



ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
& ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**«Ψηφιακές και έντυπες αφηγήσεις στην προσχολική εκπαίδευση -
συγκριτική μελέτη ως προς την ανάδειξη της δημιουργικής σκέψης.»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Μεταπτυχιακής Φοιτήτριας

Γεωργίας Λάττα

ΑΕΜ : 305/2017

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΒΙΤΟΥΛΗΣ ΜΙΧΑΗΛ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΜΑΪΟΣ 2019

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Βιτούλης Μιχαήλ – Βαθμίδα, Ίδρυμα

ΜΕΛΟΣ: Ονοματεπώνυμο – Βαθμίδα, Ίδρυμα

ΜΕΛΟΣ: Ονοματεπώνυμο – Βαθμίδα, Ίδρυμα

copyright © 2019, Λάττα Γεωργία

ALL RIGHTS RESERVED

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μία συγκριτική μελέτη της ψηφιακής και έντυπης αφήγησης στην προσχολική εκπαίδευση με γνώμονα την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Στόχος της μελέτης είναι να αναδειχθεί το είδος αφήγησης, η έντυπη ή η ψηφιακή, που προάγει καλύτερα τη δημιουργική σκέψη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για την πειραματική επικύρωση των παραπάνω υποθέσεων, διεξήχθη έρευνα δράσης σε μία τάξη του νηπιαγωγείου, στην οποία εφαρμόστηκαν δύο παρεμβάσεις. Κατά τις δύο ερευνητικές παρεμβάσεις τα παιδιά παρακολούθησαν μία αφήγηση, την πρώτη φορά έντυπης μορφής, ενώ τη δεύτερη ψηφιακής και στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ένα συγκεκριμένο αριθμό ερωτήσεων, καθώς και να εκπονήσουν μία ζωγραφιά με αφορμή το θέμα της αφήγησης. Το θέμα ήταν κοινό και για τα δύο έργα, συγκεκριμένα περιστρεφόταν γύρω από τον ερχομό ενός νέου μέλους στην οικογένεια. Κατόπιν ολοκλήρωσης των παρεμβάσεων τα παιδιά βαθμολογήθηκαν για την επίδοσή τους στις ερωτήσεις βάσει των κριτηρίων για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης, όπως περιγράφονται στο Τεστ του E.P. Torrance. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, αναλύθηκαν στατιστικά μέσω της Μεθόδου Ανάλυσης Διακύμανσης ή Διασποράς (Ανοva) κατά ένα παράγοντα, δηλαδή την δημιουργική σκέψη των παιδιών. Παράλληλα, εξετάστηκαν και οι ζωγραφιές των μαθητών προς επίρρωση ή απόρριψη των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Κατόπιν ανάλυσης των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών ήταν καλύτερες τόσο στην απάντηση των ερωτήσεων, όσο και στην εκπόνηση των ζωγραφιών μετά την ψηφιακή και όχι την έντυπη αφήγηση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το συμπέρασμα που προέκυψε, είναι ότι η χρήση ψηφιακών μέσων αποτελεί σημαντικό ερέθισμα, προκειμένου να σκεφθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργικά, με αποτέλεσμα η ψηφιακή αφήγηση να προωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό τη δημιουργική τους σκέψη σε σύγκριση με την έντυπη.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, έντυπη αφήγηση, δημιουργική σκέψη, πρόγραμμα παρέμβασης, προσχολική εκπαίδευση

Abstract

The following thesis constitutes a comparative research between printed and digital storytelling in pre-school education in relation to creative thinking. The main target of this research is to establish, which type of storytelling can best empower and trigger creative thinking. In order to solve this issue, we designed and applied an action research consisted by two interventions in a pre-school classroom. During the two interventions the pre-school students watched two different stories, a printed one during the first intervention and a digital one the second time, and were asked to answer a specific amount of questions, as well as to draw a picture based on the theme of the two stories. Both of them were based on the same theme, viz the arrival of a new member into the family. After the experiment conduction the children were graded for their performance to the questions asked, based on the four criterions of assessment, as described at E. P. Torrance's Test of Creative Thinking (TTCT). The results we acquired were analyzed by the statistical method called One-Way Analysis of Variance (ANOVA), according to which the data are analyzed based on a single factor, viz creative thinking. Meanwhile, we examined the children's drawings, in order to reinforce or reject the conclusions emerged by the statistical analysis. After the examination and data analysis we established that the pre-school students performed better at the first part, meaning the questions, and at the drawing part after watching the digital and not the printed storytelling. According to our findings, digital instruments can trigger creative thinking for pre-school students, which leads us to the conclusion that digital storytelling empowers creative thinking in a more significant way comparing to printed storytelling.

Key-words: Digital storytelling, printed storytelling, creative thinking, intervention plan, pre-school education

Πίνακας περιεχομένων

1. Εισαγωγή.....	9
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	12
2.1. Δημιουργικότητα.....	12
2.1.1 Τι είναι η δημιουργικότητα.....	12
2.1.2 Χαρακτηριστικά δημιουργικότητας.....	14
2.1.3 Θεωρίες γύρω από τη δημιουργικότητα.....	16
2.2 Αξιολόγηση της δημιουργικότητας.....	18
2.1.4 Η δημιουργική διαδικασία.....	19
2.1.5 Στάδια δημιουργικής διαδικασίας.....	21
2.1.6 Το δημιουργικό προϊόν.....	22
2.2 Δημιουργική σκέψη.....	23
2.2.1 Τι είναι η δημιουργική σκέψη.....	23
2.2.2 Χαρακτηριστικά δημιουργικής σκέψης.....	26
2.2.3 Αξιολόγηση δημιουργικής σκέψης.....	28
2.3 Προσχολική ηλικία.....	30
2.3.1 Προσδιορισμός πεδίου προσχολικής εκπαίδευσης.....	30
2.3.2 Γνωστικά χαρακτηριστικά παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	31
2.3.3 Επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	34
2.3.4 Δημιουργικότητα και προσχολική ηλικία.....	36
2.3.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές.....	37
2.4 Έντυπη και ψηφιακή αφήγηση.....	39
2.4.1 Αφήγηση και μαθησιακά οφέλη.....	39
2.4.2 Τι είναι η έντυπη αφήγηση - Χαρακτηριστικά.....	40
2.4.3 Μετάβαση από την έντυπη στην ψηφιακή αφήγηση.....	41
2.4.4 Τι είναι η ψηφιακή αφήγηση – Χαρακτηριστικά.....	42
2.4.5 Η Ψηφιακή αφήγηση στο σχολικό περιβάλλον.....	43
2.4.6 Σύγκριση έντυπης και ψηφιακής αφήγησης.....	46
2.5 Ζωγραφική.....	47
2.5.1 Ζωγραφική και προσχολική ηλικία.....	47
2.5.2 Ζωγραφική και δημιουργική σκέψη - δημιουργικότητα.....	49
3 Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας.....	51
3.1 Είδος έρευνας.....	51
3.2 Τόπος, χρόνος, δείγμα έρευνας.....	52

3.3	Στάδια έρευνας	52
3.3.1	Στάδια Ερευνητικών Παρεμβάσεων.....	52
3.3.2	Στάδια Ανάλυσης δεδομένων	53
3.4	Ανάλυση σταδίων παρέμβασης – Μέσα και εργαλεία συλλογής δεδομένων	54
3.5	Στρατηγικές και μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	59
3.6	Γενικές και Ειδικές Ερευνητικές υποθέσεις	62
3.6.1	Γενικές Ερευνητικές Υποθέσεις	62
3.6.2	Ειδικές Ερευνητικές Υποθέσεις	62
3.7	Περιορισμοί των ερευνητικών παρεμβάσεων στη σχολική τάξη και λύσεις	63
4	Αναλυτικό πλαίσιο έρευνας	63
4.1	Ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών.....	63
4.2	Μετατροπή της ποιοτικής ανάλυσης σε στατιστική	68
4.3	Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών	71
4.4	Ποιοτική ανάλυση των ζωγραφιών.....	73
4.5	Σύνοψη αποτελεσμάτων	78
5	Συμπεράσματα & Προτάσεις	80
6	Βιβλιογραφία.....	82
7	Παραρτήματα	89

Πίνακας Διαγραμμάτων και Πινάκων

Γράφημα Επίδοσης Μαθητών.....	67
Πίνακας Ερωτήσεων 2 ^{ου} Σταδίου Ερευνητικών Παρεμβάσεων.....	84
Πίνακας Ερωτήσεων 3 ^{ου} Σταδίου Ερευνητικών Παρεμβάσεων.....	84
Πίνακας Ερωτήσεων για Σύγκριση Αφηγήσεων.....	85
Απαντήσεις στις ερωτήσεις σύγκρισης.....	85
Κλίμακες Likert.....	93
Πίνακας Απονα.....	97
Καταγραφή ηχογραφήσεων.....	102

Ευχαριστίες

Ο Κικέρων, Ρωμαίος ρήτορας και πολιτικός, εξέφρασε τον 1^ο αιώνα π.Χ. το διάσημο γνωμικό «Πολλά παιδιά, πολλές σκοτούρες. Κανένα παιδί, καμία χαρά.»

Η αγάπη μου προς τα παιδιά ή μάλλον η ανάγκη μου να τα συμπεριλάβω στη ζωή μου, με οδήγησαν με σίγουρα βήματα στο επάγγελμα της νηπιαγωγού.

Όσες εμπειρίες κατάφερα να αποκτήσω, όπως και η επιλογή μου να ακολουθήσω το συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα οφείλονται στα παιδιά που τόσα χρόνια μου χάρισαν ευχάριστες στιγμές και με ώθησαν να εντρυφήσω με όλο και μεγαλύτερη όρεξη στον κόσμο τους. Και γι' αυτό τα ευχαριστώ.

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ όμως θέλω να το αφιερώσω αντίστοιχα στη μεγαλύτερη χαρά της ζωής μου, το γιο μου, το Γιώργο, ο οποίος μου δίνει τη δύναμη να συνεχίζω.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδιάς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή της διπλωματικής μου Μ. Βιτούλη, καθώς μου προσέφερε την καθοδήγηση του, αλλά και την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα πρωτότυπο και πολλά υποσχόμενο θέμα.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές πρακτικές βασίζονται σε όλο και πιο καινοτόμες σύγχρονες θεωρίες, που διακρίνονται από μία μαθητοκεντρική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίκεντρο λοιπόν, δεν αποτελεί πλέον ο καθηγητής και η στείρα μετάδοση της γνώσης, αλλά ο ίδιος ο μαθητής και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του. Ανάμεσα στις δεξιότητες αυτές ανήκει και η δημιουργική σκέψη (creative thinking). Η τελευταία απασχολεί πλέον σε σημαντικό βαθμό τους θεωρητικούς, οι οποίοι διεξάγουν μελέτες και συχνά διαφωνούν ως προς τη φύση της (εγγενής ή επίκτητη), τα χαρακτηριστικά της και τη σχέση της με τη δημιουργικότητα (creativity). Η πιο σημαντική παράμετρος όμως επί του εν λόγω θέματος, αποτελεί η δυνατότητα καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο. Έτσι, πολλές παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η απομνημόνευση έχουν απεμποληθεί, ενώ προέκυψαν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές ως εξέλιξη των ήδη υπαρχουσών.

Οι νέες μέθοδοι που εμφανίστηκαν, συνίστανται πολλές φορές στη χρήση πολυμέσων, αξιοποιώντας τοιούτω τρόπο και την πρόοδο της τεχνολογίας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η όλο και πιο διαδεδομένη χρήση της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling). Το συγκεκριμένο είδος αφήγησης, που αποτελεί την εξέλιξη της έντυπης μορφής (printed storytelling), προσφέρει πλήθος πλεονεκτημάτων στη μαθησιακή εμπειρία και ωφελεί σύμφωνα με έρευνες ποικιλοτρόπως τους μαθητές. Βέβαια, καθώς πρόκειται για σχετικά νεοεισαχθέν εκπαιδευτικό εργαλείο, υπάρχει ακόμη ένα αξιοσημείωτο ερευνητικό κενό, σχετικά με την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στους μαθητές, γεγονός που αναμένεται να διαπιστωθεί εμπειρικά.

Η χρήση, καθώς και η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων παρατηρείται πλέον σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από τις προσχολικές τάξεις έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το επίπεδο όμως, στο οποίο χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη συχνότητα

η αφήγηση και εύλογα η ψηφιακή, είναι τα τμήματα προσχολικής ηλικίας. Η αφήγηση παραμυθιών είναι αναμφισβήτητα η πιο διαδομένη παιδαγωγική δραστηριότητα για τα νήπια και διεξάγεται σχεδόν καθημερινά. Για τα παιδιά του νηπιαγωγείου η αφήγηση εμφανίζει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς αποτελεί ίσως το πιο σημαντικό μέσο για την γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ παράλληλα συμβάλλει και συναισθηματική τους ωρίμανση. Έτσι, η γνωριμία με όλα τα είδη αφήγησης και δη, την ψηφιακή ξεκινά πρώτα από το νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διεξαγωγή μίας έρευνας, η οποία θα σκιαγραφούσε τη σχέση της ψηφιακής αφήγησης με τη δημιουργική σκέψη και θα αποδείκνυε ενδεχομένως τις δυνατότητες της πρώτης να προωθεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Δεδομένου μάλιστα, ότι η πιο πρόσφορη ηλικία για τη χρήση της αφήγησης είναι η προσχολική, η έρευνα θα ήταν προτιμότερο να διεξαχθεί σε παιδιά νηπιαγωγείου, ώστε να γίνουν πιο εμφανή τα αποτελέσματα της. Σε αυτό θα συνέβαλλε φυσικά και η σύγκριση της ψηφιακής με την έντυπη αφήγηση, ενώ παράλληλα θα γινόταν φανερή η υπεροχή ενός από τα δύο είδη, εάν πράγματι υφίσταται.

Η συγκεκριμένη θεματική παρουσιάζει, εκτός από ενδιαφέρον, ιδιαίτερη πρωτοτυπία και χρησιμότητα. Παρότι η έννοια της δημιουργικής σκέψης απασχόλησε σημαντικά τον επιστημονικό χώρο και σε ορισμένες περιπτώσεις μελετήθηκε σε συνάρτηση με την αφήγηση γενικότερα, υπολείπονται έρευνες που συνδέουν τη δημιουργική σκέψη με την ψηφιακή αφήγηση. Ένα παρόμοιο ερευνητικό εντοπίζεται και στη σύγκριση ψηφιακής και έντυπης αφήγησης, καθώς δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που συσχετίζουν τα δύο είδη. Τέλος, η ψηφιακή αφήγηση ως νέο εργαλείο επιδέχεται ακόμα τροποποιήσεων και επομένως, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διεξαχθούν πειράματα, με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση της στο μέλλον.

Για τους παραπάνω λόγους, δημιουργήθηκε η ανάγκη εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Βασικός σκοπός της είναι να συσχετισθεί η επίδραση των δύο μορφών αφήγησης, έντυπης και ψηφιακής, στη δημιουργική σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για την εκπλήρωση του δεδομένου σκοπού προβλέπεται πρώτα η επίτευξη επιμέρους στόχων, συγκεκριμένα η μελέτη της δημιουργικής σκέψης και της προσχολικής ηλικίας, ο εντοπισμός διαφορών μεταξύ των δύο ειδών αφήγησης και του βαθμού, στον οποίο επηρεάζουν τους μικρούς μαθητές.

Ακολούθως, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα : Πόσο δημιουργικά σκέφτεται μία ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας κατόπιν παρακολούθησης μίας ψηφιακής αφήγησης ; Πόσο δημιουργικά σκέφτονται μετά την έντυπη ; Τι επίδραση έχει η μία μορφή αφήγησης συγκριτικά με την άλλη ; Ποια προκάλεσε περισσότερο τους μαθητές να σκεφθούν δημιουργικά ; Μετά από ποια μορφή αφήγησης επέδειξαν πιο δημιουργικά αποτελέσματα ; Σε πόσους άσκησε μεγαλύτερη επίδραση το ψηφιακό και σε πόσους το έντυπο παραμύθι ; Που οφείλεται ενδεχομένως η διαφορά ; Σε ποιους παράγοντες ; Σε αυτά τα ερωτήματα καλείται να απαντήσει με επιστημονικό τρόπο η παρούσα εργασία.

Για το σχεδιασμό της ακολουθήθηκε το σύνηθες τρίπτυχο «πρόβλημα-θεωρία-μέθοδος», όπου για τη λύση του προβλήματος, το οποίο συνίσταται στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα, επιστρατεύτηκε η ήδη υπάρχουσα θεωρία, η οποία με τη σειρά της οδήγησε στη διαμόρφωση των ερευνητικών μεθόδων. Πιο αναλυτικά, η διάρθρωση της εργασίας έχει ως εξής : Αρχικά, παρατίθεται μία εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση, χωρισμένη σε κεφάλαια με βάσει τους πέντε θεματικούς άξονες. Αποσαφηνίζονται, αναλύονται και όπου κατέστη δυνατό, συγκρίνονται οι όροι της δημιουργικότητας, της δημιουργικής σκέψης, της προσχολικής ηλικίας, καθώς και της έντυπης και ψηφιακής αφήγησης, όπως παρουσιάζονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διεξαγωγή και η μεθοδολογία μίας έρευνας, η οποία διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, ενώ τέλος, ακολουθούν η ανάλυση των αποτελεσμάτων της, τα συμπεράσματα που προέκυψαν και ενδεικτικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Δημιουργικότητα

2.1.1 Τι είναι η δημιουργικότητα

Είναι γεγονός, ότι ο ορισμός της δημιουργικότητας (creativity) έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί πληθώρα επιστημόνων, όπως εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων. Ο Αμερικανός ψυχολόγος Guilford, επιχείρησε το 1950 μία πρώτη αποσαφήνιση της έννοιας, καθώς θεώρησε ότι η δημιουργικότητα, μπορεί να αποτελέσει το κατάλληλο πνευματικό και ψυχολογικό αντίβαρο απέναντι στις αρνητικές επιπτώσεις της βιομηχανικής εποχής και της ανακάλυψης του ηλεκτρονικού υπολογιστή στον άνθρωπο. Σύμφωνα με τον ορισμό του, «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, H. 1975).

Στην προσπάθεια τους να αποσαφηνίσουν την έννοια της δημιουργικότητας, πολλοί μελετητές, εκ των οποίων και ο Guilford, εστίασαν στα χαρακτηριστικά ατόμων με διεθνώς αναγνωρισμένο «δημιουργικό» έργο, όπως ζωγράφων, μουσικών, επιχειρηματιών ή πολιτικών. Έτσι, προέκυψε η παραδοσιακή θεωρία, που ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ένα είδος ταλέντου, ένα προνόμιο ουσιαστικά που εντοπίζεται μόνο σε συγκεκριμένο αριθμό «προικισμένων» ατόμων. Γι' αυτό το λόγο, υποστηρίχθηκε ότι η συμπεριφορά των δημιουργικών ατόμων διαφέρει από εκείνη των υπόλοιπων ανθρώπων. Η δημιουργικότητα γίνεται λοιπόν αισθητή μέσω της αποκλίνουσας, μη συνηθισμένης σκέψης και συμπεριφοράς (Guilford, 1968:77).

Με την πάροδο του χρόνου όμως, έχει καταστεί σαφές, ότι η εμφάνιση της δημιουργικότητας δεν περιορίζεται σε έναν συγκεκριμένο αριθμό ανθρώπων, αλλά αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης σκέψης που απλά

καλλιεργείται σε διαφορετικό βαθμό και υπό διαφορετικές περιπτώσεις. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν πλέον οι περισσότεροι ερευνητές, ανάμεσα στους οποίους και η Γ. Ξανθάκου, η οποία αντιτάσσεται στον Guilford και επισημαίνει την καθολικότητα της δημιουργικότητας. Για εκείνη δεν υφίστανται δημιουργικά και μη άτομα, καθώς η δημιουργικότητα δεν αποτελεί προνόμιο μίας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων. Αντιθέτως, κάθε άνθρωπος και σε κάθε ηλικία είναι εν γένει δημιουργικός, ενώ η μόνη διαφοροποίηση συνίσταται στο ποσοστό δημιουργικότητας που ο καθένας εκφράζει και όχι στην ποιότητα της (Ξανθάκου Γ., σ.29, 1998).

Σε πολλές περιπτώσεις, η έννοια της δημιουργικότητας συνδέθηκε με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Ο Piaget (1960) και ο Torrance (1966) υποστήριξαν, ότι η δημιουργικότητα αποτυπώνεται στη διαδικασία επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Με λίγα λόγια, η ικανότητα ενός ατόμου να προβληματίζεται και εν τέλει ανταπεξέρχεται με πρωτοτυπία απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις, τον καθιστά δημιουργικό. Η σκέψη αυτή αποτέλεσε την αφετηρία πολλών θεωριών, όπως των Chamorro-Premuzic (2008) που τόνισαν τη σημασία της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας στη σκέψη, καθώς θεωρούν ότι συνιστούν προϋπόθεση της επίλυσης προβλημάτων, δηλαδή της δημιουργικότητας.

Ακολουθώντας την ίδια πορεία σκέψης, πολλοί νεότεροι επιστήμονες εστίασαν την προσοχή τους στην καινοτομία της σκέψης κατά την επίλυση προβλημάτων. Ο Τριλιανός (2002) και ο Ι. Παρασκευόπουλος (2004) ισχυρίστηκαν στις μελέτες τους, ότι η δημιουργικότητα αποτελεί την επίλυση προβλημάτων μέσω καινοτόμου, ασυνήθιστου συλλογισμού. Παρομοίως, ο Cromptley (2001) αναφέρει ως πρώτη πτυχή της δημιουργικότητας την καινοτομία, την απόκλιση δηλαδή απ' ότι είναι οικείο και γνώσιμο. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί, ότι η άποψη αυτή θυμίζει την παραδοσιακή θεωρία του Guilford περί αποκλίνουσας συμπεριφοράς, όμως ο Cromptley έχει καταστήσει σαφές, ότι δεν αποδέχεται τον διαχωρισμό των ανθρώπων σε δημιουργικούς και μη.

Ο Rhodes (1987) πρότεινε να οριοθετηθεί η δημιουργικότητα σε τέσσερις ερευνητικούς τομείς: Στο πρόσωπο που δημιουργεί, στις γνωστικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στη δημιουργία ιδεών, στο περιβάλλον ή στις περιβαλλοντικές επιρροές όπου εμφανίζεται η δημιουργικότητα και στο αποτέλεσμα της δημιουργικής δραστηριότητας. Δημιουργήθηκαν έτσι θιασώτες διαφορετικών προσεγγίσεων: Του ατόμου που δημιουργεί, της δημιουργικής διαδικασίας, του δημιουργικού περιβάλλοντος και τέλος, του προϊόντος της δημιουργικής διαδικασίας. Ο

ενοιολογικός αυτός τεμαχισμός οδήγησε στον κατακερματισμό της μεθοδολογικής διαδικασίας αναδεικνύοντας την ανάγκη για μια περιεκτική αναθεώρηση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται σαφές, ότι δε δύναται να συνταχθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της δημιουργικότητας, δεδομένου ότι εξετάζεται κάθε φορά από διαφορετική επιστημονική σκοπιά. Οι ήδη υπάρχοντες ορισμοί βασίζονται είτε σε θεωρίες μάθησης, είτε σε ψυχολογικές θεωρίες, με αποτέλεσμα να αποκλίνουν μεταξύ τους. Ακόμη και οι ίδιοι οι ερευνητές αναγνωρίζουν την αδυναμία διαμόρφωσης ενός κοινού ορισμού, ενώ ο Prentky (2001) σχολίασε πως «τι είναι δημιουργικότητα και τι δεν είναι, κρέμεται σαν μυθικό άλμπατρος γύρω από το λαιμό της επιστημονικής έρευνας».

Επιχειρώντας λοιπόν, να προσεγγίσει κανείς την έννοια της δημιουργικότητας, οφείλει να την αντιμετωπίσει πολύπλευρα και να συμπεριλάβει χαρακτηριστικά όπως τη γνωστική δυνατότητα, το γνωστικό ύφος, τους παράγοντες της προσωπικότητας, τα κίνητρα, η προϋπάρχουσα γνώση, το περιβάλλον (Dodds, Smith, & Ward, 2002, Moss, 2002), καθώς και τους τρόπους αξιολόγησης. Είναι πλέον σαφές, ότι η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται στην παραγωγή έργων υψηλών προδιαγραφών που επηρεάζουν ένα κοινωνικό σύνολο, αλλά εντοπίζεται σε κάθε κίνηση που έχει θετικό αντίκτυπο στη ζωή ενός ανθρώπου. Η δημιουργικότητα είναι εκφραστική αλλά και λειτουργική (Νημά, 2002). Σχετίζεται με την πρωτοτυπία και την φαντασία, είναι αναλυτική και συνθετική και διακρίνεται από έναν σκοπό, που είτε προϋπάρχει, είτε διαμορφώνεται στην πορεία. Επομένως, οφείλει να μελετήσει κανείς την δημιουργικότητα ως έννοια που αναφέρεται στη διαδικασία γενικά, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις διαστάσεις της, όπως τη δημιουργική σκέψη, το δημιουργικό προϊόν, το δημιουργικό άτομο, το δημιουργικό περιβάλλον (Kampylis, 2010).

2.1.2 Χαρακτηριστικά δημιουργικότητας

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι στο επιστημονικό περιβάλλον παρατηρείται διχογνωμία ως προς την καθολικότητα της δημιουργικότητας. Οι υποστηρικτές της παραδοσιακής άποψης, που θεωρούν ότι η δημιουργικότητα εμφανίζεται σε επιλεγμένες ομάδες ανθρώπων, την εντοπίζουν μέσω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Πρόκειται για στοιχεία, που κατά την άποψη τους απαντώνται με ιδιαίτερη συχνότητα στα δημιουργικά άτομα και περιγράφουν τόσο την συμπεριφορά τους, όσο και τα αποτελέσματα των ενεργειών τους.

Το μεγαλύτερο μέρος των υποστηρικτών της παραδοσιακής άποψης εντοπίζουν στα δημιουργικά άτομα τα ίδια κυρίαρχα χαρακτηριστικά, που είναι η πρωτοτυπία, η καινοτομία, η ευελιξία και η ανεξαρτησία στη σκέψη (Clelland 1992, Torrance 1989, Taylor 1989, Barron 1981). Η δημιουργικότητα εμφανίζεται λοιπόν μέσω καινοτόμων ιδεών και ενεργειών, που δεν αποτελούν προϊόν αντιγραφής. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι η δημιουργικότητα ξεκινά από μηδενικές καταστάσεις και αποτελεί παρθενογένεση, αντιθέτως μπορεί να βασιστεί σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις.

Την ύπαρξη ενός ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της δημιουργικότητας πρεσβεύει ο Csikszentmihalyi (1997), σύμφωνα με τον οποίο τα δημιουργικά άτομα χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, εμφανίζοντας ταυτόχρονα ζεύγη αντιθετικών συμπεριφορών, όπως η υπευθυνότητα και την ανευθυνότητα, η ενεργητικότητα κι η ηρεμία, η εξυπνάδα κι η παιδική αφέλεια, η φαντασία κι ο ρεαλισμός, η επαναστατικότητα κι η συντηρητικότητα, η αυτοπεποίθηση κι η ταπεινοφροσύνη, το πάθος κι η αντικειμενικότητα, η εξωστρέφεια κι η απομόνωση. Η δημιουργικότητα γίνεται δηλαδή αισθητή μέσω της σύγκρουσης διαφορετικών συναισθημάτων και συμπεριφορών, που εντοπίζονται όμως στο ίδιο πρόσωπο.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας και επομένως των δημιουργικών ανθρώπων, θεωρείται από πολλούς η παρορμητικότητα. Εφόσον η δημιουργικότητα αποτελεί μία φυσική παρόρμηση για δημιουργία και όχι μία απολύτως λογική και ελεγχόμενη σκέψη, δεν μπορεί παρά να εκφράζεται παρορμητικά. Οι δημιουργικοί άνθρωποι δε δρουν έπειτα από υπερβολική σκέψη, αντιθέτως ένα δημιουργικό έργο ή ιδέα προκύπτουν πολλές φορές αυθόρμητα. Την άποψη αυτή, ενστερνίστηκε με ιδιαίτερη θέρμη ο Αυστριακός ψυχολόγος S.Freud (1972), όμως τα τελευταία χρόνια αμφισβητήθηκε από πληθώρα ερευνητών.

Παρότι, όπως έγινε φανερό, υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, πολλοί ερευνητές αμφισβητούν πλήρως την ύπαρξη τους. Με γνώμονα την πεποίθηση ότι η δημιουργικότητα αποτελεί έμφυτο στοιχείο όλων των ανθρώπων, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν δημιουργικοί άνθρωποι και επομένως δεν παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αντιθέτως, πρόκειται για χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε όλους ανεξαιρέτως και αποτελούν συχνά στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. (Ξανθάκου Γ., 1998 : 32)

2.1.3 Θεωρίες γύρω από τη δημιουργικότητα

Δεν υπάρχει πλέον αμφιβολία, ότι η οριοθέτηση της δημιουργικότητας ως έννοια αποτελεί ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα. Έτσι, παρατηρείται συχνά μία ασάφεια γύρω από το συγκεκριμένο φαινόμενο, γεγονός που επιτρέπει τη δημιουργία και την διάδοση παραπλανητικών θεωριών, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν συχνά την εκπαιδευτική πράξη. Γι' αυτό το λόγο, είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο προσδιορισμός, αλλά και η αποσαφήνιση σχετικών απόψεων που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα.

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη, ότι η δημιουργικότητα συνδέεται με την ευφυΐα. Η άποψη αυτή δεν έχει αποδειχθεί μέχρι σήμερα ερευνητικά, μάλιστα έχει διαπιστωθεί πολλάκις, ότι άτομα περιορισμένης ευφυΐας/αντίληψης, όπως παιδιά με σύνδρομο Down, ανταποκρίνονται χωρίς εξωτερική βοήθεια και με ιδιαίτερη επιτυχία σε δημιουργικές δραστηριότητες (Καμπύλης, και λοιποί, 2009). Επομένως, η δημιουργικότητα δεν προϋποθέτει την ευφυΐα ή αντίστροφα, αντιθέτως πρόκειται για δύο ξεχωριστές λειτουργίες (Heilman, 2005 - Runcio, 2007).

Ίσως η πιο διαδεδομένη άποψη για τη δημιουργικότητα, είναι εκείνη που συνδέει την εμφάνιση της τελευταίας με τις καλές τέχνες. Συχνά λοιπόν, υποστηρίζεται ότι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως τα εικαστικά ή η μουσική αποτελούν σχεδόν το μοναδικό πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη και ανάδειξη της δημιουργικότητας. Η συγκεκριμένη άποψη αποτελεί κυρίως γέννημα του δυτικού πολιτισμού που εξιδανίκευσε τις τέχνες, παραβλέποντας απλές καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν επίσης δημιουργικότητα, όπως η μαγειρική, η ένδυση, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση του χρόνου (Sawyer, 2006).

Οι σύγχρονοι ερευνητές έχουν καταργήσει πλέον ένα ακόμη στερεότυπο, συγκεκριμένα εκείνο της συνύπαρξης της δημιουργικότητας με ψυχικές διαταραχές. Πρόκειται για μια στερεοτυπική άποψη που προέκυψε από βιογραφικά στοιχεία επιφανών καλλιτεχνών, όπως του Βίνσεντ Βαν Γκογκ που έπασχε από σχιζοφρένεια ή του Λούντβιχ Βαν Μπετόβεν, που λέγεται ότι έπασχε από μανιοκατάθλιψη, συνταιριάζοντας την δημιουργικότητα με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Ακολούθως, διαδόθηκε η θεωρία, ότι σε/πίσω από δημιουργικούς χαρακτήρες υποβόσκουν ψυχικές διαταραχές, οι οποίες προκαλούν δημιουργικές εξάρσεις. Φυσικά, η δημιουργικότητα δεν προϋποθέτει ψυχικές διαταραχές, ούτε οι ψυχικά ασθενείς παράγουν κατά κανόνα δημιουργικά έργα.

Σε συνάρτηση με την προαναφερθείσα θεωρία, καλλιεργήθηκε η άποψη, ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ένα έντονο ξέσπασμα στιγμιαίας έμπνευσης. Παρότι κατά

τη διεξαγωγή δημιουργικών δραστηριοτήτων, δύνανται να παρατηρηθούν εκλάμψεις, η δημιουργική διαδικασία δεν παύει να είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας προσπάθειας και καλλιέργειας (Beghetto & Kaufman, 2007, σελ. 73-79), (Perkins, 1990, σελ. 415-443), (Sawyer 2006). Εξάλλου, εκλάμψεις έμπνευσης εντοπίζονται και σε λιγότερο παραγωγικές και πιο απλές δραστηριότητες, όπως στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Ακόμη, πολλά διεθνώς αναγνωρισμένα δημιουργικά έργα, αλλά και ιδέες, των οποίων η υλοποίηση διήρκεσε μήνες ή έτη, αποδεικνύουν ότι η δημιουργικότητα συχνά προϋποθέτει γνώσεις, δεξιότητες, αφοσίωση, επιμονή και υπομονή για την αξιοποίηση της (Weisberg, 2006).

Απορρίπτονται έτσι, ορισμένες παρανοήσεις για την εγγενή φύση της δημιουργικότητας και επιβεβαιώνεται για ακόμη μία φορά, ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ως ένα σημείο προϊόν εξάσκησης και επομένως, όλοι οι άνθρωποι, εάν το επιδιώξουν, μπορούν να κατακτήσουν ένα υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας. Η διευκρίνιση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία για την αντιμετώπιση της δημιουργικότητας ως δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης και όχι ως προνόμιο των λίγων (Kamrylis, 2010). Η συγκεκριμένη αντιμετώπιση γίνεται πλέον αισθητή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, μέσω της διαμόρφωσης και της στοχοθεσίας των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, που προάγουν την εξάσκηση της δημιουργικότητας μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης. Στους μαθητές προσφέρονται δραστηριότητες, όπου αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργική διαδικασία και στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων με πρωτότυπη και ευέλικτη σκέψη και όχι στο αποτέλεσμα.

Τέλος, στον κατάλογο των στερεοτύπων σημειώνεται ακόμη μία θεωρία, μάλιστα ότι τα παιδιά είναι πιο δημιουργικά από τους ενήλικες. Έχει διαπιστωθεί όμως πολλάκις, ότι η εμφάνιση της δημιουργικότητας δε χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και επομένως είναι αδύνατο να προβλεφθεί σε ποια ηλικία και ποιο βαθμό θα εκφραστεί. Σύμφωνα με τους Lubart & Sternberg, (1998) η δημιουργικότητα αποτελεί μια συνέχεια που χαρακτηρίζει ολόκληρη τη ζωή ενός ατόμου και όχι καθορισμένα στάδια. Ακόμη, δεν έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η παιδική ηλικία υπερτερεί με οποιοδήποτε τρόπο στην έκφραση της δημιουργικότητας, πόσο μάλλον, εάν λάβει κανείς υπόψιν, ότι τα σημαντικότερα έργα ή ιδέες προέκυψαν κατά την ενήλικη ζωή των δημιουργών τους.

2.2 Αξιολόγηση της δημιουργικότητας

Είναι φυσικό, ότι η δυσκολία στην οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικότητας, προκαλεί προβλήματα και στον καθορισμό μετρήσιμων κριτηρίων για την αξιολόγησή της. Ο συχνά αυθόρμητος χαρακτήρας της εκδήλωσής της επηρεάζουν την αξιοπιστία κάθε προσπάθειας μέτρησής της, ενώ εξίσου αβέβαιο είναι και το ερέθισμα που την προκάλεσε. Η αναγκαιότητα για την εύρεση εργαλείων αξιολόγησης της δημιουργικότητας προέκυψε για να βρεθούν εκείνες οι συνάψεις που την ενθαρρύνουν ή την αποθαρρύνουν και να αξιοποιηθούν μελλοντικά προς όφελος της νέας γενιάς. Ακόμη, η αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στάδιο, καθώς αποτελεί τον τελικό απολογισμό της διαδικασίας και χωρίς αυτήν η τελευταία θεωρείται ανολοκλήρωτη, δηλαδή ατελής (Μαγνήσαλης, 2003).

Για τους παραπάνω λόγους, δημιουργήθηκαν τελικώς μέσα από έρευνες ορισμένα κριτήρια, που συνθέτουν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο κινείται ο ερευνητικός προβληματισμός της αξιολόγησης της δημιουργικής ικανότητας, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν καθολική αποδοχή. Η αρχή σηματοδοτείται το 1959, όταν ο Guilford διέκρινε την σκέψη σε συγκλίνουσα κι αποκλίνουσα, θεωρώντας την δεύτερη βασικό στοιχείο της δημιουργικότητας κι εισήγαγε τα πρώτα ψυχομετρικά εργαλεία για την αξιολόγησή της. Καταρχήν, θεσπίστηκαν ορισμένα κριτήρια, τα οποία βασίστηκαν σε χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας που υποστήριζαν προηγούμενοι ερευνητές, όπως στην ευχέρεια, την ευελιξία, την επεξεργασία και την πρωτοτυπία. Την προσέγγιση αυτή υιοθέτησε κι ο Torrance το 1974. Η θέσπιση των κριτηρίων της ευχέρειας, της ευελιξίας, της επεξεργασίας και της πρωτοτυπίας, επηρέασε σημαντικά τις έρευνες που ακολούθησαν. Τα κριτήρια που αναζητήθηκαν είναι εκείνα που διαφοροποιούν τα άτομα κι εκδηλώνονται σε όλα τα είδη των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Πρόκειται για απόλυτα σταθμισμένα κριτήρια που αποδίδουν άμεσα αποτελέσματα (MC Squared, 2015). Αξιολογείται η ικανότητα παραγωγής ποικιλίας ιδεών ενώ προσμετράται και η ίδια η παραγωγή, η ικανότητα ανάπτυξης, συμπλήρωσης κι ολοκλήρωσης μιας ιδέας, κι η πρωτοτυπία της παραγωγής. Αυτές οι μέθοδοι δεν θεωρούνται ιδιαίτερα αξιόπιστες καθώς ο ανοιχτός χαρακτήρας τους αποτελεί μεν προϋπόθεση ανάπτυξης πρωτοτυπίας, καθιστά όμως ιδιαιτέρως δύσκολη την αξιολόγησή τους.

Με την πάροδο του χρόνου, αναπτύχθηκαν εκτός από τα παραπάνω κριτήρια πολυάριθμες μέθοδοι αξιολόγησης της δημιουργικότητας, οι οποίες εμφανίζουν και αρκετά κοινά χαρακτηριστικά. Ο Hocevar (1980) συνέλεξε τα σημεία αυτά, που

εντοπίζονται στις περισσότερες μελέτες για τη δημιουργικότητα, ορισμένα εκ των οποίων είναι : η χρήση ασκήσεων αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης, όπως περιγράφηκε από τον Guilford, η καταγραφή της συμπεριφοράς, των ενδιαφερόντων και στοιχείων της προσωπικότητας των ατόμων (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, 2008: 14) και η χρήση ασκήσεων με μακρινές συσχετίσεις και επιπτώσεις. Ακόμη, η δημιουργικότητα μπορεί να αξιολογηθεί και με βάση τις απαντήσεις-αντιδράσεις των μαθητών σε σχεδιασμένα δοκιμαστικά σενάρια, όπως την ανταλλαγή προοπτικής και την έκφραση ιδεών. (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, 2008: 14-15)

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να αναφερθεί, ότι οι προαναφερθείσες μέθοδοι αξιολόγησης δεν είναι απόλυτες και τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν δεν είναι αντίστοιχα μετρήσιμα, επομένως οφείλουν οι αξιολογητές να παραμένουν όσο το δυνατόν πιο αμερόληπτοι και ανεπηρέαστοι από υποκειμενικές θεωρήσεις. Όπως επισημαίνει και ο Μαγνήσαλης (2002), η αξιολόγηση της δημιουργικότητας είναι μια συνεχής διαδικασία που αφορά όλες τις παραγόμενες ιδέες, οφείλει να είναι αντικειμενική και να αποτελεί οδηγό για περαιτέρω πορείες κι έγκειται στον απολογισμό όλων όσων έχουν παραχθεί.

2.1.4 Η δημιουργική διαδικασία

Ως δημιουργική χαρακτηρίζεται η νοητική ή πρακτική διαδικασία που ακολουθεί το ανθρώπινο μυαλό κατά τη συνειδητή ή ασυνείδητη προσπάθεια παραγωγής ενός αντικειμένου ή μίας ιδέας (Νημά, 2002). Η δημιουργική διαδικασία αποτελεί ουσιαστικά την παραγωγική διαδικασία που ακολουθεί η δημιουργική σκέψη και παρέχει ως αποτέλεσμα το δημιουργικό προϊόν. Η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης μπορεί να είναι συμπτωματική, δηλαδή να έχει προκληθεί από ένα τυχαίο ερέθισμα ή να είναι σκόπιμη, δηλαδή να προκύπτει από συγκεκριμένες τεχνικές που αποσκοπούν στη παραγωγή δημιουργικών προϊόντων. Επιπλέον, η δημιουργική διαδικασία μπορεί να είναι νοητική και επομένως, να συνίσταται στην παραγωγή ιδεών ή να παράγει απτά αποτελέσματα, όπως υλικά έργα.

Τα χαρακτηριστικά που καθιστούν μία διαδικασία δημιουργική, αντιστοιχούν φυσικά στα χαρακτηριστικά ίδιας της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης. Σύμφωνα με το πρώτο στοιχείο, προκειμένου να χαρακτηρίσει κανείς μία διαδικασία δημιουργική, οφείλει η τελευταία να διακρίνεται από πρωτοτυπία (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, 2008). Αυτό δε σημαίνει βέβαια,

ότι δεν επιτρέπεται να βασίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις ή εμπειρίες, αρκεί όμως να τις μεταπλάθει, ώστε να προκύπτει εν τέλει ένα καινοτόμο προϊόν. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό μίας δημιουργικής διαδικασίας είναι η επίλυση προβλημάτων. Εφόσον, όπως διευκρινίστηκε και προηγουμένως, η δημιουργική σκέψη έγκειται συχνά στην προσπάθεια εξεύρεσης πρωτότυπων λύσεων σε προβλήματα της καθημερινότητας, τότε και η δημιουργική διαδικασία αποτελεί αυτήν την προσπάθεια. Συγκεκριμένα, αποτελεί τη διαδικασία της σκέψης και του προβληματισμού, που οδηγεί στην παραγωγή ωφέλιμων ιδεών.

Τα τελευταία χρόνια, οι επιστήμονες έχουν μελετήσει ειδικές τεχνικές, που ενεργοποιούν τη δημιουργική διαδικασία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου αποσκοπεί στην επίλυση προβλημάτων. Στο έργο του Ι. Παρασκευόπουλου (2008) επισημαίνονται και αναλύονται συνολικά δέκα τεχνικές, ορισμένες εκ των οποίων είναι και η τεχνική του κατιδεασμού (“brainstorming”), οι ερωτήσεις SCAMPER και το πρότυπο «Δημιουργική Επίλυση Προβλημάτων-ΔΕΠ». Ο κατιδεασμός εισήχθη για πρώτη φορά ως μέθοδος το 1963 από τον Osborn και αποτελεί μία συνεργατική και όχι ατομική διαδικασία. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την κοινή προσπάθεια παραγωγής ιδεών για την επίλυση ενός προβλήματος της καθημερινής ζωής. Η παραγωγή των ιδεών επιτυγχάνεται άτακτα, ακολουθώντας μόνο πέντε βασικούς κανόνες, ενώ η διαδικασία είναι συνεχής και δεν διακόπτεται (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη & Παναγοπούλου, 2008 : 53- 54.).

Οι ερωτήσεις SCAMPER (ακρωνύμιο για “Substitute, Combine, Adopt, ModifyMagnify-Minify, Put to other uses, Eliminate, Reverse-Rearrange”), που προτάθηκαν συν τοις άλλοις από τον Osborn στο αντίστοιχο επιστημονικό πόνημα, αποτελούν μία λίστα ερωτήσεων που αφυπνίζουν τη δημιουργική σκέψη και οδηγούν σταδιακά στην επίλυση ενός προβλήματος. Αναλυτικότερα, προβληματίζουν το υποκείμενο ως προς προσαρμογές, μεγεθύνσεις-σμικρύνσεις, τροποποιήσεις, αντικαταστάσεις, συνδυασμούς και περαιτέρω αλλαγές, που μπορεί να πραγματοποιήσει, ώστε να ανακαλύψει πιθανές λύσεις για την παρούσα κατάσταση. Τέλος, μία τεχνική που πρότεινε ο Parnes (1981) είναι το πρότυπο ΔΕΠ. Η τεχνική αυτή απαρτίζεται από πέντε ενδεικτικά στάδια και αποτελεί μία σύζευξη των δύο προηγούμενων τεχνικών.

2.1.5 Στάδια δημιουργικής διαδικασίας

Η δημιουργική διαδικασία, ως μία νοητική διεργασία, δε δύναται συχνά να πραγματοποιηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, αντιθέτως απαιτεί χρόνο, αλλά και την εκπλήρωση ορισμένων σταδίων. Εφόσον δεν είναι δυνατό να αποτυπωθούν με ακρίβεια οι φάσεις, τις οποίες διανύει ο ανθρώπινος νου κατά τη διαδικασία αυτή, έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες στην επιστημονική κοινότητα. Η πιο διαδεδομένη θεωρία ανήκει στον J. P. Guilford (1950), ο οποίος μελέτησε κατ' εξακολούθηση τις δημιουργικές λειτουργίες μαθητών και κατέληξε σε ένα περιγραφικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από επτά στάδια, συγκεκριμένα 1) στη σύλληψη και ανάλυση του προβλήματος, 2) στην προετοιμασία και συλλογή πληροφοριών, 3) στην επώαση, 4) στην έλλαμψη, 5) στον έλεγχο και την επεξεργασία, 6) στην κοινοποίηση και τη διάχυση και 7) στην πραγμάτωση (Βιτούλης, 2005 : 24).

Το πρώτο στάδιο συνίσταται στην επαφή του προσώπου με το πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει και στην προσεκτική ανάλυση του. Το δεύτερο στάδιο αποτελεί την προσπάθεια εύρεσης πληροφοριών σχετικά με τις παραμέτρους του ζητήματος, προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα για την επεξεργασία του. Τα δύο αυτά πρώτα στάδια αποτελούν τη συνολική προετοιμασία. Με τη φάση της επώασης εννοείται το χρονικό διάστημα, κατά το οποίο το πρόσωπο δεν ασχολείται συνειδητά με τη λύση του προβλήματος, γεγονός που συμβάλλει στην ανασύνθεση των δεδομένων (Βιτούλης, 2005 : 24). Το επόμενο κατά σειρά στάδιο, η έλλαμψη ή αλλιώς διαφώτιση, αποτελεί την χαρακτηριστική στιγμή, όπου το άτομο ανακαλύπτει μία ιδέα ή μία ενδεχόμενη λύση του ζητήματος, οδηγώντας τον στο πέμπτο στάδιο, όπου ελέγχει και επεξεργάζεται τη δυνατότητα πραγμάτωσης της ιδέας αυτής. Έτσι, στη συνέχεια κοινοποιεί την ιδέα του και τέλος, επιτυγχάνει την πραγμάτωση της.

Την πρόταση του Guilford για τη διάκριση των σταδίων της δημιουργικής διαδικασίας ακολούθησαν, με ορισμένες όμως διαφοροποιήσεις οι Ornstein και Carstensen (1990) και ο Preiser (1976). Ο τελευταίος προσέθεσε ένα ακόμη στάδιο, το οποίο τοποθέτησε πρώτο, πριν από τη σύλληψη και ανάλυση του προβλήματος. Στο στάδιο αυτό περιγράφεται η επαφή και η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Οι συγκρούσεις που προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης αυτής, θεωρούνται βασικό εμπειρικό στοιχείο, προκειμένου το άτομο να καταστεί ικανό να συλληφθεί και να αναπτύξει έναν προβληματισμό που απαιτεί επίλυση.

Παρότι, όπως κατέστη φανερό, υπάρχουν σαφή και ολοκληρωμένα μοντέλα για τη διάκριση των σταδίων της δημιουργικής διαδικασίας, η τελευταία δεν παύει να

αποτελεί μία αφηρημένη διαδικασία, η οποία μπορεί συχνά να ακολουθεί μία απρόβλεπτη πορεία. Είναι επομένως πιθανό, ο ανθρώπινος νους να μην ακολουθεί πιστά τα στάδια ή τα επαναλαμβάνει. Βέβαια, συνεισφέρουν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην πρόκληση και καλλιέργεια της δημιουργικής διαδικασίας, η οποία θα οδηγήσει με τη σειρά της στην παραγωγή του δημιουργικού προϊόντος.

2.1.6 Το δημιουργικό προϊόν

Το δημιουργικό προϊόν, δηλαδή το αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας, συνιστά το πιο μετρήσιμο και προσιτό προς αξιολόγηση στοιχείο της δημιουργικότητας, γι' αυτό και προσέλκυσε το ενδιαφέρον των περισσότερων μελετητών. Στόχος των περισσότερων ερευνών είναι ο προσδιορισμός συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ή προϋποθέσεων που καθιστούν ένα προϊόν δημιουργικό (Βιτούλης, 2005 : 21), προκειμένου να δημιουργηθούν τα κριτήρια για το σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Δημιουργικό προϊόν μπορεί να αποτελεί ένα απτό δημιούργημα, λόγου χάρη ένας πίνακα ζωγραφικής, ένα λογοτεχνικό κείμενο, ή μπορεί να πρόκειται για κάτι αφηρημένο, όπως μία ιδέα ή τη λύση σε ένα πρόβλημα.

Ένα καθολικά αποδεκτό χαρακτηριστικό των δημιουργικών προϊόντων, απτών και αφηρημένων, είναι η πρωτοτυπία (Βιτούλης, 2005 : 21) , με την επισήμανση όμως ότι αυτή καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Το τελευταίο καθορίζει φυσικά και τη χρησιμότητα του, καθώς όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το δημιουργικό προϊόν αναγνωρίζεται ή όχι ως τέτοιο από το πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε. Το πλαίσιο επίσης, είναι εκείνο που θα κρίνει την καταλληλότητα ενός προϊόντος, εάν δηλαδή αποτελεί τη λύση σε ένα πρόβλημα. Πάντως, οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν, ότι ένα προϊόν χαρακτηρίζεται ως δημιουργικό, όταν είναι νέο, καινοφανές και δεν έχει εντοπιστεί ξανά στο παρελθόν (Boden M., 2001),

Εδώ αξίζει να επισημανθεί για ακόμη μία φορά, ότι καινοτόμο δε σημαίνει απαραίτητα αποτέλεσμα παρθενογένεσης, αντιθέτως ένα προϊόν μπορεί να είναι δημιουργικό, έχοντας χρησιμοποιήσει υπάρχοντα υλικά, ιδέες ή εμπειρίες υπό νέα ή διαφορετική σύνθεση (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1989, Κάτσιου – Ζαφρανά, 1982). Αναφερόμαστε δηλαδή σε προϊόντα, που αλλάζουν κάτι εδραιωμένο, μετασχηματίζουν υπάρχουσες έννοιες κι αντιλήψεις. Λόγου χάρη, πολλά έργα τέχνης

που θεωρούνται δημιουργικά, έχουν βασιστεί σε ίδια θεματικά κέντρα, όπως στον πόλεμο, ενώ υπάρχουν πολλά προϊόντα, ακόμη και καθημερινής χρήσης, που προέκυψαν από δημιουργικές ιδέες, οι οποίες αποτελούν απλά την εξέλιξη ήδη υπαρχόντων.

Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με έρευνες προκύπτει ένα ακόμη συμπέρασμα σχετικά με το δημιουργικό προϊόν και συγκεκριμένα με την παραγωγή του. Ο Parnes κατόπιν πειραματικής έρευνας στο Πανεπιστήμιο του Buffalo, απέδειξε ότι η ποσότητα παραγωγής δημιουργικών προϊόντων είναι ανάλογη με τη δημιουργική ικανότητα. Με λίγα λόγια, όσο περισσότερα δημιουργικά προϊόντα (ιδέες ή λύσεις) παράγει ένας άνθρωπος, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να παραγάγει περισσότερα στο μέλλον.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ο καθορισμός των κριτηρίων που θα το αξιολογήσουν ένα προϊόν με γνώμονα τη δημιουργικότητα συνήθως διακρίνονται σε ορισμένες περιπτώσεις. Η πρώτη περίπτωση, ή αλλιώς παράγοντας που οδηγεί στη διαμόρφωση των κριτηρίων είναι οι υποκειμενικές θεωρίες του αξιολογητή, οι οποίες βασίζονται στις προσωπικές του εμπειρίες και επηρεάζουν τη διάθεση του απέναντι στο προς εξέταση προϊόν. Ως δεύτερος παράγοντας θεωρείται η κοινωνία, η οποία ως ένα οργανωμένο σύνολο θέτει καθολικά κριτήρια για διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής και εμμέσως και της επιστημονικής κοινότητας. Ο τρίτος παράγοντας που επηρεάζει τον άνθρωπο ή την ομάδα που καλείται να αξιολογήσει ένα προϊόν ως δημιουργικό είναι η ιστορία ενός πολιτισμού ή ενός συνόλου πολιτισμικών ομάδων, η οποία καθορίζει τις διαχρονικές αξίες, όπως της δημιουργικότητας και διαμορφώνει τα ανάλογα κριτήρια για τη διαφύλαξη τους (Βιτούλης, 2005 : 21).

2.2 Δημιουργική σκέψη

2.2.1 Τι είναι η δημιουργική σκέψη

Η δημιουργικότητα, της οποίας τα χαρακτηριστικά μελετήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, συνδέεται άμεσα με μία συγγενική έννοια, τη δημιουργική σκέψη. Η μελέτη της δημιουργικής σκέψης ξεκίνησε το 1950 από τον Guilford, παράλληλα με την έρευνα του για τη δημιουργικότητα και συνεχίζεται έως σήμερα με τη διεξαγωγή πειραματικών ερευνών στους κλάδους της εκπαίδευσης, αλλά και της ψυχολογίας.

Ο Guilford, κατά το διαχωρισμό της σκέψης σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα, ταύτισε τη δεύτερη με τη δημιουργική σκέψη. Σύμφωνα με τη μελέτη του, δημιουργική ή αλλιώς αποκλίνουσα σκέψη «είναι η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που του επιτρέπει νέους και ανορθόξους συνδυασμούς, με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων (Παρασκευόπουλος I., 2004 : 25). Σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, που διατυπώθηκε από τον I. Παυλόπουλο, η δημιουργική σκέψη περιγράφεται ως «η ικανότητα του ανθρώπινου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες - καινοτόμες εναλλακτικές, για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, ιδέες – λύσεις» (Παρασκευόπουλος I., 2004 : 5). Από τους παραπάνω ορισμούς, αλλά και από την αναδίφηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας γενικότερα, μπορεί κανείς να διαπιστώσει, ότι αν και η δημιουργική σκέψη συνδέεται με τη δημιουργικότητα, δεν παρουσιάζονται τόσο έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ των μελετητών, όσο για τον ορισμό της δημιουργικότητας.

Εν κατακλείδι, είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί, ότι η δημιουργική σκέψη δεν ταυτίζεται με τη δημιουργικότητα. Η τελευταία αποτελεί κατά κάποιον τρόπο προϋπόθεση και χαρακτηριστικό πραγμάτωσης της δημιουργικής σκέψης. Παρόλα αυτά, και τα δύο αποτελούν καθολικά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, τα οποία όμως δύνανται να καλλιεργηθούν συστηματικά μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Οι εντατικές έρευνες γύρω από τη δημιουργική σκέψη ξεκίνησαν τη δεκαετία του 50', όπου οι νέες γνωστικές μέθοδοι προτείνουν μία πιο μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία εστιάζει στις δημιουργικές ικανότητες του μαθητή, απεμπολίζοντας πρακτικές, όπως η στείρα απομνημόνευση. Από τη δεκαετία του 70' μέχρι και τις αρχές του 90' η δημιουργικότητα εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, κυρίως στη Αμερική, όπου η δημιουργική σκέψη καλλιεργείται πλέον συστηματικά (Βιτούλης, 2005 : 91). Αυτό που απασχολεί ιδιαίτερα τους θεωρητικούς μετά τις αρχές της δεκαετίας του 90' είναι η ίδια η φύση της δημιουργικής σκέψης, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται έρευνες, που αποσκοπούν στη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος για την καλλιέργεια της (Treffinger, Sortore & Cross, 1993, 557-562).

Οι έρευνες γύρω από το πεδίο της δημιουργικής σκέψης δεν άφησαν ανεπηρέαστη την ελληνική επιστημονική κοινότητα, όμως βρίσκεται ακόμη σε εξαιρετικά πρώιμο

επίπεδο σε σχέση με το εξωτερικό. Οι πιο εκτενείς έρευνες έγιναν από τους Ι. Μαρμαρινού (1978), Ι. Χαραλαμπίδου (1981), Σ.Δερβίση (1998), Γ. Ξανθάκου (1998), Ε.Νημά (2000) και η πιο πρόσφατη χρονικά, του Μ. Βιτούλη (2005). Δύο ακόμη, αλλά μικρότερης έκτασης ερευνητικές προσπάθειες που εντοπίζονται είναι τρεις σε αριθμό, συγκεκριμένα των Β. Καλτσούνη και Ν. Βλουτίδη (1973), των Ι. Παρασκευόπουλου και Κ. Τσιμπούκη (1970). Οι υπόλοιπες έρευνες είναι πολύ πιο περιορισμένες, καθώς διεξήχθησαν τις περισσότερες φορές για τη σύνταξη ενός άρθρου σε επιστημονικό συνέδριο και αφορούν μόνο ορισμένους παράγοντες εμφάνισης της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικότητας γενικότερα. Όλες οι εκτενείς έρευνες αφορούν τις ηλικιακές βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δεν εντοπίζεται κάποια ερευνητική προσπάθεια σε τμήματα προσχολικής αγωγής.

Οι μελέτες των Ι.Μαρμαρινού, Σ.Δερβίση και Ε.Νημά αποτελούν συσχετιστικές έρευνες, καθώς συσχετίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης με ορισμένους παράγοντες. Ο Ι. Μαρμαρινός (1978) μελέτησε τη σχέση της δημιουργικής σκέψης με το κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο των παιδιών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανωτέρου επιπέδου κοινωνικο- οικονομική κατάσταση μίας οικογένειας συνεπάγεται καλύτερη επίδοση στη δημιουργικότητα των μαθητών σχετικά με την ποσότητα των παραγόμενων ιδεών. Η Ε. Νήμα (2002) εξέτασε μέσω μίας εμπειρικής έρευνας τη σχέση της δημιουργικότητας με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, συμπεραίνοντας ότι οι μαθητές με καλύτερες σχολικές επιδόσεις και τα κορίτσια αποδίδουν αντίστοιχα καλύτερα στα τεστ δημιουργικότητας, την καλλιέργεια της οποίας επηρεάζει και το είδος του σχολείου. Ο Σ. Δερβίσης (1998) παρουσίασε παρόμοια αποτελέσματα με την Ε. Νήμα, η οποία ακολούθησε το πρότυπο της εμπειρικής του έρευνας.

Τέλος, η πιο πρόσφατη έρευνα, που ανήκει στον Μ. Βιτούλη (2005) αποτελεί επίσης μια συσχετιστική έρευνα, η οποία μελετά τη σχέση μεταξύ της δημιουργικής σκέψης και της χρήσης Η/Υ. Συγκεκριμένα, διερευνά την επίδραση που έχει η χρήση των Η/Υ στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και της πρώτης τάξης του Γυμνασίου. Για τον λόγο αυτό διεξήγαγε μία πειραματική έρευνα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας η ενασχόληση με τον Η/Υ παρουσιάζει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Οι υπόλοιπες δύο έρευνες των Γ. Ξανθάκου (1998) και Ι. Χαραλαμπίδου (1981) δε συσχετίζουν τη δημιουργική ικανότητα με άλλους εξωτερικούς ή εσωτερικούς, παράγοντες, αλλά σχεδίασαν και εφάρμοσαν προγράμματα για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Κατόπιν εφαρμογής των προγραμμάτων και αξιολόγησης των μαθητών και οι δύο ερευνητές σημείωσαν τη βελτίωση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

2.2.2 Χαρακτηριστικά δημιουργικής σκέψης

Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης κατά την άποψη του Guilford είναι η δημιουργικότητα, η ευρηματικότητα και η εύρεση πολλών πιθανών απαντήσεων για ένα πρόβλημα (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, 2008: 23-24). Θεωρεί επίσης, ότι η δημιουργική σκέψη στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη φαντασία, ευαισθησία, αλλά ταυτόχρονα και κριτική σκέψη. Μπορεί λοιπόν, να απαιτείται η ενεργοποίηση της φαντασίας για την παραγωγή ευφάνταστων ιδεών, όμως αυτό δε σημαίνει ότι η δημιουργική σκέψη στερείται ορθολογικών συλλογισμών, ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, δύο ακόμη χαρακτηριστικά, τα οποία προσδιορίζουν περισσότερο τη φύση και όχι την πραγμάτωση της δημιουργικής σκέψης, είναι η καθολικότητα και δυνατότητα βελτίωσης. Με λίγα λόγια, όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν την ικανότητα να επινοούν ξεχωριστές ιδέες ή να εξασφαλίζουν λύσεις σε προβλήματα, όμως η ικανότητα αυτή επιδέχεται βελτίωσης. Με την κατάλληλη άσκηση, ο ρυθμός, αλλά και τα αποτελέσματα της δημιουργικής σκέψης εξελίσσονται, γεγονός που αποδεικνύεται και από πληθώρα πειραματικών ερευνών, όπως του Αμερικανού καθηγητή Guilford (1950) και του Torrance, ο οποίος διεξήγαγε πειράματα σε σχολεία από το 1960 έως το 1968.

Με τον ορισμό, αλλά και τη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, ασχολήθηκαν και ερευνητές θετικών επιστημών, όπως νευρολόγοι, οι οποίοι εστίασαν την προσοχή τους στη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου κατά την ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες. Από τη διεξαγωγή αντίστοιχων πειραμάτων σε παιδιά, αλλά και ενήλικες, διαπιστώθηκε ότι για την παραγωγή δημιουργικής σκέψης ενεργοποιείται το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, 2008 : 16, 20). Αντιθέτως, η κριτική-αναλυτική σκέψη ενεργοποιεί το αριστερό μέρος του εγκεφάλου, γεγονός που υποδεικνύει ότι η δημιουργική σκέψη δεν αποτελεί καθαρά λογική διαδικασία και δεν ακολουθεί τα ίδια στάδια που θα

χρειαζόταν κανείς λόγου χάρη για την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος. Επομένως, πρόκειται για ένα πιο πολυδιάστατο και υποκειμενικό είδος σκέψης, που δεν έγκειται σε στενούς περιορισμούς.

Δύο παράγοντες που αποδεικνύεται ιδιαίτερης σημασίας και συνδέεται συχνά με τη φύση και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης είναι το γνωστικό υπόβαθρο και η μνήμη. Πολλοί υποστηρίζουν ότι για την ανάπτυξη δημιουργικών ιδεών απαιτείται η ύπαρξη ενός γνωστικού υπόβαθρου, το οποίο θα αποτελεί τη βάση, πάνω στην οποία επεξεργάζεται τις εμπειρίες του και τις πληροφορίες που διαθέτει. Αυτές θα αποτελέσουν και την αναγκαία ανατροφοδότηση, προκειμένου να ξεκινήσει και να διεξαχθεί η δημιουργική διαδικασία (Νημά, 2002 :138 & 153). Για να καταφέρει όμως το άτομο να χρησιμοποιήσει το υλικό αυτό και να καταστεί διαθέσιμο, χρειάζεται τη συμβολή των κατάλληλων μηχανισμών της μνήμης, οι οποίοι θα ανασύρουν τις κατάλληλες πληροφορίες.

Ορισμένοι ερευνητές, όπως οι Karmiloff-Smith (1990) και οι Marsh, Landau & Hicks (1996) ασχολήθηκαν εκτενώς με τη μελέτη του τρόπου, βάσει του οποίου η υπάρχουσα κατακτημένη γνώση επηρεάζει τις νέες ιδέες και τους δίνει τη μορφή της πρωτοτυπίας, δηλαδή της καθιστά δημιουργικές. Ακολουθώντας το ίδιο σκεπτικό, πολλοί θεωρητικοί εστίασαν στη θετική συμβολή του γνωστικού υπόβαθρου, υποστηρίζοντας με έμμεσο ή άμεσο τρόπο ότι όσο περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες κατέχει το άτομο, τόσο πιο δημιουργικά μπορεί να σκεφθεί. Η θεωρία αυτή υποστηρίχθηκε από τον Williams (1968 : 177-180), σύμφωνα με τον οποίο η δημιουργικότητα βασίζεται στο πλήθος και το βάθος των αποκτημένων πληροφοριών, καθώς η ικανότητα δημιουργικής παραγωγής, άρα σκέψης, βασίζεται στη δημιουργία συσχετισμών ανάμεσα σε διαφορετικές μεταξύ τους πληροφορίες και εμπειρίες που έχουν εντυπωθεί στο γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου. Την ύπαρξη αυτής της γνωστικής «αποθήκης» διακρίνει και ο Ogilvie (1974) ως αναγκαίο κομμάτι της δημιουργικής σκέψης.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, για να καταστεί ικανή η πρωτότυπη διαχείριση των πληροφοριών που βρίσκονται στο γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου και να προκύψει η δημιουργική σκέψη, απαιτείται η χρήση της μνήμης και των διάφορων μηχανισμών της. Η σύνδεση μνήμης και δημιουργικής σκέψης υποστηρίζεται από πληθώρα ερευνητών. Ο Guilford (1976) τη θεωρεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της αποκλίνουσας σκέψης και περιγράφει το ρόλο της στην ανάπτυξη της ως συντελεστικό και σίγουρα όχι ως επιβαρυντικό (Βιτούλης, 2005 : 32). Έτσι, αφήνεται

να εννοηθεί ότι η μνήμη δεν εμποδίζει τη δημιουργική επεξεργασία των πληροφοριών, αντιθέτως είναι απαραίτητη για την οργάνωση της.

2.2.3 Αξιολόγηση δημιουργικής σκέψης

Όπως είναι φυσικό, οι προβληματισμοί των ερευνητών για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας γενικότερα μεταφέρθηκαν και στην αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης. Τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι για την αξιολόγηση της, οι οποίοι ενίοτε εμφανίζουν και κοινά χαρακτηριστικά χωρίς να εμπεριέχουν τις διχογνωμίες που εντοπίζονται στον τομέα της δημιουργικότητας. Καθώς η δημιουργική σκέψη αποτελεί μία αφηρημένη και όχι μετρήσιμη έννοια, η πλειονότητα των ερευνητών υποστηρίζει την αξιολόγηση της μέσω ορισμένων κριτηρίων, παρόμοια με εκείνα που χρησιμοποιούνται για την εξέταση της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τους Σιούτας Ν., Ζημιανίτης Κ., Κουταλέλη Ε. και Παναγοπούλου Ε. (2008), υπάρχουν τρία κριτήρια : 1) το κριτήριο ποσότητας των ιδεών που παράγονται, 2) τα διαφορετικά είδη των ιδεών που προκύπτουν και 3) τη σπανιότητα των ιδεών. Τα κριτήρια αυτά βασίζονται σε μία σειρά από ψυχομετρικά τεστ, τα οποία αποτελούν τον πλέον αποδεκτό τρόπο για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης.

Συνολικά η αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης επιτυγχάνεται με δύο τρόπους. Πολλοί ερευνητές επιλέγουν να ακολουθήσουν ελεύθερα κριτήρια, όπως την πρωτοτυπία, τα οποία όμως είναι ως ένα βαθμό αυθαίρετα ή εργαλεία για μια πιο πρακτική, επιστημονική και άμεση συλλογή των αποτελεσμάτων. Τα εργαλεία αποτελούν ψυχομετρικά τεστ αποκλίνουσας νόησης, όργανα μέτρησης στάσεων και ενδιαφερόντων, μέθοδοι ανάλυσης του προφίλ τα προσωπικότητας, η καταγραφή βιογραφικών στοιχείων, η αξιολόγηση δημιουργικών προϊόντων και η μελέτη των δημιουργικών ατόμων. Οι μέθοδοι που εντοπίζονται στα προαναφερθέντα εργαλεία, διακρίνονται στις βιογραφικές μεθόδους, στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση (Βιτούλης, 2005 : 62).

Ένα ευρέως διαδεδομένο ψυχομετρικό τεστ, το οποίο αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης είναι το Τεστ δημιουργικής σκέψης (“The Torrance Test of Creative Thinking- TTCT”) του Αμερικανού Ψυχολόγου Ellis Paul Torrance. Το συγκεκριμένο τεστ αποτελεί μία σειρά από απλά τεστ, τα οποία αποσκοπούν στην αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης ενός ατόμου, δηλαδή στη μέτρηση της αποκλίνουσας σκέψης και της ικανότητας επίλυσης

προβλημάτων (Torrance, 1975). Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις θεωρίες του Guilford για τη δημιουργική σκέψη και αναπτύχθηκε σταδιακά μέσω της πειραματικής εφαρμογής πιλοτικών τεστ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα από τον ίδιο τον Torrance και τους επιστημονικούς του συνεργάτες. Πλέον, αποτελεί ένα διαδομένο εργαλείο στην επιστημονική κοινότητα, κυρίως σε έρευνες παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Το τεστ αποτελείται από δύο μέρη αξιολόγησης : το γλωσσικό – λεκτικό (verbal) και το οπτικό - γραπτό (non verbal) (Βιτούλης Μ., 2005 : 66). Στα παιδιά αναθέτονται δραστηριότητες που απαντούν και στις δύο μορφές, δηλαδή λεκτικές δραστηριότητες που αποτελούν το έναυσμα για παραγωγή λόγου και δραστηριότητες που εμπεριέχουν εικόνες και σχήματα, αλλά απαιτούν και τη δημιουργία νέων από τα παιδιά. Οι λεκτικές απαντήσεις των παιδιών, καθώς και τα αποτελέσματα του δεύτερου, σχηματικού μέρους αξιολογούνται με βάσει τέσσερα κριτήρια : την ευχέρεια κατά την διαμόρφωση των απαντήσεων (fluency), την ευελιξία της σκέψης (flexibility), την πρωτοτυπία (originality) και την αναλυτικότητα (elaboration). Έτσι, μελετάται η ανταπόκριση των παιδιών στα ζητούμενα του τεστ και προκύπτουν πορίσματα ως προς την ικανότητα τους γενικότερα, να σκέφτονται και να δρουν δημιουργικά.

Με τον όρο ευχέρεια περιγράφεται εδώ η ικανότητα παραγωγής συνεχόμενου λόγου, κυρίως προφορικού, χωρίς διακοπές ή δυσκολία στην έκφραση και κωδικοποίηση των ιδεών. Ως ευελιξία της σκέψης εννοείται στο σημείο αυτό η ικανότητα προσαρμογής της σκέψης σε καταστάσεις όπου απαιτείται η επίλυση προβλημάτων, αλλά και η ικανότητα παραγωγής ιδεών διαφορετικού τύπου- είδους. Η πρωτοτυπία αναφέρεται στην ικανότητα εύρεσης ιδιαίτερων, μη συμβατικών ιδεών, ενώ τέλος ως αναλυτικότητα περιγράφεται η ικανότητα ενός ατόμου να αναπτύσσει με λεπτομέρεια τις ιδέες του και να τις αναλύει.

Σύμφωνα με τον Torrance, τα τέσσερα κριτήρια, όπως περιγράφηκαν προηγουμένως, θα αποτελέσουν τα εργαλεία για την αξιολόγηση ορισμένων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές προκαλούν την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης και προσφέρονται για την ανάπτυξη και αξιολόγηση της. Ειδικότερα, χωρίζονται λεκτικές που χρησιμοποιούν αντίστοιχα λεκτικά ερεθίσματα (verbal tasks using verbal stimuli), σε λεκτικές που χρησιμοποιούν μη λεκτικά ερεθίσματα (verbal using non- verbal stimuli) και σε μη λεκτικές (non- verbal). Οι πρώτες απαιτούν την παραγωγή λόγου, κυρίως προφορικού και διακρίνονται σε δέκα υποκατηγορίες ερωτήσεων, οι δεύτερες, που λειτουργούν με μη λεκτικά ερεθίσματα

χωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες και τέλος, οι μη λεκτικές διακρίνονται σε τέσσερις δραστηριότητες σχεδιασμού (Torrance, 1975).

Εκτός από το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance υπάρχουν και επιπλέον διαθέσιμα τεστ που προτείνονται για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το τεστ των M. Wallach & N. Kogan (), το οποίο βασίζεται στην αξιολόγηση των συνειρμικών αντιδράσεων του ατόμου προς εξέταση και βασίζεται σε θεωρίες της συνειρμικής ψυχολογίας. Ακόμη, υπάρχει το τεστ δημιουργικότητας της ζωγραφικής παραγωγής των K. K. Urban και H. G. Jellen (1989), το ABI (Alpha Biographical Inventory) του Ινστιτούτου Ερευνών Δημιουργικής Συμπεριφοράς και το τεστ των απομακρυσμένων συνειρμών (Remote Associate Test - RAT) S. A. Mednick και M. T. Mednick (Βιτούλης, 2005 : 67).

Ορισμένα από τεστ δημιουργικής σκέψης που αναφέρθηκαν έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες στον Ελλαδικό χώρο ως εργαλείο μέτρησης και αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης κυρίως παιδιών. Για παράδειγμα, ο I. Μαρμαρινός (1978), ο M. Βιτούλης (2005), καθώς και η Ε. Νημά (2002) αξιοποίησαν κατά τις ερευνητικές τους παρεμβάσεις το τεστ των M. Wallach & N. Kogan.

2.3 Προσχολική ηλικία

2.3.1 Προσδιορισμός πεδίου προσχολικής εκπαίδευσης

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητα έναν καθοριστικό σταθμό στη γνωστική, κινητική, συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά και κοινωνική συνειδητοποίηση ενός παιδιού. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο ξεκινά από την ηλικία των τριών ετών και ολοκληρώνεται στα έξι χρόνια, όταν το παιδί έχει προετοιμαστεί πλέον κατάλληλα για την εισαγωγή του στο δημοτικό. Κατά το διάστημα αυτό, τα παιδιά αναπτύσσουν τις πρώτες κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μαθαίνουν να λειτουργούν ως μέλη μίας ομάδας, γνωρίζοντας για πρώτη φορά έννοιες, όπως ο σεβασμός, η καλοσύνη, η υπακοή σε κανόνες και η συνεργασία. Ταυτόχρονα, τα παιδιά ανακαλύπτουν τις σωματικές και κινητικές τους δυνατότητες μέσα από το παιχνίδι, τη ζωγραφική, το τραγούδι και το χορό.

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των απαιτούμενων για την προσχολική ηλικία δεξιοτήτων, δεν έγκεινται αποκλειστικά στον υπεύθυνο νηπιαγωγό, αντιθέτως καθορίζονται εντός του αναλυτικού προγράμματος κάθε χώρας. Όπως και τα υπόλοιπα πεδία εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια,

τριτοβάθμια), έτσι και η προσχολική εκπαίδευση αντανακλά ένα σταθερό θεωρητικό υπόβαθρο με οργανωμένα στάδια. Συγκεκριμένα, το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθορίζει τις μορφές οργάνωσης της μάθησης από τον νηπιαγωγό, τα γνωστικά αντικείμενα, τους τομείς ανάπτυξης, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις δυνατότητες αξιοποίησης τεχνολογικών μέσων, την αξιολόγηση, αλλά και περαιτέρω εκπαιδευτικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2016).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό πεδίο αφετηρίας, που στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και συγχρόνως, στην κατάλληλη γνωστική και κοινωνική προετοιμασία για τη σχολική εκπαίδευση. Η οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης απαιτεί, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, την αναδίφηση του θεωρητικού πλαισίου, που μελετά τα χαρακτηριστικά των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Τα χαρακτηριστικά αυτά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες : τα γνωστικά, τα ψυχολογικά και τα κινητικά, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μία πτυχή της ανθρώπινης υπόστασης (Κορρέ. 2010).

2.3.2 Γνωστικά χαρακτηριστικά παιδιών προσχολικής ηλικίας

Με τον όρο γνωστικά, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στις γνωστικές, δηλαδή νοητικές ικανότητες και διεργασίες του ανθρώπου και στον τρόπο, με τον οποίο αυτές εκφράζονται και καθίστανται εμφανείς. Ένας από τους θεωρητικούς ερευνητές που ασχολήθηκε με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών υπήρξε ο Piaget. Στο δεύτερο κεφάλαιο του Wadsworth (1996) επισημαίνεται ότι ο Piaget διακρίνει τέσσερα εμφανή στάδια : το αισθησιοκινητικό στάδιο (από τη γέννηση του παιδιού έως τα δύο έτη), το προλειτουργικό/προενεργητικό στάδιο ή αλλιώς φάση συμβολικών λειτουργιών (από το δεύτερο έως το έβδομο έτος), το στάδιο των συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών ή της συγκεκριμένης σκέψης (από το έβδομο έως το ενδέκατο έτος) και το επίσημο λειτουργικό στάδιο ή αλλιώς το στάδιο τυπικής αφηρημένης σκέψης (από το ενδέκατο περίπου έτος έως την ενηλικίωση του ανθρώπου). Το στάδιο που σύμφωνα με τη θεωρία του, αντιστοιχεί στην προσχολική ηλικία και, άρα εντοπίζεται στα παιδιά του νηπιαγωγείου, είναι της προ-ενεργητικής νόησης. Η προ-ενεργητική νόηση διαιρείται από τον Piaget σε δύο υποστάδια, την προ-εννοιολογική περίοδο (από το δεύτερο έως το τέταρτο έτος) και την εννοιακή ή μεταβατική περίοδο (από το πέμπτο έως το έβδομο έτος).

Τα παιδιά που ανήκουν στα συγκεκριμένα στάδια, παρουσιάζουν ορισμένα γνωστικά χαρακτηριστικά, που διαφέρουν από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Στην προ-ενοσιολογική περίοδο η νοητική δραστηριότητα των παιδιών χαρακτηρίζεται κυρίως από τη χρήση συμβόλων μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί νοητικές διεργασίες, όπως της συμβολικής αναπαράστασης και της φαντασίας. Είναι ικανά να φανταστούν αντικείμενα, τα οποία δε βρίσκονται στο χώρο ή να αναπαραστήσουν αντικείμενο με ένα άλλο (π.χ. να αναπαραστήσουν ένα όπλο, κρατώντας μία μπανάνα). Ακόμη, βρίσκονται πλέον σε θέση να συμβολίσουν ένα αντικείμενο και μία πράξη με μία λέξη, γεγονός που αποτελεί τη μεγαλύτερη απόδειξη συμβολικής σκέψης, τη γλωσσική ανάπτυξη. Γίνεται λοιπόν εμφανές, ότι τα νήπια παρουσιάζουν ιδιαίτερα συμβολική, αλλά και ευέλικτη σκέψη (Siegler, 1991 : 448 - 449), γεγονός που διαχωρίζει την νηπιακή από τη βρεφική ηλικία.

Σύμφωνα με μελέτες γνωστικής ψυχολογίας, δύο βασικά γνωστικά χαρακτηριστικά της προ-ενεργητικής νόησης, αποδεικνύονται ο ανιμισμός και ο εγωκεντρισμός. Ο ανιμισμός εντοπίζεται στη συνήθεια των νηπίων, να αποδίδουν ζωή σε άψυχα αντικείμενα που κινούνται, δηλαδή αποδίδουν συχνά υπόσταση (Siegler, 1991: 449). Το φαινόμενο του εγωκεντρισμού, το οποίο γίνεται εμφανές και μέσω των ανιμιστικών τάσεων, περιγράφει την τάση των μικρών παιδιών, να αντιλαμβάνονται τον κόσμο κυρίως σε σχέση με τον εαυτό τους. Αυτό σημαίνει, ότι επικεντρώνονται στην προσωπική τους άποψη για τον κόσμο και δεν είναι σε θέση να υιοθετήσουν μία ξένη οπτική. Χαρακτηριστική απόδειξη του εγωκεντρισμού αποτελεί το πείραμα, που διεξήχθη από τον Piaget το 1954 και ονομάστηκε «το πρόβλημα των βουνών». (Grace J. Craig & Don Baucum, 2007 : 452 - 453)

Εκτός από τα παραπάνω, τρία ακόμη γνωστικά χαρακτηριστικά, τα οποία όπως και ο εγωκεντρισμός, συνιστούν τους περιορισμούς της προ-ενεργητικής νόησης, είναι η συγκεκριμένη, η μη αναστρέψιμη σκέψη και η επικέντρωση. Η συγκεκριμένη σκέψη έγκειται στη δυσκολία των παιδιών να σκεφθούν αφαιρετικά, καθώς επικεντρώνονται κυρίως σε αντικείμενα ή καταστάσεις άμεσα αναπαραστήσιμες. Γι' αυτό το λόγο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση αφηρημένων εννοιών και συχνά ενώ διαθέτουν γνώση της έννοιας, αλλάζουν την «ετικέτα της» (Aitchison, 1987). Η μη αναστρέψιμη σκέψη συνίσταται στη δυσκολία των νηπίων να αντιληφθούν τη διπλή κατεύθυνση ορισμένων καταστάσεων και δυνατότητα αναστροφής τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των J. Craig & Don Baucum (2008 : 451-452),

που αναφέρουν ότι ενώ ένα παιδί γνωρίζει ότι έχει αδερφό ή αδερφή, δεν μπορεί να κατανοήσει ότι και εκείνος ή εκείνη έχει αντίστοιχα έναν αδερφό, δηλαδή τον ίδιο.

Τέλος, η επικέντρωση αποτελεί τη συνήθεια των παιδιών να επικεντρώνονται σε μία διάσταση ή ένα χαρακτηριστικό ενός αντικειμένου, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατηγοριοποίηση σε πρώτο στάδιο αντικειμένων και σε δεύτερο εννοιών (Craig & Baucum, 2008 : 453). Για παράδειγμα, δεν μπορούν να επικεντρωθούν σε δύο χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου ταυτόχρονα. Η εμφάνιση των τριών αυτών χαρακτηριστικών, δηλαδή της επικέντρωσης, της συγκεκριμένης και της μη αναστρέψιμης σκέψης, ελαττώνεται ήδη από την αρχή της ενορατικής περιόδου και αντικαθίσταται σταδιακά από πιο πολύπλοκες και σφαιρικές νοητικές διεργασίες.

Συνεπώς, μπορεί κανείς να συμπεράνει, ότι η σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει πρωτοφανή ευελιξία και διακρίνεται από έντονη/εκτεταμένη συμβολική αναπαράσταση, εντούτοις παρατηρούνται και περιοριστικά χαρακτηριστικά, όπως ο εγωκεντρισμός. Βέβαια, έχει αποδειχθεί τα χαρακτηριστικά που περιορίζουν την προ-νοητική σκέψη δεν είναι απόλυτα, ενώ πολλοί υποστηρίζουν και έχουν αποδείξει μέσω ερευνών ότι ενδέχεται να υποτιμούν τις νοητικές ικανότητες των νηπίων (Gelman & Gallistel, 1986), ασκώντας παράλληλα κριτική στον Piaget. Τόσο τα θετικά όμως, όσο και τα χαρακτηριστικά που περιορίζουν τη σκέψη των μικρών παιδιών, παρατηρούνται τακτικά και αντιπροσωπεύουν σε σημαντικό βαθμό την εν λόγω ηλικιακή ομάδα.

Στη μελέτη των γνωστικών χαρακτηριστικών των παιδιών προσχολικής ηλικίας το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται σε έναν πολύ σημαντικό παράγοντα της ανθρώπινης σκέψης και συγκεκριμένα, στις λειτουργίες της μνήμης. Η μνήμη είναι κατά κοινή ομολογία ζωτικής σημασίας για τη γνωστική ανάπτυξη, ενώ η νηπιακή ηλικία, δηλαδή το διάστημα από τριών έως έξι ετών αποτελεί ένα εξαιρετικά καθοριστικό στάδιο για την ανάπτυξη της (Grace J. Craig & D. Baucum, 2007 σ.461-462). Σύμφωνα με έναν πρώτο διαχωρισμό, η μνήμη διακρίνεται σε οπτική, κινητική και λεκτική ή αλλιώς σημασιολογική, ενώ σύμφωνα με τη μονιμότητα ή διάρκεια της διακρίνεται σε βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη.

Σύμφωνα με θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας, όπως τη θεωρία του αφομοιωμένου γλωσσικού εισαγομένου του Corder (1975), προκειμένου μία πληροφορία να περάσει από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη μνήμη, δηλαδή να αφομοιωθεί απαιτείται επανάληψη. Αυτό σημαίνει, ότι επαναλαμβάνοντας

πληροφορίες, όπως λέξεις, φράσεις, ή πράξεις, ο ανθρώπινος εγκέφαλος τις αποθηκεύει και είναι αργότερα σε θέση να τις αναγνωρίσει ή να τις ανακαλέσει. Η ικανότητα αυτή παρατηρείται πιο περιορισμένη στα πρώτα στάδια ζωής του ανθρώπου, δηλαδή και στην προσχολική ηλικία, διότι δεν έχει αναπτύξει ακόμη συνειδητά στρατηγικές, όπως την επανάληψη που υποβοηθούν τη λειτουργία της μνήμης. Σύμφωνα με τους Flavell (1985), Fletcher & Bray (1997) και Myers & Perlmutter (1978), οι στρατηγικές αυτές ονομάζονται στρατηγικές κωδικοποίησης και ανάκτησης και η ανάπτυξη τους αποτελεί μία από τις προτεραιότητες της διδασκαλίας στην προσχολική διδασκαλία.

Δύο βασικές ικανότητες της μνήμης που αντανακλούν ιδιαίτερα τη γνωστική ανάπτυξη ενός ανθρώπου και συνδέονται στενά με τα είδη της οπτικής και λεκτικής μνήμης, είναι η αναγνώριση και η ανάκληση. Ως αναγνώριση ορίζεται η ικανότητα αναγνώρισης αντικειμένων ή καταστάσεων, τις οποίες ο άνθρωπος έχει δει ή βιώσει προηγουμένως, ενώ ανάκληση ονομάζεται η ικανότητα ανάσυρσης μακροπρόθεσμων αναμνήσεων με λίγες ενδείξεις ή υπενθυμίσεις (Grace J. Craig & D. Baucum, 2008 : 462).

2.3.3 Επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, γνωστικό χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας αποδεικνύεται η συμβολική σκέψη. Σύμφωνα με τον Roger Brown (1973) ο πιο άμεσος τρόπος πραγμάτωσης της συμβολικής σκέψης εντοπίζεται στη γλώσσα, καθώς εκείνη αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα, στο οποίο η σκέψη αναπαρίσταται μέσω φθόγγων, λέξεων και προτάσεων. Μελετώντας λοιπόν τη γλωσσική ικανότητα των νηπίων, δηλαδή την ικανότητα τους να εκφράζονται σωστά, διατυπώνοντας τις σκέψεις τους μέσω γλωσσικών συμβόλων, μπορεί κανείς να αποκτήσει μία σαφή εικόνα για τη γλωσσική και επομένως, γνωστική τους ανάπτυξη.

Ως γλωσσική ανάπτυξη ορίζεται η σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας και η κατάκτηση ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας σε φωνολογικό, σημασιολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο (Νημά 2004). Η κατάκτηση αυτή επιτυγχάνεται στο μεγαλύτερο μέρος της μέχρι την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό και διακρίνεται σε τρεις περιόδους : την προ-γλωσσική (από τη γέννηση έως 12 μηνών), τη μεταβατική (από ενός έως ενάμισι έτους) και τη γλωσσική (από ενάμισι

έως περίπου πέντε ετών). Κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο τα παιδιά διανύουν την τελευταία περίοδο ανάπτυξης, η οποία αποτελεί και την πιο πολύπλοκη.

Η γλωσσική περίοδος, η οποία αντιστοιχεί στο τέταρτο και το πέμπτο στάδιο του R. Brown (1973), συνίσταται στην ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται όλο και πιο περίπλοκα και αυξανόμενες δυσκολίες γλωσσικά στοιχεία. Τα παιδιά αρχίζουν να συνθέτουν δευτερεύουσες προτάσεις, όπως αιτιολογικές ή χρονικές, ενώ από την ηλικία των τεσσεράμισι ετών, περίπου, κατανοούν πλέον αρκετά καλά τη σύνταξη της γλώσσας, την κατάκτηση της οποίας ολοκληρώνουν τα επόμενα χρόνια (G. J. Craig & Don Baucum, 2007 : 468).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθούν ορισμένα από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία αντιστοιχούν στο ανάλογο αναπτυξιακό στάδιο. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα, οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής του αργότερα. Ο προφορικός λόγος αποτελεί το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιούν και επεξεργάζονται τα παιδιά για την επικοινωνία, καθώς ο γραπτός λόγος αναπτύσσεται αργότερα (Cook, 2000). Γι' αυτόν το λόγο, προτείνεται και αξιοποιείται εκτενώς στα προσχολικά τμήματα η αφήγηση, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια της κατανόησης. Μέσα από την αφήγηση τα παιδιά εξοικειώνονται με την προφορά, τον επιτονισμό, την προσωδία της γλώσσας, τη δομή των προτάσεων και αποκτούν εμπειρίες ως προς την επικοινωνιακή, αλλά και τη λογοτεχνική διάσταση της γλώσσας (Richards & Rodgers, 2005).

Ένα ακόμη γλωσσικό χαρακτηριστικό είναι η δυσκολία των παιδιών προσχολικής ηλικίας να διακρίνουν το σημαίνον από το σημαινόμενο. Εφόσον τα παιδιά της πρώτης ηλικίας μαθαίνουν πλήθος νέου λεξιλογίου και μάλιστα με γρήγορο ρυθμό, πολλές φορές χρησιμοποιούν τις λέξεις σε λάθος συμφραζόμενα ή επινοούν καινούργιες (G. J. Craig & Don Baucum, 2007 : 468). Έτσι, απαιτείται συχνά ως στρατηγική διδασκαλίας εντός των τμημάτων του νηπιαγωγείου η αντιστοίχιση λέξεων και αντικειμένων. Βέβαια, σε αυτό συμβάλλει πάλι η αφήγηση, η οποία συνδυάζει το αφηγηματικό πλαίσιο με εικόνες, καθώς τα νήπια συσχετίζουν τις εικόνες με το νόημα, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν συμβολικές δεξιότητες (Richards & Rodgers, 2005).

Εκτός από τα παραπάνω, ένα ακόμη ιδιαίτερο γλωσσικό χαρακτηριστικό των νηπίων, ο «ιδιωτικός» ή «εγωκεντρικός λόγος». Ο ορισμός αυτός δόθηκε πρώτη φορά από τον J. Piaget (1926), ο οποίος τον αναλύει ως τον εξωτερικό μονόλογο που

εκδηλώνουν τα μικρά παιδιά, κυρίως όταν ασχολούνται με μία διαδικασία. Με το εν λόγω φαινόμενο ασχολήθηκαν πολλοί ερευνητές, όπως ο Vygotsky (1987), ο οποίος υποστήριξε ότι η ομιλία παράλληλα με το παιχνίδι προωθεί τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς καθοδηγεί και οργανώνει τη σκέψη του.

2.3.4 Δημιουργικότητα και προσχολική ηλικία

Η αναδίφηση ερευνών σχετικά με τη σχέση δημιουργικότητας και ηλικίας φανερώνει την αντιγνωμία των ερευνητών. Ένα σημαντικό ποσοστό υποστηρίζει, πως η προσφορότερη ηλικία για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας είναι η προσχολική ηλικία. Κατά τον Debesse (1985) η δημιουργικότητα εμφανίζεται για πρώτη φορά στη συγκεκριμένη ηλικία, μέσω των «αφυπνιστικών τάσεων». Με τον όρο αυτό εννοεί τις «δημιουργικές τάσεις» των παιδιών, δηλαδή την εσωτερική τους διάθεση για δημιουργία, έκφραση και πραγμάτωση, η οποία διακρίνεται από έντονο αυθορμητισμό και φαντασία. Όλα τα παραπάνω αποτελούν χαρακτηριστικά, τα οποία εντοπίζονται και στην αποκλίνουσα σκέψη, η οποία όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, συνδέεται άμεσα με τη δημιουργική ικανότητα (Trevlas, Matsouka & Zachoroulou 2003). Έτσι, πολλοί ερευνητές κατέληξαν στη διαπίστωση, ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαθέτουν έντονα δημιουργικό χαρακτήρα, ο οποίος μάλιστα τη δεδομένη στιγμή βρίσκεται στο απόγειο του.

Δύο ακόμη ομάδες επιστημόνων υποστηρίζουν επίσης την άμεση σχέση δημιουργικότητας και ηλικίας, όμως αντιμάχονται ως προς το είδος της σχέσης. Οι μεν θεωρούν, ότι η δημιουργικότητα αυξάνεται, όσο μεγαλώνει το παιδί (Besançon & Lubart, 2008), ενώ οι δε εντοπίζουν μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ δημιουργικότητας κι ηλικίας (Smith & Carlsson, 1983, στο Alfonso-Benlliure, Meléndez, & García-Ballesteros, 2013). Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι η ανάπτυξη της λογικής σκέψης εμποδίζει την δημιουργική και πρωτότυπη σκέψη, με αποτέλεσμα όσο μεγαλώνει ένα παιδί και εισέρχεται στο στάδιο της ενηλικίωσης, να μειώνεται η δημιουργικότητα που το χαρακτηρίζει.

Τα τελευταία χρόνια, οι υποστηρικτές της μέσης οδού τονίζουν, ότι δεν υπάρχει μια σταθερή ανοδική ή πτωτική τάση της δημιουργικότητας με το πέρασμα από την προσχολική στην σχολική ηλικία, υπάρχει όμως μια ανομοιόμορφη πορεία, η οποία στο σύνολό της είναι ανοδική (Mullineaux & Dilalla, 2009, στο Alfonso-Benlliure, Meléndez, & García-Ballesteros, 2013). Με λίγα λόγια, η δημιουργικότητα δεν είναι

ανεξάρτητη της ηλικίας και η προσχολική ηλικία αποτελεί ένα στάδιο στην πορεία ανάπτυξης της πρώτης, χωρίς όμως να αποτελεί το απόγειο της.

2.3.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές

Ιδιαίτερη έμφαση σχετικά με τη δημιουργικότητα οφείλει να αποδοθεί στον ρόλο του περιβάλλοντος. Έχει ανακαλυφθεί, ότι σε ένα περιβάλλον στο οποίο η έμφυτη τάση προς δημιουργία καλλιεργείται και αναπτύσσεται, η δημιουργικότητα μπορεί να αναδειχθεί σε ικανότητα διαφοροποιημένη μεταξύ των ατόμων ποσοτικά και όχι ποιοτικά (Τσαπακίδου, 2003). Ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί το πιο πρόσφορο περιβάλλον για την επίτευξη όλων των παραπάνω/των προαναφερθέντων, καθώς βασικός εκπαιδευτικός του στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, με δεδομένο πως η δημιουργικότητα αφορά όλους αυτούς τους τομείς. Το νήπιο ενεργεί μέσα σ' ένα ενθαρρυντικό κι ασφαλές περιβάλλον που προωθεί την αυτονομία και την ανεξαρτησία, δίχως τον φόβο της επίκρισης. Ένα τέτοιο πλαίσιο λοιπόν, προάγει την δημιουργικότητα (Hickey, 1999).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούν παράγοντες, που ενθαρρύνουν ή καταστέλλουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Ένας ιδιαίτερα καθοριστικός παράγοντας είναι η ευελιξία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σ' ένα άκαμπτο, αυστηρά θεματικό πρόγραμμα, μια δημιουργική συμπεριφορά θα μπορούσε να θεωρηθεί αποσταθεροποιητικός παράγοντας κι άρα, μη αποδεκτή. Συχνά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον απαιτείται από τα παιδιά η αναπαραγωγή μόνο μίας μοναδικής, κοινά αποδεκτής απάντησης ως σωστή, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συγκλίνουσα σκέψη και παραγκωνίζοντας την αποκλίνουσα. Σ' ένα σχολικό πρόγραμμα, όπου επιβάλλονται τέτοιου είδους απαιτήσεις, η δημιουργικότητα των παιδιών δεν μπορεί να ενσωματωθεί (Beghetto και Kaufman, 2014), ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με την έντονη παρεμβατικότητα του εκπαιδευτικού (Hammershøj, 2014). Συμπερασματικά, το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου οφείλει να διακρίνεται από ευελιξία και ανεκτικότητα, ιδιαίτερα εάν αναλογιστεί κανείς ότι απευθύνεται σε προ-σχολικές ηλικίες.

Η προαναφερθείσα θεωρία, που υποστηρίζει την ιδιαίτερη σημασία του προσχολικού περιβάλλοντος, αποδεικνύεται και μέσω πειραμάτων γνωστικής προσέγγισης που σχετίζονται με τη λειτουργία της ανθρώπινης μνήμης. Σύμφωνα τους Fivush & Hudson (1990), η δημιουργία ενός φυσικού περιβάλλοντος με

ευχάριστο κλίμα, όπου το παιδί αισθάνεται άνετα να συμμετέχει σε μία δραστηριότητα και να μιλήσει για αυτήν, εκδηλώνει αυξημένη ικανότητα μνήμης. Δεδομένης της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ μνήμης και γνωστικής ανάπτυξης, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι, εφόσον οι εν λόγω συνθήκες ευνοούν τη βελτίωση της μνήμης, δε γίνεται παρά να προωθούν και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού γενικότερα.

Ένας ακόμη ενθαρρυντικός παράγοντας που εντοπίζεται σχετικά με τη δημιουργικότητα είναι η βιωματική μάθηση. Η μετακίνηση, σταθεροποίηση και ο χειρισμός αντικειμένων, αποτελούν βασικές κινητικές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο νηπιαγωγείο. Δεδομένου λοιπόν, ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κινητική δραστηριότητα, που δίνει έμφαση στην αποκλίνουσα σκέψη και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Cheung, 2010) καταλήγει κανείς εύλογα στο συμπέρασμα, ότι η βιωματική μάθηση προωθεί τη δημιουργικότητα. Στον αντίποδα, ο τύπος μάθησης που δεν συμπεριλαμβάνει κινητικές δραστηριότητες, αλλά αποτελείται κυρίως από θεωρητικές πρακτικές, εμποδίζει την πρωτότυπη και δημιουργική σκέψη.

Έχει καταστεί πλέον σαφές, ότι το νηπιαγωγείο οφείλει να στοχεύει συνειδητά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, γεγονός που απαιτεί μία οργανωμένη προσέγγιση βασισμένη σε εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η ευρέως πιο διαδεδομένη πρακτική που συναντά κανείς στο χώρο του νηπιαγωγείου, αποτελεί το εκπαιδευτικό παιχνίδι. τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας παιχνίδια που έχουν το στοιχείο του φανταστικού, είτε πρόκειται για παιχνίδια ρόλων είτε για φανταστικά παιχνίδια. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εμφανίζεται η αποκλίνουσα σκέψη που σχετίζεται με την δημιουργικότητα. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στη διάρκεια του παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών σχετίζονται με διεργασίες που ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα (Reunamo et al. 2014).

Όπως είναι λογικό, οι προαναφερθείσες εκπαιδευτικές πρακτικές βασίζονται στη γνώση των επιστημόνων για τα γνωστικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παραδείγματος χάριν, ιδιαίτερα άμεση είναι η σύνδεση του παιχνιδιού με τις λειτουργίες της μνήμης. Παρατηρείται σε πληθώρα ερευνών, όπως του Newman (1990), ότι τα παιδιά που έπαιζαν ενεργά ένα παιχνίδι, είχαν καλύτερη μνήμη και ήταν σε θέση να ανακαλέσουν με μεγαλύτερη ευκολία τους κανόνες του. Επομένως, γίνεται φανερό ότι το ενεργητικό παιχνίδι συνεισφέρει στη

γνωστική οργάνωση των παιδιών, γι' αυτό και συμπεριλαμβάνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.

2.4 Έντυπη και ψηφιακή αφήγηση

2.4.1 Αφήγηση και μαθησιακά οφέλη

Από καταβολής κόσμου, η αφήγηση υπήρξε αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του ανθρώπου (Barthes, 1977). Ορισμένα από τα σημαντικότερα δείγματα αφηγήσεων, όπως τα ομηρικά έπη, εντοπίζονται ήδη από τον 8^ο αι. π.Χ., ενώ τα πρώτα ψήγματα παρατηρούνται και στην προϊστορική εποχή με τις απεικονίσεις κυνηγιού των προϊστορικών ανθρώπων σε σπήλαια. Ως αφήγηση ορίζεται η εξιστόρηση ενός γεγονότος, πραγματικού ή φανταστικού (Lambert, 2013). Ο σκοπός της αφήγησης μπορεί να είναι η τέρψη, η ψυχαγωγία, η ενημέρωση, ακόμα και η μετάδοση ενός μηνύματος, που σχετίζεται με ηθικά ζητήματα. Η αφήγηση διακρίνεται σε προφορική και γραπτή. Οι προφορικές αφηγήσεις, που διατηρούνται ακόμη και σήμερα, συνίστανται είτε στην αφήγηση ενός καθημερινού γεγονότος, είτε στην αφήγηση ενός μύθου, όπως συνέβαινε κυρίως στο παρελθόν.

Η αφήγηση κατέχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, καθώς αποτελεί θεμελιώδη δομή της σημαίνουσας ανθρώπινης παραγωγής. Τα επεισόδια της ζωής ενός ανθρώπου, αν οργανωθούν αφηγηματικά, μπορούν να γίνουν αντικείμενα επεξεργασίας και ανάλυσης, συνειδητοποίησης της συναισθηματικής και γνωστικής του εξέλιξης. Έτσι, αποτελέσαν τα τελευταία χρόνια και τη βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2000), εφόσον η αφήγηση επιτρέπει την αξιοποίηση της ανθρώπινης εμπειρίας και την κριτική προσέγγιση της μέσω του αναστοχασμού.

Η αφήγηση σε όλες τις μορφές της αποτελεί πλέον σταθερό και αδιαμφισβήτητο εργαλείο στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, καθώς προσφέρει και τα ανάλογα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη. Πιο αναλυτικά, η αφήγηση προωθεί τη βιωματική μάθηση, καθώς μέσα από την ενασχόληση με την εκάστοτε ιστορία οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα εκφράζοντας τις απόψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί η έκβαση των γεγονότων και η συμπεριφορά των ηρώων (Sougari, 2006). Ακόμη, η αφήγηση συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, καθώς η συμμετοχή τους στην αφήγηση των ιστοριών αποκτά τη μορφή μίας κοινωνικής

εμπειρίας. Τα παιδιά ακούν, αντιδρούν με ίδιο ή διαφορετικό τρόπο και δημιουργούν έτσι δεσμούς ανάμεσα τους (Tomlison, 2006).

Παράλληλα, οι αντιδράσεις των παιδιών κατά την ακρόαση των αφηγήσεων και η βιωματικότητα που εκείνη προσφέρει, συντελούν στη δημιουργία προσωπικών απόψεων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η προσωπικότητα τους. Επιπροσθέτως, η αφήγηση συμβάλλει σε μία πιο θετική στάση απέναντι στο σχολικό χώρο. Η ανάγνωση παραμυθιών από τη δασκάλα θυμίζει την ανάγνωση στο σπίτι, επομένως τα παιδιά αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μία προέκταση του σπιτιού και της ηρεμίας που εκπέμπει και όχι ως ένα χώρο μάθησης (Sougari, 2006).

Τέλος, εντοπίζεται ένα ακόμη μαθησιακό όφελος της αφήγησης μπορεί να εξαχθεί μέσα από τις θεωρίες του Vygotsky για τη χρήση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1987), ο λόγος, είτε ο ιδιωτικός, δηλαδή ο μονόλογος του μαθητή, είτε ο λόγος του γονέα και του καθηγητή συντελεί στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς το βοηθά να οργανώσει τη σκέψη του και να προχωρήσει με πιο γρήγορο ρυθμό στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) (Tudge, J., 1992). Εάν αποδεχθεί κανείς τη συγκεκριμένη θεωρία, μπορεί να συμπεράνει ότι η αφήγηση ως ένας οργανωμένος λόγος, αλλά και μία κοινωνική εμπειρία στο χώρο του νηπιαγωγείου, προωθεί τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

2.4.2 Τι είναι η έντυπη αφήγηση - Χαρακτηριστικά

Με τον όρο έντυπη περιγράφεται το είδος της γραπτής αφήγησης, δηλαδή αυτή που έχει τυπωθεί ή καταγραφεί σε χαρτί. Η αφήγηση και δη η έντυπη δημιουργήθηκε από την ανθρώπινη τάση για επικοινωνία. Μέσω των αφηγήσεων οι άνθρωποι εκφράζουν συχνά καθολικά συναισθήματα και εμπειρίες στην προσπάθειά τους να τα κατανοήσουν βαθύτερα (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος, Μειμάρης, 2011) ή να βρουν ανταπόκριση. Η καταγραφή της αφήγησης που οδήγησε με την πάροδο του χρόνου στην έντυπη μορφή, προέκυψε από την ανάγκη καταγραφής της πολιτιστικής αυτής κληρονομιάς και των μηνυμάτων που μεταφέρει (Καρακίτσιος Α. & Αρτζανίδου, 2018).

Η ανάγνωση έντυπων αφηγήσεων αποτελεί μία αναντικατάστατη πρακτική που συναντάται στην καθημερινή ζωή των παιδιών και ξεκινά ήδη από την προσχολική ηλικία. Τα οφέλη της ανάγνωσης βιβλίων στα παιδιά είναι πλέον ευρέως γνωστά, όχι μόνο στα πλαίσια του επιστημονικού κόσμου, και είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι

συμβάλλουν στην κατάκτηση και ανάπτυξη γνωστικών, αναγνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος Α. & Αρτζανίδου Ε., 2018 : 35). Ορισμένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της έντυπης αφήγησης είναι το υλικό από το οποίο συνίσταται και η κλασική μορφή της, δηλαδή το βιβλίο. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό, το οποίο απαιτεί δεξιοτεχνία και αποτελεί πλέον μία μορφή τέχνης, είναι η εικονογράφηση. Ιδιαίτερα οι έντυπες αφηγήσεις που απευθύνονται σε παιδιά, διαθέτουν απαραίτητως εικόνες, πολλές φορές φιλοτεχνημένες χειρόγραφα, οι οποίες απεικονίζουν σκηνές του αφηγηματικού άξονα και στοχεύουν στην ευκολότερη κατανόηση και οπτικοποίηση των γεγονότων. Στα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά έγκειται και η διαφορά μεταξύ της έντυπης αφήγησης και της προφορικής, της οποίας αποτελεί εξέλιξη.

2.4.3 Μετάβαση από την έντυπη στην ψηφιακή αφήγηση

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει επηρεάσει ανεξαιρέτως όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Αναπόφευκτο γεγονός λοιπόν, υπήρξε η παρείσφρηση της τεχνολογίας και στον τομέα της αφήγησης, δεδομένου μάλιστα, ότι αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Τα πρώτα πολυμεσικά στοιχεία στην αφήγηση εμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990 από τον Αμερικανό επιστήμονα Joe Lambert, ο οποίος ίδρυσε και το “Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης” (“Center of Digital Storytelling- CDS”) στο Berkley της Καλιφόρνια. Πλέον, η μορφή της έχει εξελιχθεί σε μεγάλο βαθμό, αξιοποιώντας όλο και περισσότερο τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία και διαμορφώνοντας κάθε φορά πολυπλοκότερα έργα.

Η μελέτη για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων δεν προέκυψε τυχαία, αλλά ξεκίνησε από την ανάγκη των ανθρώπων για πιο ολοκληρωμένη έκφραση, που μόνο τα επιπρόσθετα πολυμεσικά στοιχεία μπορούν να προσφέρουν. Για παράδειγμα, οι κινούμενες εικόνες ή ακόμη και ορισμένοι ήχοι δεν δύνανται να προστεθούν στην αφήγηση, χωρίς τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων, με αποτέλεσμα πολλές φορές να λείπουν κρίσιμα για την εξέλιξη της πλοκής στοιχεία. Ακόμη και αν τα στοιχεία αυτά δεν αποδεικνύονται μεγάλης σημασίας, σίγουρα συντελούν στον εμπλουτισμό της αφήγησης και βοηθούν σε μία πιο σφαιρική έκφραση από το συγγραφέα.

2.4.4 Τι είναι η ψηφιακή αφήγηση – Χαρακτηριστικά

Τα τελευταία χρόνια, η χρήση της έντυπης αφήγησης έχει αρχίσει να αντικαθίσταται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, αλλά πλέον και εντός του σχολικού περιβάλλοντος με τη χρήση της ψηφιακής. Με τον όρο ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling- DS) περιγράφεται η παραδοσιακή προφορική αφήγηση μίας ιστορίας ή ενός γεγονότος με τη χρήση πολυμέσων και συχνά διαδραστικών εργαλείων τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Μία ψηφιακή αφήγηση μπορεί να περιλαμβάνει εικόνες, φωτογραφίες, ηχογραφημένη αφήγηση, μουσική, επιπρόσθετα ηχητικά εφέ ακόμη και βίντεο (Μουταφίδου & Μπράτιστης, 2013 : 4). Πρόκειται λοιπόν για μία διαδραστική αφήγηση που αποτελεί την εξέλιξη της παραδοσιακής και περιλαμβάνει εμπλουτισμένα στοιχεία, όπως κινούμενες, εναλλασσόμενες εικόνες και ήχο, ο οποίος βέβαια με τη σειρά του εμπλουτίζεται με τη βοήθεια επιπρόσθετων ψηφιακών ηχητικών εργαλείων.

Σύμφωνα με μία σύγχρονη πεποίθηση, η ψηφιακή αφήγηση ορίζεται συχνά από πολλούς και ως τέχνη. Ο συνδυασμός της εικόνας, του βίντεο και του ήχου, που συχνά πρόκειται για ενορχηστρωμένη μουσική, δημιουργούν ένα αποτέλεσμα αντίστοιχο ενός κινηματογραφικού έργου, με αποτέλεσμα να παραπέμπει άμεσα σε μορφή τέχνης (Robin & McNeil 2012). Ακόμη, ο τρόπος, με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση μεταφέρει εμπειρίες και συναισθήματα κοινά για το μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπων, την καθιστά καθολικό τρόπο έκφρασης, όπως όλες οι καλές τέχνες, δηλαδή ο χορός, η ζωγραφική και η μουσική.

Είτε πρόκειται εν τέλει για επιστημονικό εργαλείο, είτε για τέχνη, η ψηφιακή αφήγηση κατέχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ένα από αυτά είναι η διαδραστικότητα (interactivity) (Handler- Miller C. 2013 : 18). Ο όρος αυτός, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη δυνατότητα εμπλοκής του αναγνώστη στη διαμόρφωση και εξέλιξη της ιστορίας. Η διαδραστικότητα μπορεί να εντοπιστεί σε διάφορες πτυχές της ιστορίας, επιτρέποντας στον αναγνώστη να επιλέξει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μελλοντικές εκδοχές του μύθου. Ακόμη, του προσφέρει πολλές φορές τη δυνατότητα να αλλάξει ή να προσθέσει πολυμεσικά ή αφηγηματικά στοιχεία τη στιγμή της ανάγνωσης, παραδείγματος χάριν να δυναμώσει τον ήχο ή να προσθέσει εικονικά εφέ.

Μέσω της διαδραστικότητας, ο αναγνώστης αποκομίζει πολλά οφέλη, που μια παραδοσιακή αφήγηση δε μπορεί εύκολα να του προσφέρει. Αρχικά, αισθάνεται ότι αποτελεί μέρος της αφήγησης, καθώς έχει προσωπική βούληση επάνω στην εξέλιξη

των γεγονότων, τα οποία αναπαρίστανται στο νου του με βάση τη δική του ερμηνεία (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος, Μειμάρης. 2011 : 617). Επιπρόσθετα, προβληματίζεται και έρχεται αντιμέτωπος με μία σειρά από δοκιμασίες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, ενώ παράλληλα εξασκείται στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών (Frazel, 2010). Έτσι, η ψηφιακή ιστορία ξεφεύγει μέσω των διαδραστικών στοιχείων από τα όρια της απλής αφήγησης και αποτελεί ένα εργαλείο, που προσφέρει μία παιδευτική εμπειρία στους αναγνώστες.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της ψηφιακής αφήγησης είναι η ευκολία στη διάδοση. Όπως υποστηρίζουν οι Κ. Σεραφείμ & Γ. Φεσάκης (2010 :1560) λόγω της μορφής της, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί εύκολα εξαιτίας της ψηφιακής της μορφής να μεταφερθεί ανά τον κόσμο και να διαδοθεί. Μέσω του διαδικτύου διευκολύνεται η συγκεκριμένη διαδικασία, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο την ψηφιακή αφήγηση ένα αλληλεπιδραστικό μέσο, αντιθέτως, μεταδίδει σκέψεις, ιδέες, πολιτισμικά στοιχεία και αξίες αποτελώντας έναν φορέα πολιτισμού.

2.4.5 Η Ψηφιακή αφήγηση στο σχολικό περιβάλλον

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερο χρήσιμο εργαλείο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τον ίδιο τον μαθητή. Ο τρόπος, με τον οποίο δύναται να αξιοποιηθεί, είναι διπλός, καθώς η διδασκαλία μπορεί να εστιάσει α) στην παρακολούθηση ήδη υπάρχουσών ψηφιακών αφηγήσεων ή β) στη δημιουργία νέων. Πλέον, έχουν διεξαχθεί έρευνες και πειράματα και για τις δύο εναλλακτικές, ενώ υπάρχουν και ενδεδειγμένες διδακτικές πρακτικές για την ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στα προγράμματα σπουδών. Σε κάθε περίπτωση πάντως, είτε πρόκειται για την ενασχόληση με έτοιμες ψηφιακές αφηγήσεις, είτε για τη δημιουργία νέων, οι ερευνητές αναδεικνύουν με σαφήνεια τα οφέλη της.

Τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο αποδεικνύονται επομένως, πολλά. Τα χαρακτηριστικά, που διέπουν μία ψηφιακή αφήγηση, την καθιστούν ιδιαίτερα ωφέλιμη σε παιδιά και μεγάλους, γεγονός που αποδεικνύεται από πληθώρα ερευνών. Ο J.Lambert υποστήριξε ότι οι φοιτητές του μετά την ενασχόληση τους με την ψηφιακή αφήγηση κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου, επέδειξαν πιο δημιουργική και κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα βελτιώθηκε η μεταξύ τους επικοινωνία (2013 : 10). Σε έρευνες, όπου αξιοποιήθηκε η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τους μαθητές, διαπιστώθηκε ότι η εκείνη συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση της σκέψης και των ιδεών τους

μέσω της τεχνολογίας και άρα, στην καλλιέργεια των συγγραφικών τους ικανοτήτων (Kullo-Abbot & Polman, 2008).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ένα ακόμη πλεονέκτημα που προκύπτει από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο, δεν έγκειται αποκλειστικά στην ανάγνωση παραμυθιών. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί πέρα από την εξιστόρηση ενός μύθου, για την αναπαράσταση και περιγραφή δυσνόητων και επιστημονικών εννοιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα υπήρξε το πρόσφατο πείραμα των Μαργαρίτη Α. και Μπράτιτση Θ., (2014), οι οποίοι επιχείρησαν να διδάξουν σε μαθητές νηπιαγωγείου δύο βασικές, αλλά περίπλοκες έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Με αφορμή ένα κλασικό παραμύθι, οι δύο ερευνητές κατάφεραν να μεταδώσουν την απαραίτητη γνώση για τα φαινόμενα της πλεύσης και της βύθισης στους μαθητές, οι οποίοι μετά το πέρας του πειράματος παρουσίασαν βελτιωμένες επιδόσεις (Μαργαρίτη Α. και Μπράτιτση Θ., 2014: 177).

Εκτός από τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι, η ψηφιακή αφήγηση προωθεί τον ψηφιακό Εγγραματισμό. Για τη δημιουργία, αλλά και την ακρόαση ή παρακολούθηση μίας ψηφιακής αφήγησης απαιτείται η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Το γεγονός αυτό ενισχύει το ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στο σχολικό περιβάλλον, καθώς προωθεί την εξοικείωση των μαθητών με πολυμεσικά στοιχεία και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα ΤΠΕ, βασικό στόχο των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ακόμη, το μάθημα γίνεται πιο διαδραστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν κορεστεί με τη μορφή της έντυπης αφήγησης και επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για σύγχρονα μέσα. Η εξοικείωση αυτή των μαθητών με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα ονομάζεται Ψηφιακός Εγγραματισμός (Digital Literacy), όρος που εισήχθη για πρώτη φορά από τον Paul Gilster το 1997 σε μία προσπάθεια να περιγράψει τον «Εγγραματισμό στην Ψηφιακή Εποχή» (“ literacy for the digital age”) (Gilster, P., 1997). Βέβαια, όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν τον εξοπλισμό των σχολείων με τα απαραίτητα μέσα και την κατάλληλη επιμόρφωση των εκάστοτε εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η διδακτική διαδικασία οφείλει να είμαι μαθητοκεντρική και να προωθεί την ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Αυτό δύναται να επιτευχθεί μέσω της ενασχόλησης με την ψηφιακή αφήγηση. Κατά την παρακολούθηση της τα παιδιά δε

λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες, καθώς συχνά το παραμύθι είναι διαδραστικό. Παράλληλα, δύνανται να σχεδιάσουν μόνοι τους μία ψηφιακή αφήγηση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δραστηριότητα σαφώς δημιουργική, η οποία απαντά και στους διδακτικούς στόχους του Bloom, συγκεκριμένα στην κατηγορία της σύνθεσης (Κορρέ Ε., 2010 : 40-42). Τέλος, ειδικά στην περίπτωση που οι μαθητές ασχοληθούν με το σχεδιασμό διδακτικών αφηγήσεων, αποκομίζουν όλα τα οφέλη και τις δεξιότητες που προσφέρει ο Η/Υ, όπως αισθησιοκινητικές, νοητικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και μεταγνωστικές (Βιτούλης Μ., 2005 : 154-156).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία συνίστανται στα χαρακτηριστικά και τα οφέλη μίας ψηφιακής αφήγησης που οφείλονται σχεδόν αποκλειστικά στην αξιοποίηση των πολυμέσων. Ένα ψηφιακό παραμύθι όμως, εκτός από τα παραπάνω, προσφέρει στους μαθητές προσχολικής ηλικίας και τα γενικότερα οφέλη που προσφέρει ένα λογοτεχνικό έργο. Τα πλεονεκτήματα αυτά, τα οποία εντοπίζονται και στην έντυπη αφήγηση, αποτελούν την κατάκτηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της γνωστικής και συναισθηματικής διέγερσης, την ψυχαγωγία, τον γραμματισμό, καθώς και την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας (Αρτζανίδου, Γουλής, Γρόσδος, Καρακίτσιος, 2011).

Με τον όρο γραμματισμό (literacy) ή εγγραματοσύνη περιγράφεται η ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας γλωσσικά, αλλά ακόμη και μη γλωσσικά κείμενα (Μητσοκοπούλου Β., 2001). Η ψηφιακή αφήγηση προωθεί το γραμματισμό των μαθητών, όπως καταφέρνει οποιασδήποτε μορφής λογοτεχνικό έργο, αλλά συντελεί και στην κατάκτηση ενός ακόμη είδους, του οπτικού γραμματισμού. Ως οπτικός γραμματισμός (visual literacy) ορίζεται το σύνολο των οπτικών δεξιοτήτων που κατακτά ο άνθρωπος με την όραση και τη συνδρομή των εμπειριών που αποκτά μέσω των άλλων αισθήσεων (Debes, J., 1969). Σύμφωνα δε με τους Ausburn και Ausburn (1978) ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν συνειδητά οπτικά σύμβολα, για να επικοινωνήσουν. Δεδομένου ότι το ψηφιακό παραμύθι προσφέρει οπτικά ερεθίσματα, εύλογα μπορεί να υποθέσει κανείς ότι συντελεί στην ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού. Έτσι, τα παιδιά εξοικειώνονται στην αποκωδικοποίηση, δημιουργία και χρήση οπτικών συμβόλων, γεγονός που τα καθιστά πιο ικανά στην επίτευξη της επικοινωνίας.

Εκτός από τα παραπάνω, αξίζει να επισημανθεί ένα γενικότερο ωφέλιμο χαρακτηριστικό της ψηφιακής αφήγησης, το οποίο αξιοποιείται εκπαιδευτικά,

συγκεκριμένα η άμεση σχέση της με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, η ψηφιακή αφήγηση διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία βοηθούν τα μικρά παιδιά που ακόμη δεν έχουν ολοκληρώσει την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία το αφηγηματικό πλαίσιο. Εάν αναλογιστεί κανείς ότι, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, τα μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύνδεση σημαίνοντος και σημασινομένου, η ψηφιακή αφήγηση προσφέρεται για τη λύση του συγκεκριμένου ζητήματος. Αυτό συμβαίνει, διότι συμβάλλει στην οπτικοποίηση και κατανόηση των λέξεων μέσω της πληθώρας εικόνων και ήχων που προσφέρει. Έτσι, μπορεί κανείς να συμπεράνει η ψηφιακή αφήγηση ταιριάζει στο δεδομένο γλωσσικό επίπεδο των παιδιών και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της ιστορίας.

2.4.6 Σύγκριση έντυπης και ψηφιακής αφήγησης

Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην ψηφιακή και έντυπη αφήγηση είναι σαφώς η χρήση τεχνολογικών μέσων. Η έντυπη αφήγηση έγκειται αποκλειστικά στην αφήγηση αυτήν καθαυτή, ενώ το μοναδικό μέσο που χρησιμοποιεί για την επίτευξη της είναι η καταγραφή ή εκτύπωση σε χαρτί. Αντιθέτως, η ψηφιακή αφήγηση συνίσταται στο συνδυασμό αφήγησης και πολυμέσων, τα οποία αποτελούν το κυριότερο στοιχείο διαφοροποίησης της. Με αφετηρία τη σκέψη αυτή, μία ακόμη διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη, είναι η σημασία που αποδίδουν στα εξωτερικά στοιχεία της αφήγησης. Στην ψηφιακή αφήγηση ο ήχος και η εικόνα, κινούμενη ή μη, διαθέτουν εξίσου σημαντικό ρόλο με την ιστορία, ενώ συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην πραγμάτωση της. Με τη χρήση των συγκεκριμένων μέσων χρωματίζονται τα στοιχεία της ιστορίας που ο αφηγητής επιδιώκει να τονίσει, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται και η σημασία της αφήγησης γενικότερα.

Μία ακόμη διαφορά μεταξύ των δύο μορφών αφήγησης έγκειται στην επίδραση που έχουν στον αναγνώστη. Παρότι η πλειονότητα των ανθρώπων, ιδίως οι μεγαλύτερης ηλικίας, είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την έντυπη αφήγηση και την επιλέγουν συχνότερα, δεν μένουν ασυγκίνητοι από τη διαδραστικότητα και τα εφέ ενός ψηφιακού λογοτεχνικού έργου. Ο συνδυασμός του αφηγηματικού άξονα με τα πολυμέσα και τα διαδραστικά εργαλεία προσφέρουν ένα πλούσιο αποτέλεσμα, το οποίο ψυχαγωγεί τον αναγνώστη- θεατή (Νημά, 2002). Επιπλέον, είναι δυνατό τα ηχητικά εφέ, τα τραγούδια και η κίνηση των εικόνων να αποτελούν φορείς

χιουμοριστικών στοιχείων, με αποτέλεσμα να εντείνεται η ψυχαγωγική διάσταση των έργων σε ψηφιακή μορφή σε σχέση με την έντυπη.

2.5 Ζωγραφική

2.5.1 Ζωγραφική και προσχολική ηλικία

Η ζωγραφική ως μέρος των τεχνών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και εμφανίζεται ήδη από τα τμήματα της προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, ανήκει στο τομέα της εικαστικής αγωγής, ο οποίος θεωρείται απαραίτητος για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, όπως ορίζουν οι σύγχρονες πολυπαραγοντικές θεωρίες και δη, η Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης του H. Gardner (1983, 1993). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998), οι προσχολικές τάξεις οφείλουν να καλλιεργούν την εικαστική αγωγή, προκειμένου να δημιουργηθούν οι αισθητικές αξίες των παιδιών, να εισέλθουν σε μία βιωματική προσέγγιση της τέχνης, να κατανοήσουν τις μορφικές αξίες και τη χρήση τους για τη μετάδοση ιδεών και πληροφοριών, να ενεργοποιήσουν την οπτική, ακτική και κιναισθητική επαφή με το περιβάλλον και να αναδείξουν τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης μέσα από τη σύνδεση της με τη ζωή, να αναπτύξουν την ικανότητα τους να αναγάγουν το απλό στο σύνθετο και να χρησιμοποιούν τη γνώση τους δημιουργικά, στοχαστικά και επικοινωνιακά, να έρθουν σε οπτική επαφή με μορφές της τέχνης μέσα από την παρατήρηση και την σκέψη και τέλος, να αναπτύξουν την ικανότητα τους να εκφράζονται αποκτώντας μία θετική στάση απέναντι στη ζωή.

Η ζωγραφική παρέχει στα παιδιά ένα μεγάλο πλήθος από τα παιδαγωγικά οφέλη που αναφέρθηκαν προηγουμένως, γι' αυτό και κατέχει κυρίαρχο ρόλο σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές τέχνης στον τομέα της εικαστικής αγωγής. Καταρχήν, συμβάλλει στη βιωματική προσέγγιση της τέχνης, εφόσον τα παιδιά αποκτούν το ρόλο του δημιουργού- ζωγράφου και όχι του παθητικού δέκτη, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν την ικανότητα να εκφράζονται. Η δυνατότητα αυτή, δηλαδή η αυτο- έκφραση αποτελεί κομβικό σημείο πολλών παιδαγωγικών ερευνών και χαρακτηρίζεται από ορισμένους θεωρητικούς ως «παιδική τέχνη» (Charman, 1993 : 15. Dewey, 1902).

Εκτός από τα παραπάνω, η ενασχόληση με τη ζωγραφική συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των εξής τύπων νοημοσύνης των μικρών παιδιών : στην οπτική- χωρική, στη σωματική- κιναισθητική και την ενδοπροσωπική. Όπως υποστηρίζει ο Gardner (1993), οπτική- χωρική νοημοσύνη ονομάζεται η ικανότητα ερμηνείας και δημιουργίας νοητικών εικόνων μέσω της λήψης πληροφοριών σχετικά με τον χώρο,

τα χρώματα και τα σχήματα, καθώς και η ικανότητα κατανόησης των εικόνων, των εννοιών και του χώρου. Μέσω της ζωγραφικής τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τον συγκεκριμένο τύπο νοημοσύνης, καθώς καλούνται να μετατρέψουν τις ιδέες και τις αρχικές τους αντιλήψεις σε απτά έργα, διατηρώντας τα χαρακτηριστικά του φυσικού μεγέθους των αντικειμένων που επιχειρούν να απεικονίσουν.

Ως σωματική - κιναισθητική νοημοσύνη περιγράφεται η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις κινήσεις του σώματός του και να χειρίζεται αντικείμενα (Gardner, 1993). Εφόσον η ζωγραφική ως διαδικασία απαιτεί τον έλεγχο του σώματος, κυρίως των χεριών και των δακτύλων, καθώς και τον επιδέξιο χειρισμό της γραφικής ύλης, βοηθά στην ανάπτυξη της σωματικής – κιναισθητικής νοημοσύνης. Άρα, η ζωγραφική παρουσιάζει ένα ακόμη όφελος στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γι' αυτό και χρησιμοποιείται ως συστηματική πρακτική ήδη από την πρώτη τάξη του νηπιαγωγείου.

Τέλος, σύμφωνα με μία ακόμη θεωρία, η ζωγραφική προωθεί την ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη ονομάζεται η ικανότητα του ατόμου να αποκτά πρόσβαση στα συναισθήματά του, καθώς και η ικανότητα του να τα διακρίνει και να συμπεριφέρεται ανάλογα με αυτά. Πρόκειται με λίγα λόγια για την επίγνωση των δικών του δυνατοτήτων, αδυναμιών, επιθυμιών και της δικής του νοημοσύνης (Gardner, 1993). Ο συγκεκριμένος τύπος νοημοσύνης απαντά και στον Η. Γ. Ματσαγγούρα (2008), ο οποίος περιγράφει την προσωπική επίγνωση ως μέρος της νοητικής- συναισθηματικής λειτουργίας του εγκεφάλου που αποτελεί ως ένα σημείο την κριτική σκέψη του ατόμου.

Μέσω της ενασχόλησης με τη ζωγραφική το άτομο βρίσκεται σε θέση να εκφράσει τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Ντίνου Μ. Μ. 2016 : 4), όπως τις επιθυμίες ή τους φόβους του. Η ζωγραφική αποτελεί ένα μέσο έκφρασης (Κασσωτάκης, 1979 : 5) που βοηθά με λίγα λόγια το παιδί να αποτυπώσει στο χαρτί τον εσωτερικό του κόσμο και να του προσδώσει υπόσταση. Η διαδικασία αυτή συνεπάγεται ότι το άτομο αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, επομένως έχει έμμεση ή πλήρη επίγνωση τους. Ακόμη, η αποτύπωση τους συμβάλλει στην καλύτερη επεξεργασία τους, με αποτέλεσμα το άτομο να αναπτύσσει τη συναισθηματική του αντίληψη και την ενδοπροσωπική του νοημοσύνη.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι η ζωγραφική επιτελεί και έναν ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο

συγκεκριμένα, η ζωγραφική αποτελεί ουσιαστική μία μορφή παιχνιδιού. Για τον Nachmanovitch (2013 : 55) η ζωγραφική, το θέατρο, η εφεύρεση, όλες οι δημιουργικές πράξεις είναι μορφές παιχνιδιού, το πρωταρχικό κομμάτι της δημιουργικότητας στον κύκλο της ανθρώπινης εξέλιξης και μια από τις πρωταρχικές λειτουργίες της ζωής. Χωρίς παιχνίδι, η μάθηση και η εξέλιξη είναι άπιαστες. Έτσι, η ζωγραφική είναι απαραίτητο στοιχείο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εφόσον αποτελεί ένα μέσο ψυχαγωγίας και παρουσιάζεται με τη μορφή παιχνιδιού.

2.5.2 Ζωγραφική και δημιουργική σκέψη - δημιουργικότητα

Σύμφωνα με έρευνες η ζωγραφική εμφανίζει άμεση σχέση με τη δημιουργική σκέψη και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και με τη δημιουργικότητα γενικότερα. Σύμφωνα με τον Ρομπινσον (1999 : 52-56) η ζωγραφική, καθώς και όλες οι μορφές τέχνης συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Παράλληλα, βοηθούν στην ανάληψη της πρωτοβουλίας και στην προσαρμοστικότητα σε αλλαγές, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης. Η προσαρμοστικότητα σε αλλαγές αντιστοιχεί στην ευελιξία που παρουσιάζει ένα δημιουργικό μυαλό, φέρνοντας εις πέρας διαφορετικών ειδών προβληματικές καταστάσεις και προσφέροντας ποικιλία ενδεικτικών λύσεων. Η ανάληψη πρωτοβουλιών εντοπίζεται και αυτή στη δημιουργική σκέψη, συγκεκριμένα στα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας. Εάν παρατηρήσει κανείς τις φάσεις που πρότεινε ο G. P. Guilford (1950), θα παρατηρήσει ότι τα στάδια της «Προετοιμασίας» και της εφαρμογής δε γίνονται ασυνείδητα. Αντιθέτως, αποτελούν την απόφαση του ατόμου να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα και να επιτελέσει τη δημιουργική του ιδέα. Επομένως, χαρακτηρίζονται από πρωτοβουλία.

Εκτός από τα παραπάνω, μπορεί να εντοπιστεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό της ζωγραφικής τέχνης, το οποίο συνδέεται άμεσα με τη δημιουργική σκέψη. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ζωγραφική συντελεί στην ανάπτυξη της χωρικής νοημοσύνης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με έρευνες, η χωρική νοημοσύνη αποτελεί και ένα είδος γνωστικής δεξιότητας, η οποία δύναται να αξιοποιηθεί στην καθημερινή ζωή, στη δόμηση προβλημάτων, στην εύρεση απαντήσεων και στην επίλυση αυτών, χρησιμοποιώντας τις ιδιότητες του χώρου (NRC, 2006 : 12). Δεδομένου ότι η δημιουργική σκέψη έγκειται συχνά στην επίλυση προβλημάτων και ότι η ζωγραφική προωθεί την ανάπτυξη της χωρικής νοημοσύνης,

μπορεί να καταλήξει κανείς επαγωγικά στο συμπέρασμα, ότι η ζωγραφική βοηθά επιτέλεση της δημιουργικής σκέψης, όπου εμφανίζεται πρόβλημα σχετικά με το φυσικό ή νοητικό χώρο.

Η ζωγραφική, εκτός από προαγωγή της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικότητας γενικότερα, αποτελεί και έναν ενδεικτικό τρόπο για την αξιολόγηση των δύο παραπάνω εννοιών. Καταρχήν, ο Torrance (1962) αξιοποιεί τη ζωγραφική ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών στο Τεστ Δημιουργικής σκέψης και της αφιερώνει την ίδια αξία με τα υπόλοιπα δύο μέσα αξιολόγησης, τα λεκτικά και μη λεκτικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η ζωγραφική αποτελεί για τα παιδιά έναν άμεσο τρόπο για την έκφραση της δημιουργικής τους σκέψης, ειδικά όταν δε βρίσκονται σε θέση να περιγράψουν τις ιδέες τους λεκτικά. Η ζωγραφική επομένως, συμπληρώνει όσα δεν μπορούν να εκφραστούν με λέξεις με τη μορφή σχημάτων.

Επιπροσθέτως, ο Torrance θεωρεί ότι η ζωγραφική συνδέεται άμεσα με την επίλυση προβλημάτων, βασικού στοιχείου της δημιουργικής σκέψης. Για τον λόγο αυτόν θέτει στο τρίτο μέρος του Τεστ προβλήματα που απαιτούν σχηματική, πρακτική λύση και όχι θεωρητική. Έτσι, ο μαθητής πρέπει να δημιουργήσει και να αξιοποιήσει τις δημιουργικές του σκέψεις σε πρακτικό επίπεδο, γεγονός που απαιτεί τη χρήση της ζωγραφικής για την επίτευξη του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μία δραστηριότητα με τίτλο “Circles and Squares task” (Torrance, 1962). Η δεδομένη δραστηριότητα ορίζει ότι ο μαθητής πρέπει να ζωγραφίσει αντικείμενα που εμπεριέχουν κύκλους, κάτι που δε θα μπορούσε να επιτευχθεί λεκτικά, χωρίς απεικόνιση, ενώ παράλληλα πρέπει τα αντικείμενα πρέπει να είναι διαφορετικά μεταξύ τους, γεγονός που αποτελεί ένα πρακτικό ζήτημα.

Εκτός από τον Torrance τη ζωγραφική την αξιοποιούν ως εργαλείο μέτρησης της δημιουργικής σκέψης και άλλοι ερευνητές. Η πιο εκτεταμένη εφαρμογή βρίσκεται στο τεστ δημιουργικότητας της ζωγραφικής παραγωγής (“Test for Creative Thinking - Drawing Production”- “TCT- DP”) των K. K. Urban και H. G. Jellen (1989). Το συγκεκριμένο τεστ δεν εμπεριέχει γλωσσικά δεδομένα και δεν περιμένει αντίστοιχα γλωσσική παραγωγή από τους μαθητές. Αντιθέτως, αναμένεται από εκείνους απλά να ζωγραφίσουν, αφού πρώτα έχουν δεχθεί ορισμένα μορφολογικά ερεθίσματα. Για τη σύνθεση του τεστ οι ερευνητές βασίστηκαν στις θεωρίες του C. Rogers (1962), ο οποίος υποστήριξε την ελεύθερη παραγωγή ως μέσο κατάλληλο για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης.

3 Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

3.1 Είδος έρευνας

Η έρευνα που ακολουθεί αποτελεί μία έρευνα δράσης (action research), που ακολουθεί το μοντέλο τεσσάρων φάσεων των W. Carr και St. Kemmis (2002). Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τα εξής στάδια : 1) το σχεδιασμό της παρέμβασης, 2) την πραγματοποίηση της δράσης, 3) την παρατήρηση της δράσης και των αποτελεσμάτων της και 4) τον στοχασμό πάνω στη διαδικασία πραγματοποίησης που ακολούθησε, καθώς και των αλλαγών που αυτή απέφερε. Γι' αυτόν το λόγο περιγράφονται τόσο τα στάδια που ακολογήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης, όσο και η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων του ερευνητή.

Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας επιλέχθηκε με βάσει δύο κριτήρια, την καταλληλότητα για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη δυνατότητα διεξαγωγής. Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα είδος εφαρμοσμένης έρευνας με πρακτικό σκοπό και άμεσα αποτελέσματα, που προσφέρεται ιδιαίτερα για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να βελτιώσουν το έργο τους. Στην εν λόγω περίπτωση, ο σκοπός της έρευνας στοχεύει στην απάντηση ενός άμεσου και πρακτικού ερωτήματος, συγκεκριμένα ποιο είδος αφήγησης προωθεί καλύτερα τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και διεξάγεται από μία εκπαιδευτικό, επομένως αρμόζει η χρήση μίας έρευνας-δράσης. Ακόμη, η έρευνα δε θα μπορούσε να διεξαχθεί με τη χρήση ερωτηματολογίων, δεδομένης της ηλικίας των μαθητών, ενώ μία έρευνα παρατήρησης δε θα παρείχε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι μαθητές χρειάζονται καθοδήγηση, στοχευμένες ερωτήσεις, κατάλληλα ερεθίσματα και άρα τη συμμετοχή του ερευνητή, προκειμένου να μην παρεκκλίνουν του θέματος.

Ως προς την επεξεργασία των αποτελεσμάτων η έρευνα αποδεικνύεται ποιοτική, αλλά και ποσοτική. Αρχικά, τα δεδομένα, δηλαδή οι απαντήσεις και οι ζωγραφιές των μαθητών αξιολογήθηκαν ποιοτικά από τον ερευνητή, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, αλλά και τη μετατροπή τους σε ποσοτικά δεδομένα. Εν συνεχεία, κρίθηκε απαραίτητη και η ποσοτική αξιολόγηση μέσω στατιστικών τεχνικών, με σκοπό να αποτυπωθούν με σαφή και εμπειριστατωμένο τρόπο οι ενδεχόμενες αποκλίσεις των αποτελεσμάτων, που οφείλονται στη διαφορετική επίδραση των δύο μορφών αφήγησης στους μαθητές.

3.2 Τόπος, χρόνος, δείγμα έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή δύο ερευνητικών παρεμβάσεων στο 3^ο Νηπιαγωγείο Σταυρούπολης στη Θεσσαλονίκη στις 14 και 26 Μαρτίου 2019 αντίστοιχα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 μαθητές προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων 7 προνήπια, τριών και τεσσάρων ετών και 13 νήπια, τεσσάρων και πέντε ετών. Συνολικά το τμήμα αποτελείται από 12 κορίτσια και 8 αγόρια, συγκεκριμένα 9 κορίτσια και 4 αγόρια νηπιακής ηλικίας και 3 Κορίτσια και 4 αγόρια που φοιτούν στα προνήπια. Όλα τα παιδιά, με εξαίρεση ένα, είναι ελληνικής καταγωγής, επομένως δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης και παραγωγής της Ελληνικής γλώσσας, στην οποία και διεξήχθη το πείραμα.

Εκτός από τα παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι τρεις μαθητές εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που έχει επαληθευτεί μέσω σχετικής ιατρικής διάγνωσης. Και οι τρεις μαθητές έχουν διαγνωσθεί με διαταραχή αντιληπτικού-εκφραστικού λόγου, ενώ σε μία μαθήτριά έχει διαγνωσθεί επιπλέον διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα. Παράλληλα, σε έναν μαθητή έχει διαγνωσθεί οριακή νοημοσύνη, όμως αποτελεί σταθερό μέλος του τμήματος, καθώς παρακολουθεί το κρατικό πρόγραμμα προ-σχολικής ένταξης. Συνολικά, στο δεδομένο τμήμα νηπιαγωγείου παρατηρείται ισορροπία ως προς το φύλο και την ηλικία των μαθητών, ενώ ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιστοιχεί στο σύνηθες ποσοστό που απαντάται στα ελληνικά σχολεία. Ως εκ τούτου, το τμήμα αυτό κρίθηκε ως αντιπροσωπευτικό δείγμα και κατάλληλο για πειραματική μελέτη.

3.3 Στάδια έρευνας

3.3.1 Στάδια Ερευνητικών Παρεμβάσεων

Η έρευνα διακρίνεται σε συνολικά σε επτά στάδια. Τέσσερα διεξήχθησαν δύο φορές κατά τις δύο ερευνητικές παρεμβάσεις εντός του σχολικού χώρου και τρία κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Οι δύο παρεμβάσεις αντιστοιχούν στην ενασχόληση των μαθητών με τα δύο είδη αφήγησης, την έντυπη και την ψηφιακή. Και στις δύο περιπτώσεις ακολουθήθηκε παρόμοια διαδικασία, προκειμένου να παρουσιαστούν ισοτίμως οι δύο αφηγήσεις και μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα των μαθητών από μία ενδεχόμενη διαφορά στη μεταχείριση των αφηγήσεων. Οι παρεμβάσεις έγιναν με απόσταση περίπου δύο εβδομάδων, προκειμένου να μη δημιουργηθεί σύγχυση στους μαθητές, περιπλέκοντας ενδεχομένως στοιχεία της πρώτης αφήγησης με της δεύτερης.

Η διεξαγωγή της πρώτης παρέμβασης στις 14 Μαρτίου με τη χρήση της έντυπης αφήγησης διαρθρώθηκε ως εξής :

Στάδιο 1- Η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά και διαβάζει μεγαλόφωνα το έντυπη μορφής παραμύθι με τίτλο «Η μαμά γέννησε μωρό» από τη Λίτσα Ψαραύτη, εκτελώντας παράλληλα κατάλληλες κινήσεις και διαμορφώνοντας ανάλογα τον τόνο της φωνής.

Στάδιο 2- Η νηπιαγωγός ελέγχει, εάν οι μαθητές έχουν συλλάβει το κεντρικό θέμα και πλαίσιο του παραμυθιού, θέτοντας ορισμένες γενικές ερωτήσεις κατανόησης (βλ. Παράρτημα 1)

Στάδιο 3- Η νηπιαγωγός απομονώνει έναν-έναν τους μαθητές και τους θέτει 10 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα 2). Οι απαντήσεις των μαθητών ηχογραφούνται.

Στάδιο 4- Οι μαθητές ζωγραφίζουν κατόπιν παρότρυνσης μία ζωγραφιά με τίτλο «Ένα καινούργιο αδερφάκι» (βλ. Παράρτημα 5)

Η διεξαγωγή της δεύτερης παρέμβασης στις 26 Μαρτίου με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης διαρθρώθηκε ως εξής :

Στάδιο 1- Τα παιδιά παρακολουθούν το παραμύθι της Γεωργίας Λάττα με τίτλο «Ένα αδερφάκι για μένα» σε ψηφιακή μορφή μέσω προτζέκτορα.

Στάδιο 2- Η νηπιαγωγός ελέγχει, εάν οι μαθητές έχουν συλλάβει το κεντρικό θέμα και πλαίσιο του παραμυθιού, θέτοντας ορισμένες γενικές ερωτήσεις κατανόησης (Παράρτημα 2) και ρωτά τα παιδιά σχετικά με τις διαφορές που εντοπίζουν ανάμεσα τις δύο αφηγήσεις (βλ. Παράρτημα 3).

Στάδιο 3- Η νηπιαγωγός απομονώνει έναν-έναν τους μαθητές και τους θέτει 10 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα 2). Οι απαντήσεις των μαθητών ηχογραφούνται.

Στάδιο 4- Οι μαθητές ζωγραφίζουν κατόπιν παρότρυνσης μία ζωγραφιά με τίτλο «Ένα καινούργιο αδερφάκι» (βλ. Παράρτημα 6).

3.3.2 Στάδια Ανάλυσης δεδομένων

Εκτός από τις δύο παρεμβάσεις, η έρευνα αποτελείται και από τέσσερα επιπλέον στάδια που συνιστούν την ανάλυση δεδομένων και διαρθρώνονται ως εξής :

Στάδιο 1- Αξιολόγηση των μαθητών μέσω κλίμακας Likert, έχοντας ως κριτήριο το τεστ δημιουργικότητας του E.P. Torrance (βλ. Παράρτημα 7).

Στάδιο 2- Επεξεργασία των δεδομένων της αξιολόγησης μέσω της μεθόδου Ανάλυση Διακύμανσης ή Διασποράς (Anova) (βλ. Παράρτημα 8).

Στάδιο 3- Τελική ανάλυση και ανασκόπηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την Ανάλυση Διακύμανσης.

Στάδιο 4- Εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργική σκέψη των μαθητών σε σύγκριση με την έντυπη.

Με την διεξαγωγή των παρεμβάσεων, καθώς και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση της έρευνας και δύναται να ακολουθήσει η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

3.4 Ανάλυση σταδίων παρέμβασης – Μέσα και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα στάδια της ερευνητικής παρέμβασης δεν επιλέχθηκαν τυχαία, αντιθέτως καθένα επιτελεί μία συγκεκριμένη λειτουργία, αποβλέπει σε στον εκάστοτε σκοπό και σχεδιάστηκε με βάσει τις ανάγκες και το προφίλ των μαθητών. Το πρώτο στάδιο αποτελεί την ανάγνωση του παραμυθιού από τη δασκάλα, δεδομένου ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας δεν κατέχουν ακόμη δεξιότητες ανάγνωσης, ενώ χρησιμοποιούνται οι ανάλογες κινήσεις και η τροποποίηση της φωνής, προκειμένου να κατανοήσουν επιτυχώς οι μαθητές το περιεχόμενο της αφήγησης. Το δεύτερο στάδιο σχεδιάστηκε ως μία ομαλή μετάβαση από το πρώτο στο τρίτο, αλλά και ως μία ευκαιρία να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης του περιεχομένου. Σε περίπτωση που διαπιστωνόταν, ότι το κεντρικό θέμα του έργου δεν έχει συλληφθεί από την πλειονότητα των μαθητών, προβλεπόταν η επανάληψη της ανάγνωσης ή την αλλαγή του παραμυθιού λόγω αυξημένης δυσκολίας.

Κατά τη δεύτερη ερευνητική παρέμβαση προστέθηκε στο στάδιο αυτό μία επιπλέον ερώτηση, συγκεκριμένα : «Τι διαφορετικό είχε αυτό το παραμύθι από το προηγούμενο;». Το ερώτημα αυτό τέθηκε, προκειμένου να εξακριβωθεί, εάν οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη θεμελιώδη διαφορά μεταξύ έντυπης και ψηφιακής αφήγησης. Η διευκρίνιση αυτή είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς βοηθά τους μαθητές να συσχετίσουν τα δύο είδη, να προβληματιστούν κριτικά και ενδεχομένως να διαπιστώσουν ή απλώς να διαισθανθούν τη διαφορετική επίδραση των δύο ειδών επάνω τους.

Οι απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ερώτηση δε συμπεριλαμβάνονται στα δεδομένα που θα αναλυθούν ποιοτικά ή στατιστικά, παρουσιάζουν όμως μεγάλο ενδιαφέρον. Αρχικά, τα παιδιά παρατήρησαν την πιο αισθητή διαφορά μεταξύ των δύο αφηγήσεων, δηλαδή τη μορφή. Πιο αναλυτικά, απάντησαν ότι : «Το δεύτερο

παραμύθι δεν είχε σελίδες και εξώφυλλο και δεν το κρατούσαμε.» Επιπλέον, κάποια παιδιά προσέθεσαν ότι δεν το αγόρασαν από βιβλιοπωλείο, ενώ πολλά εστίασαν στην ύπαρξη οθόνης ή, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, «μίας κάμερας, μέσα από την οποία έβγαινε η ιστορία». Ακόμη, κάποια παιδιά θυμήθηκαν τον ήχο και τα ηχητικά εφέ, καθώς επισήμαναν ότι : «Δεν το διαβάσαμε, αλλά το ακούσαμε, όπως το κοκοκο ή το κρακ που έκανε το αυγό». Είναι επομένως, χρήσιμο το γεγονός, ότι οι μαθητές ότι γνωρίζουν, έστω και υποσυνείδητα, τις διαφορές των δύο αφηγηματικών μορφών, ενώ παράλληλα ο ερευνητής είναι βέβαιος ότι μπορεί να προχωρήσει με τη διαδικασία.

Τα δύο τελευταία στάδια της παρέμβασης αποδεικνύονται μεγάλης σημασίας για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας, καθώς συνθέτουν τα δύο μέσα συλλογής των δεδομένων. Στο τρίτο στάδιο οι δέκα ερωτήσεις, οι οποίες αποτελούν και το πρώτο μέσο συλλογής διακρίνονται σε διαφορετικά είδη με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Οι δέκα ερωτήσεις δεν κούρασαν τους μαθητές και απεδείχθησαν επαρκείς για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αρχικά, τέθηκαν τρεις ερωτήσεις κατανόησης, εν συνεχεία μία ερμηνευτική ερώτηση συναισθηματικής αντίληψης, μία ερώτηση γνώμης-αξιολόγησης και πέντε ερωτήσεις σύνθεσης.

Επιλέχθηκαν ερωτήσεις κατανόησης, προκειμένου να ανακαλέσουν τα παιδιά το περιεχόμενο του έργου και να διαπιστωθεί ο βαθμός, στον οποίο το κατανόησαν, προτού προχωρήσουν στις υπόλοιπες ερωτήσεις. Η ερμηνευτική ερώτηση συναισθηματικού τύπου αποσκοπεί στο να ωθήσει τα παιδιά να αποκωδικοποιήσουν τη συμπεριφορά του πρωταγωνιστή, να ενεργοποιήσουν τη συναισθηματική τους αντίληψη και να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στην ερώτηση γνώμης. Εκείνη θεωρήθηκε αναγκαία, προκειμένου τα παιδιά να εκφράσουν την άποψη τους, να αισθανθούν χρήσιμοι, καθώς και να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους. Η πλειονότητα των ερωτήσεων ανήκουν στην κατηγορία της σύνθεσης, καθώς τέτοιου είδους ελεύθερες, δημιουργικές και ανοικτού τύπου ερωτήσεις ενεργοποιούν την αποκλίνουσα και συνεπώς, τη δημιουργική σκέψη των παιδιών. Έτσι, οι παρατιθέμενες ερωτήσεις προσφέρονται για την ενεργοποίηση και σε μεταγενέστερο στάδιο την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Όσο προχωρά η διαδικασία, οι ερωτήσεις γίνονται πιο σύνθετες και απαιτούν μεγαλύτερη ευελιξία, ολοκληρωμένη και επομένως, δημιουργική σκέψη από τους μαθητές.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι κατά την προαναφερθείσα διαδικασία προτιμήθηκε η απομόνωση των μαθητών, προκειμένου να αποφευχθεί η απομνημόνευση και

κατόπιν, η επανάληψη προηγούμενων απαντήσεων, αλλά και για τη δημιουργία ενός φιλικού και άνετου περιβάλλοντος. Δεδομένου, ότι ορισμένα παιδιά αντιμετωπίζουν εκφραστικές δυσκολίες, θεωρήθηκε προτιμότερο να λειτουργήσουν σε έναν ήσυχο χώρο χωρίς αντιπερισπασμούς, όπου θα έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς μάλιστα, το αίσθημα της ντροπής. Στο συγκεκριμένο στάδιο οι απαντήσεις των μαθητών ηχογραφήθηκαν, διότι αποτελούν το πρώτο μέσο συλλογής δεδομένων και συνεπώς, έπρεπε να εξασφαλιστεί η ολοκληρωμένη καταγραφή τους. Άλλωστε, θα αξιολογηθεί και η εκφραστική ευχέρεια των μαθητών, γεγονός που δεν μπορεί να αποτυπωθεί γραπτώς.

Στο τέταρτο στάδιο της παρέμβασης επιλέχθηκε η μέθοδος της ζωγραφικής, καθώς τα αποτελέσματα που προσφέρει προσιδιάζουν στην ηλικία των μαθητών, στη θεματική και τον απώτερο σκοπό της έρευνας. Καταρχήν, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με τη ζωγραφική, η οποία αποτελεί μία καθημερινή ενασχόληση τους στο νηπιαγωγείο. Ακόμη, η συγκεκριμένη διαδικασία προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά με διαταραχή εκφραστικού λόγου να εκφράσουν ολοκληρωμένα τις σκέψεις τους, χωρίς να αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Τέλος, σύμφωνα με τον Torrance (1962) η ζωγραφική προσφέρεται συχνά για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης, γεγονός που αποτελεί και έναν πολύ σημαντικό βήμα για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της δεδομένης έρευνας.

Ακολουθώντας την ίδια πορεία σκέψης και λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών, πραγματοποιήθηκε η επιλογή των δύο παραμυθιών που παρουσιάστηκαν κατά τις δύο παρεμβάσεις. Το πρώτο κριτήριο επιλογής αποτέλεσε το κεντρικό θέμα των δύο έργων, δηλαδή ο ερχομός ενός μωρού στην οικογένεια. Η θεματική αυτή δεν εμφανίζει ιδιαίτερη περιπλοκότητα και είναι γνωστή σε όλα τα παιδιά, ενώ πολλά από αυτά, συγκεκριμένα δώδεκα, τυγχάνει να έχουν αποκτήσει μικρότερο αδερφάκι και επομένως, είναι σε θέση να κατανοήσουν το περιεχόμενο και να ταυτιστούν με τον ήρωα. Ακόμη, ο ερευνητής ήλεγξε τη γλώσσα των έργων, προκειμένου να είναι προσιτή στο γλωσσικό επίπεδο, καθώς και την ηλικία των μαθητών. Ο τίτλος του έντυπου παραμυθιού είναι «Η μαμά γέννησε μωρό» (2003) της Λίτσα Ψαραύτη, ενώ το ψηφιακό παραμύθι φέρει τον τίτλο «Ένα αδερφάκι για μένα» (2018) και αποτελεί συγγραφικό έργο της Γεωργίας Λάττα.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των παραμυθιών αποτέλεσε η μορφή των έργων και η δυνατότητα προσαρμογής του ενός σε ψηφιακή αφήγηση. Οι ιδιότητες και κυρίως τα αφηγηματικά μέσα των παραμυθιών ανταποκρίνονται σε

μεγάλο βαθμό στα χαρακτηριστικά των δύο ειδών αφήγησης. Το πρώτο βιβλίο διαθέτει τη συνήθη μορφή μίας έντυπης αφήγησης με απλή εικονογράφηση, ενώ το δεύτερο διαθέτει κατόπιν τροποποίησης όλα τα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης. Πιο αναλυτικά, από το συγκεκριμένο βιβλίο αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία που ήταν ήδη διαθέσιμα με την έκδοση και τέθηκαν υπό επεξεργασία μέσω του ηλεκτρονικού προγράμματος Microsoft Movie Maker, ώστε να προκύψει η ψηφιακή αφήγηση. Συνδυάστηκαν οι εικόνες και η μουσική και προστέθηκαν επιπλέον ηχητικά εφέ, τα οποία προσαρμόστηκαν στα κατάλληλα σημεία του έργου. Ακόμη, το γεγονός, ότι οι διάλογοι στο εν λόγω έργο ηχογραφήθηκαν από διαφορετικούς αφηγητές, ανάλογα με το χαρακτήρα που μιλά κάθε φορά, σε συνδυασμό τα παραπάνω στοιχεία, δημιουργούν μία ολοκληρωμένη ψηφιακή αφήγηση με τα απαραίτητα πολυμέσα.

Εκτός από τα παραπάνω, μεριμνήθηκε, ώστε τα δύο έργα να παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες ως προς τους χαρακτήρες και τους αφηγηματικούς τρόπους, ώστε να γίνουν αισθητές οι διαφορές στη μορφή της αφήγησης. Ειδικότερα, και στα δύο παραμύθια εμπεριέχονται οι μορφές της αφήγησης, του διαλόγου, της περιγραφής και του εσωτερικού μονολόγου, τα οποία συχνά εναλλάσσονται. Οι χαρακτήρες που εμπλέκονται στην εξέλιξη των δύο ιστοριών, αν και παρουσιάζουν μία σημαντική διαφορά, άνθρωποι στο ένα βιβλίο και ζώα στο δεύτερο, αποτελούν μία οικογένεια με ίδιο βασικό αριθμό μελών. Τέλος, αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα, εμφανίζουν παρόμοια συμπεριφορά και αντιδρούν με παρεμφερή τρόπο στα γεγονότα.

Η διεξαγωγή του πειράματος επετεύχθη χωρίς τη βοήθεια πιλοτικής έρευνας, καθώς οι δραστηριότητες, στις οποίες ενεπλάκησαν οι μαθητές, δεν ήταν αυξημένης δυσκολίας. Ακόμη και οι μαθητές που φοιτούν στα προνήπια, είναι εξοικειωμένοι τόσο με τη ζωγραφική και την ανάγνωση παραμυθιού, όσο και με την απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης και συναισθηματικού τύπου. Η μοναδική δυσκολία της έρευνας εντοπίστηκε κατά τη συμμετοχή των μαθητών με διαταραχή εκφραστικού λόγου και διάσπασης προσοχής στο τρίτο στάδιο, δηλαδή στην απάντηση των ερωτήσεων. Καθώς απεδείχθη δύσκολο για αυτούς να απαντήσουν σε ολόκληρο το εύρος των ερωτήσεων, η νηπιαγωγός για λόγους δεοντολογίας δεν άσκησε πίεση στους μαθητές και περιορίστηκε έτσι, σε λίγες ερωτήσεις. Τέλος, μία μαθήτρια δεν κατάφερε να συνεργαστεί στο στάδιο των απαντήσεων της πρώτης ερευνητικής παρέμβασης και η νηπιαγωγός θεώρησε προτιμότερο να μην επαναληφθεί η διαδικασία.

Ακολουθώντας το ίδιο σκεπτικό, οι κανόνες δεοντολογίας τηρήθηκαν, όχι μόνο κατά τη διεξαγωγή του πειράματος, αλλά και κατά την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από αυτό. Ειδικότερα, ζητήθηκε η αναγκαία συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και μόνο κατόπιν ομόφωνης συμφωνίας ξεκίνησε η διαδικασία. Επιπλέον, εκτός από την άδεια συμμετοχής ζητήθηκε άδεια για την επεξεργασία των απαντήσεων και των ζωγραφιών των μαθητών, καθώς και για τη δημοσιοποίηση τους στα πλαίσια παρουσίασης της εργασίας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σε καμία περίπτωση δεν τέθηκαν οι μαθητές υπό οποιοδήποτε σωματικό ή ψυχικό κίνδυνο, αντιθέτως οι δραστηριότητες υπήρξαν διασκεδαστικές για εκείνα, ενώ τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν αλλοιώθηκαν με κανέναν τρόπο. Όλα τα παραπάνω κρίθηκαν απαραίτητα, προκειμένου να προστατευθούν τα παιδιά από ακούσια έκθεση, καθώς και να διαφυλαχθούν η ακεραιότητα των ερευνητών και η αξιοπιστία της έρευνας.

Ο ρόλος της νηπιαγωγού καθ' όλη τη διαδικασία ήταν κυρίως καθοδηγητικός και συντονιστικός. Κατά το πρώτο στάδιο οργάνωσε τη διάταξη των θρανίων κατά την ανάγνωση, ώστε να διαταραχθεί όσο το δυνατόν λιγότερο η προσοχή των μαθητών και να παρακολουθήσουν ανεμπόδιστα το περιεχόμενο των αφηγήσεων. Στη συνέχεια, Στο στάδιο των ερωτήσεων η νηπιαγωγός καθοδηγούσε τους μαθητές με τις δέκα ερωτήσεις και όπου χρειαζόταν, έθετε επιπλέον, χωρίς όμως να προσφέρει έτοιμες απαντήσεις στους μαθητές. Στις περιπτώσεις, όπου οι μαθητές δεν κατάφεραν να απαντήσουν οι ίδιοι, η ερώτηση δεν αξιολογείται. Τέλος, στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να αποτυπώσουν τις ιδέες τους με τη βοήθεια της ζωγραφικής χωρίς να τους προσφερθεί καμία βοήθεια, ενώ η νηπιαγωγός κατέστη απλώς υπεύθυνη για τη διατήρηση της τάξης.

Καθ' όλη τη διάρκεια των σταδίων χρησιμοποιήθηκαν μέσα για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και εργαλεία, ορισμένα από τα οποία αναφέρθηκαν και κατά την ανάλυση των σταδίων. Τα μέσα συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές, η κλίμακα Likert, από την οποία προέκυψαν οι βαθμολογίες που αργότερα αναλύθηκαν στατιστικά και ως εκ τούτου οδήγησαν στα αποτελέσματα της έρευνας και οι ζωγραφίες των παιδιών. Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν είναι στην ολότητα τους πρωτογενή, καθώς προέρχονται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές των γεγονότων (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016 : 231), δηλαδή τα παιδιά και τη νηπιαγωγό.

3.5 Στρατηγικές και μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη ερευνητική παρέμβαση και αναλύονται στα στάδια ανάλυσης είναι οι ηχογραφημένες απαντήσεις των μαθητών από το τρίτο στάδιο και οι ζωγραφιές που συλλέχθηκαν κατά το τέταρτο στάδιο. Έτσι, προκύπτουν σαράντα ηχογραφήσεις και σαράντα ζωγραφιές, εκ των οποίων είκοσι αντιστοιχούν στην παρέμβαση με τη χρήση έντυπης αφήγησης και είκοσι με τη χρήση της ψηφιακής. Δεδομένου λοιπόν, ότι ο αριθμός των δεδομένων είναι μεγάλος, είναι σαφές ότι απαιτείται και ποσοτική και ποιοτική ανάλυση. Για την ποιοτική ανάλυση αξιοποιούνται στοιχεία από το Τεστ Δημιουργικής σκέψης του Torrance (Torrance Test of Creative Thinking- TTCT) (1975), ενώ για την ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert και η στατιστική μέθοδος Ανάλυση Διακύμανσης ή αλλιώς, Ανάλυση Διασποράς (Anova- Analysis of Variance).

Το Τεστ του Torrance επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για την αξιολόγηση των απαντήσεων του δείγματος, πρώτον, διότι αποτελεί ένα γενικώς αποδεκτό εργαλείο για την μέτρηση της δημιουργικής σκέψης και δεύτερον, διότι οι δραστηριότητες που τέθηκαν στους μαθητές αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στις προτάσεις του Torrance για πρόκληση λεκτικών και μη λεκτικών ερεθισμάτων. Οι ερωτήσεις αντιστοιχούν στις λεκτικές δραστηριότητες με λεκτικό και μη λεκτικό ερέθισμα (verbal tasks using verbal or non-verbal stimuli) (στην περίπτωση όπου ζητείται να περιγράψουν μία εικόνα), ενώ οι ζωγραφιές αντιστοιχούν ως ένα βαθμό στις δημιουργικές δραστηριότητες σχεδιασμού (creative design task) (Torrance, 1975). Τα παιδιά πρέπει να ζωγραφίσουν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με το υλικό που τους προσφέρεται (μαρκαδόροι, φύλλα), έχοντας ως περιορισμό την αξιοποίηση του θέματος των αφηγήσεων αντί των σχημάτων που προσφέρει ο Torrance. Τα ζητούμενα και των δύο δραστηριοτήτων προσαρμόστηκαν στην ηλικία των μαθητών και απλοποιήθηκαν, ώστε να είναι οι τελευταίοι σε θέση να ανταποκριθούν. Έτσι, οι λεκτικές απαντήσεις αξιολογήθηκαν με μία κλίμακα Likert από το ένα μέχρι το δέκα, έχοντας ως οδηγό για τη βαθμολόγηση τα τέσσερα κριτήρια που προτείνονται στο τεστ του Torrance.

Η κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να μεταφραστούν τα ποιοτικά δεδομένα, που προκύπτουν από την αξιολόγηση των μαθητών μέσω του τεστ, σε μετρήσιμα, ποσοτικά δεδομένα. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία με τη βοήθεια της μεθόδου Ανάλυση Διασποράς. Ακόμη, η κλίμακα Likert αποτελεί έναν πιο αξιόπιστο τρόπο βαθμολόγησης των μαθητών,

καθώς ο αξιολογητής δεν περιορίζεται σε άρτιους αριθμούς από την κλίμακα 1 έως 10, αλλά μπορεί να επιλέξει ενδιάμεσα σημεία. Έτσι, υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία για τον καθηγητή και προκύπτει μεγαλύτερη ποικιλία αποτελεσμάτων. Τέλος, η κλίμακα Likert αποτελεί μία κλίμακα εκτίμησης απόψεων ή συμπεριφοράς και ενδείκνυται για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μάλιστα για την αξιολόγηση μαθητών, αλλά και καθηγητών (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Σύμφωνα λοιπόν, με τα παραπάνω, κρίθηκε κατάλληλη για τη δεδομένη ερευνητική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα αυτά τέθηκαν κατόπιν υπό στατιστική ανάλυση μέσω της μεθόδου Ανάλυση Διασποράς ή Διακύμανσης. Πρόκειται για μία μέθοδο πειραματικού σχεδιασμού (experimental design), η οποία ανιχνεύει διαφορές μεταξύ των μέσων ορισμένων πληθυσμών, στη συγκεκριμένη περίπτωση του πληθυσμού της τάξης (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Η μέθοδος αυτή κρίθηκε απαραίτητο εργαλείο, ώστε να συγκριθούν οι μέσοι όροι του δείγματος κατά τις δύο παρεμβάσεις και να μετρηθεί η διαφορά στη διακύμανση. Εάν η διαφορά μεταξύ τους είναι εμφανής, θα θεωρηθεί ότι «η επίδραση» (της ψηφιακής αφήγησης) επιφέρει στατιστικά σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών με γνώμονα τη δημιουργική σκέψη. Τοιουτοτρόπως, θα εξακριβωθεί κατά πόσο το συγκεκριμένο είδος αφήγησης προκάλεσε καλύτερα αποτελέσματα, άρα προώθησε σε μεγαλύτερο βαθμό τη δημιουργική σκέψη των παιδιών σε σχέση με την έντυπη αφήγηση.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να τονιστεί ότι οι μαθητές δεν αξιολογούνται συγκριτικά μεταξύ τους, αλλά αξιολογούνται με σχέση με τον εαυτό τους. Συσχετίζεται με λίγα λόγια, η επίδοση του μαθητή κατά την πρώτη παρέμβαση με τη χρήση έντυπης αφήγησης, με την επίδοση του κατά τη δεύτερη παρέμβαση με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης. Τα παιδιά δε συγκρίνονται μεταξύ τους, καθώς κάτι τέτοιο θα επέφερε την αλλαγή και προσθήκη νέων μεταβλητών, όπως την ηλικία, τις νοητικές ικανότητες ή το οικογενειακό περιβάλλον. Σε εκείνη την περίπτωση, τα αποτελέσματα της έρευνας δε θα παρουσίαζαν την ανάλογη αξιοπιστία και θα παρέκκλιναν του βασικού στόχου, δηλαδή του σαφή συσχετισμού της επίδρασης των δύο ειδών αφήγησης. Έτσι, αντικείμενα σύγκρισης αποτέλεσαν οι δύο επιδόσεις του ίδιου μαθητή κατά τις δύο παρεμβάσεις.

Προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα, δηλαδή η βαθμολόγηση των παιδιών από τις δύο παρεμβάσεις, χρησιμοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η στατιστική μέθοδος Ανάλυση Διασποράς ή Διακύμανσης. Η

τελευταία πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος Microsoft Excel, όπου επιλέχθηκε η Ανάλυση Διασποράς ως προς έναν παράγοντα (One- Way ANOVA). Αυτό σημαίνει, ότι οι βαθμολογίες συσχετίστηκαν ως προς έναν παράγοντα, συγκεκριμένα ως προς την επίδοση των μαθητών στις δραστηριότητες μετά την ενασχόληση με τα δύο διαφορετικά είδη αφήγησης. Δεν λήφθηκε υπόψιν η ηλικία των μαθητών και δη αν πρόκειται για νήπια ή προνήπια, διότι όπως κατέστη σαφές, το κάθε παιδί αξιολογείται με βάσει τον εαυτό του, επομένως η ηλικία αποτελεί σταθερό παράγοντα.

Η στατιστική ανάλυση των βαθμολογιών μέσω του Excel ακολούθησε μία σειρά από βήματα. Αρχικά, οι βαθμολογίες τοποθετήθηκαν σε δύο κατακόρυφες στήλες από τον πρώτο μέχρι τον τελευταίο μαθητή. Η πρώτη στήλη περιέχει τις βαθμολογίες από τις απαντήσεις των παιδιών μετά την έντυπη αφήγηση, ενώ η δεύτερη στήλη περιέχει τις βαθμολογίες που έδωσαν οι ίδιοι μαθητές μετά την ψηφιακή αφήγηση. Με βάση τον οριζόντιο άξονα οι βαθμολογίες που βρίσκονται στην ίδια γραμμή αντιστοιχούν στον ίδιο μαθητή, ώστε να γίνει πιο εύκολα αισθητή η διαφορά επίδοσης μετά την πρώτη μορφή αφήγησης, συγκριτικά με τη δεύτερη. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε με τη βοήθεια του προγράμματος και για λόγους αξιοπιστίας ο μέσος όρος των δύο στηλών. Έτσι, τα δεδομένα είναι έτοιμα, ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία στατιστικής ανάλυσης.

Μετά την εκτενή ανάλυση των ηχογραφημένων απαντήσεων ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση των ζωγραφιών. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι μαθητές σχεδίασαν με αφορμή τις ιστορίες ορισμένες ζωγραφιές, οι οποίες αποτελούν το δεύτερο αντικείμενο αξιολόγησης. Η ανάλυση τους θα συμβάλλει στην επιβεβαίωση ή απόρριψη των συμπερασμάτων που εξήχθησαν από την στατιστική ανάλυση, δηλαδή θα επιβεβαιωθεί, εάν τα παιδιά υπήρξαν περισσότερο δημιουργικά μετά την ψηφιακή αφήγηση ή όχι. Οι ζωγραφιές δε θα αξιολογηθούν μέσω της κλίμακας Likert, όπως οι ηχογραφημένες απαντήσεις των παιδιών, αλλά θα αναλυθούν περιγραφικά για δύο λόγους. Καταρχάς, εφόσον εμπλέκεται ο παράγοντας που σχετίζεται με τις ζωγραφικές ικανότητες των παιδιών, δεν ενδείκνυται η βαθμολόγηση τους, καθώς δεν μπορεί να οδηγηθεί ο ερευνητής στην επιλογή ενός συγκεκριμένου βαθμού. Δεύτερον, οι ζωγραφιές δεν μπορούν να βαθμολογηθούν με βάση όλα τα κριτήρια από το Τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance, το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου. Έτσι, οι ζωγραφιές αξιολογούνται απλά περιγραφικά και συγκριτικά μεταξύ πρώτης και δεύτερης παρέμβασης, με βάση την

πρωτοτυπία, την ευχέρεια, την αναλυτικότητα και την ευελιξία, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση που φαίνεται ότι άσκησε η κάθε αφήγηση στη δημιουργική σκέψη των μαθητών.

3.6 Γενικές και Ειδικές Ερευνητικές υποθέσεις

3.6.1 Γενικές Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας βασίζονται στις επιταγές των σύγχρονων θεωριών για τη δημιουργική σκέψη και την ψηφιακή αφήγηση. Δεδομένου ότι πληθώρα ερευνητών στηρίζουν και έχουν αποδείξει επιστημονικά τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης και την επίδραση της στη δημιουργικότητα μικρών παιδιών γενικότερα, αναμένεται να αναδειχθεί σε σύγκριση με την έντυπη. Πιο αναλυτικά, αναμένεται να αποδειχθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση θα προκαλέσει σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που αποτελούν και το δείγμα της έρευνας. Η διαφορά αυτή, σε σύγκριση με την έντυπη αφήγηση, αναμένεται να παρατηρηθεί κυρίως στις απαντήσεις των μαθητών, αλλά και στις εκπονημένες ζωγραφιές.

3.6.2 Ειδικές Ερευνητικές Υποθέσεις

Έχοντας ως αφετηρία τη γενική ερευνητική υπόθεση σχεδιάστηκαν και οι ειδικές ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αποτελούν τόσο την προϋπόθεση, όσο και την πραγμάτωση της πρώτης. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη υπόθεση είναι ότι αναμένονται καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές κατά την απάντηση των ερωτήσεων. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση, είναι πιθανό να παρουσιάσουν μεγαλύτερη ευχέρεια, ευελιξία στη σκέψη, αναλυτικότητα και πρωτότυπες ιδέες. Είναι επομένως φυσικό, ότι οι βαθμολογίες των μαθητών θα αποδειχθούν καλύτερες στη δεύτερη ερευνητική παρέμβαση, σκέψη που συνιστά την τρίτη ερευνητική υπόθεση. Η βελτιωμένη επίδοση των μαθητών θεωρείται πιθανό να παρατηρηθεί και στις ζωγραφιές που αντιστοιχούν στην ψηφιακή αφήγηση, γεγονός που αποτελεί την τέταρτη ερευνητική υπόθεση. Στην πέμπτη υπόθεση υποστηρίζεται ότι οι ζωγραφιές αναμένεται να είναι πιο πρωτότυπες και ολοκληρωμένες παρουσιάζοντας πιο ανορθόδοξους συνδυασμούς σε σχέση με εκείνες που εκπονήθηκαν για το έντυπο παραμύθι.

Μία παράμετρος της παρούσας έρευνας, η οποία οδηγεί σε μία σχετικά επισφαλής και όχι βέβαιη εικασία, είναι κατά πόσο η διαφορά μεταξύ των δύο ειδών αφήγησης είναι στατιστικά σημαντική. Παρότι η υπόθεση αυτή δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί μέχρις ότου ολοκληρωθεί η διεξαγωγή της στατιστικής έρευνας, αναμένεται ότι η

διαφορά θα είναι σημαντική. Έτσι, η έκτη ερευνητική υπόθεση ορίζει ότι μέσω της στατιστικής μεθόδου Ανάλυσης Διασποράς θα υπολογιστεί σημαντική διαφορά στη διασπορά μεταξύ ψηφιακής και έντυπης αφήγησης με γνώμονα τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.

3.7 Περιορισμοί των ερευνητικών παρεμβάσεων στη σχολική τάξη και λύσεις

Όπως είναι φυσικό, παρότι τα στάδια και η πραγμάτωση των ερευνητικών παρεμβάσεων οργανώθηκαν και σχεδιάστηκαν λεπτομερώς, η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Ο πρώτος περιορισμός έγκειται στο μεγάλο αριθμό μαθητών και στη δυσκολία διαχείρισής τους κατά το πέρασμα από το ένα ερευνητικό στάδιο στο επόμενο, ειδικά κατά τη διαδικασία απομόνωσης. Προκειμένου όμως, να αποφευχθεί η εν λόγω αναστάτωση, επιστρατεύτηκαν δύο νηπιαγωγοί. Ο δεύτερος περιορισμός είναι η συνύπαρξη δύο διαφορετικών ηλικιακών ομάδων στην ίδια ερευνητική παρέμβαση, καθώς ορισμένα παιδιά φοιτούν στα νήπια, ενώ άλλα στα προνήπια. Έτσι, υπάρχει διαφορά στο γνωστικό και συναισθηματικό τους υπόβαθρο, καθώς βρίσκονται σε διαφορετικό αναπτυξιακό στάδιο. Το γεγονός όμως αυτό δεν επηρεάζει την αξιοπιστία και τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι μαθητές αξιολογούνται συγκριτικά με τον εαυτό τους.

Ένας ακόμη περιορισμός έγκειται στις περιορισμένες δυνατότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή στον περιορισμό της μνήμης και στη συχνή διάσπαση της προσοχής τους. Γι' αυτόν το λόγο όμως επιλέχθηκαν μικρής δυσκολίας λογοτεχνικά έργα, ώστε να είναι σε θέση να ανακαλέσουν τα βασικά τους στοιχεία αργότερα, ακόμη και εάν δεν παρακολούθησαν όλη την αφήγηση προσεκτικά. Τέλος, ο τέταρτος περιορισμός αποτελεί την έλλειψη σύγχρονων τεχνολογικών υποδομών στο νηπιαγωγείο, γεγονός όμως που δεν καθιστά την παρακολούθηση της ψηφιακής αφήγησης αδύνατη.

4 Αναλυτικό πλαίσιο έρευνας

4.1 Ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών

Το πρώτο στάδιο για την Ανάλυση των Αποτελεσμάτων είναι ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε παρέμβαση, προκειμένου να τοποθετηθούν οι ανάλογες βαθμολογίες και να ξεκινήσει το επόμενο στάδιο, εκείνο της στατιστικής

ανάλυσης. Για την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων, και ακολούθως την αξιολόγηση των μαθητών αξιοποιήθηκαν, όπως αναφέρθηκαν και προηγουμένως, τα κριτήρια από το Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance. Τα παιδιά λοιπόν αξιολογήθηκαν βάσει της πρωτοτυπίας των απαντήσεων τους, της ευχέρεια τους, της ευελιξία στην σκέψη, αλλά και της αναλυτικότητας τους.

Ως προς το πρώτο κριτήριο, δηλαδή την πρωτοτυπία, προσφέρονται ορισμένες μόνο ερωτήσεις προς αξιολόγηση. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται η πέμπτη κατά σειρά ερώτηση, που ζητά από τα παιδιά να προσφέρουν μία συμβουλή στον πρωταγωνιστή του παραμυθιού, η όγδοη, που τους ζητά να σκεφθούν ένα τίτλο για μία εικόνα και η τελευταία, όπου ζητείται από τους μαθητές να σκεφθούν ένα διαφορετικό τέλος για την κάθε ιστορία. Μέσα από τις ηχογραφήσεις έγινε φανερό, ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις παρουσίασαν το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές, καθώς απαιτείται δημιουργική και πολύπλοκη σκέψη, όμως κατάφεραν να ανταπεξέλθουν και να προσφέρουν τις κατάλληλες απαντήσεις.

Οι μαθητές παρήγαγαν πρωτότυπες απαντήσεις και στις δύο ερευνητικές παρεμβάσεις, ειδικά στην ερώτηση με τις εναλλακτικές εκδοχές για το τέλος της ιστορίας. Ιδιαίτερα πρωτότυπη χαρακτηρίστηκε η ιδέα του Δημήτρη Π., ο οποίος φαντάστηκε τον πρωταγωνιστή της ψηφιακής αφήγησης, το κοτοπουλάκι, να παίζει με τους φίλους του στο χιόνι (Παράρτημα 9 -372). Εξίσου πρωτότυπες ανεδείχθησαν και ορισμένες απαντήσεις διαφορετικών ερωτήσεων, όπως της πέμπτης, όπου τα παιδιά πρέπει να δώσουν στον πρωταγωνιστή μία συμβουλή. Μία μαθήτρια, η Ανατολή, επέλεξε μετά την ψηφιακή αφήγηση να μην προσφέρει μία συμβουλή, αλλά αντιθέτως να αγκαλιάσει τον πρωταγωνιστή (Παράρτημα 9 -349), κάτι που δεν σκέφτηκε άλλο παιδί από την τάξη και αποτελεί πρωτότυπη απάντηση. Αυτό υποδηλώνει παράλληλα και αποκλίνουσα σκέψη, εφόσον η ερώτηση ζητούσε με σαφήνεια την παροχή μίας συμβουλής και δεν υπονοούσε μία παρόμοια χειρονομία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός, ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν κατάφερε να προσφέρει μία τόσο ολοκληρωμένη και πρωτότυπη συμβουλή μετά την ενασχόληση με την έντυπη αφήγηση (Παράρτημα 9 -9).

Γενικότερα οι απαντήσεις των μαθητών μετά την ψηφιακή αφήγηση φαίνονται πιο πρωτότυπες σε σχέση με εκείνες από την πρώτη παρέμβαση. Εξαίρεση αποτελεί η Κατερίνα, η οποία αν και θυμήθηκε περισσότερα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης, προσέφερε μετά την έντυπη δύο εναλλακτικές εκδοχές για το τέλος της ιστορίας (Παράρτημα 9 -69), σύμφωνα με τη δέκατη ερώτηση. Βέβαια, η ίδια μαθήτρια

επηρεασμένη από τα ηχητικά εφέ του ψηφιακού παραμυθιού, προσέφερε κατά τη δεύτερη παρέμβαση μία ιδιαίτερα πρωτότυπη απάντηση στην ερώτηση, που μελετά πως αισθάνεται ο πρωταγωνιστής. Η Κατερίνα αντί να προσφέρει μία συμβατική απάντηση, όπως ότι το κοτοπουλάκι είναι θυμωμένο ή αισθάνεται οργή, αξιοποίησε το ηχητικό στοιχείο της καταγίδας και είπε : «Εσπασε σαν αστραπή» (Παράρτημα 9 -509). Σύμφωνα με τα παραπάνω, υποδεικνύεται ότι τα πολυμέσα του ψηφιακού παραμυθιού δύνανται να αξιοποιηθούν από τα παιδιά, προκειμένου να εκφράσουν πιο πρωτότυπα τις ιδέες ή τις σκέψεις τους.

Το γεγονός, ότι οι απαντήσεις των μαθητών μετά την παρακολούθηση της ψηφιακής αφήγησης υπήρξαν πιο πρωτότυπες δικαιολογείται από ορισμένες θεωρίες, καθώς και από προηγούμενες έρευνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Αλμπανάκη και Γκιούρα (2014), καθώς και των Βρύζα και Καραμητοπούλου (2017), που παρατήρησαν την ενασχόληση μίας ομάδας παιδιών με την ψηφιακή αφήγηση. Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης απεδείχθη ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να παραγάγουν ιδιαίτερα πρωτότυπες δημιουργίες, γεγονός που οφείλεται στην επίδραση των πολυμέσων της ψηφιακής αφήγησης.

Ως προς την ευχέρεια εξετάστηκαν όλες οι ερωτήσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η κάθε μορφή αφήγησης βοήθησε τα παιδιά να εκφραστούν με όσο το δυνατόν αδιάκοπη ροή λόγου. Στις λιγότερο καθοδηγούμενες ερωτήσεις, δηλαδή την πέμπτη, την όγδοη και τη δέκατη, που προσφέρονται και για την αξιολόγηση της πρωτοτυπίας στη σκέψη, οι μαθητές εμφάνισαν γενικά πιο μειωμένη ευχέρεια και στις δύο ερευνητικές παρεμβάσεις. Ορισμένοι όμως είχαν βελτιωμένη επίδοση κατά την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση, καθώς κατάφεραν να εκφραστούν για περισσότερη ώρα, χωρίς παύσεις, όπως ο Κωνσταντίνος (Παράρτημα 9 -481-500) και ο Νικόλας (Παράρτημα 9 -5501-516). Συχνά μάλιστα, ανέπτυσαν τις απαντήσεις τους χωρίς την παρότρυνση της νηπιαγωγού, η οποία δε χρειάστηκε να θέσει επιπλέον ερωτήσεις, προκειμένου να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Κρυσταλλία, η οποία αν και κατά την πρώτη παρέμβαση δεν προσέφερε απευθείας απάντηση στις ερωτήσεις, όπως στην ερώτηση με τον τίτλο, ενώ τη δεύτερη φορά απάντησε χωρίς να χρειαστεί τον ίδιο βαθμό βοήθειας ή έναυσμα (Παράρτημα 9 -327). Το ίδιο ισχύει και για την Στεφανία (Παράρτημα 9 -419-432) και τη Μαρίνα (Παράρτημα 9 -447-464), οι οποίες απάντησαν με μεγαλύτερη ευχέρεια σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις κατά την ψηφιακή παρέμβαση. Το γεγονός, ότι οι ερωτήσεις για την ψηφιακή αφήγηση τέθηκαν

δεύτερες σε σειρά σε σχέση με της έντυπης, δεν επηρεάζει την ευχέρεια των μαθητών, καθώς μεσολάβησαν δύο εβδομάδες, ενώ οι ιστορίες ήταν διαφορετικές και ως εκ τούτου τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να επαναλάβουν τις ίδιες απαντήσεις. Επιπλέον, τα παιδιά δεν είχαν προλάβει με μία μόνο παρέμβαση να εξοικειωθούν με τη διαδικασία, οπότε η βελτίωση στην ευχέρεια κατά τη διεξαγωγή των ερωτήσεων της ψηφιακής αφήγησης δεν οφείλεται στην εξοικείωση, αλλά πιθανότατα στην επίδραση που άσκησε επάνω τους η δεύτερη μορφή αφήγησης.

Ως προς το τρίτο κριτήριο, δηλαδή την ευελιξία, μελετάται σύμφωνα με τον Torrance (1974) ο αριθμός των κατηγοριών ή τύπων, στις οποίες εντάσσονται οι παραχθείσες ιδέες. Αυτό σημαίνει, ότι στη δεδομένη περίπτωση πρέπει να εξεταστεί, κατά πόσο οι μαθητές απάντησαν κατά τη διάρκεια της μίας παρέμβασης σε ένα είδος ερώτησης, για το οποίο δεν κατάφεραν να σκεφθούν μία ολοκληρωμένη απάντηση στην άλλη παρέμβαση. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί ο Κωνσταντίνος, ο οποίος απέδωσε με σωστό τρόπο έναν τίτλο για μία σκηνή της ψηφιακής αφήγησης (Παράρτημα 9 -500), ενώ στην έντυπη δεν τα κατάφερε. Το ίδιο παρατηρείται και στον Δημήτρη Μ. (Παράρτημα 9 -472), ο οποίος απάντησε στην ερώτηση με τη συμβουλή μόνο στη δεύτερη παρέμβαση, αλλά και στο Γιάννη, που επινόησε ένα τέλος μόνο για την ψηφιακή ιστορία (Παράρτημα 9 -446). Εν κατακλείδι, εάν μετρήσει κανείς τις απαντήσεις των μαθητών βάσει των δέκα ερωτήσεων κατά τη δεύτερη ερευνητική παρέμβαση, μπορεί να συμπεράνει ότι υπερτερούν σε αριθμό σε σχέση με εκείνες της πρώτης. Συνεπώς, οι μαθητές στάθηκαν μετά την παρακολούθηση του ψηφιακού έργου ικανοί να επινοήσουν μία απάντηση για περισσότερους τύπους ερωτήσεων και άρα, έγιναν πιο ευέλικτοι στη σκέψη.

Η επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη ευελιξίας στη σκέψη των μαθητών δύναται να αποδειχθεί μέσω ενός επαγωγικού συλλογισμού. Σύμφωνα με τους Kullo- Abbott και Polman (2008) η μελέτη ψηφιακών αφηγήσεων βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους, για να εκφράσουν τις ιδέες ή τις σκέψεις τους. Αυτό συνεπάγεται ότι τα παιδιά μπορούν έτσι να εκφραστούν με περισσότερους τρόπους και επομένως, καθίστανται ικανά να δώσουν απαντήσεις σε διαφορετικού τύπου ερωτήσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο εξηγείται το γεγονός, ότι ορισμένοι μαθητές απάντησαν περισσότερες ερωτήσεις κατά τη δεύτερη ερευνητική παρέμβαση επιδεικνύοντας μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη.

Ως προς την αναλυτικότητα εξετάστηκαν τόσο οι ελεύθερες ερωτήσεις, όσο και οι συναισθηματικού τύπου. Κατόπιν διεξοδικής παρατήρησης, μπορεί κανείς να συμπεράνει, ότι οι μαθητές υπήρξαν πιο αναλυτικοί και ανέφεραν περισσότερες πληροφορίες για την ψηφιακή αφήγηση. Για παράδειγμα, εμπλούτισαν τις απαντήσεις τους με διάφορα στοιχεία που θυμήθηκαν από το ψηφιακό παραμύθι, όπως ηχητικά εφέ, χαρακτήρες, γεγονότα ή συζητήσεις των ηρώων. Πολλά παιδιά, όπως ο Κωνσταντίνος (Παράρτημα 9 -492), η Κατερίνα (Παράρτημα 9 -590) ανέφεραν την καταγίδα και τις αστραπές, άλλοι θυμήθηκαν το σπάσιμο του αυγού, όπως η Μαρίνα (Παράρτημα 9 -456). Αξιοσημείωτο υπήρξε επίσης το γεγονός, ότι μία μαθήτρια, συγκεκριμένα η Μαρία, θυμήθηκε ότι : «το κοτοπουλάκι μπορεί να έβγαινε βάτραχος» (Παράρτημα 9 -542), πληροφορία που προσέθεσε για την απάντηση της τρίτης ερώτησης. Έτσι, το ψηφιακό παραμύθι εντυπωσίασε τους μαθητές μέσω των πολυμέσων, όπως των ηχητικών εφέ, και τους βοήθησε να τα ανακαλέσουν αργότερα, με αποτέλεσμα να τα επισημάνουν στις απαντήσεις τους και κατά συνέπεια να τις καταστήσουν πιο εκτενείς και αναλυτικές.

Ανάμεσα σε ορισμένα παραδείγματα παιδιών που παρείχαν πιο αναλυτικές απαντήσεις κατά τη δεύτερη παρέμβαση ανήκει και η Ανατολή, η οποία συμπεριέλαβε στις απαντήσεις τις λεπτομέρειες από το ψηφιακό παραμύθι, όπως ότι σε μία σκηνή το κοτοπουλάκι έκανε ένα μπάνιο ή τραγούδια του παραμυθιού (Παράρτημα 9 -352), τα οποία κατάφερε επίσης να ανακαλέσει και ο Κωνσταντίνος (Παράρτημα 9 -498). Ακόμη, ορισμένοι μαθητές θυμήθηκαν δευτερεύοντα πρόσωπα του έργου, καθώς και τη σχέση τους με το κοτοπουλάκι. Η Μαρία ανακάλεσε την εμφάνιση της γιαγιάς και του παππού (Παράρτημα 9 -552), ενώ ο Δημήτρης Μ. την αλεπού που έκλεβε τα αυγά (Παράρτημα 9 -466). Συγχρόνως, η Αθανασία ανέφερε ορισμένες λεπτομέρειες από το πλαίσιο της ιστορίας, όπως το γεγονός, ότι η βόλτα που έκανε το κοτοπουλάκι με τη μητέρα του, έλαβε χώρα σε ένα λιβάδι (Παράρτημα 9 -396).

Η αυξημένη αναλυτικότητα των μαθητών μετά την ψηφιακή αφήγηση σε σύγκριση με την έντυπη δικαιολογείται μέσω πορισμάτων ορισμένων ερευνών, οι οποίες μελετούν την επίδραση της πρώτης σε παιδιά. Οι Kullo-Abbott και Polman (2008) συμπέραναν κατά την ερευνητική τους παρέμβαση ότι οι εικόνες μίας ψηφιακής αφήγησης, καθότι είναι πιο ρεαλιστικές λόγω των ψηφιακών εργαλείων, βοηθούν τα παιδιά να εντοπίσουν τις λεπτομέρειες, να εστιάσουν σε αυτές και κατόπιν να τις χρησιμοποιήσουν ως έμπνευση. Έτσι, ενδεχομένως οι μαθητές της συγκεκριμένης

παρέμβασης εμπνεύστηκαν από τις λεπτομέρειες της ψηφιακής αφήγησης, με αποτέλεσμα να αναφέρουν οι ίδιοι λεπτομέρειες στις απαντήσεις τους και εν τέλει να γίνουν πιο αναλυτικοί.

Εκτός από τα παραπάνω, δηλαδή την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών βάσει των τεσσάρων κριτηρίων του Torrance (1974), αξίζει να μελετηθεί γενικότερα η επίδραση που άσκησαν οι δύο μορφές αφήγησης στους μαθητές. Ο αντίκτυπος των αφηγήσεων μπορεί να διαπιστωθεί από τη διάθεση των μαθητών να τις παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν στην προαναφερθείσα διαδικασία. Μία μαθήτρια λόγου χάρη, η Μαριάννα, δε δέχθηκε να λάβει μέρος απαντώντας στις ερωτήσεις της πρώτης αφήγησης, ενώ επέδειξε ενδιαφέρον για τη δεύτερη. Το γεγονός αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψιν, καθώς ενδεχομένως να οφείλεται στην ύπαρξη πολυμέσων στο ψηφιακό παραμύθι, τα οποία της κίνησαν το ενδιαφέρον. Τέλος, ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η ικανότητα μίας μαθήτριας, συγκεκριμένα της Ευαγγελίας, να ανακαλέσει τον τίτλο του ψηφιακού έργου, ενώ το παρακολούθησε για πρώτη φορά, μολονότι κανένα παιδί δεν ανέφερε τον τίτλο από το έντυπο παραμύθι.

Η θετική στάση των μαθητών απέναντι στην παρακολούθηση της ψηφιακής αφήγησης σε σχέση με την έντυπη μπορεί να εξηγηθεί μέσα από πληθώρα ερευνών και θεωριών που υποστηρίζουν την ελκυστικότητα της πρώτης σε σύγκριση με τη δεύτερη. Όπως επισημαίνεται στο έργο της Ξεστέρνου (2003) η ψηφιακή ιστορία εκτυλίσσεται σε ένα ιδιαίτερα ελκυστικό περιβάλλον, καθώς τα πολυμέσα εντυπωσιάζουν τον αναγνώστη παρέχοντας παράλληλα ισχυρά συγκινησιακά στοιχεία. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Jonassen (2003), ο οποίος τονίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση και τα θέματα της ωθούν τα παιδιά να εμπλακούν στην ανάγνωση ή δημιουργία της ιστορίας.

4.2 Μετατροπή της ποιοτικής ανάλυσης σε στατιστική

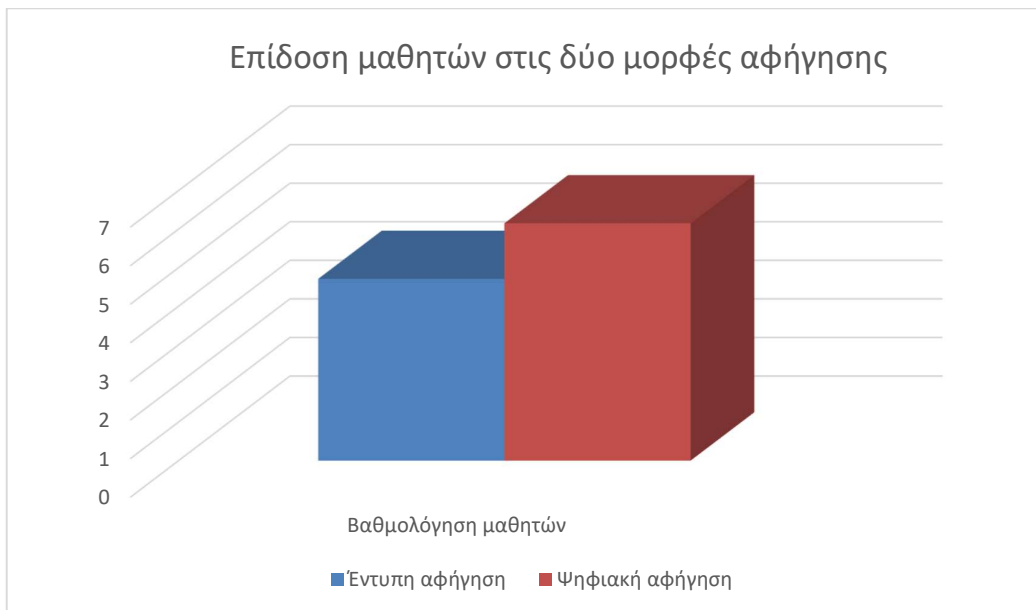
Συνολικά, οι επιδόσεις των μαθητών αποδεικνύονται καλύτερες κατά τη δεύτερη ερευνητική παρέμβαση, δηλαδή κατόπιν ενασχόλησης με την ψηφιακή αφήγηση. Τα παιδιά υπήρξαν περισσότερο πρωτότυπα και αναλυτικά, ενώ επέδειξαν μεγαλύτερη ευχέρεια και ευελιξία στη σκέψη. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται και στους βαθμούς, οι οποίοι τέθηκαν αναλόγως. Η χαμηλότερη βαθμολογία βρίσκεται στο μηδέν και αντιστοιχεί στη μαθήτρια που δε συνεργάστηκε κατά την πρώτη παρέμβαση και η υψηλότερη αγγίζει το 9,8 και δόθηκε σε μία μαθήτρια για την επίδοση της στην

παρέμβαση με την ψηφιακή αφήγηση, εφόσον απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις ανεξαιρέτως, παρουσιάζοντας ιδιαίτερη ευχέρεια, πρωτοτυπία, ευελιξία και αναλυτικότητα. Οι βαθμολογίες παρατίθενται αναλυτικά και στο συγκεκριμένο πίνακα, ο οποίος αποτελεί τη βάση για την Ανάλυση Διακύμανσης (Παράρτημα 7) :

Έντυπη	Ψηφιακή
8,3	9,8
5,9	8,5
8,5	9,4
8,2	9,2
6,6	7,8
6,9	7,4
5,4	6,1
5	5,9
4	5,3
3,4	6,6
4,2	6
3,4	6,9
3,3	5,7
3,1	5,3
3,8	4,4
3,9	5,4
4,9	6,1
2,3	3,4
0	0,6
3,1	3,2
Μέσος όρος : 4,71	Μέσος όρος : 6,15

Εκ πρώτης όψεως διαπιστώνεται ότι οι βαθμολογίες που δόθηκαν για την ψηφιακή αφήγηση είναι πιο αυξημένες σε σύγκριση με εκείνες της έντυπης, δηλαδή παρουσιάζουν μία ανοδική πορεία από την πρώτη παρέμβαση στη δεύτερη. Η διαφορά αυτή γίνεται πιο εύκολα αισθητή με τη βοήθεια του μέσου όρου, ο οποίος υπολογίστηκε και για τις δύο στήλες που διαμορφώθηκαν στο Excel. Για τις επιδόσεις στην έντυπη αφήγηση ο μέσος όρος των βαθμολογιών είναι το 4,71, ενώ

για της ψηφιακής 6,15, επομένως εντοπίζεται μία απόσταση ύψους 1,44. Το γράφημα που ακολουθεί, απεικονίζει τα αποτελέσματα αυτά και συμβάλλει στην ευκολότερη οπτικοποίηση τους.



Παράρτημα – Γράφημα που απεικονίζει την επίδοση των μαθητών στα δύο είδη αφήγησης βάσει των βαθμολογιών τους.

Όπως είναι φανερό, η στήλη με το κόκκινο χρώμα, που αντιστοιχεί στην ψηφιακή αφήγηση, είναι μεγαλύτερη σε ύψος από εκείνη με το γαλάζιο χρώμα, δηλαδή της έντυπης αφήγησης. Η κόκκινη στήλη ξεπερνά τον αριθμό πέντε του διαγράμματος, ενώ η γαλάζια βρίσκεται λίγο πιο κάτω από την τέταρτη γραμμή. Αυτό σημαίνει, ότι τα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις κατά την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση και βαθμολογήθηκαν με μεγαλύτερους βαθμούς.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δύναται να περιγραφούν και με τη μέτρηση των ανάλογων ποσοστών. Εάν μετατρέψουμε τον μέσο όσο των βαθμολογιών σε ποσοστά επιτυχίας επί τοις εκατό, προκύπτει ότι κατά την ενασχόληση με την έντυπη αφήγηση ο μέσος όρος επιτυχίας των μαθητών με γνώμονα την επίδειξη δημιουργικής σκέψης, που αντιστοιχεί στο εκατό τοις εκατό, κυμαίνεται στο 47,1 %, ενώ για την ψηφιακή 61,5 %. Σύμφωνα με ένα σύντομο υπολογισμό, εξακριβώνεται ότι η ποσοστιαία διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών για τα δύο ήδη αφήγησης ανέρχεται στο 14,4 %. Άρα, οι μαθητές επέδειξαν κατά 14,4 % περισσότερη δημιουργική σκέψη μετά το ψηφιακό παραμύθι σε σχέση με το έντυπο. Η διαφορά αυτή είναι σαφώς αισθητή,

όμως η στατιστική της σημαντικότητα μένει να αποδειχθεί μέσω της στατιστικής ανάλυσης.

4.3 Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών

Μετά την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών και ως εκ τούτου, της βαθμολόγησης τους από τον ερευνητή, ακολούθησε η ποσοτική τους ανάλυση μέσω της Μεθόδου Ανάλυση Διακύμανσης ή Διασποράς (Ανοva) στο πρόγραμμα της Microsoft Excel. Προτού υπολογιστούν τα αποτελέσματα, τέθηκαν δύο υποθέσεις. Η πρώτη είναι η λεγόμενη «Μηδενική Υπόθεση της Ισότητας των Διακυμάνσεων- H_0 » (“Null Hypothesis”), η οποία έχει την εξής μορφή : $H_0 = \sigma_x^2 = \sigma_y^2$ (Παυλόπουλος, 2008), όπου σ_x^2 είναι η διακύμανση για τον πληθυσμό της έντυπης αφήγησης και σ_y^2 η διακύμανση για τον πληθυσμό της ψηφιακής. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά βάσει της διακύμανσης των δύο ομάδων και επομένως, οι δύο μορφές αφήγησης προκάλεσαν σε παρόμοιο ή ίδιο βαθμό την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Η δεύτερη υπόθεση ονομάζεται «Εναλλακτική» (“Alternative Hypothesis”) και έχει τη μορφή : $H_1 = \sigma_x^2 \neq \sigma_y^2$, όπου υπάρχει σημαντική διαφορά στη διακύμανση των δύο ομάδων (Παυλόπουλος 2008). Εφόσον μελετηθούν οι τιμές που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων, μία Υπόθεση θα επιβεβαιωθεί και εύλογα η άλλη θα απορριφθεί.

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας δίνονται σε μορφή δύο πινάκων, στους οποίους αναγράφονται διάφορες τιμές που προέκυψαν από τη μέτρηση. Στον πρώτο πίνακα με τίτλο συμπέρασμα αναγράφονται κατηγοριοποιημένα τα βασικά δεδομένα, δηλαδή ο αριθμός τους (πλήθος), ο αριθμός που προκύπτει από το άθροισμα των δεδομένων της κάθε ομάδας, ο μέρος όρος της και η τιμή της Διακύμανσης. Στο δεύτερο πίνακα αναγράφονται οι τιμές που υπολογίστηκαν από το πρόγραμμα για την Ανάλυση της Διακύμανσης, δηλαδή αναφέρονται η προέλευση της Διακύμανσης (“Source of Variation”), το άθροισμα των τετραγώνων (“Sums of Squares- SS”), οι Βαθμοί Ελευθερίας (“Degrees of Freedom-DF”), τα μέσα τετράγωνα των αποκλίσεων (“Mean Squares- MS”), η τιμή F (“F- Value”), η τιμή-P (“P- Value”) και το κριτήριο F (“Critical F- Value/ F- statistic”). Οι τιμές αυτές δίνονται για την προέλευση της διακύμανσης μεταξύ των ομάδων, αλλά και μέσα στις ομάδες.

Οι πίνακες που προκύπτουν από την Ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα είναι οι παρακάτω (Παράρτημα 8):

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ				
Ομάδες	Πλήθος	Άθροισμα	Μέσος όρος	Διακύμανση
Στήλη 1	21	98,91	4,71	4,5329
Στήλη 2	21	129,15	6,15	4,8095

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ						
Προέλευση διακύμανσης	SS	Βαθμοί ελευθερίας	MS	F	Κριτήριο-P	Κριτήριο-F
Μεταξύ ομάδων	21,7728	1	21,7728	4,661072101	0,036908	4,084746
Μέσα στις ομάδες	186,848	40	4,6712			
<i>Σύνολο</i>	<i>208,6208</i>	<i>41</i>				

Μετά από υπολογισμούς του προγράμματος τα αποτελέσματα για τη συγκεκριμένη ερευνητική περίπτωση έχουν ως εξής : Στον πρώτο πίνακα με το συμπέρασμα, το πλήθος, δηλαδή ο αριθμός των τιμών είναι 21, συμπεριλαμβανομένης της ετικέτας, και για τις δύο ομάδες, το άθροισμα της πρώτης ομάδας (για την έντυπη αφήγηση) είναι 98,91, ενώ για τη δεύτερη (ψηφιακής αφήγησης) 129,15, ο μέσος όρος είναι 4,71 και 6,15 αντίστοιχα και τέλος, οι διακυμάνσεις κυμαίνονται στα 4,5329 και 4,8095. Στον δεύτερο πίνακα, όπου περιγράφονται οι τιμές για την Ανάλυση της Διακύμανσης το SS είναι 21,7728 μεταξύ των ομάδων και 186,848 μέσα στις ομάδες, σύνολο 208,6208, οι βαθμοί ελευθερίας είναι 1 μεταξύ των ομάδων και 40 μέσα στις ομάδες, σύνολο 41, το MS είναι 21,7728 μεταξύ ομάδων και 4,6712, το F είναι 4,661072101, η τιμή-P υπολογίστηκε 0,036908 και τέλος, το κριτήριο F είναι 4,084746.

Εκ πρώτης όψεως οι βαθμολογίες των παιδιών που βρίσκονται στη δεύτερη στήλη και αντιστοιχούν στην ψηφιακή αφήγηση φαίνονται πιο υψηλές από τις βαθμολογίες τις πρώτης στήλης, δηλαδή της έντυπης. Η διαφορά αυτή γίνεται φανερή και μέσω της σύγκρισης των μέσων όρων με βάση το γράφημα που παρουσιάστηκε κατά την ποιοτική ανάλυση. Αυτό όμως, δε σημαίνει ότι η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική. Προκειμένου να υπολογιστεί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, πρέπει να μελετηθούν και να συσχετιστούν τα προαναφερθέντα αποτελέσματα από τον πίνακα της Ανάλυσης Διακύμανσης. Σύμφωνα με τη θεωρία της συγκεκριμένης

μεθόδου, εάν η τιμή του P είναι μικρότερη από το κριτήριο F, τότε υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες και η Μηδενική Υπόθεση πρέπει να απορριφθεί. Ακόμη, η τιμή F πρέπει να είναι μεγαλύτερη από το κριτήριο F και τέλος, η τιμή του P δεν πρέπει να ξεπερνά το 0,05. Εάν τα παραπάνω δεν ισχύουν, τότε η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, έντυπης και ψηφιακής αφήγησης, δεν είναι σημαντική και ως εκ τούτου πρέπει να δεχθεί ο ερευνητής τη Μηδενική Υπόθεση και να απορρίψει την Εναλλακτική.

Μελετώντας και συσχετίζοντας τα στοιχεία που προέκυψαν από την Ανάλυση Διακύμανση στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι εμφανές ότι η τιμή του P είναι μικρότερη από το κριτήριο F, καθώς $0,036908 < 4,084746$, η τιμή F είναι μεγαλύτερη από το κριτήριο F, καθώς $4,661072101 > 4,084746$ και τέλος, η τιμή του P είναι μικρότερη του 0,05, εφόσον $0,036908 < 0,05$. Εφόσον πληρούνται τα εξής κριτήρια, πρέπει να απορριφθεί με βεβαιότητα η Μηδενική Υπόθεση, που ορίζει ότι δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες και παράλληλα, επιβεβαιώνεται η Εναλλακτική Υπόθεση, που ορίζει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, μπορεί να φτάσει κανείς σε ένα ευκρινές επαγωγικό συμπέρασμα. Τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Διακύμανσης, τα οποία αποτελούν το ειδικό μέρος του συλλογισμού, φανερώνουν ότι υπάρχει διαφορά διακύμανσης μεταξύ των ομάδων. Η διακύμανση αυτή υποδεικνύει τη διαφορά που εντοπίζεται στην επίδοση των μαθητών μετά τις δύο παρεμβάσεις, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση μετά την ενασχόληση με το ένα είδος αφήγησης. Δεδομένου μάλιστα, ότι οι βαθμοί της στήλης για την ψηφιακή αφήγηση είναι σαφώς πιο ανεβασμένοι και ότι τα παιδιά βαθμολογήθηκαν με βάση τη δημιουργική σκέψη, μπορεί κανείς να καταλήξει στο γενικό συμπέρασμα, ότι η ψηφιακή αφήγηση προώθησε καλύτερα τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.

4.4 Ποιοτική ανάλυση των ζωγραφιών

Οι ζωγραφίες αποτελούν, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το δεύτερο μέρος προς αξιολόγηση, που αποδεικνύεται εξίσου σημαντικό με τις ηχογραφημένες απαντήσεις. Το πρώτο κριτήριο, με βάση το οποίο αξιολογήθηκαν οι ζωγραφίες και το οποίο απαντά και στο Τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance, είναι η πρωτοτυπία. Παρότι και στις δύο παρεμβάσεις προέκυψαν ζωγραφίες με πρωτότυπα στοιχεία και ιδέες εκ μέρους των μαθητών, οι πιο πρωτότυπες ζωγραφίες

εντοπίστηκαν μετά την ψηφιακή αφήγηση. Πολλοί μαθητές δεν αποτύπωσαν καθημερινές, ρεαλιστικές σκηνές, αντιθέτως δημιούργησαν φανταστικούς χαρακτήρες και πράξεις, που ενδέχεται να μην έχουν δει ή βιώσει ποτέ. Αυτό σημαίνει, ότι επέδειξαν ιδιαίτερα πρωτότυπη και άρα, δημιουργική σκέψη.

Η συγκεκριμένη άποψη μπορεί να επικυρωθεί μέσα από αρκετά παραδείγματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ζωγραφιά της Κυριακής, όπου απεικονίζονται κουνούπια που παίζουν με μία μπάλα. Ιδιαίτερα πρωτότυπη υπήρξε και η ιδέα της Ευαγγελίας, η οποία ζωγράφισε ένα φανταστικό ζώο, τη «νυχτοπεταλούδα», καθώς και η επιλογή του Δημήτρη Π. να σχεδιάσει αυγά που τρέχουν. Ακόμη, εντύπωση προκάλεσε και η ζωγραφιά του Γιάννη, όπου η μητέρα γέννησε ένα μωρό, το οποίο φορά μια στολή αγελάδας, ενώ ο πατέρας της οικογένειας «μπερδεύτηκε» και φόρεσε κατά λάθος μία ροζ μπλούζα. Βέβαια, πρωτότυπες ζωγραφιές υπήρξαν και μετά την έντυπη αφήγηση, όπως η απεικόνιση της γέννας από τον Βασίλη, όμως οι περισσότερες εστίαζαν σε πραγματικά γεγονότα και αντικείμενα. Το σπίτι της οικογένειας, η γέννα και η επιστροφή του μωρού από την κλινική αντιστοιχούν και στην πραγματικότητα και ενδεχομένως, τα έχουν αντικρίσει ή βιώσει και οι ίδιοι οι μαθητές, κυρίως αυτοί που έχουν μικρότερο αδερφάκι.

Εάν μελετήσει κανείς προσεκτικά τις ζωγραφιές των μαθητών, θα παρατηρήσει, ότι μετά το πέρας της δεύτερης παρέμβασης και δη την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση, οι μαθητές εστίασαν περισσότερο στα συναισθήματα του κεντρικού ήρωα, δηλαδή στον θυμό και στη λύπη, ίσως εξαιτίας των πολυμέσων, που συνέβαλαν στην οπτικοποίηση και κατόπιν στην σχετικά αβίαστη αποκωδικοποίηση τους (Regan 2008). Αντιθέτως, κατά την επεξεργασία της έντυπης αφήγησης οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για την απάντηση των συναισθηματικού τύπου ερωτήσεων, καθώς και εκτενέστερη καθοδήγηση από τη νηπιαγωγό. Έτσι, σε αυτήν την περίπτωση φαίνεται ότι οι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη δυσκολία στην επεξεργασία των συναισθημάτων. Παράλληλα, εστίασαν περισσότερο σε γεγονότα αντί συναισθημάτων, συγκεκριμένα ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το γεγονός της γέννας και την επιστροφή από την κλινική, κάτι που γίνεται φανερό και στις απαντήσεις τους κατά το πρώτο μέρος των παρεμβάσεων.

Το δεύτερο κριτήριο, με βάση το οποίο εξετάστηκε η δημιουργική σκέψη το παιδιών κατά την εκπόνηση των ζωγραφιών, αποτελεί η ποικιλία. Ως ποικιλία ορίζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση η ποικιλία, ο «πλούτος» με λίγα λόγια, μίας

ζωγραφιάς σε στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι πρόσωπα, αντικείμενα, στοιχεία της φύσης, ακόμη και φανταστικά στοιχεία, εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία όμως, είναι η ικανότητα του παιδιού να παραγάγει μία ολοκληρωμένη ζωγραφιά, χωρίς σημαντικές ελλείψεις, η οποία θα καλύπτει μεγάλο μέρος του χαρτιού και θα εμπεριέχει διαφορετικά μεταξύ τους στοιχεία. Η άποψη αυτή στηρίζεται στη λογική, ότι όσο πιο έντονα επηρέασε η αφήγηση το παιδί, δηλαδή όσο πιο δυνατό ερέθισμα αποτέλεσε, τόσο πιο παραγωγικό θα είναι και το ίδιο ως προς τις ιδέες του και συνεπώς, θα απελευθερώσει στον ανάλογο βαθμό τη δημιουργική του σκέψη. Το παραπάνω κριτήριο αντιστοιχεί έμμεσα και σε ένα από τα κριτήρια του Torrance, συγκεκριμένα στο τέταρτο κριτήριο (elaboration). Η λεπτομερής αναλυτική απάντηση των ερωτήσεων αντιστοιχεί σε αυτήν την περίπτωση στη δημιουργία μίας πληθωρικής, γεμάτης λεπτομέρειες ζωγραφιά.

Πολλά παιδιά, νήπια, αλλά και προνήπια, αξιοποίησαν σε ιδιαίτερα ικανοποιητικό βαθμό το χαρτί που τους δόθηκε, συμπληρώνοντας το μάλιστα, με πλήθος διαφορετικών στοιχείων. Ανάμεσα σε αυτά εντάσσεται η ζωγραφιά του Δημήτρη Τ. μετά την ενασχόληση με την έντυπη αφήγηση, ο οποίος ζωγράφησε σε όλο το μέγεθος του χαρτιού προσθέτοντας διαφορετικά στοιχεία, αλλά διατηρώντας μία κεντρική θεματική (την επιστροφή του μωρού από τη διαδρομή στο σπίτι). Ακόμη πιο δημιουργική με περισσότερα στοιχεία υπήρξε η ζωγραφιά του Βασίλη, η οποία εμπεριέχει τουλάχιστον δέκα διαφορετικά στοιχεία, όπως το κοτοπουλάκι, τα αυγά της κότας, μία καρδιά με χέρια, έναν ήλιο, αστραπές, χορτάρι, και άλλα. Παρόμοια ποικιλία εντοπίζεται και στη ζωγραφιά της Κατερίνας μετά την παρακολούθηση της ψηφιακής αφήγησης. Η συγκεκριμένη μαθήτρια αξιοποίησε και τους δύο άξονες του χαρτιού, κάθετο και οριζόντιο, ζωγραφίζοντας και μικρά, αλλά και μεγάλα σε μέγεθος στοιχεία. Εάν μελετήσει κανείς προσεκτικότερα τις ζωγραφίες, θα παρατηρήσει, ότι εκείνες που δημιουργήθηκαν μετά την ψηφιακή αφήγηση, περιέχουν συνολικά περισσότερα στοιχεία.

Πολλά από τα στοιχεία αυτά, που τοποθέτησαν τα παιδιά στις ζωγραφίες, προέκυψαν ως αντίδραση στα ερεθίσματα των αφηγήσεων. Έτσι, μπορεί εύλογα να συμπεράνει κανείς ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτέλεσε πιο αξιόλογο ερέθισμα για τους μαθητές. Το γεγονός αυτό, αποδεικνύεται όχι μόνο από το πλήθος των στοιχείων που καταγράφονται στις ζωγραφίες της δεύτερης παρέμβασης, αλλά και από την ομοιότητα ορισμένων από αυτά με στοιχεία του ψηφιακού παραμυθιού. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκαν πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα στις ζωγραφίες των

μαθητών, τα οποία είχαν παρουσιαστεί, είτε ολοκληρωμένα είτε μερικώς στα παραμύθια. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως στις ζωγραφιές μετά την ψηφιακή αφήγηση, καθώς αρκετοί μαθητές έχουν απεικονίσει στοιχεία της. Η ποικιλία των στοιχείων της ζωγραφιάς, είτε προέκυψαν από τα ηχητικά εφέ, είτε από τις εικόνες της ιστορίας, δικαιολογείται επιστημονικά, καθώς σύμφωνα με έρευνες η ψηφιακή αφήγηση διεγείρει τη φαντασία (Abrahamson, 1998) και βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν ποικιλοτρόπως (Kullo-Abbott και Polman, 2008), άρα στη συγκεκριμένη περίπτωση να σχεδιάσουν πληθώρα διαφορετικών στοιχείων.

Ορισμένοι επηρεάστηκαν έντονα από την ύπαρξη των ζώων στο δεδομένο παραμύθι, ζωγραφίζοντας κατόπιν ζώα που εμφανίστηκαν εκεί. Παραδείγματος χάριν, τα περισσότερα παιδιά έφτιαξαν κοτοπουλάκια, γουρούνια και κόκορες ή αντικείμενα όπως αυγά και φωλιές. Το ίδιο φαινόμενο παρουσιάστηκε και σε ζωγραφιές επηρεασμένες από την έντυπη αφήγηση, όπου τα παιδιά απεικόνισαν το σπίτι του πρωταγωνιστή, την οικογένεια του, το μωρό ή το αμάξι. Αυτό που εμφανίζει όμως μεγαλύτερο ενδιαφέρον, είναι ότι στις ζωγραφιές της ψηφιακής κάποιοι μαθητές δεν διατήρησαν τα στοιχεία αυτά αυτούσια, αλλά τα εξέλιξαν σε κάτι διαφορετικό. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί το φύλλο της Ευαγγελίας και του Βασίλη, οι οποίοι ζωγράρισαν τη νυχτοπεταλούδα και το κοτόπουλο με αυτιά από ποντίκι αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει, ότι ενδεχομένως τα ηχητικά εφέ και οι ζωηρές εικόνες από τα ζώα στο ψηφιακό παραμύθι αποτέλεσαν καλύτερο ερέθισμα για την ενεργοποίηση της δημιουργικής, αποκλίνουσας σκέψης, με αποτέλεσμα τα παιδιά να ανακαλέσουν και να ζωγραφίσουν τα ζώα.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, για την αξιολόγηση των ζωγραφιών ως προς τη δημιουργική σκέψη μελετήθηκε και ένας ακόμη παράγοντας. Πιο αναλυτικά, εκτός από τη μελέτη των φιγούρων και των αντικειμένων αναζητήθηκε η ύπαρξη διαφορετικών ειδών στοιχείων, όπως παραγωγής γραπτού λόγου και χρωμάτων. Σε ορισμένες ζωγραφιές εντοπίστηκε η καταγραφή λέξεων ή φράσεων, ακόμη και ολόκληρων διαλόγων από τους μαθητές. Σε αυτό δεν συγκαταλέγεται η προσπάθεια των παιδιών να καταγράψουν το ονοματεπώνυμο τους, αλλά αναλύονται μόνο οι προσπάθειες που σχετίζονται άμεσα με την αφήγηση. Το ίδιο ισχύει φυσικά και για τις γραπτές επεξηγήσεις τις νηπιαγωγού. Από τις ζωγραφιές της πρώτης παρέμβασης, δηλαδή κατόπιν ενασχόλησης με την έντυπη αφήγηση βρέθηκε μία ζωγραφιά με παραγωγή γραπτού λόγου, που εμπεριέχει τίτλο και διάλογο και ανήκει στον Χρήστο.

Αντίθετα, στην ψηφιακή αφήγηση εντοπίζονται τρεις ζωγραφιές. Η μία ανήκει στον ίδιο μαθητή και περιέχει διάλογο, ενώ η δεύτερη ανήκει στον Κωνσταντίνο και περιέχει επίσης διάλογο και τέλος, η τρίτη στην Κατερίνα και έχει τίτλο. Η ζωγραφιά του Κωνσταντίνου και της Κατερίνας αποκτούν στο σημείο αυτό ιδιαίτερη σημασία, καθώς στην πρώτη περίπτωση δεν εμφάνισαν παραγωγή γραπτού λόγου. Επομένως συγκριτικά, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι το ψηφιακό παραμύθι συνέβαλε περισσότερο στην παραγωγική ικανότητα των παιδιών και άρα, στην δημιουργική σκέψη.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση, ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτέλεσε ερέθισμα για την ανάπτυξη γραπτού λόγου, μπορεί να στηριχθεί και από πληθώρα θεωριών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η θεωρία του Albers (2007), ο οποίος υποστηρίζει ότι προκειμένου να υποστηριχθεί η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, είναι ουσιαστικό οι δάσκαλοι να περιλαμβάνουν τεχνολογία πλούσια σε δεξιότητες ανάγνωσης στο πρόγραμμα σπουδών (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Chen, Verdig, και Wood (2003), οι οποίοι απέδειξαν ότι η παρακολούθηση μίας ιστορίας σε μορφή ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην διεύρυνση των παραδοσιακών τρόπων ενασχόλησης με τη γλώσσα, δηλαδή στην ανάγνωση, την ομιλία, την κατανόηση, την παραγωγή λόγου και την οπτική αναπαράσταση. Τέλος, τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην παραγωγή λόγου διαπίστωσαν και οι Kullo-Abbott και Polman (2008), καθώς συμπέραναν ότι η ψηφιακή αφήγηση προωθεί τη συγγραφική ικανότητα των μαθητών, ειδικά όταν δημιουργούν οι ίδιοι την ιστορία ή απεικονίζουν σκηνές από αυτήν.

Όπως επισημάνθηκε και προηγουμένως, σημαντικός παράγοντας προς εξέταση υπήρξε και η χρήση των χρωμάτων από τους μαθητές. Κατόπιν ενδελεχούς παρατήρησης, μπορεί κανείς να διαπιστώσει, ότι σε ορισμένες ζωγραφιές της δεύτερης παρέμβασης τα παιδιά χρησιμοποίησαν μεγαλύτερη ποικιλία χρωμάτων από ότι στις ζωγραφιές της πρώτης, όπως στα έργα του Γιάννη, του Δημήτρη Π. και της Κρυσταλλίας. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός, ότι τα χρώματα του ψηφιακού παραμυθιού ήταν σαφώς πιο έντονα από του έντυπου, με αποτέλεσμα να επηρεαστούν οι μαθητές και να εκτελέσουν πιο πολύχρωμα και δημιουργικά έργα. Η θεωρία αυτή στηρίζεται και από τους Καρακίτσιο Α. και Αρτζανίδου Έλενα (2018 : 46), οι οποίοι επισημαίνουν ότι τα ζωηρά και φωτεινά χρώματα ελκύουν τους μαθητές, επομένως τα χρώματα του εν λόγω ψηφιακού λογοτεχνικού έργου δεν τους άφησαν αδιάφορους.

Τέλος, στα έργα των μαθητών παρατηρήθηκε από τον ερευνητή ένα ακόμη στοιχείο, εκτός από τα χρώματα, που υποδεικνύει τη θετική επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στη δημιουργική σκέψη. Οι μαθητές προσέθεσαν στις ζωγραφιές της δεύτερης παρέμβασης στοιχεία, τα οποία δεν απεικονίζονταν ως εικόνα ή βίντεο στο ψηφιακό παραμύθι, αλλά προέκυπταν μέσα από ηχητικά εφέ. Για παράδειγμα, οι περισσότεροι (Δημήτρης Π, Κρυσταλλία, Δημήτρης Κ., Σοφία, Χρήστος κ.α.) ζωγράρισαν τη ρωγμή στο τσόφλι του αυγού, επηρεασμένοι ίσως από τον χαρακτηριστικό στην αφήγηση ήχο («κρακ») που προέκυψε από το σπάσιμο του αυγού. Επιπροσθέτως, δύο μαθητές, ο Κωνσταντίνος και ο Χρήστος, κατέγραψαν το κακάρισμα της κότας, ενώ ο Βασίλης, η Ευαγγελία και η Ζωή ζωγράρισαν και τις αστραπές, που ακούγονται στο παραμύθι τη στιγμή που θυμώνει ο πρωταγωνιστής με τη γέννηση του μικρού αδερφού.

4.5 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Όπως γίνεται φανερό από την ποιοτική, αλλά και την στατιστική ανάλυση, τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές επέδειξαν σαφέστερα τη δημιουργική τους σκέψη μετά την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση. Από το πρώτο στάδιο ανάλυσης των αποτελεσμάτων, όπου εξετάστηκαν ποιοτικά οι ηχογραφημένες απαντήσεις των μαθητών, προκύπτει ότι τα παιδιά κατάφεραν να προσφέρουν καλύτερες και πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις. Πολλά επέδειξαν μεγαλύτερη ευχέρεια, έχοντας καλύτερη ροή λόγου, περισσότερη πρωτοτυπία, παράγοντας ασυνήθιστες, αντισυμβατικές ιδέες, ευελιξία, απαντώντας σε περισσότερους τύπους ερωτήσεων και τέλος, αναλυτικότητα, αναπτύσσοντας πιο ολοκληρωμένα τις ιδέες τους. Τα δύο κριτήρια, με βάση τα οποία οι μαθητές εμφάνισαν σε μεγαλύτερο βαθμό βελτίωση, είναι η ευχέρεια και η ευελιξία. Κατά τη δεύτερη παρέμβαση στάθηκαν πιο ικανοί να αναπτύξουν αδιάκοπα το λόγο τους, ενώ κατάφεραν να ανταπεξέλθουν σε ερωτήσεις, στην απάντηση των οποίων εμφάνισαν δυσκολίες την πρώτη φορά.

Η ποιοτική ανάλυση σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια οδήγησε στη βαθμολόγηση των μαθητών με γνώμονα τη δημιουργική τους σκέψη, η οποία παρουσιάζει διαφορά για τις δύο μορφές αφήγησης. Τα παιδιά βαθμολογήθηκαν καλύτερα μετά την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση συγκριτικά με την έντυπη, δεδομένου ότι οι επιδόσεις τους ήταν καλύτερες. Οι βαθμολογίες αυτές αποτέλεσαν τα στατιστικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία αναλύθηκαν εκ των υστέρων μέσω της Ανάλυσης Διακύμανσης. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης απέδειξαν ότι

η διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων και επομένως, μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών στα δύο είδη αφήγησης είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι η ψηφιακή αφήγηση συνέβαλε πολύ πιο έντονα στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε σχέση με την έντυπη.

Προς επίρρωση των προαναφερθέντων αποτελεσμάτων αξιολογήθηκαν και οι ζωγραφιές των μαθητών, οι οποίες οδηγούν με τη σειρά τους στα ίδια συμπεράσματα. Μετά από προσεκτική εξέταση μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι υπάρχει εμφανής διαφορά μεταξύ των δύο ζωγραφιών της πλειονότητας των μαθητών, οι οποίοι απέδωσαν για μία ακόμη φορά καλύτερα κατόπιν παρακολούθησης του ψηφιακού παραμυθιού. Η διαφορά γίνεται ιδιαίτερα αισθητή ως προς το κριτήριο της πρωτοτυπίας, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών απεικόνισε πιο πρωτότυπες, ασυνήθιστες και αντισυμβατικές ιδέες, αντλώντας έμπνευση από το ψηφιακό παραμύθι. Επιπρόσθετα, παρέδωσαν πιο ολοκληρωμένες εικόνες, ενώ ορισμένοι ανέπτυξαν και γραπτό λόγο. Οι ζωγραφιές των μαθητών συντελούν λοιπόν στην επικύρωση των αποτελεσμάτων της στατιστικής έρευνας, όπου η διαφορά επίδρασης μεταξύ των δύο μορφών αφήγησης απεδείχθη σημαντική. Έτσι, καθίσταται σαφές ότι τα παιδιά παρουσίασαν δημιουργική σκέψη σε μεγαλύτερο βαθμό μετά την ψηφιακή αφήγηση συγκριτικά με την έντυπη.

Προτού ξεκινήσει η εξαγωγή των συμπερασμάτων, προηγείται ένα εξαιρετικής σημασίας στάδιο που συνίσταται στην επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όλες σχεδόν οι ειδικές ερευνητικές υποθέσεις ισχύουν. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί μία σύντομη επισήμανση της πέμπτης υπόθεσης, όπου υποστηρίζεται ότι οι ζωγραφιές των παιδιών για το ψηφιακό παραμύθι θα είναι πιο ολοκληρωμένες. Παρότι οι ζωγραφιές αποδείχθηκαν πιο πρωτότυπες και εμπεριέχουν πολλά στοιχεία σε σύγκριση με της έντυπης, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν πιο ολοκληρωμένες. Ακολουθώντας την επαγωγική μέθοδο, εφόσον εξακριβώθηκε η σχεδόν πλήρης επαλήθευση των ειδικότερων υποθέσεων, μπορεί κανείς εύλογα να συμπεράνει ότι ισχύει και η γενική ερευνητική υπόθεση, συγκεκριμένα ότι η ψηφιακή αφήγηση προκαλεί σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την έντυπη.

5 Συμπεράσματα & Προτάσεις

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα, μπορεί να συμπεράνει κανείς, ότι η ψηφιακή αφήγηση προώθησε σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με τη βοήθεια της νήπια και προνήπια έδειξαν μεγαλύτερη πρωτοτυπία, ορισμένοι αποτύπωσαν πιο ολοκληρωμένα τις σκέψεις τους προφορικά, παρήγαγαν πληθώρα ιδεών και αξιοποίησαν πολλές που υπήρχαν ήδη στην αφήγηση. Στις ζωγραφιές, η πρόσθεση ηχητικών στοιχείων, η χρήση έντονων χρωμάτων και η προσπάθεια συγγραφής δικών τους διαλόγων επηρεασμένων από το παραμύθι, υποδεικνύουν την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης, με αποτέλεσμα να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα, ότι η τελευταία εμφανίστηκε πιο έντονα μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Έτσι, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η τελευταία άσκησε πιο έντονη επίδραση στα παιδιά.

Βέβαια, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι επαρκή, ώστε να προκύψουν καθολικά συμπεράσματα για τη σχέση της ψηφιακής αφήγησης με τη δημιουργική σκέψη. Η έρευνα που διεξήχθη, παρότι οδήγησε στα παραπάνω συμπεράσματα, αποτελεί μόνο μία απλή ένδειξη, καθότι βασίζεται σε ένα δείγμα είκοσι μαθητών. Δεδομένου όμως ότι τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μία εμφανή διαφορά ανάμεσα στην επίδραση των δύο μορφών αφήγησης στη δημιουργική σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας, αξίζει η δεδομένη θεματική να μελετηθεί περαιτέρω. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα και σε εκτενέστερο χρονικό διάστημα, προκειμένου να επιτευχθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων και να προκύψουν καθολικά συμπεράσματα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης μία αναλυτικότερη επανάληψη της έρευνας, η οποία θα εστιάζει στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης από τον E. P. Torrance (1972). Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν δυνατό να μελετηθεί κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση προωθεί την ανάπτυξη ή βελτίωση της πρωτότυπης σκέψης, της ευελιξίας, της αναλυτικότητας και της ευχέρειας λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκε κυρίως η βελτίωση της ευελιξίας στη σκέψη και της ευχέρειας λόγου στις απαντήσεις των μαθητών, ενώ η πρωτοτυπία και η αναλυτικότητα κατά την εκπόνηση των ζωγραφιών. Επομένως, προτείνεται να εξεταστεί ποιο ή ποια από τα τέσσερα κριτήρια αναπτύσσονται προπάντων με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης και σε ποιους τομείς παρουσιάζονται.

Εκτός από τα παραπάνω, εάν μελετήσει κανείς τις ενδείξεις που παρουσιάστηκαν κατά το πρώτο στάδιο ανάλυσης των αποτελεσμάτων, παρατηρεί ότι οι μαθητές επέδειξαν μεγαλύτερη ευκολία στην επεξεργασία και περιγραφή των συναισθημάτων του ήρωα της ψηφιακής αφήγησης. Μπορεί εύλογα λοιπόν να συμπεράνει κανείς ότι η ψηφιακή αφήγηση δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να προβληματιστούν συναισθηματικά και να οδηγηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η διαπίστωση αυτή, αποτελεί μία ιδιαίτερη αφορμή για ερευνητική πρόταση, προκειμένου να εξακριβωθεί εάν και τα κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τη συναισθηματική αντίληψη των παιδιών. Η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και συγκριτικά με την έντυπη αφήγηση, είτε παρατηρώντας τις επιδόσεις του ίδιου μαθητή, είτε συσχετίζοντας τις επιδόσεις ομάδων μαθητών. Σε αυτήν τη περίπτωση, προτείνεται και οι δύο ομάδες να παρακολουθήσουν το ίδιο παραμύθι, η μία σε ψηφιακή και η άλλη σε έντυπη μορφή και εν συνεχεία να τεθούν στα παιδιά ερωτήσεις συναισθηματικού τύπου. Φυσικά, η συγκεκριμένη μορφή έρευνας απαιτεί αυξημένο δείγμα μαθητών, όμως τα αποτελέσματα της θα παρουσίαζαν μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον και θα μπορούσαν να υποστηριχθούν στατιστικά.

Ένα ακόμη συμπέρασμα που προέκυψε από την παράλληλη επεξεργασία των απαντήσεων, αλλά και των ζωγραφιών είναι ότι η ψηφιακή αφήγηση ώθησε τους μαθητές να σκεφθούν πιο δημιουργικά, με αποτέλεσμα να αναπτύξουν πιο εύκολα λόγο, προφορικό και γραπτό. Οι μαθητές επέδειξαν μεγαλύτερη ευχέρεια και πιο πρωτότυπες ιδέες στις προφορικές τους απαντήσεις, ενώ, όπως φανερώθηκε στις ζωγραφιές, κατάφεραν να αναπτύξουν και γραπτό λόγο, είτε με σκοπό να περιγράψουν τις απεικονίσεις τους, είτε με σκοπό να προσδώσουν έναν τίτλο στο έργο. Η διαπίστωση αυτή δημιουργεί ένα καινούργιο ερευνητικό ερώτημα, συγκεκριμένα, αν η ψηφιακή αφήγηση προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής λόγου, ακόμη και τη δημιουργική γραφή σε παιδιά προσχολικής ή μεγαλύτερης ηλικίας. Εφόσον η παρούσα έρευνα υποδεικνύει την ύπαρξη μίας σχέσης ανάμεσα στην ψηφιακή αφήγηση και την παραγωγή λόγου, θα μπορούσε να διεξαχθεί μία έρευνα, η οποία θα μελετούσε το συγκεκριμένο συσχετισμό σε πιο αναλυτικό επίπεδο. Ειδικότερα, προτείνεται να παρακολουθήσει μία ομάδα μαθητών ένα ψηφιακής μορφής παραμύθι και ακολούθως, να σκεφτεί ο καθένας από έναν τίτλο για μία σκηνή ή να δημιουργήσει τη δική του ιστορία ή συνέχεια της ιστορίας. Μάλιστα, και η συγκεκριμένη ερευνητική πρόταση αυτή μπορεί να διεξαχθεί συγκριτικά με την έντυπη αφήγηση.

6 Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης , Σ.Ν. & Ε. Καρατζιά- Σταυλιώτη. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα. : Λιβάνη
- Αλμπανάκη, Ξ. & Γκιούρα, Χ. (2014). Οι εικόνες μας διηγούνται... . Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση . Στο Γ. Σαλονικίδης (επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη : 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*, 4-6 Απριλίου 2014 : Πρακτικά : 39-48
- Αρτζανίδου Ε., Γουλής Δ., Γρόσδος Στ., Καρακίτσιος Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχωσείς*. Αθήνα : Gutenberg
- Βιτούλης Μ. (2005). *Χρήση Η/Υ και δημιουργική σκέψη. Διερεύνηση της επίδρασης που έχει η χρήση των Η/Υ στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών Δ', Ε', Στ' Δημοτικού & Α' Γυμνασίου – Διδακτορική Διατριβή*. Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά : <http://ikee.lib.auth.gr/record/37154/files/GRI-2005-667.pdf>
- Βρύζα, Μ. & Καραμητόπουλος, Θ. (2017). Η εφαρμογή των πολυγραμματισμών στην Α' Τάξη με σκοπό την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο Α. Δημητρίου, Χ. Σακονίδης , Ε. Μαλκοπούλου, Χ. Μπουζιλούδη, Α.Ε. Τεμπρίδου (επιμ.), *10^ο Συνέδριο ΟΜΕΡ-ΔΠΘ. Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον : Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης* . Τόμος Α' : Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, 16-18 Οκτωβρίου, Αλεξανδρούπολη ΟΜΕΡ-ΔΠΘ : 614-622
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μετάφραση : Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα : Κώδικας
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1985). *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, τομ.5*. Αθήνα: Δίπτυχο, 322.
- Δερβίσης, Στ. (1998). *Η Δημιουργική Σκέψη και η Δημιουργική Διδακτική Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη, εκδ. του ιδίου.
- Καλτσούνης, Β., Βλουτίδης, Ν. (1973). Σχέσεις δημιουργικότητας, νοημοσύνης και σχολικών επιδόσεων. *Σχολείο και Ζωή*, ΚΑ.
- Καμπύλης, Π., Σπετσιώτης, Ι. & Χ. Σταματίου. (2009). «Συνδημιουργία-Συνεργασία-Συνεκπαίδευση: ο ρόλος του καθηγητή της μουσικής σε βιωματικά σενάρια

- μαθημάτων για όλους τους μαθητές», στο Μ. Αργυρίου (εκδ.). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Μουσική Εκπαίδευση τον 21ο αιώνα: Προκλήσεις-Προβλήματα-Προοπτικές*, τόμος Α΄, σελ. 199-215. Αθήνα.
- Καρακίτσιος Α & Αρτζανίδου Ε. (2018). *Η λογοτεχνία αλλιώς*. Αθήνα : Καλειδοσκόπιο.
 - Κασσωτάκης Μ. (1979). *Το παιδικό ιχνογράφημα*. Αθήνα : (χ.ο.)
 - Κάτσιου– Ζαφρανά, Μ. (1982). *Ανθρώπινος Εγκέφαλος και δημιουργικότητα*. Επιστημονική Σκέψη (Αθήνα), 7, 38-42.
 - Κορρέ Ε. (2010). *Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη
 - Κωνσταντινίδου Μ. & Παντζαρή Μ. (2015). *Οδηγός νηπιαγωγού για την ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών*. Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/proscholiki_ekpaidefsi/ekdoseis/odigos_proscholiki.pdf
 - Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Λοΐζου Ε., Τηλεμάχου Ν., Κοντοβούρκη Σ., Ηρακλέους Μ., Μελετίου-Χαραλάμπους Χ., Καραπατάκη Ρ., Σιακαλλή Μ., Παναγιώτου Ε.. (2016). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf
 - Μαγνήσαλης, Κ. (2002). *Δημιουργική σκέψη*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
 - Μαρμαρινός, Ι. (1978). *Δημιουργικότης και κοινωνικο-οικονομικόν επίπεδο*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
 - Ματσαγγούρας Η. Γ., (2008). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.
 - Μελιάδου Ε., Νάκου Α., Γκούσκος Δ. & Μεϊμάρης Μ. (2011). «Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. Digital Storytelling, Learning and Education», *6 th International Conference in Open & Distance Learning – Νοέμβριος, Λουτράκι, Ελλάδα*
 - Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Επιμέλεια : Αναστάσιος- Φοίβος Χρηστίδης. Θεσσαλονίκη : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
 - Μουταφίδου Α. & Μπράτιστης Θ. (2013). *Ψηφιακή Αφήγηση και Δημιουργική Γραφή : Δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*.
 - Nachmanovitch, S. (2013). *Δημιουργικότητα στη ζωή και στην τέχνη. Η δύναμη του αυτοσχεδιασμού*. Αθήνα: Αιώρα.

- Νημά Ε. Α. (2002). *Δημιουργικότητα και Σχολικές Επιδόσεις Μαθητών Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Νημά Ε.Α. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα τ.3.*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά :
http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_3/Nima.pdf
- Ντίνου, Μ. Μ. (2016). Ζωγραφική : η τέχνη στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Παιδείας (Πανεπιστημίου Αθηνών). *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά :
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/992/1164>
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ξαστέρνου, Μ. (2003). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος (1)*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά :
https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής (Εικαστική – Θεατρική – Μουσική Αγωγή)*. Ανακτήθηκε στις 19/5/2019, από http://www.musesnet.gr/simb1/_etima%20apr%2004/PROGRAM%20SPOUDON1/ikastiki%20agogi.doc
- Παπαναστασίου Ε. Κ. & Παπαναστασίου Κ. (2016). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (3). Λευκωσία : Παπαναστασίου- Παπαναστασίου
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Κ. Τσιμπούκης, (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: Η φύσις και η μέτρησις της. *Σχολείο και Ζωή*, τομ. ΙΗ, 1970, 273-283 και 412-419.
- Παυλόπουλος, Β. Γ. (2008). Μοντέλα Ανάλυσης Διακύμανσης. *Αρχείο Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα
- Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Αθήνα : Καστανιώτης
- Σεραφείμ Κ. & Γιώργος Φεσάκης (2010). Ψηφιακή Αφήγηση : Επισκόπηση λογισμικών. *2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας- Πρακτικά*.
- Σιούτας Ν. – Ζημιανίτης Κ. – Κουταλέλη Ε. & Παναγοπούλου Ε. (2008). *Δημιουργική Σκέψη – Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*. Αθήνα : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τριλιανός Θ. (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα : Εκδόσεις ΑΘΗΝΑ
- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου Ε., Αλεξίου, Β. & Τσομπανάκη Θ. (2003). *Σχέση της κινητικής ευχέρειας και κινητικής ευελιξίας κατά την εκτέλεση δημιουργικής κίνησης*.

- Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Ο.Μ.Ε.Ρ.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 5, 175-183.
- Χαραλαμπίδης, Ι. (1981). *Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrahamson C. E. (1998) Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education, Indianapolis*, 118: 440-451.
- Albers, P. (2007). Finding the artist within: Creating and reading visual texts in the English Language Arts classroom. *English in Education* . Sheffield
- Aitchison. J. (1987). *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon*. 1st edition. New York : Blackwell
- Ausburn L.J. & Ausburn F. B. (1978). Visual Literacy : Background, Theory and Practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15:4, 291-297. Available at : <https://srhe.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0033039780150405>
- Barron, F. & Harrington, D. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Barthes R. (1977). *Image, music, text*. France : Fontana Press
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and individual differences*, 18 (4), 381-389.
- Boden, M. (2001). Creativity and knowledge. In A., Craft, B., Jeffrey, & M., Leibling, (Eds.), *Creativity in education*. (95-102). A&C Black.
- Brown R. (1973). Development of the first language in the human species. *American Psychologist*, 28 (2), 97-106.
- Brown, R.T. (1989). « Creativity: what are we to measure?», in Glover, J.A., Ronning, R.R., and C.R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*. Plenum Press. New York.
- Chapman, L.H. (2004). No child left behind in art? *Arts Education Policy Review* 106(2), 3–17.
- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 24(1).

- Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180 (3), 377–385.
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Cropley, A. J. (2010). Creativity in the Classroom: The Dark Side. In D. H. Cropley, A. J. Cropley, J. C. Kaufman, & M. A. Runco (Eds.), *The dark side of creativity* (pp. 297–315). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997), *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). «Society, culture and person: a system view of creativity», in R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity- Contemporary psychological perspectives*, pp. 325-339. UK : Cambridge University Press. Cambridge.
- Debes J. (1969). Some hows and whys of visual literacy. *Educational Screen and Audiovisual Guide*. 14-15, 34
- Dodds, R. A., Smith, S. M., & Ward, T. B. (2002). The use of environmental clues during incubation. *Creativity Research Journal*, 14, 287-304.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University Press.
- Frazel Midge. (2010). *Digital Storytelling for Educators*. Washington DC: ISTE (International Society for Technology in Education).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.
- Gardner, J. (1993). The impact of high access to computers on learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 9, (1) : 2-16.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gelman R. & Gallistel C. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Cambridge, MA. Harvard Univesrity Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York : John Willey
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1959). Traits of Creativity. In H. Anderson Eds.), *Creativity and Its Cultivation*, (pp. 142-161). New York: Harper & Row.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, Creativity, and their Educational Implications*. San Diego, California: Robert R. Knapp, Publisher
- Handler-Miller C. (2013). *Digital Storytelling. A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Second Edition. New York : Routledge

- Hocevar D. (1980). Intelligence, Divergent Thinking and Creativity. *Science Direct – Journal for the University of Southern California*
- Jaquoui, H. (1975), *La Creativite*. Paris : Seghers.
- Jellen, H. G. & Urban, K. K. (1989). Assessing Creative Potential WorldWide: The First Cross-Cultural Application of the Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). *Gifted Education International*, 6, σ. 78-86.
- Joe Lambert (2013). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. 4th Edition. New York : Routledge.
- Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. &Marra, R.M. (2003). Learning to solve problems with technology: A constructive perspective, 2nd. Ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. Doctoral Dissertation. University of Jyvaskyla. Jyvaskyla, Finland.
- Karmillof-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, 34, p.57-83.
- Kullo- Abbott, T. & Polman, J. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *Technology Humanities Education and Narrative*, 5 (Spring). Available: <http://thenjournal.org/feature/160/>
- Lathem S.A. (2005). Learning Communities and digital storytelling : new media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D.A. Willis (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, Va : AACE.
- Lubart, T.I. & Sternbeg, R.J. (1998). «Creativity across time and place: life span and cross-cultural perspectives», in *High Ability Studies*, 9(1), pp. 59-74.
- Marsh, R., Landau, J. D., & Hicks, J. L. (1996). How examples may (and may not) constrain creativity. *Memory and Cognition*, 24, p. 669-680.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass
- Ogilvie, E. (1974). Creativity and curriculum structure. *Educational Research*, 16, (2).
- Perkins, D.N. (1990). «The nature and nurture of creativity», in B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, pp. 415-443. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Oxford, England: Harcourt, Brace

- Richards & Rodgers (2005). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA : Cambridge University Press.
- Robin R.B. & McNeil S.G. (2012). What Educators Should Know about Digital Storytelling. *Digital Education Review - Number 22*. Huston 37-51. Available : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996781.pdf>
- Rogers, C. (1970). Toward a Theory of Creativity. Στο P. Vernon (ed.). *Creativity*. Harmondsworth.
- Runco, M.A. (2007α). *Creativity-Theories and themes: research, development, and practice*. Elsevier Academic press. Amsterdam, Boston.
- Runco, M.A. (2007β). «To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity», in R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature :psychological, social and spiritual perspectives*,(1st ed., pp.91-108). DC: American Psychological Association. Washington.
- Rhodes, M. (1987). An analysis of creativity. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 216-222). Buffalo, NY: Bearly. (Original work published 1961).
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining creativity:the science of human innovation*. Oxford University Press. Oxford, New York.
- Sougari, A-M. (2006). *Teaching English in the Primary Classroom : A Guide for Teaching Practice*. Thessaloniki : University Studio Press.
- Taylor, C.W. (1989). *Various approaches to and definitions of creativity*. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 99-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlison, B. (2005). *Developing Materials for Language Teaching*. London : Continuum
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking – Norms -Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1980). «Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study», in *The Creative Child and Adult Quarterly*, vol.3, σ.148-158 (u.p.).
- Treffinger, D. J., Sortore, M. R. & Cross, J. A. (1993). Programs and Strategies for Nurturing Creativity. Στο, Heller, K., Monks, F. & Passow, A.. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon Press, : 555-567.
- Tudge, J. (1992). *Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice*. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and*

education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.
New York, NY, US: Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)
- Weisberg, R.W. (2006). «*Modes of expertise in creative thinking: Evidence from case studies*», in K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.)
- Williams, F.E. (1968). Intellectual creativity and the teacher. *Journal of Creative Behaviour*, τομ. 1, τεύχ. 2, : 173-180.

7 Παραρτήματα

Παράρτημα 1– Γενικές ερωτήσεις 2^{ου} σταδίου ερευνητικών παρεμβάσεων.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
1) Σας άρεσε το παραμύθι ;
2) Καταλάβατε τι έγινε ;
3) Μπορείτε να μου πείτε τι γίνεται στην ιστορία ;

Παράρτημα 2– Ερωτήσεις 3^{ου} σταδίου ερευνητικών παρεμβάσεων.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ – ΣΤΑΔΙΟ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗΣ
1) Τι βλέπεις ; Περιέγραψε μου την εικόνα.
2) Ποιος είναι ο ήρωας εδώ ;
3) Ποια προβλήματα έχει ο ήρωας ;
4) Πως νιώθει ο ήρωας ; Από πού το καταλαβαίνεις ;
5) Τι συμβουλή θα του δίνετε ; Τι θα του λέγατε να κάνει ;
6) Τι θα ένιωθες εσύ αν ερχόταν ένα καινούργιο αδερφάκι ;
7) Ποιες λέξεις σου θυμίζει αυτή η εικόνα ;

8) Μπορείς να μου δώσεις έναν τίτλο για αυτήν την εικόνα ;
9) Ποιος χαρακτήρας σου άρεσε πιο πολύ και γιατί ;
10) Θέλεις να σκεφθείς ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία ; Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει ;

Παράρτημα 3 – Ερωτήσεις για σύγκριση αφηγήσεων κατά τη δεύτερη παρέμβαση.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ
1) Είχε κάτι διαφορετικό αυτή η ιστορία που είδατε σήμερα με την προηγούμενη ;
2) Τι είναι διαφορετικό ;
3) Πως την είδατε αυτήν την ιστορία ; Πως ήταν ;

Παράρτημα 4 – Απαντήσεις στην ερώτηση σύγκρισης.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ
- «Δεν είχε σελίδες να γυρνάμε.»
- «Δεν είχε εξώφυλλο.»
- «Ήταν σε μια μεγάλη οθόνη.»
- «Δεν ήταν σε βιβλιοπωλείο να το αγοράσουμε.»
- «Δεν το κρατούσαμε.»
- «Ήταν μέσα σε μία κάμερα παράξενη.»
- «Δεν το διαβάσαμε όπως το άλλο, αλλά το ακούσαμε.»
- «Ακούσαμε το κοκοκο και το κρακ, που έσπασε το αυγό.»

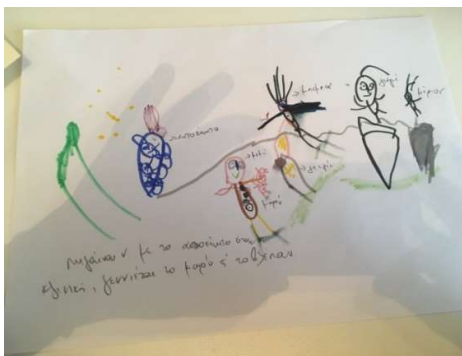
Παράρτημα 5- Ζωγραφιές πρώτης παρέμβασης με το θέμα της έντυπης αφήγησης.



Κωνσταντίνος



Αθανασία



Ανατολή



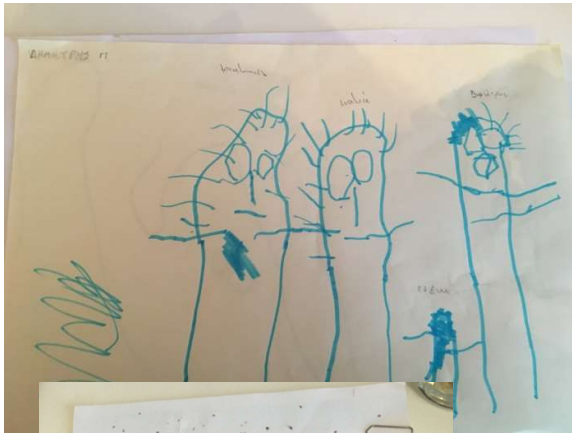
Βασίλης



Δημήτρης Τ.



Δημήτρης Κ.



Δημήτρης Π.

Ευαγγελία

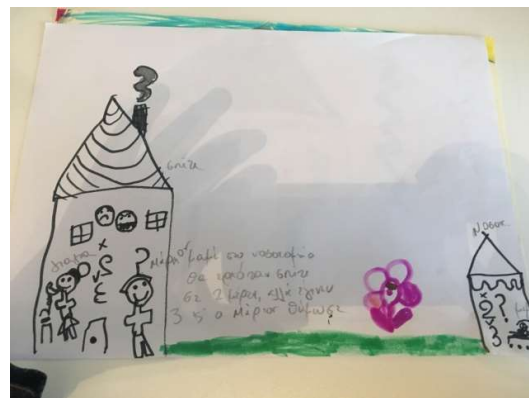


Ζωή

Γιάννης



Κατερίνα

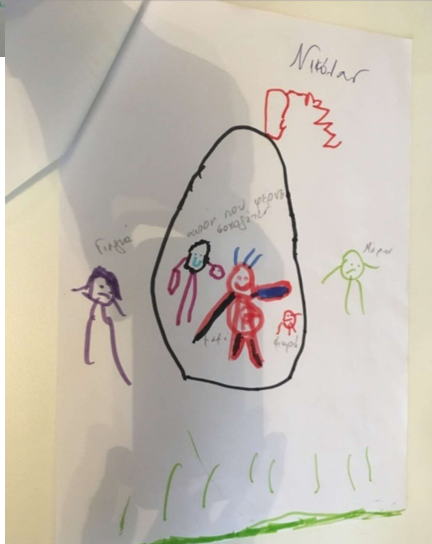


Κρυσταλλία



Μαρία

Κυριακή



Μαριάννα

Νικόλας



Σοφία

Στεφανία



Χρήστος

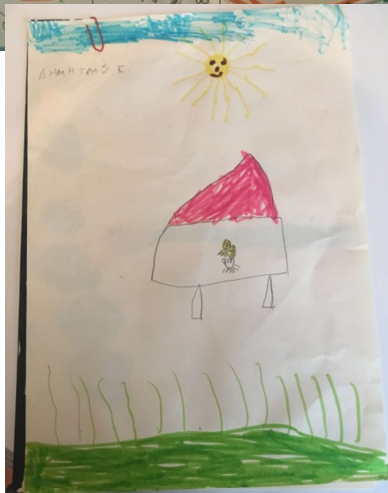
Παράρτημα 6 - Ζωγραφιές δεύτερης παρέμβασης - για ψηφιακή αφήγηση



Αθανασία

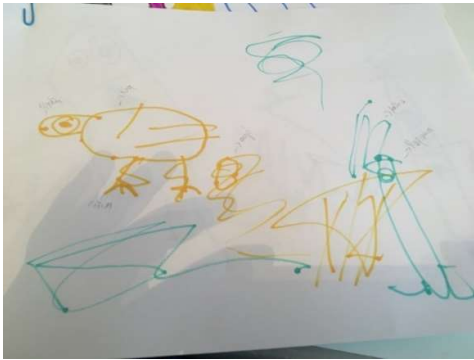


Κωνσταντίνος



Χρήστος

Δημήτρης Κ.



Μαριάννα



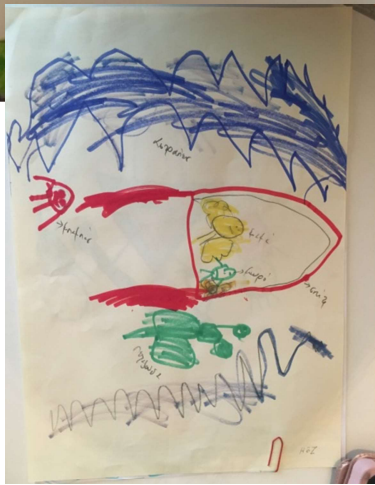
Ανατολή



Δημήτρης Γ.

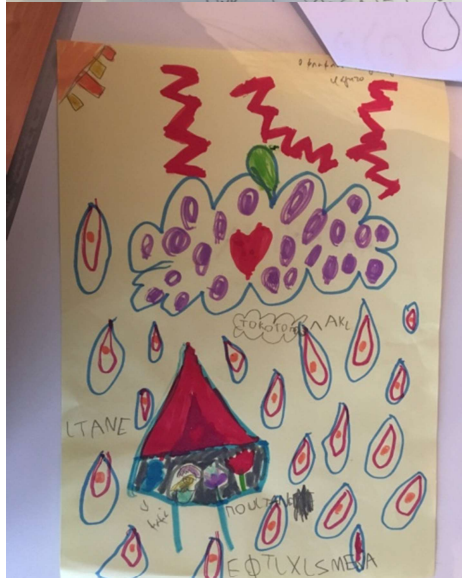


Δημήτρης Β.



Ευαγγελία

Ζωή



Ιωάννης

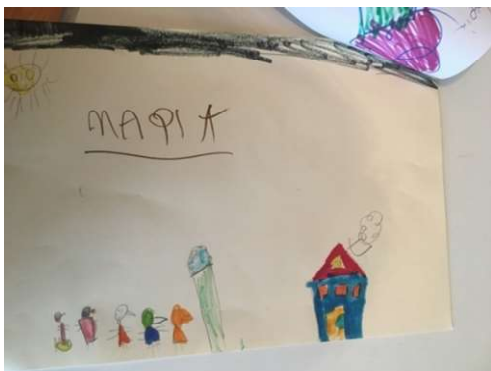
Κατερίνα



Κρυσταλία



Κυριακή



Μαρία



Μαριάννα



Νικόλας



Σοφία



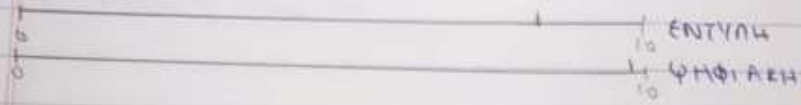
Στεφάνια



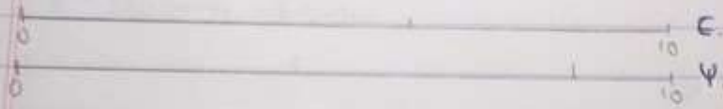
Χρήστος

Παράρτημα 7– Βαθμολογίες μαθητών σε κλίμακα Likert

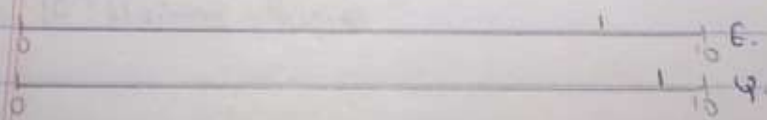
1^{ος} Μαθητής - Κρυσταλλία



2^{ος} Μαθητής - Ευαγγελία



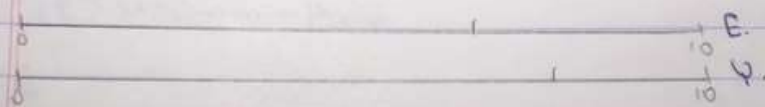
3^{ος} Μαθητής - Καίτηνα



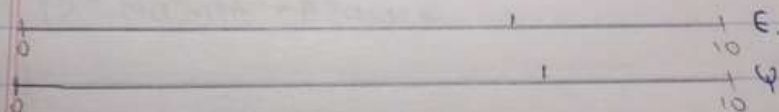
4^{ος} Μαθητής - Χρήστος



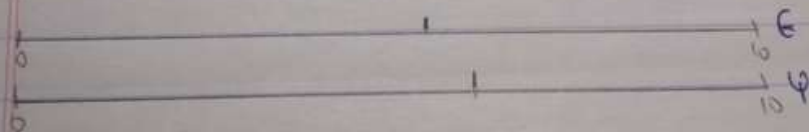
5^{ος} Μαθητής - Κωνσταντίνος



6^{ος} Μαθητής - Ανατολή



7^{ος} Μαθητής - Στεφανία



8^{ος} Μαθητής - Βασιλός

9^{ος} Μαθητής - Κυριάκι

10^{ος} Μαθητής - Μαρίνα

11^{ος} Μαθητής - Δημήτρης Τ.

12^{ος} Μαθητής - Μαρία

13^{ος} Μαθητής - Αθανάσιος

14⁰⁵ Мајнарис - Јуни

15⁰⁵ Мајнарис - Дуприс К.

16⁰⁵ Мајнарис - Дуприс П.

17⁰⁵ Мајнарис - Гирис

18⁰⁵ Мајнарис - Јајиа

19⁰⁵ Мајнарис - Мајиава

20⁰⁵ Мајнарис - Нијојас

Παράρτημα 7 – Βαθμολογίες μαθητών σε Πίνακα ως βάση για την Ανάλυση Διακύμανσης

Έντυπη	Ψηφιακή
8,3	9,8
5,9	8,5
8,5	9,4
8,2	9,2
6,6	7,8
6,9	7,4
5,4	6,1
5	5,9
4	5,3
3,4	6,6
4,2	6
3,4	6,9
3,3	5,7
3,1	5,3
3,8	4,4
3,9	5,4
4,9	6,1
2,3	3,4
0	0,6
3,1	3,2
Μέσος όρος : 4,71	Μέσος όρος : 6,15

Παράρτημα 8– Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) μέσω του προγράμματος του Microsoft Office, Excel

Ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ				
-------------------	--	--	--	--

Ομάδες	Πλήθος	Άθροισμα	Μέσος όρος	Διακύμανση
Στήλη 1	21	98,91	4,71	4,5329
Στήλη 2	21	129,15	6,15	4,8095

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ						
Προέλευση διακύμανσης	SS	Βαθμοί ελευθερίας	MS	F	Κριτήριο-P	Κριτήριο-F
Μεταξύ ομάδων	21,7728	1	21,7728	4,661072101	0,036908	4,084746
Μέσα στις ομάδες	186,848	40	4,6712			
Σύνολο	208,6208	41				

Παράρτημα 9- Καταγραφή ηχογραφήσεων

ΑΝΑΤΟΛΗ

1. Ποιος είναι ο ήρωας ;
2. Α.: Ο Μάριος.
3. Ποιο είναι το πρόβλημα του ;
4. Α.: Έχει το πρόβλημα ότι δε θέλει κορίτσι, γιατί τα κορίτσια κλαίνε και γκρινιάζουν.
5. Τι νιώθει ;
6. Α.: Νιώθει λυπημένος, επειδή είναι το στόμα του έτσι.
7. Πώς θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
8. Α.: Θλιμμένη και χαρούμενη.
9. Τι συμβουλή θα του έδινες ; -
10. Τι λέξεις σου θυμίζει αυτή η εικόνα ;
11. Α.: Ότι η μαμά του δεν τον βοηθάει να μαζέψει τα παιχνίδια.
12. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
13. Α.: Το μωρό είναι γλυκό.
14. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
15. Α.: Το μωράκι, γιατί είναι γλυκό.
16. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
17. Α.: Θα μπορούσε να είναι η μαμά και ο μπαμπάς εκεί.

ΚΡΥΣΤΑΛΛΙΑ

18. Ποιος είναι ο ήρωας ;
19. Κ. : Ο Μάριος.
20. Τι πρόβλημα έχει ;

21. Κ. : Ότι δεν μπορεί να τον σηκώσει η μαμά.
22. Τι νιώθει ;
23. Κ. : Θυμό, παρεξηγημένος.
24. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
25. Κ. : Η μαμά σου δεν μπορεί να σε σηκώσει, έχει μωρό μες στην κοιλιά της, μπορείς να τα κάνεις μόνος σου, είσαι μεγάλο παιδί. Δεν μπορείς να διαλέξεις το παιδί, αυτό βγαίνει κοριτσάκι ή αγοράκι.
26. Πώς θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
27. Κ.: Χαρά.
28. Τι λέξεις σου θυμίζει αυτή η εικόνα ;
29. Κ. :Συγκίνηση
30. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
31. Κ.: Το αγαπητό αδερφάκι του Μάριου.
32. Ποιον χαρακτήρα συμπάθησες πιο πολύ ;
33. Κ.: Τη μαμά του, γιατί του λέει τι να κάνει.
34. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
35. Κ.: Το αδερφάκι να είχε αργήσει λίγες μέρες ακόμα και ο Μάριος να το είχε μετανιώσει.

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

36. Ποιος είναι ο ήρωας ;
37. Ε.: Ο Μάριος
38. Τι νιώθει ;
39. Ε. : Θυμό και μετά χαρά, γιατί την αγάπησε.
40. Τι συμβουλή θα έδινες ;
41. Ε.: Όλα τα μωρά κλαίνε, κι εσύ όταν ήσουν μωρό έκλαιγες και δεν σου δίναμε σφαλιάρα.
42. Πώς θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
43. Ε. : Χαρούμενη.
44. Τι λέξεις σου θυμίζει αυτή η εικόνα ;
45. Ε. : Χαρά
46. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
47. Ε.: Τα χαρούμενα παιδιά.
48. Ποιον χαρακτήρα συμπάθησες πιο πολύ ;
49. Ε.: (Δείχνει ο Μάριος), επειδή πριν ήταν θυμωμένος και μετά έγινε χαρούμενος
50. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
51. Ε. : Μπορούσε να είναι θυμωμένος στο τέλος και στην αρχή χαρούμενος.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

52. Ποιος είναι ο ήρωας ;
53. Κ.: Ο μπαμπάς. Ο Μάριος
54. Τι πρόβλημα έχει ;
55. Κ.: Ήθελε το μωράκι να είναι αγόρι και όχι κορίτσι.

56. Γιατί ;
57. Κ.: Γιατί ήθελε να παίζει με αγόρια
58. Πως νιώθει ;
59. Κ.: Εδώ ωραία. Στην αρχή άσχημα. Λύπη και Θυμό
60. Τι συμβουλή θα έδινες ;
61. Κ.: Μπορεί τώρα να μη χαίρεται, όμως μετά μπορεί να το αγαπήσει.
62. Πώς θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
63. Κ.: Τόσο όμορφα, όπως αισθάνθηκα όταν ήρθε στο σπίτι ο μικρός ο αδερφούλης μου.
64. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
65. Κ.: Ο Μάριος έχει την αδερφούλα του.
66. Ποιον χαρακτήρα συμπάθησες πιο πολύ ;
67. Κ.: (Δείχνει το μωρό). Μου αρέσουν τα μωράκια πολύ και τα νεογέννητα είναι τα αγαπημένα μου.
68. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
69. Κ.: Το μωρό να γεννιόταν άλλη μέρα ή αντί για κορίτσι να ήταν αγόρι.

ΧΡΗΣΤΟΣ

70. Ποιος είναι ο ήρωας ;
71. Χ.: Ο Μάριος.
72. Τι πρόβλημα έχει ;
73. Χ.: Δεν ήθελε αδελφή, ήθελε αγόρι.
74. Τι νιώθει ;
75. Χ.: Λύπη, γιατί η μαμά δεν τον σηκώνει άλλο αγκαλιά και δεν τον βοηθάει να φτιάξουν το τρενάκι.
76. Τι συμβουλή θα έδινες ;
77. Χ.: Να μην αισθάνεσαι λύπη Μάριε.
78. Πώς θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
79. Χ.: Χαρούμενος.
80. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
81. Χ.: Ο Μάριος όταν είδε την αδερφούλα του χάρηκε.
82. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
83. Χ.: Το Μάριο, γιατί έχω και έναν φίλο Μάριο.
84. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
85. Χ.: Όταν έρθει η αδερφούλα του να χαρεί και μετά να της δώσει παιχνίδια να παίζει.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

86. Ποιος είναι ο ήρωας ;
87. Κ. : Ο Μάριος
88. Τι πρόβλημα έχει ;
89. Κ.: Το πρόβλημα του είναι ότι δε θέλει αδερφή. Θέλει αγόρι.
90. Τι νιώθει ;
91. Κ.: Νιώθει ότι θέλει να μαζέψει η μαμά του τα παιχνίδια. Λύπη.

92. Τι συμβουλή θα έδινες ;
 93. Κ.: Μη στεναχωριέσαι, θα τα μαζέψω εγώ.
 94. Πώς θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
 95. Κ.: Θα χαιρόμουν. Αν ήταν αγόρι μπορεί να το αγαπούσα, αλλά αν ήταν κορίτσι δε θα το αγαπούσα.
 96. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
 97. Κ.: Θα ήταν το όνομα του βιβλίου.
 98. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 99. Κ.: Να της δώσει ένα παιχνίδι που είναι μόνο για μωρά. Σαν ένα αρκουδάκι ή ένα παιχνιδιάρικο αυτοκινητάκι.

ΣΤΕΦΑΝΙΑ

100. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 101. Σ. : (Δείχνει). Μάριος
 102. Τι πρόβλημα έχει ;
 103. Σ.: Θα γίνουν τέσσερις. Θα έρθει η αδερφή του.
 104. Πως νιώθει ; Χαίρεται ; Πως φαίνεται εδώ ;
 105. Σ. : Όχι. Δε θέλει κορίτσι. Σα λύπη φαίνεται.
 106. Τι λέξεις σου θυμίζει αυτή η εικόνα ;
 107. Σ.: -
 108. Πώς θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
 109. Σ.: Ωραία.
 110. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
 111. Σ.: Ο Μάριος αγαπούσε την αδερφή του.
 112. Ποιον χαρακτήρα συμπάθησες πιο πολύ ;
 113. Σ.: Η αδερφούλα, γιατί μου άρεσε πιο πολύ.
 114. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 115. Σ.: Θα μπορούσε εκεί που της δίνει το γλειφιτζούρι.

ΒΑΣΙΛΗΣ

116. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 117. Β.: (Δείχνει).
 118. Τι πρόβλημα έχει ;
 119. Β.: Στην αρχή δεν ήθελε την αδερφή του και εδώ τη θέλει.
 120. Πως νιώθει ;
 121. Β.: Χάλια.
 122. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 123. Β.: Να αγαπάει την αδερφή του.
 124. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
 125. Β.: Ωραία.
 126. Τι σου θυμίζει αυτή η εικόνα ;
 127. Β.: Ότι δε συμμαζεύει πια το δωμάτιο του.
 128. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
 129. Β.: Ωραία πράγματα.

130. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
131. Β.: Δε θα αγαπούσε την αδερφή του και δε θα τον αγαπούσε ούτε η αδερφή.

ΚΥΡΙΑΚΗ

132. Ποιος είναι ο ήρωας ;
133. Κ.: –
134. Τι πρόβλημα έχει ;
135. Κ.: Δε μάζευε η μαμά του τα παιχνίδια.
136. Πως νιώθει ;
137. Κ.: Χάλια.
138. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα καινούργιο μωράκι ;
139. Κ.: Καλά. Αν είχα αδερφούλα και όχι αγοράκι.
140. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
141. Κ.: Να συμμαζέψεις τα παιχνίδια σου.
142. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
143. Κ.: –
144. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
145. Κ.: Το μωρό. Γιατί ο Μάριος αισθάνεται πως θα περάσει η αδερφούλα του.
146. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
147. Κ.: Να έχει μεγαλώσει η αδερφούλα και να παίζανε μαζί στα παιχνίδια τους.

ΜΑΡΙΝΑ

148. Ποιος είναι ο ήρωας ;
149. Μ.: –
150. Τι πρόβλημα έχει ; Τι θα έρθει στην οικογένεια ;
151. Μ.: Το μωρό.
152. Πως νιώθει ;
153. Μ.: Ωραία.
154. Στην αρχή χαίρεται ;
155. Μ.: Όχι.
156. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
157. Μ.: Χαρούμενη.
158. Τι συμβουλή θα έδινες στο Μάριο ; Να μη χαίρεται ή να μη στεναχωριέται ;
159. Μ.: Να μη στεναχωριέται.
160. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
161. Μ.: Το μωρό.
162. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
163. Μ.: –

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Π.

164. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 165. Δ.: Μάριος
 166. Τι πρόβλημα έχει ;
 167. Δ.: Κάνει το μωρό. Εδώ είναι σκορπισμένα τα παιχνίδια του.
 168. Πως νιώθει ;
 169. Δ.: Λυπημένος.
 170. Τι συμβουλή θα έδινες στο Μάριο ;
 171. Δ.: Θα του ζητούσα να μαζέψει τα παιχνίδια του.
 172. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
 173. Δ.: Θα είχα ζητήσει να γινόταν φίλοι.
 174. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα
 175. Δ.: –
 176. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 177. Δ.: Το Μάριο
 178. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 179. Δ.: Να ζωγραφίζει κάτι.

ΜΑΡΙΑ

180. Ποιος είναι ο ήρωας ; Μα..;
 181. Μ.: (δείχνει) Μάριος.
 182. Τι πρόβλημα έχει ;
 183. Μ.: Στην αρχή ήθελε αδερφό, αλλά τελικά ήρθε αδερφούλα.
 184. Πως νιώθει ;
 185. Μ.: Καλά. Χαρούμενος.
 186. Εδώ φαίνεται χαρούμενος ;
 187. Μ.: Όχι, λυπημένος.
 188. Τι συμβουλή θα έδινες στο Μάριο ;
 189. Μ.: -
 190. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
 191. Μ.: Ωραία.
 192. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
 193. Μ.: Ότι ο Μάριος είναι χαρούμενος για την αδερφούλα του.
 194. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 195. Μ.: Τον μπαμπά του, γιατί τον έπαιρνε τηλέφωνο.
 196. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 197. Μ.: Μπορεί ο Μάριος να μάζευε μόνος του τα παιχνίδια, χωρίς να φοβόταν.

ΑΘΑΝΑΣΙΑ

198. Ποιος είναι ο ήρωας ; Μα..;
 199. Α.: -
 200. Τι πρόβλημα έχει ; Τι τον προβληματίζει ;
 201. Α.: Η μικρή του αδερφή.
 202. Πως νιώθει ;

203. Α.: Είναι στεναχωρημένος.
204. Τι συμβουλή θα έδινες στο Μάριο ; Τι θα έλεγες στην κολλητή σου αν ήταν στεναχωρημένη ;
205. Α.: Ότι θα μαζέψω εγώ τα παιχνίδια.
206. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
207. Α.: Θα χαιρόμουν.
208. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
209. Α.: Πως ο Μάριος χαιρείται.
210. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
211. Α.: Την αδερφούλα.
212. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
213. Α.: Να μην την αγαπάει την αδερφή του.

ΖΩΗ

214. Ποιος είναι ο ήρωας ; Μα..;
215. Ζ.: Ριος.
216. Τι πρόβλημα έχει ;
217. Ζ.: Δε θέλει αδερφή.
218. Πως νιώθει ;
219. Ζ.: Λυπημένος.
220. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
221. Ζ.: Δεν ξέρω.
222. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
223. Ζ.: Νομίζω ότι θα ήμουν λυπημένη.
224. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
225. Ζ.: Ο Μάριος αγάπησε την αδερφή του.
226. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
227. Ζ.: (Δείχνει την αδερφούλα.)
228. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
229. Ζ.: -

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ.

230. Ποιος είναι ο ήρωας ; Ο Μα..;
231. Δ.: (Δείχνει) Μάριος.
232. Τι πρόβλημα έχει ;
233. Δ.: Δε θέλει την αδερφούλα του.
234. Πως νιώθει ;
235. Δ.: Είναι θυμωμένος.
236. Τι συμβουλή θα του έδινες ; Να στεναχωριέται ή να μη στεναχωριέται ;
237. Δ.: Να μη στεναχωριέται.
238. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
239. Δ.: Θα το ήθελα.
240. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;

241. Δ.: Το Μάριο
 242. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 243. Δ.: Ο Μάριος να έπαιζε στο δωμάτιο του. Με την αδερφούλα.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Μ.

244. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 245. Μ.: Για αυτόν εδώ ;
 246. Τι πρόβλημα έχει ;
 247. Μ.: Ο Μάριος μάζευε τα παιχνίδια από το σαλόνι και στο δωμάτιο του δεν ήθελε να τα μαζέψει.
 248. Χαίρεται που θα έρθει αδερφάκι ;
 249. Μ.: Ναι. Στην αρχή χαιρόταν που θα έρθει κοριτσάκι, αλλά πριν δε χαιρόταν.
 250. Εδώ πως νιώθει ; Είναι χαρούμενος ή στεναχωρημένος ;
 251. Μ.: Δεν ξέρω.
 252. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
 253. Μ.: Εγώ θα ένιωθα παράξενα.
 254. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 255. Μ.: Το μωρό.
 256. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 257. Μ.: Θα μπορούσε να έχει ένα μωρό που θα ήταν μεγαλύτερο από αυτό.

ΓΙΑΝΝΗΣ

258. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 259. Γ.: Ο Μάριος.
 260. Τι πρόβλημα έχει ;
 261. Γ.: Δε θέλει αδερφή.
 262. Πως νιώθει ;
 263. Γ.: Περίεργα.
 264. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 265. Γ.: Να μαζέψει τα παιχνίδια του.
 266. Πως θα ένιωθες αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
 267. Γ.: Καλά.
 268. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα
 269. Γ.: Να αγαπούσε το μωρό.
 270. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ
 271. Γ.: Το μωρό, γιατί μου αρέσουν τα μωρά
 272. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 273. Γ.: -

ΣΟΦΙΑ

274. Ποιος είναι ο ήρωας ; Μα...;
 275. Σ.: Μάριος
 276. Τι πρόβλημα έχει ;

277. Σ.: Ο Μάριος δεν είχε συμμαζέψει τα πράγματα.
 278. Πως νιώθει ; Χαίρεται ή είναι στεναχωρημένος ;
 279. Σ.: Στεναχωρημένος.
 280. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 281. Σ.: Το μωρό.
 282. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 283. Σ.:-

ΜΑΡΙΑΝΝΑ

-

ΝΙΚΟΛΑΣ

284. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 285. Ν.: Ο Μάριος.
 286. Πως ένιωθε ;
 287. Ν.: Ήταν χαρούμενος που γέννησε το μωρό.
 288. Είσαι σίγουρος ;
 289. Ν.: Όχι, ήθελε να κάνει αδερφό και η μαμά έκανε κορίτσι. Ένιωθε θυμό.
 290. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 291. Ν.: Άμα θέλεις αγόρι, δε θα γίνεις. Πιο πολύ θα σου άρεσε το κορίτσι.
 292. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 293. Ν.: Και το μωρό και το Μάριο. Και τους δύο.
 294. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 295. Ν.: Το 'μαθε να περπατάει.

ΨΗΦΙΑΚΕΣ

ΒΑΣΙΛΗΣ

296. Θυμάσαι κάτι από το βιβλίο ;
 297. Β.: Κάποια θυμάμαι, εκεί που θύμωσε και βγήκαν αστραπές, μπουφ.
 298. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 299. Β.: Το μικρό κοτόπουλο.
 300. Τι πρόβλημα έχει ;
 301. Β. : Δε θέλει αδερφή.
 302. Πως νιώθει ;
 303. Β.: Νιώθει θυμό. Λύπη.
 304. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 305. Β.: Θα του έλεγα ότι πρέπει να αγαπάει την αδερφή του πάρα πολύ.
 306. Τι τίτλο θα έδινες για αυτήν την εικόνα ;
 307. Β.: –
 308. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 309. Β.: Θα μπορούσε να είναι αυτό το μεγάλο το κοτοπουλάκι και το άλλο το μικρό.

ΧΡΗΣΤΟΣ

310. Ποιος είναι ο ήρωας ;
311. Χ.: Το κοτοπουλάκι.
312. Τι πρόβλημα είχε ;
313. Χ.: Δεν ήθελε ένα αδερφάκι.
314. Πως νιώθει χαίρεται ;
315. Χ.: Στο τέλος. Στην αρχή ο μπαμπάς του είπε ότι η μαμά γέννησε κοτοπουλάκι. Δεν ήθελε να έχει. Ένιωθε θυμό, γιατί έκανε έτσι (δείχνει μουτρωμένος).
316. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
317. Χ.: Να έχει το κοτοπουλάκι αδερφάκι και να μη λέει δε θέλει αδερφάκι.
318. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο μωρό ;
319. Χ.: Ναι.
320. Τι τίτλο θα έδινες για αυτήν την εικόνα ;
321. Χ.: Το κοτοπουλάκι που δεν ήθελε το αδερφάκι.
322. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
323. Χ.: Το κοτοπουλάκι που είχε γεννηθεί, γιατί δεν έχω ξαναδεί μικρό κοτοπουλάκι.
324. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
325. Χ.: Να του έδινε μια αγκαλιά και μετά θα ερχόταν και η μαμά και ο μπαμπάς και μετά θα έκαναν όλοι μια μεγάλη αγκαλιά.

ΚΡΥΣΤΑΛΛΙΑ

326. Ποιος είναι ο ήρωας ;
327. Κ.: Ήτανε ένα αδερφάκι που η μαμά του του είπε ότι κάνει μωρό και εκείνο ήταν θυμωμένο.
328. Πως το κατάλαβες ότι είναι θυμωμένο ;
329. Κ.: Επειδή ήταν έτσι σε μία εικόνα και μετά έκανε έκρηξη από πίσω.
330. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
331. Κ.: Θα του έλεγα ότι τα αδερφάκια είναι πολύ ωραία για συντροφιά.
Θα σου άρεζε να είσαι μόνος και να μην έχεις τι να κάνεις ;
332. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο μωρό
333. Κ.: Ναι.
334. Τι τίτλο θα έδινες για αυτήν την εικόνα ;
335. Κ.: Η μαμά και το χαρούμενο παιδί.
336. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
337. Κ.: Εγώ συμπάθησα τη μαμά, γιατί ήταν πολύ σωστή. Έλεγε στο παιδί της να πάνε να παίξουνε. Ηρέμησε παιδί μου, θα έχεις ένα καινούργιο αδερφάκι και κάτι τέτοια.
338. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
339. Κ.: Θα μπορούσε το κοτοπουλάκι να μην ήθελε να έχει αδερφό και να είχε θυμώσει που είχε γεννηθεί.

ΑΝΑΤΟΛΗ

340. Ποιος είναι ο ήρωας ;
341. Α.: Ένα πουλάκι που γεννιέται.
342. Τι πρόβλημα έχει ;
343. Α.: Έχει ένα πρόβλημα. Βασικά έχει και έναν αδερφό. Ήρθε το αδερφάκι του και το μωράκι θα γεννηθεί.
344. Τι νιώθει ;
345. Α.: Δε νιώθει λύπη. Χαρούμενος.
346. Ή μήπως λίγο θύμωσε ;
347. Α.: Λίγο, λίγο.
348. Τι συμβουλή θα του έδινες.
349. Α.: Αγκαλιά.
350. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο αδερφάκι ;
351. Α.: Ναι.
352. Α.: Υπάρχει και μία εικόνα που το κοτοπουλάκι έκανε μπάνιο.
353. Τι τίτλο θα έδινες για αυτήν την εικόνα ;
354. Α.: Το κοτοπουλάκι γεννήθηκε.
355. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
356. Α.: Τη μαμά του, γιατί ήτανε πολύ καλή στα παιδιά του.
357. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
358. Α.: Ο μπαμπάς να ήτανε μόνο και τη μαμά και το μικτό το μωρό και όχι το μεγάλο το κοτοπουλάκι. Θα ήταν με τα άλλα ζώα.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Π.

359. Ποιος είναι ο ήρωας ;
360. Δ.: –
361. Τι πρόβλημα έχει ;
362. Δ.: Θα ερχότανε.
363. Πως νιώθει ;
364. Δ.: Είναι θυμωμένο, γιατί του πετούσανε τα άλλα τα κοτοπουλάκια σακουλάκια.
365. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα άλλο αδερφάκι.
366. Δ.: Ναι.
367. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
368. Δ.: Το αδερφάκι το μικρό.
369. Τι τίτλο θα έδινες για αυτήν την εικόνα ;
370. Δ.: Σε αυτήν την εικόνα τα κοτοπουλάκια πέταξαν και πήγανε στην οικογένεια τους.
371. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
372. Δ.: Θα είχαν πετάξει, θα είχανε πάει στα χιόνια για να παίξουν.

ΖΩΗ

373. Ποιος είναι ο ήρωας ;
374. Ζ.: Κοτοπουλάκι.

375. Τι πρόβλημα έχει ;
 376. Ζ.: Ότι δε θέλει να μοιράζει τα παιχνίδια του με τον αδερφό του.
 377. Πως νιώθει ;
 378. Ζ.: Θυμωμένο.
 379. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 380. Ζ.: Θα του έλεγα ότι πρέπει να μοιράζεται τα παιχνίδια του με αυτό.
 381. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα άλλο αδερφάκι.
 382. Ζ.: Ναι.
 383. Τι τίτλο θα έδινες για αυτήν την εικόνα ;
 384. Ζ.: –
 385. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 386. Ζ.: Ότι θα μοιραζόταν τα παιχνίδια του και θα έπαιζε μαζί του.

ΑΘΑΝΑΣΙΑ

387. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 388. Α.: Κοτοπουλάκι.
 389. Τι πρόβλημα έχει ;
 390. Α.: Δεν ήθελε αδερφούλα .
 391. Πως νιώθει ;
 392. Α.: Δε νιώθει όμορφα.
 393. Χάρηκε ;
 394. Α.: Όχι.
 395. Θυμάσαι καμιά εικόνα από το βιβλίο ;
 396. Α.: Το μωράκι και η μαμά έτρεχαν στα λιβάδια. Όμως μετά είχε μια καταιγίδα και το κοτοπουλάκι αποφάσισε να μην αγαπάει την αδερφούλα του.
 397. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο αδερφάκι ;
 398. Α.: Ναι.
 399. Ποιο συμπάθησες πιο πολύ ;
 400. Α.: Το μωράκι, γιατί ήταν γλυκούλι.
 401. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 402. Α.: Μπορούσε να μην αγαπούσε το αδερφάκι.

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

403. Ποιος ήταν ο ήρωας ;
 404. Ε.: Ο τίτλος ήταν ένα αδερφάκι για μένα. Ένα κοτοπουλάκι.
 405. Τι πρόβλημα είχε ;
 406. Ε.: Δεν ήθελε να κάνει αδερφάκι, αλλά τελικά έκανε.
 407. Πως νιώθει ;
 408. Ε.: Χαρά. Στην αρχή θυμός, αλλά μετά χαρά.
 409. Πως το κατάλαβες ;
 410. Ε.: Έκανε μια μεγάλη καταιγίδα.
 411. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 412. Ε.: Αδερφάκι αν έχεις, θα ήσουν ευτυχισμένος.
 413. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;

414. Ε.: Το χαρούμενο κοτοπουλάκι.
 415. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 416. Ε.: Το παιδάκι, το κοτοπουλάκι. Μ' άρεσε που στην αρχή ήταν θυμωμένος και μετά ήταν χαρούμενος.'
 417. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 418. Ε.: Θα μπορούσε να είναι χαρούμενος. Να μην ήταν το αδερφάκι του άγνωστο και μετά που να είναι άγνωστο, να είναι θυμωμένος.

ΣΤΕΦΑΝΙΑ

419. Ποιος ήταν ο ήρωας ;
 420. Σ.: Ήταν το κοτοπουλάκι.
 421. Τι πρόβλημα έχει ;
 422. Σ.: Είχε πρόβλημα, γιατί δεν ήθελε το παιδάκι του.
 423. Τι ένιωθε ;
 424. Σ.: Ήταν στεναχωρημένο. Είχε.... Και θυμό, γιατί δε θέλει να γεννηθεί το παιδάκι του.
 425. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο μωρό ;
 426. Σ.: Ναι.
 427. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
 428. Σ.: Το κοτοπουλάκι που θύμωσε.
 429. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ
 430. Σ.: Το κοτοπουλάκι. Το αδερφάκι, το μικρό, γιατί το μεγάλο θύμωσε.
 431. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 432. Σ.: Εκεί θα μπορούσε να γίνει μία άλλη σελίδα. Θα είχε σχέδια που μπορούσε να θύμωνε.

ΓΙΑΝΝΗΣ

433. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 434. Γ.: Ήταν ένα κοτοπουλάκι.
 435. Τι πρόβλημα έχει ;
 436. Γ.: Θα γεννήσουνε μωρό. Ένα μωρό κοτοπουλάκι.
 437. Πως νιώθει ; Πως έδειχνε ;
 438. Γ.: Όχι και τόσο καλά, γιατί τα μωρά κλαίνε, νομίζω. Θυμωμένο.
 439. Θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο αδερφάκι
 440. Γ.: Ναι.
 441. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 442. Γ.: Να γίνει χαρούμενο.
 443. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 444. Γ.: Το κοτοπουλάκι που γεννήθηκε, γιατί ήταν πολύ όμορφο.
 445. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 446. Γ.: Να του κάνει μια γλυκιά αγκαλίτσα.

ΜΑΡΙΝΑ

447. Ποιος είναι ο ήρωας ;

448. Μ.: Κόκορας.
 449. Τι πρόβλημα έχει ; Τι θα έρθει ;
 450. Μ.: Ένα αδερφάκι.
 451. Πως νιώθει ;
 452. Μ.: Χαρούμενος.
 453. Εκεί που είχε καταιγίδα πως ένιωθε ;
 454. Μ.: Λύπη. Επειδή έκανε ένα μπαμ.
 455. Στο τέλος του βιβλίου θυμάσαι τι έγινε ;
 456. Μ.: Έσπασε ένα αυγό.
 457. Τι τίτλο θα έδινες σε αυτήν την εικόνα ;
 458. Μ.: Ήταν χαρούμενος.
 459. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 460. Μ.: Το κοτοπουλάκι. Το μεγάλο, επειδή του άρεσε το μωρό.
 461. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 462. Μ.: Μη στεναχωριέσαι, είναι η αδερφή σου.
 463. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 464. Μ.: Να το αγαπήσει. Αν δεν του άρεσε το αδερφάκι, θα ένιωθε λύπη.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Μ.

465. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 466. Δ.: Ένας κόκορας, ένα πουλάκι κι άλλο ένα πουλάκι και μία αλεπού που πήγε να ξεφύγει.
 467. Τι πρόβλημα έχει ;
 468. Δ.: Θύμωσε και έφυγε. Γιατί πολύ στεναχωρήθηκε.
 469. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο αδερφάκι ;
 470. Δ.: Ναι.
 471. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 472. Δ.: Να πάει σπίτι του.
 473. Τι τίτλο θα έβαζες σε αυτήν την εικόνα ;
 474. Δ.: Εγώ θα λυπόμουν πιο πολύ από αυτό.
 475. Τι έγινε στο τέλος ;
 476. Δ.: Στο τέλος λυπήθηκε και πήγε πίσω και είπε θα φύγεις, γιατί εγώ θέλω να μείνω και συγγνώμη είπε.
 477. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 478. Δ.: Συμπάθησα πιο πολύ το αδερφάκι, γιατί ήταν πιο γλυκούλι και χαριτωμένο.
 479. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 480. Δ.: Το κοτοπουλάκι θύμωσε και έφυγε και πάλι και δε το έβρισκε πάλι.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

481. Ποιος ήταν ο ήρωας ;
 482. Κ.: Το μικρό κοτοπουλάκι εκείνο ;
 483. Τι πρόβλημα έχει ;

484. Κ.: Δε θέλει το μωρό.
485. Τι νιώθει ;
486. Κ.: Θυμό. Κατάλαβα ότι κάνει έτσι, γι αυτό. (δείχνει)
487. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
488. Κ.: Θα του έλεγα μη θυμώνεις. Είναι μια αδερφούλα. Όταν μεγαλώσει αυτό το μωρό, θα μπορείς να παίζεις μαζί του.
489. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο μωρό ;
490. Κ.: Ναι, θα χαιρόμουν πολύ.
491. Θυμάσαι μια εικόνα από το βιβλίο ;
492. Κ.: Θυμάμαι την εικόνα που το αυτό το μικρό κοτοπουλάκι θύμωσε. Εκείνο το βράδυ που έβρεχε, που γεννήθηκε το κοτοπουλάκι το μικρό. Το μωράκι εκείνο που ο μπαμπάς και η μαμά και η γιαγιά χαίρονταν. Το κοτοπουλάκι ήταν θυμωμένο, δεν ήθελε. Άκουσα από εκείνη την κυρία που μίλησε ότι ο μπαμπάς και η μαμά χάρηκαν. Άκουσα ότι ξέσπασε μία καταγίδα από το κοτοπουλάκι.
493. Τι τίτλο θα έβαζες σε αυτήν την εικόνα ;
494. Κ.: Ο τίτλος του ήτανε θέλω ένα αδερφάκι.
495. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
496. Κ.: Συμπάθησα το μωράκι εκείνο. Ήτανε πολύ μικρό.
497. Στο τέλος τι έγινε ;
498. Κ.: Στο τέλος δεν είχε κάποια εικόνα, μας έδειξε το τραγούδι.
499. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
500. Κ.: Αν είχαμε ένα άλλο τέλος, θα το αγαπούσε, αλλά θα έλεγε ψέματα το κοτοπουλάκι ότι το αγαπάει.

ΝΙΚΟΛΑΣ

501. Ποιος είναι ο ήρωας ;
502. Ν.: Το κοτοπουλάκι, άμα έλεγε ψέματα στους γονείς του ότι γεννήθηκε και έσπασε και έκανε κρ.
503. Τι πρόβλημα είχε;
504. Ν.: Δεν ήθελε η μαμά να γεννήσει το αδερφάκι, αλλά τελικά το γέννησε και χάρηκε.
505. Πως ένιωθε ;
506. Ν.: Είχε το γουρούνι και ήταν πίσω από την πόρτα και έβλεπε το μωρό. Ήταν θυμωμένος.
507. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
508. Ν.: Θα του έλεγα μην είσαι θυμωμένος, θα γεννήσει η μαμά το κοτοπουλάκι.
509. Εσύ θα χαιρόσουν θα ερχόταν ένα καινούργιο μωρό ;
510. Ν.: Ναι.
511. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
512. Ν.: Τον αδερφό πιο πολύ. Πιστεύω το μεγάλο πρώτα. Γιατί το μικρό δεν είχε γεννηθεί.
513. Τι τίτλο θα έβαζες για αυτήν την εικόνα ;

514. N.: Εκτός από το γουρούνι που δεν παίζαν και ήταν στο λουλούδι θυμωμένος.
515. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
516. N.: Θα παίρναν και το γουρούνι και το αδερφάκι και την κούνια. Όλα θα τα παίρναν τα ζώακια.

MARIANNA

517. Ήταν ωραία η ιστορία ;
518. M.: Ναι.
519. Ποιος ήταν ο ήρωας ;
520. M.:και το γουρούνι και το κοτοπουλάκι..

ΚΥΡΙΑΚΗ

521. Ποιος ήταν ο ήρωας ;
522. K.: Κοτόπουλο.
523. Τι πρόβλημα είχε ;
524. K.: Να γεννήσει το μωρό.
525. Πως νιώθει ;
526. K.: Καλά.
527. Σε εκείνη την σκηνή ;
528. K.: Ήταν θυμωμένο.
529. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
530. K.: Θα ρθει η αδερφούλα σου.
531. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα αδερφάκι ;
532. K.: (Γνέφει όχι). Κορίτσι θα ήθελα.
533. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
534. K.: Το θυμωμένο, γιατί το έδειχνε όλη την ώρα.
535. Τι τίτλο θα έδινες για αυτήν την εικόνα. Είναι χαρούμενο.
536. K.: Ότι θα μεγάλωνε η αδερφούλα του. Θα μεγάλωνε και θα παίζανε.
537. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
538. K.: Θα έδειχνε και τη μαμά και τον μπαμπά και τη γιαγιά και τον παππού.

MARIA

539. Ποιος είναι ο ήρωας ;
540. M.: Ένα κοτοπουλάκι που βγήκε.
541. Τι πρόβλημα έχει ;
542. M.: Το αδελφάκι του νόμιζε ότι θα ήταν κοτοπουλάκι και ότι θα γινόταν βάτραχος.
543. Πως νιώθει ;
544. M.: Σοβαρό. Είναι χαρούμενο. Λυπημένο. Και φοβισμένο.
545. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
546. M.: Μη φοβάσαι, θα σε φροντίσουν κι εσένα.
547. Εσύ θα χαιρόσουν αν είχες ένα καινούργιο αδερφάκι ;

548. Μ.: Ναι και θέλει να κάνει η μαμά, αλλά δεν μπορεί.
 549. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 550. Μ.: Το κοτοπουλάκι που έβγαινε από το αυγό. Γιατί ήταν όμορφο.
 551. Μπορείς να μου δώσεις έναν τίτλο για αυτήν την εικόνα.
 552. Μ.: Η γιαγιά και ο παππούς πήγαν να δουν το μικρό αδερφάκι του άλλου του κοτοπουλάκι.
 553. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία. Τι θα μπορούσε να γίνει ;
 554. Μ.: Αγελάδα.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ.

555. Ποιος είναι ο ήρωας, τι ζώακι ;
 556. Δ.: Κοτοπουλάκι.
 557. Τι πρόβλημα είχε ;
 558. Δ.: Δεν ήθελε την αδερφούλα του.
 559. Πως νιώθει ;
 560. Δ.: Θυμό. Γιατί δεν τον ήθελε. Επειδή η μαμά του θα ασχολιότανε με το παιδί.
 561. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
 562. Δ.: Μη θυμώνεις. Μπορεί να γεννηθεί ο αδερφός σου.
 563. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 564. Δ.: Τον κόκορα.
 565. Τι σου άρεσε ;
 566. Δ.: Τα μαλλιά του.
 567. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
 568. Δ.: Να παίζουν με το κοτοπουλάκι.

ΣΟΦΙΑ

569. Ποιος είναι ο ήρωας ;
 570. Σ.: Το αστεράκι. Ένα μικρό αυγό και μια κότα.
 571. Τι πρόβλημα έχει ;
 572. Σ.: Για να έχει ένα παιδάκι με κότα.
 573. Πως νιώθει ; Είναι θυμωμένο ;
 574. Σ.: Χάθηκε και νόμιζε που πήγε. Λίγο.
 575. Εσύ θα χαιρόσουν αν ερχόταν ένα καινούργιο αδερφάκι ;
 576. Σ.: Ναι.
 577. Τι συμβουλή θα του έλεγες ;
 578. Σ.: Να είναι έτσι χαρούμενο.
 579. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
 580. Σ.: Μια αρκούδα και τον νονό και τη νονά.
 581. Θυμάσαι τι έγινε στο τέλος ;
 582. Σ.: Νόμιζε χάθηκε και έσαχνε πρωί και νύχτα και με βροχή και σύννεφα.
 583. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.

584. Σ.: Περίμενε όλη μέρα ο μπαμπάς και το αδερφάκι της.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ

585. Ποιος είναι ο ήρωας ;
586. Κ.: Διάφορα ζωάκια, αλλά πιο πολύ για ένα κοτοπουλάκι μιλούσε.
587. Τι πρόβλημα είχε ;
588. Κ.: Δεν ήθελε ένα αδερφάκι.
589. Πως ένιωθε ;
590. Κ.: Άσχημα. Θυμωμένο. Έσπασε σαν αστραπή.
591. Τι συμβουλή θα του έδινες ;
592. Κ.: Θα του έλεγα να μην είναι θυμωμένο, γιατί το αδερφάκι θα είναι ωραία, άμα μεγαλώσουν μαζί.
593. Εσύ πως θα ένιωθες, αν ερχόταν ένα καινούργιο μωρό ;
594. Κ.: Τέλεια, θα ένιωθα.
595. Ποιον συμπάθησες πιο πολύ ;
596. Κ.: Το μικρό μωράκι, το κοτοπουλάκι. Μου αρέσουν τα μωράκια, γι' αυτό.
597. Τι έγινε στο τέλος ;
598. Κ.: Το κοτοπουλάκι χάρηκε.
599. Τι τίτλο θα έδινες για αυτήν την εικόνα ;
600. Κ.: Το κοτοπουλάκι είχε ένα αδερφάκι και το αγαπούσε.
601. Σκέψου ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.
602. Κ.: Το κοτοπουλάκι να ήτανε ακόμα θυμωμένο.