



Η Επίδραση των Λεκτικών Οδηγιών στην Κινητική Δημιουργικότητα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Ελισάβετ Κωνσταντινίδου,¹ Ελιζάνα Πολλάτου,² & Ευρυδίκη Ζαχοπούλου³

¹ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

²ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

³Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Οι λεκτικές υποδείξεις ή ερωτήσεις είναι μεταξύ άλλων, ένας από τους τρόπους παροχής ερεθίσματος που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας παιδαγωγός για την παρουσίαση ενός κινητικού θέματος ή προβλήματος. 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 (ικανότητα να παρουσιάζουν και να τροποποιούν βασικές κινητικές δεξιότητες) 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 μια βασική κινητική δεξιότητα, το τρέξιμο. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων αποτελούνταν από 54 παιδιά (27 αγόρια και 27 κορίτσια) που επιλέχθηκαν τυχαία από τέσσερα 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. Από την ανάλυση διακύμανσης 2 X 3 (φύλο X τύποι οδηγιών) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του τύπου οδηγίας. Πιο συγκεκριμένα όταν τα παιδιά έλαβαν τον δεύτερο τύπο οδηγίας σημείωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις και στην ευχέρεια ($M=10.06 \pm 3.9$) και στην ευελιξία ($M = 8.15 \pm 3.2$). Όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, σε κανένα από τα δύο κριτήρια. Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται πως ακόμη και ο τρόπος διατύπωσης μιας πρότασης - οδηγίας προς τα παιδιά μπορεί να διαφοροποιήσει την κινητική δημιουργικότητά τους.

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

The Effect of Verbal Instructions on Preschool Children's Motor Creativity

Elissavet Konstantinidou,¹ Elizana Pollatou,² & Evridiki Zachopoulou³

¹Department of Physical Education and Sports Sciences, Democritus University of Thrace, Komotini, Greece

²Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Greece

³Department of Early Childhood Care and Education, Technological Educational Institution of Thessaloniki, Greece

Abstract

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 showed statistically significant differences between types of instructions. Further analysis with contrasts revealed that children showed the highest scores when they received the second type of instruction - affirmative sentence with positive challenge, on fluency ($M = 10.056 \pm 3.9$) and flexibility ($M = 8.148 \pm 3.2$). Regarding gender, no statistically significant differences were found between boys and girls neither for fluency nor for flexibility. It seems 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.*

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα συνδέεται με τις 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, οι οποίες είναι συσχετισμένες με κάποιες συγκεκριμένες εγκεφαλικές λειτουργίες, ενεργοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων και για τη λήψη αποφάσεων. Η δημιουργικότητα συνηθίζεται να μετρείται κυρίως σε λεκτικές και σχηματικής αναπαράστασης δοκιμασίες (McCarty, 1924; Torrance, 1966; 1968; 1970). Παρ' όλα αυτά, 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 κινητική δημιουργικότητα είναι μία σχετική καινούρια έννοια που εισήχθη στο λεξιλόγιο της Φυσικής Αγωγής περίπου μετά τα μέσα του προηγούμενου αιώνα. 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 προϋπάρχον πρόβλημα ή η έκφραση μιας ιδέας ή ενός συναισθήματος μέσω του ανθρώπινου σώματος. Τα κριτήρια της μέτρησης και παρατήρησης της κινητικής δημιουργικότητας είναι: η κινητική ευχέρεια (συνολικός αριθμός κινητικών απαντήσεων), η κινητική ευελιξία (αριθμός θεματικών κινητικών αλλαγών) και η πρωτοτυπία (μοναδικότητα της κινητικής απάντησης σε σχέση με το σύνολο του δείγματος).

Η κινητική δημιουργικότητα, όπως αποδεικνύεται μέσα από ερευνητικές μελέτες, είναι άμεσα συσχετισμένη με την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα (Cleland & Gallahue, 1993). Η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα, που είναι αποτέλεσμα του αποκλίνοντα τρόπου σκέψης, μπορεί να παρατηρηθεί μέσω της μέτρησης δύο εκ των τριών μετρήσεων – κριτηρίων-της κινητικής δημιουργικότητας: α) της ευχέρειας (συνολικό άθροισμα των κινητικών απαντήσεων σε 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 στο 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, κ.τ.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).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργική έκφραση ενός ατόμου, είτε θετικά είτε αρνητικά είναι αρκετοί. Δύο από τους πιο πολυσυζητημένους παράγοντες είναι το περιβάλλον και το κλίμα παρακίνησης. 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 σε ένα πρόβλημα, χρησιμοποιώντας όχι και τόσο παραδοσιακές ή κατεστημένες προσεγγίσεις. Επίσης η Goetz (1989) αναφέρει πως ο «έλεγχος του ερεθίσματος» είναι κι αυτός 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 το διδάσκοντα. 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 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 Vytgosky (1978), η ευνοϊκότερη μαθησιακή κατάσταση επέρχεται στη 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.

Στην προσχολική ηλικία, οι μέθοδοι διδασκαλίας που υπερτερούν είναι αυτές που προάγουν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εκφράζουν τις σκέψεις τους κυρίως μέσω της κιναισθησίας παρά μέσω άλλων αισθησεων (Torrance, 1981). Ο DeBord, (1997) αναφέρει χαρακτηριστικά, πως η δημιουργικότητα είναι πιθανόν να εκφραστεί από παιδιά προσχολικής 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). Η ανάπτυξη λοιπόν της δημιουργικότητας και πιο συγκεκριμένα της κινητικής δημιουργικότητας χαρακτηρίζεται ως σημαντικός σκοπός στην προσχολική ηλικία.

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. 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 μία 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 υποδηλώνεται 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 τεχνικής κάνει αναφορά και η Mayesky (1999). Υποστηρίζει, πως το να παρέχεις ερεθίσματα στα παιδιά σημαίνει ότι 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.

Δεδομένου λοιπόν των τάσεων που κυριαρχούν στη σύγχρονη εκπαίδευση, ο παιδαγωγός παίζει τον ρόλο του καθοδηγητή - διευκολυντή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει πώς η κινητική δημιουργικότητα σε βασικές κινητικές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα που αντικατοπτρίζει τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να εμπνευστεί, να προαχθεί και να διευκολυνθεί από την καθοδηγητική λεκτική τεχνική του παιδαγωγού. Χρησιμοποιούνται τρεις τρόποι παροχής ερεθισμάτων, από την ίδια τεχνική διδασκαλίας. 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.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 101 παιδιά προσχολικής ηλικίας (54 κορίτσια και 47 αγόρια). Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν 5 ετών (± 4 μήνες). Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία από τέσσερα νηπιαγωγεία του νομού Θεσσαλονίκης. Από κάθε νηπιαγωγείο συμμετείχαν στην έρευνα μόνο τα μεγάλα νηπια. Από τον συνολικό αριθμό των παιδιών, επιλέχθηκε το τελικό δείγμα με τυχαία δειγματοληψία. 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).

Μετρήσεις

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 μιας βασικής κινητικής δεξιότητας, του τρέξιματος.

Πιο συγκεκριμένα, στο έδαφος είχαν επικολλη-

θεί με μονωτική ταινία, μία κόκκινη γραμμή αφητηρίας και μία κίτρινη γραμμή τερματισμού απόστασης 5 περίπου 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 τρέξιματος που μπορούσαν να φανταστούν.

Η ευχέρεια, υπολογίστηκε με το συνολικό άθροισμα των διαφορετικών κινητικών απαντήσεων (αριθμός), οι οποίες καταγράφηκαν σε ειδικά πρωτόκολλα αξιολόγησης. Η ευελιξία υπολογίστηκε 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 ήταν οι εξής:

Καταφατική πρόταση - «Δείξτε μου με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείτε να τρέξετε».

Καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση - «Δείξτε μου πως μπορείτε να τρέξετε με διαφορετικούς τρόπους».

Ερωτηματική πρόταση - «Μπορείτε να μου δείξετε με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείτε να τρέξετε;».

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 πολλών χρήσεων κάθε νηπιαγωγείου. Τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες 8, 9 ή 10 ατόμων - ανάλογα με τον αριθμό παιδιών του τμήματος που προήλθαν. 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. Οι προσπάθειες των παιδιών βιντεοσκοπήθηκαν για την πε-

ραιτέρω 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 δεξιοτήτα του τρέξιματος (π.χ. τρέξιμο προς τα εμπρός, τρέξιμο προς τα πίσω). 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 διήρκησε 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 δεξιοτήτα του τρέξιματος ήταν η ευχέρεια και η ευελιξία. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν για κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης 2 X 3 (φύλο X τύποι οδηγιών) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα. Οι διαφορές μεταξύ των τύπων οδηγιών ελέγχθηκαν με τα contrasts.

Αποτελέσματα

Ευχέρεια: Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του τύπου οδηγίας ($F_{2,104} = 24.10, p < .05$), αλλά όχι του φύλου ($F_{1,52} = .07, p > .05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημα-

ντική 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 και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου τύπου ($F_{1,52} = 37.71, p < .05$), καθώς και μεταξύ του τρίτου και του δεύτερου τύπου ($F_{1,52} = 34.78, p < .05$).

Ευελιξία: Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε σημαντική κύρια επίδραση του τύπου οδηγίας ($F_{2,104} = 21.85, p < .05$). Όσον αφορά το φύλο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ($F_{1,52} = 1.29, p > .05$). 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 και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου τύπου οδηγίας ($F_{1,52} = 34.94, p < .05$), καθώς και μεταξύ του τρίτου και του δεύτερου τύπου οδηγίας ($F_{1,52} = 27.89, p < .05$).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν έλαβαν τον δεύτερο τύπο οδηγίας σημείωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις και στην ευχέρεια ($M = 10.06$) και στην ευελιξία ($M = 8.15$) απ' ότι όταν έλαβαν τον πρώτο (M ευχέρειας = 6.95, M ευελιξίας = 5.72) και τον τρίτο τύπο οδηγίας (M ευχέρειας = 6.91, M ευελιξίας = 5.65).

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).

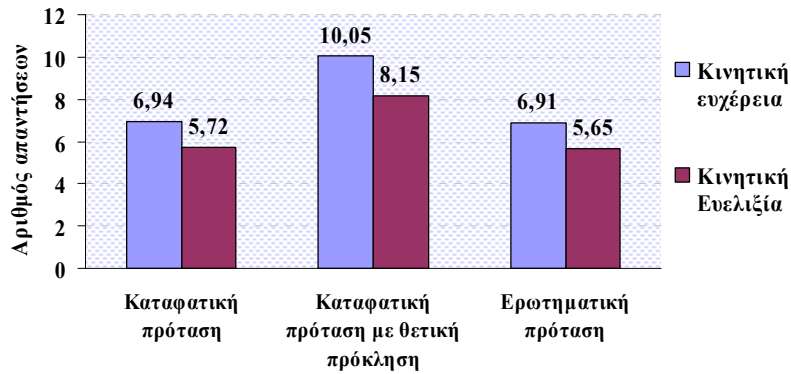
Στο σχήμα 1 φαίνονται οι συνολικοί μέσοι όροι για την κινητική ευχέρεια και ευελιξία στην δεξιοτήτα του τρέξιματος και στους τους τρεις τύπους οδηγιών.

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι όταν τα παιδιά έλαβαν τον δεύτερο τύπο οδηγιών - καταφατική πρόταση με θετι

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

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	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	6.19	3.11	5.26	2.43	8.56	3.38	7.74	3.12	5.78	2.10	5.52	2.62



Σχήμα 1. Μέσοι όροι κινητικής ευχέρειας στους τρεις τύπους οδηγιών.

κή πρόκληση, τότε παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα σκορ στην κινητική ευχέρεια και στην κινητική ευελιξία, σε σχέση με τους άλλους δύο τύπους οδηγιών – καταφατική πρόταση και ερωτηματική πρόταση.

Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί 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, υπερέχουν 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 τον 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. Τα αγόρια παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερα σκορ και στους τρεις τύπους οδηγιών και στην ευχέρεια και στην ευελιξία, απ' ότι τα κορίτσια, αλλά οι διαφορές τους δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. 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.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε, πως έστω και μία απλή αλλά επιτηδευμένη οδηγία, μπορεί να βοηθήσει και να εκμαιεύσει την έκφραση της δημιουργικότητας. Η σημαντικότερη διαπίστωση είναι πως ακόμη και ο τρόπος διατύπωσης μιας πρότασης - οδηγίας προς τα παιδιά μπορεί να διαφοροποιήσει την κινητική δημιουργικότητά τους.

Δεδομένου των τάσεων που κυριαρχούν στη

σύγχρονη εκπαίδευση και κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση, δηλαδή την εξακριβωση των επιδράσεων που έχουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και της κινητικής δημιουργικότητας, πρέπει να ερευνηθούν πολλοί παράμετροι. 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.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

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. 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 με τέτοιου είδους έρευνες. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας πληροφορίες μέσα απ' αυτές, έχουν την ευκαιρία να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα των παιδιών καθώς και να καλλιεργήσουν τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους που υποδηλώνουν το δημιουργικό δυναμικό τους.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η πρόοδος του πολιτισμού και τα επιτεύγματα της ανθρωπότητας, όπως οι σπουδαιές εφευρέσεις, οι επιστημονικές ανακαλύψεις, καθώς και τα εξαιρετικά έργα ζωγραφικής, λογοτεχνίας, μουσικής, δραματικής τέχνης και όλων των υπόλοιπων μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης, οφείλονται στη 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 απαραίτητα. 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.

Βιβλιογραφία

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- DeBord, K. (1997). *Child Development: Creativity in Young Children*. Raleigh NC: North Carolina Cooperative Extension Service.
- 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.
- Gallahue, D.L. (1989). *Understanding motor development: infants, children, adolescents*. (2nd ed.) Indianapolis IN: Benchmark.
- Giliom, 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 A.Glover, A. Ronning, & C. Reynolds (Eds), *Handbook of Creativity* (pp. 411-428). New York: Plenum Press.
- Graham, G. (1987). Motor skill acquisition - an essential goal of physical education programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 44-48.
- Hudgins, B. & Edelman, S. (1988). Children's self-directed critical thinking. *Journal of Educational Research*, 81, 262-273.
- 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.
- McCarty, S.A. (1924). *Children's drawings: A study of interest and abilities*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Pica, R. (2000). Facilitating Movement Experiences: Part 3. In R. Pica, *Experiences in Movement with Music, Activities, & Theory* (pp. 196-227). Albany NY: Delmar
- Rovegno, I. (2000). Teaching elements of choreography. *Teaching Elementary Physical Education*, 11(5), 6-10.
- Schirmacher, R. (1993). *Art and creative development for young children*. Albany NY: Delmar.
- Torrance, E.P. (1966). *Norms-technical manual: Torrance Tests of Creative Thinking*. (Research Edition). Bensenville, IL: Scholastic Testing Service
- Torrance, E.P. (1968). Must pre-primary educational stimulation be incompatible with creative development? In Williams, F.E. (Ed), *Creativity at home and in school*. St. Paul, Minn: Macalester Creativity Project, Macalester College.
- 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
- Vygotzky, 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.
- Zachopoulou, E. & Makri, A. (2005). A developmental perspective of divergent movement ability in early young children. *Early Child Development and Care*, 175, 85-95.
- Zhou, J. (1998). Feedback Valence, Feedback Style, Task Autonomy, and Achievement Orientation: Interactive Effects on Creative Performance. *Journal of Applied Psychology*, 83, 261-276.

