



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ Γ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης
στα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών
με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού
ως διδακτικής μεθόδου

ΜΑΡΙΑ ΚΕΦΑΛΑΚΗ
Α.Μ.:182

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ
ΣΥΝΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ
ΞΑΝΘΑΚΟΥ ΓΙΩΤΑ

Μάρτιος 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	10
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14

ΜΕΡΟΣ 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	18
1.2. ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	25
1.3. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	33
1.4. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	34
1.5. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	37
1.6. Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	38
1.7. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	39
1.8. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ	43
1.9. Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	47
2.2. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	49
2.3. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	52
2.4. ΔΟΜΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ – ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	53
2.5. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	54
2.6. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ

3.1. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	57
3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ	64

ΜΕΡΟΣ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	68
4.2. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	72
4.3. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	73
4.4. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	73
4.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	75
4.6. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	76
4.7. ΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ.....	81
4.8. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	81
4.8.1. Γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης.....	86
4.8.2. Εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.....	87
4.8.3. Διαδικασία χορήγησης των τεστ.....	87
4.8.4. Κριτήρια βαθμολόγησης του γλωσσικού τεστ αποκλίνουσας σκέψης..	90
4.8.5. Κριτήρια βαθμολόγησης του εικονογραφημένου τεστ αποκλίνουσας σκέψης.....	93
4.9. Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ.....	96
4.10. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	97
4.11. ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	98
4.12. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	106
5.2. ΔΟΜΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	107
5.3. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΤΑ ΜΑΘΗΜΑ. ΣΚΗΝΙΚΟΙ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ.....	108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ

6.1. ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ ...	152
6.2. ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ.....	164

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

7.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	172
7.2. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΑ ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ, ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	184
7.3. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΑ ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	194

ΜΕΡΟΣ 3^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	214
-----------------------	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΙΔΕΩΝ	216
8.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΥΛΥΓΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	218
8.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ	220
8.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ	221

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	224
--	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	230
--------------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	238
--------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	250
---------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	328
----------------------------	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1:	Σύγκριση των μέσων κατάταξης και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των τεσσάρων αξιολογητών, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών του γλωσσικού τεστ των ομάδων του δείγματος, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση	93
ΠΙΝΑΚΑΣ 2:	Σύγκριση των μέσων κατάταξης και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των τεσσάρων αξιολογητών, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών του εικονογραφημένου τεστ των ομάδων του δείγματος, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση	95
ΠΙΝΑΚΑΣ 3:	Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος κατά ομάδα και φύλο	97
ΠΙΝΑΚΑΣ 4:	Κριτήρια στατιστικής ανάλυσης για τον έλεγχο της ισοδυναμίας της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου	103
ΠΙΝΑΚΑΣ 5:	Κριτήρια στατιστικής ανάλυσης για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου	104
ΠΙΝΑΚΑΣ 6:	Ώρες εφαρμογής της πειραματικής παρέμβασης κατά μάθημα	106
ΠΙΝΑΚΑΣ 7:	Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος με βάση τη γενική βαθμολογία του τριμήνου πριν την παρέμβαση	173
ΠΙΝΑΚΑΣ 8:	Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος με βάση τη βαθμολογία του τριμήνου πριν την παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας	174
ΠΙΝΑΚΑΣ 9:	Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος με βάση τη βαθμολογία του τριμήνου πριν την παρέμβαση στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος	175
ΠΙΝΑΚΑΣ 10:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής βαθμολογίας, της βαθμολογίας στο μάθημα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος των μαθητών του δείγματος του τριμήνου πριν την παρέμβαση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	175
ΠΙΝΑΚΑΣ 11:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ ως προς τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	178
ΠΙΝΑΚΑΣ 12:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος, στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	179
ΠΙΝΑΚΑΣ 13:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες, του γλωσσικού τεστ, ως προς τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	180
ΠΙΝΑΚΑΣ 14:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	181

ΠΙΝΑΚΑΣ 41:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	205
ΠΙΝΑΚΑΣ 42:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	206
ΠΙΝΑΚΑΣ 43:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	207
ΠΙΝΑΚΑΣ 44:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	208
ΠΙΝΑΚΑΣ 45:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	208
ΠΙΝΑΚΑΣ 46:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	209
ΠΙΝΑΚΑΣ 47:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	210
ΠΙΝΑΚΑΣ 48:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	210
ΠΙΝΑΚΑΣ 49:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	211
ΠΙΝΑΚΑΣ 50:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο εικονογραφημένο τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	211

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ανθρώπου να επινοεί και να παράγει κάτι νέο και πολύτιμο για τον ίδιο ή/και για μια τουλάχιστον κοινωνική ομάδα. Όταν μπορεί να την εκφράζει, είτε στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής είτε μέσα από καλλιτεχνικά ή επιστημονικά επιτεύγματα, νιώθει πιο γεμάτος, πιο ισορροπημένος ως προσωπικότητα, μέσα σ' ένα πνεύμα αυτοπραγμάτωσης. Η παροχή δυνατοτήτων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι ένα αίτημα που εντάσσεται από τη μια μεριά στην αξίωση για ισόρροπη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του ατόμου και από την άλλη στην αναγκαιότητα της σημερινής εποχής για τη διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Το σχολείο - και γενικότερα η εκπαίδευση - έχει κυρίαρχο ρόλο στην παροχή αυτών των δυνατοτήτων. Οι τρόποι δράσης που έχει αναπτύξει για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών σχετίζονται με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, με την εισαγωγή καλλιτεχνικών μαθημάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή με διδακτικές πρακτικές που εντάσσονται μέσα στα διδακτικά αντικείμενα.

Στο πλαίσιο αυτό, εδώ και αρκετά χρόνια, το Θεατρικό Παιχνίδι έχει ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί μια μέθοδο θεατρικής εμπύχωσης, η οποία εφαρμόζεται είτε ως μέρος της Αισθητικής Αγωγής είτε ως διδακτικό εργαλείο στα διάφορα μαθήματα.

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσα από τη χρήση του ως διδακτικό εργαλείο.

Η έρευνα ακολούθησε ένα ημιπειραματικό σχέδιο, με το οποίο εφάρμοσε το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία δύο μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δύο φυσικώς ισοδύναμες ομάδες, εκ των οποίων η μια ήταν η πειραματική ομάδα και η άλλη η ομάδα ελέγχου. Πριν την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας χορηγήθηκαν στους μαθητές δύο τύποι τεστ αποκλίνουσας σκέψης, το ίδιο και μετά την παρέμβαση. Η διδακτική παρέμβαση, συνολικής διάρκειας 36 ωρών, εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, ακολουθώντας το ωρολόγιο πρόγραμμα και την αντίστοιχη διδακτέα ύλη των δύο μαθημάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη θετική συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η σύγχρονη Παιδαγωγική, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχει εστιάσει το ενδιαφέρον και την προβληματική της στην ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν την επεξεργασία, τη διαχείριση και την παραγωγή της γνώσης. Η κριτική και δημιουργική σκέψη αποτελούν τις ικανότητες αυτές, οι οποίες δρουν από τη μια ως στηρίγματα στην υπερπληροφόρηση και από την άλλη ως απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ανθρώπου. Αυτές οι δύο ικανότητες συνθέτουν και έναν από τους βασικούς σκοπούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (νόμος 1566/30-9-1985, άρθρο 1, παρ.1, εδ. γ).

Ο τρόπος παρέμβασης για την ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Σ' αυτήν εμπεριέχονται ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή και η αξιολόγηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας (Ξωχέλης 2002α). Οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν δημιουργηθεί για τον τρόπο καλλιέργειάς τους επηρεάζονται κυρίως από τις θεωρίες της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Φιλοσοφίας. Η Γνωστική Ψυχολογία αναγνωρίζει την ενεργό συμμετοχή στην κατάκτηση της γνώσης από το ίδιο το άτομο και τη συμβολή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Επίσης, η ανθρωπολογική στροφή της σχολής της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας με κύριους εκπρόσωπους τους Maslow, Rogers, Fromm, Combs, κ.α., αναγνωρίζει το ρόλο της προσωπικής ερμηνείας στη διαδικασία της μάθησης που οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση και ολοκλήρωση του ανθρώπου (Φλουρής, 1984). Επιπλέον, η Κοινωνιολογία μέσα από την Κριτική Θεωρία και τις μετανεωτερικές αντιλήψεις για τις μορφές εργασίας, οι οποίες είναι οριζόντιας διάρθρωσης με έμφαση στη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Κοσσυβάκη, 2003) και η Φιλοσοφία με την εξέταση των σκοπών της αγωγής αμφισβητούν και ανατρέπουν την κατεστημένη παιδαγωγική πρακτική.

Έτσι, σήμερα, είναι γενικά παραδεκτό ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας αποδεικνύονται ανεπαρκείς, αφού έχουν συσσωρευτικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα και πολλές φορές ακόμα και τις γόνιμες ιδέες τις υποβιβάζουν σε «ιδέες αδρανείς», σύμφωνα με τον όρο του Whitehead¹ (Βώρος, 2004). Επιπλέον, ο μαθητής αντιμετωπίζεται κυρίως ως άτομο που οφείλει να μάθει και όχι ως πρόσωπο που μπορεί να συνδιαλλαγεί με τη γνώση με δημιουργικό τρόπο. Η αντιμετώπιση αυτή έχει οδηγήσει το σχολείο και τους συμμετέχοντες σε αυτό σε τεχνοκρατικού χαρακτήρα συγκρότηση και επικοινωνία. Αυτό που έχει κύρια αξία είναι η αποτελεσματικότητα. Ο μαθητής οφείλει να μάθει και είναι αρκετό να διδαχθεί. Αν δε μάθει, κατατάσσεται στην κατηγορία του κακού μαθητή. Έτσι, το παιδί βρίσκεται σ' ένα διαρκή αγώνα επίδοσης και προσπάθειας να ικανοποιήσει το δέον και όχι να έρθει σ' επαφή με τον εαυτό του με αυτό που είναι και με αυτό που δύναται. Η γνώση, η οποία στις μέρες μας

¹ Ο Φ.Κ. Βώρος στο σχετικό κείμενο αναφέρει ότι ο Whitehead αναλύει τον όρο αδρανείς ιδέες (internal ideas) ως εξής: « Δεν κινούν το ενδιαφέρον, δεν κινητοποιούν τη σκέψη. Δεν οδηγούν σε κάποια επινόηση. Δεν απαιτούν επιβεβαίωση/επικύρωση. Δεν προσελκύουν και δεν παρακινούν σε κάποια νέα εφευρετική». Ουσιαστικά περιγράφεται η απουσία κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

παίρνει όλο και περισσότερο τη μορφή της συσσώρευσης πληροφοριών και μάλιστα ως δοθέν εκ των άνω ερέθισμα, είναι στο κέντρο της σχολικής του ζωής. Η ευθύγραμμη αυτή αντιμετώπιση, η οποία κυριαρχεί και μέχρι σήμερα, αποδυναμώνει κάθε μέρα και περισσότερο τόσο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, που σιγά σιγά, αν όχι αμέσως, αποστασιοποιείται και λαμβάνει ένα ρόλο εφαρμοστή, όσο και τον μαθητή που ως παιδί δεν μπορεί να έρθει σε επαφή με τον εαυτό του, αλλά ούτε και με τον παιδαγωγό και βέβαια πολύ λιγότερο με τη γνώση και τη μάθηση. Έτσι, αυξάνεται όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον για εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που να ανατρέπουν την παραδοσιακή πρακτική. Στην πρακτική αυτή, η σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου διαφοροποιείται από εξουσιαστική σε συνεργατική και οι παιδαγωγοί αναζητούν εναλλακτικά μοντέλα, τα οποία ν' ανταποκρίνονται στην ολιστική θεώρηση του ανθρώπου, της μάθησης και της ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Σήμερα, η άσκηση των ικανοτήτων αυτών τόσο σε επίπεδο έρευνας, όσο και σε παιδαγωγική πρακτική, προσεγγίζεται κυρίως μέσα από δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά την ανάπτυξη προγραμμάτων που εφαρμόζονται παράλληλα με το σχολικό πρόγραμμα. Η δεύτερη στηρίζεται στην παρέμβαση μέσα στα επιμέρους μαθήματα και ορίζεται ως «πρόγραμμα έγχυσης» (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π. · Ματσαγγούρας, 2003). Στο πλαίσιο της δεύτερης κατεύθυνσης κινείται η παρούσα έρευνα, η οποία εμπλέκοντας ένα αντικείμενο που προέρχεται ουσιαστικά από το χώρο των τεχνών, το Θεατρικό Παιχνίδι, διερευνά, αν μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας μέσα στη διδακτική διαδικασία.

Ισχυρό κίνητρο για την ενασχόλησή μου αυτή αποτέλεσε η εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός, αλλά και η περαιτέρω εξειδίκευση μου ως εμπυχωτρια Παιδαγωγικής Θεάτρου – Θεατρικού Παιχνιδιού. Ως εμπυχωτρια Θεατρικού Παιχνιδιού είχα πολλές φορές την ευκαιρία να δουλέψω με παιδιά διαφόρων ηλικιών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, αλλά και ενήλικες. Οι εμπειρίες μου αυτές γίνονταν συχνά πηγές προβληματισμού σχετικά με την επίδραση που ασκεί το Θεατρικό Παιχνίδι στα άτομα που συμμετείχαν. Ιδιαίτερα, όταν επρόκειτο για μόνιμες ομάδες, οι οποίες σε ετήσια βάση είχαν σταθερές εβδομαδιαίες συναντήσεις, οι παρατηρήσεις σχετικά με την εξέλιξη της ομάδας γενικότερα και των μελών της ειδικότερα, ήταν πιο συστηματικές. Οι παρατηρήσεις αυτές αναφέρονταν σε πολλαπλά επίπεδα κυρίως, όμως, στην επικοινωνία των μελών της, στη συνεργασία που ανέπτυσσαν, στην ικανότητα επινόησης που εμφάνιζαν, στην ευαισθητοποίηση τους σε αισθητικό επίπεδο και στη διαχείριση και επεξεργασία των ερεθισμάτων που δίνονταν.

Παράλληλα, ως εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας το Θεατρικό Παιχνίδι τόσο στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, όσο και στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, οι παρατηρήσεις αυτές γίνονταν πιο συστηματικές. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας αναφέρονταν, επιπλέον, στη σχέση του παιδιού με τη γνώση, στη συμμετοχή του σε αυτή και στον τρόπο διαχείρισής της.

Μέσα από αυτές τις εμπειρίες γίνονταν συχνά εμφανής, κάποιες φορές μάλιστα με εντυπωσιακό τρόπο, η ικανότητα των παιδιών να παράγουν πολλές και ενδιαφέρουσες ιδέες, ν' αναπτύσσουν τη φαντασία τους, να προβαίνουν σε πρωτότυπες συλλήψεις, να είναι πιο δημιουργικά. Μάλιστα, με το πέρασμα του χρόνου οι ικανότητες αυτές έδειχναν να έχουν αυξητική

τάση. Παράλληλα, κάθε φορά που χρησιμοποιούσα το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδο ήταν εμφανής ο ενθουσιασμός των παιδιών και το ενδιαφέρον που έδειχναν κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το διδακτικό αντικείμενο. Κατά πόσο, όμως, το Θεατρικό Παιχνίδι είχε πραγματικά σχέση με αυτή την εξέλιξη, ήταν ένας από τους βασικούς προβληματισμούς μου, αν και η εμπειρία μου ήταν ιδιαίτερα ενδεικτική.

Βέβαια, η σύζευξη των τεχνών και ιδιαίτερα του Θεάτρου ή διαφόρων τεχνικών του με τη διδακτική διαδικασία, διεθνώς, έχει εφαρμογή εδώ και πολλά χρόνια. Στην Ελλάδα, η σύζευξη αυτή έχει τη μορφή κυρίως της Δραματοποίησης, με την οποία τα παιδιά καλούνται ν' αναπαραστήσουν θέματα που προέρχονται από τα διδακτικά αντικείμενα. Επίσης, η εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού σε καθαρά διδακτικό επίπεδο χρησιμοποιείται κυρίως από εκπαιδευτικούς, ίσως σε πολύ μικρότερο εύρος, που έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση. Όμως, υπάρχει ένα ερευνητικό κενό αναφορικά με την επίδραση των εφαρμογών αυτών σε διδακτικό επίπεδο που να επικεντρώνονται στη δημιουργική σκέψη.

Έτσι, στην παρούσα μελέτη ο προβληματισμός αυτός από το επίπεδο της εμπειρίας έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί επιστημονικά, ευθυγραμμιζόμενος με την ανάγκη εφαρμογής εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας που θα καλλιεργούν και θα αναπτύσσουν τη δημιουργική ικανότητα των παιδιών.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που με τη βοήθειά και τη στήριξή τους συνεισφέρανε στην ολοκλήρωση αυτής της μελέτης. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επόπτη καθηγητή μου κο Καραγιώργο, ο οποίος με το αμέριστο ενδιαφέρον του, τις πολύτιμες συμβουλές του, αλλά και τους προβληματισμούς που μου έθετε, αποτέλεσε μια συνεχώς αναβλύζουσα πηγή ενθάρρυνσης για μένα. Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στους δύο συνεπόπτες της εργασίας αυτής, τον κο Ανδρεαδάκη, ο οποίος υπήρξε εξαιρετικά πολύτιμος σύμβουλος και με βοήθησε μέγιστα στους μεθοδολογικούς προβληματισμούς της μελέτης και την κα Ξανθάκου, η οποία μέσα από τη βαθιά της γνώση πάνω στη δημιουργικότητα και την καίρια καθοδήγησή της, αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο για μένα, ώστε να εμβαθύνω, όσο μπορούσα, σε ένα χώρο με εξαιρετική θεωρητική και ερευνητική πολυπλοκότητα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στο δάσκαλό μου στο Θεατρικό Παιχνίδι κο Κουρετζή, ο οποίος υπήρξε σε όλη αυτή την προσπάθεια πολύτιμος αρωγός με τις εύστοχες παρατηρήσεις του, αλλά και συνεχή πηγή επανατροφοδότησης σε ζητήματα που αφορούσαν το Θεατρικό Παιχνίδι.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον προϊστάμενο του 1^{ου} Γραφείου της Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου κο Ανδρεαδάκη, χωρίς τη βοήθεια του οποίου θα ήταν εξαιρετικά δύσκολη η εφαρμογή της έρευνας. Θερμές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στους διευθυντές των δύο σχολείων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, οι οποίοι με πολύ ενδιαφέρον δέχτηκαν την εφαρμογή της έρευνας στα σχολεία τους και τις δασκάλες των τάξεων που απευθύνονταν η έρευνα, για την άψογη συνεργασία τους. Επιπλέον, οφείλω θερμά ευχαριστώ στις εκπαιδευτικούς Κοκοσάλη Αγγελική, Νουκάκη Άννα και Σπανάκη Ειρήνη, για το χρόνο που διέθεσαν στη βαθμολόγηση των ερευνητικών εργαλείων, ως επιπλέον αξιολογητές.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω όλα τα παιδιά που συμμετείχαν με πολύ προθυμία και ενθουσιασμό στην έρευνα αυτή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει αυξανόμενο ενδιαφέρον και προβληματισμός διεθνώς για την παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία το σχολείο τώρα καλείται από τη μια να παρέχει δυνατότητες στο παιδί για ισόρροπη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του και παράλληλα να το προετοιμάσει ν' ανταποκρίνεται και να συμμετέχει ως ενεργός αυριανός πολίτης στο κοινωνικό αυτό γίγνεσθαι. Στην προσπάθεια αυτή, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα βασικά ζητούμενα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων των περισσότερων χωρών (Ξανθάκου, 1998:11). Πολλοί μελετητές τονίζουν τα οφέλη από την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Σύμφωνα με αυτούς, τα άτομα μπορούν να μαθαίνουν καλύτερα, να έχουν πνευματική υγεία και να προσφέρουν θετικά στην κοινωνία (Cropley, 1997:84). Ιδιαίτερα σήμερα, που, όπως επισημαίνεται από πολλούς, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης εμπεριέχει το ρίσκο της ομοιομορφίας – ιδεών, προϊόντων, συμπεριφορών, κ.α. – η δημιουργικότητα θεωρείται ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προσωπικότητας. Κάτω από αυτή την οπτική αναζητούνται τρόποι και μεθοδολογίες που θα ανταποκρίνονται στην ανάγκη για καλλιέργεια και ανάπτυξη του δημιουργικού πνεύματος.

Στο σημείο αυτό, οι Τέχνες διαπλέκονται δυναμικά με το σχολείο υπηρετώντας και αυτή την πλευρά της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η συνάντηση της τέχνης του Θεάτρου με την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα πεδίο που έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί έντονα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο τους παιδαγωγούς και τους ανθρώπους του Θεάτρου. Η θεατρική εμπύχωση ως το πιο πρόσφατο αποτέλεσμα αυτής της συνάντησης έχει πάρει τη μορφή ποικίλων μεθόδων και τεχνικών και εφαρμόζεται σε πολλές χώρες ως ειδική δραστηριότητα-μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ως διδακτική μέθοδος στη διαδικασία της μάθησης.

Η θεατρική εμπύχωση συνίσταται στη χρήση θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων έκφρασης στο πλαίσιο της προσέγγισης του Θεάτρου από τα παιδιά και τους νέους, με κύριους στόχους την αυτοέκφραση, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αισθητική καλλιέργεια και την ενεργοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων. Στην Ελλάδα η μέθοδος που αναπτύχθηκε και ανταποκρίνεται στις αρχές της θεατρικής εμπύχωσης είναι το Θεατρικό Παιχνίδι.

Υπάρχουν αρκετές μελέτες που έχουν αναδείξει την πολυδιάστατη επίδραση των μεθόδων της θεατρικής εμπύχωσης στην προσωπικότητα του παιδιού και στη διαδικασία της μάθησης. Ελάχιστες, όμως, έχουν ασχοληθεί με την επίδρασή τους στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, παρόλο που θεωρητικά τουλάχιστον, αυτό θεωρείται δεδομένο. Ειδικότερα για τη σχέση της θεατρικής εμπύχωσης ως διδακτικής μεθόδου με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, δεν εντοπίστηκαν σχετικές μελέτες, ιδιαίτερα στην Ελλάδα.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση αυτού ακριβώς του πεδίου, τη σχέση, δηλαδή, της διδασκαλίας μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Το πεδίο εφαρμογής της διδασκαλίας αυτής ήταν δύο μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, η Ιστορία και η Μελέτη Περιβάλλοντος.

Στην έρευνα η δημιουργική σκέψη προσδιορίστηκε με βάση τα χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας σκέψης, όπως αυτά ορίζονται από τη σχετική βιβλιογραφία της γνωστικής προσέγγισης της δημιουργικότητας.

Τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν μια ένδειξη για την πραγματική συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία αναφορικά με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Η μελέτη αποτελείται από τρία μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο, την ερευνητική προσέγγιση του θέματος και το ερμηνευτικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου γίνεται μια προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της «δημιουργικότητας». Η προσπάθεια αυτή, η οποία βασίστηκε στους διαφορετικούς οπτικούς ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί και στις κύριες ερμηνευτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες μελετάται η δημιουργικότητα, κάνει εμφανή την πολυπλοκότητα του φαινομένου και τους πλείστους αλληλεπιδρώντες και αλληλοσυσχετιζόμενους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της. Στη συνέχεια η θεωρητική μελέτη επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, όπως αυτά αναλύονται μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές: ως επιμέρους νοητικές ικανότητες και ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων. Επιπλέον, αναλύονται οι εξωγενείς παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του ατόμου, το πολιτισμικό και εργασιακό περιβάλλον. Επίσης, η ανάλυση αυτή αναφέρεται στις μεθόδους άσκησης της δημιουργικής σκέψης.

Στη συνέχεια, η μελέτη επικεντρώνεται στους δύο κύριους άξονες που αφορούν την παρούσα έρευνα σε σχέση με τη δημιουργικότητα, το σχολείο και τις τέχνες γενικότερα. Αναφορικά με το σχολείο αναλύεται η θέση του δημιουργικού μαθητή μέσα σε αυτό, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του, καθώς και οι παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, οι οποίοι επικεντρώνονται στον τρόπο διδασκαλίας και στην προσωπικότητα του δασκάλου. Σχετικά με τη σχέση της δημιουργικότητας με τις τέχνες, παρουσιάζονται τα σημεία εκείνα που συνδέουν τη μια έννοια με την άλλη.

Τέλος, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια ενδεικτική παρουσίαση των μέσων που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της δημιουργικής σκέψης στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού του όρου «Θεατρικό Παιχνίδι», μέσα από την ένταξή του στο γενικότερο πεδίο του Θεάτρου στην εκπαίδευση. Καθώς η συνάντηση του Θεάτρου και της εκπαίδευσης έχει αναδείξει διάφορες μεθόδους εφαρμογής ανάλογα με την αντίληψη για τους σκοπούς και τη σχέση του με αυτή, είναι απαραίτητος ο ακριβής προσδιορισμός του όρου. Στο πλαίσιο αυτού του προσδιορισμού εντάσσεται και η παρουσίαση της δομικής συγκρότησης της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού, έτσι όπως

εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, με τη λειτουργία των τριών ή τεσσάρων φάσεων. Ακόμη, παρουσιάζεται η θέση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα διάφορα ΦΕΚ και τις εκδόσεις του Ο.Ε.Δ.Β., καθώς και μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Στη συνέχεια μελετάται η λειτουργία των μεθόδων θεατρικής εμπύχωσης στη διδακτική διαδικασία σε διεθνές επίπεδο, ενώ ειδικότερα για την Ελλάδα, παρουσιάζεται η λειτουργία του Θεατρικού Παιχνιδιού στο διδακτικό πλαίσιο, έτσι όπως προτείνεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, παρουσιάζεται ο θεωρητικός συσχετισμός των διαφόρων μεθόδων της θεατρικής εμπύχωσης και ειδικότερα του Θεατρικού Παιχνιδιού με τη δημιουργικότητα.

Το τρίτο κεφάλαιο της θεωρητικής ανάλυσης αναφέρεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που εντοπίστηκαν και σχετίζονται με την παρούσα μελέτη. Από τη διερεύνηση αυτή διαπιστώθηκε ο βαθμός ενασχόλησης των ερευνητών με το συγκεκριμένο αντικείμενο, ιδιαίτερα στην Ελλάδα και παράλληλα, η θεωρητική και μεθοδολογική αντίληψη που υπάρχει για το Θεατρικό Παιχνίδι, καθώς ο όρος αρκετές φορές συγχέεται με διαφορετικές μεθόδους θεατρικής εμπύχωσης.

Η παρουσίαση των μελετών ξεκινά με εκείνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και κατόπιν παρουσιάζονται αυτές που έχουν πραγματοποιηθεί στο διεθνή χώρο. Μέσα από αυτή τη βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση γίνεται φανερό το ερευνητικό κενό που υπάρχει σχετικά με τη σύνδεση του Θεατρικού Παιχνιδιού και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, καθώς μόνο δύο έρευνες εντοπίστηκαν να έχουν κάνει άμεσα αυτή τη συσχέτιση. Και οι δύο, όμως, δεν αναφέρονταν στην εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου, αλλά ως καλλιτεχνικής μεθόδου.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης περιλαμβάνει την ερευνητική και μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.

Ειδικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η προβληματική της έρευνας, η αναγκαιότητα που υπηρετεί, η επικαιρότητα, η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της, καθώς και οι σκοποί και στόχοι που τέθηκαν. Επίσης, παρουσιάζεται η κύρια και οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, όπως και η μέθοδος της έρευνας, η οποία ακολουθεί ένα ημι-πειραματικό σχέδιο και εντάσσεται στο εμπειρικο-αναλυτικό επιστημολογικό παράδειγμα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δύο κύριες μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος και η δημιουργική σκέψη των μαθητών και ο λειτουργικός τους ορισμός. Επιπλέον, αναφέρονται και άλλες μεταβλητές, στις οποίες έγινε προσπάθεια ελέγχου, πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας. Κατόπιν γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση των μέσων συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Για τη συλλογή τους χορηγήθηκαν δύο τύποι τεστ, ένα γλωσσικό και ένα εικονογραφημένο, για τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά η διαδικασία χορήγησης και τα κριτήρια βαθμολόγησής τους. Ακολουθεί η παρουσίαση της πιλοτικής χορήγησης του γλωσσικού τεστ, η οποία εμπεριέχει και τις μικρές αλλαγές που κρίθηκαν απαραίτητες. Ακόμη, αναφέρονται το δείγμα της έρευνας, ο τόπος και χρόνος διεξαγωγής της, η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε και ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στη χρονική διάρκεια της έρευνας και στη διαδικασία εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης καθώς και στον τρόπο καταγραφής των μαθημάτων που εφαρμόστηκαν, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα ΙΙ. Επίσης, παρουσιάζονται

αναλυτικά οι καταγραφές των ενεργειών των μαθητών στο πρόγραμμα αυτό και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης. Παρουσιάζονται οι κατηγορίες που σχηματίστηκαν από την ανάλυση των απαντήσεων αυτών, παράλληλα με κάποιες ενδεικτικές κάθε κατηγορίας απαντήσεις, καθώς και κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις που αξιολογήθηκαν ως πρωτότυπες.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συγκριτική μελέτη της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου. Σε επαγωγικό επίπεδο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με την ισοδυναμία των δύο ομάδων του δείγματος πριν την παρέμβαση, τα αποτελέσματα της σύγκρισης της επίδοσης των δύο ομάδων στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης μετά την παρέμβαση και τα αποτελέσματα από τη σύγκριση της επίδοσης κάθε ομάδας χωριστά στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, πριν και μετά την παρέμβαση.

Το τρίτο μέρος, της συζήτησης, περιλαμβάνει μια μικρή εισαγωγή, όπου αναφέρονται τα σημεία διερεύνησης της έρευνας και παρουσιάζονται περιληπτικά τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της ισοδυναμίας των δύο ομάδων του δείγματος, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Στο όγδοο κεφάλαιο ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας από τη σύγκριση της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου, ξεκινώντας από τις επιμέρους υποθέσεις και καταλήγοντας στη βασική υπόθεση της έρευνας.

Ακολουθούν τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή της μελέτης και τρία παραρτήματα. Το πρώτο παράρτημα περιλαμβάνει τους δύο τύπους τεστ αποκλίνουσας σκέψης που χορηγήθηκαν στους μαθητές του δείγματος. Το δεύτερο παράρτημα περιλαμβάνει την αναλυτική καταγραφή των μαθημάτων της διδακτικής παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένου και των στόχων και των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε μάθημα. Στο τρίτο παράρτημα περιλαμβάνεται η απομαγνητοφώνηση μιας ομαδικής συνέντευξης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, η οποία πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά το τελευταίο μάθημα της παρέμβασης. Η συνέντευξη αυτή έχει ελεύθερο χαρακτήρα αποτελώντας μια ένδειξη για την ερευνήτρια, αλλά και τους αναγνώστες σχετικά με το πώς βίωσαν τα παιδιά την όλη διδακτική διαδικασία με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ- ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

1.1. Ορισμός της δημιουργικότητας

Η οριοθέτηση της δημιουργικότητας σ' ένα γενικά παραδεκτό ορισμό έχει αποδειχτεί αρκετά δυσχερής, καθώς προσεγγίζεται μέσα από διαφορετικούς μεθοδολογικούς και θεωρητικούς προσανατολισμούς. Έτσι, προκύπτει μια ποικιλία ορισμών που ο καθένας αναδεικνύει την κύρια κατεύθυνση προβληματισμού, μέσα από την οποία ερευνάται και μελετάται το φαινόμενο. Οι κατευθύνσεις αυτές προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα είτε ως προϊόν, είτε ως πορεία, ή τη μελετούν από την πλευρά της δημιουργικής προσωπικότητας, ή του περιβάλλοντος ανάπτυξής της (Runko, 1997:ix · Ξανθάκου, ό.π.:29). Έτσι, ανάλογα πού δίνεται η έμφαση, στην παραγωγή, στην πορεία ή στην εμπειρία, σε κάθε ορισμό τονίζονται, αντίστοιχα, τα στοιχεία του νέου και χρήσιμου, του διαφορετικού, αλλά παραγωγικού, του εμπνευσμένου και του ενυπάρχοντος (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996:35). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές προτείνουν το μη ορισμό της δημιουργικότητας. Θεωρούν ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να οριστεί, διότι παραμένει κάτι άγνωστο, για το οποίο γνωρίζουμε πολύ λίγα (Amabile, 1996:19). Τη θέση αυτή εκφράζει πρώτος ο Πλάτωνας, ο οποίος θεωρούσε ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να κατανοηθεί με τη λογική, αλλά ως θεία δύναμη (Boden, 1996:1). Την αντίθετη άποψη πρεσβεύει ο Αριστοτέλης, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι δημιουργικές διαδικασίες υπακούνε τους φυσικούς νόμους (Rothenberg, Hausman, 1976:33).

Η Boden (1996) θέτοντας κάποια βασικά ερωτήματα αναδεικνύει το πρόβλημα του προσδιορισμού της δημιουργικότητας. Τα ερωτήματα αυτά αφορούν τη φύση της δημιουργικότητας, την ποιοτική και ποσοτική της διάκριση, την αξιολόγηση και τη μέτρησή της, την πορεία της και την προσωπικότητα των δημιουργικών ατόμων. Αυτά είναι:

- Τι είναι και πώς μπορεί να προσδιοριστεί η δημιουργικότητα;
- Έχει ψυχολογική ή κοινωνική διάσταση;
- Είναι κάθε νέα ιδέα δημιουργική και αν όχι ποια είναι η διαφορά τους;
- Η δημιουργική διαδικασία είναι ίδια στις τέχνες και στις επιστήμες;
- Ποιο είδος αξιολόγησης είναι κατάλληλο και από ποιον;
- Μπορεί να μετρηθεί η δημιουργικότητα και πώς;
- Μπορούν δύο νέες ιδέες να συγκριθούν και η μία να θεωρηθεί πιο δημιουργική από την άλλη;
- Εφόσον μπορεί κάτι να αναγνωριστεί ως δημιουργικό μπορούμε να εξηγήσουμε με συστηματικό τρόπο την πορεία της ανακάλυψης;

- Έχουν ή χρειάζονται διαφορετικά του μέσου ατόμου χαρακτηριστικά τα δημιουργικά πρόσωπα;

- Έχουν διαφορετικές προσωπικότητες αυτοί που επιδεικνύουν καλλιτεχνικά και επιστημονικά δημιουργικά έργα;

Τα ερωτήματα αυτά, θέτουν συνοπτικά τους βασικούς προβληματισμούς από τους οποίους εκπορεύονται οι προσπάθειες ορισμού της έννοιας.

Ο Guilford (Ξανθάκου, ό.π.:29), ένας από τους πρωτοπόρους ψυχομέτρους, το 1950 δίνει έναν από τους πρώτους ορισμούς της δημιουργικότητας, ο οποίος εμπεριέχει τα στοιχεία της εφευρετικότητας, της σύνθεσης και του σχεδιασμού. Αργότερα, μέσα από το θεωρητικό πρότυπο για τη δομή της νοημοσύνης που ανέπτυξε μαζί με τους συνεργάτες του κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη. Η συγκλίνουσα σκέψη αφορά τη νοητική διεργασία που επεξεργάζεται ορθολογικά τις πληροφορίες και καταλήγει σε μια μόνο ορθή λύση ενώ η αποκλίνουσα σκέψη - την οποία ταυτίζει με τη δημιουργική - αναζητά όλες τις πιθανές λύσεις (Ξανθάκου, ό.π.:34-39). Τον όρο «αποκλίνουσα σκέψη» (divergent thinking) τον επινόησε ο Binet, από τον οποίο φαίνεται να εμπνεύστηκε ο Guilford. Με τον όρο αυτό ο Binet προσδιόρισε τη σκέψη που αντιτίθεται σε εκείνη που συμμορφώνεται στους εγκατεστημένους κανόνες (Smith, Carlsson et al., 1990:2). Από τον ορισμό του Guilford και μετά διατυπώθηκαν πολλοί άλλοι.

Ο Rogers (1954) ορίζει τη δημιουργικότητα συνδέοντάς την με τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του ατόμου και τους εξωτερικούς παράγοντες που συνηγορούν στην εμφάνιση ενός νέου προϊόντος. Οι παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν με τα υλικά, τα γεγονότα, τους ανθρώπους και τις καταστάσεις που θα ζήσει στη ζωή του το άτομο.

Ο Piaget (Αλβανούδη, Γρόσδος, Καλλιμάνη κ.ά., 1998), θεωρεί τη δημιουργικότητα ως διαδικασία επίλυσης, αλλά και εύρεσης προβλημάτων, μια διαδικασία πειραματισμού και εξερεύνησης.

Ο Maslow (Ξανθάκου, ό.π.:29-30), προσδίδει στη δημιουργικότητα τις έννοιες της καθολικότητας και παγκοσμιότητας θεωρώντας ότι αποτελεί μια προδιάθεση του ανθρώπου ενεργοποίησης, για να γίνει αυτό που εν δυνάμει υπάρχει σε αυτόν και τη συνδέει με την έννοια της αυτοπραγμάτωσης. Η τάση αυτή ενυπάρχει σε όλους τους ανθρώπους από τη γέννησή τους και εκφράζεται μέσα από τις πιο απλές και καθημερινές πράξεις του ατόμου έως τις πιο πολύπλοκες και σπάνιες.

Ο Mednick (1962) μέσα από τον ορισμό του προσδιορίζει τη δημιουργική πορεία της σκέψης λέγοντας ότι *«είναι η διαμόρφωση συσχετισμένων στοιχείων σε νέους συνδυασμούς, οι οποίοι είτε καλύπτουν συγκεκριμένες απαιτήσεις είτε είναι με κάποιο τρόπο χρήσιμοι»* p.228. Μάλιστα, όσο πιο απομακρυσμένα είναι τα στοιχεία που συνδυάστηκαν μεταξύ τους, τόσο πιο δημιουργική είναι η πορεία ή λύση που προκύπτει.

Ο Torrance (1965) ορίζει τη δημιουργικότητα ως μια διαδικασία που είναι *«ευαίσθητη στα προβλήματα στις ανεπάρκειες, τα χάσματα στη γνώση, τα ελλείποντα στοιχεία, τις δυσαρμονίες, κ.α.»* p. 217. Η πορεία της συνίσταται στην αναγνώριση των δυσκολιών, τη διερεύνηση λύσεων μέσα από υποθέσεις, τον έλεγχο και τον επανέλεγχο αυτών των υποθέσεων, την πιθανή τροποποίησή τους και τον έλεγχο ξανά και την τελική κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Αυτή η διαδικασία τονίζει ότι είναι μια φυσική ανθρώπινη διαδικασία. Σε αυτόν τον ορισμό, τον οποίο ονομάζει «ερευνητικό ορισμό», εφόσον διευκολύνει ερευνητικούς σκοπούς και τοποθετεί τη δημιουργικότητα στη σφαίρα της καθημερινής ζωής χωρίς να

την περιορίζει στα σπάνια και υψηλά επιτεύγματα της δημιουργικότητας, ο Torrance σε συνέντευξή του στον Shaughnessy, M. το 1998 αναφέρει και άλλους δύο. Έναν «καλλιτεχνικό» ορισμό και έναν ορισμό «επιβίωσης».

Ο «καλλιτεχνικός» ορισμός διατυπώνεται σε ένα κείμενο, το οποίο βασίζεται σε αναλογίες και δόθηκε στον ίδιο το 1964, από τον Karl Anderson, ένας σπουδαστή του στο πανεπιστήμιο της California. Ενδεικτικά, κάποιες προτάσεις αναφέρουν: « *Η δημιουργικότητα είναι σαν την επιθυμία να ξέρεις. Η δημιουργικότητα είναι σαν το βαθύ σκάψιμο. Η δημιουργικότητα είναι σα να κοιτάξεις δύο φορές.....Η δημιουργικότητα είναι σα να κάνεις τρύπες για να δεις μέσα..... Η δημιουργικότητα είναι σαν να σφίγγεις τα χέρια με το αύριο*» p.442. Τον ορισμό αυτόν ο Torrance, όπως λέει τον θεωρεί χρήσιμο, όταν ασχολείται θεωρητικά με τη δημιουργικότητα και θέλει να μην χάνει επαφή με τη φύση της δημιουργικότητας.

Ο ορισμός «επιβίωσης» προσδιορίζει τη δημιουργική διαδικασία ως τον ανασυνδυασμό παλαιών στοιχείων μέσα σε νέα πλαίσια που έχουν νέα δεδομένα και απαιτήσεις, με τη χρήση της φαντασίας. Τονίζει ότι τα στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν στην εύρεση μιας δημιουργικής λύσης μπορούν να διδαχθούν, όμως ο άνθρωπος, όταν βρίσκεται σε νέες και μάλιστα κρίσιμες καταστάσεις πρέπει να μπορεί να είναι δημιουργικός ο ίδιος χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, κάτι που δε διδάσκεται. Η δημιουργικότητα η ίδια αυτοανακαλύπτεται και αυτοπειθαρχείται.

Ο Gardner (1996) στον ορισμό του περιγράφει το δημιουργικό άτομο, το οποίο «...*λύνει προβλήματα, διαμορφώνει προϊόντα ή θέτει νέα ερωτήματα μέσα σε έναν τομέα με έναν τρόπο που θεωρείται αρχικά ασυνήθιστος, αλλά γίνεται τελικά αποδεκτός μέσα σε μια τουλάχιστον πολιτιστική ομάδα*» p.145. Η λύση προβλημάτων, η εύρεση προβλημάτων και η δημιουργία προϊόντων έχουν ίση αξία για τον Gardner. Επίσης, θεωρεί ότι η δημιουργικότητα ή η μη δημιουργικότητα δεν υφίσταται γενικά. Συνδέεται με διάφορους τομείς και απαιτείται πείρα προτού επιτευχθεί κάτι, μια σημαντική δημιουργική εργασία. Μάλιστα, τίποτα από μόνο του, πρόσωπο, πράξη ή προϊόν, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργικό, καθώς η κριτική από άτομα που είναι ειδικά στον τομέα που εμφανίζεται είναι απαραίτητη.

Η Amabile (1996) αναγνωρίζει και εκείνη την κοινωνική διάσταση της δημιουργικότητας. Στον ορισμό της τονίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης κατάλληλων παρατηρητών που θα κρίνουν, αν ένα προϊόν ή μια αντίδραση είναι δημιουργικά. Έτσι, δημιουργικό είναι αυτό που αναγνωρίζεται από τους κατάλληλους κριτές ως τέτοιο και δημιουργική σκέψη είναι η πορεία της σκέψης, από την οποία παράγεται κάτι που έχει κριθεί ως δημιουργικό. Με αυτόν τον ορισμό η Amabile απορρίπτει την αναγκαιότητα ενός εκ των προτέρων καθορισμού αντικειμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση ενός προϊόντος ή μιας αντίδρασης ως δημιουργικών, εφόσον αυτά δημιουργούνται πάνω σε υποκειμενικές βάσεις. Αποδέχεται, όμως, ότι είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί η φύση των αντιδράσεων των παρατηρητών, όταν αποκαλούν κάτι ως δημιουργικό. Έτσι, συμπληρώνοντας τον ορισμό της αναφέρει ότι κάθε προϊόν ή αντίδραση κρίνονται ως δημιουργικά στο βαθμό που είναι νέα, κατάλληλα, χρήσιμα και έχουν ευρετικό χαρακτήρα παρά αλγοριθμικό. Αλγοριθμικό έργο είναι αυτό που έχει ξεκάθαρους στόχους και η λύση του είναι ξεκάθαρη. Ευρετικό (heuristic) έργο είναι εκείνο που δεν έχει συνήθως ξεκάθαρους στόχους και η πορεία προς τη λύση δεν είναι ακριβής.

Ο Gedo (1990) ορίζει τη δημιουργικότητα με ψυχαναλυτικούς όρους θεωρώντας την ως μια υγιή απόλαυση που προκύπτει από την αναζήτηση της καινοτομίας και θεωρεί ότι είναι το αντίθετο μιας ψυχοπαθολογικής στάσης που προέρχεται από παλιούς ενοχλητικούς τρόπους συμπεριφοράς.

Με ψυχαναλυτικούς όρους προσδιορίζουν τη δημιουργικότητα και οι Smith και Carlsson (1990). Τη θεωρούν ως ένα γόνιμο και παραγωγικό τρόπο να ζει κάποιος την πραγματικότητα, αλλά και τον εαυτό του. Αυτό ευνοείται και επιτυγχάνεται, όταν τα διάφορα επίπεδα της εμπειρίας του ατόμου μπορούν να επικοινωνούν. Αυτό έχει ως συνέπεια οι ανεξέλικτες ή οι «μη προσαρμοσμένες» εμπειρίες και διανοητικές λειτουργίες να επαναχρησιμοποιούνται και να αναδημιουργούνται σπάζοντας έτσι τα ριζωμένα πρότυπα της εμπειρίας.

Ο Deutsch (Αλβανούδη, Γρόσδος, Καλλιμάνη κ. ά., ό.π.), νεοφροϋδιστής, την αντιλαμβάνεται ως μια άμυνα απέναντι στην ψυχική ασθένεια.

Ο Bruner (Nickerson, 1999:393) στον ορισμό του προσδίδει στη δημιουργικότητα το στοιχείο της αποτελεσματικής έκπληξης (effective surprise), το οποίο θεωρεί ότι είναι ένα διακριτό χαρακτηριστικό των δημιουργικών εγχειρημάτων, αλλά σημειώνει ότι η έκπληξη αυτή από μόνη της δεν είναι αρκετή. Το ίδιο σημαντικό χαρακτηριστικό θεωρεί ότι είναι και η χρησιμότητά τους.

Οι Sternberg και Lubart (1999), ορίζουν τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα να παράγει κάποιος ένα έργο, το οποίο είναι καινοτόμο, δηλαδή πρωτότυπο και απρόσμενο και ταυτόχρονα κατάλληλο, δηλαδή χρήσιμο και προσαρμοσμένο στους περιορισμούς που θέτουν οι στόχοι του.

Ο MacKinnon και οι συνεργάτες του (Harrington, 1990:145) τονίζουν και αυτοί τα κριτήρια της πρωτοτυπίας και της προσαρμογής στην πραγματικότητα. Όμως, ως τρίτο κριτήριο της αληθινής δημιουργικότητας θεωρούν τη διαδικασία κατά την οποία διατηρείται η αρχική ενόραση του ατόμου, αξιολογείται και μετά την επεξεργασία της αναπτύσσεται πλήρως και πραγματοποιείται.

Οι Gruber και Wallace (1999), όπως στους περισσότερους ορισμούς, περιλαμβάνουν και εκείνοι τα κριτήρια της καινοτομίας και της αξίας, προσθέτοντας, όμως, ακόμα δύο στο δικό τους ορισμό. Τη σκοπιμότητα και τη διάρκεια. Αναγνωρίζουν δηλαδή ως δημιουργικά τα προϊόντα που είναι καινοτόμα και έχουν αξία, αλλά παράλληλα έχουν προκύψει για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς και η ολοκλήρωσή τους, η οποία μπορεί να υπερβαίνει μερικές φορές και τη διάρκεια της ζωής των ίδιων των δημιουργών – μπορεί να έχει μεγάλη χρονική διάρκεια. Τα δύο επιπλέον κριτήρια προσθέτονται, καθώς πιστεύουν ότι η δυσκολία παραγωγής ενός δημιουργικού προϊόντος έγκειται στο ότι αυτό πρέπει γίνει συμβατό με τους ανθρώπινους σκοπούς και με τα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα.

Μέσα από τους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς δοθεί διαφαίνεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου της δημιουργικότητας. Επιπλέον, ο καθορισμός διάφορων τύπων δημιουργικότητας έχει δώσει επιπλέον προσδιορισμούς.

Ο Eysenck (1996) δίνει στο χαρακτηριστικό της καινοτομίας δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Η μια αναφέρεται στην ατομική καινοτομία, δηλαδή στην ανακάλυψη μιας ιδέας ή ενός προϊόντος που είναι νέα για το ίδιο το άτομο που τα παρήγαγε. Η άλλη αναφέρεται στην κοινωνική καινοτομία, δηλαδή στην παραγωγή μιας ιδέας ή ενός προϊόντος που είναι

νέα για όλους. Έτσι, η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή στην πρώτη περίπτωση ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενώ στη δεύτερη γίνεται αντιληπτή ως προϊόν, το οποίο είναι νέο σε κοινωνικό επίπεδο.

Την παραδοχή της δημιουργικότητας σε καθαρά ατομικό επίπεδο κάνει και ο Weisberg (1999). Διαχωρίζει την ατομική δημιουργικότητα λέγοντας ότι «...κάθε λύση, η οποία είναι νέα για ένα άτομο ανεξάρτητα από το πόσα άλλα άτομα έφτασαν στην ίδια λύση, είναι δημιουργική» p.4.

Ο Csikszentmihalyi (1997), κρίνει ότι ο όρος «δημιουργικότητα» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στα άτομα που εκφράζουν ασυνήθιστες σκέψεις, είναι ενδιαφέροντα, έχουν γρήγορο μυαλό, έχουν πολλά ενδιαφέροντα και κάνουν λαμπρές συζητήσεις. Αν δεν εμφανίσουν, όμως, κάποιο σημαντικό έργο τα θεωρεί απλά λαμπερά και ευφυή. Η δεύτερη περίπτωση αφορά τους ανθρώπους εκείνους που βιώνουν τον κόσμο με νέους και πρωτότυπους τρόπους. Έχουν φρέσκες ιδέες και αντιλήψεις, είναι διορατικοί και μπορεί να κάνουν σημαντικές ανακαλύψεις που, όμως, μόνο αυτοί γνωρίζουν. Αυτά τα άτομα θεωρεί ότι έχουν προσωπική δημιουργικότητα (personally creative). Η τρίτη περίπτωση αφορά τα άτομα, τα οποία με τα έργα τους έχουν επιφέρει αλλαγές στον πολιτισμό. Αυτά τα άτομα τα ονομάζει δημιουργικά. Οι τρεις αυτές περιπτώσεις της δημιουργικότητας δεν περικλείουν απαραίτητα η μια την άλλη. Είναι απλά διαφορετικοί τρόποι να είναι κάποιος δημιουργικός. Βασιζόμενος στον τρίτο τύπο ορίζει τη δημιουργικότητα ως «...κάθε πράξη, ιδέα, ή προϊόν που αλλάζει έναν υπάρχοντα τομέα ή που μετασχηματίζει έναν υπάρχοντα τομέα σε ένα νέο» p.28. Επίσης, ορίζει το δημιουργικό άτομο ως κάποιον «...του οποίου οι σκέψεις ή οι πράξεις αλλάζουν έναν τομέα ή καθιερώνουν ένα νέο τομέα» p.28.

Το ίδιο και ο Gardner (Nickerson, 1999:399), αντιπαραβάλλει τη δημιουργικότητα εκείνων που η δουλειά τους στον τομέα τους θεωρείται ξεχωριστή και οδηγεί σε αλλαγές (Big C) με εκείνη, που αφορά τους ανθρώπους που εκφράζουν δημιουργικότητα μόνο μέσα στην καθημερινή τους ζωή (little c).

Επίσης, η Boden (1996), διακρίνει την ψυχολογική (P-creativity) από την ιστορική (H-creativity) δημιουργικότητα. Η ψυχολογική δημιουργικότητα αναφέρεται στις ιδέες εκείνες που έχουν κάποια αξία, αλλά το άτομο που τις παρήγαγε δε θα μπορούσε να τις έχει πριν, ανεξάρτητα από το πόσοι άλλοι άνθρωποι τις είχαν πριν από αυτό. Η ιστορική δημιουργικότητα αναφέρεται στις πολύτιμες ιδέες, οι οποίες είναι από τη μια ψυχολογικά δημιουργικές, δηλαδή ποτέ πριν δεν τις είχε σκεφτεί αυτός που τις εμφάνισε, αλλά παράλληλα κανείς ποτέ στην ιστορία του ανθρώπου δεν τις είχε πριν από αυτόν.

Ακόμα, ο Taylor (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, ό.π.:37-38 · Νήμα, 2002:12-13), διακρίνει πέντε ιεραρχικά επίπεδα της δημιουργικότητας που αντιστοιχούν σε πέντε διαφορετικές μορφές της. Αυτές είναι: η εκφραστική δημιουργικότητα, η τεχνική, η ερευνητική, η νεωτεριστική και η αναδυόμενη. Η εκφραστική δημιουργικότητα αφορά τις ιδέες ή τις δραστηριότητες που είναι αυθόρμητες και η ποιότητά τους δεν παίζει σημαντικό ρόλο, για παράδειγμα το χιούμορ. Στην τεχνική δημιουργικότητα σημασία έχει η δημιουργική παραγωγή να συνοδεύεται και από μια άρτια δεξιότητα. Η εφευρετική δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται νέες χρήσεις για παλιά υλικά, να συλλαμβάνει ασυνήθιστες σχέσεις, να εφευρίσκει νέες μεθόδους

αντιμετώπισης προβλημάτων, κ.α. Η νεωτεριστική δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να τροποποιεί έναν τομέα και να διαμορφώνει παρεκκλίσεις σε εδραιωμένες σχολές σκέψης. Τέλος, η αναδυόμενη είναι η υψηλότερη και η ιδεατή μορφή της δημιουργικότητας. Αφορά τα άτομα εκείνα που ανοίγουν νέους ορίζοντες στην ανθρωπότητα.

Όπως είναι εμφανές, σύμφωνα με τις διάφορες οριοθετήσεις, η δημιουργικότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Έτσι, με μια ολιστική ματιά, η δημιουργικότητα είναι ένα παγκόσμιο και καθολικό φαινόμενο, το οποίο συνδέεται στενά με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτό, πηγάζει από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, αποτελεί μια συγκεκριμένη νοητική διεργασία, έχει αποτέλεσμα μια νέα, χρήσιμη και κατάλληλη παραγωγή για το άτομο ή την χωροχρονικά προσδιορισμένη κοινωνία (Ξανθάκου, ό.π: 33).

1.2. Κύριες ερμηνευτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις της δημιουργικότητας

Κάθε οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικότητας στηρίζεται στη θεωρία μέσα από την οποία μελετήθηκε και ερμηνεύτηκε το φαινόμενο. Στις θεωρίες αυτές εμπλέκονται πολλοί ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε κάθε μια έχει ακολουθηθεί διαφορετική προσέγγιση σε μεθοδολογικό και ερμηνευτικό επίπεδο. Παρακάτω αναφέρονται οι κύριες προσεγγίσεις της μελέτης της δημιουργικότητας.

A. Η Γνωστική ή ορθολογική προσέγγιση

Η *γνωστική ή ορθολογική θεώρηση* εξετάζει την πορεία και τις γνωστικές λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Συνδέει τη δημιουργικότητα με τη λύση προβλημάτων, την αποκλίνουσα σκέψη, τον εντοπισμό προβλημάτων και άλλα μοντέλα γνωστικής ανάπτυξης. Μέσα από αυτή την οπτική έχουν γίνει οι περισσότερες έρευνες και αναφέρεται το μεγαλύτερο κομμάτι της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και το μεγαλύτερο μέρος των τεστ.

Ο Mumford (Clark, 2005:78), κάνοντας μια γενική θεώρηση διακρίνει δύο κατηγορίες ερευνών που μελετούν τη δημιουργική σκέψη από την σκοπιά της λύσης προβλημάτων. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις έρευνες που αντιλαμβάνονται τη δημιουργική σκέψη ως ένα ασυνείδητο και ανεξέλεγκτο φαινόμενο, που συμβαίνει μετά από μια περίοδο προετοιμασίας και επώασης. Η δεύτερη κατηγορία αφορά αυτές που την αντιλαμβάνονται ως ένα κατευθυνόμενο και ελεγχόμενο φαινόμενο, που εξαρτάται από το συλλογισμό που παράγεται κατά τον ενεργό χειρισμό των προσφερόμενων πληροφοριών. Η κατηγορία αυτή δίνει μεγάλο βάρος στην εκμάθηση και το χειρισμό των γνώσεων. Επικεντρώνεται στις ικανότητες της σύνθεσης και της αναδιοργάνωσης θεωρώντας τις ως τις πιο σπουδαίες. Το μοντέλο που προτείνει ο Mumford για την ερμηνεία της δημιουργικότητας ενσωματώνει και τις δύο αυτές κατηγορίες.

Οι Jay και Perkins (1997) τονίζουν ότι η ικανότητα *«εύρεσης και διατύπωσης ενός προβλήματος είναι το κλειδί της δημιουργικής σκέψης και του δημιουργικού επιτεύγματος σε πολλούς τομείς, μια ενέργεια που*

διακρίνεται και είναι ίσως περισσότερο σπουδαία από τη λύση προβλημάτων» p.257.

Το ίδιο και ο Gardner (1996), θεωρεί ότι η δημιουργικότητα εκφράζεται μέσα από τη λύση, αλλά και την εύρεση προβλημάτων. Επίσης, υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα αποτελεί μέρος των επτά «νοημοσύνων» του. Από τη μελέτη διαπρεπών δημιουργών κατέληξε ότι τα δημιουργικά άτομα χαρακτηρίζονται από ασυνήθιστους συνδυασμούς των νοημοσύνων αυτών. Μάλιστα, χαρακτηρίζονται και από μια κατάσταση, την οποία ονομάζει «καρποφόρο ασυγχρονισμό» (fruitful asynchrony), δηλαδή από μια ιδιαίτερη ένταση ή μια έλλειψη συντονισμού των στοιχείων που περιλαμβάνονται σε ένα έργο που παράγεται. Ακόμα, η έλλειψη συγχρονισμού μπορεί να εντοπίζεται σε μια ασυνήθιστη διαμόρφωση των ταλέντων που έχουν τα δημιουργικά άτομα ή σε μια αρχική έλλειψη συντονισμού μεταξύ των δυνατοτήτων τους στους τομείς, στους οποίους επιδιώκουν να εργαστούν και στις αντιλήψεις ή προκαταλήψεις του τρέχοντος τομέα. Αυτή, όμως η έλλειψη συντονισμού στο τέλος εξομαλύνεται και οδηγεί στη δημιουργική δουλειά.

Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά ο Gardner θεωρεί ότι σημαντικό ρόλο στην ανάδυση του δημιουργικού έργου παίζει η προσωπικότητα των δημιουργών. Όμως, τονίζει ότι εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν και οι εξελίξεις πάνω στον τομέα που δουλεύουν τα δημιουργικά άτομα. Αυτό γίνεται εμφανές από το γεγονός ότι πολλοί δημιουργοί μπορεί να εργάζονται για δεκαετίες πάνω σ' ένα θέμα, πριν παρουσιάσουν τη δημιουργική τους σύλληψη.

Ως προς την πορεία που ακολουθεί η σκέψη για να καταλήξει σ' ένα δημιουργικό αποτέλεσμα πολύ λίγα είναι γνωστά. Αυτή συνίσταται στη σύνθεση και αναδιοργάνωση των δομών της γνώσης για την παραγωγή μιας νέας κατανόησης στη λύση ενός προβλήματος. Η νέα αυτή κατανόηση οδηγεί σε μια δημιουργική ιδέα και πράξη (Clark, op. cit.:78).

Μια προσπάθεια περιγραφής της γενικής πορείας έχει γίνει από τον G. Wallas (1926). Το μοντέλο αυτό περιγράφει τέσσερα στάδια. Αυτά είναι:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας (Preparation). Στη φάση αυτή το άτομο διερευνά το πρόβλημα προς όλες τις κατευθύνσεις. Χαρακτηρίζεται από σκληρή, συνειδητή, συστηματική, αλλά άκαρπη προσπάθεια ανάλυσης του προβλήματος
2. Στο στάδιο της επώασης (Incubation). Στο στάδιο αυτό – το οποίο έχει ερμηνευτεί και από την ψυχαναλυτική κατεύθυνση (Csikszentmihalyi, 1997:100-102) – εγκαταλείπεται κάθε συνειδητή σκέψη σχετικά με το πρόβλημα και το άτομο ασχολείται με κάτι άλλο. Όμως, ασυνείδητα και ακούσια διανοητικά γεγονότα συντελούνται στη διάρκεια αυτή, τα οποία οδηγούν στο επόμενο στάδιο.
3. Το στάδιο της φώτισης (Illumination). Το στάδιο αυτό αναφέρεται στην ξαφνική εμφάνιση μιας ιδέας που λύνει το πρόβλημα, στην εμφάνιση μιας «αναλαμπής». Η λύση παρουσιάζεται ως ένας νέος συνδυασμός των πληροφοριών.
4. Το στάδιο της επαλήθευσης (Verification). Στην τελευταία αυτή φάση ολοκληρώνεται η νέα ιδέα. Το άτομο ελέγχει την εγκυρότητά της και παράλληλα της δίνει μια σαφή μορφή.

Ο Wallas τονίζει ότι τα τέσσερα αυτά στάδια δεν έχουν γραμμική πορεία, αλλά μπορεί και να επικαλύπτονται διαρκώς.

Ως προς τα νοητικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, αυτά περιγράφονται από την *ψυχομετρική προσέγγιση*, η οποία ουσιαστικά ξεκίνησε από τον Guilford (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:140). Η ικανότητα σύνθεσης και αναδιοργάνωσης των πληροφοριών, η νοητική ευχέρεια, η ευελιξία της σκέψης, η πρωτοτυπία των ιδεών και η ευαισθησία στα προβλήματα, αποτελούν κατά τον Guilford τα χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας σκέψης.

Η νεότερη ψυχομετρική έρευνα περιγράφει και μετρά το γνωστικό ύψος, δηλαδή τον ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών που αντιστοιχεί στη δημιουργική σκέψη. Η «δημιουργική συνειρμική σύνδεση», η «χρήση αφηρημένων μορφών», η «χρήση ευρέων αντί στενών κατηγοριών», το «σπάσιμο των νοητικών τάσεων», αποτελούν τύπους γνωστικού ύψους που έχουν περιγραφεί. Επιπλέον, άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται είναι οι μεταγνωστικές και αξιολογικές δεξιότητες, η ανίχνευση κενών και αντιφάσεων και η ανακάλυψη αναλογιών.

Η προσέγγιση αυτή έχει αναπτύξει αντικειμενικά μέσα μέτρησης, με τα οποία αξιολογεί τη δημιουργικότητα. Ακόμη, μέσα από αυτήν εξετάζεται και η σχέση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη.

Ως προς τις γνωστικές λειτουργίες της δημιουργικής σκέψης, η φαντασία και η αναλογική σκέψη είναι από τις πρώτες που μελετήθηκαν. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:143). Επίσης, οι γνωστικές λειτουργίες επισημαίνονται και μέσα από τις θεωρίες για τη λύση προβλημάτων, όπως τη συνειρμική και τη Gestalt θεωρία (Σάλλα – Δοκουμετζίδα, ό.π.:35-36).

Η *συνειρμική θεωρία* στην αναζήτηση των ειδικών διαδικασιών που συνιστούν τη δημιουργική σκέψη στηρίζεται στην άποψη ότι η σκέψη είναι μια ακολουθία συνδέσμων ερεθισμάτων – αντιδράσεων. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις, οι οποίες δοκιμάζονται σε μια νέα κατάσταση κατά τη διαδικασία λύσης ενός προβλήματος αποτελούν τη βάση της αντίδρασης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή δεν υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές ανάμεσα στη λογική και στη δημιουργική λειτουργία της σκέψης, διότι η δημιουργική σκέψη δεν είναι τίποτε άλλο από συνειρμοί σε νέους συνδυασμούς. Ο βαθμός δημιουργικότητας προσδιορίζεται από το πόσο απομακρυσμένα μεταξύ τους είναι τα στοιχεία που συνδυάζονται.

Οι θεωρητικοί της *Gestalt* υποστηρίζουν ότι η δημιουργική σκέψη εκφράζει μια τάση του ατόμου να καλύψει ένα δομικό κενό στη λύση ενός προβλήματος. Η αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης των ερεθισμών του προβλήματος και η αναδόμηση των γνωστικών στοιχείων οδηγούν στην ενόραση και στη λύση. Επίσης, η διάσπαση της υπάρχουσας αντιληπτικής οργάνωσης και η χρησιμοποίηση των στοιχείων που υπάρχουν σε νέους ρόλους είναι βασικές λειτουργίες που οδηγούν στη λύση (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.: 51-54).

Στο πλαίσιο του προσδιορισμού των γνωστικών λειτουργιών είναι και οι προσεγγίσεις του δημιουργικού γινώσκειν, της τεχνητής νοημοσύνης και της προσέγγισης των πολλαπλών συστατικών.

Στην *προσέγγιση του δημιουργικού γινώσκειν* εντάσσονται οι θεωρίες των Finke και Weisberg, οι οποίοι συσχετίζουν τις νοητικές διεργασίες πάνω στις οποίες βασίζεται η δημιουργική σκέψη με τις μη δημιουργικές (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:146 · Sternberg, Lubart, 1999: 7-8). Σύμφωνα με τους Finke et al, στις μη δημιουργικές διεργασίες, δηλαδή στο σχηματισμός εννοιών, στις νοερές εικόνες, στην κατηγοριοποίηση, στη μνήμη και στη λύση προβλημάτων, αντιστοιχούν οι

δημιουργικές τους πλευρές που είναι η εννοιολογική σύνθεση, η δημιουργική οπτικοποίηση, η δημιουργική εφεύρεση, η επώαση, η δομημένη φαντασία, η ενόραση και οι στρατηγικές δημιουργικής λύσης προβλημάτων. Μάλιστα, το δημιουργικό γινώσκειν είναι αποτέλεσμα πολλών τύπων νοητικών λειτουργιών και όχι μιας ενιαίας λειτουργίας. Οι λειτουργίες αυτές λαμβάνουν χώρα στις δύο κύριες φάσεις της πορείας της δημιουργικής σκέψης. Οι φάσεις αυτές είναι: η παραγωγική φάση και η φάση της διερεύνησης. Στην πρώτη φάση το άτομο οικοδομεί τις «προεφευρετικές» δομές της σκέψης του, οι οποίες είναι νοητικές αναπαραστάσεις που δεν έχουν συγκεκριμένη ερμηνεία κατά την ώρα της σύλληψης και χαρακτηρίζονται από αμφισημία, απόκλιση, ασυμφωνία, πρωτοτυπία, κ.α. Οι δομές αυτές είναι πολύ σημαντικές, διότι βοηθούν στην εξερεύνηση των ιδεών. Στη δεύτερη φάση οι «προεφευρετικές» δομές χρησιμοποιούνται για την εμφάνιση της δημιουργικής ιδέας. Οι νοητικές λειτουργίες που εισέρχονται και στις δύο φάσεις είναι, η μνημονική ανάκτηση, ο συνειρμός, η σύνθεση, ο μετασχηματισμός, η αναλογική μεταβίβαση και η αναγωγή σε κατηγορίες.

Τη συσχέτιση των κανονικών νοητικών λειτουργιών με εκείνες που οδηγούν σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα κάνει και ο Weinsberg (1986). Θεωρεί ότι η δημιουργικότητα δεν είναι αποτέλεσμα μόνο ασυνήθιστων ή ιδιαίτερων διαδικασιών της σκέψης, όπως υποστηρίζουν όσοι εξετάζουν τη δημιουργικότητα από την οπτική του ιδιοφυούς ταλέντου, ούτε μόνο βασίζεται στις συνηθισμένες νοητικές λειτουργίες. Αν και ένα άτομο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση μπορεί να παράγει ένα ασυνήθιστο έργο, το έργο αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι αποτέλεσμα μια ασυνήθιστης νοητικής πορείας, ή ασυνήθιστων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Γενικότερα, η θέση περί κοινών γνωστικών διεργασιών στο δημιουργικό και στο μη δημιουργικό γινώσκειν, έχει προκαλέσει αμφισβητήσεις, επειδή η δημιουργική σκέψη εμπεριέχει τα στοιχεία του απρόβλεπτου και του μη γνωστού. Για το Finke το στοιχείο που διαφοροποιεί το ένα γινώσκειν από το άλλο είναι το αισθητικό (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:147).

Μια άλλη προσέγγιση που αναφέρεται στις νοητικές λειτουργίες της δημιουργικής σκέψης είναι της *τεχνητής νοημοσύνης*. Μέσα από αυτή έχουν εντοπιστεί και προταθεί τρεις λειτουργίες: η χαρτογράφηση του εννοιολογικού πεδίου, η διερεύνηση και ο μετασχηματισμός. Η τεχνητή νοημοσύνη έχοντας προχωρήσει σε ευρετικές μεθόδους που εφαρμόζονται σε προγράμματα που παράγουν τέχνη, ανακαλύπτουν νόμους και σχεδιάζουν νέα προϊόντα, αποτελεί μια διαφορετική πλευρά μελέτης της δημιουργικότητας. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:149-150).

Κάτω από τη γνωστική και ορθολογική θεώρηση θα μπορούσε να ενταχθεί και η *προσέγγιση των πολλαπλών συστατικών*, η οποία εκπροσωπείται τους Sternberg και Lubart. Ωστόσο, οι δύο ερευνητές κάνουν ένα συνδυασμό των γνωστικών και των κοινωνικο-περιβαλλοντικών παραγόντων της δημιουργικότητας (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:147), θεωρώντας ότι υπάρχουν τουλάχιστον έξι στοιχεία που εμπεριέχονται στη δημιουργικότητα: η νοημοσύνη, οι γνώσεις, το γνωστικό στυλ, η προσωπικότητα, τα κίνητρα και το περιβάλλον (Sternberg, O' Hara, 1999:254).

Οι νοητικές διεργασίες που αφορούν τη νοημοσύνη, οι δομές της γνώσης και το γνωστικό στυλ, αναφέρονται ως οι «γνωστικοί πόροι» του δημιουργικού ατόμου. Οι διεργασίες της νοημοσύνης περιλαμβάνουν τις δεξιότητες του σχεδιασμού, της αξιολόγησης, της μετάγνωσης και της

επιτέλεσης. Οι δομές της γνώσης είναι το πληροφοριακό υπόβαθρο της δημιουργικής σκέψης και είναι εξειδικευμένες κατά τομέα. Το γνωστικό στυλ αφορά τον ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης των πληροφοριών. Διάφοροι τύποι γνωστικού στυλ που αναφέρονται είναι ο ολιστικός, ο τοπικός, ο συντηρητικός, ο προοδευτικός και ο νομοθετικο-εκτελεστικός. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:148).

Ειδικότερα για το στοιχείο της νοημοσύνης, οι Sternberg και Lubart (Sternberg, O' Hara, στο Sternberg, op.cit:256) θεωρούν ότι οι τρεις όψεις της, όπως έχουν προσδιοριστεί από τους ίδιους, δηλαδή η συνθετική ικανότητα, η αναλυτική ικανότητα και πρακτική ικανότητα, είναι τα κλειδιά της δημιουργικότητας που αλληλεπιδρούν στη δημιουργική διαδικασία.

Η συνθετική ικανότητα είναι η ικανότητα που παράγει ιδέες, οι οποίες είναι πρωτότυπες, υψηλής ποιότητας και κατάλληλες και χρησιμοποιείται στον προγραμματισμό, στον έλεγχο και στην αξιολόγηση ενός έργου. Κατά τη δημιουργική διαδικασία εμπλέκει τρεις διαδικασίες: την επιλεκτική κωδικοποίηση (selective encoding), η οποία διακρίνει τις σχετικές από τις άσχετες πληροφορίες, τον επιλεκτικό συνδυασμό (selective combination), ο οποίος ενώνει τα κομμάτια των συσχετιζόμενων πληροφοριών με έναν πρωτότυπο τρόπο και την επιλεκτική σύγκριση (selective comparison), η οποία περιλαμβάνει το συσχετισμό των νέων πληροφοριών με τις παλαιές με νέους τρόπους.

Η αναλυτική ικανότητα κρίνει την αξία των ιδεών και αποφασίζει ποιες αξίζουν. Κατόπιν, εάν η δεδομένη ιδέα αξίζει, η αναλυτική ικανότητα μπορεί να αξιολογήσει περαιτέρω την ισχύ και τις αδυναμίες της ιδέας και να προτείνει τους τρόπους, με τους οποίους η ιδέα μπορεί να βελτιωθεί.

Η πρακτική ικανότητα αναφέρεται στη δυνατότητα εφαρμογής των διανοητικών δεξιοτήτων κάποιου στα πλαίσια της καθημερινότητας. Μάλιστα, η ικανότητα αυτή είναι σημαντική, ώστε η ιδέα να «πουληθεί», καθώς οι Sternberg και Lubart θεωρούν ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι, όπως οι καλοί επενδυτές αγοράζουν χαμηλά και πουλούν ακριβά.

Στην προσέγγιση αυτή έχουν χρησιμοποιηθεί πολλαπλοί μέθοδοι μελέτης που αφορούσαν έργα λύσης προβλημάτων δημιουργικού τύπου, έργα ανίχνευσης τους διανοητικού ύφους, αυτο-αναφορές περιεχομένου γνώσεων, μετρήσεις σχετικών με τη δημιουργικότητα νοητικών διεργασιών και ερωτηματολόγια για τη μέτρηση της προσωπικότητας και των κινήτρων (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.: 149).

B. Η κοινωνικο-συναισθηματική θεώρηση

Η κοινωνικο-συναισθηματική θεώρηση της δημιουργικότητας βασίζεται κυρίως στην έρευνα της προσωπικότητας και των κινήτρων των δημιουργικών ατόμων, καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται.

Ο Csikszentmihalyi (1997) θεωρεί ότι η εμφάνιση της δημιουργικότητας βασίζεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει. Όπως και άλλοι ερευνητές, μελετά τη δημιουργικότητα εκεί όπου εμφανίζεται, δηλαδή στο δημιουργικό άτομο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Προσδιορίζει την έννοια του κοινωνικού περιβάλλοντος ως ένα πλαίσιο, το οποίο από τη μια περιλαμβάνει τον τομέα (domain) που εμφανίστηκε το δημιουργικό έργο και από την άλλη περιλαμβάνει το πεδίο (field), το οποίο εμπεριέχει τον τομέα. Ο τομέας αναφέρεται στις έννοιες και τα σύμβολα που χρησιμοποιεί το άτομο για την

παραγωγή του δημιουργικού του προϊόντος και το πεδίο προσδιορίζεται από τα άτομα που θα κρίνουν κατά πόσο το έργο που παράχθηκε είναι δημιουργικό.

Τον κρίσιμο ρόλο που παίζει το κοινωνικό περιβάλλον στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας έχει μελετήσει και η Amabile (1996). Μέσα από εμπειρικές και ποιοτικές έρευνες έχει διερευνήσει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος πάνω στην ανάπτυξη ή την αποθάρρυνση της δημιουργικότητας.

Επίσης ο Harrington (1990), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της *οικολογικής προσέγγισης*, βασιζόμενος στη μελέτη και την περιγραφή των οικοσυστημάτων, θεωρεί ότι αναπόσπαστο κομμάτι όλης της δημιουργικής πορείας είναι το κοινωνικό σύστημα. Έτσι, οι δημιουργικές πράξεις πρέπει να αντιμετωπισθούν τόσο ως προϊόντα του ανθρώπινου οικοσυστήματος, όσο και ως προϊόντα του ατόμου ή και τα δύο.

Ένας άλλος ερευνητής ο οποίος έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα είναι ο Simonton (1999). Έχει μελετήσει τις αλληλεπιδράσεις των κοινωνικών δυνάμεων που καθορίζουν το περιβάλλον σε σχέση με το βαθμό ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Αυτές οι δυνάμεις, οι οποίες είναι απρόσωπες και εμπίπτουν στο πνεύμα κάθε εποχής, αφορούν παράγοντες που τους έχει ταξινομήσει σε τέσσερις κατηγορίες: σε πολιτισμικούς παράγοντες, σε κοινωνικούς παράγοντες, σε οικονομικούς και σε πολιτικούς παράγοντες.

Ο Simonton τονίζει ότι κάτω από την επίδραση αυτών των παραγόντων το δημιουργικό άτομο πρέπει να έχει και μια επιπλέον ικανότητα. Θα πρέπει να μπορεί να πείσει τους άλλους για την αξία της δημιουργίας του. Μάλιστα, θεωρεί ότι η ικανότητα της πειθούς (*persuasion*) είναι αυτή που θα οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο πρόσωπο είναι δημιουργικό και όχι από μόνα τους η προσωπικότητα, οι διανοητικές λειτουργίες ή το προϊόν. Δηλαδή η δημιουργικότητα αναπαριστάνει και μιας ιδιαίτερης μορφής ηγεσία.

Κάτω από την κοινωνική οπτική της μελέτης της δημιουργικότητας χρησιμοποιείται κυρίως η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης δημιουργικών ατόμων, η οποία στηρίζεται στην ενδοσκόπηση, στη συνέντευξη και στις βιογραφίες. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή συμπληρώνεται και από την κοινωνιολογική και ιστορική μέθοδο, με την οποία μελετώνται τα δημιουργικά άτομα σε σχέση με τις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες εμφανίστηκε το έργο τους. Επίσης, ερευνώνται οι συνθήκες που έδρασαν ανασταλτικά ή ευνοϊκά σε αυτό (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.: 136-137).

Στην προσέγγιση αυτή ανήκουν και οι μελέτες και θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την προσωπικότητα των δημιουργικών ατόμων. Επιστήμονες όπως ο Rogers, ο Maslow, κ.α. συνδέουν τη δημιουργικότητα με τη σφαίρα των συναισθημάτων.

Ο Rogers (1954) ως κύρια αιτία εμφάνισης της δημιουργικότητας θεωρεί την «... *τάση του ανθρώπου να αναπλάθει τον εαυτό του, για να αναπτύξει το δυναμικό του*» p.298, όπως συμβαίνει και στην ψυχοθεραπεία. Δηλαδή, τα άτομα δημιουργούν πρώτα απ' όλα για τον εαυτό τους, επειδή νιώθουν ικανοποίηση και αυτοπραγμάτωση από αυτή τη διαδικασία. Μάλιστα, ο Rogers αποσυνδέει τη δημιουργικότητα από την κοινωνική αποδοχή και την ηθική της διάσταση, επειδή θεωρεί ότι είναι δύο παράγοντες, οι οποίοι από εποχή σε εποχή αλλάζουν. Όπως αναφέρει, δε

θεωρεί ότι η δημιουργικότητα υπάρχει μόνο αν έχει γίνει κοινωνικά αποδεκτή μετά από αξιολόγηση, εφόσον υπάρχουν αρκετά παραδείγματα από το παρελθόν που δημιουργικές ανακαλύψεις, όπως του Γαλιλαίου και του Κοπέρνικου, στην εποχή τους ήταν κατακριτέες. Επίσης, υπάρχουν δημιουργικά προϊόντα που ποτέ δεν αξιολογήθηκαν, επειδή κανείς δεν τα πρόσεξε. Ακόμη, δε διαχωρίζει τη δημιουργικότητα σε «καλή» και «κακή» ανάλογα με το αν η εμφάνισή της έχει θετικούς ή επιζήμιους για την κοινωνία σκοπούς. Έτσι, δεν θέτει και ζητήματα διαβάθμισης της δημιουργικής ικανότητας και εστιάζει μόνο στην ανάγκη του ανθρώπου να δημιουργεί.

Ο Maslow (1968), επίσης, κάνει τη διάκριση ανάμεσα στη δημιουργικότητα που εκφράζεται εξαιτίας ενός ειδικού ταλέντου (special talent creativeness) και σε αυτή που αναβλύζει από την προσωπικότητα του ατόμου, την οποία ονομάζει δημιουργικότητα της αυτοπραγμάτωσης (self-actualizing creativeness) και είναι εμφανής στην καθημερινή ζωή. Η δεύτερη μορφή αποτελεί μια τάση του ατόμου να κάνει το καθετί με δημιουργικό τρόπο.

Γ. Η ψυχαναλυτική θεώρηση

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση, αρχικά στηρίχτηκε στην άποψη του Freud ότι η ασυνείδητη σκέψη είναι μη ορθολογική. Απαλλαγμένη από τους περιορισμούς της πραγματικότητας συνθέτει στοιχεία που εξυπηρετούν τις ανάγκες του Εγώ (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:137-138). Ο Freud (Sternberg, Lubart, 1999:6) θεωρούσε ότι η δημιουργικότητα αποτελεί την έκφραση των ασυνείδητων επιθυμιών του ανθρώπου με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Οι ασυνείδητες αυτές επιθυμίες αφορούν την ανάγκη του ανθρώπου για δύναμη, πλούτο, φήμη, τιμή, ή αγάπη. Μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων διαπρεπών δημιουργών προσπάθησε να υποστηρίξει την άποψη αυτή.

Έτσι, οι ψυχαναλυτικοί εξήγησαν την δημιουργική ικανότητα ως μια λειτουργία εξιδανίκευσης των ενστίκτων. Αργότερα ο Kris (Gedo, op.cit:31), προσέγγισε το θέμα μέσα από τη θεωρία της «παλινδρόμησης στην υπηρεσία του Εγώ», εννοώντας ότι η δημιουργικότητα χρησιμοποιεί λειτουργίες του Εγώ, όταν παλινδρομεί σε πρωτογενείς μορφές του ψυχισμού. Στην πορεία αυτή δύο διαδικασίες λαμβάνουν χώρα (Sternberg, Lubart, 1999:6): η προσαρμοστική παλινδρόμηση (adaptive regression) και η επεξεργασία (elaboration). Η πρώτη αναφέρεται στην εισβολή αδιαμόρφωτων σκέψεων στη συνείδηση. Οι σκέψεις αυτές μπορεί να παραισφρίσουν κατά τη διάρκεια λύσης ενός προβλήματος, αλλά συχνά εισέρχονται κατά τη διάρκεια του ύπνου, της επήρειας ορισμένων φάρμακων, φαντασιών ή ονειροπόλησης ή σε περιπτώσεις ψυχώσεων. Η δεύτερη διαδικασία, η επεξεργασία, αναφέρεται στην αναθεώρηση και στο μετασχηματισμό του υλικού που προέκυψε από την πρώτη διαδικασία διαμέσου του ελέγχου του Εγώ, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην πραγματικότητα.

Άλλοι ψυχαναλυτές εστίασαν στο προσυνείδητό, το οποίο είναι ανάμεσα στη συνειδητή πραγματικότητα και στο ασυνείδητο. Θεωρήθηκε ότι αυτό είναι η πραγματική πηγή της δημιουργικότητας, επειδή οι σκέψεις σε αυτό το επίπεδο είναι μεν χαλαρές και ασαφείς, αλλά είναι και ερμηνεύσιμες. Νεώτεροι ψυχαναλυτικοί επισημαίνουν το συντονισμό και την

εξισορρόπηση των ασυνείδητων, υποσυνείδητων και συνειδητών διεργασιών (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:138).

Δ. Άλλες προσεγγίσεις

Μια άλλη προσέγγιση συσχετίζει τη δημιουργικότητα με τα *προϊόντα της τέχνης*, όπως της μουσικής, της λογοτεχνίας, των εικαστικών, κ.α. Ο περιορισμός αυτός της μελέτης της δημιουργικότητας μόνο μέσα από «μεταφορές» και αναλογίες αμφισβητείται (Clark, *op. cit.*:78).

Επίσης, μια διαφορετική οπτική είναι αυτή που συσχετίζει τη δημιουργικότητα με τη *διαίσθηση* και έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές, οι οποίοι προσπαθούν να περιγράψουν αυτή την πλευρά, η οποία αναφέρεται στα ανώτερα επίπεδα της συνείδησης (Clark, *op. cit.*:78).

Ακόμη, οι μελέτες που ενδιαφέρονται για την πρακτική αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης για τη δημιουργικότητα και όχι για την κατανόηση του φαινομένου ανήκουν στην *πραγματοστική προσέγγιση*. Η προσέγγιση αυτή αναζητεί τεχνικές καλλιέργειας της δημιουργικότητας, μεθόδους και ειδικά προγράμματα εφαρμογής (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:149). Κύριοι εκφραστές της είναι ο De Bono, ο Osborn και ο Gordon. Η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτή την προσέγγιση είναι ότι δε βασίζεται σε κάποια σοβαρή ψυχολογική θεωρία, ούτε σε κάποιες σοβαρές προσπάθειες να ελεγχθεί η εγκυρότητα των προγραμμάτων αυτών. Μάλιστα, αρκετοί θεωρούν ότι μέσα από αυτή την προσέγγιση συχνά συνδέεται το φαινόμενο της δημιουργικότητας περισσότερο με την εμπορευματοποίηση και λιγότερο με την ψυχολογική μελέτη (Sternberg, Lubart, *op.cit.*:5-6).

Ε. Η ολιστική θεώρηση

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις και οπτικές της μελέτης της δημιουργικότητας δίνουν τις δικές τους ερμηνείες για το φαινόμενο αυτό. Για αρκετούς επιστήμονες, όμως, κάθε μια από αυτές τις προσεγγίσεις δεν εξετάζει παρά μόνο μια όψη του φαινομένου. Κάθε οπτική δεν αποτελεί παρά μόνο ένα κομμάτι ενός ενιαίου όλου. Αυτή η άποψη αντιπροσωπεύει την *ολιστική προσέγγιση*, η οποία αναγνωρίζει ότι η δημιουργικότητα εκφράζει τη μοναδικότητα του ανθρώπου μέσω των ιδεών, αποτελεί μια εννοιακή ικανότητα και εμπεριέχει την πορεία, τις πράξεις ή τα προϊόντα της (Clark *op.cit.*:75-77). Ο περιορισμός της αντίληψής μας μόνο από μια πλευρά, υποτιμά το φαινόμενο. Επιστήμονες όπως οι Gowan, Urban, Leonard και Millora (Clark, *op. cit.*:81-82), θεωρούν ότι η δημιουργικότητα εξαρτάται από την ισορροπία μεταξύ των διαφόρων πλευρών της, της φυσικής, συναισθηματικής και διανοητικής πλευράς, καθώς και από τη διαισθητική ή εννοιακή ικανότητα του ατόμου να συνθέτει τα επιμέρους στοιχεία μιας κατάστασης σε ένα ενιαίο όλο. Επίσης, το φαινόμενο αυτό συνδέεται άμεσα με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και εκφράζεται μέσα από την παραγωγή ενός προϊόντος καινούργιου, αποδεκτού ως χρήσιμου ή ικανοποιητικού, είτε από το ίδιο το άτομο, είτε από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα που απευθύνεται (Ξανθάκου, ό.π.:33).

1.3. Η δημιουργική σκέψη

Η δημιουργική σκέψη αποτελεί το βασικό συστατικό της δημιουργικότητας. Είναι «*εκείνο το είδος της σκέψης που οδηγεί σε δημιουργικές ιδέες*» (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π:151). Αναφέρεται στην εσωτερική επεξεργασία της σκέψης, δηλαδή στις νοητικές λειτουργίες και αναπαραστάσεις που συνηγορούν στο δημιουργικό αποτέλεσμα, μια νέα ιδέα, ένα καινοτόμο προϊόν. Με τη δημιουργική σκέψη, όπως φάνηκε παραπάνω, ασχολείται κυρίως η γνωστική ή ορθολογική κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τους Barron και Harrington (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π:151-152), ο ορισμός της μπορεί να οριοθετηθεί μέσα από τρεις οπτικές: ως σκέψη που οδηγεί στην παραγωγή δημιουργικών προϊόντων, ως ιδιαίτερος τρόπος επίλυσης προβλημάτων και ως ικανότητα που μπορεί να μετρηθεί μέσα από την επίδοση σε ορισμένου τύπου έργα.

Η προσέγγιση της δημιουργικής σκέψης ως *παραγωγή δημιουργικού έργου*, κάνει μια περιγραφική οριοθέτηση και θέτει το ζήτημα των θεμελιωδών ιδιοτήτων που διαχωρίζουν ένα δημιουργικό έργο από ένα μη δημιουργικό. Το νέο, η πρωτοτυπία και η ηγετικότητα (δηλαδή η επιβολή του έργου έναντι άλλων που υπάρχουν συγχρόνως, λόγω του ενδιαφέροντος, της αξίας και της έκπληξης που προκαλεί) είναι τα βασικά χαρακτηριστικά μιας δημιουργικής παραγωγής. Εδώ τονίζεται και η κοινωνική πλευρά της δημιουργικότητας, αφού η κοινωνική ομάδα αποφασίζει, αν υπάρχει δημιουργία ή όχι. Τα καλλιτεχνικά και επιστημονικά έργα θεωρούνται ως η υψηλότερη έκφανση της δημιουργικότητας (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π:152-153). Άλλα χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού προϊόντος σύμφωνα με το Jonson (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π:153-154), είναι η ευαισθησία στα προβλήματα, η εφευρετικότητα, η χρησιμότητα, η καταλληλότητα και η ευρύτητα.

Ο ορισμός της δημιουργικής σκέψης από την πλευρά της *λύσης προβλημάτων* σχετίζεται με τον τρόπο λειτουργία της, τις νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα σε μια δημιουργική λύση. Οι διεργασίες αυτές αντιδιαστέλλονται με εκείνες της συγκλίνουσας σκέψης, γι' αυτό και εμπεριέχονται στον όρο αποκλίνουσα σκέψη, επειδή δεν οδηγούν σε μια μόνο ορθή λύση, αλλά σε πολλές. Δεν είναι σαφές ακόμα και σήμερα, ποιες διεργασίες διαφοροποιούν τη συγκλίνουσα από τη δημιουργική σκέψη. Κυρίως η Γνωστική Ψυχολογία μελετά τους τρόπους λειτουργίας τους μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π:154-155).

Ο ορισμός και οριοθέτηση της δημιουργικής σκέψης ως *ικανότητας* που μπορεί να μετρηθεί με ορισμένου τύπου έργα εξετάζει τη σχέση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη. Ως γενική τάση θεωρείται ότι η νοημοσύνη είναι αναγκαίος, αλλά όχι επαρκής όρος για τη δημιουργικότητα. Ακόμη, μελετάται η σχέση αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης. Η σχέση αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης, η οποία ουσιαστικά διχοτομεί τη δημιουργική από την κριτική σκέψη αποτυπώθηκε αναλυτικά στο πρότυπο του Guilford για τη δομή της νοημοσύνης. Ο Guilford (1967) προσπάθησε να οργανώσει την ανθρώπινη νόηση κατά μήκος τριών κατηγοριών. Οι κατηγορίες αυτές είναι: τα περιεχόμενα της σκέψης, οι λειτουργίες της σκέψης και τα προϊόντα της σκέψης. Οι συνδυασμοί των κατηγοριών αυτών και των επιμέρους παραγόντων που εμπεριέχουν παράγουν 120 διαφορετικές νοητικές

ικανότητες. Στην κατηγορία των λειτουργιών της σκέψης ο Guilford διακρίνει τη συγκλίνουσα από την αποκλίνουσα νόηση.

Βέβαια, ο Guilford (Ξανθάκου, ό.π.:39) έχει υποστηρίξει ότι οι λειτουργίες που αφορούν την αποκλίνουσα παραγωγή δεν είναι οι μόνες που συμβάλλουν σ' ένα δημιουργικό αποτέλεσμα. Όμως, καθώς δεν έχουν δοθεί ξεκάθαρες απαντήσεις αναφορικά με τη σχέση των δύο αυτών τύπων νοημοσύνης αρκετοί ερευνητές έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η αποκλίνουσα σκέψη πιθανόν να μην αντανακλά αυτό που ορίζεται ως δημιουργικότητα. Έτσι, τα τελευταία χρόνια εξετάζεται η σχέση της δημιουργικότητας με γενικές ικανότητες, όπως η συνειρμική, η αναλογική ή μεταφορική, κ.α. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π: 155-157).

Όμως, πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η διάκριση της νοημοσύνης σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα αποτελεί μια υπεραπλούστευση. Η δημιουργικότητα θεωρείται μια σφαιρική πράξη και το πέρασμα από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο, δηλαδή από το συγκλίνοντα στον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης μέσα από τις νοητικές διεργασίες που ο καθένας απαιτεί, αποτελεί μια αλληλοδιείσδυση και αλληλοσυμπλήρωση (Ξανθάκου, ό.π.: 32-33).

Ωστόσο, το μοντέλο του Gilford για τη δομή της νοημοσύνης και οι παράγοντες που θεωρεί ότι χαρακτηρίζουν την αποκλίνουσα σκέψη επικρατούν ακόμα και σήμερα στις προσπάθειες μέτρησης της δημιουργικής σκέψης (Νήμα, ό.π.:209). Με βάση αυτούς τους παράγοντες προκύπτει και ο ορισμός της δημιουργικής σκέψης, πάνω στον οποίο βασίστηκε και η παρούσα έρευνα. Ο ορισμός αυτός προσδιορίζει τη δημιουργική σκέψη *«ως την τάση του ατόμου να είναι διαρκώς και ενεργά ευαίσθητοποιημένο στα προβλήματα του περιβάλλοντος, ανοιχτό στην εμπειρία και την πληροφορία, έτσι ώστε να διατυπώνει πολλές και ποικίλες ιδέες ή υποθέσεις, να συνδυάζει ή να μετασχηματίζει τα διάφορα περιεχόμενα και να παράγει νέα, πρωτότυπα, κατάλληλα προσαρμοσμένα και επεξεργασμένα προϊόντα»* (Ξανθάκου, ό.π.:43).

1.4. Τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης

Η ανάλυση των χαρακτηριστικών της δημιουργικής σκέψης αυτής καθ' αυτής ως ψυχολογικό φαινόμενο και η ανάλυση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων συνιστούν τις δύο βασικές οπτικές μέσα από τις οποίες μελετάται η φύση της δημιουργικής σκέψης (Παρασκευόπουλος, 1982:102τομ. γ).

Με τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης έχουν ασχοληθεί αρκετοί ψυχολόγοι. Καθένας από τη δική του οπτική εστιάζει και αναδεικνύει κάποια συγκεκριμένα, όπως την ικανότητα σύνθεσης ασύνδετων γνωστικών στοιχείων σε νέες δομές και την αναδόμηση προϋπαρχόντων γνωστικών στοιχείων (Δερβίσης, 1998:23). Ο Guilford (1967) στο θεωρητικό του μοντέλο αναφέρει ότι η δημιουργική σκέψη συνίσταται σε επιμέρους ικανότητες, όπως η ευχέρεια ιδεών, η ευελιξία της σκέψης, η πρωτοτυπία ιδεών και η επεξεργασία. Ακόμη, όπως και άλλοι μελετητές, αναφέρει τις ικανότητες της σύνθεσης, του μετασχηματισμού των πληροφοριών και της ευαισθησίας στα προβλήματα. Αναλυτικότερα (Ξανθάκου, ό.π.: 40-43):

- Η *νοητική ευχέρεια (Fluency)* συνίσταται στην ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών σε σχέση με ένα ερέθισμα ή πρόβλημα.

- Η *νοητική ευελιξία ή ευλυγισία* αφορά την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης ενός προβλήματος, να προβαίνει σε αλλαγές νοημάτων, ερμηνειών και χρήσεων ενός πράγματος, ενός περιεχομένου, κ.α. Παράγει μια ποικιλία απαντήσεων που δεν οριοθετούνται από συμπεριφορές ρουτίνας.
- Η *πρωτότυπη σκέψη* συσχετίζεται με το σπάνιο και το μοναδικό. Στο κριτήριο αυτό, για να αποκλειστούν οι απαντήσεις που σχετίζονται με την άγνοια, το σφάλμα ή την παθολογία, συνυπολογίζεται και το κριτήριο της προσαρμογής στην πραγματικότητα.
- Η *ικανότητα επεξεργασίας* αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναπτύξει μια ιδέα, ώστε να είναι βιώσιμη, να μπορεί να ολοκληρωθεί και να εκφραστεί.
- Η *ικανότητα σύνθεσης* αποτελεί μια «συνδυαστική δραστηριότητα», σύμφωνα με τον Bruner, η οποία οδηγεί σε νέα σύνολα και απρόσμενες σχέσεις.
- Η *ικανότητα μετασχηματισμού* ήδη οργανωμένων συνόλων οδηγεί στο μετασχηματισμό, σε νέους συνδυασμούς και νέες ταξινομήσεις.
- Η *ευαισθησία στα προβλήματα* του περιβάλλοντος συνίσταται στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει ένα πρόβλημα, μια δυσκολία ή μια λεπτομέρεια, που οι άλλοι δεν εντοπίζουν. Μπορούν να διαβλέπουν επιπτώσεις ή συνέπειες σε ζητήματα που μπορεί να φαίνονται συνηθισμένα. Την ικανότητα αυτή ο Guilford τη συσχέτισε με την «κατανόηση των σημασιολογικών επιπτώσεων».

Άλλα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης που αναφέρονται είναι η *συνέργεια*, δηλαδή ο συσχετισμός φαινομενικά απόμακρων στοιχείων, ώστε να προκύψει ένα νέο όλο και η *ευτυχής ανακάλυψη*, δηλαδή η απρόσμενη ανακάλυψη της λύσης ή ιδέας (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, ό.π.: 154).

Ο Lipman (2003) αναφέρει δώδεκα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, τα οποία είναι:

1. Η *πρωτοτυπία*. Το χαρακτηριστικό αυτό τονίζει ότι δεν είναι επαρκές από μόνο του για να χαρακτηριστεί μια σκέψη ως δημιουργική, διότι απλά μπορεί να εμπίπτει στην εκκεντρικότητα ή στο παράλογο. Χρειάζονται και άλλα κριτήρια.
2. Η *παραγωγικότητα*. Χαρακτηρίζει τη σκέψη που βρίσκει επιτυχείς λύσεις, όταν εφαρμόζεται σε προβληματικές καταστάσεις.
3. Η *φαντασία*. Αναφέρεται στον οραματισμό ενός πιθανού κόσμου, στην εξερεύνηση των δυνατοτήτων να συμβούν άλλες καταστάσεις από αυτές της πραγματικότητας ή στη διεύρυνση των δυνατοτήτων του πραγματικού κόσμου.
4. Η *ανεξαρτησία*. Τα δημιουργικά άτομα δεν επηρεάζονται από τις σκέψεις του πλήθους, αλλά ο στοχασμός τους είναι ανεξάρτητος.
5. Ο *πειραματισμός*. Η δημιουργική σκέψη βασίζεται και καθοδηγείται από υποθέσεις που κάνει για ένα θέμα, οι οποίες μάλιστα δεν είναι εντελώς ξεκάθαρες. Με αυτές συνεχώς προσπαθεί και δοκιμάζει ώσπου να επιβεβαιωθεί.
6. Η *ολιστική οπτική*. Το χαρακτηριστικό αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή των μερών που θα συγκροτήσουν την ολοκληρωμένη έκβαση της σκέψης. Ουσιαστικά, αυτό που θα προκύψει συνθέτεται από τη συνδιαλλαγή του μέρους με το όλο.

7. Η *έκφραση*. Τα δημιουργικά άτομα εκφράζονται μέσα από τις σκέψεις και τον χαρακτήρα τους. Η δημιουργική σκέψη τα ωθεί να εκφράζονται πέρα από τις αντιληπτές εμπειρίες.
 8. Η *υπέρβαση του εαυτού*. Η δημιουργική σκέψη ωθεί τα άτομα να ξεπερνούν σε κάθε νέα παραγωγή τα όρια του προηγούμενου επιπέδου σκέψης που βρίσκονταν.
 9. Η *έκπληξη*. Το χαρακτηριστικό αυτό σχετίζεται με την πρωτοτυπία, η οποία όμως δεν έχει μόνο το γνώρισμα της σπανιότητας, αλλά και μιας φρέσκιας ματιάς πάνω στο παραγόμενο έργο, έτσι ώστε να προκαλεί μια κατανόηση που γεννά έκπληξη και απορία.
 10. Η *αναπαραγωγικότητα*. Ο δημιουργικός τρόπος σκέψης ενός ατόμου αποτελεί ένα πρότυπο, που μπορεί να κάνει και άλλα άτομα να σκέφτονται δημιουργικά.
 11. Η *μαιευτικότητα*. Το χαρακτηριστικό αυτό έχει πάρει το όνομά του από τη μαιευτική μέθοδο. Με βάση αυτό το δημιουργικό άτομο σκέφτεται και δρα υπολογίζοντας πώς θα προβάλλει τα καλύτερα σημεία ενός θέματος, για να γεννηθεί κάτι νέο.
 12. Η *εφευρετικότητα*. Η δημιουργική σκέψη παράγει πολλές και ελπιδοφόρες ιδέες για τη λύση ενός προβλήματος, ανεξάρτητα αν αυτές θα είναι επιτυχείς ή όχι. Βέβαια, το χαρακτηριστικό αυτό δεν είναι από μόνο του αρκετό, για να θεωρηθεί κάποιος ως δημιουργικός, αν και η εφευρετικότητα θεωρείται ένα αναγκαίο κριτήριο της δημιουργικότητας.
- Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων είναι η δεύτερη κατεύθυνση μέσα από την οποία μελετώνται τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης.

Κάποια από τα χαρακτηριστικά που παραθέτει η γνωστική προσέγγιση είναι η ανεξαρτησία, η αυτοπειθαρχία, η αίσθηση του χιούμορ, η αντιαυταρχικότητα, η ισχυρή μνήμη, η ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες και η υψηλή αισθητική κρίση. Επίσης, τα δημιουργικά άτομα είναι ευπροσάρμοστα, ριψοκίνδυνα, έχουν υψηλή ικανότητα αποκλίνουσας σκέψης, κ.α. (Clark, op.cit.:84).

Η κοινωνικο-συναισθηματική προσέγγιση αναφέρει χαρακτηριστικά, όπως την ικανότητα συγκέντρωσης και ένα ιδιαίτερο είδος αντίληψης. Επιπλέον, μέσα από μελέτες καταλήγει ότι τα δημιουργικά άτομα δεν φοβούνται το άγνωστο, το μυστήριο, ούτε να είναι διαφορετικά από τους άλλους. Εμπιστεύονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και δεν εξαρτώνται από άλλες απόψεις. Είναι αυθόρμητα, εκφραστικά, αυτόνομα, κ.α. (Clark, op.cit.:84).

Οι οπτικές που συσχετίζουν τη δημιουργικότητα με την παραγωγή προϊόντος και την εννοιακή ικανότητα αναφέρουν ότι οι δημιουργικές προσωπικότητες είναι ανοιχτές στις εμπειρίες και στις νέες ιδέες, έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα πράγματα μ' ένα νέο τρόπο και να παίζουν με τις έννοιες, έχουν υψηλές θεωρητικές και αισθητικές αξίες, χρησιμοποιούν τη φαντασία και την ονειροπόληση, είναι ενθουσιώδεις, ευαίσθητες και ο τύπος των εγκεφαλικών τους κυμάτων είναι διαφορετικός από τους λιγότερο δημιουργικούς ανθρώπους, κ.α. (Clark, op.cit.:84).

Η εύρεση κοινών χαρακτηριστικών των δημιουργικών ατόμων έχει αμφισβητηθεί από τους Gruber και Davis (Clark, op.cit.:86). Πιστεύουν ότι μια θεωρία της δημιουργικότητας που βασίζεται στα κοινά χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων δε λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση αυτών των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα άτομο μοναδικό και την πολυπλοκότητα του φαινομένου της δημιουργικότητας. Η άποψη αυτή

ενισχύεται και από το γεγονός ότι η ύπαρξη και μόνο αυτών των χαρακτηριστικών δε σημαίνει ότι ένα άτομο θα έχει μια δημιουργική έκφραση. Ο αντικοφορμισμός ή η ύπαρξη άλλων παρόμοιων γνωρισμάτων δεν οδηγούν απαραίτητα σε μια δημιουργική συμπεριφορά. Η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών και των άλλων πλευρών της δημιουργικότητας δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, ό. π.:164). Βέβαια, όπως αναφέρει ο Csikszentmihalyi , «*τα δημιουργικά άτομα συνήθως έχουν τις δικές τους θεωρίες – συχνά αρκετά διαφορετικές η μια από την άλλη*» ρ. 77, ακόμα και για τη δημιουργική πορεία που ακολούθησαν.

1.5. Δημιουργικότητα και περιβάλλον

Οι όροι και οι συνθήκες εμφάνισης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας αναφέρονται σε πολύπλοκες και ποικίλες διαστάσεις. Πέρα από το γνωστικό υπόβαθρο και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του ατόμου, το πολιτισμικό και εργασιακό περιβάλλον, είναι παράγοντες που έχουν μελετηθεί για τον ρόλο που παίζουν.

Έρευνες σχετικά με το *οικογενειακό περιβάλλον* έχουν δείξει ότι οι γονείς δημιουργικών παιδιών έχουν και οι ίδιοι χαρακτηριστικά δημιουργικής προσωπικότητας (Clark, op.cit.:87). Δίνουν ιδιαίτερη αξία στην αυτονομία και ανεξαρτησία, αλλά δρουν ευσυνείδητα και αξιόπιστα προς τα παιδιά τους. Περισσότερο ενδιαφέρονται για θέματα πολιτιστικά και διανοητικά, έχουν δημιουργικά χόμπυ, νιώθουν άνετα με τις αλλαγές, ενθαρρύνουν την έκφραση και τη δημιουργική συμπεριφορά. Ωστόσο, μια έρευνα που είχε ως δείγμα διακεκριμένες προσωπικότητες του εικοστού αιώνα έδειξε ότι τα άτομα αυτά προέρχονταν από ένα οικογενειακό περιβάλλον με μικρή συναισθηματική στήριξη και ελλειμματικό επικοινωνιακό περιεχόμενο παράλληλα με τη χορήγηση γόνιμων διανοητικών ερεθισμάτων (Ξανθάκου, ό.π.:53).

Μελέτες ιστοριογραφικού χαρακτήρα για το *κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο* δημιουργικών προσωπικοτήτων του παρελθόντος έδειξαν ότι τα άτομα αυτά προέρχονταν κυρίως από τη μεσαία τάξη (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:166).

Η μελέτη του *πολιτισμικού περιβάλλοντος* έχει δείξει ότι οι πολιτισμοί που παρέχουν ευκαιρίες μάθησης όλων των επιπέδων, αμείβουν τις δημιουργικές προσπάθειες και γενικά δουλεύουν πολύ σε διανοητικό επίπεδο και με νέες ιδέες, ευνοούν περισσότερο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Πολιτισμοί που τονίζουν τη διατήρηση της παράδοσης και τη συμμόρφωση και δεν προωθούν την πρωτοτυπία οδηγούν στη δεξιοτεχνία και όχι στη δημιουργία (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:166). Στο *εργασιακό περιβάλλον* σημαντικό ρόλο παίζουν οι συνθήκες του χώρου εργασίας, η δυνατότητα ενασχόλησης με αντικείμενα που ενδιαφέρουν το άτομο, οι διευκολύνσεις και τα κίνητρα για δημιουργική παραγωγή και η αναγνώριση της προσφοράς (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π.:167).

Η Amabile (Clark, op.cit.:88-89), έχει εντοπίσει έξι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη δημιουργικότητα και στην παραγωγή ενός

δημιουργικού προϊόντος. Οι παράγοντες αυτοί προέκυψαν από παρατηρήσεις διάσημων δημιουργών, συνεντεύξεις και ελεγχόμενα πειράματα. Η αναμονή αποτίμησης του έργου, η αμοιβή, ο ανταγωνισμός, η επίβλεψη κατά τη διάρκεια της εργασίας, η εκ των προτέρων καθοδήγηση μέσω οδηγιών και ο προσανατολισμός του ατόμου σε άσχετους με την ανάγκη πραγματοποίησης της εργασίας παράγοντες, υπονομεύουν τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με την ίδια, τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, οι ικανότητες που σχετίζονται με έναν τομέα και οι ικανότητες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα συντελούν στη δημιουργική παραγωγή.

1.6. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας

Η αναγνώριση του ρόλου των περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς θέτει το ζήτημα καλλιέργειά της, προκειμένου να αποκτήσει μια σταθερότητα και συνέχεια (Ξανθάκου, ό.π.:54). Στο ζήτημα της καλλιέργειας συνηγορεί και το γεγονός ότι οι περισσότεροι επιστήμονες και ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η δημιουργικότητα αποτελεί μια ικανότητα όλων των ανθρώπων, τουλάχιστον όταν είναι παιδιά (Clark, op.cit.:86). Έρευνες για τη συνέχεια στο χρόνο της δημιουργικότητας έχουν δείξει ότι μια πρώτη αύξηση στις ικανότητες αποκλίνουσας σκέψης παρατηρείται στα τριάντισι με τέσσερα χρόνια. Ενώ παρατηρείται μια πτώση με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο, ακολουθεί μια βελτίωση τα επόμενα χρόνια. Μια πτώση παρατηρείται ακόμα, όταν το παιδί είναι γύρω από την ηλικία των δέκα χρόνων. Ως αιτία της πτώσης αυτής θεωρείται η πίεση για κοινωνικοποίηση και κοινωνική συμμόρφωση στα πρότυπα που επικρατούν, όπως είναι για παράδειγμα το πρότυπο του «καλού μαθητή». Μια προοδευτική βελτίωση εμφανίζεται ξανά μέχρι την ηλικία των δεκατριών, δεκατεσσάρων ετών. Το πρότυπο, όμως, αυτό δεν θεωρείται γενικό, διότι υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο, το πολιτιστικό πλαίσιο και το είδος του έργου. Η ηλικία των τριάντα ετών θεωρείται η πιο δημιουργική, αν και υπάρχουν διαφορές μεταξύ των πεδίων απασχόλησης (Κωσταρίδου Ευκλείδη, ό. π.:174 Ξανθάκου, ό.π.:71).

Ο τρόπος καλλιέργειας της δημιουργικότητας επικεντρώνεται στις μεθόδους άσκησης των δημιουργικών ικανοτήτων. Μέθοδοι όπως, ο κατακλυσμός ιδεών, ο κατάλογος δημιουργικών ιδεών, ο κατάλογος ιδιοτήτων, το απάνθισμα, οι αναλογίες και μεταφορές, η συνεκτική του Gordon, είναι κάποιες από αυτές που προτείνονται:

- Ο *κατακλυσμός ιδεών ή η τεχνική της ιδεοθύελλας*, την οποία εισήγαγε ο Osborn, στηρίζεται στη θεώρηση της συνειρμικής ψυχολογίας για την ιεραρχική δομή των σκέψεων – πρώτα εμφανίζονται οι πιο συνηθισμένες και στη συνέχεια οι πιο ασυνήθιστες. Η υπόθεση ότι η ποσότητα των ιδεών μπορεί να οδηγήσει και στην ποιότητα πρέπει να ενισχύεται από την αναβολή διατύπωσης κριτικής των ιδεών και την ενθάρρυνση νέων συνδυασμών (Ξανθάκου, ό. π.:95-96).
- Ο *κατάλογος δημιουργικών ιδεών* αποτελείται από έναν κατάλογο οδηγιών που βοηθά στην παραγωγή εξωτερικών αλλαγών στα προϊόντα (Κωσταρίδου – Ευκλείδη ό.π.:170).
- Στην *τεχνική του καταλόγου ιδιοτήτων* τα άτομα καταγράφουν τις ιδιότητες ή τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου που θέλουν να

μετασχηματίσουν και μετά προχωρούν σε όλους τους πιθανούς συνδυασμούς (Κωσταρίδου – Ευκλείδη ό.π.:171).

- Το *απάνθισμα* στηρίζεται στην επαφή και μελέτη των ιδεών άλλων ανθρώπων (Κωσταρίδου – Ευκλείδη ό.π.:171).
- Η *μέθοδος των αναλογιών και μεταφορών* στηρίζεται στην κατανόηση ενός άγνωστου θέματος στηριζόμενοι στην εύρεση κοινών στοιχείων μ' ένα γνωστό. Η προσωπική, η άμεση, η συμβολική, η φανταστική και η βιονική είναι οι πέντε τύποι αναλογίας που προτείνει η μέθοδος (Κωσταρίδου – Ευκλείδη ό.π.:171-172).
- Η *συνεκτική του Cordon* βασίζεται στις αρχές της μεθόδου των αναλογιών και μεταφορών, αλλά προτείνει την αντίστροφη πορεία για την παραγωγή ενός δημιουργικού αποτελέσματος. Αντί από το γνωστό να κατανοούμε το άγνωστο να προσπαθούμε να δούμε το γνωστό μέσα σε νέα, περίεργα, άγνωστα πλαίσια αναφοράς (Κωσταρίδου – Ευκλείδη ό.π.:172).

Άλλες μέθοδοι άσκησης της δημιουργικότητας που έχουν προταθεί είναι το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα, ο κατάλογος των δημιουργικών ερωτήσεων, η μορφολογική ανάλυση, τα έξι σκεπτόμενα καπέλα του de Bono και η «μεθ' ηδονής μανθάνειν». Αναλυτικότερα (Ξανθάκου, ό.π.: 96-97,102-108):

- Το *δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα* βασίζεται στην άποψη ότι για να δοθεί μια δημιουργική λύση θα πρέπει να υπάρχει ένα δημιουργικό πρόβλημα. Αν το πρόβλημα απαιτεί γνωστές διαδικασίες για να λυθεί αποτελεί απλά και μόνο μια επανάληψη, ένα τυποποιημένο πρόβλημα. Η μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί από ερευνητές στην εκπαίδευση παιδιών με υψηλές ικανότητες
- Ο *κατάλογος των δημιουργικών ερωτήσεων* αποτελείται από κατηγορίες ερωτήσεων που βοηθούν τη σκέψη να αναζητήσει νέους προσανατολισμούς.
- Στη μέθοδο της *μορφολογικής ανάλυσης* ορίζεται το πρόβλημα και μετά αναλύονται όλες οι παράμετροί του. Χρησιμοποιείται ένας πίνακας διπλής εισόδου όπου μπαίνουν όλες οι δυνατές εκφάνσεις της μιας και της άλλης μεταβλητής του προβλήματος. Γίνονται οι συνδυασμοί του κατακόρυφου και του οριζόντιου άξονα και προκύπτουν οι ενδεχόμενες γνωστές, αλλά και άγνωστες λύσεις ή ιδέες.
- Η μέθοδος των *έξι καπέλων του de Bono* έχει χαρακτήρα ομαδικό. Σε κάθε «καπέλο» αντιστοιχεί ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης, με τον οποίο κάθε υποομάδα αναλαμβάνει να υιοθετήσει και να επιχειρηματολογήσει στη μετέπειτα συζήτηση.
- Η μέθοδος *«μεθ' ηδονής μανθάνειν»* στηρίζεται στην άποψη ότι μαθαίνουμε καλύτερα, όταν μαθαίνουμε με δημιουργικό τρόπο. Το παιχνίδι και το χιούμορ αποτελούν δημιουργικούς τρόπους μάθησης. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κυρίως στη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας.

1.7. Δημιουργικότητα και σχολείο

Η αναγνώριση της ύπαρξης της δημιουργικής ικανότητας εν δυνάμει σε όλους τους ανθρώπους και της δημιουργικής συμπεριφοράς στα παιδιά

αύξησε το ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, οι παρατηρήσεις ότι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια παράγουν αποφοίτους με κύριο χαρακτηριστικό τον ανακλητικό τρόπο σκέψης έθεσαν από τα μέσα του περασμένου αιώνα το ζήτημα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο σχολείο (Cromptley, *op.cit.*:83). Επίσης, το γεγονός της εμφανούς κάμψης της δημιουργικής ικανότητας σε ηλικίες που το παιδί είναι σε επαφή με τον εκπαιδευτικό χώρο έχει ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα των σχολικών συνθηκών που αποθαρρύνουν τέτοιας μορφής συμπεριφορές. Ο άκρατος διδασκισμός και η στεία διδασκαλία μέσα από την απομνημόνευση, την αυθεντία του βιβλίου και του δασκάλου, όχι μόνο δε δίνει την ευκαιρία στο παιδί να επινοήσει, να ερευνήσει και να πειραματιστεί με τις ιδέες και τις έννοιες, αλλά αντίθετα εγκαταλείπει πιθανές προσπάθειες, ώστε να ανταποκριθεί στο πρότυπο σκέψης που ζητά και αξιολογεί ο εκπαιδευτικός (Ξανθάκου, *ό.π.*:71). Ενώ, όμως, η προώθηση της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα στο σχολείο συχνά η εμφάνισή της δεν είναι αρεστή από τους δασκάλους. Έρευνα του Stones (Cromptley, *op.cit.*:97) έχει δείξει ότι οι μαθητές που είχαν υψηλή βαθμολογία στα τεστ δημιουργικότητας ήταν αυτοί που θεωρούνταν από τους συμμαθητές τους ότι δημιουργούσαν περισσότερο συχνά προβλήματα στους δασκάλους.

Ο δημιουργικός μαθητής κατά τον Torrance (Αλβανούδη, Γρόσδος, Καλλιμάνη κ. ά., *ό.π.*), προτιμά να ντύνεται διαφορετικά από τους άλλους, να απασχολείται μόνος του ακόμα και όταν δεν του προσφέρονται ερεθίσματα και να προχωρεί πέρα από τα όρια των εργασιών που του αναθέτουν. Ακόμα, μοιάζει να αφαιρείται ή να ονειροπολεί, μπορεί να διασκεδάσει με απλά πράγματα και πολλή φαντασία, οι ερωτήσεις του δεν περιορίζονται στο γιατί και το πώς, πειραματίζεται με καθημερινά αντικείμενα σε νέες χρήσεις, επινοεί παιχνίδια και μπορεί να δείχνει ότι δεν παρακολουθεί το μάθημα κοιτάζοντας παραδείγματος χάρη έξω από το παράθυρο, αλλά γνωρίζει τι γίνεται μέσα στην τάξη.

Άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται είναι η έντονη περιέργεια για τα πράγματα γύρω του, η ευαισθησία του να συλλαμβάνει τα κρίσιμα σημεία σ' ένα θέμα, η ζωηρή του φαντασία, η εύκολη προσαρμογή του σε νέες καταστάσεις, η ικανότητά του να βλέπει νοερά την επίλυση προβλημάτων και να την εκφράζει μέσα από ποικίλα μέσα, η ικανότητά του να παράγει πρωτότυπα έργα, ασυνήθιστες ιδέες και λύσεις, η ικανότητά του να μεταβιβάζει τη μάθηση σε νέες καταστάσεις και η τάση του ν' αμφισβητεί και να έρχεται συχνά σε σύγκρουση με την παραδεδεγμένη τάξη πραγμάτων, κ.α. (Παρασκευόπουλος, *ό.π.*:103-104)

Τα χαρακτηριστικά αυτά συχνά εκλαμβάνονται ως πηγές αναταραχής και απόκλισης από τη προκαθορισμένη διδακτική διαδικασία. Αυτό, βέβαια, δε συμβαίνει πάντα. Έρευνα του Milgram (Cromptley, *op.cit.*:97) έδειξε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα των δασκάλων και στη δημιουργικότητα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι δημιουργικοί δάσκαλοι είναι περισσότερο υποστηρικτικοί στη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Σύμφωνα με τον Cromptley (1997), οι δημιουργικοί δάσκαλοι παρέχουν στους μαθητές τους ένα πρότυπο δημιουργικής συμπεριφοράς, ενισχύουν τη δημιουργική συμπεριφορά στην τάξη, όταν εμφανίζεται από τους μαθητές, βοηθούν τους δημιουργικούς μαθητές, όταν αυτοί εκθέτονται στην κριτική ή στη γελοιοποίηση των άλλων, ενισχύουν τη δημιουργικότητα απέναντι στην πίεση συμμόρφωσης από τους συμμαθητές

και γενικότερα το κλίμα της τάξης ευνοεί και υποστηρίζει τη δημιουργικότητα.

Το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα και η εύστοχη εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο μιας δημιουργικής παιδαγωγικής έχουν αναλυθεί μέσα από τα πορίσματα σχετικών ερευνών. Ο Torrance (Ξανθάκου, ό.π.:61), ανέπτυξε πέντε αρχές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων. Αυτές είναι:

- Ο σεβασμός στις ερωτήσεις των παιδιών και καθοδήγηση για την ανακάλυψη της σωστής απάντησης.
- Ο σεβασμός στις ασυνήθιστες ιδέες των παιδιών και συνειδητοποίηση της αξίας τους.
- Η υιοθέτηση των ιδεών που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη.
- Εργασίες χωρίς την απειλή της βαθμολογίας.
- Η μη χρήση κριτικής χωρίς τη συνεκτίμηση των αιτιών και συνεπειών.

Αργότερα μαζί με τον Myers, προσδιόρισαν τις αρχές της δημιουργικής διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες είναι (Ξανθάκου, ό.π.:115):

- Παροχή ευκαιριών ευαισθητοποίησης των μαθητών στα προβλήματα, στα γνωστικά χάσματα, στις δυσαρμονίες και στις μη ολοκληρωμένες καταστάσεις.
- Παροχή δυνατότητας για έρευνα, διαχείριση και συνδυασμό των πληροφοριών.
- Προώθηση της ικανότητας εύρεσης προβλημάτων, ελλείψεων και αναγκών, της ικανότητας διατύπωσης υποθέσεων και επαναδιατύπωσης τους, αν χρειαστεί, έλεγχος των λύσεων, αξιολόγηση και τελειοποίησή τους και ανακοίνωση των αποτελεσμάτων.

Επίσης, ο Cropley αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των δασκάλων που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα. Οι δάσκαλοι αυτοί: έχουν συνεργατικό στυλ διδασκαλίας, ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αναπτύσσουν εύκαμπτη σκέψη, να μαθαίνουν μόνοι τους, να αποκτούν γνώσεις για να έχουν μια βάση για αποκλίνουσα σκέψη, δεν κρίνουν πρόωρα τις ιδέες πριν ολοκληρωθούν, προωθούν την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους, παίρνουν στα σοβαρά τις ερωτήσεις και τις προτάσεις τους, τους βοηθούν ν' αντιμετωπίζουν την αποτυχία και την απογοήτευση, ώστε να δοκιμάζουν ξανά κάτι νέο και ασυνήθιστο, προσφέρουν ευκαιρίες για εργασία με ποικίλα υλικά και κάτω από διαφορετικές καταστάσεις.

Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν αποδειχτεί πολύτιμα στην εμφάνιση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Μάλιστα, ο Bloom (Cropley, op.cit.:96) σε μελέτη του για τους κοινωνικούς παράγοντες που οδηγούν στην ανάδυση της δημιουργικότητας στους νέους έδειξε ότι σε αρκετές περιπτώσεις ένας και μόνο άνθρωπος έπαιξε κρίσιμο ρόλο. Συνήθως ο άνθρωπος αυτός δεν κατείχε κάποια υψηλή θέση – μπορεί να ήταν ο δάσκαλος της τάξης - αλλά ήταν εκείνος που έκανε το νέο άτομο να συνειδητοποιήσει την ικανότητά του αυτή.

Γενικότερα, μερικοί από τους παράγοντες που ενθαρρύνουν την εμφάνιση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι: το πλούσιο σε ερεθίσματα και ασφαλές περιβάλλον αποδοχής, η ενθάρρυνση για ερωτήσεις, οι ευκαιρίες για ενασχόληση με ανοιχτές καταστάσεις, η παροχή δυνατοτήτων για εξερεύνηση ιδεών, παρατήρηση, ανάλυση και αυτοέκφραση (Clark, op.cit.:93-94). Ακόμα, η περιέργεια, η ανεκτικότητα στην αμφιβολία, η επιμονή, η αυτοεκτίμηση, η ανεξαρτησία, το αντισυμβατικό πνεύμα, η δέσμευση στην ολοκλήρωση μιας εργασίας, η προθυμία για τη δοκιμή δύσκολων εργασιών, η διάθεση για ρίσκο ακόμα

και αν υπάρχει το ενδεχόμενο του λάθους, είναι χαρακτηριστικά που πρέπει να προωθούν οι δάσκαλοι (Cromptley, op. cit.:97).

Παράγοντες που αποθαρρύνουν τη δημιουργικότητα είναι: η ανάγκη για επιτυχία, ο ανταγωνισμός, η τελειομανία, η έλλειψη εκτίμησης στη φαντασία και την ονειροπόληση, η συμμόρφωση στις ομάδες συνομηλίκων, η αποθάρρυνση για εξερεύνηση, τα στερεότυπα που αφορούν το φύλο, κ.α. (Clark, op.cit.:93). Σύμφωνα με τον Krippner (Clark, op.cit.:93), μερικές από τις προσδοκίες του περιβάλλοντος που αποθαρρύνουν το παιδί να αναπτύξει δημιουργική σκέψη είναι ότι θα πρέπει να αρέσει σε όλους, να προσέχει πάντα, να μην είναι περίεργο, να προτιμά την παρέα από την απομόνωση, να μην εκφράζει υπερβολικά τα συναισθήματά του και γενικότερα η αντίληψη ότι πρέπει όλα όσα κάνει να είναι χρήσιμα, επιτυχημένα, τέλεια.

Παράλληλα με τις ενέργειες του δασκάλου και το κλίμα της τάξης, το Αναλυτικό πρόγραμμα στο σχολείο οφείλει να εξετάσει τους εκπαιδευτικούς του στόχους, μέσα από την οπτική ενός δημιουργικού εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Η ποικιλία των περιεχομένων και των μεθόδων, η ενεργητική μάθηση μέσα από τον πειραματισμό, τη γνωστική σύγκρουση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, η εξατομικευμένη μάθηση, η ελεύθερη έκφραση, η ψυχολογική ασφάλεια, τα εσωτερικά κίνητρα και ο συστηματικός τρόπος σκέψης, αντικαθιστούν τη στενή εξειδίκευση με την «ευέλικτη εξειδίκευση», τη μαζική με τη διαφοροποιημένη παραγωγή μέσα από την παροχή πολλαπλών επιλογών και δίνουν δυνατότητες ανάπτυξης του δημιουργικού πνεύματος (Ξανθάκου, ό.π.:65, 67). Οι παραπάνω συνθήκες τοποθετούν τη δημιουργική σκέψη στο κέντρο της σχολικής ζωής.

Μέσα σ' αυτή την ολιστική επαναθεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι τεχνικές που έχουν προταθεί για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης έχουν αμφισβητηθεί. Υπάρχει η άποψη ότι πιθανόν να έχουν και τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα (Cromptley, op.cit:88). Τα προγράμματα αυτά μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά ν' αντιληφθούν ότι ορισμένα είδη συμπεριφοράς προτιμώνται από το δάσκαλο και να μεταβάλλουν τη δική τους προσέγγιση στη διαδικασία λύσης ενός προβλήματος. Αυτό σημαίνει ότι γίνονται δέσμια ενός κομφορμισμού και μιας μη αυθεντικής συμπεριφοράς. Επίσης, είναι δυνατόν, παρανοώντας την έννοια της ποικιλίας, να υιοθετήσουν τη λεπτολογία και να δίνουν απαντήσεις χωρίς ειρμό, ορθότητα και συνάφεια. Μάλιστα, θεωρείται ότι οι βασικές αδυναμίες των τεχνικών και των προγραμμάτων αυτών είναι ότι περιορίζονται στα ψυχολογικά τους περιεχόμενα, συνήθως καλύπτουν μικρά χρονικά διαστήματα μέσα στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα και συχνά εφαρμόζονται ως ειδικό μάθημα. Γι' αυτό, με βάση την αμφισβήτηση αυτή και επειδή η δημιουργικότητα δεν εξαρτάται από λίγες μόνο εξειδικευμένες ικανότητες που μπορούν να μαθευτούν, προτείνεται η ανάδυση της δημιουργικότητας να διευκολύνεται μέσα από ειδικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που να διαχέονται από άκρη σε άκρη σε όλο το σχολικό πρόγραμμα.

1.8. Δημιουργικότητα και Τέχνες

Οι τέχνες συχνά συσχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Όμως, η καλλιτεχνική έκφραση δεν σημαίνει απαραίτητα ότι εμπεριέχει και τη δημιουργικότητα, καθώς ακολουθεί μια διαβάθμιση, η οποία ξεκινά από την απλή δεξιότητα ή ερμηνεία ως την καινοτομία, η οποία καθιερώνει νέα κινήματα στην καλλιτεχνική δημιουργία. Με βάση αυτές τις διαβαθμίσεις η δημιουργικότητα στις τέχνες συνδέεται με διαφορετικές θεωρίες, όπως για παράδειγμα ότι είναι μια έμπνευση που προέρχεται από μια «θείκη» παρέμβαση, όπως αυτή των Μουσών, ή ότι εξελίσσεται μέσα από τις λεπτές διαφοροποιήσεις των «κλασικών» κανόνων που διέπουν κάθε μία τέχνη (Wikipedia, the free encyclopedia, 2006).

Η διανοητική πορεία που διέπει την αρχική σύλληψη του καλλιτέχνη έχει απασχολήσει την Ψυχολογία, τη Φιλοσοφία και την Αισθητική. Σύμφωνα με τον Bruner (Wright, 1997:361+), οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τρεις τρόπους για να μετασχηματίσουν τις εμπειρίες τους: τη δράση, τη φαντασία και τη συμβολική αναπαράσταση.

Η φαντασία και η χρήση συμβόλων σχετίζονται άμεσα με τις τέχνες. Ειδικότερα, η συμβολική αναπαράσταση περιλαμβάνει διάφορους τρόπους έκφρασης, οι οποίοι αντιστοιχούν σε διάφορες μορφές τέχνης εκτός από αυτούς των γραφικών και αναπαραστατικών τεχνών. Αυτοί είναι: η κιναισθητική έκφραση, η οποία περιλαμβάνει τη μίμηση και αναδημιουργία ελεγχόμενων κινήσεων του σώματος, η ακουστική έκφραση, δηλαδή η χρήση των ήχων σε μια ακολουθία, η επινοητική έκφραση, η οποία περιλαμβάνει αυθόρμητες και δημιουργικές αντιδράσεις, οι οποίες μέσα από συνδέσεις και μετασχηματισμούς και τη χρήση μεταφορών απελευθερώνουν τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και η τεχνική έκφραση, η οποία αναφέρεται στη δεξιότητα που αναπτύσσεται μέσα από την ενασχόληση με καλλιτεχνικές φόρμες και συχνά ενσωματώνει και όλους τους παραπάνω τρόπους έκφρασης συμβολισμού (Wright, op.cit:361+).

Οι εκφράσεις αυτές του συμβολισμού μέσα από τις τέχνες εμπλέκουν τη φαντασία, η οποία σύμφωνα με τον Collingwood (Dorn, 1999:96) συνδέει τα πραγματικά αντικείμενα των αισθήσεων με τη διανοητική αντίληψη του ατόμου. Έτσι, το χρώμα ή ένας ήχος μετασχηματίζεται με τη βοήθεια της φαντασίας.

Η χρήση της φαντασίας, του συμβολισμού και των διαδικασιών μετασχηματισμού συνδέουν άμεσα τις τέχνες με τη δημιουργικότητα. Μάλιστα, η σχέση των τεχνών με τη δημιουργικότητα καθορίζεται, ουσιαστικά, μόνο από το κριτήριο της πρωτοτυπίας σε αντίθεση με άλλους τομείς που θεωρούν απαραίτητο και το κριτήριο της καταλληλότητας (Wikipedia, the free encyclopedia, op.cit).

1.9. Η μέτρηση της δημιουργικότητας

Για τον εντοπισμό του βαθμού ύπαρξης της δημιουργικής ικανότητας έχουν γίνει προσπάθειες κατασκευής αντικειμενικών μέσων μέτρησης, στα οποία χρησιμοποιείται ο λειτουργικός ορισμός της έννοιας, όπως κάθε ερευνητής τον οριοθετεί ανάλογα με τη θεωρητική του προσέγγιση. Αυτή καθορίζει τόσο τον τύπο εξέτασης που θα ακολουθήσει στη μέτρηση, όσο και την ερμηνεία που θα δώσει στα αποτελέσματα (Clark, op. cit.:95).

Σύμφωνα με τον Callahan (Clark, op.cit.:95), τα τεστ δημιουργικότητας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: αυτά που είναι προσανατολισμένα στην εκτέλεση ή την παραγωγή, τα προσανατολισμένα στη μέτρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, των αξιών και των στάσεων και αυτά που βασίζονται στις βιογραφικές πληροφορίες είτε αυτές είναι αυτοαναφορές είτε είναι γνώμες άλλων – για παράδειγμα, γονέων, δασκάλων, συμμαθητών, κ.α.

Ακόμη, ο Davis (Clark, op. cit.:95) αναφέρεται σε τυπικούς και άτυπους τρόπους εύρεσης της δημιουργικότητας. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα τεστ μέτρησης – τα οποία υπάγονται στις πρώτες δύο κατηγορίες που αναφέρει ο Callahan - και στη δεύτερη οι βιογραφικές πληροφορίες, ως πρόγνωση της δημιουργικότητας.

Παρόλο που τεστ δημιουργικότητας είχαν κατασκευαστεί και πριν το 1950, όπως το τεστ «φαντασίας», τη δεκαετία 1950-1960 εμφανίστηκε ένας αρκετά μεγάλος αριθμός. Τη δεκαετία αυτή ο Guilford άρχισε να κατασκευάζει τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης. Τα πιο γνωστά τεστ της δεκαετίας αυτής ήταν το *Alternative Uses*, το *Product Improvement* και το *Consequences* τεστ (Cromptley, op.cit.:103). Τα τεστ αυτά μετρούν την πνευματική ευχέρεια (fluency), την ευελιξία της σκέψης (flexibility), την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών (originality), καθώς και την οργάνωση ή πολυπλοκότητα (organization, elaboration) των ιδεών (Cromptley, op.cit.:103):86 . Σάλλα Δοκουμετζίδη, ό.π.:86). Αργότερα, όλα αυτά τα τεστ συγχωνεύτηκαν σ' ένα τεστ και δημοσιεύτηκαν από τον Torrance το 1966. Το 1990 αναθεωρήθηκαν με την ονομασία *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)*. Την ίδια περίοδο κατασκευάστηκε το *Wallach – Kogan* (1965) τεστ, το οποίο έδινε έμφαση στην παιγνιώδη ατμόσφαιρα και στην απουσία χρονικών ορίων στη διαδικασία επίδοσής του (Cromptley, op.cit.:103).

Βασικό κριτήριο αυτών των τεστ είναι η μέτρηση της αποκλίνουσας σκέψης, αφού επικεντρώνονται κυρίως στην αναζήτηση ασυνήθιστων απαντήσεων. Όμοια τεστ εμφανίστηκαν στην Ευρώπη, στη Γερμανία και στην Ιταλία (Cromptley, op. cit.:102-103).

Τα νεότερα τεστ βασίζονται στην αυξανόμενη αναγνώριση ότι η δημιουργικότητα δεν εξαρτάται μόνο από την αποκλίνουσα, αλλά και τη συγκλίνουσα σκέψη. Τέτοια τεστ, τα οποία ουσιαστικά βασίζονται στη γνωστική προσέγγιση, είναι το *Divergent – Convergent Problem Solving Processes Scale*, το τεστ του *Rothenberg* για τη *Janusian* σκέψη και το *Creative Imagination Test*. Ένα άλλο τεστ που βασίζεται στην Gestalt ψυχολογία είναι το *Test for Creative Thinking – Drawing Production*. Στην ψυχαναλυτική προσέγγιση βασίζεται το *Creative Functioning Test* και το *Myers – Briggs Type Indicator* βασίζεται στη θεωρία της προσωπικότητας του Jung (Cromptley, op.cit.:104-105).

Εκτός από τις διαφορετικές προσεγγίσεις στη μέτρηση της δημιουργικότητας υπάρχει ασυμφωνία και στο ζήτημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των τεστ.

Σχετικά με την *αξιοπιστία* – τη βεβαιότητα ότι το άτομο θα παρουσιάσει περίπου τους ίδιους βαθμούς κάθε φορά που θα κάνει το τεστ – έχουν γίνει αρκετές έρευνες. Κάποιες δίνουν υψηλή συσχέτιση, ενώ άλλες δίνουν χαμηλή. Για παράδειγμα, ο Mackler και Wodtke (Cromptley, op.cit.:105), στα τεστ του Guilford και του Torrance δίνουν χαμηλή αξιοπιστία. Ενώ ο Dewing (Cromptley, op.cit.:105), ο οποίος ερεύνησε την αξιοπιστία των *Circles* και *Uses* τεστ, αναφέρει .68 για την ευχέρεια λόγου και έκφρασης

(fluency) και .54 για την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών (originality), για το Circles τεστ, καθώς και .51 και .39, αντίστοιχα, για το Uses τεστ. Επίσης, ο Howieson (Cromptley, op.cit.:105), αναφέρει για το TTCT τεστ, αξιοπιστία από .15 έως .37, ανάλογα το φύλο και τη μέθοδο βαθμολόγησης, ενώ μια μέτρηση που αναφέρεται στο βιβλίο-οδηγό του TTCT τεστ δίνει βαθμό αξιοπιστίας .68.

Όσον αφορά την *εγκυρότητα* – αν τα τεστ μετρούν πραγματικά αυτό που λένε ότι μετρούν – έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικά κριτήρια. Για την εγκυρότητα των τεστ που σχετίζονται με την αποκλίνουσα σκέψη έχουν γίνει έρευνες που συγκρίνουν τα αποτελέσματα αυτών των τεστ με τα τεστ νοημοσύνης και τη σχολική επίδοση (Cromptley, op.cit.:105-106). Ο Hosenar και Bachelor (Cromptley, op.cit.:106) έδειξαν, μετά από τη μελέτη ενός μεγάλου αριθμού τέτοιων ερευνών, ότι δεν είναι δυνατόν να βγουν ξεκάθαρα συμπεράσματα. Ένας άλλος τρόπος ελέγχου της εγκυρότητας που έχει γίνει μέσα από έρευνες είναι η σύγκριση των τεστ αυτών με τις δημιουργικές εφαρμογές στην πραγματική ζωή ή με τα καλλιτεχνικά ή άλλα επιτεύγματα μη ακαδημαϊκού τύπου, όπως είναι η ηγετικότητα. Μια τέτοια μακρόχρονη μελέτη από τους Harrington, Block και Block (Cromptley, op.cit.:106) έδειξε ότι ο βαθμός δημιουργικότητας που προέκυπτε από τα τεστ είχε σημαντική σχέση με τη δημιουργικότητα που εμφάνιζαν τα άτομα στη ζωή τους. Επίσης, σε έρευνα του ο Milgram (Cromptley, op.cit.:106) σε τέσσερις διαφορετικές χώρες – Ηνωμένες Πολιτείες, Ισραήλ, Βραζιλία και Ιαπωνία – έδειξε ότι η υψηλή βαθμολογία στα τεστ δημιουργικότητας αντιστοιχεί σε δημιουργική δραστηριότητα στη ζωή.

Γενικότερα, θεωρείται ότι ο τρόπος διαχείρισης των τεστ και οι μέθοδοι μέτρησης μπορεί να αποτελούν κάποιους από τους λόγους που δεν υπάρχει συμφωνία ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (Cromptley, op.cit.:107). Ο Milgram (Cromptley, op.cit.:107) έκανε ένα διαχωρισμό ανάμεσα στα αυστηρά και μη αυστηρά τεστ. Ο διαχωρισμός αυτός αναφέρεται στον τρόπο διαχείρισής τους (π.χ. ύπαρξη χρονικών ορίων ή όχι) και στη βαθμολόγηση. Θεωρεί ότι όσο περισσότερο τα τεστ επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες έννοιες και η βαθμολόγηση δίνει έμφαση στην πρακτική ωφελιμότητα τόσο υψηλότερη αξιοπιστία και εγκυρότητα έχουν.

Στην Ελλάδα τα τεστ που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της δημιουργικότητας είναι μεταφράσεις ή βασίζονται πάνω σε ξένα τεστ (κατ' αναλογία ή τροποποιημένα). Ο Παρασκευόπουλος (2004) αναφέρει και παρουσιάζει δύο κατηγορίες που χρησιμοποιούνται συχνότερα για την αξιολόγηση της αποκλίνουσας- δημιουργικής σκέψης. Τις δοκιμασίες που χρησιμοποιούν γλωσσικό υλικό και εκείνες που χρησιμοποιούν εικονογραφημένο υλικό.

Παρακάτω, πρόκειται να γίνει αναφορά σε τεστ που κατασκευάστηκαν από Έλληνες ερευνητές - κατ' αναλογία ή τροποποιημένα - ή ξένα τεστ που χορηγήθηκαν σε Έλληνες μαθητές, όπως εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία.

Από τα πρώτα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνες στην Ελλάδα είναι το *τεστ Αποκλινοσύνης Νοήσεως*, το οποίο εφαρμόστηκε και σταθμίστηκε από της Ι. Παρασκευόπουλο και Κ. Τσιμπούκη, σε μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού, των προτύπων της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Το τεστ αποτελείται από τρία μέρη: *Ασυνήθειες Χρήσεις*, *Συνέπειες και Τροποποιήσεις*. Επιδόθηκε ομαδικώς, με το χρονικό περιορισμό 15 λεπτών για κάθε επιμέρους δοκιμασία και η βαθμολόγηση

των απαντήσεων βασίζεται σε δύο κριτήρια: την ποσότητα των ιδεών και την πρωτοτυπία των ιδεών (Παρασκευόπουλος, Τσιμπούκης, 1970, 7-8:277-278).

Το *Τεστ Δημιουργικότητας Σχολικής Ηλικίας* έχει κατασκευαστεί και χορηγηθεί από τον Σ. Δερβίση, σε 1238 μαθητές Δημοτικών σχολείων, των περιοχών της Κοζάνης και της Φλώρινας, ηλικίας 6-12 ετών, που φοιτούσαν στις τάξεις Α' έως και ΣΤ' Δημοτικού. Το τεστ περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες: *Επιλογές χρήσεων, Συμπλήρωση εικόνας, Αξιοποίηση των δεδομένων κύκλων, Ιχνογράφηση εικόνων σε τετράγωνα*. Το τεστ επιδίδονται ατομικά, χωρίς χρονικό περιορισμό και δεν προϋποθέτει δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Η βαθμολόγηση βασίζεται σε δύο κριτήρια: την ευχέρεια της σκέψης, δηλαδή την ποσότητα των ιδεών, και την ευελιξία της σκέψης, δηλαδή την ικανότητα ευελιξίας της δημιουργικής σκέψης στην ανακάλυψη διαφορετικών ιδεών (Δερβίσης, ό.π.:131, 134,137).

Άλλο τεστ που έχει χρησιμοποιηθεί από ομάδα ερευνητών είναι το *Wallach – Kogan* τεστ. Αποτελείται από τρία επιμέρους γλωσσικά και δύο επιμέρους μη γλωσσικά τεστ δημιουργικής σκέψης. Από την ίδια ομάδα χρησιμοποιήθηκαν άλλα τρία γλωσσικά τεστ κατ' αναλογία με αυτά του *Guilford*. Τα τεστ επιδόθηκαν σε 60 μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων βασίζονταν σε δύο κριτήρια: την ποσότητα των ιδεών και την πρωτοτυπία των ιδεών (Αλεξόπουλος, Μαρμαρινός, Μαργαρίτη, κ.α., 2006).

Ακόμη έχουν χρησιμοποιηθεί τροποποιημένες ασκήσεις που βασίζονται στο *Torrance Tests of Creative Thinking Ability* σε διδακτορική διατριβή της Σάλλα – Δοκουμετζίδη. Οι τροποποιήσεις αυτές αφορούν το χρόνο διεξαγωγής των τεστ, τη βαθμολόγηση και ορισμένα επιπρόσθετα στοιχεία στο βασικό κορμό των τεστ. Το συγκεκριμένο τεστ εστιάζει στη μέτρηση της καλλιτεχνικής δημιουργικής ικανότητας. Το τεστ αυτό δόθηκε σε παιδιά Δημοτικού σχολείου από την Α' έως και την ΣΤ' τάξη (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, ό.π. 98-117).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1. Το Θέατρο στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή του Θεάτρου στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί έως σήμερα τους ανθρώπους του Θεάτρου και τους παιδαγωγούς. Η συνάντηση αυτή αναδεικνύει την παιδαγωγική διάσταση του Θεάτρου και έχει προκαλέσει πολλές αμφισημίες και προβληματισμούς ως προς τη σχέση, το εννοιολογικό περιεχόμενο και τις μεθόδους εφαρμογής του. Το Θέατρο στην εκπαίδευση εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της σχέσης του Θεάτρου με τα παιδιά και τους νέους.

Σύμφωνα με την Beauchamp (1998) η σχέση αυτή ακολουθεί τρεις κύριες κατευθύνσεις: την παραγωγή και παρουσίαση παραστάσεων από ενήλικες ηθοποιούς σε παιδιά (Θέατρο για παιδιά), την παραγωγή και παρουσίαση παραστάσεων από παιδιά (Θέατρο από τα παιδιά) και τη θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά.

Η πρώτη κατεύθυνση, το *Θέατρο για παιδιά*, είναι αναγνωρισμένη και αποδεκτή σε πολυάριθμες χώρες και υποστηρίζεται πολλές φορές μέσω κρατικών επιχορηγήσεων (Beauchamp, 1998: 17).

Το *Θέατρο από τα παιδιά* πραγματοποιείται κυρίως μέσα στο σχολικό πλαίσιο ή σε άλλα – για παράδειγμα, κατασκηνώσεις, πολιτιστικούς συλλόγους, κ.α. – με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά και οι νέοι (Beauchamp, 1998: 29). Η εφαρμογή αυτής της κατεύθυνσης μέσα στο πλαίσιο του σχολείου ξεκίνησε από τα ιησουιτικά κολέγια στην Ευρώπη – πολλά λειτούργησαν και στην Ελλάδα – στο τέλος του 16^{ου} και αρχές 17^{ου} αιώνα με προπαγανδιστικούς και παιδευτικούς σκοπούς (Κουρετζής, 1990: 54 · Γραμματάς, 1997: 120). Τα θεατρικά έργα που παρουσιάζονταν σκηνικά ήταν πολυπρόσωπα, ώστε να λαμβάνουν μέρος όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές και είχαν κυρίως θρησκευτικό χαρακτήρα. Τα θέματά τους τα αντλούσαν από την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη και είχαν σχέση με παιδιά (Κουρετζής, ό.π.: 54-55). Η προετοιμασία και παρουσίαση των έργων αυτών γίνονταν κάτω από την καθοδήγηση και την επίβλεψη των εκπαιδευτικών στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Ο σκοπός αυτών των παραστάσεων ήταν να δείξουν στους γονείς και στους άλλους μαθητές την πρόοδο στην εκμάθηση της γλώσσας και το επίπεδο της παρεχόμενης αγωγής και παιδείας (Γραμματάς, ό.π.: 120). Από τότε έως και σήμερα η κατεύθυνση αυτή συνεχίζει να λειτουργεί στηριζόμενη σε κείμενα που γράφονται ειδικά γι' αυτό το σκοπό, σε διασκευές ή σε αυτούσια θεατρικά έργα. Αυτού του είδους οι σκηνικές παραστάσεις αποτελούν σύμφωνα με την Beauchamp τους «παλαιούς» τρόπους προσέγγισης του Θεάτρου από τα παιδιά (Beauchamp, *op. cit.*: 32).

Ο προβληματισμός για το ρόλο των παιδιών σε τέτοιου είδους παραστάσεις – είναι ηθοποιοί, μαθητές ή παιδιά; – και για τις ευκαιρίες έκφρασης και δημιουργικής δράσης που παρέχουν, παράλληλα με άλλους παράγοντες που έδρασαν κατά τη διάρκεια του 20^ο αιώνα, συντέλεσαν στην αναζήτηση νέων προσεγγίσεων ως προς την πρακτική του Θεάτρου από τα παιδιά (Beauchamp, op. cit.:33). Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονταν με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την αναγνώριση της θέσης του παιδιού στην κοινωνία και του δικαιώματος του στο λόγο και την έκφραση, την εξέλιξη των παιδαγωγικών μεθόδων και του Θεάτρου ως προς τη θεατρική πρακτική και τα περιεχόμενά του και τους νέους τρόπους πολιτιστικής εμπύχωσης. Όλα αυτά έδωσαν νέα ώθηση στην αναζήτηση αυτή (Beauchamp, op. cit.:29-30).

Η *θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά* είναι αποτέλεσμα αυτών των αναζητήσεων, αρκετά πρόσφατο. Αποτελεί το μέσο, με το οποίο η σχέση Θεάτρου και παιδιού μπορεί να αναπτυχθεί κάτω από το πρίσμα της δημοκρατικοποίησης του Θεάτρου και του δικαιώματος του παιδιού στο δικό του λόγο και έκφραση (Beauchamp, op.cit.:52). Έτσι, οι άνθρωποι του Θεάτρου ανέπτυξαν ορισμένες πρακτικές εμπύχωσης, με τις οποίες θεωρούν ότι είναι πιθανόν ικανές να φέρουν τα παιδιά και τους νέους πιο κοντά στην τέχνη τους. Παράλληλα, οι παιδαγωγοί ανέπτυξαν ένα σύνολο από δραστηριότητες έκφρασης, τις οποίες δανείστηκαν από το Θέατρο και την εκπαίδευση του ηθοποιού, χωρίς όμως να αποβλέπουν σε αυτό. Η προσέγγιση αυτή των παιδαγωγών είναι απόρροια προβληματισμών σχετικά με ορισμένες έννοιες του Θεάτρου. Για παράδειγμα, η έννοια του ρόλου, στην εφαρμογή της στα παιδιά έχει διαφορετικά όρια απ' ό,τι στο Θέατρο, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν έχουν ακόμη θεμελιώσει την προσωπικότητά τους, ώστε να μπορούν να τροφοδοτήσουν άλλους χαρακτήρες. Οι έννοιες της παραγωγής και της παράστασης, επίσης, έχουν διαφορετική λειτουργία στην παιδαγωγική τους διάσταση (Beauchamp, op. cit.:52-53).

Το πεδίο εφαρμογής της Θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά σχετίζεται τόσο με το Θέατρο για παιδιά, αλλά κυρίως με την εμπύχωση έξω από αυτό. Η θεατρική εμπύχωση στο Θέατρο για παιδιά αφορά παιχνίδια και ασκήσεις που συνδέονται με την συγκεκριμένη κάθε φορά παράσταση και πραγματοποιείται, είτε πριν, είτε κατά τη διάρκεια, είτε μετά το πέρας της παράστασης (Beauchamp, op. cit.:53-54). Η θεατρική εμπύχωση εκτός Θεάτρου για παιδιά προσανατολίστηκε προς δραστηριότητες έκφρασης και ανάπτυξης του ατόμου και μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε διαφορετικά πλαίσια (Beauchamp, op. cit.:61). Ένα από τα πλαίσια αυτά είναι και το σχολείο.

Η Θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά εκδηλώνεται μέσα από πολυάριθμες μεθόδους, οι οποίες συνδέονται κυρίως με την προσωπικότητα αυτών που τις εμπνεύστηκαν και αυτών που τις εφαρμόζουν (Beauchamp, op.cit:51). Παράλληλα, υπάρχει μια ποικιλία όρων που σχετίζονται με την κατεύθυνση αυτή. Όροι όπως, *Δραματικό παιχνίδι, Θεατρική εμπύχωση, Σωματική ή Δραματική έκφραση, Δράμα (Δημιουργικό, Εκπαιδευτικό, κ.α.)* εμπεριέχουν καθένας τη δική του πραγματικότητα (Beauchamp, op.cit: 30,61). Στην Ελλάδα, εκτός από τους παραπάνω όρους, εκείνοι που κυρίως χρησιμοποιούνται και εμπεριέχουν ο καθένας τη δική του μεθοδολογική προσέγγιση, είναι *Θεατρικό Παιχνίδι* (Κουρετζής, 1983 · Κουρετζής, 1989 · Κουρετζής, 1991) και *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* – όρος που αποδίδει στα Ελληνικά τον όρο *Drama in Education (DIE)*, τον οποίο υιοθέτησαν οι Αγγλοσάξονες τη δεκαετία του 1960 (Άλκηστis, 2000:18).

Η κατεύθυνση της θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά, ως αποτέλεσμα αναζήτησης νέων προσεγγίσεων στη σχέση του Θεάτρου με τα παιδιά και τους νέους και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση, στην Ευρώπη ξεκίνησε από την Αγγλία. Κατά τις δεκαετίες του 1930, '40 και '50 εκφράστηκε από τον Peter Slade μέσα από τη φράση «*Αφήστε το παιδί να μιλήσει*» (Davis,2001:31). Από τότε έως σήμερα δεν υπήρξε μια κοινή επιστημολογική προσέγγιση.

Αν και σήμερα αναγνωρίζεται από όλους η αξία και συμβολή της σχέσης αυτής στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στον πολιτισμό, δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους θεωρητικούς για τους σκοπούς αυτής της σχέσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη μια πλευρά είναι εκείνοι που εστιάζουν περισσότερο στη θεατρική φόρμα και ενδιαφέρονται περισσότερο για το αποτέλεσμα και από την άλλη είναι εκείνοι που δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη του παιδιού και εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία, παρά στο αποτέλεσμα. Στις δύο αυτές απόψεις προστίθεται και μια τρίτη, η οποία υιοθετείται κυρίως από αυτούς που ασχολούνται πρακτικά με το Θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με αυτή, το Θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί ένα συνεχές, το οποίο στη μια άκρη του βρίσκεται ο αυτοσχεδιασμός, όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα δια μέσω της δράσης και στο άλλο άκρο βρίσκεται το Θέατρο. Τόσο η διαδικασία, όσο και το αποτέλεσμα είναι σημαντικά. Καθένας που το εφαρμόζει μπορεί να αποφασίσει ποιο μέρος του συνεχούς θα λειτουργήσει (Somers, 1994:8).

2.2. Προσδιορισμός του όρου Θεατρικό Παιχνίδι

Ο όρος Θεατρικό Παιχνίδι αναφέρεται στην κατεύθυνση της Θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά. Ο προσδιορισμός του προσεγγίζεται κυρίως μέσα από τους σκοπούς και τις πρακτικές εφαρμογές του.

Όμως, η θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως φάνηκε παραπάνω, έχει οδηγήσει σε διαφορετικούς θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προσανατολισμούς, με αποτέλεσμα ο όρος και στην Ελλάδα πολύ συχνά να είναι ασαφής και να περιλαμβάνονται σε αυτόν διαφορετικοί σκοποί και εφαρμογές. Έτσι, το Θεατρικό Παιχνίδι συχνά συγχέεται με τη Δραματοποίηση (Μουδατσάκης, 1994:11) ή χρησιμοποιείται σε διαφορετικού περιεχομένου και σκοπού δραστηριότητες, όπως στα κινητικά παιχνίδια έκφρασης, στην αναπαράσταση κάποιου μύθου ή σε διαδικασίες μεταμφίεσης (Κουρετζής, 1991:17).

Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Ελλάδα ως όρος που αναφέρεται στη θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά και ως μέθοδος δημιουργήθηκε και καθιερώθηκε για πρώτη φορά από τον Λάκη Κουρετζή. Τη μέθοδο αυτή ανέπτυξε ύστερα από πολύχρονες θεωρητικές μελέτες και πρακτικές εφαρμογές και άρχισε να την παρουσιάζει στην Ελλάδα από το 1976 (Κουρετζής, ό.π.:17). Ως παιδαγωγός και παράλληλα ως άνθρωπος του Θεάτρου και θεωρώντας ότι «*Κάθε προσπάθεια προσέγγισης μιας μορφής τέχνης που έχει γι' αποδέκτη της το ΠΑΙΔΙ πρέπει ...να περνάει από το ευρύ φάσμα της Παιδαγωγικής και τότε είναι αδύνατο να μη συναντήσει το πιο οικείο μέσο για το παιδί, το ΠΑΙΧΝΙΔΙ*» (Κουρετζής, 1983:74), με τη μέθοδο αυτή στοχεύει στη δια μέσου του Θεάτρου έκφραση και επικοινωνία, με κυρίαρχο στοιχείο το παιχνίδι. Σύμφωνα με τον ίδιο, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης

της φαντασίας του παιδιού, όπως και ένα μέσο ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ψυχοκινητικής του έκφρασης. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι και την αισθησιοκινητική δράση φτάνει σε ένα σημείο αυτοέκφρασης. Κεντρικά σημεία της μεθόδου είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου και το αυθόρμητο (Κουρετζής, 1989:79,81).

Το παιδί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι προσεγγίζει το θεατρικό φαινόμενο – το οποίο δεν είναι μόνο η παράσταση – και δια μέσου του Θεάτρου και του παιχνιδιού μυείται σε αυτό, εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία (Κουρετζής, 1997:40-41). Παράλληλα, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων (Κουρετζής, 1991:29). Είναι ένα «δημιουργικό συμβάν» που παρέχει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση. Στηρίζεται σε τέσσερα επίπεδα, το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό. Χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές και δομείται από τέσσερις φάσεις (Κουρετζής, ό. π.: 31,17,70-71):

- Α' φάση: Της απελευθέρωσης.
- Β' φάση: Της αναπαραγωγής.
- Γ' φάση: Του σκηνικού αυτοσχεδιασμού.
- Δ' φάση: Της ανάλυσης.

Από τον πρώτο αυτό προσδιορισμό του όρου, ο οποίος συνδέεται με τη συγκεκριμένη μέθοδο, ο όρος Θεατρικό Παιχνίδι υιοθετείται και χρησιμοποιείται από πολλούς, χωρίς ωστόσο να εμπεριέχει την ίδια δομή, κατεύθυνση και πρακτική.

Ο Μουδατσάκης (1994) θεωρεί ότι η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στους ειδικούς, η έλλειψη επιστημονικής δεοντολογίας στην ελληνική βιβλιογραφία, η σύγχυση ως προς την ορολογία και την οργάνωση μιας μεθόδου στο πλαίσιο της εφαρμογής του Θεάτρου στη σχολική πράξη, έχει οδηγήσει στην απουσία ενός κοινού κώδικα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ο ίδιος προσδιορίζει το Θεατρικό Παιχνίδι ως μια σύνθετη δραματική μέθοδο που προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Θεωρεί ότι είναι μια σύνθεση αυτών των επιμέρους παιχνιδιών, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν μια υπο-μέθοδο δραματικής έκφρασης από μόνα τους, αλλά συνυπάρχουν κατ' επιλογή στο στήσιμο και στη διεξαγωγή ενός Θεατρικού Παιχνιδιού. Ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα με τη συμβατική έννοια του όρου, είναι τα κύρια μέσα διεξαγωγής του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Σύμφωνα με τον ίδιο, το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μια προκαλλιτεχνική παιδεία, η οποία δεν μπορεί, αλλά και δεν πρέπει να αποτελέσει μια πειθαρχημένη τέχνη. Η διεξαγωγή του στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής και είναι μια ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος, που στοχεύει στην καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του κόσμου και για αναδημιουργία με τους όρους της φαντασίας. Δομεί τη μέθοδο σε πέντε στάδια:

- 1^ο στάδιο: Της προθέρμανσης της ομάδας-τάξης.
- 2^ο στάδιο: Της σύνθεσης του σεναρίου.
- 3^ο στάδιο: Της εξεύρεσης των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση.
- 4^ο στάδιο: Της εκτέλεσης-δράσης.
- 5^ο στάδιο: Της αξιολόγησης των πεπραγμένων.

Η Σέξτου (1998) προσδιορίζει το Θεατρικό Παιχνίδι ως μια ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της

μίμησης. Στόχος του είναι η ψυχαγωγία και η επικοινωνία των μελών της ομάδας με τη λεκτική ή και κινητική έκφραση μέσα σ' ένα πνεύμα αυθορμητισμού, φαντασίας και συνεργασίας. Τα παιχνίδια δραματικής έκφρασης, ο αυτοσχεδιασμός και η μίμηση είναι τα μέσα και οι τεχνικές που το Θεατρικό Παιχνίδι δανείζεται από το Θέατρο κατά τη διεξαγωγή του.

Παράλληλα, στην ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος προσδιορίζεται και μέσα από μεταφρασμένες δημοσιεύσεις.

Σύμφωνα με τους Faure και Lascar (1990), Θεατρικό Παιχνίδι υπάρχει *«...από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση και/ή το λόγο, με ευχαρίστηση»* σελ.8. Θεωρούν ότι είναι παιχνίδι και σ' αυτό κυριαρχεί η χαρά του να παίζεις. Η ευχαρίστηση όσων συμμετέχουν είναι αυτή που επικυρώνει την ύπαρξή του. Τονίζουν τον αυτοσχεδιασμό ως κεντρικό σημείο του Θεατρικού Παιχνιδιού, με τον οποίο το παιδί επινοεί και δρα δημιουργικά και τον αντιδιαστέλλουν με το μιμόδραμα - όπου το παιδί πρέπει να ερμηνεύσει με κινήσεις και λόγια ένα συγκεκριμένο προϋπάρχον σχέδιο. Προτείνουν δύο μεθόδους διεξαγωγής ενός Θεατρικού Παιχνιδιού, τη «φυσική» μέθοδο και μια πιο μεθοδική πορεία τριών σταδίων με δύο τύπους εξέλιξης. Το πιο συνηθισμένο σχήμα, όπως αναφέρουν, είναι:

- Α: Η χαλάρωση.
- Β: Οι σωματικές ασκήσεις.
- Γ: Οι αυτοσχεδιασμοί.

Η Beauchamp (1998) κρατώντας μια ισορροπία ανάμεσα στην παιδαγωγική και την καλλιτεχνική διάσταση της Θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά θεωρεί ότι το Δραματικό Παιχνίδι – όρος που εντάσσεται στο πλαίσιο της θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά, όπως και το Θεατρικό Παιχνίδι – από τη μια πλευρά είναι παιχνίδι και από την άλλη *«...είναι συνδεδεμένο με το θέατρο και με όλη του την πολυπλοκότητα»* p.75. Η μύηση αυτή στη θεατρική γλώσσα γίνεται διαμέσου της πρακτικής στα στοιχεία που τη συγκροτούν, αλλά με κύριο σκοπό την ενεργοποίηση της φαντασίας. Η τυπολογία που προτείνει δομείται από κατηγορίες παιχνιδιών-ασκήσεων, οι οποίες συνθέτουν ένα δραματικό παιχνίδι. Οι κατηγορίες αυτές έχουν εξελικτική ανάπτυξη. Αυτές είναι:

- Α: Της ενεργοποίησης.
- Β: Της χαλάρωσης.
- Γ: Της εσωτερίκευσης.
- Δ: Της εξερεύνησης.
- Ε: Της δραματοποίησης – θεατροποίησης.
- ΣΤ: Της επαναφοράς.

Η διττή φύση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως παιδαγωγική και καλλιτεχνική δραστηριότητα έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μεθόδων που δίνουν κυρίως έμφαση στη μια ή την άλλη πλευρά. Κάθε κατεύθυνση όμως – παιδαγωγική ή θεατρική – μπορεί να περιλαμβάνει την άλλη, από τη στιγμή που τα κοινά σημεία των μεθόδων αυτών είναι ο αυτοσχεδιασμός, η καλλιέργεια της φαντασίας, η αυτοέκφραση, η επικοινωνία και η συνεργασία. Σύμφωνα με τον Γεωργουσόπουλο, *«...στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού, μιας παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας...η γνώση, η ψυχολογία και η φαντασία πρέπει να ισορροπούν, ώστε να προκαλείται η δημιουργική ικανότητα των παιδιών»* (στο Κουρετζής, ό.π.:11)

2.3. Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πρώτη εμφάνιση του Θεατρικού Παιχνιδιού στα πλαίσια της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έγινε το 1989 (Π.Δ. 486/1989 ΦΕΚ 208Α) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Ιωακειμίδης, 2003:67). Το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στον Αισθητικό τομέα με σκοπό την καλλιτεχνική έκφραση των νηπίων στα πλαίσια της θεατρικής τέχνης. Στα πλαίσια αυτά μαζί με το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσονται και οι αυτοσχεδιασμοί, η παντομίμα, η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών, ο χορός, κ.α. (ΥΠ.Ε.Π.Θ – Π.Ι., 1994:126,146). Στο βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο – βιβλίο νηπιαγωγού αναφέρεται ως ένα πλούσιο μέσο έκφρασης, επικοινωνίας, δημιουργικότητας, χαράς και συνεργασίας. Επίσης, αναγνωρίζεται ως ένα μέσο που βοηθά στο βάθεμα των ανθρωπίνων σχέσεων και στην αυτογνωσία των ατόμων της ομάδας. Ακόμη, τονίζεται ότι μέσα από αυτό το παιδί μπορεί να προσεγγίσει το θέατρο. Καταγράφεται η δομική συγκρότηση του Θεατρικού Παιχνιδιού σε τέσσερις φάσεις (της απελευθέρωσης, της «αναπαραγωγής», της εκτέλεσης – θεατρικής δράσης, της ανάλυσης), οι τεχνικές και τα μέσα, τα θέματα και τα ερεθίσματα πάνω στα οποία μπορεί να δομηθεί, ο χώρος διεξαγωγής του, τα σκηνικά και τα κοστούμια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Η επίσημη εισαγωγή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990) στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής. Το άρθρο 4 ταυτίζει τη Θεατρική Αγωγή με το Θεατρικό Παιχνίδι ορίζοντας τις κύριες επιδιώξεις του, οι οποίες είναι: η σύνδεση όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου και του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, η βελτίωση της ψυχοκινητικής έκφρασης του παιδιού, η ανακάλυψη της δημιουργικότητάς του και νέων τρόπων επικοινωνίας, η αντίληψη των ανθρωπίνων σχέσεων και των προβλημάτων τους, η εξοικείωση με την τέχνη του θεάτρου, η απόκτηση θεατρικής παιδείας παράλληλα με την παρακολούθηση παραστάσεων και η εκτίμηση των θεατρικών επιτευγμάτων. Ακόμη επιδιώκεται μέσα από τη συστηματική εφαρμογή τα παιδιά των τελευταίων τάξεων να μπορούν να φτάσουν σε μια οργανωμένη παράσταση. Στις μεθοδολογικές οδηγίες παρουσιάζονται οι τέσσερις φάσεις του Θεατρικού Παιχνιδιού – όπως παραπάνω (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 1993:169-171).

Η θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση καθώς και πρακτικές του Θεατρικού Παιχνιδιού αναλύονται στο α' μέρος του βιβλίου για το δάσκαλο, Θεατρική Αγωγή 1, το οποίο εκδίδεται το 1993 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το κομμάτι αυτό συγγράφει ο Λ. Κουρετζής, ενώ το β' μέρος περιλαμβάνει διαδικασίες δραματοποίησης, οι οποίες εμπλέκουν και στοιχεία του Θεατρικού Παιχνιδιού και συγγράφεται από την Άλκηστις. Στην εισαγωγή αναφέρεται ότι το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε δασκάλους και νηπιαγωγούς και ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί με τις τεχνικές και τα μέσα που υποδεικνύει να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Μάλιστα, οι ίδιες αυτές τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, είτε αυτές αφορούν το κοινό σχολείο είτε το ειδικό. Ακόμη, σημειώνεται ότι υπάρχει πρόβλεψη ν' ακολουθήσει δεύτερο βοήθημα Θεατρικής Αγωγής, ως δεύτερο επίπεδο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., ό.π: 9-10).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στο μάθημα του Θεάτρου και αναφέρεται στους «άξονες γνωστικού περιεχομένου», στην Α' και Β' Δημοτικού, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση, την παντομίμα, κ.α. Επίσης, αναφέρεται μαζί με τον αυτοσχεδιασμό και στην Ε' τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002, τομ.α: 157-158). Απλή αναφορά στο Θεατρικό Παιχνίδι γίνεται επίσης στο κεφάλαιο της αξιολόγησης, στο οποίο προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι. Ένας από αυτούς είναι: «...με το τελικό καλλιτεχνικό προϊόν, ύστερα από προσπάθεια καθημερινής θεατρικής έκφρασης (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, κ.α.), όπου ο δάσκαλος διαπιστώνει τόσο τις δεξιότητες των μαθητών (φαντασία, δημιουργικότητα, ικανότητα συνεργασίας με ομάδα κ.α.), όσο και την κριτική τους σκέψη στη συζήτηση που ακολουθεί και ολοκληρώνει αυτή τη δημιουργική δραστηριότητα» σελ.162 τομ.α.

Παράλληλα με την επίσημη εισαγωγή του Θεατρικού Παιχνιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτέλεσε αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ – Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». Την περίοδο 1995 – 2001 το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 92 Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, ενώ από το 2001 άρχισε η γενίκευσή του σε όλα τα Δημοτικά σχολεία του νομού Χανίων σε συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια από το 1995 έως το 2003, παρόλο που αρχικά προβλέπονταν δεκαετή εφαρμογή (www.prmelina.gr, 15/12/2005).

2.4. Δομική συγκρότηση του Θεατρικού Παιχνιδιού-φάσεις ανάπτυξης

Το Θεατρικό Παιχνίδι, αναφέρεται σε πολλαπλά επίπεδα της προσωπικότητας, χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές και έχει συγκεκριμένη δομή ως μέθοδος. (Κουρετζής, ό.π.:17).

Ένα ολοκληρωμένο Θεατρικό Παιχνίδι δομείται και αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις:

Α' Φάση: της «απελευθέρωσης»

Στη φάση αυτή πραγματοποιούνται διάφορα κινητικά παιχνίδια, ασκήσεις φωνητικές, σωματικής έκφρασης, αισθησιοκινητικής δράσης, χαλάρωσης, αυτοσυγκέντρωσης, κινησιολογικοί αυτοσχεδιασμοί, κ.α. Στόχος αυτής της φάσης είναι τα παιδιά ν' αποδεσμευτούν από έμφυτες συστολές, ν' αποβάλλουν μια πιθανή επιθετικότητα, να επικοινωνήσουν, ν' αλληλεπιδράσουν μέσα από το παιχνίδι, να βελτιώσουν την ψυχοκινητική τους έκφραση, να εξωτερικεύσουν βαθύτερες τάσεις τους σε συγκεκριμένες πράξεις, ν' απελευθερώσουν την φαντασία τους, να χαλαρώσουν, ν' αυτοσυγκεντρωθούν, να μεταβάλλουν την αίσθηση σε κίνηση. Επίσης, στη φάση αυτή αναπτύσσεται η δυναμική της ομάδας, η οποία δρα συλλογικά χωρίς ανταγωνισμούς και άσκηση κριτικής, παράλληλα με τη σχέση ομάδας – εμψυχωτή. Θεωρείται πολύ σημαντική φάση από την οποία εξαρτάται αρκετές φορές η δυναμική, το εύρος και η επιτυχία ενός Θεατρικού Παιχνιδιού (Κουρετζής, ό.π.:71-75 · ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, 1993:27,177-178 · ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, 1994:150).

Β' Φάση: της «αναπαραγωγής»

Στη β' φάση κυριαρχεί το «παιχνίδι των ρόλων» και ο αυτοσχεδιασμός. Οι ρόλοι, όμως, δε δίνονται εκ των προτέρων στα παιδιά, αλλά αναδύονται μέσα από τα ερεθίσματα που εισάγει στην ομάδα ο εμπυχωτής ή και τα ίδια. Παίζοντας το ρόλο που υιοθέτησε ή δημιούργησε μόνο του το παιδί, προβάλλει και εκφράζει μέσα από αυτόν τα προσωπικά του βιώματα, τη φαντασία του, τις γνώσεις και εμπειρίες του, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Αυτοσχεδιάζει διαμορφώνοντας τη δράση του ρόλου, επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με την ομάδα μέσα από αυτόν. Κάνει μια πρώτη προσέγγιση δημιουργώντας σύντομους διάλογους, σύντομες φράσεις, χειρονομίες και μορφασμούς. Βέβαια, οι ρόλοι μπορεί να εναλλάσσονται συνεχώς. Από τις παράλληλες δράσεις που αναπτύσσονται δημιουργείται ένα κύριο θέμα μέσα από το οποίο θα λειτουργήσουν όλοι οι ρόλοι ή οι ομάδες ρόλων. Στο τέλος της β' φάσης η ομάδα ή οι ομάδες ρόλων συνθέτουν ένα «μύθο», μια ιστορία, σ' ένα γενικό διάγραμμα και οριοθετούν το χώρο και το χρόνο. Διαμορφώνουν ανάλογα το σκηνικό περιβάλλον, επιλέγουν τα σκηνικά αντικείμενα και με απλά υλικά ως σημεία όψης δίνουν μορφή στο ρόλο που θα παίξουν (Κουρετζής, ό.π.: 76-85 · ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 1993:27,178 · ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 1994:151).

Γ' Φάση: σκηνικός αυτοσχεδιασμός

Στο στάδιο αυτό τα παιδιά παρουσιάζουν σκηνικά το «μύθο» που συνέθεσαν ως θεατρικό δρώμενο. Προβαίνουν σ' ένα σκηνικό αυτοσχεδιασμό, αφού οι διάλογοι, η πλοκή και η ερμηνεία δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένα. Κατά τη διάρκεια αυτής της δράσης το παιδί μπορεί ν' αντιληφθεί και να ψάξει βαθύτερα χαρακτηριστικά στοιχεία του ρόλου του και να τον ερμηνεύσει λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες που τον διαμορφώνουν. Μέσα του λειτουργεί η βαθιά παρόρμηση να βιώσει και να νιώσει και αυτό το κάνει μέσα από μια ελεύθερη, δημιουργική συλλογική προσπάθεια και συνεργασία (Κουρετζής, ό.π.: 85-90 · ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 1993:28,178 · ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 1994:151).

Δ' Φάση: ανάλυση- συζήτηση

Στη φάση αυτή τα παιδιά συζητούν και αναλύουν την εμπειρία τους. Εκθέτουν τις παρατηρήσεις τους, συζητούν για τα στοιχεία του ρόλου τους και τις σχέσεις των ρόλων μεταξύ τους, προτείνουν άλλες λύσεις, επεκτείνουν τις ιδέες τους, κ.α. Παράλληλα, το στάδιο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλές επεξεργασίες και προεκτάσεις του θέματος που παρουσίασαν σκηνικά τα παιδιά. Μέσα απ' αυτό μπορούν να προχωρήσουν σε εικαστική απεικόνιση σκηνών ή ρόλων, να δημιουργηθούν μουσικές δραστηριότητες, να προχωρήσουν από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, να ξεκινήσουν την επεξεργασία ενός σχεδίου εργασίας, κ.α. (Κουρετζής, ό.π.: 90-93 · ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 1993:28,178 · ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 1994:151).

2.5. Το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος

Στο πλαίσιο της αναζήτησης των σκοπών του Θεάτρου στην εκπαίδευση εντάσσεται και το ζήτημα της χρήσης της θεατρικής εμπύχωσης ως εργαλείου μάθησης, μέσα στη διδακτική διαδικασία των διαφόρων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Ήδη από το 1970 η Heathcote,

μια από τις πρωτοπόρους στη διαμόρφωση μεθόδων θεατρικής εμφύχωσης στην εκπαίδευση (δράμα στην εκπαίδευση), στράφηκε προς αυτή την κατεύθυνση (Davis, op. cit.:32).

Έτσι, αρχίζει να αναδεικνύεται η διττή φύση της θεατρικής εμφύχωσης, είτε ως ειδική δραστηριότητα μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος, είτε ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης – διδασκαλία μέσω της Θεατρικής εμφύχωσης.

Τη συμβολή του Θεάτρου με τη μορφή της Θεατρικής εμφύχωσης στη διδακτική διαδικασία υποστηρίζουν πολλές μελέτες, ανεξάρτητα με τη μέθοδο και τις πρακτικές που προτείνουν. Σε πολλές χώρες εφαρμόζεται ως μέσο μάθησης και συνδέεται με δραστηριότητες, όπως η ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, κ.α. (Άλκηστις, ό.π.:62). Στην Ελλάδα πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι μέσα από την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία των μαθημάτων προκύπτει η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου – μαθητή (Γραμματάς, ό.π.:129), η δυνατότητα αισθητικής διαμόρφωσης του μαθήματος, η συμβολή στην αποσαφήνιση, κατανόηση και ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Κουρετζής, 1997:39-40), καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβας, 2001:26).

Το Θεατρικό Παιχνίδι από την επίσημη εισαγωγή του στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου, παρόλο που εντάσσεται στο χώρο της Αισθητικής Αγωγής ως ξεχωριστό αντικείμενο, προτείνεται να χρησιμοποιείται και ως διδακτική μέθοδος. Στο βιβλίο της Θεατρικής Αγωγής 1 – βιβλίο για το δάσκαλο αναφέρεται ότι το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να μεταβάλλει τον παθητικό και στερεότυπο τρόπο διδασκαλίας σε μια ζωντανή και ευχάριστη διαδικασία, χωρίς να θίγεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε κανένα επιμέρους μάθημα. Επιπλέον, τονίζει ότι επιδρά θετικά στην ενεργοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα, αλλά και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) αναφέρεται ότι η Θεατρική Αγωγή – στην οποία εντάσσεται το Θεατρικό Παιχνίδι - «...συμβάλλει – ως δραστηριότητα και ως διδακτική μεθοδολογία - στην πληρέστερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στο παιδαγωγικό σύστημα και στην απόκτηση καλύτερων σχέσεων με τον εαυτό τους και με τους άλλους» σελ. 161 και «Οι προτεινόμενες δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εμπλουτισμό της διδακτικής μεθοδολογίας όλων των γνωστικών αντικειμένων» σελ.165.

2.6. Θεατρικό Παιχνίδι και δημιουργική σκέψη

Κάθε μορφή τέχνης συνδέεται άμεσα με τη δημιουργική ικανότητα και σκέψη. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της ενασχόλησης των παιδιών στο σχολείο με τις τέχνες πέρα από τη γνωριμία, την εξοικείωση και την έκφραση μέσα από αυτές, είναι και η καλλιέργεια των δημιουργικών τους ικανοτήτων.

Η δημιουργική διάσταση στη Θεατρική Αγωγή και ιδιαίτερα στο Θεατρικό Παιχνίδι ενυπάρχει από τη στιγμή που το παιδί μπορεί να επινοεί, απελευθερώνοντας τη φαντασία του και συνθέτοντας ποικίλες πληροφορίες και ερεθίσματα σε μια νέα παραγωγή. Η παραγωγή αυτή μπορεί να είναι

στιγμιαία, ή να προχωρά σε παραπάνω επεξεργασία. Παράλληλα, η αύξηση της ευαισθητοποίησης στα ερεθίσματα, η έξοδος από τους κατεστημένους τρόπους συμπεριφοράς που καθηλώνουν τη φαντασία, χωρίς το φόβο του ανταγωνισμού, της κριτικής και της αξιολόγησης, το κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και συμμετοχής, μπορούν να αποτελέσουν τις βάσεις για την ενεργοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού (Κουρετζής, 1991:31). Ακόμη, μέσα από τις διαδικασίες της επιλογής και της αφαίρεσης, το παιδί οδηγείται σε νέες συνθέσεις ή ανασυνθέσεις της εσωτερικής του ή εξωτερικής πραγματικότητας (Κουρετζής, ό.π.:51), επινοεί «πρόσωπα», ιστορίες, νέους χειρισμούς αντικειμένων, δίνει λύση σε προβλήματα που προκύπτουν, δημιουργεί ένα «ορατό» πρόσωπο της φαντασίας του, ελέγχοντας και κρίνοντας παράλληλα αυτά που το ίδιο δημιουργεί (Αλκηστις, ό.π.:52).

Η Beauchamp (1998) τονίζει ότι η άσκηση της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της διαίσθησης και της γλώσσας είναι οι βασικοί λόγοι ύπαρξης του δραματικού παιχνιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Ο δάσκαλος μέσα σ' ένα κλίμα ελευθερίας, ισότητας και συμμετοχής, χωρίς λογοκρισία, δρώντας και ο ίδιος δημιουργικά, επινοώντας εκ νέου τις παιδαγωγικές του προσεγγίσεις, ενθαρρύνοντας και κεντρίζοντας τα παιδιά, παρέχει τις προϋποθέσεις για την άσκηση της δημιουργικότητας.

Η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνατοτήτων του παιδιού αναφέρεται και στους βασικούς σκοπούς της Θεατρικής Αγωγής – Θεατρικό Παιχνίδι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1990. Επίσης, στους ειδικούς σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), αναφέρεται ότι *«Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση του παιδιού, να συντείνει στην ψυχική καλλιέργειά του, να συμβάλλει στη γνωριμία του με την ομάδα»* σελ.161.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ

3.1. Επισκόπηση μελετών για το Θεατρικό Παιχνίδι και τη δημιουργικότητα στην Ελλάδα

Η εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού και γενικότερα των διαφόρων μορφών και μεθόδων του Θεάτρου στην εκπαίδευση είναι ένα πεδίο που στην Ελλάδα έχει απασχολήσει τελευταία τους ερευνητές. Οι μέθοδοι αυτές τα τελευταία χρόνια έχουν λάβει μια κεντρικότερη θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, αλλά και μέσα από την εφαρμογή τους στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα ως εργαλεία μάθησης. Έτσι και στη χώρα μας, η εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς έχει παρακινήσει τους ερευνητές να ασχοληθούν με τις διαστάσεις που μπορεί να έχουν και το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη σχολική ζωή. Παρόλο που ο αριθμός των ερευνών αυτών είναι ελάχιστος, είναι σημαντική η συνεισφορά τους τόσο στην κατανόηση, όσο και στην εξέλιξη αυτού που γενικότερα ονομάζουμε Θέατρο στην εκπαίδευση και Θεατρικό Παιχνίδι ειδικότερα.

Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας κατέδειξε δύο τύπους ερευνών. Ο ένας έχει ως πληθυσμό αναφοράς τους εκπαιδευτικούς, με κύριο σκοπό την ανάδειξη των απόψεων και των στάσεων τους σχετικά με αυτές τις μεθόδους. Αυτού του τύπου οι έρευνες έχουν περιγραφικό χαρακτήρα, καθώς στηρίζονται κυρίως σε ερωτηματολόγια. Ο άλλος τύπος ερευνών έχει ως πληθυσμό αναφοράς τους μαθητές, με κύριο σκοπό τη διερεύνηση των επιδράσεων της εφαρμογής των μεθόδων αυτών στην προσωπικότητά τους και στη σχολική πραγματικότητα. Πρόκειται για έρευνες πειραματικού τύπου ή έρευνες δράσεις. Παρακάτω πρόκειται να παρουσιαστούν αναλυτικά μελέτες περιγραφικού ή πειραματικού τύπου που σχετίζονται με το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας μελέτης.

Έρευνα των Δ. Βεργίδη και Δ. Βαϊκούση (2003) διερεύνησε τις απόψεις για το Θεατρικό Παιχνίδι των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης «Μελίνα – Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». Η έρευνα έγινε τον τρίτο χρόνο της πειραματικής εφαρμογής του και εντάσσονταν στο γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης του προγράμματος. Οι απόψεις των 280 εκπαιδευτικών για τη συμβολή του

Θεατρικού Παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία καταγράφηκαν σε ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις.

Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα της έρευνας, το 43% των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτίμησαν τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως θετική, το 25% ως ευχάριστη και ζωντανή, το 19% ως αναγκαία και το 12,5% ως σημαντική. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν το Θεατρικό Παιχνίδι πολύ σημαντικό, κυρίως για την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και για τη συμβολή του στο ψυχοκινητικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η πλειονότητα των δασκάλων (64%) εκτίμησε ότι το Θεατρικό Παιχνίδι επιδρά θετικά, σημαντικά ή υποστηρικτικά στην καλλιέργεια των ανθρωπίνων σχέσεων, στην κοινωνικοποίηση, στη συμβολική σκέψη, στη δημιουργικότητα, στην επικοινωνία και έκφραση, στη θεατρική αγωγή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (74%) υποστήριξαν ότι με το Θεατρικό Παιχνίδι ενισχύεται η ομαδική εργασία. Το 38% υποστήριξε ότι ενισχύονται τα ατομικά επιτεύγματα, ενώ το 20,4% απάντησε αρνητικά. Το 36,4% θεώρησε ότι αποδυναμώνονται οι σχέσεις ανταγωνισμού, ενώ το 24,6% απάντησε ότι ενισχύονται.

Ως προς τις προϋποθέσεις ανάπτυξης του Θεατρικού Παιχνιδιού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η στάση, οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους αποτελούν τις κύριες προϋποθέσεις. Ακόμη, αναφέρθηκαν η ειδική ενημέρωση και εκπαίδευση, η αλλαγή του αναλυτικού ωρολόγιου προγράμματος, οι κατάλληλοι χώροι και η υλικοτεχνική υποδομή, το κατάλληλο κλίμα και οι κατάλληλες σχέσεις. Από ένα μικρό ποσοστό αναφέρθηκε η θετική στάση των μαθητών (8,2%) και η παρουσία ειδικών (4,3%).

Ως προς τη θέση του δασκάλου στο Θεατρικό Παιχνίδι, το 40% υποστήριξε ότι ο δάσκαλος είναι για να εμπυχώνει και να ενθαρρύνει, το 36,4% για να καθοδηγεί, το 35,4% για να ζει με τα παιδιά, το 28% για να αναπτύσσει τις σχέσεις, το 15,7% για να βοηθά στην έκφραση των παιδιών. Λίγοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι για να συμβουλεύει και να βοηθά, να δημιουργεί θετικό κλίμα, να βοηθά τα παιδιά να επικοινωνούν και να συνεργάζονται.

Ως προς τη σχέση του παιχνιδιού με την Τέχνη, τη γνώση, τη ζωή, την αίσθηση και τη μάθηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη σχέση μάθησης και παιχνιδιού.

Η έρευνα αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν ήδη περάσει από μια διαδικασία επιμόρφωσης πάνω στη μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως έχει παρουσιαστεί στην παρούσα μελέτη και συνεπώς είχαν την ίδια θεωρητική και πρακτική οριοθέτηση του όρου. Καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνήθως, προέρχεται από ποικίλες πηγές και με δεδομένο ότι ο όρος «Θεατρικό Παιχνίδι» χρησιμοποιείται για να καλύψει διαφορετικές προσεγγίσεις του Θεάτρου στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που σε έρευνες καλούνται ν' απαντήσουν σε θέματα σχετικά με αυτό πολλές φορές δε διακατέχονται από τις ίδιες γνώσεις. Έτσι, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι θεωρούν Θεατρικό Παιχνίδι δράσεις ή τεχνικές που μπορεί ν' αποτελούν μόνο ένα μέρος της συγκεκριμένης μεθόδου, π.χ. παιχνίδια αναπαράστασης, παντομίμας, κ.α., ή ακόμη που δε σχετίζονται με αυτό, π.χ. τη δραματοποίηση. Για το λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη έρευνα, η σύνδεση του Θεατρικού Παιχνιδιού από μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα μελέτη.

Άλλη έρευνα που σχετίζεται με την εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως ειδικής δραστηριότητας-μαθήματος στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος, πραγματοποιήθηκε από τον Α. Τσιάρα (2004) το σχολικό έτος 2000-2001. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία εφαρμογής του Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως και οι επιδράσεις που μπορεί να έχει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στο Δημοτικό Σχολείο.

Στην έρευνα αυτή εφαρμόστηκε ένα πειραματικό πρόγραμμα με δραστηριότητες Θεατρικού Παιχνιδιού σε 75 σχολικές τάξεις, από αντίστοιχο αριθμό εκπαιδευτικών 30 Δημοτικών Σχολείων στην περιοχή της Αθήνας, στις τάξεις από Β' έως και ΣΤ'. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε μέσα από ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν (26 άνδρες και 49 γυναίκες, με διδακτική εμπειρία 10 έως 25 έτη) στο τέλος του προγράμματος.

Ως προς τις προϋποθέσεις διεξαγωγής του Θεατρικού Παιχνιδιού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες, οι οποίες συνίστανται στην έλλειψη επιμόρφωσης, στον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας και στην έλλειψη χρόνου. Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δε θεωρεί δύσκολη τη συστηματική εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο και αυτό το συνδέουν, κυρίως, με τη θέληση του εκπαιδευτικού για την υλοποίησή του.

Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών στις ομάδες δράσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών, ο κατάλληλος αριθμός ανέρχεται στους 4 έως 10 μαθητές. Το μέγεθος της αίθουσας και το περιεχόμενο της δραστηριότητας, το οποίο πολλές φορές περιλαμβάνει όλη την τάξη, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τον επιθυμητό αριθμό μαθητών, ανά ομάδα δράσης.

Ο χώρος διεξαγωγής που προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς είναι σε ειδική αίθουσα ή στην τάξη. Επίσης, ο χρόνος που απαιτείται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο Θεατρικό Παιχνίδι προσδιορίζεται από τους περισσότερους στις 5 συνεδρίες.

Ως προς τα απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού αναφέρθηκαν η προσωπική εμπειρία και το ταλέντο του δασκάλου, η ανάγκη εξειδίκευσης, ή και τα δύο. Τα προαπαιτούμενα για την επιτυχή διεξαγωγή ενός Θεατρικού Παιχνιδιού σχετίζονται με τα συστατικά μέρη του Θεατρικού Παιχνιδιού, τον εμπυχωτή, την προετοιμασία του, τους μαθητές, το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων και το χώρο διεξαγωγής.

Ως προς τη διαδικασία διεξαγωγής, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη συμβολή των ασκήσεων ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας κατά την α' φάση του Θεατρικού Παιχνιδιού, της απελευθέρωσης. Οι τεχνικές που είχαν μεγάλη ανταπόκριση στα παιδιά ήταν η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, το κωμικό στοιχείο, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και η παντομίμα. Σε μικρότερο βαθμό ενδιαφέρθηκαν για την εκμετάλλευση του τυχαίου, τη χρήση της μάσκας και τη δημιουργία σκηνικού περιβάλλοντος δράσης.

Σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, σιγουριάς, ασφάλειας και ομόνοιας ανάμεσα στους μαθητές και εξωτερίκευσης βαθύτερων συναισθημάτων. Υπήρξε άμβλυση των διαφορών και των συγκρούσεων, όπως και μείωση στερεότυπων συμπεριφορών από μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Μέσα από τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι επέδρασε θετικά στην αποκλίνουσα

συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Βαθμιαία, οι μαθητές αυτοί εντάχθηκαν στο ομαδικό κλίμα έχοντας τη δυνατότητα να εκφραστούν και να συνεργαστούν. Επίσης, παιδιά περιθωριοποιημένα προσχώρησαν με επιτυχία σε ομάδες συνομηλίκων τους, καθώς και παιδιά μειονοτήτων που αντιμετώπιζαν προβλήματα ένταξης στη σχολική ομάδα μπόρεσαν να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες σε μεγάλο βαθμό. Το Θεατρικό Παιχνίδι επέδρασε σημαντικά στη μείωση των προκαταλήψεων, των κοινωνικών στερεότυπων και των προσωπικών ανισοτήτων. Ακόμη, τονίζεται ότι οι σχέσεις δασκάλου και μαθητών αποκτούν μια αμεσότητα και εγκαθίσταται μια σχέση εμπιστοσύνης. Ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο και γίνεται συμπαίκτης και συνδημιουργός.

Αναφορικά με τη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού και της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν καθολικά ότι το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας. Υποστήριξαν ότι η βιωματική εμπειρία του Θεατρικού Παιχνιδιού μετατρέπεται σε εσωτερικά νοητικά σχήματα διευκολύνοντας τη μάθηση νοημάτων και ιδεών που διδάσκονται σε άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος.

Οι μαθητές, όπως επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί, συμμετείχαν όλοι στις δράσεις και υιοθετούσαν, κυρίως, ρόλους κωμικούς, αρχηγικούς και συνεργατικούς. Το ενδιαφέρον τους το κέντρισαν οι δραστηριότητες που ήταν φανταστικές, παρά πραγματικές. Κυρίως, η πρωτοτυπία των ιδεών, η συνεχής λεκτική έκφραση, η διαμαρτυρία και το χιούμορ, ήταν οι τρόποι που επινόησαν τα παιδιά για να διατηρήσουν τη θέση τους στην ομάδα. Τα μικρότερα παιδιά εκφράζονταν πιο αυθόρμητα, ενώ τα μεγαλύτερα είχαν αυξημένη ικανότητα προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, μεγαλύτερη λεκτική ευχέρεια και πιο ενεργή συμμετοχή στη δραματική διαδικασία.

Ακόμη, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το Θεατρικό Παιχνίδι βοήθησε τα παιδιά να υπερνικήσουν τις φοβίες τους, να μειώσουν τις εγωκεντρικές και επιθετικές τάσεις τους, να καλλιεργήσουν σχέσεις αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, να παίρνουν πρωτοβουλίες, ν' αποκτούν αυτοπεποίθηση. Ενισχύθηκε το αίσθημα της προσωπικής αξίας και βελτιώθηκε η αυτοαντίληψη των μαθητών. Ο ερευνητής αναφέρει ακόμη ότι, όπως προκύπτει από την έρευνα, μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι οι μαθητές αποφορτίζουν τις συναισθηματικές τους εντάσεις, συνεργάζονται, συναινούν και πειθαρχούν σε κοινά συμφωνημένους κανόνες, κοινωνικοποιούνται, αποκτούν μια θετική στάση για το σχολείο, καλύπτουν τις ανάγκες τους για επικοινωνία (γλωσσική – συναισθηματική), δράση και δημιουργικότητα. Τα παιδιά ανακαλύπτουν νέους τρόπους επικοινωνίας, αξιοποιούν τις δημιουργικές τους ικανότητες και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις σχέσεις των ανθρώπων.

Η παραπάνω έρευνα διαφοροποιείται από άλλες περιγραφικού τύπου έρευνες, διότι, πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι δάσκαλοι είχαν εφαρμόσει ένα πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού. Παρόλο που στη δημοσίευση της έρευνας, απ' όπου αντλήθηκαν και τα παραπάνω στοιχεία, ο ερευνητής ονομάζει πειραματικό το δείγμα της, δε δίνει περισσότερες πληροφορίες για τη συχνότητα και τη διάρκεια της εφαρμογής του. Επίσης, δεν παρέχονται πληροφορίες για το αν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ακολουθούσαν όλοι συγκεκριμένα σχέδια Θεατρικού Παιχνιδιού ή ο καθένας πραγματοποιούσε δικές του δράσεις. Αυτό έχει σημασία, καθώς στη δεύτερη περίπτωση θα ήταν δύσκολο να διαφανεί κατά πόσο όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν κοινή αντίληψη και γνώση περί Θεατρικού Παιχνιδιού.

Βέβαια, μέσα από τα συμπεράσματα και αυτής της έρευνας υποστηρίζεται η ενεργοποίηση της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών.

Έρευνα που διερευνά τις απόψεις των νηπιαγωγών για το Θεατρικό Παιχνίδι και την αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική πρακτική είναι του Δ. Καζιάλε (2007). Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του. Η καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών έγινε μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 109 νηπιαγωγοί του νομού Ρεθύμνης που υπηρετούσαν στο νομό κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005.

Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα, ως γενική διαπίστωση του ερευνητή σχετικά με το βαθμό εξοικείωσης των νηπιαγωγών του δείγματος με το Θεατρικό Παιχνίδι, επισημαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους φαίνεται να νιώθουν από λίγο έως αρκετά εξοικειωμένες με το Θεατρικό Παιχνίδι. Τα χρόνια υπηρεσίας και οι σπουδές δε φαίνεται να σχετίζονται με την εξοικείωσή τους αυτή. Όμως, το επίπεδο εξοικείωσής τους σχετίζεται με το επίπεδο ενημέρωσης/επιμόρφωσής τους.

Στην απόλυτη πλειονότητά τους οι νηπιαγωγοί του δείγματος εκτιμούν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί από αρκετά έως σε πολύ υψηλό βαθμό στο νηπιαγωγείο. Τα χρόνια υπηρεσίας, οι σπουδές και το επίπεδο ενημέρωσης/επιμόρφωσης στο Θεατρικό Παιχνίδι σχετίζονται με το βαθμό εκτίμησής τους. Επίσης, στη μεγάλη έως την απόλυτη πλειονότητά τους οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι όλοι οι τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να προσεγγιστούν σε πολύ υψηλό βαθμό με το Θεατρικό Παιχνίδι.

Σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής του, στην πλειονότητά τους οι νηπιαγωγοί του δείγματος το εφαρμόζουν στην τάξη τους περίπου μια φορά στις 10 - 20 ημέρες. Τα $\frac{3}{4}$ των νηπιαγωγών του δείγματος αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την εφαρμογή του, κυρίως λόγω της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής, της ελλιπούς κατάρτισής τους και σ' ένα μικρό ποσοστό λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών.

Αναφορικά με τους στόχους που δείχνουν ενδιαφέρον οι νηπιαγωγοί κατά την εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην τάξη τους, η μεγάλη πλειονότητα φαίνεται να δείχνει ενδιαφέρον για όλους τους διατυπωμένους από τον ερευνητή στόχους. Διαφοροποίηση υπάρχει στο ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση, το οποίο παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στις νηπιαγωγούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, με πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος και σε εκείνες που έχουν παρακολουθήσει εργαστήρια θεατρικής έκφρασης. Επίσης, οι νηπιαγωγοί του δείγματος στην πλειονότητά τους δίνουν μικρότερη έμφαση στο στόχο της προσέγγισης και προαγωγής των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Ακόμη, τρεις στις τέσσερις νηπιαγωγούς εντοπίζουν διαφορές ανάμεσα στο Θεατρικό Παιχνίδι και τη Δραματοποίηση, σύμφωνα, όμως, με τον ερευνητή, διακρίνεται μια ασάφεια στην εννοιολογική οριοθέτηση των όρων αυτών.

Η έρευνα αυτή αναδεικνύει τρία σημεία που εμπίπτουν στο ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης. Το πρώτο αφορά τη συσχέτιση της δημιουργικότητας με το Θεατρικό Παιχνίδι. Η σύνδεση αυτή, σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, είναι περισσότερο αντιληπτή από τις νηπιαγωγούς που είτε έχουν κάποιες γνώσεις πάνω στο Θεατρικό Παιχνίδι και τη θεατρική έκφραση μέσα από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές ή μέσα από βιωματικά εργαστήρια, είτε λόγω της μικρής διάρκειας

προϋπηρεσίας τους είναι περισσότερο ανοιχτές σε τέτοιου είδους μεθόδους. Το δεύτερο αφορά την παρατήρηση του ερευνητή, η οποία συμφωνεί και με την έρευνα του Ιωακειμίδη (2004), για την έλλειψη σαφούς εικόνας σχετικά με τη λειτουργική οριοθέτηση του Θεατρικού Παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς και διάκρισής του από άλλες μορφές Θεάτρου στην εκπαίδευση, όπως η Δραματοποίηση. Το τρίτο σχετίζεται με τη διστακτικότητα των νηπιαγωγών να χρησιμοποιήσουν το Θεατρικό Παιχνίδι για διδακτικούς σκοπούς.

Όλες οι παραπάνω έρευνες, όπως έχει αναφερθεί, έχουν περιγραφικό χαρακτήρα. Όμως, η συμβολή τους είναι σημαντική, αφού απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι εκείνοι που εφαρμόζουν τις μεθόδους αυτές, επομένως οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι εκτιμήσεις τους μπορούν να δώσουν μια εικόνα για το πλαίσιο εφαρμογής του Θεάτρου στην εκπαίδευση γενικότερα και του Θεατρικού Παιχνιδιού ειδικότερα. Ωστόσο, όπως συμφωνούν όλες οι παραπάνω έρευνες, η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και το ομιχλώδες, γενικά, τοπίο στην οριοθέτηση των όρων και των μεθόδων του Θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να οδηγούν σε διαφορετική κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το Θεατρικό Παιχνίδι και την εφαρμογή του. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να δίνουν απαντήσεις για το Θεατρικό Παιχνίδι, χωρίς ουσιαστικά ν' αναφέρονται σε αυτό, με συνέπεια τον κίνδυνο της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερευνών. Κρίνεται απαραίτητη η διασφάλιση της κοινής αντίληψης περί της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι διατυπωμένες απόψεις να αντιστοιχούν σε πιο έγκυρες πληροφορίες.

Εκτός από τις περιγραφικού τύπου μελέτες έχουν διενεργηθεί και έρευνες που έχουν πειραματικό χαρακτήρα ή έρευνες δράσης. Οι έρευνες αυτές αφορούν την επίδραση του Θεατρικού Παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Τσιάρας, 2006β), στην αυτοαντίληψη των μαθητών (Τσιάρας, 2006α), στην προβληματική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών (Τσιάρας, 2007), στην επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην κοινωνική ικανότητα μαθητών με νοητική υστέρηση (Κοντογιάννη, 2000) και στη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διαμεσολαβητικού διδακτικού εργαλείου σε παιδιά με βαρηκοΐα ή κώφωση για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τον «Άλλο» (Σαρρής, 2005).

Οι παραπάνω μελέτες, επιχειρούν να εμβαθύνουν στις διαστάσεις που μπορεί να έχει το Θεατρικό Παιχνίδι. Βέβαια, είναι φανερό ότι ένα πολύ μικρό μέρος των διαστάσεων αυτών έχει ερευνηθεί.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι παρόλο που η δημιουργικότητα, όπως, ήδη, έχει αναφερθεί, έχει συνδεθεί ισχυρά σε θεωρητικό επίπεδο με το Θέατρο στην Εκπαίδευση, οι μελέτες που ασχολούνται με τη σχέση αυτή είναι ελάχιστες. Υπάρχει ένα μεγάλο κενό στον τομέα αυτό, ενδεχομένως, λόγω της βεβαιότητας που παρέχει η πεποίθηση ότι η ενασχόληση με τις Τέχνες γενικότερα, αποτελεί από μόνη της μια έκφραση της δημιουργικότητας. Ωστόσο, η επιστημονική διερεύνηση μιας τέτοιας υπόθεσης είναι απαραίτητη, καθώς, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, τους οποίους οφείλει κάθε μέθοδος που αναφέρεται στο γενικότερο πλαίσιο του Θεάτρου στην εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη. Καθώς οι μέθοδοι αυτές είναι ποικίλες, δε σημαίνει απαραίτητα ότι όλες εμπεριέχουν τα στοιχεία εκείνα και, κυρίως, το επιθυμητό περιβάλλον για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Στην αναζήτηση συναφών ερευνών που εξετάζουν τη σχέση αυτή, δημιουργικότητας και μεθόδων που αναφέρονται στο Θέατρο στην εκπαίδευση γενικότερα και ειδικότερα στο Θεατρικό Παιχνίδι, εντοπίστηκε μία.

Η Μέλλου Ε. (2004), στην έρευνα της διδακτορικής της διατριβής εξετάζει τη σχέση Θεατρικού Παιχνιδιού και δημιουργικότητας σε παιδιά νηπιαγωγείου. Στη μελέτη αυτή διαχωρίζει το ελεύθερο από το κατευθυνόμενο Θεατρικό Παιχνίδι. Η κεντρική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι τα νήπια που εμπλέκονται σε δραστηριότητες Θεατρικού Παιχνιδιού αναπτύσσουν μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικότητας από αυτά που δεν εμπλέκονται σ' αυτό. Επί μέρους υπόθεση ήταν ότι τα νήπια που συμμετέχουν σε κατευθυνόμενο Θεατρικό Παιχνίδι αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους περισσότερο από αυτά που εμπλέκονται σε ελεύθερο Θεατρικό Παιχνίδι (Μέλλου 2004:130). Μια δεύτερη επιμέρους υπόθεση αφορούσε την ύπαρξη θετικής σχέσης, όσον αφορά τη δημιουργικότητα και το ακατέργαστο υλικό σε σύγκριση με αυτό του εμπορίου που χρησιμοποιείται από τα παιδιά κατά τη διάρκεια του Θεατρικού Παιχνιδιού (Μέλλου, 2006:84).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οκτώ τμήματα νηπίων, τεσσάρων νηπιαγωγείων μιας αστικής περιοχής της Αθήνας. Τα τέσσερα τμήματα αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και τα άλλα τέσσερα τις ομάδες ελέγχου. Το συνολικό δείγμα ήταν 147 νήπια, εκ των οποίων τα 74 ήταν αγόρια και τα 73 κορίτσια. Ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνονταν από 75 έως 160, με μέσο όρο 102,5. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ποίκιλε από την ανώτερη-μεσαία προς κατώτερη-μεσαία κοινωνική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είχαν μέσο όρο ηλικίας 40 και μέσο όρο του χρόνου σπουδών τα 3 χρόνια.

Για τη μέτρηση της δημιουργικότητας χρησιμοποιήθηκαν τα απεικονιστικά τεστ του Torrance και Torrance & Ball, με τα οποία μετρήθηκαν η ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η λεπτομέρεια των ιδεών, καθώς και τα προφορικά τεστ των Wallach-Kogan, με τα οποία μετρήθηκαν ο αριθμός και η πρωτοτυπία των απαντήσεων. Η ερευνήτρια, επίσης, χρησιμοποίησε μια τροποποιημένη ποιοτική τεχνική συμμετέχουσας παρατήρησης, κατά την οποία διαιρούνταν ο χρόνος παρατήρησης όμοια σε κάθε παιδί, 3 λεπτά κάθε μέρα για καθένα. Ακόμη, για τη μέτρηση της νοημοσύνης δόθηκε στο τέλος της έρευνας το τεστ της Goudenough, «Ζωγραφίζοντας έναν άνθρωπο», μεταφρασμένο από το Γεώργια το 1971 και δοκιμασμένο σε Ελληνόπουλα.

Ο πειραματικός σχεδιασμός της έρευνας αποτελούνταν από τρία μέρη: μια πιλοτική μελέτη, η οποία έγινε σε βρετανικό νηπιαγωγείο και επαναλήφθηκε σ' ένα ελληνικό, την πειραματική μελέτη με πριν και μετά τεστ σχέδιο και τα ποιοτικά ερευνητικά στοιχεία, τα οποία προέρχονταν από την τροποποιημένη τεχνική της «συμμετέχουσας παρατηρήτριας».

Η διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης ήταν τέσσερις εβδομάδες, κατά τις οποίες τα νήπια των πειραματικών ομάδων συμμετείχαν καθημερινά για 40 έως 50 λεπτά σε Θεατρικό Παιχνίδι. Την ώρα αυτή τα παιδιά των ομάδων ελέγχου έπαιζαν με παζλ και τόμπολες. Όλες οι ομάδες και οι πειραματικές και οι ομάδες ελέγχου, είχαν χωριστεί σε δύο υποομάδες καθεμία. Η μια υποομάδα συμμετείχε σε κατευθυνόμενες δράσεις, ενώ η άλλη έπαιζε ελεύθερα χωρίς καμία κατεύθυνση. Επίσης, για τη μελέτη της υπόθεσης σχετικά με το υλικό που χρησιμοποιούν τα παιδιά

στο Θεατρικό Παιχνίδι, η ερευνήτρια παρείχε μερικά υλικά (συγκεκριμένης ή μη συγκεκριμένης μορφής) στην κάθε μια από τις πειραματικές ομάδες.

Τ' αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική κεντρική υπόθεση, ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε δραστηριότητες Θεατρικού Παιχνιδιού εκδήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό βελτίωσης της δημιουργικότητας απ' ό,τι τα παιδιά που δε συμμετείχαν σε Θεατρικό Παιχνίδι. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι, όπως η παρατήρηση έδειξε, η ύπαρξη των αλληλεπιδράσεων, των μεταμορφώσεων και των δημιουργικών φαντασιώσεων μπορεί να είναι μια εξήγηση των αποτελεσμάτων αυτών. Η πρώτη επί μέρους υπόθεση διαψεύστηκε, δηλαδή τα παιδιά που συμμετείχαν σε κατευθυνόμενο Θεατρικό Παιχνίδι δεν είχαν μεγαλύτερη βελτίωση στο βαθμό δημιουργικότητας από τα παιδιά που συμμετείχαν σε δραστηριότητες ελεύθερου Θεατρικού Παιχνιδιού. Η ερευνήτρια εκφράζει μια επιφύλαξη για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αναφέρει ότι, ίσως, τ' αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά, εάν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την πειραματική παρέμβαση ήταν καταλληλότερα εκπαιδευμένοι στο Θεατρικό Παιχνίδι. Θεωρεί ότι, όταν το Θεατρικό Παιχνίδι είναι κατευθυνόμενο και οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα εκπαιδευμένοι γι' αυτό, τα νήπια βοήθονται περισσότερο να επιδείξουν δημιουργικότητα. Ακόμη, όσον αφορά το έτοιμο υλικό του εμπορίου και το ακατέργαστο υλικό που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο Θεατρικό Παιχνίδι, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της ερευνήτριας και τα δύο είδη υλικού είναι χρήσιμα για την αύξηση της δημιουργικότητας των νηπίων (Μέλλου, 2004:130-132 · Μέλλου, 2006:85).

3.2. Ερευνητικές μελέτες στο διεθνή χώρο

Η αναζήτηση ερευνών στο διεθνή χώρο έδειξε ότι ενώ επικρατεί μια έντονη συζήτηση και θεωρία γύρω από το θέμα αυτό, αναλογικά οι μελέτες που εμφανίζονται είναι λίγες. Έρευνες που χρησιμοποιούν μεθόδους που εντάσσονται στο Θέατρο στην εκπαίδευση και έχουν κάποια κοινά σημεία με το Θεατρικό Παιχνίδι, όπως αυτό έχει περιγραφεί στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιούν όρους όπως, «δημιουργικό δράμα» (creative drama), «δραματικό παιχνίδι» (dramatic play), «εκπαιδευτικό δράμα» (educational drama) και «δράμα» (drama).

Μελέτες που εντοπίστηκαν και χρησιμοποιούσαν τέτοιας μορφής μεθόδους αφορούσαν: α. την περιγραφή των σκοπών και των στόχων της χρήσης του δράματος στην τάξη (Wheat, 2005), β. την επίδραση του δράματος στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών, στη βελτίωση των ικανοτήτων τους στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση και τη γραφή (Fleming, Merrell, Tymms, 2004), γ. στις επιδόσεις των μαθητών στη γεωμετρία, στα επίπεδα γεωμετρικής σκέψης van Heile και στη στάση τους απέναντι στα μαθηματικά και στη γεωμετρία (Ausman, 2006), δ. την επίδραση του δημιουργικού δράματος στην αυτοαντίληψη, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών (Freeman, Sullivan, Fulton, 2003), ε. την αύξηση της κατανόησης επιστημονικών εννοιών (Kamen, 1991), στ. τη σχέση του εκπαιδευτικού δράματος στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις ικανότητες εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής (Chasen, 2003).

Από την ανασκόπηση στη βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε σχετική μελέτη που να συνδέει τη δημιουργικότητα με κάποια από τις παραπάνω

μεθόδους. Εντοπίστηκε μόνο μία αναφορά μελέτης, η οποία παρόλο που παρουσιάζονταν στην ελληνική βιβλιογραφία αφορά το διεθνή χώρο. Η έρευνα αυτή παρουσιάζεται από την Beauchamp (1998) και αφορά την αξιολόγηση της δημιουργικότητας παιδιών που έχουν παρακολουθήσει εργαστήρια δραματικού παιχνιδιού. Η Beauchamp αναφέρει ότι το συμπέρασμα της αξιολόγησης αυτής ήταν η απόκτηση από τα παιδιά αυτά μιας μεγαλύτερης ροής της φαντασίας, μιας ποσοτικά σημαντικότερης παραγωγής εικόνων, μιας πιο ενδιαφέρουσας άνεσης στις δραστηριότητες δημιουργικότητας και ενός μεγαλύτερου πλούτου στο λεξιλόγιο. Όμως, δεν δίνονται περαιτέρω στοιχεία για την ταυτότητα της έρευνας γενικότερα, για τον τρόπο αξιολόγησης και διεξαγωγής των συμπερασμάτων.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Προβληματική της έρευνας

«Η δημιουργικότητα είναι η ελπίδα μας». Με τη φράση αυτή, ο Γενικός Διευθυντής για την προώθηση της Αισθητικής Αγωγής και της δημιουργικότητας στο σχολείο ως τμήμα της οικοδόμησης ενός πολιτισμού της ειρήνης, σε έκκλησή του στην 30^η Σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης της Unesco, στο Παρίσι το 1999, κάνει φανερή την κατεύθυνση, που οφείλει η εκπαίδευση του εικοστού πρώτου αιώνα να έχει. Οι τέχνες λαμβάνουν μια σημαντική θέση στην προώθηση αυτής της κατεύθυνσης.

«Σε μια εποχή όπου η οικογένεια και οι κοινωνικές δομές αλλάζουν με συχνά εχθρικές επιδράσεις πάνω στα παιδιά και τους εφήβους το σχολείο του εικοστού πρώτου αιώνα πρέπει να είναι ικανό να προλαμβάνει τις νέες ανάγκες με τη χορήγηση μιας ειδικής θέσης στη διδασκαλία των καλλιτεχνικών αξιών και θεμάτων προκειμένου να ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητα, η οποία είναι ένα διακριτό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου γένους (Unesco, 2005).

Η δημιουργικότητα είναι το βασικό ζητούμενο σήμερα. Αυτό γίνεται φανερό και στο Πλαίσιο Αναφοράς του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ), όπου τονίζεται η σημασία της δημιουργικής ικανότητας. Το Πλαίσιο Αναφοράς, αρχικά, προσδιορίζει τις οκτώ βασικές ικανότητες που θεωρεί ως κατάλληλες για το ευρύτερο συγκείμενο και απαραίτητες σε όλους τους ανθρώπους για την εξέλιξη, την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη και απασχόληση και την ενεργή ιδιότητα του πολίτη. Αυτές είναι:

1. Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
2. Η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
3. Η μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
4. Η ψηφιακή ικανότητα.
5. Οι μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn).
6. Οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
7. Η πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα.
8. Η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Κατόπιν, τονίζεται ότι υπάρχουν και άλλες ικανότητες που διατρέχουν ολόκληρο το Πλαίσιο Αναφοράς και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και

στις οκτώ αυτές βασικές ικανότητες. Μια από αυτές είναι και η δημιουργική ικανότητα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 30.12.2006:L394/13-14).

Τόσο από τις προτάσεις της Unesco, όσο και τις προτάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, διαφαίνεται η σπουδαιότητα της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικότητας από το σύγχρονο άνθρωπο. Είναι εκείνη η ικανότητα, μαζί με την κριτική σκέψη, που αναφέρεται περισσότερο απ' όλα στην ιδιότητα του πολίτη ως ενεργού μέλους μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και που, παράλληλα, τον στηρίζει στην καθημερινή του ζωή σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Το σχολείο ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες μπορεί και οφείλει ν' αποτελέσει την πρωταρχική κοιτίδα καλλιέργειας και ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας. Για το λόγο αυτό, τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα διεθνώς την έχουν εντάξει στους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Το ίδιο και η Ελλάδα.

Για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία εντάσσονται μέσα στο γενικότερο προβληματισμό για τη φύση της σκέψης και της σχέσης της με τη γνώση. Τα μοντέλα αυτά ανάλογα με τις απαντήσεις πάνω στο γενικότερο ερώτημα, αν η σκέψη σχετίζεται με το περιεχόμενο των γνώσεων ή είναι διαδικασίες ανεξάρτητες από αυτό, έχουν διαμορφώσει διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές, από τις οποίες εκπορεύονται ποικίλα προγράμματα παρέμβασης για την άσκησή της. Τα προγράμματα αυτά διαμορφώνουν τρεις κύριες κατευθύνσεις, μέσα στις οποίες αναπτύσσονται και τα προγράμματα για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Σύμφωνα με την πρώτη κατεύθυνση (content approach), η οποία θεωρεί αναπόσπαστη τη διαδικασία της σκέψης από το περιεχόμενό της (Ματσαγγούρας, ό.π.:39), η δημιουργική σκέψη, όπως και οι υπόλοιπες γνωστικές λειτουργίες, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τα διδακτικά αντικείμενα. Το περιεχόμενο, καθώς και η διδακτική μεθοδολογία είναι αυτά που παίζουν σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξή της. Σ' αυτή την κατεύθυνση αναφέρεται η εισαγωγή των τεχνών ως μαθημάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η δεύτερη κατεύθυνση (skills approach), η οποία υποστηρίζει ότι η σκέψη είναι μια πολύπλοκη λειτουργία που εμπεριέχει επιμέρους γνωστικές δεξιότητες που δε συνδέονται με το περιεχόμενο της γνώσης, προτείνει την εφαρμογή προγραμμάτων άμεσης διδασκαλίας των γνωστικών δεξιοτήτων, στα πλαίσια ειδικού μαθήματος (Ματσαγγούρας, ό.π.:42-43). Κάτω από αυτή την οπτική έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί, κυρίως στο εξωτερικό, ποικίλα προγράμματα που εμπεριέχουν τεχνικές άσκησης της δημιουργικής σκέψης.

Σύμφωνα με την τρίτη κατεύθυνση (infusion approach), η οποία διαμορφώνει μια συνδυαστική τάση των δύο παραπάνω κατευθύνσεων, η παρέμβαση, δηλαδή η άσκηση των γενικών και ειδικών γνωστικών δεξιοτήτων, γίνεται μέσα στα επιμέρους μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Η κατεύθυνση αυτή προτείνει την εφαρμογή προγραμμάτων που ονομάζονται μικτά, ή «προγράμματα έγχυσης» ή συνδυαστικά προγράμματα «συνύφανσης» της σκέψης με τη γνώση (Ματσαγγούρας, ό.π.:46-47 · Κωσταρίδου-Ευκλείδη, ό.π.:33). Στο πλαίσιο

αυτό εφαρμόζεται η ενσωμάτωση των τρόπων και των τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης μέσα στη διδασκαλία των μαθημάτων.

Βέβαια, η εφαρμογή των παραπάνω κατευθύνσεων χωρίς τη συνολική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να παράσχει όλες τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Σύμφωνα με την Ξανθάκου (1997) απαραίτητη είναι η μετάβαση από ένα παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα, σ' ένα που θα ευνοεί και θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα. Σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα, ουσιαστικά, θα πρέπει να επιχειρείται όχι μόνο η μετατόπιση των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά, γενικότερα, μια διαφορετική σφαιρική συγκρότηση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Αυτό περιλαμβάνει το κοινωνικο-συναισθηματικό περιβάλλον, τα κίνητρα και τις στάσεις, τους τρόπους και τις μεθόδους μάθησης, καθώς και τις γνωστικές λειτουργίες που εμπλέκονται σ' αυτή. Έτσι, από το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, όπου η ψυχολογική ανασφάλεια του μαθητή, η αυταρχικότητα, οι φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις, η παθητική αποδοχή και μάθηση, τα εξωτερικά κίνητρα, η μαθησιακή και μεθοδολογική ομοιομορφία, η ομοιομορφία των γνωστικών περιεχομένων, η αποστήθιση και η αναπαραγωγή της γνώσης, τα οποία αποτελούν τα βασικά συστατικά του στοιχείου, σ' ένα δημιουργικό μοντέλο μάθησης το Αναλυτικό Πρόγραμμα οφείλει να προσεγγίζει διαφορετικά ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία. Η ψυχολογική ασφάλεια, η ελεύθερη έκφραση, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία, η ενεργητική συμμετοχή και μάθηση, τα εσωτερικά κίνητρα, η χρήση του συνόλου των νοητικών διεργασιών και όχι μόνο της μνήμης και της συγκλίνουσας σκέψης, ο πειραματισμός, η γνωστική σύγκρουση, η λύση προβλημάτων, η ποικιλία των μεθόδων και των περιεχομένων, καθώς και η εξατομικευμένη μάθηση, θέτουν τα θεμέλια μια δημιουργικής μαθησιακής διαδικασίας.

Στο πλαίσιο αυτό οι τέχνες θα μπορούσαν να παρέχουν ένα μέσο για τη μετάβαση από ένα στατικού χαρακτήρα εκπαιδευτικό γίνεσθαι σ' ένα ζωντανό και δημιουργικά παιδευτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Γενικότερα, η εισαγωγή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει απασχολήσει, ιδιαίτερα έντονα, τους φιλόσοφους, τους ψυχολόγους και τους παιδαγωγούς, ήδη από τον περασμένο αιώνα. Σύμφωνα με τον Sousa (2006), οι τέχνες διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη ανάπτυξη, αφού ενισχύουν τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική του εξέλιξη. Γι' αυτό και θεωρεί υποχρέωση των σχολείων να φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τις τέχνες, όσο το δυνατόν νωρίτερα. Ακόμη, τονίζει, ότι θα πρέπει να θεωρούνται ως θεμελιώδεις περιοχές στα Προγράμματα Σπουδών και όχι ως κάτι, που είναι προαιρετικό.

Η εισαγωγή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει προταθεί και υλοποιείται με δύο μορφές. Η πρώτη αφορά την εισαγωγή τους ως αυτόνομα μαθήματα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η δεύτερη αφορά τη χρήση των τεχνών στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία της μάθησης (Schiller, op.cit:2).

Υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν τ' αποτελέσματα της εφαρμογής των αυτόνομων προγραμμάτων τεχνών στην εκπαίδευση και των προγραμμάτων που ενσωματώνουν τις έννοιες και τις δεξιότητες που εμπεριέχουν οι τέχνες σε άλλα μαθήματα στο Πρόγραμμα Σπουδών. Οι μελέτες αυτές έχουν συμπεράνει ότι τα ισχυρότερα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα προγράμματα που ενσωματώνουν τις τέχνες στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων των Προγραμμάτων Σπουδών. Στα σχολεία

αυτά οι μαθητές φαίνεται να αναπτύσσουν μια μεγαλύτερη συναισθηματική σχέση με τα μαθήματα, εργάζονται με μεγαλύτερη επιμέλεια και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, η μάθηση αποκτά έναν ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα και οι τάξεις μεταβάλλονται σε κοινότητες μάθησης, οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο, οι δάσκαλοι συνεργάζονται περισσότερο, οι δάσκαλοι των τεχνών έχουν κεντρική θέση στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας που υλοποιούνται από πολλές τάξεις μαζί, η μάθηση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα γίνεται περισσότερο εφικτή, το Πρόγραμμα Σπουδών γίνεται περισσότερο αυθεντικό, βασίζεται στη βιωματική μάθηση και στα πρότζεκτ, η αξιολόγηση είναι περισσότερο στοχαστική και ποικίλη και οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές τους αυξάνονται (Sousa, 2006: 26+).

Μάλιστα, οι τέχνες, συχνά, έχουν συσχετιστεί με τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την αισθητική, την απεικόνιση ηθικών διλημάτων, τις πολλαπλές οπτικές, τις προσωπικές ερμηνείες και τα προβλήματα που δεν έχουν ξεκάθαρη λύση. Κάτω από αυτή την οπτική μπορούν να δείξουν νέους τρόπους σκέψης και δράσης και να ενθαρρύνουν την εύρεση νέων συνδυασμών αναφορικά με τα μέσα και τις μεθόδους λύσης προβλημάτων (Schiller, 2000:2). Έτσι και στο σχολείο συνδέονται ιδιαίτερα εκτός των άλλων και με την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Βέβαια, η ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες δεν εξασφαλίζει από μόνη της την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ο τρόπος διδασκαλίας και επαφής των παιδιών με αυτές παίζει σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας. Η παροχή επιλογών, η εξασφάλιση αυτονομίας, η ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, ο πειραματισμός, η ενίσχυση της επιμονής, είναι βασικά συστατικά της καλλιέργειας της δημιουργικότητας μέσα από τις τέχνες (Sharp, Le Mi tais, 2000:9). Έτσι, οι κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις είναι ουσιαστικά εκείνες που θα λειτουργήσουν ενισχυτικά στη δημιουργική σκέψη των παιδιών.

Ειδικότερα για το Θέατρο, ο τρόπος επαφής των παιδιών με την τέχνη αυτή μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά ή ακόμη και αποτρεπτικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Οι διάφορες μέθοδοι που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της συνάντησης του Θεάτρου με την εκπαίδευση, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, το Δραματικό Παιχνίδι, το Δημιουργικό Δράμα, κ.α., εμπριέχοντας τη δυνατότητα για δραστηριότητες όπου χρησιμοποιείται η φαντασία και η επινοήση είναι λογικό να υποτεθεί ότι διευκολύνει παρά παρεμποδίζει τη δημιουργικότητα (Neelands, Baldwin, Fleming, 2003:13). Ακόμη, οι μέθοδοι αυτές λειτουργώντας σε πολλαπλά επίπεδα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο της τρίτης κατεύθυνσης μπορούν να εφαρμόζονται και στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, εμπλέκουν τα παιδιά κιναισθητικά και συναισθηματικά στα μαθήματα, τα προωθούν ν' αλληλεπιδράσουν με μια ιδέα, έναν χαρακτήρα ή μια έννοια, με αποτέλεσμα μια βαθύτερη κατανόηση και μάθηση (Jonson, 1998:2+). Παράλληλα, εφόσον κρατούν και μέσα στη διδακτική διαδικασία τα παραπάνω στοιχεία, της φαντασίας και της επινοήσης, θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών.

Όσον αφορά το Θεατρικό Παιχνίδι, όπως και άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο του Θεάτρου στην εκπαίδευση, η σχέση του με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας έχει τονιστεί ιδιαίτερα σε θεωρητικό επίπεδο, παράλληλα με τη δυναμική συμβολή του στην επαφή των παιδιών με την ίδια τη γνώση μέσα από τη βιωματική προσέγγιση. Η σχέση αυτή

έχει αναδειχθεί και σε επίπεδο εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς που την εφαρμόζουν. Ερευνητικές μελέτες που έχουν βασιστεί στις απόψεις εκπαιδευτικών και που το εξετάζουν ως ειδική δραστηριότητα μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, το συνδέουν με την καλλιέργεια του δημιουργικού πνεύματος. Όμως, μελέτες που να διερευνούν, αν πραγματικά η μέθοδος αυτή, στο πλαίσιο της τρίτης κατεύθυνσης, δηλαδή μέσα στη διδακτική διαδικασία, έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου, δεν εντοπίστηκαν. Η διερεύνηση αυτή είναι το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Το Θεατρικό Παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως διδακτική μέθοδος σε δύο μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών του Δημοτικού σχολείου, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Οι Κοινωνικές Σπουδές στο Δημοτικό σχολείο αποτελούν σημαντικούς άξονες της κοινωνικοποίησης του παιδιού, φέρνοντάς το ουσιαστικά σ' επαφή με την ίδια τη ζωή στη φυσική, κοινωνική και πνευματική της διάσταση. Η γνωστική ανάπτυξη, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η καλλιέργεια στάσεων και αξιών είναι τα κύρια σημεία μέσα από τα οποία προωθούνται οι στόχοι των Κοινωνικών Σπουδών στο σχολείο. Μάλιστα, η δημιουργική σκέψη αποτελεί έναν από τους απώτερους σκοπούς της γνωστικής ανάπτυξης (Καραγιώργος, x.x.:10,13). Έτσι, η επαφή των παιδιών με τα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών δεν μπορεί να περιοριστεί σε στατικού χαρακτήρα μάθηση και γνώση και στην ανάπτυξη ενός μηχανιστικού τρόπου σκέψης. Τα μαθήματα αυτά μπορούν ν' αποτελέσουν σημαντικά πεδία καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης. Για το λόγο αυτό, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία τους είναι κρίσιμης σημασίας. Κατά πόσο η μέθοδος του Θεατρικού Παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή είναι ο προβληματισμός πάνω στον οποίο στηρίχτηκε ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας.

Το ερευνητικό σχέδιο υλοποιήθηκε σε μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η βαθμίδα αυτή επιλέχτηκε, διότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προσεγγίζει κάπως την ηλικία που παρατηρείται η έναρξη μιας εμφανούς πτώσης της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών.

4.2. Αναγκαιότητα και επικαιρότητα της έρευνας

Στην εποχή μας, η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα καταστήσουν το άτομο ικανό ν' ανταποκρίνεται και να συμμετέχει στην κοινωνική ανάπτυξη αποτελούν επιτακτική ανάγκη. Η δημιουργική σκέψη θεωρείται ως μια από τις βασικές ικανότητες που μπορεί να βοηθήσει το σύγχρονο και αυριανό πολίτη ν' ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής και είναι θετική στην κοινωνική εξέλιξη. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη για αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης τόσο στη δομή και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και στον εμπλουτισμό των διδακτικών μεθόδων με τεχνικές που θα καλλιεργούν και θ' αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών (Δερβίσης, ό.π.:144). Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν αναγνωριστεί ως ανεπαρκείς, αφού έχουν, κυρίως, συσσωρευτικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα και δεν παρέχουν τις προϋποθέσεις για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης και

δημιουργική ανάπλαση του εσωτερικού και εξωτερικού γίνεσθαι του μαθητή (Ξανθάκου, ό.π.:60). Έτσι, αυξάνεται όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που θα ανατρέπουν την παραδοσιακή πρακτική, θα προωθούν και θα ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη.

Η παρούσα μελέτη υπηρετεί αυτή την αναγκαιότητα, διερευνώντας κατά πόσο η συνάντηση του Θεάτρου στην εκπαίδευση, με τη μορφή της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού, μπορεί να συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή, μέσα από τα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών.

4.3. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης κατά το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα σηματοδοτείται από αλλαγές που αφορούν τον τρόπο εμπλοκής των ανθρώπων στην εργασία. Έτσι, στη μετανεωτερική εποχή που διανύουμε, παράλληλα με την αμφισβήτηση προς τις απόλυτες αλήθειες, την αποδοχή της αβεβαιότητας και της σχετικότητας των πραγμάτων, οι άνθρωποι, πλέον, δεν εμπλέκονται τόσο πολύ στην παραγωγή των προϊόντων, αλλά επικεντρώνονται στις υπηρεσίες, στις ιδέες και στην επικοινωνία (Τριλιανός, 2007). Επιπλέον, η ταχύτητα των αλλαγών, η μη προβλεψιμότητα, η πολυπλοκότητα, η κοινωνική και πολιτισμική ποικιλότητα, αποτελούν μερικά μόνο στοιχεία της παγκοσμιοποίησης, που φέρνουν αντιμέτωπο το σύγχρονο άνθρωπο μπροστά σε νέες προκλήσεις. Τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να είναι ικανός να τα διαχειρίζεται με ευελιξία σ' ένα στενά αλληλεξαρτούμενο κόσμο.

Έτσι, σήμερα το ζητούμενο είναι να μπορούν οι άνθρωποι όχι απλά να αποκτούν διάφορες δεξιότητες, αλλά να έχουν την ικανότητα τις δεξιότητες που αποκτούν να τις μετασχηματίζουν, ανάλογα τις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, ακόμα και αν χρειαστεί να ξεκινήσουν από την αρχή (Ξανθάκου, ό.π.:66). Κάτω από αυτή την οπτική, η δημιουργική ικανότητα είναι εκείνη που μπορεί να βοηθήσει στην προσωπική και κοινωνική ισορροπία. Η καλλιέργεια της ικανότητας αυτής θα πρέπει να είναι η κύρια μέριμνα της εκπαίδευσης. Έτσι, κάθε προσπάθεια επιστημονικής αναζήτησης και ενασχόλησης με το θέμα αυτό είναι πολύ σημαντική. Η παρούσα μελέτη κινείται στο πλαίσιο αυτό.

Μάλιστα, το συγκεκριμένο θέμα που μελετάται, δηλαδή, η χρήση μιας μεθόδου από τον χώρο του Θεάτρου στην εκπαίδευση, του Θεατρικού Παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία και η σχέση της με την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που εντοπίστηκε, δε φαίνεται να έχει μελετηθεί ερευνητικά.

4.4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει, εάν το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέθοδος διδασκαλίας μπορεί πραγματικά ν' αποτελέσει ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για την άσκηση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, στα πλαίσια των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών του Δημοτικού σχολείου.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της διδασκαλίας δύο μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου, στη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Το Θεατρικό Παιχνίδι, λόγω του θεωρητικού του υπόβαθρου και των αρχών που το διέπουν εμπεριέχει τις βασικές αρχές μιας δημιουργικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Ξανθάκου (1997) βασικές αρχές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι:

1. Παροχή ενός περιβάλλοντος που να επιτρέπει την πρωτοβουλία, την ελευθερία έκφρασης, την ψυχολογική ασφάλεια, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση του ατόμου και της ομάδας.
2. Καλλιέργεια όλων των νοητικών διεργασιών με ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική-πολυδρομική σκέψη.
3. Ανάπτυξη των χαρακτηριστικών μιας δημιουργικής προσωπικότητας.
4. Εφαρμογή δημιουργικών μεθόδων και τεχνικών παραγωγής ιδεών.
5. Ενεργοποίηση της ερευνητικής-ανακαλυπτικής διάθεσης των μαθητών.

Στο θεατρικό παιχνίδι οι αρχές αυτές εντοπίζονται στα παρακάτω σημεία:

- Η ελεύθερη έκφραση των μελών της ομάδας είναι ένα από τα κεντρικά σημεία του Θεατρικού Παιχνιδιού. Η ανάπτυξη πνεύματος εμπιστοσύνης και εσωτερικής ασφάλειας, ως ένας από τους πρωταρχικούς στόχους, βοηθά στην απελευθέρωση από τις «εγκεκριμένες» κοινωνικά συμπεριφορές και ενεργοποιεί τον αυθορμητισμό. Παράλληλα, σ' αυτό συνηγορεί και η δυνατότητα που δίνει το Θεατρικό Παιχνίδι στο παιδί να εκφράζεται μέσα από μια σύμβαση, τη θεατρική. Έτσι, μπορεί να εκφράσει, για παράδειγμα, το θυμό του, το φόβο του, ή την ιδέα που έχει για κάτι, μέσα από ένα ρόλο, ενώ, ενδεχομένως, να μην το έκανε σε μια διαφορετική κατάσταση.
- Η έννοια του σωστού και του λάθους, δε λειτουργεί στο Θεατρικό Παιχνίδι, παρά μόνο η ειλικρίνεια και η αλήθεια του κάθε μέλους της ομάδας, δηλαδή, η αυθεντικότητα. Η κριτική και η αποδοκιμασία δεν έχουν θέση, ενώ η αξιολόγηση των ιδεών που παρουσιάζονται είναι ένα θέμα που η ομάδα το επεξεργάζεται στις τελευταίες φάσεις του Θεατρικού Παιχνιδιού. Αυτά μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, ώστε να προβαίνουν σε πρωτοβουλίες, χωρίς να φοβούνται τη μη αποδοχή είτε από τον εμπυχωτή, είτε από την ομάδα.
- Στο Θεατρικό Παιχνίδι τα παιδιά επεξεργάζονται τα ερεθίσματα που μπορεί να προέλθουν από τον εμπυχωτή ή και από τα ίδια, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, τις γνώσεις τους, τους προβληματισμούς τους, τα συναισθήματά τους, ανάλογα, δηλαδή με την εσωτερική τους κατάσταση και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μέσα από τη δυναμική της ομάδας. Έτσι, τους δίνεται η δυνατότητα να επεξεργαστούν με ποικίλους τρόπους ένα ερέθισμα και παράλληλα ν' αντιληφθούν τη διαφορετικότητα των μελών ως στοιχείο θετικό που συμβάλλει στη δημιουργία νέων συνθέσεων.
- Ένας από τους βασικούς στόχους του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι η δημιουργία δυνατοτήτων ανάπτυξης της φαντασίας και της επινόησης τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Τα παιδιά λειτουργούν σε συμβολικό επίπεδο μέσα από το παιχνίδι των ρόλων,

χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να παράγουν πολλές και διαφορετικές ιδέες, ανακαλύπτουν και επινοούν λύσεις σε θέματα που τίθενται στην ομάδα από τον εμπυχωτή ή από τα ίδια, απαντώντας έτσι με το δικό τους τρόπο στο «μαγικό εάν» της θεατρικής σύμβασης.

- Στο Θεατρικό Παιχνίδι δίνεται έμφαση στη συνεργασία και στους τρόπους εποικοδομητικής συνύπαρξης με τους άλλους μπροστά σ' έναν κοινό στόχο.

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, οι οποίες αποτελούν τα συστατικά στοιχεία του Θεατρικού Παιχνιδιού, σ' ένα κλίμα ψυχικής και πνευματικής ελευθερίας θα μπορούσε να αναπτυχθεί μια δημιουργική προσωπικότητα που δε θα ακολουθεί έναν μηχανιστικό τρόπο σκέψης, που θα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα και αυθόρμητα χωρίς τον φόβο της κριτικής των τρίτων, που θα επινοεί νέες ιδέες και θα αντιστέκεται στην ενσωμάτωση καθιερωμένων τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς.

Τα παραπάνω σημεία, τα οποία ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, αποτέλεσαν τις βασικές αρχές και στην εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως μεθόδου διδασκαλίας, στη συγκεκριμένη έρευνα. Παράλληλα, τέθηκαν και οι επιπλέον παρακάτω στόχοι:

Οι μαθητές:

- Να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τις γνώσεις που ορίζονταν από τη διδακτέα ύλη με βιωματικό τρόπο.
- Να συνδέσουν τη γνώση με τη ζωή και να την αντιληφθούν ως ερέθισμα για επινόηση και όχι ως αυτοσκοπό.
- Να έρθουν σε επαφή πιο συστηματικά με βασικές τεχνικές άσκησης της δημιουργικής σκέψης, όπως την τεχνική της ιδεοθύελλας, της αναλογικής σκέψης, το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα, κ.α., οι οποίες λειτουργούν αβίαστα στο Θεατρικό Παιχνίδι ως εγγενής διαδικασίες.

4.5. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που ελέγχθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν:

ΥΠΟΘΕΣΗ 1:

- Οι μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που διδάσκονται τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη τους από τους μαθητές που διδάσκονται τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ιστορίας χωρίς τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο.

Επιμέρους υποθέσεις:

ΥΠΟΘΕΣΗ 1.1

- Οι μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που διδάσκονται τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη νοητική τους ευχέρεια από τους

μαθητές που διδάσκονται τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ιστορίας χωρίς τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο.

ΥΠΟΘΕΣΗ 1.2

- Οι μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που διδάσκονται τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη νοητική τους ευελιξία από τους μαθητές, που διδάσκονται τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ιστορίας χωρίς τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο.

ΥΠΟΘΕΣΗ 1.3

- Οι μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που διδάσκονται τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ποιότητα των ιδεών τους από τους μαθητές που διδάσκονται τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ιστορίας χωρίς τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο.

ΥΠΟΘΕΣΗ 1.4

- Οι μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που διδάσκονται τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πρωτοτυπία της σκέψης τους από τους μαθητές που διδάσκονται τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ιστορίας χωρίς τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτική μέθοδο.

4.6 Η μέθοδος της έρευνας

Για τη διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η πειραματική. Το πείραμα ανήκει στο εμπειρικο-αναλυτικό επιστημολογικό παράδειγμα (Πυργιωτάκης, 1999:99) και συγκαταλέγεται στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας.

Το εμπειρικο-αναλυτικό παράδειγμα, το ιστορικο-ερμηνευτικό και το κριτικο-διαλεκτικό, αποτελούν τις τρεις κύριες ερευνητικές προσεγγίσεις στις Κοινωνικές Επιστήμες και στις Επιστήμες της Αγωγής (Μακράκης, 2005:23-28 · Πυργιωτάκης, ό.π.:99-100). Η έννοια του «παραδείγματος», όρος τον οποίο εισήγαγε ο Kuhn (Μακράκης, ό.π.:23 · Πυργιωτάκης, ό.π.:99), σημαίνει τα παγκόσμια επιστημονικά επιτεύγματα που λειτουργούν ως πρότυπο ή υπόδειγμα. Ο όρος χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν κοινές ορισμένες βασικές επιστημολογικές αρχές. Κάθε επιστημολογικό παράδειγμα είναι απόρροια βαθύτερων φιλοσοφικών αναζητήσεων για το τι είναι γνώση και αντιστοιχεί σε διαφορετικές οντολογικές, επιστημολογικές, μεθοδολογικές και αξιολογικές παραδοχές (Μακράκης, ό.π.:16,23).

Το εμπειρικο-αναλυτικό παράδειγμα βασίζεται στην άποψη ότι τα κοινωνικά φαινόμενα, όπως και τα φυσικά, είναι αντικειμενικά «πράγματα», καθορίζονται από γενικούς αιτιακούς κανόνες και επιδέχονται επιστημονική παρατήρηση (Κυριαζή, 2005:29). Η ερευνητική αυτή προσέγγιση επιχειρεί ν' αναδείξει τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και να προβεί στην εξήγηση και πρόβλεψη των κοινωνικών φαινομένων. Στηρίζεται σ' ένα θεωρητικό μοντέλο, το οποίο ελέγχει εμπειρικά (Κυριαζή, ό.π.:30).

Το ιστορικο-ερμηνευτικό παράδειγμα θεωρεί, ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι δημιούργημα των ανθρώπων κι έτσι υπάρχουν πολλές υποκειμενικές πραγματικότητες. Σημασία έχει η κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων, γι' αυτό και δε στηρίζεται σε μια προκαθορισμένη θεωρία, αλλά τη διαμορφώνει επαγωγικά, δεχόμενη την διυποκειμενικότητα (Μακράκης, ό.π.:24).

Το κριτικο-διαλεκτικό παράδειγμα θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι και υποκείμενο, δηλαδή δημιουργός των κοινωνικών φαινομένων, αλλά και αντικείμενο, λόγω της ύπαρξης των ήδη διαμορφωμένων ιστορικο-κοινωνικών πλαισίων που καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Δέχεται την κατανόηση ως βάση για την παραγωγή της γνώσης, η οποία, όμως, θα πρέπει να μετουσιωθεί σε πράξη. Κεντρική θέση έχουν η κοινωνική δράση, η αυτοκριτική και η κριτική θεώρηση των φαινομένων. Προϋποθέτει την ουσιαστική συμμετοχή του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας (Μακράκης, ό.π.:26).

Οι μέθοδοι έρευνας που χρησιμοποιούνται σε κάθε επιστημολογικό παράδειγμα διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι ποσοτικές μέθοδοι, συνήθως, περιλαμβάνονται στο εμπειρικο-αναλυτικό παράδειγμα. Επικεντρώνονται στη μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, τα τεστ κ.α. Έχουν σταθερή και δύσκαμπτη δομή, αφού ελάχιστες αλλαγές επιδέχεται ο σχεδιασμός τους εφόσον έχει ξεκινήσει η έρευνα. Περιλαμβάνουν αυστηρό έλεγχο των μεταβλητών, ακριβείς μετρήσεις και στατιστικές αναλύσεις. Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν ευέλικτη δομή και επιτρέπουν αλλαγές στο δείγμα, στα ερωτήματα που τίθενται, καθώς και στον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Χρησιμοποιούν συνήθως, επιτόπιες παρατηρήσεις, εθνογραφικές μελέτες, μελέτες περίπτωσης κ.α. (Κυριαζή, ό.π.:47-48,51 · Thomas, Nelson, 2003:477). Χρησιμοποιούνται από τα δύο άλλα επιστημολογικά παραδείγματα, το ιστορικο-ερμηνευτικό και το κριτικο-διαλεκτικό.

Εκείνο που καθορίζει την επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής προσέγγισης και των μεθόδων που θα εφαρμοστούν είναι η αντίληψη περί επιστήμης, από την οποία διακατέχεται ο ίδιος ο ερευνητής (Πυργιωτάκης, ό.π.:138), η φύση του προβλήματος, ο σκοπός της έρευνας, ο βαθμός ακρίβειας των δεδομένων, κ.α. (Βάμβουκας, ό.π.: 167-168).

Ενώ κάθε επιστημολογικό παράδειγμα έχει αναπτύξει τα δικά του επιχειρήματα για το ποια τελικά θεωρείται επιστημονική γνώση, η Παιδαγωγική και οι Κοινωνικές Επιστήμες γενικότερα, σήμερα, υποστηρίζουν και δέχονται τη σύνθεση και αλληλοσυμπλήρωση των επιστημολογικών προσεγγίσεων (Μακράκης, ό.π.:29 · Ξωχέλης, 2002β:110).

Στην παρούσα μελέτη, η φύση του προβλήματος και ο σκοπός διερεύνησής του επιβάλλει τη σκόπιμη παρέμβαση του ερευνητή και οδηγεί στην επιλογή της πειραματικής μεθόδου.

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί έως σήμερα για το πείραμα διαμορφώνουν δύο κύριες αντιθετικές τάσεις (Πυργιωτάκης, ό.π.:126). Η πρώτη, η οποία αναφέρεται σε παλαιότερους, κυρίως, ορισμούς χαρακτηρίζει ως πείραμα κάθε παρατήρηση που προκαλεί σκόπιμα ο ερευνητής ή περιλαμβάνει την επίδοση τεστ. Η δεύτερη οριοθετεί αυστηρά το περιεχόμενο της μεθόδου και χαρακτηρίζει ως πείραμα τη διερεύνηση της σχέσης δύο κυρίως μεταβλητών, αφού προηγουμένως έχουν κρατηθεί σταθερές και αμετάβλητες άλλες μεταβλητές, οι οποίες ενδέχεται να τις επηρεάζουν.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2002) η πειραματική μέθοδος συνίσταται στην εκούσια μεταβολή μιας μεταβλητής, της ανεξάρτητης, στη διατήρηση όλων των άλλων μεταβλητών σταθερών και στην παρατήρηση των τιμών που παίρνει η εξαρτημένη μεταβλητή (Βάμβουκας, ό.π.:169). Η δυνατότητα της σκόπιμης μεταβολής μιας τουλάχιστον μεταβλητής, της ανεξάρτητης, αποτελεί την ιδιότητα που ουσιαστικά διαφοροποιεί το πείραμα από άλλες μεθόδους (Πυργιωτάκης, ό.π.:132).

Η πειραματική μέθοδος διακρίνεται στο φυσικό και στον τεχνητό πειραματισμό (Βάμβουκας, ό.π.:170). Στο φυσικό πειραματισμό συγκρίνονται ήδη συγκροτημένα δείγματα ή πληθυσμοί, στο φυσικό τους περιβάλλον που διαφέρουν ως προς ένα χαρακτηριστικό, το οποίο αποτελεί και την ανεξάρτητη μεταβλητή. Ο ερευνητής δεν χειρίζεται την ανεξάρτητη μεταβλητή, αλλά τη συγκρίνει ως προς μια άλλη ή άλλες μεταβλητές. Ο Παρασκευόπουλος (1993), αναφέρει τη μέθοδο αυτή ως «σύγκριση διαφορετικών ομάδων ή ex post facto σύγκριση. Σύμφωνα, όμως, με τον Πυργιωτάκη (1999), οποιαδήποτε μέθοδος δεν εμπεριέχει την σκόπιμη μεταβολή μιας μεταβλητής, της ανεξάρτητης, δεν μπορεί να θεωρείται πείραμα.

Στον τεχνητό πειραματισμό ο ερευνητής εισάγει την ανεξάρτητη μεταβλητή δίνοντας τις τιμές που ο ίδιος επιθυμεί και παρατηρεί τις τιμές που παίρνει η εξαρτημένη μεταβλητή (Βάμβουκας, ό.π.:171). Ουσιαστικά, στον τεχνητό πειραματισμό η ανεξάρτητη μεταβλητή λαμβάνεται ως το αίτιο και η εξαρτημένη ως το αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Mill (Κυριαζή, ό.π.:150-151), απαραίτητες προϋποθέσεις για την ύπαρξη αιτιώδους σύνδεσης ανάμεσα στην ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή είναι: η αιτία να προηγείται του αποτελέσματος, ο έλεγχος και η απόρριψη των εναλλακτικών παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την αιτιακή λογική των μεταβλητών, η συνδιακύμανση, δηλαδή η υποτιθέμενη ανεξάρτητη και η υποτιθέμενη εξαρτημένη μεταβλητή θα πρέπει να μεταβάλλονται συγχρόνως.

Ανάλογα τις ενέργειες που θα ακολουθήσει ο ερευνητής για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων διαμορφώνονται και τα ανάλογα πειραματικά σχέδια. Τα σχέδια αυτά διακρίνονται σε προπειραματικά, ημιπειραματικά, πειραματικά και πολυπαραγοντικά (Βάμβουκας, ό.π.:178 · Κυριαζή, ό.π.:157 · Thomas, Nelson, op.cit:457-458).

Όπως κάθε ερευνητική μελέτη, καθένα σχέδιο έχει διαφορετική εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα. Η εσωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στα προβλήματα που αφορούν τον τρόπο διεξαγωγής του πειράματος και μπορεί να οδηγήσουν στην αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Κυριαζή, ό.π.:154). Η διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας γίνεται με τον έλεγχο όλων των παραγόντων που απαιτούνται, ώστε τ' αποτελέσματα της έρευνας να μπορούν να αποδοθούν στον πειραματικό σχεδιασμό. Οι παράγοντες αυτοί είναι τα όργανα, η αρχική μέτρηση, το ιστορικό και η ωρίμανση των υποκειμένων, η στατιστική παλινδρόμηση, η μεροληψία

στην επιλογή, η πειραματική θνησιμότητα, οι προσδοκίες του ερευνητή, κ.α. (Thomas, Nelson, op.cit:473).

Η εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό αναφοράς και σε άλλες συνθήκες. Αναφέρονται τέσσερα σημεία που επηρεάζουν και απειλούν την εξωτερική εγκυρότητα. Αυτά είναι (Thomas, Nelson, op.cit:473): α. οι επιδράσεις από την πειραματική διαδικασία, όπως το «αποτέλεσμα Hawthorne» (βλ. σχετικά στο Βάμβουκας, ό.π.:183), β. Η εφαρμογή πολλαπλών πειραματικών εφαρμογών, γ. η αλληλεπίδραση μεταξύ της μεροληψίας στην επιλογή και του πειραματικού χειρισμού και δ. οι επιδράσεις ή αλληλεπιδράσεις της αρχικής μέτρησης.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρχει ταυτόχρονα υψηλή εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα σε μια έρευνα. Πολλές φορές ο αυστηρός έλεγχος που γίνεται για την εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας μπορεί να μειώσει την εξωτερική και αντίστροφα. Ιδιαίτερα τα πειράματα που διεξάγονται σε εργαστηριακό χώρο εμφανίζουν υψηλή εσωτερική εγκυρότητα, αλλά έχουν χαμηλή εξωτερική εγκυρότητα, ενώ στα ημιπειράματα ισχύει το αντίθετο (Thomas, Nelson, op.cit:473 · Κυριαζή, ό.π.:162).

Για την ελαχιστοποίηση των επιδράσεων άσχετων παραγόντων - των παρασιτικών μεταβλητών - που μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση των κύριων μεταβλητών που εξετάζονται και τη δυνατή εξασφάλιση της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας, ο ερευνητής δημιουργεί τις κατάλληλες πειραματικές συνθήκες. Οι συνθήκες αυτές αναφέρονται στη συγκρότηση του δείγματος και στον τρόπο διεξαγωγής του πειράματος.

Για τη συγκρότηση του δείγματος, η δημιουργία δύο τουλάχιστον ισοδύναμων ομάδων αποτελεί βασική αρχή στην πειραματική έρευνα. Στη μια ομάδα εισάγεται η ανεξάρτητη μεταβλητή, γίνεται, δηλαδή, η σκόπιμη παρέμβαση του ερευνητή. Η ομάδα αυτή ονομάζεται πειραματική. Στην άλλη ομάδα δε γίνεται καμία παρέμβαση, ώστε να μπορούν να συγκριθούν οι τιμές που παρουσιάζει με εκείνες της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση. Τεχνικές συγκρότησης ισοδύναμων ομάδων είναι: η συγκρότηση ομάδων με σταθερή μια παρασιτική μεταβλητή, η συγκρότηση παράλληλων ή ισοδύναμων ομάδων ή η τεχνική του παραλληλισμού, η τεχνική των «ψευδοδίδυμων ζευγαριών» και ο σχηματισμός ομάδων με τυχαιοποίηση των υποκειμένων (Βάμβουκας, ό.π.:172-177 · Πυργιωτάκης, ό.π.:127-131).

Για τον τρόπο διεξαγωγής του πειράματος, η διευθέτηση του χώρου και του υλικού διεξαγωγής του πειραματισμού, οι σαφείς, ομοιόμορφες και ακριβείς οδηγίες, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που διασφαλίζουν την επίδραση των παρασιτικών μεταβλητών (Βάμβουκας, ό.π.:172).

Τα προπειραματικά σχέδια δεν θεωρούνται ισχυρά, διότι δεν μπορούν να ελέγξουν τις απειλές της εγκυρότητας της έρευνας. Τα ημιπειραματικά σχέδια χρησιμοποιούνται, όταν είναι πολύ δύσκολη ή αδύνατη η χρησιμοποίηση καθαρά πειραματικών σχεδίων - τα οποία χαρακτηρίζονται κυρίως από την τυχαία συγκρότηση των ομάδων του δείγματος, ώστε να εξασφαλίζεται η ισοδυναμία τους - ή όταν ο πειραματικός σχεδιασμός δεν εξασφαλίζει την εξωτερική εγκυρότητα (Thomas, Nelson, op.cit:473-474). Χαρακτηριστικά στοιχεία των ημιπειραματικών σχεδιασμών είναι ότι διεξάγονται στον φυσικό χώρο, εκεί όπου οι κοινωνικές συνθήκες εκτυλίσσονται κανονικά, καθώς και η έλλειψη τυχαιοποίησης του δείγματος. Η έλλειψη τυχαιοποίησης, παρόλο που αντιμετωπίζεται με

στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, οι οποίες επιτρέπουν τον έλεγχο των παρασιτικών μεταβλητών, δεν επιτρέπει σαφή συμπεράσματα για την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης, καθώς δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί ο βαθμός ελέγχου που ισχύει στον πειραματικό σχεδιασμό (Κυριαζή, ό.π.:168-169).

Το πειραματικό σχέδιο που ακολούθησε η παρούσα μελέτη είναι το «*ημιπειραματικό σχέδιο με προέλεγχο σε ισοδύναμες φυσικές ομάδες*» (Βάμβουκας, ό.π.:184) ή, όπως αλλιώς αναφέρεται, «*σχεδιασμός με μη ισοδύναμη ομάδα*» (Thomas, Nelson, op.cit:467). Το σχέδιο αυτό περιλαμβάνει δύο ομάδες χωρίς τυχαία συγκρότηση, οι οποίες θεωρητικά τουλάχιστον, θεωρούνται φυσικώς ισοδύναμες. Στις ομάδες αυτές γίνεται προέλεγχος, κυρίως των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής. Στη συνέχεια στη μια ομάδα, η οποία αποτελεί και την πειραματική ομάδα, γίνεται η παρέμβαση με την εισαγωγή της ανεξάρτητης μεταβλητής, ενώ στην άλλη ομάδα, η οποία αποτελεί την ομάδα ελέγχου, δε γίνεται καμία παρέμβαση. Στο τέλος της παρέμβασης γίνεται επανέλεγχος των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής. Μέσα από τη στατιστική επεξεργασία όλων των μετρήσεων διαπιστώνεται κατά πόσο επέδρασε ή όχι η ανεξάρτητη μεταβλητή στη συμπεριφορά των προσώπων που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα. Αν οι ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους κατά τη σύγκριση των τιμών του προελέγχου, με την κατάλληλη στατιστική επεξεργασία γίνεται προσαρμογή των τιμών ως προς την αρχική τους διαφορά. Η εγκυρότητα του σχεδίου εξαρτάται από την ισοδυναμία των δύο ομάδων ως προς τους παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Στην παρούσα μελέτη συγκροτήθηκαν δύο φυσικώς ισοδύναμες ομάδες, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου. Η εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου, το οποίο αποτέλεσε και το μέσο παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, με την παρουσία της δασκάλας της τάξης. Βασίστηκε σε συγκεκριμένα πλάνα εργασίας, τα οποία είχαν σχεδιαστεί ξεχωριστά για κάθε μάθημα και κάθε διδακτική ενότητα.

Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης, δηλαδή της εισαγωγής της ανεξάρτητης μεταβλητής στην πειραματική ομάδα, ήταν 36 διδακτικές ώρες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε 31 συναντήσεις. Όπως διαφαίνεται από τη μελέτη ερευνών ή εφαρμογών που έχουν χρησιμοποιήσει το Θεατρικό Παιχνίδι ή τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ο αριθμός των συναντήσεων είναι από 15-25 (Beauchamp, op.cit. · Άλκηστις, ό.π. · Τσιάρας, ό.π. · Κουρετζής, ό.π. · Freeman, Sullivan & Fulton, op.cit · Chasen, op.cit · Μέλλου, ό.π.), διάρκειας από 40 έως και 90 λεπτά, καθεμία. Έτσι, η διάρκεια των 36 ωρών της χρήσης της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικό μέσο μπορεί να υποστηριχθεί, παρόλο που η δυναμική κάθε ομάδας είναι διαφορετική και ο χρόνος ευαισθητοποίησης των προσώπων που συμμετέχουν επηρεάζεται αναλόγως.

4.7. Οι μεταβλητές της έρευνας. Λειτουργικός ορισμός

Από τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης διαφαίνονται η κύρια ανεξάρτητη και η εξαρτημένη μεταβλητή, η σχέση των οποίων εξετάζεται.

Η κύρια ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η μέθοδος του Θεατρικού Παιχνιδιού, η οποία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

1. Το Θεατρικό Παιχνίδι ως καλλιτεχνική μέθοδος, στο πλαίσιο της εφαρμογής του στη Θεατρική Αγωγή και γενικότερα ως μέθοδος που εντάσσεται στο Θέατρο στην εκπαίδευση.
2. Το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η κύρια ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η δεύτερη κατηγορία, δηλαδή, το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος, σε δύο μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών, της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αυτή προσδιορίζεται:

- α. Από τη συγκεκριμένη μεθοδολογία του Θεατρικού Παιχνιδιού, όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω, με τη λειτουργία τριών φάσεων.
- β. Το περιεχόμενο των δράσεων των Θεατρικών Παιχνιδιών.
- γ. Την κιναισθητική και γνωστική δράση των μαθητών, κατά τη διδακτική διαδικασία, μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού.
- δ. Το διδακτικό και επικοινωνιακό κλίμα της τάξης, όπως διαμορφώθηκε με τη χρήση της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού, μεταξύ δασκάλου-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους.

Η εξαρτημένη μεταβλητή της μελέτης είναι η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη των μαθητών της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Οι προσδιοριστικές της μεταβλητές είναι:

- α. Η πνευματική ευχέρεια.
- β. Η πνευματική ευελιξία.
- γ. Η ποιότητα των ιδεών.
- δ. Η πρωτοτυπία των ιδεών.

Οι παραπάνω μεταβλητές πρόκειται να παρουσιαστούν αναλυτικά παρακάτω.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες θεωρητικά τουλάχιστον ελέγχθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν:

- α. Η ηλικία των μαθητών.
- β. Η μη συμμετοχή των μαθητών των ομάδων ελέγχου σε δραστηριότητες Θεατρικού Παιχνιδιού.
- γ. Η ύλη του Αναλυτικού προγράμματος της Γ' Δημοτικού, στα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και Ιστορίας.
- δ. Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών.
- ε. Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

4.8. Μέσα συλλογής δεδομένων

Λόγω της φύσης του προβλήματος της έρευνας, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ειδικό τεστ και στις δύο ομάδες του δείγματος, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου.

Για τον όρο «τεστ» - ο οποίος έχει επικρατήσει στην Ελλάδα, έναντι του όρου «δοκιμασία» - δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός. Ο Αλεξόπουλος (1998) αναφέρει τους δύο πιο συνηθισμένους ορισμούς του όρου. Ο πρώτος έχει δοθεί από τον Cronbach: «Ένα τεστ είναι μια συστηματική διαδικασία για να παρατηρήσουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου και για να την περιγράψουμε με τη βοήθεια μιας αριθμητικής κλίμακας σε ένα σύστημα» σελ.14. Ο δεύτερος έχει δοθεί από τον Arici: «Τεστ είναι κάθε μέθοδος με την οποία παρατηρούμε και μετρούμε την ανθρώπινη συμπεριφορά και τη διαφοροποίησή της από άτομο σε άτομο» σελ. 14.

Η Διεθνής Ψυχομετρική Εταιρεία έχει υιοθετήσει τον παρακάτω ορισμό του H. Pieron (Βάμβουκας, ό.π.:282):

«Τεστ είναι μια ορισμένη δοκιμασία, η οποία συνίσταται στην εκτέλεση ενός έργου, ταυτόσημου για όλα τα εξεταζόμενα υποκείμενα, με μια ακριβή τεχνική για την εκτίμηση της επιτυχίας και αποτυχίας ή για την αριθμητική βαθμολόγηση της επιτυχίας. Το έργο μπορεί να περιλαμβάνει μια εφαρμογή είτε αποκτημένων γνώσεων (τεστ παιδαγωγικό) είτε αισθησιοκινητικών ή διανοητικών λειτουργιών (τεστ ψυχολογικό)» (H. Pieron, 1973:440.)

Για να καθοριστεί μια δοκιμασία ως τεστ, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2002) θα πρέπει να εμφανίζει κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι:

1. Η τυποποίηση της δοκιμασίας. Οι συνθήκες επίδοσης του τεστ πρέπει να είναι ταυτόσημες για όλα τα υποκείμενα στα οποία απευθύνεται, ώστε να μπορεί να γίνει ορθή σύγκριση των αποτελεσμάτων του.
2. Η στάθμιση. Στάθμιση σημαίνει η μετατροπή της δοκιμασίας σε όργανο μέτρησης και αποτελεί μια διαδικασία που περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο τυπικούς βαθμούς, οι οποίοι διαβαθμίζουν το δείγμα των υποκειμένων με βάση την επίδοσή τους. Τα υποκείμενα του δείγματος ενός σταθμισμένου τεστ αποτελούν τα σημεία αναφοράς για τη σύγκριση της επίδοσης άλλων ατόμων που ανήκουν στον πληθυσμό αναφοράς του τεστ. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η εκλογή της κλίμακας μέτρησης είναι σημαντικοί παράγοντες στην αξία ενός τεστ.
3. Η αξιοπιστία. Η σταθερότητα, δηλαδή, με την οποία αξιολογεί αυτό που μετρά.
4. Η εγκυρότητα. Αν, δηλαδή, το τεστ μετρά πραγματικά αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε.

Τα τεστ ταξινομούνται με διάφορους τρόπους. Η ταξινόμηση αυτή γίνεται, είτε ανάλογα με το περιεχόμενό τους (τεστ ικανότητας, τεστ επίδοσης, τεστ προσωπικότητας), είτε ανάλογα τη μορφή τους (τεστ πολλαπλής επιλογής, τεστ ελεύθερης απάντησης, τεστ σύζευξης, τεστ με τη μορφή «σωστό-εσφαλμένο», τεστ συμπλήρωσης ελλিপών φράσεων), είτε ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο χορηγούνται (ατομικά, ομαδικά, προφορικά, μη προφορικά ή εκτελεστικά, τεστ «ανεξάρτητο από πολιτισμικό πλαίσιο» ή «μη γλωσσικό»). Επίσης, τα τεστ διακρίνονται σε «τεστ ταχύτητας», στα οποία η επίδοση των υποκειμένων εξαρτάται από την ταχύτητα της απάντησής τους και σε «τεστ δύναμης», στα οποία υπάρχει αυξανόμενος βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων, ώστε κανένα άτομο να μην μπορεί να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις. Μια επιπλέον διάκριση είναι τα τεστ «συγκλίνουσας νόησης» και τα τεστ «αποκλίνουσας

νόησης». Τα πρώτα αντιστοιχούν στα τεστ νοημοσύνης, στα οποία κάθε δοκιμασία απαιτεί μια μόνο απάντηση, η οποία είναι η σωστή. Στις δοκιμασίες των τεστ αποκλίνουσας νόησης δεν απαιτείται μόνο μια σωστή απάντηση, αλλά ο εξεταζόμενος κρίνεται, κυρίως, για την πρωτοτυπία των απαντήσεών του.

Μια διαφορετική ταξινόμηση κάνει ο Βάμβουκας (2002). Διακρίνει τα τεστ σε κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο αντίδρασης του υποκειμένου (τεστ χειρισμού εργαλείων-οργάνων, τεστ χαρτιού και μολυβιού, προφορικά τεστ), τα κριτήρια αξιολόγησης των αντιδράσεων των υποκειμένων (αντικειμενικά και υποκειμενικά τεστ), την ύπαρξη ή μη γνωμών σύγκρισης των επιδόσεων των υποκειμένων (σταθμισμένα, αστάθμιστα τεστ), τον αριθμό των υποκειμένων που εξετάζονται (ατομικά, ομαδικά τεστ), τη χρονική διάρκεια, μέσα στην οποία θα πρέπει να αντιδράσει το υποκείμενο (περιορισμένου και απεριόριστου χρόνου), το αντικείμενο που αξιολογούν (τεστ νοημοσύνης, τεστ προσωπικότητας, τεστ παιδαγωγικά ή γνώσεων).

Το τεστ ως μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων έχει κάποια πλεονεκτήματα έναντι άλλων μεθόδων. Αποτελεί ένα γρήγορο μέσο συλλογής πληροφοριών από ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων και οι πληροφορίες αυτές είναι περισσότερο αντικειμενικές από εκείνες που θα δίνονταν από τους οικείους των υποκειμένων (Βάμβουκας, ό.π.:304). Χορηγείται κάτω από τις ίδιες συνθήκες, με την ίδια διαδικασία και με το ίδιο περιεχόμενο των ερωτήσεων. Η ανάλυση των απαντήσεων ακολουθεί ειδικές διαδικασίες βαθμολόγησης, διασφαλίζοντας, έτσι, την αντικειμενικότητα στη μέτρηση. Γενικότερα, η μέθοδος του τεστ θεωρείται ότι δίνει μια πληρέστερη και περισσότερο ακριβή γνώση για την ανθρώπινη φύση, από ό,τι άλλες μέθοδοι (Αλεξόπουλος, ό.π.:25,29).

Παρόλα τα πλεονεκτήματά του, τα τεστ έχουν υποστεί αυστηρή κριτική, η οποία αμφισβητεί την αξία και τη σπουδαιότητά τους στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων, εφόσον η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι απρόβλεπτη και δε διέπεται από νόμους. Η παρανόηση των αρχών πάνω στις οποίες στηρίζονται και των στόχων που επιδιώκονται με αυτά έχει οδηγήσει σε μια πληθώρα επικρίσεων. Πολλές φορές τα τεστ έχουν χρησιμοποιηθεί για σκοπούς επιλογής - κυρίως τα τεστ νοημοσύνης - που καθορίζουν το μέλλον ενός ατόμου, κατατάσσοντάς το σε ικανό ή ανίκανο. Επίσης, η μορφή, το περιεχόμενο και το νοήματα που εμπεριέχονται στις δοκιμασίες των τεστ, πολύ συχνά, είναι συνδεδεμένα με πολιτιστικά στοιχεία και έτσι, πιθανόν, να ευνοούνται τα υποκείμενα με προνομιούχο κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (Αλεξόπουλος, ό.π.:28-29 · Βάμβουκας, ό.π.:304).

Μειονεκτήματα, όμως, παρουσιάζονται και σε μεθοδολογικό επίπεδο. Η διαδικασία χορήγησης, έτσι όπως έχει προβλεφθεί από τον κατασκευαστή, δεν εφαρμόζεται πάντοτε κατά γράμμα, διότι, ενδεχομένως, διάφοροι απρόβλεπτοι παράγοντες παρεμβαίνουν. Έτσι, ακόμα και η στάση ή το ύψος του εξεταστή ή η φυσική κατάσταση των υποκειμένων μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία επίδοσης (Βάμβουκας, ό.π.:304).

Επίσης, σε κάθε χορήγηση τεστ προκύπτουν κάποια δεοντολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την κατασκευή τους, τη συλλογή των δεδομένων τους, την ελλιπή επάρκεια του εξεταστή στη χορήγηση τους, τη χορήγησή τους σε ομάδες άλλες από αυτές για τις οποίες έχουν κατασκευαστεί, τη συγκατάθεση των εξεταζόμενων, την ερμηνεία τους, τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην αξιολόγησή τους, την

ενημέρωση των εξεταζόμενων για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και με ζητήματα που σχετίζονται με τη φύλαξη των τεστ (Σταλίκας, Τριλίβα, Ρούσση, 2002:46-60). Για τα ζητήματα αυτά έχουν συσταθεί κώδικες δεοντολογίας, όπως ο Κώδικας Δεοντολογίας του Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων.

Παρόλα τα μειονεκτήματα και τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από τα ζητήματα δεοντολογίας, τα οποία δεν έχουν πάντα σαφείς απαντήσεις, τα τεστ είναι χρήσιμα και αποτελούν μια αντικειμενική μέθοδο αξιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όταν αναφέρονται σε συνολικές μετρήσεις και έχουν ως σκοπό την παροχή απλών πληροφοριακών δεδομένων. Η σωστή χρήση τους και η σωστή εκτίμηση των δυνατοτήτων τους ως μεθόδου συλλογής πληροφοριών, θέτουν τις βάσεις για την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων τους (Βάμβουκας, ό.π.:305-306). Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι οι διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης έχουν μικρότερη αξία. Η παραδοχή της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης και η αναγνώριση ότι υπάρχουν μέθοδοι που είναι περισσότερο δόκιμες σε συγκεκριμένες καταστάσεις και υπό ορισμένες συνθήκες, αποτελούν βασικές αρχές της ψυχομετρίας. Άλλωστε, η χρήση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης στη μέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού ή κατάστασης είναι χρήσιμη και επιθυμητή, λόγω της πιθανότητας σφάλματος στη μέτρηση και λόγω του ότι τα ανθρώπινα ψυχολογικά χαρακτηριστικά είναι σύνθετα. Αυτό αποτελεί, επίσης, μια άλλη βασική αρχή της ψυχομετρίας (Σταλίκας, Τριλίβα, Ρούσση, ό.π.:31-32).

Στη παρούσα μελέτη, κατόπιν διερεύνησης των σχετικών τεστ που έχουν χρησιμοποιηθεί και στην Ελλάδα, χορηγήθηκαν τεστ, τα οποία αναφέρονται στη μέτρηση της αποκλίνουσας – δημιουργικής σκέψης. Τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: α. στα γλωσσικά τεστ και β. στα εικονογραφημένα τεστ

Ο Παρασκευόπουλος (2004) ονομάζει «γλωσσικές δοκιμασίες» εκείνες που χρησιμοποιούν γλωσσικό υλικό και «εικονογραφημένες δοκιμασίες», εκείνες που χρησιμοποιούν εικονογραφημένο υλικό (Παρασκευόπουλος, 2004:25). Οι παραπάνω τύποι των τεστ ονομάζονται και «ρηματικά», «μορφικά» ή «μη ρηματικά» τεστ, αντίστοιχα (Σάλλα-Δοκουμετζιδη, ό.π.:88).

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο τύποι τεστ. Ο πρώτος τύπος, η γλωσσική δοκιμασία, που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας ήταν το «τεστ Αποκλινούσης Νοήσεως» (βλ. σχετικά Παρασκευόπουλου, Ι., Τσιμπούκη, Κ., «Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: η φύσις και η μέτρησίς της», Σχολείο και Ζωή, τομ. 18, τευχ. 7-11, Αθήναι 1970 · Παρασκευόπουλος, ό.π.:26-31). Το τεστ αυτό σταθμίστηκε το 1970, σε παιδιά Δ', Ε', και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η συνολική του διάρκεια είναι 45 λεπτά, 15 λεπτά για κάθε επιμέρους δοκιμασία.

Τα κριτήρια βαθμολόγησης των απαντήσεων του τεστ είναι: α. η ποσότητα των ιδεών και β. η πρωτοτυπία των ιδεών.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας των επιμέρους τεστ και της συνολικής επίδοσης υπολογίστηκε με τη μέθοδο Hoyt (coefficients of internal consistency δια της μεθόδου analysis of variance). Ο συντελεστής για την ποσότητα ιδεών ήταν .75 και για την ποιότητα (πρωτοτυπία και χρησιμότητα) των ιδεών .70. Επίσης, ο συντελεστής συμφωνίας μεταξύ

των βαθμολογητών (inter-rater reliability) ήταν .90 για την ποσότητα ιδεών και .65 για την ποιότητα ιδεών.

Ο δεύτερος τύπος τεστ, η εικονογραφημένη δοκιμασία που χρησιμοποιήθηκε, περιλάμβανε μέρος δοκιμασιών, οι οποίες αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία και έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες στην Ελλάδα (βλ. σχετικά Παρασκευόπουλος, 2004:32-40 · Σάλλα Δοκουμετζίδη, ό.π.:104-108 · Δερβίσης, ό.π.:167-174). Οι δοκιμασίες αυτές αποτελούν μέρος του Torrance Tests of Creative Thinking Ability.

Ο Torrance, ο οποίος επεξεργάστηκε τα τεστ δημιουργικότητας του Πανεπιστημίου της Minnesota, ενσωματώνοντας, όμως και μέρη ασκήσεων από τεστ και άλλων ερευνητών, έδωσε μια σειρά δοκιμασιών που αποτελούνται και από γλωσσικές και από εικονογραφημένες δοκιμασίες (Σάλλα Δοκουμετζίδη, ό.π.:88). Τα κριτήρια βαθμολόγησης του τεστ είναι η ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η πολυπλοκότητα της σκέψης.

Τα εικονογραφημένα ή μη ρηματικά τεστ του Torrance περιλαμβάνουν τρεις ομάδες ασκήσεων (Σάλλα Δοκουμετζίδη, ό.π.:94-95):

- α. Άσκηση με ανολοκλήρωτες μορφές
- β. Δόμηση της εικόνας
- γ. Επαναλαμβανόμενη μορφή

Η συνολική διάρκεια της άσκησης είναι 20 λεπτά, η οποία επιμερίζεται σε 10 λεπτά για κάθε επιμέρους δοκιμασία.

Τα κριτήρια βαθμολόγησης των παραπάνω εικονογραφημένων τεστ είναι (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, ό.π.:96):

- α. Η ευχέρεια της σκέψης (η ποσότητα ιδεών).
- β. Η ευελιξία της σκέψης (η ποικιλία ιδεών).
- γ. Η πρωτοτυπία (η σπανιότητα των ιδεών).
- δ. Η πολυπλοκότητα (ο βαθμός επεξεργασίας της αναπαριστώμενης εικόνας).

Οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στην παρούσα μελέτη εμπεριέχονται στη άσκηση «Επαναλαμβανόμενη μορφή».

Η επιλογή χορήγησης και των δύο τύπων δοκιμασιών, της γλωσσικής και της εικονογραφημένης δοκιμασίας, έγινε για δύο λόγους:

1. Το γλωσσικό «τεστ Αποκλινούσης Νοήσεως», το οποίο έχει σταθμιστεί σε παιδιά Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, δεν αναφέρεται σε παιδιά Γ' Δημοτικού, δηλαδή στην ηλικία που απευθύνεται η παρούσα έρευνα. Έτσι, μια γλωσσική δοκιμασία από μόνη της, ίσως, να έδινε μια ημιτελή εικόνα της αποκλίνουσας-δημιουργικής σκέψης των μαθητών του δείγματος, λόγω των πιθανών γλωσσικών δυσκολιών έκφρασης στο γραπτό λόγο. Έτσι, κρίθηκε απαραίτητη και μια δοκιμασία, η οποία δεν εμπεριέχει τέτοιου είδους δυσκολίες.
2. Ο συνδυασμός γλωσσικών και εικονογραφημένων δοκιμασιών έχει γίνει και σε άλλα τεστ μέτρησης της δημιουργικής σκέψης στην Ελλάδα, εκτός από το διεθνή χώρο. Ο Δερβίσης (1998), όπως έχει αναφερθεί, συγκρότησε το Τέστ Δημιουργικότητας Σχολικής Ηλικίας, το οποίο εμπεριέχει και τους δύο τύπους δοκιμασιών, αν και δε χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο των παιδιών, αλλά τον προφορικό λόγο ή την κιναισθητική έκφραση των παιδιών, τα οποία καταγράφει ως απαντήσεις ο ερευνητής. Παρόλο που το συγκεκριμένο τεστ απευθύνεται και στην ηλικία των μαθητών του δείγματος της παρούσας μελέτης δεν επιλέχθηκε, διότι ο τρόπος χορήγησης του, στο επιμέρους τεστ «Επιλογές χρήσεων», το οποίο είναι το ίδιο με το «Ασυνήθεις χρήσεις», με, όμως, διαφορετικά αντικείμενα χρήσεων,

πιθανόν, να εμπεριέχει τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας αυτού που το χορηγεί. Στη δοκιμασία αυτή καταγράφεται από εκείνον που το χορηγεί «*το σύνολο των επιλεγμένων πράξεων, που έχει κάνει ή περιγράψει ο κάθε μαθητής*» (Δερβίσης, ό.π.:137). Οι καταγραφές, δηλαδή, όπως αναφέρεται, περιλαμβάνουν κάθε πραξιακή χρησιμοποίηση ενός αντικειμένου, ανεξάρτητα, αν αυτή γίνεται από το μαθητή περιγραφικά (λεκτικά), ενεργητικά ή και λεκτικά-ενεργητικά. Η υποκειμενικότητα αυτού που χορηγεί το τεστ συνίσταται στην πιθανή καταγραφή κινητικών ενεργειών άσχετων με τη σκόπιμη χρήση των αντικειμένων π.χ. ο ερευνητής καταγράφει «*χτυπάει ρυθμικά το μολύβι στο τραπέζι*», ενώ στην πραγματικότητα η ενέργεια αυτή μπορεί να μην αποτελεί μια σκόπιμη χρήση για το παιδί.

Η συγκεκριμένη επιμέρους δοκιμασία θα μπορούσε να ενταχθεί, σύμφωνα με την παραπάνω ταξινόμηση του Βάμβουκα, στις υποκειμενικές δοκιμασίες, εφόσον η βαθμολογία μπορεί να επηρεαστεί από την προσωπική εκτίμηση ή κρίση του εξεταστή.

Ακόμη, η διάρκεια της χορήγησής του, η οποία είναι μεγάλη, καθώς πρόκειται για ατομικό τεστ και χωρίς χρονικό περιορισμό, δε θα ευνοούσε το χρονοδιάγραμμα της συγκεκριμένης μελέτης. Επιπλέον, η διάρκεια αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει επιβαρυντικά σε μεθοδολογικό επίπεδο, αφού υπήρχαν μεγάλες πιθανότητες να μην χορηγείται πάντα κάτω από τις ίδιες συνθήκες σε όλα τα παιδιά (μεσολάβηση μεγάλης χρονικής απόστασης από τη χορήγηση του τεστ στο πρώτο παιδί με τη χορήγηση στο τελευταίο παιδί).

Παρακάτω πρόκειται να παρουσιαστούν τα τεστ, το γλωσσικό και το εικονογραφημένο, όπως χορηγήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, θα παρουσιαστούν, αναλυτικά, η διαδικασία χορήγησής τους, τα κριτήρια και ο τρόπος βαθμολόγησής τους.

Ακόμη, θα γίνει αναφορά στην πιλοτική χορήγηση του γλωσσικού τεστ σε μικρό αριθμό υποκειμένων, ώστε να διαπιστωθούν οι πιθανές δυσκολίες στη χορήγηση και στην κατανόηση των οδηγιών και των ερωτήσεων που περιείχαν, αλλά και να έχει τη δυνατότητα εξοικείωσης η ερευνήτρια με τη διαδικασία χορήγησης και βαθμολόγησης του συγκεκριμένου τεστ.

4.8.1.Γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Το «*τεστ Αποκλινούσης Νοήσεως*» αποτελούνταν από τρεις ενότητες:

1. *Ασυνήθεις χρήσεις.* Στη δοκιμασία αυτή ζητείται από το παιδί να καταγράψει όσο το δυνατόν περισσότερους ασυνήθιστους τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα κοινό αντικείμενο.
2. *Συνέπειες.* Ζητείται από το παιδί να σκεφθεί και να καταγράψει όσο το δυνατόν περισσότερες συνέπειες που μπορεί να προκύψουν στη ζωή του ανθρώπου και στο περιβάλλον του από την αλλαγή ορισμένων καταστάσεων ή συνθηκών.
3. *Τροποποιήσεις.* Ζητείται από το παιδί να καταγράψει όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα ή καταστάσεις που θα τροποποιούσε για να επιτύχει ένα ορισμένο σκοπό.

Η συνολική διάρκεια του τεστ ήταν 45 λεπτά, 5 λεπτά για κάθε επιμέρους δοκιμασία, μετά την εκφώνηση και τις πιθανές διευκρινήσεις.

4.8.2. Εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Το εικονογραφημένο τεστ «*Επαναλαμβανόμενη μορφή*», με μικρή διαφοροποίηση στον αριθμό των μορφών και στο χρόνο χορήγησης, περιλάμβανε δύο επιμέρους δοκιμασίες:

1. *Συμπλήρωση κύκλων*. Το τεστ απεικονίζει συνολικά, σε έκταση δύο σελίδων, 32 ισομεγέθεις κύκλους (16 κύκλοι σε κάθε σελίδα), διαμέτρου 2,5 εκατοστών ο καθένας, με απόσταση μεταξύ τους 2 εκατοστά. Ζητείται από τα παιδιά να σχεδιάσουν όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα ή εικόνες, με τον κύκλο ως κύριο στοιχείο σε κάθε σχέδιό τους.
2. *Συμπλήρωση γραμμών*. Το τεστ απεικονίζει συνολικά, σε έκταση τριών σελίδων, 36 ζευγάρια κατακόρυφων ισομεγεθών γραμμών (12 ζευγάρια γραμμών σε κάθε σελίδα), μήκους 2,5 εκατοστών, με απόσταση μεταξύ τους 2 εκατοστά. Ζητείται από τα παιδιά να σχεδιάσουν όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα ή εικόνες, με τα ζευγάρια των γραμμών ως κύριο στοιχείο σε κάθε σχέδιό τους.

Η συνολική διάρκεια του τεστ ήταν 30, 15 λεπτά για κάθε επιμέρους δοκιμασία, μετά την εκφώνηση και τις πιθανές διευκρινήσεις.

Ο Torrance (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, ό.π.:96) σχετικά με τις δοκιμασίες αυτές αναφέρει ότι το στοιχείο που, κυρίως, εξετάζουν είναι η ικανότητα ανάλυσης πολλαπλών συνειρμών από ένα απλό ερέθισμα. Με τις γραμμές ο εξεταζόμενος ανασύρει τη δημιουργική τάση για οργάνωση και ολοκλήρωση, ενώ με τους κύκλους, οι οποίοι αποτελούν κλειστά σχήματα, απαιτείται η ικανότητα διάλυσης ή καταστροφής μιας ήδη ολοκληρωμένης μορφής.

4.8.3. Διαδικασία χορήγησης των τεστ

Τα τεστ επιδόθηκαν από την ερευνήτρια με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης και στις δύο ομάδες του δείγματος, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.

Πριν την πειραματική διαδικασία, το γλωσσικό τεστ επιδόθηκε στην πειραματική ομάδα κατά το πρώτο διδακτικό δίωρο και στην ομάδα ελέγχου κατά το δεύτερο διδακτικό δίωρο. Το εικονογραφημένο τεστ χορηγήθηκε την επόμενη ημέρα στην πειραματική ομάδα κατά το δεύτερο διδακτικό δίωρο και στην ομάδα ελέγχου κατά το πρώτο διδακτικό δίωρο.

Μετά την πειραματική παρέμβαση το γλωσσικό τεστ επιδόθηκε στην πειραματική ομάδα κατά το δεύτερο διδακτικό δίωρο και στην ομάδα ελέγχου κατά το πρώτο διδακτικό δίωρο. Το εικονογραφημένο τεστ χορηγήθηκε την επόμενη ημέρα στην πειραματική ομάδα κατά το πρώτο διδακτικό δίωρο και στην ομάδα ελέγχου κατά το δεύτερο διδακτικό δίωρο.

Κάθε τεστ είχε έναν αύξοντα αριθμό, με σκοπό την πρόσθετη διαβεβαίωση των μαθητών, ότι δεν πρόκειται για τεστ, που θα επηρεάσει τη

βαθμολογία τους στα μαθήματα. Οι ίδιοι αύξοντες αριθμοί υπήρχαν και στα τεστ που δόθηκαν μετά την πειραματική διαδικασία, ώστε να αντιστοιχεί κάθε τεστ – το προτέστ και το μετάτεστ – στον ίδιο μαθητή. Τον κατάλογο με τα ονόματα των μαθητών και τους αριθμούς που αντιστοιχούσαν σε κάθε μαθητή είχε η ερευνήτρια και σύμφωνα με αυτόν η δασκάλα της τάξης διένειμε τα τεστ πριν και μετά την παρέμβαση.

Επινοήθηκε ένα φανταστικό σενάριο, το οποίο διηγήθηκε η ερευνήτρια στους μαθητές, πριν τη χορήγηση του γλωσσικού τεστ, πριν και μετά την παρέμβαση. Σκοπός ήταν οι μαθητές να μην αισθάνονται ότι λαμβάνουν μέρος σε μια δοκιμασία αξιολόγησης, ώστε να μπορούν να εκφραστούν περισσότερο ελεύθερα. Επιπλέον, με το φανταστικό αυτό σενάριο η ερευνήτρια πρόσβλεπε στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τη συμπλήρωσή του τεστ, καθώς και στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας χαλαρής και χαρούμενης που θα αποφόρτιζε τα παιδιά από το άγχος. Το σενάριο που ειπώθηκε στους μαθητές πριν την πειραματική παρέμβαση ήταν:

«Παιδιά ήρθα εδώ σήμερα, για να σας αποκαλύψω ένα μυστικό. Είμαι ένας μαζευτής ιδεών. Πηγαίνω στα σχολεία και ζητάω από τα παιδιά να μου δώσουν τις ιδέες τους. Τις ιδέες αυτές τις βάζω μέσα σ' ένα τεράστιο κόκκινο αερόστατο και όταν γεμίσει θα το αφήσω ν' ανέβει ψηλά στον ουρανό. Καθώς θα φυσάει ο άνεμος οι ιδέες θα σκορπίσουν και θα πέσουν στα κεφάλια των ανθρώπων. Αυτοί θα τις σκεφτούν και, ίσως, σε μερικά χρόνια κάποιες να γίνουν πραγματικότητα και να τις δείτε πραγματοποιημένες μπροστά σας. Θέλω ο καθένας σας να σκεφτεί πολλές, διαφορετικές και πρωτότυπες ιδέες. Τα θέματα για τα οποία θα σας ζητήσω να σκεφτείτε τις ιδέες σας είναι γραμμένα σε αυτό το φυλλάδιο. Βάλτε τα δυνατά σας και βοηθήστε με να γεμίσω το αερόστατό μου με πολλές, διαφορετικές, πρωτότυπες και χρήσιμες ιδέες. Είναι πολύ σημαντικό ο καθένας να σκέφτεται μόνος του, να μην κοιτάζει τις ιδέες των άλλων και να γράφει τα ίδια, γιατί μόνο έτσι, όταν κάποτε θα πραγματοποιηθούν θα μπορέσει ο καθένας από εσάς ν' αναγνωρίσει τη δική του και να πει ότι αυτή την ιδέα κάποτε εγώ την έγραψα και την έδωσα στο μαζευτή των ιδεών».

Το φανταστικό σενάριο που ειπώθηκε στους μαθητές μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν:

«Παιδιά, θυμάστε ότι είμαι ένας μαζευτής ιδεών. Θυμάστε που σας είπα ότι τις ιδέες σας θα τις βάλω σ' ένα κόκκινο αερόστατο, ώστε όταν το αφήσω ν' ανέβει ψηλά στον ουρανό, με τον άνεμο οι ιδέες σας θα σκορπίσουν και θα πέσουν στα κεφάλια των ανθρώπων και έτσι σε μερικά χρόνια, κάποιες θα πραγματοποιηθούν. Σήμερα ήρθα, ξανά, σ' εσάς για να σας αποκαλύψω ένα σοβαρό πρόβλημα που έχω. Το αερόστατο δε γέμισε ακόμα και πρέπει σε λίγες μέρες να το αφήσω να ανέβει στον ουρανό. Μόνο τότε θα φυσήξει ο κατάλληλος άνεμος που θα τις σκορπίσει παντού, σ' ολόκληρη τη γη. Ήρθα, λοιπόν, ξανά, γιατί έχω τη σιγουριά ότι θα με βοηθήσετε, όπως και την πρώτη φορά. Θα ήθελα, λοιπόν, να γράψετε κι άλλες πολλές, διαφορετικές, πρωτότυπες και χρήσιμες ιδέες για τα θέματα που υπάρχουν στα φυλλάδια που θα σας μοιραστούν. Να θυμάστε ότι είναι σημαντικό ο καθένας να σκέφτεται μόνος του τις ιδέες του, γιατί μόνο έτσι όταν κάποτε θα πραγματοποιηθούν θα μπορεί να τις

αναγνωρίσει και να πει ότι αυτή την ιδέα εγώ κάποτε την έγραψα και την έδωσα στο μαζευτή των ιδεών».

Οι γραπτές οδηγίες, που περιέχονταν στο γλωσσικό τεστ, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία ήταν οι εξής:

1. *Ασυνήθεις χρήσεις.* «Έχουμε συνηθίσει να χρησιμοποιούμε τα διάφορα πράγματα γύρω μας μ' έναν ορισμένο τρόπο και για έναν ορισμένο σκοπό. Έτσι, δεν σκεφτόμαστε ότι μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε κατά πολλούς άλλους τρόπους και για πολλούς άλλους σκοπούς. Τα παπούτσια, για παράδειγμα, είναι, βέβαια, για να τα φοράμε στα πόδια, αλλά μπορούμε και να τα χρησιμοποιήσουμε, επίσης, για να καρφώσουμε μια πρόκα, να τα κάνουμε γλάστρα, να κουβαλάμε νερό, να κρατάμε την πόρτα ανοιχτή και για πολλές άλλες χρήσεις. Γράψε όσες περισσότερες χρήσεις μπορείς να σκεφτείς, πρώτα για μια εφημερίδα και μετά για ένα κονσερβοκούτι».
2. *Συνέπειες.* «Το πώς ζούμε και το τι κάνουμε πολλές φορές οφείλεται στον τρόπο που είμαστε φτιαγμένοι. Για παράδειγμα, επειδή έχουμε τα μάτια και μπορούμε να βλέπουμε, απολαμβάνουμε τα διάφορα χρώματα, ξέρουμε πότε είναι μέρα και πότε είναι νύχτα, έχουμε φτιάξει την τηλεόραση, μπορούμε να διαβάζουμε, πηγαίνουμε στον κινηματογράφο και πολλά άλλα. Πρώτα γράψε «Τι θα συνέβαινε αν όλοι οι άνθρωποι ήμασταν κωφοί» και μετά «Τι θα συνέβαινε αν δε μας ενοχλούσε το κρύο;». Γράψε όσες περισσότερες συνέπειες μπορείς να σκεφτείς».
3. *Τροποποιήσεις.* «Πολλές φορές θα θέλαμε, αν είχαμε τη δύναμη, να αλλάζαμε πολλά πράγματα για να γίνουν καλύτερα, ωραιότερα, χρησιμότερα και για πολλά άλλα. Αν ήσουν μάγος, και έτσι είχες τη δύναμη, ποια πράγματα θα έκανες γλυκύτερα για να γίνουν νοστιμότερα; Γράψε όσα περισσότερα μπορείς να σκεφτείς. Μετά γράψε, ποια πράγματα θα έκανες μεγαλύτερα για να γίνουν αναπαυτικότερα;».

Οι γενικές οδηγίες που δόθηκαν σε κάθε επιμέρους δοκιμασία μετά την εκφώνηση ήταν :

- Έχετε 15 λεπτά για ν' απαντήσετε και στις δύο ερωτήσεις.
- Μην σας απασχολεί η καλή εικόνα του γραπτού σας, αλλά προσπαθήστε να γράφετε ευανάγνωστα.
- Μην σας απασχολεί η ορθογραφία.
- Θ' απαντάτε μόνο στη σελίδα που βρισκόμαστε κάθε φορά. Δε θα πρέπει να γυρίζετε τις σελίδες, για να δείτε τι άλλο περιέχουν. Συγκεντρωθείτε μόνο σ' αυτή που βρίσκεστε κάθε φορά.
- Αν κάποιος έχει χρόνο και θέλει να γράψει περισσότερες απαντήσεις και δεν τον φτάνουν οι γραμμές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση, μπορεί να το κάνει στην πίσω λευκή σελίδα.
- Να θυμάστε, ότι μας ενδιαφέρουν οι ιδέες. Προσπαθήστε να είναι όσο πιο πολλές γίνεται, ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες.

Πριν τη χορήγηση των εικονογραφημένων τεστ, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση, όπως και στο γλωσσικό τεστ, η ερευνήτρια αφηγήθηκε στους μαθητές το ίδιο σενάριο με τη διαφορά ότι το αερόστατο, τώρα, θα γέμιζε με «πολλές, και διαφορετικές εικόνες, ώστε, όταν θα τις

σκορπίσει ο άνεμος, ο ουρανός θα γεμίσει από τις εικόνες αυτές και όλοι οι άνθρωποι θα μπορούν να τις δουν».

Οι οδηγίες που δόθηκαν στους εξεταζόμενους στο εικονογραφημένο τεστ ήταν οι εξής:

1. *Κύκλοι.* Σχεδιάστε όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα ή καταστάσεις μπορείτε να φανταστείτε, χρησιμοποιώντας κάθε κύκλο ως μέρος του σχεδίου σας. Κάτω από κάθε σχέδιο γράψτε την ονομασία του.
2. *Γραμμές.* Σχεδιάστε όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα ή καταστάσεις μπορείτε να φανταστείτε, χρησιμοποιώντας κάθε ζευγάρι γραμμών ως μέρος του σχεδίου σας. Κάτω από κάθε σχέδιο γράψτε την ονομασία του.

Οι γενικές οδηγίες που δόθηκαν σε κάθε επιμέρους δοκιμασία ήταν οι εξής:

- Έχετε 15 λεπτά για να ζωγραφίσετε τα σχέδιά σας.
- Μην σας απασχολεί αν έχετε ζωγραφίσει κάτι καλά ή όχι.
- Αν κάποιος έχει χρόνο και θέλει να ζωγραφίσει περισσότερα σχέδια, μπορεί να το κάνει στις λευκές σελίδες.
- Προσπαθήστε τα σχέδιά σας να είναι όσο πιο πολλά, διαφορετικά και πρωτότυπα γίνεται.

4.8.4. Κριτήρια βαθμολόγησης του γλωσσικού τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Και τα δύο κριτήρια βαθμολόγησης του «*τεστ Αποκλινούσης Νοήσεως*», δηλαδή της ποσότητας και της πρωτοτυπίας των ιδεών, αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, αξιολογήθηκαν και άλλα δύο κριτήρια, που είναι σύμφωνα με τα γνωρίσματα της δημιουργικής – αποκλίνουσας σκέψης, όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία και έχουν προταθεί ή χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα. Τα κριτήρια αυτά είναι, της ποικιλίας ιδεών και της ποιότητας των ιδεών (Παρασκευόπουλος, 2004 · Σάλλα-Δοκουμετζιδη, ό.π. · Δερβίσης, ό.π. · Χαραλαμπόπουλος 1980 · Ξανθάκου, ό.π.). Έτσι, συνολικά κάθε τεστ βαθμολογήθηκε στα κριτήρια της ποσότητας των ιδεών, της ποικιλίας των ιδεών, της ποιότητας των ιδεών και της πρωτοτυπίας των ιδεών. Αναλυτικότερα:

- *Ποσότητα ιδεών.* Το κριτήριο αυτό αντιστοιχεί στην *πνευματική ευχέρεια*. Αφορά την ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών. Κάθε απάντηση των μαθητών βαθμολογήθηκε με 1 μονάδα, χωρίς αξιολόγηση. Οι ίδιες απαντήσεις προσμετρήθηκαν ως μια και βαθμολογήθηκαν με 1 μονάδα. Επίσης, οι απαντήσεις που ήταν δυσανάγνωστες και μη κατανοητές δεν προσμετρήθηκαν.
- *Ποικιλία ιδεών.* Το κριτήριο αυτό αντιστοιχεί στην *πνευματική ευελιξία*. Αφορά την ικανότητα των μαθητών να παράγουν έναν μεγάλο αριθμό διαφορετικού είδους ιδεών. Για τη βαθμολόγηση αυτού του κριτηρίου, διαμορφώθηκαν, αρχικά, οι κατηγορίες ιδεών που προήλθαν από τις απαντήσεις των μαθητών και προέκυψαν από

το κριτήριο της ποσότητας, ανά ερώτημα, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία. Κάθε κατηγορία βαθμολογήθηκε με 1 μονάδα.

- *Ποιότητα ιδεών.* Το κριτήριο αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο, για τον αποκλεισμό των απαντήσεων που δεν ήταν προσαρμοσμένα στο ερώτημα ή στην πραγματικότητα (Ξανθάκου, ό.π.: 41-42). Οι απαντήσεις που συμπεριλήφθηκαν σ' αυτό αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια:
 - α. Της καταλληλότητας. Προσμετρούνταν οι απαντήσεις, οι οποίες ανταποκρίνονταν στο ερώτημα. Αποκλείστηκαν, δηλαδή, οι εκτός θέματος απαντήσεις.
 - β. Της χρησιμότητας. Προσμετρούνταν οι απαντήσεις, οι οποίες αναφέρονταν σε ιδέες που θα μπορούσαν να είναι υλοποιήσιμες στις σημερινές ή μελλοντικές συνθήκες.
Κάθε απάντηση που ικανοποιούσε το κριτήριο της ποιότητας βαθμολογούνταν με 1 μονάδα.
- *Πρωτοτυπία ιδεών.* Το κριτήριο αυτό αφορά τη σπανιότητα ή τη μοναδικότητα των ιδεών. Για τον αντικειμενικό χειρισμό του κριτηρίου αυτού προτιμήθηκε η στατιστική οριοθέτηση των μετρήσεων, καθώς θεωρήθηκε ιδιαίτερα ευαίσθητο ως προς την αξιοπιστία της μέτρησής του (Παρασκευόπουλος, ό.π.: 40-41). Οι απαντήσεις που ικανοποιούσαν το κριτήριο της πρωτοτυπίας ανήκαν στο 2% του συνόλου των απαντήσεων, κάθε επιμέρους ερωτήματος ξεχωριστά και κάθε ομάδα ξεχωριστά, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:
 - Καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις που ικανοποιούσαν το κριτήριο της ποιότητας, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση, ανά επιμέρους ερώτημα.
 - Κατόπιν, υπολογίστηκε, ποιες από αυτές τις απαντήσεις ανήκαν στο 2% του συνόλου των απαντήσεων, στο κάθε επιμέρους ερώτημα και στην κάθε ομάδα ξεχωριστά, αρχικά στο τεστ, που χορηγήθηκε πριν την πειραματική παρέμβαση και κατόπιν στο τεστ, που δόθηκε μετά την πειραματική παρέμβαση. Κάθε τέτοια απάντηση βαθμολογήθηκε με 1 μονάδα.

Ο συνολικός βαθμός της αποκλίνουσας-δημιουργικής σκέψης για κάθε παιδί ήταν το αποτέλεσμα του αθροίσματος της βαθμολογίας των τεσσάρων παραπάνω κριτηρίων, δηλαδή της βαθμολογίας στην ποσότητα, στην ποικιλία, στην ποιότητα και στην πρωτοτυπία ιδεών.

Παρακάτω παρουσιάζονται δύο παραδείγματα βαθμολόγησης του γλωσσικού τεστ, στην επιμέρους δοκιμασία «*Ασυνήθεις χρήσεις*», αναφορικά με το ερώτημα «*Γράψε όσες περισσότερες χρήσεις μπορείς να σκεφτείς για μια εφημερίδα*».

Στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών κρίθηκε απαραίτητη η αξιολόγηση από τέσσερις ανεξάρτητους αξιολογητές. Το κριτήριο αυτό θεωρήθηκε ευαίσθητο στην υποκειμενικότητα του ενός αξιολογητή. Η πιθανότητα οι αξιολογήσεις των κριτηρίων της ποσότητας και της ποικιλίας ιδεών να συμπέσουν είναι μεγάλη (βλ. Παρασκευόπουλος, 2004: 40). Στο κριτήριο, όμως, της ποιότητας των ιδεών, έτσι, όπως προσδιορίστηκε

παραπάνω, υπάρχουν πολλές πιθανότητες οι αξιολογήσεις ν' αποκλίνουν. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμολογήσεις των τεσσάρων ανεξάρτητων αξιολογητών, της ερευνήτριας και άλλων τριών, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι αξιολογητές δε γνώριζαν σε ποια ομάδα ανήκαν τα τεστ που βαθμολογούσαν και φυσικά ούτε σε ποιους μαθητές.

1^ο Παράδειγμα βαθμολόγησης του επιμέρους ερωτήματος για τη χρήση της εφημερίδας του γλωσσικού τεστ

ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΠΟΙΚΙΛΙΑ		ΠΟΙΟΤΗΤΑ	ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ
Απαντήσεις	Κατηγορίες	Απαντήσεις ανά κατηγορία	Αριθμός απαντήσεων	Απαντήσεις
-σαίτα για να παίξουμε -βάρκα για να διασκεδάσουμε -να τη ρίξουμε στη φωτιά -να την κάνουμε χαλί για να πατάμε -να καθαρίζουμε το αυτοκίνητο -αν βάφουμε το ταβάνι να τη βάλουμε κάτω -καπέλο να το φοράμε	1.Μετασχηματισμοί 2.Ως καύσιμη ύλη 3. Ως κάλυμμα 4. Μέσο καθαριότητας 5.Ενδυμασία	1.-σαίτα... -βάρκα.... 2.-να τη ρίξουμε στη φωτιά 3.-...χαλί για να πατάμε 4.-να καθαρίζουμε το αυτοκίνητο -αν βάφουμε...να τη βάλουμε από κάτω 5.καπέλο...	ΟΛΕΣ	- να καθαρίζουμε το αυτοκίνητο -να τη ρίξουμε στη φωτιά
ΣΥΝΟΛΟ 7	ΣΥΝΟΛΟ 5		ΣΥΝΟΛΟ 7	ΣΥΝΟΛΟ 2

2^ο Παράδειγμα βαθμολόγησης του επιμέρους ερωτήματος για τη χρήση της εφημερίδας του γλωσσικού τεστ

ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΠΟΙΚΙΛΙΑ		ΠΟΙΟΤΗΤΑ	ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ
Απαντήσεις	Κατηγορίες	Απαντήσεις ανά κατηγορία	Αριθμός απαντήσεων	Απαντήσεις
-αυτοκίνητο για να παίξω -χωνάκι για να βάζουμε παγωτό -χαλί να σκουπίζουμε τα πόδια μας -μηχανή να παίξω -χάρτη να ξέρουμε πού βρισκόμαστε -μολύβι να γράφουμε -τηλεόραση να βλέπουμε	1.Μετασχηματισμοί 2.Ως Δοχείο 3.Για διάφορες δραστηριότητες 4.Ως κάλυμμα	1.-αυτοκίνητο για να παίξω -μηχανή για να παίξω -μολύβι για να γράφουμε -τηλεόραση για να βλέπουμε 2.-χωνάκι για να βάζουμε παγωτό 3.-χάρτη να ξέρουμε πού βρισκόμαστε 4.-χαλί να σκουπίζουμε τα πόδια μας	-3	1.-χωνάκι για να βάζουμε παγωτό -χαλί να σκουπίζουμε τα πόδια μας
ΣΥΝΟΛΟ 7	ΣΥΝΟΛΟ 4		ΣΥΝΟΛΟ 4	ΣΥΝΟΛΟ 2

Απαντήσεις που δεν ικανοποιούσαν το κριτήριο της ποιότητας

Η διαπίστωση της ύπαρξης ή όχι στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη βαθμολόγηση των τεσσάρων αξιολογητών έγινε με το στατιστικό κριτήριο Friedman. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του υπολογισμού των μέσων κατάταξης των ταξινομημένων τιμών των μεταβλητών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, κάθε ομάδας – της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου – χωριστά. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, οι βαθμολογήσεις των τεσσάρων αξιολογητών, στο γλωσσικό τεστ δε διαφέρουν. Όσον αφορά την πειραματική ομάδα, αυτό φαίνεται από το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας της τιμής του chi-square=3,803, df=3, p=,284, στο τεστ πριν την πειραματική παρέμβαση και της τιμής του chi-square=2,256, df=3, p=,521, στο τεστ μετά την παρέμβαση. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου φαίνεται από το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας της τιμής του chi-square=4,000, df=3, p=,261, στο τεστ πριν την πειραματική παρέμβαση και της τιμής του chi-square=5,571, df=3, p=,134, στο τεστ μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 1: Σύγκριση των μέσων κατάταξης και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των τεσσάρων αξιολογητών, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών του γλωσσικού τεστ των ομάδων του δείγματος, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ					
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ			ΕΛΕΓΧΟΥ		
	Chi-square	df	p	Chi-square	df	p
Πριν	3,803	3	,284	4,000	3	,261
Μετά	2,256	3	,521	5,571	3	,134

4.8.5. Κριτήρια βαθμολόγησης του εικονογραφημένου τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Τα κριτήρια βαθμολόγησης του εικονογραφημένου τεστ ήταν ίδια με αυτά του γλωσσικού τεστ. Αναλυτικότερα:

- *Ποσότητα ιδεών.* Κάθε σχέδιο βαθμολογήθηκε με 1 μονάδα, χωρίς αξιολόγηση, ανεξάρτητα από τον αριθμό των σχημάτων που χρησιμοποιούσε. Τα σχέδια που ήταν ίδια προσμετρήθηκαν ως ένα και βαθμολογήθηκαν με 1 μονάδα. Σχέδια, τα οποία δεν ονομάζονταν, αλλά ήταν κατανοητά βαθμολογήθηκαν με 1 μονάδα. Τα σχέδια που δεν ονομάζονταν και δεν ήταν δυνατόν να γίνει αντιληπτό αυτό που απεικόνιζαν δεν προσμετρήθηκαν.
- *Ποικιλία ιδεών.* Για τη βαθμολόγηση αυτού του κριτηρίου διαμορφώθηκαν οι διαφορετικές κατηγορίες ιδεών που προήλθαν από το κριτήριο της ποσότητας σε κάθε επιμέρους δοκιμασία. Κάθε κατηγορία βαθμολογήθηκε με 1 μονάδα.
- *Ποιότητα ιδεών.* Κάθε σχέδιο που χρησιμοποιούσε τα αρχικά σχήματα – τον κύκλο και τις γραμμές – ως μέρος του τελικού

σχεδίου βαθμολογούνταν με 1 μονάδα. Σχέδια που ήταν ανεξάρτητα από τα σχήματα, ή τα σχήματα χρησιμοποιούνταν απλά ως περίγραμμα μιας εικόνας δεν προσμετρήθηκαν. Επίσης, δεν προσμετρήθηκαν τα σχέδια που δεν αναφέρονταν στην πραγματικότητα, αλλά αποτελούσαν αφηρημένες εικόνες, μη υπαρκτές.

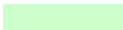
- *Πρωτοτυπία ιδεών.* Τα σχέδια που ικανοποιούσαν το κριτήριο της πρωτοτυπίας, ανήκαν στο 2% του συνόλου των σχεδίων, ανά επιμέρους δοκιμασία, σε κάθε ομάδα χωριστά, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση, χωριστά. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, όπως και στο γλωσσικό τεστ. Πρώτα καταγράφηκαν όλα τα σχέδια κάθε ομάδας χωριστά που ικανοποιούσαν το κριτήριο της ποιότητας και κατόπιν υπολογίστηκε, για κάθε ομάδα χωριστά, ποια από αυτά ανήκαν στο 2% του συνόλου των σχεδίων, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά για το τεστ που χορηγήθηκε πριν την πειραματική παρέμβαση και ξεχωριστά για το τεστ που δόθηκε μετά την πειραματική παρέμβαση.

Ο συνολικός βαθμός της αποκλίνουσας-δημιουργικής σκέψης για κάθε παιδί ήταν το αποτέλεσμα του αθροίσματος της βαθμολογίας των τεσσάρων παραπάνω κριτηρίων, δηλαδή της βαθμολογίας στην ποσότητα, στην ποικιλία, στην ποιότητα και στην πρωτοτυπία ιδεών.

Παρακάτω παρουσιάζονται δύο παραδείγματα βαθμολόγησης του εικονογραφημένου τεστ, στις επιμέρους δοκιμασίες «Κύκλοι» και «Γραμμές»:

1^ο παράδειγμα βαθμολόγησης της επιμέρους δοκιμασίας «Κύκλοι» του εικονογραφημένου τεστ

ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΠΟΙΚΙΛΙΑ		ΠΟΙΟΤΗΤΑ	ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ
Σχέδια ονομαστικά	Κατηγορίες	Σχέδια ανά κατηγορία	Αριθμός σχεδίων	Σχέδια ονομαστικά
-είναι ένα πρόσωπο -είναι ένα λουλούδι -ρολόι -ρόδα -ήλιος -μπάλα -πεταλούδα -τόπι -αβγό	1.Πρόσωπα 2.Φυτά 3.Είδη μέτρησης του χρόνου 4.Είδη-μέσα μεταφοράς 5.Φύση 6.Παιχνίδια 7.Ζώα 8.Τροφές	1.-είναι ένα πρόσωπο 2.-είναι ένα λουλούδι 3.-ρολόι 4.-ρόδα 5.-ήλιος 6.-μπάλα 7.-πεταλούδα 8.-αβγό	ΟΛΕΣ	1.-ρόδα 2.-πεταλούδα
ΣΥΝΟΛΟ 8	ΣΥΝΟΛΟ 8		ΣΥΝΟΛΟ 8	ΣΥΝΟΛΟ 2

 Σχέδια που είναι ίδια. Βαθμολογούνται με 1 μονάδα

2^ο παράδειγμα βαθμολόγησης της επιμέρους δοκιμασίας «Γραμμές» του εικονογραφημένου τεστ

ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΠΟΙΚΙΛΙΑ		ΠΟΙΟΤΗΤΑ	ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ
Σχέδια ονομαστικά	Κατηγορίες	Σχέδια ανά κατηγορία	Αριθμός σχεδίων	Σχέδια ονομαστικά
-σκάλα -μονόζυγο -δίχτυ του βόλει -επιτραπέζιο παιχνίδι -τούβλο -κηρομπογιές (κουτί) -καρέκλα -μαρκαδόρους (κουτί) -σκίτσο που δεν το ονομάζει, μη αντιληπτό -σπίρτα -πόρτα -γόμα -ζωγραφιά	1.Διάφορα αντικείμενα 2.Αθλητισμός 3.Σχολικά είδη 4.Παιχνίδια 5.Είδη-μέρη κατοικίας 6.Τέχνες 7.Δοχεία	1.-σκάλα -τούβλο -σπίρτα 2.-μονόζυγο -δίχτυ του βόλει 3.-γόμα 4.-επιτραπέζιο 5 6.-καρέκλα -πόρτα 7.-ζωγραφιά 8.-κηρομπογιές (κουτί)	ΟΛΕΣ	1.-μονόζυγο 2.-δίχτυ του βόλει 3.-επιτραπέζιο παιχνίδι 4.-τούβλο 5.-καρέκλα 6.-σπίρτα
ΣΥΝΟΛΟ 11	ΣΥΝΟΛΟ 7		ΣΥΝΟΛΟ 11	ΣΥΝΟΛΟ 6

- Σχέδια που είναι ίδια. Βαθμολογούνται με 1 μονάδα
- Σχέδια που δεν ονομάζονται και δεν είναι κατανοητά. Δεν προσμετρούνται.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τ' αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων κατάταξης της βαθμολογίας των τεσσάρων αξιολογητών στο εικονογραφημένο τεστ. με το στατιστικό κριτήριο Friedman, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στις δύο ομάδες του δείγματος. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2, οι βαθμολογήσεις των τεσσάρων αξιολογητών δε διαφέρουν. Στην πειραματική ομάδα αυτό φαίνεται από το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας της τιμής του $\chi^2=2,538$, $df=3$, $p=,468$, στο τεστ πριν την πειραματική παρέμβαση και της τιμής του $\chi^2=4,442$, $df=3$, $p=,217$, στο τεστ μετά την παρέμβαση. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου η μη διαφοροποίηση φαίνεται, επίσης, από το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας της τιμής του $\chi^2=4,333$, $df=3$, $p=,228$, στο τεστ πριν την πειραματική παρέμβαση και της τιμής του $\chi^2=2,547$, $df=3$, $p=,467$, στο τεστ μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 2: Σύγκριση των μέσων κατάταξης και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των τεσσάρων αξιολογητών, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών του εικονογραφημένου τεστ των ομάδων του δείγματος, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ					
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ			ΕΛΕΓΧΟΥ		
	Chi-square	df	p	Chi-square	df	p
Πριν	2,538	3	,468	4,333	3	,228
Μετά	4,442	3	,217	2,547	3	,467

4.9. Η πιλοτική χορήγηση των ερευνητικών εργαλείων

Πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας χορηγήθηκε πιλοτικά το γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού, δύο σχολείων της πόλης του Ηρακλείου.

Κύριος σκοπός της πιλοτικής χορήγησης ήταν ο έλεγχος της καταλληλότητας του γλωσσικού τεστ, λόγω του ότι είχε σταθμιστεί σε διαφορετικής ηλικίας μαθητές. Επίσης, σκοπός ήταν η διαπίστωση των πιθανών αλλαγών που πιθανόν να χρειαζόνταν η διατύπωση των γραπτών ερωτημάτων του τεστ για την καλύτερη κατανόησή τους και κατά πόσο ήταν απαραίτητη η απαλοιφή ή όχι κάποιων επιμέρους δοκιμασιών του τεστ, λόγω της μη κατανόησής τους από τους μαθητές και της μη ανταπόκρισης τους. Επιπλέον, σημαντική ήταν και η διαπίστωση της ερευνήτριας της ανταπόκρισης που θα είχε στα παιδιά το υποθετικό σενάριο που τους διηγήθηκε, πριν τη χορήγηση των τεστ, αλλά και η εξοικείωση της με τη διαδικασία της χορήγησης.

Ο αριθμός των μαθητών, στους οποίους επιδόθηκε το γλωσσικό τεστ ήταν 25, εκ των οποίων οι 6 ανήκαν σε Δημοτικό σχολείο του Δήμου Ν. Αλικαρνασσού και οι 19 ανήκαν σε Δημοτικό σχολείο του Δήμου Ηρακλείου.

Σχετικά με την κατανόηση των γραπτών ερωτημάτων των επιμέρους δοκιμασιών, η πλειονότητα των μαθητών δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, ούτε έκανε κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις. Ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών ζήτησε διευκρινήσεις για τη λέξη «κωφοί» στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες» και τη λέξη «αναπαυτικότερα» στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις». Κατόπιν της επιβεβαίωσης για τη σωστή κατανόησή τους στις παραπάνω λέξεις δεν παρουσιάστηκε κάποια άλλη δυσκολία. Κρίθηκε, όμως, απαραίτητο η αρχική διατύπωση της ερώτησης «*Τι θα συνέβαινε αν όλοι οι άνθρωποι ήταν κωφοί*», στο επιμέρους τεστ «Συνέπειες» να αλλαχτεί ως «*Τι θα συνέβαινε αν όλοι οι άνθρωποι ήμασταν κωφοί*». Η αλλαγή αυτή έγινε καθώς ορισμένοι μαθητές ζήτησαν διευκρινίσεις σχετικά με το αν η ερώτηση εννοούσε, ότι οι ίδιοι θα άκουγαν και οι υπόλοιποι άνθρωποι θα ήταν κωφοί. Για να αποφευχθούν σχετικές παρανοήσεις έγινε η συγκεκριμένη αλλαγή στη διατύπωση της ερώτησης.

Σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών στο φανταστικό σενάριο το οποίο διηγήθηκε η ερευνήτρια πριν την χορήγηση του τεστ, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον από τους μαθητές. Φάνηκε να είναι πολύ πρόθυμοι να σκεφτούν και να γράψουν τις ιδέες τους, παρόλο που υπήρξε ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών που ήταν δύσπιστοι ως προς την πραγματοποίηση των ιδεών τους. Όταν εξηγήθηκε στους μαθητές ότι καθετί που υπάρχει σήμερα στον πολιτισμό μας - ο τρόπος που ζούμε και οτιδήποτε έχει φτιάξει ο άνθρωπος μέχρι σήμερα - κάποτε ήταν μια ιδέα στο κεφάλι κάποιου, τότε κάθε επιφύλαξη έπαψε να υπάρχει.

Από την πιλοτική αυτή χορήγηση του γλωσσικού τεστ και τις απαντήσεις που αξιολογήθηκαν δε φάνηκε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στην ανταπόκριση των μαθητών.

4.10. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δύο τμήματα της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, παραπλήσιων σχολείων.

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος, κατά ομάδα και φύλο παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι 20 μαθητές αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και 20 μαθητές την ομάδα ελέγχου. Αναφορικά με την κατανομή των μαθητών ως προς το φύλο, οι 22 μαθητές ήταν αγόρια και οι 18 μαθητές ήταν κορίτσια. Από την αναλυτική εξέταση της κατανομής των αγοριών και κοριτσιών κατά ομάδα, προκύπτει ότι στην πειραματική ομάδα τα αγόρια ήταν 13 και τα κορίτσια 7, ενώ στην ομάδα ελέγχου τα αγόρια ήταν 9 και τα κορίτσια 11. Από την κατανομή εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει ισοκατανομή των μαθητών του δείγματος κατά ομάδα, αφού αποτελούνται από ίσο αριθμό μαθητών. Όσον αφορά την κατανομή κατά φύλο, διαφαίνεται ότι υπάρχει μικρή διαφορά κατά ομάδα (13 αγόρια στην πειραματική ομάδα έναντι 9 αγοριών στην ομάδα ελέγχου και 7 κορίτσια στην πειραματική ομάδα έναντι 11 κοριτσιών στην ομάδα ελέγχου).

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος κατά ομάδα και φύλο

ΟΜΑΔΑ	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	Αγόρια	Κορίτσια	
	Απόλυτη συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	13	7	20
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	9	11	20
ΣΥΝΟΛΟ	22	18	40

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας ήταν τέτοια που θεωρητικά τουλάχιστον θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προσεγγίστηκαν οι συνθήκες της φυσικής ισοδυναμίας.

Η φυσική ισοδυναμία ως προς την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του δείγματος, κατά κάποιο τρόπο, προσεγγίζεται με την επιλογή μαθητών ίδιας περίπου ηλικίας και στις δύο ομάδες και ίδιας σχολικής βαθμίδας. Επίσης, και οι δύο ομάδες ανήκαν σε σχολεία, στα οποία δε λειτουργούσαν ολοήμερα τμήματα, όπου θα μπορούσαν να παρακολουθούν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Σχετικά με την οργανικότητα και τα δύο σχολεία ήταν 12θέσια. Ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό ήταν ότι και τα δύο σχολεία συστεγάζονταν με άλλα, στα οποία λειτουργούν ολοήμερα τμήματα.

Αναφορικά με την αστικότητα, το πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και οι δύο περιοχές, από όπου προήλθε το δείγμα, είναι γεωγραφικά εγγύς και πληθυσμιακά παρουσιάζουν τον ίδιο περίπου αριθμό κατοίκων. Και οι δύο περιοχές έχουν ημιαστικό χαρακτήρα με πανομοιότυπα κοινωνικοπολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Επιδεικνύουν ιδιαίτερη ανάπτυξη στον τουριστικό τομέα και η απασχόληση

των κατοίκων είναι σχετική, κυρίως, με επαγγέλματα που αφορούν τον τουρισμό. Αναλυτικότερα, τα επαγγέλματα των γονέων του δείγματος ήταν στην πλειονότητά τους, επιχειρηματίες, ξενοδοχοϋπάλληλοι, έμποροι και ασχολούμενοι με τα οικιακά – οι μητέρες. Ελάχιστοι από τους γονείς ήταν αγρότες, αστυνομικοί, εργάτες, ιδιωτικοί υπάλληλοι, φαρμακοποιοί και εκπαιδευτικοί.

Για τον επιπλέον έλεγχο του γνωστικού επιπέδου των μαθητών του δείγματος, συγκεντρώθηκαν οι βαθμολογίες τους, η γενική και των μαθημάτων, στα οποία έγινε η παρέμβαση, πριν την έναρξη της πειραματικής παρέμβασης. Εφόσον, η δημιουργικότητα, όπως φάνηκε από τη θεωρητική μελέτη, έχει συσχετιστεί με το περιεχόμενο της σκέψης, δηλαδή τις γνώσεις που έχει το άτομο σε έναν τομέα, κρίθηκε απαραίτητο να ελεγχθεί και αυτό το χαρακτηριστικό των δύο ομάδων. Με βάση τα δεδομένα αυτά και τις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης ελέγχθηκε η ισοδυναμία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

4.11. Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους 2005 – 2006. Ξεκίνησε αμέσως μετά την επιστροφή των μαθητών από τις διακοπές του Πάσχα και έληξε κατά τη λήξη των μαθημάτων του σχολικού έτους.

Από τους συνολικά 40 μαθητές του δείγματος, οι 20, οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, φοιτούσαν στο 2^ο Δημοτικό σχολείο Μαλίων Ν. Ηρακλείου, και οι 20, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, φοιτούσαν στο 2^ο Δημοτικό σχολείο Χερσονήσου Ν. Ηρακλείου.

4.12. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 14.0.

Οι ερευνητικές μεταβλητές χωρίστηκαν σε κατηγορικές και ποσοτικές. Αναλυτικότερα:

Στις κατηγορικές μεταβλητές εντάχθηκαν:

- Η μεταβλητή «ομάδα μαθητών» πήρε τις τιμές, 1=πειραματική ομάδα, 2=ομάδα ελέγχου.
- Η μεταβλητή «φύλο» των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πήρε τις τιμές, 1=αγόρι, 2=κορίτσι.
- Η μεταβλητή «αξιολογητής τεστ» πήρε τις τιμές, 1=ερευνήτρια, 2=αξιολογητής α', 3=αξιολογητής β', 4=αξιολογητής γ'.

Στις ποσοτικές μεταβλητές εντάχθηκαν:

- Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης.
- Η επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.
- Η γενική επίδοση των μαθητών του δείγματος του Β' τριμήνου.

- Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος του Β' τριμήνου.

Η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων, στο περιγραφικό επίπεδο της στατιστικής ανάλυσης, περιλαμβάνει πίνακες συχνοτήτων για τις κατηγορικές μεταβλητές. Όσον αφορά τις ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται, επίσης, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, για τον έλεγχο ύπαρξης διαφοροποιήσεων στις επιδόσεις των μαθητών των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στα επιμέρους τεστ αποκλίνουσας σκέψης και συνολικά εφαρμόστηκε το t-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-Test). Στην περίπτωση ελέγχου της διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών της ίδιας ομάδας, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα επιμέρους τεστ αποκλίνουσας σκέψης και συνολικά, εφαρμόστηκε το t-Test για συσχετισμένες ομάδες (Paired Samples t-Test).

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το $p < ,05$. Στους πίνακες αναγράφεται με την ακριβή του τιμή.

Κατά τη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης υπολογίστηκαν τα εξής:

- Η ισοδυναμία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς τη βαθμολογία και την επίδοσή τους στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, **πριν** την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας.
- Η διαφορά στην επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα τεστ της αποκλίνουσας σκέψης **μετά** την εφαρμογή της πειραματικής διδασκαλίας.
- Η διαφορά στην επίδοση, της πειραματικής ομάδας, στα τεστ της αποκλίνουσας σκέψης, **πριν και μετά** την πειραματική διδασκαλία.
- Η διαφορά στην επίδοση, της ομάδας ελέγχου, στα τεστ της αποκλίνουσας σκέψης, **πριν και μετά** την πειραματική διαδικασία.

•

Αναλυτικότερα:

Η ισοδυναμία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, **πριν** την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας, υπολογίστηκε ως εξής:

A. Βαθμολογία:

1. Ως προς τη γενική βαθμολογία, του τριμήνου πριν την παρέμβαση, των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.
2. Ως προς τη βαθμολογία στο μάθημα της Ιστορίας, του τριμήνου πριν την παρέμβαση, των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.
3. Ως προς τη βαθμολογία στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, του τριμήνου πριν την παρέμβαση, των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

B. Γλωσσικό τεστ:

1. Ως προς την επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν την πειραματική διδασκαλία.
2. Ως προς την επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε

ερώτημα ξεχωριστά, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν την πειραματική διδασκαλία.

3. Ως προς την επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν την πειραματική διδασκαλία.
4. Ως προς την επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν την πειραματική διδασκαλία.
5. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν την πειραματική διδασκαλία.
6. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης πριν την πειραματική διδασκαλία.

Γ. Εικονογραφημένο τεστ:

1. Ως προς την επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν την πειραματική διδασκαλία.
2. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν την πειραματική διδασκαλία.
3. Ως προς την επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν την πειραματική διδασκαλία.
4. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης πριν την πειραματική διδασκαλία.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία υπολογίστηκαν ο αριθμητικός μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, χωριστά για κάθε ομάδα, η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και η στατιστική σημαντικότητα, με το στατιστικό κριτήριο t-TEST για ανεξάρτητα δείγματα.

Η διαφορά στην επίδοση των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, **μετά** την πειραματική διδασκαλία, υπολογίστηκε τα εξής:

Α. Γλωσσικό τεστ:

1. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία.
2. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε ερώτημα, ξεχωριστά, στο σύνολο των κριτηρίων μετά την πειραματική διδασκαλία.

3. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία.
4. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά, στο σύνολο των κριτηρίων μετά την πειραματική διδασκαλία.
5. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία.
6. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, ξεχωριστά, μετά την πειραματική διδασκαλία.

B. Εικονογραφημένο τεστ:

1. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία.
2. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία.
3. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά, στο σύνολο των κριτηρίων, μετά την πειραματική διδασκαλία.
4. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, ξεχωριστά, μετά την πειραματική διδασκαλία.

Υπολογίστηκε ο αριθμητικός μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, καθώς και η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων και η στατιστική σημαντικότητα, με το στατιστικό κριτήριο t-TEST για ανεξάρτητα δείγματα.

Οι διαφορές στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, **πριν και μετά** την πειραματική διδασκαλία, υπολογίστηκαν ως εξής:

A. Γλωσσικό τεστ:

1. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.
2. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε ερώτημα, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.
3. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

4. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.
5. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.
6. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης, ξεχωριστά, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

B. Εικονογραφημένο τεστ:

1. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.
2. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.
3. Ως προς την επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.
4. Ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης, ξεχωριστά, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία υπολογίστηκαν ο αριθμητικός μέσος όρος, η τυπική απόκλιση της πειραματικής ομάδας, η διαφορά των μέσων όρων πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία και η στατιστική σημαντικότητα, με το στατιστικό κριτήριο t-TEST για συσχετισμένα δείγματα.

Οι διαφορές στην επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, **πριν και μετά** την πειραματική διδασκαλία, υπολογίστηκαν με τον ίδιο τρόπο, όπως της πειραματικής ομάδας.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία υπολογίστηκαν ο αριθμητικός μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της ομάδας ελέγχου, η διαφορά των μέσων όρων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία και η στατιστική σημαντικότητα, με το στατιστικό κριτήριο t-TEST για συσχετισμένα δείγματα.

Στους πίνακες 4 και 5 παρουσιάζονται αναλυτικά οι στατιστικές αναλύσεις και τα στατιστικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν.

Πίνακας 4: Κριτήρια στατιστικής ανάλυσης για τον έλεγχο της ισοδυναμίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΕΛΕΓΧΟΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ & ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ
<ul style="list-style-type: none"> • Η γενική βαθμολογία των μαθητών του τριμήνου πριν την παρέμβαση • Η βαθμολογία των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας του τριμήνου πριν την παρέμβαση • Η βαθμολογία των μαθητών στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος του τριμήνου πριν την παρέμβαση • Η ευχέρεια ιδεών <p>α. η ποσότητα ιδεών σε κάθε ερώτημα στο γλωσσικό τεστ</p> <p>β. η ποσότητα ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία στο γλωσσικό τεστ</p> <p>γ. η ποσότητα ιδεών στο γλωσσικό τεστ συνολικά</p> <p>δ. η ποσότητα ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία του εικονογραφημένου τεστ</p> <p>ε. η ποσότητα ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ συνολικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η ευελιξία ιδεών <p>α. η ποικιλία ιδεών σε κάθε ερώτημα στο γλωσσικό τεστ</p> <p>β. η ποικιλία ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία στο γλωσσικό τεστ</p> <p>γ. η ποικιλία ιδεών στο γλωσσικό τεστ συνολικά</p> <p>δ. η ποικιλία ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία του εικονογραφημένου τεστ</p> <p>ε. η ποικιλία ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ συνολικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα ιδεών <p>α. η ποιότητα ιδεών σε κάθε ερώτημα στο γλωσσικό τεστ</p> <p>β. η ποιότητα ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία στο γλωσσικό τεστ</p> <p>γ. η ποιότητα ιδεών στο γλωσσικό τεστ συνολικά</p> <p>δ. η ποιότητα ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία του εικονογραφημένου τεστ</p> <p>ε. η ποιότητα ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ συνολικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πρωτοτυπία ιδεών <p>α. η πρωτοτυπία ιδεών σε κάθε ερώτημα στο γλωσσικό τεστ</p> <p>β. η πρωτοτυπία ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία στο γλωσσικό τεστ</p> <p>γ. η πρωτοτυπία ιδεών στο γλωσσικό τεστ συνολικά</p> <p>δ. η πρωτοτυπία ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία του εικονογραφημένου τεστ</p> <p>ε. η πρωτοτυπία ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ συνολικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η επίδοση των μαθητών, σε κάθε ερώτημα, στο σύνολο των κριτηρίων στο γλωσσικό τεστ • Η επίδοση των μαθητών, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, στο σύνολο των κριτηρίων στο γλωσσικό τεστ • Η επίδοση των μαθητών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, στο σύνολο των κριτηρίων στο εικονογραφημένο τεστ • Η συνολική επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό τεστ • Η συνολική επίδοση των μαθητών στο εικονογραφημένο τεστ 	<p>t-TEST για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-Test)</p>

Πίνακας 5: Κριτήρια στατιστικής ανάλυσης για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου

ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ		
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ
<ul style="list-style-type: none"> • Η ευχέρεια ιδεών <ol style="list-style-type: none"> α. η ποσότητα ιδεών σε κάθε ερώτημα στο γλωσσικό τεστ β. η ποσότητα ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία στο γλωσσικό τεστ γ. η ποσότητα ιδεών στο γλωσσικό τεστ συνολικά δ. η ποσότητα ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία του εικονογραφημένου τεστ ε. η ποσότητα ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ συνολικά <ul style="list-style-type: none"> • Η ευελιξία ιδεών <ol style="list-style-type: none"> α. η ποικιλία ιδεών σε κάθε ερώτημα στο γλωσσικό τεστ β. η ποικιλία ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία στο γλωσσικό τεστ γ. η ποικιλία ιδεών στο γλωσσικό τεστ συνολικά δ. η ποικιλία ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία του εικονογραφημένου τεστ ε. η ποικιλία ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ συνολικά <ul style="list-style-type: none"> • Η ποιότητα ιδεών <ol style="list-style-type: none"> α. η ποιότητα ιδεών σε κάθε ερώτημα στο γλωσσικό τεστ β. η ποιότητα ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία στο γλωσσικό τεστ γ. η ποιότητα ιδεών στο γλωσσικό τεστ συνολικά δ. η ποιότητα ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία του εικονογραφημένου τεστ ε. η ποιότητα ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ συνολικά <ul style="list-style-type: none"> • Η πρωτοτυπία ιδεών <ol style="list-style-type: none"> α. η πρωτοτυπία ιδεών σε κάθε ερώτημα στο γλωσσικό τεστ β. η πρωτοτυπία ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία στο γλωσσικό τεστ γ. η πρωτοτυπία ιδεών στο γλωσσικό τεστ συνολικά δ. η πρωτοτυπία ιδεών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία του εικονογραφημένου τεστ ε. η πρωτοτυπία ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ συνολικά <ul style="list-style-type: none"> • Η επίδοση των μαθητών, σε κάθε ερώτημα, στο σύνολο των κριτηρίων στο γλωσσικό τεστ • Η επίδοση των μαθητών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, στο σύνολο των κριτηρίων στο εικονογραφημένο τεστ • Η επίδοση των μαθητών σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, στο σύνολο των κριτηρίων στο εικονογραφημένο τεστ 	<p>t-Test για συσχετισμένες ομάδες (Paired-Samples t-Test)</p>	<p>t-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-Test)</p>

Συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

Πίνακας 5

ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ		
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ
<ul style="list-style-type: none"> • Συνολική επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό τεστ • Συνολική επίδοση των μαθητών στο εικονογραφημένο τεστ 	t-Test για συσχετισμένες ομάδες (Paired-Samples t-Test)	t-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-Test)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

5.1. Περιγραφικά στοιχεία της διαδικασίας εφαρμογής της παρέμβασης

Η διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης ήταν 6 εβδομάδες. Η πειραματική παρέμβαση, δηλαδή η χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως μεθόδου διδασκαλίας, διενεργήθηκε σε δύο μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Ακολουθήθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα που αφορούσε τα συγκεκριμένα μαθήματα, ώστε να μη διαταραχθεί η κανονική λειτουργία της τάξης. Αλλαγές στις καθορισμένες ώρες των μαθημάτων έγιναν, μόνον, όταν επιβάλλονταν από άλλες δραστηριότητες της τάξης (π.χ. λόγω παρακολούθησης θεατρικής παράστασης από τους μαθητές, ημερήσιας εκδρομής, εξέτασής τους στα συγκεκριμένα μαθήματα με τεστ, κ.α.). Στην περίπτωση αυτή τα μαθήματα της πειραματικής παρέμβασης γίνονταν σε διαφορετικές από τις καθορισμένες ώρες, μετά από συνεννόηση με τη δασκάλα, π.χ. σε ώρες της Ευέλικτης Ζώνης.

Συνολικά, εφαρμόστηκαν 31 μαθήματα, τα οποία κάλυψαν 36 διδακτικές ώρες, λόγω του ότι μερικά μαθήματα διήρκησαν 2 διδακτικές ώρες, ώστε να ολοκληρωθεί η προβλεπόμενη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ύλη. Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται αναλυτικά οι εβδομάδες και οι ώρες εφαρμογής της πειραματικής παρέμβασης, κατά μάθημα.

Πίνακας 6: Ώρες εφαρμογής της πειραματικής παρέμβασης κατά μάθημα

ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ		ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ
	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΙΣΤΟΡΙΑ	
1 ^η εβδομάδα	2	1	3
2 ^η εβδομάδα	3	2	5
3 ^η εβδομάδα	3	4	7
4 ^η εβδομάδα	6	4	10
5 ^η εβδομάδα	4	3	7
6 ^η εβδομάδα	4	0	4
ΣΥΝΟΛΟ	22	14	36

Τα μαθήματα της πειραματικής παρέμβασης σχεδιάστηκαν πριν την έναρξη της έρευνας. Τα κεφάλαια και η σειρά με την οποία θα διδάσκονταν είχαν υποδειχθεί από τη δασκάλα της τάξης. Η εφαρμογή των μαθημάτων έγινε από την ερευνήτρια με την παρουσία της δασκάλας. Τα παιδιά δεν αισθάνονταν ότι συμμετείχαν σε πειραματική διαδικασία, καθώς είχαν ενημερωθεί ότι τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και Ιστορίας έως το τέλος της χρονιάς θα γίνονταν από την ερευνήτρια. Η διδασκαλία έγινε μέσα στην τάξη, εκτός από κάποιες φορές που έγινε στον αύλειο χώρο ή στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης η ομάδα ελέγχου ακολουθούσε κανονικά το ωρολόγιο πρόγραμμα και την προβλεπόμενη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ύλη.

5.2. Δομική συγκρότηση των μαθημάτων παρέμβασης

Τα μαθήματα σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τη δομική συγκρότηση του Θεατρικού Παιχνιδιού, με τις τρεις ή τέσσερις φάσεις. Στην Α' Φάση, της απελευθέρωσης, γίνονταν διάφορα κινητικά κυρίως παιχνίδια και ασκήσεις που σχετίζονταν κατά έναν τρόπο με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο.

Στη Β' Φάση της αναπαραγωγής, διεξάγονταν το παιχνίδι των ρόλων, όπου μέσα από αυτό τα παιδιά βίωναν τις έννοιες, τα αντικείμενα, τις ιδέες που εμπεριέχονταν στο κάθε μάθημα. Η φάση αυτή αποτελούσε ουσιαστικά το διδακτικό μέρος του μαθήματος. Τα παιδιά δρούσαν παράλληλα, μέσα από κατευθυνόμενες κυρίως δράσεις, λόγω της διδακτικής αναγκαιότητας, σε δύο επίπεδα: το αισθητικό και το γνωστικό. Το αισθητικό αφορούσε την έκφραση και το γνωστικό αφορούσε τις γνώσεις που έπρεπε κάθε φορά να επεξεργαστούν μέσα από τη βίωση. Στη φάση αυτή τίθετο και το κεντρικό ερέθισμα, το οποίο βασίζονταν στο θέμα του εκάστοτε μαθήματος και τα παιδιά το επεξεργάζονταν δημιουργικά, ανά ομάδες.

Στη Γ' φάση, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού, το αισθητικό και το δημιουργικό στοιχείο κυριαρχούσε, καθώς τα παιδιά παρουσίαζαν «σκηνικά» τις ιδέες τους για το θέμα που επεξεργάστηκαν. Ο αυτοσχεδιασμός ήταν κεντρικό σημείο αφού τα παιδιά κατά τη συνεργασία τους σε ομάδες δημιουργούσαν μόνο ένα περίγραμμα της δράσης που θα παρουσίαζαν. Επίσης, σημαντική ήταν και η διαμόρφωση περιβάλλοντος δράσης, μέσα από την οποία τα παιδιά συμβολοποιούσαν διάφορα αντικείμενα ως μέρος του σκηνικού τους και ανακάλυπταν σε σύντομο χρονικό διάστημα πλείστους τρόπους διαμόρφωσης του χώρου δράσης τους.

Η Δ' φάση η φάση της ανάλυσης, λόγω των στενών χρονικών ορίων που έπρεπε να τηρηθούν, εφόσον έπρεπε να τηρηθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, δεν πραγματοποιούνταν παρά μόνο σε άλλο χρόνο, όπου τα παιδιά, σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης, συζητούσαν έντονα τις δράσεις τους, έκαναν διάφορες ερωτήσεις σχετικές με το διδακτικό αντικείμενο πέρα από τις αναμενόμενες, ασχολούνταν στο σπίτι με την επέκταση των δράσεων, δημιουργώντας διάφορα σημεία όψης, ζωγραφιές, ή σκηνικά αντικείμενα, τα οποία τα έφερναν στο σχολείο.

Η διδακτική παρέμβαση παρουσιάζεται αναλυτικά στις καταγραφές των μαθημάτων, όπως εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας, στο Παράρτημα II.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι στόχοι κάθε μαθήματος. Με πλάγια γραφή παρουσιάζονται οι στόχοι, όπως αναφέρονται στο βιβλίο του δασκάλου, σε κάθε μάθημα χωριστά. Με κανονική γραφή παρουσιάζονται οι στόχοι της ερευνήτριας, οι οποίοι είναι σύμφωνοι με τους στόχους του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Κατόπιν, παρουσιάζεται η αναλυτική καταγραφή των μαθημάτων σε δύο στήλες. Στην πρώτη στήλη καταγράφονται οι ενέργειες της ερευνήτριας, οι ενέργειες των μαθητών που σχετίζονται με τη διαδικασία, υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και επεξηγήσεις που βοηθούν στην κατανόηση της διαδικασίας. Κάθε τέτοια καταγραφή της πρώτης στήλης αντιστοιχεί στην άσκηση που καταγράφεται ακριβώς δίπλα στη δεύτερη στήλη. Στη δεύτερη στήλη καταγράφεται αναλυτικά το μάθημα με τη μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Η επεξήγηση των συμβόλων που περιλαμβάνονται στη δεύτερη στήλη είναι οι εξής:

- Ενέργειες ή λόγος από τη δασκάλα
 - Ενέργειες ή λόγος από τα παιδιά
 - Ερωτήσεις που κάνει η δασκάλα στα παιδιά
- Ως «δασκάλα», στις καταγραφές, εννοείται η ερευνήτρια.



Σκηνικός αυτοσχεδιασμός ομάδας

5.3. Ενέργειες των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στη διάρκεια της παρέμβασης, κατά μάθημα. Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η ερευνήτρια κατέγραφε την γ' φάση του Θεατρικού Παιχνιδιού, στην οποία οι μαθητές παρουσίαζαν τους

θεατρικούς τους αυτοσχεδιασμούς. Επίσης, στο τέλος κάθε μαθήματος καταγράφονταν οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας σχετικά με τη δυναμική της ομάδας και τη ροή κάθε παιχνιδιού.



Άσκηση στη φάση της αναπαραγωγής

Η μορφή των καταγραφών είναι ίδια με αυτή που παρουσιάζεται στην αναλυτική παρουσίαση των μαθημάτων της πειραματικής παρέμβασης, με τις δύο στήλες. Στην πρώτη στήλη καταγράφονται οι ενέργειες των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των σκηνικών τους αυτοσχεδιασμών, τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποίησαν. Στη δεύτερη στήλη καταγράφονται αναλυτικά τα δρώμενα που παρουσίασαν. Για την σύνδεση των ερεθισμάτων με τα δρώμενα των μαθητών, πριν την αναλυτική παρουσίαση της γ' φάσης, καταγράφονται ξανά τα ερεθίσματα που η ερευνήτρια έθετε κάθε φορά στους μαθητές προς επεξεργασία για την τελική σύνθεση και παρουσίαση των ιδεών τους.

Οι καταγραφές αυτές παρουσιάζονται παρακάτω αναλυτικά, κατά μάθημα:



Β' Φάση: Προετοιμασία σκηνικού αυτοσχεδιασμού

ΜΑΘΗΜΑ 1^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Δύο πανιά αναπαριστάνουν τα μινωικά καράβια. Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Μια μέρα ο βασιλιάς Μίνωας ζήτησε από το ένα καράβι να του φέρει κάτι σπουδαίο, ενώ από το άλλο κάτι αστείο». Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα δημιουργεί μια μικρή ιστορία για το τι μπορεί να ήταν αυτό που πήγαν στον «βασιλιά» και την αναπαριστάνει ως δρώμενο.

1^η ΟΜΑΔΑ («κάτι σπουδαίο»):	
	Τα παιδιά κινούνται στο χώρο κάνοντας ότι κρατάνε ένα αγγείο. Το «αφήνουν» κάτω και αποχωρούν.
2^η ΟΜΑΔΑ («κάτι αστείο»):	
	Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τους κλόουν κάνοντας διάφορες αστείες κινήσεις. Κάποια άλλα αναπαριστάνουν τους πιθήκους.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Αρχικά, στις ασκήσεις σωματικής έκφρασης τα παιδιά ήταν αμήχανα. Μετά από λίγο ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη άνεση.
Επικοινωνία της ομάδας:	Στις πρώτες ασκήσεις δόθηκε έμφαση στους βασικούς κανόνες, που διέπουν τις κινητικές ασκήσεις (δεν ενοχλούμε τους άλλους, συγκεντρωνόμαστε στη δική μας κίνηση, όταν σταματά η μουσική μένουμε ακίνητοι). Τα παιδιά σε γενικές γραμμές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά. Όμως, μια άσκηση διακόπηκε, επειδή κάποια παιδιά έσπρωχναν και ενοχλούσαν τους άλλους. Η δασκάλα εξήγησε στα παιδιά ότι δεν μπορούμε να συνεχίσουμε το παιχνίδι, αν δεν σεβόμαστε τους άλλους. Τα παιδιά το κατανόησαν και το παιχνίδι συνεχίστηκε χωρίς να επαναληφθεί η συμπεριφορά αυτή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Στις πρώτες ασκήσεις, κάποια παιδιά διατάρασαν την αυτοσυγκέντρωση των υπολοίπων με ενοχλητικές συμπεριφορές. Μετά την επέμβαση της ερευνήτριας, όλα τα παιδιά έδειξαν μεγάλο βαθμό αίσθησης και αυτοσυγκέντρωσης στη δράση.
Συνεργασία:	Υπήρξαν προβλήματα συνεργασίας στις ομάδες, κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της ιστορίας του σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Η ερευνήτρια, έδωσε τις απαραίτητες επεξηγήσεις (ο καθένας λέει την ιδέα του και μετά προσπαθούμε να συνθέσουμε την ιστορία με στοιχεία από όλους που συμμετέχουν στην ομάδα).
Αυτοσχεδιασμοί:	Υπήρχε μια μικρή συστολή των παιδιών στο σκηνικό αυτοσχεδιασμό.

Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχαν όλα τα παιδιά με ευχαρίστηση.
----------------------------------	---



ΜΑΘΗΜΑ 2^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει: «Όλα κυλούσαν ήρεμα κάθε μέρα και νύχτα. Τα φυτά ζούσαν ήρεμα στον τόπο τους μαζί με τα άλλα πλάσματα της φύσης, παίζοντας με τον άνεμο, και τη βροχή, όποτε τα επισκεπτόταν... Ώσπου κάποια μέρα συνέβη κάτι...».

1^η ΟΜΑΔΑ (τα «καλλωπιστικά φυτά»):	
	Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τα λουλούδια. Ξαφνικά έρχονται κάποια άλλα παιδιά, που αναπαριστάνουν τις μέλισσες και τις πεταλούδες. Οι «μέλισσες» δείχνουν ότι ρουφάνε το νέκταρ των λουλουδιών.
2^η ΟΜΑΔΑ (τα «υδρόβια φυτά»):	
	Κάποια παιδιά της ομάδας αναπαριστάνουν υδρόβια φυτά. Κάποια άλλα αναπαριστάνουν τα ψάρια. Τα «υδρόβια φυτά» λένε ότι είναι σαρκοφάγα και ήρθε η ώρα να φάνε. Όποιο «ψάρι» περνάει από δίπλα τους το κατασπαράζουν.
3^η ΟΜΑΔΑ (τα «αναρριχητικά φυτά»):	
	Τα παιδιά αναπαριστάνουν μικρά αναρριχητικά φυτά. Ένα παιδί αναπαριστάνει το δέντρο που πάνω του αναρριχώνται τα «φυτά». Τα «φυτά» σιγά σιγά μεγαλώνουν. Μιλούν μεταξύ τους και λένε ότι θα φτάσουν ως τον ουρανό.
4^η ΟΜΑΔΑ (τα «οπορωφόρα δέντρα»):	
	Δύο παιδιά αναπαριστάνουν τα δέντρα. Ξαφνικά έρχονται οι «άνθρωποι» και προσπαθούν να κόψουν τους καρπούς των δέντρων. Τραβάνε τους καρπούς, αλλά δεν μπορούν να τους κόψουν. Σκέφτονται τι να κάνουν. Φέρνουν «ξύλα» και αρχίζουν να χτυπούν τα «κλαδιά», για να πέσουν οι καρποί.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη άνεση. Μερικά, επηρεάζονται από άλλα παιδιά και μιμούνται τις σωματικές τους φόρμες.
-------------------	--

Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Κάποια παιδιά δεν συγκεντρώθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια, των ασκήσεων έξω από την τάξη, χωρίς, όμως, να ενοχλούν τους άλλους. Στις ασκήσεις μέσα στην αίθουσα, υπήρξε μεγάλος βαθμός αίσθησης και αυτοσυγκέντρωσης από όλα τα παιδιά.
Συνεργασία:	Καλή συνεργασία, χωρίς προβλήματα.
Αυτοσχεδιασμοί:	Στις ασκήσεις κατευθυνόμενων αυτοσχεδιασμών τα παιδιά έδειξαν κάποια δυσκολία, ιδιαίτερα στη λεκτική έκφραση. Εκφράζονταν κυρίως μονολεκτικά με έκδηλη την αμηχανία τους. Στους σκηνικούς, όμως, αυτοσχεδιασμούς που παρουσίασαν, υπήρξε μεγαλύτερη άνεση και αυτοσυγκέντρωση στο ρόλο τους, από την προηγούμενη φορά.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Στις ασκήσεις έξω από την τάξη κάποια παιδιά δεν συμμετείχαν, αλλά παρακολουθούσαν τη δράση. Μέσα στην τάξη συμμετείχαν όλα.



ΜΑΘΗΜΑ 3^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Όλα κυλούσαν αρμονικά στο ανάκτορο της Κνωσού. Στην αίθουσα του θρόνου και στα διαμερίσματα του βασιλιά και της βασίλισσας, στις αποθήκες, στα εργαστήρια και στα ιερά. Ώσπου μια μέρα ακούστηκαν κάποιοι ήχοι». Κρατάει ένα χαρτί Α4. Με αυτό παράγει 3 ήχους. Λέει στα παιδιά κάθε ομάδα να επιλέξει έναν ήχο. Να σκεφτούν με τι μοιάζει ο ήχος και να βρουν μια λέξη, που να ονομάζει, την πηγή του ήχου. Έτσι, θα συνθέσουν μια ιστορία από τη ζωή των Μινωιτών με ερέθισμα τη λέξη.

1^η ΟΜΑΔΑ (1^{ος} ήχος «τραβώντας τις δύο άκρες του χαρτιού »):	
Ένα παιδί αναπαράγει τον ήχο με το ταμπουρίνο	Τα παιδιά αναπαριστάνουν τους Μινωίτες κάνοντας διάφορες εργασίες. Κάποιοι αναπαριστάνουν ότι κουβαλούν κάτι, κάποιοι άλλοι ότι κάνουν προσφορές στη θεά. Ξαφνικά, ακούγεται ο ήχος. Οι «Μινωίτες» τρέχουν τρομαγμένοι φωνάζοντας «σεισμός».
2^η ΟΜΑΔΑ (2^{ος} ήχος « τσαλακώνοντας το χαρτί »):	
Ένα παιδί αναπαράγει τον ήχο με χαρτί	Τα παιδιά αναπαριστάνουν ότι φτιάχνουν πιθάρια και αγγεία. Ακούγεται ο ήχος. Συζητούν μεταξύ τους για τη δυνατή βροχή που έπιασε.

	Ξαφνικά, αρχίζουν να φωνάζουν ότι έχουν πλημμυρίσει τα εργαστήρια και ότι πρέπει να φύγουν, αλλιώς θα πνιγούν. Φεύγουν τρέχοντας.
3^η ΟΜΑΔΑ (3^{ος} ήχος «σκίζοντας το χαρτί»):	
<i>Ένα παιδί αναπαράγει τον ήχο με χαρτί</i>	Ένα παιδί κάθεται σε ένα скаμπό αναπαριστώντας το βασιλιά Μίνωα. Δίπλα του στέκονται όρθια άλλα παιδιά. Αρχίζουν να δείχνουν ότι μυρίζουν κάτι. Αναρωτιούνται τι να είναι. Ξαφνικά, έρχεται τρέχοντας ένα παιδί, υποκλίνεται στο «Μίνωα» και του λέει, ότι το παλάτι έπιασε φωτιά. Ο «Μίνωας» διατάζει να τρέξουν να τη σβήσουν. Φεύγουν όλοι τρέχοντας, εκτός από τον «Μίνωα».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

<i>Σωματική έκφραση:</i>	Αισθητή βελτίωση.
<i>Επικοινωνία της ομάδας:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Σε ικανοποιητικό βαθμό.
<i>Συνεργασία:</i>	Τα παιδιά άρχισαν να δείχνουν σταθερές προτιμήσεις στη συνεργασία τους. Κάποιο παιδί εξέφρασε άγχος, όταν είδε ότι δεν είναι στην ίδια ομάδα με έναν φίλο του. Θέλησε να αλλάξει ομάδα.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Μεγαλύτερη άνεση και αυτοσυγκέντρωση στο ρόλο τους, στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς.
<i>Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:</i>	Συμμετοχή όλων των παιδιών. Έδειξαν μεγάλη περιέργεια για το σχήμα στο έδαφος. Ανταποκρίθηκαν με ευχαρίστηση σε όλες τις ασκήσεις.



ΜΑΘΗΜΑ 4^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα:

- Η 1^η ομάδα : Τι θα συναντούσαν οι ρίζες του δέντρου αν μπορούσαν να ταξιδέψουν πολύ βαθιά μέσα στη γη;
- Η 2^η ομάδα: Πώς έχασαν τα άνθη του δέντρου το άρωμά τους και τι μπορεί να γίνει, ώστε να το ξαναβρούν;

- Η 3^η ομάδα: Ποιους κόσμους γνωρίζουν τα φύλλα, όταν τα ταξιδεύει ο άνεμος μακριά και πού καταλήγουν;
- Η 4^η ομάδα: Πώς βρέθηκε μέσα στον καρπό του δέντρου το σκουλήκι και με ποιο τρόπο μπορεί να φύγει;

1^η ΟΜΑΔΑ («οι ρίζες ταξιδεύουν»):

Τα παιδιά έχουν απλώσει ένα κόκκινο πανί στο έδαφος. Μουσική	Τα παιδιά είναι ξαπλωμένα στο έδαφος και αναπαριστούν τις ρίζες. Καθώς κινούνται στο έδαφος λένε τι βλέπουν. Έναν τυφλοπόντικα, σκουλήκια. Προχωρώντας φτάνουν στο κόκκινο πανί και λένε, ότι είναι ένα ηφαίστειο. Φοβούνται μην καούν.
---	---

2^η ΟΜΑΔΑ («τα άνθη αναζητούν το άρωμά τους»):

	Μερικά παιδιά αναπαριστούν τα λουλούδια. Κάποια άλλα τους ανθρώπους. Οι «άνθρωποι» πλησιάζουν τα λουλούδια, τα μυρίζουν και λένε ότι δεν έχουν άρωμα. Φεύγουν. Γυρίζουν κρατώντας «αρώματα» και αρχίζουν να τα ρίχνουν στα «λουλούδια» για να μυρίζουν τα άνθη τους.
--	--

3^η ΟΜΑΔΑ («το ταξίδι των φύλλων»):

Τα παιδιά έχουν απλώσει ένα μπλε πανί στο έδαφος. Μουσική	Ένα παιδί αναπαριστάνει το δέντρο. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστούν τα φύλλα. Τα «φύλλα» πέφτουν από το «δέντρο» και κυλάνε στο χώρο. Το μπλε πανί αναπαριστάνει ένα ποτάμι. Τα «φύλλα» κυλάνε πάνω στο «ποτάμι». Αναρωπιούνται που πάνε. Ένα «φύλλο» λέει ότι θα φτάσουν στη θάλασσα.
--	---

4^η ΟΜΑΔΑ («ο καρπός και το σκουλήκι»):

	Ένα παιδί βρίσκεται κάτω από ένα κόκκινο πανί. Αναπαριστάνει έναν καρπό. Ένα άλλο παιδί εμφανίζεται αναπαριστώντας το σκουλήκι. Το «σκουλήκι» προχωράει και μπαίνει μέσα στον «καρπό». Ο «καρπός» ακούγεται να φωνάζει στο «σκουλήκι» να φύγει. Το «σκουλήκι» του λέει ότι δεν φεύγει. Έρχεται ένα παιδί που αναπαριστάνει τη μέλισσα και λέει στο «σκουλήκι» να φύγει. Εκείνο απαντάει ξανά ότι δεν φεύγει. Ένα άλλο παιδί αναπαριστάνει το πουλί. Η «μέλισσα» ζητάει από το «πουλί» να βοηθήσουν τον «καρπό να διώξει το «σκουλήκι». Το «πουλί» πάει στον «καρπό» και τραβάει το «σκουλήκι» έξω από τον «καρπό».
--	--

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Αρκετά καλή.
-------------------	--------------

<i>Επικοινωνία της ομάδας:</i>	Πολύ καλή επικοινωνία, χωρίς προβλήματα.
<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Σε πολύ καλό επίπεδο.
<i>Συνεργασία:</i>	Στις ασκήσεις σε ζευγάρια δυο παιδιά δεν επιλέχθηκαν από κανέναν. Όταν τους υποδείχτηκε να γίνουν ζευγάρι μεταξύ τους το ένα αρνήθηκε. Κινήθηκαν ο ένας ανεξάρτητα από τον άλλον ατομικά.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς εκφράστηκαν με πολύ άνεση.
<i>Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:</i>	Συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Πολύ θετική ανταπόκριση.



ΜΑΘΗΜΑ 5^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Η δασκάλα ζητάει από τις ομάδες, να δημιουργήσουν μια ιστορία ως εξής:

- Η 1^η ομάδα, ανάλογα με τα όρθια αγάλματα, που έχει και τις δραστηριότητες, που μπορεί να έκαναν.
- Η 2^η ομάδα, φαντάζεται του διάλογους, που μπορεί να είχαν μεταξύ τους, τα καθιστά αγάλματα.
- Η 3^η ομάδα, να δημιουργήσει μια φανταστική ιστορία εμπνευσμένη από τις τοιχογραφίες, χρησιμοποιώντας στη δράση της και έναν αφηγητή.

1^η ΟΜΑΔΑ (τα «όρθια αγάλματα»):

Μουσική. Σε ένα σημείο του χώρου έχουν τοποθετήσει μια καλυμμένη με πανί καρέκλα ως «ιερό»	Τα παιδιά αναπαριστάνουν μια τελετή προσφοράς στη θεά. Περιπατούν ο ένας πίσω από τον άλλον, με τελετουργικό τρόπο, δείχνοντας ότι κρατάνε διάφορα αντικείμενα στα χέρια. Πλησιάζουν στο «ιερό», αφήνουν τα «αντικείμενα», προσκυνούν και φεύγουν ένας ένας.
---	--

2^η ΟΜΑΔΑ (τα «καθιστά αγάλματα»):

	Ένα παιδί κάθεται σε ένα χαμηλό скаμπό, αναπαριστάνοντας τον Μίνωα. Τα υπόλοιπα παιδιά κάθονται κάτω, σχηματίζοντας ένα ημικύκλιο. Ο Μίνωας ρωτάει πόσα προϊόντα έχουν μαζέψει από τους φόρους. Πόσο σιτάρι, κριθάρι, κρασί, ελιές, μέλι. Οι υπόλοιποι απαντούν.
--	--

3^η ΟΜΑΔΑ (οι «τοιχογραφίες»):

Ένα παιδί αναπαριστάνει τον ταύρο και δύο άλλα τους Μινωίτες που τον κρατούν από τα «κέρατα» και την «ουρά». Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστάνουν ότι πηδούν στην πλάτη του «ταύρου».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Με πολύ άνεση. Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Στη δημιουργία ομάδων για τη σύνθεση του δρώμενου, μια ομάδα, στην οποία πήγε ένα συγκεκριμένο παιδί, εξέφρασε δυσαρέσκεια για την παρουσία του. Η ερευνήτρια τόνισε, ότι όλων οι ιδέες είναι σημαντικές στη σύνθεση του δρώμενου που θα δημιουργήσουν. Όμως, όταν τα μέλη της ομάδας απεύθυναν το λόγο στο συγκεκριμένο παιδί, ζητώντας τις ιδέες του, δεν έλαβαν ανταπόκριση. Ήταν απόμακρο από την ομάδα, όμως συμμετείχε κανονικά στην παρουσίαση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού.
Αυτοσχεδιασμοί:	Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στους κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς με ενθουσιασμό.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχε όλη η τάξη. Ανταποκρίθηκαν σε όλες τις δράσεις.



ΜΑΘΗΜΑ 6^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «..... αν ήσασταν ο σπόρος ενός καρπού, πού θα θέλατε να φυτρώσετε για να ζήσετε τη ζωή σας σαν φυτά και πώς θα μεταφερόσασταν εκεί;»

1^η ΟΜΑΔΑ :

Κάποια παιδιά αναπαριστάνουν τους σπόρους στο

	έδαφος. Κάποια άλλα αναπαριστάνουν τα πουλιά, που πετούν. Τα «πουλιά» παίρνουν τους «σπόρους» και πετούν. Τους αφήνουν και πέφτουν. Οι «σπόροι» συζητούν μεταξύ τους και λένε ότι εκεί που τους άφησαν είναι η κορυφή ενός βουνού. Χαίρονται γιατί από εκεί θα μπορούν να βλέπουν όλο τον κόσμο.
2^η ΟΜΑΔΑ :	
	Ένα παιδί αναπαριστάνει το δέντρο. Τα υπόλοιπα τους ανθρώπους. Οι «άνθρωποι» έρχονται, κόβουν φρούτα από το «δέντρο» και τους τρώνε. Φτύνουν τους «καρπούς» δίπλα στο δέντρο και φεύγουν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

<i>Σωματική έκφραση:</i>	Ανταποκρίθηκαν με άνεση σε όλες τις ασκήσεις
<i>Επικοινωνία της ομάδας:</i>	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Συνεργασία:</i>	Πολύ καλή. Το παιδί που δεν έγινε αποδεκτό στην προηγούμενη διδασκαλία, συμμετείχε σε μια από τις ομάδες, χωρίς, όμως, να λέει τις δικές του ιδέες.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στους κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς με ενθουσιασμό.
<i>Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:</i>	Συμμετείχε όλη η τάξη. Ανταποκρίθηκαν σε όλες τις δράσεις.



ΜΑΘΗΜΑ 7^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει: «..... το χρώμα, ο αέρας, ο ήλιος και το νερό, τα χρειάζεται και ο άνθρωπος για να ζήσει. Μια μέρα, όμως, εξαφανίστηκαν από την επιφάνεια της γης τα ποτάμια, οι λίμνες, η θάλασσα, οι πηγές. Εξαφανίστηκε, δηλαδή, το νερό...Τι θα κάνουν τώρα οι άνθρωποι; Πώς θα επιβιώσουν; Κάποια άλλη μέρα εξαφανίστηκε ο ήλιος. Όλα ήταν σκοτεινά και κρύα. Με ποιο τρόπο τώρα θα επιβιώσουν χωρίς το φως και τη θερμότητα; Ενώ, μια άλλη μέρα, ο αέρας, κλείστηκε σε μία σπηλιά. Όλα άρχισαν να μαραίνονται και να κινδυνεύουν να χαθούν. Τι θα έκαναν οι άνθρωποι για να τον κάνουν να

βγει από τη σπηλιά; Και το χώμα, μια μέρα, άρχισε σιγά σιγά να στερεοποιείται, να γίνεται σκληρός βράχος και να καλύπτει όλη τη γη. Τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι γι' αυτό;».

1^η ΟΜΑΔΑ (το «νερό»):

Τα παιδιά αναπαριστάνουν ανθρώπους που διψάνε πολύ. Συζητούν μεταξύ τους λέγοντας ότι πρέπει να βρουν νερό διαφορετικά θα πεθάνουν. Αρχίζουν να σκάβουν το «χώμα», ώσπου βρίσκουν νερό. Φωνάζουν χαρούμενοι και πίνουν. Λένε ότι θα σκάψουν παντού για να βρουν νερό και έτσι να δημιουργηθούν ξανά λίμνες και ποτάμια.

2^η ΟΜΑΔΑ (ο «ήλιος - θερμότητα»):

Τα παιδιά αναπαριστάνουν τους ανθρώπους που κρυώνουν πολύ. Λένε ότι ευτυχώς που υπάρχει το φεγγάρι αλλιώς δε θα έβλεπαν καθόλου. Σκέφτονται τι να κάνουν. Ανάβουν «φωτιά» και προσπαθούν να ζεσταθούν. Η φωτιά σβήνει και κρυώνουν πάλι. Αρχίζουν να καλούν με δυνατή φωνή τον ήλιο. Εμφανίζεται ένα παιδί που αναπαριστάνει τον ήλιο. Ο «ήλιος» ρωτάει γιατί τον φωνάζουν. Τον παρακαλούν να επιστρέψει για πάντα κοντά τους γιατί δεν αντέχουν άλλο το κρύο. Εκείνος δέχεται και οι «άνθρωποι» τον ευχαριστούν.

3^η ΟΜΑΔΑ (ο «αέρας»):

Τα παιδιά έχουν απλώσει ένα μεγάλο πανί στο έδαφος ως σπηλιά. Κάτω από το πανί βρίσκεται ένα παιδί, που αναπαριστάνει τον αέρα

Τα παιδιά περπατούν βήχοντας λέγοντας ότι δεν μπορούν να αναπνεύσουν. Πλησιάζουν τη «σπηλιά» και προσπαθούν βήχοντας να μπουν μέσα, για να βρουν τον αέρα. Μπαίνουν κάτω από το πανί. Λένε ότι είναι πολύ σκοτεινά. Βρίσκουν τον «αέρα». Τον βγάζουν έξω από τη «σπηλιά». Αρχίζουν να αναπνέουν κανονικά. Τον ρωτούν γιατί κλείστηκε στη σπηλιά. Εκείνος απαντά ότι τον έκλεισε ένας μάγος. Ευχαριστεί τα παιδιά που τον ελευθέρωσαν.

4^η ΟΜΑΔΑ (το «χώμα»):

Τα παιδιά έχουν απλώσει καφέ πανιά στο έδαφος

Τα παιδιά κινούνται πάνω στα πανιά λέγοντας ότι όλο το χώμα της γης έχει γίνει βράχος και ότι δεν υπάρχουν πια φυτά. Κάθονται να σκεφτούν τι θα κάνουν. Αποφασίζουν να πάρουν σφυριά και να σπάσουν το βράχο να τον ξανακάνουν χώμα. Σηκώνονται και δείχνουν ότι σκάβουν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Επικοινωνία της ομάδας:	Έδειξαν πολύ καλή επικοινωνία και συντονισμό στους χώρους που είχαν δημιουργηθεί στο πάτωμα. Ένα παιδί επιμένει σε όλες τις ασκήσεις και τις ομαδικές δράσεις να επικοινωνεί μόνο με το φίλο του. Ο φίλος του έδειξε να αρχίζει να δυσανασχετεί.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση.
Συνεργασία:	Πολύ καλή χωρίς προβλήματα.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση στους κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετοχή όλης της τάξης. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στις δράσεις στους τέσσερις χώρους που είχαν δημιουργηθεί στο πάτωμα.



ΜΑΘΗΜΑ 8^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Η δασκάλα μοιράζει στα παιδιά 3 μεγάλα κομμάτια χαρτιού και μαρκαδόρους. Σχηματίζονται 3 ομάδες. Τους λέει να σκεφτούν μια ιστορία και να την καταγράψουν με ιερογλυφική γραφή, ακολουθώντας τη διάταξη του δίσκου της Φαιστου. Την ιστορία αυτή θα την παίξουν.

1^η ΟΜΑΔΑ :	
Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει ένα σκαμπό σκεπασμένο με ένα πανί ως ιερό	Ένα παιδί αναπαριστάνει τον ταύρο. Δύο άλλα παιδιά αναπαριστάνουν τους Μινωίτες και τον κρατούν. Ο «ταύρος» προσπαθεί να φύγει και οι Μινωίτες τον συγκρατούν. Τον πηγαίνουν προς το «ιερό». Πίσω ακολουθούν και τα υπόλοιπα παιδιά με τελετουργικό τρόπο. Φτάνουν στο ιερό. Ο ένας Μινωίτης βγάζει ένα «μαχαίρι» και θυσιάζει τον «ταύρο». Προσκυνάνε το «ιερό» και φεύγουν.
2^η ΟΜΑΔΑ :	
	Τα παιδιά παίζουν ένα κομμάτι από το παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας. Ένα παιδί αναπαριστάνει την Κοκκίνοσκουφίτσα στο δάσος. Τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν τα δέντρα. Ξαφνικά έρχεται ο «λύκος» και η «Κοκκίνοσκουφίτσα» φεύγει τρέχοντας.

3^η ΟΜΑΔΑ :

Ένα παιδί αναπαριστάνει το Μινώταυρο. Ένα άλλο το Θησέα. Τα υπόλοιπα παιδιά τους Μινωίτες. Οι «Μινωίτες» λένε στο «Θησέα» να σκοτώσει το Μινώταυρο, για να τους σώσει. Ο «Θησέας» πάει στο «Μινώταυρο» και αναπαριστάνουν ότι παλεύουν. Ο «Θησέας» νικάει το «Μινώταυρο». Οι «Μινωίτες» πανηγυρίζουν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση σε όλες τις ασκήσεις αναπαράστασης σκηνών από τη μινωική Κρήτη.
Συνεργασία:	Παρόλο που όλη η ομάδα λάμβανε μέρος στις αναπαραστάσεις σκηνών από τη ζωή των Μινωιτών, γρήγορα και χωρίς προβλήματα συνεργάστηκαν και συντονίστηκαν.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση στους κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχε όλη η ομάδα. Έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στις προβολές των σλάιτς.



ΜΑΘΗΜΑ 9^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Όπως κάθε μέρα έτσι και εκείνο το πρωινό οι αγγειοπλάστες, οι σφραγιδογλύφοι, οι ζωγράφοι και οι χρυσοχόοι, ξεκίνησαν να δημιουργούν τα υπέροχα έργα τους με χαρά, έμπνευση και ενθουσιασμό. Ώσπου, ξαφνικά, εκεί που εργάζονταν, ακούστηκε ένας τρομερός θόρυβος. Όλοι τρόμαξαν πολύ. Από πού προέρχονταν ο ήχος αυτός; Τι έκαναν οι Μινωίτες;».

1^η ΟΜΑΔΑ (αγγειοπλάστες):

Ένα παιδί χτυπάει ένα	Τα παιδιά έχουν δημιουργήσει το περιβάλλον δράσης τους και κάθονται κάνοντας κινήσεις που δείχνουν ότι δημιουργούν αγγεία. Οι «αγγειοπλάστες» αρχίζουν να κουνιούνται και να φωνάζουν τρομαγμένοι «σεισμός». Δείχνουν με το
-----------------------	--

ταμπουρίνο	σώμα τους ότι προσπαθούν να κρατήσουν τα αγγεία τους που σπάνε και να μαζέψουν τα κομμάτια που έχουν σπάσει.
2^η ΟΜΑΔΑ (σφραγιδογλύφοι):	
Ένα παιδί κρυμμένο κάτω από ένα πανί χτυπάει το ταμπουρίνο	Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο αναπαριστάνουν τους σφραγιδογλύφους που χαράζουν σφραγίδες σε μικρές πέτρες. Ακούγεται ο ήχος, σηκώνονται τρομαγμένοι, κάνουν ότι μαζεύουν τις «σφραγίδες» τους και τρέχουν φωνάζοντας «σεισμός, τρέξτε να σωθείτε».
3^η ΟΜΑΔΑ (χρυσοχόοι):	
Ένα παιδί χτυπάει το ταμπουρίνο	Κάποια παιδιά αναπαριστάνουν τους χρυσοχόους που δημιουργούν κοσμήματα. Συζητούν μεταξύ τους για τα σχέδια που φτιάχνουν. Οι «χρυσοχόοι» κουνιούνται φωνάζοντας «σεισμός». Μαζεύουν τα κοσμήματα. Ένας «Μινωίτης» έρχεται και τους λέει ότι έπεσαν πολλά σπίτια και πρέπει να έρθουν να βοηθήσουν να τα ξαναχτίσουν. Τα παιδιά φεύγουν.
4^η ΟΜΑΔΑ (ζωγράφοι):	
Στο χώρο έχουν τοποθετήσει έναν «θρόνο», που κάθεται ένα παιδί	Τα παιδιά αναπαριστάνουν ότι ζωγραφίζουν. Με τη φωνή τους παράγουν έναν ήχο και κάνουν ότι κουνιούνται. Οι «ζωγράφοι» τρέχουν στον βασιλιά Μίνωα, τον προσκυνούν και του λένε ότι έγιναν κάποιοι μικροί σεισμοί. Ο «βασιλιάς» τους λέει να τρέξουν και να ειδοποιήσουν τον κόσμο ότι μάλλον θα γίνει μεγάλος σεισμός και θα πρέπει να προφυλαχτούν. Οι «ζωγράφοι» φεύγουν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή. Στις ασκήσεις σε ζευγάρια, ο φίλος του παιδιού που επέμενε να κάνει όλες τις δράσεις μαζί του, επέλεξε άλλο παιδί. Εκείνο, διαμαρτυρήθηκε και δεν θέλησε αρχικά να παίξει με άλλον. Μετά, όμως, από λίγο συμμετείχε κανονικά, παίζοντας με διαφορετικά παιδιά.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.

Συνεργασία:	Πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση στους κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετοχή όλης της τάξης. Πολύ καλή ανταπόκριση όλης της ομάδας.



ΜΑΘΗΜΑ 1^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά κάθε ομάδα να δημιουργήσει μια ιστορία για το πώς κυλάει η ζωή σε κάθε ξένο τόπο, όπου ζουν τα φυτά που γνώρισαν.

<i>1^η ΟΜΑΔΑ (η «χώρα των πάγων»):</i>	
Τα παιδιά έχουν φτιάξει ένα περιβάλλον δράσης βάζοντας ένα πανί ως λίμνη	Κάποια παιδιά αναπαριστάνουν τους ψαράδες. Αναπτύσσουν διαλόγους καθώς ψαρεύουν σχετικά με το αν θα καταφέρουν να ψαρέψουν πολλά ψάρια για να φάνε σήμερα. Ξαφνικά εμφανίζονται άλλα παιδιά που αναπαριστάνουν τις αρκούδες. Οι «ψαράδες» βλέπουν τις αρκούδες και φεύγουν τρομαγμένοι.
<i>2^η ΟΜΑΔΑ (η «χώρα της ερήμου»):</i>	
	Κάποια παιδιά αναπαριστάνουν τους κάκτους. Άλλα παιδιά αναπαριστάνουν ανθρώπους που περπατούν στην «έρημο» και δείχνουν ότι διψούν. Συναντούν τους «κάκτους». Πλησιάζουν και κάνουν πως χαράζουν τον κορμό τους για να πιούν το χυμό τους.
<i>3^η ΟΜΑΔΑ (το «τροπικό δάσος»):</i>	
	Κάποια παιδιά αναπαριστάνουν τα δέντρα. Άλλα αναπαριστάνουν ζώα του τροπικού δάσους (πίθηκους, πουλιά) . Εμφανίζονται άλλα παιδιά που αναπαριστάνουν τους ξυλοκόπους, που κόβουν τα δέντρα. Τα ζώα τους λένε, ότι αν τα κόψουν δεν θα έχουν φωλιές και τροφή και θα πρέπει να φύγουν. Οι «ξυλοκόποι» δεν τα ακούν και συνεχίζουν. Τα ζώα φεύγουν στεναχωρημένα. Οι «ξυλοκόποι» το μετανιώνουν, φωνάζουν τα ζώα να επιστρέψουν, τους ζητάνε συγγνώμη και φεύγουν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Το παιδί που αντιμετώπισε πρόβλημα αποδοχής της ομάδας κρατούσε ένα στέμμα και ένα δαχτυλίδι (παιχνίδια). Πρότεινε στην ομάδα που επέλεξε να τα χρησιμοποιήσουν. Η ομάδα απάντησε ότι θα τα χρησιμοποιήσουν στο μάθημα της Ιστορίας. Έπαιξε στον σκηνικό αυτοσχεδιασμό, φορώντας τα δύο αυτά αντικείμενα.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετοχή όλης της ομάδας. Πολύ καλή ανταπόκριση.



ΜΑΘΗΜΑ 11^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε τρεις ομάδες. Η δασκάλα τους λέει, ότι αντιστοιχεί στο καθένα ένα αριθμημένο μέρος ενός μεγάλου κομματιού χαρτιού. Εκεί μέσα μπορεί να ζωγραφίσουν κάτι, που θυμούνται από το μινωικό πολιτισμό. Τα παιδιά ζωγραφίζουν, καθένα μια δική του εικόνα. Κάθε ομάδα συνθέτει μια ιστορία από τις εικόνες που ζωγράφισε.

<i>1^η ΟΜΑΔΑ :</i>	
Τα παιδιά έχουν απλώσει ένα πανί στο έδαφος ως καράβι	Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τους αγγειοπλάστες και τους χρυσοχόους. Αναπαριστάνουν ότι δημιουργούν αγγεία και κοσμήματα. Συζητούν μεταξύ τους για τα σχέδια που κάνουν και λένε ότι θα τα πουλήσουν. Κάποια άλλα παιδιά αναπαριστάνουν τους ναυτικούς μέσα στο «καράβι». Φωνάζουν ότι σε λίγο το πλοίο θα φύγει για την Αίγυπτο. Οι «αγγειοπλάστες» και οι «χρυσοχόοι» πάνε στο καράβι τα προϊόντα τους, τα δίνουν στους ναυτικούς και τους λένε να τα πουλήσουν. Οι «ναυτικοί» κάνουν «κουπί» και φεύγουν.

2^η ΟΜΑΔΑ :	
Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει ένα σκαμπό καλυμμένο με ένα πανί ως ιερό	Τα παιδιά αναπαριστούν τους Μινωίτες που κυνηγούν με τόξα. Λένε, ότι τα ζώα που θα πιάσουν θα τα πάνε στο ιερό της Μεγάλης Μητέρας. Περπατούν με τελετουργικό τρόπο και κάνουν προσφορά στη θεά.
3^η ΟΜΑΔΑ :	
	Κάποια παιδιά αναπαριστούν τις γυναίκες Μινωίτισες που κάνουν δουλειές του σπιτιού. Σκουπίζουν ξεσκονίζουν. Μετά αναπαριστούν ότι κυνηγούν. Αυτά που έπιασαν τα πάνε στους άνδρες «Μινωίτες» και τους λένε να τα πάρουν στο καράβι που θα ταξιδέψουν για να μην πεινάνε.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή. Το παιδί που κρατούσε στο προηγούμενο μάθημα το στέμμα και το δαχτυλίδι τα έδωσε σε παιδιά της ομάδας που είχε επιλέξει για να τα χρησιμοποιήσουν ως σημεία όψης. Τα παιδιά τα δέχτηκαν με ευχαρίστηση.
Αυτοσχεδιασμοί:	-
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετοχή όλης της ομάδας. Ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στην άσκηση της α' φάσης. Επίσης, ανταποκρίθηκαν με ευκολία στα παιχνίδια της β' φάσης, δείχνοντας ότι θυμούνται αρκετά πράγματα από αυτά που μέχρι τώρα έπαιξαν και διδάχτηκαν.



ΜΑΘΗΜΑ 12^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά: *«Στο μαγικό κόσμο τους, τα ζώα ζούσαν ήρεμα και ευτυχισμένα. Ώσπου, μια μέρα, ήρθε η σοφή κουκουβάγια και τους είπε ένα τρομερό μυστικό. Ποιο ήταν αυτό το μυστικό; Και τι έκαναν τα ζώα;»*

Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες, ζώα της στεριάς, ζώα του νερού και ζώα που ζουν και στο νερό και στη στεριά.

1^η ΟΜΑΔΑ (τα «ζώα της στεριάς»):	
	Τα παιδιά αναπαριστάνουν αμφίβια ζώα. Ξαφνικά κάποιο «ζώο» λέει ότι έρχεται πλημμύρα και πρέπει να ανέβουν στο βουνό για να γλιτώσουν. Αναπαριστάνουν ότι σκαρφαλώνουν στο βουνό. Εκεί, συναντούν τη «βροχή», που τους λέει ότι είναι θυμωμένη γι' αυτό έφερε την πλημμύρα. Τους λέει ότι για να γλιτώσουν όλα τα ζώα θα πρέπει να ανέβουν πάνω στα δέντρα. Τα ζώα κατεβαίνουν από το βουνό και ειδοποιούν όλα τα ζώα για να σωθούν.
2^η ΟΜΑΔΑ (τα «ζώα του νερού»):	
Τα παιδιά έχουν δημιουργήσει περιβάλλον δράσης με πανιά, ως θάλασσα	Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τα ψάρια. Κάποια άλλα τους ψαράδες που με δίχτυα (ένα πανί), προσπαθούν να πιάσουν τα ψάρια. Τα «ψάρια», παλεύουν με τα δίχτυα, αναπαριστάνουν ότι τα σκίζουν και ξεφεύγουν.
3^η ΟΜΑΔΑ (τα «ζώα που ζουν και στη στεριά και στο νερό»):	
Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει ένα πανί, ως «λίμνη» και ένα πράσινο	Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τα βατράχια. Δείχνουν ότι προσπαθούν να πηδήσουν έξω από τη «λίμνη», αλλά δεν τα καταφέρνουν. Αναρωτιούνται πώς θα βγουν από το νερό. Φωνάζουν τη «σοφή κουκουβάγια», για να τα βοηθήσει. Εκείνη, τους λέει να καλέσουν άλλα αμφίβια ζώα, για να τα μεταφέρουν. Τα «βατράχια» καλούν τους «κροκόδειλους» για να τα κουβαλήσουν στην πλάτη τους και να βγουν στη στεριά. Έρχονται οι «κροκόδειλοι» και μεταφέρουν τα βατράχια.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή. Το παιδί που είχε προσκολληθεί στο φίλο του δεν δείχνει πια άγχος, όταν δεν παίζουν μαζί. Αρχίζει να κινείται περισσότερο ανεξάρτητα.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή. Αισθητή η διαφορά στην αποδοχή του παιδιού που δεν το αποδέχονταν. Εκείνο, άλλοτε ανταποκρίνεται σε αυτή την αποδοχή και άλλοτε όχι.

Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετοχή όλης της τάξης. Τα παιδιά απαντούν με ευκολία στις ερωτήσεις.

*

ΜΑΘΗΜΑ 13^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει: «Άραγε όλα αυτά τα θηλαστικά ζώα, που γεννούν μικρά και τα θηλάζουν, έχουν συναισθήματα, όπως εμείς οι άνθρωποι; Φοβούνται, θυμώνουν, χαίρονται, αγαπούν, λυπούνται; Μήπως έχουν μόνο ένστικτα; Δηλαδή, μόνο πεινούν, διψούν, θέλουν να ξεφύγουν από τους εχθρούς τους και να γεννούν μικρά; Σκεφτείτε μια κατάσταση από τη ζωή τους, ώστε να απαντά σε αυτό το ερώτημα, που απασχολεί χρόνια πολλά τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους επιστήμονες».

1^η ΟΜΑΔΑ (τα «κατοικίδια θηλαστικά»):

Το περιβάλλον δράσης της ομάδας περιλαμβάνει ένα πανί που οριοθετεί το χώρο ενός σπιτιού, ένα μαξιλάρι, ως τροφή σκύλου	Ένα παιδί αναπαριστάνει το σκύλο, που τρώει το φαγητό του. Ξαφνικά, το πετάει μακριά με το στόμα του. Έρχεται το «αφεντικό» του και θυμωμένο διώχνει το «σκύλο» από το «σπίτι». Εμφανίζονται δύο «γάτες» μέσα στο σπίτι. Χοροπηδούν και αρχίζουν να γρατζουνούν γύρω γύρω το χώρο. Έρχεται το αφεντικό τους και τις διώχνει από το σπίτι θυμωμένο. Ο «σκύλος» και οι «γάτες» φωνάζουν με λυπημένη φωνή έξω από την «πόρτα» του σπιτιού. Το αφεντικό τους συγχωράει και τους παίρνει ξανά μέσα στο σπίτι. Οι «γάτες» νιαουρίζουν και ο «σκύλος» γαυγίζει, χαρούμενα.
---	---

2^η ΟΜΑΔΑ (τα «θηλαστικά που ζουν στο δάσος»):

Έχουν απλωθεί σε μια πλευρά του χώρου πανιά, ως κλουβιά	Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν λιοντάρια, νυχτερίδες, λύκους. Ξαφνικά, εμφανίζονται κυνηγοί και προσπαθούν να τα πιάσουν για να τα πάνε σε ζωολογικό κήπο. Τα ζώα αντιστέκονται, όμως τελικά τα πιάνουν. Τα βάζουν στα «κλουβιά» του ζωολογικού κήπου. Εκεί, τα ζώα περπατούν λυπημένα, δεν τρώνε το φαγητό που τους δίνουν, βγάζουν θλιμμένες κραυγές. Δραπετεύουν και φεύγουν.
---	--

3^η ΟΜΑΔΑ (τα «θηλαστικά που ζουν στο νερό»):

Τα παιδιά ξεκινούν το δρώμενο κάτω από ένα μεγάλο μπλε πανί, που αναπαριστάνει τα δίκτυα	Τα παιδιά αναπαριστάνουν κάτω από το πανί ψάρια. Ένα άλλο παιδί αναπαριστάνει έναν ψαρά. Τα «ψάρια» βγάζουν τρομαγμένες κραυγές και προσπαθούν να ξεφύγουν. Τα καταφέρνουν. Οι κραυγές γίνονται χαρούμενες.
--	---

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
Αυτοσχεδιασμοί:	Στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς εκφράστηκαν με πολύ άνεση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συνολική συμμετοχή της ομάδας. Δεν έδειξαν δυσκολία να κάνουν υποθέσεις και ανταποκριθήκαν πολύ καλά σε όλα τα ερωτήματα της β' φάσης.



ΜΑΘΗΜΑ 14^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Η δασκάλα λέει: «Όλα αυτά που καθένας έβαλε μέσα στα «τείχη» για να τα προστατέψει, φανταστείτε, ότι αποτελούν τα πράγματα και τους ανθρώπους που ζουν σε μια πόλη με τείχη. Τι κάνουν εκεί; Πώς ζουν μέσα σ' αυτή την πόλη;».

1^η ΟΜΑΔΑ :	
Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει πολλά μαξιλάρια στη σειρά ως τείχος. Μέσα από το «τείχος» έχουν τοποθετήσει ένα σκαμπό ως θρόνο	Ένα παιδί αναπαριστάνει το βασιλιά Μίνωα. Κάθεται στο «θρόνο». Έξω από το «τείχος» είναι τα υπόλοιπα παιδιά που αναπαριστάνουν τους Μυκηναίους. Οι «Μυκηναίοι» κάνουν ότι δουλεύουν. Σκάβουν, ψαρεύουν, κυνηγούν. Ξαφνικά, κάποιος φωνάζει ότι έρχονται εχθροί. Λέει να μπου γρήγορα μέσα στο τείχος οι γυναίκες και τα παιδιά. Οι άνδρες θα πολεμήσουν. Οι «γυναίκες» και τα «παιδιά» μπαίνουν μέσα στο «τείχος».
2^η ΟΜΑΔΑ :	
Τα παιδιά φτιάχνουν με μαξιλάρια μια ψηλή κατασκευή ως τείχος	Τα παιδιά αναπαριστάνουν τους στρατιώτες. Έχουν σχηματίσει μια σειρά ο ένας πίσω από τον άλλον και κινούνται στο χώρο. Ξαφνικά ένας φωνάζει ότι έρχεται ο εχθρός και πρέπει να μπου μέσα στα τείχη για να τον πολεμήσουν από εκεί. Τρέχουν και παίρνουν θέσεις μάχης μέσα από το «τείχος».

3^η ΟΜΑΔΑ :

Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει πολλά μαξιλάρια στη σειρά ως τείχος. Μέσα από το «τείχος» έχουν τοποθετήσει ένα σκαμπό και μια καρέκλα ως θρόνους

Δύο παιδιά κάθονται στους «θρόνους» και αναπαριστούν το βασιλιά και τη βασίλισσα. Δίπλα τους στέκεται ένας «φρουρός». Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστούν ζώα, που βόσκουν έξω από το «τείχος». Ξαφνικά, έρχεται κάποιος και λέει στο «βασιλιά», ότι έρχονται εχθροί και πρέπει να βάλουν μέσα στο τείχος τα πρόβατα που βόσκουν έξω από αυτό. Ο «βασιλιάς» λέει στο «φρουρό» να πάνε να τα φέρουν μέσα στο «τείχος». Πηγαίνουν και βάζουν τα «ζώα» μέσα στο «τείχος».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση στους ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς. Μικρή αμηχανία στους ατομικούς αυτοσχεδιασμούς.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχε όλη η ομάδα. Τα παιδιά ανέπτυξαν διάλογο μεταξύ τους, προσπαθώντας να δώσουν απαντήσεις, σε ερωτήσεις που έγιναν και απαιτούνταν να κάνουν υποθέσεις.



ΜΑΘΗΜΑ 15^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά να φανταστούν και σχεδιάσουν ένα εξωγήινο πτηνό στο χαρτί. Αφού το σχεδιάσουν θα πρέπει να το ονομάσουν και να βρουν τη φωνή του. Κατόπιν τους λέει, ότι όλα αυτά τα πτηνά αποφάσισαν για μια μοναδική μέρα να έρθουν στη γη και να ζήσουν για λίγο. Τι κάνουν όταν έρχονται; Τι συναντούν;

1^η ΟΜΑΔΑ :

Τα παιδιά έχουν

Ένα παιδί αναπαριστάνει ένα εξωγήινο πτηνό, έχοντας

<p>απλώσει ένα μεγάλο πανί στο έδαφος ως γη</p>	<p>χρησιμοποιήσει διάφορα σημεία όψης και βγάζοντας περίεργες κραυγές. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστούν ένα λουλούδι, μια μέλισσα και ένα λιοντάρι. Το «εξωγήινο πουλί» φτάνει στη «γη». Εκεί συναντά το «λουλούδι», τη «μέλισσα» και το «λιοντάρι». Προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους με τις κραυγές του. Δείχνουν ότι δεν καταλαβαίνουν τι λέει. Το «λουλούδι» λέει να φωνάξουν τη «σοφή κουκουβάγια» για να τους βοηθήσει να καταλάβουν τι λέει. Ένα παιδί που αναπαριστάει τη σοφή κουκουβάγια έρχεται και ακούει το «εξωγήινο πουλί». Εκείνη τους λέει ότι το «εξωγήινο πουλί» ρωτάει αν μπορεί να ζήσει για πάντα στη γη, επειδή του αρέσει πολύ. Τα ζώα όλα απαντούν ναι.</p>
---	--

2^η ΟΜΑΔΑ :

Ένα παιδί αναπαριστάει ένα περιστέρι. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστούν τα εξωγήινα πτηνά, βγάζοντας περίεργες κραυγές. Τα «εξωγήινα πτηνά» ρωτούν το «περιστέρι» που βρίσκονται. Εκείνο τους απαντά στη γη. Τα «εξωγήινα πτηνά» ρωτούν πώς είναι να ζει κανείς στη γη. Το «περιστέρι» απαντά ότι δεν είναι ωραία γιατί οι άνθρωποι κάνουν συνεχώς πολέμους. Ζητά από τα «εξωγήινα πτηνά» να το πάρουν μαζί τους στον πλανήτη τους. Εκείνα δέχονται και πετούν μακριά σαν σμήνος.

3^η ΟΜΑΔΑ :

Τα παιδιά έχουν απλώσει ένα πανί ως κλουβί

Ένα παιδί αναπαριστάει ένα εξωγήινο πουλί. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστούν τους ανθρώπους, που το κυνηγούν. Το «εξωγήινο πτηνό» προσπαθεί να ξεφύγει κραυγάζοντας με τη δική του φωνή. Οι «άνθρωποι» καταφέρνουν και το πιάνουν. Το βάζουν σε ένα «κλουβί». Συζητούν μεταξύ τους και λένε ότι θα έρθει πολύς κόσμος στο ζωολογικό τους κήπο να δει αυτό το παράξενο πουλί. Το «εξωγήινο πουλί» δεν αντέχει μέσα στο «κλουβί» και πεθαίνει.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

<p>Σωματική έκφραση:</p>	<p>Πολύ καλή ανταπόκριση.</p>
<p>Επικοινωνία της ομάδας:</p>	<p>Πολύ καλή.</p>
<p>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</p>	<p>Πολύ καλή.</p>

<i>Συνεργασία:</i>	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετοχή όλης της ομάδας. Τα παιδιά στις περισσότερες ερωτήσεις απάντησαν χωρίς δυσκολία. Σε κάποιες απαντούσαν κάνοντας υποθέσεις και προσπαθούσαν να τις στηρίξουν. Έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό σε όλες τις δράσεις που αφορούσαν τα «εξωγήινα πουλιά».



ΜΑΘΗΜΑ 16^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά: *“...Τι παράξενο, άραγε, θα μπορούσε να συμβεί σε μια νεογέννητη πεταλούδα, σε ένα νεογέννητο χελωνάκι και σε ένα νεογέννητο πουλί;”*.

1^η ΟΜΑΔΑ (η «νεογέννητη πεταλούδα»):

Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει στο έδαφος πανιά διαφόρων χρωμάτων	Μερικά παιδιά αναπαριστούν τις πεταλούδες. Ένα παιδί αναπαριστάνει τη γέννηση μιας πεταλούδας. Όταν μεταμορφώνεται από «κάμπια» σε «πεταλούδα», ανακαλύπτει, ότι δεν έχει χρώματα, όπως οι υπόλοιπες. Οι άλλες «πεταλούδες» θέλουν να τη διώξουν. Φεύγει μόνη. Συναντά ένα «λουλούδι». Το «λουλούδι» της λέει να γίνουν φίλες και να ζήσουν για πάντα μαζί.
--	---

2^η ΟΜΑΔΑ (τα «νεογέννητα χελωνάκια»):

	Δύο παιδιά κρατούν ένα μεγάλο μπλε πανί, που αναπαριστάνει τη θάλασσα. Κάποια άλλα αναπαριστούν τα χελωνάκια, που μόλις έχουν βγει από το αβγό και τρέχουν προς τη θάλασσα. Προσπαθούν να μπουν στο νερό, αλλά έχει μεγάλα κύματα (τα παιδιά που κρατούν το πανί το κουνούν δυνατά) και δεν τα καταφέρνουν. Σκέφτονται να πάνε στον Ποσειδώνα να το παρακαλέσουν να σταματήσει τα κύματα. Ένα παιδί αναπαριστάνει τον Ποσειδώνα. Τα «χελωνάκια» πάνε και τον βρίσκουν και του λένε να σταματήσει τα κύματα. Ο «Ποσειδώνας» σταματάει τα κύματα και τα χελωνάκια μπαίνουν στη θάλασσα.
--	---

3^η ΟΜΑΔΑ (τα «νεογέννητα πουλιά»):

Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει στο χώρο ένα πανί σε σχήμα κύκλου, που	Μερικά παιδιά αναπαριστούν τα νεογέννητα πουλιά μέσα στη φωλιά. Δύο άλλα αναπαριστούν τους γονείς των πουλιών, που τα ταΐζουν. Οι «γονείς» των «πουλιών», τους μαθαίνουν να πετάνε. Ένα «νεογέννητο», καθώς προσπαθεί να πετάξει πέφτει και
--	---

<i>αναπαριστάνει μια φωλιά</i>	σπάει το ένα του φτερό. Δεν μπορεί να πετάξει. Ένας «άνθρωπος» περνάει το βρίσκει και το παίρνει μαζί του για να το γιατρέψει. Σε λίγο το «πουλάκι» είναι καλά και πετώντας επιστρέφει στη φωλιά του.
--------------------------------	---

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

<i>Σωματική έκφραση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Επικοινωνία της ομάδας:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Συνεργασία:</i>	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Πολύ καλή ανταπόκριση.
<i>Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:</i>	Συμμετείχε όλη η τάξη.



ΜΑΘΗΜΑ 17^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Κάθε ομάδα συνθέτει μια ιστορία εμπνευσμένη από τις δύο λέξεις που έχει. Οι λέξεις είναι: 1^η ομάδα: τείχη, άνεμος, 2^η ομάδα: καράβι, πέτρες, 3^η ομάδα: ανάκτορο, φωτιά.

1^η ΟΜΑΔΑ (λέξεις: τείχη, άνεμος):

Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει στο χώρο πολλά μαξιλάρια. Σε μια άκρη, έχουν τοποθετήσει μια μεγάλη κούτα ως «μηχανή του χρόνου». Χρησιμοποιούν πανιά, ως νερό	Ένα ένα παιδί μπαίνει και βγαίνει από τη «μηχανή του χρόνου». Όταν μπου και βγουν όλοι, λένε ότι η γη είναι γεμάτη πέτρες και δεν υπάρχει πουθενά νερό. Πώς θα ζήσουν; Σπάνε τις πέτρες, σκάβουν τη γη και βρίσκουν νερό. Το νερό γίνεται ποτάμι, θάλασσα. Δημιουργούν με ένα πανί ένα καράβι, μπαίνουν μέσα και ταξιδεύουν.
--	--

2^η ΟΜΑΔΑ (λέξεις: καράβι, πέτρες) :

Στο χώρο έχει τοποθετηθεί η	Κάποια παιδιά είναι ξαπλωμένα στο έδαφος. Δύο παιδιά περπατούν και συζητούν μεταξύ τους. Λένε ότι βλέπουν
-----------------------------	---

«μηχανή του χρόνου»	<p>μπροστά τους κάποια ερείπια. Λένε, ότι είναι τα ερείπια ενός τείχους μιας πόλης. Αναρωτιούνται πώς να ήταν αυτά τα τείχη, πριν γκρεμιστούν.</p> <p>Μπαίνουν μέσα στη «μηχανή του χρόνου». Όταν βγαίνουν τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστάνουν τους ανθρώπους που χτίζουν τα τείχη. Τα δύο παιδιά τους παρατηρούν. Οι «χτίστες» φεύγουν και εκείνα συζητούν για το τείχος που «βλέπουν». Συζητούν για τις πέτρες που το φτιάχνουν, το ύψος του, τους χτίστες. Λένε ότι πρέπει να γυρίσουν. Μπαίνουν ξανά στη «μηχανή του χρόνου» και γυρίζουν στο σήμερα.</p>
---------------------	---

3^η ΟΜΑΔΑ (λέξεις: ανάκτορο, φωτιά) :

<p><i>Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει ένα κόκκινο πανί, ως εστία, στο κέντρο του χώρου. Στην άκρη του χώρου έχουν τοποθετήσει έναν «θρόνο»</i></p>	<p>Ένα παιδί αναπαριστάνει το βασιλιά. Ένα άλλο αναπαριστάνει έναν ταύρο και τα υπόλοιπα τους ανθρώπους. Οι «άνθρωποι» προχωρούν προς το «βασιλιά», που κάθεται στο «θρόνο» του. Τον προσκυνούν και του λένε ότι πρέπει να κάνουν μια θυσία. Φεύγουν. Με τελετουργικό τρόπο περπατούν προς την «εστία», κρατώντας έναν «ταύρο». Τον αφήνουν μπροστά στην «εστία» και χορεύουν γύρω από την εστία.</p>
--	---

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	Έντονος ενθουσιασμός και πολύ καλή ανταπόκριση στους ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετοχή όλης της τάξης. Τα παιδιά απάντησαν στις ερωτήσεις, δείχνοντας, ότι θυμόντουσαν όμοια στοιχεία –για τα προϊόντα- από τον Μινωικό πολιτισμό.



ΜΑΘΗΜΑ 18^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει: «...Μια μέρα μια χελώνα, κοιτώντας τον ουρανό, είπε:

- Βαρέθηκα να σέρνομαι κάθε μέρα στο έδαφος. Θέλω να γνωρίσω και να δω άλλους κόσμους, τον κόσμο του ουρανού.

Όλα τα ερπετά συμφώνησαν μαζί της. Πήγαν στη σοφή κουκουβάγια για να τα συμβουλέψει. Εκείνη τους είπε ότι θα έπρεπε να βρουν κάτι που θα τα βοηθούσε να πετάξουν. Ποιο ήταν αυτό; Πώς θα τα βοηθούσε να ταξιδέψουν στον ουρανό και να τον γνωρίσουν;».

1^η ΟΜΑΔΑ (τα «φίδια»):

Τα παιδιά κινούνται στο χώρο αναπαριστώντας τα φίδια. Συζητούν μεταξύ τους για το τι βλέπουν κάθε μέρα και πόσο θα ήθελαν να γνωρίσουν τον ουρανό. Στο δρόμο τους συναντούν ένα «μπαλόκι», που το αναπαριστάνει ένα παιδί. Τα φίδια λένε ότι με αυτό μπορούν να ταξιδέψουν ψηλά στον ουρανό. «Κρέμονται» από το «μπαλόκι» και ξεκινούν.

2^η ΟΜΑΔΑ (οι «σαύρες»):

Τα παιδιά αναπαριστάνουν με την κίνησή τους τις σαύρες. Μαζεύονται όλες μαζί και συζητούν, πώς θα ανέβουν στον ουρανό. Λένε ότι πρέπει να φτιάξουν ένα αερόστατο.

Οι «σαύρες» αρχίζουν να φυσάνε και να δείχνουν ότι κατασκευάζουν ένα φανταστικό αερόστατο. Χρησιμοποιούν ένα πανί και του δίνουν το σχήμα του κύκλου. Μπαίνουν μέσα στον κύκλο και λένε ότι ξεκινάνε να πετάξουν.

3^η ΟΜΑΔΑ (οι «χελώνες»):

Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τις χελώνες με την κίνησή τους. Κάποια άλλα τις μέλισσες. Οι «χελώνες» λένε στις «μέλισσες» να φωνάξουν τα πουλιά, για να τις πάρουν στην πλάτη τους και να γνωρίσουν τον ουρανό.

Οι «μέλισσες» φεύγουν.

Κάποια παιδιά έρχονται αναπαριστώντας τα πουλιά. Οι «χελώνες» κρατούν από την πλάτη τα «πουλιά» και φεύγουν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.

<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Συνεργασία:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στους σκηνηκούς αυτοσχεδιασμούς.
<i>Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:</i>	Συμμετοχή όλης της ομάδας. Πολύ καλή ανταπόκριση και στις τρεις φάσεις.



ΜΑΘΗΜΑ 19^ο. ΙΣΤΟΡΙΑ: Η δασκάλα ζητάει από τις δύο ομάδες να δημιουργήσουν μια ιστορία που συμβαίνει στην ακρόπολη των Μυκηνών και που φαντάζονται, ότι έχουν δει και ζήσει τα δύο λιοντάρια στην πύλη του τείχους.

<i>1^η ΟΜΑΔΑ :</i>	
Τα παιδιά βρίσκονται στο εσωτερικό του σχήματος, που υπάρχει στο πάτωμα και αναπαριστάνει τη μυκηναϊκή ακρόπολη	<p>Δύο παιδιά αναπαριστάνουν τα λιοντάρια στην «πύλη» του «τείχους». Προαναγγέλλουν την άφιξη ξένου στρατού.</p> <p>Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστάνουν μέσα στο σχήμα διάφορους ρόλους, φρουρούς, τεχνίτες, το βασιλιά.</p> <p>Μόλις ακούν την άφιξη ξένου στρατού πηγαίνουν όλοι στα «τείχη» και είναι έτοιμοι να πολεμήσουν.</p>
<i>2^η ΟΜΑΔΑ :</i>	
<i>Έξω από το σχήμα που αναπαριστάνει μια μυκηναϊκή ακρόπολη τα παιδιά έχουν τοποθετήσει διάφορα πανιά, που αναπαριστάνουν τα σπίτια</i>	<p>Δύο παιδιά αναπαριστάνουν τα λιοντάρια στην «πύλη» του «τείχους». Τα «λιοντάρια» αναγγέλλουν την άφιξη ενός «αγγελιοφόρου». Ο «αγγελιοφόρος» μπαίνει στην «ακρόπολη» και πηγαίνει στο ανάκτορο του «βασιλιά».</p> <p>Του αφήνει «δώρα» και του λέει, ότι ο βασιλιάς της δικής του πόλης του ζητάει να φύγει, διαφορετικά θα κάνουν πόλεμο. Ο «βασιλιάς» αρνείται να φύγει. Ο «αγγελιοφόρος» φεύγει. Ο «βασιλιάς» λέει στους «φρουρούς» του να καλέσουν τους πολίτες να μπου μέσα στην ακρόπολη, γιατί θα αρχίσει πόλεμος. Οι «φρουροί», τους φωνάζουν.</p> <p>Τα παιδιά που είναι έξω από την «ακρόπολη» στα «σπίτια», μπαίνουν μέσα για να προφυλαχτούν.</p>

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή χωρίς προβλήματα.
Αυτοσχεδιασμοί:	Ενθουσιώδης ανταπόκριση στους κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συνολική συμμετοχή της τάξης.



ΜΑΘΗΜΑ 20^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Έχουν δημιουργηθεί τρεις ομάδες. Οι δύο πρώτες είναι τα «ψάρια και τα «μαλάκια-οστρακοειδή». Η δασκάλα τους λέει, ότι ενώ «... κολυμπούσαν ήρεμα στο βυθό, βλέπουν μπροστά τους να πέφτει από ψηλά ένα παράξενο αντικείμενο. ... το αντικείμενο αυτό θα τους ήταν πολύ χρήσιμο. Τι ήταν αυτό; Τι θα το έκαναν;». Στην τρίτη ομάδα τα «αμφίβια», λέει: «Στον κόσμο των αμφίβιων ήρθε μήνυμα για μια σπουδαία αποστολή που έπρεπε να φέρουν σε πέρας. Για την αποστολή αυτή θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την ικανότητά τους να ζουν και στο νερό και στη στεριά. Ποια ήταν αυτή η αποστολή. Τι έπρεπε να κάνουν; Θα τα κατάφερναν τελικά;».

1^η ΟΜΑΔΑ (τα «ψάρια»):

Τα παιδιά έχουν απλώσει ένα μπλε πανί στο χώρο, ως θάλασσα	Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τα ψάρια. Ένα άλλο αναπαριστάνει έναν άνθρωπο που κάνει κουπί. Ο «άνθρωπος» αρχίζει να κουνιέται έντονα και πέφτει μέσα στη «θάλασσα». Τα «ψάρια» μιλούν μεταξύ τους και λένε ότι πρέπει να σώσουν τον άνθρωπο. Τον τραβούν και τον βγάζουν στην ακτή. Λένε ότι δεν τους είναι χρήσιμος μέσα στη θάλασσα, έτσι πρέπει να τον γυρίσουν στην ξηρά.
--	---

2^η ΟΜΑΔΑ (τα «μαλάκια» και «οστρακοειδή»):

	Τα παιδιά αναπαριστάνουν μαλάκια και οστρακοειδή με την κίνησή τους. Ένα παιδί πετάει ένα μπουκάλι. Τα
--	--

	«μαλάκια» και «οστρακοειδή» πλησιάζουν και λένε, ότι μέσα στο μπουκάλι υπάρχει ένα μήνυμα. Το διαβάζουν. Το μήνυμα λέει, ότι σε λίγο θα έρθουν οι ψαράδες να τα ψαρέψουν. Τα «μαλάκια» και τα «οστρακοειδή» φεύγουν για να μην τα πιάσουν οι ψαράδες.
3^η ΟΜΑΔΑ (τα «αμφίβια»):	
<i>Τα παιδιά έχουν απλώσει ένα μπλε πανί στο χώρο, ως λίμνη</i>	Ένα παιδί αναπαριστάνει τη «σοφή κουκουβάγια». Καλεί ένα άλλο παιδί, που αναπαριστάνει ένα ταχυδρομικό περιστέρι. Του δίνει ένα μήνυμα να το πάει στα αμφίβια. Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τα αμφίβια. Διαβάζουν το μήνυμα που έστειλε η «σοφή κουκουβάγια», που λέει ότι οι άνθρωποι θα βάλουν έναν σωλήνα μέχρι τη λίμνη που ζουν, που θα βγάζει βρώμικα νερά. Τα αμφίβια κάνουν συμβούλιο και αποφασίζουν, ότι μόλις μπει ο σωλήνας θα βγουν από το νερό, θα τον τραβήξουν έξω και θα τον σπάσουν. Ένα παιδί αναπαριστάνει τον άνθρωπο που τοποθετεί το σωλήνα (ένα μαύρο πανί). Τα «αμφίβια» δείχνουν ότι υποφέρουν. Βγάνουν από το νερό και σπάνε το «σωλήνα».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

<i>Σωματική έκφραση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Επικοινωνία της ομάδας:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Συνεργασία:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Ανταποκρίθηκαν με άνεση στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς.
<i>Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:</i>	Συμμετείχε όλη η ομάδα. Πολύ καλή ανταπόκριση στα ερωτήματα της β' φάσης.



ΜΑΘΗΜΑ 21^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Κάποτε, σε ένα βράχο που βρίσκονταν έξω από μια σπηλιά, βρέθηκαν χαραγμένες μορφές εντόμων με κάποια σύμβολα δίπλα. Είναι αυτά που βρίσκονται σχεδιασμένα στα χαρτιά που σας έδωσα. Για χρόνια οι επιστήμονες προσπαθούν να καταλάβουν τι σημαίνουν αυτά τα σύμβολα. Τι να σημαίνουν, άραγε; Ποια ιστορία θέλουν να διηγηθούν;».

1^η ΟΜΑΔΑ (σχέδιο: μυρμήγκι, θάλασσα):

<p>Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει ένα πανί και μαξιλάρια ως μυρμηγκοφωλιά</p>	<p>Κάποια παιδιά αναπαριστούν τα μυρμήγκια. Συζητούν μεταξύ τους, ότι πρέπει να γεμίσουν τις αποθήκες τους για το χειμώνα. Εμφανίζονται δύο παιδιά, που αναπαριστούν τους σκορπιούς. Λένε, ότι θα κυνηγήσουν μυρμήγκια για να τα φάνε. Οι «σκορπιοί» κυνηγούν τα «μυρμήγκια». Ξαφνικά, ένα παιδί εμφανίζεται κρατώντας ένα μπλε πανί φωνάζοντας, ότι έρχεται πλημμύρα. Καλύπτει τους δύο «σκορπιούς». Τα «μυρμήγκια» λένε χαρούμενα, ότι ευτυχώς που ήρθε η πλημμύρα και έδωσε τους σκορπιούς.</p>
--	--

2^η ΟΜΑΔΑ (σχέδιο: σκορπιός, ιστός αράχνης):

	<p>Δύο παιδιά κρατάνε ένα πανί ως ιστό αράχνης. Ένα παιδί αναπαριστάνει το σκορπιό. Προσπαθεί να περάσει τον ιστό της αράχνης, αλλά εγκλωβίζεται. Προσπαθεί να ελευθερωθεί. Φωνάζει βοήθεια και έρχονται δύο παιδιά που αναπαριστούν τα πουλιά. Τον τραβούν και τον ελευθερώνουν.</p>
--	---

3^η ΟΜΑΔΑ (σχέδιο: πεταλούδα, κύκλος):

	<p>Μερικά παιδιά αναπαριστούν τα λουλούδια. Ένα παιδί αναπαριστάνει την πεταλούδα. Δείχνει στεναχωρημένη και λέει, ότι δεν έχει χρώματα. Πάει στο «σοφό σκορπιό» που τον αναπαριστάνει ένα άλλο παιδί. Τον ρωτάει τι να κάνει για να βρει χρώματα για τα φτερά της. Ο «σοφός σκορπιός» της λέει, ότι μπορεί να πάρει χρώματα από τα λουλούδια. Η «πεταλούδα» φεύγει και πάει στα «λουλούδια». Τα «λουλούδια» της δίνουν τα χρώματά τους, που τα αναπαριστούν με χρωματιστά πανιά. Η «πεταλούδα» τα βάζει στα φτερά της και πετά χαρούμενη.</p>
--	--

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

<p>Σωματική έκφραση:</p>	<p>Πολύ καλή.</p>
<p>Επικοινωνία της ομάδας:</p>	<p>Πολύ καλή.</p>

<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Πολύ καλή ανταπόκριση.
<i>Συνεργασία:</i>	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετοχή όλης της ομάδας. Πολύ καλή ανταπόκριση στα ερωτήματα.



ΜΑΘΗΜΑ 22^ο : ΙΣΤΟΡΙΑ: Η δασκάλα δίνει ένα χαρτί σε κάθε ομάδα που καθένα έχει γραμμένες τρεις διαφορετικές λέξεις:

- 1^η ομάδα - 1^ο χαρτί: πολεμιστής, γενναίος, Μυκηναϊός.
- 2^η ομάδα - 2^ο χαρτί: πολύχρυσες, αυστηρές, βασιλικές.
- 3^η ομάδα - 3^ο χαρτί: βασιλιάς, βαρετός, λαός.

Κάθε ομάδα με τις τρεις αυτές λέξεις δημιουργεί ένα κείμενο, ποίημα, ή τραγούδι και βρίσκει τον τρόπο που θα το παρουσιάσει.

1^η ΟΜΑΔΑ (λέξεις: πολεμιστής, γενναίος, Μυκηναϊός):

Τα παιδιά στέκονται στη σειρά και τραγουδούν	Ο πολεμιστής, ο γενναίος, ο Μυκηναϊός, ο Αχιλλέας, πολέμησε και νίκησε τον Έκτορα, τον τρώω, ολέω, ολέω, ολέω.
--	--

2^η ΟΜΑΔΑ (λέξεις: πολύχρυσες, αυστηρές, βασιλικές):

Τα παιδιά στέκονται στη σειρά. Καθένα απαγγέλει ένα δίστιχο	Πολύχρυσες, πολύχρυσες, είναι οι βασιλικές στολές. Ο βασιλιάς, ο βασιλιάς, ντύνεται ηρωικά. Ηρωικά, ηρωικά, βγάζουμε τραγούδια πολλά. Πολύχρυσες, πολύχρυσες, είναι τα κοσμήματα της βασίλισσας. Πολύχρυσες, βασιλικές, ηρωικές στολές.
---	---

3^η ΟΜΑΔΑ (λέξεις: βασιλιάς, βαρετός, λαός):

Τα παιδιά στέκονται στη σειρά και τραγουδούν	Ο πιο καλός ο βασιλιάς, ήμουν εγώ στις Μυκήνες, και ο λαός ο βαρετός, δε μ' άκουγε καθόλου.
--	---

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχε όλη η ομάδα. Εργάστηκαν με πολύ ενθουσιασμό για το νέο τρόπο παρουσίασης.



ΜΑΘΗΜΑ 23^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε 3 ομάδες. Ζητάει από κάθε ομάδα να βρει δέκα λέξεις και δέκα κινήσεις, για να εκφράσουν αυτά που άκουσαν και συζητήθηκαν.

1^η ΟΜΑΔΑ :	
Ένα παιδί λέει τις λέξεις και τα υπόλοιπα αντιδρούν ανάλογα ως ζώα	Αγκάθια, νύχια, τρέξιμο, δόντια, ράμφος, μελάνι, κέρατα, πονηρός, καβούκι, όστρακο.
2^η ΟΜΑΔΑ :	
Τα παιδιά στέκονται στη σειρά. Εκφωνούν τις λέξεις όλα μαζί και κάνουν ανάλογες κινήσεις επιτόπου	Όπλο, χρώμα, νύχια, σπίτι, αγκάθια, δόντια, μυαλό, εγκέφαλος, μελάνι, πόδια, τρέξιμο.

3^η ΟΜΑΔΑ:

Τα παιδιά στέκονται στη σειρά και εκφωνούν όλα μαζί

Τρέξιμο, καβούκι, χρώμα, στόμα, νύχια, μυαλό, αγκάθια, φτερά, κέρατα, δηλητήριο.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Στην παρουσίαση της γ' φάσης τα παιδιά έδειξαν εξαιρετική ανταπόκριση.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πάρα πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	-
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχε όλη η τάξη. Πολύ καλή ανταπόκριση στις ερωτήσεις της β' φάσης.



ΜΑΘΗΜΑ 24^ο.ΙΣΤΟΡΙΑ: Έχουν δημιουργηθεί τρεις ομάδες. Κάθε παιδί γράφει μια λέξη, στη «Γραμμική Β» δημιουργώντας, έτσι, κάθε ομάδα, μια «πλάκα γραφής Γραμμικής Β'». Με τις λέξεις αυτές, συνθέτουν μια ιστορία.

1^η ΟΜΑΔΑ :

Κάποια παιδιά κάθονται σε σχήμα ημικύκλιου και αναπαριστάνουν Μυκηναϊούς, που τρώνε και πίνουνε. Εμφανίζεται ένα παιδί που αναπαριστάνει τον αοιδό. Ο «αοιδός» τραγουδάει. Οι «Μυκηναϊοί» κλείνουν τα αυτιά τους και του λένε να φύγει, γιατί τραγουδάει απαίσια. Εκείνος δεν φεύγει. Σηκώνονται και τον διώχνουν με το ζόρι. Γυρίζουν και κάθονται ξανά στην προηγούμενη θέση ευχαριστημένοι.

2^η ΟΜΑΔΑ :

Τα παιδιά αναπαριστάνουν τους πολεμιστές. Δείχνουν,

	<p>ότι κρατούν σπαθιά και ασπίδες. Οι «πολεμιστές» με τις κινήσεις τους αναπαριστούν, ότι πολεμούν μεταξύ τους. Κάποιοι πέφτουν κάτω και οι υπόλοιποι φωνάζουν ότι νίκησαν.</p>
3^η ΟΜΑΔΑ	
<p>Τα παιδιά με μαξιλάρια έχουν σχηματίσει ένα ημικύκλιο, ως τάφο</p>	<p>Τα παιδιά αναπαριστούν τους Μυκηναϊούς. Προχωρούν προς τον «τάφο», δείχνοντας ότι κρατάνε στα χέρια διάφορα αντικείμενα. Συζητούν μεταξύ τους και λένε ότι έφτιαξαν μια ωραία μάσκα για το νεκρό και ότι του κρατούν αγαπημένα του αντικείμενα. Τα αφήνουν ένα ένα στον «τάφο», τον κλείνουν και φεύγουν.</p>

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχε όλη η ομάδα.



ΜΑΘΗΜΑ 25^ο : ΙΣΤΟΡΙΑ: Η δασκάλα ζητά από τις ομάδες να τρεις λύσεις τουλάχιστον, σε κάποια προβλήματα που αντιμετώπισαν οι Μυκηναίοι. Ορίζει το πρόβλημα στην κάθε ομάδα χωριστά:

- 1^η ομάδα:
«Ένας Μυκηναϊός γλύπτης έφτιαξε στο εργαστήριό του ένα μεγάλο και πολύ βαρύ άγαλμα, που προοριζονταν να στολίζει το ανάκτορο. Πώς, όμως θα μετακινούνταν ένα τόσο μεγάλο και βαρύ άγαλμα, από το εργαστήριο του γλύπτη μέχρι το ανάκτορο;».
- 2^η ομάδα:

«Την εποχή του μυκηναϊκού πολιτισμού, υπήρχε ένα χρυσό κύπελο. Ήταν στολισμένο με πολύτιμους λίθους και ήταν πάρα πολύ όμορφο. Το κύπελο αυτό όλοι οι βασιλιάδες το ήθελαν. Ήταν, όμως, κλεισμένο μέσα σε έναν κλειστό χώρο. Ήταν πάρα πολύ δύσκολο να μπει κάποιος. Όσοι κι αν προσπάθησαν απέτυχαν. Ο βασιλιάς των Μυκηνών αποφάσισε να δοκιμάσει και ο ίδιος. Πώς, όμως, θα τα κατάφερνε;».

- 3^η ομάδα:

Οι Μυκηναϊοί έρχονταν σε πολεμική σύγκρουση για πολλά χρόνια με μια μη συμμαχική πόλη. Αιτία αυτών των πολεμικών συγκρούσεων ήταν μια πηγή που ανάβλυζε πεντακάθαρο νερό. Τι θα μπορούσε να γίνει για να σταματήσουν οι συγκρούσεις και να ζήσουν όλοι ειρηνικά;».

1^η ΟΜΑΔΑ (λύσεις για το βαρύ άγαλμα):

Τα παιδιά αναπαριστάνουν τις λύσεις που βρήκαν.

1^η λύση:

Ένα παιδί αναπαριστάνει το άγαλμα. Προσπαθούν οι υπόλοιποι να το σηκώσουν, όμως, δεν μπορούν. Φέρνουν σκοινιά (πανιά) και το δένουν. Το μετακινούν σιγά σιγά.

2^η λύση:

Ένα παιδί αναπαριστάνει το άγαλμα. Τα υπόλοιπα παιδιά δείχνουν, ότι δεν μπορούν να το σηκώσουν. Σκέφτονται να φέρουν έναν ελέφαντα για να το σπρώξει.

Ένα παιδί αναπαριστάνει τον ελέφαντα. Σπρώχνει με την «προβοσκίδα» του το άγαλμα και το μετακινεί.

2^η ΟΜΑΔΑ (λύσεις για το πολύτιμο κύπελο):

Τα παιδιά με μαξιλάρια, έχουν «χτίσει» έναν κλειστό χώρο. Μέσα τοποθετούν ένα πανί, ως κύπελο

1^η λύση:

Ένα παιδί αναπαριστάνει τον βασιλιά των Μυκηνών. Κάθεται σε ένα «θρόνο». Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστάνουν τους φρουρούς του.

Ο «βασιλιάς» δίνει εντολή στους φρουρούς του να πάνε εκεί που είναι κλεισμένο το πολύτιμο κύπελο και να του το φέρουν. Οι «φρουροί» πηγαίνουν στον κλειστό χώρο. Αποφασίζουν να τον γκρεμίσουν. Τον γκρεμίζουν, παίρνουν το «κύπελο» και το πηγαίνουν στο «βασιλιά».

2^η λύση:

Οι «φρουροί» πηγαίνουν στον κλειστό χώρο. Αποφασίζουν να σκάψουν ένα τούνελ κάτω από τη γη, που να οδηγεί στον χώρο που είναι το πολύτιμο κύπελο. «Σκάβουν» το «τούνελ» και καταφέρνουν να πάρουν το «κύπελο». Το πηγαίνουν στο «βασιλιά».

3^η λύση:

Οι «φρουροί» του «βασιλιά» ανακαλύπτουν ένα υπόγειο ποτάμι, που οδηγεί στον κλειστό χώρο. Κολυμπούν και φτάνουν στον χώρο, παίρνουν το «κύπελο».

3^η ΟΜΑΔΑ (λύσεις για την πολεμική σύρραξη):

Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει ένα μπλε πανί, που αναπαριστάει την πηγή

1^η λύση:

Τα παιδιά αναπαριστούν τους πολεμιστές των δύο πόλεων. Κάθονται σε κύκλο και συζητούν. Αποφασίζουν να χωρίσουν την πηγή σε δύο μέρη και να λήξει ο πόλεμος. Χωρίζουν την «πηγή» σε δύο μέρη. Αναπαριστούν, ότι παίρνουν «νερό» και οι δύο πόλεις.

2^η λύση:

Τα παιδιά που αναπαριστούν τους Μυκηναϊούς πολεμιστές καλούν τους αντιπάλους τους, στην «πηγή». Τους λένε ότι αποφάσισαν να τους δίνουν μια ποσότητα νερού κάθε μέρα, για να σταματήσει η πολεμική σύρραξη. Οι «αντίπαλοι» συμφωνούν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχαν όλα τα παιδιά.



ΜΑΘΗΜΑ 26^ο : ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Τα παιδιά έχουν χωριστεί σε τέσσερις ομάδες. Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «... Μετά, όμως, από εκατομμύρια χρόνια πώς θα είναι ο άνθρωπος; Θα έχει την ίδια όψη όπως σήμερα; Θα επικοινωνεί με την ομιλία; Θα γερνάει; Και η γη μας; Θα είναι η ίδια, όπως τη γνωρίζουμε σήμερα; Τι θα κάνουν οι άνθρωποι πάνω της; Πώς θα ζουν; Το ίδιο όπως σήμερα;».

Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία, που δείχνει τη ζωή του ανθρώπου στο μέλλον.

1 ^η ΟΜΑΔΑ :	<p>Τα παιδιά κινούνται στο χώρο γλιστρώντας. Λένε, ότι είναι βράδυ και κάθε βράδυ η γη γεμίζει πάγους. Πρέπει να πάνε στο σπίτι τους, που έχει κανονική θερμοκρασία και να κοιμηθούν. Λένε, ότι κάθε πρωί λιώνουν οι πάγοι.</p>
2 ^η ΟΜΑΔΑ :	<p>Ένα παιδί κάνει τον αφηγητή. Αυτά που λέει, τα υπόλοιπα παιδιά τα αναπαριστούν.</p> <p>«Στη γη κάνει πάντα ζέστη».</p> <p>Τα παιδιά κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν ότι ζεσταίνονται.</p> <p>«Οι άνθρωποι δεν μιλάνε, συνεννοούνται με νοήματα».</p> <p>Τα παιδιά αναπαριστούν ότι επικοινωνούν με τη νοηματική γλώσσα.</p> <p>«Τα παιδιά δεν έχουν παιχνίδια να παίξουν».</p> <p>Τα παιδιά κάθονται λυπημένα στο έδαφος.</p> <p>«Οι άνθρωποι κουβαλούν νερό από το Βόρειο Πόλο για να πιούν, γιατί μόνο εκεί έχει».</p> <p>Τα παιδιά αναπαριστούν ότι πίνουν νερό.</p> <p>«Μια μέρα άρχισε να φυσάει δυνατός αέρας και σκεπάζει τις πόλεις και τους ανθρώπους με άμμο. Οι άνθρωποι εξαφανίζονται».</p> <p>Τα παιδιά αναπαριστούν με το σώμα ότι τα μετακινεί ο άνεμος, πέφτουν κάτω και μένουν ακίνητα.</p>
3 ^η ΟΜΑΔΑ :	<p>Δύο παιδιά κάνουν τους αφηγητές. Όση ώρα μιλάνε τα υπόλοιπα παιδιά κάθονται κάτω και αναπαριστούν πως εργάζονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.</p> <p>Το ένα παιδί λέει:</p> <p>«Δεν υπάρχουν σχολεία. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά κεφάλια ο καθένας. Μοιάζουν με εξωγήινους. Μπορείς να περάσεις από μέσα τους. Έχουν ηλεκτρονικό εγκέφαλο. Κάποιος τους τον προγραμματίζει».</p> <p>Το άλλο παιδί λέει:</p> <p>«Υπάρχουν ρολόγια με οθόνη που έχουν λείζερ. Οι άνθρωποι έχουν υπερφυσικές δυνάμεις. Δεν πεθαίνουν ποτέ. Η γη μεγαλώνει για να τους χωρέσει όλους».</p>
4 ^η ΟΜΑΔΑ :	<p>Ένα παιδί κάνει τον αφηγητή. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστούν αυτά που λέει.</p> <p>Το παιδί αφηγητής λέει:</p> <p>«Οι άνθρωποι μεγαλώνουν γρήγορα. Όμως, δεν πεθαίνουν. Υπάρχουν ιπτάμενα σκέιτ-μπορντ και κομπιούτερ με οθόνες. Κάνει πάντα πολύ ζέστη. Τα σπίτια είναι πολύ ψηλά».</p>

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλός συντονισμός
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Ανταποκρίθηκαν πολύ καλά σε όλες τις ερωτήσεις.



ΜΑΘΗΜΑ 2^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Όλες οι αισθήσεις είναι πολύ σημαντικές για τον άνθρωπο. Όμως, πώς θα ήταν η ζωή μας χάναμε μια από τις πέντε; Τι θα συνέβαινε; Πώς θα ζούσαμε;». Κάθε παιδί επιλέγει ποια αίσθηση αποφασίζει να λείπει και κάθεται στο αντίστοιχο πανί. Δημιουργούν μια ιστορία, που δείχνει πώς θα μπορούσε να ζουν χωρίς μια αίσθηση.

1^η ΟΜΑΔΑ (όραση):

Τα παιδιά κινούνται στο χώρο αναπαριστώντας τους τυφλούς. Σκοντάφτουν ο ένας πάνω στον άλλο. Μιλούν μεταξύ τους και λένε, ότι ψάχνουν διάφορα αντικείμενα και δεν τα βρίσκουν. Λένε, ότι δεν αντέχουν να ζουν άλλο έτσι. Πρέπει να βρουν μια λύση. Αποφασίζουν να πάνε στο γιατρό. Ένα παιδί αναπαριστάνει το γιατρό. Τους λέει, ότι πρέπει να κάνουν εγχείρηση για να γίνουν καλά. Φεύγουν.

2^η ΟΜΑΔΑ (ακοή):

Ένα παιδί αναπαριστάνει κάποιον που δεν ακούει. Τα υπόλοιπα παιδιά είναι γύρω του και του λένε διάφορα. Τον ρωτούν πώς τον λένε, από πού ήρθε, τι θέλει. Καταλαβαίνουν ότι δεν ακούει. Σκέφτονται να τον πάνε στο γιατρό για να τον κάνει καλά. Τον παίρνουν και φεύγουν.

3^η ΟΜΑΔΑ (γεύση):

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο και αναπαριστάνουν ότι παίρνουν κάτι από το έδαφος και το τρώνε. Ξαφνικά, δείχνουν, ότι τρώνε κάτι και αρχίζει να πονάει η κοιλιά τους. Πέφτουν κάτω και δείχνουν να πονάνε.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Παρόλο που η διάρκεια ήταν δύο διδακτικές ώρες είχαν πολύ καλή αυτοσυγκέντρωση σε όλες τις φάσεις.
Συνεργασία:	Πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	-
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχε όλη η τάξη. Απάντησαν ικανοποιητικά σε όλες τις ερωτήσεις.



ΜΑΘΗΜΑ 28^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Αν η «τροφική αλυσίδα», φυτά – ζώα- άνθρωποι, σπάσει και κάποια μέρα εξαφανιστούν από τη γη όλα τα φυτά, τι θα συμβεί;».

1^η ΟΜΑΔΑ (τα «φυτά»):

Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τα ζώα. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστάνουν τους ανθρώπους. Οι «άνθρωποι» κυνηγάνε, πιάνουν τα «ζώα» και τα «τρώνε». Αφού εξαφανίζουν όλα τα «ζώα», αρχίζουν να πεινάνε. Δεν έχουν τι άλλο να φάνε. Ένας από τους «ανθρώπους» λέει, ότι τώρα, αφού δεν έχουν ζώα να φάνε, θα πρέπει να γίνουν ανθρωποφάγοι.

2^η ΟΜΑΔΑ (τα «ζώα»):

Τα παιδιά αναπαριστάνουν τα ζώα. Κυνηγάνε το ένα το

	άλλο, αρχίζουν να «τρώνε» το ένα το άλλο, ώσπου πέφτουν όλα κάτω.
3^η ΟΜΑΔΑ (οι «άνθρωποι»):	
<i>Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει ένα μπλε πανί, ως θάλασσα</i>	Κάποια παιδιά αναπαριστάνουν τους ανθρώπους. Δείχνουν ότι δεν μπορούν να αναπνεύσουν και ότι πνίγονται. Λένε να πάνε να ζήσουν μέσα στη θάλασσα, αλλά θα έπρεπε να έχουν βράγχια. Κάποια άλλα παιδιά αναπαριστάνουν τους επιστήμονες. Οι «άνθρωποι» πηγαίνουν σε αυτούς και τους λένε, ότι πρέπει να κατασκευάσουν τεχνητά βράγχια, για να μπορέσουν να ζήσουν μέσα στη θάλασσα, αφού χωρίς φυτά ο αέρας είναι ελάχιστος στη γη. Οι «επιστήμονες» τα κατασκευάζουν. Όλοι πηγαίνουν στη «θάλασσα» (πανί) να ζήσουν.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

<i>Σωματική έκφραση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Επικοινωνία της ομάδας:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Συνεργασία:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Πολύ καλή ανταπόκριση.
<i>Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:</i>	Συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Απάντησαν ικανοποιητικά σε όλες τις ερωτήσεις της β' φάσης.



ΜΑΘΗΜΑ 29^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία που να δείχνει λύσεις που βρήκαν, για προβλήματα του περιβάλλοντος. Η ομάδα «αέρας», πώς να μη μολύνεται ο αέρας, η ομάδα «χώμα», πώς να μη μολύνεται το χώμα και να καταστρέφονται τα δάση και η ομάδα «νερό» πώς να μη μολύνεται το νερό.

1^η ΟΜΑΔΑ (ο «αέρας»):	
	“Ένα παιδί κάθεται σε ένα σημείο και αναπαριστάνει ότι γράφει. Ένα άλλο, σε άλλο σημείο αναπαριστάνει ότι

	<p>κόβει με τσεκούρι ξύλα. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστάνουν με την κίνηση και τη φωνή τους τον αέρα. Ο «αέρας» πηγαίνει στο παιδί που γράφει και του λέει, ότι θα πρέπει να σταματούν ανά διαστήματα τα εργοστάσια, για να μη τον μολύνουν. Μετά πηγαίνει στον «άνθρωπο» που «κόβει δέντρα» και του λέει να σταματήσει να κόβει δέντρα, γιατί αλλιώς θα εξαφανιστεί ο άνεμος και κανείς δεν θα μπορεί να αναπνέει.</p>
2^η ΟΜΑΔΑ (το «χώμα»):	
	<p>Ένα παιδί, αναπαριστάνει ότι κρατάει ένα χαρτί και το διαβάζει. Λέει ότι αυτό το χαρτί γράφει μια εντολή, που λέει ότι όταν ραντίζουν οι αγρότες τα φυτά να βάζουν νάιλον στο χώμα, για να μην πηγαίνει παντού το φάρμακο που ραντίζουν και το απορροφά το χώμα. Τα υπόλοιπα παιδιά αναπαριστάνουν, ότι απλώνουν το νάιλον στο χώμα και μετά ραντίζουν.</p>
3^η ΟΜΑΔΑ (το «νερό»):	
<p>Τα παιδιά απλώνουν στο χώρο ένα μπλε πανί που αναπαριστάνει τη θάλασσα</p>	<p>Κάποια παιδιά αναπαριστάνουν πάνω στο μπλε πανί τα ψάρια. Συζητούν μεταξύ τους για τη μόλυνση του νερού. Αποφασίζουν να φωνάξουν βατραχανθρώπους για να την καθαρίσουν. Οι «βατραχάνθρωποι» έρχονται και κάνουν πως καθαρίζουν το νερό. Τα «ψάρια» τους λένε να στείλουν μήνυμα στους ανθρώπους, πως πρέπει να φτιάχνουν βόθρους στα σπίτια τους για να μη λερώνεται η θάλασσα.</p>

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή
Επικοινωνία της ομάδας:	Πολύ καλή.
Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνεργασία:	Πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική	Συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Ανταποκρίθηκαν στα

ανταπόκριση της ομάδας:

ερωτήματα ικανοποιητικά.



ΜΑΘΗΜΑ 30^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα λέει: «Υπάρχει ένας μύθος που λέει, ότι κάποτε η μέρα και η νύχτα ήταν μαζί. Ώσπου, κάτι συνέβη και χωρίστηκαν. Και από τότε η μέρα τρέχει να συναντήσει τη νύχτα και η νύχτα τρέχει να συναντήσει τη μέρα. Αν μπορούσε ποτέ να συμβεί αυτό, δηλαδή, τελικά, να συναντηθούν η μέρα και η νύχτα, και να είχαμε μέρα και νύχτα μαζί, πώς θα ήταν ο κόσμος μας; Πώς θα ζούσαν οι άνθρωποι, τα ζώα, τα φυτά;».

1^η ΟΜΑΔΑ :

Ένα παιδί αναπαριστάνει τον ήλιο στη μια άκρη του χώρου. Ένα άλλο παιδί αναπαριστάνει τη σελήνη στην άλλη άκρη του χώρου. Περπατούν γύρω γύρω στο χώρο, χωρίς να πλησιάζουν ο ένας τον άλλον. Τα υπόλοιπα παιδιά πηγαίνουν στον «ήλιο» και του δίνουν ένα «τηλέφωνο». Μετά πηγαίνουν και στη «σελήνη» και της δίνουν άλλο ένα «τηλέφωνο». Ο «ήλιος» παίρνει «τηλέφωνο» τη «σελήνη» και της λέει, ότι αφού δεν μπορούν να είναι μαζί θα μπορούν να μιλάνε από το τηλέφωνο.

2^η ΟΜΑΔΑ :

Τα παιδιά έχουν τοποθετήσει ένα μαύρο πανί στο χώρο, που αναπαριστάνει τη νύχτα και ένα μπλε, που αναπαριστάνει τη μέρα

Τα παιδιά αναπαριστάνουν τους ανθρώπους. Βρίσκονται πάνω στο μπλε πανί και δείχνουν να κάνουν διάφορες δουλειές. Κάποιο παιδί λέει ότι νυστάζει και ότι θα πάει στη νύχτα να κοιμηθεί λιγάκι. Πηγαίνει στο μαύρο πανί και ξαπλώνει. Τα υπόλοιπα συνεχίζουν να κάνουν διάφορες δουλειές. Το παιδί που κοιμόταν στο χώρο της νύχτας ξυπνάει, σηκώνεται και ξαναπηγαίνει στο μπλε πανί, όπου αρχίζει να δουλεύει. Το ίδιο κάνουν και άλλα παιδιά.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:

Πολύ καλή.

Επικοινωνία της ομάδας:

Πολύ καλή.

Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:	Πολύ καλή.
Συνεργασία:	Πολύ καλή.
Αυτοσχεδιασμοί:	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχε όλη η τάξη. Τα παιδιά έδειξαν δυσκολία στις ερωτήσεις της β' φάσης.



ΜΑΘΗΜΑ 31^ο. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Η δασκάλα ζητά από τις ομάδες να εντοπίσουν ένα πρόβλημα, που μπορεί να υπάρχει στο παρόν και να δείξουν, πώς οι άνθρωποι θα μπορούσαν να το αντιμετωπίσουν στο μέλλον.

1^η ΟΜΑΔΑ (το «παρελθόν»):	
	<p>Δύο παιδιά αναπαριστάνουν τους ανθρώπους. Λένε ότι δεν έχουν κόκαλα στα γόνατα και δεν μπορούν να περπατήσουν.</p> <p>Κάποια άλλα παιδιά αναπαριστάνουν τους γιατρούς. Πηγαίνουν στους «ανθρώπους», που δεν μπορούν να περπατήσουν και αναπαριστάνουν ότι τους εγχειρίζουν. Οι «άνθρωποι» γίνονται καλά και περπατούν χαρούμενοι. Λένε ευχαριστώ στους «γιατρούς».</p>
2^η ΟΜΑΔΑ (το «μέλλον»):	
	<p>Τα παιδιά αναπαριστάνουν τους ανθρώπους που κοιμούνται. Όταν ξυπνούν λένε, ότι ο αέρας είναι γεμάτος μικρόβια από την τρύπα του όζοντος. Βάζουν «μάσκες» για να μπορούν να αναπνεύσουν.</p> <p>Μαζεύονται για να αποφασίσουν τι θα κάνουν. Λένε ότι πρέπει να πετάξουν μια βόμβα και να καταστρέψουν όλα τα εργοστάσια, ώστε να μη βγάζουν πια καυσαέριο. Μετά θα πρέπει να φυλακίσουν το καυσαέριο σε ειδικούς πυραύλους και να τους στείλουν στο διάστημα. Έτσι θα είναι καθαρός ο αέρας της γης.</p> <p>Όλοι μαζί φεύγουν.</p>

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σωματική έκφραση:	Πολύ καλή.
-------------------	------------

<i>Επικοινωνία της ομάδας:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση:</i>	Πολύ καλή.
<i>Συνεργασία:</i>	Πολύ καλή.
<i>Αυτοσχεδιασμοί:</i>	Πολύ καλή ανταπόκριση.
Συνολική ανταπόκριση της ομάδας:	Συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Σε κάποιες από τις ερωτήσεις που αφορούσαν την έννοια του χρόνου τα παιδιά είχαν δυσκολία στο να απαντήσουν.

*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΤΕΣΤ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ

6.1. Απαντήσεις των μαθητών στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Τα ευρήματα της έρευνας αναφέρονται στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

Οι απαντήσεις της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης ήταν πολλές και ποικίλες. Παρακάτω, αναφέρονται οι κατηγορίες των ιδεών, όπως αναπτύχθηκαν κατά τη βαθμολόγηση του τεστ, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά. Επίσης, παρουσιάζονται και κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις, ανά κατηγορία. Ακόμη, αναφέρονται, ενδεικτικά, μερικές από τις πρωτότυπες ιδέες.

A) Επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις». Ερωτήματα: α) εφημερίδα β) κονσερβοκούτι

Οι απαντήσεις των μαθητών για τη χρήση της εφημερίδας κατηγοριοποιήθηκαν σε 13 κατηγορίες. Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες αυτές ήταν οι παρακάτω:

1. Μέσο ειδησεογραφίας και ενημέρωσης.	8. Ως μέρος ενδυμασίας
2. Μετασχηματισμοί	9. Μέσο ανάπτυξης σχολικών δεξιοτήτων
3. Πρώτη ύλη για καλλιτεχνική έκφραση	10. Ως γραφική ύλη
4. Χρήση της εφημερίδας ως δοχείο	11. Μέσο για διασκέδαση και παιχνίδι
5. Μέσο καθαριότητας	12. Ως καύσιμη ύλη
6. Για διάφορες δραστηριότητες	13. Για τύλιγμα
7. Ως κάλυμμα	

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών και των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Μέσο ειδησεογραφίας και ενημέρωσης	-μαθαίνουμε τα νέα, να βρω μικρές αγγελίες, να δω τα αθλητικά, να δω βιβλία, να βλέπουμε διαφημιστικά, να βλέπουμε τι πρόγραμμα έχει η τηλεόραση, αν έχει θέατρο, αν χάθηκε κανένα παιδί, αν έχει πουθενά πόλεμο, αν έχει γίνει σεισμός κάπου, αν συμβαίνει κάτι επείγον, να βρούμε σπίτι, να δούμε τα μαγαζιά, τα μπαρ, τα σούπερ μάρκετ, τα βιβλιοπωλεία.
2. Μετασχηματισμοί	- να την κάνουμε χάρτινα αυτοκινητάκια, σημαία, για να φτιάχνουμε ψεύτικα λουλούδια, να φτιάξουμε βάρκα, ένα ειδώλιο να το στολίσουμε, να την κάνουμε σαΐτα για να την πετάμε, να την κάνουμε αεροπλάνο, άνθρωπο για στόλισμα, κούκλα για παιχνίδι, ψεύτικο παγωτό για παιχνίδι, διάφορα ζώα για στολισμό ή παιχνίδι, φρούτα για στολισμό, λαχανικά για στολισμό ή παιχνίδι, για να φτιάχνουμε χειροτεχνίες, να την κάνουμε χαρτοπόλεμο, σκοινί, διαστημόπλοιο, χριστουγεννιάτικο στολίδι, κρεβάτι για κούκλες, ξίφος για ξιφομαχία, βεντάλια, χάρτινο χάρακα, χάρτινο σπιτάκι, ψεύτικα λεφτά, χάρτινη μπάλα, χαρταετό, να την κάνουμε σχήματα, κορώνα, ντοσιέ για αυτοκόλλητα, αβγό, χάρτινο πλακάκι, αστεράκια, να την κάνουμε ένα χάρτινο φιόγκο, χάρτινα γυαλιά, χάρτινο ρολόι, χάρτινα τανκς, σκηνή.
3. Πρώτη ύλη για καλλιτεχνική έκφραση	- να ζωγραφίσουμε επάνω, να φτιάξουμε αφίσα, μάσκα, ένα σκηνικό, να φτιάξουμε σχέδια, να την κάνουμε κάρτα, να τη βάψουμε.
4. Χρήση της εφημερίδας ως δοχείο	να την κάνουμε κουμπάρα για τα λεφτά μας, χωνάκι για να βάζουμε παγωτό, γλάστρα για να φυτέψουμε, να την κάνουμε ένα χάρτινο ποτήρι, κασετίνα, κουτί, μια μικρή χάρτινη θήκη, μια

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
5. Μέσο καθαριότητας	<p>χάρτινη τσάντα, καλάθι, κουβαδάκι, μπουκάλι, βάζο για λουλούδια</p> <p>-για να σκουπίζουμε, για να σκουπίζουμε τα μωρά, για να καθαρίζουμε το αυτοκίνητο, να σκουπίζουμε τα πιάτα, το θρανίο, να την κάνουμε πετσέτα να σκουπιζόμαστε, για να σκουπιζόμαστε όταν δεν έχουμε χαρτί, μπορούμε να σκουπίζουμε τα τζάμια με την εφημερίδα, χαρτί για μύξες, φαράσι όταν σκουπίζουμε.</p>
6. Για διάφορες δραστηριότητες	<p>- να την κάνουμε μυγοσκοτώστρα, να κόψουμε φωτογραφίες και να τις κολλάμε στο δωμάτιο, μπορώ να δέρνω με αυτή, μπορούμε να σβήνουμε τον πίνακα, για να βλέπουμε εικόνες, για να βάζουμε αγγελίες, να την πουλήσω, όταν βλέπω εφημερίδες στο δρόμο τις ανακυκλώνω, να την κάνουμε χαρτόνι, χαρτί, μπορούμε να βάλουμε πολλές εφημερίδες για σκι.</p>
7. Ως κάλυμμα	<p>- για να κρύψουμε ένα παράθυρο, να την κάνουμε τραπεζομάντιλο για να μη λερώνεται το τραπέζι, χαλί όταν βάφουμε για να μη λερώσουμε, χαλί για να πατάμε, να την κάνουμε χαλί για να σκουπίζουμε τα πόδια μας, για να σκεπάσουμε κάτι, για να κλείσουμε το παράθυρο για τζάμι, να τη βάλουμε στα θρανία για να μη λερώνουμε, αν κάνει μια τρύπα στον τοίχο κολλάμε μια εφημερίδα, να την απλώσουμε για να κάτσουμε, να τη φορέσουμε όταν κρυώνουμε, να την κάνουμε δαχτυλήθρα.</p>
8. Μέρος ενδυμασίας	<p>- να φτιάξουμε χάρτινες μπλούζες, να την κάνουμε γραβάτα, χάρτινα παπούτσια, καπέλο για τον ήλιο, στις Αποκριές να την κάνουμε φούστα, να φτιάχνουμε ρούχα, να την κάνουμε τεράστια σαλιάρα για το μωρό, χάρτινα παντελόνια, χάρτινα γάντια, χάρτινη ζώνη.</p>

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
9. Μέσο ανάπτυξης σχολικών δεξιοτήτων	- μπορούμε να τη διαβάσουμε για να κάνουμε εξάσκηση στο διάβασμα, να συμπληρώνουμε σταυρόλεξα, να γράψουμε ορθογραφία.
10. Ως γραφική ύλη	- να την κάνουμε ένα πρόχειρο χαρτί για να γράφουμε, να γράφουμε τηλέφωνα όταν δεν έχουμε χαρτί.
11. Μέσο διασκέδασης και παιχνιδιού	- για να παίζουμε με την εφημερίδα, να κάνουμε τους εφημεριδοπώλες.
12. Ως καύσιμη ύλη	- μπορούμε να ανάβουμε φωτιά με την εφημερίδα, να τη ρίξουμε στη φωτιά.
13. Για τύλιγμα	- να τυλίξουμε κάτι, να τη βάλουμε κάτω από τη γλάστρα για να μην πέφτει το νερό, να τη βάλουμε κάτω από τη λαμπάδα για να μην τρέχει το κερί, να βάλω γύρω από ένα μπουκάλι και να φτιάξω μια γλαστρούλα.

Ενδεικτικές απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες, στο ερώτημα «Εφημερίδα» ήταν :

«Να βρω μικρές αγγελίες. Να βλέπουμε αν χάθηκε κανένα παιδί. Αν έχει πουθενά πόλεμο. Αν έχει γίνει σεισμός κάπου. Αν συμβαίνει κάτι επείγον. Να βρούμε σπίτι. Να την κάνουμε σημαία. Να φτιάξουμε ένα ειδώλιο να το στολίσουμε. Ψεύτικο παγωτό για παιχνίδι. Διάφορα ζώα για στολισμό ή παιχνίδι. Να την κάνουμε χαρτοπόλεμο. Χριστουγεννιάτικο στολίδι. Κρεβάτι για κούκλες. Να την κάνουμε βεντάλια. Χάρτινο χάρακα. Ψεύτικα λεφτά. Σκοινί. Για να φτιάξουμε χαρταετό. Ντοσιέ για αυτοκόλλητα. Χάρτινο πλακάκι. Χάρτινα γυαλιά. Χάρτινο ρολόι. Να την κάνουμε σκηνή. Μάσκα. Να φτιάξουμε ένα σκηνικό. Να την κάνουμε κουμπαρά για τα λεφτά μας. Γλάστρα για να φυτέψουμε. Να την κάνουμε χάρτινο ποτήρι. Χάρτινη θήκη. Χάρτινη τσάντα. Καλάθι. Βάζο για λουλούδια. Να την κάνουμε χαρτί για μύξες. Φαράσι όταν σκουπίζουμε. Χαλί για να σκουπίζουμε τα πόδια μας. Να την κάνουμε μυγοσκοτώστρα για να σκοτώνουμε μύγες. Να κόβουμε φωτογραφίες και να τις κολλάμε στο δωμάτιο. Να δέρνουμε με αυτήν. Να σβήνουμε τον πίνακα. Να την κάνουμε τραπεζομάντιλο για να μη λερώνουμε το τραπέζι. Να τη βάλουμε για να κλείσουμε το παράθυρο για τζάμι. Αν κάνει μια τρύπα στον τοίχο απλά κολλάμε μια εφημερίδα. Να τη βάλουμε για να κάτσουμε. Να τη φορέσουμε όταν κρυώνουμε. Να την κάνουμε δαχτυλήθρα. Μπορούμε να φτιάξουμε ρούχα. Να συμπληρώσουμε σταυρόλεξα. Να γράψουμε ορθογραφία. Να κάνουμε τους εφημεριδοπώλες. Να βάλουμε πολλές εφημερίδες για σκι. Να την πουλήσω. Να την κάνουμε χαρτόνι. Χαρτί».

Στο ερώτημα «κονσερβοκούτι» δημιουργήθηκαν 11 κατηγορίες για τη χρήση του, οι οποίες ήταν οι εξής:

1. Ως δοχείο	7. Ως καλούπι
2. Μετασχηματισμοί	8. Μέρος ενδυμασίας
3. Οικιακές χρήσεις	9. Ως φωλιά ζώων
4. Πρώτη ύλη για καλλιτεχνική έκφραση	10. Άσκηση κινητικών δεξιοτήτων
5. Είδος κηπουρικής	11. Για διάφορες δραστηριότητες
6. Μέσο για διασκέδαση και παιχνίδι	

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές ενδεικτικές απαντήσεις, ανά κατηγορία:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Ως δοχείο	- να βάζω μέσα τα παιχνίδια μου, να το κάνουμε μολυβοθήκη, να βάζουμε την τροφή του σκύλου, να το κάνουμε κουμπιέρα, να μεταφέρουμε νερό, να βάλουμε μέσα πέτρες, έντομα, καρφιά, χώμα, να το κάνουμε κασετίνα, για εμετό, όταν ψαρεύουμε να βάζουμε σκουλήκια, να ξύσουμε το μολύβι μέσα, μπορούμε να βάζουμε χαρτοπετσέτες, καφέ, μπογιά, να το κάνουμε κουβαδάκι, θήκη των γυαλιών μας, να φυλάξουμε τα κοσμήματά μας, για να βάζουμε λουλούδια, να το κάνουμε βάζο, μπορώ να βάλω μέσα χαρτιά και να κάνω κλήρωση.
2. Μετασχηματισμοί	- να το κάνω σπιτάκι για να παίζουμε, αεροπλάνο, για να παίζουμε, για να φτιάξω ρόδα, κεφάλι του ρομπότ, να το κάνουμε κούκλα, κοσμήματα, καλαθάκι, μπορούμε να το κάνουμε μουσικά όργανα.
3. Οικιακές χρήσεις	- μπορούμε να το κάνουμε μικρό τραπέζακι, σκαμπό, για να μαγειρεύουμε, ποτήρι, να το κάνουμε τασάκι, να το κάνουμε κουτάλι.
4. Πρώτη ύλη για καλλιτεχνική έκφραση	- να ζωγραφίσουμε πάνω στο κονσερβοκούτι, μάσκα για πάρτυ.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
5. Είδος κηπουρικής	- μπορούμε να το κάνουμε γλάστρα, να το κάνουμε ποτιστήρι.
6. Μέσο για διασκέδαση και παιχνίδι	- να το κάνουμε σωλήνα για να περνάνε από μέσα χάμστερ, ρόδα για χάμστερ, να παίζουμε κονσερβοπόλεμο, να το βάλουμε στη θάλασσα να παίζουμε, με το κονσερβοκούτι μπορούμε να παίζουμε ποδόσφαιρο, να το παίζουμε.
7. Ως καλούπι	- να το κάνω καλούπι, να κάνω πυργάκια στην άμμο.
8. Μέρος ενδυμασίας	- να φτιάξουμε κάποιες σιδερένιες παντόφλες, να το κάνουμε παπούτσι, να του βάλουμε χερούλια, δείκτες και αριθμούς να το κάνουμε ρολόι, να το κάνουμε πορτοφόλι, καπέλο, τσαντάκι, γάντι.
9. Ως φωλιά ζώων	- φωλίτσα για τα μικρά γατάκια μου, φωλιά καναρινιών για να κλωσουν, να το κόψουμε να το κάνουμε κλουβί, να φτιάξω σπιτάκι για το σκίουρο, να το γεμίσω με νερό για να βάλω ψαράκια.
10. Άσκηση κινητικών δεξιοτήτων	- να κάνουμε ακροβατικά, ισοροπία στο κεφάλι.
11. Για διάφορες δραστηριότητες	- για να καρφώνω, να το πετάξω, να φτιάξουμε παγίδα, να πιάνουμε ζουζούνια, να το ανακυκλώσεις, να παίρνουμε το σίδερό του και να φτιάχνουμε σπαθιά, να το πουλήσουμε, να μαζέψω πολλά να τα κάνω συλλογή, για να παίζουμε μουσική.

Ενδεικτικές απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες, στο ερώτημα «Κονσερβοκούτι» ήταν:

«Να το κάνουμε κουμπαρά. Μπορούμε να φυλάξουμε παπούτσια. Να το κάνουμε κασετίνα. Για εμετό. Όταν ψαρεύουμε να βάζουμε σκουλήκια. Να ξύσουμε το μολύβι μέσα. Να το κάνουμε θήκη των γυαλιών μας. Να

φυλάξουμε τα κοσμήματα. Να βάζουμε χαρτιά και να κάνουμε κλήρωση. Για να φτιάξω μια ρόδα. Κεφάλι του ρομπότ. Να φτιάξουμε κοσμήματα. Να το κάνουμε μικρό τραπεζάκι. Σκαμπό. Μπορούμε να μαγειρεύουμε μέσα. Να το κάνουμε πιάτο. Τασάκι. Κουτάλι. Ποτιστήρι. Σωλήνα για να περνάνε από μέσα χάμστερ. Ρόδα για χάμστερ. Να παίζουμε κονσερβοπόλεμο. Ποδόσφαιρο. Να κάνω πυργάκια στην άμμο. Για να κάνω καλούπι. Να το ανακυκλώσουμε. Να φτιάξουμε παγίδα. Να του βάλουμε χερούλια, δείκτες και αριθμούς να το κάνουμε ρολόι. Να το κάνω πορτοφόλι. Καπέλο. Τσάντα. Να το κόψουμε να το κάνουμε κλουβί. Να το γεμίσουμε με νερό για να βάλουμε ψαράκια Για να κάνω μουσικά όργανα. Να παίζουμε μουσική. Να κάνουμε ακροβατικά.».

Β) Επιμέρους δοκιμασίες «Συνέπειες». Ερωτήματα: α) Κωφοί, β) Κρύο

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος στο ερώτημα «κωφοί» δημιουργήθηκαν 11 κατηγορίες. Συγκεκριμένα ήταν οι εξής:

1. Έλλειψη της αίσθησης	7. Ανθρώπινα χαρακτηριστικά
2. Στέρηση ακουστικών απολαύσεων	8. Προβλήματα μάθησης
3. Αντίληψη ήχων	9. Κίνδυνοι
4. Έλλειψη δεξιοτήτων	10. Δραστηριότητες
5. Κατώτερες μορφές πολιτισμού	11. Συναισθήματα
6. Επικοινωνία	

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών του δείγματος, ανά κατηγορία:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Έλλειψη της αίσθησης	- δε θα ακούγαμε τίποτα, δε θα ακούγαμε τους άλλους, αν μας γαύγιζε ο σκύλος επειδή μύρισε κάτι δε θα καταλαβαίναμε, όταν πονούσαμε δε θα μας άκουγε ο άλλος, δε θα ακούγαμε ούτε τον εαυτό μας.
2. Στέρηση ακουστικών απολαύσεων	- δε θα μπορούσαμε να ακούσουμε το κελήδημα των πουλιών, το τραγούδι των ζώων, τη μουσική.
3. Αντίληψη ήχων	- δε θα ακούγαμε τηλεόραση, δε θα μπορούσα να ακούω το νιαούρισμα, δε θα ακούγαμε την κόρνα του αμαξιού, τα βήματα του άλλου, δε θα μπορούσαμε να ακούμε τι λέμε, όταν πονούσαμε δε θα μας άκουγε ο άλλος, δε θα ακούγαμε το κουδούνι, το τηλέφωνο, δε θα άκουγα τη φωνή της μάνας μου όταν κάνω ζημιές.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
	θα μπορούμε να ακούμε τις φωνές των παιδιών, δε θα ακούγαμε τα αυτοκίνητα, την κόρνα του αμαξιού.
4. Έλλειψη δεξιοτήτων	- δε θα μπορούσαμε να μιλάμε, δε θα τραγουδούσαμε.
5. Κατώτερες μορφές πολιτισμού	- δε θα ακούγαμε τα νέα, δε θα είχαμε εφεύρει το ραδιόφωνο, δε θα είχαμε εφεύρει την τηλεόραση, δε θα πηγαίναμε στο σχολείο, δε θα υπήρχαν τραγουδιστές, δε θα υπήρχαν μουσικά όργανα, δε θα υπήρχαν μαέστροι, δε θα υπήρχαν χορωδίες, δε θα είχαμε εφεύρει τον κινηματογράφο, δε θα είχαμε εφεύρει τα ακουστικά, τα στέρεο ηχεία, τα cd, το τηλέφωνο, δε θα υπήρχε η μουσική, ο χορός, δε θα ξέραμε γράμματα, δε θα διαβάζαμε, δε θα χρειαζόταν να έχει ήχο η τηλεόραση, δε θα είχαν ανακαλύψει τίποτα.
6. Επικοινωνία	- δε θα επικοινωνούσαμε, θα επικοινωνούσαμε με νοήματα, με το γράψιμο, θα ήμασταν κωφάλαλοι, θα προσπαθούσα να καταλάβω από τις κινήσεις του στόματος.
7. Ανθρώπινα χαρακτηριστικά	- δε θα είχαμε αυτιά, στόμα.
8. Προβλήματα μάθησης	- δε θα μαθαίναμε να διαβάζουμε, δε θα μπορούσαμε να μάθουμε γράμματα, δε θα μπορούσαμε να σπουδάσουμε, να μαθαίνουμε πράγματα, δε θα καταλαβαίναμε πώς λένε το κάθε πράγμα, δε θα ξέραμε το όνομά μας, δε θα καταλαβαίναμε τίποτα, δε θα ξέραμε τίποτα, θα ζωγραφίζαμε μουτζούρες,
9. Κίνδυνοι	- δε θα μπορούσαμε να ακούμε αν έρθει κάτι επικίνδυνο, δε θα ακούγαμε τα αυτοκίνητα και θα τρακέρναμε, δε θα ακούγαμε τα αυτοκίνητα και υπάρχει κίνδυνος να μας πατήσουν.
10. Δραστηριότητες	- θα κάναμε ζημιές, δε θα ήταν η ζωή μας όπως είναι τώρα.

συνέχεια

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
11. Συναισθήματα	- Θα βαριόμασταν, θα παίζαμε χωρίς ευχαρίστηση.

Ενδεικτικές απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες, στο ερώτημα «κωφοί» ήταν:

«Αν μας γαύγιζε ο σκύλος μας επειδή μύρισε κάτι εμείς δε θα καταλαβαίναμε. Όταν πονούσαμε δε θα μας άκουγε ο άλλος Δε θα ακούγαμε τον εαυτό μας. Την κόρνα του αμαξιού. Τα βήματα του άλλου. Το κουδούνι. Δε θα άκουγα τη φωνή της μάνας μου όταν κάνω ζημιές. Δεν θα τραγουδούσαμε. Δε θα υπήρχαν τραγουδιστές. Δεν θα υπήρχαν μουσικά όργανα. Μαέστροι.. Χορωδίες. Δεν θα είχαμε εφεύρει τον κινηματογράφο. Τα ακουστικά. Τα στέρεο ηχεία. Τα cd. Το τηλέφωνο Δεν θα υπήρχε μουσική. Δεν θα υπήρχε ο χορός. Δε θα ξέραμε γράμματα. Δεν θα διαβάζαμε. Δε θα χρειαζόταν ήχο η τηλεόραση. Θα επικοινωνούσαμε με το γράψιμο. Θα ήμασταν κωφάλαλοι. Δε θα είχαμε στόμα. Θα προσπαθούσα να καταλάβω από τις κινήσεις του στόματος. Δε θα μπορούσαμε να σπουδάσουμε. Δε θα ξέραμε να παίζουμε. Δε θα μαθαίναμε πράγματα. Δε θα καταλαβαίναμε πώς λένε το κάθε πράγμα. Δε θα ξέραμε το όνομά μας. Θα ζωγραφίζαμε μουτζούρες. Δεν θα μπορούσαμε να ακούμε αν έρθει κάτι επικίνδυνο. Δε θα ακούγαμε τα αυτοκίνητα και θα τρακέρναμε. Δε θα ακούγαμε τα αυτοκίνητα και υπάρχει κίνδυνος να μας πατήσουν. Θα παίζαμε χωρίς ευχαρίστηση. Θα κάναμε ζημιές. Θα βαριόμασταν».

Στο ερώτημα «κρύο» δημιουργήθηκαν 9 κατηγορίες, οι οποίες ήταν οι εξής:

1. Ενδυμασία	6. Συναισθήματα
2. Δραστηριότητες	7. Ανθρώπινα χαρακτηριστικά
3. Αίσθηση θερμοκρασίας	8. Υγεία
4. Τροφές	9. Οικονομία
5. Κατώτερες μορφές πολιτισμού	

Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών, στο συγκεκριμένο ερώτημα, παρουσιάζονται παρακάτω, ανά κατηγορίες.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Ενδυμασία	- θα φορούσαμε κοντομάνικα, θα βάζαμε καλοκαιρινά ρούχα, δε θα φορούσαμε παλτό, θα φορούσαμε πάντα μαγιό, θα βγαίναμε στο χιόνι με καλοκαιρινά ρούχα, θα βγαίναμε έξω γυμνοί.
2. Δραστηριότητες	- θα πηγαίναμε κάθε μέρα στη θάλασσα, αν έβρεχε εμείς θα ήμασταν έξω να παίζουμε,

συνέχεια

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
3. Αίσθηση θερμοκρασίας	θα αλείφαμε το χιόνι πάνω μας, θα ήμασταν όλη μέρα έξω, θα πηγαίναμε κάθε μέρα στην παιδική χαρά, θα κοιμόμασταν έξω, θα κάναμε ό,τι θέλαμε, θα κάναμε μπάνιο με κρύο νερό.
4. Τροφές	- δεν θα νιώθαμε καθόλου κρύο, δεν θα ξέραμε τι είναι κρύο, δε θα νιώθαμε το χιόνι
5. Κατώτερες μορφές πολιτισμού	- θα τρώγαμε συχνά παγωτό, θα πίναμε παγωμένα.
6. Συναισθήματα	- δεν θα είχαμε σπίτια, δεν θα ανακαλύπταμε το καλοριφέρ, δεν θα υπήρχαν αιρκοντίσιον, δεν θα είχαμε εφεύρει το μπουφάν, δεν θα υπήρχαν τζάκια.
7. Ανθρώπινα χαρακτηριστικά	- θα ήμασταν όλοι χαρούμενοι, χαρά που θα είχαν οι Εσκιμώοι, αν δεν κρύωνα δεν θα περνούσα ωραία, θα ήμουν μια χαρά.
8. Υγεία	- δεν θα είχαμε τρίχες.
9. Οικονομία	- δεν θα αρρωσταίναμε, δε θα παθαίναμε πνευμονία, θα βήχαμε, θα ήμασταν άρρωστοι, δε θα πεθαίναμε, θα πεθαίναμε γιατί θα φορούσαμε κοντά μπλουζάκια.
	- δεν θα παίρναμε ρούχα.

Ενδεικτικές απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες, στο ερώτημα «κρύο» ήταν:

«Θα φορούσαμε μόνο καπέλο. Θα κοιμόμασταν έξω. Θα κάναμε μπάνιο με κρύο νερό. Δεν θα ξέραμε τι είναι κρύο. Δεν θα καταλαβαίναμε το χιόνι. Θα πίναμε παγωμένα. Δεν θα είχαμε σπίτια. Δεν θα υπήρχαν αιρκοντίσιον. Δεν θα είχαμε εφεύρει τα μπουφάν. Δεν θα υπήρχαν τζάκια. Θα ήμασταν όλοι χαρούμενοι. Χαρά που θα είχαν οι Εσκιμώοι! Δεν θα είχαμε τρίχες. Θα τρέχουν οι μύτες μας. Θα βήχαμε. Δεν θα παίρναμε ρούχα».

Γ) Επιμέρους τεστ «Τροποποιήσεις». Ερωτήματα: α) Γλυκύτερα – Νοστιμότερα, β) Μεγαλύτερα – Αναπαυτικότερα

Στο επιμέρους ερώτημα «Γλυκύτερα – Νοστιμότερα», δημιουργήθηκαν 18 κατηγορίες απαντήσεων, ως εξής:

1. Τροφές	10. Σχολικά είδη
2. Υγρά	11. Ανθρώπινα χαρακτηριστικά
3. Πρόσωπα	12. Φρούτα
4. Μπαχαρικά	13. Φύση
5. Ονόματα	14. Είδη προσωπικής υγιεινής
6. Τροφές ζώων	15. Ενέργειες
7. Ζώα	16. Σπόροι
8. Συναισθήματα	17. Είδη, μέρη οικημάτων
9. Γλυκά	18. Λαχανικά

Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών, ανά κατηγορία παρουσιάζονται παρακάτω.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Τροφές	- τα χόρτα, το σπανακόρυζο, τα φασολάκια, το μπριάμ, τον αρακά, τη μελιτζάνα, τη φάβα, τα κουκιά, τις μπάμιες, το γιαούρτι, τα παντζάρια, τη μαρουλοσαλάτα, τα μακαρόνια, το βούτυρο, το κρέας, τα δημητριακά, τις σούπες, τις πίτες, το τζατζίκι, τις πατάτες, τα λουκάνικα, τα λαχανικά, τα ψάρια, το ψωμί, τις φακές, τις ελιές, τα ρεβίθια, το χταπόδι, τη μουστάρδα.
2. Υγρά	- το γάλα, τη λεμονάδα, το κακάο, τον καφέ, το ξύδι, την πορτοκαλάδα, το νερό, την κόκα κόλα, τη ρακί.
3. Πρόσωπα	- το Δημήτρη, την κυρία μας, την οικογένειά μου, τη γιαγιά μου, τους ανθρώπους, τα μωρά.
4. Μπαχαρικά	- το αλάτι, το πιπέρι.
5. Ονόματα	- το όνομά μου.
6. Τροφές ζώων	- τα άχυρα.
7. Ζώα	- να κάνω το ζώο μου γλυκούλι, το σκύλο μου πιο γλυκό.
8. Συναισθήματα	- να κάνω γλυκιά τη βαρεμάρα.
9. Γλυκά	- τα κέικ, το ζελέ, τη σοκολάτα, το γλειφιτζούρι, το παγωτό, την κρέμα, τα ντόνατς, το ρυζόγαλο, την τσίχλα, τα μπισκότα, τις τηγανίτες.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
10. Σχολικά είδη	- να ήταν πιο γλυκός ο βαθμός της Γλώσσας, θα μπορούσα να κάνω πιο γλυκούς τους ελέγχους.
11. Ανθρώπινα χαρακτηριστικά	- να κάνω τη φωνή μου γλυκύτερη.
12. Φρούτα	- το λεμόνι, το ακτινίδιο, το μήλο, το ρόδι, το πορτοκάλι, τον ανανά, το αχλάδι, τη φράουλα, τα κεράσια, το πεπόνι, το καρπούζι, το μανταρίνι.
13. Φύση	- τη θάλασσα.
14. Είδη προσωπικής υγιεινής	- την οδοντόκρεμα.
15. Ενέργειες	- την ξυλιά.
16. Σπόροι	- το σουσάμι.
17. Είδη, μέρη οικημάτων	- την τάξη, το δωμάτιό μου, το κρεβάτι μου, την καρέκλα, την τηλεόραση.
18. Λαχανικά	- το κρεμμύδι, το αγγούρι, το σκόρδο.

Ενδεικτικές απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες, στο ερώτημα «Γλυκύτερα - νοστιμότερα» ήταν:

«Το σπανακόρυζο. Τα παντζάρια. Το βούτυρο. Τα λαχανικά. Τη ρακί. Τον Δημήτρη. Την οικογένειά μου. Τη γιαγιά μου. Τα μωρά. Το αλάτι. Το πιπέρι. Τη λεβάντα. Τα άνθη των λουλουδιών. Το όνομά μου. Τα άχυρα. Το σκύλο μου πιο γλυκό. Να κάνω γλυκιά τη βαρεμάρα. Το ζελέ. Την κρέμα. Το ρυζόγαλο. Να ήταν πιο γλυκός ο βαθμός της Γλώσσας. Θα μπορούσα να κάνω τους ελέγχους πιο γλυκούς. Το ρόδι. Τον ανανά. Την καρύδα. Τη θάλασσα θα ήθελα να κάνω πιο γλυκιά. Την οδοντόκρεμα. Την ξυλιά. Το σουσάμι. Την τάξη. Το δωμάτιό μου. Το κρεβάτι μου».

Στο ερώτημα «Μεγαλύτερα - αναπαυτικότερα», δημιουργήθηκαν 9 κατηγορίες απαντήσεων, ως εξής:

1. Οικήματα	6. Μέσα μεταφοράς
2. Είδη, μέρη κατοικίας	7. Βρεφικά είδη
3. Είδη, μέρη σχολείου	8. Αστικό περιβάλλον
4. Είδη παραλίας	9. Φύση
5. Ενδυμασία	

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών, ανά κατηγορία παρουσιάζονται παρακάτω.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Οικήματα	- το σπίτι μου, το σχολείο, το σούπερ μάρκετ, το γκαράζ.
2. Είδη, μέρη κατοικίας	- την καρέκλα, το κρεβάτι, την ντουλάπα μου, τον καναπέ, την πολυθρόνα, το τραπέζι, το δωμάτιό μου, το γραφείο, το σαλόνι, την αυλή μου, το στρώμα, την τουαλέτα, τον κήπο.
3. Είδη, μέρη σχολείου	- το θρανίο, το καρεκλάκι στην τάξη, την τάξη μας, την αυλή του σχολείου, τις σειρές των τετραδίων.
4. Είδη παραλίας	- τις ξαπλώστρες, τις πετσέτες της θάλασσας
5. Ενδυμασία	- τα παντελόνια μου, τα ρούχα μου, το μπουφάν, την μπλούζα μου, το καπέλο, τα παπούτσια.
6. Μέσα μεταφοράς	- το αυτοκίνητο, το αεροπλάνο, τα τρένα.
7. Βρεφικά είδη	- το καρότσι, το πορτ – μπεμπέ.
8. Αστικό περιβάλλον	-τον δρόμο, τον μονόδρομο, το τούνελ.
9. Φύση	- τη μυρμηγκοφωλιά, την Κρήτη, ένα ερημονήσι.

Ενδεικτικές απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες, στο ερώτημα «Μεγαλύτερα - αναπαυτικότερα» ήταν:

«Το γκαράζ. Την αυλή του σχολείου. Το στρώμα. Την τουαλέτα. Τα ντουλαπάκια του σχολείου. Την έδρα. Τις σειρές των τετραδίων. Τα βιβλία. Την Κρήτη. Ένα ερημονήσι. Το αυτοκίνητο. Τα αεροπλάνα. Το πορτ-μπεμπέ. Το καρότσι. Το δρόμο. Το τούνελ. Τη μυρμηγκοφωλιά».

6.2. Απαντήσεις των μαθητών στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης αναφέρονταν σε μια μεγάλη ποικιλία ιδεών. Παρακάτω, παρουσιάζονται σε κάθε επιμέρους δοκιμασία, οι κατηγορίες των ιδεών που αναπτύχθηκαν κατά τη βαθμολόγηση του τεστ και κάποιες ενδεικτικές ονομασίες σχεδίων, ανά

κατηγορία. Επίσης, αναφέρονται μερικά ενδεικτικά σχέδια, τα οποία θεωρήθηκαν πρωτότυπα.

A) Επιμέρους ερώτηση «Κύκλοι»

Οι απαντήσεις των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν σε 30 κατηγορίες. Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες αυτές ήταν οι παρακάτω:

1. Πρόσωπα	16. Ζώα
2. Φύση	17. Μέλη του σώματος
3. Παιχνίδια	18. Σχολικά είδη
4. Φυτά	19. Σχήματα
5. Φωλιές ζώων	20. Διάφορα σύμβολα
6. Φρούτα	21. Μέσα – είδη μεταφοράς
7. Είδη μέτρησης του χρόνου	22. Ενδυμασία
8. Τέχνες	23. Λαχανικά
9. Διάφορα αντικείμενα	24. Χρήματα
10. Τροφές	25. Γράμματα
11. Μέρη – είδη κατοικίας	26. Δοχεία
12. Αριθμοί	27. Αθλητισμός
13. Αστικό περιβάλλον	28. Ολοκληρωμένες μορφές
14. Κοσμήματα	29. Γεωμετρικά σχήματα
15. Μ.Μ.Ε	30. Αρχαιολογία

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Πρόσωπα	- χαρούμενος, δυστυχισμένος, κλόουν, κορίτσι, αρκούδος, τέρας, είμαι εγώ, εξωγήινος, ξωτικό, φάντασμα, μαμά, παπούς, ο Μίνωας, ενετός ιππότης, παιδί, τραγουδιστής, λιοντάρι, κότα, παπάς, ποντίκι, κεφάλι, Κινέζος προφίλ προσώπου, αγόρι, διάβολος, πρόσωπο χελώνας, πειρατής, Θεός, καλόγρια, γάιδaros, ταύρος, χιονάνθρωπος, κυρά Σαρακοστή.
2. Φύση	- ήλιος, φεγγάρι, γη, ηλιοβασίλεμα, ανατέλλει ο ήλιος, μετεωρίτης, έκλειψη, ο Κρόνος, σταγόνα νερού, κογχύλι, πέτρα, λίμνη.
3. Παιχνίδια	- μύλος, στόχος, μπαλόνι, μπάλα, κουδουνίστρα, μπίλια.
4. Φυτά	- λουλούδι, φυτό, φύκια, μαργαρίτα, δέντρο, ρίζα, παπαρούνα, τουλίπα, ηλιοτρόπιο.

συνέχεια

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
5. Φωλιές ζώων	- ιστός, κυφέλη, γυάλα.
6. Φρούτα	- κεράσια, πορτοκάλι, πεπόνι, μήλο, μούρα, καρπούζι.
7. Είδη μέτρησης του χρόνου	- ρολόι, ξυπνητήρι, ρολόι χεριού.
8. Τέχνες	- εικόνα, μάσκα, φωτογραφία.
9. Διάφορα αντικείμενα	- ηχείο, γουόκμαν, παγίδα, καπάκι, ρολό χαρτί, σωσίβιο, ανεμιστήρας, λιβάνι, μεγεθυντικός φακός, τηλεσκόπιο, κιάλια, ομπρέλα, χριστουγεννιάτικες μπάλες, στεφάνι, εμβόλιο, σφυρί, πυξίδα, γυαλιά, κομπολόι, ζώνη, τσάντα, τηλέφωνο, ασπίδα, DVD.
10. Τροφές	- αβγό, πίτσα, παγωτό, τούρτα, καραμέλα, τυρί, γλειφιτζούρι, μπιφτέκι.
11. Είδη – μέρη κατοικίας	- κλειδαριά, λάμπα, πλυντήριο, πιάτο, παράθυρο, τραπέζι, δίσκος, καρέκλα, κουτάλι.
12. Αριθμοί	- το 10, 8, 9, 2, 99, 2006, 6, 0, 20, 100, 1000.
13. Αστικό περιβάλλον	- φανάρι, προαύλιο, πηγάδι, σήμα.
14. Κοσμήματα	- βραχιόλι, κολιέ, σκουλαρίκι, δαχτυλίδι, διαμάντι.
15. Μ. Μ. Ε.	- ραδιόφωνο, τηλεόραση.
16. Ζώα	- ψάρι, γάτα, πασχαλίτσα, στρουθοκάμηλος, παγώνι, μέδουσα, χελώνα, ελέφαντας, λιοντάρι, καβούρι, αρκουδάκι, μέλισσα.
17. Μέλη του σώματος	- αυτί, μάτι, κόκαλο, κεφάλι, μάγουλο, μύτη σκύλου, κοιλιά, στήθος.
18. Σχολικά είδη	- γόμα, κασετίνα, υδρόγειος σφαίρα, ξύστρα.
19. Σήματα	- Ολυμπιακός, σήμα νοσοκομείου, σήμα απαγορεύεται το τσιγάρο, το σήμα της πούμα, σήμα αυτοκινήτου.

συνέχεια

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
20. Διάφορα σύμβολα	- νότα, το γιν – γιαν.
21. Είδη – μέσα μεταφοράς	- ρόδα, φώτα αυτοκινήτου, τιμόνι, αμάξι, τραχτέρ, αερόστατο, ποδήλατο, εξάτμιση, ζάντες, παράθυρο καραβιού, καράβι, τρένο.
22. Ενδυμασία	- κουμπί, καπέλο, σκούφος.
23. Λαχανικά	- ντομάτα, κρεμμύδι.
24. Χρήματα	- κέρμα.
25. Γράμματα	- το ο, α, Φ, Θ, δ, β.
26. Δοχεία	- καλάθι, ποτήρι, ταψί, τηγάνι, κουτί, βάζο, γλάστρα, κουβάς.
27. Αθλητισμός	- βάρη, γάντι του μποξ, καλάθι του μπάσκετ, γήπεδο μπάσκετ, γήπεδο, ρακέτα.
28. Ολοκληρωμένες μορφές	- άνθρωπος, χοντρή, μπαλαρίνα, χιονάνθρωπος, εξωγήινος, νάνος, ο Αι Βασίλης, τέρας, άγαλμα που σηκώνει πλανήτη, κλόουν, μάγειρας.
29. Γεωμετρικά σχήματα	- σφαίρα, κύκλος.
30. Αρχαιολογία	- ο δίσκος της Φαιστού, η μέλισσα του μινωικού πολιτισμού, αγγείο, πιθάρι, περικεφαλαία.

Ενδεικτικές απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες, στην επιμέρους δοκιμασία «Κύκλοι» ήταν:

«Εξωγήινος. Κρητικός. Ξωτικό. Ο Αχιλλέας. Ο Μίνωας. Τραγουδιστής. Παπάς. Προφίλ προσώπου. Κυρά Σαρακοστή. Καλόγρια. Ο Κρόνος. Σταγόνα νερού. Κογχύλι Λίμνη. Μύλος. Στόχος. Κουδουνίστρα. Ρακέτα. Ιστός. Κυψέλη. Γυάλα. Ηχείο. Ανεμιστήρας. Λιβάνι. Μεγεθυντικός φακός. Τηλεσκόπιο. Κιάλια. Λάμπα. Καμινάδα. Κουταλάκι. Σφυρί. Πυξίδα. Φανάρι. Πηγάδι. Κομπολόι. Σκουλαρίκι. Τηλέφωνο. Ραδιόφωνο. Χταπόδι. Σκύλος. Στρουθοκάμηλος. Παγώνι. Μέδουσα. Χελώνα. Καβούρι. Κόκαλο. Μάγουλο. Στόμα. Μύτη σκύλου. Στήθος. Κασετίνα. Σήμα «Όχι τσιγάρο. Διαμάντι. Φώτα αυτοκινήτου. Τραχτέρ. Αερόστατο. Ποδήλατο. Εξάτμιση. Ζάντες. Παράθυρο καραβιού. Καράβι. Τρένο. Καπέλο. Μαγιό. Ντομάτα. Κρεμμύδι. Χρηματοκιβώτιο. Το Φ. Το Θ. Το δ. Το β. Καλάθι. Ταψί. Τηγάνι. Κουτί.

Βάζο. Γλάστρα. Ασπίδα. Βάρη. Γάντι του μποξ. Καλάθι του μπάσκετ. Γήπεδο μπάσκετ. Γήπεδο. Ρακέτα. Χοντρή. Μπαλαρίνα. Χιονάνθρωπος. Νάνος. Άγαλμα που σηκώνει πλανήτη. Γέρος. Μάγειρας. Σφαίρα. Κύκλος. DVD. Το γιν-γιαν. Ο δίσκος της Φαιστού. Η μέλισσα του μινωικού πολιτισμού. Αγγείο. Πιθάρι. Περικεφαλαία».

B) Επιμέρους δοκιμασία «Γραμμές»

Οι απαντήσεις των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν σε 31 κατηγορίες. Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες αυτές ήταν οι παρακάτω:

1.Οικήματα	17.Αθλητισμός
2.Δοχεία	18.Είδη καθαριότητας
3.Ενδυμασία	19.Τροφές
4.Είδη – μέρη οικημάτων	20.Αριθμοί
5.Κοσμήματα	21.Σχολικά είδη
6.Εθνικά & θρησκευτικά σύμβολα	22.Γεωμετρικά σχήματα
7.Αστικό περιβάλλον	23.Παιχνίδια
8.Είδη ταχυδρομείου	24.Τεχνολογία
9.Γράμματα	25.Ζώα
10.Ολοκληρωμένες μορφές	26.Φωλιές ζώων
11.Μ.Μ.Ε	27.Φύση
12.Φυτά	28.Πολεμικά είδη
13.Εργαλεία	29.Μέλη του σώματος
14.Διάφορα αντικείμενα	30.Είδη μέτρησης του χρόνου
15.Τέχνη	31.Χρήματα
16.Είδη – μέρη μέσων μεταφοράς	

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Οικήματα	- σπίτι, μινωικό παλάτι, κάστρο, βενζινάδικο, εκκλησία, φυλακή, δεντρόσπιτο, εργοστάσιο, παλάτι, πολυκατοικία, εξωγήινο σπίτι, φάρμα, πύργος, το Πολυτεχνείο, σούπερ μάρκετ.
2. Δοχεία	- κουτί, σκουπιδοτενεκές, ποτήρι, γλάστρα, μπουκάλι, καλάθι, κανάτα, φλιτζάνι, κουβάς, κατσαρόλα, βάζο.
3. Ενδυμασία	- μπλούζα, κασκόλ, παντελόνι, σκούφος, καπέλο, φούστα, φανελάκι, φόρεμα, πουκάμισο, γάντι, σορτσάκι.
4. Είδη – μέρη οικημάτων	- πόρτα, τραπέζι, κομοδίνο, παράθυρο, κρεβάτι, παραθυρόφυλλα, ψυγείο, καρέκλα, ντουλάπα, ηλεκτρική κουζίνα, κάγκελα, κλειδί, ράφια, τοίχος, καλοριφέρ, τζάκι.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
5. Κοσμήματα	πανί πικνίκ, έπιπλο, μαξιλάρι, πλυντήριο, πόρτα φυλακής, βιτρίνα, ασανσέρ, κουρτίνες, λάμπα, πιρουνία, κουτάλι, στρώμα, προαύλιο. - κορώνα, στέμμα, κολιέ.
6. Εθνικά & θρησκευτικά σύμβολα	- σημαία, σταυρός, εικόνα εκκλησίας, η Βίβλος.
7. Αστικό Περιβάλλον	- απαγορευτικό σήμα, σήμα στοπ, δρόμος, πάρκινγκ, παιδική χαρά, γκαράζ, διάβαση πεζών, σιδηρόδρομος, λιμάνι, ράγες τρένου, φάρος, φανάρι, γέφυρα, γειτονιά.
8. Είδη ταχυδρομείου	- φάκελος, γραμματόσημο, γράμμα.
9. Γράμματα	- το Π, Μ, Η.
10. Ολοκληρωμένες μορφές	- άνθρωπος, η κυρία, ποδοσφαιριστής, αστροναύτης κορίτσι, ρομπότ.
11. Μ.Μ.Ε.	- τηλεόραση, εφημερίδα, ραδιόφωνο.
12. Φυτά	- δέντρο, λουλούδι, χορτάρι, ηλιοτρόπια, ξύλο, κορμός.
13. Εργαλεία	- τσεκούρι, χασαπομάχαιρο, δίχτυα, σκάλα, σκαπέτι, ανεμοδείκτης, δρεπάνι, ψαλίδι.
14. Διάφορα αντικείμενα	- κορνίζα, ταμπέλα, σακούλα, γκαζάκι, δώρο, κασέτα, τηλεκάρτα, κερι, καλαμάκι, αναπτήρας, σπέρτα, πανί του πικνίκ, ψυγείο για παγωτά, κορδέλα, τούβλο, φιόγκος, χριστουγεννιάτικο δέντρο, πυξίδα, πούρο, τσάντα, ζώνη, βαλίτσα, πορτοφόλι, πιάνο, κινητό τηλέφωνο.
15. Τέχνη	- αφίσα, ζωγραφιά, φωτογραφία, κάρτα, το άγαλμα της Ελευθερίας.
16. Είδη – μέρη μέσων μεταφοράς	- πύραυλος, αμάξι, αερόστατο, τρένο, μότοκρος, βαγόνι.
17. Αθλητισμός	- βάθρο Ολυμπιονικών, αθλητικό νούμερο, μονόζυγο, τρομπολίνο, μπασκέτα, το άθλημα με κρίκους, γήπεδο ποδοσφαίρου, βάρη, αγώνες τρεξίματος, αγώνες βόλει, το Ολυμπιακό στάδιο, τέρμα, δίχτυ του βόλει.

συνέχεια

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
18. Είδη καθαριότητας	- χαρτομάντιλα, οδοντογλυφίδα, πετσέτα, χαρτί τουαλέτας.
19. Τροφές	- κονσέρβα, μπισκότα, παγωτό, καραμέλα, πίτσα, τυρί, ψωμί για τοστ, γλειφιτζούρια, σοκολάτα.
20. Αριθμοί	- το 1, 17, 11, 14, 15, 21, 110.
21. Σχολικά είδη	- βιβλίο, χάρτης, χαρτί, μολύβι, γόμα, χάρακας, ντοσιέ, κασετίνα, πίνακας, μαρκαδόρος, τσάντα του σχολείου, ξύστρα, χαρτόνι, κόλα που κολλάμε, μπλοκ, τετράδιο, θρανίο, ξυλομπογιά, έδρα.
22. Γεωμετρικά σχήματα	- τετράγωνο, ορθογώνιο, κύλινδρος.
23. Παιχνίδια	- τρίλιζα, πατίνι, κούνια, πλέι-στέισον, στόχος, ζάρι, παζλ, τραμπάλα.
24. Τεχνολογία	- υπολογιστής, κομπιουτεράκι, τηλεκοντρόλ, ρομπότ, κεραία, κάμερα, φωτογραφική μηχανή,.
25. Ζώα	- κύκνος, τσούχτρα, νυχτερίδα, κάβουρας, μέλισσα, πουλί.
26. Φωλιές ζώων	- ιστός, ενυδρείο, κλουβί, σπίτι για το σκύλο, κυψέλη, φωλιά.
27. Φύση	- ο Ψηλορείτης, σπηλιά, νησί.
28. Πολεμικά είδη	- κανόνι, ξίφος, ασπίδα, πυροβόλο, τανκ, θήκη για βέλη, βόμβα, βέλος.
29. Μέλη του σώματος	- κόκαλο, χέρι, σαγόνι, δάχτυλο, πλάτη, δόντι.
30. Είδη μέτρηση του χρόνου	- χρονόμετρο, κλεψύθρα, ρολόι, ημερολόγιο.
31. Χρήματα	- λεφτά χάρτινα.

Ενδεικτικές απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες, στην επιμέρους δοκιμασία «Γραμμές» ήταν:

«Μινωικό παλάτι, βενζινάδικο, εκκλησία, φυλακή, δεντρόσπιτο, εργοστάσιο, εξωγήινο σπίτι, φάρμα, πύργος, το Πολυτεχνείο κανάτα, κατσαρόλα, φούστα, φανελάκι, φόρεμα, πουκάμισο, γάντι, σορτσάκι, παραθυρόφυλλα, φούρνος κουζίνας, κάγκελα, καλόγερος, κλειδί, καλοριφέρ, τζάκι, ξυλόφουρνος, πανί του πικνίκ, μαξιλάρι, πόρτα φυλακής, βιτρίνα, ασανσέρ, λάμπα, πιρούνι, κουτάλι, στρώμα, προαύλιο, σταυρός, εικόνα εκκλησίας, η Βίβλος, απαγορευτικό σήμα, σήμα στοπ, πάρκινγκ, παιδική χαρά, γκαράζ, διάβαση πεζών, σιδηρόδρομος, λιμάνι, ράγες τρένου, φάρος, φανάρι, γέφυρα, γειτονιά, γραμματόσημο, ο Σπάλντερμαν, ποδοσφαιριστής, αστροναύτης κορίτσι, ρομπότ, εφημερίδα, ραδιόφωνο, ηλιοτρόπια, κορμός, τσεκούρι, χασαπομάχαιρο, δίχτυα, σκαπέτι, ανεμοδείκτης, δρεπάνι, ψαλίδι, σακούλα, γκαζάκι, κασέτα, τηλεκάρτα, κερι, καλαμάκι, αναπτήρας, σπέρτα, πανί του πικνίκ, ψυγείο για παγωτά, τούβλο, Κηρύκιο, το άγαλμα της Ελευθερίας, αεροπλάνο, αερόστατο, υποβρύχιο, μότοκρος, βαγόνι, βάθρο Ολυμπιονικών, αθλητικό νούμερο, πισίνα, μονόζυγο, τρομπολίνο, μπασκέτα, το άθλημα με κρίκους, γήπεδο ποδοσφαίρου, βάρη, αγώνες τρεξίματος, αγώνες βόλεϊ, το Ολυμπιακό στάδιο, τέρμα, δίχτυ του βόλεϊ, χαρτομάντιλα, οδοντογλυφίδες, χαρτί τουαλέτας, κονσέρβα, ψωμί για τοστ, γλειφιτζούρια, το 15, χάρακας, ντοσιέ, θρανίο, έδρα, κύλινδρος, τρίλιζα, πατίνι, κούνια, παιχνίδι, πλέι στέισον, στόχος, ζάρι, παζλ, τραμπάλα, υπολογιστής, κομπιουτεράκι, μαγνήτης, τηλεκοντρόλ, ρομπότ, κεραία, κάμερα, φωτογραφική μηχανή, τσούχτρα, νυχτερίδα, κάβουρας, πουλί, ιστός, ενυδρείο, κλουβί, σπίτι για το σκύλο, κυψέλη, φωλιά, κορμός, ο Ψηλορείτης, σπηλιά, νησί, πυξίδα, πούρο, κανόνι, ξίφος, ασπίδα, πυροβόλο, τανκ, θήκη για βέλη, βόμβα, βέλος, ζώνη, βαλίτσα, πορτοφόλι, κόκαλο, χέρι, σαγόνι, δάχτυλο, πλάτη, δόντι, χρονόμετρο, κλεψύθρα, ρολόι, ημερολόγιο, πιάνο, πρόσωπο του ρομπότ, κινητό, διαμάντι, λεφτά χάρτινα».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

7.1. Έλεγχος της ισοδυναμίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση

Ο έλεγχος της ισοδυναμίας των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την πειραματική παρέμβαση, έγινε ως προς:

α. Τη γενική βαθμολογία των μαθητών του δείγματος του τριμήνου πριν την έναρξη της παρέμβασης.

β. Την ειδική βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στο μάθημα της Ιστορίας, του τριμήνου πριν την παρέμβαση.

γ. Την ειδική βαθμολογία των μαθητών του δείγματος, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, του τριμήνου πριν την παρέμβαση.

δ. Την επίδοση των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης

ε. Την επίδοση των μαθητών του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Η σύγκριση των βαθμολογιών των μαθητών του δείγματος, η γενική και στα ειδικά μαθήματα, έγινε για τον έλεγχο της ισοδυναμίας των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών. Η σύγκριση αυτή θεωρήθηκε απαραίτητη, καθώς, όπως έχει αναφερθεί, η δημιουργική σκέψη έχει συνδεθεί θεωρητικά με το περιεχόμενο της σκέψης και την εξειδίκευση σε έναν τομέα.

Η σύγκριση της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης έγινε για τον έλεγχο της ισοδυναμίας των δύο ομάδων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την κύρια εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, την αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη.

A) Βαθμοί του τριμήνου πριν την παρέμβαση

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τη γενική βαθμολογία τους στο Β' τρίμηνο, πριν την έναρξη, δηλαδή, της πειραματικής διδασκαλίας, παρουσιάζεται στον πίνακα 7. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται, ότι από τους 20 μαθητές της πειραματικής ομάδας 1 μαθητής (ή ποσοστό 5%) είχε επίδοση 5 μονάδες, 3 μαθητές (ή

ποσοστό 15%) είχαν επίδοση 7 μονάδες, 1 μαθητής (ή ποσοστό 5%) είχε επίδοση 8 μονάδες, 7 μαθητές (ή ποσοστό 35%) είχαν επίδοση 9 μονάδες και 8 μαθητές (ή ποσοστό 40%) είχαν επίδοση 10 μονάδες. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου διαπιστώνεται, ότι από τους 20 μαθητές 1 μαθητής (ή ποσοστό 5%) είχε επίδοση 7 μονάδες, 2 μαθητές (ή ποσοστό 10%) είχαν επίδοση 8 μονάδες, ενώ 9 μαθητές (ή ποσοστό 60%) είχαν επίδοση 9 μονάδες και 8 μαθητές (ή ποσοστό 40%) είχαν επίδοση 10 μονάδες.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7 διαπιστώνεται επίσης, ότι το 60% των μαθητών και των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, είχαν βαθμολογία κάτω από 9 μονάδες, ενώ το 40% των μαθητών και στις δύο ομάδες είχαν άριστη επίδοση, 10 μονάδες. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ότι, ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών του δείγματος (συνολικά 32 μαθητές) παρουσίασε υψηλή γενική βαθμολογία Β' τριμήνου (9 ή 10 μονάδες) και ότι υπάρχει ισοκατανομή, αναφορικά με την ανώτατη επίδοση (των 10 μονάδων) και μικρές διαφορές στην κατανομή των υπόλοιπων επιδόσεων.

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος με βάση τη γενική βαθμολογία του τριμήνου πριν την παρέμβαση

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Σχετική αθροιστική συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Σχετική αθροιστική συχνότητα
5	1	5,0	5,0	-	-	-
7	3	15,0	20,0	1	5,0	5,0
8	1	5,0	25,0	2	10,0	15,0
9	7	35,0	60,0	9	45,0	60,0
10	8	40,0	100,0	8	40,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	20	100,0		20	100,0	

Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στο μάθημα της Ιστορίας, πριν την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας, παρουσιάζεται στον πίνακα 8. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται, ότι στην πειραματική ομάδα, 1 μαθητής (ή ποσοστό 5%) είχε επίδοση 5 μονάδες, 1 μαθητής (ή ποσοστό 5%) είχε επίδοση 6 μονάδες, 2 μαθητές (ή ποσοστό 10%) είχαν επίδοση 7 μονάδες, 6 μαθητές (ή ποσοστό 30%) είχαν επίδοση 8 μονάδες, 7 μαθητές (ή ποσοστό 35%) είχαν επίδοση 9 μονάδες και 3 μαθητές (ή ποσοστό 15%) είχαν επίδοση 10 μονάδες. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου διαπιστώνεται, ότι 2 μαθητές (ή ποσοστό 10%) είχαν επίδοση 7 μονάδες, 2 μαθητές (ή ποσοστό 10%) είχαν 8 μονάδες, 12 μαθητές (ή ποσοστό 60%) είχαν 9 μονάδες και 4 μαθητές (ή ποσοστό 20%) είχαν επίδοση 10 μονάδες.

Από τα δεδομένα του πίνακα 8 διαπιστώνεται, επίσης, ότι υπάρχει μικρή διαφορά στο ποσοστό των μαθητών της πειραματικής ομάδας (85%) και της ομάδας ελέγχου (80%), σχετικά με τη βαθμολογία κάτω των 9 μονάδων. Το ίδιο ισχύει και στα ποσοστά των μαθητών, που είχαν άριστα στη βαθμολογία τους, δηλαδή, 10 μονάδες (το 15% της πειραματικής

ομάδας και το 20% της ομάδας ελέγχου). Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ότι, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (συνολικά 27 μαθητές) παρουσίασε βαθμολογία από 8 έως 9 μονάδες, ενώ υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, στην κατανομή της βαθμολογίας. Ειδικότερα, στις 9 μονάδες παρατηρείται μεγάλη διαφορά στα ποσοστά της πειραματικής ομάδας (35%) και της ομάδας ελέγχου (60%). Το ίδιο διαπιστώνεται και στα ποσοστά στις 8 μονάδες.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος με βάση τη βαθμολογία του τριμήνου πριν την παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Σχετική αθροιστική συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Σχετική αθροιστική συχνότητα
5	1	5,0	5,0	-	-	-
6	1	5,0	10,0	-	-	-
7	2	10,0	20,0	2	10,0	10,0
8	6	30,0	50,0	2	10,0	20,0
9	7	35,0	85,0	12	60,0	80,0
10	3	15,0	100,0	4	20,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	20	100,0		20	100,0	

Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στο μάθημα Μελέτης Περιβάλλοντος, πριν την έναρξη της πειραματικής διδασκαλίας, παρουσιάζεται στον πίνακα 9. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται, ότι στην πειραματική ομάδα 1 μαθητής (ή ποσοστό 5%) είχε επίδοση 5 μονάδες, 3 μαθητές (ή ποσοστό 15%) είχαν επίδοση 7 μονάδες, 4 μαθητές (ή ποσοστό 20) είχαν επίδοση 8 μονάδες, 8 μαθητές (ή ποσοστό 40%) είχαν επίδοση 9 μονάδες και 4 μαθητές (ή ποσοστό 20%) είχαν επίδοση 10 μονάδες. Στην ομάδα ελέγχου 2 μαθητές (ή ποσοστό 10%) είχαν επίδοση 6 μονάδες, 5 μαθητές (ή ποσοστό 25%) είχαν 7 μονάδες, 1 μαθητής (ή ποσοστό 5%) είχε 8 μονάδες, 10 μαθητές (ή ποσοστό 50%) είχαν 9 μονάδες και 2 μαθητές (ή ποσοστό 10%) είχαν επίδοση 10 μονάδες.

Από τα δεδομένα του πίνακα 9 διαπιστώνεται, επίσης, ότι υπάρχει μια μικρή διαφορά στο ποσοστό των μαθητών της πειραματικής ομάδας (80%) και της ομάδας ελέγχου (90%), που έχουν βαθμολογία κάτω των 9 μονάδων. Μικρή διαφορά παρουσιάζουν και τα ποσοστά των μαθητών, που είχαν άριστα στη βαθμολογία τους, δηλαδή, 10 μονάδες. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται, ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (συνολικά 31 μαθητές) παρουσίασε βαθμολογία από 7 έως και 9 μονάδες. Γενικότερα, δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στην κατανομή της βαθμολογίας των μαθητών.

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος με βάση τη βαθμολογία του τριμήνου πριν την παρέμβαση στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
	Απόλυτη συχνότητα	Σχεπική συχνότητα %	Σχεπική αθροιστική συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	Σχεπική συχνότητα %	Σχεπική αθροιστική συχνότητα
5	1	5,0	5,0	-	-	-
6	-	-	-	2	10,0	10,0
7	3	15,0	20,0	5	25,0	35,0
8	4	20,0	40,0	1	5,0	40,0
9	8	40,0	80,0	10	50,0	90,0
10	4	20,0	100,0	2	10,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	20	100,0		20	100,0	

Οι τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και του ελέγχου της στατιστικής σημαντικότητας των μέσων όρων, της γενικής βαθμολογίας, της βαθμολογίας στο μάθημα της Ιστορίας και Μελέτης Περιβάλλοντος του τριμήνου, πριν την πειραματική διδασκαλία, παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 10 προκύπτει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς τη γενική βαθμολογία $t=-,967$, $df=38$, $p=,340$, τη βαθμολογία στο μάθημα της Ιστορίας $t=-1,725$, $df=38$, $p=,093$ και ως προς τη βαθμολογία στο μάθημα Μελέτης Περιβάλλοντος $t=,625$, $df=38$, $p=,536$.

Πίνακας 10 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής βαθμολογίας, της βαθμολογίας στο μάθημα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος των μαθητών του δείγματος, του τριμήνου πριν την παρέμβαση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου				
		s		s	t	df	p
Γενική βαθμολογία	8,85	1,38	9,20	,83	-,967	38	,340
Ιστορία	8,30	1,30	8,90	,85	-1,725	38	,093
Μελέτη Περιβάλλοντος	8,50	1,27	8,25	1,25	,625	38	,536

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, πριν την πειραματική διδασκαλία, για τον έλεγχο της ισοδυναμίας των δύο

ομάδων του δείγματος, παρουσιάζονται στους πίνακες 11 έως 20. Επίσης, δίνονται οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

B) Γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Ο πίνακας 11 αναφέρεται στον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση στις επιμέρους δοκιμασίες, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, του γλωσσικού τεστ αποκλίνουσας σκέψης, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 11 προκύπτουν τα παρακάτω:

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε σχέση με την επίδοσή τους στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις», σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, ως προς τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν διαφοροποιούνται ως προς την επίδοσή τους στο επιμέρους ερώτημα «εφημερίδα», στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών $t=-,832$, $df=38$, $p=,410$, στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών $t=,180$, $df=38$, $p=,858$, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών $t=-,423$, $df=38$, $p=,675$ και στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,460$, $df=38$, $p=,648$.

Ανάλογα, δεν διαφοροποιούνται στην επίδοσή τους στο επιμέρους ερώτημα «κονσερβοκούτι», στο κριτήριο της ποσότητας $t=-,894$, $df=37$, $p=,377$, στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών $t=-,863$, $df=37$, $p=,394$, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών $t=-,751$, $df=37$, $p=,458$ και στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,323$, $df=37$, $p=,749$.

2. Στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών, στο ερώτημα «κωφοί», στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών $t=2,187$, $df=38$, $p=,035$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, διότι η ομάδα αυτή εμφανίζει μεγαλύτερη ποσότητα ιδεών. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της ποσότητας ιδεών, στο συγκεκριμένο ερώτημα, βρέθηκε 4,90 στην πειραματική ομάδα και 3,55 στην ομάδα ελέγχου.

Ως προς την επίδοση των μαθητών στα υπόλοιπα κριτήρια του ίδιου ερωτήματος, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, οι τιμές ήταν, στο κριτήριο της ποικιλίας $t=,991$, $df=38$, $p=,328$, στο κριτήριο της ποιότητας $t=1,020$, $df=38$, $p=,314$ και στο κριτήριο της πρωτοτυπίας $t=1,162$, $df=38$, $p=,252$.

Στο ίδιο επιμέρους τεστ «Συνέπειες», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών στο ερώτημα «κρύο», στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών $t=2,440$, $df=28,595$, $p=,021$, και της ποιότητας ιδεών, $t=2,076$, $df=37$, $p=,045$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας και στα δύο κριτήρια επίδοσης, καθώς παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία και ποιότητα ιδεών. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος στο κριτήριο της ποικιλίας είναι 2,55 στην πειραματική ομάδα και 1,79 στην ομάδα ελέγχου. Στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών, ο μέσος όρος είναι 2,85 και 1,58, αντίστοιχα.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα του ίδιου επιμέρους τεστ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, σε σχέση με την επίδοσή τους στα κριτήρια της ποσότητας ιδεών $t=1,298$, $df=37$, $p=,202$, και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=1,275$, $df=37$, $p=,210$.

3. Στο τρίτο επιμέρους τεστ «Τροποποιήσεις», στο ερώτημα «Γλυκύτερα – νοστιμότερα», δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών στα κριτήρια της ποσότητας $t=,856$, $df=38$ $p=,397$, της ποικιλίας $t=-,256$, $df=38$, $p=,799$, της ποιότητας $t=,891$, $df=38$, $p=,379$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=1,480$, $df=38$, $p=,147$.

Στο ίδιο επιμέρους τεστ «Τροποποιήσεις», στο ερώτημα «Μεγαλύτερα – αναπαυτικότερα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών $t=2,075$, $df=31,625$, $p=,046$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, διότι παρουσιάζει περισσότερες πρωτότυπες ιδέες. Ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 1,58, ενώ της ομάδας ελέγχου είναι 0,74.

Στο ίδιο ερώτημα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα κριτήρια της ποσότητας $t=1,183$, $df=36$, $p=,245$, της ποικιλίας $t=,373$, $df=36$, $p=,711$ και της ποιότητας ιδεών $t=1,572$, $df=36$, $p=,125$.

Ο έλεγχος στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, του γλωσσικού τεστ αποκλίνουσας σκέψης, παρουσιάζονται στον πίνακα 12.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτουν τα παρακάτω:

1. Στα επιμέρους ερωτήματα της δοκιμασίας «Ασυνήθεις χρήσεις», δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ερωτήματα «εφημερίδα» $t=-,483$, $df=38$, $p=,632$ και «κονσερβοκούτι» $t=-,794$, $df=38$, $p=,432$.
2. Στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες», δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ερώτημα «κωφοί» $t=1,137$, $df=38$, $p=,262$, ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ερώτημα «κρύο», $t=2,095$, $df=37$, $p=,043$.
3. Στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα ερωτήματα «γλυκύτερα – νοστιμότερα» $t=,979$, $df=38$, $p=,334$ και «μεγαλύτερα – αναπαυτικότερα» $t=1,478$, $df=36$, $p=,148$.

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στις επιμέρους δοκιμασίες, του γλωσσικού τεστ αποκλίνουσας σκέψης, πριν την παρέμβαση, σε σχέση με τα τέσσερα κριτήρια βαθμολόγησης. Επίσης, δίνονται οι τιμές, που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ ως προς τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ			ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
			Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους δοκμασίες	Ερωτήματα	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Εφημερίδα	Ποσότητα	5,55	2,62	6,25	2,69	-,832	38	,410
		Ποικιλία	3,50	1,87	3,40	1,63	,180	38	,858
		Ποιότητα	5,35	2,66	5,70	2,57	-,423	38	,675
		Πρωτοτυπία	2,90	2,17	3,25	2,61	-,460	38	,648
	Κονσερβοκούτι	Ποσότητα	4,00	2,28	4,65	2,25	-,894	37	,377
		Ποικιλία	2,42	1,01	2,75	1,33	-,863	37	,394
		Ποιότητα	3,84	2,21	4,35	2,00	-,751	37	,458
		Πρωτοτυπία	2,26	1,75	2,45	1,84	-,323	37	,749
Συνέπειες	Κωφοί	Ποσότητα	4,90	2,36	3,55	1,43	2,187	38	,035
		Ποικιλία	2,95	1,31	2,55	1,23	,991	38	,328
		Ποιότητα	3,15	2,13	2,55	1,53	1,020	38	,314
		Πρωτοτυπία	,75	1,25	1,20	1,19	1,162	38	,252
	Κρύο	Ποσότητα	3,70	1,86	2,95	1,74	1,298	37	,202
		Ποικιλία	2,55	1,23	1,79	,63	2,440	28,595	,021
		Ποιότητα	2,85	1,98	1,58	1,83	2,076	37	,045
		Πρωτοτυπία	,80	,89	,42	,96	1,275	37	,210
Τροποποιήσεις	Γλυκύτερα-νοστιμότερα	Ποσότητα	5,40	3,13	4,60	2,76	,856	38	,397
		Ποικιλία	2,40	1,27	2,50	1,19	-,256	38	,799
		Ποιότητα	5,05	2,87	4,20	3,15	,891	38	,379
		Πρωτοτυπία	3,00	2,42	1,90	2,26	1,480	38	,147
	Μεγαλύτερα-αναπαυκότερα	Ποσότητα	5,11	2,90	4,05	2,57	1,183	36	,245
		Ποικιλία	2,58	1,42	2,42	1,17	,373	36	,711
		Ποιότητα	4,32	3,05	2,84	2,71	1,572	36	,125
		Πρωτοτυπία	1,58	1,46	,74	,99	2,075	31,625	,046

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος, στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ		ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
Επιμέρους δοκιμασίες	Ερωτήματα		s		s			
Ασυνήθεις χρήσεις	Εφημερίδα	17,30	8,51	18,60	8,51	-,483	38	,632
	Κονσερβοκούτι	12,53	6,70	14,20	6,46	-,794	37	,432
Συνέπειες	Κωφοί	11,75	5,66	9,85	4,87	1,137	38	,262
	Κρύο	9,90	5,12	6,74	4,22	2,095	37	,043
Τροποποιήσεις	Γλυκύτερα-νοσιμότερα	15,85	8,46	13,20	8,65	,979	38	,334
	Μεγαλύτερα-αναπαυκότερα	13,58	7,93	10,05	6,72	1,478	36	,148

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 13 προκύπτει, ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν, στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες», στα κριτήρια της ποσότητας των ιδεών $t=2,168$, $df=38$, $p=,037$ και της ποιότητας των ιδεών $t=2,041$, $df=38$, $p=,048$. Οι διαφορές είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, διότι παρουσιάζει μεγαλύτερη ποσότητα και ποιότητα ιδεών. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι είναι 8,60 στην ποσότητα των ιδεών και 6,00 στην ποιότητα των ιδεών, στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου οι μέσοι όροι είναι 6,35 και 4,05 στην ποσότητα και ποιότητα ιδεών αντίστοιχα.

Επίσης, οριακή ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς παρατηρείται στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών $t=2,025$, $df=38$, $p=,050$. Στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,093$, $df=38$, $p=,926$ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στις υπόλοιπες επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, σε κανένα από τα τέσσερα κριτήρια βαθμολόγησης. Αναλυτικότερα, στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν διαφοροποιούνται στην επίδοσή τους, της ποσότητας των ιδεών $t=-1,071$, $df=38$, $p=,291$, στο κριτήριο της ποικιλίας των ιδεών $t=-,456$, $df=38$, $p=,651$, στην ποιότητα των ιδεών $t=-,749$, $df=38$, $p=,459$ και στην πρωτοτυπία των ιδεών $t=-,541$, $df=38$, $p=,592$. Επίσης, δεν διαφοροποιούνται στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις», στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών $t=1,038$, $df=38$, $p=,306$, της ποικιλίας ιδεών $t=,078$, $df=38$, $p=,938$, της ποιότητας των ιδεών $t=1,276$, $df=38$, $p=,210$ και στο κριτήριο της πρωτοτυπίας των ιδεών $t=1,876$, $df=38$, $p=,068$.

Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες, του γλωσσικού τεστ, ως προς τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ		ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους δοκιμασίες	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Ποσότητα	9,35	4,68	10,90	4,47	-1,071	38	,291
	Ποικιλία	5,80	2,54	6,15	2,30	-,456	38	,651
	Ποιότητα	9,00	4,47	10,05	4,24	-,749	38	,459
	Πρωτοτυπία	5,05	3,60	5,70	3,98	-,541	38	,592
Συνέπειες	Ποσότητα	8,60	3,78	6,35	2,68	2,168	38	,037
	Ποικιλία	5,50	2,09	4,25	1,80	2,025	38	,050
	Ποιότητα	6,00	3,16	4,05	2,87	2,041	38	,048
	Πρωτοτυπία	1,55	1,63	1,60	1,75	-,093	38	,926
Τροποποιήσεις	Ποσότητα	10,25	5,74	8,45	5,20	1,038	38	,306
	Ποικιλία	4,85	2,23	4,80	1,79	,078	38	,938
	Ποιότητα	9,15	5,63	6,90	5,52	1,276	38	,210
	Πρωτοτυπία	4,50	3,41	2,60	2,98	1,876	38	,068

Παρόλο που εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε τρία κριτήρια, στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες», στον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη συνολική επίδοση των μαθητών, σε κάθε επιμέρους δοκιμασία δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, όπως φαίνεται στον πίνακα 14. Συγκεκριμένα, στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» $t=-,806$, $df=38$, $p=,425$, δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών. Το ίδιο και στις δύο επόμενες επιμέρους δοκιμασίες, «Συνέπειες» $t=1,930$, $df=38$, $p=,061$, και «Τροποποιήσεις» $t=1,254$, $df=38$, $p=,218$.

Ο πίνακας 15 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, της ποικιλίας, της ποιότητας και της πρωτοτυπίας ιδεών.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών, στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας $t=,762$, $df=38$, $p=,451$, ποικιλίας $t=,617$, $df=38$, $p=,541$, ποιότητας $t=1,012$, $df=38$, $p=,318$ και πρωτοτυπίας ιδεών $t=,560$, $df=38$, $p=,579$.

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s			
Ασυνήθεις χρήσεις	29,20	14,50	32,80	13,74	-,806	38	,425
Συνέπειες	21,65	9,47	16,25	8,18	1,930	38	,061
Τροποποιήσεις	28,75	15,52	22,75	14,73	1,254	38	,218

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
		s		s			
Ποσότητα ιδεών	28,20	11,23	25,70	9,45	,762	38	,451
Ποικιλία ιδεών	16,15	5,15	15,20	4,56	,617	38	,541
Ποιότητα ιδεών	24,15	9,74	21,00	9,94	1,012	38	,318
Πρωτοτυπία ιδεών	11,10	6,43	9,90	7,11	,560	38	,579

Τέλος, ο πίνακας 16, αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ, πριν την πειραματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ $t = ,830$, $df = 38$, $p = ,412$.

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό τεστ, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
		s		s			
Γλωσσικό	79,60	30,46	71,80	28,98	,830	38	,412

Γ) Εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοσή τους στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, παρουσιάζονται στον πίνακα 17.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτουν τα εξής:

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών στις επιμέρους δοκιμασίες «Κύκλοι», στα κριτήρια της ποσότητας $t=4,094$, $df=29,110$, $p=,000$, ποικιλίας $t=-3,611$, $df=38$, $p=,001$, ποιότητας $t=-2,353$, $df=38$, $p=,024$ και πρωτοτυπίας ιδεών $t=-2,868$, $df=38$, $p=,007$. Η διαφορά είναι υπέρ της ομάδας ελέγχου, καθώς οι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου είναι, για το κριτήριο της ποσότητας 15,50, για το κριτήριο της ποικιλίας 9,70, για το κριτήριο της ποιότητας 12,60 και για το κριτήριο της πρωτοτυπίας 7,85, ενώ η πειραματική ομάδα παρουσιάζει τους μέσους όρους 10,25, 6,55, 9,60, 4,80, αντίστοιχα, σε κάθε κριτήριο.
2. Στην επιμέρους δοκιμασία «Γραμμές» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών $t=2,109$, $df=38$, $p=,042$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερη ποσότητα ιδεών, με μέσο όρο 15,35, έναντι 11,45 της ομάδας ελέγχου.

Στην ίδια δοκιμασία, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου, στα υπόλοιπα κριτήρια επίδοσης, της ποικιλίας $t=1,042$, $df=38$, $p=,304$, της ποιότητας $t=2,011$, $df=38$, $p=,051$, και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=1,778$, $df=38$, $p=,083$.

Επίσης, όπως φαίνεται στον πίνακα 18, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών, στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-,470$, $df=38$, $p=,641$, της ποικιλίας $t=-1,358$, $df=38$, $p=,183$, της ποιότητας $t=,279$, $df=38$, $p=,782$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,107$, $df=38$, $p=,915$.

Ο πίνακας 19 αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο σύνολο των κριτηρίων, στο εικονογραφημένο τεστ.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη δοκιμασία «Κύκλοι» $t=-3,692$, $df=30,934$, $p=,001$. Η διαφορά είναι υπέρ της ομάδας ελέγχου, η οποία παρουσίασε μέσο όρο 45,65, έναντι της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσίασε μέσο όρο 31,20.

Στην επιμέρους δοκιμασία «γραμμές» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά $t=1,922$, $df=38$, $p=,062$.

Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ		ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους δοκιμασίες	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Κύκλοι	Ποσότητα	10,25	2,71	15,50	5,05	4,094	29,110	,000
	Ποικιλία	6,55	2,35	9,70	3,11	-3,611	38	,001
	Ποιότητα	9,60	2,87	12,60	4,92	-2,353	38	,024
	Πρωτοτυπία	4,80	2,91	7,85	3,76	-2,868	38	,007
Γραμμές	Ποσότητα	15,35	5,80	11,45	5,88	2,109	38	,042
	Ποικιλία	8,55	2,39	7,60	3,29	1,042	38	,304
	Ποιότητα	14,80	6,04	11,10	5,91	2,011	38	,051
	Πρωτοτυπία	11,10	5,29	8,30	4,64	1,778	38	,083

Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου				
		s		s	t	df	p
Ποσότητα ιδεών	25,60	7,54	26,95	10,38	-,470	38	,641
Ποικιλία ιδεών	15,10	3,95	17,30	6,07	-1,358	38	,183
Ποιότητα ιδεών	24,40	8,14	23,60	9,89	,279	38	,782
Πρωτοτυπία ιδεών	15,90	7,14	16,15	7,61	-,107	38	,915

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες, του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s			
Κύκλοι	31,20	8,94	45,65	15,04	-3,692	30,934	,001
Γραμμές	49,80	18,43	38,35	19,24	1,922	38	,062

Ο πίνακας 20 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο εικονογραφημένο τεστ, πριν την πειραματική διδασκαλία.

Τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα δείχνουν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο εικονογραφημένο τεστ $t=-,329$, $df=38$, $p=,744$.

Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
		s		s			
Εικονογραφημένο	81,00	24,57	84,00	32,49	-,329	38	,744

7.2. Διαφοροποιήσεις στην επίδοση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, μετά την παρέμβαση

Οι διαφοροποιήσεις και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της επίδοσης των μαθητών του δείγματος, στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, μετά την πειραματική παρέμβαση παρουσιάζονται στους πίνακες από 21 έως 30. Αρχικά, παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης και στη συνέχεια στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

A) Γλωσσικό τεστ

Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 21 προκύπτουν τα εξής:

1. Στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» στο ερώτημα «εφημερίδα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=2,048$ $df=38$, $p=,047$, της ποικιλίας $t=3,170$, $df=38$, $p=,003$, της ποιότητας $t=3,017$, $df=38$, $p=,005$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=3,097$, $df=38$, $p=,004$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, καθώς παρουσιάζει μεγαλύτερη επίδοση σε όλα τα κριτήρια. Συγκεκριμένα στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών ο μέσος όρος στην πειραματική ομάδα βρέθηκε 8,15, ενώ 6,40 στην ομάδα ελέγχου. Στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, στην πειραματική ομάδα βρέθηκε 4,50, ενώ στην ομάδα ελέγχου 2,90. Στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 7,70, ενώ της ομάδας ελέγχου 5,30. Στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών ο μέσος όρος στην πειραματική ομάδα βρέθηκε 4,30, ενώ στην ομάδα ελέγχου 2,40.

Στο ερώτημα «κονσερβοκουτί», στην ίδια επιμέρους δοκιμασία, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=2,123$, $df=38$, $p=,040$, της ποικιλίας $t=3,107$, $df=32,711$, $p=,004$, της ποιότητας $t=3,289$, $df=38$, $p=,002$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=3,894$, $df=38$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, καθώς παρουσιάζει μεγαλύτερη επίδοση σε όλα τα κριτήρια. Συγκεκριμένα στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών ο μέσος όρος στην πειραματική ομάδα βρέθηκε 7,15, και ο αντίστοιχος στην ομάδα ελέγχου 5,25. Στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος βρέθηκε 3,75, ενώ στην ομάδα ελέγχου 2,55. Στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 6,65, ενώ της ομάδας ελέγχου 4,05. Στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών ο μέσος όρος στην πειραματική ομάδα βρέθηκε 4,80 και στην ομάδα ελέγχου 2,25.

2. Στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική διδασκαλία, στο ερώτημα «κωφοί», στα κριτήρια της ποσότητας $t=3,723$, $df=38$, $p=,001$, της ποικιλίας $t=,3,399$, $df=38$, $p=,002$ και της ποιότητας $t=4,445$, $df=38$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσιάζει μέσο όρο στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών 6,40, ενώ η ομάδα ελέγχου 3,65, στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών παρουσιάζει μέσο όρο 3,60, ενώ η ομάδα ελέγχου 2,50 και στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών ο μέσος όρος είναι 5,60, ενώ της ομάδας ελέγχου 2,65.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετά την

πειραματική διδασκαλία στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών $t=1,942$, $df=38$, $p=,060$.

Στο ερώτημα «κρύο», στην ίδια επιμέρους δοκιμασία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική διδασκαλία, στο κριτήριο της ποσότητας $t=,955$, $df=38$, $p=,346$.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κριτήρια της ποικιλίας $t=2,267$, $df=38$, $p=,029$, της ποιότητας $t=2,597$, $df=38$, $p=,013$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=2,130$, $df=28,015$, $p=,042$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερη επίδοση στα συγκεκριμένα κριτήρια. Στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών ο μέσος όρος στην πειραματική ομάδα βρέθηκε 2,95 και στην ομάδα ελέγχου 2,05, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος ιάνει 3,40 και στην ομάδα ελέγχου 1,85 και στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών ο μέσος όρος στην πειραματική ομάδα βρέθηκε 1,40 και στην ομάδα ελέγχου 0,60.

3. Στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις», στο ερώτημα «γλυκύτερα – νοστιμότερα» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=,112$, $df=38$, $p=,912$, της ποικιλίας ιδεών $t=,803$, $df=38$, $p=,427$, της ποιότητας ιδεών $t=,525$, $df=38$, $p=,603$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=1,151$, $df=38$, $p=,257$.

Στο επιμέρους ερώτημα «μεγαλύτερα – αναπαυτικότερα» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t = -,538$, $df = 38$, $p = ,594$, της ποικιλίας ιδεών $t=-,316$, $df=38$, $p=,754$, της ποιότητας $t=-,052$, $df=38$, $p=,959$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=,106$, $df=38$, $p=,916$.

Ο πίνακας 22 αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στα κάθε ερωτήματα, ξεχωριστά, στο σύνολο των κριτηρίων του γλωσσικού τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτουν τα παρακάτω:

1. Στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα ερωτήματα «εφημερίδα» $t=3,298$, $df=38$, $p=,002$ και «κονσερβοκούτι» $t=3,329$, $df=35,260$, $p=,002$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερη επίδοση και στα δύο ερωτήματα του συγκεκριμένου επιμέρους τεστ. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας, στο ερώτημα «εφημερίδα» είναι 24,65, ενώ στην ομάδα ελέγχου 17,00. Επίσης, στο ερώτημα «κονσερβοκούτι», ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας βρέθηκε 22,35 και της ομάδας ελέγχου 14,10.
2. Στο επιμέρους τεστ «Συνέπειες», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών, στα ερωτήματα «κωφοί» $t=4,244$, $df=38$, $p=,000$ και «κρύο» $t=2,191$, $df=38$, $p=,035$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία στο ερώτημα «εφημερίδα» έχει μέσο όρο 17,60, έναντι 9,85 της ομάδας ελέγχου

και στο ερώτημα «κρύο» η πειραματική ομάδα έχει μέσο όρο 11,95 και 8,00 η ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ			ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
			Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους δοκιμασίες	Ερωτήματα	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Εφημερίδα	Ποσότητα	8,15	2,39	6,40	2,98	2,048	38	,047
		Ποικιλία	4,50	1,70	2,90	1,48	3,170	38	,003
		Ποιότητα	7,70	2,13	5,30	2,84	3,017	38	,005
		Πρωτοτυπία	4,30	1,72	2,40	2,13	3,097	38	,004
	Κονσερβοκούπι	Ποσότητα	7,15	2,94	5,25	2,71	2,123	38	,040
		Ποικιλία	3,75	1,44	2,55	,94	3,107	32,711	,004
		Ποιότητα	6,65	2,66	4,05	2,32	3,289	38	,002
		Πρωτοτυπία	4,80	2,44	2,25	1,61	3,894	38	,000
Συνέπειες	Κωφοί	Ποσότητα	6,40	2,25	3,65	2,41	3,723	38	,001
		Ποικιλία	3,60	1,09	2,50	,94	3,399	38	,002
		Ποιότητα	5,60	1,78	2,65	2,36	4,445	38	,000
		Πρωτοτυπία	2,00	1,77	1,05	1,27	1,942	38	,060
	Κρύο	Ποσότητα	4,20	2,46	3,50	2,16	,955	38	,346
		Ποικιλία	2,95	1,46	2,05	,99	2,267	38	,029
		Ποιότητα	3,40	2,08	1,85	1,66	2,597	38	,013
		Πρωτοτυπία	1,40	1,50	,60	,75	2,130	28,015	,042
Τροποποιήσεις	Γλυκύτερα-νοστιμότερα	Ποσότητα	6,60	2,78	6,50	2,87	,112	38	,912
		Ποικιλία	3,10	1,11	2,80	1,24	,803	38	,427
		Ποιότητα	6,15	3,03	5,60	3,57	,525	38	,603
		Πρωτοτυπία	3,45	2,30	2,65	2,08	1,151	38	,257
	Μεγαλύτερα-αναπαυκότερα	Ποσότητα	5,40	3,33	5,95	3,13	-,538	38	,594
		Ποικιλία	3,10	1,48	3,25	1,51	-,316	38	,754
		Ποιότητα	4,25	3,09	4,30	2,99	-,052	38	,959
		Πρωτοτυπία	1,75	1,65	1,70	1,30	,106	38	,916

3. Στο επιμέρους τεστ «Τροποποιήσεις» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών, μετά την πειραματική

διδασκαλία, στο ερώτημα «γλυκύτερα – νοστιμότερα» $t=,653$, $df=38$, $p=,518$. Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ερώτημα «μεγαλύτερα – αναπαυτικότερα» $t=-,265$, $df=38$, $p=,792$.

Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος, στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ		ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους δοκιμασίες	Ερωτήματα		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Εφημερίδα	24,65	6,53	17,00	8,05	3,298	38	,002
	Κονσερβοκούτι	22,35	8,86	14,10	6,65	3,329	35,260	,002
Συνέπειες	Κωφοί	17,60	5,28	9,85	6,22	4,244	38	,000
	Κρύο	11,95	6,69	8,00	4,49	2,191	38	,035
Τροποποιήσεις	Γλυκύτερα-νοστιμότερα	19,30	8,00	17,55	8,91	,653	38	,518
	Μεγαλύτερα-αναπαυτικότερα	14,50	8,76	15,20	7,92	-,265	38	,792

Οι διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, ως προς τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία, καθώς και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων, παρουσιάζονται στον πίνακα 23.

Σύμφωνα με τον πίνακα 23, στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοσή τους, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=2,322$, $df=38$, $p=,026$, της ποικιλίας $t=3,892$, $df=38$, $p=000$, της ποιότητας $t=4,221$, $df=38$, $p=,001$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=4,221$, $df=38$, $p=000$. Οι διαφορές είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο της ποσότητας είναι 15,30 έναντι 11,97 της ομάδας ελέγχου. Στο κριτήριο της ποικιλίας ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 8,25, ενώ της ομάδας ελέγχου 5,45. Στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 14,35, ενώ της ομάδας ελέγχου 9,35. Τέλος, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο της πρωτοτυπίας είναι 9,10, ενώ της ομάδας ελέγχου 4,65.

Επίσης, διαφοροποιήσεις υπάρχουν στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια της επιμέρους δοκιμασίας «Συνέπειες», μετά την πειραματική παρέμβαση. Αναλυτικότερα, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κριτήρια της ποσότητας των ιδεών $t=2,525$, $df=38$, $p=,016$, της ποικιλίας των ιδεών $t=3,369$, $df=38$,

$p=,002$, της ποιότητας $t=4,285$, $df=38$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας των ιδεών $t=2,506$, $df=30,456$, $p=,018$. Οι διαφορές είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο της ποσότητας είναι 10,60 έναντι 7,15 της ομάδας ελέγχου. Στο κριτήριο της ποικιλίας ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 6,55, ενώ της ομάδας ελέγχου 4,55. Στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 9,00, ενώ της ομάδας ελέγχου 4,50. Τέλος, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο της πρωτοτυπίας είναι 3,40, ενώ της ομάδας ελέγχου 1,65.

Στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις» δεν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στα κριτήρια. Συγκεκριμένα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κριτήρια της ποσότητας $t=-,253$, $df=38$, $p=,802$, της ποικιλίας $t=-,224$ $df=38$, $p=,824$, της ποιότητας $t=,272$, $df=38$, $p=,787$ και της πρωτοτυπίας $t=,815$, $df=38$, $p=,420$.

Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ		ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους τεστ	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Ποσότητα	15,30	4,964	11,65	4,977	2,322	38	,026
	Ποικιλία	8,25	2,613	5,45	1,877	3,892	38	,000
	Ποιότητα	14,35	4,320	9,35	4,095	3,757	38	,001
	Πρωτοτυπία	9,10	3,538	4,65	3,117	4,221	38	,000
Συνέπειες	Ποσότητα	10,60	4,346	7,15	4,295	2,525	38	,016
	Ποικιλία	6,55	1,986	4,55	1,761	3,369	38	,002
	Ποιότητα	9,00	3,418	4,50	3,220	4,285	38	,000
	Πρωτοτυπία	3,40	2,703	1,65	1,565	2,506	30,456	,018
Τροποποιήσεις	Ποσότητα	12,00	5,496	12,45	5,744	-,253	38	,802
	Ποικιλία	6,20	1,852	6,05	2,350	,224	38	,824
	Ποιότητα	10,40	5,595	9,90	6,008	,272	38	,787
	Πρωτοτυπία	5,20	3,443	4,35	3,150	,815	38	,420

Στον πίνακα 24 φαίνονται οι διαφοροποιήσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στις επιμέρους δοκιμασίες, στο σύνολο των κριτηρίων, μετά την πειραματική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» $t=3,808$ $df=38$, $p=,000$, και στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες» $t=3,600$, $df=38$, $p=,001$, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας. Ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην επιμέρους δοκιμασία

«Ασυνήθεις χρήσεις» είναι 47,00, ενώ της ομάδας ελέγχου είναι 31,10. Στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες» ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 29,55 ενώ της ομάδας ελέγχου 17,85.

Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν υπάρχει στην επιμέρους δοκιμασία, «Τροποποιήσεις» $t=,211$, $df=38$ $p=,834$.

Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΈΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s	t	df	p
Άλλες χρήσεις	47,00	13,98	31,10	12,38	3,808	38	,000
Συνέπειες	29,55	10,84	17,85	9,67	3,600	38	,001
Τροποποιήσεις	33,80	15,13	32,75	16,25	,211	38	,834

Ο πίνακας 25 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, της ποικιλίας, της ποιότητας και της πρωτοτυπίας ιδεών.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 25 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική διδασκαλία, στο γλωσσικό τεστ, στο κριτήριο της ποσότητας $t=1,697$, $df=38$, $p=,098$. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποικιλίας $t=3,132$, $df=38$, $p=,003$, της ποιότητας $t=2,963$, $df=38$, $p=,005$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=3,152$, $df=38$, $p=,003$. Η συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, είναι μεγαλύτερη από αυτήν της ομάδας ελέγχου. Οι μέσοι όροι που βρέθηκαν στην πειραματική ομάδα ήταν 21,00 στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, 33,75, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών και 17,70 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου βρέθηκαν 16,05, 23,75, και 10,65.

Ο πίνακας 26 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 26, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών, μετά την πειραματική διδασκαλία, στο γλωσσικό τεστ $t=2,770$, $df=38$, $p=,009$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία εμφανίζει μεγαλύτερη επίδοση στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας βρέθηκε 110,35, ενώ της ομάδας ελέγχου 81,70.

Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
		s		s			
Ποσότητα ιδεών	37,90	11,74	31,25	13,00	1,697	38	,098
Ποικιλία ιδεών	21,00	5,07	16,05	4,91	3,132	38	,003
Ποιότητα ιδεών	33,75	10,65	23,75	10,69	2,963	38	,005
Πρωτοτυπία ιδεών	17,70	7,84	10,65	6,20	3,152	38	,003

Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
		s		s			
Γλωσσικό	110,35	32,70	81,70	32,70	2,770	38	,009

B) Εικονογραφημένο τεστ

Ο πίνακας 27 παρουσιάζει τις τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και του ελέγχου ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών των διαφορών των μέσων όρων, των επιμέρους δοκιμασιών του εικονογραφημένου τεστ.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 27 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιμέρους δοκιμασία «Κύκλοι», στα κριτήρια της ποσότητας $t=6,992$, $df=38$, $p=,000$, της ποικιλίας $t=5,474$, $df=38$, $p=,000$, της ποιότητας $t=5,788$, $df=38$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=5,747$, $df=38$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, αφού παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση, σε όλα τα κριτήρια. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος επίδοσης της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών βρέθηκε 25,75, ενώ 12,50 στην ομάδα ελέγχου. Στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, ο μέσος όρος στην πειραματική ομάδα βρέθηκε 14,05 και 7,95 στην ομάδα ελέγχου. Στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών ο μέσος όρος της πειραματική ομάδα βρέθηκε 23,80, έναντι 11,55 στην ομάδα ελέγχου και στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών βρέθηκε 19,70 στην πειραματική ομάδα και 8,20 στην ομάδα ελέγχου.

Επίσης, στην επιμέρους δοκιμασία «Γραμμές» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στα κριτήρια της ποσότητας $t=2,733$, $df=38$, $p=,009$, της ποικιλίας $t=2,231$, $df=38$, $p=,032$, της ποιότητας $t=2,472$, $df=38$, $p=,018$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=3,769$, $df=38$, $p=,001$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών της πειραματική ομάδα, αφού παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση σε όλα τα κριτήρια. Οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας είναι 24,55 στο κριτήριο της ποσότητας, 13,45 στο κριτήριο της ποικιλίας, 23,10 στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών και 19,80 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου ήταν 16,35, 10,15, 15,80 και 10,80.

Πίνακας 27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ		ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους δοκιμασίες	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Κύκλοι	Ποσότητα	25,75	5,91	12,50	6,06	6,992	38	,000
	Ποικιλία	14,05	3,59	7,95	3,45	5,474	38	,000
	Ποιότητα	23,80	7,28	11,55	6,04	5,788	38	,000
	Πρωτοτυπία	19,70	7,04	8,20	5,52	5,747	38	,000
Γραμμές	Ποσότητα	24,55	9,15	16,35	9,81	2,733	38	,009
	Ποικιλία	13,45	4,17	10,15	5,13	2,231	38	,032
	Ποιότητα	23,10	8,97	15,80	9,68	2,472	38	,018
	Πρωτοτυπία	19,80	7,84	10,80	7,24	3,769	38	,001

Επίσης, όπως φαίνεται στον πίνακα 28, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών στο εικονογραφημένο τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=4,789$, $df=38$, $p=,000$, της ποικιλίας $t=4,117$, $df=38$, $p=,000$, της ποιότητας $t=4,185$, $df=38$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=5,077$, $df=38$, $p=,000$. Η συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι μεγαλύτερη από αυτήν της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας είναι 50,30 στο κριτήριο της ποσότητας, 27,50 στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, 46,90 στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών και 39,50 στην πρωτοτυπία ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου είναι 28,85, 18,10, 27,35 και 19,00.

Πίνακας 28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
		s		s			
Ποσότητα ιδεών	50,30	13,99	28,85	14,33	4,789	38	,000
Ποικιλία ιδεών	27,50	6,49	18,10	7,88	4,117	38	,000
Ποιότητα ιδεών	46,90	15,02	27,35	14,51	4,185	38	,000
Πρωτοτυπία ιδεών	39,50	13,50	19,00	11,98	5,077	38	,000

Από τα δεδομένα του πίνακα 29, ο οποίος αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, προκύπτουν τα παρακάτω:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών, μετά την πειραματική διδασκαλία, στην επιμέρους δοκιμασία «Κύκλοι» $t=6,479$, $df=38$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία έχει μέσο όρο 83,30, ενώ η ομάδα ελέγχου 40,20.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την επίδοση των μαθητών, στην επιμέρους δοκιμασία «Γραμμές» $t=2,901$, $df=38$, $p=,006$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, στην οποία ο μέσος όρος επίδοσης βρέθηκε 80,90, έναντι 49,80, ενώ στην ομάδα ελέγχου 53,10.

Πίνακας 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
		s		s			
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s	t	df	p
Κύκλοι	83,30	22,05	40,20	19,96	6,479	38	,000
Γραμμές	80,90	28,93	53,10	31,60	2,901	38	,006

Ο πίνακας 30 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς την συνολική επίδοση στο εικονογραφημένο τεστ $t=4,721$, $df=38$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία έχει μέσο όρο 164,20 έναντι 93,30 της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 30: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
		s		s			
Εικονογραφημένο	164,20	46,93	93,30	48,04	4,721	38	,000

7.3. Διαφορές στην επίδοση στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης των ομάδων του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση

Οι διαφοροποιήσεις και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της επίδοσης των μαθητών του δείγματος, στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση, παρουσιάζονται παρακάτω. Αρχικά, παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και στη συνέχεια της ομάδας ελέγχου.

A) Πειραματική ομάδα

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, παρουσιάζονται στους πίνακες 31 έως και 50. Επίσης, δίνονται οι τιμές, που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Στον πίνακα 31 παρουσιάζονται οι τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων, της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 31 προκύπτουν τα εξής:

1. Στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» στο ερώτημα «εφημερίδα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-3,769$, $df=19$, $p=,001$, της ποικιλίας $t=-2,437$, $df=19$, $p=,025$, της ποιότητας $t=-3,319$, $df=19$, $p=,004$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-2,405$, $df=19$, $p=,027$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών μετά την πειραματική διδασκαλία, καθώς παρουσιάζει μεγαλύτερους μέσους όρους στα κριτήρια αυτά.

Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι μετά την πειραματική διδασκαλία ήταν 8,15 στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών, 4,50 στο κριτήριο της ποικιλίας των ιδεών, 7,70 στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών και 4,30 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας των ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι πριν την πειραματική διδασκαλία ήταν 5,55, 3,50, 5,35 και 2,90.

Στο ερώτημα «κονσερβοκούτι» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-5,295$, $df=18$, $p=,000$, της ποικιλίας $t=-5,524$, $df=18$, $p=,000$, της ποιότητας $t=-5,321$, $df=18$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-5,468$, $df=18$, $p=,000$. Η επίδοση των μαθητών εμφανίζεται μεγαλύτερη μετά την πειραματική διδασκαλία. Οι μέσοι όροι μετά την πειραματική διδασκαλία ήταν 7,32 στο κριτήριο της ποσότητας, 3,84 στο κριτήριο της ποικιλίας, 6,79 στο κριτήριο της ποιότητας και 5,00 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι πριν την πειραματική διδασκαλία ήταν 4,00, 2,42, 3,84 και 2,26.

2. Στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες», στο ερώτημα «κωφοί», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών $t=-2,498$, $df=19$, $p=,022$, της ποιότητας ιδεών $t=-3,940$, $df=19$, $p=,001$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-3,324$, $df=19$, $p=,004$. Η επίδοση των μαθητών είναι μεγαλύτερη μετά την πειραματική διδασκαλία. Οι μέσοι όροι είναι 6,40 στην ποσότητα, 5,60 στην ποιότητα και 2,00 στην πρωτοτυπία ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι πριν την πειραματική διδασκαλία ήταν 4,90, 3,15, 0,75.

Στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά $t=-1,782$, $df=19$, $p=,091$.

Στο ερώτημα «κρύο», στην ίδια επιμέρους δοκιμασία, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-1,339$, $df=19$, $p=,196$, της ποικιλίας $t=-1,252$, $df=19$, $p=,226$ και της ποιότητας ιδεών $t=-1,255$, $df=19$, $p=,225$. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-2,698$, $df=19$, $p=,014$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών μετά την πειραματική διδασκαλία, με μέσο όρο 1,40, έναντι 0,80 πριν την πειραματική διδασκαλία.

3. Στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις», στο ερώτημα «γλυκύτερα – νοστιμότερα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-2,259$, $df=19$, $p=,036$ και της ποικιλίας ιδεών $t=-2,268$, $df=19$, $p=,035$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών μετά την πειραματική διδασκαλία. Ο μέσος όρος ήταν 6,60 στο κριτήριο της ποσότητας και 3,10 στο κριτήριο της ποικιλίας, μετά την πειραματική διδασκαλία. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι, πριν την πειραματική διδασκαλία ήταν 5,40 και 2,40.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κριτήρια της ποιότητας $t=-1,897$, $df=19$, $p=,073$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,930$, $df=19$, $p=,364$.

Στο επιμέρους ερώτημα «μεγαλύτερα – αναπαικότερα» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-,508$, $df=18$, $p=,618$, της ποικιλίας $t=-1,651$, $df=18$, $p=,116$, της ποιότητας $t=,000$, $df=18$, $p=1,000$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,475$, $df=18$, $p=,640$.

Πίνακας 31: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ			ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
Επιμέρους δοκιμασίες	Ερωτήματα	Κριτήρια επίδοσης	Πριν		Μετά		t	df	p
			s	s	s	s			
Ασυνήθειες χρήσεις	Εφημερίδα	Ποσότητα	5,55	2,62	8,15	2,39	-3,769	19	,001
		Ποικιλία	3,50	1,87	4,50	1,70	-2,437	19	,025
		Ποιότητα	5,35	2,66	7,70	2,13	-3,319	19	,004
		Πρωτοτυπία	2,90	2,17	4,30	1,72	-2,405	19	,027
	Κονσερβοκούπι	Ποσότητα	4,00	2,28	7,32	2,92	-5,295	18	,000
		Ποικιλία	2,42	1,01	3,84	1,42	-5,524	18	,000
		Ποιότητα	3,84	2,21	6,79	2,65	-5,321	18	,000
		Πρωτοτυπία	2,26	1,75	5,00	2,33	-5,468	18	,000
Συνέπειες	Κωφοί	Ποσότητα	4,90	2,36	6,40	2,25	-2,498	19	,022
		Ποικιλία	2,95	1,31	3,60	1,09	-1,782	19	,091
		Ποιότητα	3,15	2,13	5,60	1,78	-3,940	19	,001
		Πρωτοτυπία	,75	1,25	2,00	1,77	-3,324	19	,004
	Κρύο	Ποσότητα	3,70	1,86	4,20	2,46	-1,339	19	,196
		Ποικιλία	2,55	1,23	2,95	1,46	-1,252	19	,226
		Ποιότητα	2,85	1,98	3,40	2,08	-1,255	19	,225
		Πρωτοτυπία	,80	,89	1,40	1,50	-2,698	19	,014
Τροποποιήσεις	Γλυκύτερα-νοστιμότερα	Ποσότητα	5,40	3,13	6,60	2,78	-2,259	19	,036
		Ποικιλία	2,40	1,27	3,10	1,11	-2,268	19	,035
		Ποιότητα	5,05	2,87	6,15	3,03	-1,897	19	,073
		Πρωτοτυπία	3,00	2,42	3,45	2,30	-,930	19	,364
	Μεγαλύτερα-αναπαικότερα	Ποσότητα	5,11	2,90	5,42	3,42	-,508	18	,618
		Ποικιλία	2,58	1,42	3,11	1,52	-1,651	18	,116
		Ποιότητα	4,32	3,05	4,32	3,16	,000	18	1,000
		Πρωτοτυπία	1,58	1,46	1,79	1,68	-,475	18	,640

Στον πίνακα 32 παρουσιάζονται οι τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων, της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 32 προκύπτουν τα παρακάτω:

1. Στα ερωτήματα της επιμέρους δοκιμασίας «Ασυνήθεις χρήσεις», υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στο ερώτημα «εφημερίδα» $t=-3,424$, $df=19$, $p=,003$ και στο ερώτημα «κονσερβοκούτι» $t=-5,863$, $df=18$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία. Ο μέσος όρος στο ερώτημα «εφημερίδα» είναι 24,65, έναντι 17,30 που είναι πριν την πειραματική διδασκαλία. Επίσης, στο ερώτημα «κονσερβοκούτι», η επίδοση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη μετά την πειραματική διδασκαλία. Ο μέσος όρος είναι 22,35, έναντι 12,53 που είναι πριν την πειραματική διδασκαλία.
2. Στο επιμέρους τεστ «Συνέπειες», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο ερώτημα «κωφοί» $t=-3,852$, $df=19$, $p=,001$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία είχε μέσο όρο 17,60, έναντι 11,75 πριν την πειραματική διδασκαλία.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ερώτημα «κρύο» $t=-1,934$, $df=19$, $p=,068$.

3. Στο επιμέρους τεστ «Τροποποιήσεις» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο ερώτημα «γλυκύτερα – νοστιμότερα» $t=-2,327$, $df=19$, $p=,031$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία είχε μέσο όρο 19,30, έναντι 15,85 πριν την πειραματική διδασκαλία. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στο ερώτημα «μεγαλύτερα – αναπαυτικότερα» $t=-,663$, $df=18$, $p=,516$.

Οι διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, ως προς τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, καθώς και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων, παρουσιάζονται στον πίνακα 23.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 33 στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν σε όλα τα κριτήρια της επιμέρους δοκιμασίας «Ασυνήθεις χρήσεις». Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν στα κριτήρια της ποσότητας ιδεών $t=-5,111$, $df=19$, $p=,000$, της ποικιλίας των ιδεών $t=-4,707$, $df=19$, $p=,000$, της ποιότητας ιδεών $t=-4,913$, $df=19$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας των ιδεών $t=-4,644$, $df=19$, $p=,000$. Οι διαφοροποιήσεις είναι υπέρ της επίδοσης μετά την παρέμβαση, διότι οι μέσοι όροι πριν την παρέμβαση είναι 9,35 στο κριτήριο της ποσότητας, 5,80 στο κριτήριο της ποικιλίας, 9,00 στο κριτήριο της ποιότητας και 5,05 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας, έναντι των μέσων όρων μετά την πειραματική παρέμβαση που είναι 15,30, 8,25, 14,35 και 9,10 αντίστοιχα.

Πίνακας 32: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ		ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες	Ερωτήματα		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Εφημερίδα	17,30	8,51	24,65	6,53	-3,424	19	,003
	Κονσερβοκούτι	12,53	6,70	22,95	8,68	-5,863	18	,000
Συνέπειες	Κωφοί	11,75	5,66	17,60	5,28	-3,852	19	,001
	Κρύο	9,90	5,12	11,95	6,69	-1,934	19	,068
Τροποποιήσεις	Γλυκύτερα-νοσημότερα	15,85	8,46	19,30	8,00	-2,327	19	,031
	Μεγαλύτερα-αναπαυκότερα	13,58	7,93	14,63	8,98	-,663	18	,516

Στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες» στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών $t=-2,456$, $df=19$, $p=,024$, της ποιότητας των ιδεών $t=-3,873$, $df=19$, $p=,001$ και της πρωτοτυπίας των ιδεών $t=-4,069$, $df=19$, $p=,001$. Οι διαφοροποιήσεις είναι υπέρ της επίδοσης μετά την παρέμβαση, διότι οι μέσοι όροι πριν την παρέμβαση είναι 8,60 στην ποσότητα ιδεών, 6,00 στην ποιότητα ιδεών και 1,55 στην πρωτοτυπία των ιδεών, ενώ οι μέσοι όροι μετά την παρέμβαση είναι 10,60, 9,00, 3,40 αντίστοιχα.

Στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών $t=-2,037$, $df=19$, $p=,056$, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις» στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στο κριτήριο της ποικιλίας των ιδεών $t=-3,133$, $df=19$, $p=,005$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών μετά την πειραματική παρέμβαση, διότι ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση ήταν 4,85, ενώ μετά την παρέμβαση ήταν 6,20. Στα υπόλοιπα κριτήρια δεν εμφανίζονται διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κριτήρια της ποσότητας $t=-1,741$, $df=19$, $p=,098$, της ποιότητας $t=-1,363$, $df=19$, $p=,189$ και της πρωτοτυπίας $t=-,911$, $df=19$, $p=,374$.

Στον πίνακα 34 φαίνονται οι διαφοροποιήσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στις επιμέρους δοκιμασίες, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» $t=-5,323$, $df=19$, $p=,000$, και στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες» $t=-3,875$, $df=19$, $p=,001$, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι διαφορές αυτές είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών μετά την πειραματική παρέμβαση, καθώς οι μέσοι όροι είναι 29,20 στη δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» και 21,65 στη δοκιμασία «Συνέπειες», έναντι των μέσων όρων μετά την παρέμβαση, που είναι 47,00 και 29,55 αντίστοιχα.

Στην επιμέρους δοκιμασία, «Τροποποιήσεις» $t=-1,876$, $df=19$, $p=,076$, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 33: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις επιμέρους δοκιμασίες, του γλωσσικού τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ		ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Ποσότητα	9,35	4,68	15,30	4,96	-5,111	19	,000
	Ποικιλία	5,80	2,54	8,25	2,61	-4,707	19	,000
	Ποιότητα	9,00	4,61	14,35	4,32	-4,913	19	,000
	Πρωτοτυπία	5,05	3,60	9,10	3,53	-4,644	19	,000
Συνέπειες	Ποσότητα	8,60	3,78	10,60	4,34	-2,456	19	,024
	Ποικιλία	5,50	2,09	6,55	1,98	-2,037	19	,056
	Ποιότητα	6,00	3,16	9,00	3,41	-3,873	19	,001
	Πρωτοτυπία	1,55	1,63	3,40	2,70	-4,069	19	,001
Τροποποιήσεις	Ποσότητα	10,25	5,74	12,00	5,49	-1,741	19	,098
	Ποικιλία	4,85	2,23	6,20	1,85	-3,133	19	,005
	Ποιότητα	9,15	5,63	10,40	5,59	-1,363	19	,189
	Πρωτοτυπία	4,50	3,41	5,20	3,44	-,911	19	,374

Πίνακας 34: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	29,20	14,50	47,00	13,98	-5,323	19	,000
Συνέπειες	21,65	9,47	29,55	10,84	-3,875	19	,001
Τροποποιήσεις	28,75	15,52	33,80	15,13	-1,876	19	,076

Ο πίνακας 35 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, της ποικιλίας, της ποιότητας και της πρωτοτυπίας ιδεών.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-5,743$, $df=19$, $p=,000$, της ποικιλίας $t=-5,566$, $df=19$, $p=,000$, της ποιότητας

$t=-6,469$, $df=19$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-5,784$, $df=19$, $p=,000$. Η συνολική επίδοση των μαθητών μετά την πειραματική διδασκαλία στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, είναι μεγαλύτερη από αυτήν πριν την πειραματική διδασκαλία. Οι μέσοι όροι είναι 37,90 στο κριτήριο της ποσότητας, 21,00 στην ποικιλία, 33,75, στην ποιότητα και 17,70 στην πρωτοτυπία ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι πριν την πειραματική διδασκαλία είναι 28,20, 16,15, 24,15 και 11,10.

Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
		s		s			
Ποσότητα ιδεών	28,20	11,23	37,90	11,74	-5,743	19	,000
Ποικιλία ιδεών	16,15	5,15	21,00	5,07	-5,566	19	,000
Ποιότητα ιδεών	24,15	9,74	33,75	10,65	-6,469	19	,000
Πρωτοτυπία ιδεών	11,10	6,43	17,70	7,84	-5,784	19	,000

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 36, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συνολικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο γλωσσικό τεστ $t=-7,185$, $df=19$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία είχε μέσο όρο 110,35 έναντι 79,60 πριν την πειραματική διδασκαλία.

Πίνακας 36: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο γλωσσικό τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
		s		s			
Γλωσσικό	79,60	30,46	110,35	32,70	-7,185	19	,000

Ο πίνακας 37 παρουσιάζει τις τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και του ελέγχου ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς των διαφορών των μέσων όρων, των επιμέρους δοκιμασιών του εικονογραφημένου τεστ.

Από τα στατιστικά δεδομένα προκύπτει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ερώτημα «Κύκλοι», στα κριτήρια της ποσότητας $t=-13,581$ $df=19$ $p=,000$, ποικιλίας $t=-13,633$, $df=19$, $p=,000$, ποιότητας $t=-9,671$, $df=19$, $p=,000$ και πρωτοτυπίας ιδεών $t=-9,298$, $df=19$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική παρέμβαση. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι, μετά την πειραματική παρέμβαση είναι 25,75 στο κριτήριο της ποσότητας, 14,05 στο κριτήριο της ποικιλίας, 23,80 στο κριτήριο της ποιότητας και 19,70 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι, πριν την πειραματική διδασκαλία, είναι 10,25, 6,55, 9,60 και 4,80.

Επίσης, στη δοκιμασία «Γραμμές» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-4,995$, $df=19$, $p=,000$, της ποικιλίας $t=-5,996$, $df=19$, $p=,000$, της ποιότητας $t=-4,710$, $df=19$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-5,671$, $df=19$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών, μετά την πειραματική παρέμβαση. Οι μέσοι όροι μετά την παρέμβαση είναι 24,55 στην ποσότητα, 13,45 στην ποικιλία, 23,10 στην ποιότητα και 19,80 στην πρωτοτυπίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι, πριν την πειραματική διδασκαλία ήταν 15,35, 8,55, 14,80, και 11,10.

Πίνακας 37: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ		ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Κύκλοι	Ποσότητα	10,25	2,71	25,75	5,91	-13,581	19	,000
	Ποικιλία	6,55	2,35	14,05	3,59	-13,633	19	,000
	Ποιότητα	9,60	2,87	23,80	7,28	-9,671	19	,000
	Πρωτοτυπία	4,80	2,91	19,70	7,04	-9,298	19	,000
Γραμμές	Ποσότητα	15,35	5,80	24,55	9,15	-4,995	19	,000
	Ποικιλία	8,55	2,39	13,45	4,17	-5,996	19	,000
	Ποιότητα	14,80	6,04	23,10	8,97	-4,710	19	,000
	Πρωτοτυπία	11,10	5,29	19,80	7,84	-5,671	19	,000

Επίσης, όπως φαίνεται στον πίνακα 38, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία στα κριτήρια της ποσότητας $t=-9,145$, $df=19$, $p=,000$, της ποιότητας $t=-13,211$, $df=19$, $p=,000$, της ποικιλίας $t=-7,772$, $df=19$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-8,440$, $df=19$,

$p=,000$. Η συνολική επίδοση των μαθητών μετά την πειραματική διδασκαλία στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, είναι μεγαλύτερη από αυτήν πριν την πειραματική διδασκαλία. Οι μέσοι όροι ήταν 50,30 στο κριτήριο της ποσότητας, 27,50 στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, 46,90 στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών και 39,50 στην πρωτοτυπία ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι πριν την πειραματική διδασκαλία ήταν 25,60, 15,10, 24,40 και 15,90.

Πίνακας 38: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
		s		s			
Ποσότητα ιδεών	25,60	7,54	50,30	13,99	-9,145	19	,000
Ποικιλία ιδεών	15,10	3,95	27,50	6,49	-13,211	19	,000
Ποιότητα ιδεών	24,40	8,14	46,90	15,02	-7,772	19	,000
Πρωτοτυπία ιδεών	15,90	7,14	39,50	13,50	-8,440	19	,000

Από τα δεδομένα του πίνακα 39, ο οποίος αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, προκύπτουν τα παρακάτω:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο επιμέρους ερώτημα «κύκλοι» $t=-12,163$, $df=19$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία είχε μέσο όρο 83,30 έναντι 31,20 πριν την πειραματική διδασκαλία.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο επιμέρους ερώτημα «γραμμές» $t=-5,578$, $df=19$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία είχε μέσο όρο 80,90, έναντι 49,80 πριν την πειραματική διδασκαλία.

Ο πίνακας 40 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στο εικονογραφημένο τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 40, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο εικονογραφημένο τεστ $t=-9,472$, $df=19$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία είχε μέσο όρο 164,20 έναντι 81,00 πριν την πειραματική διδασκαλία.

Πίνακας 39: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s	t	df	p
Κύκλοι	31,20	8,94	83,30	22,05	-12,163	19	,000
Γραμμές	49,80	18,43	80,90	28,93	-5,578	19	,000

Πίνακας 40: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών της συνολικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο εικονογραφημένο τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά				
		s		s	t	df	p
Εικονογραφημένο	81,00	24,57	164,20	46,93	-9,472	19	,000

B) Ομάδα ελέγχου

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, παρουσιάζονται στους πίνακες από 31 έως 40. Επίσης, δίνονται οι τιμές, που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Στον πίνακα 41 παρουσιάζονται οι τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων, της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 41 προκύπτουν τα εξής:

1. Στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» στο ερώτημα «εφημερίδα» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-,220$ $df=19$, $p=,828$, της ποικιλίας $t=1,157$, $df=19$, $p=,262$, της ποιότητας $t=,704$, $df=19$, $p=,490$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=1,548$, $df=19$, $p=,138$.

Στο ερώτημα «κονσερβοκούτι» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=,787$, $df=19$, $p=,441$, της

ποικιλίας $t=,556$, $df=19$, $p=,585$, της ποιότητας $t=,487$, $df=19$, $p=,632$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=,490$, $df=19$, $p=,629$.

2. Στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο ερώτημα «κωφοί», στα κριτήρια της ποσότητας $t=-,197$, $df=19$, $p=,846$, της ποικιλίας $t=,213$, $df=19$, $p=,834$, της ποιότητας $t=-,181$, $df=19$, $p=,858$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=,448$, $df=19$, $p=,659$.

Στο ερώτημα «κρύο», στην ίδια επιμέρους δοκιμασία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-,865$, $df=18$, $p=,399$, της ποικιλίας $t=-1,000$, $df=18$, $p=,331$, της ποιότητας $t=-1,379$, $df=18$, $p=,185$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-1,073$, $df=18$, $p=,297$.

3. Στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις», στο ερώτημα «γλυκύτερα – νοστιμότερα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο κριτήριο της ποσότητας $t=-3,503$, $df=19$, $p=,002$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία έχει μέσο όρο 6,50, έναντι του μέσου όρου 4,60 πριν την πειραματική διδασκαλία.

Στο ίδιο ερώτημα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κριτήρια της ποικιλίας ιδεών $t=-1,143$, $df=19$, $p=,267$, της ποιότητας $t=-1,634$, $df=19$, $p=,119$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-1,284$, $df=19$, $p=,215$.

Στο επιμέρους ερώτημα «μεγαλύτερα – αναπαυτικότερα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-2,856$, $df=18$, $p=,010$, της ποικιλίας ιδεών $t=-2,455$, $df=18$, $p=,025$, της ποιότητας $t=-2,126$, $df=18$, $p=,048$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-3,042$, $df=18$, $p=,007$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία έχει μέσο όρο 6,16 στο κριτήριο της ποσότητας, 3,37 στο κριτήριο της ποικιλίας, 4,42 στο κριτήριο της ποιότητας και 1,79 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι της επίδοσης πριν την πειραματική διδασκαλία είναι 4,05, 2,42, 2,84 και 0,74.

Στον πίνακα 42 παρουσιάζονται οι τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και του ελέγχου στατιστικά σημαντικής διαφοράς, μεταξύ της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στις επιμέρους δοκιμασίες, του γλωσσικού τεστ, σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 32 προκύπτουν τα παρακάτω:

1. Στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις», δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία στα ερωτήματα «εφημερίδα» $t=,858$, $df=19$, $p=,401$ και «κονσερβοκούτι» $t=,052$, $df=18$, $p=,959$.
2. Στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες», δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο ερώτημα «κωφοί» $t=,000$, $df=19$, $p=1,000$. Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ερώτημα «κρύο» $t=-1,470$, $df=19$, $p=,159$.

Πίνακας 41: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ			ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
			Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες	Ερωτήματα	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Εφημερίδα	Ποσότητα	6,25	2,69	6,40	2,98	-,220	19	,828
		Ποικιλία	3,40	1,63	2,90	1,48	1,157	19	,262
		Ποιότητα	5,70	2,57	5,30	2,84	,704	19	,490
		Πρωτοτυπία	3,25	2,61	2,40	2,13	1,548	19	,138
	Κονσερβοκούπι	Ποσότητα	4,65	2,25	5,25	2,71	-,787	19	,441
		Ποικιλία	2,75	1,33	2,55	,94	,556	19	,585
		Ποιότητα	4,35	2,00	4,05	2,32	,487	19	,632
		Πρωτοτυπία	2,45	1,84	2,25	1,61	,490	19	,629
Συνέπειες	Κωφοί	Ποσότητα	3,55	1,43	3,65	2,41	-,197	19	,846
		Ποικιλία	2,55	1,23	2,50	,94	,213	19	,834
		Ποιότητα	2,55	1,53	2,65	2,36	-,181	19	,858
		Πρωτοτυπία	1,20	1,19	1,05	1,27	,448	19	,659
	Κρύο	Ποσότητα	2,95	1,74	3,47	2,22	-,865	18	,399
		Ποικιλία	1,79	,63	2,00	1,00	-1,000	18	,331
		Ποιότητα	1,58	1,83	1,95	1,64	-1,379	18	,185
		Πρωτοτυπία	,42	,96	,63	,76	-1,073	18	,297
Τροπο- ποιήσεις	Γλυκύτερα- νοστιμότερα	Ποσότητα	4,60	2,76	6,50	2,87	-3,503	19	,002
		Ποικιλία	2,50	1,19	2,80	1,24	-1,143	19	,267
		Ποιότητα	4,20	3,15	5,60	3,57	-1,634	19	,119
		Πρωτοτυπία	1,90	2,26	2,65	2,08	-1,284	19	,215
	Μεγαλύτερα- αναπαυτικότερα	Ποσότητα	4,05	2,57	6,16	3,07	-2,856	18	,010
		Ποικιλία	2,42	1,17	3,37	1,46	-2,455	18	,025
		Ποιότητα	2,84	2,71	4,42	3,02	-2,126	18	,048
		Πρωτοτυπία	,74	,99	1,79	1,27	-3,042	18	,007

3. Στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο ερώτημα «γλυκύτερα – νοστιμότερα» $t=-2,239$, $df=19$, $p=,037$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία έχει μέσο όρο

17,55, έναντι του μέσου όρου 13,20 πριν την πειραματική διδασκαλία. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και στο ερώτημα «μεγαλύτερα – αναπαυτικότερα» $t=-3,078$, $df=18$, $p=,006$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία έχει μέσο όρο 15,74, έναντι του μέσου όρου 10,05 πριν την πειραματική διδασκαλία.

Πίνακας 42: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στα επιμέρους ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ		ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πριν		Μετά		t	df	p
Επιμέρους δοκιμασίες	Ερωτήματα		s		s			
Ασυνήθεις χρήσεις	Εφημερίδα	18,60	8,51	17,00	8,05	,858	19	,401
	Κονσερβοκούτι	14,20	6,46	14,10	6,65	,052	19	,959
Συνέπειες	Κωφοί	9,85	4,87	9,85	6,22	,000	19	1,000
	Κρύο	6,74	4,22	8,05	4,61	-1,470	18	,159
Τροποποιήσεις	Γλυκύτερα-νοσημότερα	13,20	8,65	17,55	8,91	-2,239	19	,037
	Μεγαλύτερα-αναπαυτικότερα	10,05	6,72	15,74	7,75	-3,078	18	,006

Οι διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, ως προς τα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, καθώς και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων, παρουσιάζονται στον πίνακα 43.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 43, η επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια της επιμέρους δοκιμασίας «Ασυνήθεις χρήσεις» δεν διαφοροποιείται πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κριτήρια της ποσότητας ιδεών $t=-,661$, $df=19$, $p=,517$, της ποικιλίας ιδεών $t=-1,196$, $df=19$, $p=,246$, της ποιότητας ιδεών $t=-,801$, $df=19$, $p=,433$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=1,594$ $df=19$, $p=,128$.

Επίσης, διαφοροποιήσεις δεν υπάρχουν στην επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια της επιμέρους δοκιμασίας «Συνέπειες», πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Αναλυτικότερα, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κριτήρια της ποσότητας των ιδεών $t=-,837$, $df=19$, $p=,413$, της ποικιλίας ιδεών $t=-,780$, $df=19$, $p=,445$, της ποιότητας $t=-,798$, $df=19$, $p=,435$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,142$, $df=19$, $p=,888$.

Στην επιμέρους δοκιμασία «Τροποποιήσεις» διαφοροποιήσεις εμφανίζονται σε όλα τα κριτήρια. Συγκεκριμένα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κριτήρια της ποσότητας $t=-3,453$, $df=19$, $p=,003$, της ποικιλίας $t=-2,631$, $df=19$, $p=,016$, της ποιότητας $t=-2,214$, $df=19$, $p=,039$ και της πρωτοτυπίας $t=-2,150$, $df=19$, $p=,045$. Η διαφορά

είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών μετά την πειραματική παρέμβαση, διότι οι μέσοι όροι πριν την παρέμβαση είναι 8,45 στην ποσότητα, 4,80 στην ποικιλία, 6,90 στην ποιότητα και 2,60 στην πρωτοτυπία, ενώ οι μέσοι όροι μετά την παρέμβαση είναι 12,45, 6,06, 9,90 και 4,35, αντίστοιχα.

Πίνακας 43: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ		ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες	Κριτήρια επίδοσης		s		s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	Ποσότητα	10,90	4,47	11,65	4,97	-,661	19	,517
	Ποικιλία	6,15	2,30	5,45	1,87	1,196	19	,246
	Ποιότητα	10,05	4,24	9,35	4,09	,801	19	,433
	Πρωτοτυπία	5,70	3,98	4,65	3,11	1,594	19	,128
Συνέπειες	Ποσότητα	6,35	2,68	7,15	4,29	-,837	19	,413
	Ποικιλία	4,25	1,80	4,55	1,76	-,780	19	,445
	Ποιότητα	4,05	2,87	4,50	3,22	-,798	19	,435
	Πρωτοτυπία	1,60	1,75	1,65	1,56	-,142	19	,888
Τροποποιήσεις	Ποσότητα	8,45	5,20	12,45	5,74	-3,453	19	,003
	Ποικιλία	4,80	1,79	6,05	2,35	-2,631	19	,016
	Ποιότητα	6,90	5,52	9,90	6,00	-2,214	19	,039
	Πρωτοτυπία	2,60	2,98	4,35	3,15	-2,150	19	,045

Στον πίνακα 44 φαίνονται οι διαφοροποιήσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στις επιμέρους δοκιμασίες, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στην επιμέρους δοκιμασία «Ασυνήθεις χρήσεις» $t=,616$ $df=19$, $p=,545$, και στην επιμέρους δοκιμασία «Συνέπειες» $t=-,899$, $df=19$, $p=,380$, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στην επιμέρους δοκιμασία, «Τροποποιήσεις» $t=-2,894$, $df=19$, $p=,009$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση, διότι ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση είναι 22,75, ενώ μετά είναι 32,75.

Ο πίνακας 45 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας ιδεών, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

Πίνακας 44: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
		s		s			
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s	t	df	p
Άλλες χρήσεις	32,80	13,74	31,10	12,38	,616	19	,545
Συνέπειες	16,25	8,18	17,85	9,67	-,899	19	,380
Τροποποιήσεις	22,75	14,73	32,75	16,25	-2,894	19	,009

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 45 προκύπτει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο κριτήριο της ποσότητας ιδεών $t=-2,185$, $df=19$, $p=,042$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία. Ο μέσος όρος επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία είναι 31,25, ενώ πριν είναι 25,70. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία στα κριτήρια της ποικιλίας $t=-,893$, $df=19$, $p=,383$, της ποιότητας $t=-1,366$, $df=19$, $p=,188$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,592$, $df=19$, $p=,561$.

Πίνακας 45: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
		s		s			
Ποσότητα ιδεών	25,70	9,45	31,25	13,00	-2,185	19	,042
Ποικιλία ιδεών	15,20	4,56	16,05	4,91	-,893	19	,383
Ποιότητα ιδεών	21,00	9,94	23,75	10,69	-1,366	10	,188
Πρωτοτυπία ιδεών	9,90	7,11	10,65	6,20	-,592	19	,561

Ο πίνακας 46 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο γλωσσικό τεστ $t=-1,687$, $df=19$, $p=,108$.

Πίνακας 46: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
		s		s			
Γλωσσικό	71,80	28,98	81,70	32,70	-1,687	19	,108

Ο πίνακας 47 παρουσιάζει τις τιμές των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και του ελέγχου ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς των διαφορών των μέσων όρων, των επιμέρους δοκιμασιών του εικονογραφημένου τεστ.

Από τα στατιστικά δεδομένα προκύπτει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιμέρους δοκιμασία «Κύκλοι», στα κριτήρια της ποσότητας $t=2,249$, $df=19$, $p=,037$, και της ποικιλίας $t=2,426$, $df=19$, $p=,025$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών πριν την πειραματική διδασκαλία, αφού παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση. Οι μέσοι όροι επίδοσης πριν την πειραματική διδασκαλία είναι 15,50 στο κριτήριο της ποσότητας και 9,70 στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι μετά την πειραματική διδασκαλία είναι 12,50 και 7,95. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κριτήρια της ποιότητας ιδεών $t=,911$, $df=19$, $p=,374$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-,349$ $df=19$, $p=,731$.

Επίσης, στην επιμέρους δοκιμασία «Γραμμές» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στα κριτήρια της ποσότητας $t=-2,954$, $df=19$, $p=,008$, της ποικιλίας $t=-2,998$, $df=19$, $p=,007$, της ποιότητας $t=-3,141$, $df=19$, $p=,005$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-2,036$, $df=19$, $p=,056$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης των μαθητών, μετά την πειραματική διδασκαλία, αφού παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση. Οι μέσοι όροι μετά την πειραματική διδασκαλία είναι 16,35 στο κριτήριο της ποσότητας, 10,15 στο κριτήριο της ποικιλίας, 15,80 στο κριτήριο της ποιότητας και 10,80 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι πριν την πειραματική διδασκαλία είναι 11,45, 7,60, 11,00 και 8,30.

Ο πίνακας 48 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, της ποικιλίας, της ποιότητας και της πρωτοτυπίας ιδεών.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 48 προκύπτει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία στα κριτήρια της ποσότητας $t=-,744$, $df=19$, $p=,449$, της ποικιλίας $t=-,577$, $df=19$, $p=,571$, της ποιότητας $t=-1,784$, $df=19$, $p=,090$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=-1,495$, $df=19$, $p=,151$.

Τα δεδομένα του πίνακα 49, αφορούν της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων. Από τα στατιστικά αυτά δεδομένα προκύπτουν τα παρακάτω:

Πίνακας 47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ		ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πριν		Μετά		t	df	p
Επιμέρους δοκιμασία	Κριτήρια επίδοσης		s		S			
Κύκλοι	Ποσότητα	15,50	5,05	12,50	6,06	2,249	19	,037
	Ποικιλία	9,70	3,11	7,95	3,45	2,426	19	,025
	Ποιότητα	12,60	4,92	11,55	6,04	,911	19	,374
	Πρωτοτυπία	7,85	3,76	8,20	5,52	-,349	19	,731
Γραμμές	Ποσότητα	11,45	5,88	16,35	9,81	-2,954	19	,008
	Ποικιλία	7,60	3,29	10,15	5,13	-2,998	19	,007
	Ποιότητα	11,00	5,91	15,80	9,68	-3,141	19	,005
	Πρωτοτυπία	8,30	4,64	10,80	7,24	-2,036	19	,056

Πίνακας 48: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
		s		s			
Ποσότητα ιδεών	26,95	10,38	28,85	14,33	-,774	19	,449
Ποικιλία ιδεών	17,30	6,07	18,10	7,88	-,577	19	,571
Ποιότητα ιδεών	23,60	9,89	27,35	14,51	-1,784	19	,090
Πρωτοτυπία ιδεών	16,15	7,61	19,00	11,98	-1,495	19	,151

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στην επιμέρους δοκιμασία «Κύκλοι» $t=-1,433$, $df=19$, $p=,168$.
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, στην επιμέρους δοκιμασία «Γραμμές» $t=-2,872$, $df=19$, $p=,010$. Η διαφορά είναι υπέρ της επίδοσης μετά την πειραματική διδασκαλία, η οποία είχε μέσο όρο 53,10, έναντι 38,35 πριν την πειραματική διδασκαλία

Πίνακας 49: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΤΕΣΤ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s	t	df	p
Κύκλοι	45,65	15,04	40,2	19,96	-1,433	19	,168
Γραμμές	38,35	19,24	53,10	31,60	-2,872	19	,010

Ο πίνακας 50 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία, στο εικονογραφημένο τεστ $t = -1,238$, $df = 19$, $p = ,231$.

Πίνακας 50: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο εικονογραφημένο τεστ, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά				
Επιμέρους δοκιμασίες		s		s	t	df	p
Εικονογραφημένο	84,00	32,49	93,30	48,04	-1,238	19	,231

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα έρευνα ο κύριος προβληματισμός ήταν κατά πόσο το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο, που λόγω της δομής και των τεχνικών που εμπεριέχει θα μπορούσε να αναπτύξει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Η δημιουργική σκέψη ορίστηκε λειτουργικά σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας σκέψης, δηλαδή τη νοητική ευχέρεια, τη νοητική ευελιξία, την ποιότητα και την πρωτοτυπία των ιδεών.

Το πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τη διδακτέα ύλη των δύο μαθημάτων εφαρμογής, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, είχε ως σκοπό η λειτουργία του Θεατρικού Παιχνιδιού να κινηθεί ανάμεσα σε δύο κύριους άξονες, τη μάθηση και την καλλιτεχνική δημιουργία. Ο πρώτος άξονας έδωσε στο Θεατρικό Παιχνίδι το χαρακτήρα της διδακτικής μεθόδου, με την οποία οι μαθητές θα διδάσκονταν την προβλεπόμενη ύλη και ο δεύτερος διατηρούσε το χαρακτήρα και τις δυνατότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού ως καλλιτεχνικής μεθόδου, που φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τη δημιουργική διάσταση της τέχνης.

Μετά το τέλος της πειραματικής παρέμβασης, της επίδοσης και βαθμολόγησης των τεστ αποκλίνουσας σκέψης και τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, στο επόμενο κεφάλαιο θα ακολουθήσει μια συνοπτική παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα. Η ανάλυση αυτή έγινε με άξονες την κύρια αρχική υπόθεση της έρευνας και τις επιμέρους υποθέσεις. Αυτές σχετίζονταν με:

- Τη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Η κύρια υπόθεση που διαμορφώθηκε ήταν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος έχει θετική επίδραση στη δημιουργική σκέψη των μαθητών της Γ' Δημοτικού.
- Τη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού με τη νοητική ευχέρεια, δηλαδή την παραγωγή μεγάλου αριθμού ιδεών αναφορικά μ' ένα θέμα. Η επιμέρους υπόθεση ήταν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος έχει θετική επίδραση στην νοητική ευχέρεια των μαθητών της Γ' Δημοτικού.
- Τη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού με τη νοητική ευλυγισία, δηλαδή την παραγωγή διαφορετικών κατηγοριών ιδεών αναφορικά μ' ένα θέμα. Η επιμέρους υπόθεση ήταν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος έχει θετική επίδραση στη νοητική ευλυγισία των μαθητών της Γ' Δημοτικού.
- Τη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού με την ποιότητα των ιδεών, δηλαδή την παραγωγή ιδεών που είναι προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα και σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα που εξετάζεται. Η επιμέρους υπόθεση ήταν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης

Περιβάλλοντος έχει θετική επίδραση στην παραγωγή ποιοτικών ιδεών από τους μαθητές της Γ' Δημοτικού.

- Τη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού με την πρωτοτυπία των ιδεών, αναφορικά με ένα θέμα. Η επιμέρους υπόθεση ήταν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος έχει θετική επίδραση στην πρωτοτυπία της σκέψης των μαθητών της Γ' Δημοτικού.

Οι παραπάνω υποθέσεις ελέγχθηκαν υπό το πρίσμα μιας βασικής παραδοχής της έρευνας, ότι οι δύο ομάδες του δείγματος ήταν φυσικώς ισοδύναμες. Η φυσική ισοδυναμία αποτελεί βασικό κριτήριο για την αξία και εγκυρότητα ενός ημιπειραματικού σχεδίου, το οποίο ακολουθήθηκε. Για τη φυσική ισοδυναμία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου της παρούσας έρευνας ελέγχθηκαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος στις φυσικές τους συνθήκες και στατιστικά ελέγχθηκαν δύο επιπλέον χαρακτηριστικά: α. η βαθμολογία των μαθητών - η γενική επίδοση των μαθητών στα μαθήματα και η επίδοσή τους στα μαθήματα, στα οποία έγινε η παρέμβαση – και β. η επίδοση των μαθητών στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή στην αποκλίνουσα σκέψη τους. Ο έλεγχος αυτός έγινε πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης. Σύμφωνα με την επαγωγική ανάλυση, οι δύο ομάδες βρέθηκαν ισοδύναμες, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις παραπάνω μεταβλητές. Αναλυτικότερα:

- Οι ομάδες του δείγματος, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου, δε διαφοροποιήθηκαν σε καμιά από τις τρεις βαθμολογίες, στις οποίες συγκρίθηκαν, πριν την πειραματική παρέμβαση.
- Οι ομάδες του δείγματος, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου δε διαφοροποιήθηκαν στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης. Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών υπέρ της πειραματικής ομάδας εντοπίστηκε μόνο στις επιμέρους μετρήσεις. Οι διαφορές αυτές εμφανίστηκαν σε ένα επιμέρους ερώτημα («κρύο») από τα έξι του γλωσσικού τεστ.
- Οι ομάδες του δείγματος, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου δε διαφοροποιήθηκαν στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης. Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών υπέρ της ομάδας ελέγχου εντοπίστηκε μόνο στις επιμέρους μετρήσεις. Οι διαφορές αυτές εμφανίστηκαν σε μια επιμέρους δοκιμασία («Κύκλοι») από τις δύο του εικονογραφημένου τεστ.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πρόκειται να παρουσιαστεί παρακάτω με επαγωγικό τρόπο, ξεκινώντας από τις επιμέρους υποθέσεις της έρευνας και καταλήγοντας στην κύρια υπόθεση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1. Αποτελέσματα με βάση την επίδοση των μαθητών στην ευχέρεια ιδεών

Η νοητική ευχέρεια είναι εκείνο το χαρακτηριστικό της δημιουργικής σκέψης που παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση και των υπόλοιπων χαρακτηριστικών της δημιουργικής σκέψης, τα οποία εξετάστηκαν στην έρευνα, την ευλυγισία της σκέψης, την ποιότητα και την πρωτοτυπία των ιδεών. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η ποσότητα εγκλείει την ποιότητα (Παρασκευόπουλος, 1970, τεύχ.10:416-417 · Ξανθάκου, ό.π.:96). Τα άτομα που προτείνουν μεγάλο αριθμό ιδεών σχετικά μ' ένα ερέθισμα, πρόβλημα ή κατάσταση, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάσουν περισσότερες πρωτότυπες και ποιοτικές ιδέες – με την έννοια της χρησιμότητας. Συνήθως, πρώτα εμφανίζονται οι συνηθισμένες ιδέες και κατόπιν οι λιγότερο συμβατικές και στερεότυπες.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματος στο χαρακτηριστικό αυτό ακολουθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Δεν εντοπίστηκε σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και νοητικής ευχέρειας στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης.
- Εντοπίστηκε σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και νοητικής ευχέρειας στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Αναλυτικότερα:

A. Γλωσσικό τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών. Παρόλο που υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, υπέρ της πειραματικής, σε 3 από τα 6 επιμέρους ερωτήματα του τεστ («εφημερίδα», «κονσερβοκούτι», «κωφοί») και στις 2 αντίστοιχες επιμέρους δοκιμασίες («Ασυνήθεις χρήσεις», «Συνέπειες»), στη σύγκριση των μέσων όρων του συνόλου του τεστ ως προς το κριτήριο αυτό δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Συνολικά και οι δύο ομάδες παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις μετά την παρέμβαση στο κριτήριο αυτό. Συγκεκριμένα:

➤ *Πειραματική ομάδα*

Η πειραματική ομάδα στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις στο γλωσσικού τεστ, πριν και μετά την παρέμβαση, παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, δηλαδή μετά την πειραματική διδασκαλία με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού, στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών. Οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες σε τέσσερα από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ («εφημερίδα», «κονσερβοκούτι», «κωφοί», «γλυκύτερα-νοστιμότερα»), και συνολικά σε δύο από τις τρεις επιμέρους δοκιμασίες («Ασυνήθεις χρήσεις», «Συνέπειες»).

➤ *Ομάδα ελέγχου*

Η ομάδα ελέγχου, επίσης, παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στο γλωσσικό τεστ, στη δεύτερη μέτρηση, μετά την πειραματική παρέμβαση, ως προς το κριτήριο της ποσότητας ιδεών. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες σε δύο από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ («γλυκύτερα-νοστιμότερα», «μεγαλύτερα-αναπαυτικότερα») και στην αντίστοιχη επιμέρους δοκιμασία («Τροποποιήσεις»).

Παρατηρείται ότι μόνο ένα επιμέρους ερώτημα υπήρξε κοινό στην αύξηση της ποσότητας των ιδεών των μαθητών και των δύο ομάδων.

B. Εικονογραφημένο τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ, στη μέτρηση μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι η επίδοση της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες του τεστ («Κύκλοι», «Γραμμές»). Συγκεκριμένα:

➤ *Πειραματική Ομάδα*

Η πειραματική ομάδα στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, μετά την πειραματική διδασκαλία. Οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ («Κύκλοι», «Γραμμές»).

➤ *Ομάδα Ελέγχου*

Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε διαφοροποίηση στην επίδοσή της στο εικονογραφημένο τεστ στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών. Είναι αξιοσημείωτο ότι σε μια από τις δύο επιμέρους δοκιμασίες («Κύκλοι») η επίδοσή της παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της επίδοσης πριν την παρέμβαση. Δηλαδή, η ομάδα ελέγχου στο κριτήριο της νοητικής ευχέρειας επέδειξε χαμηλότερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, ενώ στην άλλη επιμέρους δοκιμασία («Γραμμές») η επίδοσή της ήταν καλύτερη.

Παρατηρείται ότι στο γλωσσικό τεστ δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Και οι δύο ομάδες, στο σύνολο του τεστ παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στη νοητική ευχέρεια. Στο εικονογραφημένο τεστ, όμως, παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ της πειραματικής ομάδας. Μόνο η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη νοητική ευχέρεια. Οι διαφορετικές διαπιστώσεις στο χαρακτηριστικό της νοητικής ευχέρειας που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας, στα δύο τεστ αποκλίνουσας σκέψης – μη ύπαρξη σχέσης στο γλωσσικό

τεστ, ύπαρξη σχέσης στο εικονογραφημένο τεστ - θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως εξής:

- ❖ Πιθανό ρόλο να έπαιξε η εξοικείωση των μαθητών με το γλωσσικό τεστ, στο οποίο και οι δύο ομάδες παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις μετά την παρέμβαση. Ο παράγοντας αυτός αποτελεί μια από τις πηγές λάθους στις μετρήσεις, που αναφέρονται στο όργανο μέτρησης (Βάμβουκας, ό.π.:364-365). Η πρώτη, δηλαδή, επαφή των υποκειμένων με το τεστ ευαισθητοποίησε όλους ή κάποιους μαθητές και μειώθηκε έτσι το αποτέλεσμα της πειραματικής παρέμβασης.
- ❖ Παράγοντες άσχετοι με το πειραματικό σχέδιο που ακολουθήθηκε, οι οποίοι δεν ήταν δυνατό να ελεγχθούν, μπορεί να επέδρασαν στην ομάδα ελέγχου. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ιστορία των υποκειμένων και μπορεί να συντελέσει σε ερευνητικές πλάνες (Βάμβουκας, ό.π.:364).
- ❖ Μια τρίτη ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί αφορά τις διαφορετικές νοητικές λειτουργίες και ικανότητες που πιθανόν να προϋποθέτουν οι δύο διαφορετικοί τύποι τεστ. Ενδεχομένως, αναφορικά με την ευχέρεια της σκέψης, την ικανότητα δηλαδή παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών σχετικά μ' ένα θέμα, το Θεατρικό Παιχνίδι να μην επηρέασε θετικά τις ικανότητες αυτές που απαιτούνταν στο γλωσσικό τεστ και να επηρέασε αυτές που απαιτούνταν στο εικονογραφημένο τεστ. Δεδομένου ότι ένα από τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων είναι ότι μπορούν να σκέφτονται και με εικόνες και επειδή στο Θεατρικό Παιχνίδι η φαντασία και η συμβολική σκέψη είναι στοιχεία που χρησιμοποιούνται συνεχώς, η εμφάνιση μεγάλου αριθμού ιδεών από την πειραματική ομάδα - σε σημείο μάλιστα να καλύψει και τη διαφορά που είχε σε μια επιμέρους δοκιμασία («Κύκλοι) από την ομάδα ελέγχου, η οποία πριν την παρέμβαση είχε παρουσιάσει πολύ καλύτερες επιδόσεις στο κριτήριο αυτό στατιστικά σημαντικές - πιθανόν να οφείλεται στη μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού.
- ❖ Σημαντικές διαπιστώσεις μπορούν να γίνουν και από την εξέταση της σχέσης της ποσότητας των ιδεών με το κριτήριο της ποιότητας των ιδεών της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Το ίδιο θα πρέπει να εξεταστεί και για την πειραματική ομάδα. Ενδεχομένως η σχέση αυτή να ερμηνεύει τα αποτελέσματα αυτά.

8.2. Αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών ως προς την ευλυγισία της σκέψης

Η νοητική ευλυγισία αποτελεί μια ένδειξη ότι το άτομο έχει την ικανότητα να ενεργήσει πέρα από τις καθιερωμένες συμπεριφορές ρουτίνας, να χρησιμοποιήσει διαφορετικών ειδών προσεγγίσεις και τρόπους σκέψης και να παράγει ποικίλες απαντήσεις σχετικά μ' ένα ερέθισμα, πρόβλημα ή κατάσταση (Ξανθάκου, ό.π.:41).

Τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματος στο κριτήριο της ευλυγισίας της σκέψης ακολουθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και νοητικής ευλυγισίας στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης.
- Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και νοητικής ευλυγισίας στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Αναλυτικότερα:

A. Γλωσσικό τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων, υπέρ της πειραματικής ομάδας. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο αυτό, παράγοντας μεγαλύτερη ποικιλία ιδεών. Συγκεκριμένα:

➤ Πειραματική ομάδα

Η πειραματική ομάδα, στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις στο γλωσσικού τεστ, πριν και μετά την παρέμβαση, παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, δηλαδή μετά την πειραματική διδασκαλία με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού, στο κριτήριο της ποικιλίας των ιδεών. Οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες σε τρία από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ («εφημερίδα», «κονσερβοκούτι», «γλυκύτερα-νοστιμότερα») και σε δύο από τις τρεις επιμέρους δοκιμασίες («Ασυνήθειες χρήσεις», «Τροποποιήσεις»).

➤ Ομάδα ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε διαφοροποιήσεις στις μετρήσεις πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση στο γλωσσικό τεστ. Συγκεκριμένα, στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες σε ένα μόνο από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ («μεγαλύτερα-αναπαυτικότερα») και στην αντίστοιχη επιμέρους δοκιμασία («Τροποποιήσεις»).

B. Εικονογραφημένο τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ, στη μέτρηση μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις υπέρ της πειραματικής ομάδας. Η επίδοση της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα:

➤ Πειραματική Ομάδα

Η πειραματική ομάδα, στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, μετά την πειραματική διδασκαλία. Οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ («Κύκλοι», «Γραμμές»).

➤ Ομάδα Ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στο κριτήριο της ποικιλίας των ιδεών μετά την πειραματική παρέμβαση, οι οποίες, όμως, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες («Κύκλοι», «Γραμμές»). Η διαφοροποίηση, όμως, αυτή υπέρ

της επίδοσης μετά την πειραματική παρέμβαση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα στο σύνολο του εικονογραφημένου τεστ.

Όπως και στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών οι καλύτερες επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο της ποικιλίας των ιδεών, παρόλο που δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, θα μπορούσε να αποδοθεί στην εξοικείωση με το τεστ ή σε άλλους παράγοντες που δεν ελέγχθηκαν στην παρούσα έρευνα.

8.3. Αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών ως προς την ποιότητα των ιδεών

Το κριτήριο της ποιότητας των ιδεών ήταν απαραίτητο στην αξιολόγηση των τεστ αποκλίνουσας σκέψης για τον αποκλεισμό των απαντήσεων που δεν είχαν ειρμό, ορθότητα και συνάφεια. Η δημιουργικότητα έχει συνδεθεί με δύο θεμελιώδεις όψεις της ζωής του ανθρώπου, την προσαρμογή στην πραγματικότητα και την ηθική διάσταση της κοινωνικής ζωής. Για παράδειγμα ένας άνθρωπος θα μπορούσε να έχει πολλές, ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες ως προς την επίτευξη σκοπών που θα ήταν βλαπτικοί στο κοινωνικό σύνολο, αλλά δε θα μπορούσε κάποιος να τον χαρακτηρίσει ως δημιουργικό άτομο. Το ίδιο και άτομα που λόγω ψυχικής ασθένειας μπορεί να παρουσιάζουν σπάνιες και πρωτότυπες ιδέες, οι οποίες, όμως, δεν είναι προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα. Από τη στιγμή που η δημιουργικότητα εμπεριέχει και το τελικό προϊόν μιας δημιουργικής ιδέας, το κριτήριο της ποιότητας είναι απαραίτητο.

Όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, μερικές φορές, οι μαθητές που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα άσκησης της δημιουργικής σκέψης, παρανοούν την έννοια της ποικιλίας και απλά μπορεί να παραθέτουν ιδέες και λύσεις που δε σχετίζονται με την πραγματικότητα, ίσως μόνο για λόγους ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Το κριτήριο, λοιπόν, αυτό παίζει έναν ουσιαστικό ρόλο ως συνιστώσα της δημιουργικής σκέψης.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματος στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών ακολουθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και ποιότητας ιδεών στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης.
- Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και ποιότητας ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Αναλυτικότερα:

A. Γλωσσικό τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, υπέρ της πειραματικής ομάδας. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο αυτό, παράγοντας περισσότερες ποιοτικά ιδέες. Συγκεκριμένα:

- *Πειραματική ομάδα*

Η πειραματική ομάδα, στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις στο γλωσσικού τεστ, πριν και μετά την παρέμβαση, παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, δηλαδή μετά την πειραματική διδασκαλία με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού, στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών. Οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες σε τρία από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ («εφημερίδα», «κονσερβοκούτι», «κωφοί») και σε δύο από τις τρεις επιμέρους δοκιμασίες («Ασυνήθεις χρήσεις», «Συνέπειες»).

➤ *Ομάδα ελέγχου*

Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις μετρήσεις πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση στο γλωσσικό τεστ. Συγκεκριμένα, στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών, οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες σ' ένα μόνο από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ («μεγαλύτερα-αναπαυτικότερα») και στην αντίστοιχη επιμέρους δοκιμασία («Τροποποιήσεις»).

B. Εικονογραφημένο τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ, στη μέτρηση μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι η επίδοση της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα:

➤ *Πειραματική Ομάδα*

Η πειραματική ομάδα, στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, μετά την πειραματική διδασκαλία. Οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ («Κύκλοι», «Γραμμές»).

➤ *Ομάδα Ελέγχου*

Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών μετά την πειραματική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις της, μετά την παρέμβαση, ήταν καλύτερες σε μια από τις δύο επιμέρους δοκιμασίες («Γραμμές»). Η διαφοροποίηση, όμως, αυτή δεν ήταν αρκετή για την παρουσίαση στατιστικά σημαντικής διαφοράς στο σύνολο του εικονογραφημένου τεστ.

8.4. Αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών ως προς την πρωτοτυπία των ιδεών

Το κριτήριο της πρωτοτυπίας είναι ουσιαστικά το πιο θεμελιώδες χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας, το οποίο, όμως, συνδέεται άμεσα με την έννοια της χρησιμότητας και της κοινωνικής αποδοχής, δηλαδή με το κριτήριο της ποιότητας. Οι περισσότεροι ορισμοί της δημιουργικότητας εμπεριέχουν αυτά τα δύο κριτήρια. Σύμφωνα με τον Eysenck (1996) η καινοτομία έχει δύο διαφορετικές έννοιες. Η μια αφορά την ατομική καινοτομία, η οποία αναφέρεται σε κάτι που ανακαλύπτει το άτομο που είναι νέο για το ίδιο. Η άλλη είναι η δημόσια καινοτομία, η οποία αναφέρεται σε κάτι που είναι νέο για όλους. Στην παιδική ηλικία η καινοτομία γίνεται αντιληπτή σε σχέση με την πρώτη έννοια περισσότερο παρά με τη δεύτερη.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματος στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών ακολουθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και πρωτοτυπίας ιδεών στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης.
- Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και πρωτοτυπίας ιδεών στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Αναλυτικότερα:

A. Γλωσσικό τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου της πρωτοτυπίας των ιδεών. Η πειραματική ομάδα περισσότερες πρωτότυπες ιδέες από την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα:

➤ Πειραματική ομάδα

Η πειραματική ομάδα, στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις στο γλωσσικού τεστ, πριν και μετά την παρέμβαση, παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, δηλαδή μετά την πειραματική διδασκαλία με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού, στο κριτήριο της ποικιλίας των ιδεών. Οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες σε τέσσερα από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ («εφημερίδα», «κονσερβοκούτι», «κωφοί», «κρύο») και στις δύο από τις τρεις αντίστοιχες επιμέρους δοκιμασίες («Ασυνήθεις χρήσεις», «Συνέπειες»).

➤ Ομάδα ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις μετρήσεις πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση στο γλωσσικό τεστ. Συγκεκριμένα, στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών, οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες σε ένα μόνο από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ («μεγαλύτερα-αναπαυτικότερα») και στην αντίστοιχη επιμέρους δοκιμασία («Τροποποιήσεις»). Έτσι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο του τεστ.

B. Εικονογραφημένο τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ, στη μέτρηση μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι η επίδοση της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα:

➤ Πειραματική Ομάδα

Η πειραματική ομάδα, στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη μέτρηση, μετά την πειραματική διδασκαλία. Οι επιδόσεις της ήταν καλύτερες και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ («Κύκλοι», «Γραμμές»).

➤ Ομάδα Ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε διαφοροποιήσεις στην επίδοσή της πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση, στην πρωτοτυπία των ιδεών. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις της δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις δύο επιμέρους δοκιμασίες.

8.5. Αποτελέσματα με βάση τη συνολική επίδοση των μαθητών στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης

Τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματος στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης ακολουθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και αποκλίνουσας σκέψης.

Η σχέση αυτή αναδείχτηκε από την επίδοση των μαθητών και στα δύο τεστ που επιδόθηκαν, το γλωσσικό και στο εικονογραφημένο.

Αναλυτικότερα:

A. Γλωσσικό τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στο γλωσσικό τεστ. Συγκεκριμένα:

- Οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση ήταν καλύτερες από εκείνες της ομάδας ελέγχου, στο σύνολο των κριτηρίων βαθμολόγησης, σε τέσσερα από τα έξι ερωτήματα του γλωσσικού τεστ, («εφημερίδα», «κονσερβοκούτι», «κωφοί», «κρύο») και στις δύο από τις τρεις αντίστοιχες επιμέρους δοκιμασίες («Ασυνήθεις χρήσεις», «Συνέπειες»).

B. Εικονογραφημένο τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ, στη μέτρηση μετά την πειραματική παρέμβαση, προέκυψε ότι η επίδοση της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα:

- Η πειραματική ομάδα μετά την πειραματική παρέμβαση παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου, στο σύνολο των κριτηρίων και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ («Κύκλοι», «Γραμμές»). Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ η ομάδα ελέγχου παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις, στατιστικά σημαντικές, πριν την πειραματική παρέμβαση, σε μια από τις δύο επιμέρους δοκιμασίες («Κύκλοι»), η πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση, ανέτρεψε το αποτέλεσμα αυτό και παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις, στατιστικά σημαντικές, σε αυτή την επιμέρους δοκιμασία.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

A. Γενικά συμπεράσματα

Η σχέση δημιουργικής σκέψης και Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου ήταν η βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε η προβληματική της έρευνας. Η δημιουργική σκέψη στη συγκεκριμένη έρευνα νοήθηκε ως η αποκλίνουσα σκέψη και προσδιορίστηκε λειτουργικά από τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της. Η επιλογή αυτή έγινε λόγω της φύσης του προβλήματος που επέβαλε τη μέτρηση χαρακτηριστικών που συνιστούν τη δημιουργική σκέψη. Η θεωρητική προσέγγιση, δηλαδή, πάνω στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα μελέτη, ήταν η γνωστική ή ορθολογική και ειδικότερα η ψυχομετρική προσέγγιση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίχτηκαν στη χορήγηση ειδικών τεστ για την αξιολόγηση του βαθμού ύπαρξης των συγκεκριμένων νοητικών χαρακτηριστικών που επιλέχτηκαν, ώστε να διαφανεί κατά πόσο το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος μπορεί να αξιοποιήσει και να αναπτύξει τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Απαντώντας στον προβληματισμό της έρευνας και στην κύρια υπόθεση που προέκυψε από αυτόν, ως γενικό συμπέρασμα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων είναι ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος σε δύο μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, συνέβαλε στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Η κύρια υπόθεση, δηλαδή, της έρευνας επαληθεύτηκε.

Βέβαια, στους προβληματισμούς που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις ικανότητες και ειδικότερα την εκπαίδευση δεν μπορούμε να υιοθετήσουμε απόλυτες αλήθειες, καθώς πλείστοι παράγοντες μπορεί να συντελέσουν στη διαμόρφωσή τους (Βάμβουκας, ο.π.:363). Η συγκεκριμένη, όμως, έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει μια ένδειξη των δυνατοτήτων του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών που εντάσσεται στο πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων «έγχυσης». Ένα τέτοιο πλαίσιο προτείνεται ως το καταλληλότερο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας (βλ. Cropley, op.cit), ώστε να αποφεύγονται οι αυτοματοποιημένες συμπεριφορές από τους μαθητές.

Ο τρόπος ελέγχου της κύριας υπόθεσης και των επιμέρους υποθέσεων προσέδωσε ένα μεγαλύτερο βαθμό αυστηρότητας στην εξαγωγή των συμπερασμάτων, λόγω της πιθανής ασυμφωνίας των αποτελεσμάτων των δύο διαφορετικών τύπων ερευνητικών εργαλείων. Η μη ύπαρξη

ασυμφωνίας στα αποτελέσματα των δύο τεστ ενίσχυσε ακόμη περισσότερο την κύρια υπόθεση της έρευνας.

Η ασυμφωνία μεταξύ των δύο αυτών τύπων τεστ, του γλωσσικού και του εικονογραφημένου, στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών, το οποίο αντιστοιχεί στη νοητική ευχέρεια, δεν επηρέασε την τελική συμφωνία των δύο τεστ στους συνολικούς «δείκτες» μέτρησης της αποκλίνουσας σκέψης.

Βέβαια, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν το κριτήριο αυτό παρατηρείται ότι παρόλο που η πειραματική ομάδα δε διαφοροποιήθηκε στατιστικά σημαντικά από την ομάδα ελέγχου στο γλωσσικό τεστ, μετά την παρέμβαση, παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλα τα ερωτήματα του τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Έτσι διαφαίνεται ότι υπήρξε στην πειραματική ομάδα σημαντική διαφοροποίηση στην ποσότητα των ιδεών που παρήγαγε. Αυτό συνδέεται άμεσα και με τις καλύτερες επιδόσεις που είχε και στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, της νοητικής ευλυγισίας, της ποιότητας και της πρωτοτυπίας των ιδεών.

Η ομάδα ελέγχου, όμως, παρόλο που δε διαφοροποιήθηκε από την πειραματική ομάδα ως προς τη νοητική ευχέρεια στο γλωσσικό τεστ, μετά την παρέμβαση και παρουσίασε και εκείνη στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοσή της πριν και μετά την παρέμβαση, εμφάνισε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης που αξιολογήθηκαν, μετά την παρέμβαση, ενώ δεν αύξησε σημαντικά την επίδοσή της στα χαρακτηριστικά αυτά πριν και μετά την παρέμβαση. Έτσι διαπιστώνεται ότι μετά την παρέμβαση η ομάδα ελέγχου αύξησε μεν την ποσότητα των ιδεών, αλλά δεν αύξησε την και την ποιότητά τους. Δηλαδή, ενώ οι απαντήσεις μπορεί να καταμετρούνταν, αφού δεν υπήρχε αξιολόγηση της απάντησης στο κριτήριο αυτό, αρκετές από αυτές απορρίπτονταν ως εκτός θέματος, ή ως μη προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών.

Έτσι, ενώ η πειραματική ομάδα ουσιαστικά συμφωνεί με τη θεωρητική επισήμανση ότι η ποσότητα εμπεριέχει και την ποιότητα και την πρωτοτυπία των ιδεών (βλ. Ξανθάκου, ό.π.), η ομάδα ελέγχου εμφανίζει μια διαφορετική συμπεριφορά. Αυτό, το πιο πιθανό, να έχει να κάνει, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της συνοπτικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων, με την εξοικείωση των μαθητών της ομάδας ελέγχου με το τεστ. Τα παιδιά μπορεί να έγραψαν περισσότερες ιδέες, αλλά αυτές ήταν λιγότερο επεξεργασμένες και προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα.

Επιπλέον, η επιμέρους υπόθεση, ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος στα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου συνέβαλε στη νοητική ευχέρεια των μαθητών της πειραματικής ομάδας, επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα του εικονογραφημένου τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Ακόμη, επαληθεύονται και οι υπόλοιπες επιμέρους υποθέσεις της έρευνας. Σύμφωνα με αυτές το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος στα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου συνέβαλε θετικά και στη νοητική ευλυγισία, στην ποιότητα των ιδεών και στην πρωτοτυπία της σκέψης των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Εκτός, όμως, από τα συμπεράσματα που μπορούν να διεξαχθούν από τα αποτελέσματα στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, οι δυνατότητες, του

Θεατρικού Παιχνιδιού αναφορικά με την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών γίνονταν φανερές και κάθε φορά που εφαρμόζονταν η διδακτική παρέμβαση. Το κλίμα της τάξης, η επικοινωνία, η αισθητική του χώρου, αλλά κυρίως η διάθεση των μαθητών, άλλαζε προσδίδοντας μια αίσθηση χαράς και δημιουργίας.

Σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης, τα παιδιά περίμεναν με χαρά τα μαθήματα αυτά και πολύ συχνά συζητούσαν τι είχαν κάνει, ή τι άλλο θα μπορούσαν να έχουν κάνει στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς τους, ή συνέχιζαν κάποιες δράσεις του μαθήματος. Χαρακτηριστικό είναι ότι μια μαθήτρια στην ομαδική συνέντευξη – συζήτηση που έγινε στο τέλος των μαθημάτων ανέφερε «... με βοήθησε... και το έπαιζα κάθε μέρα στη μαμά μου, στο σπίτι...».

Τα παιδιά σύντομα αντιλήφθηκαν τους κανόνες, ώστε να μπορούν να παίζουν και να συνεργάζονται αρμονικά και έδειξαν υψηλό βαθμό αυτοσυγκέντρωσης, αλλά και συνεργασίας. Οι αυτοσχεδιασμοί τους σταδιακά γίνονταν περισσότερο επεξεργασμένοι και εμπλουτίζονταν συνεχώς σε αισθητικό, αλλά και φαντασιακό επίπεδο.

Σημαντικό είναι ότι στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των δράσεων λειτουργούσε από τα παιδιά ένα είδος «αυτορύθμισης», καθώς αθόρυβα και μερικές φορές και αθέατα από τους άλλους επέλυαν τις πιθανές πρακτικές ή άλλης φύσης δυσκολίες. Είναι ενδεικτική η απάντηση που έδωσε ένας μαθητής στη συνέντευξη – συζήτηση στην ερώτηση της ερευνήτριας για το πώς αντιμετώπιζαν το πρόβλημα που, όπως της είπαν, παρουσιάζονταν στους σκηνικούς τους αυτοσχεδιασμούς, κάποιοι μαθητές να εναλλάσσουν ρόλους συνεχώς που πιθανόν να μην ήταν σχετικοί με τη ροή της δράσης. Η απάντηση που δόθηκε ήταν: «*Το βρίσκαμε εκείνη τη στιγμή. Όταν το άλλαζε προσπαθούσαμε στη σκηνή να βρούμε κάτι για να κάνει κι αυτός...*».

Η δυνατότητα προβολής του προσωπικού στοιχείου - παρόλο που θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η μέθοδος του Θεατρικού Παιχνιδιού στην παρούσα μελέτη είχε έναν πιο αυστηρά δομημένο χαρακτήρα, λόγω του διδακτικού του σκοπού - χωρίς το φόβο της αξιολόγησης, παράλληλα με την ομαδικότητα και τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών, την επιλογή και τη σύνθεσή τους σε μια κοινή δράση, βοήθησαν στο να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Τα στοιχεία αυτά, τα οποία έχουν επισημανθεί και σε θεωρητικό επίπεδο ως απαραίτητα για την ανάπτυξη και ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην τάξη (βλ. Ξανθάκου, ό.π.) είναι εγγενή στοιχεία του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Η συνεχής ροή των ιδεών, ο αυτοσχεδιασμός, η αισθητική καλλιέργεια, η ανακάλυψη πολλών και διαφορετικών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας και η συναισθηματική εγγύτητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας αποτέλεσαν σημαντικά στοιχεία για τη δημιουργία ενός κλίματος κατάλληλου για δημιουργική ανάπτυξη των εννοιών και των γνώσεων που λάμβαναν τα παιδιά στα μαθήματα.

Η διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος μέσα στην τάξη επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Τσιάρα (2004), στην οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το Θεατρικό Παιχνίδι στην τάξη τους, βέβαια ως καλλιτεχνική μέθοδο, παρατήρησαν την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, συνεργασίας, άμβλυνσης των διαφορών και των στερεότυπων και θετική ανάπτυξη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών. Την ανάπτυξη της δημιουργικότητας υποστηρίζει και

η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στις έρευνες των Βεργίδη, Βαϊκούση (2003) και Καζιάλε (2007).

Έτσι, και στη συγκεκριμένη μελέτη, μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα των τεστ αποκλίνουσας σκέψης αναπτύχθηκαν, τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης.

Παράλληλα, σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης, τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, τα τεστ που διεξήχθησαν για την αξιολόγηση των γνώσεων που απέκτησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της πειραματικής διδασκαλίας και την τελική βαθμολογία της δασκάλας στο Γ' τρίμηνο στα μαθήματα της παρέμβασης, τα παιδιά βελτίωσαν τις επιδόσεις τους σε επίπεδο γνώσεων.

Βέβαια, η επιστημονική επιβεβαίωση αυτών των συμπερασμάτων δεν ήταν μέσα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, αυτή η παρατήρηση συμφωνεί με σχετικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί κυρίως στο εξωτερικό και αφορούν τη χρήση μεθόδων που εντάσσονται στο Θέατρο στην εκπαίδευση, όπως και το Θεατρικό Παιχνίδι, σε διδακτικό επίπεδο. Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες οι δεξιότητες των μαθητών ενισχύθηκαν στην ανάγνωση και γραφή (Chasen, 2003 · Fleming, Tymms, 2004) στα μαθηματικά και στη γεωμετρία (Fleming, Tymms, 2004 · Ausman, 2006) και στις επιστημονικές έννοιες (Kamen, 1991).

Ακόμη, γίνεται εμφανές μέσα από τη συζήτηση – συνέντευξη της ερευνήτριας με τους μαθητές ότι η διδασκαλία του μαθήματος σε βιωματικό επίπεδο, μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι, ενίσχυσε τόσο στη μνημονική αποτύπωση όσο και την καλύτερη κατανόηση. Ένα παιδί στην ερώτηση για το πώς βοήθησε το Θεατρικό Παιχνίδι στην τάξη, όταν μελετούσε στο σπίτι το μάθημα, απάντησε: «*Να τα ξεκαθαρίσω*» και «*Να τα θυμάμαι*».

Συμπερασματικά, όσον αφορά το γενικό προβληματισμό πάνω στον οποίο στηρίχτηκε η κύρια υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή κάθε ενασχόληση με τις τέχνες δεν εξασφαλίζει από μόνη της την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (βλ. Sharp, Le Mi tais, op.cit), δίνεται μια ενδεικτική απάντηση μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα.

Έτσι, αναφορικά με τη μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού που ακολουθήθηκε, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο, το γενικό συμπέρασμα της έρευνας, δηλαδή η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου και δημιουργικής σκέψης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, εμπίπτει και στη θεωρητική και αλλά και ερευνητική υποστήριξη που παρουσιάστηκε στα κεφάλαια του θεωρητικού πλαισίου και αναφέρονται στην αξία των μεθόδων του Θεάτρου στην εκπαίδευση και ειδικότερα του Θεατρικού Παιχνιδιού στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (βλ. Κουρετζής, 1991 · Beauchamp, ό.π. · Μέλλου, 2004).

B. Περιορισμοί της έρευνας

Ο ελεγχόμενος τρόπος με τον οποίο η έρευνα μελέτησε την πιθανότητα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής σε επίπεδο διδασκαλίας με την ενσωμάτωση των αρχών και των τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού, υφίσταται κάποιους περιορισμούς.

Ο βασικός περιορισμός, σχετίζεται με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Η έλλειψη σταθμισμένων τεστ στην Ελλάδα, στην ηλικία που απευθύνθηκε η έρευνα, περιόρισε τη δυνατότητα επιλογής των ερευνητικών εργαλείων που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν. Ο περιορισμός αυτός έγινε προσπάθεια να ελεγχθεί με την πιλοτική χορήγηση του γλωσσικού τεστ στην ηλικιακή ομάδα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε και το εικονογραφημένου τεστ, ως παράλληλη δοκιμασία, η οποία απευθύνονταν στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και μάλιστα είχε χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες.

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά το μέγεθος του δείγματος, το οποίο περιόρισε τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τον έλεγχο και άλλων μεταβλητών, όπως είναι το φύλο, καθώς η δημιουργική σκέψη θεωρητικά έχει συσχετιστεί και με αυτή τη μεταβλητή (Παρασκευόπουλος, ό.π. τευχ.9,10: 351,412).

Γ. Προτάσεις με βάση το γενικό συμπέρασμα

Η παρούσα μελέτη απαντά σ' έναν προβληματισμό που έχει να κάνει με την εκπαιδευτική πρακτική. Έτσι, οι προτάσεις που απορρέουν από αυτή συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη και ιδιαίτερα με το κύριο κομμάτι της εκπαίδευσης που είναι η διδακτική διαδικασία.

Η θετική ανταπόκριση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη διδασκαλία μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού, σε δύο μαθήματα που αποτελούν κρίσιμες πηγές γνώσης, εφόσον συνδέονται άμεσα με την ίδια τη ζωή, ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης, αποτελεί μια ένδειξη που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το βασικό ζητούμενο σήμερα, το πέρασμα από μια αναπαραγωγική μάθηση σε μια δημιουργική μάθηση. Έτσι, το Θεατρικό Παιχνίδι θα μπορούσε να εμπλουτίσει και να διευρύνει τις διδακτικές πρακτικές στα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών, με σκοπό την ενίσχυση του απώτερου σκοπού των μαθημάτων αυτών, της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

Βέβαια, για να γίνει αυτό, το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέθοδος θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο συστηματικής και όχι προαιρετικής εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Επίσης, είναι απαραίτητο να έρθουν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή με τη μέθοδο αυτή το ίδιο συστηματικά, με επαρκείς διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια, βιωματικού χαρακτήρα. Διότι, η απλή γνώση της δομής που διέπει το Θεατρικό Παιχνίδι και των τεχνικών του, η οποία μπορεί να προέλθει ενδεχομένως από την απλή ανάγνωση βιβλίων, δε βοηθά το μελλοντικό ή τωρινό εκπαιδευτικό με σιγουριά, εγκυρότητα και άνεση να παίξει το ρόλο του εμπυχωτή, να μπορεί να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες μάθησης χρησιμοποιώντας το ως διδακτικό εργαλείο, να δρα και ο ίδιος δημιουργικά ενισχύοντας έτσι τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Δ. Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Από την παρούσα μελέτη προκύπτουν ζητήματα, τα οποία θα μπορούσαν να εξεταστούν σε μελλοντικές έρευνες. Τα ζητήματα αυτά σχετίζονται με τα παρακάτω:

- ❖ Τη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου και σε άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, ή και σε άλλες ηλικιακές ομάδες με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.
- ❖ Τη σχέση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, παράλληλα με την επίτευξη των διδακτικών στόχων των μαθημάτων που εφαρμόζεται, δηλαδή τη μάθηση. Η δημιουργικότητα και η μάθηση συνήθως έχουν θεωρηθεί ως δύο μεγέθη αντιφατικά (Ξανθάκου, ό.π.: 77). Δηλαδή, πολλοί θεωρούν ότι η προσπάθεια καλλιέργειας της δημιουργικότητας δεν ευνοεί την απόκτηση γνώσεων από τα παιδιά. Μια μελέτη που θα απαντούσε σε αυτόν τον προβληματισμό θα ήταν σημαντική.
- ❖ Τη δυνατότητα μεταβίβασης της δημιουργικής ικανότητας που αναπτύχθηκε με τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου στα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών και σε άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.
- ❖ Τη δυνατότητα διατήρησης του δημιουργικού τρόπου σκέψης σε μελλοντικό χρόνο, μετά το πέρας της εφαρμογής του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Στ., Καλλιμάνη, Ευ., κ.ά. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τομ. 1, τευχ.2. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Alabanoudi.html>.

Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*, τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλεξόπουλος, Δ., Μαρμαρινός, Ι., Μαργαρίτη, Ο., κ.ά. (2006). *Σχέση δημιουργικότητας και ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου*. Ανακτημένο στις 31-1-2006 από το δικτυακό τόπο http://www.pee.gr/e21_11_03/sin_ath_mer_c/them_enot_vii/alexsoyoylos_marmarinos

Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context. Update to The Social Psychology of Creativity*. Harvard University, USA: Westview Press.

Ausman, D. (2006). Η επίδραση της διδασκαλίας Δράματος/Θεάτρου στους μαθητές της Α' Γυμνασίου σε σχέση με τις επιδόσεις τους στη γεωμετρία, στα επίπεδα γεωμετρικής σκέψης van Hiele και στη στάση τους απέναντι στα μαθηματικά και στη γεωμετρία. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 6, 87-88.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βεργίδης, Δ., Βαϊκούσης, Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-Γ.Γ.Ε.Ε.

Boden, M. (1996). *Dimensions of Creativity*. London: The MIT Press.

Βώρος, Φ. Κ. (2004). *Ιδέες αδρανείς στο σχολείο αδρανοποιούν και αποπροσανατολίζουν τη σκέψη των παιδιών, ίσως και των εκπαιδευτικών*. Ανακτημένο στις 5-10-2004 από το δικτυακό τόπο <http://www.voros.gr>

Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-28.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ., Σιγάλας, κ.ά. (2005). Έρευνα πεδίου για τη Θεατρική Αγωγή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 77-78, 72-83.

Chasen L. R. (2003). *Linking emotional intelligence and literacy development through educational drama for a group of first and second graders*. Proquest Dissertations And Themes. Section 0146, Part 0727. United States-New York: New York University.

Clark, B. (2005). *Being Creative: Growing up Gifted*. Ανακτημένο στις 5-11-2005 από το δικτυακό τόπο <http://www.wcu.edu/ereserves/profs%20summer/dolebloom/sped500/clarkbeir>

Cropley, J. A. (1997) Fostering Creativity in the Classroom: General Principles. In M.A. Runko (Eds.), *The Creativity Research Handbook Volume One*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. 83-114.

Csikszentmihalyi, M. (1997) *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση

Davis, D. (2001). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (Κ. Αμοιρόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 29-34.

Dorn, Ch. (1999). *Mind in Art: Cognitive Foundations in Art Education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006, 30 Ιανουαρίου). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ), EL394/10-EL394/18. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/el/oj/2006/l_39420061230el00100018.pdf

Eysenck, H. (1996). The measurement of creativity. In M. Boden (eds.), *Dimensions of Creativity*. London. The MIT Press, 199-242.

Faure, G., Lascar, S. (1990). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Α. Σταμπούλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg

Fleming M, Merrell Chr., Tymms P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9, 2, 177-197. Available on <http://journalonline.tandf.co.uk/media/16ut6nrrwqOwu8x2kybO/contributions/x/w/5/y/xw5yp59c9Ovu981n.pdf>

Freeman G., Sullivan K., Fulton C.R. (2003) Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*. 96, 3, 131+. Available on <http://www.questia.com>

Gardner, H.(1996). The Creator's Patterns. In M. Boden (eds.), *Dimensions of Creativity*. London: The MIT Press, 144-158.

Gedo, J. (1990). More on Creativity and its Vicissitudes. In M. Runko, R. Albert. (Eds.), *Theories of Creativity*. U.S.A.: Sage Publications. 35-45.

Gedo, J. (1997). Psychoanalytic Theories of Creativity. In M. Runko (Eds.), *The Creativity Research Handbook Volume One*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. 29-39.

Gruber, H., Wallace, D. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. Sterberg (Eds.). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 93-115.

Guilford, P. J. (1967). The Nature of Human Intelligence. Copyright 1967 by McGraw-Hill, Inc. Used with permission of McGraw-Hill Company. Pp. 25, 60-64, 169-170 (1976) in A. Rothenberg, C. Ausman *The Creativity Question*. Durham, N. C.: Duke University Press, 200-208.

Harrington, D. (1990). The ecology of human creativity: A psychological perspective. In M. Runko, R. Albert (Eds.). *Theories of creativity*. U.S.A.: Sage Publications, 143-169.

Ιωακειμίδης, Π. (2003). *Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

Jay, E., Perkins, D. (1997). Problem Finding: The Search for Mechanism. In M. Runko (Eds.), *The Creativity Research Handbook Volume One*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. 257-293.

Jonson, A. (1998). How to use Creative Dramatics in the Classroom. *Childhood Education*, 75, 1, 2+. Available on <http://www.questia.com>

Kamen Michael (1991). *Creative drama and the enhancement of elementary school students' understanding of science concepts*. [Proquest Dissertations and Theses. Section 0227, Part 0714]. United States, Texas: University of Texas at Austin.

Καζιάλες, Δ. (2007). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των Νηπιαγωγών και αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική του πρακτική*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

Καραγιώργος, Δ. (χ.χ.). *Κοινωνικές Σπουδές στην εκπαίδευση* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική : προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg

Κουρετζής, Λ. (1983). Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία-πρακτική. Στο *Υλικό Α΄ σεμιναρίου θεατρικής παιδείας*. Αθήνα: Υφυπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητισμού, 73-84.

Κουρετζής, Λ. (1989) Το θεατρικό Παιχνίδι. Στο *Το Παιδικό Θέαμα Α΄ Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. (1997). Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 38-44.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS* (3^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (5^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Μέλλου Ε. (2004). Δημιουργικότητα και Θεατρικό Παιχνίδι. Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά της 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στη Εκπαίδευση.

Μέλλου Ε. (2006). Η σχέση ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και στη δημιουργικότητα στα νήπια. *The relationship between dramatic play and creativity in young children. Εκπαίδευση και Θέατρο, 6*, 84-85.

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-227, 232. Copyright 1962 by the American Psychological Association. Reprinted by permission of author and publisher (1976) in A. Rothenberg, C. Hausman (Eds.). *The creativity question*. Durham, N.C.: Duke University Press, 229-237.

Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Maslow, A. (1968). Creativity in Self-Actualizing People. *Toward a Psychology of Being*, pp. 135-141, 143, 145. Copyright 1968 2nd ed. By Van Nostrand Reinhold Company. New York. Reprinted by permission (1976) in A. Rothenberg, C. Hausman (Eds.). *The Creativity Question*. Durham, N.C.: Duke University Press, 86-92.

Neelands, J., Baldwin, P., Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: RoutledgeFalmer.

Νήμα, Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Nickerson, R. (1999). Enhancing Creativity. In R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, 392-421.

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλης, Π. (2002α). *Παιδαγωγική του σχολείου* (4^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ξωχέλης, Π. (2002β). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης* (6^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά της 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στη Εκπαίδευση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1982) *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι., Τσιμπούκης, Κ. (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: η φύσις και η μέτρησις της. *Σχολείο και Ζωή*, τομ. 18, τεύχη 7,8,9,10, 11. Αθήνα.

- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rothenberg, A. Hausman, C. (1976). Aristotle. Creation as making. In A. Rothenberg, C. Hausman (Eds.). *The creativity question*. Durham, N.C.: Duke University Press, 33-37.
- Rogers (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 1954, 11, p.p. 250-258. Reprinted from *ETC*, XI, 4, by permission on the International Society for General Semantics (1976) in A. Rothenberg, C. Hausman (Eds.) *The creativity question*. Durham, N.C.: Duke University Press, 296-311
- Runko, M. (1997). Introduction. In M. Runko (Eds.), *The Creativity Research Handbook Volume One*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, ix-xiv.
- 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>.
- Σαρρής, Δ. (2005). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως διάμεσο στα παιδιά με βαρηκοΐα ή κώφωση*. Ανακτημένο στις 13-12-2005 από το δικτυακό τόπο http://epeaek.ncsr.gr//iliko_exidikeusis_elplearn_details.asp?math_id=62
- Σέξτου, Π., (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπυχωτή: μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Shaughnessy, M. (1998). An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity. *Educational Psychology Review*, 10, 4, 441-451. Available on <http://www.questia.com>
- Sharp C, Le Mi tais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Retrieved on 21-9-2007 <http://www.inca.org.uk/pdf/finalreport.pdf>
- Schiller, W. (2000). *Thinking through the Arts*. Australia: Harwood Academic. Available on <http://www.questia.com>
- Simonton, D. (1990). History, Chemistry, Psychology, and Genius: An Intellectual Autobiography of Historiometry. In M. Runko, R. Albert (Eds.), *Theories of Creativity* U.S.A. : Sage Publications, 92-115.
- Simonton, D. (1999). Creativity from a Historiometric perspective. In R. Sternberg (Eds.). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 116-133.
- Smith, G., Carlsson, I., et al (1990). *The creative process: a functional model based on empirical studies from early childhood to middle age*. Madison, Connecticut: International Universities Press, INC.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell

Sousa A. David (2006). How the Arts Develop the Young Brain: Neuroscience Research Is Revealing the Impressive Impact of Arts Instruction on Students' Cognitive, Social and Emotional Development. *School Administrator*, 63, 11, 26+. Available on <http://www.questia.com>

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., Ρούσση, Π. (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sternberg, R., O' Hara, L. (1999). Creativity and Intelligence. In R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, 251-272.

Sternberg, R., Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-15.

Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Reprinted by permission of Daedalus, *Journal of American Academy of Arts and Sciences*, Boston, Massachusetts. Summer 1965, Creativity and Learning. Pp. 663-681, (1976) in A. Rothenberg, C. Hausman, (Eds.). *The creativity question*. Durham, N.C.: Duke University Press, 217-227.

Thomas, R., Nelson, J. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα* (Κ. Καρτερολιώτης, Επιμ. Ελληνικής Έκδοσης): Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Αθήνα.

Τσιάρας, Α. (2004). Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.

Τσιάρας, Α. (2006α). Η συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 63-74.

Τσιάρας, Α. (2006β). Η επίδραση του Θεατρικού Παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, 102-116.

Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκη.

Τριλιανός (2007). *Κοινωνία της γνώσης και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Ανακτημένο στις 30-11-2007 από το δικτυακό τόπο <http://www.cc.uoa.gr/ptde/journal/greek/athens/3.pdf>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (1994). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Unesco, (2005). *Arts Education: Appeal by the Director-General for the promotion of arts education and creativity at school as part of the construction of a culture of peace. 30th session of the General Conference, Paris, 3 November 1999*. Retrieved on 31-12-2005 from http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/appel.shtml

Φλουρής, Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χαραλαμπόπουλος, Ι. (x.x). *Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός-εφαρμογή-αποτελέσματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Weisberg, R. (1999). Creativity and Knowledge: A challenge to theories. In R.Sternberg (Eds.). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 226-250.

Weinsberg, R. (1986). *Creativity. Genius and other Myths*. New York: W. H. Freeman and Company.

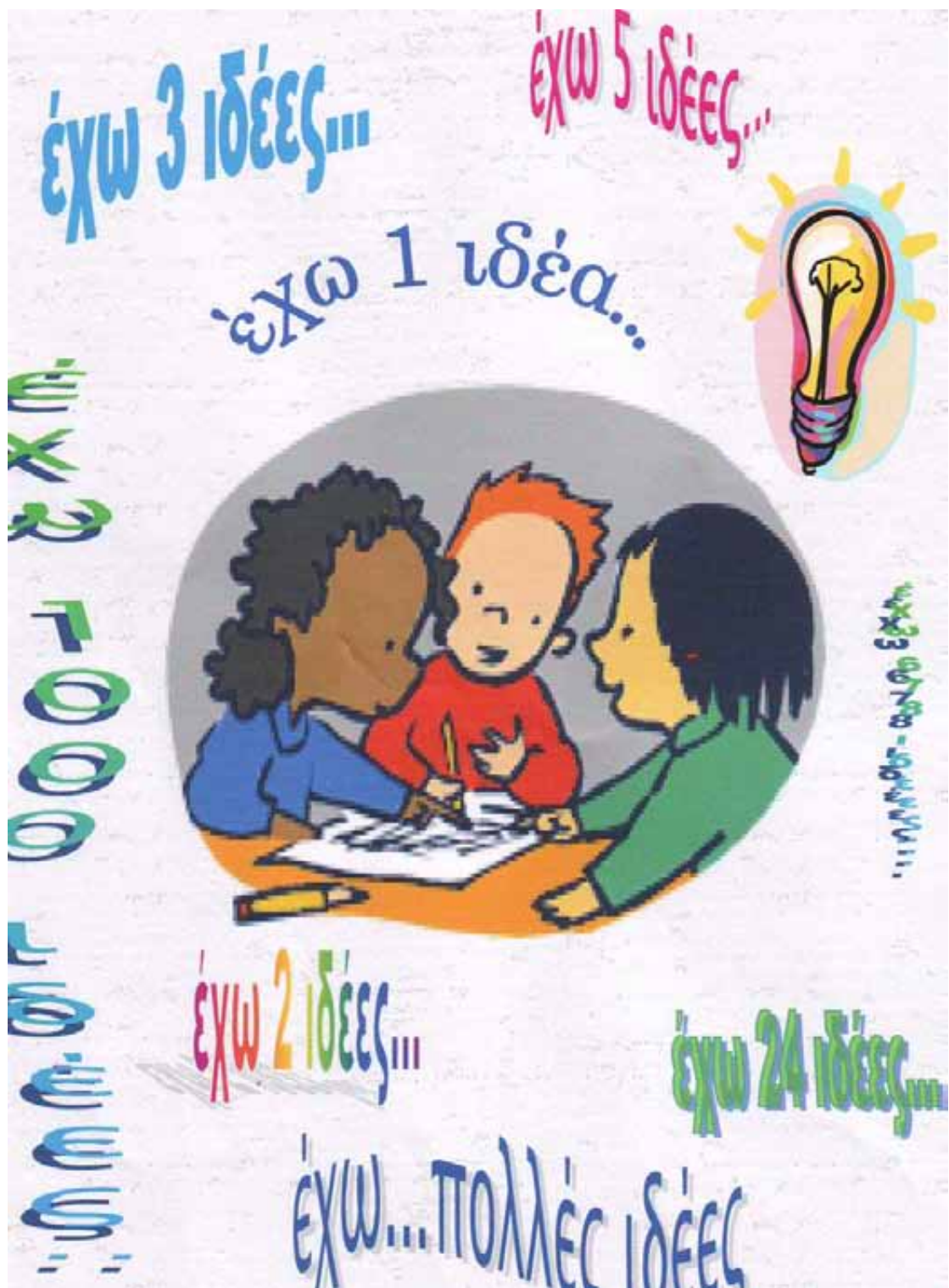
Wallas, G. (1926). Stages of control. From *The Art of Thought* by Graham Wallas, copyright, 1926 by Harcourt Brace Jovanovich, Inc.; copyright, 1954, by May Graham Wallas. Reprinted by permission of the publishers. P.p. 79-83, 85-87, 93-95 (1976) in A. Rothenberg, C. Hausman (Eds.). *The Creativity Question*. Durham, N.C.: Duke University Press, 69-73.

Wheat B. M. (2005). *Creating and teaching the arts-infused curriculum: A case study of art, music and drama in an exemplary elementary classroom*. [Proquest Dissertations And Themes. Section 0227, Part 0524]. United States, Texas: The University of Texas at Austin.

Wright, S. (1997). The Arts as Core in an Emergent Curriculum. *Childhood Education*, 73, 6, 361+. Available on <http://www.questia.com>

Wikipedia, the free encyclopedia (2006). *Creativity*. Retrieved on 21-4-2006 from <http://en.wikipedia.org/wiki/Creativity>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



Έχουμε συνηθίσει να χρησιμοποιούμε τα διάφορα πράγματα γύρω μας με έναν ορισμένο τρόπο και για έναν ορισμένο σκοπό. Έτσι, δεν σκεφτόμαστε ότι μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε κατά πολλούς άλλους τρόπους και για πολλούς άλλους σκοπούς.

Τα παπούτσια, για παράδειγμα, είναι, βέβαια, για να τα φοράμε στα πόδια, αλλά μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε, επίσης, για να καρφώσουμε μια πρόκα, να τα κάνουμε γλάστρα, να κουβαλάμε νερό, να κρατάμε την πόρτα ανοιχτή... και για πολλές άλλες χρήσεις.

.....

Γράψε όσες περισσότερες χρήσεις μπορείς να σκεφτείς, πρώτα για μια *εφημερίδα* και μετά για ένα *κονσερβοκούτι*.

α. εφημερίδα

β. κονσερβοκούτι

Μη γυρίζεις σελίδα

Το πώς ζούμε και το τι κάνουμε πολλές φορές οφείλεται στον τρόπο που είμαστε φτιαγμένοι. Για παράδειγμα, επειδή έχουμε τα μάτια και μπορούμε να βλέπουμε, απολαμβάνουμε τα διάφορα χρώματα, ξέρουμε πότε είναι μέρα και πότε είναι νύχτα, έχουμε φτιάξει την τηλεόραση, μπορούμε να διαβάζουμε, πηγαίνουμε στον κινηματογράφο και πολλά άλλα.



Πρώτα γράψε *«Τι θα συνέβαινε αν όλοι οι άνθρωποι ήμασταν κωφοί»* και μετά *«Τι θα συνέβαινε αν δεν μας ενοχλούσε το κρύο;»*. Γράψε όσες περισσότερες συνέπειες μπορείς να σκεφτείς.

α. κωφοί

β. κρύο

Μη γυρίζεις σελίδα

Πολλές φορές θα θέλαμε, αν είχαμε τη δύναμη, να αλλάζαμε πολλά πράγματα για να γίνουν καλύτερα, ωραιότερα, χρησιμότερα και για πολλά άλλα.

.....

Αν ήσουν μάγος, και έτσι είχες τη δύναμη, ποια πράγματα θα έκανες *γλυκύτερα για να γίνουν νοστιμότερα*; Γράψε όσα περισσότερα μπορείς να σκεφτείς. Μετά γράψε ποια πράγματα θα έκανες *μεγαλύτερα για να είναι αναπauτικότερα*;

Γλυκύτερα – Νοστιμότερα

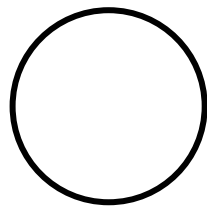
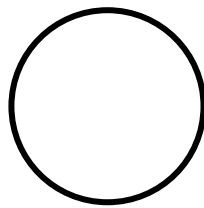
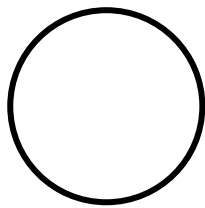
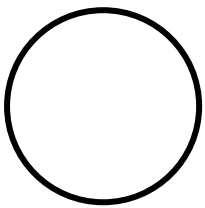
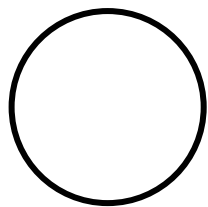
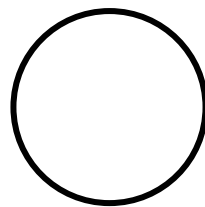
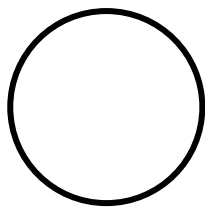
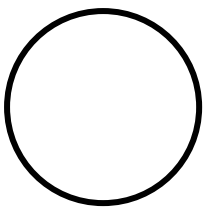
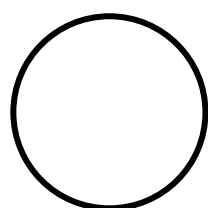
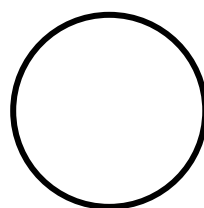
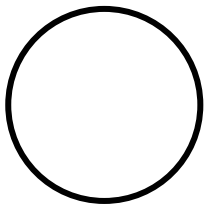
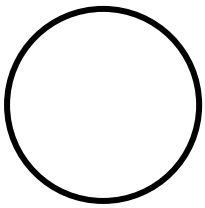
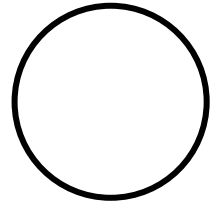
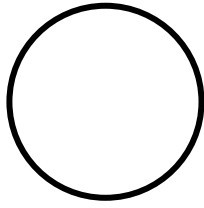
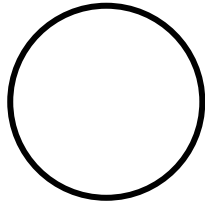
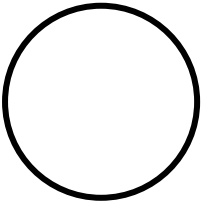
Μεγαλύτερα – Αναπauτικότερα

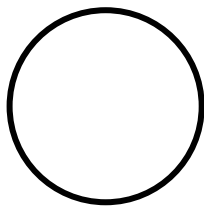
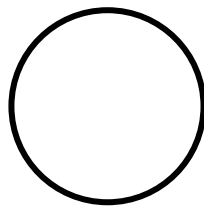
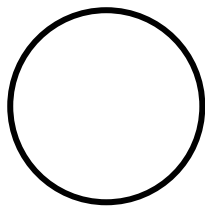
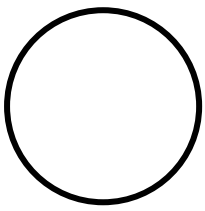
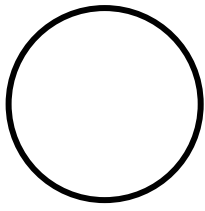
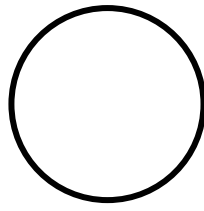
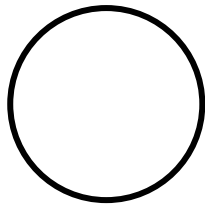
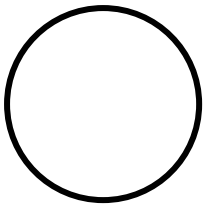
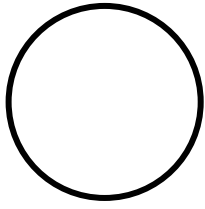
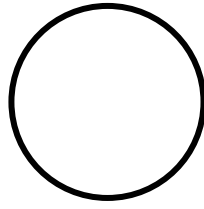
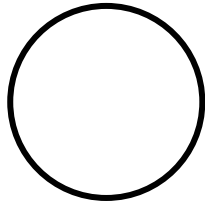
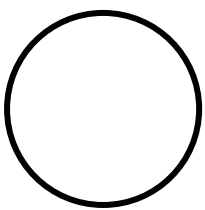
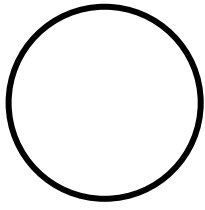
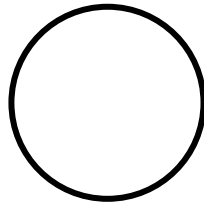
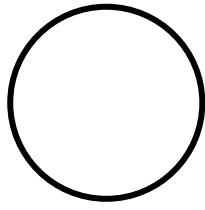
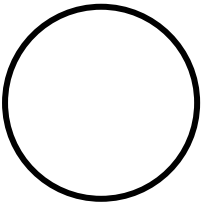
Τέλος

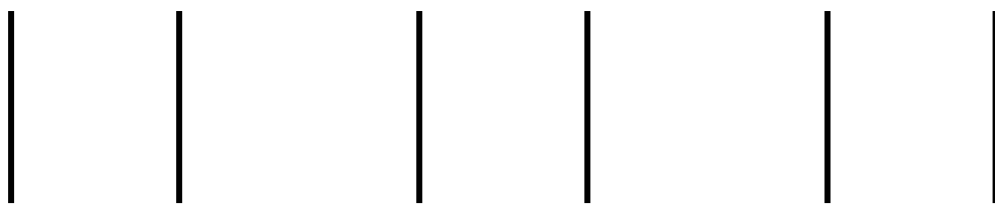
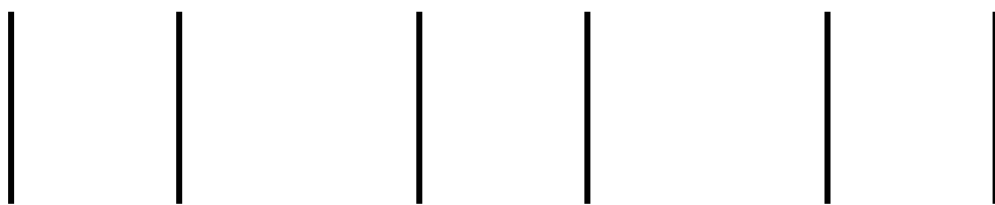
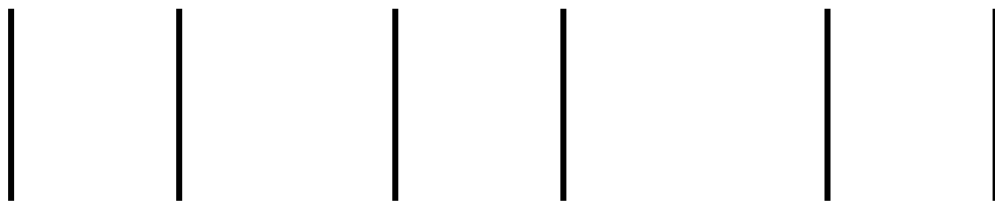
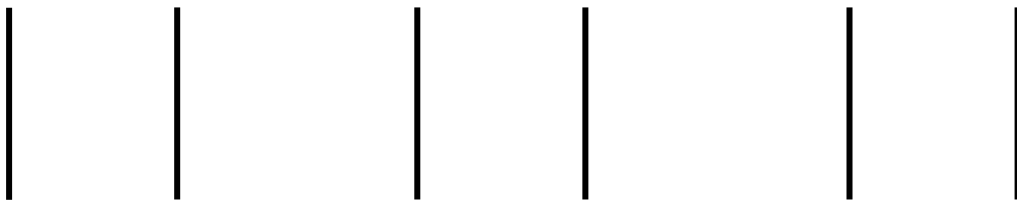
ζωγραφίζω

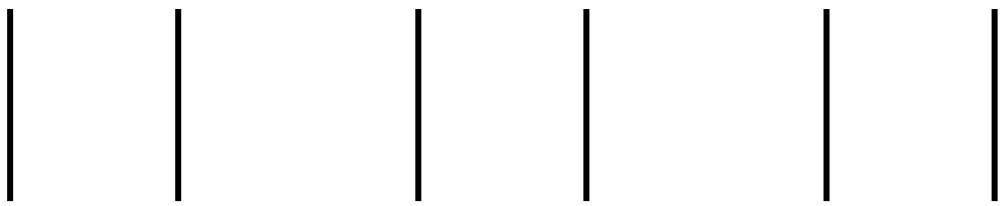
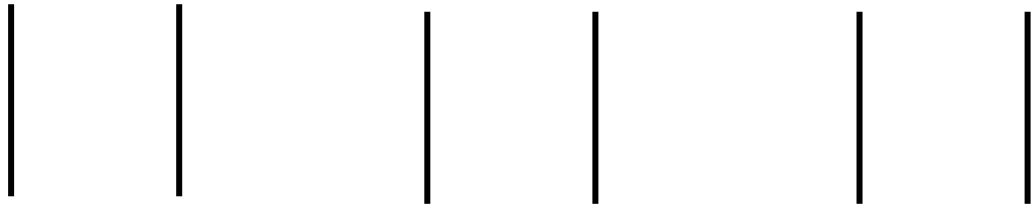
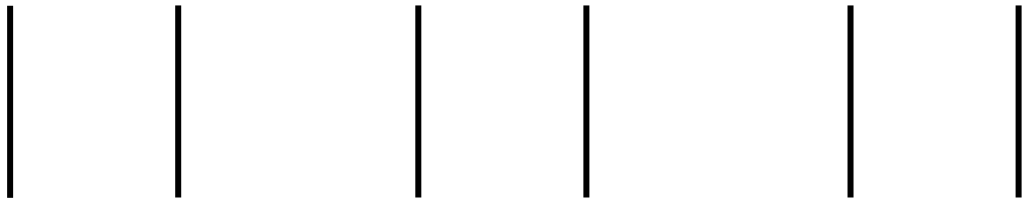


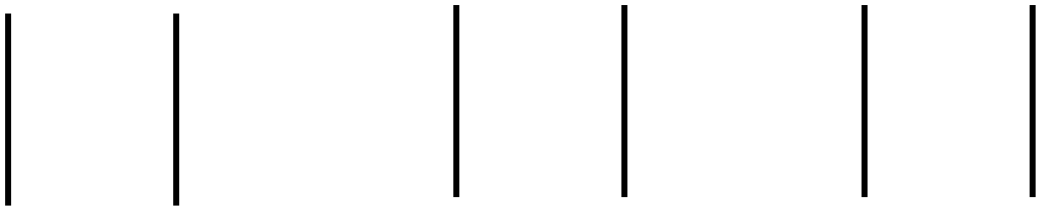
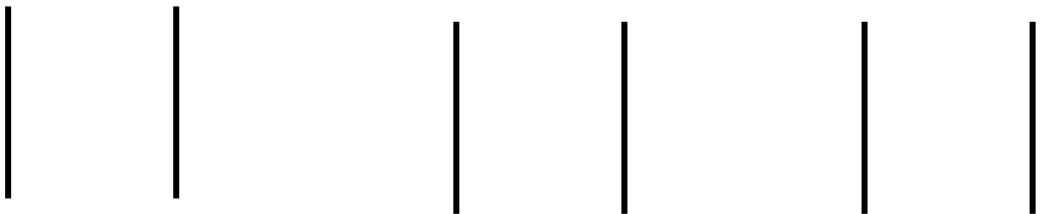
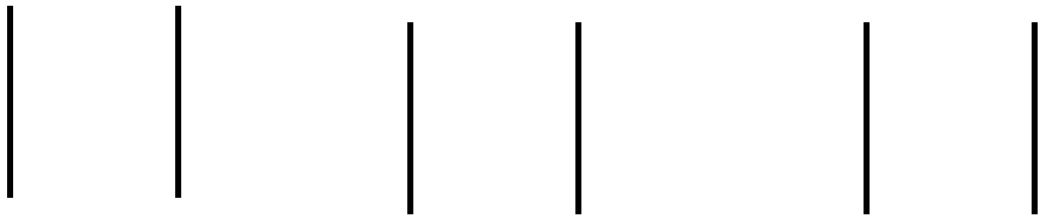
ΤΙΣ ΙΔΕΕΣ ΜΟΥ











ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΜΑΘΗΜΑ 1^ο : ΙΣΤΟΡΙΑ
ΘΕΜΑΤΑ: Β. Η ΜΙΝΩΙΚΗ ΚΡΗΤΗ
9. Ο Βασιλιάς Μίνωας 13. Οι Κρήτες πρώτοι στη ναυτιλία

ΣΤΟΧΟΙ: *Ο μαθητής:*

- ❖ *Να γνωρίσει το ανάκτορο της Κνωσού και άλλα ανακτορικά κέντρα της μινωικής Κρήτης, το μεγαλείο τους και την πολυπλοκότητά τους.*
- ❖ *Να συσχετίσει το μέγεθος και τη μεγαλοπρέπεια των ανακτόρων με τον πλούτο και τη δύναμη των βασιλιάδων εκείνης της εποχής.*
- ❖ *Να εκτιμήσει τη φήμη του Μίνωα.*
- ❖ *Να γνωρίσει ότι η μινωική Κρήτη με τα πλοία της κατάφερε να κυριαρχήσει στη θάλασσα αυτή την περίοδο κι αυτό της έδωσε δύναμη και πλούτη.*
- ❖ *Να κατανοήσει ότι η κυριαρχία στη θάλασσα εξασφάλισε τις μεταφορές, την επέκταση του εμπορίου και την ασφάλεια της Κρήτης από εξωτερικές επιδρομές.*

Οι μαθητές:

- ❖ *Να έρθουν σε επαφή με τη δομή, τους κανόνες και τη σύμβαση του Θεατρικού Παιχνιδιού.*
- ❖ *Να επικοινωνήσουν, να συγκροτηθούν ως ομάδα.*
- ❖ *Ν' αναπτύξουν τη σωματική τους έκφραση.*
- ❖ *Να συνεργαστούν σε ομάδες.*
- ❖ *Ν' αναπτύξουν υποθέσεις σχετικά με ερωτήματα που τους τίθενται.*
- ❖ *Ν' αναπτύξουν τη φαντασία τους.*
- ❖ *Να συνθέσουν και να δημιουργήσουν.*

ΥΛΙΚΑ: ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων και μεγεθών, κασετόφωνο.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 55 λεπτά (1 διδακτική ώρα και 10 λεπτά)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο. Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα παράγει ήχους με το ταμπουρίνο και τα παιδιά τους αναπαράγουν:<ul style="list-style-type: none">- Χτυπώντας τα χέρια (όταν η μπαγκέτα χτυπάει τη μεμβράνη).- Χτυπώντας τα δάχτυλα (όταν η μπαγκέτα χτυπάει το ξύλο του ταμπουρίνου).- Σύροντας τις παλάμες (όταν η μπαγκέτα σύρεται στη μεμβράνη).
Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Όταν η μουσική σταματά:<ul style="list-style-type: none">α) μένουν ακίνητοι με τα χέρια ψηλά, με το στόμα ανοιχτόβ) ακουμπούν τον ώμο ενός άλλουγ) ακουμπούν το γόνατο ενός άλλουδ) στέκονται πλάτη με πλάτη και προσπαθούν να κινηθούν έτσι στο χώροε) γίνονται αγάλματα, δίνοντας ένα σχήμα στο σώμα τους σε όρθια στάσηστ) το ίδιο, σε καθιστή και οριζόντια στάση

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

<p>Τα παιδιά κάθονται</p>	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι θα κάνει ένα φανταστικό ταξίδι στο άγνωστο και τα καλεί να την ακολουθήσουν. Τα ρωτάει αν μπορούν να σκεφτούν τρόπους που θα τους βοηθήσουν να βρουν ξανά το σωστό δρόμο για να γυρίσουν πίσω μετά.- Τα παιδιά λένε τις ιδέες τους.• Η δασκάλα καλεί τα παιδιά να την ακολουθήσουν το ένα πίσω από το άλλο και επειδή δεν έχουν κάτι από αυτά που ανέφεραν, θα πρέπει να θυμούνται από ποια μέρη θα περάσουν.
<p>Κίνηση της δασκάλας στο χώρο. Τα παιδιά κινούνται ανάλογα</p>	<ul style="list-style-type: none">- Περνούν μέσα από ένα πυκνό δάσος, που τα κλαδιά των δέντρων αγγίζουν το ένα το άλλο και δυσκολεύουν το πέρασμα.- Συναντούν ένα πολύ στενό μονοπάτι που για να το περάσεις πρέπει να περπατάς πλάγια, κολλητά ο ένας στον άλλον.- Βρίσκονται σ' ένα λιβάδι με λουλούδια, μαζεύουν μερικά, τα μυρίζουν, τα προσφέρουν σε ένα φίλο τους.- Συναντούν ένα ποτάμι. Για να το περάσουν πρέπει να πατήσουν πάνω σε πέτρες. Όταν περάσουν απέναντι μπορούν να βοηθήσουν και τους άλλους να περάσουν.
<p>Ένα μεγάλο πανί απλωμένο στο χώρο, αναπαριστάνει τον χώρο της σπηλιάς</p>	<ul style="list-style-type: none">- Φτάνουν σε μια σπηλιά. Είναι σκοτεινά και την εξερευνούν με την αφή, στα «τοιχώματα». Αγγίζουν τους «σταλακτίτες», τους «σταλαγμίτες», το «έδαφος».• Η δασκάλα λέει ότι αυτή η σπηλιά είναι η «σπηλιά του χρόνου». Εδώ μπορούν ν' ανακαλύψουν τα «μυστικά του χρόνου».- Κάθε παιδί δείχνει με κίνηση και λέει ένα «μυστικό του χρόνου» που βρήκε.• Η δασκάλα ρωτάει:<ul style="list-style-type: none">➤ Ποιοι ερευνούν και ανακαλύπτουν τα μυστικά του χρόνου;➤ Πώς τα ανακαλύπτουν;➤ Υπάρχουν ερείπια από τους παλιούς καιρούς στην περιοχή μας;- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτημα.• Η δασκάλα τους δείχνει έναν «πάπυρο» μ' ένα σημείωμα που βρήκε στη σπηλιά. Ρωτάει τα παιδιά αν γνωρίζουν τι είναι ο πάπυρος και ποια είναι η διαφορά του από την περγαμνή.- Τα παιδιά απαντούν.• Η δασκάλα διαβάζει πρώτα το σημείωμα: <i>« Σ' αυτή τη σπηλιά που ήρθατε θα μάθετε πολλά μυστικά του χρόνου. Αυτός ο πάπυρος που βρήκατε έχει τα μυστικά της αρχαίας Κνωσού».</i> Ανοίγει τον πάπυρο και διαβάζει: <i>«Είμαι ο Βασιλιάς Μίνωας. Πατέρας μου ήταν ο Δίας και μητέρα μου η Ευρώπη. Πριν από χιλιάδες χρόνια εγώ και όλοι οι άνθρωποι που ζούσαν στην</i>

Μουσική.
Τοποθετούνται στο χώρο δύο πανιά που αναπαριστούν τα καράβια

- Κρήτη δημιουργήσαμε ένα σπουδαίο πολιτισμό. Το πιο μεγαλόπρεπο και πιο ωραίο ανάκτορο στην Κρήτη ήταν η Κνωσός. Μαζί με τις άλλες Μινωικές πόλεις τη Φαιστό, τη Ζάκρο και τα Μάλια, αναπτύξαμε τον πιο λαμπρό πολιτισμό. Είχαμε φτιάξει αμέτρητα Κρητικά καράβια που ταξίδευαν σε όλο το Αιγαίο και τη Μεσόγειο. Πήγαιναν σε όλες τις Κυκλάδες και έφταναν μέχρι την Ανατολή, την Αίγυπτο, την Τροία και την Κύπρο. Τα καράβια μας πουλούσαν τα προϊόντα μας, δηλαδή, το λάδι, το μέλι, το κρασί, τα αγγεία, τα κοσμήματα που φτιάχναμε και τις σφραγίδες και έφερναν πίσω στην Κρήτη, χαλκό, ασήμι, χρυσάφι, ελεφαντόδοντο και πολύτιμες πέτρες».
- Η δασκάλα ρωτάει γιατί έφερναν αυτά τα προϊόντα στην Κρήτη, τι πιστεύουν ότι θα τα έκαναν αυτά οι Μινωίτες.
 - Τα παιδιά απαντούν κάνοντας υποθέσεις.
 - Η δασκάλα συνεχίζει να διαβάζει τον «πάπυρο»: «Όλοι έλεγαν ότι ήμασταν θαλασσοκράτορες».
 - Ρωτάει τα παιδιά τι σημαίνει αυτό, γιατί τους έλεγαν έτσι.
 - Τα παιδιά απαντούν.
 - Η δασκάλα συνεχίζει:
«Ζούσαμε ειρηνικά. Σε καμία πόλη της Μινωικής Κρήτης δεν υπήρχαν τείχη. Είχαμε τόσα πολλά καράβια που κανείς εχθρός δεν τολμούσε να απειλήσει τις πόλεις μας. Εγώ, ο Μίνωας, εκτός από βασιλιάς ήμουν και αρχιερέας, διοικητής, δικαστής και αρχηγός του στρατού. Είχα συμβούλους που με βοηθούσαν να παίρνω τις αποφάσεις, σχετικά με το τι φόρους θα μου πληρώσουν οι Μινωίτες, τι θα κατασκεύαζαν τα εργαστήρια για να πουλήσουμε και πού θα πουλιόνταν».
 - Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά για την κάθε έννοια (βασιλιάς, αρχιερέας, διοικητής, δικαστής) τι πιστεύουν ότι έκανε ο Μίνωας.
 - Τα παιδιά απαντούν.
 - Η δασκάλα λέει στα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν μια εικόνα από την αρχαία Κνωσό.
Εξηγεί ότι τα δύο πανιά αναπαριστούν δύο μινωικά καράβια. Λέει:
«Μια μέρα ο βασιλιάς Μίνωας ζήτησε από το ένα καράβι να του φέρει κάτι σπουδαίο, ενώ από το άλλο κάτι αστείο».
 - Τα παιδιά επιλέγουν με ποιο καράβι θα «ταξιδέψουν».
 - Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία δείχνοντας τι είναι αυτό που έφεραν στον Μίνωα.

Γ' ΦΑΣΗ. ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Κάθε ομάδα παίζει ως δρώμενο την ιστορία που δημιούργησε.

ΜΑΘΗΜΑ 2^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
Δ' ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΦΥΤΑ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Δ1. ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΑ ΦΥΤΑ
ΘΕΜΑΤΑ: 1. Τα φυτά του τόπου μας 2. Δέντρα, θάμνοι, πόες

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να εθιστούν τα παιδιά στην παρατήρηση και την έρευνα του φυτικού κόσμου της περιοχής τους.
- ❖ Να αναγνωρίσουν διάφορα φυτά, να τα ταξινομήσουν κατά κατηγορίες και να αποσαφηνίσουν σχετικές έννοιες.
- ❖ Να κατανοήσουν τις έννοιες δέντρο, θάμνος, πόα, πολυετές, μονοετές φυτό.

Οι μαθητές:

- ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να συνεργαστούν.

ΥΛΙΚΑ: ταμπουρίνο, φλογέρα, πανιά, κασετόφωνο.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 90 λεπτά (2 διδακτικές ώρες).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

<p>Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο. Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα κάνει κινήσεις με τα χέρια και τα παιδιά τις μιμούνται. • Η δασκάλα κάνει ότι κρατάει ένα τιμόνι και οδηγεί. Τα παιδιά μιμούνται, τις κινήσεις που κάνει: <ul style="list-style-type: none"> - Στρίβουν δεξιά. - » αριστερά. - Χαιρετούν, παράλληλα, κάποιον προσέχοντας να μην τρακάρουν, κ.α. - Πατούν φρένο. • Η δασκάλα οδηγεί τα παιδιά έξω στον κήπο του σχολείου, ως αυτοκίνητα.
---	--

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

<p>Εξωτερικός χώρος. Ταμπουρίνο</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι έφτασαν στην εξοχή. <ul style="list-style-type: none"> - Περπατούν ελεύθερα στο χώρο και παρατηρούν τα φυτά γύρω τους. - Όταν ακούσουν τον ήχο από το ταμπουρίνο αναπαριστούν με το σώμα τους ένα φυτό από αυτά που παρατήρησαν. • Η δασκάλα εξηγεί τις διαφορές που έχουν τα δέντρα, οι θάμνοι και οι πόες. <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά ονομάζουν μερικά φυτά που είναι δέντρα, θάμνοι και πόες. - Συζητούν τις ομοιότητές και τις διαφορές τους. • Σε κάθε ήχο του ταμπουρίνου τα παιδιά γίνονται: <ul style="list-style-type: none"> - Ένα φυτό – δέντρο. - Ένα φυτό- θάμνος. - Ένα φυτό- πόα. - Όποιον αγγίζει η δασκάλα λέει τι φυτό είναι.
---	--

Στην αίθουσα.
Μουσική

Παράλληλα η δασκάλα παράγει ήχους ανέμου δυνατούς και απαλούς με φλογέρα

- Στον επόμενο ήχο του ταμπουρίνου αναπαριστάνουν με το σώμα τους ένα φυτό που έχουν δει και ζει στον τόπο μας. Όποιον αγγίζει η δασκάλα, λέει μια φράση που αποκαλύπτει τι φυτό είναι. Η φράση αυτή θα πρέπει να εμπεριέχει και το μέρος, όπου έχει φυτρώσει το φυτό (στο βουνό, στο λιβάδι, κοντά στο ποτάμι, κ.α.).
- Με το επόμενο χτύπημα του ταμπουρίνου τα παιδιά προσπαθούν να αναπαραστήσουν φυτά – εάν γνωρίζουν - που δε ζουν στον τόπο μας. Όποιο παιδί θέλει παρουσιάζεται ως «φυτό» και με μια φράση λέει πού ζει και το όνομά του.
- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι ήρθε η ώρα να επιστρέψουν εκεί από όπου ξεκίνησαν.
- Τα οδηγεί πίσω στην τάξη, ξανά, ως αυτοκίνητα.
- Η δασκάλα χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από πέντε παιδιά που αναπαραστώνουν τους σπόρους.
- Η δασκάλα μιλά για τη ζωή των δέντρων. Τα παιδιά που αναπαριστάνουν τους σπόρους δείχνουν με το σώμα τους, αυτά που λέει:
«Και να που ήρθε η ώρα οι μικροί σπόροι που ήταν βαθιά μέσα στο χώμα, να μεγαλώσουν, ν' αρχίσουν να βγάζουν τα πρώτα τους κλαδάκια έξω από το χώμα, να ψηλώνουν και να δημιουργούν ένα γερό κορμό και να γίνονται όλο και μεγαλύτερα και με πιο γερά κλαδιά. Ώσπου, βγαίνουν τα πρώτα φύλλα και κρέμονται από τα κλαδιά».
- Η δεύτερη ομάδα αναπαριστάνει τα φύλλα. Τα «φύλλα» κρέμονται από τα κλαδιά των «δέντρων». Όλοι μαζί αναπαριστάνουν αυτά που λέει η δασκάλα:
«Έρχεται ο άνεμος να παίξει με τα φύλλα και τα κλαδιά, κουνώντας τα, άλλοτε απαλά...και άλλοτε δυνατά..., αλλά ο κορμός που έχει τις ρίζες του βαθιά στο χώμα παραμένει ακίνητος. Ώσπου έρχεται το φθινόπωρο, πλησιάζει ο χειμώνας και τότε τα φύλλα πρέπει να αποχαιρετήσουν τα δέντρα. Αρχίζουν να πέφτουν ένα ένα στο έδαφος και ο άνεμος τα ταξιδεύει μακριά. Τα δέντρα αυτά που χάνουν τα φύλλα τους το φθινόπωρο τα λέμε φυλλοβόλα».
- Τα παιδιά που αναπαριστάνουν τα φύλλα έχουν σκορπιστεί στο πάτωμα. Όποιο «φύλλο» αγγίζει η δασκάλα λέει πού το ταξίδεψε ο άνεμος.
- Η δασκάλα συνεχίζει λέγοντας, ότι υπάρχουν και άλλα δέντρα που δε χάνουν τα φύλλα τους.
- Τα «φύλλα» επιστρέφουν στα δέντρα τους.
- Η δασκάλα λέει τα ονόματα εποχών (καλοκαίρι, άνοιξη, φθινόπωρο, χειμώνας).
- Σε κάθε εποχή τα «φύλλα» συζητούν μεταξύ τους για το πώς αισθάνονται.
- Η δασκάλα εξηγεί ότι αυτά τα δέντρα τα λέμε αειθαλή. Συνεχίζει:

<p>Απλώνονται 4 πανιά στο πάτωμα ένα κόκκινο, ένα μπλε, ένα πράσινο και ένα πορτοκαλί</p> <p>Δημιουργία 4 ομάδων. Μουσική</p>	<p><i>«Υπάρχουν, όμως, και κάποια δέντρα που γεμίζουν με καρπούς που ο άνθρωπος μπορεί να φάει. Είναι τα οπωροφόρα δέντρα».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα «φύλλα» γίνονται «καρποί». - Όποιο «δέντρο» αγγίζει η δασκάλα λέει τι οπωροφόρο δέντρο είναι. • Η δασκάλα ρωτάει: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα δέντρα, καμιά φορά, αποκτούν φίλους άλλα φυτά που φυτρώνουν δίπλα τους και αναρριχώνται γύρω από τον κορμό τους. Γνωρίζεται πώς λέγονται αυτά τα φυτά και γιατί αναρριχώνται πάνω στα δέντρα; - Τα παιδιά απαντούν. - Οι «καρποί» γίνονται «αναρριχητικά φυτά». • Η δασκάλα λέει ότι ήρθε η ώρα να αποχαιρετήσουμε τα φυλλοβόλα και τα αειθαλή δέντρα, τα φύλλα, τους καρπούς, τα οπωροφόρα δέντρα και τα αναρριχητικά φυτά, γιατί θα γνωρίσουμε και άλλα φυτά. Ρωτάει τα παιδιά: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Υπάρχουν φυτά που ζουν στο νερό. Γνωρίζεται πώς τα λέμε; Γνωρίζεται κάποια; ➤ Υπάρχουν άλλα φυτά που έχουν υπέροχα άνθη. Γνωρίζεται πώς τα λέμε αυτά; Μπορείτε να ονομάσετε μερικά; - Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι υπάρχουν τέσσερις «τόποι», όπου ζουν διαφορετικές κατηγορίες φυτών: <ul style="list-style-type: none"> Στο 1^ο πανί ζουν τα καλλωπιστικά φυτά. Στο 2^ο πανί ζουν τα υδρόβια φυτά. Στο 3^ο πανί ζουν τα αναρριχώμενα φυτά. Στο 4^ο τα οπωροφόρα δέντρα. - Με τον ήχο της μουσικής τα παιδιά επιλέγουν σε ποιο «τόπο» θέλουν να ζήσουν ως «φυτά» και πάνε στον αντίστοιχο χώρο. Δίνουν στο σώμα τους το σχήμα ενός φυτού που ζει στον «τόπο» που επέλεξαν. • Η δασκάλα λέει: <ul style="list-style-type: none"> <i>«Όλα κυλούσαν ήρεμα κάθε μέρα και νύχτα. Τα φυτά ζούσαν ήρεμα στον τόπο τους μαζί με τα άλλα πλάσματα της φύσης, παίζοντας με τον άνεμο και τη βροχή, όποτε τα επισκεπτόταν... Ώσπου κάποια μέρα συνέβη κάτι...».</i> - Τα παιδιά κάθε ομάδας συνθέτουν μια ιστορία για το τι συνέβη στον τόπο τους.
---	---

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	<p>Κάθε ομάδα παρουσιάζει στο χώρο της την ιστορία που έχει συνθέσει.</p>
--	---

ΜΑΘΗΜΑ 3^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ

ΘΕΜΑΤΑ: 10. Η αρμονία των χρωμάτων. Οι κάτοικοι των ανακτόρων. Οι ανέσεις στο παλάτι της Κνωσού

ΣΤΟΧΟΙ: Ο μαθητής:

- ❖ Να έρθει σε επαφή με την αρχιτεκτονική και τη ζωγραφική της Κνωσού, της Φαιστού και των άλλων ανακτόρων.
- ❖ Να συσχετίσει τα στοιχεία της αρχιτεκτονικής και της ζωγραφικής με την καθημερινή ζωή της μινωικής κοινωνίας.
- ❖ Να θαυμάσει την τεχνική των μινωικών τοιχογραφιών μέσα από την εντύπωση που προκαλούν ως σήμερα.
Οι μαθητές:
 - ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.
 - ❖ Να αντιληφθούν την έννοια του ρόλου.
 - ❖ Να αναπτύξουν κινητικούς κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
 - ❖ Να συνεργαστούν.
 - ❖ Να αναπτύξουν αναλογική σκέψη.
 - ❖ Να συνθέσουν προσωπικά τους στοιχεία – από τους προσωπικούς τους συνειρμούς - με αντικειμενικά στοιχεία για την παραγωγή ενός νέου προϊόντος (ιστορίας).

ΥΛΙΚΑ: ταμπουρίνο, κασετόφωνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, προβολέας σλάιτς, σλάιτς με εικόνες από τα ανάκτορα της Κνωσού, χαρτί.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

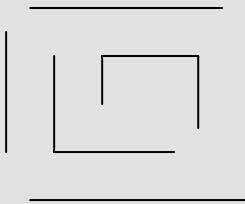
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι σήμερα θα ταξιδέψουν πίσω στο χρόνο με διάφορους τρόπους.- Τα παιδιά «ταξιδεύουν»:<ul style="list-style-type: none">α) περπατώντας με μεγάλα βήματαβ) περπατώντας βιαστικάγ) χοροπηδώνταςδ) ανεβαίνοντας μια φανταστική σκάλαε) μ' ένα φανταστικό αυτοκίνητο. Κρατούν το «τιμόνι» και κατευθύνονται προς τον «ουρανό», τη «θάλασσα», τα «δάση», προσπαθώντας ν' αποφύγουν τα δέντρα.στ) με τα φτερά του Δαίδαλου και του Ίκαρου.• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι ο Δαίδαλος, λέγεται, ότι ήταν ο αρχιτέκτονας που σχεδίασε το ανάκτορο της Κνωσού.
------------	--

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο. Η δασκάλα σχηματίζει στο έδαφος με πανιά ένα σχήμα:	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα καθώς σχεδιάζει το σχήμα στο έδαφος ρωτάει τα παιδιά:<ul style="list-style-type: none">➤ Στη μινωική Κρήτη υπήρχαν πολλές πόλεις. Θυμάστε τις κυριότερες; Ποιες έχετε επισκεφτεί;- Τα παιδιά απαντούν.
--	---



Μουσική. Τα φώτα κλείνουν. Προβολή σλάιτς

Τα φώτα ανοίγουν

- Η δασκάλα συνεχίζει λέγοντας:
«Σε όλες αυτές τις πόλεις υπήρχαν μεγάλα ανάκτορα. Το μεγαλύτερο και μεγαλοπρεπέστερο ήταν της Κνωσού. Αυτό θα γνωρίσουμε σήμερα, θα το φανταστούμε, θα το ζήσουμε. Το ανάκτορο της Κνωσού ήταν σαν μια μικρή πολιτεία. Ήταν τεράστιο, με πολλά κτίρια που είχαν τέσσερις ή πέντε ορόφους και χίλια πεντακόσια δωμάτια, με διαδρόμους απέραντους και σκάλες. Ήταν τόσο πολύπλοκο που έμοιαζε με λαβύρινθο».
- Η δασκάλα προβάλλει σλάιτς από τα ανάκτορα της Κνωσού. Καθώς τα σλάιτς προβάλλονται δίνει τις πληροφορίες για τα κύρια τμήματα του ανακτόρου:
 - α) την κεντρική αυλή γύρω από την οποία αναπτύσσονταν τα κύρια κτίρια του ανακτόρου
 - β) τις βασιλικές κατοικίες, την αίθουσα του θρόνου και τα λουτρά της βασίλισσας
 - γ) τις αποθήκες με τα τεράστια πιθάρια
 - δ) τις τοιχογραφίες που στόλιζαν του τοίχους
 - ε) τα βάζα, τα κοσμήματα και άλλα σκεύη που κατασκεύαζαν οι τεχνίτες στα εργαστήρια
- Η δασκάλα δείχνοντας στα παιδιά το σχήμα που έφτιαξε πριν στο έδαφος, τους λέει ότι αποτελεί ένα αυτοσχέδιο σχεδιάγραμμα, όπως εκείνη το φαντάστηκε, για το πώς θα μπορούσε να είναι το ανάκτορο της Κνωσού. Ορίζει τους χώρους στα παιδιά.
 - α) την κεντρική αυλή
 - β) την αίθουσα του θρόνου και τα διαμερίσματα του βασιλιά και της βασίλισσας
 - γ) τις αποθήκες
 - δ) τα εργαστήρια
 - ε) τα ιεράΗ δασκάλα λέει στα παιδιά να επιλέξουν έναν από τους παρακάτω χώρους του ανακτόρου: την αίθουσα του θρόνου και τα διαμερίσματα του βασιλιά και της βασίλισσας, τις αποθήκες, τα εργαστήρια, τα ιερά.
 - Τα παιδιά επιλέγουν ένα χώρο και πηγαίνουν.
 - Κάθε ομάδα αναπαριστάνει αυτά που λέει η δασκάλα:
 - Η ομάδα που βρίσκεται στην αίθουσα του θρόνου και τα διαμερίσματα του βασιλιά και της βασίλισσας αναπαριστάνουν: τους συμβούλους του Μίνωα να υποκλίνονται μπροστά του, να συζητούν μεταξύ τους για θέματα της πόλης, τους πρίγκιπες και τις πριγκίπισσες να τρώνε στη τραπεζαρία του παλατιού, να παίζουν ζατρίκιο, τη βασίλισσα να παίρνει το λουτρό της.
 - Τα παιδιά που βρίσκονται στις αποθήκες

	<p>αναπαριστάνουν: τους Μινωίτες να κουβαλούν λάδι, σιτάρι, κρασί, όσπρια και μέλι και να το βάζουν μέσα στα τεράστια πιθάρια, τους φύλακες που φυλάνε τις προμήθειες και που διώχνουν τα ποντίκια.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά που βρίσκονται στα εργαστήρια αναπαριστάνουν: τους αγγειοπλάστες να δημιουργούν αγγεία και τεράστια πιθάρια, τους τεχνίτες να δημιουργούν περίτεχνα κοσμήματα. - Τα παιδιά που βρίσκονται στα ιερά αναπαριστάνουν: τους Μινωίτες να κάνουν τελετουργικά προσφορές στη Μητέρα – Φύση και να ζητάνε από τη θεά διάφορα. <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά: <i>«Όλα κυλούσαν αρμονικά στο ανάκτορο της Κνωσού. Στην αίθουσα του θρόνου και στα διαμερίσματα του βασιλιά και της βασίλισσας, στις αποθήκες, στα εργαστήρια και στα ιερά. Ώσπου, μια μέρα ακούστηκαν κάποιοι ήχοι».</i> <p>Η δασκάλα κρατάει ένα χαρτί Α4. Με αυτό παράγει 3 ήχους: τραβώντας τις δύο άκρες του χαρτιού, τσαλακώνοντας το χαρτί, σκίζοντας το χαρτί.</p> <p>Λέει σε κάθε ομάδα να επιλέξει έναν ήχο. Να σκεφτούν με τι μοιάζει ο ήχος αυτός και να βρουν μια λέξη που να δείχνει τι ήχος είναι αυτός. Έτσι, θα συνθέσουν μια ιστορία με τη λέξη που θα βρουν και τη ζωή των Μινωιτών.</p> - Κάθε ομάδα επιλέγει έναν ήχο, βρίσκει μια λέξη που ονομάζει την πηγή του ήχου και συνθέτει την ιστορία της.
--	---

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	<p>Κάθε ομάδα χρησιμοποιεί ως περιβάλλον δράσης το σχέδιο που είναι στο πάτωμα και παίζει την ιστορία που δημιούργησε.</p>
--	--

ΜΑΘΗΜΑ 4^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑΤΑ: 3. Ρίζες και βλαστοί 4. Μπουμπούκια, άνθη, φύλλα, καρποί

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα μέρη και τα όργανα των φυτών.
- ❖ Να βρουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα μέρη και τα όργανα των διαφόρων φυτών.
- ❖ Να κατανοήσουν ότι τα φύλλα και τα άνθη βγαίνουν από τους οφθαλμούς των φυτών και ότι από τα άνθη γίνονται οι καρποί.

Οι μαθητές:

- ❖ Να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν με ποικίλους τρόπους, να αναπτύξουν πνεύμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους.
- ❖ Να αναπτύξουν λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητά τους.
- ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

ΥΛΙΚΑ: φυσικό υλικό (φυτά με ρίζες, άνθη, καρποί, φύλλα), φωτοτυπίες από μέρη του βιβλίου με πληροφορίες, ταμπουρίνο, πανιά, κασετόφωνο.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

<p>Ταμπουρίνο</p> <p>Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά περπατούν στο χώρο ανάλογα τον ήχο του ταμπουρίνου. - Βρίσκουν ένα φίλο τους, γίνονται ζευγάρι και προσπαθούν να βρουν έναν περίεργο τρόπο να περπατήσουν μαζί. - Ζευγάρια. Ο ένας γίνεται η σκιά του άλλου. Ό,τι κίνηση κάνει στον χώρο ο «άνθρωπος», ακριβώς την ίδια κάνει και η «σκιά» του. Οι ρόλοι εναλλάσσονται. - Ζευγάρια. Ο ένας κλείνει τα μάτια και αφήνεται να τον οδηγήσει ο άλλος. Η δασκάλα λέει μια λέξη, που ορίζει τον τόπο που βρίσκονται και τα παιδιά που βλέπουν θα πρέπει να τον περιγράψουν στο παιδί που δεν βλέπει. • Δίνονται οι λέξεις «λούνα πάρκ», «κήπος», «δρόμος», «σπίτι». <p>Οι ρόλοι εναλλάσσονται.</p>
----------------------------------	--

Β΄ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

<p>Τα παιδιά κάθονται στο ημικύκλιο.</p> <p>Απλώνονται στο χώρο 4 πανιά διαφορετικού χρώματος. Σε κάθε πανί υπάρχει διαφορετικό φυσικό υλικό (φυτά με ρίζες, άνθη, φρούτα, φύλλα). Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να σηκωθούν και να παρατηρήσουν σιωπηλά το φυσικό υλικό που υπάρχει σε κάθε πανί. - Τα παιδιά κινούνται ανάμεσα στα πανιά και παρατηρούν το φυσικό υλικό. - Επιλέγουν και κάθονται γύρω από το υλικό που τα ενδιαφέρει περισσότερο. - Κάθε ομάδα αναπαριστάνει με το σώμα της το φυσικό υλικό που έχει. Οι υπόλοιπες προσπαθούν να μαντέψουν τι αναπαριστάνουν. • Η δασκάλα μοιράζει σε κάθε ομάδα φωτοτυπίες
--	---

από το βιβλίο, με τις πληροφορίες που αντιστοιχούν στο φυσικό υλικό που έχει κάθε μια:

1^η Ομάδα: Ρίζες και βλαστοί

2^η Ομάδα: Μπουμπούκια, άνθη

3^η Ομάδα: Φύλλα

4^η Ομάδα: Καρποί

- Κάθε ομάδα επεξεργάζεται τις πληροφορίες από τις φωτοτυπίες και απαντά στα ερωτήματα που θέτει. Αντιστοιχεί τις πληροφορίες αυτές στο φυσικό υλικό, για να το περιγράψει στις άλλες ομάδες.
- Κάθε ομάδα εκθέτει τις πληροφορίες στις άλλες χρησιμοποιώντας το πρώτο πρόσωπο (π.χ. «είμαι το δέντρο. Το σώμα μου αποτελείται από»). Τα μέλη της ομάδας έχουν εκ των προτέρων αποφασίσει ποιες πληροφορίες θα πουν και με ποιον τρόπο.
- Η δασκάλα αναπαριστάνοντας στα παιδιά ένα δέντρο τους λέει:

«Είμαι ένα δέντρο. Όλοι πιστεύουν ότι ζω μια ήσυχη ζωή. Και έτσι είναι, αλλά καμιά φορά μου συμβαίνουν και παράξενα πράγματα. Είναι φορές που θέλω να γνωρίσω τον κόσμο κάτω από τη γη και ονειρεύομαι ότι οι ρίζες μου ταξιδεύουν μέσα στο χώμα. Άραγε, αν μπορούσαν να ταξιδέψουν πολύ βαθιά μέσα στη γη τι θα συναντούσαν; Άλλες φορές, πάλι, σκέφτομαι τα φύλλα που πέφτουν από τα κλαδιά μου, πού να τα ταξιδεύει ο άνεμος, τι κόσμους γνωρίζουν και πού καταλήγουν; Και σήμερα μου συνέβη κάτι πολύ παράξενο. Τα άνθη μου έχασαν το άρωμά τους. Δε μυρίζουν πια. Και στο μοναδικό πρώτο καρπό που βγήκε από τα άνθη μου μπήκε ένα σκουλήκι. Δεν ξέρω τι να κάνω...»

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά να βοηθήσουν το δέντρο να λύσει τις απορίες του. Κάθε ομάδα θα δημιουργήσει και θα παίξει μια σχετική με τις απορίες του δέντρου ιστορία.

Ομάδα «ρίζες και βλαστοί»: Τι θα συναντούσαν οι ρίζες του δέντρου, αν μπορούσαν να ταξιδέψουν πολύ βαθιά μέσα στη γη;

Ομάδα «άνθη»: Πώς έχασαν τα άνθη του δέντρου το άρωμά τους και τι μπορεί να γίνει, ώστε να το ξαναβρούν;

Ομάδα «φύλλα»: Ποιους κόσμους γνωρίζουν τα φύλλα, όταν τα ταξιδεύει ο άνεμος μακριά και πού καταλήγουν;

Ομάδα «καρποί»: Πώς βρέθηκε μέσα στον καρπό του δέντρου το σκουλήκι και με ποιο τρόπο μπορεί να φύγει;

- Κάθε ομάδα δημιουργεί την ιστορία της.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες παίζουν το δρώμενο που δημιούργησαν, στο χώρο τους.

ΜΑΘΗΜΑ 5^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ
ΘΕΜΑ: 11. Η ζωή στα χρόνια του Μίνωα

ΣΤΟΧΟΙ: Οι μαθητές:

- ❖ Να γνωρίσουν χαρακτηριστικά στοιχεία της ζωής των κατοίκων της μινωικής Κρήτης στα ανακτορικά κέντρα και στην ύπαιθρο.
 - ❖ Να κατανοήσουν στο μέτρο του δυνατού τον οργανωτικό, διοικητικό και θρησκευτικό ρόλο των ανακτορικών κέντρων στη μινωική Κρήτη.
 - ❖ Να εκτιμήσουν τη θέση της γυναίκας στη μινωική κοινωνία.
- Οι μαθητές:
- ❖ Να αναπτύξουν πνεύμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους.
 - ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
 - ❖ Να αναπτύξουν κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
 - ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

ΥΛΙΚΑ: ταμπουρίνο, κασετόφωνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, εικόνες αγαλμάτων και τοιχογραφιών, μια βαλίτσα, αυτοσχέδια κιάλια.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> - Ζευγάρια. Απομακρύνονται ο ένας από τον άλλον. Κινούνται στο χώρο χωρίς να πάρουν το βλέμμα τους από το ζευγάρι τους. - Ο ένας είναι ο «καθρέφτης» και ο άλλος ο «άνθρωπος». Ό,τι κίνηση κάνει ο «άνθρωπος» κάνει και ο «καθρέφτης». - Πιάνονται μ' έναν «παράξενο τρόπο» και ακολουθούν τη δασκάλα σ' ένα «ταξίδι του χρόνου».
---------	---

Β΄ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι έφτασαν σε έναν άγνωστο χώρο. Θα τον εξερευνήσει και θα τους πει αν βρει κάτι. Βρίσκει μια βαλίτσα. Διαβάζει την ταμπέλα, η οποία γράφει «Άρθρουρ Έβανς». Ανοίγει τη βαλίτσα και μέσα βρίσκει κιάλια και ένα σημείωμα. Διαβάζει το σημείωμα: <i>«Το αντικείμενο που βρήκατε είναι τα «κιάλια του χρόνου». Όποιος κοιτάξει μέσα από αυτά βλέπει πώς ζούσαν οι άνθρωποι στο παρελθόν. Μ' αυτά μπορείς να δεις πώς ζούσαν στην αρχαία Κνωσό».</i> • Η δασκάλα βλέπει μέσα από τα «κιάλια του χρόνου». Ό,τι βλέπει τα παιδιά τα αναπαριστάνουν, ζωντανεύοντας τις εικόνες:
Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει: <i>«Κάτω στο λιμάνι φαίνονται οι ναυτικοί. Κάποιοι κουβαλούν τα προϊόντα και φορτώνουν τις αποθήκες των караβιών. Σε λίγο σαλπάρουν για να πουλήσουν τα προϊόντα τους στην Τροία, στην Αίγυπτο, στην Κύπρο. Κάποιοι άλλοι ασχολούνται με το ψάρεμα. Βλέπω και τους γεωργούς, που</i>

	<p>σκάβουν και φυτεύουν τα χωράφια τους. Θερίζουν το σιτάρι και το κριθάρι, ραβδίζουν τις ελιές, κόβουν και πατούν τα σταφύλια για να φτιάξουν κρασί. Οι μελισσοκόμοι πλησιάζουν με προσοχή τις κηρήθρες και μαζεύουν το μέλι. Το δοκιμάζουν. Ένα μέρος από τη σοδειά τους οι γεωργοί και οι μελισσοκόμοι το κουβαλούν στις αποθήκες του παλατιού του Μίνωα. Έπρεπε να το κάνουν. Μ' αυτόν τον τρόπο πλήρωναν φόρο στο βασιλιά. Βλέπω τους αγγειοπλάστες στα εργαστήριά τους να φτιάχνουν αγγεία και πιθάρια. Άλλοι τεχνίτες, με πολλή προσοχή, χαράζουν το χρυσό και το ασήμι και φτιάχνουν κοσμήματα. Βλέπω και τους καλλιτέχνες να ζωγραφίζουν τα αγγεία και να δημιουργούν τοιχογραφίες. Βλέπω τις γυναίκες να χτενίζουν τα μαλλιά τους και να τα διακοσμούν με κορδέλες, κοσμήματα και καπέλα. Δουλεύουν στον αργαλειό για να φτιάξουν μάλλινα και λινά υφάσματα, κάνουν δουλειές του σπιτιού. Τις βλέπω στις γιορτές να χορεύουν και να παίρνουν μέρος στα αγωνίσματα, στο τρέξιμο, στο άλμα και σε άλλα και να πηγαίνουν μαζί με τους άνδρες στο κυνήγι. Οι γυναίκες είχαν τα ίδια δικαιώματα με τους άνδρες. Βλέπω τα παιδιά να κάνουν γυμναστική. Παίζουν κυνηγητό, επιτραπέζια παιχνίδια, πάλη, ζατρίκιο, ένα παιχνίδι που μοιάζει με το σκάκι. Παίζουν πεσσούς και αστραγάλους».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα αφήνει τα κιάλια και συνεχίζει να διαβάζει το σημείωμα του Έβανς. «Χρόνια πολλά έσκαβα στην αρχαία Κνωσό. Όσπου βρήκα σπουδαίους θησαυρούς. Όποιος βρει αυτή τη βαλίτσα και δει τους θησαυρούς αυτούς, θα μπορεί με τη φαντασία του να μάθει πώς ζούσαν οι άνθρωποι στην Κνωσό». <p>Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Πώς οι αρχαιολόγοι αντλούν πληροφορίες για τη ζωή στα αρχαία χρόνια. - Τα παιδιά απαντούν.
Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> • Απλώνει στο πάτωμα εικόνες από αγαλματίδια και τοιχογραφίες. - Τα παιδιά περνούν ανάμεσα και τις παρατηρούν. Επιλέγουν μια και δίνουν στο σώμα τους το σχήμα που έχει το άγαλμα ή μια μορφή από τις τοιχογραφίες που επέλεξαν. Κινούνται κρατώντας το σχήμα αυτό. • Η δασκάλα εξηγεί στα παιδιά ότι θα χτυπήσει 2 φορές το ταμπουρίνο. Στον πρώτο ήχο θα δείξουν τι μπορεί να έκανε αυτός ο άνθρωπος που αναπαριστάνει το άγαλμα ή η τοιχογραφία, πριν σταθεί σ' εκείνη τη στάση. Στο δεύτερο ήχο θα δείξουν τι μπορεί να έκανε μετά.
Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά παίζουν το πριν και το μετά. - Χωρίζονται σε τρεις ομάδες: Ομάδα 1^η: Όσοι έχουν επιλέξει όρθια αγάλματα. Ομάδα 2^η: Όσοι έχουν επιλέξει καθιστά

	<p>αγάλματα.</p> <p>Ομάδα 3^η : Όσοι επέλεξαν τοιχογραφίες.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα ζητάει από τις ομάδες να δημιουργήσουν μια ιστορία ως εξής: Η 1^η ομάδα, ανάλογα με τα όρθια αγάλματα που έχει και τις δραστηριότητες που μπορεί να έκαναν. Η 2^η ομάδα, φαντάζεται τους διαλόγους που μπορεί να είχαν μεταξύ τους τα καθιστά αγάλματα. Η 3^η ομάδα, να δημιουργήσει μια φανταστική ιστορία εμπνευσμένη από τις τοιχογραφίες χρησιμοποιώντας στη δράση της και έναν αφηγητή. <p>- Οι ομάδες δημιουργούν το σκηνικό τους δρώμενο.</p>
--	---

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	<p>Κάθε ομάδα με πανιά και αντικείμενα δημιουργεί το περιβάλλον δράσης και παίζει σκηνικά την ιστορία της.</p>
--	--

ΜΑΘΗΜΑ 6^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Δ.2. ΠΩΣ ΓΕΝΝΙΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ
ΠΩΣ ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΤΑ ΦΥΤΑ
ΘΕΜΑΤΑ: 1. Από σπόρο... σε σπόρο. 2. Οι σπόροι
ταξιδεύουν

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να διαπιστώσουν τα παιδιά πώς γεννιέται και αναπαράγεται ένα φυτό.
- ❖ Να μάθουν για το ρόλο του άνθους στη διαδικασία της αναπαραγωγής και να εισαχθούν στην έννοια του βιολογικού κύκλου.

Οι μαθητές:

- ❖ Να αναπτύξουν κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να κινηθούν με ποικίλους τρόπους.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να συνεργαστούν.
- ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.
- ❖ Να κάνουν υποθέσεις.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, φυσικό υλικό (άνθος), φωτοτυπίες από το μάθημα: «άλλοι τρόποι πολλαπλασιασμού των φυτών», «οι σπόροι ταξιδεύουν».

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> - Κίνηση ελεύθερη στον χώρο. - Περπατούν με τέτοιο τρόπο, ώστε: α) τα πόδια να είναι μπροστά, β) το κεφάλι να είναι μπροστά, γ) η κοιλιά να είναι μπροστά. - Κινούνται κατευθύνοντας το σώμα τους προς διάφορες πλευρές (μπροστά, πίσω, αριστερά, δεξιά, κυκλικά), αλλάζοντας το κέντρο βάρους τους.
---------	--

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι είναι μικροί σπόροι βαθιά στη γη. - Τα παιδιά δίνουν στο σώμα τους το ανάλογο σχήμα. • Η δασκάλα συνεχίζει και τα παιδιά αναπαριστούν με το σώμα τους αυτά που λέει: <i>«Σιγά σιγά οι σπόροι αρχίζουν να σκάνε και εμφανίζονται οι πρώτες ρίζες του δέντρου που μόλις γεννιέται. Μεγαλώνουν και αρχίζει να φαίνεται ο βλαστός τους πάνω από το χώμα. Μεγαλώνουν ακόμα περισσότερο και αρχίζουν να βγάζουν τα πρώτα κλαδιά... ο κορμός τους αρχίζει να ψηλώνει και να γίνεται όλο και πιο δυνατός, τα κλαδιά τους να απλώνονται όλο και περισσότερο. Εμφανίζονται τα πρώτα φυλλοφόρα μπουμπούκια, αυτά, δηλαδή, που γίνονται φύλλα και τα πρώτα άνθη. Τώρα πια ήταν ολοκληρωμένα δέντρα. Το μόνο που μένει είναι να βγάλουν και τους πρώτους καρπούς. Όμως, τα δέντρα θυμούνται αυτό που τους είπε η βελανιδιά. Για να μπορούν</i>
--	--

τα άνθη να βγάλουν καρπούς θα πρέπει να περιμένουν την επικονίαση. Όμως τι είναι αυτό; Τα δέντρα δεν ήξεραν...Τι έπρεπε να περιμένουν; Σκέφτηκαν, λοιπόν να συμβουλευτούν το «σοφό βιβλίο της φύσης». Ένας δυνατός άνεμος φύσηξε και εμφανίστηκε μπροστά τους το βιβλίο».

- Η δασκάλα κρατάει το βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος και ένα άνθος και καλεί τα παιδιά να καθίσουν σε ημικύκλιο. Διαβάζει:

«Για να γίνει ο καρπός από το άνθος πρέπει η γύρη να μεταφερθεί από τους στήμονες στον ύπερο. Αυτό το λέμε επικονίαση».

- Η δασκάλα κρατώντας το άνθος καλεί τα παιδιά να εντοπίσουν τους στήμονες, τη γύρη, και τον ύπερο. Ακόμη, τα καλεί να υποθέσουν με ποιους τρόπους θα μπορούσε να γίνει η επικονίαση.

- Τα παιδιά απαντούν.

- Η δασκάλα συνεχίζει να διαβάζει «το σοφό βιβλίο της φύσης»:

«Τα έντομα και ο αέρας βοηθούν να γίνει η επικονίαση. Έτσι, γίνεται σιγά σιγά από τον ύπερο, ο καρπός».

- Καλεί τα παιδιά κάποια να γίνουν δέντρα και κάποια καρποί, που κρέμονται από τα κλαδιά.

«Τα δέντρα τώρα γνώριζαν τι ήταν η επικονίαση. Στα άνθη τους είχαν έρθει έντομα, είχε έρθει ο άνεμος και τώρα πια ήταν γεμάτα καρπούς. Αυτό ήταν πολύ σημαντικό, γιατί ήξεραν ότι μετά τη δημιουργία των καρπών τους θα μπορούσαν να γεννήσουν τα μικρά τους. Δηλαδή, άλλα δέντρα, ίδια ακριβώς με αυτά. Πώς θα γινόταν όμως αυτό; Έπρεπε να μάθουν από το «σοφό βιβλίο της φύσης». Θα περιμένουν πάλι τον άνεμο για να τα οδηγήσει εκεί...».

Ήχος ανέμου από τη δασκάλα

Τοποθετούνται 2 μεγάλα πανιά. Στο ένα πανί υπάρχει η φωτοτυπία από το βιβλίο, «άλλοι τρόποι πολλαπλασιασμού των φυτών». Στο άλλο, υπάρχει η φωτοτυπία από το βιβλίο του κεφαλαίου «οι σπόροι ταξιδεύουν»

- Τα «δέντρα» και οι «καρποί» σκορπίζονται στο χώρο με τον ήχο του ανέμου.

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά να παρατηρήσουν τις εικόνες και να χωριστούν σε δύο ίσες ομάδες. Τους λέει ν' αναπαραστήσουν αυτά που βλέπουν στις εικόνες. Κάθε ομάδα θα πρέπει να έχει και έναν αφηγητή που θα περιγράφει αυτά που αναπαριστούν οι άλλοι.

- Κάθε ομάδα αναπαριστάνει αυτά που λέει το «σοφό βιβλίο της φύσης».

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά:

«Κατά τη διάρκεια της ζωής των δέντρων και των άλλων φυτών όλα αυτά θα συμβούν πολλές φορές. Υπομονετικά θα περιμένουν την επικονίαση για να δημιουργήσουν τους καρπούς τους και από αυτούς να γεννηθούν τα μικρά τους, που είναι όμοια με αυτά. Είτε βοηθώντας ο άνθρωπος σε αυτό, είτε τα ζώα, ο άνεμος, το νερό... Εσείς, αν ήσασταν σπόρος ενός καρπού, πού θα θέλατε να φυτρώσετε για να ζήσετε τη ζωή σας σαν φυτά και με ποιο τρόπο από αυτούς που γνωρίσατε ή κάποιον άλλον που

φαντάζεστε θα μεταφερόσασταν εκεί;»

- Κάθε ομάδα συνθέτει μια ιστορία για το ταξίδι ενός σπόρου.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες, αφού δημιουργήσουν το περιβάλλον δράσης τους, παίζουν την ιστορία που δημιούργησαν.

ΜΑΘΗΜΑ 7^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Δ.3. ΤΙ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ
ΦΥΤΡΩΣΕΙ Ο ΣΠΟΡΟΣ ΚΑΙ ΝΑ ΖΗΣΟΥΝ ΤΑ ΦΥΤΑ
ΘΕΜΑΤΑ: 1.Τι χρειάζεται ο σπόρος για να φυτρώσει
2. Τι χρειάζεται το φυτό για να ζήσει

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να διαπιστώσουν τα παιδιά ότι:
 - α) για να φυτρώσουν οι σπόροι, χρειάζονται υγρασία, κανονική θερμοκρασία και αέρα
 - β) για να ζήσουν τα φυτά χρειάζονται χώμα (τροφή), υγρασία, κανονική θερμοκρασία, αέρα, φως
- Οι μαθητές:
 - ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
 - ❖ Να αναπτύξουν την αίσθηση της ομαδικότητας μέσω του συντονισμού των κινήσεων.
 - ❖ Να αναπτύξουν κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
 - ❖ Να αναπτύξουν αναλογικούς συλλογισμούς.
 - ❖ Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους.
 - ❖ Να αναπτύξουν ικανότητες λύσης προβλημάτων.

ΥΛΙΚΑ: ταμπουρίνο, κασετόφωνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, χαρτοταινία.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Στο χώρο έχει δημιουργηθεί με χαρτοταινία ένας σταυρός, ώστε να δημιουργηθούν 4 περιοχές

1 ^η περιοχή	2 ^η περιοχή
4 ^η περιοχή	3 ^η περιοχή

Μουσική

Ήχος ταμπουρίνου, αλλαγή περιοχής: όλη η ομάδα ταυτόχρονα

- Με την είσοδο των παιδιών, η δασκάλα λέει ότι σήμερα θα γνωρίσουν τέσσερις διαφορετικούς κόσμους. Ορίζει τους χώρους ως εξής:

1^η περιοχή: χώμα

2^η περιοχή: νερό

3^η περιοχή: αέρας

4^η περιοχή: ήλιος

Η δασκάλα εξηγεί ότι σε κάθε περιοχή θα πρέπει να κινούνται όλοι μαζί και όλοι μαζί να περνάνε στην επόμενη, με τον ήχο του ταμπουρίνου.

- Σε κάθε περιοχή τα παιδιά αναπαριστούν αυτά που λέει η δασκάλα:

Στην 1^η περιοχή, που είναι «ένας κόσμος μόνο με χώμα», τα παιδιά:

- α) σκάβουν με τα χέρια, με φανταστικά εργαλεία
- β) ρίχνουν νερό και πλάθουν το χώμα
- γ) το φυτεύουν
- δ) γίνονται ζώα που ζουν κάτω από το χώμα

Στη 2^η περιοχή, που είναι ο «κόσμος του νερού», τα παιδιά:

- α) κολυμπούν
- β) πίνουν το νερό
- γ) ψαλαβουτούν σε λακκούβες νερού
- δ) γίνονται ζώα που ζουν κάτω από το νερό
- ε) γίνονται νεροσταγόνες ενός τεράστιου σύννεφου που πέφτει σαν βροχή.

<p>Ήχος ταμπουρίνου, αλλαγή χώρου· όλη η ομάδα ταυτόχρονα</p>	<p>Στην 3^η περιοχή, που είναι ο «κόσμος του αέρα», τα παιδιά: α) αναπνέουν β) προσπαθούν να πιάσουν τον αέρα γ) δυνατός άνεμος τα στροβιλίζει δ) γίνονται ζώα του αέρα και πετούν ε) μιμούνται τον ήχο του ανέμου και κινούν ανάλογα το σώμα τους</p>
<p>Ήχος ταμπουρίνου, αλλαγή χώρου· όλη η ομάδα ταυτόχρονα</p>	<p>Στην 4^η περιοχή, που είναι ο «κόσμος του ήλιου», τα παιδιά: α) ζεσταίνονται β) ο ήλιος κρύβεται και κρυώνουν γ ζεσταίνονται πολύ και διψάνε δ) ο ήλιος με το δυνατό φως τους «τυφλώνει»</p>

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να επιλέξουν μια από τις περιοχές που γνώρισαν και να πάνε εκεί. Φορώντας ένα καφέ πανί, αναπαριστάνει το σπόρο και λέει στα παιδιά: <i>«Είμαι ένα μικρό σποράκι. Η μαμά μου, μια κατακόκκινη παπαρούνα, καθώς ο άνεμος μ' έπαιρνε μακριά, για να βρω έναν τόπο να φυτρώσω, μου φώναξε ότι πρέπει να θυμάμαι τέσσερα πράγματα που θα πρέπει να βρω, για να γίνω κι εγώ μια παπαρούνα, σαν κι αυτή. Μου είπε να βρω το χώμα, τον αέρα, το φως του ήλιου και την υγρασία. Εσείς ξέρετε τι είναι υγρασία;»</i> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα συνεχίζει: <i>«Όμως, πώς να είμαι σίγουρο ότι θα βρω και τα τέσσερα αυτά στοιχεία της φύσης που θα με βοηθήσουν να φυτρώσω και να μεγαλώσω; Αν ο άνεμος με ρίξει πάνω σ' ένα βράχο, τι θα μου συμβεί; Θα μπορώ να μεγαλώσω; Εσείς τι λέτε;»</i> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα λέει: <i>«Αν ο άνεμος με ρίξει μέσα σε μια σκοτεινή σπηλιά, τι θα γίνει; Θα μπορέσω να γίνω μια όμορφη παπαρούνα; Τι λέτε;»</i> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα συνεχίζει: <i>«Αν ο άνεμος με πάει μακριά στην έρημο, τι θα γίνει; Θα μεγαλώσω άραγε;»</i> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα συνεχίζει: <i>«Και αν πέσω μέσα σε μια λίμνη, θα μπορώ να φυτρώσω;»</i> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα συνεχίζει λέγοντας: <i>«Α...να! Εκεί, στον «κόσμο που έχει μόνο χώμα» είναι μερικοί σπόροι σαν και μένα. Σίγουρα περιμένουν και τα υπόλοιπα τρία στοιχεία της φύσης για να φυτρώσουν και να μεγαλώσουν. Τον αέρα... τον ήλιο, την υγρασία. Για να δούμε, θα</i>
--	---

έρθουν;»

- Τα παιδιά που είναι στους αντίστοιχους «κόσμους» αντιδρούν ανάλογα. Το ίδιο και τα παιδιά που είναι στην ομάδα «χώμα» και τώρα αναπαριστάνουν τους σπόρους, αναπαριστάνουν ανάλογα με το ποια «στοιχεία της φύσης» έρχονται τη διαδικασία ανάπτυξης ενός φυτού.

• Η δασκάλα λέει:

«Εκτός από τους σπόρους, αυτά τα στοιχεία της φύσης, το χώμα, ο αέρας, ο ήλιος και το νερό, τα χρειάζεται και ο άνθρωπος για να ζήσει. Μια μέρα, όμως, εξαφανίστηκαν από την επιφάνεια της γης τα ποτάμια, οι λίμνες, η θάλασσα, οι πηγές. Εξαφανίστηκε, δηλαδή, το νερό...Τι θα κάνουν τώρα οι άνθρωποι; Πώς θα επιβιώσουν; Κάποια άλλη μέρα εξαφανίστηκε ο ήλιος. Όλα ήταν σκοτεινά και κρύα. Με ποιο τρόπο τώρα θα επιβιώσουν, χωρίς το φως και τη θερμότητα; Μια άλλη μέρα, ο αέρας, κλείστηκε σε μία σπηλιά. Όλα άρχισαν να μαραίνονται και να κινδυνεύουν να χαθούν. Τι θα έκαναν οι άνθρωποι για να τον κάνουν να γυρίσει στη γη. Και το χώμα, μια μέρα, άρχισε σιγά σιγά να στερεοποιείται και να γίνεται σκληρός βράχος και να καλύπτει όλη τη γη. Τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι γι' αυτό;».

- Κάθε ομάδα, που βρίσκεται στον αντίστοιχο χώρο δημιουργεί μια ιστορία για να λύσει το πρόβλημα που συμβαίνει.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες δημιουργούν το περιβάλλον δράσης τους και παίζουν την ιστορία τους.

ΜΑΘΗΜΑ 8^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ

ΘΕΜΑΤΑ: 12. Λατρεία και θρησκευτικές γιορτές. Οι χοροί στις θρησκευτικές γιορτές. 15. Και αυτά είναι γράμματα...

ΣΤΟΧΟΙ: Ο μαθητής:

- ❖ Να γνωρίσει τη μινωική θρησκεία και τον τρόπο λατρείας των Μινωιτών.
- ❖ Να γνωρίσει ότι το ανάκτορο ήταν και θρησκευτικό κέντρο.
- ❖ Να γνωρίσει ότι στη μινωική Κρήτη χρησιμοποιήθηκε ένα είδος γραφής που εξελίχθηκε, όπως φαίνεται στο Δίσκο της Φαιστού και στις πινακίδες της Κνωσού.
- ❖ Να εκτιμήσει το ρόλο της γραφής στην εξέλιξη του πολιτισμού.
Οι μαθητές:
 - ❖ Να παίξουν με ασκήσεις παντομίμας.
 - ❖ Να αναπτύξουν αυτοσχεδιασμούς.
 - ❖ Να καλλιεργήσουν την συμβολική σκέψη.
 - ❖ Να κάνουν υποθέσεις.
 - ❖ Να συνεργαστούν.
 - ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

ΥΛΙΚΑ: ταμπουρίνο, κασετόφωνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, προβολέας σλάιτς, σλάιτς, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 90 λεπτά (2 διδακτικές ώρες).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά δημιουργούν δύο σειρές έτσι, ώστε ο ένας να έχει απέναντι έναν άλλον. Ένας ένας από τη μια σειρά προχωρά προς τη θέση του παιδιού που είναι απέναντί του, δείχνοντας με το σώμα του ότι του προσφέρει ένα αντικείμενο. Αφού του το «δώσει» παίρνει τη θέση του και το άλλο παιδί κινείται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο μέχρι να φτάσει στη θέση του προηγούμενου παιδιού.- Το ίδιο γίνεται και αντίστροφα.
---------	--

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα φώτα σβήνουν. Προβολή σλάιτς	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι, όπως αυτοί προσέφεραν ο ένας στον άλλον ένα αντικείμενο, έτσι και στη μινωική Κρήτη οι άνθρωποι έκαναν προσφορές. Ρωτάει τα παιδιά:<ul style="list-style-type: none">➤ Μπορείτε να υποθέσετε σε ποιόν απευθύνονταν αυτές τις προσφορές;- Τα παιδιά απαντούν.• Η δασκάλα προβάλλει ένα σλάιτ που δείχνει τη θεά με τα φίδια. Η δασκάλα λέει: «Στη μινωική Κρήτη οι άνθρωποι ήταν δεμένοι πολύ με τη φύση, γιατί από τους καρπούς της μπορούσαν να ζήσουν. Έτσι, την είχαν θεοποιήσει και τη λάτρευαν ξεχωριστά. Την έλεγαν Μεγάλη Μητέρα
------------------------------------	--

<p>Προβολή σλάιτ που απεικονίζει διπλούς πελέκεις και τοιχογραφίας</p>	<p>και θεωρούσαν ότι αυτή έκανε τη γη να βλασταίνει κι ότι αυτή έδινε ζωή στα ζώα, στα φυτά και στους ανθρώπους. Ακόμη, πίστευαν ότι αυτή έφερνε τη βροχή, τον αέρα, το φως και το σκοτάδι. Την παρίσταναν έτσι, όπως δείχνει η εικόνα στο σλάιτ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά περιγράφουν τη θεά. • Η δασκάλα συνεχίζει: <ul style="list-style-type: none"> «Τη Μεγάλη Μητέρα τη λάτρευαν με θρησκευτικές τελετές που έκαναν στις μεγάλες αίθουσες των ανακτόρων ή σε μικρά ιερά που βρίσκονταν μέσα στα ανάκτορα. Τέτοιες τελετές, όμως, έκαναν και στις κορφές των βουνών και σε σπήλαια. Στις τελετές αυτές της έκαναν τις προσφορές τους, όπως έχουμε δει στις τοιχογραφίες. Προσέφεραν στη θεά μικρά αγαλματάκια ανθρώπων ή ζώων, καρπούς της γης, διπλούς πελέκεις, κ.α. και της ζητούσαν να κάνει τη γη να δώσει πολλούς καρπούς». • Η δασκάλα προβάλλει ένα σλάιτ από μια τοιχογραφία που δείχνει μια θρησκευτική τελετή.
<p>Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ζητά από τα παιδιά να αναπαραστήσουν μια τελετή προσφοράς, όπως υποθέτουν ότι γίνονταν, βλέποντας την τοιχογραφία. - Τα παιδιά αναπαριστούν τη τελετή προσφοράς.
<p>Προβολή σλάιτ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά: <ul style="list-style-type: none"> «Για χάρη της θεάς οι Μινωίτες έκαναν γιορτές. Στις γιορτές αυτές χόρευαν και έκαναν αθλήματα. Η μεγαλύτερη γιορτή τους ήταν τα Ταυροκαθάψια. Νέες και νέοι έκαναν ακροβατικές ασκήσεις πάνω σε αγριεμένους ταύρους. Τους ταύρους οι Μινωίτες τους λάτρευαν, γιατί συμβόλιζαν την δύναμη και την ορμή. Γι' αυτό, εκτός από τους διπλούς πελέκεις είχαν και τα κέρατα του ταύρου ως σύμβολα της θρησκείας τους».
<p>Μουσική</p>	<p>Προβάλλει ένα σλάιτ που απεικονίζει τα Ταυροκαθάψια.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά περιγράφουν το σλάιτ. Προσπαθούν να αναπαραστήσουν. • Η δασκάλα συνεχίζει: <ul style="list-style-type: none"> «Εκτός από τα Ταυροκαθάψια, στη μινωική Κρήτη οι άνθρωποι στις θρησκευτικές γιορτές έκαναν και χορούς. Σ' αυτούς χόρευαν νέοι και νέες και τους παρακολουθούσε όλος ο λαός». - Τα παιδιά χορεύουν σε κύκλο.
<p>Στο χώρο υπάρχει σε ταμπλό χαρτί του</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει: <ul style="list-style-type: none"> «Μια μέρα ένας Μινωίτης σχεδίασε σε μια πέτρα ένα

μέτρου	<p>καράβι. Όταν το είδε ένας άλλος είπε: «Γράφεις καράβι». Σχεδίασε και αυτός ένα πουλί και είπε: «Γράφω πουλί». Οι Μινωίτες ήταν οι πρώτοι από τους κατοίκους της Ελλάδας που χρησιμοποίησαν τη γραφή. Για να γράψουν μια λέξη σχεδίαζαν εικόνες ζώων, φυτών, πλοίων, κ.α. Με τα σχέδια αυτά σχημάτιζαν ολόκληρες φράσεις».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Μερικά παιδιά σχεδιάζουν στο χαρτί του μέτρου μια φράση με αυτόν τον τρόπο και οι υπόλοιποι μαντεύουν τι έγραψαν. • Η δασκάλα συνεχίζει: <ul style="list-style-type: none"> «Η πρώτη αυτή γραφή λέγεται ιερογλυφική. Στη Φαιστό οι αρχαιολόγοι ανακάλυψαν ένα δίσκο γραμμένο με ιερογλυφική γραφή. Το δίσκο της Φαιστού. Κανείς μέχρι σήμερα δεν έχει καταφέρει να τον διαβάσει. Τα σχήματα πάνω του έχουν γραφτεί με σφραγίδες. Είναι το πιο παλιό δείγμα τυπογραφίας».
Προβολή σλάιτ	<p>Η δασκάλα προβάλλει το σλάιτ με το δίσκο της Φαιστού. Λέει στα παιδιά ότι, αργότερα, οι Μινωίτες ανακάλυψαν μια πιο απλή γραφή με γραμμές που την ονομάζουμε Γραμμική.</p> <p>Δείχνει στα παιδιά μια φωτοτυπία μεγενθυμένη, όπου φαίνονται ξεκάθαρα τα σχέδια του δίσκου.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά περιγράφουν τον τρόπο διάταξης των σχεδίων (ελικοειδής). - Σηκώνονται σε τριάδες. Επιλέγουν τρία σύμβολα, ώστε να σχηματίσουν μια φράση. Το δείχνουν με το σώμα τους. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν. Γίνεται από δύο τρεις τριάδες. • Η δασκάλα μοιράζει στα παιδιά 3 μεγάλα κομμάτια χαρτιού και μαρκαδόρους. Σχηματίζονται 3 ομάδες. Τους λέει να σκεφτούν μια ιστορία και να την καταγράψουν με ιερογλυφική γραφή, ακολουθώντας τη διάταξη του δίσκου της Φαιστού. Την ιστορία αυτή θα την παίξουν.
Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	
	Οι ομάδες παρουσιάζουν την ιστορία που έφτιαξαν.

ΜΑΘΗΜΑ 9^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ

ΘΕΜΑΤΑ: 14. Περίφημα αγγεία και στολίδια. 18. Τα ξακουστά παλάτια καταστρέφονται

ΣΤΟΧΟΙ: Ο μαθητής:

- ❖ Να γνωρίσει τα έργα της αγγειοπλαστικής και της μικροτεχνίας, γενικά, στην εποχή της μινωικής Κρήτης.
- ❖ Να κατανοήσει το ρόλο που έπαιζαν τα αντικείμενα αυτά στις καθημερινές δραστηριότητες και τις ανάγκες των Μινωιτών.
- ❖ Να απολαύσει τα αριστουργήματα της μινωικής αγγειοπλαστικής και μικροτεχνίας.
- ❖ Να γνωρίσει το τέλος του μινωικού πολιτισμού και τις πιθανές αιτίες (γεωλογικές ή από επιδρομές) αυτής της καταστροφής.
Οι μαθητές:
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.
- ❖ Να αναπτύξουν κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να δημιουργήσουν περιβάλλον δράσης
- ❖ Να συνεργαστούν.

ΥΛΙΚΑ: ταμπουρίνο, κασετόφωνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Κίνηση ελεύθερη. Όταν σταματά η μουσική βρίσκουν ένα άλλο παιδί και γίνονται ζευγάρι.- Σε κάθε ζευγάρι ο ένας αναπαριστάνει το γλύπτη και δίνει σχήμα στο σώμα του άλλου παιδιού που αναπαριστάνει το άγαλμα.- Τα «αγάλματα» μένουν ακίνητα και όλοι οι «γλύπτες» περνάνε και τα θαυμάζουν.
Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none">- Με τον ήχο του ταμπουρίνου τα αγάλματα ζωντανεύουν και κινούνται στο χώρο χωρίς να χαλάσουν το σχήμα τους. Με τον επόμενο ήχο επιστρέφουν στη θέση τους.- Σε κάθε ζευγάρι, ο ένας αναπαριστάνει το ζωγράφο και ο άλλος το αντικείμενο που ζωγραφίζει.- Για να φτιαχτεί ένας ενιαίος πίνακας, όλοι οι «ζωγράφοι» τοποθετούν τη «ζωγραφιά» τους τη μια δίπλα στην άλλη. Με τον ήχο του ταμπουρίνου οι «ζωγραφίες» ζωντανεύουν και κινούνται στο χώρο ανάλογα με αυτό που είναι. Με τον επόμενο ήχο επιστρέφουν στον πίνακα.

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Οι Μινωίτες, όπως και εσείς, ήταν σπουδαίοι καλλιτέχνες. Με πηλό ή με πέτρα έφτιαχναν υπέροχα αγγεία σε πολλά σχήματα και μεγέθη και τα διακοσμούσαν με σχέδια παρμένα από τη φύση.»
---------------------------------	--

<p>Ταμπουρίνο</p>	<p><i>Λουλούδια, φύλλα, ψάρια, κοχύλια, πουλιά, κ.α. Εσείς, αν ήσασταν ένα σχέδιο που ένας Μινωίτης καλλιτέχνης σας είχε σχεδιάσει, τι σχέδιο θα θέλατε να ήσασταν;».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Με τον ήχο του ταμπουρίνου τα παιδιά αναπαριστάνουν με το σώμα τους το σχέδιο που φαντάζονται, σε όρθια στάση. • Η δασκάλα ρωτάει: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τι πιστεύετε ότι τα έκαναν τα αγγεία οι Μινωίτες; - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα συνεχίζει λέγοντας: <p><i>«Οι Μινωίτες ήταν και εξαιρετικοί σφραγιδογλύφοι. Δηλαδή, κατασκεύαζαν σφραγίδες που τις χρησιμοποιούσαν οι έμποροι, όταν έκλειναν μια συμφωνία, ως υπογραφή. Για να τις φτιάξουν, χάραζαν πάνω σε πολύτιμες πέτρες διάφορα σχέδια. Πολλά από αυτά ήταν παρμένα, πάλι, από τη φύση. Καμιά σφραγίδα δεν ήταν ίδια με την άλλη. Μερικοί είχαν την προσωπική τους σφραγίδα πάνω σε ένα δαχτυλίδι που το φορούσαν. Αν ήσασταν σχέδιο μια σφραγίδας τι σχέδιο θα ήσασταν;».</i></p>
<p>Ταμπουρίνο</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Με τον ήχο του ταμπουρίνου τα παιδιά δίνουν σχήμα στο σώμα τους, σε οριζόντια στάση. <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει: <p><i>«Από τις τοιχογραφίες που έχουν φέρει στο φως οι αρχαιολόγοι βλέπουμε ότι οι Μινωίτες ήταν και σπουδαίοι ζωγράφοι. Οι τοιχογραφίες στόλιζαν τους τοίχους των ανακτόρων, αλλά και των σπιτιών. Τα θέματα των τοιχογραφιών τα έπαιρναν από τη φύση και από τις θρησκευτικές τελετές. Φανταστείτε ότι είστε Μινωίτες ζωγράφοι. Κάνοντας το χέρι σας πινέλο, προσπαθήστε να ζωγραφίσετε στον αέρα μια τοιχογραφία».</i></p>
<p>Ταμπουρίνο. Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά «ζωγραφίζουν» στον αέρα. Με τον ήχο του ταμπουρίνου αναπαριστάνουν με το σώμα τους αυτό που ζωγράφισαν. • Η δασκάλα λέει: <p><i>«Οι Μινωίτες ήταν πολύ επιδέξιοι χρυσοχόοι. Έδιναν μορφή στο χρυσό και έφτιαχναν υπέροχα κοσμήματα. Είχαν εργαστήρια χρυσοχοΐας και εκεί κατασκεύαζαν βραχιόλια, δαχτυλίδια, σκουλαρίκια, κ.α.».</i></p> - Τα παιδιά κάνουν κινήσεις σαν να κατασκευάζουν μικρά κοσμήματα.
<p>Προβολή σλάιτς. Μουσική. Απλώνονται 4 πανιά διαφορετικού χρώματος στο χώρο</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα προβάλλει σλάιτς που απεικονίζουν αγγεία, κοσμήματα, τοιχογραφίες και σφραγίδες. • Η δασκάλα ορίζει τους χώρους που προσδιορίζονται από τα πανιά, ως τα εργαστήρια που εργάζονται οι Μινωίτες καλλιτέχνες: <ul style="list-style-type: none"> 1^ο πανί: εργαστήριο του αγγειοπλάστη. 2^ο πανί: εργαστήριο του σφραγιδογλύφου.

3^ο πανί: εργαστήριο του χρυσοχόου.

4^ο πανί: αίθουσα χορού στα ανάκτορα, όπου ζωγραφίζουν οι ζωγράφοι τοιχογραφίες.

- Τα παιδιά επιλέγουν και κάθονται σε ένα.

• Η δασκάλα λέει στα παιδιά:

«Όπως κάθε μέρα έτσι και εκείνο το πρωινό οι αγγειοπλάστες, οι σφραγιδογλύφοι, οι ζωγράφοι και οι χρυσοχόοι, ξεκίνησαν να δημιουργούν τα υπέροχα έργα τους με χαρά, έμπνευση και ενθουσιασμό. Ώσπου, ξαφνικά, εκεί που εργάζονταν ακούστηκε ένας τρομερός θόρυβος. Όλοι τρόμαξαν πολύ. Από πού προέρχονταν ο ήχος αυτός; Τι έκαναν οι Μινωίτες;».

- Κάθε ομάδα προσδιορίζει από πού προέρχεται ο θόρυβος αυτός και συνθέτει μια ιστορία.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Κάθε ομάδα δημιουργεί το περιβάλλον δράσης και παρουσιάζει σκηνικά την ιστορία της.

• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι θα τους αποκαλύψει τι θόρυβος ήταν αυτός που άκουσαν οι Μινωίτες εκείνη τη μέρα. Διαβάζει τα αποσπάσματα:

«Με βαρύ μουγανητό η Γη άρχισε να σείεται.... Άλλοτε δυνατότερα και άλλοτε μόλις που την ένιωθες να σαλεύει, έτρεμε συνέχεια. Τρομαγμένα ξεφωνητά αντηχούσαν παντού».

Από το «Όταν οργίζεται η γη» του Ν. Τζώρτζογλου.

Συνεχίζει λέγοντας:

«Οι ιστορικοί πίστευαν ότι κάποιοι λαοί από το βορρά έκαναν επιδρομή εναντίον της Κρήτης λεηλάτησαν τα ανάκτορα, έβαλαν φωτιά και τα κατάστρεψαν. Έρευνες, όμως, οδήγησαν τους αρχαιολόγους στη υπόθεση ότι ο Μινωικός πολιτισμός καταστράφηκε από μια μεγάλη έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας. Από αυτή την έκρηξη βούλιαξε το μεγαλύτερο μέρος του νησιού και ένα τεράστιο κύμα, ένα τσουνάμι, έφτασε μέχρι τις ακτές της Κρήτης και κατάστρεψε τα πλούσια ανάκτορα. Έτσι, η δύναμη της Κρήτης μειώθηκε και την κατέλαβαν οι Μυκηναίοι...».

ΜΑΘΗΜΑ 1^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑ: 5. Ζουν όλα τα φυτά σε όλους τους τόπους;
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Δ.4. ΦΥΤΑ ΣΕ ΞΕΝΟΥΣ ΤΟΠΟΥΣ

ΣΤΟΧΟΙ: Οι μαθητές:

- ❖ Να καταλάβουν ότι το κλίμα (η υγρασία, η ζέση, το κρύο) είναι εκείνο που κάνει σε διαφορετικούς τόπους να ζουν διαφορετικά φυτά.
- ❖ Να επεκτείνουν τις γνώσεις τους για τη βλάστηση σε ξένους τόπους που έχουν κλίμα πολύ διαφορετικό από το κλίμα του τόπου μας.

Οι μαθητές:

- ❖ Να αναπτύξουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους.
- ❖ Να δημιουργήσουν περιβάλλον δράσης.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, φωτοτυπία σελ. 118 «ζουν όλα τα φυτά σε όλους τους τόπους;», ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

A' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά κινούνται στο χώρο κάνοντας όσο πιο μικρές κινήσεις μπορούν. - Κίνηση στο χώρο με μεγάλες κινήσεις, σαν να βρίσκονται σ' ένα απέραντο λιβάδι.
---------	--

B' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Στο χώρο έχει τοποθετηθεί ένα μακρύ πανί ως μονοπάτι	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να την ακολουθήσουν σ' έναν περίπατο. Θα ανέβουν σ' ένα φανταστικό βουνό, για να εντοπίσουν τα φυτά που ζουν εκεί. Θα κρατάει και ένα «χάρτη» (φωτοτυπία της σελ. 118) μαζί της, για να γνωρίζουν πού πηγαίνουν. - Ξεκινούν από χαμηλά, μια πεδιάδα. • Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τι φυτά μπορεί να ζουν σε μια πεδιάδα; Κοντά σ' ένα ποτάμι, σε μια λίμνη, στις καλλιέργειες; - Τα παιδιά απαντούν, σε κάθε ερώτηση. - Συνεχίζουν και σκαρφαλώνουν λίγο πιο ψηλά, στο βουνό. • Η δασκάλα ρωτάει: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Εδώ, η θερμοκρασία είναι πιο χαμηλή και κάνει κρύο. Τι φυτά νομίζετε ότι ζουν εδώ; - Τα παιδιά απαντούν. - Προχωρούν σκαρφαλώνοντας και φτάνουν στην κορυφή. • Η δασκάλα εξηγεί στα παιδιά ότι εκεί κάνει πάρα πολύ κρύο. Ρωτάει: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Άραγε εκεί υπάρχουν φυτά που μπορούν να ζήσουν; - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι τώρα που έφτασαν στην κορυφή θα ανοίξει το «χάρτη», για να δούνε τι δείχνει. - Τα παιδιά παρατηρούν την εικόνα και γίνεται
--	---

Τοποθετούνται 3 πανιά στο έδαφος διαφορετικού χρώματος

συζήτηση για τα δέντρα που βλέπουν σε κάθε υψόμετρο. Συγκρίνουν τις απαντήσεις που έδωσαν πριν. Απαντούν στο ερώτημα για το αν ζουν τα ίδια φυτά σε όλους τους τόπους και γιατί.

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι ήρθε η ώρα να επιστρέψουν.
 - Καθώς περνάνε από τα σημεία που πέρασαν πριν, τα παιδιά δίνουν στο σώμα τους το σχήμα ενός φυτού που ζει εκεί, καθώς η δασκάλα λέει τις λέξεις: «κορυφή βουνού», «βουνό», «πεδιάδα».
- Αφού «επιστρέψουν», η δασκάλα εξηγεί στα παιδιά ότι ήρθε η ώρα να γνωρίσουν και τα φυτά που ζουν και σε ξένους τόπους. Οι τόποι αυτοί έχουν πολύ διαφορετικό κλίμα από αυτό που έχουμε εμείς στον τόπο μας. Ρωτάει τα παιδιά:
 - Μπορείτε να σκεφτείτε ξένους τόπους που έχουν πολύ διαφορετικό κλίμα από το δικό μας;
 - Τα παιδιά απαντούν.
- Η δασκάλα παρουσιάζει τους χώρους που έχει οριοθετήσει με τα πανιά. Ό,τι λέει, τα παιδιά το αναπαριστούν στον αντίστοιχο χώρο. Πρώτα πηγαίνουν στη «χώρα των πάγων».
 - Εκεί αναπαριστούν ότι κρυώνουν, γλιστράνε στους πάγους, παίζουν χιονοπόλεμο.
- Η δασκάλα λέει:

«Στον τόπο αυτό κάνει πολύ κρύο. Το μισό χρόνο είναι σκεπασμένος με πάγους και χιόνια. Το καλοκαίρι, όμως, λιώνουν τα χιόνια και τότε φυτρώνουν τα φυτά. Αραγε τι φυτά να είναι αυτά; Τι μορφή έχουν; Είναι μεγάλα ή μικρά;»

 - Τα παιδιά απαντούν και δίνουν στο σώμα τους το σχήμα των φυτών.
- Η δασκάλα οδηγεί τα παιδιά στον άλλο χώρο που αναπαριστάει την «χώρα της ερήμου».
 - Τα παιδιά αναπαριστούν ότι ζεσταίνονται πολύ, διψάνε πολύ.
- Η δασκάλα ρωτάει:
 - Στον τόπο αυτό, στην έρημο, κάνει πάρα πολύ ζέστη. Βρέχει σπάνια. Πολύ λίγα φυτά υπάρχουν εδώ. Μήπως ξέρετε ποια είναι αυτά;
 - Τα παιδιά απαντούν και αναπαριστούν με το σώμα τους τη μορφή τους.
 - Στον τρίτο χώρο, που είναι ένα τροπικό δάσος, τα παιδιά σκύβουν για να περάσουν μέσα από την πυκνή βλάστηση, με τα χέρια τους προσπαθούν ν' αποφύγουν τα κλαδιά των δέντρων και τα φυτά για να προχωρήσουν.
 - Η δασκάλα ρωτάει:
 - Το τροπικό αυτό δάσος, που είναι πολύ πυκνό, βρίσκεται σε μια θερμή χώρα. Στις θερμές χώρες κάνει πολύ ζέστη, αλλά βρέχει και συχνά. Τι φυτά πιστεύεται ότι έχουν αναπτυχθεί εδώ;
 - Τα παιδιά απαντούν και αναπαριστούν με το σώμα τους το σχήμα ενός φυτού τροπικού δάσους.

Ταμπουρίνο

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι μόλις ακούσουν τον ήχο του ταμπουρίνου να επιλέξουν σε ποιο τόπο θα ήθελαν να ζήσουν και να πάνε να καθίσουν εκεί.
- Κάθε ομάδα θα δημιουργήσει μια ιστορία για το τι συμβαίνει σε κάθε τόπο, πώς κυλάει η ζωή εκεί.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Τα παιδιά δημιουργούν το περιβάλλον δράσης τους, ντύνονται ανάλογα και παίζουν την ιστορία που έφτιαξαν.

ΜΑΘΗΜΑ 11^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ
ΘΕΜΑ: ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ - ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ

ΣΤΟΧΟΙ: Οι μαθητές:

- ❖ Να λειτουργήσουν με την τεχνική της ιδεοθύελλας.
- ❖ Να αναπαραστήσουν λεκτικά, εικαστικά και σκηνικά τις γνώσεις που απέκτησαν για το μινωικό πολιτισμό.
- ❖ Να συνθέσουν μια ιστορία βασισμένοι σε ιστορικά γεγονότα.
- ❖ Να συνεργαστούν.

ΥΛΙΚΑ: ταμπουρίνο, κασετόφωνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, χαρτί του μέτρου.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι θα πρέπει να σκεφτούν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους για να βρεθούν ξανά στη «σπηλιά του χρόνου». Εκείνη προτείνει δύο τρόπους. Τα παιδιά τους αναπαριστάνουν:
 - Κολυμπώντας.
 - Πετώντας.
 - Τα παιδιά προτείνουν δικούς τους τρόπους. Ό,τι λένε, το αναπαριστάνουν.

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται στο πανί που αναπαριστάνει τη «σπηλιά του χρόνου».

- Η δασκάλα εμφανίζει τη «βαλίτσα του Άρθρου Έβανς».
 - Τα παιδιά την αναγνωρίζουν.
- Η δασκάλα την ανοίγει και διαβάζει ένα σημείωμα. Λέει στα παιδιά ότι, επειδή το σημείωμα έχει γραφτεί πολλά χρόνια πριν, κάποιες λέξεις είναι μισοσβησμένες και δε φαίνεται καθαρά τι έχει γραφτεί:

«Τριάντα πέντε ολόκληρα χρόνια αφιέρωσα από τη ζωή μου, για να ζωντανέψω τον αρχαίο κόσμο της Κρήτης. Ζωντάνεψα τα ανάκτορα της αρχαίας Κ..... (Κνωσού)».

Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά τι μπορεί να γράφει εκεί ο Έβανς.

 - Τα παιδιά απαντούν.
 - Η δασκάλα συνεχίζει:

«Στις ανασκαφές που έκανα στο πολύπλοκο ανάκτορο της Κνωσού ανακάλυψα πολλά ευρήματα. Αλλά και σε άλλες μινωικές πόλεις, στη Φ... (Φαιστό), στη Ζ... (Ζάκρο), στα Μ... (Μάλια), που έγιναν ανασκαφές βρέθηκαν σπουδαία ευρήματα. Εγώ στην Κνωσό ανακάλυψα αγγ... (αγγεία), κ...μ... (κοσμήματα), τοι... (τοιχογραφίες), σ...γι...ς. (σφραγίδες), τα ιε... (ιερά), όπου οι Μινωίτες λάτρευαν τη Μ... (Μεγάλη) Μ... (Μητέρα). Από τα ευρήματα που ανακαλύπτουν οι αρχαιολόγοι

μπορεί κάποιος να καταλάβει πώς μπορεί να ζούσαν οι ...τες (Μινωίτες). Όποιος βρει αυτή τη βαλίτσα και έχει μάθει πώς ζούσαν οι άνθρωποι της μινωικής Κρήτης, ας γράψει κάτι που θυμάται περισσότερο, για να βοηθήσει και τους επόμενους που θα βρουν τη βαλίτσα μου να μάθουν γι' αυτόν τον σπουδαίο πολιτισμό».

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

Η δασκάλα βγάζει από τη βαλίτσα 3 μεγάλα μακρόστενα κομμάτια χαρτί του μέτρου. Τα χαρτιά χωρίζονται σε ίσα μέρη με μια γραμμή και κάθε μέρος έχει επάνω αριστερά έναν αύξοντα αριθμό, ανά ομάδα.

Αφήνει τα χαρτιά και μερικούς μαρκαδόρους σε τρία διαφορετικά σημεία του χώρου.

- Κάθε παιδί πηγαίνει και κάθεται μπροστά από ένα χαρτί.
- Η δασκάλα τους εξηγεί ότι αντιστοιχεί στο καθένα ένα αριθμημένο μέρος του χαρτιού. Εκεί μέσα μπορεί να ζωγραφίσουν κάτι που θυμούνται απ' όλα αυτά που έμαθαν για το μινωικό πολιτισμό.
- Τα παιδιά ζωγραφίζουν, καθένα μια δική του εικόνα.
- Κάθε ομάδα συνθέτει μια ιστορία από τις εικόνες που ζωγράφισε. Η αρχή της ιστορίας ξεκινά από τη ζωγραφιά που είναι στον αριθμό 1, η συνέχεια ακολουθεί τους αριθμούς 2,3,4,... και το τέλος δίνεται σύμφωνα με τη ζωγραφιά που αντιστοιχεί στον τελευταίο αριθμό του χαρτιού.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία που δημιούργησε.

ΜΑΘΗΜΑ 12^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
Ε΄ ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΖΩΑ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ε. 1. ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΑ ΖΩΑ
ΘΕΜΑ: 1. Τα ζώα του τόπου μας

ΣΤΟΧΟΙ: Οι μαθητές:

- ❖ Να αναγνωρίσουν τα διάφορα ζώα της περιοχής τους και να τα ταξινομήσουν ανάλογα με το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, κατά κατηγορίες.

Οι μαθητές:

- ❖ Να αναπτύξουν εμπιστοσύνη μεταξύ τους και να συνεργαστούν.
- ❖ Να αναπτύξουν κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να δημιουργήσουν περιβάλλον σκηνικής δράσης.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων


ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

A΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά κινούνται στο χώρο με ένα παράξενο περπάτημα. - Γίνονται ζευγάρια και προσπαθούν να κινηθούν με συντονισμένη κίνηση. - Γίνονται τετράδες και κινούνται με συντονισμένη κίνηση. - Οι τετράδες γίνονται οκτάδες και κινούνται συντονισμένα. - Όλη η ομάδα ενώνεται και βρίσκουν μια συντονισμένη κίνηση.
---------	--

B΄ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

<p>Η δασκάλα σχηματίζει στο πάτωμα με πανιά το περίγραμμα ενός μεγάλου τετραγώνου. Κάθε πλευρά του τετραγώνου είναι διαφορετικό χρώμα</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να σταθούν γύρω από το τετράγωνο. Τους λέει ότι μέσα σ' αυτό το τετράγωνο βρίσκεται ο «μαγικός κόσμος των ζώων». Στον κόσμο αυτό υπάρχουν διαφορετικά είδη ζώων. Άλλα ζουν στη στεριά, άλλα ζουν στο νερό και άλλα ζουν και στη στεριά και στο νερό. Από αυτά, άλλα είναι άγρια και άλλα κατοικίδια. Θέτει τις ερωτήσεις: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τι εννοούμε όταν λέμε κατοικίδια ζώα; Γνωρίζεται κάποια; Γιατί τα εξημέρωσε ο άνθρωπος; ➤ Τι εννοούμε όταν λέμε άγρια ζώα; Γνωρίζεται κάποια; - Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι πρώτα θα ζωντανέψουν μέσα στο «μαγικό κόσμο των ζώων» κάποια κατοικίδια ζώα. Εξηγεί ότι όποτε λέει το όνομα ενός ζώου και χτυπάει το ταμπουρίνο θα μπαίνουν μέσα στο τετράγωνο και θα το αναπαριστούν και όταν ακούν ξανά τον ήχο του ταμπουρίνου θα βγαίνουν έξω από τετράγωνο.
Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει τις λέξεις: άλογο, αγελάδα, κότες.

Κάθε πανί –πλευρά του τετραγώνου απλώνεται στον χώρο και δημιουργούνται 4 ομάδες.
Μουσική

- Τα παιδιά αναπαριστάνουν μέσα στο τετράγωνο αυτά που λέει.
- Η δασκάλα παρακινεί τα παιδιά να πουν και εκείνα κατοικίδια ζώα που ξέρουν και να τα αναπαραστήσουν.
- Τα παιδιά αναπαριστάνουν τα κατοικίδια ζώα που λένε.
- Συνεχίζει με τα ζώα που ζουν στη στεριά: ποντίκι, ελάφι, λύκος.
- Τα παιδιά αναπαριστάνουν τα ζώα που λέει η δασκάλα και τα ζώα που λένε τα ίδια.
- Η δασκάλα συνεχίζει με τα ζώα που ζουν στο νερό. Λέει τις λέξεις: ψάρια, αστερίας, φάλαινα.
- Τα παιδιά αναπαριστάνουν αυτά που λέει η δασκάλα. Προτείνουν ζώα που ζουν στο νερό. Τα αναπαριστάνουν.
- Η δασκάλα λέει ζώα που ζουν στη στεριά και στο νερό: βάτραχος, κάβουρας.
- Τα παιδιά τα αναπαριστάνουν μέσα στο τετράγωνο, προτείνουν και άλλα ζώα και τα δείχνουν με το σώμα τους.
- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι τα πανιά αντιπροσωπεύουν χώρους που ζουν τα ζώα:
Στο καφέ πανί ζουν κατοικίδια ζώα.
Στο πράσινο πανί ζουν τα ζώα της στεριάς.
Στο μπλε πανί ζουν τα ζώα του νερού.
Στο κίτρινο τα ζώα που ζουν στη στεριά και στο νερό.
- Με τον ήχο της μουσικής τα παιδιά αναπαριστάνουν ένα ζώο που επιλέγουν και κινούνται στο χώρο. Καθώς η μουσική χαμηλώνει ηγαίνονται και κάθονται στα πανιά. Ανάλογα τι ζώο αναπαριστάνει κάθε παιδί – αν είναι κατοικίδιο, ζώο της στεριάς, του νερού ή του νερού και της στεριάς - πάει και κάθεται στο ανάλογο πανί.
- Η δασκάλα λέει στα παιδιά:
«Στο μαγικό κόσμο τους, τα ζώα ζουν ήρεμα και ευτυχισμένα. Ώσπου μια μέρα, ήρθε η σοφή κουκουβάγια και τους είπε ένα τρομερό μυστικό. Ποιο ήταν αυτό το μυστικό; Και τι έκαναν τα ζώα;»
- Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία και δημιουργεί το περιβάλλον δράσης της.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες δημιουργούν το περιβάλλον δράσης τους και παίζουν την ιστορία τους.

ΜΑΘΗΜΑ 13^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑΤΑ: 2. Τα Θηλαστικά ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ε.2.
ΠΩΣ ΓΕΝΝΙΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΠΩΣ ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΤΑ
ΖΩΑ 1. Από ένα ζώο γεννιούνται άλλα ζώα. Α. Τα
θηλαστικά γεννούν μικρά

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να μάθουν τα παιδιά πώς γεννιούνται και μεγαλώνουν τα ζώα.
- ❖ Να συνειδητοποιήσουν ότι τα ζώα αποκτούν μικρά που είναι όμοια με τους γονείς τους (κληρονομικότητα).
- ❖ Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα κοινά χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας ζώων και να τα ταξινομήσουν σε θηλαστικά, πτηνά, ερπετά, ψάρια, αμφίβια, έντομα.

Οι μαθητές:

- ❖ Να έρθουν σ' επαφή με ποικίλους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας με τους άλλους.
- ❖ Να κάνουν υποθέσεις βασισμένοι σε συγκεκριμένες πληροφορίες και υποθέσεις που να βασίζονται σε επιχειρήματα.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, τα βιβλία των παιδιών.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο κρατώντας τα βιβλία τους. Η δασκάλα λέει να τα αφήσουν πίσω τους.
Ταμπουρίνο.

- Τα παιδιά κινούνται στο χώρο και όποιον συναντούν τον χαιρετούν με όποιον τρόπο θέλουν χωρίς, όμως, να μιλήσουν.
- Καθώς κινούνται, όποιον συναντούν, του λένε καλημέρα με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά: νυσταγμένα, χαρούμενα, λυπημένα, θυμωμένα, με έκφραση αγάπης.
- Προτείνουν δικούς τους τρόπους χαιρετισμού και τους αναπαριστάνουν.

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο

- Η δασκάλα έχει σχηματίσει με τα χέρια της ένα «βιβλίο». Εξηγεί στα παιδιά ότι αυτό το βιβλίο έχει μόνο δέκα σελίδες. Τα παιδιά θα λένε έναν αριθμό από το 1 έως το 10 και η δασκάλα θα ανοίγει αυτή τη «σελίδα». Αυτό που βλέπει μέσα τα παιδιά θα το ζωντανεύουν με το σώμα τους και τη φωνή τους.
- Τα παιδιά λένε έναν αριθμό.
- Η δασκάλα ανοιγοκλείνει τα χέρια της τόσες φορές, όσες λέει ο αριθμός, για να φτάσει στη «σελίδα» του «βιβλίου». Λέει:
«Βλέπω κάποια ζώα. Δε θα σας αποκαλύψω ποια είναι, αλλά θα σας δώσω κάποιες πληροφορίες. Τα ζώα αυτά που δείχνει η σελίδα, έχουν φτερά, δύο πόδια και γεννούν αυγά. Ποια λέτε να είναι;».

	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά αναπαριστάνουν με το σώμα και τη φωνή τα ζώα αυτά. Η ίδια διαδικασία συνεχίζεται και σε κάθε «σελίδα». • Η δασκάλα λέει: «<i>Τα ζώα που βλέπω σε αυτή τη σελίδα ζουν στο νερό και αναπνέουν με βράγχια</i>». • Στην επόμενη: «<i>Εδώ, δείχνει ζώα που σέρνονται με την κοιλιά τους στο έδαφος και γεννούν και αυτά αβγά</i>». • Στην επόμενη: «<i>Τα ζώα αυτά μπορούν να ζουν και στη στεριά και στο νερό. Αναπνέουν και με πνεύμονες και με βράγχια</i>» • Στην επόμενη: «<i>Είναι μικρά σε μέγεθος, μερικά πετούν, έχουν έξι πόδια, το σώμα τους χωρίζεται σε τρία μέρη, κεφάλι, θώρακα και κοιλιά και γεννούν αβγά</i>». • Στην επόμενη: «<i>Τα ζώα σε αυτή τη σελίδα είναι άλλα μικρά και άλλα μεγάλα. Έχουν σπονδυλική στήλη, όπως αυτή που έχουμε εμείς οι άνθρωποι. Γνωρίζεται ποια είναι η σπονδυλική στήλη στο σώμα μας;</i>» - Τα παιδιά εντοπίζουν πάνω τους και στους δίπλα τους, ποια είναι η σπονδυλική στήλη. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «<i>Τα ζώα αυτά δεν γεννούν αβγά, αλλά μικρά. Τα μικρά τους τα θηλάζουν. Ποια ζώα τέτοια γνωρίζεται;</i>». - Τα παιδιά αναπαριστάνουν τα ζώα με το σώμα τους.
<p>Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα ρωτάει: ➤ Πώς νομίζεται ότι λένε τα ζώα που γεννούν μικρά και τα θηλάζουν; - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να πάρουν το βιβλίο τους. Εκεί θα βρουν πληροφορίες για τα θηλαστικά. - Παρατηρούν τις εικόνες, περιγράφουν τα μέρη του σώματος των θηλαστικών και απαντούν στις ερωτήσεις του βιβλίου, (σελ.124-125, σελ. 134-135).
<p>Στο χώρο απλώνονται 3 πανιά</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει ότι στο ένα πανί ζουν θηλαστικά που είναι κατοικίδια. Στο δεύτερο πανί υπάρχουν θηλαστικά που ζουν στο δάσος. Στο τρίτο πανί υπάρχουν θηλαστικά που ζουν στο νερό.
<p>Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά επιλέγουν τι θηλαστικό ζώο θα ήθελαν να είναι και κινούνται στον χώρο ανάλογα. Καθώς χαμηλώνει η μουσική πάνε και κάθονται στο αντίστοιχο πανί. • Αφού καθίσουν η δασκάλα λέει: «<i>Άραγε όλα αυτά τα θηλαστικά ζώα, που γεννούν μικρά και τα θηλάζουν, έχουν συναισθήματα όπως εμείς οι άνθρωποι; Φοβούνται, θυμώνουν,</i>

χαίρονται, αγαπούν, λυπούνται; Μήπως έχουν μόνο ένστικτα; Δηλαδή, μόνο πεινούν, διψούν, θέλουν να ξεφύγουν από τους εχθρούς τους και να γεννούν μικρά; Σκεφτείτε μια κατάσταση από τη ζωή τους, ώστε να απαντά σ' αυτό το ερώτημα που απασχολεί χρόνια πολλά τους ανθρώπους και ιδιαίτερα τους επιστήμονες».

- Κάθε ομάδα δημιουργεί τη δική της κατάσταση και το περιβάλλον δράσης.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες δημιουργούν το περιβάλλον δράσης τους και αναπαριστάνουν σκηνικά τις καταστάσεις που σκέφτηκαν για να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό.

ΜΑΘΗΜΑ 14^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ
Γ. ΟΙ ΠΟΛΥΧΡΥΣΕΣ ΜΗΚΥΝΕΣ
ΘΕΜΑΤΑ: 20. Έργα των Κυκλώπων

ΣΤΟΧΟΙ: Ο μαθητής:

- ❖ Να γνωρίσει τις Μυκήνες και τα άλλα μυκηναϊκά κέντρα ως φορείς και εκδηλώσεις του μυκηναϊκού πολιτισμού.
- ❖ Να γνωρίσει τα μυκηναϊκά κέντρα ως δημιουργήματα των πρώτων Ελλήνων, των Αχαιών.
- ❖ Να εντοπίσουν στο χάρτη τα σημαντικότερα μυκηναϊκά κέντρα.

Οι μαθητές:

- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να κάνουν υποθέσεις επιχειρηματολογώντας.
- ❖ Να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως σκηνικό αντικείμενο.
- ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, χάρτης της Ελλάδας.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 90 λεπτά (2 διδακτικές ώρες).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> - Κίνηση ελεύθερη στο χώρο. - Τα παιδιά δείχνουν με το σώμα τους ότι κουβαλούν μεγάλα και βαριά αντικείμενα. - Ζευγάρια. Ο ένας δίνει στο σώμα του το σχήμα ενός επίπλου και ο άλλος τον μετακινεί προσπαθώντας να μη αλλάξει το σχήμα του. Το ίδιο με αλλαγή ρόλων. - Ζευγάρια. Ο ένας δίνει στο σώμα του το σχήμα της πέτρας και ο άλλος προσπαθεί να βρει τρόπους να τον μετακινήσει. Το ίδιο, με αλλαγή ρόλων. - Τα παιδιά που αναπαριστάνουν τις πέτρες δημιουργούν με το σώμα τους «εμπόδια», αφήνοντας μικρά ανοίγματα. Τα υπόλοιπα παιδιά, ένα ένα, προσπαθούν να περάσουν μέσα από τα «εμπόδια». Το ίδιο γίνεται και αντίστροφα. - Τα παιδιά που πέρασαν τα «εμπόδια» δημιουργούν με το σώμα τους ένα τείχος. Μπροστά από αυτό η δασκάλα τοποθετεί ένα μονοπάτι. Ένα ένα τα υπόλοιπα παιδιά περπατούν πάνω στο «μονοπάτι», με τρόπο που να εκφράζει τη διάθεσή τους. Όταν φτάσουν μπροστά στο «τοιχος», δείχνουν πώς αισθάνονται και αναπαριστάνουν τρόπους που σκέφτονται για να περάσουν το «τείχος». Το ίδιο, γίνεται και αντίστροφα.
---------	--

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά: <i>«Τα πολύ παλιά χρόνια, από το βορά κατέβηκαν στην περιοχή της Ελλάδας κάποιοι λαοί που</i>
---------------------------------	---

Απλώνεται ένας χάρτης της Ελλάδας

λέγονταν Αχαιοί. Αυτοί ήταν και οι πρώτοι Έλληνες. Κατέκτησαν τις πλούσιες πεδιάδες και αυτούς που κατοικούσαν εκεί ως τότε και έχτισαν τις πόλεις τους. Τις πόλεις αυτές τις οχύρωσαν με ψηλά τείχη. Τα ερείπια αυτών των πόλεων σώζονται έως σήμερα. Οι Μυκήνες, η Τύρινθα, η Πήλος, η Αθήνα, η Θήβα, ο Ορχομενός και η Ιωλκός είναι κάποιες από αυτές».

- Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά:
 - Γνωρίζετε κάτι ή έχετε επισκεφτεί κάποια από αυτές τις πόλεις;
 - Γιατί οι Μυκηναίοι οχύρωναν με τείχη τις πόλεις τους;
 - Τι δείχνει αυτό για τις σχέσεις τους με τις άλλες πόλεις;
- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτημα.

- Εντοπίζουν στο χάρτη τις πόλεις.

- Η δασκάλα συνεχίζει:
«Οι Μυκήνες ήταν μια από τις πιο σπουδαίες πόλεις των Αχαιών. Η πόλη αυτή των Μυκηναίων είχε τεράστια τείχη και μεγαλοπρεπείς πύλες. Τα τείχη τα έχτισαν με τόσο μεγάλες πέτρες που όλοι νόμιζαν ότι τα έχτισαν οι Κύκλωπες. Γι' αυτό και μέχρι σήμερα τα λέμε κυκλώπεια τείχη».

Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά:

- Από πού πιστεύετε ότι τις έβρισκαν αυτές τις πέτρες;
- Πώς φαντάζεστε ότι τις κουβαλούσαν; Πώς τις έχτιζαν;

- Η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να αναπαραστήσουν τον τρόπο, με τον οποίο φαντάζονται ότι μάζευαν και κουβαλούσαν τις πέτρες οι Μυκηναίοι, καθώς και το χτίσιμο του τείχους.

- Τα παιδιά το αναπαριστούν.

- Η δασκάλα συνεχίζει:
«Στις Μυκήνες έζησαν άνθρωποι ξακουστοί που δημιούργησαν ένα σπουδαίο πολιτισμό. Τον πολιτισμό αυτό τον ονομάζουμε Μυκηναϊκό. Ο Όμηρος, ένας αρχαίος ποιητής, ονόμασε τις Μυκήνες πολύχρυσες».

Ρωτάει τα παιδιά:

- Τι σημαίνει η φράση «πολύχρυσες Μυκήνες»;
- Γιατί πιστεύετε ότι έδωσε στις Μυκήνες ο Όμηρος αυτό το επίθετο;

Λέει στα παιδιά:

«Οι Μυκηναίοι έχτιζαν τα τείχη για να προστατεύουν την πόλη τους από πιθανούς εχθρούς. Εσείς, αν θέλατε να υψώσετε τείχη για να προστατέψετε κάτι ή κάποιον, τι θα ήταν αυτό ή ποιος θα ήταν; Και από τι θα θέλατε να το προστατέψετε;».

- Τα παιδιά κινούνται ανάλογα με τη μουσική. Με τον ήχο του ταμπουρίνου μπαίνει ένα ένα παιδί στο χώρο που προσδιορίζεται από το πανί και με

Απλώνετε στο χώρο ένα πανί. Μουσική

την κίνηση του τοποθετεί κάτι που θα ήθελε να προστατέψει. Μετά το ανακοινώνει στην ομάδα και εξηγεί γιατί.

- Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες.

• Η δασκάλα λέει:

«Όλα αυτά που καθένας έβαλε μέσα στα «τείχη», για να τα προστατέψετε, φανταστείτε ότι αποτελούν τα πράγματα και τους ανθρώπους που ζουν σε μια πόλη με τείχη. Τι κάνουν εκεί; Πώς ζουν μέσα σ' αυτή την πόλη».

- Κάθε ομάδα συνθέτει μια ιστορία που να δείχνει τι συμβαίνει μέσα σε κάθε πόλη.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Κάθε ομάδα παρουσιάζει σκηνικά την ιστορία της.

ΜΑΘΗΜΑ 15^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑΤΑ: 3. Τα πτηνά

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα κοινά χαρακτηριστικά των πτηνών.
- Οι μαθητές:
 - ❖ Να προβούν σε πολλαπλές μεταμορφώσεις ενός αντικειμένου.
 - ❖ Να αναπτύξουν αναλογική σκέψη.
 - ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
 - ❖ Να φανταστούν.
 - ❖ Να χρησιμοποιήσουν σημεία όψης για να εκφράσουν το ρόλο τους.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, χαρτί γκοφρέ, χαρτί Α4, μαρκαδόροι.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 90 λεπτά (2 διδακτικές ώρες).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Στο πάτωμα είναι σκόρπιες διαφόρων χρωμάτων κορδέλες από γκοφρέ χαρτί. Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> - Κίνηση ελεύθερη στον χώρο ανάμεσα στις κορδέλες. Όταν σταματά η μουσική κάθε παιδί στέκεται μπροστά από μια κορδέλα. - Την παίρνουν και κινούνται ελεύθερα στον χώρο με διάφορους τρόπους (κινώντας την ψηλά, χαμηλά, κατά χρώματα, κ.α.). - Μεταμορφώνουν την κορδέλα τους σε μπαστούνι, μουστάκι, κασκόλ, λουλούδι και αντιδρούν ανάλογα. Προτείνουν διάφορες μεταμορφώσεις.
--	--

Β' ΦΑΣΗ. ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Μουσική Επάνω σ' ένα ταμπλό υπάρχει ένα κομμάτι χαρτί του μέτρου, όπου είναι σχεδιασμένο ένα ημικύκλιο	<ul style="list-style-type: none"> - Οι κορδέλες γίνονται φτερά πουλιού. Πετούν σαν πουλιά. - Κάθε χρώμα φτιάχνει ένα σμήνος πουλιών και ταξιδεύει. - Όταν σταματά η μουσική κάθε ομάδα δημιουργεί τη «φωλιά» της με τις κορδέλες της. <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Ξέρετε από ποια μέρη αποτελείται το σώμα ενός πουλιού. - Τα παιδιά αναφέρουν τα διάφορα μέρη και τα προσθέτουν ζωγραφίζοντας στο χαρτί του μέτρου, ώστε να σχηματιστεί ένα πουλί (κεφάλι, ράμφος, πόδια φτερά). • Γίνονται οι ερωτήσεις: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Πώς είναι το ράμφος τους και γιατί; Όλα τα πουλιά έχουν το ίδιο σχήμα ράμφους; ➢ Τι χρειάζονται τα νύχια στα πόδια τους; Έχουν όλα τα πτηνά νύχια στα πόδια; ➢ Τι χρειάζονται τα φτερά στα πουλιά; ➢ Έχουν σκελετό τα πουλιά; ➢ Γνωρίζετε πώς ονομάζουμε όλα τα ζώα που έχουν φτερά, πετούν και έχουν σκελετό; ➢ Γνωρίζετε κάποια πτηνά; Τι ξέρετε γι' αυτά;
---	--

<p>Μουσική</p> <p>Δίνεται σε κάθε παιδί μια κόλα χαρτί και δυο κουτιά με μαρκαδόρους σε κάθε «φωλιά»</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μοιάζουν τα θηλαστικά με τα πτηνά; Σε τι; ➤ Αν δεν τα ονομάζαμε πτηνά, ποια άλλη ονομασία θα ήταν κατάλληλη; <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να επιλέξουν τι πτηνό θα ήθελαν να είναι και να κινηθούν ανάλογα στο χώρο. <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά κινούνται ως πουλιά. Καθώς χαμηλώνει η μουσική επιστρέφουν στις «φωλιές». • Η δασκάλα λέει στα παιδιά: <p><i>«Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία μεγεθών, μορφών, χρωμάτων και φωνών στα πουλιά. Άλλα είναι μικρά, άλλα τεράστια, άλλα έχουν πολλά χρώματα, άλλα έχουν μελωδική φωνή και άλλα όχι. Όλα αυτά τα είδη ζουν στη γη μας. Όμως, αν υπήρχαν πτηνά σε άλλους μακρινούς πλανήτες, πώς να ήταν άραγε; Θα ζούσαν όπως στη γη και θα είχαν την ίδια μορφή με τα γήινα πτηνά; Ή αυτά τα εξωγήινα πτηνά θα είχαν διαφορετικά χαρακτηριστικά και θα ζούσαν διαφορετικά;»</i></p> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να φανταστούν και σχεδιάσουν ένα εξωγήινο πτηνό στο χαρτί. Αφού το σχεδιάσουν θα πρέπει να το ονομάσουν και να βρουν τη φωνή του. <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά σχεδιάζουν τα εξωγήινα πτηνά της φαντασίας τους. Καταγράφουν το όνομα που τους δίνουν και βρίσκουν τη φωνή που μπορεί να έχουν. - Τα αναπαριστάνουν στον χώρο με κίνηση και φωνή. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά: <p><i>«Όλα αυτά τα πτηνά αποφάσισαν για μια μοναδική μέρα να έρθουν στη γη και να ζήσουν για λίγο. Τι κάνουν όταν έρχονται; Τι συναντούν;»</i></p> - Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία. Δημιουργεί το περιβάλλον δράσης. Μεταμορφώνονται με τα πτηνά στα εξωγήινα πτηνά που σχεδίασαν.
<p>Γ' ΦΑΣΗ : ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</p>	
<p>Κάθε ομάδα παίζει την ιστορία που έχει συνθέσει.</p>	

ΜΑΘΗΜΑ 16^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑ: β. Ζώα που γεννούν αυγά

ΣΤΟΧΟΙ:

Οι μαθητές:

- ❖ Να γνωρίσουν ζώα που γεννούν αυγά και τη διαδικασία της επώασης.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να προβούν σε κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, σλάιτς

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι σήμερα θα γίνουν εξερευνητές της φύσης. Θα κάνουν τα χέρια τους κιάλια και θα περπατούν «στη φύση», για να ανακαλύψουν τα μυστικά της.- Τα παιδιά περπατούν. Με τον ήχο του ταμπουρίνου, σταματούν και λένε τι ανακάλυψαν.- Τα παιδιά περπατούν. Με τον ήχο του ταμπουρίνου σταματούν. Όποιον αγγίξει η δασκάλα λέει ένα φυτό που «βλέπει» μέσα από τα «κιάλια» του. Αυτό που λέει τα υπόλοιπα παιδιά το αναπαριστούν. Επαναλαμβάνεται το ίδιο 3-4 φορές.- Με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά λένε ένα ζώο που ανακάλυψαν.-
------------	--

Β' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι με τα δικά της «κιάλια» βλέπει ψηλά σ' ένα δέντρο μια φωλιά, που μέσα της υπάρχουν αβγά. Ρωτάει:<ul style="list-style-type: none">➤ Ποιανού ζώου να είναι αυτή η φωλιά; Γιατί υπάρχουν αβγά μέσα της;- Τα παιδιά απαντούν.• Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά:<ul style="list-style-type: none">➤ Ποιο πουλί γέννησε αυτά τα αβγά; Το αρσενικό ή το θηλυκό;➤ Ποιος είναι ο ρόλος του αρσενικού πουλιού, ώστε να δημιουργηθούν τα αβγά που θα γεννήσει το θηλυκό;➤ Τα έμβρυα, στα πτηνά, αναπτύσσονται μέσα στο σώμα της μάνας, όπως στα θηλαστικά;➤ Πώς τρέφονται τα έμβρυα μέσα στο αβγό;➤ Για να μεγαλώσουν τα πουλάκια μέσα στα αβγά χρειάζεται η κατάλληλη θερμοκρασία. Χρειάζονται ζεστασιά. Πώς γίνεται αυτό;➤ Πόσα πουλάκια βγαίνουν από κάθε αβγό;➤ Πώς βγαίνουν τα πουλάκια μέσα από το αβγό;
--	---

Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μόλις γεννηθούν τα πουλάκια πετούν και φεύγουν από τη φωλιά; - Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες. - Η μια ομάδα αναπαριστάνει με το σώμα της τα έμβρυα πουλάκια μέσα στο αβγό τους, που σπάζουν το τσόφλι και γεννιούνται. Η άλλη ομάδα αναπαριστάνει τη μητέρα και τον πατέρα των μικρών πουλιών, που τα ταΐζουν και τα μαθαίνουν να πετούν. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να συνεχίσουν την εξερεύνησή τους. - Τα παιδιά περπατούν με τα «κιάλια» τους. • Η δασκάλα τους λέει ότι βρίσκονται σε μια παραλία. Τι μπορεί να συναντήσουν εκεί; - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα λέει ότι βρήκε κάποια αβγά κρυμμένα κάτω από την άμμο. Ρωτάει τα παιδιά, αν γνωρίζουν από ποιο ζώο να προέρχονται. - Τα παιδιά απαντούν. • Ρωτάει ξανά: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Γιατί δεν είναι κοντά η μητέρα τους; ➤ Πώς ζεσταίνονται τα αυγά, αφού η μητέρα τους δεν τα κλωσάει; ➤ Μπορούν τα μικρά χελωνάκια να ζήσουν μόνα τους μόλις γεννηθούν; - Τα παιδιά απαντούν.
Μουσική	<ul style="list-style-type: none"> - Χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα αναπαριστάνει τα κύματα της θάλασσας και η άλλη τα μικρά χελωνάκια που προσπαθούν να μπουν στο νερό. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι τα χελωνάκια που κατάφεραν να μπουν και να ζήσουν στη θάλασσα συναντούν τα ψάρια. Ρωτάει: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Γνωρίζεται τι γεννούν τα ψάρια; ➤ Η μαμά – ψάρι κλωσάει τα αυγά της; ➤ Πώς θα γίνει η επώαση σε αυτά; ➤ Τα νεογέννητα ψαράκια μπορούν να βρουν μόνα τους την τροφή τους; - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα καλεί τα παιδιά να την ακολουθήσουν, για να τους δείξει κάτι παράξενο. Αυτή τη φορά θα πάνε σ' ένα δάσος.
Προβολή σλάιτς	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά κάθονται. Παρατηρούν τα σλάιτς που προβάλλονται, που δείχνουν τη διαδικασία γέννησης της πεταλούδας και τις μεταμορφώσεις που παίρνει μέχρι να πάρει τη μορφή της. Συζητούν, πώς από το αβγό δημιουργήθηκε η πεταλούδα. • Η δασκάλα λέει ότι το ίδιο συμβαίνει σε όλα τα έντομα. Συνεχίζει λέγοντας: <i>«Η φύση έχει πολλά μυστικά. Εσείς, σήμερα,</i>

<p>Απλώνονται 3 πανιά στο χώρο</p>	<p><i>ανακαλύψατε κάποια. Όμως, κάθε ζώο που βγαίνει από το αυγό του έχει τη δική του ιστορία. Και μπορεί να συμβούν πολύ παράξενες ιστορίες στα νεογέννητα. Δεν είναι πάντοτε τα πράγματα καλά. Τι παράξενο, άραγε, θα μπορούσε να συμβεί σε μια νεογέννητη πεταλούδα, σ' ένα νεογέννητο χελωνάκι και σ' ένα νεογέννητο πουλί;».</i></p> <p>- Τα παιδιά επιλέγουν ποια παράξενη ιστορία θα συνθέσουν για την πεταλούδα, το χελωνάκι ή το πουλί. Κάθονται στο αντίστοιχο πανί. Κάθε ομάδα συνθέτει την ιστορία της. Δημιουργεί το περιβάλλον δράσης.</p>
<p>Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</p>	
	<p>Παρουσίαση των ιστοριών από τις ομάδες.</p>

ΜΑΘΗΜΑ 17^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ

**ΘΕΜΑ: 25. Οι Αχαιοί ταξιδεύουν και κάνουν εμπόριο.
26. Οι Αχαιοί πήγαν στην Κύπρο**

ΣΤΟΧΟΙ: Ο μαθητής:

- ❖ Να γνωρίσει ότι οι Αχαιοί επιδόθηκαν στο εμπόριο και ανέπτυξαν τη ναυτιλία.
 - ❖ Να γνωρίσει ότι μέσω του εμπορίου (και της ναυτιλίας) οι Αχαιοί ήρθαν σε επαφή και επικοινωνία κι αυτό είχε επίπτωση στον πολιτισμό τους.
 - ❖ Να εκτιμήσει τη συμβολή της ναυτιλίας και του εμπορίου στην πρόοδο και την εξέλιξη του μυκηναϊκού κόσμου.
 - ❖ Να γνωρίσει ότι και στην Κύπρο αναπτύχθηκε ένας λαμπρός πολιτισμός, όπως και στην υπόλοιπη Ελλάδα.
 - ❖ Να διαπιστώσει ομοιότητες των πολιτισμών Κύπρου και Ελλάδας.
- Οι μαθητές:
- ❖ Να προβούν σε ατομικούς και ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς με ερέθισμα το περιβάλλον.
 - ❖ Να συνθέσουν, με ερέθισμα λέξεις, μια δική τους ιστορία και να την αναπαραστήσουν σκηνικά.
 - ❖ Να συνεργαστούν.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	- Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο στο χώρο. Στη μέση του κύκλου μπαίνει ένα παιδί και ό,τι κίνηση κάνει, κάνουν και τα υπόλοιπα. Γίνεται το ίδιο με όσα παιδιά θέλουν.
Ταμπουρίνο	- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι ο κύκλος αναπαριστάνει ένα καράβι. Όποιο παιδί θέλει, όταν ακούγεται ο ήχος του ταμπουρίνου, μπαίνει μέσα και με την κίνησή του δείχνει τι κάνουν οι άνθρωποι μέσα σε ένα καράβι.

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Οι Αχαιοί, όταν πρωτοήρθαν στον Ελλαδικό χώρο και έχτισαν τις πόλεις τους, ασχολήθηκαν με τη γεωργία και την κτηνοτροφία. Αργότερα, όμως, έμαθαν για τη ναυτιλία. Έφτιαξαν πολλά καράβια και έκαναν μακρινά ταξίδια». <p>Ρωτάει τα παιδιά:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Γιατί ταξίδευαν;➤ Τι νομίζεται ότι πουλούσαν και τι αγόραζαν; <p>- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση.</p> <ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα συνεχίζει: «Οι Μυκηναίοι έμποροι για πολλά χρόνια ταξίδευαν στην Κύπρο. Είχαν μάθει ότι η Κύπρος έβγαζε πολύ και καλό χαλκό». <p>Ρωτάει:</p>
---------------------------------	---

<p>Απλώνονται 3 πανιά στο χώρο. Σε κάθε πανί υπάρχει ένα χαρτί τυλιγμένο σε ρολό. Μουσική</p>	<p>➤ Τι λέτε να τον έκαναν το χαλκό οι Μυκηναϊοί; - Τα παιδιά απαντούν.</p> <p>Η δασκάλα λέει: «Μετά από κάποια χρόνια πολλοί Μυκηναϊοί έφτιαξαν στην Κύπρο κι άλλες πόλεις και εγκαταστάθηκαν μόνιμα εκεί με τις οικογένειές τους. Από αυτούς έμαθαν οι Κύπριοι και την ελληνική γλώσσα και τη μιλούν μέχρι σήμερα. Εκεί δούλευαν ως αγγειοπλάστες, χαλκουργοί, τεχνίτες».</p> <p>Η δασκάλα λέει στα παιδιά τρεις φράσεις: 1^η : «Τα Μυκηναϊκά καράβια ταξιδεύουν». 2^η : «Οι Μυκηναϊοί έμποροι αγοράζουν χαλκό και πουλάνε τα δικά τους προϊόντα». 3^η : «Οι Μυκηναϊοί χτίζουν πόλεις στην Κύπρο με κυκλώπεια τείχη».</p> <p>Ζητά από τα παιδιά να τις αναπαραστήσουν αυτοσχεδιάζοντας.</p> <p>- Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν σε κάθε μια φράση, ανάλογα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά να κινηθούν στο χώρο ανάμεσα στα πανιά. Καθώς η μουσική χαμηλώνει κάθε παιδί πρέπει να επιλέξει ένα πανί και να καθίσει. Εκεί θα βρουν ένα χαρτί τυλιγμένο σε ρολό. Μέσα υπάρχουν γραμμένες δύο λέξεις. Κάθε ομάδα θα συνθέσει μια ιστορία εμπνευσμένη από τις δύο αυτές λέξεις. Οι λέξεις είναι: 1^η ομάδα: τείχη, άνεμος. 2^η ομάδα: καράβι, πέτρες. 3^η ομάδα: ανάκτορο, φωτιά. <p>- Κάθε ομάδα δημιουργεί την ιστορία της. -</p>
---	--

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	<p>Οι ομάδες παρουσιάζουν σκηνικά τις ιστορίες που δημιούργησαν.</p>
--	--

ΜΑΘΗΜΑ 18^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑ: 4. Τα ερπετά

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα κοινά χαρακτηριστικά των ερπετών.
Οι μαθητές:
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.
- ❖ Να καλλιεργήσουν την ικανότητα λύσης προβλημάτων.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, εικόνες από το βιβλίο σε μεγέθυνση (σελ. 128, 129).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική. Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά περπατούν στο χώρο με όποιο τρόπο θέλουν- Με τον ήχο του ταμπουρίνου τα παιδιά διαφοροποιούν το περπάτημά τους. Περπατούν με τις μύτες των ποδιών προς τα μέσα.- Με τις μύτες των ποδιών προς τα έξω.- Με έναν παράξενο τρόπο.- Προσπαθούν να κινηθούν καθιστοί.- Προσπαθούν να κινηθούν ξαπλωτοί.
------------------------	---

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά να σκεφτούν διάφορα ζώα που κινούνται όρθια στα δύο πόδια.- Τα παιδιά αναπαριστάνουν με το σώμα τους και τη φωνή τους τα ζώα που σκέφτηκαν.- Ανάλογα, αναπαριστάνουν ζώα που κινούνται με τέσσερα πόδια.- Γίνονται ζώα που κινούνται «ξαπλωτά», δηλαδή σέρνονται με την κοιλιά τους στο χώμα.
Απλώνονται 3 πανιά στον χώρο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι τα ζώα που σέρνονται με την κοιλιά στο χώμα τα λέμε «ερπετά».- Τα παιδιά ονομάζουν ζώα ερπετά που γνωρίζουν.• Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά, αν έχουν δει φίδια από κοντά. Δείχνει στα παιδιά τις εικόνες από το βιβλίο.- Τα παιδιά τις παρατηρούν και απαντούν στις ερωτήσεις του βιβλίου. Παρατηρούν και συζητούν και για τα ερπετά που έχουν πόδια. Βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές.• Η δασκάλα λέει στα παιδιά να επιλέξουν ένα χρώμα πανί και να καθίσουν. Τους ορίζει τις ομάδες: Η 1^η ομάδα είναι τα φίδια

	<p>Η 2^η ομάδα είναι οι σαύρες Η 3^η ομάδα είναι οι χελώνες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει: <i>«Τα φίδια, οι σαύρες και οι χελώνες, ζούσαν στον κόσμο των ερπετών ήσυχα, χωρίς έγνοιες. Μαζεύονταν κάθε τόσο όλα μαζί και μιλούσαν για τις εμπειρίες τους. Πώς ζούσαν, τι συναντούσαν καθημερινά χαμηλά στο έδαφος. Μια μέρα μια χελώνα, κοιτώντας τον ουρανό, είπε:</i> <i>- Βαρέθηκα να σέρνομαι κάθε μέρα στο έδαφος. Θέλω να γνωρίσω και να δω άλλους κόσμους, τον κόσμο του ουρανού.</i> <i>Όλα τα ερπετά συμφώνησαν μαζί της. Πήγαν στη σοφή κουκουβάγια για να τα συμβουλέψει. Εκείνη τους είπε ότι θα έπρεπε να βρουν κάτι που θα τα βοηθούσε να πετάξουν. Ποιο ήταν αυτό; Πώς θα τα βοηθούσε να ταξιδέψουν στον ουρανό και να τον γνωρίσουν;».</i> <i>- Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία που δείχνει τον τρόπο που βρήκαν ως ερπετά να γνωρίσουν τον ουρανό.</i>
Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	
	Οι ομάδες παίζουν την ιστορία που δημιούργησαν.

ΜΑΘΗΜΑ 1^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ
ΘΕΜΑ: 21. Στην κορυφή των λόφων

ΣΤΟΧΟΙ: Ο μαθητής:

- ❖ Να γνωρίσει την αρχιτεκτονική των Μυκηνών και των άλλων μυκηναϊκών κέντρων.
- ❖ Να κατανοήσει τις ανάγκες που ώθησαν τους Μυκηναίους (Αχαιοούς) να κατασκευάσουν κυκλώπεια τείχη.
Οι μαθητές:
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να κάνουν υποθέσεις.
- ❖ Να προβούν σε ατομικούς και ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς με ερέθισμα το περιβάλλον.
- ❖ Να αναπτύξουν λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους.

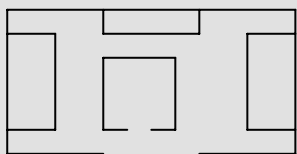
ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Στο έδαφος έχει σχηματιστεί με πανιά το παρακάτω σχήμα:



- Τα παιδιά περπατούν γύρω από το σχήμα. Με τον ήχο του ταμπουρίνου παίρνουν διάφορες εκφράσεις: αστεία έκφραση, σοβαρή, θυμωμένη, νυσταγμένη.
- Περπατούν και με τον ήχο του ταμπουρίνου αναπαριστάνουν ένα γίγαντα, ένα νάνο, ένα στρατιώτη, ένα ρομπότ.
- Δύο παιδιά δημιουργούν μια πύλη. Όποιος περνάει μέσα από την «πύλη», αλλάζει μορφή. Ένα ένα παιδί περνάει μέσα από την «πύλη» και αναπαριστάνει ανθρώπους και πλάσματα που ζουν σ' ένα κάστρο.

Β΄ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο.
Απλώνονται έξω από το σχήμα 2 πανιά.
Μέσα στο κεντρικό τετράγωνο, τοποθετείται ένα καρεκλάκι ως θρόνος και ένα κόκκινο πανί που αναπαριστάνει την φωτιά στην εστία

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά:
« Οι Αχαιοί έχτιζαν τις πόλεις τους πάνω σε λόφους. Στην κορυφή του λόφου έχτιζαν την ακρόπολη. Όταν λέμε ακρόπολη εννοούμε το ψηλότερο σημείο της πόλης. Την ακρόπολη την προστάτευαν με ψηλά τείχη. Μέσα στην ακρόπολη ήταν το ανάκτορο του βασιλιά, αλλά υπήρχαν και αποθήκες, εργαστήρια, θησαυροφυλάκια, σπίτια για τους φρουρούς, τους τεχνίτες, το ιερό των θεών, κ.α. Το ανάκτορο του βασιλιά, ήταν συνήθως διόρωφο. Στο ισόγειο υπήρχε μια μεγάλη αίθουσα, το μέγαρο. Στο κέντρο αυτής της αίθουσας βρισκόταν μια στρογγυλή εστία. Εκεί έκαιγε η φωτιά, που έπρεπε να είναι συνεχώς αναμμένη. Εκεί ο βασιλιάς διασκεδάζε με τους φίλους του. Δίπλα στο μέγαρο υπήρχαν πολλά δωμάτια και λουτρά για τη βασιλική οικογένεια. Έξω από την ακρόπολη είχε τα σπίτια

του και ζούσε ο λαός. Όταν, όμως, πλησίαζαν εχθροί, έμπαιναν όλοι μέσα στην ακρόπολη».

Καθώς μιλάει η δασκάλα στα παιδιά δείχνει τα αντίστοιχα μέρη στο σχήμα που υπάρχει στο έδαφος και αναπαριστάνει την ακρόπολη.

Ρωτάει τα παιδιά:

- Γιατί πιστεύετε ότι είχαν την εστία με τη φωτιά οι Αχαιοί;
- Γιατί έμπαινε μέσα στην ακρόπολη ο λαός, όταν πλησίαζε ο εχθρός;

- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση.

- Η δασκάλα χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Ζητάει μια ομάδα να μπει στην «ακρόπολη» και να αυτοσχεδιάσει. Λέει μια φράση σε κάθε ομάδα για τον αυτοσχεδιασμό:

1^η φράση: «ο βασιλιάς έχει θυμώσει με τους φρουρούς της ακρόπολης».

2^η φράση: «η φωτιά στην εστία κοντεύει να σβήσει».

- Κάθε ομάδα μπαίνει στην «ακρόπολη» και αυτοσχεδιάζει, ανάλογα τη φράση που έχει.

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά:

«Στα τείχη υπήρχε μια μεγάλη πύλη που έκλεινε και άνοιγε και οδηγούσε με ένα φαρδύ δρόμο στο ανάκτορο. Στις Μυκήνες, τη μεγάλη πύλη του τείχους τη στόλιζαν δύο πέτρινα λιοντάρια. Γι' αυτό και οι αρχαιολόγοι που την ανακάλυψαν την ονόμασαν «πύλη των Λεόντων». Άραγε, τα λιοντάρια αυτά, αν είχαν φωνή και μπορούσαν να μιλήσουν, τι ιστορίες θα έλεγαν που έχουν ζήσει στην πύλη του τείχους; Ποιους έβλεπαν να μπαίνουν και να βγαίνουν από την πύλη, τι γεγονότα την εποχή εκείνη να έζησαν;».

Η δασκάλα λέει στα παιδιά, όποια θέλουν, ν' αναπαραστήσουν τα δύο λιοντάρια στην «πύλη του τείχους» που έχει σχηματιστεί στο χώρο. Μπορούν να ζωντανέψουν και να συζητούν μεταξύ τους από τις θέσεις τους στην «πύλη» για κάτι που βλέπουν να συμβαίνει εκείνη την εποχή.

- Μερικά παιδιά αναπαριστάνουν τα λιοντάρια και διηγούνται ιστορίες από τη Μυκηναϊκή εποχή.

- Η δασκάλα ζητάει από τις δύο ομάδες να δημιουργήσουν μια ιστορία που συμβαίνει στην ακρόπολη των Μυκηνών και που φαντάζονται ότι έχουν δει και ζήσει τα δύο λιοντάρια στην πύλη του τείχους.

- Οι ομάδες δημιουργούν τις ιστορίες τους.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες παρουσιάζουν την ιστορία τους χρησιμοποιώντας τον σχήμα που έχει σχηματιστεί στο έδαφος και αναπαριστάνει μια ακρόπολη.

ΜΑΘΗΜΑ 2^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑΤΑ: 5.Τα ψάρια. 6. Τα αμφίβια

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα κοινά χαρακτηριστικά των ψαριών και των αμφίβιων.
- Οι μαθητές:
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, εικόνες με ζώα που ζουν στο νερό και αμφίβιων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Στο πάτωμα υπάρχει απλωμένο ένα μεγάλο πανί

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι σήμερα θα κάνουν ένα θαλάσσιο ταξίδι. Τα καλεί να μπουν στη «βάρκα» τους.
- Τα παιδιά μέσα στη «βάρκα» κάνουν κουπί.
- Έρχεται ο άνεμος και κουνάει τη βάρκα. Τα παιδιά κινούν ανάλογα το σώμα τους.
- Έρχονται μεγάλα κύματα και η «βάρκα» ακολουθεί την πορεία τους. Τα παιδιά κινούνται ανάλογα.
- Έρχεται η άπνοια και τα παιδιά συνεχίζουν να κάνουν κουπί.

Β΄ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Στο χώρο γύρω από το πανί έχουν απλωθεί εικόνες από διάφορα ψάρια, μαλάκια και οστρακοειδή. Μουσική

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι έφτασαν στον προορισμό τους και ήρθε η ώρα να βουτήξουν μέσα στο νερό, για να γνωρίσουν τα πλάσματα που ζουν εκεί.
- Κάθε παιδί περνά ανάμεσα από τις εικόνες και παρατηρεί τα πλάσματα που ζουν μέσα στο νερό.
- Επιλέγουν καθένα από μια εικόνα. Κινούνται στο χώρο αναπαριστώντας το ζώο που έχει η εικόνα τους.
- Η δασκάλα λέει στα παιδιά να τοποθετήσουν τις εικόνες που κρατούν επάνω στη «βάρκα», δημιουργώντας ομοειδή σύνολα και να καθίσουν.
- Τα παιδιά τοποθετούν τις εικόνες τους πάνω στο πανί σε ομοειδή σύνολα.
- Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά που έχουν τα ψάρια να απαντήσουν στις ερωτήσεις:
 - Από ποια μέρη αποτελείται το σώμα των ψαριών;
 - Γιατί νομίζετε ότι έχει τέτοιο σχήμα – ατρακτοειδές- το σώμα τους;
 - Σε τι χρησιμεύουν τα πτερύγια και η ουρά;
 - Με τι σκεπάζεται το σώμα τους και γιατί;
 - Έχουν τα ψάρια σκελετό;
 - Πώς αναπνέουν μέσα στο νερό;

	<p>Η ομάδα που έχει τα μαλάκια, τα ονομάζει, περιγράφει το σώμα τους και απαντά στις ερωτήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν μεταξύ τους; ➤ Έχουν σκελετό; ➤ Γνωρίζετε πώς ονομάζουμε τα ζώα που ζουν στο νερό και δεν έχουν σκελετό; ➤ Τα παιδιά που είναι στην ομάδα «οστρακοειδή», τα ονομάζουν και περιγράφουν το σώμα τους. Απαντούν στις ερωτήσεις: ➤ Έχουν σκελετό; ➤ Από τι καλύπτεται το σώμα τους; ➤ Πώς λέγονται τα ζώα που το σώμα τους είναι καλυμμένο με κέλυφος; <p>Τα παιδιά που έχουν αμφίβια ζώα απαντούν στις ερωτήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Από ποια μέρη αποτελείται το σώμα τους; ➤ Έχουν σκελετό; ➤ Έχουν τρίχωμα; ➤ Τι γνωρίζεται για τη ζωή τους; ➤ Πώς λέγονται τα ζώα που ζουν και μέσα στο νερό και στη στεριά; ➤ Πώς μπορούν ν' αναπνέουν και μέσα στο νερό και στη στεριά;
<p>Απλώνονται 3 πανιά διαφορετικού χρώματος στο χώρο</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα ορίζει τους χώρους που προσδιορίζονται από τα τρία πανιά. Στο 1^ο πανί ζουν τα ψάρια. Στο 2^ο πανί ζουν τα μαλάκια και τα οστρακοειδή. Στο 3^ο πανί ζουν τα αμφίβια ζώα.
<p>Μουσική</p>	<p>Η δασκάλα καλεί τα παιδιά με την κίνηση του ζώου που έχουν επιλέξει να πάνε και να καθίσουν στο ανάλογο πανί.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά επιλέγουν ένα πανί και κάθονται. • Η δασκάλα απευθυνόμενη στις ομάδες «ψάρια», και «μαλάκια - οστρακοειδή» λέει: <i>«Μια μέρα, ενώ τα ψάρια, τα μαλάκια και τα οστρακοειδή κολυμπούσαν ήρεμα στο βυθό, βλέπουν μπροστά τους να πέφτει από ψηλά ένα παράξενο αντικείμενο. Τα ψάρια μόλις το είδαν σκέφτηκαν ότι το αντικείμενο αυτό θα τους ήταν πολύ χρήσιμο. Τι ήταν αυτό; Τι θα το έκαναν;».</i> <p>Μετά, απευθυνόμενη στην ομάδα «αμφίβια», λέει: <i>«Στον κόσμο των αμφιβίων ήρθε μήνυμα για μια σπουδαία αποστολή που έπρεπε να φέρουν σε πέρας. Για την αποστολή αυτή θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την ικανότητά τους να ζουν και στο νερό και στη στεριά. Ποια ήταν αυτή η αποστολή; Τι έπρεπε να κάνουν; Θα τα κατάφερναν τελικά;».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Κάθε ομάδα δημιουργεί τη δική της ιστορία και το περιβάλλον δράσης.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις ιστορίες που δημιούργησαν.

ΜΑΘΗΜΑ 21^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑ: 7. Τα έντομα

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα κοινά χαρακτηριστικά των εντόμων.
- Οι μαθητές:
- ❖ Να κάνουν υποθέσεις και να επιχειρηματολογήσουν.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και τη συμβολική σκέψη.
- ❖ Να συνεργαστούν.
- ❖ Να δημιουργήσουν με ανεξάρτητα, άσχετα μεταξύ τους, ερεθίσματα.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, 3 κόλες χαρτί

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά περπατούν στο χώρο με μεγάλα βήματα.- Βρίσκονται σ' ένα «λιβάδι» και αρχίζουν να κόβουν λουλούδια. Τα δίνουν στους φίλους τους να τα μυρίσουν.- Στο «λιβάδι» χοροπηδούν και χορεύουν.- Συνεχίζουν να περπατούν με μεγάλα βήματα, ώσπου φτάνουν στην «άκρη του λιβαδιού».-
---------	---

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Στο χώρο έχει διαμορφωθεί με πανιά και χαρτί του μέτρου ένας βράχος. Στο χαρτί του μέτρου υπάρχει σχεδιασμένο ένα μυρμήγκι	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει ότι στο σημείο αυτό υπάρχει ένας ψηλός βράχος. Εκεί είναι σχεδιασμένο κάτι.- Τα παιδιά πλησιάζουν και παρατηρούν το μυρμήγκι που είναι σχεδιασμένο.• Η δασκάλα αναρωτιέται: «Ποιος άραγε να το σχεδίασε και γιατί;».- Τα παιδιά κάνουν υποθέσεις. Στη συνέχεια κάθονται κάτω από το «βράχο» και απαντούν στις ερωτήσεις:<ul style="list-style-type: none">➤ Σε ποια μέρη χωρίζεται το σώμα του;➤ Πώς είναι το κεφάλι του;➤ Τι υπάρχει στο θώρακά του;➤ Πώς είναι η κοιλιά του;➤ Πώς λέγονται τα ζώα που το σώμα τους χωρίζεται σε τρία μέρη, το κεφάλι, το θώρακα και την κοιλιά;➤ Γνωρίζετε άλλα τέτοια ζώα;➤ Είναι όλα τα έντομα τα ίδια; Πού μοιάζουν και πού διαφέρουν;• Η δασκάλα λέει στα παιδιά να «σκαλίσουν» ένα έντομο στο βράχο, όποιο θέλουν.
Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά σχεδιάζουν με μαρκαδόρους μερικά έντομα στο χαρτί του μέτρου.- Κινούνται στο χώρο ως έντομα, σύμφωνα με αυτό

	<p>που σχεδίασαν.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα καλεί τα παιδιά να χωριστούν σε τρεις ίσες ομάδες. Δίνει σε κάθε ομάδα ένα χαρτί τυλιγμένο σε ρολό: Στο 1^ο χαρτί είναι σχεδιασμένα ένα μυρμήγκι και κύματα της θάλασσας. Στο 2^ο χαρτί είναι σχεδιασμένα ένας σκορπιός και ένας ιστός αράχνης Στο 3^ο χαρτί είναι σχεδιασμένα μια πεταλούδα και ένας κύκλος. Λέει στα παιδιά: <i>«Κάποτε, σ' ένα βράχο που βρίσκονταν έξω από μια σπηλιά βρέθηκαν χαραγμένες μορφές εντόμων με κάποια σύμβολα δίπλα. Είναι αυτά που βρίσκονται σχεδιασμένα στα χαρτιά που σας έδωσα. Για χρόνια οι επιστήμονες προσπαθούν να καταλάβουν τι σημαίνουν αυτά τα σύμβολα. Τι να σημαίνουν άραγε; Ποια ιστορία θέλουν να διηγηθούν;».</i> - Κάθε ομάδα δημιουργεί τη δική της ιστορία «αποκωδικοποιώντας» τα σύμβολα.
--	---

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	<p>Οι ομάδες παίζουν την ιστορία που δημιούργησαν.</p>
--	--

ΜΑΘΗΜΑ 22^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ
ΘΕΜΑ: 23. Η ζωή στις Μυκήνες

ΣΤΟΧΟΙ:

Ο μαθητής:

- ❖ Να γνωρίσει την κοινωνική (και πολιτική) οργάνωση των μυκηναϊκών κέντρων (βασιλιάς – σύμβουλοι – αγορά λαού – κοινωνική και επαγγελματική διαστρωμάτωση).
- ❖ Να γνωρίσει ότι σημαντικό πρόσωπο στις δημόσιες εορτές ήταν ο αοιδός, ο πρόδρομος των ομηρικών ραψωδών.
- ❖ Να διαπιστώσει ότι οι Αχαιοί χαρακτηρίζονταν από το πολεμικό (ηρωικό) και αγωνιστικό ιδεώδες.

Οι μαθητές:

- ❖ Να συνδέσουν το λεξιλόγιό τους με συγκεκριμένες καταστάσεις.
- ❖ Να αναπτύξουν κατευθυνόμενους και ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να δημιουργήσουν περιβάλλον δράσης με απλά υλικά, αναπτύσσοντας τη συμβολική τους σκέψη.
- ❖ Να συνθέσουν ένα κείμενο, ποίημα ή τραγούδι, χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα τρεις λέξεις.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά, όταν η δασκάλα έχει κλειστά τα χέρια σιωπούν. Όταν τα ανοίγει, τα παιδιά λένε ένα φωνήεν, υψώνοντας και χαμηλώνοντας τη φωνή ανάλογα με το άνοιγμα και κλείσιμο των χεριών της δασκάλας. Το κάνουν με τα φωνήεντα, α, ε, ο, ι.
---------------------------------	---

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Απλώνονται 3 πανιά στο χώρο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Οι Μυκηναίοι ασχολούνταν πολύ με το εμπόριο και τη ναυτιλία. Με τα καράβια τους ταξίδευαν όχι μόνο στην Κύπρο, αλλά σε ολόκληρη τη Μεσόγειο. Ήταν πολύ καλοί ναυτικοί». <p>Ζητάει από τα παιδιά να χωριστούν σε τρεις ομάδες. Τα πανιά αναπαριστούν τα καράβια, με τα οποία ταξίδευαν οι Μυκηναίοι. Κάθε ομάδα, με τη σειρά, θα σκεφτεί λέξεις που λένε οι ναυτικοί στην αναχώρηση και στην άφιξη ενός πλοίου. Αυτά που θα λένε θα τα αναπαριστούν.</p> <ul style="list-style-type: none">- Κάθε ομάδα αναπαριστάνει την άφιξη και αναχώρηση ενός πλοίου, φωνάζοντας τις λέξεις που έχει βρει.• Η δασκάλα λέει: «Οι Μυκηναίοι ήταν και πολύ καλοί έμποροι». <p>Ζητάει από κάθε ομάδα ν' αναπαραστήσει τους</p>
-----------------------------	---

	<p>Μυκηναϊούς έμπορους που προσπαθούν να πουλήσουν τα προϊόντα τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Κάθε ομάδα δημιουργεί το περιβάλλον δράσης της και αναπαριστάνει τους έμπορους. • Η δασκάλα συνεχίζει: <i>«Οι Μυκηναϊοί ήταν και σπουδαίοι πολεμιστές. Επειδή είχαν πολλούς εχθρούς, γυμνάζονταν καθημερινά για να είναι έτοιμοι να τους αντιμετωπίσουν. Ακόμη, αγαπούσαν πολύ το κυνήγι και τις περιπέτειες, αλλά και τις διασκεδάσεις. Έκαναν συχνά γιορτές, όπου έτρωγαν, έπιναν και έκαναν αγώνες. Σε κάθε γιορτή υπήρχε πάντα ο αοιδός, που θεωρούνταν πολύ σημαντικό πρόσωπο. Έπαιζε λύρα και τραγουδούσε ηρωικά τραγούδια».</i> <p>Ζητάει από τα παιδιά να επιλέξουν, τι από αυτά που έκαναν οι Μυκηναϊοί θα αναπαραστήσουν. Τους πολεμιστές, του κυνηγούς, τις γιορτές με τον αοιδό;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Κάθε ομάδα επιλέγει και αυτοσχεδιάζει. • Η δασκάλα λέει: <i>«Κάθε Μυκηναϊκή πόλη είχε το βασιλιά της που έμενε στο ανάκτορο και είχε μεγάλη εξουσία. Είχε συμβούλους, αλλά αυτός έπαιρνε όλες τις αποφάσεις. Όταν ήθελε να τις ανακοινώσει καλούσε το λαό στην αγορά και τις έκανε γνωστές. Κανείς δε τολμούσε να φέρει αντίρρηση».</i> <p>Λέει στα παιδιά, όποιο θέλει, να κάνει μια ανακοίνωση στο «λαό».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Κάποια παιδιά κάνουν τις δικές τους ανακοινώσεις. Ο «λαός» αντιδρά ανάλογα. • Η δασκάλα δίνει ένα χαρτί σε κάθε ομάδα, που καθένα έχει γραμμένες τρεις διαφορετικές λέξεις: 1^η ομάδα - 1^ο χαρτί: πολεμιστής, γενναίος, Μυκηναϊός. 2^η ομάδα - 2^ο χαρτί: πολύχρυσες, αυστηρές, βασιλικές. 3^η ομάδα - 3^ο χαρτί: βασιλιάς, βαρετός, λαός. - Κάθε ομάδα με τις τρεις αυτές λέξεις δημιουργεί ένα κείμενο, ποίημα, ή τραγούδι και βρίσκει τον τρόπο που θα το παρουσιάσει.
--	---

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	<p>Κάθε ομάδα παρουσιάζει το κείμενο, ποίημα, ή τραγούδι που δημιούργησε.</p>
--	---

ΜΑΘΗΜΑ 23^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Ε.3. ΠΩΣ ΤΡΕΦΟΝΤΑΙ ΚΑΙ
ΕΠΙΒΙΩΝΟΥΝ ΤΑ ΖΩΑ
ΘΕΜΑ: 4. Πώς αποφεύγουν τα ζώα τους εχθρούς τους

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να μάθουν τα παιδιά ότι τα ζώα, για να επιβιώσουν (να αποφεύγουν τους εχθρούς τους), προσαρμόζονται στο περιβάλλον, διαθέτουν όργανα και έχουν αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας.
- Οι μαθητές:
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
 - ❖ Να αυτοσχεδιάσουν.
 - ❖ Να επιλέξουν, μέσα από τη διαδικασία της επιλογής και της αφαίρεσης, λέξεις και κινήσεις που δίνουν την περίληψη του μαθήματος.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, φακός.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Ο χώρος σκοτεινός	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα κρατάει έναν φακό. Μετακινεί το φως του φακού στο χώρο. - Τα παιδιά προσπαθούν να «μπουν» μέσα στο φως του φακού καθώς μετακινείται. - Τα παιδιά προσπαθούν ν' αποφύγουν το φως του φακού, ώστε να μην πέσει επάνω τους.
-------------------	--

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα φώτα ανοίγουν. Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα διαβάζει το κείμενο: <i>«Τα περισσότερα ζώα έχουν εχθρούς άλλα ζώα. Νόμος της φύσης είναι τα σαρκοφάγα ζώα να τρώνε τα φυτοφάγα. Επίσης, τα σαρκοφάγα ζώα να τρώνε το ένα το άλλο. Έτσι, όλα τα ζώα έχουν εχθρούς. Για να μη κινδυνεύουν, όμως, όλα τα ζώα προφυλάσσονται και αμύνονται με διάφορους τρόπους. Υπάρχουν ζώα που, όταν τους επιτίθεται ένα άλλο ζώο αμύνονται με τα κατάλληλα όργανα. Κάποια έχουν κοφτερά δόντια, άλλα μακριά και κοφτερά νύχια, κάποια άλλα αμύνονται με το ράμφος τους, άλλα με τα πόδια τους».</i> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά αναπαριστούν ζώα που γνωρίζουν ότι έχουν τα όργανα αυτά για να αμύνονται. • Η δασκάλα συνεχίζει: <i>«Κάποια άλλα ζώα, για να αμυνθούν χρησιμοποιούν το δηλητήριο, το κεντρί τους, ενώ άλλα έχουν σκληρό κέλυφος. Άλλα, πάλι, έχουν μηχανισμούς άμυνας, όπως ο σκαντζόχοιρος, που γίνεται μια μπάλα με καρφιά, η σουπιά, που αφήνει το μελάνι της για να μην είναι ορατή και το μύδι, που κλείνει ερμητικά».</i> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά αναπαριστούν ζώα που γνωρίζουν και αμύνονται με τους παραπάνω τρόπους. • Η δασκάλα λέει: <i>«Άλλα ζώα έχουν εξαιρετικές ικανότητες που τα</i>
--	---

<p>Απλώνονται 3 πανιά στο χώρο</p>	<p>βοηθούν να ξεφεύγουν από τους εχθρούς τους. Κάποια τρέχουν πολύ γρήγορα, άλλα μυρίζουν από μακριά τον εχθρό τους, γιατί έχουν πολύ καλή όσφρηση. Άλλα έχουν πολύ καλή ακοή, ή πολύ καλή όραση. Άλλος τρόπος να αμύνονται τα ζώα είναι η προσαρμογή στο περιβάλλον. Δηλαδή, κάποια έχουν το ίδιο χρώμα με το φυσικό περιβάλλον που ζουν και έτσι δε διακρίνονται εύκολα από τους εχθρούς τους».</p> <p>Ρωτάει:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Γνωρίζεται ζώα που τρέχουν πολύ γρήγορα; Ζώα που έχουν πολύ καλή όσφρηση, ακοή, ή όραση; Ζώα που έχουν το ίδιο χρώμα με το περιβάλλον που ζουν; ➤ Τα καταφέρνουν πάντα να προφυλάσσονται και ν' αποφεύγουν τα ζώα τους εχθρούς τους; <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση. - Αναπαριστάνουν κάποια από τα ζώα που λένε και τον τρόπο που αμύνονται. • Η δασκάλα συνεχίζει: <p>«Κάποια ζώα είναι μικρά σε μέγεθος και δύσκολα προφυλάσσονται από τους εχθρούς τους. Αυτά έχουν και πολλούς εχθρούς».</p> <p>Ρωτάει:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα ποντίκια, παραδείγματος χάρη, είναι μικρά ζώα και έχουν πολλούς εχθρούς. Γνωρίζεται ποιους; ➤ Παρόλο που έχουν πολλούς εχθρούς τα ποντίκια είναι πάρα πολλά ακόμα στη γη. Η φύση έχει προνοήσει να μην εξαφανιστούν. Πώς νομίζεται ότι συμβαίνει αυτό; ➤ Ποια άλλα μικρά ζώα που γεννούν πολλά μικρά και έχουν πολλούς εχθρούς γνωρίζεται; ➤ Υπάρχουν ζώα που γεννούν μια φορά το χρόνο και μικρό αριθμό μικρών. Γιατί; Γνωρίζεται κάποια; - Τα παιδιά απαντούν στα ερωτήματα. • Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε 3 ομάδες. Ζητάει από κάθε ομάδα να βρει δέκα λέξεις και δέκα κινήσεις, για να εκφράσουν αυτά που άκουσαν και συζητήθηκαν.
<p>Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</p>	
	<p>Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις δέκα λέξεις και κινήσεις που βρήκε, δίνοντας το νόημα αυτών που άκουσε.</p>

ΜΑΘΗΜΑ 24^ο: ΙΣΤΟΡΙΑ
ΘΕΜΑ: 24. Οι θεοί των Αχαιών

ΣΤΟΧΟΙ:

Ο μαθητής:

- ❖ Να γνωρίσει τη θρησκεία των Αχαιών, τα λατρευτικά τους έθιμα και τους τόπους λατρείας.
- ❖ Να γνωρίσει τα ταφικά έθιμα των Αχαιών, που βοήθησαν στη γνώση του πολιτισμού τους.
- ❖ Να διαπιστώσει ότι στη θρησκεία των Αχαιών πρωτοεμφανίζεται το δωδεκάθεο.

Οι μαθητές:

- ❖ Να γνωρίσουν για τη γραφή των Μυκηναϊών.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη συμβολική τους σκέψη.
- ❖ Να συνεργαστούν.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, χαρτιά Α4, προβολέας σλάιτς, σλάιτ, φωτοτυπία εικόνας της Γραμμικής Β' (σελ. 86), μαρκαδόροι.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο.
Μουσική

- Η δασκάλα μοιράζει στο κάθε παιδί ένα χαρτί. Ό,τι κίνηση κάνει, κάνουν και τα παιδιά.
 - Το χαρτί γίνεται τιμόνι, πιάτο, καθρέφτης, πιάνο.
 - Όποιο παιδί θέλει παίρνει τη θέση της δασκάλας και ό,τι κίνηση κάνει, κάνουν και οι άλλοι.
 - Κινούνται στο χώρο κρατώντας τα χαρτιά με τελετουργική κίνηση. Τα αφήνουν πάνω σ' ένα πανί.

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Μουσική

- Η δασκάλα λέει:
«Οι Αχαιοί λάτρευαν τη Μεγάλη Μητέρα, όπως και οι Μινωίτες. Λάτρευαν, όμως, και άλλες θεότητες, τους θεούς του Ολύμπου».
Ρωτάει τα παιδιά ποιους θεούς του Ολύμπου γνωρίζουν.
 - Τα παιδιά απαντούν.
 - Με τον ήχο της μουσικής, τα παιδιά αναπαριστούν ένα θεό του Ολύμπου και κινούνται ανάλογα.
- Η δασκάλα συνεχίζει:
«Τους θεούς αυτούς οι Αχαιοί τους λάτρευαν σε μικρούς ναούς και σε ιερά άλση. Τους έκαναν προσφορές, που ήταν φρούτα, γάλα, μέλι και θυσίαζαν ζώα στο βωμό τους. Επειδή πίστευαν ότι οι νεκροί συνεχίζουν να ζουν και μετά το θάνατό

<p>Προβολή χρυσής προσωπίδας σε σλάιτ</p> <p>Τα φώτα ανάβουν. Απλώνονται στο χώρο 3 χαρτιά</p> <p>Η δασκάλα δείχνει μια εικόνα από το βιβλίο μεγεθυμένη, που δείχνει τη Γραμμική Β</p>	<p><i>τους κάτω από τη γη, μέσα στους τάφους έβαζαν τα αντικείμενα που αγαπούσαν περισσότερο όταν ζούσαν. Τα αντικείμενα αυτά μέσα στους τάφους, που τα έχουν ανακαλύψει οι αρχαιολόγοι, τα λέμε κτερίσματα. Έχουν ανακαλυφθεί μεγαλοπρεπείς τάφοι σκαμμένοι στις πλαγιές των λόφων, με θολωτή οροφή, όπου εκεί τοποθετούσαν τους βασιλικούς νεκρούς. Μερικές φορές σκέπαζαν το πρόσωπο των νεκρών με χρυσές προσωπίδες».</i></p> <p>Η δασκάλα, δείχνοντας ένα σλάιτ, ζητά από τα παιδιά να φανταστούν και να υποθέσουν τον Μυκηναίο στον οποίο ανήκει αυτή η προσωπίδα.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα ρωτάει: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τι σας θυμίζει από την εποχή μας αυτό το προσωπίδα; ➤ Πότε χρησιμοποιούμε τις μάσκες; Γιατί; - Τα παιδιά απαντούν. <ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να πάνε και να καθίσουν γύρω από τα τρία χαρτιά, ώστε να δημιουργηθούν τρεις ομάδες. Λέει στα παιδιά: <p><i>«Οι Μυκηναίοι μιλούσαν ελληνικά και επηρεασμένοι από τη γραφή των Μινωιτών, ανακάλυψαν ένα είδος γραφής με γραμμές. Η γραφή αυτή ονομάζεται Γραμμική Β. Έγραψαν μ' ένα μυτερό ξυλαράκι πάνω σε μια πλάκα από μαλακό πηλό. Η Γραμμική Β θεωρείται η πρώτη ελληνική γραφή. Αν εσείς ήσασταν Μυκηναίοι και θέλατε να γράψετε μια λέξη σχετική με τη θρησκεία σας, δηλαδή σχετική με τους θεούς που λατρεύετε, για τον τρόπο λατρείας τους ή μια λέξη που να φανερώνει κάτι που ζητάτε από τους θεούς, ποια θα γράφατε;».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Κάθε παιδί γράφει μια λέξη «στη Γραμμική Β» στο χαρτί της ομάδας της. Έτσι, κάθε ομάδα δημιουργεί μια «πλάκα γραφής Γραμμικής Β». - Τα παιδιά σε κάθε ομάδα «διαβάζουν» στους άλλους τη λέξη που έγραψαν. - Κάθε ομάδα με τις λέξεις που έγραψε συνθέτει μια ιστορία.
--	---

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	<p>Οι ομάδες παρουσιάζουν σκηνικά τις ιστορίες που δημιούργησαν.</p>
--	--

ΜΑΘΗΜΑ 25^ο : ΙΣΤΟΡΙΑ
ΘΕΜΑ: 22. Σπουδαίοι τεχνίτες. 27. Ερείπια θαμμένα στο χώμα

ΣΤΟΧΟΙ:

Ο μαθητής:

- ❖ Να έρθει σε μια πρώτη γνωριμία με την τέχνη της μυκηναϊκής εποχής.
- ❖ Να συσχετίσει στοιχεία της τέχνης αυτής με την καθημερινή ζωή, τη θρησκεία, την κοινωνία, την ψυχαγωγία.
- ❖ Να συγκρίνει τον τρόπο ζωής των Μυκηναίων με τον τρόπο ζωής των Κρητών μέσα από την τέχνη.

Οι μαθητές:

- ❖ Να αναπτύξουν κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να καλλιεργήσουν την ικανότητα λύσης προβλημάτων.
- ❖ Να συνεργαστούν.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα αναπαριστάνει τις πέτρες και το χώμα. Η άλλη ομάδα αναπαριστάνει τους γλύπτες και τους αγγειοπλάστες. Δίνουν όποιο σχήμα θέλουν στις «πέτρες» και στο «χώμα», κάνοντάς πηλό, δημιουργώντας «αγάλματα» και «αγγεία». Το ίδιο γίνεται και αντίστροφα με τις ομάδες.
---------	---

Β΄ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά: « Οι Μυκηναίοι ήταν σπουδαίοι καλλιτέχνες. Στα χέρια τους τα υλικά μεταμορφώνονταν σε εξαιρετικά έργα τέχνης. Με την πέτρα, το ελεφαντόδοντο, το κρύσταλλο, το χρυσό, το ασήμι, κ.α. κατασκεύαζαν διάφορα σκεύη και κοσμήματα. Έφτιαχναν πανοπλίες, μεγάλα ξίφη, χρυσές προσωπίδες και μικρά αγάλματα θεών και ανθρώπων. Ακόμη, στόλιζαν τα ανάκτορα και τα σπίτια τους με τοιχογραφίες, όπως οι Μινωίτες». <p>Ρωτάει:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Θυμάστε τι ζωγράφιζαν οι Μινωίτες στις τοιχογραφίες τους;➤ Ενώ οι Μινωίτες ζωγράφιζαν συνήθως ειρηνικές σκηνές, οι Μυκηναίοι ζωγράφιζαν πολεμικές σκηνές, σκηνές από κυνήγι, από αγωνίσματα. Γιατί; <ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτημα.• Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε τρεις ομάδες. Λέει στα παιδιά ότι κάθε ομάδα θα αναπαραστήσει τις μορφές μιας μυκηναϊκής τοιχογραφίας. Σε κάθε ομάδα δίνει ένα θέμα :
--	---

Στον τοίχο έχει
κρεμαστεί 1 μεγάλο
πανί. Ταμπουρίνο.
Μουσική

1^η ομάδα: πολεμική σκηνή
2^η ομάδα: σκηνή κυνηγιού
3^η ομάδα: αγωνίσματα

- Με τον ήχο του ταμπουρίνου μια ομάδα συνθέτει την «τοιχογραφία» της μπροστά από το μεγάλο πανί και παραμένει ακίνητη. Με το άκουσμα της μουσικής οι «τοιχογραφίες» ζωντανεύουν. Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν.

• Η δασκάλα λέει στα παιδιά:
«Κάποτε, στις Μυκήνες, οι άνθρωποι αντιμετώπισαν τρία προβλήματα. Κάθε ομάδα, θα επεξεργαστεί ένα πρόβλημα και θα προσπαθήσει να βρει τρεις διαφορετικές λύσεις για να το λύσει».

Ορίζει το πρόβλημα στην κάθε ομάδα χωριστά:

1^η ομάδα: *«Ένας Μυκηναϊός γλύπτης έφτιαξε στο εργαστήριό του ένα μεγάλο και πολύ βαρύ άγαλμα που προορίζονταν να στολίζει το ανάκτορο. Πώς, όμως, θα μετακινούνταν ένα τόσο μεγάλο και βαρύ άγαλμα από το εργαστήριο του γλύπτη μέχρι το ανάκτορο;».*

2^η ομάδα: *«Την εποχή του μυκηναϊκού πολιτισμού υπήρχε ένα χρυσό κύπελο. Ήταν στολισμένο με πολύτιμους λίθους και ήταν πάρα πολύ όμορφο. Το κύπελο αυτό όλοι οι βασιλιάδες το ήθελαν. Ήταν, όμως, κλεισμένο μέσα σ' έναν ερμητικά κλειστό χώρο. Ήταν πάρα πολύ δύσκολο να μπει κάποιος. Όσοι κι αν προσπάθησαν απέτυχαν. Ο βασιλιάς των Μυκηνών αποφάσισε να δοκιμάσει και ο ίδιος. Πώς, όμως, θα τα κατάφερνε;».*

3^η ομάδα: *Οι Μυκηναϊοί έρχονταν σε πολεμική σύγκρουση για πολλά χρόνια με μια μη συμμαχική πόλη. Αιτία αυτών των πολεμικών συγκρούσεων ήταν μια πηγή που ανάβλυζε πεντακάθαρο νερό. Τι θα μπορούσε να γίνει, για να σταματήσουν οι συγκρούσεις και να ζήσουν όλοι ειρηνικά;».*

- Κάθε ομάδα βρίσκει τρεις διαφορετικές λύσεις.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες παρουσιάζουν σκηνικά τις λύσεις που βρήκαν.

Η δασκάλα λέει: *«Λίγα χρόνια μετά τον Τρωικό πόλεμο, οι μυκηναϊκές πόλεις καταστράφηκαν. Μεγάλες πυρκαγιές έκαψαν τα σπίτια και τ' ανάκτορα. Οι άνθρωποι έφυγαν από αυτές και το μόνο που έμεινε ήταν ερείπια. Κάποιοι λένε ότι τις φωτιές τις έβαλαν λαοί που ήρθαν από το βορρά. Αυτοί πολέμησαν τους Αχαιούς και τους νίκησαν. Άλλοι λένε ότι οι Αχαιοί πολέμησαν μεταξύ τους. Ενώ κάποιοι άλλοι λένε ότι μόνοι τους άφησαν τα σπίτια τους και έφυγαν, για να πάνε να ζήσουν αλλού. Τι απ' όλα αυτά, άραγε, να συνέβη; Το πέρασμα του χρόνου άφησε τα ερείπια των πόλεων τους, για να θυμίζουν τον σπουδαίο πολιτισμό που ανέπτυξαν».*

ΜΑΘΗΜΑ 26^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ε.5. Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ
ΘΕΜΑ: 2. Ο κύκλος της ζωής του ανθρώπου

ΣΤΟΧΟΙ: Οι μαθητές:

- ❖ Να συνειδητοποιήσουν τον κύκλο της ζωής του ανθρώπου, το ρόλο των δύο φύλων και να αποδέχονται την ισότητά τους.

Οι μαθητές:

- ❖ Να αναπτύξουν ατομικούς και ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να καλλιεργήσουν την αναλογική σκέψη.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, χαρτοταινία, πανιά διαφόρων χρωμάτων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Στο χώρο έχει διαμορφωθεί με χαρτοταινία ένας σταυρός, που οριοθετεί 4 μικρότερους χώρους. Μουσική

1 ^{ος} χώρος	2 ^{ος} χώρος
4 ^{ος} χώρος	3 ^{ος} χώρος

- Τα παιδιά περπατούν πάνω στη χαρτοταινία προσπαθώντας να μην πατήσουν έξω απ' αυτή. Όταν συναντούν κάποιον μπροστά τους θα πρέπει να βρουν τρόπο να συνεχίσουν χωρίς να πατήσουν έξω από τη χαρτοταινία.

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

- Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι, όπως κάθε φυτό γεννιέται από άλλο φυτό και κάθε ζώο από άλλο ζώο, έτσι και ο άνθρωπος γεννιέται από άλλον άνθρωπο.
Ρωτάει:
 - Εσείς από ποιους γεννηθήκατε;
 - Πού ξεκίνησε η ζωή σας, όπως και η ζωή όλων των ανθρώπων;
 - Πόσοι μήνες χρειάζονται για να μεγαλώσει το έμβρυο μέσα στην κοιλιά της μητέρας του μέχρι να γεννηθεί;
 - Από πού τρέφεται το έμβρυο;
 - Πώς τρέφεται το μωρό, όταν γεννηθεί;
 - Πώς νομίζεται ότι νιώθουν οι γονείς για τη γέννηση του παιδιού τους;
 - Γνωρίζεται ότι ο άνθρωπος από τη γέννησή του ως το θάνατό του περνάει από πολλές ηλικίες. Πρώτα είναι βρέφος. Ξέρετε μετά ποιες περιόδους ακολουθεί;
 - Καθώς αλλάζει η ηλικία και μεγαλώνει ο άνθρωπος αλλάζουν και διάφορα χαρακτηριστικά του. Ποια

Μουσική.
Ταμπουρίνο

- νομίζεται ότι είναι;
- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση.
 - Η δασκάλα ορίζει τους 4 χώρους που σχηματίζονται από τη χαρτοταινία:
 - 1^{ος} χώρος: βρεφική ηλικία
 - 2^{ος} χώρος: παιδική ηλικία
 - 3^{ος} χώρος: ενήλικες
 - 4^{ος} χώρος: ηλικιωμένοι
 - Η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να περάσουν από όλους τους χώρους όλοι μαζί και ν' αναπαραστήσουν τι κάνει ο άνθρωπος, όταν είναι βρέφος, παιδί, ενήλικας και ηλικιωμένος. Το πέρασμα από τον ένα χώρο στον άλλο θα το κάνουν όλοι μαζί, όταν ακούν τον ήχο του ταμπουρίνου.
 - Τα παιδιά αναπαριστάνουν, αυτοσχεδιάζοντας, σκηνές από τη ζωή του ανθρώπου στις τέσσερις ηλικίες.
 - Η δασκάλα λέει στα παιδιά να επιλέξουν μια ηλικία και να καθίσουν στον αντίστοιχο χώρο. Κάθε ομάδα θα πρέπει να αποφασίσει σε ποια εποχή του χρόνου θεωρούν ότι θα μπορούσε να αντιστοιχεί η ηλικία που βρίσκονται. Στο φθινόπωρο, στο χειμώνα, στην άνοιξη, ή στο καλοκαίρι; Αυτό που θα αποφασίσουν θα το αναπαραστήσουν.
 - Κάθε ομάδα αναπαριστάνει την εποχή που θεωρεί ότι θα μπορούσε ν' αντιστοιχεί η ηλικία που έχει επιλέξει.
 - Η δασκάλα λέει στα παιδιά:
«Ο άνθρωπος επιβιώνει χιλιάδες χρόνια πάνω στη γη. Η ζωή του έχει αλλάξει στο πέρασμα αυτών των αιώνων. Παλιά ζούσε σε σπηλιές, ενώ τώρα χτίζει ουρανοξύστες. Παλιά παρατηρούσε το φεγγάρι και δεν ήξερε τι ήταν, ενώ σήμερα το έχει εξερευνήσει, φτάνοντας εκεί με διαστημόπλοια. Άραγε, μετά από εκατομμύρια χρόνια πώς θα είναι ο άνθρωπος; Θα έχει την ίδια όψη, όπως σήμερα; Θα επικοινωνεί με την ομιλία; Θα γερνάει; Και η γη μας; Θα είναι η ίδια, όπως τη γνωρίζουμε σήμερα; Τι θα κάνουν οι άνθρωποι πάνω της; Πώς θα ζουν; Το ίδιο, όπως σήμερα;».
 - Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία που δείχνει τη ζωή του ανθρώπου στο μέλλον. Δημιουργεί το περιβάλλον δράσης της.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι ομάδες παρουσιάζουν σκηνικά τις ιστορίες που δημιούργησαν.

ΜΑΘΗΜΑ 27^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ε.5. Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ
ΘΕΜΑ: 1. Γνωρίζουμε το σώμα μας

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να γνωρίσουν τα παιδιά το ανθρώπινο σώμα από μορφολογική άποψη και να μάθουν να ονοματίζουν τα διάφορα μέρη του σε σχέση με τη χρήση του.
- ❖ Να κατανοήσουν, όσο μπορούν, τη λειτουργική σχέση, το ρόλο και τη σημασία των οργάνων και των αισθήσεων.
- ❖ Να συνειδητοποιήσουν την ανωτερότητα του ανθρώπου έναντι των ζώων.

Οι μαθητές:

- ❖ Να αποκτήσουν αίσθηση των πέντε αισθήσεων.
- ❖ Να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη μεταξύ τους.
- ❖ Να αναπτύξουν κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να σκεφτούν και να επεξεργαστούν τις συνέπειες ενός γεγονότος.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων, αφίσα με τον ανθρώπινο σκελετό, χαρτιά.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 90 λεπτά (2 διδακτικές ώρες)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά κινούν μόνο τα μάτια («χορεύουν τα μάτια μας»), τα φρύδια, τα χείλη, τη γλώσσα, τα μάγουλα, τη μύτη, τα αυτιά, τα μαλλιά.- Κινούν μόνο το κεφάλι («χορεύει μόνο το κεφάλι»), τα χέρια, τον κορμό, τα πόδια.- Κινούν όλα τα μέλη του σώματος («χορεύει όλο το σώμα»).
Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none">- Κίνηση όλου του σώματος. Όταν ακουστεί ο ήχος του ταμπουρίνου, αγγίζουν τον ώμο του διπλανού τους.- Το ίδιο, για το γόνατο, τον καρπό, το μηρό, τον αστράγαλο, την πλάτη, το στήθος, την κοιλιά.

Β΄ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο. Η δασκάλα δείχνει στα παιδιά μια αφίσα με τον ανθρώπινο σκελετό	<ul style="list-style-type: none">- Παρατηρούν το σκελετό και τον περιγράφουν. Τον συγκρίνουν με το σκελετό των ζώων. Προσπαθούν να βρουν και ν' αγγίξουν στο σώμα τους τη σπονδυλική στήλη, τα πλευρά, τα κόκαλα της λεκάνης, την κνήμη και τα οστά του κεφαλιού. Απαντούν στις ερωτήσεις:<ul style="list-style-type: none">➤ Γιατί πιστεύετε ότι χρειάζονται τα οστά στο σώμα;➤ Ποια οστά του σκελετού στηρίζουν τον άνθρωπο;➤ Ποια οστά στηρίζονται στη σπονδυλική στήλη;➤ Τι προφυλάσσουν τα οστά του θώρακα και του κεφαλιού;➤ Γιατί τα οστά του κεφαλιού έχουν διαφορετική μορφή;
---	---

<p>Μουσική</p> <p>Η δασκάλα μοιράζει στα παιδιά ένα χαρτί που στη μέση έχει μια πολύ μικρή τρύπα. Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα καλεί τα παιδιά να σηκωθούν και να παρατηρήσουν το χώρο, βάζοντας μπροστά από τα μάτια τους τα χέρια, σαν πλέγμα. - Τα παιδιά καλύπτουν το πρόσωπο με το χαρτί και παρατηρούν τον χώρο μέσα από τη μικρή τρύπα που έχει. Πηγαίνουν κοντά σ' ένα αντικείμενο και το παρατηρούν μέσα από την τρύπα. Το παρατηρούν από μακριά και από διάφορες οπτικές γωνίες. Αφήνουν τα χαρτιά. • Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά, αν αντιλαμβάνονταν το ίδιο το χώρο, τα αντικείμενα και τους άλλους, όπως, όταν βλέπουν κανονικά. - Τα παιδιά απαντούν.
<p>Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά κινούνται στο χώρο και αγγίζουν τα αντικείμενα του χώρου, τον τοίχο, το πάτωμα. - Κάθονται στο πάτωμα δημιουργώντας δύο σειρές, έτσι ώστε ο ένας να έχει απέναντί του έναν άλλον. Κλείνουν τα μάτια και καθένας αγγίζει το πρόσωπο του παιδιού που είναι απέναντί του. - Κλείνουν τα αυτιά τους και προσπαθούν να καταλάβουν τη διαφορά στην αντίληψη των ήχων. - Τα παιδιά λένε λέξεις σε αυτόν που κάθετα απέναντί τους χωρίς, όμως, φωνή. Αυτοί προσπαθούν να καταλάβουν τις λέξεις. Το ίδιο γίνεται και αντίστροφα. • Η δασκάλα ονομάζει διάφορες τροφές. Κάθε φορά η δασκάλα δείχνει τη μια ή την άλλη σειρά. Λέξεις που αναφέρει: λεμόνι, παγωτό, πικραμύγδαλο, ξύδι, γλειφιτζούρι, νερό, κ.α. - Τα παιδιά δείχνουν με την έκφραση του προσώπου τους τι τους προκαλούν οι γεύσεις. • Η δασκάλα λέει ότι όλα τα μέλη του ανθρώπινου σώματος είναι κατασκευασμένα, έτσι ώστε να βοηθούν τον άνθρωπο να επιβιώσει, αλλά και να ξεχωρίσει από τα ζώα. Ρωτάει τα παιδιά: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ποια ανθρώπινα μέρη νομίζετε ότι έχουν βοηθήσει τον άνθρωπο να ξεχωρίζει από τα ζώα; - Τα παιδιά απαντούν. - Σηκώνονται και αναπαριστούν πράγματα που κάνει ο άνθρωπος με τα χέρια, με τα πόδια και με τη σκέψη.
<p>Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα συνεχίζει λέγοντας ότι οι πέντε αισθήσεις που έχουν οι άνθρωποι είναι πολύ σημαντικές. Ρωτάει τα παιδιά ποιες είναι αυτές. - Τα παιδιά απαντούν. Συζητούν τι κάνει ο άνθρωπος επειδή βλέπει και ακούει, πού του χρησιμεύει η όσφρηση, πού του χρησιμεύει η αφή, πού του χρησιμεύει η αίσθηση της γεύσης. - Αναπαριστούν με το σώμα τους τι τους αρέσει περισσότερο να βλέπουν, να ακούν, να αγγίζουν, να μυρίζουν και να γεύονται.
<p>Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δασκάλα λέει στα παιδιά: <p><i>«Όλες οι αισθήσεις είναι πολύ σημαντικές για τον</i></p>

<p>Απλώνονται στο χώρο 5 πανιά διαφορετικού χρώματος</p>	<p><i>άνθρωπο. Όμως, πώς θα ήταν η ζωή μας αν χάναμε μια από τις πέντε αισθήσεις μας; Τι θα συνέβαινε; Πώς θα ζούσαμε;»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά επιλέγουν μια αίσθηση και κάθονται στο αντίστοιχο πανί. Δημιουργούν μια ιστορία που δείχνει πώς θα μπορούσε να ζει ο άνθρωπος χωρίς μια αίσθηση. Δημιουργούν το περιβάλλον δράσης τους.
<p>Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</p>	
	<p>Κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της.</p>

ΜΑΘΗΜΑ 28^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ε.6. ΤΑ ΦΥΤΑ, ΤΑ ΖΩΑ, Ο
ΑΝΘΡΩΠΟΣ

ΘΕΜΑ: 1.Είμαστε όλοι μια αλυσίδα. α. Ζουν τα ζώα χωρίς τα φυτά ; β. Ζει ο άνθρωπος χωρίς τα ζώα και τα φυτά ;

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να διαπιστώσουν τα παιδιά, στην έκταση που η ηλικία τους το επιτρέπει, τις αλληλεξαρτήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα φυτά και στα ζώα, ανάμεσα στα ίδια ζώα και ανάμεσα στα φυτά, τα ζώα και τον άνθρωπο.
- ❖ Να προσεγγίσουν την έννοια της οικολογικής ισορροπίας.
- ❖ Να κατανοήσουν τη σημασία που έχουν τα φυτά και τα ζώα για τον άνθρωπο.

Οι μαθητές:

- ❖ Να αναπτύξουν ελεύθερους και κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να σκεφτούν τις συνέπειες ενός γεγονότος.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική. Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Δημιουργούν δύο σειρές, ο ένας πίσω από τον άλλον. Όποια κίνηση στο χώρο κάνει ο πρώτος κάνουν και οι υπόλοιποι πίσω του. Όταν ακούγεται ο ήχος από το ταμπουρίνο, ο πρώτος πάει τελευταίος, κ.ο.κ.- Οι δύο ομάδες ενώνονται φτιάχνοντας μια σειρά, πιάνονται από τα χέρια και κινούνται στο χώρο, κάνοντας διάφορους σχηματισμούς.
------------------------	--

Β΄ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Στο χώρο απλώνονται τρία μεγάλα πανιά διαφορετικού χρώματος, το ένα ακριβώς δίπλα στο άλλο	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά να πάνε και να σταθούν πάνω στα πανιά χωρίς να χαλάσουν τη σειρά τους. Έτσι, χωρίζονται τα παιδιά σε 3 ομάδες: 1^η ομάδα: φυτά 2^η ομάδα: ζώα 3^η ομάδα: άνθρωποι
Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Κάθε ομάδα αυτοσχεδιάζει σχετικά με το πώς ζουν, τα φυτά, τα ζώα, οι άνθρωποι.• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι τα φυτά, τα ζώα και οι άνθρωποι έχουν μια αναγκαία σχέση μεταξύ τους. Το ένα είδος εξαρτάται από το άλλο. Ρωτάει τα παιδιά με ποιο τρόπο πιστεύουν ότι εξαρτώνται.- Τα παιδιά απαντούν.• Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά: ➤ Στο ζωικό βασίλειο υπάρχουν τα φυτοφάγα ζώα. Αυτά τρέφονται μόνο με φυτά. Υπάρχουν, όμως, και τα σαρκοφάγα ζώα που τρώνε το ένα το άλλο. Έτσι, σχηματίζονται οι «τροφικές αλυσίδες». Και ο

	<p>άνθρωπος εξαρτάται από αυτή την «τροφική αλυσίδα». Γιατί;»</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να ερμηνεύσουν τον όρο «τροφική αλυσίδα». - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα λέει την αρχή μιας τροφικής αλυσίδας και τα παιδιά συνεχίζουν: <i>«Ο λύκος τρώει το...»</i> <p>Ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν και να αναπαραστήσουν μια «τροφική αλυσίδα». Τους εξηγεί ότι μπορούν ν' αλλάζουν χώρο – πανιά - για να «βρουν την τροφή τους».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Κάθε ομάδα αναπαριστάνει αυτό που σκέφτηκε. • Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ποιο είδος ζώων πιστεύεται ότι θα έχει τα περισσότερα ζώα, τα σαρκοφάγα ή τα φυτοφάγα; Γιατί; ➤ Υπάρχουν κάποια ζώα που απαγορεύεται να τα κυνηγούν οι κυνηγοί και κάποια άλλα που επιτρέπεται να τα κυνηγούν μόνο μια ορισμένη εποχή. Γιατί; ➤ Ο άνθρωπος μετασχηματίζει την τροφή του και της δίνει άλλη μορφή από την αρχική. Για παράδειγμα, κάνει το σιτάρι αλεύρι και με αυτό φτιάχνει το ψωμί. Μπορείτε να σκεφτείτε τέτοια τρόφιμα; Από πού προέρχονται; ➤ Εκτός από τα τρόφιμα ο άνθρωπος χρησιμοποιεί και άλλα πράγματα που προέρχονται από τα ζώα και τα φυτά. Μπορείτε ν' αναφέρετε μερικά; - Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτημα. • Η δασκάλα λέει: <i>«Αν η «τροφική αλυσίδα» σπάσει και κάποια μέρα εξαφανιστούν από τη γη όλα τα φυτά, τι θα συμβεί;»</i>. - Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία δείχνοντας τις συνέπειες αυτού του γεγονότος.
--	--

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	Παρουσίαση των δρώμενων κάθε ομάδας.
--	--------------------------------------

ΜΑΘΗΜΑ 2^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ε.6. ΤΑ ΦΥΤΑ, ΤΑ ΖΩΑ, Ο
ΑΝΘΡΩΠΟΣ

ΘΕΜΑ: 2.Πώς ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον

ΣΤΟΧΟΙ:

- ❖ Να επισημάνουν τα παιδιά τις αρνητικές συνέπειες που έχει η καταστροφή και η μόλυνση του περιβάλλοντος για την οικολογική ισορροπία και τη ζωή του ανθρώπου.
- ❖ Να αναπτύξουν ενδιαφέρον και αγάπη για τη φύση και να δραστηριοποιούνται στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους για την προστασία της.

Οι μαθητές:

- ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
- ❖ Να αναπτύξουν ατομικούς και ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς.
- ❖ Να καλλιεργήσουν την ικανότητα λύσης προβλημάτων.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά κινούν το σώμα τους, σαν να τα παρασέρνει ο άνεμος.- Δίνουν στο σώμα τους το σχήμα πέτρας και κυλάνε στο έδαφος.- Κάνουν το σώμα τους κύματα της θάλασσας και βροχή που πέφτει.
---------	---

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Μουσική	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα λέει στα παιδιά: «Στη γη μας υπάρχουν κάποια στοιχεία της φύσης που είναι απαραίτητα για να ζουν τα ζωντανά πλάσματα που κατοικούν πάνω της, δηλαδή τα φυτά, τα ζώα, οι άνθρωποι. Μπορείτε να σκεφτείτε ποια στοιχεία της φύσης είναι αυτά;».- Τα παιδιά απαντούν. Συζήτηση για τα τέσσερα στοιχεία της φύσης. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες εξής: 1^η ομάδα: ο αέρας. 2^η ομάδα: το χώμα. 3^η ομάδα: το νερό.- Τα παιδιά της ομάδας «αέρας» αναπαριστούν με το σώμα τους και τη φωνή τους τον άνεμο.• Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι ξαφνικά στον αέρα εμφανίστηκε ένα μαύρο σύννεφο με μολυσμένο αέρα. Κρατώντας ένα μαύρο πανί κινείται ανάμεσα στα παιδιά. Ζητάει από τα παιδιά να υποθέσουν από πού προέρχεται ο μολυσμένος αέρας.- Τα παιδιά απαντούν.- Τα παιδιά που ανήκουν στις άλλες ομάδες αναπαριστούν με το σώμα τους την αντίδραση
---------	---

<p>Μουσική</p>	<p>των ζώων και των ανθρώπων, καθώς αναπνέουν τον μολυσμένο αέρα. Τι τους συμβαίνει; Πώς νιώθουν; Γιατί;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά της ομάδας «χώμα» αναπαριστάνουν με το σώμα τους ένα δάσος. Τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν τους ξυλοκόπους που κόβουν τα δέντρα για να φτιάξουν έπιπλα και χαρτί, τους ανθρώπους που ξεριζώνουν τα δέντρα για να χτίσουν σπίτια, που μετατρέπουν το δάσος σε σκουπιδότοπο, που βάζουν φωτιά και το καίνε. • Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Με όλους αυτούς τους τρόπους τα δάση γίνονται όλο και λιγότερα στη γη μας. Είναι κακό αυτό; Τι προσφέρει το δάσος στα ζώα και στον άνθρωπο; - Τα παιδιά απαντούν.
<p>Μουσική</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά της ομάδας «νερό», γίνονται ζώα της θάλασσας. • Η δασκάλα λέει ότι ξαφνικά τα νερά γίνονται αλλού θολά και αλλού μαύρα (ένα γκρι και ένα μαύρο πανί πέφτουν στο έδαφος). - Όλα τα παιδιά κάνουν υποθέσεις πώς μπορεί να έγινε θολό το νερό και μαύρο. Τι συμβαίνει στα ψάρια; • Η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι ο άνθρωπος δημιουργεί πρόβλημα μόλυνσης στη φύση και με άλλους τρόπους. Όταν καλλιεργεί τα χωράφια του, για να καταπολεμήσει τα ζιζάνια και να μην αρρωσταίνουν τα φυτά του, τα ραντίζει με φυτοφάρμακα που είναι δηλητήρια. Αυτά τα δηλητήρια, όμως, περνούν και στους άλλους ζωντανούς οργανισμούς, τα φυτά, τα ζώα, ώσπου καταλήγουν στον ίδιο. Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά να σκεφτούν πώς πιστεύουν ότι γίνεται αυτό. - Τα παιδιά απαντούν. • Η δασκάλα λέει στα παιδιά: <p><i>«Μια μέρα τα τρία από τα τέσσερα στοιχεία της φύσης συναντήθηκαν και άρχισαν να συζητάνε τι θα μπορούσαν να κάνουν, για να μη μολύνονται από τους ανθρώπους. Και ενώ προσπαθούσαν να βρουν λύσεις, ξαφνικά, πέφτει από τον ουρανό ένα κίτρινο μπαούλο. Τότε άκουσαν τον ήλιο να τους λέει ότι εκεί μέσα καθένας θα έβρισκε τις λύσεις για το πρόβλημά τους».</i></p> - Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία που να δείχνει τις λύσεις που βρήκαν. Η ομάδα «αέρας», πώς να μη μολύνεται ο αέρας, η ομάδα «χώμα», πώς να μη μολύνεται το χώμα και να καταστρέφονται τα δάση και η ομάδα «νερό» πώς να μη μολύνεται το νερό.

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	<p>Κάθε ομάδα παρουσιάζει σκηνικά την ιστορία που δημιούργησε και τις λύσεις που σκέφτηκε.</p>
--	--

ΜΑΘΗΜΑ 3^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
Η' ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ, Ο ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ Η
ΕΞΕΛΙΞΗ. ΜΕΡΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η. 1. ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο
ΧΡΟΝΟΣ
ΘΕΜΑΤΑ: 1. Πώς μετράμε το χρόνο. 2. Ο χρόνος κυλάει
αδιάκοπα

ΣΤΟΧΟΙ:

❖ Να εξοικειωθούν τα παιδιά με βασικές χρονικές έννοιες και να προσεγγίσουν την έννοια της χρονικής εξέλιξης.

Οι μαθητές:

❖ Να αναπτύξουν ατομικούς και ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς.

❖ Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και να δημιουργήσουν μια επεξεργασμένη ιδέα.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Ταμπουρίνο

- Η δασκάλα χτυπάει ένα ρυθμό με όγδοα στο ταμπουρίνο και τα παιδιά κάνουν επί τόπου πηδηματάκια ανάλογα.
- Το ίδιο, με τέταρτα.
- Το ίδιο, με ολόκληρα.
- Η δασκάλα καλεί τα παιδιά να υποθέσουν σε ποιο μέρος του χρόνου μοιάζει ο πρώτος ρυθμός με τα όγδοα. Με δευτερόλεπτα, λεπτά ή ώρες; Το ίδιο και για τους άλλους ρυθμούς.
- Τα παιδιά απαντούν.

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Στο χώρο απλώνεται ένα πανί ως διαχωριστικό

- Τα παιδιά χωρίζονται σε τριάδες. Ο ένας από την τριάδα πηδά σαν δευτερόλεπτο, ο άλλος σα λεπτό, και ο άλλος σαν ώρα.
- Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά αν γνωρίζουν:
 - Πόσα δευτερόλεπτα έχει ένα λεπτό.
 - Πόσα λεπτά έχει η μια ώρα;
 - Με ποιο όργανο μετράμε εμείς οι άνθρωποι το χρόνο;
 - Αν δεν υπήρχε το ρολόι, πώς θα μπορούσαμε να τον μετράμε;
- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση.
- Χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα στέκεται από την μια πλευρά του πανιού και η άλλη από την άλλη πλευρά.
- Η δασκάλα λέει:

«Ο χρόνος κυλάει συνεχώς. Τα δευτερόλεπτα, τα λεπτά, οι ώρες. Οι μέρες και οι νύχτες. Ο κόσμος τη μέρα είναι διαφορετικός από τη νύχτα.»

Μουσική

- Η δασκάλα ορίζει τη μια ομάδα ως «νύχτα» και την άλλη ως «μέρα».
- Η δασκάλα συνεχίζει:
«Οι άνθρωποι τη μέρα κάνουν διαφορετικά πράγματα και διαφορετικά πράγματα τη νύχτα».
- Τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα «μέρα» αναπαριστούν πράγματα που κάνουν οι άνθρωποι τη μέρα. Τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα «νύχτα» αναπαριστούν πράγματα που κάνουν οι άνθρωποι τη νύχτα.
- Ανάλογα παρουσιάζουν επαγγέλματα της μέρας και επαγγέλματα της νύχτας.
- Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά:
 - Όμως, πώς δημιουργείται το ημερονύκτιο;
 - Πότε αρχίζει η μέρα και πότε η νύχτα;
 - Πόσες ώρες έχει ένα ημερονύκτιο;
- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση.
- Τα παιδιά στη μια ομάδα γίνονται «ήλιοι» και στην άλλη «γη». Κάθε «γη» έχει απέναντί της έναν «ήλιο». Κάθε παιδί-γη γυρίζει και κάθε φορά που έρχεται πρόσωπο με πρόσωπο με τον «ήλιο» λέει τη λέξη «μέρα», όταν τον έχει στην πλάτη λέει τη λέξη «νύχτα».
- Η δασκάλα συνεχίζει ρωτώντας:
 - Έτσι, κυλούν τα ημερονύχτια και αλλάζουν οι μέρες. Η Δευτέρα, η Τρίτη, η Τετάρτη, η Πέμπτη, η Παρασκευή, το Σάββατο, η Κυριακή, ώσπου ξεκινά η επόμενη εβδομάδα ξανά και ξανά. Πόσες ημέρες έχει μια εβδομάδα;
 - Οι εβδομάδες περνούν, ώσπου συμπληρώνεται ένας μήνας. Ξέρετε πόσες εβδομάδες έχει ένας μήνας; Και πόσα ημερονύχτια;
 - Περνούν οι μήνες και συμπληρώνονται οι εποχές. Ξέρετε πόσους μήνες έχει κάθε εποχή;
 - Όταν κάνουν τον κύκλο τους οι εποχές συμπληρώνεται ένας χρόνος. Πόσες εποχές και πόσους μήνες έχει ένας χρόνος; Πόσες μέρες;
- Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση.
- Η δασκάλα λέει:
«Υπάρχει ένας μύθος που λέει ότι κάποτε η μέρα και η νύχτα ήταν μαζί. Όσπου κάτι συνέβη και χωρίστηκαν. Και από τότε η μέρα τρέχει να συναντήσει τη νύχτα και η νύχτα τρέχει να συναντήσει τη μέρα. Αν μπορούσε ποτέ να συμβεί αυτό, δηλαδή τελικά να συναντηθούν η μέρα και η νύχτα και να είχαμε μέρα και νύχτα μαζί, πώς θα ήταν ο κόσμος μας; Πώς θα ζούσαν οι άνθρωποι, τα ζώα, τα φυτά;».
- Κάθε ομάδα συνθέτει την ιστορία της και το περιβάλλον δράσης.
-

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Οι δύο ομάδες παρουσιάζουν σκηνικά την ιστορία τους.

ΜΑΘΗΜΑ 31^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΘΕΜΑ: 2. Ο χρόνος κυλάει αδιάκοπα

ΣΤΟΧΟΙ: Οι μαθητές:

- ❖ Να εισαχθούν στις έννοιες παρελθόν, παρόν, μέλλον.
 - ❖ Να ασκηθούν σε υπολογισμούς με χρονικές μονάδες.
- Οι μαθητές:
- ❖ Να αναπτύξουν ατομικούς και ομαδικούς ελεύθερους και κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς.
 - ❖ Να καλλιεργήσουν τη σωματική τους έκφραση.
 - ❖ Να καλλιεργήσουν την ικανότητα εύρεσης προβλημάτων και την ικανότητα λύσης προβλημάτων.

ΥΛΙΚΑ: κασετόφωνο, ταμπουρίνο, πανιά διαφόρων χρωμάτων.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α' ΦΑΣΗ: ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

Ταμπουρίνο	<ul style="list-style-type: none">- Τα παιδιά ξαπλώνουν στο έδαφος. Η δασκάλα λέει ότι είναι άνθρωποι που κοιμούνται. Με τον πρώτο ήχο του ταμπουρίνου αναπαριστάνουν τι έκαναν πριν. Με το δεύτερο ήχο ξαπλώνουν στο έδαφος και «κοιμούνται». Στον τρίτο ήχο, αναπαριστάνουν τι κάνουν μετά.- Τα παιδιά κινούνται στο χώρο με τον ήχο του ταμπουρίνου. Όταν σταματά αναπαριστάνουν έναν άνθρωπο μιας φωτογραφίας. Στον επόμενο ήχο αναπαριστάνουν τι έκανε αυτός ο άνθρωπος πριν τον αποτυπώσει ο φωτογραφικός φακός. Στον δεύτερο ήχο παίρνουν ξανά το ίδιο σχήμα που είχαν στη «φωτογραφία» και μένουν ακίνητοι. Στον τρίτο ήχο αναπαριστάνουν τι μπορεί να έκανε ο άνθρωπος μετά τη φωτογράφιση
------------	--

Β' ΦΑΣΗ: ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

	<ul style="list-style-type: none">• Η δασκάλα ενώνει τα χέρια και λέει ότι βρίσκεται πίσω από ένα «κλειστό παράθυρο». Εξηγεί στα παιδιά ότι το παράθυρο αυτό είναι μαγικό γιατί μέσα από αυτό μπορεί κάποιος να βλέπει εικόνες από τα παλιά χρόνια, τα σημερινά και τα μελλοντικά. Κάθε φορά που ανοίγει τα χέρια λέει τη φράση «το μαγικό παράθυρο ανοίγει και βλέπω...». Αυτά που λέει τα παιδιά θα τα αναπαριστάνουν. Ξεκινά λέγοντας ότι βλέπει:<ul style="list-style-type: none">- Δεινόσαυρους τεράστιους να περπατούν στα δάση.- Πρωτόγονους ανθρώπους που κυνηγούν με βέλη και ακόντια.- Ανθρώπους στην αρχαία Κνωσό που κουβαλούν τεράστιες πέτρες για να χτίσουν τα παλάτια του Μίνωα.- Ανθρώπους να ταξιδεύουν με τα κάρα και τα
--	--

άλογα.

- Ανθρώπους να παίρνουν νερό από το πηγάδι να γεμίζουν τη στάμνα και να πηγαίνουν στο σπίτι τους να πίνουν νερό.
- Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά:
 - Πότε συνέβαιναν όλα αυτά;
- Τα παιδιά απαντούν. Όποιο παιδί θέλει ανοίγει και κλείνει το δικό του «μαγικό παράθυρο» και λέει εικόνες που βλέπει από το παρελθόν.
- Η δασκάλα συνεχίζει με εικόνες από το παρόν. Από το «μαγικό παράθυρο» βλέπει:
 - Τουρίστες που στις μέρες μας επισκέπτονται και φωτογραφίζουν ό,τι απέμεινε από τα ανάκτορα του Μίνωα.
 - Αυτοκίνητα να τρέχουν στους δρόμους.
 - Ανθρώπους να πίνουν νερό από τη βρύση και να κάνουν ντουζ.
 - Αεροπλάνα να ταξιδεύουν με εκατοντάδες επιβάτες από τη μια χώρα στην άλλη.
 - Ανθρώπους να μιλάνε στο τηλέφωνο με άλλους που βρίσκονται μακριά.
 - Ανθρώπους να γράφουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- Η δασκάλα λέει στα παιδιά:
«Όλα αυτά συμβαίνουν στις μέρες μας. Στο παρόν. Μπορούμε να τα κάνουμε κάθε μέρα».
Καλεί όποιο παιδί θέλει να δει από το «μαγικό του παράθυρο» εικόνες από το παρόν.
Η δασκάλα συνεχίζει λέγοντας:
«Αυτά που ζωντανέψαμε ανήκουν είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν. Το τι θα συμβεί στο μέλλον, δηλαδή μετά από δεκαετίες, αιώνες, χιλιετίες, κανείς δεν μπορεί να το γνωρίζει».
Ρωτάει:
 - Γνωρίζεται πόσα χρόνια έχει μια δεκαετία;
 - Πόσα χρόνια έχει ένας αιώνας;
 - Πόσα χρόνια έχει μια χιλιετία;
 - Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση.
- Η δασκάλα συνεχίζει:
«Άραγε πώς θα είναι ο κόσμος μας μετά από έναν αιώνα, ή μια χιλιετία. Δεν μπορούμε να ξέρουμε, ίσως, όμως, να μπορούμε να φανταστούμε. Πώς θα ζουν οι άνθρωποι. Τι θα έχουν ανακαλύψει;».
 - Όποιο παιδί θέλει ανοίγει το «μαγικό του παράθυρο» και βλέπει εικόνες του μέλλοντος. Τα υπόλοιπα παιδιά τις ζωντανεύουν.
 - Τα παιδιά αναπαριστούν κάτι που έκαναν τα ίδια στο παρελθόν και κάτι που φαντάζονται ότι θα κάνουν στο μέλλον.
- Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά:
 - Ήσασταν ίδιοι στο παρελθόν; Οι γονείς σας ήταν ίδιοι; Ο παππούς και η γιαγιά σας ήταν ίδιοι;
 - Οι γονείς σας ή εσείς έχετε μεγαλύτερο παρελθόν; Γιατί;
 - Θα είμαστε ίδιοι στο μέλλον; Τι θα αλλάξει σε εμάς με το πέρασμα των χρόνων;
 - Εκτός από εμάς τι άλλο μπορεί ν' αλλάζει με τα

	<p>χρόνια; Υπάρχει κάτι που δεν αλλάζει με τα χρόνια;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Φέτος ποια χρονιά έχουμε; ➤ Πότε αρχίσαμε εμείς οι άνθρωποι να μετράμε τα χρόνια που περνούν και τα χρόνια που έρχονται; ➤ Σήμερα έχουν περάσει 2006 χρόνια από τη γέννηση του Χριστού. Πόσους αιώνες μας κάνουν; Πόσες χιλιετίες; ➤ Τι σημαίνει όταν λέμε 500 μ.Χ.; - Τα παιδιά απαντούν σε κάθε ερώτηση. • Η δασκάλα ξεδιπλώνει ένα πανί κατά μήκος της αίθουσας λέγοντας: <p><i>«Ο χρόνος κυλάει ασταμάτητα. Κάθε στιγμή το παρόν γίνεται παρελθόν και ξεδιπλώνεται πάντα εμπρός το μέλλον. Όλα αλλάζουν με τα χρόνια. Ο άνθρωπος στο πέρασμα των χρόνων, πάντα αντιμετώπιζε διάφορες δυσκολίες. Αυτό τον έκανε να σκέφτεται και να βρίσκει λύσεις για να μπορεί να επιβιώσει και να ζει καλύτερα».</i></p> <p>Ζητάει από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες και να καθίσουν από τη μια και την άλλη πλευρά του πανιού. Λέει στα παιδιά να εντοπίσουν ένα πρόβλημα που μπορεί να υπάρχει στο παρόν και να δείξουν, πώς οι άνθρωποι θα μπορούσαν να το αντιμετωπίσουν στο μέλλον.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Κάθε ομάδα δημιουργεί τη δική της ιστορία και το περιβάλλον δράσης. -
--	---

Γ' ΦΑΣΗ: ΣΚΗΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	Οι ομάδες παρουσιάζουν σκηνικά τις δράσεις τους.
--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

14/6/2006

- ❖ Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Η δασκάλα εξηγεί στα παιδιά ότι η χρονιά τελείωσε, όπως και το θεατρικό παιχνίδι, που παίζαμε όλοι μαζί στο μάθημα. Τους εξηγεί, ότι θα ήθελε να συζητήσουν για την εμπειρία αυτή. Πληροφορεί τα παιδιά, ότι θα μαγνητοφωνεί αυτά που λένε.
- ❖ Μουσική. Η δασκάλα τους λέει να κλείσουν για λίγο τα μάτια και να θυμηθούν εικόνες από τις στιγμές που ζήσανε κάνοντας θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια, η μουσική κλείνει.

Δασκάλα	Πώς νιώσατε σ' όλη αυτή την εμπειρία;
Μαθητής	Περάσαμε καλά και μου άρεσε πολύ αυτό που έγινε.
Δασκάλα	Κάτι που να σου άρεσε περισσότερο;
Μαθητής	Με το Μίνωα και τους, πώς το λένε. Α! Τους Μυκηναίους.
Μαθητής	Με το Μίνωα και τους Μυκηναίους.
Δασκάλα	Νομίζεις ότι σε βοήθησε καθόλου να θυμάσαι όλα αυτά που έγραφαν τα βιβλία;
Μαθητής	Ναι. Όταν παίζαμε.
Δασκάλα	Όταν τα διάβαζες;
Μαθητής	Ναι.
Δασκάλα	Και όταν κάναμε όλα αυτά τα δρώμενα σκεφτόσουνα κάποιες ιδέες και μετά τις πραγματοποιούσες; Πώς δουλεύατε στις ομάδες;
Μαθητής	Φτιάχναμε την ιστορία.
Δασκάλα	Πώς τη φτιάχνατε;
Μαθητής	Έλεγε ο καθένας την ιδέα του και μετά εμείς την αλλάζαμε... λέγαμε και προσθέταμε και κάτι άλλο.
Δασκάλα	Ωραία. <i>Κάποιο παιδί κλαίει σιωπηλά.</i>
Μαθητής	Γιατί κλαίει κυρία;
Δασκάλα	Γιατί κλαις;
Μαθητής	Συγκινείσαι;
Δασκάλα	Έχεις συγκινηθεί;
Μαθητής	.....

Δασκάλα	Είναι πολύ σπουδαίο αυτό. Είναι σπουδαίο παιδιά. Δεν πειράζει. Είναι πολύ σπουδαίο παιδιά να μπορούμε να συγκινούμαστε. Να μπορούμε να νιώθουμε δηλαδή. Θέλεις να μας πεις γιατί;
Μαθητής	.....
Δασκάλα	Θέλεις να το μοιραστείς με την ομάδα; Είναι ωραίο να μοιραζόμαστε τα συναισθήματά μας με την ομάδα.
Μαθητής	Ναι.
Μαθητής	.....
Δασκάλα	Θα μας πει όταν θέλει. Θέλει κάποιος άλλος να μιλήσει; Για όλα αυτά που ζήσαμε, που κάναμε το μάθημα έτσι με αυτόν τον τρόπο; Σας άρεσε να κάνουμε το μάθημα έτσι όπως το κάναμε ή θα θέλατε, θα προτιμούσατε να το κάνουμε κανονικά, με το βιβλίο, τις ερωτήσεις.
Μαθητής	Έτσι, όπως το κάναμε.
Δασκάλα	Πώς, δηλαδή;
Μαθητής	Έτσι, που παίζαμε θέατρο, που κάναμε την Ιστορία, μινωικό, μυκηναϊκό πολιτισμό, ήταν ωραία.
Δασκάλα	Και το πιο ωραίο που έχεις θυμηθεί από όλα, που σου άρεσε περισσότερο ποιο ήταν;
Μαθητής	Η Ιστορία. Όλα όσα κάναμε στην Ιστορία. Ο μινωικός και ο μυκηναϊκός πολιτισμός.
Δασκάλα	Υπήρξε κάτι που δε σου άρεσε;
Μαθητής	Όχι.
Δασκάλα	Όλα σου αρέσανε;
Μαθητής	Ναι.
Δασκάλα	Και σένα; Υπήρξε κάτι που δεν σας άρεσε;
Μαθητής	Όχι.
Δασκάλα	Έλα, (σηκώνουν όλοι το χέρι). Όλοι θα πείτε, όλοι.
Μαθήτρια	Θα μου κάνετε ερωτήσεις.
Δασκάλα	Τι ερωτήσεις θέλεις να σου κάνω; Πώς ένιωθες κάθε φορά που κατεβαίναμε, εδώ στο εργαστήριο ή στην τάξη που ήμασταν και ετοιμαζόμασταν να παίξουμε το μάθημα; Πώς ένιωθες εκείνη τη στιγμή;
Μαθήτρια	Καλά.
Δασκάλα	Καλά;
Μαθήτρια	Αρκετά καλά.
Δασκάλα	Αρκετά καλά. Και όταν διαβάζετε στο θρανίο, στο μάθημα πώς νιώθεις;

Μαθήτρια	Ποιο μάθημα;
Δασκάλα	Το μάθημα. Οποιοδήποτε μάθημα, Μαθηματικά, τη Μελέτη πάλι, την Ιστορία.
Μαθήτρια	Ακόμη πιο καλά.
Δασκάλα	Σε βοήθησε να θυμάσαι καθόλου;
Μαθήτρια	Ναι.
Δασκάλα	Όταν διάβαζες στο σπίτι την Ιστορία που σας έβαζε η κυρία μετά το μάθημα, σε βοήθησε καθόλου το ότι είχαμε παίξει εδώ;
Μαθήτρια	Ναι.
Δασκάλα	Πώς σε βοήθησε;
Μαθήτρια	Να τα ξεκαθαρίζω.
Δασκάλα	Να τα ξεκαθαρίζεις.
Μαθήτρια	Και να τα θυμάμαι.
Δασκάλα	Και να τα θυμάσαι. Κάτι άλλο που θυμάσαι από όλα όσα ζήσαμε;
Μαθήτρια	Όλα.
Δασκάλα	Όλα;
Μαθήτρια	Ναι. Και μου άρεσε και κάτι άλλο.
Δασκάλα	Τι;
Μαθήτρια	Το εμπόριο που κάναμε.
Δασκάλα	Το εμπόριο, ε; Που είχαμε γίνει έμποροι. Που πουλούσαμε, ε; Που πουλούσαμε τι;
Μαθητής	Ελεφαντόδοντο, λάδι, χαλκό, χρυσάφι.
Μαθητής	Που.. έχω το καλύτερο λάδι. Όμως, δεν ήταν το καλύτερο λάδι.
Μαθητής	Οι άλλοι μας προσέφεραν χρυσό.
Μαθητής	Κοσμήματα και όλα αυτά.
Μαθητής	Σφραγίδες.
Δασκάλα	Σφραγίδες, νομίζω ήταν κάποιος.. έφτιαχνες σφραγίδες, ε;
Μαθητής	Κι εγώ.
Δασκάλα	Κι εσύ; Έλα πες μας εσύ.
Μαθητής	Εμένα μου άρεσε στη Μελέτη, όταν κάναμε τα φυτά και τα ζώα.
Δασκάλα	Εσένα σε βοηθούσε καθόλου, μετά στο σπίτι, όταν διάβαζες, ή ας πούμε δε σε βοήθησε καθόλου το παιχνίδι εδώ, να θυμάσαι κάποια πράγματα;
Μαθητής	.....
Δασκάλα	Όταν πήγαινες στο σπίτι και διάβαζες το μάθημα που είχαμε παίξει εμείς εδώ, σε βοηθούσε καθόλου αυτό να θυμάσαι τι είχαμε κάνει;
Μαθητής	Με βοηθούσε.

Δασκάλα	Πώς σε βοηθούσε, δηλαδή; Εξήγησε μας. Τα θυμόσουνα πιο πολύ; Τα είχες μετά στο μυαλό σου αυτά που παίζαμε εδώ; Τα θυμόσουνα μετά; Τα έφερνες στο μυαλό σου;
Μαθητής	Ναι.
Δασκάλα	Δηλαδή, για πες μας ένα παράδειγμα. Ας πούμε όταν κάναμε τα ερπετά.
Μαθητής	Το πρώτο μάθημα θυμάμαι. Τη σπηλιά του χρόνου.
Μαθητής	Το τρίτο μάθημα ήταν τα ερπετά.
Δασκάλα	Όταν κάναμε ας πούμε τα ερπετά και πήγες στο σπίτι και διάβασες μετά, θυμήθηκες καθόλου τι είχαμε παίξει εδώ; Σε βοήθησε αυτό;
Μαθητής	Ναι.
Μαθητής	Εγώ κυρία τα θυμόμουνα.
Μαθητής	Σε βοήθησε λίγο;
Μαθητής	Εγώ το θυμόμουνα.
Δασκάλα	Εσύ;
Μαθητής	Θυμόμουνα το... στο σπίτι, το θυμόμουνα, το διάβαζα για να το ξέρω καλύτερα.
Δασκάλα	Σε βοηθούσε να το ξέρεις καλύτερα;
Μαθητής	Ναι.
Δασκάλα	Και πριν, όμως, όταν το λέγατε στην τάξη με την κυρία, πάλι όταν πηγαίνατε στο σπίτι και διαβάζατε, πριν έρθω εγώ και αρχίσουν τα παιχνίδια και πριν όταν με την κυρία τα λέγατε στο σχολείο και τα διαβάζατε μετά, δε σας βοηθούσε να θυμάστε καλύτερα στο σπίτι;
Μαθητής	Μας βοηθούσε ακόμη πιο πολύ.
Δασκάλα	Σας βοηθούσε ακόμη πιο πολύ. Ποιο;
Μαθητής	Όταν τα λέγαμε μαζί με την κυρία και...
Δασκάλα	Άρα όταν τα λέγατε και...
Μαθητής	Αναλυτικά.
Δασκάλα	Σας τα εξηγούσε αναλυτικά. Άρα σε βοηθούσε πιο πολύ όταν δεν παίζαμε.
Μαθητής	Όχι, πιο πολύ ήταν εδώ, απλώς ήταν...κι αυτό με βοηθούσε, όμως δεν...
Δασκάλα	Και τα δύο σε βοηθούσανε;
Μαθητής	Ναι.
Δασκάλα	Και το ένα και το άλλο. Και πριν κάνουμε εμείς παιχνίδι – μάθημα και όταν κάνατε μάθημα με την κυρία.

Μαθητής	Ναι.
Δασκάλα	Δηλαδή, αν θα μπορούσες να διαλέξεις, ποιο τρόπο θα διάλεγες;
Μαθητής	Και τα δύο. <i>Γέλια.</i>
Μαθητής	Δύο σε ένα.
Μαθητής	Και παίζαμε και μαθαίναμε.
Δασκάλα	Ήλα Δ..
Μαθήτρια	Εμένα μου άρεσε και η Μελέτη και η Ιστορία. Η Μελέτη μου άρεσε πιο πολύ, ας πούμε όταν βγήκαμε έξω και παίξαμε τον ήλιο και το φεγγάρι.
Μαθητής	Όχι, το φεγγάρι, τον ήλιο και τη γη.
Δασκάλα	Ναι.
Μαθήτρια	Ήταν Τετάρτη.
Δασκάλα	Θυμάσαι και τη μέρα;
Μαθήτρια	Ναι. Γιατί αύριο θα ήτανε η εκδρομή.
Δασκάλα	Α, γι' αυτό είχατε βάλει σημάδι.
Δασκάλα	Ε.., εσύ έχεις κάτι να πεις.
Μαθήτρια	Ναι. Μου αρέσανε και τα δύο, αλλά πιο πολύ μια σταγονίτσα η Ιστορία.
Δασκάλα	Μια σταγονίτσα πιο πολύ σ' άρεσε η Ιστορία;
Μαθήτρια	Ναι. Θυμάμαι.
Μαθητής	Κυρία, να πώ;
Δασκάλα	Έλα, πες μας.
Μαθητής	Εμένα δε μου άρεσε όταν κάναμε παράσταση και κάποιος έκανε λάθος. Δηλαδή το είχαμε πει...
Μαθητής	Ναι.
Μαθητής	Και όταν το κάναμε το έκανε λάθος.
Μαθητής	Ότι του κατέβαζε το μυαλό του.
Μαθητής	Ναι, κυρία.
Δασκάλα	Ένας, ένας για να ακουγόμαστε.
Μαθητής	Και όταν κυρία κάναμε, ήμασταν με τις χελώνες η Ε... λέει ότι δεν μπορώ να τη σταματήσω, ενώ αυτό δεν το είχαμε...
Μαθήτρια	Δεν το είχαμε πει. Όχι. Δεν το άκουσα. Κυρία, την άλλη φορά....
Μαθητής	Ωραία. Είχαμε πει ότι θα τη σταματούσα, ενώ αυτή, όταν έκανε τα κύματα, είπε ότι δεν μπορείς να με σταματήσεις και τέτοια.
Δασκάλα	Και πώς το λύσατε το πρόβλημα, πάνω στη σκηνή, εκείνη την ώρα;
Μαθήτρια	Πήρε τα χελωνάκια αυτός και...

Δασκάλα	Βρήκατε λύση, δηλαδή, εκείνη τη στιγμή;
Μαθητής	Ναι. Εγώ της το είπα.
Δασκάλα	Ξέρετε πώς το λένε, όταν βρίσκουμε λύση εκείνη τη στιγμή, πάνω στη σκηνή, όταν κάτι δεν πάει, όπως το είχαμε...
Μαθητής	Κυρία, αυτοσχεδιάζουμε.
Δασκάλα	Αυτοσχεδιάζουμε, όπως είπε και ο Ρ.... Αυτό σημαίνει αυτοσχεδιασμός. Αυτοσχεδιάζατε, δηλαδή, πολλές φορές.
Μαθήτρια	Αφού δεν το κατάλαβα καλά. Το λέγανε...
Δασκάλα	Κάποιος άλλος θέλει να πει κάτι; Για το πώς ένιωθε, αν τον βοηθούσε στα μαθήματα του.
Μαθητής	Κυρία, να πω τι δε μου άρεσε;
Δασκάλα	Περίμενε. Πες μας εσύ.
Μαθητής	Εμένα μου άρεσε πολύ. Ένιωθα και πολύ ωραία.
Μαθητής	Να πω τι δε μου άρεσε;
Δασκάλα	Τι δε σου άρεσε;
Μαθητής	..... (μιλά σιγά).
Δασκάλα	Λίγο πιο δυνατά μόνο.
Μαθητής	Όταν ήτανε να...όταν είχαμε τη μηχανή του χρόνου σε ένα θέατρο και η Αρετή και ήταν και κάποιος άλλος...ήταν μόνο βασιλιάς και πριγκίπας και μπήκανε μετά όλοι, τέσσερις πέντε φορές στη μηχανή του χρόνου.
Δασκάλα	Το λύσατε αυτό το πρόβλημα πάνω στη σκηνή;
Μαθητής	Όχι. Το κάνανε όλοι.
Δασκάλα	Το κάνατε όλοι; Εντάξει δεν πειράζει. Ορίστε Δήμητρα.
Μαθήτρια	Εμένα δε μου άρεσε, ήταν... η Δεν άκουγε, μας έλεγε άλλα αντί άλλων.
Μαθητής	Ναι, κυρία. Μας έλεγε άλλα και μετά έκανε ας πούμε την πριγκίπισσα και δεν ήταν στο θέατρο αυτή η πριγκίπισσα.
Δασκάλα	Ενώ λέγατε, δηλαδή, στην ομάδα ότι θα παίξει άλλο ρόλο, έπαιζε άλλο ρόλο στη σκηνή.
Μαθητής	Και συμφωνούσε κιόλας, πολύ συμφωνούσε.
Μαθητής	Θυμάστε τότε που μας λέγατε ότι δεν υπάρχει τίποτα, ούτε ζώα, ούτε φυτά; Η ... είχε πει να κάνει το ελάφι.
Μαθητής	Ναι.
Δασκάλα	Οπότε, να σας κάνω τώρα εγώ μια ερώτηση, ως προς τη συνεργασία σας. Πώς συνεργαστήκατε μεταξύ σας. Οι ομάδες. Δηλαδή, θυμάστε που χωριζόμασταν κάθε φορά σε ομάδες;
Μαθητές	Ναι.

Δασκάλα	Λοιπόν, θα μου πείτε αν η συνεργασία σας ήταν καλή ή αν δεν ήταν καλή τι προβλήματα αντιμετωπίσατε και πώς τα λύνατε.
Μαθητής	Κυρία.
Δασκάλα	Πες μας.
Μαθητής	Μια φορά που παίξαμε ένα θεατρικό επάνω στην τάξη μας, δηλαδή καλά συνεργαστήκαμε, αλλά μόνο μετά ο, αντί να έκανε ό,τι είχαμε πει ότι θα έκανε... αυτός έκανε το σκύλο.
Μαθητές	Ναι, ναι, κυρία.
Δασκάλα	Μισό λεπτό να ακούσω. Πώς το λύσατε;
Μαθητής	Δεν μπορούσαμε να το λύσουμε. Και για παράδειγμα είχε πάει δίπλα στον, του είχε πει κάτι και αυτός λέει όχι. Και μετά έβγαινε έξω και πολεμούσε και αυτός ο σκύλος. Σκύλος...
Δασκάλα	Πολεμούσε σα σκύλος, δηλαδή.
Μαθητές	Ναι, κυρία.
Μαθητής	Αλλά δεν πολεμάνε οι σκύλοι. Ο σκύλος να πολεμάει;
Δασκάλα	Υπήρξαν κάποια παιδιά που δε θέλανε να παίξουνε; Γιατί;
Μαθητής	Ναι. Ο Γιατί δεν τους αφήνανε να παίξουνε τους ρόλους που θέλανε.
Μαθητές	Ναι, ναι.
Δασκάλα	Αντιμετωπίσατε αυτό το πρόβλημα;
Μαθητής	Η
Δασκάλα	Μαρία, εσύ;
Μαθητής	Ναι, ήθελε να κάνει το ελάφι και... Μας είχατε πει ότι...
Μαθητής	Κυρία, δεν υπήρχε τίποτα και αυτή λέει ότι κάνει το ελαφάκι.
Μαθητής	Και την άλλη φορά κυρία στο νερό. Ήθελε να κάνει πάλι τη βροχούλα. Και τότε όταν...
Δασκάλα	...., τότε έπαιξες;
Μαθήτρια	.....(γνέφει καταφατικά)
Δασκάλα	Έπαιξες. Κάποια παιδιά μου είχαν παραπονεθεί, όταν ήσασταν ομάδες, ότι δεν τους αφήνατε να πουν την ιδέα τους.
Μαθητής	Εγώ.
Δασκάλα	Αυτό πώς το αντιμετωπίσατε τελικά.
Μαθήτρια	Όταν δε μας αφήνανε καμιά φορά, λέγαμε ένα κομματάκι ο καθένας και μετά προσπαθούσαμε να τη.... την ιστορία.
Δασκάλα	Έλα, Δ....
Μαθήτρια	.... να πούμε όλοι μια ιστορία και μετά να τις ενώσουμε να την κάνουμε μια.
Δασκάλα	Εσύ βρήκες άλλο τρόπο λοιπόν, να πείτε όλοι τις ιστορίες και

	μετά να τις ενώσετε.
Μαθητής	Μια φορά που είχαμε παίξει με το νερό και τα ψάρια, η ήθελε να κάνει τη γοργόνα και της είπαμε να μην την κάνει και ήθελε πάλι να την κάνει τη γοργόνα.
Δασκάλα	Και πώς το λύσατε το πρόβλημα.
Μαθητής	Δεν την έκανε.
Δασκάλα	Τελικά η αποφάσισε να μην την κάνει;
Μαθητής	Εμείς δεν...
Δασκάλα	Εσείς δεν την αφήσατε να την κάνει; Δεν μπορούσατε να συνθέσετε, λοιπόν και στην ιστορία σας να μπει μια γοργόνα;
Μαθητής	Αφού γοργόνα δεν υπάρχει.
Μαθητής	Αφού το φανταζόμαστε.
Δασκάλα	Αφού το φανταζόμαστε λέει η 'Ελα...να μιλήσει. Πες μας.
Μαθητής	Είπε η ότι θα κάνει το....και μετά άλλαξε γνώμη και λέει, όχι, εγώ θα κάνω τη γοργόνα.
Δασκάλα	Κι αυτό ήταν ένα πρόβλημα; Το να αλλάζουνε γνώμη κάποια παιδιά ας πούμε, που να θέλουν να είναι μια το ένα μια το άλλο, το θεωρούσατε πρόβλημα;
Μαθητές	Ναι.
Δασκάλα	Γιατί το θεωρήσατε πρόβλημα;
Μαθητής	Γιατί είχαμε φτιάξει την ιστορία μας και....μας την άλλαζε.
Δασκάλα	Είχατε φτιάξει την ιστορία και έβαζε ένα καινούριο στοιχείο μέσα.
Μαθητής	Κακό είναι αυτό;
Δασκάλα	Κακό είναι αυτό; Ρωτάει.
Μαθητής	Τι κακό είναι αυτό;
Μαθητές	..... (φωνές)
Δασκάλα	Υπήρχαν παιδιά, δηλαδή, που ήθελαν συνέχεια να αλλάζουν ρόλους;
Μαθητές	Ναι, κυρία.
Δασκάλα	Και δεν μπορούσαν να σταθεροποιηθούν σε έναν ρόλο; Κι αυτό πώς το λύσατε. Γιατί εγώ σας έβλεπα πάνω στη σκηνή και παίζατε πάρα πολύ ωραία, χωρίς να καταλαβαίνει κανείς ότι είχατε κάποιο πρόβλημα.
Μαθητής	Το βρίσκαμε εκείνη τη στιγμή. Όταν το άλλαζε προσπαθήσαμε στη σκηνή να βρούμε κάτι για να κάνει κι αυτός. Αλλά....
Δασκάλα	Αυτοσχεδιάζατε εκείνη την ώρα, δηλαδή.
Μαθητής	Δε γινότανε...
Δασκάλα	Ωραία. Έλα Δ....

Μαθήτρια	Η
Δασκάλα	Δε θα λέμε μόνο για τη, γιατί όλοι, οι περισσότεροι το κάνετε αυτό, απ' ό,τι κατάλαβα. Λοιπόν, ωραία. Δε ρωτάω ονόματα, εγώ σας λέω πώς αντιμετωπίζατε αυτό το πρόβλημα που προέκυψε;
Μαθητής	Του λέγαμε να μην το κάνει αυτό.
Δασκάλα	Τους λέγατε απλά να μην το κάνουνε αυτό.
Μαθητής	Δε θέλαμε να το κάνουνε αυτό. Κι αυτοί μας λέγανε, όχι θα το κάνουμε, θα το κάνουμε, θα το κάνουμε.
Δασκάλα	Επάνω στη σκηνή, τελικά; Όπως είπε η, τι κάνατε;
Μαθητής	Αυτοσχεδιάζαμε.
Δασκάλα	Αυτοσχεδιάζατε. Να ρωτήσω κάτι άλλο. Υπήρχαν παιδιά, μερικές φορές, που δεν θέλατε να είστε στην ίδια ομάδα;
Μαθητές	Ναι....
Δασκάλα	Κι αν δε θέλατε να είστε στην ίδια ομάδα για ποιο λόγο; Ή δε σας ένοιαζε καθόλου και όποιος κι αν ήταν στην ομάδα, γιατί χωριζόσασταν τυχαία, θυμάστε; Ανάλογα τις επιλογές που είχε ο καθένας, ως προς το ρόλο του. Άμα ήθελες να είσαι κάποιος να είσαι έμπορος πήγαινε στο πανί που ήταν οι έμποροι. Άμα ήθελε να είναι βασιλιάς, πήγαινε στο πανί... Δηλαδή, χωριζόσασταν τυχαία. Υπήρχε, υπήρχαν κάποιοι που δε θέλανε να βρίσκονται στην ίδια ομάδα με κάποιον άλλον; Και πώς το αντιμετωπίζατε αυτό;
Μαθητής	Εμένα, δεν ήθελε στην ομάδα μου, δεν ήθελε να ήτανε κανένας. Ας πούμε ο..
Δασκάλα	Όχι, όχι δε θέλω να μου πεις ονόματα, αλλά θα μου πεις πώς το αντιμετωπίσες εσύ αυτό.
Μαθήτρια	Ε...δεν ξέρω.
Δασκάλα	Δε θυμάσαι; Αισθανόσουνα, δηλαδή, ότι κανείς δεν ήθελε να είναι μαζί σου;
Μαθήτρια	Ναι.
Δασκάλα	Το αισθάνθηκε κανείς άλλος αυτό;
Μαθητές	.....(σιωπή).
Δασκάλα	Εσείς, τι έχετε να πείτε στη που αισθάνεται έτσι, ότι δεν ήθελε να είναι κανείς μαζί της;
Μαθητής	Γιατί κυρία της λέγαμε κάτι και αυτή δε μας το έκανε.
Μαθητής	Αν η δεν κάνει αυτό που της λέμε και θέλει πάνω στη σκηνή να αλλάξει ρόλο και παράδειγμα αν την κάνουμε ελάφι να γίνει

	μετά ψάρι και ύστερα πεταλούδα....
Δασκάλα	Να ρωτήσω, όμως, κάτι; Η δεν έλεγε τη δική της γνώμη στην ομάδα και το τι θέλει να κάνει;
Μαθητές	....(φωνές).
Δασκάλα	Μισό λεπτό., πες.
Μαθήτρια	Δε με άφηναν εμένα να λέω τη γνώμη μου, γιατί λένε πως είναι βλακεία.
Μαθητής	Κυρία, δεν είναι αλήθεια, της έλεγα να πει τη γνώμη της και λέει δε θέλω, δε θέλω.
Μαθητές	Ναι, κυρία, ναι κυρία...
Δασκάλα	..... αρνιόσουν να τους πεις τι θέλεις να παίξεις;
Μαθητές	Ναι, κυρία...
Δασκάλα	Μισό λεπτό. Εντάξει. Μισό λεπτό.
Μαθήτρια	Εγώ της έλεγα της ..., γιατί να λες μόνο εσύ τις ιδέες και λέει εγώ έχω πιο καλές ιδέες.
Μαθήτρια	Όχι, αυτό δεν το είπα εγώ.
Μαθητής	Όχι, κυρία, τα παραλέει.
Μαθήτρια	Πες μας μια ιδέα να δούμε κι ύστερα εσύ λες για χρυσόψαρο...
Δασκάλα	Μισό λεπτό. Μερικές φορές, τελικά βρήκατε, μπορέσατε, εσύ ένιωσες προς το τέλος ότι ακουγότανε και η δική σου γνώμη και έπαιζες αυτό που είχες εσύ επιλέξει; Το ένιωσες καθόλου μέχρι το τελευταίο μάθημα;
Μαθήτρια	....(γνέφει αρνητικά).
Δασκάλα	Όχι, λέει η
Μαθητής	Μα δεν ήθελε να πει κυρία. Λέει ψέματα. Της το λέγαμε να πει.
Μαθητής	Δεν ήθελε, κυρία.
Μαθητής	Την αφήναμε εμείς να πει, άμα της λέγαμε να πει και πρώτη και δεύτερη, αλλά αυτή δεν το έλεγε.
Μαθητές	.....(φωνές).
Δασκάλα	Εντάξει, μισό λεπτό παιδιά. Πολλές φορές είχαμε πει ότι οι ιδέες δεν μας έρχονται αμέσως. Μπορεί να χρειαστεί λίγος χρόνος να μας έρθει μια ιδέα.
Μαθητής	.....της λέγαμε μίλα.
Δασκάλα	Μπορεί, λοιπόν, η, την ώρα που παίζατε το δρώμενό σας, εκείνη την ώρα να της ερχόταν μια ιδέα. Θα μπορούσε να κάνει αυτό που λέει η
Μαθητές	Εκείνη τη στιγμή τι κάνουμε όταν μας έρχεται ξαφνικά πάνω στη σκηνή μια ιδέα;
Μαθητές	Αυτοσχεδιάζουμε.

Δασκάλα	Αυτοσχεδιάζουμε. Αυτό είναι κακό;
Μαθητές	Όχι.
Δασκάλα	Όχι, βέβαια.
Μαθητής	Μα, κυρία, μας λέει να πει. Και της λέμε ναι.
Μαθητής	Εμείς σε αφήναμε, αλλά εσύ δεν ήθελες να πεις.
Δασκάλα	Στοπ. Έλα πες μας κάτι άλλο τώρα.
Μαθητής	Το λέει, επειδή, ό, τι ήθελε το έκανε στη σκηνή και το λέει επίτηδες, επειδή της είπαμε κι εμείς πως θα κάνει λάθος, πως κάτι άλλα, άλλα θα...
Μαθητής	Ναι, κυρία, είχαμε πει η να κάνει το χρυσόψαρο και το 'κανε. Θέλει η και μετά θέλανε όλοι να κάνουνε το ίδιο.
Δασκάλα	Όταν θέλατε κάποιους ρόλους να τους παίξετε πολλοί, πώς το αντιμετωπίζατε αυτό;
Μαθητής	Κυρία, .....να κάνει ο ένας να κάνει ο άλλος, αλλά μετά....παράδειγμα είμαι ένα χρυσόψαρο και μετά θέλει ο ψαράς να γίνει χρυσόψαρο, μετά δε βρίσκουμε ψαρά, θέλει το πουλί αυτό να κάνει την πεταλούδα, δε βρίσκουμε ψαρά, ε...και χαλάμε το έργο.
Δασκάλα	Και χαλούσε το έργο. Τελικά, πάνω στη σκηνή τι κάνατε; Εγώ σας έβλεπα και παίζατε. Τι κάνατε;
Μαθητής	Προσπαθούσαμε να αυτοσχεδιάζουμε, αλλά έβγαινε βλακεία.
Μαθητής	Κυρία, πιο ωραίο ήταν όταν το κάναμε....
Δασκάλα	Θέλατε να είναι ένα ολοκληρωμένο σενάριο.
Μαθητές	Ναι, ναι.
Μαθητής	Όταν ανεβαίναμε πάνω στη σκηνή, όλοι το κάναμε, μιλούσαμε ο ένας στον άλλον.
Μαθητής	Ναι, για να...
Μαθητής	Επειδή...
Δασκάλα	Συνεννοούσασταν, δηλαδή στα κρυφά; Έτσι;
Μαθητής	Κυρία, όλοι το βλέπατε, κι εγώ το έβλεπα σε όλους μας.
Μαθητές	Κυρία...
Δασκάλα	Όχι για συγκεκριμένο άτομο, θα πεις γενικά ένα, κάτι δύσκολο, μια δυσκολία που είχες. Είχατε κάποια δυσκολία παιδιά;
Μαθητής	Κυρία, μια μέρα που παίζαμε θέατρο, που ήμουνα με το Γιάννη και κάναμε τους ηθοποιούς και καθόταν τα κορίτσια και κάνανε πως βλέπουνε τηλεόραση, η λέει, μα αυτό το είχαμε πει, να πάει να κάνει πως βάφει την καρότσα κι εμείς να εξαφανιστούμε και θα είμαστε μέσα στην τηλεόραση. Όμως, η ερχόταν και

	μας μιλούσε.
Μαθήτρια	Δεν ήσασταν στην τηλεόραση. Θέατρο.
Μαθητής	Στη τηλεόραση.
Μαθήτρια	Θέατρο ήτανε.
Μαθητής	Δεν ήταν θέατρο. Είχαμε πει ότι θα ήμασταν τηλεόραση.
Δασκάλα	Λοιπόν, τώρα, ακούστε με παιδιά. Πέρα από το γεγονός, ότι την ώρα....αυτά συμβαίνουνε παιδιά όταν αυτοσχεδιάζουμε και εκείνη τη στιγμή φτιάχνουμε κάτι για να παίζουμε, πάντα υπάρχει και το απρόοπτο και το τυχαίο. Έτσι; Γι' αυτό λέμε ότι αυτοσχεδιάζουμε. Αντιμετωπίσατε κάποια δυσκολία, γενικά, στον τρόπο που κάναμε έτσι το μάθημα;
Μαθητής	Ε... καμιά φορά εγώ δεν καταλάβαινα καλά την ιστορία.
Δασκάλα	Ποια ιστορία;
Μαθητής	Αυτή που λένε με τη γάτα, εγώ νόμιζα ότι ήταν ηθοποιοί που παίζανε
Δασκάλα	Από την ιστορία που φτιάχνατε. Μια δυσκολία ήταν αυτό. Καμιά φορά δεν καταλάβαινες καλά την ιστορία που φτιάχνατε.
Μαθητής	Κι εγώ, κυρία.
Δασκάλα	Άλλη δυσκολία που αντιμετώπισατε την ώρα που μαθαίναμε μέσα από το παιχνίδι τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης. Αντιμετωπίσατε κάποια δυσκολία εκεί;
Μαθητής	Όχι.
Δασκάλα	Όταν κάναμε τις ασκήσεις, όταν παίζαμε τους διάφορους ρόλους, πριν φτιάξετε την ιστορία. Αντιμετωπίσατε κάποια δυσκολία στο να μην αντιληφθείτε κάτι;
Μαθητές	Όχι.
Δασκάλα	Όχι. Όχι, όλοι, ή κάποιοι αντιμετώπισαν.
Μαθητής	Ένα χαρτί που είχαμε κάνει μια τρύπα επάνω, δεν είχα καταλάβει.
Δασκάλα	Α...που κάναμε τις αισθήσεις.
Μαθητής	Ναι.
Δασκάλα	Μα, αυτός ήταν ο σκοπός. Γιατί έπρεπε να αντιληφθούμε την αίσθηση της όρασης πόσο σημαντική είναι.
Μαθητής	Ναι. Το κάναμε για το σώμα μας αυτό.
Δασκάλα	Βεβαίως. Λοιπόν, κάτι τελευταίο έχουμε να πούμε; Ό, τι θέλει ο καθένας. Κάτι, ότι του έρχεται στο νου.
Μαθητές	....(σιωπή).
Δασκάλα	Σας βοήθησε να έχετε περισσότερες ιδέες και αλλού; Σας βοήθησε;

Μαθητές	Ναι, ναι.
Δασκάλα	Πού αλλού σας βοήθησε να έχετε περισσότερες ιδέες;
Μαθητής	Στην Ιστορία, στη Μελέτη και γενικώς στα μαθήματα που μιλάνε για τη φύση και για τα παλιά χρόνια.
Δασκάλα	Σε άλλα μαθήματα; Σας βοήθησε;
Μαθητής	Μαθαίναμε μερικές καινούριες λέξεις και ύστερα όταν τις συναντούσα, παράδειγμα κάπου, ήξερα τι σημαίνει.
Μαθητής	Όταν μαθαίναμε κάτι εδώ, κάτι καινούριες λέξεις και δεν ξέραμε τι σημαίνει, ρωτούσαμε.
Δασκάλα	Σας βοήθησε, δηλαδή και στη Γλώσσα, απ' ό,τι κατάλαβα.
Μαθητής	Ναι.
Μαθητής	Με βοηθούσε πολύ η Ιστορία. Στα παλιά τα χρόνια. Και μου άρεσε όταν παίζαμε πάνω στα τείχη.
Δασκάλα	Εννοώ, τώρα, εγώ αν σας βοηθούσε καθόλου και αλλού, στα παιχνίδια σας έξω, να σας έρχονται ιδέες, αν σας βοηθούσε στο σπίτι, να έχετε κάποιες...Ορίστε
Μαθητής	Όταν γράφαμε πάνω στα βιβλιάρια μας έρχονταν πιο καλές ιδέες.
Δασκάλα	Σας έρχονταν πιο καλές ιδέες.
Μαθητής	Εγώ, με βοήθησε να...και το έπαιζα κάθε μέρα στη μαμά μου, στο σπίτι και με βοήθησε στη Γλώσσα.
Δασκάλα	Σε βοήθησε στη Γλώσσα. Άλλος; Έλα.
Μαθητής	Εγώ, όταν παίζαμε ήλιος και φεγγάρι και γη με βοήθησε η ιστορία.
Δασκάλα	Ωραία.