

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ: ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ (ΑΜ:15521)

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΛΑΜΠΡΙΝΗ (ΑΜ:15452)

ΚΑΣΣΗ ΦΩΤΕΙΝΗ (ΑΜ: 15496)

ΡΑΠΤΗ ΑΝΔΡΙΑΝΑ (ΑΜ: 15595)

ΣΑΠΕΛΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ (ΑΜ: 15478)



ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

Υπεύθυνη Δήλωση Φοιτητριών

«Δηλώνουμε ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μας εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κ.Καινούργιου Ελένη για τις πολύτιμες συμβουλές της, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που μας παρείχε όχι μόνο στην συγγραφή της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας αλλά και κατά την διάρκεια της φοίτησής μας. Την ευχαριστούμε για την βοήθεια και την απλόχερη αγάπη που μας πρόσφερε όλα αυτά τα χρόνια και ελπίζουμε στο μέλλον να κατορθώσουμε και εμείς να γίνουμε άξιοι παιδαγωγοί.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δημιουργικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας. Αρχικά η οικογένεια και στην συνέχεια το σχολείο και η κοινωνία μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Είναι σημαντικό λοιπόν το σχολείο να βρει τρόπους ώστε να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας που πραγματοποιούνται καθημερινά στον παιδικό σταθμό. Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την δημιουργικότητα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Davis (1992) «οι ορισμοί για την δημιουργικότητα είναι άπειροι, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν καταγράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί» (Βολονάκη,2009). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργικότητα είναι μια διάσταση της γνωστικής λειτουργίας που έχει ελκύσει την προσοχή των ερευνητών όχι μόνο για τα παιδιά της γενικής εκπαίδευσης αλλά και για παιδιά πολλών κατηγοριών της ειδικής αγωγής (Halpin,1972), δεν είναι λοιπόν δυνατόν η δημιουργικότητα να ορίζεται το ίδιο σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με ένα άλλο παιδί προσχολικής ηλικίας με ιδιαιτερότητες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ 9-11
----------------	----------

Κεφάλαιο 1

Δημιουργικότητα στην προσχολική ηλικία.....	σελ 12-40
--	------------------

1.1 Πώς μπορεί να οριστεί και να λειτουργήσει η δημιουργικότητα από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα.....	σελ 12-19
---	------------------

1.1.1 Ιστορική αναδρομή.....	σελ 12-13
------------------------------	-----------

1.1.2 Τι είναι δημιουργικότητα; Πόσο εύκολο είναι να οριστεί και να οριοθετηθεί η έννοια;.....	σελ 14-18
--	-----------

1.1.3 Πώς λειτουργεί η δημιουργικότητα: Τα πέντε στάδια της δημιουργικής διαδικασίας.....	σελ 18-19
---	-----------

1.2 Δημιουργικότητα και ενίσχυση της δημιουργικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	σελ 20-31
--	------------------

1.2.1 Η παιδική δημιουργικότητα.	σελ 20-21
---------------------------------------	-----------

1.2.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής δημιουργικότητας.....	σελ 21-24
--	-----------

1.2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	σελ 24-28
--	-----------

1.2.4 Εμπόδια για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	σελ 28-31
---	-----------

1.3 Επικρατέστερες θεωρίες για τη δημιουργικότητα.....	σελ 31-36
---	------------------

1.3.1 Μορφολογική θεωρία.....	σελ 31-32
-------------------------------	-----------

1.3.2 Συμπεριφορισμός.....	σελ 32-33
----------------------------	-----------

1.3.3 Ψυχαναλυτική Θεωρία.....	σελ 33
--------------------------------	--------

1.3.4 Θεωρία της αυτοπραγμάτωσης.....	σελ 33-34
---------------------------------------	-----------

1.3.5 Γνωστική θεωρία για τη δημιουργικότητα.....σελ 34-35	
1.3.6 Σύγχρονες θεωρίες..... σελ 35-36	
1.3.6 ^α Το μοντέλο της Amabile	σελ 36
1.3.6 ^β Gardner	σελ 36
1.4 Μέτρηση της δημιουργικότητας. Μέθοδοι και Τεστ	σελ 36-40
1.4.1 Μέθοδοι δημιουργικότητας.....σελ 37	
1.4.1 ^α Βιογραφικές Μέθοδοι δημιουργικότητας.....σελ 37	
1.4.1 ^β Μέθοδοι Αυτοαξιολόγησης.....σελ 37	
1.4.2 Ψυχομετρικά Τεστ δημιουργικότητας.....σελ 38-40	

Κεφάλαιο 2

Δημιουργικότητα και το περιβάλλον του παιδιού.....σελ 41-64	
2.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.....σελ 41-48	
2.2 Παιδικός σταθμός και ο ρόλος του παιδαγωγού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του νηπίου..... σελ 48-54	
2.3 Τρόποι ανάδειξης της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον... σελ 54-57	
2.4 Δραστηριότητες που προάγουν την δημιουργικότητα στον παιδικό σταθμό..... σελ 57-61	
2.5 Ο δημιουργικός μαθητής..... σελ 61-62	
2.6 Συνεργασία γονέων και παιδικού σταθμού..... σελ 62-64	

Κεφάλαιο 3

Τομείς Δημιουργικότητας στη Προσχολική Αγωγή.....σελ 65-83	
---	--

3.1 Εκπαιδευτικοί και σωστή χρήση γνωστικών αντικειμένων	σελ 67-71
3.2 Δημιουργική γλωσσική προσέγγιση	σελ 72-73
3.2.1 Προφορικός λόγος και Δημιουργικότητα.....	σελ 72
3.2.2 Δημιουργικές δραστηριότητες προφορικού λόγου.....	σελ 72-73
3.3 Δημιουργική γραφή.....	σελ 73-78
3.3.1 Ποίηση.....	σελ 74-75
3.3.2 Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.....	σελ 75-78
3.4 Ανάγνωση.....	σελ 78-80
3.5 Παραμύθι και δημιουργικότητα.....	σελ 80-82
3.6 Ο κριτικός γραμματισμός.....	σελ 82-83

Κεφάλαιο 4

Τέχνες και Δημιουργικότητα.....	σελ 84-111
--	-------------------

4.1 Εικαστικές δραστηριότητες και δημιουργικότητα.....	σελ 86-90
4.1.1 Κολλάζ.....	σελ 87
4.1.2 Άχρηστο υλικό.....	σελ 88-89
4.1.3 Πλαστική.....	σελ 89
4.1.4 Τύπωμα.....	σελ 89-90
4.1.5 Ελεύθερη Ζωγραφική.....	σελ 90
4.2 Κουκλοθέατρο και Δημιουργικότητα.....	σελ 90-93
4.3 Θεατρικές τέχνες και δημιουργικότητα.....	σελ 93-96
4.3.1 Παίξιμο με μάσκες.....	σελ 95
4.3.2 Η εκφραστική κίνηση και ο χορός.....	σελ 95-96
4.4 Παντομίμα.....	σελ 96-97
4.5 Αυτοσχεδιασμός.....	σελ 97-98
4.6 Βιντεοσκόπηση Δραματοποιήσεων.....	σελ 98
4.7 Μουσείο και Δημιουργικότητα.....	σελ 98-101
4.8 Μουσική και Δημιουργικότητα.....	σελ 101-107
4.8.1 Πρακτικοί τρόποι ενίσχυσης της δημιουργικότητας μέσα από τη Μουσική.....	σελ 103-106

4.8.2 Γνωριμία με τα όργανα.....σελ 106	
4.8.3 Ο άνθρωπος Μουσική.....σελ 106-107	
4.9 Φυσική αγωγή και Δημιουργικότητα.....σελ 107-108	
4.10 Παιχνίδι και Δημιουργικότητα.....σελ 108-110	
4.11 Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και Δημιουργικότητα.....σελ 110-111	

Κεφάλαιο 5

Δημιουργικότητα και ειδική αγωγή.....σελ 112-135	
---	--

5.1 Το παιδί ειδικής αγωγής και ο ρόλος της στη ζωή του.....σελ 112-113	
5.2 Η συμβολή και οι αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντος των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εξέλιξή τους.....σελ 113-119	
5.2.1 Η οικογένεια του παιδιού με ειδικές ανάγκες.....σελ 113-114	
5.2.2 Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες.....σελ 114-116	
5.2.3 Ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής.....σελ 116-119	
5.3 Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας και των δυνατοτήτων των παιδιών ειδικής αγωγής.....σελ 119-135	
5.3.1 Βασικές αρχές αναλυτικών προγραμμάτων.....σελ 121-123	
5.3.2 Δεξιότητες επικοινωνίας.....σελ 123-125	
5.3.3 Κοινωνικός ανταγωνισμός.....σελ 125-126	
5.3.4 Λογικομαθηματικές έννοιες.....σελ 126-131	
5.3.5 Το παιχνίδι ως μία μέθοδο μάθησης και αξιολόγησης.....σελ 131-133	
5.3.6 Η συμβολή των Τεχνών στην ειδική προσχολική αγωγή.....σελ 133-135	

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....σελ 136	
-----------------------------	--

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑσελ 137-144	
--------------------------------------	--

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο της δημιουργικότητας στην προσχολική ηλικία και τους τρόπους που μπορεί να αναπτυχθεί. Με τον όρο "δημιουργικότητα" νοείται «η έμφυτη τάση που κάνει τα παιδιά να εξερευνούν, να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν, να επιλύουν προβλήματα, να συνθέτουν, να φαντάζονται, να ονειρεύονται, να διαφοροποιούνται και εν τέλει να δημιουργούν» (Μπάλιας, Δήμιζα, 2011). Με τον όρο "προσχολική αγωγή" εννοούμε την γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που δίνεται στον άνθρωπο η οποία ξεκινά από την ηλικία των δύο ετών. Τα ιδρύματα που προσφέρουν προσχολική αγωγή είναι τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί, ενώ με τον όρο "τρόποι" νοούνται τα μέσα εκείνα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο όρος δημιουργικότητα έχει διατυπωθεί από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, είναι όμως δύσκολο να οριστεί και να οριοθετηθεί με σαφήνεια. Στην εργασία μας κρίθηκε απαραίτητο να αναλυθούν τα πέντε στάδια της δημιουργικής διαδικασίας και να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής δημιουργικότητας τα οποία όπως τονίζεται, δεν είναι απαραίτητο ένα παιδί να τα συγκεντρώνει όλα για να χαρακτηριστεί δημιουργικό. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πολλοί: η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία, ο χώρος, ο χρόνος και το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στην διάθεσή τους τα παιδιά καθώς και στους παράγοντες που εμποδίζουν την δημιουργικότητα, ο φόβος και το άγχος της αποτυχίας, η ανασφάλεια του παιδιού, οι προκαταλήψεις, το μη ευχάριστο κλίμα και η έλλειψη σεβασμού τα οποία αδρανοποιούν τις δημιουργικές τάσεις των παιδιών. Οι θεωρίες της δημιουργικότητας που διαμορφώθηκαν με το πέρασμα του χρόνου κατέχουν σημαντικό ρόλο, όσο και οι απόπειρες μέτρησης της δημιουργικότητας μέσω συγκεκριμένων μεθόδων ή μέσα από τα ψυχομετρικά τεστ δημιουργικότητας. Η σχέση της οικογένειας-σχολείου καθώς και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην ανάπτυξη γενικά αλλά και την δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού και αυτό είναι εμφανές από την ανάλυση που προκύπτει από τους επτά δείκτες δημιουργικότητας, τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή καθώς και τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να πράττει δημιουργικά. Ωστόσο, σημαντική είναι και η προσπάθεια εφαρμογής της δημιουργικότητας με την θέσπιση νέων οργανικών

σχημάτων, όπως η διαθεματικότητα και το σύγχρονο μεθοδολογικό πλαίσιο καθώς και οι τρόποι ανάδειξης της δημιουργικότητας όπως είναι η άσκηση, η εμπειρία, το παιχνίδι, η ανάγνωση και οι τέχνες. Η τέχνη προσελκύει το ενδιαφέρον των νηπίων και προσφέρει πλούσια ερεθίσματα. Η συμμετοχή σε δημιουργικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλει τόσο στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας. Ενεργοποιεί τις φυσικές ικανότητες των παιδιών, συγκινεί, μαγεύει, αφυπνίζει την περιέργειά τους, κινητοποιεί τη φαντασία, ενθαρρύνει την έκφραση, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και δίνει ευκαιρίες για πειραματισμό με υλικά και τεχνικές. Συχνά πολλές από τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται και οργανώνονται εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται ανοίγοντας νέους δημιουργικούς δρόμους. Η Μουσική για παράδειγμα μπορεί να οδηγήσει σε κίνηση ή σε εικαστική δημιουργία, ενώ το θέατρο μπορεί να ολοκληρώνεται με τη συνοδεία ενός μουσικού κομματιού και μιας εικαστικής δημιουργίας. Με αυτό τον τρόπο συνυπάρχουν οι τέχνες και η κίνηση χωρίς να τονίζεται η εξειδίκευσή τους. Οι παράγοντες ενίσχυσης της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής αγωγής και η σωστή χρήση των γνωστικών αντικειμένων από την πλευρά των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με τα θεωρητικά και πρακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιήσουν οι παιδαγωγοί, τα οποία περιλαμβάνουν όλους τους τομείς δραστηριοτήτων και βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την ζωή στο μέλλον και να «φέρουν στην επιφάνεια την δημιουργικότητα που κάθε παιδί κρύβει μέσα του και που δεν περιμένει παρά ένα ερέθισμα για να εκδηλωθεί» (Παπανικολάου,1996). Οι τομείς δραστηριοτήτων περιλαμβάνουν τον προφορικό και γραπτό λόγο, το παραμύθι, όλες τις τέχνες, την φυσική αγωγή, το παιχνίδι και τους υπολογιστές καθώς επίσης και ο κριτικός γραμματισμός, οι πρακτικές δηλαδή που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη μέσω του παιδικού βιβλίου ώστε να ενισχυθεί η αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών καθώς προσπαθούν να βρουν νέες ιδέες και λύσεις. Η δημιουργικότητα όμως αφορά εξίσου και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες καθώς, υποστηρίζεται ότι η δημιουργική σκέψη πρέπει να αποτελεί βασικό περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και κύριο διδακτικό στόχο για όλα τα παιδιά και να λαμβάνονται υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και των παιδιών με αισθητηριακές και κινητικές δυσκολίες όσον αναφορά την ανάδυση της δημιουργικότητας. Σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην προσχολική ειδική αγωγή και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών με δυσκολίες

είναι η οικογένεια και το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός με τα προνόμια και τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να διαθέτει βοηθάει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να γίνουν πιο κοινωνικά και να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Συνδυαστικά με τις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας και των δυνατοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας ειδικής αγωγής καθώς και τις παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται σε παιδιά ειδικής αγωγής από τα πρώτα χρόνια ζωής δηλαδή στην πρώιμη παρέμβαση και στην ειδική αγωγή παιδικής ηλικίας είναι δυνατόν να επιτευχθούν όλοι οι επιθυμητοί στόχοι για την ολόπλευρη ανάπτυξη της δημιουργικότητας και αυτών των παιδιών. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής τα παιδιά βοηθούνται να προσαρμοστούν και να ενταχθούν σε μια τάξη. Η προφορική επικοινωνία θεωρείται ως μια από τις βασικές επιδεξιότητες που δεν είναι ανεπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά νηπιακής ηλικίας καθώς και ο κοινωνικός ανταγωνισμός, ο οποίος μέσω της κοινωνίας τα βοηθάει να αναπτύξουν την φιλοσοφία της άμιλλας και του ανταγωνισμού. Επί προσθέτως, οι λογικομαθηματικές έννοιες βοηθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να σκέφτονται πιο σωστά και να έχουν μια «επιτυχημένη μάθηση» καθώς επίσης και το παιχνίδι αποτελεί μια μέθοδο μάθησης και αξιολόγησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς επίσης, και η συμβολή της τέχνης στα προγράμματα αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Είναι κατανοητό λοιπόν από τα παραπάνω ότι με την κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση, μπορούμε να ανακαλύψουμε, να εξελίξουμε και να αναπτύξουμε τις λανθάνουσες δυνάμεις που υπάρχουν στο παιδί προσχολικής ηλικίας είτε αυτό έχει κάποιες δυσκολίες νοητικές οι κινητικές είτε όχι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια δεξιότητα μεγάλης σημασίας για τους ανθρώπους και κυρίως για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. Ενώ είναι δύσκολο να οριστεί σαν έννοια, πρωτοπόρος ο Guilford το 1950 ανέπτυξε τον εξής ορισμό «Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά η οποία εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Βολονάκη, 2009).

Πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι η δημιουργικότητα είναι ένα προσόν κάποιων προικισμένων ανθρώπων. Αυτή η άποψη τα τελευταία χρόνια έχει εξαλειφτεί (Παρασκευόπουλος, 2013). Καταρρίπτοντας την παραπάνω άποψη θα δούμε ότι υπάρχουν πολλά ξεχωριστά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εμφανίζουν τα δημιουργικά παιδιά. Επίσης όμως υπάρχουν και αρκετοί μέθοδοι και τεχνικές οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε τα παιδιά να βρίσκουν εναλλακτικές και πρωτότυπες ιδέες. Τέλος σημαντική είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας με θετικούς τρόπους ώστε το παιδί να γίνεται όλο και πιο δημιουργικό μέχρι και την ενήλικη ζωή (Φύκαρης, 2005).

1.1 Πώς μπορεί να οριστεί και να λειτουργήσει η Δημιουργικότητα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα;

1.1.1 Ιστορική αναδρομή

Παρόλο που οι συστηματικές μελέτες για τη δημιουργικότητα ξεκίνησαν μετά το 1950, η ιδέα της δημιουργικότητας ανάγεται ήδη από τους προϊστορικούς χρόνους. Ο άνθρωπος, ως έλλογο ον σε αντίθεση με τα υπόλοιπα έμβια όντα, αρχικά για λόγους επιβίωσης, αναγκάστηκε να δημιουργήσει εργαλεία, να φτιάξει κατοικίες, ρούχα για να αυτοπροστατευθεί και τέλος να δημιουργήσει κοινότητες, ώστε να μπορέσει ομαδικά να αντιμετωπίσει ενδεχόμενους κινδύνους.

Στην αρχαιότητα και στην παράδοση πολλών λαών υπάρχει η αντίληψη ότι η έμπνευση που οδηγεί στη δημιουργία είναι αποτέλεσμα θεϊκών δυνάμεων. Η αντίληψη αυτή είναι κυρίαρχη στις θρησκευτικές αντιλήψεις των Μουσουλμάνων και

των Χριστιανών (Γουλή, 2009). Εστιάζοντας και στην αρχαία ελληνική γραμματεία, παρατηρούμε ότι ο Ησίοδος στη *Θεογονία* αναφέρει ότι η δημιουργικότητα προέρχεται από τους θεούς και παρέχεται στους ανθρώπους. Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Πλάτωνας, ο οποίος στο έργο του, *Φαίδρος*, χαρακτηρίζει τη δημιουργικότητα θεόσταλτο δώρο.

Αν εστιάσουμε στην περίοδο 18^ο αιώνα, παρατηρούμε ότι η έμπνευση και η δημιουργία εδράζεται, πηγάζει και αναπτύσσεται από τον ίδιο τον άνθρωπο. Κατά την περίοδο αυτή δίνεται έμφαση στη φαντασία, στην πρωτοτυπία και στο εσωτερικό δυναμικό του ατόμου, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία της προσωπικότητας του δημιουργικού ανθρώπου (Γουλή 2009). Σταδιακά όσο περνάν τα χρόνια, δίνεται ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργικότητα, και πλέον ήμαστε σίγουροι ότι αυτή η ικανότητα της δημιουργικότητας πηγάζει από το ίδιο το άτομο. Συγκεκριμένα, αρχίζουν να διερευνώνται χαρακτηριστικά που διακρίνουν το δημιουργικό μυαλό, όπως η ελευθερία και ο αυθορμητισμός στη σκέψη, ο πειραματισμός, η φαντασία.

Η διαφορετική αυτή άποψη για τη φύση της δημιουργικότητας έλαβε αφορμή από τη γενικότερη αμφισβήτηση που βίωσαν οι Αμερικάνοι το 1957 μετά την τοποθέτηση σε τροχιά ενός σοβιετικού δορυφόρου. Το γεγονός αυτό τους προβλημάτισε αρκετά και τους οδήγησε να συνειδητοποιήσουν ότι τα παιδιά που ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους δεν είναι εφοδιασμένα με επινοητικότητα και δημιουργικότητα. Έτσι, έστρεψαν την προσοχή τους στην προσχολική ηλικία και προσπάθησαν να ερευνήσουν τρόπους για ανάπτυξη και ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης (Λυτριάνη, 2006).

Η αλλαγή στον τρόπο που νοείται και αντιμετωπίζεται η δημιουργικότητα σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που σημειώθηκαν στη σύγχρονη εποχή (τεχνολογική πρόοδος, χρήση μηχανών), οι οποίες έδωσαν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να αξιοποιήσει τη δημιουργικότητά του και να παράγει πρωτότυπα αγαθά ή να διατυπώσει καινοτόμες. Εν τέλει την περίοδο που ακολουθούμε μέχρι και σήμερα η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό ζητούμενο σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης (Λυτριάνη, 2006).

1.1.2 Τι είναι Δημιουργικότητα; Πόσο εύκολο είναι να οριστεί και να οριοθετηθεί η έννοια;

Είναι γεγονός ότι η δημιουργικότητα καθορίζει την πορεία του ανθρώπου. Γι' αυτό το λόγο, ζητούμενο κάθε κοινωνίας θα πρέπει να αποτελεί η ενθάρρυνση και η προώθηση των καινοτομιών και της έρευνας, καθώς και η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσω της παιδείας.

Παρά την κοινώς αποδεκτή, όμως, σημασία της δημιουργικότητας ως ικανότητας του ανθρώπου είναι δύσκολο να οριστεί και να οριοθετηθεί με σαφήνεια. Πολύ συχνά η δημιουργικότητα απλοποιείται ως έννοια και θεωρείται ότι αφορά μόνο στην ολοκλήρωση ενός έργου τέχνης, παραδείγματος χάρη στη συγγραφή ενός ποιήματος, στη δημιουργία ενός ζωγραφικού πίνακα ή στην κατασκευή ενός αντικειμένου.

Το βέβαιο είναι ότι παρόλο που αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν ένα δημιουργικό μυαλό, η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο αυτό. Αντίθετα, η δημιουργικότητα στις ημέρες μας δεν αφορά αποκλειστικά τις τέχνες, αλλά σχετίζεται και με πολλούς άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Υπό την έννοια αυτή δεν είναι, δηλαδή, μόνο η δημιουργία προϊόντων, αλλά και η παραγωγή σημαντικών αφηρημένων αξιών (κοινωνικών, ηθικών, πνευματικών). Υπό την παραπάνω οπτική οι μελετητές έχουν διακρίνει την «εκφραστική» δημιουργικότητα, η οποία σχετίζεται με τη ζωγραφική και τη γλωσσική εκφραστική ικανότητα από τη «λειτουργική» δημιουργικότητα, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να επινοεί λύσεις σε καθημερινές καταστάσεις και προβλήματα.

Χαρακτηριστικό είναι ότι η έννοια της δημιουργικότητας έχει απασχολήσει ενδελεχώς τους ερευνητές της ψυχολογικής και παιδαγωγικής επιστήμης ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1950. Έχουν διατυπωθεί διεθνώς στη βιβλιογραφία ποικίλοι ορισμοί και έχουν εκφραστεί πλήθος διαφορετικών, συχνά αντιτιθέμενων, ερμηνειών. Όπως, πολύ ορθά είχε αναφέρει ο (Davis, 1992) «οι ορισμοί για τη δημιουργικότητα είναι άπειροι, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν καταγράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί» (Βολονάκη, 2009). Στις περισσότερες περιπτώσεις, βέβαια, οι ερμηνείες και οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί εστιάζουν στη δημιουργική διαδικασία, στο δημιουργικό προϊόν ή στο ίδιο το δημιουργικό άτομο και τέλος στο συγκεκριμένο πλαίσιο και περιβάλλον, το οποίο προωθεί και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα (Παρασκευόπουλος, 2013).

Αν επιχειρούσαμε να διατυπώσουμε ένα γενικό και περιεκτικό ορισμό, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να δημιουργεί ιδέες ή και υλικά αγαθά, ενδεχομένως νέα και καινοτόμα, στηριζόμενο στη φαντασία του.

Τίθεται, όμως, στο σημείο αυτό ένα εύλογο ερώτημα, το οποίο και απασχόλησε έντονα τους ερευνητές σχετικά με το αν η δημιουργικότητα συνιστά ένα χαρακτηριστικό, το οποίο εκ γενετής διαθέτει ο άνθρωπος και κατά συνέπεια αποτελεί ικανότητα μόνο ορισμένων ατόμων ή αν κάθε άτομο μπορεί εν δυνάμει να αναπτύξει, να καλλιεργήσει και να ενισχύσει τη δημιουργικότητά του.

Σχετικά με το παραπάνω, παλαιότερα υποστηριζόταν από τους μελετητές ότι η δημιουργικότητα αποτελεί «προνόμιο», ταλέντο και γνώρισμα μόνο ορισμένων προικισμένων ατόμων. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτήν την άποψη η δημιουργικότητα δεν αποτελεί καθολικό ανθρώπινο γνώρισμα και δεν μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Παρασκευόπουλος, 2013).

Παρόλα αυτά, οι νεότερες έρευνες στον τομέα της ψυχολογίας ανατρέπουν την προαναφερθείσα αντίληψη και υπό την έννοια αυτή οι μελετητές ισχυρίζονται ότι ένα άτομο δε γεννιέται δημιουργικό κατά αποκλειστικότητα, αλλά μπορεί κατά τη διάρκεια ειδικά της παιδικής ηλικίας και υπό προϋποθέσεις, με ειδική εκπαίδευση και συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης να ενεργοποιηθεί και να αναδυθεί η «κρυμμένη» και ανεκμετάλλευτη μέχρι τότε δημιουργικότητά του. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι όλοι έχουμε στον ίδιο βαθμό καλλιεργημένη τη δημιουργική ικανότητα. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι, όπως είναι φυσικό, κάποια παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν μεγαλύτερη δημιουργική ικανότητα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Παρασκευόπουλος, 2013).

Γίνεται, συνεπώς, κατανοητό, σύμφωνα με την νεότερη αυτή άποψη, ότι ο κάθε άνθρωπος μπορεί να γίνει δημιουργικός αρκεί να δοθούν σε αυτόν οι κατάλληλες συνθήκες και το ανάλογο υποστηρικτικό πλαίσιο για την καλλιέργεια της συγκεκριμένης ικανότητας. Πολλοί είναι οι μελετητές, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο περιβάλλον και πως το περιβάλλον συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, επισημαίνοντας ότι η επίδρασή του μπορεί να είναι μεγαλύτερη σε αυτήν την περίπτωση σε σχέση με τους κληρονομικούς παράγοντες. Συνεπώς, κατά την παιδική ηλικία, οι φορείς κοινωνικοποίησης (σχολείο, οικογένεια κ.α.) μπορούν να

ενθαρρύνουν την εκδήλωση της δημιουργικότητας ή στην αντίθετη και μη επιθυμητή περίπτωση να την αποθαρρύνουν και να θέσουν εμπόδια για την ανάπτυξή της (Παρασκευόπουλος, 2013).

Αυτή η απόρριψη της παλαιότερης αντίληψης για τη φύση της δημιουργικότητας, άνοιξε το δρόμο για να διατυπωθούν πλήθος ορισμών από τους επιστήμονες. Πρωτοπόρος σε αυτήν την προσπάθεια ήταν ο J. Guilford, ο οποίος τόνισε ότι η δημιουργικότητα υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και υποστήριξε ότι αποτελεί «το σύνολο των ικανοτήτων και των χαρακτηριστικών, τα οποία καθορίζουν την πιθανότητα ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική δράση, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Ξανθάκου, 1998).

Ο Guilford θεωρεί ότι η δημιουργικότητα αποτελεί σταθερή ικανότητα του ανθρώπου, η οποία καλλιεργείται στην παιδική ηλικία και μένει αναλλοίωτη κατά τη διάρκεια της ζωής του. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνει ότι τα δημιουργικά άτομα χαρακτηρίζονται από ευαισθησία, καινοτόμες και σύνθετες ιδέες, παραγωγικότητα στη σύλληψή τους, συνθετικό, αναλυτικό και ευέλικτο τρόπο σκέψης, καθώς και ικανότητα κρίσης και αξιολόγησης των ιδεών τους (Ξανθάκου, 1998).

Συνεπώς, κατά τον Guilford τα άτομα που έχουν καλλιεργήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις παραπάνω ιδιότητες, έχουν υψηλό δείκτη δημιουργικότητας. Από αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρεί σημαντικότερα την παραγωγικότητα στη σύλληψη των ιδεών, την καινοτομία και την ευελιξία στον τρόπο σκέψης. Ο ίδιος, μάλιστα, πρότεινε και μια σειρά ψυχομετρικών εργαλείων, ώστε να γίνεται μέτρηση των ιδιαίτερων αυτών γνωρισμάτων σε κάθε άτομο (Ξανθάκου, 1998). Σύμφωνα σε γενικές γραμμές με τον Guilford είναι και η άποψη του Torrance για τη δημιουργικότητα. Συγκεκριμένα, ο Torrance επισημαίνει ότι «η δημιουργικότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα με τρόπο που χαρακτηρίζεται από ευαισθησία, πρωτοτυπία, μεθοδικότητα και ηρεμία» (Βολονάκη, 2009).

Οι Getzels και Jackson (1962), επιχειρώντας κι αυτοί να ορίσουν την έννοια της δημιουργικότητας, δίνουν έμφαση στην πρωτοτυπία και στην ικανότητα του δημιουργικού ατόμου να έχει έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης (Παρασκευόπουλος, 2013).

Η πρωτοτυπία και η καινοτομία, όπως διαφάνηκε, θεωρείται από πολλούς μελετητές βασικό γνώρισμα του δημιουργικού μυαλού. Βέβαια, παρατηρούμε ότι δεν είναι όλοι οι ερευνητές σύμφωνοι για το τι εννοούμε πρωτοτυπία σε αυτήν την περίπτωση. Ενδεικτικά, μπορούμε να αναφέρουμε, την άποψη του Fontana ότι η πρωτοτυπία σχετίζεται με το ίδιο το δημιουργικό άτομο και αποτελεί κάτι νέο γι' αυτόν κι όχι απαραίτητα για το σύνολο των ανθρώπων (Βολονάκη, 2009).

Ο Piaget (1960) σχετίζει τη δημιουργικότητα με την διατύπωση και τη διαδικασία λύσης προβλημάτων. Κατά την άποψή του, το δημιουργικό άτομο έχει την τάση να προβληματίζεται, να πειραματίζεται και να λαμβάνει αποφάσεις με μελέτη και σεβασμό. Θεωρεί, μαλιστα, ότι πρώτιστος στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να συμβάλλει στη δημιουργία ατόμων ικανών να παράγουν νέα πράγματα και ιδέες (Παρασκευόπουλος, 2013).

Άλλοι μελετητές, όπως ο Spearman και ο Mednick (1962), στην προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια, δίνουν έμφαση στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης κατά την οποία τα άτομα συσχετίζουν φαινομενικά ανομοιογενή και ασύνδετα μεταξύ τους στοιχεία. Αυτή η ικανότητα συσχέτισης ασύνδετων και ανόμοιων στοιχείων που διαθέτει το δημιουργικό άτομο αποτελεί ένα βασικό στοιχείο που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα (Βάθη, 2011).

Αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό και δίπλα στους ορισμούς ξένων μελετητών την άποψη και τον ορισμό του Ιωάννη Παρασκευόπουλου, καθηγητή ψυχολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και ιδρυτή του «Κέντρου Ανάπτυξης της Δημιουργικότητας». Ο Παρασκευόπουλος ορίζει τη δημιουργικότητα ως «την ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές, πρωτότυπες, καινοτόμες, εναλλακτικές, για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, ιδέες, λύσεις» (Παρασκευόπουλος, 2013).

Επίσης κάτι που έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές είναι αν η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη νοημοσύνη και την ευφυΐα ή αντίθετα αν είναι ανεξάρτητη από αυτές. Παλιότερα η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα είχαν θεωρηθεί σύμφυτες και ταυτόσημες έννοιες. Οι νεότερες απόψεις, όμως, υποστηρίζουν ότι στην πραγματικότητα πρόκειται για διαφορετικές ικανότητες, οι οποίες, όμως μπορεί να είναι αλληλοσχετιζόμενες και αλληλοσυμπληρούμενες. Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι ερευνητές Torrance (1962,1970,1989), οι Getzels & Jackson (1962) και

Wallach & Kogan (1965) μετά από έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δημιουργικοί μαθητές δεν είχαν σε κάθε περίπτωση και υψηλό δείκτη νοημοσύνης και ότι συνεπώς η δημιουργικότητα και η νοημοσύνη δεν συμβαδίζουν πάντα. Αντίθετα, έχει υποστηριχθεί ότι η δημιουργικότητα μπορεί να συνδέεται και με τα συναισθήματα και την ευαισθησία που διαθέτει κάποιο άτομο (Λεωνίδου, 2005).

Με την παραπάνω σύντομη και περιεκτική ανάλυση διαφάνηκε το πρόβλημα ορισμού και οριοθέτησης της έννοιας της δημιουργικότητας. Παρά το πλήθος των διαφορετικών ορισμών, όμως, κατέστη ήδη σαφές ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί σε κάθε περίπτωση πολύτιμη ικανότητα για τον άνθρωπο.

1.1.3 Πώς λειτουργεί η Δημιουργικότητα: Τα πέντε στάδια της δημιουργικής διαδικασίας

Όπως προαναφέρθηκε μία μερίδα μελετητών ο Torrance(2001), Lynch& Harris (2001) στην προσπάθειά τους να ορίσουν τη δημιουργικότητα δίνουν έμφαση στη δημιουργική διαδικασία. Η δημιουργική διαδικασία αρχίζει όταν το άτομο έχει κάποιον προβληματισμό, και πρέπει να διέλθει από κάποια συγκεκριμένα στάδια ώστε να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα. Η δημιουργική διαδικασία ξεκινά από την βρεφική ηλικία και συνεχίζουν σε όλη την ζωή του ανθρώπου.

Στάδια δημιουργικής διαδικασίας:

- Στάδιο της προετοιμασίας

Σε αυτό το στάδιο συλλέγονται οι πληροφορίες και γίνεται έρευνα. Το άτομο λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους και τα δεδομένα, αναλύει την κατάσταση για να κατανοήσει το πρόβλημα και να κατασκευάσει νέες ιδέες.

- Στάδιο της προσπάθειας

Η δημιουργική πράξη δεν είναι κάτι εύκολο, αλλά απαιτεί προσπάθεια και χρόνο. Προαπαιτούνται, συνεπώς, διαδικασίες προετοιμασίας και εντατικής προσπάθειας και κόπου.

- Στάδιο της εκκόλαψης ή της επώασης.

Το δημιουργικό άτομο σκέφτεται και αναλύει το πρόβλημα, αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους επίλυσής του. Ο χρόνος που θα διαρκέσει το παρόν στάδιο εξαρτάται σημαντικά από τη φύση και τη δυσκολία του προβλήματος, αλλά και από το ίδιο το άτομο.

- Στάδιο της έμπνευσης

Πρόκειται για το στάδιο κατά το οποίο το άτομο εμπνέεται, διαφωτίζεται και ανακαλύπτει μία ιδέα. Το δημιουργικό άτομο στην περίπτωση αυτή συλλαμβάνει τη λύση του προβλήματος απροσδόκητα, βιώνοντας παράλληλα και ένα αίσθημα ανακούφισης και ενθουσιασμού.

- Στάδιο της επαλήθευσης

Η φάση της έμπνευσης δεν σημαίνει πάντα ότι το πρόβλημα έχει λυθεί λεπτομερώς. Σημαντικό είναι η ιδέα και η λύση του προβλήματος να επαληθευτεί και να αξιολογηθεί, ώστε να κριθεί η εγκυρότητά της. Το τελευταίο αυτό στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας απαιτεί συνειδητή προσπάθεια, πειθαρχία και σοβαρότητα.

Επίσης τα παραπάνω στάδια δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλλά αλληλεπιδρούν. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι κατά τη διαδικασία αυτή η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη συνεργάζονται δημιουργικά, ώστε να προκύψει η τελική λύση στο πρόβλημα. Συγκεκριμένα, η συγκλίνουσα σκέψη κυριαρχεί περισσότερο στο στάδιο της προετοιμασίας και της επαλήθευσης, ενώ η αποκλίνουσα στα υπόλοιπα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας (Παρασκευόπουλος, 2013).

Χαρακτηριστικό είναι ότι η παραπάνω διαδικασία δεν οδηγεί πάντα σε ένα επιτυχές αποτέλεσμα και σε λύση. Ενδεχομένως, η λύση να μην επιτευχθεί άμεσα κι έτσι το άτομο να ξεκινήσει τη δημιουργική διαδικασία από μηδενική βάση ή να χρειαστεί να λάβει υπόψη του και νέα στοιχεία και παραμέτρους που έχουν προκύψει.

1.2 Δημιουργικότητα και ενίσχυση της δημιουργικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

1.2.1 Η παιδική Δημιουργικότητα.

Η προσέγγιση της παιδικής δημιουργικότητας, εστίασε κατά κύριο λόγο, στην έκφραση μορφοπλαστικών στοιχείων, προκειμένου να γίνει περισσότερο αντιληπτός ο τρόπος έκφρασης που επιλέγουν τα παιδιά. Κυρίως μελετήθηκε η διαδικασία δημιουργικότητας, που αναπτύσσεται από τα παιδιά, το πλαίσιο της αυθορμητικότητας τους, καθώς επίσης και ποια είναι η συμβολή του παιχνιδιού στην εκδήλωση των δημιουργικών ενεργειών (Μεταξά & Κάλδη, 2004).

Η κύρια βάση της παιδικής δημιουργικότητας, εδράζεται στην ανάδυση συναισθημάτων για τον περιβάλλοντα κόσμο και η εκφραστικότητα για αυτόν. Είναι γνωστό και αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας δεν διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση ανά πεδίο πραγματικότητας. Για τον λόγο αυτό σχηματίζουν συνειρμούς μη συμβατούς με τους κοινά παρατιθέμενους. Επιπλέον επειδή δεν έχουν λογικούς, γλωσσικούς ή συναισθηματικούς περιορισμούς δεν δυσκολεύονται και εκφράζουν περισσότερες από μια ερμηνείες της πραγματικότητας (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1989).

Με αυτόν τον τρόπο δομούν την αντίληψη τους για τον κόσμο, ο οποίος μη έχοντας ρεαλιστική βάση, είναι ένας κόσμος στην φαντασία των παιδιών. Έτσι τα παιδιά ασυνείδητα καθιστούν τους εαυτούς τους δημιουργούς. Η ανάδυση τέτοιων στοιχείων από το δυναμικό των παιδιών και σε συνδυασμό με τους τρόπους εκδήλωσης των στοιχείων αυτών, συμβάλλει και συνδέεται με την απόκτηση γνώσεων. Απόκτηση γνώσεων ευρύτερου περιβάλλοντος, όπως την ανάπτυξη του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, την αφύπνιση της φαντασίας ακόμα και τον συνδυασμό σκέψης και δράσης (Torrance, 2001).

Η διαδικασία αυτή διαφέρει από άτομο σε άτομο, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τα παραπάνω όλα τα άτομα έχουν την δυνατότητα να γίνουν δημιουργικά, αλλά δεν καθίστανται όλα, παρά μόνο εκείνα που παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Έχουν αισιόδοξη και χαρούμενη διάθεση.

- Παρουσιάζουν πνευματική «ευλυγισία».
- Εκδηλώνουν σχετική αδιαφορία για το κοινά αποδεκτό.
- Εκφράζουν ανεξαρτησία στις κρίσεις τους, τις οποίες δεν εξαρτούν από εξωτερικές παρεμβάσεις ή επικρίσεις, αλλά από την προσωπική τους εκτίμηση.

Ωστόσο σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μπορεί να προκαλέσει η ανάγκη για συμμόρφωση προς ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς, που η σχολική ζωή επιβάλλει στο παιδί - μαθητή, τόσο στον τρόπο που σκέφτεται όσο και στις καθημερινές εκδηλώσεις του.

Επιπλέον εμπόδια προκαλούν η έλλειψη αγάπης, ψυχικής ασφάλειας και ελευθερίας, η καλλιέργεια του άγχους της αποτυχίας του λάθους, οι συνεχείς επικρίσεις, καθώς επίσης και η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης (Παρασκευόπουλος, 2004).

1.2.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής Δημιουργικότητας

Παρόλο που όλα τα παιδιά μπορούν εν δυνάμει να γίνουν δημιουργικά, μόνο ορισμένα είναι αυτά που εμφανίζουν κάποια διακριτικά γνωρίσματα, τα οποία καταδεικνύουν ότι έχουν διαφορετική ανάπτυξη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Πρόκειται για παιδιά, τα οποία συνήθως κάνουν απρόβλεπτες ενέργειες, ρωτούν ασυνήθιστα και πρωτότυπα πράγματα, έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ. Είναι παιδιά που έχουν πρόωμο σε σχέση με τα συνομήλικά τους αναπτύξει την ομιλία κι έτσι μπορούν ευκολότερα να εκφράσουν ιδέες, να κάνουν χρήση του κυριολεκτικού λόγου, να θέσουν ερωτήματα και να αναζητήσουν πληροφορίες και λύσεις. Επειδή κατά την προσχολική ηλικία δε διαθέτουν περιορισμούς (συναισθηματικούς, γλωσσικούς, κοινωνικούς), αλλά και λόγω του γεγονότος ότι δεν έχουν και εξειδικευμένη γνώση για κάθε γνωστικό πεδίο, τα χαρισματικά αυτά παιδιά εκφράζουν αυθόρμητα απόψεις εναλλακτικές που δεν στηρίζονται σε μία μόνο εκδοχή της πραγματικότητας (Φύκαρης, 2005).

Αναλυτικότερα, τα δημιουργικά παιδιά παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Πνευματική ευχέρεια: Τα δημιουργικά παιδιά έχουν την ικανότητα να ανακαλύπτουν διαρκώς νέες ιδέες και λύσεις σε προβλήματα.
- Πνευματική ευλυγισία: Μπορούν να συνδυάζουν ιδέες και να μεταπηδούν εύκολα από τη μία ιδέα στην άλλη.
- Διαθέτουν πολυσύνθετη σκέψη και μπορούν να συσχετίζουν ανόμοια πράγματα, καταστάσεις, ιδέες.
- Δεκτικότητα απέναντι σε νέες εμπειρίες και ερεθίσματα. Είναι συνεχώς έτοιμα για νέες προκλήσεις και να εξερευνήσουν νέα πράγματα.
- Έχουν έντονη επιθυμία για μάθηση και έρευνα. Τους αρέσει να αναζητούν λύσεις σε δισεπίλυτες καταστάσεις και προβλήματα.
- Μαθαίνουν, εμπεδώνουν και αφομοιώνουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις ευκολότερα και γρηγορότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.
- Έχουν έντονο το αίσθημα περιέργειας και απορίας για πρόσωπα, καταστάσεις, απόψεις.
- Έχουν την τάση να αξιοποιούν και να χρησιμοποιούν αντικείμενα με διαφορετικό τρόπο από ότι συνήθως ή να αλλάζουν τη λειτουργικότητά τους.
- Διαθέτουν ζωνρή φαντασία.
- Εκδηλώνουν ενθουσιασμό και παρορμητισμό για κάποιες ενέργειες και δραστηριότητες.
- Επιμένουν σε λεπτομέρειες που οι άλλοι μαθητές δεν παρατηρούν.
- Είναι αφοσιωμένοι και συγκεντρωμένοι σε ό, τι κάνουν.
- Χαρακτηρίζονται για την πρωτότυπη σκέψη τους. Συγκεκριμένα, τα χαρισματικά αυτά παιδιά δε συμβαδίζουν και συχνά αμφισβητούν την κοινά αποδεκτή άποψη, προβάλλοντας ασυνήθιστες οπτικές, απόψεις και λύσεις.
- Διαθέτουν ανεξάρτητη σκέψη, καθώς προβάλλουν τις δικές τους ιδέες, τη δική τους κρίση, χωρίς να επηρεάζονται από τρίτους. Είναι γεγονός ότι τα δημιουργικά παιδιά

προτιμούν γενικότερα να ολοκληρώνουν καθήκοντα και ενέργειες μόνα τους χωρίς τη βοήθεια των μεγαλύτερών τους (παραδείγματος χάρη γονέων ή δασκάλων).

- Δε φοβούνται να αναλάβουν ευθύνες ή να υλοποιήσουν ό, τι τους ζητηθεί.
- Προσαρμόζονται εύκολα σε νέες καταστάσεις και δεδομένα.
- Διαθέτουν ευρύ και πλούσιο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία τους.
- Ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των άλλων και έχουν καλλιεργημένη έντονα την ενσυναίσθηση. Παράλληλα, δε διστάζουν να εκφράσουν ανοιχτά και τα δικά τους συναισθήματα.
- Τους αρέσει να ασχολούνται διαρκώς με κάτι. Διακρίνονται για την ενεργητικότητά τους.
- Διαθέτουν υψηλή αισθητική και γούστο, είναι εξοικειωμένα με το Ωραίο και την τέχνη.
- Συχνά πολλά δημιουργικά παιδιά είναι ιδιαίτερα απαιτητικά με τον εαυτό τους και θέλουν να ολοκληρώνουν με επιτυχία με ό, τι καταπιάνονται.
- Δε φοβούνται την αποτυχία κι αν κάποια στιγμή αποτύχουν, ξαναπροσπαθούν.
- Καταπιάνονται με πολλά πράγματα και έχουν ποικίλα ενδιαφέροντα.

Βασικό είναι να σημειωθεί ότι ο Csikszentmihalyi , καθηγητής ψυχολογίας στις Η.Π.Α., στην προσπάθειά του να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτά τα άτομα παρουσιάζουν συχνά αντιφατικά στοιχεία, ανάμεσα στα οποία είναι τα παρακάτω (Μάνου, 2011):

- Είναι ταυτόχρονα ενεργητικά, αλλά και ήσυχα και ήρεμα.
- Κάποιες φορές έχουν απλή σκέψη και κάποιες σύνθετη.
- Είναι πειθαρχημένα, αλλά έχουν έντονη και την παιγνιώδη τάση.
- Έχουν έντονη φαντασία, αλλά παράλληλα διακρίνονται για την σωστή αίσθηση της πραγματικότητας.
- Είναι κοινωνικά, αλλά εμφανίζουν και εσωστρεφείς τάσεις.

Θα πρέπει επίσης, να τονιστεί ότι δεν είναι απαραίτητο ένα παιδί να συγκεντρώνει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά για να χαρακτηριστεί δημιουργικό. Συνήθως ένα άτομο εμφανίζει μία ομάδα από τα προαναφερθέντα γνωρίσματα με αποτέλεσμα να συνιστά έναν από τους πολλούς τύπους δημιουργικότητας. Όπως είναι λογικό, ορισμένα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ενώ άλλα σε δεν αποτελεί γνώρισμα της προσωπικότητάς τους.

1.2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη Δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, οι δημιουργικές τάσεις ειδικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μπορούν να ενισχυθούν, να ενθαρρυνθούν και να αναπτυχθούν με ποικίλους τρόπους, καθώς κατά την ηλικία αυτή τίθενται τα θεμέλια, τα οποία θα υποστηρίξουν τη διανοητική ανάπτυξη του ατόμου. Όπως χαρακτηριστικά έχει αναφέρει η Montessori, το νήπιο είναι ένα δημιουργικό ον.

Για να είναι σε θέση κάποιος να ενθαρρύνει την δημιουργικότητα θα πρέπει να είναι ο ίδιος δημιουργικός, γεγονός που έχει εφαρμογές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα επισημαίνονται ότι κάποιες συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να ενισχύσουν την δημιουργική σκέψη των μαθητών. Από την πλευρά των κινήτρων η δημιουργικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω της αυτοανακάλυψης, της αυτονομίας, της περιεργείας, του θάρρους, της επιθυμίας και της δέσμευσης μέσω αυτών μπορεί να υπάρξει επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Μαλαφάντης, 2011).

Επίσης, έχουν διαπιστωθεί μετά από έρευνες συγκεκριμένοι παράγοντες, όπως το οικογενειακό πλαίσιο, το μορφωτικό επίπεδο, η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας στην παιδική ηλικία, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά και να δράσουν καθοριστικά για την ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων του ατόμου. Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί η σημασία που διαδραματίζει το περιβάλλον στην ανάδειξη ή αντίθετα στην αποθάρρυνση της δημιουργικότητας των μικρών παιδιών. Τόσο ο μικρόκοσμος του παιδιού, δηλαδή ο άμεσος κοινωνικός του κύκλος (οικογένεια, σχολείο, συμμαθητές) όσο και ο μακρόκοσμός του, δηλαδή η πιο ευρεία

κοινωνικοπολιτική σφαίρα, δρουν καταλυτικά προς αυτήν την κατεύθυνση (Λεωνίδου, 2006).

Μετά από την σημασία που διαδραματίζει το περιβάλλον πολύ σημαντική είναι η φαντασία όπου σχετίζεται με την δημιουργικότητα και την δημιουργική σκέψη. Το παιδί έχει την δυνατότητα να συγκρατεί με την φαντασία του εικόνες των πραγμάτων, χωρίς να είναι παρόντα. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι παιδικές φανταστικές εικόνες είναι τόσο έντονες ώστε συγχέονται με την πραγματικότητα. Αν κάποιο παιδί περιγράψει σε έναν ενήλικα κάποιες φανταστικές εικόνες, θα πρέπει να γίνει δεκτό χωρίς ειρωνική διάθεση, διότι υπάρχει κίνδυνος να αποθαρρυνθεί και να μη μοιραστεί ξανά αυτόν τον πρώτο σταθμό του δημιουργικού πνεύματος.

Στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση, να δημιουργούν και να σκέφτονται χωρίς περιορισμούς. Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργείται εκτός από τη συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα και ευέλικτη σκέψη των μικρών παιδιών που έχει ως συνέπεια τη σταδιακή ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι παιδοκεντρικό, δηλαδή να θέτει στο επίκεντρο το μαθητή και να του παρέχει την ψυχολογική ασφάλεια, ώστε να απελευθερώσει το δημιουργικό του δυναμικό. Παράλληλα, είναι σημαντικό να περιλαμβάνει δραστηριότητες που θα έχουν ως πρώτιστο στόχο να δράσουν θετικά στην προώθηση της δημιουργικότητας (Λεωνίδου, 2006).

Η δημιουργική τάση των μικρών παιδιών μπορεί, επιπλέον, να ενισχυθεί με την παροχή σε αυτά ποικίλων εμπειριών και ερεθισμάτων. Όλα μπορεί να ξεκινήσουν από έναν ήχο, μία εικόνα, τα οποία το παιδί προσεγγίζει ενεργητικά και συνδυάζοντας νέες και προηγούμενες εμπειρίες έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί δημιουργικά. Ειδικά για την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, οι εμπειρίες και τα ερεθίσματα συμβάλλουν ουσιαστικά στην αναδίπλωση των δημιουργικών τους ικανοτήτων.

Σημαντική είναι και η συμμετοχή του νηπιαγωγού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών ο οποίος πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών, να ενισχύει την ελευθερία στην έκφραση των απόψεων και να μην αποδοκιμάζει τα παιδιά που σκέφτονται ή δρουν με διαφορετικό τρόπο. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ευχάριστο μαθησιακό πλαίσιο και δίνεται στα μικρά παιδιά η

αίσθηση της διασκέδασης και του πειραματισμού. Ειδικά στην περίπτωση της προσχολικής ηλικίας είναι ωφέλιμο ο νηπιαγωγός να μην παρέχει έτοιμες γνώσεις στους μαθητές, αλλά να την αποκτούν οι ίδιοι μέσω μιας βιωματικής, εμπειρικής και ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας (Βολονάκη, 2009).

Παράλληλα, κάποιοι άλλοι σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους μικρά παιδιά. Αρχικά, ο χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος, ώστε να αφήνει το περιθώριο στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα. Προτιμάται για αυτήν την οπτική μία ευρύχωρη, άνετη και ευχάριστη αίθουσα διδασκαλίας.

Εξαιρετικά σημαντική είναι και η παροχή του κατάλληλου και του απαιτούμενου σε κάθε περίπτωση χρόνου. Υπό την οπτική αυτή δεν θα πρέπει να τίθενται στα παιδιά αυστηρά και περιοριστικά χρονικά πλαίσια. Αντίθετα, ο νηπιαγωγός είναι σημαντικό να παρέχει στον κάθε μαθητή ικανοποιητικό χρόνο, ώστε να ολοκληρώσει κάποια ιδέα, σκέψη, έργο ή να προτείνει μία απάντηση ή λύση με τους δικούς του ρυθμούς. Η βοήθεια και η επίβλεψή του θα πρέπει στην περίπτωση αυτή να είναι διακριτική, δηλαδή να μη διορθώνει, ούτε να κατευθύνει τη σκέψη ή τη δράση του παιδιού.

Καθοριστική για την ανάδυση της παιδικής δημιουργικότητας είναι και η ύπαρξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Θα πρέπει, συνεπώς, η αίθουσα διδασκαλίας να είναι κατάλληλα εφοδιασμένη με υλικά, τα οποία κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά. Απλά, καθημερινά υλικά ή αντικείμενα (χαρτόνια, κορδέλες, υφάσματα, ρούχα) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό σε ποικίλες δραστηριότητες που θα οργανωθούν από το νηπιαγωγό. Πολύ συχνά καλό θα ήταν τα παιδιά να μην περιορίζονται στην αίθουσα του νηπιαγωγείου, αλλά να πραγματοποιούν επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα, άλλου πολιτιστικούς χώρους ή να έρχονται πιο συχνά σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό ενδυναμώνει το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, δεδομένου ότι εξασφαλίζεται η επαφή τους με ποικίλες πληροφορίες, υλικά, εμπειρίες με τρόπο λιγότερο ανιαρό και κατά κύριο λόγο βιωματικό.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι και το οικογενειακό περιβάλλον είναι απαραίτητο να παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα να τα παρακινεί να αποκτήσουν πολλά και

διαφορετικά ενδιαφέροντα, να τα βοηθά να εντοπίσουν την κλίση τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα των σχέσεων γονέων-παιδιών είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών της οικογένειας και κατ' επέκταση για την εμφάνιση δημιουργικών δεξιοτήτων. Είναι λογικό ότι ένα παιδί που ζει σε ένα ισορροπημένο και υγιές οικογενειακό πλαίσιο έχει περισσότερες ευκαιρίες να αναδείξει δημιουργική συμπεριφορά μελλοντικά. Ο Kinnon's, εξετάζοντας τον παράγοντα της οικογένειας στη συμβολή της ανάδειξης των δημιουργικών δεξιοτήτων των παιδιών, επεσήμανε ότι οι δημιουργικοί ενήλικες είχαν ζήσει ως παιδιά σε ένα περιβάλλον σεβασμού, εμπιστοσύνης, σταθερής πειθαρχίας και ελευθερίας ως προς την έκφραση των απόψεων και των ιδεών τους (Παρασκευόπουλος, 2013).

Συγκεκριμένα, οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν κι αυτοί υποβοηθητικά και να επηρεάσουν θετικά τη δημιουργικότητα των παιδιών τους μέσα από το παιχνίδι, τη χρήση εικόνας και ήχου, τις ιστορίες, τα παραμύθια. Σε κάθε περίπτωση, όπως και οι εκπαιδευτικοί έτσι και οι γονείς πρέπει να παρέχουν ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης, κατανόησης και αποδοχής. Επίσης, σημαντικό είναι να διαλέγονται με τα παιδιά τους, να τους αφήνουν το περιθώριο να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, λύνοντας τις ενδεχόμενες απορίες τους. Να είναι, γενικά, συνοδοιπόροι των παιδιών στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν τον κόσμο, να πειραματιστούν και να εξωτερικεύσουν συναισθήματα (Παρασκευόπουλος, 2013).

Οι δημιουργικές δεξιότητες των παιδιών, όμως, δεν προκύπτουν μόνο ως απόρροια εξωγενών καταστάσεων και παραγόντων. Πρόκειται, κατ' ουσία για μία αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με το ίδιο το άτομο. Πιο συγκεκριμένα, έχουν αναζητηθεί από τους ερευνητές παράγοντες της προσωπικότητας του παιδιού, οι οποίοι επιδρούν θετικά στο δημιουργικό δυναμικό τους. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι στοιχεία της προσωπικότητας, όπως η ανεξαρτησία, η αντισυμβατικότητα, η τάση για πειραματισμό, η ικανότητα για εύκολη προσαρμογή σε νέες καταστάσεις κρίνονται θετικά για την ενίσχυση της δημιουργικότητας.

Παρακάτω θα αναφερθούμε σε δύο έρευνες για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας συστηματικής έρευνας, οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν και ενισχύουν την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών και των νέων ατόμων:

- ευελιξία όσον αφορά τη χρήση του χώρου και του χρόνου
- διαθεσιμότητα απαραίτητων υλικών
- εργασία έξω από την τάξη/ το σχολείο
- «παιγνιώδεις» προσεγγίσεις ή προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι και παρέχουν στο μαθητευόμενο κάποιο βαθμό αυτονομίας
- ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των μαθητών
- συνεργασία με εξωσχολικούς παράγοντες/φορείς
- επίγνωση των αναγκών των μαθητών

Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα μαθησιακά σχολικά περιβάλλοντα που ευνοούν τη δημιουργικότητα έχουν την τάση να αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή και παρακολούθηση, να τονώνουν την αυτοπεποίθηση, να θέτουν κίνητρα, να καλλιεργούν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μαλαφάντης, 2011).

Σε μια άλλη ερευνητική προσπάθεια, ζητήθηκε από παιδιά ηλικίας 3 - 5 ετών να πιάσουν μια κιμωλία που βρίσκεται στην άκρη ενός τραπεζιού. Πάνω από το τραπέζι υπάρχει μια λαβίδα και δυο ξυλαράκια. Σε μια ομάδα παιδιών δόθηκε η ευκαιρία να παίξουν με την λαβίδα και τα ξυλαράκια, σε αντίθεση με μια άλλη ομάδα που δεν είχε αυτή την ευκαιρία. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας φάνηκαν πιο εφευρετικά και δημιουργικά από τα παιδιά που ανήκαν στη δεύτερη ομάδα.

1.2.4 Εμπόδια για την ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Παρόλο που με τις προαναφερθείσες παρατηρήσεις κατέστη σαφές ότι η δημιουργική δυναμική ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας μπορεί να ενισχυθεί με ποικίλους τρόπους και υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, συχνά παρατηρούμε ότι εμφανίζονται

διάφορα εμπόδια, τα οποία παρεμποδίζουν ουσιαστικά την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα κι αν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας έχει έμφυτες δημιουργικές ικανότητες, αν αυτές δεν υποστηριχθούν κατάλληλα από το κοινωνικό του περιβάλλον, είναι λογικό σταδιακά να περιοριστούν σημαντικά ή και να αδρανοποιηθούν τελείως. Αυτό έχει ως συνέπεια το παιδί να μην επιθυμεί, εφόσον δεν ενθαρρύνεται, να λαμβάνει μέρος σε δημιουργικές δραστηριότητες και να ξεδιπλώνει τη δημιουργική του σκέψη.

Αρχικά, μετά από έρευνες έχουν εντοπιστεί ατομικά στοιχεία, τα οποία καταστέλλουν την ανάπτυξη των δημιουργικών τάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται κυρίως για το φόβο και το άγχος της αποτυχίας που κυριεύει ένα μικρό παιδί. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες παιδιά με δημιουργικές ικανότητες, αξιολογούνται αυστηρά αν κάποια στιγμή σφάλουν με άμεση συνέπεια αυτός ο φόβος του λάθους να τους περιορίζει έτσι, και η δημιουργικότητα σταδιακά να περιορίζεται.

Παράλληλα, πολύ συχνά η δημιουργικότητα ενός παιδιού βρίσκει εμπόδια στην ανασφάλειά του, καθώς αυτό δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, φοβάται ότι δεν θα καταφέρει να ανταπεξέλθει σε κάτι και τελικά τα παρατά. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντική, όπως έχει προαναφερθεί, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ανεκτικότητας στο σφάλμα και στην αποτυχία, η οποία είναι για όλους λογική και μη κατακριτέα (Βολονάκη, 2009).

Ανάμεσα στα εμπόδια για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας πρέπει να αναφερθούν και οι ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες, όπως:

Η προσήλωση στη λογική. Ο παραπάνω παράγοντας είναι ανασταλτικός, καθώς η προσκόλληση στο τετριμμένο και σε συγκλίνοντες τρόπους σκέψης περιορίζει την πρωτοτυπία, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο του δημιουργικού ατόμου. Είναι λογικό ότι φράζουμε τις ικανότητες ενός μικρού παιδιού αν του παρέχουμε έτοιμες ιδέες και λύσεις κι αν παράλληλα συνηθίσει να αποδέχεται άκριτα απόψεις και δεν νιώθει ελεύθερο να εκφράζει τις δικές του (Παρασκευόπουλος, 2013).

Προκαταλήψεις. Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου τείνουν να εμφανίζονται στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι απόψεις, οι πεποιθήσεις των γονέων

και του κοινωνικού περιγυρου επηρεάζουν έντονα τα μικρά παιδιά, τα οποία στην προσχολική ηλικία παρουσιάζουν μιμητικές τάσεις. Αυτό έχει ως συνέπεια οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις να παγιώνονται και να είναι εξαιρετικά δύσκολο να ανατραπούν και να αναθεωρηθούν στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Παράλληλα, η υιοθέτηση τέτοιων απόψεων περιορίζει σημαντικά την κριτική και δημιουργική τους σκέψη (Μπάλιας, Δήμιζα, 2011).

Η συνήθεια και οι εμπειρίες. Χαρακτηριστικό είναι ότι το παιδί έχει την τάση να ψάχνει έτοιμες λύσεις σε καταστάσεις και να προσκολλάται σε συμβατικούς τρόπους σκέψης, παράμετροι οι οποίες έχουν ως συνέπεια την αδρανοποίηση της δημιουργικότητας (Μπάλιας, Δήμιζα, 2011).

Παράλληλα, φραγμούς στην δημιουργικότητα μπορεί να θέσει και το σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αγνοούν το δημιουργικό παιδί, καθώς θεωρούν λανθασμένα ότι με τις ευφάνταστες ιδέες του ή την έντονη ενεργητικότητά του παρεμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως είναι εύλογο, ένα μαθησιακό περιβάλλον που δεν χαρακτηρίζεται από ευχάριστο κλίμα, από ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης τείνει να αδρανοποιεί τις δημιουργικές τάσεις των παιδιών. Ένα περιβάλλον αυταρχικό και πιεστικό δημιουργεί στο παιδί αβεβαιότητα και καταστέλλει την αυθόρμητη διάθεση του νηπίου.

Ανασταλτικά λειτουργεί, επιπλέον, η τάση των τελευταίων χρόνων για σχολειοποίηση της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι εντατικοποιείται η μάθηση και παραμερίζονται βασικοί στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως η διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση του μικρού παιδιού. Ειδικά στην προσχολική ηλικία βασικό ζητούμενο είναι να επιχειρούνται παιγνιώδεις τρόποι μάθησης και εξερεύνησης της γνώσης, οι οποίοι κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών (Λεωνίδου, 2005).

Τη δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας περιορίζει, επιπλέον, η άποψη για την αυθεντία του δασκάλου. Πολύ συχνά στα μάτια των μικρών παιδιών οι μεγαλύτεροι, δάσκαλοι, γονείς κι άλλοι φαντάζουν αυθεντίες. Ειδικά στην περίπτωση της εκπαίδευσης πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να επιβεβαιώνουν με κάθε τρόπο την κυριαρχία τους, επιλέγοντας έναν παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό

τρόπο μάθησης, παρέχοντας έτοιμη γνώση στα παιδιά χωρίς περιθώριο διαλόγου και αμφισβήτησης. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται εμπόδια στα μικρά παιδιά, καθώς δεν ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους, περιορίζεται η περιέργειά τους και η διάθεση για πειραματισμό και βιωματική ανακάλυψη της γνώσης. Μαθαίνουν, συνεπώς, να αποδέχονται ό, τι τους μεταδίδει ο εκπαιδευτικός (Λεωνίδου, 2005).

Την κατάσταση δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης και σχετικής κατάρτισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τις νέες τάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες, απορρίπτοντας το παραδοσιακό μοντέλο μαθησιακής διαδικασίας, υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν την υλοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Λεωνίδου, 2005).

Συνεπώς, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί και να κατανοηθεί η σημασία της δημιουργικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς για την ορθή και ομαλή ανάπτυξη των παιδιών. Άλλωστε, τα επιστημονικά συμπεράσματα από μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζουν τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο την αναγκαιότητα αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος με γνώμονα την ανάδειξη δημιουργικών και χαρισματικών μαθητών. Σημασία πλέον δεν θα πρέπει να δίνεται μόνο στην ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των παιδιών, αλλά παράλληλα και στην καλλιέργεια του κοινωνικού, αισθητικού και συναισθηματικού τους κόσμου.

1.3 Επικρατέστερες θεωρίες για τη Δημιουργικότητα

Όπως προαναφέρθηκε, η δημιουργικότητα απασχολεί ολοένα και περισσότερο τους μελετητές με συνέπεια να έχουν διαμορφωθεί με το πέρασμα των χρόνων διάφορες θεωρίες, οι οποίες επιχειρούν να την αναλύσουν και να την ερμηνεύσουν.

1.3.1 Μορφολογική θεωρία

Βασικοί εκπρόσωποι της Μορφολογικής Σχολής, η οποία ήταν σχολή ψυχολογίας του 20^{ου} αιώνα είναι οι Kohler, Koffka και Wertheimer. Η σχολή αυτή εστίασε στην πορεία του νου κατά τη δημιουργική διαδικασία και πρότεινε μία «ομαδοποίηση»

ερεθισμάτων, τα οποία αξιοποιεί το δημιουργικό άτομο στην προσπάθειά του να επιλύσει ένα πρόβλημα ή να ερμηνεύσει μία κατάσταση (Γουλή, 2009).

Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, επομένως, ο άνθρωπος κατά τη δημιουργική διαδικασία έχει την τάση να ομαδοποιεί διάφορα στοιχεία, συσχετίζοντας, δηλαδή πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις σύμφωνα με την εγγύτητά τους. Επιπλέον, ανάμεσα στους παράγοντες που καθορίζουν την ομαδοποίηση είναι «η αρχή της ομοιότητας», δηλαδή η οργάνωση των πραγμάτων ανάλογα με την ομοιότητά τους, αλλά και η ομαδοποίηση των πραγμάτων με βάση του αν αποτελούν ολότητα (Γουλή, 2009).

1.3.2 Συμπεριφορισμός

Η θεωρία του συμπεριφορισμού ή του μπηχεΰβιορισμού στηρίζεται σε απόψεις του Edward Thorndike και του Ivan Pavlov. Βασική της θέση είναι ότι η μάθηση διαμορφώνεται σύμφωνα με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και την αντίδραση που έχει το άτομο σε αυτά. Η προβληματική του συμπεριφορισμού εστιάζει στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη φύση και στον τρόπο μάθησης, αλλά και στο ρόλο του μαθητή, την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα. Αναφορικά με τη δημιουργικότητα υποστήριξε ότι το δημιουργικό αποτέλεσμα είναι απόρροια περιβαλλοντικών παραγόντων, τους οποίους, όμως, το άτομο μπορεί να διαμορφώσει ή να μεταβάλλει σε κάθε περίπτωση (Γουλή, 2009).

Ο Skinner έδωσε έμφαση στην έννοια της ενίσχυσης και η θεωρία του ονομάστηκε συντελεστική ή ενεργητική εξάρτηση. Αν μετά από μία αντίδραση έπεται ένα γεγονός, τότε είναι λογικό να προάγεται και η επαναληπτική εκδήλωσή του. Η έννοια της ενίσχυσης είναι σημαντική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς αν αυτή δεν υφίσταται ή δεν είναι άμεση και σαφής, πιθανόν να περιοριστεί και να ατροφήσει σταδιακά η εκδήλωση δημιουργικών δυνατοτήτων. Συνεπώς, το να είναι κάποιος δημιουργικός εξαρτάται και από την αποδοχή και την ενίσχυση που θα λάβει για το αποτέλεσμα. Παράλληλα, είναι σημαντικό να επιλεγεί και ο κατάλληλος τρόπος ενίσχυσης ανάλογα με το άτομο και την περίσταση στην οποία θα εκδηλωθεί.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι ο συμπεριφορισμός ως θεωρία δέχτηκε έντονη κριτική, καθώς ειδικά οι απόψεις των υποστηρικτών του για τη δημιουργικότητα

θεωρήθηκαν μη επαρκείς. Οι πολέμοί του υποστήριξαν και όχι λανθασμένα ότι δίνει έμφαση μόνο στα εξωτερικά ερεθίσματα κι όχι στις ατομικές επιλογές, επιθυμίες, στις εσωτερικές διαδικασίες, στις σκέψεις και στα συναισθήματα του κάθε ατόμου

1.3.3 Ψυχαναλυτική Θεωρία

Στον αντίποδα του συμπεριφορισμού τοποθετείται η ψυχαναλυτική θεωρία για τη δημιουργικότητα, η οποία δίνει έμφαση στην εσωτερικότητα του κάθε ατόμου που έχει ως συνέπεια την εκδήλωση και απελευθέρωση των δημιουργικών του τάσεων. Γενικότερα, η επιστήμη της ψυχανάλυσης θεωρεί ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται άμεσα με το παιχνίδι και τη φαντασία και γι' αυτό το λόγο, η δημιουργική τάση είναι έντονη κατά την παιδική ηλικία και συνήθως αδρανοποιείται με το πέρασμα των χρόνων (Γουλή, 2009).

Από ψυχαναλυτικής άποψης και συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Sigmund Freud οι δημιουργικές ικανότητες του ατόμου σχετίζονται με το υποσυνείδητο και τις απωθημένες επιθυμίες. Δεν αρκούν, συνεπώς, μόνο τα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζουν οι εσωτερικές διεργασίες των δημιουργικών ατόμων. Η λειτουργία του υποσυνείδητου βοηθά τον άνθρωπο να δημιουργήσει έργα και να παράγει ιδέες που διακρίνονται για την τελειότητά τους, δεδομένου ότι οι ιδέες δεν περιορίζονται και δεν ασκείται πρώιμα αυτοκριτική. Αντίθετα, όταν οι ορμές και τα εσωτερικά ένστικτα περιορίζονται κυρίως από το φόβο και την τάση του ορθολογισμού, το άτομο δεν είναι ικανό να παράγει δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες (Γουλή, 2009).

1.3.4 Θεωρία της αυτοπραγμάτωσης.

Η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης, η οποία εκφράστηκε κυρίως από τους Maslow και Rogers, συσχετίζει τη δημιουργικότητα με την αυτοπραγμάτωση, και ως αποτέλεσμα των δυο αυτών είναι η ολοκλήρωση του ανθρώπου. Πρόκειται για μία ανθρωπιστική θεωρία, η οποία προσπαθεί να ερμηνεύσει και να αναλύσει τη δημιουργικότητα, θέτοντας στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και τις ικανότητες του.

Ο Maslow (1971) στην προσπάθειά του να ιεραρχήσει τις ανθρώπινες ανάγκες, πέρα από τις φυσικές (πείνα, δίψα, στέγη) ή την ανάγκη για εκτίμηση, ασφάλεια και αγάπη, κάνει και αναφορά στην αυτοπραγμάτωση και την ψυχολογική εξέλιξη. Η έννοια της αυτοπραγμάτωσης, κατά τον Maslow, είναι ταυτόσημη με αυτήν της δημιουργικότητας, κατά την οποία το άτομο ολοκληρώνεται. Χαρακτηριστικό είναι ότι θέτει την αυτοπραγμάτωση στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας των αναγκών. Αυτό σημαίνει, βέβαια, ότι για να εκδηλωθεί η δημιουργικότητα είναι βασικό το άτομο να έχει επιλύσει διάφορα άλλα προβλήματα που μπορεί να του θέτουν εμπόδια και να έχει καλύψει τις βασικές βιολογικές του ανάγκες. Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή έμφαση δίνεται και στους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να επιδράσουν καταλυτικά (θετικά ή αρνητικά) στην εμφάνιση των δημιουργικών δυνατοτήτων. Σημαντικό είναι, όμως, ότι η αυτοπραγμάτωση ως έκφραση της δημιουργικότητας του ατόμου είναι μοναδική και διαφορετική για κάθε άτομο. Υπό την οπτική αυτή κάθε άνθρωπος βρίσκει διαφορετικό τρόπο να εκφραστεί δημιουργικά και κατά συνέπεια να βρει τον εαυτό του (Γουλή, 2009).

Ο Rogers συνδέει και αυτός την δημιουργικότητα με την αυτοπραγμάτωση. Θεωρεί σημαντικό για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας να έχουν καλυφθεί οι βιολογικές ανάγκες του ατόμου. Πέρα, λοιπόν, από τους εσωτερικούς παράγοντες που δρουν ευνοϊκά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, διέκρινε και τη σημαντικότητα των εξωγενών συνθηκών, δηλαδή της αναγκαιότητας να αισθάνεται το άτομο ελεύθερο, ασφαλή και ισορροπημένο, ώστε να εκδηλώσει τις δημιουργικές του δυνάμεις και να παράγει ένα δημιουργικό έργο (Γουλή, 2009).

1.3.5 Γνωστική θεωρία για τη Δημιουργικότητα

Πολλοί είναι οι μελετητές που έδωσαν έμφαση και προσπάθησαν να αναλύσουν τη δημιουργική σκέψη με την αξιοποίηση της γνωσιακής επιστήμης. Συγκεκριμένα, εστίασαν στην πορεία που ακολουθεί η νόηση, στις διεργασίες που συντελούνται και οδηγούν στη δημιουργική πράξη σε αντίθεση με άλλες θεωρίες, όπως αυτή του συμπεριφορισμού, η οποία δίνει έμφαση στα εξωτερικά ερεθίσματα. Η απόπειρα αυτή, βέβαια, δεν είναι εύκολη και ακόμη και σήμερα είναι χαρακτηριστικό ότι δεν μπορούμε να καθορίσουμε με ακρίβεια τις διεργασίες που ακολουθεί ο νους κατά τη δημιουργική σκέψη.

Αυτή η σχέση γνώσης και δημιουργικής σκέψης ιδιαίτερα για την ηλικιακή ομάδα που μας ενδιαφέρει, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας απασχόλησε ιδιαίτερα σημαντικούς μελετητές, όπως οι Piaget, Brunner και Vygotsky. Συγκεκριμένα, ο Piaget προσδιόρισε τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού και τόνισε ότι η διαδικασία της αφομοίωσης είναι πολύ σημαντική, καθώς μέσω αυτής το παιδί μπορεί να αξιοποιεί τη γνωστική δομή και στη συνέχεια να εξερευνά, να προσπαθεί να βρίσκει λύσεις και να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν (αφομοίωση δηλαδή η υπάρχουσα γνώση για να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος προβλήματα που συναντά στο περιβάλλον) (Γουλή, 2009).

Ο Bruner διακρίνει με τη σειρά του τρία στάδια γνωστικής ανάπτυξης και εισάγει τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης. Κατά την άποψή του είναι εξαιρετικά σημαντικό οι μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη νέα γνώση, να πειραματίζονται, να οδηγούνται σε συγκρίσεις και τελικά να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα. Αυτά τα χαρακτηριστικά, όπως αναφέραμε και παραπάνω, προάγουν και τη δημιουργική σκέψη. Συγκεκριμένα, ο Brunner θεωρεί ότι η δημιουργικότητα είναι μια ενέργεια από την οποία προκύπτει αποτελεσματική έκπληξη. Δημιουργικότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τον Bruner μπορεί να υπάρχει ακόμη και στην περίπτωση που αυτά ανακαλύπτουν εκ νέου κάτι ήδη παρωχημένο (Γουλή, 2009).

Ο Vygotsky εισάγει την έννοια της επικείμενης ανάπτυξης για να περιγράψει τη ζώνη στην οποία μπορεί να αναπτυχθεί η γνώση του παιδιού, η οποία επηρεάζεται από την πρότερη γνώση και εμπειρία του, αλλά και από τη γνωστική ανάπτυξη που μπορεί να αποκτήσει με τη βοήθεια των άλλων. Συνεπώς, κατά τον Vygotsky η δημιουργικότητα δεν πηγάζει μόνο από τις ατομικές ικανότητες του κάθε παιδιού, αλλά προκύπτει ως αλληλεπίδραση του ίδιου με το πολιτισμικό περιβάλλον (Γουλή, 2009).

1.3.6 Σύγχρονες θεωρίες

Οι σύγχρονες θεωρίες για τη δημιουργικότητα εστιάζουν ολοένα και περισσότερο στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι δρουν ευνοϊκά ή

περιοριστικά για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από αυτές τις θεωρίες.

1.3.6^α Το μοντέλο της Amabile

Η Amabile (1989) προσδιορίζει τρεις παράγοντες που δρουν αποφασιστικά στην κατεύθυνση της δημιουργικότητας, οι οποίοι είναι οι δεξιότητες σχετικές με την περιοχή, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και τα εσωτερικά κίνητρα. Δίνει, μάλιστα, έμφαση στο εσωτερικό δυναμικό του παιδιού, το οποίο είναι αυτό που ουσιαστικά το κινητοποιεί, ώστε να πειραματιστεί, να εξερευνήσει ή γενικότερα να ασχοληθεί με κάτι. Αντίθετα, εμπόδια τίθενται όταν το άτομο παραμερίζει τα εσωτερικά του κίνητρα και ξεκινά να δράσει για κάποιον άλλον, εξωγενή σκοπό. Συμπληρωματικά θεωρεί ότι η έντονη επίβλεψη και καθοδήγηση, ο ανταγωνισμός, τα στενά περιθώρια επιλογών δρουν ανασταλτικά και οδηγούν τη δημιουργικότητα σε τέλμα (Γουλή, 2009).

1.3.6^β Gardner

Ο Gardner, εισηγητής της Θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, πιστεύει στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου. Κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του δεξιότητες και η δημιουργικότητα μπορεί να εμφανιστεί σε διαφορετικούς τομείς ανάλογα με τον τύπο της νοημοσύνης σε κάθε περίπτωση. Και ο Gardner υποστηρίζει ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δρουν αποφασιστικά προς αυτήν την κατεύθυνση και συγκεκριμένα διευκρινίζει ότι οι εμπειρίες, ο πολιτισμός, η κουλτούρα, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει το παιδί είναι καθοριστικό για την γνωστική ανάπτυξή του και την ανάπτυξη της δημιουργικής φύσης του. Τέλος, μετά από μελέτες και έρευνες που διενήργησε κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα σταδιακά περιορίζεται και συγκεκριμένα ότι αν και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν τη δεξιότητα αυτή αναπτυγμένη με την πάροδο των χρόνων αυτή ατροφεί (Γουλή, 2009).

1.4 Μέτρηση της Δημιουργικότητας. Μέθοδοι και Τεστ

Είναι χαρακτηριστικό ότι όσοι ασχολήθηκαν με τη δημιουργικότητα ήρθαν αντιμέτωποι με τη δυσκολία για τη μέτρησή της, καθώς δεν υπάρχουν σταθερά και

έγκυρα κριτήρια, ώστε να χαρακτηρίσουμε ένα προϊόν ή μία ιδέα δημιουργική. Για το λόγο αυτό έγιναν απόπειρες να αξιολογηθεί η δημιουργική φύση ενός ατόμου μέσω συγκεκριμένων μεθόδων ή μέσα από ψυχομετρικά τεστ δημιουργικότητας, έτσι όπως αναλύονται και παρακάτω.

1.4.1 Μέθοδοι δημιουργικότητας

1.4.1^α Βιογραφικές Μέθοδοι Δημιουργικότητας.

Όπως προαναφέρθηκε, ο Gardner μελέτησε το βιογραφικό, τα έργα και την πορεία σημαντικών προσωπικοτήτων της ιστορίας με στόχο να εντοπίσει κοινά βιογραφικά τους στοιχεία και να καταλήξει σε συμπεράσματα για τη δημιουργική φύση. Κατά ανάλογο τρόπο οι βιογραφικές μέθοδοι της δημιουργικότητας προσπαθούν μέσω ερωτήσεων να αναλύσουν στοιχεία του οικογενειακού περιβάλλοντος, της ατομικότητας, του σχολικού περιβάλλοντος και των άλλων ενδιαφερόντων των δημιουργικών ατόμων (Βάθη, 2001).

1.4.1^β Μέθοδοι Αυτοαξιολόγησης

Σε αυτήν τη μέθοδο κριτήρια της δημιουργικής φύσης συνιστούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων, δηλαδή ο χαρακτήρας, τα ενδιαφέροντά τους, οι επιδόσεις τους. Σημαντικά στην κατεύθυνση αυτή είναι τα εργαλεία που πρότειναν οι Torrance και Khatena, στα οποία γίνεται ανάλυση των ενδιαφερόντων, των κινήτρων και της γενικότερης συμπεριφοράς που διακρίνει ένα δημιουργικό άτομο. Παράλληλα, στην κατηγορία αυτή ανήκει και το Creative Personality Scale for the Adjective Check List του Gough, με τη βοήθεια του οποίου ο τελευταίος κατέληξε και κατέγραψε τριάντα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται πιο συχνά στα δημιουργικά άτομα σε σχέση με τα υπόλοιπα. Ανάμεσά τους τονίζεται η εξυπνάδα, ο εγωισμός, το πείσμα και η μη συμβατικότητα στα κοινά και τα τετριμμένα (Λυτριάνη, 2006).

1.4.2 Ψυχομετρικά Τεστ Δημιουργικότητας

Υπάρχουν τεστ δημιουργικότητας, τα οποία προτάθηκαν κυρίως τα τελευταία χρόνια και που οι δημιουργοί τους υποστηρίζουν ότι είναι επαρκή και έγκυρα, ώστε να διαγνωστεί η δημιουργική φύση ενός ατόμου. Τα τεστ αυτά διαφέρουν σημαντικά από τα τεστ για τον έλεγχο της νοημοσύνης του ατόμου, καθώς πρέπει να διερευνούν και να εξετάζουν διαφορετικές ικανότητες που συγκεντρώνει το ίδιο άτομο. Συγκεκριμένα, τα τεστ νοημοσύνης εστιάζουν κυρίως στη συγκλίνουσα σκέψη, όπου μία απάντηση μόνο θεωρείται ορθή. Αντίθετα, στα τεστ δημιουργικότητας δε δίνονται έτοιμες απαντήσεις στον εξεταζόμενο, αλλά μας ενδιαφέρει η πρωτοτυπία και το ασυνήθιστο (Καψάλης, 2006).

Αρχικά θα πρέπει να γίνει αναφορά στα ψυχομετρικά τεστ του Guilford. Το μοντέλο που έχει προτείνει εστιάζει στην αποκλίνουσα νόηση και περιλαμβάνει δέκα τεστ, λεκτικά και εικονικά. Οι ερωτήσεις των τεστ αυτών είναι ανοιχτού τύπου, γεγονός, βέβαια, που συνεπάγεται ότι και οι απαντήσεις των εξεταζόμενων θα είναι ποικίλες. Με τον τρόπο αυτό τίθεται σε κίνδυνο η αντικειμενικότητα του τεστ και κατ' επέκταση η εγκυρότητά του (Βολονάκη, 2009).

Στα λεκτικά τεστ μεταξύ των άλλων ελέγχεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί με ευχέρεια τις λέξεις και να διατυπώνει ιδέες που διακρίνονται για την πρωτοτυπία τους και να δημιουργεί συνειρμικές σχέσεις μεταξύ τους. Βασικό είναι σε κάθε περίπτωση, στα οπτικά τεστ του μοντέλου του Guilford ανάμεσα στα άλλα περιλαμβάνεται η σχεδίαση αντικειμένων, η ιχνογραφία, τα προβλήματα με σπέρτα κ.α. (Βολονάκη, 2009).

Ανάλογα τεστ έχει συντάξει και ο Torrance με τη διαφορά ότι στην περίπτωση του έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για τα Torrance test of Creative Thinking, τα είναι δύο ειδών, γλωσσικά και απεικονιστικά. Το σημαντικό είναι ότι στην περίπτωση αυτή δίνεται συγκεκριμένος χρόνος, ώστε να απαντηθούν οι ερωτήσεις. Η επίδοση και η βαθμολογία που θα συγκεντρωθεί εξαρτάται και καθορίζεται από συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η λεκτική άνεση και ευελιξία του ατόμου, η επεξεργασία και η πρωτοτυπία των ιδεών του (Βολονάκη, 2009).

Αναλυτικότερα, στα λεκτικά τεστ δίνεται στους εξεταζόμενους μία εικόνα και ζητείται να εκφέρουν την άποψή τους γι' αυτήν, να υποθέσουν στοιχεία, να δημιουργήσουν μία ιστορία, να φανταστούν την ταυτότητα των προσώπων που απεικονίζονται, να υποθέσουν το παρελθόν τους κ.α. Παράλληλα, παρουσιάζονται αντικείμενα και οι εξεταζόμενοι καλούνται να προτείνουν διάφορες ιδέες για εναλλακτικές χρήσεις τους ή τους ζητείται να σκεφτούν και να εκφράσουν με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα αντικείμενα αυτά να είναι πιο ελκυστικά και παιχνιδιάρικα (Βολονάκη, 2009).

Στην περίπτωση των απεικονιστικών τεστ οι εξεταζόμενοι καλούνται να δημιουργήσουν μία εικόνα. Αρχικά, τους δίνεται ένα απλό σχήμα ενός αντικείμενου και ζητείται να σχεδιάσουν, έχοντας αυτό ως βάση, ένα πρωτότυπο σχέδιο. Επίσης, στο πλαίσιο αυτών των τεστ ζητείται να συμπληρώσουν κάποια ημιτελή σχήματα που τους δίνονται και να τα τιτλοφορήσουν, καθώς και να δημιουργήσουν παράλληλα σχήματα. Τα τεστ αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς επειδή αυτά δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν, εντοπίζονται οι δημιουργικές τους ικανότητες πιο εύκολα μέσω της ζωγραφικής και του σχεδίου. Αυτός είναι και ο λόγος που χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και πολλές φορές για να εξαχθούν συμπεράσματα για τη διαφοροποίηση της δημιουργικής φύσης τους σε σχέση με τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας (Βολονάκη, 2009).

Ιδιαίτερα γνωστό είναι και το τεστ των Wallach και Kogan (1965). Και το συγκεκριμένο τεστ για τη μέτρηση της δημιουργικότητας περιέχει δύο τμήματα, ένα λεκτικό και ένα οπτικό. Σε αντίθεση, όμως, με το τεστ του Torrance δεν θέτει στους εξεταζόμενους χρονικούς περιορισμούς (Καψάλης, 2006). Θεώρησαν βασικά στοιχεία για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας την πρωτότυπη σκέψη και την ευχέρεια. Βέβαια, η ευχέρεια συσχετιζόταν με την ικανότητα του ατόμου να παρέχει διαφορετικές και ποικίλες ιδέες και προτάσεις. Στα θετικά αυτού του τεστ είναι ο παιγνιώδης χαρακτήρας που το διακρίνει γεγονός, το οποίο το κάνει και κατάλληλο και προσιτό και για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το γλωσσικό μέρος των τεστ του Wallach και του Kogan περιλαμβάνει:

- Ιδιότητες αντικείμενων: οι εξεταζόμενοι καλούνται να σκεφτούν αντικείμενα με κοινά χαρακτηριστικά. Παραδείγματος χάρη, να καταγράψουν αντικείμενα που έχουν

όλο στρόγγυλο ή τετράγωνο σχήμα, αντικείμενα με ρόδες ή άλλα που κάνουν θόρυβο.

- Εναλλακτικές χρήσεις των αντικειμένων: ζητείται να προτείνουν διαφορετικές χρήσεις κάποιων συνηθισμένων αντικειμένων. Παραδείγματος χάρη, πώς θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε εναλλακτικά μία εφημερίδα ή ένα παπούτσι.

- Εντοπισμός όμοιων στοιχείων μεταξύ δύο αντικειμένων, τα οποία εκ πρώτης όψεως δεν έχουν καμία συσχέτιση μεταξύ τους. Παραδείγματος χάρη, τι ομοιότητες μπορούν να εντοπιστούν μεταξύ μίας πατάτας και ενός καρότου ή μίας γάτας και ενός ποντικιού;

Στο οπτικό μέρος των τεστ του Wallace και του Kogan δίνονται κάποια οπτικά ερεθίσματα στους εξεταζόμενους. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται το παιχνίδι των σχημάτων, στο οποίο υπάρχουν οκτώ σύνολα σχημάτων και ζητείται να καταγράψει ο εξεταζόμενος τι του θυμίζουν και να τα συμπληρώσει και το παιχνίδι των γραμμών στο οποίο παρουσιάζονται γραμμές και καλείται να κάνει υποθέσεις σχετικά με το τι αυτές μπορεί να αντιπροσωπεύουν (Καψάλης, 2006).

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις συμπεραίνουμε ότι η ακριβής μέτρηση της δημιουργικότητας με μεθόδους και τεστ είναι κάτι μη εφικτό και που δεν οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, συμπεραίνεται ότι σε κάθε περίπτωση υπάρχουν χαρακτηριστικά, ιδιότητες, απαντήσεις σε αυτά τα τεστ που καταδεικνύουν έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης, μία πρωτοτυπία, η οποία θα μας παρέχει το έναυσμα και θα μας οδηγήσει στη διαπίστωση ενός ενδεχόμενου δημιουργικού δυναμικού σε κάποια παιδιά προσχολικής ηλικίας. Δεν πρέπει, όμως, να ξεχνάμε ότι ακόμη κι αν δημιουργικότητα δεν είναι εύκολα αντιληπτή, είμαστε εμείς υπεύθυνοι ως γονείς, ως εκπαιδευτικοί ή γενικότερα ως μεγαλύτεροι να δώσουμε τα κίνητρα στα παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες για τη μελέτη του θέματος της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και των παραγόντων οι οποίοι την επηρεάζουν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (V. Lee, R. Webberley & I. Lin, 1987 - Ντορενστάουτερ - Παπουτσάκη, 1994 - Ι. Παρασκευόπουλου & Κ. Τσιμπούκη, 1970 - Ι. Μαρμαρινό, 1978 - Α. Καψάλη, 1988 - Σ. Δερβίση, 1998 - Γ. Ξανθάκου, 1998). Έρευνες, που διαπίστωσαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό - οικονομικό στρώμα της οικογένειας και στις επιδόσεις των παιδιών στα τεστ δημιουργικότητας. Έχει σημασία το πόσο οι γονείς και γενικότερα η οικογένεια βοηθούν τα παιδιά τους να είναι δημιουργικά μέσα από το παιχνίδι, τη μελέτη, την ψυχαγωγία, τη συναισθηματική ασφάλεια, την αμοιβή και την τιμωρία, το χρόνο που τους αφιερώνουν, καθώς επίσης και το βαθμό αυτονομίας που τους παρέχουν.

Η συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των παιδιών έχει ευνοϊκή επίδραση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Σημασία έχει ο χρόνος και ο τρόπος απασχόλησης των γονέων με το παιδί. Οι αμοιβές ή οι τιμωρίες που του προσφέρουν ή επιβάλλουν αντίστοιχα. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού είναι η υπακοή του παιδιού και οι υποχωρήσεις των γονέων προς αυτό. Όπως και οι αμοιβαίες συναισθηματικές εκδηλώσεις μεταξύ γονέων και παιδιού. Η οικογένεια μπορεί να βοηθήσει και με την επιλογή παιχνιδιών που βοηθούν το παιδί να σκέφτεται και να ενεργεί, όχι παιχνίδια που θέλουν το παιδί να λειτουργεί παθητικά.

Ως γενικό συμπέρασμα η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των παιδιών και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στην οικογένεια, επιδρούν ευνοϊκά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, γεγονός το οποίο εκφράζεται και με τις διαφορετικές επιδόσεις του στα τεστ δημιουργικότητας, όπως.

Διαπιστώνεται επίσης, ότι η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των παιδιών, εξασφαλίζει τις περισσότερες δυνατότητες καλλιέργειας και έκφρασης των δημιουργικών τους ικανοτήτων:

- Παρέχοντας στα παιδιά τους περισσότερα μέσα για παιχνίδια και ψυχαγωγία.
- Ενθαρρύνοντάς τα να αποκτούν πολλές και ποικίλες γνώσεις.
- Προσανατολίζοντάς τα στην καλλιέργεια ευρύτερων ενδιαφερόντων.
- Ασκώντας τους περισσότερη και πιο εποικοδομητική εποπτεία και καθοδήγηση.
- Δημιουργώντας ευνοϊκότερο κλίμα σχέσεων μέσα στην οικογένεια. οποία με πολλούς και διάφορους τρόπους (π.χ. σχολές γονέων) είναι ανάγκη να επιμορφώνει και να ενημερώνει τους γονείς για βασικές αρχές της ορθής συμβουλευτικής των παιδιών τους.

Ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός γιατί βοηθάει πολύ στο να αναπτυχθεί πολύ η σκέψη του. Όταν φυσικά το περιβάλλον στο οποίο ζει είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και είναι απομακρυσμένο από συναισθηματικά εμπόδια. Αυτό που μπορεί να κάνει η οικογένεια είναι να δώσει στο παιδί πλούσιες εμπειρίες και να σέβεται το παιδί και να το παροτρύνει να κάνει πράγματα μόνο του. Η οικογένεια πρέπει να δείχνει έμπρακτα ότι έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του παιδιού προσφέροντάς του κίνητρα να κάνει πράγματα μόνο του και να το επιβραβεύει. Το παιδί πρέπει να έχει ελευθερία από τους γονείς να εξερευνά και να προσπαθεί. Οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος ιδίως όταν πρόκειται για την νηπιακή και την παιδική ηλικία είναι αυτοί που κάνουν το νήπιο ή παιδί ισορροπημένο, περίεργο, εφευρετικό, ευφυές, δημιουργικό και αυτοδύναμο. Με άλλα λόγια όσο ευχάριστο και ασφαλές είναι το οικογενειακό περιβάλλον και όσο περισσότερα και πλουσιότερα ερεθίσματα προσφέρει στο παιδί, τόσο περισσότερο του δημιουργεί τις προϋποθέσεις για καλύτερη ανάπτυξη της νοημοσύνης και της δημιουργικότητάς του.

Το περιβάλλον του σπιτιού είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας ενός παιδιού. Σε μια μελέτη του που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε ότι οι παρακάτω οικογενειακές μεταβλητές, λειτούργησαν κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας και είναι:

- Ο σεβασμός των γονέων προς το παιδί.
- Η εμπιστοσύνη των γονέων στις ικανότητες του παιδιού.
- Η ελευθερία από την πλευρά των γονιών προς το παιδί για την εξερεύνηση και λήψη αποφάσεων.

- Η πειθαρχία ήταν πάντα σταθερή και προβλέψιμη.
- Οι οικογενειακές αξίες έδιναν έμφαση στην τιμιότητα, στην ποιότητα, στην πνευματική και πολιτιστική προσπάθεια, στην επιτυχία και στην φιλοδοξία.

Οι παραπάνω παράγοντες και συμπεριφορές μπορούν να εξασκηθούν στο σπίτι και στο σχολείο για να βοηθήσουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών. Οι θετικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του δημιουργικού προσώπου είναι δυνατόν να αναζητηθούν σε διάφορους τομείς όπως είναι η οικογένεια, το πρώτο ανθρωπινό περιβάλλον του ατόμου, ο κόσμος τις εργασίας, το επάγγελμα και το ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον.

Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι η δημοκρατική και όχι η αυταρχική ατμόσφαιρα της οικογένειας, η παροχή δυνατοτήτων για προσωπικές πρωτοβουλίες και όχι η κατευθυνόμενη αυστηρή αγωγή είναι προϋποθέσεις ευνοϊκές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά (Πασσάκος, 1990). Οι γονείς από την πλευρά τους διακρίνονται από έναν εξαιρετικό σεβασμό για το νήπιο. Δε δίστασαν να παρέχουν ελευθερία στην διερεύνηση του κόσμου και την λήψη αποφάσεων για τον εαυτό του. Διότι αν από μικρό ένα παιδί στερηθεί την απαραίτητη ελευθερία, αφανίζεται και το δημιουργικό δυναμικό του. Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι μεταξύ άλλων καταστάσεων, εκείνη όπου υπάρχει άνετη σχέση και ισχυρή επίδραση των γονέων στα παιδιά, είναι εποικοδομητική της δημιουργικότητας. Γενικά από τις σχετικές μελέτες προκύπτει η αλήθεια ότι η οικογένεια, η οποία διαμορφώνει ένα κατάλληλο περιβάλλον και ατμόσφαιρα, μπορεί να επιδράσει αποφασιστικά στην ανάπτυξη των δημιουργικών παιδιών (Τσουρέκης, 1988).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά και άλλα συναφή ερευνητικά δεδομένα θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας ενός παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας, αφού μέσα σ' αυτήν συντελείται η πρωτογενής κοινωνικοποίηση και αφού όπως πιστεύουν οι ειδικοί, οι βάσεις για την διανοητική ανάπτυξη τη διάθεση του παιδιού για εξερεύνηση του κόσμου με αυτενέργεια και πειραματισμό, μπαίνουν στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου.

Αν λοιπόν η δημιουργικότητα θεμελιώνεται σε ένα γερό βάθρο γνώσεων πάνω στο οποίο οικοδομούνται στη συνέχεια με βασικά «υλικά» την ανεξαρτησία, την ευαισθησία, την ευρύτητα ενδιαφερόντων κ.λπ., τότε η οικογένεια, προκειμένου να

θέσει τα θεμέλια για την δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να του προσφέρει, όσο το δυνατόν, ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων και μια ατμόσφαιρα αγάπης, ανοχής, κατανόησης αλλά και διακριτικής καθοδήγησης και προστασίας (F.Laudau,1984). Ακόμη οι γονείς πρέπει να προτρέπουν τα παιδιά να κατασκευάζουν κάτι μαζί όπως χειροτεχνίες και κάτι πιο απλό όπως η βοήθεια στην παρασκευή ενός γλυκού, επιπλέον να παίζουν μαζί τους επιτραπέζια που χρειάζονται σκέψη και παιχνίδια κατασκευών.

Για να ενισχυθεί λοιπόν, η δημιουργικότητά του παιδιού μέσω της οικογένειας του πρέπει να του δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να είναι υποστηρικτικό, ενθαρρυντικό και να παρέχει στις επιλογές του συναισθηματική ασφάλεια και εμπιστοσύνη και όχι ένα περιβάλλον υπερβολικά υποβοηθητικό, όπου όλα παρέχονται έτοιμα χωρίς νοητικό κόστος και αδρανοποιούν το δημιουργικό δυναμικό του παιδιού.

Οι γονείς θα πρέπει να επιδεικνύουν μια θετική στάση απέναντι στη δική τους δημιουργικότητα. Ακόμη κι αν δεν πιστεύουν ότι είναι καλλιτέχνες ή ότι έχουν καλλιτεχνική φλέβα, καλό είναι να μοιράζονται την αγάπη τους για την τέχνη και να δημιουργούμε κάτι μαζί με το παιδί τους:

- Να δίνουν στο παιδί τους το δώρο του χρόνου. Η δημιουργικότητα δεν πρέπει να βιάζεται, καλό είναι επομένως να αφήνουν το παιδί τους να ολοκληρώνει το έργο του με τους δικούς του ρυθμούς.

- Να προσφέρουν μια ποικιλία δημιουργικών υλικών στο παιδί. Πλαστελίνες, μαρκαδόρους, κόλλες και χαρτικά σε προσβάσιμους από το παιδί χώρους ώστε να μπορεί να τους χρησιμοποιεί όποτε επιθυμεί χωρίς βοήθεια.

- Να αναγνωρίζουν τις προσπάθειες του παιδιού. Ας θυμόμαστε ότι δημιουργικότητα δεν σημαίνει να δημιουργούμε κάτι συμβατικά όμορφο. Το παιδί αυτής της ηλικίας ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαδικασία που θα το οδηγήσει στη δημιουργία και αυτό είναι το κομμάτι που πρέπει να ενθαρρύνουμε. Η μεγάλη σημασία στο αποτέλεσμα μπορεί να κάνει το παιδί να αισθανθεί ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των ενηλίκων.

- Να εκθέτουν σε κοινή θέα τις δημιουργίες τους και των παιδιών τους, ώστε να αποκτήσουν την αξία.

-Να φέρουν σε επαφή το παιδί με τη μουσική. Ακόμη κι αν δεν υπάρχει μια μεγάλη συλλογή από CD μπορούμε απλά να ανοίξουν το ραδιόφωνο .

-Να ενσωματώσουν μουσική και κίνηση, προσαρμόζοντας την ένταση και το ρυθμό της μουσικής ανάλογα με την εκάστοτε δραστηριότητα.

-Να έχουν μια συλλογή από ρούχα, καπέλα και παπούτσια – ένα μικρό βεστιάριο - για παιχνίδια ρόλων, τα οποία θα κρατάνε μέσα σε ένα κουτί σε συγκεκριμένο σημείο.

-Να πηγαίνουν μαζί με τα παιδιά σε μουσεία, γκαλερί, βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία.

Μια οικογενειακή δραστηριότητα:

-Να ανοίξουν απλά το ραδιόφωνο και χορέψουν με τα παιδιά.

-Να κινηθούν με το ρυθμό της μουσικής, είτε όρθιοι, είτε καθιστοί. Να κάνουν μεγάλες ή μικρές κινήσεις. Να κινηθούν γρήγορα ή αργά. Να κινηθούν σαν κάποιο ζώο ή σαν ρομπότ.

-Να χορέψουν σαν μπαλαρίνα. Μπορούν ακόμη να φοράνε τα κανονικά τους ρούχα ή να ντυθούν με ρούχα «για χορό». Ο χορός είναι μια πολύ καλή δραστηριότητα για τα μικρά παιδιά αλλά και για τους γονείς.

Πώς μπορεί ο χορός να βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης:

Επειδή, ο χορός είναι κάτι που όλοι μπορούν να είναι καλοί σε αυτό, είναι μια δημιουργική δραστηριότητα που δεν κρίνεται ούτε ενέχει υποκειμενικές συγκρίσεις. Μπορεί να εκφράσει μια ποικιλία συναισθημάτων και να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν τις εμπειρίες τους. Είναι παιγνιώδης δραστηριότητα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αναπαράσταση ιστοριών, διαθέσεων αλλά και ιδεών. Όταν δε, προσθέσουμε και μουσικά όργανα (ντέφι, ξυλάκια, κουδουνάκια) ο χορός γίνεται μια δραστηριότητα που χρησιμοποιεί εργαλεία δημιουργικότητας και πάει την εμπειρία του παιδιού ένα βήμα πιο πέρα. Κι επειδή η φαντασία των μικρών παιδιών δουλεύει στην εντέλεια ο χορός μπορεί να αναπαριστά πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις.

Προκειμένου λοιπόν να ασχοληθεί δημιουργικά ένα παιδί, απαιτούνται ορισμένες συνθήκες που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο γονιός. Έτσι ο γονιός θα πρέπει:

-Να μη ξεκινά καμία δραστηριότητα , εάν το παιδί ή αυτός δεν βρίσκετε στην κατάλληλη διάθεση.

-Να μην επαναλαμβάνει πολλές φορές τα ίδια πράγματα. Τα μικρά παιδιά αγαπούν την επανάληψη, δεν αντέχουν όμως την υπερβολή της.

-Να μην εξαντλεί τα όρια αντοχής του παιδιού. Να μην περιμένει να βαρεθεί και να εγκαταλείψει το ίδιο. Πρέπει να σταματήσει ο ίδιος την δραστηριότητα , ενώ το παιδί είναι ακόμη χαρούμενο.

-Να μην αναλαμβάνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Να περιορίζει το χρόνο της δικής του ομιλίας και να επιτρέπει στο παιδί του να εκφραστεί με το δικό του ρυθμό .

Σημαντικό επίσης βήμα είναι να δώσουν οι γονείς στο παιδί τη δυνατότητα από πολύ νωρίς να βασίζεται στον εαυτό του. Πρέπει το παιδί να είναι ελεύθερο να κάνει πράγματα κι ας απαιτεί περισσότερο χρόνο. Πρέπει οι γονείς να κάνουν μαζί του τις καθημερινές δουλειές, οι οποίες για τους μεγάλους είναι ρουτίνα αλλά γι' αυτό αποτελούν νέες συναρπαστικές εμπειρίες.

-Να διαβάσουν μαζί ένα βιβλίο ή περιοδικά σχετικά με τη φύση και να ανακαλύψουν π.χ. που ζουν τα ζώα: τα ζώα που ζουν στη ζούγκλα, στο ζωολογικό κήπο ή στο σπίτι.

-Να πάρουν μαζί τους το παιδί μια μέρα στη δουλειά σας εφόσον κάτι τέτοιο είναι εφικτό, και να του εξηγήσουν ότι απορίες έχει. Να του μιλήσουν για τη δουλειά τους και να το κάνουν να προβληματιστεί. Να του δείξουν τον τρόπο να σκέφτεται και να εμβαθύνει σε κάθε τι, να μην ικανοποιείται με επιφανειακές απαντήσεις.

Ο ρόλος του γονέα λοιπόν είναι να αφήνει τα παιδιά να δοκιμάζουν διαφορετικά πράγματα, προσφέροντας μια διακριτική επίβλεψη και συμμετοχή που όμως να μην επισκιάζει τις εξερευνήσεις των παιδιών ούτε να της παρεμποδίζει με κουβέντες που δημιουργούν φοβίες και άλλα εμπόδια («μην πας εκεί, θα χτυπήσεις!», «πώς λερώθηκες έτσι, τώρα το φόρεσες το ρούχο!», «τώρα τι θέλεις να το κάνεις αλλιώς;»).

Τη δημιουργική σκέψη εξασκούν και διάφορες ασκήσεις που μπορούν να κάνουν με τα παιδιά. Τα παρακάτω παραδείγματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην καθημερινή κουβέντα των γονιών με τα παιδιά και να γίνουν τρόπος σκέψης. Ποιες είναι λοιπόν αυτές οι ασκήσεις που γυμνάζουν τον «μυ» της δημιουργικότητας στο μυαλό μας;

-Άλλες χρήσεις για ένα αντικείμενο, π.χ. τι άλλο μπορούμε να κάνουμε με ένα τούβλο;

-Παράξενοι συνδυασμοί, π.χ. τι θα γινόταν, αν στον καφέ βάζαμε αλάτι;

-Προσαρμογές εικόνων, π.χ. με τι μοιάζουν αυτά τα σύννεφα;

-Μεγεθύνσεις-σμικρύνσεις, π.χ. τι θα συνέβαινε, αν είχε περισσότερο οξυγόνο η ατμόσφαιρα;

-Αντικαταστάσεις, π.χ. τι θα γινόταν, αν η γάτα γάβγιζε;

-Τροποποιήσεις, π.χ. τι θα ήταν διαφορετικό, αν είχαμε διαφορετικό χρώμα μαλλιών;

-Αντιστροφές, π.χ. πώς θα ήταν ο κόσμος, αν γεννούσαν οι άντρες;

Παράδειγμα στην πρώτη από αυτές τις ασκήσεις του μυαλού, είναι να βρούνε τα παιδιά εναλλακτικές χρήσεις για διάφορα αντικείμενα της καθημερινότητάς μας. Τι άλλο θα μπορούσε να είναι ένα τούβλο; Πόσες διαφορετικές χρήσεις έχει μια οδοντόβουρτσα; Πώς αλλιώς χρησιμοποιείται ένας χαρτονένιος κύλινδρος από το χαρτί υγείας;

Για να γίνει κατανοητή η «εναλλακτική χρήση αντικειμένων», ας δούμε ένα παράδειγμα: πώς αλλιώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα λάστιχα αυτοκινήτου, εκτός από το να ανήκουν στις ρόδες των οχημάτων;

- Να φτιάξουμε σόλες παπουτσιών
- Να τα κάνουμε εμπόδια για μια κούρσα
- Για μόνωση σπιτιών
- Επένδυση σε ρούχα για θερμότητα

- Κομμάτιασμα για να γίνει χαλίκια
- Λιώσιμο για να φτιάξουμε καινούρια
- Κόψιμο κατά μήκος για να φτιάξουμε γλάστρες
- Φράχτες σε κήπους
- Να τα κρεμάσουμε από ένα δέντρο σαν κούνια
- Να κόψουμε σφραγίδες
- Να το ζωγραφίσουμε και να γίνει έργο τέχνης

Το παιχνίδι αυτό έχει νόημα αν βρύνει όσα περισσότερα παραδείγματα γίνεται. Επίσης, όσο πιο πρωτότυπη είναι η απάντηση, τόσο το καλύτερο. Εκτός όμως από προφορικές ιδέες, η εναλλακτική χρήση αντικειμένων μπορεί να εφαρμοστεί και έμπρακτα, μέσα από κατασκευές.

Ο γονιός οφείλει να αφήσει το παιδί να κάνει λάθη, να πειραματιστεί, να μάθει την αξία της προσπάθειας και της αποτυχίας. Επίσης, ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον μπορεί να κάνει ένα παιδί να διοχετεύει την ενέργειά του στην επίτευξη στόχων και όχι στην ελεύθερη έκφραση και την καλλιέργεια της φαντασίας. Ανταγωνισμός ενδέχεται να αναπτυχθεί ανάμεσα στα αδέρφια σε μια οικογένεια αλλά και με τους συμμαθητές στο σχολείο.

Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα πρότυπα. Το παιδί θα γίνει δημιουργικό, όταν οι γονείς τολμούν να δοκιμάσουν διαφορετικά πράγματα, είναι συμβατικοί και σκεφτόνται με βάση καλούπια και κανόνες.

2.2 Παιδικός σταθμός και ο ρόλος του παιδαγωγού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του νηπίου

Μετά την οικογένεια ισχυρή επίδραση στα παιδιά όσον αφορά την δημιουργικότητα, ασκεί και ο παιδικός σταθμός. Η πρώτη και κύρια βασική προϋπόθεση θετικής επίδρασης στον σχολικό χώρο είναι ο δημιουργικός δάσκαλος. Χωρίς αυτήν την ιδιότητα ο εκπαιδευτικός θα έχει πενιχρά αποτελέσματα παρ' όλες τις ενέργειές του για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Ο μη δημιουργικός

εκπαιδευτικός είναι περισσότερο αρνητικός απέναντι στις δημιουργικές τάσεις των παιδιών και τα αποθαρρύνει.

Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι η υπερβολική έμφαση του σχολείου για τις επιτυχίες σε παραδοσιακές σχολικές επιδόσεις, αναστέλλει τις δημιουργικές διαθέσεις των μαθητών. Από την άλλη μεριά όμως, στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής, παιδιά που συμμετείχαν σε προγράμματα για τη δημιουργικότητα επηρεάστηκαν θετικά σε σημαντικό βαθμό (Πασσάκος, 1990).

Αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού είναι και ο ρόλος του νηπιαγωγείου. Το νηπιαγωγείο έχει την υποχρέωση να αναπτύξει ισόρροπα τη σωματική, τη γνωστική, την ηθική και την αισθητική όψη του παιδιού. Όλοι οι χώροι του νηπιαγωγείου, από τον εξωτερικό μέχρι και τις αίθουσες, θα πρέπει να αποπνέουν καλαισθησία και ομορφιά. Ιδιαίτερα η αίθουσα του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο της καθημερινότητάς τους, πρέπει να είναι ένας τόπος συνάντησης του παιδιού με το ωραίο. Ο χρωματισμός της αίθουσας, οι κουρτίνες, η διακόσμηση των τοίχων, τα ράφια και τα εποπτικά υλικά θα πρέπει να συνθέτουν ένα λειτουργικό και συγχρόνως ελκυστικό περιβάλλον.

Τίποτα δεν πρέπει να υπάρχει σε υπερβολή και να επικρατεί λιτότητα και άνεση. Μέσα σε ένα τέτοιο οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, ο ρόλος του σχολείου είναι κυρίως να ενεργοποιήσει το νήπιο να αναπτύξει την δημιουργικότητά του και να εξελίξει τα όποια ταλέντα του.

Η διδασκαλία της μουσικής, της ιχνογραφίας, της χειροτεχνίας, της δραματικής έκφρασης και του χορού είναι από τα κυριότερα μαθήματα που ενισχύουν την δημιουργικότητα των παιδιών και επιτρέπουν στην φαντασία τους να αναπτυχτεί. Η συνειδητή προσπάθεια του σχολείου να βοηθήσει το παιδί να εξελιχθεί και να αποκτήσει νέες πηγές έμπνευσης συμπληρώνεται με τις επισκέψεις σε μουσεία, πάρκα, κήπους, διάφορα μουσεία και πινακοθήκες (Τρούλης, 1991).

Στον παιδικό σταθμό η δημιουργικότητα ενθαρρύνεται σε αντίθεση με τις άλλες σχολικές βαθμίδες που δίνουν έμφαση στις σχολικές επιδόσεις αναστέλλοντας τη δημιουργικότητα. Ο παιδικός σταθμός μέσω προγραμμάτων αγωγής και άσκησης προάγει τη δημιουργικότητα του παιδιού και μέσω της ενθάρρυνσης και επιβράβευσης το ωθεί στο να γίνεται πιο δημιουργικό.

Στον παιδικό σταθμό τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα με τη συμβολή του παιχνιδιού όπως έχει υπογραμμίσει και ο Sigmund Freud . Γι' αυτό και ο παιδικός σταθμός μέσω του παιχνιδιού υποστηρίζει τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Έρευνες υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι και η δημιουργική σκέψη είναι συσχετιζόμενες συμπεριφορές γιατί και οι δύο βασίζονται στην ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν σύμβολα (Johnson,Christrie,et ,1999,Singer(1985,1998), θεωρούν την ικανότητα για προσποίηση ουσιαστική, για να είναι σε θέση το παιδί να δημιουργεί φαντασιώσεις, να κινητοποιεί την περιέργειά του και να μπορεί να πειραματίζεται με εναλλακτικές αποκρίσεις σε διαφορετικές καταστάσεις. Γι' αυτό και πολλοί παιδαγωγοί καταφεύγουν εκεί ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα των νηπίων.

Ο παιδικός σταθμός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην φυσική υγεία, στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του. Τα παιδιά μέσα από τον παιδικό σταθμό μαθαίνουν να κάνουν πράγματα μόνα τους, να ολοκληρώνονται και να ωριμάζουν ως προσωπικότητες και να είναι ανεξάρτητα. Αναπτύσσουν δραστηριότητες και πρωτοβουλίες και δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους. Πρέπει ο χώρος του παιδικού σταθμού να είναι άνετος ώστε τα παιδιά να μπορούν να παίζουν και να τους δίνει τη δυνατότητα να ασχολούνται ενεργά με την κατασκευή πραγμάτων.

Ο ρόλος της παιδαγωγού είναι πολύ σημαντικός και μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του όταν ακούει τι της λέει και λαμβάνει υπόψη της προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, το ενθαρρύνει να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, με το να προκαλεί τη φυσική περιέργεια και να ενεργοποιεί τη σκέψη του. Επιπλέον με το να ενθαρρύνει να αλληλοεπιδρά με τα άλλα παιδιά και να το υποστηρίζει ώστε να αναπτύξει την αυτονομία του, να του δίνει ευκαιρίες να αποκτά εμπειρίες και να προσεγγίζει τις γνώσεις με τρόπο βιωματικό και ειδικά μέσω του παιχνιδιού. Τέλος να προσαρμόζει το πρόγραμμα μάθησης, τις μαθησιακές διαδρομές στο κάθε παιδί και το ρυθμό ανάπτυξής του.

Οι παραπάνω αρχές συνδέονται και με τη θεωρία που είναι η γνώση ως «παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης». Η παιδαγωγός πρέπει να διαμορφώνει ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά μαθησιακό περιβάλλον εξοπλισμένο με αντικείμενα που να προκαλούν τα παιδιά να το εξερευνήσουν με την ενεργή συμμετοχή της ίδιας. Με την

ενθάρρυνση και την υποστήριξη της ίδιας, τα παιδιά διευρύνουν τη σκέψη τους και τη δημιουργικότητά τους πραγματοποιώντας δραστηριότητες πιο προωθημένες από αυτές που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν χωρίς βοήθεια (Vygotsky 1997, Αυγητίδου, 2001).

Η παιδαγωγός πρέπει να το παρακινεί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και να το κάνει να αντλεί ευχαρίστηση από τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες που αναπτύσσονται στον παιδικό σταθμό. Η παιδαγωγός πρέπει να σχεδιάζει «ανοιχτές» δραστηριότητες και να δίνει το χρόνο που χρειάζεται κάθε παιδί για να ολοκληρώσει την εργασία του. Οφείλει η παιδαγωγός να προσφέρει στα παιδιά τα υλικά και την υποστήριξη που χρειάζονται και να τονώνει την αυτοπεποίθησή του και να ζητάει συνεργασία και από τους γονείς ώστε να συμμετέχουν και αυτοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει η παιδαγωγός να είναι πάντα σε εγρήγορση, να προσαρμόζει το πρόγραμμα τις εκπαιδευτικής διαδικασίας όταν βλέπει ότι αυτό δε ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και να ενθαρρύνει τα παιδιά να προσπαθούν και να συμμετέχουν.

Η παιδαγωγός οφείλει να παρατηρεί αν τα παιδιά έχουν μία απαξιωτική στάση για το σχολείο και τις δραστηριότητες και αν είναι αρνητικά και δείχνουν απάθεια σε νέες γνώσεις και εμπειρίες ώστε αυτό να την ωθήσει να δώσει κίνητρα στους μαθητές για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και την δημιουργική τους σκέψη. Πρέπει να προσαρμόσει τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και να κάνει επανασχεδιασμό του.

Πρέπει η παιδαγωγός να δείχνει εμπιστοσύνη στις δημιουργικές ικανότητες του παιδιού, να μην έχει απόλυτη εμπιστοσύνη στην «λογική», να μη θεωρεί ότι έχει τ' αλάθητο, να μην επικρίνει τα παιδιά όταν κάνουν λάθος. Να τους δείχνει αγάπη και ελευθερία και να τα απαλλάσσει από το άγχος αν κάνουν λάθος. Επίσης πρέπει να εφαρμόζει ειδικά προγράμματα αγωγής και άσκησης της δημιουργικής σκέψης. Η παιδαγωγός πρέπει να ξυπνήσει τη φαντασία των παιδιών, δηλαδή την ικανότητά τους να οραματίζονται εικόνες και πράγματα που δημιουργούνται στο μυαλό τους και δε τα βλέπουν στην πραγματικότητα και να τους δίνει ερεθίσματα .

Η δημιουργικότητα προϋποθέτει τη φαντασία του παιδιού και φυσικά η ανάπτυξη της φαντασίας προτρέπει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας ώστε μέσω αυτής να

επιλέξει πιθανές λύσεις για κάθε ζήτημα που προκύπτει. Η παιδαγωγός πρέπει να είναι ανοιχτή και να συζητάει κάθε ιδέα των παιδιών και να την καταγράφει. Πρέπει να κάνει κάθε δραστηριότητα δημιουργική με το να συνδυάζει στοιχεία ανόμοια, ιδέες και με τη βοήθεια των παιδιών να τα συναρμολογεί σε νέους συνδυασμούς. Να βρίσκει ενδιαφέροντα θέματα για τα παιδιά και θέματα που είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους και έχουν σχέση με την καθημερινότητά τους και τα προβλήματα που τα απασχολούν και όλο αυτό να το κάνει με αγάπη. Επιπλέον για να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα των παιδιών σημαντικό είναι να βλέπουν τη ροή μιας εργασίας, το πως εξελίσσεται. Μέσω αυτών των εμπειριών ροής τα παιδιά έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και έτσι αναπτύσσεται και η δημιουργικότητά τους.

Η δημιουργικότητα είναι μια γνωστική ικανότητα που οικοδομεί την αλήθεια των πραγμάτων. Ο εκπαιδευτικός, αφού ορίσει την δημιουργικότητα πρέπει στην συνέχεια να αποφασίσει αν ο σκοπός του είναι να αποκαταστήσει μια λειτουργική σχέση με το επίπεδο δημιουργικής συμπεριφοράς που υπάρχει ήδη στα παιδιά και να επιδιώξει ενεργά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Ο εκπαιδευτικός για να εδραιωθεί ως δημιουργικός θα πρέπει να διέπεται από κάποιες αρχές που αν γίνουν σεβαστές στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, μπορεί να τον προφυλάξει από λάθη, που ενδεχομένως να έχουν επίπτωση στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των νηπίων. Για παράδειγμα, θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός στις ερωτήσεις και στις συνήθειες των παιδιών. Δεν απορρίπτονται, αλλά προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν την αξία τους. Από το σύνολο των ιδεών επιλέγονται εκείνες που είναι εφικτό να υλοποιηθούν στην πράξη. Χωρίς όμως να ασκούν κριτική και να απορρίπτουν όλες τις προηγούμενες. Πολύ σημαντικό επίσης είναι η αποφυγή όποιας μορφής κριτικής από τους εκπαιδευτικούς για την συμπεριφορά των παιδιών, χωρίς την παράλληλη συνεκτίμηση αιτίων και συνεπειών (Ξανθάκου, 1998).

Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει και ο ίδιος να καλλιεργεί διαρκώς την δημιουργικότητά του και να έχει τις εξής ενέργειες υπόψη του:

- Να διδάξει στα νήπια να αναζητούν διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης εργασιών.
- Να τους δίνει ευκαιρίες να εκφράζονται ποικιλοτρόπως.
- Να τους παρακινεί να χρησιμοποιούν την φαντασία τους.
- Να τους βοηθά να εξερευνούν το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων.

- Να παροτρύνει τα νήπια να γίνονται δημιουργικότερα, με τη χρήση ποικιλίας εναλλακτικών απόψεων.
- Να παράγει ποικιλία ενδιαφερόντων με τη χρήση πολλαπλών δραστηριοτήτων.
- Να μειώνει τη σημασία του λάθους και να εστιάζει στην προσπάθεια.
- Να διατηρεί θετικές προσδοκίες.
- Να ενισχύει τα συναισθήματα της αυτοπεποίθησης τους (Τριλιανός, 1997).

Εκτός από τα παραπάνω απαραίτητη είναι η δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος μέσα σε μια ατμόσφαιρα ενεργητικής συμμετοχής, απαλλαγμένη από τον φόβο και την υπερβολική καθοδήγηση. Ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης αλλά και αυτοελεγχόμενης ελευθερίας, γιατί δημιουργικότητα δεν σημαίνει «κάνω απλώς το δικό μου», αντίθετα, χρειάζεται υψηλό κίνητρο, επιμονή και παρατεταμένη προσπάθεια (Ξανθάκου, 1998).

Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος που η δημιουργικότητα συνδέεται με την εκπαίδευση και τις καινοτόμες δράσεις, πρέπει ο σχεδιασμός κάθε διδακτικής παρέμβασης να στηρίζεται στην αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη και να αφορά την ικανότητα επεξεργασίας ή την παραγωγή νέων πρωτότυπων και ενδιαφερουσών ιδεών. Τα νήπια μέσα από αυτές τις διαδικασίες θα έχουν την δυνατότητα να δημιουργούν, να σχεδιάζουν και να φαντάζονται. Επιπλέον, σημαντικό να επισημανθεί ότι η δημιουργικότητα δεν είναι ικανότητα λόγων ατόμων, αλλά μπορεί να διδαχθεί και να συμβάλει στην παραγωγή πρότυπων και καινοτόμων λύσεων ή ιδεών.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες για την εφαρμογή της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση με τη θέσπιση νέων οργανικών σχημάτων, όπως η διαθεματικότητα και το σύγχρονο μεθοδολογικό πλαίσιο (Παρασκευόπουλος, 2008).

Το νέο διδακτικό υλικό αλλά και η σύγχρονη μεθοδολογία δεν αρκούν. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν και να αποδεχτούν τις νέες καινοτομίες και να εισάγουν την δημιουργική σκέψη στο σχολείο. Όπως αναφέρει και ο Παρασκευόπουλος «η επιμόρφωση αυτή των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων για την φύση, την αξιολόγηση, την καλλιέργεια και την αγωγή της δημιουργικής σκέψης». Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στην πρακτική άσκηση, στις ειδικές τεχνικές που θα κεντρίζουν τη δημιουργική σκέψη και θα διευκολύνουν τη δημιουργική παραγωγή ιδεών. Τέλος, την αυτογνωσία, την αλλαγή στάσης και την αποδέσμευση των δημιουργικών ικανοτήτων των ίδιων των παιδαγωγών.

Είναι απαραίτητο οι παιδαγωγοί να εντάξουν στην όλη διαδικασία μεθόδους και δραστηριότητες που θα συμβάλουν καθοριστικά και θα επηρεάσουν θετικά την δημιουργικότητα των παιδιών. Όπως για παράδειγμα, την δημιουργία περιβάλλοντος που να τους δίνει την δυνατότητα να ανακαλύπτουν νέα πράγματα και να είναι ανεκτικοί στις νέες ιδέες. Ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών να προσαρμόζεται στον τρόπο σκέψης των παιδιών. Τα καθημερινά προβλήματα των παιδιών που εμφανίζονται, να λύνονται με βάση την δημιουργική σκέψη των ίδιων των παιδιών και να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην διαδικασία παρά στην λύση. Τέλος ο σχολικός χωροχρόνος να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναζητούν όλες τις πιθανές και απίθανες λύσεις (Παρασκευόπουλος, 2008).

Ορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και προάγουν τη δημιουργικότητα είναι η μέθοδος του κατιδεασμού (brainstorming), όπου είναι μια τεχνική που βοηθά στην παραγωγή ιδεών που ενθαρρύνει τους διστακτικούς μαθητές και προσφέρει λύσεις. Μέσα από τον διάλογο και τις συζητήσεις, το οποίο είναι ένα δυναμικό μέσο που δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιτυγχάνει τους στόχους του και στα παιδιά να διατυπώσουν την γνώμη τους. Η μικροδιδασκαλία στην οποία εμπεριέχονται οι προσομοιώσεις και τα παιχνίδια ρόλων, η μέθοδος της πλάγιας σκέψης και η τεχνική των ερωτήσεων που κεντρίζουν τη δημιουργική σκέψη. Τέλος, η τεχνική 535. Πρόκειται για μια τεχνική κατά την οποία σχηματίζονται πενταμελής ομάδες και εργάζονται ατομικά για τρία λεπτά. Ανακοινώνεται ή η παραγωγή πέντε διαφορετικών ιδεών στην ομάδα ή μια ιδέα από όλα τα μέλη της ομάδας που έχουν συζητήσει και αποφασίσει ομόφωνα. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας πρέπει πάλι στο διάστημα των τριών λεπτών να προτείνουν πέντε διαφορετικές ιδέες (Παρασκευόπουλος, 2008).

2.3 Τρόποι ανάδειξης της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον

Η δημιουργικότητα έχει συνδεθεί με την ικανότητα του ατόμου να αλλάζει, να εξελίσσεται και να ανακαλύπτει νέους τρόπους προσέγγισης, τόσο του εαυτού του όσο και της πραγματικότητας. Η δημιουργικότητα εκδηλώνεται μέσω της δημιουργικής συμπεριφοράς, η οποία περιλαμβάνει την εφευρετικότητα, το σχεδιασμό και την σύνθεση που αναδύονται μέσω της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας με την συμμετοχή τους στο παιχνίδι (Αντωνοπούλου, 2006).

Ειδικά στην ομιλία των νηπίων εμφανίζονται εκφράσεις, που στην πραγματικότητα εντυπωσιάζουν για την πρωτοτυπία και την μοναδικότητά τους. Συνδυαστικά λειτουργεί και η «δημιουργική γραφή» η οποία μπορεί να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα έκφραση της δημιουργικότητας στο σχολείο, με την έννοια ότι βοηθά τον μαθητή να ανακαλύπτει, να βιώνει και να ερμηνεύει καταστάσεις και γεγονότα (Κατσίκη- Γκιβάλου, Παπαδοπούλου, κ.α., 2009).

Για τις επιτεύξεις αυτές απαιτείται η ανάπτυξη πρακτικών έκφρασης, που να απελευθερώνουν την προσωπική αντίδραση και τη συμμετοχή του μαθητή. Η δυνατότητα αυτή είναι περισσότερο εφικτή, κατά την προσχολική ηλικία, διότι τα νήπια λειτουργούν με λιγότερους περιορισμούς και περισσότερη ελευθερία (Αντωνοπούλου, 2006).

Από την άλλη πλευρά τα παιδιά παίζοντας αντιλαμβάνονται τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές πλευρές. Ωστόσο, στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η λεκτική έκφραση όσο και η συμμετοχή του παιδιού σε παιγνιώδεις διαδικασίες, στο χώρο του σχολείου, δεν αποτελούν δεδομένες και αυτονόητες καταστάσεις. Φαίνεται μάλιστα ότι σε πολλές περιπτώσεις η δομημένη και κατευθυνόμενη παρέμβαση του εκπαιδευτικού να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης του νηπίου. Αυτό που έχει βαρύτητα να ληφθεί υπόψη, είναι ότι δεν έχει τόσο αξία ο βαθμός ενθάρρυνσης του από τον εκπαιδευτικό όσο ότι η ενθάρρυνση αυτή πρέπει να είναι συστηματική, συνεχής και προβλέψιμη από το ίδιο το παιδί (Jeffrey& Craft, 2004).

Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, ενώ μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδακτικών διαδικασιών, δεν πρέπει να «σχολειοποιηθεί» με την έννοια της τυποποιημένης και μεθοδευμένης στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων. Άλλωστε η δημιουργικότητα δεν είναι μια συμβατική διδακτική κατάσταση, αλλά μια δυναμικά ενεργούμενη κατάσταση, που σχετίζεται με όλο το ψυχοδυναμικό υπόβαθρο του ατόμου και ζητά διεξόδους ανά πάσα στιγμή και προς πάσα κατεύθυνση (Ξανθάκου, 1998).

Η ανάπτυξη της ικανότητας κάθε ατόμου για να δημιουργήσει, γίνεται με ορισμένους τρόπους, μεταξύ των οποίων οι κυριότεροι είναι **η άσκηση, η εμπειρία, το παιχνίδι και η ανάγνωση.**

- **Η εξάσκηση** είναι ένα σημαντικό μέσο βελτίωσης και αλλαγής διαφόρων καταστάσεων. Οι ψυχολόγοι παραδέχονται ότι κάθε πρωτογενής κατάσταση μπορεί να αναπτυχθεί ή να βελτιωθεί με την εξάσκηση. Για παράδειγμα, κάνοντας εξάσκηση στη μνήμη τους πολλά άτομα μπορούν να διπλασιάσουν την ικανότητά τους. Έρευνες

αναφέρουν ότι η ανάπτυξη της ευφυΐας μπορεί να αναπτυχθεί με την εκπαίδευση και την εξάσκηση. Το ίδιο συμβαίνει και στη δημιουργικότητα. Η παραγωγή ιδεών αποτελεί μια μεγάλη εξάσκηση και εργασία. Υποστηρίζεται ότι δεν απαιτείται να είναι κανείς μεγαλοφυΐα για να παράγει ιδέες. Το πνεύμα έχει ανάγκη από εξάσκηση όπως και το σώμα. Οι δημιουργικοί άνθρωποι απαιτούν να έχουν έναν τρόπο ζωής που περικλείει μεγάλη πνευματική προσπάθεια και εξάσκηση (Μαγνήσαλης, 1996).

- **Η εμπειρία.** Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας δεν είναι μόνο ανάγκη από εξάσκηση και εκπαίδευση αλλά και από εμπειρία. Η πείρα παίζει σπουδαίο ρόλο στην ολοκλήρωση των γνώσεων του ανθρώπου. Επίσης, αποτελεί και ένα από τα πιο πολύτιμα υλικά της φαντασίας του ανθρώπου. Τα ταξίδια, οι προσωπικές επαφές και άλλες άμεσες προσωπικές επιγνώσεις είναι μερικές από τις κύριες πηγές της φαντασίας. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι η εμπειρία αποτελεί ακόμα ένα κριτήριο ορθότητας της φαντασίας. Η πορεία της είναι στενά συνδεδεμένη με την πρακτική δραστηριότητα (Μαγνήσαλης, 1996).

- **Το παιχνίδι.** Το παιχνίδι είναι γενικά ένας τρόπος για να αναπτύξουν τα παιδιά την φαντασία τους. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι μια προκατασκευασμένη άσκηση, χρήσιμη στη φυσική ανάπτυξη του οργανισμού. Κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι δεν είναι όλα τα παιχνίδια ικανά να πετύχουν τον παραπάνω στόχο. Αυτό εξαρτάται και από τον τρόπο που παίζεται το κάθε παιχνίδι.

Υπάρχουν πολλά δημιουργικά παιχνίδια. Από τα πιο παλιά είναι το κινεζικό τάγκραμ (ένα τετράγωνο σχηματιζόμενο από επτά κομμάτια που αυτά μπορούν να γίνουν διάφορες μορφές και σχήματα. Άλλα δημιουργικά παιχνίδια είναι το παιχνίδι των ερωτήσεων, τα παιχνίδια με τους κύβους, παιχνίδια με μπουκάλια κλπ. Τα παιχνίδια είτε είναι πνευματικά είτε είναι αθλητικά είτε διάφορα άλλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η φαντασία και να υπάρξουν νέοι δημιουργικοί συνδυασμοί (Μαγνήσαλης, 1996).

- **Η ανάγνωση.** Αποτελεί έναν ακόμα τρόπο ανάπτυξης της φαντασίας. Ο F, Bacon υποστήριξε ότι «η ανάγνωση κάνει τον άνθρωπο τέλειο». Αυτό γιατί αποτελεί την ανάγκη για τροφή για την φαντασία που οδηγεί σε νέες δημιουργίες. Βέβαια η ανάπτυξη της δημιουργικότητας εξαρτάται από το είδος της ανάγνωσης που γίνεται στα παιδιά. Εάν θέλουμε να έχουμε μεγαλύτερα οφέλη από τα κείμενα που τους διαβάζουμε, πρέπει να γίνει η απαραίτητη επιλογή. Το είδος της ανάγνωσης που βοηθά να αναπτυχθεί η δημιουργική φαντασία είναι τα «εγχειρίδια της Δημιουργικής». Σε αυτά περιλαμβάνονται τα παραμύθια και γενικά κείμενα που

παρακινούν την φαντασία των νηπίων όπως ποιήματα και πεζογραφήματα (Μαγνήσαλης, 1996).

2.4 Δραστηριότητες που προάγουν την δημιουργικότητα στον παιδικό σταθμό

Ενδεικτικά παρακάτω αναφέρονται δραστηριότητες που είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες για τα παιδιά του παιδικού σταθμού:

- Οι ασυνήθεις χρήσεις.

Τα παιδιά μπαίνουν στην διαδικασία να σκεφτούν και να περιγράψουν όσες περισσότερες χρήσεις μπορούν για ένα αντικείμενο. Για παράδειγμα ένα μαξιλάρι.

- Η χρήση τίτλων- σημασίες.

Τα παιδιά δίνουν όσες περισσότερες σημασίες μπορούν, για παράδειγμα για την λέξη «αγάπη».

- Οι προσαρμογές.

Ο παιδαγωγός ρωτά τα παιδιά τι τους θυμίζει ένα ηλιοβασίλεμα.

- Οι αντικαταστάσεις.

Με αφορμή την ανάγνωση του παραμυθιού «Ο Μικρός Πρίγκιπας», ο εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά τι αντικείμενο θα μπορούσαν να δώσουν στον μικρό πρίγκιπα για να λησμονήσει το μοναδικό και αγαπημένο του τριαντάφυλλο.

- Τη συνέχιση ή ολοκλήρωση μιας ιστορίας.

Ο παιδαγωγός μετά την ανάγνωση κάποιου παραμυθιού, ζητά από τα παιδιά να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία ή να διηγηθούν την συνέχεια. Τι απέγιναν οι ήρωες της ιστορίας μετά.

- Η χρήση εικόνων.

Η χρήση εικόνων μπορεί να γίνει από τον παιδαγωγό είτε για να παροτρύνει τα παιδιά να διηγηθούν μια ιστορία με βάση την εικόνα που βλέπουν ή να παίξουν παιχνίδια όπως «μάντεψε ποιος» ή «βρες τις διαφορές».

- Κατασκευή αντικειμένων.

Ο παιδαγωγός δίνει στα παιδιά να κατασκευάσουν ή να συναρμολογήσουν κάτι.

-Ολοκλήρωση μιας ιστορίας

Ένα παιδί ξεκινά μια ιστορία και τα υπόλοιπα καλούνται να τη συνεχίσουν και να την ολοκληρώσουν.

-Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Η παιδαγωγός δείχνει στα παιδιά μια εικόνα και κάνει ερωτήσεις σύμφωνα με αυτά που διαδραματίζονται στην εικόνα. Για παράδειγμα τι συζητούν οι άνθρωποι στην εικόνα.

-Ερωτήσεις με πολλαπλές απαντήσεις

Η παιδαγωγός θέτει σαν θέμα συζήτησης το νερό ή τη φωτιά ή τα αυτοκίνητα και ζητά από τα παιδιά να δώσουν διάφορες και ασυνήθιστες χρήσεις αυτών.

-Δραματοποίηση

Οι μαθητές με τη βοήθεια της παιδαγωγού, μετατρέπουν ένα λογοτεχνικό κείμενο σε μια θεατρική παράσταση.

-Παιχνίδια ρόλων

Οι μαθητές στα πλαίσια μιας διαθεματικής προσέγγισης υποδύονται διάφορους ρόλους

-Μίμηση

Οι μαθητές καλούνται να μιμηθούν ζώα ή και ανθρώπους που συναντούν στη καθημερινότητά τους.

-Μαντέματα

Ένα παιδί χωρίς να μιλάει μπορεί να μιμείται ή να αναπαριστά κάτι και τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να το βρουν.

-Κατασκευές

Η παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να χτίσουν κάστρα στο χώμα, να κατασκευάσουν αντικείμενα με πηλό ή άλλα υλικά. (Παρασκευόπουλος 20008)

Πρέπει η παιδαγωγός να λαμβάνει υπόψη της ότι η δημιουργικότητα αναπτύσσεται με τη βοήθεια τριών παραγόντων:

- του ατόμου με τα ταλέντα , την προσωπικότητα και τις ανάγκες του
- του πεδίου, δηλαδή του αντικειμένου ή της εργασίας με την οποία καταγίνεται το άτομο και
- το περιβάλλον, δηλαδή του κοινωνικού πλαισίου. Η παιδαγωγός πρέπει να τα έχει όλα αυτά υπόψη της.

Η Sandra Russ(1993) εισάγει και έναν άλλο σημαντικό παράγοντα που βοηθάει τη δημιουργική σκέψη και στην συνέχεια τη δημιουργικότητα, τη συγκίνηση. Πρέπει η

παιδαγωγός να κάνει τα παιδιά ικανά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους γιατί έρευνες έχουν αποδείξει ότι η άνεση με την οποία εκφράζουν τα συναισθήματά τους τα νήπια επηρεάζει άμεσα τη δημιουργικότητά τους. Η παιδαγωγός μπορεί να ενδυναμώσει τη συγκινησιακή – συναισθηματική έκφραση των παιδιών με τους εξής τρόπους:

- να τα διευκολύνει να έχουν συγκινησιακές εμπειρίες εκφράζοντας τα συναισθήματά τους μέσα από παιχνίδια ρόλων

- να εκφράζουν σκέψεις που να περιέχουν και να προκαλούν συγκινήσεις

- να τα διευκολύνει να γνωρίσουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους (Russ, 1993: 38-42).

Η παιδαγωγός επίσης μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών με το να εντάξει στο πρόγραμμά της μουσικές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα μπορεί η παιδαγωγός να δώσει έμφαση στον αυτοσχεδιασμό ως μέσου ανάπτυξης της δημιουργικότητας είτε μέσω του παιχνιδιού είτε με το παίξιμο ενός κομματιού μουσικού.

Πρέπει να μπορεί να διακρίνει το χαρισματικό παιδί μέσα στην τάξη και να το βοηθάει με κάθε τρόπο -σε ισορροπία με την προσοχή που δείχνει στα παιδιά – ώστε να αναπτύξει το φυσικό χάρισμά του τόσο για τον εαυτό του όσο για το σύνολο.

Τα νήπια πρέπει να έχουν πλούσιες, δυνατές και βαθιές εμπειρίες και η παιδαγωγός θα τα βοηθήσει μέσω του παιχνιδιού, συναγωνισμού, την απόκτηση εμπειριών και του πνευματικού παιχνιδιού.

Μέσα από ένα μάθημα πλούσιο σε εποπτικά μέσα, όπου τα παιδιά πειραματίζονται, εκφράζονται και προβληματίζονται. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά, νήπια συγκρατούν 10% αυτό που διαβάζουν, κατά 20% αυτό που ακούν, κατά 30% αυτό που βλέπουν, κατά 50% αυτό που ακούν και βλέπουν, κατά 70% αυτό που εκφράζουν και κατά 90% αυτό που τα ίδια είδαν, άκουσαν και πραγματοποίησαν (Dirnhof, 1992, Δερβίσης, 1998:34).

Ακόμη πρέπει η παιδαγωγός να κάνει τα νήπια να σκέφτονται με πολλούς τρόπους και να αναζητούν πολλές απαντήσεις, λύσεις για κάθε θέμα. Μπορεί η παιδαγωγός να πει μια ιστορία και να ζητήσει από τα νήπια να συνεχίσουν την πλοκή, εκεί θα φανεί

ότι κάθε παιδί θα δώσει διαφορετική εξέλιξη της ιστορίας αναπτύσσοντας έτσι και τη δημιουργικότητα του. Μέσω των ιστοριών, παραμυθιών και ταινιών αναπτύσσει η παιδαγωγός τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών γιατί εκεί υπάρχει ο σπόρος για την έμπνευση, τον οραματισμό και τη φαντασία. Δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να ταυτιστούν με χαρακτήρες ώστε να μπορούν να βιώσουν την ίδια την ιστορία αλλά και να προχωρήσουν και να αναπτύξουν τη σκέψη τους.

Επίσης, με την χρησιμοποίηση από τη μεριά της φανταστικών δυνάμεων μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των παιδιών, δηλαδή να δώσει άσχετες λέξεις στα παιδιά όπως π.χ φως και παπούτσια και να τα καλέσει να φτιάξουν μία ιστορία. Επιπλέον με το παιχνίδι της μεταμφίεσης που τα βάζει να εφευρίσκουν διαλόγους, να εκφράζουν συναισθήματα, να παίζουν ρόλους και μέσω αυτών και διαφόρων υλικών που χρησιμοποιούν να κάνουν καινούριους και διαφορετικούς συνδυασμούς.

Πρέπει η παιδαγωγός να είναι εμπνευστική και να μη ζητάει από τα παιδιά να τη μιμούνται απλά και να εκτελούν πιστά ό, τι εργασία τους αναθέτει αλλά να τα αφήνει ελεύθερα. Δε πρέπει να βάζει «νοητικά εμπόδια» για τη δημιουργικότητα όπως εκφράσεις σαν τις παρακάτω: δεν είναι λογικό, ακολούθησε τους κανόνες, να είσαι πρακτικός, το παιχνίδι είναι χάσιμο χρόνου, να αποφεύγεις το διαφορετικό, να διαπράττεις σφάλμα είναι λάθος γιατί έχει αποδειχθεί ότι τα νήπια κάτω από πίεση, φόβο, άγχος και κριτική σκέφτονται με τρόπους που είναι ξεκάθαροι, δοκιμασμένοι και συμβατικοί, με μια λέξη λιγότερο δημιουργικοί. Η παιδαγωγός πρέπει να αφήνει τα παιδιά να υποβάλλουν ερωτήσεις, να κατανέμει το χρόνο έτσι ώστε να ακουστούν πολλές απόψεις, να μην αφήνει τα παιδιά να εφησυχάζονται με έναν τρόπο σκέψης, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ειδικών ενδιαφερόντων και να μπορεί να εντάξει τα ενδιαφέροντα του μαθητή στο πλαίσιο του προγράμματος του παιδικού. Να ανταμείβει την προσπάθεια του κάθε παιδιού, να υποστηρίζει την περιέργειά του και να παρέχει ευκαιρίες για αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση.

Εν κατακλείδι η εκπαίδευση αποτελεί τον ισχυρότερο, ίσως μηχανισμό που διαθέτει η ανθρωπότητα για να ανταποκριθεί στα αιτήματα και τις ανάγκες της εποχής. Επιπλέον παρέχοντας σε όλους τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, επιφορτίζεται με το οικουμενικό καθήκον να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται

πληρέστερα τον κόσμο, να κατακτούν βαθύτερα τους άλλους και να γνωρίζουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό.

Μπροστά στις προκλήσεις αυτές, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο γίνεται πολύ πιο σημαντικός από ότι στο παρελθόν. Η ελεύθερη ροή των εικόνων και του λόγου σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνουν νέα μαθησιακά αιτούμενα. Η γνώση και η πληροφορία καταδεικνύονται ως οι κύριοι παράγωγοι πλούτου. Η δημιουργία γνώσεων είναι η μεγαλύτερη επένδυση σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες. Το σημαντικότερο βέβαια, δεν είναι το μέγεθος των γνώσεων, αλλά η ποιοτική επίδρασή τους (Drucke, 1971).

Η εκπαίδευση έχει μια συγκεκριμένη λεκτική και εννοιολογική δομή. Είναι διαδικασία που οδηγεί στον τελικό σκοπό. Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Denis Rougemont: *«η αληθινή έννοια του εκπαιδευώ στην εποχή μας είναι σύμφωνα με την ετοιμολογία της λέξης εκ-παιδευώ, οδηγώ προς τα έξω, οδηγώ το άτομο από την αμάθεια στη γνώση. Από το βασίλειο της αμφισβήτησης, στην προσωπική περιπέτεια και στην αυτονομία»* (Παπάς, 2000).

Στην σημερινή κοινωνία, την κοινωνία της παγκόσμιας επικοινωνίας η πραγματικότητα μεταβάλλεται με ρυθμούς ασύλληπτης ταχύτητας. Η κοινωνία της πληροφορίας μεταφέρει περισσότερη πληροφορία από ότι παλιότερα, αλλά υποβαθμίζει την ανθρώπινη ικανότητα για κατανόηση και δημιουργικότητα. Το σχολείο είναι εκεί για να «κατασκευάσει» δημιουργικούς ανθρώπους. Η διαδικασία της κατασκευής αυτής ονομάζεται εκπαίδευση. Η δημιουργική εκπαίδευση είναι εφικτή με την προϋπόθεση να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά οι τρεις βασικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας: ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Τσούκας, 1997).

2.5 Ο δημιουργικός μαθητής

Τα δημιουργικά παιδιά διαθέτουν χιούμορ, ισχυρά εγώ και φαντασία. Έχουν την τάση να απελευθερώνονται από ότι είναι συνηθισμένο και συμβατικό. Είναι πιο παραγωγικά σε έργα που απαιτούν αντοχή στη ματαίωση και αντιδρούν όταν η φαντασία τους περιορίζεται.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει για την συμπεριφορά του δημιουργικού παιδιού, συναντά κανείς τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Είναι περισσότερο εσωστρεφή και λιγότερο εξωστρεφή, λειτουργούν με δικούς τους κανόνες αξιών και δεν είναι

εξαρτημένα από την ομάδα. Θέτουν περισσότερες ερωτήσεις σε σχέση με τα παιδιά που είναι λιγότερο δημιουργικά, είναι περισσότερο δεκτικά και προσιτά στο χιούμορ και στα αστεία. Κατά κύριο λόγο όμως επιθυμούν να εργάζονται μόνο τους και αυτοδύναμα (Παπάς, 1993).

Συμπερασματικά κατέληξαν κάποιες από αυτές τις έρευνες ότι η δημιουργικότητα μέσα σε μια ομάδα, όπως είναι η αίθουσα του παιδικού σταθμού δεν μπορεί να προσεγγίσει το μέγιστο βαθμό της αποτελεσματικότητάς της, παρά μόνο αν η ομάδα είναι ομοιογενής. Όταν δηλαδή τα περισσότερα μέλη της διαθέτουν κάποιο βαθμό δημιουργικότητας ή έχουν εκπαιδευτεί να αποδέχονται τη δημιουργική διαδικασία. Επιπλέον είναι άτομα που διακατέχονται από έντονη περιέργεια, ανησυχία, ευστροφία και εφευρετικότητα. Πολλές φορές δεν διακρίνονται από τακτικότητα (Ξανθάκου, 1998).

Πολύ σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Torrance και τους φοιτητές του, αναγνώρισαν επτά δείκτες δημιουργικότητας που παρατίθενται παρακάτω:

- **Η περιέργεια:** εκδηλώνεται με ερωτήσεις επίμονες και σκόπιμες.
- **Εναισθησία στα προβλήματα.**
- **Επαναπροσδιορισμός:** τα παιδιά βλέπουν κρυμμένα μηνύματα σε προτάσεις που οι άλλοι δέχονται απλά όπως φαίνονται.
- **Αίσθηση εαυτού:** τα παιδιά έχουν απόλυτη αίσθηση σημαντικότητας και ατομικότητας.
- **Πρωτοτυπία:** έχουν ενδιαφέρουσες ιδέες που ξαφνιάζουν.

Επιπλέον ανάλογα με τον βαθμό δημιουργικότητας τα άτομα διακρίνονται σε υψηλό βαθμό δημιουργικότητας ή χαμηλό.

2.6 Συνεργασία γονέων και παιδικού σταθμού

Προκειμένου να αποφευχθούν τα εμπόδια που ενδεχομένως να έχουν προκληθεί από την ανάγκη για «συμμόρφωση» σε συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς που η σχολική ζωή επιβάλλει στο παιδί, είναι αναγκαίο τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας όσο και του παιδικού σταθμού να διαμορφώνεται ένα κλίμα ελευθερίας, οικειότητας, αποδοχής, εμπιστοσύνης και ανάθεσης πρωτοβουλιών στη λήψη αποφάσεων.

Από την άλλη πλευρά το υπερβολικά υποβοηθητικό περιβάλλον τείνει να αδρανοποιήσει το δημιουργικό δυναμικό του παιδιού οδηγώντας, ταυτόχρονα, το άτομο στην παθητικότητα και στην έλλειψη ανάληψης προσωπικής δράσης. Αντίθετα, το παιδί πρέπει να αντλεί χαρά και ικανοποίηση από τη δράση και το έργο του, κάτι που ισχυροποιεί το εσωτερικό του δυναμικό, τη διάθεσή του για χιούμορ και την τάση για απελευθέρωση. Στο πλαίσιο αυτό το πώς θα αξιοποιηθεί η δημιουργική σκέψη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί ελλοχεύει ο σοβαρός κίνδυνος διαστρέβλωσης της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων στη διδακτική διαδικασία δεν είναι καθόλου απλό ζήτημα και δε συνίσταται μόνο το πώς θα υλοποιηθούν μερικές μορφές δραστηριοτήτων μέσα στο σχολείο. Ζητούμενο αποτελεί το πώς θα ενταχθούν οι δημιουργικές δραστηριότητες μέσα σε ένα γενικότερο κοινωνικά και επιστημονικά αποδεκτό δημιουργικό πλαίσιο, μέσω της ανάπτυξης της συνεργασίας και της συμμετοχής του σχολείου και της οικογένειας (Ξανθάκου, 1998).

Η παιδαγωγός πρέπει να επιδιώκει να συνεργάζεται με τις οικογένειες όλων των παιδιών καθώς η συνεργασία αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στο χώρο του παιδικού σταθμού και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους γιατί πρέπει να έχει γνώση του περιβάλλοντος που μεγαλώνει ένα παιδί ώστε να μπορέσει να βρει τους κατάλληλους τρόπους να ενισχύσει τη δημιουργικότητά του.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα για την πρώιμη ηλικία 3-8 ετών είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Dodge & Colker 1998. Dombey & Meek Spencer, 2001. Cogliari & Giudici 2002) και αυτό γιατί οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών και οι πρώτοι τους δάσκαλοι και μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τα στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού τους.

Για να επιτύχει αυτή η συνεργασία πρέπει να υπάρξει κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Η παιδαγωγός πρέπει να επιδιώξει να καταστήσει τους γονείς συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ενημερώνοντάς τους συστηματικά με

πολλούς και διαφορετικούς τρόπους για το πρόγραμμα που ακολουθείται και προτρέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά.

Πρέπει οι γονείς να ενισχύουν την προσπάθεια του παιδικού σταθμού για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας αναγνωρίζοντας την αξία της για την ομαλή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και σε καμία περίπτωση να θεωρούν τις δημιουργικές δραστηριότητες χάσιμο χρόνου και να μεριμνούν και οι ίδιοι ώστε να αξιοποιούν κάθε ευκαιρία που οδηγεί το παιδί να καλλιεργεί τη δημιουργική του σκέψη.

Η δημιουργικότητα λοιπόν, μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από το κατάλληλο περιβάλλον και την κατάλληλη καθοδήγηση, που σημαίνει ότι ένα μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να στηρίζει τις ιδιαιτερότητες του παιδιών και όχι την ομοιομορφία, να επιβραβεύει και να επιδιώκει. Ο «χώρος» του παιδικού σταθμού μέσω της παιδαγωγού να αναπτύξει σχέσεις και συνεργασίες που θα βοηθούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας ειδικά με τη βοήθεια εμπειριών ροής μέσα στη τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟΜΕΙΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Τα πρώτα σχολικά χρόνια σύμφωνα με επιστήμονες, φιλόσοφους και παιδαγωγούς είναι τα πιο σημαντικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και της μετέπειτα ζωής του (Μπάλιας·Δήμιζα,2011). Για να είναι τα παιδιά δημιουργικά στο μέλλον, χρειάζεται οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας να τα εκπαιδεύσουν για να αντιμετωπίσουν την ζωή. Οι εμπειρίες και οι στάσεις που θα αποκτήσουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία θα τα συνοδεύουν για μια ζωή (Duffy,2003).

Είναι λοιπόν σημαντικό η προσχολική εκπαίδευση να βρει τρόπους ώστε να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας που πραγματοποιούνται καθημερινά στον παιδικό σταθμό. Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα στοχεύουν σύμφωνα με σχετικό άρθρο «στην ανάδυση της δημιουργικότητας και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών, στην ανάπτυξη του διαλόγου, στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, στην απελευθέρωση της φαντασίας, της συγκίνησης και των συναισθημάτων, στην αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού» (Μπάλιας·Δήμιζα,2011).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Παπανικολάου «σκοπός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων είναι να φέρουμε στην επιφάνεια την δημιουργικότητα που κάθε παιδί κρύβει μέσα του και που δε περιμένει παρά ένα ερέθισμα για να εκδηλωθεί» (Παπανικολάου,1996).

Για τη σωστή λειτουργία ενός παιδικού σταθμού απαιτούνται τα απαραίτητα εποπτικά - εκπαιδευτικά μέσα, καθώς το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό είναι μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σ' αυτό εντάσσεται και το παιχνίδι.

Η σημασία του εκπαιδευτικού υλικού είναι μεγάλη, καθώς διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, αφού συνδυάζει λόγο – ήχο - εικόνα, συγκεντρώνει και συγκρατεί την προσοχή, δημιουργεί σαφείς παραστάσεις, ιδίως όταν απεικονίζει ή αναπαριστά δύσκολες έννοιες ή διαδικασίες, συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση, αφού μόνο η λεκτική περιγραφή δεν αρκεί για να αποδώσει το ίδιο αποτέλεσμα, εξοικονομεί πολύτιμο χρόνο και βοηθά τον παιδαγωγό, καλλιεργεί την καλαισθησία των παιδιών και τον αισθητικό χαρακτήρα των εποπτικών υλικών (Βαφέα, 2002).

Ωστόσο, η χρήση εποπτικών μέσων και υλικών από μόνη της δεν εξασφαλίζει την επιτυχία και τη μάθηση. Αυτή επιτυγχάνεται και ενεργοποιείται από τον εκπαιδευτικό, το σωστό σχεδιασμό και την παιδαγωγική προσέγγιση. Το υλικό θα πρέπει να είναι έγκυρο, να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών, να εξυπηρετεί συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές ανάγκες, να είναι εύκολο στη χρήση και αισθητικά ελκυστικό.

Διακρίνεται σε οπτικό-ακουστικό, έντυπο και υλικό όγκου-επιφάνειας. Τα συνήθη παιδαγωγικά υλικά είναι οι κιμωλίες, οι μαρκαδόροι, τα σχέδια, οι αφίσες, οι φωτογραφίες, τα διάφορα έντυπα και διαφημιστικά, τα φύλλα εργασίας, τα διάφορα αντικείμενα επίδειξης, όπως τα μουσικά όργανα και τα εργαλεία, καθώς και τα διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, όπως κασέτες, CD, DVD, βίντεο ήχου, υπολογιστές κλπ (Βαφέα, 2002).

Μεγάλη παιδαγωγική αξία έχει το παιχνίδι, διότι συμβάλλει στην κινητική ανάπτυξη (στεφάνια, μπάλα, κούνιες, ποδήλατα με τρεις (3) ρόδες κ.ά.) και τη νοητική ανάπτυξη (πάζλ, παραμύθια, οικοδομικό υλικό, υλικά κατασκευών, επιτραπέζια κ.ά.) των παιδιών. Υπάρχουν επίσης παιχνίδια με κοινωνικό - δραματικό χαρακτήρα (κούκλες, τηλέφωνα, κουζινικά) και συμβολικό - φανταστικό χαρακτήρα (τουβλάκια, τρενάκια, αυτοκινητάκια).

Άλλοι σημαντικοί τομείς για την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών είναι η εικαστική τέχνη, η μουσικοκινητική αγωγή, η θεατρική τέχνη, η παιδική λογοτεχνία και η γνωριμία των παιδιών με τα δημιουργήματα της ελληνικής και παγκόσμιας τέχνης με επισκέψεις σε μουσεία, εκθέσεις κλπ.

Το παιδί επικοινωνεί με το περιβάλλον (έμψυχο-άψυχο) χρησιμοποιώντας βασικές λειτουργίες του οργανισμού του, που εμφανίζονται με τις αισθήσεις της όρασης, της ακοής, της αφής, της γεύσης και της όσφρησης. Για το λόγο αυτό η αγωγή θεωρείται θεμελιώδης και βάση της πνευματικής και ψυχικής ανάπτυξης και ισορροπίας του παιδιού, καθώς αναπτύσσει το αίσθημα της προσοχής και της σκέψης, εμπλουτίζει τις γνώσεις του και το βοηθά στη λειτουργία της μνήμης.

Οι δραστηριότητες του αισθητηριακού τομέα αρχίζουν με ασκήσεις για τη διάκριση των χρωμάτων και την ονομασία τους, την ένταση και την ποιότητα των δικών τους αισθημάτων (πχ. κρύο, ζεστό, σκληρό, μαλακό), τη διάκριση της διαβάθμισης και της

διαφοράς μεταξύ πραγμάτων (πχ. βαρύ, ελαφρύ, μικρό, μεγάλο), την παρουσίαση της έννοιας της σύγκρισης (πχ. πιο κοντό, πιο χοντρό, πιο φαρδύ), τη διάκριση της σύστασης της ύλης (πχ. Τι είναι αυτό; Ξύλο, ύφασμα, πλαστελίνη, χαρτόνι, πλαστικό) καθώς και την οσμή, τη γεύση και τον ήχο (Βαφέα, 2002).

3.1 Εκπαιδευτικοί και σωστή χρήση γνωστικών αντικειμένων.

Ο παιδαγωγός είναι το πρώτο πρόσωπο, εκτός οικογένειας, με το οποίο έρχεται σε επαφή το μικρό παιδί. Το παιδί μπορεί να βιώνει διάφορα άσχημα συναισθήματα όπως εγκατάλειψη, ανασφάλεια, φόβο, σύγχυση, ντροπή, άγχος. Συνεπώς, ο παιδαγωγός πρέπει να κάνει τα παιδιά να νιώσουν άνετα, σε ένα οικείο, φιλικό και προστατευμένο περιβάλλον.

Επίσης, πρέπει ν' αγκαλιάσει το κάθε παιδί ξεχωριστά. Μ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί ενθαρρύνεται να συνεργαστεί, να παίξει, να μιλήσει, να εκφραστεί, να δημιουργήσει, να φανταστεί, να πειραματιστεί, να συγκρίνει, να διαχωρίσει, να κατηγοριοποιεί, να ταξινομεί. Αυτό συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, στην αυτονόμησή του και στην οικοδόμηση της γνώσης, πάντα με την υποβοήθηση του παιδαγωγού. Οι συμπεριφορές που εκδηλώνει ο παιδαγωγός άλλωστε διαμορφώνουν τη συμπεριφορά που αναπτύσσουν οι μαθητές (Sak, 2004).

Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι η ενθάρρυνση και η υποβοήθηση της ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλης παραγωγικής ατμόσφαιρας και πλούσιου σε ερεθίσματα σχολικού περιβάλλοντος. Ακόμη, είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, που ενεργοποιούν τη σκέψη, όπως επίσης και για την προτροπή των παιδιών προς ποικίλες κινητικές δραστηριότητες, καθώς σ' αυτήν την ηλικία η γνώση πηγάζει από την κίνηση. Η παιδαγωγός με άλλα λόγια, αποτελεί τον σημαντικότερο ίσως παράγοντα για την επιτυχία του σχεδίου εργασίας (Ντολιοπούλου, Ε., 2003).

Ανάμεσα στα καθήκοντά του είναι επίσης και η σύνταξη ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων, τέτοιων που να εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Θα πρέπει να ασχολείται με όλους τους τομείς που επιδρούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η ενασχόληση αυτή θα πρέπει να γίνεται ατομικά, σε ομάδες (πχ. δυάδες) ή και με ολόκληρη την τάξη.

Βασικό μέλημα ενός παιδαγωγού θα πρέπει να είναι και ο εντοπισμός τυχόν προβλημάτων στη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, όπως για παράδειγμα περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς ή μαθησιακής δυσκολίας, τις οποίες θα πρέπει ν' αντιμετωπίζει εξατομικευμένα (Ντολιοπούλου, Ε., 2003).

Κατά την εξάσκηση των καθηκόντων του, ο παιδαγωγός δέχεται παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά, σε μια συνήθως μεγάλη ομάδα. Θα πρέπει, λοιπόν, να αναγνωρίζει τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά και διαταραχές και καλείται να τα εντάξει και να τα ενσωματώσει στην ομάδα. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να δημιουργεί επαφές με τους γονείς και άλλους φορείς, όπως για παράδειγμα δήμους, υπουργεία, ΟΣΚ κλπ. Πρωτίστως, όμως, θα πρέπει να μεριμνήσει για τη μετάδοση διάφορων αρχών, όπως η φιλομάθεια, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η αγάπη για το περιβάλλον.

Η συμβολή του παιδαγωγού στην προσαρμογή του παιδιού στον παιδικό σταθμό είναι μεγίστης σημασίας. Οι πρώτες μέρες στον παιδικό σταθμό είναι δύσκολες για όλους: παιδιά, γονείς, παιδαγωγούς. Τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα άγχους, εκμετάλλευσης, φόβου, κλαίνε, τρομάζουν, αντιδρούν περίεργα. Οι γονείς νιώθουν άσχημα, έχουν άγχος, νιώθουν ανησυχία, αγωνία. Παρόμοια συναισθήματα άγχους και φόβου βιώνουν και οι παιδαγωγοί, καθώς προσπαθούν να γνωρίσουν τους μαθητές και τους γονείς τους, έχοντας πάντα υπ' όψιν τους ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό, έχει διαμορφωμένη συμπεριφορά από την οικογένειά του.

Η ομαλή προσαρμογή του παιδιού στον παιδικό σταθμό συντελείται με συνεργασία του παιδαγωγού με τους γονείς. Αυτό γίνεται με τη σταδιακή εξοικείωση του παιδιού με το χώρο του σχολείου, με επισκέψεις πριν την έναρξη του σχολικού προγράμματος και με την κλιμακούμενη (ως προς τη διάρκεια) παραμονή των παιδιών τις πρώτες μέρες, χωρίς τη συμμετοχή γονέων, κατόπιν απόφασης του παιδαγωγού.

Οι παιδαγωγοί είναι εξίσου σημαντικοί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας διότι θα πρέπει να αφήνουν περιθώριο στα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, να βρουν μόνοι τους λύσεις, να διατυπώσουν προτάσεις για κάποιο πρόβλημα που έχει προκύψει. Στην περίπτωση που οδηγηθούν σε λανθασμένες απόψεις ή συμπεράσματα, δεν θα πρέπει να αποδοκιμάζονται. Σημασία, ειδικά για την προσχολική ηλικία, έχει η διαδικασία που έχει προηγηθεί και η προσπάθεια που έχει καταβάλει το κάθε παιδί κι όχι τόσο το τελικό αποτέλεσμα. Ο παιδαγωγός πρέπει,

συνεπώς, να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει τις προσπάθειες των μικρών παιδιών, να δίνει έμφαση στην υπομονή, στον κόπο και στην αφοσίωση ενός μικρού παιδιού. Άλλωστε η δημιουργικότητα δε σχετίζεται αποκλειστικά με τη δημιουργία ενός όμορφου αισθητικά αποτελέσματος (Βολονάκη, 2009).

Από τα παραπάνω δεδομένα κατανοούμε ότι για την ανάδυση των δημιουργικών τάσεων των μικρών παιδιών απαιτείται και ένας εξίσου χαρισματικός και δημιουργικός εκπαιδευτικός. Χωρίς τον εκπαιδευτικό και την υποστήριξή του είναι δύσκολο να αναδειχθούν οι δημιουργικές τάσεις των παιδιών του. Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, να παρατηρεί, να είναι καλός ομιλητής, αλλά και ακροατής. Θα πρέπει, επίσης, να διαθέτει ευρεία σκέψη και ενσυναίσθηση, να κατανοεί τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τις αναζητήσεις των μικρών παιδιών. Στόχος της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να είναι ο εμπλουτισμός του μικρού παιδιού με νέες εμπειρίες και η παροχή ποικίλων ερεθισμάτων μέσα σε ένα πλαίσιο που θα προωθεί το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Ένα σημαντικό «εργαλείο» για τον παιδαγωγό επίσης είναι η παρατήρηση· η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των παρατηρήσεων είναι η πιο σημαντική μέθοδος συλλογής πληροφοριών για την αξιολόγηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, γιατί τα μικρά παιδιά αποκαλύπτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους με διαφορετικούς λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους, σε ανύποπτο χρόνο και πλαίσιο. Η παρατήρηση γίνεται σε δύο στάδια: κάθε παιδί ξεχωριστά και στην κοινότητα/ομάδα των παιδιών (Ντολιοπούλου Ε., 2003).

Κατά την παρατήρηση της ανάπτυξης του κάθε παιδιού ξεχωριστά, παρακολουθείται σε τακτά διαστήματα η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του, η αναπτυξιακή και μαθησιακή του πορεία, καθώς και η συναισθηματική του κατάσταση. Οι παρατηρήσεις συμπληρώνονται από τις παρατηρήσεις των γονέων. Ο παιδαγωγός έχει ιδιαίτερη ευθύνη να παρατηρεί ότι η ανάπτυξη ή η πρόοδος ενός παιδιού σε κάποιον τομέα είναι μικρή/ ελάχιστη/ ανύπαρκτη ή όταν θεωρεί ότι το παιδί χρειάζεται ειδική βοήθεια.

Η παρατήρηση της κατάστασης στην κοινότητα / ομάδα παιδιών είναι σημαντική, γιατί επιτρέπει στον παιδαγωγό να αναγνωρίσει τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η παρατήρηση θα τον βοηθήσει στην επιλογή νέου εκπαιδευτικού υλικού και τη

διαμόρφωση νέων χώρων. Επίσης, έτσι εντοπίζονται οι κοινωνικές σχέσεις στην κοινότητα των παιδιών (ποιο παίζει με ποιο, τί, πόσο συχνά κλπ).

Εκτός από την τυχαία καθημερινή παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προγραμματίζει χρόνο για συστηματική παρατήρηση. Το κάθε παιδί πρέπει να παρατηρείται χωριστά. Ανάλογα με το σκοπό, αυτή θα πρέπει να δίνει ακριβή περιγραφή το τί κάνει το παιδί ή διάφορα παιδιά, πώς, πόσο συχνά κλπ. Οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν και ταξινομούν τα δεδομένα και στηρίζονται πάντα σε τεκμηριωμένες παρατηρήσεις, αποφεύγοντας τις γενικές κρίσεις. Οι συσκέψεις με συναδέλφους είναι χρήσιμες στη διαμόρφωση και ανταλλαγή απόψεων, ξεπερνώντας κρίσεις με καθαρά υποκειμενικό χαρακτήρα (Ντολιοπούλου Ε., 2003).

Με τις ενέργειές του, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει σημαντικά στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών καθώς δημιουργεί ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον για όλα τα παιδιά, προτείνει νέες εμπειρίες που προκαλούν την περιέργεια και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενθαρρύνει το διάλογο και τη συνεργασία με συμμαθητές και ενηλίκους, δίνει χρόνο και ευκαιρίες για παιχνίδια στα οποία συμμετέχει η ολομέλεια, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους μέσα από οργανωμένες και στοχευόμενες διερευνήσεις και μέσω της επανάληψης μιας δραστηριότητας, αφού οι συνδέσεις του εγκεφάλου ενδυναμώνονται με την επανάληψη (Καμπύλης, 2010).

Όπως προαναφέρθηκε, κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία είναι το παιχνίδι. Σημαντικός είναι ο ρόλος του παιδαγωγού και εδώ. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει στα παιδιά «ανοιχτά» υλικά που ενεργοποιούν τη φαντασία, όπως για παράδειγμα υφάσματα. Πρέπει να φροντίζει, ώστε το συμβολικό παιχνίδι να αντανakλά την πραγματικότητα όλων των παιδιών σχετικά με τις οικογενειακές και πολιτισμικές τους εμπειρίες. Ο εκπαιδευτής συμμετέχει στο παιχνίδι σε ρόλους που επιλέγουν τα παιδιά, για να τα εμπλέξει κι αυτά σε διαλόγους, με σκοπό τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Ενθαρρύνει τα διάφορα είδη παιχνιδιού και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αν είναι εφικτό. Βοηθάει στην επίλυση τυχόν συγκρούσεων, ώστε να συνεχίζει το παιχνίδι. Παρατηρεί για να εντοπίσει στιγμές που το παιχνίδι κινδυνεύει από επαναλήψεις, έλλειψη φαντασίας και δημιουργικότητας. Σχεδιάζει οργανωμένες δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα. Ενημερώνει τους γονείς για τη σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση και φωτογραφίζει τα παιδιά καθώς παίζουν.

Καθόσον ο παιδαγωγός πρέπει από την αρχή να δημιουργεί ένα ασφαλές, φιλικό και προστατευμένο μαθησιακό περιβάλλον, όπως προελέχθη, θα πρέπει να διαθέτει και κάποια τυπικά χαρακτηριστικά που να προκαλούν αυτή την αίσθηση στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να διαθέτει υπομονή κι επιμονή, να είναι ήρεμος, να δείχνει χαρούμενος και με καλή διάθεση, να προβάλλει τη δημιουργικότητά του, να είναι δραστήριος, υπεύθυνος, κοινωνικός, να έχει αυτοέλεγχο και αυτοσυγκράτηση, να είναι τυπικός και συνεπής στα λόγια και τις πράξεις του, ώστε να δημιουργεί αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στα παιδιά. Θα πρέπει επίσης να είναι σοβαρός και να μπορεί να επιβάλλεται στα παιδιά χωρίς, ωστόσο, να τους προκαλεί φόβο. Θα πρέπει να είναι τρυφερός και διαλλακτικός με τα παιδιά, κάνοντάς τα έτσι να αισθανθούν ότι όντως είναι σημαντικά αυτά που έχουν να πουν. Θα πρέπει να είναι ευρηματικός και να έχει φαντασία και μεταδοτικότητα, ώστε να διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Να είναι παρατηρητικός και συνεργάσιμος, ιδίως με τους γονείς και να δείχνει ζήλο για τη δουλειά του (Καμπύλης, 2010).

Το έργο των παιδαγωγών είναι πιο δύσκολο σήμερα απ' ό,τι παλαιότερα. Ένας σημαντικός λόγος που έχει συμβάλει σ' αυτό είναι σίγουρα η οικονομική κρίση. Σε πολλές οικογένειες, οι γονείς εργάζονται και οι δύο, με αποτέλεσμα την απομόνωση του παιδιού, καθώς δεν περνούν όσο χρόνο θα ήθελαν μαζί του. Από την άλλη, υπάρχουν οικογένειες που είναι ή ο ένας ή και οι δύο γονείς άνεργοι και παραμένουν στο σπίτι, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαπληκτισμοί ανάμεσά τους, στους οποίους τα παιδιά είναι μάρτυρες. Κάποιοι γονείς έχουν την άνεση να παρέχουν τα πάντα στο παιδί οδηγώντας στον αποπροσανατολισμό του. Υπάρχουν παιδιά που μεγαλώνουν μόνα, χωρίς συνομήλικα παιδιά για να συνευρεθούν, όπως επίσης και παιδιά που ζουν σε μικρά διαμερίσματα με ελάχιστο ή και ανύπαρκτο εξωτερικό χώρο για παιχνίδι. Άλλα παιδιά μεγαλώνουν χωρίς παππού και γιαγιά που μπορούν ν' ασχοληθούν μαζί τους ή είναι παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, με μια μητέρα (συνήθως) να τρέχει για να τα προλάβει όλα. Σημαντικός παράγοντας βεβαίως είναι και τα ΜΜΕ και η επιβλητική τους επιρροή σε όλο το κοινωνικό σύνολο. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες καλείται ο παιδαγωγός να εργαστεί και να συμβιβάσει τα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που του αναθέτονται.

3.2 Δημιουργική γλωσσική προσέγγιση

3.2.1 Προφορικός λόγος και δημιουργικότητα

Τα παιδιά ξεκινούν από πολύ μικρά να επικοινωνούν με τον κόσμο γύρω τους. Ο προφορικός λόγος θεωρείται ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας που πρέπει να προηγείται και να αποτελεί την βάση ώστε να ακολουθήσει η ανάγνωση και στη συνέχεια η γραφή. Το νηπιαγωγείο χρειάζεται να χρησιμοποιήσει όλα τα μέσα που διαθέτει ώστε να αναπτύξει τον προφορικό λόγο των παιδιών. Οι παιδαγωγοί με την σειρά τους αποτελούν γλωσσικά πρότυπα για τα παιδιά για αυτό και η ομιλία τους πρέπει να αρθρώνεται σωστά και με ακρίβεια. Για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου χρήσιμες είναι και οι δημιουργικές δραστηριότητες (Βενιζέλου,κ.ο.1988).

Ο Chomsky (Βενιζέλου, κ.ο.1988) θεωρεί τον προφορικό λόγο σαν γλωσσικές δημιουργίες των ίδιων των παιδιών και όχι σαν επανάληψη ή μίμηση του κώδικα των ενηλίκων. Ακόμη, σύμφωνα με την ψυχο-γλωσσολόγο Lantin μέσω των εικόνων τα παιδιά μπορούν εύκολα να εξελίξουν τον λόγο καθώς και την δημιουργικότητά τους.

3.2.2 Δημιουργικές δραστηριότητες προφορικού λόγου

Αρχικά ο/η παιδαγωγός επιλέγει πέντε έως έξι παιδιά καθισμένα γύρω από ένα τραπέζι και παίζουν το παιχνίδι με τις εικόνες. Στο τραπέζι υπάρχουν διάφορες εικόνες ταξινομημένες σε ομάδες (πρόσωπα, ζώα, φυτά, οικεία αντικείμενα και διάφορα άλλα αντικείμενα). Κάθε παιδί καλείται να πάρει από το τραπέζι μερικές εικόνες από μία ή περισσότερες ομάδες και να δημιουργήσει μια ιστορία (Βενιζέλου,κ.ο.1988).

Ο/η παιδαγωγός χρειάζεται να αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή και να βοηθάει τα παιδιά όπου κρίνει απαραίτητο. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να διαρκέσει σε περισσότερες από μία συνεδρίες επιλέγοντας κάθε φορά από δύο ομάδες εικόνων. Μια άλλη δραστηριότητα, είναι η δημιουργία μιας ιστορίας από ένα ερέθισμα ή μια πρόταση. Αρχικά ο/η παιδαγωγός θα μπορούσε να διηγηθεί μια ιστορία και πριν φτάσει στο τέλος να δώσει τον λόγο στα παιδιά και να τα ρωτήσει πως νομίζουν ότι θα τελείωνε η ιστορία ή το παραμύθι. Επί προσθέτως, καθισμένοι σε κύκλο και έχοντας μια μπάλα στα χέρια θα μπορούσε ένα-ένα παιδί να ρίξει την μπάλα σε ένα

άλλο ρωτώντας το να βρει για παράδειγμα τρία αντικείμενα μέσα στην τάξη που να έχουν πράσινο χρώμα και αφού απαντήσει ρίχνει την μπάλα σε ένα άλλο παιδί (Βενιζέλου,κ.ο.1988).

Μια εξίσου δημιουργική δραστηριότητα είναι τα παιδιά και ο/η νηπιαγωγός να κάθονται σε κύκλο και ο/η νηπιαγωγός να λέει μια λέξη. Τότε τα παιδιά πρέπει να βρουν άλλες λέξεις που σχετίζονται με την αρχική της νηπιαγωγού «για παράδειγμα η νηπιαγωγός λέει την λέξη θάλασσα και ένα παιδί λέει βάρκα και το επόμενο κοχύλια». Άλλη δραστηριότητα είναι να καλέσει τα παιδιά να ζωγραφίσουν με σύμβολα μια πρόταση της παιδαγωγού. Για παράδειγμα σύμφωνα με το «βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο» η νηπιαγωγός λέει την φράση "Αύριο θα πάμε εκδρομή στην θάλασσα" και ένα παιδί ζωγραφίζει έναν ήλιο με θάλασσα και ένα άλλο πούλμαν και θάλασσα.

Εν κατακλείδι, όλες αυτές οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν μπορούν να προσαρμοστούν στις γνώσεις και δυνατότητες των παιδιών και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών στο επίπεδο του προφορικού λόγου (Βενιζέλου, κ.ο. 1988).

3.3 Δημιουργική γραφή

Ο όρος «δημιουργική γραφή» είναι μετάφραση της αγγλικής φράσης «creative writing» και σχετίζεται με την διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής ή των διάφορων καλλιτεχνικών πρακτικών που στοχεύουν στην κατάκτηση ανάλογων συγγραφικών δεξιοτήτων (Κοτρωνίδου,2012). Σύμφωνα με την Κοτρωνίδου, στην δημιουργική γραφή: «Δεν υπάρχει λάθος και σωστό καθώς όλες οι απαντήσεις είναι σωστές».

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες, τους βοηθά όπου χρειάζεται χωρίς να παρεμποδίζει την φαντασία των παιδιών. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ομαδικές καθώς η ανταλλαγή πληροφοριών παίζει σημαντικό ρόλο στην δημιουργική γραφή (Κοτρωνίδου,2012).

Σύμφωνα με το άρθρο "Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία" ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής στην προσχολική τάξη θα μπορούσε να οργανωθεί στην γωνιά της βιβλιοθήκης-ανάγνωσης. Ο παιδαγωγός θα μπορούσε να φέρει τα

παιδιά σε επαφή με τα βιβλία, τα περιοδικά και τις εφημερίδες και μέσα από αυτή την διαδικασία να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο και να ασκηθούν σε δημιουργικές αναγνώσεις. Επιπλέον, το άρθρο τονίζει την σημασία των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής διότι με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η σχέση των παιδιών με τα βιβλία και με κατάλληλες δραστηριότητες τα κατευθύνει στην ακρόαση και παραγωγή ιστοριών. Όλα λοιπόν τα παραπάνω, βοηθούν το παιδί στην γλωσσική του αγωγή και γενικότερα στην ομαλή ανάπτυξή του (Κωτόπουλος, κ.ο. 2012).

3.3.1 Ποίηση

Η ποίηση συμβάλλει σημαντικά στην δημιουργική γραφή καθώς είναι περισσότερο ηχητική, ακουστική και λιγότερο νοηματική. Τα παιδιά αγαπούν την ποίηση παρόλο που μπορεί να μην καταλαβαίνουν το νόημά της. Στο άρθρο της, η Κοτρωνίδου, αναφέρεται στον Τσουκόφσκι ο οποίος υποστηρίζει ότι « τα ποιήματα που απευθύνονται στα παιδιά πρέπει να χαρακτηρίζονται από:

- Εικονοπλασία, δηλαδή με κάθε στροφή του ποιήματος το παιδί να φαντάζεται μια εικόνα.
- Δράση, να έχει γρήγορη εναλλαγή εικόνων και ρυθμού.
- Περισσότερα ρήματα διότι τα ρήματα δηλώνουν ενέργεια και έτσι υπάρχει περισσότερο κίνηση.
- Οι στίχοι να μπορούν να γίνουν παιχνίδι (Κοτρωνίδου,2012).

Επίσης, ο Τσουκόφσκι χαρακτήρισε το παιδί από τα δύο έως τα πέντε «γλωσσική ιδιοφυΐα» ενώ τόνισε ότι κατάλληλα ποιήματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι τα απλά, σύντομα και ρυθμικά ποιήματα. Η ποίηση (Κοτρωνίδου,2012) είναι ένα λεκτικό παιχνίδι όπου τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους ποιήματα, αντικαθιστώντας λέξεις στις ήδη υπάρχουσες ή φτιάχνοντας καινούργια ποιήματα με αφορμή μια εικόνα ή ένα θέμα. Τα δημοτικά και λαϊκά ποιήματα είναι κατάλληλα διότι συμβάλλουν σημαντικά στην αισθητική των παιδιών. Μέσα από αυτά τα ποιήματα, τα παιδιά θα γνωρίσουν την παράδοση των προγόνων τους. Όλα τα παραπάνω, συμβάλλουν στην απόκτηση ισορροπίας, αισιόδοξης διάθεσης και οδηγούν τα παιδιά στην δημιουργικότητα.

Στο άρθρο της η Κοτρωνίδου (Κοτρωνίδου,2012) θεωρεί ότι η λογοτεχνία είναι ένα παιχνίδι φαντασίας, ένα παιχνίδι με λέξεις με το οποίο δημιουργούνται πρωτότυπες σκέψεις και ιδέες. Η κατασκευή ποιημάτων από τα παιδιά προάγει την δημιουργική διάθεση των παιδιών, αναπτύσσει την φαντασία και επιτυγχάνει την ψυχική και συναισθηματική τους ισορροπία .

3.3.2 Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής

Η δημιουργική γραφή έχει ως στόχο να εμπλουτίσει το παιδί τον προφορικό λόγο, να ψυχαγωγηθεί, να κάνει συνδυασμούς λέξεων, να συνεργαστεί, να ανταλλάξει απόψεις και να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα παιδιά, να αναπτύξει την φαντασία του, να μάθει να ακολουθεί τις οδηγίες του/της παιδαγωγού και να κατανοήσει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο (Κοτρωνίδου,2012).

Στη συνέχεια του άρθρου (Κοτρωνίδου,2012) παρουσιάζονται διάφορες γλωσσικές ασκήσεις και παιχνίδια που αναπτύσσουν την δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο. Η πρώτη δραστηριότητα στοχεύει στην ομοιοκαταληξία. Τα παιδιά καλούνται να βρουν λέξεις που έχουν την ίδια κατάληξη. Για να κατανοήσουν το φαινόμενο της ομοιοκαταληξίας ο/η νηπιαγωγός διαβάζει στα παιδιά ποιήματα που έχουν την ίδια κατάληξη. Έπειτα ο/η νηπιαγωγός λέει μια λέξη και τα παιδιά προσπαθούν να βρουν μια άλλη λέξη με την ίδια κατάληξη (για παράδειγμα αστέρι-κασέρι).

Η δεύτερη δραστηριότητα έχει ως στόχο να μάθουν τα παιδιά ότι ενώνοντας δυο λέξεις σχηματίζεται μια σύνθετη λέξη. Η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε δυο κούκλες από την γωνιά του κουκλοθέατρου, η μία κούκλα έλεγε την λέξη αλάτι και η άλλη κούκλα την λέξη πιπέρι και τα παιδιά έπρεπε να βρουν τη σύνθετη λέξη αλατοπίπερο.

Η τρίτη δραστηριότητα έχει να κάνει με τις αντίθετες λέξεις. Τα παιδιά κατανοούν την σημασία των λέξεων και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Η νηπιαγωγός αναφέρει μια λέξη και τα παιδιά προσπαθούν να βρουν την αντίθετη της. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να γίνει και με το θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και εφόσον έχουν πάρει μια καρτέλα στα χέρια τους με παντομίμα προσπαθούν να την περιγράψουν στην άλλη ομάδα.

Η τέταρτη δραστηριότητα έχει να κάνει με τα μεγεθυντικά και τα υποκοριστικά. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν τα παιδιά την σημασία των λέξεων και να τα χρησιμοποιούν σωστά στον λόγο. Στο τέλος, η νηπιαγωγός τραγουδάει το τραγούδι "Αχ κουνελάκι" και τα παιδιά βρίσκουν τα υποκοριστικά και τα μετατρέπουν σε λέξεις κανονικές.

Η πέμπτη δραστηριότητα αναφέρεται στα λαχνίσματα τα οποία είναι μικρά ποιήματα που λέγονται από τα παιδιά για να δουν ποιο παιδί θα παίξει πρώτο σε ένα παιχνίδι. Στόχος είναι τα παιδιά να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τον λόγο τους. Θα μπορούσαν για παράδειγμα να αλλάξουν μια λέξη από κάθε στίχο (Κοτρωνίδου,2012).

Οι γλωσσικές ασκήσεις που αναφέρθηκαν που έχουν ως στόχο την δημιουργική γραφή είναι πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά και δημιουργούν μια πιο θετική στάση απέναντι στην δημιουργική γραφή. Επί προσθέτως, εμπλουτίζουν τον προφορικό λόγο των παιδιών, ενεργοποιούν την φαντασία τους και ψυχαγωγούνται (Κοτρωνίδου,2012).

Στο άρθρο "Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία" αναφέρονται δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν από φοιτήτριες του ΠΤΝ Φλώρινας στην πρακτική τους. Οι δραστηριότητες είχαν την παρακάτω δομή:« Η πορεία της δραστηριότητας, οι στόχοι που μπορεί να πετύχει, και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν» και είναι καταταγμένες σε κατηγορίες για να τις επιλέγουν πιο εύκολα οι παιδαγωγοί (Κωτόπουλος, κ.ο, 2013).

Η πρώτη κατηγορία σύμφωνα με το άρθρο ονομάζεται "Παραμύθια- ιστορίες και άλλα κειμενικά είδη" και περιλαμβάνει δραστηριότητες για περιγραφή, αφήγηση, δημιουργία παραμυθιών και ιστοριών με αφορμή μια εικόνα, περιγραφή προσώπων, ηρώων και την αλλαγή ιστοριών. Η επόμενη κατηγορία ονομάζεται "Παιχνιδίσματα με την ποίηση" και περιλαμβάνει δραστηριότητες όπου τα νήπια διαβάζουν και γράφουν ποιήματα που έχουν ομοιοκαταληξία, μεταφορά και αντιλαμβάνονται τον ήχο σε μελοποιημένα ποιήματα. Η τρίτη κατηγορία έχει το όνομα "Εικαστικά και άλλες τέχνες -δυνατότητες για ασκήσεις δημιουργικής γραφής". Σύμφωνα με το άρθρο, οι εικαστικές τέχνες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής καθώς τα παιδιά περιγράφουν εικόνες, επισκέπτονται μουσεία και κατασκευάζουν κόμικς και αφίσες. Η τέταρτη και τελευταία κατηγορία λέγεται

"Δραστηριότητες που μπορούν να ενταχθούν σε θεματικές ενότητες" και περιλαμβάνει δραστηριότητες με τα ονόματα των παιδιών, τους αγαπημένους τους ήρωες, τα αγαπημένα τους ζώα και παιχνίδια.

Στη συνέχεια του άρθρου (Κωτόπουλος, κ.ο. 2013) παρουσιάζεται μια δραστηριότητα για καλύτερη κατανόηση των παραπάνω και αφορά την δημιουργία του παραμυθιού από τα παιδιά. Τονίζεται ότι για την δημιουργία παραμυθιών είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοήσουν τα στοιχεία που το αποτελούν και καλό είναι οι παιδαγωγοί να ρωτήσουν τα παιδιά για τον ήρωα που θέλουν να μιλάει το παραμύθι τους, για τους φίλους του ήρωα και για τον τόπο όπου διαδραματίζεται η ιστορία. Όλα αυτά θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η πλοκή κάθε ιστορίας έχει τα εξής χαρακτηριστικά: «Ο βασικός ήρωας ξεκινάει μια περιπέτεια, βρίσκει κάτι μαγικό, συναντά μια πρόκληση, ταξιδεύει σε ξένο τόπο, μπορεί να χαθεί, να τον πιάσουν αιχμάλωτο, να έχει απρόσμενες επισκέπτες και εχθρούς, να τραυματιστεί, να πλουτίσει, να λύσει μυστήρια και συνήθως να έχει μια παραμυθένια κατάληξη, να παντρευτεί και να ευτυχήσει μέσα σε δόξα και πλούτη».

Επιπροσθέτως, το άρθρο δίνει ορισμένες οδηγίες ώστε να ξεκινήσει πιο εύκολα η ιστορία. Για παράδειγμα ο/η παιδαγωγός θα μπορούσε να δώσει στα παιδιά έναν τίτλο και σύμφωνα με αυτόν να ξεκινήσουν το δικό τους παραμύθι, με αφορμή έναν ήχο ή μια εικόνα από κάποιο τοπίο ή του αγαπημένου τους ήρωα να ξεκινήσουν την κουβέντα γύρω από αυτά τα δεδομένα. Με τα παραπάνω λοιπόν σύμφωνα με τον Κωτόπουλο, κ.ο. (2013) τα παιδιά πετυχαίνουν: «Να αφηγούνται, να αναπτύσσουν γλωσσικές και εκφραστικές δεξιότητες με την δημιουργία, την επεξεργασία και την δραματοποίηση αφηγήσεων, να τις εικονογραφούν και να τις δραματοποιούν σε συνεργασία και με τους άλλους, να συναποφασίζουν σε μικρές ομάδες σχετικά με την ανάπτυξη και την εξέλιξη μιας αυτοσχέδιας ιστορίας, να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων και να χρησιμοποιούν λέξεις όπως πρώτα, μετά, ύστερα και μετά από αυτό». Το μόνο που χρειάζεται ο/η παιδαγωγός είναι εικόνες εκτυπωμένες σε χαρτί.

Τέλος, το άρθρο (Κωτόπουλος, κ.ο.2013) δίνει και άλλες εναλλακτικές ιδέες εκτός από το να δημιουργήσουν τα παιδιά μια ιστορία όπως να δραματοποιήσουν το παραμύθι, να ζωγραφίσουν τους ήρωες, να κατασκευάσουν φακέλους και να έχουν σε κατηγορίες τα πρόσωπα, τα αντικείμενα, την πλοκή και τον τόπο που λαμβάνει χώρα

το παραμύθι. Από αυτά μπορούν τα παιδιά να επιλέγουν τυχαία κάρτες και να φτιάχνουν την δική τους ιστορία.

Συμπερασματικά, η δημιουργική γραφή βοήθησε τα παιδιά να συνεργαστούν, να αναπτύξουν την γλώσσα τους, την φαντασία τους, την δημιουργικότητά τους, καλλιέργησαν τις ικανότητες τους για γραφή και ανάγνωση, έπαιξαν, διασκέδασαν και διαπίστωσαν ότι αυτές οι δημιουργικές ώρες είναι παιχνίδι και όχι μάθημα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «Το ζητούμενο είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην αναζήτηση εκείνων των στοιχείων που απαρτίζουν την γραπτή και προφορική επικοινωνία και που οδηγούν τους εμπλεκόμενους στην απόκτηση μιας κατανόησης των λειτουργιών του λόγου, στην επεξεργασία αυθεντικών κειμένων και τη δημιουργία δικών τους, ανοίγοντας τη σκέψη τους και ντύνοντάς την με λέξεις» (Κωτόπουλος, κ.ο.2013).

3.4 Δημιουργική Ανάγνωση

Ο Jean Perrot θεωρεί την ανάγνωση ως « Η δημιουργική εκείνη ενέργεια στην οποία παιχνίδι και φαντασίωση συμπίπτουν». Σε αυτό ακριβώς εστιάζει το άρθρο (Πανάου,κ.ο.2011), στο ότι δηλαδή η ανάγνωση συμβάλλει στην δημιουργική ενέργεια, στην κινητοποίηση της φαντασίας και θεωρείται ως παιχνίδι καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι με λέξεις, εικόνες, χαρακτήρες είτε βλέποντας τις εικόνες ενός παραμυθιού ή εικονογραφημένου βιβλίου είτε όταν τους διαβάζει ένα βιβλίο ο ενήλικας. Εφόσον λοιπόν υπάρχει αυτή η σύνδεση ανάμεσα στην ανάγνωση και στο παιχνίδι, είναι ανάγκη ο διαμεσολαβητής να υιοθετήσει μια παιγνιώδη προσέγγιση ώστε να φέρει το παιδί σε επαφή με το βιβλίο.

Ωστόσο υπάρχουν και παράμετροι που παρεμποδίζουν ή περιορίζουν την δημιουργικότητα και είναι οι εξής (Πανάου, κ.ο, 2011):

- Όποιος έχει μια νέα ιδέα κατατάσσεται στη μειοψηφία.
- Η τάση που επικρατεί να ακολουθούμε τους πολλούς και όχι τους λίγους.
- Η τάση να μην χαρακτηριστεί κάποιος «τρελός» ή «εγωκεντρικός» για τις απόψεις και ιδέες που κατέχει.

- Η δειλία και η έλλειψη εμπιστοσύνης για τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποδώσει τις ιδέες του και σκέψεις του.
- Λόγω της έλλειψης ενθάρρυνσης από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον του να αναζητεί «την τελειότητα».
- Την έλλειψη του δημιουργικού κλίματος η οποία επιτυγχάνεται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.

Για να απομακρυνθούν οι αρνητικοί παράγοντες της δημιουργικότητας, θα μπορούσε το βιβλίο και η ανάγνωση να θεωρηθούν ως παιχνίδι τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης. Δυστυχώς στα σχολεία κυριαρχεί η δεύτερη εκδοχή με αποτέλεσμα τα παιδιά να βλέπουν το βιβλίο ως υποχρέωση και δουλειά αντί για παιχνίδι.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Γιαννικοπούλου (Πανάου,κ.α,2011): «Πάντα το ίδιο, αλλά και πάντοτε καινούργιο, σαν από πάντα βυθισμένο στην κολυμπήθρα του Σιλωάμ, το παιχνίδι της ανάγνωσης ενδέχεται να επαναληφθεί άπειρες φορές, αποτελώντας κάθε φορά μια ανεπανάληπτη, μοναδική εμπειρία». Στόχος της προσχολικής αγωγής είναι λοιπόν να φέρει το παιδί σε επαφή με το βιβλίο, να το αγαπήσει ώστε αργότερα ως ενήλικας να το χρησιμοποιεί σε όλη του την ζωή. Το βιβλίο καλλιεργεί την φαντασία, την δημιουργικότητα και προκαλεί στα παιδιά την διάθεση να μάθουν να διαβάζουν, κάτι που θα τους βοηθήσει αργότερα στις σχολικές τους δραστηριότητες (Μανέτα & Σκουμόδη,2003).

Ένας τρόπος ώστε να έρθει το παιδί σε επαφή με το βιβλίο, είναι να δημιουργηθεί ένα εργαστήριο βιβλίου, στο οποίο εργαστήρι τα παιδιά θα δημιουργήσουν τα δικά τους βιβλία είτε ένας μόνος του είτε ως ομάδα. Η διαδικασία αυτή έχει πολλά πλεονεκτήματα καθώς είναι μεγάλη υπόθεση το παιδί να δημιουργήσει κάτι δικό του από την αρχή ως το τέλος. Δημιουργείτε λοιπόν ισχυρός δεσμός ανάμεσα σε αυτόν και το βιβλίο και αποκτά αυτοπεποίθηση γιατί έφτιαξε κάτι δικό του. Επιπλέον μαθαίνει να σέβεται το βιβλίο καθώς και όλα τα άλλα βιβλία και κάνει προσπάθειες να εκφραστεί με τον γραπτό λόγο μέσω της εικονογράφησης, την οποία μετά διαβάζει. Έτσι αναπτύσσεται ο λόγος του και οι πρακτικές ανάγνωσης του. Σημαντικό είναι το γεγονός, ότι μιμείται γράμματα με τον σχεδιασμό σημαδιών και ζητάει από τον/την παιδαγωγό να του το γράψει. Τελευταίο πλεονέκτημα είναι επίσης

ότι το παιδί καλλιεργεί την αισθητική του καθώς βάζει τα δυνατά του ώστε να κάνει το βιβλίο του πιο όμορφο (Μανέτα-Σκουμούδη,2003).

Εκτός από την δημιουργία μιας ιστορίας, η δημιουργία παιδικών εντύπων μπορεί να συμβάλλει στην ενασχόληση των παιδιών με την λογοτεχνία και κατά επέκταση με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Τα παιδικά περιοδικά εμφανίστηκαν στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα και ασκήθηκε μεγάλη κριτική επειδή αποτελούνται από οπτικά μηνύματα χωρίς την ανάγνωση, προωθώντας έναν τρόπο ανάγνωσης χωρίς κριτική σκέψη και μη καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν με τις γνώσεις τους να σχεδιάσουν δραστηριότητες με τα παιδιά ώστε να δημιουργήσουν ένα σχολικό έντυπο ανάλογα πάντα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι δραστηριότητες αυτές θα μπορούσαν να ήταν μια μικρή συνέντευξη από έναν άνθρωπο, φωτογραφικό υλικό από διάφορες δράσεις ή και δραστηριότητες που απασχόλησαν ή δημιούργησαν τα παιδιά (Χριστοδούλου-Γκλιάου,2007).

Για να γίνουν πράξη όμως όλα τα παραπάνω χρειάζεται ο παιδαγωγός να έχει την απαραίτητη γνώση και θέληση ώστε "να ανοίξει το κανάλι επικοινωνίας" μεταξύ βιβλίου, παιδιού και δημιουργικότητας. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ο δάσκαλος είναι ο διαμεσολαβητής που καλείται να μετατρέψει την πρωτογενή επαφή παιδιού-βιβλίου σε μόνιμη και δημιουργική σχέση και συγχρόνως αντικατάστατη πηγή γνώσης, αισθητικής, φαντασίας, δημιουργικότητας και γλωσσικής καλλιέργειας» (Χριστοδούλου-Γκλιάου,2007).

3.5 Παραμύθι και δημιουργικότητα

Η λέξη παραμύθι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «παραμύθιον» που σημαίνει «παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση ενώ αργότερα είχε την σημασία της φανταστικής ιστορίας» (Μαλαφάντης, 2014). Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για το παραμύθι, ωστόσο τα κοινά στοιχεία όλων των ορισμών είναι το «μαγικό, υπερφυσικό, το απίθανο και απίστευτο περιεχόμενό τους».

Είναι γνωστό ότι τα παιδικά παραμύθια δίνουν στα παιδιά νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην μετέπειτα ζωή τους, αναλύουν θέματα που κινούν την περιέργεια των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις

ανάγκες των παιδιών. Σύμφωνα με σχετικό άρθρο το παραμύθι «τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει την φαντασία τους, αναπτύσσει αβίαστα την συναισθηματικότητά τους, αναπτύσσει την προσοχή και την μνήμη τους. Ανοίγει νέους δρόμους στην σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής» (Μαλαφάντης, 2014).

Όπως είναι γνωστό η διδασκαλία του παραμυθιού στην προσχολική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης τους. Στο άρθρο (Μαλαφάντης, 2014) γίνεται αναφορά στον Ελβετό μελετητή Max Luthi, ο οποίος υποστήριξε ότι «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου». Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας με την μέθοδο της έρευνας έχει δείξει πόσο σημαντικό είναι να πραγματώνεται κατά την προσχολική και νηπιακή ηλικία για αυτό και το παραμύθι λέγεται και αλλιώς «ηλικία του παραμυθιού».

Από τη βρεφική κιόλας ηλικία κατά την Collins τα παιδιά μυούνται και διδάσκονται παραμύθια από τους ενήλικες, οι οποίοι ξέρουν ότι «μέσω των παραμυθιών τα παιδιά θα είναι σε θέση να αποκτήσουν την αίσθηση του κόσμου» (Μαλαφάντης, 2014). Μάλιστα οι ιστορίες που αφηγούνται τα ίδια τα μικρά παιδιά αποτελούν πολύτιμες πηγές πληροφοριών όπου μας δείχνουν πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Νικολόπουλου, 2011). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι ιστορίες που επιλέγουν να αφηγηθούν τα παιδιά σχετίζονται με το φύλο τους, ενώ δανείζονται θέματα, χαρακτήρες, εικόνες, πλοκές και άλλα στοιχεία από τις ιστορίες των άλλων.

Το λαϊκό παραμύθι θεωρείται ένα κατάλληλο μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών καθώς αποτελείται από φανταστικές εικόνες, παραβολές και μεταφορές που δίνουν ιδιαίτερη παιδαγωγική και μορφωτική αξία στο λαϊκό παραμύθι. Επί προσθέτως, μέσα από τον μηχανισμό ταύτισης τα παιδιά μπαίνουν στην θέση των ηρώων και αυτό λειτουργεί θετικά στην ψυχολογία τους.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το παραμύθι εντάσσεται σε πολλούς τομείς. Αρχικά, τοποθετείται στον γλωσσικό τομέα για την επίτευξη του εγγραμματισμού και συνδέεται άμεσα με το παιχνίδι καθώς τα κείμενα μπορούν να

συνοδεύονται από "παιχνιώδεις δραστηριότητες φιλαγνοσύας" τόσο στην τάξη, όσο και στο εργαστήριο βιβλίου που αναφέρθηκε παραπάνω.

Συμπερασματικά, η ανάγνωση και η χρήση του παραμυθιού ως μέσο διδασκαλίας προσφέρει στα παιδιά την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και φαντασίας, την ψυχική εκτόνωση και την αίσθηση ασφάλειας ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν και να ανταπεξέλθουν στην μετέπειτα ζωή τους (Μαλαφάντης,2014).

3.6 Ο κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός σύμφωνα με το άρθρο του Μαλαφάντη, (2014) ενθαρρύνει τους αναγνώστες να αποκτήσουν κριτική σκέψη και να προσπαθήσουν να αλλάξουν τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο γύρω τους. Έτσι ενισχύεται η αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών καθώς προσπαθούν να βρουν νέες ιδέες και λύσεις. Μερικές από τις πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη μέσω του παιδικού βιβλίου είναι οι εξής:

- Θέτει ερωτήσεις στα παιδιά (πως θα μπορούσε να παρουσιάσει αλλιώς ο συγγραφέας κάποια πληροφορία;)
- Αλλάζει το κείμενο (αντικατάσταση λέξεων)
- Φέρνει σε αντιπαράθεση διαφορετικά κείμενα (παρουσίαση ενός γεγονότος διαφορετικά)
- Αλλάζει το τέλος μιας ιστορίας
- Δημιουργεί παιχνίδι ρόλων σύμφωνα με την ιστορία
- Προσθέτει καινούργια δεδομένα στην ιστορία
- Παραλείπει ορισμένες πληροφορίες
- Εξετάζει το υπόβαθρο της ιστορίας (ποιος την έγραψε και για ποιόν, πότε την έγραψε και γιατί)

- Μερικά παιδιά θα μπορούσαν μετά την αφήγηση ενός παραμυθιού να ζωγραφίσουν εικόνες από το παραμύθι και στην συνέχεια να τις βάλλουν σε μια λογική αλληλουχία

- Να δημιουργηθεί ένα καινούργιο παραμύθι αρχίζοντας ο παιδαγωγός να λέει: «Μια φορά και έναν καιρό ήταν... τι ήταν»; Αφού το παραμύθι δημιουργηθεί τα παιδιά βρίσκουν τον τίτλο και φτιάχνουν το εξώφυλλο.

- Φτιάχνουν παραμύθι από περιοδικά και εφημερίδες. Κόβουν τις εικόνες που θέλουν, τις βάζουν σε σειρά και αρχίζουν να τις "ερμηνεύουν". Ο/η παιδαγωγός γράφει κάτω από τις εικόνες χωρίς να απορρίπτει καμία ιδέα. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί παραμύθι από φιγούρες περιοδικών ή εφημερίδων ή ακόμα και από λέξεις που διάλεξαν και έκοψαν τα παιδιά.

- Μετά από ένα έντονο κινητικό παιχνίδι θα μπορούσε ο/η παιδαγωγός, να πει στα παιδιά "να κοιμηθούν". Όταν "ξυπνήσουν" θα διηγηθεί κάθε παιδί το όνειρο που είδε. Έτσι το κάθε παιδί δημιουργεί την δική του ιστορία-παραμύθι.

- Ενδιαφέρον θα ήταν και η ένωση ηρώων από διαφορετικά παραμύθια (όπως η κοκκινισκουφίτσα να συνυπάρχει με τα επτά κατσικάκια και να γίνεται φίλη με την ωραία κοιμωμένη για παράδειγμα).

- Η δραματοποίηση είναι ακόμη μια δημιουργική δραστηριότητα μετά την αφήγηση του παραμυθιού. Τα παιδιά θα μπορούσαν να ντυθούν με ρούχα από το καλάθι των μεταμφιέσεων και αν αναλάβουν από ένα ρόλο. Αυτό τα βοηθάει να εκφραστούν και να απελευθερώνονται από τυχόν φόβους ή αναστολές (Κουτρουβάνου, 1998).

Ο κριτικός γραμματισμός που εμπεριέχει την αποκλίνουσα σκέψη όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενισχύει την δημιουργικότητα και παίζει σημαντικό ρόλο ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. "Όσο πιο συχνά τα παιδιά έρχονται σε επαφή με άλλες προοπτικές τόσο καλύτερες λύσεις θα δημιουργηθούν" αναφέρεται στο άρθρο του Μαλαφάντη (2014).

Συμπερασματικά, η ανάγνωση και η χρήση του παραμυθιού ως μέσο διδασκαλίας προσφέρει στα παιδιά την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και φαντασίας, την ψυχική εκτόνωση και την αίσθηση ασφάλειας ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν και να ανταπεξέλθουν στην μετέπειτα ζωή τους (Μαλαφάντης, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Η τέχνη έχει το χάρισμα να ενώνει τους ανθρώπους και τους πολιτισμούς, να βρίσκει κοινά χαρακτηριστικά και όχι να τους χωρίζει. Σκοπός της είναι "η ολοκλήρωση του ατόμου μέσω της καλλιέργειας των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητάς του" (Τσιρώνα, κ.ο. 2011).

Όσον αφορά τις εικαστικές δραστηριότητες, θεωρούνται από τις πιο ευχάριστες δραστηριότητες για τα παιδιά καθώς συμβάλλουν στην ψυχοκινητική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον βοηθούν τα παιδιά να εκτονωθούν και να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητά τους (Μανέτα· Σκουμύδη, 2003). Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών δεν είναι να δημιουργήσουν έργα που να αρέσουν στους μεγάλους αλλά να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες όπου θα τους βοηθήσουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Γενικότερα, οι εικαστικές δραστηριότητες βοηθούν ώστε τα παιδιά «να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για τον κόσμο, να καλλιεργήσουν την φαντασία και την παρατηρητικότητά τους, να διαχειρίζονται δημιουργικά τα υλικά, να καλλιεργήσουν την αισθητική τους λαμβάνοντας υπόψη τα υλικά και τα χρώματα που ταιριάζουν, να αναπτύξουν μεθοδικότητα και υπομονή, να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και τέλος να μάθουν να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν» (Παπανικολάου, 1996).

Για την καλύτερη εφαρμογή ενός προγράμματος εικαστικών δραστηριοτήτων όπου θα συμβάλει στην δημιουργική έκφραση των παιδιών ο/η παιδαγωγός είναι ανάγκη να έχει κατά νου κάποιους παράγοντες. Αρχικά, θα πρέπει να έχει τα υλικά και τα εργαλεία συγκεντρωμένα και οργανωμένα. Τα υλικά παίζουν καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία των έργων των παιδιών. Μέσω των υλικών "γεννιέται η δημιουργία" όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παπανικολάου (1996).

Για τον λόγο αυτό θα ήταν χρήσιμο ο/η παιδαγωγός να ευαισθητοποιεί τα παιδιά να συγκεντρώνουν υλικά και να τα φέρνουν στο σχολείο. Στη συνέχεια θα μπορούσαν τα παιδιά μαζί με την παιδαγωγό να τα τακτοποιήσουν ώστε να γνωρίζουν που είναι η θέση τους. Εκτός από την σπουδαιότητα των υλικών- εργαλείων, σημαντικό επίσης είναι να υπάρχει ένα «κλίμα δημιουργικότητας» στην τάξη. Με τον όρο «κλίμα

δημιουργικότητας» η Παπανικολάου εννοεί "την ατμόσφαιρα εκείνη που επιτρέπει στα παιδιά να επινοούν , να αυτοσχεδιάζουν και να εφευρίσκουν με το δικό τους τρόπο".

Σύμφωνα με την ίδια, η δημιουργικότητα υπάρχει σε όλα τα παιδιά και ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να τα καθοδηγεί και να τα βοηθάει όπου χρειάζεται. Το κλίμα χρειάζεται να είναι κλίμα χαράς και ενθουσιασμού και όχι δυσaráσκειας από την μεριά του παιδαγωγού διότι κάτι τέτοιο οδηγεί σε αντίθετο αποτέλεσμα. Τα παιδιά χρειάζεται να νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτά από τον παιδαγωγό και δεν κρίνονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και των δυνατοτήτων τους. Επίσης, ο παιδαγωγός πρέπει να σέβεται τον ρυθμό του κάθε παιδιού για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, τις ατομικές διαφορές του κάθε παιδιού και να μην επεμβαίνει προσπαθώντας να διορθώσει ή να βελτιώσει. Όπως αναφέρει η Natalie call "την στιγμή που ο παιδαγωγός συμπληρώνει ή διορθώνει το έργο του παιδιού, εκείνη την στιγμή το παιδί νιώθει ανάπηρο, αισθάνεται μειωμένο, χάνει την εμπιστοσύνη στις προσωπικές του ικανότητες για δημιουργία" (Παπανικολάου,1996).

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αποφεύγονται τα έτοιμα σχέδια διότι αφαιρούν από τα παιδιά την πρωτοβουλία, την ελευθερία και μειώνουν την φαντασία και τον αυθορμητισμό. Σε πολλούς παιδικούς σταθμούς χρησιμοποιούνται τέτοιες «καλλιτεχνικές» δραστηριότητες όπου στο τέλος βλέπει κανείς ίδιες εργασίες που η μόνη διαφορά τους είναι το χρώμα. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιεί τις εικαστικές δραστηριότητες για να εκφραστεί και να εκτονωθεί πολύ περισσότερο από ότι χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο, για αυτό και θα πρέπει να αποφεύγονται τα έτοιμα σχέδια, η αντιγραφή και το κόψιμο έτοιμων σχεδίων και η ένωση σημαδιών και κουκίδων για την δημιουργία μιας εικόνας. Υπάρχει επίσης κίνδυνος λόγω της μη ωρίμανσης της λεπτής κινητικότητας του παιδιού, το παιδί να νιώσει απογοήτευση, ότι δε μπορεί να καταφέρει τίποτα. Συγκρίνει τα έργα του με των άλλων παιδιών και πιστεύει ότι δε μπορεί να ανταπεξέλθει και ότι οι εικαστικές δραστηριότητες δεν είναι για αυτό.

Σε περίπτωση πάλι που ζητηθεί στα παιδιά να ζωγραφίσουν ελεύθερα ενώ έχουν συνηθίσει στα έτοιμα σχέδια, αρνούνται κατηγορηματικά πιστεύοντας ότι δεν ξέρουν ή δεν μπορούν. Είναι ανάγκη λοιπόν οι παιδαγωγοί να συνειδητοποιήσουν ότι η τέχνη

είναι μια δημιουργική έκφραση και όχι μια διαδικασία για να γεμίσει ο χρόνος και να περάσει η ώρα (Μανέτα Σκουμόδη, 2003).

Εν κατακλείδι, με την δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος με βασικό γνώμονα την ελευθερία, τα παιδιά δημιουργούν έργα που είναι διαφορετικά μεταξύ τους, όπως η εξωτερική εμφάνιση και η προσωπικότητα τους (Παπανικολάου, 1996). Άλλος παράγοντας που βοηθάει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας σύμφωνα με την Παπανικολάου είναι η οργάνωση περιπάτων, εκδρομών και επισκέψεων σε μουσεία, σε εκθέσεις ζωγραφικής, σε ατελιέ ζωγράφων και σε εκκλησίες. Οι παραπάνω δραστηριότητες προσφέρουν στα παιδιά ζωντανά βιώματα και αναπτύσσεται έτσι η τάση για συζήτηση και δημιουργική έκφραση.

4.1 Εικαστικές δραστηριότητες και Δημιουργικότητα

Με τις εικαστικές δραστηριότητες τα παιδιά αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να τις χρησιμοποιήσουν στο μέλλον όσο το δυνατόν καλύτερα. Σκοπός των δραστηριοτήτων είναι "να φέρουμε στην επιφάνεια τη δημιουργικότητα που κάθε παιδί κρύβει μέσα του και που δεν περιμένει παρά ένα ερέθισμα για να εκδηλωθεί" (Παπανικολάου, 1996).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω υπάρχει ένα μεγάλο εύρος εικαστικών δραστηριοτήτων, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι παιδαγωγοί στο καθημερινό τους πρόγραμμα ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά. Για παράδειγμα με την ελεύθερη ζωγραφική "όλες οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών καλλιεργούνται και εκφράζονται" (Μανέτα Σκουμόδη, 2003). Επίσης, το τύπωμα συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας και στην σύλληψη της έννοιας του χώρου. Στη συνέχεια το κολάζ βοηθάει το παιδί να εκφραστεί και να δημιουργήσει επιλέγοντας μόνο του τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει (Μανέτα Σκουμόδη, 2003). Ένα είδος εικαστικής τέχνης είναι και η πλαστική η οποία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην δημιουργικότητά τους. Οι κατασκευές επίσης, συμβάλλουν στην "ερευνητική σκέψη και στη δημιουργικότητα του παιδιού" (Βενιζέλου, κ.ο. 1998). Για παράδειγμα, αν ένα παιδί κατασκευάσει ένα αεροπλάνο, στη συνέχεια θα παίζει με αυτό και θα κάνει πως θέλει να πετάει. "Η χρησιμοποίηση αυτή μπορεί να είναι η αρχή της

δημιουργίας", η πρόφαση δηλαδή που θα το κάνει να αγαπήσει τις κατασκευές καθώς θα αναμένει το αποτέλεσμα της δημιουργίας του" (Παπανικολάου, 1996). Ενισχύεται έτσι όχι μόνο η δημιουργικότητα των παιδιών αλλά και η φαντασία και ευρηματικότητά τους (Μανέτα· Σκουμύδη, 2003).

Ο παιδαγωγός γνωρίζει με ποιον τρόπο θα εισάγει τα παιδιά στη θεωρία των χρωμάτων· καθημερινά ενθαρρύνει και βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν τα χρώματα παρατηρώντας για παράδειγμα τα ρούχα τους, τα έπιπλα κλπ. Οργανώνει εργασίες το θέμα των οποίων σχετίζεται με τα χρώματα, όπως για παράδειγμα κολλάζ όπου το πορτοκάλι είναι πορτοκαλί. Φροντίζει να γνωρίσουν τα παιδιά τέμπερες, δακτυλομπογιές, χρώματα, πινέλα κλπ (Prendice, 2003). Δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αναμιγνύουν βασικά χρώματα και δε χρησιμοποιεί τα έτοιμα χρώματα. Τέλος, δείχνει στα παιδιά έργα ζωγραφικής γνωστών ζωγράφων, ώστε να έρχονται σε επαφή με τα έργα τέχνης, άρα και τα χρώματα στην τέχνη.

4.1.1 Κολλάζ

Με τον όρο κολλάζ εννοούμε μια σύνθεση που προκύπτει από την επικόλληση ομογενών ή ετερογενών στοιχείων πάνω σε μια επιφάνεια. Ανάλογα με τα υλικά που χρησιμοποιούνται, διακρίνουμε το κολλάζ σε δύο βασικές κατηγορίες: α) το επίπεδο, που γίνεται πάνω σε χαρτί, σε λευκό ή χρωματιστό χαρτόνι με κόλλα και υλικά τα οποία δεν προεξέχουν, όπως φωτογραφίες, γραμματόσημα, εφημερίδες, χαρτοπετσέτες κλπ και β) το ανάγλυφο κολλάζ, το οποίο γίνεται πάνω σε χαρτόνι, χαρτί ή κόντρα πλακέ, ανάλογα με το βάρος των υλικών και με υλικά που έχουν κάποιον όγκο, όπως ξύλο, κουμπιά, ζυμαρικά, πετραδάκια κλπ.

Άλλα είδη κολλάζ που χρησιμοποιούνται στον παιδικό σταθμό είναι το ζωγραφιστό κολλάζ, όπου ζωγραφισμένες εικόνες κόβονται και κολλιούνται πάνω σε μεγάλες επιφάνειες και το μεικτό κολλάζ, που είναι συνδυασμός επίπεδου ή ανάγλυφου κολλάζ με ζωγραφική. Όλα τα παραπάνω είδη είναι κατάλληλα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, ο παιδαγωγός προτείνει το είδος του κολλάζ, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους, το διδακτικό στόχο και το απαραίτητο υλικό. (Μανέτα· Σκουμύδη, 2003).

4.1.2 Άχρηστο υλικό

Συχνά επίσης χρησιμοποιείται και το λεγόμενο άχρηστο υλικό. Πρόκειται για οποιοδήποτε αντικείμενο ή υπόλειμμα που δεν έχει καμία αξία, γιατί δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ή δεν εξυπηρετεί σε τίποτα και πρόκειται να πεταχτεί στα σκουπίδια. Οι λόγοι χρήσης του αφορούν στο ότι είναι οικονομικό, μαθαίνει στο παιδί να σέβεται τη φύση και να έχει οικολογική συνείδηση κι ακόμη του μαθαίνει να αποφεύγει τον άκρατο καταναλωτισμό.

Ένα μεγάλο μέρος του άχρηστου υλικού το προμηθεύεται από τη φύση. Με την συλλογή άπειρων πεταγμένων πράγματος τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για καλλιτεχνικές δημιουργίες, όπως βότσαλα, πέτρες, φύκια, φλούδες δέντρων πεσμένες κάτω, κοχύλια, ξύλα πεσμένα κλπ. Για παράδειγμα, θα μπορούσε κανείς να μαζέψει πεσμένα φύλλα, κουκουνάρια, πέτρες, άμμο, κοχύλια και όχι να κόβει τα άνθη των λουλουδιών, να τραβάει τα κλαδιά των δέντρων ή να πιάνει ζωντανά ζωάκια. Με την συλλογή του άχρηστου υλικού τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι δεν χρειάζεται να δαπανούν χρήματα για υλικά καθώς τα προσφέρει απλόχερα η φύση. Εκτός από τα άχρηστα υλικά υπάρχουν και υλικά που έχουν κατασκευαστεί από τον άνθρωπο αλλά δεν τα χρησιμοποιεί πια. Τα υλικά αυτά ονομάζονται «βιομηχανικά υλικά» και με την σωστή αξιοποίησή τους μπορεί να συνεισφέρουν στην δημιουργικότητα των παιδιών (Παπανικολάου, 1996). Τέτοια υλικά μπορεί να είναι καπάκια πλαστικά ή τσίγκινα, αυγοθήκες, πλαστικά πιάτα και ποτήρια, καλαμάκια, υφάσματα, χάντρες, ρολά κουζίνας και υγείας, κουτιά συσκευών, εφημερίδες και περιοδικά, παλιές βούρτσες και οδοντόβουρτσες και πολλά άλλα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για κατασκευές στον παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο. Με την ενασχόληση αυτή τα παιδιά αποκτούν οικολογική συνείδηση, συνειδητοποιούν ότι τα άχρηστα υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά, ενισχύεται έτσι όχι μόνο η δημιουργικότητα τους αλλά και η φαντασία και η ευρηματικότητά τους. Επιπλέον, η συλλογή και η δημιουργική απασχόληση με το άχρηστο υλικό βοηθάει στην:

- Ανάπτυξη της παρατήρησης, της αντιληπτικής ικανότητας, της δημιουργικής σκέψης, της ταξινόμησης, σύγκρισης και αξιολόγησης.
- Γλωσσική ανάπτυξη καθώς και η ενασχόληση με τα υλικά δίνουν ευκαιρίες συζήτησης.

- Σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και στο ευρύτερο περιβάλλον. Το παιδί ανακαλύπτει τα υλικά που του προσφέρει η φύση.
- Ανάλυση πρωτοβουλίας.
- Ενίσχυση υπευθυνότητας.
- Εξέλιξη αδρής και λεπτής κινητικότητας.
- Και στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης διότι τα παιδιά μαζί συνεργάζονται στην συλλογή του υλικού, στην ανταλλαγή απόψεων και υλοποίηση των ιδεών τους (Μανέτα·Σκουμύδη, 2003).

4.1.3 Πλαστική

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει λόγος και για την πλαστική, την τέχνη κατά την οποία χρησιμοποιούνται υλικά που πλάθονται, που αλλάζουν μορφή με το πλάσιμο. Τα υλικά που πλάθονται είναι α) η πλαστελίνη, σε πολλούς χρωματισμούς, β) το ζυμάρι (2 αλεύρι : 1 αλάτι), το χαρτοπολτός (χαρτί), ο ξυλοπολτός (πριονίδι), η λάσπη, ο πηλός και ο γύψος. Επίσης η αλλαγή μορφής δημιουργεί στα παιδιά αυτοπεποίθηση και δίνει την αίσθηση της ελευθερίας και της συναισθηματικής εκτόνωσης διότι χρησιμοποιείται "η οπτική αίσθηση της παλάμης" που έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματική σε παιδιά που ζουν σε καταπιεστικό περιβάλλον όπως αναφέρει η Παπανικολάου (1996). Συμβάλλει λοιπόν σύμφωνα με σχετικό βιβλίο στην ψυχοκινητική, συναισθηματική, νοητική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Μανέτα·Σκουμύδη,2003).

4.1.4 Τύπωμα

Το τύπωμα θεωρείται μια τεχνική ζωγραφικής σύμφωνα με το οποίο αναπαράγεται ένα σχέδιο από την μία επιφάνεια σε μία άλλη. Το τύπωμα προσφέρει πολλά στο παιδί προσχολικής ηλικίας καθώς καλλιεργείται ο ρυθμός με την επανάληψη των σχεδίων, συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στην σύλληψη της έννοιας του χώρου και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τις

εικαστικές δραστηριότητες, καθώς το παιδί με την ενασχόληση με το τύπωμα αισθάνεται αυτοπεποίθηση και σιγουριά (Μανέτα·Σκουμύδη,2003).

4.1.5 Ελεύθερη Ζωγραφική

Η ελεύθερη ζωγραφική είναι μια εικαστική δραστηριότητα μέσα από την οποία το παιδί εκφράζει τα συναισθήματά του και γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του. Με την ελεύθερη ζωγραφική "Όλες οι δημιουργικές ικανότητες καλλιεργούνται και εκφράζονται" (Μανέτα·Σκουμύδη,2003). Υπάρχουν και άλλες τεχνικές ζωγραφικής εκτός από την ελεύθερη ζωγραφική όπως είναι το πιτσίλισμα, η αλατοζωγραφική, η ζωγραφική με άμμο και κόλλα, με κερί και υδρόχρωμα, με χρώμα αραιωμένο με κόλλα, με υδρόχρωμα και σαπούνι, ζωγραφική με καλαμάκι, ζωγραφική με κηλίδες, με λαδοπαστέλ, με κηροπαστέλ και με παστέλ.

4.2 Κουκλοθέατρο και Δημιουργικότητα

Το κουκλοθέατρο θεωρείται από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες για το παιδί προσχολικής ηλικίας. Με το κουκλοθέατρο το παιδί ψυχαγωγείται, αναπτύσσει την αισθητική του, ταυτίζεται με τους ήρωες, εξελίσσει τον προφορικό του λόγο, βοηθά στην κοινωνική του ανάπτυξη καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και φαντασίας. Όταν το παιδί παρακολουθεί μια παράσταση κουκλοθέατρου διασκεδάζει, ανακουφίζεται και αναπτύσσει έναν διάλογο με την κούκλα. Αποτελεί λοιπόν όπως είναι γνωστό ένα "μέσο αγωγής" και σημαντικής παιδαγωγικής αξίας για τα παιδιά.

Η μεγαλύτερη όμως παιδαγωγική αξία είναι όταν το ίδιο το παιδί γίνει δημιουργός και φτιάξει την δική του κούκλα και στην συνέχεια συμμετάσχει στο ανέβασμα μιας παράστασης (Μανέτα·Σκουμύδη,2003). Η διαδικασία αυτή θα γίνει σταδιακά, από τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς θα πρέπει να υπάρχουν κούκλες σε μια γωνιά για να παίζουν τα νήπια. Στη συνέχεια, καλό θα ήταν η νηπιαγωγός να φτιάξει μια κούκλα μαζί με τα παιδιά με πολύ απλά υλικά όπως με μια κουτάλα ή φιγούρες από χαρτόνι κολλημένες πάνω σε ξυλάκι. Στη συνέχεια, παροτρύνει τα παιδιά να ζωντανέψουν τις κούκλες που δημιούργησαν μαζί με τον/την παιδαγωγό. Έτσι το νήπιο συντονίζει σιγά σιγά την κίνηση με τον λόγο, στην αρχή χωρίς να επικοινωνεί

και να συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά ενώ στην συνέχεια η συνεργασία και η επικοινωνία υπάρχει σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Σε επόμενο στάδιο τα παιδιά μαζί με την παιδαγωγό διαλέγουν ένα παραμύθι ή ιστορία. Αρχικά μοιράζουν τους ρόλους, τα σκηνικά που χρειάζονται, την κατάλληλη μουσική και τέλος την δημιουργία των κούκλων. Συνήθως το έργο πλαισιώνεται από λίγα παιδιά ενώ τα υπόλοιπα είναι θεατές (Βενιζέλου, κ.ο.1988). Η δημιουργικότητα επιτυγχάνεται στο παιδί από το φτιάξιμο της δικής του κούκλας ως την πραγματοποίηση όλης της διαδικασίας της παράστασης. Έτσι τα παιδιά γίνονται δημιουργοί και όχι απλοί θεατές.

Αυτό που έχει ύψιστη σημασία στο κουκλοθέατρο δεν είναι το αποτέλεσμα αλλά η διαδικασία ετοιμασίας της κουκλοθεατρικής παράστασης. Όπως είναι γνωστό το κουκλοθέατρο και η δημιουργία μιας κούκλας συμπεριλαμβάνει πολλές τέχνες μαζί, όπως την εικαστική τέχνη (δημιουργία σκηνικών και κούκλων), την μουσική (επιλογή μουσικών κομματιών για την παράσταση), την λογοτεχνία (αναπτύσσεται ο λόγος των παιδιών μέσα από τα παραμύθια που επιλέγουν τα παιδιά για να ανεβάσουν μια κουκλοθεατρική παράσταση). Συμπερασματικά, σύμφωνα με σχετικό βιβλίο η δημιουργία ενός εργαστηρίου κούκλας-κουκλοθέατρου κρίνεται απαραίτητη στον παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο για την «κινητοποίηση όλων των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού» (Μανέτα Σκουμούδη,2003).

Το κουκλοθέατρο μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο με τους εξής τρόπους (Παρούση, 2003):

- **Δημιουργία μιας γωνιάς με κούκλες.** Η γωνιά θα έχει κούκλες που θα προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να δίνει στα παιδιά ερεθίσματα για ν' ασχολούνται με τις κούκλες.
- **Ύπαρξη της κούκλας της τάξης** (με μορφή ανθρώπου ή ζώου). Είναι η κούκλα που χειρίζεται ο δάσκαλος, είναι μια αυτόνομη προσωπικότητα, δεν υποκαθιστά το δάσκαλο, αλλά λειτουργεί περισσότερο ως αναφορά, δημιουργώντας μια ξεχωριστή σχέση με τα παιδιά. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει επιλέξει την κούκλα που του αρέσει, η οποία θα είναι βολική και εύχρηστη.

- **Τα παιδιά κατασκευάζουν κούκλες.** Η κατασκευή μιας κούκλας από το παιδί ξεπερνά την απλή χειροτεχνία, γιατί η κούκλα κατασκευάζεται με σκοπό την εμπύχωση της.

- **Ο εκπαιδευτικός οργανώνει ένα μικρό στιγμιότυπο** πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θέμα και καλεί τα παιδιά να κατασκευάσουν κούκλες με απλά υλικά και να τις εμπυχώσουν.

- **Τα παιδιά παρακολουθούν επαγγελματικές παραστάσεις,** γιατί είναι σημαντικό να γίνουν ενεργοί θεατές. Παρακολουθώντας μια παράσταση, τα παιδιά παρασύρονται από τη μαγεία της θεατρικής ατμόσφαιρας, ταυτόχρονα όμως μπορούν να διαπιστώσουν τη σπουδαιότητα του σχεδιασμού της παράστασης, των υλικών, των σκηνικών, του φωτισμού, της μουσικής. Συζητώντας αυτές τους τις διαπιστώσεις στην τάξη, μπορούν να εντοπίσουν τις διαφορές που έχει μια επαγγελματική παράσταση από τις αυτοσχέδιες δικές τους παραστάσεις στην τάξη.

- **Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν παίζοντας με τις κούκλες** ατομικά ή σε ομάδες. Αν και για το παίξιμο της κούκλας δεν είναι απαραίτητη πάντα η σκηνή, μπορεί κάποιος να δημιουργήσει μια σκηνή με απλά μέσα, όπως: τοποθετώντας ένα τραπέζι στο πλάι για να κρύβονται οι κουκλοπαίχτες από πίσω, στερεώνοντας ένα σεντόνι τεντωμένο σε καρέκλες ή σε δέντρα και θάμνους στον κήπο, όπου δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιείται και το περιβάλλον ως φυσικό σκηνικό. Εντυπωσιακό σκηνικό μπορεί επίσης να γίνει μια σκάλα ανοιχτή ή μια ομπρέλα θαλάσσης καλυμμένη με ένα σεντόνι.

Ως προς το θέατρο σκιών, τα περισσότερα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα με τον Καραγκιόζη, επομένως μπορεί κάποιος να δουλέψει μαζί τους πάνω σε πολλά θέματα από τη λαϊκή μας παράδοση (ενδυμασία, ντοπιολαλιά, μουσική), αλλά μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες, πιο απλές και πιο σύγχρονες τεχνικές χρήσεις της σκιάς.

Τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν παίζοντας με φακούς, δημιουργώντας εικόνες με σκιές προσώπων ή αντικειμένων. Η προβολή των σκιών γίνεται μπροστά από ένα τεντωμένο ύφασμα, ένα άσπρο χαρτί, μια ανοιχτή διαφανή ανοιχτόχρωμη ομπρέλα. Μια πηγή φωτός (φακός, προβολέας κλπ) τοποθετείται με τρόπο που να φωτίζεται η σκηνή από το πίσω μέρος. Τα παιδιά μπορούν να παίζουν θέατρο σκιών με το σώμα τους. Στέκονται ανάμεσα στο φως και το πανί και μπορούν να πειραματιστούν

κάνοντας παιχνίδια με το φως (πλησιάζοντας ή απομακρύνοντας το, ώστε να μεγαλώνει ή να μικραίνει η σκιά, χρησιμοποιώντας δύο ή περισσότερα φώτα για να βγάλουν διπλή, τριπλή σκιά, βάζοντας χρωματιστές ζελατίνες μπροστά στο φως ή στα ανοίγματα που μπορεί να έχει η χάρτινη φιγούρα, ώστε να δημιουργούν χρωματιστές σκιές). Μπορούν να χρησιμοποιούν φιγούρες που κατασκευάζουν με χαρτόνι, διαφανή χρωματιστά χαρτιά, αντικείμενα ή να φτιάχνουν σκιές με τα χέρια τους. Μικρό θέατρο σκιών μπορεί να κατασκευαστεί εύκολα από ένα χαρτόκουτο του οποίου οι απέναντι πλευρές ανοίγονται και η μία από αυτές καλύπτεται με άσπρο χαρτί. Τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν σκηνικά με διαφανή χρωματιστά χαρτιά και αντικείμενα (Smith, 2004).

4.3 Θεατρική τέχνη και Δημιουργικότητα

Το θέατρο όπως είναι γνωστό συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην δημιουργικότητα. Η θεατρική αγωγή όπως αναφέρθηκε και παραπάνω περιλαμβάνει διάφορες τεχνικές όπως θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, μίμηση και παντομίμα. Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι, το βασικό χαρακτηριστικό του είναι η ελεύθερη έκφραση του παιδιού και στοχεύει στην ψυχαγωγία και στην όξυνση της δημιουργικότητας (Βενιζέλου, κ.ο.1988). Θεωρείται λοιπόν μια παιδαγωγική προσέγγιση που συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική, ψυχοκινητική, ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και φαντασίας και στην ανάπτυξη του παιδιού αισθητικά και κριτικά.

Με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί εκφράζεται και κινείται ελεύθερα με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του και την δημιουργία μιας νέας «σύνθεσης». Με τον όρο «σύνθεση» νοείται η διαδικασία που πραγματώνει το παιδί από το φανταστικό στο πραγματικό και το αντίθετο. Για να επιτευχθούν όμως όλα τα παραπάνω χρειάζεται ο/η παιδαγωγός να αναλάβει τον ρόλο του εμψυχωτή και να ενθαρρύνει τα παιδιά όπου χρειάζεται. Επίσης είναι απαραίτητο να υπάρχει και το κατάλληλο κλίμα ώστε να μην φοβούνται τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να πάρουν πρωτοβουλίες (Μαντζουράτου, κ.ο.2011).

Στην εισήγησή της η Νικολούδη αναφέρεται στην άποψη του Μουδατσάκη για το θεατρικό παιχνίδι, ο οποίος υποστηρίζει ότι «συμβάλλει στην κατάργηση των στεγανών της επικοινωνίας, οξύνει την δημιουργικότητα, δίνει το προβάδισμα στην φαντασία, ενεργοποιεί το καλλιτεχνικό ένστιχτο, ανιχνεύει μια νέα διάσταση εμπειριών και οδηγεί με άλλους τρόπους στη γνώση». Επιπροσθέτως, στις θεατρικές δραστηριότητες και στον ρόλο της δημιουργικότητας αναφέρεται και η Dyffy, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά, «τα παιδιά έχουν ανάγκη να αναπαριστούν τις εμπειρίες τους, τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους και ότι ανάμεσα στους τρόπους αναπαράστασης είναι τα παιχνίδια ρόλων». Όλα τα παραπάνω λοιπόν δείχνουν ότι η ενασχόληση των παιδιών με θεατρικές δραστηριότητες αναδεικνύουν και καλλιεργούν την δημιουργικότητα. (Νικολούδη,2011).

Η δραματοποίηση προκύπτει αβίαστα και φυσικά στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, καθώς τους αρέσει να μιμούνται ρόλους της κοινωνικής ζωής του περιβάλλοντός τους (παίζουν τη μαμά, το μπαμπά, το μωρό, το γιατρό κλπ) ή ρόλους εμπνευσμένους από τους ήρωες αγαπημένων τους παραμυθιών (παίζουν το λύκο, τα γατάκια, τους επτά νάνους κλπ) ή από ήρωες παιδικών τηλεοπτικών σειρών.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη θεατρική τέχνη, τα παιδιά δε λειτουργούν μόνο ως δημιουργοί, αλλά και ως ακροατές και θεατές. Παρακολουθώντας παραστάσεις και ακούγοντας θεατρικές αφηγήσεις ιστοριών βελτιώνουν την αισθητική τους αντίληψη, εμπλουτίζουν τη γλωσσική εκφραστική τους ικανότητα και έρχονται σε επαφή με την παράδοση και τον πολιτισμό (Καλαμπαλίκη,1997).

Τα παιδιά, παίζοντας θέατρο, κουκλοθέατρο, παντομίμα κλπ, συνεργάζονται μεταξύ τους και αξιοποιώντας βιωμένες τους εμπειρίες, δημιουργούν καταστάσεις ζωής. Ο παιδαγωγός ενθαρρύνει το παιχνίδι τους και, με κατάλληλες παρεμβάσεις, τα προτρέπει να διερευνούν στοιχεία του δράματος, όπως η ένταση, η αντίθεση, η εστίαση, τα σύμβολα κλπ. Ενθαρρύνοντας τη μίμηση βιωματικών καταστάσεων, υποστηρίζει την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των παιδιών. Αναλαμβάνοντας κι εκείνος ρόλους, δίνει ώθηση στις δραστηριότητες και συμβάλλει στον εμπλουτισμό και την περαιτέρω διερεύνηση των στοιχείων του δράματος.

4.3.1 Το παίξιμο με μάσκες

Πρόκειται για παίξιμο ενός ρόλου με το πρόσωπο καλυμμένο ολικά ή κατά το ήμισυ με μάσκα (MacGaslin, 2000). Η κίνηση του σώματος και οι χειρονομίες παίζουν σημαντικό ρόλο. Κάποιες φορές όλοι οι χαρακτήρες φορούν μάσκα, ενώ κάποιες άλλες μάσκα φοράει μόνο ένας χαρακτήρας προκειμένου να τονιστεί ο ρόλος του. Οι μάσκες μπορεί να είναι ουδέτερες, με ουδέτερα χαρακτηριστικά και χρώμα ή με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός τύπου. Συχνά τα παιδιά κατασκευάζουν τις μάσκες που φορούν. Οι μάσκες που κατασκευάζουν τα μικρά παιδιά είναι κυρίως με χαρτοσακούλες, χάρτινα πιάτα, μαξιλαροθήκες, χαρτόνια και χαρτοπολτό. Το μακιγιάζ στο πρόσωπο είναι κι αυτό ένα είδος μάσκας.

Ο εκπαιδευτικός, μελετώντας τις μάσκες που φορούν σε διάφορες περιοχές τις Ελλάδας, ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλούν για τα δικά τους βιώματα, να προετοιμάζονται και να συμμετέχουν σε τοπικές εκδηλώσεις και ν' αναβιώνουν τα έθιμα που γνωρίζουν. Στολίζουν, για παράδειγμα, το κεφάλι και το σώμα τους με μαγιάτικα λουλούδια και κρατώντας κουδούνια στα χέρια γυρίζουν στα μαγαζιά και τα σπίτια τραγουδώντας το τραγούδι του Μάη. Ενθαρρύνονται να μελετούν και να συγκρίνουν τις μάσκες διαφόρων πολιτισμών, όπως των Yup'ik της Αλάσκας, τις μάσκες της Αφρικής, τη μάσκα της *commedia dell'arte*, τις μάσκες της αρχαίας τραγωδίας και κωμωδίας κλπ. Γι' αυτόν το σκοπό, χρησιμοποιούν χάρτες κι αναζητούν πληροφορίες από διάφορες πηγές. Ποιοι έφτιαξαν τις μάσκες; Γιατί; Πού ζούσαν; Πώς; Πότε; Στη συνέχεια, κατασκευάζουν τη δική τους μάσκα, τη φορούν και αυτοσχεδιάζουν ατομικά και σε ζευγάρια. Παρακινεί τα παιδιά να επιλέγουν υλικά από το περιβάλλον, να κατασκευάζουν μάσκες και να μεταμφιέζονται για να υποστηρίξουν ένα ρόλο που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο δραματοποιήσεων.

4.3.2 Η εκφραστική κίνηση και ο χορός

Η κίνηση είναι ο φυσικότερος τρόπος έκφρασης των παιδιών. Μέσω της κίνησης επικοινωνούν κι εκφράζουν τα συναισθήματά τους συχνά πολύ πιο εύγλωττα απ' ό, τι με τη λεκτική επικοινωνία.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της θεατρικής τέχνης, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει παιχνίδια για μέσα και έξω από την τάξη, τα οποία δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να

πειραματίζονται με την κίνηση του σώματός τους, να εξερευνούν διαφορετικές κατευθύνσεις και επίπεδα, ρυθμούς και τρόπους κίνησης, καθώς και τις κινήσεις διαφορετικών μελών του σώματος, ανακαλύπτοντας τις δυνατότητές τους. Επιλέγει παιχνίδια που συνδέονται με βιωμένες εμπειρίες των παιδιών, αξιοποιώντας αφορμές που αναφέρονται σε γνωστές τους καταστάσεις. Τους προτείνει, για παράδειγμα, να παραστήσουν ότι περπατούν στην άμμο της παραλίας και όχι στην έρημο. Σ' αυτό το πλαίσιο, ανάλογα με τις εμπειρίες που ο παιδαγωγός γνωρίζει ότι έχουν στο περιβάλλον που ζουν, τα προτρέπει: να δοκιμάσουν να κινηθούν σα να είναι καπνός που στριφογυρίζει, πόρτα που ανοιγοκλείνει, κούνια που αιωρείται, κερί που τρεμοσβήνει, τρένο αργό και τρένο πιο γρήγορο, χελώνα, λαγός, πεταλούδα, μπαλόνι, φύλλο που το παίρνει ο άνεμος, σημαία στο κοντάρι, φίδια που έρπουν στη γη, γάτα, λιοντάρι, ελέφαντας, χταπόδι, λάστιχο που ξεφουσκώνει, νερό που ρέει, μπάλα που χοροπηδάει, πηδά ψηλά, κυλάει ή σταματά. Άλλες φορές ο παιδαγωγός δίνει το ρυθμό της κίνησης με το ταμπουρίνο, καθώς αφηγείται τη δράση: τα παιδιά βαδίζουν αργά κάτω από τον ήλιο, στην έρημο, στο χιόνι, τρέχουν στο ξέφωτο, πηδούν το ποτάμι, σκαρφαλώνουν σε ένα λόφο, τρέχουν να κρυφτούν στη σκοτεινή σπηλιά, περπατούν στα τυφλά μέσα στη σπηλιά, βγαίνουν στο φως. Ο εκπαιδευτικός τα προτρέπει να επιλέγουν αντικείμενα που βρίσκουν στο περιβάλλον, ήχους και ηχητικές πηγές για να συνοδεύσουν τις διάφορες κινήσεις τους, καθώς δραματοποιούν μέσω της εκφραστικής κίνησης φαινόμενα, καταστάσεις ή στοιχεία της φύσης. Για παράδειγμα, δραματοποιούν τη θάλασσα τινάζοντας στο ρυθμό κατάλληλης μουσικής άσπρα και μπλε σεντόνια, κυλιούνται στο ύφασμα και γίνονται κύματα, ψάρια που κολυμπούν και, σε ζευγάρια, βάρκες που αρμενίζουν. Με τη βοήθεια ενός φακού που αναβοσβήνει, μετατρέπονται σε πυγολαμπίδες που χορεύουν στο δάσος. Χρησιμοποιώντας καστανιέτες, δημιουργούν την αίσθηση της βροχής και κουνούν ένα φύλλο αλουμινόχαρτο για αστραπή καθώς πέφτουν στη γη (Καλαμπαλίκη, 1997).

4.4 Παντομίμα

Η παντομίμα ή μιμική, όπως και η εκφραστική κίνηση, συνδέεται με τη σιωπηλή δραματοποίηση. Πρόκειται για την οπτική επικοινωνία διαμέσου της χειρονομίας και της πράξης σε χώρο πιο περιορισμένο και μικρότερο από το χώρο στον οποίο

αναπτύσσεται η εκφραστική κίνηση (MacGaslin, 2000). Σ' αυτήν τη μορφή θεατρικής τέχνης, έμφαση δίνεται στους μορφασμούς του προσώπου και τις ακριβείς χειρονομίες που γίνονται αντικείμενο μίμησης. Το σώμα το ίδιο είναι αυτό που πρέπει να τραβήξει την προσοχή του κοινού και όχι τα σκηνικά και τα διακοσμητικά στοιχεία (Smith, 2004).

Χρησιμοποιώντας έναν καθρέφτη ή ένα αυτοσχέδιο πλαίσιο πίσω από το οποίο φαίνεται μόνο το πρόσωπό τους, ο παιδαγωγός καλεί τα παιδιά να εκφράσουν με γκριμάτσες συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, θυμό κλπ. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δείξουν με την κίνηση του προσώπου και του σώματός τους το συναίσθημα που νιώθουν καθώς βλέπουν, ακούν, μυρίζουν, αγγίζουν ή γεύονται. Παριστάνουν για παράδειγμα ότι αναζητούν ένα καπέλο μέσα στο μπαούλο με τα ρούχα και εκδηλώνουν τη χαρά τους όταν το βρίσκουν.

Κάνουν ότι παρακολουθούν ένα αεροπλάνο να πετά, ένα μυρμήγκι που περπατά, ότι τρώνε ένα φρούτο, πίνουν χυμό, ακούνε ένα δυνατό θόρυβο σαν έκρηξη και τρομάζουν, πιάνουν παγάκια και παγώνουν τα χέρια τους. Παριστάνουν ότι ντύνονται, πακετάρουν πράγματα, μαγειρεύουν, απλώνουν ρούχα, εξετάζουν έναν ασθενή κλπ.

Στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας, με κατάλληλες προτροπές από πλευράς του παιδαγωγού, ενθαρρύνονται να επινοούν μορφασμούς, χειρονομίες και κινήσεις και να αναπαριστούν αντικείμενα, υλικά και θέματα που μελετούν (Smith, 2004). Κάθε παιδί γίνεται ένα παιχνίδι: ρομπότ, κούκλα, αυτοκινητάκι, μπάλα, που βγαίνει από το κουτί και παρουσιάζει τα προσόντα του χωρίς να μιλά, παρουσιάζει με χειρονομίες ένα επάγγελμα, δημιουργεί με το σώμα του έναν τύπο. Καλούνται να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες και ζευγάρια και να παρουσιάζουν την εργασία τους. Τα παιδιά, για παράδειγμα, σε ζευγάρια, γίνονται γλυπτά. Ένα τρίτο παιδί αλλάζει τη σύνθεση. Δύο παιδιά σε συνεργασία μπορούν να παραστήσουν ένα φανταστικό ζώο με δύο κεφάλια (Smith, 2004).

4.5 Αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός δε στηρίζεται σε κείμενο και δεν προσχεδιάζεται. Προτείνεται συνήθως ως ομαδική δραστηριότητα. Η εξέλιξη και το τέλος δεν προκαθορίζονται.

Τα παιδιά μοιράζουν μεταξύ τους ρόλους. Η δράση διακόπτεται τακτικά για να συζητήσουν, εκτός ρόλου, οι ομάδες για τους ρόλους, τα συναισθήματα, την ιδέα ή το θέμα (MacGaslin, 2000).

Ο εκπαιδευτικός προκαλεί τη φαντασία των παιδιών με διάφορα αντικείμενα, όπως μια πυξίδα, ένα παλιό καπέλο, ένα σεντόνι, μια ταμπέλα, μια μάσκα πυροσβέστη, μια αλυσίδα σκύλου, ένα κουπί, ένα τριαντάφυλλο, μια σοκολάτα κλπ. Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο, μετά από έναν καταγισμό ιδεών που τον έχει ενθαρρύνει ο παιδαγωγός, αποφασίζουν για το πώς βρέθηκε εκεί το συγκεκριμένο αντικείμενο, από πού ήρθε, σε ποιον ανήκει, τί πρέπει να κάνουν στη συνέχεια και πώς. Κάθε παιδί έχει να πει και να δείξει κάτι.

Ο εκπαιδευτικός προκαλεί το διάλογο αναλαμβάνοντας και ο ίδιος ρόλους, όπως το ρόλο του ταχυδρόμου, εκείνου που δε γνωρίζει κι αναζητά πληροφορίες, εκείνου που έχει χαθεί, του ταξιδιώτη, του φίλου, του σοφού, του πωλητή, του ανεπιθύμητου στο χώρο κλπ.

4.6 Βιντεοσκόπηση δραματοποιήσεων

Τα παιδιά δραματοποιούν μια δική τους ή μια γνωστή ιστορία αυτοσχεδιάζοντας και παράλληλα εξοικειώνονται με καλλιτεχνικά και τεχνικά θέματα της παραγωγής, όπως η χρήση της κάμερας, των ηχητικών μέσων κλπ. Όταν τα παιδιά βλέπουν βιντεοσκοπημένο τον εαυτό τους, εξοικειώνονται με την εικόνα τους, συνειδητοποιούν την κίνησή τους και μπορούν να σκεφτούν πώς να τη βελτιώσουν. Η βιντεοσκόπηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα είδη της θεατρικής έκφρασης.

4.7 Μουσείο και Δημιουργικότητα

Το μουσείο και η δημιουργικότητα συσχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σε άρθρο της η Λίπα, αναφέρεται στους δύο παράγοντες συσχέτισης του μουσείου και της δημιουργικότητας. Ο πρώτος παράγοντας αφορά «το ίδιο το μουσείο και συγκεκριμένα τη θεμελιώδη λειτουργία του ως χώρου έκθεσης ανθρώπινης ή και φυσικής δημιουργίας» ενώ ο δεύτερος αφορά «τις μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα» (Λίπα, 2011).

Το μουσείο όπως και άλλοι μορφωτικοί χώροι θεωρούνται οι κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες το παιδί ξεφεύγει από το αυστηρό περιβάλλον του σχολείου και μαθαίνει να παρατηρεί, να πειραματίζεται, να εκφράζεται και να δημιουργεί με τρόπο ευχάριστο. Στόχος του μουσείου δεν είναι να αντικαταστήσει το σχολείο αλλά να ενεργήσει παράλληλα με το σχολείο με σκοπό την ανάπτυξη της γνώσης του παιδιού (Τσιάλος·Μέξη,2010).

Τα μουσεία για να βοηθήσουν κατά την μαθησιακή διαδικασία, δανείζουν στα σχολεία τις λεγόμενες εκπαιδευτικές μουσειοσκευές (educational kits) για να προετοιμάσουν οι παιδαγωγοί τα παιδιά κατά την επίσκεψη τους στο μουσείο ή σε περίπτωση που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές και δεν έχουν αυτή την δυνατότητα. Στην εισήγησή της η Φαλαγκά αναφέρεται στον όρο μουσειοσκευή που σύμφωνα με τον Χατζηασλάνη είναι η βαλίτσα που περιέχει διάφορα υλικά όπως «διαφάνειες, βιβλία, φωτογραφίες, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικά παιχνίδια, προπλάσματα και αντίγραφα αντικειμένων/εκθεμάτων των μουσείων» (Φαλαγκά,2011).

Σκοπός των μουσειοσκευών είναι τα παιδιά να γνωρίσουν τα εκθέματα του μουσείου και να αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία, την έκφραση των ιδεών και απόψεών τους, την παρατήρηση και την έρευνα. Μέσα από αυτή την διαδικασία τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η τέχνη φέρνει σε επαφή τους ανθρώπους και γενικότερα τους πολιτισμούς και καλλιεργεί την καλαισθησία σε αυτόν που ασχολείται με τα έργα τέχνης. Κατά πόσο οι μουσειοσκευές θα χρησιμοποιηθούν δημιουργικά έχει να κάνει με τον ίδιο τον παιδαγωγό και με το αν επιτρέπει στα παιδιά να πάρουν από μόνα τους πρωτοβουλίες και να ενεργήσουν δημιουργικά (Φαλαγκά,2011).

Εκτός από το ίδιο το μουσείο, η ενασχόληση και επαφή των παιδιών με τα έργα τέχνης συμβάλλει στη αισθητική τους καλλιέργεια και γενικότερα στην ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητάς τους. Σε σχετική εισήγηση η Παπαδιονυσίου και Λογοθέτη αναφέρεται στην άποψη του Prendice ο οποίος υποστήριξε ότι για την ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας σημαντικό ρόλο παίζει η ενασχόληση του παιδιού με δραστηριότητες που στο τέλος επιφέρουν "πρωτότυπες παραγωγές" (Παπαδιονυσίου·Λογοθέτη,2011). Απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων είναι η διαθεσιμότητα υλικών, εργαλείων και μέσων που θα

βοηθήσουν τα παιδιά να εκφραστούν καλλιτεχνικά. Σύμφωνα με τον Ardouin, «η τέχνη δεν αντιμετωπίζεται πλέον σαν τύπος του ωραίου, αλλά σαν τύπος δημιουργίας» (Παπαδιονυσίου-Λογοθέτη, 2011).

Στην συνέχεια θα αναφερθούν δραστηριότητες με αφορμή τον πίνακα ζωγραφικής του Monet «Η Κίσσα», οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε δύο τάξεις νηπιαγωγείου της Πάτρας, τον Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2011 με κύριο σκοπό την συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές διαδικασίες μάθησης. Αρχικά η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε την γνωριμία των παιδιών με τον ζωγράφο Monet. Τα παιδιά είδαν το ζωγράφο σε φωτογραφία και με την βοήθεια του/της παιδαγωγού διάβασαν το βιογραφικό του σημείωμα, επικεντρώνοντας στην παιδική του ηλικία. Σε επόμενο βήμα τα παιδιά παρατήρησαν τον πίνακα «η Κίσσα» για αρκετή ώρα και έπαιξαν παιχνίδια μνήμης και παρατηρητικότητας.

Στην συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν σε έξι ερωτήματα ανοιχτού τύπου. Αρχικά τους ζητήθηκε να δώσουν έναν τίτλο στον πίνακα, μετά να απαντήσουν σε ποιο σημείο του πίνακα θα ήθελαν να βρίσκονται για λίγη ώρα και γιατί και έπειτα να φανταστούν τι θα τους έλεγε το πουλί του πίνακα αν μπορούσε να μιλήσει. Στην τέταρτη ερώτηση τα παιδιά ρωτήθηκαν που νομίζουν ότι οδηγεί το μονοπάτι πίσω από τον φράκτη του πίνακα, ποιος έφτιαξε τον φράκτη και για ποιο λόγο. Το έκτο και τελευταίο ερώτημα ανοικτού τύπου είχε να κάνει με τα πρόσωπα που μπορεί να μένουν μέσα στα σπίτια του πίνακα. Έπειτα από αυτή την διαδικασία ο/η παιδαγωγός αποκάλυψε τον πραγματικό τίτλο του πίνακα και τον τοποθέτησε στη τάξη να το βλέπουν τα παιδιά.

Κατά την δεύτερη δραστηριότητα σύμφωνα με το πρόγραμμα της εισήγησης ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν ομαδικά τον πίνακα του Monet. Η δραστηριότητα αυτή ανέπτυξε την δημιουργικότητα και φαντασία των παιδιών, τα έφερε σε επαφή με υλικά και μέσα, εξέφρασαν τις ιδέες και σκέψεις τους και πήραν πρωτοβουλία για το πώς θέλουν να φτιάξουν τον πίνακα. Όταν τέλειωσαν τον πίνακα ο/η παιδαγωγός ενθάρρυνε τα παιδιά να υπογράψουν το έργο τους όπως και οι πραγματικοί ζωγράφοι εμπλέκοντας τα σε μια δημιουργική διαδικασία γραφής και στο τέλος να διαλέξουν ένα τίτλο. Επί προσθέτως, βλέποντας το έργο τους τα νήπια κλήθηκαν να «βρουν» τους ήχους που μπορεί να «ακούγονται» στον πίνακα και να τους αναπαραστήσουν με τα μουσικά όργανα. Η ενέργεια αυτή τα βοήθησε να

δημιουργήσουν την δική τους ηχοιστορία και στην συνέχεια να την δραματοποιήσουν. Έπειτα, χρησιμοποιώντας ρούχα από την γωνιά της δραματοποίησης ζητήθηκε από τα παιδιά να γίνουν πρόσωπα ή στοιχεία μπροστά από τον πίνακα και τα υπόλοιπα παιδιά να μαντέψουν τι παριστάνουν. Στην συνέχεια τα παιδιά κινήθηκαν ελεύθερα στον χώρο με την συνοδεία της μουσικής (Vivaldi- 4 εποχές) εκφράζοντας με αυτή την δραστηριότητα τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

Στη τρίτη δραστηριότητα τα παιδιά με την βοήθεια του υπολογιστή και του/της παιδαγωγού διάλεξαν εικόνες από παλιά, τις εκτύπωσαν και τις κόλλησαν δίπλα από την «Κίσσα» ώστε να μην νιώθει μοναξιά. Στην τέταρτη δραστηριότητα μέσω του υπολογιστή και του προγράμματος Paint ζητήθηκε από τα παιδιά να αφαιρέσουν με την γόμα ένα κομμάτι του πίνακα, να τον εκτυπώσουν και στην συνέχεια να ζωγραφίσουν το κομμάτι που λείπει αν το θυμούνται αλλιώς να αυτοσχεδιάσουν και στο τέλος να υπογράψουν τον πίνακα όπως και οι αληθινοί ζωγράφοι. Μέσω της δραστηριότητας του χαμένου κομματιού, τα παιδιά εξάσκησαν την μνήμη, την παρατηρητικότητα, την φαντασία και τέλος την δημιουργικότητά τους.

Στην πέμπτη και τελευταία δραστηριότητα ο/η παιδαγωγός με τα παιδιά δημιούργησαν ένα παραμύθι με αφορμή τον πίνακα του Monet ξεκινώντας με την ακόλουθη φράση: «Μια φορά, μια χιονισμένη μέρα, σε ένα μακρινό βουνό». Οι παιδαγωγοί ενθάρρυναν τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας χρησιμοποιώντας και λέξεις όπως μετά, ύστερα, πριν. Αφού τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις και ιδέες τους ο παιδαγωγός τις κατέγραψε. Έπειτα έφτιαξαν το εξώφυλλο, διάλεξαν τον τίτλο και τέλος ακολούθησε η βιβλιοδεσία.

Συμπερασματικά, η επαφή των παιδιών με έργα τέχνης είναι γνωστό ότι βοηθάει σε πολλές δεξιότητες όπως στον οπτικό γραμματισμό διότι μέσα από την παρατήρηση ερμηνεύει και κατανοεί κανείς μια εικόνα, στις δεξιότητες κριτικής σκέψης και τέλος στις δεξιότητες για φαντασία και δημιουργικότητα (Παύλου,2011).

4.8 Μουσική και Δημιουργικότητα

Τα παιδιά έχουν μουσικά ακούσματα προτού ακόμη γεννηθούν, όταν μέσα από την κοιλιά ακούνε τη μουσική που ακούει η μητέρα τους. Είναι μάλιστα γνωστό ότι έχουν

αναπτυχθεί θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η μουσική επιδρά στο έμβρυο επηρεάζοντας την ψυχολογία του.

Από τις πρώτες μέρες της ζωής τους, τα περισσότερα παιδιά ακούνε νανουρίσματα. Έχει παρατηρηθεί ότι τα βρέφη αντιδρούν θετικά σ' αυτά τα πρώτα μουσικά ακούσματα. Δείχνουν να χαλαρώνουν και να ηρεμούν. Προτού ακόμη κλείσουν τον πρώτο χρόνο της ζωής τους τα περισσότερα παιδιά αντιδρούν με τις κινήσεις του σώματός τους στο ρυθμό της μουσικής. Η μουσική δηλαδή συνδέεται με τις πρώτες θετικές εμπειρίες των παιδιών.

Στο άρθρο της, η Τσιλίκη (Τσιλίκη, 2011) αναφέρεται στην σημασία της δημιουργικότητας μέσω της μουσικής αγωγής και στον ρόλο του/της παιδαγωγού, ο οποίος ρόλος χρειάζεται να είναι παιδοκεντρικός με στόχο την ανάδυση της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Πρωτεργάτης των δημιουργικών μεθόδων μουσικής αγωγής ήταν ο Emile Jacques-Dalcroze όπου το 1921 στο βιβλίο του «Ρυθμός, Μουσική και Εκπαίδευση» έδωσε έμφαση σε δημιουργικές διαδικασίες όπως τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργική φαντασία.

Η μουσική συμβάλλει σύμφωνα με άρθρο στην ολοκλήρωση της κοινωνίας καθώς και στην "έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, στην αισθητική απόλαυση, στη διασκέδαση, στην επικοινωνία, στη συμβολική αναπαράσταση και στη φυσική αντίδραση" (Βολονάκη, 2009). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Rabelais (Τσιλίκη, 2011) "Το παιδί δεν είναι δοχείο που γεμίζουμε, αλλά μια φωτιά που ανάβουμε". Ο ρόλος λοιπόν του/της παιδαγωγού δεν είναι να μεταφέρει απλά γνώσεις στα παιδιά αλλά να τα βοηθήσει όπου πιστεύει ότι χρειάζεται με στόχο να αυτονομηθούν. Ο Kennerh E. Edle αναφέρει ότι ο/η παιδαγωγός χρειάζεται να γνωρίζει ότι απευθύνεται σε ανθρώπινο δυναμικό και πιο συγκεκριμένα σε παιδιά. Για τον λόγο αυτό πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά, να τα διεγείρει, να ακούει τις απόψεις τους, να δίνει ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να δράσουν και να πάρουν πρωτοβουλίες και να είναι διαθέσιμος να δώσει συμβουλές και να λύσει απορίες. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, ο παιδαγωγός μαθαίνει και αυτός και εμπνέεται καινούργια πράγματα. Για να γίνουν όμως όλα τα παραπάνω πρέπει ο/η παιδαγωγός να έχει τις απαραίτητες γνώσεις, πείρα και εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Επίσης, είναι ανάγκη να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον και τα κατάλληλα υλικά (Τσιλίκη, 2011).

Η Βολονάκη στο άρθρο της (Βολονάκη,2009) αναφέρεται στο περιβάλλον της τάξης για ένα επιτυχημένο μάθημα μουσικής. Πρωτίστως, ο χώρος πρέπει να είναι άνετος με καλό φωτισμό και θερμοκρασία. Τα έπιπλα πρέπει να είναι έτσι διαρρυθμισμένα ώστε να κινούνται εύκολα όταν το απαιτεί η μουσική δραστηριότητα. Επίσης η δημιουργία μουσικής γωνιάς κρίνεται απαραίτητη με υλικά όπως μουσικά όργανα, κατάλληλα τοποθετημένα ώστε να μπορούν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή και να πειραματιστούν.

Σύμφωνα με την Τσιλίκη (2011) σε κάθε μουσική δραστηριότητα πρωταρχικό ρόλο πρέπει να παίζει η δημιουργικότητα. Οι μουσικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν το τραγούδι, την μουσική και την κίνηση, την ακρόαση μουσικής και τον πειραματισμό ή αλλιώς γνωριμία με τα μουσικά όργανα. Μέσα από το τραγούδι τα παιδιά μπορούν να ενεργήσουν δημιουργικά γράφοντας ένα τραγούδι ή αλλάζοντας την μελωδία. Η μουσικοκινητική με την σειρά της, βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν τις δημιουργικές τους δυνατότητες και να εκφραστούν ελεύθερα. Το σώμα των παιδιών τα βοηθάει να έρθουν σε επαφή με την μουσική και να πραγματώσουν ηχητικές κινήσεις όπως παλαμάκια, χτύπημα των δακτύλων, των μηρών και των ποδιών. Συμπερασματικά όπως αναφέρει η Τσιλίκη: «Το μάθημα της μουσικής Αγωγής πρέπει αν αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων ,που θα βοηθήσουν τα παιδιά να οργώσουν και να εξωτερικεύσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις ιδέες, τα συναισθήματά τους σε ποικίλες μορφές έκφρασης και δημιουργίας» (Τσιλίκη, 2011).

4.8.1 Πρακτικοί τρόποι ενίσχυσης της Δημιουργικότητας μέσα από τη Μουσική

Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να εξερευνούν και να παράγουν ήχους, να τραγουδούν, να κινούνται στο ρυθμό, να χορεύουν, να παίζουν μουσικά όργανα και να δημιουργούν συνθέσεις. Οι δραστηριότητες μουσικής εισάγουν τα νήπια σε τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας εναλλακτικούς και συμπληρωματικούς του λόγου (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2005). Μέσω της ακρόασης της σύνθεσης και της ερμηνείας τα παιδιά εκφράζουν και κατανοούν μουσικές ιδέες.

Οι ειδικοί λένε ότι για να παίζουμε μουσική δε χρειάζεται να ξέρουμε μουσική, με την έννοια ότι δεν είναι απαραίτητο να έχουμε τη γνώση να την αναλύσουμε ή να την

ερμηνεύσουμε. Τα μουσικά όργανα δεν είναι απαραίτητα για να παραγάγουμε μουσική. Μπορούμε να παίζουμε μουσική ακόμη και με το ίδιο μας το σώμα, όπως με παλαμάκια, χτυπήματα των ποδιών, μουρμουρητά κλπ (Γρηγορίου, 1994).

Ένα προνομιακό υλικό για παιχνίδι με ήχους, επειδή αρέσει πολύ στα παιδιά, είναι το νερό. Με το νερό παράγονται διαφορετικοί ήχοι, χρησιμοποιώντας ως εξοπλισμό λεκάνες, κούπες, κουβαδάκια, ποτιστήρια, μπουκάλια, σφουγγάρια, χωνιά, κουτάλια, καλαμάκια κλπ (Staccioli, 2004). Για τα ηχητικά παιχνίδια μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν εφημερίδες, πλαστικά μπουκάλια, τενεκεδάκια και κουτάλια και κάθε άλλο αντικείμενο που θα μπορούσε να παραγάγει ήχο. Ενθαρρύνονται τα παιδιά να πειραματίζονται, να αυτοσχεδιάζουν και να εξοικειώνονται με τους ήχους που μπορούν να βγάλουν τα διάφορα αντικείμενα, συνδυάζοντας ή απομονώνοντάς τους, με τον ίδιο τρόπο που να ασχολούνται και με άλλα υλικά. Χρησιμοποιώντας παραδείγματα χάριν την εφημερίδα μπορούν να αναζητήσουν τους διαφορετικούς ήχους που μπορούν να παραγάγουν μ' αυτήν, όπως να την κάνουν χωνί και να μιλήσουν βάζοντάς την μπροστά στο στόμα τους, να τρίψουν τα φύλλα της, να την τσαλακώσουν, να τη σκίσουν, να τη σύρουν στο πάτωμα κλπ (Ρήγα, 2001). Μπορούν να πειραματιστούν για να παραγάγουν με εφημερίδες οργανωμένους ήχους, κουνώντας τες χτυπώντας τες ρυθμικά. Σε κάθε περίπτωση, μπορεί να ζητείται από τα παιδιά να περιγράφουν τους ήχους που ακούνε, αναφερόμενα σε χαρακτηριστικά όπως η ένταση, η διάρκεια κλπ, κάτι που συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους με νέες έννοιες (Ρήγα, 2001).

Σε αυτή την προοπτική μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα όργανα που βρίσκονται στη γωνιά της μουσικής, αλλά και αυτοσχέδια μουσικά όργανα που κατασκευάζουν τα παιδιά με απλά υλικά που επιλέγουν. Εκτός του ότι μπορούν να τα εξερευνούν όποτε το θελήσουν, απομονώνοντας ή συνδυάζοντας τους ήχους τους και επιχειρώντας να παραγάγουν τις δικές τους συνθέσεις, τα μουσικά όργανα μπορούν να αξιοποιηθούν και στα μουσικά παιχνίδια.

Εκτός από τους ήχους των οργάνων που υπάρχουν μέσα στην τάξη, ο παιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίζουν σταδιακά και τους ήχους άλλων μουσικών οργάνων (βιολιού, κιθάρας, μπουζουκιού, πιάνου κλπ), οι οποίοι εμφανίζονται στα διάφορα μουσικά ακούσματα. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσπάθειας, αρχικά και εφόσον είναι εφικτό, παρουσιάζει ακουστικά τον ήχο ενός

οργάνου (πχ. καλεί κάποιον που παίζει μπουζούκι στην τάξη, ο οποίος παρουσιάζει στα παιδιά τους ήχους που μπορεί να παραγάγει με αυτό ή ακούνε ήχους του μπουζουκιού ηχογραφημένους). Στη συνέχεια, παρατηρούν το όργανο ή φωτογραφίες του οργάνου, το περιγράφουν και συζητούν γι' αυτό (πχ. Με ποιο άλλο όργανο μοιάζει; Είναι έγχορδο ή κρουστό; Από ποια μέρη αποτελείται; Πώς κατασκευάζεται; κλπ). Ακούνε ένα κομμάτι μουσικό, που το επιλέγει ο εκπαιδευτικός, στο οποίο κυριαρχούν και διακρίνονται καθαρά οι ήχοι από το συγκεκριμένο μουσικό όργανο. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τους συγκεκριμένους ήχους και να το δηλώσουν με κάποιον τρόπο: -όταν νομίζετε ότι ακούτε ήχους από μπουζούκι, μπορείτε να χτυπάτε παλαμάκια. Αργότερα ο εκπαιδευτικός επιχειρεί τη γνωριμία των παιδιών με ένα δεύτερο και ένα τρίτο όργανο. Καθώς αυξάνεται η εξοικείωση των παιδιών με τους ήχους των διαφόρων οργάνων, αυξάνεται και η ικανότητά τους να τους διακρίνουν σε διαφορετικές συνθέσεις και αυτό τους επιτρέπει να απαντούν σε ερωτήματα όπως: Ποια μουσικά όργανα νομίζετε ότι έπαιζαν σ' αυτό το μουσικό κομμάτι που ακούσαμε; ή Ποια μουσικά όργανα νομίζετε ότι χρησιμοποίησε ο συνθέτης της μουσικής αυτού του τραγουδιού; Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να κάνουν επιλογές και να εκφράζουν προτιμήσεις για ήχους και μελωδίες και καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο μέσω της μουσικής τέχνης των ενηλίκων.

Στα παιδιά αρέσει πολύ να κατασκευάζουν τα δικά τους μουσικά όργανα και να εξερευνούν τους ήχους τους. Πολλά αυτοσχέδια όργανα μπορούν να κατασκευαστούν από καθημερινά υλικά, όπως **τύμπανα** (με μια λεκάνη, μια γλάστρα πλαστική, μια κατσαρόλα ή από κουτιά διαφόρων ειδών, μεγεθών και ποιοτήτων. Σκεπάζουν τα παραπάνω σκεύη με πλαστικό μουςαμά, με χοντρό νάιλον ή με δέρμα και τα δένουν σφιχτά γύρω – γύρω με σύρμα ή με πετονιά. Χτυπούν το τύμπανο με ξύλινη κουτάλα.), **μαράκες** (από κουτιά και μπουκάλια διαφόρων ειδών και ποιοτήτων και μικροαντικείμενα, όπως σπόρους, βόλους, χάντρες, κουμπιά, βότσαλα, άμμο κλπ. Βάζουν στα δοχεία μερικά από τα μικροαντικείμενα, ίδια ή και διαφορετικά, και τα κλείνουν καλά.), **σείστρα** (από διαφορετικά δοχεία, όπως πλαστικά μπουκάλια, κεσεδάκια από γιαούρτι, κονσέρβες κλπ, τα οποία γεμίζουν με διαφορετικά υλικά, όπως όσπρια, ρύζι, συνδετήρες, χάντρες κλπ), **κουδούνια** (χρησιμοποιώντας σφεντόνες στις οποίες κρεμούν κλειδιά ή γάντζους για κάδρα σε ένα τεντωμένο σκοινί, σύρμα ή πετονιά), **κρουστά** (με ξυλάκια κυλινδρικά, βότσαλα και πέτρες),

μαντολίνο (από νεροκολοκύθα και πετονιά για χορδή, την οποία στερεώνουν στο άνοιγμα που δημιουργούν και αφού αφαιρέσουν τους σπόρους από το εσωτερικό), **φλογέρα του Πάνα** (με μερικά κομμάτια καλαμιού σε διάφορα μήκη από 3 ως 5 εκατοστά), **φλογέρες** (από ξερά καλάμια στα οποία ανοίγουν μία ή και περισσότερες τρύπες), **κιθάρες** (με άδεια κουτιά παπουτσιών στο καπάκι των οποίων ανοίγουν μία τρύπα. Στις άκρες κατά μήκος του κουτιού στερεώνουν τεντωμένα πέντε λάστιχα διαφορετικού πάχους).

Τα μουσικά παιχνίδια βασίζονται στη χρήση απλών ή αυτοσχέδιων οργάνων, κυρίως κρουστών, και αποβλέπουν στην ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης των παιδιών. Βοηθούν τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν μια ενεργό σχέση με τη μουσική και να κατανοήσουν με εμπειρικό τρόπο βασικές έννοιες, όπως ηχώχρωμα, τονικό ύφος, δυναμική, καθώς επίσης και τις έννοιες του ρυθμού, της μελωδίας, του ομαδικού συντονισμού κλπ (Γρηγορίου, 1994).

4.8.2 Γνωριμία με τα όργανα

Ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά κάθονται όλοι μαζί στον κύκλο. Κάθε παιδί επιλέγει και παίρνει ένα όργανο από τη γωνιά της μουσικής: τυμπανάκια, ντέφι, μαράκες, τρίγωνο, κουδουνάκια, μεταλλοφωνάκι, ξυλόφωνο, ξυλάκια, ξύστρα, πιατίνια κλπ. Το πρώτο παιδί δοκιμάζει να παίξει το όργανο που κρατάει όση ώρα θέλει και όταν τελειώσει παίζει το επόμενο παιδί. Στη συνέχεια η δραστηριότητα μπορεί να τροποποιηθεί. Το πρώτο παιδί ξεκινάει να παίζει και σταματάει μόλις ξεκινήσει το επόμενο παιδί. Αυτό γίνεται χωρίς λόγια, μόνο με το άκουσμα του καινούριου ήχου.

Καθώς εξοικειώνονται με τα όργανα και τους ήχους, το παιχνίδι αυτό μπορεί να μετατραπεί και να εμπλουτιστεί. Τα παιδιά παίζουν το ένα μετά το άλλο διάφορες αντιθέσεις: το ένα παίζει αργά, το άλλο γρήγορα, το τρίτο αργά, το τέταρτο δυνατά κλπ. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να ακούνε τον άλλο και να του απαντούν στο ίδιο θέμα (Γρηγορίου, 1994).

4.8.3 Ο άνθρωπος μουσική

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο ή σε ημικύκλιο κρατώντας το καθένα από ένα όργανο. Συμφωνούν ότι κάθε όργανο αντιπροσωπεύει ένα μέλος του σώματός τους. Το

τύμπανο αντιπροσωπεύει τα πόδια, τα κουδουνάκια τα χέρια, το μεταλλόφωνο το κεφάλι, οι μαράκες τους γοφούς κλπ. Ένα παιδί σηκώνεται στη μέση και αρχίζει να χορεύει κινώντας ένα - ένα τα μέλη του σώματός του. Τα παιδιά που κάθονται στον κύκλο παίζουν κάθε φορά τα όργανα που αντιστοιχούν στο μέλος του σώματος που κινείται. Το αποτέλεσμα είναι ένα μουσικό κομμάτι που εναρμονίζεται απόλυτα με την κίνηση. (Γρηγορίου,1994).

4.9 Φυσική αγωγή και Δημιουργικότητα

Σύμφωνα με τον Taxlor, στο βιβλίο «Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή και τον Αθλητισμό», η δημιουργικότητα αποτελείται από υποπαράγοντες (την ευχέρεια, την ευελιξία, πρωτοτυπία, σώμα, χώρος, χρόνος, επίπεδα, ροή, δυναμική και ποιότητα κίνησης). Όλα αυτά σύμφωνα με τον ίδιο κάνουν τον άνθρωπο να ενεργεί δημιουργικά (Λυκεσάς, κ.ο.2003). Πιο συγκεκριμένα η δημιουργικότητα που περιλαμβάνει κίνηση ονομάζεται κατά τον Storr δημιουργική κίνηση και έχει να κάνει με τις αυθόρμητες κα ελεύθερες κινήσεις του παιδιού. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με την δημιουργική κίνηση ήταν ο Laban στην «κινητική θεωρία» του, ο οποίος υποστήριξε ότι οι αυθόρμητες προσπάθειες δημιουργούν την κίνηση. Με τα παραπάνω λοιπόν, καταλαβαίνει κανείς ότι η δημιουργική κίνηση αποτελεί ένα παιδαγωγικό αντικείμενο και εργαλείο για την εκπαίδευση.

Η δημιουργική κίνηση αποτελείται από τρία κριτήρια: την κινητική ευελιξία, την κινητική ευχέρεια και την κινητική πρωτοτυπία. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Λυκεσάς,κ.ο.2003) με σκοπό την αξιολόγηση της δημιουργικότητας και δημιουργικής κίνησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας από το χωριό, την πόλη και παιδιών που συμμετείχαν σε οργανωμένες εξωσχολικές κινητικές δραστηριότητες στο γυμναστήριο της πόλης, φάνηκε ότι η τρίτη ομάδα παιδιών είχε τις περισσότερες κινητικές απαντήσεις και υψηλότερες τιμές ως προς την κινητική ευελιξία, ευχέρεια και πρωτοτυπία σε σύγκριση με τα παιδιά των πόλεων και του χωριού.

Ο όρος κινητική ευελιξία αναφέρεται στις αλλαγές που πραγματοποιούσαν τα παιδιά στις κινητικές απαντήσεις τους. Η κινητική ευχέρεια αναφέρεται στις διαφορετικές κινητικές απαντήσεις των παιδιών που υπήρχαν στο πρωτόκολλο αξιολόγησης ενώ

τέλος η κινητική πρωτοτυπία βασίζεται στην μοναδικότητα των κινήσεων των παιδιών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσε 73 παιδιά (38 κορίτσια και 35 αγόρια) τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία. Οι δραστηριότητες αφορούσαν δεξιότητες μετακίνησης και χειρισμού ενώ το όργανο μέτρησης της δημιουργικής κίνησης έγινε με την εφαρμογή του Oiverpent movement ability test.

Είναι φανερό και από την έρευνα ότι όσα ερεθίσματα και ιδέες δέχονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τόσο πιο δημιουργικά θα είναι και θα χρησιμοποιούν την αποκλίνουσα σκέψη για να βρίσκουν λύσεις και απαντήσεις. Την ίδια άποψη έχουν και οι Yerkers και Dodson (Λυκεσάς,κ.ο.2003) οι οποίοι θεωρούν ότι όσες πιο πολλές κινητικές εμπειρίες αποκτά το παιδί, τόσο πιο δημιουργικό γίνεται.

Συμπερασματικά, η κινητική δημιουργικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής καθώς καλλιεργείται και αναπτύσσεται η έκφραση των παιδιών και η ενασχόληση με δημιουργικές δεξιότητες. Είναι όμως απαραίτητο να υιοθετήσουν και οι παιδαγωγοί την δημιουργική κίνηση και σκέψη ώστε να αποτελέσουν πρότυπο μίμησης μέσα από τον πειραματισμό, την αυτενέργεια και την παραγωγή εναλλακτικών απαντήσεων (Λυκεσάς,κ.ο.2003).

4.10 Παιχνίδι και Δημιουργικότητα

Το παιχνίδι και η δημιουργικότητα έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Θεωρείται πως η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι δύο στοιχεία του παιχνιδιού και ότι το παιχνίδι είναι μια δημιουργική διαδικασία. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί γίνεται πιο ευέλικτο και αναπτύσσει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων με αποτέλεσμα να γίνεται δημιουργικό. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι μια προκατασκευασμένη άσκηση, χρήσιμη στη φυσική ανάπτυξη του οργανισμού. Κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι δεν είναι όλα τα παιχνίδια ικανά να πετύχουν τον παραπάνω στόχο. Αυτό εξαρτάται και από τον τρόπο που παίζεται το κάθε παιχνίδι.

Υπάρχουν πολλά δημιουργικά παιχνίδια. Από τα πιο παλιά είναι το κινεζικό τάγκραμ (ένα τετράγωνο σχηματιζόμενο από επτά κομμάτια που αυτά μπορούν να γίνουν διάφορες μορφές και σχήματα. Άλλα δημιουργικά παιχνίδια είναι το παιχνίδι των ερωτήσεων, τα παιχνίδια με τους κύβους, παιχνίδια με μπουκάλια κλπ. Τα παιχνίδια είτε είναι πνευματικά είτε είναι αθλητικά είτε διάφορα άλλα, μπορεί να

χρησιμοποιηθεί η φαντασία και να υπάρξουν νέοι δημιουργικοί συνδυασμοί (Μαγνήσαλης, 1996).

Η Duffy στο βιβλίο της αναφέρεται στα υλικά που χρησιμοποιεί το άτομο στο παιχνίδι, τα οποία τον βοηθούν "να ανακαλύπτει καινούργιους και δημιουργικούς συνδυασμούς, να καλλιεργεί την φαντασία του και να αντιμετωπίσει τα εμπόδια με ευρηματικούς τρόπους" (Duffy, 2003).

Το παιχνίδι σχετίζεται και με την εκπαίδευση και βοηθάει στην μάθηση και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Είναι απαραίτητο ο/η παιδαγωγός να επιλέγει τα εκπαιδευτικά παιχνίδια σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των παιδιών. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά "τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να συνδέσουν την μάθηση μέσα από την πράξη (Learning by doing) και τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι (Learning through play), με την δημιουργικότητα και την ψυχαγωγία" (Ταμπάκη-Συλαίου, 2011). Επιπροσθέτως, το παιχνίδι με ξύλινα blocks και εύπλαστα υλικά θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνθετικής ικανότητας και της οπτικής σκέψης (Μπακαρού-Κακανά, 2011).

Ο παιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει και να βοηθηθεί στην ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας δίνοντας από την μεριά του σημασία και προσοχή στις ιδέες και απόψεις των παιδιών και στον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης τους. Από την άλλη πλευρά, η δημιουργικότητα μπορεί να βοηθήσει και τον ίδιο τον παιδαγωγό ενισχύοντας την δημιουργική του σκέψη και εμπλουτίζοντας τον με πρωτότυπες ιδέες. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στον παιδαγωγό και στο παιδί καθώς και ποικιλία υλικών που θα κάνουν τα παιδιά να πειραματιστούν και να εξερευνήσουν καινούργια πράγματα (Μπακαρού-Κακανά, 2011).

Επίσης το παιχνίδι στις γωνιές θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ότι συμβάλλει στην δημιουργικότητα του παιδιού. Για παράδειγμα η γωνιά του μαγαζιού προσφέρει δημιουργικές δραστηριότητες μέσω της αναπαράστασης και μίμησης των ενηλίκων από τα παιδιά. Τα παιδιά παίζουν στην διαδικασία επινόησης και κατασκευής ραφιών από άχρηστα υλικά, στην τακτοποίηση των "εμπορευμάτων" και στην επινόηση μιας ζυγαριάς. Χρησιμοποιούν καπάκια ή κατασκευάζουν χάρτινα νομίσματα για να πραγματοποιούν τις αγορές τους ενώ στην συνέχεια κατασκευάζουν

καρτελάκια με τιμές όπου και τα αντιστοιχούν στο κατάλληλο αντικείμενο (Βενιζέλου, κ.ο.1998).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η δημιουργικότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από όλους τους τομείς δραστηριοτήτων (προφορικό και γραπτό λόγο, παραμύθι, εικαστικά, κουκλοθέατρο, θεατρικό παιχνίδι, μουσείο, φυσική αγωγή, Τ.Π.Ε και παιχνίδι) και μέσα σε ένα κλίμα ενθάρρυνσης, ελευθερίας, σιγουριάς και σεβασμού (Βενιζέλου,κ.ο.1998). Είναι λοιπόν ανάγκη να πραγματοποιούνται τέτοιες δημιουργικές δραστηριότητες στην προσχολική εκπαίδευση που θα φέρουν στην επιφάνεια την δημιουργικότητα των παιδιών που κρύβουν μέσα τους (Παπανικολάου,1996) και που θα τα προετοιμάσουν να αντιμετωπίσουν την ζωή στο μέλλον.

4.11 Τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) και Δημιουργικότητα

Με τον όρο Τ.Π.Ε θεωρούνται οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση. Εκτός από τα παραδοσιακά μέσα (τουβλάκια, είδη κατασκευών κ.α) και οι υπολογιστές μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων και επίλυσης προβλημάτων (Φεσάκης·Λάμπας,2011). Πιο συγκεκριμένα η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει εισαχθεί ως ένα καινούργιο γνωστικό αντικείμενο που αν αξιοποιηθεί σωστά από τον εκπαιδευτικό και μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον επιδρά θετικά στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της σκέψης τους καθώς και στην επίλυση προβλημάτων.

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας με την χρήση των Τ.Π.Ε. Για παράδειγμα, η έρευνα της Αποστόλου και Τζαβαρά (2011) είχε ως στόχο την ανάπτυξη και τον σχεδιασμό ενός ψηφιακού παραμυθιού. Η έρευνα περιλάμβανε 16 παιδιά από 1/8 ολοήμερο Νηπιαγωγείο Πανόπουλου. Αρχικά τα παιδιά με την βοήθεια της παιδαγωγού έφτιαξαν το δικό τους παραμύθι με τους αγαπημένους τους ήρωες και την επόμενη μέρα ανέλαβαν την εικονογράφηση και την ηχογράφηση του παραμυθιού τους. Με την βοήθεια του προγράμματος Ms paint τα παιδιά ζωγράφισαν εικόνες του

παραμυθιού και στην συνέχεια έγινε ηχογράφηση καθώς τα παιδιά αφηγούνταν το παραμύθι. Στο τέλος, η εικονογράφηση και η ηχογράφηση ενώθηκαν στο πρόγραμμα παρουσίασης Ms Power Point, δημιουργώντας έτσι ένα ψηφιακό παραμύθι. Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι ενώ τα εργαλεία σχεδίασης Ms Paint έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ένα καινούργιο τρόπο να σχεδιάσουν μια εικόνα και όχι με τον συνηθισμένο τρόπο όπως ζωγραφική με μαρκαδόρους, ξυλομπογιές κ.α. (Αποστόλου· Τζαβαρά, 2011).

Σύμφωνα με άλλη έρευνα που είχε ως στόχο την μέτρηση της δημιουργικότητας και αυτό-αποτελεσματικότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας με την χρήση ενός συγκεκριμένου λογισμικού φάνηκε ότι με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, το λογισμικό μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα όσο αναφορά την ευχέρεια των παιδιών. Όσον αφορά την πρωτοτυπία, μπορεί να αναπτυχθεί μετά από κάποιο καιρό ενασχόλησης με το λογισμικό. Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η ευχέρεια όπως και η πρωτοτυπία είναι βασικά στοιχεία της δημιουργικότητας. Η χρήση λογισμικού φάνηκε επίσης ότι αύξησε την αποτελεσματικότητα των παιδιών σε σχέση με τον υπολογιστή. Το γεγονός αυτό, τα κάνει πιο επίμονα να βγάλουν εις πέρας μια δραστηριότητα διότι θεωρούν πως θα τα καταφέρουν και εν τέλη να δημιουργήσουν.

Εν κατακλείδι, η ραγδαία αύξηση χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή απασχολεί τους παιδαγωγούς και τους ερευνητές, οι οποίοι θα συνεχίσουν να ερευνούν το κατά πόσο μπορούν οι υπολογιστές να συνεισφέρουν στην αύξηση της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Φεσάκης· Λάμπας, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η δημιουργικότητα είναι μια διάσταση της γνωστικής λειτουργίας που έχει ελκύσει την προσοχή των ερευνητών όχι μόνο για τα παιδιά της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και για τα παιδιά πολλών κατηγοριών την ειδικής αγωγής (Halpin, 1972). Η δημιουργική σκέψη πρέπει να αποτελεί βασικό περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και κύριο διδακτικό στόχο για όλα τα παιδιά. Τα παιδιά της ειδικής αγωγής έχουν μία ιδιαίτερα περίπλοκη και απαιτητική εκπαίδευση. Η διαδικασία με την οποία επιδιώκεται η δημιουργική σκέψη αφήνεται στα χέρια των εκπαιδευτικών οι οποίοι σχεδιάζουν τα διδακτικά προγράμματα σύμφωνα με το υλικό και τις στρατηγικές που χρειάζονται για τη διδασκαλία του στόχου, ανάλογα με την ηλικία, τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών. Η προσέγγιση και η διαπραγμάτευση που αφορούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ειδικής αγωγής είναι μια ιδιαίτερα λεπτή και περίπλοκη διαδικασία και χρειάζεται προσοχή καθώς επίσης, η ποικιλία των περιπτώσεων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών επιβάλλουν εξατομικευμένη και εξειδικευμένη προσέγγιση και μελέτη. Είναι διακριτή λοιπόν η αντίθεση, ότι οι παρεμβάσεις και οι μέθοδοι ανάπτυξης της δημιουργικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας της ειδικής αγωγής δεν είναι συναφής με αυτές των παιδιών γενικής εκπαίδευσης καθώς οι δυνατότητές τους είναι διαφορετικές και μπορούν να αναπτυχθούν σε άλλα επίπεδα ή στάδια και κυρίως σε εκείνα που συμβάλλουν στις βασικές τους βιολογικές καθημερινές δραστηριότητες και όχι σε άλλες πιο περίπλοκες και απαιτητικές. Ωστόσο, σύμφωνα και με τον Bruder (2010), όσο συντομότερα ξεκινήσει μία παρέμβαση τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα ακόμη και για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ιδιαιτερότητες.

5.1 Το παιδί ειδικής αγωγής και ο ρόλος της στη ζωή του

Όπως είναι γνωστό, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι η αδυναμία που παρατηρείται στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, δηλαδή στη σκέψη, στην κρίση, στον συλλογισμό (Χρηστάκης, 2002). Αυτές οι αδυναμίες εμποδίζουν αυτά τα παιδιά να προσαρμόζονται όπως άλλα παιδιά της ηλικίας τους ενώ παράλληλα, παρατηρούνται διαφορές στον βαθμό και στον τρόπο επίτευξης του σκοπού και των επιδιώξεων.

Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αισθητηριακές και κινητικές δυσκολίες και με δυσκολίες κοινωνικής συμπεριφοράς, εφόσον αυτά έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης ως στόχος και επιδίωξη δεν διαφοροποιείται από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Ωστόσο, στα παιδιά με νοητική υστέρηση, με βάση την αρχή της ίσης εκπαιδευτικής μεταχείρισης, δεν απεμπολείται το δικαίωμα της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Εκείνο που διαφοροποιείται μεταξύ των παιδιών αυτών και των άλλων παιδιών είναι η διαδικασία με την οποία επιδιώκεται και ο βαθμός επίτευξής της.

Το παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσεται με τις επιδράσεις όλων των παραγόντων της οικογένειας, του σταθμού προσχολικής αγωγής και της κοινότητας. Οι επιδράσεις όλων αυτών των παραγόντων επηρεάζουν σημαντικά και καθορίζουν, ως ένα βαθμό, την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και της προσωπικότητάς του. Τα παιδιά με δυσκολίες διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές μέσα από τη συστηματική εκπαίδευση και προτυποποίηση της συμπεριφοράς των προσώπων της οικογένειας. Για αυτό και στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής η συναισθηματική οργάνωση περιλαμβάνεται ως αυτοτελές αντικείμενο για συστηματική διδασκαλία (ΥΠΕΠΘ, 2001), (Χρηστάκης, 2006).

5.2 Η συμβολή και οι αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντος των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εξέλιξή τους

Σημαντικό και καταλυτικό ρόλο στην προσχολική ειδική αγωγή και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών με δυσκολίες κατέχει η αναγνώριση του ρόλου των παραγόντων του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Η θεραπευτική και εκπαιδευτική προσέγγιση αφορά α) το ίδιο το παιδί και τα συμπτώματά του, τα οποία μπορεί να αλλάξουν με άμεσες παρεμβάσεις σ' αυτά και β) το περιβάλλον του, με στόχο την αλλαγή των δεδομένων και την βελτίωση των αλληλεπιδράσεων που ασκούνται.

5.2.1 Η οικογένεια του παιδιού με ειδικές ανάγκες

Η οικογένεια είναι από τα σημαντικότερα περιβάλλοντα, τα οποία επηρεάζουν την εξέλιξη, την ανάπτυξη και την εκπαίδευση του παιδιού, καθώς και την αποκατάστασή του. Ασκει την μεγαλύτερη επιρροή στο παιδί και είναι καθοριστική η παρουσία και η

παρέμβαση της στην ανάπτυξη και στην εξέλιξή του. Καθώς, αποτελεί ένα σύστημα, είναι αναμενόμενο ότι ό, τι συμβαίνει στο ενδοοικογενειακό πλαίσιο να αντανακλάται σε όλα τα μέλη της. Η επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας με δυσκολίες είναι σημαντική, ιδιαίτερα εφόσον η εξάρτησή τους από τους γονείς είναι ολοκληρωτική.

Ωστόσο, οι γονείς θα πρέπει να προσέχουν ιδιαίτερα την διαχείριση μιας τέτοιας κατάστασης. Πολλές φορές, όταν γεννηθεί ένα παιδί με δυσκολίες, διαισθάνονται την κοινωνική απόρριψη που πρόκειται να δεχτούν, αισθάνονται «αποτυχημένοι» ή ενοχοποιούν τον εαυτό τους. Χωρίς να το καταλαβαίνουν με αυτή τους τη στάση εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές που ποικίλουν από την απόρριψη μέχρι την υπερπροστασία (Πολυχρονοπούλου, 1995). Για να αποφύγουν λοιπόν μία τέτοια κατάσταση καλό θα ήταν οι γονείς να συμμετέχουν στη συμβουλευτική εργασία η οποία παρέχεται από τις κατάλληλες υπηρεσίες. Έτσι θα βοηθηθούν και θα αποδεχθούν το παιδί και το πρόβλημα του και θα αναπτύξουν θετική στάση και συμπεριφορά προς αυτό, καθώς επίσης θα μάθουν να ερμηνεύουν τα επικοινωνιακά σήματα και να προωθούν την συνεχή επικοινωνία των παιδιών τους (Haney, 2007). Ακόμη, σημαντικό ρόλο έχουν τα προγράμματα ένταξης στη βοήθεια και την υποστήριξη των γονέων, τα οποία εμπεριέχουν το αξίωμα του συνυπολογισμού σε όλους τους τομείς της ζωής. Το σχολείο, ως κοινός χώρος συνύπαρξης όλων των παιδιών μιας γειτονιάς, δεν καλείται μόνο να εκπληρώσει το σκοπό της ένταξης των παιδιών και των οικογενειών τους στον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και να συνδέσει την κοινή αγωγή με την εκπαίδευση. Η ειλικρινής διάθεση όλων των γονέων για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς αποτελεί θεμελιώδη λίθο στη δόμηση της προώθησης και εφαρμογής των προγραμμάτων ένταξης σε σχολεία. Με την απαραίτητη συμβολή και υποστήριξη των γονέων λοιπόν, κάθε κοινότητα μπορεί να λειτουργήσει ως ζωντανή ομάδα η οποία θα φροντίζει, θα υπερασπίζεται, θα υποστηρίζει την αρμονική ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών της ήδη από την προσχολική τους ηλικία (Ζώνιου, 2004).

5.2.2 Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες

Στην ειδική αγωγή ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μειονεξίες μέσα από μία ειδικά σχεδιασμένη παιδαγωγική διαδικασία. Το σύστημα των εκπαιδευτικών

προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και την ανάπτυξη και πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Τα ενταξιακά εκπαιδευτικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας, ως θεωρητικά και πρακτικά, προϋποθέτουν την εθελοντική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ομάδων ενός σταθμού προσχολικής αγωγής έτσι ώστε, με την έγκριση και την αποδοχή τους να πραγματοποιούνται πιο ομαλά και σωστά. Οι ενταξιακοί σταθμοί προσχολικής αγωγής προσφέρουν ποιοτική αγωγή, προάγουν την αρμονική και ψυχική-συναισθηματική ανάπτυξη πάνω από το μέσο όρο του επιπέδου της αγωγής που παρέχει ένας κοινός σταθμός προσχολικής αγωγής, έτσι ώστε πολύ συχνά να επιλέγεται συνειδητά από τους γονείς που δεν έχουν απαραιτήτως παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς, οι κοινές δραστηριότητες «κανονικών» και «ειδικών» παιδιών αναπτύσσουν συναισθηματικά, ψυχοκινητικά και γνωστικά όλα τα νήπια, χωρίς διακρίσεις (Ζώνιου, 2004).

Ωστόσο, τα προγράμματα που αφορούν παιδιά βρεφικής-νηπιακής ηλικίας με ειδικές ανάγκες, χωρίζονται επίσης και σε επιμέρους υπηρεσίες. Από τη μία είναι τα προγράμματα που γίνονται μέσα σε ειδικά διαμορφωμένα κέντρα με ειδικούς παιδαγωγούς και φροντιστές και από την άλλη παρέχονται και υπηρεσίες στο σπίτι ανάλογα με το περιστατικό, την ηλικία, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού και της οικογένειάς του (Salisbury, 2013). Πιο συγκεκριμένα, στα ειδικά κέντρα παρέχεται βοήθεια για βρέφη μικρότερα των 18 μηνών όπου οι φροντιστές πραγματοποιούν μία 45λεπτη συνάντηση με τους γονείς και το κάθε παιδί ξεχωριστά. Τα παιδιά ηλικίας από 18 έως 36 μηνών παρευρίσκονται σε ομαδικές συναντήσεις έως οχτώ παιδιών με διάφορες ικανότητες έτσι ώστε να μάθουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, οι εκπαιδευτές των κέντρων, ξοδεύουν χρόνο αποκλειστικά με τα παιδιά και τους φροντιστές τους έτσι ώστε να τους εκπαιδεύσουν στη συμπεριφορά τους, στην κατανόηση των παιδιών τους αλλά και στην αυτοπεποίθηση και τις γνώσεις τους. Οι υπηρεσίες που παρέχονται στο σπίτι γίνονται μία φορά την βδομάδα για μία ώρα στο κάθε τομέα. Τα παιδιά βέβαια με πιο σύνθετες ανάγκες συναντώνται με τους εκπαιδευτές το λιγότερο δύο φορές με τον καθένα. Έτσι οι φροντιστές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν το ρόλο του «προπονητή» για να ενσωματώσουν την παρέμβαση, να προωθήσουν την μάθηση

στα παιδιά κατά τη διάρκεια όλων των ημερών και να τα βοηθήσουν να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.

5.2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι οι πυρήνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι εκείνοι που σχεδιάζουν και εκτελούν διδακτικά προγράμματα, επιλέγουν το υλικό που θα χρειαστούν, τις στρατηγικές και τα μέσα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουν. Δίνουν έμφαση στις περιοχές δεξιοτήτων ανάλογα με τις δυσκολίες, τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών ειδικής αγωγής που ασχολούνται (Χρηστάκης, 2006). Τα απαραίτητα χαρακτηριστικά των δασκάλων ειδικής αγωγής είναι η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και η συστηματικότητα τα οποία σε συνδυασμό με τις δεξιότητες, τις πεποιθήσεις και τη κοσμοθεωρία τους επηρεάζουν και συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι απαραίτητο να μπορούν να γνωρίζουν και να αξιοποιούν τους παράγοντες και τις στρατηγικές μάθησης και λύσης προβλημάτων, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των αισθητηριακών διόδων και τους ψυχοφυσιολογικούς μηχανισμούς των γνωστικών διεργασιών.

Εξαιτίας του αυξανόμενου αριθμού παιδιών με ειδικές ανάγκες και του σχετικά μικρού αριθμού εκπαιδευτικών με γνώσεις ειδικής αγωγής, έχουν γίνει κατά καιρούς προσπάθειες εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και κατά συνέπεια ενσωμάτωσής τους σε τέτοιου είδους τάξεις. Αυτή η προσπάθεια έχει γίνει με σκοπό να γίνουν οι τάξεις ειδικής αγωγής πιο συγκροτημένες και τα παιδιά να μάθουν να δέχονται το διαφορετικό όπως επίσης, από την άλλη πλευρά και να μπορούν να συμβαδίζουν με άλλα παιδιά της ηλικίας τους που δεν έχουν δυσκολίες όπως αυτά. Βασικότερος στόχος όμως είναι το γεγονός ότι με μία τέτοια κίνηση θα μπορέσουν και οι γενικής και οι ειδικής αγωγής εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν, να παρέχουν υποστήριξη αλλά και βοήθεια και γνώσεις, ο ένας στον άλλο. Ο διδακτικός σχεδιασμός και οι ανάληψη ευθυνών γίνονται καθήκον κάθε εκπαιδευτικού που σχετίζεται λίγο ή πολύ με τα παιδιά ειδικής αγωγής και ιδίως της προσχολικής ηλικίας (Gargiulo, 2010). Το κλειδί για να αναπτυχθούν αποτελεσματικές συνεργατικές πρακτικές είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό όμως με τον επαγγελματικό ανταγωνισμό αλλά και

την προθυμία να εξυπηρετούν όλοι τις ανάγκες αυτών των παιδιών ειδικά των βρεφών και των νηπίων. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί και η συνεργατικότητά τους θέτουν ιδιαίτερα και συμπληρωματικά όρια ικανοτήτων, προωθούν σκοπούς, πηγές και υπευθυνότητες σε διαρκή προσπάθεια ενώ προσπαθούν για τον κοινό σκοπό της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών. Η συνεργατική αυτή διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την περίπτωση και ο βασικότερος αυτών είναι όταν **ένας δάσκαλος διδάσκει και ο άλλος επιτηρεί**, και συγκεκριμένα δίνει βαρύτητα στα παιδιά που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τον εκπαιδευτικό που μιλάει και να τον ακολουθήσουν.

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποβλέπει στην πραγματοποίηση διδακτικών και μαθησιακών στόχων, κυρίως όμως των βασικών μαθησιακών «εργαλείων» όπως: η γλώσσα, τα μαθηματικά (ποσότητα, σχέση) και η κίνηση, η κοινωνικοποίηση, η αισθητική (Δελλασούδα, 2005). Ωστόσο, το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι η σχολική θεραπευτική παιδαγωγική, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να γνωρίζει τις αρμοδιότητες και τους στόχους της θεραπευτικής παιδαγωγικής ώστε να συνεργάζεται με τους εκπροσώπους της προς όφελος του παιδιού. Αναλυτικά λοιπόν σύμφωνα με τον Δελλασούδα (2005), το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής της νηπιακής ηλικίας περιλαμβάνει: - την εκπαίδευση των παιδιών ειδικής αγωγής, - την συμβουλευτική παρέμβαση προς τους γονείς, - την ενδοσχολική αξιολόγηση των παιδιών, - τη διαχείριση της τάξης και την παροχή κινήτρων για μάθηση, - τη σύνταξη και διαχείριση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, καθώς και την τροποποίηση του ενιαίου αναλυτικού προγράμματος για την πληρέστερη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών. Για να ισχύουν όμως όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα πρέπει να διαθέτει: -συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες ώστε να είναι σε θέση να μεταδώσει το μορφωτικό αγαθό στα παιδιά μέσω της διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές: - επαρκείς δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, που θα διασφαλίζουν την αρμονική συνύπαρξη στον χώρο εργασίας με τους άλλους συναδέλφους του και τους γονείς, - επαρκείς γνώσεις όσον αφορά στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, - γνώση μη παραδοσιακών πρακτικών και διαδικασιών, - ικανότητες εκπαιδευτικής στήριξης.

Σύμφωνα με το άρθρο της Salisbury (2013), είναι απαραίτητη η παρεμβολή και του φροντιστή-δασκάλου και του παιδιού έτσι ώστε να αλληλεπιδρούν θετικά μεταξύ

τους και να δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να μαθαίνει από έναν αξιόπιστο και μορφωμένο φροντιστή. Σε κάποιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί περιγράφονται κατάλληλες μέθοδοι που πρέπει οι φροντιστές πρώιμης παρέμβασης να χρησιμοποιούν έτσι ώστε να πληροφορούνται, να διδάσκονται και να εκπαιδεύονται για να καταλήγουν σε ένα αξιόπιστο και ικανό ρόλο υποστήριξης των παιδιών. Η εκπαίδευση του φροντιστή μπορεί να επιδράσει θετικά στις αντιληπτικές ικανότητες της αποτελεσματικότητάς του και της ικανότητάς του να ανταπεξέρχεται στις ανάγκες του παιδιού. Στην πρώιμη παρέμβαση τα παιδιά είναι μικρά και πολλές φορές σοβαρά, για να ενταχθούν σε κάποια προγράμματα, έτσι ο φροντιστής-εκπαιδευτής μαθαίνει πώς να τα βοηθάει στην κατάποση και την πρόληψη τροφής, στην επικοινωνία, την κοινωνικοσυναισθηματική αλλά και διανοητική ικανότητα του παιδιού, ξεχωριστά από τα άλλα, έτσι ώστε να τα αναπτύξει και στη συνέχεια, αφού θα έχει μεγαλώσει και θα είναι πιο έτοιμο να ενταχθεί σε κάποιο άλλο πρόγραμμα. Έχει παρατηρηθεί ότι λόγω των δυνατοτήτων των φροντιστών να αναγνωρίζουν και στη συνέχεια να δίνουν έμφαση στις δυνατότητες των παιδιών που βελτιώνονται πιο εύκολα, κατάφεραν να επιδράσουν αποτελεσματικά στις σωματικές ικανότητες τους, στη κινητικότητα αλλά και στην αλληλεπίδρασή τους με άλλους και στην ικανότητά τους να εμπλέκονται σε δραστηριότητες με παιχνίδια.

Στα προγράμματα ένταξης, από την άλλη, όπως υποστηρίζει ο Ζώνιος (2004), ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί κάποιες βασικές αρχές: -με την εξειδικευμένη γνώση του μετέχει ισότιμα στη εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης στην οποία εντάσσονται ανάπηρα παιδιά, εφαρμόζοντας μεθόδους της γενικής και της ειδικής παιδαγωγικής, -ο ρόλος του δεν περιορίζεται σ' αυτόν του αποκλειστικού δασκάλου-φροντιστή, αλλά οδηγεί στην από-ένταξη, -στην εκπαιδευτική διαδικασία της ένταξης, ο ενταξιακός εκπαιδευτικός και ο ειδικός παιδαγωγός, θα πρέπει να εναλλάσσουν τους ρόλους τους, -να αποφασίζουν και να οργανώνουν από κοινού τους τρόπους διδασκαλίας της ύλης. Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επαρκή γνώση λεκτικών, συμπεριφορικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που είναι συνδεδεμένα με την ειδική αγωγή έτσι ώστε να διαμορφώσουν κατάλληλες γνώσεις και εκπαιδευτικές ικανότητες για αυτά τα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης σύμφωνα με την Martin (2015), να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο παιχνίδι ιδίως για τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Το εξωτερικό παιχνίδι μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτυχθούν ταχύτερα, αυτό όμως θα πρέπει να

γίνει με ιδιαίτερη προσοχή καθώς λόγω των δυσκολιών τους μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα κοινωνικά με τα υπόλοιπα παιδιά γεγονός στο οποίο πρέπει να δώσει προσοχή ο εκπαιδευτικός και για αρχή να τα βοηθήσει να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στο παιχνίδι σε πιο γενικό επίπεδο και ατομικά, δηλαδή να τα παροτρύνει να ακούν τις οδηγίες του εκπαιδευτή-φροντιστή, να κάνουν τρίτροχο ποδήλατο ή απλώς να πετούν κάπου συγκεκριμένα την μπάλα και στη συνέχεια τμηματικά να αρχίσουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τους (Martin, 2015). Ακόμη, μπορούν να τα παροτρύνουν και μέσα στο σπίτι να βοηθούν σε κάποιες πολύ απλές δουλειές, σύμφωνα με την εκμάθηση και την διατήρηση των φυσικών, χωρίς διάρθρωση και επιτήρηση οδηγιών των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί τα μούν και τους παρέχουν οδηγίες, παροτρύνοντάς τα είτε στο μοναχικό ή στο κοινωνικό παιχνίδι

Αδιαμφισβήτητα οι εκπαιδευτικοί με τα μέσα που χρησιμοποιούν βοηθούν τα παιδιά είτε στα ενταξιακά προγράμματα είτε στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είτε απλώς στην ειδική προσχολική εκπαίδευση να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να γίνουν πιο κοινωνικά και να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους.

5.3 Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας και των δυνατοτήτων των παιδιών ειδικής αγωγής

Στην Ειδική Αγωγή αναφερόμαστε σε ειδικά σχεδιασμένη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες δηλαδή να αναφερόμαστε στο σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους (Δελλασούδας, 2005). Σημαντική όμως, στην ειδική αγωγή για να λειτουργήσει σωστά η εκπαιδευτική διαδικασία είναι **η μέθοδος της αξιολόγησης**, της διαδικασίας δηλαδή συλλογής πληροφοριών σχετικά με το παιδί, τις δυνατότητές του και τις ανάγκες του έτσι ώστε να διεξαχθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς με τον τρόπο που είναι καταλληλότερος για το παιδί.

Μία τεχνική αξιολόγησης έτσι ώστε οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί να βγάλουν σωστά κάποια συμπεράσματα τα οποία θα τους οδηγήσουν στη σωστή εκπαιδευτική μέθοδο

είναι το περιβάλλον του παιδιού, μέσω της αλληλεπίδρασής του, δηλαδή, με αυτό και της αντίδρασής του σε διάφορα ερεθίσματα το βρέφος ή το νήπιο, «καθοδηγεί» τον εκπαιδευτικό ή τον φροντιστή. Με την ανίχνευση κάποιων περιστατικών στον περιβάλλοντα χώρο του παιδιού υποβοηθούνται λειτουργίες απαραίτητες για την ανάπτυξη, την αισθητηριακή αντίληψη και την μακροπρόθεσμη ή βραχυπρόθεσμη μνήμη του παιδιού. Έχει παρατηρηθεί ότι μέσα στο περιβάλλον του παιδιού ο αξιολογητής-εκπαιδευτικός μπορεί πιο εύκολα να εκτιμήσει και να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού και έτσι να δράσει πιο εύκολα και να θέσει στόχους για την μάθηση του (Majsterek, 1983).

Η δημιουργική σκέψη αφορά την Κοινωνική Προσαρμογή οι οποία είναι απαραίτητη για τα νήπια ειδικής αγωγής καθώς τα βοηθάει να αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις (Χρηστάκης, 2006). Οι δραστηριότητες που προτείνονται για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στην σωστή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του παιδιού, όπως είναι η μουσική, η ζωγραφική, η πρόσκληση παιδιών στο σπίτι για να παίξουν και να μάθουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, προσφέρονται για την ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης. Παραδείγματος χάρη, για να μάθει να προσαρμόζεται κοινωνικά πρέπει να χειρίζεται και να οργανώνει δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του κάνοντας κάποιες δημιουργικές δραστηριότητες όπως το να ακούει μουσική, να κάνει περιπάτους. Ακόμη, μέσα από κάποιες δημιουργικές δραστηριότητες μπορεί να αναπτύξει την δημιουργικότητά του και την σκέψη του όπως είναι, η χρησιμοποίηση τεχνικών επεξεργασίας των υλικών σε δραστηριότητες όπως η ζωγραφική (Χρηστάκης, 2006). Εκεί η ελεύθερη και κατευθυνόμενη έκφραση με σχέδιο και χρώμα ή το κόψιμο του χαρτιού με ψαλίδι σε διάφορα σχέδια, είναι κάποιοι τρόποι που αναμφίβολα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών με απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια να σχετίζονται με την ηλικία, το επίπεδο και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

Η παρέμβαση σε παιδιά ειδικής αγωγής από τα πρώτα χρόνια ζωής τους είναι πολύ σημαντική και η απαιτούμενη βαρύτητα μπορεί να δοθεί μέσα από την *πρώιμη παρέμβαση* και από την *ειδική αγωγή παιδικής ηλικίας*. Η *πρώιμη παρέμβαση* χρησιμοποιείται ως ένα οργανωμένο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα ειδικών λειτουργιών για βρέφη και νήπια (από τη γέννηση έως 2 χρονών) με ή πιθανές αναπτυξιακές διαταραχές σε συνεργασία με τις οικογένειές τους. Η *ειδική αγωγή παιδικής ηλικίας* χρησιμοποιείται για να περιγράψει την παροχή εξατομικευμένων

λειτουργιών, οι οποίες είναι αποκλειστικά διαμορφωμένες για τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά με ειδικές ανάγκες, ηλικίας από 3 έως 5 χρονών (Gargiulo, Kilgo, 2011).

5.3.1 Βασικές αρχές Αναλυτικών προγραμμάτων

Οι βασικότερες αρχές οι οποίες πρέπει να ισχύουν στα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής των πρώτων ηλικιών των παιδιών σύμφωνα με τον (Δελλασούδας, 2005), έτσι ώστε να είναι εύκολα προσαρμόσιμα για την ένταξη και την ενσωμάτωση του κάθε παιδιού ξεχωριστά είναι τα εξής:

α) Παιδαγωγική της διαφοροποίησης σε τάξεις ετερογενείς. Η ένταξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες πρέπει να βρίσκεται σε συνάρτηση με τη χρονολογική του ηλικία και όχι την πνευματική του. Έτσι η συμμετοχή του στην τάξη των παιδιών της ηλικίας του αποτελεί γεγονός που επιβάλλει την ύπαρξη πολλών διαφορετικών επιπέδων και δεξιοτήτων, τόσο σύμφωνα με τα αντικείμενα, τους τομείς, όσο και με τα υποκείμενα της δράσης, τα παιδιά. Η Παιδαγωγική της διαφοροποίησης εμπεριέχει μια ποικιλία διαφοροποιήσεων, οι οποίες πρέπει να περιλαμβάνονται στον προγραμματισμό των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με μικρές ομάδες ομοιογενείς ή ετερογενείς, με ατομική εργασία με βοήθεια εντός ή εκτός της τάξης, ομαδική εργασία στην ίδια ή σε μία άλλη τάξη.

β) Παιδαγωγική της ένταξης. Σε αυτή τη μέθοδο ευνοείται η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και αναπτύσσονται καταστάσεις στις οποίες εκδηλώνουν μία δραστικότητα μεταξύ τους. Ο σχετικός προγραμματισμός εκτός από τα αναλυτικά προγράμματα, προβλέπει επίσης, στους στόχους του ό, τι έχει σχέση με τη διαμόρφωση της τάξης.

γ) Προσέγγιση του παιδιού στην ολότητά του. Η εφαρμογή πρακτικών που διαρθρώνουν την απόκτηση βασικών γνώσεων, με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, με την αξιοποίηση τόσο της αισθησιοκινητικής όσο και της λογικοαφαιρετικής ευφυΐας είναι ιδιαίτερα αναγκαίες και σημαντικές για τις τάξεις ένταξης.

δ) Διαφοροποιημένες μέθοδοι και εργαλεία. Η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων και της προσωπικής εμπειρίας κάθε μαθητή, διαμορφώνοντας την σε εργαλείο γνώσης, σε συνδυασμό με την αναγκαία ενσωμάτωση των μορφών της γλώσσας και των εργαλείων επικοινωνίας, καθώς επίσης και η ενσωμάτωση των δυνατοτήτων, δηλαδή «η ενσωμάτωση των δυνατοτήτων μας σε αυτές του άλλου» (Mingrone, 1994).

Τα προγράμματα ειδικής αγωγής όπως είναι κατανοητό θα πρέπει να υποδιαιρούνται σε ετήσιους στόχους με βάση τη διαδικασία ανάλυσης έργου, να δομούνται με λογική ακολουθία και σειρά, ώστε να παρέχουν ένα γενικό πλαίσιο διδασκαλίας και να περιλαμβάνουν (Δελλασούδας, 2005):

- τις υποστηρικτικές υπηρεσίες
- τα εμπλεκόμενα πρόσωπα
- το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης και υποστήριξης που πρέπει να παρασχεθεί κατά περίπτωση
- τη χρονική διάρκεια εφαρμογής του υποστηρικτικού προγράμματος με ακριβή προσδιορισμό της ημερομηνίας έναρξης, λήξης και επανεξέτασης
- τη σύνθεση της διεπιστημονικής ομάδας
- οι ετήσιοι και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι θα πρέπει να αντανakλώνται στο εξατομικευμένο διδακτικό πλαίσιο

Οι **συνθετικές δημιουργικές εργασίες** αποτελούν εναλλακτικές και συμπληρωματικές μεθόδους διδασκαλίας και μπορούν να ενταχθούν στις ειδικές τάξεις για παιδιά που παρουσιάζουν βραδύτητα ή ελαφρά πνευματική καθυστέρηση και είναι ικανά να εκπαιδευτούν (Δελλασούδας, 2005). Είναι εργασίες και δραστηριότητες ευρύτερες από αυτές που προβλέπει το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα και πραγματοποιούνται εντός και εκτός του σταθμού προσχολικής αγωγής. Τα θέματά τους αντλούνται από τα σχολικά μαθήματα αλλά και από την κοινωνική ζωή. Με αυτές τις δραστηριότητες επιτυγχάνονται:

- η ανάπτυξη της συνθετικής δημιουργικής ικανότητας

- η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- η προώθηση ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων
- η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων

Ακόμη, είναι δυνατό να διδαχτούν τα παιδιά και από την **ανάλυση αντικειμένων** τα οποία βρίσκονται μέσα στην τάξη και είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς είναι πηγή πληροφοριών, αντιληπτά με τις αισθήσεις και αυθεντικά (Πιπλικάτση, 2010). Τα αντικείμενα έχουν μία αξιόλογη ικανότητα να παρακινούν από την βρεφική κιόλας ηλικία, με την ανάγκη γνωριμίας του περιβάλλοντος χώρου εξαιτίας της περιέργειας, της δημιουργικότητας και της διέγερσης της ανακαλυπτικής διάθεσης. Όλα τα είδη των πραγμάτων μπορούν να προσλάβουν διαστάσεις φανερές αλλά και δυσδιάκριτες που τελικά φανερώνουν την εικόνα των ατόμων που τα χρησιμοποιούν και τη ζωή τους, μπορούν δηλαδή να μας δώσουν πολλές πληροφορίες με όπλο τις κατάλληλες ερωτήσεις.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν με την μελέτη των αντικειμένων μπορούν να συνδυαστούν πολλά γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος όπως είναι η σύνδεση με τι διαπιστώσεις, με τη μελέτη του περιβάλλοντος, η κριτική ματιά, η μειούμενη καθοδήγηση, τρόποι δηλαδή που βοηθούν έτσι ώστε να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν και να τα χρησιμοποιούν ανεξάρτητα και χωρίς υποστήριξη.

5.3.2 Δεξιότητες επικοινωνίας

Μία από τις βασικές επιδεξιότητες που δεν είναι ανεπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά νηπιακής ηλικίας είναι αυτή της προφορικής επικοινωνίας (Βασιλείου, 1998). Καθώς από την προφορική επικοινωνία εξαρτώνται όλες οι επιδεξιότητες, είναι ο κύριος στόχος και παράγοντας της γλωσσικής ανάπτυξης γι' αυτά τα παιδιά. Η εμπειρία που αποκτά το παιδί μέσα στη τάξη θα το βοηθήσει να αυξήσει το λεξιλόγιο της καθημερινής ομιλίας του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει έμφαση στον στιγμιαίο λόγο κι όχι στον μνημονικό καθώς πριν αναπτύξει τη γραπτή γλώσσα πρέπει να έχει την ικανότητα και τη γνώση να χρησιμοποιήσει τον προφορικό λόγο.

Στη χρονολογική ηλικία 4 1/2-6 ετών και νοητική 2-4 ετών, **στην προφορική επικοινωνία:**

- τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται καλά για να κάνουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους περισσότερο κατανοητές. Εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τα ονόματά τους, απαντούν στην ερώτηση «Πώς σε λένε;», Μαθαίνουν το όνομα του δασκάλου.

- μαθαίνουν να κάνουν απλές παρακλήσεις με μικρές προτάσεις

- να ξεχωρίζουν αντικείμενα με την ονομασία τους. Για διέγερση και με διάθεση καινοτομίας, ο δάσκαλος δείχνει έγχρωμες εικόνες ζώων, παιδιών και αντικειμένων από το άμεσο περιβάλλον του, δίνοντας έμφαση στο λεξιλόγιο τοποθετώντας τα αντικείμενα πάνω στο τραπέζι και επιτρέποντας στα παιδιά να τα επεξεργάζονται.

Στην προ-γραπτή επικοινωνία:

- τα παιδιά αναπτύσσουν κινήσεις των μεγάλων μυών και μέσα από παιχνίδια που περιλαμβάνουν διάφορες κινήσεις καταλαβαίνουν το τι είναι «επάνω», «κάτω», «αργά», «γρήγορα»

- εξάσκηση με απλούς γρίφους, παιχνίδια με αινίγματα

- χρήση χρωμάτων ζωγραφικής, πινέλων

- ακολουθούν τις τελείες πάνω στο χαρτί και με γραμμές σχηματίζουν απλά σχέδια και εικόνες

- χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους για να κάνουν διάφορες ενέργειες όπως το να μετράνε και έτσι αναπτύσσουν τις μικρές κινήσεις τους και την λεπτή κινητικότητά τους

Στην προ-ακουστική επικοινωνία:

- τα παιδιά ακούνε απλές ιστορίες και μουσική τις οποίες ο δάσκαλος προσπαθεί να διαβάσει έτσι ώστε να είναι πιο ενδιαφέρουσες για τα παιδιά

- ακούνε το ένα το άλλο και μοιράζονται εμπειρίες, έτσι κατορθώνουν ακούγοντας τους άλλους να αποκτήσουν την εμπειρία του λόγου

- ασχολούνται με δραστηριότητες σε μικρές ομάδες όπου προσέχουν περισσότερο και έρχονται πιο κοντά μεταξύ τους
- αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες και είναι ικανά να ακολουθούν οδηγίες που περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερες ασχολίες στα διάφορα παιχνίδια τους
- εξασκούνται να ακούνε μουσική και να ξεχωρίζουν τους ήχους, ακούγοντας διάφορα είδη μουσικής, συνδυαζόμενα με σωματικές κινήσεις
- ακούνε διάφορους ήχους όπως το θρόισμα των φύλλων ή το κουδούνι ενός σχολείου και έτσι αναγνωρίζοντάς τους, τους κατανοούν και τους ξεχωρίζουν από τη μουσική
- διδάσκονται υψηλούς και χαμηλούς τόνους

5.3.3 Κοινωνικός Ανταγωνισμός

Ο κοινωνικός ανταγωνισμός είναι προνόμιο και των παιδιών με ειδικές ανάγκες και με τη βοήθεια της κοινωνίας τα βοηθάμε να αναπτύξουν τη φιλοσοφία της άμιλλας και του ανταγωνισμού (Βασιλείου, 1998).

Στη χρονολογική ηλικία 4-6 ετών, νοητική ηλικία 2-4 ετών, **στον σταθμό προσχολικής αγωγής, στο σπίτι και στο γενικότερο περιβάλλον:**

- τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες αλληλοβοήθειας. Με τη μέθοδο της σειράς επιδίδονται σε ελαφρά καθήκοντα στην τάξη ή στο σταθμό. Ο δάσκαλος τα παροτρύνει να μαζέψουν τα παιχνίδια τους, να καθίσουν στα τραπεζάκια τους
- μαθαίνουν να χρησιμοποιούν κανόνες καλής συμπεριφοράς, να λένε ευχαριστώ, συγγνώμη και στη συνέχεια ενθαρρύνονται και επιβραβεύονται εκείνα που το κάνουν αυθόρμητα
- μαθαίνουν να σέβονται τους δασκάλους τους και το προσωπικό, αλλά και να υπακούν στους κανόνες του σχολείου
- μαθαίνουν να αυτοεξυπηρετούνται μόνα τους και να κάνουν τις μικροδουλειές τους όπως το στρώσιμο του κρεβατιού, το μάζεμα των παιχνιδιών

-παροτρύνονται να μιλήσουν και να περιγράψουν το σπίτι τους, αλλά και τη διαδρομή από το σχολείο στο σπίτι, βάζοντας χαρακτηριστικά σημεία όπως μαγαζιά που τα βοηθούν

-μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις πέντε αισθήσεις σε παιχνίδια, γνωρίζοντάς τες αρχικά με τη βοήθεια του δασκάλου

-μαθαίνουν για τον καιρό και για τις καθημερινές καιρικές συνθήκες

Σχετικά με την **ταυτότητα** του κάθε παιδιού:

-Μαθαίνουν να λένε το όνομα τους και την ιδιότητα που μας δίνει το ονοματεπώνυμο με τη βοήθεια του δασκάλου

-μαθαίνουν την ηλικία τους

-εξασκούνται στο ξεχώρισμα των δικών τους πραγμάτων

5.3.4 Λογικομαθηματικές έννοιες

Οι λογικομαθηματικές έννοιες έχουν μεγάλη σημασία στη δόμηση της σκέψης του νοητικά καθυστερημένου παιδιού προσχολικής ηλικίας καθώς το βοηθούν να σκέφτεται πιο σωστά και να έχει μία «επιτυχημένη μάθηση» (Σταύρου, 1992). Βασικότερος στόχος της διδακτικής διαδικασίας είναι η εισαγωγή του παιδιού σε χωροχρονικές έννοιες. Οι λογικομαθηματικές έννοιες του χώρου, του χρόνου, των ποσοτήτων, των κατατάξεων για να γίνουν κατανοητές πρέπει πρώτα να επεξεργαστούν και να αφομοιωθούν μέσα στα πλαίσια του αντιληπτικού τους πεδίου, να γίνουν δηλαδή βιωματικές εμπειρίες του παιδιού μέσω της οπτικής, απτικής, και της ακουστικής του αντίληψης. Έπειτα, πρέπει αυτές οι έννοιες να περάσουν στον γλωσσικό κώδικα του παιδιού για να γίνουν μέρος του δικού τους γλωσσικού κώδικα, καθώς αντανakλούν τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο κατανοεί και οργανώνει τον κόσμο. Επειδή, όμως η ελλειμματική δόμηση των σχέσεων του νοητικά καθυστερημένου παιδιού με τον εξωτερικό κόσμο το εμποδίζει να κατανοήσει αυτές τις έννοιες και να τις συνδέσει με τη γλώσσα του, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθήσει ιδιαίτερα έτσι ώστε να γίνει κατανοητή η διαδικασία και να προσεγγίσει πιο εύκολα τις έννοιες, γεγονός που θα πραγματοποιηθεί εφόσον το βοηθήσει να

βιώσει και να εγκαταστήσει προοδευτικά τις αισθησιοκινητικές δομήσεις τις οποίες δεν μπόρεσε να δομήσει «αυθόρμητα». Με τη βοήθεια για την αναβίωση και επαναδόμηση των προηγούμενων εξελικτικών δομών, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του σκοπού αυτού είναι η συστηματική εισαγωγή του νοητικά καθυστερημένου παιδιού στις έννοιες-λέξεις που συμβολίζουν τις αντίστοιχες δομήσεις. Ακόμη ένας στόχος της διδακτικής διαδικασίας είναι ο αλληλοσυσχετισμός και η συνάρτηση των εννοιών μεταξύ τους. Οι έννοιες του χρόνου πρέπει να καλύπτονται με τις ασκήσεις διαμέσου του σωματικού σχήματος, με τη σωματική κίνηση και τις συγκεκριμένες ενέργειες του παιδιού μέσα στο χώρο. Οι έννοιες για παράδειγμα, πάνω-κάτω, εμπρός-πίσω, δεξιά-αριστερά αποκτούν σημασία όταν συσχετισθούν με το κεφάλι και με τα πόδια του παιδιού, με την κατεύθυνση του βαδίσματός του, με τις έννοιες του καθέτου, της οριζόντιας, του πλαγίου, όπου ως σταθερά θεωρείται η κάθετη στάση του σώματός του. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τις έννοιες του βάρους και του ύψους διαμορφώνοντας κατά παρόμοιο τρόπο το «αντικείμενο». Η διαπίστωση της κατά αντιθετικές έννοιες δόμησης των σταθερών σημείων αναφοράς, που αφορούν το σωματικό σχήμα και την εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα αποτελεί βασική ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική αρχή αγωγής και εκπαίδευσης του νοητικά καθυστερημένου παιδιού όπου τα σημεία αναφοράς του ίδιου του σώματός του δεν είναι δυναμικά συναρθρωμένο, ώστε να αποτελούν μια ενιαία συντακτική δομή καλά επεξεργασμένη και συντονισμένη (Σταύρου, 1992). Η διδακτική διαδικασία λοιπόν πρέπει να στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες, τον ψυχοκινητικό-πραξιακό και τον γλωσσικό άξονα.

Ο κινητικός-πραξιακός άξονας των διδακτικών ενεργειών περιλαμβάνει πολλές σωματικές κινήσεις και δραστηριότητες των νηπίων στον φυσικό χώρο για να ανεβαίνουν «πάνω» και να κατεβαίνουν «κάτω», για να τρέχουν σε «ανηφόρα» και «κατηφόρα», για να ανεβάζουν «πάνω» ένα αντικείμενο και να το κατεβάζουν «κάτω». Ο γλωσσικός άξονας περιλαμβάνει τη δικτυωτή διακλάδωση των λέξεων-εννοιών μέσα στο άμεσο γλωσσικό-εννοιολογικό κύκλο τους, για μία συνάρτηση με άλλες συγγενείς λέξεις και άλλες κοντινές έννοιες και συσχετίσεις εννοιών (Σταύρου, 1992). Η συνειδητοποίηση των εννοιών αυτών γίνεται κατανοητή και αποτελεσματικότερη με ποικίλα παραδείγματα στη πράξη και με συσχέτιση κάποιων εννοιών όπως, «αργά», «πιο αργά» και με φυσικές δραστηριότητες ώστε να περνούν στο γλωσσικό κώδικα αυτών των παιδιών. Η διαδικασία αυτή είναι λοιπόν, μία

κατάκτηση θεμελιακής σημασίας για την νοητική ανέλιξη των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Χρειάζονται φυσικές δραστηριότητες και εμπειρίες, μέσα στις φυσικές συνθήκες που δημιουργούνται αυτές οι έννοιες, καθώς επίσης και οι διαδικασίες της δικτυωτής συνάρθρωσης και σύνδεσης των λογικομαθηματικών εννοιών με το γλωσσικό κώδικα του νοητικά καθυστερημένου παιδιού. Με την επιλογή λίγων μόνο λέξεων εκφράζονται χωροχρονικές έννοιες και χρησιμοποιούνται για το σχηματισμό μιας ατελείωτης ποικιλίας προτάσεων και νοημάτων. Η έλλειψη των νοημάτων που στηρίζονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα κατανοητά από το παιδί και προσιτά στις αισθήσεις του πρέπει να αναπληρώνονται από συγκεκριμένες πράξεις και ενέργειες, εμπειρίες και βιώματα.

Σύμφωνα με τον Piaget (1937), η σκέψη προετοιμάζεται από την πράξη. Η βιωματοποίηση των λογικομαθηματικών εννοιών, ως διδακτικός σκοπός και ως διδακτική πράξη, αποβλέπει απευθείας στην ανάγκη επαναδόμησης και εξελικτικής βοήθειας των πρώιμων σταδίων των νοητικά καθυστερημένων παιδιών.

Είναι σημαντικό να συνδέεται και να συναρτώνται οι λογικομαθηματικές έννοιες με τη νόηση και την ομιλούμενη γλώσσα, να διασυνδέουν δηλαδή τις πράξεις, τις ενέργειες, το λόγο, την χωροχρονικότητα, και την ψυχοκινητικότητα και να αποτελούν μια διδακτική αναγκαιότητα που εξυπηρετεί τους πιο θεμελιακούς σκοπούς, ιδιαίτερα την αγωγής των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Οι δυσκολίες προσανατολισμού τους στο χώρο είναι από τις πιο σοβαρές και γίνονται σοβαρότερες όταν οι χωρικές έννοιες σχετίζονται με τις χρονικές. Όσο κοντινότερα μπορούμε να φέρουμε τα νοητικά καθυστερημένα νήπια στην πραγματικότητα του χώρου και του χρόνου, τόσο κοντινότερα φέρνουμε και τη σκέψη τους στις λογικομαθηματικές έννοιες.

Η ικανότητα της **σύγκρισης** δύο και περισσότερων πραγμάτων στηρίζεται στην ικανότητα της διάκρισης των μεταξύ τους ομοιοτήτων και ανομοιοτήτων (Σταύρου, 1992). Αυτές οι ομοιότητες και ανομοιότητες αναφέρονται:

- α) στη μορφή και τον όγκο των αντικειμένων
- β) στη φυσική τους σύσταση
- γ) στο βάρος τους

δ) στις διάφορες ιδιότητες, χαρακτηριστικά, σκοπιμότητες, χρήσεις, χρωματισμούς

Για την εκτέλεση των ασκήσεων σύγκρισης εξαντλούμε πρώτα όλα τα περιθώρια αξιοποίησης των φυσικών πραγμάτων και των τεχνικών αντικειμένων, τα οποία βρίσκονται στην άμεση αντίληψη του παιδιού και αποτελούν βιωματικά του στοιχεία. Στις ασκήσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα υλικά όπως: κύβοι, ξυλάκια, καλαμάκια, μπαλόνια, καρποί, σχοινάκια, εικόνες. Αυτές οι ασκήσεις χρησιμοποιούν κλιμακωτή δυσκολία και συνεχίζονται και με απόντα αντικείμενα ή ζώα.

Στην αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών που μια από τις βασικές τους αδυναμίες είναι, το να μην μπορούν να «μεταφέρουν-μεταβιβάζουν» τη γνώση που κατέχουν σε νέες καταστάσεις, για την επιτυχή αντιμετώπισή τους, επιβάλλεται η επέκταση των γνώσεων των δεξιοτήτων, που κάθε φορά αποκτούν, προς κάθε δυνατή κατεύθυνση, για οποιαδήποτε δυνατή αξιοποίηση. Όταν μάθουν να κάνουν συγκρίσεις πραγμάτων με βάση τα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά που προσεγγίζονται με την οπτική και απτική αντίληψη, ωφελούνται πολύ αν συνηθίσουν και σε συγκρίσεις με βάση ιδιότητες και χαρακτηριστικά των πραγμάτων που εξέρχονται από το πεδίο της αισθησιοκινητικής αντίληψης.

Μια ακόμη βασική λειτουργία για το σχηματισμό εννοιών είναι η ικανότητα του παιδιού να ταξινομεί διάφορα αντικείμενα, που έχουν ομοιότητες και ανομοιότητες μεταξύ τους. Η ικανότητα της **ταξινόμησης** βασίζεται:

α) στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων

β) στις λειτουργίες ιδιότητες των αντικειμένων

γ) σε πιο αφηρημένες ιδιότητες, που βρίσκονται στα ανώτερα επίπεδα της συμβολικής σκέψης.

Η πορεία της σκέψης για την επισήμανση των ομοιοτήτων των διαφόρων αντικειμένων είναι αμφίδρομη, αφού ταυτόχρονα πρέπει να κάνει και την επισήμανση των ανομοιοτήτων τους με τη λογική αφαίρεση: έτσι, απομένουν τα στοιχεία της ομοιότητας ως η βάση της ταξινόμησης.

Οι ασκήσεις της ταξινόμησης αρχίζουν πρώτα με συγκεκριμένα και στέρεα πράγματα, τα οποία έχουν ένα ή δύο κοινά χαρακτηριστικά. Μετά συνεχίζονται αυτές

οι ασκήσεις και με εικόνες, που αποτελούν το συνδυαστικό κρίκο μετάβασης από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Ο παιδαγωγός παρακολουθεί τα παιδιά, παρωθεί, βοηθάει. Αυτή μόνο η άσκηση ταξινόμησης και αυτό το φυσικό υλικό που μπορεί να το έχει δικό του ο κάθε μαθητής μέσα σ' ένα σακουλάκι, προσφέρονται για πολλές χρήσεις και πολλαπλούς σκοπούς, όπως:

α) για να ασκούνται τα παιδιά στην ταξινόμηση τέτοιων πραγμάτων.

β) για να εξοικειώνονται οι μαθητές στην πρακτική χρήση γεωμετρικών σχημάτων ώστε όταν αργότερα διδαχθούν συστηματικά αυτές τις έννοιες, να στηρίζεται η σκέψη τους πάνω σε συγκεκριμένο και γνωστό από πριν υλικό. Έτσι με το να δείχνουμε αυτά τα σχήματα στα νήπια και να τα κατονομάζουμε, χωρίς όμως να αναφερόμαστε στην ανάλυση των ιδιοτήτων τους, τα παιδιά με τρόπο φυσικό και αβίαστο τα «γνωρίζουν» από την πολλή τους χρήση για ταξινομήσεις και άλλες πρακτικές ασκήσεις. Είναι πολλαπλά σκόπιμο, πριν διδάξουμε τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, να έρχονται τα παιδιά για αρκετό χρονικό διάστημα σε βιωματική επαφή μαζί του, ώστε να βαδίζει η σκέψη τους σε κάτι γνωστό για αυτά, όταν έρθει η στιγμή της αποκλειστικής του διδασκαλίας.

γ) για να ασκούνται η αντίληψη και η νόηση των παιδιών στην κατανόηση και συνειδητοποίηση εννοιών σχεσιακών με τον χώρο

δ) για να προσεγγίζουν βιωματικά-πραξιακά οι μαθητές τις λογικομαθηματικές έννοιες

Η ικανότητα της **αντιστοίχισης** πραγμάτων ένα προς ένα οδηγεί τους μαθητές σε ένα μεγάλο πλήθος από σημαντικές εμπειρίες και δραστηριότητες, που αποτελούν το προαπαιτούμενο της έννοιας της διατήρησης, άσχετα από την αλλαγή της θέσης και της μορφής των πραγμάτων. Οι αντιστοιχίσεις, ένα προς ένα πρέπει να γίνονται με πράγματα και αντικείμενα που τα συνδέει κάποια φυσική αιτιοκρατία. Πρέπει να αποφεύγονται οι λανθασμένες εικονικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και οι αυθαίρετες αντιστοιχίσεις πραγμάτων που δε σχετίζονται αιτιοκρατικά (Σταύρου, 1992). Στα νοητικά καθυστερημένα νήπια, είναι πραγματική ανάγκη η δικτυωτή πορεία της διδασκαλίας προς τον κάθε επιμέρους σκοπό ώστε να αίρονται όλα τα τυχόν εμπόδια για την προσέγγισή του.

Οι **σειροθετήσεις** διαφόρων πραγμάτων ή στοιχείων ενός συνόλου, βασίζονται στην ικανότητα της διάταξης σε μια λογική σειρά των σχέσεων της μεταξύ τους ανισότητας. Οι σειροθετήσεις διακρίνονται σε δύο είδη, τις απλές και τις πολλαπλές. Οι απλές σειροθετήσεις γίνονται με τη διάταξη της διαδοχικής ανισότητας ως προς μία μόνο διάσταση και οι πολλαπλές γίνονται στη σχέση της διαδοχικής ανισότητας ως προς δύο διαστάσεις. Οι δραστηριότητες σειροθέτησης συμβάλλουν αποφασιστικά στη γένεση και κατανόηση της έννοιας του αριθμού.

Η μέτρηση με οποιαδήποτε μονάδα διαφόρων μεγεθών και αποστάσεων συντελείται με τη διαδοχική επανάληψη αυτής της συγκεκριμένης μονάδας και διαφέρει σε νοητικές ενέργειες από τη **μέτρηση ενός πλήθους** φυσικών ή τεχνητών μονάδων. Η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται στον ακριβή προσδιορισμό των υπαρχουσών μονάδων, δηλαδή η καταμέτρησή τους, αντιστοιχώντας αυτές τις μονάδες με τη διαδοχική κατά μία φορά άνοδο στις βαθμίδες της αριθμητικής κλίμακας. Στην πρώτη περίπτωση και το μέσον και το αντικείμενο της μέτρησης είναι συγκεκριμένα στην αντίληψη και τη σκέψη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το μέσο της μέτρησης είναι πάντοτε μια αφηρημένη κλίμακα. Η μέτρηση των διαφόρων ποσοτήτων, αναφέρεται πάντοτε σε συμβατικές αφηρημένες έννοιες που δηλώνουν είτε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, είτε μια εντελώς αφηρημένη ποσοτική σχέση.

5.3.5 Το παιχνίδι ως μία μέθοδο μάθησης και αξιολόγησης

Το παιχνίδι έχει αποδειχθεί και αυτό ως μία μέθοδο ανάπτυξης αλλά και σύγκρισης μεταξύ των παιδιών που δεν έχουν κάποια προβλήματα και εκείνων με κάποιες δυσκολίες. Ενώ το παιδί αναπτύσσει τις νοητικές του δυνατότητες, το παιχνίδι το βοηθάει να τις αναπτύξει με πιο απλό τρόπο. Σύμφωνα με τον Piaget, η ανάπτυξη της ευφυΐας ενός παιδιού βοηθάτε από τη μίμηση και την συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι. Βασικό όφελος της χρήσης της αξιολόγησης μέσω του παιχνιδιού είναι ότι εγκαθιστά μία σειρά σκοπών όπου η παρέμβαση μπορεί να είναι απευθείας (Majsterek, 1983). Επαρκή βήματα στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς του νηπίου στο παιχνίδι δίνουν βαρύτητα τόσο στην διδασκαλία όσο και την αναγνώριση των ορίων του παιδιού στο προσχολικό του περιβάλλον είναι πολύ σημαντικά για το σχεδιασμό του εβδομαδιαίου αναλυτικού προγράμματος. Για να είναι πιο αποτελεσματική και αποτέλεσμα φυσικότητας, η αξιολόγηση του παιδιού έτσι ώστε να παρέχει μία πιο

σωστή εικόνα της κοινωνικής και νοητικής του ανάπτυξης, μία καλή τεχνική παρακολούθησης είναι η αλληλεπίδραση στο παιχνίδι του παιδιού με τη μητέρα του. Έτσι μέσω αυτής της παρατήρησης θα ληφθούν πολλές πληροφορίες του πώς ένα παιδί λειτουργεί με φυσικό τρόπο.

Στα παιδιά με αυτισμό έχει εφαρμοστεί η παρεμβατική διαδικασία του παιχνιδιού και της κοινωνικότητας, όπου παρακολουθήθηκε τριάντα ώρες τη βδομάδα ανάλυση της συμπεριφοράς τους, θεραπεία και συμπληρωματική παρέμβαση, με έμφαση στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο βοηθάει σε κάποιες δεξιότητες συγκρίσιμες με μία ελεγχόμενη ομάδα στην οποία τα παιδιά λαμβάνουν μόνο τριάντα ώρες παρέμβαση (Steinbrenner, 2015). Η παρεμβατική διαδικασία του παιχνιδιού και της κοινωνικότητας θέτει το γεγονός ότι η ανεπτυγμένη κοινωνική επικοινωνία και το παιχνίδι θα πρέπει να συμβάλλουν στην βελτίωση της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα αντικείμενα, τους συνομηλίκους και τους ενήλικες και να έχει επαρκείς επιδράσεις σε άλλες περιοχές της ανάπτυξης, όπως είναι η γλώσσα και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτή η διαδικασία προσαρμόζεται σε ιεραρχίες της κοινωνικότητας και των αντικειμένων του παιχνιδιού για να υποστηρίξει την απόκτηση γνώσεων και των γενικοτήτων αυτών των βασικών ικανοτήτων. Έχουν συμπληρωθεί πρακτικές βασισμένες στα αποτελέσματα οι οποίες περιλαμβάνουν δυναμικές αξιολόγησης, δεδομένα λήψεων αποφάσεων, και στρατηγικές μάθησης σε μία ενιαία διαδικασία αξιολόγησης και καθοδήγησης μεταξύ των δύο προαναφερθέντων περιοχών. Οι θεματικές κάποιων ομάδων βασιζόμενες στη λειτουργικότητα της παρεμβατικής διαδικασίας του παιχνιδιού περιλαμβάνουν ότι: - το παιχνίδι δεν αξιολογείται από το σχολείο ή τον γονέα και ίσως είναι δύσκολο να στοχευθεί, - η συντονισμένη προσοχή, αν και είναι αξιολογήσιμη μπορεί να παρερμηνευτεί στο περιβάλλον της τάξης και - και υπηρεσίες αυτές καθοδηγούνται περισσότερο από την προάσπιση των γονέων και τις πρακτικές του σχολείου παρά από τις ξεχωριστές ανάγκες των παιδιών. Τα δεδομένα που χρειάστηκαν σε αυτές τις διαδικασίες είναι η χρηστικότητα, η εφαρμοστικότητα, αφοσίωση, και τα αποτελέσματα των παιδιών αλλά και η επίδραση της μεθοδολογίας και της παρέμβασης. Ωστόσο χρειάστηκαν κάποια υλικά για τη βελτίωση της εφαρμοστικότητας σε πολυάσχολες τάξεις, όπως είναι «γρήγορης ματιάς» φυλλάδια, μία μεγάλης ποικιλίας φόρμες δεδομένων, και η προσθήκη αφισών για την οπτική επίδειξη των ιεραρχικών δεξιοτήτων.

Το παιχνίδι και οι δεξιότητες της κοινωνικότητάς του μπορούν να είναι αυτοδιατηρούμενα και να οδηγήσουν στη συμπτωματική μάθηση μέσα από άλλες δεξιότητες. Η ανάπτυξη και η αξιολόγηση των παρεμβάσεων μεταξύ της συνεργατικότητας και του πραγματικού κόσμου είναι κουραστική αλλά παράλληλα απαραίτητη και εξαιρετικά χρήσιμη και η συνεχή εξερεύνηση από τους ερευνητές και τους εφαρμοστές μπορεί ενδεχομένως να δημιουργήσει παρεμβάσεις οι οποίες είναι εφαρμόσιμες μεταξύ των υπάρχουσών μοντέλων και των κατασκευασμάτων ενώ ακόμη υποστηρίζουν αλλαγές στο σύστημα που αντανακλά πρακτικές βασιζόμενες στις αποδείξεις (Steinbrenner, 2015). Η ανάπτυξη ακριβέστερων μέτρων είναι πρόκληση, αναγκάζει όμως ουσιαστικά τους ερευνητές να πιστοποιήσουν βασικά χαρακτηριστικά και μηχανισμούς για αλλαγές. Οι ερευνητές θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η ακρίβεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ποικίλους λόγους. Οι μετρήσεις της ακρίβειας όχι μόνο υπηρετούν σκοπούς στην έρευνα, αλλά ακόμη υποστηρίζουν εφαρμογές στις παρεμβάσεις, όπως για παράδειγμα η χρήση των μετρήσεων ακριβείας στις καθοδηγητικές διαδικασίες.

5.3.6 Η συμβολή των Τεχνών στην ειδική προσχολική αγωγή

Οι άνθρωποι γεννιούνται με την ικανότητα να παράγουν **μουσική**. Η εκμάθηση της μουσικής έχει κοινά στοιχεία με την κατάκτηση της γλώσσας. Στα πρώτα στάδια είναι κατά πολύ διαισθητική και συνδέεται με τα ακούσματα και τις επιρροές που έχει το παιδί από το περιβάλλον του , με την μίμηση και τον πειραματισμό. Στο νηπιαγωγείο η μουσική, δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να εκφραστούν, να εξερευνούν, να παράγουν ήχους, να κινούνται, να τραγουδούν και να παίζουν μουσικά όργανα, δημιουργώντας συνθέσεις. Οι μουσικές δραστηριότητες, εισάγουν τα νήπια σε τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας εναλλακτικούς και συμπληρωματικούς του λόγου, παρακάτω λοιπόν παρατίθενται κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες:

- άκουσμα ήχων απ' έξω. Χτύπημα διαφορετικών αντικείμενων, χτύπημα αργά-γρήγορα, δυνατά, σιγανά. Τα παιδιά δοκιμάζουν τα υλικά, πειραματίζονται και περιγράφουν τις εμπειρίες τους. Τα αυτιστικά παιδιά συμμετέχουν και αυτά, κυρίως στην παραγωγή και επανάληψη των ήχων.
- γνωριμία με τα είδη μουσικών οργάνων, πειραματισμός, συνεργασία
- κατασκευή μουσικών οργάνων, ξεχώρισμα και ταξινόμηση υλικών

Έτσι μέσα από αυτές τις δραστηριότητες κατορθώνουν:

- να εκφραστούν μέσω της μουσικής, να κατασκευάζουν και να παίζουν μουσικά όργανα, δημιουργώντας συνθέσεις
- μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τρόπους εναλλακτικούς και συμπληρωματικούς του λόγου
- να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους (ενθάρρυνση για συμμετοχή στις δραστηριότητες, ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό τους)
- να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας

Ακόμη, τα παιδιά με τις κατάλληλες δραστηριότητες διακρίνουν την ομορφιά στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης με τα οποία έρχονται σε επαφή. Αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία καθώς και επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Παρατηρούν, πειραματίζονται με διαφορετικά υλικά και τεχνικές, ερευνούν και χρησιμοποιούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους ως στοιχεία καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης. Ανακαλύπτουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Χρησιμοποιούν την τέχνη σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος.

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι, για την σωστή και μεθοδευμένη χρήση διαφόρων τεχνικών και παρεμβάσεων έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί-φροντιστές αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στα παιδιά ειδικής αγωγής προσχολικής ηλικίας, είναι απαραίτητη η έρευνα και η συνεργασία τους και η πολλή προσεκτική αξιολόγηση των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγουν και τα οποία θα τους οδηγήσουν σε περαιτέρω ενέργειες για την μάθηση και την ανάπτυξη τη δημιουργικότητας και άλλων ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας της ειδικής αγωγής. Θα πρέπει λοιπόν να προσέξουν ιδιαίτερα ώστε να πετύχουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα πλαίσια που μπορεί ένα νήπιο με ειδικές ανάγκες να την κατανοήσει και να καταφέρει να την προσεγγίσει και να βελτιωθεί με τρόπο τέτοιο που να είναι νοητικά πιο ικανό και δημιουργικό. Δεν είναι δυνατό για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με ιδιαιτερότητες να ορίζεται το ίδιο η δημιουργικότητα καθώς σε αυτά αφορά πολλές φορές και μόνο τις βασικές τους

λειτουργίες, οι οποίες από ένα σημείο και μετά είναι καλό να εκτελούνται με τρόπο διαφορετικό απ' ότι έχουν συνηθίσει και πιο δημιουργικό.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, σημαντικό είναι την δημιουργικότητα να την ορίζουμε ως έννοια και όχι ως μια τέχνη. Η δημιουργικότητα ξεκινάει από την πρώτη παιδική ηλικία και ανάλογα με τις επιρροές που δέχεται (θετικές ή αρνητικές) επιφέρει και το αντίστοιχο αποτέλεσμα. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πολλοί: η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία, ο χώρος, ο χρόνος και το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στην διάθεσή τους τα παιδιά καθώς και παράγοντες που εμποδίζουν την δημιουργικότητα, ο φόβος και το άγχος της αποτυχίας, η ανασφάλεια του παιδιού, οι προκαταλήψεις, το μη ευχάριστο κλίμα και η έλλειψη σεβασμού τα οποία αδρανοποιούν τις δημιουργικές τάσεις των παιδιών.

Επιπροσθέτως, η σωστή χρήση των γνωστικών αντικειμένων από την πλευρά των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με τα θεωρητικά και πρακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί, τα οποία περιλαμβάνουν όλους τους τομείς δραστηριοτήτων, βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τη ζωή στο μέλλον. Παράλληλα, η δημιουργικότητα δεν μπορεί να ορίζεται το ίδιο σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με ένα άλλο παιδί προσχολικής ηλικίας με ιδιαιτερότητες. Για την σωστή και μεθοδευμένη χρήση διαφόρων τεχνικών και παρεμβάσεων είναι απαραίτητη η έρευνα και η συνεργασία των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου περιβάλλοντος του παιδιού έτσι ώστε να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Θα πρέπει λοιπόν να προσέξουν ιδιαίτερα ώστε να πετύχουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα πλαίσια που μπορεί ένα νήπιο με ειδικές ανάγκες να την κατανοήσει και να καταφέρει να την προσεγγίσει και να βελτιωθεί με τρόπο τέτοιο που να είναι νοητικά πιο ικανό και δημιουργικό.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως η δημιουργικότητα είναι ιδιαίτερος σημαντική στην παιδική ηλικία και κατέχει καταλυτικό ρόλο στην μετέπειτα ζωή του ανθρώπου και στη διαμόρφωση ενός αξιόλογου και συγκροτημένου χαρακτήρα, γι' αυτό το λόγο άλλωστε θα πρέπει να δίνετε ιδιαίτερη προσοχή στα μέσα που χρησιμοποιούνται από το περιβάλλον του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αναστασιάδης, Π. (2014), «ΤΠΕ και Συνεργατική δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο», *Πρακτικά Εργασιών 9^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*, Ρέθυμνο.
- Αντωνοπούλου, Α. (2006). « *Η δημιουργικότητα και η μέτρησή της στην προσχολική ηλικία*». Επιστήμες της αγωγής. Τεύχος 8.
- Αποστόλου, Ζ. (2011), «Η δημιουργική έκφραση των παιδιών συναντά τις λέξεις, τα χρώματα και το ποντίκι», *Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMER, (2011)
- Βάθη, Π. (2011), Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Μια αρχική- πιλοτική έρευνα, Πάτρα.
- Βασιλείου, (1998), Δεξιότητες επικοινωνίας, *Τα εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*, σελ 79-117
- Βαφέα, Α., (2002). «*Πρακτικός οδηγός για δραστηριότητες στα κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών*». Αθήνα.Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης.
- Βενιζέλου, Γ., Καλαμπάκη, Ε., Καλοσύπη, Α., Κονταξάκης, Γ., Λαυρεντάκη, Φ., Μαυροειδής, Γ. & Πατρίκη, Α. (1988). Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, Αθήνα. Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Βολονάκη, Ε. (2009). Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης – συμπεριφοράς με τη βοήθεια ενός μουσικοκινητικού προγράμματος: Μελέτη σε παιδιά δημοτικού, <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14413/file0.pdf?sequence=1>
- Γιώτσα, Α., Ζεργιώτης Α., Δώνη, Ε. & Πουλιάνου, Σ. (2011), «Η δημιουργικότητα σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και σε φοιτητές», *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία»*, Λευκωσία.
- Γκάνιος, Γ. (2006), «Δημιουργικό άτομο: παράμετροι της προσωπικότητάς του», *Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ., 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη»*, Αθήνα.
- Γουλή, Χ. (2009), Η αξιοποίηση των μηνυμάτων των τηλεοπτικών διαφημίσεων για τη δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Αθήνα.

- Γρηγορίου, Μ., (1994). Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους, εκδόσεις Νεφέλη
- Δελλασούδας, (2005), Σκοπός της αγωγής και εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, τ. Β', σελ 33-311
- Ζώνιου Α. (2004), Ένταξη παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τ. Β', σελ 170-175
- Θεοδότου, Ε. (2005), Ικανότητες λύσης προβλημάτων κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου IDEAL στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102.
- Καλαμπαλίκη, Μ., (1997). Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο, εκδόσεις Σμίλη
- Κατάκη, Χ.Δ.: «Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας». Αθήνα, Κέδρος, 1984.
- Κατσίκη- Γκιβάλου, Α. (1995). « *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*». Αθήνα: Πατάκης.
- Καψάλης, Α. (2006), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός όμιλος αδερφών Κυριακίδη
- Κοτρωνίδου, Δ., Δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά του ελληνικού ινστιτούτου εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης, Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012
- Κούσουλας, Φ. (2005), «Ο ρόλος της γνωστικής βάσης στη δημιουργική έκφραση: συνέπειες στη διδασκαλία», *Ανακοίνωση στο ΙΑ΄ Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*», Ρόδος.
- Κουτρουβάνου, Ε., (1998). Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής, εκδόσεις Οδυσσέας
- Κουτσομπός, (1987). Μαρμαρινός, Ι.: «Δημιουργικότης και κοινωνικο - οικονομικών επίπεδον». (Διδ. Διατρ.)
- Κυριακίδης, 1996. Ντορενστάουτερ – Παπουτσάκη, Π.: «Το προικισμένο παιδί. Μία πρώτη επιστημονική προσέγγιση σε ένα θέμα άγνωστο»
- Κωσταρίδου- Ευκλειδη, Α. (1989). «*Δημιουργική σκέψη*». Παιδαγωγική και ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό. Τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κωτόπουλος, Τ.- Ζωγράφου, Μ. Βακάλη, Α. (2013), «Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία», *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη»*, Δράμα.
- Λαμροπούλου Β. (2004), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τμήμα ειδικής αγωγής, Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, *Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης*, σελ 2-11, 40-51
- Λαμροπούλου, Α. (2006), «Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», *Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ., 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη»*, Αθήνα.
- Λεωνίδου, Χ. (2005), Η καθιέρωση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο, Αθήνα.
- Λίπα,Β., Μουσειακή Αγωγή & Δημιουργικότητα στην προσχολική ηλικία. Το παράδειγμα του εκπαιδευτικού προγράμματος «Προϊστορική Κρήτη», Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου ΟΜΕΡ,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Λυκέςας, Γ., Θωμαΐδου, Ε.,Τσομπανάκη, Θ., Παπαδοπούλου,Σ., & Τσαπακίδου, Α. (2003). Ανάπτυξη της κινητικής ευχέρειας-ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της δημιουργικής κίνησης στο νηπιαγωγείο, Αναζητήσεις στην φυσική αγωγή & τον αθλητισμό,1(3),211-220
- Λυτριάνη, Α. (2006), Οι σχέσεις δημιουργικότητας με τη Νοημοσύνη και τη Λύση Προβλημάτων, Πάτρα.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1996). « Δημιουργική θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας». Αθήνα: INTERBOOKS
- Μαλαφάντης, Κ.(2014). Παραμύθι και δημιουργικότητα του παιδιού. Κείμενα, (18), 1-26
- Μάνου, Κ. (2011), «Συνεισφορά του Mihaly Csikszentmihalyi στο θέμα της δημιουργικότητας», *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμο-σμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)*, Τεύχος 4
- Μανέτα, Μ., &Σκουμύδη,Σ. (2003). Μέθοδοι δημιουργικής απασχόλησης &Τεχνικά εποπτικά μέσα , Αθήνα. Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων

- Μαντζουράτου, Β., Γκολφινόπουλου, Γ., & Βούλγαρη, Κ., «Ρήματα, ουσιαστικά και σύνθετες λέξεις αναγνωρίζω, ... προτάσεις και παραμύθια σας χαρίζω!», Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMER,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Μεταξά, Α. & Καλδή, Σ. (2004). *«Σύγχρονη τέχνη στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός πρότυπου προγράμματος»*. Στο: Τρίλιανός, Α & Καραμηνάς, Ι. (επιμ): *« Μάθηση και διδασκαλία στη κοινωνία της γνώσης»*. Πρακτικά Ε΄Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα.
- Μπακαρού, Μ., & Κακανά, Δ., Διερεύνηση της Χωρικής Αντίληψης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσα από το Παιχνίδι με Blocks, Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMER, Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Μπάλιας, Σ., & Δήμιζα, Σ. (2011), Η Δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως αναδυόμενη ικανότητα μέσα από δραστηριότητες ανάπτυξης δημοκρατικών πρακτικών και στάσεων, *Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMER*, Λευκωσία
- Νημά, Ε.: «Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και δημιουργικότητα. Η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά την παιδική ηλικία». Θεσσαλονίκη,
- Νικολούδη, Τ., Η ανάδειξη της δημιουργικότητας μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες και η σύνδεσή τους με το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMER, Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Ντολιοπούλου, Ε., (2003). *«Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας»*, εκδ.Τυπώθητω
- Ξανθάκου, Γ. (1998), Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και στην κοινωνία, *«Η δημιουργικότητα στο σχολείο»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανάου, Π., Μιχαηλίδης, Φ., Αρτεμίου-Φωτιάδου,Ε., Πολυκάρπου,Χ., & Κατσώνης,κ., Παίζοντας με τα βιβλία, Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMER,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Παπάς, Ε. (2000). *«Σχολική παιδαγωγική»*. Αθήνα: Άτραπος.
- Παπαδιονυσίου, Α., Λογοθέτη, Α., Δημιουργικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο με αφετηρία έναν πίνακα ζωγραφικής, Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMER,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011

- Παπανικολάου, Ρ. (1996). Δημιουργικές εικαστικές δραστηριότητες-για παιδιά, Θεσσαλονίκη. Μικρός Πρίγκηπας.
- Παπαρούση, Μ., Ανδρέου, Α & Καλδή, Σ. (2009). «*Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στη διδακτική της λογοτεχνίας*». Νέα Παιδεία. Τεύχος 132.
- Παρασκευόπουλος, Ε. (2013), Δημιουργική σκέψη- Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Τσιμπούκης, Κ.: «Συγκλίνουσα και αποκλείουσα νόησις: Η φύσις και η μέτρησίς της». *Σχολείο και ζωή*. Τομ. ΙΙΙ, 1970.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). « *Η δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στη οικογένεια*». Αθήνα: Κοράλλι.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). « *Δημιουργική σκέψη- Παραγωγή και καινοτομία πρωτότυπων ιδεών*». Αθήνα: Χ.Ε.
- Παρούση, Α., (2003). «Κουκλοθέατρο: Το πέραςμα στη θεατρική πράξη και την παιδαγωγική του αξιοποίηση», *Περιοδικό Γέφυρες*, τχ.11, σσ.22-27
- Πασσάκος, Κ. (1990). « *Εισαγωγή στην παιδαγωγική ψυχολογία Ι*». Αθήνα: Δανιάς.
- Παύλου, Β., Η μελέτη έργων τέχνης με μικρά παιδιά: η συνεισφορά τους στην ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας, *Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMER,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011*
- Πιπλικάτση (2010), Μαθαίνοντας από τα αντικείμενα (μία περίπτωση εφαρμογής στην τάξη), Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, *5^ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*
- Πλιάτσικα, Χ. (2010), Η κατηγορική προσταγή και η ωφελμιστική ηθική για την εκπαίδευση των ταλαντούχων και χαρισματικών παιδιών, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε.: «Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες» Έκτη έκδοση. Αθήνα,
- Ρήγα, Β., (2001). Η σωματική έκφραση στο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο, εκδόσεις Τυπώθητω
- Σταύρου (1992), Λογικομαθηματικές έννοιες και νοητική υστέρηση, *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή*, τ. Α, σελ 257-355

- Σωτηροπούλου – Ζομπαλά, (2005). « Γνώση και μουσική. Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ηχητικής-μουσικής ευαισθητοποίησης» περιοδικό Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ.45, σσ.49-56
- Ταμπάκη, Σ., & Συλαίου, Σ., Δημιουργικότητα: Μέθοδοι και εργαλεία εκπαιδευτικών παιχνιδιών, Δημιουργικότητα και μάθηση στη πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού συνεδρίου OMER,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Τσιάλος ,Σ., & Μέξη, Ε., Μαθαίνω πώς να μαθαίνω μέσα από τα περιβάλλον ενός μουσείου Φυσικής Ιστορίας, Πρακτικά του ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα,7-9 Μαΐου 2010
- Τσιλίκη, Ζ. (2011).Η αξία της δημιουργικότητας στην Μουσική Αγωγή. Πειραματισμοί στην τάξη της μουσικής, <https://peirpamakmusiclessons.files.wordpress.com/2011/01/ceb7-ceb1cebeceafceb1-cf84ceb7cf82-ceb4ceb7cebcceb9cebfcf85cf81ceb3ceb9cebacf8ccf84ceb7cf84ceb1cf82-cf83cf84o-cebcceacce8ceb7cebcceb11.pdf>
- Τσιρώνα,Ε., Παπαβέργου,Ε., & Παρασκευά,Α., Το νηπιαγωγείο πάει στο μουσείο... αλλά και το μουσείο πάει στο νηπιαγωγείο, Δημιουργικότητα και μάθηση στη πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού συνεδρίου OMER,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Τριλιανός, Θ. (1997). « Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της». Αθήνα: Τελέθριον.
- Τρούλης, Γ. (1991). «Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο». Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φαλαγκά, Α., Μουσειοσκευή και δημιουργικότητα στο Νηπιαγωγείο, Δημιουργικότητα και μάθηση στη πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού συνεδρίου OMER,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Φεσάκης, Γ., & Λάμπας, Δ ., Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νηπίων μέσα από την επίλυση προβλήματος σε υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης, Δημιουργικότητα και μάθηση στη πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού συνεδρίου OMER,Λευκωσία,6-8 Μαΐου 2011
- Φράγκος, Χ. (2006). « Η δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φύκαρης, Ι. (2005), Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία, *Τα εκπαιδευτικά* 101-102: 164-175.

- Χατζηγεωργίου, Σ. (2014), «Η δημιουργικότητα ως χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας κατά την προσχολική ηλικία», *Πρακτικά 4^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα.
- Χρηστάκης (2006), Δημιουργική σκέψη και ειδική αγωγή, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης, 3^ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη», σελ 177-186
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν.(2007). Φιλαγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (12),170-181

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bernadette, D. (2003), Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία, Αθήνα: Σαββάλας.
- Candy, L. (1997), «Computers and creativity support: knowledge, visualisation and collaboration», *Knowledge-Based Systems*, No.10, σελ. 3-13.
- Castan, B., Galloiw C & Callan, V.J.: «Problem-Solving Interactions Between Greek Mothers and Children». *The Journal of Social Psychology*, 125, 1985, 3, 335-340.
- Cropley, A. J. (2006). “Dimensions of creativity. Creativity: A social approach”. *Roeper Review*, 28, 125-130.
- Cropley, A. J., & Torrance P., (1992). “Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model”. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 355-373.
- De Bono, E. (1984). *“Teaching- thinking”*. London: Penguin.
- Dodge, D.T. (1998). *The Creative Curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington DC.
- Drucke, F. P. (1971). *« Μετακαπιταλιστική κοινωνία»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Duffy, B. (2003). Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και την φαντασία στην προσχολική ηλικία. (Μτφρ. Βεργιοπούλου, Α.), Αθήνα. Σαββάλας
- Gower, UK. Sugimoto, M., Hori, K., Ohsuga, S. (1996) «A system to visualise different viewpoints for supporting researches’ creativity», *Knowledge-Based Systems*, No 9, σελ. 369-376.
- Guilford, J. P. (1950). “Creativity”. *American Psychologist*, 5, 444-454.

- Haddon, F. A., & Lytton, H. (1968). "Teaching approach and the development of divergent thinking abilities in primary schools". *British Journal of Educational Psychology*, 38, 171-180.
- Hall, D.J. (1996), «The role of creativity within best practice manufacturing», *Technovation*, Vol. 16, No. 3, σελ. 115-121.
- Higgins, L.F. (1999), «Applying principles of creativity management to marketing research efforts in high-technology markets», *Industrial Marketing Management*, No. 28, σελ. 305-317.
- Lane (2014), *Using interval-based systems to measure behavior in early childhood special education and early intervention*, 34 (2), p. 83-93
- Lassig, C. J. (2009). "Promoting creativity in education: from policy to practice : an Australian perspective". In: *Proceedings the 7th ACM Conference on Creativity and Cognition: Everyday Creativity, 27-30 October 2009*, University of California, Berkeley, Calif.
- MacGaslin, N., (2000), *Creative Drama in the Classroom and beyond*, Longman.
- Majsterek (1983), *Alternative assessment techniques for high risk preschoolers*, p 3-14
- Mansfield, R.S., Busse, T.V. and Krepelka, E.G. (1978), «The effectiveness of creative training» *Review of Educational Research*, Vol. 48, No 4, σελ. 517-536.
- Martin (2015), Training teachers to enhance the play skills of young children with developmental disabilities during outdoor time by embedding instructional interactions, *Journal of early intervention*, 37 (4), p. 247-269
- Mui Lee (2015), Inclusion of children with special needs in early childhood education: what teacher characteristics matter, *Topics in early childhood special education*, 35(2), p 79-88
- Parnes, S.J. and Brunelle, E.A. (1967), «The literature of creativity», *Journal of Creative Behavior*, Vol. 1, No 1, σελ. 52-104.
- Pound, L.,(2003), *Supporting Mathematical Development in the Early Years*, Series: Supporting Early Learning, V. Hurst & J. Joseph (series editors), Open University Press.
- Prendice, R .(2003) "Creative development: learning and the arts". ΤΜΩΤ J. Riley (ed.), *Learning in the Early Years. A guide for teachers of children 3-7*, Paul Chapman Publishing.

- Richard (2010), People concepts and perspectives, *Special education in context*, p 3-78
- Russ, S. W. (1998). "Play, creativity, and adaptive functioning: Implications for play interventions". *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 469-80.
- Sak, U. (2004). "About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom". *Roeper Review*, 26, 216-222.
- Salisbury (2013), Progress of infants/toddlers with severe disabilities: perceived and measured change, *Topics in early childhood special education*, 33 (2), p 68-77
- Smith, S.(1987). "Developmental and motivational perspectives on cooperative learning. A reconciliation", *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Staccioli, G., (2004). «Μουσικά παιχνίδια με το νερό», *Περιοδικό Γέφυρες*, τχ.19, σσ. 6-13
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.
- Torrance, E. P. (1988). "The nature of creativity as a manifest in testing". In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, P. (2001). " *Exploration in creativity thinking in early school year*". Minnessota: University of Minnessota.
- Torrance, E. P. (1992). "A national climate for creativity and invention". *Gifted Child Today*, 15, 10-14.
- Winnicott, B.W (1996): «Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα» Μτφρ. Γ. Κωστόπουλος