



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

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»**

Μεταπτυχιακή διατριβή

**Θέμα: «Η δημιουργία κινήτρων μάθησης, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα
από τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μια
έρευνα δράσης, στο 2^ο 4/θ Νηπιαγωγείο Ναυπλίου».**

Της Παναγιώτας Σταυροπούλου

A.M. :5052201901029

Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Κατσήs.

Τριμελής Επιτροπή:

- Αθανάσιος Κατσήs: Πρύτανης και Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- Αστέριος Τσιάρας: Αντιπρύτανης και Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- Μαρία Κλαδάκη: Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος της μεταπτυχιακής μου εργασίας νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς, τον κ. Αθανάσιο Κατσή, επιβλέποντα της εργασίας μου, που ήταν ο καθοδηγητής μου, από την αρχή της εργασίας μου μέχρι το τέλος. Τον κ. Αστέριο Τσιάρα, μέλος της επιτροπής που επιμελήθηκε την εργασία μου, για την αμέριστη υποστήριξη και καθοδήγηση, που μου παρείχε, καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Την κα Μαρία Κλαδάκη μέλος της επιτροπής που επιμελήθηκε την εργασία μου. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω την κα Άλκηστις Κοντογιάννη, που οι συγκυρίες ήταν τέτοιες κι είχα την τύχη να την έχω καθηγήτρια, στο τμήμα Νηπιαγωγών και στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου. Με επισφράγισμα την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού μου. Στους διδάσκοντες του τμήματος, που μας βοήθησαν να διευρύνουμε τους ορίζοντές μας. Στους συμφοιτητές μου που συμπορευτήκαμε και δημιουργήσαμε όμορφες εμπειρίες. Θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς των παιδιών, που με εμπιστεύτηκαν και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους, για να πάρουν μέρος τα παιδιά τους, στην έρευνά μου. Τις εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου που εργάζομαι, για την άψογη συνεργασία. Την κα Νεκταρία Τρευλοπούλου για την πολύτιμη βοήθειά της. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, που στηρίζει τις επιλογές μου και στέκεται δίπλα μου με υπομονή και αφοσίωση και τους δυο γιους μας, τον Νικόλα και τον Αντώνη, που στηρίζουν κι αυτοί με τη σειρά τους τις επιλογές μου, υιοθετούν θετική στάση και μου συμπαραστέκονται στις δυσκολίες που συναντώ, μέχρι να φτάσω στον στόχο μου.

«Στη μητέρα μου, που έφυγε πρόωρα από τη ζωή και μου έμαθε να πετάω ψηλά και να παλεύω, για να πραγματοποιήσω τα όνειρά μου».

«Σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριές μου, που αποτελούν για μένα πηγή έμπνευσης και ενισχύουν τα δικά μου κίνητρα για μάθηση».

«Στους γιους μου Νικόλα και Αντώνη, που γεμίζουν με χαρά και αγάπη τη ζωή μου».

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας περιεχομένων	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Κατάλογος πινάκων.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας διαγραμμάτων	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Περίληψη	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Abstract	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	1
1.1 Η θεωρία των ενστίκτων	3
1. 2 Η θεωρία της ψυχανάλυσης	4
1. 3 Η θεωρία της εξαρτημένης μάθησης.....	5
1.4. Η θεωρία της μάθησης με δοκιμή και πλάνη	6
1.5.Η κοινωνική θεωρία	7
1.6.Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης.....	7
1.7.Η θεωρία της συμπεριφοράς ή της μάθησης.....	8
1.8. Ανθρωπιστικές θεωρίες	9
1.9. Η γνωστική θεωρία.....	11
1.10. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης της μίμησης προτύπου.....	12
1.11. Κίνητρα και κληρονομικότητα.....	13
1.12.Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης.....	13
1.13.Οι αμοιβές και οι ποινές ως εξωτερικά κίνητρα μάθησης.....	15
1.14.Κίνητρα μάθησης και εκπαιδευτικός.....	18
1.15. Δραματική τέχνη - τεχνικές δραματικής τέχνης.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	22
2.1 Σκοπός της έρευνας-ερευνητικές υποθέσεις	22
2.2 Ερευνητικός πληθυσμός- δείγμα.....	23
2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	24
2.4 Περιγραφή του προγράμματος παρεμβάσεων	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	28
3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	28
Στατιστική ανάλυση.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	45
4.1 Ερμηνεία των ευρημάτων-συμπεράσματα-συζήτηση.....	45
4.2 Περιορισμοί της έρευνας	47
4.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	48
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	50
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	77

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ομάδων.....	28
Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων φύλων.....	28
Πίνακας 3: : Περιγραφικά στοιχεία ομάδας - φύλου	29
Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία ομάδας – ηλικίας	29
Πίνακας 5: Έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach’s Alpha	30
Πίνακας 6: Έλεγχος κανονικής κατανομής Shapiro – Wilk test	31
Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall’s tau b	34
Πίνακας 8: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν/μετά σε κάθε ομάδα	35
Πίνακας 9: : Έλεγχος διαφορών μέσω των όρων Mann Whitney U test ανάμεσα στις δύο ομάδες.....	37
Πίνακας 10: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις-ομάδα ελέγχου.	37
Πίνακας 11: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Δραστηριότητα» (ομάδα ελέγχου)	38
Πίνακας 12: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Λεκτικός προσανατολισμός»(ομάδα ελέγχου).....	38
Πίνακας 13: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Προσανατολισμός μη στόχου» (ομάδα ελέγχου).....	38
Πίνακας 14: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Ενθουσιασμός εμπλοκή» (ομάδα ελέγχου).....	38
Πίνακας 15: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό» (ομάδα ελέγχου).....	39

Πίνακας 16: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Κίνητρα μάθησης» (ομάδα ελέγχου).....	39
Πίνακας 17: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις- πειραματική ομάδα.....	40
Πίνακας 18: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Δραστηριότητα» (πειραματική ομάδα).....	40
Πίνακας 19: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Λεκτικός προσανατολισμός» (πειραματική ομάδα).....	41
Πίνακας 20: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Προσανατολισμός μη στόχου» (πειραματική ομάδα).....	41
Πίνακας 21: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Ενθουσιασμός εμπλοκή» (πειραματική ομάδα).....	41
Πίνακας 22: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό» (πειραματική ομάδα).....	42
Πίνακας 23: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Κίνητρα μάθησης» (πειραματική ομάδα).....	42

Πίνακας διαγραμμάτων

Διάγραμμα1:Ραβδόγραμμα των πριν/μετά μεταβλητών των ομάδων.....	43
Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου.....	43
Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα.....	44

Περίληψη

Αντικείμενο της έρευνάς μου είναι η δημιουργία κινήτρων μάθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Τα κίνητρα μάθησης παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κίνητρο είναι ένα σύνολο από δυνάμεις που οδηγεί τα άτομα σε πράξεις. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων για τα κίνητρα μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα δράσης, υλοποιήθηκε στο 2^ο Νηπιαγωγείο Ναυπλίου, σε δύο από τα τέσσερα τμήματα, σε σύνολο 36 μαθητών. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας δώδεκα παρεμβάσεις με τη χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα εξήχθησαν μέσα από τα ερωτηματολόγια και αναλύθηκαν με το στατιστικό κριτήριο SPSS. Ενώ τα ποιοτικά δεδομένα με το ημερολόγιο καταγραφής και την παρατήρηση. Η χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, ενσωματωμένες στο ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου, βοηθούν στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης, γιατί το μάθημα γίνεται ευχάριστο και δημιουργικό, απελευθερώνει τη φαντασία και τα παιδιά συμμετέχουν με χαρά.

Λέξεις κλειδιά: κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, αμοιβές και ποινές, εκπαιδευτικό δράμα, Νηπιαγωγείο.

Abstract

The main purpose of my investigation is to create learning motivation to toddlers through the techniques of the educational drama. Learning motivations play a very important role set of forces which leads people to acting. In this investigation are being investigated the opinions of the children, the teachers and the parents for the toddlers' motivations. The investigation took place in the 2nd Kindergarten of Nauplius, in two of the four classes, among 36 pupils. 12 interventions were planned and for the ne of investigation through the use of educational drama techniques. Quantitative data were analyzed. Quantitative and qualitative data were analyzed. Quantitative data were extracted through questionnaires and analyzed by SPSS statistical criterion. While the quality data with the log and observation log. The use of educational data techniques. Integrated in the daily program of activities of the Kindergarten help to develop motivation for learning, became the lesson becomes enjoyable and creative releases the imagination and the children participate with joy.

Key words: motivations, internal and external incentives, rewards and penalties, educational drama, Kindergarten.

Εισαγωγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.

Λέγοντας «κίνητρα» και πιο εξειδικευμένα «κίνητρα μάθησης» αναφερόμαστε στη δύναμη που κινητοποιεί τον μαθητή, τον προσανατολίζει στην κατάκτηση ενός επιτεύξιμου στόχου που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη μάθηση, μπορεί όμως να συνδέεται με την ευχαρίστηση που αντλεί το άτομο μέσα από την ικανοποίηση μιας πνευματικής ανάγκης. Η κινητοποίηση αυτών των μηχανισμών, βοηθάει το άτομο να αναπτυχθεί όχι μόνο σε νοητικό επίπεδο, αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο (Ομάδα εκπαιδευτικών –παιδαγωγών, 2004).

Υπάρχουν δύο ειδών κίνητρα τα εσωτερικά και τα εξωτερικά, τα εσωτερικά, δεν επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες συνδέονται άμεσα, με τη δύναμη που επιδεικνύει το άτομο, πηγάζουν από τον εσωτερικό του κόσμο και επηρεάζονται και από τον ψυχοφυσικό του κόσμο. Τα εξωτερικά κίνητρα συνδέονται με ανταμοιβές, υλικές, ηθικές, όπως είναι ο έπαινος από τους γονείς και τους δασκάλους, από τους καλούς βαθμούς στα μεγαλύτερα παιδιά. Τα εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται πιο σημαντικά και ισχυρότερα, είναι επίκτητα και μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και όχι μόνο. Τα κίνητρα στη σχολική πραγματικότητα παρουσιάζουν διάφορα χαρακτηριστικά, όπως είναι η διάρκεια, η ένταση, η επανάληψη. Επηρεάζονται, όμως και από άλλους παράγοντες, όπως είναι οι επιθυμίες των παιδιών και οι μαθησιακές τους ανάγκες. Τα κίνητρα μάθησης μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, μπορεί να οδηγήσουν τον μαθητή στην εντατικοποίηση της προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων του ή στην αντικατάστασή τους, από άλλα πιο δυνατά ή να οδηγήσουν στην αναζήτηση νέων κινήτρων (Ομάδα εκπαιδευτικών –παιδαγωγών, 2004). Οι πιο γνωστές θεωρίες μάθησης είναι: η θεωρία της ζωτικής ορμής (vitalism) που σχετίζεται με τη ζωή, η θεωρία της συμπεριφοράς του ατόμου (behaviorism) και η θεωρία της αντιληπτικής ή μορφολογικής Ψυχολογίας της αντίληψης (ψυχολογία του πεδίου, Field Psychology). Η θεωρία της ζωτικής ορμής (vitalism) που σχετίζεται με τη ζωή, έχει τις ρίζες της στον Πλάτωνα, ο οποίος υποστήριξε, ότι η μόνη αλήθεια είναι το πνεύμα (Δανασσής –Αφεντάκης, 1994:30-31). Η δύναμη της θέλησης του ατόμου οδηγεί στην επιτυχία. Το παιδί από μόνο του μπορεί να επιτύχει, ο δάσκαλος, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, τα βιβλία δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία για το παιδί, που από μόνο του με τη δύναμη της δικής του θέλησης μπορεί να οδηγηθεί στην

επιτυχία. Η θεωρία της συμπεριφοράς του ατόμου (behaviorism), έχει τις βάσεις της σε υλιστικές τοποθετήσεις. Ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται σαν μια μηχανή η οποία, δέχεται επιρροές από το φυσικό περιβάλλον και αντιδρά ανάλογα με αυτές (Δανασσής –Αφεντάκης, 1994:30-31). Τέλος, η θεωρία της αντιληπτικής ή μορφολογικής Ψυχολογίας, (ψυχολογία του πεδίου, Field Psychology), αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τον άνθρωπο έχει άμεση εξάρτηση με τη λειτουργία του πεδίου σε αντιληπτικό και ψυχολογικό επίπεδο (Δανασσής – Αφεντάκης, 1994:30-31). Αν θελήσουμε να εξετάσουμε τα κίνητρα μέσα από τη θεωρητική τους οπτική, θα διαπιστώσουμε, ότι διαμορφώθηκαν διάφορα συστήματα που τα αναλύουν ως παρωθητικό παράγοντα. Η παρώθηση χωρίζεται κι αυτή στην εξωτερική και την εσωτερική, η πρώτη κινητοποιείται από το αποτέλεσμα της πράξης, ενώ η δεύτερη κινητοποιείται από τις βαθύτερες επιθυμίες του ατόμου. Το σχολείο με τον τρόπο που λειτουργεί μέχρι σήμερα, προωθεί και τα δύο είδη παρώθησης, με επικρατέστερο όμως αυτό τη εξωτερικής παρώθησης (Τριλιανός, 2002:28-29). Ο Bruner (1960) ήταν υποστηρικτής της άποψης, ότι η μάθηση που επιτυγχάνεται με την κινητοποίηση των εσωτερικών κινήτρων είναι σταθερή και με διάρκεια. Οι εκπρόσωποι της Μορφολογικής ψυχολογίας, υποστήριζαν ότι η εσωτερική παρώθηση είναι εκείνη που κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά, που από τη φύση της αποσκοπεί στη μείωση των εντάσεων και των αμφιβολιών που δημιουργούνται μέσα από τις αντιληπτικές αναπαραστάσεις της ζωής (Τριλιανός, 2002: 33-35). Η μάθηση ορίζεται ως μια σύνθετη διαδικασία, παρουσιάζεται σε όλους τους ζωντανούς οργανισμούς, κυρίως όμως στους ανεπτυγμένους και εδράζει στον εσωτερικό κόσμο του οργανισμού (Δανασσής– Αφεντάκης,1994). Τα κίνητρα μάθησης αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας από διάφορους μελετητές, οι οποίοι τα μελέτησαν μέσα από τη διαμόρφωση των δικών τους θεωριών.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρίες μάθησης. Η θεωρία των ενστίκτων. Η ψυχαναλυτική θεωρία, με κύριο εκπρόσωπο τον Freud (2002). Η θεωρία της εξαρτημένης μάθησης, του (Pavlov,1955). Η θεωρία της μάθησης με δοκιμή και πλάνη, του Thorndike (1913). Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης του Skinner (1957). Η γνωστική θεωρία του Piaget (1950) και Bruner (1968). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης της μίμησης προτύπου του Bandura (1969) (Κιτσαράς,2004:184). Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας με αναφορά στην ερευνητική μας

υπόθεση, η δημιουργία κινήτρων μάθησης με τη συμβολή των τεχνικών της δραματικής τέχνης, καθώς επίσης και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Επίσης, γίνεται αναφορά στα μέσα συλλογής των δεδομένων, τα ερωτηματολόγια, την τήρηση ημερολογίου παρατήρησης από την ερευνήτρια και τις απόψεις του κριτικού φίλου. Παρουσίαση του ερευνητικού δείγματος με τη δειγματοληψία ευκολίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα ποσοτικά δεδομένα που εξήχθησαν από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Αναλύθηκαν τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, τα οποία προήλθαν από τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις στο ημερολόγιο. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των δεδομένων, αναφέρθηκαν οι περιορισμοί της έρευνας και κατατέθηκαν σκέψεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος

1.1. Η θεωρία των ενστίκτων

Σύμφωνα με τη θεωρία των ενστίκτων, το ένστικτο είναι κληρονομική τάση, που οδηγεί τον άνθρωπο στην αυτοσυντήρηση και στην επιβίωση. Τα ένστικτα, είναι οι κινητήριες δυνάμεις, οι οποίες ενεργοποιούν τη σκέψη και οδηγούν τα άτομα σε δραστηριότητα. Επιπλέον τα ένστικτα που σχετίζονται με την ικανοποίηση βασικών αναγκών, όπως είναι η πείνα και η δίψα αναγκάζουν τον άνθρωπο να ενεργοποιήσει τη σκέψη του, για την εύρεση λύσεων, οι οποίες θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Ως ένστικτα θεωρούνται οι ανάγκες, οι ορμές, οι παρορμήσεις, οι πρωταρχικές επιθυμίες. Ο άνθρωπος ερχόμενος στον κόσμο, είναι εφοδιασμένος με ενστικτώδεις ενέργειες π.χ. αντανακλαστικές κινήσεις. Στην πορεία της ζωής του αναπτύσσει καινούριες ενέργειες που σχετίζονται με τη βιολογική του ωρίμανση, οι οποίες διαμορφώνονται από την επίδραση του περιβάλλοντος, τέτοιες ενέργειες είναι το βάδισμα, το αίσθημα του φόβου, κ.α. (Μάνος, 2003:120). Η ικανοποίηση βασικών αναγκών, όπως η επιθυμία για ζωή και ανάπτυξη, αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα της δομής των κινήτρων. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου θεωρούνται τα πιο δημιουργικά, γιατί επιδιώκει την ανάπτυξη και την πρόοδο, μεγαλώνοντας όμως στρέφει την προσοχή του σε άλλου είδους δραστηριότητες, που σχετίζονται με την αναζήτηση της άνεσης και των πνευματικών απαιτήσεων. Ακόμα και στα απλά ένστικτα των παιδιών, υπάρχουν κίνητρα, όπως στην ικανοποίηση της ανάγκης για τροφή, νερό, φροντίδα, αγάπη, ζεστασιά. Οι ανάγκες αυτές με το πέρασμα του

χρόνου, αλλάζουν, ο άνθρωπος στρέφεται στην ικανοποίηση των αναγκών του, οι οποίες γίνονται πιο απαιτητικές και πιο ποιοτικές (Δανασσής –Αφεντάκης, 1994:32).

Τα ένστικτα σήμερα, λογίζονται ως εγγενείς δυνάμεις, που εμφανίζονται με τη μορφή των ενεργειών και των ορμών, επιδιώκοντας την ικανοποίησή τους, διαμορφώνοντας κάποιες μορφές συμπεριφοράς οι οποίες δεν είναι καθοριστικές για τη μάθηση (Νασιάκου, 1982β:94).

Σύμφωνα με τον White (1959) τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν τα ένστικτα: α) Τα ένστικτα, έχουν άμεση σχέση με κάποιες εξωτερικές ή εσωτερικές ανάγκες, οι οποίες για να εκδηλωθούν κινητοποιούν το νευρικό σύστημα του ατόμου με τη μορφή ενός έντονου και με διάρκεια ερεθίσματος. β) Η ανάγκη που καλείται το άτομο να επιτύχει, ευθύνεται για τη δημιουργία αυτής της κινητικότητας και έχει απώτερο στόχο την ικανοποίησή της. γ) Αποτέλεσμα της ικανοποίησης όλων αυτών των διεργασιών είναι η μάθηση, η οποία γίνεται φανερή με την εμφάνιση νέων συμπεριφορών, που γίνονται αντιληπτές σταδιακά (Δανασσής - Αφεντάκης, 1994:32-33). Ο Freud (2002) υποστήριξε, ότι τα ένστικτα παρέχουν ενέργεια, που θέτουν σε ενέργεια τη συμπεριφορά, τα αποτελέσματα της οποίας συνδέονται άμεσα με τις συνειδητές ή τις ασυνειδητές επιθυμίες (Τριλιανός, 2002 :63).

Ο Lewin (1942) υποστηρίζει, ότι τα κίνητρα, προέρχονται από το άτομο, διαμορφώνοντας μια συμπεριφορά, αλλά σχετίζονται άμεσα και με το αντικείμενο που ευθύνεται για την πρόκληση της κινητήριας δύναμης (Νασιάκου, 1982β).

1.2. Η θεωρία της ψυχανάλυσης

Η ψυχαναλυτική θεωρία, βασικός εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Freud (2002), υποστηρίζει ότι τα κίνητρα που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου, βρίσκονται απωθημένα στο ασυνείδητο του ατόμου. Ιδιαίτερη σημασία έδωσε στα ασυνείδητα κίνητρα συμπεριφοράς, εκφράζοντας τον προβληματισμό, γιατί το άτομο εμφανίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, αντί κάποιας άλλης (Παρασκευόπουλος, 1980).

Επηρεασμένος από τη θετική και αιτιοκρατική φιλοσοφία, είδε τον άνθρωπο, σαν ένα δυναμικό σύστημα, που υπακούει στους νόμους της φύσης. Ο άνθρωπος διαθέτει μεγάλο φορτίο ενέργειας, η οποία μπορεί να είναι βιολογικής ή ψυχολογικής φύσεως, αυτό εξαρτάται από τον σκοπό που θέλει να επιτελέσει κάθε φορά, αλλά και

από το στοιχείο του οργανισμού, βιολογικό ή ψυχικό, προς το οποίο διοχετεύεται αυτή η ενέργεια (Καλαντζή-Αζίζι, 1992:39-40).

Τονίζεται, ότι η ύπαρξη του ασυνείδητου, ως ένα ιδιαίτερο σύστημα, υπόκειται σε δικούς του νόμους και επηρεάζει την ανθρώπινη γνώση.

Ο Freud (2002) μέσα από τεχνικές που ανέπτυξε για την ανίχνευση των επιθυμιών του ασυνείδητου και αφορούν τους ελεύθερους συνειρμούς και την εξήγηση των ονείρων, οδηγήθηκε στα ασυνείδητα κίνητρα, τις άμυνες που βρίσκονται μέσα σε αυτά και τη δύναμη, που τα χαρακτηρίζει, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν σημαντικά την ανθρώπινη συμπεριφορά (Νασιάκου, 1982β:65-66).

Η θεωρία του Freud (2002) εστίασε την προσοχή της, στα ένστικτα και κυρίως στην ασυνείδητη κινητήρια δύναμη, που σχετίζεται άμεσα με την εμφάνιση ειδικών συμπεριφορών, που κινητοποιούν το άτομο να ενεργεί και να δρα με αυτόν τον τρόπο, χωρίς ωστόσο να αντιλαμβάνεται το άτομο τους λόγους που τον οδηγούν στην εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Τα κίνητρα υπάρχουν στη φαντασία. στις επιθυμίες και στις ορμές του ατόμου, βρίσκονται στο ασυνείδητο και όταν δεν μπορούν να εκφραστούν, αναπαράγονται μέσα από το σύστημα της μνήμης, μετατρέπονται σε νοητικές εικόνες και εμφανίζονται μέσα από τις παραδρομές της γλώσσας, τα όνειρα, τα παιχνίδια των παιδιών, τη φαντασία των ενηλίκων, καθορίζουν και κινητοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Νασιάκου, 1982α:96-97).

Ο Freud (2002) διαχώρισε αρχικά, τα ένστικτα σε δύο κατηγορίες, στα σεξουαλικά ένστικτα και σε εκείνα που σχετίζονται με το εγώ ή την αυτοσυντήρηση. Στην πορεία διέκρινε τα ένστικτα της ζωής (επιβίωση, διαίωσιση του είδους) και του θανάτου (η επιστροφή της ζωής στην ανόργανη κατάσταση) (Τριλιανός, 2002:61-62).

Η ψυχολογία της μάθησης επικεντρώνεται στα κίνητρα και εστιάζει την προσοχή της στις σχέσεις που δημιουργούνται και στα ψυχοδυναμικά φαινόμενα εξετάζοντας, τις συμπεριφορές που αναδύονται από το φαινόμενο της μάθησης κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Άλκηστις, 2000:42).

1.3. Η θεωρία της εξαρτημένης μάθησης.

Ο Αριστοτέλης, αναφέρει σχετικά με τη μάθηση έξι βασικές αρχές, με τις οποίες πραγματοποιείται η διαδικασία της μάθησης. Οι αρχές του συνοψίζονται στις παρακάτω, στη συνάφεια, που παρατηρείται ανάμεσα στα γεγονότα, στην ομοιότητα που υπάρχει, στη σχέση αντίθεσης που αναπτύσσεται, την επανάληψή τους, τη

συναισθηματική κατάσταση, που δημιουργείται και στον τρόπο που αυτά τα γεγονότα οργανώνονται. Ο πρώτος που αποφάσισε να ασχοληθεί με τη λειτουργικότητα των αρχών που διατύπωσε ο Αριστοτέλης, ήταν ο Ρώσος φυσιολόγος Ivan Pavlov (1955), διατυπώνοντας τη θεωρία της εξαρτημένης μάθησης. Τόνισε στη θεωρία του τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο ανεξάρτητο και το εξαρτημένο αντανακλαστικό και διαμόρφωσε τον νόμο της υποκατάστασης. Η εφαρμογή του στον χώρο του σχολείου, οδηγεί σε ικανοποιητικό βαθμό μάθησης. Όμως δε θεωρείται ως μορφή μάθησης ενδεδειγμένη, γιατί στηρίζεται στα εξαρτημένα αντανακλαστικά τα οποία αποτελούν κατώτερη μορφή μάθησης, γιατί δεν απαιτείται μεγάλη νοητική προσπάθεια και το άτομο δεν είναι δημιουργικό. Μέσα από τη μέθοδο της υποκατάστασης, μαθαίνονται κάποιες καλές ή κακές συμπεριφορές, όπως (η καθαριότητα, η ευγένεια, ο σεβασμός, αλλά και κακές συνήθειες όπως το κάπνισμα, ο εθισμός στο αλκοόλ). Από το νόμο της υποκατάστασης, επηρεάζεται η προπαγάνδα, οι διαφημίσεις διαφόρων προϊόντων και όχι μόνο, οι υποκαταστάσεις των πόνων. Η κλασική υποκατάσταση, μπορεί να αποδειχτεί επικίνδυνη, όταν γίνεται κατάχρηση αυτής (Μάνος, 2003:69-75).

1.4. Η θεωρία της μάθησης με δοκιμή και πλάνη

Ο E.L. Thorndike (1906), συνέβαλε στη θεμελίωση της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και την εξέλιξη της Ψυχολογίας της μάθησης. Ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε πειραματόζωα για τις έρευνές του, προκαλώντας τις επιφυλάξεις των υπόλοιπων επιστημόνων. Σημαντικότερη, όμως είναι η συμβολή του στην Ψυχολογία της μάθησης, όπου διατύπωσε το νόμο του αποτελέσματος. Σύμφωνα με τη θεωρία του η σημασία του αποτελέσματος ή των συνεπειών της συμπεριφοράς των ατόμων, οδηγεί στη μάθηση (Τριλιανός, 1997). Αυτό στη συνέχεια, ήταν και το βασικότερο σημείο της θεωρίας του Skinner (1954), καταλήγοντας στο συμπέρασμα, ότι οι αμοιβές επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση, ενώ οι ποινές έμμεσα. Εργαζόμενος στον χώρο της εκπαίδευσης γνώριζε καλύτερα τις ανάγκες της και εισήγαγε την επαγωγική διερευνητική μέθοδο, στηριζόμενος σε αληθινά γεγονότα, προσδίδοντας κύρος και αντικειμενικότητα στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αναφορικά με το θέμα των κινήτρων στη διδασκαλία, υποστήριξε, ότι πρέπει να υπάρχει ενδιαφέρον για την εργασία, τη μαθησιακή ύλη, τη στάση που πρέπει να υιοθετηθεί απέναντι στα προβλήματα που θα προκύψουν, μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Τα κίνητρα

μάθησης, σύμφωνα με τον E.L. Thorndike (1906) σχετίζονται άμεσα με τις αμοιβές κυρίως και προκύπτουν από αυτές και όχι από τις ποινές (Κολιάδης,1989:91-92).

Ο E. L. Thorndike (1906), υπήρξε ο κυριότερος εκπρόσωπος του Μπιχεβιορισμού που υποστήριξε, ότι ο άνθρωπος παρωθείται από τις αμοιβές, οι οποίες σχετίζονται άμεσα, με εξωτερικούς παράγοντες αγωγής, επενεργούν ως δυνάμεις και τροποποιούν τη συμπεριφορά. Η μάθηση χαρακτηρίζεται σαν μηχανική ενέργεια και η σύνδεση ερεθίσματος και αντίδρασης, επιτυγχάνεται μόνο με την παροχή των αμοιβών (Τριλιανός, 2002 :34).

1.5. Η κοινωνική θεωρία.

Η κοινωνική θεωρία διαχωρίζεται σε α) πολιτιστική και β) τοπολογική. Την πολιτιστική θεωρία υποστηρίζουν οι Mead (1937) και Bandura (1971) και την τοπολογική, ο Lewin (1942). Οι πολιτιστικές αντιλήψεις της κοινωνίας καθορίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, σε συνδυασμό και με το διαφορετικό τρόπο ανατροφής των παιδιών (Ομάδα Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγών,2004:115). Η αλληλεπίδραση περιβάλλοντος και πνευματικής κινητοποίησης του ατόμου, στην τοπολογική θεωρία, κατέχει σπουδαία θέση (Μάνος,2003:120).

1.6. Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης.

Ο Skinner (1957) και ο Mowrer (1960), ήταν αυτοί που προώθησαν τη θεωρία της μάθησης στην οποία κυριαρχούν περιβαλλοντικές θέσεις και επηρεάζουν τη μάθηση γενικότερα (Κουτσουβάνου, 1991). Ο Skinner (1971)πραγματοποίησε τα πειράματά του σε ζώα, μέσα σε ελεγχόμενο περιβάλλον, εκμεταλλευόμενος την ανάγκη τους για τροφή, με τη χρήση του μηχανισμού θετικής και αρνητικής ενίσχυσης, διατυπώνοντας έτσι τη θεωρία της συμπεριφοράς ή της μάθησης (Δερβίσης, 1998:22-23). Αν θελήσουμε τη θεωρία αυτή να τη μεταφέρουμε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η χρήση της θετικής ή της αρνητικής ενίσχυσης (αμοιβής και ποινής), θα δούμε, ότι έχει τα εξής αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη θεωρία της ενίσχυσης (reinforcement), όπως υποστηρίζεται, όταν το παιδί αντιδρά σύμφωνα με τον ενδεδειγμένο προκαθορισμένο τρόπο, αυτόν δηλαδή που έχουν οι μεγαλύτεροι στο μυαλό τους, πετυχαίνει την αναγνώριση και αμείβεται για την πράξη του, με αποτέλεσμα, να επιζητεί την επανάληψη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Στην αντίθετη περίπτωση, αν η αντίδραση του παιδιού δεν είναι η αποδεκτή, τότε ακολουθείται η αρνητική ενίσχυση και το παιδί, αναγκάζεται να υιοθετήσει άλλου είδους αντιδράσεις και τροποποιεί ανάλογα τη συμπεριφορά του (Κουτσοβάνου, 1991). Στην πρώτη περίπτωση έχουμε την αμοιβή με σκοπό την επανάληψη της συμπεριφοράς, στη δεύτερη περίπτωση την ποινή με σκοπό την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Πόρποδας, 1985).

1.7. Η θεωρία της συμπεριφοράς ή της μάθησης.

Η θεωρία της συμπεριφοράς ή της μάθησης, με σημαντικότερο εκπρόσωπό της τον μαθηματικό Clark Hull (1943), ο οποίος στηρίχτηκε στη θεωρία του Pavlov (1955) και του Thorndike (1913) και διατύπωσε τη θεωρία του λέγοντας, ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της ελάττωσης της ανάγκης (Stones,1978). Τονίζει, ότι οι μεταβλητές που προκύπτουν, μέσα από την αλληλεπίδραση ερεθίσματος και αντίδρασης, οι οποίες είναι κυρίως ψυχολογικές, σχετίζονται άμεσα με τον οργανισμό του ατόμου που αντιδρά, επηρεάζονται από τη δύναμη της συνήθειας, από τις ορμές που αναπτύσσονται στο άτομο, από τον τρόπο ενίσχυσης και καταλήγουν στο αποτέλεσμα, να εμφανίζονται μέσα από την αντίδραση του ατόμου. Οι μεταβλητές αυτές οδηγούν στην ενδυνάμωση της μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται, μέσα από την ενίσχυση και την επανάληψη. Επίσης, διέκρινε τις ανάγκες σε πρωταρχικές, που σχετίζονται με τις βιολογικές και σε δευτερογενείς (πνευματικές, πολιτιστικές, κοινωνικές κ.α.). Οι ενισχύσεις προκύπτουν μέσα από την ικανοποίηση των βασικών αναγκών (Ομάδα Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγών, 2004). Ο Hull (1943), υποστήριξε ακόμα, ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη δραστηριότητα του εγκεφάλου και τη συμπεριφορά του οργανισμού. Οι επιθυμίες των ζωντανών οργανισμών αποθηκεύονται στον υποθάλαμο ικανοποιούνται ή ελαττώνονται, ανάλογα με τους νέες καταγραφές που δημιουργούνται στον φλοιό του εγκεφάλου, μέσα από αυτή τη διαδικασία οδηγούν στην εμφάνιση νέων προτύπων συμπεριφοράς. Έτσι μέσα από αυτή τη διαδικασία τερματίζεται η κατάσταση της ανάγκης δίνοντας τη θέση της στη νέα συμπεριφορά (Stones,1978). Οι ψυχολόγοι που αποδέχονται τη θεωρία της συμπεριφοράς, επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εξωτερική, την αντιληπτή από όλους συμπεριφορά και δεν ενδιαφέρονται για την εξερεύνηση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Αυτοί πιστεύουν, ότι ο άνθρωπος αντιδρά σε κάποια ερεθίσματα του περιβάλλοντος και εμφανίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές (Βοσνιάδου, 1994:14).

1.8. Ανθρωπιστικές θεωρίες.

Ο Abraham H. Maslow (1971) υπήρξε ο κυριότερος εκφραστής της άποψης για το έμφυχο δυναμικό. Το πιο σημαντικό όμως είναι η θεωρία του για την ανθρώπινη παρώθηση, όπου κατάφερε να διαχωρίσει τις βιολογικές από τις ψυχολογικές ανάγκες. Μίλησε για την αυτοπραγμάτωση του ατόμου, μέσα από την «προσωπική δραστηριοποίηση» (Maslow, 1971), η οποία για να επιτευχθεί πρέπει πρώτα να ικανοποιηθούν οι κατώτερες ανάγκες, δηλαδή οι βιολογικές, που σχετίζονται με την επιβίωση και μετά οι πνευματικές ανάγκες, τις οποίες θεωρεί και ανώτερες (Pervin, & John, 2001).

Η ομαλή ανάπτυξη των ανθρώπων, εξαρτάται από την ικανοποίηση των αναγκών του. Υποστήριξε επίσης, ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθορίζεται από την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες, το παιδί έχει ανάγκη από αγάπη και στοργή. Μεγαλώνοντας και αλλάζοντας βαθμίδα, έχει ανάγκη από κατανόηση, ζεστασιά, υποστήριξη. Επιπλέον τόνισε, ότι πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να κάνει τις δικές του επιλογές (Τριλιανός, 2002:67).

Ο Maslow (1971), στη θεωρία του αναφέρθηκε και στη στάση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές τους. Το κίνητρο είναι ο λόγος που μας κάνει να συμπεριφερόμαστε ως δραστήρια άτομα. Τα κίνητρα είτε είναι θετικά είτε είναι αρνητικά μπορούν να μας επηρεάσουν. Η ανθρωπιστική προοπτική επηρεάζει την ικανότητα της προσωπικής ανάπτυξης και μας δίνει την ελευθερία της επιλογής. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow (1971), η αυτοεκτίμηση είναι το υψηλότερο στάδιο των αναγκών, για να εξελιχθούμε ως άνθρωποι (Santrock, 2001:394-395). Τα κίνητρα είναι η κινητήριος δύναμη. Ο έπαινος, η αποδοχή, τα καταναλώσιμα είδη, η διασκέδαση, οι διαγωνισμοί, ενώ οι απολαβές για τους μεγαλύτερους μαθητές είναι οι υψηλοί βαθμοί, η θετική αξιολόγηση του δασκάλου για το άτομό τους, οι ατομικές φιλοφρονήσεις, τα τηλεφωνήματα σε γονείς. Η ανταμοιβή πρέπει να εξαρτάται από την ποιότητα της δουλειάς και όχι από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα και να είναι δείκτης για να αυξηθεί η προσπάθεια. Οφείλει να είναι κοινωνική και όχι υλιστική. Είναι αναγκαίο να καταλαβαίνουμε τις

ανάγκες του παιδιού, την ψυχολογία τους, τις εμπειρίες τους (Eggen, & Kauchak, 2001: 413-415).

Εξέχοντα ρόλο στη μάθηση αναμφισβήτητα, διαδραματίζουν τα κίνητρα, χωρίς την παρουσία των οποίων δεν επιτυγχάνεται μάθηση (Καψάλης, 1995). Σύμφωνα με τη σύγχρονη Εξελικτική Ψυχολογία, δεν απασχολεί τους μελετητές τόσο η βιολογική ωρίμανση, όσο οι εμπειρίες, που αποκτούν οι μαθητές διαμέσου των οποίων μαθαίνουν.

Ο Dewey (1958) ανέδειξε το σχολείο εργασίας, και άσκησε μεγάλη επιρροή σε πολλούς παιδαγωγούς και μέχρι σήμερα εξακολουθεί να επηρεάζει την παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Καθοριστικός σκοπός αγωγής είναι για τον Dewey (1958) η ενθάρρυνση του παιδιού για δράση, απαραίτητη προϋπόθεση για μάθηση. Μόνο μέσα από την ενέργεια, την πράξη, το παιδί μπορεί να οδηγηθεί στη γνώση και η μάθηση αποκτά νόημα, όταν το μαθησιακό πρόβλημα, γίνει πρόβλημα και για τον ίδιο τον μαθητή (Κρίβας, 2001:166). Ο Dewey (1938) ο πατέρας της βιωματικής μάθησης, σηματοδότησε μια καινούρια εποχή, φέρνοντας σημαντικές αλλαγές στο σχολείο, δίνοντας με τη διαμόρφωση της εργασίας του, στα σχολεία χαρακτήρα αντιαυταρχικό και φιλελεύθερο. Έστρεψε την προσοχή του στον πειραματισμό, στην ευελιξία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά περισσότερο στο ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση. Στη θεωρία του ξεχωριστή θέση, κατέχουν η αρχή της ακολουθίας και η αρχή της δράσης ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Ο Carl Rogers (1961) διέκρινε δύο βασικούς τρόπους μάθησης, τη γνωστική και την εμπειρική. Η γνωστική, σχετίζεται με την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, ενώ η εμπειρική μάθηση, που θεωρείται και πιο ουσιαστική, σχετίζεται με την εφαρμοσμένη γνώση και να ανταποκρίνεται στις πραγματικές και ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών (Rogers, 1961). Η γνωστική μάθηση στοχεύει στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, ενώ η εμπειρική μάθηση στην εφαρμοσμένη γνώση. Η εμπειρική γνώση είναι σημαντική, γιατί ο μαθητής επιδιώκει την προσωπική αλλαγή και ανάπτυξη. Ο άνθρωπος έχει φυσική ροπή για μάθηση, η οποία δυναμώνει, όταν το θέμα πηγάζει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και κυρίως αν η μάθηση προέρχεται από τον ίδιο το μαθητή, χαρακτηρίζεται από διάρκεια και ουσία. Η εμπειρική μάθηση είναι σε άμεση εξάρτηση με την προσωπική αλλαγή και την ανάπτυξη του ατόμου (Σταματόπουλος, 2006).

1.9. Η γνωστική θεωρία.

Ο J. Bruner (1960), στη θεωρία του υποστηρίζει, ότι το μυαλό του παιδιού, λειτουργεί σαν ένα σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών. Η θεωρία του οδήγησε στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων, λαμβάνοντας υπόψη τι είδους έννοιες πρέπει να διδαχθεί ένα παιδί, το βαθμό ετοιμότητας του κάθε παιδιού και την παρουσίαση της ύλης με σπειροειδή τρόπο. Με το σπειροειδές πρόγραμμα, τα γενικά θέματα επανεξετάζονται, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, μέσα όμως από ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και με ένα πιο εξελιγμένο επίπεδο ανάλυσης (Καψάλης, 2006). Ο Bruner (1960) υποστήριξε την ανακαλυπτική μάθηση, τονίζοντας, ότι η ανακάλυψη είναι αυτή που οδηγεί το παιδί στη μάθηση. Σύμφωνα με τον J. Bruner (1960), η μάθηση διαρκεί περισσότερο, όταν προέρχεται από την εσωτερική παρώθηση, κυρίως και δεν επηρεάζεται από τους εξωτερικούς ενισχυτές. Αρχικά υποστήριξε, ότι το άτομο έχει ανάγκη από την παρουσία της εξωτερικής παρώθησης, για να ενεργοποιηθεί η διαδικασία της μάθησης, όταν όμως μπει σε κανονική τροχιά, είναι σκόπιμο να στηρίζεται η μάθηση στην εσωτερική παρώθηση. Εκπαιδευτικοί και γονείς, πρέπει να φροντίσουν για την προαγωγή της εσωτερικής παρώθησης. Αυτό για να πραγματοποιηθεί, είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί το ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον, να δημιουργούνται νέες εμπειρίες στους μαθητές που να επηρεάζουν το περιβάλλον και οι ενέργειές τους, οι οποίες θα πρέπει είναι συμβατές με το περιβάλλον. Ενθάρρυνση των μαθητών να υποβάλλουν ερωτήσεις και να προσπαθούν να τις απαντήσουν και να ανταμείβονται με επαίνους, για να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους (Τριλιανός, 2002:32-33). Ο Bruner (1960), μέσα από τις έρευνές του κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά, γνωρίζουν πολύ περισσότερα πράγματα από αυτά που νομίζουμε και κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους, η μάθηση είναι ισχυρή και καθοριστική.

Οι Piaget & Inhelder (1969) με τη θεωρία τους, έστρεψαν την προσοχή των παιδαγωγών στα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των σκέψεων και των πράξεων των παιδιών, σε συνάρτηση με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνουν και αναπτύσσονται (Κουτσουβάνου, 2000: 51). Οι Piaget & Inhelder (1969) συμφωνούσαν με τις απόψεις του Dewey (1913), υποστηρίζοντας, ότι η μάθηση στα παιδιά στηρίζεται στη δράση.

Επίσης, ο J. Piaget (1939), αναφέρει ότι η μέθοδος Montessori, αποτελεί μια προοδευτική οπτική στην ιστορία της παιδαγωγικής επιστήμης. Η μέθοδος

Montessori, στηρίζεται στην αντίληψη, ότι το παιδί παρουσιάζει έντονη δραστηριότητα από τη φύση του και γι' αυτό η μάθηση, χαρακτηρίζεται ως ενεργητική διαδικασία (Montessori,1976). Η Montessori πίστευε, ότι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η μάθηση για να έχει νόημα, πρέπει να στηρίζεται στη δράση. Η ενασχόληση του παιδιού στις διάφορες δραστηριότητες, το οδηγούν στο να αξιολογεί τις συνέπειες των πράξεων του και αναλόγως να πράττει, ακολουθώντας τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης, οι οποίοι εξαρτώνται πάντα από τις ικανότητες που διαθέτει το κάθε παιδί (Κουτσοβάνου, 1992:61-63).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (1950), το παιδί έχει έντονη την ανάγκη να κινείται από το γνωστό στο άγνωστο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, αυτές οι θέσεις επηρέασαν τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ξεκίνησαν να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και να αναπτύσσουν κατάλληλες πρακτικές για την ανάπτυξη των παιδιών (Schwebel, & Paph, 1973). Επίσης ο Piaget (1962), έδωσε μεγάλη σημασία στον τρόπο που τα παιδιά δομούν τις έννοιες και ερμηνεύουν τα πάντα γύρω τους, αλληλοεπιδρώντας με το περιβάλλον και οικοδομώντας τη δική τους αντίληψη για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Η οπτική αυτή οδήγησε τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας στη διαμόρφωση του παιδοκεντρικού προγράμματος, που στηρίζεται στην ενεργό μάθηση (Κουτσοβάνου, 1994:58-59).

Ο Kamii (1984) προτείνει ένα καινοτόμο πρόγραμμα βασισμένο στη θεωρία του Piaget (1939), τονίζοντας, ότι ο εκπαιδευτικός, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με τα παιδιά και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να προωθήσει τη μάθηση, με το να τους παρέχει τα κατάλληλα υλικά, να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, παρέχοντας την κατάλληλη κάθε φορά γνώση και με τη σωστή καθοδήγηση, να βοηθάει το παιδί να διεκπεύει τις γνώσεις του (Κουτσοβάνου,2004:71-74). Οι μαθητές στο μαθησιακό περιβάλλον παρουσιάζονται ως συνερευνητές, που ανακαλύπτουν και οικοδομούν τη γνώση, μέσα από τη διερεύνηση των περιεχόμενων αυτών που μαθαίνουν και μέσα από τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν για να μάθουν (Παπαδόπουλος, 2010:58).

1.10. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης της μίμησης προτύπου

Η θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» του A. Bandura (1969), άλλαξε το τοπίο της διδασκαλίας. Εκείνο που την κάνει ξεχωριστή είναι η μίμηση των ανθρώπινων προτύπων ή μοντέλων που οδηγεί στη διαμόρφωση του κατάλληλου τρόπου

μάθησης. με τη θεωρία του η διδασκαλία γίνεται από το πρότυπο, το οποίο παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά, οι μαθητές το παρατηρούν και στη συνέχεια το μιμούνται. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό είναι η δημιουργία στάσεων οι οποίες μαθαίνονται από το μαθητή, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις με αποτέλεσμα να αγγίζουν το συναισθηματικό κομμάτι. Έτσι, εάν ο μαθητής μέσα από τη μίμηση του προτύπου, ταυτιστεί και νιώσει ικανοποίηση, τότε ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του (Φλουρής, 2000:40).

1.11. Κίνητρα και κληρονομικότητα

Σύμφωνα με τη θεωρία του William McDougall (1958), τα κίνητρα μάθησης είναι έμφυτα στον άνθρωπο και ο παράγοντας κληρονομικότητα είναι καθοριστικός για τον σχηματισμό τους (Ομάδα Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγών, 2004:115). Ο William McDougall (1958), υποστήριξε, ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι ενστικτώδης και η επιστήμη της Ψυχολογίας, πρέπει να στρέψει την προσοχή της, στη μελέτη της συμπεριφοράς και όχι στη μελέτη της συνείδησης. Οι συμπεριφορές που υιοθετούν οι άνθρωποι και τα ζώα, έχουν σαν στόχο τους, την ικανοποίηση κάποιων βασικών σκοπών και σχετίζονται με βασικές ανάγκες ή ουσιαστικά κίνητρα. Αρχικά τα ονόμασε ένστικτα και αργότερα τους απέδωσε τον όρο ροπές. Η θεωρία του δέχτηκε αρνητική κριτική, ειδικά από τους μιχεβιοριστές, οι οποίοι αντέτειναν, ότι η συμπεριφορά δέχεται επιρροές από περιβαλλοντικούς παράγοντες, παραβλέποντας τους έμφυτους. Οι απόψεις του William McDougall (1958), μετά την κριτική που δέχτηκαν, ατόνησαν και έπαψαν να επηρεάζουν, παρά το γεγονός, ότι τα ένστικτα παρέμειναν στο προσκήνιο με τη θεωρία των εθολόγων (Τριλιανός, 2002: 58-59).

1.12. Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης.

Ο διαχωρισμός εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων μάθησης, είναι η σημαντικότερη διάκριση. Σύμφωνα με τον Allport (1955), η αποτελεσματικότητα της μάθησης συνδέεται με το αυτοσυναίσθημα και την αυτοαντίληψη. Η γνώμη του ατόμου για τον εαυτό του, η γνώμη που έχουν διαμορφώσει οι άλλοι γι' αυτόν, αλλά και αυτό που ονειρεύεται να γίνει, το ωθούν να προσπαθεί να επιτύχει πάντα το καλύτερο δυνατό. Από τη γέννησή του ο άνθρωπος έχει ανάγκη από την αναγνώριση των άλλων, αποζητά τον έπαινο και την αμοιβή, μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών πρότυπων συμπεριφοράς.

Αρχικά το παιδί προσπαθεί να διακριθεί ακολουθώντας τις επιθυμίες των μεγάλων και σημαντικών ανθρώπων της ζωής τους, οι σημαντικοί ενήλικες, για το παιδί είναι οι γονείς και οι παιδαγωγοί. Το σημαντικό, είναι μέσα από την ωρίμανση και την εμπειρία, να αρχίσει να βάζει τους δικούς του στόχους, να ενεργοποιεί τις δικές του δυνάμεις, για να τους επιτύχει και να αναζητά μέσα από αυτούς την επιτυχία και την αναγνώριση, διαμορφώνοντας έτσι «το κίνητρο της επιτυχίας», που εξετάζεται από την επιστήμη της Ψυχολογίας (Herbert,1995).

Βασική προϋπόθεση για τη διαδικασία της μάθησης, είναι να έχουν τα άτομα θετική αυτοαντίληψη. Τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, είναι τα πιο σημαντικά για την κατάκτηση των γνώσεων και προετοιμάζουν το άτομο για τη διαδικασία της αδιάκοπης μάθησης. Ο Smith (1967) τονίζει, ότι η μάθηση δεν μπορεί να εξαρτάται μόνο από τη λειτουργία και τη δύναμη των εσωτερικών κινήτρων, αλλά είναι αναγκαίο να αναζητηθούν πράγματα και πέρα από αυτά (Κουτσοβάνου,1990).

Η καλλιέργεια κινήτρων, η κατάκτηση της γνώσης, η επιθυμία για πρόοδο και επίτευξη των στόχων, είναι αυτά που παρέχονται στους μαθητές. Η μάθηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τους μαθητές που θέτουν υψηλούς στόχους και επιθυμούν να τους πετύχουν, ικανοποιώντας τις φιλοδοξίες τους. Το άτομο οδηγείται στη μάθηση, ικανοποιώντας τις δικές του νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών, εδράζεται στη λειτουργία των εσωτερικών κινήτρων. Αντίθετα όταν το άτομο οδηγείται στη μάθηση, μέσα από τη χορήγηση μιας αμοιβής, ή οφείλεται στην παρέμβαση των ενηλίκων, τότε μιλάμε για τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Ποιο από τα δύο είδη των κινήτρων θεωρείται πιο σημαντικό; Σίγουρα τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης που χαρακτηρίζονται από μονιμότητα, γιατί σχετίζονται με τις πραγματικές και ουσιαστικές ανάγκες του ατόμου, ενώ τα εξωτερικά κίνητρα είναι εφήμερα και περιστασιακά και συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις. Τα δύο αυτά είδη κινήτρων μπορεί και να συνυπάρχουν, τα εσωτερικά κίνητρα, ικανοποιούν την πλευρά του εγώ του ατόμου, ενώ τα εξωτερικά την πλευρά των άλλων (Ομάδα Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγών,2004:119).

Ο Piaget (1950), υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, χαρακτηρίζεται από αυτονομία και σχετίζεται με τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Παρομοίαζε το παιδί σαν μικρό εξερευνητή, έναν μικρό Ροβινσώνα Κρούσο. Η μάθηση είναι μια εσωτερική διαδικασία, όπου το παιδί επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που εκλαμβάνει από το περιβάλλον του, σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες. (Ματσαγγούρας, 2011:164). Με ποιον τρόπο τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και

τη συμπεριφορά; Αυτό είναι ένα βασικό ερώτημα και για να απαντηθεί, θέτουμε, συγκεκριμένους στόχους που οδηγούν σε αυξημένη προσπάθεια και ενέργεια, αυξάνουν την πρωτοβουλία και την επιμονή, βελτιώνουν την αντίληψη, καθορίζουν ποιες συνέπειες χρειάζονται επιπλέον προσπάθεια, ώστε να οδηγήσουν σε βελτιωμένη συμπεριφορά. Τι επιτυγχάνεται με τα εξωτερικά κίνητρα; Οι μαθητές αποζητούν καλούς βαθμούς, αναγνώριση, ενώ τα εσωτερικά κίνητρα δείχνουν, τα ηθικά οφέλη (συνεργασία ανάπτυξη φαντασίας). Οι άνθρωποι χρειάζεται να καλύψουν κάποιες βασικές ανάγκες, για να αναπτυχθούν ομαλά αυτές είναι ψυχολογικές, όπως η ασφάλεια, η αγάπη, η εκτίμηση, η αυτοαξιολόγηση (Ormron,2003:368-373). Η Monique Boekaerts, στο εγχειρίδιο «Κίνητρα μάθησης» αναφέρει, ότι τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης δυστυχώς, δεν εμφανίζονται σε όλους τους μαθητές. Ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει και να παρακινήσει τους μαθητές που παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων για μάθηση. Η ανάγκη να αναζητηθούν τα αίτια της έλλειψης των κινήτρων είναι επιτακτική. Τα αίτια πρέπει να αναζητηθούν στο γενικότερο κλίμα της τάξης, στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και στον τρόπο που αλληλοεπιδρούν. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να είναι τέτοια, ώστε μέσα από δραστηριότητες που ενδιαφέρουν πραγματικά τους μαθητές, να τους δώσουν ερεθίσματα, ώστε να κινητοποιηθούν (Boekaerts, 2003).

Τρόποι κινητοποίησης είναι η ενεργητική μάθηση, με τη δραστηριοποίηση όλων των μαθητών, με τη διαδραστική μάθηση και τη συνεργατική μάθηση, όπου δίνεται η δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν (Miller, 2002).

1.13. Οι αμοιβές και οι ποινές ως εξωτερικά κίνητρα μάθησης

Η παρώθηση, που οδηγεί το άτομο στην επίτευξη μαθησιακών στόχων έχει άμεση σχέση, σύμφωνα με τους μιχεβιοριστές, με την ενίσχυση. Η συμπεριφορά που εμφανίζεται βρίσκεται σε συνάρτηση με τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τους στόχους και τα κίνητρα του ατόμου, σύμφωνα με τον Maslow (1943). Η αμοιβή θεωρείται μία ισχυρή παρωθητική δύναμη, που προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία, σε αντίθεση με την ποινή η οποία, με οποιαδήποτε μορφή κι αν εφαρμόζεται δεν ευνοεί τη μάθηση. Η αμοιβή σχετίζεται με τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης και οι μορφές με τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί είναι η ηθική αμοιβή, ένα βραβείο, ένα έπαθλο. Ενέχει έντονο το στοιχείο της αναγνώρισης και της εκτίμησης, οδηγεί στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος, χαρακτηριστικά που οδηγούν τον μαθητή στην αναζήτησή της.

Αντίθετα η ποινή είναι ένα μέσο για να διασφαλιστεί η ηθική και κοινωνική τάξη, οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται είναι η προσταγή, η απαγόρευση, η επίπληξη, η κατηγορία. Ως μέσο αγωγής θεωρείται αρνητικό και απορρίπτεται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Σημαντικό είναι, όταν επιβάλλονται ποινές στους μαθητές, να είναι ανάλογες με τη φύση, την έκταση και τη συχνότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποζητούν συχνά τον έπαινο, επίσης τον αποζητούν οι αδύναμοι μαθητές και αυτοί που δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και τις ικανότητές τους. Η επιθυμία του μαθητή για μάθηση είναι το ισχυρότερο κίνητρο, οι μαθητές διακρίνονται σε αυτούς που επιθυμούν τη γνώση και σε αυτούς που δεν την επιθυμούν. Η πολιτεία διαθέτει χρηματικά ποσά για την παιδεία (για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, για το διδακτικό προσωπικό, για τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό). Οι παροχές αυτές θεωρούνται απαραίτητες για να λειτουργήσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αυτό, όμως που έχει σημασία τελικά είναι το ενδιαφέρον του μαθητή, για να μάθει. Οι μαθητές, ανάλογα με τις επιδόσεις τους χωρίζονται σε δύο κατηγορίες σε αυτούς που θέλουν να μάθουν και σε αυτούς που αδιαφορούν. Με ποιον τρόπο θα δημιουργηθούν κίνητρα μάθησης σε αυτούς που αδιαφορούν; Τι είδους κίνητρα είναι αυτά που πρέπει να καλλιεργηθούν; (Τριλιανός, 1992).

Τα κίνητρα μάθησης που πρέπει να καλλιεργηθούν είναι τα εσωτερικά. Ο τρόπος που μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά, είναι να τα ενθαρρύνουμε να εξερευνούν τα πάντα γύρω τους. Να ενθαρρύνουμε την περιέργειά τους, ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους. Να επιβραβεύουμε τις προσπάθειες που κάνουν για να μάθουν καινούρια πράγματα. Η θετική ενίσχυση και η επιβράβευση, έχει θετικές συνέπειες στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Τα κίνητρα μάθησης, στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, καλό θα είναι να είναι εσωτερικά, να ενεργοποιούνται από τα ίδια τα παιδιά, μέσω της περιέργειας που διαθέτουν και την ενασχόλησή τους με διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες. Στα συμπεριφορικά προγράμματα, εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει η παρουσία των εξωτερικών ενισχυτών μάθησης. Η πειθαρχία καλό θα είναι να μη συνδέεται με ενισχύσεις, είτε αυτές έχουν θετική κατεύθυνση, είτε αρνητική (Ντολιοπούλου, 2000).

Οι θετικές ενισχύσεις με τη μορφή του επαίνου, θα πρέπει να δίνονται με προσοχή, γιατί μπορεί μέσα από τη συχνή χρήση της να παραταθεί η ετερονομία και να εμποδίζεται η αυτονομία των παιδιών αυτής της ηλικίας (Αραβανής, 1998:38). Βασική επιδίωξη μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις είναι η ανάπτυξη εσωτερικών

κινήτρων μάθησης, που να προέρχονται από τα ενδιαφέροντα παιδιών, η διδασκαλία να πραγματοποιείται με παιγνιώδη μέσα, για να είναι τα μαθήματα ενδιαφέροντα για το μαθητή, να τον προδιαθέτουν να αναζητά τη γνώση. Να διατηρείται το ενδιαφέρον του μαθητή για γνώση, ζωνφό. Αυτονόητο είναι, ότi η εσωτερική παρώθηση είναι ουσιαστική για το μαθητή, γιατί τον ενεργοποιεί να πετύχει τον στόχο του. Μέχρι, όμως ο μαθητής να αναπτύξει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση της εξωτερικής παρώθησης (Τρίλιανός,1991). Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιείται κυρίως η ενθάρρυνση και η επιδοκμασία (Αραβανής,1998). Η θετική ενίσχυση είναι αλληλένδετη με τους κοινωνικούς ενισχυτές, δηλαδή τον έπαινο, την αποδοχή, την αναγνώριση , αυτοί κατευθύνουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Σε αντίθεση με τους κοινωνικούς ενισχυτές, οι υλικοί ενισχυτές πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ και μόνο στην αρχική φάση, κι αυτό γιατί δεν έχουν εδραιωθεί ή εμφανιστεί τα εσωτερικά κίνητρα. Η επιλογή των ενισχυτών, κυρίως των υλικών, να είναι μικρής ενισχυτικής αξίας, όταν αποδεικνύεται, ότi είναι αποτελεσματικοί. Βασικά χαρακτηριστικά των ενισχυτών είναι, να πραγματοποιούνται αυτόματα, χωρίς να δίνονται επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό, να διέπονται από συνέπεια και σταθερότητα (Κολιάδης,1989). Η συμπεριφορά των μαθητών, όταν είναι η ενδεδειγμένη ενισχύεται από πράγματα και καταστάσεις, έτσι μπορεί να απολαμβάνει υλικές αμοιβές, κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση και κυρίως ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, αντλώντας έτσι ευχαρίστηση και αποφεύγοντας δυσάρεστες καταστάσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οδηγείται στη σταθεροποίηση της συμπεριφοράς που ενδείκνυται κάθε φορά (Καλαντζή –Αζίζι, 1992).

Η ποινή και η αμοιβή, αποτελούν κίνητρα, που χαρακτηρίζονται, ισχυρά ή αδύναμα και οδηγούν το άτομο να εκδηλώσει έναν ορισμένο τρόπο συμπεριφοράς ή στην αντίθετη περίπτωση να αποτρέψουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Τα παραπάνω αποτελούν κίνητρα, αλλά σχετίζονται άμεσα με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου την επιθυμία του για αναγνώριση και την κοινωνική του ζωή. Η αμοιβή υπερέχει ως κίνητρο και ως μέσο αγωγής και σίγουρα έχει μεγαλύτερη παιδευτική επιρροή και σημασία για το παιδί (Κρουσταλάκη,1995:57-58).

Η σωστή ανάπτυξη των παιδιών, προϋποθέτει την κάλυψη βασικών αναγκών, όπως είναι η αγάπη, η ασφάλεια, οι νέες εμπειρίες, ο έπαινος, ο σεβασμός, η εκτίμηση και η υπευθυνότητα. Μέσα από την ικανοποίηση αυτών των αναγκών επιτυγχάνεται η ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Ράπτη, & Καββαδά,

1973). Η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι, για έκφραση μέσα από διάφορες δραστηριότητες και η ικανοποίηση της ανάγκης για μάθηση, αποτελούν σημαντικές πτυχές της ανάπτυξής τους. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ιεραρχούνται οι ανάγκες των παιδιών και τους παρέχονται κίνητρα για την ικανοποίησή τους, οδηγώντας τα στη μάθηση (Κόφφας,1994).

Εκτός από την ενθάρρυνση, ο μαθητής έχει ανάγκη και από τον έπαινο, κάθε προσπάθεια του παιδιού πρέπει να αναγνωρίζεται και να επαινείται, ακόμα κι όταν είναι μικρή. Η Νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει υπόψη της, τα βασικά στάδια ανάπτυξης των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας, χωρίς όμως να προσπερνά το γεγονός, ότι το κάθε παιδί αναπτύσσεται διαφορετικά και δεν πρέπει να παραβιάζεται. Επίσης, πρέπει να βρίσκει τρόπους, ώστε να εξωτερικεύεται η δημιουργική δύναμη που κρύβει μέσα του κάθε παιδί και να αξιοποιείται (Κόφφας & Μετοχιανάκης,1994:128-129).

1.14. Κίνητρα μάθησης και εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Bruner (1985) δεν είναι μόνο ο μεταδότης της γνώσης, είναι αυτός που με τον τρόπο που διδάσκει, δημιουργεί προβληματισμούς, η επίλυση των οποίων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων μάθησης, στους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός είναι για το μαθητή ένα καθημερινό πρότυπο εργασίας, που αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του, δημιουργεί επιθυμίες και διαμορφώνει στάσεις για την ίδια τη μάθηση (Κολιάδης,1997).

Ο Bruner (1968) υποστηρίζει, ότι βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι να μαθαίνουν το μαθητή πως να μαθαίνει, μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης (Κιτσαράς, 2001: 28). Βασική επιδίωξη των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, είναι ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας τους. Δημιουργήθηκε έτσι, η ανάγκη να συνδεθεί η εκπαίδευση με την πραγματικότητα του παιδιού. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με τον τρόπο που σχεδιάστηκαν ακολουθούν τους ρυθμούς ανάπτυξης του παιδιού και δίνουν έμφαση στις ατομικές διαφορές τους.

Οι σχολικές εργασίες, είναι συνυφασμένες με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών και οδηγούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία στην απόκτηση εμπειριών μάθησης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αποκτούν ίσες

ευκαιρίες για μάθηση, κινητοποιούνται και αποκτούν κίνητρα μάθησης που πηγάζουν από τα ενδιαφέροντά τους (Γερμανός,2002).

Με τη Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού άλλαξε, μέχρι τώρα ήταν αυτός που μετέφερε τη γνώση, από εδώ και στο εξής μετατρέπεται σε συντονιστή της δράσης. Είναι αυτός που παρακινεί την ομάδα για δράση, συμβουλεύει, λύνει τις απορίες τους και μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης επιτυγχάνεται, με τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών μάθησης, που οδηγούν σε προβληματισμούς, οι οποίοι για να επιλυθούν κινητοποιούν, τον πνευματικό κόσμο των μαθητών (Χρυσοφίδης,2002).

Η μάθηση, σύμφωνα με τον Bandura (1971), πραγματοποιείται μέσα από την παρατήρηση (observational learning). Ο Bandura (1971) επικεντρώθηκε στις παρακάτω φάσεις: α) στην προσοχή, παρατήρησε ότι μια συμπεριφορά μετατρέπεται σε αντικείμενο μάθησης, μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, ο οποίος δρομολογεί τη διδασκαλία του ανάλογα, με σκοπό να ενεργοποιήσει τους μαθητές του και να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία β) στη διατήρηση, πως δηλαδή αυτή η συμπεριφορά που παρατηρήθηκε, συνεχίζει να αναπαράγεται στη μνήμη του μαθητή, γ) στην παραγωγή, δηλαδή πόσο συχνά παρατηρείται η επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς από τον μαθητή και τέλος δ) στην παρώθηση και στην ενίσχυση, εφόσον η συμπεριφορά εδραιωθεί, πόσο συχνά την αναπαράγει ο μαθητής (Τριλιανός, 1992). Οι στόχοι που τίθενται κάθε φορά, είναι απαραίτητο να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και να παρέχουν τη δυνατότητα της εφαρμογής τους, στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και έξω από αυτό και κυρίως να αγγίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να έχουν σημασία γι' αυτούς (Μαλικιώση - Λοϊζου,1989). Η διδασκαλία που παρέχεται στους μαθητές να οδηγεί στην ανάπτυξη και στη μάθηση, λαμβάνοντας όμως υπόψη την ατομικότητα του κάθε παιδιού και να υποστηρίζεται από τις παιδαγωγούς η δημιουργία της θετικής αυτοεικόνας του κάθε παιδιού (Bredenkamp, & Copple,1997:62-63). Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής προωθεί την κοινωνική μάθηση, προσαρμόζει τη μάθηση σε συνδυασμό με τη διδασκαλία, δημιουργεί ένα πεδίο που χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών (Αλκηστis, 1998:36-37).

Επομένως ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του σχολείου, των γονέων, δεν είναι να μάθουν στα παιδιά γράμματα, απλά κι μόνο, αλλά να δημιουργούν τις κατάλληλες

συνθήκες και να ενσωματώνουν στη μαθησιακή διαδικασία τις κατάλληλες πληροφορίες, ώστε τα παιδιά να οδηγούνται στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από την αυτενέργεια (Πόρποδας, 2003:16).

1.15. Δραματική τέχνη - τεχνικές δραματικής τέχνης

Το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education), μια καινούρια παιδαγωγική αντιμετώπιση, όπου τα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Τα παιδιά δραστηριοποιούνται και απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τη χρήση τεχνικών και ασκήσεων, της δραματικής τέχνης (Κοντογιάννη, 2000).

Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο το παιδί εκφράζεται μέσα από τα εικαστικά, τη μουσική, τη δραματοποίηση (θέατρο). Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων το παιδί, βιώνει μιμούμενο συμπεριφορές, καταστάσεις της καθημερινότητας στέλνοντας μηνύματα σε εμάς (Βρυνιώτη κ. ά., 2008).

Με το εκπαιδευτικό δράμα, οι μαθητές βιώνουν καθημερινές καταστάσεις, αποκτούν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση του άλλου, εκφράζονται γλωσσικά και συναισθηματικά, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με τις θεατρικές τεχνικές, τις οποίες εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σέξτου, 2007).

Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσου διδασκαλίας, προϋποθέτει έναν καλά προετοιμασμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να είναι εφοδιασμένος με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, που θα τον βοηθήσουν να δημιουργήσει δικά του θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Μέσα από τη χρήση, ασκήσεων γνωριμίας, χαλάρωσης, αναπνοής, εμπιστοσύνης, θα εισάγει τους μαθητές του στην τέχνη του δράματος. Οι τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει θα πρέπει να ταιριάζουν στην ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται. Ξεκινώντας από τις απλές και προχωρώντας σε πιο σύνθετες, όταν αρχίσουν οι μαθητές να εξοικειώνονται με τη χρήση τους (Κοντογιάννη, 2012).

Στις παρεμβάσεις, που πραγματοποιήσαμε χρησιμοποιήσαμε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, που αναφέρονται παρακάτω:

Η ιδεοθύελλα ή καταιγισμός ιδεών: την τεχνική τη χρησιμοποιούμε για να διαπραγματευτούμε τις μαθησιακές ενότητες που αναπτύσσουμε στο Νηπιαγωγείο σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, με σπουδαία αποτελέσματα. Όλες οι απόψεις καταγράφονται, χωρίς λογοκρισία, δεν απορρίπτουμε (Κατσαρού, & Δεδούλη, 2008:38). Τα παιδιά καταθέτοντας τις απόψεις τους αισθάνονται σημαντικά,

ενεργοποιείται η σκέψη τους, προσπαθούν να φανούν ευρηματικά, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται γλωσσικά και νοητικά (Κουρμούση, & Κούτρας, 2011).

Τα παιχνίδια ρόλων: η αξιοποίηση της τεχνικής αυτής παρέχει πολλά στη μάθηση των παιδιών. Υποδυόμενα διάφορους ρόλους, έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν πράγματα και καταστάσεις με ασφάλεια, μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα (Κουρμούση, & Κούτρας, 2011). Η παρωθητική ψυχολογία, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο φαινόμενο παιχνίδι, σε συνδυασμό με την περιέργεια βασικό χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας. Το παιδί περιεργάζεται τα αντικείμενα, οδηγείται σε μια ερευνητική συμπεριφορά με παρώθηση την περιέργεια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενεργοποιείται ο μηχανισμός της μάθησης (Πανταζής, 2002). Μέσα από την τεχνική της δραματοποίησης, χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα, υποδύονται ρόλους, που μπορεί να προέρχονται από τον φανταστικό κόσμο, μπορεί όμως και από την πραγματικότητα που ζει το κάθε παιδί (Desjean, & Blanche, 2004).

Persona doll: Η παρουσία της κούκλας δίνει πολλές δυνατότητες επεξεργασίας ιδιαίτερων θεμάτων στην τάξη. Η κούκλα με διαστάσεις που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας έρχεται στον χώρο του Νηπιαγωγείου, έχοντας ένα δικό της όνομα και τη δική της ταυτότητα. Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει να μιλήσει για εκείνη (Κουρμούση, & Κούτρας, 2011).

Η παγωμένη εικόνα: τεχνική που χρησιμοποιήθηκε στις παρεμβάσεις, που υλοποιήθηκαν από τα μέλη της ομάδας. Με τα σώματά τους δημιουργούν μια εικόνα, με συγκεκριμένο θέμα, μια ιδέα, ένα γεγονός, που προκύπτει κατά την επεξεργασία της μαθησιακής ενότητας (Τσιάρας, 2005:129).

Τεχνική ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου: Σε χαρτί αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά ενός σημαντικού ρόλου, ο ρόλος που θα αποτυπώσουν επιλέγεται από τα μέλη της ομάδας και αποδίδεται με ζωγραφική (Τσιάρας, 2005:129).

Συνειδησιακή διέξοδος: ένα παιδί υποδύεται έναν χαρακτήρα, ο οποίος πρέπει να πάρει μια σημαντική απόφαση, περνάει ανάμεσα από τα μέλη της ομάδας, που έχουν σχηματίσει έναν διάδρομο και αυτά του λένε διάφορες γνώμες. Το παιδί που περνάει το διάδρομο αποφασίζει, τι θα κάνει (Τσιάρας, 2005:129).

Καυτή καρέκλα: Τοποθετούμε στη μέση του χώρου μία καρέκλα, ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο ενός ήρωα, από την ιστορία την οποία αφηγηθήκαμε στα παιδιά. Η υπόλοιπη ομάδα, κάθεται σε ημικυκλική θέση, γύρω από το παιδί που κάθεται στην καρέκλα και του απευθύνουν διάφορες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις δεν

μπαίνουν σε καλούπια, μπορούν να είναι ελεύθερες, έως και προσωπικές, στόχο τους έχουν να ξυπνήσουν συναισθήματα, να οδηγήσουν τον ήρωα σε διλημματικές καταστάσεις, αλλά και να εξωτερικεύσουν τις εσωτερικές σκέψεις του ήρωα (Άλκηστις, 2008:283).

Τηλεφωνική συνδιάλεξη: Τηλεφωνική συζήτηση, για κάποιο θέμα ή πρόβλημα που μας απασχολεί.

Κάρτες ρόλων: Ο δάσκαλος –εμπυχωτής, κατασκευάζει με διάφορες τεχνικές κάρτες ρόλων, μαζί με τους μαθητές. Οι κάρτες απεικονίζουν τα χαρακτηριστικά του ρόλου που πρόκειται να παίξουν. Στο Νηπιαγωγείο οι κάρτες είναι κυρίως με την τεχνική της ζωγραφικής, γιατί τα παιδιά δεν ξέρουν να διαβάζουν.

Ρόλος στον τοίχο: Σε χαρτί του μέτρου αποτυπώνουμε το σώμα ενός από τα παιδιά. Μετά την επεξεργασία του θέματος, το στολίζουμε με διάφορες τεχνικές, αποτυπώνοντας τα χαρακτηριστικά της δράσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός της έρευνας-ερευνητικές υποθέσεις

Ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν, είναι τα παρακάτω: Η δημιουργία κινήτρων μάθησης, μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης. Τι είδους κίνητρα αναπτύσσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας; Ποιο είδος κινήτρων υπερισχύει, τα εσωτερικά ή τα εξωτερικά; Προϋπάρχουν τα κίνητρα μάθησης στα παιδιά αυτής της ηλικίας; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή τους αρέσει ή επειδή επιθυμούν να γίνουν αρεστά στη Νηπιαγωγό; Εμπλέκονται με ενθουσιασμό στη μαθησιακή διαδικασία; Μένουν προσηλωμένα στους στόχους τους και προσπαθούν να τους επιτύχουν; Αναζητούν την αμοιβή μέσα από την προσπάθεια επίτευξης των στόχων τους; Η επιθυμία για τη διερεύνηση των ερωτημάτων προέκυψε λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη των παιδιών για την απόκτηση γνώσεων, την περιέργεια ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα βιοψυχολογικά χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας (Κόφφας, 1994).

Οι μεταβλητές, που μελετήθηκαν είναι δύο, η ανεξάρτητη μεταβλητή και η εξαρτημένη μεταβλητή. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή έχουμε τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και ως εξαρτημένη μεταβλητή, τη δημιουργία κινήτρων μάθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τον τρόπο που αυτά, ενισχύονται μέσα από τη χρήση

των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, στη μαθησιακή διαδικασία. Η αθροιστική συνάρτηση ορίζεται με τον ίδιο τρόπο είτε η τυχαία μεταβλητή είναι διακριτή είτε είναι συνεχής. Στην περίπτωση που η τυχαία μεταβλητή είναι διακριτή, η αθροιστική συνάρτηση κατανομής θα είναι ασυνεχής και τα σημεία ασυνέχειας θα αντιστοιχούν στις τιμές της τυχαίας μεταβλητής που έχουν θετική πιθανότητα. Αντίθετα, όταν η τυχαία μεταβλητή είναι συνεχής, η αθροιστική συνάρτηση κατανομής θα είναι μια συνεχής συνάρτηση στους πραγματικούς (Εμβαλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006). Μέσα από την επεξεργασία του ερευνητικού μας θέματος διαμορφώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις: 1) Οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό κατάφεραν να διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών; 2) Ο σχεδιασμός των 12 συνολικά παρεμβάσεων και η υλοποίησή τους, ενίσχυσαν τη δημιουργία κινήτρων μάθησης στους μαθητές και την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες; 3) Τα παιδιά, που δε συμμετείχαν καταφέραμε να τα ενεργοποιήσουμε και να τα ωθήσουμε, να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία; 4) Τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν; 5) Κατά πόσο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναζητούν καινούριες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες; 6) Η εμπλοκή τους κινητοποιήθηκε από τη δική τους επιθυμία ή από την επιθυμία τους να γίνουν αρεστά στη Νηπιαγωγό; 7) Ο ρόλος των αμοιβών, πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξαν στη δημιουργία κινήτρων μάθησης; Οι μεικτές ερευνητικές προσεγγίσεις, με το συνδυασμό των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων, κατά το μεθοδολογικό σχεδιασμό τους, οδηγούν στην καλύτερη αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που διαθέτει η κάθε μία από αυτές. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η μεικτή έρευνα. Με την ποσοτική έρευνα, τα αποτελέσματα εξάγονται μέσα από στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα. Αντίθετα η ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων, μας βοηθάει να μελετήσουμε σε βάθος το θέμα που ερευνάμε και να χρησιμοποιήσουμε τις πληροφορίες που συλλέξαμε, για να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, είναι στην ουσία μια διερευνητική μέθοδος (Cohen, & Manion, 1994).

2.2. Ερευνητικός πληθυσμός- δείγμα

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Επιλέχτηκε ένα δείγμα μικρό αριθμητικά, ουσιαστικά για να γίνει η διεξαγωγή της έρευνας. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, μέσα από τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων, μέσα από κριτήρια αξιοπιστίας.

Με την τυχαία δειγματοληψία, οι δυο ομάδες μαθητών που επιλέχθηκαν λογίζονται ως στατιστικά ισοδύναμες. Αυτό όμως δε σημαίνει, ότι οι δύο αυτές ομάδες θα είναι ισοδύναμες, σε όλες τις πιθανές μεταβλητές που μπορεί να προκύψουν (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 40). Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν 36 παιδιά, που παρακολουθούν το πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα και το ολόήμερο προαιρετικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Τα τμήματα ως προς το ηλικιακό κριτήριο είναι μεικτά (προνήπια- νήπια) και οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 4 έως 6 ετών. Στην πειραματική ομάδα φοιτούν 18 παιδιά και στην ομάδα ελέγχου, επίσης φοιτούν πάλι 18 παιδιά. Οι ομάδες πειραματική και ελέγχου, αποτελούν τμήματα του ίδιου Νηπιαγωγείου, γιατί το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο λειτουργεί ως τετραθέσιο και είναι ένα από τα πολυδύναμα Νηπιαγωγεία της πόλης του Ναυπλίου. Στην πειραματική ομάδα τα παιδιά ήταν 8 αγόρια και τα 10 κορίτσια. Στην ομάδα ελέγχου τα 9 ήταν αγόρια και τα 9 κορίτσια. Και για τις δύο ομάδες έχουμε σύνολο 17 αγόρια και 19 κορίτσια.

2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι μια αδιάκοπη διαδικασία, καταγράφουμε όσα περισσότερα μπορούμε, χρησιμοποιούμε ότι μέσο μας επιτρέπεται και ο τρόπος συλλογής και η ποσότητα των δεδομένων είναι αποκλειστική ευθύνη του ερευνητή και εξαρτάται, άμεσα από τις ικανότητές του (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014). Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, ήταν η έρευνα δράσης, η οποία στηρίχτηκε σε συστηματικές διαδικασίες, που στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Χρησιμοποιείται κυρίως από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν να αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τη μελέτη των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Creswell, 1986).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων. Η χρήση του ερωτηματολογίου, είναι μέθοδος έρευνας, που χρησιμοποιείται από τις επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, σημειώνοντας μεγάλη ανάπτυξη. Ο Hall (1906), ως πρωτοπόρος, κατέφυγε στη χρήση του ερωτηματολογίου συστηματικά, ως μεθόδου έρευνας. Η χρήση του ερωτηματολογίου οδήγησε στη μελέτη διαφόρων προβλημάτων και ερευνητικών ερωτημάτων. Σήμερα, μετά από πολλές βελτιωτικές παρεμβάσεις, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε πολλές επιστημονικές έρευνες.

Βασικό κλειδί των ερωτηματολογίων, θεωρείται η σωστή επιλογή των ερωτώμενων (Μετοχιανάκης, 2000). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν κλειστού τύπου και με απαντήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (κλίμακα Likert). Το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση είναι ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αυτά τα ερευνητικά εργαλεία, όμως δεν είναι αρκετά πολλές φορές για τη διερεύνηση ενός προβλήματος ή των ερωτημάτων μιας έρευνας, γι' αυτό εφαρμόζεται ένας συνδυασμός των ερευνητικών εργαλείων και της «τριγωνοποίησης» (Φίλιας, 2004).

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους γονείς είχε πενταβάθμια κλίμακα (ποτέ, σπάνια, συχνά, πολύ συχνά, πάντα). Τα ερωτήματα, που τέθηκαν προς διερεύνηση ήταν συνολικά δεκατέσσερα, όπως αν αρέσει στα παιδιά να εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες, αν καταφέρνουν να τις διεκπεραιώσουν, αν επιθυμούν να καταπιάνονται με τις εργασίες, αν μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιούνται νιώθουν ευχαρίστηση, εάν η προσπάθεια συνεχίζεται ακόμα κι όταν δυσκολεύονται, εάν έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και αν αγαπούν το σχολείο. Στους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο ήταν επίσης διαβαθμισμένο με πενταβάθμια κλίμακα (ποτέ, σπάνια, συχνά, πολύ συχνά, πάντα), οι ερωτήσεις ήταν συνολικά δεκαοκτώ και το περιεχόμενό τους ήταν ίδιο με αυτό των γονέων, έως την ερώτηση με τον αριθμό δεκατέσσερα. Οι επιπλέον ερωτήσεις, σχετιζόνταν με την εικόνα του στο σχολικό περιβάλλον και σε σχέση με τη νηπιαγωγό. Στα ερωτήματα αυτά διερευνήθηκε η διαμόρφωση των εξωτερικών κινήτρων μάθησης μέσα από την ανταμοιβή, τον έπαινο, την επιθυμία των παιδιών να είναι αρεστά στη νηπιαγωγό.

Το δείγμα της έρευνας, αποτέλεσαν 36 νήπια -προνήπια, με τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Children's achievement rating scale (CARS) (1972) που μεταφράστηκε στα ελληνικά, με κάποιες αλλαγές και δόθηκε σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι από την Διπλωματική εργασία: Τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας για μάθηση, της Μαρίας Αθανασοπούλου (2013). Το εργαλείο που δόθηκε στα παιδιά είναι βασισμένο στην κλίμακα της Harter (1981) και αφορά τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά, ήταν πιο απλό και οι επιλογές ήταν συμφωνώ ή διαφωνώ. Στα πλαίσια της ερευνητικής δεοντολογίας, πρώτιστα ενημερώνονται οι γονείς και οι κηδεμόνες των παιδιών και ζητείται η συγκατάθεσή τους, τονίζεται η τήρηση της ανωνυμίας του δείγματος και ότι η χρήση των αποτελεσμάτων, είναι μόνο για στατιστικούς λόγους

(Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014:177-178). Η ανωνυμία, διατηρήθηκε με τη χρήση της τυχαίας αρίθμησης. Επίσης για τη λήψη φωτογραφικού υλικού, ζητήθηκε άδεια από τους γονείς και τους κηδεμόνες των παιδιών. Η χρήση τους περιορίστηκε αυστηρά για τη διεξαγωγή της έρευνας και μόνο.

Ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι, το ημερολόγιο παρατήρησης, που τηρούσε η ερευνήτρια, καθώς και η αξιολόγηση με την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβαση, από την ερευνήτρια, αλλά και από τα ίδια τα παιδιά. Η αξιολόγηση ενέχει το στοιχείο της δυναμικότητας, λειτουργεί ενισχυτικά προς τη μάθηση, μας δίνει την ευκαιρία να κατανοήσουμε τα πραγματικά ενδιαφέροντα των παιδιών, να τροποποιήσουμε τις διαδικασίες της μάθησης, να αναστοχαστούμε και να στραφούμε στην αυτοαξιολόγηση. Το σχολείο, όπως εξελίσσεται, με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, τη λειτουργία του ολοήμερου προαιρετικού προγράμματος μας δίνει τη δυνατότητα να γίνουμε αποτελεσματικοί, στοχαστικοί και δημιουργικοί.

Ο εκπαιδευτικός που προβληματίζεται και επαγρυπνά, γίνεται ένας καλός ερευνητής (Αλευριάδου κ. ά., 2008:23,55). Η αξιολόγηση λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να διεξαχθεί σε ατομικό, αλλά και σε ομαδικό επίπεδο και πραγματοποιείται μέσα από τη συλλογή του υλικού των κατασκευών και των εργασιών των παιδιών και από την καταγραφή συμπεριφορών από την μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών (Ντολιοπούλου,2002). Με την υλοποίηση των παρεμβάσεων και την προσεκτική παρατήρηση, καταγράψαμε τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των παιδιών.

Η φυσική παρατήρηση των μαθητών σε διάφορες φάσεις και σε διαφορετικούς χώρους, βοηθάει την ερευνητική διαδικασία (Δανασσής-Αφεντάκης,1992). Επαινούσαμε χωρίς να υπερβάλλουμε όλες τις επιθυμητές συμπεριφορές και τα παιδιά που δεν τα κατάφεραν, τα ενθαρρύνσαμε και δημιουργούσαμε τις κατάλληλες συνθήκες, για να προσπαθήσουν περισσότερο. Η μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται συνεχής και αδιάκοπη. Διαπιστώθηκε, ότι για να επιτύχουμε, εκτός από το να παρατηρούμε την εκπαιδευτική διαδικασία και να την καταγράφουμε, κυρίως πρέπει κατά τη διάρκειά της να είμαστε καθοδηγητικοί, ενθαρρυντικοί και εμπυχωτικοί. Στη μαθησιακή διαδικασία, συμμετέχουμε ως παρατηρητές και ως οργανωτές και σύμφωνα με τον οδηγό της Νηπιαγωγού, είναι αναγκαία η τήρηση ημερολογίου, όπου καταγράφονται οι συμπεριφορές του κάθε παιδιού, κατά τη

διάρκεια της συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 42). Με την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβασης.

2.4 Περιγραφή του προγράμματος παρεμβάσεων

Οι παρεμβάσεις, υλοποιούνταν στα πλαίσια των θεματικών ενοτήτων που πραγματοποιούνται σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο. Η χρονική διάρκεια είναι μία διδακτική ώρα που διαρκεί περίπου 45'. Ο χώρος που διεξάγονται οι παρεμβάσεις είναι η αίθουσα της τάξης η οποία διαμορφωνόταν κάθε φορά ανάλογα για να εξασφαλίζεται ο χώρος, όπου τα μέλη της ομάδας θα αναλάμβαναν δράση.

Πραγματοποιήθηκαν 12, με διάφορες θεματικές ενότητες όπως αναφέρονται στο Παράρτημα Α. Ο τίτλος κάθε παρέμβασης σχετίζεται με το θέμα που επεξεργαζόμαστε την περίοδο εκείνη στο Νηπιαγωγείο.

Μέσα από τις παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, θελήσαμε να ενισχύσουμε τη μάθηση των παιδιών αυτής της ηλικίας. Η μάθηση ενισχύεται μέσα από την ενίσχυση της συμπεριφοράς, γιατί απευθυνόμαστε σε μικρές ηλικιακές ομάδες.

Στις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της δραματικής τέχνης. Η δραματική τέχνη, κατέχει σπουδαία θέση στα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας για την Προσχολική ηλικία και κυρίως αρέσει στα παιδιά. Αποτελεί ένα δυνατό εργαλείο μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός σε ρόλο εμπνευστή, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες δραματικής μάθησης. Τα παιδιά δεν παίζουν θέατρο, αντίθετα εκφράζονται δημιουργικά, καλλιεργούν τη φαντασία τους, μέσα από την ομαδικότητα και την ανταλλαγή ερεθισμάτων (Τσιάρας, 2016).

Τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί, ενσωματώνοντας στη μαθησιακή διαδικασία το δράμα, εισέρχονται σε έναν κόσμο φανταστικό και παρακινούνται οι μαθητές να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις, να εκφράσουν συναισθήματα, να διευρύνουν τους ορίζοντες της σκέψης τους και να αναπτυχθούν γλωσσικά (Τσιάρας, 2020).

Επίσης χρησιμοποιήθηκαν στην υλοποίηση των παρεμβάσεων μύθοι, γιατί αναπτύσσουν τη φαντασία των παιδιών, προωθούν τη γλωσσική καλλιέργεια, συνδέουν το φανταστικό με το πραγματικό και δημιουργούν κίνητρα μάθησης στα παιδιά (Δανασσής- Αφεντάκης, 1995).

Οι παρεμβάσεις προσαρμόστηκαν δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες των παιδιών, τα διαφορετικά βιώματα και τις εμπειρίες τους, στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη και στην απόκτηση γνώσεων (Κούγιαλη, 1998).

Χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες πρακτικές, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις αναπτυξιακές λειτουργίες των παιδιών, αξιοποιώντας κάθε πληροφορία που προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά, καταφέρνουμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών και η μάθηση, να είναι αποτελεσματική (Bredenkamp, & Copple,1997).

Τα θέματα που επιλέχθηκαν για τις παρεμβάσεις, προέρχονται από το γνώριμο περιβάλλον των παιδιών, έχουν ως αφετηρία τους τα ενδιαφέροντά τους, την ανάγκη τους για εξερεύνηση ,παρατήρηση και παιχνίδι (Μωραΐτη, & Διανέλλου,2016).

Λαμβάνοντας υπόψη και τη σημερινή πραγματικότητα, όπου οι απαιτήσεις για μια εκπαίδευση ποιοτική στον χώρο της προσχολικής αγωγής, είναι επιτακτική, προάγουμε την πρωτοβουλία, τη δημιουργική έκφραση των παιδιών, τη δράση σε μικρές και μεγάλες ομάδες, την κριτική σκέψη (Ζωγράφου-Τσαντάκη,2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1.Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Στατιστική ανάλυση

Το δείγμα περιλαμβάνει δύο ομάδες, την ελέγχου και την πειραματική, οι οποίες αποτελούνται από 18 άτομα δηλαδή 50% του δείγματος η καθεμία (πίνακας 1).

ΟΜΑΔΑ

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΕΛΕΓΧΟΥ	18	50,0	50,0	50,0
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	18	50,0	50,0	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ομάδων

Συνολικά το δείγμα αποτελείται από 36 άτομα, εκ των οποίων τα 17 είναι αγόρια και τα 19 κορίτσια, δηλαδή ποσοστό 47,2% και 52,8% αντίστοιχα (πίνακας 2).

ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΑΓΟΡΙ	17	47,2	47,2	47,2
ΚΟΡΙΤΣΙ	19	52,8	52,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων φύλων

Πιο αναλυτικά, όπως προκύπτει από τους πίνακες 3 και 4, στην ομάδα ελέγχου υπάρχουν 9 αγόρια και 9 κορίτσια, ηλικίας 4 έως 6 ετών και στην πειραματική ομάδα υπάρχουν 8 αγόρια και 10 κορίτσια, ηλικίας 5 έως 6 ετών.

ΟΜΑΔΑ * ΦΥΛΟ Crosstabulation

Count

	ΦΥΛΟ		Total
	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	9	9	18
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	10	18
Total	17	19	36

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ομάδας - φύλου

ΟΜΑΔΑ * ΗΛΙΚΙΑ Crosstabulation

Count

	ΗΛΙΚΙΑ			Total
	4	5	6	
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	5	3	10	18
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	0	7	11	18
Total	5	10	21	36

Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία ομάδας – ηλικίας

Η αξιοπιστία του δείγματος ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha (πίνακας 5). Παρατηρείται ότι ο βαθμός της αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικός (0,796) και επομένως η κλίμακα θεωρείται καλώς ορισμένη από τις μεταβλητές που έχουν οριστεί.

Η στήλη Corrected Item-Total Correlation περιλαμβάνει μόνο θετικές τιμές, το οποίο σημαίνει πως όλες οι ερωτήσεις έχουν την ίδια νοηματική κατεύθυνση. Αυτό θεωρείται αναμενόμενο καθώς η ερευνήτρια έκανε αντιστροφή των ερωτήσεων 9, 10,

11 και 12, προκειμένου να συμβαδίζουν με το νόημα των υπόλοιπων ερωτήσεων. Οι τιμές αυτής της στήλης είναι μεγαλύτερες του 0.3, άρα δεν αποκλείεται καμία μεταβλητή από την κλίμακα. Επίσης, παρατηρείται ότι η στήλη Cronbach's Alpha if Item Deleted περιλαμβάνει τιμές μικρότερες του 0,796, που σημαίνει ότι ο βαθμός της αξιοπιστίας θα μειωθεί σε περίπτωση που αφαιρεθεί κάποια από τις μεταβλητές. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται πως οι επιμέρους μεταβλητές έχουν οριστεί κατάλληλα και δεν χρειάζεται να υπάρξει οποιαδήποτε αλλαγή.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,796	,891	6

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	218,33	780,571	,928	,686
ΛΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	238,14	1022,866	,655	,776
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ	227,39	1021,787	,627	,777
ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ	232,33	1056,400	,606	,787
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	232,06	988,225	,749	,763
ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ	127,58	297,907	1,000	,816

Πίνακας 5: Έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικής κατανομής. Με δεδομένο πως το μέγεθος του δείγματος είναι $df=36 < 50$ θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα από τον έλεγχο Shapiro-Wilk του πίνακα 6.

Εάν $p < 0.05$ (στήλη sig) τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης κανονικότητας. Πράγματι, παρατηρείται πως οι επιμέρους μεταβλητές «Λεκτικός προσανατολισμός πριν», «Προσανατολισμός μη στόχου πριν», «Δραστηριότητα μετά», «Ενθουσιασμός εμπλοκή μετά» και «Προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό μετά» είναι μικρότερες του 0.05 και επομένως δεν ακολουθούν την κανονική

κατανομή. Προκειμένου να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα θα θεωρήσουμε ότι συνολικά το δείγμα δεν είναι κανονικό και θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΠΡΙΝ	,091	36	,200	,972	36	,477
ΛΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΠΡΙΝ	,173	36	,008	,929	36	,024
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΠΡΙΝ	,154	36	,030	,921	36	,014
ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΠΡΙΝ	,148	36	,044	,950	36	,101
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΠΡΙΝ	,182	36	,004	,949	36	,094
ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΠΡΙΝ	,098	36	,200 [*]	,987	36	,934
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΜΕΤΑ	,136	36	,090	,929	36	,023
ΛΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΕΤΑ	,147	36	,047	,949	36	,099
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΜΕΤΑ	,186	36	,003	,941	36	,056
ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΜΕΤΑ	,183	36	,004	,909	36	,006
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΜΕΤΑ	,208	36	,000	,865	36	,000
ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΜΕΤΑ	,109	36	,200 [*]	,961	36	,233

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

a. LillieforsSignificanceCorrection

Πίνακας 6: Έλεγχος κανονικής κατανομής Shapiro – Wilk test

Στον πίνακα 7 πραγματοποιείται μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών με Kendall's tau σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (**) και $\alpha=5\%$ (*). Η ύπαρξη συσχέτισης δεν συνεπάγεται σχέση ή αιτιότητα, αλλά αφορά την ταυτόχρονη εμφάνιση με την ίδια ή την αντίθετη φορά και την ένταση της εξάρτησης ανάμεσα στις μεταβλητές. Η πρώτη γραμμή κάθε μεταβλητής δείχνει τη δύναμη συσχέτισης και η δεύτερη τα p-values για τη στατιστική σημαντικότητα.

Αναλύοντας τα στοιχεία κάτω από την κύρια διαγώνιο του πίνακα, παρατηρείται ότι στις περισσότερες μεταβλητές υπάρχει υψηλή θετική δύναμη συσχέτισης ($r > .200$) και έχουν σημανθεί με έντονη γραφή και σκίαση ή χαμηλή θετική συσχέτιση και έχουν σημανθεί με έντονη γραφή.

		ΟΜΑΔ	ΦΥΛ Ο	ΔΡΑΣ ΤΗΡΙΑ _ΠΡΙΝ	ΛΕΚΤΙ ΚΟΣ_ ΠΡΟΣ _ΠΡΙΝ	ΜΗ_Σ ΤΟΧΟ Υ_ΠΡΙ Ν	ΕΝΘ ΟΥΣ _ΠΡΙ Ν	ΠΡΟΣ ΑΝ_Ε ΚΠ_Π ΡΙΝ	ΚΙΝΗΤ ΡΑ_Π ΡΙΝ	ΔΡΑΣ ΤΗΡΙΑ _ΜΕΤΑ	ΛΕΚΤΙ Κ_ΠΡ ΟΣ_Μ ΕΤΑ	ΜΗ_Σ ΤΟΧΟ Υ_ΜΕ ΤΑ	ΕΝΘ ΟΥΣ _ΜΕ ΤΑ	ΠΡΟ Σ_Ε ΚΠ_ ΜΕΤ	ΚΙΝ ΗΤΡ Α_Μ ΕΤΑ
Kendall' s tau_b	ΟΜΑ ΔΑ	1,000	,085	,161	,304*	,086	,146	,038	,029	,090	,030	,427**	,104	,064	,141
		.	,620	,273	,044	,568	,338	,800	,843	,547	,841	,005	,492	,674	,329
		36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	ΦΥΛ Ο	,085	1,000	,021	,048	,058	,075	,284	,117	,135	,156	,146	,251	,268	,147
		,620	.	,886	,747	,698	,617	,056	,409	,360	,289	,324	,091	,073	,302
		36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	ΔΡΑ ΣΤ_ ΠΡΙ Ν	,161	,021	1,000	,479**	,356**	,137	,489**	,770**	,615**	,357**	,382**	,429*	,315*	,573*
		,273	,886	.	,000	,006	,287	,000	,000	,000	,005	,003	,001	,014	,000
		36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	ΛΕΚ ΤΙΚ_ ΠΡΙ Ν	,304*	,048	,479**	1,000	,344**	,009	,396**	,598**	,548**	,449**	,414**	,277*	,221	,522*
		,044	,747	,000	.	,009	,944	,003	,000	,000	,001	,002	,035	,094	,000
		36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	ΜΗ_ ΣΤΟ Χ_Π Ρ	,086	,058	,356**	,344**	1,000	,008	,352**	,493**	,331*	,131	,402**	,117	,282*	,319*
		,568	,698	,006	,009	.	,955	,008	,000	,011	,316	,002	,372	,033	,011
		36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	ΕΝΘ ΟΥΣ _ΠΡΙ Ν	,146	,075	,137	,009	,008	1,000	,194	,232	,217	,198	,096	,348*	,266*	,272*
,338		,617	,287	,944	,955	.	,143	,066	,096	,131	,469	,008	,045	,032	
36		36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	
ΠΡΟ Σ_Ε ΚΠ_ ΠΡΙ Ν	,038	,284	,489**	,396**	,352**	,194	1,000	,654**	,488**	,199	,319*	,534*	,608*	,574*	
	,800	,056	,000	,003	,008	,143	.	,000	,000	,127	,015	,000	,000	,000	
	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	
ΚΙΝ ΗΤΡ Σ_Π ΡΙΝ	,029	,117	,770**	,598**	,493**	,232	,654**	1,000	,654**	,326**	,453**	,484*	,450*	,661*	
	,843	,409	,000	,000	,000	,066	,000	.	,000	,009	,000	,000	,000	,000	
	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	
ΔΡΑ ΣΤΗ Ρ_Μ ΕΤΑ	,090	,135	,615**	,548**	,331*	,217	,488**	,654**	1,000	,529**	,474**	,476*	,473*	,870*	
	,547	,360	,000	,000	,011	,096	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	
	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	
ΛΕΚ ΤΙΚΟ Σ_Μ ΕΤΑ	,030	,156	,357**	,449**	,131	,198	,199	,326**	,529**	1,000	,118	,260*	,159	,482*	
	,841	,289	,005	,001	,316	,131	,127	,009	,000	.	,366	,045	,224	,000	
	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	

MH_ΣΤΟ	,427**	,146	,382**	,414**	,402**	,096	,319*	,453**	,474**	,118	1,000	,147	,326*	,524*
X_M	,005	,324	,003	,002	,002	,469	,015	,000	,000	,366	.	,263	,013	,000
ETA	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ΕΝΘ	,104	,251	,429**	,277*	,117	,348*	,534**	,484**	,476**	,260*	,147	1,00	,446*	,582*
ΟΥΣ	,492	,091	,001	,035	,372	,008	,000	,000	,000	,045	,263	.	,001	,000
_ΜΕ														
ΤΑ	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ΠΡΟ	,064	,268	,315*	,221	,282*	,266*	,608**	,450**	,473**	,159	,326*	,446*	1,00	,553*
Σ_Ε	,674	,073	,014	,094	,033	,045	,000	,000	,000	,224	,013	,001	.	,000
ΚΠΑ														
Δ_M														
ETA	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
KIN	,141	,147	,573**	,522**	,319*	,272*	,574**	,661**	,870**	,482**	,524**	,582*	,553*	1,00
ΗΤΡ	,329	,302	,000	,000	,011	,032	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
A_M														
ETA	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι όλων των μεταβλητών, οι τυπικές αποκλίσεις, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τα αριθμητικά δεδομένα, η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει ελάχιστη βελτίωση κατά τη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου ενώ η πειραματική ομάδα παρουσιάζει αρκετά μεγάλη βελτίωση, η οποία θα εξετασθεί στη συνέχεια για το αν είναι στατιστικά σημαντική.

Report

ΟΜΑΔΑ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	18,11	7,50	13,78	10,72	10,83	60,94	19,00	7,83	12,89	11,16	10,72	61,61
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Std.Dev	3,818	1,978	2,238	1,487	2,813	9,722	4,863	2,805	2,928	2,473	2,689	12,111
	Min	11	5	9	8	6	40	9	5	7	7	7	41
	Max	25	12	16	13	15	78	25	14	18	15	15	82
ΠΕΙΡΑΜΑ ΤΙΚΗ	Mean	16,44	8,44	14,22	10,22	10,44	59,78	20,11	9,00	15,59	12,05	12,89	70,50
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Std.Dev	2,770	1,617	1,629	1,592	1,042	5,837	3,324	1,782	1,680	1,765	1,410	7,560
	Min	11	5	12	8	9	48	16	6	11	7	10	54
	Max	20	11	17	14	12	69	25	13	18	14	15	80
Total	Mean	17,28	7,97	14,00	10,47	10,64	60,36	19,56	9,06	13,78	12,36	12,47	67,22
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	Std.Dev	3,394	1,844	1,942	1,540	2,100	7,925	4,143	2,317	2,520	2,140	2,158	10,066
	Min	11	5	9	8	6	40	9	5	7	7	7	41
	Max	25	12	17	14	15	78	25	14	18	15	15	82

Πίνακας 8: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν/μετά σε κάθε ομάδα

Στη συνέχεια διεξάγεται μη παραμετρικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων Mann Whitney U test για τον έλεγχο διαφορών μέσω των όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες. Αν $p > 0.05$ τότε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας και επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντιθέτως, αν $p < 0.05$ τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επομένως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με τον πίνακα 9 υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στη μεταβλητή «Λεκτικός προσανατολισμός πριν» και στη μεταβλητή «Προσανατολισμός μη στόχου μετά».

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,287 ¹	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ΔΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,049 ¹	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,590 ¹	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,351 ¹	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,807 ¹	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,858 ¹	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,568 ¹	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of ΔΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,858 ¹	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,005 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
10	The distribution of ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,503 ¹	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,884 ¹	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,335 ¹	Retain the null hypothesis.

Report

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

		ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ_ΕΛΕΓ ΧΟΥ	ΛΕΚΤΙΚΟΣ_Π ΡΟΣΑΝΑΤΟΛ ΙΣΜΟΣ_ΕΛΕΓ ΧΟΥ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟ ΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ _ΣΤΟΧΟΥ_Ε ΛΕΓΧΟΥ	ΕΝΘΟΥΣΙΑΣ ΜΟΣ_ΕΜΠΛ ΟΚΗ_ΕΛΕΓΧ ΟΥ	ΠΡΟΣΑΝ_ΕΚ ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ _ΕΛΕΓΧΟΥ	ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑ ΘΗΣΗΣ_ΕΛΕΓ ΧΟΥ
ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ	Mean	18,1111	7,5000	13,7778	10,7222	10,8333	60,9444
	N	18	18	18	18	18	18
	Std.Dev	3,81774	1,97782	2,23753	1,48742	2,81279	9,72246
ΜΕΤΑ	Mean	19,0000	7,8333	12,8889	11,1667	10,7222	61,6110
	N	18	18	18	18	18	18
	Std.Dev	4,86282	2,20294	2,92834	1,24853	2,37154	10,58192
Total	Mean	18,5556	7,6667	13,3333	10,9444	10,7778	61,2775
	N	36	36	36	36	36	36
	Std.Dev	4,33223	2,07020	2,60768	1,37206	2,56472	10,02077

Πίνακας 9: Έλεγχος διαφορών μέσων όρων Mann Whitney U test ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Ο πίνακας 10 αφορά αποκλειστικά τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις-ομάδα ελέγχου.

Στους πίνακες 11 έως 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους μη παραμετρικούς ελέγχους διαφορών μέσων όρων Wilcoxon test για εξαρτημένα δείγματα στην ομάδα ελέγχου που αφορούν σε όλες τις επιμέρους μεταβλητές και στην αθροιστική μεταβλητή πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Σύμφωνα με αυτούς δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου. Αυτό σημαίνει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΠΡΙΝ and ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,219	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 11: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Δραστηριότητα» (ομάδα ελέγχου).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΠΡΙΝ and ΔΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,083	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 12: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Λεκτικός προσανατολισμός» (ομάδα ελέγχου).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΠΡΙΝ and ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,059	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 13: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Προσανατολισμός μη στόχου» (ομάδα ελέγχου).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΠΡΙΝ and ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,317	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 14: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Ενθουσιασμός εμπλοκή» (ομάδα ελέγχου).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΠΡΙΝ and ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,157	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 15: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό» (ομάδα ελέγχου).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΠΡΙΝ and ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,157	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 16: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Κίνητρα μάθησης» (ομάδα ελέγχου).

Αντίστοιχη ανάλυση πραγματοποιείται και στην πειραματική ομάδα. Αρχικά, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της πειραματικής ομάδας (πίνακας 17) και έπειτα διεξάγεται έλεγχος διαφορών μέσω των όρων.

Report

		ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΛΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝ_ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΠΡΟΣΑΝ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΠΡΟΣΑΝ_ΕΚ_ΠΑΙΔ_ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ
ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ	Mean	16,4444	8,4444	14,2222	10,2222	10,4444	59,7778
	N	18	18	18	18	18	18
	Std.Dev	2,77005	1,61690	1,62899	1,59247	1,04162	5,83655
ΜΕΤΑ	Mean	20,1111	9,8889	15,5556	12,0556	12,8889	70,5001
	N	18	18	18	18	18	18
	Std.Dev	3,32351	1,99673	2,14811	1,76476	1,40958	7,56000
Total	Mean	18,2778	9,1667	14,8889	11,1389	11,6667	65,1390
	N	36	36	36	36	36	36
	Std.Dev	3,54249	1,93465	1,99682	1,89967	1,74028	8,05472

Πίνακας 17: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις- πειραματική ομάδα.

Όπως προκύπτει από τους επόμενους ελέγχους, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Άρα συμπεραίνουμε πως στην πειραματική ομάδα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις (πίνακες 18,19,20,21,22,23).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΠΡΙΝ and ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ_ΜΕΤΑ equals 0	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 18: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Δραστηριότητα» (πειραματική ομάδα).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΔΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΠΡΙΝ and ΔΕΚΤΙΚΟΣ_ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 19: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Λεκτικός προσανατολισμός» (πειραματική ομάδα).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΠΡΙΝ and ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ΜΗ_ΣΤΟΧΟΥ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 20: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Προσανατολισμός μη στόχου» (πειραματική ομάδα).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΠΡΙΝ and ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ_ΕΜΠΛΟΚΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 21: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Ενθουσιασμός εμπλοκή» (πειραματική ομάδα).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ and ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΠΡΙΝ and ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ_ and ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ_ΜΕΤΑ equals 0. Test	Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 22: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό» (πειραματική ομάδα).

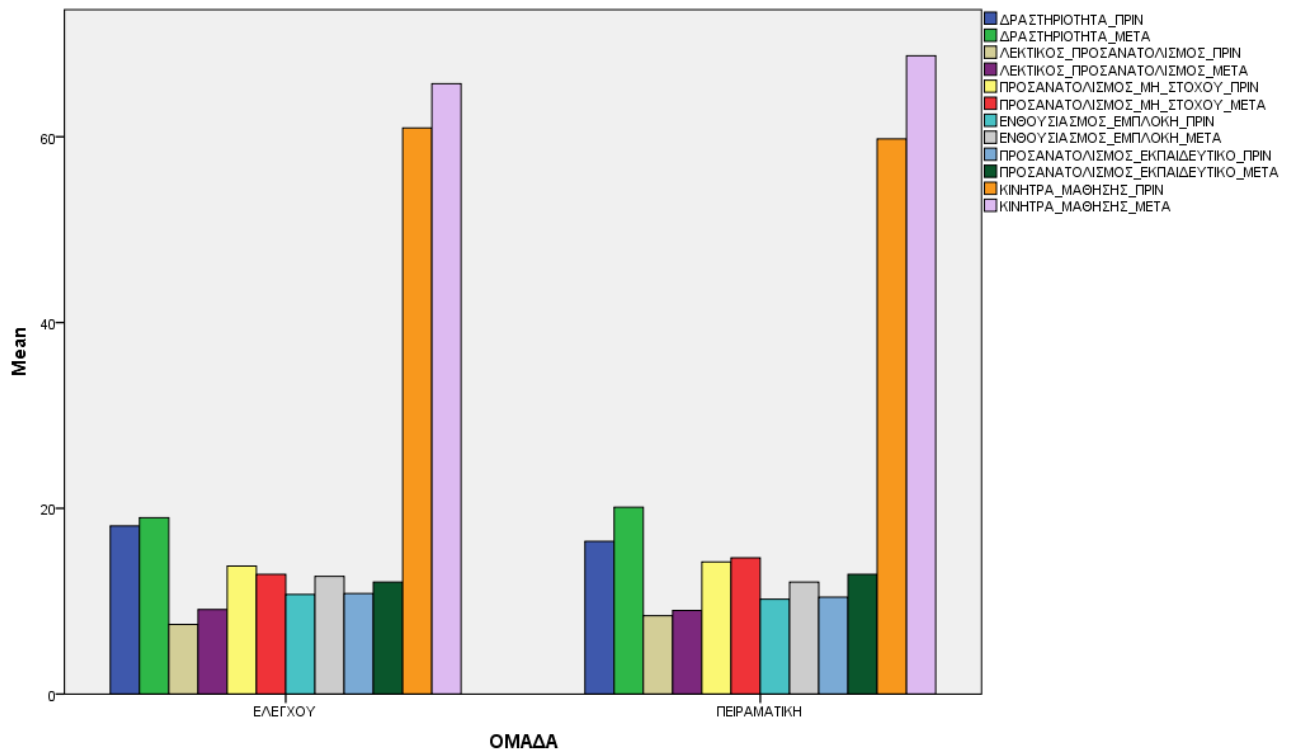
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΠΡΙΝ and ΚΙΝΗΤΡΑ_ΜΑΘΗΣΗΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

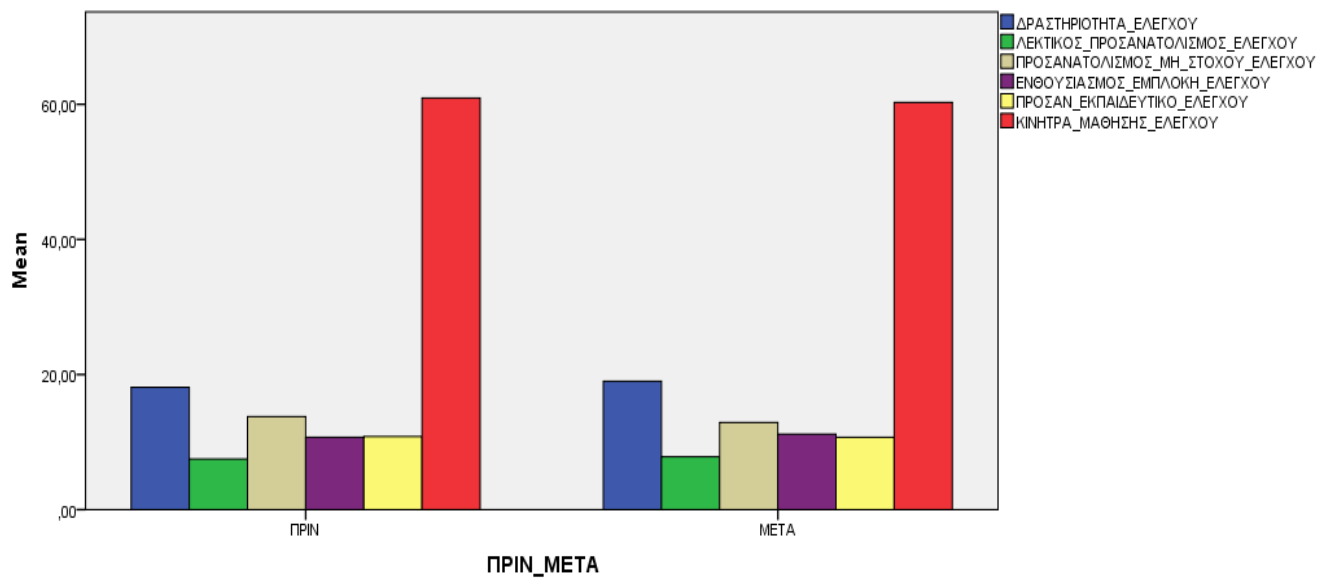
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 23: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας Wilcoxon test πριν και μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή «Κίνητρα μάθησης» (πειραματική ομάδα).

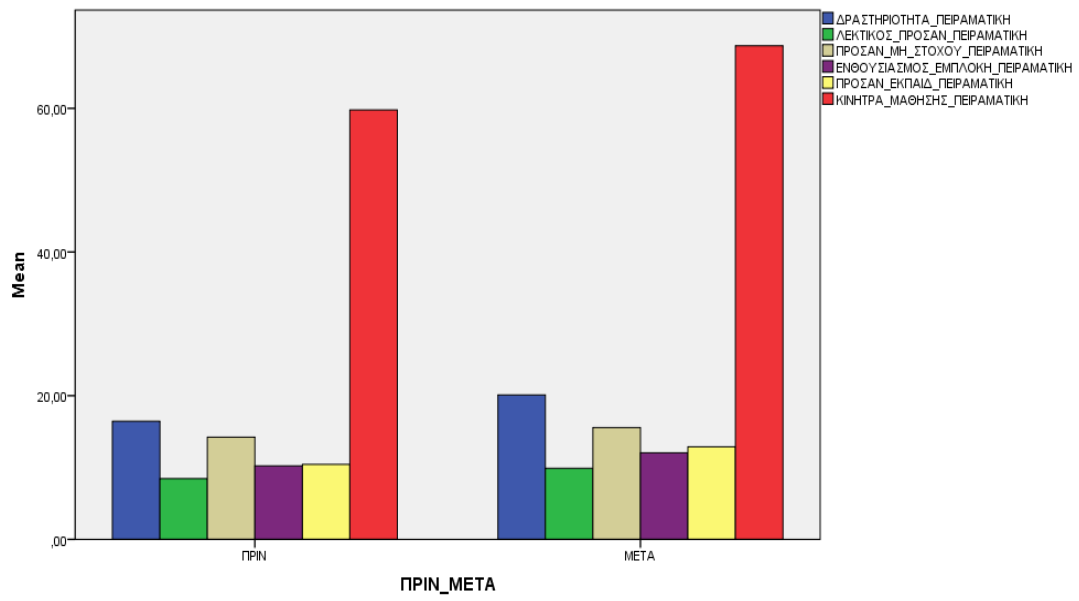
Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται σε όρους Περιγραφικής Στατιστικής μέσω των επόμενων διαγραμμάτων.



Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα των πριν/μετά μεταβλητών των ομάδων



Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου.



Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα μέσων όρων μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. Ερμηνεία των ευρημάτων-συμπεράσματα-συζήτηση

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας ακολούθησε η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Μας βοήθησε με τη χρήση των στατιστικών κριτηρίων, να παρουσιάσουμε και να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέξαμε (Ρούσος & Τσαούσης, 2011). Χρησιμοποιήθηκε, αυτό το στατιστικό κριτήριο, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για την επιλογή και την εγκυρότητα που οργάνου που θα χρησιμοποιήσει (Ουζούνη, & Νακάκης, 2011). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, θεωρούνται βασικά κριτήρια για την πορεία μιας ερευνητικής διαδικασίας. Η αξιοπιστία της έρευνας, είναι δεδομένη, όταν τα αποτελέσματα, με την παρουσία σταθερών συνθηκών, είναι ίδια σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ η εγκυρότητα, όταν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις μας, επαληθεύονται από τα αποτελέσματα της έρευνας (Πηγιάκη, 1988).

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα απαντήθηκαν και οδηγηθήκαμε σε αποτελέσματα ερευνητικώς σημαντικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι με τη χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης, τα παιδιά ανέπτυξαν κίνητρα μάθησης, αυτό αποδεικνύεται και αριθμητικά, γιατί η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε σημαντικές αλλαγές, σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα, για την οποία έδειξε, ότι η αλλαγή ήταν αριθμητικά σημαντική.

Η έρευνα έδειξε, ότι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα, τα οποία κινητοποιούν τον μηχανισμό της μάθησης, επηρεάζονται όμως και από άλλους παράγοντες, εξωτερικούς όπως ο έπαινος, η αμοιβή και οι κοινωνικοί λόγοι. Τα κίνητρα μάθησης υπάρχουν στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Διαπιστώθηκε ότι, σε κάποια παιδιά του δείγματος, υπάρχουν τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, που θεωρούνται πιο σταθερά και πιο πηγαία. Τα παιδιά του ερευνητικού δείγματος είναι δύο ηλικιών νήπια και προνήπια, οπότε η πρόοδος και η δημιουργία κινήτρων σίγουρα διαφέρει ανάμεσα στα νήπια και στα προνήπια. Κίνητρα διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι, τα οποία ακόμα και αν δεν είναι εσωτερικά, μπορούν να δημιουργηθούν μέσα από ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης και να ακινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους. Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Σημαντικότερη θέση κατέχουν τα εσωτερικά κίνητρα, γιατί προέρχονται

από τον ίδιο το μαθητή και σίγουρα περιέχουν τάση για μάθηση, αναζήτηση γνώσεων, ζωνρό ενδιαφέρον, περιέργεια, ικανοποίηση που πηγάζει από τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Τα εξωτερικά κίνητρα που κι αυτά έχουν μια μορφή κινητοποίησης σχετίζονται με τις αμοιβές και τις ποινές, με την ενθάρρυνση, την επιβράβευση, τη θετική ενίσχυση. Τα κίνητρα απασχόλησαν και απασχολούν τους θεωρητικούς των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Τα κίνητρα που αναπτύσσονται σημαντικό είναι να έχουν αξία για τα παιδιά, να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της ηλικίας τους, να είναι επιτεύξιμοι, ρεαλιστικοί, να προάγουν τη γνώση και να τονώνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών.

Τα παιδιά μέσα από καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αποκτούν κίνητρα που τα οδηγούν στην αναζήτηση και κατάκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Ομάδα Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγών, 2004: 120-121). Σημαντικό είναι να κατανοήσουμε πως μαθαίνουν τα μικρά παιδιά, γιατί δεν έχει νόημα να τους παρέχουμε, απλά γνώσεις τις οποίες δεν μπορούν να μάθουν και να αφομοιώσουν, αλλά να εστιάσουμε την προσοχή μας, κυρίως στο πως θα κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών, προκειμένου να οδηγηθούν στην κατάκτηση και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Dodge, & Colker, 1998).

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, η πειραματική ομάδα, παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά, με την ανάλυση των επιμέρους μεταβλητών. Οι επιμέρους μεταβλητές ήταν ο προσανατολισμός στον στόχο, όπου τα παιδιά αποδείχτηκε, ότι θέτουν στόχους τους οποίους επιθυμούν να πετύχουν, αντλούν ικανοποίηση μέσα από την επίτευξη των στόχων τους και αναπτύσσουν κίνητρα που πηγάζουν από τον εσωτερικό τους κόσμο. Επόμενη επιμέρους μεταβλητή ήταν ο λεκτικός προσανατολισμός, όπου τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα παιδιά πολλές φορές αναζητούν τις αιτίες των γεγονότων και έχουν ερεθίσματα που τα κινητοποιούν για να μάθουν. Η μεταβλητή προσανατολισμός μη στόχου, στην οποία έγινε αντιστροφή της κλίμακας για να έχουν όλες οι μεταβλητές θετική κατεύθυνση, γιατί όπως αποδείχτηκε από τη στατιστική ανάλυση οι μεταβλητές βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους. Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν έδειξαν, ότι τα παιδιά καταπιάνονται με δημιουργικές δραστηριότητες, κάνουν προσπάθειες για να επιτύχουν και δίνουν έμφαση στην εργασία με την οποία καταπιάνονται. Ο ενθουσιασμός της εμπλοκής προέρχεται από τις δικές τους επιθυμίες και επιλογές και έτσι παρουσιάστηκαν συμπεριφορές, όπως ενθουσιασμός για το σχολείο, έντονη διάθεση ενασχόλησης με κάποια δραστηριότητα, αντί να περιφέρονται άσκοπα.

Τέλος έχουμε τον προσανατολισμό στον εκπαιδευτικό, εκεί μέσα από τις ερωτήσεις αποδείχτηκε ότι επιζητούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας τον έπαινο, την αμοιβή, εδώ διαπιστώνεται η ύπαρξη και εξωτερικών κινήτρων μάθησης. Τα παιδιά επιδιώκουν να γίνουν αρεστά στη δασκάλα και στους σημαντικούς ενήλικες της ζωής τους, τους γονείς τους, αλλά και στους συνομήλικους τους είναι πρόθυμα να βοηθήσουν τη Νηπιαγωγό, την ακούν προσεκτικά και είναι διατεθειμένα να δουλέψουν με σκοπό την αμοιβή. Άρα υπάρχουν κίνητρα μάθησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, η προέλευσή τους ποικίλει, άλλες φορές είναι εσωτερική κι άλλες φορές επηρεάζεται από εξωτερικούς ενισχυτές.

Έρευνες που σχετίζονται με τα κίνητρα μάθησης, είναι η Διπλωματική εργασία: «Τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας για μάθηση» της Μαρίας Αθανασοπούλου (2013). «Ο ρόλος των κινήτρων για ανάγνωση στην ενίσχυση του πρώτου γραμματισμού: Σχεδιασμός ενός εργαλείου για την αποτίμηση του ρόλου των κινήτρων για ανάγνωση», της Ειρήνης Αντωνοπούλου (2014). «Ερευνώντας τα κίνητρα για ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» της Θεοδώρας Γογωνά (2013).

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας, είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος αλλά και η επιλογή του. Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας, ήταν ο χρόνος που υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, η χρονιά υλοποίησής της συνέπεσε με την πανδημία COVID 19. Αυτός ήταν ανασταλτικός παράγοντας για την ομαλή διεξαγωγή της, εκτός από το γεγονός, ότι τα σχολεία ανοιγόκλειναν, ίσχυαν και πολλά προληπτικά μέτρα για την αποφυγή μετάδοσης του ιού. Οι παρεμβάσεις, ενώ ξεκίνησαν το Σεπτέμβριο του 2020, ολοκληρώθηκαν το Φεβρουάριο του 2021. Οι επτά πρώτες παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από Σεπτέμβριο μέχρι Νοέμβριο 2020 και οι υπόλοιπες από Ιανουάριο μέχρι Φεβρουάριο 2021.

Το διάστημα απουσίας από τις σχολικές αίθουσες, ήταν μεγάλο και η επιστροφή, μαζί με τη γενική ανασφάλεια, αλλά και τις ιδιαιτερότητες της κάθε οικογένειας, οδήγησε τους μαθητές σε μειωμένη προσέλευση. Υπήρχαν παιδιά που δεν παρουσιάστηκαν καθόλου, γι' αυτό και το δείγμα προσαρμόστηκε στον αριθμό των παιδιών που είχαν τακτική προσέλευση στο σχολείο. Ο κίνδυνος να κλείσουμε ανά πάσα στιγμή ήταν πάντα παρόν και αυτό μας δημιουργούσε άγχος και αγωνία,

για το εάν θα καταφέρουμε να ολοκληρώσουμε την έρευνα. Υπήρξαν και μεθοδολογικοί περιορισμοί. Τα ερωτηματολόγια, απευθύνονταν σε τρεις κατευθύνσεις σε γονείς, σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια για τους γονείς και τους μαθητές δόθηκαν μόνο μία φορά στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου δεν βγήκαν στατιστικά δεδομένα για αυτές τις δύο ομάδες. Τα ερωτηματολόγια των παιδιών, επειδή δεν ήταν σε θέση να τα συμπληρώσουν μόνα τους, έπρεπε είτε μεμονωμένα, είτε σε μικρές ομάδες να τα συμπληρώσω εγώ, ως ερευνήτρια. Αυτό ήταν αδύνατον να γίνει τη δεύτερη φορά ειδικά, λόγω της μη προσέλευσης των παιδιών. Επιπλέον, λόγω της ηλικίας τους, ήταν πολύ χρονοβόρο και εις βάρος της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Οι γονείς, από την άλλη για να απαντήσουν, θα έπρεπε να ενημερωθούν για τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα, αλλά κι αυτό ήταν αδύνατον να γίνει, γιατί απαγορεύονταν οι δια ζώσης συναντήσεις και με την τεχνολογία, δεν ήταν όλοι εξοικειωμένοι και το μεγαλύτερο ποσοστό δεν είχε πρόσβαση. Με άλλους τρόπους επικοινωνίας, χανόταν η αμεσότητα και οι περισσότεροι είχαν οικογενειακές και εργασιακές υποχρεώσεις και δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν. Το γεγονός, ότι ήμουν εκτός από ερευνήτρια και εκπαιδευτικός της πειραματικής ομάδας, διευκόλυνε την κατάσταση. Οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν, σχεδιάστηκαν με βάση τις μαθησιακές ενότητες που θα εφαρμόζονταν τη χρονική αυτή περίοδο και οι δραστηριότητες που έγιναν εμπλουτίστηκαν με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης. Πάντα βέβαια ελλοχεύει ο κίνδυνος, να μην υπάρχει αντικειμενικότητα στα εξαγόμενα αποτελέσματα. Κάποιες φορές, παθιαζόμαστε με αυτό που ξεκινάμε και από τον ενθουσιασμό μας, να προχωρήσουμε με την έρευνα, μπορεί να υπερβάλλουμε λίγο.

4.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα που εκπονήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διατριβής, σίγουρα δεν είναι η μοναδική που έχει ως θεματολογία της τη δημιουργία κινήτρων μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην παρούσα εργασία το θέμα είναι η δημιουργία κινήτρων μάθησης μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος στο Νηπιαγωγείο. Η ανάγκη για την εκπόνηση αυτής της έρευνας προέκυψε, από τον ενθουσιασμό των παιδιών κάθε φορά που χρησιμοποιούσαμε για τους καθημερινούς σκοπούς του μαθήματος τεχνικές τη δραματικής τέχνης. Θελήσαμε να το μελετήσουμε συστηματικά, με αποτέλεσμα να βάλουμε ένα μικρό λιθαράκι και να

φωτίσουμε μια μικρή πτυχή του συγκεκριμένου θέματος. Τα ευρήματα της έρευνας, είναι αυτά που θα καθορίσουν πόσο σημαντική ήταν και τι είδους αναζητήσεις έχουν δημιουργηθεί μετά από αυτή. Η παρούσα έρευνα με αντικείμενό της τη δημιουργία κινήτρων μάθησης, είναι από μόνη της πάντα επίκαιρη, απασχόλησε και θα απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο, τα κίνητρα δεν σχετίζονται με τη μάθηση μόνο, μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές και να κινητοποιήσουν τα άτομα σε διάφορες δραστηριότητες της δικής τους επιλογής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασοπούλου, Μ. (2013). *Τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας για μάθηση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αλευριάδου, Α. Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιρβοπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Άλκηστις. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Allport, C.W. (1955). *Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Αντωνοπούλου, Ε. (2014). *Ο ρόλος των κινήτρων για ανάγνωση στην ενίσχυση του πρώτου γραμματισμού: Σχεδιασμός ενός εργαλείου για την αποτίμησή τους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αραβανής, Γ. Ε. (1998). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Boekaerts, M. (2003). *Κίνητρα μάθησης* (Μτφ. Δ. Κ. Μαυροσκούφης). Θεσσαλονίκη: UNESCO.
- Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.). (1994). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας. Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα* (Μτφ. Ε. Μαρκάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιρβοπούλου- Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός γονέα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Random House.
- Bruner, J. (1968). *Η διαδικασία της παιδείας* (Μτφ. Χ. Κληρίδη). Αθήνα: Καραβιάς.
- Bruner, J. (1985). Models of the learner. *Educational Researcher*, 14(6), 5-8.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γογωνά, Θ. (2013). *Ερευνώντας τα κίνητρα για ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Creswell, J. W. (1986). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης* (Α' Τόμος). Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Δανασσής -Αφεντάκης, Α. (1994). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Μάθηση και ανάπτυξη* (Α' Τόμος). Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1995). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Σύγχρονες τάσεις της αγωγής* (Γ' Τόμος). Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δερβίσης, Σ. Ν. (1998). *Διδακτική πρώτης ανάγνωσης και γραφής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Dewey, J. (1958). *Experience and education*. London: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Desjean, B. A., & Blanche, P. (2004). *Δραστηριότητες για την υποστήριξη της δραματοποίησης στο νηπιαγωγείο* (Μτφ. Έ. Παφίλη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood* (3rd Ed.). Washington, D. C.: Teaching Strategies.

- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α, & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Α΄ έκδοση). Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Freud, S. (2002). *Psychopathology of everyday life* (5th Eds.). London: Penguin Classics.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. (2003). *Νηπιαγωγείο γλώσσα και σχέδια εργασίας. Εφαρμοσμένες δραστηριότητες με έμφαση στη γλώσσα μέσα από σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Hall, S.(1906). *Youth*. New York: Appleton.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Herbert, M. (1995). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1992). *Αυτογνωσία: Αυτοανάλυση και αυτοέλεγχος*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Kamii, C. (1984). Autonomy: The aim of education envisioned by Piaget. *Phi Delta Kappan*, 65, 410-415.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Θ.
- Καψάλης, Α. Γ. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. Γ. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία* (4^η Έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κιτσαράς, Γ.Δ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική* (2^η Έκδοση). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1989). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Συμπεριφοριστικές θεωρίες* (Α΄ Τόμος). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες* (Γ΄ Τόμος). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κρίβας, Σ. (2001). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρουσταλάκη, Γ. (1995). *Διαπαιδαγώγηση πορεία ζωής*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κούγιαλη, Γ. (1998). *Ψυχοκινητικές δραστηριότητες για νήπια και προνήπια*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1990). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1992). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1994). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή-Στρατηγικές διδακτικής*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2004). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική προσέγγιση* (Β΄ Έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κόφφας, Α. (1994). *Γενική διδακτική μεθοδολογία*. Ρέθυμνο: Αυτοέκδοση.
- Κόφφας, Α., & Μετοχιανάκης, Η. (1994). *Βασικά προβλήματα προσχολικής αγωγής*. Ρέθυμνο: Ιδιωτική έκδοση.
- Lewin, K. (1942). *Field theory and learning. The psychology of learning, forty-first yearbook of the national society for the study of education, part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Μαλικιώση –Λοΐζου, Μ. (1989). *Ψυχολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκτυπώσεις Offset.
- McDougall, W. P. (1958). Differential retention of course outcomes in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 49(2), 53–60.
- Μάνος, Κ. (2003). *Παιδαγωγική ψυχολογία-ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mead, M. (1937). *Cooperation and competition among primitive peoples*. New York: McCraw.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* (Β΄ Έκδοση). Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς* (Μτφ. Φ. Αποστόλου). Αθήνα: Κέντρο Γρηγόρης Εκτύπωσης ABEE.
- Montessori, M. (1976). *Education for human development*. New York: Schochen Books.
- Mowrer, O. (1960). *Learning theory and the symbolic processes*. New York: Wiley.
- Μωραΐτη, Τ. & Διανέλλου, Γ. (2016). *Τι θέμα να διαλέξω στον χρόνο για να τρέξω*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νασιάκου, Μ. (1982α). *Η ψυχολογία σήμερα. Γενική ψυχολογία* (1^{ος} Τόμος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νασιάκου, Μ. (1982β). *Η ψυχολογία σήμερα. Κλινική Ψυχολογία* (2^{ος} Τόμος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ομάδα Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγών. (2004). *Διαγωνισμοί πρόσληψης εκπαιδευτικών Α.Σ.Ε.Π., κλάδος νηπιαγωγών*. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Ormond, J. E. (2003). *Educational psychology. Developing learners*. New Jersey: Merrill / Prentice Hall.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Pavlov, I. P. (1955). *Selected works* (S. Belsky, Transl.). Moscow: Foreign Language Publishing House.
- Πανταζής, Σ. (2002). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι- αντικείμενο στον χώρο του νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας* (Μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Piaget, J. (1939). *Psychologie et Pédagogie*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP69\(39-65\) Psych et ped AvertissEtTDM.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP69(39-65) Psych et ped AvertissEtTDM.pdf) (27/3/2021).
- Piaget, J. (1950). *Introduction a l'epistemologie genetique* (Vol. 1). Paris, P.U.F.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and initiation in childhood* (Transl. C. Cattengo & M.F. Hodgson). New York: W.W. Norton.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Πόρποδας, Κ. (1985). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα. Ιδιωτική έκδοση.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της. Γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Ράπτη, Ν. & Καββαδά, Α. (1973). *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ρούσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: University of Texas at Dallas.
- Schwebel, M. & Paph, J. (1973). *Piaget in the classroom*. New York: Basic Books.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Skinner, B. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Education Review*, 24, 86-97.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity*, Knopf. New York: Hackett.

- Smith, B. O. (1967). Conditions of learning. In E.L. Morphet & C.O. Ryan (Eds.), *Implications for education of prospective changes in society* (pp. 215-235). Denver: Designing Education for the Future.
- Σταματόπουλος, Κ. (2006). *Βιωματική εκπαίδευση και ανάπτυξη με περιπετειώδεις ομαδικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Stones, E. (1978). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική ψυχολογία* (Μτφ. Α. Δανασσίης-Αφεντάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Thorndike, E. L. (1906). *The principles of teaching based on psychology*. New York: A. G. Seiler.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology. The psychology of learning* (Vol. 2). New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Τριλιανός, Θ. (1991). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας I*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η παρώθηση ή πως καλλιεργείται στον μαθητή η έφεση για μάθηση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2020). *Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. Σ. (2000). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική –επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν το Σεπτέμβριο του 2020, μία εβδομάδα μετά το άνοιγμα των σχολείων. Ο προγραμματισμός ήταν άμεσος, γιατί οι εξελίξεις που σχετίζονταν με την πανδημία του COVID19, ήταν απρόβλεπτες και υπήρχε ο κίνδυνος να κλείσουν τα σχολεία, ανά πάσα στιγμή.

1^η Παρέμβαση: Τετάρτη 23 Σεπτεμβρίου 2020.

Πρώτες μέρες στο σχολείο, φάση προσαρμογής για όλους μας, μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς. Στόχοι: Γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων(αυτοπαρουσίαση).Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συστήνω τον εαυτό μου).Ομαλή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Υλικά: Κούκλα Persona Doll, το παραμύθι «Πόσο μ' αρέσει το σχολείο», ένα κουβάρι με νήμα. Ασκήσεις γνωριμίας. 1^η: Δραστηριότητα Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, ένα κουβάρι με νήμα θα υφάνει τον ιστό της φιλίας, παιχνίδι που παίζουμε στην αρχή της χρονιάς για να γνωριστούμε μεταξύ μας. Η νηπιαγωγός ξεκινάει και δίνει την άκρη του νήματος στο πρώτο παιδί, προχωράει στο επόμενο του δίνει να κρατήσει μέρος του νήματος λέγοντας το όνομά του, μέχρι να φτάσει και στο τελευταίο παιδί. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία των ονομάτων, ο εμψυχωτής τυλίγει το κουβάρι και επιστρέφουμε στις θέσεις μας, καθιστοί στον κύκλο.

2^η Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο, για να βλέπονται όλα μεταξύ τους . Το παιχνίδι ξεκινάει, ένα παιδί σηκώνεται από τη θέση του και πλησιάζει το πρώτο παιδί ομάδας και του λέει «Είμαι η Έλενα και σε χαιρετώ, χτυπώντας τους αγκώνες μας», λόγω του COVID 19,ο χαιρετισμός μας προαποφασίστηκε, να είναι αυτός. Το παιχνίδι συνεχίζεται, μέχρι να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά. Παραλλαγή της χειραψίας, σε επανάληψη της άσκησης, να χτυπήσουν τις γροθιές τους απαλά, ένα απαλό σκούνημα στην πλάτη.

3^η Δραστηριότητα: Ο χορός του καπέλου. Τα παιδιά σε κύκλο, φορούν ένα καπέλο και λένε το όνομά τους. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία το κάθε παιδί που φοράει το καπέλο λέει κάτι που το έχει μάθει στο σπίτι του π.χ. ένα τραγούδι ή ένα μικρό παραμύθι(Κούγιαλη, 1997) Τα παιχνίδια γνωριμίας, επαναλαμβάνονται συχνά στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Τίτλος: «Ένα καινούριο παιδί στην τάξη μας». Μετά το διάλειμα, δίπλα από το καρεκλάκι της εμψυχώτριας τα παιδιά, βρήκαν να κάθεται μία κούκλα, στο δικό τους ύψος, ντυμένη με ρούχα που έμοιαζαν με τα δικά τους,

έχοντας δίπλα της ακουμπισμένη μία σχολική τσάντα. Τα παιδιά ένιωσαν μεγάλη έκπληξη και ζητούν να μάθουν, ποιος την έφερε στο σχολείο και τι κάνει στην τάξη μας. Η εμψυχώτρια αναλαμβάνει να ζωντανέψει την κούκλα και αρχίζει να λέει την ιστορία της κούκλας. Το παιδί που βλέπετε θα έρχεται καθημερινά στο σχολείο μας, το όνομά της είναι Κατερίνα και ήρθε με μετεγγραφή από ένα Νηπιαγωγείο της Αθήνας. Αισθάνεται μόνη και ξένη ανάμεσά σας, γιατί δε σας γνωρίζει. Τι θα θέλατε να τις πείτε ; Τα παιδιά αρχίζουν να καταθέτουν τις ιδέες τους. Με την τεχνική της ιδεοθύελας σε μεγάλο χαρτί του μέτρου καταγράφουμε τις ιδέες των παιδιών. Οι απόψεις που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο παρατήρησης ήταν οι εξής. Να της πούμε τα ονόματά μας, να την ξεναγήσουμε στο σχολείο μας και να της δείξουμε και την αυλή που παίζουμε, για να παίξει κι αυτή μαζί μας. Να τις χαρίσουμε ζωγραφιές για το καλωσόρισμα. Να παίξουμε διάφορα παιχνίδια, εδώ καθισμένοι στον κύκλο, για να γνωριστούμε καλύτερα. Η επιλογή αυτής της δραστηριότητας έγινε σκόπιμα γιατί στην αρχή της χρονιάς υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται ως προς την προσαρμογή τους στο σχολικό χώρο και η κούκλα βοηθάει καταθέτοντας τα δικά της συναισθήματα, στην ομαλή προσαρμογή των νηπίων. Αφού παίξαμε παιχνίδια γνωριμίας, χαιρετηθήκαμε με διάφορους τρόπους, παρουσιάσαμε τον εαυτό μας, λέγοντα ποιο είναι το αγαπημένο μας χρώμα, φαγητό, κάποιο παιδί πρότεινε να μιλήσουμε για το αγαπημένο μας παραμύθι . Όταν έφτασε η σειρά της κούκλας μας, αφηγήθηκε στα παιδιά το δικό της αγαπημένο παραμύθι και το δραματοποιήσαμε . Το παραμύθι που μας αφηγήθηκε είχε τίτλο, «Πόσο μ' αρέσει το σχολείο». Συγγραφέας του παραμυθιού Τρεις Μορόνι, εικονογράφος Λόρα Χιουζ, από τις εκδόσεις Μεταίχιμο. Το παραμύθι περιγράφει με εμψυχωτικά λόγια την εμπειρία του αρκούδου που πάει για πρώτη φορά στο σχολείο. Αξιολόγηση της εμψυχώτριας. Τα παιδιά συμμετείχαν με ιδιαίτερη χαρά, ακόμα και τα πιο διστακτικά, ξεπέρασαν τις αναστολές τους . Η παρουσία της κούκλας, ήταν πολύ δυνατή σαν εμπειρία και λόγω του μεγέθους της.

Ασκήσεις χαλάρωση : Τα μέλη της ομάδας στέκονται όρθια στον κύκλο. Με το σύνθημα του εμψυχωτή, σηκώνουν ψηλά τα χέρια και στέκονται στις μύτες των ποδιών τους. Μετράμε ως το 10 και τα χέρια αρχίζουν, να κατεβαίνουν, όταν φτάσουν στο ύψος των ώμων, ζητάμε από τα παιδιά να κυρτώσουν το κεφάλι προς το στήθος, στη συνέχεια τους ώμους, τη μέση, να λυγίσουν τα γόνατα, πρώτα το ένα και

μετά το άλλο, να ακουμπήσουν τους μηρούς και να γίνουν μία μπάλα. Μετράμε ξανά ως το 10 και τα μέλη της ομάδα, πρέπει να επανέλθουν στην αρχική τους θέση.

Αξιολόγηση . Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τα παιχνίδια γνωριμίας, γιατί είναι ευχάριστα, βοηθούν την ομάδα να γνωριστεί, να αποφορτιστεί, να κινηθεί στο χώρο. Πρώτες μέρες στο σχολείο, υπήρχαν παιδιά που βίωναν το άγχος του αποχωρισμού έντονα οι δραστηριότητες που αναπτύξαμε, η παρουσία της κούκλας στο χώρο του Νηπιαγωγείου λειτούργησαν καταλυτικά, ένιωσαν καλύτερα, ταυτίστηκαν με την κούκλα που κι αυτή ήρθε με ανησυχίες στο καινούριο σχολικό περιβάλλον. Στο τέλος με ρώτησαν, που θα πάει τώρα η κούκλα και τους είπα, ότι θα παραμείνει μαζί μας να παρακολουθεί κι αυτή τα μαθήματά μας, γιατί τις αρέσει το καινούριο της σχολείο.

2^η Παρέμβαση :Τετάρτη 30 Σεπτεμβρίου 2020.

Τίτλος: «Ο τρύγος και το σταφύλι »Στόχοι: Να γνωρίσουν τη διαδικασία του τρύγου. Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, γύρω από το σταφύλι και τον τρύγο. Να γνωρίσουν το μύθο, «οι πειρατές και ο θεός Διόνυσος». Να εκφραστούν δημιουργικά, μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Να ψυχαγωγηθούν και να διασκεδάσουν. Υλικά: Ο μύθος με τους πειρατές και το Διόνυσο, μάσκες πειρατών, αρκούδας στέμμα του βασιλιά, φόδρες κόκκινες και γαλάζιες, καλάθι, χαρτοταινία.

Ασκήσεις Γνωριμίας: 1 η Δραστηριότητα: Εποπτικό υλικό, με φωτογραφίες που σχετίζονται με το αμπέλι, τα προϊόντα του, αφίσες, εικόνες από το διαδίκτυο. Τα παιδιά παρακολουθούν το υλικό και περιγράφουν τις εικόνες με λόγια. Τα παιδιά πραγματοποιούν διερεύνηση της δραματικής συμπεριφοράς και αποφασίζουν τον τρόπο απόδοσης των θεατρικών χαρακτήρων και τους αποδίδουν με παντομίμα. Με την αφήγηση της εμψυχώτριας, αναπαριστούν με παντομίμα μια μέρα στο αμπέλι. Εξηγούμε στα παιδιά τι είναι η παντομίμα, τα παροτρύνουμε να εκφραστούν με τις δυνατότητες που τους δίνει το σώμα τους και οι εκφράσεις του προσώπου μας. Έτσι τους ζητάμε να αναπαραστήσουν τους αμπελουργούς, που τρυγάνε τα αμπέλια, που τοποθετούν τα σταφύλια στα κοφίνια, τα κουβαλούν στο πατητήρι και τα πατούν, για να πάρουν το μούστο. Με χαρτοταινία έχουμε φτιάξει ένα πατητήρι, μπαίνουμε μέσα και αναπαριστούμε το πάτημα των σταφυλιών. Γεμίζουμε τα βαρέλια με το μούστο και περιμένουμε να γίνει το κρασί, απολαμβάνουμε ένα μπουκάλι κρασί, μεθάμε και κάνουμε τρέλες. Χωριζόμαστε σε ομάδες και συμφωνούμε τα μέλη της χρησιμοποιώντας τα σώματά μας να δημιουργήσουμε μια παγωμένη εικόνα που να

μοιάζει με φωτογραφία, ακίνητα τα σώματα αναπαριστούν εικόνες από τη διαδικασία του τρύγου. Αφήγηση του μύθου «Οι πειρατές και ο Θεός Διόνυσος». Διανομή των ρόλων, μεταμφίεση με τη χρήση κατάλληλων αξεσουάρ, χρήση μασκών για πιστότερη αναπαράσταση, υφασμάτων, στέμματος. Με την αφήγηση του εμπυχωτή τα παιδιά αναπαριστούν τους ρόλους τους. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία της δραματοποίησης αλλάζουν ρόλους και συμμετέχει και η υπόλοιπη ομάδα, ενώ αυτοί που έπαιζαν, μετατρέπονται σε θεατές. Ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου, μια τεχνική που αρέσει στα παιδιά, ιδιαίτερα αν γίνεται σε μεγάλη επιφάνεια. Τα παιδιά, αποδίδουν ζωγραφικά, τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά, που αποκόμισαν μέσα από τη διερεύνηση στάσεων, αισθημάτων και σχέσεων που δημιουργήθηκαν μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία.

Αξιολόγηση της παρέμβασης. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη δραματοποίηση του μύθου, συμμετείχαν με ιδιαίτερη χαρά, ακόμα και τα πιο μαζεμένα παιδιά φορώντας τη μάσκα απελευθερώθηκαν και απέδωσαν το ρόλο που επέλεξαν. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας περίμεναν με ανυπομονησία να έρθει και η δική τους η σειρά. Πάντα ακολουθεί στα Νηπιαγωγεία κάποια κατασκευή, με αφορμή το μύθο του Διόνυσου, κατασκευάσαμε από έναν κύλικα. Ο κύλικας φτιάχτηκε με πηλό και αφού τον αφήσαμε και στέγνωσε, τον ζωγράφισαν με πινέλα και τέμπερες, διαφόρων χρωμάτων, κάτι που τα εντυπωσίασε από το μύθο που άκουσαν.

3^η Παρέμβαση :Τετάρτη 7 Οκτωβρίου 2020.

Τίτλος: «Το φθινόπωρο »Στόχοι: Να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της εποχής του Φθινοπώρου. Να ακούσουν ποιήματα που σχετίζονται με το Φθινόπωρο. Να ακούσουν παραμύθια σχετικά με το θέμα Να αποδώσουν ζωγραφικά, ότι τα εντυπωσίασε από την εποχή του Φθινοπώρου. Υλικά: Τα ποιήματα «Φθινόπωρο»(Καρθαίου,2001) και «Φθινόπωρο»(Χαρωνίτης,2001) Κατασκευή στεφανιών ατομικών με τα χαρακτηριστικά των μηνών του φθινοπώρου. Μουσική με τέσσερις εποχές του Vivaldi κάρτες ρόλων με τα χαρακτηριστικά των μηνών του Φθινοπώρου. Ζέσταμα: Τα μέλη της ομάδας σε κύκλο, ο εμπυχωτής τους ανακοινώνει μια κατηγορία λέξεων(φαγητά ή αυτοκίνητα ή ονόματα ανθρώπων ή είδη ζώων κ.λπ.) και τα μέλη της ομάδας πρέπει γρήγορα, όταν ακούσουν την κατηγορία να πουν ονόματα από τη συγκεκριμένη κατηγορία που να μην συμπίπτουν με τα ονόματα των υπολοίπων μελών της ομάδας. Στη συνέχεια ως παραλλαγή,

βάλαμε βαθμό δυσκολίας και να χρησιμοποιήσαμε δύο κατηγορίες ταυτόχρονα .1 η Δραστηριότητα: Τα παιδιά στο άκουσμα της μουσικής χορεύουν αυτοσχεδιάζοντας με το σταμάτημα της μουσικής επιστρέφουν στις θέσεις τους. Στο άκουσμα της μουσικής σηκώνονται τα παιδιά του Σεπτέμβρη, σηκώνονται και αναπαριστούν με παντομίμα τις δουλειές που κάνουν οι άνθρωποι αυτόν το μήνα(μάζεμα σταφυλιών, κουβάλημα στο πατητήρι, πάτημα, γέμισμα βαρελιών με το μούστο, το βράσιμο του μούστου και η μετατροπή του σε κρασί, γεμίζουν τα ποτήρια τους, τα τσουγκρίζουν και τα πίνουν. Μεθούν και κάνουν τρέλες).Σταματάει η μουσική επιστρέφουν στις θέσεις τους. Στο ξεκίνημα της μουσικής, σηκώνονται φορώντας τα στεφάνια στα μαλλιά τους κινούνται στο χώρο τα παιδιά του Οκτώβρη. Αναπαριστούν το όργωμα, με διαφορετικούς τρόπους(με τα άλογα, με τα βόδια, με το τρακτέρ), σπέρνουν το σιτάρι και τοποθετούν σκιάχτρα για τα πουλιά που έρχονται και τρώνε τους σπόρους. Στο σταμάτημα της μουσικής επιστρέφουν στις θέσεις τους. Στο ξεκίνημα της μουσικής σηκώνονται με τα στεφάνια στα μαλλιά τους τα παιδιά του Νοέμβρη. Με παντομίμα αναπαριστούν το μάζεμα της ελιάς, με το χάραμα γοργοί ξεκινούν οι γεωργοί , φτάνουν και αρχίζουν να χτυπούν τα κλωνάρια, μαζεύουν τις ελιές στα τσουβάλια και τις πηγαίνουν στο ελαιοτριβείο και βγάζουν το λάδι. Έχουν όμως κι άλλες δουλειές να κάνουν, μαζεύουν τα καρύδια, τα κάστανα, τα μήλα, τα αχλάδια, τα ρόδια και τα αποθηκεύουν για να τα φάνε το χειμώνα. 2^η Δραστηριότητα : Απαγγέλουν όλα τα παιδιά μαζί ένα ποίημα , της Ρένας Καρθαίου «Ο Σεπτέμβρης πρώτα κρύα, τρέχει ανοίγει τα σχολεία. Ο Οκτώβρης συγυρίζει, ναφθαλίνη σου μυρίζει. Κι ο Νοέμβρης με βροχή. Σκάβει, σπέρνει όλη τη γη Του Φθινόπωρου παιδιά. Και τα τρία πολύ δουλειά» Χωρίζονται σε ομάδες, επιλέγοντας από τις κάρτες ρόλων που είναι διασκορπισμένες στο χώρο και τοποθετημένες ανάποδα. Σε χαρτί του μέτρου, ζωγραφίζουν ανά ομάδες με πινέλα ή μαρκαδόρους ή κηρομπογιές το μήνα που εκπροσωπεί η ομάδα τους. Η διαδικασία γίνεται με τη συνοδεία της μουσικής. Αφού ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους τις παρουσίασαν στην ομάδα, στο τέλος, αποφασίσαμε με παγωμένες εικόνες να αναπαραστήσουν κάτι από το μήνα που επεξεργάστηκαν.

Αξιολόγηση. Η παντομίμα, τα δυσκόλεψε στην αρχή, αφού όμως τα συζητήσαμε και δείξαμε τις κινήσεις, ένιωσαν πιο σίγουρα και απέδωσαν με τις εκφραστικές δυνατότητες που τους δίνει το σώμα τους, τις δουλειές που κάνει το κάθε παιδί του Φθινοπώρου. Επίσης τα δυσκόλεψε και ο βαθμός δυσκολίας που βάλαμε στην πρώτη

άσκηση, ανεβάζοντας τον αριθμό των κατηγοριών σε δύο. Η συχνή επαφή των παιδιών με τις τεχνικές και τις ασκήσεις της δραματικής τέχνης, βοηθάει σίγουρα στην καλύτερη κατανόηση των δράσεων, δημιουργεί ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα, αποφορτίζει την κατάσταση και κάνει τη μάθηση ευχάριστη και δημιουργική, την κάνει να ξεφεύγει από τον καθημερινό παραδοσιακό τρόπο.

4^η Παρέμβαση: Τετάρτη 14 Οκτωβρίου 2020.

Τίτλος: «Ο Οκτώβρης» Στόχοι: Να γνωρίσουν το μήνα Οκτώβριο και τα χαρακτηριστικά του. Να γνωρίσουν το μήνα Οκτώβριο, μέσα από έργα ζωγραφικής. Να αναπαραστήσουν με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης «Μια βροχερή μέρα» Να ψυχαγωγηθούν χορεύοντας στη βροχή. Να έρθουν σε επαφή με τη λαϊκή σοφία. Υλικά: Πίνακες ζωγραφικής, με θέμα τον Οκτώβριο. CD με μουσική, ομπρέλες, καπέλα, αδιάβροχα, γαλότσες, μπουφάν με κουκούλες. Μελετώντας πίνακες μεγάλων ζωγράφων, που αναπαριστούν τον Οκτώβριο, ο Αϊ Δημητράτης και Σποράς» Ζέσταμα : Συνεχίζουμε με μία ακόμα συνεργατική δραστηριότητα. Συνεργατική δραστηριότητα. Τα μέλη της ομάδας, χωρίζονται σε δύο ομάδες, (Α) και (Β) με το σύνθημα Α του εμψυχωτή η ομάδα (Α) ακούγοντας το σύνθημα που έχουμε προσυμφωνήσει, σηκώνεται γρήγορα από τη θέση της και παίρνει μία πόζα, μια παγωμένη εικόνα, με το σύνθημα Β η ομάδα (Β) πρέπει να σηκωθεί και να αναπαραστήσει με τα σώματά της, την ίδια παγωμένη εικόνα, με το σύνθημα Γ όλοι γυρίζουν στη θέση τους, Επαναλαμβάνεται η διαδικασία με την άλλη ομάδα. 1η Δραστηριότητα: Στην παρεούλα, παρουσιάζεται το εποπτικό υλικό, που αποτελείται από φωτογραφίες, εικόνες, πίνακες μεγάλων ζωγράφων, αφήγηση ιστορίας με θέμα «Τα παιδιά του Οκτώβρη» του Πέτροβιτς -Ανδρουτσόπουλου ,Λ. (1988), από τις εκδόσεις Πατάκη. Επαφή με τη λαϊκή σοφία και αναφορά σε ήθη και έθιμα του μήνα, στα λαϊκά ονόματα που του αποδίδονται. Χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του καταγισμού των ιδεών, καταγράψαμε τις γνώσεις των παιδιών, τις συζητήσαμε και αποφασίσαμε με κατάλληλη μουσική από τις τέσσερις εποχές του Vivaldi, να μεταμφιεστούμε με τα μπουφάν, τις γαλότσες, τα καπέλα και τις παιδικές ομπρέλες και να αναπαραστήσουμε βόλτα μια βροχερή μέρα, μέσα από αυτοσχεδιασμούς, μόνο με τις δυνατότητες που μας δίνει το σώμα μας. Στη συνέχεια χωριζόμαστε σε ομάδες, χρησιμοποιώντας κάρτες ρόλων. Τις τοποθετούμε ανάποδα στο χώρο, οι μισές αναπαριστούν ζώα και οι μισές ανθρώπους μπορούμε σαν παραλλαγή να γράψουμε στις μισές τη λέξη ζώα και στις άλλες μισές τη λέξη άνθρωποι. Αφού επιλέξουν

τυχαία το ρόλος τους τα παιδιά, οι ομάδες παρουσιάζουν τη δική τους σκηνή. Τα παιδιά που έχουν επιλέξει την ομάδα των ανθρώπων μιμούνται τη συμπεριφορά των ανθρώπων, μια βροχερή μέρα. Τα παιδιά που έχουν επιλέξει τα ζώα μιμούνται τη συμπεριφορά των ζώων μια βροχερή μέρα. Χρησιμοποιώντας πίνακες ζωγραφικής μεγάλων ζωγράφων, που αναφέρονται στο μήνα Οκτώβριο και συζητήσαμε γι' αυτούς, τους ζητήσαμε να τους περιγράψουν, να μας πουν τι τα εντυπωσίασε, να μας επισημάνουν κάτι που τους κάνει ξεχωριστούς, τι είδους συναισθήματα τους ξυπνούν. Αφού ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα, ο εμπνευστής τους ζήτησε να αναπαραστήσουν ένα ζωγραφικό πορτραίτο, με τις δυνατότητες που τους παρέχει το σώμα τους. Τα μέλη της ομάδας, δημιουργούν έναν πίνακα ζωγραφικής, που απεικονίζει τα συναισθήματα, των προσώπων που δρουν και όχι απλά μια παγωμένη εικόνα.(Τσιάρας, 2005).

Αξιολόγηση της παρέμβασης. Τα παιδιά συμμετείχαν με ιδιαίτερη χαρά, μετά την αφήγηση του παραμυθιού, ζητούσαν να δραματοποιήσουμε το μύθο και αναζητούσαν διάφορα αξεσουάρ για να αποδώσουν, όσο το δυνατόν καλύτερα το ρόλο τους. Η επιλογή της κλασσικής μουσικής, ήταν μια ευχάριστη έκπληξη για τα παιδιά . Η δημιουργία καρτών ρόλων σε μικρά χαρτόνια, ήταν μια ευχάριστη δραστηριότητα με διαφορετικές απεικονίσεις, για τη δημιουργία νέων σκηνών. Οι δραστηριότητες αυτές, τα ωθούν να εκφράζονται δημιουργικά και να απελευθερώνουν τη φαντασία τους.

5^η Παρέμβαση:Τετάρτη 21 Οκτωβρίου 2020.

Τίτλος: «Η ειρήνη ».Στόχοι: Να γνωρίσουν τα θετικά αποτελέσματα της ειρήνης και τις αρνητικές συνέπειες του πολέμου .Να ακούσουν ποιήματα σχετικά με την ειρήνη και να τα αναλύσουμε. Να ακούσουν παραμύθια και ιστορίες με θέμα τον πόλεμο και την ειρήνη. Υλικά: Ποιήματα «Όταν κάνουνε πόλεμο» και η «Η ειρήνη».(Μαρίνος, 2006). Χαρτί του μέτρου, φύλλα, καρπούς διαφόρους, μαρκαδόρους.

«Η ειρήνη»(Σακελαρίου, Αναγνωστόπουλος, Τσιλιμένη, 1994)

1η Δραστηριότητα: Τα παιδιά ακούν τα ποιήματα και σε χαρτί Α4, ζωγραφίζουν μία σκηνή από τα ποιήματα που άκουσαν. Μετά το κάθε παιδί παρουσιάζει το έργο του και το περιγράφει με δικά του λόγια. Χειροκροτούμε κάθε παρουσίαση, για την τόνωση της αυτοπεποίθησης του κάθε παιδιού. 2^η Δραστηριότητα : «Αλήθεια τι γνωρίζεις για... την ειρήνη. Τα παιδιά καταθέτουν τις απόψεις του με τη μορφή του

καταιγισμού των ιδεών, η Νηπιαγωγός και εμψυχώτρια τις καταγράφει και τις παρουσιάζει στην ομάδα για να τις συζητήσουμε. Επεξεργαστήκαμε στη συνέχεια και τις καινούριες πληροφορίες από το άρθρο που βρήκαμε στο περιοδικό Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. 3^η Δραστηριότητα: «Στο περιβόλι του κόσμου φύτρωσε το δέντρο του πολέμου». Αφηγούμαστε στα παιδιά την ιστορία του δέντρου, που φύτρωσε και οι άνθρωποι το πότιζαν και το περιποιούνταν, κι αυτό ρίζωσε κι έδωσε πολλούς καρπούς και φύτρωσαν κι άλλα δέντρα που κι αυτά ρίζωσαν κι έδωσαν καρπούς. Στο περιβόλι κυριαρχούσε η ειρήνη και σε αυτό το σημείο στο δέντρο της ειρήνης χρησιμοποιώντας την τεχνική του στένσιλ, στολίζουμε τον κορμό και τα κλαδιά του δέντρου που έχουμε σχεδιάσει, με φύλλα και καρπούς. Τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ζωγραφίζουν κι άλλα δέντρα και φτιάχνουν το περιβόλι της ειρήνης. Σε μικρά χρωματιστά χαρτιά ζωγραφίζουν ή γράφουν σκέψεις και ιδέες που συμβολίζουν τα αγαθά της ειρήνης. Στη συνέχεια της αφήγησης, μιλάμε για ένα διαφορετικό δέντρο που φύτρωσε εκεί με μαύρο κορμό και κλαδιά, που ρίζωσε κι έδωσε καρπούς, πως νομίζετε, ότι είναι οι καρποί του δέντρου του πολέμου; Καταγράφουμε τις ιδέες των παιδιών. Οι άνθρωποι δοκίμασαν τους καρπούς κι άρχισαν να συμπεριφέρονται άσχημα, να τσακώνονται, να πληγώνουν ο ένας τον άλλον. Όλοι προβληματίστηκαν, μια γριά γερόντισσα τους, είπε να το ξεριζώσουν πριν πέσουν οι καρποί του στο χώμα και φυτρώσουν κι άλλα τέτοια δέντρα. Οι άνθρωποι έκαναν αυτό που τους συμβούλεψε η γερόντισσα και νίκησαν τον πόλεμο. Πως μπορούμε να διώξουμε τον πόλεμο μακριά; Χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του μανδύα του ειδικού, ένα παιδί που αναδείχτηκε με κλήρωση κάθισε στην καρέκλα του ειδικού και τα μέλη της ομάδας του απηυθύναν ερωτήσεις και προβληματισμούς. Στη συνέχεια με την τεχνική «ρόλος στον τοίχο» και έχοντας σχεδιάσει το σώμα ενός από τα μέλη της ομάδας που αναδείχτηκε με κλήρωση, το στολίζουμε με διάφορες κατασκευές, ζωγραφιές, διάφορα χαρτιά που μας έχουν περισέψει από τις χειροτεχνίες.

Αξιολόγηση :Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν, κυρίως από την αφήγηση της ιστορίας με το δέντρο της ειρήνης και το δέντρο το πολέμου. Χαίρονται πολύ, όταν σε ομάδες προσπαθούν έχοντας έναν κοινό στόχο, να ολοκληρώσουν την εργασία που ανέλαβαν και κυρίως να την κάνουν καλά. Ανυπομονούν να έρθει η σειρά τους και να σχεδιάσουμε και το δικό τους σώμα, για να το στολίσουν τα άλλα μέλη της ομάδας.

6^η Παρέμβαση: Παρασκευή 30 Οκτωβρίου 2020

Τίτλος: « Τα καιρικά φαινόμενα»

Στόχοι: Να ακούσουν ιστορίες που σχετίζονται με το θέμα. Να γνωρίσουν τα διαφορετικά καιρικά φαινόμενα. Με την τεχνική της παντομίμας και των αυτοσχεδιασμών να ζωντανέψουν, τα διάφορα καιρικά φαινόμενα. Να αποδώσουν ζωγραφικά, σε χαρτί του μέτρου τα διάφορα καιρικά φαινόμενα και να γράψουν στο καθένα έναν τίτλο. Να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους στην ομάδα. Υλικά: Το παραμύθι της Σοφίας Ζαραμπούκα με τίτλο «Οι Μοίρες, ο Προμηθέας, η Πανδώρα, ο Δευκαλίωνας και οι Άνεμοι. Διάφορα υφάσματα, μία κάπα, μάσκες (ήλιου, βοριά). Το ποίημα «Ο Βοριάς και ο ήλιος»(Λαζάρου,2001) 1η Δραστηριότητα: Απαγγέλλουμε το ποίημα, δυνατά δίνοντας έμφαση στις κινήσεις. Φυσάει ο βοριά και ο γέροντας τυλίγεται με την κάπα του. Βγαίνει ο ήλιος ο λαμπρός, γλυκαίνει η μέρα και βγάζουν την κάπα τους. Αφού το ακούσουν αρκετές φορές σηκώνονται και το αναπαριστούν. Ο βοριάς και τα χαρακτηριστικά του, η βροχή, το χαλάζι, το χιόνι. Διαβάζουμε το ποίημα του Ζαχαριά Παπαντωνίου «ο Βοριάς και ο Ήλιος». Ζητάμε από τα παιδιά να επισημάνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο ποιημάτων.² Δραστηριότητα Με την αφήγηση του μύθου «Οι Μοίρες, ο Προμηθέας, η Πανδώρα, ο Δευκαλίωνας και οι Άνεμοι», συζητάμε για τους ανέμους, έχει προηγηθεί η καταγραφή των γνώσεων των παιδιών με την τεχνική του καταγισμού των ιδεών. Δραστηριότητα που επαναλαμβάνεται σε κάθε καινούρια θεματολογία. Ζέφυρος, Νοτιάς, Βοριάς, Ανατολικό. Κάρτες ρόλων με τις ονομασίες των ανέμων, ο εμπνευστής τις έχει διασκορπισμένες σε διάφορα σημεία της τάξης, γυρισμένες ανάποδα, η επιλογή είναι τυχαία. Σε χαρτί του μέτρου, ζωγραφίζουν τον άνεμο που γράφει η κάρτα τους, όπως τον φαντάζονται. Τα αποτελέσματα είναι, όπως πάντα εντυπωσιακά.³ Δραστηριότητα Με παντομίμα και αυτοσχεδιασμούς, αποδίδουν στιγμιότυπα από διάφορα καιρικά φαινόμενα. Εικόνες από έργα μεγάλων ζωγράφων, από περιοδικά και εφημερίδες, γίνονται πηγή έμπνευσης. Τα παιδιά ανάλογα με το περιεχόμενο περπατούν στο χιόνι, στη βροχή, ένας δυνατός αέρας που σκορπίζει τα πάντα γύρω μας, τη θάλασσα σε τρικυμία και ότι άλλο προτείνουν τα παιδιά ή εμπνευστούν από το εποπτικό υλικό που έχουμε προηγουμένως επεξεργαστεί.

Αξιολόγηση . Συζητάμε πάντα, τι τους άρεσε από τη σημερινή συνάντηση και γιατί, οι απόψεις καταγράφονται διακριτικά και γίνεται ανατροφοδότηση. Συζητάμε για τις δυσκολίες που συναντήσαμε και δεχόμαστε τις προτάσεις τους. Στο τέλος

ζωγραφίσαμε το καιρικό φαινόμενο που εντυπωσίασε το κάθε παιδί. Τα έργα παρουσιάζονται στην ομάδα.

7^η Παρέμβαση: Τετάρτη 4 Νοεμβρίου 2020.

Τίτλος: «Η επικοινωνία των ανθρώπων στο πέρασμα των χρόνων».

Υλικά: Το παραμύθι «Ένα παράξενο πουλάκι»(Μωραΐτη, 2016) «Ο Ερμής, ο Πλούτωνας, η Περσεφόνη, η Δήμητρα και ο Διόνυσος»(Ζαραμπούκα, 1980). Μάσκες πουλιών, διάφορα υφάσματα. Εφημερίδες, περιοδικά, δημιουργία τηλεοπτικού καναλιού.

Στόχοι: Τρόποι ενημέρωσης των ανθρώπων παλιά και σήμερα. Ενημερωτική επιστολή στο δήμαρχο για την αυλή του σχολείου μας. Συζήτηση για τις διάφορες ειδήσεις και διαχωρισμός «έκτακτη είδηση», «Εξωτερικές ειδήσεις», «αθλητικές ειδήσεις», «δελτίο καιρού» .Μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης να δημιουργήσουν ένα δικό τους δελτίο ειδήσεων. Δημιουργία διαφημίσεων. Αναπαράσταση τηλεφωνικής συνδιάλεξης.

1η Δραστηριότητα: Δημιουργία τηλεόρασης από χαρτόκουτο , τη στολίζουμε και τις προσθέτουμε κουμπιά για να υπάρχει προσομοίωση, τα παιδιά, αποφασίζουν να παρουσιάσουν μια ενημερωτική εκπομπή. Συζητούν τη θεματολογία της εκπομπής, καταγράφουμε τις απόψεις με τη μορφή του καταιγισμού των ιδεών και το θέμα βγαίνει από τις δικές τους αναζητήσεις και τους προβληματισμούς. Η εκπομπή που παρουσίασαν αφορούσε τα μέτρα προστασία από τον κορωνοϊό , τι άλλο θα μπορούσε να είναι, αφού ήταν μια κατάσταση που τη βίωναν και τα ίδια, με πολλές συνέπειες για την καθημερινότητά τους. Τα παιδιά σε διάφορους ρόλους (παιχνίδι ρόλων), άλλο έκανε το δημοσιογράφο παρουσιαστή, άλλα τους πολίτες που τους συναντούσαν στο δρόμο και τους ρωτούσαν οι δημοσιογράφοι για την άποψή τους. Παρουσίασαν και δελτίο ειδήσεων , παριστάνοντας τους λοιμωξιολόγους, τον Υπουργό πολιτικής προστασίας και η παραγωγή ήταν απίστευτη.

2η Δραστηριότητα: Διαβάσαμε το ποίημα με τίτλο «Ένα παράξενο πουλάκι» , το σχολιάσαμε και το δραματοποιήσαμε. Η παρουσία του ντελάλη στο ποίημα , ήταν

κάτι που κάποια παιδιά δε γνώριζαν. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να ψυχαγωγηθούν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και να καταθέσουν τις δικές τους εμπειρίες.

3η Δραστηριότητα :Τηλεφωνική συνδιάλεξη με τη δημιουργία διαφόρων συζητήσεων. όπως οι φίλες που μιλάνε για τα ρούχα που αγόρασαν, για το φαγητό που τος κάηκε, για τη βόλτα που βγουν το βράδυ, για το πάρτι έκπληξη που θα κάνουν στον μπαμπαά. Η ευρηματικότητα ήταν αστείρευτη.

3η Δραστηριότητα : «Ο Ερμής, ο Πλούτωνας, η Περσεφόνη, η Δήμητρα και ο Διόνυσος». Αφήγηση του μύθου, σχολιασμός, παρατηρήσεις, εντυπώσεις. Ανάπτυξη προφορικού ρόλου, εμπλοκή τη γλώσσας σε όλες τις δραστηριότητες.

Αξιολόγηση. Οι δραστηριότητες άρεσαν πολύ στα παιδιά, υποδυόμενα διάφορους ρόλους μπήκαν στον κόσμο των ενηλίκων. Οι τηλεοπτικές εκπομπές, προκάλεσαν απίστευτο γέλιο, την τοποθετήσαμε σε μια γωνιά της τάξης και για μέρες έπαιζαν και ξανάπαιζαν Οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, είχαν κι αυτές ενδιαφέρον ως προς την παραγωγή προφορικού ρόλου .

8^η Παρέμβαση

Πραγματοποιήθηκε Τετάρτη 11 Νοεμβρίου 2020.

Στόχος:

Υλικά: Κλαδιά από ελιές, εποπτικό υλικό με την αντίστοιχη θεματολογία, χτένι που χτενίζουν τις ελιές, ελαιόπανα, τσουβάλια για τις ελιές, το μύθο της Αθηνάς και του Ποσειδώνα. Τρίαινα, περικεφαλαία της Αθηνάς, διάφορα υφάσματα για την ενδυμασία των αρχαίων Ελλήνων, στέμμα για το βασιλιά. Χαρτόνια, λεκάνη με νερό, λάδι , ρούχα για το μωρό.

Τίτλος: «Η ελιά και το λάδι»

1η Δραστηριότητα: Αφήγηση του μύθου, μοίρασμα των ρόλων, δραματοποίηση. Αλλαγή ρόλων για να παίξουν όλα τα παιδιά. Σε χαρτί του μέτρο ζωγραφίζουμε έναν ελαιώνα. 2^η Δραστηριότητα: Απαγγελία ρυθμικού ποιήματος και δραματοποίηση. 3η

Δραστηριότητα: μετά από συζήτηση, για τη χρησιμότητα της ελιάς, η συζήτηση έφτασε και στον τρόπο που χρησιμοποιούμε το λάδι στην εκκλησία. Κάποιο παιδάκι θυμήθηκε τη βάφτιση του αδερφού του, έτσι προέκυψε η ιδέα να βαφτίσουμε την κούκλα της τάξης. Έπρεπε να βρούμε παπά, να τους φορέσουμε ένα ράσο, κολυμπήθρα, νερό λάδι, αλλά έπρεπε να φτιάξουμε και μπομπονιέρες. Κάποιο παιδί επεσήμανε ότι χρειαζόμαστε και γλυκά. Προηγήθηκε η προετοιμασία, ψάξαμε στη γωνιά της δραματοποίησης για να βρούμε υφάσματα, αποφασίσαμε να φτιάξουμε τις μπομπονιέρες με χαρτί, φτιάξαμε καρδιές και τις στολίσουμε με πον πον. Πραγματικά έγιναν πολύ εντυπωσιακές και στο τέλος τις πήραν στο σπίτι τους, όπως κάνουν και στα βαφτίσια. Για την κατασκευή των γλυκών εκτυπώσαμε μικρά κέικ και τα στολίσουμε με διάφορα χρώματα. Στο τέλος τα μοιράσαμε και αυτά για το σπίτι. Η διαδικασία της βάφτισης, ήταν η στιγμή που όλοι απόλαυσα, έπαιξαν εκ περιτροπής τους ρόλους του παπά, των καλεσμένων του νονού και της νονάς.

Αξιολόγηση. Τα παιδιά απολαμβάνουν πάντα, ότι έχει να κάνει με παιχνίδια ρόλων. Συμμετέχουν με χαρά, καταθέτουν τις ιδέες τους και αποφασίζουν μόνα τους για το μοίρασμα των ρόλων, εάν υπάρχει διαφωνία το παίζουμε ξανά και ξανά. Στο τέλος γίνεται πάντα γίνεται αξιολόγηση, τι τους άρεσε ή τι δεν τους άρεσε και γιατί.

Δυστυχώς αποφασίστηκε η αναστολή λειτουργίας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης πανελλαδικά και η δια ζώσης διδασκαλία, αντικαταστάθηκε από την Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, οπότε οι παρεμβάσεις διακόπηκαν.

9^η Παρέμβαση: Παρασκευή 15 Ιανουαρίου 2021.

Τίτλος: «Ο πλανήτης γη και οι άλλοι πλανήτες».

Στόχοι: Να γνωρίσουν τον πλανήτη γη. Να γνωρίσουν τους άλλους πλανήτες. Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το διάστημα, τα διαστημόπλοια και τους αστροναύτες. Να πληροφορηθούν την ιστορία της κατάκτησης του διαστήματος. Να γνωρίσουν τη δραματική τεχνική «Ο μανδύας του ειδικού». Υλικά: Στολή αστροναύτη, κατασκευασμένη με απλά υλικά. Υδρόγειος σφαίρα, φωτογραφικό υλικό της γης και των πλανητών.

1η Δραστηριότητα: Αφήνουμε τα παιδιά να επεξεργαστούν και να παρατηρήσουν την υδρόγειο σφαίρα. Τονίζουμε, ότι είναι προσομοίωση της γης. Παρουσιάζουμε φωτογραφικό υλικό με φωτογραφίες της γης τραβηγμένες από τα διαστημόπλοια, και

τους δορυφόρους. Βρίσκουμε ομοιότητες και διαφορές της γης μέσα από το διαφορετικό φωτογραφικό υλικό. Πληροφοριακό κείμενο για το φεγγάρι, με απλά και κατανοητά λόγια. Ο καταγιγισμός ιδεών είναι μια τεχνική που από μόνη της κινητοποιεί τους μαθητές. Είναι πολύ σημαντικό να αισθάνονται ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις οποίες τις αποδεχόμαστε όλες και δεν τις απορρίπτουμε, δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Ανακοινώνονται όλες και αξιολογούνται. Μετά την κατάθεση των απόψεων των παιδιών, με την ιδεοθύελα, διαβάσαμε παραμύθια λαϊκά και σύγχρονα. Τα ζωγραφίσαμε σε χαρτί του μέτρου, ομαδικά, κάναμε κατασκευές με τους πλανήτες, μιλήσαμε για τα ταξίδια που έχουν γίνει στο φεγγάρι, για τους αστροναύτες .

Αξιολόγηση: Το ενδιαφέρον των παιδιών διατηρήθηκε ζωηρό ως το τέλος, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες. Η δραστηριότητα , όμως που κέρδισε τα παιδιά ήταν η τεχνική της δραματικής τέχνης , ο μανδύας του ειδικού. Το ξεχωριστό σε αυτή τη σύμβαση είναι ,ότι οι μαθητές βρίσκονται σε ρόλο και παρουσιάζονται ως ειδικοί, με γνώσεις εξειδικευμένες πάνω στο θέμα. Αρχικά για να το καταλάβουν καλύτερα, τον ρόλο αυτόν τον έπαιξε ο εμψυχωτής, κάθισε στην καρέκλα φορώντας κι έναν μανδύα για να είναι πιο ελκυστικό όλο αυτό. Τα παιδιά άρχισαν να του κάνουν ερωτήσεις, όπως τι φαγητά τρώνε οι αστροναύτες πως είναι η ζωή τους μέσα στο διαστημόπλοιο, τι τους λείπει . Μας δόθηκε η ευκαιρία να γνωστοποιήσουμε στα παιδιά, ότι οι τροφές που καταναλώνουν οι αστροναύτες, πρέπει να είναι υγιεινές, όπως λαχανικά, φρούτα, κρέας. Ο εμψυχωτής ενημέρωσε τα παιδιά , ότι το βάρος μας στο φεγγάρι είναι έξι φορές μικρότερο, ο πρώτος αστροναύτης ο John Glenn πήρε τροφή στο διάστημα, η τροφή του ήταν σάλτσα μήλου. Διαβάσαμε κι άλλες πληροφορίες που τις αναζητήσαμε στο διαδίκτυο. Τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να παίξουν το ρόλο του ειδικού και να απαντήσουν στις ερωτήσεις των παιδιών ως ειδικοί. Μάλιστα και στο ελεύθερο παιχνίδι την άλλη μέρα, επαναλάμβαναν το παιχνίδι εναλλάσσοντας τους ρόλους. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την κατασκευή εργασιών, σε πιάτο χάρτινο που το χωρίσαμε στη μέση, στη συνέχει α το βάψαμε το μισό γαλάζιο , γιατί συμβολίζει τη μέρα και το άλλο μαύρο γιατί συμβολίζει τη νύχτα. Ζωγραφίσαμε σε χαρτί A4 έναν ήλιο συννεφάκια, φεγγάρι, τα κόψαμε και αφού στέγνωσε το πιάτο τα κολλήσαμε εκεί που ταίριαζαν . Στη μέση βάλουμε τη γη την οποία και πάλι είχαμε ζωγραφίσει σε χαρτί A4 και αφού την κόψαμε την κολλήσαμε στο κέντρο του πιάτου.

10^η Παρέμβαση: Παρασκευή 22 Ιανουαρίου 2021.

Τίτλος: «Ο ήλιος, το πιο λαμπρό αστέρι του ουρανού»

Στόχοι: Να γνωρίσουν το φωτεινό αστέρι του ουρανού, τον ήλιο .Να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του ήλιου, αλλά και τις συνέπειες .όταν δεν προστατευόμαστε παίρνοντας τις κατάλληλες προφυλάξεις. Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη δραματοποίηση του μύθου και τη χρήση διαφόρων υλικών.

Υλικά: Ήλιος !Ηλιάνθος! Ηλιοτρόπιο!!! (Ο μύθος της μικρής Ινδιάνας που αγάπησε τον ήλιο). Καπέλο Ινδιάνας, μάσκα του ήλιου, μάσκες ηλιοτρόπιων.

Προθέρμανση – Αυτοσυγκέντρωση: Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια, ο ένας απέναντι από τον άλλον και με απόσταση δύο μέτρων περίπου μεταξύ τους . Ο ένας από τους δύο παίκτες κινεί με κινήσεις αργές διάφορα μέλη του σώματός τους, ο άλλος πρέπει να αντιγράφει τις κινήσεις και να τις εκτελεί ταυτόχρονα. Στόχος του παιχνιδιού είναι να παρακινούνται τα μέλη της ομάδας στην εκτέλεση αμοιβαίων κινήσεων Παραλλαγή ένας παίκτης στέκεται στη μέση του κύκλου και καθοδηγεί τις κινήσεις όλης της ομάδας .(Τσιάρας, 2016).

1η Δραστηριότητα: Διαβάζουμε το μύθο του ήλιου και της μικρής Ινδιάνας. Κάρτες με τις σημαντικότερες σκηνές του μύθου, τρεις φορές η καθεμία ή τέσσερις, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών, βρίσκονται διασκορπισμένες στο χώρο . Τα παιδιά κινούνται στο χώρο με τη συνοδεία μουσικής, επιλέγουν μία κάρτα από τις διασκορπισμένες που βρίσκονται στο χώρο και επιστρέφουν στη θέση τους . Η εμπυχώτρια δείχνει την κάρτα που σχετίζεται με την πρώτη σκηνή του μύθου, τα παιδιά που έχουν την αντίστοιχη κάρτα σηκώνονται και σχηματίζουν την πρώτη ομάδα. Ακολουθεί η ίδια διαδικασία για όλα τα παιδιά και αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία τα μέλη της ομάδας, συμφωνούν για τον τρόπο που θα αποδώσουν τη σκηνή που απεικονίζει η κάρτα τους, με την τεχνική της παγωμένης εικόνας.

2η Δραστηριότητα: Στη συνέχεια σε χαρτί του μέτρου ,η κάθε ομάδα , προχωράει σε ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου. Η κάθε ομάδα, διαλέγει ένα δυνατό χαρακτηριστικό του ρόλου των δύο πρωταγωνιστών του μύθου και τον αποδίδει ζωγραφικά, τονίζοντας κάθε φορά τα συναισθήματα των ηρώων ,τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους. Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, παρουσιάζει η κάθε ομάδα το δικό της δημιούργημα στην υπόλοιπη ομάδα και ακολουθεί συζήτηση.

Αξιολόγηση

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το μύθο που αναφέρεται στον ήλιο και τη μικρή Ινδιάννα, Δραματοποίησαν το μύθο και στο τέλος φτιάξαμε ατομική κατασκευή ηλιάνθους με ηλιόσπορους, τέμπερες και πινέλα. Επίσης κάναμε κατασκευή στεφανιού, ένα για κάθε παιδί με ηλιάνθους, για να το φορεθεί στο κεφάλι τους. Τα παιδιά υποδύονταν τους ηλιάνθους ή αλλιώς ηλιοτρόπια και ακολουθούσαν με την κίνηση κυρίως του κεφαλιού ένα μεγάλο ήλιο που κάναμε ως ομαδική κατασκευή, τον οποίο κινούσε η εμψυχώτρια.

11^η Παρέμβαση :Παρασκευή 29 Ιανουαρίου 2021.

Τίτλος: « Το δάσος»

Στόχοι: Να κατανοήσουν τι είναι το δάσος. Να γνωρίσουν τη χλωρίδα και την πανίδα του δάσους. Ωφέλειες από το δάσος – Δασικά προϊόντα. Κίνδυνοι που απειλούν τα δάση(Δασοπροστασία- Πυρόσβεση).Προστασία των δασών. Διαχείριση φυσικών πόρων.

Υλικά: Παραμύθια σχετικά με τα δάση, αποκόμματα εφημερίδων, με απεικονίσεις δασών πριν την πυρκαγιά, ζώων και φυτών που συναντάμε στα δάση, με καταστροφικές πυρκαγιές δασών . Σχεδιασμός μαθήματος για το περιβάλλον μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Διαθεματικό πλαίσιο: Περιβαλλοντική εκπαίδευση.1ηΔραστηριότητα:Εισαγωγή των παιδιών στο θέμα. Αρχικά παροτρύνουμε τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν, ότι βρίσκονται στο δάσος, ακούν το κελάηδημα των πουλιών, το θρόισμα των φύλλων των δέντρων. Ανοίγουμε τα μάτια μας και περπατάμε στο δάσος, παρατηρούμε τα ζώα και τα φυτά που ζουν εκεί. Προχωρώντας βρίσκουμε αγριοφράουλες σκύβουμε κόβουμε μερικές και τις τρώμε. Τα νόστιμες που είναι!!!Ακούω το νερό μιας πηγής και κατευθύνομαι προς τα εκεί, σκύβω και πίνω νερό με τις χούφτες μου, τι γάργαρο και κρυστάλλινο που είναι το νερό. Παίρνω δύναμη και προχωρώ, από μακριά ακούω το γαύγισμα ενός σκύλου, τον καλπασμό ενός αλόγου από μακριά, το άλογο πλησιάζει, το ακούω πιο καθαρά, ακόμα πιο καθαρά, ξεμακραίνει και σιγά σιγά χάνεται. Κατά την αφήγηση τα παιδιά μιμούνται τις διάφορες κινήσεις και αναπαριστούν με το σώμα τους τις εικόνες. Σιγά σιγά αρχίζει να ψιχαλίζει, η βροχή δυναμώνει και αρχίζει να νυχτώνει, φεύγω γρήγορα να προλάβω να μπω στο σπιτάκι που βλέπω μπροστά μου. Ακούω μια κουκουβάγια από μακριά, η βροχή δυνάμωσε

πολύ έγινε δυνατή, πολύ δυνατή και ξέσπασε μπόρα. 2η Δραστηριότητα: Αφήγηση μιας μικρής ιστορίας και δραματοποίηση από τα παιδιά. Γνωριμία με τις αντιθέσεις. Βρισκόμαστε στο ίδιο δάσος που πριν περνούσαμε ωραία. Περπατάμε και ακούμε το κελάηδημα των πουλιών, το θρόισμα των φύλλων, το γάργαρο νερό της πηγής που μας ξεδίψασε πριν. Ξαφνικά πυκνοί καπνοί αρχίζουν να βγαίνουν από το δάσος, ακούγεται η φωνή ενός μαύρου κόρακα «Βοήθεια, βοήθεια» «Τρέξτε γρήγορα όλοι προς το ποτάμι να σωθείτε». Όλα τα ζώα τα παροτρύνει να κατευθυνθούν προς το ποτάμι που κυλάει στο δάσος για να προστατευτούν. Με συνοδεία μουσικής που προειδοποιεί για τον κίνδυνο τα παιδιά, αυτοσχεδιάζουν κινούνται στο χώρο και κατευθύνονται στο κομμάτι του γαλάζιου υφάσματος που υπάρχει στο χώρο για να προστατευτούν. Με παντομίμα αποδίδουν τα συναισθήματά τους. 4η Δραστηριότητα: Κάρτες με διλήματα. Η ομάδα δίνει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα, πρέπει να μπουν οι παράμετροι του δράματος Ποιο είναι το θέμα της ιστορίας; Που εκδηλώνεται η συγκεκριμένη δράση; Ποιο είναι το θεατρικό περιβάλλον; Ποιο είναι το δραματικό πλαίσιο(κοινωνικές περιβαλλοντικές διαστάσεις); Που σταματάμε το χρόνο για να διερευνήσουμε την κατάσταση; Τι προηγήθηκε από το γεγονός; Δημιουργούμε τις δικές μας κάρτες με τα παιδιά, τα παιδιά ζωγραφίζουν εικόνες με ζώα που κινδυνεύουν στο φυσικό περιβάλλον, μπορούμε να αναζητήσουμε, όμως και εικόνες από περιοδικά και εφημερίδες. Ας αναρωτηθούμε μαζί με τα παιδιά : Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας; Τι τους συμβαίνει; Πως νιώθουν; Ποια είναι η πρώτη φράση που θα έλεγαν αν κατάφερναν να σωθούν; Ποια είναι η κρυφή τους σκέψη; 4^η Δραστηριότητα: Αφήγηση ιστορίας με θέμα «Το καμένο δάσος».(Αλκηστις,1991). Τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν στην ιστορία είναι το καμένο δάσος, διάφορα άλλα δέντρα ζώα του δάσους. Τα παιδιά υποδύονται τους ρόλους τους με μια δραματοποίηση και στη συνέχεια με τη χρήση της δραματικής τεχνικής «Καυτή καρέκλα», αποδίδουν το ρόλο τους με διαφορετικό τρόπο. Ένας μαθητής κάθεται στην καυτή καρέκλα στη μέση του χώρου και τα υπόλοιπα παιδιά σχηματίζουν ένα ημικύκλιο και παρακολουθούν. Το κάθε παιδί που συμμετέχει στην ομάδα, απευθύνει ερωτήσεις στον μαθητή –ήρωα, ερωτήσεις, που δεν υπόκεινται σε περιορισμούς και αγγίζουν διάφορες πτυχές του θέματος, αλλά και του χαρακτήρα του ήρωα. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι απλές, αλλά και πιο προσωπικές, να σχετίζονται με συναισθήματα, με τον τρόπο που σκέφτεται ο ήρωας και αντιδρά. (Αλκηστις,2008)Με τις εικόνες που δημιούργησαν τα παιδιά, φτιάχνουμε καινούριες ιστορίες. Μπορούμε να τα παροτρύνουμε να παίξουν τις ίδιες κάρτες ξανά και ξανά,

μέχρι να αποφασίσει η ομάδα την εξέλιξη του δράματος, με βάση την ιστορία που έχει τεθεί. Αφού φτιαχτεί η δραματική ιστορία λέμε στην ομάδα σε ρόλο εμπνευστή.. «Φανταστείτε, ότι εργάζεστε σ' ένα διαφημιστικό γραφείο και αποστολή σας είναι να φτιάξετε ένα διαφημιστικό μήνυμα, μια αφίσα για την προώθηση της προστασίας του δάσους.

5η Δραστηριότητα: Δημιουργία τηλεοπτικής διαφήμισης. Τα μέλη της ομάδας, προβληματίζονται και πάλι για το περιεχόμενο της διαφήμισης. Τι κάνουμε. Θέτουμε τα εξής βήματα, τ' ακούμε, αλλά και σε ρόλο εμπνευστή τα καθοδηγούμε. Λέμε στην ομάδα, συζητείστε το μήνυμα που θέλετε να μεταδώσετε προς τα έξω. Σκεφτείτε πράγματα, γι' αυτή τη διαφήμιση(Δηλαδή τον τόπο, τους ήρωες, τι τους συνέβη και με ποια σειρά θέλετε να τα παρουσιάσετε όλα αυτά). Διαλέξτε τη σειρά, που θέλετε να έχει. Βρείτε μια φράση, ένα σλόγκαν που να περνάει στο κοινό αυτό που θέλετε. Ο δάσκαλος συγκεντρώνει όλες τις πληροφορίες, τις καταγράφει, σύμφωνα με τις υποδείξεις των παιδιών. Όλα τα μέλη της ομάδας μέσα από συζήτηση αποφασίζουν το περιεχόμενο της διαφήμισης .Μπορούμε να το κάνουμε ένα μικρό βιντεάκι, με μουσική και κείμενο. Στο τέλος δραματοποιούμε το διαφημιστικό μήνυμα.

5η Άσκηση. Το λεξιλόγιο του δάσους. Παιχνίδια γλωσσικά με το λεξιλόγιο του δάσους. Ζητάμε από τα παιδιά να μας πούνε λέξεις που σχετίζονται με το δάσος. Ζώα, φυτά, έντομα, οξυγόνο, δέντρα, πηγή, πουλιά, φωτιά, αγριοφράουλες, καταστροφή, καμένο, καρποί. Πως θα δουλέψουμε πάνω σ' αυτές τις λέξεις. Παροτρύνουμε τα παιδιά , να μας δώσουν ερμηνείες δικές τους, γι' αυτές τις λέξεις. Συγκεντρώνουμε από διάφορα περιοδικά που έχουμε εικόνες που σχετίζονται μ' αυτές τις λέξεις. Ζητάμε από τα παιδιά να αναπαραστήσουν αυτές τις λέξεις με παντομίμα. Φτιάχνουμε μια ιστορία με τις λέξεις αυτές, αφού τις βάλουμε σε μία λογική σειρά, για να βγαίνει νόημα. Μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα μικρό ποίημα. Τα παροτρύνουμε να δημιουργήσουν με τα σώματά τους ένα γλυπτό, το γλυπτό της ομάδας, Μπορούμε να το κάνουμε πιο δύσκολο, κάποιο παιδί σε ρόλο γλύπτη διορθώνει το γλυπτό και ξαναφτιάχνεται σύμφωνα με τις νέες υποδείξεις. 6 η δραστηριότητα : Περιπατάμε αργά στο δάσος, αναπνέουμε τον καθαρό αέρα, ακούμε το κελάηδημα των πουλιών, μαζεύουμε με τη σκέψη μας θησαυρούς του δάσους για να τους πάρουμε ως ανάμνηση φεύγοντας από εκεί. Καθόμαστε κάτω από μια μεγάλη βελανιδιά και ακούμε το αγαπημένο μας τραγούδι. «Ν' αγαπάς», του Παντελή Θαλασσινού. Τηλεοπτικός σταθμός. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, δημιουργούν

διαφημίσεις. Το ερέθισμα δίνεται με τον τίτλο «Φανταστείτε, ότι εργάζεστε σε ένα διαφημιστικό γραφείο και θέλετε να προβάλλετε ένα περιβαλλοντικό μήνυμα για την προστασία των δασών». Οι ομάδες αποφασίζουν για το μήνυμα που θα περάσουν προς τα έξω. Συμφωνούν για τους ήρωες για τα γεγονότα που θα συμπεριλάβουν στη διαφήμιση. Επιλέγουν μία φράση που τους χαρακτηρίζει και τη ζωγραφίζουν, για να υπάρχει ζωντάνια. Στο τέλος δραματοποιούν τη διαφήμιση που δημιούργησαν.(Σέξτου,2007).

Αξιολόγηση Ο ενθουσιασμός ήταν, μεγάλος έχει περάσει κάποιο χρονικό διάστημα και τα παιδιά έχουν δέσει με ως ομάδα . Η ανταπόκριση ήταν μεγάλη, η αφήγηση των δικών τους ιστοριών τους, παρουσίασε μεγάλο ενδιαφέρον. Κυρίως περιείχε ιστορίες με ζώα, Ο Σταύρος επέλεξε μια μικρή χελώνα που σώθηκε, επειδή ένα ελάφι την πήρε στην πλάτη του. «περπατάει, αργά η χελωνίτσα κυρία και δε μπορέσει να σωθεί . Εγώ όμως θέλω να σωθεί, γι' αυτό την βάζω να ανεβαίνει στην πλάτη του ελαφιού»

12^η Παρέμβαση: Παρασκευή 12 Φεβρουαρίου 2021.

Τίτλος: «Τα παιδιά του κόσμου»

Στόχοι: Να γνωρίσουν την υδρόγειο σφαίρα, ως αναπαράσταση της γης. Να εντοπίσουν την Ελλάδα και άλλες χώρες που γνωρίζουν στο χάρτη. Να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο ζωής των παιδιών, άλλων χωρών, μέσα από κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Να ακούσουν το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Αν όλα τα παιδιά της γης» και να το δραματοποιήσουν. Να γνωρίσουν τις διάφορες ανθρωπιστικές οργανώσεις που βοηθούν τα παιδιά του κόσμου. Να μιλήσουμε για τα δικαιώματα των παιδιών, μέσα από το βιβλίο « Η παγκόσμια διακήρυξη των δικαιωμάτων των παιδιών». (Rocha-Roth,2005)

Υλικά: Φωτογραφικό υλικό με τα παιδιά διαφόρων χωρών, αναζήτηση στο διαδίκτυο ανάλογου υλικού, Το βιβλίο με τίτλο « Τρεις παλάμες όλη η γη».(Παπαγιάννη, 2005).

1η: Δραστηριότητα: Παίρνουμε το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, « Αν όλα τα παιδιά της γης», στόχος μας μέσα από αυτό το ποίημα είναι να εκφραστούν τα παιδιά πάνω στο θέμα της ισότητας, της διαφορετικότητας, της ειρήνης, του ρατσισμού, της συνεργασίας, αλλά και της συμφιλίωσης των λαών. Διαβάζουμε στα παιδιά το

ποίημα, στο νηπιαγωγείο το τραγουδάμε κιόλας, ειδικά κοντά στις Απόκριες που επεξεργαζόμαστε τη θεματική ενότητα, «τα παιδιά του κόσμου». Άσκηση προθέρμανσης. Αρχικά ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν στο χώρο και να στο σταμάτημα της μουσικής να χαιρετιούνται, σαν φίλοι, σαν εχθροί, σα να έχουν να ιδωθούν πολύ καιρό. 2^η Δραστηριότητα :Θεατρικό παιχνίδι Δείχνουμε εικόνες από το ποίημα, τα προτρέπουμε να φανταστούν τον τόπο, το χρόνο, τα χρώματα, τους ήχους, τις διαφορετικές γλώσσες των παιδιών. Μπορούμε να τους ζητήσουμε να το αποτυπώσουν στο χαρτί ζωγραφίζοντάς το. Ζητάμε από τα παιδιά να το αναπαραστήσουν, με τα σώματά μας, μια εικόνα που θα συμφωνήσουν μεταξύ τους. Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν, μια αντίθετη εικόνα, από αυτή που περιγράφει το ποίημα, δηλαδή αν όλα τα παιδιά της γης δεν έπιαναν γερά τα χέρια, δεν έρχονταν τα λουλούδια, δεν έρχονταν οι μεγάλοι, πως το φαντάζονται όλο αυτό . Τους ζητάμε με τα σώματά τους να φτιάξουν μια παγωμένη εικόνα, όπως τη συμφωνήσουν εκείνα. Ζητάμε από τα παιδιά να φτιάξουν ένα δικό τους ποίημα, για την ειρήνη, για τη φιλία, για τη συνεργασία. Μπορούμε να δραματοποιήσουμε το ποίημα που θα φτιάξουμε.3^η Δραστηριότητα : Διαβάζουμε το μύθο στα παιδιά « Ο γίγαντας – ένας διαφορετικός ανάμεσά μας. Με λίγα λόγια η ιστορία, ο γίγαντας είναι τεράστιος, με μεγάλη κοιλιά και γένια πολλά. Ξαπλωμένος ανάσκελα προσφέρει το σώμα του, για να φτιάξουν οι κάτοικοι επάνω του ένα βουνό, για να παίζουν τα παιδιά και οι κάτοικοι να δουλέψουν. Στην αρχή όλοι είναι ευχαριστημένοι, ο γίγαντας νιώθει κι αυτός ευτυχισμένος που μπορεί και προσφέρει. Στη συνέχεια οι κάτοικοι τον κακομεταχειρίζονται , χωρίς να νοιάζονται για τα αισθήματά του. Ο γίγαντας νιώθει πολύ δυστυχισμένος, αποφασίζει να εγκαταλείψει την κοιλάδα, και όλοι την επόμενη μέρα ψάχνουν «το βουνό». Οι κάτοικοι κάνουν μι προσπάθεια να οικοδομήσουν, ένα βουνό με ανακυκλώσιμα υλικά αλλά δεν τα καταφέρνουν. Ένα μικρό κοριτσάκι πείθει το γίγαντα να επιστρέψει και να συγχωρήσει τη σκληρότητα των ανθρώπων. Ο γίγαντας που νιώθει μόνος χωρίς τους ανθρώπους αποφασίζει να επιστρέψει και συμφωνεί να πάρει και πάλι τη θέση «του βουνού».(Giant by j&C. Snape, Walker books).4^ηΔραστηριότητα: Φτιάχνουμε με τα παιδιά, σε χαρτί του μέτρου το δικό μας γίγαντα, όπως τον φαντάζονται αυτά. Στο σώμα του ζωγραφίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γίγαντα, όπως τα φαντάζονται αυτά. Ο γίγαντας είναι καλός ή κακός; Δραματοποίηση του μύθου. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους(γίγαντας, κάτοικοι, παιδιά).Με τις εκφραστικές δυνατότητες που τους δίνει το σώμα τους, προσπαθούν να αναπαραστήσουν το μύθο. Με την τεχνική της παγωμένης εικόνας

δημιουργούν εικόνες με τα σώματά τους. Αυτοσχεδιάζουν και αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. 5^η Δραστηριότητα: Ο δάσκαλος σε ρόλο, τα παιδιά θέτουν ερωτήσεις. «Τεχνική της Ανακριτικής καρέκλας». Τα παιδιά απευθύνουν ερωτήσεις στο δάσκαλο, ο οποίος απαντά σε ρόλο γίγαντα. Ερωτήσεις των παιδιών. Γιατί έφυγες; Τι σε στεναχώρησε; Πως ένιωθες πριν φύγεις ; Πως ένιωθες αφού έφυγες; Τι θέλεις να κάνουμε εμείς τα παιδιά; Τα παιδιά αγκαλιάζουν το γίγαντα και χορεύουν μαζί του, για να τον ευχαριστήσουν. Τα μέλη της ομάδας σε κύκλο κουνάνε πρώτα το ένα χέρι, μετά το άλλο, ύστερα και τα δυο μαζί. Στη συνέχεια τινάζουν το σώμα τους, για να ξεμουδιάσουν.

Αξιολόγηση. Στον κύκλο συζητάμε για τις δράσεις που προηγήθηκαν και κάνουμε ερωτήσεις, στα παιδιά. Τι σας άρεσε από αυτά που ακούσατε και κάνατε, τι θα αλλάζατε. Μεγάλος ήταν ο ενθουσιασμός για την κατασκευή του γίγαντα, στα παιδικά τους μάτια ο γίγαντας είναι μεγάλος, αλλά είναι καλός . «Εγώ δεν τον φοβάμαι τον γίγαντα, γιατί αγαπάει τα παιδιά. Στεναχωρήθηκα που έφυγε», μας είπε η Βασιλική. Αποφασίσαμε να κάνουμε κατασκευές και να τις χαρίσουμε στον γίγαντα, για να του δείξουμε την αγάπη μας. Του φτιάξαμε καρδούλες από χαρτόνι, τις κόψαμε και τις κολλήσαμε πάνω σε ένα γλωσσοπίεστρο. Τις στολίσαμε με ζωγραφιές και για να γίνουν πιο εντυπωσιακές τους βάλαμε χρυσόσκονη και μία κορδέλα, αφού προορίζονταν για δώρο. Η παρέμβαση αυτή είχε διάρκεια δύο μέρες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.

Παράρτημα Ι: Εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς

Σημειώστε, βάζοντας σε κύκλο ή βάζοντας Χ μπροστά απ' τις επιλογές που σας δίνονται, την απάντηση που πιστεύετε ότι περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του παιδιού. Συμπληρώνετε έχοντας κάθε φορά ένα μαθητή υπόψη σας. Το εργαλείο αυτό συμπληρώνεται ξεχωριστά για κάθε μαθητή σας.

Φύλο παιδιού: Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία παιδιού: 4 5 6 Άλλο

1. Επιδιώκει να έχει υψηλές επιδόσεις σε ό,τι κάνει

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

2. Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

3. Προσπαθεί να διακρίνεται

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

4. Θέλει να κάνει πράγματα που του/της αρέσουν, χωρίς να ζητά τη βοήθεια

άλλων

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

5. Νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

6. Αναζητά τις αιτίες των γεγονότων

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

7. Λέει ιστορίες ή περιγράφει πράγματα με εντυπωσιακό τρόπο

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

8. Φέρνει πράγματα (πχ βιβλία, παιχνίδια κλπ) στο σχολείο για να τα δείξει στην

νηπιαγωγό και στους άλλους

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

9. Σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

10. Δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

11. Ξεχνά τι του/της έχετε ζητήσει να κάνει

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

12. Έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του/της

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

13. Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

14. Θέλει πάντα να ασχολείται με κάτι

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

15. Είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

16. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει τη νηπιαγωγό

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

17. Ακούει προσεκτικά τη νηπιαγωγό

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

18. Είναι διατεθειμένος/η να δουλέψει για αναμενόμενη αμοιβή

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

Έτη εμπειρίας εκπαιδευτικού: 1-9 έτη 10-20 έτη 21-30 έτη

Φύλο εκπαιδευτικού: Άνδρας Γυναίκα

Σπουδές εκπαιδευτικού: πτυχίο ΑΕΙ πτυχίο ΤΕΙ ΙΕΚ

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο

Σας ευχαριστώ πολύ

Παράρτημα II: Εργαλείο για τα παιδιά

Φύλο παιδιού: Ηλικία παιδιού: Όνομα παιδιού:

Σ Δ

1. Σε κάποια παιδιά αρέσει να προσπαθούν πάρα πολύ για να τα
Καταφέρουν
2. Κάποια παιδιά προτιμούν τις εύκολες εργασίες που είναι σίγουρα ότι
μπορούν να τις κάνουν
3. Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τους αρέσει να
προσπαθούν να τις κάνουν
4. Σε κάποια παιδιά δεν αρέσει να κάνουν δύσκολες εργασίες
5. Σε κάποια παιδιά δεν αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί πρέπει να
προσπαθήσουν πολύ
6. Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τις βρίσκουν
ενδιαφέρουσες
7. Όταν κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, θέλουν να τους πει
αμέσως η νηπιαγωγός την απάντηση
8. Όταν κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, προτιμούν να προσπαθούν
και να βρίσκουν μόνα τους την απάντηση
9. Όταν κάποια παιδιά κάνουν ένα λάθος προτιμούν να ψάξουν τη σωστή
απάντηση μόνα τους

10. Όταν κάποια παιδιά κάνουν ένα λάθος, προτιμούν να παίρνουν τη σωστή απάντηση από τη νηπιαγωγό
11. Αν κάποια παιδιά δυσκολευτούν σε μια εργασία ζητούν από τη νηπιαγωγό βοήθεια
12. Αν κάποια παιδιά δυσκολευτούν σε μια εργασία, εξακολουθούν να προσπαθούν να την κάνουν μόνο τους
13. Κάποια παιδιά δουλεύουν τις εργασίες για να μάθουν να τις κάνουν
14. Κάποια παιδιά κάνουν τις εργασίες επειδή το είπε η νηπιαγωγός ή επειδή πρέπει
15. Κάποια παιδιά κάνουν τις εργασίες για να βρουν πράγματα που θέλουν να μάθουν
16. Σε κάποια παιδιά αρέσει να μαθαίνουν πράγματα που ενδιαφέρουν τα ίδια
17. Κάποια παιδιά νομίζουν ότι είναι καλύτερα να κάνουν πράγματα που η νηπιαγωγός θεωρεί ότι πρέπει να μάθουν
18. Κάποια παιδιά κάνουν ερωτήσεις στην τάξη επειδή θέλουν να μάθουν καινούρια πράγματα
19. Κάποια παιδιά κάνουν ερωτήσεις επειδή θέλουν να τα προσέξει η νηπιαγωγός

Παράρτημα III: Εργαλείο για τους γονείς

Σημειώστε, βάζοντας σε κύκλο ή βάζοντας X μπροστά απ' τις επιλογές που σας δίνονται, την απάντηση που πιστεύετε ότι περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του παιδιού σας.

Φύλο παιδιού: Αγόρι

Κορίτσι

Ηλικία παιδιού: 4 5 6 άλλο

1. Επιδιώκει να έχει υψηλές επιδόσεις σε ό,τι κάνει

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

2. Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

3. Προσπαθεί να διακρίνεται

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

4. Θέλει να κάνει πράγματα που του/της αρέσουν, χωρίς να ζητά τη βοήθεια άλλων

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

5. Νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

6. Αναζητά τις αιτίες των γεγονότων

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

7. Λέει ιστορίες ή περιγράφει πράγματα με εντυπωσιακό τρόπο

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

8. Σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

9. Δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

10. Ξεχνά τι του/της έχετε ζητήσει να κάνει

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

11. Έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του/της

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

12. Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

13. Θέλει πάντα να ασχολείται με κάτι

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

14. Είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

Φύλο γονέα: Άντρας Γυναίκα

Επάγγελμα γονέα:

Σας ευχαριστώ πολύ