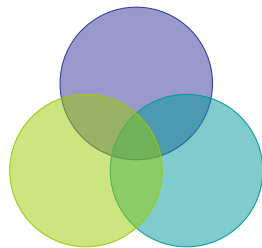




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

**«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ-ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Γ'
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ»**



ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ-ΤΣΙΧΛΗ

ANNA

ΟΝΟΜΑ: ΕΥΓΕΝΙΑ-ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΦΑΣΟΥΛΗ

A.M.: 5052201501033

ΝΑΪΠΛΙΟ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
<u>ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ</u>	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	3
1.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	6
1.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	9
1.4 ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ-ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	13
1.5 ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	14
1.5.1 ΤΕΧΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	
2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	21
2.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	22
2.3 ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	25
2.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ	26
2.5 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	28
2.6 ΣΧΕΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	32
<u>ΜΕΡΟΣ Β' Η ΕΡΕΥΝΑ</u>	
ΚΑΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35

3.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	36
3.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
3.3.1 ΤΕΣΤ TORRANCE: ΤΑ ΤΕΣΤ ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΜΟΡΦΗΣ	37
3.3.2 ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ GUILFORD-ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΤΕΣΤ	38
3.3.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	39
3.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	
4.1 ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	41
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	51
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	101

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια βιβλιογραφική διερεύνηση για την συμβολή του θεάτρου μέσω των τεχνικών του, στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργική σκέψης. Σκοπός της έρευνας είναι να αποδειχθεί ότι η δημιουργικότητα δεν είναι προσόν λίγων ατόμων αλλά αποτέλεσμα μίας ειδικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα μέσω των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός του παιχνιδιού, γίνεται μία αναφορά στις θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί γύρω από τον όρο και αναλύονται οι κατηγορίες και τα είδη του. Το κεφάλαιο τελειώνει με την ανάλυση του όρου θεατρικό παιχνίδι. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μία εννοιολογική προσέγγιση για την δημιουργική σκέψη και μια αναφορά των χαρακτηριστικών των δημιουργικών ατόμων. Παράλληλα, αναφέρονται κάποιες μέθοδοι ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης και μερικές από τις μεθόδους μέτρησής της. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την σύνδεση του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού και της δημιουργικότητας σε ένα γενικό πλαίσιο. Καθώς και το πώς μπορεί να ενισχυθεί η δημιουργικότητα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και ειδικά του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για να ολοκληρωθεί η ερευνητική μελέτη. Αναφέρονται αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ευρήματα, το δείγμα και τα μέσα συλλογής δεδομένων καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος. Τέλος, παρατίθεται αναλυτικά το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε για τη διερεύνηση του ζητήματος.

Λέξεις Κλειδιά: κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, δημιουργική σκέψη, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, φαντασία, εκπαίδευση, δάσκαλος εμπυχωτής.

Abstract

In the present project, a bibliography research is conducted regarding drama's contribution to education through its techniques in order to strengthen creative thinking. The purpose of this research is to prove that creativity is not a privilege of few people, but rather a result of a specialized education. In particular, creativity results from the use of children's drama game and its techniques.

The dissertation is divided into two parts. The first part consists of three chapters. In the first chapter, the definition of children's drama game is given, then the related theories are mentioned and finally its categories and kinds are analyzed. The chapter ends with the analysis of the term "children's drama game". In the second chapter, a conceptual approach to creative thinking is attempted and the traits of creative people are also mentioned. At the same time, there is a reference to ways of strengthening creative thinking and how to measure it and finally talk about the connection between social-drama game and creativity in a broader context. Moreover, there is reference to how creativity can be strengthened through drama game and through social-drama game in particular.

In the second part of the dissertation, there is a description of methodology used in order for the study to be completed. There is a detailed description of the survey questions, the findings, the samples and the tools of gathering data, as well as the conclusions derived from implementing the program. Finally, there is a detailed reference to the program applied for researching the subject.

Key Words: social-drama game, drama game, creative thinking, drama art in education, fantasy, teacher.

Α' ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ
ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ
ΜΕΛΕΤΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ανεπτυγμένες κοινωνίες είναι εκείνες που υποστηρίζουν τις τέχνες και τις εντάσσουν στα προγράμματα σπουδών. Μέσω των τεχνών η ανάπτυξη της δημιουργικότητας επιτυγχάνεται. Οι τέχνες συμβάλλουν σημαντικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας, ταυτόχρονα όμως είναι ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά επικοινωνούν και εκφράζονται (Ευθυμίου, & Χαρίλα, 2006: 65). Το ελληνικό σχολείο εξαιτίας της ανάγκης του να εκσυγχρονιστεί και να συμβαδίσει με τις ανάγκες της νέας εποχής οφείλει να υιοθετήσει και να αναπτύξει μεθόδους διδασκαλίας και τεχνικές που κύριο στόχο θα έχουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Για το λόγο αυτό τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα έχουν εντάξει την δημιουργική σκέψη ως βασικό σκοπό της εκπαίδευσης (Δερβίσης, 1998: 144). Πολύ συχνά στο ελληνικό σχολείο η συμπεριφορά του δημιουργικού μαθητή κατακρίνεται από τους καθηγητές αλλά κάποιες φορές και από τους συμμαθητές του. Σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου ο δημιουργικός μαθητής παραβαίνει τους όρους και σχολιάζεται αρνητικά. Είναι σύνηθες το φαινόμενο οι δημιουργικοί μαθητές να μην παίρνουν τα 'βραβεία' των καλών μαθητών (Ξανθάκου, 1998: 60-61).

Από την άλλη η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που συμβάλλει στην αγωγή των ατόμων έτσι ώστε να είναι ικανά να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις της σημερινής κοινωνίας. Με τις μεθόδους και τις τεχνικές της, βοηθά τον σύγχρονο άνθρωπο να κατανοήσει όχι μόνο καλύτερα τον εαυτό του αλλά και τους γύρω του. Παράλληλα ενισχύει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ αναπτύσσει τον άνθρωπό κοινωνικά και επικοινωνιακά (Αλκηστις, 2000: 66-67). Συνήθως ο δημιουργικός μαθητής στο σχολείο ζει με τον φόβο ότι θα τον κατακρίνουν και ότι δεν θα γίνουν αποδεκτές οι απόψεις του πάνω σε διάφορα ζητήματα. Μέσα από τα στάδια του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού η ομάδα συνδέεται και λειτουργεί σαν μία μάζα. Παράλληλα όμως, ο ένας μαθαίνει να ακούει την γνώμη των άλλων χωρίς να την σχολιάζει. Κατά αυτόν τον τρόπο γίνονται

αποδεκτές οι ιδέες των δημιουργικών ανθρώπων καθώς αυτός είναι και ο σκοπός της διαδικασίας (Ξανθάκου,1998:61).

Το παιχνίδι είναι ένας οικείος τρόπος για να γίνει η διαδικασία θεατρικής αγωγής σε παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού (Κουρετζής, 1991:32).Μέσα από το παιχνίδι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ψυχαγωγηθούν, να μάθουν ενώ παράλληλα εκφράζονται δημιουργικά απελευθερώνοντας την φαντασία τους. Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Η ικανότητα του παιδιού να επιλέγει και να αφαιρεί πράγματα από γύρω του και να κάνει χρήση μόνο των πραγμάτων που είναι απαραίτητα για νέες συνθέσεις περικλείει και τη δημιουργικότητά του όλη. Μέσα, λοιπόν, από την ενέργεια που αναπτύσσει από το παιχνίδι του δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσει αυτές τις νέες συνθέσεις, έτσι όπως τις εκφράζει και τις βιώνει (Κουρετζής,2008:253).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.10 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα. Σύμφωνα με την καταχώριση της λέξης στο λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη: *«Οποιαδήποτε δραστηριότητα πραγματοποιείται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες (και ενδεχομένως με συγκεκριμένα αντικείμενα) αποσκοπώντας στη διασκέδαση»* (Μπαμπινιώτης, 1998:1315).

Είναι ευρέως γνωστό ότι το παιχνίδι είναι βασική δραστηριότητα για τα παιδιά (Αυγητίδου, 2001:13). Για το παιδί είναι ένα ευχάριστο μέσο συλλογής πληροφοριών και εικόνων του κόσμου γύρω του. Μέσω του παιχνιδιού, αναπτύσσει τις διανοητικές του ικανότητες (Κάππας, 2013:20).

Ο ορισμός του παιχνιδιού είναι ένας όρος που έχει προβληματίσει αρκετά τους ερευνητές, μερικοί θεωρούν ότι δεν είναι υποχρεωτικό να υπάρξει ένας ορισμός, άλλοι όμως υποστηρίζουν ότι ο ορισμός πρέπει να δοθεί με μεγάλη σαφήνεια. Για να γίνει όμως αυτό και να δοθεί ο ορισμός θα πρέπει να προσδιοριστούν με απόλυτη σαφήνεια όλα τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάνουν το παιχνίδι να ξεχωρίζει από άλλες δραστηριότητες (Αυγητίδου, 2001:13-14).

Έναν από τους πιο ικανοποιητικούς ορισμούς για ο παιχνίδι έδωσε ο Huizinga. Κατά τα λεγόμενα του το παιχνίδι είναι μία εργασία την οποία ο άνθρωπος επιλέγει οικειοθελώς να συμμετέχει και εκτελείται μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά όρια. Η διαδικασία αυτή διέπεται από κανόνες, που είναι ευρέως αποδεκτοί και δεσμευτικοί για όλους. Κατά τη διαδικασία επικρατούν αισθήματα έντασης αλλά και χαράς και ταυτόχρονα είναι μία ενσυνείδητη πράξη που αποτελεί κάτι διαφορετικό από τη συνηθισμένη ζωή (Αυγητίδου, 2001:14).

Ο Froebel, ένας από τους πιο γνωστούς μελετητές που ασχολήθηκε με το παιχνίδι, θεωρεί πως το παιχνίδι είναι ένα από τα πιο σημαντικά μέσα μόρφωσης και ένα μέσο με το οποίο το παιδί προσαρμόζεται στην κοινωνική ζωή (Κιτσαράς, 2001 :198-199). Ο ίδιος επισήμανε την παιδαγωγική διάσταση του παιχνιδιού τονίζοντας

την αναγκαιότητα του στη διαδικασία της μάθησης (Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη, 2008:96).

Η Montessori θεωρεί πως το παιχνίδι είναι ο πυρήνας της διδασκαλίας του Νηπιαγωγείου καθώς αυτό είναι μία έμφυτη ανάγκη του παιδιού και θα πρέπει να ικανοποιείται μέσα από τη διδασκαλία. Για την ίδια το διδακτικό παιχνίδι είναι αυτό που κινεί το ενδιαφέρον του παιδιού και αυτό γιατί είναι μία ιδιαίτερη ανάγκη για αυτό (Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη, 2008:99). Αντίθετα το ελεύθερο παιχνίδι είναι κατώτερο γιατί το παιδί ασχολείται με αυτό μόνο όταν δεν έχει κάτι καλύτερο να κάνει (Ντολιοπούλου, 2005:101). Με το παιχνίδι αναπτύσσονται οι αισθήσεις και οι ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού, είναι όπως η εργασία για τους ενήλικες (Σμαραγδά-Γσιαντζή, 1996:67).

Παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει, ώστε να αποσαφηνιστεί ο όρος υπάρχουν προβλήματα στην τελική του ταξινόμηση. Το πρόβλημα αυτό οφείλεται σε μία «τριπλή απειλή». Αυτή η απειλή εμφανίζεται στις εξής περιπτώσεις, όταν δεν υπάρχουν συγκεντρωμένες πληροφορίες και δεδομένα για το παιχνίδι και σχηματίζονται ορισμοί, όταν αποτυπώνονται ορισμοί χωρίς να έχουν διεξαχθεί έρευνες και τέλος όταν αφηφούνται όλες του οι πτυχές του (κοινωνιολογική και παιδαγωγική) και δίνεται βάση μόνο στη γνωστική και ψυχολογική του διάσταση. Επιπλέον, κίνδυνος είναι ο αποπροσανατολισμός του εκάστοτε μελετητή με αποτέλεσμα να μην αναφερθούν κάποια βασικά στοιχεία του παιχνιδιού, τα οποία οδηγούν σε μια λανθασμένη διεξαγωγή αποτελεσμάτων (Αυγητίδου, 2001:14-15).

Ο Kenneth Rubin, η Greta Fein, και ο Brian Vandenberg είναι τρεις από τους μελετητές που ταξινομώντας το παιχνίδι σε τρεις κατηγορίες προσπάθησαν να αποδώσουν έναν ορισμό. Στην πρώτη κατηγορία το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα μιας σειράς ενεργειών του παιδιού, που προκύπτει από τις βιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του (play as disposition). Στη δεύτερη κατηγορία εμφανίζεται σαν μια ενέργεια που αξίζει την παρατήρηση (play as observable behavior) και τέλος στην τρίτη παρουσιάζεται ένα σύνολο συνθηκών μέσα στις οποίες διεξάγεται το παιχνίδι (play as context) (Αυγητίδου, 2001:14).

Ο Buhler χωρίζει την έννοια ανάλογα με το περιεχόμενό της, επομένως το κατατάσσει σε τέσσερις κατηγορίες, σε «λειτουργικό», «φανταστικό», «δεκτικό» και «κατασκευαστικό». Το «λειτουργικό» εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της ηλικίας του παιδιού και αφορά απλές ασκήσεις μελών του σώματος που χρειάζονται μία μικρή δεξιότητα. Το «φανταστικό», είναι αυτό που εμφανίζεται κατά την δεύτερη ηλικία

του παιδιού και έχει να κάνει με τους ρόλους που δίνει το παιδί σε άλλα άτομα ή ακόμα και σε άψυχα αντικείμενα. Μεγαλώνοντας το παιδί χρησιμοποιεί όλο και περισσότερα σύμβολα ενώ ταυτόχρονα συνοδεύει το παιχνίδι με την ομιλία. Το «δεκτικό», είναι το παιχνίδι που κατά την διάρκειά του το παιδί ακούει και βλέπει μία ιστορία. Τέλος, το «κατασκευαστικό», είναι το παιχνίδι αυτό που έχει σχέση με χειροτεχνίες και με διάφορες άλλες δραστηριότητες που στόχο έχουν την κατασκευή κάποιου πράγματος από το παιδί, αυτή η κατηγορία εμφανίζεται κατά το δεύτερο έτος ζωής. Ο Fontana προσέθεσε στην θεωρία και μία πέμπτη κατηγορία που είναι το παιχνίδι με κανόνες, αυτή η κατηγορία αφορά ηλικιακά παιδιά του νηπιαγωγείου (Κωνσταντινόπουλος, 2007:217-218).

Σύμφωνα με την θεωρία του Ελβετού φιλοσόφου Jean Piaget, το παιχνίδι χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες:

1. Το παιχνίδι της άσκησης ή της κίνησης που αφορά την βρεφική ηλικία έως και την ηλικία των δύο ετών. Πρόκειται για ένα αισθητικό παιχνίδι που πραγματοποιεί το παιδί από μόνο του με τα αντικείμενα που βρίσκονται δίπλα του ή ακόμα και με μέλη του σώματος του με σκοπό την εξερεύνηση. Το παιχνίδι αυτό επαναλαμβάνεται εξαιτίας της ευχαρίστησης που προσφέρει χωρίς να εμπεριέχει κάποια ουσία (Παπαδόπουλος, 2001:60).
2. Το συμβολικό παιχνίδι, είναι ένα παιχνίδι μίμησης ένα παιχνίδι ρόλων που το παιδί το ενσωματώνει στη ζωή του από την παρατήρηση της καθημερινότητας με στόχο να ξεπεράσει τους φόβους του και τις εσωτερικές του συγκρούσεις (Παπαδόπουλος, 2001:61).
3. Το κοινωνικό παιχνίδι, αυτή η κατηγορία παιχνιδιού εμφανίζεται όταν το παιδί έχει ξεπεράσει το εγώ του και αρχίζει να συνεργάζεται και να συμμετέχει σε μία ομάδα για να διεξαχθεί ένα δομημένο παιχνίδι με κανόνες (Αγαλιώτης, 1988:68).

Σημαντικό για τη διεξαγωγή του ορισμού είναι η τήρηση κάποιων προϋποθέσεων. Πιο αναλυτικά για να προκύψει ένας πάγιος ορισμός θα πρέπει πρώτα να δηλωθεί η ταυτότητα του προσώπου που θα δώσει τον ορισμό, αν δηλαδή πρόκειται για παίκτη ή για ερευνητή. Έπειτα θα πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες διαδικασίες για να προκύψει ο όρος και να διατυπωθούν όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού αλλά και γιατί επέλεξε κανείς αυτά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Αυγητίδου, 2007:554).

Άλλοι ερευνητές που εξέτασαν το παιχνίδι από καθαρά παιδαγωγική σκοπιά το διαχώρισαν ως παιδαγωγικό και μη. Παιδαγωγικά είναι εκείνα που βοηθούν και ενισχύουν την μάθηση. Η διαδικασία αυτή βοηθά το παιδί να φτάσει στη γνώση. Η διαδικασία αυτή, βασίζεται στις δεξιότητες του παιδιού και όχι στην τύχη που το διέπει. Επιπλέον τα παιδαγωγικά παιχνίδια υποδιαιρούνται σε ανταγωνιστικά και μη. Τα μη ανταγωνιστικά, είναι εκείνα που διαθέτουν αρκετό χρόνο και συνήθως αφορούν δραστηριότητες που έχουν ως αποτέλεσμα την κατασκευή αντικειμένων. Ενώ, αντίθετα ανταγωνιστικά, είναι εκείνα που στόχο έχουν να αναδείξουν έναν νικητή ή μία ομάδα νικήτρια, αυτά έχουν περιορισμό στον χρόνο, διέπονται από κανόνες και είναι πολυπλοκότερα από τα πρώτα (Maimbulwa-Sinyangwe, & Thomas, 1991: 3572-3573).

Στις μέρες μας κυριαρχεί η άποψη ότι το παιχνίδι προέρχεται από βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου που έχουν όμως κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Τα άτομα τα οποία λαμβάνουν μέρος στην διαδικασία αυτή το κάνουν από επιθυμία τους καθώς κατά την διάρκειά του αλλά και στο τέλος του κατακλύζονται από συναισθήματα ενθουσιασμού (Αυγητίδου, 2007:554).

Είναι φανερό ότι ο ορισμός του παιχνιδιού έχει απασχολήσει αρκετούς μελετητές και έχουν διαμορφωθεί αρκετοί ορισμοί κατά περιόδους (Άλκηστις, 2000:33). Είναι αρκετές οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν γίνει κατά διαστήματα, παρακάτω θα αναφερθούμε σε μερικές από τις πιο σημαντικές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί. Με βάση τα ερωτήματα: «γιατί υπάρχει το παιχνίδι;», ερώτημα βάσει του οποίου έχουν διαμορφωθεί όλοι οι ορισμοί.

1.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Από τα αρχαία χρόνια υπάρχουν αναφορές στην λέξη παιχνίδι, πιο συγκεκριμένα από τα ομηρικά έπη. Ο Πλάτωνας ήταν ένας φιλόσοφος που ασχολήθηκε αρκετά με την παιδαγωγική και την κοινωνική διάσταση του όρου. Εκείνη την εποχή επρόκειτο για ένα βασικό μέσο αγωγής το ατόμου. Μέχρι την ηλικία των έξι ετών τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να επιλέγουν με ποιο παιχνίδι θα ασχοληθούν, με την συγκατάθεση των γονέων βέβαια σύμφωνα με την θεωρία του Πλάτωνα. Στόχος ήταν μέσα από αυτό τα παιδιά να επιλέξουν το μελλοντικό τους επάγγελμα, ο Αριστοτέλης από την άλλη ενθάρρυνε τους γονείς να αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν με πρωτότυπα παιχνίδια. Ο Αριστοφάνης σε έργο του τον

πέμπτο αιώνα π.Χ. εμφανίζει τον όρο ως ένα τρόπο ψυχαγωγίας τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικους. Στόχος αυτής της δράσης θα ήταν τα παιδιά να αναπτύξουν την φαντασία τους (Δαράκη, 1994:19-20).

Με το πέρασμα τον χρόνων και φτάνοντας στη νεότερη εποχή το παιχνίδι μελετήθηκε από αρκετούς επιστήμονες σύμφωνα με τις διάφορες θεωρίες που αναπτύχθηκαν. Κάθε μία από τις νέες θεωρίες εξετάζει ένα νέο γνώρισμα και μία νέα πτυχή του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2007 :553-554).

A. Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας

Η θεωρία αυτή είναι από τις παλαιότερες, εκφραστής της είναι ο Shiller. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, τα παιδιά έχουν αποθέματα ενέργειας και ζητούν από κάποιον διέξοδο για να αποσυμπιεστούν. Εξαιτίας της ανάγκης αυτής προκύπτει το παιχνίδι, που έχει ως βάση την μίμηση.

Στη συνέχεια, ο Spencer, πρόσθεσε ότι με το παιχνίδι τα παιδιά αποβάλλουν την πλεονάζουσα ενέργεια και από την δράση τους αυτή τους μένει ένα ευχάριστο συναίσθημα (Αλκηστις, 2000:34).

B. Η θεωρία της προπαρασκευαστικής Άσκησης

Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε από τον Groos, ο οποίος θεώρησε ότι ο σκοπός του παιχνιδιού είναι προπαρασκευαστικός. Το παιδί παίζοντας κάποιο παιχνίδι διαμορφώνει τις άμυνες του για αυτά που θα έρθει αντιμέτωπο στο μέλλον. Αυτό ήταν το αποτέλεσμα ερευνών του σε ζώα (Αλκηστις, 2000:35).

Γ. Η θεωρία της άμιλλας

Είναι η θεωρία που εξέφρασε ο McDougal, ο οποίος ήταν αντίθετος στη θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του, η ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι ξεκινά από το τέταρτο έτος της ηλικίας του και προέρχεται αυθόρμητα εκφράζοντας τις ανάγκες του. Κίνητρό του είναι να ανταγωνιστεί τους υπόλοιπους νικώντας τους, την ανταγωνιστικότητά του την εκφράζει μέσα από το παιχνίδι (Αλκηστις, 2000:35).

Δ. Η θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας ή της ανακεφαλαίωσης

Ο Stanley Hall ήταν αυτός που διατύπωσε τη θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας. Ο Hall, λοιπόν, υποστήριξε ότι το παιδί καθώς παίζει επαναλαμβάνει τον πολιτισμό του ανθρώπου. Το παιχνίδι, δηλαδή, είναι επανάληψη της ιστορίας του κάθε παιδιού (Carvey, 1990:11).

Ε. Η Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της κάθαρσης

Κύριος εκφραστής αυτής της θεωρίας ήταν ο Freud (1961) και συμπληρωτής της θεωρίας ο Ericson (1963). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή τη θεωρία, το παιχνίδι δεν είναι απλά ένα μέσο ώστε να περάσει το παιδί ευχάριστα την ώρα του. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί αποβάλλει τις επιθετικές του τάσεις με τρόπο αβλαβή. Το παιχνίδι, είναι το μέσο που ικανοποιεί τους απαγορευμένους πόθους, καθώς το άτομο προσπαθεί να συμπληρώσει επιθυμίες, να ικανοποιήσει ορμές και να αντιμετωπίσει τους κινδύνους που το περιστρέφουν. Διάφορα άγχη και αγωνίες που προβληματίζουν τα παιδιά μπορούν να κυριαρχηθούν μέσα από του παιχνιδιού, ενώ ταυτόχρονα το παιδί παύει να είναι ένας παθητικός δέκτης αλλά μεταμορφώνεται σε έναν ενεργητικό ήρωα. Το παιδί επαναλαμβάνει οτιδήποτε του έχει κάνει εντύπωση στην καθημερινότητά του και η διαδικασία αυτή το καθιστά κυρίαρχο των καταστάσεων, αφομοιώνει δηλαδή, πλήρως το γεγονός που του έχει προκαλέσει πόνο (Αυγητίδου, 2001:16).

Η καθαρτική λειτουργία του παιχνιδιού δίνει την ευκαιρία στο παιδί να εκτονωθεί και να αντιμετωπίσει όλους τους φόβους του αφού πρώτα θα τους έχει εκφράσει. Το παιδί διαφεύγει από την πραγματικότητα ξεχνώντας για λίγο τους αυστηρούς κανόνες (Αλκηστις, 2000:39-40).

Ο Ericson θεωρεί πως το παιχνίδι του παιδιού έχει κέντρο το ίδιο το σώμα του. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το παιδί γίνεται ο κυρίαρχος της πραγματικότητας, έχοντας πρώτα σχεδιάσει ένα υποδειγματικό περιβάλλον (Αλκηστις, 2000:40-41).

ΣΤ. Γνωστικές Αναπτυξιακές θεωρίες

Βασικοί εκπρόσωποι των θεωριών αυτών είναι ο Piaget και ο Vygotsky. Ο Piaget, με την εξελικτική του θεωρία, θεώρησε ότι το παιχνίδι εξασφαλίζει συναισθηματική ισορροπία. Το παιχνίδι εντάσσεται σε όλες τις ηλικίες και όλες τις

φυλές. Προκαλεί ευχαρίστηση και έχει συμμετοχή στην ανάπτυξη των παιδιών. Εξαιτίας του ελέγχου της συμπεριφοράς τους προέρχεται η ευχαρίστηση. Ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων το παιχνίδι χωρίζεται σε αισθησιοκοινωνικό, σε συμβολικό και σε παιχνίδι με κανόνες. Το πρώτο είναι πρωτόγονο, ενώ τα τελευταία ταυτίζονται με παιχνίδια ενηλίκων και είναι ανώτερα. Ουσιαστικά, σχετίζονται οι μορφές του παιχνιδιού με τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών. Το ενδιαφέρον του Piaget επικεντρώθηκε για την σχέση των παιχνιδιών με την ανάπτυξη της γνώσης στο πραγματικό χώρο και όχι στον κόσμο της φαντασίας. Παίζοντας το άτομο αφομοιώνει τον κόσμο σύμφωνα με τις απαιτήσεις του, η φανταστική αυτή κατάσταση έχει κανόνες συμπεριφοράς. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί εξερευνά τον κόσμο αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο γνώση (Αυγητίδου, 2001:18-20). Το παιδί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας προσαρμογής του στο κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του, δεν κατορθώνει να ικανοποιήσει τις διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του Εγώ του. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, είναι απαραίτητο να έχει ένα σύνολο δραστηριοτήτων, που θα κρατά την συναισθηματική του και διανοητική του ισορροπία και θα έχουν ως κίνητρο την αφομοίωση της πραγματικότητας, του Εγώ του (Αλκηστis, 2000:42).

Ο Vygotsky(1966), αναφέρθηκε στη σχέση του παιδιού με την ανάπτυξη των ανώτερων διανοητικών διεργασιών. Το παιδί θέλει να γνωρίσει και να χαρεί την πραγματική ζωή, δημιουργώντας μια φανταστική κατάσταση. Με την φανταστική κατάσταση που δημιουργείται το παιδί βοηθείται να καταλάβει το νόημα των αντικειμένων και των πράξεων που αναπαριστά. Με την χρήση συμβολικών αντικειμένων αναπτύσσεται η αφαιρετική σκέψη και ανακαλύπτονται νέες σχέσεις στα αντικείμενα και στα νοήματά τους. Στη θεωρία του ο Vygotsky εισάγει και τον ρόλο του ενήλικα. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ενσωματώνουν και στοιχεία βιολογικής και πολιτιστικής κληρονομιάς (Αυγητίδου, 2001:20-22).

1.3 ΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1.3.1 ΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

1.ΤΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ατομικά είναι τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά μέχρι το τρίτο έτος της ηλικίας τους. Τα παιδιά συνηθίζουν να παίζουν μόνα τους χωρίς να τα ενδιαφέρει η

ύπαρξη άλλων ατόμων γύρω τους. Τα παιδιά έχουν ελευθερία μέσα από τα παιχνίδια αυτά, χωρίς κανόνες και με αυτόν τον τρόπο ανακαλύπτουν τον εαυτό τους αναπτύσσοντας παράλληλα και την δημιουργικότητά τους. Το παιδί έχει τη δυνατότητα λοιπόν, να αναπαραστήσει οτιδήποτε του έχει κινήσει την περιέργεια χωρίς να το παρατηρεί κανένας (Κάππας, 2005:55).

2. ΤΟ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Τα παιδιά στην ηλικία των δύο ετών παίζουν με παιχνίδια δίπλα σε άλλα παιδιά χωρίς όμως να υπάρχει συνεργασία. Υπάρχει περίπτωση να ασχολούνται με τα ίδια αντικείμενα χωρίς να τα μοιράζονται όμως. Ακόμα και μέσα από αυτήν την κατηγορία προσφέρεται ευχαρίστηση και ικανοποίηση (Κάππας, 2005:56).

3. ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το ομαδικό παιχνίδι ξεκινά αμέσως μετά το τρίτο έτος της ηλικίας του και αναπτύσσεται μέσα σε παρέες ή μεταξύ δύο παιδιών. Αυτή η ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι συντροφιά με τους συνομηλικούς του συμβάλλει αρκετά στην κοινωνικοποίηση του. Κατά την διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού το παιδί έχει την δυνατότητα να συγκρίνει τις επιδόσεις του με τα άλλα παιδιά, με αυτόν τον τρόπο αποκτά αυτοπεποίθηση. Πάντα με πειθαρχία και αρκετά αναπτυγμένο το ένστικτο της αλληλοβοήθειας και της φιλίας. Το παιδί μαθαίνει βασικά πράγματα για την υπόλοιπη ζωή του μέσα από την ομαδικότητα, μαθαίνει να συγκρατείται περιμένοντας την κατάλληλη στιγμή, να βάζει πρώτα το συμφέρον της ομάδας και μετά το δικό του το ατομικό. Επίσης αναπτύσσεται η αυτογνωσία του γιατί αρχίζει να γνωρίζει τις δυνάμεις του και τις αντοχές του (Αντωνιάδης, 1994:45-46)

4.ΤΟ ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το αυθόρμητο παιχνίδι είναι το παιχνίδι μέσα από το οποίο το παιδί αποδίδει τον κόσμο γύρω του. Μέσα από τα σύμβολα του παιχνιδιού αυτού τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τα αντικείμενα και τις πράξεις που αναπαριστούν. Όταν το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως εργασία και ως έμφυτη τάση του παιδιού τότε αυτό το ωθεί στην αναπαράσταση βιολογικών και πολιτιστικών θεμάτων κάθε πολιτισμού. Ενώ, αντίθετα όταν δεν αναγνωρίζονται αυτά υποβαθμίζεται η παιδαγωγική του διάσταση. Το παιδί μπορεί να αναδείξει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του

μέσα από αυτήν την κατηγορία παιχνιδιού. Τα παιδιά ικανοποιούν τις προσωπικές τους ανάγκες καθώς εξερευνούν το περιβάλλον με τον δικό τους τρόπο είτε μόνοι τους είτε μέσα από την παρέα με τους συνομηλίκους του (Κάππας, 2005:57).

5.ΤΟ ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το κατευθυνόμενο παιχνίδι ή το παιχνίδι των κανόνων είναι η τελειότερη μορφή παιχνιδιού, αφορά τα παιδιά από τη νηπιακή ηλικία έως και την παιδική. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του είναι ότι κατά την διάρκειά του εφαρμόζονται κανόνες και είναι υποχρεωμένοι να τους τηρήσουν όλοι. Συνήθως τα παιδιά δείχνουν να προτιμούν τα ελεύθερα παιχνίδια, καλό όμως είναι να ενθαρρύνονται και να προτρέπονται από τους μεγαλύτερους ώστε να ασχολούνται με παιχνίδια με κανόνες. Καθώς μέσα από αυτά τα παιχνίδια του δίνονται ερεθίσματα για μάθηση, βοηθά τους μεγάλους να τα οργανώσουν κατευθύνοντάς τα με τους κανόνες και κάποιες φορές τους επιτρέπει και την συμμετοχή. Μεγαλώνοντας τα παιδιά μπορούν να κατευθύνουν και μόνα τους τα παιχνίδια αυτά και ταυτόχρονα συμβαδίζουν με τους κανόνες (Γέρου, 1994:56).

1.3.2 ΤΑ ΕΙΔΗ

Ως προς τα είδη του παιχνιδιού των παιδιών, έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες, που το κατηγοριοποιούν σύμφωνα με διάφορα χαρακτηριστικά. Οι ταξινομήσεις είναι χρήσιμες για να γίνονται κατανοητές καλύτερα τις ικανότητες, οι προτιμήσεις και η διάθεση του κάθε παιδιού. Σε σχέση με την κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού θα πρέπει να έχει κανείς υπόψη του ότι είναι πιθανό να εφαρμόζονται διάφορα είδη παράλληλα (Κάππας, 2005:67).

1.ΤΟ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Τα πνευματικά παιχνίδια δίνουν ιδιαίτερη ευχαρίστηση στα παιδιά. Καταβάλλουν προσπάθειες για να τα διεκπεραιώσουν. Τα παιχνίδια αυτά έχουν να κάνουν με τις πνευματικές τους δεξιότητες και αυτά με την σειρά τους υποδιαιρούνται σε άλλες κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους (Αντωνιάδης, 1994:54).

2. ΤΟ ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Στην ηλικία των δύο ετών ξεκινάει και στην αρχή έχει να κάνει με μίμηση, τα παιδιά δημιουργούν με την φαντασία τους καταστάσεις. Ορισμένες φορές εκδηλώνει τις ανησυχίες του και τις φοβίες του. Ουσιαστικά είναι μια διαφυγή από το πραγματικό κόσμο εξαιτίας του ότι δεν μπορεί να τον αντιμετωπίσει (Γέρου, 1984:47).

3.ΤΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το παιδί από την ηλικία των τριών ετών και μετά ξεκινά το παιχνίδι που έχει τους δικούς του συμβολισμούς με τη χρήση της φαντασίας του. Μέσα από αυτό το είδος το παιδί βλέπει τον κόσμο έτσι όπως θα ήθελε να είναι, τα παιδιά της προσχολικής και της βρεφικής ηλικίας καταπιάνονται με αυτό. Μέσα από φανταστικές καταστάσεις το παιδί ενθουσιάζεται γιατί ζει γεγονότα που του προσφέρουν απόλυτη ικανοποίηση. Προσπαθώντας να αντιληφθεί τον κόσμο τον πλάθει μόνο του και ξεφύγει από αυτόν. Είναι η δύναμη του παιδιού που το βοηθά να ξεπεράσει τα προβλήματα του και να ξεφύγει από την πραγματικότητα (Γέρου, 1984:58).

4.ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Η γενική ιδέα παιχνίδι αποκτά σε αυτό το είδος μία επεξεργασία και εκτελείται κάτω από συγκεκριμένη σκηνική παρουσία και δραματική εξέλιξη των γεγονότων. Παράλληλα με την έκφραση των παιδιών, σε αυτό το είδος τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τη φαντασία τους. Δεν υπάρχει ξίφος, τι θα μπορούσε να τα αντικαταστήσει εμάς; Τα παιδιά ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες της ζωής και ασχολούνται με διάφορα θέματα της επικαιρότητας συμμετέχοντας ενεργά στην παρουσίαση τους. Μέσα από το δραματικό παιχνίδι τα παιδιά μιμούνται πράξεις και πρότυπα (Αυγητίδου, 2001:258-260).

5.ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΟΥ ΕΝΣΤΙΚΤΟΥ

Η κίνηση του μωρού γίνεται ενστικτωδώς. Το πρώτο πράγμα που ωθεί τον άνθρωπο να κάνει κάτι είναι το ένστικτο. Εκτός από τα ένστικτα που βοηθούν στην διάκριση φύλου υπάρχουν και εκείνα που βοηθούν στην διάκριση χαρακτήρων. Έτσι

λοιπόν, μέσα στο παιχνίδι διακρίνεις προσωπικότητες. Τα ενστικτώδη παιχνίδια είναι απλά παιχνίδια, όπως το τρέξιμο ή η μίμηση (Κάππας, 2005 :47).

6.ΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Είναι παιχνίδια που εμπεριέχουν μουσική και κίνηση, οι δραστηριότητες αυτές οργανώνονται για ψυχαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους. Τα παιχνίδια αυτά συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών καθώς τις περισσότερες φορές είναι απαραίτητη η συνεργασία με άλλους για την διεκπεραίωση τους. Η δομή του μουσικού παιχνιδιού είναι πάντοτε η ίδια, αρχή μέση και τέλος, ενώ για την υλοποίησή του δεν είναι υποχρεωτικό να χρησιμοποιήσει κανείς μουσική, μπορεί να διεξαχθεί και με απλούς ήχους. Για να αρχίσει κανείς ένα μουσικό-κινητικό παιχνίδι πρέπει να κάνει μία εισαγωγή να δοθεί μία αφορμή να ενημερωθούν για το τι πρόκειται να ακολουθήσει (Κυνηγού - Φλάμπουρα, 2006: 76).

7. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά έχουν την ελευθερία της έκφρασης και την ελευθερία κινήσεων. Μέσα από αυτό το παιχνίδι τα παιδιά δημιουργούν τέχνη. Το θέατρο έχει έναν παιδευτικό χαρακτήρα που δρα στα παιδιά με μεγάλη επιτυχία. Ο άνθρωπος εξάλλου γενικότερα παίζοντα κατάφερε να κάνει τέχνη. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και την ομαδική συνεργασία το παιδί αποβάλλει την επιθετικότητα του και την διοχετευμένη ενέργεια του, εκφράζεται και του δίνεται η δυνατότητα να δει τον κόσμο από μία άλλη ματιά (Κουρετζής, 1991:22-23,73).

1.4 ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ-ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Μέσα από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να κινούνται ανάμεσα στην έννοια του πραγματικού και αυτή του φανταστικού. Έχει δοθεί έμφαση σε αυτό από τους ερευνητές εξαιτίας του ότι κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού. Τα παιδιά δρουν ελεύθερα κατά την διάρκειά του, προσθέτουν στοιχεία της καθημερινότητας και τα αποδίδουν το καθένα με δικές του κινήσεις σώματος και εκφράσεις προσώπου. Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι μπορεί να

χαρακτηρισθεί ως ένα είδος συμβολικού παιχνιδιού και ταυτόχρονα μια κατηγορία δραματικού παιχνιδιού. Όπως έχει αναφερθεί ήδη το δραματικό παιχνίδι αποτελείται από μιμητικές κινήσεις, παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμούς και αυτοσχεδιασμούς. Ωστόσο, όταν πρόκειται για κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι απαιτείται η επικοινωνία και η συναναστροφή με άλλα πρόσωπα. Πιο συγκεκριμένα όταν υπάρχει παιχνίδι ρόλων τότε πρόκειται για κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (Nwokah, 2010: 55).

Στην διδασκαλία το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους δασκάλους για την εκμάθηση νέων στοιχείων. Ο δάσκαλος μπορεί να εισάγει το νέο θέμα και ταυτόχρονα να ενεργοποιήσει τη μνήμη των μαθητών, με αυτόν τον τρόπο θα γνωρίσουν νέα στοιχεία στηριζόμενα στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους (Lloyd, 1998: 186).

Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι αποτελείται από συγκεκριμένους κανόνες. Αρχικά το παιδί αναλαμβάνει έναν ρόλο, τον οποίο και εκφράζει είτε με κινήσεις (μίμηση), είτε με λόγο. Στη συνέχεια χρησιμοποιεί υλικά τα οποία είτε είναι αυτούσια είτε δίνει άλλες ιδιότητες σε πραγματικά αντικείμενα ή μπορεί και να δηλώνει την ύπαρξή του με τον λόγο του. Επιπλέον, υπάρχει πιθανότητα τα παιδιά να χρησιμοποιούν διάφορες λέξεις ώστε να υποδηλώσουν μία άλλη κατάσταση, αυτή την οποία θέλουν να παρουσιάσουν. Ο χρόνος που ασχολείται το παιδί με το παιχνίδι αυτό είναι τουλάχιστον δέκα λεπτά και απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμμετοχή δύο παιδιών και πάνω κατά την διάρκεια του οποίου υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Rogers, & Evans, 2008: 150).

1.5 ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μία μέθοδος του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα πολλές φορές ταυτίζεται με τον όρο της δραματοποίησης λόγω των διάφορων εφαρμογών που λαμβάνει στην εκπαίδευση (Μουδατσάκης, 1994:11).

Με βάση τον κ. Κουρετζή, το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τρόπος απελευθέρωσης και ενεργοποίησης της φαντασίας. Ερχόμενο το παιδί σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι, ταυτόχρονα έρχεται αντιμέτωπο με τη θεατρική συνθήκη. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η διαδικασία έχει απαραίτητα ως στόχο την παράσταση. Μέσα από τις θεατρικές τεχνικές και το παιχνίδι το παιδί δημιουργεί και τέλος αποκτά θεατρική παιδεία (Κουρετζής, 1991:40-41).

Το θεατρικό παιχνίδι, λοιπόν, στηρίζεται σε 4 επίπεδα: το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό. Επομένως, το παιδί αναπτύσσει τις κοινωνικές του σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα νιώθει άμεση ικανοποίηση. Το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται μέσα από 4 φάσεις, τις οποίες θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα παρακάτω, αυτές είναι η πρώτη φάση της απελευθέρωσης, η δεύτερη φάση της αναπαραγωγής, η τρίτη φάση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού και τέλος η τέταρτη που είναι το στάδιο της ανάλυσης (Κουρετζής, 1991:17,24,30-31,70-71).

Η Άλκηστις, ορίζει ως δραματοποίηση την δημιουργία μιας ιστορίας, ενός μύθου ή παραμυθιού. Ένα υπάρχον κείμενο μπορεί να στηρίζει τη δραματοποίηση, αλλά μπορεί και τα ίδια τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα προσωπικό κείμενο (Άλκηστις, 1991:79). Το θεατρικό παιχνίδι, σύμφωνα με την Σέξτου ορίζεται ως μια δραστηριότητα που αναπτύσσεται μέσα σε ομάδα και βασίζεται σε διάφορες τεχνικές, όπως ο αυτοσχεδιασμός συμμετεχόντων ενώ ταυτόχρονα γίνεται και απελευθέρωση της φαντασίας και ανάπτυξη της συνεργατικότητας. Ο όρος δραματοποίηση, σύμφωνα με την ίδια, ορίζεται ως επεξεργασία ενός υπάρχοντος κειμένου (Σέξτου, 1998:19,31).

Ο Μουδατσάκις ορίζει το θεατρικό παιχνίδι ως μια δραματική μέθοδο που είναι αρκετά σύνθετη και έχει ως βασικά χαρακτηριστικά το παιχνίδι, τις αισθήσεις, τα μέλη του σώματος και φυσικά τη φωνή. Τη χαρακτηρίζει ως μια ψυχαγωγική μέθοδο που έχει και ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία και εμπνέεται από γεγονότα της στιγμής με στόχο την αναπαράσταση γεγονότων της καθημερινότητας με βασική προϋπόθεση την φαντασία (Μουδατσάκις, 1994: 12).

Η Beauchamp, εντάσσει το θεατρικό παιχνίδι στα πλαίσια της θεατρικής εμπνύωσης με τα παιδιά και το ορίζει από τη μια ως παιχνίδι και από την άλλη άκρως συνδεδεμένο με το θέατρο αλλά και με την ποικιλομορφία του. Η δομή του θεατρικού παιχνιδιού αποτελείται από παιχνίδια-δραστηριότητες και διεξάγεται μέσα από τα εξής στάδια: Ενεργοποίηση, χαλάρωση, εσωτερίκευση, εξερεύνηση, δραματοποίηση και επαναφορά (Beauchamp, 1998:75).

Το 1970 η Heathcote κάνει πρώτη λόγο για διαμόρφωση των μεθόδων της θεατρικής εμπνύωσης στην εκπαίδευση, το λεγόμενο «δράμα στην εκπαίδευση» (Davis, 2001:32). Από εκεί και έπειτα αρχίζει να αποκτά διττή φύση η θεατρική εμπνύωση, από την μια ως μια ειδική δραστηριότητα μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού προγράμματος και από την άλλη σαν εργαλείο μάθησης, διδασκαλία μέσω θεατρικής εμπνύωσης. Αρκετές είναι οι μελέτες που υποστηρίζουν τη συμβολή

της θεατρικής εμπύχωσης στη διδακτική διαδικασία, ανεξάρτητα από τον τρόπο διδασχής. Πολλές είναι οι περιπτώσεις που προτείνεται σύνδεση με δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα πρόγραμμα αγωγής της υγείας και περιαιτολογικής εκπαίδευσης (Αλκηστις 2000:62). Μέσα από τη διαδικασία αυτή εμπλουτίζεται η διδασκαλία, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, ενώ παράλληλα η σχέση μαθητών και δάσκαλου γίνεται πιο ποιοτική (Γραμματάς, 1997:129). Είναι βέβαιο ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να αντικαταστήσει το παιδαγωγικό κομμάτι. Η παιδαγωγική θεάτρου δεν περιέχει διδακτισμό. Δίνει όμως την απόλυτη ευχαρίστηση στο παιδί μέσα από το παιχνίδι (Γαλάνη, 2010:87-90).

Το θεατρικό παιχνίδι ως μέθοδος διδασκαλίας προσφέρει στα παιδιά την ουσία της τέχνης μέσα από το παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να επικοινωνήσουν μέσα στην ομάδα ακολουθώντας μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία-μέθοδο. Παράλληλα με το σώμα τους αναπαριστούν διάφορες καταστάσεις, με θεατρικότητα, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια της φαντασίας (Παπαδόπουλος, 2001:91). Δεν μοιράζονται ρόλοι και δεν είναι απαραίτητα βασισμένο σε κείμενο. Κύριος παράγοντας είναι το παιχνίδι, το οποίο θα καταλήξει σε δρώμενο. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αποφορτίζονται και μέσα από την διαδικασία εκφράζονται ακόμα και εκείνα που τα διέπει μια δυσκολία έκφρασης (Κουρετζής, 2008:82).

Συνήθως τα θεατρικά παιχνίδια λαμβάνουν χώρο σε σχολικές αίθουσες, σε παιδικούς σταθμούς, σε νηπιαγωγεία και γενικότερα σε χώρους διαφόρων εκδηλώσεων (Σέξτου, 2007:31-32). Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της δραματικής διαδικασίας κατέχει η δημιουργία ενός σκηνικού χώρου. Ο δάσκαλος-εμπυχωτής πρέπει να διαμορφώνει τον χώρο έτσι ώστε να δίνεται η αίσθηση ότι αυτό που θα ακολουθήσει θα είναι και αληθοφανές. Υπάρχει η δυνατότητα να τεθούν στα παιδιά ερωτήματα για την χρησιμότητα αντικειμένων, πώς δηλαδή μπορούν να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να αναπαραστήσουν κάτι άλλο. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Wooland πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια καρέκλα σαν τηλεόραση, μοτοσικλέτα, έλκηθρο; (Wooland, 2009:260-261).

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας όμως μπορεί να υπάρξουν και επιπλοκές, όπως για παράδειγμα συμπεριφορές μαθητών που μπορεί να φανούν ενοχλητικές για τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, ακόμη και για τον δάσκαλο-εμπυχωτή. Κάποιες από αυτές είναι φιλονικίες, συζητήσεις ατελείωτες μεταξύ τους ή σχόλια που προκαλούν τον γέλωτα. Αυτό μπορεί να έχει ως συνέπεια την απομάκρυνση κάποιων μαθητών

από το θεατρικό παιχνίδι. Επιπλέον, μπορεί ο μαθητής που αντιδρά και απομακρύνεται ακόμα και να εναντιωθεί στο δάσκαλο. Οι συμπεριφορές αυτές επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα όπως για παράδειγμα την παύση κάποιων δραστηριοτήτων ή την απόρριψη κάποιων πιο σύνθετων ασκήσεων, προκαλώντας την καθυστέρηση ή μερικές φορές την αποτυχία των στόχων που έχει θέσει ο δάσκαλος-εμπυχωτής (Τσιάρας, 2007:20-21).

1.5.1 ΤΕΧΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Η μεθοδολογία διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού είναι κύριο συστατικό για την επιτυχία του. Η ανάπτυξη και η επεξεργασία του εκπαιδευτικού δράματος περνάει μέσα από τρεις φάσεις-στάδια. Αρχικά, το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της προθέρμανσης, της απελευθέρωσης. Εμπειριέχει δραστηριότητες που στόχο έχουν το «δέσιμο» της ομάδας αλλά και την ευαισθητοποίηση του παιδιού. Στο δεύτερο στάδιο, κυρίαρχο ρόλο έχει η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων. Τέλος, το τρίτο στάδιο έχει να κάνει με τον αναστοχασμό ολόκληρης της πράξης, μια δηλαδή συζήτηση της εμπειρίας. (Τσιάρας, 2005:39). Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν πως τα στάδια είναι τέσσερα, και έχουν ως εξής: πρώτα το στάδιο της απελευθέρωσης, απελευθέρωση από συστολές και η συγκρότηση ομάδας. Το δεύτερο στάδιο είναι η δημιουργία ρόλων, το τρίτο η δραματοποίηση και τέταρτο η αξιολόγηση του εργαστηρίου. Ουσιαστικά η διαφορά είναι στο χωρισμό της δημιουργίας ρόλων από τη δραματοποίηση (Παπαδόπουλος, 2001:95).

Θα ακολουθήσει μια αναλυτικότερη παρουσίαση των φάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας του δράματος.

Το πρώτο στάδιο λοιπόν, σχεδιάζεται ανάλογα με την σχέση των μελών της ομάδας, η διάρκεια του συνήθως είναι δέκα λεπτά. Κάποιοι θεωρούν ότι αυτή η φάση θα μπορούσε και να παραληφθεί στην περίπτωση που η ομάδα γνωρίζεται ήδη (Τσιάρας, 2005: 39-40). Το παιδί μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να απελευθερωθεί και να ξεπεράσει τους δεδομένους κανόνες συμπεριφοράς που δεν του επιτρέπουν να ξεδιπλώσει την φαντασία του. Επίσης, η ομάδα δένεται, έτσι το παιδί έχει την δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα λόγω της ασφάλειας που νοιώθει. Αν πάλι σ' αυτήν την φάση δεν συμβούν όλα αυτά που προαναφέρθηκαν τότε η διαδικασία θα ναυαγήσει. Πολλές φορές κρίνεται και ολόκληρη η διαδικασία από αυτήν μόνο την φάση (Κουρετζής, 2008: 102). Προϋπόθεση για να νοιώσουν τα

παιδιά την απελευθέρωση είναι να νοιώσουν από τον δάσκαλο-εμπυχωτή την αίσθηση της ασφάλειας. Σκοπός της πρώτης αυτής φάσης είναι να αποφορτίσει τα παιδιά, προσφέροντάς τους ευχάριστες στιγμές και εξοικειώνοντάς τα με τις θεατρικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, στόχο έχει να παροτρύνει τους μαθητές να απελευθερωθούν συναισθηματικά, να τους παρακινήσει για ενεργή συμμετοχή και να αναδείξει τις ικανότητές τους για σωματική έκφραση. Στο στάδιο αυτό, η στάση του εμπυχωτή είναι πολύ σημαντική, ο λόγος του, η κίνησή του στο χώρο, ακόμα και η φωνή του παίζουν καθοριστικό ρόλο για την συνέχεια της διαδικασίας. (Παπαδόπουλος, 2001: 95-96).

Οι περισσότερες από τις δραματικές ασκήσεις του πρώτου σταδίου έχουν σκοπό να απελευθερώσουν τη φαντασία και να δημιουργήσουν βάσεις για το στάδιο της δραματοποίησης. Οι ασκήσεις προθέρμανσης έχουν στόχο την ευαισθητοποίηση, την προθέρμανση της φωνής και την εισαγωγή στην δραματοποίηση, δημιουργώντας ακόμα και δραματικό σενάριο. Σε αυτή τη φάση της προθέρμανσης, οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν θεατρικούς όρους (Τσιάρας, 2005:40-43).

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου, οι συμμετέχοντες ξεκινούν να κατασκευάζουν φανταστικούς ρόλους και φανταστικά σενάρια. Ουσιαστικά, μέσω των βιωμάτων της ομάδας διαμορφώνεται ένα πλαίσιο δράσης. Οι μαθητές καλούνται να μιμηθούν γεγονότα βάσει κάποιου σεναρίου. (Τσιάρας, 2005: 44).

Με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών οι συμμετέχοντες μετατρέπουν τον εαυτό τους σε δραματικό χαρακτήρα. Το αποτέλεσμα με το πέρασμα του χρόνου είναι οι συμμετέχοντες να έχουν ταυτιστεί με όλους τους συντελεστές του θεάτρου, συγγραφέα, σκηνοθέτη, σκηνογράφο και κριτικού θεάτρου. Αυτό είναι και το στάδιο που διαρκεί περισσότερο. Η πηγή έμπνευσης του υλικού για δραματοποίηση προέρχεται από τις εμπειρίες του δασκάλου-εμπυχωτή και της υπόλοιπης ομάδας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την δραματοποίηση είναι το σώμα, η φωνή και το μυαλό. Αρχικά, συγκροτούνται οι εμπειρίες και στην πορεία η ομάδα τις εμπλουτίζει με τη φαντασία. (Τσιάρας, 2005: 44-45).

Τα παιδιά λοιπόν επιλέγουν να συμμετέχουν στη δράση, αποκτώντας κάποιον ρόλο (μέσα από την δράση δημιουργούν μια ιστορία παίζοντας) τον οποίο επιλέγουν τα παιδιά βάσει το τι ταιριάζει στην προσωπικότητά του κάθε παιδιού. Ο Slade κάνει μια διαπίστωση γι αυτό το στάδιο: «οι παρεμβολές τείνουν να διαταράζουν την εμπιστοσύνη του παιδιού. Αν ένας ενήλικας παρεμβαίνει πολύ συχνά το θέατρο για το παιδί πεθαίνει». Εννοώντας πως ο δάσκαλος-εμπυχωτής δεν πρέπει να διακόπτει με

παρεμβάσεις τη διαδικασία. Με το κομμάτι της δραματοποίησης, τα παιδιά ενσυναισθάνονται, μαθαίνουν να βλέπουν και από άλλη οπτική γωνία τα πράγματα κι έτσι ανιχνεύουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό. Ο αυθορμητισμός που διακατέχει τα παιδιά βοηθάει τη διαδικασία αυτή. Με το «παιχνίδι» αυτό, οι συμμετέχοντες ξεπερνούν τους φόβους τους κι εκφράζουν ευκολότερα τις απόψεις τους. (Παπαδόπουλος, 2010: 100-101).

Στο στάδιο αυτό γίνεται η προσπάθεια να καταλάβουν τα παιδιά το γενικό σύνολο στο οποίο ζούμε όχι μόνο αυτό που έχουν εκείνα στο μυαλό τους. σε περίπτωση που η πρώτη φάση δεν έχει ολοκληρωθεί με μεγάλη επιτυχία τα θέματα σε αυτήν τη φάση θα είναι πιο ρεαλιστικά, ενώ με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης τα θέματα θα έχουν αρκετά στοιχεία φαντασίας. Από τη στιγμή που τα παιδιά επιλέξουν τους ρόλους τους, περνάμε στο σημείο της δραματοποίησης. (Παπαδόπουλος, 2010: 103,104,106).

Οι δραματικές δραστηριότητες στο στάδιο αυτό χωρίζονται σε 5 κατηγορίες: ο εαυτός ως δραματικός χαρακτήρας, καταστάσεις οι οποίες μετατρέπονται σε δραματικό σενάριο, ο απλός χώρος μετατρέπεται σε χώρο σκηνικής δράσης, το θεατρικό κείμενο ενισχύεται με στοιχεία σύγκρουσης μεταξύ των δραματικών χαρακτήρων και τέλος το χτίσιμο ενός καλλιτεχνικού θεάματος (Τσιάρας, 2005: 46).

Σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες προσπαθούν να μετατρέψουν τον χαρακτήρα σε δραματικό πρόσωπο. Παράλληλα, βρίσκουν τις κινήσεις που χρειάζονται για την ενσάρκωση του δραματικού χαρακτήρα (Τσιάρας, 2005: 46).

Επίσης, πολύ σημαντική φάση στην διδασκαλία του δράματος είναι αυτή της ανασκόπησης της διαδικασίας. Θα μπορούσε να πραγματοποιείται στο ενδιάμεσο της διδασκαλίας, αλλά το καλύτερο είναι στο τέλος. Το τελευταίο δεκάλεπτο να αφιερώνεται σε αυτήν την ανασκόπηση καθώς και στην αξιολόγηση (Τσιάρας, 2005: 49).

Θα ήταν προτιμότερο η αξιολόγηση να ξεκινά με θετικά σχόλια και ενθάρρυνση, ακόμα και έπαινο σε περιπτώσεις που σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στην πρόοδο. Τα καλά λόγια ανεβάζουν την αυτοπεποίθηση και βάζουν τα παιδιά στη διαδικασία να προσπαθούν όλο και περισσότερο. Επομένως, καλό είναι στη διάρκεια του αναστοχασμού να παραλείπονται κριτικές και σχόλια που σκοπό έχουν να βελτιώσουν την απόδοση της δράσης (Τσιάρας, 2005: 49)

Όσες φορές κι αν επαναληφθεί η δράση ποτέ δεν θα είναι η ίδια πάντα σαν την πρώτη φορά (Κουρετζής, 2008: 276).

Η αξιολόγηση κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές δύναται να αντιληφθούν καλύτερα αυτά που η δραματοποίηση προσφέρει και φυσικά τη διαδικασία που ακολούθησαν για να φτάσουν στη φάση της δραματοποίησης, τις δραματικές τεχνικές δηλαδή. Επίσης, μέσα από αυτό το στάδιο η ομάδα εντοπίζει τα κυριότερα σημεία της δραματικής διαδικασίας και αναπτύσσεται ποιοτικά η αφήγηση (Τσιάρας, 2005: 49-50).

Ο αναστοχασμός κυμαίνεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο είναι η ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας και η πρακτική συμμετοχή των μελών. Το δεύτερο αφορά τη δραματική δραστηριότητα και τον τρόπο που θα μπορούσε να βελτιωθεί. Δίνονται λύσεις για τεχνικά ζητήματα που προκύπτουν, για τον σκηνικό χώρο και τη μουσική για παράδειγμα. Τέλος, το τρίτο επίπεδο αφορά τον εμπνευστή, κάτι δηλαδή σαν αυτοαξιολόγηση, ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και τις τεχνικές που ακολούθησε στη διαδικασία (Τσιάρας, 2005: 50).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Με βάση τη θεωρία του Guilford, η νοημοσύνη σχηματίζεται από πέντε είδη γνωστικών διεργασιών: τη μνήμη, την κατανόηση, τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη και την αξιολόγηση. Η κατανόηση αφορά την ικανότητα του καθένα να καταλαβαίνει και να αναγνωρίζει τα γεγονότα, περιλαμβάνει τις ικανότητες της προσοχής, της παρατήρησης, της αντίληψης, της αναγνώρισης και της ερμηνείας των παραστάσεων. Η μνήμη έχει να κάνει με τη δυνατότητα των ανθρώπων να συγκρατούν γεγονότα και να τα επαναφέρουν στο μυαλό ανά πάσα στιγμή. Η συγκλίνουσα νόηση αφορά την δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος, με βάση τη λογική του, ώστε να συνδυάζει καταστάσεις και να δίνει μια ερμηνεία σε αυτές, είναι δηλαδή η κριτική σκέψη, που στα ερωτήματα η απάντηση είναι μία και αυτονόητη. Αντίθετα, η αποκλίνουσα νόηση εκπροσωπεί έναν λίγο πιο ελεύθερο τρόπο σκέψης που το αποτέλεσμα είναι να εκφράζονται περισσότερες πιθανές λύσεις, αυτός ο τρόπος σκέψης ακολουθεί ασυνήθιστες διαδικασίες και τα αποτελέσματα δεν είναι αναμενόμενα, είναι η λεγόμενη δημιουργική σκέψη. Βέβαια, η δημιουργική σκέψη απαιτεί και την χρήση της κριτικής σκέψης. Τέλος, η αξιολόγηση έχει να κάνει με τις αποφάσεις που παίρνει κάποιος ανάλογα με το πόσο ωφέλιμες είναι προς τον άνθρωπο (Παρασκευόπουλος, 1982: 119-120).

Τα διάφορα ερωτήματα απαιτούν και διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των απαντήσεων. Οι κλίμακες νοημοσύνης περιέχουν αρκετά ερωτήματα που αφορούν τη συγκλίνουσα σκέψη και απαιτούν τις λειτουργίες της κατανόησης και της μνήμης, τέτοια ερωτήματα μπορεί να αφορούν ιστορικά ζητήματα που απαιτούν την παρατήρηση και την αναγνώριση παραστάσεων. Ερωτήσεις, δηλαδή που η απάντησή τους είναι τεκμηριωμένη από ερευνητές απαιτούν μία σύνταξη των γεγονότων η οποία οδηγεί σε μια και μόνο απάντηση. Ερωτήματα όμως που θέτονται με σκοπό να εξηγήσει κάποιος τι θα γινόταν αν δεν είχε γίνει ένα σημαντικό γεγονός απαιτούν την εξέταση του ζητήματος από μία άλλη σκοπιά και επιφέρουν πλήθος απαντήσεων, αυτά είναι τα ερωτήματα που αφορούν την αποκλίνουσα σκέψη. Οι παραδοσιακές κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης δεν περιέχουν τέτοιου είδους ερωτήματα.

Επομένως, αφού η αποκλίνουσα σκέψη αφορά την δημιουργικότητα είναι εμφανές ότι οι κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης αφορούν μόνο την ικανότητα αποστήθισης γεγονότων και όχι την εφευρετικότητα και πρωτοτυπία του καθένα (Παρασκευόπουλος, 1982: 119-120) .

2.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

«Υπάρχουν άπειροι ορισμοί και ιδέες για την δημιουργικότητα όσοι ακριβώς και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα χαρτί» (Davis, 1992). Μπορεί να ορισθεί εννοιολογικά ως δημιουργία ενός νέου δημιουργήματος ή μιας νέας ιδέας βασισμένα στην ανθρώπινη φαντασία. Οι πιο δημοφιλείς ορισμοί της δημιουργικής σκέψης ταξινομούνται με βάση την έμφαση που δίνεται στην παραγωγή, στην πορεία και στην εμπειρία. Πιο αναλυτικά, οι ορισμοί που διαμορφώθηκαν με βάση την παραγωγή, έχουν ως κέντρο βάρους τη δημιουργία του νέου, του χρήσιμου. Οι ορισμοί που είχαν ως βάση την πορεία έχουν χαρακτηριστικό το διαφορετικό αλλά παραγωγικό. Το κέντρο του ενδιαφέροντος είναι η εξέλιξη της ψυχικής κατάστασης του δημιουργού, που αποτέλεσμα έχει να επινοεί ή να εφευρίσκει νέα χρήσιμα ευρήματα. Τέλος, οι ορισμοί που έχουν βάση την εμπειρία έχουν βάση το εμπνευσμένο και ενυπάρχον. Πιο συνοπτικά, ο ορισμός της δημιουργικότητας μπορεί να οριστεί ως μια εσωτερική λάμψη και αίσθηση, όχι σε κάτι απτό (Σάλλα-Δουκουμετζίδα, 1994: 34-35).

Το 1950 ο Guilford δίνει έναν από τους πρώτους ορισμούς της δημιουργικότητας, ο οποίος έχει ως βάση την εφευρετικότητα του κάθε ατόμου. Όρισε, λοιπόν, ως δημιουργικότητα την ικανότητα ατόμων να εκφράζονται δημιουργικά προτείνοντας ευρηματικές και σύνθετες λύσεις. Πιο αναλυτικά, με βάση τον παραπάνω ορισμό, η δημιουργικότητα συνιστά έναν ειδικό τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων συνδεδεμένη με βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, αυτά τα χαρακτηριστικά αιτιολογούν και την συμπεριφορά των ανθρώπων. Να σημειωθεί, επίσης, ότι η δημιουργικότητα δεν είναι προσόν που διαθέτουν λίγοι, αντίθετα είναι χαρακτηριστικό που αφορά όλους τους ανθρώπους. Στην πορεία έκανε σαφή διάκριση της συγκλίνουσας από της αποκλίνουσας σκέψης όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χωρίζοντας την ανθρώπινη νοημοσύνη σε πέντε τύπους νοητικών διεργασιών: τη μνήμη, τη γνωστική λειτουργία ή κατανόηση, την αξιολόγηση, τη συγκλίνουσα σκέψη και τη δημιουργική ή αποκλίνουσα σκέψη (Ξανθάκου,

Σχόλιο [ΣΤΕΛΙΟΣ1]: Δεν υπάρχει στην τελική βιβλιογραφία

1998:29,32). Με τον όρο κατανόηση εννοούσε την αναγνώριση καταστάσεων που μέσω της επεξεργασίας θα προέκυπταν και τα συμπεράσματα. Η μνήμη έχει να κάνει με την ικανότητα του ανθρώπου να παρατηρεί κάτι και αυτό να επανέρχεται στο μυαλό όταν χρειάζεται. Η συγκλίνουσα νόηση είναι η δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος να παρατηρεί το περιβάλλον, να το αξιολογεί και να δίνει τη λύση στο πρόβλημα, η οποία είναι μόνο μία και προέρχεται από τη λογική. Η αποκλίνουσα νόηση, η οποία μπορεί να δώσει πολλές λύσεις σε ένα πρόβλημα αλλά με έναν πιο χαλαρό τρόπο διεργασίας του προβλήματος και τέλος η αξιολόγηση κατά την οποία γίνεται μία επεξεργασία των ζητημάτων και κατά πόσο όφελος μπορεί να υπάρξει από τις παραγόμενες λύσεις (Παρασκευόπουλος, 1982:119). Συνοψίζοντας τον ορισμό του Guilford, οι άνθρωποι με υψηλό δείκτη δημιουργικότητας έχουν έναν συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων, βέβαια αυτή η αντίδραση επηρεάζεται άμεσα από τα στοιχεία του χαρακτήρα κάθε ατόμου ξεχωριστά, ο οποίος είναι και υπεύθυνος για τον τρόπο διεξαγωγής της. Όλοι οι άνθρωποι έχουν το χάρισμα της δημιουργικότητας δεν είναι προσόν λίγων ατόμων, η διαφορά είναι ότι σε κάποιους υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι σε άλλους (Ξανθάκου,1998:29).

Ο Maslow εισάγει έναν πιο καθολικό ορισμό, υποστηρίζοντας πως η δημιουργικότητα ως χαρακτηριστικό αυτοπραγματώνεται από τον καθένα ξεχωριστά. κάποιες φορές ο άνθρωπος κάνει την δημιουργικότητα τρόπο ζωής του και όχι απλά σαν κάποιες πρωτότυπες ιδέες. Αρχικά ο άνθρωπος κάνει χρήση της δημιουργικότητας ώστε να γίνει αυτό που θέλει. Ο ίδιος ο μελετητής-ψυχολόγος υποστηρίζει ακόμα, ότι είναι μία προδιάθεση που υπάρχει στον άνθρωπο από τη στιγμή που γεννιέται. Την πρώτη φορά εκδηλώνεται από την περιέργεια των παιδιών και τη φαντασία τους, υπάρχει όμως και η περίπτωση αναστολής στην πορεία της ζωής τους (Ξανθάκου,1998:29-30).

Στο ψυχολογικό λεξικό του Sillamy, δημιουργικότητα ορίζεται ένα χαρακτηριστικό που υπάρχει στον άνθρωπο από την φύση και είναι η ανάγκη του για δημιουργία ανεξάρτητα από την ηλικία του, η οποία βέβαια συνάδει και με την ιδεολογία του καθένα. Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αυτή κατέχει το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που ο καθένας ζει. Ο φόβος που υπάρχει στην έκφραση της πηγάζει από τα κοινωνικά στερεότυπα, επομένως για την έκφραση της απαιτούνται ευνοϊκές συνθήκες. Όπως, άλλωστε έχει επισημάνει και ο Torrance χρειάζεται να είναι κανείς θαρραλέος για να είναι και δημιουργικός. Η έλλειψη ασφάλειας στο περιβάλλον που το άτομο δρα, η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι στοιχεία

που ωθούν τον άνθρωπο στο να μην εκφράζεται δημιουργικά. Πολλές φορές ο άνθρωπος δεν εκφράζει ελεύθερα τις καινοτόμες ιδέες του με τον φόβο ότι θα κριθεί από τους άλλους και θα απομονωθεί από το ευρύ κοινωνικό πλαίσιο η ακόμα και ότι θα αποχαρακτηρισθεί από τους υπόλοιπους (Ξανθάκου,1998:30).

Ο Halpern ορίζει ως δημιουργική σκέψη τη δυνατότητα του ανθρώπινου νου να κάνει συνδυασμούς παράγοντας νέες ιδέες. Αντίθετα, ο Perkins, θεωρεί πως δημιουργική σκέψη είναι το είδος εκείνο που παράγει ευφάνταστα αποτελέσματα. Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι είναι ένας τρόπος επίλυσης των προβλημάτων αρκετά πιο ευρηματικός από άλλους που πρωτοτυπεί στον τρόπο (Κουλαϊδής, 2007:101- 102).

Οι Beurton και Harrington οριοθετούν τη δημιουργική σκέψη μέσα από τρεις οπτικές, τη σκέψη που έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή δημιουργικών προϊόντων, την ικανότητα που εμφανίζεται μέσα από συγκεκριμένα αποτελέσματα έργων, και ως ένας μοναδικός τρόπος για την επίλυση ζητημάτων. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997: 151-152).

Σύμφωνα με τον Taylor και τον Mac Kinnon, η δημιουργικότητα είναι μία νοητική επεξεργασία που το αποτέλεσμα της είναι η παραγωγή καινοτόμων και ταυτόχρονα ωφέλιμων προϊόντων. Η κοινωνία που απευθύνεται είναι σε θέση να κρίνει τη χρησιμότητα των παραχθέντων προϊόντων-ιδεών. Αυτό όμως με βάση γνωστές ιστορικές εφευρέσεις, κρύβει έναν κίνδυνο, η κοινωνία να μην αντιμετωπίσει με σωστή κρίση το προϊόν αποδοκιμάζοντας το. Το κριτήριο της χρησιμότητας, επομένως, είναι σημαντικό για την αποφυγή επίφοβων εφευρέσεων που πιθανόν να δημιουργήσουν δυσάρεστα γεγονότα (Ξανθάκου,1998:31).

Συνοψίζοντας τον ορισμό, δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται ένα ψυχικό φαινόμενο που συναντάται σε όλον τον κόσμο και η διάκριση του γίνεται στην ποσότητα που βρίσκεται στον καθένα και όχι στην ποιότητα. Σημαντικό ρόλο για την παραγωγή νέων ιδεών δεν κατέχει μόνο η έμφυτη τάση του ανθρώπου για αλλαγή, αλλά όσο και η κοινωνία στην οποία κατοικεί τόσο και η ύπαρξη σωστών συνθηκών ώστε να καλλιεργηθεί και να εξασφαλιστεί. Με βάση τους μελετητές υπάρχει μία σύνδεση με ειδική νοητική διαδικασία, πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του κάθε χαρακτήρα. Είναι μία διαδικασία εσωτερική που συνδέεται με εξωτερικούς παράγοντες και σαν αποτέλεσμα έχει ευφάνταστα αλλά και χρήσιμα προϊόντα-λύσεις, τα οποία όμως θα πρέπει να είναι αποδεκτά από την κοινωνία στην οποία απευθύνονται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Ξανθάκου,1998:33).

2.3 ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης ακολουθεί ο άνθρωπος όταν έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα του περιβάλλοντος και επιζητά ευφάνταστες και πρωτότυπες λύσεις. Σημαντικό ρόλο για τον καθένα ξεχωριστά κατέχουν τα βιώματα του και οι εμπειρίες που έχει αποκτήσει ο καθένας στην ζωή του. Η αρχή της διαδικασίας σημαίνεται μόλις βρεθεί κάποιος αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα και η περιέργειά του τον ωθήσει ώστε να βρει μία λύση καθώς οι γνώσεις του πάνω στο πρόβλημα είναι περιορισμένες (Ξανθάκου,1998:49).

Το 1926 ο Wallas ήταν ο πρώτος που κατέγραψε τα στάδια της δημιουργικής σκέψης, στη συνέχεια αυτά συνδυάστηκαν με τις τεχνικές επίλυσης των δημιουργικών προβλημάτων. Με βάση τον Wallas, αυτά είναι τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας είναι τα παρακάτω:

1. Προπαρασκευή: Σε αυτό το σημείο ο άνθρωπος προσπαθεί να διαγνώσει το πρόβλημα. Στη συνέχεια εξετάζει τις λύσεις που δόθηκαν αλλά δεν οδήγησαν στα επιθυμητά αποτελέσματα (Κουλαϊδης, 2007: 102). Σε αυτή τη φάση σημαντικό ρόλο έχουν η μνήμη και η εμπειρία γιατί βοηθούν στην επίλυση αναζητώντας προβλήματα του παρελθόντος, τέλος με την φαντασία δημιουργούνται νέα σενάρια (Ξανθάκου,1998:49).

2. Επινόηση: Στη συνέχεια το πρόβλημα περνά στο υποσυνείδητο. Εκεί ο ανθρώπινος νους αποφορτίζεται για λίγο και αρχίζει να συνδυάζει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει. Αυτή η παύση βοηθά τον εγκέφαλο να συνδυάσει πληροφορίες ώστε να οδηγηθεί στις λύσεις.

3. Έμπνευση: Σε αυτό το σημείο φαίνονται οι λύσεις. Αυτό το στάδιο δεν το έχει ορίσει κανείς επιστημονικά. Μετά από αυτό το μόνο που μένει είναι η εξακρίβωση

4. Αξιολόγηση: Αυτό το στάδιο είναι το τελευταίο και το πιο σημαντικό καθώς σε αυτό το σημείο φαίνεται για το κατά πόσο οι λύσεις αυτές φάνηκαν χρήσιμες τελικά. (Κουλαϊδης, 2007: 102).

Η διαδικασία της δημιουργικότητας είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς εμπλέκονται διάφοροι τομείς. Αρχικά, αυτό που προϋποθέτει είναι η ύπαρξη γνώσεων και σχημάτων ώστε αυτά να σταθούν πηγή έμπνευσης για να προχωρήσει κανείς στην δημιουργική διαδικασία (Κουλαϊδης, 2007: 102). Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι απαραίτητο να ακολουθεί την ίδια σειρά, ούτε είναι

απαραίτητο όλα τα στάδια να είναι ίδιου χρόνου, σημαντικό ρόλο κατέχει κατά πόσο γνωρίζουμε το πρόβλημα και βέβαια ο βαθμός δυσκολίας του (Ξανθάκου, 1998: 52).

2.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

Για να οριστούν τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων ήταν απαραίτητη η συλλογή προσωπικών βιωμάτων μέσα από στοιχεία της ζωής του κάθε ατόμου, αυτές οι πληροφορίες για να συλλεχτούν χρειάστηκε να γίνουν κάποιες έρευνες και να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένες τεχνικές ώστε να υπάρξουν τα σωστά στατιστικά αποτελέσματα. Σημαντικοί ερευνητές μεταξύ άλλων ήταν η Roe (1952), ο Barron (1955) και ο Ghise (1963). Πιο συγκεκριμένα ο Mac Kinnon το 1962 βασίζει την δημιουργικότητα σε τρεις παραμέτρους, σε μία ιδέα που να είναι πρωτότυπη αλλά ταυτόχρονα να συνάδει με την πραγματικότητα να μην είναι προϊόν που έχει προκύψει τυχαία και τέλος η δημιουργικότητα είναι αυτή που τελειοποιεί την αρχική ιδέα. Για τον ίδιο δημιουργικότητα είναι μία διαδικασία που διακατέχεται από πρωτοτυπία και προσαρμογή καθώς στόχος είναι η πραγματοποίηση της αρχικής ιδέας. Κατά τον Mac Kinnon η δημιουργικότητα προϋπάρχει ήδη δεν είναι δηλαδή ένα γνώρισμα που μπορεί να προκύψει (Ξανθάκου, 1998:45).

Παρακάτω θα αναφερθούν κάποια από τα γνωρίσματα των δημιουργικών ατόμων όπως αναφέρονται από τον Παρασκευόπουλο (1982):

1. Έχει παρατηρηθεί ότι τα δημιουργικά άτομα δείχνουν ενδιαφέρον στα προβλήματα του περιβάλλοντος. Είναι πιο παρατηρητικά και προβλέπουν τα αποτελέσματα των πράξεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό του Νεύτωνα. Πολλοί παρατηρούσαν την πτώση των μήλων, ο Νεύτωνας όμως ήταν αυτός που συνέταξε τον νόμο της βαρύτητας (Παρασκευόπουλος, 1982:123).

2. Αισιοδοξία, το δημιουργικό άτομο ψάχνει τρόπους ώστε να πραγματοποιηθεί κάτι, είναι σίγουρο ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί, γενικά πιστεύει όταν σκέφτεται κάτι μπορεί να γίνει αληθινό. (Παρασκευόπουλος, 1982: 123).

3. Ενθουσιάζεται εύκολα. Δεν προβαίνει σε αυτοκριτική. Όταν ασκείται πρόωμη κριτική στην λύση ενός προβλήματος εμποδίζεται αυτόματα και η δημιουργική παραγωγή. (Παρασκευόπουλος, 1982:123).

4. Επίσης χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι τα δημιουργικά άτομα δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα κοινώς αποδεχτά αποτελέσματα, δεν ενδιαφέρονται για το τι θα σκεφτεί ή θα σχολιάσει κάποιος άλλος. Γενικότερα, ενδιαφέρεται για την

εύρεση πολλών και διαφόρων λύσεων και εξετάζει τα προβλήματα από διάφορες οπτικές γωνίες (Παρασκευόπουλος, 1982: 123).

Πιο συγκεκριμένα, ο δημιουργικός μαθητής είναι περίεργος για διάφορα πράγματα γύρω του, έχει συχνά απορίες και ρωτάει για να λύσει τα προβλήματα που τον απασχολούν, ασχολείται με αρκετά ζητήματα που απασχολούν τους γύρω του ενώ είναι σε θέση να αντιληφθεί τα πιο σημαντικά γεγονότα, βρίσκει αρκετές λύσεις στα προβλήματα που συμβαίνουν γύρω του, ενώ έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τις λύσεις με καλλιτεχνικό τρόπο, όπως για παράδειγμα τη μουσική, τη ζωγραφική, τη δραματοποίηση. Γενικότερα δείχνει κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις εικαστικές τέχνες. (Παρασκευόπουλος, 1982: 123-124).

Τα δημιουργικά άτομα συνηθίζουν να είναι δεκτικά σε καινούριες ιδέες δεν κατακρίνουν το καινούριο, αντίθετα είναι διατεθειμένοι να ερευνήσουν, να εισέλθουν στον καινούριο κόσμο με στόχο να κατακτήσουν καινούριες εμπειρίες. Ο πιο σημαντικός παράγοντας για την διαμόρφωση της δημιουργικότητας είναι το περιβάλλον που ζει ο καθένας. Έρευνες έχουν δείξει ότι το οικογενειακό περιβάλλον κατέχει μεγάλη θέση στην διαμόρφωση του δημιουργικού χαρακτήρα (Ξονθάκου, 1998:46-47).

Η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης στα παιδιά γίνεται μέσα από την διεξαγωγή ψυχομετρικών τεστ όπως «ασυνήθεις χρήσεις», «τίτλοι επεισοδίων», «οι συνέπειες», η βαθμολόγηση γίνεται με βάση την ευελιξία και την πρωτοτυπία των απαντήσεων. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η δημιουργικότητα δεν έχει καμία σχέση με την νοημοσύνη, καθώς άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης δεν έχουν αίσθηση δημιουργικότητας αλλά και ακριβώς το αντίστροφο, άτομα δημιουργικά κατέχουν μειονεκτική θέση στην κλίμακα του δείκτη της νοημοσύνης, στο ελληνικό σχολείο συγκεκριμένα τέτοιες περιπτώσεις μαθητών αδικούνται. Αυτό συμβαίνει γιατί συνήθως τέτοιου είδους μαθητές έχουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα και παραγκωνίζεται η δημιουργικότητα τους και η ικανότητά τους για παραγωγή νέων ιδεών. (Παρασκευόπουλος, 1982:129-130).

Το σχολείο ως επίσημος διδακτικός θεσμός έχει την δυνατότητα με δημιουργικές μορφές διδασκαλίας και τεχνικών να ενισχύσει την δημιουργικότητα των μαθητών, μέσα στον γενικό θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ορίζεται και το εξής: « ...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε να έχουν τη

δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». (Ν.1566/85 ΦΕΚ 167 Α, ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ 1, ΑΡΘΡΟ 1).

2.5 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Ο Παρασκευόπουλος προτείνει στους δάσκαλους κάποιες τεχνικές κατά την διάρκεια των μαθημάτων οι οποίες έχουν σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και όχι από την διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων. Προτείνει, λοιπόν, την ενθάρρυνση των μαθητών να θέτουν ερωτήματα και την παρότρυνση τους να βρίσκουν οι ίδιοι τις απαντήσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να σέβεται τις ιδέες των μαθητών και να τους επαινεί για αυτές όσο ασυνήθιστες και αν είναι., είναι καλό να εμπλέκονται οι μαθητές σε σχέδια δράσεις και να ενθαρρύνονται έτσι ώστε να δοθούν νέες λύσεις με πρωτοτυπία και ερευνητική διάθεση χωρίς την απειλή της βαθμολογίας. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να προσέχει πότε ασκεί κριτική, καθώς αυτό μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει έμφαση σε όλες τις μορφές έκφρασης όχι μόνο τις γραπτές. Όσον αφορά, την διαχείριση των μαθητών με αυξημένη την δημιουργική σκέψη ο δάσκαλός είναι υποχρεωμένος να δείξει ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην αποκλειστεί ο μαθητής από την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά να μπορέσει να ορθοποδήσει και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρίσματα του. Το παιδί πρέπει να νιώθει ασφάλεια και χαρά στην παραμονή του στο σχολείο (Παρασκευόπουλος, 2004: 63).

Παράλληλα και οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης παρακινώντας τα παιδιά τους να ασχοληθούν με δραστηριότητες που δεν έχουν ως μόνο στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθημάτων αλλά και την καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων (Παρασκευόπουλος, 2004:63).

Υπάρχουν ειδικά ερωτηματολόγια για την άσκηση των παιδιών στις δημιουργικές ικανότητες. Για την πνευματική ευχέρεια, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να παράγει ένα μεγάλο αριθμό ιδεών καταλληλότερα είναι τα τεστ της εύρεσης μιας ή περισσότερων συνώνυμων λέξεων όπως επίσης του τύπου «πώς βλέπει το χαρτί γραφής το μολύβι;» (Παρασκευόπουλος, 2004:64-67).

Για την καλλιέργεια της πνευματικής ευλυγισίας, δηλαδή του διαφορετικού είδους σκέψης καταλληλότερες ερωτήσεις είναι η εύρεση διάφορων μεθόδων όπως

να απαντηθεί η ερώτηση «*Πώς θα κάναμε την παραμονή μας στην αίθουσα διδασκαλίας πιο ευχάριστη;*» (Παρασκευόπουλος, 2004:64-67).

Η ευχέρεια ενός παιδιού είναι πολύ σημαντικό θέμα. Η μέθοδος Brainstorming κρίνεται η ειδικότερη, η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «τι θα συνέβαινε, αν ο καθένας μας δεν γελούσε ποτέ;».

Ως προς την ανάπτυξη του ατόμου να αναζητεί και να εντοπίζει ελλείψεις, ασυνέχειες και παραλήψεις σε όσα συμβαίνουν γύρω μας, καταλληλότερες ερωτήσεις είναι «τι είναι λάθος με...;» (Παρασκευόπουλος, 2004: 64-67).

Ένα δύσκολο θέμα που συναντάται συχνά σε παιδιά σχολικής ηλικίας είναι ο ορισμός ενός προβλήματος, δηλαδή να μπορεί το παιδί να διατυπώνει με σαφήνεια το προς λύση πρόβλημα. Με τις ανάλογες τεχνικές, όπως να βρεθεί το σημείο της εστίασης, να βρεθούν λέξεις κλειδιά, να χωρισθούν τα πρωτεύοντα από τα δευτερεύοντα στοιχεία του προβλήματος, να αναλυθεί το πρόβλημα σε επιμέρους προβλήματα και ποια προβλήματα θα προκύψουν από τις λύσεις που δίνονται στα επιμέρους προβλήματα ή πώς θα μπορούσε εναλλακτικά να διατυπωθεί το πρόβλημα, με όλες αυτές τις τεχνικές το παιδί θα μάθει να διατυπώνει σαφώς ένα πρόβλημα (Παρασκευόπουλος, 2004: 64-67).

Η ικανότητα του παιδιού να βρίσκει σχέσεις μέσα σε έννοιες όπως η σχέση αίτιου αποτελέσματος, δηλαδή η αναλογική σκέψη βρίσκει μεγάλη αποτελεσματικότητα στις ασκήσεις του τύπου: «*Συμπληρώνω: τα ποδήλατα έχουν πετάλια. Οι βάρκες έχουν.....*» ή «*ποιο ζώο είναι σαν το τρομπόνι;*»

Το παιδί πρέπει να μπορεί αναπαριστά στο νου του διάφορες εμπειρίες και ιδέες και να μπορεί να τις χειρίζεται εσωτερικά στην σκέψη του. Η αστικοποίηση και η ενόραση, δηλαδή η πρόβλεψη και η αίσθηση για πιθανές εκβάσεις σε μελλοντικές καταστάσεις καλλιεργούνται με το να φανταστούν και να περιγράψουν ένα κείμενο που έχουν διαβάσει ή με ερωτήσεις όπως: «τι θα συνέβαινε αν;» (Παρασκευόπουλος, 2004:64-67).

Ο μετασχηματισμός της σκέψης, δηλαδή η ικανότητα να προσαρμόζει το παιδί μια ιδέα σε μια νέα χρήση, βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στις ερωτήσεις SCAMPER που κεντρίζουν τη δημιουργική σκέψη. Επίσης, η βιοτική μέθοδος του William Gordon με ερωτήσεις του τύπου: «για την απορρόφηση υγρών τι χρειάζεται;»... «προβοσκίδα ελέφαντα...καλαμάκι.» (Παρασκευόπουλος, 2004: 64-67).

Η ανάλυση και η σύνθεση είναι δυο ανώτερες πνευματικές λειτουργίες. Η ανάλυση είναι η ικανότητα του νου να εντοπίζει διάφορα αντικείμενα, πρόσωπα και

καταστάσεις με ιδιαίτερα διαφοροποιητικά γνωρίσματα. Η σύνθεση είναι η δυνατότητα του νου να αναμορφώνει κάποια στοιχεία ενός συνόλου ή ακόμα και να συνδέει διάφορα τμήματα παράγοντας εξολοκλήρου καινούρια.

Καταλληλότερη μέθοδος για τις δυο αυτές νοητικές λειτουργίες είναι η άσκηση των παιδιών στο να περιγράφουν όλα τα μέρη ενός στοιχείου, όπως ενός δέντρου ή να συλλέγουν αποκόμματα περιοδικών, να τα αναμειγνύουν μεταξύ τους και να δημιουργούν μια νέα σύνθεση (κολάζ). Σχετικές έρευνες με ενήλικους και παιδιά έχουν επιβεβαιώσει ότι η δημιουργική σκέψη με την κατάλληλη αγωγή μπορεί θεαματικά να αυξηθεί (Παρασκευόπουλος, 2004:64-67).

Οι κυριότερες τεχνικές ανάπτυξης δημιουργικότητας είναι οι ακόλουθες:

1.Τεχνική Brainstorming – ιδεοθύελλα εισήχθη από τον Osborn την δεκαετία του 30. Χρησιμοποιείται κυρίως στη βιομηχανία για να ενισχύσουν την δημιουργική σκέψη των εργαζομένων. Στην περίπτωση όπου υπάρχει ένα πρόβλημα χρησιμοποιείται αυτή η τεχνική με σκοπό να δοθούν αρκετές νέες λύσεις. Δεν υπάρχει κριτική σε καμία από τις ιδέες που δίνονται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς περιορισμούς. Συνήθως οι λύσεις αυτές καταγράφονται (Παρασκευόπουλος, 2004 :60). Τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην τεχνική αυτή θα πρέπει να σεβαστούν τρεις προϋποθέσεις: η κριτική των ιδεών γίνεται πιο μετά, ώστε να παραχθούν πρώτα οι ιδέες και μετά να γίνει η αξιολόγησή τους έπειτα, από τις πιο συνηθισμένες προτάσεις μπορούν να πραχθούν άλλες πρωτότυπες και τέλος κατά την καταγραφή των ιδεών γίνεται ένας συνδυασμός όλων των προτάσεων, η μουσική υπόκρουση μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες. Αυτή η τεχνική βοηθάει πολύ τη συνεργατικότητα και το σεβασμό στις ιδέες των ατόμων (Ξανθάκου, 1998:96).

2.Αντίστροφο Brainstorming- η τεχνική αυτή είναι όταν το αρχικό πρόβλημα διατυπώνεται με το αντίθετο του για παράδειγμα «Πώς μπορούμε να κάνουμε την παραμονή μας στην αίθουσα αβίωτη;» (Παρασκευόπουλος, 2004:60).

3.Ερωτηματολόγιο SCAMPER- Substitute, Combine, Adopt, Modify – Magnify – Minify, Put to other uses, Eliminate, Reverse – Rearrange πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που περιέχει εβδομήντα πέντε ερωτήσεις που κεντρίζουν τη δημιουργική σκέψη και χωρίζονται σε εννιά κατηγορίες: άλλες χρήσεις, μεγεθύνσεις, μικρύνσεις, προσαρμογές, τροποποιήσεις, αντικαταστάσεις, αναδιευθετήσεις, συνδυασμοί και αντιστροφές. Χρησιμοποιείται είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό πλαίσιο και εμφανίζεται όταν η σκέψη της ομάδας ή του ατόμου πρέπει να

προσανατολιστεί αλλού. Είναι πιθανό να παρατηρηθεί στην αρχή της ιδεοθύελας ή κάποιας άλλης τεχνικής (Παρασκευόπουλος, 2004:61).

4. Δημιουργική επίλυση προβλημάτων την μέθοδος αυτή εισήγαγε ο Obsorn μαζί με τον Parnes, είναι μία μέθοδος κατά την οποία παράγονται λύσεις για την επίτευξη ενός στόχου (Παρασκευόπουλος, 2004:61). Ο μαθητής μέσα από αυτήν την διαδικασία προσπαθεί με δημιουργικό τρόπο να βρει απαντήσεις και σημασίες με έναν τρόπο που δεν έχει γνωρίσει ξανά (Ξανθάκου, 1998:98).

5. Τα 6 σκεπτόμενα καπέλα του De Bono όπως φαίνεται και από την ονομασία δημιουργός της διαδικασίας αυτής ήταν ο De Bono. Μέσα από την τεχνική αυτή τα παιδιά μαθαίνουν να εξετάζουν από διάφορες σκοπιές ένα πρόβλημα ή ακόμα και να εξετάζουν το ίδιο πρόβλημα μέσα από πολλούς ρόλους. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι δεν είναι μία δημιουργική διαδικασία άλλα μέσα από τη διαδικασία που παρακολουθείται δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη. Τα καπέλα χρησιμοποιούνται για να εκφέρει ο καθένας μία λύση με βάση την αρμοδιότητα του (Παρασκευόπουλος, 2004: 62).

6. Το κοινωνιόδραμα είναι ένας διαφορετικός τρόπος επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από την δραματοποίηση τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και εκφράζονται ελεύθερα. Αρχικά, αναφέρεται το πρόβλημα, μοιράζονται ρόλοι στα παιδιά, τα παιδιά προετοιμάζονται και παρουσιάζουν το πρόβλημα μέσα από το θέατρο. Οι υπόλοιποι είναι θεατές που έχουν λόγο στην εξέλιξη αν θελήσουν (Ξανθάκου, 1998:98).

7. Η Αξιολόγηση, το πιο σημαντικό κομμάτι κάθε τεχνικής. Είναι εκείνο στο τέλος, που γίνεται συλλογή των απαντήσεων και κριτική, σε αυτό το σημείο θέλει ιδιαίτερη προσοχή καθώς γίνεται επιλογή των προτάσεων και διαχωρισμός σε αξιοποιήσιμες και μη (Παρασκευόπουλος,2004: 62-63). Αν δεν γίνει η αξιολόγηση υπάρχει περίπτωση αποτυχίας στην πραγματοποίηση των ιδεών. Πρέπει με δημοκρατικό τρόπο να γίνεται αξιολόγηση σε κάθε μία από τις προτάσεις ξεχωριστά. Αφού τελειώσει το στάδιο της αξιολόγησης, έπειτα πρέπει να εφαρμοστούν κάποιες ιδέες πιλοτικά έτσι ώστε να βεβαιωθούν τα μέλη της ομάδας ότι έχει γίνει σωστή επιλογή (Μαγνησαλης,2003:45).

2.6 ΣΧΕΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εκφραστεί ελεύθερα με διάφορα μέσα. Μέσω του παιχνιδιού αυτού τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν ρόλους και θέματα χρησιμοποιώντας την φαντασία τους χωρίς περιορισμούς. Η χρήση μαριονέτας ή κούκλας είναι επίσης σύνηθες φαινόμενο. Πολύ σημαντική παράμετρος είναι οι γνώσεις και ο χρόνος που θα αφιερώσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στη διεξαγωγή του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού (Michaloroulou, 2011:102).

Ο όρος θεατρικό παιχνίδι είναι ένας ορισμός που εμπεριέχει τους ορισμούς της διδασκαλίας, του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού, του φανταστικού παιχνιδιού του δραματικού παιχνιδιού. Η σχέση του θεατρικού παιχνιδιού με τη δημιουργικότητα έχει αναγνωριστεί ακόμη και από τον Freud και τον Piaget. Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας εξαιτίας της πειραματικής και ευέλικτης φύσης και των δύο. Οι μεταμορφώσεις που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι παρόμοιες με τις πρωτότυπες απαντήσεις που απορρέουν μέσα από τη δημιουργική σκέψη (Μέλλου,2004:128-129).

Η παρέμβαση ενός έμπειρου δάσκαλου-εμπνηχωτή στην διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να φανεί ωφέλιμη για την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Αυτό βέβαια έχει να κάνει και με την παιδαγωγική κατάρτιση των μαθητών, το φύλο, την νοημοσύνη, τον ηθικό κώδικα και φυσικά την οικογενειακή κατάσταση (Μέλλου,2004:129-130). Ο πιο σύνηθες τρόπος παρέμβασης του δάσκαλου εμπνηχωτή είναι η υιοθέτηση ενός ρόλου. Με τη συμμετοχή του δάσκαλου-εμπνηχωτή στη διαδικασία εξασφαλίζεται ταυτόχρονα και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτή. Ο δάσκαλος εμπνηχωτής θα πρέπει να δέχεται τις απόψεις και τις ιδέες των μαθητών του δίνοντας έμφαση σε αυτές. Με την απόκτηση ρόλου ο δάσκαλος έχει περισσότερη απήχηση στην ομάδα (Τσιάρας,2005:87-90). Ανεξάρτητα με την παρέμβαση των ενηλίκων η δημιουργικότητα συνδέεται με το θεατρικό παιχνίδι καθώς και στα δύο υπάρχει αλληλεπίδραση και μεταμόρφωση ή την δημιουργική φαντασία. Πολύ σημαντικό επίσης είναι η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να είναι ικανοί να αξιοποιήσουν τις τεχνικές αυτές (Μέλλου,2004:132). Ο δάσκαλος θα πρέπει να

είναι σε θέση να καλεί συνεχώς τους μαθητές να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων, καθώς έχει αποδειχθεί πως από το «φανταστικό παιχνίδι» και την δραματοποίηση ιστοριών των μαθημάτων καλλιεργείται η δημιουργικότητα σε συνδυασμό και με άλλες εικαστικές τέχνες (Παπλωματά,2004:161-163).

Η δημιουργικότητα όπως και το δράμα στην εκπαίδευση μπορούν να συσχετιστούν με όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Με τη δημιουργική διδασκαλία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που στόχο έχουν τον πειραματισμό την εξερεύνηση την περιέργεια, τη χρήση της φαντασίας και τέλος την αξιολόγηση. Μέσα από τις φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, καθώς κατά τη διαδικασία αυτήν τα παιδιά απελευθερώνονται αφήνοντας ελεύθερη την φαντασία τους είτε για να δημιουργήσουν φανταστικά σενάρια είτε για να χτίσουν έναν χαρακτήρα που θα υποδυθούν. Θα μπορούσε κανείς να πει πως το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας οδηγός διδασκαλίας, ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να γίνουν πιο δεκτικά σε καινούριες μεθόδους διδασκαλίας που στόχο έχουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Παπλωματά, 2004:160-161).

Είναι αποδεχτό ότι το δράμα στη σχολική ηλικία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν, να επεξεργαστούν ιδέες παράγοντας νέες λύσεις σε προβλήματα μέσα από εκπαιδευτική διαδικασία που προσφέρει απόλαυση στους συμμετέχοντες (Παπλωματά, 2004:16).

ΜΕΡΟΣ Β
Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε έχει ως στόχο να εξετάσει αν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, μέσα από τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, επιδρά στην δημιουργική σκέψη των μαθητών, και πως μπορεί αυτό να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους. Σε σχολεία του εξωτερικού έχει γίνει ήδη προσπάθεια να ενταχθεί στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών σαν μία γενικότερη φιλοσοφία. Στην χώρα μας έχει ξεκινήσει μία προσπάθεια ένταξης στα σχολεία μέσα από τα καινούρια σχολικά βιβλία.

Οι νεότεροι ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως η δημιουργικότητα δεν είναι ένα ιδιαίτερο προσόν ή ικανότητα λίγων ατόμων. Αντίθετα, ισχυρίζονται ότι είναι αποτέλεσμα ειδικής εκπαίδευσης και μάθησης μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες.

Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα θα διαπιστώσουμε αν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και κατ'επέκταση η δραματική τέχνη αποτελούν μια διαδικασία μάθησης που βελτιώνει πράγματι την δημιουργικότητα των μαθητών, όπως αυτό φαίνεται μέσα από τα τεστ επαναλαμβανόμενης μορφής του Torrance και τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης του Guilford. Επομένως, αν επιβεβαιωθεί ότι μέσα από τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού αναπτύσσεται η δημιουργικότητα των παιδιών, τότε αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο στον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια ανάπτυξης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών.

Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε παρέμβαση από την ερευνήτρια στους μαθητές της Γ' Τάξης του 3^{ου} δημοτικού σχολείου της Ραφήνας. Η παρέμβαση περιλάμβανε διάφορες μεθόδους του θεατρικού παιχνιδιού και διενεργήθηκε σε 14 συνεδρίες διάρκειας 1.5 ώρας η καθεμία, κατά το διάστημα Σεπτεμβρίου-Ιανουαρίου 2016.

Πριν την διεξαγωγή της έρευνας είχε προηγηθεί η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, στην οποία επεξηγήθηκαν αναλυτικά ο σκοπός της δράσης αλλά και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

3.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι μαθητές της Γ τάξης του 3^{ου} δημοτικού σχολείου Ραφήνας έντεκα εκ των οποίων είναι αγόρια και εννέα κορίτσια. Η πειραματική ομάδα αποτέλεσε δείγμα ευκολίας. Αν και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το σχολείο είναι μη αστικό και η κοινωνία είναι μικρή στο δείγμα υπήρχαν μαθητές και των δυο φύλων, από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και με διαφορετικές επιδόσεις στα μαθήματα, αυτό ήταν ένα στοιχείο που κάνει το δείγμα μας περισσότερο αντιπροσωπευτικό.

Η έρευνα-δράσης είναι μία έρευνα που χρησιμοποιείται κυρίως για εκπαιδευτικά ζητήματα. Στόχος της είναι να βελτιώσει μία κατάσταση. Είναι μία συμμετοχική έρευνα που απαιτεί τη συνεργασία του ερευνητή και των συμμετεχόντων καθώς και των υπόλοιπων προσώπων που σχετίζονται με το θέμα που ερευνάται. Ο χαρακτήρας της είναι ευέλικτος και μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα, για αυτόν τον λόγο μπορεί να πραγματοποιηθεί σε σχολικές μονάδες. Εξαιτίας των χαρακτηριστικών της αποφεύγονται οι περιορισμοί που προκύπτουν από τα σχολικά προγράμματα και σχολικά ωράρια (Cohen, & Manion, 1994).

Μέσα από το είδος έρευνας αυτό, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δράσουν ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα που έχει τεθεί ή ακόμα συμβάλλει ώστε να βρεθούν καινοτόμες ιδέες στην διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο βρίσκονται νέοι τρόποι διδασκαλίας και πολλές φορές ο εκπαιδευτικός κάνει την αυτοαξιολογήσή του μέσα από την έρευνα. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι μέσα από την έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται (Cohen, & Manion, 1994).

3.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Υπάρχουν δυο μεγάλες κατηγορίες επιστημονικής έρευνας: η ποιοτική και η ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα έχει σκοπό να επεξηγήσει την αλληλεπίδραση διάφορων στοιχείων, κάνοντας χρήση μαθηματικών κανόνων και της στατιστικής μεθόδου. Συνήθως διενεργείται σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού μέσω ερωτηματολογίου και κλιμάκων. Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα σκοπεύει στην κατανόηση διάφορων κοινωνικών φαινομένων, χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η προσωπική συνέντευξη (Kvale, 1996:67).

Στη δική μας περίπτωση διεξήχθη ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα έχει στόχο τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυση τους με χρήση στατιστικής μεθόδου. Στόχος γενικά της έρευνας είναι να επεξηγηθούν θεωρητικές έννοιες με στατιστικές μεθόδους, να κατηγοριοποιηθούν τα ευρήματα ώστε να μπορέσουν να αναλυθούν. Μέσω της έρευνας αυτής, μπορούν να μετρηθούν κοινωνικά φαινόμενα και να κατηγοριοποιηθούν. Οι έρευνες αυτού του είδους είναι προκαθορισμένος ο τρόπος συγγραφής από πριν την διεξαγωγή υπάρχει δηλαδή ένα σχέδιο δράσης που ακολουθείται από τον ερευνητή (Κυριαζή, 2002:85).

Για τη μέτρηση της δημιουργικότητας δόθηκαν στα παιδιά τεστ μέτρησής της. Παρακάτω παρατίθενται τα τεστ που δόθηκαν, αναλυτικά.

3.3.1 ΤΕΣΤ TORRANCE: ΤΑ ΤΕΣΤ ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΜΟΡΦΗΣ

Από την πρώτη συνάντηση μοίρασα φωτοτυπίες στα παιδιά με τα τρία σχήματα (κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο), σε κάθε φύλλο χαρτί ήταν σχεδιασμένα είκοσι τρίγωνα, είκοσι τετράγωνα και είκοσι κύκλοι. Τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν όσα περισσότερα σχέδια-σχήματα μπορούσαν με βάση το σχήμα που τους δινόταν κάθε φορά. Ένα ερέθισμα που στόχο έχει να δώσει πολλές λύσεις. Είχαν την δυνατότητα να σχεδιάσουν γραμμές μέσα και έξω από το σχήμα. Τα τεστ βαθμολογήθηκαν ως προς την ευχέρεια δηλαδή το πόσα σχήματα χρησιμοποίησαν για την διεκπεραίωση της άσκησης, ως προς την πρωτοτυπία όσες εικόνες δεν εμφανίζονταν συχνά και τέλος την νοητική ευελιξία. Για τη βαθμολόγηση της ευελιξίας κατηγοριοποίησα τα σχέδια των παιδιών ως εξής: κεφάλια ανθρώπων, κεφάλια ζώων, κτίρια και διάφορα αντικείμενα. Το συγκεκριμένο τεστ έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν στην επιστημονική διατριβή της Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ., (1996), *Φαντασία και δημιουργικότητα στην παιδική τέχνη*. Διδακτορική διατριβή. Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://thesis.ekt.gr/3754>.

3.3.2 ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ GUILFORD-

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΤΕΣΤ

Οι πρώτες προσπάθειες μέτρησης της δημιουργικότητας έγιναν από τον Guilford, ο συγκεκριμένος όμως εστίασε την προσοχή του στους ενήλικες, ο Torrance ήταν αυτός που ασχολήθηκε κυρίως με τα παιδιά του δημοτικού. Τα τεστ μέτρησης αυτά κύριο στόχο έχουν την μέτρηση της δημιουργικότητας ως προς την ποσότητα και ποιότητα τίτλων που φανερώνουν και το ενδιαφέρον των ατόμων ως προς τις αλλαγές που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν (Παρασκευόπουλος, 1982:120-121).

Τα τεστ που δόθηκαν στην παρούσα έρευνα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: Η πρώτη ενότητα ήταν οι ασυνήθεις χρήσεις, τα παιδιά κλήθηκαν να δώσουν όσες περισσότερες χρήσεις μπορούσαν σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (εφημερίδα), το τεστ εφαρμόστηκε πριν το πρόγραμμα παρέμβασης και μετά. Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε τις συνέπειες που θα επιφέρει μία πράξη και πιο συγκεκριμένα τα παιδιά έγραψαν τι θα συνέβαινε αν αντικαθιστούσαμε τις τροφές με χάπια και αυτή η ενότητα εφαρμόστηκε μία φορά πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα και μία φορά μετά. Τα τεστ αυτά πραγματοποιήθηκαν όπως αναφέρονται στο βιβλίο του Παρασκευόπουλου (Παρασκευόπουλος, 1989:120-121).

Για την βαθμολόγηση των τεστ μέτρησης της αποκλίνουσας σκέψης έγινε χρήση τριών κριτηρίων η **ευχέρεια** των ιδεών, η **ευελιξία** στις ιδέες και η **πρωτοτυπία**. Πιο αναλυτικά, στο τεστ με τις ασυνήθεις χρήσεις η ευχέρεια μετρήθηκε με βάση τον αριθμό των απαντήσεων που έδωσε κάθε παιδί, η ευελιξία μετρήθηκε βάσει των κατηγοριών των απαντήσεων, οι οποίες ήταν η ανακύκλωση, η κατασκευή, η διαφορετική χρήση και το παιχνίδι, η πρωτοτυπία βαθμολογήθηκε σε σχέση με τον αριθμό των καινοτόμων απαντήσεων που δόθηκαν από τον καθένα ξεχωριστά. Το τεστ με τις συνέπειες της αντικατάστασης της τροφής με χάπια βαθμολογήθηκε ως εξής: και εδώ η ευχέρεια με τον αριθμό των απαντήσεων, η ευελιξία κατηγοριοποιήθηκε σε αλλαγές στην υγεία, κοινωνικές αλλαγές, περιβαλλοντικές επιπτώσεις και αλλαγές διατροφικών συνηθειών, τέλος η πρωτοτυπία βαθμολογήθηκε όπως αναφέρθηκε στο τεστ με τις ασυνήθεις χρήσεις.

Μεγαλύτερη βάση στις απαντήσεις δόθηκε στην πρωτοτυπία. Είναι όμως φυσικό η βαθμολόγηση των τεστ να μην είναι αντικειμενική. Κανείς δεν θα μπορούσε να βαθμολογήσει ως προς την πρωτοτυπία αντικειμενικά. Επομένως, τα τεστ

μέτρησης της δημιουργικότητας θεωρούνται επισφαλή. Επιπλέον, στα τεστ που πραγματοποιήθηκαν μετά το πρόγραμμα τα παιδιά αντέδρασαν, έδειξαν να μην έχουν ιδιαίτερη όρεξη με αποτέλεσμα να μην ήταν τόσο αποδοτικά όπως θα έπρεπε.

3.3.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων δόθηκαν γραπτώς στην δασκάλα της τάξης κάποιες ερωτήσεις για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων. Εκείνη κλήθηκε να απαντήσει για την γενική πορεία των μαθητών κατά την διάρκεια των μαθημάτων μαζί της. Επίσης, της ζητήθηκε να δώσει μία αναλυτική περιγραφή για τους μαθητές.

Κατά κοινή ομολογία η συνέντευξη είναι ένας από τους πιο γνωστούς τρόπους συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες. Είναι μία διαδικασία όπου με βάση τον λόγο οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν και ο συνεντευκτής συλλέγει πληροφορίες από τον ερωτούμενο και μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η συλλογή πληροφοριών για το θέμα που ενδιαφέρει τον εκάστοτε ερευνητή. Τα είδη των συνεντεύξεων είναι τρία, α) η δομημένη συνέντευξη, στη συγκεκριμένη συνέντευξη ο ερευνητής βασίζεται σε συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, που συνήθως οδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις, β) η μη-δομημένη είναι εκείνη που ο ερευνητής έχει ποικίλα θέματα να καλύψει και ασκεί διάφορες ερωτήσεις από θέμα σε θέμα και γ)ελεύθερη συνέντευξη (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2009:354).

Στην παρούσα έρευνα η συνέντευξη της δασκάλας δόθηκε γραπτώς καθώς αυτό ήταν που ζητήθηκε από την ίδια. Της δόθηκαν πρώτα οι ερωτήσεις γραπτώς και εκείνη απάντησε με ένα κείμενο το οποίο είχε διαχωρίσει στη συμπεριφορά των παιδιών πριν την παρέμβαση και στη συμπεριφορά των παιδιών μετά την παρέμβαση. Στόχος ήταν να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα που είχαν προκύψει από τα τεστ μέτρησης της δημιουργικότητας. Η συνέντευξη μπορεί να χαρακτηριστεί μη – δομημένη καθώς οι ερωτήσεις ήταν λίγο πιο ελεύθερες και δεν στηρίζονται σε κάποιο ερωτηματολόγιο.

3.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι περιορισμοί της έρευνας είναι οι εξής:

- Το πρόγραμμα αρχικά είχε προγραμματιστεί να διεκπεραιωθεί σε δεκαπέντε με δεκαέξι συνεδρίες κάτι το οποίο τελικά δεν πραγματοποιήθηκε εξαιτίας

δυσκολιών στις συναντήσεις με την ομάδα. Τελικά, το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε δεκατέσσερις παρεμβάσεις.

- Το δείγμα, ήταν δείγμα ευκολίας και δεν ήταν αρκετά ικανοποιητικό ώστε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.
- Το δείγμα αποτελούσαν είκοσι μαθητές μίας τάξης κάτι που αντιπροσωπεύει έναν περιορισμένο αριθμό μαθητών ενός συγκεκριμένου αστικού πληθυσμού και όχι ένα γενικό σύνολο.
- Δεν χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου όπως συνήθως συμβαίνει στις περιπτώσεις της πειραματικής έρευνας και αυτό γιατί δεν ήταν εύκολο να βρεθεί ομάδα ελέγχου.
- Τα τεστ που χορηγήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης βαθμολογήθηκαν με υποκειμενικότητα γιατί δεν γίνεται η δημιουργικότητα να βαθμολογηθεί με αντικειμενικό τρόπο. Επομένως, τα τεστ θεωρούνται επισφαλή

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα δεν ήταν δυνατόν να γενικευτούν. Παράλληλα λαμβάνοντας υπόψη και τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα αυτή αποτελεί μία πιλοτική μελέτη.

Να σημειωθεί επίσης, ότι οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν δεν έδωσαν την έγκρισή τους για τη λήψη και δημοσίευση φωτογραφιών των παιδιών τους κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται μία εκτενής ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την διεξαγωγή των τεστ στα παιδιά πριν και μετά την παρέμβαση

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΤΕΣΤ GUILLFORD

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	6,7	7,65	14,2
Συνέπειες	7,4	7,95	7,4

Πίνακας 1: Μέσοι όροι για την νοητική ευχέρεια στο σύνολο των μαθητών

Παρατηρούμε ότι τόσο στις χρήσεις όσο και στις συνέπειες υπήρξε αύξηση του μέσου όρου της νοητικής ευχέρειας, με την αύξηση στις χρήσεις να φτάνει το 14%.

			Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Νοητική ευελιξία	Χρήσεις	Ανακύκλωση	0,95	1	5,26
		Κατασκευή	2	2,1	5
		Άλλη χρήση	2,8	3,3	17,9
		Παιχνίδι	0,95	1,25	33,2
	Συνέπειες	Υγεία	1,95	2,1	7,7
		Κοινωνικές αλλαγές	1,2	1,15	-4,17
		Περιβαλλοντολογικές αλλαγές	1,15	1,30	13
	Αλλαγές διατροφή	3,10	3,45	11,2	

Πίνακας 2: μέσοι όροι της νοητικής ευελιξίας στο σύνολο των μαθητών

Σε ότι αφορά την νοητική ευελιξία διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μεγάλη αύξηση στις χρήσεις στην κατηγορία παιχνίδι, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στις κοινωνικές αλλαγές υπήρξε μια μικρή μείωση του μέσου όρου κατά 4,17%

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,5	3,1	24
Συνέπειες	2,4	2,9	20,8

Πίνακας 3: μέσοι όροι της πρωτοτυπίας για το σύνολο των μαθητών

Στο κριτήριο της πρωτοτυπίας υπήρξε αύξηση και στις χρήσεις αλλά και στις συνέπειες.

ΑΓΟΡΙΑ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	5,82	6,73	15,6
Συνέπειες	7	7,55	7,8

Πίνακας 4: Μέσοι όροι για την νοητική ευχέρεια των αγοριών

Η νοητική ευχέρεια των αγοριών αυξήθηκε μετά το τεστ με τις χρήσεις να παρουσιάζουν την μεγαλύτερη αύξηση.

			Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Νοητική ευελιξία	Χρήσεις	Ανακύκλωση	0,91	1	9,8
		Κατασκευή	2,09	2,09	0
		Άλλη χρήση	2,18	2,73	25,2
		Παιχνίδι	0,55	0,82	49
	Συνέπειες	Υγεία	2	2	0
		Κοινωνικές αλλαγές	1	0,91	-9
		Περιβαλλοντολογικές αλλαγές	1,18	1,45	22,9
		Αλλαγές διατροφή	2,82	3,27	16

Πίνακας 5: Μέσοι όροι για την νοητική ευελιξία των αγοριών

Στην νοητική ευελιξία παρατηρήθηκε μεγάλη αύξηση στις χρήσεις στην κατηγορία παιχνίδι, ενώ σημαντική είναι και η αύξηση στην κατηγορία άλλη χρήση. Στις συνέπειες, υπήρξε μια μείωση του μέσου όρου στις κοινωνικές αλλαγές.

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,27	2,73	20,3
Συνέπειες	2,18	2,64	21,1

Πίνακας 6: Μέσοι όροι για την πρωτοτυπία των αγοριών

Η πρωτοτυπία των αγοριών αυξήθηκε μετά το τεστ και για τις χρήσεις και για τις συνέπειες.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	7,78	8,78	12,8
Συνέπειες	7,89	8,44	7

Πίνακας 7: Μέσοι όροι για την νοητική ευχέρεια των κοριτσιών

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η νοητική ευχέρεια των κοριτσιών είναι αυξημένη μετά το τεστ.

			Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Νοητική ευελιξία	Χρήσεις	Ανακύκλωση	1	1	0
		Κατασκευή	1,89	2,11	11,6
		Άλλη χρήση	3,56	4	12,3
		Παιχνίδι	1,44	1,78	23,6
	Συνέπειες	Υγεία	1,89	2,22	17,5
		Κοινωνικές αλλαγές	1,44	1,44	0
		Περιβαλλοντολογικές αλλαγές	1,11	1,11	0
	Αλλαγές διατροφή	3,44	3,67	6,27	

Πίνακας 8: Μέσοι όροι για την νοητική ευελιξία των κοριτσιών

Στη νοητική ευελιξία των κοριτσιών παρατηρούμε μεγάλη αύξηση στις χρήσεις στην κατηγορία παιχνίδι, κάτι που διαπιστώθηκε και στα αγόρια αλλά και στο σύνολο των μαθητών, ενώ η ανακύκλωση στις χρήσεις και οι κοινωνικές αλλαγές και περιβαλλοντολογικές αλλαγές δεν παρουσιάζουν καμία μεταβολή

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,78	3,56	28
Συνέπειες	2,67	3,22	20,6

Πίνακας 9: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας των κοριτσιών

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η πρωτοτυπία των κοριτσιών αυξήθηκε μετά το τεστ με τις χρήσεις να έχουν σημαντική αύξηση

Σημείωση: με **bold** επισημαίνονται οι σημαντικές διαφορές του κάθε πίνακα

ΤΕΣΤ ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΜΟΡΦΗΣ: TORRANCE

ΤΡΙΓΩΝΑ

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	9,55	10,1	5,76

Πίνακας 10: Μέσοι οροί νοητικής ευχέρειας στα τρίγωνα στο σύνολο των μαθητών

Παρατηρούμε ότι η νοητική ευχέρεια των μαθητών βελτιώθηκε μετά το περίπου κατά 6%.

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	1,8	1,3	-27,7
Κεφάλια ζώων	1,8	1,85	2,7
Κτήρια	2,2	3,1	40,9
Διάφορα αντικείμενα	3,75	3,85	2,66

Πίνακας 11: Μέσοι όροι νοητικής ευελιξίας στα τρίγωνα στο σύνολο των μαθητών

Στην κατηγορία κεφάλια ανθρώπων υπάρχει μια σημαντική μείωση της τάξεως του 27,7%, ενώ παρατηρείται μεγάλη αύξηση της κατηγορία κτήρια. Οι υπόλοιπες κατηγορίες παρουσιάζουν μια μικρή αύξηση

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,35	3,7	57,44

Πίνακας 12: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στα τρίγωνα στο σύνολο των μαθητών

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πρωτοτυπία των μαθητών σημείωσε σημαντική αύξηση μετά το τεστ.

ΑΓΟΡΙΑ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	9,09	9,64	6,05

Πίνακας 13: Μέσοι όροι νοητικής ευχέρειας στα τρίγωνα των αγοριών

Σε ότι αφορά την νοητική ευχέρεια των αγοριών, παρατηρούμε μια μικρή αύξηση της ευχέρειας μετά το τεστ.

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	1,64	1,45	-11,59
Κεφάλια ζώων	1,91	1,73	-9,42
Κτήρια	2,09	2,82	34,93
Διάφορα αντικείμενα	3,45	3,64	5,5

Πίνακας 14: Μέσοι όροι νοητικής ευελιξίας στα τρίγωνα των αγοριών

Αυτό που αξίζει να επισημάνουμε για την νοητική ευελιξία είναι ότι οι κατηγορίες κεφάλια ανθρώπων και κεφάλια ζώων παρουσιάζουν μείωση, ενώ στην κατηγορία κτήρια παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,27	4,27	88,1

Πίνακας 15: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στα τρίγωνα των αγοριών

Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι η πρωτοτυπία των αγοριών αυξήθηκε πάρα πολύ, καθώς παρουσιάζει αύξηση 88,1% που είναι πολύ μεγαλύτερη από εκείνη που παρατηρήσαμε στο σύνολο των μαθητών.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	10,11	10,67	5,54

Πίνακας 16: Μέσοι οροί νοητικής ευχέρειας στα τρίγωνα των κοριτσιών

Η νοητική ευχέρεια των κοριτσιών αυξήθηκε, περίπου στα ίδια επίπεδα με την αύξηση που διαπιστώσαμε και στο σύνολο των μαθητών αλλά και στα αγόρια.

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	2	1,11	-44,5
Κεφάλια ζώων	1,67	2	19,76
Κτήρια	2,33	3,44	47,63
Διάφορα αντικείμενα	4,11	4,11	0

Πίνακας 17: Μέσοι οροί νοητικής ευελιξίας στα τρίγωνα των κοριτσιών

Από τον παραπάνω πίνακα αξίζει να σημειώσουμε την μεγάλη μείωση που παρατηρείται στην κατηγορία κεφάλια ανθρώπων και την μεγάλη αύξηση της κατηγορίας κτήρια.

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,44	3	22,95

Πίνακας 18: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στα τρίγωνα των κοριτσιών

Διαπιστώνουμε ότι η πρωτοτυπία των κοριτσιών αυξήθηκε, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό απ' ότι η πρωτοτυπία των αγοριών

ΤΕΤΡΑΓΩΝΑ

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	9,65	10,35	7,25

Πίνακας 19: Μέσοι όροι νοητικής ευχέρειας στα τετράγωνα στο σύνολο των μαθητών

από τους μέσους όρους της νοητικής ευχέρειας προκύπτει ότι μετά το τεστ υπάρχει αύξηση της ευχέρειας στο σύνολο των μαθητών.

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	1,30	1,15	-11,53
Κεφάλια ζώων	1,2	1,2	0
Κτήρια	3,7	4	8,1
Διάφορα αντικείμενα	3,35	3,95	17,91

Πίνακας 20: Μέσοι όροι νοητικής ευελιξίας στα τετράγωνα στο σύνολο των μαθητών

Στην νοητική ευελιξία, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σημαντική μείωση στην κατηγορία κεφάλια ανθρώπων, ενώ η κατηγορία κεφάλια ζώων παραμένει αναλλοίωτη.

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,55	2,95	15,69

Πίνακας 21: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στα τετράγωνα στο σύνολο των μαθητών

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πρωτοτυπία των μαθητών αυξήθηκε μετά το τεστ.

ΑΓΟΡΙΑ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	8,91	9,55	7,18

Παρατηρούμε ότι η νοητική ευχέρεια των αγοριών αυξήθηκε περίπου το ίδιο με την αύξηση του συνόλου των μαθητών

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	1,55	1,55	0
Κεφάλια ζώων	1,18	1,09	-7,63
Κτήρια	3,36	3,64	8,33
Διάφορα αντικείμενα	2,64	3,18	20,45

Πίνακας 23: Μέσοι όροι νοητικής ευελιξίας στα τετράγωνα των αγοριών

Σε ότι αφορά την νοητική ευελιξία των αγοριών, η κατηγορία κεφάλια ανθρώπων δεν παρουσιάζει διαφορές μετά το τεστ, ενώ η κατηγορία κεφάλια ζώων εμφανίζει μείωση.

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,36	2,45	3,81

Πίνακας 24: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στα τετράγωνα των αγοριών

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η πρωτοτυπία των αγοριών αυξήθηκε, λιγότερο όμως σε σχέση με αυτή του συνόλου των μαθητών.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	10,56	11,33	7,29

Πίνακας 25: Μέσοι όροι νοητικής ευχέρειας στα τετράγωνα των κοριτσιών

Παρατηρούμε ότι η νοητική ευχέρεια των κοριτσιών σημείωσε αύξηση, περίπου ίδια με αυτή που παρατηρήθηκε και στα αγόρια

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	1	0,67	-33
Κεφάλια ζώων	1,22	1,33	9
Κτήρια	4,11	4,44	8
Διάφορα αντικείμενα	4,22	4,89	15,88

Πίνακας 26: Μέσοι οροί νοητικής ευελιξίας στα τετράγωνα των κοριτσιών

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η κατηγορία κεφάλια ανθρώπων παρουσιάζει μεγάλη μείωση, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες παρουσιάζουν αύξηση.

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,78	3,56	28

Πίνακας 27: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στα τετράγωνα των κοριτσιών

Διαπιστώνουμε ότι η πρωτοτυπία των κοριτσιών αυξήθηκε πολύ περισσότερο από αυτή των αγοριών.

ΚΥΚΛΟΙ

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	10,15	11	8,37

Πίνακας 28: Μέσοι οροί νοητικής ευχέρειας στους κύκλους στο σύνολο των μαθητών

Στο τεστ με του κύκλους, παρατηρούμε ότι η νοητική ευχέρεια αυξήθηκε μετά το τεστ κατά 8% περίπου.

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	3,8	4,5	18,42
Κεφάλια ζώων	3,25	3,8	16,92
Κτήρια	0,5	0,5	0
Διάφορα αντικείμενα	2,6	2,3	-11,53

Πίνακας 29: Μέσοι οροί νοητικής ευελιξίας στους κύκλους στο σύνολο των μαθητών

Στην νοητική ευελιξία, η κατηγορία διάφορα κτήρια είναι η μοναδική που παρουσιάζει μείωση, ενώ η κατηγορία κτήρια παραμένει αναλλοίωτη.

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,50	2,85	14

Πίνακας 30: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στους κύκλους στο σύνολο των μαθητών

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πρωτοτυπία των μαθητών αυξήθηκε μετά το τεστ.

ΑΓΟΡΙΑ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	9,55	10,64	11,41

Πίνακας 31: Μέσοι οροί νοητικής ευχέρειας στους κύκλους των αγοριών

Παρατηρούμε ότι η νοητική ευχέρεια των αγοριών αυξήθηκε λίγο περισσότερο από την αύξηση του συνόλου των μαθητών.

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	3,18	4,27	34,27
Κεφάλια ζώων	2,82	3,36	19,14
Κτήρια	0,36	0,36	0
Διάφορα αντικείμενα	3,18	2,64	-17

Πίνακας 32: Μέσοι οροί νοητικής ευελιξίας στους κύκλους των αγοριών

Σε ότι αφορά την νοητική ευελιξία, η κατηγορία κεφάλια ανθρώπων παρουσιάζει μεγάλη διαφορά. Αντίθετα, η κατηγορία διάφορα αντικείμενα σημειώνει σημαντική μείωση.

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,55	2,82	10,59

Πίνακας 33: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στους κύκλους των αγοριών

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η πρωτοτυπία των αγοριών αυξήθηκε, σε μικρότερο βαθμό όμως απ' ότι στο γενικό σύνολο.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Νοητική ευχέρεια	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
------------------	--------------	--------------	-----------

Χρήσεις	10,89	11,44	5
---------	-------	-------	---

Πίνακας 34: Μέσοι οροί νοητικής ευχέρειας στους κύκλους των κοριτσιών

Νοητική ευελιξία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Κεφάλια ανθρώπων	4,56	4,78	4,82
Κεφάλια ζώων	3,78	4,33	14,55
Κτήρια	0,67	0,67	0
Διάφορα αντικείμενα	1,89	1,89	0

Πίνακας 35: Μέσοι οροί νοητικής ευελιξίας στους κύκλους των κοριτσιών

Πρωτοτυπία	Πριν το τεστ	Μετά το τεστ	Διαφορά %
Χρήσεις	2,44	2,89	18,44

Πίνακας 36: Μέσοι όροι της πρωτοτυπίας στους κύκλους των κοριτσιών

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει αν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, μέσω της χορήγησης των τεστ του Torrance και του Guilford, πριν και μετά του προγράμματος παρέμβασης. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε βάσει τριών κριτηρίων: τη νοητική ευχέρεια, τη νοητική ευελιξία και την πρωτοτυπία των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα κα τέλος έγινε παρουσίαση των μέσων όρων των μεταβλητών αυτών τόσο πριν όσο και μετά την διεξαγωγή του προγράμματος.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε η θετική συμβολή του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού, μέσα από τα στάδια ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, στη δημιουργική σκέψη, καθώς στα περισσότερα τεστ οι μέσοι όροι ευχέρειας, ευελιξίας και πρωτοτυπίας των μαθητών ήταν μεγαλύτεροι μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σχέση με τους μέσους όρους πριν την παρακολούθηση του προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, στο τεστ των ασυνήθιστων χρήσεων του Guilford, παρατηρήθηκε αύξηση των μέσων όρων όλων των μεταβλητών, με την μεγαλύτερη διαφορά να παρουσιάζεται στην νοητική ευελιξία στην κατηγορία «παιχνίδι» (αύξηση μέσου όρου κατά 33,2%), σε αυτήν την αύξηση συνέβαλε και το γεγονός ότι σχεδόν σε όλες μας τις συναντήσεις αυτοσχεδιάσαμε και χρησιμοποιούσαμε διάφορα αντικείμενα για να καλύψουμε τις ανάγκες του παιχνιδιού. Επιπλέον, και στο τεστ των συνεπειών παρουσιάστηκε αύξηση στους μέσους όρους, με εξαίρεση στην νοητική ευελιξία στην κατηγορία «κοινωνικές αλλαγές», όπου υπήρξε μείωση 4,17%.

Σχετικά με τα τεστ των σχημάτων του Torrance παρατηρήθηκαν οι παρακάτω μεταβλητές. Στο τεστ των τριγώνων, υπήρξε σημαντική μείωση στην νοητική ευελιξία στην κατηγορία των «ανθρώπινων κεφαλιών», ενώ υπήρξε σημαντική αύξηση σε αυτή των «κτηρίων». Πιο αναλυτικά, στα αγόρια υπήρχε μείωση στα «ανθρώπινα κεφάλια» στο ποσοστό των 11,59% στα κορίτσια το ποσοστό μείωσης ήταν μεγαλύτερο 44,5%, ενώ στα «κεφάλια των ζώων» υπήρξε μείωση 9,42%. Η αύξηση όμως που σημειώθηκε στην απεικόνιση κτηρίων αγγίζει το 34,93% στα αγόρια και το 47,63% στα κορίτσια. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό πρωτοτυπίας απαντήσεων των αγοριών που έφτασε το 88,1% αυξήθηκε βέβαια και στα κορίτσια αλλά σε μικρότερο ποσοστό. Αντίστοιχη μείωση στην κατηγορία των «ανθρώπινων

κεφαλιών» διαπιστώσαμε και στο τεστ των τετραγώνων, με την κατηγορία των «κεφαλιών ζώων» να μην μεταβάλλεται και όλες τις υπόλοιπες να παρουσιάζουν αύξηση, όπως επίσης αύξηση παρουσιάζει και η νοητική ευχέρεια και η πρωτοτυπία. Η νοητική ευχέρεια είχε το ίδιο ποσοστό αύξησης και στα αγόρια και στα κορίτσια. Η πρωτοτυπία των κοριτσιών αυξήθηκε πολύ περισσότερο από εκείνη των αγοριών. Η κατηγορία «κεφάλια ανθρώπων» στα κορίτσια σημείωσε ιδιαίτερη μείωση με ποσοστό 33%. Τέλος, στο τεστ των κύκλων παρατηρήθηκε αύξηση των μέσων όρων της πρωτοτυπίας και της νοητικής ευχέρειας με εξαίρεση την κατηγορία της νοητικής ευελιξίας «διάφορα αντικείμενα», όπου εμφανίστηκε μείωση του μέσου όρου κατά 11.53%. Σε αντίθεση με τα άλλα δύο σχήματα στο τεστ των κύκλων η κατηγορία «κεφάλια ανθρώπων» αυξήθηκε κατά 34,27% και «κεφάλια ζώων» 19,14% στα αγόρια. Στα κορίτσια δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη αύξηση ή μείωση στις κατηγορίες ταξινόμησης.

Συνοπτικά, στα τεστ των σχημάτων υπήρξε σημαντική αύξηση σε όλες τις κατηγορίες τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Στην μόνη κατηγορία στην οποία παρατηρήθηκε μείωση ήταν εκείνη της απεικόνισης των ανθρωπίνων κεφαλιών τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, μείωση η οποία δεν είναι τόσο ανησυχητική καθώς η αύξηση που σημειώθηκε στα υπόλοιπα αποτελέσματα ήταν εμφανής δείγμα το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε συμπέρασμα ότι οι μαθητές διεύρυναν τις απαντήσεις τους προσθέτοντας περισσότερα σχέδια στα σχήματα.

Σημαντικό να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι σε όλες τις κατηγορίες υπήρχε αύξηση στην πρωτοτυπία, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές σε κάποια τεστ έδωσαν λιγότερες απαντήσεις, αυτό δεν επηρέασε την ποιότητα αυτών καθώς και την πρωτοτυπία.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά πριν το πρόγραμμα είχαν περισσότερη όρεξη και έδωσαν περισσότερες απαντήσεις, μετά το πρόγραμμα όμως οι απαντήσεις τους ήταν πρωτότυπες και ευφάνταστες, με την μόνη διαφορά ότι στην αρχή οι περισσότερες απαντήσεις ήταν μεμονωμένες και δεν δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή. Κατά την δεύτερη φορά διεξαγωγής των τεστ οι απαντήσεις ήταν πιο στοχευόμενες. Αυτό αναφέρεται και στην συνέντευξη που δόθηκε από την ίδια την δασκάλα του τμήματος. Άξιο αναφοράς είναι η αύξηση των χιουμοριστικών απαντήσεων και του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, όπως αναφέραμε παραπάνω Παρασκευόπουλος (1982). Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο τεστ που αφορούσε τις χρήσεις της εφημερίδας η κατηγορία της ανακύκλωσης αυξήθηκε κατά

5,26% γεγονός που επιβεβαιώνει τα παραπάνω, όπως και στο τεστ των συνεπειών, σημαντική αύξηση παρατηρήθηκε στην κατηγορία των περιβαλλοντολογικών αλλαγών το ποσοστό αύξησης έφτασε στο 13%. Η περιβαλλοντική συνείδηση και ευαισθησία είναι βασικό χαρακτηριστικό των δημιουργικών ατόμων, ακόμα όμως και αν εκλάβουμε ευνόητες τις απαντήσεις που αφορούν το περιβάλλον η αύξηση των απαντήσεων στην κατηγορία των άλλων χρήσεων έρχεται και πάλι να επιβεβαιώσει το συμπέρασμα μας. Άνοδος σημειώθηκε και στο ποσοστό των άλλων χρήσεων κατά 17,9%. Αυτά όλα ως προς την ευχέρεια των απαντήσεων.

Παρόμοια συμπεράσματα, προκύπτουν και από την συνέντευξη της εκπαιδευτικού, η οποία δήλωσε πως παρατήρησε βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στα μαθήματα της έκθεσης και της ιστορίας, αλλά και βελτίωση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως, βέβαια αναφέρει και εκείνη το ελληνικό σχολείο δεν δίνει περιθώρια για μία διαφορετική διδασκαλία που θα ξεπερνούσε τα σημερινά δεδομένα. Ωστόσο και εκείνη παρατήρησε ότι τα παιδιά έμαθαν κάποια θέματα που δραματοποιήσαμε αρκετά γρήγορα. Επιπλέον, τα παιδιά απέκτησαν λόγο με έμφαση στην ανάγνωση.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά αρκετές φορές χρειάστηκε να δημιουργήσουν νέα αντικείμενα με την φαντασία τους και με τα υπάρχοντα υλικά φυσικά, κάτι που έχει ήδη αναφερθεί ως ορισμός της δημιουργικότητας σύμφωνα με τον Guilford (Ξανθάκου, 1998). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ακολούθησε τα στάδια της δημιουργικής σκέψης όπως έχουν οριστεί σε παραπάνω κεφάλαιο. Πιο αναλυτικά δηλαδή, κατά το διάστημα της προπαρασκευής που είναι και το πρώτο στάδιο της δημιουργικότητας, είχαν δοθεί στα παιδιά τα ζητούμενα και εκείνα προσπαθούσαν να βρουν τις απαντήσεις (Κουλαϊδής, 2007). Έπειτα κατά το δεύτερο στάδιο το πρόβλημα περνά στο υποσυνείδητο με αποτέλεσμα ο ανθρώπινος νους να συνδυάζει πληροφορίες και να δώσει την λύση και από εκεί μετά περνάμε στο στάδιο της έμπνευσης, που είναι η απόδοση των λύσεων, στο πρόγραμμά μας δηλαδή ήταν ο τρόπος παρουσίασης των μικρών σκηνών που δόθηκαν. Τέλος, είναι η αξιολόγηση κατά πόσο πέτυχαν αυτά που παρουσίασαν και κατά πόσο ανταποκρίθηκαν στα ζητούμενα. Όλα αυτά όπως αναφέρονται στον Παρασκευόπουλο (1982). Τα στάδια της δημιουργικότητας εξάλλου συμβαδίζουν με τις φάσεις τους θεατρικού παιχνιδιού. Οι φάσεις είναι οι εξής: απελευθέρωση-γνωριμία, αναπαραγωγή-ρόλοι, δραματοποίηση και τέλος, αναστοχασμός.

Εν κατακλείδι το πειραματικό πρόγραμμα μπορεί να θεωρηθεί επιτυχές παρά το μέγεθος των περιορισμών. Να σημειωθεί επίσης, ότι τα τεστ δημιουργικότητας που χρησιμοποιήθηκαν δεν είναι αντικειμενικά στην βαθμολόγηση και σίγουρα τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν με την ίδια θέρμη στο τέλος του προγράμματος, δυσανασχέτησαν γιατί θυμόντουσαν ακριβώς τις ασκήσεις εξαιτίας του ότι το διάστημα που μεσολάβησε από την πρώτη φορά μέχρι την δεύτερη φορά ήταν μικρό με αποτέλεσμα κάποιες από τις απαντήσεις να είναι ακριβώς ίδιες ή κάποια παιδιά που κατά την διάρκεια του προγράμματος έδειξαν να έχουν αρκετές ικανότητες να μην έδωσαν τις ανάλογες απαντήσεις, εξαιτίας της νοηλικότητάς τους. Κάτι που έχει αναφερθεί αναλυτικότερα και παραπάνω. Επίσης, στο γενικό ποσοστό επίτευξης μέτρησε και το ποσοστό της ευχέρειας κάτι που δεν έχει να κάνει με την δημιουργικότητα.

Ωστόσο, κατά την διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά δημιούργησαν ευφάνταστα πράγματα είτε σωματικά, είτε πρακτικά, γεγονότα που δεν αξιολογήθηκαν, όπως συνέβη με τα τεστ μέτρησης της δημιουργικότητας. Ίσως θα ήταν καλύτερο να βρεθεί ένας άλλος τρόπος μέτρησης της δημιουργικότητας, που να μπορεί να αξιολογήσει πιο πρακτικά πράγματα και όχι τόσο περιορισμένες δημιουργίες που είναι πολύ πιθανό τα περισσότερα παιδιά να επιθυμούν να τελειώσουν γρήγορα και δεν δίνουν την απαραίτητη προσοχή ή και να συμβαίνει το αντίθετο λόγω περιορισμένου χρόνου να μην έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν ότι θα ήθελαν. Επιπλέον, στο παράρτημα έχουν συμπεριληφθεί οι απαντήσεις των μαθητών καθώς και κάποιες φωτογραφίες που απεικονίζουν τις απαντήσεις τους. Πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος μοιράστηκε στα παιδιά ένα ενημερωτικό σημείωμα καθώς και μία υπεύθυνη δήλωση έτσι ώστε να ληφθούν φωτογραφίες των μαθητών, οι περισσότεροι γονείς όμως δεν επέτρεψαν την λήψη φωτογραφιών.

Με έναν γενικό απολογισμό το πρόγραμμα πήγε αρκετά καλά, παρά τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν λόγω σχολικών ωραρίων και απουσιών των παιδιών. Επίσης ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος ήταν πολύ μικρός για να υπάρχουν μεγάλες αλλαγές στους μαθητές, γεγονός που σχολιάστηκε και από την δασκάλα του τμήματος «Ο χρόνος πραγματοποίησης του προγράμματος ήταν πολύ μικρός. Παρ όλα αυτά κάποια σημάδια φάνηκαν στην μετέπειτα πορεία των μαθητών. Οι γνώσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους δεν άλλαξαν, όμως παρατήρησα κάποιες αλλαγές στο μάθημα της ανάγνωσης ενός κειμένου». Κάποιες φορές τα

παιδιά έχασαν τις ισορροπίες τους και είδαν το πρόγραμμα σαν παιχνίδι εντελώς με αποτέλεσμα να υπάρχει μια αναδιοργάνωση. Το τμήμα, όμως σε γενικότερα πλαίσια ήταν αρκετά προχωρημένο και η δημιουργικότητα τους ήταν σε ένα πολύ καλό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (1988). Η αντιμετώπιση του παιχνιδιού στη σημερινή κοινωνία και ο ρόλος του στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 38, 67-74.
- Άλκηστις, (1991). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*. 35 (2), 199-207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Παιχνίδι. (επιμ. Π.Δ. Ξωχέλλης). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*, (μτφρ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γαλάνη Μ.,(2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: Έλλην.
- Carvey, C., (1990). *Το παιχνίδι: η επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Κουτσουμπός Α.Ε.
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γκουγκουλή Κ. & Καρακατσάνη Δ. (1999). *Παιδί και παιχνίδι στην νεοελληνική κοινωνία*, (1^η έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Davis, D. (2001). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 29-34). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαράκη, Π., (1994). *Ομαδικά παιχνίδια*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Ευθυμίου Κ.- Χαρίλα Ν. (2006). *Ψυχοθεραπευτική πράξη: Μελέτη περιστατικών: Η εφαρμογή της γνωσιακής - συμπεριφοριστικής θεραπείας σε πέντε κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάππας, Χ., (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραμήτρου Κ. (2004). *Θέατρο: θεατρικό παιχνίδι-θεωρία και πράξη, θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία και πρακτική θεατρολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ., (2006). *Μουσικά ρυθμικά και κινητικά παιχνίδι*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. Π. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lloyd, C. V. (1998). Engaging students at the top (without leaving the rest behind). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 184-191.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική Σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Maimbulwa- Sinyangwe, I., & Tomas, R. M., (1991). Το παιχνίδι. Στο Π. Δαρμπανάκης, Μ. Αποστολοπούλου - Χατζηδάκη & Χ. Ξενάκη (επιμ.), *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, (μτφρ. Ε. Κολιάδης) (σσ.3570-3582). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (5η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg

- Μέλλου Ε. (2004). Δημιουργικότητα και Θεατρικό Παιχνίδι. Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στη Εκπαίδευση
- Michalopoulou Α., (2011). *Developing creativity through the dramatic play in Early Years Education*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. OMEP, 2011.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Μουδατσάκης, Τ., (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Nwokah, E., E., (2010). *Play as Engagement and communication*. Lanham: Rowman & Littlefield Pub. Group.
- Ντολιοπούλου, Ε., (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ε., (2001). Το παιχνίδι και η στάση της οικογένειας απέναντι στο παιχνίδι του παιδιού. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 41, 55-64
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου, η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., & Γούδας, Μ., (2009). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη
- Παπλωματά, Κ., (2004). Το δραματικό παιχνίδι μία θεωρητική προσέγγιση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παρασκευόπουλος, Ν., (1982). *Εξελικτική ψυχολογία (τρίτος τόμος)*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Παρασκευόπουλος Ν., (2004). *Η δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Rogers S., Evans J., (2008). *Inside Role-play in Early Childhood Education: Researching Young Children's Perspectives*. Oxon: Routledge.

- Rubin, K., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology: Social development* (pp. 693–774). New York: Wiley.
- Σάλλα - Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Φαντασία και δημιουργικότητα στην παιδική τέχνη*. Διδακτορική διατριβή, Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Σέξτου, Π., (1998). *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού- εμπνευστή, Μέθοδος, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π., (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σμαραγδά-Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α., (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Wooland, B., (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (μτφρ. Ε. Κανηρά) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Μάθημα 1^ο:

Στόχος:

οι μαθητές πρέπει

- Να γνωρίσουν την καινούργια καθηγήτρια καλύτερα
- Να αρχίσουν να νιώθουν μια ομάδα και πιο άνετα στον κύκλο
- Να νιώσουν άνετα ερχόμενοι σε επαφή ο ένας με τον άλλο

Διαδικασία:

Τα παιδιά κι εγώ γνωριζόμασταν ήδη από πριν. Σχηματίσαμε έναν κύκλο και ο καθένας με την σειρά του έλεγε το όνομά του προσθέτοντας δίπλα στο όνομά τους και ένα επίθετο που να ξεκινά από το ίδιο γράμμα με το όνομά τους. Προτίμησα στην αρχή το παιχνίδι γνωριμίας αυτό γιατί ήθελα από την αρχή να θυμάμαι καλά όλα τα ονόματα των παιδιών αλλά ταυτόχρονα το έκανα λίγο πιο διαδικαστικό προσθέτοντας το επίθετο σαν χαρακτηριστικό γνώρισμα. Οι ασκήσεις αυτές εξάλλου έχουν στόχο και να διατηρήσουν την προσοχή των παιδιών αλλά και να σχηματιστεί ένας κύκλος-μια ομάδα διώχνοντας το άγχος αλλά και την ένταση των παιδιών. Τη δεύτερη δραστηριότητα την επέλεξα για να ζεσταθεί η ομάδα αλλά και για την καλύτερη αντίληψη του χώρου, να μπορέσει ο καθένας ξεχωριστά να διαχειριστεί τον χώρο αλλά να εκμεταλλευτούν και την κάθε γωνία της αίθουσας. Με την άσκηση «γλύπτης και άγαλμα» δίνεται η δυνατότητα να παραχθεί μια εικόνα που έχει μια δύναμη. Επίσης δίνεται η δυνατότητα να εξωτερικευθούν οι σκέψεις του καθένα και ταυτόχρονα να νιώσει ο καθένας ξεχωριστά πως έχει δημιουργήσει κάτι.

Τέλος, έγινε μια μικρή συζήτηση για το πώς περάσαμε στην πρώτη συνάντηση σαν κατακλείδα. Πολύ σημαντικό κομμάτι για την διαδικασία αυτή και για μένα αλλά και για τα παιδιά μέλη της ομάδας.

Περισσότερα..

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Από την αρχή συμμετείχαν όλοι με ενθουσιασμό. Τα περισσότερα παιδιά δημιούργησαν φοβερά αγάλματα και τα παρουσίασαν με μεγάλη χαρά. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρατηρήθηκε πω ακόμα και κάποια παιδιά που δεν έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στην αρχή στο τέλος ασχολήθηκαν με ζήλο φτιάχνοντας το άγαλμά τους. Τα παιδιά διασκέδασαν κι αυτό φάνηκε από την δραστηριότητα του αναστοχασμού καθώς όλα τα σχόλια ήταν ενθαρρυντικά.

Παρατηρήσεις της δασκάλας

Καλωσόρισα τα παιδιά και τους ανακοίνωσα ότι για κάποιο χρονικό διάστημα θα κάνουμε θεατρικό παιχνίδι. Γνωριζόμασταν από πριν καθώς είχα βοηθήσει παλαιότερα σε θεατρικές παραστάσεις και τους είχα συνοδεύσει σε σχολικές εκδρομές. Τους έκανα γνωστό ότι κανείς δεν είναι υποχρεωμένος να συμμετέχει αναγκαστικά σε δραστηριότητα άμα δεν θέλει.

Από την αρχή κάναμε τα θρανία στην άκρη και ανοίξαμε χώρο στην αίθουσα. Αυτό τα έκανε να νιώσουν ανακούφιση καθώς κατάλαβαν ότι δεν θα κάνουμε μάθημα.

Με την άσκηση «γλύπτης και άγαλμα» μου έδωσαν να καταλάβω τα περισσότερα παιδιά ότι κατά βάση ακούσματα για αγάλματα που είναι παγκοσμίως γνωστά, όπως η Αφροδίτη της Μήλου που επέλεξαν 3 μαθητές καθώς και τον Ερμή του Πραξιτέλη. Τα περισσότερα όμως παιδιά διαμόρφωσαν τελείως δικά τους γλυπτά.

Μάθημα 2^ο

Στόχοι:

Οι μαθητές πρέπει

- Να αρχίσουν να συνθέτουν δικές τους εικόνες
- Να αναπτύξουν μια απλή εικόνα σε πιο σύνθετη

Διαδικασία:

Στην αρχή τοποθετήσαμε τις καρέκλες σχηματίζοντας έναν κύκλο. Στη συνέχεια σηκωθήκαμε διατηρώντας τον κύκλο σε όρθια θέση. Η άσκηση ονομάζεται «στείλε ένα "κλαπ" ολόγουρα». Ξεκίνησα εγώ στέλλοντας ένα παλαμάκι αριστερά μου

κι έτσι συνέχισε το παιδί που καθόταν στα αριστερά. Εγώ δημιούργησα τον ρυθμό δίνοντας οδηγία να μεταδίδεται το «κλαπ» όλο και πιο γρήγορα.

Έπειτα καθίσαμε στην μέση κυκλικά. Εγώ παρέμεινα στην μέση του κύκλου. Μοίρασα σε κάθε παιδί ένα φρούτο «Μήλο-Μπανάνα-Αχλάδι-Πορτοκάλι». Όσοι ακούγανε το φρούτο τους έπρεπε να σηκωθούν και να βρουν να καθίσουν σε άλλη καρέκλα. Όποιος μένει όρθιος μπαίνει στη μέση και δίνει την δική του οδηγία χωρίς περιορισμούς. Όταν ακουστεί το «φρουτοσαλάτα» είναι υποχρεωμένα να σηκωθούν όλα τα φρούτα μαζί και να αλλάξουν θέσεις.

Ο χωρισμός των τεσσάρων ομάδων έγινε με βάση το φρούτο που έτυχε στον καθένα. Σε κάθε ομάδα δόθηκε μια κάρτα που να αντιπροσωπεύει μια από τις τέσσερις εποχές. Ζητήθηκε από κάθε ομάδα να δημιουργήσει μια εικόνα που να ενταχθεί στο περιβάλλον της κάθε εικόνας. Τους δόθηκε το χρονικό περιθώριο των δεκαπέντε λεπτών. Τα παιδιά δημιούργησαν μια παγωμένη εικόνα αντιπροσωπεύοντας την εποχή. Οι υπόλοιποι έπρεπε να παρακολουθήσουν και να σχολιάσουν τι τους άρεσε και τι όχι.

Τέλος, όπως πάντα ακολούθησε ο αναστοχασμός. Πως πέρασαν τα παιδιά, τι ένιωσαν, με τι ευχαριστήθηκαν περισσότερο.

Περισσότερα..

Τα παιδιά στην αρχή προσπάθησαν να βρουν ένα ρυθμό για την ομάδα. Με τα παιχνίδια αυτά ο καθένας προσπαθεί να βρει τον ρυθμό ανταπόκρισης του άλλου και να συγχρονιστεί η ομάδα. Η φρουτοσαλάτα είναι ένα παιχνίδι εκτόνωσης αλλά ταυτόχρονα και αρκετά διασκεδαστικό για τους συμμετέχοντες. Λειτουργεί αυτό και σαν ζέσταμα αλλά και για αποφόρτιση των παιδιών. Στη τρίτη δραστηριότητα τους δόθηκε η ευκαιρία να δουλέψουν ομαδικά. Παράλληλα, όμως ήταν και η αρχή τους στην αναπαράσταση, στην δραματοποίηση. Σημαντικό επίσης είναι ότι έγιναν παράλληλα και ηθοποιοί και θεατές. Χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους δημιούργησαν εικόνες σαν συνέχεια της φωτογράφισης. Για το καλοκαίρι παρουσιάστηκε μια οικογένεια κάνει το μπάνιο της στην παραλία. Για το χειμώνα παρουσιάστηκε ένα παιδάκι να κρυώνει στο δρόμο μόνο του και δίπλα κάποια παιδάκια να παίζουν με τα χιόνια. Η άνοιξη παρουσιάστηκε με τον εορτασμό του Πάσχα καθώς έψηναν αρνί στην αυλή και τέλος Φθινόπωρο παρουσιάστηκε η εικόνα μιας σχολικής τάξης.

Οι εικόνες των παιδιών ήταν μέσα από την καθημερινότητα. Ο χρόνος τους ήταν περιορισμός και αυτό δεν είναι καλό στη δημιουργία ενός αποτελέσματος. Κάποιοι αγχώθηκαν πραγματικά για το αν θα προλάβουν. Για αυτό τον λόγο ήμουν συνέχεια εκεί ενθαρρύνοντας τις ιδέες τους και βοηθώντας τους στην παρουσίαση.

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Τα παιδιά στην πρώτη δραστηριότητα προσπάθησαν πολύ να συγκεντρωθούν και να βγει σωστά το αποτέλεσμα. Στη δεύτερη δραστηριότητα συμμετείχαν όλοι με χαρά, τους φάνηκε πολύ εύκολη αλλά ταυτόχρονα το διασκέδασαν πάρα πολύ. Στην τρίτη διαδικασία ζορίστηκαν μερικοί να συγκεντρωθούν και να συνεργαστούν. Κάποιοι έκαναν και παράπονα γιατί αφήσαμε το παιχνίδι για να κάνουμε κάτι άλλο.

Παρατηρήσεις δασκάλας

Δεν είναι εύκολο η ομάδα να αποκτήσει τόσο γρήγορα ρυθμό παρ' όλα αυτά τα παιδιά τα πήγαν πολύ καλά σ' αυτό κομμάτι. Χάθηκε χρόνος από την δεύτερη διαδικασία στην τρίτη γιατί υπήρχε γκρίνια που σταματήσαμε το παιχνίδι, συγκεκριμένα από κάποια αγόρια. Στη συνέχεια δεν άρεσε σε πολλούς ο ορισμός των ομάδων καθώς κάποιοι δεν βρέθηκαν στις ομάδες μαζί με τους φίλους τους. Προσπάθησα να τους καθησυχάσω λέγοντάς τους ότι είμαστε όλοι μια ομάδα και έχουμε μια πορεία. Παρ' όλα αυτά οι παρουσιάσεις ήταν πολύ καλές. Καθώς και κάποιες παρατηρήσεις που έγιναν από το «κοινό». Υπήρξε και μια διστακτικότητα από κάποιους αλλά ξεπεράστηκε καθώς οι περισσότεροι ήταν αυθόρμητοι. Έτσι τα παιδιά δημιούργησαν φανταστικές εικόνες.

Μάθημα 3^ο

Στόχοι:

Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να αντιληφθούν την σημαντικότητα της επικοινωνίας.
- Να κατανοήσουν πόσο σημαντικό είναι το να έχεις όλες τις αισθήσεις
- Να δημιουργήσουν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας

Διαδικασία:

Στην αρχή σχηματίσαμε έναν κύκλο. Σκοπός ήταν να πούμε καλημέρα ο ένας στον άλλον. Στη συνέχεια διαλύσαμε τον κύκλο και ξεκινήσαμε να καλημερίζουμε ο ένας τον άλλο σε διάφορες γλώσσες, είτε είναι υπαρκτές, είτε όχι, περπατώντας στον χώρο. Αμέσως μετά δόθηκε η εντολή να αλλάζει κάθε φορά και ο τρόπος που λέμε καλημέρα. Άλλοι νευρικά, άλλοι χαρούμενοι, άλλοι απότομα, άλλοι λυπημένα. Αμέσως μετά δίνεται η εντολή να συνδυάσουν και μια χειρονομία μαζί με την καλημέρα. Με το «ΣΤΟΠ» του δασκάλου-εμφυχωτή έγιναν όλοι δυάδες.

Το επόμενο παιχνίδι ήταν το «οδήγησε τον τυφλό». Ο ένας από τους δυο κλείνει τα μάτια και δεν τα ανοίγει καθόλου. Ο άλλος τον συνοδεύει προσεχτικά. Τέλος, ακολούθησε η διαδικασία του αναστοχασμού.

Περισσότερα....

Στο πρώτο παιχνίδι στόχος ήταν να ενεργοποιηθεί η ομάδα. Λέγοντας καλημέρα ο ένας στον άλλον υπήρξε μια αφύπνιση. Αργότερα, δημιουργώντας ο καθένας μια γλώσσα και ταυτόχρονα συνδυάζοντας την με μια κίνηση ήταν μια διασκεδαστική άσκηση. Ο Α οδήγησε τον Β που είχε τα μάτια του κλειστά. Ο Α κράτησε τον Β από το μπράτσο. Στη συνέχεια γίνεται ο Β-Α και ο Α-Β. Η άσκηση αυτή βοηθά στο να αποκτήσει η ομάδα ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Στα παιδιά άρεσε πολύ το παιχνίδι με τις καλημέρες. Έδειξαν να το διασκεδάζουν αλλά ταυτόχρονα βρήκαν αρκετές λέξεις φανταστικές για να πουν καλημέρα σε μια φανταστική γλώσσα. Επίσης πολύ όμορφο ήταν οι χειρονομίες που συνδύαζαν. Άλλοι υποκλινόντουσαν στα κορίτσια, κάποιο κουνούσαν το κεφάλι τους και τα χέρια τους μαζί, άλλοι έδειχναν νευριασμένοι, βιαστικοί, κατσούφηδες, ο καθένας απέκτησε μια άλλη προσωπικότητα. Έπειτα στην άσκηση με τον τυφλό, δεν αφέθηκαν εύκολα ελεύθεροι ώστε να οδηγήσει ο ένας τον άλλο, στη πορεία όμως φάνηκε ότι τα κατάφεραν. Τέλος, στον αναστοχασμό θέλησαν όλοι να μοιραστούν την εμπειρία τους από τα παιχνίδια.

Παρατηρήσεις δασκάλας:

Σχετικά με την πρώτη άσκηση δεν υπήρξε πρόβλημα. Τα παιδιά δημιούργησαν αμέσως δικές τους λεξούλες και χαιρέτησαν ο καθένας με τον δικό του

τρόπο ξεχωριστά. Κάποιοι, βέβαια αντέγραψαν τις κινήσεις των άλλων, αλλά αυτοί ήταν μόνο δυο τρεις. Τα κορίτσια ήταν πιο ευγενικά στις κινήσεις τους μόνο δυο προσποιήθηκαν τις νευριασμένες. Αντίθετα, τα αγόρια ήταν πιο βιαστικά στις κινήσεις τους και αρκετοί προσποιήθηκαν τους νευριασμένους υψώνοντας τον τόνο της φωνής τους. Στην άσκηση με τον τυφλό δεν είχαμε δυστυχώς τον χρόνο ώστε να μείνουν τα ζευγάρια αρκετό διάστημα μαζί. Παρόλα αυτά το αποτέλεσμα ήταν καλό και ικανοποιητικό. Στην αρχή δυσκολεύτηκαν πολύ να αφηθούν κάποιοι «έκλεβαν» και άνοιγαν τα μάτια τους για λίγο, στις περισσότερες περιπτώσεις όμως ο συνοδός έδινε εντολή «κλείσε τα μάτια». Γενικότερα, παρά το λίγο της ώρας στον αναστοχασμό φάνηκε ότι τα παιδιά χάρηκαν και πέρασαν καλά.

Μάθημα 4^ο

Στόχοι:

Οι μαθητές πρέπει:

- Να χρησιμοποιήσουν τις αισθήσεις τους ώστε να κατανοήσουν τα γεωμετρικά σχήματα.
- Να αξιοποιήσουν τις ιστορικές τους γνώσεις γράφοντας μια ιστορία άλλη.
- Να δουλέψουν σε ομάδες ώστε να αναπτύξουν ώστε να αναπτύξουν το αίσθημα της συνεργασίας.
- Να αναπτύξουν την δημιουργική γραφή

Διαδικασία:

Όπως κάθε φορά αρχίσαμε συγκροτώντας έναν κύκλο. Στη συνέχεια χωριστήκαμε σε 4 ομάδες από 5 άτομα. Τα παιδιά σχημάτισαν 4 γραμμές ο ένας πίσω από τον άλλο. Στον τελευταίο δείχθηκε ένα σχήμα. Τα σχήματα ήταν 3: κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο. Το τρίγωνο ήταν δυο φορές. Ο τελευταίος έπρεπε να σχηματίσει με το δάχτυλό του το σχήμα που είχε καταλάβει στην πλάτη του μπροστινού του και ούτω καθεξής. Τέλος ο πρώτος έπρεπε να ζωγραφίσει το σχήμα που είχε καταλάβει. Το παιχνίδι επαναλήφθηκε, καθώς δεν ήταν εύκολο με την πρώτη φορά να κατανοηθούν τα σχήματα. Στη συνέχεια ο εμπνευστής-δάσκαλος διάβασε ξανά στα παιδιά τον μύθο του Αιγαία. Το ζήτημα ήταν να γράψει ο καθένας τι πιστεύει ότι θα είχε γίνει αν ο Θησέας δεν είχε ξεχάσει να αλλάξει τα πανιά.

Περισσότερα...

Στο πρώτο παιχνίδι στόχος ήταν να αναγνωρίσουν τα σχήματα και να συνεργαστούν οι ομάδες. Υπήρξε σαν σύμβαση ότι η ομάδα που θα κερδίσει θα είναι αυτή που θα βρει το σχήμα πρώτη. Στη δεύτερη άσκηση δόθηκε συγκεκριμένος χρόνος για να γράψουν την ιστορία. Ο χρόνος ήταν 20 λεπτά.

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Στα παιδιά άρεσε πολύ το πρώτο παιχνίδι. Δεν ήταν εύκολο να τα καταφέρουν. Ο κύκλος ήταν το σχήμα που κέρδισε και τις δύο φορές. Αυτό είναι λογικό γιατί είναι πιο εύκολο στον σχεδιασμό και στην κατανόηση. Στη δεύτερη άσκηση τα παιδιά δυσαρεστήθηκαν στην αρχή, γιατί θεώρησαν πως αυτό που κάνουμε ήταν μάθημα. Στο τέλος όμως όχι μόνο έγραψαν αλλά ζωγράρισαν κάτι σχετικό.

Παρατηρήσεις δασκάλας

Σε αυτό το μάθημα δεν προλάβουμε να κάνουμε καθόλου το κομμάτι του αναστοχασμού.

Η πρώτη δραστηριότητα δημιούργησε λίγο εκνευρισμό στα παιδιά καθώς δεν ήταν τόσο εύκολο να κατανοήσουν τα σχήματα και να τα σχεδιάσουν. Εκείνα κατηγορούσαν το ένα το άλλο γιατί δεν κέρδιζαν. Τους ενθάρρυνα να συνεχίσουν και τους έκανα παρατηρήσεις γιατί μάλωναν.

Στη δεύτερη άσκηση κάποια παιδιά «ξεδίπλωσαν» το ταλέντο τους στο γράψιμο, κάποια άλλα βαρέθηκαν και δεν ανταποκρίθηκαν με ευχαρίστηση. Ο χρόνος δεν ήταν αρκετός για να κάνουμε τον αναστοχασμό μας. Το αποτέλεσμα όμως από τα γραπτά του καθενός ήταν εντυπωσιακό.

Μάθημα 5^ο

Στόχοι:

Οι μαθητές πρέπει

- Να μάθουν να δουλεύουν ομαδικά
- Να αρχίσουν να σχεδιάζουν μικρές σκηνές
- Να μάθουν να είναι «καλοί θεατές»

Διαδικασία

Σχηματίσαμε ένα κύκλο με τις καρέκλες. Το πρώτο παιχνίδι που παίξαμε ονομάζεται «Αγαπάς τους γείτονές σου;». Κάθισαν όλοι στις καρέκλες, ένας μόνο έμεινε όρθιος στο κέντρο, ο οποίος ξεκινάει το παιχνίδι ρωτώντας κάποιον αν αγαπάει τους γείτονές του. Ωστόσο υπάρχει οδηγία από πριν ότι οι απαντήσεις στην ερώτηση είναι συγκεκριμένες:

α) «όχι δεν τους αγαπώ», τότε οι δυο που κάθονται δίπλα του προσπαθούν να ανταλλάξουν θέσεις, ενώ ταυτόχρονα τη θέση τη διεκδικεί και αυτός που είναι στο κέντρο,

β) «αγαπώ τους γείτονές μου αλλά δεν αγαπάω όσους...φοράνε μπλε μπλούζα για παράδειγμα», τότε όσοι φοράνε μπλε μπλούζα σηκώνονται και αλλάζουν θέσεις. Στη συνέχεια μπήκε και ο όρος που θα συνδύαζε την αλλαγή θέσης για παράδειγμα τρέχοντας, μετά άλλαξε σε μπουσουλώντας και μετά άλλαξε σε πολύ αργά βήματα.

Στη συνέχεια χωριστήκαμε σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Μοιράστηκαν στις ομάδες διάφορα αντικείμενα. Το ζήτημα ήταν η κάθε ομάδα να δείξει άλλες χρήσεις του κάθε αντικειμένου. Μια ομπρέλα, μια βαλίτσα, ένα μπουκάλι κι ένα καπέλο. Στην κάθε κίνηση έπρεπε να προστεθεί και μια φράση που συνοδεύοντάς την θα έδειχνε πιο ξεκάθαρα τη νέα χρήση. Στη συνέχεια στόχος της κάθε ομάδας ήταν να χρησιμοποιήσει όλα τα αντικείμενα δημιουργώντας μια εικόνα. Στο τέλος, ακολούθησε μια μικρή συζήτηση για το πώς περάσαμε.

Περισσότερα....

Το πρώτο παιχνίδι ήταν αρκετά διασκεδαστικό. Προσθέτοντας περισσότερες συνθήκες το παιχνίδι αυτό βοηθάει στη συγκέντρωση της προσοχής.

Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά αναγκάστηκαν να συνεργαστούν. Ο στόχος ήταν να ενεργοποιηθεί η φαντασία μέσω της συνεργασίας. Τα παιδιά βρήκαν αρκετές νέες χρήσεις των αντικειμένων. Η ομπρέλα παρουσιάστηκε σαν κοντάρι για να τακτοποιηθεί ένα αντικείμενο στο ράφι, η βαλίτσα παρουσιάστηκε σαν σκαμπό, το μπουκάλι σαν διακοσμητικό βάζο αλλά και το καπέλο σαν μια μικρή γλάστρα. Ο χρόνος που δόθηκε για προετοιμασία ήταν δεκαπέντε λεπτά.

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες:

Τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη χαρά στο πρώτο παιχνίδι. Υπήρχε ανταγωνισμός για το ποιος θα κερδίσει και έδειξαν όλοι μεγάλη προσοχή στις οδηγίες.

Στη δεύτερη άσκηση συμμετείχαν όλοι. Υπήρξε μια αναστάτωση για το τι θα παρουσιάσουν και πως αλλά σε γενικές γραμμές συνεργάστηκαν πολύ καλά, παρουσιάζοντας με μεγάλη ακρίβεια τις νέες χρήσεις των αντικειμένων.

Παρατηρήσεις της δασκάλας

Ο στόχος της πρώτης δραστηριότητας δεν ήταν μόνο η εκτόνωση και η διασκέδαση αλλά παράλληλα και η συγκρότηση της προσοχής γι' αυτό το λόγο δόθηκαν οι διάφοροι όροι.

Μάθημα 6^ο

Στόχοι

Οι μαθητές πρέπει:

- Να βρουν ένα κοινό ρυθμό

Διαδικασία

Σχηματίστηκε ένας κύκλος. Ξεκίνησα εγώ δίνοντας τον πρώτο ήχο που θα αναπαρήγαγε όλη η ομάδα.

-Ε: Μπουμ

-Όλοι: Μπουμ

-Ε:Μπουμ-τσικα

-Όλοι: Μπουμ-Τσικα

-Ε: Μπουμ-τσικα μπουμ

-Όλοι: Μπουμ-τσικα μπουμ

-Ε: Μπουμ-τσικα-ρόκα-τσικα-ρόκα-μπουμ

-Όλοι: Μπουμ-τσικα-ρόκα-τσικα-ρόκα-μπουμ

Στη συνέχεια διαβάστηκαν κάποιοι από τους τίτλους της τοπικής εφημερίδας. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Τους δόθηκε ο χρόνος των 20 λεπτών ώστε να αναμεταδώσουν την ιστορία είτε σαν δημοσιογραφική είδηση είτε σαν αυτοσχεδιασμό είτε σαν παγωμένες εικόνες.

Στο τέλος ακολούθησε όπως πάντα μια συζήτηση για το τι άρεσε περισσότερο και τι όχι.

Περισσότερα....

Στην πρώτη δραστηριότητα η ομάδα δυσκολεύτηκε να βρει τον ρυθμό της. Μετά όμως από αρκετή προσπάθεια τα κατάφεραν και το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό καθώς κάποιοι συνδύασαν και κίνηση.

Στη δεύτερη άσκηση οι τρεις ομάδες αποφάσισαν να αναμεταδώσουν την ιστορία σαν είδηση στην τηλεόραση, η άλλη απλά τη μετέδωσε αυτοσχεδιαστικά χρησιμοποιώντας κάποιους μικρούς διαλόγους.

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην αρχή να πιάσουν τον ρυθμό και να επαναλάβουν σωστά τα στιχάκια

Στη δεύτερη δραστηριότητα υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις ως προς την επίτευξη του στόχου. Συμμετείχαν όλοι όμως με αρκετό ενδιαφέρον.

Παρατηρήσεις της δασκάλας

Όπως είναι λογικό τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν τον ρυθμό. Παρ όλα αυτά προσπάθησαν αρκετά. Ήταν δυο παιδιά που προσπάθησαν να χαλάσουν τον ρυθμό της ομάδος, τα έφερα όμως κοντά μου και προσπάθησαν στη συνέχεια να συμμορφωθούν. Την πρώτη φορά που κάναμε την άσκηση το αποτέλεσμα ήταν καλό. Στο τέλος χειροκροτήσαμε όλοι μαζί την προσπάθειά μας.

Μόλις διαβάστηκαν οι τίτλοι έκανα κάποιες ερωτήσεις ώστε να διαπιστώσω ότι είχαν κατανοηθεί από όλους. Έπειτα, επέλεξα έναν άλλο διαφορετικό τρόπο να χωρίσω τις ομάδες, προσπάθησα να βάλω σε ομάδες παιδιά που είχαν ακούσει προσεχτικά την ιστορία μαζί με άλλα που δεν είχαν δώσει τόσο μεγάλη προσοχή στην ανάγνωση. Υπήρχαν αρκετές αντιδράσεις και ήταν πολλά παιδιά που δεν πίστευαν ότι θα τα κατάφεραν. Προσπάθησα όπως πάντα να ενθαρρύνω όλες τις ιδέες και παράλληλα να τους βοηθήσω στη σύνταξη των κειμένων και στις αναπαραστάσεις. Επίσης, κατά την διάρκεια των παρουσιάσεων επέβαλα την απόλυτη ησυχία ώστε όλοι να παρακολουθούν τους συμμαθητές τους. Στην ολιγόλεπτη καθιερωμένη

συζήτησή μας στο τέλος ακούστηκαν τα σχόλια «περάσαμε τέλεια», «Κυρία είναι κουραστικό το θέατρο», «Κυρία πότε θα ξανακάνουμε μάθημα;».

Μάθημα 7^ο

Στόχοι:

Οι μαθητές πρέπει:

- Να δείξουν προσοχή
- Να μάθουν να συνδέουν λέξεις

Διαδικασία:

Τοποθετήσαμε τις καρτέλες δημιουργώντας έναν κύκλο. Μοιράστηκαν σε όλους κάρτες με εικόνες αντικειμένων και ζώων. Στόχος ήταν να δημιουργηθεί μια ιστορία που δεν ήταν απαραίτητο να έχει μια λογική συνέχεια, αλλά να ταιριάζει το νόημα με αυτό που είχε ακουστεί πριν ακριβώς.

Το αποτέλεσμα ήταν ευχάριστο γενικά δεν βγήκε μια συγκροτημένη ιστορία αλλά τα παιδιά κατέφεραν να ταιριάζουν την κάρτα τους με την αμέσως προηγούμενη.

Αμέσως μετά έλαβε μέρος το παιχνίδι «το κυνήγι της γάτας και του ποντικού». Ορίστηκε ένα παιδί ως ποντίκι και ένα άλλο ως γάτα. Οι υπόλοιποι χωρίστηκαν σε τριάδες. Μόλις η γάτα πιάσει το ποντίκι οι ρόλοι αλλάζουν. Για να γλυτώσει το ποντίκι προσπαθεί να πιαστεί και να κολλήσει σε μια από τις τριάδες των υπολοίπων. Μόλις πιαστεί στην τριάδα ποντίκι γίνεται το παιδί που βρίσκεται στην εξωτερική πλευρά.

Περισσότερα..

Η ιστορία της πρώτης διαδικασίας ξεκίνησε από τον δάσκαλο-εμπνευστή με την φράση «είμαι μια μικρή μελισσούλα που έφυγε από το σπίτι της...» και τελείωσε με τη φράση «... το πρωί σηκώθηκα από το κρεβάτι όλα ήταν ένα όνειρο».

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και στις δυο δραστηριότητες δεν σταμάτησαν να παίζουν και να γελούν.

Επιπλέον, στη δραστηριότητα με την ιστορία τους δόθηκε η οδηγία ότι όποιος θέλει μπορεί να αλλάξει την φωνή του ή να δείξει θαυμασμό, κούραση, νεύρα, κάτι που τελικά τους άρεσε και το χρησιμοποίησαν πολύ σωστά.

Παρατηρήσεις της Δασκάλας

Σε αυτή την συνάντηση προτίμησα να γίνουν λίγο πιο απλές και διασκεδαστικές δραστηριότητες. Γι αυτό και επέλεξα το παιχνίδι στο τέλος. Στόχος ήταν τα παιδιά να αποφορτιστούν και να φύγει όλη η κούραση της ημέρας που ένωσαν. Επίσης δεν ακολούθησε η φάση του αναστοχασμού.

Η πρώτη δραστηριότητα μας πήρε αρκετό χρόνο καθώς υπήρχαν κάποιες διαμαρτυρίες τύπου «είναι δύσκολη η δική μου κάρτα». Στο τέλος όμως όλοι έμειναν ευχαριστημένοι από το αποτέλεσμα.

Μάθημα 8^ο

Στόχοι

Οι μαθητές πρέπει:

- Να βρουν λύσεις σε ζητήματα
- Να συνθέσουν μια ιστορία μόνοι τους
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιβάλλοντος

Διαδικασία

Σχηματίστηκε ένας κύκλος με τις καρέκλες. Ο δάσκαλος-εμφυχωτής ξεκίνησε με την ανάγνωση του ποιήματος «σπίτι με κήπον» του Κ.Π. Καβάφη, από το βιβλίο της γλώσσας. Ακολούθησε συζήτηση πάνω στο ποίημα. Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να δώσουν καινούργιους τίτλους στο ποίημα. Το επόμενο ζήτημα ήταν να πει όποιος ήθελε τις εικόνες που φαντάζεται από το ποίημα.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Η πρώτη ομάδα ήταν ραδιοφωνικοί παραγωγοί και η δεύτερη ομάδα τηλεοπτικοί παραγωγοί. Το ζήτημα ήταν στη ραδιοφωνική εκπομπή να συζητηθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που ζουν σε μικρά χωριά και απομακρυσμένα νησιά. Στη τηλεοπτική εκπομπή το θέμα συζήτησης ήταν άλλο, ένα εργοστάσιο ανοίγει σε ένα χωριουδάκι,

ποια είναι τα προβλήματα των κατοίκων, ποια προβλήματα θα δημιουργηθούν στο περιβάλλον.

Δόθηκαν στην κάθε ομάδα 25 λεπτά για την προετοιμασία της κάθε εκπομπής. Ζητήθηκε από κάθε ομάδα να δοθεί όνομα στο κανάλι και στον ραδιοφωνικό σταθμό αντίστοιχα, τίτλος εκπομπής και ορίστηκαν ρόλοι.

Περισσότερα...

Στο ποίημα δόθηκαν εύστοχοι τίτλοι όπως για παράδειγμα «η φάρμα», «η εξοχή», «το εξοχικό», «τα ζώα», «ο κήπος». Συζητήθηκε το πόσο σημαντικό είναι να ζεις στην εξοχή να τρώει ο καθένας τα φρούτα και τα λαχανικά του κήπου του. Πόσο όμορφο είναι να έχεις ζώακια να τα φροντίζεις να σου κάνουν παρέα. Επίσης, συζητήθηκε το πώς στη ζωή στην πόλη αυτό είναι αδύνατο, επιπλέον, είναι σημαντικό και αναφέρθηκε ότι όταν ο Καβάφης έγραψε το ποίημα αυτό οι πόλεις δεν ήταν ακόμα διαμορφωμένες έτσι. Υπήρχε αστικό περιβάλλον αλλά όχι όπως είναι τώρα.

Το τηλεοπτικό κανάλι ονομάστηκε SPY και η εκπομπή «ανάλυσέ το». Ο ραδιοφωνικός σταθμός ονομάστηκε «φως» και η εκπομπή «αλήθεια».

Η ομάδα της ραδιοφωνικής εκπομπής αποτελούνταν από δέκα άτομα προσκεκλημένοι ήταν ένας κάτοικος χωριού, ένας απομακρυσμένου νησιού, ο δήμαρχος ενός χωριού, ο υπουργός αγροτικής ανάπτυξης και ένας γιατρός σε απομονωμένο νησί. Οι δυο ήταν οι παρουσιαστές και οι άλλοι τρεις παρουσίασαν δυο διαφημίσεις.

Αρχικά είχε στηθεί ένα παραβάν, τα παιδιά δεν φαινόταν μόνο ακουγόντουσαν όπως ακριβώς στις ραδιοφωνικές εκπομπές. Οι δυο παρουσιαστές παρουσίασαν το θέμα και μετά έναν ένα τους προσκεκλημένους. Οι κάτοικοι του χωριού και του νησιού παρουσίασαν τα προβλήματα και του χωριού και του νησιού. Ο κάτοικος του χωριού της Λάρισας είπε ότι είναι δώρο θεού η ζωή στο χωριό πως έχουν ότι αγαθό ζητήσουν από τη γη τους και τα ζώα τους αλλά είναι πολύ δύσκολο όταν οι κάτοικοι θα αρρωστήσουν ή όταν θα θελήσουν να δουν κινηματογράφο ή θέατρο, όπως είναι δύσκολο όταν χιονίζει. Ο κάτοικος του νησιού της Αστυπάλαιας δήλωσε πως είναι δύσκολη η ζωή στο νησί, αλλά ταυτόχρονα και πολύ όμορφη το καλοκαίρι. Το καλοκαίρι, το νησί έχει κόσμο, τουρίστες, όμορφες παραλίες, το χειμώνα όταν έχει απαγορευτικό ξεμένουν από αγαθά, δεν βλέπουν πολύ κόσμο και

δεν έχουν την δυνατότητα να κάνουν πολλές δραστηριότητες. Ο δήμαρχος του χωριού δήλωσε πως είναι δύσκολα τα πράγματα καθώς το χωριό είναι απομονωμένο και ορεινό. Εκείνος είπες πως έχει κάνει παιδικές χαρές για τα παιδιά, πως βγάζει τα χιόνια από τους δρόμους και γενικά πως έχει μέριμνα για όλα αλλά και πάλι είναι μακριά από την πρωτεύουσα και αρκετά απομονωμένα. Αμέσως μετά, οι παρουσιαστές διέκοψαν το πρόγραμμα για διαφημίσεις. Τα τρία παιδιά διαφήμισαν το «φούσκα», σαπούνι για πλύσιμο των πιάτων στο χέρι, σαπούνι που αφήνει τα χέρια απαλά και τα πιάτα καθαρά. Οι παρουσιαστές καλωσόρισαν ξανά τους ακροατές και παρουσίασαν τον γιατρό στο Καστελόριζο. Ο γιατρός ζούσε παλιά στην Αθήνα μέχρι που τον έστειλαν εκεί για το αγροτικό του. Υπάρχει άγχος γιατί δεν υπάρχει καλός εξοπλισμός αλλά εκείνος προσπαθεί να κάνει καλά την δουλειά του. Τέλος, ο υπουργός δήλωσε κάνουν ότι μπορούν από τη μεριά τους και προσπαθούν να μην λείπει τίποτα από κανένα μέρος. Έτσι, η εκπομπή τελείωσε.

Στην τηλεοπτική εκπομπή ήταν λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα καθώς έπρεπε να παρουσιαστεί και σκηνικά η εκπομπή. Στην εκπομπή έλαβαν μέρος: η παρουσιάστρια με τον συμπαραουσιαστή της, ο δημοσιογράφος της εκπομπής, ο υπεύθυνος της εταιρείας που ανοίγει το εργοστάσιο, ένας αγρότης που ζει στο χωριό, η δασκάλα του χωριού, μια κυρία που θα ξεκινήσει να δουλεύει στο εργοστάσιο, δυο παιδιά ήταν από μια οικολογική οργάνωση και τέλος μια ανταποκριτής όπου είχε πάει στο χωριό. Οι παρουσιαστές ξεκίνησαν την εκπομπή καλωσορίζοντας, ο δημοσιογράφος παρουσίασε το πρόβλημα και έπειτα η παρουσιάστρια παρουσίασε τους καλεσμένους. Ο υπεύθυνος του εργοστασίου πήρε πρώτος τον λόγο λέγοντας πως το εργοστάσιο θα φέρει ανάπτυξη στο χωριό και πως θα δώσει δουλειά σε όλο το χωριό. Η υπάλληλος του εργοστασίου αμέσως μετά συμφώνησε με τον υπεύθυνο. Ο κάτοικος του χωριού διαφώνησε λέγοντας ότι θα μολύνει την περιοχή και δεν θα προσφέρει καλό αλλά αντίθετα οι αγρότες θα χάσουν την δουλειά τους από τη ρύπανση. Η δασκάλα δήλωσε πως ανησυχεί για το μέλλον και το τι θα κάνουν τα παιδιά με την μόλυνση. Τα δυο άτομα της οικολογικής οργάνωσης ήταν αντίθετα κάθετα, φώναζαν υποστηρίζοντας πως θα δημιουργήσει τεράστια ρύπανση στο περιβάλλον και ανεπανόρθωτη ζημιά στο ποτάμι. Τέλος, η ανταποκρίτρια έδωσε τις πληροφορίες από το Κολοκοτρωνίτσι, ότι το εργοστάσιο ανοίγει την άλλη εβδομάδα. Μερικοί από τους κατοίκους διαδήλωναν κατά της λειτουργίας του. Έτσι, η εκπομπή τελείωσε και οι παρουσιαστές ευχαρίστησαν και μετά καληνύχτισαν.

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τις εκπομπές. Σίγουρα τους φάνηκε δύσκολο ένα κομμάτι, αλλά σε γενικές γραμμές τα κατάφεραν όλοι και συμμετείχαν όλοι. Υπήρξαν και κάποιοι διαπληκτισμοί στις ομάδες ως προς την διαμόρφωση των προγραμμάτων και πιο συγκεκριμένα στην τηλεοπτική εκπομπή ως προς την σκηνική παρουσίαση.

Παρατηρήσεις της δασκάλας

Το ποίημα χρησιμοποιήθηκε σαν πηγή έμπνευσης. Τους βοήθησα όλους έναν προς έναν να γράψουν μερικά λόγια. Τους βοήθησα δίνοντας ιδέες και ενθαρρύνοντας τους. Αυτό που διαπίστωσα σε αυτό το μάθημα είναι πως τα παιδιά έχουν κάνει μεγάλη πρόοδο στη συνεργασία αλλά και στην δημιουργία σκηνών.

Μάθημα 9^ο

Στόχος

Οι μαθητές πρέπει

- Να δουλέψουν συλλογικά και η ομάδα να «δεθεί»
- Να προσπαθήσουν να αξιολογήσουν συνολικά
- Να δημιουργήσουν μία διαφήμιση

Διαδικασία

Στην αρχή σχηματίστηκε ένας κύκλος και μοιράστηκαν μπαλόνια σε όλους. Όλοι φούσκωσαν τα μπαλόνια τους. Στόχος της άσκησης που ακολούθησε ήταν να μην πέσει κανένα μπαλόνι κάτω άλλα να μείνουν στον αέρα φυσώντας τα χωρίς την βοήθεια των χεριών. Στη συνέχεια στόχος ήταν να βοηθήσει ο ένας τον άλλον με τα μπαλόνια φυσώντας ο ένας το μπαλόνι του άλλου.

Αμέσως μετά μοιράστηκαν λευκές κόλλες και ο καθένας ζωγράφισε με ένα χρώμα την κάθε ημέρα της βδομάδας, έπειτα ακολούθησε συζήτηση για το τι νιώθει ο καθένας και τι εκπροσωπεί για τον καθένα το κάθε χρώμα.

Στη συνέχεια χωρίστηκαν τα παιδιά σε είδη : Πιρούνι, Κουτάλι, Μαχαίρι, Κουταλάκι του γλυκού ανάλογα με την προτίμηση του καθένα. Συζητήθηκε στην

κάθε ομάδα γιατί το επέλεξε ο καθένας. Στόχος ήταν μέσα σε 20 λεπτά να προετοιμάσουν τα παιδιά ένα διαφημιστικό σποτ, γιατί να αγοραστεί το κάθε σκεύος.

Το μάθημα τελείωσε συζητώντας τι άρεσε στον καθένα.

Περισσότερα...

Το παιχνίδι με τα μπαλόνια είναι ένα παιχνίδι διασκεδαστικό για τα παιδιά αλλά παράλληλα τα βοηθάει και να συγκεντρωθούν στον στόχο τους δουλεύοντας συνεργατικά για να πετύχουν έναν κοινό στόχο σαν ομάδα.

Μέσα από το παιχνίδι με τις μέρες τα παιδιά μίλησαν και αποκάλυψαν στους συμμαθητές τους ποια μέρα είναι η αγαπημένη τους,

Τέλος, το παιχνίδι με την τηλεοπτική διαφήμιση ήταν αρκετά ενδιαφέρον. Τους δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιάσουν το προϊόν με όλα τα μέσα, παγωμένη εικόνα διάλογος, μονόλογος.

Η ομάδα με το πιρούνι παρουσίασε το πιρούνι σαν τον βασιλιά της κουζίνας. Ένα παιδάκι είχε γενέθλια και η μαμά του του έκανε δώρο ένα πιρούνι. Αυτό πολύ ενθουσιασμένο το μοιράζεται με τους φίλους του και εξηγεί γιατί έχει χαρεί τόσο, γιατί μπορεί να φάει ότι φαγητό του αρέσει. Στο τέλος η φίλη του ζήτησε από την μαμά της ένα πιρούνι για δώρο γενεθλίων. Το πιρούνι παρουσιάστηκε αρκετά οικονομικό.

Η ομάδα του κουταλιού παρουσίασε το κουτάλι ως τον βοηθό της μαμάς στην κουζίνα. Η μαμά χρησιμοποιεί το κουτάλι για να ανακατέψει το φαγητό, για να το δοκιμάσει αν είναι νόστιμο. Τα παιδιά ρωτάνε γιατί το κουτάλι είναι τόσο χρήσιμο και εκείνη τους εξηγεί όλα τα παραπάνω, τότε μπαίνει μέσα ο μπαμπάς και ζητά ένα κουτάλι ώστε να βάλει τα καινούρια του παπούτσια.

Η ομάδα με το μαχαίρι αποφάσισε να δείξει τις χρήσεις του μαχαιριού μία προς μία. Το πρώτο παιδί έδειξε να κόβει το ψωμί και την φέτα. Το δεύτερο να ανοίγει μία κούτα καλά κλεισμένη. Το τρίτο έκοβε λευκές κόλλες στην μέση και στο τέλος βγήκαν δύο παιδάκια και με έκπληξη είπαν «Τελικά τι θα κάναμε αν δεν υπήρχαν τα μαχαίρια;».

Τα παιδιά με τα κουταλάκια του γλυκού παρουσιάστηκαν σαν πέντε μικρά κουταλάκια του γλυκού. Το κάθε κουταλάκι ξεχωριστά ανέδειξε τις χρήσεις του. Το πρώτο παρουσιάστηκε σαν ένα μικρό και γλυκό κουταλάκι που βοηθάει τα παιδάκια να τρώνε γλυκά. Το δεύτερο παρουσιάστηκε σαν ο βοηθός του καφέ, το τρίτο βοηθός

της μαμάς για να βάζει την ζάχαρη και το αλάτι στο φαγητό. Τα άλλα δύο στο τέλος βγήκαν και τραγουδώντας προσπάθησαν να πείσουν το τηλεοπτικό κοινό να αγοράσει τα κουταλάκια τα μικρά.

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Στην πρώτη διαδικασία τα παιδιά διασκέδασαν αρκετά με το παιχνίδι με το μπαλόνι. Παράλληλα όμως συνεργάστηκαν άψογα ώστε να μείνουν όλα τα μπαλόνια στον αέρα.

Στην άσκηση με τις μέρες τις εβδομάδας προβληματίστηκαν ως προς το πώς να συνδυάσουν τα χρώματα με τις μέρες που προτιμούν. Για παράδειγμα το ένα παιδί είχε την ιδέα να δώσει στην Κυριακή, την αγαπημένη του μέρα το χρώμα της αγαπημένης του ομάδας. Αυτήν την τακτική ακολούθησαν και άλλα αγοράκια.

Παρατηρήσεις δασκάλας

Αυτό που ήταν εντυπωσιακό ήταν η ανταπόκριση των παιδιών στην πρώτη άσκηση με τα μπαλόνια καθώς όλοι προσπάθησαν να βοηθήσουν ώστε να μείνουν τα μπαλόνια στον αέρα, κανένας δεν προσπάθησε να «σαμποτάρει τον άλλον», αντίθετα όλοι προσπαθούσαν να βοηθήσουν δούλεψαν σαν ομάδα.

Με βάση το πρόγραμμα της καθημερινότητάς τους τα παιδιά χρωμάτισαν και τις ημέρες της εβδομάδας και επέλεξαν την καλύτερή τους.

Στην τρίτη δραστηριότητα για πρώτη φορά η συμμετοχή ήταν μαζική. Είναι πρώτη φορά μετά από σχεδόν δύο μήνες που συμμετείχαν όλοι. Κάποια από τα παιδιά στο παρελθόν δεν ήθελαν να συμμετέχουν σε αυτό το κομμάτι του προγράμματος, τώρα όλοι σηκώθηκαν και συμμετείχαν έστω και με μικρές αρμοδιότητες.

Τέλος, όπως σχεδόν σε όλες τις συναντήσεις δεν υπήρξε χρόνος για συζήτηση, να σημειωθεί επίσης ότι τα παιδιά έχουν βελτιωθεί πολύ και σαν θεατές. Αφού πλέον παρακολούθησαν με προσοχή τους συμμαθητές τους και δεν αποσπάστηκε η προσοχή τους σε άλλες δραστηριότητες.

Μάθημα 10^ο

Στόχοι

Οι Μαθητές πρέπει:

- Να απομυθοποιήσουν τους κερδισμένους
- Να αφήσουν την φαντασία τους ελεύθερη
- Να δημιουργήσουν έναν καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό με συγκεκριμένους κανόνες

Διαδικασία

Στο πρώτο παιχνίδι όλοι φόρεσαν μία κορδέλα για ουρά στο πίσω μέρος του παντελονιού τους. Στόχος του παιχνιδιού ήταν να μαζέψει κάποιος τις περισσότερες ουρές.

Αμέσως μετά διαβάστηκε το κείμενο του σχολικού βιβλίου της γλώσσας «Φτιάξε μου έναν σιδερένιο άνθρωπο». Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το κείμενο και πιο συγκεκριμένα την ιδιαιτερότητα και την αναγκαιότητα του ανθρώπου. Τι είναι ρομπότ; Που χρησιμεύουν αυτές οι μηχανές στην πραγματικότητα; Πόσο έχουν αλλάξει οι μηχανές την ζωή μας;

Αμέσως μετά σηκώθηκαν όλοι όρθιοι. Ο δάσκαλος εμπνευστής κάλεσε τα παιδιά να μιμηθούν μηχανήματα και μηχανικές κινήσεις. Ένα μίξερ, ένα τρυπάνι, μια ηλεκτρική σκούπα.

Έπειτα τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Στόχος ήταν να σκεφτούν τα παιδιά και να παρουσιάσουν μία μηχανή του μέλλοντος που θα είναι χρήσιμη στον κόσμο.

Περισσότερα..

Στην πρώτη δραστηριότητα στόχος δεν ήταν να κερδίσει κάποιος αλλά να απομυθοποιηθεί η έννοια του νικητή. Αφού το παιχνίδι παίχτηκε την πρώτη φορά, ο νικητής ρωτήθηκε γιατί πιστεύει ότι κέρδισε. Το παιδί βέβαια απάντησε γιατί πιστεύει πως είναι ο καλύτερος την δεύτερη φορά το παιχνίδι ξαναπαίχτηκε αλλά με αυτούς που είχαν τις λιγότερες ή και καμία ουρά.

Το κείμενο που διαβάστηκε ήταν από το βιβλίο της γλώσσας μία διασκευή ενός αφρικάνικου μύθου. Σκοπός ήταν τα παιδιά να καταλάβουν την σπουδαιότητα του ανθρώπου. Η διαφορά των ανθρώπων από τα ρομπότ είναι ότι οι άνθρωποι έχουν

συναισθήματα. Στη συνέχεια έγινε μία προσπάθεια να μιμηθούν τον τρόπο που κινούνται τα μηχανήματα. Το 2500 ποιο μηχανήμα θα ήταν άραγε χρήσιμο; Αυτό ήταν και το ζήτημα της επόμενης δραστηριότητας. Οι ομάδες έπρεπε να φτιάξουν ένα μηχανήμα του μέλλοντος και να το παρουσιάσουν σε μία έκθεση. Οι ομάδες θα σχεδίαζαν το μηχανήμα, ο ένας από την ομάδα έπρεπε να το περιγράψει και ταυτόχρονα να απαντήσει και στις ερωτήσεις που θα υπέβαλλαν οι υπόλοιποι. Η κάθε ομάδα είχε στην διάθεση της δέκα λεπτά για να προετοιμαστεί.

Η πρώτη ομάδα σχεδίασε το αυτοκίνητο «planet123», το αυτοκίνητο που θα μπορούσε να σε μεταφέρει στο διάστημα σε πολύ μικρό λίγο χρόνο. Η παρουσίαση έγινε ως εξής: «Ένα διαστημικό αυτοκίνητο που σε μεταφέρει από την γη στο διάστημα σε λιγότερο από δύο ώρες». Οι επικείμενοι αγοραστές έκαναν τα εξής ερωτήσεις: «Γιατί να το αγοράσουμε;» «Γιατί το μέλλον μας είναι στο διάστημα, το έτος 2500 θα ζούμε όλοι στο διάστημα». Η επόμενη ερώτηση ήταν αν λειτουργεί με βενζίνη, η απάντηση ήταν πως λειτουργεί με ένα ειδικό καύσιμο.

Η δεύτερη ομάδα παρουσίασε την αυτόματη σκούπα. Είναι ότι καλύτερο και ότι πιο χρήσιμο για τα ελληνικά νοικοκυριά. Η ερώτηση ήταν αν κάνει καλά την δουλειά της και αν θα λειτουργεί με ρεύμα.

Η τρίτη ομάδα παρουσίασε τα ιπτάμενα αυτοκίνητα. Τα αυτοκίνητα αυτά θα κινούνται στον αέρα και μέσα σε λίγες ώρες θα μπορεί ο καθένας να μεταφέρεται όπου θέλει. Οι ερωτήσεις ήταν θα οδηγούνται και στην γη, σε πόσα χρώματα βγαίνει και πόσο θα κοστίζει.

Η επόμενη μηχανή ήταν το μηχανήμα τηλεμεταφοράς. Μία ζώνη που την φοράς ηλεκτρολογείς έναν προορισμό και ξαφνικά βρίσκεσαι εκεί. Οι ακτίνες του ήλιου είναι αυτές που σε μεταφέρουν.

Ανταπόκριση στις δραστηριότητες

Τα παιδιά στην αρχή έπαιζαν το παιχνίδι με μεγάλη ευχαρίστηση. Υπήρχε ένταση όμως μέσα στην τάξη καθώς είναι ένα παιχνίδι που έχει ταχύτητα και σύγκρουση. Στη συνέχεια επικράτησε μια ανησυχία για το τι θα παρουσιάσουν. Κάποιοι υποστήριζαν ότι είναι κουρασμένοι και ότι δεν μπορούν να σκεφτούν.

Παρατηρήσεις δασκάλας

Είχε πολύ ενδιαφέρον που στο πρώτο παιχνίδι ξεχωρίσαμε τους κερδισμένους και τους μη και που δόθηκε η ευκαιρία στους χαμένους να ξαναπαίξουν.

Όσον αφορά τώρα τη δραματοποίηση υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις από τα παιδιά ότι δεν θα τα καταφέρουν. Τις ερωτήσεις των αγοραστών τις έδωσα εγώ ώστε να διευκολύνω λίγο την διαδικασία. Από τη μία είναι φανερό ότι τα παιδιά μάθημα με το μάθημα συνεργάζονται ακόμα καλύτερα, από την άλλη ζορίζει ο χρόνος σε κάθε συνεύρεση που κάνουμε. Τους βόηθησα αρκετά να οργανωθεί η παρουσίαση.

ΜΑΘΗΜΑ 11^ο

Στόχος

Οι μαθητές πρέπει:

- Να γνωρίσουν σε βάθος τους μύθους του Ηρακλή
- Να αποκτήσουν δεξιότητες και να καλλιεργήσουν στοιχεία όπως η κριτική σκέψη και η ανάληψη πρωτοβουλιών
- Να αναπτύξουν το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργασία

Διαδικασία

Στην αρχή όπως σχεδόν πάντα δημιουργήθηκε ένας κύκλος. Έπειτα ο εμπνευστής έδωσε την οδηγία να περπατήσουν όλοι στον χώρο καλύπτοντας τις 'τρύπες'. Με το παλαμάκι σταματούν. Στη συνέχεια ο εμπνευστής δίνει την οδηγία στην ομάδα ώστε να ξεκινήσουν οι μεταμορφώσεις. «Είστε άνθρωποι και ξαφνικά γίνεστε σκιάχτρα» «Είστε πέτρες και γίνεστε πουλιά» είστε χελώνες και γίνεστε λαγού». Αφού τελείωσε αυτή η δραστηριότητα τοποθετήθηκαν κυκλικά καρέκλες και όλοι έκατσαν σε αυτές. Ο εμπνευστής ρώτησε αν όλοι γνωρίζουν τον μύθο του Ηρακλή. Τα παιδιά τον γνώριζαν καθώς τον είχαν διδαχτεί στο μάθημα της ιστορίας. Τον μύθο για την Αρετή και την Κακία. Σχηματίστηκαν δύο ομάδες, η μία η ομάδα-υποστηρίκτρια της Αρετής και η άλλη ομάδα που υποστήριζε την Αρετή. Στάθηκαν στην αίθουσα παράλληλα αφήνοντας ένα κενό ανάμεσα τους ο Ηρακλής θα περνούσε αργά από τον διάδρομο, η μία πλευρά θα φώναζε τα θετικά του να επιλέξει την κακία και η άλλη πλευρά τα θετικά του να επιλέξει την Αρετή. Ο Ηρακλής όμως θα πρέπει να περάσει άλλη μία φορά ώστε να αποφασίσει. Στη συνέχεια ακολούθησε μία συζήτηση για το αν επηρεάστηκε τελικά ο ήρωας. Τέλος η ομάδα χωρίστηκε σε

τέσσερις υποομάδες, στόχος ήταν να αναπαρασταθεί με μία παγωμένη εικόνα ένας άθλος του Ηρακλή. Τα τελευταία λεπτά που απέμειναν ακολούθησε συζήτηση.

Περισσότερα..

Η πρώτη δραστηριότητα έγινε για ζέσταμα και ενεργοποίηση της ομάδας. Οι μεταμορφώσεις που έγιναν είχαν ενδιαφέρον, ο λόγος που ήταν ακραίες οι μεταβολές ήταν για να υπάρχει κίνηση.

Ο μύθος του Ηρακλή είναι ένας μύθος που αρέσει αρκετά στα παιδιά. Τα περισσότερα αγόρια ταυτίζονται με εκείνον. Γνώριζαν όλοι πολύ καλά τον μύθο. Με την δραστηριότητα της ιδεοθύελλας ενισχύθηκε η ομαδική συνεργασία, καθώς αυτό βοηθάει να συμμετέχουν όλοι ώστε να ανευρεθούν λύσεις. Δεν έγινε καμία κριτική στις απόψεις των άλλων. Οι ιδέες κρίθηκαν μόνο από τον ήρωα ο οποίος πήρε και την απόφαση του.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Η κάθε ομάδα ήταν ελεύθερη να αποφασίσει όποιον μύθο ήθελε και να τον παρουσιάσει με μία παγωμένη εικόνα. Οι θεατές έπρεπε να καταλάβουν ποιος μύθος είναι.

Η πρώτη ομάδα παρουσίασε την εξόντωση των στυμφαλίδων ορνίθων. Οι θεατές αμέσως το κατάλαβαν ότι πρόκειται για αυτό καθώς τα παιδιά παρίσταναν τις ορνίθες και έβγαζαν και τον αντίστοιχο ήχο.

Η δεύτερη ομάδα παρίστανε την εξόντωση της λερναίας Ύδρας. Ένας σώμα ήταν μπροστά και από πίσω ακριβώς έβγαιναν κεφάλια. Ο Ηρακλής κρατούσε ένα σπαθί και προσπαθούσε να την εξοντώσει. Οι θεατές δυσκολεύτηκαν αλλά ένα κορίτσι το βρήκε.

Η τρίτη ομάδα παρουσίασε την αρπαγή των μήλων των εσπερίδων. Ο Ηρακλής παρουσιάστηκε να κρατά την γη και ο Άτλαντας άγριος να τρομάζει τις νύμφες που κρατούσαν τα μήλα. Αυτό οι θεατές το βρήκαν αμέσως καθώς ήταν εύκολο να παραπέμψει η εικόνα των μήλων.

Η τέταρτη και τελευταία ομάδα αποφάσισε και εκείνη τυχαία να αναπαραστήσει την εξόντωση των στυμφαλίδων ορνίθων με διαφορετικό όμως τρόπο, χωρίς φωνές απλά με το στήσιμο του σώματος. Οι θεατές όμως σε αυτήν την περίπτωση δεν κατάλαβαν τόσο εύκολα ποιος άθλος είναι και η ομάδα απογοητεύτηκε.

Στη συζήτηση που ακολούθησε ο ‘Ηρακλής’ της ιδεοθύελλας εκμυστηρεύτηκε πως ένιωσε για λίγο πραγματικός Ηρακλής και πως προβληματίστηκε στο να αποφασίσει. Οι ομάδες ήταν ικανοποιημένες από τις επιδόσεις τους και από τις παρουσιάσεις τους,

Παρατηρήσεις Δασκάλου

Υπάρχει μεγάλη διαφορά από την πρώτη συνάντηση. Τα παιδιά αντιδρούν καλύτερα στις δραστηριότητες, έχουν καλύτερη αντίληψη του χώρου και δουλεύουν ακόμα καλύτερα ομαδικά. Το αίσθημα της συνεργασίας έχει αναπτυχθεί αρκετά. Τα παιδιά έχουν περισσότερες ιδέες και μεγαλύτερη όρεξη για συμμετοχή.

ΜΑΘΗΜΑ 12^ο

Στόχος

Οι μαθητές πρέπει:

- Να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τα καπέλα του De Bono
- Να εξοικειωθούν με τον τρόπο λειτουργίας των καπέλων
- Να γνωρίσουν καλά την χρησιμότητα των χρωμάτων των καπέλων

Διαδικασία

Τοποθετήθηκαν οι καρέκλες στην τάξη σε σχήμα κύκλου. Ο δάσκαλος-εμπνηχωτής παρουσίασε ένα καπέλο. Η οδηγία ήταν να σηκωθεί ένας- ένας να φορέσει το καπέλο και να παρουσιάσει με απλές κινήσει ένα επάγγελμα.

Έπειτα έγινε μία μικρή εισαγωγή για την θεωρία του De Bono και πιο συγκεκριμένα για τα έξι σκεπτόμενα καπέλα. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες. Η κάθε ομάδα τράβηξε ένα χαρτάκι που ήταν γραμμένο ένα χρώμα, έτσι η κάθε ομάδα πήρε και ένα χρώμα. Αμέσως μετά τους δόθηκε χαρτόνι με το χρώμα που διάλεξαν και τους ζητήθηκε να φτιάξουν ένα καπέλο. Μόλις τελείωσαν με τα καπέλα ο δάσκαλος-εμπνηχωτής εξήγησε ποια είναι η σημασία του κάθε καπέλου και πως η κάθε ομάδα θα μπορούσε να το χρησιμοποιήσει.

Αφού δόθηκαν οι εξηγήσεις τότε διαβάστηκε η ιστορία του μικρού ελέφαντα Μπούμπι που δεν έμοιαζε με τους άλλους ελέφαντες, ο Μπούμπι είναι πολύχρωμος και παράξενος. Το πρόβλημά του είναι ότι δεν μοιάζει καθόλου με τους άλλους ελέφαντες, ο δάσκαλος εμπνηχωτής ζήτησε από την ομάδα με το λευκό καπέλο να

συλλέξει πληροφορίες για τους ελέφαντες γενικά και να τις φέρει ώστε να διαβαστούν στην ομάδα την επόμενη φορά.

Περισσότερα...

Αφού οι ομάδες χωρίστηκαν εξηγήθηκε με πολύ απλό τρόπο ποια είναι η σημασία του κάθε καπέλου. Τα παιδιά δεν κατάλαβαν αμέσως τις σημασίες όλων των καπέλων γι αυτό χρειάστηκε να εξηγηθεί και μία δεύτερη φορά.

Συμμετοχή στις Δραστηριότητες

Στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία. Το ίδιο εύκολο ήταν να συνεργαστούν και να φτιάξουν τα καπέλα. Βέβαια στην αρχή υπήρχε μία νευρικότητα.

Παρατηρήσεις Δασκάλας

Η θεωρία των καπέλων είναι μία δραστηριότητα που χρειάζεται χρόνο ώστε να κατανοηθεί. Γι αυτόν ακριβώς τον λόγο άφησα αυτό το κομμάτι του προγράμματος για το τέλος αφιερώνοντας τις τρεις τελευταίες συναντήσεις μας σε αυτό.

ΜΑΘΗΜΑ 13^ο

Στόχος

Οι μαθητές πρέπει:

- Να κατανοήσουν απόλυτα τις χρήσεις των καπέλων
- Να αναπτύξουν κι άλλο την ικανότητα τις συνεργασίας
- Να δοθεί έμφαση στην συνεργασία

Διαδικασία

Τα θρανία τοποθετήθηκαν στην αίθουσα έτσι ώστε η κάθε ομάδα να δουλέψει ομαδικά και ξεχωριστά. Ξεκίνησε η διαδικασία με το λευκό καπέλο, τα παιδιά διάβασαν τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει για τον ελέφαντα.

Αμέσως μετά η ομάδα με το μπλε καπέλο οι «Σούπερ Βοηθοί» έλαβαν το γράμμα από την μαμά ελεφαντίνα, η οποία ζητούσε να συναντήσει την ομάδα για να την βοηθήσουν.

Έπειτα ο Δάσκαλος-Εμφυχωτής μπήκε στον ρόλο της μάμας ελεφαντίνας. Η ομάδα με το λευκό καπέλο έπρεπε να σημειώσει τις πληροφορίες που έδωσε η μαμά του μικρού ελέφαντα. Τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να ρωτήσουν την μαμά ώστε να μάθουν λεπτομέρειες. Στη συνέχεια η ομάδα με το κόκκινο καπέλο κλήθηκε να καταγράψει τα συναισθήματα που προκλήθηκαν από την μαρτυρία της μητέρας. Ταυτόχρονα η ομάδα του μπλε καπέλου σχεδίαζαν το επόμενο βήμα που όπως ανέφερε και η μητέρα ελεφαντίνα ήταν να συναντήσουν τον μπαμπά ελέφαντα.

Η ομάδα του λευκού καπέλου παρουσιάζει τον Μπούμπι. Η ομάδα με το κόκκινο καπέλο περιγράφει τα συναισθήματα που προκλήθηκαν από την μαρτυρία της μαμάς.

Αμέσως μετά εμφανίστηκε ο πατέρας, ξανά ο Δάσκαλος Εμφυχωτής σε ρόλο. Οι ομάδες κλήθηκαν να κάνουν πάλι το ίδιο. Ο μπαμπάς ελέφαντας όμως είναι πολύ χαρούμενος για το παιδί του και πολύ περήφανος που δεν μοιάζει με τους υπόλοιπους ελέφαντες.

Η ομάδα με το λευκό καπέλο διάβασε δυνατά τις νέες πληροφορίες. Έπειτα η ομάδα με το κόκκινο καπέλο διάβασε τα συναισθήματα που προέκυψαν. Τέλος ακλούθησε συζήτηση.

Περισσότερα...

Τα παιδιά είχαν βρει φωτογραφίες και πληροφορίες για τους ελέφαντες από το διαδίκτυο. Διάβασαν δυνατά τα κείμενα. Ο Δάσκαλος Εμφυχωτής έδωσε στην μπλε ομάδα το γράμμα της μαμάς ελεφαντίνας. Με αυτό τον τρόπο έγινε και η εισαγωγή στην ιστορία. Τα παιδιά του μπλε καπέλου κανόνισαν την συνάντηση. Η μαμά περιέγραψε το μικρό ελεφαντάκι και είπε πόσο στεναχωρημένη ήταν για το μικρό παιδάκι της. Ωστόσο τα παιδιά με το λευκό καπέλο κρατούσαν σημειώσεις για τις πληροφορίες που έδωσε η μητέρα. «Πολύχρωμος ελέφαντας, στεναχωρημένος που είναι διαφορετικός, περίεργος, θέλει να αλλάξει στεναχωριέται και η μητέρα του». Η ομάδα του κόκκινου καπέλου κατέγραψε τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν «Στεναχώρια, συμπόνια, περιέργεια, θαυμασμός για την μητέρα». Μετά από την ομαδική συζήτηση αποφασίστηκε να συναντήσουν και τον πατέρα. Τα παιδιά σημείωσαν και πάλι τα συναισθήματα.

Ο δάσκαλος Εμφυχωτής εισέρχεται σε ρόλο και παρουσιάζεται σαν μπαμπάς ελέφαντας. Αντίθετα με την μαμά ο μπαμπάς είναι περήφανος για τον γιό του,

θαυμάζει τα χρώματά του και δεν θέλει να αλλάξει. Η ομάδα του λευκού καπέλου διαβάζει τις καινούριες πληροφορίες «περήφανος μπαμπάς, χαρούμενος, διαφορετικό ελεφαντάκι». Η ομάδα του κόκκινου καπέλου διαβάζει τώρα τα συναισθήματα που προκύπτουν «χαρούμενος, περήφανος, τιμή, στοργή».

Στη συνέχεια συζητήθηκε ομαδικά για το πώς μπορεί να νιώθει κάποιος που είναι διαφορετικός, ποιοι είναι διαφορετικοί στην αληθινή ζωή; Τι τους κάνει να στεναχωριούνται; Πως θα ήταν αν ήταν όλοι ίδιοι;

Συμμετοχή στις Δραστηριότητες

Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι από την ιστορία αλλά και από τον τρόπο προσέγγισης του προβλήματος, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να καταγράψουν τις πληροφορίες αλλά δουλεύοντας ομαδικά τα κατάφεραν.

Παρατηρήσεις Δασκάλας

Αυτή ήταν η πρώτη φορά που λόγω της ανάληψης ρόλων δεν βοήθησα τις ομάδες με την καταγραφή των γεγονότων. Πρέπει όμως να ομολογήσω ότι τα κατάφεραν αρκετά καλά. Αυτή η πρόοδος των παιδιών είναι και το αποτέλεσμα των συναντήσεων μας.

Μάθημα 14^ο

Στόχος

Οι μαθητές πρέπει:

- Να κατανοήσουν το πρόβλημα της διαφορετικότητας
- Να δώσουν λύσεις αντιμετώπισης του προβλήματος

Διαδικασία

Ο καθένας πήγε στην ομάδα που ανήκε. Αρχικά έγινε μία περίληψη των προηγούμενων. Η ομάδα με το πράσινο καπέλο έπρεπε να συντάξει προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να αλλάξει ο Μπούμπι. Οι υπόλοιποι περίμεναν να τελειώσει η ομάδα ώστε να συζητηθούν οι προτάσεις.

Μόλις τελείωσαν διάβασαν δυνατά τις προτάσεις. Αμέσως μετά ανέλαβε η ομάδα με το κίτρινο καπέλο, δουλειά της ήταν να κρίνει θετικά τις προτάσεις. Ταυτόχρονα ζητήθηκε από την μαύρη ομάδα να κρίνει αν οι προτάσεις αυτές είναι αποδεκτές και να αναφέρει τα προβλήματα που θα προέκυπταν από την εφαρμογή

κάθε πρότασης. Αμέσως μετά ακολούθησε ομαδική συζήτηση για τις προτάσεις και γενικά για την διαφορετικότητα. Πρέπει όλοι να μοιάζουμε;

Αφού τελείωσε η συζήτηση ήρθε και πάλι γράμμα στην ομάδα των Σούπερ Βοηθών (μπλε καπέλο). Στο γράμμα ο Μπούμπι ζητούσε να δει τα παιδιά. Τα παιδιά είχαν αποφασίσει όλα μαζί ότι ο Μπούμπι δεν πρέπει να αλλάξει γιατί είναι πού όμορφος έτσι, ήταν λοιπόν αποφασισμένα στη συνάντηση αυτή να τον πείσουν γι αυτό.

Περισσότερα...

Οι λύσεις που δόθηκαν από την ομάδα με το πράσινο καπέλο και οι κριτικές των άλλων δύο ομάδων:

1. Να βάψει το σώμα του με μαρκαδόρο

Κίτρινο Καπέλο: Καλή λύση και εύκολη

Μαύρο καπέλο: Θα χρειαστούν πολλοί μαρκαδόροι και θα ξεβάψει πολύ γρήγορα

2. Να φορέσει ένα γκρι κοστούμι που θα του πάρει η μαμά του

Κίτρινο καπέλο: Καλή επιλογή, θα το βγάζει και θα το βάζει όποτε θέλει

Μαύρο καπέλο: δεν θα μπορεί να περπατήσει εύκολα, είναι πιθανό να του σκιστεί

3. Να το μεταμόρφωση η Tinkerbelle

Κίτρινο καπέλο: Η καλή νεραϊδούλα θα κάνει καλά την δουλειά της

Μαύρο καπέλο: δεν υπάρχουν όμως νεράιδες!!!

Μετά από αυτές τις προτάσεις κατέληξαν όλοι μαζί στο ότι καθένας πρέπει να είναι περήφανος με την διαφορετικότητά του και να μένει έτσι όπως έχει γεννηθεί. Επίσης ο πολύχρωμος ελέφαντας είναι πολύ πιο όμορφος με τα χρώματά του από ότι ένα γκρι συνηθισμένος ελέφαντας.

Συμμετοχή στις δραστηριότητες

Τα παιδιά κουράστηκαν λίγο με το να βρουν προτάσεις. Ταυτόχρονα υπήρχε και μία νευρική τους υπόλοιπη που περίμεναν να ακούσουν. Στο τέλος όμως ένιωσαν ανακούφιση και χαρά που βγήκαν τα συμπεράσματα.

Παρατηρήσεις Δασκάλας

Καθοδήγησα και βόηθησα αρκετά τις ομάδες με τις προτάσεις. Ενθάρρυνα ακόμα και την πρόταση με την νεραϊδούλα. Δεν προλάβσαμε να ολοκληρώσουμε την δραστηριότητα με την επίσκεψη του μικρού ελέφαντα. Ωστόσο έκλεισα τη

συνάντηση προτείνοντας στα παιδιά να γράψουν ο καθένας ότι θέλει και αν θέλει σε ένα σημείωμα, θεωρώ ότι η πρώτη τους επαφή με τα σκεπτόμενα καπέλα ήταν αρκετά καλή, πήραν μία πρώτη γεύση. Παράλληλα όμως τα παιδιά κάνοντας μία μικρή έρευνα κατάλαβαν την έννοια της διαφορετικότητας, που και αυτό ήταν ένα σημαντικό κομμάτι στην δραστηριότητα.

Αυτή ήταν και η τελευταία μας συνάντηση. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλη εξέλιξη κατά την πορεία του προγράμματος. Αρχικά στην συνεργασία που είχαν μεταξύ τους και έπειτα με τις ιδέες που άρχισαν να αναπτύσσουν αλλά και να υλοποιούν. Μεγάλη διαφορά υπήρξε στον συντονισμό που απέκτησαν δουλεύοντας σε ομάδες αλλά και στην ευελιξία που έδειξαν στο τέλος δουλεύοντας σε ομάδες που δεν ήταν οι φίλοι τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Παρακαλώ να μου περιγράψετε την τάξη σας και να μου περιγράψετε το πρόγραμμα διδασκαλίας το οποίο εφαρμόζεται;

Η τάξη αποτελείται από είκοσι μαθητές, έντεκα αγόρια και εννέα κορίτσια. Υπάρχουν τρία αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες. Γενικά είναι ένα τμήμα με υψηλό γνωστικό επίπεδο. Το πρόγραμμα που εφαρμόζω κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων είναι κυρίως ένα κλειστό πρόγραμμα σπουδών, λόγω της πληθώρας της ύλης.

2. Σας έχει ποτέ δοθεί η ευκαιρία να ακολουθήσετε ένα ανοιχτό πρόγραμμα διδασκαλίας;

Στο γλωσσικό μάθημα και στην ευέλικτη ζώνη μου δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσω ένα ανοιχτό πρόγραμμα που δίνει δυνατότητες στα παιδιά να αναπτύξουν τις δημιουργικές και κριτικές τους ικανότητες. Στο σχολείο μας δεν δίνεται η ευκαιρία ώστε να δημιουργηθεί μία σύνθετη μορφή έκφρασης. Δεν υπάρχει

3. Ποια ήταν η συμπεριφορά των παιδιών κατά την πρώτη επαφή με την δασκάλα της θεατρολογίας;

Η εικόνα, παρά μόνο οι μικρές εικόνες των βιβλίων, δεν υπάρχει η ακρόαση και γενικώς περιορίζουμε τα παιδιά με πολλούς κανόνες και απαγορεύσεις. Το μάθημα των εικαστικών για παράδειγμα, το οποίο θα έδινε την δυνατότητα στο παιδί να δημιουργήσει ότι θέλει περιορίζεται από τον ελάχιστο χρόνο, μία διδακτική ώρα την βδομάδα και από τους κανόνες να μην λερώσουν την τάξη. Επομένως ούτε σε αυτό το μάθημα έχουν τα παιδιά την δυνατότητα να διερευνήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και να αποκτήσουν ικανότητες δημιουργικότητας.

Παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της παρέμβασης

Τα παιδιά δέχτηκαν με πολύ ενθουσιασμό να υλοποιήσουν το πρόγραμμα δημιουργικής σκέψης από την μεταπτυχιακή φοιτήτρια. Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση η ησυχία που επικρατούσε στην τάξη ενώ συνήθως είναι παιδιά που μιλούν

μεταξύ τους και συχνά διαπληκτίζονται. Ασκούσαν με προσοχή τις οδηγίες και συμπλήρωσαν με προθυμία όλα τα τεστ, που δόθηκαν, εκτός από τα τελευταία με τα γεωμετρικά σχήματα, γιατί το είχαν ξανακάνει και το θυμόντουσαν. Σαφώς υπήρχαν και κάποιες στιγμές που υπήρξε αναταραχή καθώς το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε ήταν για τα παιδιά ένα παιχνίδι και όχι μάθημα.

4. Περιγράψτε μου με λίγα λόγια τις αντιδράσεις των παιδιών κατά την πραγματοποίηση των διάφορων σταδίων του προγράμματος

Στο πρώτο στάδιο των τεστ συμπλήρωσης σχημάτων τα παιδιά εργάστηκαν αρκετά γρήγορα, γιατί ο χρόνος ήταν περιορισμένος και τα αποτελέσματα που δημιούργησαν ήταν κάτι απρόσμενο για μένα, διότι δεν είχα φανταστεί μέχρι τότε τις δυνατότητές τους. Το τεστ με τις συνέπειες της αντικατάστασης της τροφής με χάπια έδωσε την ευκαιρία σε ορισμένα παιδιά να γράψουν πρωτότυπες ιδέες, όπως για παράδειγμα ότι θα καταργούνταν τα έθιμα (σουβλιστό αρνί, κόκκινα αυγά). Υπήρχαν βέβαια και παιδιά που δεν έδωσαν τόσο πρωτότυπες ιδέες, κάτι που δεν μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση αφού γνωρίζω και το περιεχόμενο των εκθέσεών τους. Τέλος, στην δοκιμασία με τις πιθανές χρήσεις οι απαντήσεις αποτέλεσαν και εκεί έκπληξη για μένα. Σκέφτηκαν απίθανες χρήσεις της εφημερίδας τις οποίες ούτε εγώ δεν μπορούσα να σκεφτώ. Γενικότερα παρατήρησα πολλές μη αναμενόμενες απαντήσεις.

5. Που οφείλονται κατά την γνώμη σας η «μη αναμενόμενες απαντήσεις» τις οποίες αναφέρατε;

Πιστεύω ότι αυτό οφείλεται στο ότι τα τεστ έγιναν μέσα σε μία παιγνιώδη ατμόσφαιρα χωρίς το άγχος της επίδοσης και της βαθμολογίας. Επίσης η θεματολογία ήταν ποικίλη και δεν περιοριζόταν σε μαθήματα και στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος.

6. Εκτός όμως από τα τεστ που συμπλήρωσαν τα παιδιά αρχικά ασχοληθήκαν με αρκετές δραματοποιήσεις και πιο συγκεκριμένα από μύθους που έχουν διδαχτεί.

Τι εντυπώσεις αποκομίσατε από αυτό το μέρος του προγράμματος;

Όταν επιχειρήθηκε η συγγραφή μίας σκηνής και πιο συγκεκριμένα ο μύθος με το μήλον της έριδος, τα παιδιά έγραψαν τους διαλόγους με μεγάλη προθυμία και προσπάθησαν να τους μεταφέρουν στη σύγχρονη εποχή. Στην μικρή αναπαράσταση της σκηνής τα παιδιά έμαθαν αρκετά γρήγορα τους διαλόγους που τα ίδια έγραψαν και ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε ότι κάποια τα οποία ήταν εσωστρεφή και με τα

βίας ακουγόταν η φωνή τους στην ανάγνωση φώναζαν και ερμήνευαν τους ρόλους με εκφραστικό τρόπο χωρίς να έχουν το αίσθημα της ντροπής , δηλαδή αυξήθηκε αρκετά η αυτοπεποίθησή τους.

Παρατηρήσεις για την εξέλιξη των μαθητών μετά το τέλος του προγράμματος

7.Μετά την πραγματοποίηση του προγράμματος παρατηρήσατε κάποια αλλαγή στο γνωστικό πεδίο των μαθητών; Αν ναι δώστε μου κάποιο παράδειγμα.

Ο χρόνος πραγματοποίησης του προγράμματος ήταν πολύ μικρός. Παρ όλα αυτά κάποια σημάδια φάνηκαν στην μετέπειτα πορεία των μαθητών. Οι γνώσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους δεν άλλαξαν, όμως παρατήρησα κάποιες αλλαγές στο μάθημα της ανάγνωσης ενός κειμένου. Η ανάγνωση δεν ήταν πλέον τόσο επιφανειακή, αλλά πιο προσεκτική, παράλληλα οι απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν πιο επικεντρωμένες στη σωστή απάντηση, άρχισαν να γίνονται πιο κριτικοί αναγνώστες και να διακρίνουν ευκολότερα τη βασική ιδέα από τα επιμέρους στοιχεία. Για παράδειγμα. Στο μάθημα της έκθεσης δεν περίμεναν πλέον να τους δώσω οδηγίες για το τι θα γράψουν, αλλά μπορούσαν να διατυπώσουν τις σκέψεις τους πιο ελεύθερα, να δίνουν έμφαση να χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο, σε λεπτομέρειες και να εξάγουν συμπεράσματα. Ακόμα και οι μαθητές οι οποίοι γκρίνιαζαν στο παρελθόν για το γράψιμο μίας έκθεσης έγιναν περισσότερο θετικοί και ξεκινούσαν την διαδικασία με περισσότερη όρεξη. Ειδικότερα, οι πιο αδύνατοι μαθητές στο μάθημα της έκθεσης καταφέρνουν να ολοκληρώσουν ένα μικρό αφήγημα, με αρχή-μέση- τέλος. Στο μάθημα της ιστορίας που είναι κατεξοχήν προφορικό, διαπίστωσα ότι μάθαιναν πιο εύκολα το μάθημα, αυτό συνέβη γιατί στο πρόγραμμα παρέμβασης δόθηκε έμφαση σε κάποια κεφάλαια της ιστορίας τα οποία διδάχτηκαν σε συνδυασμό με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης.

8.Στο επίπεδο συμπεριφοράς τώρα, παρατηρήσατε εκεί κάποιες αλλαγές; Αν ναι, δώστε μου ένα παράδειγμα.

Όπως ανέφερα και προηγουμένως ο χρόνος του προγράμματος ήταν πολύ λίγος για να υπάρξει αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών, παρατηρήθηκε όμως μια μικρή βελτίωση στη συμπεριφορά των απειθαρχων μαθητών. Παραδείγματος χάριν στις

συζητήσεις που γίνονταν στην αίθουσα για να επιλυθεί ένα πρόβλημα που προέκυπτε στις σχέσεις μεταξύ μαθητών προσπαθούσαν πλέον με περισσότερο ζήλο να τηρήσουν τους κανόνες του διαλόγου, σταμάτησαν να μιλούν όλοι μαζί, υπήρχε πλέον περισσότερη ησυχία όταν κάποιος έπαιρνε τον λόγο και αφού σταματούσε ο ένας ξεκινούσε ο άλλος, τουλάχιστον αυτό συνέβαινε στην αρχή των συζητήσεων, συγκριτικά με παλιότερα που μιλούσαν όλοι μαζί.

9. Στα τρία παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διακρίνατε κάποια αλλαγή;

Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατήρησα ότι βελτιώθηκε η αυτοεκτίμησή τους, ξεπέρασαν τις αναστολές τους και συμμετείχαν ενεργότερα σε όλες τις προφορικές ασκήσεις.

10. Τι συμπέρασμα αποκομίσατε από το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην τάξη σας;

Συμπερασματικά, αν και ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος ήταν περιορισμένος, παρατήρησα μία μικρή βελτίωση τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, πιστεύω ότι αυτού του είδους η μάθηση, βοηθάει περισσότερο τους «αδύνατους» μαθητές και τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Μακάρι η πολιτεία να εντάξει στο αναλυτικό πρόγραμμα περισσότερες δραστηριότητες για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

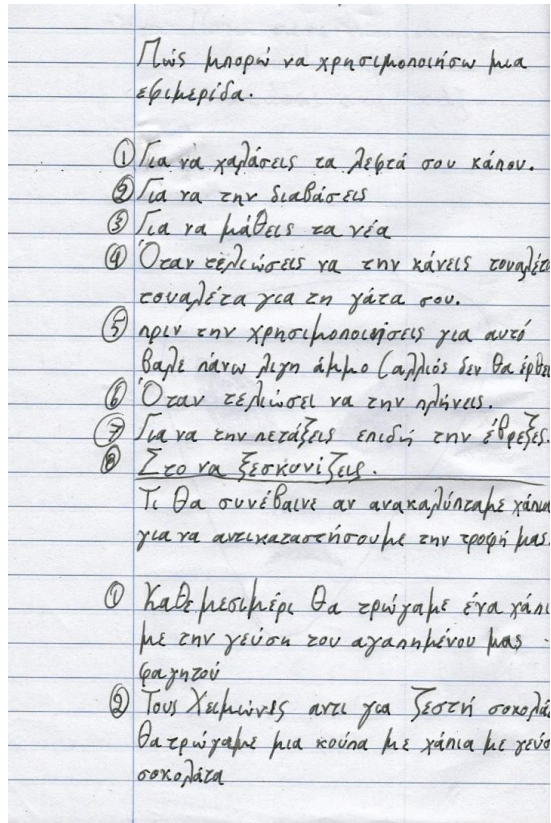
11. Θα συνεχίσετε να εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας κάποιες από τις δραστηριότητες του προγράμματος;

Φυσικά και θα συνεχίσω. Το μάθημά της Γλώσσας δίνει πολλές ευκαιρίες για την εφαρμογή των δοκιμασιών που κάναμε στην αρχή, όπως για παράδειγμα οι διαφορετικοί τίτλοι που μπορούμε να δώσουμε σε ένα κείμενο ή ακόμα να αλλάξουμε το τέλος του κειμένου ή να φανταστούμε τι θα γινόταν αν η ιστορία ολοκληρωνόταν με έναν διαφορετικό τρόπο. Επίσης, στο μάθημα της ιστορίας δίνεται πολλές φορές η δυνατότητα για δραματοποίηση και ειδικά τα θέματα της μυθολογίας. Πιστεύω πως με αυτόν τον τρόπο η ιστορία μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή και τα παιδιά να την μάθουν παίζοντας. Γενικότερα είμαι της άποψης ότι όλη η διδασκαλία του δημοτικού θα μπορούσε να βασιστεί στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΤΕΣΤ
ΑΣΥΝΗΘΕΙΣ ΧΡΗΣΕΙΣ-ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ



1.α

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Πως μπορού να χρησιμοποιήσω τις επιμέριδες

1) Να την διαβάσω

2) Να την κόψω και να την κάνω κομμάτια

3) Να σκεπάζω μια αρχή.

4) Να την βάλω να παρτίξει λίγο νερό αν έχει πέσει κάτω

5) Να ψάξω σημαντικά πράγματα

6) Να την κάνω τουλάχιστο για γάτα ή σκύλο.

7) Να μου κάνω αέρα.

8) Να πιάνω κάτι που δεν πιάνω

9) Να καθαρίσω τα ζώα μου

10) Να την κινήσω στον τοίχο

Τι θα συνέβαινε αν ανακαλύψαμε χάρτια για να αντικαταστήσουμε την τροφή μας

1) Δεν θα τρώγαμε τα φαγητά που μας αρέσουν

2) Αν πηγαίναμε σε εστιατόρια θα είχαμε ένα ποιοτικό μερίδιο με χάρτια

3) Μπορεί να μην μπορούσαμε να αντέξουμε και να ^{κάνουμε}

4) Μπορεί τα χάρτια να ήταν άνοστα και να έμενες ^{νοσηλεύσεις}

5) Τα χάρτια θα τελειώνω άνοστα και θα έπρεπε να ^{κάνουμε}



Όλα τα χάνια θα είχαν τις γέφυρες από
όλα τα παγιά.
Αν συνέβαινε σε όλο τον κόσμο θα υπήρχε
μεγάλο πρόβλημα.

Εγείνω.

1.β

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω μια εφημερίδα

1. να τη διαβάσω
2. να μαζέψω κάτι αισιαστικό
3. να το κάνεις σπίζι χαίτας
4. να κάνεις την ανάγνωση τους οι σάτι
5. να την κάνεις καρδιάκι
6. να την κάνεις καρτέλο
7. να την κάνεις κύπελλο
8. να καθορίσω τα ζώα
9. να το κάνω σακούλα

Πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω μια εφημερίδα

Πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω μια εφημερίδα

Πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω μια εφημερίδα

Τι θα φανέβαινε αν χάναμε όλα τα χαρτιά για να αντικαταστήσουμε την χρήση μας;

1. μπορεί να πεθάνουμε
2. να αποθνήσκουμε
3. χάνει πολλά κίβλα

2.α

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω μια εφημερίδα

- ① Να την αφράσεις για να διαβάσεις τις ειδήσεις.
- ② Να το βάλεις κάτω από τις μπότες για να μην λερωθεί το τραπέζι μάντιλο
- ③ Για να φτιάξεις καφέλο του ημεραίου
- ④ Για πατάκι
- ⑤ Για κάποια πατασκευή
- ⑥ Για κάποιο παιχνίδι
- ⑦ Για περυσιδάκια
- ⑧ Για να καθαρίσεις τα τζάκια

Τι θα συνέβαινε αν ανακαλύπταμε χάπια για να αντικαταστήσουμε την τροφή μας

- ① Να έχουν κάποια βύση που να είναι από κάποια φάρμακό που να σαρώνει
- ② Χάπια διατροφής
- ③ Χάπια με βύση ενός γλυκού
- ④ Χάπια με βύση ενός φρούτου

Σωή

2.β ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Το πύλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί
για επιμέριδα,

- 1) Να την διαβάσουμε
- 2) Να βάλουμε κόου στα κλουβί του Π
- 3) Να κάνεις χιροεχνές
- 4) Να βάλεις κόου από εν σιδερό
- 5) Να κάνω πρόσωπα και να παρουσιά
εργασία
- 6) Στο λάφυρο
- 7) Για περιεύδημα
- 8) Να βάλεις αζαξ στην επιμέριδα
καθαρίσεις τα τοπίμα
- 9) Για να φτιάξω ηρωτικό κανέδο

3.α

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Τι θα συνέβαινε αν ανακαλύψαμε
χάιμα για να μειώσουμε
την τροφή μας

- 1) Θα πείναζε πολλά χάιμα
- 2) Θα παχύνανε
- 3) Θα αρρωστήαμε
- 4) Θα πείναζε όλο την ημέρα
- 5) Η μητέρα δεν θα παύει
- 6) Θα ξέρεναταν όλα τα πράγματα και την
- 7) Δεν θα πείναζε γιατί στο σχολείο ή
στη δουλειά, θα πείναζε χάιμα
- 8) Δεν θα έχανε ρούχα
- 9) Θα είμαστε ευτυχισμένοι
- 10) Θα έχανε όλη δουλειά.

Χριστίνα Αν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



1. Το κουτάλι της διαφήμισης



2. Τα κορίτσια κρατούν τα μαχαίρια



3, Τα πιάτα

Είμαι το πριόνι το οικονομικού που έχω μόνο εγώ
το ένα μου ευρώ. Είμαι οικολογικό όσο ζήποτα εγώ. Είμαι και
το διαφρετικό αν'τα αλλά πιο καλό. Είμαι μισέρο και ποδι
γιαδισέρο.

3.α το τραγούδι για τα πριόνια