



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΤΛΟ:
*Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας των παιδιών
προσχολικής ηλικίας 4 και 5 ετών*

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας:

Βασιλική Παρτσακουλάκη

A.M. 5052202101026

Επιβλέπων καθηγητής:

Αντώνιος Λενακάκης

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Γεώργιος Κόνδης & Αικατερίνη Κωστή

Ναύπλιο 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον υπεύθυνο καθηγητή μου Αντώνιο Λενακάκη που επέβλεψε δημιουργικά και πρόθυμα την όλη διαδικασία διεξαγωγής της. Η βοήθειά του και οι συμβουλές του ήταν πραγματικά πολύτιμες και έδωσαν την ώθηση και την καθοδήγηση που χρειαζόμουν κάθε φορά.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου και διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα και ιδιαίτερα την κυρία Κωστή και τον κύριο Κόνδη που ήταν πάντα δίπλα μας και μας βοήθησαν με μεθοδικότητα και ιδιαίτερη ευαισθησία στον τρόπο που αφογκράζονταν τις απορίες αλλά και τις ανησυχίες όλων μας σε σχέση με τις σπουδές μας.

Τέλος ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου όλες τις νηπιαγωγούς του 8^{ου} Νηπιαγωγείου Καλλιθέας για την υπομονή τους και την βοήθεια που μου παρείχαν αλλά βεβαίως και όλα τα αγαπημένα «μαθητάκια» μου για την τόσο δημιουργική, χαρούμενη και ταξιδιάρικη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της παρέμβασης της παρούσας έρευνας. Χωρίς τις ιδέες τους, τη θετική τους ενέργεια, την αγάπη τους και τη δημιουργική τους διάθεση, αυτή η εργασία δεν θα μπορούσε ποτέ να έρθει εις πέρας.

*Στο Παιδί που θέλει
να αγγίζει τα αστέρια,
να σκαρφαλώσει στα δέντρα,
να μάθει από πού βγαίνει το ουράνιο τόξο.*

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	ii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	vi
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	3
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	3
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	3
1.2 ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	6
1.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	7
1.4 ΓΙΑΤΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ;.....	9
1.5 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ.....	11
1.6 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	16
1.7 ΜΕΤΡΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ.....	17
Κεφάλαιο 2 ^ο : ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ.....	19
2.1 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ.....	19
2.2 Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ.....	21
2.3 ΕΙΔΗ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ.....	23
2.4 ΕΙΔΗ ΚΟΥΚΛΑΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗ.....	25
2.5 ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
2.6 ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	31
2.6.1 ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΣΥΣΧΕΤΙΖΟΥΝ ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	34
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	35

Κεφάλαιο 3 ^ο : ΕΡΕΥΝΑ.....	35
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	35
3.2 ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΡΕΥΝΑ	35
3.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	36
3.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	36
3.5 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	37
3.6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	37
3.7 ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
3.8 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	38
3.8.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ- ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	38
3.8.2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ.....	39
3.8.3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	39
3.8.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	40
3.9 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	46
3.9.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
3.9.2 ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	46
3.9.3 Η ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	46
3.9.4 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	49
3.9.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ...	58
3.10 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	58
ΕΠΙΛΟΓΟΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	61
Ελληνόγλωσση-μεταφρασμένα	61
Ξενόγλωσση	65

Διαδικτυακή.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	74
1. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	74
2. ΒΡΑΒΕΙΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ.....	75
3. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΟΥΚΛΑΣ	75
4. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	76
5. Thinking Creatively in Action and Movement TCAM TEST.....	79

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk (p-values) πριν και μετά την παρέμβαση.....	41
Πίνακας 2. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk (p-values) στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.....	41
Πίνακας 3. Μέση τιμή (μ) και τυπική απόκλιση (s) των σκορ TCAM στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση.....	42
Πίνακας 4. Σύγκριση μέσω σκορ πριν και μετά την παρέμβαση στις παραμέτρους της δημιουργικότητας στην πειραματική ομάδα (έλεγχοι student και Wilcoxon).....	43
Πίνακας 5. Έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση.....	44
Πίνακας 6. Μέση τιμή (μ) και τυπική απόκλιση (s) των σκορ TCAM στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.....	44
Πίνακας 7. Σύγκριση μέσω σκορ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στις παραμέτρους της δημιουργικότητας στην πειραματική ομάδα (t: τιμή στατιστικού, df: βαθμοί ελευθερίας, p: τιμή p.....	45
Πίνακας 8. Καταγραφές εκδηλώσεων φαντασίας στον 1ο και στον 2ο κύκλο.....	51
Πίνακας 9. Καταγραφές εκδηλώσεων πρωτοτυπίας στον 3ο και στον 5ο κύκλο.....	53
Πίνακας 10. Συγκριτική παράθεση τριών σεναρίων αυτοσχεδιασμού από το ίδιο ζεύγος παιδιών σε τρεις διαφορετικούς κύκλους.....	55

Γράφημα 1. 95% διάστημα εμπιστοσύνης περί τον μέσο για την ευχέρεια, πρωτοτυπία, φαντασία πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.....43

Γράφημα 2. 95% διάστημα εμπιστοσύνης περί τον μέσο για την ευχέρεια, πρωτοτυπία, φαντασία μετά την παρέμβαση μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου.....45

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει την επίδραση ενός εργαστηρίου κουκλοθέατρου, στη δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4 και 5 ετών. Το εργαστήριο περιελάμβανε παρακολούθηση παραστάσεων κουκλοθέατρου, κατασκευή κουκλοθέατρου και κουκλών και κουκλοθεατρικούς αυτοσχδιασμούς. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης, που πραγματοποιήθηκε στο 8^ο Νηπιαγωγείο Καλλιθέας, με οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, με τμήμα ελέγχου και πειραματικό τμήμα και μέτρηση της δημιουργικότητας με το Thinking Creatively in Action and Movement TCAM test και στα δύο τμήματα πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Συνολικά έγιναν 30 παρεμβάσεις σε χρονικό διάστημα 6 εβδομάδων με 5 παρεμβάσεις ανά εβδομάδα. Το πειραματικό τμήμα (12 παιδιά 4 και 5 ετών, μαθητές της τάξης της ερευνήτριας-νηπιαγωγού) συμμετείχε στην παρέμβαση. Το τμήμα ελέγχου (12 παιδιά 4 και 5 ετών έτερου τμήματος του ίδιου νηπιαγωγείου) δεν συμμετείχε στην παρέμβαση. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με συμμετοχική παρατήρηση, τήρηση ημερολόγιου παρατηρητή, τεκμήρια (εργασίες παιδιών-κατασκευές) καθώς και βιντεοσκόπηση, λήψη φωτογραφιών και ηχογράφηση των παρεμβάσεων με άδεια των γονέων. Εξετάστηκαν οι παράμετροι της φαντασίας, της πρωτοτυπίας και της ευχέρειας αλλά και άλλες εκδηλώσεις δημιουργικότητας όπως η γλωσσική, η μαθηματική δημιουργικότητα, η δημιουργική χρήση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, η δημιουργική διάδραση θεατών-κουκλοπαικτών, η δημιουργική συνεργασία των παιδιών και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Η ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων έδειξε ότι στα παιδιά του πειραματικού τμήματος η δημιουργικότητα ενισχύθηκε σημαντικά, συγκριτικά με το τμήμα ελέγχου και περισσότερο στα παιδιά που από την αρχή εκδήλωσαν περισσότερη δημιουργικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: κουκλοθέατρο, δημιουργικότητα, προσχολική αγωγή, νηπιαγωγείο, πρωτοτυπία, φαντασία, ευχέρεια.

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to investigate the effect of a puppet theater workshop on the creativity of preschool children aged 4 and 5 years. The workshop included watching puppet shows, making puppet stage and puppets, and puppet improvisations. This is an action research carried out in the 8th Kindergarten of Kallithea in Athens with a quasi-experimental design, with a control and experimental group and measurement of creativity with the Thinking Creatively in Action and Movement TCAM test in both groups before and after the interventions. A total of 30 interventions were performed over a period of 6 weeks with 5 interventions per week. The experimental group (12 children of 4 and 5 years old, students in the class of the researcher-kindergarten teacher) participated in the intervention. The control group (12 children of 4 and 5 years old, from the other class of the same kindergarten) did not participate in the intervention. Qualitative data were collected by participant observation, observer diary keeping, evidence (children's work-constructions) as well as videotaping, photographing and audio recording of the interventions with parental permission. The parameters of imagination, originality and fluency were examined as well as other manifestations of creativity such as linguistic, mathematical creativity, creative use of non-verbal behavior, creative audience-puppeteer interaction, children's creative collaboration and creative problem solving. The analysis of the qualitative and quantitative data showed that in the children of the experimental group, creativity was significantly enhanced, compared to the control group and more so in the children who from the beginning showed more creativity.

Keywords: puppetry, creativity, preschool education, kindergarten, originality, imagination, fluency.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι δημιουργικοί άνθρωποι και τα προϊόντα τους έχουν δεχθεί θαυμασμό σε όλη την ιστορία σε τέτοιο βαθμό που έχει υποστηριχθεί ότι η δημιουργικότητα συνιστά την υπέρτατη πηγή της ανθρωπότητας (Nettle, 2001). Η δημιουργικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό άμεσα συνδεδεμένο με τη φαντασία, την καινοτομία, την επίλυση προβλημάτων και την αποκλίνουσα σκέψη και αυτή ακριβώς η πολυδιάστατη υπόσταση καθιστά δύσκολο τον ακριβή ορισμό της. Ωστόσο η αξία της αναγνωρίζεται αδιαμφισβήτητα σε πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό η καλλιέργεια της δημιουργικότητας περιλαμβάνεται και στους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης ανά τον κόσμο (Plucker, 2011). Στο νηπιαγωγείο, προς αυτή την κατεύθυνση, χρειάζεται ένα περιβάλλον που να επιτρέπει, μέσα από τη χρήση των υλικών και της γλώσσας, τους πειραματισμούς, το παιχνίδι, την εξερεύνηση, την αλληλεπίδραση με τρόπο διασκεδαστικό και τέτοιο που να ενθαρρύνει την επίλυση προβλημάτων και την έκφραση νέων ιδεών. Αυτό πρέπει να γίνεται με έμφαση πάντα στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα (Isbel & Raines, 2003).

Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται πως τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών εκδηλώνουν ιδιαίτερη δημιουργικότητα και η ηλικία αυτή είναι πρόσφορη για την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας. Καθώς όμως μεγαλώνουν και η σκέψη τους γίνεται πιο εκλογικευμένη και συμβατική, η δημιουργικότητά τους φθίνει. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας μέσα σε πολυπληθή τμήματα να διατηρήσουν την τάξη, καταπνίγουν τον αυθορμητισμό που αποτελεί προϋπόθεση για την αποκλίνουσα και δημιουργική σκέψη (Dababneh et al., 2010; Robinson, 2011).

Ένας από τους τρόπους καλλιέργειας και ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο θεωρείται και το κουκλοθέατρο, οι θετικές επιδράσεις του οποίου στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη ψυχοσύνθεση των νηπίων έχει τεκμηριωθεί εμπειρικά (Αλκηστις, 2011). Στην παρούσα εργασία θελήσαμε να διερευνήσουμε βιβλιογραφικά και οιονεί πειραματικά την αξία του κουκλοθέατρου ως παραστατικής τέχνης με την έννοια του θεάματος και της ποικίλης δράσης, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών τεσσάρων και πέντε ετών. Φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την δύναμη αυτή του κουκλοθέατρου χρησιμοποιώντας το, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο, στην εκπαιδευτική πράξη (Λενακάκης & Παρούση, 2019), οπότε μια

ερευνητική ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτής υπόστασής του, ως προς τη δημιουργικότητα συγκεκριμένα, κρίθηκε χρήσιμη.

Στο πρώτο κεφάλαιο ερευνάται βιβλιογραφικά η έννοια της δημιουργικότητας, ο ορισμός της, η σχέση της με τη νοητική λειτουργία της σκέψης, οι διάφορες επιστημονικές θεωρίες και προσεγγίσεις που την πλαισιώνουν, οι λόγοι που την καθιστούν σημαντική για την ανθρωπότητα, η σχέση της με το νηπιαγωγείο, οι προϋποθέσεις και οι στρατηγικές που ενδείκνυνται για την ενίσχυσή της και το ζήτημα της μέτρησής της στα μικρά παιδιά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται βιβλιογραφικά ευρήματα σχετικά με την ιστορία, τον ορισμό και την περιγραφή της τέχνης του κουκλοθέατρου, τα είδη του κουκλοθέατρου, των κουκλών και των τεχνικών τους, τη σχέση του με την προσχολική εκπαίδευση και τη δημιουργικότητα των μικρών παιδιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός, οι μέθοδοι, η ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων και τα συμπεράσματα της έρευνας που διενεργήθηκε για τη διερεύνηση της επίδρασης του κουκλοθέατρου στη δημιουργικότητα των παιδιών τεσσάρων και πέντε ετών.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο: Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας αποτελεί και η ποικιλομορφία της. Το γεγονός αυτό εγείρει δυσκολίες τόσο για τον καθορισμό της έννοιας όσο και για τη μέτρησή της (El-Murad & West, 2004).

Η δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί ως η δυνατότητα εύρεσης νέων, πρωτόγνωρων, ασυνήθιστων και έξυπνων ιδεών επίλυσης προβλημάτων από τον άνθρωπο μέσω του νου του (Παρασκευόπουλος, & Παρασκευοπούλου, 2009). Η ικανότητα αυτή συσχετίζεται, σύμφωνα με τον Torrance, με την ικανότητα του ανθρώπου να βρίσκει λύσεις με μεθοδικό, ήρεμο, πρωτότυπο και ευαίσθητο τρόπο (Βολονάκη, 2009). Αν και η έννοια παλαιότερα είχε ταυτιστεί με αυτή της νοημοσύνης και ευφυΐας, σήμερα θεωρούνται διακριτές αν και συσχετιζόμενες έννοιες (Torrance, 1992).

Πάντως ο Torrance (1981), μέσα από τις προσπάθειες μέτρησης της δημιουργικότητας, κατέληξε στον διαχωρισμό τριών παραμέτρων της, της **πρωτοτυπίας**, της **φαντασίας** και της **ευχέρειας**, όπου η ευχέρεια έχει να κάνει με το πλήθος των δημιουργικών ιδεών και δράσεων ενός ατόμου. Λαμβάνοντας υπόψη τον λεξιλογικό ορισμό του όρου, δημιουργικότητα¹ είναι «η χρήση δεξιοτήτων και φαντασίας για να παραχθεί κάτι πρωτότυπο ή για να παραχθεί τέχνη» (Oxford Learner's Dictionaries). Σύμφωνα με το ίδιο ηλεκτρονικό λεξικό, πρωτοτυπία² είναι «η ιδιότητα του νέου και ενδιαφέροντος, με έναν τρόπο διαφορετικό από οτιδήποτε έχει υπάρξει ως τώρα», ενώ φαντασία³ είναι «ένα προϊόν της φαντασίας» ή «η πράξη του να φαντάζεται κάποιος πράγματα» ή «ο τύπος μιας ιστορίας που τοποθετείται σε έναν κόσμο ή μια εκδοχή του κόσμου μας, που δεν υπάρχει πραγματικά και περιλαμβάνει μαγεία, τέρατα κ.λπ.». Οπότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι για να είναι κάποιος δημιουργικός πρέπει να είναι πρωτότυπος και για να είναι πρωτότυπος, πρέπει να χρησιμοποιεί φαντασία. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι ουσιαστικά η πρωτοτυπία σε μια ιδέα ή πράξη-έργο ενέχει και την έννοια της φαντασίας.

Κατά τον Μπαμπινιώτη (2006) δημιουργός είναι «Αυτός που για πρώτη φορά συλλαμβάνει και κατασκευάζει ή προτείνει κάτι». Άρα η δημιουργικότητα ενέχει τις

¹ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/creativity?q=creativity>

² <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/originality?q=originality>

³ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fantasy?q=fantasy>

έννοιες της πρωτοτυπίας, της επινοητικότητας και της εφευρετικότητας. Σύμφωνα με την ετυμολογία του αρχαίου όρου δημιουργῶ⁴: δημιουργέω-δημιουργῶ < δημιουργός < δῆμος+ἔργον, διαπιστώνουμε ότι η λέξη αρχικά ενείχε μια κοινωνική διάσταση, καθώς δῆμος σημαίνει λαός και επομένως εννοούνταν το έργο που γίνεται για τον λαό ή από τον λαό.

Αξιοσημείωτο είναι πως στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες η δημιουργικότητα τείνει να θεωρείται κυρίως ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό και, όταν γίνεται αναφορά στον όρο δημιουργικότητα, εννοείται κυρίως η ατομική ενώ σε χώρες της Ανατολής εννοείται συνήθως η ομαδική- συλλογική, η οποία συνδέεται με την επινοήση λύσεων και ιδεών από ομάδες ατόμων και όχι ατομικά (Carter, 2004).

Οι Burns, Machado, & Corte (2015) προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα ως παγκόσμια δραστηριότητα και υποστηρίζουν πως οι βασικοί παράγοντές της αναπτύσσονται κοινωνικά και είναι τόσο θεσμικοί όσο και πολιτιστικοί, αλληλεπιδρώντες και μπορούν να οδηγήσουν στην καινοτόμο ανάπτυξη. Αυτή η κοινωνιολογική προσέγγιση προτείνει τη συστηματική συνεργασία των κοινωνικών παραγόντων και μηχανισμών που ενεργοποιούν τη δημιουργική δράση, η οποία σχεδόν ταυτίζεται με τον όρο της καινοτόμου ανάπτυξης. Θεωρεί τη δημιουργικότητα ως κοινωνικοπολιτιστικό, θεσμικό αλλά ταυτόχρονα και βιολογικό-ψυχολογικό φαινόμενο.

Ο Rhodes (1961) διέκρινε τέσσερις βασικές συνιστώσες της δημιουργικότητας: το άτομο, τη διαδικασία, την πίεση και το προϊόν⁵. Το άτομο αφορά στο πνευματικό και ψυχολογικό προφίλ με τα αντίστοιχα γνωρίσματα που επιτρέπουν τη δημιουργική σκέψη, όπως είναι η αυτενέργεια, η διάθεση για δοκιμή και αποδοχή νέων ιδεών. Η διαδικασία αφορά στις νοητικές λειτουργίες και στους τρόπους της δημιουργικής σκέψης, η πίεση στους εξωτερικούς παράγοντες που την επηρεάζουν και το προϊόν είναι αυτό που κάνει ορατό το αποτέλεσμα της δημιουργικής σκέψης και την καθιστά μετρήσιμη (Rhodes, 1961; Torrance, 1993).

Από την άλλη, οι Kaufman και Beghetto (2009) εστίασαν σε τέσσερα διακριτά είδη δημιουργικότητας, την Big-C (Big Creativity), όπου εντάσσονται σημαντικά επιτεύγματα, την Pro-C (Professional Creativity), που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα σε επαγγελματικό επίπεδο, τη little-c (ή everyday creativity) που είναι συνυφασμένη με τη δημιουργικότητα στην καθημερινότητα του ατόμου και την mini-c, τον προάγγελο της εκδήλωσης των υπόλοιπων ειδών, τη δημιουργικότητα ως ατομικό ιδιαίτερο

⁴ <https://el.m.wiktionary.org/wiki/δημιουργῶ>

⁵ person, process, press, product- the four P's

χαρακτηριστικό, τα προϊόντα της οποίας έχουν συνήθως υποκειμενική αξία. Η little-c είναι αυτή που κυρίως καλλιεργείται ή θέλουμε να καλλιεργείται στους μαθητές στο σχολικό πλαίσιο και τα προϊόντα της μπορεί να έχουν τόσο υποκειμενική όσο και αντικειμενική αξία. Στη little-c μπορούμε να εντάξουμε τη **μαθηματική δημιουργικότητα** των μικρών μαθητών. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Chamberlin & Moon, 2005; Posamentier, Smith & Stepelman, 2010; Sriraman, 2004) η μαθηματική δημιουργικότητα στους μαθητές, πόσο μάλλον στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν προϋποθέτει τη δημιουργία γνώσης που προάγει τη μαθηματική επιστήμη ή την κατάθεση καινοτόμων ερωτημάτων στους επαγγελματίες μαθηματικούς. Αντιθέτως, ακόμα και όταν τα παιδιά θέτουν ή εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων, χρησιμοποιούν μαθηματική δημιουργικότητα. Στη little-c μπορούμε επίσης να συμπεριλάβουμε τη **γλωσσική δημιουργικότητα** των παιδιών. Η γλωσσική δημιουργικότητα ορίζεται ως η «προφορική ή γραπτή παραγωγή λόγου πρωτότυπου και χρήσιμου», που εξυπηρετεί δηλαδή κάποιον σκοπό (Torrance, 1962). Όταν τα παιδιά εφευρίσκουν ή συνθέτουν πρωτότυπες λέξεις, ομοιοκαταληξίες κ.λπ. για να εκφράσουν αυτό που θέλουν, χρησιμοποιούν τη γλωσσική δημιουργικότητα σε επίπεδο little-c.

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μετέρχεται μιας σειράς πέντε σταδίων, με πρώτο το στάδιο της προετοιμασίας, κατά το οποίο υλοποιείται η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών και η επεξεργασία των επιμέρους στοιχείων με την αρχική διατύπωση μιας ή περισσότερων υποθέσεων. Ακολουθεί το στάδιο της προσπάθειας, απαραίτητο στάδιο, αφού απαιτείται για το δημιουργικό επίτευγμα χρόνος και προσπάθεια. Έπεται το στάδιο της επώασης στο οποίο το δημιουργικό άτομο αναζητά με αδρανή στάση τρόπους επίλυσης του προβλήματος καθώς οι συνισταμένες του περνούν στο ασυνείδητο, ενώ στο στάδιο της έμπνευσης το άτομο θα εμπνευστεί και θα καταγράψει μία ή περισσότερες ιδέες. Τέλος, στο στάδιο της επαλήθευσης ελέγχεται η εγκυρότητα της λύσης ή των λύσεων και επιλέγεται η πλέον αρμόζουσα (Mumford et al., 1991; Παρασκευόπουλος, 2008).

Ακόμα, η δημιουργικότητα έχει οριστεί ως η αλληλεπίδραση μεταξύ των ικανοτήτων, της διαδικασίας και του περιβάλλοντος, μέσω του οποίου ένα άτομο ή μια ομάδα παράγει ένα αντιληπτό προϊόν που είναι και νέο και χρήσιμο, όπως ορίζεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Είναι η ικανότητα παραγωγής έργου που είναι ταυτόχρονα καινοτόμο, δηλαδή πρωτότυπο και απροσδόκητο, και κατάλληλο, δηλαδή χρήσιμο και προσαρμοστικό, όσον αφορά στους περιορισμούς εργασιών (Simonton, 1999). Πάντως, η πιο απλή και περιεκτική περιγραφή του όρου της δημιουργικότητας είναι μάλλον

αυτή των Stenberg, Kaufman & Pretz (2002), σύμφωνα με την οποία δημιουργικότητα είναι οποιαδήποτε μικρή ή μεγάλη συνεισφορά που επηρεάζει τον τρόπο που εξελίσσεται ένα έργο οποιασδήποτε φύσης. Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αυτός ο ορισμός δίνει την ευχέρεια να εντοπίζουμε τη δημιουργικότητα σε πολλαπλές δράσεις, ιδέες, σκέψεις και ρήσεις των παιδιών που τώρα ανακαλύπτουν τον κόσμο που τα περιβάλλει.

1.2 ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Χάρη στη σκέψη ο άνθρωπος μπορεί να χρησιμοποιήσει ορθά τις πληροφορίες που ήδη έχει αποκτήσει με τους κατάλληλους τρόπους, προκειμένου να κατορθώσει να κατακτήσει νέες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί χάρη στην λειτουργία της σύλληψης, που σηματοδοτεί την σύλληψη νέων πληροφοριών από το άτομο αλλά και την ανάκτηση και επαναχρησιμοποίηση παλαιότερων, τη λειτουργία της παραγωγής, της χρησιμοποίησης, δηλαδή, των πληροφοριών αυτών και της αξιολόγησης, στο πλαίσιο της οποίας εξετάζεται από το άτομο το αν ενδείκνυνται ή επαρκούν οι πληροφορίες αυτές, προκειμένου να επιλυθεί κάποιο πρόβλημα (Καψάλης, 2003).

Ο εγκέφαλος έχει επιφορτιστεί με το έργο της επεξεργασίας των πληροφοριών που ο άνθρωπος δέχεται από το περιβάλλον. Προκειμένου η επεξεργασία αυτή να καταστεί εφικτή, επιστρατεύονται οι νοητικές λειτουργίες της πρόσληψης, της μνήμης, της συγκλίνουσας-κριτικής σκέψης και της αποκλίνουσας- δημιουργικής σκέψης (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009).

Ο Guilford, (1967) διακρίνει τη λειτουργία της παραγωγής της σκέψης σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα. Συγκλίνουσα μπορεί να θεωρηθεί η παραγωγή της σκέψης, όταν το άτομο, στηριζόμενο στη λογική, μπορεί να συνδυάσει υπάρχουσες καταστάσεις και γνωστά δεδομένα, προκειμένου να αναζητήσει και να καταλήξει σε μία λύση ή ερμηνεία. Από την άλλη, η περίπτωση της αποκλίνουσας σκέψης συνδέεται με την ελευθερία στον τρόπο σκέψης και με τη **φαντασία**, που μπορεί να οδηγήσει στην **ευχέρεια** εύρεσης περισσότερων της μίας λύσεων (Καψάλης, 2015). Η αποκλίνουσα σκέψη έχει συνδεθεί και σχεδόν ταυτίζεται με τη δημιουργικότητα, την **πρωτοτυπία** και ευρηματικότητα του ανθρώπου, ενώ η συγκλίνουσα σκέψη έχει συνδεθεί με την κριτική σκέψη. Παράλληλα, η δημιουργική σκέψη αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες νοητικές λειτουργίες, και πρωτίστως με τη μνήμη και την κριτική σκέψη (Ξανθάκου, 2011).

Οι επιδόσεις του κάθε ατόμου, αναφορικά με τα επίπεδα της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, οδηγούν στη διάκριση τεσσάρων διαφορετικών γνωστικών

τύπων: ο συγκλίνων και δημιουργικός τύπος αφορά άτομα με ιδιαίτερες επιδόσεις και στην κριτική αλλά και στην δημιουργική σκέψη. Υπάρχουν ακόμα άτομα συγκλίνοντα-μη δημιουργικά και δημιουργικά-μη συγκλίνοντα, τα οποία έχουν καλές επιδόσεις σε ένα μόνο εκ των δύο τομέων. Τέλος, υπάρχουν και άτομα με κακές επιδόσεις και στους δύο τομείς (Παρασκευόπουλος, 2008). Πάντως, η δημιουργική σκέψη χρειάζεται να συνδυάζει την αποκλίνουσα με τη συγκλίνουσα σκέψη, καθώς κινείται ανάμεσα στο δίπολο που σχηματίζουν και γι' αυτό σημαντικό βεβαίως είναι να καλλιεργούνται εξίσου. Η αποκλίνουσα σκέψη μπορεί να είναι δημιουργική και να χρησιμοποιεί το φανταστικό και νεωτεριστικό αλλά η συγκλίνουσα μπορεί να συνδυάσει και να εφαρμόσει στην πράξη προϊόντα του φανταστικού (Τζώρτζη, 1996).

Πολύ σημαντική επομένως είναι και η σχέση της **φαντασίας** με τη δημιουργικότητα. Στην καθημερινότητα αλλά και στην εκπαίδευση συχνά οι δύο έννοιες ταυτίζονται. Ουσιαστικά η φαντασία είναι αυτή που ενεργοποιεί και καθοδηγεί τη δημιουργικότητα κι έτσι μπορούμε να μιλάμε για δημιουργική φαντασία. Άλλωστε ένα άτομο για να σκεφτεί δημιουργικά θα πρέπει οπωσδήποτε να διαθέτει φαντασία αλλά και το αντίστροφο, δηλαδή συνήθως ένα άτομο που έχει αξιοσημείωτη φαντασία αναμένεται να έχει και δημιουργική σκέψη. (Kind, 2016). Πάντως, ακόμα και η φαντασία ,μπορεί στον χώρο της εκπαίδευσης και ακόμα περισσότερο στο νηπιαγωγείο, να ενισχυθεί. Αυτό μπορεί να γίνει καταρχήν με το να μην καταπνίγεται, να ενθαρρύνεται και να εξασκείται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες όπου τα παιδιά καλούνται να την επιστρατεύουν (Τζώρτζη, 1996). Ο Ροντάρι (2001) αναφέρει πως η επινοήση και η φαντασία έχουν θεωρηθεί ως δύο πτυχές της ευφυΐας, με την επινοήση να έχει την έννοια της παραγωγής και τη φαντασία από την άλλη να ταυτίζεται με τη δημιουργία. Από ψυχολογική και φιλοσοφική σκοπιά, φαντασία και επινοήση δε διαφέρουν, θα πρέπει όμως να υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στη φαντασία και τη φαντασιοπληξία. Η πρώτη δημιουργεί χρησιμοποιώντας στοιχεία της πραγματικότητας με νέους ευφάνταστους τρόπους, ενώ η δεύτερη ξεφεύγει εντελώς από την πραγματικότητα και τη συναντούμε σε παθολογικές καταστάσεις αλλά και σε μεγαλουργήματα της σύγχρονης τέχνης.

1.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Διαχρονικά έχουν συγκροτηθεί διάφορες θεωρίες και προσεγγίσεις για την ανάλυση και ερμηνεία της πολύπλοκης έννοιας της δημιουργικότητας. Η μορφολογική θεωρία επικεντρώνεται στην πορεία που ακολουθεί ο νους στο πλαίσιο της

δημιουργικής διαδικασίας, προτείνοντας μία οργάνωση των ερεθισμάτων από το δημιουργικό άτομο, τα οποία ομαδοποιούνται και αξιοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων ή την ερμηνεία νέων καταστάσεων. Από την άλλη οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι οποίες επικεντρώνονται στην ανταπόκριση του ατόμου σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα, εκλαμβάνουν τη δημιουργικότητα ως ένα αποτέλεσμα περιβαλλοντικών συνθηκών, που διαμορφώνονται και τροποποιούνται από το άτομο. Μάλιστα, η ενίσχυση, έννοια που εισήχθη από τον Skinner (1953), έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αφού, απουσία αυτής μπορεί να οδηγήσει σε αποδυνάμωση της δημιουργικής δυνατότητας. Η κριτική κατά του συμπεριφορισμού επικεντρώνεται κυρίως στην αποκλειστική εστίαση σε εξωτερικά ερεθίσματα και όχι σε ενδοατομικούς, εσωτερικούς παράγοντες (Γουλή, 2009).

Άλλες θεωρίες που ασχολούνται με την έννοια της δημιουργικότητας λαμβάνουν περισσότερο υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που μπορεί να περιορίσουν ή να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα. Έτσι η Amabile (1983) εξαιρεί τη σημασία των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γνωστική περιοχή, εκείνων που συνδέονται με τη δημιουργικότητα αλλά και των εσωτερικών κινήτρων, των δυνάμεων εκείνων που θα κινητοποιήσουν το παιδί ώστε να εκφράσει τη δημιουργικότητά του. Αυτές μπορεί να παρεμποδιστούν από εξωτερικές συνθήκες, συμπεριλαμβανομένου του ανταγωνισμού, της έμμονης καθοδήγησης και των περιορισμένων επιλογών, περιορίζοντας τη δημιουργικότητα του παιδιού. Επίσης, ο Gardner (2011) εστιάζει στα μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, γεγονός το οποίο υποδηλώνει ότι η δημιουργικότητα θα μπορούσε να εκδηλωθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα, αναλόγως του τύπου νοημοσύνης του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό το ατομικό, οικογενειακό, κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον ενέχει καθοριστικό ρόλο. (Γουλή, 2009). Το κουκλοθέατρο για παράδειγμα, ως μορφή παραστατικής τέχνης που συνδυάζει δεξιότητες λόγου, σκέψης με ποικίλους τρόπους (κείμενα, αυτοσχεδιασμοί, σκηνικά, κούκλες κ.λπ.) δίνει ευκαιρίες για αξιοποίηση όλων των μορφών νοημοσύνης.

Δύο πολύ βασικές προσεγγίσεις όμως είναι: αυτή που στηρίζεται στη θεωρία προσωπικότητας του Maslow και αυτή που στηρίζεται στη γνωστική θεωρία του Guilford. Σύμφωνα με την πρώτη, η δημιουργικότητα είναι έμφυτη σε κάποια άτομα και δεν μπορεί να αναπτυχθεί, συσχετίζεται όμως με την αυτοπραγμάτωση καθώς η δημιουργικότητα ενός ατόμου μπορεί να το βοηθήσει να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση και αμφίδρομα η αυτοπραγμάτωση ενός ατόμου μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργική συμπεριφορά (Maslow, 1971).

Κατά τη γνωστική προσέγγιση, η δημιουργική σκέψη είναι ανεξάρτητη από την υψηλή νοημοσύνη και αποτελεί νοητική λειτουργία που μπορεί να εξασκηθεί και να καλλιεργηθεί (Guilford, 1967). Μέσα από έρευνες φάνηκε ότι η δημιουργικότητα είναι έμφυτη στο άτομο αλλά μπορεί να εκδηλωθεί μόνο με τη θετική επίδραση του περιβάλλοντος (Taylor, 1972). Αυτό οδήγησε στην πραγματοποίηση επιπλέον ερευνών μέχρι τις μέρες μας που συμπέραναν ότι η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί (Lubart & Guinard, 2004; Scott, Leritz & Mumford, 2013; Hammershoj, 2014; Smogorzewska, 2014). Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Ροντάρι (2001), η δημιουργικότητα έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως μπορεί να καλλιεργηθεί και πρέπει αυτό να γίνει σε όλους τους τομείς που εκδηλώνεται, στη γλώσσα, στις τέχνες, στην πολιτική και αλλού. Αυτή η προσέγγιση ενδιαφέρει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και οδηγεί στο ερώτημα γιατί η δημιουργικότητα είναι τόσο σημαντική ώστε να πρέπει να καλλιεργηθεί;

Από την άλλη, η ψυχαναλυτική θεωρία της δημιουργικότητας εστιάζει αποκλειστικά στην εσωτερικότητα των ατόμων, η οποία συνδράμει στο να απελευθερώσει το άτομο και να εξωτερικεύσει τις δημιουργικές του τάσεις. Ο ρόλος του παιχνιδιού και της φαντασίας στη διαδικασία αυτή είναι κομβικός (Γουλή, 2009).

1.4 ΓΙΑΤΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ;

Ο Winnicot (2019) από ψυχαναλυτική σκοπιά έδωσε μια υπαρξιακή διάσταση στη σημασία της δημιουργικότητας, επισημαίνοντας ότι η ύπαρξή της είναι αυτή που δίνει νόημα και σκοπό στην ίδια τη ζωή. Η χαρά της προσωπικής δημιουργίας δεν είναι ήσσονος σημασίας. Η δημιουργική ενόρμηση είναι παρούσα κάθε φορά που ένα άτομο κάνει σκόπιμα κάτι. Υποστηρίζει ότι είναι αδύνατο να εξηγηθεί και να ερμηνευθεί αλλά σίγουρα είναι αυτή που διαχωρίζει την αληθινή ζωή από την απλή ύπαρξη. Θεωρεί ότι το να ζει κάποιος δημιουργικά είναι προϋπόθεση της αντίληψης ότι αυτός είναι ένα ξεχωριστό άτομο που μπορεί να έχει προσωπική ανάπτυξη. Πρεσβεύει μάλιστα ότι ο ίδιος ο μονοθεϊσμός εκδηλώθηκε μόνο, όταν ο άνθρωπος έφτασε σε αυτό το στάδιο ψυχικής λειτουργίας, της γνώσης της ατομικότητάς του μέσα από τη δημιουργικότητα, προβάλλοντας στο Θείο αυτή την ανθρώπινη ιδιότητα.

Από τη σκοπιά της εκπαίδευσης, έρευνες έχουν δείξει πως οι δημιουργικοί τρόποι μάθησης με ενεργό εμπλοκή των μαθητών ωθούν τον μαθητή στην αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης η οποία έτσι παράγεται πιο εύκολα αλλά είναι και πιο βαθιά και διαρκής, σε αντίθεση με μεθόδους στείρας ανάκλησης της μνήμης και αναπαραγωγής

της γνώσης. Τα παιδιά που μαθαίνουν καλλιεργώντας και χρησιμοποιώντας τις δημιουργικές τους ικανότητες απολαμβάνουν τη μαθησιακή εμπειρία και παγιώνουν καλύτερα τις γνώσεις τους. (Ξανθάκου, 2011). Εξάλλου, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης είναι και μία από τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αυτονομίας στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας δύο ως πέντε ετών, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας υγιούς ταυτότητας και παίζει σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας αλλά και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Αθανασοπούλου & Βρετουδάκη, 2022).

Η δημιουργικότητα, όπως υποστήριξε και ο Guilford (1950) έχει και κοινωνική σημασία. Η βιομηχανία αναζητά την καινοτομία για να αναπτυχθεί. Στο πεδίο της διακυβέρνησης των χωρών αναζητούνται όλο και περισσότερο στελέχη με ικανότητες σχεδιασμού και δημιουργικής έμπνευσης. Οι πολυεθνικές εταιρίες και οι τομείς της τεχνολογίας και των επιστημών απαιτούν όλο και περισσότερο **προτοτυπία, φαντασία, ευχέρεια**, ευελιξία και πρόοδο στην παραγωγή νέων χρήσιμων ιδεών. Στις μέρες μας η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη έχει φτάσει σε ένα στάδιο που χαρακτηρίζεται από πρωτοφανή πολυπλοκότητα και απαιτεί πλέον λύσεις και ιδέες ανάλογες και άκρως δημιουργικές και ευέλικτες για να στηριχθεί και να προχωρήσει (Κούσουλας & Μέγα, 2005· Robinson, 2011). Σε πιο σύγχρονη έρευνα των Liveri, Xanthakou & Kaila (2012) αναδεικνύεται η ανάγκη για την εξασφάλιση δημιουργικών πολιτών που θα νιώθουν ασφαλείς, ελεύθεροι και θα πιστεύουν στις προσωπικές τους δυνατότητες.

Άλλωστε, μια κοινωνία που προσανατολίζεται μόνο στο κυνήγι του κέρδους και χρησιμοποιεί τους ανθρώπους μόνο ως αναπαραγωγικές μονάδες μάλλον κάπου έχει χάσει τον δρόμο προς την ολοκλήρωση και την αυτοπραγμάτωση και για να αλλάξει αυτό, σίγουρα χρειάζονται άνθρωποι που διαθέτουν φαντασία και δημιουργικότητα (Ροντάρι, 2001).

Άλλοι σημειώνουν τη σημασία της δημιουργικότητας στις τέχνες ή στην καθημερινή ζωή. Μερικοί μελετητές υποστηρίζουν ακόμη την υπόθεση ότι η έμφαση στη δημιουργικότητα σε μια κοινότητα έχει μια σειρά από σημαντικά πολιτιστικά, εκπαιδευτικά και οικονομικά οφέλη. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μάθηση σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, αφού η κατασκευή και η χρήση νέας γνώσης αποτελεί μία ειδική περίπτωση δημιουργικότητας. Δεδομένων αυτών των πλεονεκτημάτων και της ισχυρής σχέσης μεταξύ της μάθησης και της δημιουργικότητας, είναι φυσικό να

στραφούμε στην επίσημη εκπαίδευση σε μια προσπάθεια ενθάρρυνσης και προώθησης της δημιουργικότητας (Plucker, 2011).

1.5 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ

Τα παιδιά, μέσα σε ένα σχολείο βαρετό, με περιεχόμενο σπουδών αποκομμένο από τα ενδιαφέροντά τους και που τα αναγκάζει να προσπαθούν διαρκώς να ικανοποιήσουν τον δάσκαλο βρίσκοντας τη σωστή απάντηση στις ερωτήσεις του και λύνοντας ασκήσεις με τον μοναδικά σωστό κάθε φορά τρόπο, σταδιακά χάνουν τη δημιουργικότητά τους (Holt, 1964). Αυτή η άποψη θα έπρεπε στις μέρες μας να έχει ήδη εισακουστεί και τα πράγματα να έχουν αλλάξει προς μια πιο προοδευτική πλευρά. Το σχολείο θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τους μαθητές με σεβασμό στις προσωπικές ιδιαιτερότητες. Οι διδαχές του Gardner (2011) για διάκριση πολλών τύπων νοημοσύνης θα έπρεπε να έχουν εισακουστεί και τα αναλυτικά προγράμματα να στοχεύουν στην αναζήτηση και ενίσχυση του είδους ευφυΐας του κάθε μαθητή, δίνοντάς του χώρο, μέσα και τρόπους να ανθίσει.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι τα παιδιά, ενώ στην ηλικία των τεσσάρων ετών παρουσιάζουν έντονα δημιουργική σκέψη αλλά και δημιουργική αυτοπεποίθηση, μέχρι να τελειώσουν το Λύκειο, αυτό το έχουν χάσει. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ανά τον κόσμο, ακολουθώντας το γενικότερο πνεύμα των οργανωτικών δομών διοίκησης, τείνουν να καταπνίγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών με το κυνήγι της σωστής απάντησης και του καλού βαθμού, μέσα σε ένα κλίμα πειθαρχίας που αποκλείει σκέψεις και συμπεριφορές αντικοφορμιστικές. Δυστυχώς η κάθε σχολική τάξη, από το νηπιαγωγείο ήδη, θεωρείται ως προετοιμασία για τις επόμενες, αδιαφορώντας για την ανάγκη να σχετιστούν με το παρόν. Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο της γραμμικής θεώρησης των εκπαιδευτικών βαθμίδων που οδηγούν στην είσοδο στο πανεπιστήμιο. Όμως, αν τα νήπια, αντιμετωπίζονται σαν μικροί άνθρωποι-δυναμικά μελλοντικοί φοιτητές και αν, αντί να δοθεί προτεραιότητα στο παιχνίδι και στον σεβασμό της παιδικότητάς τους, βομβαρδίζονται με κατακερματισμένες γνώσεις που θα τα «βοηθήσουν» στο μέλλον να μπουκώσουν στο πανεπιστήμιο, τότε σταδιακά η αποκλίνουσα σκέψη, η φαντασία, ο αυθορμητισμός και η δημιουργικότητά τους φθίνει (Robinson, 2011). Σε πολλές περιπτώσεις άλλωστε οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν μέσα στην τάξη τους δημιουργικούς τρόπους δράσης και συμπεριφοράς καθώς

αποδυναμώνουν το κλίμα πειθαρχίας, απομακρύνουν την ομάδα της τάξης από την εφαρμογή κανόνων συμπεριφοράς και προκαλούν αναστάτωση (Dababneh et al., 2010).

Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, βασικό σκοπό αποτελεί η πολύπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Επιδιώκεται να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να μπορούν να είναι δημιουργικά στη ζωή τους. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να δημιουργούν ιδέες και να αξιοποιούνται τα λάθη τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού επιδιώκεται ακόμα η δημιουργική χρήση των υλικών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση σχεδίων εργασίας επίσης αναφέρεται πως ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα. Παράλληλα, ένας από τους άξονες δραστηριοτήτων είναι και αυτός που ονομάζεται Δημιουργίας και Έκφρασης που περιλαμβάνει τα Εικαστικά, τη Μουσική, τη Φυσική Αγωγή και την Δραματική Τέχνη, η οποία, παράλληλα με τις άλλες τέχνες, ωθεί τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και εφευρετικότητα των παιδιών μέσα από τον διάλογο, την ποικιλία των υλικών, των μορφών και των καταστάσεων (ΥΠΔΒΜΘ & ΠΙ, 2011).

Επιπρόσθετα, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που πλέον εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο αλλά και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν στους στόχους τους και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων μάθησης του 21^{ου} αιώνα που περιλαμβάνουν εκτός από την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Μάλιστα, διακρίνουν ως ξεχωριστό θεματικό κύκλο αυτόν που ονομάζεται «Δημιουργώ και καινοτομώ- Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία», ο οποίος όμως υλοποιείται μέσα από τις θεματικές της ρομποτικής (STEM) και της αγωγής σταδιοδρομίας-επιχειρηματικότητας και δραστηριότητες σχετιζόμενες με τα επαγγέλματα⁶. Διατηρούνται πάντως επιφυλάξεις από την πλευρά των νηπιαγωγών ως προς το αν πραγματικά μπορεί να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα στα παιδιά μέσα από προκαθορισμένες από το πρόγραμμα δραστηριότητες και εργασίες.

Συνεπώς, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών φαντάζει πλέον ως ένας κατ' εξοχήν στόχος αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης. Εξάλλου, όπως έρευνες έχουν καταδείξει, η δημιουργικότητα των παιδιών μπορεί να φθίνει σταδιακά στο νηπιαγωγείο, αν αυτή δεν καλλιεργηθεί με τους κατάλληλους τρόπους. Βέβαια, αυτή είναι η κατ' εξοχήν περίοδος της ζωής του ανθρώπου που αναπτύσσεται η δημιουργικότητα, μια περίοδος φυσικής περιέργειας και μοναδικότητας, πειραματισμών

⁶ <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothesis/skill-labs>

και ανάπτυξης των αισθήσεων (Mayesky, 2012). Ο Gardner (1982) επεσήμανε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν υψηλή δημιουργικότητα που με την είσοδο στο δημοτικό μειώνεται καθώς μαθαίνουν να σκέφτονται και να δρουν πιο συμβατικά. Ο Urban (1991), μετά από μετρήσεις που έκανε χρησιμοποιώντας το Test for Creative Thinking-Drawing Production σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών, συμπέρανε ότι η δημιουργικότητα μειώνεται στις ηλικίες των 5 και 6 ετών. Έρευνα (Khatena, 1971) που έγινε σε 118 μειονεκτούντα παιδιά με χρήση του Torrance Test of Creative Thinking-Figural (TTCT-Figural) για τη μέτρηση της δημιουργικότητας, μετά από παρέμβαση με χρήση 3 στρατηγικών δημιουργικής σκέψης, έδειξε ότι ενισχύθηκε σημαντικά η πρωτοτυπία και η ευελιξία αλλά σε σχέση με την παρέμβαση κυρίως η ευχέρεια και η δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών. Μια άλλη οιονεί πειραματική έρευνα (Kelly, 1989), που έγινε σε τέσσερις τάξεις νηπιαγωγείου για να διερευνηθεί η επίδραση ενός προγράμματος τέχνης στη δημιουργικότητα και στην αυτοαντίληψη των παιδιών, έδειξε ότι υπήρξε βελτίωση ως προς την πρωτοτυπία και την ευχέρεια αλλά όχι ως προς τη φαντασία. Για τη μέτρηση της δημιουργικής πρωτοτυπίας, ευχέρειας και φαντασίας χρησιμοποιήθηκε το TCAM test.

Πιο πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν πως, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η σκέψη τους γίνεται πιο λογική και συμβατική, εκλογικεύοντας τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα, με αποτέλεσμα την απώλεια της πρωτοτυπίας που χαρακτηρίζει τη δημιουργική σκέψη. Ωστόσο, με τη διεξαγωγή προγραμμάτων εξάσκησης της δημιουργικότητας σε παιδιά 5-6 ετών, παρατηρήθηκε θετική επίδραση στη συγκλίνουσα αλλά και την αποκλίνουσα σκέψη καθώς και στην ποιότητα των επιτευγμάτων των παιδιών που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά (Alfonso-Benlliure, Meléndez & Garzía-Ballestros, 2013). Σε άλλη έρευνα που έγινε σε 30 παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Μαλαισία, μετά από 12 παρεμβάσεις, με τη χρήση μεθόδων καλλιέργειας της δημιουργικότητας όπως η ιδεοθύελλα, η αφήγηση ιστοριών και το παιχνίδι ρόλων και χρησιμοποιώντας το Torrance Training Creativity Test για τη μέτρηση της δημιουργικότητας, φάνηκε ότι υπήρχε σημαντική αύξησή της μετά τις παρεμβάσεις (Zahra, Yusoof & Hasim, 2013). Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Άγκυρα σε παιδιά 6 ετών, έδειξε πως τα 40 παιδιά της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος, αύξησαν σημαντικά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου τα επίπεδα δημιουργικής σκέψης. Η μέτρηση έγινε με το TCT-DP Test for Creative Thinking- Drawing Production του Torrance και στα δύο τμήματα

πριν και μετά τις 24 παρεμβάσεις που έγιναν σε διάστημα 12 εβδομάδων (Can Yaşar & Aral, 2012).

Η δημιουργικότητα είναι -ή μάλλον θα έπρεπε να είναι- πρωταρχικό μέλημα στην εκπαίδευση για πολλούς λόγους. Βέβαια, προκειμένου να προωθήσουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές και οι ίδιοι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι δημιουργικοί. Ο Torrance (1970) διαπίστωσε ότι παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού με δασκάλους που είχαν υψηλή βαθμολογία πάνω στις δοκιμασίες δημιουργικότητας αποκόμισαν σημαντικά κέρδη στη γενική δημιουργική σκέψη σε σύγκριση με τα παιδιά στις τάξεις με δασκάλους με χαμηλή βαθμολογία. Ο Poole (1980) προτείνει τουλάχιστον τέσσερις σημαντικούς ρόλους που μπορεί να διαδραματίσει ο δάσκαλος στην προώθηση της δημιουργικότητας στα παιδιά, οι οποίοι σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων, με την οργάνωση της τάξης από τον δάσκαλο, με τον δάσκαλο ως κατασκευαστή του προγράμματος σπουδών, το οποίο θα πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες εμπειρίες στα παιδιά και τέλος με τον δάσκαλο που πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει την πρωτοτυπία και να την επιβραβεύει.

Οι Trostle & Yawkey (1982) περιγράφουν επτά συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας της δημιουργικής σκέψης στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης: 1. Διευκόλυνση της δημιουργικής σκέψης σε χώρους ημερήσιας φροντίδας, όπου ο δάσκαλος επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιεί φυσικά αντικείμενα με τους δικούς του τρόπους. 2. Παιχνίδι ενηλίκων, όπου ο δάσκαλος προσχολικής ηλικίας παίζει και δείχνει ένα μοντέλο, λειτουργώντας ως πρότυπο δημιουργικότητας. 3. Εξερεύνηση, όπου ο δάσκαλος παρέχει χρόνο στο πρόγραμμα της τάξης στο οποίο τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν και να εξερευνήσουν νέα αντικείμενα και υλικά πριν από τη χρήση. 4. Προφορικές ενδείξεις, όπου ο δάσκαλος απλώς μιλάει στα παιδιά, προκειμένου να τους κάνει να ξεδιπλώσουν τη δημιουργική σκέψη και φαντασία. 5. Προφορικές περιγραφές, όπου ο δάσκαλος βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν τις δημιουργικές τους ιδέες όσο πιο ζωντανά και ξεκάθαρα γίνεται. 6. Τροποποίηση αντικειμένων, όπου ο δάσκαλος αλλάζει οικεία αντικείμενα σε άγνωστα αλλάζοντας τα φυσικά τους χαρακτηριστικά. 7. Προσθήκη αντικειμένων, όπου ο δάσκαλος προσθέτει υλικό στις δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων των παιδιών, προκειμένου να τους κάνει να προσπαθήσουν να καταλάβουν πώς να τα χρησιμοποιήσουν και να τα συμπεριλάβουν στο δικό τους παιχνίδι.

Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης οι δάσκαλοι πρέπει να μάθουν πώς να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές που επηρεάζουν τη

δημιουργικότητα μεταξύ των μαθητών. Το σχολείο θα πρέπει να ενισχύσει τη σημασία της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και οι δάσκαλοι να μπορούν να προωθούν και να ανακαλύπτουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές (Alsrour & Al-Ali, 2014). Θα πρέπει ακόμα να μάθουν να εκτιμούν τη διαδικασία και να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη σκέψη και στον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής προσεγγίζει ένα πρόβλημα. Εάν δίνεται υπερβολική έμφαση μόνο στα προϊόντα που παράγουν τα παιδιά, οι δημιουργικές προσπάθειες των μικρών παιδιών μπορεί να αποθαρρύνονται (Isbel & Raines, 2003). Εξάλλου, η δημιουργικότητα των μικρών παιδιών αντανακλάται συχνότερα στη διαδικασία της σκέψης τους, παρά στα αποτελέσματα αυτών (Shipley, 1993). Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μην αναστέλλουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, θα πρέπει να αποδέχονται τις απορίες τους και να τους ωθούν να τις λύσουν με τους δικούς τους συλλογισμούς. Θα πρέπει επίσης να σέβονται αλλά και να εκτιμούν τις περίεργες ιδέες που ακούγονται στην τάξη, εφαρμόζοντας και δοκιμάζοντάς τις, αν αυτό είναι εφικτό. Οι σχολικές εργασίες δεν θα πρέπει να έχουν ως στόχο την υψηλή βαθμολογία-αξιολόγηση και τα παιδιά δεν θα πρέπει να κρίνονται οριζόντια για τη συμπεριφορά τους στην τάξη χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά, τα κίνητρα και τα αποτελέσματά της (Ξανθάκου, 2011).

Παράλληλα, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αναζητούν τα προβλήματα που πρόκειται να λύσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω τις ιδέες τους. Όταν τα παιδιά δημιουργούν και κατέχουν τις ερωτήσεις, κατέχουν επίσης τις απαντήσεις (Behar-Horenstein, Ornstein, & Rajak, 2003). Μια δημιουργική τάξη θα πρέπει να αφήσει περισσότερο χρόνο για ανοιχτές ερωτήσεις, παρεκκλίνοντας ορισμένες φορές και από το ίδιο το αντικείμενο, δίνοντας ευκαιρίες και για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης κάτι που στα πλαίσια του νηπιαγωγείου είναι πιο εύκολα εφικτό (Wassermann, 2000). Η κατάλληλη προσαρμογή του χώρου και του χρόνου τέλος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της δημιουργικότητας (Robson, 2012). Όταν δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τον χώρο διαμορφώνοντάς τον σύμφωνα με τις ανάγκες που προκύπτουν από τις ιδέες τους, τότε μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα πεδίο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας (Αθανασοπούλου & Βρετουδάκη, 2022). Συνεπώς, ο ρόλος του διδάσκοντα στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στο νηπιαγωγείο είναι κομβικός και η επιλογή συστηματικών μεθόδων για τον σκοπό αυτό είναι αναγκαία.

1.6 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στην προσπάθεια λειτουργικής προώθησης της δημιουργικής σκέψης και διαδικασίας έχουν αναπτυχθεί διάφορες στρατηγικές. Ωστόσο, δεν ενδείκνυνται όλες οι στρατηγικές για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Μερικές από αυτές μπορούν πιο εύκολα να εφαρμοστούν και στην προσχολική ηλικία τεσσάρων ως έξι ετών. Ο Alex Osborn (1979) καθιέρωσε τον όρο brainstorming (ιδεοθύελλα ή καταιγισμός ιδεών) μιλώντας για την τεχνική κατά την οποία η ομάδα, χωρίς πολλή σκέψη, παραθέτει αυθόρμητα πλήθος ιδεών, χωρίς αυτές να κρίνονται αρχικά από την ομάδα και χωρίς να αναλύονται για την ορθότητά τους, για να μην εμποδιστεί η ελευθερία της φαντασίας των μελών. Οι ιδέες καταγράφονται όλες και αργότερα κρίνεται ποιες μπορούν να εφαρμοστούν και είναι χρήσιμες. Κάποιες από αυτές μπορεί να συνδυαστούν. Ο Osborn ανέπτυξε μια λίστα εβδομήντα τριών περίπου ερωτήσεων (π.χ. αν είχε άλλο σχήμα; αν το βλέπαμε ανάποδα; κ.λπ.) οι οποίες κατά τη διάρκεια του καταιγισμού ιδεών μπορούν να οδηγήσουν σε πολυάριθμες διαφορετικές ιδέες. Όσο περισσότερες ιδέες ακουστούν άλλωστε, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να βρούμε αυτή ή αυτές που μας ταιριάζουν.

Ο Bob Eberle (2008) υιοθέτησε την τεχνική του Osborn, περιόρισε κατατάσσοντας τις ερωτήσεις σε επτά κατηγορίες, καταλήγοντας στις ερωτήσεις SCAMPER, λέξη της οποίας κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε είδος ερωτήσεων: S-Substitute (Αντικαθιστώ π.χ. Αν είχε άλλο όνομα; Αν είχε άλλη λειτουργία;), C-Combine (Συνδυάζω π.χ. Αν τα βάλουμε μαζί; Αν είναι από πολλά υλικά;), A-Adjust (Προσαρμόζω π.χ. Αν το κάνουμε να χωράει; Αν χρησιμοποιήσουμε το σπασμένο ως καινούργιο;), M-Modify-Magnify-Minify (Τροποποιώ-Μεγαλώνω-Μικραίνω π.χ. Αν ήταν μπλε; Αν ήταν ψηλότερο; Αν ήταν πιο αδύνατο;), P-Put to other places (Βάζω σε άλλα πλαίσια π.χ. Αν του αλλάζαμε χρήση; Αν το χρησιμοποιούσαμε το βράδυ αντί για το πρωί; Αν πετούσε αντί να περπατά;), E-Eliminate (Εξαλείφω π.χ. Αν του αφαιρούσαμε τα αυτιά; Αν είχε λιγότερα κομμάτια;), R-Reverse-Rearrange (Αντιστρέφω-Αναδιατάσσω π.χ. Αν το κάτω μέρος το βάζαμε πάνω; Αν έκανε το αντίθετο; Αν αλλάζαμε τις ομάδες; Αν ξαναμοιράζαμε; Αν είχαν άλλη σειρά;).

Μια άλλη τεχνική, αυτή της συμβολικής αντιστοίχισης, υιοθετείται συνήθως αυθόρμητα από τα μικρά παιδιά. Η συμβολική σκέψη εμφανίζεται στα παιδιά κατά τη διάρκεια του προσυλλογιστικού σταδίου από τριών ως έξι ετών (Piaget, 2007). Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κάνουν συμβολικούς συλλογισμούς με

φαντασία και δημιουργικότητα σε υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, να δημιουργούν νέους κόσμους, αντικείμενα και καταστάσεις κάνοντας συμβολικές αντικαταστάσεις. Αυτό συμβαίνει όταν, για παράδειγμα, ένα παιδί λέει ότι είναι μάγος και κρατά μαγικό ραβδί κουνώντας έναν μαρκαδόρο στο χέρι. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τέτοιες συμβολικές αντιστοιχίσεις στους μαθητές τους προωθώντας και επιδιώκοντας δημιουργικές σκέψεις και λύσεις (Ξανθάκου, 2011).

Άλλη μια στρατηγική δημιουργικής σκέψης που μπορεί να φανεί χρήσιμη δουλεύοντας με παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι αυτή του καταλόγου των ιδιοτήτων με χαρτογράφηση μιας έννοιας και των ιδιοτήτων της ή των ιδεών που πυροδοτεί (Crawford, 1954). Η έννοια, το αντικείμενο, το θέμα, το πρόβλημα που θέλουμε να προσεγγίσουν δημιουργικά τα παιδιά καταγράφεται και έπειτα, γύρω από αυτό, καταγράφονται όλα τα χαρακτηριστικά του. Έπειτα μπορούμε να σχηματίσουμε διάφορους συνδυασμούς των χαρακτηριστικών, παράγοντας νέες μορφές με κάθε συνδυασμό (Allen, 1962). Αν φανταστούμε πως αυτή η τεχνική γίνεται για την περίπτωση ενός σούπερ ήρωα, για παράδειγμα, καταλαβαίνουμε ότι τα παιδιά μπορούν έτσι να δημιουργήσουν πολλούς πρωτότυπους φανταστικούς και δημιουργικούς συνδυασμούς και να δημιουργήσουν ήρωες που μπορεί να είναι πράσινοι, να πετούν και να φορούν μαγική μέρτα ή να κρατούν ασπίδα, να είναι αόρατοι και να φορούν γυαλιά και άπειρες άλλες φανταστικές μορφές.

1.7 ΜΕΤΡΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ένα ερώτημα που εγείρεται όσον αφορά στη μέτρηση της δημιουργικότητας στα μικρά παιδιά είναι το γιατί είναι αναγκαίο αυτό. Ωστόσο, από το 1930 ήδη, είχε γίνει κατανοητό ότι μέσα από την αξιοποίηση της δημιουργικότητας του κάθε παιδιού μπορούν να ενισχυθούν οι προσωπικές του δυνατότητες και στηριζόμενοι στα προσωπικά δυνατά σημεία του, να δοθούν κίνητρα και να δημιουργήσουμε ευκαιρίες, ώστε το κάθε παιδί, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, να φτάσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του ασχολούμενο με αυτά στα οποία εκ φύσεως υπερέχει και να εξασφαλίσει την προσωπική του επιτυχία στο μέλλον (Andrews, 1930).

Όταν οι δημιουργικές δεξιότητες των μικρών παιδιών, που εκφράζονται κυρίως μέσω της φαντασίας, των ερωτήσεων, των τραγουδιών, του χορού και της κίνησης, της αφήγησης παραμυθιών κ.ά., αγνοούνται και δεν ενεργοποιούνται, αυτό οδηγεί στη δημιουργία εκπαιδευτικού κενού ανάμεσα στην προσχολική και σχολική μάθηση κι αυτό γιατί οι δημιουργικές δυνατότητες των μικρών παιδιών παράλληλα ευνοούν και τη

γνωστική, την ψυχοκινητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή τους. Ωστόσο, για να ανακαλύψουμε και να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα μικρά παιδιά, χρειάζεται να στηριχθούμε σε επιστημονικά δεδομένα που να βασίζονται σε μετρήσεις με έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία (Torrance, 1981).

Ο Kirkpatrick (1962) ήταν από τους πρώτους που πρακτικά μελέτησε και προσπάθησε να μετρήσει τη δημιουργικότητα των μικρών παιδιών με έρευνα που διεξήγαγε από τις αρχές του 1900 και εκδόθηκε το 1962. Ο Mc Carty χρησιμοποίησε ζωγραφίες και ο Abramson κηλίδες μελανιού σε προσπάθειες μέτρησης της παιδικής δημιουργικότητας (Mc Carty, 1924; Abramson, 1927). Ωστόσο από τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα έγιναν πιο εκτεταμένες μελέτες για την αναγνώριση και δυνατότητα μέτρησης της δημιουργικότητας.

Από τη δεκαετία του 1950 ο Guilford (1950) μέσα από εκτεταμένες μελέτες δημιούργησε λεκτικά και μη λεκτικά τεστ μέτρησης της δημιουργικότητας μέσω επίλυσης προβλημάτων ή μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Επικεντρώθηκε σε παραμέτρους όπως η ανταπόκριση στο πρόβλημα, η ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία, η ικανότητα σύνθεσης και ανάλυσης, η αναδιοργάνωση και ο βαθμός σωστής εκτίμησης.

Η Starkweather (1971) ανέπτυξε τέσσερα διαφορετικά εργαλεία για τη μέτρηση της δημιουργικότητας στην προσχολική ηλικία. Ωστόσο, κάθε ένα από αυτά μετρά και μια παράμετρο της δημιουργικότητας. Το Starkweather Form Boards Test μετρά την ανεπηρέαστη-απρόσωπη συμμόρφωση, το Social Conformity Test μετρά την κοινωνική συμμόρφωση, το Target Game την τάση για ανάληψη ρίσκου και το Originality Test την πρωτοτυπία.

Ο Torrance (1966) ξεκίνησε προσπάθειες από το 1958 να αναπτύξει τεστ μέτρησης της δημιουργικότητας σε παιδιά ηλικίας από 5 ετών καταλήγοντας στα Torrance Tests of Creative Thinking τα οποία επιστρατεύουν ζωγραφίες, κατασκευές με τουβλάκια, ιστορίες και παιχνίδια αλλά η αποτελεσματικότητά τους δεν τον ικανοποίησε, καθώς η διεξαγωγή τους προϋποθέτει τη χρήση του λόγου από τα παιδιά που σε αυτή την ηλικία δεν τον έχουν αναπτύξει αρκετά ακόμα. Μέσα από αυτή τη διαπίστωση και με εκτενή παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο εκφράζονταν παιδιά προσχολικής ηλικίας, ο Torrance οδηγήθηκε στη δημιουργία του Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) test. Πρόκειται για ένα τεστ που χρησιμοποιείται σε παιδιά από τριών ως οκτώ ετών. Οι δοκιμασίες του μετρούν τις πιο σημαντικές

συνιστώσες της παιδικής δημιουργικής σκέψης: **πρωτοτυπία, φαντασία και ευχέρεια**, είναι εύκολο να διεκπεραιωθούν σε λογικό χρόνο και υποστηρίζει μη λεκτικές απαντήσεις από τα παιδιά που ίσως δεν έχουν ευχέρεια λόγου, χωρίς να αποκλείει και τις λεκτικές απαντήσεις. Παράλληλα, όπως υποστήριξε, οι δοκιμασίες του TCAM τεστ, όχι μόνο μετρούν αλλά και καλλιεργούν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα των παιδιών (Torrance, 1981). Άλλωστε, σύμφωνα και με νεότερες μελέτες, (Bollimbala, James, & Ganguli, 2019; Frith, Lorpinzi, & Miller, 2019; Θωμαΐδου, 2019) η κίνηση του σώματος βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνωστικές δεξιότητες που υποστηρίζουν τη δημιουργική συμπεριφορά, καθώς μάλιστα σε βρεφική και προσχολική ηλικία εκφράζουν τις εσωτερικές σκέψεις και τις εμπειρίες τους κατά μεγάλο βαθμό μη λεκτικά. Έτσι φτάνουμε να μιλάμε ακόμα και για σωματική ή κινητική δημιουργικότητα (*embodied movement and creativity*). Ο όρος αυτός από μόνος του μαρτυρά τη στενή σχέση μεταξύ σωματικής κίνησης και δημιουργικότητας αλλά καθιστά και το TCAM ιδανική επιλογή για μετρήσεις σε ηλικίες από 4 ως 6 ετών.

Κεφάλαιο 2^ο: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

2.1 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ

Οι απαρχές του κουκλοθέατρου ξεκινούν από τότε που αρκετοί λαοί επιθυμούν να εξερευνήσουν το θείο και οτιδήποτε πιο υψηλό από τον άνθρωπο, το οποίο δεν μπορούσαν να καταλάβουν. Οι κούκλες, αναπαριστώντας τα στοιχεία του θείου μαζί με άλλα αντικείμενα, χρησιμοποιήθηκαν για τις λατρείες και ως μέσα επικοινωνίας θεού και ανθρώπου (Πούχνερ, 1985^α). Από τους πρώτους λόγους εμφάνισης του κουκλοθέατρου επίσης, ήταν και για απόλαυση μέσω της παρουσίασης ιστοριών θεών, άλλων μυθικών θεμάτων και προσώπων, σκιαγραφώντας τις ζωές και τις δράσεις τους (Proschan, 1983).

Το κουκλοθέατρο, ως μία κατηγορία θεάτρου που μπορεί να βρεθεί σε όλες τις χώρες παγκοσμίως, έχει γίνει γνωστό λόγω αυτής της διάδοσής του αλλά και εξαιτίας του ενδιαφέροντος θεάματος που προσφέρει σε μικρούς και μεγάλους. Μελέτες αναφέρουν ότι αναπτύχθηκε σε πολλές περιοχές, πέρα της αρχαίας Ελλάδας, όπως είναι η Αίγυπτος, η Ινδία, η Άπω Ανατολή και η Ρώμη και αρκετές άλλες στη συνέχεια, καθιστώντας το ως ένα πολύ γνωστό και ενδιαφέρον θέαμα. Ενώ ξεκίνησε για θρησκευτικούς και λατρευτικούς σκοπούς, όπως προαναφέρθηκε, κατέληξε ως μορφή θεάτρου από επαγγελματίες του χώρου. Το 19^ο αιώνα φτάνει να χαρακτηρίζεται ως

τέχνη που απευθύνεται σε παιδιά, με πολλούς γνωστούς ήρωες να αναδύονται μέσω της ταχείας μετάδοσής του, τον Πετρούσκα από την Ρωσία, τον γνωστό Πιερότο με χώρα προέλευσης την Ιταλία, τον Αρλεκίνο, την Κολομπίνα και πολλούς άλλους (Γραμματάς, 1999, Σακελλαρίου, 2009).

Στην Ελλάδα το πρώτο θέαμα που παρουσιάζεται, είναι αυτό με τη συμμετοχή του ανδρείκελου, που ήταν ένα πλασμένο ομοίωμα. Η λέξη προέρχεται από δύο λέξεις, το «ανήρ» που σημαίνει άνδρας ή άνθρωπος και τη λέξη «είκελος» που σημαίνει όμοιος. Στα ανδρείκελα δόθηκε φωνή και κινήσεις, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν ένα είδος θεάματος, που θα διασκέδαζε το κοινό. Στην Αρχαία Ελλάδα -και στην Αίγυπτο αλλά με διαφορετική μορφή και χρήση- υπάρχουν επίσης και τα νευρόσπαστα, που είναι κούκλες με αρθρωτά μέλη και κινούνται μέσω νημάτων που κρέμονται από αυτά. Έμοιαζαν αρκετά με αυτές που ονομάζουμε σήμερα μαριονέτες και τιμήθηκαν αρκετά από τους αρχαίους Έλληνες εν όψει κάποιου δείπνου ή γιορτής. Κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας προωθείται στην Ελλάδα ο Καραγκιόζης, που ξεκίνησε ίσως από την Ανατολή τον 11^ο αιώνα. Αργότερα, στην νεοαπελευθερωμένη Ελλάδα του 18^{ου} αιώνα, αναπτύσσεται αρκετά το κουκλοθέατρο και γίνονται γνωστές οι δυτικής προέλευσης κούκλες του Φασουλή και του Περικλέτου που έπαιρναν μορφή από τους επαγγελματίες κουκλοπαίχτες, Στραβό, Πασχάλη και Κονιτσιώτη (Άλκηστις, 2011).

Στη συνέχεια, αφού το κουκλοθέατρο βρήκε πρόσφορο έδαφος και απήχηση στο κοινό, από το 1935 δημιουργούνται θίασοι από κούκλες, όπως για παράδειγμα ο θίασος των Διατσίντου και του Ακίλογλου με το όνομα «Ζωντανές κούκλες», της Ελένης Θεοχάρη-Περάκη με το όνομα «Μπάρμπα-Μυτούσης» και της Φακίνου που ονομαζόταν «Αντικειμενοθέατρο». Απόδειξη ότι μετατράπηκε σε θέαμα περισσότερο για παιδιά είναι η συγγραφή 45 έργων που απευθύνονταν σε αυτά, από τον Γιώργο Ρώτα κατά την περίοδο της κατοχής (Κούτη, 2006· Σακελλαρίου, 2009).

Με την έννοια «κουκλοθέατρο» χαρακτηρίζεται όποιο θέαμα παρουσιάζεται στο κοινό μέσω αντικειμένων που ζωντανεύουν από έναν συγκεκριμένο χειρισμό που πραγματοποιείται από τους ανθρώπους που κρύβονται πίσω από αυτά και προσπαθούν να μεταδώσουν συγκεκριμένα νοήματα, αξίες και πολλούς συμβολισμούς (Άλκηστις, 2011). Τα αντικείμενα που βοηθούν στη διεξαγωγή του κουκλοθέατρου ονομάζονται

«κούκλες» ή και «μαριονέτες» και το ίδιο το άτομο που τα χειρίζεται «κουκλοπαίκτης» (Παρούση, 2012β).

Αν αναζητήσουμε έναν πλήρη και σαφή ορισμό της έννοιας του κουκλοθέατρου, δηλαδή μία περιγραφή που να βάζει τα όρια και να το διαφοροποιεί από άλλα είδη τέχνης και θεαμάτων, θα πρέπει να αναλύσουμε τη λέξη και να την «σπάσουμε» στα συστατικά της, ώστε να γίνει κατανοητό το πλαίσιο που βρισκόμαστε. Έτσι, γίνεται αναφορά σε θέατρο με κούκλες, δηλαδή σε ένα θέαμα από το οποίο απουσιάζουν οι άνθρωποι-ηθοποιοί και στη θέση τους βρίσκονται κούκλες ή μαριονέτες. Ο ηθοποιός δεν μπορεί να αντικατασταθεί μόνο από μία κούκλα. Θα πρέπει να πάρει τη θέση του ο χειριστής που θα βρίσκεται πίσω από την κούκλα αλλά οι θεατές δεν θα μπορούν να τον βλέπουν. Σε άλλες περιπτώσεις ο κουκλοπαίκτης είναι ορατός στο κοινό και μάλιστα μπορεί να αλληλεπιδρά με την κούκλα. Το σημείο που διαφοροποιεί το κουκλοθέατρο από τα υπόλοιπα είδη είναι η έννοια της «εμπύχωσης», η διαδικασία δηλαδή που δίνει στο άψυχο αντικείμενο-κούκλα, «ψυχή» και υπόσταση (Fournel, 2009).

2.2 Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το κουκλοθέατρο είναι ένα είδος τέχνης το οποίο ανήκει στο θέατρο και αντιπροσωπεύει το πεδίο των Τεχνών ανάμεσα σε άλλα. Είναι ένα από τα πιο δύσκολα είδη τέχνης του θεάτρου, καθώς συνδυάζει πολλές επιμέρους τεχνικές και διαδικασίες που πρέπει να πραγματοποιηθούν από τον κουκλοπαίκτη. Θα πρέπει να συνδυάζονται παράλληλα η δραματουργία, η λεπτομερής κατασκευή των ηρώων-κούκλων, η προετοιμασία της σκηνής όπου θα παρουσιαστεί το έργο με κατάλληλα σκηνικά και μέσα που μπορεί να χρειαστούν και την εξάσκηση που χρειάζεται, ώστε να συγχρονιστεί η κίνηση με τον λόγο. Για την ολοκλήρωση του θεάματος θα πρέπει να έχουν επιλεγεί τα κατάλληλα φώτα, καθώς και η μουσική που έχουν μεγάλη σημασία για το κοινό, αφού, αν είναι επιτυχημένα, κρατούν το ενδιαφέρον του μέχρι το τέλος της ιστορίας (Τσελφές, & Παρούση, 2015).

Το στοιχείο της δραματουργίας είναι βασικό, αφού αποτελείται από την υπόθεση-σενάριο που θα χρησιμοποιηθεί για να μεταδοθεί το νόημα της ιστορίας στο κοινό. Έτσι, θα πρέπει να έχει βασικά χαρακτηριστικά, όπως να είναι εύκολο ως προς την κατανόηση, να αποτελείται από σαφή δομικά μέρη, δηλαδή εισαγωγή, κυρίως θέμα και το τέλος με τα συμπεράσματα που προκύπτουν, να είναι ευχάριστο και να ευνοεί την

αλληλεπίδραση με τους θεατές αλλά να μην είναι και πολύ μεγάλο και κουράζει τους ανθρώπους που παρακολουθούν. Κάθε έργο κρίνεται από την αρχή του όπου βγαίνει ένα πρώτο συμπέρασμα για το τι πρόκειται να συμβεί στη συνέχεια. Γι' αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό μέρος και θα πρέπει να περιλαμβάνει τα κύρια σημεία που θα αναλυθούν στη συνέχεια, αναφορά στους κύριους ήρωες και στους στόχους που έχουν και τους λόγους που θέλουν να τους επιτύχουν. Το επόμενο μέρος, η μέση του έργου, είναι αυτό στο οποίο παρουσιάζονται οι δυσκολίες που πρέπει να περάσουν οι ήρωες για να φτάσουν στους στόχους τους και γενικότερα εξελίσσεται η ιστορία. Στο τελευταίο μέρος, γίνεται λόγος για το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι τελικά και οι θεατές ενημερώνονται για την κατάληξή τους (Παρούση, 2012^α).

Όταν αποφασιστούν από τον κουκλοπαίκτη οι ήρωες του έργου του, συνεχίζει με τη δημιουργία των χαρακτήρων του, που όπως αναφέρθηκε είναι κούκλες. Ο κουκλοπαίκτης δίνει μεγάλη βάση στη δημιουργία των κούκλων, ώστε να ταιριάζει η υπόστασή τους με τον ρόλο που θα τους δοθεί, να έχουν τις κατάλληλες εκφράσεις και να μπορούν να πραγματοποιήσουν τις κινήσεις τους. Πρωτίστως πρέπει να δώσει βάση στο πρόσωπο της κούκλας και στις εκφράσεις γιατί μέσω αυτών θα μεταδοθούν και τα νοήματα στους θεατές και έπειτα να επιμεληθεί τον ρουχισμό αναλόγως τον ήρωα, το επάγγελμά του ή την κοινωνική του τάξη. Είναι ακόμη γνωστό, ότι στη δημιουργία των κούκλων συνήθως δεν ακολουθείται η συμμετρία στο σώμα και στα μέλη του σώματος τους, όπως θα ήταν λογικό, αλλά το μέρος του κεφαλιού έχει αισθητά μεγαλύτερο μέγεθος από το υπόλοιπο σώμα για να μπορεί να μεταδοθεί πιο εύκολα όποια έκφραση. Συμπληρωματικά, τα ρούχα που επιλέγονται θα πρέπει να έχουν πολλά και διαφορετικά χρώματα για να προσελκύουν το ενδιαφέρον και να δημιουργούν ένα αίσθημα χαράς, εφόσον οι θεατές είναι μικρά παιδιά (Παρούση, 2012^α).

Όταν ξεκίνησε να αναδύεται το κουκλοθέατρο ήταν κάπως περίεργο που ο χειριστής της κούκλας ή αλλιώς ο κουκλοπαίκτης απουσίαζε και δεν μπορούσε ποτέ να γίνει ορατός από τους θεατές. Το άτομο αυτό κρύβεται πίσω από το προσωπίο της κούκλας και καταφέρνει να γίνει αόρατος πίσω από τον χαρακτήρα και την υπόσταση αυτής. Αυτή η έλλειψη, του βασικού πρωταγωνιστή θα μπορούσαμε να πούμε, πλαισιώνεται και συμπληρώνεται με το σκηνικό, τον φωτισμό, τα πολύχρωμα ενδύματα, τα υλικά που είναι φτιαγμένη η κούκλα, το μέγεθός της και το είδος της. Ούτως ή άλλως ο άνθρωπος πάντοτε είχε την τάση να κρύβεται και να αποκρύπτει την ταυτότητά του, θέτοντας τον εαυτό του ως κάτι το υπερφυσικό. Πολλές φορές γίνεται αντιληπτό ότι μόνο έτσι, δηλαδή κρυμμένος ή καλυμμένος μπορεί να δώσει ό,τι έχει

μέσα στην ψυχή του και στη σκέψη του και βάσει αυτού το κουκλοθέατρο μπορεί να χαρακτηριστεί από αυτή την αντίληψη. Με το να απουσιάζει λοιπόν ο άνθρωπος, γίνεται πιο αισθητή η παρουσία της κούκλας αλλά και μέσω αυτής γίνεται η επικοινωνία με τους θεατές (Παρούση, 2012^α).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, κάθε φορά που παρουσιάζεται μία κούκλα στο κουκλοθέατρο ή αλλιώς εμψυχώνεται, εκφέρει τη συγκεκριμένη άποψη ή αντίληψη του κουκλοπαίκτη της την παρούσα στιγμή. Κάθε κούκλα μπορεί να εμπεριέχει «μέσα» τις πολλές όψεις και σημασίες που δεν μπαίνουν σε λειτουργία πάντα όλες αλλά όσες θεωρεί ο χειριστής ότι πρέπει, μέχρι να φύγει από την επίβλεψη του και τον χειρισμό του και να γίνει ξανά ένα άψυχο αντικείμενο που βέβαια διαφέρει από τα υπόλοιπα, καθώς αυτή μπορεί να «ξαναζωντανέψει» (Barthes, 2007).

Σημαντικό είναι όμως, παρόλ' αυτά που αναφέρθηκαν, να γίνει λόγος για αυτή τη σχέση ανάμεσα στον κουκλοπαίκτη και την κούκλα του. Υπάρχει μία σχέση αγάπης και δεσίματος σαν να είναι ένας ηθοποιός ζωντανός, με ψυχή και συγκεκριμένο ρόλο. Κάποιες φορές ίδιος ο κουκλοπαίκτης αρχικά δημιουργεί την κούκλα του, όπως ακριβώς την θέλει, με τα ρούχα και τα χρώματα που επιλέγει, με το χαρακτήρα που της δίνει, τις κινήσεις, τη φωνή και έπειτα κατασκευάζει το σενάριο και την ιστορία του θεάματός του, στο οποίο πρωταγωνιστικό ρόλο θα έχει εκείνη. Οπότε μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε ότι η υπόσταση της κούκλας, το δημιούργημά του αυτό, εμπνέει τον κουκλοπαίκτη ώστε να δημιουργήσει το πιο ταιριαστό σενάριο (Λενακάκης, Παρούση, 2019).

2.3 ΕΙΔΗ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ

Η τέχνη του κουκλοθέατρου περικλείει διάφορες κατηγορίες που είναι γνωστές μέχρι σήμερα. Υπάρχουν 4 κύρια είδη κουκλοθέατρου που έχουν διαμορφωθεί στο χρόνο. Ένα από αυτά είναι το γνωστό θέατρο σκιών, πολύ αγαπητό σε μεγάλους αλλά και παιδιά. Στο θέατρο σκιών υπάρχουν μεγάλες, ημιδιάφανες ζωγραφισμένες εικόνες πάνω σε κομμάτι χαρτιού ή δέρματος που παρουσιάζονται σε μία λευκή οθόνη που από την πίσω πλευρά της φωτίζεται, ώστε να είναι ορατή η εικόνα πάνω της. Με αυτή τη διαδικασία το κοινό βλέπει το περίγραμμα των εικόνων και σε κάποιες περιπτώσεις τα χρώματά τους. Οι εικόνες, που είναι και οι πρωταγωνιστές θα λέγαμε, χειρίζονται από ένα άτομο που δεν είναι ορατό στο κοινό, κρατώντας τις από κάποιες λαβές που υπάρχουν σε αυτές, σε σημεία που τις αφήνουν να κινούνται και να δίνουν την

εντύπωση ότι είναι ζωντανές. Το άτομο πίσω από τις εικόνες δεν τις κινεί μόνο αλλά τους δίνει και φωνή μιμούμενο κάθε φορά άλλο ήρωα αναλόγως τη φιγούρα που χειρίζεται. Μπορεί ακόμη να τραγουδάει, αν δεν υπάρχει ζωντανή ορχήστρα, και συνεπώς γίνεται κατανοητό ότι το άτομο θα πρέπει να διαθέτει πολλές ικανότητες ταυτόχρονα ώστε να μπορέσει να δώσει ένα άψογο αποτέλεσμα. Το συγκεκριμένο είδος χαρακτηρίζεται λαϊκό, καθώς από εκεί πηγάζει η θεματική του και η εξέλιξή του, όπως συμβαίνει και με τον Καραγκιόζη, που βρίσκει θέματα προς παρουσίαση από την παράδοση αλλά και αρκετά σύγχρονα (Μπιστιόλη & Παππά, 2016).

Μια άλλη κατηγορία είναι το θέατρο αντικειμένων, όπου οι ήρωες είναι αντικείμενα που υπάρχουν και στην καθημερινότητα, και έχουν υπόσταση και μορφή, όπως για παράδειγμα φρούτα, τενεκεδάκια κ.λπ. Γνωστό παράδειγμα αυτού το είδους θεάτρου είναι η «Τενεκεδούπολη» με το Λαδένιο, τη Μηλίτσα και άλλους ήρωες (Μπιστιόλη & Παππά, 2016).

Ένα βασικό είδος είναι το καθαυτό κουκλοθέατρο-puppetry, με τη χρήση κούκλων ή μαριονετών στην θέση των ηρώων. Οι κούκλες μπορεί να είναι φτιαγμένες από διάφορα υλικά και ντυμένες με διάφορα πολύχρωμα ενδύματα, κινούμενες με διάφορους τρόπους αναλόγως το είδος της κούκλας που χρησιμοποιείται κάθε φορά (Μπιστιόλη & Παππά, 2016). Στο κουκλοθέατρο εντάσσεται και το χάρτινο θέατρο με φιγούρες από χαρτί που κινούνται με κάθετα ξυλάκια από πάνω καθώς και το κουκλοθέατρο με γιγάντιες κούκλες των Bread and Puppets (Αλκηστις, 2011) αλλά και αυτό στο οποίο διάφορα μέλη του σώματος γίνονται κούκλες με την προσθήκη κάποιων άλλων χαρακτηριστικών π.χ. μιας πλαστικής μύτης ή ενός ζωγραφιστού στόματος. Χαρακτηριστικοί εκπρόσωποι αυτού του είδους είναι οι Hugo et Ines (Medina & Editorial Committee, 2013).

Τελευταίο είδος στο οποίο θα αναφερθούμε εδώ, είναι το μαύρο θέατρο που είναι και περισσότερο σύγχρονο και γίνεται χρήση του black light. Με τη χρήση του μαύρου φωτός, φωτίζονται πάνω στη σκηνή μόνο τα αντικείμενα που διαθέτουν φωσφορούχο χρώμα ή λευκό ενώ εκείνα με μαύρο χρώμα δεν μπορούν να γίνουν ορατά από τους θεατές. Οι καλλιτέχνες που βρίσκονται πίσω από αυτό το θέαμα φορούν μαύρα ρούχα, ώστε να φαίνεται ότι οι φιγούρες κινούνται μόνες τους χωρίς κάποια βοήθεια από άτομο (Μπιστιόλη & Παππά, 2016).

2.4 ΕΙΔΗ ΚΟΥΚΛΑΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗ

Για να μπορέσει να παρουσιαστεί το θέαμα του κουκλοθέατρου στους θεατές, βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη κουκλών ή αλλιώς μαριονετών που θα έχουν τη θέση των ηρώων ή των ηθοποιών που υπάρχουν στα σημερινά θεάματα. Οι κούκλες μπορούν να κατασκευαστούν από πολλά διαφορετικά υλικά, όπως ανακυκλώσιμα χαρτιά, ποτήρια, πιάτα, από άλλα αντικείμενα που βρίσκονται στην καθημερινότητα, όπως μπουκάλια, παλιά και χαλασμένα πράγματα, από συλλογή φωτογραφιών με πρόσωπα και αντικείμενα και ακόμα από φρούτα και λαχανικά (Άλκηστις, 2011).

Ένα από τα πιο γνωστά και διαδεδομένα είδη κούκλας και προσιτό στα παιδιά είναι η γαντόκουκλα, όπου ο κουκλοπαίκτης βάζει τα χέρια του εντός του κεφαλιού της κούκλας ώστε να μπορέσει να την χειριστεί. Ένα άλλο είδος, που ενδείκνυται και αυτό για μικρά παιδιά, είναι η κούκλα με στέλεχος ή διαφορετικά μαρότ, της οποίας το κεφάλι στηρίζεται πάνω σε ένα μέρος ξύλου και κινείται από αυτό. Άλλα είδη είναι οι μαριονέτες ή αλλιώς νευρόσπαστα, που μπορούν να κινούνται με νήματα που είναι τοποθετημένα σε σημεία των μελών του σώματός τους και τέλος η φιγούρα Θεάτρου Σκιών. Εντός των βασικών κατηγοριών υπάρχουν πιο μικρές υποκατηγορίες, όπως είναι οι γίγαντες μαρότ, για παράδειγμα σκούπες και σφουγγαρίστρες, οι δαχτυλόκουκλες, οι οποίες χειρίζονται μέσω των δαχτύλων του κουκλοπαίκτη, οι επιτραπέζιες με κίνηση στο κεφάλι με στέλεχος και στα χέρια-πόδια με τα χέρια του κουκλοπαίκτη, οι επίπεδες που δημιουργούνται από επίπεδα υλικά και εφαρμόζονται στα χέρια, οι κούκλες μάπετ που δημιουργούνται από κάλτσα, εφαρμόζονται στο χέρι παρόμοια με τις γαντόκουκλες και μιλούν και τέλος, οι κούκλες-αντικείμενα και εκείνες που μπορούν να δημιουργηθούν πάνω σε μέλη του σώματος του ατόμου (Μαγουλιώτης, 1999, Τσελφές, & Παρούση, 2015).

Η ικανότητα κίνησης της κούκλας είναι από τις πιο σημαντικές και θα πρέπει να είναι άψογη ώστε να μεταδοθεί σωστά το νόημα που επιθυμεί το θέμα του κουκλοθέατρου. Ο τρόπος που κινούνται οι κούκλες εξαρτάται άμεσα από τις τεχνικές που γνωρίζει ο κουκλοπαίκτης και από την ικανότητά του σε αυτές. Ακόμη, η κίνηση εξαρτάται και από το είδος της κούκλας που έχει επιλεγεί, αλλά και από τα υλικά που έχει κατασκευαστεί και από την ανθεκτικότητά της. Το άτομο που δίνει ψυχή στις κούκλες, τις εμψυχώνει, αφού τις κρατά πάνω από το σημείο του κεφαλιού του, με εξαίρεση τις μαριονέτες και τις επιτραπέζιες που τις εμψυχώνει κάτω από το σημείο του κεφαλιού. Σαφώς, αναλόγως το είδος της κούκλας που έχει επιλεγεί, πρέπει να επιστρατευτεί και η αρμόζουσα τεχνική, που θα της δώσει υπόσταση, καθώς και η

επιλογή χρήσης παραβάν, χαρτόκουτου ή τραπεζιού ως σκηνή. Σημαντικό είναι οι κούκλες να βρίσκονται σε σημείο της σκηνής όπου να μπορούν να φαίνονται σε όλους τους θεατές και αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν από τον κουκλοπαίκτη (Cheitan, 1995· Παρούση, 2012^α· Παρούση, 2003).

Κατά το στάδιο της εμπύχωσης και της διεξαγωγής του θεάματος, οι θεατές γίνονται ένα και ταυτίζονται με τις κούκλες, χωρίς να δίνουν βαρύτητα σε περιπτώσεις που μπορεί να υπάρχουν ατέλειες κατά τη δημιουργία τους. Αντ' αυτού θαμπώνονται με το θέαμα και τις κινήσεις αυτών, τις εκφράσεις τους, την ομιλία που έχει αποφασίσει ο κουκλοπαίκτης ότι θα δώσει. Γενικότερα, το κοινό εντυπωσιάζεται με ολόκληρη την υπόσταση της κούκλας και τις εναλλαγές από την κίνηση στην ακινησία και για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να κινείται και να μιλά μόνο η κούκλα που έχει το λόγο κάθε φορά. Οι υπόλοιπες θα πρέπει να παραμένουν ακίνητες για να δίνεται βαρύτητα και προσοχή στην ομιλούσα (Άλκηστις, 2011, Παρούση, 2012^α).

Ακόμη, πρέπει να γίνει προσεκτική επιλογή και για την φωνή που θα επιλέξει ο κουκλοπαίκτης να δώσει σε κάθε κούκλα, ανάλογα την υπόστασή της, η οποία θα πρέπει να αποτελείται από σταθερότητα, καθαρότητα, να μην είναι πολύ γρήγορη, εκτός κι αν αυτό δηλώνει μια συναισθηματική της κατάσταση, και να διαθέτει μικρές προτάσεις που θα γίνονται άμεσα αντιληπτές από τους θεατές. Σαφώς, θα πρέπει να είναι πλήρως συντονισμένα κίνηση και λόγος, αν και πολλές φορές ο λόγος θα μπορούσε και να απουσιάζει. Η κούκλα μπορεί να μεταδώσει πάρα πολλά μηνύματα με τις κινήσεις, τη στάση της ή την ακινησία της, χωρίς καν να μιλά (Άλκηστις, 2011).

2.5 ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παρόλο που το κουκλοθέατρο τείνει να θεωρείται από πολλούς ως μορφή τέχνης που σχετίζεται με τα μικρά παιδιά, στην προσχολική εκπαίδευση ίσως δεν έχει ακόμα τη θέση που θα επέτρεπε την ανάδειξη στην πράξη της σημασίας του για την προσχολική αγωγή. Βέβαια, αναγνωρίζεται ο ρόλος της δραματικής τέχνης ως μέσο έκφρασης, ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της γλώσσας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. Το κουκλοθέατρο, στα πλαίσια της δραματικής τέχνης, αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΥΠΔΒΜΘ & ΠΙ, 2011) ως μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της αισθητικής αντίληψης και της θεατρικής παιδείας, είτε καθώς παίζουν τα παιδιά ρόλους, είτε καθώς παρακολουθούν παραστάσεις είτε παίζοντάς τους κουκλοθέατρο

ο/η νηπιαγωγός. Ωστόσο πολύ λίγα προγράμματα σπουδών παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα περιλαμβάνουν ξεχωριστά μαθήματα σχετικά με το κουκλοθέατρο και σε κάποια μάλιστα δεν γίνεται καμία αναφορά σε αυτό. Αυτό σίγουρα έχει κάποιο αντίκτυπο στη σχετική κατάρτιση των νηπιαγωγών. Φαίνεται πως τώρα αναπτύσσεται η αναγνώρισή του είτε με τη συμπερίληψή του στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών και των δασκάλων είτε με τη διεξαγωγή σχετικών ακαδημαϊκών ερευνών (Λενακάκης & Παρούση, 2019).

Οι παιδαγωγοί ωστόσο αναφέρουν ότι το κουκλοθέατρο αποτελεί βασικό παράγοντα διαπαιδαγώγησης και αγωγής και επιδιώκουν τη χρήση του σε όλο το εύρος της νηπιακής βαθμίδας. Βασική άποψη των νηπιαγωγών είναι ότι είναι σημαντικό εργαλείο για τη λεκτική εκμάθηση και εξάσκηση και την εξέλιξη της έκφρασης, ειδικά όταν τα ίδια τα παιδιά παίζουν (Δαράκη, 1978) και πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν εκτενώς το κουκλοθέατρο ως μέσο επικοινωνίας με τους μαθητές (Lenakakis, Paroussi, & Tselfes, 2022). Μέσα από έρευνες φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής χρησιμοποιούν συνήθως το κουκλοθέατρο για να εισάγουν τα παιδιά σε μια συζήτηση και για να κάνουν ερωτήσεις μέσω της κούκλας στα παιδιά. Αναγνωρίζουν πάντως πως τα προγράμματα κουκλοθέατρου που περιλαμβάνουν παίξιμο κουκλοθέατρου, αφήγηση παραμυθιών με κούκλες και κατασκευή κούκλας ενισχύουν την κοινωνικοσυναισθηματική, γνωστική ανάπτυξη, τη μνήμη, τη συγκέντρωση τη λεπτή και αδρή κινητικότητα των νηπίων, προάγουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας καθώς και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Αναγνωρίζουν επίσης πως οι δραστηριότητες κουκλοθέατρου υποστηρίζουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίων, λεκτική και μη λεκτική και αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να πετύχει ευκολότερα τους όποιους παιδαγωγικούς στόχους θέτει κάθε φορά. (Luen, 2021; Παπαδοπούλου, 2021).

Το κουκλοθέατρο προσφέρει πολλά θετικά στοιχεία και έτσι είναι αρκετά ελκυστικό από μικρούς και αλλά και μεγάλους θεατές. Διαθέτει το στοιχείο της διαχρονικότητας, της εξελισσιμότητας, παρουσιάζει σύνολο δυναμικών ηρώων με διαφορετικό χαρακτήρα, υπόσταση και μορφή. Μέσω της χρήσης του στην εκπαίδευση, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις τέχνες και τα εικαστικά, αναπτύσσουν τη φαντασία τους, εξελίσσουν τον λόγο τους και την κριτική τους σκέψη. Γι' αυτό εύκολα μπορεί να προταθεί και ως πολύ καλό εργαλείο για χρήση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4 και 5

ετών. Οι κούκλες, κάθε φορά που τις εμψυχώνουν τα παιδιά ή ο εκπαιδευτικός, μπορούν να παραμένουν ίδιες αλλά στην πραγματικότητα να αλλάζουν οι κινήσεις, ο λόγος, ο χαρακτήρας και γενικότερα η εξέλιξη της δράσης, αναλόγως το μήνυμα που θέλουν να περάσουν κάθε φορά. Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση γιατί ο κουκλοπαίκτης, μέσω της διαδικασίας της εμψύχωσης της κούκλας, περνά συγκεκριμένα νοήματα που θέλει να μεταδώσει, προάγει διάφορες αξίες, πρότυπα χωρίς την άμεση χρήση της διδαχής, που μπορεί συχνά να κουράσει τα παιδιά. Συχνά, τα παιδιά απορροφώνται από τη δράση της κούκλας και από τον κόσμο στον οποίο εκείνη ζει, δηλαδή τον φανταστικό, και επιθυμούν να ενημερωθούν και να μάθουν μέσα από αυτή. Επιπλέον, τα ίδια τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με τη δημιουργία κούκλας και γενικότερα της ιστορίας και των σκηνικών αλλά και να παρουσιάσουν τα ίδια ένα ανάλογο θέαμα αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Γραμματάς, 1999).

Πολλές από τις μελέτες (Κοντογιάννη, 1992· Μαγουλιώτης, 2009) που έχουν πραγματοποιηθεί στο εκπαιδευτικό πεδίο, κάνουν λόγο για τη διττή χρήση του κουκλοθέατρου και των κούκλων, εκείνη του θεάματος και της δραστηριότητας, προς όφελος των παιδιών που βρίσκονται εντός της σχολικής τάξης. Οι χρήσεις θα μπορούσαν να απασχολήσουν πολλούς εκπαιδευτικούς αλλά και μελετητές του χώρου της εκπαίδευσης προκειμένου να φέρουν στο φως τη χρησιμότητα υπέρ των ίδιων αλλά και των παιδιών. Η πρώτη χρήση σχετίζεται με το θέαμα που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, παρουσιάζοντας ένα έργο κουκλοθέατρου στα παιδιά και παίζει με τις κούκλες που έχει επιλέξει, ώστε να μεταδώσει το νόημα που επιθυμεί. Μέσω αυτού θα μπορούσε να τους παρουσιάσει κάποιο σημαντικό θέμα και δύσκολο προς σύλληψη από τα παιδιά, για παράδειγμα κοινωνικό, ώστε να τα ενημερώσει για όλες τις πλευρές του. Η δεύτερη διάστασή του σχετίζεται με τη δημιουργική ενασχόληση που μπορεί να προκύψει μέσω αυτού, όταν τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το δικό τους κουκλοθέατρο, τις κούκλες τους και τα σκηνικά τους (Dunst, 2014). Στην έρευνα της παρούσας εργασίας το κουκλοθέατρο αξιοποιήθηκε και με τις δύο χρήσεις-διαστάσεις που προαναφέρθηκαν.

Έρευνες αναφέρουν ωστόσο, τη μεγάλη αξία του κουκλοθέατρου σε τομείς της μάθησης, όπως είναι ο δημιουργικός, τεχνικός, διανοητικός και συγκεκριμένα, ήδη από το 1952, η Zella Peavy (1952) απέδειξε τα θετικά οφέλη του κουκλοθέατρου στους τομείς αυτούς, έπειτα από τη χρήση του σε αναλυτικό πρόγραμμα σχολείου στην

Ουάσιγκτον. Η Helen Lloyd (1967), έπειτα από έρευνα που έκανε, ανέφερε ότι η χρήση του κουκλοθέατρου συμπληρωματικά με τα υπόλοιπα μαθήματα, προσφέρει ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών και υποστήριξε ότι το κουκλοθέατρο προάγει την ομαδικότητα μέσα από την συνεργασία για δημιουργία κούκλων, μασκών, σκηνικών και ενδυμάτων.

Επιπλέον, οι κούκλες ή οι μαριονέτες μπορούν να έχουν κι άλλη χρήση προς όφελος της εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με την χρήση τους από τον εκπαιδευτικό για να τεθούν ερωτήσεις που θα πρέπει να συζητηθούν και να απαντηθούν από αυτά. Δεν χρειάζεται δηλαδή ένα άρτιο σκηνικό ή σενάριο, ώστε να χρησιμοποιηθούν αλλά μπορούν και μεμονωμένα για να γίνει πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον το μάθημα και η απασχόλησή τους. Άλλωστε, όταν ο/η νηπιαγωγός εμπυχώνει την κούκλα ή και ένα αντικείμενο μπροστά στα παιδιά, χωρίς να κρύβεται πίσω από σκηνή και η κούκλα παρουσιάζεται ως μέλος της ομάδας, συνεργάτης και βοηθός, το αποτέλεσμα συναρπάζει τα παιδιά (Δημητράτου, 2005). Το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προσέγγιση κοινωνικών και ψυχολογικών θεμάτων, για τη διδασκαλία μαθηματικών και φυσικών επιστημών, στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, στην ειδική αγωγή και γενικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς άξονες (Αλκηστις, 2011).

Ακόμη, μπορεί να γίνει χρήση των κουκλών, ώστε ο εκπαιδευτικός να καταλάβει αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τα όσα έχουν διδαχτεί μέσα από συζήτηση που θα δημιουργηθεί ανάμεσά τους με επικεφαλής τον πρώτο (Remer & Tzurriel, 2015). Ωστόσο, οι κούκλες μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικό μέσο και εργαλείο των ίδιων των παιδιών, αφού μπορούν να κατασκευάσουν και να δημιουργήσουν τις δικές τους μέσα στο σκηνικό που θα επιλέξουν ή ακόμη να τις χειριστούν και χωρίς κάποιο συγκεκριμένο. Το παιδί στην εικόνα της κούκλας βλέπει ένα παιχνίδι με τη βοήθεια του οποίου μπορεί να μάθει διάφορα πράγματα χρήσιμα για την εκπαίδευσή του. Έτσι, παρακολουθεί το μάθημα με χαρά, καλή διάθεση και στο πρόσωπο της κούκλας βλέπει έναν ακόμη φίλο που μπορεί να αφιερώσει το χρόνο του, αφού μπορεί να εκφραστεί μέσα από το παιχνίδι με αυτή. Μέσω αυτής διερευνά το περιβάλλον και βοηθάει στην ανάπτυξη της αντίληψης του ίδιου του εαυτού (Gobec, 2012).

Ακολουθώντας τα λεγόμενα του Μαγουλιώτη (2009), γενικά το παιχνίδι και ειδικά η κούκλα που χρησιμοποιείται και στο κουκλοθέατρο, βοηθάει στην ανάπτυξη

και εξέλιξη της σκέψης στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας και μέσα από την κούκλα το παιδί μαθαίνει να μιμείται και να αναπαριστά δικές του εμπειρίες.

Η επιλογή των κουκλών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να γίνεται με πολύ μεγάλη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τις δεξιότητες που έχει, ώστε να μπορεί να γίνεται κατανοητό και το νόημα που πρέπει να προωθηθεί στο παιδί. Οι τύποι κουκλών που ενδείκνυνται για διδασκαλία σε νηπιαγωγείο είναι για παράδειγμα οι γαντόκουκλες ή οι δαχτυλόκουκλες, αφού φοριούνται από τον εμψυχωτή σε ολόκληρο το χέρι ή στα δάχτυλα και εύκολα παρουσιάζουν στα παιδιά το θέμα που έχει επιλέξει. Ειδικά, η δαχτυλόκουκλα μπορεί να φορεθεί πολύ εύκολα και στο δάχτυλο του παιδιού, που ξεκινάει με αυτό τον τρόπο να επεξεργάζεται τα μέλη του σώματός του, μια διαδικασία που παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Είναι εύχρηστη και μικρή και αυτός είναι και ο βασικός λόγος χρήσης της στο νηπιαγωγείο. Επίσης, και οι κούκλες-μαρότ, που διαθέτουν ένα μπαστούνι στο κεφάλι για να χειρίζονται, είναι εύκολες ως προς την κατασκευή και τη χρήση από τον εκπαιδευτικό ως μέσο εκπαίδευσης αλλά και από το μικρό παιδί (Μαγουλιώτης, 1999). Ωστόσο, αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να χειριστεί και άλλα είδη κουκλών, μπορεί βεβαίως να το κάνει και το αποτέλεσμα να είναι εντυπωσιακό για τα μικρά παιδιά.

Όπως και να χρησιμοποιηθεί το κουκλοθέατρο ή οι κούκλες από τον εκπαιδευτικό, είναι σημαντικό να συμβεί γιατί πιθανότατα θα εξελίξει το στοιχείο της επικοινωνίας του παιδιού, της κοινωνικότητας, θα δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα εντός της τάξης, αφού τα παιδιά με χαρά θα συμμετάσχουν στις δράσεις, θα προωθήσει την ομαδικότητα και τη συνεργασία σε ομάδες και τέλος, θα ενισχύσει το στοιχείο της δημιουργικότητας (Remer & Tzurriel, 2015; Whiteland, 2016). Στη διαδικασία αυτή, σαφώς σημαντικό και κεντρικό ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός και θα πρέπει να είναι καλά καταρτισμένος, με ποικίλες δεξιότητες, όπως ευελιξία, δημιουργικότητα, όρεξη και αγάπη για το αντικείμενό του. Καθώς οι τρόποι προσέγγισης της μάθησης διαφοροποιούνται και συνεχώς αλλάζουν, θα πρέπει κι εκείνος να λαμβάνει υπόψιν τις τρέχουσες ανάγκες των μαθητών και βάσει της ηλικίας τους να αξιοποιεί τις γνώσεις που έχουν. Με τη χρήση του κουκλοθέατρου στην προσχολική ηλικία με τη σειρά του και ο παιδαγωγός θα πρέπει να μετατραπεί σε θεατροπαιδαγωγό πλέον ή διαφορετικά σε “παίζοντα παιδαγωγό” (Λενακάκης & Παρούση, 2019).

Με την έλευση της θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση εξελίσσεται και ο παιδαγωγός που χρησιμοποιεί και προωθεί σχετικές τεχνικές για να μπορέσει να μεταδώσει στους μαθητές του τις γνώσεις που επιθυμεί με έναν πιο ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Οι Λενακάκης και Παρούση (2019) διεξήγαγαν μία έρευνα στον χώρο του σχολείου για να γίνουν σαφή τα κίνητρα, οι τρόποι διδασκαλίας, η σημασία και τα αποτελέσματα από την οπτική γωνία του παιδαγωγού που έχοντας τις κατάλληλες γνώσεις, χρησιμοποιεί και εφαρμόζει θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές. Ο παίζων παιδαγωγός υιοθετεί για συγκεκριμένους λόγους αυτές τις τεχνικές, αναβαθμίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και το προϊόν της αλλά θα πρέπει να έχει και τις κατάλληλες συνθήκες σε ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον. Γενικότερα, η έρευνά τους εστιάζει στην ανάδειξη της σημαντικότητας που έχει η χρήση της θεατρικής αγωγής αλλά και η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού με το πέρασμα των χρόνων αλλάζουν και οι απαιτήσεις στον χώρο της παιδείας. (Λενακάκης, Παρούση, 2019).

2.6 ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, βάσει ερευνών, η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης ενυπάρχει ήδη στον ανθρώπινο εγκέφαλο και βάσει αυτής μπορεί να σκέφτεται με δημιουργικό τρόπο και φαντασία, ώστε να παράγονται πολλές, καινούργιες ιδέες και λύσεις για μία συγκεκριμένη κατάσταση. Με την εξάσκηση μέσω συγκεκριμένων πρακτικών, εξελίσσεται η ικανότητα αυτή και το άτομο αποκτά ευχέρεια και πρωτοτυπία στις ιδέες του. Η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί με κατάλληλες τεχνικές από πολύ μικρή ηλικία. Ο χώρος του σχολείου είναι ο πιο κατάλληλος χώρος, ώστε να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα και το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να ενισχύεται με τέτοιου είδους δραστηριότητες που να την προάγουν. Το θέατρο και η θεατρική αγωγή συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου, ειδικότερα μέσα από τη χρήση του κουκλοθέατρου (Παρασκευόπουλος, & Παρασκευοπούλου, 2009). Το κουκλοθέατρο συνδυάζει πολλά θετικά χαρακτηριστικά που μπορεί να φανούν χρήσιμα στα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης και να προωθήσει τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους (Τσελφές, & Παρούση, 2015).

Οι παραστατικές τέχνες, στις οποίες ειδικότερα περιλαμβάνεται το κουκλοθέατρο, αποτελούν ένα κατεξοχήν πεδίο που προσφέρει πολλές δυνατότητες έκφρασης και καλλιέργειας της δημιουργικότητας των ενασχολούμενων με αυτές (Thomson & Jaque, 2017). Καθώς, το κουκλοθέατρο συγκαταλέγεται στις μορφές τέχνης, σκοπό έχει να προάγει τη δημιουργία της έκφρασης και του λόγου, αλλά και αρκετών άλλων ανάμεσα σε αυτά. Όπως αναφέρθηκε, πολλές φορές μπορεί να υπάρχει μόνο κίνηση και κάποιες φορές ο λόγος να είναι ανεπαίσθητος ή και να απουσιάζει, αφού σκοπό έχει να ενισχύσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του παιδιού, το οποίο θα προσπαθήσει με διάφορα μέσα να καταλάβει τι λαμβάνει χώρα μπροστά στα μάτια του (Παρούση, 2012). Ειδικότερα, όταν το παιδί συμμετέχει και γίνεται μέλος μίας τέτοιας δράσης, ενισχύει ακόμη περισσότερο τις δημιουργικές ικανότητές του, εφόσον αφηθεί και τη θέση της λογικής πάρει η φαντασία και μάθει πλέον να εκφράζεται μέσω της τέχνης, όντας ελεύθερο άτομο, είτε παρακολουθώντας το θέαμα, είτε παίζοντας εκείνο, είτε κατασκευάζοντας σκηνικά, ρούχα ή κούκλες (Αλκηστις, 2011).

Ο Winnicot (2019) διατύπωσε την πεποίθηση ότι το παιχνίδι είναι το μοναδικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο άνθρωπος, ενήλικας ή παιδί, είναι πραγματικά δημιουργικός. Εμπλέκει στο παίξιν το σύνολο των πτυχών της προσωπικότητάς του και μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία δύναται να βρει τον αληθινό του εαυτό και να επικοινωνήσει άμεσα και αυθεντικά και επομένως και εγγενώς δημιουργικά. Άρα το κουκλοθέατρο, με τον παιγνιώδη χαρακτήρα του, αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για την εξάσκηση της δημιουργικής συμπεριφοράς και σκέψης, της επικοινωνίας και συνεργασίας. Καθώς, ούτως ή άλλως, η κούκλα αποτελεί παιχνίδι για όλα τα παιδιά, λειτουργεί και ως δημιουργικό παιχνίδι με σκοπό να καλλιεργηθεί η φαντασία τους (Rangarajan, 2020). Μέσω της κούκλας το παιδί μαθαίνει, εξετάζει και ανακαλύπτει τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και το περιβάλλον γύρω του, αφού μέσω των μηνυμάτων που μεταδίδονται από το κουκλοθέατρο λαμβάνει εξέλιξη στον συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο του. Η κίνηση που δίνεται στην κούκλα την κάνει να μοιάζει ζωντανή στα μάτια των παιδιών και αυτός είναι ο λόγος που τα παρακινεί να σκεφτούν, να κρίνουν και να επιλέξουν ανάμεσα στις επιθυμίες τους, αναπτύσσοντας εξίσου την φαντασία τους και την σχέση τους με τους άλλους ανθρώπους (Μαγουλιώτης & Αλεξανδρίδου, 2012).

Η διαδικασία της δημιουργίας της κούκλας είναι επίσης ένα δημιουργικό κομμάτι, αφού το παιδί προσπαθεί να δημιουργήσει και να δώσει υπόσταση και μία άλλη μορφή στα υλικά που του διατίθενται να χρησιμοποιήσει. Η διαδικασία αυτή του κινεί το ενδιαφέρον, ώστε να ασχοληθεί δημιουργικά με αυτό, μέχρι να απολαύσει το

τελικό αποτέλεσμα (Μαγουλιώτης, 1999). Το ποια υλικά θα διαλέξει, ποια χρώματα, πώς θα είναι η ενδυμασία, ποια θα είναι η φωνή ή οι κινήσεις της κούκλας καθιστούν το παιδί σε μία διαδικασία αναζήτησης και εξερεύνησης που οξύνει την πνευματικότητα και αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του (Παρούση, 2002). Το ίδιο το κουκλοθέατρο, εκτός του ότι μοιάζει με ένα ενδιαφέρον παιχνίδι για τα παιδιά, εμπεριέχει στοιχεία που είναι άμεσα συνυφασμένα με αυτό, με αποτέλεσμα στα μάτια τους να μοιάζει διασκεδαστικό και όχι μία κουραστική δραστηριότητα που ποτέ δεν θα ενθάρρυνε τη δημιουργικότητα (Winnicot, 2019).

Σε γενικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει στα παιδιά να δημιουργήσουν εκείνα το δικό τους κουκλοθέατρο, ξεκινώντας από την αρχή. Ξεκινώντας, από τη σύλληψη μιας πιθανής απλής ιστορίας, την δημιουργία των κουκλών και των σκηνικών που θα υπάρχουν, το παιδί μπορεί με την κατάλληλη καθοδήγηση να λάβει μέρος σε ένα παιχνίδι εκπαιδευτικού περιεχομένου που θα εξελίξει τη δημιουργικότητά του και την καλλιτεχνική του πλευρά (Hamre, 2012). Οι νηπιαγωγοί παρατηρούν ότι σε μια τέτοια περίπτωση, κι όταν ο στόχος είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας, ενδείκνυται ο εκπαιδευτικός να δίνει κάποια κομμάτια έτοιμα κομμένα ή βαμμένα στα παιδιά, ώστε και να γίνεται οικονομία χρόνου στην τάξη αλλά και τα παιδιά να εστιάζουν στο δημιουργικό κομμάτι των κατασκευών κι όχι στο να κόψουν ή να βάψουν σωστά ένα σχήμα. Από την άλλη, όσον αφορά στην επινόηση μιας απλής ιστορίας-σεναρίου στην οποία θα παίξει η κούκλα κι όχι άνθρωποι, τα παιδιά φαίνεται ότι αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη, εκμηδενίζοντας συστολές (πώς θα φαίνομαι, πώς θα ακούγομαι), γίνονται τολμηρά ως προς την πλοκή και τους χαρακτήρες και το αποτέλεσμα είναι να ενισχύονται οι δεξιότητες δημιουργίας διαλόγων αλλά και συνεργασίας, επικοινωνίας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Patterson, 2015).

Μέσα από το κουκλοθέατρο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην εκπαίδευση, τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να εκπαιδευτούν στον αυτοσχεδιασμό, στον συνδυασμό λόγου, κίνησης και μουσικής, στη δημιουργική κατασκευή αντικειμένων και στην αναβάθμιση του φανταστικού στοιχείου με τη δημιουργία των δικών τους κουκλών, σκηνικών και παραστάσεων (Βασιλειάδου, & Δογάνη, 2014). Επιπλέον, το κουκλοθέατρο βοηθάει τα παιδιά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας με τη κατασκευή ιστοριών και σεναρίων κατάλληλων για το θέαμα που θέλουν να παρουσιάσουν. Παράλληλα με τη δημιουργική αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη, αφού θα πρέπει να αποφασίσουν τι

θέλουν να παρουσιάσουν, τι μηνύματα πρέπει να περάσουν και ποια μέσα θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν για αυτό, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους μέσω των κειμένων που δημιουργούν και προσαρμόζουν και προσπαθούν να αποφασίσουν ποιοι από τους συνειρμούς που κάνουν είναι οι σωστοί και ποιοι λάθος, ώστε να τους αποκλείσουν (Αλκηστις, 2011). Τέλος, στα σενάρια και τις ιστορίες που δημιουργούν τα παιδιά, συχνά μπορεί να εμφανιστούν δυσκολίες, εμπόδια και προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να βρουν μέσα και τρόπους ώστε να τα εξαλείψουν. Φτάνοντας σε αυτό το σημείο, το παιδί σίγουρα έχει χρησιμοποιήσει με σωστό τρόπο την φαντασία του και τη δημιουργικότητά του (Brodie, 1994).

2.6.1 ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΣΥΣΧΕΤΙΖΟΥΝ ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Μία διαχρονική έρευνα που έγινε σε 127 παιδιά έδειξε ότι η συμπεριφορά στο παιχνίδι ρόλων, που περιλαμβάνει και το κουκλοθέατρο, μπορεί να προβλέψει σε κάποιο βαθμό την δημιουργικότητα στην πρώιμη εφηβεία. Τα παιδιά αυτά στην ηλικία των 5 ετών παρατηρήθηκαν και αξιολογήθηκαν στο παιχνίδι ρόλων με τη χρήση διάφορων παιχνιδιών εκ των οποίων κάποια ήταν και κούκλες κουκλοθεάτρου και κατόπιν, όταν έφτασαν την ηλικία 10-15 ετών αξιολογήθηκαν ως προς τη δημιουργικότητα με το TCT-DP (test of creative thinking-drawing production) και με το Alternative Uses Measure (Mullineux & Dilalla, 2009).

Οι Λενακάκης και Λουλά (2014) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε μαθητές της δευτέρας δημοτικού παρατήρησαν, ανάμεσα σε πολλά άλλα, ότι η χρήση του κουκλοθεάτρου προήγαγε τη δημιουργικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου και ενίσχυσε με τρόπο δημιουργικό τη γλωσσική διδασκαλία.

Άλλη έρευνα σε μαθητές τετάρτης δημοτικού (Καλογεράκη, 2018) έδειξε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση του κουκλοθεάτρου ως θεάματος και ως δραστηριότητας και στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Μία ποιοτική έρευνα βασισμένη σε παρατηρήσεις νηπιαγωγών (Luen, 2021) έδειξε ότι τα εργαστήρια κουκλοθεάτρου ενισχύουν εκτός των άλλων και τη δημιουργική σκέψη και φαντασία των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πάντως δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να υποστηρίζουν ανάλογα ευρήματα σχετίζοντας το κουκλοθέατρο με τη δημιουργική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Συμπερασματικά, είναι πολύτιμη η χρήση του κουκλοθεάτρου και των κουκλών προκειμένου να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα των παιδιών, καθώς και η έκφρασή τους είτε γλωσσική, είτε συναισθηματική. Ως μορφή τέχνης μπορεί να συμβάλει σε αυτό,

όπως βοηθούν τα περισσότερα είδη τέχνης και εξυψώνουν τη ψυχή και το πνεύμα του ατόμου που ασχολείται με αυτές (Cheese 2005). Τα παιδιά με την ενασχόλησή τους με το κουκλοθέατρο και τις κούκλες, δημιουργούν έναν δικό τους φανταστικό κόσμο, νιώθουν ευχάριστα διασκεδάζοντας και νιώθουν ελεύθερα αλλά και δημιουργικά, χωρίς συγκεκριμένους κανόνες και οδηγίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ακόμη, μπορούν να μαθαίνουν μέσω του κουκλοθέατρου, που το λαμβάνουν σαν παιχνίδι, αφού διαφέρει αρκετά από τους συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζονται. Σε γενικό πλαίσιο το κουκλοθέατρο με τον παιγνιώδη χαρακτήρα του είναι άμεσα συνυφασμένο με τη δημιουργικότητα και θα πρέπει να χρησιμοποιείται, όπως και το παιχνίδι, ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης με έναν πιο ευχάριστο τρόπο (Marshall 2013).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3^ο: ΕΡΕΥΝΑ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του κουκλοθέατρου στη δημιουργικότητα των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε το βασικό ερευνητικό ερώτημα «Ενισχύει το κουκλοθέατρο τη δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4 και 5 ετών;». Οι ερευνητικές υποθέσεις που προέκυψαν από το ερευνητικό ερώτημα και εξετάστηκαν είναι οι εξής:

H1: Η δημιουργικότητα των παιδιών θα είναι μεγαλύτερη μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα (εναλλακτική υπόθεση μονής κατεύθυνσης).

H2: Η πειραματική ομάδα θα σημειώσει μεγαλύτερο σκορ δημιουργικότητας από την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση (εναλλακτική υπόθεση μονής κατεύθυνσης).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το κουκλοθέατρο ως θέαμα και ως δράση και η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η δημιουργικότητα των παιδιών.

3.2 ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΡΕΥΝΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως αφετηρία την αγάπη της ερευνήτριας για το κουκλοθέατρο και την εμπιστοσύνη της στην αξία του ως μορφή παραστατικής τέχνης και ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Η δημιουργικότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι αξιοθαύμαστη αλλά δεν εμφανίζεται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα παιδιά στις

ηλικίες 4 και 5 ετών, οπότε δημιουργήθηκε το ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν θα μπορούσε το κουκλοθέατρο να συμβάλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας όλων των μαθητών του νηπιαγωγείου. Κάτι ανάλογο άλλωστε έχει διερευνηθεί αντίστοιχα σε μαθητές δημοτικού με ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Καλογεράκη, 2018).

Κατά την προέρευνα δοκιμάστηκαν οι ερωτήσεις-δοκιμασίες του TCAM test σε 5 παιδιά νηπιαγωγείου 4 και 5 ετών κατά το προηγούμενο σχολικό έτος από αυτό που διεξήχθη η έρευνα και σε τμήμα διαφορετικό από αυτό της έρευνας και διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας ανταποκρίνονται επαρκώς και κατανοούν τις ερωτήσεις.

3.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η **μικτή**. Ενδείκνυται στην περίπτωση αυτής της έρευνας, καθώς συνδυάζει τα οφέλη της ποιοτικής και της ποσοτικής προσέγγισης δίνοντας τη δυνατότητα τα συμπεράσματα της ποσοτικής να επεκταθούν και να συμπληρωθούν μέσω των ευρημάτων της ποιοτικής μεθόδου. Επιπλέον εξασφαλίζεται η **μεθοδολογική τριγωνοποίηση** παγιώνοντας έτσι την εγκυρότητα και αξιοπιστία της εκπαιδευτικής έρευνας, όπου τα υποκείμενα δεν είναι δυνατόν να θεωρούνται ως αριθμητικές μονάδες αλλά ως όντα των οποίων οι συμπεριφορές χρειάζονται ερμηνεία (Τζιαφέρη, 2014). Επιπρόσθετα, η εγκυρότητα της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων εξασφαλίστηκε με την **τριγωνοποίηση των δεδομένων** της με τη χρήση περισσότερων από δύο μεθόδων συλλογής (ημερολόγιο συμμετοχικού παρατηρητή, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, φωτογραφίες, τεκμήρια-εργασίες μαθητών) και με τις επαναλήψεις των παρεμβάσεων (Robson, 2007).

3.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Πρόκειται για **έρευνα δράσης**, καθώς διεξήχθη από την ερευνήτρια στον χώρο που εργάζεται ως νηπιαγωγός. Η έρευνα δράσης μπορεί να εφαρμοστεί από έναν εκπαιδευτικό με σκοπό την εύρεση απάντησης σε ένα ερώτημα ή μιας λύσης σε ένα πρόβλημα με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής του δράσης με τη χρήση μιας μεθόδου διαφορετικής από αυτή που χρησιμοποιούσε ως τώρα για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου στην τάξη του. Πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια που μπορεί να επαναλαμβάνονται. Ξεκινά από τον στοχασμό για τη θέση του ερωτήματος του ερευνητή και του στοιχείου που θέλει να βελτιώσει. Ακολουθεί ο σχεδιασμός του πλάνου δράσεων μέσω του οποίου επιδιώκεται να επιτευχθεί η βελτίωση και να δοθεί απάντηση στο ερώτημα. Στη συνέχεια προχωρά

στο στάδιο δράσης με την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός- ερευνητής συλλέγει πληροφορίες για το τι συμβαίνει κατά τη δράση, ώστε να διακρίνει την επίδρασή της ως προς την επιθυμητή αλλαγή. Η έρευνα έπειτα μπαίνει στη φάση του αναστοχασμού, όπου δίνεται η ευκαιρία της ανακατεύθυνσης του πλάνου της δράσης και της συνέχειας του κύκλου, αν κριθεί απαραίτητο, μέσα από την ως τώρα παρατήρηση και ανάλυση των δεδομένων της (Cohen, Manion & Morrison, 2017; Llego, 2022).

Πρόκειται επίσης για **οιονεί πειραματικό σχέδιο με έλεγχο πριν και μετά, με πειραματική και ομάδα ελέγχου**, την πιο συνήθη αποτύπωση πειραματικού σχεδίου στην εκπαίδευση, κατά την οποία η ομάδα ελέγχου δεν υπόκειται στην επίδραση της παρέμβασης (Κωστή, 2022· Cohen & Manion 1994). Ο όρος οιονεί δηλώνεται γιατί το δείγμα δεν είναι τυχαίο και επομένως τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν (Maciejewski, 2010).

3.5 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν 24 προνήπια και νήπια, από τα οποία τα 12 αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου και τα άλλα 12 την πειραματική ομάδα. Εντάσσονταν σε δύο ηλικιακές ομάδες των τεσσάρων ετών τα προνήπια και 5 ετών τα νήπια. Το δείγμα είναι ευκολίας και όχι τυχαίο (οιονεί πειραματικός σχεδιασμός), καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα τυχαίου δείγματος και η ερευνήτρια-νηπιαγωγός είχε αυτονόητη πρόσβαση στην τάξη της. Ως εκ τούτου τα δεδομένα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα.

3.6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η συλλογή των δεδομένων έγινε στο 8^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Καλλιθέας σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο έγιναν μετρήσεις της δημιουργικότητας και των δύο ομάδων πριν από την παρέμβαση με το TCAM test. Στο δεύτερο στάδιο έγιναν και πάλι μετρήσεις της δημιουργικότητας και των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση με το ίδιο test. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από τους μαθητές του τμήματος στο οποίο διδάσκει η ερευνήτρια και συμμετείχαν στην παρέμβαση. Η ομάδα ελέγχου ήταν το δεύτερο ολοήμερο τμήμα το οποίο δεν πήρε μέρος στην παρέμβαση. Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας από την αρχή των μετρήσεων ως το τέλος της παρέμβασης και των τελικών μετρήσεων.

Καθώς τα τμήματα που αποτέλεσαν την πειραματική και την ομάδα ελέγχου ήταν ολοήμερα απογευματινά, οι μετρήσεις στο κάθε παιδί ξεχωριστά με το TCAM test

έγιναν κατά τη διάρκεια του πρωινού προγράμματος και κάθε παιδί έβγαине εκτός τάξης για 10-30 λεπτά με την άδεια των πρωινών νηπιαγωγών.

3.7 ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με την American Psychological Association (APA, 2018) ένας ερευνητής πρέπει να έχει υπόψη του τις ηθικές του ευθύνες έναντι των συμμετεχόντων. Το πρωταρχικό καθήκον ενός ερευνητή είναι να προστατεύει την ευημερία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ένας ερευνητής θα πρέπει επίσης να τηρεί την αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων δηλαδή να ενημερώνει τους συμμετέχοντες και όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες -σχολείο, γονείς και μαθητές- για τους αναμενόμενους ρόλους τους στην έρευνα και την ελευθερία τους να αποχωρήσουν από τη μελέτη ανά πάσα στιγμή χωρίς συνέπειες. Έτσι, κατά την διάρκεια της έρευνας μέχρι και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, θα εφαρμοστούν οι δεοντολογικοί κανόνες της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας καθώς και η αρχή της συνειδητής συναίνεσης και οποιοδήποτε παιδί θα μπορεί να αποχωρήσει από αυτήν σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας χωρίς να χρειάζεται να δικαιολογήσει την αποχώρησή του.

3.8 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.8.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ- ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το τεστ δημιουργικότητας Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) Torrance test⁷. Το τεστ μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά, από τα ελληνικά στα αγγλικά και πάλι στα ελληνικά και έπειτα οι απαντήσεις μπήκαν σε ορθογραφική σειρά για πρακτικούς λόγους (για να εντοπίζονται πιο εύκολα οι απαντήσεις). Περιλαμβάνει 4 δραστηριότητες-δοκιμασίες. Η 1^η (Με πόσους τρόπους;), η 3^η (Με τι άλλους τρόπους;) και η 4^η (Τι μπορείς να κάνεις με ένα χάρτινο ποτήρι;) μετρούν την πρωτοτυπία και την ευχέρεια. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο χρήσης του τεστ (Torrance, 1981), που περιλαμβάνει Πίνακες Βαθμολογίας των απαντήσεων των παιδιών, η κάθε απάντηση ενός παιδιού βαθμολογείται ανάλογα με την στατιστική σπανιότητά της με σκορ από 1 βαθμό ως 3. Απαντήσεις που δεν περιλαμβάνονται στους Πίνακες Βαθμολογίας βαθμολογούνται με 3 βαθμούς ως πρωτότυπες και απαντήσεις που συνδυάζουν

⁷ Βλέπε ενότ. 1.7

χορογραφικά πολλές κινήσεις βαθμολογούνται με 4 βαθμούς. Η ευχέρεια βαθμολογείται ανάλογα με το πλήθος των διαφορετικών απαντήσεων που δίνει ένα παιδί στις δραστηριότητες 1, 3 και 4. Η 2^η δραστηριότητα (Μπορείς να κινηθείς όπως;) μετρά τη φαντασία των παιδιών με 1,2,3,4 ή 5 βαθμούς σε κάθε ερώτηση, από τις έξι που περιλαμβάνει, ανάλογα με τον βαθμό μίμησης μιας κατάστασης (από 1 για καθόλου κίνηση ως 5 για τέλεια μίμηση).

Η διεξαγωγή των μετρήσεων με το TCAM έγινε στην αίθουσα χαλάρωσης του νηπιαγωγείου, σε περιβάλλον άνετο και γνώριμο για τα παιδιά. Στην αίθουσα δεν υπήρχαν εμπόδια ούτε πολλά αντικείμενα που να αποσπούν την προσοχή. Στην 1^η δραστηριότητα (Με πόσους τρόπους;) το εξεταζόμενο παιδί έπρεπε να σκεφτεί διάφορους τρόπους για να κινηθεί από την κόκκινη ταινία που ήταν κολλημένη στο πάτωμα μέχρι την κίτρινη ταινία. Στη 2^η δραστηριότητα (Μπορείς να κινηθείς όπως;) το παιδί καλούνταν να μιμηθεί διάφορες καταστάσεις. Στην 3^η δραστηριότητα (Με τι άλλους τρόπους;) το παιδί καλούνταν να σκεφτεί διάφορους τρόπους για να βάλει ένα χάρτινο ποτήρι μέσα σε έναν κάδο και στην 4^η δραστηριότητα (Τι μπορείς να κάνεις με ένα χάρτινο ποτήρι;) καλούνταν να σκεφτεί τι άλλο θα μπορούσε να είναι ένα χάρτινο ποτήρι και με ποιους τρόπους θα μπορούσε να παίξει με αυτό. Και στις τέσσερις δραστηριότητες γίνονταν δεκτές και προφορικές απαντήσεις και απαντήσεις που τα παιδιά έδειχναν με κινήσεις.

3.8.2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία των απαντήσεων στο TCAM test υπολογίστηκε ο συντελεστής α του Cronbach (Brown, 2002), (Εμβάλωτης, Κατσή & Σιδερίδης, 2006) που αναπτύχθηκε από τον Cronbach (Cronbach, 1951). Η τιμή του γενικά κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1 και εκφράζει την εσωτερική συνοχή των στοιχείων εντός μιας δοκιμής. Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου προσδιορίστηκε πριν την πειραματική διαδικασία για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της.

Για το TCAM test για τις 3 διαφορετικές μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση που αφορούν την ευχέρεια, την πρωτοτυπία και τη φαντασία, ο συντελεστής Cronbach's α υπολογίστηκε 0,876 (≥ 7) εξασφαλίζοντας υψηλό βαθμό αξιοπιστίας για το τεστ δημιουργικότητας που εφαρμόστηκε.

3.8.3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η μέτρηση της δημιουργικότητας βασίστηκε στη μέτρηση τριών μεταβλητών που την απαρτίζουν: την ευχέρεια, την πρωτοτυπία και τη φαντασία. Η διερεύνηση για την

εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων έγινε για κάθε μία μεταβλητή. Συνολικά ωστόσο υπολογίστηκε και ο μέσος όρος των τριών μεταβλητών για μια γενικότερη θεώρηση της δημιουργικότητας των παιδιών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρίστηκαν σε βάση δεδομένων. Για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26 μιας και είναι το καταλληλότερο για στατιστικές αναλύσεις με ευρύ φάσμα εφαρμογών. Η ανάλυση περιλαμβάνει την εφαρμογή επαγωγικής στατιστικής που απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι το $p=0,05$.

Για την κανονικότητα των δεδομένων διενεργήθηκε ο έλεγχος Shapiro-Wilk (Shapiro & Wilk, 1965).

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα σε κάθε έναν από τους παράγοντες της δημιουργικότητας δηλαδή για την ευχέρεια, την πρωτοτυπία και τη φαντασία, αλλά και τη συνολική δημιουργικότητα διενεργήθηκε έλεγχος student για εξαρτημένα δείγματα που ικανοποιούν την υπόθεση της κανονικότητας. Στην περίπτωση που υπάρχει πρόβλημα κανονικότητας κατανομής, έγινε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks (Siegel, 1956).

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου διενεργήθηκε έλεγχος student για ανεξάρτητα δείγματα που ικανοποιούν την υπόθεση της κανονικότητας. Στις περιπτώσεις που οι κατανομές δεν ήταν κανονικές διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U (Corder & Foreman, 2014).

3.8.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

A. ΕΛΕΓΧΟΙ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, που αφορά στην επίδραση της παρέμβασης στη δημιουργικότητα, διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk στα σκορ ευχέρειας, πρωτοτυπίας και φαντασίας για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση μιας και η διερεύνηση αφορά την επίδραση της παρέμβαση σε αυτήν την ομάδα. Διαπιστώθηκε ότι οι εξεταζόμενες μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή εκτός από την πρωτοτυπία πριν την παρέμβαση ($p=0,045$) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk (p-values) πριν και μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	Shapiro-Wilk					
	δημιουργικότητας	Πριν			Μετά	
	Στατιστικό	df	p	Στατιστικό	df	p
Ευχέρεια	0,876	12	0,078	0,908	12	0,198
Πρωτοτυπία	0,857	12	0,045	0,930	12	0,376
Φαντασία	0,930	12	0,579	0,946	12	0,140
Δημιουργικότητα	0,955	12	0,352	0,955	12	0,349

Για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση ο έλεγχος κανονικότητας διενεργήθηκε στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση. Διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές που αφορούν στην ευχέρεια και την πρωτοτυπία πριν την παρέμβαση δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, ενώ μετά την παρέμβαση ακολουθούν κανονική κατανομή. Αντίθετα η φαντασία διέπεται από κανονικότητα πριν και μετά την παρέμβαση (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk (p-values) στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	Shapiro-Wilk					
	δημιουργικότητας	Ομάδα ελέγχου			Πειραματική ομάδα	
	Στατιστικό	df	p	Στατιστικό	df	p
Ευχέρεια	0,844	12	0,031	0,908	12	0,198
Πρωτοτυπία	0,826	12	0,019	0,930	12	0,376
Φαντασία	0,941	12	0,512	0,896	12	0,140

Δημιουργικότητα 0,873 12 0,071 0,959 12 0,763

B. ΕΛΕΓΧΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

1. Έλεγχοι διαφοράς δημιουργικότητας στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση

Ο έλεγχος μέσω των τιμών εξαρτημένων μεταβλητών (paired-samples t-test) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα σκορ της **ευχέρειας** και της **φαντασίας** στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, το μέσο σκορ ευχέρειας πριν την παρέμβαση ήταν 83,7 ($\pm 10,5$) και μετά την παρέμβαση ήταν 106,3 ($\pm 16,3$) στατιστικά σημαντικά ($t = -6,084$, $df = 11$, $p < 0,01$), ενώ το μέσο σκορ της φαντασίας από 81,8 ($\pm 16,1$) αυξήθηκε σε 92,6 ($\pm 20,8$) στατιστικά σημαντικά ($t = -5,844$, $df = 11$, $p < 0,01$). Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και στον Πίνακα 4. Παραστατικά η μέση τιμή και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης παρουσιάζονται στο Γράφημα 1, στο οποίο και διαπιστώνεται η αύξηση των σκορ μετά τις παρεμβάσεις σε κάθε μία παράμετρο της δημιουργικότητας. Επιπλέον, με τη χρήση του ελέγχου Wilcoxon (Πίνακας 4), διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα σκορ της **πρωτοτυπίας** πριν και μετά την παρέμβαση. Το μέσο σκορ της πρωτοτυπίας πριν την παρέμβαση ήταν 88,2 ($\pm 15,2$) και μετά την παρέμβαση ήταν 114,2 ($\pm 15,9$) στατιστικά σημαντικά ($Z = -3,210$, $p < 0,01$). Συνολικά, η δημιουργικότητα παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση ($t = -19,81$, $df = 11$, $p < 0,001$) μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, αφού από 84,5 ($\pm 12,3$) αυξήθηκε σε 104,3 ($\pm 15,6$) όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. Δεν προκύπτουν ανάλογα συμπεράσματα για την ομάδα ελέγχου (έχει μετρηθεί η δημιουργικότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας για να διαπιστωθεί αν το υπάρχον πρόγραμμα βελτιώνει τη δημιουργικότητά τους).

Πίνακας 3. Μέση τιμή (μ) και τυπική απόκλιση (s) των σκορ TCAM στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση

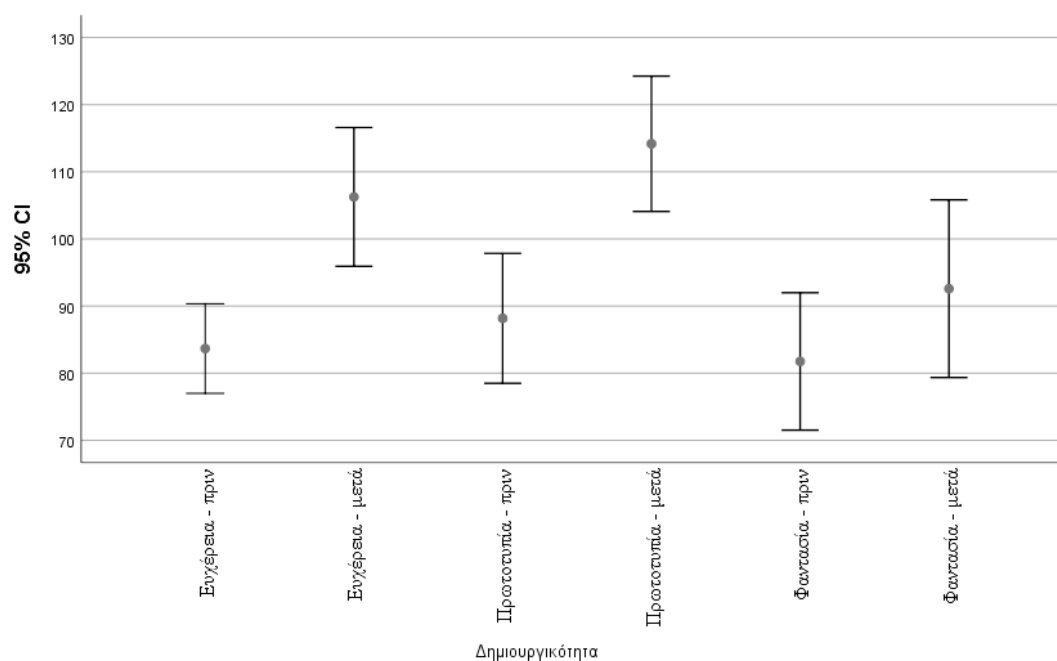
Μεταβλητή	Πριν		Μετά	
	μ	s	μ	s
δημιουργικότητας				
Ευχέρεια	83,7	10,5	106,3	16,3
Πρωτοτυπία	88,2	15,2	114,2	15,9

Φαντασία	81,8	16,1	92,6	20,8
Δημιουργικότητα	84,5	12,3	104,3	15,6

Πίνακας 4. Σύγκριση μέσων σκορ πριν και μετά την παρέμβαση στις παραμέτρους της δημιουργικότητας στην πειραματική ομάδα (έλεγχος student και Wilcoxon)

Μεταβλητές	z	df	p
δημιουργικότητας			
Ευχέρεια	-6,084	11	0,000
Πρωτοτυπία*	-3,210	-	0,001
Φαντασία	-5,844	11	0,000
Δημιουργικότητα	-19,81	11	0,000

*Έλεγχος Wilcoxon



Γράφημα 1. 95% διάστημα εμπιστοσύνης περί τον μέσο για την ευχέρεια, πρωτοτυπία, φαντασία πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα

2. Έλεγχοι διαφοράς δημιουργικότητας μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση

Για την ευχέρεια και την πρωτοτυπία μετά την παρέμβαση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney γιατί δεν πληρούνταν η προϋπόθεση της κανονικότητας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην **ευχέρεια** μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντικά υψηλότερη τιμή (mean rank = 15,75) από την ομάδα ελέγχου (mean rank = 9,25), ($U=33,0$, $p=0,024<0,05$). Επιπλέον, τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά και στην **πρωτοτυπία** μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντικά υψηλότερη τιμή (mean rank = 15,71) από την ομάδα ελέγχου (mean rank = 9,29), ($U=33,5$, $p=0,024<0,05$) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση

Ομάδα	Ευχέρεια			Πρωτοτυπία		
	Mean Rank	U	p	Mean Rank	U	p
Ελέγχου	9,25	33,0	0,024	9,29	33,5	0,024
Πειραματική	15,75			15,71		

Για τη **φαντασία** διενεργήθηκε έλεγχος ανεξάρτητων μεταβλητών (independent samples t-test). Συγκεκριμένα, το μέσο σκορ φαντασίας μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου ήταν 86,6 ($\pm 16,2$) και στην πειραματική ήταν 92,6 ($\pm 20,8$) (Πίνακας 6) και δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=-0,788$, $df=22$, $p=0,44>0,05$) (Πίνακας 7).

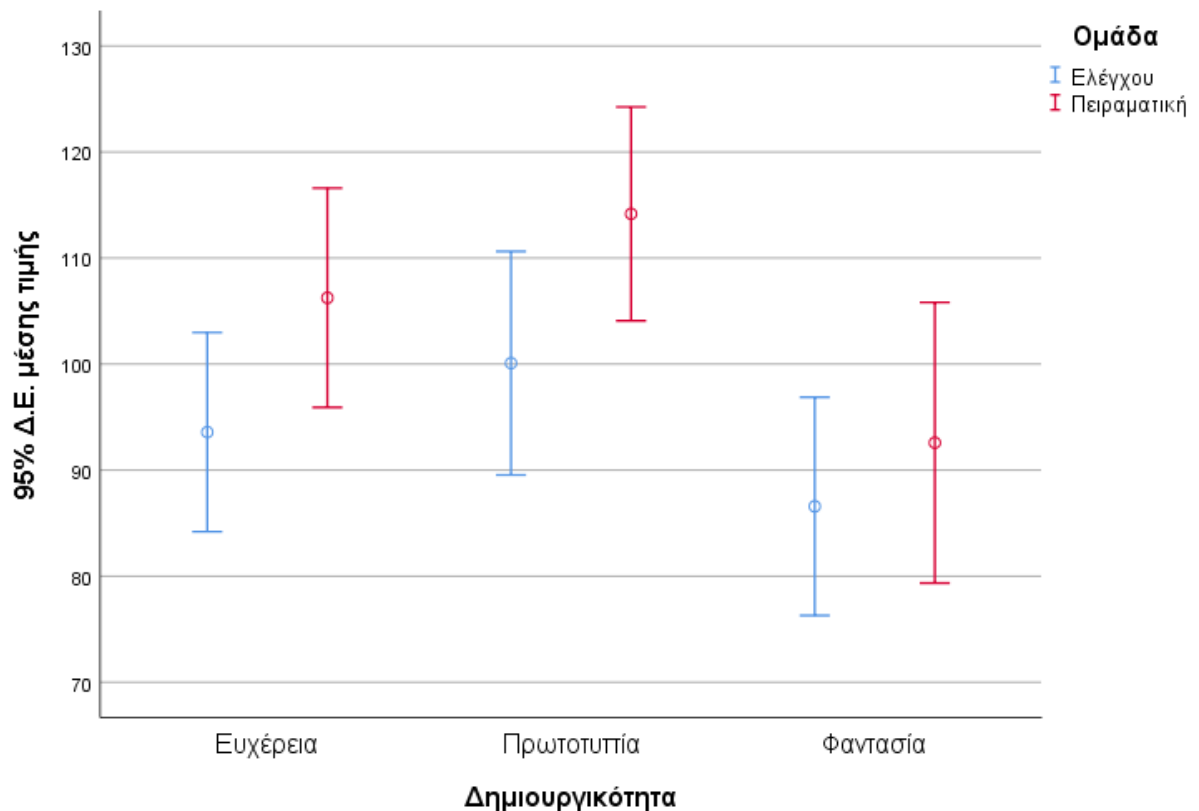
Πίνακας 6. Μέση τιμή (μ) και τυπική απόκλιση (s) των σκορ TCAM φαντασίας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση

Μεταβλητή	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
	μ	s	μ	s
Φαντασία	92,6	20,8	86,6	16,2

Πίνακας 7. Σύγκριση μέσω σκορ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στην παράμετρο της φαντασίας στην πειραματική ομάδα (t: τιμή στατιστικού, df: βαθμοί ελευθερίας, p: τιμή p)

Μεταβλητή	t	df	p
δημιουργικότητας			
Φαντασία	-0,788	22	0,440

Όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 2*, η ευχέρεια, η πρωτοτυπία και η φαντασία παρουσιάζονται αυξημένες στην πειραματική ομάδα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.



Γράφημα 2. 95% διάστημα εμπιστοσύνης περί τον μέσο για την ευχέρεια, πρωτοτυπία, φαντασία μετά την παρέμβαση μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου

Γ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1^η ερευνητική υπόθεση

Τα σκορ της ευχέρειας, φαντασίας και πρωτοτυπίας της πειραματικής ομάδας

πριν και μετά την παρέμβαση διαφέρουν και μάλιστα μετά την παρέμβαση είναι υψηλότερα. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στις τρεις παραμέτρους.

2^η ερευνητική υπόθεση

Τα σκορ μετά την παρέμβαση μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις παραμέτρους της ευχέρειας και της πρωτοτυπίας αλλά όχι στην παράμετρο της φαντασίας.

3.9 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.9.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση, τηρήθηκε ημερολόγιο παρατηρητή, χρησιμοποιήθηκαν τεκμήρια (εργασίες παιδιών-κατασκευές) καθώς και η βιντεοσκόπηση με άδεια των γονέων, η λήψη φωτογραφιών και η ηχογράφηση των παρεμβάσεων.

3.9.2 ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Έγιναν συνολικά 30 παρεμβάσεις, κατά τη διάρκεια 6 εβδομάδων, δηλαδή 5 κάθε εβδομάδα. Στις παρεμβάσεις αυτές τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις κούκλες και το κουκλοθέατρο ως θέαμα και ως παιχνίδι-δράση από τα ίδια. Κατασκεύασαν κουκλοθέατρο και κούκλες, παρακολούθησαν παραστάσεις από την ερευνήτρια, προσπάθησαν να επινοήσουν ιστορίες και να τις μετατρέψουν σε κουκλοθεατρικές παραστάσεις και κυρίως πειραματίστηκαν και έπαιζαν αυτοσχεδιάζοντας με τις κούκλες που έφτιαζαν αλλά και με πολλές άλλες, διαφόρων ειδών (γαντόκούκλες, μαριονέτα, μαρότ, δαχτυλόκούκλες).

3.9.3 Η ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Οι παρεμβάσεις έγιναν σε 6 κύκλους-εβδομάδες, με μία παρέμβαση κάθε μέρα. Αρχικά είχαν προγραμματιστεί να γίνουν 3 κύκλοι παρεμβάσεων αλλά στο τέλος του τρίτου κύκλου κρίθηκε αναγκαίο να παραταθούν. Κάθε παρέμβαση άρχιζε με εισαγωγικά παιχνίδια ενεργοποίησης της φαντασίας και συγκέντρωσης και τελείωνε με δραστηριότητες αποφόρτισης και αξιολόγησης. Έτσι κάθε εβδομάδα γίνονταν 5 παρεμβάσεις (30 συνολικά) των οποίων η χρονική διάρκεια εξαρτήθηκε κάθε φορά από

την ανταπόκριση των παιδιών. Όπου χρειάστηκε, οι δραστηριότητες συνεχίστηκαν και σε δεύτερη διδακτική ώρα. Έγινε προσπάθεια να δοθεί επιπλέον χρόνος, όπου οι ιδέες των παιδιών και οι ανάγκες της παρέμβασης το απαιτούσαν, καθώς αυτό αποτελεί μία από τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας⁸. Σε όλες τις δραστηριότητες τηρήθηκε ένα κλίμα ευχάριστο και παιγνιώδες, υπήρχε σχέση ασφάλειας και οικειότητας καθώς η ερευνήτρια είναι η νηπιαγωγός της τάξης. Από τη δεύτερη μέρα κι έπειτα τα παιδιά μπορούσαν να επιλέγουν να παίζουν κουκλοθέατρο αν και όσο ήθελαν και κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Στον 1^ο κύκλο έγινε ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των παιδιών, καθορισμός των στόχων και των δράσεων και παρουσίαση του προγράμματος με τίτλο «Άκατα μάκατα» με την ερευνήτρια μεταμφιεσμένη σε «Κυρία Άκατα Μάκατα» και με παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού⁹. Τα παιδιά ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με διάφορα είδη κούκλας, έφτιαξαν με μια κούτα το δικό τους κουκλοθέατρο και άρχισαν τους αυτοσχεδιασμούς δοκιμάζοντας όσες κούκλες ήθελαν. Παρακολούθησαν επίσης παράσταση κουκλοθέατρου από την ερευνήτρια και αποφασίστηκαν από κοινού οι κανόνες του κουκλοθέατρου.

Στον 2^ο κύκλο κατασκεύασαν τις δικές τους κούκλες από διάφορα υλικά, έδωσαν ταυτότητα στις κούκλες τους και συνέχισαν καθημερινά να αυτοσχεδιάζουν παίζοντας με τις κούκλες που έφτιαξαν αλλά και με όλες όσες είχαμε φέρει στην τάξη από την αρχή. Παρακολούθησαν επίσης κουκλοθεατρική παράσταση από την ερευνήτρια.

Στον 3^ο κύκλο (και στους επόμενους) στα εισαγωγικά παιχνίδια προστέθηκαν και παιχνίδια άσκησης της φωνής και του λόγου και ασκήσεις ολόκληρου του σώματος, των χεριών και των δακτύλων¹⁰ καθώς αυτό κρίθηκε αναγκαίο με την ολοκλήρωση των 2 πρώτων κύκλων. Η άρτια χρήση της γλώσσας άλλωστε, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν πιο δημιουργικά (Μπαμπινιώτης, 1999) και η ενεργοποίηση του σώματος και των χεριών θα βοηθούσε στη χρήση των κουκλών. Έγινε προσπάθεια τα παιδιά να φτιάξουν ιστορίες ανά δύο (καθώς, όσες φορές έπαιζαν κουκλοθέατρο ανά τρεις, δε μπορούσαν να συγχρονιστούν και να συνεργαστούν, με αποτέλεσμα να παίζουν παράλληλα και όχι συνεργατικά) και να τις παίζουν ως παραστάσεις κουκλοθέατρου με τις κούκλες που είχαν φτιάξει, ώστε το πρόγραμμα να ολοκληρωθεί με τις ολοκληρωμένες παραστάσεις των παιδιών. Όμως παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά

⁸ Βλέπε ενότ. 1.5

⁹ Βλέπε Παράρτημα, 4.3

¹⁰ Βλέπε Παράρτημα, 1

δεν ήθελαν να ακολουθήσουν το σενάριο της ιστορίας τους. «*Θέλουμε να παίζουμε ό,τι θέλουμε*» είπε το παιδί P.K.v και όλοι συμφώνησαν. Μόλις έπιασαν τις κούκλες, ήθελαν να αυτοσχεδιάζουν και άλλαζαν την ιστορία ξανά και ξανά. Αυτό κρίθηκε εξαιρετικά δημιουργικό, καθώς επιστράτευε περισσότερη ευχέρεια, πρωτοτυπία και φαντασία από τα παιδιά και έτσι αποφασίστηκε να γίνει ανακατεύθυνση του προγράμματος με συνέχιση των αυτοσχεδιασμών για να διατηρηθεί και το ενδιαφέρον των παιδιών. Κατά συνέπεια προστέθηκαν άλλοι τρεις κύκλοι με κυρίαρχο το στοιχείο του παίξιν, που σύμφωνα με τον Winnicot (2019:152) «*ίσως μόνο στό παίξιν, το παιδί ή ό ένήλικας είναι έλεύθερο/ος νά είναι δημιουργικός*».

Επιπλέον, στους τρεις πρώτους κύκλους παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά έμπαιναν μπροστά στις κούκλες κατά τους αυτοσχεδιασμούς εμποδίζοντας. Επίσης τα παιδιά που έπαιζαν τις κούκλες μιλούσαν πολύ σιγανά και, όταν η ιστορία κρατούσε πάνω από πέντε λεπτά, τα παιδιά θεατές κουράζονταν και έκαναν φασαρία. Η παρατήρηση αυτή λήφθηκε υπόψη και, αφού συζητήσαμε υπενθυμίζοντας τους κανόνες που είχαμε θέσει εξ' αρχής, σημειώθηκε από την ερευνήτρια να διαπιστωθεί στους επόμενους κύκλους αν αυτό θα μειωνόταν αν βελτιώνονταν οι κινήσεις των κουκλών, η ένταση της φωνής και εμπλουτίζονταν τα σενάρια των αυτοσχεδιασμών (όπως και έγινε).

Στον 4^ο και 5^ο κύκλο συνεχίστηκαν οι ασκήσεις φωνής-λόγου και σώματος και οι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών ανά δύο με θεατές τα υπόλοιπα παιδιά. Παρατηρήθηκε πως, όσο τα παιδιά εναλλάσσονταν από κουκλοπαίχτες σε θεατές, τόσο δυνάμωναν τη φωνή τους ως κουκλοπαίχτες και σέβονταν τους κανόνες ως θεατές. Βέβαια, σε αυτό ίσως συνέβαλε και η βελτίωση του παιζίματος και ο εμπλουτισμός των ιστοριών.

Στον 6^ο κύκλο, τις δύο πρώτες μέρες συνεχίστηκαν οι αυτοσχεδιασμοί ενώ την τρίτη και τέταρτη μέρα έγινε αξιολόγηση του προγράμματος με αραχνοειδή χαρτογράφηση των αποκτημένων γνώσεων των παιδιών και της αποτίμησης των δράσεών μας. Συζητήσαμε για όσα κάναμε και τα παιδιά ζωγράφισαν τι τους άρεσε από όλη αυτή την εμπειρία. Την τελευταία μέρα τα παιδιά είχαν την πολύ δημιουργική ιδέα να φτιάξουν ένα καράβι με τους καναπέδες και να παίξουν εκεί με τις κούκλες σαν πειρατές (*Εικ. 1*). Τέλος όλα τα παιδιά πήραν βραβείο συμμετοχής¹¹ και υποσχθήκαμε ότι θα συνεχίσουμε να παίζουμε κουκλοθέατρο καθώς τα παιδιά δεν ήθελαν το πρόγραμμα να τελειώσει.

¹¹ Βλέπε Παράρτημα, 3



Εικ. 1

3.9.4 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης που είναι κατάλληλη για τη συμπερίληψη πολλών μορφών δεδομένων (Τσιώλης, 2018).

Για τον εντοπισμό των εκδηλώσεων δημιουργικότητας από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και μέσα από τη διαδικασία καταγραφής και κωδικοποίησης των δεδομένων, στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, καταλήξαμε στην **κατά το μέτρο του δυνατού** (και όσο η εγγενής πολυπλοκότητα του ορισμού της δημιουργικότητας το επέτρεπε) αντιστοιχία των διερευνώμενων παραμέτρων της φαντασίας, της πρωτοτυπίας και της ευχέρειας με τον τρόπο που θεωρούνται και από το TCAM test.

Έτσι, η φαντασία (σε αντιστοιχία με τη 2^η δραστηριότητα του TCAM) καταγράφηκε στις περιπτώσεις που τα παιδιά είτε απλά φαντάζονταν και περιέγραφαν είτε παρουσίαζαν παραστατικά καταστάσεις που **δεν υπήρχαν** στην πραγματικότητα τη δεδομένη χρονική στιγμή, είτε με το σώμα τους είτε μέσω της κούκλας.

Η πρωτοτυπία στα λεγόμενα και στις δράσεις ή ιδέες των παιδιών καταγράφηκε:

α) (αντιστοιχία με 1^η δραστηριότητα του TCAM) όταν **έβρισκαν τρόπους να κινηθούν** τα ίδια ή οι κούκλες για κάποιο σκοπό π.χ. η κούκλα σκύβει για να κάνει τη λυπημένη,

β) (αντιστοιχία με την 3^η δραστηριότητα του TCAM) όπου **έβρισκαν τρόπους να κάνουν ή να ονομάσουν** κάτι π.χ. στις κατασκευές ή όταν εφεύρισκαν λέξεις και γ)

(αντιστοιχία με την 4^η δραστηριότητα του TCAM) όταν χρησιμοποιούσαν κάτι **με τρόπους διαφορετικούς** από τους συνηθισμένους π.χ. μια ξύστρα είναι τρόφιμο. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι στην κατηγορία της πρωτοτυπίας συμπεριλαμβάνονται

εκδηλώσεις δημιουργικότητας που αποτελούν κάτι νέο για τα παιδιά, που δεν είχαν σκεφτεί ή δεν είχαν κάνει ξανά και τώρα το επινόησαν.

Η **ευχέρεια** σχετίστηκε καθαρά (όπως στις δραστηριότητες 1, 3 και 4 του TCAM) με την έννοια της **συχρότητας** και του **πλήθους** των δημιουργικών ιδεών και πράξεων των δύο προηγούμενων παραμέτρων δηλ. της φαντασίας και της πρωτοτυπίας. Η διακύμανσή της φαίνεται μέσα από την ανάλυση των παραμέτρων της φαντασίας και της πρωτοτυπίας και **δεν αναλύεται ξεχωριστά**. Η ανάλυση των εκδηλώσεων των δύο παραμέτρων άλλωστε, έγινε με σκοπό τη σύγκριση (περισσότερο-λιγότερο) και όχι την αυστηρή ποσοτική καταγραφή, καθώς στην ποιοτική έρευνα μας ενδιαφέρει ο πλούτος και το βάθος των δεδομένων και η ανάδειξη τάσεων και σχέσεων που αναδεικνύονται στη συγκεκριμένη ομάδα. Άλλωστε η επίδραση της συγκεκριμένης παρέμβασης μπορεί να μην είναι ίδια, αν αυτή εφαρμοστεί σε άλλη τάξη από άλλον εκπαιδευτικό-ερευνητή (Schneider et al., 2007).

Για λόγους ανωνυμίας κάθε παιδί αναφέρεται, όπου χρειάζεται, με κωδικοποιημένα αρχικά και το γράμμα ν αν είναι νήπιο (5 ετών), π.χ Μ.Κ.ν και το γράμμα π αν είναι προνήπιο (4 ετών), π.χ. Ι.Λ.π.

Παρακάτω γίνεται παρουσίαση-ανάλυση των δεδομένων που καταγράφηκαν ως προς τις παραμέτρους της φαντασίας και της πρωτοτυπίας και μέσω αυτών και της ευχέρειας, καθώς και άλλων παραμέτρων της δημιουργικότητας που εντοπίστηκαν.

A. ΦΑΝΤΑΣΙΑ

Εφτά από τα δώδεκα παιδιά (6 προνήπια και 1 νήπιο) από την αρχή της παρέμβασης είχαν πολύ λίγες εκδηλώσεις φαντασίας. Τα έξι προνήπια από αυτά δεν εμφάνισαν αύξηση στις εκδηλώσεις φαντασίας. Ενώ στη συνέχεια και καθώς οι παρεμβάσεις προχωρούσαν, το ένα νήπιο από αυτά, ο Ι.Π.ν που είναι 5 ετών, αύξησε τις εκδηλώσεις φαντασίας. Για παράδειγμα στον 2^ο κύκλο, όταν ρώτησα τον Ι.Π.ν αν έχει η κούκλα του κάποιο μυστικό ή κάποια ιδιαίτερη δύναμη απάντησε ότι «*κολυμπάει στο νερό*» ενώ στον 3^ο κύκλο η κούκλα του θεράπευε τον ποντικό που δεν άκουγε, έφτιαχνε μαγικό φίλτρο και στον 5^ο κύκλο πετούσε, χρησιμοποιούσε φανταστικά εργαλεία και επισκεύαζε ένα φανταστικό αυτοκίνητο. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ι.Π.ν συνεργαζόταν συνεχώς με την Μ.Κ.ν η οποία είχε πολλές εκδηλώσεις φαντασίας από την αρχή και ακόμα περισσότερες στο τέλος της παρέμβασης. Αυτό μπορεί να είναι μια ένδειξη ότι η συνεργασία του με την Μ.Κ.ν τον ενόησε ως προς τη φαντασία του. Τα πέντε υπόλοιπα παιδιά (3 νήπια και 2 προνήπια) που από την αρχή εκδήλωσαν περισσότερη φαντασία από τα υπόλοιπα παιδιά, αύξησαν κατά πολύ τις εκδηλώσεις φαντασίας στη

συνέχεια. Οι περισσότερες καταγραφές φαντασίας ήταν από αυτά τα πέντε παιδιά. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι αυξήθηκε η φαντασία των παιδιών γιατί ίσως αυξήθηκε η ικανότητά τους να την εκφράζουν. Ωστόσο τα παιδιά έδειξαν να σκέφτονται και να περιγράφουν ή να παρουσιάζουν παραστατικά είτε με το σώμα τους είτε μέσω των κουκλών ολοένα περισσότερες αλλά και πιο πρωτότυπες καταστάσεις που δεν υπήρχαν στην πραγματικότητα δηλαδή φανταστικές. Στον Πίνακα 8 φαίνονται όλες οι καταγραφές φαντασίας που έγιναν στον 1ο και στον 5ο κύκλο ενδεικτικά και συγκριτικά.

Πίνακας 8. Καταγραφές εκδηλώσεων φαντασίας στον 1^ο και στον 2^ο κύκλο

1ος κύκλος: Φαντασία	5ος κύκλος: Φαντασία
Πάω στο δάσος	Φύγε, θα με κάψεις με τις ακτίνες σου (λέει στο ηλιοβασίλεμα)
Πάω στο αυτοκίνητο...έφτασα	Πρέπει να φοράς μια ειδική στολή για να μην καίγεται
Πήγα στην παιδική χαρά κι έπαιξα	Το ένα σου πρόσωπο με κοιτάζει άγρια και το άλλο γελάει (λέει σε κούκλα που έχει 2 πρόσωπα)
Πήγα στο πάρκο κι έπαιξα με πολλά παιδιά	Εγώ τώρα είμαι στην έρημο και κάνει πολλή ζέστη
Πήγα στο Jumbo και αγόρασα αυτό που ήθελα	Ωχ! Τρακάρουμε!
Πήγα στο λούνα παρκ	Τώρα φτιάχνουμε το αυτοκίνητο
	Θα πούμε τα μαγικά λόγια για να πετάξουμε και να πάμε στο νησί
	Φτάσαμε στο νησί με τις ωραίες παραλίες
	Τώρα κάνουμε μπάνιο στη θάλασσα

Συγκρίνοντας τους δύο κύκλους βλέπουμε ότι οι εκδηλώσεις φαντασίας είναι ελάχιστα περισσότερες στον 5^ο κύκλο σε σχέση με τον 1^ο αλλά δε μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι είναι και πιο πρωτότυπες.

B. ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ

Όσον αφορά στην πρωτοτυπία, μπορούμε να πούμε ότι ήταν εμφανής η εκδήλωσή της σε όλες τις παρεμβάσεις περισσότερο όμως από τα ίδια πέντε παιδιά (3 νήπια και 2 προνήπια) που επέδειξαν και μεγαλύτερη φαντασία. Όλα τα παιδιά έφτιαξαν πρωτότυπες κούκλες (Εικ. 2) και βοήθησαν στην κατασκευή κουκλοθέατρου (Εικ. 3) με τη σύνθεση μιας πληθώρας ετερογενών υλικών, δημιουργώντας κάτι πρωτότυπο γι' αυτά, χωρίς πρότυπο αντιγραφής (πατρών). Άλλωστε, όσο περισσότερα στοιχεία και ερεθίσματα είναι στη διάθεση των παιδιών, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχουν να εκφραστούν δημιουργικά (Lowenfeld & Brittain, 1964).



Εικ. 2



Εικ. 3

Στην κατασκευή του κουκλοθέατρου τις περισσότερες ιδέες-εκδηλώσεις πρωτοτυπίας τις είχαν τα πέντε παιδιά που προαναφέρθηκαν. Οι ιδέες είχαν να κάνουν με τους τρόπους που επινόησαν για να στέκεται, για να ανοιγοκλείνει, για να στηθούν οι κουρτίνες, για να έχει ή όχι άνοιγμα και πώς να κοπεί, για να διακοσμηθεί κ.λπ.

Στον τρόπο που ονόμασαν τις κούκλες τους παρατηρήθηκε ότι τα πέντε προαναφερθέντα παιδιά επινόησαν πρωτότυπα ονόματα όπως: *Φτερουμπέλα*, *Ρόμα* ή *Ζούνα*, *Κουκλοσκουπίνα* ή *Κουκλοσκουπίτσα*, *Καρδούλα φτερωτή* και *Ηλιοβασίλεμα* ενώ τα άλλα επτά (6 προνήπια και 1 νήπιο) αρχικά έδωσαν τα ονόματα: *Μελίνα*, *Σοφία*, *Κορίτσι*, *Αντώνης*, *Μπαμπάς*, *Αλίκη* και *Μπομπ Σφουγγαράκης* (η κούκλα ήταν ένα κίτρινο σφουγγάρι-ήρωας υπαρκτός για το παιδί). Ωστόσο, στη συνέχεια των παρεμβάσεων, τρία από αυτά τα επτά παιδιά που είχαν διαλέξει κοινότυπα ονόματα άλλαξαν το όνομα της κούκλας τους σε πιο πρωτότυπο: Ο Ι.Π.ν από *Αντώνης* σε *Πορτογάντης* και *Πορτογαόρι*, η Ο.Α.π από *Μελίνα* σε *Κρυφτούλα* και η Ν.Δ.π από *Σοφία* σε *Πρασινομαλλούσα* και *Φτερούλα*. Μάλιστα η Ν.Δ.π ενώ στους πρώτους κύκλους κατά τους αυτοσχεδιασμούς δεν είχε καθόλου καταγραφές πρωτοτυπίας ως

προς τους τρόπους κίνησης της κούκλας και τους τρόπους χρήσης αντικειμένων, στον 5^ο κύκλο είχε αρκετές, συγκριτικά με πριν, πρωτότυπες ιδέες, όπως όταν η κούκλα της έσκυβε αμίλητη για να κάνει τη λυπημένη, όταν χρησιμοποίησε κάποια χαρτάκια για ψάθες θαλάσσης, μια κιμωλία για αντηλιακό και μια ξύστρα για παιχνίδι της κούκλας (συμβολικές αντιστοιχίσεις¹²).

Στον Πίνακα 9 φαίνονται όλες οι καταγραφές πρωτοτυπίας που έγιναν στον 3ο και στον 5ο κύκλο ενδεικτικά και συγκριτικά.

Πίνακας 9. Καταγραφές εκδηλώσεων πρωτοτυπίας στον 3^ο και στον 5^ο κύκλο

3^{ος} κύκλος: Πρωτοτυπία	5^{ος} κύκλος: Πρωτοτυπία
Η κούκλα Πάου Πατρόλ έγινε Ρόμα	Να κάνουμε με το ντέφι μαγικό ήχο για να λυθούν τα μάγια
Η κούκλα Σοφία έγινε Πρασινομαλλούσα	Η κούκλα Ρόμα έγινε Ζούνα
Κικιρόκο-μαγική λέξη	Η κούκλα Μελίνα έγινε Κρυφτούλα
Σουπερντάκι-μαγική λέξη	Φούκι φύκι μπλουμ-μαγικά λόγια
Σουπερντάνα-μαγική λέξη	Σε βρίσκω (στο κρυφό) γιατί έχω 4 μάτια (είχε 4 μάτια η κούκλα)
Η κούκλα Αντώνης έγινε Πορτοαγόρι και Πορτογάντης	Η κούκλα σκύβει αμίλητη για να κάνει τη λυπημένη
Κατασκευή χάρτινου δέντρου-κούκλα με θηλιά από πίσω για να φοριέται στο χέρι	Έδεσαν μια κορδέλα στην κούκλα για να κάνουν ότι είναι στολή που δεν καίγεται ούτε από ηφαίστειο
Χαρτάκια χρησιμοποιήθηκαν σαν χρυσά μήλα	Να βάλουμε μουσική για να χορεύουν καλύτερα οι κούκλες (τραγουδίσει το κοινό τελικά)
Μαρκαδόρος χρησιμοποιήθηκε σαν μαγικό φίλτρο	Χαρτάκια χρησιμοποιήθηκαν για ψάθες
Η κούκλα σκύβει για να κάνει ότι τρώει	Κεσεδάκι χρησιμοποιήθηκε για αυτοκίνητο
Η κούκλα ανεβοκατεβαίνει και κάνει ήχο για να δείξει ότι ροχαλίζει	Κιμωλία χρησιμοποιήθηκε για αντηλιακό
Η κούκλα ξαπλώνει στο πλάι, στη μύτη, στο κεφάλι για να κάνει ότι κοιμάται και	Ξύστρα χρησιμοποιήθηκε για παιχνίδι

¹² Βλέπε ενότ. 1.6

αλλάζει στάσεις	
Η κούκλα ανεβοκατεβαίνει λέγοντας «μπούκι μπουκιά» για να κάνει ότι χοροπηδάει	Οι κούκλες περπατούν δεξιά-αριστερά στη σκηνή για να κάνουν ότι ταξιδεύουν πολλή ώρα
	Οι κούκλες πετάνε σε όλη την αίθουσα και επιστρέφουν στη σκηνή για να φτάσουν στο νησί
	Η κούκλα τινάζεται για να κάνει ότι τρομάζει

Βλέπουμε ότι υπήρξε μια μικρή αύξηση των εκδηλώσεων πρωτοτυπίας ανάμεσα στους δύο κύκλους. Ωστόσο, κατά την καταγραφή των εκδηλώσεων πρωτοτυπίας καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, παρατηρήθηκε ότι υπήρχε μια πλούσια εκδήλωσή της από την αρχή ως το τέλος, με μια μικρή αύξηση καθώς η διαδικασία προχωρούσε.

Γ. ΕΥΧΕΡΕΙΑ

Όσον αφορά στην ευχέρεια παρατηρήθηκε αύξηση και μέσα από τις εκδηλώσεις πρωτοτυπίας και μέσα από τις εκδηλώσεις φαντασίας, όπως αναφέρθηκε στην ανάλυση των δύο αυτών παραμέτρων, καθώς η ευχέρεια αφορά στο πλήθος των εκδηλώσεων αυτών.

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Μια άλλη διαπίστωση που έγινε όσο προχωρούσαν οι καταγραφές των εκδηλώσεων φαντασίας και πρωτοτυπίας κατά τον τρόπο που εννοούνται στο TCAM όπως περιγράψαμε παραπάνω, ήταν ότι είναι δύσκολο να διαχωρίσει κανείς στην πράξη, σε ένα εργαστήριο κουκλοθεάτρου την φαντασία από την πρωτοτυπία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις η φαντασία τροφοδότησε την πρωτοτυπία¹³ όπως π.χ. όταν στον 4^ο κύκλο η Μ.Μ.ν φαντάστηκε ότι ένα πουλί κάθισε στη μύτη της κούκλας (φαντασία) κι έτσι σκέφτηκε έναν τρόπο (πρωτοτυπία) να την κάνει να φταρνιστεί κάνοντας μια αστεία, πρωτότυπη κίνηση ανεβαίνοντας όρθια ψηλά και κατεβαίνοντας πάλι χαμηλά τραγουδώντας «αααα-ψούουου!».

¹³ Βλέπε ενότ. 1.1

Επίσης, με μια πιο γενική ματιά, διαπιστώνουμε ότι τα σενάρια που έφτιαχναν στο τέλος τα παιδιά αυτοσχεδιάζοντας ήταν σίγουρα πιο δημιουργικά δηλαδή με περισσότερη φαντασία, πρωτοτυπία και ευχέρεια και ήταν πιο ολοκληρωμένα, με αρχή, μέση και τέλος, συμπεριλαμβάνοντας προβλήματα που οι ήρωες αντιμετώπιζαν και έλυναν. Παρατίθενται ενδεικτικά 3 σενάρια από τα ίδια παιδιά (Ι.Λ.ν και Μ.Κ.ν) για σύγκριση (Πίνακας 10):

Πίνακας 10. Συγκριτική παράθεση τριών σεναρίων αυτοσχεδιασμού από το ίδιο ζεύγος παιδιών σε τρεις διαφορετικούς κύκλους

1^{ος} κύκλος	3^{ος} κύκλος
<p>-Γεια σου, τι κάνεις;</p> <p>-Καλά, εσύ;</p> <p>-Καλά (παύση)</p> <p>-Εγώ πάω στο δάσος</p> <p>-Κι εγώ στο πάρκο (καμία κίνηση) πήγα κι έπαιξα με πολλά παιδιά</p> <p>-Εγώ πήγα στο Jumbo και αγόρασα αυτό που ήθελα</p> <p>-Εγώ πήγα και στο λούνα παρκ (παύση).</p>	<p>-Γεια σας</p> <p>-Γεια σας</p> <p>-Θέλεις να παίξουμε κρυφτούλι;</p> <p>-Ναι, θα τα φυλάω πρώτος εγώ (κρύβει το πρόσωπο της κούκλας στην κουρτίνα)</p> <p>1,2,3...10, φτου και βγαίνω! Σε βρήκα!</p> <p>-Τώρα εγώ (κρύβει το πρόσωπο στο πλάι)</p> <p>1,2,3...10! Για να δω... μήπως είναι εδώ; (κοιτάζει πάνω). Δεν είναι... μήπως εδώ; (κοιτάζει στη γωνία). Α! σε βρήκα! Φαινόταν η ουρά σου.</p> <p>-Έπρεπε να κρύψω την ουρά μου.</p>
6^{ος} κύκλος	
<p>-Γεια σου Ρόμα, τι κάνεις;</p> <p>-Γεια σου Ηλιοβασίλεμα, θέλεις να πάμε για πικ νικ;</p> <p>-Ναι, να πάρουμε και φαγητά μαζί</p> <p>-Πάμε να τα φέρουμε (φέρνουν ψεύτικα τρόφιμα από την κουζινούλα)</p> <p>-Να πάμε στην εξοχή</p> <p>-Ναι, να πάμε στο βουνό (κάνουν ότι περπατούν). Φτάσαμε στο βουνό</p> <p>-Να κάτσουμε εδώ να κάνουμε πικ νικ (κάνουν ότι τρώνε)</p>	<p>-Θα σε κρατάω και θα γίνουμε μαζί (αόρατοι)</p> <p>-Η αρκούδα θα έπεσε κάτω τώρα γιατί θα πήγε να μας πιάσει και χαθήκαμε</p> <p>Θεατές: Έφυγε η αρκούδα τώρα!</p> <p>-Δεν έφυγε, πρέπει να της πετάξουμε τα φαγητά να φοβηθεί</p> <p>-Θα της πετάξω μια μπανάνα (την πετάει)</p> <p>-Και την πίτσα! (την πετάει) και μια ντομάτα (την πετάει)</p> <p>-Κι εγώ θα της πετάξω το αυγό (το πετάει)</p>

-Ωχ! Μια αρκούδα! Θα μας φάει τα φαγητά μας! Θα μας φάει!

-Να φορέσουμε το μαγικό μου βραχιόλι που μας κάνει αόρατους, να μη μπορούσε να μας δει (φοράει το βραχιόλι που είχε φτιάξει πριν)(Εικ. 4)

-Εγώ δεν έχω βραχιόλι

-Εντάξει, τρώμαζε κι έφυγε μακριά, έτρεξε πολύ πέρα!

-Όχι, τα έφαγε και χόρτασε και δεν θα ήθελε να μας φάει

-(βγάζει το βραχιόλι) τώρα φαινόμαστε πάλι.



Εικ. 4

Από την άλλη πλευρά υπήρχαν και πολλές δημιουργικές πράξεις και ιδέες των παιδιών που μπορούμε να τις δούμε και από άλλη σκοπιά, ξέχωρα από τη φαντασία και την πρωτοτυπία. Ως προς τη **γλωσσική δημιουργικότητα**¹⁴ τα παιδιά παρήγαγαν ένα πλήθος πρωτότυπων λέξεων, ονομάτων και ήχων που κάποια από αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά παρήγαγαν και ομοιοκαταληξίες, όπως:

«-Να σε πάω στον γιατρό»

«Πάμε στο τυρί,

«-Να με πας στο παγωτό;»

μ' ένα κόκκινο βρακί!»

«Γύρω γύρω σαν μαλλιά,

«Ο δράκος ο κουκλάκος,

ω λα νικά και ω λα νικά!»

ο φαγοδράκος»

καθώς επίσης και σύνθετες λέξεις όπως: «σχοινόκουκλα», (όταν ρώτησα τι είδους κούκλα ήταν μια μαριονέτα), «κουκλογάντι» (για την γαντόκουκλα), «ελεφαντόγατα», «μεγαλοαστείος» κ.ά.

Ως προς τη **μαθηματική δημιουργικότητα**¹⁵ υπήρξαν περιπτώσεις που τα παιδιά την εκδήλωσαν, όπως π.χ. όταν έψαχναν τρόπο να χωρέσουν 8 «μήλα» στο κεφάλι της

¹⁴ Βλέπε ενότ. 1.1

¹⁵ Βλέπε ενότ. 1.1

κούκλας και τελικά κατέληξαν μετά από μερικούς συνδυασμούς, να κολλήσουν 4 μπροστά και 4 στο πίσω μέρος και αναφώνησε ο Ι.Π.ν *«τέσσερα και τέσσερα κάνει οχτώ»*. Μια άλλη εκδήλωση ήταν όταν προσπάθησαν να παίξουν πέντε παιδιά μαζί κουκλοθέατρο, όμως δεν χωρούσαν κι άρχισαν να χωρίζονται σε δυάδες και τριάδες με πολλούς συνδυασμούς για να καταλήξουν τελικά ότι καλύτερα να παίξουν μόνο δύο παιδιά και οι άλλοι τρεις να είναι θεατές. Επίσης προσέγγισαν πολλές φορές χωροχρονικές έννοιες (που εντάσσονται στα μαθηματικά του νηπιαγωγείου) είτε όταν έκαναν κατασκευές, είτε όταν οι κούκλες έπαιζαν κρυφτό π.χ. *«είναι μεγάλο αυτό για στόμα»*, *«θα βάλω τη μύτη στο κέντρο ή πιο κάτω»*, *«πάνω κρύβεται, κάτω, στο πλάι»* κ.ά.

Σύμφωνα με τους Stenberg, Kaufman & Pretz (2002) δημιουργικότητα είναι κάθε μικρό λιθαράκι που βοηθά μια διαδικασία να πάει μπροστά¹⁶. Παρατηρήσαμε λοιπόν πως τα παιδιά συνεχώς έκαναν πράγματα δημιουργικά ή είχαν δημιουργικές ιδέες που ήταν χρήσιμες. Έκαναν δημιουργική χρήση της **μη λεκτικής επικοινωνίας** όταν π.χ. έκαναν νόημα με τα μάτια στο ζευγάρι τους για το πού να πάει ή για να έρθει, όταν έκαναν νεύμα «όχι» για να μην έρθει ακόμα, όταν έκανε νεύμα με τα μάτια προς τα πάνω για να αρχίσει η κούκλα να πετάει κ.ά. Δημιουργική και χρήσιμη ήταν επίσης η **διάδραση με τους θεατές** κατά τους αυτοσχεδιασμούς που βοηθούσε να συνεχιστούν και τους εμπλούτιζε π.χ. *«έφυγε η αρκούδα, τώρα!»* ή *«στενοχωρήθηκε, γι' αυτό δε σου μιλάει»* κ.ά. Σημαντική ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των παιδιών καταγράφηκε και σε κάθε περίπτωση **επίλυσης προβλημάτων** από την αρχή ως το τέλος των παρεμβάσεων, στις συζητήσεις, στις κατασκευές, στους αυτοσχεδιασμούς από το πώς και πού θα καθίσουν οι θεατές, πώς θα τοποθετήσουν το κουκλοθέατρο, πώς θα στερεωθούν τα κομμάτια των κατασκευών μέχρι το πώς θα λυθούν τα μάγια ή τι θα φορέσει η κούκλα για να μην καεί από τον ήλιο.

Μια τελευταία αλλά πολύ ιδιαίτερη διαπίστωση ήταν η περίπτωση της Μ.Ν.π. Το κορίτσι αυτό που είναι από άλλη χώρα, μέχρι την έναρξη της παρέμβασης μιλούσε ελάχιστα ως καθόλου μέσα στην τάξη παρόλες τις προσπάθειες των νηπιαγωγών, σε σημείο να νομίζουμε ότι δε μιλά σχεδόν καθόλου ελληνικά και να μην μπορούμε να έχουμε εικόνα για το γνωστικό της επίπεδο. Προς μεγάλη έκπληξη, όταν πήρε στα χέρια της την πρώτη κούκλα και κάθε φορά που έπαιζε κουκλοθέατρο, μιλούσε σχεδόν ακατάπαυστα, φτιάχνοντας προτάσεις, ονομάζοντας την κούκλα της με την σύνθετη

¹⁶ Βλέπε ενότ. 1.1

λέξη «Κουκλοσκουπίτσα», μετρώντας ως το δέκα, όταν η κούκλα έπαιζε κρυφτό, τραγουδώντας και συμμετέχοντας δημιουργικά και διαδραστικά στους αυτοσχεδιασμούς είτε ως κουκλοπαίχτρια είτε ως κοινό. Το κορίτσι αυτό και στις δραστηριότητες του TCAM στην πρωτοτυπία πριν την παρέμβαση είχε πολύ χαμηλό σκορ αλλά μετά αυξήθηκε πάρα πολύ.

3.9.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας διαπιστώσαμε ότι τα πέντε (3 νήπια και 2 προνήπια) από τα δώδεκα παιδιά της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στην παρέμβαση και επέδειξαν από την αρχή περισσότερη δημιουργικότητα, αύξησαν σημαντικά στη συνέχεια τις εκδηλώσεις δημιουργικότητας ως προς τη φαντασία, την πρωτοτυπία και την ευχέρεια σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδιά. Από τα υπόλοιπα εφτά (1 νήπιο και 6 προνήπια) παιδιά, που από την αρχή έδειξαν να εκδηλώνουν λιγότερη δημιουργικότητα, τα τρία (1 νήπιο και 2 προνήπια) εμφάνισαν αύξηση των εκδηλώσεων φαντασίας, πρωτοτυπίας και ευχέρειας ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα (όλα προνήπια) σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης ασχολήθηκαν δημιουργικά με όλες τις δραστηριότητες αλλά δεν έδειξαν κάποια βελτίωση συγκριτικά με την αρχή. Στο σύνολο των παιδιών η αύξηση της δημιουργικότητας ήταν πιο εμφανής στην πρωτοτυπία και την ευχέρεια και λιγότερο στη φαντασία όπως φάνηκε και μέσα από τα ποσοτικά αποτελέσματα.

Γενικά και πέρα από τις παραμέτρους της φαντασίας, της πρωτοτυπίας και της ευχέρειας, η δημιουργικότητα των παιδιών εκδηλώθηκε μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς, τις κατασκευές αλλά και στο πεδίο της γλωσσικής και μαθηματικής δημιουργικότητας, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικής χρήσης της μη λεκτικής επικοινωνίας, της συνεργασίας των παιδιών και της δημιουργικής διάδρασης με τους θεατές.

3.10 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μέσα από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση όλων των δεδομένων της παρούσας έρευνας δράσης διαπιστώσαμε συνοπτικά ότι με τη συμμετοχή των παιδιών στο εργαστήριο κουκλοθεάτρου η πειραματική ομάδα αύξησε τη δημιουργικότητά της με στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα ελέγχου. Η αύξηση παρατηρήθηκε στις παραμέτρους της πρωτοτυπίας, της φαντασίας και της ευχέρειας με στατιστικά σημαντική αύξηση μόνο στην πρωτοτυπία και την ευχέρεια και όχι στη φαντασία. Σε

αυτό συνέβαλε πιθανόν και η παράταση των παρεμβάσεων για έξι εβδομάδες σε καθημερινή βάση με πέντε παρεμβάσεις ανά εβδομάδα (συνολικά 30 παρεμβάσεις), καθώς και η επικέντρωση στους κουκλοθεατρικούς αυτοσχεδιασμούς σύμφωνα με την επιθυμία των παιδιών. Τα ποιοτικά δεδομένα ενίσχυσαν την εγκυρότητα των ποσοτικών και έδειξαν επιπλέον πως τα παιδιά που από την αρχή επέδειξαν περισσότερη δημιουργικότητα αύξησαν και περισσότερο τη δημιουργικότητά τους. Φωτεινή εξαίρεση αποτέλεσε ένα αλλοδαπό κορίτσι που ενώ στην αρχή είχε πολύ χαμηλό σκορ δημιουργικότητας και πολύ φτωχή γλωσσική έκφραση, στη συνέχεια αύξησε κατά πολύ το σκορ ιδιαίτερα της πρωτοτυπίας και είχε πάρα πολλές καταγραφές γλωσσικής και γενικής δημιουργικότητας ιδιαίτερα στους αυτοσχεδιασμούς. Εκτός όμως από τις παραμέτρους της πρωτοτυπίας, της φαντασίας και της ευχέρειας, παρατηρήθηκε αξιόλογη εκδήλωση δημιουργικότητας και ως προς τη γλωσσική και τη μαθηματική δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργική χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, τη δημιουργική συνεργασία των παιδιών και τη δημιουργική διάδραση με τους θεατές.

Οι διαπιστώσεις αυτές της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα της έρευνας των Mullineux & Dilalla (2009) που έδειξαν πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της συμπεριφοράς στα **παιχνίδια ρόλων** στην προσχολική ηλικία (που περιλαμβάνουν και το κουκλοθέατρο) και στο βαθμό δημιουργικότητας αργότερα στην πρώιμη εφηβεία, οδηγούν στη σκέψη ότι είναι ανάγκη η δημιουργικότητα να καλλιεργείται μέσα από το κουκλοθέατρο ήδη από το νηπιαγωγείο. Οι Mottweiler & Taylor (2014) δοκιμάζοντας 2 εργαλεία μέτρησης της δημιουργικότητας που οι ίδιοι ανέπτυξαν, σε παιδιά 4 και 5 ετών παρατήρησαν επίσης θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενασχόληση με παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Ωστόσο οι Fehr & Russ (2016) αποφάνθηκαν ότι, μετά από σύντομη παρέμβαση με παιχνίδι ρόλων, η δημιουργικότητα στην πειραματική ομάδα δεν βελτιώθηκε σημαντικά παρόλο που έδειξε να σχετίζεται το παιχνίδι ρόλων υπό την έννοια γνωστικών και συναισθηματικών παιχνιδιών με την αποκλίνουσα σκέψη, η οποία με τη σειρά της αποτελεί δημιουργική σκέψη. Ίσως αυτό να υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω σχετική έρευνα με πιο μακρόχρονες παρεμβάσεις.

Οι Sowden, Clements, Redlich & Lewis (2015) ερευνώντας την επίδραση των **αυτοσχεδιασμών** σε διάφορες τέχνες, συμπεριλαμβανομένης και της υποκριτικής, που σχετίζεται με τους κουκλοθεατρικούς αυτοσχεδιασμούς της παρούσας εργασίας, διαπίστωσαν και αυτοί ότι οι αυτοσχεδιασμοί συνετέλεσαν σε ενίσχυση της

αποκλίνουσας σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών δημοτικού σχολείου. Οι Martinez & Fernandez-Rio (2021) σε έρευνά τους για τους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και τη σχέση τους με την κινητικά εκφραζόμενη δημιουργικότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατήρησαν επίσης ότι η πειραματική ομάδα που συμμετείχε σε μαθήματα θεατρικών αυτοσχεδιασμών ανέπτυξε σημαντικά περισσότερο την ευχέρεια, την πρωτοτυπία, τη φαντασία και την ευελιξία ως παραμέτρους της κινητικά εκφραζόμενης δημιουργικότητας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που συμμετείχε σε μάθημα εκπαιδευτικού δράματος χωρίς αυτοσχεδιασμούς. Αυτό αποτελεί επιπλέον ένδειξη για τη σημασία των αυτοσχεδιασμών στην ενίσχυση της δημιουργικότητας που παρατηρήσαμε κι εμείς στην έρευνα της παρούσας εργασίας.

Ακόμα πιο πρόσφατη έρευνα δράσης της Griniuk (2021) έδειξε πως η συμμετοχή σε **παραστατικές τέχνες** τονώνει τα προσωπικά κίνητρα για δημιουργικές δράσεις σε παιδιά από 6 ως 13 ετών διευρύνει τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους έκφραση. Οι Stutesman, Havens & Goldstein (2022), μελετώντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα και της δημιουργικότητας, μέσα από **μαθήματα θεάτρου** σε ηλικίες από 5 ως 18 ετών, διαπίστωσαν μεταξύ άλλων σημαντική αύξηση της δημιουργικότητας από το ένα εξάμηνο στο άλλο σε όλα τα έτη αλλά καθώς σε προχωρημένα έτη παρακολούθησης, η βαθμολόγηση γινόταν πιο αυστηρή από μέρους των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα ανάπτυξης χαμήλωναν. Όπως οι ίδιοι διατυπώνουν, φαίνεται κι εδώ η σημασία της συνεισφοράς των μαθημάτων θεάτρου στην ανά τα έτη ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Αυτό ενισχύεται κι από τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας σε παιδιά 5-6 ετών (Yldirim & Cetin, 2022) όπου μετά από παρεμβάσεις 12 εβδομάδων με εφαρμογή **δημιουργικού δράματος** φάνηκε σημαντική στατιστικά βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής, συμπεριλαμβανομένων της δημιουργικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Φαίνεται πως και σ' αυτήν την περίπτωση παίζουν ίσως σημαντικό ρόλο οι **παρατεταμένες χρονικά** παρεμβάσεις και το **αυξημένο πλήθος** των παρεμβάσεων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσα από την παρούσα εργασία αναδείχτηκε η σημασία της δημιουργικότητας ως παράμετρος που προωθεί την καινοτομία και μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ευημερία. Φαίνεται πως πρόκειται για ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό που μπορεί να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί μέσα από διάφορες διαδικασίες.

Ο χώρος της εκπαίδευσης, επιδιώκοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των μελλοντικών πολιτών, είναι αυτός που θα πρέπει να προσανατολιστεί προς την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών χρησιμοποιώντας μεθόδους που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντά τους, καθώς χωρίς ενδιαφέρον είναι δύσκολο να υπάρξει μάθηση και τροποποίηση σκέψης. Στον χώρο του νηπιαγωγείου, όπου φοιτούν παιδιά 4 και 5 ετών, η πανάρχαια, πανανθρώπινη τέχνη και μορφή παιχνιδιού του κουκλοθέατρου φαντάζει ως μια ιδανική επιλογή εργαλείου ενίσχυσης της έμφυτης δημιουργικότητας των παιδιών που σε αυτή την ηλικία παρουσιάζει διακυμάνσεις.

Θα ήταν ενδιαφέρον αν στο μέλλον γίνονταν περεταίρω έρευνες με παρατεταμένες παρεμβάσεις για τη δύναμη του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου ενίσχυσης της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο με μεγαλύτερο και τυχαίο δείγμα, ώστε οι διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας να μπορέσουν ίσως να γενικευτούν. Πολύ ενδιαφέρον θα ήταν ακόμα να διερευνηθεί η επίδραση του κουκλοθέατρου στη δημιουργικότητα συγκεκριμένα των παιδιών προσχολικής ηλικίας ειδικά στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας κατ' αντιστοιχία με την έρευνα των Λενακάκη και Λουλά (2014). Επίσης θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η επίδραση του κουκλοθέατρου στη δημιουργικότητα και των παιδιών των πρώτων τάξεων του δημοτικού αλλά γιατί όχι και σε εργαζόμενους ενηλίκους που χρειάζονται να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους είτε για λόγους προσωπικής και επαγγελματικής αυτοπραγμάτωσης είτε για κοινωνικοοικονομικούς λόγους, ως προσωπικό και ομαδικό- κοινωνικό χαρακτηριστικό. Άλλωστε το κουκλοθέατρο είναι μια τέχνη που απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες αποσπώντας μαγικά το ενδιαφέρον όλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση-μεταφρασμένη

- Piaget, J. (2007). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού: Μελέτες για τη λογική του παιδιού* (Μ. Αβαριτσιώτη, Μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική* (Β. Αργυριάδης, Μτφ.). Αθήνα: Έν πλῶ.
- Winnicott, D. W. (2019). *Τό παιχνίδι και η πραγματικότητα* (Γ. Καλομοίρης, Μτφ.). Αθήνα: Αρμός.
- Αθανασοπούλου, Α. , & Βρετουδάκη, Ε. (2022). *Χτίζοντας την αυτονομία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

- Βασιλειάδου, Γ., & Δογάνη, Κ. (2014). Η δημιουργική έκφραση- αυτοσχεδιασμός των νηπίων στη μουσική παράλληλα με την εμφύχωση αντικειμένων. Στο Μ. Τζεκάκη, & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (σ.1385-1388). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
- Βολονάκη, Ε. (2009). *Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης – συμπεριφοράς με τη βοήθεια ενός μουσικοκινητικού προγράμματος: Μελέτη σε παιδιά δημοτικού*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
<http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14413/file0.pdf?sequence=1>
- Γουλή, Χ. (2009). *Η αξιοποίηση των μηνυμάτων των τηλεοπτικών διαφημίσεων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*, Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Δαράκη, Π. (1978). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητράτου, Β. (2005). *Ο μαγικός κόσμος του κουκλοθέατρου: Κούκλες και έργα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Εμβαλώτης, Α. , Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, α' έκδ*. Ιωάννινα.
- Θωμαΐδου, Χ. (2019). *Μελέτη της επίδρασης ενός προγράμματος κινητικής αγωγής στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΕΚΠΑ. Αθήνα.
<https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2881659/theFile>
- Καλογεράκη, Μ.Ε. (2018). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης των παιδιών σχολικής ηλικίας: Μια έρευνα δράσης σε δημοτικά σχολεία του νομού Αργολίδας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Καψάλης, Γ. Α. (2015). *Παιδαγωγική ψυχολογία* (5^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη, Α. (2011). *Κουκλοθέατρο-σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κούσουλας, Φ. & Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 120-133.
- Κούτη, Μ. (2006). Το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα. *Διαδρομές*, 82, 54-57.
- Κωστή, Κ. (2022). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*.
<https://eclass.uop.gr/courses/2753>
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής»: Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας: Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α., Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στη εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Gutenberg.
- Μαγουλιώτης, Α. (1999). *Κουκλοθέατρο I, πώς στήνεται ένα έργο (Τρόποι-Είδη Πατρών)* (3η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α., & Αλεξανδρίδου, Ε., (2012). «Κούκλες -Παιχνίδια: οι προτιμήσεις των μικρών παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου». Στο *Βελιώτη Μαρία (Επιμ.) Κουκλοθέατρο, το θέατρο της εμπύχωσης. Διεπιστημονικές αναγνώσεις-Καλλιτεχνικές συναντήσεις* Αθήνα: Αιγόκερως.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, (Β' έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπιστιόλη, Μ., & Παππά, Α. (2016). *Κουκλοθέατρο-Θέατρο Σκιών*. Δ.Ι.Ε.Κ Άρτας, Ιωάννινα.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Ζεφύρι: Διάδραση.

- Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας, Φ., & Σιούτης, Α. (2014). *Διερευνητική δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής- διδακτικής πράξης: αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας*. Νέα Παιδεία, 152. http://utopia.duth.gr/sypapado/index.htm_files/2014%20%201%20Exploratory%20Dramatization%20and%20creative%20expression.pdf.
- Παπαδοπούλου, Α. (2021). Η δημιουργική σκέψη των νηπίων-απόψεις νηπιαγωγών για το ρόλο τους και τις τεχνικές ανάπτυξης που εφαρμόζουν. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008) *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι- Γ. Γκέλμπεσης.
- Παρασκευόπουλος, Ι., & Παρασκευοπούλου, Π. (2009). *Δαίδαλος, πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρούση, Α. (2002). Θέατρο με κούκλες στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 31-33.
- Παρούση, Α. (2003). Κουκλοθέατρο: το πέρασμα στη θεατρική πράξη και η παιδαγωγική του αξιοποίηση. *Γέφυρες*, 11, 22-27.
- Παρούση, Α. (2012α). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Παρούση, Α. (2012β). Εμφύχωση: χειριστής και κούκλα. Μια σχέση που χτίζεται. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Πρακτικά από την 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θέατρο και Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 299-301). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Πούχγερ, Β. (1985^α). «Θεωρία του λαϊκού θεάτρου». *Λαογραφία, Δελτίον της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας*, 9, 79.
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας* (Γ. Κασαπίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίου, Χ. (2009). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, ελληνική και παγκόσμια, από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας, με στοιχεία θεωρίας* (9η έκδ.). Αθήνα: Νόηση.

- Τζώρτζη, Α. (1996). *Η αγωγή της φαντασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σπουδή.
- Τσελάφης, Β., & Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4042/5/vivlio%20olo%20dt.pdf>
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*.: Πανεπιστήμιο Κρήτης , Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων [ΥΠΔΒΜΘ] & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [ΠΙ]. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου* (e-book, 2 τόμοι). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Ξενόγλωσση

- Abramson, J. (1927). Essai d' étalonnage de deux tests d' imagination et d' observation. *Journal de Psychologie*, 370-379.
- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J.C., & Garzía-Ballestros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking skills and creativity 10*: 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.07.005>.
- Allen, S. M. (1962). *Morphological creativity: The miracle of your hidden brain power*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Alsrouf, N. H. , & Al-Ali, S. (2014) An Investigation of the Differences in Creativity of Preschool Children according to Gender, Age and Kindergarten Type in Jordan, *Gifted and Talented International*, 29:1-2, 33-38.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Andrews, E. G. (1930). The development of imagination in the preschool child. *University of Iowa Studies in Character.*, 3(4).
- Behar-Horenstein, L. S., Ornstein, A. C., & Pajak, E. F. (2003). *Contemporary issues in curriculum*. New York: Pearson Education, Inc.
- Bollimbala, A., James, P. S., & Ganguli, S. (2019). Impact of Acute Physical Activity on Children’s Divergent and Convergent Thinking: The Mediating Role of a Low

- Body Mass Index. *Perceptual and Motor Skills*, 126(4), 603–622.
<https://doi.org/10.1177/0031512519846768>
- Brodie, C. F. (1994). Puppet Magic. *School Library Media Activities Monthly*, Δεκ, 43-46.
- Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, , σ. 6(1).
- Burns, T. R. , Machado, N. I. , & Corte, U. (2015). The sociology of creativity: Part I: Theory: The social mechanisms of innovation and creative developments in selectivity environments. *Human Systems Management*, 33(3), 179-199.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2012). Drama education on the creative thinking skills of 61-72 months old pre-school children. *Education review*. 6. 568-577.
https://www.researchgate.net/publication/344152129_Drama_Education_on_the_Creative_Thinking_Skills_of_61-72_Months_Old_Pre-school_Children
- Carter, R. (2004). *Language and Creativity: The Art of Common Talk* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203468401>
- Chamberlin, S. A. , & Moon, S. M. (2005). Model-eliciting activities as tool to develop and identify creativity gifted mathematicians. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 37-47.
- Cheese, B., (2005). «Creativity and the talented and untalented child as it relates to the art of puppetry», στο M. Bernier M. & J. O' Hare (Επιμ.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart, USA, Bloomington Indiana*, 13-16.
- Cheitan team, (1995). *Learning and teaching through puppets*. Child Resource Center.
 Ανακτήθηκε από
http://www.who.int/intestinal_worms/resources/en/english_teachingthroughpuppets.pdf
- Cohen, L. , Manion, L. , & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (6th ed.). London and New York: Routledge.
- Corder, G., & Foreman , D. (2014). *Nonparametric Statistics: A Step-by-Step Approach 2nd Edition*.
- Crawford, R. P. (1954). *Techniques of creative thinking*. New York: Hawthorn.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests.
psychometrika, 16(3), σσ. 297-334.

- Dababneh, K., Ihmeideh, M.F., & Al-Omari, A.A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care, 180*(9), 1165-1184.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430902872950>
- Dunst, C. (2014). Meta-Analysis of the Effects of Puppet Shows on Attitudes Toward and Knowledge of Individuals With Disabilities. *Exceptional Children, 80*(2), 136–148.
- Eberle, B. (2008). *Scamper: Creative games and activities for imagination development*. Texas: Prufrock Press Inc.
- El- Murad, J., & West, D. (2004). The Definition and Measurement of Creativity: What Do We Know? *Journal of Advertising Research, 44*(2), 188-201.
- Fehr, K. K., & Russ, S. W. (2016). Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 10*(3), 296–308. <https://doi.org/10.1037/aca0000054>
- Fournel, P. (2009). Introduction au monde de la marionette. Στο Encyclopedie Mondiale des Arts de la Marionette, Montpellier: UNIMA, *L'Entretemps, 17-25*.
- Frith, E., Loprinzi, P. D., & Miller, S. E. (2019). Role of Embodied Movement in Assessing Creative Behavior in Early Childhood: A Focused Review. *Perceptual and Motor Skills, 126*(6), 1058–1083. <https://doi.org/10.1177/0031512519868622>
- Gardner, H. (1982). *Art. Mind and brain: a cognitive approach to creativity*. N.Y.: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gobec, D. (2012). Emotional-Social Curriculum of the Trnovo Model of Basic Learning Stimulated by a Puppet. Στο V. Geršak, H. Korošec, E. Majaron, & N. Turnšek (Επιμ.), *Promoting the Social Emotional Aspects of Education; A Multi-faceted Priority. Conference Proceedings. The 11th European Affective Education Network Conference 26th - 30th of June 2011 Ljubljana, Slovenia, 62–68*.
- Griniuk, M. (2021). Arts-based action research on enhancing children's creativity through affect within participatory performance art and performance pedagogy. *Creativity Studies, 14*(2), 577-592.
<https://doi.org/10.3846/cs.2021.13775>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9) 444- 454.
<https://doi.org/10.1037/h0063487>

- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J.P. (1950). *American Psychologist*, 9, 444-454.
- Hammershoj, L. G. (2014). Creativity in education as a question of cultivating sensuous forces. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 168- 182.
- Hamre, I. (2012). Affective Education through the Art of Animation Theatre. In L. Kroflin (Επιμ.), *The Power of the Puppet* (σελ. 18–28). Zagreb, Croatia: Union Internationale de la Marionette.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Pitman Publishing Company.
- Isbel, R. T., & Raines, S. C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. New York: Delmar Learning.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Kelly, P. S. (1989). *Enhancing children's creativity and self-perceptions through the arts*. San Diego: United States International University.
<https://www.proquest.com/openview/1bf71344d158df314b5d2c30170bf114/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Khatena, J. (1971). Teaching disadvantaged preschool children to think creatively with pictures. *Journal of educational Psychology*, 62(5), 384.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0031634>
- Kind, A. (2016). *The Routledge handbook of philosophy of imagination*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Kirkpatrick, E.A. (1962). Individual tests of school children, στο E. P. Torrance (Επιμ.), *Guiding creative talent*, 91. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lenakakis, A., Paroussi, A., & Tselfes, V. (2022). Puppet theatre in Greek preschool education: Kindergarten teacher views. *International Journal of Education & the Arts*, 23(12). <http://doi.org/10.26209/ijea23n12>
- Liveri, A., Xanthakou, Y. & Kaila, M. (2012). The Google Sketch Up Software As A Tool To Promote Creativity In Education In Greece. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1110-1117.
- Llego, M. A. (2022). Action research in education: What you need to know. *TeacherPH*. Retrieved from <https://www.teacherph.com/action-research-education/>
- Lowenfeld, V. , & Brittain, W.L. (1964). *Creative and mental growth* (4th ed.). N.Y.: The Macmillan Company.

- Lubart, T., & Guignard, J.-H. (2004). The Generality-Specificity of Creativity: A Multivariate Approach. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 43–56). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10692-004>
- Luen, L.C. (2021). Puppetry activities in early childhood programmes. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10, 89-96.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296712.pdf>
- Maciejewski, M.L. (2010). Quasi-experimental design. *Biostatistics & epidemiology* (4)1, 38-47. <https://doi.org/10.1080/24709360.2018.1477468>
- Marshall, K., (2013). *Puppetry in dementia care: connecting through creativity and joy*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Martínez, E. M. , & Fernandez-Rio, J. (2021) Effects of a Theatrical Improvisation programme on students’ motor creativity, *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26:2, 268-282.
DOI: [10.1080/13569783.2020.1847064](https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1847064)
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.
- Mc Carty, S. A. (1924). *Children’s drawings: A study of interest and abilities*. Baltimore: Wiliams and Wilkins.
- Medina, P.L. , & Editorial Committee (2013). Hugo & Inés. *World Encyclopedia of Puppetry Arts*. <https://wepa.unima.org/en.hugo-ines/>
- Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277–286. <https://doi.org/10.1037/a0036083>
- Mullineux, P.Y. & Dilalla, L.F. (2009), Preschool Pretend Play Behaviors and Early Adolescent Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 43: 41-57. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01305.x>
- Mumford, M. D., Mobley, M. I., Reiter-Palmon, R., Uhlman, C. E. & Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4(2), pp. 91-122.
- Nettle, D. (2001). *Strong imagination: Madness, creativity and human nature*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Osborn, F. A. (1979). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* 3rd edition. New York: Scribner Book Company.

Oxford Learner's Dictionaries

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fantasy?q=fantasy>

- Patterson, S. (2015). 6 reasons why puppets will change your classroom forever. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/puppets-will-change-your/classroom-sam-patterson-cheryl-morris>
- Plucker, J.A. (2011). Education and Creativity, *Encyclopedia of Creativity*. 435–440.
- Plucker, J.A. , Runko, M.A. , & Hegarty, C.B. (2011). Enhancement of creativity. In M.A. Runko & S.R. Pritzer (editors), *Encyclopedia of Creativity* (second edition).: Academic Press, 456–460. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00090-X>
- Poole, M. (1980). The child at play, στο: M. Poole (Ed.) *Creativity across the curriculum*. George Allen & Unwin: Sydney).
- Posamentier, A. S. , Smith, B. S. , & Stepelman, J. (2010). Teaching secondary mathematics: techniques and enrichment units (8th ed.). Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Proschan, F. (1983). The Semiotic Study of Puppets, Masks, and Performing Objects. *Semiotica*, 47(1-4), 3-46.
- Rangarajan, P. (2020). Creative games & the use of puppetry in the Pre Primary schools a study. Beed: Harshwardhan Puplicatoin Pvt.Ltd. https://www.academia.edu/42175933/Creative_games_and_use_of_Puppets_in_the_Pre_Primary_schools_A_study
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" – Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356–365.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Riessman, C. K. (2008). Narrative Methods for the Human Sciences. London: Sage.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ. , Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, S. (2012) *Developing thinking and understanding in young children* . London: Routledge.
- Schneider, B. et al. (2007). *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs (Report from the Governing Board of the American*

- Educational Research Association Grants Program*). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361- 388.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). . *Biometrika*, 52(3/4), σσ. 591-611.
- Shipley, D. (1993). *Empowering children: Play-based curriculum for life long learning*. Albany, NY: Delmar Publishers, Inc.
- Siegel, S. (1956). Non-parametric statistics for the behavioral sciences. *New York: McGraw-Hill*, σσ. pp. 75–83.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius*. New York, NY: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Oxford, England: Macmillan.
- Smogorzewska, J. (2014). Developing children’s language creativity through telling stories: An experimental study. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 20- 31.
- Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). **Improvisation** facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 128–138. <https://doi.org/10.1037/aca0000018>
- Sriraman, B. (2004). The characteristics of mathematical creativity. *The International Journal of Mathematics Education [ZDM]*, 41, 13-27.
- Starkweather, E. K. (1971). Creativity research instruments designed for use with preschool children. *The Journal of Creative Behavior*, 5(4), 245–255. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1971.tb00895.x>
- Stenberg, R. J. , Kaufman, J. C. , & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum*. Philadelphia: Psychology Press.
- Stutesman, M. G., Havens, J., & Goldstein, T. R. (2022). Developing creativity and other 21st century skills through **theater classes**. *Translational Issues in Psychological Science*, 8(1), 24–46. <https://doi.org/10.1037/tps0000288>
- Taylor, C. (1972). Climate for creativity: Report of the Seventh National Research Conference on creativity. New York, CA: Pergamon Press.
- Thomson, P. , & Jaque, S. V. (2017). Creativity and the performing artist. Behind the mask. California State University, Northridge, CA, United States: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804051-5.00021-4>

- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Torrance, E. P. (1966). *Norms-technical manual: Torrance Tests of Creative Thinking*. (Research Edition). Bensenville, Ill.: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1970). Influence of dyadic interaction on creative functioning. *Psychological Report*, 26, pp. 391-394.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement: administration, scoring and norms manual*. Bensenville, Ill.: Scholastic Testing Service
- Torrance, E. P. (1992). A national climate for creativity and invention. *Gifted Child Today*, 15, 10-14.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 4(3), pp. 232-234.
- Trostle, S. L. & Yawkey, T. D. (1982). Creative thinking and the education of young children: the fourth basic skill. *International Journal of Early Childhood*, 14(2), pp. 67-71.
- Urban, K.K. (1991). *On the development of creativity in children*. *Creativity Research Journal*, 4, 177-191.
- Wassermann, S. (2000). *Serious players in the primary classroom: Empowering children through active learning experiences*. New York: Teachers College Press.
- Whiteland, S. (2016). Exploring Aging Attitudes Through a Puppet Making Research Study. *International Journal of Education & the Arts*, 17(3), 1–29.
- Yildirim, Y. , & Çetin, M. A. (2022). Effects of creative drama based life skills training on the life skills level of 5-6 years old children. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 13(3). 134-145.
- Zahra, P. , Yusooff, F. , & Hasim, M.S. (2013). Effectiveness of Training Creativity on Preschool Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (102), 643-647.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.782>.

Διαδικτυακή

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/creativity?q=creativity>

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/originality?q=originality>

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fantasy?q=fantasy>

<https://el.m.wikipedia.org/wiki/δημιουργώ>

<http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

1.1 Παιχνίδια ενεργοποίησης συγκέντρωσης και άσκησης λόγου

A. «Άκατα-μάκατα-σούκουτου-μπε»

Καθόμαστε σε κύκλο. Τα παιδιά λένε συλλαβιστά, το κάθε παιδί μια συλλαβή, με τη σειρά Ά-ΚΑ-ΤΑ-ΜΑ-ΚΑ-ΤΑ-ΣΟΥ-ΚΟΥ-ΤΟΥ-ΜΠΕ. Το τελευταίο παιδί κάθε φορά πρέπει να φωνάζει ΜΠΕΕΕ! Αν το καταφέρουν, το λέμε όλο και πιο γρήγορα.

B. «Ο Σάιμον λέει να πείτε»

Η νηπιαγωγός ή ένα παιδί λέει «Ο Σάιμον λέει να πείτε: π.χ. άσπρη πέτρα ξέξασπρη». Τα παιδιά λένε αυτό που είπε ο Σάιμον να πουν. Αν όμως η νηπιαγωγός δε βάλει μπροστά τη φράση «Ο Σάιμον λέει» και πει μόνο «Να πείτε άσπρη πέτρα ξέξασπρη» τότε τα παιδιά πρέπει να μείνουν αμίλητα. Αν μιλήσει κάποιος, χτυπά ένα καμπανάκι η νηπιαγωγός. Μπορεί να ζητήσουμε από τα παιδιά να πουν λέξεις, γλωσσοδέτες, συλλαβές, συνδυασμούς συλλαβών κ.ά.

1.2 Παιχνίδια άσκησης γλώσσας και σώματος και φαντασίας

«Το μαγικό ύφασμα»

Κρατάμε όλοι μαζί από όλες τις πλευρές ένα μεγάλο κόκκινο «μαγικό» ύφασμα. Το ανεβοκατεβάζουμε φωνάζοντας όλοι μαζί «ΨΗΛΑ», «ΧΑΜΗΛΑ», «ΚΥΜΑΤΙΣΤΑ» (γυμνάζουμε έτσι όλο το σώμα, τα χέρια, τους καρπούς και τα δάχτυλα). Μετά φανταζόμαστε ότι το ύφασμα μιλάει. Όταν το κατεβάζουμε χαμηλά, μιλάει σιγανά κι όταν το ανεβάζουμε ψηλά μιλάει δυνατά. Έτσι ανεβοκατεβάζοντας το ύφασμα και την ένταση της φωνής επαναλαμβάνουμε ήχους, φωνήεντα, συλλαβές, συνδυασμούς συλλαβών, λέξεις, ονόματα των παιδιών, ζώα, χρώματα, αριθμούς κ.ά. Κάθε φορά που το παίζουμε λέμε και άλλα πράγματα.

1.3 Παιχνίδια φαντασίας

A. «Πάμε στη μαγική χώρα»

Απλώνουμε το «μαγικό» κόκκινο ύφασμα κάτω για να φτιάξουμε τη «μαγική χώρα». Το πιάνουμε και το σηκώνουμε όλοι μαζί και μπαίνουμε από κάτω. Τώρα «ταξιδεύουμε» στη μαγική χώρα. Φτάνουμε σε ένα βουνό, τι βλέπουμε; (τα παιδιά φαντάζονται και απαντούν). Με τον ίδιο τρόπο λέμε ότι φτάνουμε στον βυθό, σε ένα κάστρο, σε έναν άλλο πλανήτη κ.ά. και τα παιδιά λένε τι συναντούν εκεί, τι του λένε, πώς είναι, πώς νιώθουν κ.ά.

B. «Πάρε μια τσίχλα από το κουτί»

Καθόμαστε σε κύκλο και η νηπιαγωγός «βγάζει» από την τσέπη της ένα φανταστικό κουτί με τσίχλες. «Ας πάρω μία τσίχλα», «ας τη φάω...μ! (με παντομίμα) έχει γεύση ουράνιου τόξου!». Έπειτα «δίνει» το «κουτί με τις τσίχλες» ο ένας στον άλλο με τη σειρά, κάνουν το ίδιο και φαντάζονται μια άλλη τρελή γεύση κάθε φορά.

2. ΒΡΑΒΕΙΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ



3. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΟΥΚΛΑΣ

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ- ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥ

Ι.Λ.π|

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΚΟΥΚΛΑΣ



ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΟΥΚΛΑΣ

ΟΝΟΜΑ ΚΟΥΚΛΑΣ: Ηλιοβασίλεμα

ΠΟΥ ΓΕΝΝΗΘΗΚΕ: Ψηλά στο βουνό από τον Ήλιο

ΠΟΥ ΖΕΙ: Στο βουνό

ΗΛΙΚΙΑ: 10 ετών

ΤΙ ΤΗΣ ΑΡΕΣΕΙ: Το ρολόι γιατί δείχνει πότε πρέπει να δύσει και να ανατείλει ο ήλιος

ΕΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: Φέρνει το βράδυ

ΕΧΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΜΥΣΤΙΚΟ: Μπορεί να φέρνει το βράδυ για να κοιμόμαστε και να ξεκουραζόμαστε

4. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ

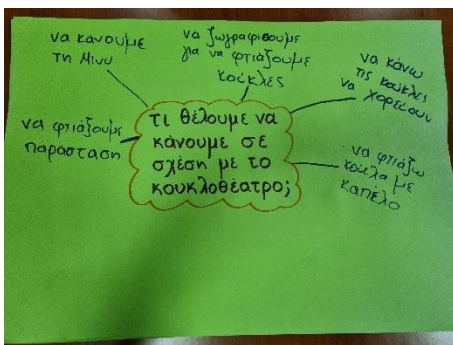
4.1 Αραχνοειδείς χαρτογραφίες



Πριν



Μετά



Πριν



Μετά

4.2 Ιδέες- δημιουργίες των παιδιών



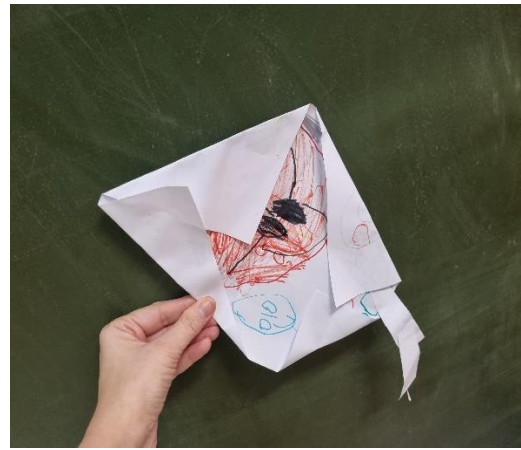
Βραχιόλι για να πετάει η κούκλα



Δέντρο-δαχτυλόκουκλα



Κινητά τηλέφωνα για να μιλάνε οι κούκλες



Ψάρι που έγινε χαρταετός



Χάρτης θησαυρού από τα παιδιά

4.3 Εικόνες από τις δράσεις



Παζλ-λύση γρίφων «κρυμμένου θησαυρού»



Πειραματισμοί με διάφορα υλικά



Ο θησαυρός που βρήκαμε (δεξιά) και ο θησαυρός που φτιάξαμε (αριστερά)

5. Thinking Creatively in Action and Movement TCAM TEST

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

TCAM (Thinking Creatively in Action and Movement) Test

ΟΝΟΜΑ	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	
ΗΛΙΚΙΑ	
ΦΥΛΟ	αγόρι / κορίτσι
ΤΜΗΜΑ	A. ελέγχου / B. πειραματικό
ΕΞΕΤΑΣΗ	πρώτη / δεύτερη

βαθμοί	ευχέρεια	πρωτοτυπία	φαντασία
1^η δραστηριότητα (Με πόσους τρόπους;)			
2^η δραστηριότητα (Μπορείς να κινηθείς όπως;)			
3^η δραστηριότητα (Με τι άλλους τρόπους;)			
4^η δραστηριότητα (Τι μπορείς να κάνεις με ένα χάρτινο ποτήρι;)			
ΤΥΠΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ			

TCAM (Thinking Creatively in Action and Movement) μεταφρασμένο.

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (Με πόσους τρόπους;)

Σήμερα θα διασκεδάσουμε καθώς θα κινούμαστε με τρόπους που έχουν ενδιαφέρον. Θέλω να σκεφτείς όσους περισσότερους τρόπους μπορείς για να περπατήσεις ή να τρέξεις. Βλέπεις αυτό το κομμάτι κόκκινης ταινίας; Θα αρχίσουμε να τρέχουμε ή να περπατάμε από εδώ και θα πάμε μέχρι την άλλη άκρη της αίθουσας μέχρι να φτάσουμε το κομμάτι κίτρινης ταινίας. (Περπατάμε μεταξύ των δυο κομματιών μαζί με το παιδί).

Τώρα είναι η σειρά σου να περπατήσεις και να τρέξεις. Σκέψου όσους περισσότερους αστείους τρόπους μπορείς. Καθώς θα κινείσαι, εγώ θα κάθομαι εδώ και θα γράφω. Μπορείς να ξεκινήσεις τώρα. (Δε δίνουμε απαντήσεις αλλά συνεχίζουμε να παρακινούμε το παιδί να δείξει όσους περισσότερους τρόπους μπορεί για να κινηθεί στην αίθουσα. Αριθμούμε τους τρόπους)

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.

Χρόνος: _____

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (Μπορείς να κινηθείς όπως;)

Τώρα, θα κάνουμε μερικά ακόμη αστεία πράγματα. Αυτή τη φορά θα κάνουμε ότι είμαστε κάτι άλλο. Μερικές φορές κάνουμε ότι είμαστε πουλιά, ελέφαντες, ή άλογα. Άλλες φορές κάνουμε ότι πετάμε ή πιάνουμε μια μπάλα. (Για ζέσταμα ο εξεταστής προσποιείται ένα πουλί που πετάει, έναν ελέφαντα να περπατάει και ότι πετάει και πιάνει μια μπάλα. Ενθαρρύνει το παιδί να προσποιηθεί μαζί του).

Τώρα θα σου πω κάποια πράγματα και μπορείς να προσποιηθείς ότι τα κάνεις. Δεν χρειάζεται να μου πεις τίποτα. Μπορείς απλώς να μου δείξεις. (Κύκλωσε την κατάλληλη απάντηση).

A. Μπορείς να κινηθείς σαν δέντρο στον άνεμο; Φαντάσου πως είσαι ένα δέντρο και ότι ο αέρας φυσάει πολύ δυνατά. Δείξε μου πώς θα έκανες αυτό το δέντρο.

1	2	3	4	5
καθόλου κίνηση		επαρκής		άριστα, τέλεια μίμηση

B. Μπορείς να κινηθείς σαν λαγός; Φαντάσου πως είσαι λαγός και κάποιος σε κυνηγάει. Δείξε μου πώς θα χοροπηδούσες.

1	2	3	4	5
καθόλου κίνηση		επαρκής		άριστα, τέλεια μίμηση

Γ. Μπορείς να κινηθείς σαν ψάρι; Φαντάσου ότι είσαι ένα ψάρι σε ποτάμι ή σε λίμνη. Δείξε μου πώς θα κολυμπούσες.

1	2	3	4	5
καθόλου κίνηση		επαρκής		άριστα, τέλεια μίμηση

Δ. Μπορείς να κινηθείς σαν φίδι; Φαντάσου πως είσαι ένα φίδι που σέρνεται στο χόρτο.

1	2	3	4	5
καθόλου κίνηση		επαρκής		άριστα, τέλεια μίμηση

**Ε. Μπορείς να κινηθείς σαν να οδηγείς αυτοκίνητο; Φαντάσου ότι οδηγείς
αμάξι σε έναν μεγάλο δρόμο. Δείξε μου πώς θα οδηγούσες.**

1	2	3	4	5
καθόλου κίνηση		επαρκής		άριστα, τέλεια μίμηση

**ΣΤ. Μπορείς να σπρώξεις έναν ελέφαντα; Φαντάσου έναν μεγάλο ελέφαντα
να κάθεται πάνω σε κάτι που θέλεις. Δείξε μου πώς θα τον έσπρωχνες για να τον
κάνεις να φύγει από αυτό που θες.**

1	2	3	4	5
καθόλου κίνηση		επαρκής		άριστα, τέλεια μίμηση

Συνολικό σκορ: _____

Χρόνος: _____

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (Με τι άλλους τρόπους;)

Εδώ είναι ένα ποτήρι ακριβώς σαν αυτό από το οποίο πίνεις χυμό. Μπορείς να το βάλεις στο καλάθι; Δείξε μου πώς θα το έκανες. (Παύση). Ωραία. Τώρα ας δούμε με πόσους άλλους τρόπους μπορείς να βάλεις το ποτήρι στο καλάθι. Δεν χρειάζεται να πεις τίποτα. Απλώς δείξε μου. Έχω πολλά ποτήρια και μπορείς να χρησιμοποιήσεις όσα θέλεις. (Κατάγραψε όλες τις απαντήσεις. Δέξου και τις προφορικές απαντήσεις των παιδιών που έχουν αναστολές σχετικά με την κίνηση).

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.

Χρόνος: _____

4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (τι άλλο θα μπορούσε να είναι;)

Μόλις σκέφτηκες διάφορους τρόπους για να βάλεις ένα χάρτινο ποτήρι σε ένα καλάθι. Μερικές φορές όμως δεν θέλεις να βάλεις το ποτήρι σου στο καλάθι. Μπορεί όμως να θέλεις να παίζεις με αυτό ή να φανταστείς ότι είναι κάτι άλλο. Ας δούμε πόσα διαφορετικά πράγματα μπορείς να κάνεις με αυτό το ποτήρι. Μπορείς αν θέλεις να μου πεις ή να μου δείξεις. Έχω πολλά ποτήρια για να χρησιμοποιήσεις. (Κατάγραψε τις απαντήσεις)

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.

Χρόνος: _____

ΠΙΝΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (Με πόσους τρόπους;)

ΚΙΝΗΤΙΚΗ- ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Άλμα- leaping: το ένα πόδι σηκώνεται το άλλο προσγειώνεται	2
Ανακυβίστηση	2
Αναπήδηση-hopping κόνοντας κάτι άλλο (χαιρετώντας, τραγουδώντας, στριφογυρίζοντας το κεφάλι, κ.λπ.)	1
Αναπήδηση-hopping προς τα πίσω, πλάγια	1
Αναπήδηση-hopping σε κύκλους	3
Αναπήδηση-hopping στο ένα πόδι-κουτσό	0
Αναπήδηση-hopping: το πόδι που σηκώνεται προσγειώνεται 1ο	0
Βήμα και γλίστρημα	2
Γιγάντια βήματα	1
Γκαλόπ (σαν αλογάκι)	0
Γλιστρώντας	0
Γλιστρώντας με τις πατούσες, τα γόνατα, την πλάτη, πλάγια, προς τα πίσω, πλάγια κ.λπ.	1
Γρήγορο περπάτημα (scooting)	0
Γρήγορο περπάτημα προς τα πίσω, πλάγια	0
Ζιγκ ζαγκ	2
Ζιγκ ζαγκ προς τα πίσω, πλάγια	3
Ιππεύοντας άλογο, σκύλο ή οτιδήποτε μπορεί να ιππεύεται στον χώρο εξέτασης	1
Κάνοντας "ρόδα"	1
Κάνοντας βουτιά	3
Κάνοντας κάτι να πετάει	0
Κάνοντας μεταβολή	1
Κάνοντας σπαγκάτο	3
Κάνοντας χούλα χουπ	3
Κατρακυλώντας (tumbling)	2
Κλοτσώντας	2
Κολυμπώντας	0
Κουβαλώντας κάτι	2
Κυβίστηση	0
Λικνίζοντας δεξιά-αριστερά (rocking)	3
Λικνίζοντας μπρος-πίσω (swinging)	1
Με τις φτέρνες	1
Με χέρια και πόδια, στα 4	0
Μπουσουλώντας και κλοτσώντας, ρολάροντας, σε κύκλους κ.λπ.	3
Μπουσουλώντας προς τα πίσω, πλάγια	1
Μπουσουλώντας σαν κάτι	1
Μπουσουλώντας-έρποντας	0
Οδηγώντας κάτι (λεωφορείο, αυτοκίνητο, φορτηγό, τρακτέρ, αεροπλάνο, ελικόπτερο, βάρκα, τρένο, ταξί, λιμουζίνα κ.λπ.)	0
Παρελαύνοντας	1
Πατινάροντας (στον πάγο, με πατίνια κ.λπ.)	2
Περπάτημα κάβουρα προς τα πίσω ή πλάγια	1
Περπάτημα κάβουρα: με χέρια-πόδια κάτω κοιτώντας μπροστά	1

ΚΙΝΗΤΙΚΗ- ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Περπάτημα με άκαμπτα πόδια	1
Περπάτημα μωρού	2
Περπάτημα πάπιας (σε βαθύ κάθισμα)	2
Περπάτημα πιθήκου	2
Περπάτημα χήνας (προτείνοντας τα πόδια τεντωμένα ίσια μπροστά εναλλάξ)	3
Περπάτημα χτυπώντας δυνατά τα πόδια	2
Περπατώντας	0
Περπατώντας γρήγορα, αργά	0
Περπατώντας και κόνοντας κάτι άλλο (παλαμάκια, τραγουδώντας, κοιτάζοντας, χαιρετώντας κ.λπ.)	0
Περπατώντας με κλειστά μάτια	3
Περπατώντας με σταυρωμένα τα πόδια	1
Περπατώντας με τα γόνατα	0
Περπατώντας με τα γόνατα προς τα πίσω	3
Περπατώντας με τα χέρια	0
Περπατώντας με τα χέρια προς τα πίσω	2
Περπατώντας με το κεφάλι	2
Περπατώντας προς τα πίσω, πλάγια	0
Περπατώντας σαν αρκούδα, μεθυσμένος, ποδοσφαιριστής, καουμπόη, ρομπότ, άλλη μίμηση	1
Περπατώντας σε κύκλους, τετράγωνα, οχτάγρια κ.λπ.	1
Περπατώντας στα 4	0
Περπατώντας στα δάχτυλα των ποδιών	0
Περπατώντας στις φτέρνες	1
Πετώντας	0
Πηδώντας ενώ κάνει κάτι άλλο	1
Πηδώντας πάνω από πράγματα	2
Πηδώντας σαν βάτραχος, κουνέλι, καγκουρώ, ακρίδα	1
Πηδώντας σε κύκλους	3
Πηδώντας σχοινάκι	3
Πηδώντας-jumping προς τα πίσω, πλάγια	0
Πηδώντας-jumping: με τα δύο πόδια ταυτόχρονα	0
Jumping jack: εκτάσεις- ανατάσεις με αναπήδηση	2
Πηδώντας-skipring: σηκώνοντας τα γόνατα ψηλά	0
Ποδηλατώντας	1
Ρολάροντας	0
Ρολάροντας πάνω σε μια μπάλα	2
Ρολάροντας προς τα πίσω, πλάγια	1
Σέρνοντας τα πόδια	2
Σκαρφαλώνοντας πάνω-κάτω	2
Σκύβοντας	2
Σπρώχνοντας κάτι	2
Σταυρώνοντας τα πόδια και περπατώντας	3
Στήριξη στα χέρια	3
Στις μύτες των ποδιών	0
Στις μύτες των ποδιών προς τα πίσω, πλάγια	1
Στο πλάι των πατουσών	2

ΚΙΝΗΤΙΚΗ- ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Στριφογυρίζοντας σα σβούρα	2
Στριφογυρίζοντας σε σπειροειδή φορά	0
Τζόγκινγκ	1
Τινάζοντας το κεφάλι	2
Τραβώντας κάτι	1
Τρέχοντας	0
Τρέχοντας γρήγορα, αργά	0
Τρέχοντας και κάνοντας κάτι άλλο	0
Τρέχοντας σε κύκλους	3
Φιδίσια κίνηση, ελικοειδής και γλιστρώντας-έρποντας	2
Χορεύοντας	1
Χορεύοντας και τραγουδώντας	3
Χοροπηδώντας	2
Χτυπώντας κάτι	3

3^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (Με τι άλλους τρόπους;)

ΚΙΝΗΤΙΚΗ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Ακροβατικά με το ποτήρι	3
Ανάμεσα στα γόνατα, πόδια	1
Ανάμεσα στα δάχτυλα	1
Ανάμεσα στα δάχτυλα του ποδιού	3
Ανάμεσα στα χέρια-παλάμες	2
Ανάμεσα στους βραχίονες	2
Βάζει κάποιον άλλο να το πάρει	3
Βάζει κάτι μέσα πρώτα	1
Κάθεται σε καρέκλα και το ρίχνει	2
Κάνει αναπήδηση προς τα πίσω και το βάζει μέσα	2
Κάνει αναπήδηση-hop (το πόδι που σηκώνεται προσγειώνεται 1ο) και το βάζει μέσα	2
Κάνει ένα πηδηχτό βηματάκι και το ρίχνει	3
Κόβει τον πάτο και το φορά στο χέρι	3
Κυβίστηση και το ρίχνει	3
Με ένα δάχτυλο	0
Με ένα χέρι	0
Με μπουνιά	2
Με τίναγμα-ελαφρό χτύπημα (flick)	2
Παρελαύνει και το ρίχνει	3
Πατινάρει και το ρίχνει	3
Περπατά γρήγορα και το ρίχνει	2
Περπατά και το ρίχνει, το βάζει μέσα κ.λπ.	0
Περπατά προς τα πίσω και το ρίχνει	2
Πηδά στα δύο γόνατα και το ρίχνει	3
Πηδά-jump (και με τα δύο πόδια ταυτόχρονα) και το ρίχνει	1
Πίσω από το σώμα	2
Ρουφάει και το ρίχνει	1
Σέρνεται και το βάζει μέσα	2
Σημαδεύει στόχο	1
Στέκεται πίσω και το ρίχνει	2
Το αναρρίπτει (flip)	1
Το βάζει μέσα	0
Το βάζει μέσα κάνοντας ζογκλικερικές κινήσεις	3
Το βάζει μέσα προς τα πίσω, πλάγια	1
Το βάζει μέσα στριφογυρίζοντάς το σαν σβούρα	2
Το βάζει μέσα τσακίζοντάς το	2
Το γλιστρά μέσα	2
Το γλιστράει από το τραπέζι μέσα στο καλάθι	2
Το εναποθέτει μέσα	0
Το ζουλάει και το βάζει μέσα	2
Το ισορροπεί σε ένα αντικείμενο και το αφήνει να πέσει	2
Το ισορροπεί στην άκρη	2
Το ισορροπεί στο δάχτυλο	1
Το ισορροπεί στο πρόσωπο, στη μύτη κ.λπ.	1
Το κάνει να πετάξει και να μπει	3
Το κλοτσάει μέσα	0

ΚΙΝΗΤΙΚΗ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Το κρατά κάτω απ' το πηγούνι και το ρίχνει	0
Το κρατά με τα δόντια και το ρίχνει	0
Το κρατά ψηλά και το ρίχνει	1
Το κυλά μέσα στο καλάθι	1
Το κυλά να πέσει από το δάχτυλο, το κεφάλι κ.λπ.	2
Το κυλά να πέσει από το τραπέζι	2
Το λιώνει και το ρίχνει	3
Το μεταφέρει πάνω σε κάποιο αντικείμενο	2
Το περιστρέφει γύρω από τον άξονά του προς τα μέσα	3
Το πετάει	0
Το πετάει ανάποδο	3
Το πετάει μέσα	0
Το πετάει πάνω και πηδάει	3
Το πετάει πάνω και το χτυπά	3
Το πετάει προς τα πίσω	1
Το πετάει προς τα πίσω, πλάγια	2
Το πετάει ψηλά και μέσα	3
Το ρίχνει ανάποδο	1
Το ρίχνει με τα δόντια	0
Το ρίχνει με τη γάμπα ή τον μηρό	1
Το ρίχνει με τη γλώσσα	2
Το ρίχνει με τη γροθιά	0
Το ρίχνει με τη μασχάλη	2
Το ρίχνει με τη μέση	2
Το ρίχνει με τη μύτη	0
Το ρίχνει με τη φτέρνα	3
Το ρίχνει με την κοιλιά	0
Το ρίχνει με την κορυφή του κεφαλιού	0
Το ρίχνει με την παλάμη	1
Το ρίχνει με την πατούσα	0
Το ρίχνει με την πλάτη	1
Το ρίχνει με το αυτί	1
Το ρίχνει με το γόνατο	0
Το ρίχνει με το δάχτυλο	0
Το ρίχνει με το δάχτυλο του ποδιού	1
Το ρίχνει με το κεφάλι	0
Το ρίχνει με το μάγουλο	2
Το ρίχνει με το μάτι	1
Το ρίχνει με το νύχι	3
Το ρίχνει με το παπούτσι	2
Το ρίχνει με το πηγούνι	0
Το ρίχνει με το στόμα	0
Το ρίχνει με το στομάχι	0
Το ρίχνει με το χέρι	0
Το ρίχνει με τον αγκώνα	0
Το ρίχνει με τον αστράγαλο	2
Το ρίχνει με τον βραχίονα	0
Το ρίχνει με τον γοφό	2

ΚΙΝΗΤΙΚΗ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Το ρίχνει με τον θώρακα	2
Το ρίχνει με τον καρπό	0
Το ρίχνει με τον λαϊμό	1
Το ρίχνει με τον μηρό	1
Το ρίχνει με τον ώμο	1
Το ρίχνει μέσα	0
Το ρίχνει μέσα κρούοντάς το (σαν πόρτα)	1
Το ρίχνει προς τα πίσω, πλάγια	0
Το ρίχνει σαν αλεξίπτωτο	3
Το ρίχνει σαν μπάλα του μπάσκετ	1
Το σαρώνει σαν με τσουγκράνα και το ρίχνει μέσα	3
Το σπρώχνει με το πόδι, χέρι	1
Το σπρώχνει να πέσει από τον βραχίονα, το πόδι κ.λπ.	2
Το στροβιλίζει σε σπειροειδή φορά προς τα μέσα	2
Το τεμαχίζει πρώτα	3
Το τοποθετεί μέσα ανάποδο	1
Το τοποθετεί μέσα με το χέρι	0
Το φυσάει μέσα στο καλάθι	2
Το χτυπά και μπαίνει κάνοντας αναπήδηση	3
Το χτυπά σαν μπάλα	0
Του δίνει ένα χτύπημα από πάνω ρίχνοντάς το μέσα	2
Του κάνει μια τρύπα και το ρίχνει	3
Τρέχει και το ρίχνει ή το πετά	1
Χορεύει και το ρίχνει μέσα	3
Χορογραφικές κινήσεις	4
Ψηλοκρεμαστό πέταγμα	2
Ψηλοκρεμαστό ρίξιμο από πιο χαμηλά από τη μέση	2

4^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (Τι θα μπορούσε να είναι;)

ΚΙΝΗΤΙΚΗ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Ανθοδοχείο, βάζο	2
Άγαλμα	3
Αεροπλάνο	1
Ακουστικό	2
Ανοίγει τρύπα και κοιτάζει μέσα από αυτό	2
Άτομο, μίμηση	0
Αυτοκίνητο, φορτηγό, μίμηση	0
Βάζει μέσα το χέρι, τα γόνατα κ.λπ.	1
Βαλίτσα	3
Βαρέλι	3
Βάρκα	2
Βόμβα	3
Βραχιόλι	3
Γάντι του μποξ	2
Γκαράζ	2
Γλάστρα	1
Γράφει πάνω του	1
Γυαλιά ματιών	2
Δέντρο, μίμηση	2
Διακοσμητικό	2
Διαμέρισμα	3
Δοχείο (για πόπκορν, χόρτα, κέρματα κ.λπ.)	0
Δοχείο για γλυκά ή μπισκότα	2
Δοχείο με ακαθαρσίες	1
Δοχείο νερού	0
Δοχείο-κατσαρόλα	1
Δώρο	2
Εικόνα	1
Εκκλησία	3
Ελικόπτερο	2
Έπιπλο	3
Εργαλείο	0
Εστιάζει το μάτι για να δει μέσα από αυτό	1
Ζωάκι παιχνίδι ή μίμηση ζώου	0
Θήκη για μολύβι, στυλό	1
Ιπτάμενος δίσκος	3
Κάθεται πάνω του	1
Καλάθι	2
Κάλτσα	2
Καλύβα	0
Κάλυμμα αυτιού	2
Κάλυμμα στόματος	1
Κάλυμμα φυτών	3
Καλύπτει τα δάχτυλα του ποδιού	2
Κανάτα	3
Καπέλο κλόουν	3
Καπέλο, παπούτσι κ.λπ. κούκλας	2
Καπέλο, σκούφος	0
Καρέκλα	1

ΚΙΝΗΤΙΚΗ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Καρουζέλ	3
Κάστρο	2
Κεκάκι ή μαγειρεύει μέσα σε αυτό	3
Κερί, κηροπήγιο	3
Κιθάρα	3
Κονσερβοκούτι	0
Κορδέλα μετώπου-μαλλιών	3
Κορίνα μπόουλιγκ	3
Κόρνα για θόρυβο	2
Κοσμηματοθήκη	3
Κουδούνι- καμπάνα	1
Κούκλα κουκλοθεάτρου	2
Κούκλα μωρό	3
Κούνια	2
Κουπάτ μπισκότων	3
Κουτάλα	3
Κουτάλα, φτυάρι	2
Κροταλίας	3
Κυάλια	3
Κύκλος, σχέδιο	1
Λάμπα, πορτατίφ	1
Μαγικό ποτήρι	3
Μαξιλάρι	2
Μάσκα	3
Μάσκα προσώπου	3
Μεγάφωνο	3
Μικρόφωνο	3
Μιλάει μέσα από αυτό	2
Μούσι	3
Μπάλα πετάει, χτυπάει, κλοτσάει	0
Μπαλάκι πινγκ πονγκ	3
Μπανιέρα	3
Μπότα	3
Μύτη	1
Μύτη κλόουν	2
Νεροχύτης	3
Νυχτερίδα	2
Οικοδομικό τετράγωνο, κτίριο	1
Οικοδομικό υλικό (γέφυρα, πύργος κ.λπ.)	2
Ομπρέλα	3
Όπλο, παιχνίδι, μίμηση	3
Παγίδα για ζώο, έντομο	2
Παζλ	3
Παίζει ότι το πιάνει	0
Παίζει σε βρομιές, νερά	2
Παχνίδι για σκύλο, γάτα, τον εαυτό του	2
Παχνίδι ως δραστηριότητα	2
Παπούτσι, το φοράει	1
Παράθυρο	2

ΚΙΝΗΤΙΚΗ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Περούκα	3
Πηδά, πατά πάνω του	0
Πιάνει πράγματα με αυτό	2
Πιάνο, μίμηση	2
Πιατικά	2
Πιάτο	2
Πιάτο σκύλου	3
Πίνει από αυτό	0
Πίσινα	3
Πόμολο πόρτας	1
Ποντικοπαγίδα	2
Ποτήρι, πίνει	0
Προστατευτικό ματιού	2
Πύραυλος	3
Πυροσβεστικός κρουνός	2
Ρόδα, λάστιχο	1
Ρόλεϋ μαλλιών	3
Ρολόι	2
Ρολόι χειρός	2
Ρούχα	1
Σκηνή-τέντα	2
Σκουπιδοτενεκές	1
Σπίτι ζώου	3
Σπίτι, παίζει, μίμηση	0
Στέκεται πάνω του, περπατάει πάνω του	0
Στήριγμα για το μπαλάκι του γκολφ	3
Στήριγμα για το πηγούνι	2
Στόχος	3
Συναγερμός	3
Σφυρίχτρα	3
Σχεδιάζει κύκλο με αυτό	1
Σχήματα, το κόβει σε σχήματα	3
Τα αποθηκεύει	2
Τα βάζει σε σειρά	2
Τα στιβάζει	2
Ταϊστρα πουλιών	2
Τασάκι	2
Τηλεσκόπιο	3
Τηλέφωνο	0
Το αναρρίπτει (flip it)	0
Το βάφει	1
Το γυρίζει ανάποδα	0
Το δίνει	0
Το ζουλάει, το σπάει	0
Το ισορροπεί στο δάχτυλο	0
Το καίει, ανάβει φωτιά	3
Το καρφώνει	2
Το κλοτσά, το χτυπά	1
Το κρύβει	3
Το κυλάει	0

ΚΙΝΗΤΙΚΗ-ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜ.
Το περιστρέφει, σβούρα	2
Το πετάει, το σκίζει	0
Το ρίχνει	0
Το ρίχνει, το πετάει	0
Το στριφογυρίζει σε σπειροειδή φορά	0
Το χτυπά, λιώνει	1
Τοίχος	2
Τουαλέτα	3
Τούνελ	3
Τραπέζι	2
Τρένο, παιχνίδι	2
Τροχός, κύλινδρος	0
Τρώει από αυτό	2
Τσάντα	2
Τσάντα γυναικεία	3
Τσουγκράνα	3
Τύμπανο	2
Υποπόδιο	3
Φαγητοδοχείο	3
Φλυτζάνι	1
Φορητό	0
Φρίσμπι	3
Φτιάχνει μηχανήμα, εργαλεία κ.λπ.	0
Φτιάχνει όχημα, αυτοκίνητο κ.λπ.	0
Φυσάει μέσα του	2
Φωλιά, πουλί	3
Φως, γλόμπος	1
Χαρταετός	3
Χαρτί, γράφει ή ζωγραφίζει πάνω του	1