



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση
και Δια Βίου Μάθηση- MA in Drama and Performing Arts in
Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της Αυτορρυθμιζόμενης
Μάθησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ροδοπαίου Χριστίνα Άννα
Α.Μ.: 5052202001024

Επιβλέπων Καθηγητής
Αστέριος Τσιάρας

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής
Κωστή Αικατερίνη
Μάγος Κωνσταντίνος

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2022

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, με τίτλο «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning)», του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσους βοήθησαν στην υλοποίηση αυτής της εργασίας.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω τον κ. Αστέριο Τσιάρα, τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές του, που χωρίς αυτές η εργασία δε θα είχε ολοκληρωθεί. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς τους συναδέλφους, που με υποστήριξαν και δέχτηκαν με χαρά να βοηθήσουν στην πραγματοποίηση των παρεμβάσεων. Ακόμα ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω να πω, φυσικά, στους μικρούς μας φίλους, τους μαθητές, που αγκάλιασαν αυτό το πρόγραμμα και συμμετείχαν με όρεξη και κέφι σε κάθε συνάντηση.

Τέλος, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την απεριόριστη στήριξη και ενθάρρυνσή της.

Ναύπλιο, Ιανουάριος 2022

Ροδοπαίου Χριστίνα Άννα

Στη μητέρα μου, Δέσποινα
και την αδερφή μου, Ρένια

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Πίνακας περιεχομένων | |
| Ευχαριστίες..... | i |
| Περίληψη..... | v |
| Abstract..... | vi |
| Εισαγωγή..... | 1 |
| Μέρος πρώτο: Θεωρητικό μέρος..... | 3 |
| Κεφάλαιο 1. Η Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση..... | 3 |
| 1.1. Η θεωρία της Αυτορρύθμισης..... | 3 |
| 1.2. Ο ορισμός της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης..... | 5 |
| 1.3. Τα μοντέλα της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης..... | 6 |
| 1.4. Μαθητές και Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση..... | 11 |
| 1.5. Ο ρόλος του δασκάλου στην Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση..... | 14 |
| Κεφάλαιο 2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση..... | 17 |
| 2.1. Ιστορική Αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση..... | 17 |
| 2.2. Η σημασία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση..... | 19 |
| 2.3. Τα χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση..... | 21 |
| 2.4. Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας: Ανασκόπηση ερευνών | 23 |
| Μέρος δεύτερο: Ερευνητικό μέρος..... | 24 |
| Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία της έρευνας..... | 24 |
| 3.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα..... | 24 |
| 3.2. Μέσα συλλογής ποσοτικών δεδομένων..... | 24 |
| 3.3. Μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων..... | 26 |
| 3.4. Ερευνητικός πληθυσμός – Δείγμα..... | 26 |
| 3.5. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας..... | 27 |
| 3.6. Περιγραφή προγράμματος παρέμβασης..... | 28 |
| Κεφάλαιο 4. Ερευνητικά αποτελέσματα..... | 32 |
| 4.1. Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας ποσοτικών δεδομένων..... | 32 |
| 4.2. Αποτελέσματα ποσοτικών δεδομένων..... | 32 |
| 4.3. Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων..... | 37 |
| Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση..... | 40 |
| 5.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων..... | 40 |
| 5.2. Περιορισμοί της έρευνας..... | 42 |
| | iii |

| | |
|--------------------------------------------|----|
| 5.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα | 43 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 44 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 | 56 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 | 61 |

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε για να αναδείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των δεξιοτήτων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο όρος αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται ως η διαδικασία μάθησης, η οποία ελέγχεται και προσανατολίζεται αποκλειστικά από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών, που επιτρέπουν την αυτοδιαχείριση, τόσο των συναισθηματικών, όσο και των μαθησιακών τους αναγκών. Οι τεχνικές του δράματος έρχονται να ενισχύσουν τις δεξιότητες αυτές. Στην εργασία αυτή, έχοντας στόχο την υποστήριξη της παραπάνω θέσης, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 35 μαθητές ηλικίας 9 έως 10 ετών, από τους οποίους οι 17 συμμετείχαν ως μέλη της πειραματικής ομάδας, ενώ οι άλλοι 18 ως μέλη της ομάδας ελέγχου. Η έρευνα περιλάμβανε ένα πρόγραμμα 12 συναντήσεων μεταξύ των μελών της πειραματικής ομάδας και της εμπυχώτριας, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στη διδακτική ώρα της Θεατρικής Αγωγής σε σχολική τάξη. Στις παρεμβάσεις αυτές εφαρμόστηκαν παιχνίδια, ασκήσεις και δραματικές τεχνικές. Η μέτρηση των δεδομένων της έρευνας έγινε μέσω του ερωτηματολογίου Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) των Ryan και Connell και της συμμετοχικής παρατήρησης της εμπυχώτριας. Οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων υλοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS. Μετά από τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha για τη μέτρηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα και οι πίνακες Paired Samples Test και για τις δύο ομάδες. Η ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων φανέρωσε τις θετικές συνέπειες που έχουν οι δραματικές τεχνικές στην αυτορρύθμιση των μαθητών. Η πειραματική ομάδα μετά τις 12 παρεμβάσεις σημείωσε καλύτερη βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο στις ενότητες σχετικά με τα κίνητρα, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και την αυτοδιαχείριση του εξωτερικού περιβάλλοντος κατά τη μάθηση. Σε γενικές γραμμές, φάνηκε πως οι μαθητές της Δ' Δημοτικού, στους οποίους εφαρμόστηκαν δραματικές τεχνικές ανέπτυξαν δεξιότητες αυτορρύθμισης, σε σύγκριση με τους μαθητές που δε συμμετείχαν στις παρεμβάσεις.

Λέξεις – κλειδιά: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, κίνητρα, έρευνα, παρέμβαση, πειραματική και ομάδα ελέγχου

Abstract

The present paper was designed to highlight the relationship between Drama and Performing Arts in Education and self-regulated learning skills. The term self-regulated learning means the learning process, which is controlled and oriented exclusively by the learners. This process includes student's skills and abilities that allow them to self-manage their emotional and learning needs. Drama techniques come to enhance these skills. In this study, aiming to support the above position, a survey was conducted on 35 students aged 9 to 10 years old, of which 17 belonged to the experimental group and the other 18 to the control group. The research included a program of 12 meetings between the children of the experimental group and the animator. These meetings took place in a school classroom, as a part of school curriculum. Students practiced in games, exercises and dramatic techniques. The survey data were measured through Ryan and Connell's Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) and the animator's observations. Participants from both groups were asked to answer the questionnaire questions at the beginning and the end of the program. The statistical analysis of the quantitative data was carried out with the SPSS program. The researcher measured the reliability of the questionnaire with Cronbach's Alpha index and she used the t-student parametric criterion for dependent samples. Also, she used the Paired Samples Test tables for both groups. The analysis of quantitative and qualitative data proved the positive effect that drama has on students' self-regulation. The experimental group, after the 12 interventions, scored better results in the questionnaire, in the sections about motivation, emotional self-regulation and self-management of the experimental environment during learning. Taking everything into account, the conclusion is that students of the 4th grade of primary school, who participated in drama lessons, developed self-regulation skills, in comparison with the pupils who did not take part in the interventions.

Keywords: Drama in education, self-regulated learning, motivation, research, intervention, experimental and control group.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή οι απαιτήσεις και οι ανάγκες του ανθρώπου έχουν αλλάξει. Για αυτόν τον λόγο επιδιώκει να γίνεται όλο και πιο αποτελεσματικός στις καθημερινές του εργασίες. Ένας τρόπος για να το πετύχει αυτό είναι η επίτευξη της αυτορρύθμισης, τόσο σε συναισθηματικό, όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα η έννοια της αυτορρύθμισης προσδιορίζεται από τις δεξιότητες του ατόμου να βάζει στόχους, να προσανατολίζει τις ενέργειές του προς αυτούς και να κατέχει ολοκληρωτικά τον έλεγχο των διαδικασιών προς την επίτευξή τους (Bandura, 1986).

Τα τελευταία χρόνια, επίσης, την έννοια της αυτορρύθμισης τη συναντάμε και στον χώρο της εκπαίδευσης. Παιδαγωγοί και ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως αυτορρυθμιστικές δεξιότητες είναι δυνατό να αναπτυχθούν και από μαθητές με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθησή τους. Σύμφωνα με μελετητές (Pintrich, 2000· Zimmerman, 1990), η εκπαιδευτική κοινότητα έχει αποδεχτεί τη θέση αυτή, κάνοντας λόγο πλέον για τη σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης από τους εκπαιδευόμενους (Self-Regulated Learning). Η διαδικασία της μάθησης αυτής έχει ερευνηθεί από διάφορους ειδικούς, οι οποίοι φέρνουν στο φως όλο και περισσότερες πτυχές της, νέες μεθόδους και στρατηγικές, που στόχο έχουν να βελτιώσουν τόσο την επίδοση, όσο και την ψυχική και κοινωνική υπόσταση των μαθητών.

Με βάση τα ευρήματα έρευνας που έγινε στην Πορτογαλία και εφαρμόστηκε σε 341 μαθητές ηλικίας 8 έως 11 χρονών, αποδείχθηκε η άμεση σχέση της αυτορρύθμισης με τη μαθησιακή επίδοση (Gomes et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι δεξιότητες αυτορρύθμισης ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. Τα ίδια αποτελέσματα είχε και μία ακόμα έρευνα, η οποία εφαρμόστηκε σε 1.244 φοιτητές της Τσεχίας (Jakešová, Kalenda, & Gavora, 2014). Στην παραπάνω έρευνα, αποδείχθηκε η θετική επίδραση της αυτορρύθμισης στην αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών.

Τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, με πιο δημοφιλή αυτό του Pintrich (2000) και του Zimmerman (1990), τα οποία έρχονται να αντικαταστήσουν κλασικές παιδαγωγικές μεθόδους. Τα παραπάνω μοντέλα, αν και μπορεί να διαφέρουν λίγο, έχουν, όμως, κοινό τους χαρακτηριστικό τον στόχο προς την αυτονομία του μαθητή και την αυτοδιαχείριση του μαθησιακού τους έργου.

Αντιθέτως, σε καμία περίπτωση η αυτορρύθμιση των μαθητών δεν υποβιβάζει τον αναντικατάστατος ρόλο του δασκάλου, ο οποίος δεν παύει να είναι ισχυρός και σε αυτήν τη μορφή μάθησης. Φαίνεται πως ο ρόλος του δασκάλου, όχι μόνο δεν παραγκωνίζεται, αλλά αντίθετα ενισχύεται από το καθήκον του να γνωστοποιήσει στα παιδιά τις διαδικασίες και τις στρατηγικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, να ενεργοποιήσει σκέψεις και συναισθήματα, να ενισχύσει την προσπάθεια και τέλος να εμπνεύσει, αποτελώντας ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση (Mooij, 2008).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι βασικοί πυλώνες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι οι δεξιότητες που συνδέονται με την αυτοαντίληψη, τη στοχοθεσία, την αυτοπαρατήρηση και την αυτοαξιολόγηση (Κολιάδης, 2006), δεξιότητες οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012). Ο σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τη σχέση μεταξύ της εφαρμογής των δραματικών τεχνικών με την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε μαθητές Δημοτικού. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού, στους οποίους εφαρμόστηκαν δραματικές πρακτικές και έπειτα μετρήθηκαν οι επιδόσεις τους ως προς την αυτορρύθμισή τους.

Στο εσωτερικό της εργασίας αναφέρονται οι ασκήσεις και τα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν στα βιωματικά εργαστήρια, ενώ επίσης περιγράφονται και αναλυτικότερα σε παράρτημα της εργασίας. Ακόμα, παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης και οι περιορισμοί που υπάρχουν στην έρευνα. Τέλος, γίνεται η εξαγωγή των συμπερασμάτων σύμφωνα με τα ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά στην έρευνα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν και παρουσιάζονται μερικές σκέψεις της ερευνήτριας για μελλοντικές έρευνες πάνω στην ίδια θεματολογία της παρούσας εργασίας.

Μέρος πρώτο: Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1. Η Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

1.1. Η θεωρία της Αυτορρύθμισης

Ο όρος αυτορρύθμιση εισήχθη στην επιστημονική κοινότητα από τον Καναδοαμερικανό ψυχολόγο Albert Bandura (1986), ο οποίος ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε σε αυτήν την ικανότητα του ατόμου και τα χαρακτηριστικά της. Σύμφωνα με τον Bandura (1986), η αυτορρύθμιση ορίζεται ως η διαδικασία στην οποία το ίδιο το άτομο βάζει προσωπικούς στόχους, χρησιμοποιεί στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων του και τέλος αξιολογεί τα αποτελέσματα της εφαρμογής των στρατηγικών αυτών.

Ο ίδιος, ακόμα, ανέπτυξε την κοινωνιογνωστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η αυτορρύθμιση επιτυγχάνεται μέσα από δύο διεργασίες, την αξιολόγηση των στόχων και τον σχεδιασμό των δράσεων (Bandura & Locke, 2003). Βέβαια, επισημαίνεται πως ο κεντρικός άξονας της αυτορρύθμισης είναι οι αυτοπροσδιοριζόμενοι από το άτομο στόχοι, οι οποίοι προϋποθέτουν αυτοπαρατήρηση, αυτοαξιολόγηση και αυτοαντίδραση. Με βάση τις παραπάνω ενέργειες, το άτομο μπορεί αποτελεσματικά να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του και να αντεπεξέλθει σε κοινωνικές περιστάσεις της καθημερινότητάς του (Bandura, 1993).

Ένας ακόμα ορισμός για την αυτορρύθμιση δόθηκε από τη Βελγίδα παιδαγωγό Monique Boekaerts (1999), η οποία υποστηρίζει ότι η αυτορρύθμιση προκύπτει από την ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, τις οποίες μπορεί να γενικεύσει και να τις χρησιμοποιήσει και σε άλλα περιβάλλοντα, εκτός από το μαθησιακό. Επιπλέον, ένας άλλος σπουδαίος ψυχολόγος, ο Thomas Whitman (1990), εξέφρασε την άποψη ότι η αυτορρύθμιση αποτελεί ένα περίπλοκο σύστημα απόκρισης, το οποίο προϋποθέτει τον προσδιορισμό, πρώτα του ίδιου του ατόμου, των δυνατοτήτων, των αδυναμιών και των αναγκών του και έπειτα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ενεργεί. Έτσι μπορεί να λαμβάνει πρωτοβουλίες, αποφάσεις, να ενεργεί, να αξιολογεί τις επιδόσεις του και τέλος να διαφοροποιεί τις δράσεις του ανάλογα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Whitman (1990), τα βασικά στοιχεία της αυτορρύθμισης είναι τρία. Πρώτο στοιχείο αποτελεί η παρατήρηση, τόσο του φυσικού και κοινωνικού

περιβάλλοντος του ατόμου, όσο και των δικών του δράσεων μέσα σε αυτό. Επόμενο στοιχείο αποτελεί η αυτοαξιολόγηση, δηλαδή ο προσδιορισμός και η μέτρηση των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από τις δράσεις του σε σύγκριση με τα ορισμένα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τελευταίο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό είναι το στοιχείο της αυτοαντίδρασης. Αυτό συνεπάγεται με την μετέπειτα δράση του ατόμου, ανάλογα με το αν κατέκτησε ή όχι τους καθορισμένους στόχους του.

Επιπροσθέτως, την έννοια της αυτορρύθμισης ανέλυσε και μία Ελληνίδα ψυχολόγος, η Αναστασία Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005), η οποία υποστηρίζει πως η αυτορρύθμιση είναι μηχανισμός του ατόμου, που έχει ως προαπαιτούμενα στοιχεία τη συγκέντρωση της προσοχής στις ανάγκες του ατόμου, την παρατήρηση των συνθηκών του περιβάλλοντός του, καθώς επίσης και τη συνειδητή λήψη αποφάσεων. Ακόμα, σύμφωνα με την παραπάνω Ελληνίδα ψυχολόγο, αναπόσπαστο κομμάτι του μηχανισμού αυτορρύθμισης είναι ο έλεγχος της όλης διαδικασίας από το άτομο, προκειμένου να έχει επιτυχημένα αποτελέσματα και να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες.

Σχετικά με την αυτορρύθμιση έχει ειπωθεί από μελετητές ότι μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες προκαλούν εξωγενή παραγόμενη αυτορρύθμιση (Deci et al., 2001). Πρώτη κατηγορία αποτελεί η εξωτερική αυτορρύθμιση, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορές που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες και ενισχύσεις, όπως είναι οι ανταμοιβές. Επόμενη κατηγορία είναι η ενσωματωμένη αυτορρύθμιση, η οποία έγκειται στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς από το άτομο, μόνο επειδή του επιβλήθηκε με κάποιο τρόπο. Με άλλα λόγια το άτομο ενεργεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο, μόνο γιατί έχει μεσολαβήσει εξαναγκασμός, χωρίς να ενστερνίζεται στην ουσία τον σκοπό της συμπεριφοράς του.

Η τρίτη κατηγορία αυτορρύθμισης είναι η αναγνωρισμένη. Αυτή προκύπτει από την αναγνώριση της σημασίας μίας συμπεριφοράς και την οικειοθελή δράση του ατόμου. Τέλος, μία ακόμα διαφοροποίηση είναι η εσωτερική αυτορρύθμιση, σύμφωνα με την οποία το άτομο δρα με βάση τις προσωπικές του αξίες και ανάγκες. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες χαρακτηρίζονται ως αυτοπροσδιοριζόμενες μορφές της εξωγενούς παραγόμενης αυτορρύθμισης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η ενδογενής παραγόμενη αυτορρύθμιση (Deci et al., 1991). Αυτή συμβαίνει λόγω της προσωπικής ικανοποίησης που βιώνει το άτομο όταν υιοθετεί μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Έτσι, το άτομο γίνεται πιο ενεργό, πιο δημιουργικό, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δράσεις

(Deci, & Ryan, 1985).

1.2. Ο ορισμός της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης

Η μάθηση ορίζεται ως αυτορρυθμιζόμενη, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος είναι κινητοποιημένος προς τη μαθησιακή διαδικασία και υπεύθυνος για τις γνώσεις που λαμβάνει (Pintrich, 2004). Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, στην οποία συμπεριλαμβάνονται τα στοιχεία της στοχοθεσίας και της χρήσης στρατηγικών μάθησης από τον ίδιο τον μαθητή, της αυτοπαρατήρησης, του αυτοελέγχου και του αυτοαναστοχασμού (Pintrich, 2000). Ταυτόχρονα, ο Κολιάδης (2006) υποστηρίζει πως ως αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται η εσωτερική διαδικασία, στην οποία ο μαθητής είναι ικανός να θέτει στόχους μάθησης και παράλληλα να χρησιμοποιεί εσωτερικές λειτουργίες και τεχνικές, ώστε να οδηγείται στην κατάκτησή τους.

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), αυτό το είδος της μάθησης βασίζεται στην κοινωνιογνωστική θεωρία, η οποία υποστηρίζει την αλληλεπίδραση της μάθησης με τη συμπεριφορά, τα ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και τα περιβαλλοντικά γεγονότα. Η συσχέτιση των παραπάνω στοιχείων αποτελούν το μοντέλο της Τριαδικής Αμοιβαιότητας (Triadic Reciprocal Causation Model) και προσδιορίζουν το άτομο ως προς τους στόχους που θέτει και τον έλεγχο που ασκεί στη συμπεριφορά του κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Bandura, 2000).

Σχετικά με την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τη μαθησιακή διαδικασία, σε αυτήν περιλαμβάνονται η αυτοπαρατήρηση, η αυτοκρίση και η αυτοαντίδραση. Κατά την αυτοπαρατήρηση, ο μαθητής καταγράφει τον τρόπο που κατακτά ευκολότερα νέες γνώσεις, δηλαδή τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί και τον χρόνο που αφιερώνει στην εφαρμογή της καθεμίας στρατηγικής. Έπειτα, με την αυτοκρίση γίνεται η σύγκριση της τωρινής επίδοσης με τον προσδοκώμενο αποτέλεσμα και τέλος η αυτοαντίδραση εξαρτάται από το αν και κατά πόσο έχει κατακτηθεί ο στόχος. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η διαδικασία της αυτοαντίδρασης αυξάνει την αποτελεσματικότητα των μαθητών και τα κίνητρα για μάθηση (Bandura, 1997).

Παράλληλα, τα στοιχεία που προσδιορίζουν την αυτορρύθμιση του ατόμου σε συνάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον του μπορεί να είναι φυσικά, όπως είναι ο χώρος μελέτης, καθώς επίσης και κοινωνικά, όπως είναι η αναζήτηση βοήθειας από

εκπαιδευτικό ή συμμαθητή. Από την άλλη, ως προς τα ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αυτά σχετίζονται με τα κίνητρα μάθησης και την ικανότητα εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Bandura, 1991). Στις γνωστικές στρατηγικές συγκαταλέγονται η στοχοθεσία, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η ανάλυση έργου, η επεξεργασία και η οργάνωση πληροφοριών (Carneiro, Lefrere & Steffens, 2007). Αντίθετα, οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται κυρίως στην αυτοπαρατήρηση και την αυτοαξιολόγηση της μάθησης.

Επίσης, σύμφωνα με τους Schunk και Zimmerman (1998), αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ονομάζεται η μάθηση που περιλαμβάνει αυτοκαθοδηγούμενες σκέψεις, συναισθήματα, στρατηγικές και συμπεριφορές από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Σε όλη αυτή τη διαδικασία αλληλεπιδρούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, όπως είναι οι γνωστικές, οι θυμικές και οι βουλητικές συμπεριφορές, με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που συναντά (Kendall, 1990· Zimmerman, 1998). Πρόκειται για μία εσωτερική διαδικασία, που θέτει το άτομο ως το κύριο υπεύθυνο για την κατάκτηση των μαθησιακών του στόχων και για τον τρόπο μέσω του οποίου πραγματοποιείται η εποικοδόμηση της γνώσης (Zimmerman, & Schunk, 1989).

Τέλος, ένας σχετικά πρόσφατος ορισμός προέρχεται από τους Zimmerman & Cleary (2009:248), οι οποίοι ορίζουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως *«τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και διατηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων. Συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία ως προς τη μεταγνώση, τις πεποιθήσεις των κινήτρων και τη συμπεριφορά»*.

1.3. Τα μοντέλα της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης

Ο Zimmerman (1989) ήταν ένας από τους ερευνητές που υποστήριξε ότι η επίτευξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ορισμένες διαδικασίες. Το μοντέλο που πρότεινε είναι κυκλικό και χωρίζεται σε τρία στάδια, στην προπαρασκευαστική φάση, την εκτελεστική φάση και τη φάση του αυτοαναστοχασμού (Zimmerman, 2000). Αρχικά, στην προπαρασκευαστική φάση (forethought phase), ο μαθητής καλείται να ανακαλέσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ώστε να αναγνωρίσει τι ξέρει μέχρι τώρα και τι θα ήθελε να μάθει στο μέλλον. Επιπλέον, στην ίδια φάση πραγματοποιείται η ανάλυση έργου (task analysis), η οποία σχετίζεται με τη στοχοθεσία

(goal setting) και τον στρατηγικό σχεδιασμό (strategic planning) (Zimmerman, 2000).

Η στοχοθεσία αναφέρεται στην επιλογή των αποτελεσμάτων μάθησης ή απόδοσης, που ο μαθητής προσδοκά ότι θα επιφέρουν οι δράσεις του (Locke, & Latham, 1990). Οι στόχοι χρειάζεται να είναι συγκεκριμένοι και εφικτοί με βάση το γνωστικό επίπεδο του μαθητή (Winne, & Hadwin, 1998). Πιο συγκεκριμένα, αφού ο μαθητής ενεργοποιήσει τις γνώσεις του και ανακαλύψει τις μαθησιακές του ανάγκες, ορίζει τους στόχους του και επιλέγει τις κατάλληλες τεχνικές που θα τον βοηθήσουν να τους κατακτήσει (Schunk, & Zimmerman, 1994· Winne, 2001). Οι τεχνικές αυτές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του στρατηγικού σχεδιασμού που θα οργανώσει ο μαθητής, με στόχο την επιτυχία (Zimmerman, 2008). Τέλος, σύμφωνα με τους Ericsson, Charness, Feltovich και Hoffman (2006), όσο μεγαλύτερη προσοχή και περισσότερος χρόνος αφιερώνεται στον σχεδιασμό, τόσο οι υψηλές επιδόσεις αυξάνονται.

Επίσης, στην προπαρασκευαστική φάση δίνεται έμφαση στα κίνητρα (motivation beliefs) του μαθητή. Κίνητρα μάθησης ονομάζονται οι εσωτερικές καταστάσεις που βιώνει το άτομο και οι οποίες το κατευθύνουν στη συμμετοχή μιας μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο την ολοκλήρωσή της (Bandura, 2006). Με βάση τα λεγόμενα του Maslow (1943), τα κίνητρα κινητοποιούν τον μαθητή προς την ικανοποίηση ορισμένων αναγκών. Στην περίπτωση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, οι ανάγκες είναι για αυτοεκτίμηση, προσωπική αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση. Οι Rheinberg, Vollmeyer και Rollet (2000), επισημαίνουν ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων έχουν άμεση σχέση με την έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Ακόμα, τα κίνητρα είναι αυτά που καθορίζουν την ενεργοποίηση και τις δράσεις του μαθητή, αφού διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οργάνωση των γνωστικών και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του (Boekaerts, 2001· Wigfield, & Eccles, 2000).

Επιπλέον, στην προπαρασκευαστική φάση πραγματοποιείται από τον μαθητή η συνειδητοποίηση του ενδιαφέροντος και της αξίας της εργασίας (task interest/value). Αρχικά, αναγνωρίζεται το ενδιαφέρον για τη μαθησιακή δραστηριότητα. Το ενδιαφέρον αυτό εξαρτάται είτε από προσωπικούς παράγοντες του μαθητή, είτε από στοιχεία της δραστηριότητας (Renninger, Hidi, & Krapp, 1992). Έπειτα, ο μαθητής κατανοεί τη χρησιμότητα της γνώσης που θα πάρει μέσα από μία δραστηριότητα και το θετικό αντίκτυπο που θα έχει στους στόχους του. Έτσι, η αντίληψη του ενδιαφέροντος και της αξίας της εργασίας συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της θέλησης για συμμετοχή σε δράσεις (Zimmerman, & Cleary, 2009). Επίσης, η εκτίμηση των προσδοκώμενων

αποτελεσμάτων (outcome expectations) και η σχεδίαση των στόχων (task orientation) περιλαμβάνονται στις δράσεις της προπαρασκευαστικής φάσης. Οι παραπάνω ενέργειες σε συνδυασμό με τα κίνητρα μάθησης, φέρουν στον μαθητή αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο για την πορεία του προς την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων (Bandura, 1997).

Ως αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται το σύνολο των απόψεων που έχει ένας μαθητής σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να οργανώνει και να ολοκληρώνει αποτελεσματικά μαθησιακές εργασίες (Bandura, 1977). Η ικανότητά του αυτή συσχετίζεται με τον χρόνο που αφιερώνει στην εργασία και με τη θέληση του να την εκτελέσει. Οι Pintrich και De Groot (1990) μετά από έρευνα διαπίστωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτορρύθμιση και η σπουδαιότητα που προσδίδουν οι μαθητές στην ενασχόλησή τους με μία ορισμένη εργασία δρουν θετικά στις επιδόσεις τους. Με αυτήν τη διαπίστωση συμφωνούν και οι Mammadon, Cross και Ward (2018), οι οποίοι σε πρόσφατη έρευνα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων και οι δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, ιδιαίτερα από χαρισματικά παιδιά σχολικής ηλικίας.

Η δεύτερη φάση του μοντέλου του Zimmerman είναι η εκτελεστική (performance control phase). Σε αυτή, υλοποιείται το σχέδιο δράσης, εφαρμόζονται στρατηγικές μάθησης και μεταγνωστικές τεχνικές. Η φάση αυτή περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο (self-control) και την αυτοπαρατήρηση (self-observation) από τον εκπαιδευόμενο (Zimmerman, & Schunk, 2001). Ο αυτοέλεγχος πραγματοποιείται μέσω της αυτοδιδασκαλίας (self-instruction), των σχημάτων λόγου (imagery), της συγκέντρωσης της προσοχής (attention focusing) και των στρατηγικών για το έργο (task strategies). Ο όρος αυτοδιδασκαλία, περιλαμβάνει τεχνικές που βοηθούν το άτομο να μείνει συγκεντρωμένο στο έργο και στη μάθηση. Τέτοια τεχνική είναι οι αυτο-οδηγίες, κατά την οποία ο μαθητής μιλά δυνατά, δίνει εντολές, οδηγίες και θέτει ερωτήματα στον εαυτό του σχετικά με τα βήματα της εργασίας που καλείται να πραγματοποιήσει (Schunk, 1982).

Από την άλλη, ο Θεοδωράκης (1999), χαρακτηρίζει την αυτοδιδασκαλία ως έναν εσωτερικό διάλογο του μαθητή με τον εαυτό του κατά την εκτέλεση του έργου, που στόχο έχει να αναδείξει συναισθήματα και πεποιθήσεις του ίδιου του μαθητή για τη διαδικασία. Η έκφραση της εσωτερικής φωνής ενισχύει τα κίνητρα και η μετ' έπειτα αυτοκαθοδήγηση των ενεργειών φαίνεται να επηρεάζει θετικά το αποτέλεσμα της

μάθησης (Tod, Hardy, & Oliver, 2011). Ο αυτοδιάλογος, επίσης, σύμφωνα με τους Latinjak, Maso και Zourbanos (2018), φαίνεται να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στη διαδικασία της μάθησης, αφού τονώνει την προσπάθεια και ενισχύει τη συγκέντρωση της προσοχής, ακόμα και στον τομέα της σωματικής άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον αυτοδιάλογο, ο μαθητής χρησιμοποιεί λέξεις κλειδιά σχετικές με το έργο, που τον βοηθούν να μείνει συγκεντρωμένος και να κατανοήσει σε βάθος το ζητούμενο (Hatzigeorgiadis, 2006).

Σχετικά με τα σχήματα λόγου, αυτά σχετίζονται με νοητικές εικόνες, τις οποίες δημιουργεί και πολλές φορές καταγράφει ο μαθητής. Το περιεχόμενο των εικόνων αυτών είναι σημεία και πληροφορίες της εργασίας που θα συμβάλλουν στην οργάνωση, στη διατήρηση της προσοχής και στην καλύτερη απομνημόνευση από τον μαθητή (Schunk, & Zimmerman, 2011). Ακόμα μία στρατηγική για την απόκτηση αυτοελέγχου είναι η συγκέντρωση της προσοχής, η οποία συνεπάγεται με τη διαχείριση του χρόνου και τη δόμηση του περιβάλλοντος. Η διαχείριση του χρόνου μπορεί να επιτευχθεί με τον διαχωρισμό της εργασίας σε μικρότερα μέρη, τη χρήση χρονομέτρου, την καθιέρωση χρονικών ορίων και τον πειραματισμό σε σχέση χρόνου και απόδοσης (Dembo, & Seli, 2008· Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Τέλος, για την καλύτερη δόμηση του περιβάλλοντος προτείνονται οι τεχνικές της απομάκρυνσης του μαθητή από πηγές θορύβου, ακόμα και απομόνωσης κατά τη μάθηση, καθώς επίσης και η χρήση συγκεκριμένων απαραίτητων αντικειμένων (Corno, 2001).

Ως προς την αυτοπαρατήρηση, αυτή διακρίνεται σε μεταγνωστική παρακολούθηση (metacognitive monitoring), σε αυτοκαταγραφή (self-recording) και σε αυτοπειραματισμό (self-experimentation) (Zimmerman, 2000). Στο στάδιο αυτό, ο μαθητής αντιλαμβάνεται αν ο τρόπος, με τον οποίο υλοποιείται η εργασία έχει θετικά αποτελέσματα ή όχι (Zimmerman, 2002). Σε αυτήν τη φάση, ο μαθητής μπορεί να κάνει αλλαγές και διορθώσεις, σχετικά με την προσέγγισή του προς το έργο. Καθ' όλη τη διάρκεια της φάσης αυτής, ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία μάθησης και εφαρμόζει πρακτικές, που τον βοηθούν να παρακολουθεί την πρόοδό του (Winne, 2011). Μερικές από αυτές είναι η καταγραφή σημειώσεων και παρατηρήσεων σχετικά με το έργο, η δημιουργία καταλόγων με τα λάθη που έχουν γίνει, η διατήρηση αρχείου βαθμολογίας και ατομικού φακέλου μαθητή, ή αλλιώς portfolio, με εργασίες που έχουν ολοκληρωθεί, ώστε να υπάρχει η συνολική εικόνα των επιδόσεων.

Ως προς τον πειραματισμό, αυτός έγκειται στη θέληση του μαθητή να δοκιμάσει

διαφορετικές τεχνικές, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του. Οι δοκιμές σε μεθόδους μάθησης που πραγματοποιεί σχετίζονται με τις μαθησιακές του προτιμήσεις (learning preferences). Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ο όρος μαθησιακές προτιμήσεις, αντί του όρου μαθησιακά στυλ (learning styles), για να δηλώσει τις γνωστικές και κοινωνικές πτυχές του ατόμου που μεταβάλλουν τον τρόπο μέσω του οποίου μαθαίνει (Alharbi et al., 2011· Machanick, 2007). Ορισμένοι ερευνητές, μάλιστα, ισχυρίζονται πως οι μαθησιακές προτιμήσεις σε συνδυασμό με τις λειτουργίες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών (Dunn et al., 2009· Hayes, & Allison, 1996· Riding, & Grimley, 1999· Schmeck, 1988).

Τέλος, πραγματοποιείται η φάση του αυτοαναστοχασμού (self-reflection phase). Πιο συγκεκριμένα σε αυτήν τη φάση, ο μαθητής προβάλλει αυτοκρίση (self-judgement) και αυτοαντίδραση (self-reflection). Στις πρακτικές της αυτοκρίσης συγκαταλέγονται η αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) και οι αιτιώδεις αποδόσεις (causal attribution). Η αυτοαξιολόγηση συμβαίνει, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος αξιολογεί τα αποτελέσματα της μάθησής του με βάση ορισμένα κριτήρια που είχε θέσει από την αρχή (Panadero, 2011). Τα κριτήρια αυτά, αρχικά, μπορούν να οριστούν σε συνεργασία μαθητή και εκπαιδευτικού και σταδιακά ο μαθητής να δρα χωρίς εξωτερική καθοδήγηση προκειμένου να αποκτήσει τον έλεγχο (Andrade, & Valcheva, 2009· Dochy, Segers, & Sluismans, 1999). Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής διαμορφώνει τη δική του τεκμηριωμένη άποψη για το μαθησιακό του επίπεδο, προβληματίζεται για τα λάθη που μπορεί να διαπιστώνει και ενεργοποιεί τους στόχους του, με σκοπό την πρόοδό του (Winne, 1997). Κάποιες από τις στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσει σε αυτό το στάδιο είναι η ενεργή ανατροφοδότηση, οι αυτο-οδηγίες και η διατήρηση της προσοχής στο έργο.

Σχετικά με τις αιτιώδεις αποδόσεις, αυτές αναφέρονται στον συσχετισμό των αιτιών με τα αποτελέσματα μάθησης. Δηλαδή, ο μαθητής αφού έχει τα αποτελέσματα της διαδικασίας, θέτει ερωτήματα στον εαυτό του, προκειμένου να κατανοήσει που οφείλονται τα αποτελέσματα αυτά (Weiner, 1986). Η αυτοαντίδραση, από την άλλη, εμπεριέχει την αυτο-ικανοποίηση (self-satisfaction) και τις προσαρμοστικές ή αμυντικές αντιδράσεις (adaptive/defensive responses), οι οποίες προκύπτουν από την εφαρμογή των γνωστικών και μεταγνωστικών πρακτικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Zimmerman, Bonner, & Kovich, 1996). Οι προσαρμοστικές αντιδράσεις προέρχονται από την προσαρμογή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω της

επιτυχούς εφαρμογής τεχνικών, των θετικών αποτελεσμάτων και της θέλησής του να συνεχίσει το έργο (Zimmerman, & Cleary, 2009). Ενώ οι αμυντικές εκδηλώσεις γίνονται φανερές με απόσυρση ή αποφυγή της διαδικασίας, όταν ο μαθητής βιώνει την αποτυχία (Wolters, 2003). Τέλος, ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει ανταμοιβές για αυτοενίσχυση ή αυτοτιμωρία, δηλαδή ακύρωση μιας ανταμοιβής αντίστοιχα.

Ένα άλλο μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης προτάθηκε από τον Pintrich (2000), το οποίο απαρτίζεται από τέσσερις φάσεις, τον προσχεδιασμό και την ενεργοποίηση, την αυτοπαρακολούθηση, τον έλεγχο και τέλος την αντίδραση και τον αναστοχασμό. Το περιεχόμενο των σταδίων, στα οποία συμβαίνει η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά τον Pintrich είναι παρόμοιο με αυτό του Zimmerman (1990). Παρόλα αυτά, μία διαφορά έγκειται στον διαχωρισμό των φάσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο Pintrich χωρίζει την αυτοπαρακολούθηση και τον έλεγχο σε δύο φάσεις, ενώ ο Zimmerman θεωρεί ότι συμβαίνουν μαζί στη δεύτερη φάση. Ακόμα μία διαφορά είναι πως στο μοντέλο του Pintrich, σε αντίθεση με αυτό του Zimmerman, η σειρά των φάσεων δεν είναι γραμμική, ούτε ακολουθείται ιεραρχικά. Αντίθετα, η μία φάση επηρεάζεται από την άλλη και μπορεί να αλλάξει, καθώς προχωρά η διαδικασία (Pintrich, 2000).

Ωστόσο, τα δύο παραπάνω μοντέλα έχουν αρκετά κοινά σημεία. Καταρχάς προσδιορίζουν τους μαθητές ως ενεργούς, άμεσα εμπλεκόμενους συμμετέχοντες στη διαδικασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και όχι ως παθητικούς δέκτες. Αυτό σημαίνει πως οι ίδιοι βρίσκουν κίνητρα, κατασκευάζουν σχέδια δράσης και εφαρμόζουν στρατηγικές, αντλώντας πληροφορίες από προσωπικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και από το περιβάλλον (Corno, 1993). Επιπροσθέτως, ένα ακόμα κοινό σημείο των δύο μοντέλων είναι η κριτική σκέψη που χρειάζεται να έχουν οι μαθητές, ώστε να προχωρούν στον σχεδιασμό στόχων και στην αυτοαξιολόγηση. Φαίνεται, επίσης, πως και οι δύο μελετητές δημιούργησαν τα μοντέλα με την πεποίθηση ότι οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους να διαφοροποιούνται (Pintrich, 2004).

1.4. Μαθητές και Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί μία σειρά αποφάσεων και πρακτικών, τις οποίες ο μαθητής καλείται να ενεργοποιήσει, ώστε να επιτύχει την κατάκτηση της γνώσης (Zimmerman, & Schunk, 1989). Για να

φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, όμως, χρειάζεται να έχει ορισμένα γνωστικά χαρακτηριστικά. Σε γενικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται με τις παραπάνω λειτουργίες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ως πρώτο χαρακτηριστικό, μπορεί να αναγνωριστεί η ικανότητα του μαθητή να θέτει στόχους και να ορίζει στρατηγικές μάθησης που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξή τους. Οι στόχοι αυτοί είναι προτιμότερο να είναι σαφείς, να ιεραρχούνται και να διαχωρίζονται σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους (Boekaerts, & Corno, 2005).

Από την άλλη, μερικές από τις στρατηγικές μάθησης, που μπορεί να εφαρμόσει ο μαθητής είναι η οργάνωση, η επεξεργασία πληροφοριών και η επανάληψη, με στόχο την ευκολότερη απομνημόνευση και ανάσυρσή τους από τη μνήμη (Paris, & Paris, 2001· Rothbart, & Jones, 1998). Σε αυτό θα βοηθούσαν τεχνικές, όπως η γραφή πλαγιότιτλων, η υπογράμμιση των σημαντικών σημείων, η δημιουργία πινάκων και εννοιολογικών χαρτών, καθώς επίσης και οπτικοποίηση των πληροφοριών με τη μορφή εικόνων και σχεδιαγραμμάτων. Οι στρατηγικές της αυτορρυθμιζόμενης αποτελούνται από τεχνικές και δράσεις του μαθητή που ευνοούν την απόκτηση, την κατανόηση, την αποθήκευση, τη διαχείριση και τη γενίκευση της γνώσης (Cano, 2006· Weinstein, & Mayer, 1986).

Σύμφωνα με μελέτη των Pintrich και De Groot (1990), μαθητές που έχουν ανεπτυγμένες στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, παρουσιάζουν σημαντική αυτο-αποτελεσματικότητα, θετική μαθησιακή αυτοεικόνα, υψηλά κίνητρα και καλές επιδόσεις στο σχολικό πλαίσιο. Βέβαια, για την αποτελεσματική εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών προϋπόθεση αποτελεί η κριτική ικανότητα του μαθητή, ώστε να κατανοεί τα σημαντικά σημεία του μαθήματος, να κρατά τις κατάλληλες σημειώσεις και έτσι να προετοιμάζει τη στοχοθεσία και τη μελέτη του (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Επιπροσθέτως, άλλο ένα χαρακτηριστικό των μαθητών που συμβάλλει στην αποτελεσματική εφαρμογή της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αποτελεί η κατάκτηση και η χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ικανότητα να σχεδιάζουν σχέδια δράσης, να παρακολουθούν την πορεία τους και να ελέγχουν τα αποτελέσματα (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Η αυτοπαρακολούθηση της μελέτης παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με τους τρόπους που ευνοούν τη μάθηση σε κάθε περίπτωση (Chen, 2002). Επίσης, σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα ελέγχου του χρόνου και της προσπάθειας, στοιχεία αναγκαία για την ολοκλήρωση των

εργασιών (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). Επομένως, οι μαθητές αυτοί έχουν γνώση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης για αυτούς και προχωρούν στη δημιουργία τους, διατηρώντας την προσοχή τους και τη συγκέντρωσή τους στην εργασία (Lopez et al., 1998). Βέβαια, μαθησιακά περιβάλλοντα δεν είναι μόνο ο χώρος μελέτης, αλλά και η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, καθώς επίσης και η βοήθεια που μπορεί να λάβουν από κάποιον άλλο (Clarebout et al., 2010).

Ακόμα, δε θα μπορούσε να παραλειφθεί από τα γνωρίσματα των μαθητών, που αυτοδιαχειρίζονται την εποικοδόμηση της γνώσης, η συναισθηματική ετοιμότητα και οι πεποιθήσεις που έχουν για τον εαυτό τους (Schunk, & Zimmerman, 2007). Οι μαθητές, κατά την εφαρμογή της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, εκδηλώνουν συναισθήματα προσαρμογής και πεποιθήσεις κινήτρων (Paris, & Byrnes, 1989). Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την καλύτερη διαχείριση των απαιτήσεων των δράσεων, την επιμονή στις εργασίες παρά τα εμπόδια, την ευελιξία στο μαθησιακό πρόγραμμα και τα αυξημένα αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας απέναντι σε καταστάσεις μάθησης (Zimmerman, & Schunk, 2001).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αισθήματα αποτελεσματικότητας, αυτοπεποίθησης και αυτονομίας συμβάλλουν στη συνέχιση της προσπάθειας και στη λήψη γνώσεων (Winne, 1995). Μαθητές που νιώθουν αυτόνομοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αυτορρυθμιστούν (Schunk, & Zimmerman, 1994). Ακόμα, μαθητές με υψηλή αυτοπεποίθηση, θετική αυτοεικόνα και επίγνωση της μαθησιακής τους κατάστασης, αντιλαμβάνονται σε ποια γνωστικά αντικείμενα χρειάζεται να βελτιωθούν και κατευθύνονται προς αυτήν την κατεύθυνση (Zimmerman, 1990). Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ο ρόλος της αυτοαντίδρασης από τους μαθητές, ένα χαρακτηριστικό που τους επιτρέπει να κρίνουν την επιτυχία ή την αποτυχία των αποτελεσμάτων και να δράσουν αναλόγως, διαλέγοντας πιθανόν εναλλακτικές στρατηγικές (Goodarzi, & Mirhashemi, 2013· Zimmerman, & Paulsen, 1995). Σε αυτό το κομμάτι τους βοηθούν οι γραπτές εξετάσεις, με τις οποίες αξιολογούν τις γνώσεις τους και διαπιστώνουν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησαν (Postholm, 2011).

Με τους μαθητές και την αυτορρύθμιση, επίσης, ασχολήθηκε μία Ελληνίδα εκπαιδευτικός, η Παρουσάκη (2017), η οποία εφάρμοσε έρευνα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συγκέντρωσαν μικρότερη βαθμολογία

στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αλλά υψηλότερη στα εξωτερικά κίνητρα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Ακόμα μία έρευνα σχετική με τους μαθητές και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση προέρχεται από τη Φλαμιάτου (2020), η οποία στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της εργασίας διεξήγαγε έρευνα με θέμα τη συσχέτιση της προσωπικότητας και των κινήτρων μάθησης στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας οι μαθητές που επιδεικνύουν χαρακτηριστικά κοινωνικότητας, εξωστρέφειας, υπευθυνότητας, συνέπειας και τακτικότητας φαίνεται να παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να κατακτήσουν την αυτορρύθμιση. Αντίθετα, οι μαθητές που είναι πιο εσωστρεφείς και συναισθηματικοί φαίνεται να δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Βέβαια, με βάση την παραπάνω έρευνα, σημαντικοί παράγοντες ως προς την επίτευξη αυτορρύθμισης είναι οι ώρες μελέτης, το μαθησιακό επίπεδο και η ηλικία των μαθητών.

Στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, μερικοί από τους μελετητές που ασχολήθηκαν με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ήταν ο Pintrich (2004), οι Bail, Zhang και Tachiyama (2008), οι Vanderstoep, Pintrich και Fagerlin (1996) και ο Wolters (1998) οι οποίοι ως δείγμα στις έρευνές τους χρησιμοποίησαν φοιτητές. Από τις παραπάνω έρευνες γίνεται φανερό πως οι φοιτητές εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα τις στρατηγικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε σύγκριση με τους ανήλικους μαθητές. Η ανάπτυξη του χαρακτήρα, η ωριμότητα και οι σαφείς επιδιώξεις που έχουν τα ενήλικα άτομα φαίνεται να έχουν θετικές επιδράσεις στα κίνητρα, στη στοχοπροσήλωση, στην αυτοαποτελεσματικότητα και τελικά στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

1.5. Ο ρόλος του δασκάλου στην Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

Αν και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση έχει ως επίκεντρο την ενεργοποίηση και τις πρωτοβουλίες του ίδιου του μαθητή, ο ρόλος του δασκάλου δεν παραγκωνίζεται καθόλου. Ο εκπαιδευτικός έχει πολύ σημαντικό ρόλο και σε αυτόν τον τρόπο μάθησης, καθώς οφείλει να στρέψει τους μαθητές προς την εξοικείωση και τη χρήση της διαδικασίας (Cleary, & Zimmerman, 2004). Πρώτο μέλημα του δασκάλου είναι να αναδείξει την αξία της μάθησης και να ενεργοποιήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα

των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν ενδιαφέρον και κίνητρα για τη μάθηση (Mooij, 2008). Έπειτα, ο δάσκαλος μέσα από ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οφείλει να διαμορφώσει ευκαιρίες στοχοθεσίας και μάθησης, που θα ελέγχονται από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτό σε πρώτο στάδιο, μπορεί να γίνει μέσα από μικρές μεμονωμένες εργασίες εντός τάξης, με δική του καθοδήγηση και βοήθεια (Özcan, 2015).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί η αξία της επιβράβευσης, όταν επιτυγχάνεται ένα βήμα. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιβραβεύει, να επαινεί τις επιτυχίες και να ενισχύει την προσπάθεια των μαθητών, ακόμα και όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα προσδοκώμενα. Οι μαθητές, μέσα από τα θετικά σχόλια του δασκάλου, ενθαρρύνονται και δεν τα παρατούν. Βοηθητικό, επίσης, στοιχείο για την κινητοποίηση των μαθητών αποτελεί η υπόδειξη μαθητών που πέτυχαν τους στόχους τους. Τέτοιοι μαθητές θα λειτουργήσουν ως πρότυπα και η ανάδειξή τους θα δράσει παρακινητικά για τους υπόλοιπους μαθητές (Κολιάδης, 2006).

Σε επόμενο στάδιο ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να κατευθύνει τους μαθητές προς τη χρήση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Αρχικά, μπορεί να τις παρουσιάζει και στη συνέχεια να τις χρησιμοποιεί ο ίδιος, λειτουργώντας ως πρότυπο και καθοδηγώντας τους μαθητές να τις εφαρμόσουν (Gordon, Dembo, & Hocavar, 2007). Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η λεκτική αυτοκαθοδήγηση, η τεχνική “σκέφτομαι δυνατά”, η δημιουργία διαγραμμάτων και η καταγραφή ημερολογίου (Κολιάδης, 2006). Ακόμα, σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα αμφισβήτησης και δοκιμής, μέσα στο οποίο προάγεται η συζήτηση και ο πειραματισμός. Δίνονται, επίσης, ευκαιρίες για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, για σύνδεση με παλαιότερες γνώσεις, για ενσωμάτωση γεγονότων από την πραγματική ζωή και για γενίκευση της γνώσης.

Βέβαια, η παρουσία του εκπαιδευτικού θα ήταν αδύνατο να λείπει από το τελευταίο στάδιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, κατά το οποίο πραγματοποιείται ο αυτοαναστοχασμός. Σε αυτή τη φάση, ο δάσκαλος πρώτα οφείλει να γνωστοποιήσει στους μαθητές τις τεχνικές αυτοαξιολόγησης. Έπειτα, τις εφαρμόζει και εξηγεί τα σημαντικά και χρήσιμα σημεία, τα οποία χρειάζεται να μετρήσουν, προκειμένου να οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Στόχος του αποτελεί η κατανόηση των τεχνικών, η εμπλοκή στη διαδικασία και η εξοικείωση με τις συγκεκριμένες τεχνικές από την πλευρά των μαθητών, ώστε να βελτιώσουν τον τρόπο μάθησης και να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις σε επόμενες προσπάθειες (Κολιάδης, 2006).

Ανακεφαλαιώνοντας, φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός είναι παρών σε όλα τα στάδια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Στην αρχή είναι απαραίτητος για την παρακίνηση των μαθητών για εμπλοκή και έπειτα, αναλαμβάνει την επεξήγηση των στρατηγικών και την καθοδήγηση για τη σωστή εφαρμογή τους. Τέλος, αν και παρέχει σημαντική βοήθεια, αυτή σταδιακά μειώνεται, αφού ο τελικός του στόχος του δεν παύει να είναι η εφαρμογή της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές (Zimmerman, 2000).

Κεφάλαιο 2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

2.1. Ιστορική Αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η χρήση του δράματος στην εκπαίδευση εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Αγγλία στις αρχές του 20ου αιώνα, μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Τη δεκαετία του 1950, βγήκε στο προσκήνιο ένας μεγάλος παιδαγωγός, ο Peter Slade. Αυτός, στο βιβλίο του με τίτλο “Child Drama” (“Παιδικό Δράμα”), εξέφρασε την άποψη ότι τα παιδιά μέσα από διαδικασίες σχετιζόμενες με το δράμα, αναπτύσσουν τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Ακόμα, υποστήριξε πως το δράμα αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο για την ενίσχυση του συναισθηματικού ελέγχου, της παρατήρησης του περιβάλλοντος και του εαυτού και την καλλιέργεια της συνεργασίας με τους άλλους (McGregor, 1976: 11). Τέλος, διέκρινε το εκπαιδευτικό δράμα από άλλες μορφές θεάτρου, καθώς το πρώτο αποτελεί βιωματική πράξη και σχετίζεται άμεσα με την αυθόρμητη χρήση του χώρου, της κίνησης, του ρυθμού και της αισθητικής, που υπάρχουν έμφυτα στα παιδιά (Slade, 1954).

Επίσης, άλλη μία παιδαγωγός που εφάρμοσε από τους πρώτους το εκπαιδευτικό δράμα ήταν η Winifred Ward (1957), η οποία μάλιστα, χρησιμοποίησε τον όρο «creative dramatics» («δημιουργικό δράμα»), δηλώνοντας πως πρόκειται για βιωματικές, δημιουργικές δραστηριότητες και όχι για παθητικές και ανούσιες (Ward, 1957: 3). Το κίνημα προς τη χρήση των δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση ονομάστηκε «Προοδευτική Εκπαίδευση» με κύριο μέλημά της την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης και της ελεύθερης έκφρασης του παιδιού (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Θερμός υποστηρικτής της Προοδευτικής Εκπαίδευσης υπήρξε ο John Dewey (1959), ο οποίος πίστευε πως το δράμα συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου.

Λίγο αργότερα, τη δεκαετία του 1960, ακολούθησε ο Brian Way, ένας σημαντικός άνθρωπος του θεάτρου, που όρισε το δράμα στην εκπαίδευση ως το μέσο προς την κοινωνική, νοητική, φυσική και πνευματική εξέλιξη του ατόμου (Bolton, 1986). Επίσης, την ίδια δεκαετία, έκανε αισθητή την παρουσία της στην εκπαιδευτική κοινότητα και η Dorothy Heathcote, η οποία αποτέλεσε σημείο αναφοράς για το εκπαιδευτικό δράμα (Dougill, 1987). Αυτή έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του δασκάλου εμπυχωτή, ο οποίος εμπλέκεται ενεργά και καθοδηγεί τη διαδικασία

αναλαμβάνοντας έναν δραματικό ρόλο (Heathcote, 1984). Στη συνέχεια, εμφανίστηκε ο Gavin Bolton, που με τις απόψεις του συνέβαλε στη διάδοση της σπουδαιότητας του δράματος στη μαθησιακή διαδικασία (Bolton, 1979).

Με τους παραπάνω συμφώνησε και η Geraldine Brain Siks, πιστεύοντας, ακόμα, πως το δημιουργικό δράμα συμβάλλει στην ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος μεταξύ των παιδιών (Siks, 1983). Επιπροσθέτως, τάχθηκε υπέρ της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και ο Augusto Boal, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού δράματος έως σήμερα. Αυτός, έχοντας επιρροές από τον γνωστό κοινωνιολόγο Freire (1997), εισήγαγε μία διαφορετική μορφή δράματος, το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», το οποίο εφαρμόστηκε σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με το Θέατρο του Καταπιεσμένου, οι συμμετέχοντες έρχονται αντιμέτωποι με κοινωνικά θέματα και καλλιεργούν διαπροσωπικές σχέσεις. Κύριο στόχο του αποτελεί η κοινωνική αλλαγή, μέσα από την εναλλαγή ρόλων σε δραματικές τεχνικές (Boal, 1996). Ακόμα, ο Boal είχε τη γνώμη πως οι συμμετέχοντες μέσα από αυτό το είδος δράματος έχουν τη δυνατότητα να προβληματιστούν, να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να πάρουν αποφάσεις και τέλος να αναπτύξουν κριτική σκέψη για την πραγματικότητα.

Επίσης, από τους πολύ σημαντικούς παιδαγωγούς που ασχολήθηκαν με το δράμα στην εκπαίδευση ήταν η Harriet Finlay Jonson, η οποία υποστήριξε την ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων μέσω του δράματος (Τσιάρας, 2014). Βασική θέση του εκπαιδευτικού δράματος ήταν η τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο μιας διαφορετικής, παιγνιώδους διδασκαλίας, με σκοπό την καλλιέργεια της προσωπικότητας και την απόκτηση γνώσεων (Παπαδόπουλος, 2010). Παράλληλα, τοποθετήθηκε υπέρ της ένταξης του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο Henry Cook, ο οποίος πίστευε πως το δράμα αποτελεί μέσο καλλιέργειας της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών (Adigüzel, 2009: 86). Έτσι, οι τεχνικές του δράματος καθιερώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο δάσκαλος πήρε τον ρόλο του εμπνευστή (Τσιάρας, 2014).

Στον ελλαδικό χώρο, η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος έγινε γνωστή μετά την μεταπολίτευση. Η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στα σχολεία έγινε επίσημα το 1989 και λίγο αργότερα, το 1993, κυκλοφόρησε το πρώτο βιβλίο Θεατρικής Αγωγής για εκπαιδευτικούς. Αυτό αποτέλεσε σημαντικό βοήθημα για τους δασκάλους, καθώς περιείχε μεθόδους και τεχνικές, με σκοπό την καλύτερη ενσωμάτωση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουρετζής, & Κοντογιάννη, 1993). Με το πέρασμα των

χρόνων, η δραματική τέχνη εδραιώθηκε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και η εφαρμογή της πραγματοποιήθηκε στην Πρωτοβάθμια, αλλά και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τσιάρας, 2005). Μέχρι και σήμερα αποτελεί ένα ισχυρό μέσο, που προωθεί την ενασχόληση με τις τέχνες και την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, ώστε να προσδιορίσει τη θέση του στον κόσμο (Landy, 1982· McCaslin, 1977· Τσιάρας, 2014).

2.2. Η σημασία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Πολλοί είναι οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι που έχουν μελετήσει την αξία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Επίσημα, το 1943 στην Αγγλία, με την ίδρυση της Εταιρείας της Δραματικής Τέχνης (Drama Association) και το συνέδριο που πραγματοποιήθηκε για το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) λίγο αργότερα, το 1948, έγινε παγκοσμίως γνωστή η αξία του δράματος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Επίσης, το 1952, στο συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι για τον ίδιο σκοπό, επιβεβαιώθηκε η παραπάνω άποψη (Κοντογιάννη, 2012).

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η αξία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έγκειται στο περιεχόμενο και τους σκοπούς που καλείται να εκπληρώσει. Αυτό σημαίνει πως πρόκειται για μία δομημένη διαδικασία, που σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (American Alliance for Theatre and Education) προκαλεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά με εφόδια τον αυθορμητισμό, τις ιδέες και τα βιώματα τους (Heinig, 1988). Αν και έχει αρκετά όμοια στοιχεία με άλλες μορφές θεάτρου, το εκπαιδευτικό δράμα δε στοχεύει στην παρουσίαση μιας καλοστημένης παράστασης μπροστά σε θεατές. Αντίθετα, αποσκοπεί στις βαθύτερες επιδράσεις που έχουν οι δραματοποιήσεις στον ψυχισμό και στον χαρακτήρα των συμμετεχόντων (Ward, 1957). Με την παραπάνω άποψη συμφωνούν και άλλοι μελετητές, υποστηρίζοντας πως το αισθητικό αποτέλεσμα έχει τη λιγότερη σημασία, καθώς αυτό που προέχει στο εκπαιδευτικό δράμα είναι η δράση και το βίωμα των συμμετεχόντων, χωρίς αυτό να προϋποθέτει την ύπαρξη παράστασης σε κοινό (Κοντογιάννη, 2008· Dewey, 1980· Hansen, 2012· Way, 1967).

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την αξία της Δραματικής Τέχνης στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αυτή είναι σπουδαία. Μέσω του δράματος, οι μαθητές εισέρχονται σε ένα φανταστικό και ταυτόχρονα ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο καλούνται

να δοκιμάσουν λύσεις, να πάρουν αποφάσεις, αλλά και να απορρίψουν επιλογές (Wagner, 1999). Οι παραπάνω ενέργειες προϋποθέτουν την κινητοποίηση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, όπως την παρατήρηση, την αξιολόγηση και την κριτική σκέψη (Κοντογιάννη, 2008). Το γεγονός, επίσης, ότι οι δραματικές τεχνικές χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, καθιστά την κατάκτηση της γνώσης και κατά επέκταση την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών πιο εύκολη (Abrahams, & Braund, 2012). Τέλος, η ύπαρξη λεκτικών οδηγιών από τον εμπυχωτή, αλλά και η προτροπή για χρήση προφορικής ομιλίας και ενεργητικής ακρόασης από τους μαθητές, προωθεί τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας (McFadden, 2010).

Σημαντικό ρόλο, ακόμα, διαδραματίζει η παιγνιώδης και διασκεδαστική διαδικασία του δράματος, καθώς αποτελεί μεγάλο κίνητρο για ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Το γεγονός αυτό προκαλεί την περιέργεια των μαθητών και ευνοεί την κινητοποίηση για συμμετοχή, ανακάλυψη και έκφραση με δημιουργικούς τρόπους (Kalkan, Κορ, & Erpli-Κορ, 2014). Οι σωματικές ασκήσεις και τα κινητικά παιχνίδια, επιπλέον, συμβάλλουν στην σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Κουρετζής, 1991). Πολλές κινητικές ασκήσεις ζεστάματος, ενεργοποίησης, συνεργασίας και επικοινωνίας που πραγματοποιούνται στην αρχή της δραματικής διαδικασίας έχουν στόχο την ένταξη των μαθητών στη διαδικασία, σωματικά αλλά και πνευματικά (Γκόβας, 2002). Φυσικά, ο χορός, η παντομίμα, η δραματοποίηση και πολλές άλλες τεχνικές του δράματος ευνοούν τη σύνδεση σκέψης, δράσης, κίνησης (Rijnhout, 1999). Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, επιτυγχάνεται ο κινητικός συντονισμός και η έκφραση ιδεών και συναισθημάτων μέσα από αρμονικές κινήσεις του σώματος (Bolton, 1978).

Επιπλέον, η αξία της Δραματικής Τέχνης είναι αξιοσημείωτη στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τους Saglamei και Kayaoglou (2013), λόγω της συμμετοχής τους σε ομαδικές δραματικές δραστηριότητες, οι μαθητές αναπτύσσουν αλληλεπιδράσεις και επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ τους. Ακόμα, η ύπαρξη ομάδων προωθεί τη συνεργασία και καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας (Butler, 1989· Okvuran, 2010). Φυσικά, οι δεξιότητες συνεργασίας συνεπάγονται συναισθήματα αποδοχής, σεβασμού, εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης του άλλου, τα οποία καλλιεργούνται εξίσου (Fennessey, 1995). Αυτό είναι ακόμα πιο εμφανές όταν καλούνται να συνεργαστούν μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου οι σχέσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών διευρύνονται (Wang, 2014). Γίνεται

φανερό, λοιπόν, ότι η επίδραση της δραματικής τέχνης υπάρχει και στο συναισθηματικό κομμάτι των μαθητών, το οποίο είναι αλληλένδετο με την προσωπική τους ανάπτυξη (Holden, 2002). Τα παιδιά μέσα στην ομάδα αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοκυριαρχία (Worugji, 2006).

2.3. Τα χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα είδος δράματος, που αφήνει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, να επικοινωνήσουν απόψεις και συναισθήματα, καθώς επίσης και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Κοντογιάννη, 2008· Mellou, 1994). Μερικές από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό δράμα είναι η ιδεοθύελλα, οι δυναμικές εικόνες, η ανακριτική ή καυτή καρέκλα, ο διάδρομος συνείδησης, ο ρόλος στον τοίχο, η διερεύνηση χαρακτήρων και δραματικών καταστάσεων, η δραματοποίηση σε ομάδες και άλλες (Γκόβας, 2003). Σημαντική μέθοδο, επίσης, αποτελεί το παιχνίδι ρόλων, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες εκφράζουν αυθόρμητα προβληματισμούς και γεγονότα της καθημερινότητάς τους (Γέρου, 1984· Bredekamp, & Copple, 1997). Παρουσιάζονται κοινωνικά θέματα και δίνεται έμφαση στην πρωτοβουλία και τη λήψη αποφάσεων με σκοπό την εύρεση λύσεων και την επίλυση προβλημάτων (Bruner, 1996· Winston, & Tandy, 2001). Τέλος, οι αυτοσχδιασμοί και οι αναπαραστάσεις αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος (Bretherton, 1984).

Η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνεται υπό συγκεκριμένες συνθήκες, με δομημένες διαδικασίες, τις οποίες οργανώνει και συντονίζει ο εμπνευστής (Τσιάρας, 2005). Ο ρόλος του εμπνευστή είναι βασικός, αφού είναι αυτός που ορίζει το πλαίσιο, παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να ενεργοποιήσει τη φαντασία των συμμετεχόντων, οργανώνει την ομάδα και την κατευθύνει προς το θέμα (Wessels, 1987). Ακόμα, ο εμπνευστής πολλές φορές μπορεί να συμμετέχει σε ασκήσεις και στην εφαρμογή δραματικών τεχνικών, όπως είναι η τεχνική δάσκαλος σε ρόλο, με στόχο να διευκολύνει την εξέλιξη του δράματος και να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Γιάνναρης, 1995). Επιπροσθέτως, ο εμπνευστής είναι υπεύθυνος για την κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος. Οργανώνει τον χώρο, ορίζει τον χρόνο και τους στόχους, καθώς επίσης, έχει στη διάθεσή του τα κατάλληλα υλικά και μέσα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Dougill, 1987).

Ακόμα, ο εμπυχωτής δημιουργεί ζεστό, φιλικό κλίμα μεταξύ των συμμετεχόντων, που χαρακτηρίζεται από σεβασμό και εμπιστοσύνη, μέσω σχετικών παιχνιδιών (McGregor, 1976). Επίσης, ο εμπυχωτής είναι αυτός που κατέχει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, γνωρίζει τεχνικές και μεθόδους της δραματικής τέχνης και ωθεί τα παιδιά να εμπλακούν και να τις εφαρμόσουν (Κοντογιάννη, 1989).

Στη συνέχεια, άλλο ένα χαρακτηριστικό της δραματικής τέχνης είναι ότι η εφαρμογή της χωρίζεται σε στάδια. Αρχικά, πρώτο σε σειρά είναι το στάδιο της προθέρμανσης (Landy, 1986). Σε αυτό, γίνονται ασκήσεις με σκοπό τη γνωριμία των συμμετεχόντων και ασκήσεις κίνησης με στόχο το ζέσταμα και την ενεργοποίησή τους (O'Toole, & Haseman, 1988). Οι ασκήσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν ποικίλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ομάδας και τους στόχους του εμπυχωτή. Οι συνηθέστερες είναι ασκήσεις συνοχής, παιχνίδια εμπιστοσύνης, συνεργασίας, προσδοκιών, επιθυμιών, επικοινωνίας, αυτογνωσίας, ενεργητικής ακρόασης, διεκδίκησης και ορίων (Γκόβας, 2003). Έπειτα, το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την κυρίως δραματοποίηση από τους συμμετέχοντες (Byron, 1986). Τα παιδιά, σε αυτήν τη φάση αναλαμβάνουν τη δραματική αναπαράσταση ενός γεγονότος, κειμένου ή σεναρίου, που, είτε έχει δημιουργηθεί εξ ολοκλήρου από τα ίδια, είτε έχει διασκευαστεί για τις ανάγκες του μαθήματος (Spolin, 1986).

Τέλος, πραγματοποιείται το στάδιο της αξιολόγησης της διαδικασίας που προηγήθηκε (Somers, 1995). Αυτό σημαίνει πως εμπυχωτής και συμμετέχοντες έρχονται σε συζήτηση, προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα μέρη του προγράμματος, τα νοήματα και οι σκοποί που κρύβονται πίσω από τις δραματικές ασκήσεις, αλλά και πιθανές αδυναμίες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το αποτέλεσμα (Hornbrook, 1998· Woolland, 1999). Η αξιολόγηση, εκτός από συζήτηση σε κύκλο, μπορεί να γίνει με τη δημιουργία ποιήματος, τραγουδιού, κειμένου, σκίτσων ή ζωγραφιάς (Βουτσινά, 1991· Κοντογιάννη, 1984· Μουδατσάκης, 1994). Επίσης, σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης αποτελεί και η έκφραση σκέψεων και εντυπώσεων των συμμετεχόντων, κατά τη διαδικασία. Στο τέλος, ο εμπυχωτής αναλαμβάνει να κάνει τη δική του αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τις προσωπικές του ικανότητες ως συντονιστής, την πορεία της διαδικασίας και το τελικό αποτέλεσμα (McCaslin, 1977).

2.4. Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας: Ανασκόπηση ερευνών

Μετά από ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει η αναγνώριση της έλλειψης ερευνών σχετικά με την εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης με σκοπό την ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που αναδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ Δραματικής Τέχνης και βασικών πυλώνων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα των Duban, Yildiz και Merve, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2013 σε 25 δημοτικά σχολεία της Τουρκίας δείχνει ότι η εφαρμογή του δράματος στη μαθησιακή διαδικασία έχει θετικές συνέπειες στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ανάλυση έργου και την επίλυση προβλημάτων, σημαντικών στοιχείων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Επίσης, έρευνα των Abrahams και Braund (2012) αποδεικνύει ότι η Δραματική Τέχνη συνδέεται άμεσα με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Μαθητές της έκτης και έβδομης τάξης σε σχολεία της νότιας Αφρικής συγκέντρωσαν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας σε μαθήματα, μετά από εφαρμογή δραματικών τεχνικών στο σχολικό πρόγραμμα. Ακόμα, η χρήση του δράματος φαίνεται πως αυξάνει σημαντικά τα επίπεδα κινήτρων για μάθηση σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Dicks και Le Blanc (2009).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενισχύει μεμονωμένα χαρακτηριστικά μαθητών, που η ύπαρξή τους προαπαιτούνται για την ανάπτυξη αυτορρύθμισης. Ωστόσο, φαίνεται να μην έχει μελετηθεί ακόμα η αξία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως προς την ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε μαθητές Δημοτικού. Αυτό αποτελεί ένα θέμα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρωτοτυπία. Παρακάτω, μέσα από το ερευνητικό μέρος θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί η σχέση αυτή και να συνδεθεί με το θεωρητικό μέρος που προηγήθηκε.

Μέρος δεύτερο: Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η εξέταση της επίδρασης που έχει η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε μαθητές ηλικίας 9-10 ετών.

Οι επιπλέον στόχοι που ορίστηκαν στην παρούσα μελέτη είναι η ανάδειξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσου ανάπτυξης μαθησιακών χαρακτηριστικών, που είναι απαραίτητα για την κατάκτηση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1ο ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενισχύει την αυτοδιαχείριση εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν την αυτορρύθμιση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία;

2ο ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενισχύει τη συναισθηματική αυτορρύθμιση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία;

3ο ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό της μάθησης και τον αυτοέλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές;

4ο ερευνητικό ερώτημα: Η εφαρμογή τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενισχύει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών;

3.2. Μέσα συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A). Οι Ryan και Connell έφτιαξαν ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 32 ερωτήσεις, με σκοπό να μετρηθεί ο βαθμός κατανόησης συμπεριφορών, σκέψεων και καταστάσεων, που μπορούν να επηρεάσουν την αυτονομία των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ryan, & Connell, 1989).

Το ερευνητικό αυτό εργαλείο είναι δομημένο έτσι, ώστε να αναδείξει τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές ολοκληρώνουν τις εργασίες τους στο σχολείο, στο σπίτι και συμμετέχουν σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Το ερωτηματολόγιο

απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Αποτελείται από 32 προτάσεις, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ανάλογα με το κατά πόσο ισχύει το περιεχόμενό τους για αυτούς, κυκλώνοντας μία από τις παρακάτω τέσσερις επιλογές: “Συμφωνώ απόλυτα/ Συμφωνώ/ Διαφωνώ/ Διαφωνώ απόλυτα”.

Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε τέσσερις υποκατηγορίες.

Η πρώτη αναφέρεται στους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αυτορρύθμιση των μαθητών και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28 και 32. Παράδειγμα πρότασης της πρώτης κατηγορίας είναι “Εργάζομαι μέσα στην τάξη μου, γιατί έτσι ο/η δάσκαλος/α δε θα μου φωνάζει”.

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην ενδοπροσαρμοσμένη, συναισθηματική ρύθμιση και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29 και 31. Παράδειγμα συναισθηματικής ρύθμισης αποτελεί η πρόταση “Κάνω τις εργασίες μου στο σπίτι, επειδή θα νιώθω άσχημα για τον εαυτό μου, αν δεν τις κάνω”.

Στη συνέχεια, η τρίτη κατηγορία έχει σχέση με την προσδιορισμένη ρύθμιση, δηλαδή, τον αυτοπροσδιορισμό, τον αυτοέλεγχο και την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η κατηγορία αυτή αποτυπώνεται στις ερωτήσεις 5, 8, 11, 16, 21, 23 και 30. Παράδειγμα προσδιορισμένης ρύθμισης είναι η πρόταση “Προσπαθώ να απαντήσω σε δύσκολες ερωτήσεις μέσα στην τάξη, για να μάθω αν είμαι σωστός/η ή λάθος”.

Τέλος, η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στα κίνητρα μάθησης και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 7, 13, 15, 19, 22 και 27. Παράδειγμα πρότασης σχετικής με τα κίνητρα μάθησης είναι “Προσπαθώ να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο, επειδή μου αρέσει να κάνω καλά τις εργασίες μου στο σχολείο”.

Σύμφωνα με τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου, το ερευνητικό αυτό εργαλείο είναι εύχρηστο από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση δίνονται σε κλίμακα τεσσάρων πόντων. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των ερωτήσεων και στην πιο αντιπροσωπευτική απάντηση από τους μαθητές. Ακόμα, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, το καθιστούν ελκυστικό, σύντομο και σαφές ως προς τις απαντήσεις των μαθητών (Ryan, & Connell, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε τμήμα, η κλίμακα Likert χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό ατόμων που συμφωνούν ή διαφωνούν με συγκεκριμένες έννοιες σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα, εκτός της δημογραφικής ενότητας (Κυριαζή, 2002). Το

ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από την ερευνήτρια. Έπειτα, έγινε η μεταφορά του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου και πάλι στην αγγλική γλώσσα προς έλεγχο. Τέλος, αφού διαπιστώθηκε η ακριβής και πιστή μετάφραση από την ερευνήτρια, δόθηκε στους μαθητές από την εμψυχώτρια του προγράμματος τυπωμένο στα ελληνικά.

3.3. Μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Ένα ακόμα μέσο συλλογής δεδομένων, ποιοτικών αυτήν τη φορά, υπήρξε η συμμετοχική παρατήρηση της εμψυχώτριας. Με σκοπό την καλύτερη και πληρέστερη συλλογή πληροφοριών για την πορεία του προγράμματος, γινόταν συστηματική παρατήρηση της ανταπόκρισης των μαθητών στις δραστηριότητες και καταγραφή των σημαντικών χαρακτηριστικών που εμφάνιζαν σε κάθε εργαστήριο. Επίσης, η ερευνήτρια αποφάσισε να εντάξει τη συμμετοχική παρατήρηση στα μέσα συλλογής δεδομένων, διότι το δείγμα ήταν αρκετά μικρό, σε περιορισμένο τόπο και εύκολο να παρατηρηθεί (Κυριαζή, 2002). Επιπλέον, η συμμετοχική παρατήρηση έδωσε στην ερευνήτρια πληροφορίες που αφορούσαν τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή και τα σχόλια τους σε κάθε δράση. Ακόμα, η εφαρμογή του συγκεκριμένου μέσου παρείχε πληροφορίες σχετικά με τη σταδιακή αλλαγή της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων απέναντι στις δραματικές τεχνικές και τις αυτορρυθμιστικές δεξιότητες. Τέλος, οι παρατηρήσεις της εμψυχώτριας επέτρεψαν την πολύπλευρη και εγκυρότερη διεξαγωγή των συμπερασμάτων. Οι παρατηρήσεις και τα σχόλια της εμψυχώτριας μεταφέρθηκαν στην ερευνήτρια μέσω συνεντεύξεων μετά το τέλος κάθε παρέμβασης.

3.4. Ερευνητικός πληθυσμός – Δείγμα

Ο ερευνητικός πληθυσμός διαμορφώθηκε από το άθροισμα των ερωτώμενων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός προήλθε από δύο Δημοτικά σχολεία του νομού Αργολίδας, τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία από την ερευνήτρια. Πρόκειται για δειγματοληψία ευκαιρίας (Σαραφίδου, 2011), η οποία αναφέρεται σε 35 μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού, ηλικίας 9 – 10 χρονών. Οι 35 μαθητές είναι χωρισμένοι σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα (experimental group) με 17 μαθητές από Δημοτικό σχολείου του Δήμου Άργους – Μυκηνών και την ομάδα ελέγχου (control group) με 18 μαθητές από Δημοτικό σχολείο του Δήμου Ναυπλιέων. Η

πειραματική ομάδα περιλάμβανε 7 αγόρια και 10 κορίτσια, στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρεμβάσεων, ενώ η ομάδα ελέγχου περιλάμβανε 8 αγόρια και 10 κορίτσια, τα οποία δεν έλαβαν κάποιον χειρισμό. Στο δείγμα της έρευνας υπήρχαν μαθητές από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά επίπεδα.

3.5. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε με στόχο να αναδείξει τη σχέση μεταξύ της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Αρχικά, σχεδιάστηκε και καταγράφηκε από την ερευνήτρια το περιεχόμενο των 12 συναντήσεων της εμπυχώτριας με την πειραματική ομάδα. Έπειτα, επιλέχθηκε τυχαία το δείγμα των μαθητών από δύο Δημοτικά σχολεία του νομού Αργολίδας, και συγκεκριμένα μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού, οι οποίοι αποτέλεσαν τη πειραματική και την ομάδα ελέγχου.

Σε επόμενο στάδιο, πριν την έναρξη υλοποίησης των παρεμβάσεων, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια και στις δύο ομάδες, οι οποίες τα συμπλήρωσαν ανώνυμα και τα επέστρεψαν στην εμπυχώτρια. Στη συνέχεια, το πρόγραμμα παρέμβασης δόθηκε σε εκπαιδευτικό της τάξης της πειραματικής ομάδας, η οποία εφάρμοσε τις δραστηριότητες. Οι συναντήσεις γίνονταν μία φορά την εβδομάδα, στη διδακτική ώρα της Θεατρικής Αγωγής, διάρκειας 45 λεπτών. Οι ασκήσεις, στο σύνολό τους πραγματοποιήθηκαν εντός σχολικής τάξης, διαμορφωμένης καταλλήλως, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία χώρου. Η υλοποίηση του προγράμματος άρχισε στις 30 Σεπτεμβρίου 2021 και ολοκληρώθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2022. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ξανά και στις δύο ομάδες, τα οποία και πάλι συμπληρώθηκαν ανώνυμα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα κατά την εκπόνηση της έρευνας. Μετά από ενημέρωση για την υλοποίηση της έρευνας, η συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων ήταν εκούσια και με προθυμία. Επίσης, η συνεργασία της ερευνήτριας με την εμπυχώτρια ήταν άψογη. Υπήρχε συχνή επικοινωνία μεταξύ τους. Μετά από κάθε παρέμβαση η ερευνήτρια λάμβανε πληροφορίες για τη συμμετοχή και την ανταπόκριση των μαθητών, τις παρατηρήσεις της εμπυχώτριας και γενικά την πορεία του προγράμματος.

3.6. Περιγραφή προγράμματος παρέμβασης

Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων με βάση τις τεχνικές του δράματος εφαρμόστηκε σε 12 συναντήσεις με τους μαθητές που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα. Αρχικά, το πρόγραμμα ήταν δομημένο με τον κατάλληλο τρόπο, έτσι ώστε στην αρχή τα παιδιά να εμπιστευτούν την εμψυχώτρια και τη διαδικασία, να γνωριστούν μεταξύ τους και να νιώσουν ασφάλεια μέσα στην ομάδα. Για αυτόν τον λόγο, οι δύο πρώτες συναντήσεις αποτελούνταν από παιχνίδια γνωριμίας, επικοινωνίας, συνοχής, εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Πολλές ασκήσεις και παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν στα εργαστήρια προέρχονται από το βιβλίο του Νίκου Γκόβα (2002), με τίτλο *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*.

Επίσης, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι αρχικά δόθηκαν πληροφορίες και εξηγήσεις στους μαθητές για το θέμα του προγράμματος. Στο τέλος της πρώτης συνάντησης, εμψυχώτρια και μαθητές έγραψαν το προσωπικό τους συμβόλαιο, με ιδέες και προτάσεις από όλους τους συμμετέχοντες, το οποίο συμφώνησαν να τηρούν στις 12 συναντήσεις τους. Στη συνέχεια, οι υπόλοιπες παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν με βάση τα στοιχεία και τις στρατηγικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μαζί με τεχνικές της δραματικής τέχνης. Όλες οι παρεμβάσεις ξεκινούσαν με κάποια άσκηση ενεργοποίησης ή ζεστάματος, που στόχο είχαν να συγκεντρώσουν την προσοχή των μαθητών στη διαδικασία και να τους προετοιμάσουν σωματικά και πνευματικά για τη συνέχεια των δραστηριοτήτων (Γκόβας, 2002).

Έπειτα, το κύριο μέρος των παρεμβάσεων αποτελούνταν από αφηγήσεις κειμένων ή μαθησιακά αντικείμενα ως ερεθίσματα, ασκήσεις δραματοποίησης, ασκήσεις με ήχους, παιχνίδια ρόλων και άλλες δραματικές τεχνικές. Στο τέλος, όλες οι παρεμβάσεις έκλειναν με ασκήσεις αναστοχασμού, που είχαν είτε τη μορφή συζήτησης σε κύκλο είτε τη μορφή ζωγραφιάς και γραπτής αποτύπωσης συναισθημάτων και σκέψεων. Ακόμα, σε όλες τις συναντήσεις οι μαθητές καλούνταν να τηρήσουν τα χρονοδιαγράμματα που έδινε η εμψυχώτρια για την προετοιμασία και την παρουσίαση κάποιας άσκησης, στο πλαίσιο της αυτοδιαχείρισης του χρόνου, σημαντική δεξιότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Επίσης, στις συναντήσεις οι συμμετέχοντες, εκτός από τον χρόνο, καλούνταν να διαχειριστούν τον χώρο, τα υλικά και τα μέσα που διέθεταν, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις τους, στοιχεία που συνδέονται με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Ακόμα μία βασική τεχνική της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που

χρησιμοποιήθηκε στις παρεμβάσεις ήταν ο προσωπικός φάκελος του μαθητή (portfolio), στον οποίο ο κάθε συμμετέχοντας έβαζε στο τέλος των συναντήσεων ό,τι είχε δημιουργήσει στις δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό είχε στόχο ο μαθητής να δημιουργήσει ένα αρχείο, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως ανατροφοδότηση στο μέλλον, όπως ακριβώς συμβαίνει και κατά την προσέγγιση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι 12 παρεμβάσεις του προγράμματος είχαν την εξής δομή και στοχοθεσία:

1η Παρέμβαση: Πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια γνωριμίας και δημιουργήθηκε το συμβόλαιο με τους κανόνες της ομάδας, με στόχο τη γνωριμία και την οριοθέτηση του πλαισίου για τη συνέχεια των συναντήσεων.

2η Παρέμβαση: Πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις εμπιστοσύνης, συνεργασίας, επικοινωνίας και συνοχής, με στόχο την απελευθέρωση και το δέσιμο της ομάδας. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η δραματική τεχνική παιχνιδιού ρόλων με σκοπό οι συμμετέχοντες να εισαχθούν και να εξοικειωθούν στην εφαρμογή δραματικών τεχνικών.

3η Παρέμβαση: Αρχικά, υλοποιήθηκαν ασκήσεις με στόχο την ενεργοποίηση του σώματος και έγινε χωρισμός σε ομάδες, με βάση μία ηχητική μίμηση. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε παιχνίδι με στόχο την εισαγωγή των παιδιών στο θέμα της συνάντησης. Στη συνέχεια, έγινε από την εμπυχώτρια η αφήγηση του παραμυθιού «Οι μουσικοί της Βρέμης», κατά την οποία εφαρμόστηκαν οι τεχνικές παγωμένες εικόνες και δραματοποιήσεις σκηνών. Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν η εξοικείωση των μαθητών με τις παραπάνω τεχνικές, η κατανόηση του κειμένου, καθώς επίσης και η συνειδητοποίηση των ικανοτήτων του κάθε μαθητή.

4η Παρέμβαση: Αρχικά, έγιναν ασκήσεις σωματικής έκφρασης και αυτοπαρουσίασης των μαθητών. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το κείμενο η «Η Βαγγελίτσα» και εφαρμόστηκε η δραματική τεχνική ρόλος στον τοίχο. Σκοπός της συνάντησης αυτής ήταν η εξοικείωση με την παραπάνω τεχνική, η κατανόηση του κειμένου, η αυτοαντίληψη του γνωστικού επιπέδου από κάθε μαθητή και η αποδοχή των δυνατοτήτων, δυσκολιών και ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών.

5η Παρέμβαση: Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις με στόχο τη σωματική ενεργοποίηση και την αυτοπαρουσίαση των μαθητών. Έπειτα, εφαρμόστηκε η δραματική τεχνική παιχνιδιού ρόλων σε ζευγάρια. Αυτή είχε στόχο την ανάπτυξη της

λεκτικής και σωματικής έκφρασης, καθώς επίσης και την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης μέσω της κατανόησης της αξίας της εργασίας και τη συνειδητοποίηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και προτιμήσεων.

6η Παρέμβαση: Στην αρχή, πραγματοποιήθηκε άσκηση με σκοπό την ενίσχυση της συγκέντρωσης της προσοχής και την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το κείμενο «Οι έλεγχοι» και εφαρμόστηκε η δραματική τεχνική διάδρομος συνείδησης. Ο σκοπός της συνάντησης αυτής ήταν η κατανόηση κειμένου, η ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης και της αυτοαντίληψης σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

7η Παρέμβαση: Αρχικά, υλοποιήθηκαν ασκήσεις με στόχο τη σωματική ενεργοποίηση και έκφραση, την εισαγωγή των μαθητών στο θέμα της συνάντησης και τον χωρισμό σε ομάδες. Έπειτα, εφαρμόστηκε η δραματική τεχνική παιχνίδι ρόλων σε ζευγάρια, με στόχο την αυτοπαρατήρηση των συναισθημάτων για κάθε σχολικό μάθημα, τη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη στοχοθεσίας σχετικά με τα μαθήματα του προγράμματος.

8η Παρέμβαση: Αρχικά, έγιναν ασκήσεις με σκοπό την ενίσχυση της μνήμης και της λεκτικής έκφρασης. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το γνωστικό αντικείμενο της προπαίδειας από τα Μαθηματικά. Επίσης, εφαρμόστηκε η δραματική τεχνική της μελοποίησης στίχων, στην προκειμένη περίπτωση μελοποίηση προπαιδειών, και της ομαδικής παρουσίας. Στόχος της παρέμβασης αυτής υπήρξε η ενίσχυση της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος από τα μέλη της κάθε ομάδας, η εξοικείωση των παιδιών με την τεχνική της επανάληψης και η κατάλληλη προσθήκη ρυθμού και μελωδίας, ώστε να μάθουν την προπαίδεια.

9η Παρέμβαση: Στην αρχή, πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις με σκοπό το ζέσταμα και την ενεργοποίηση του σώματος. Έπειτα, έγινε διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες μέσα από παιγνιώδη δραστηριότητα και ακολούθησε παιχνίδι παντομίμας. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν σημαντικά πρόσωπα από το μάθημα της Ιστορίας της Δ' τάξης Δημοτικού, η τεχνική της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης εννοιολογικός χάρτης και η δραματική τεχνική της δραματοποίησης. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτού του εργαστηρίου ήταν η ανάπτυξη της σωματικής έκφρασης των παιδιών, της δημιουργικότητας, της διατήρησης της προσοχής και της παρατήρησης. Επίσης, στόχος υπήρξε η εξοικείωση με τη χρήση του εννοιολογικού χάρτη και η ανάπτυξη της

κριτικής σκέψης.

10η Παρέμβαση: Αρχικά, υλοποιήθηκαν κινητικές ασκήσεις, παιχνίδια μίμησης και παρατηρητικότητας σε ζευγάρια. Έπειτα, χρησιμοποιήθηκαν λέξεις από το μάθημα της Γλώσσας της Δ' τάξης Δημοτικού, η τεχνική της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης νοητικές εικόνες και η δραματική τεχνική της δραματοποίησης σε ομάδες. Σκοπός της παρέμβασης αυτής ήταν η ανάπτυξη της συνεργασίας, της φαντασίας, της παρατηρητικότητας, των δεξιοτήτων απομνημόνευσης της ορθογραφίας λέξεων και της αυτοπαρακολούθησης της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμα, στόχο της παρέμβασης αποτελούσε η εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση της τεχνικής των νοητικών εικόνων.

11η Παρέμβαση: Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις κίνησης, με στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το κεφάλαιο «Το παλιό πολίτευμα της Αθήνας» από το μάθημα της Ιστορίας της Δ' τάξης Δημοτικού. Το κεφάλαιο αυτό προσεγγίστηκε με τις τεχνικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης υπογράμμιση σημαντικών σημείων, τοποθέτηση πλαγιότιτλων και περίληψη του μαθήματος. Επίσης, εφαρμόστηκε η δραματική τεχνική της δραματοποίησης σε ομάδες. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτής της συνάντησης ήταν η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, των δεξιοτήτων οργάνωσης και επεξεργασίας πληροφοριών, των δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου, καθώς επίσης και η ανάπτυξη αυτοελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές. Τέλος, άλλος ένας στόχος της συνάντησης αυτής ήταν η εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση των στρατηγικών υπογράμμιση σημαντικών σημείων, τοποθέτηση πλαγιότιτλων και περίληψη του μαθήματος.

12η Παρέμβαση: Στην τελευταία συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις με στόχο τη σωματική, γραπτή και λεκτική έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων των μαθητών σε σχέση με την πορεία των παρεμβάσεων. Επίσης, στόχος του τελευταίου εργαστηρίου ήταν η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και της αυτοδιαχείρισης των λαθών που συμβαίνουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, ανοίχτηκε το προσωπικό portfolio των συναντήσεων από κάθε μαθητή και πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός της πορείας της ομάδας, αλλά και αυτοαξιολόγηση από την πλευρά του κάθε συμμετέχοντα.

Κεφάλαιο 4. Ερευνητικά αποτελέσματα

4.1. Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας ποσοτικών δεδομένων

Η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των επιλεγμένων ερευνητικών δεδομένων είναι μια ποσοτική μέθοδος. Επομένως, αυτή η μέθοδος επιτρέπει τον προσδιορισμό των απόψεων του πλήθους για ένα συγκεκριμένο ζήτημα ανά πάσα στιγμή και την άντληση αρκετών δειγμάτων από το πλήθος. Σε αυτή τη μελέτη, χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Με τη δειγματοληψία δεδομένων, μπορεί να πραγματοποιηθεί η σύνοψη των αποτελεσμάτων, η επιβεβαίωση ή η αντίκρουση των ερευνητικών υποθέσεων και η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS v.26 (Statistical Package for Social Sciences). Έπειτα, μετρήθηκε η κανονική κατανομή με το τεστ των Shapiro-Wilk, διότι το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό ($N < 50$) (Νόβα – Καλτσούνη, 2006). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το Paired Samples T-test για να συγκριθούν οι μεταβολές των απαντήσεων πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

4.2. Αποτελέσματα ποσοτικών δεδομένων

Αρχικά, ο πίνακας Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε για να αναδείξει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,799 | 33 |

Πίνακας 1: Cronbach's Alpha

Σύμφωνα με τον πίνακα Cronbach's Alpha παραπάνω, η τιμή alpha είναι $0,799 > 0,70$ γεγονός που δείχνει ότι τα δεδομένα του ερωτηματολογίου είναι αξιόπιστα.

Έπειτα, ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Πιστεύουμε ότι η μεταβλητή μας ακολουθεί μια κανονική κατανομή στον πληθυσμό μας.

H_1 : Δεν πιστεύουμε ότι η μεταβλητή μας ακολουθεί μια κανονική κατανομή στον

πληθυσμό μας

Με βάση τις παραπάνω υποθέσεις πραγματοποιήθηκε το τεστ κανονικότητας, που παρουσιάζεται στον πίνακα παρακάτω.

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Αυτοδιαχείριση εξωτερικού περιβάλλοντος | ,149 | 17 | ,200* | ,938 | 18 | ,271 |
| Συναισθηματική αυτορρύθμιση | ,208 | 17 | ,098 | ,946 | 18 | ,372 |
| Αυτοέλεγχος | ,171 | 17 | ,176 | ,920 | 18 | ,130 |
| Κίνητρα μάθησης | ,138 | 17 | ,200* | ,952 | 18 | ,465 |

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

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 2: Τεστ κανονικότητας

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα κανονικότητας, χρησιμοποιείται το κριτήριο Shapiro-Wilk, διότι το δείγμα της έρευνας είναι μικρότερο από 50 ($N < 50$). Έτσι, σύμφωνα με τον πίνακα Shapiro-Wilk στην κατηγορία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αφορά την αυτοδιαχείριση του εξωτερικού περιβάλλοντος, η κατανομή του πληθυσμού που έδωσε τις απαντήσεις θεωρείται κανονική, αφού $Sig.=0,271$ ($>0,05\%$) και άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική μας υπόθεση. Το ποσοστό 0,05% αποτελεί το όριο που βάλαμε, ώστε να δεχτούμε τη μηδενική μας υπόθεση.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αφορά τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, η κατανομή του πληθυσμού που έδωσε τις απαντήσεις θεωρείται κανονική, αφού $Sig.=0,372$ ($>0,05\%$) και άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική μας υπόθεση. Το ποσοστό 0,05% αποτελεί το όριο που βάλαμε, ώστε να δεχτούμε τη μηδενική μας υπόθεση.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αφορά τον

αυτοέλεγχου, η κατανομή του πληθυσμού που έδωσε τις απαντήσεις θεωρείται κανονική, αφού $Sig.=0,130$ ($>0,05\%$) και άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική μας υπόθεση. Το ποσοστό $0,05\%$ αποτελεί το όριο που βάλαμε, ώστε να δεχτούμε τη μηδενική μας υπόθεση.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αφορά τα κίνητρα μάθησης, η κατανομή του πληθυσμού που έδωσε τις απαντήσεις θεωρείται κανονική, αφού $Sig.=0,465$ ($>0,05\%$) και άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική μας υπόθεση. Το ποσοστό $0,05\%$ αποτελεί το όριο που βάλαμε, ώστε να δεχτούμε τη μηδενική μας υπόθεση.

Φαίνεται, λοιπόν, πως όλες οι κατηγορίες των ερωτημάτων που θέσαμε στον πληθυσμό του δείγματος ακολουθούν κανονική κατανομή ($Sig.>0,05\%$). Στη συνέχεια, επειδή η κατανομή των δεδομένων είναι κανονική, γίνεται χρήση της δοκιμασίας t-test κατά ζεύγη, ώστε να εξεταστούν οι τυπικές αποκλίσεις και οι μέσες τιμές. Το t-test είναι η παραμετρική στατιστική διαδικασία που ελέγχει τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών των μέσων όρων: α) δύο δειγμάτων στην ίδια περίπτωση (για ανεξάρτητα δείγματα) ή β) ενός δείγματος σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις (για εξαρτημένα δείγματα) (Φίλιας, 1995). Βασική αρχή για να εφαρμοστεί t-test με ομάδα ελέγχου (ανεξάρτητα δείγματα) είναι να είναι ισοδύναμες οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) πριν την πειραματική εφαρμογή (Νόβα – Καλτσούνη, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται παραπάνω έγινε ο στατιστικός έλεγχος στις εξής υποθέσεις:

H_0 : Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

H_1 : Υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα δεχόμαστε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεν ενισχύει την αυτοδιαχείριση των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν την αυτορρύθμιση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, ως εναλλακτική υπόθεση (H_1) θεωρούμε ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενισχύει την αυτοδιαχείριση των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν την αυτορρύθμιση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεχόμαστε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεν ενισχύει τη συναισθηματική αυτορρύθμιση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, ως

εναλλακτική υπόθεση (H_1) θεωρούμε ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενισχύει τη συναισθηματική αυτορρύθμιση κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεχόμαστε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεν ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό της μάθησης και τον αυτοέλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές. Αντίθετα, ως εναλλακτική υπόθεση (H_1) θεωρούμε ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό της μάθησης και τον αυτοέλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα δεχόμαστε ως μηδενική υπόθεση (H_0) ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεν ενισχύει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Αντίθετα, ως εναλλακτική υπόθεση (H_1) θεωρούμε ότι η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενισχύει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών.

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας έγινε χρήση του Paired Samples t-test. Τα χαρακτηριστικά ενός πίνακα Paired Samples t-test είναι τα εξής:

Πρώτη στήλη: Το ζεύγος των μεταβλητών που ελέγχονται και η σειρά που πραγματοποιήθηκε η αφαίρεση.

Μέσος όρος = mean : Η μέση διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Τυπική απόκλιση = Std. Deviation: Η τυπική απόκλιση των βαθμολογιών διαφοράς.

Μέσος όρος τυπικού σφάλματος = Std. Error Mean: Το τυπικό σφάλμα (τυπική απόκλιση διαιρούμενη με την τετραγωνική ρίζα του μεγέθους του δείγματος). Χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό τόσο της στατιστικής δοκιμής όσο και των άνω και κάτω ορίων του διαστήματος εμπιστοσύνης.

t: Το στατιστικό τεστ (συμβολίζεται t) για το ζευγαρωμένο T τεστ.

df: Οι βαθμοί ελευθερίας για αυτό το τεστ.

Sig. (2-tailed): Η τιμή p που αντιστοιχεί στη δεδομένη στατιστική δοκιμής t με βαθμούς ελευθερίας df.

Οι παρακάτω πίνακες, ωστόσο, είναι προσαρμοσμένοι από την ερευνήτρια και αναγράφουν τα απαραίτητα στοιχεία για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Paired Samples Test (Ομάδας ελέγχου)

| | Μέσος όρος (M) | Τυπική απόκλιση (SD) | Τιμή t | Sig. (2-tailed) |
|-----------------------------------------------------|----------------|----------------------|--------|-----------------|
| Αυτοδιαχείριση εξωτερικού περιβάλλοντος (πριν-μετά) | 1,61111 | 4,34049 | 1,575 | 0,134 |
| Συναισθηματική αυτορρύθμιση (πριν-μετά) | 2,33333 | 5,75990 | 1,719 | 0,104 |
| Αυτοέλεγχος (πριν-μετά) | 1,44444 | 6,74949 | 0,908 | 0,377 |
| Κίνητρα μάθησης (πριν-μετά) | 3,27778 | 5,00359 | 8,715 | 0,162 |

Πίνακας 3: Paired Samples Test ομάδας ελέγχου

Στον παραπάνω πίνακα, υπάρχουν τα περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών. Οι μέσοι όροι = Mean, η τυπική απόκλιση = Std. Deviation, η τιμή της t (το στατιστικό τεστ για το ζευγαρωμένο T τεστ) και της Sig. (2-tailed), που είναι η τιμή p που αντιστοιχεί στη δεδομένη στατιστική δοκιμής t με βαθμούς ελευθερίας df για την ομάδα ελέγχου. Ο μέσος (ή αριθμητικός μέσος), αποτελεί το σύνολο των τιμών μιας ομάδας αριθμών που διαιρείται με το πλήθος των αριθμών αυτής της μονάδας. Η τυπική απόκλιση είναι ένας τύπος με τον οποίο φαίνεται η κατανομή των αριθμών σε μια διανομή. Εκφράζει κατά μέσο όρο το πόσο αποκλίνει η καθεμία από τις τιμές στην κατανομή από τη μέση τιμή ή το κέντρο κατανομής. Ο υπολογισμός της γίνεται αν λάβουμε την τετραγωνική ρίζα της διακύμανσης.

Δεχόμαστε ως υποθέσεις τις παρακάτω:

$H_0 : \mu 1 = \mu 2$ ("οι μέσοι όροι του ζευγαρωμένου πληθυσμού είναι ίσοι")

$H_1 : \mu 1 \neq \mu 2$ ("οι μέσοι όροι του ζευγαρωμένου πληθυσμού δεν είναι ίσοι")

Εφόσον αυτή η τιμή p είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητάς μας $\alpha = 0,05$, αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση. Έχουμε επαρκή στοιχεία για να πούμε ότι το μέσο των απαντήσεων σχετικά με την αυτοδιαχείριση του εξωτερικού περιβάλλοντος, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών δεν είναι διαφορετικό στο αρχικό με το τελικό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα της πειραματικής ομάδας.

Paired Samples Test (Πειραματικής ομάδας)

| | Μέσος όρος (M) | Τυπική απόκλιση (SD) | Τιμή t | Sig. (2-tailed) |
|-----------------------------------------------------|----------------|----------------------|--------|-----------------|
| Αυτοδιαχείριση εξωτερικού περιβάλλοντος (πριν-μετά) | 15,22222 | 7,00047 | 9,225 | <0,001 |
| Συναισθηματική αυτορρύθμιση (πριν-μετά) | 9,72222 | 7,34691 | 5,614 | <0,001 |
| Αυτοέλεγχος (πριν-μετά) | 1,05556 | 5,16176 | 0,068 | 0,398 |
| Κίνητρα μάθησης (πριν-μετά) | 6,72222 | 7,06945 | 4,034 | <0,001 |

Πίνακας 4: Paired Samples Test πειραματικής ομάδας

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι τιμές που φαίνονται είναι ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η t (το στατιστικό τεστ για το ζευγαρωμένο T τεστ) και η Sig. (2-tailed), που είναι η τιμή p που αντιστοιχεί στη δεδομένη στατιστική δοκιμής t με βαθμούς ελευθερίας df για την ομάδα ελέγχου.

Δεχόμαστε ως υποθέσεις τις παρακάτω:

$H_0 : \mu 1 = \mu 2$ ("οι μέσοι όροι του ζευγαρωμένου πληθυσμού είναι ίσοι")

$H_1 : \mu 1 \neq \mu 2$ ("οι μέσοι όροι του ζευγαρωμένου πληθυσμού δεν είναι ίσοι")

Εφόσον αυτή η τιμή p είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητάς μας $\alpha = 0,05$, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Έχουμε επαρκή στοιχεία για να πούμε ότι το μέσο των απαντήσεων είναι διαφορετικό στο αρχικό με το τελικό ερωτηματολόγιο της πειραματικής ομάδας. Αυτό συμβαίνει στα ερωτήματα που αφορούν την αυτοδιαχείριση του εξωτερικού περιβάλλοντος, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Αντίθετα, στο ερώτημα σχετικά με τον αυτοέλεγχο η τιμή p είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,005$, οπότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι στις ερωτήσεις σχετικά με τον αυτοέλεγχο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές δεν έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις στο αρχικό σε σύγκριση με το τελικό ερωτηματολόγιο.

4.3. Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα ποιοτικά δεδομένα προήλθαν από τη συμμετοχική παρατήρηση της εμπνευστήριας, η οποία καθ' όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων κατέγραφε παρατηρήσεις και σχόλια ως προς την ανταπόκριση των

μαθητών στο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των σημειώσεων αφορούσαν συμπεριφορές και σχόλια των ίδιων των μαθητών που συμμετείχαν στις δράσεις, καθώς επίσης και παρατηρήσεις της ίδιας σχετικά με την εξέλιξη των παρεμβάσεων. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 17 μαθητές, 7 αγόρια και 10 κορίτσια. Πρόκειται για ένα τμήμα μέτριου μαθησιακού επιπέδου, με ευγενικά και πρόσχαρα παιδιά, που επιδείκνυαν καλή συμπεριφορά, ακολουθούσαν τους κανόνες του σχολείου και είχαν άριστες σχέσεις μεταξύ τους.

Αρχικά, από την πρώτη κιόλας συνάντηση, αφού έγινε ενημέρωση των συμμετεχόντων για το περιεχόμενο του προγράμματος, διαπιστώθηκε μεγάλη χαρά και προθυμία να συμμετέχουν σε αυτό. Οι ασκήσεις γνωριμίας όπως «το φανταστικό μπαλάκι» και τα παιχνίδια δεσίματος της ομάδας όπως «όλοι μαζί ή ένας ένας» που πραγματοποιήθηκαν στην αρχή, είχαν θετικά αποτελέσματα στη διάθεση και τη θέληση των παιδιών να συμμετέχουν. Ακόμα, μέσω των συγκεκριμένων ασκήσεων αναπτύχθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία των μαθητών, γεγονός που φάνηκε και στις επόμενες ομαδικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας έπαιξε η άσκηση «ο εξωγήινος», η οποία άρεσε και πραγματοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία από τα παιδιά. Επίσης, καθώς περνούσε ο καιρός και συνεχίζονταν οι παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε όλο και μεγαλύτερος ενθουσιασμός από τα παιδιά, τα οποία περίμεναν με ανυπομονησία την επόμενη συνάντηση με την εμψυχώτρια.

Σχετικά με τις αρχικές ασκήσεις ζεστάματος και ενεργοποίησης των μαθητών σε κάθε εργαστήριο, οι παρατηρήσεις της εμψυχώτριας ήταν ενθαρρυντικές. Υπήρχε καθολική συμμετοχή, χωρίς δυσκολίες κατανόησης και πραγματοποίησής τους και φάνηκε να εκπληρώνουν επιτυχώς το σκοπό της εφαρμογής τους. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εμψυχώτριας, στις πρώτες συναντήσεις τα αγόρια της ομάδας παρουσιάστηκαν πιο δραστήρια και με περισσότερη ενέργεια από τα κορίτσια, κάτι που στην πορεία άλλαξε με την επίσης ενεργή και δραστήρια συμμετοχή των κοριτσιών.

Επίσης, αποτελεί σημαντική παρατήρηση το γεγονός ότι στις πρώτες ασκήσεις δημιουργικότητας και φαντασίας, όπως «το σπασμένο τηλέφωνο σε παραλλαγή με ζωγραφιά» τα παιδιά δε σημείωσαν καλά αποτελέσματα, φάνηκε όμως να διασκεδάζουν πολύ. Βέβαια, στη συνέχεια, με την όλο και περισσότερη ενασχόλησή τους με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης τα παραπάνω αποτελέσματα βελτιώθηκαν. Ακόμα, με βάση τα σχόλια της εμψυχώτριας, στην αρχή των εργαστηρίων υπήρχε δυσκολία σωματικής και λεκτικής έκφρασης από τα παιδιά, δυσκολία, όμως, που στην πορεία

ξεπεράστηκε.

Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε ότι τα κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές ως ερεθίσματα, στο τρίτο, τέταρτο και έκτο εργαστήριο, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των δραματικών τεχνικών και στην ενίσχυση των κινήτρων. Το περιεχόμενο τους ήταν ελκυστικό, ενδιαφέρον, κατάλληλο για την ηλικία τους και τους στόχους των δράσεων. Μέσα από τις αναστοχαστικές ασκήσεις στο τέλος των εργαστηρίων, τα παιδιά έδειξαν πως πέτυχαν τους στόχους, δηλαδή ανέπτυξαν συναισθηματική αυτορρύθμιση, θετική αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη των μαθησιακών τους δυνατοτήτων και κίνητρα μάθησης. Επιπλέον, τα γνωστικά αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στην όγδοη, ένατη, δέκατη και ενδέκατη παρέμβαση αποτέλεσαν σημαντικά ερεθίσματα ως προς την εξοικείωση και την κατάλληλη χρήση τεχνικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, όπως ο εννοιολογικός χάρτης και οι νοητικές εικόνες, οι οποίες παρουσιάστηκαν μέσα από δραματικές τεχνικές.

Τέλος, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εμπυχωτριάς, η χρήση υλικών και αντικειμένων ενθουσίασε τα παιδιά και ενίσχυσε την προσπάθειά τους. Τόσο τα μέσα και τα υλικά, όσο και οι δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των γνωστικών αντικειμένων συνέβαλαν σημαντικά στην επίτευξη της ενίσχυσης της αυτοδιαχείρισης του εξωτερικού περιβάλλοντος και του αυτοελέγχου των μαθητών. Σε γενικές γραμμές, οι δράσεις που περιελάμβαναν μουσική, κίνηση και μίμηση τόνωσαν την εκφραστικότητα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών και επέδρασαν θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

5.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Με βάση τις πληροφορίες από τη βιβλιογραφική μελέτη και τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί έναν επικοινωνιακό τρόπο προσέγγισης των μαθητών που έχει άμεση επίδραση στην ψυχοσύνθεσή τους και στην ικανότητα να αυτορρυθμιστούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων σε συνδυασμό με τα ποιοτικά δεδομένα δείχνουν πως υπήρξε μεγάλη βελτίωση στην αυτοδιαχείριση των εξωτερικών παραγόντων από τη μεριά των μαθητών. Δηλαδή, στο τέλος των συναντήσεων δε φαίνεται η μάθηση και τα κίνητρά τους να επηρεάζονται από παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι αμοιβές από γονείς ή οι απόψεις των δασκάλων. Αυτό φαίνεται ακόμα περισσότερο από τις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας στην πρόταση «Προσπαθώ να απαντήσω σε δύσκολες ερωτήσεις μέσα στην τάξη, επειδή θέλω ο/η δάσκαλος/α να πει ωραία πράγματα για μένα». Οι τελικές απαντήσεις της πειραματικής ομάδας διαφώνησαν πλήρως με την παραπάνω πρόταση, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συμφώνησαν.

Επίσης, άλλη μία πρόταση στην οποία οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν αρνητικά ήταν «Εργάζομαι μέσα στην τάξη μου, επειδή θα ντρέπομαι για τον εαυτό μου, αν δεν εργαστώ μέσα στην τάξη». Από τη σύγκριση των αρχικών και των τελικών απαντήσεων στην παραπάνω πρόταση συμπεραίνουμε πως το δράμα συνέβαλλε σημαντικά στη συναισθηματική αυτορρύθμιση των μαθητών, αποβάλλοντας τις ενοχές, την υποτίμηση του εαυτού και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου απάντησε θετικά στο αρχικό, όπως και στο τελικό ερωτηματολόγιο. Ένα τελευταίο παράδειγμα, που αναδεικνύει τη βελτίωση της πειραματικής ομάδας είναι η πρόταση «Προσπαθώ να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο, επειδή μου αρέσει να κάνω καλά τις εργασίες μου στο σχολείο» που αφορά τα κίνητρα μάθησης. Σε αυτήν την πρόταση, μετά το πρόγραμμα των παρεμβάσεων η πειραματική ομάδα απάντησε θετικά, ενώ η ομάδα ελέγχου αρνητικά.

Από την άλλη μεριά, οι τελικές απαντήσεις της πειραματικής ομάδας σχετικά με τον αυτοέλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας δεν διαφοροποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τις αρχικές. Αυτό σημαίνει πως σε αυτόν τον τομέα δεν υπήρξε βελτίωση μετά την

εφαρμογή του προγράμματος. Με άλλα λόγια, οι μαθητές δεν κατάφεραν να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοελέγχου της μάθησης, όπως είναι η αυτοπαρατήρηση και η αυτοκαθοδήγηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η έννοια του αυτοελέγχου περιλαμβάνει πολλές άλλες μεταγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτορρύθμιση, όπως είναι η αυτοπαρακολούθηση, ο αυτοδιάλογος, η αυτοκαταγραφή και ο αυτοπειραματισμός. Για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων απαιτείται η κριτική σκέψη, η αυτοαξιολόγηση και η ικανότητα λήψης αποφάσεων, χαρακτηριστικά που το άτομο αναπτύσσει δια βίου.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα των δεδομένων τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα των παρεμβάσεων φαίνεται να εξοικειώθηκαν με τις δραματικές τεχνικές, αλλά και με στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Ακόμα, εφόρμισαν και διαχειρίστηκαν επιτυχώς πολλές πρακτικές σχετικές με την αντίληψη του εαυτού, του αυτοελέγχου και του αυτοαναστοχασμού, τις οποίες, στο μέλλον, μέσα από εξάσκηση, μπορούν να εξελίσσουν ακόμα περισσότερο. Η εφαρμογή πρακτικών σε μαθήματα του σχολικού προγράμματος της τάξης έδειξε να ενισχύει τα συναισθήματα παρακίνησης για συμμετοχή και την αυτοαποτελεσματικότητα σε εργασίες του αναλυτικού προγράμματος. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μέσω των τεχνικών του δράματος κατόρθωσαν να διαχειρίζονται επιτυχώς τον χρόνο, τον χώρο, τα υλικά και τα μέσα που διέθεταν σε κάθε παιχνίδι ή άσκηση. Το γεγονός αυτό σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη αυτορρύθμισης και μόνο θετική επιρροή μπορεί να έχει στην επίτευξη της αυτοδιαχειριζόμενης μάθησης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον αναστοχασμό που πραγματοποιήθηκε στο τέλος των παρεμβάσεων, οι μαθητές φάνηκε να είναι ικανοί να ελέγχουν συναισθήματα και διαδικασίες κατά τη μάθηση. Η χρήση δραματικών τεχνικών, όπως οι παγωμένες εικόνες, ο ρόλος στον τοίχο, ο διάδρομος συνείδησης και οι δραματοποιήσεις βοήθησαν τους μαθητές να ενισχύσουν την αυτογνωσία και να αυτοδιαχειριστούν καταστάσεις εντός των πλαισίων της μάθησης. Ακόμα, ανέπτυξαν τη συγκέντρωση της προσοχής και την παρατηρητικότητα κατά την εκτέλεση ασκήσεων, γεγονός που φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο και στην αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τα σχόλια των μαθητών, οι ασκήσεις έκφρασης που πραγματοποιήθηκαν στα εργαστήρια, βοήθησαν σημαντικά στην απελευθέρωση του εαυτού και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης. Επιπροσθέτως, τα παιχνίδια που είχαν στόχο την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, είχαν θετικό αντίκτυπο

στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, αφού στο τέλος έδειξαν να δημιουργούν ευκαιρίες πειραματισμού σε νέες τεχνικές μάθησης και να προσεγγίζουν τη διαχείριση των μαθησιακών αντικειμένων με πιο δημιουργικούς τρόπους. Η παραπάνω ικανότητα των μαθητών γίνεται άμεσα εφαρμόσιμη στο τελευταίο στάδιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, όπου γίνεται η αυτοαξιολόγηση, ο επαναπροσδιορισμός των στόχων και η επιλογή διαφορετικών πρακτικών με σκοπό την καλύτερη επίδοση.

Συμπερασματικά, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό πως το δράμα ενίσχυσε την καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Ως ένα βαθμό ανέπτυξε τα κίνητρα μάθησης, τις γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών. Χαρακτηριστικά που αποτελούν αναγκαία εφόδια για ένα πνευματικά και ψυχικά ολοκληρωμένο άτομο στο μέλλον. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης απαντήθηκαν με θετικό πρόσημο σχετικά με τη σύνδεση δράματος και αυτοδιαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν μερικοί περιορισμοί που αξίζει να αναφερθούν. Αρχικά, ο πρώτος περιορισμός είναι το μικρό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα, γεγονός που δυσκολεύει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, πρόκειται για δείγμα ευκολίας, που σημαίνει ότι δεν είναι άκρως αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού. Ακόμα ένας περιορισμός της έρευνας είναι το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα των παρεμβάσεων. Το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο με 12 συναντήσεις, μία κάθε εβδομάδα, στη διδακτική ώρα της Θεατρικής Αγωγής, διάρκειας 45 λεπτών. Τελικά, η διάρκεια του προγράμματος ήταν μεγαλύτερη από 12 εβδομάδες (30 Σεπτεμβρίου 2021 – 13 Ιανουαρίου 2022), αφού στο μεσοδιάστημα μεσολάβησαν αργίες λόγω εθνικών και θρησκευτικών εορτών.

Άλλος ένας περιορισμός είναι η αδυναμία επανάληψης της συγκεκριμένης έρευνας από άλλον εκπαιδευτικό, γεγονός που εμποδίζει τον έλεγχο της διατήρησης των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, στους περιορισμούς ανήκει το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα πριν την υλοποίηση της έρευνας δράσης. Τέλος, ο μεγαλύτερος περιορισμός είναι οι συνθήκες στις οποίες έγιναν τα βιωματικά εργαστήρια, λόγω της πανδημίας του Covid-19. Καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων τα μέτρα κατά τη μετάδοση του κορονοϊού τηρούνταν αυστηρά. Πιο

συγκεκριμένα, τηρούνταν οι αποστάσεις, γινόταν συχνή χρήση αντισηπτικού και μάσκας προσώπου από όλους τους συμμετέχοντες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εμποδίζεται η αντίληψη των εκφράσεων από τους μαθητές και η εφαρμογή ορισμένων δραματικών δραστηριοτήτων, που απαιτούσαν μεγάλη εκφραστικότητα και επαφή.

5.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης με θέμα την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε μαθητές ηλικίας 9 – 10 χρονών είναι αξιοσημείωτα και είναι σημαντικό να διαδοθούν. Παρόλα αυτά δεν παύουν να υπάρχουν ιδέες και σκέψεις για μελλοντικές έρευνες σχετικά με το ίδιο θέμα. Μία ιδέα είναι η εφαρμογή αντίστοιχης έρευνας σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, όπως σε μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, καθώς επίσης και σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακόμα, παρόμοια έρευνα θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, αλλά και σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τέλος, πρόταση για περαιτέρω έρευνα αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ξεχωριστά με το κάθε ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης μελέτης, που είναι η αυτοδιαχείριση των εξωτερικών παραγόντων, η συναισθηματική αυτορρύθμιση, η αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα μάθησης. Έτσι, θα υπάρξει η δυνατότητα να μελετηθούν σε βάθος οι ξεχωριστές δεξιότητες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε συνάρτηση με τις τεχνικές του δράματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrahams, I. & Braund, M. (2012). *Performing science: Teaching chemistry, physics and biology through drama*. London: Continuum.
- Adigüzel, H. O. (2009). Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ζητήματα και προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* (σσ. 83-93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Alharbi, A., Paul, D., Henskens, F. & Hannaford, M. (2011). An investigation into the learning styles and self-regulated learning strategies for computer science students. In G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (Eds.), *Proceedings ascilite 2011 Hobart: Changing demands, changing directions* (pp. 36-46). Australia: The University of Newcastle.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12-19.
- Αυδή, Α.. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bail, F. T., Zhang, S. & Tachiyama, G. T. (2008). Effects of a self-regulated learning course on the academic performance and graduation rate of college students in an academic support program. *Journal of College Reading and Learning*, 39 (1), 54-73.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational*

- behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger & K. Pezdek (Eds.), *The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-70). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.
- Boal, A. (1996). Politics, education and change. In J. O' Toole & K. Donelan (Eds.), *Drama, culture and empowerment: The IDEA dialogues* (pp. 47-52). Brisbane, Australia: IDEA.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: The study of students x situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (4), 41-55.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning context: Theoretical and methodological implications* (pp. 17-31). Oxford: Pergamon Press.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bolton, G. (1978). The concept of showing in children's dramatic activity. *Young Drama*, 6(3), 97-101.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1986). *Selected writings on drama in education*. New York: Longman.
- Βουτσινά, Κ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bretherton, I. (1984). *The development of social understanding*. London: Academic Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butler, J. (1989). Science learning and drama processes. *Science Education*, 73 (5), 569-

- Byron, K. (1986). *Drama in the English classroom*. London: Methuen.
- Cano, F. (2006). An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66 (6), 1023-1038.
- Carneiro, R., Lefrere, P., & Steffens, K. (2007). *Self-regulated learning on technology enhanced learning environments: A European perspective*. Kaleidoscope.
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφηρητά καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20 (1), 11-25.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clarebout, G., Horz, H., Schnotz, W., & Elen, J. (2010). The relations between self-regulation and the embedding of support in learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 58 (5), 573-587.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41 (5), 537-550.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22 (2), 14-22.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19 (2), 109-134.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination.

Personality and Social Psychology Bulletin, 27 (8), 930-942.

- Deci, E. L., Vallerand, R., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologists*, 26 (3-4), 325-346).
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach* (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum.
- Dewey, J. (1959). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, μετ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Dicks, J. E. & Le Blanc, B. (2009). Using drama for learning to foster positive attitudes and increase motivation: Global simulation in French second language classes. *Journal for Learning through the Arts*, 5 (1), article 9, 1-40.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Dougill, J. (1987). *Drama activities for learning language*. London: Macmillan.
- Duban, N., Yildiz, D., & Merve, E. (2013). Views of teachers on the use of drama method in science and technology courses. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4 (2), 46-55.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bodstrom, L., Russo, K., Schiering, M. S., Suh, B., & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievements and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82 (3), 135-140.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fennessey, S. (1995). Living history through drama and literature. *The Reading Teacher*, 49 (1), 16-19.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεσμένου* (Γ. Κρητικός, μετ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N., & Sanches, C. (2019). The academic self-regulation questionnaire: A study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 32 (8), 1-19.
- Goodarzi, H., & Mirhashemi, M. (2013). Self-regulated learning and cognitive learning style among psychology students. *Journal of Basic and Applied Scientific*

- Research*, 3 (7), 411-416.
- Gordon, S. C., Dembo, M. H., & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 36-46.
- Hansen, D. T. (2012). *John Dewey and our educational project: A critical engagement with Dewey's democracy and education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hatzigeorgiadis, A. (2006). Instructional and motivational self-talk: An investigation on perceived self-talk functions. *Hellenic Journal of Psychology*, 3 (2), 164-175.
- Hayes, J., & Allison, C. W. (1996). The implications of learning styles for training and development: A discussion of the matching hypothesis. *British Journal of Management*, 7 (1), 63-73.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heinig, R. B. (1988). *Creative drama for the classroom teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Holden, J. (2002). What's this got to do with maths? *Education Review*, 15 (2), 35-40.
- Hornbrook, D. (1998). *On the subject of drama*. London: Routledge.
- Θεοδωράκης, Γ. (1999). Ψυχολογικές στρατηγικές μάθησης στο σχολείο. Νοερή εξάσκηση, αυτοδιάλογος, αυτοσυγκέντρωση και ρουτίνες. *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός, Υγεία*, 6, 19-34.
- Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2014). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 1117-1123.
- Kalkan, M., Κοç, K., & Epli-Κοç, H. (2014). The effects of creative drama in turkish language teaching on the self-esteem levels of the 7th grade students. *Educational Alternatives*, 12 (1), 1048-1056.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοταρίου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. Α. (2013). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- Kendall, P. C. (1990). Challenges for cognitive strategy training: The case of mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (4), 365-367.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνιογνωστικές θεωρίες, Τόμος Β'*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Κοντογιάννη, Α. (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. & Κοντογιάννη, Α. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1: Βιβλίο για τον δάσκαλο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Londra: Greenwood Press.
- Landy, R. J. (1986). *Dramatherapy: Concepts and practices*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Latinjak, A., Maso, M., & Zourbanos, N. (2018). Goal-directed self-talk used during technical skills acquisition: The case of novice ultimate frisbee players. *Sport Psychologist*, 32 (1), 60-65.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lopez, D. F., Little, T. D., Oettingen, G., & Baltes, P. B. (1998). Self-regulation and school performance: Is there optimal level of action-control? *Journal of Experimental Child Psychology*, 70 (1), 54-74.
- Machanick, P. (2007). A social construction approach to computer science education. *Computer Science Education*, 17 (1), 1-20.
- Mammadov, S., Cross, T. L., & Ward, T. J. (2018). The big five personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. *High Ability Studies*, 29 (2), 111-133.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.
- McCaslin, N. (1977). *Creative dramatics in the classroom*. New York: Longman.
- McFadden, P. J. (2010). *Using theatre art to enhance literacy skills at the second grade*

- level*. Doctoral dissertation, University of California, Irvine and University of California, Los Angeles.
- McGregor, L. (1976). *Development in drama teaching*. London: Open Books Publishing.
- Mellou, E. (1994). The values of dramatic play in children. *Early Child Development and Care, 104*, 105-114.
- Mooij, T. (2008). Education and self-regulation of learning for gifted pupils: Systemic design and development. *Research Papers in Education, 23* (1), 1-19.
- Μουδατσάκις, Τ. Ε. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουσιώτη, Λ. (2020). *Οι μουσικοί της Βρέμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2* (1), 5389-5392.
- O'Toole, J., & Haseman, B. (1988). *Dramawise, an introduction to GCSE drama*. London: Heinemann Educational.
- Özcan, Z. Ç. (2015). The relationship between mathematical problem-solving skills and self-regulated learning through homework behaviours, motivation, and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 47* (3), 408-420.
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. Spain: Universidad Autónoma de Madrid.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: **Ιδιωτική** έκδοση.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 32* (2), 89-101.

- Παρουσάκη, Δ. (2017). *Αυτορρύθμιση και κίνητρα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivational and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Postholm, M. B. (2011). Self-regulated learning in teaching: Students' experiences. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 17 (3), 365-382.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rheinberg F., Vollmeyer, R., & Rollet W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 503-529). San Diego: Academic Press.
- Riding, R., & Grimley, M. (1999). Cognitive style, gender and learning from multi-media materials in 11-year-old children. *British Journal of Educational Technology*, 30 (1), 43-56.
- Rijnbout, F. (1999). Between drama and dance: The use of movement in theatre education. *Stage of the Art*, 10 (2), 8-11.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation and education. *School Psychology Review*, 27 (4), 479-491.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749-761.
- Saglamel, H., & Kayaoglou, M. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44 (3), 377-394.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Η

εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.

- Schmeck, R. P. (1988). Strategies and styles of learning: An integration of varied perspectives. In R. P. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 317-347). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(1), 7-25.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Siks, G. (1983). *Drama with children*. New York: Harper & Row.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1995). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teachers handbook*. Evanston, Illinois: North Western University Press.
- Tod, D., Hardy, J., & Oliver, E. (2011). Effects of self-talk: A systematic review. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(5), 666-687.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Vanderstoep, S. W., Pintrich, P. R., & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 345-362.
- Wagner, B. J. (1999). *Building moral communities through education drama*. Westport,

United States: Praeger.

- Wang, W. J. (2014). Using process drama in museum theatre educational projects to reconstruct postcolonial cultural identities in Hong Kong, Singapore and Taiwan. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 39-50.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-747). New York: Academic Press.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Winston, J., & Tandy, M. (2001). *Beginning drama 4-11*. Abingdon: David Fulton.
- Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 347-362.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-189). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15-32). New York: Routledge.
- Winne, P. H., & Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated engagement in

- learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 224-235.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 38*(4), 189-205.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (Ε. Κανηρά, μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Worugji, G. (2006). Drama as instrument for child development. *Applause: Journal of Theatre and Media Studies, 1* (2), 15-30.
- Φίλιας, Β. (1995). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλαμιάτου, Α. (2020). *Η προσωπικότητα και τα κίνητρα μάθησης μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού στην αυτορρυθμιζόμενη μάθησή τους*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25* (1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychology, 33* (2-3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41* (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 267-295). New York:

Lawrence Erlbaum.

- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy* (4th printing ed.). Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Cleary T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 247-264). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 13-27.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συμπλήρωσε τα παρακάτω κενά με τα στοιχεία σου.

Φύλο: _____

Οδηγίες:

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και κύκλωσε μία από τις τέσσερις απαντήσεις (Συμφωνώ απόλυτα/ Συμφωνώ/ Διαφωνώ/ Διαφωνώ απόλυτα), ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης σε σχέση με σένα.

A. Γιατί κάνω τις εργασίες μου στο σπίτι;

1. Επειδή θέλω ο/η δάσκαλος/α να πιστεύει ότι είμαι καλός/ή μαθητής/τρια.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

2. Επειδή θα έχω πρόβλημα, αν δεν τις κάνω.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

3. Επειδή είναι διασκεδαστικό.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

4. Επειδή θα νιώθω άσχημα για τον εαυτό μου, αν δεν τις κάνω.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

5. Επειδή θέλω να καταλάβω το μάθημα.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

6. Επειδή αυτό είναι που πρέπει να κάνω.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

7. Επειδή μου αρέσει να κάνω τις εργασίες μου στο σπίτι.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

8. Επειδή είναι σημαντικό για μένα να κάνω τις εργασίες μου στο σπίτι.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

B. Γιατί εργάζομαι μέσα στην τάξη μου;

9. Γιατί έτσι ο/η δάσκαλος/α δε θα μου φωνάζει.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

10. Επειδή θέλω ο/η δάσκαλος/α να πιστεύει ότι είμαι καλός/η μαθητής/τρια.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

11. Επειδή θέλω να μάθω νέα πράγματα.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

12. Επειδή θα ντρέπομαι για τον εαυτό μου, αν δεν εργαστώ μέσα στην τάξη.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

13. Επειδή είναι διασκεδαστικό.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

14. Επειδή αυτός είναι ο κανόνας.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

15. Επειδή μου αρέσει να κάνω τις εργασίες μου μέσα στην τάξη.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

16. Επειδή είναι σημαντικό για μένα να κάνω τις εργασίες μου μέσα στην τάξη.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

Γ. Γιατί προσπαθώ να απαντήσω σε δύσκολες ερωτήσεις μέσα στην τάξη;

17. Επειδή θέλω οι άλλοι μαθητές να πιστεύουν ότι είμαι έξυπνος/η.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

18. Επειδή ντρέπομαι για τον εαυτό μου, όταν δεν προσπαθώ.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

19. Επειδή μου αρέσει να απαντώ σε δύσκολες ερωτήσεις.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

20. Επειδή αυτό είναι που πρέπει να κάνω.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

21. Για να μάθω αν είμαι σωστός/ή ή λάθος.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

22. Επειδή είναι διασκεδαστικό να απαντάς σε δύσκολες ερωτήσεις.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

23. Επειδή είναι σημαντικό για μένα να προσπαθώ να απαντάω σε δύσκολες ερωτήσεις μέσα στην τάξη.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

24. Επειδή θέλω ο/η δάσκαλος/α να πει ωραία πράγματα για μένα.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

Δ. Γιατί προσπαθώ να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο;

25. Επειδή αυτό είναι που πρέπει να κάνω.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

26. Γιατί έτσι, οι δάσκαλοι/ες μου θα πιστεύουν ότι είμαι καλός/ή μαθητής/τρια.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

27. Επειδή μου αρέσει να κάνω καλά τις εργασίες μου στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

28. Επειδή θα έχω πρόβλημα, αν δεν τα πάω καλά.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

29. Επειδή θα νιώθω πολύ άσχημα για τον εαυτό μου, αν δεν τα πάω καλά.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

30. Επειδή είναι σημαντικό για μένα να προσπαθώ να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

31. Επειδή θα αισθάνομαι πολύ περήφανος για τον εαυτό μου, αν τα πηγαίνω καλά.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

32. Επειδή μπορεί να λάβω ανταμοιβή, αν τα πάω καλά.

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

ΤΕΛΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

1^η Παρέμβαση

Παιχνίδι γνωριμίας: Το φανταστικό μπαλάκι

Εμψυχώτρια και παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Η εμψυχώτρια κρατά ένα φανταστικό μπαλάκι, λέει το όνομά της και το πετάει σε ένα παιδί. Το ίδιο κάνει και το παιδί που «πιάνει» το φανταστικό μπαλάκι. Η άσκηση συνεχίζεται μέχρι να πουν το όνομά τους όλα τα παιδιά.

Κανόνας: Πετάμε το φανταστικό μπαλάκι σε παιδί που δεν έχει πει το όνομά του. Το κάθε παιδί μιλάει μία φορά.

Παιχνίδι γνωριμίας (συνέχεια)

Η εμψυχώτρια λέει το όνομά της και κάτι που την κάνει χαρούμενη (π.χ. Μαρία, βόλτα στην παραλία) και πετάει το φανταστικό μπαλάκι σε ένα παιδί. Η άσκηση συνεχίζεται μέχρι να μιλήσουν όλα τα παιδιά.

Άσκηση: Δείξε τους διπλανούς σου

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο από την προηγούμενη άσκηση. Παρατηρούν ποιος είναι δεξιά τους και ποιος αριστερά τους. Έπειτα, η εμψυχώτρια βάζει μουσική και τα παιδιά περπατούν στον χώρο. Όταν η εμψυχώτρια σταματήσει τη μουσική, τα παιδιά σταματούν. Μένουν ακίνητα εκεί που βρίσκονται, κοιτούν γύρω τους συμμαθητές τους και δείχνουν με το δεξί χέρι τους τον συμμαθητή που ήταν στη δεξιά τους πλευρά στον κύκλο και αντίστοιχα με το αριστερό.

Κανόνας: Αν κάποιο παιδί δε θυμάται το διπλανό του παιδί, κρατά το χέρι του κάτω.

Παιχνίδι γνωριμίας (συνέχεια)

Μετά την παραπάνω άσκηση, εμψυχώτρια και παιδιά βρίσκονται και πάλι σε κύκλο. Αυτήν τη φορά, η εμψυχώτρια λέει το όνομά της και το αγαπημένο της φαγητό (π.χ. Μαρία, παστίτσιο) και πετάει το φανταστικό μπαλάκι σε ένα παιδί. Η άσκηση

συνεχίζεται μέχρι να μιλήσουν όλα τα παιδιά.

Άσκηση: Δείξε τους διπλανούς (συνέχεια)

Η άσκηση επαναλαμβάνεται όπως ακριβώς και παραπάνω.

Άσκηση: Σπασμένο τηλέφωνο (παραλλαγή)

Η εμψυχώτρια χωρίζει τους μαθητές σε δύο ομάδες και δημιουργούνται δύο σειρές. Τα παιδιά της κάθε ομάδας κοιτάνε μπροστά το ένα πίσω από το άλλο. Η εμψυχώτρια δείχνει μόνο στους τελευταίους παίκτες κάθε ομάδας ένα σκίτσο και αυτοί το απομνημονεύουν. Με το σύνθημά της, τα παιδιά καλούνται να σχεδιάσουν το σχέδιο που είδαν, στην πλάτη του μπροστινού τους παίκτη, με το δάχτυλο τους. Το ίδιο γίνεται και από τα επόμενα παιδιά. Όταν το σχέδιο φτάσει στην πλάτη του πρώτου παίκτη της σειράς, αυτός το σχεδιάζει σε ένα χαρτί. Το σχέδιο που είναι πιο κοντά στο πρωτότυπο παίρνει τον πόντο. Το παιχνίδι συνεχίζεται, ώσπου ο παίκτης που ήταν τελευταίος στη σειρά να γίνει πρώτος.

Λήξη πρώτης συνάντησης: Συζήτηση – Εντυπώσεις – Δημιουργία συμβολαίου

Η πρώτη συνάντηση ολοκληρώνεται με τη συμφωνία κανόνων και τη δημιουργία συμβολαίου. Η εμψυχώτρια εξηγεί τι είναι το συμβόλαιο και αφήνει τα παιδιά να προτείνουν τους δικούς τους κανόνες. Έπειτα τους γράφουν σε ένα χαρτί, το οποίο υπογράφεται από όλους και αναρτάται σε εμφανές σημείο της τάξης.

2^η Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης: Μίμηση κινήσεων

Εμψυχώτρια και παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Αρχικά, η εμψυχώτρια υπενθυμίζει τους όρους του συμβολαίου και προτρέπει τα παιδιά να της πουν τι έκαναν στην προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια λέει το όνομά της και κάνει μία κίνηση. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν το όνομα και μιμούνται την κίνηση. Η άσκηση συνεχίζεται από τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία ακολουθούν το παράδειγμα της εμψυχώτριας με τη σειρά που βρίσκονται στον κύκλο. Η άσκηση ολοκληρώνεται, όταν όλα τα παιδιά πουν το όνομά τους.

Στο τέλος, η εμψυχώτρια ονομάζει κάθε παιδί με ένα γράμμα της αλφαβήτου, το οποίο

θα χρησιμοποιηθεί σε επόμενη άσκηση.

Άσκηση ζεστάματος: Περπάτημα στον χώρο με διαφορετικούς τρόπους

Η εμπυυχώτρια βάζει μουσική και τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Η εμπυυχώτρια δίνει οδηγίες για τον τρόπο περπατήματος. Κάθε φορά που λέει οδηγία, χτυπάει παλαμάκι και τα παιδιά αλλάζουν το περπάτημα τους σύμφωνα με τις οδηγίες (π.χ. σαν να πηγαίνουμε βόλτα/ είμαστε αγχωμένοι/ βιαζόμαστε/ νυστάζουμε/ ζεσταινόμαστε/ κρυώνουμε).

Άσκηση επικοινωνίας και συνενοχής: Όλοι μαζί ή ένας ένας

Τα παιδιά περπατούν στον χώρο. Όταν κάποιος σταματήσει να περπατάει, πρέπει όλοι να σταματήσουν ταυτόχρονα (χωρίς να μιλήσει κανείς). Στη συνέχεια, πρέπει και πάλι να αρχίσουν όλοι μαζί το περπάτημα.

Έπειτα, η άσκηση επαναλαμβάνεται, αλλά αυτήν τη φορά μόνο ένας μπορεί να σταματά.

Άσκηση εμπιστοσύνης και συνεργασίας: Οδήγησε τον τυφλό

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια ανάλογα με το γράμμα της αλφαβήτου που είναι (π.χ. Α-Β, Γ-Δ, Ε-Ζ, κ.ο.κ). Το πρώτο γράμμα σε κάθε ζευγάρι είναι ο 1 και το δεύτερο γράμμα είναι ο 2. Ο 1 οδηγεί τον 2, ο οποίος κρατά τα μάτια του κλειστά. Ο 1 βρίσκεται συνεχώς πίσω από τον 2 και τον μετακινεί στην αίθουσα ακουμπώντας τον απαλά στην πλάτη. Στη συνέχεια οι ρόλοι αλλάζουν.

Άσκηση (παιχνίδι ρόλων): Ο εξωγήινος

Τα παιδιά παραμένουν σε ζευγάρια από την παραπάνω άσκηση. Ο 1 είναι κάτοικος της Γης, ενώ ο 2 έχει έρθει από τον Άρη. Ο 1 προσπαθεί να μάθει στο ζευγάρι του να αναπνέει, να περπατά, να τρώει με τα δικά μας σκεύη, να γράφει, να κάνει κούνια κτλ. Στη συνέχεια, οι ρόλοι αλλάζουν.

Αναστοχασμός: Ένα βότσαλο στη λίμνη

Εμπυυχώτρια και παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Το κάθε παιδί λέει μία λέξη ή φράση που του εντυπώθηκε από τη συνάντηση και κάνει μία κίνηση προς το κέντρο του κύκλου, σαν να ρίχνει ένα βότσαλο στη λίμνη.

3^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Αυτοσχέδιες κινήσεις

Εμπυχώτρια και παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Η εμπυχώτρια κάνει μία μικρή κίνηση. Ο διπλανός της μιμείται την κίνηση και συνεχίζει κάνοντας τη δική του κίνηση. Έπειτα, ο διπλανός του μιμείται τις δύο προηγούμενες κινήσεις και συνεχίζει με τη δική του κ.ο.κ. Κάθε επόμενο παιδί μιμείται όλες τις προηγούμενες κινήσεις και συμπληρώνει με τη δική του. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν φτάσει και πάλι η σειρά της εμπυχώτριας. Αφού ολοκληρωθεί η άσκηση, τα παιδιά όλα μαζί ταυτόχρονα επαναλαμβάνουν τις κινήσεις με τη σειρά.

Κανόνας 1^{ος} : Η κίνηση είναι μικρή και εύκολη για να μπορεί να γίνει από όλους.

Κανόνας 2^{ος} : Αν μία κίνηση ξεχαστεί, επαναλαμβάνεται από το προηγούμενο παιδί του κύκλου και η σειρά συνεχίζεται.

Άσκηση για χωρισμό ομάδων: Δείξε μου τον ήχο σου, να σου πω ποιος είσαι

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυχώτρια γράφει σε χαρτάκια από ένα ζώο (σκύλος/ γάτα/ γαϊδούρι/ κόκορας), με στόχο να δημιουργηθούν τέσσερις ομάδες. Τα διπλώνει και αφήνει τα παιδιά να διαλέξουν από ένα. Όταν όλα τα παιδιά διαβάσουν το ζώο που τους έτυχε, χωρίς να το πουν, το μιμούνται ηχητικά, έτσι ώστε να βρουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους που είναι στην ίδια ομάδα. Οι ήχοι ακούγονται συγχρόνως από όλους τους μαθητές. Καθώς μιμούνται τους ήχους των ζώων κινούνται και δημιουργούν τις ομάδες.

Άσκηση ενεργοποίησης: Η φάρμα

Τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες, τοποθετημένες κυκλικά. Η εμπυχώτρια είναι όρθια στη μέση του κύκλου και φωνάζει μία ομάδα ζώων (από την παραπάνω άσκηση). Όσα παιδιά ακούσουν το όνομά τους σηκώνονται και ψάχνουν μια άλλη άδεια καρέκλα. Όταν τα παιδιά της ομάδας σηκωθούν, η εμπυχώτρια βγάζει μία καρέκλα. Όποιος μείνει όρθιος συνεχίζει φωνάζοντας κάποιο άλλο ζώο. Όταν φωνάζει «φάρμα», όλοι αλλάζουν θέση.

Αφήγηση και δραματοποίηση ιστορίας και χρήση των δραματικών τεχνικών

παγωμένη εικόνα και δάσκαλος σε ρόλο: Οι μουσικοί της Βρέμης (παραμύθι των αδελφών Γκριμ) (Διασκευή: Μουσιώτη, 2020)

«Τα παιδιά είναι χωρισμένα στις ομάδες των ζώων από την παραπάνω άσκηση και η εμπυρόχότρια αφηγείται την παρακάτω ιστορία.

Μια φορά και έναν καιρό ζούσε ένας μυλωνάς που είχε έναν γάιδαρο. Ο μυλωνάς δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένος με την δουλειά που του έβγαζε ο γάιδαρος του και συνέχεια του μιλούσε άσχημα. Άχρηστο τον ανέβαζε, ακαμάτη τον κατέβαζε. Μάλιστα, μια μέρα του είπε ότι θα τον πουλούσε σε άλλους. **(Παγωμένη εικόνα από την ομάδα των γαϊδάρων.)**

Το άδικο και η αχαριστία του μυλωνά, πίκραναν πολύ τον γάιδαρο. Έπρεπε να φύγει από εκεί. Είχε έρθει η ώρα να κυνηγήσει τα όνειρά του. Και έτσι αποφάσισε να πάει να γίνει μουσικός στη Βρέμη. Θα έπαιζε λαούτο. **(Παγωμένη εικόνα από την ομάδα των γαϊδάρων.)**

Στο δρόμο του για τη Βρέμη, κάποια στιγμή συναντά ένα κυνηγόσκυλο. Το κυνηγόσκυλο ήταν πολύ απογοητευμένο από τον εαυτό του. Είχε γεράσει αρκετά και δεν μπορούσε να κυνηγήσει πια όπως παλιά. **(Παγωμένη εικόνα από την ομάδα των σκυλιών.)** Ο γάιδαρος τον πλησίασε και του λέει:

- Νομίζω πως ήρθε η ώρα να κάνεις κάτι που θα σου αλλάξει τη ζωή. Πάω στη Βρέμη να γίνω μουσικός. Θα παίζω λαούτο. Θες να έρθεις και εσύ μαζί μου, να γίνεις μουσικός;

- Ναι! είπε το κυνηγόσκυλο. Είναι η ευκαιρία που έψαχνα μια ζωή. Εγώ θα παίζω ντράμς. Φύγαμε! **(Παγωμένη εικόνα από την ομάδα των σκυλιών.)**

Έτσι ο γάιδαρος και το κυνηγόσκυλο ξεκίνησαν και πάλι για τη Βρέμη. Λίγο παρακάτω όμως συνάντησαν μια γάτα που έκλαιγε γοερά γιατί τα νύχια της είχαν αδυνατίσει και δεν μπορούσε πια να πιάσει ποντίκια. Η κυρά της ήταν έξαλλη μαζί της γι' αυτό και σύντομα θα την ξεφορτωνόταν. **(Παγωμένη εικόνα από την ομάδα των γατών.)**

Τότε ο γάιδαρος της πρότεινε να τους ακολουθήσει στη Βρέμη. Σίγουρα θα γινόταν πολύ καλή μουσικός αφού νιαούριζε όλη μέρα. Και έτσι η γάτα τους ακολούθησε. **(Παγωμένη εικόνα από την ομάδα των γατών.)**

Λίγο πιο πέρα οι τρεις τους συναντούν έναν πετεινό. Περίμενε και αυτός ότι σύντομα η κυρά του θα τον έσφαζε για να τον κάνει σούπα. **(Παγωμένη εικόνα από την ομάδα των πετεινών.)** Τότε και οι τρεις πρότειναν στον πετεινό να τους ακολουθήσει και να πάει μαζί τους. Άλλωστε είχε απίστευτο λαρύγγι. Ο πετεινός πέταξε από τη χαρά του που θα γινόταν επιτέλους τραγουδιστής και τους ακολούθησε αμέσως. **(Παγωμένη εικόνα από**

την ομάδα των πετεινών.)

Έτσι, οι τέσσερις τους, ξεκίνησαν χαρούμενοι και τραγουδώντας δυνατά:

- Είμαστε οι μουσικοί της Βρέμης!

Όταν νύχτωσε για τα καλά, αποφάσισαν να περάσουν τη νύχτα τους στο δάσος. Μέσα στο δάσος όμως το σκοτάδι ήταν τρομαχτικό και ακούγονταν συνέχεια περίεργοι ήχοι. Ξαφνικά βλέπουν φως που ερχόταν από ένα σπίτι. Πλησίασαν και ο γάιδαρος που ήταν και ο ψηλότερος κοίταζε από το παράθυρο.

Ήταν φοβερό! Μέσα στο σπίτι υπήρχαν τρεις ληστές που κάθονταν γύρω από ένα τραπέζι και έτρωγαν και έπιναν με την ψυχή τους. Πάνω στο τραπέζι υπήρχαν ένα σωρό καλούδια για να φάνε και πολλά χρυσά νομίσματα και κοσμήματα. Πώς όμως θα έδιωχναν τους ληστές από κει;

Σκέφτηκαν λίγο και αποφάσισαν να τραγουδήσουν δυνατά για να φοβηθούν οι ληστές και να φύγουν. Ο γάιδαρος στάθηκε με τα μπροστινά του πόδια στο περβάζι του παραθύρου, ο σκύλος πήδηξε στην πλάτη του γαϊδάρου, η γάτα ανέβηκε στην πλάτη του σκύλου και τέλος ο πετεινός πέταξε και ανέβηκε στο κεφάλι της γάτας.

Αφού ανέβηκε ο ένας πάω στον άλλον άρχισαν να τραγουδούν με απίστευτο συγχρονισμό. Ο γάιδαρος γκάρισε, ο σκύλος γάβγισε, η γάτα νιαούρισε και ο πετεινός λάλησε. **(Δραματοποίηση από όλες τις ομάδες μαζί.)** Στη συνέχεια όρμησαν μέσα από το κλειστό παράθυρο, σπάζοντας το τζάμι με έναν εκκωφαντικό θόρυβο. Οι ληστές τρόμαζαν από τους θορύβους και θεώρησαν ότι το σπίτι ήταν στοιχειωμένο και ότι κάποιο φάντασμα υπήρχε εκεί. Έτσι το έσκασαν από τον φόβο τους και πήγαν να κρυφτούν στο δάσος.

Μετά από αυτό, οι τέσσερις μουσικοί κάθισαν στο τραπέζι και αφού έφαγαν και χόρτασαν με την ψυχή τους, αποφάσισαν να πάρουν έναν υπνάκο. Ο γάιδαρος κοιμήθηκε στον στάβλο, ο σκύλος πίσω από την πόρτα, η γάτα πάνω στη εστία της φωτιάς δίπλα από τις στάχτες και ο πετεινός στη σκεπή. **(Δραματοποίηση της σκηνής: η κάθε ομάδα ζώων επιλέγει ένα μέρος της αίθουσας και υποδύεται ότι κοιμάται.)**

Είχε φτάσει μεσάνυχτα και όταν οι ληστές είδαν από μακριά ότι δεν υπήρχε πια κανένα φως και ότι όλα ήταν ήσυχα αποφάσισαν να ζανά πάνε στο λημέρι τους.

- Δεν θα έπρεπε να το βάλουμε στα πόδια» είπε ο αρχηγός τους και έστειλε έναν από τους άνδρες του να πάει και να δει τι γίνεται.

Ο ληστής τα βρήκε όλα ήσυχα. Ξαφνικά όμως τα μάτια της γάτας γυάλισαν καθώς ήταν δίπλα από τις στάχτες. Ο ληστής νόμισε ότι ήταν κάρβουνα τα οποία ήταν ακόμη μισό

αναμμένα. Έτσι πήρε ένα δαδί και πλησίασε για να ανάψει από τα κάρβουνα.

Βλέποντάς τον, η γάτα δεν δίστασε και πετάχτηκε στον ληστή και τον γρατζούνισε. Ο ληστής τρόμαξε και έτρεξε προς την πόρτα, αλλά ο σκύλος ο οποίος ήταν ξαπλωμένος πετάχτηκε και του δάγκωσε το πόδι. Μετά από αυτό ο ληστής βγήκε στην αυλή τρέχοντας αλλά περνώντας από τον στάβλο, ο γάιδαρος του έριξε μια γερή κλοτσιά, ενώ ο πετεινός που ζύπνησε από την φασαρία άρχισε να λαλεί από το δοκάρι «κιικικί!». **(Δραματοποίηση και δάσκαλος σε ρόλο: η εμψυχώτρια περνάει μπροστά από κάθε ομάδα ζώων, η οποία ζωντανεύει και δρα σύμφωνα με το κείμενο.)**

Μετά ο ληστής έτρεξε όσο μπορούσε και αφού επέστρεψε στον αρχηγό του, του είπε:
- Το σπίτι αρχηγέ είναι στοιχειωμένο. Εκεί μένει μια τρομακτική μάγισσα που με άρπαξε και μου γρατζούνισε το πρόσωπο με τα νύχια της. Την πόρτα την φυλάει ένας άντρας με ένα μαχαίρι που μου μαχαίρωσε το πόδι, ενώ στην αυλή είναι ένα μαύρο τέρας που με χτύπησε με ένα ξύλινο ρόπαλο! Και πάνω στη σκεπή είναι ένα δικαστής που φώναζε: Ληστής!

Από τότε οι ληστές δεν τόλμησαν να επιστρέψουν ξανά στο λημέρι τους και έτσι οι τέσσερις μουσικοί αποφάσισαν να ζήσουν για πάντα εκεί. Στη Βρέμη μπορεί να μην έφτασαν ποτέ. Με τα χρήματα όμως των ληστών αγόρασαν μουσικά όργανα και έπαιζαν όλη μέρα μουσική μόνο για τους εαυτούς τους! **(Δραματοποίηση σκηνής.)**»

Αναστοχασμός με ζωγραφιά

Το κάθε παιδί ζωγραφίζει τον εαυτό του να κάνει την αγαπημένη του ασχολία στον ελεύθερο χρόνο του. Επίσης, μπορεί να γράψει λέξεις/φράσεις. Οι ζωγραφιές παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Έπειτα, το κάθε παιδί βάζει τη ζωγραφιά του στον προσωπικό του φάκελο.

4^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Η πατάτα που καίει

Εμψυχώτρια και παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Η εμψυχώτρια παριστάνει ότι κρατάει μία τόσο καυτή πατάτα, που καίγονται τα δάχτυλά της και τη δίνει γρήγορα στο διπλανό της παιδί, χωρίς να της πέσει κάτω. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν «η πατάτα» φτάσει και πάλι στην εμψυχώτρια.

Άσκηση ενεργοποίησης: Να σηκωθεί όποιος...

Οι μαθητές κάθονται σε καρέκλες σχηματίζοντας κύκλο. Η εμπυχωτρία είναι όρθια στη μέση του κύκλου και λέει: «Να σηκωθεί όποιος...», προσθέτοντας ένα χαρακτηριστικό που ισχύει για την ίδια (π.χ. ...όποιος φοράει άσπρα παπούτσια). Για όσους ισχύει αυτή η πρόταση, σηκώνονται και αναζητούν μια άλλη άδεια καρέκλα. Όταν τα παιδιά σηκωθούν, η εμπυχωτρία βγάζει μία καρέκλα. Όποιος μείνει όρθιος συνεχίζει λέγοντας κάποιο άλλο χαρακτηριστικό.

Έπειτα, το παιχνίδι συνεχίζεται συμπληρώνοντας τη φράση «Να σηκωθεί όποιος...», προσθέτοντας ένα χαρακτηριστικό, για το οποίο, αυτός που το λέει, πιστεύει ότι ισχύει μόνο για αυτόν, με στόχο να μη σηκωθεί κανείς, (π.χ. ...όποιος έφαγε μπανάνα στο διάλειμμα). Αν δε σηκωθεί κανένα παιδί μετά από δύο συνεχόμενα καλέσματα του ίδιου παιδιού, τότε σηκώνεται η εμπυχωτρία και το παιχνίδι συνεχίζεται.

Αφήγηση ιστορίας και χρήση της δραματικής τεχνικής «ρόλος στον τοίχο»: Η Βαγγελίτσα (της Έλλης Αλεξίου από το Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού) (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2013: 105-107)

Η εμπυχωτρία αφηγείται το παρακάτω κείμενο.

«Ο πρώτος περίπατος που γίνηκε ήτανε σε μιαν αμμουδερή ακρογιαλιά. Άμα φτιάζανε τα παιδιά φούρνους και ψωμιά στην άμμο, και παίζανε κυνηγητό με τα κύματα, καθίσανε αποσταμένα να φάνε. Μόνο η Βαγγελίτσα καθισμένη μακριά από τις άλλες, κατάντικρυ στον ήλιο, που βασίλευε και της χρύσιζε τα ολόξανθα μαλλιά (είχανε φουντώσει με τον αέρα και της σκέπαζαν το πρόσωπο), έτρωγε το ψωμί και τις σταφίδες που είχε χυμένες στην ποδιά της.

— *Γιατί είσαι μόνη σου, Βαγγελίτσα, τη ρώτησε η δασκάλα της, και δεν πας με καμιά παρέα;*

— *Δε με θέλουνε, γιατί δεν ξέρω να παίζω και τους τα χαλνώ.*

Αυτό το έλεγε φυσικά, δίχως παράπονο. Το 'ξερε κι εκείνη πως υστερούσε από τις άλλες και το 'χε πάρει απόφαση. Μόνο η δασκάλα δεν εννοούσε να το πάρει απόφαση και να πάψει να τη βασανίζει. Κι έπρεπε αλήθεια να την αφήσει τη Βαγγελίτσα πια ήσυχη, γιατί για το χατίρι της αδικούσε τ' άλλα παιδιά, τα πολλά, γι' αυτήν που ήτανε μια. Πόσες φορές δεν ξόδευε και τη μισή ώρα του μαθήματος για λόγου της!

— Βγάλε, Βαγγελίτσα, πάνω στο θρανίο σου τέσσερα φασόλια!

— Τέσσερα, απαντούσε η Βαγγελίτσα από μέσα της και δίχως να σηκώνει το κεφάλι.

— Πες το δυνατά! Φωναχτά!

Μα η Βαγγελίτσα ακούγοντας τη φωνή της δασκάλας τα 'χανε και ξεχνούσε τι την ρωτούσε.

— Τέσσερα, είπαμε. Μέτρα και βγάλε τα! Ένα, δύο...

Αρχινούσε κι έβγαζε, έβγαζε, ξεπερνώντας τα τέσσερα και μετρώντας μηχανικά.

— Μόνο τέσσερα! Πολλά έβγαλες. Άφησέ τα τώρα αυτά τα τέσσερα κατά μέρος και μέτρησε χώρια άλλα πέντε!

Η Βαγγελίτσα κοίταζε αφηρημένη.

— Όπως μέτρησες τα τέσσερα, τώρα να μετρήσεις πέντε και να τα βάλεις δίπλα στα τέσσερα.

Τα μετρούσε, πέντε σωστά.

— Πόσα ήταν τούτα που πρωτοβγάλαμε; Κι έδειχνε η δασκάλα τα τέσσερα.

Μιλιά.

— Δεν πειράζει. Ξαναμέτρησέ τα και πες μου! Πόσα είναι τούτα; Κι έδειχνε τα πέντε.

Η Βαγγελίτσα κοίταζε πάλι σα χαμένη.

Και δώσ' του η ιστορία αυτή να ξαναρχινά τρεις και τέσσερις φορές, να θυμώνουνε τα παιδιά, και το περισσότερο ο Πυθαγόρας, που συχνά δεν κρατιότανε ως το τέλος, μόνο σηκωνότανε ορθός και λάβαινε μέρος βοηθώντας τη δασκάλα στη διδασκαλία της:

— Μα, βρε Βαγγελίτσα, δεν ξέρεις αν είναι τα τέσσερα πιο πολλά από τα πέντε; Για να σου χαρίζανε καραμέλες; Τέσσερις θέλεις να σου χαρίσουνε ή πέντε; **(Σε αυτό το σημείο χρησιμοποιείται η τεχνική ρόλος στον τοίχο. Η εμψυχώτρια σχεδιάζει στον πίνακα το περίγραμμα ενός κοριτσιού. Τα παιδιά λένε τα συναισθήματα και τις σκέψεις των παιδιών και της δασκάλας για τη Βαγγελίτσα και η εμψυχώτρια τα γράφει στον πίνακα, έξω από το περίγραμμα του κοριτσιού. Στη συνέχεια, τα παιδιά λένε τα συναισθήματα και τις σκέψεις που μπορεί να έχει η Βαγγελίτσα και η εμψυχώτρια τα γράφει στον πίνακα, εντός του περιγράμματος του κοριτσιού.)**

Η εμψυχώτρια συνεχίζει την αφήγηση.

Όπου μια μέρα τής γίνηκε της δασκάλας εξαιτίας της Βαγγελίτσας σωστή αποκάλυψη. Και να πώς: Η Βαγγελίτσα καθότανε σ' ένα μικρό, πάντα φρεσκοασπρισμένο σπιτάκι πιο πάνω από το δικό της, που της **ήτανε πια οικείο***, γιατί το περνούσε τέσσερις φορές την ημέρα, **βρέχει λιάζει***, να πηγαίνει και να γυρίζει από το σκολειό στο σπίτι της.

Είχε και μια αυλίτσα γεμάτη λουλούδια και εκεί αντίκριζε κάθε μέρα, συμπαθητικό, τυλιγμένο στο μαύρο **τσεμπέρι***, το πρόσωπο της μητέρας της Βαγγελίτσας. Όπως ήτανε σκυμμένη στο ράψιμο της, με το ανδρικό σακάκι απλωμένο στην ποδιά — **φραγκοράφτισσα*** ήτανε — ταρασσότανε στο πέρασμα της δασκάλας και μόλις πρόφτανε να περιμαζέψει ψαλίδια και κουβαρίστρες, για να σηκωθεί και ορθή να απαντήσει στο χαιρετισμό της.

— Καλημέρα σου, κυρία δασκάλα! Αν πρόφτανε, έκοβε και κανένα κλαράκι βασιλικό ή **βάρσαμο*** και της το πρόσφερνε, για να τον έχει να τον μυρίζεται.

Την ημέρα λοιπόν εκείνη της αποκάλυψης δεν καθότανε κανείς στην αυλή. Μόνο ο γάτος κοιμότανε ξαπλωμένος στο κατώφλι. Από μέσα όμως από το σπίτι έβγαινε μια φωνή, ένα παιδιάτικο τραγούδι δυνατό και γεμάτο και τόσο γλυκό, που η δασκάλα ξαφνιάστηκε.

Θες να 'ναι η Βαγγελίτσα; Είπε και έσκυψε το κεφάλι της από την πόρτα να δει ποιος τραγουδεί. Και πραγματικά ήταν εκείνη. Καθισμένη σ' ένα σκαμνάκι στο κλειστό φύλλο της πόρτας τραγουδούσε η Βαγγελίτσα. Δεν μπορούσε η δασκάλα να πιστέψει ούτε τ' αυτιά της ούτε τα μάτια της. Αυτό το περίφημο τραγούδι έβγαινε από το λαρύγγι της Βαγγελίτσας! Και να μην το ξέρει τόσον καιρό! Μα μήπως άνοιγε και ποτέ το στόμα της; Για να πει ένα «ναι» έπρεπε όλη η τάξη να της δίνει κουράγιο.

Από κείνη τη μέρα πήρε η Βαγγελίτσα άλλη θέση ανάμεσα στα παιδιά. Δεν ήτανε πια το χειρότερο παιδί, που δεν έχει καμιά χάρη απάνω του. Από τώρα κι έπειτα ξεπερνούσε κι αυτή τις άλλες σε κάτι. Στο μάθημα της ωδικής προσκαλιότανε πάντα πρώτη να πει τη μουσική φράση που διδασκότανε, και γρήγορα επιβλήθηκε.

— Ποιος θα το τραγουδήσει αυτό πρώτος;

— Η Βαγγελίτσα! Φώναζαν όλα τα παιδιά μαζί.

Εκείνη σηκωνότανε. Στη φυσιογνωμία της χυνόταν ένα φως, άγνωστο ως τότε, και δυνατά, δίχως να διστάζει, άρχιζε και δεν ελάθευε ποτέ. Μα και τι τραγούδι ήταν εκείνο! Σου άγγιζε τα φύλλα της καρδιάς. Και τα παιδιά, που έχουν διαβολεμένο κριτήριο, φώναζαν μόλις τελείωνε:

— Να χαρείτε, κυρία, αφήστε την να το πει άλλη μια φορά!

(Στο τέλος της αφήγησης χρησιμοποιείται πάλι η ίδια τεχνική, ρόλος στον τοίχο, με τον ίδιο τρόπο, όπως παραπάνω.)

*** της ήτανε οικείο:** της ήταν γνωστό, συνηθισμένο, *** βρέχει λιάζει:** και με βροχή και με λιακάδα, καθημερινά, *** (το) τσεμπέρι:** μαντίλι με το οποίο τύλιγαν το κεφάλι τους οι γυναίκες στα χωράφια, *** φραγκοράφτες και φραγκοράφτρες ή φραγκοράφτισσες:** έτσι έλεγαν τους επαγγελματίες άντρες και γυναίκες αντίστοιχα, που κατασκεύαζαν ενδυμασίες με ευρωπαϊκό (όπως στις μέρες μας) και όχι παραδοσιακό τρόπο, *** (το) βάρσαμο:** ρετσίνα με ωραία μυρωδιά, που παράγεται από τον κορμό διάφορων δέντρων». (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2013: 105-107)

Αναστοχασμός με post-it σε τοίχο

Τα παιδιά γράφουν σε χαρτάκια post-it «Είμαι καλός/η... », το συμπληρώνουν, το παρουσιάζουν στην ολομέλεια και το βάζουν στον προσωπικό τους φάκελο.

5^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Το ποντίκι

Εμψυχώτρια και παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Η εμψυχώτρια δίνει στο διπλανό της παιδί ένα φανταστικό ποντίκι. Το παιδί Αυτός το δίνει στον διπλανό του κ.ο.κ. Το φανταστικό ποντίκι πηγαίνει από χέρι σε χέρι. Τα παιδιά φαντάζονται ότι το «ποντίκι» κινείται πάνω στο σώμα τους και αντιδρούν αντίστοιχα. Έπειτα, το δίνουν στον επόμενο. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν «το ποντίκι» φτάσει και πάλι στην εμψυχώτρια.

Στο τέλος, η εμψυχώτρια ονομάζει κάθε παιδί με ένα γράμμα της αλφαβήτου, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί σε επόμενη άσκηση.

Άσκηση ενεργοποίησης: Απονομή των Όσκαρ

Η εμπυχωτρία ορίζει τη σκηνή σε ένα σημείο της αίθουσας. Καθένας με τη σειρά του καλείται να σταθεί πάνω στη σκηνή, μπροστά στο κοινό, να παραστήσει κάποιον βραβευμένο και να κάνει μία μικρή ομιλία τριών γραμμών (π.χ. γιατί κέρδισε το βραβείο, ποιους ευχαριστεί κτλ). Μπορεί να κρατάει ένα μπουκάλι ή κάποιο άλλο αντικείμενο. Η εμπυχωτρία φωνάζει το κάθε παιδί να ανέβει στη σκηνή (π.χ. Κυρίες και κύριοι, ο Γιώργος Παπαδόπουλος).

Άσκηση δραματοποίησης (παιχνίδι ρόλων): Πέντε λεπτά διάσημος

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια ανάλογα με το γράμμα της αλφαβήτου που είναι (π.χ. Α-Β, Γ-Δ, Ε-Ζ, κ.ο.κ). Το πρώτο γράμμα σε κάθε ζευγάρι είναι ο 1 και το δεύτερο γράμμα είναι ο 2. Ο 1 είναι ο καλεσμένος και ο 2 ο δημοσιογράφος, που του παίρνει συνέντευξη. Ο 1 παριστάνει έναν διάσημο, πολύ επιτυχημένο επαγγελματία. Ενδεικτικές ερωτήσεις του δημοσιογράφου είναι: «Γιατί διαλέξατε το επάγγελμά σας;/ Πότε αποφασίσατε ότι θα ασχοληθείτε με αυτό το επάγγελμα;/ Σπουδάσατε;/ Σας άρεσε το σχολείο;/ Ποια μαθήματα σας άρεσαν;/ Ποια μαθήματα δε σας άρεσαν και γιατί;/ Διαβάζατε μόνοι στο σπίτι ή με βοήθεια;»

Αναστοχασμός με post-it σε τοίχο

Τα παιδιά γράφουν σε χαρτάκια post-it «Το επάγγελμα που θέλω να κάνω είναι... », το συμπληρώνουν, το παρουσιάζουν στην ολομέλεια και το βάζουν στον προσωπικό τους φάκελο.

6^η Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης: Σκυταλοδρομία φράσεων

Εμπυχωτρία και παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Η εμπυχωτρία λέει μία πρόταση. Οι υπόλοιποι καλούνται να καταλάβουν ή να φανταστούν το «πού» και το «τι». Έπειτα, ο διπλανός συνεχίζει με μία άλλη πρόταση στο ίδιο θέμα. Κάθε επόμενο παιδί λέει τη δική του πρόταση. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν φτάσει και πάλι η σειρά της εμπυχωτριάς. Ενδεικτικό θέμα της άσκησης: «Ένα ευτράπελο γεγονός στο σχολείο».

Αφήγηση ιστορίας και χρήση της δραματικής τεχνικής “διάδρομος της συνείδησης”: Οι έλεγχοι (των Ζαν Ζακ Σεμπέ και Ρενέ Γκοσινύ από το Ανθολόγιο

λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού) (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2013: 108-111)

Η εμπυωχώτρια αφηγείται το παρακάτω κείμενο.

«Σήμερα τ' απόγευμα δεν ήταν καθόλου αστεία τα πράγματα στο σχολείο, γιατί ήρθε ο διευθυντής στην τάξη να μας μοιράσει τους ελέγχους μας. Δεν έδειχνε καθόλου ευχαριστημένος όταν μπήκε στην τάξη με τους ελέγχους κάτω απ' τη μασχάλη του. «Βρίσκομαι σ' αυτό το επάγγελμα εδώ και πολλά χρόνια», είπε ο διευθυντής, «και δεν είδα ποτέ άλλη τάξη τόσο άτακτη. Οι παρατηρήσεις που σημείωσε η δασκάλα σας πάνω στους ελέγχους αποδεικνούν ακριβώς αυτό το πράγμα. Αρχίζω να σας τους μοιράζω». Κι ο Κλοταίρ άρχισε να κλαίει. Ο Κλοταίρ είναι ο τελευταίος στην τάξη κι όλους τους μήνες η δασκάλα γράφει ένα σωρό πράγματα μέσα στον έλεγχο του κι ο μπαμπάς κι η μαμά του Κλοταίρ δεν είναι καθόλου ευχαριστημένοι και δεν του επιτρέπουν να φάει γλυκό και να δει τηλεόραση. Έχουν τόσο πολύ συνηθίσει, μου λέει ο Κλοταίρ, που κάθε φορά που πρόκειται να πάει τον έλεγχο του, η μαμά δεν έχει κάνει γλυκό κι ο μπαμπάς έχει πάει να δει τηλεόραση στους γείτονες.

Στον έλεγχο μου έγραφε: «Μαθητής που κάνει όλη την ώρα φασαρία, συχνά αφηρημένος. Θα μπορούσε να γίνει καλύτερος». Στον έλεγχο του Εντ έγραφε: «Μαθητής πάρα πολύ άτακτος. Δέρνεται συνέχεια με τους συμμαθητές του. Θα μπορούσε να γίνει καλύτερος». Τον Ρούφους έγραφε: «Επιμένει να παίζει στην τάξη με μια σφυρίχτρα. Θα μπορούσε να γίνει καλύτερος». Ο μόνος που δεν μπορούσε να γίνει καλύτερος ήταν ο Ανιάν. Ο Ανιάν είναι ο πρώτος μαθητής στην τάξη κι ο χαϊδεμένος της δασκάλας. Ο διευθυντής μάς διάβασε τον έλεγχο του Ανιάν. «Μαθητής προσαρμοσμένος, έξυπνος, τακτικός». Ο διευθυντής μάς είπε πως έπρεπε ν' ακολουθήσουμε το παράδειγμα του Ανιάν και πως ήμασταν άτακτοι και τεμπέληδες και πως θα καταλήγαμε στο **κάτεργο*** και πως αυτό θα προκαλούσε πολύ πόνο σίγουρα στους μπαμπάδες και στις μαμάδες μας, που είχαν άλλα όνειρα για μας. Κι έφυγε.

Εμείς ήμασταν όλοι καταστενοχωρημένοι, γιατί τους ελέγχους πρέπει να τους υπογράψουν οι μπαμπάδες μας, κι αυτό δεν είναι πάντα ευχάριστο. Λοιπόν, όταν χτύπησε το κουδούνι για το σχόλασμα, αντί να τρέξουμε όλοι στην πόρτα, να στριμωχτούμε, να σπρωχτούμε και να πετάμε ο ένας τη σάκα του στο κεφάλι του άλλου, όπως συνήθως, βγήκαμε ήσυχα ήσυχα, χωρίς να βγάλουμε τσιμουδιά. Ακόμη κι η δασκάλα μας φαινόταν λυπημένη. Αλλά δεν τα 'χουμε με τη δασκάλα μας. Πρέπει να πούμε πως αυτό τον καιρό

κάναμε πολύ φασαρία κι ύστερα ο Γκοφρουά δεν έπρεπε ν' αναποδογυρίσει το **μελανοδοχείο*** του πάνω στο Γιοακίμ, που 'χε πέσει στο πάτωμα κάνοντας ένα σωρό γκριμάτσες, γιατί ο Εντ του έδωσε μια γροθιά στη μύτη, ενώ ήταν ο Ρούφους που είχε τραβήξει τα μαλλιά του Εντ.

Στο δρόμο περπατούσαμε αργά, σέρναμε σχεδόν τα πόδια μας. Μπροστά στο ζαχαροπλαστείο περιμέναμε τον Αλσέστ που είχε μπει ν' αγοράσει έξι γκοφρέτες με σοκολάτα, που άρχισε να τις τρώει αμέσως. «Πρέπει να κάνω προμήθειες», μας είπε ο Αλσέστ, «γιατί απόψε δεν έχει γλυκό...», κι έπειτα έβγαλε ένα βαθύ αναστεναγμό, πάντα μασώντας. Πρέπει να πούμε πως ο έλεγχος του Αλσέστ έγραφε: «Αν αυτός ο μαθητής είχε την ίδια όρεξη για τα μαθήματά του όση και για το φαγητό, θα 'ταν ο πρώτος μαθητής στην τάξη, γιατί θα μπορούσε να τα καταφέρει καλύτερα».

Εκείνος που φαινόταν λιγότερο στενοχωρημένος ήταν ο Εντ. «Εγώ», είπε, «δε φοβάμαι. Ο μπαμπάς μου δε θα μου πει τίποτα, τον κοιτάζω κατευθείαν στα μάτια, κι έπειτα αυτός τον υπογράφει, κι ύστερα τέλος, αυτό είναι όλο κι όλο». Όταν φτάσαμε στη γωνιά, χωρίσαμε. Ο Κλοταίρ έφυγε κλαίγοντας, ο Αλσέστ μασουλώντας κι ο Ρούφους σφυρίζοντας σιγά με τη σφυρίχτρα του με το στραγάλι.

Έμεινα μόνος με τον Εντ. «Αν φοβάσαι να γυρίσεις σπίτι σου, είναι εύκολο», μου είπε ο Εντ. «Θα 'ρθεις μαζί μου και θα μείνεις να κοιμηθείς στο σπίτι μου». Είναι αληθινός φίλος ο Εντ. Φύγαμε παρέα και ο Εντ μού εξήγησε πώς κοίταζε τον μπαμπά του στα μάτια. Αλλά όσο περισσότερο πλησιάζαμε στο σπίτι του, τόσο λιγότερο μιλούσε ο Εντ. Όταν φτάσαμε μπροστά στην πόρτα του σπιτιού, ο Εντ δεν έβγαζε πια λέξη. Μείναμε λίγο ακίνητοι κι ύστερα είπα στον Εντ: «Λοιπόν, θα μπούμε;». Ο Εντ έζυσε το κεφάλι του και μου είπε: «Περίμενέ με ένα λεπτό. Θα γυρίσω να σε φωνάξω». Και μπήκε. Είχε αφήσει την πόρτα μισάνοιχτη, άκουσα λοιπόν ένα χαστούκι, μια χοντρή φωνή που είπε: «Στο κρεβάτι χωρίς γλυκό και φρούτο, άχρηστο πλάσμα!» και τον Εντ που 'κλαίγε. Νομίζω πως γι' αυτά που έλεγε για τα μάτια του μπαμπά του ο Εντ δε θα τα κατάφερε και τόσο καλά.

Το χειρότερο απ' όλα είναι πως πρέπει τώρα να γυρίσω στο σπίτι. **(Σε αυτό το σημείο χρησιμοποιείται η τεχνική “διάδρομος της συνείδησης”. Η εμψυχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες, οι οποίες σχηματίζουν δύο παράλληλες σειρές, αφήνοντας ένα μικρό διάδρομο ανάμεσά τους, απ' όπου θα περάσει η εμψυχώτρια υποδουμένη τον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Καθώς περπατάει αργά μέσα στον διάδρομο, η μία**

σειρά ως «άγγελου» του λέει να γυρίσει στο σπίτι του, ενώ η άλλη σειρά ως «δαίμονες» του λέει να μη γυρίσει.)

Στο τέλος, ο ήρωας αποφασίζει να γυρίσει στο σπίτι του και η εμψυχώτρια συνεχίζει την αφήγηση.

Άρχισα να περπατάω προσέχοντας να μην πατάω στα χωρίσματα ανάμεσα στις πλάκες του πεζοδρομίου· ήταν πολύ εύκολο, γιατί περπατούσα πολύ αργά. Ο μπαμπάς ήξερα τι θα μου 'λεγε. Θα μου 'λεγε πως ήταν ο πρώτος στην τάξη του κι ο μπαμπάς του ήταν πολύ περήφανος για τον μπαμπά μου και πως έφερνε στο σπίτι ένα σωρό επαίνους απ' το σχολείο και πως θα 'θελε να μου τους δείξει, αλλά τους έχασε στη μετακόμιση, όταν παντρεύτηκε. Ύστερα ο μπαμπάς θα μου 'λεγε πως δε θα κατάφερνα τίποτα ποτέ στη ζωή μου. Θα έμενα πάμπτωχος κι οι άνθρωποι θα λέγανε, να αυτός είναι ο Νικόλας, αυτός που είχε κακούς ελέγχους στο σχολείο και θα με δείχναν με το δάχτυλο και θα γελοούσαν μαζί μου. Μετά, ο μπαμπάς θα μου 'λεγε πως σκοτώνεται στη δουλειά για να μου προσφέρει μια προσεγμένη ανατροφή κι ανέσεις, για να είμαι καλά προετοιμασμένος για ν' αντιμετωπίσω τη ζωή και πως ήμουν αχάριστος και πως επιπλέον δεν υπέφερα καθόλου για τον πόνο που προκαλούσα στους φτωχούς μου γονείς και δεν έχει για μένα ούτε γλυκό ούτε φρούτο και για σινεμά καλύτερα να το ξεχάσω μέχρι να του πάω έναν καλύτερο έλεγχο.

Θα μου τα πει όλ' αυτά ο μπαμπάς, όπως την περασμένη και την προπερασμένη φορά, αλλά έχω βαρεθεί. Θα του πω πως είμαι πολύ δυστυχημένος, κι αφού είναι έτσι, πολύ καλά, τότε κι εγώ θα τους αφήσω και θα φύγω πολύ μακριά και θα με ψάχνουν και δε θα ξαναγυρίσω, παρά μόνο μετά από πολλά χρόνια και θα 'χω πολλά λεφτά και ο μπαμπάς μου θα ντρέπεται που μου είπε πως δε θα καταφέρω τίποτα στη ζωή μου κι οι άνθρωποι δε θα τολμούν να με δείχνουν με το δάχτυλο κι ούτε θα γελάνε μαζί μου και με τα λεφτά μου θα πάω τον μπαμπά και τη μαμά στο σινεμά, κι όλος ο κόσμος θα λέει: «Κοιτάζτε, είναι ο Νικόλας, που έχει λεφτά με το τσουβάλι κι αυτός πληρώνει για να πάει στο σινεμά τον μπαμπά και τη μαμά του κι ας μην ήταν και τόσο καλοί μαζί του», και θα πήγαινα στο σινεμά και τη δασκάλα μου και το διευθυντή του σχολείου, και βρέθηκα μπροστά στο σπίτι μου.

Ενώ σκεφτόμουν όλα αυτά και διηγιόμουν στον εαυτό μου ωραίες ιστορίες, είχα ξεχάσει τον έλεγχο μου κι είχα περπατήσει πολύ γρήγορα. Είχα έναν κόμπο στο λαιμό μου

κι είπα στον εαυτό μου πως θ' άξιζε ίσως καλύτερα να έφευγα την ίδια ώρα και να ξαναγύριζα μετά από πολλά χρόνια, αλλά είχε αρχίσει να βραδιάζει και δεν αρέσει καθόλου στη μαμά να βρίσκομαι έξω απ' το σπίτι όταν είναι αργά. Λοιπόν μπήκα.

Μέσα στο σαλόνι ο μπαμπάς μιλούσε με τη μαμά. Υπήρχαν ένα σωρό χαρτιά πάνω στο τραπέζι μπροστά του και δεν έδειχνε καθόλου ευχαριστημένος. «Είναι απίστευτο», έλεγε ο μπαμπάς, «τι ζοδεύουμε μέσα σ' αυτό το σπίτι θα πίστευε κανείς πως είμαι κανείς εκατομμυριούχος! Κοιτάζτε αυτές τις αποδείξεις! Αυτή την απόδειξη του χασάπη, την άλλη του μπακάλη! Φυσικά, εγώ έχω την υποχρέωση να βρω τα λεφτά!». Αλλά ούτε η μαμά δε φαινόταν να είναι ευχαριστημένη κι έλεγε στον μπαμπά πως δεν είχε ιδέα πόση ακρίβεια υπήρχε και μια μέρα έπρεπε να πάνε να κάνουν μαζί τα ψώνια και πως θα γυρνούσε στη μαμά της και πως δεν έπρεπε να τα συζητάνε αυτά μπροστά στο παιδί. Εγώ, λοιπόν, έδωσα τον έλεγχο στον μπαμπά, τον κοίταξε, τον υπόγραψε και μου τον έδωσε λέγοντας: «Το παιδί δεν έχει να κάνει τίποτα μ' όλα αυτά. Αυτό που ζητάω να μου εξηγήσουν είναι γιατί ζοδεύουμε τόσα πολλά!» «Πήγαινε να παίξεις στο δωμάτιο σου Νικόλα», μου είπε η μαμά. «Καλά σου λέει η μαμά, πήγαινε», είπε κι ο μπαμπάς.

Πήγα στο δωμάτιο μου, ζάπλωσα πάνω στο κρεβάτι κι άρχισα να κλαίω. Πέστε ό,τι θέλετε, αλλ' αν ο μπαμπάς κι η μαμά μ' αγαπούσαν, τότε θα 'χανε ασχοληθεί και λίγο μαζί μου!

Μετάφραση: Νίκος Δαμιανίδης

* **στο κάτεργο (το κάτεργο):** στη φυλακή * **το μελανοδοχείο:** δοχείο που έβαζαν παλιά το μελάνι, βουτούσαν την πένα τους και έγραφαν οι άνθρωποι» (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2013: 108-111).

Αναστοχασμός με ζωγραφιά

Τα παιδιά ζωγραφίζουν τον έλεγχο που θα ήθελαν να πάρουν στο σχολείο. Σημειώνουν πάνω τους βαθμούς, τα σχόλια και τις παρατηρήσεις της δασκάλας για τις επιδόσεις τους και την επιμέλειά τους. Έπειτα, παρουσιάζουν τις ζωγραφιές τους στην ολομέλεια και τις βάζουν στον προσωπικό τους φάκελο.

7^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Περπάτημα στον χώρο με διαφορετικό συναίσθημα

Η εμψυχώτρια βάζει μουσική και τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Η εμψυχώτρια δίνει οδηγίες για τον τρόπο περπατήματος. Κάθε φορά που λέει κάποιο συναίσθημα, χτυπάει παλαμάκι και τα παιδιά αλλάζουν το περπάτημα τους σύμφωνα με το συναίσθημα που άκουσαν (π.χ. χαρά/ λύπη/ άγχος/ θυμός).

Άσκηση ενεργοποίησης: Περπάτημα – ΣΤΟΠ

Η εμψυχώτρια βάζει μουσική και οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Όταν η εμψυχώτρια πει μία λέξη τα παιδιά μένουν ακίνητα. Όποιο παιδί ακουμπά στην πλάτη, λέει την πρώτη λέξη που θα σκεφτεί, σχετικά με τη λέξη της εμψυχώτριας (π.χ. σχολείο/ διάλειμμα/ κόκκινο/ μπλε). Στη συνέχεια, όποιο παιδί ακουμπά στην πλάτη, καλείται να πει μία πρόταση που να εμπεριέχει τη λέξη της εμψυχώτριας. Στο τέλος, η εμψυχώτρια λέει μαθήματα (Γλώσσα/ Μαθηματικά/ Γυμναστική/ Εικαστικά/ Ιστορία/ Μουσική) και όποιο παιδί ακουμπά στην πλάτη, καλείται να πει μία πρόταση που να εμπεριέχει το μάθημα που άκουσε.

Άσκηση για χωρισμό ζευγαριών: Περπάτημα – ΣΤΟΠ (συνέχεια)

Η εμψυχώτρια βάζει μουσική και οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Η εμψυχώτρια δίνει οδηγίες τα παιδιά τις ακολουθούν (π.χ. να ενωθούν: 2 ώμοι/ 3 πόδια/ 4 αντίχειρες/ 2 αγκώνες). Από την τελευταία οδηγία προκύπτουν τα ζευγάρια χρησιμοποιούνται στην επόμενη άσκηση.

Άσκηση δραματοποίησης: Παιχνίδι ρόλων σε ζευγάρια

Τα παιδιά γράφουν τις ημέρες της εβδομάδας και τραβάνε κάθετες γραμμές, όπως σε ένα πρόγραμμα. Τη στήλη κάθε ημέρας τη χρωματίζουν ή/και κάνουν σχέδια ανάλογα με τα συναισθήματά τους για εκείνη τη σχολική μέρα (π.χ. αν τους αρέσουν τα μαθήματα κάποιας ημέρας, θα πρέπει να το δείξουν με τα χρώματα που θα χρησιμοποιήσουν και αντίστοιχα τα μαθήματα που δεν τους αρέσουν ή τους δυσκολεύουν. Στη συνέχεια, όταν ολοκληρώσουν τη ζωγραφική, δείχνουν το πρόγραμμά τους στο ζευγάρι τους και εξηγούν γιατί το χρωμάτισαν με αυτόν τον τρόπο. Στο τέλος, κάθε παιδί παρουσιάζει το πρόγραμμα του ζευγαριού του στην ολομέλεια, καθώς μιμείται τη στάση του σώματος και το ύφος του ζευγαριού του.

Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο

Εμψυχώτρια και παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Το κάθε παιδί σχολιάζει όσα συνέβησαν στη συνάντηση, αναφέρει ποια συναισθήματα του γεννήθηκαν και αν θα άλλαζε κάτι. Έπειτα, γράφει σε ένα χαρτί το μάθημα στο οποίο θα ήθελε να γίνει καλύτερος/η και με ποιον τρόπο θα μπορούσε να το καταφέρει. Τέλος, το παρουσιάζει στην ολομέλεια και το βάζει στον προσωπικό του φάκελο.

8^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Ό,τι έρθει στο μυαλό

Εμψυχώτρια και παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Η εμψυχώτρια λέει μία πρόταση (π.χ. Το Σάββατο, που θα πάω στο χωριό μου, θα πάρω μαζί μου ένα καπέλο). Ο διπλανός της επαναλαμβάνει την πρόταση και προσθέτει μία λέξη ή μία φράση που του έρχεται στο μυαλό. Έπειτα, ο διπλανός του επαναλαμβάνει αυτό που άκουσε και προσθέτει και αυτός με τη σειρά του μία λέξη ή μία φράση που του έρχεται πρώτη στον νου κ.ο.κ. Κάθε επόμενο παιδί επαναλαμβάνει όλες τις προηγούμενες φράσεις και συμπληρώνει με τη δική του. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν φτάσει και πάλι η σειρά της εμψυχώτριας. Αφού ολοκληρωθεί η άσκηση, τα παιδιά όλα μαζί ταυτόχρονα επαναλαμβάνουν την πρόταση που δημιουργήθηκε.

Κανόνας 1^{ος} : Η φράση του κάθε παιδιού πρέπει να είναι μικρή.

Κανόνας 2^{ος} : Αν μία φράση ξεχαστεί, επαναλαμβάνεται από το προηγούμενο παιδί του κύκλου και η σειρά συνεχίζεται.

Άσκηση ενεργοποίησης: Μπουμ-τσικά-μπουμ

Εμψυχώτρια και παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια ξεκινάει με ένα «μπουμ» και σε αυτόν τον ήχο προσθέτει κάθε φορά ακόμα έναν. Τα υπόλοιπα παιδιά επαναλαμβάνουν τα λόγια της εμψυχώτριας ως εξής:

Εμψυχώτρια: Μπουμ!

Όλοι: Μπουμ!

Εμψυχώτρια: Μπουμ-τσικά!

Όλοι: Μπουμ-τσικά!

Εμψυχώτρια: Μπουμ-τσικά-μπουμ!

Όλοι: Μπουμ-τσικά-μπουμ!

Εμψυχώτρια: Μπουμ-τσίκια-ρόκα!

Όλοι: Μπουμ-τσίκια-ρόκα!

Εμψυχώτρια: Μπουμ-τσίκια-ρόκα-τσίκια-ρόκα!

Όλοι: Μπουμ-τσίκια-ρόκα-τσίκια-ρόκα!

Εμψυχώτρια: Μπουμ-τσίκια-ρόκα-τσίκια-ρόκα-τσίκια-μπουμ!

Όλοι: Μπουμ-τσίκια-ρόκα-τσίκια-ρόκα-τσίκια-μπουμ!

Εμψυχώτρια: Ναι!

Όλοι: Ναι!

Εμψυχώτρια: Και ξανά!

Όλοι: Και ξανά!

Η εμψυχώτρια αρχίζει πάλι σε διαφορετικό στιλ κάθε φορά (π.χ. σαν όπερα, σαν ψίθυρο, σαν δημοτικό τραγούδι κτλ).

Στο τέλος, η εμψυχώτρια χωρίζει τα παιδιά ανά τέσσερα με τη σειρά που βρίσκονται στον κύκλο, ώστε να δημιουργηθούν ομάδες.

Άσκηση με ήχους και ρυθμούς: Οι τραγουδιστές προπαίδειες

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες από την προηγούμενη άσκηση. Η εμψυχώτρια γράφει σε χαρτάκια από ένα είδος μουσικής (π.χ. όπερα/ χιπ-χοπ/ ροκ/ παραδοσιακό τραγούδι), τα διπλώνει και τα τοποθετεί σε ένα δοχείο. Έπειτα, σε άλλα χαρτάκια γράφει από μία προπαίδεια (π.χ. προπαίδεια του 6/ του 7/ του 8/ του 9), τα οποία τα διπλώνει και τα τοποθετεί σε διαφορετικό δοχείο. Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα καλείται να τραβήξει ένα χαρτάκι από κάθε δοχείο. Η κάθε ομάδα διαβάζει το είδος της μουσικής και την προπαίδεια που της έτυχε. Στόχος της κάθε ομάδας είναι να μάθει από έξω την προπαίδεια, μέσω της τεχνικής της επανάληψης και να την μελοποιήσει σύμφωνα με το είδος της μουσικής που της έτυχε. Στο τέλος γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια.

Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο

Εμψυχώτρια και παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν πώς πέρασαν στο εργαστήριο και να απαντήσουν τα εξής δύο ερωτήματα της εμψυχώτριας: «Σας βοήθησε η τεχνική της επανάληψης, ώστε να μάθετε την προπαίδεια;» «Θα χρησιμοποιούσατε την τεχνική της επανάληψης και σε άλλα μαθήματα, κι αν ναι σε ποια;».

Τα παιδιά γράφουν σε ένα χαρτί σε ποια μαθήματα θα χρησιμοποιούσαν την τεχνική της επανάληψης και το βάζουν στον προσωπικό τους φάκελο.

9^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Το τρέμουλο

Εμψυχώτρια και παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Ένα μέλος του σώματος της εμψυχώτριας ξεκινά να τρέμει (π.χ. το πέλμα της). Έπειτα, ψάχνει με το βλέμμα της να βρει κάποιον άλλο και του μεταφέρει το τρέμουλο. Αυτός το υιοθετεί για λίγο, όμως μετά η κίνηση πηγαίνει σε άλλο μέρος του κορμιού του. Έπειτα, δίνει το τρέμουλο σε κάποιον άλλον και το παιχνίδι συνεχίζεται με αντίστοιχο τρόπο.

Άσκηση για χωρισμό ομάδων: Post-it στην πλάτη

Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Η εμψυχώτρια περνάει πίσω από κάθε παιδί και κολλάει στην πλάτη του ένα χαρτάκι post-it, είτε πράσινο, είτε πορτοκαλί. Έπειτα, τα παιδιά, χωρίς να μιλήσουν, καλούνται να βρουν την ομάδα τους, σύμφωνα με το χρώμα του post-it που έχουν στην πλάτη τους. Η ομάδα με το πράσινο χρώμα είναι η ομάδα Α και η ομάδα με το πορτοκαλί χρώμα είναι η ομάδα Β.

Άσκηση ενεργοποίησης: Επάγγελμα; – Μάντεψε!

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες από την προηγούμενη άσκηση. Η κάθε ομάδα επιλέγει μυστικά από την άλλη ομάδα ένα επάγγελμα. Οι δύο ομάδες βρίσκονται απέναντι σε μεγάλη απόσταση. Οι δύο ομάδες λένε τον διάλογο που ακολουθεί και προχωρούν ένα βήμα μπροστά κάθε φορά που ολοκληρώνουν τη φράση τους.

A: Ήρθαμε πάλι!

B: Τι δουλειά κάνετε;

A: Μαντέψτε!

Αμέσως οι Α παριστάνουν το επάγγελμα που διάλεξαν. Οι Β μαντεύουν το επάγγελμα.

Όταν το πετύχουν, παίρνουν πόντο και το παιχνίδι συνεχίζεται.

Άσκηση σωματικής έκφρασης: Δραματοποίηση με πρόσωπα της Ιστορίας

Η εμψυχώτρια χωρίζει τους μαθητές σε πέντε ομάδες. Η κάθε ομάδα πρέπει να φτιάξει έναν εννοιολογικό χάρτη για ένα πρόσωπο της Ιστορίας. Τα πρόσωπα είναι ο Σόλωνας,

ο Μιλτιάδης, ο Ξέρξης, ο Λεωνίδας και ο Κλεισθένης. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει το πρόσωπο που θα της τύχει με κλήρο. Έπειτα, το μελετά και δημιουργεί ένα θεατρικό δρώμενο, το οποίο θα συνδυάζει τις πληροφορίες του εννοιολογικού χάρτη, θα δείχνει την ιδιότητα του προσώπου, χωρίς να ειπωθεί το όνομά του και θα αναπαριστά ένα γεγονός της Ιστορίας, στο οποίο θα πρωταγωνιστεί. Οι άλλες ομάδες καλούνται να βρουν ποιο πρόσωπο της Ιστορίας πρωταγωνιστεί στο δρώμενο. Αντίστοιχα παρουσιάζουν όλες οι ομάδες.

Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο

Εμψυχώτρια και παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν πώς πέρασαν στο εργαστήριο και να απαντήσουν τα εξής δύο ερωτήματα της εμψυχώτριας: «Σας βοήθησε η τεχνική του εννοιολογικού χάρτη, ώστε να μάθετε τις πληροφορίες για το πρόσωπο της Ιστορίας;»

«Θα χρησιμοποιούσατε την τεχνική του εννοιολογικού χάρτη και σε άλλα μαθήματα, κι αν ναι σε ποια;».

Τα παιδιά γράφουν σε ένα χαρτί σε ποια μαθήματα θα χρησιμοποιούσαν την τεχνική του εννοιολογικού χάρτη και το βάζουν στον προσωπικό τους φάκελο.

10^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Ο καθρέφτης

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Τα ζευγάρια βρίσκονται απέναντι. Ο Α κάνει μία μικρή, αργή κίνηση και ο Β τη μιμείται. Οι κινήσεις του Α διαδέχονται η μία την άλλη με αργό και σταθερό ρυθμό, ώστε το ζευγάρι του να προλαβαίνει να τις ακολουθεί. Έπειτα, οι ρόλοι αντιστρέφονται και ο Β είναι αυτός που κάνει τις κινήσεις και ο Α γίνεται ο καθρέφτης του.

Άσκηση ενεργοποίησης: Παρατήρησε και βρες τις διαφορές

Τα παιδιά είναι σε ζευγάρια από την προηγούμενη άσκηση και στέκονται απέναντι το ένα από το άλλο. Ο Α παρατηρεί πολύ καλά την εμφάνιση του Β για δύο λεπτά. Έπειτα, ο Α κλείνει τα μάτια και ο Β αλλάζει τρία στοιχεία της εμφάνισής του. Ο Α ανοίγει τα μάτια και καλείται να βρει τις διαφορές στην εμφάνιση του Β. Στη συνέχεια, οι ρόλοι αντιστρέφονται και ο Β είναι αυτός που κλείνει τα μάτια και ο Α αυτός που αλλάζει

τρία στοιχεία στην εμφάνισή του.

Άσκηση ζωγραφικής και δραματοποίησης: Η χαρούμενη ορθογραφία

Η εμπυγχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε πέντε ομάδες. Παίρνει πέντε κάρτες, στην πρώτη γράφει τις λέξεις πρόθυμος-επίσημος-έτοιμος-ανώνυμος-περίφημος, στη δεύτερη δακρύζω-δανείζω-αθροίζω-πρήζω-πήζω, στην τρίτη δάκρυ-στάχυ-βράδυ-δίχτυ-δόρυ, στην τέταρτη φωτεινός-επικίνδυνος-φτηνός-υγιεινός-υπεύθυνος και στην πέμπτη άδειος-βόρειος-τέλειος-όμοιος-υπόγειος. Η κάθε ομάδα διαλέγει τυχαία μία κάρτα. Αφού διαβάσει τις λέξεις που της έτυχαν, καλείται να ζωγραφίσει εικόνες με θέμα τις λέξεις αυτές, έτσι ώστε να θυμάται την ορθογραφία τους. Στη συνέχεια φτιάχνει μία ιστορία με τις λέξεις αυτές, την οποία στο τέλος δραματοποιεί και παρουσιάζει στην ολομέλεια.

Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο

Εμπυγχώτρια και παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν πώς πέρασαν στο εργαστήριο και να απαντήσουν τα εξής δύο ερωτήματα της εμπυγχώτριας: «Σας βοήθησε η τεχνική των εικόνων, ώστε να μάθετε την ορθογραφία των λέξεων;» «Θα χρησιμοποιούσατε την τεχνική των εικόνων και σε άλλα μαθήματα, κι αν ναι σε ποια;».

Τα παιδιά γράφουν σε ένα χαρτί σε ποια μαθήματα θα χρησιμοποιούσαν την τεχνική των εικόνων και το βάζουν στον προσωπικό τους φάκελο.

11^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Περπατάω και χαιρετάω

Η εμπυγχώτρια γράφει σε κάθε χαρτάκι από μία λέξη ή έναν τρόπο χαιρετίσματος από όλο τον κόσμο. Το κάθε παιδί διαλέγει από ένα χαρτάκι, περπατάει ελεύθερα στον χώρο και χαιρετάει τα υπόλοιπα παιδιά που συναντά με τον τρόπο ή τη λέξη που γράφει στο χαρτάκι του.

Άσκηση ενεργοποίησης: Το παλιό πολίτευμα της Αθήνας

Η εμπυγχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες. Το κάθε παιδί έχει μπροστά του το κεφάλαιο 12 της Ιστορίας, με τίτλο «Το παλιό πολίτευμα της Αθήνας» και το διαβάζει χαμηλόφωνα. Έπειτα, υπογραμμίζει τα σημαντικότερα σημεία του μαθήματος και βάζει

πλαγιότιτλους – ερωτήσεις δίπλα σε κάθε υπογραμμισμένο κομμάτι. Ύστερα, οι μαθητές της κάθε ομάδας συζητούν τους πλαγιότιτλους – ερωτήσεις που έγραψαν και καλούνται να προετοιμάσουν την περίληψη του μαθήματος, την οποία παρουσιάζουν προφορικά στην ολομέλεια.

Άσκηση δραματοποίησης: Το παλιό πολίτευμα της Αθήνας

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε τέσσερις ομάδες από την προηγούμενη άσκηση. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει τη δραματοποίηση μίας σκηνής από το μάθημα που μελετήθηκε στην προηγούμενη άσκηση. Οι σκηνές είναι: 1) οι Δωριείς στο μαντείο των Δελφών, 2) η συζήτηση του Κόδρου με τους υπηρέτες του το πρωινό της ημέρας που αποφάσισε να πάει στο στρατόπεδο των Δωριέων, 3) η αντίδραση των Δωριέων όταν κατάλαβαν ότι σκότωσαν τον Κόδρο και 4) η ανάθεση των ευγενών στον Δράκοντα να γράψει τους νόμους. Στο τέλος, γίνεται παρουσίαση όλων των δραματοποιήσεων στην ολομέλεια.

Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο

Εμψυχώτρια και παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν πώς πέρασαν στο εργαστήριο και να απαντήσουν τα εξής δύο ερωτήματα της εμψυχώτριας: «Σας βοήθησε η τεχνική της υπογράμμισης, των πλαγιότιτλων και της περίληψης, ώστε να μάθετε τις πληροφορίες του μαθήματος;»

«Θα χρησιμοποιούσατε κάποια από τις παραπάνω τεχνικές και σε άλλα μαθήματα, κι αν ναι ποια τεχνική και σε ποιο μάθημα;».

Τα παιδιά γράφουν σε ένα χαρτί σε ποια μαθήματα θα χρησιμοποιούσαν την τεχνική της υπογράμμισης, των πλαγιότιτλων και της περίληψης και το βάζουν στον προσωπικό τους φάκελο.

12^η Παρέμβαση

Άσκηση ζεστάματος: Υπογράφω με το σώμα μου

Η εμψυχώτρια βάζει μουσική και τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα στον χώρο. Το κάθε παιδί γράφει με το δάχτυλό του το όνομά του νοερά στον αέρα. Επαναλαμβάνει το ίδιο με ένα διαφορετικό μέρος του σώματός του, όπως για παράδειγμα με τον ώμο, με το πόδι και άλλα.

Άσκηση δημιουργικότητας και φαντασίας: Η χρήσιμη μουτζούρα

Η εμπυχωτέρα ζητά από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να ζωγραφίσουν σε μία κόλλα χαρτί μία μουτζούρα, χρησιμοποιώντας το χέρι με το οποίο δε γράφουν. Έπειτα, τους ζητά να ανοίξουν τα μάτια και με το χέρι που γράφουν αυτήν τη φορά, να ζωγραφίσουν μια ζωγραφιά στην οποία θα ενσωματώσουν τη μουτζούρα, έτσι ώστε να αποτελεί χρήσιμο κομμάτι της καινούργιας ζωγραφιάς. Στο τέλος, το κάθε παιδί παρουσιάζει τη ζωγραφιά του στην ολομέλεια και λέει πώς νιώθει τώρα που κρατάει στα χέρια του την τελική ζωγραφιά.

Άσκηση αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού: Ζωγραφιά

Η εμπυχωτέρα ζητά από τα παιδιά να ανοίξουν τους φακέλους που χρησιμοποιούσαν στις συναντήσεις και να κοιτάξουν όλα αυτά που είχαν κάνει. Αφού τους δώσει λίγο χρόνο να τα δουν, τους ζητά να πάρουν ένα χαρτί και να το χωρίσουν σε τέσσερα μέρη. Στο ένα μέρος γράφουν τα συναισθήματά τους συνολικά από όλες τις συναντήσεις. Στο άλλο μέρος γράφουν την άσκηση που τους άρεσε περισσότερο στις συναντήσεις. Στο τρίτο μέρος γράφουν μία τεχνική που θα χρησιμοποιήσουν στη μελέτη τους και τέλος στο τέταρτο μέρος γράφουν μία σκέψη για την ομάδα. Ο κάθε μαθητής παρουσιάζει το χαρτί του στην ομάδα.