



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Η συμβολή του Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ) στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε παιδιά Δημοτικού. Μία πειραματική έρευνα στη Δ' Τάξη Δημοτικού Σχολείου Ιθάκης.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Σπυροπούλου Γιαννούλα

A.M. : 5052201601024

Επιβλέπων καθηγητής : Νικολάου Γεώργιος

Μέλη τριμελούς επιτροπής: Αθανάσιος Κατσής

Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «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.), του τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτής της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.

Αρχικά, ευχαριστώ τον κ. Τσιάρα Αστέριο για τις χρήσιμες και εποικοδομητικές οδηγίες και συμβουλές που έδινε καθόλη την διάρκεια των σπουδών και μέσα από τα μαθήματά του, αλλά και εκτός. Ήταν πάντα διαθέσιμος και άμεσος στη βοήθεια και τη στήριξη.

Τον κ. Ράπτη Ηρακλή, φιλόλογο των σχολικών μου χρόνων, για την πολύτιμη βοήθεια στη φιλολογική επιμέλεια της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη στον πατέρα μου Σπυρόπουλο Γεώργιο που στάθηκε δίπλα μου, μελέτησε, και συνέβαλε καθοριστικά στη δημιουργία αυτής της εργασίας με τις γνώσεις και τις συμβουλές του. Όπως και τη μητέρα μου που ήταν δίπλα μου και συμπαραστάθηκε σε όλη την πορεία του μεταπτυχιακού.

Επιπροσθέτως, τους διευθυντές των σχολείων και τους δυο δασκάλους που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ανεκτίμητη και η συμβολή των μαθητών της Δ΄ τάξης Δημοτικών Σχολείων Ιθάκης και Ληξουρίου που αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για την εργασία και χωρίς τη συνεισφορά τους η παρούσα εργασία θα ήταν αδύνατη.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες και φίλες Μπάσιου Σοφία, Θεοδοσίου Σταυρούλα και Χρυσοβέργη Ευτυχία για τις εποικοδομητικές συζητήσεις, τη συνεργασία, και τη στήριξη που μου προσέφεραν.

Ακολούθως, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στον κ. Πιτσιλαδή Γεώργιο για την πολύτιμη βοήθεια στη στατιστική ανάλυση του προγράμματος SPSS και στον κ. Νικολάου Γεώργιο για την επιμέλεια της εργασίας.

Για το τέλος φύλαξα ένα μεγάλο ευχαριστώ στον άνδρα μου για την κατανόηση και την αμέριστη ηθική συμπαράσταση σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1

Α ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας.....	4
1.2 Θέσεις και θεωρίες γύρω από τη δημιουργικότητα.....	6
1.3 Αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης.....	10
1.4 Η σχέση της δημιουργικότητας με το σχολείο	11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Ιστορική αναδρομή Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ).....	14
2.2 Προσδιορισμός και διαμόρφωση του Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ).....	16
2.3 Φάσεις Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ).....	18
2.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού.....	20
2.5 Οφέλη Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ).....	21
2.6 Αναγκαίο το Δραματικό Παιχνίδι (ΔΠ) στο σχολείο.....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Δημιουργική διδασκαλία μέσω Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ).....	24
3.2 Βιβλιογραφικές αναφορές για τη σχέση Δραματικού Παιχνιδιού και δημιουργικότητας (ΔΠ).....	26

B ΜΕΡΟΣ:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	30
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	31
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	31
1.4 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	32
1.5 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	33
1.6 Δείγμα.....	34
1.7.Ερευνητική διαδικασία.....	35
1.8 Δυσκολίες έρευνας.....	36
1.9 Πρόγραμμα παρεμβάσεων.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

2.1 ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΕΥΡΥΜΑΤΑ.....	38
2.1.1 Τεκμηρίωση στατιστικής ανάλυσης.....	38
2.1.2 Περιγραφική Στατιστική.....	40
2.1.3 Έλεγχος κανονικότητας.....	45
2.1.4 Έλεγχος υποθέσεων.....	46
2.2 ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΕΥΡΥΜΑΤΑ.....	48
2.2.1Ανάλυση Ημερολογίων παρατήρησης για τις ικανότητες της δημιουργικής σκέψης.....	48
Α.Ικανότητα πνευματικής ευχέρειας.....	48
Β.Ικανότητα πνευματικής ευλυγισίας.....	49
Γ.Ικανότητα πρωτοτυπίας ιδεων.....	50
Δ.Ικανότητα επεξεργασίας ιδεών.....	51
2.2.2 Ημερολόγια παρατήρησης για τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των παιδιών.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

3.1 Ευρήματα και θεωρητικό πλαίσιο.....	54
3.2 Περιορισμοί της έρευνας	56
3.3 Επίλογος.....	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	58
Ελληνική βιβλιογραφία.....	58
Ξένη βιβλιογραφία.....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	66
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	66
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.....	81

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1-Κλιμακές δημιουργικότητας.....	38
Πίνακας 2-Ερμηνεία δείκτη alfa cronbach.....	39
Πίνακας 3-Συνολική δημιουργικότητα.....	39
Πίνακας 4-Scale: Λεκτική δημιουργικότητα.....	39
Πίνακας 5-Scale: Πρακτική δημιουργικότητα.....	40
Πίνακας 6-Περιγραφική στατιστική.....	41
Πίνακας 7-Κανονικότητα.....	46

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί, διεξοδικά, η επενέργεια του Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ), ως πρωτοποριακού διδακτικού εργαλείου, στην εξέλιξη της δημιουργικότητας παιδιών της Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου.

Η δημιουργικότητα υπάρχει σε όλα τα ανθρώπινα όντα από τη φύση τους, αλλά χρειάζεται κατάλληλες συνθήκες για να εκφραστεί. Πρόκειται για την ικανότητα των ατόμων να παίρνουν πρωτοβουλίες, να παράγουν νέα προϊόντα και ιδέες και να επιλύουν προβλήματα με ξεχωριστό και ενδιαφέρον τρόπο.

Από την άλλη πλευρά, το ΔΠ φέρνει τα παιδιά κοντά στο θέατρο με τη βοήθεια του παιχνιδιού και συμβάλλει στην εξωτερίκευση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους (Γαλάνη, 2007). Μέσα από την προσποίηση και τον αυτοσχεδιασμό, προωθεί τη δημιουργική σκέψη και την καλλιτεχνική παιδεία, τον κριτικό στοχασμό, τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τις ηθικές αξίες και την ενσυναίσθηση, τα οποία συντελούν στην αρμονική ψυχική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (McCaslin, 1987).

Στο παραπάνω πλαίσιο, επιχειρήσαμε μια μικτή έρευνα, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από, 38 μαθητές. Η πειραματική ομάδα συγκροτήθηκε από τους 19 μαθητές (Δ΄ Τάξη Δημοτικού Σχολείου Ιθάκης) και οι υπόλοιποι 19 μαθητές (Δ΄ Τάξη Δημοτικού Σχολείου Ληξουρίου) σχημάτισαν την ομάδα ελέγχου. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε και στα δύο (2) γκρουπ των μαθητών, το Torrance Creativity Test. Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε και στις δυο ομάδες, μετά τις παρεμβάσεις. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις με τεχνικές του ΔΠ, μόνο στην πειραματική ομάδα.

Για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της συμμετοχικής παρατήρησης, συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώθηκαν από τις ικανότητες της δημιουργικής σκέψης, όπως ορίζονται από τον Guilford (1950).

Αναλυτικότερα, διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Η υλοποίηση του προγράμματος του ΔΠ θα επηρεάσει την πνευματική ευχέρεια, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να παράγουν μεγάλο αριθμό ιδεών;
2. Η υλοποίηση του προγράμματος του ΔΠ θα επηρεάσει την πνευματική ευλυγισία, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν διαφορετικές ιδέες;
3. Η εφαρμογή του προγράμματος του ΔΠ θα επηρεάσει την πρωτοτυπία, δηλαδή τη δεξιότητα των παιδιών να παράγουν πρωτότυπες και μοναδικές ιδέες;
4. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τη δημιουργικότητα των παιδιών να επεξεργάζονται τις ιδέες τους;

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, υιοθετώντας το παραμετρικό κριτήριο t-student και το μη παραμετρικό Wilcoxon, ανάλογα με την κανονικότητα της κατανομής της κάθε κλίμακας. Για την αξιόπιστη διεργασία των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων.

Παρά το γεγονός ότι στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων τα αποτελέσματα δεν ήταν αρκετά ισχυρά για να στηρίξουν την υπόθεση ότι το Δραματικό παιχνίδι ενισχύει τη δημιουργικότητα των νέων παιδιών, τα ποιοτικά δεδομένα παρουσιάζουν μία άλλη οπτική.

Τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι τεχνικές του ΔΠ είναι πιθανόν κατάλληλες για την ενδυνάμωση των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων ενισχύθηκαν ορισμένοι από τους τομείς δημιουργικότητας, όπως αυτοί ορίζονται από τον Guilford (1950).

Πιο επίκαιρη από ποτέ, η καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας, καθώς δυστυχώς η εκπαίδευση είναι κυρίως προσανατολισμένη στην απόκτηση περισσότερης γνώσης και στη βελτίωση επιδόσεων.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική σκέψη, αλληλεπίδραση, φαντασία, δραματικό παιχνίδι, μεικτή έρευνα

ABSTRACT

The aim of this study is to carry out a detailed examination of the impact that the innovative teaching tool of Dramatic Play could have upon the development of the creativity skills of ten-year-old students.

It is common knowledge that all human beings have an innate capacity to be creative. However, it is also unquestionable that proper conditions are necessary. It is about the capacity to assume responsibility, to take the initiative, to develop new products and notions and, of course, to carry out problem solving tasks in an original fashion.

Through Dramatic Play students are encouraged to approach theatre playing, to express themselves on issues that matter to their mind, thus, to find out who they really are. (Galani, 2007). Acting and improvising are powerful means for the building-up of creative thinking, the appreciation of the arts, the development of a critical mind, as well as social and communicative skills, moral values and empathy which are all of primary importance with respect to children's proper psychological, mental and social evolution (McCaslin, 1987).

In the context described above, this research has combined qualitative and quantitative data. In a total of 38 students, 19 students were in the experimental group while the rest were the control group. Quantitative data were collected by means of the Torrance Creativity Test. There were 12 interventions during which Dramatic Play practices were put into action exclusively in the first group whereas no such procedures were addressed to the second group at this period. Both groups had to fill in the same questionnaire before and after the interventions.

For the collection of the qualitative data the practices of the participatory observation were opted for. More precisely, the research questions of this study were formed by the abilities of creative thinking as defined by Guilford and are presented as follows:

1. Will the implementation of a Dramatic Play programme influence mental potential, that is, children's ability to produce a greater number of ideas?

2. Will the implementation of a Dramatic Play programme Influence mental flexibility, that is, children's ability to create different ideas?
3. Will the implementation of a Dramatic Play programme influence originality, that is, children's ability to produce original and unique ideas?
4. Will the implementation of this programme influence mental children's creativity with respect to the way they process their own ideas?

The statistic analysis of the results was carried out with the help of the SPSS 23,0 programme and two criteria were adopted, namely the parametric t-student criterion and the non parametric Wilcoxon, depending on the regularity for each scale. So as to process and evaluate? The data the triangulation of qualitative and quantitative methods was used.

Despite the fact that after having analyzed the quantitative data, the results were not strong enough to support the assumption that Dramatic Play reinforce the creativity of young children, the qualitative data let us to see the results from another option.

In total, the results of the research prove that Dramatic Play practices are likely to be the proper ones with a view to the strengthening of children's creative skills. In conclusion, it was made clear that during group work some of the parametres of creativity as defined by Guilford were also reinforced.

It seems that the issue of fostering a creative imagination is more crucial than ever since formal education is mainly focused on knowledge acquisition and higher grade.

Key words : Creative thinking, interaction, fantasy, Dramatic play, Mixed research

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δημιουργικότητα είναι μια πολύπλευρη και πολυσύνθετη διαδικασία, κατά την οποία παρασκευάζεται μια αξιόλογη ιδέα ή ιστορία με αξία. Παρουσιάζεται σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως στη φιλοσοφία, στην ποίηση, στην εκπαίδευση, στη ζωγραφική, στη ψυχολογία αλλά και στην καθημερινότητα.

Τα παιδιά με υψηλή δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζονται από νοητική ευελιξία, αφθονία ιδεών και νέων προοπτικών, έχουν την ικανότητα να ανακαλύπτουν ποικίλες λύσεις στις δυσκολίες που προκύπτουν και να παράγουν νέα, πρωτότυπα και μοναδικά προϊόντα. Όταν χρησιμοποιείς τη φαντασία στο εργαστήρι του νου μπορείς να δομήσεις την πραγματικότητα που θέλεις στη ζωή σου. Ο ποιητής Καββαδίας Νίκος στη «Βάρδια» (1954) γράφει πως είναι κρίμα οι άνθρωποι να δυσκολεύονται να ονειρευτούν, και κυρίως να φανταστούν την κοινωνία που θέλουν να δημιουργήσουν.

Η δημιουργικότητα ενισχύεται, όταν καλλιεργούνται οι ικανότητες που την αποτελούν, όπως είναι η παραγωγή πολλών ιδεών, η διαφορετικότητα και η πρωτοτυπία τους.

Η προσωπικότητα, η οικογένεια και το σχολείο είναι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα. Οι τέχνες στο σχολείο συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Ένα από τα γνωστικά αντικείμενα των τεχνών είναι και το Δραματικό Παιχνίδι(ΔΠ), το οποίο θα μελετήσουμε σε αυτή την εργασία. Πρόκειται για ένα παιδοκεντρικό εργαλείο μάθησης με βιωματικό χαρακτήρα που συνδυάζει το θέατρο με το παιχνίδι και δίνει το βάρος στη συναισθηματική και στην κοινωνική μάθηση.

Σύμφωνα με έρευνες το ΔΠ, μέσα από τις τεχνικές του, ενισχύει τη δημιουργική φαντασία, την εξωτερίκευση ιδεών και κρίσεων, τη διαπροσωπική επαφή και τη δημιουργική σκέψη. Πρόσφατες έρευνες για τον εγκέφαλο έδειξαν ότι η ψυχική κατάσταση του ατόμου σχετίζεται με τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνεται καλύτερα αυτό που διδάσκεται (Moore, 2004).

Στην παρούσα εργασία έγινε έρευνα μικτή, καθώς τα μεθοδολογικά εργαλεία που επιλέχθηκαν ήταν ποσοτικά (ερωτηματολόγια) και ποιοτικά (ημερολόγια παρατήρησης) για να δοθεί μεγαλύτερο βάθος στην έρευνα και να αυξηθεί η εγκυρότητά της. Για την διεξαγωγή της εφαρμόστηκαν θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και για να καταγράφουν τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκε το Torrance τεστ δημιουργικής σκέψης. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν, εάν η εφαρμογή παρεμβάσεων με τεχνικές

Δραματικού Παιχνιδιού έχει θετική επιρροή στην ενδυνάμωση της δημιουργικότητας των μαθητών της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ιθάκης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με πρόγραμμα SPSS 23.0. Αντιπαραβάλλοντας τα αποτελέσματα φάνηκε πως το Δραματικό Παιχνίδι επηρεάζει θετικά την δημιουργικότητα.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Το πρώτο, είναι το θεωρητικό μέρος της εργασίας και το δεύτερο είναι η μεθοδολογία της έρευνας και τα πορίσματα αυτής.

Το θεωρητικό πεδίο της εργασίας χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο αναφέρεται στη δημιουργικότητα και αποτελείται από τέσσερις (4) ενότητες. Στην πρώτη, γίνεται προσπάθεια για διατύπωση ορισμών και οριοθέτηση της έννοιας. Στη δεύτερη, γίνεται αναφορά στις συνιστώσες της δημιουργικότητας και την ύπαρξη των αντίστοιχων θεωριών. Στην τρίτη, βλέπουμε τα τεστ με τα οποία αξιολογείται η δημιουργική σκέψη, και στην τέταρτη δίνεται βαρύτητα στο κατά πόσο το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών.

Το δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Δραματικό Παιχνίδι» χωρίζεται σε έξι (6) ενότητες. Στην πρώτη γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή του ΔΠ. Στη συνέχεια, υπάρχει ιδιαίτερη ενότητα, που αναφέρεται στους ορισμούς του ΔΠ καθώς και στα βασικά στοιχεία που βοηθούν στην κατάλληλη διαμόρφωσή του. Ακολουθούν οι φάσεις στις οποίες χωρίζεται το ΔΠ. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του εμπυχωτή του ΔΠ. Στις δυο (2) επόμενες ενότητες αναδεικνύονται τόσο τα οφέλη του ΔΠ ,όσο και η χρησιμότητά του στο σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο που αποτελείται από δυο ενότητες γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν οι δύο άξονες του θέματος. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται ο τρόπος που τεχνικές του ΔΠ μπορούν να κάνουν μια διδασκαλία δημιουργική και στη δεύτερη ενότητα ακολουθεί η βιβλιογραφική αναφορά στις σχετικές έρευνες. Τονίζεται ότι το θέμα που προτιμήθηκε είναι επίκαιρο και με αυτόν τον τρόπο κλείνει το πρώτο μέρος της εργασίας και ακολουθεί το δεύτερο.

Το Β' μέρος στο οποίο παρουσιάζεται η σχετική μεθοδολογία της έρευνας και τα πορίσματα, χωρίζεται σε τρεις (3) ενότητες. Η πρώτη αφορά στη μεθοδολογία και στην εφαρμογή και αποτελείται από εννέα κεφάλαια. Το πρώτο 1.1 αναφέρεται στην επιλογή ερευνητικής μεθόδου. Συνεχίζοντας έχουμε το δεύτερο 1.2 κεφάλαιο όπου ανιχνεύεται ο σκοπός της έρευνας. Ακολουθεί το 1,3 όπου γίνεται μνεία των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων. Στο 1.4 κεφάλαιο και στο 1.5 γίνεται αναφορά στα ποσοτικά και τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, εφόσον η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι μικτή και συνδυάζει και τα δύο.

Στο 1.6 κεφάλαιο έχουμε σύντομη αναφορά των ατόμων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Στο επόμενο 1.7 κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί διεξοδικά η όλη ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στο 1.8 βλέπουμε τις δυσκολίες της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης μελέτης ,και τέλος στο 1.9 κεφάλαιο έχουμε επιγραμματική αναφορά στο πρόγραμμα των παρεμβάσεων.

Στη δεύτερη ενότητα συναντάμε τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της έρευνας. Στα ποσοτικά ευρήματα (2.1) έχουμε τέσσερα κεφάλαια. Στο 2.1.1 συναντάμε την τεκμηρίωση της στατιστικής ανάλυσης, στο 2.1.2 κεφάλαιο παρουσιάζεται ο πίνακας της περιγραφική στατιστικής, όπου βλέπουμε τη σύγκριση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων της δημιουργικότητας πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Και ακολουθεί στο 2.1.3 ο έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής και τέλος το 2.1.4 κεφάλαιο αναφέρεται στον έλεγχο των υποθέσεων

Στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα και ακολουθεί η παράθεση της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας

Ενώ η έρευνα σχετικά με τη δημιουργική ικανότητα ξεκίνησε το 1930, πολλοί λίγοι ερευνητές μελέτησαν το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Αυτό επαληθεύεται και από το γεγονός ότι μόνο δυο περιοδικά ασχολήθηκαν με τη μελέτη της συγκεκριμένης έννοιας, το περιοδικό της δημιουργικής συμπεριφοράς (journal of creative behavior) το 1967 και το περιοδικό για την έρευνα της δημιουργικότητας (Creativity research journal) το 1988.

Σύμφωνα με τη γνώμη του Sternberg και Lubart (1999), πιθανές αιτίες, που δικαιολογούν τα εμπόδια που συνάντησε η μελέτη της δημιουργικότητας, είναι ότι αρχικά συνδέθηκε με την πνευματικότητα, το οποίο δε συνάδει με την επιστημονική προσέγγιση. Επίσης, η πληθώρα ορισμών και κριτηρίων για το πότε μια διαδικασία είναι δημιουργική, δυσκόλεψε την έρευνά της. Και τέλος, ανασταλτικός παράγοντας υπήρξε η έλλειψη της θεωρητικής θεμελίωσης της συγκεκριμένης έννοιας (Sternberg, & Lubart, 1999).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε πάρα πολλές προσεγγίσεις στην οριοθέτηση της έννοιας «δημιουργικότητα» από πολλά και διαφορετικά επιστημονικά πεδία, γιατί είναι μια έννοια πολυδιάστατη, που απαρτίζεται από πολλές δεξιότητες και λειτουργίες. Ο αριθμός των ορισμών και των θεωριών για τη δημιουργικότητα είναι τόσο μεγάλος, όσο και ο αριθμός των ανθρώπων που έχουν γράψει γι' αυτή (Davis, 1992).

Από τις αρχικές απόπειρες ορισμού της έννοιας είναι αυτή του Guilford (1950), ο οποίος υπήρξε ένας από τους πρωτοπόρους ψυχομέτρους και όρισε τη δημιουργική σκέψη ως την τάση του ατόμου να είναι ανοικτός στα προβλήματα του περιβάλλοντος, να προσαρμόζεται στις νέες εμπειρίες, για να μπορεί να έχει μεγαλύτερο αριθμό ιδεών, να εφαρμόζει τη συνδυαστική σκέψη και να δημιουργεί νέα και ασυνήθιστα προϊόντα (Κεφαλάκη, 2008). Πρόκειται λοιπόν για την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει καινοτόμες ιδέες και να τις προσαρμόζει σε νέες καταστάσεις. Η ικανότητα αυτή υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τον Piaget, η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία στη διάρκεια της οποίας, αφού εντοπιστεί το πρόβλημα και μελετηθεί ενδελεχώς, προσδιορίζεται η λύση του (Piaget, 1960).

Ο Taylor επίσης έγραψε αρκετούς ορισμούς για τη δημιουργικότητα. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως η έννοια αυτή συνδέεται με τη φαντασία, τις επιθυμίες και τις προσπάθειες των ατόμων. Επίσης, είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα που οδηγεί σε αποτέλεσμα πρωτοποριακό και εύκολα αντιληπτό (Taylor, 1988).

Ο Sillamy (2013), στο ψυχολογικό λεξικό αναφέρει πως όλα τα άτομα είναι δημιουργικά, αρκεί το περιβάλλον τους, οικογενειακό και κοινωνικό, να μπορέσει να τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητά τους.

Σύμφωνα με τον Boden (1998) οι ορισμοί της δημιουργικότητας μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη, περιέχει όλους τους ορισμούς που αναφέρονται στη δημιουργία νέων σκέψεων με πρωτότυπα αποτελέσματα. Η δεύτερη, περιλαμβάνει τους ορισμούς που αφορούν την ανανεωμένη εκτίμηση της υπάρχουσας γνώσης, και η τελευταία κατηγορία προκύπτει από τις δυο προηγούμενες, προσθέτοντας ότι η διαδικασία ή το τελικό αποτέλεσμα για να είναι δημιουργικό, πρέπει να προσφέρει αξία (Boden, 1998).

Ο Abraham Maslow (1968) μίλησε για τα τρία είδη δημιουργικότητας, την πρωτογενή, τη δευτερογενή και την ολοκληρωμένη. Η πρωτογενής πηγάζει από το υποσυνείδητο που είναι πηγή ανεύρεσης του καινούριου. Συνδέεται με την έμπνευση και είναι εμφανής σε όλα τα μικρά παιδιά, αλλά με την πάροδο της ηλικίας φθίνει. Ενώ η δευτερογενής αποκτάται με την πάροδο της ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο κάνει προσεκτικά και λογικά βήματα και επεξεργάζεται τις ιδέες του, για να λύσει δημιουργικά το πρόβλημα (Ξανθάκου, 1998). Πρόκειται λοιπόν για την αναζήτηση ασυνήθιστων αλλά και αυθεντικών λύσεων. Και τέλος, η ολοκληρωμένη δημιουργικότητα λογίζεται ως η συνένωση πρωτογενούς και δευτερογενούς δημιουργικότητας με επιθυμητή κατάληξη (Maslow, 1962)

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Rogers (1954), το κίνητρο για να είναι κάποιος δημιουργικός υπάρχει στην προσπάθεια του ατόμου για αυτο-πραγμάτωση. Ο Maslow (1959) επιβεβαιώνει ότι το άτομο που στοχεύει στην αυτο-πραγμάτωση γίνεται όλο και πιο δημιουργικό. Η δημιουργικότητα μπορεί να εξελιχθεί όταν το περιβάλλον είναι ευνοϊκό, δηλαδή προστατευμένο και ελεύθερο και το άτομο μπορεί να βλέπει και να λαμβάνει τα μηνύματα του περιβάλλοντος.

1.2 Θέσεις και θεωρίες γύρω από την δημιουργικότητα

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί γύρω από την δημιουργικότητα στηρίζονται σε αντίστοιχες θεωρίες διαφόρων κλάδων ψυχολογίας, όπως η ψυχαναλυτική, η συστημική, η γνωσιακή και άλλες σχετικές. Οι παραπάνω θεωρίες διερευνούν τις σημαντικές παραμέτρους της δημιουργικότητας. Οι παράμετροι αυτοί είναι αρχικά η δημιουργική διαδικασία, στη συνέχεια τα προϊόντα που παράγονται, μετά τα γνωρίσματα των δημιουργικών ανθρώπων, καθώς και το περιβάλλον που τα επηρεάζει. Η κάθε θεωρία δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάποια από αυτές τις παραμέτρους, γεγονός που τις διαφοροποιεί (Βάθη, 2014).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η πρώτη παράμετρος της δημιουργικότητας είναι η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης. Πολλοί ερευνητές επεσήμαναν τις μεταμορφωτικές ιδιότητες αυτής της διαδικασίας. Ξεκινώντας, συναντάμε τον Αμερικανό ψυχολόγο Guilford (1950), ο οποίος μελέτησε τη δομή της νοημοσύνης, γιατί δεν ήταν ευχαριστημένος με τα τεστ νοημοσύνης που υπήρχαν στην Αμερική (Βολονάκη, 2009). Παρατήρησε, λοιπόν, ότι οι πληροφορίες εισέρχονται στον εγκέφαλο και κατόπιν επεξεργασίας παράγεται το προϊόν. Αναλυτικότερα, διέκρινε πως «οι διανοητικές ικανότητες του ατόμου από λειτουργικής πλευράς χωρίζονται σε τέσσερις (4) κατηγορίες: *«την πρόσληψη, τη μνήμη, τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη»* (Παρασκευόπουλος, 2004:15).

Οι δύο πρώτες κατηγορίες δεν παράγουν κάτι καινούριο, είναι όμως σημαντικές, αλλά και στατικές. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι στην πρόσληψη περιλαμβάνονται οι αρχικές λειτουργίες με τις οποίες αναγνωρίζεται και αναλύεται το υλικό που εισέρχεται στον εγκέφαλο, και στη μνήμη ανήκει η ικανότητα να διατηρηθεί η παράσταση στο μέλλον.

Οι δυο επόμενες όμως είναι παραγωγικές. Τόσο η αποκλίνουσα, όσο και η συγκλίνουσα, πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Η συγκλίνουσα βασίζεται στην κριτική σκέψη και προσανατολίζεται στην εύρεση μιας σωστής και λογικής απάντησης, σχετικής με την πραγματικότητα. Αντίθετα, στην αποκλίνουσα δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των λύσεων, οι οποίες βασίζονται στη διαίσθηση και στη φαντασία και όχι μόνο στη λογική.

Η κατηγοριοποίηση της σκέψης από τον Guilford (1950) συντέλεσε στην γνωστική θεώρηση της έννοιας της δημιουργικότητας (Βάθη, 2014). Σύμφωνα με τον Guilford

(1950) η δημιουργική σκέψη είναι μια διανοητική διεργασία που βοηθά τα άτομα να βρουν πρωτότυπες ιδέες και λύσεις στα θέματα που τα απασχολούν. Ενεργοποιούν λοιπόν την αποκλίνουσα σκέψη, που βασίζεται στην παραγωγικότητα, στη δημιουργία νέων καινοτόμων ιδεών και στον ευέλικτο τρόπο σκέψης. Η θεωρία του Guilford δε λαμβάνει υπόψη της το περιβάλλον, καθώς χρονολογείται περίπου το 1950 (Παρασκευόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με τον Wallas (1926) η δημιουργική σκέψη περνά από τέσσερα (4) στάδια. Την προετοιμασία, την επώαση, τη διαφώτιση και την επαλήθευση. Στην προετοιμασία το άτομο προσπαθεί να φωτίσει όλες τις πτυχές του προβλήματος. Στην επώαση όλες οι πληροφορίες, που συλλέχτηκαν στο προηγούμενο στάδιο, επεξεργάζονται εσωτερικά. Στη διαφώτιση έχουμε τη γέννηση κάποιας πρωτότυπης ιδέας. Και στην επαλήθευση γίνεται η αξιολόγηση της προηγούμενης ιδέας η οποία, εφόσον είναι αξιόπιστη και χρήσιμη, οδεύει προς την τελική υλοποίηση (Παρασκευόπουλος, 2004).

Στην παρούσα εργασία μάς ενδιαφέρει κυρίως η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη. Μαζί με τον Guilford και ο Torrance υπήρξε υποστηρικτής της αποκλίνουσας σκέψης. Ο Torrance (1974) για τη δημιουργικότητα ανέφερε πως είναι η ικανότητα του ατόμου να ανακαλύπτει ασυνήθιστες και πρωτότυπες λύσεις στα θέματα της καθημερινότητας. (Παρασκευόπουλος, 2004).

Στη συνέχεια, έχουμε τη δεύτερη παράμετρο της δημιουργικότητας, που είναι το δημιουργικό προϊόν. Παραδοσιακά η δημιουργική διαδικασία είθισται να αξιολογείται από τα αποτελέσματά της, δηλαδή τα προϊόντα. Το δημιουργικό *προϊόν* μπορεί να είναι ένα έργο τέχνης, μια θεωρία, μια ιδέα η μια ικανότητα (Craft, 2005). Κατατάσσοντας, σύμφωνα με την αξία του, το δημιουργικό προϊόν, μπορούμε να αξιολογούμε τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο της διαδικασίας της μάθησης. Χωρίς απαραίτητα να υπάρχει πάντα συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Η τρίτη παράμετρος είναι το δημιουργικό άτομο και ειδικότερα η δημιουργική προσωπικότητα. Τα δημιουργικά άτομα αρχικά εμφανίζουν πολλά ενδιαφέροντα, θέλουν να βιώνουν νέες εμπειρίες, έχουν φαντασία, χιούμορ, υψηλή αισθητική και αυτοπεποίθηση. Επίσης, έχουν έντονη ανάγκη αφοσίωσης και επιμονής σε ό,τι αναλαμβάνουν, κάνοντας βέβαια χρήση πρωτότυπων ιδεών (Βάθη, 2014). Συχνά, εμφανίζουν εξωστρεφή δράση, εμπιστεύονται τις παρορμήσεις τους και επεξεργάζονται όλες τις νέες ιδέες που γεννιούνται στο μυαλό τους. Χωρίς να νοιάζονται για τα πετυχημένα αποτελέσματα των δημιουργικών τους προσπαθειών, ρισκάρουν συνεχώς, χωρίς να λογοκρίνουν και να αποδοκιμάζουν τους εαυτούς τους (Τσιάρας, 2016). Δεν

επηρεάζονται από τις καθιερωμένες ιδέες και αντιλήψεις της κοινωνίας και επιδεικνύουν έντονο ενδιαφέρον στα ζητήματα του περιβάλλοντος, δηλαδή εξετάζουν σχολαστικά τις λεπτομέρειες που δεν είναι φανερές σε τρίτους (Χάσκου,2010). Η ψυχομετρική προσέγγιση και οι ερευνητές της ανθρωπιστικής σχολής εστιάζουν στο άτομο και κυρίως στα κίνητρα που το οδηγούν να παράγει καινοτόμα προϊόντα.

Ο Guilford (1950) υποστήριξε πως όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί, αλλά όχι απαραίτητα στον ίδιο βαθμό. Σύμφωνα με αυτή την άποψη ήταν και ο Torrance (1981), ο οποίος πρόσθεσε πως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας γίνεται δυσκολότερη, αν σε μικρή ηλικία τα παιδιά βιώσουν άσχημα συναισθήματα, όπως εγκατάλειψη, θάνατος αγαπημένου προσώπου, βία κτλ. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων (Τοπαλίδου, 2013).

Τελευταία παράμετρος της δημιουργικότητας είναι το περιβάλλον. Όταν γίνεται λόγος για περιβάλλον, δεν πρόκειται μόνο για την οικογένεια, το σχολείο, τις πολιτισμικές επιρροές, αλλά και για την αξιοποίηση της σύγχρονης γνώσης και τεχνολογίας. Τη σημαντική επιρροή του περιβάλλοντος στη δημιουργικότητα υποστηρίζουν οι εξελικτικοί ψυχολόγοι (Βάθη, 2014). Για τους συνειρμικούς ψυχολόγους η σκέψη αποτελείται από ερεθίσματα και αντιδράσεις. Η λύση ενός προβλήματος βρίσκεται στην προϋπάρχουσα γνώση, η οποία δοκιμάζεται. Όσο πιο ασύνδετα είναι τα στοιχεία που συγκεντρώνονται, τόσο πιο πρωτότυπη λύση παρουσιάζεται (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, 1996).

Για τους υποστηρικτές της μορφολογικής ψυχολογίας (Gestalt) η σκέψη δε βασίζεται σε συνειρμούς. Το άτομο που προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα, αξιολογεί τα γεγονότα και τις συνθήκες και αναμορφώνει γνωστικά τα στοιχεία που αποτελούν το πρόβλημα (Βάθη, 2014).

Οι οπαδοί της ψυχανάλυσης υποστηρίζουν ότι η πηγή της δημιουργικότητας βρίσκεται στη σύγκρουση και βασίζεται στις πρωτογενείς λειτουργίες που δεν έχουν συνείδηση. Η δημιουργική διάθεση πηγάζει από την ελεύθερη αλληλουχία σκέψεων, όπως εκφράζονται στις φαντασιώσεις και στα παιχνίδια των παιδιών. Τα δημιουργικά άτομα αφήνονται να ακολουθήσουν αυτές τις σκέψεις, ενώ τα μη δημιουργικά τις καταπνίγουν (Καψάλης, 1995).

Στα πρώτα ψυχομετρικά μοντέλα η δημιουργικότητα συνδέεται αποκλειστικά με την ευφυΐα. Η υψηλή ευφυΐα συνεπάγεται και πιο εποικοδομητική προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων. Στην πορεία οι αναλυτές των συντελεστών, όπως ο Wallas, (1926)

υποστήριξαν ότι το IQ δεν είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της νοημοσύνης (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996).

Προς το τέλος των δεκαετιών 1980, 1990 σημειώνεται μια στροφή του ενδιαφέροντος από την ατομική στην ομαδική δημιουργικότητα. Η μετάβαση αυτή έχει μεγαλύτερη αξία όταν πραγματοποιείται σε ομαδικό περιβάλλον, χωρίς να ανατρέπεται η σπουδαιότητα της δραστηριότητας του ατόμου στην κοινωνία (Αναστασοπούλου, 2010).

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 ο Csikszentmihalyi (1988) επισήμανε ότι η δημιουργικότητα εξαρτάται από τους θεσμούς της κοινωνίας, το πολιτισμικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση των ατόμων που εμπλέκονται. Ως ακολούθως, αποκτά πλεονέκτημα η θεωρία της συνεργατικής δημιουργικότητας που είναι άθροισμα των ατομικών δημιουργικοτήτων των μελών της ομάδας (Csikszentmihalyi, 1988)

Οι σύγχρονες θεωρίες για τη δημιουργικότητα χαρακτηρίζονται αρχικά από έντονο ενδιαφέρον προς τη συνεργατική δημιουργικότητα, και στροφή από την ποσοτική μέτρηση της δημιουργικότητας στην ποιοτική. Πολλοί ερευνητές πλέον ενδιαφέρονται για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Η μάθηση και η δημιουργικότητα εμπεριέχουν γνωσιακές λειτουργίες ,άρα μπορούν να βελτιωθούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1993) στηρίζεται στην ψυχολογία, και στις νοητικές διαδικασίες και μπορεί να προσφέρει πολύτιμη βοήθεια στην εκπαίδευση. Ο Gardner έκανε λόγο για επτά (7) είδη νοημοσύνης και υποστήριξε ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν και τα επτά είδη αλλά σε διαφορετικό βαθμό, και με κατάλληλη ενθάρρυνση και καθοδήγηση μπορούν να αναπτυχθούν και έτσι να γίνεται λόγος για την καλλιέργεια πολλαπλών δημιουργικοτήτων (Gardner, 1993).

Μια ακόμα θεωρία μάθησης, που βασίζεται στον ολιστικό τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος, είναι ο «βιοπαιδαγωγισμός» (Αλαχιώτης & Καρατζιά- Σταυλιώτη, 2009). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, καθώς ο εγκέφαλος αναπτύσσεται εμφανίζονται κάποιες διανοητικές ικανότητες, οι οποίες πρόκειται να μετατραπούν σε δεξιότητες μέσω της εκπαίδευσης. Οι δεξιότητες αυτές ονομάζονται βιοπαιδαγωγικές και είναι τέσσερις. Η τεχνολογική, η κοινωνική, η γλωσσική και η αριθμητική (Βάθη, 2014).

Τέλος, μια πολύ σημαντική κοινωνικοψυχολογική θεωρία της δημιουργικότητας που αναπτύχθηκε από την Amabile (1996) αναγνωρίζει το κοινωνικό περιβάλλον ως βασικό παράγοντα της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τις απόψεις της Amabile τρία (3) είναι τα στοιχεία της δημιουργικής διαδικασίας. Αρχικά, οι ικανότητες, οι γνώσεις

και τα χαρίσματα που αφορούν στον εκάστοτε τομέα που δραστηριοποιείται ο καθένας. Στη συνέχεια, είναι οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, όπως οι τεχνικές και τα εργαλεία για να βρίσκεις δημιουργικές λύσεις κατά την επίλυση προβλημάτων. Και το τρίτο στοιχείο είναι η ύπαρξη κυρίως εσωτερικών κινήτρων που αφορούν στην εργασία (Amabile,1996).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές παρατήρησαν πως η δημιουργικότητα των παιδιών είναι διαφορετική από των ενηλίκων, λόγω της υποκειμενικότητας (προσωπική κρίση) που εμφανίζουν τα παιδιά, τα οποία είναι αυθόρμητα και εκ φύσεως δημιουργικά. Οι ιδέες τους είναι πρωτότυπες λόγω παρελθοντικών βιωμάτων χωρίς να διαμορφώνονται από τα κοινωνικά πρέπει και κανόνες. Πρόκειται για ιδέες που πηγάζουν από τη ζωνή φαντασία τους (Craft, 2001, 2005).

1.3 Αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης

Τα τεστ της δημιουργικής ή αποκλίνουσας σκέψης είναι τεστ με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Τα κυριότερα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν στην Αμερική είναι, αρχικά το τεστ δημιουργικής ικανότητας As, το τεστ δημιουργικότητας του Guilford, τα τεστ του Getzel – Jackson και τέλος τα τεστ δημιουργικής σκέψης από το Πανεπιστήμιο της Μινεσότα.

Σύμφωνα με τον Guilford (1950) η δημιουργική σκέψη είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία. Αποτελείται από δημιουργικές ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα να παράγει πολλές ιδέες, η ικανότητα να παράγει διαφορετικές ιδέες καθώς και πρωτότυπες. Τέλος, έχουμε την ικανότητα να μπορεί το άτομο να επεξεργάζεται και να μετασχηματίζει, όποια ιδέα θέλει (Βολονάκη, 2009). Με τα τεστ του Guilford αξιολογείται η δημιουργικότητα.

Έχοντας ως βάση το τεστ του Guilford, ο Torrance το ολοκλήρωσε και δημιούργησε δύο (2) τεστ. (Αλβανούδη, 1998 κ.α) Στο πρώτο, κυρίως γλωσσικό, χρησιμοποίησε ερωτήσεις για τις μη συνηθισμένες χρήσεις των αντικειμένων, τις συνέπειες και τις πιθανές μεταμορφώσεις τους. Στο δεύτερο, εικονογραφημένο, χρησιμοποιεί γραπτώς τρόπους δημιουργίας ενός σχεδίου, καθώς και τους τρόπους συμπλήρωσης κύκλων, τετραγώνων και παράλληλων γραμμών. Αυτά τα τεστ χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα εργασία.

Ειδικότερα, οι γλωσσικές δοκιμασίες περιλαμβάνουν αρχικά τις ασυνήθεις χρήσεις, δηλαδή πόσους μη συνηθισμένους τρόπους μπορεί να σκεφτεί κάποιος, για να χρησιμοποιήσει κοινά αντικείμενα.

Η επόμενη κατηγορία των γλωσσικών δοκιμασιών που χρησιμοποιήθηκε είναι οι Συνέπειες, που περιέχουν ερωτήσεις στα παιδιά για τα πιθανά αποτελέσματα ενός ξαφνικού συμβάντος.

Η τελευταία κατηγορία της γλωσσικής δοκιμασίας, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι οι τροποποιήσεις, κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν και να γράψουν τις ιδέες τους για μετατροπή ενός αντικειμένου σε πιο ενδιαφέρον και αστείο.

Κατόπιν, προχωρώντας στις εικονογραφημένες δραστηριότητες, δόθηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας με ισομεγέθεις κύκλους και τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν εικόνες ή αντικείμενα, χρησιμοποιώντας τους κύκλους ως μέρος αυτών που ζωγραφίζουν, και μετά να δώσουν και όνομα στην κάθε νέα εικόνα. Αντίστοιχη είναι και η επόμενη δραστηριότητα, η οποία αντί για κύκλους περιείχε γραμμές. Και τέλος, δόθηκε ένα σχήμα και πάλι ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να σκεφτούν μια εικόνα που να περιέχει το συγκεκριμένο σχήμα και να την ονοματίσουν. Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες έπρεπε να γίνουν σε προκαθορισμένο χρόνο.

Οι ερωτήσεις αυτές είναι ανοικτού τύπου. Τα κριτήρια βαθμολόγησης, που ήταν και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αυτής, είναι ο αριθμός των ιδεών, η διαφορετικότητα των ιδεών, η σπανιότητά τους και ο μετασχηματισμός τους. Παρατηρήθηκε πως όσο πιο πολλές ιδέες εκφράζει ο μαθητής, τόσο αυξάνει και η πρωτοτυπία των ιδεών του, γιατί στην αρχή ξεκινά από τα πιο κοντινά και άμεσα, αλλά όταν αυτά τα εξαντλεί, αναγκάζεται να επεκταθεί σε νέες περιοχές (Παρασκευόπουλος, 2004).

1.4 Η σχέση της δημιουργικότητας με το σχολείο

Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων ερευνητών η δημιουργικότητα είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία και επηρεάζεται από πολλούς συντελεστές. Οι σπουδαιότεροι είναι, η ευφυΐα, οι προσωπικές εμπειρίες, η φαντασία, η προσωπικότητα, το περιβάλλον, το σχολείο, η οικογένεια και ο πολιτισμός.

Αναμφισβήτητη είναι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών. Η προσωπικότητα των γονέων, οι συμπεριφορές τους, οι αρχές και ιδεολογίες τους, επηρεάζουν την αυτοδικία και την ταυτότητα που θα δημιουργήσουν τα παιδιά τους. Ανάλογη θα είναι και η εξέλιξή τους σε ελεύθερα ή μη δημιουργικά άτομα.

Στην παρούσα εργασία το κυρίως ενδιαφέρον στρέφεται στο σχολείο. Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν δημιουργικές ικανότητες, οι οποίες με συστηματική άσκηση και αγωγή μπορούν να βελτιωθούν. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων θα πρέπει να είναι βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των μαθητών (Τοπαλίδου, 2013).

Τα παιδιά από τη γέννησή τους έχουν περιέργεια και απελευθερώνουν τη φαντασία τους στο παιχνίδι. Μπαίνουν σε ρόλους και δημιουργούν ιστορίες και φανταστικούς κόσμους. Στην πορεία όμως παρατηρούνται αλλαγές, καθώς η κοινωνία και το σχολείο καταπιέζουν οτιδήποτε πρωτότυπο και δημιουργικό. Η φαντασία αποτελεί τμήμα της νοημοσύνης και ως εκ τούτου μπορεί να βελτιωθεί. Αλλά δυστυχώς παρατηρείται καταστολή, ενώ θα μπορούσαν να δοθούν κατάλληλα κίνητρα που διευρύνουν τη φαντασία και δίνουν μορφή και σχήμα στα συναισθήματα. Είναι λοιπόν σημαντικό ο δάσκαλος να αξιοποιήσει την έμφυτη περιέργεια των παιδιών. Η δημιουργική μάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι σημαντικό να στηριχθεί στην αυθόρμητη έκφραση των παιδιών στο χρώμα, στο σχέδιο, στο ρυθμό και τη μίμηση, και όχι σε ένα οργανωμένο μάθημα ζωγραφικής και μουσικής. Απαραίτητο στοιχείο οι εμπειρίες μάθησης να είναι κοντά στις εμπειρίες παιχνιδιού. Το παιχνίδι λοιπόν συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης. Όλες λοιπόν οι δραστηριότητες που μπορεί να βασιστούν στο παιχνίδι, όπως ο χορός, η κίνηση, το θέατρο έχουν θετική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Mellou, 1995).

Από έρευνες επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι περίπου από την ηλικία των εννέα (9) ετών εμφανίζεται πτώση της δημιουργικότητας των παιδιών. Η βασική αιτία αυτής της αλλαγής πηγάζει από το εκπαιδευτικό σύστημα που απαιτεί καθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, μειώνοντας δραματικά τη δημιουργική σκέψη. Ο Torrance το αποκαλεί «απότομη καταβύθιση της Δ΄ Τάξης Δημοτικού» (Torrance, 1965).

Το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου είναι να αναπτύξει τις νοητικές λειτουργίες των μαθητών, άρα και τη δημιουργική σκέψη. Να ενισχύσει τον πειραματισμό και το άνοιγμα των προοπτικών στα παιδιά. Τα οποία επιτυγχάνονται μέσω της διδασκαλίας των μαθημάτων, καθώς και με εξειδικευμένα προγράμματα, που ενθαρρύνουν την

περιέργεια και καλλιεργούν τη φαντασία την εφευρετικότητα, δίνουν κίνητρα μάθησης, ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών και τα βοηθούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην εύρεση λύσεων (Τοπαλίδου, 2013).

Ενδεικτικά, αναφέρουμε κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, αρχικά με το Future Problem Solving (επιλύοντας τα μελλοντικά προβλήματα), το οποίο δημιουργήθηκε από τον Torrance το 1974. Στη συνέχεια βλέπουμε το The Odyssey Of Mind (Η Οδύσσεια του νου), το οποίο ξεκίνησε το 1978 και απευθύνεται σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αξίζει να αναφερθεί και το Philosophy Of Children (φιλοσοφία για παιδιά), το οποίο αναφέρεται σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου, καθώς και το Δημιουργικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (The Creative Education Foundation) που δημιουργήθηκε το 1954 από τον Osborn, ο οποίος υπήρξε εμπνευστής της τεχνικής «καταιγισμός ιδεών». Το συγκεκριμένο ίδρυμα οργανώνει πληθώρα προγραμμάτων που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη. Μεταπτυχιακό δίπλωμα στις δημιουργικές σπουδές προσφέρει το Κέντρο Σπουδών στη δημιουργικότητα στο Buffalo της Νέα Υόρκης (Ζαμπετάκης, 2003).

Τέλος, σημαντικό υπήρξε και το πρόγραμμα του ψυχολόγου Edward de Bono (1967), «τα έξι σκεπτόμενα διαφορετικού χρώματος καπέλα». Κάθε καπέλο αντιπροσωπεύει μια διαφορετική νοητική λειτουργία. Αυτό είναι μια διασκεδαστική άσκηση για την καλλιέργεια των νοητικών λειτουργιών για μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα το 1985, από τον Παρασκευόπουλο Ιωάννη ιδρύθηκε το «Κέντρο ανάπτυξης της δημιουργικότητας» στη Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, με στόχο τη μελέτη της δημιουργικής σκέψης, κυρίως στην εκπαίδευση (Παρασκευόπουλος, 2004).

Δυστυχώς όμως, στο σημερινό ελληνικό σχολείο, ακόμα κυριαρχεί η απομνημόνευση, η αποστήθιση, η μονομερής παροχή πληροφοριών, οι εξετάσεις και η ανάπτυξη κυρίως της συγκλίνουσας σκέψης. Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες με τη θέσπιση της ευέλικτης ζώνης διαθεματικών δραστηριοτήτων και των project, αλλά παραμένουν ελλειπείς.

Είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν το δημιουργικό μαθητή, καθώς ακόμα θεωρούν δημιουργικούς μόνο τους μαθητές με υψηλό δείκτη ευφυΐας. Επίσης, συχνά αντιμετωπίζουν τη δημιουργική συμπεριφορά ως κίνδυνο για την πειθαρχία της τάξης (Cromptley, 1967). Ένας από τους βασικούς ρόλους της εκπαίδευσης είναι να συντελέσει στην διαπαιδαγώγηση των ατόμων, ώστε να

μπορέσουν να αποκτήσουν αυτενέργεια, να εναρμονιστούν στην κοινωνία, με τη δική τους δημιουργική προσωπικότητα. Για να επιτευχθεί αυτός ο ρόλος το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντικό να συνδυάζει τη γνώση του σχολείου με τις γνώσεις από τις εξωσχολικές δράσεις. Μέσα από δοκιμές και λάθη, οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά και θυμούνται καλύτερα. Κρίνεται αναγκαία λοιπόν η χρήση εμπειρικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και εργαλείων που βασίζονται στις αισθήσεις (Adiguzel, 2008). Εφόσον ο ανθρώπινος εγκέφαλος μαθαίνει μέσω των αισθήσεων, είναι απαραίτητο να παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να λειτουργήσουν πολυαισθητηριακά και όχι μόνο με την ακοή, τη γραφή και την ανάγνωση. Απαιτούνται εργαλεία μάθησης που να είναι ταυτόχρονα οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά και απτικά. Οι τέχνες στην εκπαίδευση μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο και κρίνονται απαραίτητες (Baldwin, 2008).

Αναλυτικότερα, οι τέχνες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και ωρίμανση του ατόμου καθώς βοηθούν στην έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων. Επίσης, η αισθητική εμπειρία που προσφέρουν αποτελεί σημαντική πρόκληση για την κριτική σκέψη (Ευθυμίου, 2006). Ομοίως το ΔΠ που είναι ένα από τα προοδευτικά γνωστικά αντικείμενα των τεχνών, μπορεί να συμβάλλει προς τον ίδιο στόχο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Ιστορική αναδρομή Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ)

Σύμφωνα με τον Piaget (1952) τα παιδιά από τη στιγμή που γεννιούνται έως την ηλικία των δύο (2) ετών βρίσκονται στην αισθησιοκινητική περίοδο ανάπτυξης. Σε αυτό το στάδιο, η κατανόηση του κόσμου γίνεται με τη βοήθεια των αισθήσεων και των κινήσεων.

Τα πρώτα επεισόδια του αυθόρμητου ΔΠ εμφανίζονται μετά την ηλικία των δύο (2) ετών, κατά την προεννοιολογική περίοδο (2 έως 7 ετών). Σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης η σκέψη τους είναι συμβολική και εγωκεντρική. Εδώ το παιδί μπορεί να κάνει κάτι και να αναπαριστά κάτι άλλο. Επίσης, μπορεί να δίνει σε ένα αντικείμενο διαφορετικό νόημα από το πραγματικό (Βοσνιάδου, 1999). Από την ηλικία των δυο (2) ετών το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί ενστικτωδώς την αφηρημένη σκέψη, να δημιουργεί

ελεύθερες συνδέσεις και να καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη (Fenson, & Ramsay, 1980).

Στη συνέχεια από την ηλικία των (7-11ετών) αρχίζει το ΔΠ να εξελίσσεται σε κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, με παιχνίδια ρόλων και συμμετοχή περισσότερων παιδιών. Αυτό το ηλικιακό στάδιο περιλαμβάνει συγκεκριμένες λογικές ενέργειες, όπου ακόμα κυριαρχεί αβίαστα η μίμηση και η δραστήρια φαντασία στη ζωή των παιδιών (Smilansky, & Klugman 1990).

Τις ρίζες του ΔΠ στην εκπαίδευση τις βρίσκουμε στην δεκαετία του 1950, όπου παρατηρούμε την εμφάνιση της Προοδευτικής Αγωγής, που η μάθηση γίνεται πιο παιδοκεντρική, δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των μαθητών, ατομικά και ομαδικά. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών αλλαγών, δόθηκε έμφαση στους μαθητές για να ανακαλύψουν τους εαυτούς τους, τις αρετές και τα χαρίσματά τους.

Στα πλαίσια της Προοδευτικής Αγωγής το παιχνίδι θεωρήθηκε σημαντικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης (Τσιάρας, 2014), καθώς αποτέλεσε σημαντικό μέσο για τη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών, για την ψυχοπνευματική, σωματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Beauchamp, 1998). Εξάλλου, το παιχνίδι από την αρχαιότητα ήταν πολύ αγαπητό στα παιδιά, τα οποία παίζοντας νιώθουν συναισθήματα χαράς και ευχαρίστησης. Συνεπώς, για την εξέλιξη του παιδιού είναι αναγκαία η συμμετοχή του σε παιγνιώδεις ασκήσεις και δραστηριότητες.

Ο John Dewey (1922) υποστήριξε πως η δράση του παιδιού είναι σημαντική και ότι το περιβάλλον μάθησης είναι βασικό. Στην Αμερική ασπάζτηκαν τις απόψεις του Dewey για το ΔΠ, γεγονός που επικροτήθηκε από τους προοδευτικούς παιδαγωγούς, ως μέσο για την ολιστική διαπαιδαγώγηση του παιδιού (Τσιάρας, 2014).

Ο Cook (1917) ήταν ο πρώτος που εισήγαγε το δράμα στην εκπαίδευση. Έκρινε το ΔΠ ως σημαντική δραστηριότητα, για το κάθε παιδί ατομικά, αλλά και για την τάξη συνολικά. Ο Cook (1917) πως το εκπαιδευτικό δράμα προσφέρει στους συμμετέχοντες εμπειρίες και βελτιώνει τη φαντασία τους, χρησιμοποιώντας μεθόδους από το θέατρο (Adiguzel, 2008).

Το ΔΠ σύμφωνα με τον Peter Slade (1954), μεγάλο παιδαγωγό και θεατράνθρωπο, συντελεί στη μετάδοση της γνώσης με διαφορετικό τρόπο από τον καθιερωμένο. Εμπλουτίζει τη διδασκαλία, κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι ο εμπνευστής καθοδηγεί και δεν κατευθύνει, αφήνει χώρο και χρόνο στα παιδιά να κινηθούν και ελεύθερα να εκφραστούν δημιουργικά. Αυτό που

πέτυχε με το έργο του ο Slade(1954) (ήταν το ΔΠ να αναγνωριστεί ως ξεχωριστό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα στην Μεγάλη Βρετανία και σε όλο τον κόσμο (Τσιάρας, 2014).

Στην συνέχεια ο Brian Way, δάσκαλος στο ΔΠ, ηθοποιός και σκηνοθέτης, υποστήριξε ότι τα παιδιά δε χρειάζεται να αποκτήσουν θεατρικές δεξιότητες για να εκφραστούν, καθώς σημασία έχει η δραματική διαδικασία και η άμεση θεατρική εμπειρία και όχι το αποτέλεσμα. Εμπλουτίζει τη διδασκαλία, κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Στο έργο του η ανάπτυξη μέσα από το Δράμα (Way, 1967) υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα των παιδιών είναι διαφορετική από των ενηλίκων. Παίζοντας το παιδί εκφράζεται αυθόρμητα, δείχνοντας με αυτό το τρόπο το συναισθηματικό του κόσμο. Όλες αυτές τις αυθόρμητες δράσεις του παιδιού στηρίζει το ΔΠ.

Επίσης, η Heathcote πίστευε πως όλα τα παιδιά έχουν μέσα τους περίσσια ένταση, την οποία απελευθερώνουν στο παιχνίδι και συγκεκριμένα στο Δραματικό. Βιώνουν συναισθήματα που τα συναρπάζουν, ζουν την πραγματικότητα, ανακαλύπτοντας τους εαυτούς τους (Johnson, & Neill, 1984).

Στην Ελλάδα την έννοια του ΔΠ ο Λάκης Κουρετζής (1991) την εισήγαγε το 1979, όπου και άρχισε να εφαρμόζεται δοκιμαστικά σε ορισμένα σχολεία (Φανουράκη, 2010).

2.2 Προσδιορισμός και διαμόρφωση του Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ)

Το Δραματικό Παιχνίδι είναι ένα μέσο καλλιέργειας και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού. Είναι συνδεδεμένο με το θέατρο και με το παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά παίζουν με τις αισθήσεις, το σώμα και τη φωνή, στην προσπάθεια να γνωρίσουν το θέατρο (Μουδατσάκης, 1994).

Η Smilansky (1968) δίνει τον ορισμό του ΔΠ ως το παιχνίδι που το παιδί επιλέγει ένα ρόλο και προσποιείται ότι είναι κάποιος άλλος, με τη συνδρομή πραγματικών ή μη αντικειμένων. Τα βασικά στοιχεία του ΔΠ είναι η μίμηση και η φαντασία. Με τη φαντασία το παιδί ταξιδεύει σε κόσμους εξωπραγματικούς και ουτοπικούς. Η μίμηση οδηγεί το παιδί στην έκφραση της υπάρχουσας κατάστασης μέσα από την προσποίηση (Smilansky, 1968). Εξάλλου από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν μέσω μίμησης, μιλούν με φανταστικούς ήρωες, δίνουν ζωή σε άψυχα πράγματα και χρησιμοποιούν αντικείμενα για άλλη χρήση. Με μεγάλη ευκολία υποδύονται ότι είναι κάποιος άλλος, ότι βρίσκονται σε άλλο τόπο και ότι τους συμβαίνει κάτι φανταστικό.

Πλάθουν λοιπόν εύκολα χαρακτήρες, δημιουργούν το σκηνικό και το σενάριο πλοκής. Τα τρία (3) αυτά στοιχεία είναι πρωταρχικής σημασίας στο ΔΠ.

Επιπροσθέτως, στο ΔΠ διακρίνουμε τέσσερις (4) άξονες. Τη θεατρική έκφραση και την ανάληψη λόγου, τη δραματοποίηση, τη θεατροποίηση και τη θεατρική υπόθεση. Το Δραματικό Παιχνίδι είναι μια σφαιρική εμπειρία που καλλιεργεί τη θεατρική έκφραση, χωρίς να απαιτείται ειδική προετοιμασία ή κάποιο ταλέντο. Επίσης, ενισχύει την ανάληψη λόγου, καθώς συμβάλλει στην παραγωγή ήχων, λέξεων, κινήσεων για να επιτευχθεί η επικοινωνία. Μέσα από την θεατρική έκφραση και το λόγο ενθαρρύνεται η δραματοποίηση. Επιπλέον, είναι και θεατροποίηση, δηλαδή με τη χρήση σκηνικών στοιχείων τα άτομα μυούνται στον χώρο και στον χρόνο. Τέταρτος και τελευταίος άξονας είναι η θεατρική υπόθεση, καθώς εξοικειώνει τα άτομα με την τέχνη του θεάτρου και την ιστορία του, με την ομαδική και δημιουργική δουλειά μέσα από τη διαδικασία του πειραματισμού και της εξερεύνησης (Beauchamp, 1998).

Συνοψίζοντας, το δραματικό παιχνίδι συναπαρτίζεται από το παιχνίδι μίμησης ρόλου, το παιχνίδι της προσποίησης σε σχέση με αντικείμενα και σε σχέση με συνθήκες και ενέργειες, τις αμοιβαίες σχέσεις των ατόμων, τη λεκτική ή μη συνεννόηση και τις εξιστορήσεις (Τσιάρας, 2016).

Αναφορικά με τη υλοποίηση του ΔΠ, καθοριστική σημασία έχει ο χώρος που αυτό διαδραματίζεται. Σε σχολικό πλαίσιο συνήθως δεν υπάρχει ξεχωριστή αίθουσα για το Δραματικό Παιχνίδι. Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται η αίθουσα του γυμναστηρίου ή των εικαστικών ή ακόμα και η τάξη των μαθητών. Φυσικά, κανένας από τους παραπάνω χώρους δεν είναι κατάλληλος. Μόνο όταν πρόκειται για κάτι προσωρινό μπορεί να είναι μια συμβιβαστική λύση. Αυτό που χρειάζεται είναι ένας χώρος χωρίς θρανία, πίνακες και όργανα γυμναστικής. Ένας χώρος λοιπόν, με κινητές βάσεις για σκηνικά, φωτισμό, μαύρες κουρτίνες και όλα τα μαγικά αξεσουάρ της μεταμόρφωσης. Η εξοικείωση με το χώρο είναι μια διαδικασία, που γίνεται σταδιακά και είναι διαφορετική από άτομο σε άτομο.

Δεύτερο βασικό στοιχείο που επηρεάζει το ΔΠ είναι η διάρκεια του εργαστηρίου, που είναι διαφορετική και ανάλογη της ηλικίας των παιδιών, καθώς η συγκέντρωση της προσοχής τους είναι λιγότερη στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στην περίπτωση αυτή καλό θα ήταν να διατίθεται χρόνος διάρκειας πενήντα (50) λεπτών μια φορά την εβδομάδα μέχρι την Τρίτη Τάξη Δημοτικού και από την Τετάρτη μέχρι την Έκτη Τάξη, μιάμιση ώρα, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα.

Το τρίτο στοιχείο του εργαστηρίου του ΔΠ είναι τα παιχνίδια-ασκήσεις, η επιλογή των οποίων γίνεται βάσει του θεατρικού προγραμματισμού, χωρίς βέβαια να αποκλείεται το γεγονός να χρειαστούν τροποποιήσεις, λόγω απρόβλεπτων γεγονότων. Σημαντικό, επίσης, είναι να υπολογίζεται και η διάρκεια του κάθε παιχνιδιού-άσκησης, γιατί εκτός από οργανωτικούς λόγους υποδηλώνει και τη διαφορετική σημασία που έχει το καθένα. Αναφορικά με τον αριθμό των ασκήσεων, αυτός εξαρτάται από τη χρονική διάρκειά του και από τον αριθμό των ατόμων.

Μέσα από τις δραστηριότητες του ΔΠ δίνεται στους συμμετέχοντες ο χώρος και ο χρόνος για να εξερευνήσουν και να μάθουν. Ειδικότερα, από τις ασκήσεις μαθαίνουμε τους κανόνες, τις οδηγίες, το στόχο και τη θεμελιωμένη γνώση, ενώ από τα παιχνίδια τους πειραματισμούς και τις δοκιμές στο ταξίδι της περιπέτειας.

Τα παιχνίδια- ασκήσεις χωρίζονται σε τρεις (3) κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία υπάγονται τα παιχνίδια για χειρισμό και εξερεύνηση, που μπορούν να εφαρμοστούν μέχρι την ηλικία των δεκαπέντε (15) ετών, τα οποία βοηθούν τους συμμετέχοντες να γνωρίσουν το σώμα τους, τον χώρο που τους περιβάλλει καθώς και άλλα άτομα ή αντικείμενα γύρω από τους εαυτούς τους. Η καλλιέργεια των αισθήσεων συντελεί προς την ίδια κατεύθυνση, ενισχύοντας την έκφραση και τη θεατρική γλώσσα.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα συμβολικά παιχνίδια ή αλλιώς τα παιχνίδια του φανταστικού, στα οποία τα παιδιά παίζουν σαν να είναι κάποιοι άλλοι. Βγαίνουν από τους εαυτούς τους για να υποδυθούν κάποιους άλλους. Δημιουργούν έτσι κόσμους, πρόσωπα και ιστορίες, διαφορετικές και πρωτότυπες. Αυτά τα παιχνίδια ρόλων συμβάλλουν στη μάθηση των παιδιών όλων των ηλικιών.

Τέλος, υπάρχουν τα παιχνίδια με κανόνες, τα οποία είναι εύκολα, μοιάζουν με αυτά που παίζουν τα παιδιά μόνα τους, αλλά βασίζονται σε κανόνες και προέρχονται από διάφορες θεατρικές μεθόδους (Beauchamp,1998).

2.3 Φάσεις Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ).

Ξεκινώντας λοιπόν, στο εργαστήρι έχουμε τη φάση ενεργοποίησης, η οποία περιλαμβάνει μια εισαγωγική άσκηση-παιχνίδι, που βασίζεται στο βασικό στόχο του εργαστηρίου. Αναλυτικότερα, η άσκηση αυτή μπορεί να αφορά στην προθέρμανση του σώματος, αν απαιτείται επεξεργασία της κίνησης ενός χαρακτήρα, ή στην εξερεύνηση

υφασμάτων, αν ο χαρακτήρας προσεγγιστεί από το κουστούμι του. Σε αυτή τη φάση μπορούν να εφαρμοστούν και οι ασκήσεις εμπιστοσύνης.

Στην πορεία ακολουθούν τα παιχνίδια - ασκήσεις χαλάρωσης, τα οποία μειώνοντας τη φυσική ενεργητικότητα των συμμετεχόντων, διευκολύνουν τη γνωριμία των μαθητών με το σώμα τους, μέσω της αναπνοής και μέσω της σύσφιξης –χαλάρωσης των μυών. Οι ίδιες αυτές ασκήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αλλάξουν το ρυθμό του εργαστηρίου.

Εν συνεχεία έπονται τα παιχνίδια εσωτερίκευσης, τα οποία περιλαμβάνουν παιχνίδια αισθητηριακής και συναισθηματικής μνήμης με τη βοήθεια των οποίων καλούνται οι μαθητές να ανασύρουν από τη μνήμη τους εικόνες, ενεργοποιώντας τις αισθήσεις τους ή τα συναισθήματά τους. Επόμενη κατηγορία ασκήσεων είναι τα παιχνίδια εξερεύνησης, που αναλύθηκαν προηγουμένως.

Ακόλουθες κατηγορίες παιχνιδιών είναι αυτές της δραματοποίησης και της θεατροποίησης. Τα πρώτα έχουν σχέση με τη σύνθεση του μύθου, των δραματικών στιγμών και τη διαμόρφωση των χαρακτήρων, ενώ τα παιχνίδια θεατροποίησης ξεκαθαρίζουν το θεατρικό προϊόν. Με τη βοήθεια των κουστουμιών, των σκηνικών, του μακιγιάζ και της μουσικής, καλλιεργείται η θεατρική γλώσσα των μαθητών, αποκαλύπτοντάς τους τη μαγεία του θεάτρου.

Σε αυτή τη φάση του ΔΠ μπορεί να εφαρμοστούν και οι ασκήσεις αυτοσχεδιασμού, οι οποίες διευκολύνουν τους μαθητές να ανακαλύπτουν συνεχώς νέες ιδέες, να τις ανιχνεύουν και να τις εκφράζουν χωρίς καμία διάθεση επίκρισης. Με αυτό τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν άπειρα λάθη και να τα απομυθοποιούν, καθώς συνειδητοποιούν ότι κάθε φαινομενικό λάθος είναι μια παραπάνω ευκαιρία για την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Μέσα από την αυθόρμητη δράση μαθαίνουν καλύτερα την αυτοαποδοχή, άρα βελτιώνουν και την ικανότητά τους για την αποδοχή των ιδεών άλλων (Beauchamp,1998).

Αφού, λοιπόν, στον αυτοσχεδιασμό η διατύπωση οποιασδήποτε ιδέας είναι καλύτερη από την απουσία της, το κάθε παιδί προσφέρει και τα υπόλοιπα την αποδέχονται με την καθοδήγηση του εμπνευστή. Όταν όλα τα μέλη της ομάδας νιώθουν ότι οι ιδέες τους γίνονται αποδεκτές, αισθάνονται ασφάλεια και προσπαθούν περισσότερο.

Η διενέργεια του ΔΠ βασίζεται στον αυθορμητισμό της στιγμής, για αυτό και ο αυτοσχεδιασμός κατέχει ξεχωριστή θέση μέσα στο ΔΠ. Εδώ, οι συμμετέχοντες μέσα από το παιχνίδι απελευθερώνονται αλλά και εκφράζονται θεατρικά. Τους δίνεται η δυνατότητα να ερευνήσουν το περιβάλλον και την καθημερινότητα ως περιπέτεια,

χωρίς αναστολές και φόβο. Απελευθερώνονται επίσης από ιδέες και θεωρίες άλλων ανθρώπων που είναι περασμένες μέσα στο μυαλό τους. Είναι, λοιπόν, ευκαιρία για την ανακάλυψη της δικιάς τους αλήθειας και για τη δημιουργική τους έκφραση. Η δημιουργία θεατρικών χαρακτήρων και θεατρικών αυτοσχεδιασμών βοηθεί τους μαθητές να ανακαλύψουν τους εαυτούς τους (Τσιάρας, 2016).

Όταν αυτοσχεδιάζουν ένα δραματικό χαρακτήρα τα παιδιά, τα σώματά τους ξέρουν, γιατί έχουν μνήμη και μπορούν, αν αφεθούν, να εκφράσουν όλα τα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά. Ο αυτοσχεδιασμός ζει αποκλειστικά στο παρόν και απαιτεί την ενεργητική ακρόαση όλων.

Στο τέλος έχουμε την επαναφορά, πρόκειται για συζήτηση του τι έγινε, δηλαδή για ένα μοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων όλων των συμμετεχόντων (Beauchamp, 1998). Το μοίρασμα αυτό μπορεί να γίνει ή με χορό ή με εικαστική δημιουργία ή με δημιουργία βίντεο, αλλά πάντα με ενθαρρυντικά σχόλια, χωρίς κριτική (Γαλάνη, 2010).

2.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εμπυχωτή- εκπαιδευτικού

Ο εμπυχωτής δεν εξαναγκάζει, ούτε πιέζει τα παιδιά να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του Δραματικού Παιχνιδιού, καθώς αυτό γεννιέται μέσα από το πνεύμα της ελευθερίας. Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, καθώς δεν πρόκειται για ένα κατευθυνόμενο πρόγραμμα, όπου ο δάσκαλος λέει και ο μαθητής εκτελεί (Μπάκα, 2011). Όπως έχει γράψει και ο Berdyaev, (1914) *«το μυστήριο της δημιουργικότητας είναι το μυστήριο της ελευθερίας»*. Άρα βασική προϋπόθεση της δημιουργικότητας είναι η ελευθερία (Λεωνίδου, 2005).

Μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενισχύει την αυτοπειθαρχία μέσα από τον αλληλοσεβασμό. Είναι ευέλικτος και ανάλογα με την ομάδα και τις διαθέσεις της μπορεί να προσαρμόζει και να μεταλλάσσει τις παιδαγωγικές και θεατρικές του προσεγγίσεις. Είναι εκπαιδευτικός, γιατί διδάσκει και προωθεί την εκμάθηση της θεατρικής γλώσσας. Αλλά είναι και εμπυχωτής για να μπορέσει η εκάστοτε ομάδα να εκφράσει όλο το δημιουργικό της δυναμικό, παρακινώντας τους συμμετέχοντες να γεννήσουν εικόνες και λόγια. Παρακίνηση δηλαδή για επινόηση. Είναι καθοδηγητής, καθώς τα παιδιά είναι αυτά που δημιουργούν, παράγουν και οργανώνουν.

Αναγνωρίζει πως το ΔΠ είναι έργο των μαθητών. Είναι αποτέλεσμα της δικής τους δημιουργίας και επιμόρφωσης, με την ουσιαστική βέβαια καθοδήγηση του εκπαιδευτικού-εμπνευστή. Όλα τα εργαστήρια του ΔΠ πρέπει να είναι εκ των προτέρων οργανωμένα από τον ίδιο. Απαιτείται δηλαδή να έχει κάνει προσεκτικό και λεπτομερή θεατρικό και παιδαγωγικό προγραμματισμό, ο οποίος πρέπει να είναι και ευέλικτος σε τροποποιήσεις και αλλαγές. Πια αναλυτικά ο δημιουργικός δάσκαλος έχει ένα πλάνο μαθήματος διαμορφωμένο, αλλά έχει και τη δύναμη, χρησιμοποιώντας τις ιδέες των παιδιών να εμπνεστεί και να αλλάξει το αρχικό πλάνο διδασκαλίας του (Sawyer, 2004). Όσον αφορά στον παιδαγωγικό σχεδιασμό απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να λαμβάνει υπόψη του την ομάδα, την ηλικία και τον αριθμό των ατόμων που την απαρτίζουν, όπως επίσης τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Beauchamp, 1998).

2.5 Οφέλη του Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ)

Το ΔΠ προσφέρει μεγάλη ελευθερία λόγου και κινήσεων στους συμμετέχοντες, βοηθώντας τους να αναπτύξουν τη φαντασία, τη διαίσθησή τους και να εκφραστούν περισσότερο από ότι σε άλλα μαθήματα. Κατ' αυτό τον τρόπο ανακαλύπτουν και αποκαλύπτουν την αλήθεια και έρχονται πιο κοντά ο ένας στον άλλο.

Το ΔΠ είναι γεμάτο ενέργεια και κίνηση και ως εκ τούτου συμβάλλει στην απελευθέρωση εντάσεων και στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία το ΔΠ δίνει στους συμμετέχοντες τα εφόδια να συνδέσουν τις εσωτερικές τους ανάγκες με τα εξωτερικά περιστατικά, και με αυτό τον τρόπο μπορούν να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα.

Επιπλέον, στις μέρες μας συχνά τα παιδιά έρχονται συχνά σε επαφή με βίαια και τρομακτικά περιστατικά, τα οποία αν γίνουν μέρος του ΔΠ, τα βοηθούν να εκφράσουν τους φόβους και τα συναισθήματά τους και με την καθοδήγηση του εμπνευστή μπορούν να κατανοούν τον κόσμο. Ενσαρκώνοντας ρόλους επεξεργάζονται τις δυσκολίες τους και έτσι προσεγγίζουν την πραγματικότητα με δύναμη και αυτοπεποίθηση (Hartley, Frank, & Goldenson, 1952). Το παιδί φορώντας ένα κοστούμι και ένα καπέλο ενός ζώου εκφράζεται πιο εύκολα και απελευθερώνεται από ό,τι το καταπιέζει (Isaacs, 1938).

Αναμφισβήτητο το κοινωνικό πρόσημο του παιχνιδιού των παιδιών. Μετά την ηλικία των επτά (7) ετών, το παιδί κυρίως, παίζει για να το επιδοκιμάσει η ομάδα του και έτσι επιβεβαιώνει και το ίδιο τον εαυτό του (Beauchamp, 1998). Έτσι, και το ΔΠ συνδράμει

στη δημιουργία κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την επαφή με την πραγματικότητα. Για να έχει επιτυχημένη έκβαση το παιχνίδι ρόλων χρειάζεται τα μέλη της ομάδας να ακούν, να συνομιλούν και να συνεργάζονται. Καθοριστική είναι και η συμβολή του εμπυχωτή όταν συμμετέχει και αυτός μαζί τους με κάποιο ρόλο. Παίζοντας μαζί με τα παιδιά τα συντροφεύει στον κόσμο της φαντασίας τους, όπου οι ευκαιρίες μάθησης είναι άπειρες τόσο για τα παιδιά, όσο και για το ίδιο (Baldwin, 2008).

Με τον ομαδοκεντρικό χαρακτήρα του ΔΠ παρατηρείται περιορισμός των προκαταλήψεων και αύξηση της αμφίδρομης αναγνώρισης. Διεξοδικότερα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ύπαρξη διαφορετικών πραγματικοτήτων από τη δική τους και αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές της κάθε άποψη (Reaney, 1927). Μετεξελίσσεται λοιπόν το άτομο από εγωκεντρικό όν σε αυτόνομη και ευαισθητοποιημένη προσωπικότητα (Isaacs, 1938).

Μέσα από τα παιχνίδια προσποίησης, χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο κατά τη δραματοποίηση, τα παιδιά αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Μαθαίνουν να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Ζωντανεύουν τη ζωή τους με τη βοήθεια του θεάτρου και εξερευνούν νέα μονοπάτια και λύσεις, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις.

Με το ΔΠ το παιδί διαλέγει ένα ρόλο και γίνεται με τη φαντασία του ένας άλλος, χωρίς να ξεχνά την ύπαρξη του πραγματικού κόσμου. Αυτή η διαδικασία παρέχει βοήθεια στο παιδί να βάζει όρια και κατά συνέπεια να απελευθερώνεται πνευματικά. Μαθαίνει βιωματικά να ξεχωρίζει τη φαντασία από την πραγματικότητα. Πρόκειται για ένα παιχνίδι πειραματισμού. Όπως μπαίνει στο ρόλο, είναι σημαντικό ο μαθητής να βγαίνει από το ρόλο, να συζητά για το παιχνίδι και μετά να επιστρέφει. Αυτές οι μεταγνωστικές λειτουργίες συντελούν στην εξέλιξη της δράσης και βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα δρώμενα.

Σημαντική η συνεισφορά του ΔΠ στις νοητικές δεξιότητες, όπως η εφευρετικότητα, οι πρωτότυπες ιδέες, η αναλυτική και κριτική σκέψη. Ξεκάθαρη είναι επίσης και η βελτίωση των γνωστικών στρατηγικών, όπως η δράση, ο καθορισμός στόχων και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Τσιάρας, 2014).

Αναμφισβήτητο το ΔΠ προσφέρει στα παιδιά δύναμη. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων δοκιμάζουν την κανονική ζωή, λειτουργούν ως ενήλικες, ανακαλύπτοντας τρόπους επίλυσης διαφόρων καταστάσεων (Baldwin, 2008). Καθώς οι συμμετέχοντες υποδύονται διαφορετικούς ρόλους, δημιουργούν τη δικιά τους προσωπικότητα,

ευαισθητοποιούνται , αντιλαμβάνονται και συναισθάνονται καλύτερα την κοινωνία και τους εαυτούς τους (Reaney, 1927).

Στη συνέχεια μετατρέπουν τις εικόνες, τις ιδέες και τα συναισθήματα σε θεατρική δράση. Ενισχύεται με αυτό τον τρόπο η ικανότητα των συμμετεχόντων να συνδέουν τη φαντασία με τη δράση τόσο στο ΔΠ, όσο και στην καθημερινότητά τους. Με τη δραματική διαδικασία το σώμα με το πνεύμα και την ψυχή έρχονται πιο κοντά, εμπλέκοντας το παιδί σε αυτοσχεδιασμούς μέσα στο φανταστικό δραματικό πλαίσιο (Τσιάρας, 2016). Η δημιουργική έκφραση των παιδιών ενισχύεται, γιατί με τις ασκήσεις του ΔΠ εμπλουτίζονται οι αναμορφωτικές ικανότητές τους μέσα από τη φαντασία και την αλληλεπίδραση. Αναλυτικότερα με τη βοήθεια των παιχνιδιών ρόλων και των αυτοσχεδιασμών τα παιδιά μεταμορφώνουν την πραγματικότητα όπως θέλουν (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως το ΔΠ είναι ένα διδακτικό εργαλείο με επίκεντρο τον άνθρωπο, το οποίο δυναμώνει την κοινωνικότητα, την αυτοπεποίθηση και συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού.

2.6 Αναγκαίο το Δραματικό Παιχνίδι (ΔΠ) στο σχολείο

Έρευνες επαληθεύουν πως το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να αντιμετωπίσει τις επερχόμενες εκπαιδευτικές προκλήσεις, καθώς στοχεύει στην ουσιαστική κατανόηση των εννοιών και των ιδεών από τους μαθητές και τους προετοιμάζει να δημιουργήσουν νέα γνώση. Πρόκειται για ένα εργαλείο μάθησης, με βιωματικό χαρακτήρα, όπου ο μαθητής είναι στο κέντρο της διδασκαλίας και δομεί τη γνώση μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Toivanen , Halkilahti , & Ruismäki, 2013).

Ειδικότερα, το ΔΠ στηρίζει και ενθαρρύνει τόσο τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, όσο και την ενεργητική και τη συνεργατική μάθηση. Η μάθηση, μέσω της ανακάλυψης, παρέχει σημαντική βοήθειά στην ανεύρεση της γνώσης από το παιδί. Η συνεργατική μάθηση είναι καθοριστική στη γνωστική ανάπτυξη και στην ενεργητική μάθηση, ο δάσκαλος δίνει κίνητρα στο μαθητή για να οικοδομήσει μόνος του τη γνώση (Γαλάνη, 2010).

Επιπροσθέτως, το ΔΠ είναι μία μορφή βιωματικής μάθησης, που αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών και τις συνδέει με την κοινωνική πραγματικότητα. Με την καθοδήγηση του εμπυχωτή, τα παιδιά καλούνται πρώτα να φανταστούν και μετά να

αναπαραστήσουν τις εμπειρίες τους, αληθινές ή φανταστικές. Αλλά ακόμα και οι φανταστικές έχουν σχέση με τις πραγματικές, γιατί τα παιδιά ανασύρουν στοιχεία από γεγονότα που γνωρίζουν για να φτιάξουν μια ιστορία (Baldwin, 2008) .

Με την μέθοδο του ΔΠ ο εμπνευστής έχει την ικανότητα να αξιοποιεί, τόσο το παιχνίδι όσο και την τέχνη για καθαρά παιδαγωγικούς σκοπούς. Αρκετοί παιδαγωγοί, τόνισαν την αξία του παιχνιδιού, καθώς συνδέει τη μάθηση με τη ζωή και συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. επίσης, Και πως είναι σημαντικό να ενισχύουμε τον αυθορμητισμό των παιδιών και όχι να τον καταστέλλουμε, γιατί με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούμε τη δημιουργικότητά τους (Γαλάνη, 2010).

Αξιοσημείωτο είναι ότι, όταν τα παιδιά ενσαρκώνουν ένα ρόλο, συνδέονται συναισθηματικά και με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η ικανότητα της μνήμης τους, γεγονός που συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Από τα προαναφερθέντα συμπεραίνουμε ότι με τη βοήθεια του ΔΠ η σχολική τάξη γίνεται ανοικτή και ανεκτική σε διαφορετικές καταστάσεις, οι μαθητές μαθαίνουν αναπτύσσουν τον κριτικό τους στοχασμό, να παίρνουν ρίσκα, να λαμβάνουν αποφάσεις και επιλύουν προβλήματα, χωρίς να φοβούνται να κάνουν λάθη. Παρατηρείται λοιπόν, μεταβολή του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας σε μια πιο δημιουργική και ευχάριστα συμμετοχική διαδικασία, αξιοποιώντας τόσο την τέχνη αλλά και το παιχνίδι. Η διδασκαλία με αισθητική προσέγγιση γίνεται πιο ζωντανή και διαδραστική. Το ΔΠ μπορεί να λειτουργήσει είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων, αλλά και ως μέρος των διαθεματικών προσεγγίσεων, τύπου σχεδίων εργασίας, είτε σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας ή ευέλικτης ζώνης (Γαλάνη, 2010)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Δημιουργική διδασκαλία μέσω Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ)

Το Δράμα στην Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τη δημιουργική μάθηση και διδασκαλία, αν επικεντρωθεί στις παρακάτω ενέργειες. Αρχικά, να έχουν οι μαθητές αποφασιστικό και ενεργό ρόλο στη μάθηση. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος να προσφέρει πολλά ερεθίσματα στα παιδιά για να διευρύνουν τη φαντασία τους. Τρίτον, να υπάρχει

θετικό κλίμα, που να ενισχύει την έκφραση των παιδιών, χωρίς να φοβούνται την αποτυχία. Και τέλος, να ενισχύεται η συλλογική δημιουργικότητα με τη βοήθεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Toivanen , Halkilahti , & Ruismäki, 2013).

Το μαθησιακό περιβάλλον είναι καθοριστικό για την ενίσχυση ή την εξασθένηση της δημιουργικότητας. Είναι σημαντικό το περιβάλλον να είναι ανοικτό, φιλικό, προστατευμένο και να ενθαρρύνει τα παιδιά να ξεπεράσουν τους εαυτούς τους. Να τα βοηθάει να μη φοβούνται να σκέπτονται και να δρουν με αντισυμβατικό και πρωτότυπο τρόπο, ώστε να μην κυριαρχεί η καταπίεση και η υποταγή στην εξουσία, γιατί αυτά μειώνουν τη δημιουργικότητα. Ουσιαστική η ενίσχυση που παρέχει το περιβάλλον στην ατομική και στην ομαδική δημιουργικότητα, δίνοντας ερεθίσματα στα παιδιά για την καλλιέργεια τόσο της φαντασίας, όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι να παρέχει δυνατότητες και ευκαιρίες και να στηρίζει τις δημιουργικές διαδικασίες, ώστε οι μαθητές να χαίρονται την ατμόσφαιρα του σχολείου (Toivanen & Halkilahti & Ruismäki, 2013).

Η δημιουργική διδασκαλία μέσω του ΔΠ είναι μια διαδικασία που αποτελείται σε πρώτη φάση από την έννοια της δημιουργικής σκέψης σε συνδυασμό με τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, και σε δεύτερη φάση, από την ομαδική δημιουργικότητα, με την οποία το ΔΠ αντιμετωπίζεται ως συλλογική δράση. Πιο αναλυτικά, οι εμπειρίες αυτές βοηθούν τους μαθητές να εμπλέκονται πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία και να παραμένουν συγκεντρωμένοι σε όλη τη διάρκειά της. Έχοντας απαραίτητη προϋπόθεση το περιβάλλον να είναι επεικέες και ανεκτικό και οι δραστηριότητες του ΔΠ να είναι ανάλογες των ικανοτήτων των παιδιών (Csikzentmihalyi, 1996).

Όσον αφορά στο δεύτερο τμήμα της δημιουργικής διδασκαλίας, πρόκειται για την ομαδική δημιουργικότητα η οποία βασίζεται σε σύνολο ανθρώπων που συνεργάζονται μεταξύ τους στο ΔΠ. Το ΔΠ έχει ως βάση την τέχνη του θεάτρου, που είναι μια κοινωνική διαδικασία. Ακόμη, και στους μονολόγους ο ηθοποιός αλληλεπιδρά με τον σκηνοθέτη. Δηλαδή, στο ΔΠ υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση και μεταξύ των μελών της ομάδας και με τον εμπνευστή (Neelands, & Goode, 2010).

Εύκολα συμπεραίνεται ότι το ΔΠ είναι μια ενεργητική διαδικασία που δίνει χώρο και στον δάσκαλο, για να διαμορφώσει μια δημιουργική διδασκαλία, αλλά και στο παιδί για να απολαύσει ένα δημιουργικό μάθημα. Δίνει χώρο να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα του κάθε ατόμου χωριστά, αλλά και η ομαδική δημιουργικότητα.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί, πως σύμφωνα με τον Gardner (1993) οι πέντε (5) βασικές δημιουργικές διαδικασίες είναι η επίλυση προβλημάτων, η δόμηση μιας θεωρίας, η δημιουργία νέου είδους, η προσχεδιασμένη και αυτοσχεδιαστική εκτέλεση .

Αυτές οι ταξινομήσεις μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση μέσω του ΔΠ. Αναλυτικότερα, οι μαθητές καλούνται να λύσουν προβλήματα, όταν επεξεργάζονται μια φανταστική κατάσταση για να την δραματοποιήσουν. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μια θεωρία ή ιδέα και να παρατηρήσουν τους συσχετισμούς μέσω της δραματικής έκφρασης. Όσον αφορά στην προσχεδιασμένη παράσταση αναφερόμαστε σε ένα θεατρικό έργο που παρουσιάζεται σε κοινό και όταν μιλάμε για την ελεύθερη εκτέλεση πρόκειται για αυτοσχεδιασμό στο ΔΠ (Gardner,1993). Στον αυτοσχεδιασμό απαραίτητα στοιχεία είναι η δημιουργία γνήσιων και ξεχωριστών ιδεών και σκέψεων, που χρειάζονται ταχύτητα στη σκέψη και στην εύρεση γρήγορων λύσεων. Η δημιουργική σκέψη είναι μια διαδικασία γνωστική, αλλά και με συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, η λήψη των αποφάσεων βασίζεται στη συνειδητή σκέψη αλλά και στην υποσυνείδητη (Gladwell, 2005).

3.2. Βιβλιογραφικές αναφορές για τη σχέση δημιουργικότητας και Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ)

Τα παιδιά που εμπλέκονται σε δραστηριότητες ΔΠ αναπτύσσουν τις βασικές προϋποθέσεις της δημιουργικότητας, όπως η αλληλεπίδραση, η μεταμόρφωση και η φαντασία. Η σχέση αυτή του ΔΠ με τη δημιουργικότητα έχει αναγνωριστεί από τον Freud (1908), όπως και από τον Piaget (1962), τον Sutton-Smith (1967), τον Bruner (1972) και πολλούς άλλους. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα που φανερώνει τις τρεις παραπάνω προϋποθέσεις της δημιουργικότητας είναι το εξής: ένα παιδί βρίσκεται πάνω σε μια γέφυρα και παρακολουθεί τα τρένα να περνούν. Ακούει τον ήχο και τη δόνηση του τρένου καθώς πλησιάζει και το βλέπει να χάνεται στο τούνελ (αλληλεπίδραση με το περιβάλλον). Στη διάρκεια της μέρας ξαναζεί με τη φαντασία του όλη την εμπειρία (μεταμόρφωση) και μετά αναζητά τρόπους για να την αναπαραστήσει (δημιουργικότητα), είτε με τη βοήθεια των αντικειμένων του σπιτιού, είτε με τα παιχνίδια του, είτε ακόμα με τον ίδιο του τον εαυτό. Με αυτό τον τρόπο το παιδί χρησιμοποιεί τη φαντασία του για τη συμβολική μεταμόρφωση της νέας κατάστασης. Όσο πιο πολλές φορές πλάθει τη νέα κατάσταση, τόσο την προσαρμόζει στα δικά του

«πιστεύω» και ανάγκες και δημιουργεί καινούρια εμπειρία. Γίνεται λοιπόν λόγος για παραγωγή δημιουργικής σκέψης μέσω της προσποίησης, όπου απλά αντικείμενα μετατρέπονται σε πρωτότυπα (Mellou,1994). Αυτό το παράδειγμα που δείχνει την αυθόρμητη δημιουργική προσέγγιση των παιδιών, συμβαίνει σκόπιμα και σε ένα οργανωμένο μάθημα του ΔΠ.

Όσον αφορά στη φαντασία ο Singer (1973) υποστήριξε ότι, αν οι ικανότητες φαντασίας καλλιεργηθούν μέσα από το ΔΠ στην παιδική ηλικία, έχουν φανερά αποτελέσματα στη δημιουργικότητα, στην ενήλικη ζωή. Τόσο ο Vandenberg (1980) όσο και ο Pepler (1982) πίστευαν ότι το παιχνίδι συντελεί στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης. Πολύ λιγότερες έρευνες αμφέβαλαν για τη σχέση του ΔΠ με τη δημιουργική ικανότητα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με έρευνα των Partington & Grant (1984) τα παιδιά που σε μικρή ηλικία είχαν δημιουργήσει φανταστικούς φίλους παρατηρήθηκε ότι είχαν αναπτύξει μεγαλύτερη δημιουργικότητα και πιο σταθερή συμπεριφορά. Με τους φανταστικούς φίλους επικοινωνούν, διαχειρίζονται συναισθήματα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συμμετέχουν στην επίλυση διαφόρων θεμάτων που μπορεί να ανακύψουν, τα οποία συντελούν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Ο Rosen (1974) πάλι θεώρησε ότι μέσα από τη διαδικασία του ΔΠ, όταν το παιδί παριστάνει για παράδειγμα το μωρό, τη μητέρα ή τον καπετάνιο, μαθαίνει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος. Καθώς δοκιμάζει διάφορες συμπεριφορές, εξερευνεί με νέους τρόπους τα αντικείμενα, καλείται να πάρει αποφάσεις και να συμμετάσχει στη δημιουργική επίλυση των προβλημάτων (Mellou, 1994, 1995).

Ερευνητικά, επίσης διαπιστώθηκε ότι το ΔΠ και η δημιουργικότητα, έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, όταν η σχέση τους εξεταστεί κάτω από τρεις (3) άξονες. Αρχικά, βάσει των θεωριών που αφορούν αυτή τη σχέση, δεύτερον από τις προϋπάρχουσες σχετικές με το θέμα έρευνες και τρίτον από την παρέμβαση του εμπνευστή στο ΔΠ, καθώς και τη χρήση υλικών (ειδικών και μη ειδικών βοηθημάτων). Όσον αφορά στον πρώτο άξονα οι θεωρίες των Sutton-Smith (1967) και Bruner (1972) δείχνουν τη σημαντική προσφορά του ΔΠ στην πνευματική και συμπεριφοριστική ευελιξία, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργική ανάπτυξη του ατόμου. Αρκετοί ψυχολόγοι συμφωνούν με αυτές τις θεωρίες και λιγότεροι διαφωνούν (Mellou,1995).

Αναμφισβήτητα, η διεύρυνση των οπτικών και των ιδεών οδηγεί στην πνευματική ευλυγισία του ατόμου, το οποίο μαθαίνει πιο εύκολα να αποδέχεται τη διαφορετική γνώμη, χωρίς να την κρίνει. Καθώς επίσης έχει επίδραση και στη συμπεριφορά του,

γιατί μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης διευρύνεται το πεδίο των αποδεκτών συμπεριφορών.

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει την έρευνα που έχει γίνει για τη σχέση Δραματικού Παιχνιδιού και δημιουργικότητας. Εδώ, γίνεται λόγος για μελέτες συσχέτισης που είναι περιγραφικές, για πειραματικές μελέτες και για μελέτες που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Στις περισσότερες μελέτες συσχέτισης, πολλές συμπεριφορές παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, όπως η καλλιέργεια φαντασίας, η εξάσκηση ικανοτήτων στο συμβολικό παιχνίδι και η έκφραση διαφορετικών ιδεών. Το παιχνίδι και η δημιουργικότητα έχουν τρία κοινά γνωρίσματα, την εκφραστικότητα, την πληθώρα ιδεών και την αυθεντικότητα. Αλλά όλα τα παραπάνω δεδομένα είναι περιορισμένα, γι αυτό χρειάζεται περισσότερη έρευνα. (Mellou,1995)

Αν και τα δεδομένα παραμένουν ελάχιστα ,είναι εμφανείς οι επιδράσεις τόσο του παιχνιδιού, όσο και της δημιουργικότητας στις συμπεριφορές των παιδιών .Ο αριθμός των ιδεών αυξάνεται αρκετά, καθώς η φαντασία διανοίγεται. Ακολουθεί η ανάπτυξη της πρωτοτυπίας και της γνησιότητας των σκέψεων, που βελτιώνουν την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση και την εδραίωση ταυτότητας. Τα παραπάνω στοιχεία επηρεάζουν θετικά την εξωτερική και την εκφραστικότητα των παιδιών.

Στις πειραματικές μελέτες βρέθηκαν ενδείξεις ότι τα παιδιά στα οποία δόθηκαν εμπειρίες παιχνιδιού έφεραν καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης από τα παιδιά που δέχθηκαν μόνο πνευματικές και συγκλίνουσας σκέψης εμπειρίες. Κάποιες διαδικασίες, όπως οι νέες και ευέλικτες απαντήσεις, η έρευνα, ο πειραματισμός και το συμβολικό παιχνίδι, συνεισφέρουν στη δημιουργική ικανότητα. Καθώς το παιδί χειρίζεται τα αντικείμενα, τα συναισθήματα και τις σκέψεις συμβολικά, αλλάζει την πραγματικότητα και τροποποιεί τα δεδομένα με φαντασία (Ρέππα, 2014). Από την άλλη πλευρά υπήρξαν και έρευνες οι οποίες υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ ΔΠ και δημιουργικότητας.

Όσον αφορά στις μελέτες που σχετίζονται με την εκπαίδευση μέσω του ΔΠ, αυτές έδωσαν στοιχεία ότι ενισχύεται η δημιουργική ικανότητα. Σε πολλά τεστ μέτρησης δημιουργικότητας τα παιδιά που ασχολήθηκαν με το ΔΠ έφεραν καλύτερα αποτελέσματα. Παρατηρήθηκε αισθητή πρόοδος στις γνωστικές, δημιουργικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Επίσης, βελτιώθηκε η λεκτική επικοινωνία τους, κάνοντας χρήση πιο σύνθετων προτάσεων, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αποκτώντας πλουσιότερο λεξιλόγιο, αποκτούν αυξημένη φαντασία, ενώ παιδιά με περιορισμένο

λεκτικό πλούτο, νιώθουν απογοήτευση, θλίψη και παρουσιάζουν μειωμένη φαντασία. Επίσης, στις έρευνες που χρησιμοποιήθηκε το Torrance τεστ δημιουργικότητας υπήρξε βελτίωση στον αριθμό, στην πρωτοτυπία ιδεών και στην ικανότητα των συμμετεχόντων να γενικεύουν την αρχική χρήση των αντικειμένων. Υπήρξαν βέβαια και έρευνες με λιγότερο θετικά αποτελέσματα (Mellou, 1995).

Στον τρίτο άξονα ανήκει η καταλυτική συνεισφορά του εμπυχωτή του ΔΠ στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας του παιδιού. Ένας καλά καταρτισμένος εμπυχωτής, ο οποίος ξέρει πότε να συμμετέχει και πότε όχι, καθώς δεν πρόκειται για ένα κατευθυνόμενο πρόγραμμα, όπου ο δάσκαλος λέει και ο μαθητής εκτελεί, δίνει έτσι τη δυνατότητα στα παιδιά να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες (Μπάκα, 2011).

Επίσης, σημαντικός είναι και ο ρόλος των αντικειμένων που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο παιχνίδι. Υπάρχουν δυο κατηγορίες παιχνιδιών, τα εξειδικευμένα όπως είναι ένα αστυνομικό αυτοκίνητο ή μια κούκλα Barbie και τα μη εξειδικευμένα, όπως είναι κομμάτια από διάφορα υφάσματα, τα οποία παρατηρήθηκε ότι διατηρούν πιο έντονο το ενδιαφέρον του παιδιού. Η δεύτερη κατηγορία παιχνιδιών υποστηρίζει το παιδί μέσα από δοκιμές και προσπάθειες να αναπτύξει τη φαντασία του, εμπλουτίζοντάς την με πρωτότυπες ιδέες, ενώ τα πιο συγκεκριμένα έτοιμα παιχνίδια, συνήθως περιορίζουν τη φαντασία στο συγκεκριμένο ρόλο για τον οποίο δημιουργήθηκαν. Φυσικά, υπάρχουν και παιδιά που προτιμούν την πρώτη κατηγορία για να συγκεντρωθούν και να προσποιηθούν (Mellou, 1995). Όμως η αξία των αυτοσχέδιων παιχνιδιών παραμένει αναμφισβήτητη. Τα παιδιά ανακαλύπτουν διαφορετικούς και πρωτότυπους τρόπους επικοινωνίας με τα παιχνίδια, αναπτύσσοντας τη δημιουργική τους φαντασία και την επινοητικότητα.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με την τέχνη του θεάτρου και πιο συγκεκριμένα του Δραματικού Παιχνιδιού, θα ερευνήσουμε το κατά πόσο η απελευθέρωση της φαντασίας, της εκφραστικότητας, άρα και του δημιουργικού πνεύματος, αυξάνεται μέσα από το ΔΠ.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, πειραματική και ποιοτική, δηλαδή μικτή. Στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιούνται και αναλύονται τα αριθμητικά δεδομένα. Στην πειραματική οι ερευνητές παρατηρούν αν οι αλλαγές στην ανεξάρτητη μεταβλητή έχουν σαν αποτέλεσμα να αλλάζει και η εξαρτημένη μεταβλητή. (Αθανασίου, 2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η δημιουργικότητα, που αν καλλιεργηθεί συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών και ως ανεξάρτητη μεταβλητή επιλέχθηκε το Δραματικό Παιχνίδι (ΔΠ).

Για το συγκεκριμένο είδος έρευνας βασική προϋπόθεση είναι η διαίρεση του δείγματος σε δυο ισάξια μέρη, ως προς το φύλο, τη διάρκεια ζωής, τη μόνιμη κατοικία και την κοινωνική κατάσταση. Το ένα τμήμα, στο οποίο θα γίνουν οι παρεμβάσεις, λέγεται πειραματικό και το άλλο στο οποίο δεν εφαρμόζονται παρεμβάσεις, ονομάζεται ελέγχου. Η αξία της συγκεκριμένης έρευνας είναι μεγάλη, γιατί δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να δει, αν βελτιώνεται η εξαρτημένη μεταβλητή και μπορεί ακόμη να παρατηρήσει τις δυνατότητες των υποκειμένων σχετικά με αυτή (Αθανασίου, 2007).

Οι ποιοτικές έρευνες εξετάζουν προσεκτικά και αναλύουν την άποψη του κάθε υποκειμένου της έρευνας σε σχέση με τα ατομικά και τα κοινωνικά θέματα. Η διαδικασία περιλαμβάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και υλοποιείται στο περιβάλλον, που δραστηριοποιούνται τα υπό μελέτη άτομα. Ο ερευνητής δεν επιδιώκει την κωδικοποίηση των δεδομένων με αριθμούς, ούτε συνοπτικά παραθέτει στοιχεία κατά τη συγκέντρωσή τους (Willing, 2008: 15). Χρησιμοποιείται κυρίως επαγωγική ανάλυση των δεδομένων και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνθετότητα της κάθε κατάστασης (Creswell, 2009).

Οι μικτές μέθοδοι ουσιαστικά, είναι ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Με την μικτή μέθοδο ο ερευνητής προσεγγίζει τα δεδομένα και από τις δυο πλευρές, δίνοντας έτσι μεγαλύτερο εύρος και αξιοπιστία στην ερευνά. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση των δεδομένων, η οποία εξασφαλίζει αλήθεια με μεγαλύτερη ασφάλεια (Σαραφίδου, 2011).

Με την ποσοτική έρευνα ο ερευνητής μπορεί να εξετάσει με προσοχή και να θεμελιώσει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, χωρίς να μπορεί να την

εξηγήσει. Εξάλλου, για την ποσοτική έρευνα το έναυσμα είναι ο τρόπος θεώρησης του ερευνητή, ενώ για την ποιοτική είναι η οπτική γωνία των υποκειμένων. Η εφαρμογή και των δύο μεθόδων παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα (Σαραφίδου, 2011).

1.2 Σκοπός

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί κατά πόσο ένα πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές του Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ) μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ιθάκης. Διεξοδικότερα, αν το ΔΠ, ως μέθοδος διδασκαλίας, μπορεί πραγματικά ν' αποτελέσει ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού –εμπνευστή για την άσκηση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος της έρευνας, η δημιουργική σκέψη ως σύνθετη διαδικασία αποτελείται από δημιουργικές ικανότητες, οι οποίες αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην παρούσα έρευνα εστίασαμε στις ικανότητες της δημιουργικής σκέψης, έτσι όπως ορίζονται από τον Guilford (1950). Προς αυτή την κατεύθυνση ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης.

Για αυτό το λόγο τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η υλοποίηση του προγράμματος του ΔΠ θα επηρεάσει την πνευματική ευχέρεια, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να παράγουν μεγάλο αριθμό ιδεών;
2. Η υλοποίηση του προγράμματος του ΔΠ θα επηρεάσει την πνευματική ευλυγισία, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν διαφορετικές ιδέες;
3. Η εφαρμογή του προγράμματος του ΔΠ θα επηρεάσει την πρωτοτυπία, δηλαδή τη δεξιότητα των παιδιών να παράγουν πρωτότυπες και μοναδικές ιδέες;
4. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τη δημιουργικότητα των παιδιών να επεξεργάζονται τις ιδέες τους;

Η κύρια ερευνητική υπόθεση της έρευνας ήταν αυτό, πώς δηλαδή η υλοποίηση ενός προγράμματος Δραματικού Παιχνιδιού που θα εφαρμοζόταν στους μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου Ιθάκης, θα συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους. Ακόμη, διατυπώθηκαν και οι παρακάτω δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις.

1. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν μεγάλο αριθμό ιδεών;
2. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν διαφορετικές ιδέες;
3. Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει τη δεξιότητα των παιδιών να παράγουν πρωτότυπες και μοναδικές ιδέες;
4. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τη δημιουργικότητα των παιδιών να επεξεργάζονται τις ιδέες τους;

Βασικός στόχος ήταν να επιβεβαιωθεί η βασική υπόθεση μέσω των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων που ανέκυσαν μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας.

1.4. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Ξεκινώντας με τα ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Torrance Test Of Creativity Thinking και η κλίμακα λεκτικής και πρακτικής δημιουργικότητας, που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια, αφού ελέγχθηκε η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα της λεκτικής δημιουργικότητας περιείχε έξι (6) ερωτήματα και αφορούσε τη δημιουργικότητα, χρησιμοποιώντας γλωσσικό υλικό. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν τρία (3) από τα έξι (6) ερωτήματα.

Αρχικά, το πρώτο ερώτημα αναφέρεται στη βελτίωση αντικειμένου. Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να τροποποιήσουν ένα αντικείμενο για να το αξιολογήσουν καλύτερα.

Στη συνέχεια το δεύτερο ερώτημα είναι οι ασυνήθιστες χρήσεις αντικειμένου. Εδώ οι μαθητές καλούνται να γράψουν όσο πιο πολλούς ασυνήθιστους τρόπους μπορούν να σκεφτούν για να χρησιμοποιήσουν κοινά αντικείμενα.

Στο τρίτο ερώτημα γίνεται αναφορά στις υποθέσεις. Δίνεται στους μαθητές μια απίθανη κατάσταση, η οποία τους προκαλεί να φανταστούν και να καταγράψουν τις πιθανές συνέπειες αυτής. Για κάθε ερώτηση υπάρχει σαν ερέθισμα μια εικόνα ενός αντικειμένου ή μια εικόνα κάποιας κατάστασης.

Η κλίμακα που εξετάζει την πρακτική της δημιουργικότητας αποτελείται επίσης από τρεις (3) δραστηριότητες:

-Διαμόρφωση εικόνας: Οι συμμετέχοντες καλούνται να δομήσουν μια εικόνα με βάση ένα σχήμα που τους δίνονταν ως ερέθισμα.

-Συμπλήρωση εικόνας : Εδώ, απαιτείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν δέκα(10) ημιτελείς εικόνες , μεταμορφώνοντάς τες και δίνοντάς τους όνομα.

- Επαναλαμβανόμενοι κύκλοι: Μέσα σε προκαθορισμένο χρόνο πρέπει οι μαθητές να συμπληρώσουν όσο το δυνατό περισσότερους κύκλους, ώστε να παραστήσουν πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις και να τα κατονομάσουν (Παρασκευόπουλος, 2004).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές από την ερευνήτρια και συμπληρώθηκε με την παρουσία της ίδιας στην τάξη. Η περίπτωση αυτή συντελεί στη γρήγορη συλλογή του υλικού, στην παροχή διευκρινήσεων στις απορίες των μαθητών και στην πληρότητα των απαντήσεων. Πριν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, η ερευνήτρια τους εξηγεί το σκοπό της έρευνας και τη σπουδαιότητα της δικής τους συμβολής σε αυτό το εγχείρημα. Για να εξασφαλιστεί η αρχή της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των στοιχείων, οι μαθητές και στις δύο (2) ομάδες χρησιμοποίησαν ψευδώνυμα και όχι τα ονόματά τους (Κυριαζή, 2011). Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου με πολλές πιθανές ιδέες και λύσεις. Για τη βαθμολόγηση της δημιουργικότητας χρησιμοποιούνται τέσσερα (4) κριτήρια.

1. Η ποσότητα των ιδεών.
2. Τα διαφορετικά είδη των ιδεών.
3. Η σπανιότητα των ιδεών.
4. Ο μετασχηματισμός των ιδεών.

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε με την βοήθεια του Experimental Scoring Manuals for Minnesota Tests of Creative Thinking and Writing, του Kaoru Yamamoto (1964).

1.5 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Ως ποιοτικό μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς το δείγμα ήταν αριθμητικά μικρό και γεωγραφικά περιορισμένο (Δήμα, 2016). Στη συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιείται το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή, στο οποίο αναφέρεται ο ιδιαίτερος τρόπος που ο κάθε ερευνητής επιλέγει στην έρευνά του, για να εντοπίσει, εξετάσει και συγκεντρώσει τα

χρήσιμα για την έρευνά του δεδομένα, εφόσον έρχεται ο ίδιος σε επικοινωνία με το δείγμα (DeWalt, & DeWalt, 2011). Επίσης, το προσωπικό ημερολόγιο χρησιμεύει ως αποδεικτικό στοιχείο που θα εκμεταλλευτεί ο ερευνητής για να καταλήξει στα πορίσματα που επιθυμεί και είναι βασικό εργαλείο στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών (Τσιώλης, 2014).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, τα ημερολόγια συμπληρώθηκαν από την ερευνήτρια-εμπυχωτρία μετά το τέλος της κάθε παρέμβασης, με στόχο να παρατηρηθούν τυχόν αλλαγές στη δημιουργική σκέψη των παιδιών. Αρχικά, η ερευνήτρια παρατηρούσε τα υποκείμενα της έρευνας και προσπαθούσε να αξιολογεί σε τι βαθμό έχουν κάθε φορά κατακτήσει τις ικανότητες, που συνθέτουν τη δημιουργική σκέψη. Αναλυτικότερα, εξέταζε με προσοχή και καταχωρούσε τα στοιχεία μετά από κάθε συνάντηση και παρακολουθούσε, αν υπήρξε βελτίωση στην πνευματική ευχέρεια, στην ευελιξία και στην πρωτοτυπία των ιδεών των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Επίσης, καταγράφηκαν οι συμπεριφορές των παιδιών μεταξύ τους και προς την εμπυχωτρία, καθώς και οι δράσεις και οι αντιδράσεις τους στο φυσικό περιβάλλον της τάξης τους. Δυστυχώς, δεν υπήρξε η δυνατότητα βιντεοσκόπησης και λήψης φωτογραφιών. Η καταγραφή των σημειώσεων δεν ήταν εφικτό να γίνει ταυτόχρονα με την παρέμβαση, γιατί η εμπυχωτρία δεν μπορούσε να εκτελεί και τους δυο ρόλους συγχρόνως. Για αυτό επιλέχθηκε από την ερευνήτρια να γράφονται οι παρατηρήσεις μετά το τέλος της κάθε παρέμβασης, για να διατηρηθούν καλύτερα στη μνήμη τα γεγονότα, οι στάσεις και κάποια στοιχεία συμπεριφορών.

Και οι δυο αυτές ενέργειες βοήθησαν την εμπυχωτρία-ερευνήτρια να οδηγηθεί σε εξαγωγή χρήσιμων για την έρευνα συμπερασμάτων.

1.6 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από πληθυσμό παιδιών ηλικιακής ομάδας εννέα (9) έως δέκα (10) ετών (Δ' Δημοτικού) από τα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας του νομού Κεφαλληνίας. Η πειραματική ομάδα που έγιναν οι παρεμβάσεις ήταν η Δ' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου Ιθάκης είκοσι (20) παιδιά, και η ομάδα ελέγχου η Δ' Τάξη Δημοτικού Σχολείου Ληξουρίου είκοσι (20) παιδιά. Οι μαθητές προέρχονταν από διάφορα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα. Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της έρευνας έπαιξε το γεγονός ότι η ερευνήτρια-εμπυχωτρία είχε εργαστεί στο σχολείο της Ιθάκης, ως καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και γνώριζε τους μαθητές.

1.7. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη μέσα σε ένα χρονικό διάστημα τεσσάρων (4) μηνών. Ξεκίνησε το Φεβρουάριο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2018. Δυστυχώς, λόγω περιορισμένου χρόνου, δεν πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα.

Το δείγμα για μεγαλύτερη εγκυρότητα, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψία σκοπιμότητας. Η μέθοδος αυτή εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς επιλέγονται παιδιά από διάφορα κοινωνικά και οικογενειακά στρώματα (Αθανασίου, 2007).

Αρχικά, δόθηκε και στις δύο (2) ομάδες (ελέγχου και παρέμβασης) το ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, ακολούθησε η περίοδος της υλοποίησης του προγράμματος του ΔΠ στην πειραματική ομάδα, που ήταν η Δ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου Ιθάκης με αριθμό παιδιών δεκαεννέα (19). Προτιμήθηκε η συγκριμένη ομάδα ως πειραματική, γιατί η Ιθάκη ήταν ο τόπος διαμονής της ερευνήτριας-εμφυχώτριας. Ενδελεχέστερα, πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα δώδεκα (12) συνεδρίες με εφαρμογές τεχνικών του ΔΠ, μίας (1) διδακτικής ώρας η καθεμία, διάρκειας 45 λεπτών. Στο τέλος των παρεμβάσεων δόθηκε και πάλι το ίδιο ερωτηματολόγιο. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσε η Δ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου Ληξουρίου, στην οποία δεν εφαρμόστηκαν παρεμβάσεις, μόνο χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Ο ρόλος της ομάδας ελέγχου ήταν επικουρικός στις διαδικασίες παραβολής και επεξήγησης των αποτελεσμάτων.

Κατά τη διάρκεια της κυρίως έρευνας, εξασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου και της εκπαιδευτικού, στο τμήμα της οποίας θα εφαρμοζόταν το πρόγραμμα παρέμβασης. Έγινε αναλυτική παρουσίαση των στόχων της έρευνας και συζήτηση για τη διαδικασία της έρευνας. Ακολούθησε η διανομή των ερωτηματολογίων, πριν την έναρξη των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, και συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα. Με την επεξεργασία των δεδομένων σχεδιάστηκαν δώδεκα (12) παρεμβάσεις με δραστηριότητες ΔΠ, οι οποίες υλοποιήθηκαν σε διάστημα τριών (3) μηνών. Οι συναντήσεις γίνονταν κάθε Παρασκευή, μια φορά την εβδομάδα. Οι τέσσερις (4) τελευταίες παρεμβάσεις έγιναν σε δυο συναντήσεις, γεγονός που βοήθησε για ένα πιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα ΔΠ. Για κάθε παρέμβαση κρατήθηκε λεπτομερές ημερολόγιο. Στην πειραματική ομάδα ακολουθήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης με εμφυχώτρια την ίδια την ερευνήτρια. Μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων δόθηκε, τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην

ομάδα ελέγχου, το αρχικό ερωτηματολόγιο, η συμπλήρωση του οποίου έγινε πιο γρήγορα, αφού δεν υπήρχαν απορίες (Δήμα, 2016).

1.8. Δυσκολίες της έρευνας

Από το ερωτηματολόγιο αφαιρέθηκαν οι τρεις πρώτες δραστηριότητες από το γλωσσικό τεστ, λόγω έλλειψης χρόνου και δυσκολίας κατανόησης από τους μαθητές της εικόνας που υπήρχε στις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Μία επιπλέον δυσκολία, εξαιτίας του πιεστικού προγράμματος του σχολείου, ήταν η μικρή χρονική διάρκεια της κάθε παρέμβασης, καθώς έγινε στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Η διάρκεια των 45 λεπτών ήταν πολύ λίγη, καθώς χανόταν χρόνος στη συγκέντρωση των μαθητών και στη μεταφορά των θρανίων στις άκρες της αίθουσας. Για αυτό και σε κάποιες συναντήσεις χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί συνεχόμενα και δεύτερη διδακτική ώρα, γεγονός που δεν ήταν πολύ εύκολο, γιατί απαιτούσε αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος. Με τη χρήση και δεύτερης συνεχόμενης ώρας η παρέμβαση ήταν περισσότερο ολοκληρωμένη.

Το γεγονός ότι δεν υπήρχε κριτικός φίλος έφερε δυσκολίες στην ερευνήτρια, γιατί μετά από κάθε παρέμβαση κατέγραφε τη γενική αίσθηση και το κλίμα της συνάντησης. Ενώ, αν υπήρχε κριτικός φίλος, θα γινόταν πιο άμεση και αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων και των συμπεριφορών.

Ανασταλτικός παράγοντας υπήρξε και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Ο χώρος της σχολικής τάξης ήταν πολύ μικρός και έπρεπε κάθε φορά να αλλάζουν θέση τα θρανία και να μεταφέρεται το εποπτικό υλικό.

Τέλος, η δυσκολία συγκέντρωσης ορισμένων παιδιών καθώς και οι συζητήσεις μεταξύ τους, καθυστερούσαν και δε διευκόλυναν τη δραματική διαδικασία.

Το στατιστικό πρόγραμμα SPSS δυσκόλεψε αρκετά την ερευνήτρια, η οποία δεν είχε σχετική εμπειρία και απουσίαζε και από το αντίστοιχο μάθημα.

1.9 Προγραμμα παρεμβάσεων

Για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων σημαντικό κριτήριο αποτέλεσαν οι ικανότητες της δημιουργικής σκέψης. Οι δραστηριότητες των παρεμβάσεων σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ασκούνται οι δεξιότητες της δημιουργικής σκέψης, που

επρόκειτο να διερευνηθούν. Οι παράγοντες που έπρεπε να συνυπολογιστούν ήταν οι εφαρμογές του ΔΠ σε μαθητές 9-10 ετών, η διάρκεια της κάθε παρέμβασης, η ηλικία των παιδιών, η συνοχή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας. Μεγάλη συμβολή στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων είχαν και οι απαντήσεις των μαθητών στα πρώτα ερωτηματολόγια.

Η αίθουσα που γίνονταν οι παρεμβάσεις ήταν η τάξη των μαθητών και κάποιες φορές το αμφιθέατρο, όταν ήταν διαθέσιμο, το οποίο ήταν πολύ πιο ευρύχωρο και άδαιο από θρανία και καρέκλες.

Σε κάθε συνάντηση γινόταν ο εφοδιασμός των κατάλληλων υλικών, δηλαδή υφάσματα, καπέλα, καθώς και κόλλες A4, μαρκαδόροι κτλ. Προετοιμάζονταν κάποιες κατασκευές από την εμψυχώτρια και ορισμένες φτιάχνονταν μαζί με τους μαθητές. Επίσης, η μουσική που χρειαζόταν, ήταν εκ των προτέρων σχεδιασμένη από την εμψυχώτρια, αλλά επειδή το σχολείο διέθετε ποικιλία αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, συχνά τα παιδιά ήταν τα ίδια δημιουργοί του ρυθμού και του ήχου, γεγονός ευχάριστο και διασκεδαστικό γι'αυτά.

Οι παρεμβάσεις λοιπόν, σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις αρχές του ΔΠ και διαμορφώθηκαν με αρχή μέση και τέλος, ώστε να είναι λειτουργικές και παραγωγικές. Αρχικά, με τη φάση ενεργοποίησης, η οποία περιλάμβανε κάποιο παιχνίδι για προθέρμανση και γνωριμία με το σώμα των μαθητών. Στη συνέχεια ακολουθούσαν ασκήσεις συναισθηματικής και αισθητηριακής μνήμης. Μετά, ακολουθούσε η δραματοποίηση με αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων και τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση. Και στο τελευταίο στάδιο της επαναφοράς γινόταν η ενδοσκόπηση, η αξιολόγηση του εργαστηρίου, καθώς και η εκτόνωση της έντασης, με τη βοήθεια της εμψυχώτριας, που συντόνιζε τη διαδικασία χωρίς να κατευθύνει τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

2.1 ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

2.1.1 Τεκμηρίωση στατιστικής ανάλυσης

Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στην πειραματική ομάδα. Η ανάλυση των οποίων έγινε με την βοήθεια του προγράμματος SPSS έκδοσης 23,0. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες της λεκτικής, πρακτικής και συνολικής δημιουργικότητας. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται σε ποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν οι παραπάνω κλίμακες.

Πίνακας 1

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ
Λεκτική δημιουργικότητα	3,4,5
Πρακτική δημιουργικότητα	1,2,3
Συνολική δημιουργικότητα	1,2,3,3.4,5,

Αρχικά, εξετάστηκε ο δείκτης Alfa Cronbach, ο οποίος μετρά την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, μετρά την αξιοπιστία για τη λεκτική, την πρακτική και τη συνολική δημιουργικότητα και αποτελεί το δείκτη εσωτερικής συνοχής μιας κλίμακας. Είναι μια απόδειξη που φανερώνει πώς οι ερωτήσεις υπολογίζουν το ίδιο πράγμα (Tavakol, & Deminick, 2011) .

Πίνακας 2 Ερμηνεία δείκτη alfa cronbach

Cronbach's alfa	Εσωτερική συνοχή
$a \geq 0,9$	Άριστη
$0,7 \leq a < 0,9$	Καλή
$0,6 \leq a < 0,7$	Αποδεκτή
$0,5 \leq a < 0,6$	Φτωχή
$a < 0,5$	Μη αποδεκτή

Πίνακας 3**Συνολική δημιουργικότητα****Reliability Statistics**

Ομάδα	Cronbach's Alpha	N of Items
Πειραματική	Πριν	0,706
	Μετά	0,768
Ελέγχου	Πριν	0,740
	Μετά	0,774

Για τη συνολική δημιουργικότητα ο Cronbach στην πειραματική ομάδα, πριν τις παρεμβάσεις, έλαβε τιμή 0,708 και μετά τις παρεμβάσεις 0,768, όπου θεωρείται άκρως ικανοποιητικός. Το ίδιο και στην ομάδα ελέγχου. Μεγαλύτερη σε κλίμακα πρόοδο παρουσίασε η πειραματική ομάδα. Οπότε το παρόν ερευνητικό εργαλείο θεωρείται έγκυρο.

Πίνακας 4**Scale: Λεκτική Δημιουργικότητα****Reliability Statistics**

Ομάδα	Cronbach's Alpha	N of Items
Πειραματική	Πριν	0,801
	Μετά	0,850
Ελέγχου	Πριν	0,777
	Μετά	0,605

Για τη λεκτική δημιουργικότητα, που αποτελείται από τις πρώτες τρεις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, στην πειραματική ομάδα στην πρώτη μέτρηση ο Cronbach έλαβε τιμή 0,801 και στη δεύτερη μέτρηση σημειώθηκε βελτίωση στα 0,850. Οι τιμές αυτές τον καθιστούν ικανοποιητικό. Ενώ στην ομάδα ελέγχου ο Cronbach στη δεύτερη μέτρηση λαμβάνει τιμή 0,605 που δε θεωρείται ικανοποιητική και πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε μείωση από 0,777 σε 0,605.

Πίνακας 5

Scale: Πρακτική Δημιουργικότητα

Reliability Statistics

Ομάδα	Cronbach's Alpha	N of Items
Πειραματική Πριν	0,662	9
Μετά	0,686	9
Ελέγχου Πριν	0,853	9
Μετά	0,736	9

Για την πρακτική δημιουργικότητα που αποτελείται από τρεις ερωτήσεις πριν από τις παρεμβάσεις ο Cronbach έλαβε τιμή 0,662 μετά τις παρεμβάσεις έλαβε τιμή 0,686. Εμφανίζει βελτίωση, αλλά η τιμή του είναι οριακά αποδεκτή. Ενώ στην ομάδα έλεγχου έλαβε στην αρχή 0,853 και μετά 0,736. Δηλαδή εμφάνισε μείωση

2.1.2 Περιγραφική Στατιστική

Στη συνέχεια, γίνεται στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου με περιγραφική στατιστική και με έλεγχο υποθέσεων. Με την περιγραφική στατιστική βλέπουμε σε πίνακες τους μέσους όρους (Mean) και τις τυπικές αποκλίσεις (Std Deviation), πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 6 Περιγραφική στατιστική

Ομάδα			Statistic	Std. Error		
Πειραματική Δημιουργικότητα	Πριν	Mean	153,4737	5,05315		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	142,8574		
			Upper Bound	164,0900		
		5% Trimmed Mean		151,9152		
		Median		150,0000		
		Variance		485,152		
		Std. Deviation		22,02617		
		Minimum		115,00		
		Maximum		220,00		
		Range		105,00		
		Interquartile Range		23,00		
		Skewness		1,412	0,524	
		Kurtosis		3,932	1,014	
		Μετά	Μετά	Mean	157,6842	8,48495
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	139,8580
Upper Bound	175,5104					
5% Trimmed Mean				157,4269		
Median				162,0000		
Variance				1367,895		
Std. Deviation				36,98506		
Minimum				95,00		
Maximum				225,00		
Range				130,00		
Interquartile Range				61,00		
Skewness				0,092	0,524	
Kurtosis				-0,955	1,014	
Λεκτική Δημιουργικότητα	Πριν			Mean	33,4211	2,57781
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28,0053
		Upper Bound	38,8368			
		5% Trimmed Mean		32,8012		
		Median		28,0000		
		Variance		126,257		
		Std. Deviation		11,23643		
		Minimum		18,00		
		Maximum		60,00		
		Range		42,00		
		Interquartile Range		11,00		
		Skewness		1,184	0,524	

			Kurtosis	0,639	1,014
	Μετά		Mean	40,4211	4,60505
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 30,7462 Upper Bound 50,0959	
			5% Trimmed Mean	39,1901	
			Median	35,0000	
			Variance	402,924	
			Std. Deviation	20,07297	
			Minimum	19,00	
			Maximum	84,00	
			Range	65,00	
			Interquartile Range	26,00	
			Skewness	1,209	0,524
			Kurtosis	0,481	1,014
	Πρακτική Δημιουργικότητα	Πριν	Mean	120,0526	4,00254
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 111,6436 Upper Bound 128,4617	
			5% Trimmed Mean	119,0029	
			Median	122,0000	
			Variance	304,386	
			Std. Deviation	17,44666	
			Minimum	93,00	
			Maximum	166,00	
			Range	73,00	
			Interquartile Range	20,00	
			Skewness	0,631	0,524
			Kurtosis	1,473	1,014
	Μετά		Mean	117,2632	6,12150
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 104,4024 Upper Bound 130,1240	
			5% Trimmed Mean	118,0146	
			Median	122,0000	
			Variance	711,982	
			Std. Deviation	26,68300	
			Minimum	67,00	
			Maximum	154,00	
			Range	87,00	
			Interquartile Range	41,00	
			Skewness	-0,432	0,524
			Kurtosis	-0,944	1,014
Ελέγχου	Δημιουργικότητα	Πριν	Mean	126,0000	8,16174

		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	108,8528	
			Upper Bound	143,1472	
		5% Trimmed Mean		127,6667	
		Median		126,0000	
		Variance		1265,667	
		Std. Deviation		35,57621	
		Minimum		44,00	
		Maximum		178,00	
		Range		134,00	
		Interquartile Range		44,00	
		Skewness		-0,690	0,524
		Kurtosis		0,451	1,014
	Μετά	Mean		142,7368	7,26517
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	127,4733	
			Upper Bound	158,0004	
		5% Trimmed Mean		142,2632	
		Median		140,0000	
		Variance		1002,871	
		Std. Deviation		31,66814	
		Minimum		91,00	
		Maximum		203,00	
		Range		112,00	
		Interquartile Range		40,00	
		Skewness		0,458	0,524
		Kurtosis		-0,430	1,014
	Λεκτική Δημιουργικότητα	Mean	Πριν	34,9474	3,91763
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26,7167	
			Upper Bound	43,1780	
		5% Trimmed Mean		32,7749	
		Median		29,0000	
		Variance		291,608	
		Std. Deviation		17,07654	
		Minimum		19,00	
		Maximum		90,00	
		Range		71,00	
		Interquartile Range		15,00	
		Skewness		2,124	0,524
		Kurtosis		5,390	1,014
	Μετά	Mean		34,9474	2,23799

		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	30,2455	
			Upper Bound	39,6492	
		5% Trimmed Mean		34,4971	
		Median		33,0000	
		Variance		95,164	
		Std. Deviation		9,75519	
		Minimum		22,00	
		Maximum		56,00	
		Range		34,00	
		Interquartile Range		11,00	
		Skewness		0,730	0,524
		Kurtosis		0,101	1,014
Πρακτική Δημιουργικότητα	Πριν	Mean		91,0526	7,95693
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	74,3357	
			Upper Bound	107,7695	
		5% Trimmed Mean		91,8918	
		Median		91,0000	
		Variance		1202,942	
		Std. Deviation		34,68345	
		Minimum		25,00	
		Maximum		142,00	
		Range		117,00	
		Interquartile Range		54,00	
		Skewness		-0,354	0,524
		Kurtosis		-0,744	1,014
	Μετά	Mean		107,7895	5,85726
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	95,4838	
			Upper Bound	120,0951	
		5% Trimmed Mean		108,1550	
		Median		103,0000	
		Variance		651,842	
		Std. Deviation		25,53120	
		Minimum		60,00	
		Maximum		149,00	
		Range		89,00	
		Interquartile Range		32,00	
		Skewness		0,052	0,524
		Kurtosis		-0,572	1,014

Στην πειραματική λοιπόν ομάδα, στη συνολική δημιουργικότητα, σημειώνεται βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις στους μέσους όρους (ΜΟ) από 153,4737 σε 157,6842. Και στις τυπικές αποκλίσεις αντίστοιχα παρατηρείται βελτίωση από 22,026 σε 36,985. Στην ίδια ομάδα η λεκτική δημιουργικότητα επίσης εμφανίζει αύξηση στους ΜΟ από 33,4211 σε 40,4211 και στις τυπικές αποκλίσεις ομοίως από 11,236 σε 20,072.

Και μόνο στην πρακτική δημιουργικότητα βλέπουμε μικρή μείωση στη σύγκριση των ΜΟ από 120,0526 σε 117,2632, ενώ στη σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων διαπιστώνουμε αύξηση από 17,446 σε 26,683.

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, στη συνολική δημιουργικότητα παρατηρούμε πρόοδο στους ΜΟ, από 126,00 σε 142,7368, η οποία όμως δεν ξεπερνά την αντίστοιχη τιμή της πειραματικής ομάδας. Στις τυπικές αποκλίσεις εντοπίζεται μείωση.

Η λεκτική δημιουργικότητα της ομάδας ελέγχου δεν εμφανίζει καμία βελτίωση στους ΜΟ και παρουσιάζει μείωση στη σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων, ενώ η πρακτική εμφανίζει αύξηση, με τιμή από 91,0526 σε 107,7895, η οποία πάλι παραμένει μικρότερη από την αντίστοιχη τιμή της πειραματικής ομάδας.

2.1.3. Έλεγχος κανονικότητας

Για τον έλεγχο των υποθέσεων χρειάζεται να ερευνήσουμε την κανονικότητα στην κατανομή. Αναλυτικότερα, στην κανονική κατανομή τα δεδομένα είναι συμμετρικά κατανεμημένα γύρω από το μέσο όρο (ΜΟ). Τα πιο θεμελιώδη γνωρίσματα της κανονικής κατανομής είναι ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, τα οποία ονομάζονται παράμετροι.

Για την εξέταση της κανονικότητας αξιοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι με τη βοήθεια κριτηρίων, όπως το Shapiro Wilk, όταν το δείγμα είναι αριθμητικά μικρό και το Kolmogorof όταν υπάρχουν μεγάλα δείγματα. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το Shapiro Wilk. Αν η πιθανότητα το significance είναι >από 0,05, τότε υπάρχει κανονικότητα (Κατσίης, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010).

Ακολουθεί ο πίνακας με τις κανονικότητες από όπου προκύπτει ότι :

Πίνακας 7-Κανονικότητα

Tests of Normality

Ομάδα	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk				
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.		
Πειραματική	Δημιουργικότητα	Πριν	0,193	19	0,061	0,890	19	0,032
		Μετά	0,107	19	,200*	0,971	19	0,803
	Λεκτική Δημιουργικότητα	Πριν	0,235	19	0,007	0,856	19	0,008
		Μετά	0,219	19	0,017	0,846	19	0,006
	Πρακτική Δημιουργικότητα	Πριν	0,137	19	,200*	0,936	19	0,225
		Μετά	0,123	19	,200*	0,939	19	0,250
Ελέγχου	Δημιουργικότητα	Πριν	0,139	19	,200*	0,945	19	0,322
		Μετά	0,118	19	,200*	0,956	19	0,501
	Λεκτική Δημιουργικότητα	Πριν	0,196	19	0,05	0,779	19	0,001
		Μετά	0,131	19	,200*	0,934	19	0,206
	Πρακτική Δημιουργικότητα	Πριν	0,095	19	,200*	0,963	19	0,631
		Μετά	0,114	19	,200*	0,962	19	0,605

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

Για την πειραματική ομάδα στη λεκτική δημιουργικότητα, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, δεν υπάρχει κανονικότητα, γιατί οι τιμές είναι μικρότερες του 0,05. Άρα, υιοθετούμε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon.

Ενώ στην πειραματική ομάδα στην πρακτική δημιουργικότητα, πριν και μετά, οι τιμές είναι μεγαλύτερες του 0,05, άρα εφαρμόζουμε t test.

Όσον αφορά στην συνολική δημιουργικότητα εφαρμόζουμε πριν Wilcoxon και μετά t test.

2.1.4. Έλεγχος υποθέσεων

Ορίστηκε ως η μηδενική υπόθεση H₀: Οι μέσοι όροι της δημιουργικότητας πριν και μετά από τις παρεμβάσεις είναι ίσοι, δηλαδή δεν υπάρχει μεταβολή στη δημιουργικότητα.

Ορίστηκε ως εναλλακτική υπόθεση H₁: Οι μέσοι όροι πριν και μετά τις παρεμβάσεις είναι διαφορετικοί, δηλαδή υπάρχει μεταβολή μετά τις παρεμβάσεις.

Εφαρμόζουμε την μέθοδο Paired samples t test, με την οποία συγκρίνουμε τους ΜΟ δυο δειγμάτων. Μας βοηθεί να συμπεράνουμε στατιστικά, αν υπάρχει βελτίωση στη

δημιουργικότητα των παιδιών, ελέγχοντας τη διαφορά στους MO της κλίμακας της πρακτικής, λεκτικής και συνολικής δημιουργικότητας.

Ορίζουμε τον Συντελεστή Στατιστικής Σημαντικότητας με 0,05.

Για την πειραματική ομάδα προέκυψε $Sign.=0,666$ στην πρακτική δημιουργικότητα και δεν απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση γιατί είναι μεγαλύτερο από το Συντελεστή Στατιστικής Σημαντικότητας .Ούτε στη συνολική δημιουργικότητα απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση, γιατί το $Sign =0,408 > 0,050$.

Ενώ στη λεκτική δημιουργικότητα το $Sign=0,036 < 0,05$ δεχόμαστε την εναλλακτική.

Άρα, η συνολική δημιουργικότητα και η λεκτική των παιδιών της πειραματικής ομάδας, ύστερα από την πραγματοποίηση εργαστηρίων με εφαρμογή τεχνικών Δραματικού παιχνιδιού, δε βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά και δεν αυξήθηκε επαρκώς

Πίνακας 8

Ομάδα		Paired Differences				t	Df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Πειραματική	Πρακτική Δημιουργικότητα πριν - Πρακτική Δημιουργικότητα μετά	2,78947	27,66582	6,34697	-10,54503	16,12397	0,439	18	0,666
Ελέγχου	Πρακτική Δημιουργικότητα πριν - Πρακτική Δημιουργικότητα μετά	-16,73684	34,20338	7,84679	-33,22234	-0,25134	-2,133	18	0,047
	Δημιουργικότητα πριν - Δημιουργικότητα μετά	-0,63684	2,20308	0,50542	-1,69869	0,42501	-1,260	18	0,224

Ομάδα		Λεκτική Δημιουργικότητα μετά - Λεκτική Δημιουργικότητα πριν	Δημιουργικότητα μετά - Δημιουργικότητα πριν
Πειραματική	Z	-2,093b	-,828b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,036	0,408
Ελέγχου	Z	-,906b	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,365	

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου διαπιστώνουμε ότι μόνο στην πρακτική δημιουργικότητα δεχόμαστε την εναλλακτική. Στις υπόλοιπες δυο δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση.

Όπως γίνεται φανερό από τους πίνακες παρατηρούμε μικρές διαφορές στα αποτελέσματα των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με αυτών της ομάδας ελέγχου. Παρόλο που οι διαφορές αυτές δεν εξάγουν στατιστικά σημαντική διαφορά, η οποία θα ήταν ικανή να οδηγήσει στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (H_0), στην πειραματική ομάδα παρατηρείται μεγαλύτερη μεταβολή της δημιουργικότητας σε σύγκριση με αυτόν της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός αυτό, φανερώνει μια μικρή επιρροή των τεχνικών του Δραματικού Παιχνιδιού στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών, που συμμετείχαν στα εργαστήρια, σε σχέση με αυτά που δεν συμμετείχαν καθόλου στα εργαστήρια.

2.2 ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

2.2.1. Ανάλυση ημερολογίων παρατήρησης για τις ικανότητες της δημιουργικής σκέψης

Σε κάθε παρέμβαση ο ερευνητής ήταν και εμπυχωτής και μερικές φορές ήταν και συμμετέχων με την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο». Παράλληλα, μετά το τέλος της κάθε συνάντησης έγραφε και αξιολογούσε την πρόοδο των παιδιών στις τέσσερις (4) ικανότητες που απαρτίζουν τη δημιουργική σκέψη, προκειμένου να εξακριβωθεί η ενίσχυσή της, που είναι και το ζητούμενο σε αυτή την εργασία. Τα συμπεράσματα από το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή θα παρουσιαστούν για κάθε ικανότητα χωριστά.

A. Ικανότητα πνευματικής ευχέρειας

Στις αρχικές συναντήσεις ,στις «ασκήσεις –παιχνίδια» για την εξοικείωση και τον προσανατολισμό στο χώρο, διαπιστώθηκε ευκολία έκφρασης από τους μαθητές, γιατί υπήρχε καθοδήγηση από την εμπυχωτρία .Αντίθετα, σε κάποιες ασκήσεις ελεύθερης σωματικής έκφρασης π.χ. «παγωμένες εικόνες», υπήρξε σφίξιμο και αμηχανία από την

πλευρά κάποιων μαθητών, παρά το ότι η έκθεση γινόταν ταυτόχρονα από όλους τους συμμετέχοντες και όχι ατομικά. Κοιτούσαν συνεχώς τι κάνει ο διπλάνος τους και το αντέγραφαν, δεν άφηναν τη φαντασία τους ελεύθερη να τους οδηγήσει.

Επίσης, κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων τα παιδιά καλούνται βιωματικά να λάβουν μέρος στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Στις αρχικές παρεμβάσεις, υπήρξε δισταγμός και φόβος. Αρκετοί μαθητές ήταν ντροπαλοί και σφιγμένοι, γεγονός που φαινόταν από τη χαμηλόφωνη ομιλία, τον περιορισμό των σωματικών τους κινήσεων και τη μη εκμετάλλευση του σκηνικού χώρου.

Παράλληλα, επισημάνθηκε η δυσκολία των συμμετεχόντων στην εύρεση λύσεων στα προβλήματα που ανέκυπταν, και συχνά διαπληκτίζονταν για ποια γνώμη είναι καλύτερη, γεγονός που δυσχέραινε τη συνεργασία.

Μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων παρουσίασαν αξιοσημείωτη πρόοδο στην ικανότητά τους να δημιουργούν περισσότερες ιδέες, να κάνουν ευκολότερα συνειρμούς και να εκφράζονται με περισσότερη ευγλωττία. Τα δρώμενα που παρουσίαζαν συνήθως σε ομάδες, απέκτησαν μεγαλύτερη διάρκεια, συνοχή στη δομή και πιο ξεκάθαρη αρχή, μέση και τέλος.

Επίσης, συνειδητοποίησαν πως η γλώσσα του σώματος συμπληρώνει τη γλώσσα του λόγου για να δημιουργήσουν μια ιστορία. Η συμμετοχή της εμπυχωτριάς με την τεχνική «δασκάλα σε ρόλο» ήταν καθοριστική για το άνοιγμα και την εμπιστοσύνη των παιδιών, ώστε να αφεθούν και να ταξιδέψουν στο μαγικό χώρο του δράματος.

B. Ικανότητα πνευματικής ευλυγισίας

Πρόκειται για την ικανότητα των ατόμων να μπορούν να διαφοροποιούν τη σκέψη τους, όταν χρειάζεται, να μπορούν δηλαδή να αλλάζουν τρόπο σκέψης σχετικά εύκολα, να πιστεύουν στους εαυτούς τους ,να είναι ευέλικτοι, και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, παίρνοντας «ρίσκα» και αποτολμώντας. Αδιαμφισβήτητα, στην καλλιέργεια της πνευματικής ευλυγισίας ωφέλησε το γεγονός ότι είχε γίνει ξεκάθαρο στα παιδιά από την αρχή των συναντήσεων ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος στην έκφραση. Βασική αρχή στο Δραματικό Παιχνίδι (ΔΠ) είναι η ύπαρξη ενός ασφαλούς και μη επικριτικού περιβάλλοντος, όπου όλοι νιώθουν ελευθερία να εκφραστούν, λεκτικά και μη. Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα στο άτομο, να αισθανθεί εμπιστοσύνη για να μπορέσει να αποκαλύψει τον εαυτό του και τη δημιουργικότητά του. Αυτό όμως

θέλει χρόνο και ανάλογες με το ΔΠ τεχνικές για να εμπεδωθεί και να απορροφηθεί ,καθώς όλο το εκπαιδευτικό σύστημα στην πράξη βασίζεται στον ακριβώς αντίθετο άξονα.

Με τις ασκήσεις των αυτοσχεδιασμών που χρησιμοποιήθηκαν παρατηρήθηκε αισθητή βελτίωση στην ευελιξία της σκέψης. Στην αρχή ήταν έντονη η ανάγκη των παιδιών για καθοδήγηση στους αυτοσχεδιασμούς, στην πορεία όμως μειώθηκε, γιατί ένιωσαν περισσότερη άνεση και ασφάλεια. Τα παιδιά απέκτησαν περισσότερη πίστη στις δυνάμεις τους και άρχισαν να κατευθύνονται από τα εσωτερικά κίνητρα. Στις αρχικές παρεμβάσεις υπήρχαν συχνές ομιλίες μεταξύ των μαθητών, οι οποίες διέκοπταν συνεχώς τη ροή και δυσκόλευαν τη συγκέντρωση. Στην πορεία όμως μειώθηκαν οι ομιλίες και αυξήθηκε η συγκέντρωση των παιδιών στο παρόν. Τα παραπάνω στοιχεία βελτίωσαν την ποιότητα των αυτοσχεδιασμών.

Γ. Ικανότητα πρωτοτυπίας ιδεών

Μέσα από τις τεχνικές του ΔΠ παρατηρήθηκε ενίσχυση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών, το οποίο τους βοήθησε να αναπτύξουν ιδέες παράξενες, απρόβλεπτες και μη συνηθισμένες. Αρκετές από αυτές ήταν και διασκεδαστικές. Το χιούμορ υπήρξε κλειδί για το άνοιγμα της φαντασίας,

Οι συμμετέχοντες άρχισαν σιγά-σιγά να απολαμβάνουν τη δυνατότητα να φαντάζονται και να υποδύονται όποιο ρόλο ήθελαν, αποκτώντας έτσι θάρρος και δύναμη να προσπαθήσουν πάλι. Στο τέλος κάθε παρέμβασης υπήρχε η επαναφορά, κατά την οποία συχνά γινόταν συζήτηση και ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων για ό,τι προηγήθηκε. Καθοριστική αυτή η φάση για ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, οι οποίες συντελούν στη σύνδεση της φαντασίας με τη δράση όχι μόνο στο ΔΠ αλλά και στη ζωή. Όταν βελτιώνουν τη φαντασία, ισχυροποιούν την ικανότητα να συλλογίζονται, να βιώνουν συναισθήματα και να εμπνέονται από τις εμπειρίες τους (Τσιάρας, 2014).

Εξάλλου, η δημιουργική φαντασία είναι σημαντική προϋπόθεση για να αντιληφθούν οι μαθητές τις διαφορετικές πλευρές της κάθε πληροφορίας που τους δίνεται, ώστε να μπορέσουν να διευρύνουν τις διαφορές και να δομήσουν νέα γνώση (Κοντογιάννη, 2008).

Δ. Ικανότητα επεξεργασίας ιδεών

Αυτή η ικανότητα απαιτεί οργανωτική και μεθοδική επιδεξιότητα. Το άτομο είναι απαραίτητο να επεξεργαστεί προσεκτικά και μεθοδικά τη γενική ιδέα για να οδηγηθεί σε ένα τρόπο δράσης. Στη διαδικασία αυτή συμβάλλει η ανταλλαγή απόψεων μέσα από τη διαπροσωπική επαφή και την επικοινωνία.

Μελέτες φανερώνουν ότι το ΔΠ βοηθεί τους συμμετέχοντες στη δημιουργική επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων. Η συχνή επαφή των μαθητών σε ομαδικές βιωματικές ασκήσεις στο ΔΠ επηρεάζει την ετοιμότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες που διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς βιώνουν θετικές ομαδικές εμπειρίες, τείνουν να επιθυμούν, να συνεχίζουν τη διαπροσωπική σχέση και εκτός ΔΠ (Τσιάρας, 2014).

Στην πορεία των συναντήσεων μέσα από τις τεχνικές του ΔΠ οι μαθητές άρχισαν να αποδέχονται τη διαφορετική άποψη και να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και τους ανταγωνισμούς. Παιδιά που δεν ήθελαν να λένε την άποψή τους, άρχισαν δειλά να εκφράζονται σε τεχνικές, όπως η ιδεοθύελλα και κάποια παιδιά που έκριναν συνεχώς τις ιδέες των άλλων άρχισαν να μπαίνουν στη θέση των συμμαθητών τους, με τη βοήθεια των παιχνιδιών ρόλων. Από έρευνα αποδεικνύεται ότι, όταν το παιδί συμμετέχει στα παιχνίδια ρόλων και ενσαρκώνει ένα νέο χαρακτήρα, τότε μπορεί να καταλάβει και το συμμαθητή του καλύτερα (Dischler, 2010).

Επιπροσθέτως, άτομα που έχαναν την ψυχραιμία τους και θύμωναν εύκολα στις πρώτες παρεμβάσεις, άρχισαν σιγά-σιγά να κατακτούν τις δεξιότητες της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου και να σέβονται τα άλλα μέλη της ομάδας με τη βοήθεια των θεατρικών παιχνιδιών της συνεργασίας, όπως η δημιουργία ομαδικού γλυπτού, ο κόμπος, και κάτσε στα γόνατα μου κτλ.

2.2.2. Ημερολόγια παρατήρησης για τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των παιδιών

Στην πρώτη συνάντηση με την ομάδα δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές σε κλίμα χαράς και ευχαρίστησης. Οι μαθητές ήταν συνεργάσιμοι, χωρίς να διστάζουν να ρωτήσουν, όπου είχαν απορίες. Ευχαριστήθηκαν που τους ζητήθηκε να βάλουν ψευδώνυμο στα ερωτηματολόγια, αντί για το όνομά τους. Επίσης, τους άρεσε που οι

ερωτήσεις απαιτούσαν περισσότερο ζωγραφική και σχέδιο και λιγότερο γράψιμο. Προς το τέλος της πρώτης συνάντησης, υπήρξε έντονη ανυπομονησία για να ξεκινήσει το Δραματικό Παιχνίδι (ΔΠ).

Η δεύτερη συνάντηση περιείχε ασκήσεις γνωριμίας και εμπιστοσύνης. Χρειάστηκαν λίγες ασκήσεις γνωριμίας, γιατί παρατηρήθηκε ότι τα μέλη της ομάδας είχαν πολύ καλές σχέσεις και μεταξύ τους αλλά και με την εμψυχώτρια, που τη γνώριζαν από τη προηγούμενη σχολική χρονιά, γιατί την είχαν καθηγήτρια φυσικής αγωγής.

Δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στις ασκήσεις εμπιστοσύνης. Στις ασκήσεις αυτές επισημάνθηκε δυσκολία συγκέντρωσης, λόγω αμηχανίας και φόβου ορισμένων μαθητών να εκφραστούν. Αυτό δυσκόλεψε και καθυστέρησε τις συγκεκριμένες ασκήσεις, οι οποίες, για να έχουν αποτέλεσμα, απαιτούσαν παύση των ομιλιών μεταξύ των παιδιών. Παρατηρήθηκε από την εμψυχώτρια ότι η δυσκολία συγκέντρωσης και οι συνεχόμενες ομιλίες αποτέλεσαν αρχικά ανασταλτικό παράγοντα στη βελτίωση της συνεργασίας. Στην πορεία των παρεμβάσεων το κλίμα βελτιώθηκε σε κάποιο βαθμό. Υποστηρίζεται πως αν υπήρχε δυνατότητα για περισσότερες παρεμβάσεις τα αποτελέσματα θα ήταν καλύτερα.

Επίσης, στο τέλος της δεύτερης συνάντησης, επιλέχθηκε από την εμψυχώτρια να γίνει γραπτώς η ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων, για να αποφευχθεί η πιθανότητα οι πιο ομιλητικοί και θαρραλέοι να σπεύσουν να πουν τη γνώμη τους και οι πιο διστακτικοί να μην προλαβαίνουν να μιλήσουν.

Ένα ακόμα στοιχείο, που απασχόλησε την ερευνήτρια-εμψυχώτρια, ήταν η ύπαρξη αρκετών υπερκινητικών παιδιών σε αυτή την ομάδα. Για την εκτόνωση και την αποφόρτιση της έντασης επιλέχθηκε ένα κινητικό παιχνίδι στην έναρξη κάθε παρέμβασης, σχετικό με τη θεματική του κάθε εργαστηρίου. Αν και γενικά οι περισσότερες τεχνικές του ΔΠ συμβάλλουν στη διοχέτευση της ενέργειας των παιδιών.

Επιπροσθέτως, υπήρξε δυσκολία και σπατάλη χρόνου στο χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, καθώς κάποια παιδιά επιθυμούσαν να είναι συνεχώς με τους φίλους τους και έκαναν παράπονα, όταν αυτό δε γινόταν. Για αυτό το λόγο η εμψυχώτρια χρησιμοποίησε διάφορα παιχνίδια για τη δημιουργία των ομάδων, για να γίνει πιο ευχάριστη και διασκεδαστική η διαδικασία, καθώς με αυτό τον τρόπο εξασφαλιζόταν η αποδοχή, οποιουδήποτε αποτελέσματος σχετικού με το χωρισμό των μαθητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επεκτείνουν τον κοινωνικό τους περίγυρο και τη σκέψη τους, καθώς συνεργάστηκαν καλά με άτομα που δεν ήταν φίλοι τους. Έγινε η αρχή για να συνειδητοποιήσουν ότι η ομαλή και γόνιμη συνεργασία είναι εφικτή με όλους τους

συμμετέχοντες. Η συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και ο καθορισμός ορίων, λειτούργησαν ως θεραπευτικό μέσο για τους μαθητές, που εμφάνιζαν μη επιθυμητή συμπεριφορά και αναστάτωναν την ομάδα. Επειδή όλα τα παιδιά έχουν την ανάγκη της αποδοχής από την ομάδα, αυτό είχε ως επακόλουθο να αυξήσουν την υπευθυνότητά τους, να σκεφθούν και να μη διαταράσσουν το ομαλό της κλίμα (Fontichiaro, 2007).

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε ότι ορισμένα παιδιά κινούνταν και εκφράζονταν σωματικά με περισσότερη ευκολία και άνεση, ενώ κάποια άλλα έδειξαν μεγαλύτερη ευκολία έκφρασης με τις λέξεις.

Επίσης, υπήρχαν μαθητές πιο περιθωριοποιημένοι, οι οποίοι στην πορεία των συναντήσεων, μέσα από παιχνίδια συνεργασίας, άρχισαν να ξεπερνούν τους φόβους τους και να συμμετέχουν στις ομάδες εργασίας.

Ορισμένοι μαθητές παρενοχλούσαν με κοροϊδευτικά σχόλια αυτούς που δυσκολεύονταν. Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι συμπεριφορές ,χρησιμοποιήθηκαν βιωματικά θεατρικά παιχνίδια συνεργασίας για μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των συμμετεχόντων και παιχνίδια ρόλων για τροποποίηση συμπεριφορών. Παρατηρήθηκε βελτίωση, αλλά αν υπήρχαν παραπάνω παρεμβάσεις τα αποτελέσματα θα ήταν καλύτερα.

Σε κάθε παρέμβαση ,μετά το κινητικό παιχνίδι της αρχής, ακολουθούσαν παιχνίδια αισθητηριακής και συναισθηματικής μνήμης. Τα πρώτα ήταν υπεύθυνα για το ξύπνημα των αισθήσεων, και τις περισσότερες φορές εξελίχθηκαν ομαλά και χωρίς δυσκολίες. Με το ξύπνημα των αισθήσεων δόθηκε η ευκαιρία στου μαθητές να βιώσουν και άλλους τρόπους επικοινωνίας, πέρα από τη λεκτική. Στη δεύτερη κατηγορία παιχνιδιών οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν παραπάνω να εκφράσουν φωνητικά και κινητικά κάποια συναισθήματα.

Όλες οι τεχνικές του ΔΠ ήταν ασυνήθιστες για τους περισσότερους μαθητές. Ήταν εξαιρετικά σημαντικό ότι αυτή η πρώτη επαφή με το Δραματικό Παιχνίδι αποτέλεσε ένα σημαντικό βίωμα γι αυτούς, το οποίο θα διευρύνει τη δημιουργική τους φαντασία, θα ενισχύσει την εκφραστικότητά τους, την ευρηματικότητα και την κριτική τους σκέψη.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

3.1 Ευρήματα και θεωρητικό πλαίσιο

Σχετικές έρευνες στην Ελλάδα, που επιβεβαιώνουν τη σύνδεση Δραματικού Παιχνιδιού με τη δημιουργικότητα, έχει πραγματοποιήσει η Μέλλου Ελένη (1994, 1995) στα νηπιαγωγεία, η οποία μελέτησε τη σχέση του ΔΠ με τη δημιουργικότητα στα νεαρά άτομα και κατέληξε στο συμπέρασμα να υποστηρίξει την παραπάνω σχέση, τονίζοντας βέβαια την πολύτιμη καθοδήγηση του εμπνευστή και των μη εξειδικευμένων βοηθημάτων του ΔΠ.

Καθοριστικής σημασίας και η έρευνα της Κεφαλάκη Μαρίας (2008) που διαπίστωσε ότι το θεατρικό παιχνίδι συνέβαλε στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Από την έρευνα αυτή φάνηκε ότι οι ορισμένες προϋποθέσεις της δημιουργικότητας είναι και τα βασικά στοιχεία του ΔΠ, όπως το ομαδικό πνεύμα, η αλληλεπίδραση κοινό όραμα και η έλλειψη αξιολόγησης.

Στον διεθνή χώρο, η Hensel (1977) στην έρευνά της θέλησε να αξιολογήσει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών που παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες δράματος. Επέλεξε μια πειραματική ομάδα και δυο ομάδες ελέγχου και διαπίστωσε ότι ,μετά τις παρεμβάσεις η πειραματική σημείωσε πρόοδο στη λεκτική ευχέρεια, στην πρωτοτυπία ιδεών, στη φαντασία, στην ευλυγισία, στον μετασχηματισμό ιδεών και στην αυτοσυγκέντρωση.

Σε άλλη μελέτη, ο Clements (1982) για την επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στη δημιουργικότητα των παιδιών, χρησιμοποίησε το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance (1974) και παρατήρησε βελτίωση στη δημιουργικότητα των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Τσιάρας, 2003).

Οι παραπάνω έρευνες αποτέλεσαν έναυσμα για την παρούσα εργασία. Στόχος της οποίας είναι να εξετάσει, αν οι τεχνικές του Δραματικού Παιχνιδιού (ΔΠ) επιφέρουν μεταβολή στη δημιουργικότητα των μαθητών μετά από τις παρεμβάσεις. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο χωρισμός της δημιουργικότητας σε πρακτική, λεκτική και συνολική, σύμφωνα με την ανάλυση του ερωτηματολογίου και υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (ΜΟ) των δημιουργικοτήτων πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Εφαρμόστηκε η

τεχνική paired samle test για να εξεταστεί, αν υπάρχει αύξηση στους MO και αν είναι στατιστικά σημαντική.

Στη συνολική δημιουργικότητα υπήρξε αύξηση, αλλά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στη λεκτική υπήρξε αύξηση και ήταν στατιστικά σημαντική και στην πρακτική υπήρξε μικρή μείωση. Άρα μόνο στη λεκτική επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή υπήρξε μεταβολή στη δημιουργικότητα.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο μικρό αριθμητικά δείγμα, στις λίγες παρεμβάσεις, και ίσως στη μη καταλληλότητα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για αυτή την έρευνα, λόγω παλαιότητας.

Από την άλλη πλευρά, στη ποιοτική ανάλυση οι ικανότητες της δημιουργικής σκέψης εμφάνισαν πρόοδο. Ειδικότερα, στην πνευματική ευχέρεια των συμμετεχόντων σημειώθηκε θετική εξέλιξη, γεγονός που βοήθησε και στη γνωστική ανάπτυξη και στην ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Επιβεβαιώνονται έτσι οι έρευνες του Rosen (1974) , και του Sutton- Smith (1967) αντίστοιχα (Mellou,1994).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην ικανότητα της πρωτοτυπίας των ιδεών, παρατηρήθηκε άνοιγμα της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών. Η φαντασία είναι η πηγή της ελευθερίας, καθώς επιτρέπει στο άτομο να εκφράζει ανεμπόδιστα τις σκέψεις και τις ιδέες του. Επιλέγοντας όποιο ρόλο θέλει το παιδί γίνεται και κάνει ό,τι επιθυμεί, χωρίς να βάζει φραγμούς και όρια ,δημιουργεί νέες ανακαλύψεις. Επιβεβαιώνεται έτσι η έρευνα του Singer (1973) που συνδέει θετικά το ΔΠ με τη δημιουργικότητα (Mellou,1994).

Όσον αφορά τη βελτίωση του μετασχηματισμού των ιδεών, παρατηρήθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες ευνοούν θετικά αυτή την ικανότητα. Σύμφωνα με έρευνες, όταν το ΔΠ στηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, τότε καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτό (Lee et al., 2015).

Επίσης, από μια άλλη έρευνα συνάγεται ότι το ΔΠ, αφού εισάγει τα παιδιά στις συνεργατικές δεξιότητες, μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα ακόμα και σε περιπτώσεις μειωμένης κοινωνικής αντίληψης (Guli et al., 2013).

Και τέλος, σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να τροποποιούν τη σκέψη τους, όταν οι συνθήκες το απαιτούν, και να αντιδρούν γρήγορα, βοήθησαν αρκετά οι αυτοσχεδιασμοί, όπως προαναφέρθηκε. Συχνά η εμψυχώτρια ζητούσε από τους μαθητές να δώσουν δικό τους τέλος σε μια φανταστική ιστορία ή παραμύθι,. Γεγονός που ενεργοποίησε τη διαδικασία της σκέψης για να βρουν γρήγορο και πρωτότυπο

τέλος, που συνήθως ήταν επηρεασμένο από τα βιώματα και τους ρόλους του κοινωνικού περιγύρου του κάθε παιδιού.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα πορίσματα του Csikszentmihalyi (1988) για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας στη δημιουργικότητα ήταν φανερά στην πορεία των παρεμβάσεων. Το γεγονός αυτό αναφέρεται και στον Sawyer ο οποίος υποστήριξε ότι η δημιουργικότητα συνδέεται με τη συνεργασία (Sawyer, 2004).

3.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα πολύ μικρό δείγμα, γιατί ήταν το μοναδικό διαθέσιμο τμήμα του Δημοτικού Σχολείου Ιθάκης, που λόγω πληθυσμού έχει μικρές αριθμητικά τάξεις, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Επίσης, η χρονική διάρκεια της κάθε παρέμβασης ήταν σύντομη και ο συνολικός αριθμός των παρεμβάσεων λίγος. Η παρουσία κριτικού φίλου θα βοηθούσε περισσότερο την έρευνα.

Δίνεται, λοιπόν, χώρος για άλλες έρευνες που θα χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερο δείγμα σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, με παρουσία κριτικού φίλου και χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων σε μαθητές, γονείς και δάσκαλους.

3.3. Επίλογος

Το σημερινό σχολείο χρειάζεται να δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν την έκφραση της αυθόρμητης δημιουργικότητας του παιδιού. Αναλυτικότερα χρειάζεται να χρησιμοποιεί μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας που να ευνοούν την ανάληψη πρωτοβουλιών, την διακίνηση ιδεών και την αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή. Και φυσικά, να λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, δίνοντάς τους παιδαγωγική κατεύθυνση.

Κατά κοινή ομολογία το ΔΠ μπορεί να λειτουργήσει ως προωθητικός μηχανισμός του αυθορμητισμού και της πρωτοτυπίας των παιδιών και ως μέσο διακρίβωσης, κλίσεων, επιθυμιών και κατευθύνσεων. Καθώς αποτέλεσε ισχυρό εργαλείο για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, των δυνατοτήτων της φαντασίας, την εκφραστική ευχέρεια και τη διατύπωση και την παρουσίαση τεκμηριωμένων απόψεων

και πληροφοριών. Τα ενίσχυσε με θάρρος, δύναμη και τα βοήθησε να συμπεριφέρονται με ανθρωπιά στον διπλανό.

Τελειώνοντας ενδεικτικά αναφέρουμε ένα απόσπασμα από την έκκληση της Unesco (2000) για την προώθηση της δημιουργικότητας μέσω των τεχνών στα σχολεία. *«Έλλειψη δημιουργικότητας υπάρχει παντού, ειδικά στο σχολείο. Όταν η τέχνη λείπει από τη ζωή μας ,επιτρέπουμε στη βία να αναδυθεί. Σήμερα που η οικογένεια και οι κοινωνικές δομές μεταβάλλονται ,συχνά με δυσάρεστες επιπτώσεις για τα παιδιά και τους εφήβους, το σχολείο του 21 αιώνα θα πρέπει να καλύψει τις νέες ανάγκες με τη διδασκαλία καλλιτεχνικών αξιών και θεμάτων που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, αυτή τη διακριτή συνεισφορά του ανθρώπινου είδους. Η δημιουργικότητα είναι η ελπίδα μας .Η εισαγωγή της τέχνης στο σχολείο πρέπει να γίνει επί ίσοις όροις με την εισαγωγή των άλλων αντικειμένων. Μέσω της τέχνης τα παιδιά και οι νέοι θα έχουν πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε να εξισορροπείται η νοητική και η συναισθηματική διάσταση. Βάσει αυτής της προσέγγισης, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, μια μορφή ενεργούς δημιουργικότητας, οφείλουν να ενθαρρύνουν τη διδασκαλία των τεχνών. Οι τέχνες ενεργοποιούν το μυαλό και το σώμα. Κινητοποιώντας τις αισθήσεις, δημιουργείται μια μνήμη που οξύνει την ευαισθησία του παιδιού και το καθιστά πιο δεκτικό σε άλλες μορφές γνώσης, και ιδιαίτερα της επιστημονικής» (Κοντογιάννη, 2008 : 201).*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αλαχιώτης, Σ. Ν., & Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Στ., Καλλιμάνη, Ε., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε. & Τσακαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Virtual school, the sciences of education online*, 1 (2). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/5.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 14 Ιανουαρίου 2018).
- Αναστασοπούλου, Σ. (2010). *Η δημιουργικότητα στους οργανισμούς, η δημιουργικότητα των οργανισμών: μια κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της οργανωσιακής δημιουργικότητας*. Διδακτορική εργασία, Σχολή Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Βάθη, Π. (2014). *Πολυπρισματική-διεπιστημονική προσέγγιση και αξιολόγηση της δημιουργικότητας των φοιτητών με έμφαση στην εφαρμογή στατιστικών αναλύσεων*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βολονάκη, Ε. (2009). *Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης – συμπεριφοράς με τη βοήθεια ενός μουσικοκινητικού προγράμματος: Μελέτη σε παιδιά Δημοτικού*. Διπλωματική εργασία, Σχολή ανθρωπιστικών επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, (Τόμος Β΄: Σκέψη). Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνη, Μ. (2007). Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, IV, 123-134.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: Έλλην.

- Δήμα, Α. (2016). *Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος στους μαθητές της Ε τάξης Δημοτικού. Μια έρευνα στα σχολεία της Αργολίδας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ευθυμίου, Α. (2006). Η μουσική ακρόαση ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών μέσα από τη ζωγραφική. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 2, 60-75.
- Ζαμπετάκης, Α. Λ. (2003). *Αξιολόγηση τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο επιχειρησιακό περιβάλλον και η επίδραση τους στην προώθηση της καινοτομίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης, Τομέας Οργάνωσης και Διοίκησης, Πολυτεχνείο Κρήτης.
- Καββαδίας, Ν. (1954). *Βαρδια*. Αθήνα: Άγρα.
- Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κατσή, Α, Σιδερίδης, Γ. Εμβαλώτης, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα :Τόπος.
- Κεφαλάκη, Μ. (2008). *Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών με την χρήση θεατρικού παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου*. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική, θεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λεωνίδου, Χ. (2005). *Η καθιέρωση της δημιουργικής κριτικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο*. Εργασία στο μάθημα κοινωνιολογία παιδείας, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο
- Ξανθάκου, Γ. (1999). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας Φ. & Σιούτης, Α. (2014). Διερευνητική δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής - διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. Νέα Παιδεία. Τεύχος 152. (σσ. 2,3). Αθήνα: Πατάκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρέππα, Γ. Π. (2014). *Η επίδραση της δημιουργικής κίνησης και του αυτοσχεδίου παιχνιδιού στην αυτοαποτελεσματικότητα για άσκηση και τα εσωτερικά κίνητρα μαθητών και μαθητριών της 4^{ης} Τάξης Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σαραφίδου, Γ.(2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Τοπαλίδου, Α. (2013). *Δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η επίδραση της μουσικής και της κίνησης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΤΕΦΑΑ, ΑΠΘ.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στην σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Αθηνών.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χάσκου, Σ. (2010). *Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα μαθητών σχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξένη βιβλιογραφία

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- Adigüzel, H.O. (2008). Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο τούρκικο εκπαιδευτικό σύστημα :ζητήματα κα προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης* (σσ.83-93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Baldwin, P. (2008). Το δράμα στην εκπαίδευση-απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης. Μέρος β' προσεγγίσεις εκπαιδευτικού δράματος και θεατρικού παιχνιδιού. Στο Ν. Γκόβας, (Επιμ.). *δη διεθνής συνδιασκειση για το θέατρο στην εκπαίδευση* (σσ.96-99). Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Boden, M.A. (1998). Creativity and artificial intelligence. *Artificial Intelligence* (103): 347-356
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.
- Bruner, J. S. (1962). *On knowing essays for the left hand*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a system view of creativity. In R. Sternberg, (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 329-331). Cambridge, UK: University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.Inc.

- Clements, N. (1982). Evaluation of some of the effects of a teen drama programme on creativity. *Journal of Creative Behavior*, 16(4), 272-276.
- Бердяев Н.А. (1914). *Смысл творчества. Опыт оправдания человека*. Воспроизводится со сверкой по изданию: Париж, ИМКА-ПРЕСС.
- Cook, H. C. (1917). *The play way: An essay in educational method*. London: Heinemann.
- Craft, A. (2001). *Little c creativity*. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp.45–61). London and New York: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge.
- Creswell, W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Cropley, L. J. (1967). *Creativity*. London: Longmans.
- Davis, G (1992). *Creativity is forever*. Florida: Kendall -Hant.
- De Bono, E. (1967). *New think: the use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basic Books.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: an introduction in social psychology*. New York : Henry Holt and company.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, Md.
- Dischler, P. A. (2010). *Teaching the 3 cs: Creativity, curiosity, and courtesy: activities that build a foundation for success*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Fontichiaro, K. (2007). *Active learning through drama, podcasting and puppetry*. Westport, USA: Greenwood Publishing Group.
- Fenson, L., & Ramsay, D. (1980) Decentration and intention of the child's play in the second year. *Child Development*, 51, 171-1
- Freud, S. (1970). *Creative writers and day-dreaming*. In P.E. Vernon (Ed.) *Creativity*. London: Penguin.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gladwell, M. (2005). *Blink: the power of thinking without thinking*. London: Penguin.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity: Its measurement and development. *American Psychologist*, 5(2), 444-454.
- Guli, L. A, Semrud-Clikeman, M., Lerner M. D., & Britton N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative drama

- program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37–44.
- Hartley, R.E., Frank, L.K. and Goldenson, R.M. (1952). *Understanding children's play*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hensel, N. H. (1977). *Evaluating children's development in creativity and creative drama*. San Francisco: R & E Research Associates.
- Isaacs, S. (1938). *Intellectual growth in young children*. London: Routledge.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Lee, B. K., Patall, E. A, Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes. A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 5 (1), 3-49.
- Maslow, A. (1959). Creativity in self - actualization people. In H.H., Anderson, (ed.), *Creativity and its cultivation* (pp.83-95). New York: Harper and Row.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. USA: DV Nostrand Co, Inc.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. (2nd ed.). New York: D. van Nostrand.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- McCaslin, N. (1987). *Creative drama in the primary grades*. New York University.
- Mellou, E. (1995). *Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children*. *Early Child Development and Care*, 112, 85-107.
- Mellou, E. (1994). *The relationship between dramatic play and creativity in young children*. Unpublished Ph.D. thesis (School of Education of Bristol University, Bristol)
- Moore, M. (2004). *Using drama as an effective method to teach elementary students*. Senior Honor Thesis, paper 113, Department -Teacher Education, Eastern Michigan University.
- Neelands, J. & Goode T. (2010). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pepler, D. J. (1982). Play and divergent thinking. In D.J. Pepler and K.H. Rubin (Eds), *The play of children: Current theory and research, contributions to human development* (pp. 64-78). Basel: Karger.

- Piaget, J. (1960). *The child's concept of the world*. New Jersey: Helix Books. Rowan and Allanheld.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge
- Partington, J.T., & Grant, C. (1984). *Imaginary companions, in: P.K. Smith (Ed) Play in animals and humans* (pp. 217-240). New York: Harper & Row.
- Reaney, M. J. (1927). *The place of play in education*. London: Methuen and Co. LTD.
- Rogers, R.C. (1954). Towards a theory of creativity. ETC: A review of general semantics. *International Society for General Semantics, Institute of General Semantics, RG Journal Impact*, 11(4):137-151.
- Rosen, C.E. (1974). The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45(4), 920-927.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Sillamy, N. (2013). *Λεξικό ψυχολογίας*. Αθήνα: Βήτα.
- Singer, J. L. (1973). The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play. *American Educational Research Journal*, 11(4), 429-431.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York: John Wiley.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Smilansky, S., & Klugman, E. (1990). *Children's play and learning*. New York: Teachers College Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. The Handbook of Creativity*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development. *Young Children*, 22, 361-370.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha, *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 99-121). New York: Cambridge University Press.

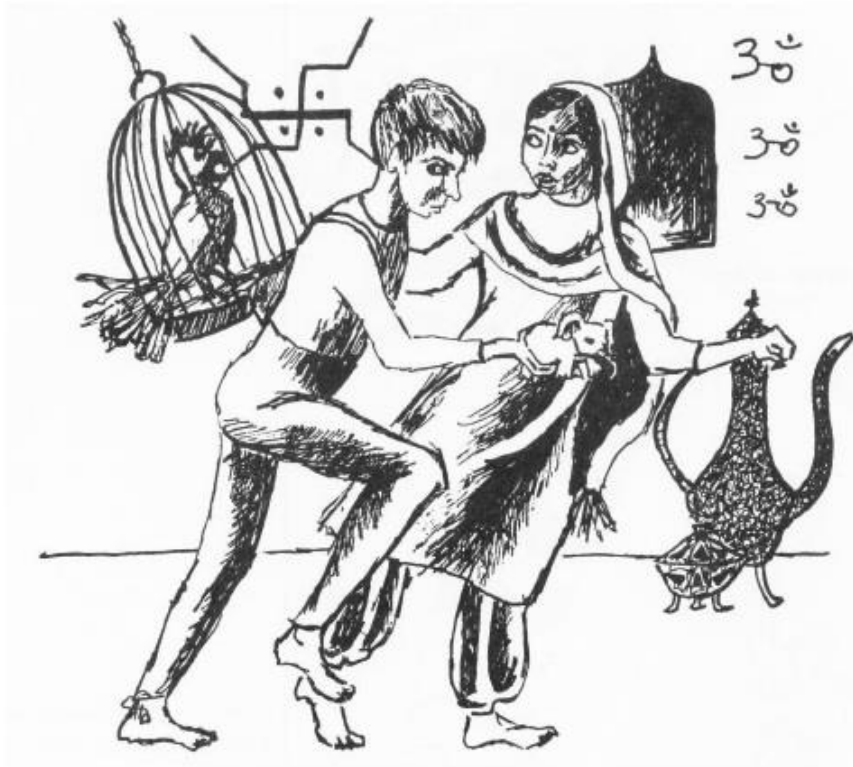
- Torrance, E.P. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of creative thinking: Norms-Technical Manual*. Princeton, NJ: Personal Press.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Scholastic Testing Service, Benesville, IL.
- Toivanen , T , Halkilahti , L & Ruismäki , H (2013) . *Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama* . The European Journal of Social & Behavioural Sciences , vol. 7 , pp. 1168-1179 .
- Vandenberg, B. (1980). Play, problem-solving and creativity. *New Directions for Child Development*, 9, 49 – 68.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: C.A. Watts & Co.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Willing, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology adventure in theory and method*. New York: Open University Press.
- Yamamoto, K. (1964). *Experimental scoring manuals for Minnesota tests of creative thinking and writing*. Bureau of Educational Research. Ohio: Kent State University.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΟΥ ΤΟΡΡΑΝΣ ΤΕΣΤ ΟΥ ΚΡΕΑΤΙΒ ΤΗΝΚΙΝΓ ΚΛΙΜΑΚΑ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΙΗΓΕΣ 1-3

Οι τρεις δραστηριότητες που ακολουθούν βασίζονται στην παρακάτω εικόνα. Οι δραστηριότητες αυτές θα σου δώσουν την ευκαιρία να διαπιστώσεις πόσο καλός είσαι στη διατύπωση ερωτήσεων προκειμένου να μάθεις πράγματα που δε γνωρίζεις αλλά και να ανακαλύψεις αν μπορείς να μαντέψεις πιθανές αιτίες καταστάσεων ή τις συνέπειες ορισμένων πράξεων. Κοίταξε προσεκτικά την εικόνα. Τι συμβαίνει; Τι μπορείς να πεις με σιγουριά; Τι χρειάζεται να ξέρεις προκειμένου να καταλάβεις τι συμβαίνει στην εικόνα, τι το προκάλεσε και ποιο Θα είναι το αποτέλεσμα;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Στις γραμμές που ακολουθούν, γράψε όλες τις ερωτήσεις που μπορείς να σκεφτείς σχετικέ με την εικόνα που βλέπεις. Διατύπωσε όλες εκείνες τις ερωτήσεις που σου χρειάζονται για να μπορείς με ακρίβεια να γνωρίζεις τι συμβαίνει. Πρόσεξε όμως!!! Μη διατυπώσεις ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν βλέποντας μόνο την εικόνα.

Καλή διασκέδαση!!! Ο χρόνος σου είναι: 5 λεπτά!!!

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Στις γραμμές που ακολουθούν, γράψε όσες περισσότερες αιτίες μπορείς οι οποίες θεωρείς πως οδήγησαν στα γεγονότα που φαίνονται στην προηγούμενη εικόνα. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις γεγονότα που μπορεί να συνέβησαν λίγο πριν από αυτά που λαμβάνουν χώρα στην εικόνα ή κάτι που συνέβη στο μακρινό παρελθόν αλλά οδήγησε στα γεγονότα που παρουσιάζονται στην εικόνα. Διατύπωσε όσες περισσότερες υποθέσεις μπορείς. Μη φοβηθείς να κάνεις υποθέσεις!!!

Καλή διασκέδαση!!! Ο χρόνος σου είναι: 5 λεπτά!!!

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Στις γραμμές που ακολουθούν, γράψε όσες περισσότερες επιπτώσεις μπορείς, οι οποίες θεωρείς πως οδήγησαν στα γεγονότα που φαίνονται στην προηγούμενη εικόνα. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις γεγονότα που μπορεί να συνέβησαν λίγο πριν από αυτά που λαμβάνουν χώρα στην εικόνα ή κάτι που συνέβη στο μακρινό παρελθόν αλλά οδήγησε στα γεγονότα που παρουσιάζονται στην εικόνα. Διατύπωσε όσες περισσότερες υποθέσεις μπορείς. Μη φοβηθείς να κάνεις υποθέσεις!!!

Καλή διασκέδαση!!! Ο χρόνος σου είναι: 5 λεπτά!!!

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Στην εικόνα βλέπεις ένα χνουδωτό μαϊμουδάκι. Είναι ένα παιχνίδι μικρό και ελαφρύ. Στις γραμμές που ακολουθούν γράψε τους πιο έξυπνους, τους πιο ενδιαφέροντες και τους πιο ασυνήθιστους τρόπους που μπορείς να σκεφτείς για να αλλάξεις αυτό το παιχνίδι προκειμένου τα παιδιά να διασκεδάσουν περισσότερο παίζοντας με αυτό. Μη λάβεις υπόψη πόσο μπορεί να κοστίσει κάθε μετατροπή που προτείνεις. Σκέψου μόνο τι θα το έκανε ενδιαφέρον και διασκεδαστικό για να παίζουν μαζί του τα παιδιά.

Καλή διασκέδαση!!! Ο γρόνος σου είναι: 10 λεπτά!!!



1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Οι περισσότεροι άνθρωποι σνηθίζουν να πατούν τα άδεια κουτιά αναψυκτικού και τις άδειες κονσέρβες. Αυτά όμως έχουν εκατοντάδες άλλες ενδιαφέρουσες και ασυνήθιστες χρήσεις. Στις γραμμές που ακολουθούν, γράψε όσες περισσότερες ασυνήθιστες χρήσεις τους μπορείς. Μη περιοριστείς στις χρήσεις που έχεις ήδη δει ή ακούσει. Σκέψου όσες περισσότερες νέες χρήσεις μπορείς.

Καλή διασκέδαση!!! Ο χρόνος σου είναι: 10 λεπτά!!!

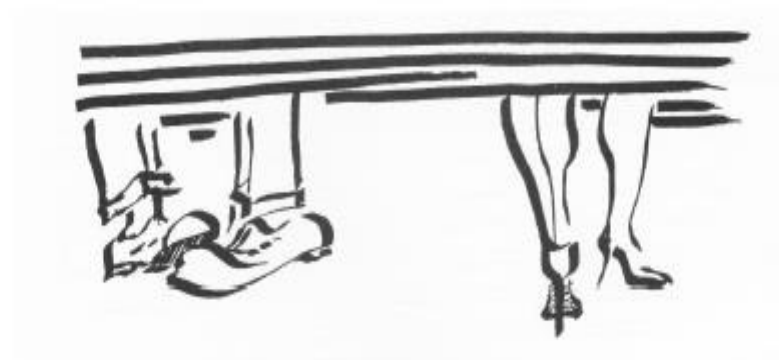
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	

39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Θα σας δοθεί τώρα μια απίθανη κατάσταση- κάτι που ποτέ δεν πρόκειται να συμβεί. Εσείς πρέπει να υποθέσετε έτι έχει συμβεί Αυτό Θα σας δώσει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσετε τη φαντασία σας και να σκεφτείτε όλα εκείνα του θα μπορούσαν να συμβούν αν η απίθανη αυτή κατάσταση ήταν πραγματική. Στη φαντασία σας υποθέστε ότι η κατάσταση που θα περιγράψουμε να μπορούσε να συμβεί. Στη συνέχεια, σκεφτείτε όλα όσα θα συνέβαιναν εξαιτίας αυτής της κατάστασης. Με άλλα λόγια ποιας θα ήταν α συνέπειες; Διατυπώστε **όσες** περισσότερες υποθέσεις μπορείτε. Η απίθανη κατάσταση: υποθέστε πως μεγάλη ομίχλη έπεφτε στη γη και το μόνο σημείο των ανθρώπων που θα μπορούσαμε να δούμε θα ήταν τα πόδια τους. τι θα συνέβαινε; Πώς αυτό θα άλλαζε τη ζωή στη γη; Γράψε τις ιδέες σου και τις υπόθεσες σου στις γραμμές που ακλουθούν.

Καλή διασκέδαση!!! Ο χρόνος σου είναι: 5 λεπτά!!!



1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΟΥ ΤΟΡΡΑΝΣ ΤΕΣΤ ΟΥ ΚΡΕΑΤΙΒΕ ΤΗΝΚΙΝΓ ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Παιγίδι 1

Στην εικόνα βλέπεις ένα σχήμα. Σκέψου μια εικόνα ή ένα αντικείμενο που μπορείς να ζωγραφίσεις χρησιμοποιώντας την εικόνα αυτή ως μέρος του.

Προσπάθησε να σκεφτείς μια εικόνα που κανένας άλλος συμμαθητής σου δεν θα σκεφτεί. Συνέχισε να προσθέτεις νέες ιδέες ώστε η εικόνα που θα φτιάξεις να παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον.

Όταν τελειώσεις την εικόνα σου, σκέψου έναν τίτλο για αυτή και γράφε τον στο κάτω μέρος της σελίδας, στη γραμμή που σου δίνεται. Φρόντισε ο τίτλος σου να είναι ιδιαίτερα έξυπνος, πολύ ασυνήθιστος και να δίνει πληροφορίες για την εικόνα σου.

Ο γρόνος σου είναι 10 λεπτά
Καλή διασκέδαση!!!!

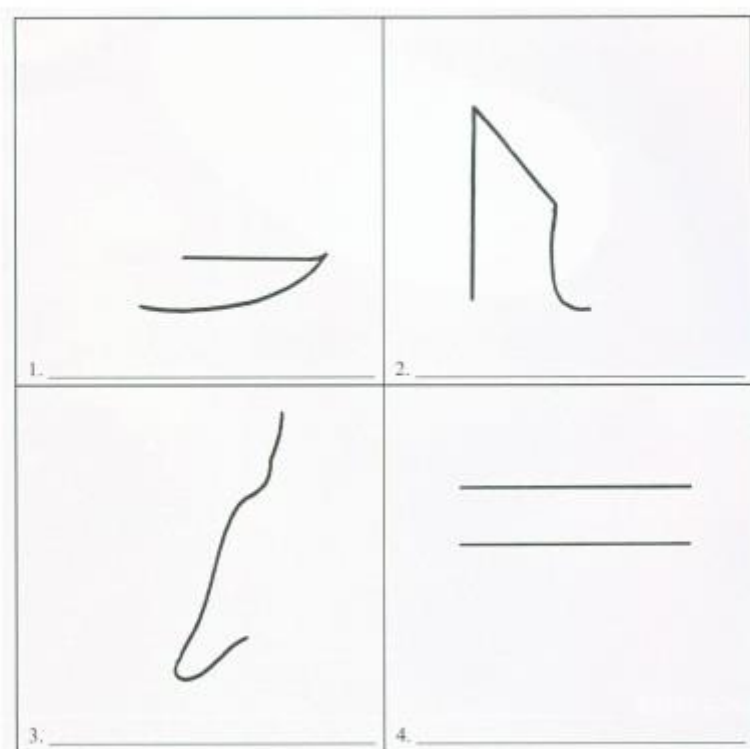


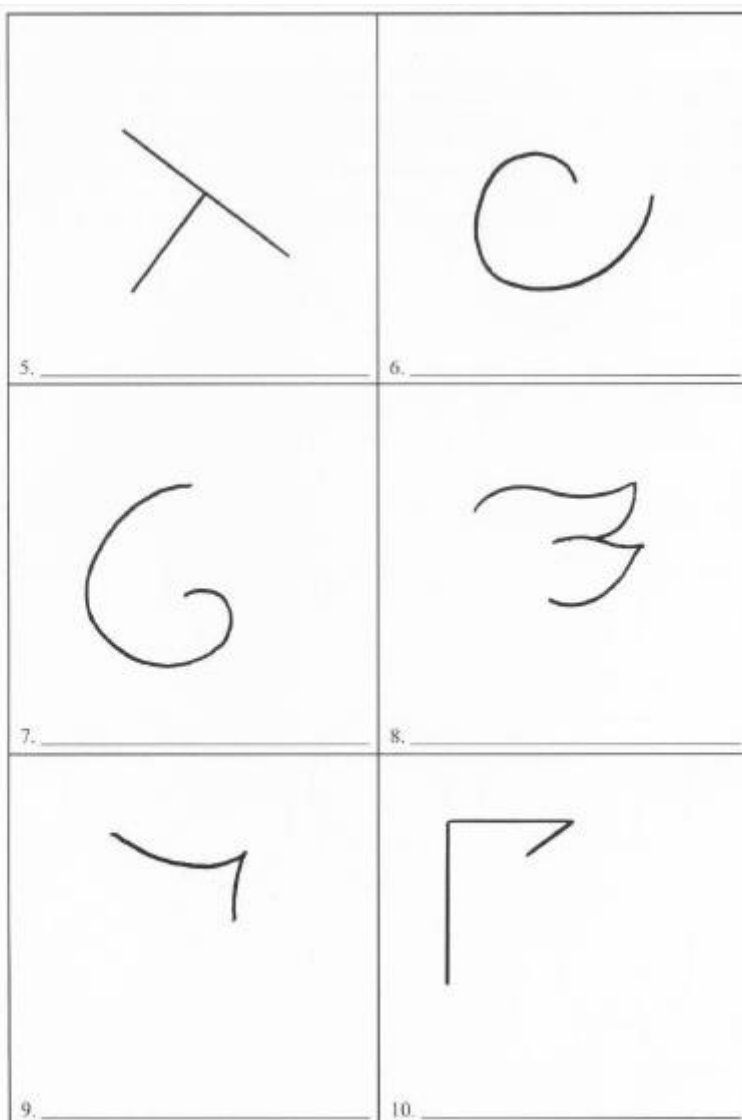
Τίτλος : _____

Παιγίδι 2

Χρησιμοποιώντας τα παρακάτω σχέδια σε αυτή και την επόμενη σελίδα μπορείς να σχεδιάσεις ορισμένες ενδιαφέρουσες εικόνες ή αντικείμενα. Και πάλι προσπάθησε να σκεφτείς εικόνες ή αντικείμενα που κανένας από τους συμμαθητές σου δεν θα σκεφτεί. Πρόσεξε!! Οι εικόνες πρέπει πάντα να είναι μέρος αυτού που φτιάχνεις. Προσπάθησε να τις φτιάξεις ολοκληρωμένες και ενδιαφέρουσες προσθέτοντας λεπτομέρειες στην αρχική σου κάθε φορά ιδέα. Σκέψου έναν ενδιαφέροντα τίτλο για κάθε ένα από τα σχέδια σου και γράψε το κάτω από κάθε εικόνα στην γραμμή που σου δίνεται.

Ο χρόνος σου είναι 10 λεπτά.
Καλή διασκέδαση!!!!

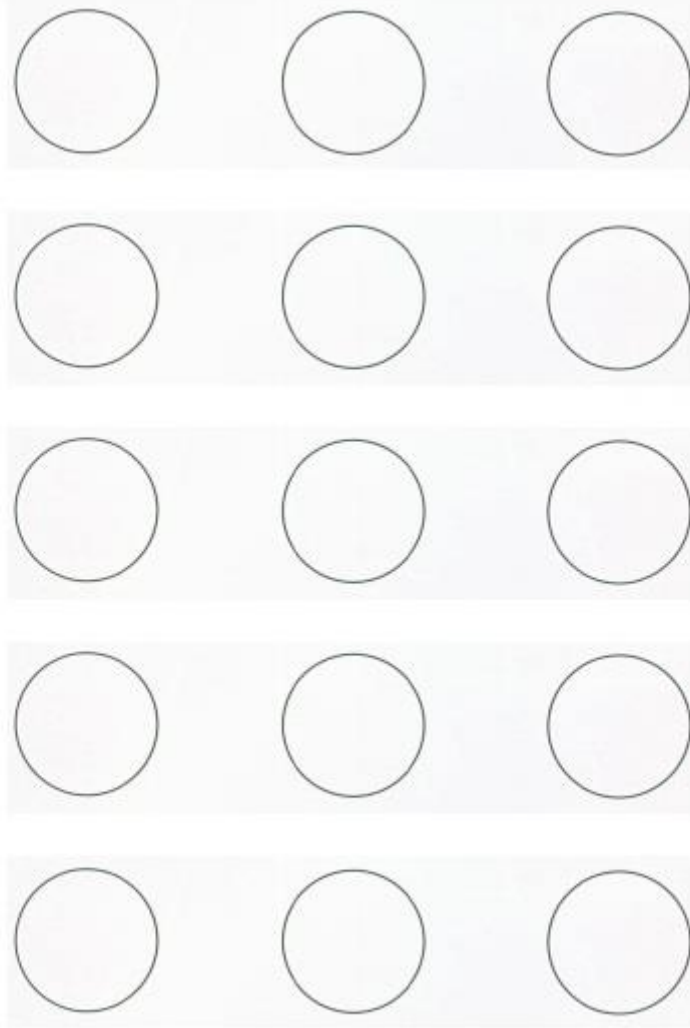


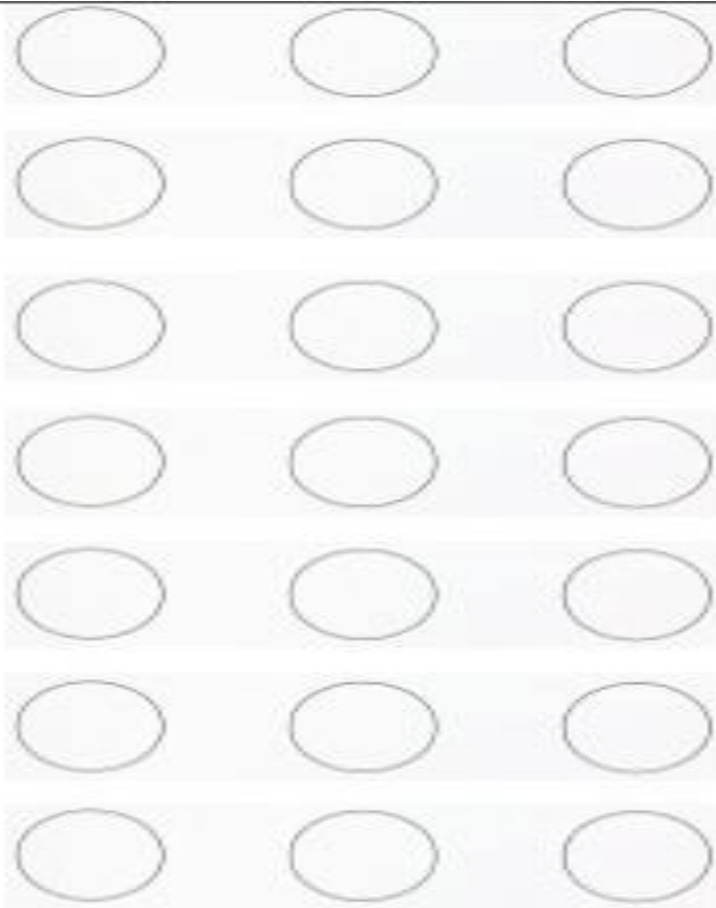


Παιγίδι 3

Κοίταξα προσεκτικά τους κύκλους σε αυτή και την επόμενη σελίδα. Με το μολύβι σου σχεδίασε όσα περισσότερα αντικείμενα ή εικόνες μπορείς χρησιμοποιώντας στο σχέδιό σου τους κύκλους. Πρόσεξε! Οι κύκλοι πρέπει πάντα να είναι μέρος αυτού που φτιάχνεις και όχι να ζωγραφίζεις απλά μέσα σε αυτούς. Προσπάθησα να φτιάξεις εικόνες ή αντικείμενα που κανένας από τους συμμαθητές σου δεν θα σκεφτεί. Προσπάθησε να φτιάξεις όσες περισσότερες και διαφορετικές εικόνες ή αντικείμενα μπορείς. Πρόσθεσε ονόματα κάτω από κάθε εικόνα που έχεις φτιάξει.

Ο χρόνος σου είναι 10 λεπτά. Καλή διασκέδαση!!!!





ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Παρέμβαση 1

(Ασκήσεις γνωριμίας και εμπιστοσύνης)

1. Η ομάδα σε κύκλο. Λέει ο **πρώτος το όνομά** του και κάνει μια θεατρική κίνηση και η ομάδα επαναλαμβάνει την κίνηση όσο πιο πιστά μπορεί. Ακολουθούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

2.«Ποιον κρύβει η κουβέρτα». Η ομάδα σε κύκλο. Ένας -ένας λέει το όνομά του . Μετά η εμπυλωτρία χτυπά το ταμπουρίνο και οι μαθητές τρέχουν στο χώρο. Όταν σταματήσει ο ήχος από το ταμπουρίνο ,οι μαθητές κουλουριάζονται στο πάτωμα με κλειστά μάτια. Η εμπυλωτρία σκεπάζει έναν με κουβέρτα και ζητά από τα υπόλοιπα μέλη να ανοίξουν τα μάτια και να βρουν ποιος είναι από κάτω.

3.Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και έχουν μπροστά τους μια κόλλα χαρτί ο καθένας και ένα μολύβι. Καλούνται να συμπληρώσουν τις παρακάτω φράσεις:

Αγαπώ.....

Δεν μου αρέσει.....

Φοβάμαι.....

Θυμώνω.....

Προσδοκώ.....

Στην συνέχεια ανακατεύουν τις κόλλες, διαλέγει ο καθένας μια τυχαία και διαβάζει δυνατά.

4. Ασκήσεις εμπιστοσύνης: Εκκρεμές σε ζευγάρια και κατόπιν σε μικρές ομάδες από διαφορετικές κατευθύνσεις. Απαραίτητη συνθήκη η απουσία ομιλίας.

5.Κολομβιανή ύπνωση

6.Μοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων

Παρέμβαση 2

(Ασκήσεις για την εξοικείωση και τον προσανατολισμό στο χώρο)

1. Οι μαθητές απλώνονται στο χώρο. Περπατάνε παντού. Η εμπυχωτρία δίνει το σήμα «**Κλείστε τις τρύπες**» και όλοι προσπαθούν να γεμίσουν τα κενά στο χώρο.

2. Απλωμένοι στο χώρο οι μαθητές περπατάνε, όπου τους οδηγεί το βλέμμα τους. Κατευθύνονται μόνο σε ευθείες και όχι σε καμπύλες. Απαγορεύονται οι συγκρούσεις και οι συμπλοκές μεταξύ των μαθητών. Δοκιμάζουν όλα τα επίπεδα(ψηλό, μεσαίο, χαμηλό) στο χώρο.

3 .Σκορπισμένοι στο χώρο οι μαθητές περπατούν με διαφορετικά βήματα:

- Σαν να έχουν αργήσει στο ραντεβού τους.
- Σαν χορευτές.
- Τρέχουν γρήγορα για να προλάβουν το σχολικό λεωφορείο.
- Σαν ρομπότ με ξαφνικές αλλαγές κατεύθυνσης.

4 .Περπατούν με διαφορετικά συναισθήματα:

- Χαρά.
- Θυμό.
- Πόνο.
- Ντροπή.

5. Περπατήματα σε διαφορετικές καταστάσεις:

- Σε δυνατό αέρα, κόντρα στον άνεμο.
- Στην άμμο.
- Στο χιόνι.
- Σε ανηφορικό βουνό.

6. Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στο χώρο και με το άκουσμα διαφορετικών λέξεων κάνουν με τα σώματά τους «**Παγωμένες εικόνες**» και μένουν ακίνητοι. Όποιον αγγίζει η εμπυχωτρία λέει μια λέξη για το πώς νιώθει.

7. Ο κάθε μαθητής επιλέγει ένα χώρο στον οποίο καλείται να εισέλθει χρησιμοποιώντας το ανάλογο βάδισμα. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν σε ποιό χώρο μπαίνει.

8 . Οι μαθητές γίνονται ζευγάρια και πιάνονται από την παλάμη και κινούνται από το χαμηλό στο μεσαίο και στο ψηλό επίπεδο χωρίς να αφήσουν τα χέρια. Η ίδια δραστηριότητα συνεχίζεται, αλλά προστίθεται και μια ισορροπία. Κάθε ζευγάρι προσπαθεί χωρίς να μιλάει να βρει σπάνια περάσματα. Τέλος, αυτό γίνεται και πλάτη με πλάτη.

9. Παρακολούθηση βίντεο για δημιουργικότητα με τίτλο Alice

Συζήτηση, μοίρασμα ιδεών.

Παρέμβαση 3

(Ασκήσεις για τον προσανατολισμό στο χώρο, για εξοικείωση με την ομάδα και για δημιουργία χαρακτήρων)

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

1.Σημαδούρες

Ένας μαθητής δένει τα μάτια με μαντήλι και παίρνει ρόλο καραβιού που επιστρέφει στο λιμάνι και στέκεται σε μια άκρη της αίθουσας. Οι υπόλοιποι μαθητές στην άλλη άκρη της αίθουσας παριστάνουν τις σημαδούρες που το πλοίο πρέπει να αποφύγει, για να φτάσει απέναντι. Για να πλεύσει χωρίς συγκρούσεις κάθε σημαδούρα βγάζει ένα ήχο με την ίδια ένταση. Οι πιο απομακρυσμένες εκπέμπουν ήχους βαρείς και οι πιο κοντινές πιο οξείς. Το καράβι προχωρά με προσοχή αν προσκρούσει σε σημαδούρα προσπαθεί με την αφή να καταλάβει ποιά είναι. Αν δεν την βρει, θα δώσει την σκυτάλη σε άλλον, αλλιώς θα συνεχίζει ο ίδιος.

2. Το τρέμουλο

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο και κάποιος ξεκινά πρώτος να τρέμει ένα μέλος του σώματος του, για παράδειγμα το χέρι, στη συνέχεια αναζητά με το βλέμμα του κάποιον συμπαίκτη του για να του μεταδώσει την κίνηση. Ο δεύτερος κάνει την ίδια κίνηση για

λίγο και μετά την μεταφέρει σε διαφορετικό σημείο του σώματος του. Στην πορεία θα τη δώσει σε ένα τρίτο άτομο κοκ.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ

3. Παρατηρώ και θυμύμαι

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας κοιτάζει προσεκτικά τον άλλον για τριάντα δευτερόλεπτα, για να συγκρατήσουν όσο περισσότερες λεπτομέρειες μπορούν για το πρόσωπο και την εμφάνιση του άλλου. Μετά γυρνάνε τις πλάτες και αρχίζουν να περιγράφουν ότι θυμούνται. Οι υπόλοιποι παρακολουθούν.

4. Το ρολόι της ημέρας.

Οι μαθητές ξαπλώνουν με τα μάτια κλειστά και η εμψυχώτρια ξεκινάει π.χ. «Είναι πρωί, ξυπνάς, σηκώνεσαι και...» . Στην συνέχεια η εμψυχώτρια αναφέρει διάφορες ώρες της ημέρας και οι συμμετέχοντες προσπαθούν να θυμηθούν τι κάνανε εκείνες τις ώρες και ίσως και κάποια συναισθήματα που μπορεί να είχαν. Γίνονται αρκετές παύσεις για να μπορέσουν οι μαθητές να θυμηθούν. Στη συνέχεια η ίδια άσκηση γίνεται με κινήσεις του σώματος .Ο καθένας καλείται με κίνηση να αναβιώσει ,όσα έγιναν την κάθε στιγμή της ημέρας.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

5. Οι χαρακτηριστικοί τύποι

Η εμψυχώτρια λέει διάφορα επαγγέλματα και χαρακτηριστικούς τύπους ανθρώπων πχ γιατρός, τσαγκάρης, ληστής, παπάς, δάσκαλος, και οι συμμετέχοντες καλούνται να περπατήσουν και να δείξουν το κάθε τύπο με υπερβολικές κινήσεις αλλαγές από την εμψυχώτρια γίνονται γρήγορα..

6. Στο εστιατόριο

Οι μισοί μαθητές της ομάδας είναι πελάτες σε εστιατόριο και οι άλλοι μισοί σερβιτόροι. Οι πελάτες παραγγέλλουν αγχωμένοι τα φαγητά που επιθυμούν και οι σερβιτόροι γρήγορα πάνε τις παραγγελίες.

ΕΠΑΝΑΦΟΡΑ

Παιχνίδι συνεργασίας «Κάτσε στα γόνατα μου»

Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο κοντά ο ένας στον άλλον. Εκτελούν μικρή στροφή δεξιά και μικρό βήμα προς το κέντρο του κύκλου και πιάνουν τον μαθητή που βρίσκεται μπροστά τους από τη μέση. Με το σύνθημα κάθονται στα γόνατα του συμμαθητή τους που είναι πίσω τους. Θέλει χρόνο για πετύχει συντονισμένα

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4

(Δραστηριότητες για ενεργοποίηση των αισθήσεων .)

1.ΟΡΑΣΗ: Κοίταξε να δεις!

- Η εμψυχώτρια καλεί τους μαθητές να γυμνάσουν τα μάτια τους κάνοντας διαφορετικές κινήσεις με αυτά. Στη συνέχεια τους ζητά να θυμηθούν τι είδαν σήμερα στο δρόμο, να περιγράψουν το δωμάτιό τους και να αναπλάσουν τις εικόνες. Η εμψυχώτρια τους καλεί να κοιτάξουν σαν πλούσιοι, σαν φτωχοί το φαγητό, σαν φοβισμένοι μετά από σκανταλιά κ.α .
- Σε ζευγάρια, ο ένας κλείνει τα μάτια και ο άλλος τον οδηγεί, δίνοντας τα χαρακτηριστικά της διαδρομής.

2.ΑΚΟΗ:

- Από cd ακούγονται ήχοι ζώων, αυτοκινήτων, γυναικών -ανδρών, αέρα ,θάλασσα. Οι μαθητές προσπαθούν να τους αναγνωρίσουν. Το ίδιο μπορεί να γίνει και από ταινία.
- Οι μαθητές χωρίζονται σε τριάδες (Α,Β,Γ).Ο Α εξηγεί στον Β πώς να πάει σε κάποιο μέρος. Κατόπιν ο Β μεταφέρει τις οδηγίες στον Γ.

3.ΟΣΦΡΗΣΗ:

Δίνονται στα παιδιά να μυρίσουν μπαχαρικά, φρούτα κομμένα, λουλούδια, κολόνιες και τα παιδιά χωρίς να βλέπουν προσπαθούν να μαντέψουν το περιεχόμενο.

4. ΓΕΥΣΗ:

- Δίνονται στα παιδιά καραμέλες με διάφορες γεύσεις, ένα αλμυρό σνακ και ένα γλυκό.
- Η εμψυχώτρια καλεί τα παιδιά να θυμηθούν και να περιγράψουν λεκτικά την τελευταία φορά που έφαγαν ένα ωραίο γλυκό.
- Στο άκουσμα διάφορων λέξεων ,όπως καρπούζι, κοτόπουλο, παγωτο, εστιατόριο κτλ τα παιδιά κάνουν παγωμένες εικόνες..

5. ΑΦΗ:

- Τα παιδιά σε κύκλο με κλειστά μάτια. Δίνονται στα παιδιά διάφορα υλικά ,όπως βαμβάκι, αλουμινόχαρτο, πλαστική σακούλα, πουλόβερ, εφημερίδα και προσπαθούν να αναγνωρίσουν το υλικό, το σχήμα του, την υφή του κτλ.
- Οι μαθητές υποκρίνονται πως πιάνουν διάφορα υλικά, όπως βαμβάκι, μέταλλο, παγάκια κα.
- Οι μαθητές προσποιούνται ότι κάνουν κινήσεις της καθημερινής ζωής, για παράδειγμα όταν τρώνε ,όταν κάνουν μπάνιο, ή μιλάνε στο τηλέφωνο.

ΕΠΑΝΑΦΟΡΑ:ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5 ΚΑΙ 6

(Ασκήσεις για την έκφραση των συναισθημάτων.)

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

1.Παιχνίδι συνεργασίας «ο κόμπος»

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο και όλοι έχουν τα μάτια κλειστά .Κάθε μαθητής κρατάει ένα χέρι κάποιου άλλου μαθητή. Μετά όλοι οι συμμετέχοντες ανοίγουν τα μάτια και βλέπουν το κόμπος που σχημάτισαν και πρέπει χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους να ξεδεθούν .Επιτρεπτή μόνο η μη λεκτική επικοινωνία.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ

3. Εξερεύνηση φωνής .Ακίνητα στο χώρο τα παιδιά εκφράζουν μόνο με φωνή συναισθήματα λυπημένα, θυμωμένα ,χαρούμενα, φοβισμένα.
4. Εξερεύνηση κίνησης. Κινούνται αθόρυβα εκφράζοντας σωματικά τα παραπάνω συναισθήματα .Στη συνέχεια συνδυάζουν την φωνή με κίνηση χαρούμενη. Και το ίδιο με τα υπόλοιπα συναισθήματα. Στο τέλος κινούνται με λύπη και εκφράζουν θυμό ή κινούνται χαρούμενα και εκφράζουν φωνητικά το φόβο τους.
5. Σχηματισμός ομάδων .Κάθε ομάδα διαλέγει ένα συναίσθημα και εκτελεί τέσσερις κινήσεις και οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν το συναίσθημα.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

6. Αφήγηση παραμυθιού «Ο ιππότης με την σκουριασμένη πανοπλία».
7. Κινητική δραστηριότητα .Όλοι σε ρόλο ιππότη. Παρακολούθηση σκέψης.
8. Αφήγηση.
9. Ομάδες αναπαράστασης δυσκολιών, φόβων , συναισθημάτων.
10. Τεχνική «Ρόλος στον τοίχο»
11. Αφήγηση
12. Δάσκαλος σε ρόλο και συζήτηση εκτός ρόλου.
13. Τεχνική «Διάδρομος συνείδησης»

ΕΠΑΝΑΦΟΡΑ

Φρουτοσαλάτα με συναισθήματα.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7

(Ασκήσεις για καλλιέργεια αυτοσχεδιασμού και φαντασίας).

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

1. Ζέσταμα σώματος α) Όλοι οι μαθητές φαντάζονται μια κλωστή να περνά διαμέσου της σπονδυλικής στήλης και να φτάνει στο κεφάλι. Και μετά φαντάζονται ότι η κλωστή αυτή κόβεται.

Μετά οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια ο ένας τεντώνει την «κλωστή» στο κορμί του και ο άλλος κάνει διορθώσεις. Στην πορεία προστίθεται κίνηση.

2. Αναπνοές - ήχοι

α) Οι συμμετέχοντες σε ύπτια θέση εκτελούν ασκήσεις αναπνοής σε τέσσερις χρόνους εισπνοή και σε 4 χρόνους εκπνοή. Σιγά σιγά η ομάδα αρχίζει να συντονίζεται.

β) Η ίδια άσκηση συνεχίζεται με την εκφορά φωνηέντων. Στην πορεία οι μαθητές αυξάνουν την διάρκεια και την ένταση της φωνής.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

3. Το ηφαίστειο.

Όλη η ομάδα σχηματίζει ένα ηφαίστειο που σιγά-σιγά κάνει θόρυβο, ο οποίος όλο και μεγαλώνει. Μέχρι που με μια κραυγή εκρήγνυται.

4. Τα παιδιά κρατούν τεντωμένο ένα πανί πίσω από το οποίο κρύβονται. Με το σινιάλο του εμπνευστή κατεβάζουν το πανί και εμφανίζονται σε στάση μίμησης πχ λιοντάρι που πεινάει, πρωινό ξύπνημα, ώρα μαγειρέματος κ.α.

5. Σε ζευγάρια αντικριστά ο ένας γίνεται δέντρο, ξεκινώντας από βλαστός, μεγαλώνει και μαραίνεται. Ο απέναντι γίνεται ο καθρέφτης του. Μετά αλλάζουν ρόλους.

6. Μεταμορφώσεις

Ο εμπνευστής οδηγεί την ομάδα σε μια σειρά μεταμορφώσεων π. χ. «Είστε άνθρωποι και ... τώρα σκιάχτρα», ή «είστε πέτρες και γίνεστε πουλιά» κ.ά. Η ομάδα αντιδρά χωρίς σκέψη.

Οι μεταμορφώσεις αυτές γίνονται , χωρίς να αποκλείεται η ομιλία.

7.Ταξίδι με τη φαντασία

Όλοι είναι ξαπλωμένοι με τα μάτια κλειστά. Ο εμπνευστής αρχίζει να αφηγείται στην ομάδα διαδρομές δρόμων, δέντρων κτλ. Για παράδειγμα «Περπατάτε στην εξοχή. Παρατηρείτε τη βλάστηση. Ο δρόμος σας φέρνει μπροστά στην πόρτα ενός σπιτιού. Μπαίνετε και ανεβαίνετε τη σκάλα. Ανοίγετε μια πόρτα...κ.λπ.»Τους βοηθά να δουν με τα μάτια της φαντασίας όλες τις λεπτομέρειες. Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να δραματοποιήσουν την ιστορία παράλληλα με την αφήγηση.

7.Επαναφορά

Μοίρασμα-Συζήτηση

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8:

(Ασκήσεις δημιουργικότητας, εκφραστικότητας)

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

1. Κίνηση στο χώρο με διαφορετικούς τρόπους , με την συνοδεία μουσική .Το ίδιο συνεχίζεται ανάμεσα σε κόλλες Α4 που ρίχνει ο εμπνευστής. Μετά τα παιδιά ισορροπούν την κόλλα σε διαφορετικά σημεία σώματος. Στη συνέχεια η Α4 γίνεται κιάλια, υπολογιστής, τσάντα. Μετά τσαλακώνουν το χαρτί και το κάνουν μπαλάκι και παίζουν. Ξετσαλακώνουν, ζωγραφίζουν μια διαδρομή που θέλουν, η οποία θα τους οδηγήσει στη φανταστική τους χώρα.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

2. Αφήγηση. Ο εμπνευστής καλεί τα παιδιά να φανταστούν πώς είναι η χώρα τους και να το γράψουν στο πίσω μέρος της ζωγραφιά τους , καθώς και πώς νιώθουν.

3. Δάσκαλος σε ρόλο ταχυδρόμου. Μαζεύει τις ζωγραφιές και τις μοιράζει ξανά μπερδεμένες.

4. Σε κύκλο ένας -ένας διαβάζει την χώρα που του έτυχε και κάνει και μια κίνηση.

5. Ομαδική δημιουργία χωρών σε ύφασμα

6. Σχηματισμός πεντάδων. Αυτοσχεδιασμός πώς ζούνε οι άνθρωποι σε όποια χώρα διαλέξουν.

7. Ομαδικό γλυπτό που δείχνει τα συναισθήματα των ανθρώπων της κάθε χώρας.

ΕΠΑΝΑΦΟΡΑ

Χορός τρενάκι. Κάθε ομάδα ένα βαγόνι, όταν αλλάζει ο ρυθμός της μουσικής πάει ο τελευταίος μαθητής οδηγός.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9

(Ασκήσεις για καλλιέργεια δημιουργικής γραφής και φαντασίας).

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

1.Κλειδοκρατορας παιχνίδι.

2. Χαλάρωση

3. Τα παιδιά της κάθε ομάδας διαλέγουν δυο λέξεις ,τις ενώνουν και προκύπτει μια φράση με την οποία ξεκινούν την ιστορία τους .Μια φορά και ένα καιρό και η φράση τους.... Όλα τα μέλη της κάθε ομάδας συμμετέχουν λέγοντας ιδέες για να φτιαχτεί η μικρή ιστορία. Τα μέλη της κάθε ομάδας παρουσιάζουν την ιστορία μόνο με λόγια.

Ο εμπνευστής στην συνέχεια ζητά από την ομάδα να φτιάξει μια ιστορία διαφορετική μόνο με κινήσεις χωρίς λόγια με την ίδια τεχνική. Και μετά να την παρουσιάσει.

4. Ομαδική κατασκευή χώρου σε μακέτα

5. Κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της στις άλλες ομάδες, με παγωμένες εικόνες και όποιον αγγίζει ο εμπνευστής λέει τι νιώθει.

6. Ανακριτική καρτέκλα για τον κεντρικό ήρωα της κάθε ομάδας.

7. ΕΠΑΝΑΦΟΡΑ

Ομαδικό γλυπτό χωρίς ομιλίες για ανάπτυξη συνεργασίας.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10(Ασκήσεις δημιουργικότητας)

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

1. Εισαγωγή: Συγκεντρώνουμε τα παπούτσια των μαθητών στο κέντρο της αίθουσας και προσθέτουμε μερικές παντόφλες, γαλότσες και κάλτσες. Στη συνέχεια τους ζητάμε να διαλέξουν όποιο ζευγάρι θέλουν και να υποδυθούν ένα χαρακτήρα με περπάτημα, ύφος ,στυλ και γιατί όχι και μια ιστορία. Το παπούτσι είναι εφελτήριο για έμπνευση και αυτοσχεδιασμό.

Στην συνέχεια χωρίζονται σε ζευγάρια και τους ζητείται να σκεφτούν μια διαφορετική χρήση για το παπούτσι και να την παρουσιάσουν με παντομίμα.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

2. Αφήγηση. Οι μαθητές χωρίζονται σε πεντάδες με ασκήσεις επαφής. Ο εμψυχωτής ξεκινά ένα παραμύθι για ένα παπουτσόδεντρο. Ξαφνικά σταματά την ανάγνωση και

3. Ανολοκλήρωτο υλικό. Φτιάχνουν το δικό τους τέλος της ιστορίας σε ομάδες και γράφουν σε ξεχωριστό χαρτόνι τα κύρια σημεία.

4. Σκηνές από την ιστορία που δημιούργησε η κάθε ομάδα με κίνηση και λόγο για τη ζωή του δέντρου μετά από δέκα (10) χρόνια.

5. Επιλέγουν μια φράση από την ιστορία που έφτιαξαν και η κάθε ομάδα την τραγουδά σαν ψαλμωδία, όπερα, ποπ, ψιθύρισμα.

6. Στην συνέχεια περπατούν με μουσική. Όταν σταματήσει η μουσική γίνονται όποιο δέντρο της φαντασίας τους θέλουν. Οποίον ακουμπήσει ο εμψυχωτής λέει το όνομα του δέντρου του.

7 . Επαναφορά.

Χορός δέντρων. Κινητική αποφόρτιση.

Παρέμβαση 11

1. **Ζέσταμα σώματος** με υφάσματα.

2. **Άσκηση φωνής**(Μπουμ τσικα ροκα).
3. **Αφήγηση** παραμύθι Τριβιζά<<.....
4. **Γράψιμο νόμων** σε χαρτί από κάθε παιδί.
5. Αναπαράσταση **σκηνών** από ομάδες.
6. **Αφήγηση.**
7. **Αυτοσχεδιασμός** με δασκάλα σε ρόλο (ΔσΡ)
8. Παγωμένες εικόνες και παρακολούθηση σκέψης
9. **Κύκλος συνείδησης**
10. Συζήτηση

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 12

(Δραστηριότητες με έμφαση στη δημιουργική φαντασία, την κριτική σκέψη και την πρωτοτυπία).

1.Ζέσταμα: κυνηγητό με ουρίτσες

2.Χωρισμός ομάδων και μοίρασμα μια παραμυθοκάρτας από «το ταξίδι στο νησί της φαντασίας» σε κάθε ομάδα. Με αφόρμιση την παραμυθοκάρτα φτιάχνει η κάθε ομάδα την **δική της ιστορία** και την αφηγείται.

3. Κάθε ομάδα δίνει **τίτλο** στην ιστορία

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

4. Δραματοποίηση μια μέρα από τη ζωή του κεντρικού ήρωα και παρουσίαση στις άλλες ομάδες.

5. Δραματοποίηση **σκηνών** από την ιστορία.

ΕΠΑΝΑΦΟΡΑ

6. Χορός σε πεντάδες (σχήμα σταυρού). Όταν ο εμπυχωτής ακουμπήσει τον οδηγό στρίβει το σχήμα και αλλάζει και ο οδηγός. Τα βλέμματα κοιτούν κάτω. για εξασφάλιση συγκέντρωσης.

. Χρήση όλων των επιπέδων

