

Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου

Φώτης Κούσουλας, Γεωργία Μέγα

1. Εισαγωγή

Σε όλα τα προγράμματα σπουδών σήμερα, ολοένα και πιο έντονα, αναφέρεται η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης ως πρωταρχικός σκοπός. Η πολυπλοκότητα του σύγχρονου οικονομικο-κοινωνικού πεδίου απαιτεί νέες, επεξεργασμένες, ευέλικτες λύσεις και προτάσεις, προϊόντα δημιουργικής αντιμετώπισης.

Οι επιστημονικές μελέτες και έρευνες σχετικά με τη δημιουργικότητα (βλ. ενδεικτικά στα: Dacey & Lennon, 1998· Sternberg, 1999) προσφέρουν πολλαπλές προσεγγίσεις, οι περισσότερες από τις οποίες κατακερματίζουν το πολύπλοκο φαινόμενο της δημιουργικής παραγωγής στη μελέτη επιμέρους παραγόντων –γνωστική διαδικασία, νοητική λειτουργία, γνωρίσματα προσωπικότητας, κοινωνική επιρροή, βιολογική δυνατότητα–, τους οποίους φωτίζουν σε βάθος, αλλά αδυνατούν να τους επανασυνθέσουν σε μια ολιστική θέαση του δημιουργικού φαινομένου. Στο τελευταίο, το πρόσωπο-δημιουργός λειτουργεί ως σύνολο με όλες τις βιολογικές και ψυχογνωστικές του δυνατότητες μέσα στην επικοινωνία του με το περιβάλλον.

Σε μια τέτοια ευρύτερη θεώρηση της δημιουργικότητας, της ικανότητας, δηλαδή, παραγωγής νέων ιδεών (προϊόντων σκέψης και συμπεριφοράς) με αξία τόσο για το πλαίσιο στο οποίο προέκυψαν όσο και για το δημιουργό τους, η προσπάθεια καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν θα μπορούσε να εξαντληθεί στην εξάσκηση γύρω από τεχνικές και δεξιότητες παραγωγής ευέλικτων και πρωτότυπων ιδεών-προϊόντων. Από τη διδασκαλία για τη δημιουργικότητα πιστεύουμε ότι πρέπει να περάσουμε στη δημιουργική διδασκαλία, στην οποία, χωρίς επί τούτου στόχο για καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων, το παιδαγωγικό κλίμα προσωπικής και ελεύθερης έκφρασης της μοναδικότητας του μαθητή, μέσα από την αυθεντική του επικοινωνία με το περιβάλλον, προκαλεί το μαθητή να αντιμετωπίζει κάθε φορά τη νέα γνώση ως δημιουργία.

Σε μια τέτοια διδασκαλία, χωρίς περιχαρακωμένα διδακτικά πλαίσια και αυστηρές δομές, η προσέγγιση των περιεχομένων της από τους μαθητές γίνε-

ται σε αυθεντικά πλαίσια: η ενασχόληση των μαθητών με αυτά προκύπτει από το γνήσιο ενδιαφέρον τους, αφού βρίσκουν προσωπικό νόημα σε αυτά, εργάζονται αυτόνομα και ομαδικά, συχνά κατευθύνουν τη μαθησιακή πορεία σύμφωνα με τις ιδιαίτερες δυνατότητές τους, αξιολογούνται μέσα από την ίδια τη δράση τους και δεν αντιμετωπίζουν όρια στις γνωστικές οπτικές θέασης του αντικειμένου της διδασκαλίας. Η διαθεματικότητα στη μέθοδο διδασκαλίας, έτσι, δεν επιβάλλεται εκ των προτέρων, αλλά αποτελεί μια πιθανή πορεία, ως ανάγκη για την ολόπλευρη και πιο ενδιαφέρουσα εμβάθυνση στο υπό εξέταση ζήτημα της διδασκαλίας. Όπως, άλλωστε, έδειξε σχετική έρευνα (Κούσουλας, 2003), η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας μπορεί να επιδράσει θετικά σε ορισμένες γνωστικές διαστάσεις της δημιουργικής σκέψης.

Με αφετηρία αυτές τις θεωρητικές θέσεις, προχωρήσαμε σε μια έρευνα στο δημοτικό σχολείο, προκειμένου να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα, ως προς τη δημιουργική έκφραση των μαθητών, μιας διδασκαλίας με διαθεματικό χαρακτήρα, βασισμένης στη χρήση των τεχνών κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και ιδιαίτερα ενός ποιήματος. Το διδακτικό αυτό μοντέλο, όπως θα το παρουσιάσουμε στη συνέχεια, έχει διαπιστωθεί (Μέγα, 2003) ότι επιδρά θετικά, μεταξύ άλλων, στην παραγωγή του γραπτού λόγου από τους μαθητές. Στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, έρευνα σε Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου έδειξε ότι μια διδασκαλία με ευρύτερους σκοπούς, όπως: οι μαθητές να παράγουν κάθε μορφής ασυνήθιστα και επεξεργασμένα προϊόντα, να αποκτήσουν διερευνητικές στάσεις, να αποκτήσουν στρατηγικές και τεχνικές αυτόνομης επεξεργασίας προβλημάτων, να προσαρμόζουν τη γνώση τους σε διαφορετικούς τομείς και να συλλαμβάνουν επεξεργασμένα δίκτυα εννοιών παρά μεμονωμένες γνώσεις, επέδρασε θετικά σε διαστάσεις της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Ξανθάκου, 1998). Στην παρούσα έρευνα, ελέγχουμε την επίδραση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της λογοτεχνίας με την παράλληλη χρήση άλλων μορφών τέχνης, στη δημιουργική έκφραση των μαθητών.

2. Το διδακτικό υπόδειγμα γλώσσας και τέχνης (ΔΥΓΤ)

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο έχει σαφώς τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, που τη διακρίνει τόσο σε επίπεδο στόχων όσο και σε αυτό της μεθοδολογίας από άλλα διδακτικά αντικείμενα. Κατέχει μάλιστα τη διακριτή, αν και συχνά ενιαιοποιημένη, θέση της στο ευρύτερο γλωσσικό μάθημα. Η λογοτεχνία εμπλέκει και στοχεύει σε κάθε όψη της ανθρώπινης έκφρασης, νόησης και ψυχικής λειτουργίας, καθώς «με τη δική της χρήση της γλώσσας συ-

γίνει, εξευγενίζει και ανδρώνει την ανθρωπιά μας. Μέσα από την ομορφιά καλλιεργεί και τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, του προκαλεί αισθητική απόλαυση και το ευαισθητοποιεί σε θέματα αισθητικής αγωγής. Περιοσότερο αποτελεσματική είναι αυτή η επίδραση στα παιδιά που διαθέτουν ικανότητα αισθητικής αντίληψης, η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί τόσο με την επαφή τους με τη λογοτεχνία, όσο και με τις άλλες τέχνες» (Γαββαίου, 1995: 89-90).

Η αξιοποίηση των τεχνών στη διδακτική πράξη, πέρα από το ειδικό πλαίσιο της αισθητικής αγωγής ως διδακτικό αντικείμενο, έχει πολλαπλώς μελετηθεί και έχουν προταθεί πλήθος προτάσεων (βλ. ενδεικτικά στα: Baker, 1995· Cohen & Hoot, 1997· Eisner, 1991). Τα καλλιτεχνικά έργα κάθε είδους και μορφής διεγείρουν τη φανταστική λειτουργία των μαθητών, ενεργοποιούν συναισθηματικές καταστάσεις, κινητοποιούν ψυχονομικές λειτουργίες και προσφέρουν πληροφορίες με διαφοροποιημένους κώδικες επικοινωνίας. Ο ρόλος, εξάλλου, των τεχνών στη διδακτική πρακτική ολοένα αναδεικνύεται πιο σημαντικός από τα πορίσματα των νευροεπιστημών σχετικά με τη βιολογική βάση της μάθησης (Jensen, 1998· Sylwester, 1998).

Το διδακτικό υπόδειγμα γλώσσας και τέχνης (ΔΥΓΤ - Μέγα, 2003) αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που αναζητεί, εδραιώνει και χρησιμοποιεί τη σχέση ανάμεσα στο γλωσσικό μάθημα και τις τέχνες. Η υπόθεση εργασίας που υποστηρίζει, είναι ότι οι τέχνες (εικαστικά, μουσική, γλυπτική, δραματοποίηση, χορός, φωτογραφία, κινηματογράφος, αρχιτεκτονική, λογοτεχνία), όταν εισάγονται στη μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο και ειδικότερα στην ανάλυση περιεχομένου ενός λογοτεχνήματος ή ποιήματος, ενεργοποιούν την αισθητική και κοινωνική αντίληψη του παιδιού, καλλιεργούν τη δημιουργική και την κριτική σκέψη του, βοηθούν στην έκφραση των συναισθημάτων του και προσφέρουν ολόπλευρη επικοινωνία με το περιβάλλον. Όλες αυτές οι ενέργειες τείνουν στο να βελτιώσουν την ποιότητα του λόγου του παιδιού.

Το ΔΥΓΤ λαμβάνει υπόψη του τις θέσεις του Perkins (1994) σχετικά με την ανάλυση ενός έργου τέχνης, όπως επίσης και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1985). Ο Perkins (1994) καταδεικνύει πώς προάγεται η νοημοσύνη του μαθητή μέσα από την ενασχόλησή του με τις τέχνες και προτείνει μια στρατηγική παρατήρησης - προσέγγισης κάθε έργου τέχνης. Σύμφωνα με αυτή, η παρατήρηση χωρίζεται σε τέσσερα στάδια: προσεκτική παρατήρηση, δημιουργική παρατήρηση, αναλυτική παρατήρηση και οργανωτική παρατήρηση. Στο ΔΥΓΤ η παρατήρηση ενός έργου τέχνης μπορεί να επιτευχθεί και με τη χρήση αυτών των σταδίων.

Θεμελιώδες γνώρισμα και ουσιαστική προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό και την αποτελεσματική εφαρμογή του ΔΥΓΤ αποτελεί η θέση που λαμβάνει μέσα στην τάξη τόσο ο μαθητής όσο και το ίδιο το λογοτεχνικό έργο. Το ΔΥΓΤ τοποθετεί στο επίκεντρο της διδασκαλίας τις αισθητικές γνωστικές - συναισθηματικές - κοινωνικές ανάγκες του παιδιού, οι οποίες καθορίζουν την εξέλιξη της διδακτικής πορείας του μαθήματος. Ο μαθητής δεν βρίσκεται απέναντι από το λογοτεχνικό έργο, το οποίο πρέπει να κατανοήσει και να επεξεργαστεί. Γίνεται μέρος αυτού και ενεργοποιεί κάθε του αίσθηση, φανταστική και νοητική λειτουργία μέσα από τη δημιουργική και οργανωτική παρατήρηση ή ακόμα και σύνθεση έργων τέχνης κάθε είδους. Το λογοτεχνικό έργο σε αυτό το πλαίσιο αντιμετωπίζεται ως ένα αναπόσπαστο μέρος ενός καλλιτεχνικού όλου.

Τόσο το λογοτέχνημα όσο και τα άλλα ερεθίσματα στοχεύουν στην ολόπλευρη ενεργοποίηση του παιδιού. Έτσι η μουσική, τα εικαστικά, τα δρώμενα, τα λογοτεχνικά ερεθίσματα (πεζό - ποίημα) ενεργοποιούν τις αισθήσεις του παιδιού, ξυπνούν τον συναισθηματικό του κόσμο, αφυπνίζουν τη σκέψη του. Παράλληλα το παιδί μετατρέπεται το ίδιο σε καλλιτέχνη: ζωγραφίζει, χορεύει, δραματοποιεί, παράγει μουσική. Οι ενέργειές του γίνονται με αφορμή το λογοτεχνικό έργο, ωστόσο τόσο το λογοτέχνημα όσο και τα άλλα καλλιτεχνικά ερεθίσματα συλλειτουργούν όχι απαραίτητα για να αναδείξουν «αυτό που θέλει να πει ο συγγραφέας ή ο ποιητής», αλλά αυτό που έχει ανάγκη να εκφράσει το παιδί. Συχνά οι παραγόμενες ιδέες και πράξεις των παιδιών αντανακλούν την αμύσηφαιρα του λογοτεχνικού κειμένου, ενώ η ποιότητα του σχεδιασμού και της εφαρμογής της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάδειξη και των επιθυμητών συχνά νοημάτων. Ωστόσο, ζητούμενο στο ΔΥΓΤ είναι η ολιστική ανάδειξη των ενεργειών του παιδιού. Μέσα στο σύνολο των ενεργειών αυτών συγκαταλέγεται η γλωσσική έκφραση, που κι αυτή έχει θέση ίσης αξίας, όπως κάθε άλλη έκφραση (εικαστική, χορευτική, μουσική, δραματική).

3. ΔΥΓΤ και δημιουργική σκέψη

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών δεν επιτυγχάνεται απλά μέσα από την εξάσκηση συγκεκριμένων νοητικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν σε μια χωριστή περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος. Προκύπτει ως αποτέλεσμα όλων εκείνων των παιδαγωγικών παρεμβάσεων στις οποίες αναπτύσσεται κλίμα προσωπικής και ελεύθερης έκφρασης, αμφισβήτησης και ανάπτυξης προβληματισμών, καθώς η ενασχόληση με τα όποια πε-

οιεχόμενα μάθησης προσδίδει ιδιαίτερο και προσωπικό νόημα στο μαθητή.

Η εμπλοκή των τεχνών στη διδασκαλία και η προσωπική έκφραση των μαθητών μέσα από αυτές γεννά εσωτερικά κίνητρα ενασχόλησης και επικοινωνίας (Amabile, 1996), ενεργοποιεί τη φαντασιακή λειτουργία της νόησης, συχνά προκαλεί ένα χαοτικό –μη ελέγξιμο λογικά– πεδίο έκφρασης, ενώ διεγείρει τις αισθήσεις των μαθητών, με τις οποίες συναισθάνονται, διαισθάνονται και λειτουργούν με ενσυναίσθηση.

Όταν μάλιστα το πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι προκαθορισμένο, αλλά διαμορφώνεται κάθε φορά με κέντρο τον κάθε μαθητή ή την κάθε ομάδα μαθητών, τίθενται οι βάσεις για δημιουργικές παραγωγές ιδεών, συμβολικών εικόνων, αισθητικών ανταποκρίσεων, εμπλουτισμένων από τις προγενέστερες εμπειρίες αλλά και γνώσεις των μαθητών, οι οποίες ανασυντίθενται και αναδομούνται δημιουργικά. Το γνωστικό υπόβαθρο και τα βιώματα των μαθητών παίζουν σαφώς σημαντικό ρόλο (Weisberg, 1993), καθώς αποτελούν την αναγκαία βάση για νέες συνθέσεις μέσα στο επικοινωνιακό περιβάλλον που προκαλείται από τη χρήση των τεχνών.

Στο περιβάλλον αυτό, ο σχετικά χαλαρός λογικός έλεγχος, οι αυξημένοι βαθμοί ελευθερίας και ο πολύμορφος καταγισμός ερεθισμάτων μπορούν να προκαλέσουν ευνοϊκές συνθήκες όχι μόνο για διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων αλλά και για εντοπισμό κενών, ταυτοποίηση προβληματικών καταστάσεων και εύρεση νέων οπτικών θέασης κοινών ζητημάτων (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976).

4. Στόχος και υπόθεση της παρούσας έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση μιας διδασκαλίας βασισμένης στο ΔΥΓΤ στη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Ως δημιουργική έκφραση θεωρήσαμε το βαθμό χρήσης και εκδήλωσης από μέρους των μαθητών των γνωστικών ικανοτήτων της αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης, ύστερα από και πάνω στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking), σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα (convergent thinking), αποτελεί το είδος της σκέψης που, χωρίς προδιαγεγραμμένη πορεία, καταλήγει σε ιδέες-προϊόντα πολλαπλά, πολυεδρικά, πρωτότυπα και επεξεργασμένα (Guilford, 1956· Παπάς, 1990· Runco, 1983). Αποτελεί γνωστική διάσταση της δημιουργικής σκέψης και προσδιορίζεται κυρίως από τις εξής γνωστικές διεργασίες:

1. Ευχέρεια: Η γνωστική διαδικασία παραγωγής πολλών σε αριθμό προϊόντων - ιδεών.

2. Ευελιξία: Η γνωστική διαδικασία παραγωγής ιδεών, που ανήκουν σε πολλές διαφορετικές κατηγορίες - τομείς αναφοράς ή προέλευσης.
3. Πρωτοτυπία: Η γνωστική διαδικασία παραγωγής ιδεών με πολύ χαμηλή συχνότητα εμφάνισης.

Οι υποθέσεις μας, έτσι, διαμορφώθηκαν ως εξής: Η διδασκαλία, βασισμένη στο ΔΥΓΤ, επιδρά θετικά: α) στην έκφραση της ευχερούς σκέψης των μαθητών, οι οποίοι μετά τη διδασκαλία βελτιώνουν την ικανότητά τους να διατυπώνουν πολλές ιδέες σε σχέση με ζητήματα της διδασκαλίας, β) στην έκφραση της ευελιξίας της σκέψης των μαθητών, οι οποίοι μετά τη διδασκαλία βελτιώνουν την ικανότητά τους να διατυπώνουν ιδέες που προέρχονται από ποικίλες και διαφορετικές κατηγορίες μεταξύ τους σε σχέση με ζητήματα της διδασκαλίας, και γ) στην έκφραση της πρωτοτυπίας της σκέψης των μαθητών, οι οποίοι μετά τη διδασκαλία βελτιώνουν την ικανότητά τους να παράγουν ιδέες πρωτότυπες και ασυνήθιστες σε σχέση με ζητήματα της διδασκαλίας.

5. Μέθοδος

5α. Συμμετέχοντες και διαδικασία

Σχεδιάσαμε μια πειραματική έρευνα εργαστηριακού τύπου σε πραγματικές εκπαιδευτικές σχολικές συνθήκες, σε δύο τμήματα της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου του Κολλεγίου Αθηνών. Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και των δύο τμημάτων (10 κορίτσια και 14 αγόρια, σύνολο 24 μαθητές σε κάθε τμήμα) και οι δάσκαλοί τους, οι ερευνητές και συγγραφείς του άρθρου. Οι διδακτικές παρεμβάσεις εντάχθηκαν στο καθημερινό πρόγραμμα ως φυσιολογικές και συνήθειες δράσεις. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το άλλο την ομάδα ελέγχου.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις: στην πρώτη εφαρμόστηκε κοινή διδασκαλία, και στις δύο ομάδες, του ποιήματος του Ν. Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά», χωρίς τη χρήση του ΔΥΓΤ, βασισμένη σε δραστηριότητες στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Στη δεύτερη φάση, ενάμιση μήνα αργότερα, στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε παρόμοια διδασκαλία του ποιήματος του Ν. Βρεττάκου «Προσευχή», ενώ στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε διδασκαλία του ίδιου ποιήματος —«Προσευχή»— βασισμένη στο ΔΥΓΤ. Ας σημειωθεί ότι τα δύο ποιήματα βρίσκονται στα τεύχη της Γλώσσας για την Δ' τάξη.

Τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη φάση, στο τέλος των διδασκαλιών επιδώσαμε τεστ δημιουργικής έκφρασης, όπως τα περιγράφουμε παρακάτω. Τα δεδομένα από τα τεστ αυτά επέτρεψαν συσχετίσεις ως προς τις εξαρτημέ-

νες μεταβλητές της δημιουργικής έκφρασης των υποκειμένων σε δύο άξονες: αφενός ανάμεσα στις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου κατά τις δύο φάσεις της έρευνας, και αφετέρου στις επιδόσεις της ίδιας ομάδας μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης φάσης της έρευνας, προκειμένου να ελεγχθούν στατιστικές μεταβολές. Οι συσχετίσεις και στους δύο παραπάνω άξονες επέτρεψαν την απομόνωση των μετρήσιμων μεταβλητών και τον έλεγχο παραγόντων, όπως: ο διαφορετικός δάσκαλος, οι ψυχοκοινωνικές ή υλικές-περιβαλλοντικές συνθήκες της τάξης, η αλλαγή του θέματος της διδασκαλίας, η χρονική απόσταση μεταξύ των φάσεων της έρευνας και η όποια τυχαία πιθανότητα μιας συγκεκριμένης και ιδιαίτερης ταυτότητας της πειραματικής ομάδας.

5β. Σχεδιασμός και εφαρμογή διδασκαλιών – Περιορισμοί

Η επιλογή των θεμάτων των διδασκαλιών εξυπηρέτησε μεθοδολογικές ανάγκες που αφορούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Τέθηκαν έτσι δύο βασικοί περιορισμοί:

α. Οι τρεις (μία κοινή στην πρώτη φάση και δύο διαφοροποιημένες ως προς τη μέθοδο αλλά με κοινό θέμα στη δεύτερη φάση) διαφορετικές διδασκαλίες πρέπει να είναι ισοβαρείς: να έχουν εννοιολογική συνάφεια τα θέματά τους, να υπάρχει αντιστοιχία στόχων, δράσεων, πηγών και μεθόδων αξιολόγησης και αντιστοιχία στο εύρος και το βάθος διείσδυσης στο θέμα.

β. Να είναι επιφύκειο ο σχεδιασμός όμοιων ή ισοδύναμων ερευνητικών εργαλείων: τα τεστ Δημιουργικής - Αποκλίνουσας Έκφρασης, που αναφέρονται σε κάθε διδασκαλία, έπρεπε να έχουν την ίδια δομή, μορφή και, κυρίως, θεματική ανάπτυξη.

Τα δύο ποιήματα του Ν. Βρεττάκου πράγματι ικανοποιούν τους περιορισμούς της έρευνας. Οι ευρύτεροι στόχοι όλων των διδασκαλιών ήταν η αισθητική απόλαυση των ποιημάτων, ο εντοπισμός και η προσωπική ερμηνεία των συμβόλων - μεταφορών και ο εντοπισμός τόσο του κεντρικού μηνύματος όσο και επιμέρους. Οι μαθησιακές δράσεις των διδασκαλιών, εκτός εκείνης που ήταν βασισμένη στο ΔΥΓΤ, αφορούσαν στην ανάγνωση του ποιήματος από δάσκαλο και μαθητές, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος, στην ελεύθερη αρχικά και κατευθυνόμενη στη συνέχεια ανεύρεση συμβολικών εικόνων και εκφράσεων, στην προσπάθεια πολλαπλής και προσωπικής ερμηνείας τους, στη μεταφορά των συμβόλων σε άλλες καταστάσεις με παιγνιώδη τρόπο, και τέλος στη συγγραφή του βασικού μηνύματος (βλ. Γκίβαλου, 1995: 104-116· Καλογήρου, 1999: 99-123 για τις διδακτικές ενέργειες κατά τη διδασκαλία ποιημάτων με στοιχεία υπερρεαλισμού και συμβολισμού, όπως τα παραπάνω).

Η αξιολόγηση όλων γινόταν προφορικά και άτυπα, τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους συμμαθητές, καθώς όλα ανακοινώνονταν στην τάξη.

Η διδασκαλία του δεύτερου ποιήματος, που στην πειραματική ομάδα έγινε με βάση το ελεγχόμενο διδακτικό μοντέλο περιλάμβανε τις ακόλουθες δράσεις, ύστερα από την απλή ανάγνωση και καταρχήν αισθητική απόλαυση του ποιήματος:

- Οπτική ευαισθητοποίηση – *«Βοήθησέ μου τα μάτια να ιδούν τον καλό σου ουρανό»*: Οι μαθητές επέλεξαν έναν πίνακα ζωγραφικής από το βιβλίο *Έλληνες Ζωγράφοι* (1977), στον οποίο «έβλεπαν» τον καλό ουρανό. Στη συνέχεια τον παρουσίασαν στους συμμαθητές τους, εξηγώντας γιατί έκαναν αυτή την επιλογή.
- Ακουστική ευαισθητοποίηση – *«...τα αυτιά μου να ακούσουν το καλό σου τραγούδι»*: Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τη φλογέρα τους για να συνθέσουν μια μελωδία που να της ταιριάζει ο τίτλος «το καλό μου τραγούδι», γράφοντας παράλληλα στίχους για να «ντύσουν» τη μελωδία.
- Ολιστική έκφραση (δραματοποίηση) – *«...του ήλιου του αυτοκράτορα, που διανέμει το στέμμα του, δίνει τη βροχή και το χόμα γύρω από το σπόρο, συνεργάζεται σαν υπηρέτης»*: Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας απλά υλικά της επιλογής τους, αναπαράστηκαν με το σώμα τους τον ήλιο και τα φυσικά σύμβολα των στίχων, παίζοντας το σενάριο των στίχων.
- Βιοματική έκφραση – *«Βοήθησέ με, Κύριε, να γίνω έργα...»*: Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Το ένα μέλος του ζευγαριού έκλεισε τα μάτια του με ένα μαντίλι και το άλλο μέλος έπαιξε το ρόλο του οδηγού και πιάνοντας τον «τυφλό» φίλο του από το χέρι, τον οδηγούσε, χωρίς να του μιλά, προς διάφορες κατευθύνσεις μέσα στην τάξη, που του ζητούσε ο «τυφλός» φίλος. Στη συνέχεια αντιστράφηκαν οι ρόλοι και ο «τυφλός φίλος» έγινε «οδηγός». Κατόπιν τα παιδιά μίλησαν για την εμπειρία τους απαντώντας στα ερωτήματα: *Πώς αισθάνθηκες σαν οδηγός; Ποιο ήταν το έργο σου; Βοήθησες το φίλο σου στη βόλτα του; Πώς αισθάνθηκες σαν τυφλός; Πώς ένιωσες καθώς περπατούσες μαζί με το φίλο-οδηγό σου;*
- Εικαστική έκφραση – *«Ν' ανατείλουν δυο ήλιοι... ο ένας από την άβυσσο του διαστήματος και ο δεύτερος, η Αγάπη, από την ανθρώπινο άβυσσο»*: Οι μαθητές χώρισαν το χαρτί της ζωγραφικής τους σε δύο μέρη, ζωγραφίζοντας τους δύο ήλιους. Ύστερα από την ανάγνωση και πάλι ολόκληρου του ποιήματος, έγραψαν το μήνυμα που υπέθεσαν ότι στέλνει ο Βρεττάκος με το ποίημα.

5γ. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το Τεστ Αποκλίνουσας Δημιουργικής Έκφρασης (Τ.Α.Δ.Ε.), το οποίο είχαμε σχεδιάσει για τις ανάγκες άλλης έρευνας (Κούσουλας, 2003). Με το Τ.Α.Δ.Ε. αξιολογήσαμε τη δημιουργική - αποκλίνουσα έκφραση των μαθητών - υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, που κάθε φορά εφαρμόζαμε. Στόχος μας ήταν να εντοπίσουμε το βαθμό χρήσης και έκφρασης των δημιουργικών δεξιοτήτων της αποκλίνουσας σκέψης των υποκειμένων ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και όχι γενικά την ικανότητα δημιουργικής - αποκλίνουσας σκέψης ως παγιωμένη ιδιότητα σε επίπεδο δυναμικού. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν ως προς την ευχέρεια να παράγουν ιδέες, την ευελιξία-ποιαιλία (τον αριθμό των διαφορετικών κατηγοριών προέλευσης) των ιδεών αυτών και την πρωτοτυπία (τη μικρή συχνότητα εμφάνισής) τους. Οι ιδέες δεν αφορούν σε οποιαδήποτε κατάλληλα ζητήματα αλλά σε κεντρικά ζητήματα της στοχοθεσίας κάθε διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό σχεδιάσαμε τρεις δοκιμασίες για κάθε διδασκαλία:

α) Εντοπισμός κενών - προβλημάτων (problem finding) σε ασαφή κατάσταση (δόθηκαν 3 στίχοι από άλλα ποιήματα του Βρεττάκου με αισθητική και νοηματική συνάφεια με τα διδαχθέντα, και ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν όλες τις ερωτήσεις που θα ήθελαν να κάνουν, προκειμένου να γνωρίζουν με σιγουριά τι συμβαίνει).

β) Διατύπωση υποθέσεων (problem generation) σε φανταστική κατάσταση (οι μαθητές κλήθηκαν να διατυπώσουν ιδέες σχετικά με το τι θα συνέβαινε αν πραγματοποιούνταν μια φανταστική κατάσταση -κεντρική νοηματικά στο ποίημα- που περιγράφεται στο ποίημα), και

γ) Τίτλοι (ζητήθηκε από τους μαθητές να προτείνουν τίτλους σε μια στροφή από άλλο ποίημα του Βρεττάκου με νοηματική και εκφραστική συνάφεια με τα διδαχθέντα).

Η βαθμολόγηση έγινε στη βάση των τριών διαστάσεων της αποκλίνουσας - δημιουργικής σκέψης: α) Ευχέρεια: Δόθηκε ένας βαθμός σε κάθε απάντηση - ιδέα που δόθηκε από τα υποκείμενα σε όλες τις δοκιμασίες, β) Ευελιξία: Δόθηκε ένας βαθμός σε κάθε απάντηση που προερχόταν από διαφορετική κατηγορία από τις προηγούμενες, σε κάθε δοκιμασία, και γ) Πρωτοτυπία: Δόθηκε ένας βαθμός για την πρωτοτυπία σε κάθε απάντηση-ιδέα που εμφανιζόταν στο 5% του αριθμού των υποκειμένων (σε έναν ή δύο μαθητές).

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του εργαλείου, στην προγενέστερη έρευνά μας (Κούσουλας, 2003), πέρα από τον σαφή και λε-

πομερή θεωρητικό προσδιορισμό των εννοιολογικών παραμέτρων του εργαλείου και τη θεωρητική, βασισμένη σε συγκεκριμένα κριτήρια, κατασκευή των δοκιμασιών του εργαλείου, προχωρήσαμε σε πέντε διερευνητικούς ελέγχους: 1) Συσχέτιση με παρόμοιο ερευνητικό εργαλείο (Torrance Test of Creative Thinking), 2) Συσχέτιση με υποκειμενικές αξιολογήσεις (των δασκάλων), 3) Πιλοτική εφαρμογή, 4) Δοκιμασία - Επαναδοκιμασία, 5) Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας (alpha Cronbach's). Όλοι οι έλεγχοι ήταν επιτυχείς.

6. Αποτελέσματα

Πίνακας 1.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των υποκειμένων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση

	Ομάδα	Μέση Τιμή		Τυπ. Απόκλιση		N
		ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
Ευχέρεια	π.ο.	15,25	21,33	4,693	5,731	24
	ο.ε.	18,75	17	8,115	6,420	24
	Σύνολο	17,00	19,17	6,792	6,406	48
Ευελξία	π.ο.	7,21	9,21	1,933	2,431	24
	ο.ε.	7,83	8,04	2,461	2,136	24
	Σύνολο	7,52	8,62	2,112	2,340	48
Πρωτοτυπία	π.ο.	2,79	3,25	2,187	1,847	24
	ο.ε.	4,08	3,71	3,035	2,493	24
	Σύνολο	3,44	3,48	2,697	2,183	48

Αρχικά ελέγξαμε τις επιδόσεις των υποκειμένων ύστερα από την πρώτη φάση της έρευνας, στην οποία δέχτηκαν την ίδια διδασκαλία. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων. Η ανάλυση διακύμανσης που επακολούθησε, έδειξε ότι σε καμία διάσταση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στην ευχέρεια ($F=3,346$ με $p=0,074$), ούτε στην ευελξία ($F=0,957$ με $p=0,333$), ούτε και στην πρωτοτυπία ($F=2,862$ με $p=0,097$). Οι ομάδες, συνεπώς, εμφανίζονται ισοδύναμες ως προς την έκφραση των δημιουργικών τους δεξιοτήτων, πριν από τη δημιουργική παρέμβαση.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δοκιμασίας t για κατά ζεύγη συγκρίσεις ανά ομάδα και ανά διάσταση της δημιουργικής έκ-

φρασης, προκειμένου να ελεγχθεί η σημαντικότητα των μεταβολών στις επιδόσεις, ανάμεσα στις δύο φάσεις της έρευνας:

- Στη διάσταση της ευχέρειας των ιδεών, η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση ($t = 6,293$ με $p < 0,001$) σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές της οποίας δεν παρουσίασαν μεταβολή ($t = 1,904$ με $p = 0,070$). Παρόμοια εικόνα δείχνει και η ποσοστιαία μεταβολή.
- Στη διάσταση της ευελιξίας της σκέψης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σημείωσαν επίσης στατιστικά σημαντική αύξηση στις επιδόσεις τους ($t = 4,440$ με $p < 0,001$) σε αντίθεση με τη μη στατιστικά σημαντική μεταβολή στις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου ($t = 0,528$ με $p = 0,603$). Οι ποσοστιαίες μεταβολές παρουσιάζουν την ίδια εικόνα.
- Στη διάσταση της πρωτοτυπίας των ιδεών, καμία ομάδα δεν παρουσίασε, ωστόσο, στατιστικά σημαντική μεταβολή ($t = 0,842$ με $p = 0,409$ για την πειραματική ομάδα και $t = 0,792$ με $p = 0,436$ για την ομάδα ελέγχου), παρότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν μια σχετικά σημαντική ποσοστιαία αύξηση των επιδόσεών τους, η οποία, καθώς αποδείχθηκε από την κατά υποκειμενο εξέταση, προήλθε από μαθητές με χαμηλή αρχική επίδοση στην πρωτοτυπία κατά την πρώτη φάση. Αντίθετα, οι μαθητές με υψηλή παραγωγή πρωτότυπων ιδεών κατά την πρώτη φάση είτε παρέμειναν σε παρόμοιες επιδόσεις είτε τις μείωσαν.

Πίνακας 2.

Μεταβολή των επιδόσεων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση
(*t*-test και ποσοστιαία μεταβολή)

		Μεταβολή						t	β.ε.	p	Ποσοστιαία μεταβολή
	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% CI της μεταβολής		Κάτω όριο	Άνω όριο				
Ευχέρεια	π.ο.	6,083	4,736	0,967	8,083	4,083	6,293	23	0,000		45%
	ο.ε.	-1,750	4,504	0,919	0,52	-3,552	1,904	23	0,070		-3%
Ευελιξία	π.ο.	2,000	2,207	0,451	2,932	1,068	4,440	23	0,000		32%
	ο.ε.	0,208	1,933	0,395	1,025	-0,608	0,528	23	0,603		8%
Πρωτοτυπία	π.ο.	0,458	2,670	0,545	1,586	0,669	0,842	23	0,409		15%
	ο.ε.	-0,375	2,318	0,473	0,604	1,354	0,792	23	0,436		-8%

7. Συμπέρασμα - Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων φάνηκε ότι οι μαθητές που προσέγγισαν το ποίημα μέσα από το διδακτικό υπόδειγμα Γλώσσα και Τέχνη βελτίωσαν την έκφραση των δημιουργικών διαστάσεων της ευχέρειας και της ευελιξίας της σκέψης, καθώς παρήγαγαν αφενός περισσότερες ιδέες και αφετέρου ιδέες από περισσότερες κατηγορίες προέλευσης. Ως προς αυτές τις διαστάσεις, επαβεβαιώθηκε πράγματι η βασική μας υπόθεση ότι η δημιουργική έκφραση είναι δυνατό να επηρεαστεί από ένα διδακτικό πρόγραμμα ακόμα και όταν το τελευταίο δεν αποσκοπεί επί τούτου στην καλλιέργειά τους. Επιτρέπει ωστόσο στους μαθητές να προσεγγίσουν τα γνωστικά περιεχόμενα με πιο προσωπικό τρόπο και μέθοδο, η οποία εμπλέκει πέρα από την καθαρά γνωστική ή γλωσσική δίοδο επικοινωνίας, διόδους συναισθηματικής και βιωματικής έκφρασης, αποτέλεσμα της εμπλοκής των τεχνών.

Η υπόθεση για την επίδραση της συγκεκριμένης διδασκαλίας στη διάσταση της πρωτοτυπίας, ωστόσο, δεν επαληθεύτηκε, παρόλο που οι μισοί μαθητές της πειραματικής ομάδας – αυτοί με χαμηλές επιδόσεις στην «παραδοσιακή» διδασκαλία – έδωσαν διπλάσιες τουλάχιστον πρωτότυπες ιδέες. Το αποτέλεσμα αυτό, το οποίο έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Mouchiroud & Lubart, 2001· Runco & Albert, 1986· Κούσιουλας, 2003) χρήζει περαιτέρω ερευνητικής μελέτης. Ποιοι μαθητές και γιατί ωφελούνται ως προς την έκφραση πρωτότυπων ιδεών από ένα διδακτικό πρόγραμμα, όπως το υπόδειγμα της παρούσας έρευνας; Γιατί η ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων ιδεών δεν «συμπεριφέρεται» όπως και οι άλλες δημιουργικές διαστάσεις; Μήπως τελικά εδράζεται σε ισχυρό βιολογικό υπόβαθρο και δύσκολα επηρεάζεται από διδακτικές - περιβαλλοντικές παρεμβάσεις; Ποια αποτελέσματα επίσης θα είχε η πιο συστηματική εφαρμογή διδασκαλιών με βάση το ερευνώμενο υπόδειγμα;

Σε κάθε περίπτωση, η επίδραση της διδασκαλίας σε βασικές διαστάσεις της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών κατέδειξε την αποτελεσματικότητά, ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών, διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες, χωρίς επί τούτου στόχο την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων, προωθούν την ολιστική έκφραση του μαθητή μέσα από την ενεργοποίηση όλων του των ψυχογνωστικών λειτουργιών. Ο μαθητής, από παθητικός παρατηρητής ή τυπικά κριτικός σχολιαστής των λογοτεχνημάτων και των έργων τέχνης, γίνεται ο ίδιος μέρος αυτών, βιώνει, συν-αισθάνεται, δημιουργεί ο ίδιος, συνδέει τις εμπειρίες του και τις επεκτείνει, αποκτά θέση δημιουργού της γνώσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context*. Colorado: Westview Press.
- Γκάβαλου-Κατσίκη, Α. (1995). *Το θρυμωτό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Baker, D.W. (1995). "Art and cognitive development", *Visual Art Research*, 21(2), 37-42.
- Cohen, M.D. & Hoot, L.L. (1997). "Education through the arts: an introduction", *Childhood Education*, 73(6), 338-350.
- Dacey, J.S. & Lennon, K.H. (1998). *Understanding Creativity. The interplay of Biological, Psychological and Social Factors*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fisner, E. (1991). "What the arts taught me about education", *Art Education*, 44(5), 10-19.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The theory of multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Getzels, J.W. & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: John Wiley and Sons.
- Guilford, J. P. (1956). "The structure of intellect", *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Καλογόρου, Γ. (1999). *Τέχνες και ημέρες ανάγνωσης: Μελέτηματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Κούσουλας, Φ. (2003). *Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μέγα, Γ. (2003). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης. Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Mouchiroud, C. & Lubart, T. (2001). "Children's original thinking: an empirical examination of alternative measures derived from divergent thinking tasks", *Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 382-401.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάζ, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*, τόμ. 2, Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Perkins, D. (1994). *The intelligence eye: Learning to think by looking at Art*, L.A.: The Getty Institute for the Arts.
- Runco, M.A. (1983). "Divergent thinking, creativity, and giftedness", *Gifted Child Quarterly*, 37, 16-22.
- Runco, M.A. & Albert, R.S. (1985). "The reliability and validity of ideational originality in the divergent thinking of academically gifted and nongifted children", *Educational and Psychological Measurement*, 45, 483-501.
- Sternberg, R.J. (ed.) (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sylwester, R. (1998). "Art for brain's sake", *Educational Leadership*, 56(3), 31-35.
- Weisberg, R.W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Έλληνες ζωγράφοι (1977). *Καλλιτεχνική βιβλιοθήκη*, εκδόσεις Μέλισσα.

Abstract

The purpose of the present research was to investigate the effect of a teaching based on a model that involves each form of art in the teaching of language, in the creative divergent expression of students. Fostering creativity through language goes beyond the limits of exercises in creative production. Furthermore, students holistically express themselves when involved in understanding language through the Arts. The research was carried out with the students of two 4th grade classes. Teaching programs on two poems were applied and a test of divergent creative expression on these programs was used. The results show that a teaching model based on Language and Art approach can positively influence some dimensions of creative expression –fluency and flexibility– but does not contribute to the development of originality in ideas.

Φώτης Κούσουλας

Δάσκαλος, Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής
e-mail: fotiskous@yahoo.gr

Γεωργία Μέγα

Δασκάλα, Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής
e-mail: artlang@hol.gr