



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Δημιουργικότητα στο Νηπιαγωγείο: δημιουργικές
δραστηριότητες και παιχνίδια σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών**

**Creativity in Kindergarten: creative activities and games in
children aged 4-6**

Αγάπη Χαριτίδου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κλειώ Σέμογλου
Β' βαθμολογήτρια Βασιλική Πλιόγκου**

Μάιος, 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
Λέξεις κλειδιά.....	4
ABSTRACT.....	5
Keywords.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
Α΄ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
1.1 Η έννοια και τα επίπεδα της δημιουργικότητας.....	8
1.2 Χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων.....	9
1.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής δημιουργικότητας.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
2.1 Δημιουργικότητα και φύλο.....	13
2.2 Παιχνίδι και δημιουργικότητα.....	14
2.3 Νοημοσύνη και δημιουργικότητα.....	17
2.4 Δημιουργικότητα και φαντασία.....	19
2.5 Κινητική δημιουργικότητα και κινητικό παιχνίδι.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
3.1 Παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργικότητα.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
4.1 Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και παιδική δημιουργικότητα.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
5.1 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση.....	30
Β΄ ΜΕΡΟΣ	
Δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια σε παιδιά ηλικίας 4 – 6 ετών.....	35
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή εργασία, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στις καθηγήτριες μου, κα. Σέμογλου Κλειώ και κα. Βακάλη Άννα. Ευχαριστώ την κα. Βακάλη Άννα, που κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μου μαθημάτων, με ενέπνευσε να ασχοληθώ περαιτέρω με τη δημιουργικότητα και ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στην κα. Σέμογλου Κλειώ για τη θετική της στάση, αποδοχή και συνεργασία κατά τη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Πλιόγκου Βασιλική, η οποία δέχτηκε να βαθμολογήσει την πτυχιακή μου εργασία.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Ιωάννα που ανήκει στο προσωπικό της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινας, που με την φιλική και υποστηρικτική στάση της με βοήθησε στην αναζήτηση των κατάλληλων βιβλιογραφικών πηγών. Επιπλέον, το πιο μεγάλο ευχαριστώ το αξίζει η Οικογένειά μου, η οποία υπήρξε πάντα ένα ανεκτίμητο στήριγμα για μένα τόσο ηθικά όσο και οικονομικά, στην οποία οφείλω όλη την διαδρομή των σπουδών μου.

Τέλος, την εργασία αυτή την αφιερώνω σε δύο πολύ αγαπημένα μου πρόσωπα, στη γιαγιά μου, Αγάπη και στον θείο μου, Χρήστο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εστιάζοντας στα πρώτα χρόνια του εκπαιδευτικού ταξιδιού ενός παιδιού, αυτή η εργασία έχει ως στόχο να ρίξει φως στην πολύπλευρη φύση της δημιουργικότητας, εξετάζοντας τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της. Υπογραμμίζεται η σημασία της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος, που θα προάγει την περιέργεια, τη φαντασία και την καινοτόμο σκέψη, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες για τη δια βίου μάθηση. Η μελέτη αποκαλύπτει ότι το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως ένα κρίσιμο θεμέλιο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Παρέχοντας ευκαιρίες για ανοιχτή εξερεύνηση, μάθηση με βάση το παιχνίδι και την αποκλίνουσα σκέψη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης σε μικρά παιδιά. Επιπλέον, η παρούσα εργασία προσδιορίζει τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα συμπεριλαμβανομένου του ρόλου των εκπαιδευτικών, το φυσικό περιβάλλον μάθησης και την ενσωμάτωση των τεχνών και των εκφραστικών δραστηριοτήτων μέσω της μουσικής, της αφήγησης, της κίνησης και του δραματικού παιχνιδιού. Επίσης, τονίζεται η σημασία της γονικής συμμετοχής και συνεργασίας με το σχολείο. Η σημασία της εργασίας έγκειται στο γεγονός, ότι το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως ένα κρίσιμο θεμέλιο για τη δια βίου μάθηση ενός παιδιού. Κατά την διάρκεια αυτού του ζωτικής σημασίας σταδίου, τα παιδιά είναι φυσικά διατεθειμένα να εξερευνήσουν, να φανταστούν και να πειραματιστούν. Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση της δημιουργικότητας στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, όχι μόνο καλλιεργεί την έμφυτη περιέργειά τους, αλλά και τους εφοδιάζει με βασικές δεξιότητες για μελλοντική επιτυχία. Τέλος, μεγάλο μέρος της εργασίας προσφέρει πολύτιμες ιδέες για εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, που επιδιώκουν να δημιουργήσουν βέλτιστα περιβάλλοντα δημιουργικής μάθησης για τα νεότερα παιδιά.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Καλλιέργεια δημιουργικότητας, δημιουργική σκέψη, δια βίου μάθηση, εκφραστικές δραστηριότητες, παιχνίδι

ABSTRACT

Focusing on the early years of a child's educational journey this paper aims to shed light on the multifaceted nature of creativity by examining its cognitive, social, and emotional dimensions. It emphasizes the importance of creating an environment that fosters curiosity, imagination, and innovative thinking, enabling children to develop key skills for lifelong learning. The study reveals that kindergarten acts as a critical foundation for nurturing creativity. By providing opportunities for open-ended exploration, play-based learning, and divergent thinking, educators can promote the development of creative thinking skills in young children. In addition, this paper identifies the various factors that influence creativity including the role of teachers, the physical learning environment and the integration of arts and expressive activities through music, storytelling, movement, and dramatic play. The importance of parental participation and cooperation with the school is also emphasized. The importance of the work lies in the fact that kindergarten acts as a critical foundation for a child's lifelong learning. During this vital stage, children are naturally inclined to explore, imagine, and experiment. Therefore, incorporating creativity into the kindergarten curriculum not only nurtures their innate curiosity, but also equips them with essential skills for future success. Finally, much of the work offers valuable insights for educators and beyond, who seek to create optimal creative learning environments for younger children.

KEYWORDS: Cultivating creativity, creative thinking, lifelong learning, expressive activities, game

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δημιουργικότητα είναι μια θεμελιώδης πτυχή της ανθρώπινης φύσης, που περιλαμβάνει την ικανότητα να δημιουργεί νέες ιδέες, να σκέφτεται έξω από το κουτί και να εκφράζεται με μοναδικούς και ευφάνταστους τρόπους. Είναι μια ικανότητα που κατέχει τεράστια αξία, όχι μόνο στην προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης αλλά και στη διαμόρφωση του μέλλοντος της κοινωνίας. Αναγνωρίζοντας την σημασία της δημιουργικότητας οι εκπαιδευτικοί έχουν επικεντρωθεί όλο και περισσότερο στην ενσωμάτωση καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που ανατρέφουν και ενισχύουν αυτήν την έμφυτη ανθρώπινη ικανότητα από νεαρή ηλικία.

Το νηπιαγωγείο, ως η πρώτη επίσημη εκπαιδευτική εμπειρία για πολλά παιδιά, χρησιμεύει ως ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο, όπου οι σπόροι της δημιουργικότητας μπορούν να φυτευτούν και να καλλιεργηθούν. Με έμφαση στη μάθηση, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη που βασίζονται στο παιχνίδι, το νηπιαγωγείο προσφέρει γόνιμο έδαφος για την προώθηση της δημιουργικής σκέψης στους νεότερους μαθητές. Ενώ, διάφορες προσεγγίσεις έχουν χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της δημιουργικότητας, η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα από παιχνίδια που περιλαμβάνουν στο μεγαλύτερο μέρος κίνηση.

Τα παιχνίδια κίνησης χρησιμεύουν ως μια δυναμική έκφραση που εμπλέκει τα παιδιά σε φυσικές δραστηριότητες, απαιτώντας από αυτά να χρησιμοποιήσουν το σώμα, τις αισθήσεις και τη φαντασία τους. Με την ενσωμάτωση της κίνησης στη διαδικασία της μάθησης, αυτά τα παιχνίδια παρέχουν μια μοναδική και ολιστική προσέγγιση που ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν, να εξερευνήσουν τις δυνατότητές τους και να συμμετάσχουν σε ένα ευφάνταστο παιχνίδι, συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον ρόλο της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο μέσω των παιχνιδιών κίνησης, που θα προωθούν την δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Επίσης, προτείνονται κάποιες δραστηριότητες και παιχνίδια για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών, που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Η πτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται η έννοια και τα επίπεδα της δημιουργικότητας, τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων και τα

χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής δημιουργικότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται θέματα, όπως η δημιουργικότητα και φύλο, το παιχνίδι και η δημιουργικότητα, η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα καθώς και η δημιουργικότητα και φαντασία. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργικότητα. Στο τέταρτο κεφάλαιο τονίζεται η οικογενειακή κοινωνικοποίηση και η παιδική δημιουργικότητα. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αναλύεται η δημιουργικότητα και εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφονται δραστηριότητες και παιχνίδια σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών.

Τέλος, η δημιουργική σκέψη είναι από τις πιο σημαντικές ικανότητες, που τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν και να αποκτήσουν κατά τη νηπιακή ηλικία (Wheeler, Waiter & Bromfield, 2002, όπως αναφέρεται στο Fesakis, Lappas, 2011). Ο Resnick (2007) ξεχώρισε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας που λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο, απ' ότι σε οποιαδήποτε άλλη σχολική βαθμίδα καθώς η προσέγγιση του νηπιαγωγείου στη μάθηση, ταιριάζει απόλυτα στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας και θα έπρεπε να επεκταθεί στους μαθητές όλων των ηλικιών (Resnick, 2007, όπως αναφέρεται στο Fesakis, Lappas, 2011). Με άλλα λόγια παρατηρείται σε αυτή την ηλικία, η μεγαλύτερη άνθιση της δημιουργικής σκέψης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Η έννοια και τα επίπεδα δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα σχετικά σύγχρονο αντικείμενο τόσο ως θέμα της ψυχολογικής έρευνας όσο και ως σκοπό της παιδαγωγικής πράξης. Αλλά και στην επιστήμη και στην πολιτική, και σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, η δημιουργικότητα ήταν και είναι ένα από τα πιο επιθυμητά προσόντα. Οι ειδικοί προσεγγίζουν με πολύ διαφορετικούς τρόπους ο καθένας τη σχετική θεματική, έτσι ώστε να ορίζουν εντελώς διαφορετικά τη δημιουργικότητα. Χρησιμοποιούν ως συνώνυμα όρους, όπως ταλέντο, προαίσθημα, διαίσθηση, αυθορμητισμός, δεκτικότητα του πνεύματος, ευαισθησία, εφευρετικότητα, ενθουσιώδης θέση των σκοπών κ.ά. Η δημιουργικότητα είναι μια έννοια η οποία δύσκολα μπορεί να οριστεί.

Στην πραγματικότητα, γνωρίζουμε πολύ λίγα για το τι συνιστά ένα δημιουργικό άτομο και ακόμη πιο λίγα για τα στοιχεία, που συνιστούν την έννοια της δημιουργικότητας. Ο Jaoui, (1975), αναφέρει έναν από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν από τον Guilford (1950, σελ. 444-454), ο οποίος υποστηρίζει ότι: «Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Jaoui, 1975). Σύμφωνα με έναν ευρύ ορισμό: η δημιουργικότητα είναι ένα σύνολο ατομικών γνωρισμάτων και ικανοτήτων που καθιστούν το άτομο ικανό να δημιουργήσει έργα πρωτότυπα και αξιόλογα σε ορισμένους τομείς δραστηριότητας. Η δημιουργία μπορεί να στηρίζεται σε υπάρχοντα υλικά αλλά η σύνθεση τους είναι νέα ή διαφορετική (Κάτσιου – Ζαφράνα, 1982. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1989). Οι μελετητές θεωρούν πιο δύσκολο τον ορισμό της δημιουργικότητας στην παιδική ηλικία, καθότι πρέπει να δίνεται βάση περισσότερο στις εμπειρίες του παιδιού και όχι, όπως στην περίπτωση των ενηλίκων, στην έννοια της συνεισφοράς προς την κοινωνία (Χαραλαμπίδης, 1981). Ορίζοντας απλά και σύντομα την έννοια της δημιουργικότητας μπορούμε να πούμε ότι είναι η ικανότητα να φέρνεις στο φως κάτι νέο, κάτι που δεν υπήρχε πριν (Storr, 1991).

Ένας Αμερικανός ψυχολόγος (Taylor, 1953) έχει αναλύσει περί τους εκατό

ορισμούς της δημιουργικότητας και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα παρουσιάζεται σε πέντε διαφορετικά επίπεδα. Το πρώτο είναι η εκφραστική δημιουργικότητα, η οποία συνίσταται στην αυθόρμητη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων (Κακαβούλη, 1967). Είναι η πιο βασική και διαδεδομένη μορφή δημιουργικότητας και αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη των ανώτερων επιπέδων. Δεύτερο επίπεδο είναι η παραγωγική δημιουργικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από κατευθυνόμενη έκφραση και σκόπιμη χρησιμοποίηση τεχνικών και υλικών για την κατασκευή αντικειμένων, τα οποία είναι κατά ένα μέρος απομίμηση προτύπων. Το τρίτο επίπεδο είναι η εφευρετική δημιουργικότητα, η οποία συνιστά και το ουσιαστικότερο στοιχείο. Η πραγματική δημιουργικότητα αρχίζει με την ικανότητα του ατόμου να συλλαμβάνει μια νέα ιδέα, να κατασκευάζει ένα νέο αντικείμενο, να εκτελεί μια νέα πράξη, να βρίσκει μια νέα λύση σε ένα πρόβλημα. Τέταρτο επίπεδο είναι η ανακαινιστική δημιουργικότητα, που χαρακτηρίζει τα πρόσωπα εκείνα, τα οποία επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη διάταξη και ανασύνθεση της υπάρχουσας γνώσης. Τέλος το πέμπτο επίπεδο είναι η καινοτόμος δημιουργικότητα, η οποία χαρακτηρίζει τις μεγάλες προσωπικότητες, που ανοίγουν νέους ορίζοντες στην σφαίρα της επιστήμης, της τέχνης και της γενικότερης ανθρώπινης δραστηριότητας (Κακαβούλη, 1967).

1.2. Χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων

Τα άτομα που παρουσιάζουν εξαιρετικές δημιουργικές ικανότητες δεν είναι μόνο προικισμένα με διαφορετικά talέντα, αλλά έχουν και διαφορετικές προσωπικότητες. Υπάρχουν, ωστόσο, και ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, που συνοδεύουν τη δημιουργική σκέψη (Παρασκευόπουλος, 1982).

Τα δημιουργικά άτομα είναι πιο ελεύθερα και βλέπουν τον κόσμο με ασυνήθιστους τρόπους. Οποιαδήποτε και αν είναι η εξωτερική τους εμφάνιση, δεν τυποποιούν ούτε τη σκέψη τους, ούτε τη συμπεριφορά τους. Τείνουν να παραβλέπουν τις κοινωνικές τυπικότητες και προτιμούν να διαθέτουν το χρόνο τους πιο πολύ σε δημιουργικές απασχολήσεις παρά σε κοινωνικές αναστροφές. Συχνά θεωρούνται εξωπραγματικοί. Για να εξισορροπήσουν αυτή την εικόνα μέσα τους, τα δημιουργικά άτομα έχουν αυτό που ο ψυχαναλυτής Carl Rogers (1959) ονομάζει "εσωτερικό χώρο αξιολόγησης". Αυτό σημαίνει ότι αξιολογούν αυτό που δημιουργούν όχι με βάση τον έπαινο ή την κριτική των άλλων, αλλά με βάση αυτό που τα ικανοποιεί και τα εκφράζει (Παρασκευόπουλος, 1982).

Η δημιουργικότητα είναι, κατά μια λαϊκή έκφραση, "10% έμπνευση και 90% μόχθος". Το δημιουργικό άτομο χαρακτηρίζεται από επιμονή, με την οποία αναπτύσσει τις ικανότητές του και υπομονή με την οποία επιδιώκει τη σύλληψη νέων ιδεών (Παρασκευόπουλος, 1982). Η δημιουργικότητα συνδυάζεται με το χιούμορ. Τα

δημιουργικά άτομα έχουν την αίσθηση του χιούμορ πιο πολύ από τα μη δημιουργικά. Ειδικότερα οι διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα δημιουργικά άτομα, συγκρινόμενα με τα μη δημιουργικά, είναι πιο ευαίσθητα στα προβλήματα του περιβάλλοντος και αντιλαμβάνονται πιο πολύπλοκα θέματα. Διεσδύουν πιο πολύ στο βάθος και στην ουσία των πραγμάτων και διαβλέπουν πιο πολύ τα αίτια και τις συνέπειες των γεγονότων. Είναι πιο αισιόδοξα για τα θέματα της ζωής και για τις δυνατότητές τους. Δεν τα απασχολεί τόσο αν μπορεί να γίνει κάτι, όσο το πώς μπορεί και πρέπει να γίνει. Είναι πιο ελεύθερα πνεύματα και εξασφαλίζουν λιγότερη αναστολή στη δημιουργική τους παραγωγή με το να μην επιμένουν σε σχολαστική αυτοκριτική. Είναι πιο ευέλικτα στη σκέψη τους και μπορούν να κινούνται προς διάφορες κατευθύνσεις και να αναζητούν πολλές λύσεις σε ένα πρόβλημα. Είναι πιο αδιάφορα για τις καθημερινές τυπικότητες και στερεότυπες μορφές. Κρίνουν τα πράγματα πιο πολύ με προσωπικά εσωτερικά κριτήρια, παρά με τα κοινώς ισχύοντα (Παρασκευόπουλος, 1982).

Τα δημιουργικά παιδιά παρουσιάζουν συνήθως τα εξής γνωρίσματα:

- > Δείχνουν έντονη περιέργεια για όσα υπάρχουν και συμβαίνουν γύρω τους.
- > Διατυπώνουν συχνά ερωτήσεις και απορίες.
- > Συλλαμβάνουν τα ουσιαστικά σημεία στη δομή και στην πορεία των φαινομένων.
- > Ζουν έντονα το κλίμα της εποχής τους.
- > Αναπαριστούν μέσα τους νοερά ενέργειες και πράγματα από τις περιγραφές τους.
- > Έχουν μεγάλη ποικιλία εκφραστικών μέσων: ζωγραφική, πεζό λόγο, ποίηση, μουσική, δραματοποίηση.
- > Παράγουν νέες ιδέες και λύσεις, ακόμη και για κοινά προβλήματα.
- > Μεταβιβάζουν κάτι που μαθαίνουν και το εφαρμόζουν σε διαφορετικές καταστάσεις (Χαραλαμπίδης, 1981).

1.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής δημιουργικότητας

Το στοιχείο της δημιουργικότητας υπάρχει ως ένα επίπεδο σε όλα τα άτομα. Στα παιδιά η δημιουργικότητα εμφανίζεται πολύ νωρίς, αφού μπορούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους να χρησιμοποιούν μεγάλη ποικιλία εκφραστικών μέσων. Δημιουργικό παιδί ωστόσο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε εκείνο που φθάνει στο τρίτο τουλάχιστον επίπεδο την εφευρετική δημιουργικότητα. Για να κατανοήσουμε ακόμη πιο πολύ τι είναι δημιουργικότητα, πρέπει να την αναλύσουμε στα επιμέρους στοιχεία και γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη δημιουργική συμπεριφορά. Από τις διάφορες μελέτες (Παρασκευόπουλος, 1982,. Χαραλαμπίδης 1981) έχουν προκύψει ότι τα βασικά γνωρίσματα της δημιουργικότητας στα παιδιά είναι:

Α) *Η νοημοσύνη*: αν και δεν ταυτίζεται η δημιουργική σκέψη και έκφραση με την υψηλή νοημοσύνη, ωστόσο η δημιουργικότητα προϋποθέτει κάποια σχετικά υψηλή νοητική ικανότητα, τουλάχιστον για τα πρώτα επίπεδα. Εξάλλου, η εκφραστική, η παραγωγική και η εφευρετική δημιουργικότητα είναι μερικές από τις ικανότητες που αξιολογούνται με τις συνήθεις κλίμακες μέτρησης νοημοσύνης στα παιδιά.

Β) *Η πρωτοτυπία*: είναι το σπουδαιότερο γνώρισμα της δημιουργικότητας. Χαρακτηρίζει τα παιδιά που από τις πιο απλές ενέργειες μέχρι τη λύση των πιο δύσκολων προβλημάτων εφευρίσκουν νέους τρόπους να σκέπτονται, να εκφράζονται και να ενεργούν.

Γ) *Η ετοιμότητα*: το δημιουργικό παιδί είναι πιο ευαίσθητο και δεκτικό στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη άνεση και ταχύτητα από ό,τι το μη δημιουργικό παιδί. Αντιλαμβάνεται περισσότερες σχέσεις, αποχρώσεις, πλοκές, λεπτομέρειες των πραγμάτων και δίνει πιο άμεσες απαντήσεις στα τιθέμενα προβλήματα.

Δ) *Η παραγωγικότητα*: Χαρακτηρίζει το παιδί που είναι ικανό να παράγει περισσότερες νέες ιδέες με αφορμή κάποιο ερέθισμα. Για παράδειγμα, όταν δείξουμε σε ένα παιδί με συγκλίνουσα παραγωγή ένα μολύβι και το ρωτήσουμε να πει σε τι το χρησιμοποιούμε, θα μας απαντήσει στερεοτυπικά για να γράφουμε. Το δημιουργικό παιδί, όμως, θα μας δώσει ένα πλήθος απαντήσεων, ότι δηλαδή το μολύβι το χρησιμοποιούμε για να γράφουμε, να ζωγραφίζουμε, να δείχνουμε, ως χάρακα κ.α. Αυτό το πλήθος ιδεών, που μπορεί να παράγει το παιδί, συνιστά στοιχείο της παραγωγικότητας τη δημιουργικότητα. Σε μια έρευνα του Αμερικανού ψυχολόγου Torrance (1962) βρέθηκε ότι τα δημιουργικά παιδιά γράφουν πλουσιότερες εκθέσεις ιδεών, με πολυπλοκότερα νοήματα και πλουσιότερο λεξιλόγιο.

Ε) *Η επεξεργασία*: Το δημιουργικό παιδί επεξεργάζεται τα δεδομένα και τις σκέψεις του και εργάζεται με σύστημα πάνω σε κάποιο υλικό μέχρι να

ολοκληρώσει κάποιο έργο.

Στ) Άλλα χαρακτηριστικά, που, συνήθως, παρουσιάζει το δημιουργικό παιδί είναι μια ξεχωριστή αίσθηση του χιούμορ, μια ικανότητα να παίζει με τις ιδέες και να δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Δημιουργικότητα και φύλο

Οι διαφορές των φύλων σε σχέση με τη δημιουργικότητα αποτέλεσαν αντικείμενο πολλών ερευνών κατά τη δεκαετία του 1960 και 1970 ακόμη και σήμερα. Η γενικότερη διαπίστωση ήταν ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο δημιουργικές σε σχέση με τους άντρες. Αυτό το είχε διαπιστώσει ήδη ο Terman το 1947, ο οποίος διατύπωσε την άποψη, ότι η διαφορά στη δημιουργική επίδοση δεν πρέπει να αποδοθεί σε χαμηλότερη ικανότητα των γυναικών, γιατί στις σχολικές επιδόσεις, από την πρώτη τάξη του Δημοτικού μέχρι το Πανεπιστήμιο, τα κορίτσια αποδίδουν εξίσου ή και καλύτερα από τα συνομήλικά τους αγόρια (Κωσταρίδου – Ευκλείδη 1989).

Η διαφορά των φύλων στη δημιουργικότητα παρατηρείται μετά το πέρας των σπουδών, όταν οι γυναίκες στρέφονται προς την οικογένεια και αλλάζουν ενδιαφέροντα. Πρέπει να αποδοθεί δηλαδή σε διαφορά κινήτρων και παράλληλα στον περιορισμό των ευκαιριών για δημιουργικές επιδόσεις, στο χώρο των οποίων αφήνουν πλέον τους άντρες να κυριαρχούν. Τα τελευταία χρόνια βέβαια η κοινωνική θέση των γυναικών έχει αλλάξει και οι ευκαιρίες για επαγγελματική διάκριση έχουν διευρυνθεί. Φαίνεται λοιπόν ότι είναι γενικά δύσκολο μέσα σε λίγα χρόνια να αλλάξουν πρακτικές που ίσχυαν επί χιλιάδες χρόνια (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1989).

Είναι προφανές, ότι η κατάσταση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι εξακολουθούμε να δίνουμε μεγάλη έμφαση σε διαφορετικούς ρόλους των δύο φύλων ως αποτέλεσμα διαφορετικών κοινωνικών κανόνων. Οι διαφορετικοί αυτοί ρόλοι διαμορφώνονται ήδη κατά την προσχολική ηλικία και επιδρούν σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργούμε πολιτιστικά εμπόδια στην ανάπτυξη και στην έκφραση της δημιουργικότητας, τα οποία λειτουργούν ήδη από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης (Torrance, 1962).

Διαπιστώσαμε παραπάνω, ότι από τη φύση της η δημιουργικότητα απαιτεί ευαισθησία και ανεξαρτησία (Torrance, 1962). Στον πολιτισμό μας η ευαισθησία είναι κυρίως μια γυναικεία αρετή, ενώ η ανεξαρτησία ένα κατεξοχήν ανδρικό χαρακτηριστικό. Σύμφωνα με αυτά λοιπόν το πολύ δημιουργικό αγόρι αναμένεται να είναι περισσότερο εκθηλυσμένο από τα συνομήλικά του αγόρια και το δημιουργικό κορίτσι περισσότερο ανδροπρεπές από τα συνομήλικά του κορίτσια (MacKinnon, 1970). Εναπόκειται λοιπόν στο δημιουργικό άτομο να δείξει το κουράγιο να υπερβεί τους περιορισμούς του κονφορμισμού, να αγνοήσει τα κοινωνικά στερεότυπα και να εκφραστεί δημιουργικά, αλλά και στο στενό οικογενειακό του περιβάλλον να το

στηρίζει στην προσπάθεια αυτή. Διαφορετικά η κονφορμιστική πίεση είναι σίγουρο ότι θα το οδηγήσει στην καταπίεση των δημιουργικών του δυνάμεων. Και πράγματι, με βάση διαχρονικές έρευνες επιβεβαιώνονται όλα αυτά. Δημιουργικά παιδιά δηλαδή θυσιάζουν την δημιουργικότητά τους, για να διατηρήσουν ανάλογα την "θηλυπρέπεια" τους ή τον "ανδρισμό" τους (Torrance, 1962).

Από τον κονφορμισμό προς τις κοινωνικές νόρμες και τα στερεότυπα πλήττεται, ιδιαίτερα, το δημιουργικό παιδί και ακόμα περισσότερο το κορίτσι. Ανάμεσα σε έναν πατέρα, ο οποίος λόγω καθιερωμένης νοοτροπίας θα το αποθαρρύνει λόγω της στάσης του απέναντι στον ρόλο των φύλων και σε μια μητέρα με την οποία δεν μπορεί να ταυτιστεί και η οποία θεωρεί καθήκον της να προσαρμόσει την κόρη της στο δικό της ρόλο, δεν μένουν στο κορίτσι και πολλά περιθώρια ούτε ανάπτυξης ούτε και έκφρασης της δημιουργικότητας (κατά Ντορενστάουτερ – Παπουτσάκη, 1994). Στην περίπτωση αυτή επιδρά έμμεσα μέσω των γονέων ο κοινωνικός παράγοντας, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο μια κοινωνία βλέπει και αντιμετωπίζει την γυναίκα. Αν το δημιουργικό κορίτσι δεν έχει την συναισθηματική στήριξη από τους γονείς του, ώστε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που του δημιουργεί το κοινωνικό περιβάλλον, τότε κινδυνεύει όχι μόνον η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του, αλλά γενικότερα η ψυχική υγεία και ισορροπία καθώς η παρακώλυση της ελεύθερης έκφρασης της δημιουργικότητας συμβαδίζει με την ύπαρξη ψυχολογικών προβλημάτων (Ντορενστάουτερ – Παπουτσάκη, 1994).

Είναι, όμως, λάθος να πιστεύουμε ότι "τον φόρο" αυτής της κατάστασης τον πληρώνουν μόνον οι γυναίκες. Η εντύπωση αυτή σχηματίζεται, διότι ισχύει η κοινότυπη διαπίστωση ότι σπάνια έχουμε περιπτώσεις γυναικών οι οποίες διακρίθηκαν στην επιστήμη και στην τέχνη. Τον φόρο αυτό πληρώνουν και οι άντρες, μόνο που στη δική τους περίπτωση δεν είναι τόσο σκληρός. Και στα δύο φύλα ο κονφορμισμός δημιουργεί προβλήματα στα δημιουργικά άτομα. Η παντελής έλλειψη μέριμνας από την πλευρά της πολιτείας για τα δημιουργικά παιδιά γενικά και οι δυσμενείς εκπαιδευτικές συνθήκες προκαλούν μεγάλες δυσκολίες στο δημιουργικό παιδί, ώστε αν οι γονείς δεν έχουν σχετική ενημέρωση και δεν επαγρυπνούν, μπορούν να προκύψουν σοβαρά προβλήματα και η δημιουργικότητα των παιδιών να εξελιχθεί σε μια περιπέτεια δύσκολη ή ακόμα και οδυνηρή (Archer & Freedman, 1989).

2.2. Παιχνίδι και Δημιουργικότητα

Όταν η Landau (1984) ρώτησε ένα δείγμα παιδιών, ποιο είναι κατά την γνώμη τους το αντίθετο του παιχνιδιού, διαπίστωσε ότι οι απαντήσεις ήταν πολύ διαφορετικές, ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδιού. Συνήθως, οι κονφορμιστές απαντούσαν "εργασία" ή "διάβασμα", ενώ μερικά από τα δημιουργικά παιδιά απαντούσαν "το να μην κάνεις τίποτα", "το να μην επικοινωνείς με...". Για αυτό, η ερευνήτρια μελετά πάντα το παιχνίδι και τη δημιουργικότητα σε συνδυασμό

με την επικοινωνία. Διαπίστωσε, λοιπόν, ότι τα παιδιά με το παιχνίδι μαθαίνουν όχι μόνο την πραγματικότητα αλλά μαθαίνουν επίσης να επικοινωνούν με την πραγματικότητα. Όλοι συμφωνούν βέβαια στο ότι με το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει την πραγματικότητα. Και είναι αποτελεσματική η μάθηση αυτή, γιατί στηρίζεται στην αυτενέργεια και στην αλληλεπίδραση της προσωπικότητας του με τους παράγοντες του περιβάλλοντος. Με το παιχνίδι μαθαίνει να παίρνει αποφάσεις και να αναπτύσσει στρατηγικές για την αντιμετώπιση των περιστάσεων σύγκρουσης. Παίζοντας αποκτά τη δυνατότητα να μαθαίνει, πως να τα καταφέρνει σε περιστάσεις ανταγωνισμού και να ασκεί τη δυνατότητα αυτή σε διάφορα επίπεδα και σε διάφορες καταστάσεις (Landau, 1984).

Με το παιχνίδι, λοιπόν, γνωρίζουμε τη ζωή, την πραγματικότητα και αποχτούμε την ικανότητα να είμαστε σε επαφή με τη ζωή. Φαίνεται, όμως, ότι με την πάροδο του χρόνου οι άνθρωποι χάνουν αυτή την παιγνιώδη διάθεση και τη δημιουργικότητα. Ήδη από τα πρώτα χρόνια του σχολείου το παιδί αντιδιαστέλλει το παιχνίδι από την εργασία. Η εργασία είναι μια σοβαρή υπόθεση, ενώ το παιχνίδι θεωρείται ως διασκέδαση. Σκοπός της εργασίας είναι να φέρει ένα οποιοδήποτε κέρδος, σκοπός του παιχνιδιού να δώσει χαρά. Η εργασία είναι οργανωμένη, στο παιχνίδι αντίθετα δεν υπάρχει σύστημα. Ο Winnicott (1980) μάλιστα πιστεύει ότι η προσωπικότητα μόνον μέσω του παιχνιδιού είναι σε θέση να αναπτυχθεί δημιουργικά και να εκμεταλλευθεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό το δυναμικό της. Στην διαδικασία του παιχνιδιού ανακαλύπτει το άτομο τον εαυτό του και τους άλλους.

Η ψυχανάλυση έχει να παρουσιάσει μια πολύ καλή θεωρία του παιδικού παιχνιδιού. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι έχει ασχοληθεί με παραπλήσια φαινόμενα, όπως τα όνειρα και η φαντασία. Κατά τον Freud το παιχνίδι είναι ένας από τους τρόπους έκφρασης του υποσυνείδητου, με το οποίο αντιμετωπίζονται δυσάρεστες καταστάσεις και οδηγεί στην εξάλειψη των εντάσεων. Η αντισταθμιστική λειτουργία του είναι πολύ σημαντική. Ό,τι δεν μπορεί να κάνει στην πραγματικότητα το παιδί, γιατί δεν έχει τις δυνάμεις, το κάνει στο παιχνίδι (Flitner, 1974).

Η παιγνιώδης διάθεση δε χαρακτηρίζει βέβαια μόνο τις δραστηριότητες του παιδιού, αλλά αποτελεί, επίσης, βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής προσωπικότητας. Πολλοί δημιουργικοί επιστήμονες και καλλιτέχνες τονίζουν το παιχνίδισμα με το οποίο προσεγγίζουν τα προβλήματα που τους απασχολούν. Παίζουν με τη σημασία γνωστών δεδομένων και βρίσκουν κατ' αυτόν τον τρόπο ασυνήθιστες λύσεις. Προσεγγίζουν με παιγνιώδη διάθεση αντικείμενα και ανακαλύπτουν άγνωστες μέχρι τη στιγμή εκείνη ιδιότητες και διαστάσεις. Ο τρόπος αυτός παιχνιδιού απαιτεί την ικανότητα γνωστά πράγματα και αντικείμενα να τα βλέπει κανείς εκ νέου και να απομακρύνεται κατ' αυτόν τον τρόπο από τη γνωστή και καθιερωμένη στενή σημασία που αποδίδεται σε κάθε ερέθισμα. Αυτό, εξάλλου, θα μπορούσε να είναι και ένας καλός ορισμός της δημιουργικότητας. Κατά την ψυχανάλυση το παιχνίδι ασκεί επίσης την λειτουργία της κάθαρσης. Σύμφωνα με την

θεωρία της κάθαρσης, το παιχνίδι δίνει στον άνθρωπο την δυνατότητα να αμβλύνει κατά τρόπον αβλαβή τις επιθετικές και εχθρικές του ορμές προς την κοινωνία. Ο Αριστοτέλης είχε ήδη διατυπώσει εν σπέρματι τη θεωρία αυτή, από τους νεότερους όμως θεωρητικούς του παιχνιδιού την εκπροσωπεί, κυρίως, ο Groos, από τον οποίο την παρέλαβε εν μέρει η ψυχανάλυση και την εφάρμοσε, κυρίως, στην παιγνιοθεραπεία (Maslow, 1968).

Από διάφορες έρευνες έχει αποδειχτεί, ότι η συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας κάτω από περιορισμένες πειραματικά συνθήκες, δηλαδή τις οποίες δεν επιτρεπόταν το παιχνίδι με επιθυμητά αντικείμενα, παρουσίαζε σαφώς λιγότερη φαντασία και δημιουργικότητα από ό,τι η συμπεριφορά παιδιών σε ελεύθερο αυθόρμητο παιχνίδι (Δικαίου, 1985). Από έρευνες «ιδρυματογενούς αποστέρησης» (ιδρυματισμού) προκύπτει επίσης ότι τα παιδιά που έχουν αποχωριστεί τους γονείς τους και μεγαλώνουν σε ιδρύματα παρουσιάζουν – μεταξύ άλλων – καθυστέρηση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, δείχνουν απάθεια και έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιβάλλον και παίζουν πολύ λιγότερο από ότι τα παιδιά που ζουν μεγαλώνοντας με τις οικογένειες τους και όταν παίζουν το παιχνίδι τους χαρακτηρίζεται από στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς και έλλειψη εφευρετικότητας. Επισημαίνεται εδώ ότι προτάθηκαν και άλλες ερμηνείες για το "σύνδρομο" αυτό, διαφορετικές από την αρχική των R. Spitz και J. Bowlby, οι οποίες αποδίδουν τα συμπτώματα αυτά όχι τόσο στη γονεϊκή αποστέρηση όσο κυρίως στην έλλειψη ερεθισμάτων, στην απουσία διαπροσωπικών σχέσεων και επαφών με παιδιά και ενηλίκους στο παιχνίδι και φυσικά στην έλλειψη κατάλληλου υλικού στα περισσότερα ιδρύματα (Δικαίου, 1985).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως ότι είναι η εργασία και η παραγωγή για τους μεγάλους, είναι το παιχνίδι για τα παιδιά. Είναι ακόμη για αυτά το παιχνίδι η σοβαρή τους απασχόληση, η υπεύθυνη ανάληψη καθηκόντων, ο τρόπος έκφρασης αναγκών, επιθυμιών και συναισθημάτων, η τεχνική εφαρμογή της διανοητικής τους εφεύρεσης, η υλοποίηση των λαμπρών ιδεών τους, είναι γενικά η δημιουργία τους. Είναι καταπληκτική η σοβαρότητα με την οποία τα παιδιά απαντούν, όταν κάποιος τους ζητά να διακόψουν το παιχνίδι και να κάνουν ένα μικρό θέλημα (Δικαίου, 1985). Άλλοτε, πάλι, βάζουν τα κλάματα, όταν διαπιστώσουν ότι οι μεγάλοι πρόκειται να τους πάρουν το παιχνίδι. Η προσεχτική καθημερινή εμπειρική παρατήρηση πείθει τον καθένα ότι τα ίδια τα παιδιά δίνουν μεγάλη σημασία σε ό,τι τα ίδια δημιουργούν – κυρίως στα πλαίσια του παιχνιδιού – και αισθάνονται ιδιαίτερη ικανοποίηση παρατηρώντας με αυτοθαυμασμό κάθε τους έργο, ακόμα και την ίδια τη φωνή τους, την πρώτη δύσκολη λέξη, την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση. Έτσι το παιχνίδι γίνεται ο καθρέφτης της δημιουργικής ικανότητας του παιδιού και ταυτόχρονα πεδίο έναυσμα για περαιτέρω δημιουργική δράση. Και εδώ ακριβώς, στις συνθήκες δηλαδή παιχνιδιού που εξασφαλίζονται για το κάθε παιδί, έγκειται να επενδύσουμε ένα μεγάλο κεφάλαιο δημιουργικής παραπέρα εξέλιξης ή να

προκαλέσουμε μια στέρηση με τραγικές συνέπειες και ένα κενό ερεθισμάτων, που είναι σίγουρο ότι αργότερα θα εκδηλωθούν ως απουσία δημιουργικής ικανότητας και σύμφωνα με τα παραπάνω, ως απουσία ατομικής "πλήρωσης" και ευτυχίας (Δικαίου, 1985).

2.3. Νοημοσύνη και δημιουργικότητα

Πριν από λίγα χρόνια, πίστευαν ότι νοημοσύνη και η δημιουργικότητα είναι ένα και το αυτό πράγμα ή τουλάχιστον δύο όψεις της ίδιας κατά βάση νοητικής λειτουργίας (Getzels & Jackson, 1962). Η πίστη στηριζόταν, κυρίως, στο γεγονός ότι οι μεγάλοι εφευρέτες, άνθρωποι, δηλαδή, αποδεδειγμένα δημιουργικοί, είχαν και υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Η συστηματική έρευνα τα τελευταία χρόνια κλόνισε την πεποίθηση αυτή και έδειξε πως δεν πρόκειται για την ίδια ικανότητα, αλλά για δύο λειτουργίες που δεν είναι εντελώς άσχετες βέβαια ούτε και ανεξάρτητες η μία από την άλλη, αλλά ούτε και ταυτίζονται απόλυτα (Getzels & Jackson, 1962). Οι συγκρούσεις και οι αντιθέσεις για τον αν η δημιουργικότητα του ανθρώπου είναι ένα χαρακτηριστικό που σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και το αν είναι εξαρτημένη απόλυτα, λίγο, ή καθόλου από τη νοημοσύνη, ή αν επιδρούν άλλοι παράγοντες συνεχίστηκαν για πολλά χρόνια.

Ο Guilford (1950) επισήμανε ότι η σύνδεση του δημιουργικού ταλέντου με τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης είναι όχι μόνο ανεπαρκής αλλά και υπεύθυνη για την παραμέληση της δημιουργικότητας στον ερευνητικό τομέα. Ο Παρασκευόπουλος (1982) αναφέρει ότι ο Guilford (1959) στη θεωρία του για τη δομή της ανθρώπινης σκέψης υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη συνίσταται πέντε τουλάχιστον τύπους γνωστικών διεργασιών:

1. Κατανόηση
2. Μνήμη
3. Συγκλίνουσα νόηση
4. Αποκλίνουσα νόηση
5. Αξιολόγηση

Η κατανόηση περιλαμβάνει τις ικανότητες της προσοχής, της παρατήρησης, της αντίληψης, της αναγνώρισης και της ερμηνείας των παραστάσεων. Η μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα για εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση των παραστάσεων. Η συγκλίνουσα νόηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου, να συγκρίνει, να συνδυάζει, να συνθέτει, να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες κατά τρόπο που ορίζουν οι κανόνες της λογικής, ώστε να δίνει μόνο μια λύση, την κοινή λύση. Η αποκλίνουσα νόηση αντιπροσωπεύει έναν ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας, που κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι παράγει ένα μεγάλο αριθμό πιθανών λύσεων. Η αξιολόγηση αναφέρεται σε αποφάσεις, με βάση δεδομένα κριτήρια για την ορθότητα, την καταλληλότητα, την επάρκεια και την ωφελιμότητα

των πράξεων. Ο Guilford όμως, όπως αναφέρουν οι Lee, Webberley και Litt (1987, σελ 138), διευκρινίζουν: «θα ήταν δυνατό να ορίσουμε αυθαίρετα τη δημιουργική σκέψη σαν αποκλίνουσα σκέψη, δεν μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε ότι η αποκλίνουσα σκέψη εμπεριέχει όλα τα συστατικά στοιχεία της δημιουργικής σκέψης».

Με βάση τη θεώρηση του Guilford (1950), περί νοημοσύνης και δημιουργικότητας και την επιβεβαίωση της από τον Torrance (1963), οι Getzels και Jackson (1962) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο να δώσει πληροφορίες που αφορούσαν τη σχέση της δημιουργικότητας με την ευφυΐα. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η δημιουργικότητα είναι ανεξάρτητη από τη γενική νοημοσύνη. Ο ισχυρισμός τους αυτός προκάλεσε έντονες αντιδράσεις. Ο Storr (1991), συγκεκριμένα αναφέρει: «πρόσφατα έχει γίνει της μόδας να αποσυσχετίζονται η ευφυΐα και η δημιουργικότητα, σε σημείο που να φτάνει κανείς να πιστέψει ότι το υψηλό IQ μπορεί να εμποδίζει την πρωτοτυπία». Άλλοι ερευνητές διακρίνουν στη δημιουργική σκέψη στάδια εξέλιξης. Ένα μοντέλο, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει φαινομενολογικά την πορεία της δημιουργικής σκέψης είναι αυτό του Wallas (1926). Το μοντέλο αυτό, όπως αναφέρει η Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1989), διακρίνει τέσσερα στάδια: την προετοιμασία, την εκκόλαψη, το φωτισμό και την επαλήθευση. Το στάδιο της προετοιμασίας είναι εκείνο κατά το οποίο γίνεται η διαμόρφωση και ο προσδιορισμός του προβλήματος και οι πρώτες προσπάθειες συλλογής στοιχείων για τη λύση του. Στη φάση αυτή πρέπει να συμπεριλάβουμε την προηγούμενη παιδεία του ατόμου, τη βαθιά γνώση του θέματος. Αυτές είναι κρίσιμες προϋποθέσεις για την επίτευξη φωτισμού και ανακάλυψη της λύσης. Η εκκόλαψη μπορεί να χαρακτηριστεί σαν ένα διάλειμμα στις προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος. Ο φωτισμός είναι το στάδιο ανεύρεσης της λύσης στο πρόβλημα. Η λύση, συνήθως, εμφανίζεται ξαφνικά, ενορατικά. Έχουν αναφερθεί πολλές περιπτώσεις που δόθηκε λύση σε κάποιο πρόβλημα ή γεννήθηκε μια νέα ιδέα ξαφνικά, μετά από κάποιο όνειρο. Το τέταρτο και τελικό στάδιο χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του δημιουργού να επεξεργαστεί, να επαληθεύσει και να ανακοινώσει όλα όσα συνέλαβε κατά την δημιουργική του πορεία. Στο στάδιο αυτό, το άτομο κρίνει με συνειδητό τρόπο πλέον την αξία της ενόρασης του και τεκμηριώνει την ορθότητά της.

Συμπερασματικά, ένα δημιουργικό έργο απαιτεί νοητική ικανότητα αλλά και επιμονή, θάρρος, γνώσεις και σχήματα. Δημιουργία εκ του μηδενός δεν υπάρχει. Η θεωρία της ιδιοφυΐας δηλαδή είναι αυτή που απαντάει στο ερώτημα γιατί κάποιες εργασίες βρίσκουν μόνιμο χώρο στην ιστορία, ενώ άλλες όχι. Τα αθάνατα έργα, δηλαδή, είναι αποτέλεσμα της υπερβολικής ευαισθησίας των προσωπικοτήτων με ιδιοφυΐα. Είναι ευνόητο, ότι η σχέση της δημιουργικότητας με το γνωστικό υπόβαθρο είναι θετική και επομένως η δημιουργικότητα προϋποθέτει γερά γνωστικά θεμέλια, εμπειρίες και δεδομένα. Άτομα που έχουν πλατιά μόρφωση, καλλιεργημένο πνεύμα και βαθιά γνώση των αντικειμένων έχουν και δημιουργικές ιδέες. Η έμπνευση και οι

ιδέες λοιπόν των καλλιτεχνών αποτελούν ένα επιφαινόμενο και έρχονται σε εκείνους που έχουν στενή εξοικείωση με το γνωστικό περιβάλλον και το υλικό μέσα από το οποίο εκφράζονται. Έτσι, τα δημιουργικά προϊόντα χτίζονται πάνω στα πλατιά και γερά θεμέλια της γνώσης (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1989. Lee, et al., 1987).

2.4. Δημιουργικότητα και φαντασία

Η φαντασία, ικανότητα δύσκολα μετρήσιμη και συνδεδεμένη περισσότερο στο μυαλό των απλών ανθρώπων με την παιδική ηλικία και τη δυνατότητα των μικρών παιδιών να κάνουν ιδιόρρυθμους συνδυασμούς, κυρίως κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού τους, σχετίζεται αναμφίβολα με τη δημιουργικότητα. Η άποψη πως ο άνθρωπος προσαρμοζόμενος στο κοινωνικό σύνολο και αναλαμβάνοντας ποικίλες υποχρεώσεις θυσιάζει μέρος της φαντασίας του δεν αληθεύει γιατί είναι εσφαλμένη η αντίληψη πως η φαντασία είναι προνόμιο του παιδιού (Σμυρνώφ, 1956).

Στην πραγματικότητα, η ευκολία που έχει το παιδί να συνδυάζει μορφές δείχνει την αδυναμία της φαντασίας. Ο Ουσίνκι έλεγε: «για το παιδί δεν υπάρχει αδύνατο, γιατί αυτό δεν ξέρει τι μπορεί να γίνει και τι δεν μπορεί να γίνει. Ιδιαίτερα γι' αυτό τα παιδιά στο τέλος της προσχολικής ηλικίας συχνά συγχέουν το φανταστικό με το πραγματικό». Φαίνεται πως η φαντασία διαμορφώνεται και εξελίσσεται από το παιδί εφόσον πρώτα στηριχθεί στη πείρα και τη γνώση που αποκτά. (Μπουρνέλλη, 2006 σελ. 22) Η φαντασία, αντιθέτως, εξελίσσεται καθώς αρχίζει να στηρίζεται στην πείρα της ζωής και στις γνώσεις που αποκτά το άτομο μεγαλώνοντας και όλο πιο πολύ συνδέεται με την πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη άποψη επιτρέπει να εξεταστεί η φαντασία ως παράγοντας διευκολυντικός της δημιουργικότητας που όμως είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί. Η Κάτσιου – Ζαφρανά (1982, σελ. 38 - 42), αναφέρει: «απ' όλα τα στοιχεία της δημιουργικής ικανότητας του ατόμου, η φαντασία είναι η πιο στενά και άμεσα συνδεδεμένη με την ικανότητα του εγκεφάλου για πρόβλεψη. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος συνδυάζοντας συγκεκριμένες, απτές πληροφορίες με προϊόντα της πνευματικής του δραστηριότητας, δημιουργεί καινούργιες ιδέες και εικόνες που αφενός μεν αντανακλούν την πραγματικότητα και αφετέρου εκφράζουν τις επιθυμίες και ευχές του ατόμου για το μέλλον».

Τελικά, η φαντασία συνδέεται στενά με όλες τις ιδιορρυθμίες της προσωπικότητας, με τα ενδιαφέροντα του ανθρώπου, τις ικανότητες και γνώσεις, τις έξεις και κλίσεις του. Αυτά καθορίζουν την πορεία της φαντασίας της οποίας φυσιολογική βάση είναι ο σχηματισμός νέων συνδυασμών από τους πρόσκαιρους δεσμούς που έχουν σχηματισθεί από την προηγούμενη πείρα. Η δημιουργική φαντασία παίζει κάθε φορά σπουδαίο ρόλο στη "γέννηση" της υπόθεσης, της ιδέας. Ο επιστήμονας που στερείται φαντασίας, μπορεί να συσσωρεύσει γεγονότα, όμως δεν βγαίνει έξω από τα πλαίσια τους, δεν αποκαλύπτει νέους νόμους της φύσης και της κοινωνικής ζωής, δεν συντελεί στο θρίαμβο του νέου στην επιστήμη (Κάτσιου –

Ζαφρανά 1982).

2.5. Κινητική δημιουργικότητα και κινητικό παιχνίδι

Η σύνδεση της δημιουργικότητας με την κίνηση, που είναι πλούσια σε έκφραση και εφαρμογές, αποτελεί την κινητική δημιουργικότητα. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία εκφράζουν κινητικά, συναισθήματα και σκέψεις. Μιμούνται ή αναπαριστούν καταστάσεις και εμπειρίες είτε στην προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν με το γύρω τους κόσμο είτε στην προσπάθεια τους να εκφραστούν μέσω του παιχνιδιού. Όταν η δημιουργικότητα εκφράζεται με κίνηση, ορίζεται ως κινητική δημιουργικότητα. Στην ταξινομία διδακτικών στόχων του ψυχοκινητικού τομέα, όπως στοιχειοθετείται από τη Harrow (2006), η δημιουργική κίνηση εντάσσεται ως κινητική συμπεριφορά στο επίπεδο της μη λεκτικής επικοινωνίας και αναφέρεται ότι αποτελεί το ανώτερο επίπεδο της κινητικής ανάπτυξης. Ορίζεται επίσης ως συνδυασμός των αντιλήψεων σε ένα νέο κινητικό πρότυπο με ιδιαίτερη έμφαση στην κιναισθητική αντίληψη (Wyrick, 1968). Βασικοί παράγοντες για την αξιολόγηση του κινητικού προτύπου θεωρούνται η κινητική ευχέρεια και η κινητική πρωτοτυπία. Ως κινητική δημιουργικότητα ορίζεται επίσης η ικανότητα έκφρασης μιας προσωπικής ιδέας, αλλά και η ικανότητα ανακατασκευής και τελειοποίησης άλλης γνωστής, κινητικής εκδήλωσης σε μορφή που θα είναι νέα στο παιδί (Duricek & Duricekova, 1986).

Στην προσχολική ηλικία έχει παρατηρηθεί μια έντονη εσωτερική τάση για συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια. Η πλειονότητα των παιχνιδιών αυτών είναι κινητικά. Σύμφωνα με τον Hughes (1999) οργανωμένα και στενευμένα κινητικά παιχνίδια παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν όχι μόνο τις κινητικές αλλά και τις κοινωνικές, συναισθηματικές και τις νοητικές δεξιότητές τους, να λειτουργήσουν στα όρια των αναπτυξιακών τους δυνατοτήτων, να αναλάβουν νέους ρόλους, να επιχειρήσουν καινοτόμες και τολμηρές ενέργειες και να βρίσκουν λύση σε πολύπλοκα προβλήματα που δεν θα έλυναν με άλλους τρόπους. Τα παιδιά μαθαίνουν πολύ περισσότερα από τις κινητικές δεξιότητες μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού, και υποστηρίζουν ότι: α) μαθαίνουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επίτευξης, β) να καταλαβαίνουν και να ερμηνεύουν συμπεριφορές και γ) να μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά. Οι κινητικές δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής δίνουν τη δυνατότητα για έκφραση του κινητικού, νοητικού, κοινωνικού και συναισθηματικού προφίλ των παιδιών (Ζαχοπούλου, 2007). Σύμφωνα με τη Ζαχοπούλου (2007), έχει παρατηρηθεί ότι η

κίνηση για το παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να θεωρηθεί ως το πρωταρχικό μέσο μάθησης 26 θεμελιώνοντας τις βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξή του. Η παροχή πολλών ευκαιριών για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι καθοριστικής σημασίας, αν ληφθεί υπόψη ότι η κίνηση και το σώμα χρησιμοποιούνται από το παιδί προσχολικής ηλικίας με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η κίνηση μπορεί να σημαίνει ανακάλυψη του περιβάλλοντος, να είναι συστατικό στοιχείο της επικοινωνίας, να είναι έκδηλη ευχαρίστηση και διασκέδαση. Μπορεί να σημαίνει ελευθερία, σιγουριά, ακόμα και να σημαίνει αποδοχή. Ειδικότερα το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο έχει τις ακόλουθες μορφές:

- Ως μέσο για τη διδασκαλία εννοιών και διαδικασιών. Σε αυτή την περίπτωση διακρίνουμε: α) το Συμβολικό παιχνίδι, β) το Ομαδικό παιχνίδι κίνησης και γ) το Παραδοσιακό παιχνίδι.
- Ως ελεύθερο παιχνίδι. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται το παιχνίδι κίνησης που μπορεί να είναι α) Εξάσκησης και β) Κανόνων.
- Ως παιχνίδι στο οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον. Διακρίνουμε τις εξής υποκατηγορίες παιχνιδιών: α) Κίνησης, β) Συμβολικό παιχνίδι, γ) Δημιουργικό παιχνίδι, δ) Επικοινωνίας και συναλλαγής, ε) Επιτραπέζιο ή επιδαπέδιο παιχνίδι και στ) Παραδοσιακό παιχνίδι. Παράλληλα το παιχνίδι μπορεί να είναι: μοναχικό, παράλληλο και συνεργατικό (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Το κινητικό παιχνίδι, που αποτελεί το επίκεντρο αυτής της εργασίας, πραγματοποιείται κυρίως στο διάλειμμα, στην αυλή του σχολείου και συνδέεται με την υγιεινή ζωή, την εκγύμναση και την άθληση. Ο εξωτερικός χώρος εντάσσεται στο οργανωμένο περιβάλλον για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που συνδέονται με τις μαθησιακές περιοχές. Θα πρέπει να αξιοποιείται και να οργανώνεται ο εξωτερικός χώρος, να σχεδιάζονται δραστηριότητες, να προσφέρεται το κατάλληλο υλικό και να διευκολύνεται η ανάπτυξη του παιχνιδιού μέσα από τη διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Με τις κινητικές δραστηριότητες το μικρό παιδί εξερευνά τον χωροχρόνο και του αποδίδει προσωπικό νόημα (Τσαπακίδου, 1997). Τα παιχνίδια με κανόνες (games) εμφανίζονται στην ηλικία των 5 ετών περίπου. Η διαφορά τους από το κοινωνικό παιχνίδι είναι ότι στα παιχνίδια αυτά οι κανόνες είναι εμφανείς και συγκριμένοι και η φανταστική κατάσταση καλώς καλυμμένη (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Οι Doherty και Bailey (2003) μελετώντας τη βιβλιογραφία κατέληξαν στα εξής: α) το κινητικό παιχνίδι υπερέχει έναντι όλων των άλλων τύπων παιχνιδιού, καθώς τα παιδιά το προτιμούν, β) τα παιδιά συμμετέχουν σε κινητικά παιχνίδια με κανόνες και σε ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον και σε κάθε κοινωνία, γ) η τακτική κινητική δραστηριότητα έχει θετικές επιπτώσεις στη φυσική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, δ) τα παιδιά

προτιμούν να έχουν καλή απόδοση στις κινητικές δραστηριότητες παρά στις υπόλοιπες δραστηριότητες του προγράμματος και ε) η ενεργός συμμετοχή στις κινητικές δραστηριότητες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την κοινωνική αποδοχή των παιδιών.

Τα κινητικά παιχνίδια αποτελούν μία διαδικασία με κεντρικό πυρήνα τη συναισθηματική ενεργοποίηση των παιδιών, καθώς αυτά πρέπει να ανταποκρίνονται και να απαντούν άμεσα στα ποικίλα ερεθίσματα που εμφανίζονται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, γίνονται πιο ικανά στο να κατανοούν πως νιώθουν οι άλλοι, και αναπτύσσουν την αίσθηση του σωστού και του λάθους στην επαφή τους με άλλα άτομα (Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008). Είναι ακόμη δυνατό να ενισχυθεί η αυτόεικόνα του παιδιού καθώς αυτό γίνεται κινητικά πιο ικανό.

Οι παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες παρέχουν ένα συναρπαστικό και προκλητικό περιβάλλον όπου το παιδί εμπλέκεται εθελοντικά και συμμετέχει σε διαδικασίες μάθησης έχοντας μία έντονη εσωτερική παρακίνηση, αφού εκτελεί κάτι που το ενδιαφέρει και το αφορά άμεσα. Επομένως, τα παιδιά είναι φυσικά ενεργά, είναι άμεσα προσανατολισμένα στην αποστολή τους και ασχολούνται απορροφημένα με το θέμα τους χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους (Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008). Σύμφωνα με την Pica (2000) η ελκυστικότητα που ασκούν οι κινητικές δραστηριότητες στα παιδιά κρατά το ενδιαφέρον τους υψηλά και για μεγάλη χρονική διάρκεια χωρίς απόσπαση της προσοχή τους, πράγμα που επιτρέπει να οργανωθούν πολλά και μεγάλα σχετικά σε διάρκεια μαθήματα παιγνιωδών κινητικών δραστηριοτήτων. Επομένως, η εμπλοκή των παιδιών σε κινητικά παιχνίδια αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, αφού του παρέχει το πλαίσιο μέσω του οποίου μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες και να δώσει ευκαιρίες εξάσκησης των παιδιών στους διάφορους τομείς ανάπτυξης, επιτυγχάνοντας το θεμελιώδη σκοπό της εκπαίδευση που είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. Παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργικότητα

Η αιτιοκρατική λογική οδήγησε τους ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη δημιουργικότητα στο να προσπαθήσουν να προσεγγίσουν την έννοια δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε παράγοντες που την επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά. Ο εντοπισμός των παραγόντων αυτών δεν είναι εύκολος και συνδέεται με τις θεωρητικές συλλήψεις του κάθε ερευνητή. Οπωσδήποτε, ελέγχεται η χρονική στιγμή κατά την οποία αρχίζουν να επιδρούν στο άτομο αυτοί οι παράγοντες. Κάποιοι απ' αυτούς είναι πιθανόν να μπορούν να δράσουν νωρίτερα στο άτομο, ενώ κάποιοι άλλοι αργότερα ή και ποτέ, δηλαδή να πρέπει να δημιουργηθούν σκόπιμα, αν αναμένεται κάποιο αποτέλεσμα (Rogers 1954).

Ο Rogers (1954) προσδιορίζοντας τους παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την κινητοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων του ατόμου αναφέρει ως κίνητρο για δημιουργία την τάση του δημιουργικού ατόμου προς αυτοπραγμάτωση και την επιθυμία του να χρησιμοποιήσει στο έπακρο όλες τις ικανότητες του. Θεωρεί δε δημιουργική διαδικασία την παραγωγή ενός νέου προϊόντος το οποίο φέρει τη σφραγίδα της μοναδικότητας του δημιουργού αλλά ταυτόχρονα εκφράζει και τις ιδιαίτερες συνθήκες της ζωής του. Αναφέρεται επίσης σε εσωτερικές και εξωτερικές ευνοϊκές συνθήκες ζωής οι οποίες επηρεάζουν το δημιουργικό έργο. Ως εσωτερικές ευνοϊκές συνθήκες ζωής ο Rogers (1954) θεωρεί:

- 1) Τη διάθεση του ατόμου να παραμένει ανοιχτό και έτοιμο να δεχθεί νέες εμπειρίες. Στο άτομο αυτό κάθε ερέθισμα μεταβιβάζεται ελεύθερα μέσω του νευρικού συστήματος χωρίς να παραμορφώνεται από οποιαδήποτε αμυντική διαδικασία, πράγμα που σημαίνει πλαστικότητα και ανοχή των αντιθέσεων.
- 2) Την ύπαρξη ικανότητας αυτοεκτίμησης του δημιουργικού του έργου, το οποίο θα πρέπει να εκφράζει μέρος του εαυτού του, δηλαδή τα αισθήματα, τη σκέψη, τον πόνο, την έκσταση.
- 3) Την ικανότητα να παίζει κάποιος με τα χρώματα, τις σχέσεις, τα σχήματα, τις ιδέες.

Οι εξωτερικές ευνοϊκές συνθήκες σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers (1954), είναι:

- 1) Εξασφάλιση κλίματος ασφάλειας και ελευθερίας για το δημιουργικό άτομο.
- 2) Απουσία εξωτερικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων της δημιουργικής εργασίας.
- 3) Πλήρης κατανόηση των προβλημάτων και, γενικά, του κόσμου του

δημιουργικού ατόμου (Μαρμαρινός 1978).

Οι προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν, σύμφωνα με την Κάτσιου – Ζαφρανά (1982), σε ένα άτομο να καταστεί δημιουργικό σε ένα τομέα είναι:

- 1) Οι φυσικές επιλογές του.
- 2) Ο πλούτος των εμπειριών.
- 3) Η ελευθερία.

Ο πλούτος των προηγούμενων εμπειριών σημαίνει, ότι το άτομο έχει κάνει πολλές και πολύ προσεκτικές αναλύσεις πραγμάτων, καταστάσεων και εμπειριών. Ο τρίτος παράγοντας σημαίνει, ότι το δημιουργικό μυαλό έχει την ελευθερία να σκέφτεται και να δημιουργεί χωρίς ανασχέσεις και φραγμούς (Μαρμαρινός, 1978).

Άλλοι μελετητές χρησιμοποιώντας την αντίστροφη διαδικασία εντοπίζουν τους ανασχετικούς παράγοντες στην εκδίπλωση της δημιουργικότητας στο παιδί στα παρακάτω (Παρασκευόπουλος, 1982):

- 1) Έλλειψη αγάπης και ψυχικής ασφάλειας, αυταρχική συμπεριφορά.
- 2) Έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του και στις δημιουργικές του δυνάμεις.
- 3) Απόλυτη εμπιστοσύνη στη λογική
- 4) Επιδίωξη μόνο του τέλειου
- 5) Τυφλή παραδοχή του αλάθητου των ανωτέρων.
- 6) Απροθυμία στην επιμονή παραγωγής μεγάλου αριθμού λύσεων σε κάθε πρόβλημα
- 7) Αρνητική στάση και αδιάφορη αντιμετώπιση πραγμάτων και καταστάσεων γύρω από τα άτομα
- 8) Φόβος της αποτυχίας
- 9) Η επιφυλακτικότητα
- 10) Ο φόβος της γελοιοποίησης (Παρασκευόπουλος, 1982).

Εξετάζοντας μόνο τον όρο δημιουργικός και τα συνώνυμά του διατυπώνει κανείς ότι μπορεί να δηλώνει: α) την παραγωγή αντικειμένων, β) νοητικές διεργασίες, γ) πλευρές της προσωπικότητας ενός ατόμου. Μπορεί να υπάρχουν πλευρές της προσωπικότητας, λόγου χάρη ενδιαφέροντα, κίνητρα και αξίες που να ασκούν καθοριστική επίδραση στη δημιουργική παραγωγή, δ) εξωτερικές συνθήκες που υποβοηθούν τη δημιουργική παραγωγή. Αυτές οι συνθήκες χαρακτηρίζονται γενικά ως "δημιουργικό περιβάλλον", χωρίς να προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις αυτού του περιβάλλοντος (Παρασκευόπουλος, 1982).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες είναι αναγκαίοι για να υπάρξει δημιουργικότητα, κανένας όμως δεν είναι επαρκής από μόνος του. Η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία και όχι μια αμετάβλητη οντότητα. Είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο που κάθε νέο ζήτημα το αναδεικνύει από διαφορετική οπτική γωνία (Lee, et al., 1987). Με λίγα λόγια, μας ενδιαφέρει η δημιουργία ενός ελεγχόμενου περιβάλλοντος που δεν θα δρα ανασταλτικά στην έκφραση των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών και κατά δεύτερον η δημιουργία ειδικών συνθηκών που θα δράσουν ενισχυτικά στην

ενεργοποίηση των δημιουργικών τους ικανοτήτων (Lee, et al., 1987).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και παιδική δημιουργικότητα

Η οικογένεια εξακολουθεί και σήμερα να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού, αφού μέσα σε αυτήν συντελείται το κύριο μέρος της πρωτογενούς και ένα μεγάλο μέρος της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Στα πλαίσια της σημερινής πυρηνικής οικογένειας, οι ειδικοί διαπιστώνουν ότι οι ψυχοκινητικές σχέσεις γονέων και παιδιών έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Το κλίμα που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού ευνοεί ή εμποδίζει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του. Οι σχέσεις αυτές καθορίζονται από δύο κυρίως διαστάσεις:

A) *Συναισθηματική*, που σημαίνει κυμαίνεται από την αγάπη ως την εχθρότητα. Οι γονείς δηλαδή μπορεί να αποδέχονται το παιδί, να το περιβάλλουν με αγάπη ή να τηρούν απέναντί του αρνητική, ψυχρή και απορριπτική στάση.

B) *Ελέγχου*, που αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο οι γονείς επηρεάζουν, κατευθύνουν, ελέγχουν ή υπαγορεύουν στο παιδί τους τη συμπεριφορά που θα πρέπει να δείξει. Έτσι λοιπόν η διάσταση αυτή μπορεί να κυμαίνεται από τον απόλυτο έλεγχο ως την αυτόνομη συμπεριφορά του παιδιού (Παρασκευοπούλου, 2008).

Από τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι δύο αυτές διαστάσεις καθορίζεται η συμπεριφορά των γονέων και διαμορφώνονται οι σχέσεις τους με το παιδί. Οι πιθανοί συνδυασμοί των δύο αυτών διαστάσεων είναι τέσσερις:

- α) Αγάπη – έλεγχος
- β) Αγάπη – αυτονομία
- γ) Εχθρότητα – έλεγχος
- δ) Εχθρότητα – αυτονομία

Αναλύοντας τις τέσσερις αυτές μορφές των ψυχοκοινωνικών σχέσεων γονέων και παιδιών, προκύπτουν τα εξής:

α) *Αγάπη – έλεγχος* (υπερπροστατευτικοί γονείς). Η ψυχοκοινωνική αυτή σχέση χαρακτηρίζεται από στοργική διάθεση, αποδοχή του παιδιού και τους περιορισμούς που θέτουν οι γονείς στη συμπεριφορά του. Οι γονείς δηλαδή διακρίνονται για τη θετική στάση τους απέναντι στο παιδί, ταυτόχρονα όμως εμφανίζουν την τάση να θέτουν περιορισμούς στις προθέσεις του για αυτενέργεια και φραγμούς σε κάθε δική του

δραστηριότητα και πρωτοβουλία. Με τον τρόπο αυτό ελέγχουν διαρκώς κάθε ενέργεια και κάθε μορφή συμπεριφοράς του παιδιού, που προσπαθούν να καθορίσουν οι ίδιοι.

β) Αγάπη – αυτονομία (δημοκρατικοί γονείς). Οι γονείς αυτοί συνδυάζουν τα θετικότερα στοιχεία: την αγάπη με την ελευθερία. Η ελευθερία βέβαια εδώ δεν είναι ασυδοσία. Πρόκειται για μια τάση των γονέων να παραχωρούν στα παιδιά τους την απαιτούμενη ελευθερία και να τα υποβοηθούν, ώστε να ικανοποιούν αυτά μόνα τους τις ανάγκες τους και να οδηγηθούν τελικά στην αυτάρκεια, την αυτοτέλεια και την αυτονομία. Οι γονείς αυτοί δείχνουν κατά κανόνα δημοκρατική διάθεση, συνεργάζονται με τα παιδιά τους, προσφεύγουν συχνά στο διάλογο και την ενθάρρυνση, επαινούν το παιδί τους στην επιτυχία και το ενθαρρύνουν στην αποτυχία.

γ) Εχθρότητα – έλεγχος (αυταρχικοί γονείς). Οι γονείς αυτοί διακρίνονται για την αρνητική στάση τους απέναντι στο παιδί. Απορρίπτουν δηλαδή το παιδί και στρέφονται προς αυτό με έλλειψη στοργής και ψυχρότητα. Συγγενεύουν με τους γονείς της κατηγορίας Α στο ότι και οι δύο παρουσιάζουν έντονη τάση να ασκούν έλεγχο. Στους υπερπροστατευτικούς γονείς ωστόσο ο έλεγχος γίνεται από υπερβολική αγάπη, ενώ στους αυταρχικούς με ψυχρότητα και αυταρχισμό.

δ) Εχθρότητα – αυτονομία (φλεγματικοί γονείς). Οι γονείς αυτοί έχουν κοινό με τους γονείς της κατηγορίας Γ το στοιχείο της άρνησης, της απόρριψης του παιδιού. Η απορριπτική αυτή στάση δε συνδέεται ωστόσο στους γονείς αυτούς με έλεγχο, αλλά με ψυχρή αδιαφορία και απραξία. Οι γονείς παρουσιάζουν την τάση να ενεργούν αυτοί για λογαριασμό των παιδιών τους (Πυργιωτάκης, 1989).

Όπως είναι ευνόητο, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των γονέων και των παιδιών παίζει αποφασιστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Έτσι κάθε μία από τις παραπάνω διαστάσεις επιδρά διαφορετικά και έχει διαφορετικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Δεν είναι λοιπόν υπερβολή αυτό που λέγεται συχνά, ότι δηλαδή οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος - ιδίως όταν πρόκειται για τη νηπιακή και παιδική ηλικία - είναι εκείνοι που κάνουν το νήπιο ή το παιδί ισορροπημένο, περίεργο, εφευρετικό, ευφυές, δημιουργικό και αυτοδύναμο. Με λίγα λόγια, όσο περισσότερα και πλουσιότερα ερεθίσματα προσφέρει στο νήπιο ή στο παιδί, τόσο περισσότερο του δημιουργεί τις προϋποθέσεις για καλύτερη ανάπτυξη της ευφυΐας αλλά και της δημιουργικότητας. Είναι ίσως κοινός τόπος πια να αναφερθούμε σε έρευνες ιδρυματισμού (hospitalismus) σύμφωνα με τις οποίες παιδιά που έζησαν σε ιδρύματα, σε περιβάλλοντα φτωχά σε κατάλληλους για την νηπιακή ή την παιδική ηλικία ερεθισμούς, παρουσίασαν χαμηλότερη μέση ευφυΐα, πιο αδύνατη μνήμη, μικρότερη ικανότητα σχηματισμού εννοιών και οργάνωσης καθώς και φτωχότερη γλωσσική

ανάπτυξη, από άλλα παιδιά που έζησαν σε οικογένειες με πλούσια ερεθίσματα. Μπορεί λοιπόν κανείς να υποστηρίξει ότι μια παιδική ηλικία, που τη χαρακτηρίζουν η ποικιλία, η συναισθηματική ασφάλεια και η έντονη συναισθηματική επαφή με άλλους ανθρώπους, είναι η προϋπόθεση για την ανάπτυξη τόσο της ευφυΐας όσο και της δημιουργικής ικανότητας.

Όμως, η ατμόσφαιρα θαλπωρής και προστασίας, που κατά κανόνα όλες οι οικογένειες σχεδόν προσπαθούν, τουλάχιστον θεωρητικά, να προσφέρουν στα παιδιά τους, μπορεί κάποτε να έχει και αρνητικές επιπτώσεις στην εκδήλωση όλων των δημιουργικών δραστηριοτήτων των παιδιών. Πρόκειται για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες, κάτω από το πρόσχημα της προστασίας, το περιβάλλον – οι γονείς και οι παππούδες – εμποδίζει τα παιδιά να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν μόνα τους τον άμεσο κόσμο που τα περιβάλλει, δηλαδή το ίδιο το σπίτι με τα αντικείμενά του. Επίσης δεν μπορούμε να πούμε ότι ενθαρρύνουν τη δημιουργική ικανότητα γονείς που, όντας οι ίδιοι κομφορμιστές και δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις "κατεστημένες" κοινωνικές συμβατικότητες, πιέζουν και τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται ανάλογα, αναγκάζοντάς τα να έχουν υψηλές επιδόσεις σε δεξιότητες που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία τους (π.χ περπάτημα, ομιλία, γραφή, αριθμηση). Το γεγονός που ιδιαίτερα καταστρέφει τον αυθορμητισμό των παιδιών είναι η προσπάθεια των γονιών να τα προσαρμόσουν σε τύπους και κανόνες που τα ίδια αδυνατούν να κατανοήσουν. Φτάνουμε τότε στο σημείο να πούμε ότι η υπερβολική προστασία και η πίεση, που είτε αποτρέπουν την αυθόρμητη συμπεριφορά είτε επιβάλλουν άλλη συγκεκριμένη, δεν διαφέρουν στα αποτελέσματα της επίδρασης τους στη δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών από την απουσία ή την αδιαφορία των γονέων. Θα ήταν παράλειψη εδώ να μην επισημάνουμε ότι, στο όνομα της ενθάρρυνσης για δημιουργία, είναι λάθος να αφήνονται τα παιδιά αβοήθητα και ακαθοδήγητα (Πυργιωτάκης, 1989), γιατί τότε νιώθουν εγκαταλειμμένα. Απ' την άλλη, όμως, είναι επίσης άωφο ή και βλαβερό να προσφέρει κανείς όλες τις λύσεις έτοιμες στο παιδί και να μην το αφήνει μόνο του να βάλει σε ενέργεια το μυαλό του. Είναι πράγματι μικρή η απόσταση ανάμεσα στην αδιαφορία και την τεμπελιά από τη μία και την άγρυπνη συμπαράσταση από την άλλη.

Συμπερασματικά, ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας ενός παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας, αφού τα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί τα περνάει αποκλειστικά σχεδόν μέσα σε αυτήν και αφού οι βάσεις για τη διανοητική ανάπτυξη και 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 πάνω σε ένα γερό βάθος γνώσεων και το δημιουργικό άτομο διαθέτει ως βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του την ανεξαρτησία, την ευαισθησία στους ερεθισμούς, την ευρύτητα ενδιαφερόντων, την μεταρρυθμιστική κοινωνική

διάθεση, την απόρριψη των εξωτερικών καταναγκασμών, τότε η οικογένεια προκειμένου να καλλιεργήσει, όσο είναι δυνατόν τη δημιουργικότητα, είναι ανάγκη να προσφέρει όσο είναι δυνατόν ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων από τη μία και μια ατμόσφαιρα αγάπης, ανοχής, κατανόησης αλλά και διακριτικής καθοδήγησης και προστασίας από την άλλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση

Στο Ελληνικό σχολείο η έμφαση δίνεται, κυρίως, στην ανάπτυξη της νοητικότητας των παιδιών, δηλαδή τα μαθήματα και ο τρόπος διδασκαλίας, σκοπό έχουν την αύξηση των γνώσεων τους. Έτσι μεταβάλλεται η μορφωτική διαδικασία σε μια ατέρμονη λογοκοπία, μια επιφανειακή αναφορά σε επιμέρους λεπτομέρειες, αφήνοντας στους μαθητές μόνο μια φευγαλέα γεύση της ουσίας της γνώσης και ένα άγχος για ένα στόχο ανέφικτο (Χρυσοφίδης, 1994). Στόχος της παιδείας όμως είναι, το άτομο μέσω της μόρφωσης να μπορεί να προσαρμόζεται στο εκάστοτε περιβάλλον του και να μπορεί να επεμβαίνει σε αυτό. Δεν είναι πλέον οι γνώσεις που καθιερώνουν το άτομο, αλλά μάλλον είναι ιδιαίτερες συναισθηματικές, πνευματικές και δημιουργικές του ικανότητες που το κάνουν καταρχήν να είναι καλά με τον εαυτό του και ύστερα ανταγωνιστικό στον κόσμο της γνώσης. Στόχος της παιδείας θα πρέπει να είναι ο δημιουργικός άνθρωπος και όλα τα μαθήματα μπορούν να στοχεύουν εκεί.

Στη διαδικασία της αγωγής, η δημιουργικότητα ούτε με την έννοια της δημιουργικής σκέψης ταυτίζεται, ούτε μόνο στο πλαίσιο της νοημοσύνης ερμηνεύεται (Μπενέκος, 1989). Ο Bruner (1986) είναι κατηγορηματικός πάνω σε αυτό, και για τη νοημοσύνη του, ή την ευφυΐα του που είναι ζήτημα επιδόσεων σε ορισμένες δεξιότητες ή ικανότητες. Η δημιουργικότητα έχει σχέση με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα, τη διαίσθηση και την ευαισθησία του, την αγωγή του κτλ. Η δημιουργικότητα θεωρείται ικανότητα σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση και διαφοροποιείται στα διάφορα άτομα ποσοτικά (βαθμός εκδήλωσης), ποιοτικά (αξία του προσφερόμενου αγαθού για ανανεωτικές εξελίξεις) και αντικειμενικά – μορφολογικά (ανάλογα με τις μορφές και τις περιοχές δράσης). Αυτό σημαίνει ότι καλύπτει όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και υπόκειται στις επιδράσεις της αγωγής. Η Σάλλα – Δοκουμεντίδη (1996: 110), γράφει: «Η φαντασία του παιδιού, είναι ικανότητα αναπτυσσόμενη, συνεπώς και εκπαιδεύσιμη. Τα σωστά ερεθίσματα στον κατάλληλο χρόνο θα δώσουν στα άτομα τη δυνατότητα εμπειριών που θα ασκήσουν την αντιληπτική τους ικανότητα και θα εμπλουτίσουν τη φαντασία τους. Τα άτομα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να δηλώσουν μορφή και σχήμα στα συναισθήματα και στις συγκινήσεις τους είναι δημιουργικά άτομα. Άτομα δηλαδή που δρουν δημιουργικά και παράγουν έργο πρωτότυπο, το οποίο είναι αποτέλεσμα της φανταστικής ικανότητας».

Γενικά, η δημιουργικότητα είναι μια συμπεριφορά που μπορεί να γίνει

αντικείμενο μάθησης ακόμα και αξιολόγησης (Torrance & Myers, 1970). Έτσι ο στόχος της εκπαίδευσης να καλλιεργήσει την αυτενέργεια των ατόμων και να συμβάλει στην ανθρώπινη πρόοδο μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την παροχή πρακτικών ευκαιριών και τη χρήση δημιουργικών διαδικασιών. Ο Mitchell (1983), αναφερόμενος στην αναγκαιότητα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στα σχολεία μεταξύ άλλων λέει ότι από έρευνες (Mitchell, 1971), έχει τεκμηριωθεί ότι η δημιουργική σκέψη μπορεί να βελτιωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα με την κατάλληλη εξάσκηση στη διάρκεια εργασίας και με την κατάλληλη διευκόλυνση από τους δασκάλους. Το ότι τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου παύουν να είναι δημιουργικά οφείλεται ακριβώς στην έλλειψη συστηματικής και συνειδητής διατήρησης αυτής της ικανότητας. Η έκφραση της δημιουργικής σκέψης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν καλλιεργούνται μέσα στο περιεχόμενο του κανονικού προγράμματος μαθημάτων ειδικές στρατηγικές για την ανάπτυξή της. Έτσι τα παιδιά του σχολείου μαθαίνουν να βλέπουν αυτή τη διαδικασία σκέψης ως ζωτική επέκταση των απαιτήσεων μάθησης και όχι ως απλή διασκέδαση, καθώς η δημιουργική σκέψη δε θεωρείται λιγότερο σημαντική από άλλα είδη διαδικασιών σκέψης. Πρέπει δε οι δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης να είναι συνειδητά σχεδιασμένες και ανεπτυγμένες και να αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του σχολικού προγράμματος. Ο Kraus (1980: 418) αναφέρει ότι ο Phenix (1964), υποστηρίζει ότι: «Η δημιουργικότητα καλλιεργείται μέσα στην εκπαίδευση, όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται και έχουν τη δυνατότητα να εκδηλώσουν τον αυθορμητισμό τους και να προβάλλουν την προσωπικότητά τους, όταν δε διοικούνται αυταρχικά ή δεν πιέζονται από επιβαλλόμενες απαγορεύσεις ή απαιτήσεις, όταν διαθέτουν ελευθερία ανάπτυξης πρωτοβουλιών, την ελευθερία επικοινωνίας με κάποιο σκοπό, όταν έχουν τη δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων ή μαθημάτων».

Ορισμένοι ερευνητές (Ξαnthάκου, 2012) ισχυρίζονται ότι κατά τη σχολική ζωή του το παιδί αναγκάζεται να αναστείλει τη δημιουργική έκφραση και πρωτοτυπία και να προσαρμοστεί στη διαδικασία της μηχανικής απομνημόνευσης σε ένα σχολείο στραμμένο στη μίμηση, την αναπαραγωγή και τη μετάδοση. Οι ανάγκες όμως του σύγχρονου κόσμου καθιστούν απαραίτητη την ανάπτυξη και άλλων διαστάσεων και ικανοτήτων του μελλοντικού πολίτη, που θα του επιτρέψουν να ενεργεί αργότερα αυτόνομα, πιο υπεύθυνα και να προσαρμόζεται στην κοινωνικο – οικονομική οργάνωση της εποχής του. Επίσης, η εγκαθίδρυση ενός "δημιουργικού περιβάλλοντος" στο σχολείο θα επαληθεύσει την άποψη ότι η δημιουργικότητα δε είναι ιδιότητα των λίγων και προνομιούχων. Ότι δεν αναδύεται ως εκ θαύματος από τα κεφάλια χαρισματικών καλλιτεχνών και επιστημών, αλλά είναι μια ικανότητα, που καλλιεργείται όταν υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες και αναπτύσσεται ανάλογα με τις εσωτερικές δυνάμεις του ατόμου ως μια ικανότητα που αποτελεί τη συνισταμένη πολλών επί μέρους ικανοτήτων όπως, νοημοσύνης, μνήμης, αντίληψης

κ.α. Καταλήγουν δε στο συμπέρασμα, ότι για να πετύχουμε την άνθιση της δημιουργικότητας θα πρέπει:

1. Να εφαρμόζουμε τις κατάλληλες μεθόδους, διδακτικές αρχές και τεχνικές, που θα διευκολύνουν την ανάπτυξη της.
2. Να σεβόμαστε τις ερωτήσεις των παιδιών και να τα ενθαρρύνουμε να φτάνουν μόνα τους στην απάντηση.
3. Να ενθαρρύνουμε τις ομαδικές ή ατομικές ελεύθερες εργασίες με σκοπό την εξάσκηση.
4. Να μη διατυπώνουμε γνώμη πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού, χωρίς να παραθέτουμε τις αιτίες και τις συνέπειες (Ξανθάκου, 2012).

Με τα παραπάνω, συμφωνεί και ο Φράγκος (1984), ο οποίος αναφέρει ότι η/ο δασκάλα/ος για να εφαρμόσει την αρχή της δημιουργικότητας πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές της/του με τους παρακάτω τρόπους:

1. Να δίνει πρωτότυπες και δημιουργικές απαντήσεις.
2. Να σέβεται τις ασυνήθεις και πρωτότυπες ιδέες και απαντήσεις.
3. Να δίνει ευκαιρίες και χρόνο για έκφραση αυθόρμητων ιδεών και απαντήσεων.
4. Να αφήνει τους μαθητές να εκφράζονται κάθε στιγμή ελεύθερα έστω και αν κάποτε λένε, κατά την γνώμη μας, παράλογα πράγματα.
5. Να ενισχύει πρωτοβουλίες για παρουσίαση νέων πραγμάτων ή ομαδικών δραστηριοτήτων.

Δεν είναι αυτονόητο, ούτε σίγουρο, ότι όλοι/όλες οι δάσκαλοι/δασκάλες μπορούν να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες των δημιουργικών παιδιών, να ενθαρρύνουν την δημιουργική έκφραση και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα. Ορισμένες μάλιστα στάσεις της/του δασκάλου/ου, όχι απλά δεν διευκολύνουν, αλλά παρεμποδίζουν την εκδήλωση της δημιουργικότητας. Οι Lee και συν. (1987) συνεχίζουν λέγοντας ότι οι δάσκαλοι τείνουν να υποτιμούν τις ικανότητες των εξαιρετικά δημιουργικών μαθητών τους και θεωρούν πιο καλούς τους μαθητές τους με υψηλό IQ κα χαμηλή δημιουργικότητα. Ο Cropley (1967), επίσης, αναφέρει ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί από τη/το δασκάλα/ο απειλή για την πειθαρχία της τάξης, και οι απροσδόκητες αντιδράσεις ενός δημιουργικού παιδιού μπορεί να χαρακτηριστούν ανόητες. Οποιοδήποτε, λοιπόν, πρόγραμμα καλλιέργειας ή ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας στο σχολείο θα αποτύχει αν η/ο δασκάλα/ος δεν είναι ευαισθητοποιημένος και σωστά ενημερωμένος για την εφαρμογή του. Ένα σημαντικό πρόβλημα, που τίθεται, λοιπόν, και αφορά τη/το δασκάλα/ο, είναι το κατά πόσο μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία της δημιουργικής αγωγής. Για να γίνει αυτό η/ο δασκάλα/ος θα πρέπει:

1. Να γνωρίζει ακριβώς την έννοια της δημιουργικότητας.
2. Να γνωρίζει και να εφαρμόζει δημιουργικές διαδικασίες.
3. Να αναγνωρίζει το δημιουργικό μαθητή.

Οι Lee και συν. (1987), αναφέρουν ότι οι ενδείξεις δημιουργικότητας κατά τον Torrance (1965), για τον δημιουργικό μαθητή είναι οι εξής:

1. Μπορεί να απασχολείται μόνος του χωρίς να του προσφέρονται ερεθίσματα.
2. Προτιμά να ντύνεται διαφορετικά από τους άλλους.
3. Προχωρεί πέρα από τα όρια των εργασιών που του αναθέτουν.
4. Μπορεί να διασκεδάσει χρησιμοποιώντας απλά πράγματα και πολλή φαντασία.
5. Μοιάζει να αφαιρείται ή να ονειροπολεί, ενώ στην πραγματικότητα σκέφτεται.
6. Πειραματίζεται με οικεία αντικείμενα για να διαπιστώσει αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν και γι' άλλους σκοπούς εκτός από τους γνωστούς.
7. Θέτει ερωτήσεις πέρα από το παράθυρο στη διάρκεια του μαθήματος αλλά συνάμα παρακολουθεί τι γίνεται μέσα στην τάξη.
8. Του αρέσει να επινοεί παιχνίδια στο προαύλιο του σχολείου.

Ο Χαραλαμπίδης (1981) μετά από έρευνα, καταλήγει στο συμπέρασμα πως ο δημιουργικός μαθητής διέπτε από κάποια γνωρίσματα, τα οποία συνοψίζει ως εξής:

1. Έχει αίσθημα απορίας και περιέργειας.
2. Έχει ευαισθησία σε λεπτά σημεία της δομής και πορείας των φαινομένων.
3. Έχει ζωντανά συναισθήματα για τον κόσμο που τον περιβάλλει.
4. Έχει ζωντανή φαντασία.
5. Βλέπει νοερά ενέργειες και πράγματα από περιγραφές αυτών.
6. Παράγει νέες ιδέες και διεργασίες.
7. Προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις, τις οποίες και απολαμβάνει.
8. Πράττει απροσδόκητα πράγματα.
9. Εφαρμόζει ό,τι μαθαίνει από μία κατάσταση, πάνω σε άλλες καταστάσεις.
10. Λύνει προβλήματα αισθητικής φύσεως.

Την ίδια κατηγοριοποίηση δέχεται και η Παρασκευοπούλου (2008), συμπληρώνοντας πως αυτά τα γνωρίσματα είναι δυνατόν να παρουσιάσουν κάμψη περί το 9^ο έτος της ηλικίας, οπότε, και επέρχεται η συμμόρφωση προς ορισμένα πρότυπα – στερεότυπα συμπεριφοράς που η ίδια η σχολική ζωή επιβάλλει στο παιδί. Για να μπορέσουν, λοιπόν, οι δάσκαλοι να δημιουργήσουν κατάλληλα προγράμματα καλλιέργειας της δημιουργικότητας και να ακολουθήσουν σωστές διδακτικές ενέργειες θα πρέπει να κατανοήσουν ότι τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών δεν είναι μόνο ορισμένες δεξιότητες, αλλά μπορεί να είναι και ορισμένα γενικότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά (Μπενέκος, 1989).

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών, αντιλαμβανόμαστε ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας έχει σχέση περισσότερο με τη γενική καλλιέργεια του ατόμου παρά με οποιαδήποτε μορφή ειδικευμένης άσκησης. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι η δημιουργική

ικανότητα του μαθητή θα πρέπει να διαπερνά ως στόχος όλα τα μαθήματα, έτσι ώστε να μπορέσει να βρει διέξοδο και να εκφραστεί το νέο πρότυπο ανάλογα με τις ικανότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες και ευαισθησίες του κάθε παιδιού. Επίσης ότι ένας σημαντικός παράγοντας εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ο δάσκαλος που επωμίζεται την ευθύνη εφαρμογής και επιτυχίας των στόχων, ο οποίος είναι στην κυριολεξία και η ψυχή του προγράμματος. Η οποιαδήποτε παιδευτική διαδικασία προϋποθέτει απαραίτητα γνώση και ευαισθησία από τον/την ίδιο/α δάσκαλο/α. Δεν μπορούμε να απαιτούμε εφαρμογή ενός προγράμματος, μέσα στο οποίο αναφέρεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών, α δεν έχει δώσει ποτέ την ευκαιρία να εκφραστεί και να βιώσει την έννοια δημιουργικότητα η/ο ίδια/ος δασκάλα/ος. Αν πετύχουμε να βιώσουν οι ίδιοι οι παιδαγωγοί τη δημιουργική διαδικασία με θέματα που να προσεγγίζουν το δικό τους ψυχικό κόσμο και να τους δώσουμε ευκαιρίες να εκφράσουν οι ίδιοι δημιουργικά, σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς, τότε θα μπορέσουν να εφαρμόσουν και τα εκπαιδευτικά προγράμματα καλλιέργειας της δημιουργικότητας και στα σχολεία τους. Φυσικά, δεν πρέπει να εντοπίζουμε το πρόβλημα ή την ανάγκη διερεύνησης τω βιωματικών εμπειριών μόνο στους δασκάλους προσχολικής αγωγής ή στοιχειώδους εκπαίδευσης. Όλοι όσοι εμπλέκονται στο έργο της αγωγής σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα ή οργανισμό κι αν βρίσκονται καλό είναι να μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα, πολλές φορές όχι τόσο εφαρμόζοντας ειδικά προγράμματα, αλλά δρώντας ως ζωντανά παραδείγματα (Μπουρνέλλη, 2006).

B' ΜΕΡΟΣ

Δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών

Εισαγωγή

Η ενασχόληση των μικρών παιδιών με δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια δεν είναι μόνο πηγή χαράς και ψυχαγωγίας, αλλά αποτελούν καθοριστικό ρόλο στην ολόπλευρη στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Τα παιδιά ηλικίας 4 – 6 ετών βρίσκονται σε ένα στάδιο ανάπτυξης και μάθησης όπου οι γνωστικές, σωματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες αναπτύσσονται διαρκώς. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες όπως το σχέδιο, η ζωγραφική, οι χειροτεχνίες, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν την φαντασία τους και να καλλιεργήσουν τις λεπτές κινητικές δεξιότητές τους. Ακόμη, τα παιχνίδια κίνησης έχουν συμπεριληφθεί για να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για σωματική άσκηση. Παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν τρέξιμο, άλμα, ισορροπία και συντονισμό, όχι μόνο προωθούν την σωματική τους υγεία, αλλά τους βοηθούν να μάθουν έννοιες όπως την αίσθηση του χώρου, τον έλεγχο του σώματός τους και τη συνεργασία με τους άλλους. Τέλος, αυτές οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια έχουν στόχο να ενισχύσουν και την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και συνεργατικά παιχνίδια τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται, να εναλλάσσονται και να εργάζονται μαζί, ενισχύοντας και την εν συναίσθηση προς τους άλλους.

2. Ζωικές Παρελάσεις

Υλικά:

- κάρτες με εικόνες ζώων

Χρόνος: 20' λεπτά

Στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).
- Να αναπτύξουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες με τη χρήση

περιγραφικών λέξεων και δράσεων των ζώων (Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).

- Να ελέγχουν το σώμα τους και να συνειδητοποιήσουν την ποικιλία κινήσεων που μπορούν να κάνουν (Τέχνες, Θέατρο, ΑΠΣ, 2011).

- Να αναγνωρίσουν απλά παραγλωσσικά στοιχεία (κινήσεις του σώματος, χεριών, προσώπου) (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).

- Να εκφραστούν δημιουργικά (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Τα παιδιά της τάξης χωρίζονται σε μικρές ομάδες (ανάλογα το πλήθος των παιδιών) και οι ομάδες τοποθετούνται σε διαφορετικές θέσεις μέσα στην τάξη.
2. Σε αυτό το παιχνίδι, ένα μέλος της κάθε ομάδας θα αναλάβει την υποκριτική ενός ζώου, χωρίς να κάνει κανένα ήχο, ενώ οι συμπαίκτες του προσπαθούν να μαντέψουν τι ζώο μιμείται η/ο συμμαθήτρια/τής τους.
3. Για να ξεκινήσει το παιχνίδι, η/ο νηπιαγωγός επιλέγει ένα παιδί τυχαία από τη μία ομάδα για να έρθει μπροστά και να ξεκινήσει την μίμηση.
4. Η/ο νηπιαγωγός δείχνει μια κάρτα στο παιδί με το όνομα ενός ζώου γραμμένο και την εικόνα του.
5. Η/ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει το παιδί να μελετήσει την κάρτα και να σκεφτεί για το πως μπορεί να ενεργήσει σαν το ζώο της εικόνας που κρατάει στα χέρια του.
6. Σε περίπτωση που το παιδί δεν μπορεί να σκεφτεί μια κίνηση για το ζώο που του έτυχε στην κάρτα ζητάει βοήθεια από την ομάδα του.
7. Μόλις το παιδί είναι έτοιμο, θα αρχίσει να συμπεριφέρεται σαν το ζώο, ενώ οι συμπαίκτες του προσπαθούν να μαντέψουν τι είναι.
8. Αν η ομάδα μαντέψει σωστά, μέσα σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα που θα έχει αποφασίσει η τάξη (για παράδειγμα 30 δευτερόλεπτα), κερδίζει έναν βαθμό.
9. Αφού τελειώσει η/ο πρώτη/ος μαθήτρια/τής, είναι η σειρά της άλλης ομάδας να επιλέξει μαθήτρια/τή για να συνεχίσουν.
10. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά από έναν γύρο ή μέχρι μια ομάδα να φτάσει να έχει κερδίσει έναν ορισμένο αριθμό πόντων, που θα το έχουν αποφασίσει πριν την έναρξη του παιχνιδιού.

2. Μουσική φιγούρα

Υλικά:

- CD-player/υπολογιστής

Χρόνος: 10' - 15' λεπτά

Στόχοι:

- Να βελτιώσουν τις δεξιότητες ακρόασης (Μουσική, ΑΠΣ, 2011).

- Να συνδέουν την έννοια του ρυθμού με τους τρόπους μετακίνησης στο χώρο (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να αλλάζουν τον ρυθμό στην κίνηση τους (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να παρατηρήσουν τις κινήσεις των υπόλοιπων παιδιών και να τις ενσωματώσουν στις δικές τους (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να τηρούν τους κανόνες (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκφραστούν δημιουργικά (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός παίζει μουσική και ζητάει από τα παιδιά να χορέψουν και να κινηθούν γύρω στον χώρο της τάξης.
2. Εξηγεί στα παιδιά, ότι κάθε φορά που θα σταματάει η μουσική, πρέπει να παγώνουν σε όποια θέση και αν βρίσκονται.
3. Επαναλαμβάνει αυτή την διαδικασία πολλές φορές, επιτρέποντας στα παιδιά να κινούνται και να χορεύουν ελεύθερα και να παγώνουν όταν σταματάει η μουσική.
4. Ως προέκταση, η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να δημιουργούν τις δικές τους χορευτικές κινήσεις και να τις ενσωματώνουν στο παιχνίδι.
5. Επίσης, ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρούν τις χορευτικές κινήσεις των διπλανών τους και να τις ενσωματώσουν στο επόμενο «πάγωμα» στις δικές τους χορευτικές συνήθειες.

3. Ισορροπία εμποδίων

Υλικά:

- κώνοι
- στεφάνια
- κορδέλες
- κοντάρια

Χρόνος: 10' - 15' λεπτά

Στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες με την επίτευξη κοινού στόχου (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να συνειδητοποιήσουν το σώμα τους στο χώρο σε θέση – μετακίνηση (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να ισορροπήσουν στατικά και δυναμικά με διάφορους τρόπους (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκτελέσουν τις κινητικές δραστηριότητες του βαδίσματος, του τρεξίματος και του άλματος με διαφορετικές ταχύτητες χωρίς να συγκρούονται ή να πέφτουν, χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους μετακίνησης (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011) .
- Να ακούν με προθυμία οδηγίες και απλές εξηγήσεις, περιμένοντας τη σειρά τους για

να εκτελέσουν τις ασκήσεις (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός δημιουργεί μια διαδρομή με εμπόδια με διαφορετικές προκλήσεις, όπως το περπάτημα σε μια δοκό ισορροπίας, το άλμα πάνω από ένα εμπόδιο ή το να στέκεται με το ένα πόδι, να πηδάει μέσα σε στεφάνια, να περνάει ζικ-ζακ από κώνους.
2. Οι μαθητές χωρίζονται σε 2 μεικτές ισάριθμες ομάδες με τυχαία επιλογή.
3. Η/ο νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να ολοκληρώσουν την πορεία χωρίς να πέσουν ή να αγγίξουν το έδαφος.
4. Παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη, όπως χρειάζεται για να βοηθήσει τα παιδιά να ισορροπήσουν.
5. Μόλις, το παιδί περάσει το τελευταίο εμπόδιο σταματάει και περιμένει και ξεκινάει από πίσω η/ο συμπαίκτης/τρια.
6. Σταδιακά, η/ο νηπιαγωγός αυξάνει τη δυσκολία κάνοντας τα εμπόδια ψηλότερα η στενότερα.
7. Κερδίζει η ομάδα που τερματίζει πρώτη. Το παιχνίδι μπορεί να επαναληφθεί 2 – 3 γύρους, ανάλογα με την όρεξη των παιδιών.
8. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να γίνει μεμονωμένα και να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε παιδιού.
9. Βασική προτεραιότητα είναι η ασφάλεια των παιδιών και να φροντίσει η/ο νηπιαγωγός να υπάρχει αρκετός χώρος για κινούνται τα παιδιά ελεύθερα.

4. Χορός αλφαβήτου

Υλικά:

- CD-player/υπολογιστής

Χρόνος: 10' - 15' λεπτά

Στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες προκαλώντας να συνεργαστούν μεταξύ τους (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να συνδέουν τη έννοια του ρυθμού με τους τρόπους μετακίνησης στο χώρο (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να αναγνωρίσουν τα μέρη του σώματος τους, παίρνοντας θέση και δημιουργώντας βασικά σχήματα, χρησιμοποιώντας μέρη του σώματος ή όλο το σώμα τους (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να αναπτύξουν φωνολογική επίγνωση με εκμάθηση και αναθεώρηση του αλφαβήτου (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).
- Να παράγουν μεγάλο αριθμό και ποικιλία κινήσεων ως απαντήσεις, παράγοντας πρωτότυπες κινήσεις (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Τα παιδιά έχοντας διδαχθεί στην τάξη τα γράμματα του αλφάβητου, καθώς και ότι υπάρχουν πεζά και κεφαλαία γράμματα, η/ο νηπιαγωγός προτείνει να παίξουν ένα παιχνίδι.
2. Καλεί όλα τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και να διασκορπιστούν στον χώρο της τάξης.
3. Η/ο νηπιαγωγός επιλέγει να παίξει μια ζωηρή και χορευτική μουσική για να ψυχαγωγήσει τα παιδιά να χορέψουν.
4. Τους εξηγεί πως θα ακούνε μια μουσική και κάθε φορά που θα σταματάει ο ήχος, θα φωνάζει ένα γράμμα και θα πρέπει να το σχηματίσουν με το σώμα τους.
5. Μπορούν να σχηματίσουν, είτε πεζά είτε κεφαλαία, το γράμμα που θα ακούσουν να λέει η/ο νηπιαγωγός κάθε φορά.
6. Μπορούν να συνεργαστούν με την/τον διπλανή/ό τους, προκειμένου να σχηματίσουν ένα γράμμα που τους δυσκολεύει.
7. Παρέχει και η/ο νηπιαγωγός βοήθεια αν δει ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να θυμηθούν κάποιο γράμμα.
8. Αφού παρατηρήσει, ότι όλα τα παιδιά σχημάτισαν το γράμμα, τους ζητά να το φωνάξουν όλα μαζί, τους επιβραβεύει και συνεχίζει την μουσική.

5. Αερόστατο πετοσφαίρισης

Υλικά:

-μπαλόνι

-φιλέ

Χρόνος: 25' - 30' λεπτά

Στόχοι:

- Να εκτελέσουν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν τον συντονισμό ματιού – χεριού και ματιού – ποδιού, αλλάζοντας κατεύθυνση κίνησης όταν είναι απαραίτητο (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες μέσω της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ τους (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να εντοπίσουν και να οριοθετήσουν τον προσωπικό τους χώρο, αναγνωρίζοντας τα όρια και εξηγώντας τη σημασία τους (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να καταμετρούν τους πόντους τους η κάθε ομάδα (Μαθηματικά, ΑΠΣ, 2011).
- Να τηρούν τους κανόνες (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Για τη δραστηριότητα αυτή θα χρειαστεί ένα μπαλόνι ως την μπάλα ή μια ελαφριά αερόμπαλα.
2. Η/ο νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε δύο τυχαίες, μεικτές, ισάριθμες ομάδες.

3. Χρησιμοποιεί ένα δίχτυ για φιλέ ή κολλάει στο έδαφος ένα κομμάτι ταινίας σχηματίζοντας μια γραμμή, προσπαθώντας να εντάξει τα παιδιά σε νοητό χώρο γηπέδου.
4. Ενθαρρύνει τα παιδιά να περνούν το μπαλόνι μπροστά και πίσω από το δίχτυ ή τη γραμμή χωρίς να αφήσουν το μπαλόνι να αγγίξει το έδαφος.
5. Μπορούν να κάνουν τα παιδιά μεταξύ τους μέχρι τρεις πάσες, προκειμένου να περάσουν το μπαλόνι ή την αερόμπαλα στην απέναντι ομάδα.
6. Αν δεν καταφέρουν να περάσουν την «μπάλα» με τρεις πάσες, παίρνει τον πόντο η αντίπαλη ομάδα. Επίσης, αν πέσει η «μπάλα» κάτω παίρνει και πάλι η αντίπαλη ομάδα τον πόντο.
7. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, ο/η νηπιαγωγός καταγράφει τους πόντους κάθε ομάδας, προκειμένου να βοηθήσει στο μέτρημα των πόντων.
8. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα φτάσει πρώτη στους 8 πόντους.
9. Μπορεί το παιχνίδι να παιχτεί με δύο γύρους και αν υπάρξει ισοπαλία να παιχτεί και τρίτος γύρος.

Η επιλογή αυτή της δραστηριότητας γίνεται για να κάνει μια προσπάθεια η/ο νηπιαγωγός να μάθει στα παιδιά βασικές δεξιότητες, όπως το βόλεϊ, το σερβίρισμα, το πέταγμα και το χτύπημα.

6. Βρες, άκου, πιάσε

Υλικά:

-2 μαντήλια

-1 ελαστικό αντικείμενο

Χρόνος: 35' - 40' λεπτά

Στόχοι:

- Να παίζουν και να σχηματίζουν ζευγάρια με όλα τα παιδιά της ομάδας, ανεξαρτήτων ατομικών διαφορών, όπως το φύλο, εθνικότητα, επίπεδο ικανοτήτων (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να ακούν με προθυμία οδηγίες και απλές εξηγήσεις των συμπαικτών τους, προκειμένου να εκτελέσουν τις κινήσεις τους (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να αντιληφθούν τη διαφορά ανάμεσα στο κοντινό και μακρινό σημείο του χώρου (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκτελέσουν κινήσεις που απαιτούν συντονισμό ματιού – χεριού και ματιού – ποδιού, αλλάζοντας κατεύθυνσης μετά από ένα ηχητικό ερέθισμα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκτελούν τις κινητικές δεξιότητες του βαδίσματος, με διαφορετικές ταχύτητες χωρίς να συγκρούονται ή να πέφτουν, χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους μετακίνησης έπειτα από ηχητικά ερεθίσματα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με τα ηχητικά ερεθίσματα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).

- Να καταμετρούν η κάθε ομάδα τους πόντους της (Μαθηματικά, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Το συγκεκριμένο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συγκεντρωθούν και μέσα από την ηρεμία να ακούσουν.
2. Το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί μέσα σε κλειστό χώρο χωρίς κανένα έπιπλο ή και σε εξωτερικό χώρο, οριοθετώντας το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθούν τα παιδιά.
3. Τα υλικά που θα χρειαστούν είναι δύο μαντήλια και ένα αντικείμενο. Το αντικείμενο θα μπορούσε να είναι κάτι που θα το χτυπήσετε ελαφρώς στο έδαφος και δεν θα χαλάσει (για παράδειγμα κορίνα, κώνος).
4. Η/ο νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε δύο μεικτές ομάδες.
5. Τα παιδιά τοποθετούνται έτσι ώστε να δημιουργήσουν έναν μεγάλο κύκλο, διατηρώντας τις ομάδες τους.
6. Από την κάθε ομάδα επιλέγονται 2 παιδιά να έρθουν μέσα στον κύκλο.
7. Η/ο νηπιαγωγός τους τοποθετεί τον έναν αντίθετα από τον άλλο, με κάποια απόσταση μεταξύ τους.
8. Σε αυτά τα δύο παιδιά δένουμε με ένα μαντήλι το πρόσωπο τους για να μην βλέπουν.
9. Στη μέση βάζουμε το αντικείμενο που έχουμε επιλέξει.
10. Η/ο νηπιαγωγός επιλέγει άλλο ένα παιδί από την κάθε ομάδα να δίνει οδηγίες στον συμπαίκτη του, που έχει τα μάτια κλειστά. Αυτός ο παίχτης θα δίνει οδηγίες από την θέση του χωρίς να κινείται.
11. Με το σύνθημα της/του νηπιαγωγού τα παιδιά που βρίσκονται μέσα στον κύκλο αρχίζουν να κινούνται ψάχνοντας το αντικείμενο.
12. Η/ο πρώτη/ος που θα το βρει, το πιάνει και το χτυπάει τρεις φορές στο έδαφος, ώστε να το ακούσει η/ο άλλος παίχτρια/της.
13. Η/ο παίχτρια/της που βρήκε πρώτος το αντικείμενο ξεκινά να κυνηγά την/τον άλλη/ον παίχτρια/τη, συνεχίζοντας να έχει τα μάτια κλειστά.
14. Αν την/τον βρει, τότε κερδίζει εκείνη/ος. Αν όχι, αφήνουμε λίγο χρόνο και, τέλος, κερδίζει η/ο άλλη/ος παίχτρια/της.
15. Σε αυτή τη φάση, είναι απαραίτητο να παραμείνουν ήρεμοι και να ακούν προσεχτικά τι συμβαίνει γύρω τους, καθώς και τις οδηγίες που τους δίνουν οι καθορισμένοι συμπαίκτες τους. Το ίδιο χρειάζεται και από τα παιδιά που βρίσκονται απ' έξω και παρακολουθούν το παιχνίδι.
16. Πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά που παίζουν, με το να μην δημιουργούν έξτρα ήχους, να τους τραβούν την προσοχή και να περιμένουν τη σειρά τους.
17. Με αυτή τη σειρά συνεχίζουν το παιχνίδι, μέχρι όλα τα παιδιά να πάρουν και από τους δύο ρόλους.
18. Η/ο νηπιαγωγός κατά την διάρκεια του παιχνιδιού βοηθάει τα παιδιά στο

μέτρηση των πόντων της κάθε ομάδας.

19. Νικήτρια θα είναι η ομάδα που θα μαζέψει τους περισσότερους πόντους.

7. Ο ρόλος του ηθοποιού

Υλικά:

- οτιδήποτε έχουν τα παιδιά μαζί τους (από αξεσουάρ ρούχων μέχρι κάποιο αντικείμενο)

Χρόνος: 20' - 25' λεπτά

Στόχοι:

- Να χρησιμοποιήσουν διάφορα υλικά δικά τους και της τάξης με φαντασία και δημιουργικότητα.
- Να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις παίζοντας ένα δραματικό παιχνίδι (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να αναγνωρίσουν τη ταυτότητα του/της ομιλητή/τριας τους, κάνοντας ερωτήσεις για να μάθουν πληροφορίες για τον ρόλο του/της (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).
- Να διατυπώσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις στον/στην νηπιαγωγό ή στους συμμαθητές τους για το είδος των πληροφοριών που δεν κατανοούν, ώστε να διασφαλιστεί η επικοινωνία (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκφράζουν προσωπικά τους ενδιαφέροντα στο παιχνίδι ρόλων (Τέχνες, Θέατρο, ΑΠΣ, 2011).
- Να χρησιμοποιούν τα στοιχεία του θεάτρου, όπως ρόλο, κίνηση, λόγο, χώρο, χρόνο, σύμβολα για να εκφράζονται και να επικοινωνούν (Τέχνες – Θέατρο, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Στη μέση της αίθουσας μαζεύονται διάφορες τσάντες, παπούτσια, καπέλα, μαντήλια, ρούχα, κασκόλ, μπουκάλια και ό,τι άλλο διαθέτουν τα παιδιά μαζί τους.
2. Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από όλους να περπατούν σιωπηλά και χαλαρά στο χώρο, συγκεντρωμένοι στον εαυτό τους.
3. Μετά από 1-2 λεπτά, που η ομάδα ηρεμεί και όσο όλοι συνεχίζουν να περπατούν πιο αργά, η/ο νηπιαγωγός τους ζητάει να πάρουν/φορέσουν ένα από τα αντικείμενα που βρίσκονται κάτω, όχι όμως να πάρουν το δικό τους.
4. Κατόπιν, τους ζητάει να συνεχίσουν να περπατούν και να σκεφτούν έναν τύπο που συνάντησαν τις τελευταίες μέρες και τους προκάλεσε την ιδιαίτερη προσοχή τους. Για παράδειγμα, κάποιος που κινούταν παράξενα στον δρόμο ή στην αγορά.
5. Όταν όλοι εντοπίσουν έναν τέτοιο τύπο, η/ο νηπιαγωγός ζητάει να υιοθετηθεί το βάδισμα του.
6. Προτρέπει το κάθε παιδί να αρχίσει να περπατάει, όπως ο τύπος που έχουν στο μυαλό τους έστω κι αν οδηγηθούν σε μια υπερβολή και πάντως να έχουν

το δικό τους περπάτημα.

7. Μετά από λίγο και ενώ όλοι συνεχίζουν να περπατούν με το νέο τους τρόπο, η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν πως μπορεί να είναι η φωνή αυτού του άγνωστου τύπου.
8. Τους ζητάει να αρχίσουν να μιλάνε με την φωνή που φαντάζονται πως έχει.
9. Αφήνονται όλοι μερικά λεπτά για να εξασκηθούν.
10. Τα παιδιά μαζεύονται στην άκρη και η/ο νηπιαγωγός ζητάει από ένα παιδί να βγει στην μέση και να δείξει τον τύπο που «έφτιαξε».
11. Προτρέποντας το παιδί να μείνει στον «ρόλο» του, τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να αρχίσουν να κάνουν ερωτήσεις στο παιδί για το ποιος είναι, που πάει, πόσο χρονών είναι.
12. Αφού το παιδί παρουσιάσει τον «ρόλο» του, παίρνουν σειρά και οι υπόλοιποι μαθητές.
13. Αφού παρουσιάσουν όλα τα παιδιά, προσπαθούν να θυμηθούν τι είπε ο καθένας και αν εντόπισαν κοινά με κάποιο συμμαθητή τους στην περιγραφή του ρόλου τους.
14. Σε πιο προχωρημένη δράση, αφού δοκιμαστούν διάφορα παιδιά φανερώνοντας «ποιοι είναι», να τους δώσει το «πού είναι;», «πότε είναι;», το «τι γίνεται;» και να ζητήσει η/ο νηπιαγωγός έναν αυτοσχεδιασμό.

8. Το πάρτι των χρωμάτων

Υλικά:

- πολύχρωμες κορδέλες/μαντήλια (ένα για κάθε παιδί)
- cd player / υπολογιστής

Χρόνος: 30' - 35' λεπτά

Στόχοι:

- Να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές λειτουργίες (Τέχνες – Μουσική, ΑΠΣ, 2011).
- Να συνδέουν την έννοια του ρυθμού με τους τρόπους μετακίνησης στο χώρο (Τέχνες – Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να οριοθετούν την συμπεριφορά τους, παίζοντας παιχνίδια με σταμάτα – ξεκίνα, περιμένοντας την σειρά τους (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκτελούν τις κινητικές δεξιότητες (βάδισμα, άλμα, στριφογύρισμα) χωρίς να συγκρούονται ή να πέφτουν έπειτα από ηχητικά ερεθίσματα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να χρησιμοποιήσουν τα μέρη του σώματός τους και τα διάφορα αντικείμενα με πολλούς τρόπους (Φυσική Αγωγή και Κριτική Σκέψη, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Ο/Η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά στην παρεούλα.
2. Ο/Η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να θυμηθούν τα χρώματα και

- σηκώνοντας το χέρι να πάρουν τον λόγο.
3. Αφού θυμηθούν πολλά από τα χρώματα, ο/η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να θυμηθούν τα χρώματα που έχει το ουράνιο τόξο ή να μαντέψουν για όσους δεν θυμούνται.
 4. Μόλις συγκεντρώσουμε όλα τα χρώματα: κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, μπλε και μοβ, ο/η νηπιαγωγός μοιράζει στο κάθε παιδί από μια χρωματιστή κορδέλα. Η κάθε κορδέλα έχει ένα χρώμα από το ουράνιο τόξο, δηλαδή κόκκινη, πράσινη, μπλε κτλ.
 5. Ο/η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να κρατήσουν στο χέρι τους τις κορδέλες και να σηκωθούν όρθια για να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο της αίθουσας. Ταυτόχρονα ο/η νηπιαγωγός θα παίζει στον υπολογιστή μια ζωντανή μουσική.
 6. Ο/η νηπιαγωγός εξηγεί πως όταν σταματάει η μουσική, θα φωνάζει ένα χρώμα. Τα παιδιά που κρατάνε αυτό το χρώμα, θα πρέπει να βρουν ένα αντικείμενο μέσα στην τάξη του ίδιου χρώματος της κορδέλας τους και να το αγγίζουν.
 7. Όσο παίζει η μουσική, ο/η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να κινούν τις κορδέλες τους με διάφορους τρόπους, όπως κουνώντας την ψηλά και χαμηλά, στριφογυρίζοντας ή δημιουργώντας κύκλους.
 8. Επαναλαμβάνουμε τα βήματα έτσι ώστε να ακουστούν όλα τα χρώματα.
 9. Στη συνέχεια, σταματάμε την μουσική και συγκεντρώνουμε τα παιδιά σε έναν μεγάλο κύκλο.
 10. Τώρα, ο/η νηπιαγωγός εξηγεί πως θα παίξουν ένα χορευτικό παιχνίδι με τα χρώματα τους. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να εκχωρήσουν κάθε χρώμα σε μια συγκεκριμένη κίνηση ή ενέργεια. Για παράδειγμα οι κόκκινοι να χοροπηδήσουν, οι μπλε να κάνουν μια στροφή γύρω από τον εαυτό τους, οι μοβ να χτυπήσουν παλαμάκια και ούτω καθεξής.
 11. Ξεκινάμε και πάλι την μουσική και καθοδηγούμε τα παιδιά με την φωνή μας, φωνάζοντας κάθε φορά από ένα χρώμα, καθώς τα παιδιά χορεύουν.
 12. Μετά από μερικούς γύρους, εισάγουμε νέο γύρο όπου τώρα ο/η νηπιαγωγός δεν θα φωνάζει το χρώμα της κορδέλας αλλά την κίνηση που έχει δοθεί σε κάθε χρώμα.
 13. Μόλις ολοκληρωθεί και αυτός ο γύρος, ο/η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να καθίσουν στις θέσεις τους.
 14. Ζητάει από τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις τους, τι τους άρεσε/τι όχι, ποιο ήταν το αγαπημένο τους μέρος της δραστηριότητας, ποιος γύρος τους άρεσε περισσότερο και γιατί, ποιο άλλο χρώμα θα ήθελαν να έχουν και γιατί, τα συναισθήματα που βίωσαν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.
 15. Τέλος, ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα φύλλο χαρτί αυτό που τους έμεινε στο μυαλό και τους άρεσε περισσότερο (ουράνιο τόξο, το χρώμα

τους, την κίνηση που έκαναν)

9. Οι αριθμοί

Υλικά:

- Δεν υπάρχουν υλικά

Χρόνος: 10' - 15' λεπτά

Στόχοι:

- Να δημιουργούν προσωπικές σχέσεις επιλέγοντας συντρόφους (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να εργαστούν ομαδικά προωθώντας την συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να διερευνήσουν πως κατασκευάζονται και σχηματίζονται αριθμοί (Μαθηματικά, ΑΠΣ, 2011).
- Να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματος τους στο χώρο με ευκολία και ακρίβεια (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να συντονιστούν οι κινήσεις των παιδιών της κάθε ομάδας, ο κορμός του σώματος τους, τα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να καταμετρήσουν τους πόντους τους (Μαθηματικά, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες.
2. Οι ομάδες θα είναι ισάριθμες και όσο το δυνατόν μεγαλύτερες.
3. Αν δεν είναι ισάριθμες επεμβαίνει η/ο νηπιαγωγός, για να τα χωρίσει
4. Οι ομάδες στέκονται απέναντι η μία από την άλλη, με λίγη απόσταση μεταξύ τους.
5. Η/ο εκπαιδευτικός φωνάζει έναν αριθμό και τα παιδιά και των δυο ομάδων ταυτόχρονα προσπαθούν να αναπαραστήσουν με τα σώματά τους, όσο πιο γρήγορα μπορούν, τον αριθμό που άκουσαν.
6. Μπορούν να σχηματίσουν τον αριθμό σαν σύνολο η ομάδα ή αν τους βγαίνει να χωριστούν επιτόπου και να το σχηματίσουν δύο φορές. Αν για παράδειγμα η/ο νηπιαγωγός φωνάζει τον αριθμό 1 και η Ομάδα 1 που αποτελείται από 8 παιδιά σχηματίζει τον αριθμό 1 με τέσσερα και τέσσερα παιδιά.
7. Κάθε πετυχημένη και πιο γρήγορη προσπάθεια κερδίζει από έναν πόντο.
8. Αν η ομάδα είναι και πιο γρήγορη και σχηματίζει τον αριθμό παραπάνω από μία φορά παίρνει διπλό πόντο.
9. Αν παιχτεί το παιχνίδι με χρόνο κερδίζει η ομάδα με τους περισσότερους πόντους.
10. Αν παιχτεί το παιχνίδι με συγκεκριμένο όριο πόντων, κερδίζει η ομάδα που θα φτάσει πρώτη.

10. Κύκλος με στεφάνια

Υλικά:

- CD- player
- στεφάνια

Χρόνος: 10' - 15' λεπτά

Στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκφράζουν τα στοιχεία του ρυθμού μέσω της κίνησης, δείχνοντας ότι κατανοούν τη διαφορά μεταξύ του αργά – γρήγορα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκτελούν κινήσεις που απαιτούν τον συντονισμό ματιού – χεριού και ματιού – ποδιού, αλλάζοντας κατεύθυνση μετά από ένα ηχητικό ερέθισμα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο κοντινό και μακρινό (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να μετακινούνται τρέχοντας (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να φροντίζουν και να μεταχειρίζονται υπεύθυνα το διαθέσιμο εξοπλισμό, ακολουθώντας τους κανόνες ασφαλείας (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Το παιχνίδι παίζεται σε ανοιχτό χώρο.
2. Η/ο νηπιαγωγός σχηματίζει ομάδες που απαρτίζονται από 6-8 παιδιά και σε κάθε παιδί δίνεται ένα στεφάνι.
3. Τα παιδιά κάθε ομάδας στέκονται όρθιοι σε κύκλο, σε απόσταση περίπου 2 μέτρων ο ένας από τον άλλον.
4. Κάθε παιδί κρατά το στεφάνι του κάθετα και στηριζόμενο στο δάπεδο.
5. Η/ο νηπιαγωγός βάζει να παίζει μουσική για να δίνει ένταση και ρυθμό στις κινήσεις των παιδιών.
6. Η/ο νηπιαγωγός δίνει το σύνθημα με ένα παλαμάκι ή ένα σφύριγμα.
7. Μόλις τα παιδιά ακούσουν το σύνθημα της/του νηπιαγωγού, πρέπει να αφήσουν το στεφάνι τους και να πιάσουν το στεφάνι του ατόμου που βρίσκεται στα δεξιά τους, πριν ακόμα αυτό προλάβει και πέσει κάτω.
8. Αν η/ο νηπιαγωγός παρατηρήσει, ότι η αρχική απόσταση που έχουν μεταξύ τους τα παιδιά τους δυσκολεύει, τότε μικραίνει την απόσταση.
9. Το παιχνίδι παίζεται αρκετές φορές, αυξάνοντας σταδιακά την απόσταση μεταξύ των παιδιών.
10. Κερδίζει η ομάδα που θα καταφέρει να κάνει μεγάλο κύκλο χωρίς να πέσει κανένα στεφάνι.

11. Δρόμος εμποδίων

Υλικά:

- αντικείμενα των παιδιών
- παιχνίδια της τάξης

Χρόνος: 15' - 20' λεπτά

Στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και να ανταλλάξουν ιδέες τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να λειτουργούν ως ακροατές, δεν διακόπτουμε τον/την συνομιλητή/τρια, δεν μιλάμε όλοι μαζί (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011)
- Να ακούν με προθυμία οδηγίες και εξηγήσεις από τους συμμαθητές τους και να περιμένουν τη σειρά τους για να εκτελέσουν τις ασκήσεις (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να γνωρίζουν τη χρησιμότητα του εξοπλισμού και να κινούνται με ασφάλεια σε κάθε περιβάλλον διεξαγωγής φυσικών δραστηριοτήτων (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να σκεφτούν δημιουργικούς τρόπους να χρησιμοποιήσουν υλικά για να δημιουργήσουν εμπόδια (Δημιουργική Έκφραση και Φαντασία).
- Να εκτελούν τις κινητικές δραστηριότητες (βάδισμα, τρέξιμο, άλμα, ισορροπία) με διαφορετικές ταχύτητες χωρίς να συγκρούονται ή να πέφτουν, χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους μετακίνησης έπειτα από ηχητικά ερεθίσματα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ισάριθμες ομάδες Α και Β.
2. Τους δίνει δύο λεπτά χρόνο να ονομάσουν την Ομάδα τους.
3. Αφού παρουσιάσουν οι δύο Ομάδες τα ονόματα που αποφάσισαν, η/ο νηπιαγωγός γράφει σε ένα χαρτάκι τα ονόματα των ομάδων.
4. Ζητάει από ένα παιδί να διαλέξει ένα από τα δύο χαρτάκια.
5. Το όνομα της Ομάδας που θα γράφει πάνω, θα έχει το προβάδισμα να διαλέξει αν θέλει να σχεδιάσει τα εμπόδια ή να είναι η Ομάδα που θα διασχίσει τα εμπόδια.
6. Η Ομάδα που θα κληρωθεί θα πάρει χρόνο λίγα δευτερόλεπτα να αποφασίσει τι ρόλο θα πάρει.
7. Έστω ότι κληρώθηκε η Ομάδα Α και επέλεξε να σχεδιάσουν τα εμπόδια στην Ομάδα Β.
8. Τα παιδιά της Ομάδας Α ορίζουν με ακρίβεια μια διαδρομή και την εξηγεί στην ομάδα Β.
9. Παραδείγματα:
 - α) Πέρασμα κάτω από τα ανοικτά πόδια του πρώτου ανθρώπινου εμποδίου.
 - β) Πήδημα πάνω από το δεύτερο εμπόδιο το οποίο κάθεται σε θέση

συσπείρωσης.

γ) Τρέξιμο ενδιάμεσα από τα εμπόδια τα οποία στέκονται σε μια σειρά (μπορεί να είναι μικρά αντικείμενα των παιδιών).

δ) Χτύπημα στο σηκωμένο χέρι του «παιδιού εμπόδιο».

ε) Να πρέπει να ξεχωρίσουν τα χρώματα στα τουβλάκια και να τα βάλουν σε σειρά.

10. Η/ο νηπιαγωγός αν χρειαστεί παρέχει βοήθεια στα παιδιά να σχηματίσουν τα αυτοσχέδια εμπόδια τους, τους δίνει ιδέες.
11. Τα παιδιά της ομάδας Β στέκονται στη σειρά και περιμένουν την εντολή από τον/την νηπιαγωγό για να ξεκινήσουν.
12. Μόλις, η/ο νηπιαγωγός ελέγξει ότι όλα είναι έτοιμα δίνει το σύνθημα στην Ομάδα Β με ένα παλαμάκι.
13. Τα παιδιά της Ομάδας Β με τη σειρά το ένα πίσω από το άλλο ξεκινάνε να διασχίζουν τα εμπόδια.
14. Μόλις η/ο μπροστινή/ός φτάσει στη μέση των εμποδίων ξεκινάει η/ο επόμενη/ος στη σειρά.
15. Η/ο νηπιαγωγός χρονομετρεί τις προσπάθειες των ομάδων.
16. Αλλάζουν ρόλους και νικήτρια είναι η ομάδα που έκανε το μικρότερο χρόνο στο πέρασμα των εμποδίων.

12. Καγκουρό

Υλικά:

- κολλητική ταινία ή τέσσερεις κώνοι

Χρόνος: 15' - 20' λεπτά

Στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011)
- Να προσαρμόζουν την κίνηση τους τα χαρακτηριστικά μιας μπάλας (μέγεθος, βάρος) (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011)
- Να τρέχουν ευθύγραμμα, όσο πιο γρήγορα μπορούν σε μικρή απόσταση (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011)
- Να αναγνωρίζουν την ανάγκη για διατήρηση της φυσικής κατάστασης, παρατηρώντας την αναπνοή, τον ιδρώτα και την κούραση τους (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011)
- Να ολοκληρώσουν μια φυσική δραστηριότητα, ολοκληρώνοντας πάντα το κινητικό καθήκον που εκτελούν (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011)
- Να ακούν με προθυμία οδηγίες και εξηγήσεις, περιμένοντας τη σειρά τους να ξεκινήσουν μετά το ηχητικό ερέθισμα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011)
- Να τηρούν τους κανόνες (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011)

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός συγκεντρώνει όλα τα παιδιά στην αυλή.
2. Χωρίζει τα παιδιά σε ισάριθμες ομάδες. Οι ομάδες μπορούν να είναι πάνω από δύο, αρκεί η κάθε ομάδα να έχει τουλάχιστον από τρία παιδιά.
3. Τους εξηγεί ότι πρέπει να σχηματίσουν ευθείες, έτσι ώστε ο πρώτος κάθε ομάδας να στέκεται στη γραμμή εκκίνησης.
4. Η γραμμή εκκίνησης μπορεί να έχει οριστεί με μια ταινία κολλημένη στο έδαφος ή δύο κώνους δεξιά και αριστερά.
5. Η/ο νηπιαγωγός μοιράζει μία μπάλα σε κάθε ομάδα.
6. Το πρώτο παιδί κάθε ομάδας κρατά την μπάλα ανάμεσα στα γόνατά του.
7. Μόλις δώσει το σύνθημα η/ο νηπιαγωγός με παλαμάκι ή σφυριχτά το πρώτο παιδί κάθε ομάδας ξεκινάει.
8. Το με ποια σειρά θα είναι τα παιδιά της κάθε ομάδας το αποφασίζουν μεταξύ τους πριν δώσει το σύνθημα έναρξης η/ο νηπιαγωγός.
9. Χωρίς να ακουμπούν την μπάλα με τα χέρια, περπατούν ή χοροπηδούν με στόχο να διανύσουν μια συγκεκριμένη απόσταση και να επιστρέψουν χωρίς να τους πέσει η μπάλα.
10. Η απόσταση μπορεί να είναι τέσσερα με πέντε μέτρα.
11. Στην απέναντι πλευρά έχει οριστεί πάλι ένα σημάδι με ταινία κολλημένη σε δυο κώνους, για να καταλάβουν τα παιδιά που τερματίζει η ευθεία για να επιστρέψουν.
12. Αν τους πέσει η μπάλα πρέπει να επιστρέψουν στη γραμμή εκκίνησης και να ξεκινήσουν από την αρχή.
13. Όταν επιστρέψουν παραδίδουν την μπάλα στο δεύτερο παιδί.
14. Η ομάδα της οποίας όλοι οι παίχτες θα ολοκληρώσουν πρώτοι τη διαδικασία είναι η νικήτρια.
15. Μπορούν να το παίξουν ξανά μέχρι να φτάσει κάποια ομάδα τους τρεις πόντους.

13. Τρίλιζα με στεφάνια

Υλικά:

- εννιά στεφάνια
- κολλητική ταινία,
- τρία μικρά υφάσματα ενός χρώματος και τρία μικρά υφάσματα άλλου χρώματος

Χρόνος: 15' - 20' λεπτά

Στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες έχοντας ένα κοινό στόχο (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να διατυπώσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις στον/στην νηπιαγωγό, ώστε να διασφαλιστεί η επικοινωνία (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).

- Να κατανοούν τις σχέσεις με τα αντικείμενα (πάνω – κάτω, αριστερά – δεξιά, διαγώνια) (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να συμμετέχουν σε αερόβιες δραστηριότητες μικρής απόστασης (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να μοιράζονται τον χώρο και τα αντικείμενα με τους συμπαίκτες τους (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά στην αυλή.
2. Εξηγεί στα παιδιά το πολύ γνωστό παιχνίδι τρίλιζας. Πρόκειται για ένα από τα αρχαιότερα παιχνίδια στρατηγικής. Το κανονικό παιχνίδι είναι για δυο παίκτες που παίζουν εναλλάξ σε έναν πίνακα 3x3. Το παιχνίδι ξεκινά και πρώτος παίζει ο παίκτης με το σύμβολο X. Ο κάθε παίκτης προσπαθεί να φτιάξει μια τριάδα, οριζόντια, διαγώνια ή κάθετα με το δικό του σύμβολο. Προσπαθεί επίσης να αποτρέψει τον αντίπαλο να φτιάξει πρώτος τριάδα. Το παιχνίδι τελειώνει μόλις καλυφθούν όλα τα τετράγωνα από τα σύμβολα. Στο επόμενο παιχνίδι επόμενος παίζει ο άλλος παίκτης.
3. Αφού η/ο νηπιαγωγός εξηγήσει το παιχνίδι στα παιδιά, τους εξηγεί πως θα κάνουν μια παραλλαγή και θα το παίξουν λίγο διαφορετικά.
4. Χωρίζει τα παιδιά σε δύο ισάριθμες μεικτές ομάδες.
5. Ορίζεται από τον/την νηπιαγωγό το σημείο εκκίνησης με μία κολλητική ταινία στο έδαφος.
6. Τα παιδιά στοιχίζονται ο ένας πίσω από τον άλλον σε δύο ευθείες σειρές διατηρώντας τις ομάδες τους.
7. Η/ο νηπιαγωγός τοποθετεί εννιά στεφάνια στο έδαφος. Τρεις σειρές από τρία στεφάνια οριζόντια, όπως το γνωστό παιχνίδι της τρίλιζας.
8. Η/ο νηπιαγωγός μοιράζει στην κάθε ομάδα τρία κομμάτια μικρά ύφασμα με διαφορετικό χρώμα η κάθε ομάδα.
9. Τα κομμάτια υφάσματος τα κρατάνε οι τρεις πρώτοι κάθε ομάδας.
10. Τα παιδιά βρίσκονται σε αρκετή απόσταση από τα στεφάνια στη γραμμή εκκίνησης.
11. Όταν δοθεί το σύνθημα από την/τον νηπιαγωγό, τρέχουν οι δύο πρώτοι της κάθε ομάδας και τοποθετούν το κομμάτι ύφασμα που κρατούν σε ένα στεφάνι.
12. Γυρίζουν πίσω τρέχοντας και τότε φεύγουν οι επόμενοι.
13. Όταν έρθει η σειρά των παικτών, που δεν έχουν ύφασμα, τρέχουν και αλλάζουν ένα ύφασμα τη φορά με σκοπό να σχηματίζουν τρίλιζα.
14. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα σχηματίσει πρώτη τρίλιζα.

14. Ζωντανεύοντας το εξώφυλλο

Υλικά:

- Βιβλία της τάξης

Χρόνος: 25'- 30'λεπτά

Στόχοι:

- Να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις παίζοντας ένα δραματικό παιχνίδι (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να λειτουργούν στην ομάδα τους και ως ακροατές, δεν διακόπτουμε τον/την συνομιλητή/τρια μας (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκφράζονται δημιουργικά (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκφράζουν προσωπικά ενδιαφέροντα σε δραματικό παιχνίδι (Τέχνες, Θέατρο, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά στην παρεούλα.
2. Εξηγεί στα παιδιά, ότι θα χωριστούν σε μικρές ομάδες των 3-4 παιδιών και η κάθε ομάδα θα διαλέξει από ένα βιβλίο της βιβλιοθήκης της τάξης.
3. Δίνεται πέντε λεπτά χρόνος να αποφασίσει η κάθε ομάδα ποιο βιβλίο θα επιλέξει. Στη συνέχεια, ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα (όποιος θέλει ή ψηφίζουν μεταξύ τους) πηγαίνει να το πάρει.
4. Η/ο νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι θα του δώσει λίγο χρόνο να μελετήσουν το εξώφυλλο, τα χρώματα, τους ήρωες/πρόσωπα που βλέπουν και να φτιάξουν μια υπόθεση της ιστορίας που περιέχει το βιβλίο που έχουν.
5. Αφού ολοκληρώσουν όλες οι ομάδες τους διαλόγους τους, ο/η νηπιαγωγός καλεί μία – μία τις ομάδες να μας παρουσιάσουν το εξώφυλλο και με δικά τους λόγια την υπόθεση της ιστορίας που σκέφτηκαν/ τι μπορεί να κάνουν οι ήρωες που είναι στο εξώφυλλο και άλλα.
6. Στη συνέχεια, ζητά από κάθε ομάδα να σκεφτούν και να διαλέξουν έναν τρόπο που θα μας παρουσιάσουν ή παίξουν την υπόθεση που περιέγραψαν. Μπορούν να την ζωγραφίσουν, να χρησιμοποιήσουν πλαστελίνη, να παίξουν κουκλοθέατρο ή δραματοποίηση.
7. Οι ομάδες συζητάνε και ανακοινώνουν την απόφαση τους και την αιτιολογούν.
8. Έπειτα δίνουμε χρόνο στα παιδιά να ετοιμάσουν τις κατασκευές τους ή να ετοιμάσουν τα λόγια τους κτλ.
9. Μόλις τελειώσουν κάθε ομάδα μας το παρουσιάζει.
10. Μετά το τέλος κάθε ομάδας, τα υπόλοιπα παιδιά σχολιάζουν τι τους άρεσε, αν η περιγραφή που έκαναν ωριότερα ταίριαζε με το αποτέλεσμα που παρουσιάστηκε.

15. Πες το στον Τυφλό

Υλικά:

- Δεν υπάρχουν υλικά

Χρόνος: 30' - 35' λεπτά

Στόχοι:

- Να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις μέσω της συνεργασίας και της επικοινωνίας σε ένα δραματικό παιχνίδι (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκφράσουν προσωπικά ενδιαφέροντα σε ελεύθερο δραματικό παιχνίδι και σε παιχνίδι ρόλων (Τέχνες, Θέατρο, ΑΠΣ, 2011).
- Να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους μέσα σε αυτήν (Τέχνες, Θέατρο, ΑΠΣ, 2011).
- Να επινοούν αυθόρμητα μια ιστορία, δημιουργώντας σύντομες ιστορίες χρησιμοποιώντας τα μέλη του σώματος (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να εκφραστούν ελεύθερα (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να αφηγούνται μια ιστορία με αλληλουχία κινήσεων (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να παρατηρούν και να περιγράφουν την ιστορία πίσω από τις κινήσεις που βλέπουν (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η δραστηριότητα γίνεται σε τριάδες, όπου ο ένας είναι ο Αφηγητής, ο άλλος είναι ο Τυφλός και ο τρίτος ο Συντονιστής.
2. Ο Αφηγητής θα πρέπει να εκτελέσει έναν αυτοσχεδιασμό, χωρίς λόγια, ο Συντονιστής θα πρέπει να το μεταδώσει στον Τυφλό όπου θα έχει την πλάτη του γυρισμένη, ώστε σε δεύτερο χρόνο να εκτελέσει τις ίδιες κινήσεις με αυτές που έκανε ο Αφηγητής.
3. Η/ο νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε τριάδες.
4. Η/ο νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο.
5. Δίνει λίγο χρόνο στις τριάδες να μοιράσουν τους ρόλους μεταξύ τους. Αν υπάρχει διαφωνία σε κάποια τριάδα παρεμβαίνει η/ο νηπιαγωγός να βοηθήσει.
6. Αφού έχουν μοιραστεί οι ρόλοι, η/ο νηπιαγωγός επιλέγει τυχαία μια τριάδα να ξεκινήσει το παιχνίδι.
7. Ο Τυφλός κάθεται σε μια καρέκλα μέσα στο κύκλο, ώστε να έχει την πλάτη του γυρισμένη στο χώρο δράσης.
8. Ο Συντονιστής παρακολουθεί στέκοντας στην μέση του κύκλου.
9. Ο Αφηγητής στέκεται κοντά στον Συντονιστή και ξεκινά έναν μικρό αυτοσχεδιασμό. Για παράδειγμα, κάνει κάποιον που ξυπνάει, παίρνει πρωινό, διαβάζει την πρωινή εφημερίδα αδιάφορα μέχρι που βλέπει κάτι ενδιαφέρον, σημειώνει κάτι σε ένα γράμμα, πηγαίνει και το ρίχνει στο κουτί έχοντας ξεχάσει το γραμματόσημο και διάφορα άλλα.
10. Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού από τον Αφηγητή, ο Συντονιστής σε

ενεστώτα χρόνο περιγράφει στον Τυφλό τα γεγονότα.

11. Στη συνέχεια, ο Τυφλός θα τα επαναλάβει σε παρελθόντα χρόνο.
12. Τέλος, όλοι θα συζητήσουν τι θα έπρεπε να είχε γίνει για μια ακριβή περιγραφή (υποθετικός λόγος).
13. Η κάθε τριάδα παίζει με τη σειρά της, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν τόσο το δρώμενο όσο και την ακρίβεια της μετάδοσης.

Παραλλαγή:

Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού από τον Αφηγητή, ο Συντονιστής θα περιγράφει και ταυτόχρονα ο Τυφλός θα πρέπει να κάνει ότι ακούει, σα να συμβαίνουν και τα δυο ταυτόχρονα. Στόχος είναι να γίνει όσο καλύτερα μπορεί ο συγχρονισμός μεταξύ του Αφηγητή και του Τυφλού.

16. Πέντε λεπτά διάσημος

Υλικά:

- οτιδήποτε σε ρούχο έχουν τα παιδιά
- διάφορα αξεσουάρ (π.χ χτένα, άδειο μπουκαλάκι, λαστιχάκια, φακούς)
- CD-player
- αυτοσχέδια μικρόφωνα ή κάμερες (π.χ ζωγραφισμένα από τα παιδιά ή κατασκευασμένα)

Χρόνος: 35' - 40' λεπτά

Στόχοι:

- Να χρησιμοποιήσουν απλά παραγλωσσικά στοιχεία (κινήσεις σώματος, χεριών, προσώπου) για να επικοινωνήσουν καλύτερα (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).
- Να χρησιμοποιήσουν με φαντασία διάφορα υλικά για να δημιουργήσουν (Τέχνες, Εικαστικά ΑΠΣ, 2011).
- Να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές μέσα από διάφορους ρόλους (Τέχνες, Θέατρο, ΑΠΣ, 2011).
- Να συνεργαστούν, προκειμένου να τραβήξουν σειρές φωτογραφιών (Τέχνες, Οπτικοακουστική Έκφραση, ΑΠΣ, 2011).
- Να εξοικειωθούν με τις στοιχειώδεις τεχνικές παραμέτρους (απόσταση από το μικρόφωνο, ένταση φωνής, ηχητικό περιβάλλον) της ηχογράφησης της φωνής (Τέχνες, Οπτικοακουστική έκφραση, ΑΠΣ, 2011).
- Να μπορούν να διατυπώσουν 3 – 4 φράσεις σε ηχοληπτικό μέσο, ηχογραφώντας κάποιο υποδουμένο ρόλο (Τέχνες, Οπτικοακουστική Έκφραση, ΑΠΣ, 2011).
- Να κατανοούν τη σημασία των ρόλων και των αρμοδιοτήτων (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011)

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός μαζεύει τα παιδιά στην παρεούλα.
2. Τους εξηγεί ότι κύριο χαρακτηριστικό της δραστηριότητας είναι η ετοιμότητα

και ο αυθορμητισμός.

3. Η/ο νηπιαγωγός τους λέει να φανταστούν, ότι η αίθουσα της τάξης μετατρέπεται σε στούντιο και μάλιστα έναν τηλεοπτικό σταθμό. Αμέσως εξηγεί τι είναι ένα στούντιο, τι μπορεί να περιλαμβάνει.
4. Ζητάει από τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις τους πως φαντάζονται ότι είναι ο χώρος και οι άνθρωποι που βρίσκονται εκεί.
5. Τους ζητάει να θυμηθούν αν έχουν δει ρόλους στην τηλεόραση από μια ειδησεογραφική εκπομπή, σε μια ψυχαγωγική, σε ένα τηλεπαιχνίδι, ακόμα και μια τηλεοπτική σειρά, ακόμη και από τα θεατρικά παιχνίδια που παίζουν μέσα στην τάξη.
6. Καταγράφουμε τις ιδέες των παιδιών και καταλήγουμε πως υπάρχουν ρόλοι όπως: Παρουσιαστής, Διάσημα πρόσωπα ως καλεσμένοι, Σκηνοθέτες, Κάμεραμαν - Εικονολήπτες, Ηχολήπτες, Άνθρωποι που ασχολούνται με τον κατάλληλο φωτισμό, Σκηνικά, Ενδυματολόγοι και άλλα.
7. Στη συνέχεια, μοιράζουμε ρόλους. Αν τα παιδιά είναι πολλά, μπορεί τον ίδιο ρόλο να το πάρει πάνω από ένα παιδί.
8. Δύο παιδιά παίζουν τον τηλεοπτικό σκηνοθέτη, που με ένα κουμπί, μπορεί να είναι ένας ήχος, μπορούν να γυρίζουν την κάμερα από το Στούντιο 1 στο Στούντιο 2.
9. Στο καθένα από τα στούντιο ,βρίσκονται δύο άλλα παιδιά ως Δημοσιογράφος και Καλεσμένος. Σε αυτό το σημείο αν τα παιδιά είναι πολλά μπορούν να είναι περισσότεροι Δημοσιογράφοι σε κάθε Στούντιο.
10. Οι συνεντεύξεις ξεκινάνε με την κάμερα στο Στούντιο 1.
11. Τα παιδιά στο Στούντιο 2 παραμένουν ακίνητα, μέχρι που το σήμα του σκηνοθέτη θα στρέψει την κάμερα πάνω τους.
12. Όταν η κάμερα είναι πάνω στα άλλα παιδιά, τα υπόλοιπα οφείλουν να χαμηλώσουν την ένταση ή να παγώσουν την συνέντευξη.
13. Σε κάθε αλλαγή η συνέντευξη πρέπει να συνεχίζεται άμεσα και ζωηρά από το σημείο που είχε μείνει.
14. Τα διάφορα θέματα των συνεντεύξεων μπορεί να έχουν συμφωνηθεί από πριν.
15. Που και που, η/ο νηπιαγωγός θα βάζει μουσική και με αυτό τον τρόπο θα δίνει το σύνθημα για διαφημίσεις.
16. Κάποια παιδιά θα έχουν αναλάβει να χορέψουν για λίγα λεπτά ή να κάνουν ένα σύντομο αυτοσχεδιασμό μέχρι να τελειώσει η μουσική.
17. Στο διάστημα αυτό κάποια παιδιά θα έχουν αναλάβει να περιποιηθούν τους Δημοσιογράφους και τους Καλεσμένους με το να κάνουν πως τους βιάζουν, χτενίζουν, βάζουν σπρέι στα μαλλιά ή φτιάχνοντας τα ρούχα τους.
18. Μόλις δει η/ο νηπιαγωγός, πως έχει εξαντληθεί το θέμα που παρουσιάζουν στα Στούντιο, ζητάει να αλλάξουν ρόλους και να το ξανά παίζουν αν θέλουν.

17. Ένα αντικείμενο για όλες τις δουλειές

Υλικά:

- Δεν υπάρχουν υλικά

Χρόνος: 30' - 35' λεπτά

Στόχοι:

- Να καλλιεργήσουμε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Τέχνες, Δημιουργική έκφραση, ΑΠΣ, 2011).
- Να ανταλλάξουν ιδέες σε μικρές ομάδες, προωθώντας τις προσωπικές σχέσεις τους (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να συνειδητοποιήσουν την έννοια του χρόνου, με ένα ηχητικό ερέθισμα (Μαθηματικά, Τέχνες – Μουσική, ΑΠΣ, 2011).
- Να συμμετέχουν σε δραστηριότητες χωρίς να ενοχλούν τους άλλους αλλά και να μην εμποδίζουν τους άλλους να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να χρησιμοποιήσουν παντομίμα για να εκφραστούν δημιουργικά (Τέχνες – Θέατρο, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από όλους να συγκεντρωθούν και να σχηματίσουν έναν κύκλο.
2. Τους ζητάει να σκεφτούν από μέσα τους ένα αντικείμενο, για παράδειγμα ένα ποτήρι, χωρίς να το πουν δυνατά.
3. Ύστερα τους δίνει λίγο χρόνο και τους ζητάει να σκεφτούν αυτό το αντικείμενο που διάλεξαν με ποιους άλλους τρόπους μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε πέραν του γνωστού, για παράδειγμα το ποτήρι μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε και σαν βάζο.
4. Αφού τελειώσει ο χρόνος και έχουν σκεφτεί όλα τα παιδιά, τους χωρίζει σε ζεύγη επιτόπου με αυτόν που θα βρίσκεται δεξιά τους.
5. Φανερώνουν στο ζευγάρι τους το αντικείμενο που διάλεξαν και ανταλλάσσουν ιδέες μεταξύ τους.
6. Είτε τύχει ο διπλανός τους να σκεφτεί το ίδιο, είτε κάτι διαφορετικό, ανταλλάσσουν τις ιδέες τους και βοηθάει ο ένας τον άλλον.
7. Σε λίγα λεπτά, η/ο νηπιαγωγός θα δώσει ένα σύνθημα με το παλαμάκι και δύο άλλα ζεύγη ενώνονται και σχηματίζεται τετράδα.
8. Το ποια δυάδα θα ενσωματωθεί με την άλλη το αποφασίζει Η/ο νηπιαγωγός.
9. Δίνει χρόνο τώρα πέντε λεπτά και οι νέες ομάδες, δηλαδή τετράδες κουβεντιάζουν για τα αντικείμενα που έχουν και τις καλύτερες ιδέες τους.
10. Μόλις τελειώσει ο χρόνος, η/ο νηπιαγωγός ξαναχτυπάει παλαμάκι.

11. Ζητάει από τις ομάδες, δηλαδή τις τετράδες, να διαλέξουν τις τρεις καλύτερες ιδέες για κάθε αντικείμενο, που είχαν να συζητήσουν και με παντομίμα να το παρουσιάσουν στους υπόλοιπους, με σκοπό τα υπόλοιπα παιδιά να μαντέψουν από τις κινήσεις των παιδιών.
12. Επιλέγει, τυχαία, μια ομάδα για να ξεκινήσει η παντομίμα.
13. Στη συνέχεια, συνεχίζουν και οι υπόλοιπες ομάδες να παρουσιάζουν με παντομίμα τις ιδέες τους.

18. Τα άγνωστα πρόσωπα

Υλικά:

- φωτογραφίες με διάσημα πρόσωπα

Χρόνος: 20' - 25' λεπτά

Στόχοι:

- Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να μοιραστούν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).
- Να εντοπίσουν πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των φωτογραφιών (σε εμφάνιση, χρώμα ενδυμασία, χαρακτηριστικά) (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να καλλιεργήσουμε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, δημιουργώντας χαρακτήρες για να επινοήσουν μια ιστορία (Τέχνες, Δημιουργικότητα – Φαντασία, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός μαζεύει τα παιδιά την παρεούλα.
2. Η/ο νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες των τεσσάρων – πέντε ατόμων.
3. Η/ο νηπιαγωγός δίνει από μια φωτογραφία κάποιου διάσημου προσώπου σε κάθε ομάδα.
4. Τα πρόσωπα στις φωτογραφίες μπορεί να είναι είτε Έλληνες είτε ξένοι.
5. Ζητά από τα παιδιά στις ομάδες τους, να εντοπίσουν και να σχολιάσουν όσα περισσότερα χαρακτηριστικά και άλλες πληροφορίες σκεφτούν γύρω από το πρόσωπο αυτό (σχετικά με το φύλο, την ενδυμασία, την ηλικία, την προέλευση κτλ).
6. Δίνεται 2' - 3' λεπτά χρόνος να σκεφτούν.
7. Αυτό συνεχίζεται μέχρι να περάσουν όλες οι φωτογραφίες από όλες τις ομάδες.
8. Στη συνέχεια, ο/η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να διαλέξουν από μια φωτογραφία και να το αιτιολογήσουν.
9. Τέλος θα πρέπει να σκεφτούν μια ιστορία που να εμπλέκεται ο άνθρωπος της φωτογραφίας που διάλεξαν και να την δραματοποιήσουν.

19. Το ήσυχο νησί

Υλικά:

- CD- player/ υπολογιστής
- χαλί
- μπλε ύφασμα/πανί

Χρόνος: 15' - 20' λεπτά

Στόχοι:

- Να εκφράσουν μη λεκτικά τα συναισθήματα τους (Συναισθηματική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να χρησιμοποιήσουν παραγωγικά στοιχεία (κινήσεις σώματος, χεριών, ποδιών, προσώπου) (Γλώσσα, ΑΠΣ, 2011).
- Να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές λειτουργίες (Τέχνες, Μουσική, ΑΠΣ, 2011).
- Να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με τα ηχητικά ερεθίσματα (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).
- Να διακρίνουν διάφορους ήχους και να τους συσχετίζουν με το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται (Τέχνες, Μουσική, ΑΠΣ, 2011).
- Να αναγνωρίζουν τη σχέση μεταξύ άσκησης και αναπνοής (Φυσική Αγωγή, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Η/ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να ξαπλώσουν κάτω στο χαλί της τάξης.
2. Η/ο νηπιαγωγός βάζει απαλή μουσική, όσο γίνεται πιο χαμηλά από το CD-player ή τον υπολογιστή.
3. Όλοι μαζί με χαμηλόφωνες οδηγίες του/της νηπιαγωγού παίρνουμε αναπνοές από την κοιλιά και συγκεντρωνόμαστε στα μέλη του σώματος μας.
4. Αισθανόμαστε ένα – ένα τα δάχτυλα, τα χέρια και τα πόδια μας.
5. Τα παιδιά πρέπει να ακούν προσεχτικά τον/την νηπιαγωγό για να μην τραυματιστούν.
6. Μόλις χτυπήσει παλαμάκι, η/ο νηπιαγωγός, τα παιδιά τεντώνονται σαν να έχουν μόλις ξυπνήσει.
7. Στη συνέχεια, ασχολούμαστε και με το πρόσωπο: κινούμε το σαγόι μας δεξιά και αριστερά και κυκλικά αριστερά – δεξιά – πάνω – κάτω και μετά ακίνητο.
8. Συνεχίζουμε με γκριμάτσες: χαμογελάμε, σουφρώνουμε φρύδια, βγάζουμε γλώσσα, φουσκώνουμε μάγουλα και άλλα.
9. Χαλαρώνουμε και πάλι και με το σύνθημα της/του νηπιαγωγού όλα τα παιδιά σηκώνονται.
10. Τώρα, η/ο νηπιαγωγός αλλάζει την μουσική και από χαλαρή βάζει μια έντονη και γρήγορη μουσική για ένα λεπτό.
11. Ζητά από τα παιδιά να διατρέξουν στο χώρο, προσέχοντας όμως να μην

- χτυπήσει ο ένας τον άλλον.
12. Στο πάτωμα παραμένει το χαλί και το ονομάζουμε «ήσυχο νησί». Αν έχουμε μπλε ή γαλάζιο ύφασμα το απλώνουμε πάνω στο χαλί.
 13. Μόλις η/ο νηπιαγωγός χαμηλώσει την ένταση της μουσικής, τα παιδιά πρέπει να τρέξουν να καθίσουν πάνω στο χαλί.
 14. Η διάρκεια που θα κάθονται θα είναι ένα λεπτό, κατά την διάρκεια θα ακούνε ήχους της θάλασσας (κύματα, γλάρους, ήχους δελφινιών, φάλαινων).
 15. Μόλις τελειώσει το λεπτό, η/ο νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να πουν τι ήχους αναγνώρισαν.
 16. Αφού εντοπίσουν κάποιους ήχους, η/ο νηπιαγωγός ξανά βάζει την έντονη και γρήγορη μουσική και τα παιδιά αρχίζουν να χορεύουν.
 17. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται 3 – 4 φορές.
- (Γαργαλιάνος, 2020)

20. Κλαπ και το όνομα σου

Υλικά:

- Δεν υπάρχουν υλικά

Χρόνος:

Στόχοι:

- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, καθώς μαθαίνουν να επικοινωνούν και να αλληλοεπιδρούν με τους διπλανούς τους (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να ακούσουν και να δώσουν προσοχή όταν είναι η σειρά των άλλων παιδιών (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ΑΠΣ, 2011).
- Να επικεντρωθούν σε έναν απλό ρυθμό, ενώ παράλληλα να συντονίζουν τις κινήσεις του σώματος με τον ρυθμό (Τέχνες, Χορός – Κίνηση, ΑΠΣ, 2011).
- Να κατανοούν την έννοια των ισόχρονων χτυπημάτων, να αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν μικρά ρυθμικά και μελωδικά σχήματα (Τέχνες, Μουσική, ΑΠΣ, 2011).
- Να ενθαρρύνουμε τη δημιουργικότητα των παιδιών με το να σκεφτούν εκτός από τα ονόματα τους, ψευδώνυμα για να κάνουν το παιχνίδι πιο εξατομικευμένο και διασκεδαστικό (Τέχνες, Δημιουργικότητα – Φαντασία, ΑΠΣ, 2011).

Οδηγίες:

1. Πρόκειται για ένα εναλλακτικό παιχνίδι γνωριμίας με περισσότερο ρυθμό και δημιουργικότητα.
2. Η/ο νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά σε κύκλο.
3. Σκοπός είναι να συντονιστούν όλα τα παιδιά στον απλό ρυθμό κάποιων χτυπημάτων χεριών - ποδιών.
4. Για παράδειγμα, σε τέσσερις χρόνους: δύο παλαμάκια στα χέρια, δύο χτυπήματα στα πόδια (χέρια/χέρια/πόδια/πόδια).

5. Ενώ όλη η ομάδα κρατάει σταθερά τον παραπάνω ρυθμό, ένας ξεκινάει με το όνομα του στους χρόνους ένα και δύο.
6. Μπορεί να ξεκινήσει η/ο νηπιαγωγός για να δώσει το παράδειγμα στα παιδιά.
7. Συνεχίζει η/ο διπλανή/ός από τα δεξιά. Για παράδειγμα, Νίκος/ Νίκος/ πόδια/ πόδια/ Γιώργος/ Γιώργος/ πόδια/ πόδια/ Ελένη/ Ελένη/ πόδια/ πόδια.
8. Η ομάδα συνεχίζει το σταθερό ρυθμό και τώρα ο καθένας οφείλει να λέει στο χρόνο ένα το όνομα του και στο χρόνο δύο το όνομα του διπλανού του ή κάποιου άλλου. Για παράδειγμα, Νίκος/ Γιώργος/ πόδια/ πόδια/ Γιώργος/ Μαρία/ πόδια/πόδια/ Μαρία/ Ελένη/ πόδια/ πόδια.
9. Έπειτα, από ένα – δύο γύρους ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν ένα ψευδώνυμο ή παρατσούκλι για τον εαυτό τους και αντί για το όνομα τους να χρησιμοποιήσουν αυτό που θα σκεφτούν.
10. Όποιος κάνει λάθος, κάθεται στο χαλάκι ή πάνω σε ένα μαξιλαράκι.
11. Μπορεί να ξαναγυρίσει στο παιχνίδι αν κάποιος καλέσει το όνομά του μέσα στο ρυθμό και προλάβει να μπει.
12. Αν δεν προλάβει θα ξανά προσπαθήσει στην επόμενη που θα ακολουθήσει.
13. Αυτό το παιχνίδι πέρα από την αρχή της χρονιάς, μπορούν να το παίζουν κάθε φορά που έρχεται κάποιος ή κάποια καλεσμένος/η στην τάξη, προκειμένου να γνωριστούν και νιώσουν οικεία με τα παιδιά.
(Γαργαλιάνος, 2020)

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η επιλογή αυτών των δραστηριοτήτων και παιχνιδιών είναι ευεργετική, καθώς προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα που εξυπηρετούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες και παίζοντας ενεργά παιχνίδια, τα παιδιά βελτιώνουν τις κινητικές τους δεξιότητες, προωθούν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, την συνεργασία και την ομαδική εργασία, καθώς ακολουθούν κανόνες και τους ενθαρρύνουν να σκέφτονται κριτικά και να επιλύουν προβλήματα. Τέλος, προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους για συναισθηματική έκφραση, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν εκφράζοντας τα συναισθήματά τους μέσα από την τέχνη, τον χορό και την κίνηση παράλληλα με το συνεργατικό παιχνίδι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τον ρόλο της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο μέσω των παιχνιδιών κίνησης, που θα προωθήσουν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Επίσης, προτεάθηκαν κάποιες δραστηριότητες και παιχνίδια για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών, που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Εν κατακλείδι, μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε αυτά τα παιχνίδια, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν τη φαντασία τους, να εκφραστούν και να συμμετάσχουν στην επίλυση προβλημάτων. Τα παιχνίδια κίνησης παρέχουν μια δυναμική και διαδραστική διαδικασία προώθησης της δημιουργικότητας. Με τη συμμετοχή του σώματος τους σε σωματικές δραστηριότητες, τα παιδιά είναι σε θέση να αξιοποιήσουν την κιναισθητική νοημοσύνη τους και να απελευθερώσουν το σώμα τους μέσω της κίνησης.

Επιπλέον, τα παιχνίδια κίνησης προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία, που ενισχύουν περαιτέρω τη δημιουργικότητα. Παίζοντας μαζί τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται ιδέες, να διαπραγματεύονται και να χτίζουν πάνω στις προτάσεις του άλλου. Αυτή η συνεργατική διαδικασία όχι μόνο ενισχύει την ομαδική εργασία, αλλά επίσης πυροδοτεί νέες ιδέες και προοπτικές. Μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η εν συναίσθηση και η προσαρμοστικότητα.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί η ανάγκη του υποστηρικτικού ρόλου της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας ενός παιδιού καθώς αποτελεί καθοριστικής πορείας παράγοντα στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Αν λοιπόν η δημιουργικότητα θεμελιώνεται πάνω σε ένα γερό βάθρο γνώσεων και το δημιουργικό άτομο διαθέτει ως βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του την ανεξαρτησία, την ευαισθησία στους ερεθισμούς, την ευρύτητα ενδιαφερόντων, την μεταρρυθμιστική κοινωνική διάθεση, την απόρριψη των εξωτερικών καταναγκασμών, τότε η οικογένεια, προκειμένου να καλλιεργήσει, όσο είναι δυνατόν τη δημιουργικότητα, είναι ανάγκη να προσφέρει στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων από τη μία και μια ατμόσφαιρα αγάπης, ανοχής, κατανόησης αλλά και διακριτικής καθοδήγησης και προστασίας από την άλλη.

Επεκτείνοντας την πτυχιακή εργασία σε μελλοντική έρευνα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της ενσωμάτωσης των παιχνιδιών και δραστηριοτήτων κίνησης στο πρόγραμμα σπουδών στο νηπιαγωγείο. Θα ήταν χρήσιμο να παρακολουθείται η πρόοδος των παιδιών που έχουν εκτεθεί σε τέτοιες δραστηριότητες σε όλη τη πρώιμη εκπαίδευση τους και να αξιολογούνται οι

δημιουργικές τους ικανότητες τα επόμενα χρόνια. Επιπλέον λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στη δημιουργικότητα στο νηπιαγωγείο, θα μπορούσε να είναι μια ενδιαφέρουσα περιοχή της εξερεύνησης. Η εξέταση του τρόπου με τον οποίο ο σχεδιασμός των φυσικών χώρων και η διαθεσιμότητα των πόρων επηρεάζουν τη δημιουργική ενασχόληση των παιδιών κατά την διάρκεια των παιχνιδιών θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμες ιδέες για τη δημιουργία βέλτιστων συνθηκών μάθησης.

Συνοψίζοντας, για να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητο τα παιδιά να εμπλακούν τα ίδια στην διαδικασία της μάθησής τους. Σημαντικό δε, είναι να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος ώστε τα παιδιά να μπορούν να υλοποιούν δημιουργικά σχέδια εργασίας με επιτυχία. Επίσης, πολύ σημαντικό θεωρείται να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να παίρνουν μέρος στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Το επικοινωνιακό κλίμα μέσα στην τάξη προάγει τη δημιουργικότητα αφού τα παιδιά δεν φοβούνται την αρνητική κριτική από τη μία και από την άλλη συμμετέχουν ενεργά χωρίς υπερβολική καθοδήγηση. Μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ελευθερίας η καλλιέργεια της δημιουργικότητας θεωρείται αναπόφευκτη (Δημιουργικότητα στο νηπιαγωγείο, 2021).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Archer, J. & Freedman, S (1989). Gender – Stereotypic Perceptions of Academic Disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 306 – 313.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, Possible Worlds*. Harvard: Harvard University Press
- Cropley, A. J (1967). *Creativity*. London: Longmans.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020). Θεατρικό Παιχνίδι, Τεχνικές και Πρακτικές στην Εκπαίδευση. Εκδόσεις: Άφοι Κυριακίδη.
- Δικαίου, Μ (1985). Το παιχνίδι στα παιδιά των μεταναστών. Κοινωνική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2, 45-60.
- Doherty, J., & Bailey, R. (2003). *Supporting Physical Development and Physical Education in the Early Years*. Open University Press
- Duricek, M. & Duricekova, M (1986). Rozvijanie pohybovej tvorivosti deti predskolskeho veku (Development of creative movement in preschool children). *Psychologia a Patopsychologia Dietata. Czechoslovakia: Presov*, 21(6), 525-531.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί- Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης. Αθήνα: ΠΙ & ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Eberle, R. F (1966). *Teaching for Creative – Productive Thinking through Subject Matter Content*. Edwardsville, Illinois: Edwardsville Community Schools.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2003). Προκαταρκτική μελέτη δομικής εγκυρότητας της κλίμακας αξιολόγησης παιχνιδιών συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 1, 1-7.
- Getzels, J. & Jackson, P. (1962). *Creativity and Intelligence. Explorations with Gifted Students*. New York, Willey.
- Guildford, J. P. (1959). The three facets of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-79.
- Η Δημιουργικότητα στο νηπιαγωγείο* [Editorial]. (22 Ιανουάριου 2021). Τεύχος: 1^ο τεύχος «ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΜΟΥ». Ανακτήθηκε από: <https://schoolpress.sch.gr/magazinews/archives/51>.
- Harrow, A. (2006). Ταξινόμια διδακτικών στόχων ψυχοκινητικού τομέα. (Μετ. Λαμπράκη – Παγανού, Α.). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/288078/files/GRI-2017-18739.pdf>.

- Holland, J. L. (1959). Some limitations of teacher ratings as predictors of creativity. *Journal of Educational Psychology*, 50(5), 219–223.
- Hughes, F. (1999). *Children, play and development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kraus, R. (1980). *Ιστορία του χορού* (μετ. Σιδηρόπουλος, Γ. – Κακαβούλια, Μ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Κακαβούλια, Α. (1967). Δημιουργικότητας (Creativity) και αγωγή. *Σχολείο και Ζωή*, 4, 147-151.
- Κάτσιου – Ζαφρανά, Μ. (1982). Ανθρώπινος Εγκέφαλος και Δημιουργικότητα, *Επιστημονική Σκέψη*, 7, 38-42.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1989). Δημιουργικότητα. Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τ. 3. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1337-1343.
- Landau, E. (1984). *Kreatives Erleben*. Munchen: Reinhardt.
- Lee, V., Webberley, R., & Litt, L (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα* (μετ. Μπαρουξής, Γ.). Αθήνα: Κουτσούμπος Π.Α.Ε.
- MacKinnon, D. W. (1970). The Personality Correlates of Creativity. A Study of American Architects. In: Vernon, P. E (ed): *Creativity Selected Readings*. London: Penguin (pp. 289 – 311).
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. 2nd ed. New York, D. van Nostrand.
- Miller, B. & Gerald, D. (1979). Family influences on the development of creativity in children: An integrative review. *The family Coordinator*, 28, 295-312.
- Mitchell, B. (1983). Chicken claws and creative juices. *Journal of Creative Behavior*, 17(3), 190-194.
- Mitchell, B. (1971). The classroom pursuit of creativity: one strategy that worked. *Journal of research and development in education*, 4(3), 51-61.
- Μαρμαρινός, Ι. Γ. (1978). *Δημιουργικότητας και κοινωνικοοικονομικών επίπεδων* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_c1/pop02.html.
- Μπενέκος, Α. (1989). *Δημιουργικότητα και αγωγή. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τομ. 3.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2006). *Κινητική Δημιουργικότητα: Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για Παιδιά*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ντορενστάουτερ – Παπουτσάκη, Π. (1994). *Το προικισμένο παιδί. Μια πρώτη επιστημονική προσέγγιση σε ένα θέμα άγνωστο*. Αθήνα: Εκδόσεις Το Ποντίκι.
- Ξανθάκου, Γ. (2012). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία* (1η έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΑΠΣ, 2011).

- Pica, R. (2000). *Moving and learning series: Preschoolers and kindergartens*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Εξελικτική Ψυχολογία τομ. 2*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Εξελικτική Ψυχολογία τομ. 3*. Αθήνα: Γκέλμπεσης.
- Παρασκευοπούλου Ι. Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Γκέλμπεσης.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1989). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. 3η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rogers, R. C. (1954). *Towards a theory of creativity. A review of General Semantics*. In P. Vernon (ed.), *Creativity*. Harmondsworth. Vol. 11: 249-260.
- Σάλλα – Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Έξαντας.
- Σμυρνάφ, Α. Α. (1956). *Φαντασία και δημιουργία. Ψυχολογία*. Μόσχα, κρατική – παιδαγωγική έκδοση του Υπουργείου Παιδείας της ΕΣΣΔ. Ελλ. Εκδ. Αθήνα: Αναγνωστίδης, Γ. τομ. 10, κεφ, Α.
- Storr, A. (1991). *The Dynamics of Creation* (Μτφρ. Β. Ξένου – Α. Στουπάκη). Αθήνα: Κάλβος, 1991.
- Torrance, E. P (1963). *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.
- Torrance, E. P. & Myers, R. E (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dadd, Mead, and Co.
- Torrance, E. P (1965). *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*. New Jersey: Prentice – Hall
- Τρεύλας, Ε., & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Αξιολόγηση της Επίδρασης ενός Προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην Παιγνιώδη Συμπεριφορά Παιδιών Προσχολικής ηλικίας: Μια Ποιοτική Προσέγγιση. Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 6(1), 1-13.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες*. UniversityStudio Press. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/286064/files/GRI-2016-17940.pdf>
- Φράγκος, Χ. Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική, (θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας διδακτικής και μάθησης)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fesakis, G. & Lappas, D. (2011). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νηπίων μέσα από την επίλυση προβλήματος σε υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο OMEP, Κύπρος, 2011.
- Flitner, A. (1974). *Παιχνίδι μάθησης. Πράξις και ερμηνεία του παιδικού παιχνιδιού*.

- Μτφρ., Δ. Καραγιαννίδης. Αθήνα.: Καμπανάς.
- Freud, S. (1969). Άπαντα (Μτφρ. Π. Σύρου). τ. 5, 1965, τ. 11, 1969. Αθήνα: Πανεκδοτική.
- Χαραλαμπίδης, Ι. (1981). *Πρόγραμμα αγωγής και σκέψης της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Jaoui, H. (1975). *La Creativite*. Paris: Seghers.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brave & World.
- Williams, F. E. (1968). Intellectual creativity and the teacher. *Journal of Creative Behavior*, 1(2), 173-180.
- Winnicott, B. W. (1980). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (Μτφρ. Γ. Κωστόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Research Quarterly*, 39, 756-765.