

Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΜΕΣΩ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΤΥΠΩΝ ΟΔΗΓΙΩΝ

**της
Ελισάβετ Κωνσταντινίδου**

**Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική ολοκλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση
του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση»**

**Κομοτηνή
2005**

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^η Επιβλέπουσα: Λέκτορας, Πολλάτου Ελιζάνα

2^{ος} Επιβλέπων: Καθηγητής, Κιουμουρτζόγλου Ευθύμης

3^η Επιβλέπων: Αν. Καθηγήτρια Ζαχοπούλου Ευριδίκη



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 5413/1
Ημερ. Εισ.: 12-09-2007
Δωρεά: _____
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796.07
ΚΩΝ



© 2005
Ελισάβετ Κωνσταντινίδου
ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ: Η έκφραση της κινητικής δημιουργικότητας μέσω

διαφορετικών τύπων οδηγιών

(Υπό την επιβλεψη της Λέκτορα Κας Πολλάτου Ελιζάνας)

Οι λεκτικές υποδείξεις ή ερωτήσεις είναι μεταξύ άλλων, ένας από τους τρόπους παροχής ερεθίσματος (Chen & Cone 2003), που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας παιδαγωγός για την παρουσίαση ενός κινητικού θέματος ή προβλήματος. Σύμφωνα με τις Mayesky, (1998) και Pica, (2000) ένας τύπος ερώτησης που επεκτείνει την δημιουργική σκέψη ενός παιδιού, ξεκινά με τον ακόλουθο τρόπο: «Με πόσους διαφορετικούς τρόπους...;» Αυτή η τεχνική διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και η συγκεκριμένη πρόταση δομήθηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους ως: καταφατική πρόταση, καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση και ερωτηματική πρόταση. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση των παραπάνω τριών τύπων λεκτικών οδηγιών στην αποκλίνουσα κινητική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα μπορεί να παρατηρηθεί μέσω δύο εκ των τριών μετρήσεων της κινητικής δημιουργικότητας – την ευχέρεια και την ευελιξία – και αυτά ήταν τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της σε δυο βασικές κινητικές δεξιότητες, το τρέξιμο και την αναπήδηση. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από 54 παιδιά (27 αγόρια και 27 κορίτσια) που επιλέχθηκαν τυχαία από 4 νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης. Η αξιολόγηση της

κινητικής δημιουργικότητας βασίστηκε στην πρώτη δοκιμασία της δέσμης TCAM (Thinking Creatively in Action and Movement) του Torrance (1981) και καταγράφηκε μέσω βιντεοσκόπησης σε ειδικά πρωτόκολλα αξιολόγησης. Χρησιμοποιήθηκε για κάθε μια από τις εξαρτημένες μεταβλητές (ευχέρεια – ευελιξία), ανάλυση διακύμανσης 2×3 (φύλο $\times$ τύποι οδηγιών) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα, ξεχωριστά για κάθε μια από τις βασικές κινητικές δεξιότητες, για να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην αποκλίνουσα κινητική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα και στην ευχέρεια και στην ευελιξία, έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών τύπων οδηγιών για το τρέξιμο ($F_{2,104} = 24,099$, $p < .05$, and $F_{2,104} = 21,852$, $p < .05$) και για τις αναπηδήσεις ($F_{2,104} = 14,318$, $p < .05$ and $F_{2,104} = 21,852$, $p < .05$) αντίστοιχα. Με περαιτέρω αναλύσεις contrasts και για τις δυο δεξιότητες, φάνηκε πως τα παιδιά απόδοσαν υψηλότερα σκορ και στην ευχέρεια και στην ευελιξία, όταν έλαβαν τον δεύτερο τύπο οδηγίας – καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση. Όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, σε κανένα από τα δύο κριτήρια.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε, πως έστω και μία απλή αλλά επιτηδευμένη οδηγία, μπορεί να βοηθήσει και να εκμαιεύσει την έκφραση της δημιουργικότητας.

Λέξεις κλειδιά: αποκλίνουσα κινητική ικανότητα, κινητική ευχέρεια, κινητική ευελιξία, μέθοδοι διδασκαλίας, οδηγίες.

ABSTRACT

**ELISAVET KONSTANTINIDOU: The expression of motor creativity through
different types of instructions**

(Under the supervision of Lecturer Pollatou Elizana)

Verbal suggestions or questions are used by educators like instructional guidance (Chen & Cone 2003), in order to provide a stimulus for the presentation of a task, movement or a motor problem. According to Mayesky, (1998) and Pica, (2000), a type of question that expands a child's creative thinking is one that begins with, "In how many different ways...?". This teaching technique was used with three different sentence structures – affirmative sentence, affirmative sentence with positive challenge, and interrogative sentence. The purpose of this study was to examine the effect of these three types of verbal instructions on preschool children's scores on divergent movement ability - DMA (i.e. ability to perform and modify fundamental movement patterns). DMA is a combined product of two motor creativity measures, fluency and flexibility and these were the criteria which were used for the evaluation of this study in one fundamental movement skill, running. The participants were 54 Caucasian preschoolers (27 boys and 27 girls) which were randomly selected from 4 preschool centers on the outskirts of a city in northern Greece. The evaluation of motor creativity was based on the first activity of the TCAM set (Torrance, 1981) and recorded on special score sheets after videotaping the children's performances A

multivariate analysis of variance 2 x 3 (gender x types of instructions) with repeated measures was conducted, for each one of fundamental motor skills, to verify whether differences were significant in preschoolers' ability to produce divergent movements. Results of fluency and flexibility factors showed statistically significant differences among the three types of instructions for running ($F_{2,104} = 24,099$, $p < .05$, and $F_{2,104} = 21,852$, $p < .05$) and for jumping ($F_{2,104} = 14,318$, $p < .05$ and $F_{2,104} = 21,852$, $p < .05$) respectively. Further analysis with contrasts for both skills revealed that children showed the highest scores when they received the second type of instruction - affirmative sentence with positive challenge on fluency and flexibility. Concerning the gender factor, no significant differences in divergent movement ability were found.

The results provide educators insight about the impact of specialized teaching techniques on children's level of generation of creative motor responses. The most important finding is that even small changes in the structure of a simple sentence – instruction, can diversify the children's motor creativity.

Key words: divergent movement ability, fluency, flexibility, teaching methods, instructions.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση αυτής της διατριβής οφείλεται στη συνεισφορά κάποιων ατόμων. Η συνεισφορά αυτών των ατόμων ήταν άλλοτε πνευματική και άλλοτε χειρονακτική. Θεωρώ ως ελάχιστη υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τη συνεισφορά τους, που χωρίς αυτή, η συγκεκριμένη μελέτη θα ήταν ανυπόστατη.

Πριν και πάνω απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα άτομα που συμμετείχαν στο ερευνητικό κομμάτι της διατριβής και που έδειξαν συνέπεια, υπομονή αλλά και ενδιαφέρον κατά την διάρκεια της εκπόνησής της.

Δεν έχω λόγια να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς τους φίλους και συνεργάτες μου, που η συμπαράστασή τους ήταν αμέριστη, παντού και όποτε την χρειάστηκα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στη Βασιλική Ζήση που τόσο θαυμάζω για το χαρισματικό πνεύμα, την επιστημονική υπόσταση και την τεράστια υπομονή της.

Για την γενναιόδωρη βοήθεια τους, θα ήθελα να ευχαριστήσω την τριμελή επιστημονική επιτροπή, της οποίας η επιστημονική τους καθοδήγηση ήταν άριστη. Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου, κα Πολλάτου Ελιζάνα για την υποστήριξή της στην προσπάθειά μου. Ένα ιδιαίτερο «ευχαριστώ» οφείλω στον καθηγητή μου κο Κιουμουρτζόγλου Ευθύμη, για τη σαφήνεια που προσέδωσε στον προγραμματισμό όλων των ενεργειών μου, αρχικά αλλά και καθ' όλη την διάρκεια της διατριβής. Ευχαριστώ επίσης θερμά την καθηγήτριά μου Ζαχοπούλου Ευριδίκη, που ιδιαίτερα σέβομαι για τον δημιουργικό τρόπο σκέψης της και για την συνεχή συμπαράσταση και τις συμβουλές της.

Τέλος, θα ήταν ασυγχώρητη παράληψη αν δεν ανέφερα το σύζυγό μου που ήταν κυριολεκτικά αλλά και μεταφορικά μαζί μου, και τους γονείς μου που η στήριξή τους ήταν το Α και το Ω για την ολοκλήρωση αυτή της διατριβής.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	i
ABSTRACT	iii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	ix

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Δημιουργικότητα στην προσχολική ηλικία	1
Ανάπτυξη και έκφραση της κινητικής δημιουργικότητας	2
Κινητική δημιουργικότητα – Διαδικασίες σκέψης σε σχέση με την κίνηση	4
Παράγοντες που επηρεάζουν την δημιουργικότητα	7
Τεχνικές διδασκαλίας για την προαγωγή της δημιουργικότητας	12
Έκθεση του προβλήματος	14
Ερευνητικές Υποθέσεις	15
Μηδενικές υποθέσεις	16
Οριοθετήσεις	17
Περιορισμοί	18
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί	18

II ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ποιοτική εκπαίδευση μέσω αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής.	19
Περιβάλλον μάθησης στην προσχολική ηλικία	20

Επικρατέστεροι μέθοδοι διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία	22
Η δημιουργικότητα ως αντικείμενο μελέτης	24
Η σημασία της δημιουργικότητας και η αναγκαιότητα για την ανάπτυξη της	26
Η δημιουργικότητα και οι διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται σ' αυτή	27
 III ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
Δείγμα	29
Διαδικασία Μέτρησης	29
Πειραματική διαδικασία	31
Στατιστική ανάλυση	33
 IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Δεξιότητα του τρεξίματος	34
Δεξιότητα της αναπήδησης	38
 V ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
VI ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	47
VII ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	50

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (M) και Τυπικές αποκλίσεις (SD), των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευχέρεια και την κινητική ευελιξία, στο τρέξιμο	35
Πίνακας 2. Μέσοι όροι (M) και Τυπικές αποκλίσεις (SD), των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευχέρεια και την κινητική ευελιξία, στις αναπηδήσεις	40

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας στους τρεις τύπους οδηγίων στο τρέξιμο	36
Σχήμα 2. Μέσοι όροι κινητικής ευελιξίας στους τρεις τύπους οδηγίων στο τρέξιμο	36
Σχήμα 3. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας αγοριών και κοριτσιών στους τρεις τύπους οδηγίων, στο τρέξιμο	37
Σχήμα 4. Μέσοι όροι κινητικής ευελιξίας, αγοριών και κοριτσιών στους τρεις τύπους οδηγίων, στο τρέξιμο	37
Σχήμα 5. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας στους τρεις τύπους οδηγίων στις αναπηδήσεις	41
Σχήμα 6. Μέσοι όροι κινητικής ευελιξίας στους τρεις τύπους οδηγίων στις αναπηδήσεις	41
Σχήμα 7. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας αγοριών και κοριτσιών στους τρεις τύπους οδηγίων	42
Σχήμα 8. Μέσοι όροι κινητικής ευελιξίας αγοριών και κοριτσιών στους τρεις τύπους οδηγίων	42

Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΤΥΠΩΝ ΟΔΗΓΙΩΝ

Η Δημιουργικότητα στην προσχολική ηλικία

Η αναγκαιότητα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και φυσικά όλων των δεξιοτήτων που συμβάλλουν σ' αυτήν, διαφαίνεται μέσα από το αυξανόμενο ενδιαφέρον Διεθνών οργανισμών αλλά και φορέων εκπαίδευσης, για το σχεδιασμό και την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Τα πρώιμα χρόνια – ηλικίες 3, 4, και 5 ετών – θεωρούνται κρίσιμα και θεμελιώδη για τη ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων (κινητικών, νοητικών και συναισθηματικών), συνεπαγόμενα και αυτών για την έκφραση της δημιουργικότητας.

Η δημιουργικότητα, φαίνεται πως είναι από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο DeBord, (1997) αναφέρει χαρακτηριστικά, πως η δημιουργικότητα είναι πιθανόν να εκφρασθεί από παιδιά προσχολική ηλικίας, γιατί τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία τους ανεξάρτητα και δεν επηρεάζονται από περιορισμούς. Επίσης δεν απορρίπτουν νέες ιδέες αφού δεν μπορούν να τις κρίνουν και είναι ενθουσιώδη, αυθόρμητα και ευέλικτα με αυτές. Τα παραπάνω τείνουν να είναι χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων. Ο Giliom (1970) αναφέρει πως τα χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού ατόμου είναι περισσότερο φανερά σε οποιοδήποτε παιδί προσχολικής ηλικίας παρά σε κάποιον ενήλικα. Κάθε παιδί γεννιέται με ένα δημιουργικό δυναμικό το οποίο αναπτύσσεται στην κρίσιμη ηλικία των 3-5 ετών (Schirmacher, 1993; Fauth, 1990). Φαίνεται λοιπόν πως η

δημιουργικότητα, είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κρίνεται αναγκαία - στην ηλικία αυτή - η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλλά και των διαδικασιών που την προάγουν.

Ανάπτυξη και έκφραση της κινητικής δημιουργικότητας

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002), προσδιορίζει επίσης τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης των δραστηριοτήτων. Μια από τις κατευθύνσεις ονομάζεται «Παιδί και Δημιουργία» μέσω της Φυσικής Αγωγής, η οποία αφήνει ξεκάθαρα να εννοηθεί πως, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι μέσα στις εκπαιδευτικές προθέσεις για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και πιο συγκεκριμένα της κινητικής δημιουργικότητας, είναι από τους πρωταρχικούς στόχους στην προσχολική εκπαίδευση. Η κινητική δημιουργικότητα όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να προαχθεί μέσω μεθόδων διδασκαλίας όπως της κινητικής εξερεύνησης, της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και του δημιουργικού τρόπου επίλυσης προβλημάτων.

Έχει διαπιστωθεί πως η δημιουργικότητα συνδέεται με γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ευνοϊκότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Σαν διαδικασία σκέψης, περικλείεται σε τρεις τουλάχιστον τρόπους σκέψης: τη συγκλίνουσα, την αποκλίνουσα, καθώς και την κριτική ικανότητα σκέψης (Hudgins & Edelman, 1988). Αυτές οι γνωστικές διαδικασίες, η οποίες είναι συσχετισμένες με κάποιες συγκεκριμένες εγκεφαλικές λειτουργίες, ενεργοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων και για τη λήψη αποφάσεων.

Η κινητική δημιουργικότητα όπως αποδεικνύεται μέσα από ερευνητικές μελέτες είναι άμεσα συσχετισμένη με την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα (Cleland & Gallahue, 1993) αλλά και με την κριτική σκέψη McBride (1991). Όσον αφορά την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα, αυτή είναι αποτέλεσμα του αποκλίνοντα τρόπου σκέψης και μπορεί να παρατηρηθεί μέσω της μέτρησης δύο εκ των τριών μετρήσεων – κριτηρίων - της κινητικής δημιουργικότητας: α) της ευχέρειας (συνολικό άθροισμα των κινητικών απαντήσεων σ' ένα ερέθισμα) και β) της ευελιξίας (αριθμός των θεματικών κινητικών αλλαγών), (Cleland & Gallahue, 1993). Όσον αφορά την κριτική σκέψη, αυτή θεωρείται ως μια μορφή σκέψης, που περιλαμβάνει την ικανότητα της αποτίμησης, τη διαπίστωση σχέσεων, την εκτέλεση συγκρίσεων βασισμένων σε μια σειρά από κριτήρια και τη δήλωση απόψεων με επιχειρήματα. Είναι δηλαδή η λογική και αντανακλαστική σκέψη που είναι εστιασμένη στην απόφαση κάποιου στο τι θα πιστέψει ή τι θα κάνει (Ennis 1987).

Είναι λοιπόν φανερό πως η κινητική δημιουργικότητα συνδέεται με γνωστικές διαδικασίες όπως αυτή της αποκλίνουσας, η οποία αντανακλά μέρος της κριτικής σκέψης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας και προάγουν την αποκλίνουσα σκέψη. Σύμφωνα με τη Mayesky, (1998) μια τεχνική διδασκαλίας που επεκτείνει την δημιουργική σκέψη ενός παιδιού, ξεκινά με τον ακόλουθο τύπο ερώτησης: «Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείς να...;». Με τη συγκεκριμένη τεχνική παρουσιάζεται λεκτικά ένα κινητικό ερέθισμα στα παιδιά και αυτά προσπαθούν να το επιλύσουν. Η Pica (2000), σε σχέση με τη συγκεκριμένη τεχνική, αναφέρει πως η

πρόταση αυτή, μπορεί να δομηθεί με διαφορετικούς τρόπους, όπως με τη μορφή υπόδειξης – κατάφασης, ή με την μορφή ερώτησης.

Το ερώτημα που τίθεται είναι, αν ο διαφορετικός τρόπος διατύπωσης-δόμησης μιας συγκεκριμένης πρότασης - ενός απλού κινητικού ερεθίσματος, ενεργοποιεί με διαφορετικό τρόπο την κινητική δημιουργικότητα των παιδιών.

Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη να ερευνηθεί η σχέση της διατύπωσης μιας οδηγίας ή ερώτησης με την αποτελεσματικότητα που έχει στην κινητική δημιουργικότητα και κατ' επέκταση στον δημιουργικό τρόπο σκέψης (αποκλίνουσα σκέψη και κριτική σκέψη). Η γνώση σε σχέση με τις δεξιότητες σκέψης που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στο σχεδιασμό κινητικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Αν και η προαναφερθείσα τεχνική μπορεί να προάγει σίγουρα πιο αποτελεσματικά την έκφραση της δημιουργικότητας στα παιδιά, σε σχέση με άλλες τεχνικές και μεθόδους, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω λεπτομερής μελέτη της, που ίσως ρίξει περισσότερο φως και παρέχει περισσότερα στοιχεία γύρω από την καταλληλότερη χρησιμοποίηση της.

Κινητική δημιουργικότητα – Διαδικασίες σκέψης σε σχέση με την κίνηση

Ο ρόλος της κίνησης σε σχέση με τη σκέψη, είναι κεντρικό θέμα στην πρόσφατη βιβλιογραφία (Athey, 1990; Carter, 1998). Η κίνηση, όπως έχουν αναφέρει οι Bruce & Meggit (2002), δίνει στα παιδιά μια κιναισθητική ανατροφοδότηση. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά συνδέουν την κίνηση και τη μάθηση μέσω των αισθήσεών τους. Οι Zaichkowsky, Zaichkowsky, & Martinek (1980), έκαναν μια διαπίστωση, πως τα παιδιά μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού μαθαίνουν κάτι περισσότερο από κινητικές δεξιότητες. Πρότειναν ότι τα παιδιά: α) μαθαίνουν να επεξεργάζονται

γνωστικές στρατηγικές, β) κατανοούν τον εαυτό τους από ψυχολογικής μεριάς και γ) μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά. Επομένως μέσω της ανάπτυξης των κινητικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά αναπτύσσουν και δεξιότητες σκέψης.

Όπως αναφέρει και ο Torrance (1981), θεωρείται περισσότερο πιθανόν, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να εκφράζουν την κιναισθητική τους δημιουργικότητα, αφού βρίσκονται στο αισθητικοκινητικό αναπτυξιακό στάδιο και η κίνηση είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος για να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους.

Η διαπίστωση αυτή που θέτει την κίνηση άμεσα συσχετισμένη με τη δημιουργικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, καθώς και άλλες παρόμοιες και προγενέστερες αναφορές, έθεσαν τη βάση για να κάνει την εμφάνισή του, ένας καινούριος όρος, αυτός της κινητικής δημιουργικότητας. Η κινητική δημιουργικότητα είναι μια σχετικά καινούρια έννοια που εισήχθη στο λεξιλόγιο της Φυσικής Αγωγής περίπου μετά τα μέσα του προηγούμενου αιώνα.

Απ' τους πρώτους ερευνητές της, η Wyrick, (1968), καθόρισε την κινητική δημιουργικότητα ως το συνδυασμό αντιλήψεων μέσα σε νέα και καινοτόμα πρότυπα, τα οποία μπορεί να είναι είτε η λύση σε ένα προϋπάρχων πρόβλημα ή η έκφραση μιας ιδέας ή ενός συναισθήματος μέσω του ανθρώπινου σώματος.

Η κινητική δημιουργικότητα όπως αποδεικνύεται μέσα από ερευνητικές μελέτες είναι άμεσα συσχετισμένη: α) με την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα – αποτέλεσμα της αποκλίνουσας σκέψης - (Cleland & Gallahue, 1993) και β) με την κριτική σκέψη McBride (1991).

Η κριτική σκέψη στη Φυσική Αγωγή, σύμφωνα με τον McBride (1991), είναι η αντανakλαστική σκέψη που ενεργοποιείται για το σχηματισμό λογικών και βάσιμων

αποφάσεων σχετικά με κινητικούς καθορισμούς και προκλήσεις (p.115). Ο ερευνητής, πρότεινε ένα μοντέλο τεσσάρων φάσεων, το οποίο αναπαριστά σχηματικά τη σύνδεση της κριτικής σκέψης με τη Φυσική Αγωγή (p.118). Οι φάσεις αυτές είναι α) η γνωστική οργάνωση, β) η γνωστική δράση, γ) τα γνωστικά αποτελέσματα και δ) τα ψυχο-κινητικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τις υποθέσεις και έρευνες των Cleland (1994) και Cleland & Gallahue, (1993), η παραγωγή εναλλακτικών και διαφορετικών κινητικών απαντήσεων – αποκλίνουσα ικανότητα, είναι ένα προϊόν που απορρέει από τον συνδυασμό των στοιχείων της κριτικής σκέψης. Όταν δηλαδή, ζητηθεί από ένα παιδί να παράγει διαφορετικές και εναλλακτικές κινητικές απαντήσεις σε ένα δεδομένο «κινητικό πρόβλημα», τότε η αποκλίνουσα ικανότητά του (φάση γ – γνωστικά αποτελέσματα και φάση δ - ψυχο-κινητικά αποτελέσματα), απαιτεί την εστίαση στο «πρόβλημα» (φάση α – γνωστική οργάνωση) και τη χρησιμοποίηση προγενέστερων πληροφοριών σε σχέση με το δεδομένο θέμα (φάση β - γνωστική δράση). Έτσι με την βοήθεια της κριτικής σκέψης προσπαθεί να αντιληφθεί το δεδομένο θέμα και σύμφωνα με αυτό να παράγει την ποικιλία κινητικών μοτίβων που του ζητήθηκε. Είναι λοιπόν φανερό πως η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα που συνεπάγεται ως κινητική δημιουργικότητα, συνδέεται με γνωστικές διαδικασίες όπως και αυτής της αποκλίνουσας και της κριτικής σκέψης.

Η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα, μπορεί να παρατηρηθεί μέσω της μέτρησης δύο εκ των τριών μετρήσεων – κριτηρίων - της κινητικής δημιουργικότητας: α) της ευχέρειας (συνολικό άθροισμα των κινητικών απαντήσεων σ' ένα ερέθισμα), εφόσον το υπό παρακολούθηση άτομο προσπαθεί να εκτελέσει όσο το δυνατόν περισσότερες κινητικές απαντήσεις μπορεί και β) της ευελιξίας (αριθμός των

θεματικών κινητικών αλλαγών), εφόσον κάθε κινητική απάντηση πρέπει να είναι διαφορετική από οποιαδήποτε προηγούμενη κινητική απάντηση, τροποποιώντας βασικές κινητικές δεξιότητες. Η τροποποίηση αυτή περιλαμβάνει: α) αλλαγές σε σχέση με την ένταση της προσπάθειας, όπως αργή – γρήγορη κίνηση, δυνατή – απαλή κίνηση κ.τ.λ., β) αλλαγές σε σχέση με την αντίληψη της κίνησης στον χώρο, όπως επίπεδα – κατευθύνσεις – διαδρομές, ή γ) αλλαγές στη σχέση των ατόμων μεταξύ τους ή με κάποιο άλλο αντικείμενο, όπως μέσα σε – κάτω από – οδηγώ – αντιγράφω, κτ.λ.

Έτσι η αξιολόγηση των δύο παραπάνω κριτηρίων της αποκλίνουσας κινητικής ικανότητας, δηλαδή της ευχέρειας και της ευελιξίας, πραγματοποιείται με την παρατήρηση και καταγραφή των διαφορετικών κινήσεων που αποδόθηκαν σε σχέση με ένα κινητικό θέμα - ερέθισμα (Cleland & Gallahue, 1993; Cleland, 1994).

Παράγοντες που επηρεάζουν την δημιουργικότητα

Η Goetz (1989), αναφέρει πως ο «έλεγχος του ερεθίσματος», είναι παράγοντας που μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα. Ο «έλεγχος του ερεθίσματος», στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής, αφορά στην πραγματικότητα, τον τρόπο παρουσίασης ενός συγκεκριμένου θέματος – ερεθίσματος από τον διδάσκοντα - παιδαγωγό. Το ερέθισμα αυτό μπορεί να παρουσιαστεί, οπτικά, λεκτικά, με κινητικές υποδείξεις, ή άλλους τρόπους. Όλοι οι προαναφερθέντες τρόποι μετάδοσης πληροφοριών, μετατρέπονται σε κάποιο σήμα το οποίο μέσα από κάποια συγκεκριμένη διαδικασία - συμπεριφορά ενισχύει ή όχι τη δημιουργική απάντηση του παιδιού.

Ο έλεγχος του ερεθίσματος και γενικότερα η παρουσίαση του ερεθίσματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφορά τον διδάσκοντα – παιδαγωγό. Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με την προαγωγή της δημιουργικότητας, ο παιδαγωγός είναι εκείνος που είναι υπεύθυνος για την παρουσίαση τέτοιων κατάλληλων ερεθισμάτων.

Αρκετές είναι οι αναφορές, σε σχέση με τον παιδαγωγό - διδάσκοντα και τον ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Costa (1985) τόνισε πως πρωταρχικός σκοπός στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία είναι η βοήθεια που πρέπει να παρέχεται στους μαθητές, για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του τρόπου σκέψης τους. Στο χώρο της Φυσικής Αγωγής, οι ερευνητές έχουν ξεκινήσει να μελετούν την κινητική απόδοση των παιδιών σε σχέση με συγκεκριμένες παιδαγωγικές τεχνικές (μέθοδοι διδασκαλίας, τρόποι ανατροφοδότησης, στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας). Οι μελέτες αυτές έχουν ως σκοπό να διευρύνουν τις γνώσεις ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή καθοδηγητικών στρατηγικών που διευκολύνουν τη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η ευνοϊκότερη μαθησιακή κατάσταση επέρχεται στην Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD). Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης υποδηλώνει πως οι αλληλοεπιδράσεις με πιο ικανά και έμπειρα άτομα βοηθούν τους μαθητές στην ενδεχόμενη αναζήτηση τους πάνω σε ένα θέμα και στην επίτευξη του καθορισμένου στόχου. Πολλοί είναι οι ερευνητές (Bressan, 1990; Buschner, 1990; Rovegno, 2000) που τονίζουν πως οι μαθητές χρειάζονται την καθοδήγηση των διδασκόντων για να μπορέσουν να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης.

Επίσης, αρκετοί είναι και οι παγκοσμίως αναγνωρισμένοι διεθνείς εκπαιδευτικοί οργανισμοί που τονίζουν τη σημασία του ρόλου του διδάσκοντα-παιδαγωγού. Το συμβούλιο για τη Φυσική Αγωγή του Παιδιού (COPEC, 2000) - που

είναι ιδεολογικά σύμφωνο με τις κατευθυντήριες γραμμές και αποφάσεις του Διεθνή Συνδέσμου για τον Αθλητισμό και τη Φυσική Αγωγή (NASPE), σε σχέση με τα αναπτυξιακά κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα – τονίζει τη σημασία του εκπαιδευτικού. Εκτός των άλλων αναφέρει, πως οι διδάσκοντες - παιδαγωγοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά για να επιλέγουν μέσα και μεταξύ των αποστολών τους, καθώς ενεργά θα εξερευνούν το περιβάλλον τους. Επιπλέον, τονίζει πως ο διδάσκων - παιδαγωγός θα πρέπει να υπηρετεί ως διευκολυντής, προετοιμάζοντας ένα παρακινητικό περιβάλλον μάθησης με δραστηριότητες που να προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Στο σημείο αυτό, είναι σκόπιμη η χαρακτηριστική αναφορά του Young (1985) σε σχέση με την προαγωγή της δημιουργικότητας. Ο ερευνητής με ελαφρώς σαρκαστική χιουμοριστική διάθεση σχολίασε πως αν δεν υπάρχει έμφυτο το δώρο της δημιουργικότητας στο άτομο, καλύτερο θα είναι να προσλάβει αυτόν που το έχει και να τον ενθαρρύνει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες του. Από το σχόλιο αυτό συμπεραίνεται η ανάγκη να βοηθηθούν και να προαχθούν από τη μεριά του εκπαιδευτικού, αυτές οι δεξιότητες της δημιουργικής σκέψης.

Ο Freeland (1995), υποστηρίζει πως ο παιδαγωγός αναπαριστά τον καταλύτη για να δημιουργηθεί το ευνοϊκότερο περιβάλλον μάθησης. Για να γίνει ο παιδαγωγός αποτελεσματικός καταλύτης πρέπει να μεταλλάξει το ρόλο του, από αυτό του ελεγκτή της πληροφορίας σ' αυτό του διευκολυντή της πληροφορίας.

Ο Ralph (2001), έκανε λόγο για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή, τονίζοντας πως αυτός πρέπει να κατέχει κάποιες συγκεκριμένες αρχές, για να εφαρμόζει κατάλληλες τεχνικές και πρακτικές δεξιότητες, σε σχέση με τη διδασκαλία. Δύο βασικές αρχές, μεταξύ άλλων, είναι: α) η πρόκληση της προσοχής των μαθητών και β) η παροχή βοήθειας και προκλήσεων.

Πιο συγκεκριμένα για την πρόκληση της προσοχής των μαθητών υποστηρίζει την άποψη των Lambert, Tice, & Featherstone, (1996) που αναφέρουν: «Οι διευκολυντές που είναι επιτυχημένοι στον τομέα αυτό, βάζουν σε εφαρμογή ένα εκτεταμένο ρεπερτόριο κινήτρων. Αυτά τα κίνητρα μπορεί να περιλαμβάνουν: α) έναρξη μιας ενότητας ή διαδικασίας μάθησης με μια αινιγματική ερώτηση, β) ανάθεση στην μαθητευόμενη ομάδα να λύσει ένα καθορισμένο πρόβλημα, γ) έκθεση ενός πρότυπου ή ενός αινίγματος ή γραφήματος που έχει πολλές ασυμφωνίες και παράκληση από τους μαθητές να το λύσουν, δ) ενσωμάτωση μιας ποικιλίας από δραστηριότητες / μεθόδους / μέσα / υλικά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ε) ενεργητική εμπλοκή των μελών της ομάδας στην ανατιθέμενη μαθησιακή αποστολή, και στ) δημιουργία και παράδοση όλων αυτών των δραστηριοτήτων με αποτελεσματικό ρυθμό και ταχύτητα, έτσι ώστε να διατηρηθεί το κίνητρο των συμμετεχόντων».

Όσον αφορά την παροχή βοήθειας και προκλήσεων υποστηρίζει την άποψη των Brookfield, (1986) και Smith και Pourchot, (1998) που αναφέρουν: «Το κίνητρο των ατόμων για τη μάθηση προάγεται, όταν αυτά εμπλέκονται σε δραστηριότητες, που είναι κατάλληλα εξισορροπημένες μεταξύ του να είναι προκλητικές και κατορθωτές. Ένας θεμελιώδης στόχος στη διαδικασία της διευκόλυνσης για τους μαθητές είναι να εσωτερικεύουν τελικά το υλικό για την επίτευξη και κατοχή μιας δεξιότητας, έτσι ώστε ο διευκολυντής (παιδαγωγός) να μην χρειάζεται να βοηθάει την ανάπτυξη των μαθητών».

Είναι φανερό πως ενσωματώνοντας τέτοιες υποκινητικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας μέσα στην καθημερινή ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο παιδαγωγός - διευκολυντής, μπορεί να μάθει αλλά και να ενισχύσει τις δεξιότητες

παρουσίασης και καθοδήγησης του και να διεγείρει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, επομένως ξεφεύγει από δασκαλοκεντρικές μεθόδους μάθησης και βάζει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους μαθητές. Από την άλλη μεριά οι μαθητές παύουν να απομνημονεύουν αποσπασματικές και απομονωμένες γνώσεις, άνευ νοήματος και ενδιαφέροντος μέσω εξαντλητικών επαναληπτικών εργασιών και εμπλέκονται και βιώνουν ενεργά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (παιδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας). Αποτέλεσμα της εμπλοκής σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης είναι να δημιουργείται το καταλληλότερο περιβάλλον μάθησης.

Ένα περιβάλλον που είναι ενθαρρυντικό και παρακινεί την έμπνευση των ατόμων, οδηγεί σε αυξημένη δημιουργικότητα και υψηλή εσωτερική παρακίνηση. Όπως αναφέρει η Zhou (1998), ένα εσωτερικά παρακινούμενο άτομο είναι περισσότερο πιθανό να επιδείξει υψηλή δημιουργικότητα δηλαδή τείνει να είναι γνωστικά περισσότερο ευέλικτο, επιλέγει πολυπλοκότητα και καινοτομία και ψάχνει υψηλότερα επίπεδα πρόκλησης, ενώ παράλληλα είναι περισσότερο πιθανό να εφευρίσκει πολλές εναλλακτικές λύσεις σ' ένα πρόβλημα, χρησιμοποιώντας όχι και τόσο παραδοσιακές ή κατεστημένες προσεγγίσεις.

Η προαγωγή της δημιουργικότητας και συγκεκριμένα της κινητικής δημιουργικότητας, συντελείται μέσω παιδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτοί βρίσκουν σύμφωνο πλήθος ερευνητών, συγγραφέων, διδασκόντων και παιδαγωγών που ασχολούνται με την εκπαίδευση της Φυσικής Αγωγής στην προσχολική ηλικία (Davies, 2001; Mayesky, 1998; Pica, 2000). Οι επικρατέστερες στρατηγικές ή μέθοδοι διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία για την προαγωγή της κινητικής δημιουργικότητας είναι: ο πειραματισμός των παιδιών μέσα από την κινητική

εξερεύνηση, την καθοδηγούμενη ανακάλυψη και το δημιουργικό τρόπο επίλυσης προβλημάτων (Mayesky, 1998; Pica, 2000; Sanders, 2002).

Τεχνικές διδασκαλίας για την προαγωγή της δημιουργικότητας

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας. Υπάρχουν αρκετές αναφορές και έρευνες σχετικά με το λεκτικό τρόπο παρουσίασης ενός συγκεκριμένου θέματος – ερεθίσματος. Ο λεκτικός τρόπος παρουσίασης ενός θέματος – ερεθίσματος μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη μορφή ερώτησης (ερωτηματική πρόταση) ή υπόδειξης (καταφατική πρόταση). Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η έναρξη μιας ενότητας ή διαδικασίας μάθησης με μια αινιγματική ερώτηση, ή η έκθεση ενός αινίγματος και η παράκληση από τους μαθητές να το λύσουν, είναι μια ενέργεια του παιδαγωγού, ως διευκολυντή, που μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο (Lambert, Tice, & Featherstone, 1996).

Η τοποθέτηση ερωτήσεων, σύμφωνα με τον McBride (1991), αναπαριστά ένα σημαντικό συστατικό της κριτικής σκέψης. Οι ερωτήσεις που θέτονται από τον παιδαγωγό, μπορεί να χρησιμεύουν ως προτροπές ή υπαινιγμοί για να βοηθήσουν ή να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην κριτική διαδικασία σκέψης. Στο γεγονός αυτό συμφώνησαν και οι Schwager & Labate (1993), οι οποίοι αναφέρουν πως η χρησιμοποίηση της κριτικής σκέψης ως εργαλείο διδασκαλίας, απαιτεί από τον παιδαγωγό τη χρήση ερωτήσεων και την παρουσίαση μοναδικών ερεθισμάτων στους μαθητές.

Η Mayesky (1998) κάνει λόγο για την τέχνη του παιδαγωγού στο να θέτει ερωτήσεις. Συγκεκριμένα αναφέρει πως και μόνο ο τρόπος με τον οποίο θα λεχθεί ή

θα παρουσιαστεί μια ερώτηση, θέτει τη βάση για δημιουργική απάντηση – απόδοση. Μέσω ερωτήσεων, ο παιδαγωγός μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα των παιδιών. Χαρακτηριστικά η συγγραφέας αναφέρει και προτείνει ποικίλους τρόπους για τη δημιουργία και χρήση των ερωτήσεων που σχεδιάστηκαν για να προκαλέσουν το δημιουργικό δυναμικό των μικρών παιδιών. Σε μια τέτοια τεχνική χρησιμοποιείται η ερώτηση «με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείς να...;».

Για την ίδια τεχνική που χρησιμοποιείται στη δημιουργική μέθοδο διδασκαλίας ή εξερεύνηση με τον αποκλίνοντα τρόπο επίλυσης προβλημάτων, κάνει λόγο και η Pica (2000). Συγκεκριμένα αναφέρει πως μέσω της παραπάνω τεχνικής ο παιδαγωγός μπορεί να παρουσιάσει θετικά ερεθίσματα στα παιδιά. Αν η ερώτηση πάρει τη μορφή κατάφασης και παρουσιαστεί ως «Δείξε μου πως μπορείς να...με διαφορετικούς τρόπους», αυτόματα υποδηλώνει στα παιδιά, πως ο παιδαγωγός γνωρίζει πως τα παιδιά μπορούν. Επίσης η ίδια συγγραφέας, αναφέρει πως στα μικρά παιδιά αρέσει να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους – ειδικά στους παιδαγωγούς τους. Για το λόγο αυτό είναι καλό οι παιδαγωγοί να παρουσιάζουν έμμεσα μέσω των ερωτήσεών τους, θετικά ερεθίσματα (θετική παρακίνηση) με φράσεις τύπου «Άσε με να δω πως μπορείς να...με διαφορετικούς τρόπους» ή «Δείξε μου πως μπορείς να...με διαφορετικούς τρόπους». Τέλος αναφέρει πως η παροχή θετικών ερεθισμάτων με την τεχνική αυτή ενώ είναι τόσο απλή, παράλληλα είναι και εκπληκτικά αποτελεσματική, ειδικά όταν χρησιμοποιείται ταυτόχρονα με θετική ενίσχυση.

Για την παροχή ερεθισμάτων στα παιδιά, μέσω αυτής της μεθόδου διδασκαλίας, κάνει αναφορά και η Mayesky (1998). Υποστηρίζει, πως το να παρέχεις ερεθίσματα στα παιδιά σημαίνει πως τα αφήνεις να γνωρίζουν πως αυτό που είναι

έτοιμα να προσπαθήσουν να αποδώσουν, είναι κάτι στο οποίο μπορεί να μην έχουν την ικανότητα, αλλά σίγουρα είναι συναρπαστικό να το δοκιμάσουν, να το προσπαθήσουν.

Από τις παραπάνω αναφορές φάνηκε, πως έστω και μια απλή αλλά επιτηδευμένη ερώτηση ή υπόδειξη, μπορεί να βοηθήσει και να εκμαιεύσει την έκφραση της δημιουργικότητας. Δεδομένου λοιπόν των τάσεων που κυριαρχούν στη σύγχρονη εκπαίδευση – μέθοδοι διδασκαλίας, τεχνικές, στρατηγικές, και του ρόλου που διαδραματίζει ο παιδαγωγός ως διευκολυντής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κρίθηκε αναγκαία η λεπτομερέστερη έρευνα αυτών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει πως η κινητική δημιουργικότητα και πιο συγκεκριμένα η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα - που αντικατοπτρίζει την αποκλίνουσα και την κριτική σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μπορεί να εμπνευστεί, να προαχθεί και να διευκολυνθεί από την καθοδηγητική λεκτική τεχνική του παιδαγωγού. Η συγκεκριμένη έρευνα θα συγκρίνει τρεις τρόπους παροχής λεκτικών οδηγιών, που αφορούν την ίδια τεχνική διδασκαλίας, με στόχο την επίδρασή τους στην αποκλίνουσα κινητική ικανότητα και συνεπαγόμενα στην κινητική δημιουργικότητα. Η έρευνα αυτή θα προσθέσει νέα στοιχεία στη γνωστική βάση σχετικά με τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές τεχνικές - λεκτική παρουσίαση του θέματος, ερεθίσματος ή προβλήματος - που εμπλέκουν τα παιδιά στη χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων της σκέψης τους.

Έκθεση του προβλήματος

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ένα κύριο και ένα επιμέρους σκοπό. Ο κύριος σκοπός είναι να βρεθεί η επίδραση τριών τύπων λεκτικών οδηγιών (τριών

διαφορετικών τρόπων δομής μιας πρότασης με το ίδιο νόημα), που αφορούν την ίδια τεχνική διδασκαλίας, στην κινητική δημιουργικότητα. Ο επιμέρους σκοπός είναι να βρεθεί η επίδραση του φύλου στην κινητική δημιουργικότητα.

Για τον έλεγχο των παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την κινητική δημιουργικότητα, λήφθηκαν υπόψη τα εξής χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας: α) η ηλικία τους και β) το επίπεδο φυσικής δραστηριότητας (συμμετοχή σε οργανωμένες εξωσχολικές κινητικές δραστηριότητες).

Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν:

Η επίδραση του τρόπου δομής μιας συγκεκριμένης πρότασης (τύπος λεκτικής οδηγίας) και του φύλου στην κινητική ευχέρεια και την κινητική ευελιξία (δύο από τα τρία κριτήρια της κινητικής δημιουργικότητας) μέσω της δεξιότητας του τρεξίματος και της αναπήδησης.

Ερευνητικές Υποθέσεις

Η κύρια ερευνητική υπόθεση υποστηρίζει πως υπάρχει επίδραση του τύπου οδηγίας (καταφατική πρόταση, καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση, ερωτηματική πρόταση) και του φύλου (αγόρια, κορίτσια) στην αποκλίνουσα κινητική ικανότητα της δεξιότητας του τρεξίματος και των αναπηδήσεων. Θεωρείται ακόμη πως ο συνδυασμός του τύπου οδηγιών (καταφατική πρόταση, καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση, ερωτηματική πρόταση) και του φύλου (αγόρια, κορίτσια) επιδρά στην αποκλίνουσα κινητική ικανότητα της δεξιότητας του τρεξίματος και των αναπηδήσεων.

Μηδενικές Υποθέσεις

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευχέρεια στη δεξιότητα του τρεξίματος.
2. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευελιξία στη δεξιότητα του τρεξίματος.
3. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων αγοριών και κοριτσιών στην κινητική ευχέρεια στη δεξιότητα του τρεξίματος.
4. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων αγοριών και κοριτσιών στην κινητική ευελιξία στη δεξιότητα του τρεξίματος.
5. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων (τύπος οδηγίας, φύλο) στη δεξιότητα του τρεξίματος.
6. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευχέρεια στη δεξιότητα των αναπηδήσεων.
7. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευελιξία στη δεξιότητα των αναπηδήσεων.
8. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων αγοριών και κοριτσιών στην κινητική ευχέρεια στη δεξιότητα των αναπηδήσεων.
9. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων αγοριών και κοριτσιών στην κινητική ευελιξία στη δεξιότητα των αναπηδήσεων.
10. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων (τύπος οδηγίας, φύλο) στη δεξιότητα των αναπηδήσεων.

Οριοθετήσεις

1. Στην έρευνα συμμετείχαν 47 αγόρια και 54 κορίτσια προσχολικής ηλικίας, ηλικίας 5 ετών (± 4 μηνών) – μεγάλα νήπια και ήταν κάτοικοι του Δήμου Θερμαϊκού του Νομού Θεσσαλονίκης.

2. Τα παιδιά προσχολική ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν αντιμετώπιζαν κάποιο σοβαρό πρόβλημα υγείας που να περιορίζει την συμμετοχή τους σε κινητικές δραστηριότητες.

3. Τα παιδιά προσχολική ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν πως δε συμμετείχαν σε οργανωμένου τύπου εξωσχολικές κινητικές δραστηριότητες.

4. Η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε μέρος μόνο κατά τις πρώτες πρωινές ώρες του ωριαίου σχολικού προγράμματος (9-12π.μ.)

5. Για την αξιολόγηση της αποκλίνουσας κινητικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκαν ειδικά πρωτόκολλα για την καταγραφή των σκορ.

6. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε ψηφιακή βιντεοκάμερα υψηλής ευκρίνειας.

7. Η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα αξιολογήθηκε μέσω δύο βασικών κινητικών δεξιοτήτων, του τρεξίματος και των αναπηδήσεων.

8. Η αξιολόγηση λάμβανε μέρος πάντα στον ίδιο χώρο για κάθε ομάδα, στον οποίο ελεγχόταν ο θόρυβος, ενώ αποκλείστηκε η παρουσία άλλων ατόμων εκτός από τους εξεταζόμενους, τον ερευνητή και τον λήπτη της βιντεοσκόπησης.

9. Οι γενικές οδηγίες ήταν πάντα οι ίδιες για όλους τους εξεταζόμενους και δινόταν από τον ίδιο ερευνητή.

10. Το επίπεδο σημαντικότητας στη στατιστική ανάλυση ορίστηκε στο 0.5.

Περιορισμοί

1. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν κάτοικοι ημιαστική περιοχής.

2. Κατά την διάρκεια της έρευνας, θεωρήθηκε ότι τα παιδιά κατέβαλαν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια, κάτι που όμως δεν ήταν δυνατό να αξιολογηθεί αντικειμενικά. Παρόλα αυτά δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο που δίνονταν οι οδηγίες ώστε να δημιουργείται η ίδια παρακίνηση για όλους.

3. Η έρευνα έλαβε μέρος στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων κάθε νηπιαγωγείου. Ήταν φυσικό πως η κατασκευή του συγκεκριμένου χώρου δεν ήταν πανομοιότυπη για όλα τα νηπιαγωγεία. Παρόλα αυτά ο οριοθετημένος χώρος που χρειάστηκε για την ερευνητική διαδικασία, επιμελήθηκε έτσι ώστε να πληρή τις ίδιες προϋποθέσεις για όλα τα νηπιαγωγεία.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Κινητική δημιουργικότητα: η ικανότητα νοητικής οργάνωσης, δημιουργίας και εκτέλεσης διαφορετικών κινητικών μοτίβων. Η προσπάθεια των παιδιών να παράγουν διαφορετικά κινητικά μοτίβα ως απαντήσεις σε ερεθίσματα, ή ως λύσεις σε προβλήματα, ή ως έκφραση μιας ιδέας ή ενός συναισθήματος.

Αποκλίνουσα κινητική ικανότητα: είναι ένα προϊόν δύο μετρήσεων της κινητικής δημιουργικότητας, α) της ευχέρειας και β) της ευελιξίας.

Κινητική ευχέρεια: είναι το συνολικό άθροισμα των κινητικών απαντήσεων σε σχέση με ένα συγκεκριμένο κινητικό ερέθισμα.

Κινητική ευελιξία: ο συνολικός αριθμός των θεματικών κινητικών αλλαγών σε σχέση με ένα συγκεκριμένο κινητικό ερέθισμα.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ποιοτική εκπαίδευση μέσω αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής

Διεθνής οργανισμοί καθώς και πλήθος ερευνητών, κάνουν λόγο για την ποιότητα των προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής και τη θέτουν ως πρωταρχικό και πιο σημαντικό σκοπό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε η προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης είναι και η κύρια επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (ΕΕ C 25 E της 29.1.2002, σ. 531). Η Φυσική Αγωγή και τα αναλυτικά της προγράμματα που είναι κατάλληλα σχεδιασμένα για τα παιδιά κάθε ηλικίας, πρέπει να είναι σοβαρά εστιασμένα στην ανάπτυξη των κινητικών, γνωστικών-νοητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αυτές οι δεξιότητες είναι ανεκτίμητα αντικείμενα, που τα άτομα, ως παιδιά και αργότερα ως ενήλικες χρησιμοποιούν για την πραγματοποίηση των καθημερινών αναγκών τους. Όπως αναφέρει κι ο Sanders (2002), καθημερινές και αναπτυξιακά κατάλληλες εμπειρίες, έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν τις ζωές των παιδιών με τέτοιο τρόπο, καθιστώντας τα φυσικά δραστήρια και υγιή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Είναι φανερό πως τέτοιου είδους αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα πρέπει να εφαρμόζονται από τα πρώτα χρόνια της ένταξης του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πρώιμα χρόνια – ηλικίες 3, 4, και 5 ετών – θεωρούνται κρίσιμα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων (κινητικών, νοητικών και συναισθηματικών).

Η δημιουργία αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας απαιτεί σχεδιασμό και κατανόηση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών. Η εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας πρέπει να καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, όπως το να αισθάνονται εμπιστοσύνη και ασφάλεια, να μαθαίνουν, να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα, να δημιουργούν, να αναπτύσσουν τις ικανότητες τους και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με άλλα παιδιά και ενήλικες.

Περιβάλλον μάθησης στην προσχολική ηλικία

Το περιβάλλον μάθησης της προσχολικής ηλικίας πρέπει να είναι ενθαρρυντικό, να παρέχει πληθώρα ερεθισμάτων και να παρακινεί την έμπνευση των παιδιών. Τη θέση αυτή υποστηρίζει και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). Μια από τις βασικές αρχές του είναι πως πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητες τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλημάτων. Επίσης αναφέρει πως πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με πολλούς τρόπους. Ο Fisher (1996), επίσης αναφέρει την σημαντικότητα του περιβάλλοντος μάθησης για τα παιδιά: «Δίνοντας τους ένα περιβάλλον, στο οποίο τους φροντίζουν και στο οποίο μπορούν να εξελιχθούν, τα παιδιά επιδεικνύουν ένα εύρος δυνατοτήτων, το οποίο κάνει την πρώιμη μάθησή τους δραματικά επιτυχή».

Ποιος όμως είναι ο άμεσα εμπλεκόμενος και αυτός που αλληλεπιδρά με τα παιδιά στο περιβάλλον μάθησης; Η απάντηση είναι πασιφανής – ο παιδαγωγός.

Ο παιδαγωγός και η σημασία του ρόλου του, αναφέρεται σε μια ακόμη ενότητα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). Χαρακτηριστικά στην ενότητα αυτή, αναφέρεται, πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Για το σημαντικό ρόλο του παιδαγωγού που πρέπει να παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, κάνει αναφορά και η Mayesky (1998). Υποστηρίζει πως ένας σημαντικός στόχος του παιδαγωγού είναι να παρέχει μια επαρκή βάση της γνώσης και των δεξιοτήτων στα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να παρέχει το περιβάλλον εκείνο που ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη για τη χρησιμοποίηση αυτής της γνώσης και των δεξιοτήτων.

Εμβαθύνοντας στη σημαντικότητα του ρόλου του παιδαγωγού, και στις συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι Meadows & Cashdan (1988), αναφέρουν πως όποτε ο παιδαγωγός θέτει μια ερώτηση στο παιδί, είναι σαν να απαιτεί και μια απάντηση απ' αυτό το παιδί. Πιο συγκεκριμένα τονίζουν: «ο παιδαγωγός που είναι γνώστης του εύρους των πιθανών επιλογών αυτής της απάντησης, βρίσκεται στην πλεονεκτική θέση να ποικίλει τις ερωτήσεις κατάλληλα, πετυχαίνοντας την καλύτερη ισορροπία μεταξύ της επέκτασης της γνώσης του παιδιού και της ενίσχυσης της υπάρχουσας γνώσης».

Γίνεται σαφές πως οι ενέργειες των παιδαγωγών που υποστηρίζουν και ενισχύουν το περιβάλλον μάθησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, ήταν, είναι και θα συνεχίσει να είναι επίκεντρο συζήτησης και ενδιαφέροντος, καθώς και αντικείμενο μελέτης και έρευνας στους κύκλους της εκπαίδευσης.

Επικρατέστεροι μέθοδοι διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία

Οι θέσεις που υποστηρίζουν διεθνείς οργανισμοί και φορείς εκπαίδευσης, όπως και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002), είναι πως η ενεργητική και η βιωματική μάθηση είναι προτεραιότητα στην εκπαίδευση. Η μάθηση αποσπασματικών και απομονωμένων γνώσεων, άνευ νοήματος και ενδιαφέροντος και οι εξαντλητικές επαναληπτικές εργασίες – που είναι απόρροια των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, επιδέχονται αυστηρής κριτικής. Αντίθετα, η διδασκαλία που είναι εστιασμένη στο παιδί – παιδοκεντρική διδασκαλία – υποστηρίζεται αδιαμφισβήτητα απ' όλους τους κύκλους της εκπαιδευτικής κοινωνίας.

Βέβαια τα συνεχή σχόλια και οι ερωτήσεις από παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, σχετικά με το ποιοι είναι οι καταλληλότεροι μέθοδοι και τεχνικές για τη διδασκαλία των κινητικών δραστηριοτήτων, δεν παύουν ποτέ και ταυτόχρονα επιβεβαιώνουν την ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση.

Οι Stork & Sanders (1999), για να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς, έκαναν τη σύγκριση αποτελεσματικών και λιγότερο αποτελεσματικών προσεγγίσεων και μεθόδων, σε σχέση με το περιβάλλον μάθησης της Φυσικής Αγωγής στην προσχολική ηλικία. Την πρώτη θέση στις γενικές καθοδηγητικές γραμμές που πρότειναν, καταλαμβάνει η ανάπτυξη της φυσικής γνώσης μέσω του πειραματισμού.

Σύμφωνα με τον Klein (1990), το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης συμβαίνει όταν τα παιδιά εμπλέκονται ενεργητικά ... βιώνοντας πειράματα, εμπειρίες, προκαλώντας ερωτήσεις και βρίσκοντας απαντήσεις. Ο πειραματισμός των παιδιών άλλωστε, μέσα από την κινητική εξερεύνηση, την καθοδηγούμενη ανακάλυψη και το δημιουργικό τρόπο επίλυσης προβλημάτων – επικρατέστερες στρατηγικές ή μέθοδοι

διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία - είναι κοινώς αποδεκτός, από σχετικούς με το αντικείμενο ερευνητές και παιδαγωγούς (Davies, 2001; Mayesky, 1998; Pica, 2000; Sanders, 2002). Όλες αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας, όπως αναφέρουν οι Stork & Engel (1999), αφορούν την παιδοκεντρική διδασκαλία και οι δραστηριότητες που σχεδιάζουν οι παιδαγωγοί δεν οδηγούν σε μαθησιακό αποτέλεσμα προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, αλλά αποβλέπουν στο να δώσουν τη δυνατότητα επιλογών στα παιδιά, δηλαδή πρακτικώς να τα ενθαρρύνει να καθοδηγούν τη δική τους γνώση. Μάλιστα η Pica (2000), αναφέρει πως γενικότερα με την επίλυση προβλημάτων, τα παιδιά όχι μόνο μαθαίνουν δεξιότητες, αλλά μαθαίνουν το «πως» της μάθησης, που σημαίνει πως κατανοούν τη διαδικασία του τρόπου μάθησης. Επίσης μέσω αυτών των μεθόδων διδασκαλίας, ενισχύεται η δεξιότητα της κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά κάνουν επιλογές και παίρνουν αποφάσεις (Buschner, 1990; Kirchner, Cunningham, & Warrel, 1970).

Είναι φανερό, πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, μέσω των μεθόδων διδασκαλίας που προαναφέρθηκαν, έχουν την ευκαιρία να κάνουν επιλογές μέσα και μεταξύ των μαθησιακών αποστολών τους, να εξερευνούν ενεργητικά το περιβάλλον τους και τον κόσμο γύρω τους, να μαθαίνουν έννοιες, να επικοινωνούν με τους άλλους, να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Είναι φανερό λοιπόν, πως οι προαναφερθέντες μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι καταλληλότεροι για την προσχολική ηλικία, διότι παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για να εξασκήσουν και να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες, καθώς και να εκφράσουν τις δυνατότητες τους.

Η δημιουργικότητα ως αντικείμενο μελέτης

Η λέξη δημιουργικότητα, εικάζεται πως οφείλει την προέλευσή της από τη λατινική λέξη «create» που σημαίνει «κάνω, πράττω» και από την ελληνική λέξη «κραίνειν» που σημαίνει «εκπληρώνω». Μέσα από την εννοιολογική σημασία των δύο παραπάνω λέξεων έχουν γίνει προσπάθειες για να επιτευχθεί η ερμηνεία της δημιουργικότητας.

Η δημιουργικότητα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και μελέτης για πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Η φιλοσοφία και η ψυχολογία ήταν οι πρωτοπόρες επιστήμες στην ανάλυση του «φαινομένου» της δημιουργικότητας. Οι ερευνητές γύρω απ' αυτό το αντικείμενο είναι πολλοί και αξιόλογοι, ενώ οι μελέτες και οι έρευνες πολυάριθμες και πολυδιάστατες. Η δημιουργικότητα έχει μελετηθεί σε σχέση με τη διαδικασία, το προϊόν και το άτομο (Barron & Harrington, 1981). Αν γίνει προσπάθεια να απαντηθεί η ερώτηση «τι είναι δημιουργικότητα;», τότε το σίγουρο είναι πως η απάντηση θα διαφέρει και θα ποικίλει ανάλογα και πάντα σε συνάφεια με το πρόσωπο ή εκπρόσωπο που ερωτάται.

Σχετικά με την ερμηνεία του όρου αυτού, αξίζει να αναφερθούν κάποιοι ενδεικτικοί ορισμοί. Ο πρωτοπόρος ερευνητής στη μελέτη και ερμηνεία της δημιουργικότητας, Torrance (1970), πρότεινε πως αυτή είναι η ικανότητα για να παράγεται κάτι καινοφανές, κάτι που να φέρει μαζί του τη σφραγίδα του μοναδικού. Ο Maslow (1971) υποστήριξε πως η δημιουργικότητα είναι μια ενέργεια που κινητοποιεί ολόκληρο το άτομο. Για το λόγο αυτό, το δημιουργικό άτομο πρέπει να έχει ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ενοποιημένη και κατευθυνόμενη αποκλειστικά στο δημιουργικό έργο. Έτσι η δημιουργικότητα είναι συστηματική, δηλαδή είναι μια ολοκληρωτική και μορφολογική ιδιότητα που αφορά ολόκληρη την προσωπικότητα

του ατόμου. Ο Mead (1971) όρισε τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να κάνει πρωτότυπα δημιουργήματα προς μια επιθυμητή κατεύθυνση, ενώ ο May (1975), την ερμήνευσε σαν την διαδικασία που παράγει κάτι νέο μέσα σε κάτι ήδη υπαρκτό. Η άποψη του Young (1985) για τη δημιουργικότητα, ήταν ότι αυτή συνεπάγεται από τρεις συνιστώσες: την επιδεξιότητα, την προσπάθεια για το νέο και τη νουθέτηση της αξίας του, ενώ η άποψη της Amabile (1989), ήταν πως η δημιουργικότητα περιγράφει ιδέες, συμπεριφορές και προϊόντα (όχι άτομα) τα οποία είναι καινοφανή.

Οι Torrance & Goff (1989), επεκτάθηκαν στην επεξήγηση του όρου της δημιουργικότητας και την προσδιόρισαν ως την ανίχνευση των προβλημάτων και των κενών στην πληροφόρηση, το σχηματισμό ιδεών και υποθέσεων, τη δοκιμή και την τροποποίηση αυτών των υποθέσεων και την επικοινωνία με τα αποτελέσματα. Όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε ένα οποιοδήποτε, μέσα από ένα πλήθος, προϊόν – λεκτικό και μη λεκτικό, πραγματικό ή αφηρημένο. Οι Tegan, Moran & Sawyers (1991), υποστήριξαν πως η δημιουργικότητα μπορεί να προσδιοριστεί ως τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική διαδικασία, μέσα από την οποία, αυθεντικά, υψηλής ποιότητας και πραγματικά σημαντικά προϊόντα, μπορούν να αναπτυχθούν. Ο Doyle (1998) χαρακτήρισε τη δημιουργικότητα ως ένα τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιείται ο νους και το σώμα για να εμπλακεί σε μια αποστολή που δεν έχει καθορισμένη προσέγγιση. Κατά τη δημιουργική διαδικασία, ιδέες, αισθήματα, δεξιότητες και γνώση, συνεργάζονται με καινοτομικούς τρόπους, επιτρέποντας το άτομο να πράξει ή να μάθει κάτι νέο. Η Mayesky (1998), συμπέρανε πως τελικά, η δημιουργικότητα, είναι ένας τρόπος σκέψης και πράξης, ή εφαρμογής του

αποτελέσματος της διαδικασίας, που είναι αυθεντικό για το άτομο και αξιολογείται από το ίδιο το άτομο ή από άλλα άτομα.

Από τις παραπάνω ερμηνείες, διαπιστώνεται πως η δημιουργικότητα είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα προϊόν – είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία. Μάλιστα η διαδικασία αυτή επεξεργάζεται, φιλτράρεται και αναδιαμορφώνεται από διάφορες λειτουργίες και ιδιότητες του πνεύματος και του σώματος. Ένας ενδιαφέρον πίνακας ζωγραφικής, ένα κείμενο που παρακινεί τη σκέψη, ή μια μοναδική απάντηση σε μια ερώτηση ή ένα ερέθισμα, είναι παραδείγματα δημιουργικών προϊόντων - αποτελεσμάτων, τα οποία όμως έπονται μιας δημιουργικής διαδικασίας. Τα σημαντικά όμως είναι πως οι αποφάσεις που λαμβάνουν τα άτομα αυτά, για να ζωγραφίσουν, να γράψουν ή να σκεφτούν, βρίσκονται στον πυρήνα της δημιουργικής διαδικασίας.

Όλοι οι προαναφερθέντες ερευνητές, είναι υποστηρικτές και προαγωγοί της δημιουργικότητας. Ποια είναι όμως η σημασία της δημιουργικότητας, και γιατί γίνεται δέκτης συνεχόμενα αυξανόμενης απήχησης και έρευνας στην εκπαιδευτική παγκόσμια κοινότητα; Η απάντηση κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας.

Η σημασία της δημιουργικότητας και η αναγκαιότητα για την ανάπτυξη της

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Mayesky (1998), η δημιουργικότητα είναι το σπουδαιότερο αίτιο του πολιτισμού μας: από τη σύλληψη της έννοιας του τροχού, το ατμόπλοιο, την εφεύρεση του τηλεφώνου, του αυτοκινήτου, του αεροπλάνου, του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης, του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του αυτοματισμού, της ηλεκτρονικής βιομηχανίας, της πυρηνικής ενέργειας και του ταξιδιού στο διάστημα. Όλα τα σημαντικά επιτεύγματα των σπουδαίων εφευρέσεων, των επιστημονικών ανακαλύψεων, καθώς και των εξάισιων έργων ζωγραφικής,

λογοτεχνίας, μουσικής, δραματικής τέχνης και όλων των υπόλοιπων μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης, έχουν βασιστεί στην υψηλά συστηματοποιημένη δημιουργική σκέψη. Για τον λόγο αυτό η πρόοδος του πολιτισμού και τα επιτεύγματα της ανθρωπότητας, οφείλονται στη δημιουργική σκέψη και στις καινοτομίες κάποιων ατόμων. Η εξέλιξη είναι μια συνεχής και αέναη διαδικασία και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Raudsepp (1980), αυτά που οι νέοι μαθαίνουν τώρα, στο μέλλον θα γίνουν σίγουρα απαρχαιωμένα. Το κάθε άτομο μπορεί και πρέπει να συνεχίσει να μαθαίνει κατά τη διάρκεια της ζωής του, αλλά η γνώση από μόνη της δεν είναι εγγύηση πως το άτομο αυτό, θα μπορεί να αντιμετωπίσει το μέλλον αποτελεσματικά. Μόνο μια δυνατή δημιουργική ικανότητα θα μπορεί να παρέχει τα μέσα για τη συνεργασία με το μέλλον. Η διαπίστωση αυτή, θέτει τη δημιουργικότητα - και φυσικά όλων των δεξιοτήτων που συντελούν και συμβάλλουν σε αυτή - ως ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό και αναγκαία ιδιότητα του σύγχρονου ατόμου.

Η δημιουργικότητα και οι διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται σ' αυτή

Η προαγωγή της δημιουργικότητας, συμβάλλει στην ευνοϊκότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, κι αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί διότι συνδέεται με γνωστικές διαδικασίες. Η δημιουργικότητα σαν διαδικασία σκέψης, περικλείεται σε τρεις τουλάχιστον τρόπους σκέψης: τη συγκλίνουσα, την αποκλίνουσα, καθώς και την κριτική ικανότητα σκέψης (Hudgins & Edelman, 1988).

Όσον αφορά την αποκλίνουσα σκέψη, πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστήριξαν και επικεντρώθηκαν στο γεγονός πως αυτή είναι η βασική παράμετρος ή όψη της δημιουργικότητας (Crockenberg, 1972; Treffinger & Poggio, 1972; Treffinger, Renzulli, & Feldhusan, 1971). Ο Hocevar (1981), ανέφερε πως

«περιγράφοντας τη δημιουργικότητα από τη μεριά της αποκλίνουσας σκέψης, είναι η πλέον πιο χρησιμοποιημένη προσέγγιση για να μελετηθεί η δημιουργικότητα». Επίσης, σύμφωνα με τον Guilford (1967), η αποκλίνουσα σκέψη, απομακρύνεται από απαντήσεις ήδη γνωστές και αναμενόμενες και κινείται προς την πρωτοτυπία, την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα της διεργασίας, χαρακτηριστικά που εμφανίζει και η δημιουργική σκέψη.

Όσον αφορά την κριτική σκέψη, η Ennis (1987), την καθόρισε ως τη λογική και αντανakλαστική σκέψη που είναι εστιασμένη στην απόφαση κάποιου στο τι θα πιστέψει ή τι θα κάνει. Αυτή η μορφή σκέψης, περιλαμβάνει την ικανότητα της αποτίμησης, τη διαπίστωση σχέσεων, την εκτέλεση συγκρίσεων βασισμένων σε μια σειρά από κριτήρια και τη δήλωση απόψεων με επιχειρήματα. Ο Stenberg (1985), όρισε την κριτική σκέψη ως διανοητικές διαδικασίες, στρατηγικές και αναπαραστάσεις, που τα άτομα χρησιμοποιούν για να κάνουν επιλογές, να συλλάβουν νέες θεωρίες και να επιλύσουν προβλήματα.

Η κριτική και η αποκλίνουσα σκέψη, είναι διαδικασίες σκέψης, αλληλοεπικαλυπτόμενες και συσχετισμένες μεταξύ τους, καθώς επίσης και συσχετισμένες με κάποιες συγκεκριμένες εγκεφαλικές λειτουργίες, που ενεργοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων και για τη λήψη αποφάσεων.

Τη συσχέτιση της αποκλίνουσας και της κριτικής σκέψης προσπάθησαν να εξηγήσουν αρκετοί ερευνητές. Κρίθηκε όμως καταλληλότερο να αναλυθεί και να επεξηγηθεί, η σχέση των δύο αυτών διαδικασιών σκέψης κατά την εμπλοκή τους στην κίνηση και γενικότερα στη Φυσική Αγωγή.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 101 παιδιά προσχολικής ηλικίας (54 κορίτσια και 47 αγόρια). Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν 5 ετών (± 4 μήνες) – μεγάλα νηπια. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία από τα τμήματα των μεγάλων νηπίων, από τέσσερα νηπιαγωγεία του νομού Θεσσαλονίκης, ενώ από κάθε τμήμα η δειγματοληψία των παιδιών ήταν τυχαία. Πιο συγκεκριμένα από το πρώτο νηπιαγωγείο επιλέχθηκαν 46 παιδιά, από το δεύτερο 16 παιδιά, από το τρίτο 20 παιδιά και από το τέταρτο 19 παιδιά. Κανένα από τα παιδιά δεν συμμετείχε σε οργανωμένου τύπου εξωσχολικές κινητικές δραστηριότητες. Λόγω μη συστηματικής συμμετοχής των παιδιών στο πρόγραμμα αξιολόγησης, αλλά και λόγω τεχνικών προβλημάτων, το τελικό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων αποτελούνταν από 54 παιδιά (27 αγόρια και 27 κορίτσια). Πιο συγκεκριμένα από το πρώτο νηπιαγωγείο αξιολογήθηκαν 28 παιδιά, από το δεύτερο κανένα, από το τρίτο 9 παιδιά και από το τέταρτο 17 παιδιά.

Διαδικασία Μέτρησης

Η αξιολόγηση της αποκλίνουσας κινητικής ικανότητας βασίστηκε στην πρώτη δοκιμασία της δέσμης TCAM (Thinking Creatively in Action and Movement) του

Torrance (1981). Το ζητούμενο ήταν η εύρεση διαφορετικών τρόπων μετακίνησης μέσω δύο βασικών κινητικών δεξιοτήτων, του τρεξίματος και των αναπηδήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, στο έδαφος είχαν επικολληθεί με μονωτική ταινία, μία κόκκινη γραμμή αφετηρίας και μία κίτρινη γραμμή τερματισμού απόστασης 5 μέτρων μεταξύ τους. Τα παιδιά παροτρύνθηκαν μέσω συγκεκριμένου τύπου λεκτικής οδηγίας να τρέξουν από την κόκκινη έως την κίτρινη γραμμή και κάθε φορά που επαναλάμβαναν την προσπάθειά τους να παρουσιάζουν και ένα διαφορετικό τρόπο τρεξίματος ή αναπηδήσεων που μπορούσαν να φανταστούν.

Η ευχέρεια, υπολογίσθηκε με το συνολικό άθροισμα των διαφορετικών κινητικών απαντήσεων (αριθμός), οι οποίες καταγράφηκαν σε ειδικά πρωτόκολλα αξιολόγησης. Η ευελιξία υπολογίσθηκε μέσω της ίδιας καταγραφής και αφορούσε την ποικιλία των κινητικών απαντήσεων με βάση τις θεματικές αλλαγές (αριθμός). Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική διδασκαλίας «με πόσους διαφορετικούς τρόπους...», μόνο που η συγκεκριμένη πρόταση, δομήθηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι και αντιπροσώπευαν τους τρεις διαφορετικούς τύπους λεκτικών οδηγιών. Πιο συγκεκριμένα, οι τύποι οδηγιών που χρησιμοποιήθηκαν για την δεξιότητα το τρεξίματος ήταν οι εξής:

1. Καταφατική πρόταση - «Δείξτε μου με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείτε να τρέξετε».
2. Καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση - «Δείξτε μου πως μπορείτε να τρέξετε με διαφορετικούς τρόπους».
3. Ερωτηματική πρόταση - «Μπορείτε να μου δείξετε με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείτε να τρέξετε;».

Οι τύποι οδηγιών που χρησιμοποιήθηκαν για την δεξιότητα της αναπήδησης ήταν οι εξής:

1. Καταφατική πρόταση - «Δείξτε μου με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείτε να πηδήξετε».
2. Καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση - «Δείξτε μου πως μπορείτε να πηδήξετε με διαφορετικούς τρόπους».
3. Ερωτηματική πρόταση - «Μπορείτε να μου δείξετε με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείτε να πηδήξετε;».

Η αντίστοιχη οδηγία επαναλαμβανόταν συνέχεια μετά το τέλος κάθε προσπάθειας των παιδιών (τρέξιμο από την κόκκινη έως την κίτρινη γραμμή) και καθ' όλη την διάρκεια του χρόνου της εφαρμογής της δοκιμασίας. Ο μέσος όρος του χρόνου εφαρμογής της δοκιμασίας ήταν αντίστοιχος των 2,5' λεπτών περίπου ή 8-10 επαναλήψεις της οδηγίας, ανάλογα με την ροή των προσπαθειών της κάθε ομάδας. Για να μην είναι ανιαρή η επανάληψη της ίδιας ακριβώς πρότασης – οδηγίας στα παιδιά, χρησιμοποιήθηκε εναλλάξ ο όρος «άλλους τρόπους» αντί του όρου «διαφορετικούς τρόπους». Π.χ. «Δείξτε μου πως μπορείτε να τρέξετε και με άλλους τρόπους» αντί του «Δείξτε μου πως μπορείτε να τρέξετε με διαφορετικούς τρόπους»

Πειραματική διαδικασία

Η έρευνα έλαβε μέρος στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων κάθε νηπιαγωγείου. Η χρήση του συγκεκριμένου χώρου είχε ως σκοπό τη συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών, έτσι ώστε να αισθάνονται πως βρίσκονται σε ένα οικείο περιβάλλον με γνωστά άτομα. Τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες 8, 9 ή 10 ατόμων - ανάλογα με τον αριθμό παιδιών του τμήματος που προήλθαν και κάθε ομάδα αποτελούνταν από

παιδιά που ανήκαν στο ίδιο τμήμα. Η συγκεκριμένη ενέργεια είχε ως σκοπό την συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών έτσι ώστε να αισθάνονται πως βρίσκονται σε ένα οικείο περιβάλλον με γνωστά άτομα. Οι προσπάθειές των παιδιών βιντεοσκοπήθηκαν για την περαιτέρω ανάλυση. Κάθε ομάδα όταν εισερχόταν στην αίθουσα της πειραματικής διαδικασίας, αρχικά και με την μορφή ενός προκαταρκτικού κινητικού παιχνιδιού, εξοικειώνονταν με το περιβάλλον και αμέσως μετά τοποθετούνταν στην γραμμή της αφετηρίας (κόκκινη γραμμή). Στη συνέχεια και πριν από κάθε δοκιμασία, δίνονταν οι ίδιες προκαθορισμένες γενικές οδηγίες, έτσι ώστε να λάβουν γενικότερες πληροφορίες και να οικειοποιηθούν με το υπό δοκιμασία περιβάλλον. Αμέσως μετά τις προφορικές οδηγίες, ο ερευνητής παρουσίαζε και μια-δυο απλές και πιθανές κινητικές απαντήσεις για τη δεξιότητα του τρεξίματος (π.χ. τρέξιμο προς τα εμπρός, τρέξιμο προς τα πίσω). Μετά το τέλος της δοκιμασίας για την δεξιότητα του τρεξίματος, επαναλαμβανόταν η ίδια διαδικασία για την δεξιότητα των αναπηδήσεων, δηλαδή δίνονταν οι ίδιες προκαθορισμένες γενικές οδηγίες από τον ερευνητή και παρουσιάζονταν μια-δυο απλές και πιθανές κινητικές απαντήσεις για τη δεξιότητα των αναπηδήσεων (π.χ. αναπήδηση στο ένα πόδι και αναπήδηση με κλειστά πόδια και πόδια στη διάσταση - εναλλάξ). Εν συνεχεία δίνονταν ένας εκ των τριών τύπος οδηγιών, ο οποίος ήταν διαφορετικός για κάθε ομάδα. Αυτό σημαίνει πως η σειρά του τύπου οδηγιών εναλλασσόταν σε κάθε ομάδα έτσι ώστε να αποφευχθεί η επίδραση του ενός τύπου στον άλλο.

Η έρευνα διήρκεσε τρεις εβδομάδες και κάθε ομάδα έλαβε και τους τρεις τύπους οδηγιών. Πιο συγκεκριμένα, κάθε ομάδα έλαβε έναν τύπο οδηγίας ανά εβδομάδα στην ημέρα της δοκιμασίας της. Η σειρά με την οποία κάθε ομάδα συμμετείχε στις τρεις συνθήκες – τρεις τύποι λεκτικών οδηγιών, ήταν τυχαία.

Στατιστική ανάλυση

Οι εξαρτημένες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της αποκλίνουσας κινητικής ικανότητας στη δεξιότητα του τρεξίματος και στη δεξιότητα των αναπηδήσεων, ήταν η ευχέρεια και η ευελιξία. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν για κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης 2×3 (φύλο $\times$ τύποι οδηγιών) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα, για κάθε μια δεξιότητα ξεχωριστά. Οι διαφορές μεταξύ των τύπων οδηγιών ελέγχθηκαν με τα contrasts.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δεξιότητα του τρεξίματος

Ευχέρεια: Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του τύπου οδηγίας ($F_{2,104} = 24,10, p < .05, \eta^2 = .32$) αλλά όχι του φύλου ($F_{1,52} = .07, p > .05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του τύπου οδηγίας και του φύλου ($F_{2,104} = .03, p > .05$). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τύπων οδηγιών ελέγχθηκαν με τα contrasts. Διαπιστώθηκε ότι η καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση υπερείχε στατιστικά σημαντικά από την καταφατική πρόταση ($F_{1,52} = 37,71, p < .05, \eta^2 = .42$), και από την ερωτηματική πρόταση ($F_{1,52} = 34,78, p < .05, \eta^2 = .40$).

Ευελιξία: Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε σημαντική κύρια επίδραση του τύπου οδηγίας ($F_{2,104} = 21,85, p < .05, \eta^2 = .30$). Όσον αφορά το φύλο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ($F_{1,52} = 1,28, p > .05$). Η ανάλυση δεν έδειξε επίσης, σημαντική αλληλεπίδραση του τύπου οδηγίας και του φύλου ($F_{2,104} = .34, p > .05$). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τύπων οδηγιών ελέγχθηκαν με τα contrasts. Διαπιστώθηκε ότι η καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση υπερείχε στατιστικά σημαντικά από την καταφατική πρόταση ($F_{1,52} = 34,93, p < .05, \eta^2 = .40$), και από την ερωτηματική πρόταση ($F_{1,52} = 27,89, p < .05, \eta^2 = .35$). Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευελιξία στη δεξιότητα του τρεξίματος.

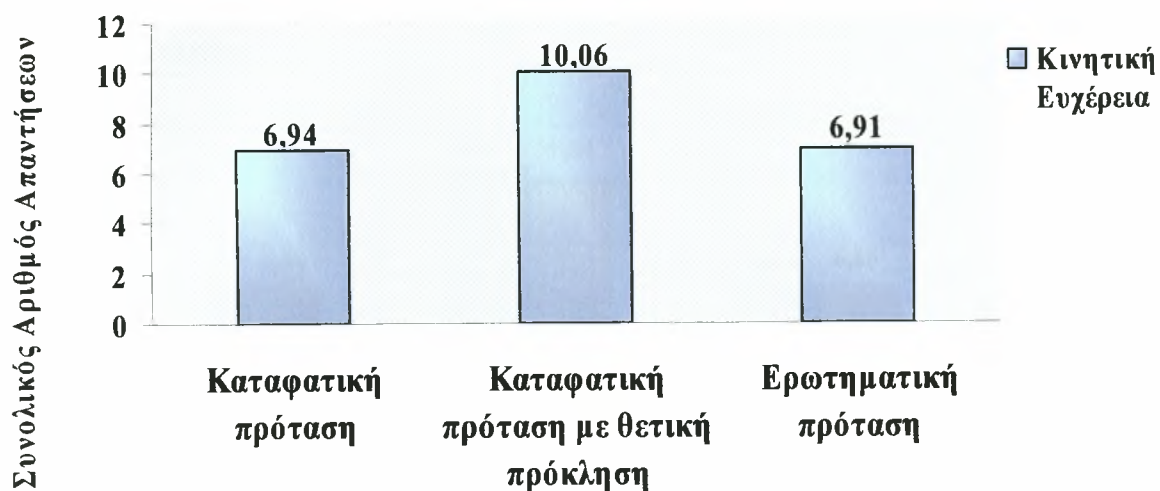
Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν έλαβαν την καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση σημείωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις και στην ευχέρεια ($M=10,06\pm3,9$) και στην ευελιξία ($M=8,15\pm3,2$) απ' ότι όταν έλαβαν την καταφατική πρόταση (Μ. ευχέρειας= $6,94\pm3,4$, Μ. ευελιξίας= $5,72\pm2,8$) και την ερωτηματική πρόταση (Μ. ευχέρειας = $6,91\pm2,7$, Μ. ευελιξίας= $5,65\pm2,3$).

Στον πίνακα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι των σκορ της Αποκλίνουσας Κινητικής Ικανότητας (Κινητική Ευχέρεια και Κινητική Ευελιξία) μεταξύ των τριών τύπων οδηγιών για τα αγόρια (Α) και τα κορίτσια (Κ).

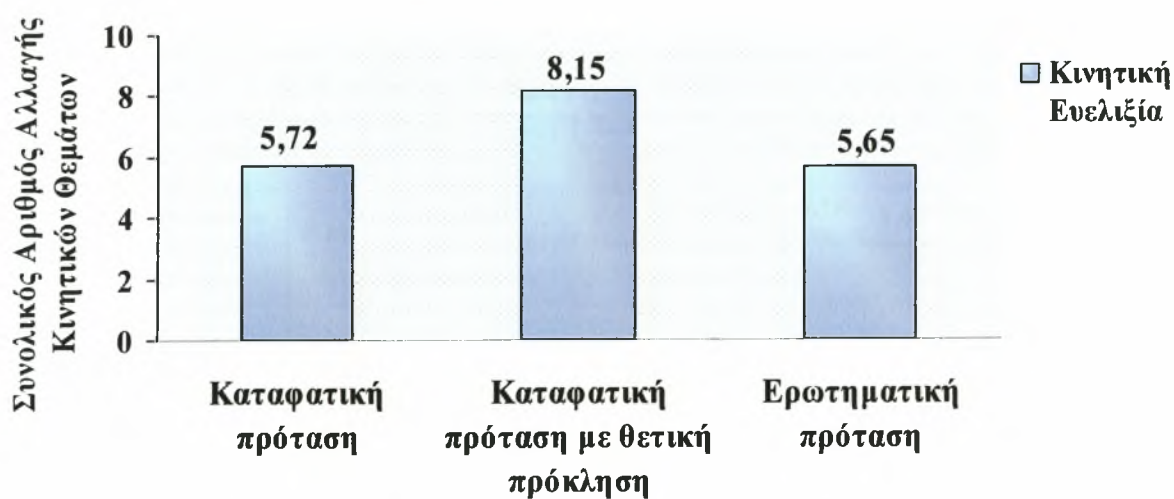
Πίνακας 1. Μέσοι όροι (Μ) και Τυπικές αποκλίσεις (SD), των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευχέρεια και την κινητική ευελιξία, στο τρέξιμο.

Τύπος οδηγίας	Καταφατική πρόταση		Καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση		Ερωτηματική πρόταση	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD
Κινητική ευχέρεια						
(συνολικός αριθμός απαντήσεων)	7,00 ± 3,61	6,89 ± 3,33	10,22 ± 3,96	9,89 ± 3,97	6,96 ± 2,55	6,85 ± 3,06
Κινητική ευελιξία						
(συνολικός αριθμός αλλαγής κινητικών θεμάτων)	6,19 ± 3,11	5,26 ± 2,43	8,56 ± 3,38	7,74 ± 3,12	5,78 ± 2,10	5,52 ± 2,62

Στα σχήματα 1 και 2 φαίνονται οι συνολικοί μέσοι όροι για την ευχέρεια και την ευελιξία στην δεξιότητα του τρεξίματος και στους τους τρεις τύπους οδηγίων.

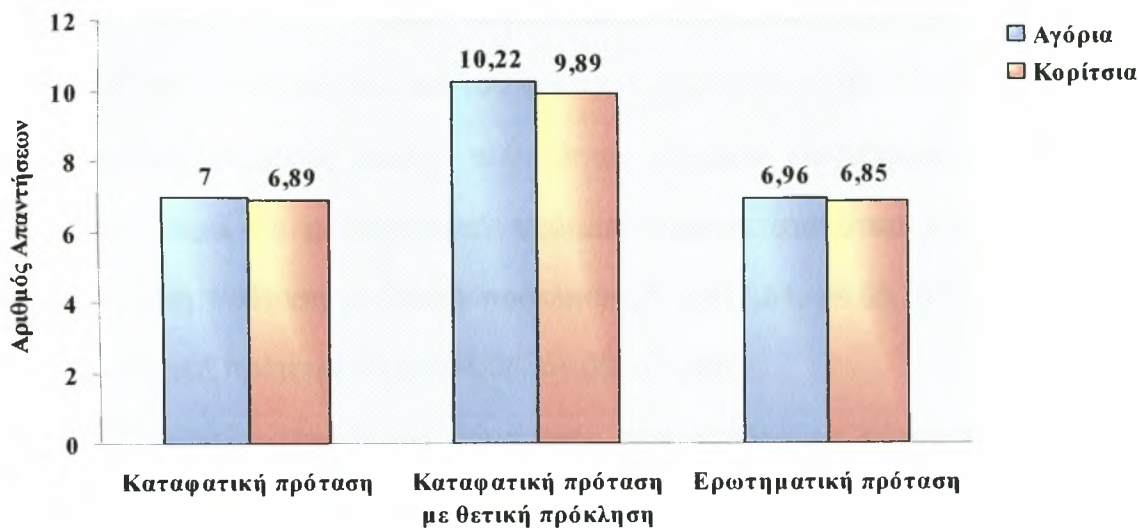


Σχήμα 1. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας στους τρεις τύπους οδηγίων στο τρέξιμο.

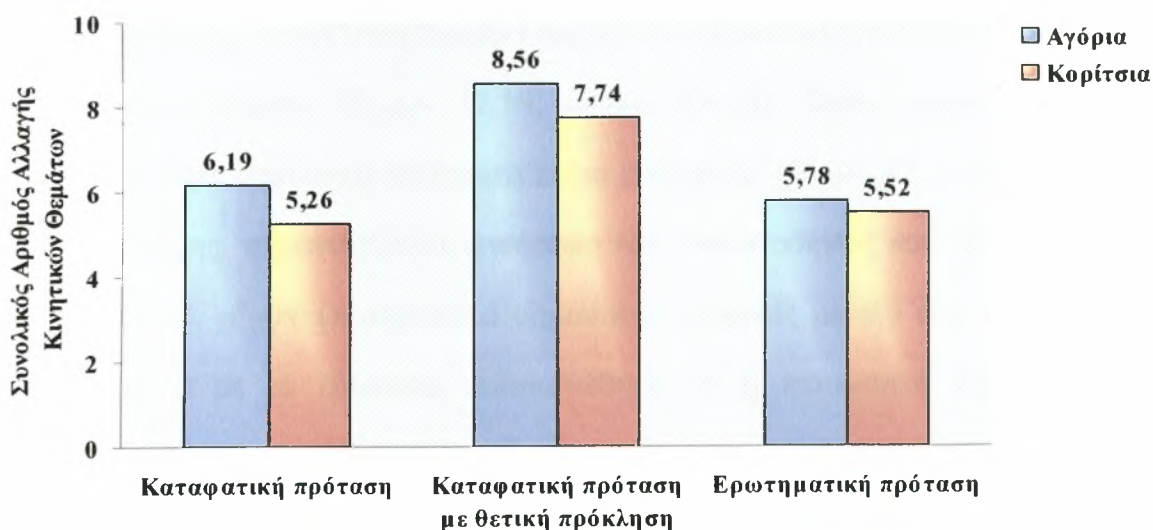


Σχήμα 2. Μέσοι όροι κινητικής ευελιξίας στους τρεις τύπους οδηγίων στο τρέξιμο.

Με περαιτέρω μονομεταβλητά τεστ, διαπιστώθηκαν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Στα σχήματα 3 και 4 φαίνονται οι Μέσοι Όροι για τα δύο φύλα και για τους τρεις τύπους οδηγιών σε σχέση με την κινητική ευχέρεια και την κινητική ευελιξία.



Σχήμα 3. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας αγοριών και κοριτσιών στους τρεις τύπους οδηγιών, στο τρέξιμο



Σχήμα 4. Μέσοι όροι κινητικής ευελιξίας, αγοριών και κοριτσιών στους τρεις τύπους οδηγιών, στο τρέξιμο.

Δεξιότητα της αναπήδησης

Ευχέρεια: Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του τύπου οδηγίας ($F_{2,104} = 14,318, p < .05, \eta^2 = .22$) αλλά όχι του φύλου ($F_{1,52} = .414, p > .05$). Επίσης διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του τύπου οδηγίας και του φύλου ($F_{2,104} = 6,19, p < .05, \eta^2 = .11$). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τύπων οδηγιών ελέγχθηκαν με τα contrasts. Διαπιστώθηκε ότι η καταφατική πρόταση διέφερε στατιστικά σημαντικά από την καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση ($F_{1,52} = 17,51, p < .05, \eta^2 = .25$), και από την ερωτηματική πρόταση ($F_{1,52} = 34,08, p < .05, \eta^2 = .40$).

Για την ερμηνεία της σημαντικής αλληλεπίδρασης φύλου X τύπου οδηγίας έγιναν ξεχωριστές αναλύσεις One way ANOVA ως προς τον παράγοντα του φύλλου. Σημαντικές διαφορές λόγω φύλου διαπιστώθηκαν μόνο στον τύπο της ερωτηματικής πρότασης όπου τα κορίτσια υπερείχαν σημαντικά ($F_{1,52} = 7,63, p < .05, \eta^2 = .13$).

Ευελιξία: Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του τύπου οδηγίας ($F_{2,104} = 12,16, p < .05, \eta^2 = .19$). Όσον αφορά το φύλο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ($F_{1,52} = .42, p > .05$). Η ανάλυση έδειξε επίσης, σημαντική αλληλεπίδραση του τύπου οδηγίας και του φύλου ($F_{2,104} = 5,22, p < .05, \eta^2 = .09$). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τύπων οδηγιών ελέγχθηκαν με τα contrasts. Διαπιστώθηκε ότι η καταφατική πρόταση διέφερε στατιστικά σημαντικά από την καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση ($F_{1,52} = 18,90, p < .05, \eta^2 = .27$), και από την ερωτηματική πρόταση ($F_{1,52} = 23,18, p < .05, \eta^2 = .31$).

Για την ερμηνεία της σημαντικής αλληλεπίδρασης φύλου X τύπου οδηγίας ελέγχθηκαν τα contrasts του τύπου οδηγίας, ξεχωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια. Στα αγόρια, διαπιστώθηκε ότι η καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση διέφερε

στατιστικά σημαντικά από την καταφατική πρόταση ($F_{1.52}=12,74, p<.05, \eta^2=.33$), και από την ερωτηματική πρόταση ($F_{1.52}= 6,34, p<.05, \eta^2=.20$). Ενώ στα κορίτσια, διαπιστώθηκε ότι η καταφατική πρόταση διέφερε στατιστικά σημαντικά από την καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση ($F_{1.52}=6,30, p<.05, \eta^2=.20$), και από την ερωτηματική πρόταση ($F_{1.52}= 22,91, p<.05, \eta^2=.47$).

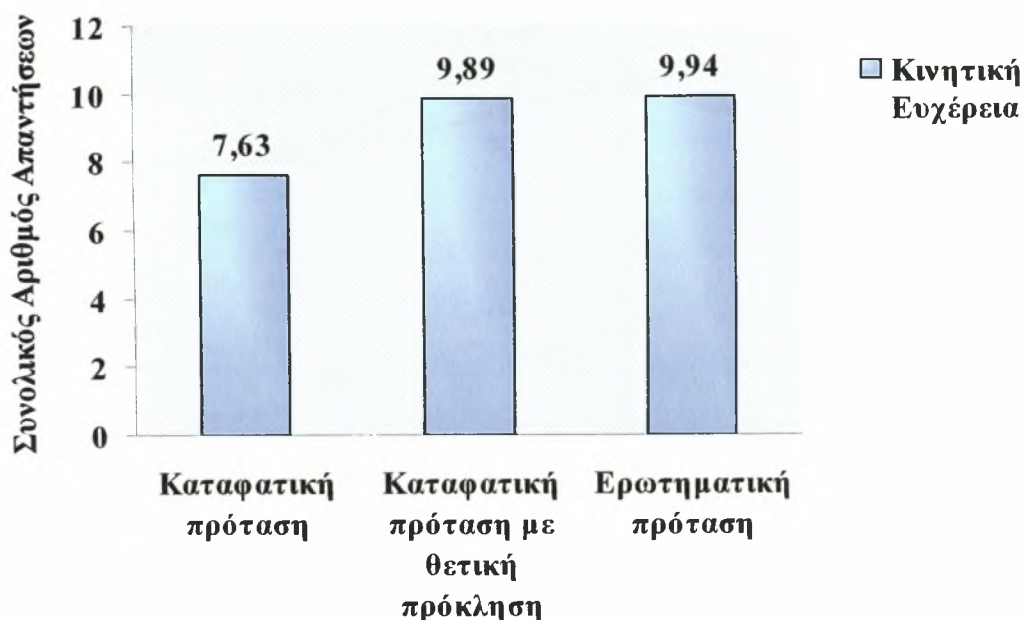
Όπως φαίνεται στο σχήμα 5, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν έλαβαν την καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση και την ερωτηματική πρόταση, σημείωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις και στην ευχέρεια ($M=9,89\pm 3,83$ και $M=9,94\pm 3,19$ αντίστοιχα) και στην ευελιξία ($M=7,85\pm 3,24$ και $M=7,44\pm 2,42$) απ' ότι όταν έλαβαν την καταφατική πρόταση ($M.\text{ευχέρειας}=7,63\pm 2,38$ και $M.\text{ευελιξίας}=6,06\pm 2,09$).

Στον πίνακα 2 φαίνονται οι μέσοι όροι των σκορ της Αποκλίνουσας Κινητικής Παραγωγικότητας (Κινητική Ευχέρεια και Κινητική Ευελιξία) στην δεξιότητα των αναπηδήσεων, μεταξύ των τριών τύπων οδηγιών για το σύνολο (Σ), για αγόρια (Α) και τα κορίτσια (Κ).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι (M) και Τυπικές αποκλίσεις (SD), των τριών τύπων οδηγίων στην κινητική ευχέρεια και την κινητική ευελιξία, στις αναπηδήσεις.

Τύπος οδηγίας	Καταφατική πρόταση		Καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση		Ερωτηματική πρόταση	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD
Κινητική ευχέρεια						
(συνολικός αριθμός απαντήσεων)	7,56 ± 2,58	7,70 ± 2,22	10,48 ± 4,39	9,30 ± 3,15	8,81 ± 3,23	11,07 ± 2,76
Κινητική ευελιξία						
(συνολικός αριθμός αλλαγής κινητικών θεμάτων)	6,33 ± 2,02	5,78 ± 2,15	8,59 ± 3,60	7,11 ± 2,71	6,96 ± 2,24	7,93 ± 2,54

Στα σχήματα 5 και 6 φαίνονται οι συνολικοί μέσοι όροι για την ευχέρεια και την ευελιξία στην δεξιότητα των αναπηδήσεων και στους τους τρεις τύπους οδηγιών.

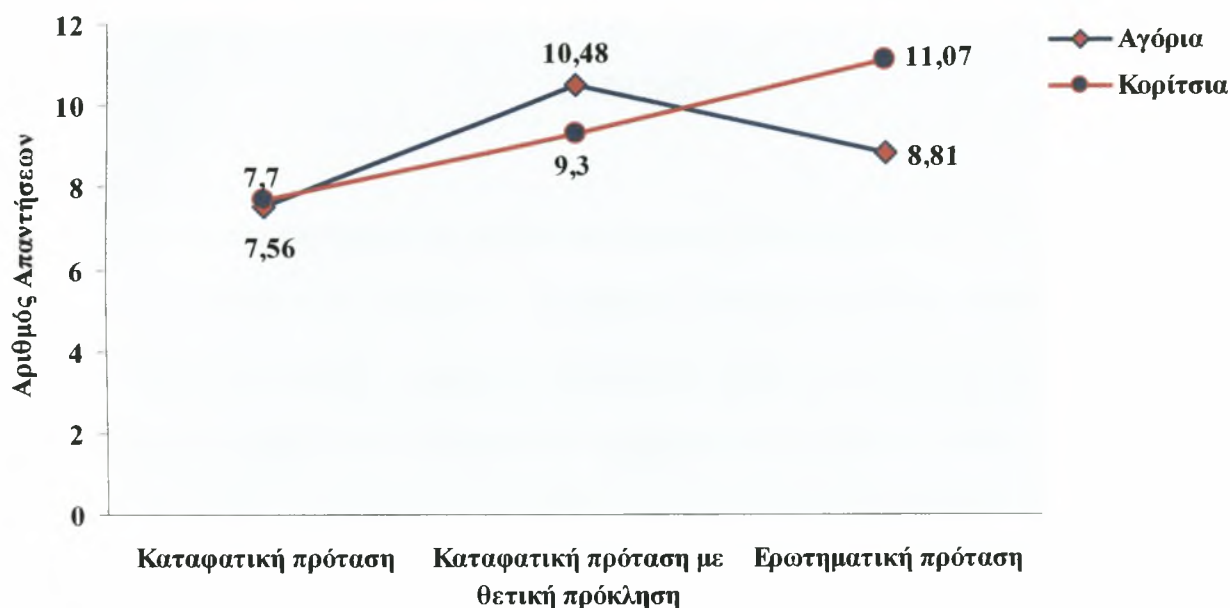


Σχήμα 5. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας στους τρεις τύπους οδηγιών στις αναπηδήσεις.

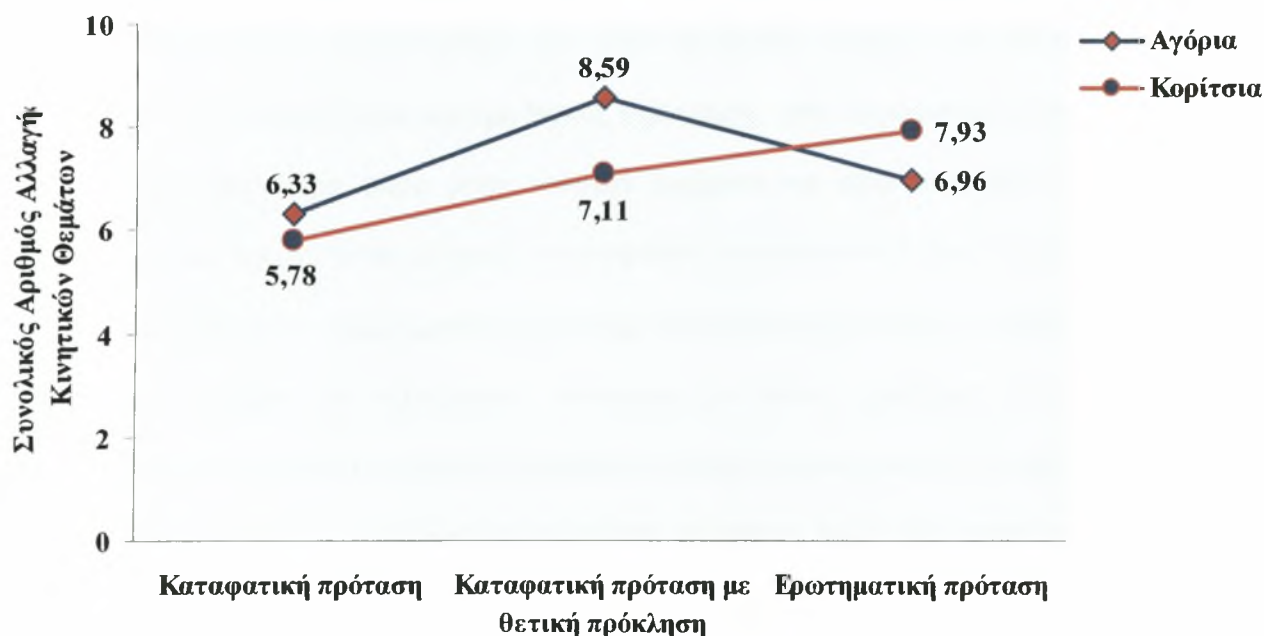


Σχήμα 6. Μέσοι όροι κινητικής ευελιξίας στους τρεις τύπους οδηγιών στις αναπηδήσεις.

Στα σχήματα 7 και 8 φαίνονται οι Μέσοι Όροι για τα δύο φύλα και για τους τρεις τύπους οδηγιών σε σχέση με την κινητική ευχέρεια και την κινητική ευελιξία.



Σχήμα 7. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας αγοριών και κοριτσιών στους τρεις τύπους οδηγιών.



Σχήμα 8. Μέσοι όροι κινητικής ευελιξίας αγοριών και κοριτσιών στους τρεις τύπους οδηγιών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι όταν τα παιδιά έλαβαν τον δεύτερο τύπο οδηγιών – καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση, τότε παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα σκορ στην κινητική ευχέρεια και στην κινητική ευελιξία στην δεξιότητα του τρεξίματος - σε σχέση με τους άλλους δύο τύπους οδηγιών – καταφατική πρόταση και ερωτηματική πρόταση. Επομένως απορρίπτονται οι μηδενικές υποθέσεις πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσω όρων των τριών τύπων οδηγιών στην κινητική ευχέρεια και στην κινητική ευελιξία στη δεξιότητα του τρεξίματος. Όσον αφορά την δεξιότητα των αναπηδήσεων, διαπιστώθηκε ότι όταν τα παιδιά έλαβαν τον δεύτερο τύπο οδηγιών – καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση, τότε παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα σκορ στην κινητική ευχέρεια και στην κινητική ευελιξία σε σχέση με τον πρώτο τύπο οδηγιών – καταφατική πρόταση αλλά όχι σε σχέση με τον τρίτο τύπο οδηγιών – ερωτηματική πρόταση. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι όταν τα αγόρια έλαβαν την καταφατική πρόκληση με θετική πρόκληση παρουσίασαν υψηλότερα σκορ και στην κινητική ευχέρεια και στην κινητική ευελιξία σε σχέση με τον τρίτο τύπο οδηγίας – ερωτηματική πρόταση, τα οποία όμως δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά. Επίσης διαπιστώθηκε ότι όταν τα κορίτσια έλαβαν την ερωτηματική πρόταση παρουσίασαν υψηλότερα σκορ και στην κινητική ευχέρεια και στην κινητική ευελιξία σε σχέση με το δεύτερο τύπο οδηγίας – καταφατική πρόταση με θετική

πρόκληση, τα οποία όμως δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά. Αυτό ήταν και το μόνο αντιφατικό αποτέλεσμα όσον αφορά την υπεροχή του δεύτερου τύπου οδηγίας που όμως δεν κρίνεται στατιστικής σημαντικότητας.

Τα συμπεράσματα αυτά φαίνονται να συμφωνούν με αναφορές άλλων ερευνητών. Η Pica (2000) υποστηρίζει πως όταν μέσα από μία φράση - οδηγία του τύπου «Δείξε μου πως μπορείς να....», υποδηλώνεται θετική πρόκληση, τότε τα παιδιά θέλουν να δείξουν πως μπορούν. Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει τις αναφορές της ερευνήτριας, εφόσον τα σκορ που διαπιστώθηκαν με αυτόν τον τύπο οδηγίας – καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση, υπερείχαν σημαντικά από τους άλλους δύο τύπους οδηγιών.

Τα χαμηλότερα σκορ κινητικής δημιουργικότητας σημειώθηκαν όταν δίνονταν ο ερωτηματικός τύπος οδηγίας. Η συγκεκριμένη διαπίστωση φαίνεται να συμφωνεί με την αναφορά της Pica (2000) που υποστηρίζει πως αν η πρόκληση παρουσιαστεί στα παιδιά με τη μορφή ερώτησης «Μπορείς να ...;» αυτό υποδηλώνει άμεσα και επιλογή. Συνεπώς, πολλά από τα παιδιά μπορούν απλά να απαντήσουν «όχι» και να μην παρουσιάσουν τίποτα ή να μη συμμετέχουν στην όλη διαδικασία.

Γενικότερα και όσον αφορά την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα, η αποτελεσματικότητα της τεχνικής του «Με πόσους διαφορετικούς τρόπους...» υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές. Από την έρευνα των Chen και Cone (2003), που αφορούσε το δημιουργικό χορό για παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε πως όταν η παιδαγωγός χρησιμοποιούσε λεκτικά ερεθίσματα του τύπου «Σκεφτείτε διαφορετικούς τρόπους που μπορείτε να ...» ή «Δείξτε μου διαφορετικούς τρόπους που μπορείτε να ...», τότε τα παιδιά παρήγαγαν αποκλίνουσες και διαφορετικές κινητικές απαντήσεις. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές χαρακτηριστικά αναφέρουν, πως

ακόμη και όταν η παιδαγωγός παρουσίαζε ένα ανοιχτό υπό εξερεύνηση θέμα – σε αντίθεση με ένα περιοριστικό (όπως στην παρούσα έρευνα: τρέξιμο) – και δεν παρείχε λεκτικούς υπαινιγμούς ή ερεθίσματα σε σχέση με τη διαφοροποίηση του τρόπου εκτέλεσης ή απόδοσης ενός κινητικού θέματος, τα παιδιά παρήγαγαν περιορισμένες κινητικές απαντήσεις.

Άλλωστε είναι τεκμηριωμένο πως κατά την αποκλίνουσα διαδικασία σκέψης, το παιδί προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα με πολλούς διαφορετικούς και νέους τρόπους. Οι Hudgins και Edelman (1988) υποστήριξαν πως όταν παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες για εξάσκηση, ενθάρρυνση και σωστή καθοδήγηση, τότε αυτά συνεχίζουν να διευρύνουν το κινητικό ρεπερτόριό τους και βελτιώνουν την ικανότητά τους στο να τροποποιούν, να υιοθετούν και να συνδυάζουν βασικά κινητικά μοτίβα, χρησιμοποιώντας επιτυχώς τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης καθώς και την κριτική σκέψη. Η Goetz (1989), μέσα από την ανασκόπηση και τη μελέτη πολλών ερευνών και τεχνικών σε σχέση με τη δημιουργικότητα από ερευνητές διάφορων επιστημονικών κλάδων σε σχέση με το χορό και το παιχνίδι με τα τουβλάκια σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο συνδυασμός της χρήσης προτροπής και θετικής ενίσχυσης για την παραγωγή διαφορετικών απαντήσεων ήταν ιδιαίτερα επιτυχής σε σχέση με άλλες τεχνικές.

Σε αντίθεση με τον τύπο οδηγίας, διαπιστώθηκε πως το φύλο δεν ήταν καθοριστικός παράγοντας της αποκλίνουσας κινητικής ικανότητας. Επομένως ισχύουν οι μηδενικές υποθέσεις που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσω όρων αγοριών και κοριτσιών στην κινητική ευχέρεια και στην κινητική ευελιξία και στις δύο δεξιότητες

Τα αγόρια όσον αφορά την δεξιότητα του τρεξίματος, παρουσίασαν ελαφρώς

υψηλότερα σκορ και στους τρεις τύπους οδηγιών και στην ευχέρεια και στην ευελιξία, απ' ό τι τα κορίτσια, αλλά οι διαφορές τους δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το ίδιο διαπιστώθηκε και στη δεξιότητα των αναπηδήσεων με μόνη διαφορά την υπεροχή των κοριτσιών μόνο στον τρίτο τύπο οδηγίας – ερωτηματική πρόταση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αυτά της έρευνας των Cleland και Gallahue (1993), στην οποία δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην αποκλίνουσα κινητική ικανότητα και στις τρεις ηλικιακές κατηγορίες που αξιολογήθηκαν (4, 6 και 8 ετών). Οι Zachoroulou και Makri (2005), που αξιολόγησαν επίσης την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα σε τρεις ηλικιακές κατηγορίες - 5, 6 και 8 ετών - κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου. Επίσης από τα αποτελέσματα της έρευνας των Scibinetti και Tocci (2002), δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην κινητική δημιουργικότητα και στις δύο ηλικιακές κατηγορίες που εξετάσθηκαν (7 και 9 ετών) αν και τα σκορ των αγοριών υπερείχαν ελαφρώς απ' αυτά των κοριτσιών.

Τέλος και όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, η μηδενική υπόθεση ισχύει για την δεξιότητα του τρεξίματος, επειδή δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο παραγόντων (τύπος οδηγίας, φύλο) και στην κινητική ευχέρεια αλλά και στην κινητική ευελιξία. Για την δεξιότητα των αναπηδήσεων όμως απορρίπτονται οι μηδενικές υποθέσεις εφόσον διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο παραγόντων (τύπος οδηγίας, φύλο) και στην κινητική ευχέρεια αλλά και στην κινητική ευελιξία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διαπιστώθηκε πως έστω και μία απλή αλλά επιτηδευμένη οδηγία, μπορεί να βοηθήσει και να εκμαιεύσει την έκφραση της δημιουργικότητας. Το σημαντικότερο συμπέρασμα είναι πως ακόμη και ο τρόπος διατύπωσης μιας πρότασης – οδηγίας προς τα παιδιά μπορεί να διαφοροποιήσει την κινητική δημιουργικότητά τους.

Την σημαντικότητα της συσχέτισης μεταξύ της εμπειρίας και της αποκλίνουσας κινητικής παραγωγικότητας των νεαρών παιδιών, δίνει έμφαση η σπουδαιότητα της παροχής ποιοτικών κινητικών εμπειριών για τα παιδιά κατά την διάρκεια της θεμελιώδους κινητικής φάσης ανάπτυξης (Gallahue, 1989). Όταν παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες για άσκηση, ενθάρρυνση και καθοδηγητική διδασκαλία, τότε κατά την διάρκεια της θεμελιώδους κινητικής φάσης, συνεχίζουν να διευρύνουν το κινητικό τους ρεπερτόριο, καθώς και να βελτιώνουν τις βασικές κινητικές τους δεξιότητες. Τα παιδιά στα οποία παρέχονται ποιοτικές κινητικές εμπειρίες μέσα αλλά και έξω από το σχολείο, μπορούν να βελτιώσουν και τη μάθησή τους στις κινητικές δεξιότητες, αλλά και να μάθουν να τροποποιούν, να υιοθετούν και να συνδυάζουν βασικά κινητικά σχήματα, δηλαδή να βελτιώσουν την αποκλίνουσα κινητική τους ικανότητα (Cleland & Gallahue, 1993). Ο Graham (1987) αναφέρει πως ένα εκ των τεσσάρων χαρακτηριστικών της ποιοτικής σχολικής διδασκαλίας των κινητικών εμπειριών, είναι να δίνεται έμφαση στις ποιοτικές παραμέτρους για την απόδοση των κινητικών δεξιοτήτων. Δεδομένου των τάσεων που κυριαρχούν στη

σύγχρονη εκπαίδευση και κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση, δηλαδή την εξακρίβωση των επιδράσεων που έχουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και της κινητικής δημιουργικότητας, πρέπει να ερευνηθούν πολλοί παράμετροι. Σημαντικές πληροφορίες, σχετικά με ποιοτικές οδηγίες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να μάθουν αλλά και να αναπτύξουν τις κινητικές και τις γνωστικές τους δεξιότητες, όπως αυτή της αποκλίνουσας σκέψης, μπορούν να εξακριβωθούν από τέτοιου είδους έρευνες. Η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της κινητικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, μπορεί να ενδυναμωθεί και να υποστηριχθεί και στο περιβάλλον των αθλητικών δεξιοτήτων και των δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής επίσης με τέτοιου είδους έρευνες. Επιπλέον έρευνες μπορούν να πραγματοποιηθούν σε σχέση με το πώς οι μαθητές ενεργοποιούν μέσω κινητικών δραστηριοτήτων και άλλες δεξιότητες σκέψης (κριτική σκέψη, συγκλίνουσα σκέψη), καθώς και ποιοι είναι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην ενεργοποίηση αυτών των δεξιοτήτων.

Η προαγωγή των δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην δημιουργική ικανότητα των ατόμων, θέτεται ως ένας από τους πρωταρχικούς και πιο σημαντικούς σκοπούς στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση στα αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής. Καλύτερα και καταλληλότερα αναλυτικά προγράμματα άλλωστε συμβάλλουν στην ποιότητα ζωής των ατόμων. Άλλωστε η πρόοδος του πολιτισμού και τα επιτεύγματα της ανθρωπότητας όπως οι σπουδαίες εφευρέσεις, των επιστημονικών ανακαλύψεων, καθώς και των εξάισια έργα ζωγραφικής, λογοτεχνίας, μουσικής, δραματικής τέχνης και όλων των υπόλοιπων μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης, οφείλονται στην δημιουργική σκέψη και στις καινοτομίες κάποιων ατόμων. Η εξέλιξη είναι μία συνεχής και αέναη διαδικασία και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο

Raudsepp (1980), αυτά που οι νέοι μαθαίνουν τώρα, στο μέλλον θα γίνουν σίγουρα απαρχαιωμένα. Το κάθε άτομο μπορεί και πρέπει να συνεχίσει να μαθαίνει κατά τη διάρκεια της ζωής του, αλλά η γνώση από μόνη της δεν είναι εγγύηση πως το άτομο αυτό, θα μπορεί να αντιμετωπίσει το μέλλον αποτελεσματικά. Μόνο μία δυνατή δημιουργική ικανότητα θα μπορεί να παρέχει τα μέσα για τη συνεργασία με το μέλλον. Η διαπίστωση αυτή θέτει την δημιουργικότητα - και φυσικά όλων των δεξιοτήτων που συντελούν και συμβάλλουν σε αυτή - ως ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό και αναγκαία ιδιότητα του σύγχρονου ατόμου.

Αν δοθούν στα παιδιά οι ευκαιρίες για να εκφράσουν την δημιουργικότητά τους μέσα από υποστηρικτικά περιβάλλοντα, στο σπίτι, στο σχολείο στην κοινωνία και αν οι αρχές που διέπουν τέτοιες συμπεριφορές κατανοηθούν και χρησιμοποιηθούν, τότε η διδασκαλία της δημιουργικότητας, για όλα τα παιδιά θα διαφαίνεται ως μία πιθανότητα (Glover, et all, 1989). Η ενδυνάμωση της δημιουργικής ικανότητας θα μπορεί να παρέχει τα μέσα για την εξέλιξη και τη συνεργασία κάθε ατόμου με το μέλλον. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας - και φυσικά όλων των δεξιοτήτων που συντελούν και συμβάλλουν σε αυτή – θέτεται ως ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό και αναγκαία ιδιότητα του σύγχρονου ατόμου για την ποιότητα της ζωής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown.
- Athey, C. (1990). *Extending thought in young children: A parent – teacher partnership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Barron, F. & Harrington, D. H. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual review of Psychology*, 32, 430-476.
- Bressan, E. (1990). Movement education and the development of children's decision making abilities. In W.S. Stinson (Ed.), *Moving and learning for the young child*. (pp 67-72). Reston, VA: AAHPERD.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruce, T. & Meggit, C. (2002). *Childcare and Education*. (3rd ed) London: Hodder and Stoughton.
- Buschner, C. (1990). Can we help children move and think critically? In W.S. Stinson (Ed.), *Moving and learning for the young child* (pp 51-66). Reston, VA: AAHPERD.
- Carter, R. (1998). *Mapping the mind*. London: Orion.
- Chen, W. & Cone, T. (2003). Links between children's use of critical thinking and an expert's teacher's teaching in creative dance. *Journal of teaching in physical education*, 22, 169-185.

- Cleland, F. E. (1994). Young children's divergent movement ability (2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 228-241.
- Cleland, F. E., & Gallahue, D. L., (1993). Young children's divergent movement ability (1). *Perceptual & Motor Skills*, 77, 535-544.
- COPEC (2000). Appropriate practices in movement programs for young children ages 3-5. A Position Statement of the National Association for Sport and Physical Education. Reston, VA: NASPE.
- Costa, A. L. (1985). The behaviours of intelligence. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds* (pp.66-68). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Crockenberg, S. (1972). Creativity tests: Boon or boondoggle? *Review of Educational Research*, 42, 27-45.
- Davies, M. (2003). *Movement and dance in early childhood*. SAGE publications company. U.K London.
- DeBord, K. (1997). *Child Development: Creativity in Young Children*. Raleigh, NC: North Carolina Cooperative Extension Service.
- Doyle, C. (1998). Creative minds at play. *Scholastic Parent & Child*, 5(3), 36-41.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron & R.S. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman.
- Fauth, B. (1990). Linking the visual arts with drama, movement, and dance for the young child. In W.J. Stinson (Ed.), *Moving and learning for the young child* (pp. 159-187). Reston, VA: AAHPERD.

- Fisher, J. (1996). *Starting from the Child: Teaching and Learning from 4 to 8*. Buckingham: Open University Press.
- Freeland, K. (1995). Becoming a good example: Modeling critical thinking behavior in physical education. *Teaching High School Physical Education*, 1, (4), 6-8.
- Gilliom, B. C. (1970). *Basic movement education for children: Rationale and teaching units*. Reading, Mass.: Addison – Wesley.
- Goetz, E.M. (1989). The teaching of Creativity to Preschool Children: The Behavior Analysis Approach. In Glover, A., Ronning, A., & Reynolds, C. *Handbook of Creativity* (pp. 411-428). New York: Plenum Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. NYC: McGraw-Hill.
- Hudgins, B. & Edelman, S. (1988). Children's self-directed critical thinking. *Journal of Educational Research*, 81, 262-273.
- Hocevar, D., (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality Assessment*, 45, (5), 450-464.
- Kirchner, G., Cunningham, J. & Warrel, E. (1970). *Introduction to movement education*. Dubuque, Iowa: Brown.
- Klein, J. (1990). Young children and learning. In W. J. Stinson, ed., *Moving and learning for the young children* (pp. 23-30). Reston, Va.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Lambert, L., Tice, S. & Featherstone, P. (Eds.). (1996). *University teaching: A guide for graduate students*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Maslow, A. H. (1971). Den kreativa Attityden [The creative attitude]. In R. Mooney & T. Razik (Eds.), *Vad ar kreativitet* (pp.61-740). Stocholm: J.Beckmans Bokforlag AB.

- May, R. (1975). *The courage to create*. New York: W. W. Norton.
- Mayesky, M. (1998). Fostering Creativity and Aesthetics in Young Children: Promoting Creativity. In M. Mayesky (Ed), *Creative Activities for Young Children* (pp 13-25). Albany NY: Delmar Publishers.
- McBride, R. E. (1991). Critical thinking - An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- Mead, M. (1971). Dar utbildningen kommer in [Where education comes in]. In R. Mooney & T. Razik (Eds.), *Vad ar kreativitet* (pp.185-193). Stocholm: J.Beckmans Bokforlag AB.
- Meadows, S. & Cashdan, A. (1988). *Helping Children Learn*. London: David Fulton.
- Pica, R. (2000). Facilitating Movement Experiences: Part 3. In Pica, R. *Experinces in Movement with Music, Activities, & Theory* (pp. 196-227). Albany, N.Y.:Delmar Publishers
- Ralph, E. G. (2001). Motivating Instruction in University Continuing Education: A Fresh Look at the Key Principles. *Canadian Journal of University Continuing Education* 27, (1), 61-76.
- Raudsepp, E. (1980). *More creative growth games*. New York: Perigree BOOKS, g. p. Putnam's Sons.
- Rovegno, I. (2000). Teaching elements of choreography. *Teaching Elementary Physical Education*, 11 (5), 6-10.
- Sanders S. W. (2002). *Active for life. Developmentally appropriate movement programs for young children*. NAEYC in cooperation with IL: Human Kinetics
- Schirmacher, R. (1993). *Art and creative development for young children*. Albany, NY: Delmar.

- Schwager, S. & Labate, C. (1993). Teaching for critical thinking in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65 (5), 24-26.
- Scibinetti, P. & Tocci, N. (2002). Gender differences in motor creativity of 7 – and 9 - Year – old children. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 73 (1), 53, (Supplement).
- Smith, M. & Pourchot, T. (1998). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenberg, R. J. (1985). Teaching critical thinking, Part I: Are we making critical mistakes? *Phi Delta Kappan*, 67, 194-198.
- Stork, S. & Engel, S. (1999). So, what is constructivist teaching? A rubric for teacher education. *Dimensions of Early Childhood (winter)*: 20-27
- Stork, S. & Sanders, S. (1999). *A developmentally appropriate approach to early childhood physical activities*. Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children, 10-13 November, New Orleans, Louisiana.
- Tegano, D. W., Moran J. D. & Sawyers J. K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. Washington, D. C.: National Education Association.
- Torrance, E.P. (1970). Achieving socialization without sacrificing creativity. *Journal of Creative Behavior*, 4, 183-189.
- Torrance, E.P. (1981). *Thinking Creatively in Action and Movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service
- Torrance, E. P. & Goff, K. (1989). A quiet revolution. *Journal of Creative Behavior*, 23(2), 136-145.

- Treffinger, D. J. & Poggio, J. P. (1972). Needed research on the measurement of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 6, 253-267.
- Treffinger, D. J., Renzulli, J. S. & Feldhusan, J. F. (1971). Problems in assessment of creative thinking. *Journal of Creative Behavior*, 5, 104-112.
- Vytgosky, L.S. (1978). The collected words of L.S. Vygotsky: Vol.I. In R. Rieber & A. Carton (Eds), *Problems of general psychology*. NY: Plenum Press. (Original work published in 1934)
- Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Research Quarterly*, 39, 756-765.
- Young, J. (1985). What is creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 19, 77-87.
- Zachopoulou, E. & Makri, A., (2005). A developmental perspective of divergent movement ability in early young children. *Early Child Development and Care*, 175(1), 85-95.
- Zaichkowsky, L.D., Zaichkowsky, L.B. & Martinek, T.J. (1980). *The Child and Physical Activity*. St Louis, MO: Mosby. (Davies).
- Zhou, J. (1998). Feedback Valence, Feedback Style, Task Autonomy, and Achievement Orientation: Interactive Effects on Creative Performance. *Journal of Applied Psychology*, 83, 261-276.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικής Αγωγής Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΔΕΠΠΣ (2002). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα