

Το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Μαρία Κεφαλάκη

Εισαγωγή

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

Επιπλέον, η σημασία της δημιουργικής ικανότητας τονίζεται ιδιαίτερα στο Πλαίσιο Αναφοράς του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ), τις οποίες θεωρεί ως κατάλληλες για το ευρύτερο συγκείμενο και απαραίτητες σε όλους τους ανθρώπους για την εξέλιξη, την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη και απασχόληση και την ενεργή ιδιότητα του πολίτη.

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

Αυτό δημιουργεί την ανάγκη για αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης τόσο στη δομή και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και στον εμπλουτισμό των διδακτικών μεθόδων με τεχνικές που θα καλλιεργούν και θ' αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών (Δερβίσης, 1998:144). Έτσι, δεν είναι τυχαίο που σήμερα αυξάνεται όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που θα ανατρέπουν την παραδοσιακή πρακτική, θα εμπειριέχουν τα στοιχεία της ενεργούς μάθησης, θα λαμβάνουν υπόψη τη μοναδικότητα κάθε παιδιού - το παιδί, δηλαδή, ως πρόσωπο - και κυρίως θα προωθούν και θα ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη.

Η παρούσα μελέτη διερευνά κατά πόσο η συνάντηση του Θεάτρου με την εκπαίδευση, με τη μορφή της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού, μπορεί να συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή.

Προσδιορίζοντας τη δημιουργική σκέψη

Η δημιουργική σκέψη είναι εκείνο το είδος της σκέψης που οδηγεί σε δημιουργικές ιδέες (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997:151). Αναφέρεται στη νοητική

διεργασία, στις λειτουργίες της σκέψης που συνηγορούν στο δημιουργικό αποτέλεσμα, μια νέα ιδέα, ένα καινοτόμο προϊόν.

Ο Guilford (Ξανθάκου, ό.π.:29), ένας από τους πρωτοπόρους ψυχομέτρους, το 1950 δίνει έναν από τους πρώτους ορισμούς της δημιουργικότητας, ο οποίος εμπεριέχει τα στοιχεία της εφευρετικότητας, της σύνθεσης και του σχεδιασμού. Αργότερα, μέσα από το θεωρητικό πρότυπο για τη δομή της νοημοσύνης που ανέπτυξε μαζί με τους συνεργάτες του κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη. Η συγκλίνουσα σκέψη αφορά τη νοητική διεργασία που επεξεργάζεται ορθολογικά τις πληροφορίες και καταλήγει σε μια μόνο ορθή λύση, ενώ η αποκλίνουσα σκέψη - την οποία ταυτίζει με τη δημιουργική - αναζητά όλες τις πιθανές λύσεις (Ξανθάκου, ό.π.:34-39).

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

Η πρώτη οπτική επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά των δημιουργικών προϊόντων. Το νέο, η πρωτοτυπία η χρησιμότητα και η καταλληλότητα αποτελούν κάποια από τα βασικά τους χαρακτηριστικά (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, ό.π.:153-154).

Η δεύτερη οπτική, εξετάζει τη σχέση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη. Ως γενική τάση θεωρείται ότι η νοημοσύνη είναι αναγκαίος, αλλά όχι επαρκής όρος για τη δημιουργικότητα.

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

Ξεκάθαρες απαντήσεις, όμως δε δίνονται ούτε για τη συσχέτιση της δημιουργικότητας με την αποκλίνουσα σκέψη, καθώς η επίδοση στα έργα αποκλίνουσας σκέψης έχει μέτρια συσχέτιση με αυτό που ορίζεται ως δημιουργικότητα (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, ό.π.:156).

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

Όσον αφορά τη φύση της δημιουργικής σκέψης έχει γίνει προσπάθεια να μελετηθεί μέσα από την ανάλυση των χαρακτηριστικών της τόσο σε νοητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων (Παρασκευόπουλος, 1982:102τομ. γ).

Σύμφωνα με τον Guilford (1967) η δημιουργική σκέψη συνίσταται σε επιμέρους ικανότητες, όπως η ευχέρεια ιδεών, η ευελιξία της σκέψης, η πρωτοτυπία ιδεών και η επεξεργασία. Ακόμη, όπως και άλλοι μελετητές, αναφέρει τις ικανότητες της σύνθεσης, του μετασχηματισμού των πληροφοριών και της ευαισθησίας στα προβλήματα.

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

Ως προς τις γνωστικές λειτουργίες της δημιουργικής σκέψης, η φαντασία και η αναλογική σκέψη είναι από τις πρώτες που μελετήθηκαν. (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, ό.π.:140, 143).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, η ανεξαρτησία, η αυτοπειθαρχία, η αίσθηση του χιούμορ, η αντιαυταρχικότητα, η ισχυρή μνήμη, η ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες και η υψηλή αισθητική κρίση αποτελούν κάποια από αυτά. Επίσης, τα δημιουργικά άτομα είναι ευπροσάρμοστα, ριψοκίνδυνα, έχουν υψηλή ικανότητα αποκλίνουσας σκέψης, δεν φοβούνται το άγνωστο, το μυστήριο, ούτε να είναι διαφορετικά από τους άλλους. Εμπιστεύονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και δεν εξαρτώνται από άλλες απόψεις. Είναι αυθόρμητα, εκφραστικά, αυτόνομα, κ.α. Ακόμα, έχουν υψηλές θεωρητικές και αισθητικές αξίες, προσωπικότητες είναι ανοιχτά στις εμπειρίες και στις νέες ιδέες χρησιμοποιούν τη φαντασία και την ονειροπόληση, είναι ενθουσιώδεις, ευαίσθητες και ο τύπος των εγκεφαλικών τους κυμάτων είναι διαφορετικός από τους λιγότερο δημιουργικούς ανθρώπους, κ.α. (Clark, 2005:84).

Η εύρεση κοινών χαρακτηριστικών των δημιουργικών ατόμων έχει αμφισβητηθεί από τους Gruber και Davis καθώς δε λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση αυτών των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα άτομο μοναδικό και την πολυπλοκότητα του φαινομένου της δημιουργικότητας (Clark, op.cit.:86). Η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών και των άλλων πλευρών της δημιουργικότητας δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, ό. π.:164). Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Csikszentmihalyi (1997), «τα δημιουργικά άτομα συνήθως έχουν τις δικές τους θεωρίες - συχνά αρκετά διαφορετικές η μια από την άλλη» p. 77, ακόμα και για τη δημιουργική πορεία που ακολούθησαν.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης

Οι όροι και οι συνθήκες εμφάνισης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας αναφέρονται σε πολύπλοκες και ποικίλες διαστάσεις. Πέρα από τα χαρακτηριστικά

της προσωπικότητας και το γνωστικό υπόβαθρο, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του ατόμου, το πολιτισμικό και εργασιακό περιβάλλον, είναι παράγοντες που έχουν μελετηθεί για τον ρόλο που παίζουν.

Η αναγνώριση του ρόλου των περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς θέτει το ζήτημα καλλιέργειά της, προκειμένου να αποκτήσει μια σταθερότητα και συνέχεια (Ξανθάκου, ό..π.:54). Επιπλέον, η επιστημονική παραδοχή της ύπαρξης της δημιουργικής ικανότητας εν δυνάμει σε όλους τους ανθρώπους και της δημιουργικής συμπεριφοράς στα παιδιά, καθώς και οι παρατηρήσεις ότι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια παράγουν αποφοίτους με κύριο χαρακτηριστικό τον ανακλητικό τρόπο σκέψης έθεσαν από τα μέσα του περασμένου αιώνα το ζήτημα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο σχολείο (Cromptley, 1997:83).

Για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία εντάσσονται μέσα στο γενικότερο προβληματισμό για τη φύση της σκέψης και της σχέσης της με τη γνώση. Τα μοντέλα αυτά ανάλογα με τις απαντήσεις πάνω στο γενικότερο ερώτημα, αν η σκέψη σχετίζεται με το περιεχόμενο των γνώσεων ή είναι διαδικασίες ανεξάρτητες από αυτό, έχουν διαμορφώσει διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές, από τις οποίες εκπορεύονται ποικίλα προγράμματα παρέμβασης για την άσκησή της (Ματσαγγούρας, 2003:39-47). Τα προγράμματα αυτά διαμορφώνουν τρεις κύριες κατευθύνσεις, μέσα στις οποίες αναπτύσσονται και τα προγράμματα για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Η εισαγωγή των τεχνών ως ειδικών μαθημάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (content approach), η εφαρμογή ποικίλων προγραμμάτων που εμπεριέχουν τεχνικές άσκησης της δημιουργικής σκέψης (skills approach και η ενσωμάτωση των τρόπων και των τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης μέσα στη διδασκαλία των μαθημάτων (infusion approach), αντιστοιχούν στις κατευθύνσεις αυτές.

Βέβαια, η εφαρμογή των παραπάνω κατευθύνσεων χωρίς τη συνολική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να παράσχει όλες τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Το Θεατρικό Παιχνίδι

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

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1989) – ο οποίος είναι ο πρώτος που δημιούργησε και καθιέρωσε μια δομημένη μέθοδο στην Ελλάδα, την οποία παρουσίασε για πρώτη φορά το 1976 – το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού. Το παιδί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι προσεγγίζει το θεατρικό φαινόμενο – το οποίο δεν είναι μόνο η παράσταση – και δια μέσου του θεάτρου και του παιχνιδιού μυείται σε αυτό, εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία (Κουρετζής, 1997:40-41). Παράλληλα, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων (Κουρετζής, 1991:29). Είναι ένα «δημιουργικό συμβάν» που παρέχει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση. Στηρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό. Χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές και δομείται από τέσσερις φάσεις (Κουρετζής, ό. π.:31,17,70-71): της απελευθέρωσης, της αναπαραγωγής, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού και της ανάλυσης.

Κεντρικά σημεία της μεθόδου είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου και το αυθόρμητο (Κουρετζής, 1989:79,81).

Ο Μουδατσάκης (1994) προσδιορίζει το Θεατρικό Παιχνίδι ως μια σύνθετη δραματική μέθοδο που προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Η διεξαγωγή του στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής και είναι μια ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος που στοχεύει στην καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του κόσμου και για αναδημιουργία με τους όρους της φαντασίας. Δομεί τη μέθοδο σε πέντε στάδια: της προθέρμανσης της ομάδας-τάξης, της σύνθεσης του σεναρίου, της εξεύρεσης των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση, της εκτέλεσης-δράσης και της αξιολόγησης των πεπραγμένων.

Σύμφωνα με τους Faure και Lascar (1990), Θεατρικό Παιχνίδι υπάρχει «...από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση και/ή το λόγο, με ευχαρίστηση» σελ.8. Τονίζουν τον αυτοσχεδιασμό ως κεντρικό σημείο του Θεατρικού Παιχνιδιού, με τον οποίο το παιδί επινοεί και δρα δημιουργικά. Προτείνουν δύο μεθόδους διεξαγωγής ενός Θεατρικού Παιχνιδιού, τη «φυσική» μέθοδο και μια πιο μεθοδική πορεία τριών σταδίων με δύο τύπους εξέλιξης. Το πιο συνηθισμένο σχήμα, όπως αναφέρουν, είναι: χαλάρωση, σωματικές ασκήσεις και αυτοσχεδιασμοί.

Η Beauchamp (1998) θεωρεί ότι το Δραματικό Παιχνίδι – όρος που εντάσσεται στο πλαίσιο της θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά, όπως και το Θεατρικό Παιχνίδι – από τη μια πλευρά είναι παιχνίδι και από την άλλη «...είναι συνδεδεμένο με το θέατρο και με όλη του την πολυπλοκότητα» p.75. Η τυπολογία που προτείνει δομείται από κατηγορίες παιχνιδιών-ασκήσεων, οι οποίες συνθέτουν ένα δραματικό παιχνίδι. Οι κατηγορίες αυτές έχουν εξελικτική ανάπτυξη. Αυτές είναι: της ενεργοποίησης, της χαλάρωσης, της εσωτερίκευσης, της εξερεύνησης, της δραματοποίησης – θεατροποίησης και της επαναφοράς.

Η πρώτη εμφάνιση του Θεατρικού Παιχνιδιού στα πλαίσια της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έγινε το 1989 (Π.Δ. 486/1989 ΦΕΚ 208Α) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Ιωακειμίδης, 2003:67), ενώ η επίσημη εισαγωγή του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990) στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής.

Η θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση καθώς και πρακτικές του Θεατρικού Παιχνιδιού αναλύονται στο α΄ μέρος του βιβλίου για το δάσκαλο, Θεατρική Αγωγή 1, το οποίο εκδίδεται το 1993 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στο μάθημα του Θεάτρου και αναφέρεται στους «άξονες γνωστικού περιεχομένου», στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση, την παντομίμα, κ.α. Επίσης, αναφέρεται μαζί με τον αυτοσχεδιασμό και στην Ε΄ τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002, τομ.α: 157-158).

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

Το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος

Στο πλαίσιο της αναζήτησης των σκοπών του Θεάτρου στην εκπαίδευση εντάσσεται και το ζήτημα της χρήσης της θεατρικής εμπύχωσης ως εργαλείου μάθησης, μέσα στη διδακτική διαδικασία των διαφόρων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Ήδη από το 1970 η Heathcote, μια από τις πρωτοπόρους στη διαμόρφωση μεθόδων θεατρικής εμπύχωσης στην εκπαίδευση (δράμα στην εκπαίδευση), στράφηκε προς αυτή την κατεύθυνση (Davis, 2001:32). Έτσι, αρχίζει να αναδεικνύεται η διττή φύση της θεατρικής εμπύχωσης, είτε ως ειδική δραστηριότητα μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος, είτε ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης - διδασκαλία μέσω της θεατρικής εμπύχωσης.

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

Το Θεατρικό Παιχνίδι από την επίσημη εισαγωγή του στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου, παρόλο που εντάσσεται στο χώρο της Αισθητικής Αγωγής ως ξεχωριστό αντικείμενο, προτείνεται να χρησιμοποιείται και ως διδακτική μέθοδος στο βιβλίο της Θεατρικής Αγωγής 1 - βιβλίο για το δάσκαλο και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ

Θεατρικό Παιχνίδι και δημιουργικότητα

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

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

Ειδικότερα για το Θέατρο, ο τρόπος επαφής των παιδιών με την τέχνη αυτή μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά ή ακόμη και αποτρεπτικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Ωστόσο, οι διάφορες μέθοδοι που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της συνάντησης του Θεάτρου με την εκπαίδευση, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, το Δραματικό Παιχνίδι, το Δημιουργικό Δράμα, κ.α., εμπεριέχοντας τη δυνατότητα για δραστηριότητες όπου χρησιμοποιείται η φαντασία και η επινόηση είναι λογικό να υποτεθεί ότι διευκολύνει παρά παρεμποδίζει τη δημιουργικότητα (Neelands, Baldwin, Fleming, 2003:13). Παράλληλα, εφόσον κρατούν και μέσα στη διδακτική διαδικασία τα παραπάνω στοιχεία, της φαντασίας και της επινόησης, θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών.

Όσον αφορά το Θεατρικό Παιχνίδι, όπως και άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο του Θεάτρου στην εκπαίδευση, η σχέση του με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας έχει τονιστεί ιδιαίτερα σε θεωρητικό επίπεδο. Η σχέση αυτή έχει αναδειχθεί και σε επίπεδο εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς που την εφαρμόζουν. Ερευνητικές μελέτες που έχουν βασιστεί στις απόψεις εκπαιδευτικών και που το εξετάζουν ως ειδική δραστηριότητα μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, το συνδέουν με την καλλιέργεια του δημιουργικού πνεύματος (βλ. Βεργίδης, Βαϊκούσης, 2003 · Τσιάρας, 2004 · Καζιάλες, 2007). Επίσης, σύμφωνα με μια μελέτη σε παιδιά νηπιαγωγείου, το

Θεατρικό Παιχνίδι συνέβαλε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (βλ. Μέλλου, 2004). Όμως, μελέτες που να διερευνούν, αν πραγματικά η μέθοδος αυτή μέσα στη διδακτική διαδικασία έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου, δεν εντοπίστηκαν. Η διερεύνηση αυτή είναι το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το Θεατρικό Παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως διδακτική μέθοδος σε δύο μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών του Δημοτικού σχολείου, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Το ερευνητικό σχέδιο υλοποιήθηκε σε μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, δύο παραπλήσιων σχολείων του Ν. Ηρακλείου. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 40 μαθητές, από τους οποίους οι 20 ανήκαν στην πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 20 στην ομάδα ελέγχου.

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

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

Οι ερευνητικές υποθέσεις που ελέγχθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν:

ΥΠΟΘΕΣΗ 1:

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

Επιμέρους υποθέσεις:

ΥΠΟΘΕΣΗ 1.1

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

ΥΠΟΘΕΣΗ 1.2

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

ΥΠΟΘΕΣΗ 1.3

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

ΥΠΟΘΕΣΗ 1.4

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

Για τη διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η πειραματική. Το πειραματικό σχέδιο που ακολουθήθηκε ήταν το «ημιπειραματικό σχέδιο με πρόελεγχο σε ισοδύναμες φυσικές ομάδες» (Βάμβουκας, 2002:184).

Εφαρμόστηκε με δύο φυσικώς ισοδύναμες ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική διδακτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, με την παρουσία της δασκάλας της τάξης. Βασίστηκε σε συγκεκριμένα πλάνα εργασίας, τα οποία είχαν σχεδιαστεί ξεχωριστά για κάθε μάθημα και κάθε διδακτική ενότητα.

Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης, δηλαδή της εισαγωγής της ανεξάρτητης μεταβλητής στην πειραματική ομάδα, ήταν 36 διδακτικές ώρες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε 31 συναντήσεις.

Η κύρια ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ήταν το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος σε δύο μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών της Γ΄τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αυτή προσδιορίστηκε: α. από τη συγκεκριμένη μεθοδολογία του Θεατρικού Παιχνιδιού, με τη λειτουργία των τεσσάρων φάσεων (βλ. Κουρετζής 1991:71-93) β. το περιεχόμενο των δράσεων των Θεατρικών Παιχνιδιών, γ. την κιναισθητική και γνωστική δράση των μαθητών, κατά τη διδακτική διαδικασία, μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού και δ. από το διδακτικό και επικοινωνιακό κλίμα της τάξης, όπως διαμορφώθηκε με τη χρήση της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού, μεταξύ δασκάλου-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους.

Η εξαρτημένη μεταβλητή της μελέτης ήταν η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη των μαθητών της Γ΄τάξης του Δημοτικού σχολείου. Οι προσδιοριστικές της μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας - δημιουργικής σκέψης ήταν: α. η νοητική ευχέρεια, η οποία αφορά την ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών β. η νοητική ευελιξία, δηλαδή η ικανότητα παραγωγής ενός μεγάλου αριθμού διαφορετικού είδους ιδεών γ. η ποιότητα των ιδεών, το οποίο θεωρήθηκε αναγκαίο για τον αποκλεισμό των απαντήσεων που δεν ήταν προσαρμοσμένα στο ερώτημα ή στην πραγματικότητα (Ξανθάκου,ό.π.:41-42) και δ. η πρωτοτυπία των ιδεών, η οποία αφορά τη σπανιότητα ή τη μοναδικότητα των ιδεών.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που θεωρητικά τουλάχιστον ελέγχθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν: α. η ηλικία των μαθητών β. η μη συμμετοχή των μαθητών των ομάδων ελέγχου σε δραστηριότητες Θεατρικού Παιχνιδιού γ. Η ύλη του Αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ Δημοτικού στα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και Ιστορίας δ. το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών και ε. το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Λόγω της φύσης του προβλήματος της έρευνας, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ειδικά τεστ και στις δύο ομάδες του δείγματος, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Κατόπιν διερεύνησης των σχετικών τεστ που έχουν χρησιμοποιηθεί και στην Ελλάδα επιλέχθηκαν ένα γλωσσικό και ένα εικονογραφημένο τεστ.

Το γλωσσικό τεστ που επιλέχθηκε ήταν το «*τεστ Αποκλιούσης Νοήσεως*» (βλ. σχετικά Παρασκευόπουλου, Ι., Τσιμπούκη, Κ., «Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: η φύσις και η μέτρησίς της», Σχολείο και Ζωή, τομ. 18, τευχ. 7-11, Αθήναι 1970 · Παρασκευόπουλος, 2004.:26-31). Το τεστ αυτό είναι το μόνο που έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα, το 1970 σε παιδιά Δ΄, Ε΄, και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας το συγκεκριμένο τεστ χορηγήθηκε πιλοτικά σε μαθητές της Γ΄τάξης του Δημοτικού, δύο σχολείων της πόλης του Ηρακλείου (σύνολο 25 μαθητές). Από την πιλοτική αυτή χορήγηση και τις απαντήσεις που αξιολογήθηκαν δε φάνηκε κάποια δυσκολία στην ανταπόκριση των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας.

Ο δεύτερος τύπος τεστ που χρησιμοποιήθηκε, η εικονογραφημένη δοκιμασία, περιλάμβανε τις δοκιμασίες «*Επαναλαμβανόμενη μορφή*», οι οποίες είναι μέρος του Torrance Tests of Creative Thinking Ability. Οι δοκιμασίες αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες και στην Ελλάδα (βλ. σχετικά Παρασκευόπουλος, 2004:32-40 · Σάλλα Δοκουμετζίδη, 1996:104-108 · Δερβίσης, ό.π.:167-174).

Το γλωσσικό τεστ αποτελούνταν από τρεις ενότητες: 1. «*Ασυνήθεις χρήσεις*» 2. «*Συνέπειες*» 3. «*Τροποποιήσεις*». Η συνολική διάρκεια του τεστ ήταν 45 λεπτά, 15 λεπτά για κάθε επιμέρους ενότητα, μετά την εκφώνηση και τις πιθανές διευκρινήσεις.

Το εικονογραφημένο τεστ αποτελούνταν από δύο επιμέρους δοκιμασίες: 1. «*Συμπλήρωση κύκλων*» 2. «*Συμπλήρωση γραμμών*». Η συνολική διάρκεια του τεστ ήταν 30, 15 λεπτά για κάθε επιμέρους δοκιμασία, μετά την εκφώνηση και τις πιθανές διευκρινήσεις.

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

Τα κριτήρια βαθμολόγησης των τεστ ήταν: α. η ποσότητα των ιδεών (νοητική ευχέρεια) β. η ποικιλία των ιδεών (νοητική ευελιξία) γ. η ποιότητα των ιδεών και δ. η πρωτοτυπία των ιδεών. Το κριτήριο της ποιότητας των ιδεών αξιολογήθηκε από τέσσερις ανεξάρτητους αξιολογητές, καθώς θεωρήθηκε ευαίσθητο στην υποκειμενικότητα του ενός αξιολογητή. Η διαπίστωση της ύπαρξης ή όχι στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη βαθμολόγηση των τεσσάρων αξιολογητών έγινε με το στατιστικό κριτήριο Friedman. Από τα αποτελέσματα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βαθμολόγηση.

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

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

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

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

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το $p < 0,05$. Στους πίνακες αναγράφεται με την ακριβή του τιμή.

Κατά τη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης υπολογίστηκαν τα εξής:

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

Το πρόγραμμα παρέμβασης

Τα μαθήματα σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τη δομική συγκρότηση του Θεατρικού Παιχνιδιού, με τις τρεις ή τέσσερις φάσεις.

Στην Α' Φάση, της απελευθέρωσης, γίνονταν διάφορα κινητικά κυρίως παιχνίδια και ασκήσεις που σχετίζονταν κατά έναν τρόπο με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο.

Στη Β' Φάση, της αναπαραγωγής, διεξάγονταν το παιχνίδι των ρόλων, όπου μέσα από αυτό τα παιδιά βίωναν τις έννοιες, τα αντικείμενα, τις ιδέες που εμπεριέχονταν στο κάθε μάθημα. Η φάση αυτή αποτελούσε ουσιαστικά το διδακτικό μέρος του μαθήματος. Επίσης, τίθετο και το κεντρικό ερέθισμα, το οποίο βασιζόνταν στο θέμα του εκάστοτε μαθήματος και τα παιδιά το επεξεργάζονταν δημιουργικά, ανά ομάδες.

Στη Γ' φάση, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού, το αισθητικό και το δημιουργικό στοιχείο κυριαρχούσε, καθώς τα παιδιά παρουσίαζαν «σκηνικά» τις ιδέες τους για το θέμα που επεξεργάστηκαν. Ο αυτοσχεδιασμός ήταν κεντρικό σημείο αφού κατά τη συνεργασία τους σε ομάδες δημιουργούσαν μόνο ένα περίγραμμα της δράσης που θα παρουσίαζαν.

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

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι υποθέσεις της έρευνας ελέγχθηκαν υπό το πρίσμα μιας βασικής παραδοχής, ότι οι δύο ομάδες του δείγματος ήταν φυσικώς ισοδύναμες. Για τη φυσική ισοδυναμία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ελέγχθηκαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος στις φυσικές τους συνθήκες και στατιστικά ελέγχθηκαν δύο επιπλέον χαρακτηριστικά: α. η βαθμολογία των μαθητών - η γενική επίδοση των μαθητών στα μαθήματα και η επίδοσή τους στα μαθήματα που έγινε η παρέμβαση - και β. η επίδοση των μαθητών στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή στην αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη τους. Ο έλεγχος αυτός έγινε πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης. Σύμφωνα με την επαγωγική ανάλυση, οι δύο ομάδες βρέθηκαν ισοδύναμες, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις παραπάνω μεταβλητές.

Οι πίνακες 1 και 2 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που αφορούν τη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ και στο εικονογραφημένο τεστ, *πριν* την πειραματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 1 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ $t=,830$, $df=38$, $p=,412$.

Επίσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο εικονογραφημένο τεστ $t=-,329$, $df=38$, $p=,744$.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό τεστ, πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
	Πειραματική	Ελέγχου	

	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Γλωσσικό	79,6 0	30,46	71,80	28,98	,830	38	,412

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ πριν την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Εικονογραφημένο	81,0 0	24,57	84,00	32,49	-,329	38	,744

Οι διαφοροποιήσεις και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, *μετά* την πειραματική παρέμβαση παρουσιάζονται στους πίνακες από 3 και 4. Αρχικά, παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης και στη συνέχεια στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Ο πίνακας 3 αναφέρεται στη συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, της ποικιλίας, της ποιότητας και της πρωτοτυπίας ιδεών.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 3 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο της ποσότητας $t=1,697$, $df=38$, $p=,098$.

Παρουσιάζεται, όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια της ποικιλίας $t=3,132$, $df=38$, $p=,003$, της ποιότητας $t=2,963$, $df=38$, $p=,005$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=3,152$, $df=38$, $p=,003$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, δηλαδή, η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερη από αυτήν της ομάδας ελέγχου. Οι μέσοι όροι που βρέθηκαν στην πειραματική ομάδα ήταν 21,00 στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, 33,75, στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών και 17,70 στο κριτήριο της πρωτοτυπίας ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου βρέθηκαν 16,05, 23,75, και 10,65.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας

και πρωτοτυπίας ιδεών μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Ποσότητα ιδεών	37,90	11,74	31,25	13,00	1,697	38	,098
Ποικιλία ιδεών	21,00	5,07	16,05	4,91	3,132	38	,003
Ποιότητα ιδεών	33,75	10,65	23,75	10,69	2,963	38	,005
Πρωτοτυπία ιδεών	17,70	7,84	10,65	6,20	3,152	38	,003

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης των επιδόσεων των δύο ομάδων του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας $t=4,789$, $df=38$, $p=,000$, της ποικιλίας $t=4,117$, $df=38$, $p=,000$, της ποιότητας $t=4,185$, $df=38$, $p=,000$ και της πρωτοτυπίας ιδεών $t=5,077$, $df=38$, $p=,000$. Η συνολική επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στα κριτήρια αυτά ήταν καλύτερη από αυτήν της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας βρέθηκαν 50,30 στο κριτήριο της ποσότητας, 27,50 στο κριτήριο της ποικιλίας ιδεών, 46,90 στο κριτήριο της ποιότητας ιδεών και 39,50 στην πρωτοτυπία ιδεών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου είναι 28,85, 18,10, 27,35 και 19,00.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Ποσότητα ιδεών	50,30	13,99	28,85	14,33	4,789	38	,000
Ποικιλία ιδεών	27,50	6,49	18,10	7,88	4,117	38	,000
Ποιότητα ιδεών	46,90	15,02	27,35	14,51	4,185	38	,000

Πρωτοτυπία ιδεών	39,50	13,50	19,00	11,98	5,077	38	,000
------------------	-------	-------	-------	-------	-------	----	------

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδοση των μαθητών του δείγματος στα κριτήρια αξιολόγησης ακολουθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

1. Δεν εντοπίστηκε σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και νοητικής ευχέρειας στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης.
2. Εντοπίστηκε σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και νοητικής ευχέρειας στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.
3. Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και νοητικής ευλυγισίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας των ιδεών στο γλωσσικό και στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας σκέψης.

Οι διαφορετικές διαπιστώσεις στο χαρακτηριστικό της νοητικής ευχέρειας που προκύπτουν από τα αποτελέσματα στα δύο τεστ αποκλίνουσας σκέψης - μη ύπαρξη σχέσης στο γλωσσικό τεστ, ύπαρξη σχέσης στο εικονογραφημένο τεστ - θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως εξής:

- ❖ Πιθανό ρόλο να έπαιξε η εξοικείωση των μαθητών με το γλωσσικό τεστ, στο οποίο και οι δύο ομάδες παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις μετά την παρέμβαση. Ο παράγοντας αυτός αποτελεί μια από τις πηγές λάθους στις μετρήσεις, που αναφέρονται στο όργανο μέτρησης (Βάμβουκας, ό.π.:364-365).
- ❖ Παράγοντες άσχετοι με το πειραματικό σχέδιο που ακολουθήθηκε, οι οποίοι δεν ήταν δυνατό να ελεγχθούν, μπορεί να επέδρασαν στην ομάδα ελέγχου. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ιστορία των υποκειμένων και μπορεί να συντελέσει σε ερευνητικές πλάνες (Βάμβουκας, ό.π.:364).
- ❖ Σημαντικές διαπιστώσεις μπορούν να γίνουν από την εξέταση της σχέσης της ποσότητας των ιδεών με το κριτήριο της ποιότητας των ιδεών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.

Από την ανάλυση αυτών των αποτελεσμάτων, τα οποία παρουσιάζονται στους πίνακες 5 και 6 παρατηρείται ότι η πειραματική ομάδα αύξησε στατιστικά σημαντικά τόσο την ποσότητα των ιδεών $t=-5,743$, $df=19$, $p=,000$ όσο και την ποιότητα $t=-6,469$, $df=19$, $p=,000$, ενώ η ομάδα ελέγχου αύξησε μεν την ποσότητα των ιδεών $t=-2,185$, $df=19$, $p=,042$, αλλά δεν αύξησε και την ποιότητά τους $t=-1,366$, $df=19$, $p=,188$. Δηλαδή, ενώ οι απαντήσεις μπορεί να καταμετρούνταν, αφού δεν υπήρχε αξιολόγηση της απάντησης στο κριτήριο αυτό, αρκετές από αυτές απορρίπτονταν ως εκτός θέματος, ή ως μη προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα στο κριτήριο της ποιότητας των ιδεών. Αυτό σημαίνει ότι ουσιαστική αύξηση της ποσότητας των ιδεών δεν υπήρξε.

Στους πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων όρων της συνολικής επίδοσης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου αντίστοιχα, σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης του γλωσσικού τεστ, *πριν και μετά* την πειραματική παρέμβαση.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας,

ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Ποσότητα ιδεών	28,20	11,23	37,90	11,74	-5,743	19	,000
Ποικιλία ιδεών	16,15	5,15	21,00	5,07	-5,566	19	,000
Ποιότητα ιδεών	24,15	9,74	33,75	10,65	-6,469	19	,000
Πρωτοτυπία ιδεών	11,10	6,43	17,70	7,84	-5,784	19	,000

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο γλωσσικό τεστ, στα κριτήρια της ποσότητας, ποικιλίας, ποιότητας και πρωτοτυπίας ιδεών, πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πριν		Μετά		t	df	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Ποσότητα ιδεών	25,70	9,45	31,25	13,00	-2,185	19	,042
Ποικιλία ιδεών	15,20	4,56	16,05	4,91	-,893	19	,383
Ποιότητα ιδεών	21,00	9,94	23,75	10,69	-1,366	19	,188
Πρωτοτυπία ιδεών	9,90	7,11	10,65	6,20	-,592	19	,561

Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα σχετικά με τη συνολική επίδοση των μαθητών του δείγματος στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, *μετά* την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα αυτά ακολουθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου και αποκλίνουσας σκέψης.

Η σχέση αυτή αναδείχτηκε από τη σύγκριση της επίδοσης των μαθητών του δείγματος και στα δύο τεστ που επιδόθηκαν, στο γλωσσικό και στο εικονογραφημένο. Αναλυτικότερα:

A. Γλωσσικό τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων του δείγματος, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στο γλωσσικό τεστ. Συγκεκριμένα:

- Οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας, όπως φαίνεται στον πίνακα 7 ήταν καλύτερες από εκείνες της ομάδας ελέγχου, στο σύνολο των κριτηρίων βαθμολόγησης, στις δύο από τις τρεις επιμέρους ενότητες του τεστ: στην επιμέρους ενότητα «Ασυνήθεις χρήσεις» $t=3,808$, $df=38$, $p=,000$ και στην ενότητα «Συνέπειες» $t=3,600$, $df=38$, $p=,001$.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του γλωσσικού τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	Πειραματική		Ελέγχου				
Επιμέρους ενότητες	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Ασυνήθεις χρήσεις	47,00	13,98	31,10	12,38	3,808	38	,000
Συνέπειες	29,55	10,84	17,85	9,67	3,600	38	,001
Τροποποιήσεις	33,80	15,13	32,75	16,25	,211	38	,834

B. Εικονογραφημένο τεστ

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο εικονογραφημένο τεστ προέκυψε ότι η επίδοση της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα:

- Σύμφωνα με τον πίνακα 8 η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου, στο σύνολο των κριτηρίων και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ: «Κύκλοι» $t=6,479$, $df=38$, $p=,000$ «Γραμμές» $t=2,901$, $df=38$, $p=,006$.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες του εικονογραφημένου τεστ, στο σύνολο των κριτηρίων, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ	ΟΜΑΔΑ	ΕΛΕΓΧΟΣ
-----------------	-------	---------

ΤΕΣΤ	Πειραματική		Ελέγχου		ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Επιμέρους δοκιμασίες							
Κύκλοι	83,30	22,05	40,20	19,96	6,479	38	,000
Γραμμές	80,90	28,93	53,10	31,60	2,901	38	,006

Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ η ομάδα ελέγχου παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις, στατιστικά σημαντικές, πριν την πειραματική παρέμβαση, σε μια από τις δύο επιμέρους δοκιμασίες, η πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση ανέτρεψε το αποτέλεσμα αυτό και παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις, στατιστικά σημαντικές, σε αυτή την επιμέρους δοκιμασία. Συγκεκριμένα, πριν την πειραματική παρέμβαση ο στατιστικός έλεγχος των διαφορών των μέσων έδειξε ότι η ομάδα ελέγχου είχε καλύτερες επιδόσεις από την πειραματική ομάδα στην επιμέρους δοκιμασία «Κύκλοι» $t=-3,692$, $df=30,934$, $p=,001$, καθώς παρουσίασε μέσο όρο 45,65 έναντι της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσίασε μέσο όρο 31,20. Ενώ, μετά την πειραματική παρέμβαση οι μέσοι όροι βρέθηκαν 40,20 και 83,30 αντίστοιχα.

Οι πίνακες 9 και 10 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων όρων και τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό και στο εικονογραφημένο τεστ αποκλίνουσας - δημιουργικής σκέψης συνολικά, *μετά* την πειραματική διδασκαλία.

Από τα δεδομένα του πίνακα 9 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ως προς τη συνολική επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό τεστ $t=2,770$, $df=38$, $p=,009$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στο γλωσσικό τεστ αποκλίνουσας σκέψης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας βρέθηκε 110,35, ενώ της ομάδας ελέγχου 81,70.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο γλωσσικό τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου				
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Γλωσσικό	110,35	32,70	81,70	32,70	2,770	38	,009

Επίσης, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 10 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου $t=4,721$, $df=38$, $p=,000$. Η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία είχε μέσο όρο 164,20 έναντι 93,30 της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο εικονογραφημένο τεστ, μετά την πειραματική διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΤΕΣΤ	ΟΜΑΔΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Πειραματική		Ελέγχου		t	df	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Εικονογραφημένο	164,20	46,93	93,30	48,04	4,721	38	,000

Γενικά συμπεράσματα

Απαντώντας στον προβληματισμό της έρευνας και στην κύρια υπόθεση που προέκυψε από αυτόν, ως γενικό συμπέρασμα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων είναι ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος σε δύο μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, συνέβαλε στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Η κύρια υπόθεση, δηλαδή, της έρευνας επαληθεύτηκε.

Βέβαια, στους προβληματισμούς που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις ικανότητες και ειδικότερα την εκπαίδευση δεν μπορούμε να υιοθετήσουμε απόλυτες αλήθειες, καθώς πλείστοι παράγοντες μπορεί να συντελέσουν στη διαμόρφωσή τους (Βάμβουκας, ο.π.:363). Η συγκεκριμένη, όμως, έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει μια ένδειξη των δυνατοτήτων του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών που εντάσσεται στο πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων «έγχυσης». Ένα τέτοιο πλαίσιο προτείνεται ως το καταλληλότερο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας (βλ. Cropley, op.cit), ώστε να αποφεύγονται οι αυτοματοποιημένες συμπεριφορές από τους μαθητές.

Η συμφωνία μεταξύ των δύο τύπων τεστ, του γλωσσικού και του εικονογραφημένου, στο κριτήριο της ποσότητας των ιδεών, το οποίο αντιστοιχεί στη νοητική ευχέρεια, δεν επηρέασε την τελική συμφωνία των δύο τεστ στους συνολικούς «δείκτες» μέτρησης της αποκλίνουσας σκέψης.

Επίσης, επαληθεύονται και οι υπόλοιπες επιμέρους υποθέσεις της έρευνας. Σύμφωνα με αυτές το Θεατρικό Παιχνίδι ως διδακτική μέθοδος στα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών, της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου συνέβαλε θετικά και στη νοητική ευλυγισία, στην ποιότητα των ιδεών και στην πρωτοτυπία της σκέψης των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Εκτός, όμως, από τα συμπεράσματα που μπορούν να διεξαχθούν από τα αποτελέσματα στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, οι δυνατότητες, του Θεατρικού Παιχνιδιού αναφορικά με την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών γίνονταν φανερές και κάθε φορά που εφαρμόζονταν η διδακτική παρέμβαση.

Η δυνατότητα προβολής του προσωπικού στοιχείου - παρόλο που θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η μέθοδος του Θεατρικού Παιχνιδιού στην παρούσα μελέτη είχε έναν πιο αυστηρά δομημένο χαρακτήρα, λόγω του διδακτικού του σκοπού - χωρίς το φόβο της αξιολόγησης, παράλληλα με την ομαδικότητα και τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών, την επιλογή και τη σύνθεσή τους σε μια κοινή δράση, βοήθησαν στο να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Τα στοιχεία αυτά, τα οποία έχουν επισημανθεί και σε θεωρητικό επίπεδο ως απαραίτητα για την ανάδυση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην τάξη (βλ. Ξανθάκου, ό.π.) είναι εγγενή στοιχεία του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Η συνεχής ροή των ιδεών, ο αυτοσχεδιασμός, η αισθητική καλλιέργεια, η ανακάλυψη πολλών και διαφορετικών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας και η συναισθηματική εγγύτητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας αποτέλεσαν σημαντικά στοιχεία για τη δημιουργία ενός κλίματος κατάλληλου για δημιουργική ανάπτυξη των εννοιών και των γνώσεων που λάμβαναν τα παιδιά στα μαθήματα.

Η διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος μέσα στην τάξη επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Τσιάρα (2004), στην οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το Θεατρικό Παιχνίδι στην τάξη τους, βέβαια ως καλλιτεχνική μέθοδο, παρατήρησαν την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, συνεργασίας, άμβλυνσης των διαφορών και των στερεότυπων. Έτσι, και στη συγκεκριμένη μελέτη, μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα των τεστ αποκλίνουσας σκέψης αναπτύχθηκαν, τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης.

Παράλληλα, σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης, τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, τα τεστ που διεξήχθησαν για την αξιολόγηση των γνώσεων που απέκτησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της πειραματικής διδασκαλίας και την τελική βαθμολογία της δασκάλας στο Γ' τρίμηνο στα μαθήματα της παρέμβασης, τα παιδιά βελτίωσαν τις επιδόσεις τους σε επίπεδο γνώσεων.

Βέβαια, η επιστημονική επιβεβαίωση αυτών των συμπερασμάτων δεν ήταν μέσα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, αυτή η παρατήρηση συμφωνεί με σχετικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί κυρίως στο εξωτερικό και αφορούν τη χρήση μεθόδων που εντάσσονται στο Θέατρο στην εκπαίδευση, όπως και το Θεατρικό Παιχνίδι, σε διδακτικό επίπεδο. Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες οι δεξιότητες των μαθητών ενισχύθηκαν στην ανάγνωση και γραφή (Chasen, 2003 · Fleming, Tymms, 2004) στα μαθηματικά και στη γεωμετρία (Fleming, Tymms, 2004 · Ausman, 2006) και στις επιστημονικές έννοιες (Kamen, 1991).

Ακόμη, γίνεται εμφανές μέσα από τη συζήτηση - συνέντευξη της ερευνήτριας με τους μαθητές ότι η διδασκαλία του μαθήματος σε βιωματικό επίπεδο, μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι, ενίσχυσε τόσο στη μνημονική αποτύπωση όσο και την καλύτερη κατανόηση. Ένα παιδί στην ερώτηση για το πώς βοήθησε το Θεατρικό Παιχνίδι που έπαιζαν στην τάξη, όταν μελετούσαν στο σπίτι το μάθημα, απάντησε: «*Να τα ξεκαθαρίσω*» και «*Να τα θυμάμαι*».

Συμπερασματικά, όσον αφορά το γενικό προβληματισμό πάνω στον οποίο στηρίχτηκε η κύρια υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή κάθε ενασχόληση με τις τέχνες δεν εξασφαλίζει από μόνη της την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (βλ. Sharp, Le Mi

tais, op.cit), δίνεται μια ενδεικτική απάντηση μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, τουλάχιστον όσον αφορά τη μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού που ακολουθήθηκε.

Έτσι, αναφορικά με τη συγκεκριμένη μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο, το γενικό συμπέρασμα της έρευνας, δηλαδή η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου και δημιουργικής σκέψης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, εμπίπτει και στη θεωρητική και αλλά και ερευνητική υποστήριξη που αναφέρεται στις μεθόδους του Θεάτρου στην εκπαίδευση και ειδικότερα του Θεατρικού Παιχνιδιού και στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (βλ. Κουρετζής, 1991 · Beauchamp, ό.π. · Μέλλου, 2004).

Τέλος, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η θετική ανταπόκριση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη διδασκαλία μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού, σε δύο μαθήματα που αποτελούν κρίσιμες πηγές γνώσης, εφόσον συνδέονται άμεσα με την ίδια τη ζωή, ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης, αποτελεί μια ενθαρρυντική ένδειξη που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το βασικό ζητούμενο σήμερα, το πέρασμα από μια αναπαραγωγική μάθηση σε μια δημιουργική μάθηση. Έτσι, το Θεατρικό Παιχνίδι θα μπορούσε να εμπλουτίσει και να διευρύνει τις διδακτικές πρακτικές στα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών, με σκοπό την ενίσχυση του απώτερου σκοπού των μαθημάτων αυτών, την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

Βέβαια, για να γίνει αυτό, το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέθοδος θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο συστηματικής και εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα και μάλιστα όχι ως προαιρετικό μάθημα. Επίσης, είναι απαραίτητο να έρθουν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή με τη μέθοδο αυτή το ίδιο συστηματικά, με επαρκούς διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια βιωματικού χαρακτήρα. Διότι, η απλή γνώση της δομής που διέπει το Θεατρικό Παιχνίδι και των τεχνικών του, η οποία μπορεί να προέλθει ενδεχομένως από την ανάγνωση βιβλίων ή την περιστασιακή βιωματική επαφή με το Θεατρικό Παιχνίδι, δε βοηθά επαρκώς το μελλοντικό ή τωρινό εκπαιδευτικό με σιγουριά, εγκυρότητα και άνεση να παίξει το ρόλο του εμπυχωτή, να μπορεί να εκμεταλλεύεται συνεχώς τις ευκαιρίες μάθησης χρησιμοποιώντας το ως διδακτικό εργαλείο, να δρα και ο ίδιος δημιουργικά ενισχύοντας έτσι τη δημιουργικότητα των μαθητών του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω

Βεργίδης, Δ., Βαϊκούσης, Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΠΟ-Γ.Γ.Ε.Ε.

Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-28.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Chasen L. R. (2003). *Linking emotional intelligence and literacy development through educational drama for a group of first and second graders*. Proquest Dissertations And Themes. Section 0146, Part 0727. United States-New York: New York University

Clark, B. (2005). *Being Creative: Growing up Gifted*. Ανακτημένο στις 5-11-2005 από το δικτυακό τόπο <http://www.wcu.edu/ereserves/profs%20summer/dolebloom/sped500/clarkbeir>

Cropley, J. A. (1997) *Fostering Creativity in the Classroom: General Principles*. In M.A. Runko (Eds.), *The Creativity Research Handbook Volume One*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. 83-114.

Csikszentmihalyi, M. (1997) *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση

Davis, D. (2001). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (Κ. Αμοιρόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 29-34.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006, 30 Ιανουαρίου). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ), EL394/10-EL394/18. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/el/oj/2006/l_39420061230el00100018.pdf

Fleming M, Merrell Chr., Tymms P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9, 2, 177-197. Available on <http://journalonline.tandf.co.uk/media/16ut6nrrwqOwu8x2kybO/contributions/x/w/5/y/xw5yp59c9Ovu981n.pdf>

Guilford, P. J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Copyright 1967 by McGraw-Hill, Inc. Used with permission of McGraw-Hill Company. Pp. 25, 60-64, 169-170 (1976) in A. Rothenberg, C. Ausman *The Creativity Question*. Durham, N. C.: Duke University Press, 200-208

Ιωακειμίδης, Π. (2003). *Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρεθύμνο

Kamen M. (1991). *Creative drama and the enhancement of elementary school students' understanding of science concepts*. [Proquest Dissertations and Theses. Section 0227, Part 0714]. United States, Texas: University of Texas at Austin

Καζιάλες, Δ. (2007). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των Νηπιαγωγών και αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική του πρακτική*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο

Κουρετζής, Λ. (1989) Το Θεατρικό Παιχνίδι. Στο *Το Παιδικό Θέαμα Α΄ Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. (1997). Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 38-44

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (5^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Μέλλου Ε. (2004). Δημιουργικότητα και Θεατρικό Παιχνίδι. Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά της 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στη Εκπαίδευση

Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Neelands, J., Baldwin, P., Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: RoutledgeFalmer

Νήμα, Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παρασκευόπουλος, Ι. (1982) *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Παρασκευόπουλος, Ι., Τσιμπούκης, Κ. (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: η φύσις και η μέτρησις της. *Σχολείο και Ζωή*, τομ. 18, τεύχη 7,8,9,10, 11. Αθήνα

Σάλλα- Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Φαντασία και δημιουργικότητα στην παιδική τέχνη*. Διδακτορική διατριβή. Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://thesis.ekt.gr/3754>

Sharp C, Le Mi tais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Retrieved on 21-9-2007 <http://www.inca.org.uk/pdf/finalreport.pdf>

Smith, G., Carlsson, I., et al (1990). *The creative process: a functional model based on empirical studies from early childhood to middle age*. Madison, Connecticut: International Universities Press, INC

Sousa A. David (2006). How the Arts Develop the Young Brain: Neuroscience Research Is Revealing the Impressive Impact of Arts Instruction on Students' Cognitive, Social and Emotional Development. *School Administrator*, 63, 11, 26+.

Τσιάρας, Α. (2004). Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76 Available on <http://www.questia.com>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Unesco, (2005). *Arts Education: Appeal by the Director-General for the promotion of arts education and creativity at school as part of the construction*

*of a culture of peace. 30th session of the General Conference, Paris, 3
November 1999. Retrieved on 31-12-2005 from*
http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/appel.shtml