



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΙΩΑΝΝΑ ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ
A.M. 2211114

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΟ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΟΥ:**

**Η περίπτωση του International Baccalaureate
(Primary Years Programme)**

Αθήνα, Φεβρουάριος 2015

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Αικ. Μαριδάκη - Κασσωτάκη

Καθηγήτρια

.....

Αικ. Αντωνοπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια

.....

Δ. Ζμπάινος

Επίκουρος Καθηγητής

.....

(Επιβλέπων)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	6
Εισαγωγή.....	8
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
Κεφάλαιο πρώτο: Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση.....	13
1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας.....	13
1.1.1 Τύποι δημιουργικότητας.....	14
1.2 Τα κριτήρια αξιολόγησης της δημιουργικότητας.....	15
1.3 Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.....	19
1.3.1 Χαρακτηριστικά δημιουργικού δασκάλου.....	20
1.3.2 Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στους μαθητές.....	21
1.3.3 Εμπόδια στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.....	28
Κεφάλαιο δεύτερο: Δημιουργικό Σχολικό Κλίμα.....	31
2.1 Σχολικό κλίμα.....	31
2.2 Δημιουργικό σχολικό κλίμα.....	34
2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης του δημιουργικού σχολικού κλίματος.....	36
2.3.1 Διδασκαλία και μάθηση.....	36
2.3.2 Ηγεσία.....	37
2.3.3 Ατμόσφαιρα.....	39
2.3.4 Επαγγελματική ικανοποίηση.....	39
2.3.5 Φυσικό περιβάλλον.....	40
2.3.6 Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	41
Κεφάλαιο τρίτο: Η περίπτωση του International Baccalaureate.....	45
3.1 Παρουσίαση της φιλοσοφίας του προγράμματος.....	45
Ερευνητικά ερωτήματα.....	48
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
Κεφάλαιο τέταρτο: Ερευνητικό μέρος.....	49
4.1 Ποιοτική Έρευνα	49
4.1.1 Μέθοδος	49
4.1.2 Αποτελέσματα	50
4.1.2.1 Το πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος του IB.....	50

4.1.2.2 Οι επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος του IB.....	52
4.1.2.3 Διάρθρωση δια-επιστημονικών προγραμμάτων.....	60
4.1.2.4 Αξιολόγηση της δημιουργικότητας κατά την εφαρμογή των Προγραμμάτων Έρευνας.....	63
4.2 Ποσοτική έρευνα	67
4.2.1 Μέθοδος	67
4.2.1.1 Συμμετέχοντες.....	67
4.2.1.2 Ερευνητικά εργαλεία – Διαδικασία	70
4.2.2 Αποτελέσματα	72
Κεφάλαιο πέμπτο: Σχολιασμός αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα	78
Βιβλιογραφία.....	84
Παράρτημα.....	94
Παράδειγμα εφαρμογής ενός δια-επιστημονικού προγράμματος έρευνας και η συμβολή του στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών.....	94
Ερωτηματολόγιο.....	104
Οι ερωτήσεις ταξινομημένες στους 7 παράγοντες.....	113

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διασαφηνίσει αρχικά τον όρο του δημιουργικού σχολικού κλίματος και να ορίσει τους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Σε επόμενο στάδιο, επιδιώκει να αναλύσει το περιεχόμενο ενός προγράμματος παγκόσμιας εμβέλειας, του International Baccalaureat, για να διαπιστώσει αν οι αρχές, που αυτό προτείνει, συμβάλλουν στην ενίσχυση του δημιουργικού κλίματος των δημοτικών σχολείων. Με δεδομένο ότι το πρόγραμμα του IB εφαρμόζεται μόνο σε δύο ιδιωτικά δημοτικά στην Ελλάδα, στο τελικό στάδιο της έρευνας, επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, για το αν θεωρούν το κλίμα στο σχολείο τους δημιουργικό, και η διάκριση τυχόν διαφορών ανάμεσα στο δημιουργικό κλίμα των δημόσιων και των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων.

Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του προγράμματος του IB, συμπεραίνουμε ότι παρόλο που δεν υπάρχει σαν ξεκάθαρος στόχος στη φιλοσοφία του προγράμματος η καλλιέργεια του δημιουργικού κλίματος, όλοι οι επιμέρους στόχοι του φαίνεται να συμβάλλουν σ' αυτό. Επίσης, το πρόγραμμα του IB έχει συνέχεια και διάρκεια, και αντιπροσωπεύει το κοινό όραμα ενός σχολείου, σε αντιδιαστολή με τις μεμονωμένες πρακτικές ενός εκπαιδευτικού οι οποίες από μόνες του δε συνιστούν κλίμα σχολείου.

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, κατασκευάσαμε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των παραγόντων του δημιουργικού σχολικού κλίματος, το οποίο συμπλήρωσαν 143 δάσκαλοι δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Στα αποτελέσματα της έρευνας το δημιουργικό κλίμα εμφανίζεται λίγο πιο ενισχυμένο στα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, κυρίως ως προς τον παράγοντα της διδασκαλίας και μάθησης.

Επομένως, θα συνιστούσαμε σε όλα τα σχολεία την υιοθέτηση των σύγχρονων αρχών ενός δομημένου πλαισίου, όπως είναι το Πρόγραμμα του IB, προκειμένου όλοι οι εμπλεκόμενοί τους να προσανατολιστούν προς ένα δημιουργικό αποτέλεσμα και να συνεργαστούν για να το επιτύχουν.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργικότητα, σχολικό κλίμα, δημιουργικό σχολικό κλίμα, IB

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the term and to define the factors that the creative school climate is characterized by. Secondly, seeks to analyze the content of a global program, of the International Baccalaureat, to determine whether the principles, as IB suggests, help foster a creative climate in primary schools. Considering that the IB program applies only to two private primary schools in Greece, finally, attempts to examine the perceptions of teachers, whether they consider the climate in their school as creative and if can be distinguished any difference between creative climate in public and private primary schools.

Content analysis of the IB program concludes that although cultivating a creative climate is not as clear objective in its philosophy, all separate parameters seem to contribute to this. Also, the IB program has continuity and duration, and represents the common vision of a school, as opposed to individual practices of a teacher, which alone do not consist a school climate.

To study teachers' opinion, a questionnaire evaluating the factors of creative school climate was constructed, which completed by 143 teachers of public and private schools. Part of the results show that the creative climate appears slightly more enhanced in private primary schools, mainly in the factor of teaching and learning.

It is recommended to all schools to adopt modern principles of a structured framework, such as the IB program, so all educators work along together to achieve a creative result in their educational setting.

Keywords: Creativity, school climate, creative school climate, IB

Πρόλογος

Σε μια εποχή, όπου οι μαθητές μπορούν να μάθουν οτιδήποτε θελήσουν αναζητώντας το στο Διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να αναδιαμορφωθούν. Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί την εκμάθηση μεθόδων και τεχνικών που θα διευκολύνουν τα άτομα στην εύρεση πολλών εναλλακτικών αλλά και πρωτότυπων ιδεών για τα προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά τους ζητήματα. Πρωτεύων εκπαιδευτικός στόχος λοιπόν, πρέπει να είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στα σχολεία.

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζουμε πολυάριθμες τεχνικές παραγωγής δημιουργικών ιδεών. Επειδή όμως η δημιουργική ιδέα δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά είναι αποτέλεσμα της διαρκούς αλληλεπίδρασης των σκέψεων ενός ατόμου με το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται (Gardner, 1993, Sternberg & Lubart, 1996), πρέπει να λάβουμε υπόψη τις ευνοϊκές ή μη συνθήκες του κλίματος ενός σχολικού οργανισμού.

Μια πρόταση λοιπόν, για καλλιέργεια του δημιουργικού κλίματος συνολικά, είναι η φιλοσοφία του International Baccalaureate (IB) που βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά και δημιουργικά στην οικοδόμηση της γνώσης τους και η γνώση αποτελεί προϊόν δημιουργίας των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται σε ένα περιβάλλον μάθησης. Ποιος είναι ο αντίκτυπος της εφαρμογής ενός προγράμματος IB για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και εν γένει στο κλίμα του σχολείου; Ποιες είναι οι επιτυχημένες στρατηγικές και προκλήσεις στην εφαρμογή των προγραμμάτων IB που συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός δημιουργικού σχολικού κλίματος;

Έμπνευση για την επιλογή του θέματος υπήρξαν οι μαθητές μου, ο ζήλος τους για μάθηση και η αξιοσημείωτη πρόοδός τους. Για την οργάνωση και ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον υπεύθυνο καθηγητή μου, κ. Ζμπάινο Δήμητρη, ο οποίος μου παρείχε πολύτιμη βοήθεια με την καθοδήγησή του και τη συνεχή του υποστήριξη. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για το υψηλό επίπεδο σπουδών που παρέχουν. Τέλος, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, όχι μόνο γιατί μου έδωσαν την ευκαιρία να εργαστώ

σ' ένα περιβάλλον που εφαρμόζει τις αρχές του IB, αλλά και γιατί διεύρυναν τους παιδαγωγικούς μου ορίζοντες, παρέχοντάς μου την υποστήριξη και την ευελιξία για δημιουργία.

Εισαγωγή

Στον σύγχρονο κόσμο όπου κυριαρχούν οι τεχνολογικές καινοτομίες και οι συνθήκες συνεχώς μεταβάλλονται, οι νέοι πρέπει να οπλιστούν με είδη δεξιοτήτων που θα τους οχυρώσουν απέναντι στο αίσθημα της αβεβαιότητας και της ρευστότητας που προκαλούν οι αλλαγές των συνθηκών. Η δημιουργική σκέψη αποτελεί ένα προπύργιο της ανθρώπινης αξιοπρέπειας σε μια εποχή όπου οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές φαίνεται να αντικαθιστούν τον άνθρωπο σε πολλούς τομείς της ζωής του. Παγκοσμίως, λοιπόν, εμφανίζεται πλέον περισσότερο από ποτέ η ανησυχία για την προώθηση της δημιουργικότητας, προκειμένου το άτομο να προσαρμόζεται στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Weaver, 1999).

Στη Σύνοδο Κορυφής που πραγματοποιήθηκε στη Λισαβόνα το 2000, κυρίαρχο ρόλο στις συζητήσεις κατείχε το θέμα της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, και συγκεκριμένα, πώς μπορεί να προσανατολιστεί η εκπαίδευση προς αυτήν την κατεύθυνση. Επίσης, η ταξινομία του Bloom, το γνωστικό μοντέλο που χρησιμοποιείται για να καθορίσει τους στόχους της μάθησης, εύστοχα τροποποιήθηκε το 2001 για να εισαγάγει τη δημιουργικότητα στην κορυφή της. Έτσι, το να είναι οι μαθητές δημιουργικοί μπορεί να θεωρηθεί ως η απόλυτη έκφραση της εκπαιδευτικής επιτυχίας.

Εφόσον οι μελετητές της δημιουργικότητας θεωρούν ότι η δημιουργική σκέψη είναι καθολικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό (Craft, 2001, Esquivel, 1995, Feldman & Benjamin, 2006, NACCCE, 1999, Ward et al., 1999, Cropley, 1999, Runco, 1995, Torrance, 1963) και μπορεί να διδαχθεί (Fryer, 1996, Parnes, 1963 Torrance, 1963, Torrance & Myers, 1970, Seltzer & Bentley, 1999, Kamylyis et al, 2009, Starko, 2010, Sternberg et al., 2004, Ward et al, 1999), το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αντικατοπτρίζει μορφές μάθησης που αναπτύσσουν τη δημιουργική ικανότητα, ώστε να εξοπλίσει τους νέους για μια παραγωγική και δημιουργική ζωή. Σύμφωνα με τον Guilford μάλιστα, η δημιουργικότητα συνδέεται άμεσα με τον κύριο σκοπό της εκπαίδευσης, τη μάθηση, αφού «μια δημιουργική πράξη είναι ένα παράδειγμα μάθησης, διότι αντιπροσωπεύει μια αλλαγή της συμπεριφοράς που οφείλεται σε ένα ερέθισμα.» (Ξανθάκου, 2011, σ.93). Επιπροσθέτως, το σχολείο και, ιδίως, η τάξη έχει θεωρηθεί ως ένα προνομιακό πλαίσιο για την προώθηση της δημιουργικότητας,

προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική και ατομική πρόοδος (Crompty, 2009, Runco, 2014).

Οι παιδαγωγοί είχαν τονίσει τη σημασία διαμόρφωσης ευνοϊκών συνθηκών για την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών, από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Διάφοροι ερευνητές πρότειναν τρόπους για να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον (Henessey & Amabile, 1988, Runco, 1993, Sternberg & Williams, 1996, Torrance, 1983), ενώ άλλοι ανέδειξαν τους παράγοντες που συνιστούν εμπόδια στη δημιουργική συμπεριφορά στην τάξη (Adams, 1986, Amabile, 1989, Von Oech, 1983). Τα αποτελέσματα της έρευνας της δημιουργικότητας είχαν αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς στόχους, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τις διοικητικές πρακτικές, και το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (Torrance, 1983).

Στην Ελλάδα, ήδη από το 1985, στον βασικό εκπαιδευτικό νόμο (στο 1ο άρθρο) ορίστηκε ότι σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν πλήρως την προσωπικότητά τους και να ζήσουν δημιουργικά (Paraskevoopoulos, 2002). Τις τελευταίες δεκαετίες, προκειμένου η δημιουργικότητα να αποτελέσει κεντρικό άξονα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν εισαχθεί καινοτόμα προγράμματα, που αφορούν κυρίως το περιβάλλον, την αγωγή υγείας και τον πολιτισμό και με τα οποία επιδιώκεται ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης μέσω της βιωματικής και δημιουργικής εμπλοκής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Κατσαμπάνης 2013).

Σε κάθε απόπειρα όμως εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών, η στάση και η συμπεριφορά τους, επειδή αυτές οι συνιστώσες συσχετίζονται άμεσα με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη (Park et al., 2006). Παρά την παραδοχή ότι το σχολικό κλίμα διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, λίγες απόπειρες έχουν γίνει για να εξετάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο η δημιουργικότητα έχει ενισχυθεί ή ανασταλεί στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον (Fleith, 2000).

Πρόσφατη έρευνα των Kampylis et al. (2009) ανέδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών να είναι ένα από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα, καθώς ορίζεται ως ο παράγοντας που επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν και να επεκτείνουν τις ιδέες, να προτείνουν υποθέσεις, να

εφαρμόσουν τη φαντασία τους και να αναζητήσουν εναλλακτικές καινοτόμες λύσεις στα προβλήματα. Ωστόσο, η προώθηση της δημιουργικής σκέψης έχει παρουσιάσει σοβαρές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς (Sternberg, 2003), οι οποίοι δεν αισθάνονται σίγουροι για το τι είναι η δημιουργική σκέψη και επαρκώς εκπαιδευμένοι κυρίως για το πώς να την προωθήσουν. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Kampylis et al. (2009) σε Έλληνες δασκάλους, ανέδειξε ότι μόνο ένας στους πέντε (22,3%) αισθάνεται ικανός να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα των μαθητών του. Επομένως, τα αποτελέσματα της ακαδημαϊκής έρευνας της δημιουργικότητας θα πρέπει να μετατραπούν σε αποτελεσματικές πρακτικές για το σχολείο, που θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και θα τους δώσουν ώθηση να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Αρκετοί παιδαγωγοί έχουν προτείνει δημιουργικές δραστηριότητες ή και προγράμματα παρέμβασης (Χαραλαμπίδης, 1981, Μαγνήσαλης, 1987, Παρασκευόπουλος, 2009) για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών. Το ζητούμενο όμως, δεν είναι η προσωρινή ενίσχυση της δημιουργικότητας (όσο δηλαδή διαρκεί το πρόγραμμα παρέμβασης) ούτε η ένταξη δημιουργικών δραστηριοτήτων ως διακριτών αντικειμένων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ενέργεια που συντελεί στη διδακτική τυποποίηση), αλλά η διάχυσή τους σε όλο το εύρος του προγράμματος σπουδών, σε οποιοδήποτε μάθημα, οποιαδήποτε χρονική στιγμή (Φύκαρης, 2012, σ.165). Αυτό σημαίνει ότι η προώθηση της δημιουργικότητας προϋποθέτει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να παρέχει ευελιξία στον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης και στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων.

Πώς όμως θα δημιουργήσουμε ένα σχολικό κλίμα όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι θα προσανατολιστούν προς ένα δημιουργικό αποτέλεσμα και θα συνεργαστούν για να το επιτύχουν; Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αυτό που ορίζεται από το International Baccalaureate (IB), το οποίο ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες τάσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οδηγήσουν τους μαθητές σε απροσδόκητα γνωστικά πεδία όπου θα ανακαλύψουν και θα αναδείξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες (IBO, 2011).

Η παρούσα εργασία, όσον αφορά το θεωρητικό της κομμάτι, περιλαμβάνει μια θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση και της έννοιας του δημιουργικού σχολικού κλίματος, καθώς και μια παρουσίαση της φιλοσοφίας του προγράμματος του IB. Στο ερευνητικό της μέρος, επιχειρείται αρχικά μια κριτική προσέγγιση του περιεχομένου του προγράμματος του IB, με σκοπό να

αναδειχθεί η συμβολή του στην ενδυνάμωση του δημιουργικού σχολικού κλίματος γενικότερα, αλλά και ειδικότερα, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών. Αναλογιζόμενοι τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του προγράμματος του IB και παρατηρώντας ότι το πρόγραμμα αυτό προσφέρεται από 1195 δημοτικά σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) παγκοσμίως, ενώ στην Ελλάδα εφαρμόζεται μόνο σε 2 ιδιωτικά δημοτικά, δημιουργείται η ανάγκη διερεύνησης του υφιστάμενου δημιουργικού κλίματος στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Έτσι, στο δεύτερο μέρος της έρευνας εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το υφιστάμενο δημιουργικό κλίμα στο σχολείο τους, ως πρώτο βήμα για τον προσδιορισμό των αναγκών και των παρεμβάσεων για τη δημιουργικότητα στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι άδηλες θεωρίες τους άλλωστε είναι αυτές που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη δημιουργική συμπεριφορά των μαθητών, διότι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να οργανώσουν τις πρακτικές τους στην τάξη επηρεάζονται κατά κύριο λόγο από το τι ξέρουν και πιστεύουν (Beghetto & Plucker, 2006, Fryer, 1996, Park et al., 2006). Έπειτα, ακολουθεί μια συγκριτική προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά με τις αντιλήψεις των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφορές.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της δημιουργικότητας και προσδιορίζεται η σχέση της με την εκπαίδευση. Γίνεται διάκριση ανάμεσα στη δημιουργική διδασκαλία και τη διδασκαλία για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, και παρουσιάζονται τεχνικές που συμβάλλουν στην παραγωγή δημιουργικών ιδεών και άλλες που αποτελούν εμπόδια.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αρχικά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας του σχολικού κλίματος και προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του. Έπειτα, συσχετίζοντας τα χαρακτηριστικά του με αυτά του δημιουργικού κλίματος, έννοια που έχει μελετηθεί μόνο στις επιχειρήσεις, οδηγούμαστε στη διατύπωση του όρου «δημιουργικό σχολικό κλίμα» και στην περιγραφή των παραγόντων διαμόρφωσής του.

Στο τρίτο κεφάλαιο, ακολουθεί η παρουσίαση της φιλοσοφίας του προγράμματος του International Baccalaureate και μια θεωρητική ανάλυση των αρχών πάνω στις οποίες στηρίζεται.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος της εργασίας, το οποίο αρχίζει με μια ποιοτική έρευνα, μια ανάλυση περιεχομένου του προγράμματος του

IB. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι επιδιώξεις του και οι διδακτικές πρακτικές που προτείνει, και εξετάζεται η συμβολή του στην καλλιέργεια ενός δημιουργικού σχολικού κλίματος. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια ποσοτική έρευνα, με την οποία εξετάζονται οι αντιλήψεις των Ελλήνων δασκάλων, ως προς το υφιστάμενο δημιουργικό κλίμα στο σχολείο τους, και εντοπίζονται τυχόν διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των δημοσίων και των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων.

Η εργασία ολοκληρώνεται στο πέμπτο κεφάλαιο με την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την παράθεση νέων προτάσεων προς διερεύνηση.

Κεφάλαιο πρώτο: Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση

1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα άτομα ή σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, αλλά εμφανίζεται σε κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου και έτσι είναι πολύ δύσκολο να οριστεί. Έχει περιγραφεί ως «μια κατάσταση του νου στην οποία όλα τα είδη νοημοσύνης μας εργάζονται από κοινού» συμπεριλαμβανομένης «της παρατήρησης, της σκέψης και της καινοτομίας» (Craft, 2000, σ.38) και ως «επινοητική δραστηριότητα παράγει αποτελέσματα που είναι πρωτότυπα και έχουν αξία» (NACCCE, 1999, σ.29). Στον πυρήνα αυτής της δημιουργικής προσπάθειας βρίσκεται η αυτοδιάθεση του παιδιού να είναι ένα σκεφτόμενο άτομο που θα επινοεί και θα επιλύει προβλήματα. Από αυτή την άποψη, η δημιουργικότητα δε θεωρείται μόνο ως ένα γεγονός ή ένα προϊόν, αλλά μια κατάσταση του νου στην οποία εμπλέκονται οι ορθολογικές και οι μη ορθολογικές σκέψεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες (Barnes & Grainger, 2006).

Μια ιδέα μπορεί να είναι πρωτότυπη είτε επαναχρησιμοποιώντας μια παλιά ιδέα με καινούργιο τρόπο, είτε εξελίσσοντάς την ή σχεδιάζοντας κάτι εντελώς καινούριο (Lubart & Guignard, 2004, σ.44). Για να χαρακτηριστεί όμως η ιδέα αυτή δημιουργική, πρέπει το παραγόμενο έργο να είναι και χρήσιμο στην κοινωνία, αλλιώς δεν υπάρχει λόγος ύπαρξής της και χαρακτηρίζεται ως ‘ψευδοδημιουργικότητα’ (Cropley, 1999, σ.512). Οι Dineen et al. (2005) θεωρούν λοιπόν, ότι η δημιουργικότητα απαιτεί και την αποκλίνουσα σκέψη, που θα οδηγήσει σε μια πρωτότυπη ιδέα, αλλά και τη συγκλίνουσα σκέψη, που θα κρίνει αν το παραγόμενο προϊόν είναι το κατάλληλο. Και οι δύο τύποι σκέψης λειτουργούν σε στενή αλληλεξάρτηση και πρέπει να αναπτυχθούν συνειδητά.

Ο Csikszentmihalyi (1996, σ.23) υπογραμμίζει ότι η δημιουργική ιδέα δε γεννιέται μέσα στα κεφάλια των ανθρώπων ούτε είναι αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά είναι αποτέλεσμα της διαρκούς αλληλεπίδρασης των σκέψεων ενός ατόμου με το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται (Gardner, 1993, Sternberg & Lubart, 1996). Η δημιουργική συμπεριφορά λοιπόν, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ευνοϊκές ή μη περιβαλλοντικές συνθήκες και να προσαρμόζεται σ’ αυτές (Karwowski, 2009, σ.10), πείθοντας το κοινωνικό σύνολο

για την αξία του δημιουργήματός του (Davis, 2004, σ.41), καθώς συχνά, η κοινωνία δεν αντιλαμβάνεται την αξία της καινοτομίας και αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό και επιφυλακτικότητα τις δημιουργικές ιδέες.

Επιπρόσθετα, ο Csikszentmihalyi (1996) διατυπώνει τη θεωρία ότι ο κάθε άνθρωπος γεννιέται με δύο αντιφατικές τάσεις, μια συντηρητική και μια επεκτατική τάση, επομένως η δημιουργικότητα γίνεται καλύτερα κατανοητή εντός του κοινωνικού πλαισίου, στη βάση της αλληλεπίδρασής της με τη νοημοσύνη, όπου η νοημοσύνη προωθεί τις υπάρχουσες γνώσεις και σχέσεις, ενώ η δημιουργικότητα τις αμφισβητεί και προτείνει νέες (Sternberg, 2001, Kerr & Gagliardi, 2003, σ.156, Zimmerman, 2009, σ.386). Αν οι συνθήκες περιορίζουν την ελευθερία του να αναπτύξει την περιέργειά του, αν τίθενται εμπόδια στη διάθεσή του για εξερεύνηση και ανάληψη ρίσκων, τότε το κίνητρο ανάληψης μιας δημιουργικής συμπεριφοράς εύκολα εξαλείφεται (Csikszentmihalyi, 1996, σ.11). Σύμφωνα με τον Beaudot (1973, σ.184), «Αυτό που ένας άνθρωπος μπορεί να γίνει, πρέπει να γίνει.», επισημαίνοντας την τάση του ατόμου να εξελίσσει αυτό που υπάρχει φύσει και δυνάμει σ' αυτό, το οποίο απαιτεί ευνοϊκές συνθήκες για να εκφραστεί.

Άρα επιγραμματικά, η δημιουργικότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια «σφαιρική πράξη», η οποία:

- Οδηγεί στην παραγωγή νέας ιδέας/προϊόντος, που είναι ταυτόχρονα χρήσιμη/ο και αποδεκτή/ό απ' την κοινωνία.
- Ακολουθεί μια συγκεκριμένη νοητική διεργασία (επεξεργασία πληροφοριών).
- Εκδηλώνεται ανάλογα με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας.
- Επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από περιβαλλοντικούς παράγοντες (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία) (Ξανθάκου, 2011, σ.36-37, Besançon & Lubart, 2004).

Όλα αυτά συντελούν στη μοναδικότητα της κάθε δημιουργικής διαδικασίας και του παραγόμενου προϊόντος.

1.1.1 Τύποι δημιουργικότητας

Οι μελετητές στον τομέα της ανθρώπινης δημιουργικότητας (Cromptley 2001, NACCCE, 1999, Gardner, 1993, Craft 2000, 2001, Sawyer, 2006) έχουν διατυπώσει

σαφείς διακρίσεις μεταξύ δύο βασικών τύπων δημιουργικότητας. Ο πρώτος τύπος, η «υψηλή δημιουργικότητα» (big creativity / big-c), αφορά τα ιδιαίτερα δημιουργικά άτομα (όπως ο Πικάσο, ο Αϊνστάιν και ο Φρόιντ, που μελέτησε ο Gardner (1993)), που έχουν συμβάλει ουσιαστικά σε έναν επιστημονικό τομέα και η συμβολή τους αυτή έχει αναγνωριστεί από το κοινωνικό σύνολο. Απ' την άλλη μεριά, η απλή (δημοκρατική, καθημερινή) δημιουργικότητα (little creativity/ little-c), όπως επισημαίνει η Craft (2000, 2001), επικεντρώνεται στην επινοητικότητα των κοινών ανθρώπων να βρίσκουν πρωτότυπες λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν στις καθημερινές τους ασχολίες. Αυτό το δεύτερο είδος της δημιουργικότητας βασίζεται στη συνεργασία και στον αυτοσχεδιασμό, εξαρτάται από την κοινή πολιτισμική γνώση και τονίζει τη διαδικασία (Sawyer, 2006).

Ωστόσο, η διάκριση της δημιουργικότητας σε δύο κυρίαρχους τύπους μπορεί να θεωρηθεί αρκετά γενική, αφού δεν αναφέρονται οι ενδιάμεσες μορφές της. Οι Kaufman και Beghetto (2009) εισήγαγαν άλλες δύο μορφές δημιουργικότητας, τη mini-c και τη pro-c, σχηματίζοντας το μοντέλο Four C'S of creativity. Η mini-c εντοπίζεται κυρίως κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αναφέρεται στη γένεση και τη διαμόρφωση της δημιουργικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, οι δημιουργικές εργασίες ενός μαθητή, οι οποίες δεν ταυτίζονται με αυτές ενός διακεκριμένου επιστήμονα, αλλά ούτε και με τη δημιουργικότητα με την οποία επιλύουμε προβλήματα στην καθημερινότητά μας, εντάσσονται στην κατηγορία mini-c. Η pro-c που τοποθετείται ανάμεσα στη μεγάλη και τη μικρή δημιουργικότητα, αναφέρεται στους επαγγελματίες, οι οποίοι ενώ ξεχωρίζουν στο αντικείμενό τους, το έργο που παράγουν δεν είναι καινοτόμο (Kaufman & Beghetto, 2009).

Αν και ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι η δημιουργική έκφραση και το αποτέλεσμα αυτής, προϋποθέτουν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες (Csikszentmihalyi, 1996, Feldman & Benjamin, 2006, Kaufman & Beghetto, 2009), τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τον Lucas (2001, σ.38) "μπορεί να αναδειχθούν σε κάθε μάθημα στο σχολείο ή σε κάθε πτυχή της ζωής», αν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης (Cropley, 2001).

1.2 Τα κριτήρια αξιολόγησης της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο και γι' αυτό έχουν κατασκευαστεί ποικίλα εργαλεία και μέθοδοι για την αξιολόγησή της, όπως τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης (π.χ., Torrance Tests of Creative Thinking, Torrance, 1998), οι αυτοαναφορές (π.χ., Creative Self-Efficacy, Beghetto, 2006), οι βιογραφικές καταγραφές (π.χ., Biographical Inventory, Schaefer & Anastasi, 1968), οι μέθοδοι ετεροαξιολόγησης (π.χ., Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students, Renzulli et al., 1976), και όργανα αξιολόγησης των δημιουργικών προϊόντων (π.χ., Consensual Assessment Technique (CAT), Amabile, 1996).

Για την ολόπλευρη όμως αξιολόγησή της, θα πρέπει να διεξαχθούν ταυτόχρονα πολλά και διαφορετικά τεστ, που θα αξιολογούν την προσωπικότητα του ατόμου (person), το παραγόμενο προϊόν (product), τη διαδικασία (process) και το περιβάλλον (press) στο οποίο εξελίσσεται. Αυτές οι τέσσερις κατηγορίες, το μοντέλο των «4p», αποτελούν το πλαίσιο όπου διερευνάται η δημιουργικότητα (Sand, 2002, σ.26, Proctor & Burnett, 2003).

Σχετικά με το προϊόν, η Amabile (1982) επεσήμανε τις πτυχές της καινοτομίας και της χρησιμότητας των δημιουργικών προϊόντων. Η μελέτη των προϊόντων της δημιουργικότητας είναι η πιο αντικειμενική και αξιόπιστη προσέγγιση του φαινομένου, καθώς αυτά ποσοτικοποιούνται εύκολα και είναι μετρήσιμα. Εντούτοις, δεν παρέχονται συμπεράσματα για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα (Κατσαμπάνης, 2013).

Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει είτε έναν πρωτότυπο τρόπο παραγωγής ασυνήθιστων ιδεών είτε την πραγματοποίηση διαφόρων συνδυασμών ή την πρόσθεση νέων ιδεών στην υπάρχουσα γνώση. Κατά τη διεξαγωγή της, μελετώνται οι νοητικοί μηχανισμοί του ατόμου, αν δηλαδή οι μηχανισμοί της δημιουργικής σκέψης που χρησιμοποιεί το άτομο είναι ίδιοι με αυτούς της μη δημιουργικής, διερευνώνται η αποκλίνουσα σκέψη και η διαδικασία επίλυσης προβλήματος, ενώ εκτιμάται ο ρόλος του συνειδητού έναντι του ασυνειδήτου και η συνεισφορά του παράγοντα της τύχης στο δημιουργικό αποτέλεσμα (Κατσαμπάνης, 2013).

Όσον αφορά το περιβάλλον, οι κοινωνικές ή οι ψυχολογικές συνθήκες μπορεί να επηρεάσουν καθοριστικά τη δημιουργική πράξη. Η Amabile et al. (1996) επεσήμαναν ότι το επίκεντρο της δημιουργικότητας δε βρίσκεται στα χαρακτηριστικά του δημιουργικού προσώπου, αλλά στις καταστάσεις που οδηγούν στη δημιουργία, και ανέφεραν ορισμένους παράγοντες που ωθούν τη δημιουργικότητα (όπως η κουλτούρα του οργανισμού, η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η ελευθερία στη λήψη αποφάσεων) και άλλους που την περιορίζουν (όπως η συνεχής πίεση, ο αρνητικός ανταγωνισμός και τα οργανωτικά εμπόδια). Όμως και «το υπερβολικά υποβοηθητικό περιβάλλον τείνει να αδρανοποιήσει το δημιουργικό δυναμικό του ατόμου», καθώς η ευκολία οδηγεί συχνά στην επανάπαυση και στην αδράνεια (Ξανθάκου, 2011, σ.62). Συναφώς, ο Csikszentmihalyi (1988) πρότεινε ότι η πιο θεμελιώδης ερώτηση σχετικά με τη δημιουργικότητα είναι «πού συντελείται η δημιουργικότητα» και όχι «τι είναι η δημιουργικότητα».

Όσον αφορά την προσωπικότητα, οι Sternberg & Lubart (1999), αναλύοντας τα προσωπικά προφίλ διαφόρων καλλιτεχνών και επιστημόνων, περιγράφει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ευνοούν την εκδήλωση δημιουργικής συμπεριφοράς, όπως το άνοιγμα στις εμπειρίες, τη φαντασία και την ανεξαρτησία.

Ο Torrance (1966, 1974), βασιζόμενος στα τεστ αποκλίνουσας σκέψης που δημιούργησε ο Guilford (1971), περιγράφει τέσσερα συστατικά με τα οποία θα μπορούσε να αξιολογηθεί η ατομική δημιουργικότητα:

- ευχέρεια: η ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών ως απάντηση σε κάποιο ερέθισμα (ποσοτική πλευρά της παραγωγικότητας).
- ευελιξία: η ικανότητα παραγωγής μεγάλης ποικιλίας ιδεών (ποιοτική πλευρά της παραγωγικότητας).
- επεξεργασία: η δυνατότητα ανάπτυξης, εξωραϊσμού, ή συμπλήρωσης μιας ιδέας (πλούτος λεπτομερειών των ιδεών).
- πρωτοτυπία: η ικανότητα παραγωγής ιδεών που είναι ασυνήθιστες, στατιστικά σπάνιες, δεν είναι κοινότοπες ή προφανείς (σπανιότητα ιδεών).

Ο Runco (1985) επεσήμανε ότι ο δείκτης της ευελιξίας είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας διαχωρισμού των προικισμένων παιδιών από τα υπόλοιπα της τυπικής ανάπτυξης. Η ικανότητα αποδέσμευσης από τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές και θέασης των καταστάσεων από διαφορετική οπτική γωνία, σηματοδοτεί την ποιοτική πλευρά της αποκλίνουσας σκέψης (Ιωαννίδου, 2012).

Νεότεροι μελετητές (Ιωαννίδου, 2012, Παρασκευόπουλος, 2009, Starko, 2010, Ξανθάκου, 2011, σ.49) έρχονται να προσθέσουν περισσότερα κριτήρια της δημιουργικής σκέψης:

- ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα: η ικανότητα επισήμανσης ενός προβλήματος, που δεν έχει γίνει ορατό από τα υπόλοιπα άτομα (π.χ. ο Flemming, ανακάλυψε την πενικιλίνη διακρίνοντας τη στις μυχλιασμένες καλλιέργειες του εργαστηρίου).
- φαντασία: η ικανότητα επινόησης και αναπαράστασης φαντασιακών προσώπων, πραγμάτων ή καταστάσεων.
- οπτικοποίηση: η ικανότητα νοερούς απεικόνισης των δεδομένων με σκοπό την επεξεργασία τους.
- ενόραση: η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσω της συσχέτισης ανεπαρκών πληροφοριών, χωρίς προγενέστερη σχετική εμπειρία (π.χ. Ο Νεύτωνα συνέλαβε τον νόμο της βαρύτητας με έναυσμα το μήλο που του έπεσε στο κεφάλι).
- αναλογική σκέψη: η ικανότητα προσαρμογής γνώσεων από άλλους τομείς σε ένα φαινομενικά εντελώς διαφορετικό πλαίσιο (π.χ. Ο James Watt, παρατηρώντας μια τσαγιέρα, εμπνεύστηκε για την κατασκευή μιας ατμομηχανής).
- ανάλυση: η ικανότητα επεξεργασίας των συνεπειών μιας δημιουργικής ιδέας.
- σύνθεση: η ικανότητα οργάνωσης των ιδεών σε ευρύτερα σχήματα.
- μετασχηματισμοί: η ικανότητα μετατροπής της μορφής, της λειτουργίας ή της χρήσης ενός αντικειμένου.

Από την ανάλυση των χαρακτηριστικών της δημιουργικής σκέψης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένα δημιουργικό άτομο είναι ευαισθητοποιημένο απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος, προσανατολίζεται προς όλες τις πιθανές ιδέες και λύσεις, είναι ικανό να αναλύει, να συνδυάζει ή να μετασχηματίζει διάφορα περιεχόμενα και να παράγει νέα, πρωτότυπα (Ξανθάκου, 2011, σ.50).

1.3 Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση

Αντλώντας στοιχεία από τις συμπεριφοριστικές, γνωστικές, κοινωνικές – ψυχολογικές και ανθρωπιστικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της δημιουργικότητας, η Craft (2005) υποστηρίζει ότι η θεωρία της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση είναι πιο συναφής με τις εκπαιδευτικές αξίες, και συμπεριλαμβάνει τη γνώση, το πρόγραμμα σπουδών και τις κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές για την προώθηση της δημιουργικότητας στην τάξη. Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν δύο θεωρίες στις οποίες στηρίζεται η προσέγγιση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση: η πρώτη είναι η άποψη ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί (Fryer, 1996, Parnes, 1963 Torrance, 1963, Torrance & Myers, 1970, Seltzer & Bentley, 1999, Καμπύλης et al, 2009, Starko, 2010, Sternberg et al., 2004, Ward et al, 1999), και η δεύτερη είναι ότι όλα τα άτομα έχουν την δυνατότητα (δημιουργικό δυναμικό) να είναι δημιουργικά (Craft, 2001, Esquivel, 1995, Feldman & Benjamin, 2006, NACCCE, 1999, Ward et al., 1999, Cropley, 1999, Runco, 1995, Torrance, 1963).

Στην έκθεση του NACCCE (1999) γίνεται διάκριση ανάμεσα στη δημιουργική διδασκαλία και στη διδασκαλία της δημιουργικότητας (teaching creatively and teaching for creativity). Στη δημιουργική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός «χρησιμοποιεί ευφάνταστες μεθόδους για να κάνει την εκμάθηση πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική» (NACCCE, 1999, σ.89), ενώ στη δεύτερη περίπτωση, διδάσκει με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών, προσπαθεί να εντοπίσει τις δημιουργικές ικανότητές τους, καθώς και να τους ενθαρρύνει με την παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων (Jeffrey & Craft, 2004, σ.81).

Η διάκριση αυτή είναι χρήσιμη να γίνει, καθώς έτσι γίνεται κατανοητό πώς ένας δημιουργικός δάσκαλος, που εισέρχεται δημιουργικά μέσα στο περιβάλλον της τάξης, αποτυγχάνει να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα στους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, δεν πρέπει απλά να εφαρμόζει επιδεικτικά καινοτόμες ιδέες για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά να χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων με σκοπό τη δημιουργία των συνθηκών, υπό τις οποίες η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να ανθίσει. Πρέπει να δημιουργήσει δηλαδή, ένα περιβάλλον γεμάτο από νέες ιδέες και εμπειρίες (NACCCE, 1999).

Οι Jeffrey & Craft (2004) σημειώνουν ότι, παρόλο που η διάκριση αυτή χρησιμεύει ως εργαλείο ανάλυσης, την ίδια στιγμή ελλοχεύει ο κίνδυνος της

διχοτόμησης της παιδαγωγικής πρακτικής, και προτείνουν για τη μελέτη των δημιουργικών παιδαγωγικών μεθόδων την εστίαση στη σχέση της δημιουργικής διδασκαλίας με τη δημιουργική μάθηση.

1.3.1 Χαρακτηριστικά δημιουργικού δασκάλου

Αν και είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με βεβαιότητα τα προσωπικά χαρακτηριστικά των δημιουργικών εκπαιδευτικών, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνητικών μελετών (Alencar, 2002, Barnes & Grainger, 2006, Jones & Wyse, 2004, Craft, 2003, Beetlestone, 1998, Csikszentmihalyi, 1996, Fryer 1996, Ξανθάκου, 2011), παρατηρούνται κάποια κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους δημιουργικούς δασκάλους:

- Ο ενθουσιασμός, το πάθος και η δέσμευση στο εκπαιδευτικό τους έργο.
- Η καλή προετοιμασία και ο πλούτος των γνώσεων σε ένα θέμα.
- Η δυνατότητα να χρησιμοποιούν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές.
- Το χιούμορ τους.
- Η ευελιξία στη διδασκαλία τους και η ανάληψη ρίσκων.
- Η πίστη στην αξία των ιδεών των μαθητών.
- Η μαθησιακή εκμετάλλευση του λάθους.
- Μια έμφυτη περιέργεια για μάθηση και ανακάλυψη του αγνώστου.
- Η ανοχή στην αμφισβήτηση και στην κριτική.
- Η συνειδητοποίηση του εαυτού του ως ένα δημιουργικό ον.

Όσον αφορά το τελευταίο χαρακτηριστικό, όπως υποδηλώνει ο Sternberg (1999), οι δημιουργικοί εκπαιδευτικοί είναι οι ίδιοι δημιουργικά πρότυπα και μ' αυτόν τον τρόπο, προωθούν έναν νέο τρόπο σκέψης και μάθησης καθώς, παρατηρώντας οι μαθητές τον δάσκαλό τους, συνειδητοποιούν ότι η δημιουργικότητα είναι επιθυμητή και έχει αξία (Cropley, 1999, σ.638, Runco, 2008, σ.99, Craft, 2000, Torrance, 1984, Kampilis et al., 2009). Έτσι, ενθαρρύνεται η πρωτότυπη και παραγωγική συμβολή των μαθητών στο μάθημα. Από την άλλη μεριά όμως, ο εκπαιδευτικός έχει επίσης τη δυνατότητα να καταπνίξει ευκαιρίες για δημιουργική

έκφραση με το να είναι υπερβολικά διδακτικός ή κανονιστικός (Prentice, 2000, Hargreaves, 2003).

1.3.2 Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στους μαθητές

Όμως «πώς μπορούμε να καλλιεργήσουμε επινοητικά μυαλά;» (Kettering, 1944).

Όπως προείπαμε, το δημιουργικό δυναμικό είναι έμφυτο για τον κάθε άνθρωπο και συναντάται στον καθένα σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, αν και δεν εκφράζεται με τον ίδιο τρόπο (NACCCE, 1999). Ο Gardner, βασιζόμενος στη θεωρία του για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί σε συγκεκριμένους τομείς, σύμφωνα με τον τύπο νοημοσύνης που χρησιμοποιούν. Ο τομέας στον οποίο ο καθένας είναι δημιουργικός, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η νοημοσύνη του και τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, οι κοινωνικές συνθήκες και οι ευκαιρίες που προσφέρονται στον συγκεκριμένο τομέα (Kampylis, 2010). Επομένως, αυτή η ατομική δυναμική της δημιουργικότητας μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω στο πλαίσιο της γενετικής και του περιβάλλοντος του συγκεκριμένου ατόμου (Sternberg, 2003).

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ένα από τα κύρια μελήματα των δασκάλων θα πρέπει να είναι να παρέχουν στους μαθητές τα μέσα και τις δυνατότητες να αξιοποιήσουν το δημιουργικό τους δυναμικό στον υψηλότερο δυνατό βαθμό και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να κατασκευάσουν τις δικές τους προσωπικές ερμηνείες των γεγονότων (Runco, 2003). Στο πλαίσιο της τάξης λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύσσει ευκαιρίες για τα παιδιά να σκέφτονται, να διερευνούν εναλλακτικές λύσεις, να αναλαμβάνουν ρίσκα, καθώς και να καινοτομούν (Craft, 2001).

Πολλοί μελετητές, όπως Tegano et al. (1991), Mellou (1996), Craft (2000), Runco (1990), Beetlestone (1998), Edwards & Springate (1995), υπογραμμίζουν τον ρόλο του δασκάλου στην παροχή της βέλτιστης ισορροπίας μεταξύ της σχολικής δομής και της ελευθερίας της έκφρασης των παιδιών. Την πιο πλήρη όμως πρόταση

για πρακτικές που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα την έχουν προτείνει οι Sternberg & Williams, (1996, σ.5) όπου περιγράφουν τις 25 ακόλουθες πρακτικές:

1) Ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως πρότυπο δημιουργικού ατόμου.

Τα παιδιά μιμούνται περισσότερο τις πράξεις παρά ανταποκρίνονται στις συμβουλές.

2) Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης – αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Όλοι οι μαθητές μπορούν να είναι δημιουργικοί, αλλά αυτό που τους εμποδίζει να γίνουν είναι ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με τα όρια των δυνατοτήτων τους (Sternberg & Williams, 1996, σ.8). «Αυτό που ο ανθρώπινος νους μπορεί να δημιουργήσει, ο χαρακτήρας του ανθρώπου μπορεί να το αναστείλει» (Thomas Edison). Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ένα κλίμα στο οποίο οι μαθητές να ενθαρρύνονται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς τον φόβο της αποδοκιμασίας ή της αρνητικής κριτικής.

3) Αμφισβήτηση των παραδοχών. Είναι περισσότερο ωφέλιμο για τους μαθητές να μάθουν πώς και τι να ρωτούν, από το να μάθουν τις απαντήσεις των ερωτημάτων. Σημασία έχει λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να ανέχεται την αμφισβήτηση και να βοηθάει τους μαθητές του να χρησιμοποιούν τα στοιχεία και να διατυπώνουν καλές ερωτήσεις (Sternberg & Williams, 1996, σ.12). Εξάλλου, όπως έχει διατυπώσει και ο George Kneller : «Για να σκεφτόμαστε δημιουργικά, πρέπει να είμαστε σε θέση να εξετάσουμε εκ νέου ό,τι συνήθως θεωρούμε δεδομένο».

4) Καθορισμός και επαναπροσδιορισμός προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτρέπει στους μαθητές του να διαλέξουν το δικό τους θέμα προς διερεύνηση, ελέγχοντας αν αυτό είναι σχετικό με το μάθημα και μπορεί να τους οδηγήσει σ' ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές έχουν περισσότερα κίνητρα όταν επιλέγουν οι ίδιοι τις δραστηριότητες με τις οποίες θέλουν να ασχοληθούν. Έτσι η κάθε εργασία έχει νόημα και αξία για το άτομο (Runco & Chand, 1995). Επίσης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κατά την επιλογή του θέματος είναι ουσιώδες στοιχείο της δημιουργικότητας, όπως και η αναγνώριση της λάθους επιλογής και ο επαναπροσδιορισμός αυτής (Sternberg & Williams, 1996, σ.16).

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο σταδίων για δημιουργική επίλυση προβλημάτων είναι το Creative problem solving (CPS), το οποίο περιλαμβάνει έξι στάδια: 1) εντοπισμός του

προβλήματος, 2) συλλογή πληροφοριών για το πρόβλημα, 3) ακριβής ορισμός του προβλήματος, 4) παραγωγή ιδεών, 5) αξιολόγηση ιδεών και 6) προσαρμογή - εφαρμογή των ιδεών (Davis, 2004, σ.42).

5) Ενθάρρυνση της παραγωγής ιδεών. Η αποκλίνουσα σκέψη είναι απαραίτητη για τη δημιουργικότητα καθώς επιτρέπει τη δημιουργία πολλών ιδεών και δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να εξετάσει εναλλακτικές οδούς του προβλήματος, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα να βρεθεί μία πρωτότυπη και προσαρμοσμένη ιδέα (Guilford, 1950). Όπως διαπίστωσε και ο Linus Pauling: «Ο καλύτερος τρόπος για να βρεις μια καλή ιδέα είναι να έχεις πολλές ιδέες». Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming ή ιδεοθύελλα) είναι ίσως η πιο γνωστή τεχνική ανάπτυξης της αποκλίνουσας σκέψης, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους για ένα θέμα χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης – αποδοκιμασίας (Ξανθάκου, 2011, σ.119). Επιπλέον, για τη δημιουργία περισσότερων δημιουργικών ιδεών μπορεί να επιλεγθεί και η μέθοδος του “reverse brainstorming” όπου ανατρέπεται η υπόθεση και οι ερωτήσεις αντιστρέφονται (Ιωαννίδου, 2012, σ.54). Η «αντίστροφη ιδεοθύελλα» είναι μια τεχνική δημιουργικής σκέψης που συνδυάζει πρωτότυπες ιδέες και χιούμορ. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει τη δημιουργική παραγωγή ιδεών μέσα από ερωτήσεις SCAMPER. Ενδεικτικά, ορισμένες κατηγορίες ερωτήσεων είναι:

- Άλλες χρήσεις (Προτείνετε νέο τρόπο για τη χρησιμοποίηση του...)
- Προσαρμογή (Δείτε με τι άλλο μοιάζει...)
- Αντικατάσταση (Ποιος άλλος θα μπορούσε να δράσει, με ποιον άλλον τρόπο, κλπ).

6) Διαθεματικότητα

Η μάθηση δε λαμβάνει χώρα σε διακριτές θεματικές περιοχές. Κάνοντας ευφάνταστες συνδέσεις μεταξύ των θεμάτων που δυσκολεύουν τους μαθητές και αυτών που αναδεικνύουν τις ικανότητές τους και τους προκαλούν ευχαρίστηση, επιτυγχάνεται η πλήρης συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Sternberg & Williams, 1996, σ.18).

7) Επιτρέποντας χρόνο για δημιουργική σκέψη. Δεν προκύπτουν όλες οι δημιουργικές ιδέες αμέσως και αυτόματα. Παρέχοντας χρόνο οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για δημιουργική σκέψη και διδάσκοντάς τους την αξία του στοχασμού,

αυξάνουν τις προσδοκίες τους για την ποιότητα των εργασιών και έτσι βελτιώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες. Ο παρεχόμενος χρόνος πρέπει να είναι συγκεκριμένος, όπως αυτός που ορίζεται κατά τη διεξαγωγή μιας άσκησης ή ενός διαγωνίσματος, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι είναι πολύτιμος (Sternberg & Williams, 1996, σ.20-21).

8) Διδασκαλία και Αξιολόγηση της δημιουργικότητας. Αν θέλουν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, θα πρέπει να περιλαμβάνουν τουλάχιστον κάποιες ευκαιρίες για δημιουργική σκέψη σε εργασίες και διαγωνίσματα. Αν αντίθετα, οι ερωτήσεις στις οποίες εξετάζονται οι μαθητές είναι μόνο πολλαπλής επιλογής και απομνημόνευσης, τότε αντιλαμβάνονται ότι μόνο η συγκλίνουσα σκέψη χρειάζεται και έχει αξία (Sternberg & Williams, 1996, σ.21-22).

9) Επιβράβευση Δημιουργικών ιδεών και Προϊόντων. Δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί μόνο να μιλούν για την αξία της δημιουργικότητας, πρέπει και να την επαινούν όταν εμφανίζεται. Σίγουρα, δεν υπάρχει ένας απόλυτα αντικειμενικός τρόπος να αξιολογήσουν τη δημιουργικότητα, αλλά είναι προτιμότερο να αξιολογούν με λιγότερη αντικειμενικότητα μια δημιουργική εργασία, παρά μια μη δημιουργική τελείως αντικειμενικά (Sternberg & Williams, 1996, σ.22-23). Ακόμα, χρειάζεται να επαινούν τα παιδιά που παρέχουν απροσδόκητες απαντήσεις, γιατί απ' αυτές μπορεί να δημιουργηθεί μια πράγματι δημιουργική ιδέα (Beghetto, 2009). Έτσι, οι μαθητές θα λάβουν ξεκάθαρα το μήνυμα ότι οι δημιουργικές ιδέες είναι καλοδεχούμενες στην τάξη και έχουν αξία (Amabile, 1989, σ.144).

10) Ενθάρρυνση ανάληψης λογικών ρίσκων. Η ανάληψη ρίσκου αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της δημιουργικότητας, καθώς είναι αυτό που θα οδηγήσει στην πρωτοτυπία του έργου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να πειραματίζονται, παρέχοντάς τους ένα ασφαλές, μη επικριτικό πλαίσιο (Barnes & Grainger, 2006).

11) Ανοχή στην αμφισβήτηση. Η αμφισβήτηση είναι συχνά το στάδιο προετοιμασίας για την παραγωγή δημιουργικών ιδεών και προϊόντων. Η ανοχή των εκπαιδευτικών απέναντι στην αμφισβήτηση των μαθητών έγκειται στην

αυτοπεποίθηση που νιώθουν ως προς τις παιδαγωγικές τους γνώσεις και την επιστημονική τους κατάρτιση, ώστε να αφήσουν χώρο στους μαθητές να εκφράσουν την αβεβαιότητά τους και να εξερευνήσουν το άγνωστο (Barnes & Grainger, 2006).

12) Ανοχή στα λάθη. Σύμφωνα με τον Αμερικανό συγγραφέα Herman Melville «καλύτερα να αποτύχεις πρωτοτυπώντας παρά να πετύχεις μιμούμενος». Η αποτυχία είναι μέρος της δημιουργικής διαδικασίας και οι μαθητές δε θα πρέπει να αισθάνονται ένοχοι για τα λάθη τους, αλλά να μαθαίνουν απ' αυτά και να εξελίσσονται (Cromptley, 2001). Η ανάλυση των λαθών και η συζήτηση επ' αυτών είναι μια πολύ ωφέλιμη μαθησιακή διαδικασία, που ενδεχομένως να αποτελέσει και πηγή έμπνευσης και για νέα δημιουργία (Φύκαρης, 2012, Sternberg & Williams, 1996, σ.30).

13) Εντοπισμός και υπερπήδηση των εμποδίων. Οι δημιουργικοί άνθρωποι συναντούν εμπόδια, καθώς το προϊόν τους, ως πρωτότυπο και καινοτόμο, συχνά τίθεται υπό αμφισβήτηση από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, πρέπει να έχουν το σθένος να επιμείνουν, πεπεισμένοι ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά. Για να ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια και να συνεχίσουν την προσπάθεια, μπορούν να τους υπενθυμίζουν πλήθος δημιουργικών ανθρώπων των οποίων οι ιδέες αρχικά απορρίφθηκαν, αλλά αργότερα γνώρισαν την αποδοχή και την καταξίωση (Sternberg & Williams, 1996, σ.31).

14) Διδασκαλία της υπευθυνότητας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάξουν τους μαθητές τους να είναι υπεύθυνοι τόσο για την επιτυχία τους όσο και για την αποτυχία τους και να κάνουν την αυτοκριτική τους με σκοπό την αυτο-βελτίωσή τους (Sternberg & Williams, 1996, σ.32).

15) Προώθηση της αυτοοργάνωσης. Οι μαθητές, για να λειτουργήσουν αυτόνομα και αποτελεσματικά, πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης που θα τους βοηθήσουν α) να επιλέξουν τις σωστές ιδέες, β) να σχεδιάσουν την πορεία του έργου τους, γ) να παραμείνουν συγκεντρωμένοι σ' αυτό διατηρώντας τα κίνητρά τους, και δ) να αξιολογήσουν τις επιδόσεις τους (Sternberg & Williams, 1996, σ.34). Κατά τη διαδικασία της δημιουργικής μάθησης, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και αναπτύσσονται περισσότερο όταν είναι οι ίδιοι κυρίαρχοι και ρυθμιστές της διαδικασίας (Barnes & Grainger, 2006).

16) Καθυστέρηση της ανταμοιβής. Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι πρέπει να ανταμείβουμε τα παιδιά αμέσως και συνέχεια. Έτσι όμως η ανταμοιβή χάνει την ουσία της και δεν προκαλεί πλέον ευχαρίστηση. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι τα οφέλη δεν είναι πάντα άμεσα και ότι χρειάζεται πειθαρχία και υπομονή για να επιτευχθεί ο στόχος (Sternberg & Williams, 1996, σ.36) («τά αγαθά κόποις κτώνται»).

17) Προβάλλοντας τα προφίλ δημιουργικών ανθρώπων. Οι άνθρωποι, και πολύ περισσότερο τα μικρά παιδιά, έχουν έμφυτη την τάση της μίμησης, μαθαίνουν και κατανοούν πληροφορίες μελετώντας συγκεκριμένα παραδείγματα άλλων ανθρώπων ή καταστάσεων. Ανάλογα με το μάθημα διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν το προφίλ ενός μεγάλου δημιουργού και να συζητήσουν με τους μαθητές τα κομβικά σημεία της ζωής του, τις ομοιότητες μεταξύ των καταστάσεων που αντιμετωπίζει εκείνος και αυτών που αντιμετωπίζουμε οι υπόλοιποι, μια διαδικασία που θα τους βοηθήσει να ταυτιστούν με εκείνον (Sternberg & Williams, 1996, σ.39).

18) Ενθαρρύνοντας τη δημιουργική συνεργασία. Παρόλο που η κοινή αντίληψη θεωρεί τη δημιουργική εργασία μια μοναχική ασχολία, η πιο ευνοϊκή κατάσταση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας φαίνεται να είναι η διαπροσωπική ανταλλαγή απόψεων, που περιλαμβάνει την αντιπαράθεση των ιδεών και τη διαπραγμάτευση των συγκρούσεων (Sternberg & Williams, 1996, σ.40). Έτσι και στην τάξη, οι μαθητές πρέπει να συζητούν τις ιδέες τους στην ομάδα τους, να τις συγκρίνουν και να φτάνουν σε μια διαπραγμάτευση (Craft, 2000). Ευκαιρίες για βιωματική συνεργασία μπορούν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί και μέσα από την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών, όπου οι μαθητές καλούνται να αυτοσχεδιάσουν, να μεταμορφωθούν, να φτιάξουν τα δικά τους σενάρια, με λίγα λόγια να δημιουργήσουν.

19) Διερεύνηση άλλων απόψεων. Μια διαδεδομένη μέθοδος για τη διερεύνηση άλλων απόψεων και σκεπτικών επί μιας κατάστασης είναι τα έξι σκεπτόμενα καπέλα του de Bono (1992, σ.77-85). Καθένα από τα καπέλα διαθέτει διαφορετικό χρώμα, το οποίο και περιγράφει την οπτική που υιοθετεί εκείνος που το φοράει. Φορώντας διαφορετικό κάθε φορά καπέλο, η κάθε ομάδα παιδιών μαθαίνει να σκέφτεται μέσα από έξι διαφορετικές οπτικές, αναλαμβάνοντας στη συζήτηση διαφορετικούς ρόλους και θέτοντας εαυτούς σε υποθετικές συνθήκες και καταστάσεις (θα σκεφτεί δηλαδή,

αντικειμενικά, δημιουργικά, συναισθηματικά, απαισιόδοξα, αισιόδοξα και στοχαστικά). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι ομάδες αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό τις γνώσεις τους, τις δεξιότητές τους αλλά και τη δημιουργικότητά τους. Επίσης, μια άλλη τεχνική, για τη διερεύνηση της διαφορετικής σκοπιάς, είναι η «συγκρουσιακή ιδεοθύελλα», κατά την οποία η μια ομάδα υποστηρίζει μια θέση και η άλλη καλείται να την κατακρίνει, υποστηρίζοντας μια εντελώς αντίθετη (Ξανθάκου, 2011, σ.120).

20) Εναρμόνιση με το περιβάλλον. Ο καθένας μας έχει ξεχωριστές περιβαλλοντικές ανάγκες. Όπως διατύπωσε και ο Αϊνστάιν: «αν κρίνουμε ένα ψάρι από την ικανότητά του να σκαρφαλώνει σε δέντρο, τότε θα περάσει την υπόλοιπη ζωή του πιστεύοντας ότι είναι άχρηστο». Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν να επιλέγουν το περιβάλλον που ταιριάζει με τις ικανότητές τους και ευνοεί τη δημιουργικότητά τους. Το ίδιο προϊόν που βραβεύεται ως δημιουργικό μια χρονική στιγμή σ' έναν τόπο μπορεί να απαξιωθεί σ' ένα άλλο περιβάλλον (Sternberg & Williams, 1996, σ.43-44).

21) Προκαλώντας τον ενθουσιασμό. «Μεθ' ηδονής μανθάνειν». Οι δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνουν τα κίνητρά τους για μάθηση (Ξανθάκου, 2011, σ.132). Παιγνιώδεις δραστηριότητες, που απελευθερώνουν τη φαντασία των παιδιών και συνδέουν τη μάθηση με την ευχαρίστηση, προτείνει ο Ροντάρι (1985) στο βιβλίο η «Γραμματική της Φαντασίας», όπως για παράδειγμα είναι η ανάμειξη παραμυθιών, διασκευές και τροποποιήσεις κειμένων, ολοκλήρωση μισοτελειωμένων ιστοριών, παραμύθια από την ανάποδη κ.ά.

22) Αναζητώντας ενθαρρυντικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εξερευνήσουν τον κόσμο έξω από το σχολείο, ώστε να αναζητήσουν τις ερωτήσεις ή τις ιδέες που τους προκαλούν ενδιαφέρον (Starko, 2010, σ.178). Μπορούν να προγραμματίσουν, για παράδειγμα, μια επίσκεψη σ' ένα μουσείο, σε κάποιο ιστορικό κτίριο ή κάποιο επιστημονικό κέντρο και να ζητήσουν από τους μαθητές να παράγουν δημιουργικές ιδέες. Έπειτα επιστρέφοντας στο σχολείο να εξετάσουν πόσο τους βοήθησε το διαφορετικό περιβάλλον στην παραγωγή ιδεών, εστιάζοντας στην επίδραση που τους άσκησε, ώστε να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να διαλέξουν νέους προορισμούς (Sternberg & Williams, 1996, σ.45-46).

23) Αναδεικνύοντας τις δυνατότητες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ζητήσουν από τους μαθητές να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους και να τους βοηθήσουν να αναδείξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους. Η ευλυγισία στην επιλογή θεμάτων και στον τρόπο υλοποίησή τους και η διαφοροποίηση ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, του προσφέρουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τα δυνατά του σημεία (Craft, 2000, Fleith, 1998, Sternberg & Williams, 1996, σ.46-47).

24) Δημιουργική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το να είναι κάποιος δημιουργικός σημαίνει να μπορεί να αναπτύσσεται έξω από τα καθορισμένα πλαίσια που ο ίδιος ή οι άλλοι έχουν δημιουργήσει. Οι Sternberg & Williams (1996, σ.48) υποστηρίζουν πως όταν έχουμε μια μεγάλη δημιουργική ιδέα, είναι εύκολο να περάσουμε το υπόλοιπο της καριέρας μας, προσκολλημένοι πάνω σ' αυτή, φοβούμενοι ότι η επόμενη ιδέα μπορεί να μην είναι τόσο καλή όσο η τελευταία, με αποτέλεσμα να σταματήσουμε πλέον να είμαστε δημιουργικοί.

25) Προσηλυτισμός στη δημιουργικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γαλουχούν μια στάση που να τονίζει τα οφέλη και την ικανοποίηση από τη μάθηση. (Cohen et al., 2009), και να μοιράζονται τις ιδέες τους με τους συναδέλφους τους, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας (Sternberg & Williams, 1996, σ.49).

1.3.3 Εμπόδια στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας

Στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Ι., 2003) του δημοτικού σχολείου, η ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών στόχων. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2004), χαρακτηρίζεται από μια σειρά από ευρέως διαδεδομένες ανασταλτικές πρακτικές, οι βασικοί λόγοι εμφάνισης των οποίων είναι:

- οι γραπτές εξετάσεις (από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση) με την υπερβολική έμφαση στην αναπαραγωγή της γνώσης,
- τα άκαμπτα και εκτεταμένα προγράμματα σπουδών με την πίεση του χρόνου

- και η ανεπάρκεια της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργικότητα.

Σύμφωνα με την Alencar (2002, σ.15-17), ο όρος «ανασταλτικές πρακτικές» περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- έμφαση στη σωστή απάντηση, που ενισχύει το φόβο της αποτυχίας,
- τη μηχανιστική μάθηση με έμφαση στην αναπαραγωγή της γνώσης, η οποία επιβαρύνει τους μαθητές με την απομνημόνευση των πληροφοριών,
- τις χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων για το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους και την έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημιουργικές τους ικανότητες,
- και την έμφαση στην υπακοή και την παθητικότητα, με την πίεση για συμμόρφωση αντί της ανάδειξης των προσωπικών τους χαρακτηριστικών.

Αναμφίβολα, οι παραπάνω πρακτικές αγνοούν τη σημασία της φαντασίας ως σημαντικής πτυχής της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και, επιπλέον, αποτελούν ένα εχθρικό περιβάλλον για οποιαδήποτε μορφή δημιουργικής έκφρασης (Amabile, 1989, Alencar, 2002, Prentice, 2000). Επίσης, η Fleith (2000) προσθέτει ότι ένα εχθρικό περιβάλλον για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας χαρακτηρίζεται, πέρα από τις δασκαλοκεντρικές πρακτικές, και από ένα περιορισμένο φυσικό περιβάλλον που δεν επιτρέπει την αλληλεπίδραση των παιδιών ούτε τους παρέχει ευκαιρίες να εμπλακούν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά το δίλημμα για την ύπαρξη σαφών ή ευέλικτων κανόνων στην τάξη, εκεί η στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την έρευνα του Fryer (1996) είναι διφορούμενη. Το ίδιο περίπου ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο καθορισμός σαφών κανόνων αναστέλλει (23%) τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενώ το 31% πιστεύουν ότι δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας που τη βοηθάει.

Στους παράγοντες που εμποδίζουν την έκφραση της δημιουργικότητας στην τάξη, ο Beghetto (2010) έρχεται να προσθέσει τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική εμπειρία που είχε ο εκπαιδευτικός στα μαθητικά του χρόνια. Ο σημερινός δάσκαλος είχε εκπαιδευτεί σ' ένα συντηρητικό, παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η δημιουργικότητα δεν έβρισκε πρόσφορο έδαφος να εκφραστεί. Αυτή η εμπειρία του επηρεάζει τις διδακτικές του πρακτικές, τις πεποιθήσεις του για τον τρόπο

αξιολόγησης των μαθητών του, και γενικότερα τη στάση του απέναντι στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους (Beghetto, 2005, 2006).

Όπως σημειώνουν οι Sternberg & Lubart (1991, σ.614), «για να εδραιώσουμε τη δημιουργικότητα, πρώτα πρέπει να την εκτιμήσουμε!». Παρόλο όμως που η έρευνα των Westby και Dawson (1995) ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη δημιουργικότητα, ταυτόχρονα, δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν την ανάδειξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, όπως την ανάληψη ρίσκων, την παρορμητικότητα, την ανεξαρτησία και τον πειραματισμό, καθώς αποτελούν απειλή για την πειθαρχία και την ηρεμία της τάξης (Cropley, 2009, Beghetto, 2008, Kennedy, 2005, σ.264). Ως εκ τούτου, «στο σχολείο ‘καλός μαθητής’ είναι αυτός που επαναλαμβάνει με συνέπεια αυτό που έμαθε, δε διακινδυνεύει με νέες ιδέες» (Ξανθάκου, 2011, σ.85), που περιορίζεται στις υποδείξεις του δασκάλου, ένα μοντέλο που δε φαίνεται να αναλαμβάνει ρίσκα και να καινοτομεί.

Συχνά, οι δάσκαλοι παίζουν ένα «διανοητικό κρυφτό» με τους μαθητές τους, όπου οι ίδιοι έχουν ήδη σκεφτεί και προκαθορίσει τις επιθυμητές απαντήσεις και η επιτυχία των μαθητών έγκειται στο να μαντέψουν σωστά τι σκέφτεται ο δάσκαλος. Έτσι ο μαθητής δεν έχει την ευκαιρία να αναζητήσει νέες ιδέες, καθώς αντιλαμβάνεται ότι οι απρόσμενες/αποκλίνουσες απαντήσεις δεν είναι καλοδεχούμενες (Beghetto, 2010, σ.450).

Αν και μια απρόσμενη απάντηση δε σημαίνει ότι είναι αυτομάτως και δημιουργική, παρ' όλα αυτά, στο πλαίσιο της τάξης μια εν δυνάμει δημιουργική ιδέα μπορεί να εμφανιστεί αρχικά ως αποκλίνουσα από τις τυπικές (Beghetto, 2009, Sternberg & Williams, 1996). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξερευνούν τις απροσδόκητες απαντήσεις και να παρέχουν στον μαθητή το περιθώριο να τις εξελίξει.

Κεφάλαιο δεύτερο: Δημιουργικό Σχολικό Κλίμα

2.1 Σχολικό κλίμα

Οι έρευνες των τελευταίων 20 ετών, έχουν καταστήσει όλο και πιο σαφές ότι το σχολικό κλίμα, που ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής», επηρεάζει βαθύτατα τη μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών. Το σχολικό κλίμα είναι ένα συλλογικό φαινόμενο που αντανακλά τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, την οργανωτική δομή, τις διδακτικές πρακτικές και τις διαπροσωπικές σχέσεις της σχολικής κοινότητας, καθώς βασίζεται στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές, οι γονείς και το προσωπικό του σχολείου εμπλέκονται στη σχολική ζωή και συμβάλλουν στην επίτευξη ενός κοινού οράματος (Cohen et al., 2009).

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος (National School Climate Center) που ιδρύθηκε στις Η.Π.Α. στοχεύοντας στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις έρευνες για το σχολικό κλίμα και στις πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία, συνιστά ότι ένα ασφαλές και φιλόξενο σχολικό περιβάλλον είναι εκείνο στο οποίο οι εμπλεκόμενοι αισθάνονται θετικά συνδεδεμένοι με τους άλλους και σεβαστοί απ' όλους, αισθάνονται ότι η δουλειά τους είναι σημαντική και ότι είναι καλοί σ' αυτό που κάνουν (National School Climate Center, 2007, σ.5).

Οι ερευνητές είχαν αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικά, πριν από 100 περίπου χρόνια, όταν πρώτος ο Perry έγραψε για το πώς το σχολικό κλίμα επηρεάζει τους μαθητές και τη διαδικασία της μάθησης (Perry, 1908). Ωστόσο, η πρώτη εμπειρικά θεμελιωμένη έρευνα στο σχολικό κλίμα άρχισε τη δεκαετία του 1950, όταν οι Harin και Croft (1963) μελέτησαν συστηματικά την επίδραση του σχολικού κλίματος στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Με την επινόηση ερευνητικών εργαλείων αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, ξέσπασε το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών, το οποίο εξελίσσεται ως σήμερα.

Μέσα στα πλαίσια της μακροχρόνιας αυτής έρευνας του σχολικού κλίματος, πολλοί μελετητές επιχείρησαν να το ορίσουν. Η πλειοψηφία των ορισμών συγκλίνει στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά, κυρίως, τις υποκειμενικές εμπειρίες στο σχολείο, όλων όσων εμπλέκονται καθημερινά στη ζωή και δράση της σχολικής

μονάδας και αποτελεί κοινό δημιούργημα (Cohen, 2006). Ειδικότερα, ορισμένοι μελετητές, όπως ο Ζαβλανός (1999), υποστηρίζουν ότι το κλίμα ενός σχολείου είναι αυτό που πιστεύουν και περιγράφουν τα μέλη του κι όχι απαραίτητα αυτό που επικρατεί στην πραγματικότητα. Η άμεση αίσθηση δηλαδή που δημιουργείται από την καθημερινή σχολική εμπειρία και η οποία λόγω αυτής της αμεσότητας μπορεί ανά πάσα στιγμή να επηρεαστεί και να μεταβληθεί (Eller & Eller, 2009).

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν μια σειρά από όρους για να εκφράσουν το σχολικό κλίμα, όπως η ατμόσφαιρα, τα συναισθήματα, ο τόνος, η ρύθμιση, ή το περιβάλλον του σχολείου (Freiberg, 1999, Homana et al., 2006, Tagiuri, 1968). Στη βιβλιογραφία όμως έχει γίνει ιδιαίτερη μνεία στη διαφορά των όρων «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα». Η συγκεκριμένη μελέτη δε στοχεύει στη διάκριση των όρων αυτών, γι' αυτό θα αρκεστούμε σε μια σύντομη αναφορά.

Η σχολική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας είναι μακροχρόνια και περιλαμβάνει τις αξίες, τις πεποιθήσεις, την ιστορία, τις παραδόσεις και γενικότερα, το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα μέλη της μονάδας λειτουργούν. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα σχετίζεται με τις επαναλαμβανόμενες μορφές συμπεριφοράς των μελών, οι οποίες εκδηλώνονται καθημερινά μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Hoy & Feldman (2005) οι κοινές αντιλήψεις και αξίες διαμορφώνουν την κουλτούρα ενός οργανισμού, ενώ οι κοινοί τρόποι συμπεριφοράς διαμορφώνουν το κλίμα αυτού. Επομένως, αν και υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες, ταυτόχρονα υφίσταται μια απόλυτη σύνδεση και αλληλεξάρτηση, καθώς όπως σημειώνει η Παναγιωτίδου (2012), αλλαγές στη μια από τις δύο επιφέρουν, αναπόφευκτα, αλλαγές και στην άλλη.

Οι Hoy και Miskel (2005) χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου. Αν επιχειρήσει κάποιος να συγκρίνει ακόμα και φαινομενικά ίδια σχολεία (ως προς τις εγκαταστάσεις και το μαθητικό πληθυσμό), θα διαπιστώσει ότι κάθε σχολική μονάδα έχει έναν ξεχωριστό χαρακτήρα, μια διαφορετική «προσωπικότητα» (Γουρναρόπουλος, 2007), η οποία αποτελείται από το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από ένα άλλο και επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις και οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται, συνθέτουν το σχολικό κλίμα. Πρόκειται για «ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών (π.χ. ο τύπος της σχολικής μονάδας), αξιών,

ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο» (Σαϊτής, 2002).

Αρχικά, τα πολύ πρώιμα εκπαιδευτικά συγγράμματα για το σχολικό κλίμα ήταν, στην ουσία, περιπτωσιολογικές μελέτες. Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει την πολυπλοκότητα των στοιχείων που συνθέτουν το σχολικό κλίμα. Παρά το γεγονός όμως, ότι δεν υπάρχει μια κοινώς αποδεκτή "λίστα" των βασικών παραγόντων που συναποτελούν και διαμορφώνουν την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, ανασκοπήσεις των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι υπάρχουν τέσσερις σημαντικοί τομείς της σχολικής ζωής που διαμορφώνουν ξεκάθαρα το σχολικό κλίμα: το αίσθημα της ασφάλειας, η διδασκαλία και η μάθηση, οι σχέσεις – δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών και των γονέων, καθώς και το εξωτερικό/φυσικό περιβάλλον (Cohen, 2006, Cohen et al., 2009, Freiberg, 1998). Όλοι αυτοί οι παράγοντες λοιπόν, του σχολικού περιβάλλοντος, αλληλεπιδρούν με διάφορους τρόπους μεταξύ τους δημιουργώντας το ανάλογο σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επιδρά στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά όλων όσων εμπλέκονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Wooley, 2006).

Συγκεκριμένα, έρευνα που διεξήχθη στη Ν.Αφρική ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους, είναι θετικοί ή αρνητικοί στην εφαρμογή αλλαγών, νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση, έχουν κίνητρο στην εργασία τους και είναι παραγωγικοί (Pretorius, & Villiers, 2009). Συμπερασματικά, το υφιστάμενο σχολικό κλίμα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την απόδοση των μαθητών.

Το σχολικό κλίμα λοιπόν, έχει μια βαθιά επίδραση στην ατομική εμπειρία (Comer, 1980) και επηρεάζει -προάγει ή δυσχεραίνει- και την κινητοποίηση των μαθητών στη μάθηση (Eccles et al., 1993, Goodenow & Crady, 1997). Εξ ορισμού, το θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από έντονη διάθεση συνεργασίας και έτσι ευνοεί τη συνεργατική μάθηση, τη συνοχή της ομάδας, τον σεβασμό, και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Talbert, 2002, Ghaith, 2003, Finnan et al., 2003, Kerr et al., 2004). Για παράδειγμα, προτείνοντας οι εκπαιδευτικοί δραστηριότητες κοινωφελούς εργασίας ή αγώνες ρητορείας, ενισχύουν το μαθησιακό περιβάλλον παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να κατασκευάζουν τη δική τους σφαιρική αντίληψη των κοινωνικών τεκταινόμενων

(Thapa et al., 2013, Homana et al., 2006, Torney-Purta, 2002, Youniss et al., 2002). Ειδικότερα, οι εν λόγω δραστηριότητες, όταν παρουσιάζονται σε ένα υποστηρικτικό, συνεργατικό περιβάλλον, ενθαρρύνουν τους μαθητές να βασίζονται ο ένας στις ιδέες του άλλου (Wentzel & Watkins, 2002). Οι εμπειρίες αυτές αντιπροσωπεύουν ρεαλιστικά μια κοινωνική κατάσταση στην οποία μπορεί να βρεθούν ως μέρος της ευρύτερης κοινωνίας (Bandura, 2001, Torney-Purta et al., 2001). Ένα θετικό σχολικό κλίμα δηλαδή, ευνοεί την ανάπτυξη των μαθητών και την απαραίτητη μάθηση για μια παραγωγική, ανταποδοτική και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία (Cohen et al., 2009).

2.2 Δημιουργικό σχολικό κλίμα

Κατά την ανασκόπηση των ερευνών, δε βρέθηκαν μελέτες που να αξιολογούν το δημιουργικό κλίμα στα σχολεία, παρά μόνο στις επιχειρήσεις. Αρκετοί ερευνητές, όπως επισημαίνουν οι Γεωργιάδου και Καμπουρίδης (2005), υποστηρίζουν πως οι σχολικοί οργανισμοί μοιάζουν με επιχειρήσεις, καθώς υπόκεινται και αυτοί σε νόμους διοίκησης και επίτευξης στόχων, με μοναδική διαφορά το παρεχόμενο προϊόν.

Οι δημιουργικές και καινοτόμες συμπεριφορές στον χώρο εργασίας φαίνεται να προωθούνται από τον συνδυασμό των προσωπικών χαρακτηριστικών των ατόμων και των παραγόντων που επηρεάζουν το περιβάλλον εργασίας (West & Richards, 1999). Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά, ψυχολογικές μελέτες έχουν αναδείξει διάφορα στοιχεία που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα των υπαλλήλων, όπως η θετική στάση για νέες εμπειρίες (Helson, 1999) και η εσωτερική κινητοποίηση (Amabile, 1996). Ωστόσο, είναι επίσης ξεκάθαρο ότι οι οργανισμοί μπορούν να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα στην οποία η δημιουργικότητα και η καινοτομία είτε να προωθούνται είτε να καταπνίγονται (Mathisen & Einarsen, 2004).

Έχουν επινοηθεί διάφορα εργαλεία μέτρησης των εργασιακών περιβαλλοντικών παραγόντων που οδηγούν σε δημιουργικότητα και καινοτομία, καθώς η καινοτομία προϋποθέτει τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τους Amabile et al. (1996, σ.11-55) η δημιουργικότητα ορίζεται ως «η παραγωγή νέων και χρήσιμων ιδεών σε κάθε τομέα» και η καινοτομία ως «η επιτυχή υλοποίηση των δημιουργικών ιδεών μέσα σ' έναν οργανισμό». Από τα πιο έγκυρα και αξιόπιστα λοιπόν εργαλεία μέτρησης του

περιβάλλοντος εργασίας των οργανισμών, σύμφωνα με τους Mathisen & Einarsen (2004), είναι το KEYS και το TCI, τα οποία δεν εξετάζουν μονάχα το βαθμό κατά τον οποίο ένα περιβάλλον εργασίας προωθεί τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, αλλά αξιολογούν και τα αποτελέσματα των προσπαθειών βελτίωσης του οργανισμού.

Το KEYS είναι ένα σύνθετο εργαλείο μέτρησης της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σε οργανισμούς που μελετάει τις αντιλήψεις των εργαζομένων όσον αφορά σε πέντε περιβαλλοντικές συνιστώσες που συμβάλλουν στη δημιουργικότητα: την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, την αυτονομία ή την ελευθερία, τους πόρους, τις πιέσεις και τα οργανωτικά εμπόδια (Amabile, 1988, Mathisen & Einarsen, 2004).

Το TCI αντίστοιχα, σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει το κατάλληλο κλίμα που πρέπει να υφίσταται σε μια ομάδα εργασίας για την ανάπτυξη καινοτομιών, ορίζοντας το κλίμα ως τις κοινές αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων της ομάδας εργασίας (Anderson & West, 1998, σ.236, Mathisen & Einarsen, 2004). Η ανάπτυξη του TCI βασίστηκε στο μοντέλο τεσσάρων παραγόντων της καινοτομίας μιας ομάδας εργασίας του West (1990), που περιλαμβάνει το κοινό και με σαφήνεια διατυπωμένο όραμα της ομάδας, το αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής μεταξύ των μελών της ομάδας, τον προσανατολισμό των μελών της στην επιτέλεση του έργου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, και τη θεωρητική και πρακτική υποστήριξη που λαμβάνει η ομάδα για να οδηγηθεί στην καινοτομία (Anderson & West, 1996).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των τελευταίων ερευνών για το δημιουργικό κλίμα στους οργανισμούς που πραγματοποίησαν οι Mathisen & Einarsen (2004), η έννοια της "στήριξης", που αντικατοπτρίζεται σε όλα τα εργαλεία μέτρησης, προβλέπει με ακρίβεια τη δημιουργικότητα και την καινοτομία σε ομάδες ή οργανώσεις. Επίσης, άλλους παράγοντες, που παρατήρησαν σε πληθώρα ερευνών, είναι το κοινό όραμα και η δέσμευση για την υλοποίησή του, η ανταλλαγή ιδεών, η ανεξαρτησία, το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, οι προκλήσεις, η συνεργατικότητα και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και ηγεσίας.

Από τα παραπάνω, παρατηρεί κανείς ότι πολλοί από τους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι κοινοί με αυτούς που αποτελούν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Επομένως, δημιουργικότητα και θετικό κλίμα είναι στοιχεία αλληλένδετα σε έναν οργανισμό, όπως και στο σχολείο. Το θετικό κλίμα εξάλλου, έχει αναγνωριστεί από πολλούς ως

το θεμέλιο της επιτυχίας του σχολείου και ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών, καθώς προάγει τις ικανότητες των μαθητών να μάθουν (Thapa et al., 2013, Van Horn, 2003, Hoy & Miskel, 2005, Galley & Pong, 2004, Homana & Barber, 2006, Sherblom et al., 2006). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Bull et al. (1995, σ.89), ένα ασφαλές θετικό κλίμα δημιουργεί στους μαθητές ένα αίσθημα ελευθερίας να εξερευνήσουν τη δημιουργικότητά τους και τους καθιστά δεκτικούς σε δημιουργικές εμπειρίες, που θα τους οδηγήσουν στη γνώση και την καινοτομία.

2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης του δημιουργικού σχολικού κλίματος

Ποιες συνθήκες, εμπειρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές ενθαρρύνουν τα άτομα να γίνουν περισσότερα δημιουργικά; Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων και συνδυάζοντας τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και αυτούς που επηρεάζουν το δημιουργικό περιβάλλον των οργανισμών, καταλήξαμε στην εξαγωγή των ακόλουθων έξι παραγόντων που φαίνεται να ευθύνονται για τη διαμόρφωση του δημιουργικού κλίματος στους σχολικούς οργανισμούς.

2.3.1 Διδασκαλία και μάθηση

Οι Smith και Piele (2006) ανέφεραν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει άμεσα το πώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Όμως αντίστοιχα, οι ίδιοι είναι αυτοί που το διαμορφώνουν, καθώς η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, με το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα η αποτελεσματικότητα της σχολικής τάξης, η οποία όμως, επηρεάζεται σαφώς από την ποιότητα της διδασκαλίας, το χρόνο και τις ευκαιρίες για μάθηση (Creemers, 1999). Υπάρχει δηλαδή, μια αμφίδρομη σχέση και μια απόλυτη σύνδεση μεταξύ τους.

Σύμφωνα με την Starko (2010, σ.120) υπάρχουν τουλάχιστον τρία πράγματα που μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν μια τάξη στην οποία η δημιουργικότητα μπορεί να ευδοκιμήσει: να διδάξουν στους μαθητές τις δεξιότητες και στάσεις της δημιουργικής συμπεριφοράς (π.χ. την πνευματική ευχέρεια, την

ευελιξία, την πρωτοτυπία, κλπ.), να διδάξουν με δημιουργικές μεθόδους τα επιστημονικά αντικείμενα, και να οργανώσουν ένα διερευνητικό - φιλικό περιβάλλον για τους μαθητές τους.

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων και των στάσεων της δημιουργικότητας προϋποθέτει τη διδασκαλία στους μαθητές ρητά του τι σημαίνει δημιουργικότητα. Περιλαμβάνει τη διδασκαλία παραδειγμάτων δημιουργικών ατόμων, της φύσης της δημιουργικής διαδικασίας, και στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παράγουν δημιουργικές ιδέες (Starko, 2010, σ.120).

Σε ένα δημιουργικό σχολικό περιβάλλον, η αφύπνιση της δημιουργικής σκέψης επιτυγχάνεται με διδακτικές προσεγγίσεις που προβληματίζουν, προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή, και τον κινητοποιούν σε διερεύνηση, και ανακάλυψη λύσεων πρωτόγνωρων για τον ίδιο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να 'κουβαλάει' μαζί του μια ποικιλία διδακτικών τεχνικών τις οποίες θα εναλλάσσει ανάλογα με τη ροή του μαθήματος και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Πολλές φορές θα χρειαστεί να ξεφύγει από το διδακτικό σενάριο που έχει προγραμματίσει επιτρέποντας στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες (Barnes & Grainger, 2006).

Τέλος, πληθώρα ερευνητών υποστηρίζει πως, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, υποστηρίζουν την ικανότητά τους να αποκτούν ένα πιο ενεργό ρόλο στη μάθηση και παρέχουν τη δυνατότητα συνεργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τότε αυξάνουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών επηρεάζοντας τη γενικότερη απόδοσή τους (Deci & Ryan, 2002, Reeve et al., 2004, Freiberg, 1999).

2.3.2 Ηγεσία

Αναμφισβήτητα, ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, είναι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής ηγείται, ασκεί την εξουσία του, χειρίζεται και επικοινωνεί με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του. Όπως ο ηγέτης ενός οργανισμού θέτει το πλαίσιο και τους ρητούς ή άτυπους κανόνες συμπεριφοράς, έτσι και ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού σχετίζεται άμεσα με το κλίμα που δημιουργείται σ' αυτόν. Καθώς όμως το κλίμα διαμορφώνεται από τις προσωπικές αντιλήψεις των εμπλεκόμενων προσώπων, είναι άξιο να ερευνηθεί το τι

πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους και για την επικοινωνία τους μαζί του.

Κριτήρια διαμόρφωσης θετικής αντίληψης των εκπαιδευτικών για τον τρόπο ηγεσίας του διευθυντή τους αποτελούν οι ισχυρές γραμμές επικοινωνίας που χτίζει τόσο με τους ίδιους, όσο και με τους μαθητές, το ενδιαφέρον που δείχνει για να προωθήσει τη συναδελφικότητα και τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, η έγκαιρη και αμερόληπτη αντιμετώπιση των προβλημάτων, η εκτίμηση που τρέφει για το πρόσωπό τους και για το έργο τους, και το γενικότερο ενδιαφέρον του για την προσωπική τους ευημερία (Γουρναρόπουλος, 2007, Kelley et al., 2005, Hoy & Miskel, 2005).

Ο διευθυντής που επιδιώκει να διαμορφώσει και να διατηρήσει ένα δημιουργικό σχολικό κλίμα, δεν αρκεί να είναι απλός διεκπεραιωτής των σχολικών υποθέσεων. Προσπαθεί να παρέχει τις ιδανικότερες συνθήκες εργασίας, προάγει την ελεύθερη επικοινωνία, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αναλαμβάνει ρίσκα, θέτει σαφείς στόχους, καλλιεργεί πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας, αμβλύνει τις αντιθέσεις και με το παράδειγμά του αποτελεί πρότυπο και πηγή έμπνευσης τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και για τους μαθητές (Σαΐτης, 2005). Όλη αυτή του όμως η συμπεριφορά και στάση, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008, σ.163) «εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος».

Ο διευθυντής, δηλαδή, ως ηγετική φυσιογνωμία και ανάλογα με τις συναισθηματικές του ικανότητες, μπορεί να επηρεάσει τη συγκίνηση των υφιστάμενων, την παρακίνησή τους, αλλά και σε προέκταση, να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα επιρροής για βελτιωμένη απόδοση (Hoy & Miskel, 2005). Η επίδραση δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο δημιουργικό σχολικό κλίμα είναι θετική, όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα των Βάσιου & Καφέτσος (2009), κατά την οποία παρατηρήθηκε ότι όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν οι διευθυντές τα συναισθήματα των άλλων, τόσο πιο δημιουργικό αντιλαμβάνονταν το σχολικό κλίμα οι υφιστάμενοί τους εκπαιδευτικοί.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό η καταλυτική επίδραση που ασκεί η φυσιογνωμία του διευθυντή στο σχολικό κλίμα, με άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας

(Πασιαρδής, 2001). Έτσι, μετά τον δάσκαλο της τάξης, ο διευθυντής είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών.

2.3.3 Ατμόσφαιρα

Το θετικό κλίμα αποπνέει αίσθημα ζεστασιάς, το αίσθημα του «ανήκειν», της συλλογικότητας και της ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα (Maninger & Powell, 2007). Μέσα σ' αυτό το κλίμα, τα μέλη της σχολικής μονάδας αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις που διακρίνονται από αίσθημα ασφάλειας, σεβασμού και εκτίμησης, ενώ παράλληλα, οραματίζονται από κοινού υψηλούς στόχους και προσπαθούν για την επίτευξή τους (Cohen et al., 2009).

Οι καλές, λοιπόν, επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις, η κατανόηση και το προσωπικό ενδιαφέρον, ο αλληλοσεβασμός και η εκτίμηση, η ανοιχτή επικοινωνία όλων με όλους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία), δημιουργούν ένα έμπιστο, υγιές και ουσιαστικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη και οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003). Έτσι, η σχέση σχολικού κλίματος και διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να χαρακτηριστεί ως αμφίδρομη διότι για να υπάρχει θετικό κλίμα είναι απαραίτητη η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις για να αναπτυχθούν χρειάζονται ευνοϊκό κλίμα (Cohen et al. 2009).

Αυτού του είδους η ατμόσφαιρα, δεν εμφανίζεται σε ένα κενό ή αποστειρωμένο περιβάλλον, αλλά εμφανίζεται σε ανθρώπινα συστήματα, οργανώσεις, όπου υπάρχουν ήδη οι πεποιθήσεις, οι προσδοκίες, τα πρότυπα και οι αξίες, τόσο ιδιοσυγκρασιακά σε μεμονωμένα μέλη των εν λόγω οργανώσεων, όσο και διαδεδομένα (Lindahl, R., 2006).

2.3.4 Επαγγελματική ικανοποίηση

Ο Bandura (2001) στην κοινωνική γνωστική θεωρία του βεβαιώνει ότι αυτό που επηρεάζει τη στάση και τις συμπεριφορές ενός ατόμου δεν είναι απαραίτητα η αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες που βιώνει. Σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν κοινό

σκοπό, κυριαρχεί η συνεργασία, η υποστήριξη και τα θετικά πρότυπα, οι νέες ιδέες δεν επικρίνονται ούτε σαμποτάρονται οι προσπάθειες των συναδέλφων για βελτίωση (Peterson and Deal, 1998). Σ' ένα τέτοιο υγιές, λοιπόν, σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μια συναισθηματική ασφάλεια και μια επαγγελματική ικανοποίηση που έχουν εμφανή αποτελέσματα στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και επηρεάζουν σαφώς την αποδοτικότητά τους. Έχουν το κίνητρο να γίνουν πιο δημιουργικοί καθώς αντιμετωπίζουν την καθημερινή τους εργασία με ενθουσιασμό (Hoy et al., 1990, Pretorius, S., & Villiers, E., 2009). Όπως αναφέρει και ο Σαΐτης (2008, σ.161), «οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτούν βαρύνουσα σημασία και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου», καθώς προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Γραμματικού, 2010).

2.3.5 Φυσικό περιβάλλον

Η ποιότητα των εγκαταστάσεων του σχολείου έχει βρεθεί να επηρεάζει την απόδοση των μαθητών, καθώς λειτουργεί ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος (Uline & Tschannen-Moran, 2008). Πώς όμως μπορούμε να οργανώσουμε τις αίθουσες διδασκαλίας και γενικότερα το χώρο του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές, όχι μόνο να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, αλλά και να γίνονται συστηματικά πιο δημιουργικοί;

- Διάταξη των θρανίων: Η διάταξη των θρανίων πρέπει να αλλάζει συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε σχεδίου μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 90). Άλλοτε μπορεί να τοποθετηθούν ανά δύο αντικριστά, όταν η μάθηση είναι ομαδοσυνεργατική, άλλοτε να σχηματίσουν πάγκους εργασίας, άλλοτε πάλι να τοποθετηθούν οι καρέκλες σε κύκλο ώστε να υπάρχει άμεση επαφή με το σύνολο των παιδιών της τάξης, κτλ. Η ευελιξία στη διαρρύθμιση των επίπλων προϋποθέτει βέβαια την ύπαρξη μιας ευρύχωρης αίθουσας
- Καθιέρωση δημιουργικών γωνιών: αναδιοργάνωση της σχολικής αίθουσας με διαφορετικές δημιουργικές 'γωνιές', π.χ. γωνιά δημιουργικής γραφής, γωνιά με εκπαιδευτικά παιχνίδια που ενισχύουν τη μάθηση, γωνιά κουκλοθεάτρου, πειραμάτων, κ.ά. (Παπαδοπούλου, 2008, σ.11).

- Εκμετάλλευση εξωτερικών χώρων: Η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει το ιδανικό μέρος για την εκτέλεση κάποιων προγραμμάτων ή πηγή έμπνευσης για την αφόρμηση ενός νέου σχεδίου εργασίας. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Charles et al. (2009), η καθημερινή έκθεση των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον βελτίωσε την ικανότητά τους να συγκεντρώνονται και να ενίσχυσε τις γνωστικές τους ικανότητες.
- Βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος: Περιορισμός του θορύβου, ρύθμιση του φωτισμού, της θερμοκρασίας κλπ. Όσον αφορά τον φωτισμό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τον ρυθμίζει ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος. Με τη χρήση του τεχνητού φωτισμού και των κουρτινών, μπορεί να εναλλάσσει την ένταση του φωτός με σκοπό να συγκεντρώσει την προσοχή των μαθητών σε αντικείμενα που επιθυμεί (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 95).
- Ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής: Ο ενεργός τρόπος μάθησης των μαθητών απαιτεί την εύκολη πρόσβαση σε πόρους διαφόρων ειδών. Όσο μεγαλύτερη είναι η προσφερόμενη γκάμα υλικών τόσο πλουσιότερη θα είναι η γένεση δημιουργικών ιδεών (Barnes & Grainger, 2006).
- Διακόσμηση του χώρου: Η αισθητική που επικρατεί μέσα στην τάξη, στους διαδρόμους και τους υπόλοιπους χώρους, επηρεάζει την ψυχολογία των μαθητών και κατά συνέπεια τη μάθησή τους (Ματσαγγούρας, 2008, σ.92). Δεν αρκεί όμως η διακόσμηση να είναι έργο αποκλειστικά των εκπαιδευτικών. Η εμπλοκή των μαθητών στον εμπλουτισμό της τάξης με σχετικό υλικό ή την ετοιμασία αφισών, πινακίδων για κάποιο θέμα, γενικότερα εργασιών που θα διακοσμήσουν την αίθουσα, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών καθώς αντιλαμβάνονται ότι τα έργα τους έχουν αξία.

2.3.6 Αναλυτικό Πρόγραμμα

Απέναντι στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, την τεχνοκρατία και την κοινωνική ρευστότητα, ο μοχλός για την ανάπτυξη της καινοτομίας και για τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου της ανθρωπότητας, είναι η διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή. Πέρα όμως από τις κοινότητες αναφορές στην αναγκαιότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών και τις σχετικές παιδαγωγικές αναλύσεις, κατά πόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα στέκονται αρωγοί στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα στους μαθητές του;

Τα Α.Π. αποτελούν μια θεμελιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περιέχουν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο με προκαθορισμένους σκοπούς και μεθοδολογικές υποδείξεις, και θέτουν το χρονοδιάγραμμα μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάσει τις διδακτικές του ενέργειες, προκειμένου να επιτευχθούν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και η γενικότερη αγωγή των μαθητών. Εκφράζουν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της εκάστοτε Πολιτείας, αλλά επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει ευελιξία ως προς τις μεθόδους που θα ακολουθήσει τόσο για την επίτευξη αυτών, όσο και για την αξιολόγηση των μαθητών του (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007, σ.482-483).

Το νέο ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών χαρακτηρίζεται από μια κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης από τάξη σε τάξη και από μια οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, μέσα από διαθεματικές έννοιες, παράμετρος που τιτλοδοτήθηκε ως «διαθεματική προσέγγιση» και οδήγησε στον χαρακτηρισμό του πλαισίου ως Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Έτσι, η γνώση δεν παρουσιάζεται αποσπασματική, αλλά ενιαία, με βελτιωμένη τη σπειροειδή διάταξη της ύλης σε όλα τα μαθήματα.

Το ελληνικό σχολείο, στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικο-διδακτικές απαιτήσεις καθώς και στις κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, προώθησε νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης μέσα από την εισαγωγή στα σχολεία των ακόλουθων Καινοτόμων Προγραμμάτων (Σπυροπούλου κ.ά., 2007):

1. Τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/ Σχολικές Δραστηριότητες, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες.
2. Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.
3. Η Ευέλικτη Ζώνη.

Τα Καινοτόμα αυτά Προγράμματα σχεδιάστηκαν με στόχο να εμπλουτίσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα και να βελτιώσουν τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, τα Διεπιστημονικά Προγράμματα αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.) σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, μέσα από τη συνεργασία των ευρωπαϊκών

χωρών και την ανταλλαγή επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών και μαθησιακών προσεγγίσεων.

Μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ εντάσσεται και το πρόγραμμα της “Ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων” για τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η καινοτομία αυτή παρέχει ουσιαστικό διδακτικό χρόνο για διαθεματική και συνεργατική προσέγγιση της μάθησης και βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας (projects) (Μπεκούλη, 2007, σ.18). Η Ευέλικτη Ζώνη προσφέρει μια ευελιξία μέσα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και είναι καθοριστικής σημασίας για τη διεξαγωγή των προγραμμάτων, καθώς, σύμφωνα με την έρευνα των Μάναλη κ.ά. (2005), ο διατιθέμενος σχολικός χρόνος επηρεάζει το κλίμα και την απόδοση των μαθητών και δρα ανασταλτικά στην ποιότητα των δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας.

Η μέθοδος σχεδίων εργασίας, σε πλήρη ανάπτυξη, αναδεικνύει και προωθεί τη δημιουργική μάθηση, επιτρέποντας την αυθόρμητη και ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή θεμάτων και στη διαδικασία διερεύνησής τους (Χρυσυφίδης, 1994, Χατζηγεωργίου, 1999). Η δημιουργικότητα του μαθητή στηρίζεται στην αναζήτηση, στην ανακάλυψη εκείνου του τύπου ιδιοφυΐας του που θα τον εμπνεύσει για να παράγει το δημιουργικό προϊόν (Gardner, 1998). Έτσι, μέσα από την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας, προσεγγίζεται αποτελεσματικά ο προβληματισμός περί της ζητούμενης καλλιέργειας και διαπαιδαγώγησης του μαθητή προς την κατεύθυνση της δημιουργικής και διερευνητικής μάθησης.

Προκειμένου όμως, να υλοποιηθεί το όραμα των δημιουργών του Α.Π., θεωρείται απαραίτητη η σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η συστηματική τους επιμόρφωση και η ουσιαστική τους στήριξη, ώστε, ενάντια στις παγιωμένες στάσεις και παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές [όπως η χρήση έτοιμου φωτοτυπημένου υλικού με τυποποιημένες ασκήσεις που ενισχύουν τη συμβατική επανάληψη και την απομνημόνευση (Kampylis, 2010, σ.33)], να στραφούν προς τη δημιουργική διδασκαλία και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Ιωαννίδου, 2012).

Εξάλλου, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών δεν απαιτεί μια ριζικά καινούρια παιδαγωγική θεωρία (Hall & Thomson, 2005), αντίθετα βασίζεται ουσιαστικά στις ίδιες παιδαγωγικές αρχές που είναι οι προϋποθέσεις κάθε αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας (Kampylis, 2010). Αυτό που χρειάζεται

είναι Προγράμματα Σπουδών που ακολουθούν την κοινωνικο-εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης και προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να κατασκευάσουν και να συνδιαμορφώσουν τη γνώση, θέτοντας ερωτήματα, σχεδιάζοντας προβλήματα, γεννώντας ιδέες και εξάγοντας συμπεράσματα (Craft, 2005, Καμπύλης, 2010). Ένα τέτοιο Πρόγραμμα Σπουδών προτείνει το International Baccalaureate® (IB) με το οποίο θα ασχοληθούμε στο ακόλουθο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο τρίτο: Η περίπτωση του International Baccalaureate® (IB).

3.1 Παρουσίαση της φιλοσοφίας του IB

Το International Baccalaureate® (IB) είναι ένα μη κερδοσκοπικό εκπαιδευτικό ίδρυμα που θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή. Προσφέρει τέσσερα προγράμματα (Primary Years Programme, Middle Years Programme, Diploma Programme, Career-related Certificate) για μαθητές ηλικίας από 3 έως 19 ετών, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των πνευματικών, προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για να ζουν, να μαθαίνουν και να εργάζονται σε έναν κόσμο ταχείας παγκοσμιοποίησης (IBO, 2014a). Τα διεθνή σχολεία IB πηγαίνουν τους μαθητές τους σε απροσδόκητα γνωστικά πεδία καθώς επαναπροσδιορίζουν και ξεκλειδώνουν τη δημιουργικότητα σε όλη τη διδακτέα ύλη (IBO, 2011).

Το Πρόγραμμα για το δημοτικό (PYP), που απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας τριών έως δώδεκα ετών, ξεκίνησε το 1997 και μέχρι σήμερα προσφέρεται από 1195 IB σχολεία σε 103 χώρες παγκοσμίως, ενώ στην Ελλάδα εφαρμόζεται μόνο σε 2 ιδιωτικά σχολεία της Αττικής (ενώ το αντίστοιχο πρόγραμμα του λυκείου εφαρμόζεται σε 13 σχολεία) (IBO, 2014c). Οι εκπαιδευτικοί της διεθνούς κοινότητας του IB, μέσα από την ιστοσελίδα του οργανισμού, συνεργάζονται ανταλλάσσοντας ιδέες, απόψεις και πρακτικές που εφαρμόζονται αποτελεσματικά στα σχολεία τους.

Η φιλοσοφία του IB (IBO, 2009, σ.6), ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες τάσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων (βλ. κεφ. 2.2.6), έχει τις βάσεις της:

- στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Vygotsky (1978), σύμφωνα με τον οποίο, το παιδί αναπτύσσεται μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον και μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προϋπάρχουσα.
- στη θεωρία της ευρετικής – ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner, κατά την οποία η μαθησιακή δραστηριότητα είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, που απαιτεί την πρόσκτηση πληροφοριών, οι οποίες υπόκεινται σε επεξεργασία, πειραματισμό, μετασχηματισμό και εφαρμογή σε νέες καταστάσεις.

- στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, κατά την οποία επιχειρείται η σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος πολιτισμικής σημασίας (Ματσαγγούρας, 2002, σ.48-49).
- στη βιωματική μάθηση, όπου δίνεται έμφαση στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, συνδέοντας τη σχολική τάξη με την καθημερινή ζωή των μαθητών και την κοινωνική πραγματικότητα. Όπως χαρακτηριστικά διατύπωσε ο Dewey (1980, σ.19), η εκπαίδευση γεννιέται «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας».

Ενώ στην παραδοσιακή διδακτική τα περιεχόμενα της μάθησης είναι κλειστά και δομημένα από τον δάσκαλο, ο οποίος και καθοδηγεί συστηματικά τους μαθητές στη μάθηση, στο πρόγραμμα του IB, οι μαθητές έχουν ενεργητικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης. Καλούνται να θέσουν ερωτήματα γύρω από το θέμα και να λειτουργήσουν ως πραγματικοί ερευνητές για να οδηγηθούν στη λύση του, γιατί όπως επιγραμματικά το έχει διατυπώσει και ο Piaget: «η κατανόηση ταυτίζεται με την επινόηση». Η σύλληψη των ερωτημάτων απαιτεί κατ' αρχήν την αποκλίνουσα σκέψη που περικλείει τη δύναμη της φαντασίας, ενώ, κατά τη διατύπωση αυτών, λαμβάνει χώρα η κριτική σκέψη, που θα αξιολογήσει κατά πόσο το κάθε ερώτημα έχει αξία να ειπωθεί και κατ' επέκταση να διερευνηθεί.

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα σπουδών με έξι θέματα προς διερεύνηση καθοδηγούμενοι από έξι δια-επιστημονικές ενότητες παγκόσμιας σημασίας και εμπλέκοντας όσο το δυνατόν περισσότερο τα μαθήματα του Α.Π.. Δηλαδή το πλαίσιο είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να επιτρέπει την ενσωμάτωση και εφαρμογή των απαιτήσεων της εθνικής, περιφερειακής ή τοπικής νομοθεσίας που πρέπει να πληρούνται (IBO, 2009, σ.11). Η κάθε έρευνα εκπονείται σε βάθος και διαρκεί μερικές εβδομάδες, καλύπτοντας έτσι όλη τη σχολική χρονιά με έξι προγράμματα έρευνας.

Εικόνα 1

IB – Primary Years Programme



Το κάθε πρόγραμμα έρευνας έχει συγκεκριμένη δομή και πρέπει να αναφέρονται αναλυτικά: η κεντρική ιδέα, τα πεδία έρευνας, το προφίλ του μαθητή, οι στάσεις και οι δεξιότητες που επιθυμούμε να καλλιεργήσει μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι τρόποι αξιολόγησης της προϋπάρχουσας γνώσης και των επιδιωκόμενων στόχων.

Κάθε σχολείο, που επιθυμεί να προσφέρει το πρόγραμμα του IB για το δημοτικό σχολείο (το PYP), πρέπει πρώτα να περάσει από μια αυστηρή διαδικασία αδειοδότησης, η οποία εξασφαλίζει ότι τα σχολεία πληρούν τις προϋποθέσεις και είναι καλά προετοιμασμένα για να δεχτούν το πρόγραμμα (IBO, 2014b). Μετά την απόκτηση της άδειας, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, το IB στέλνει αξιολογητές στο σχολείο για να βεβαιωθεί ότι όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό εξακολουθεί να λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές του.

Το PYP αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι βελτιώσεις, και κατά συνέπεια οι αλλαγές στην τάξη, συμβαίνουν μόνο όταν βελτιώνεται όλο το σχολικό περιβάλλον και είναι ξεκάθαρο ότι η εφαρμογή του προγράμματος του PYP θα εξαρτηθεί κατά έναν μεγάλο βαθμό από την υποστήριξη της ηγεσίας του σχολείου (του Διευθυντή και του Συντονιστή του προγράμματος – PYP Coordinator). Ο Vygotsky τοποθέτησε τη δημιουργικότητα σε έναν συγκεκριμένο χρόνο και τόπο. "Κάθε εφευρέτης, ακόμη και μια ιδιοφυΐα, είναι πάντα ένα φυτό που αναπτύσσεται σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα και περιβάλλον. Τα θέματα της δημιουργικότητάς του απορρέουν από τις ανάγκες του. Αυτός λειτουργεί σύμφωνα με τις δυνατότητες που υπάρχουν γύρω από

αυτόν " (Starco, 2010). Οι καθοδηγητικές γραμμές που προτείνει το IB, τις οποίες θα αναλύσουμε διεξοδικά στο εμπειρικό μέρος της εργασίας, είναι ένας συνδυασμός έρευνας και εμπειρίας – ιδέες που είχαν και έχουν αποτέλεσμα σε σχολεία παγκοσμίως.

Ερευνητικά ερωτήματα...

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν με την παρούσα εργασία είναι τα εξής:

1. Είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών πρωταρχικός στόχος του IB ή έστω μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο προς αυτόν τον στόχο;
 - Πώς ορίζει το IB την έννοια της δημιουργικότητας;
 - Πώς επιχειρεί να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα στους μαθητές;
 - Ποιες είναι οι προτάσεις του για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας των μαθητών;
2. Υπάρχει δημιουργικό κλίμα στα ιδιωτικά σχολεία που να επιτρέπει την εισαγωγή και χρήση τέτοιων προγραμμάτων; Διαφέρει αυτό από τα δημόσια και σε ποιους τομείς;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί μέσω ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου προγράμματος, ενώ το δεύτερο μέσω ποσοτικής μελέτης και σύγκρισης του δημιουργικού κλίματος που επικρατεί στα ιδιωτικά και στα δημόσια σχολεία.

Κεφάλαιο τέταρτο: Ερευνητικό μέρος

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο τέλος του θεωρητικού μέρους απαιτούν διαφορετικές μεθόδους προσέγγισης. Η διερεύνηση του πρώτου ερωτήματος προϋποθέτει μια ποιοτική - κριτική προσέγγιση του περιεχομένου του Προγράμματος του International Baccalaureate, ενώ το δεύτερο ερώτημα αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι ποσοτικά μετρήσιμες.

4.1 Ποιοτική έρευνα

4.1.1 Μέθοδος

Προκειμένου να μελετήσουμε εις βάθος τη δομή του Προγράμματος που προτείνει το International Baccalaureate για το δημοτικό σχολείο (Primary Years Programme), επιλέξαμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για την ανάλυση και ερμηνεία γραπτών τεκμηρίων όλων των ειδών και οδηγεί σε έγκυρα αποτελέσματα (Βάμβουκας, 2007, σ.264, Robson, 2007).

Με την ανάλυση περιεχομένου θα επιχειρήσουμε να ανακαλύψουμε αναγνωρίσιμες ιδιότητες που συγκροτούν την έννοια της δημιουργικότητας στο περιεχόμενο του Προγράμματος του PYP. Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιούμε το γενικό θέμα που αναπτύσσεται στην πρόταση ή την παράγραφο. Αυτή η μονάδα καταγραφής «επιχειρείται κυρίως σε μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αξιών, των στάσεων ή των απόψεων που απεικονίζονται» (Κυριαζή, 1999, σ.291). Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των γραπτών τεκμηρίων, που χρησιμεύει ως πλαίσιο για τη διαλογή του αναλυτέου υλικού, αυτή διαμορφώθηκε με βάση τον γενικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Έτσι, οι επιμέρους κατηγορίες που κατασκευάσαμε για την ανάλυση είναι οι εξής:

- Το πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος του IB

- Οι επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος του IB
- Διάρθρωση δια-επιστημονικών προγραμμάτων
- Αξιολόγηση της δημιουργικότητας κατά την εφαρμογή των Προγραμμάτων Έρευνας

Οι πηγές του υπό έρευνα υλικού προέρχονται μέσα από τον ιστότοπο «<http://www.ibo.org>» και μέσα από το εγχειρίδιο «Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education (2009)», που σχεδιάστηκαν από το IB προκειμένου η εκπαιδευτική πολιτική όλων των σχολείων IB να βασίζεται σε κοινές παιδαγωγικές αντιλήψεις.

4.1.2 Αποτελέσματα

4.1.2.1 Το πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος του IB

Το πρόγραμμα IB Primary Years επικεντρώνεται στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού ως ερευνητή, τόσο μέσα στην τάξη όσο και στον έξω κόσμο. Ορίζεται από έξι δια-επιστημονικές ενότητες παγκόσμιας σημασίας, οι οποίες διερευνώνται χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που προέρχονται από την επιστήμη, τις τέχνες, τα μαθηματικά, τις κοινωνικές μελέτες, τη γλώσσα και τη φυσική, κοινωνική και προσωπική εκπαίδευση του παιδιού (IBO, 2014f).

Αυτές οι έξι δια-επιστημονικές ενότητες (units of inquiry) παγκόσμιας σημασίας, που παρέχουν το πλαίσιο για εξερεύνηση και μελέτη, φαίνεται να προωθούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σχετίζονται με τη δημιουργική συμπεριφορά του ατόμου. Ακολουθεί η παρουσίασή τους, όπως τις παραθέτει το IB στο πρόγραμμά του (IBO, 2014e, 2009, σ.12), και μια κριτική προσέγγιση αυτών:

1. **Ποιοι είμαστε;** *Μια έρευνα στη φύση του εαυτού μας, στα πιστεύω και τις αξίες μας, στην προσωπική, σωματική, νοητική, κοινωνική και πνευματική μας υγεία, στις ανθρώπινες σχέσεις συμπεριλαμβανομένου της οικογένειας, των φίλων, της κοινωνίας και της κουλτούρας, στα δικαιώματα και στις ευθύνες μας. Μια έρευνα στο τι σημαίνει να είμαστε άνθρωποι.*

Διερευνώντας τα παιδιά τον εαυτό τους και τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό σύστημα, αποκτούν μια καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και των δυνατοτήτων τους (Sternberg & Williams, 1996, σ.46), ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους (σ.8) και γίνονται πιο υπεύθυνα άτομα (σ.32).

2. **Πού βρισκόμαστε στον χώρο και τον χρόνο;** *Μια έρευνα στον χώρο και στον χρόνο, στις προσωπικές ιστορίες, στους τόπους διαμονής και στις «μετακινήσεις», στις ανακαλύψεις, εξερευνήσεις και μεταναστεύσεις της ανθρωπότητας, στη διασύνδεση μεταξύ ατόμων και πολιτισμών σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.*

Εξερευνώντας οι μαθητές τον κόσμο έξω από το περιβάλλον του σχολείου και πραγματοποιώντας τις διασυνδέσεις μεταξύ ατόμων και πολιτισμών, συνειδητοποιούν την επιρροή του περιβάλλοντος στην εξέλιξη των ατόμων, και έτσι καθίστανται πιο ικανοί να επιλέξουν στο μέλλον ένα ευνοϊκότερο περιβάλλον που να ταιριάζει καλύτερα στις δυνατότητές τους (Starko, 2012, σ.178, Sternberg & Williams, 1996, σ.43).

3. **Πώς εκφραζόμαστε;** *Μια έρευνα στους τρόπους με τους οποίους ανακαλύπτουμε και εκφράζουμε ιδέες, συναισθήματα, αξίες, πεποιθήσεις και κουλτούρες, στους τρόπους με τους οποίους σκεφτόμαστε και επεκτείνουμε τη δημιουργικότητά μας.*

Εδώ περιέχεται ξεκάθαρα ο όρος της δημιουργικότητας ως τρόπος έκφρασης και η προώθησή της προσδιορίζεται ως κύριος σκοπός της συγκεκριμένης ενότητας.

4. **Πώς λειτουργεί ο κόσμος;** *Μια έρευνα στον φυσικό κόσμο και τους νόμους του, στην αλληλεπίδραση του φυσικού κόσμου με τις ανθρώπινες κοινωνίες, στη χρήση των γνώσεων που αποκτά ο άνθρωπος σε σχέση με τις αρχές των επιστημών, στην επιρροή των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στην κοινωνία και στο περιβάλλον.*

Σ' αυτήν την ενότητα, όπως και στη δεύτερη, δίνεται αρχικά έμφαση στην αλληλεπίδραση τόπου – ανθρώπου. Επιπρόσθετα, τονίζεται η αξία της γνώσης και η επιρροή των επιστημονικών επιτευγμάτων στην εξέλιξη της ανθρώπινης ζωής και του φυσικού κόσμου. Ο δημιουργικός άνθρωπος είναι σημαντικό να έχει τις γνώσεις και την κρίση για να μπορεί να διακρίνει από πριν τις πιθανές συνέπειες του καινούριου δημιουργήματός του.

5. **Πώς οργανωνόμαστε;** *Μία έρευνα στη σύνδεση των ανθρώπινων συστημάτων και κοινωνιών, στη δομή και στη λειτουργία μεγάλων οργανισμών, στη*

διαδικασία λήψης κοινωνικών αποφάσεων, στην οικονομική δραστηριότητα και στην επιρροή που έχουν στον άνθρωπο και στο περιβάλλον.

Μέσα απ' αυτήν την έρευνα οι μαθητές, καθώς παρατηρούν τη λειτουργία των συστημάτων, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, η οποία αναμένεται να τους βοηθήσει στην 'παραγωγή νέων και χρήσιμων ιδεών σε κάθε τομέα' (δηλαδή στη δημιουργικότητα) και κατ' επέκταση, στην 'επιτυχή υλοποίηση των δημιουργικών ιδεών μέσα σ' έναν οργανισμό' (δηλαδή στην καινοτομία).

- 6. Πώς μοιραζόμαστε τον πλανήτη;** *Μια έρευνα στα δικαιώματα και στις ευθύνες που έχουμε στην προσπάθειά μας να μοιραστούμε τις περιορισμένες πηγές στη φύση με κάθε ζωντανό πλάσμα, στα συστήματα και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών, στις ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες που μας δίνονται (απέναντι στο περιβάλλον), στη διατήρηση της αρμονικής συνύπαρξης.*

Πολλοί ερευνητές της δημιουργικότητας (Ξανθάκου, 2011, σ.46) έχουν διατυπώσει ως κριτήριο της δημιουργικής σκέψης την 'ευαισθησία του ατόμου απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος'.

4.1.2.2 Οι επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος του IB

Το International Baccalaureate δεν παρέχει συγκεκριμένες δραστηριότητες στο Αναλυτικό του Πρόγραμμα, αλλά καθορίζει τις αρχές πάνω στις οποίες καλείται να δράσει το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Πέρα λοιπόν, από τα υψηλά ακαδημαϊκά στάνταρ που θέτει, δίνει ιδιαίτερη σημασία και στη διαδικαστική πλευρά της γνώσης. Στοχεύει να αναπτύξει μαθητές με ερευνητική διάθεση, κριτικά σκεπτόμενα άτομα και νοιαζόμενα για τα παγκόσμια γεγονότα, ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλύτερου και πιο ειρηνικού κόσμου μέσω του σεβασμού, της κατανόησης των διαπολιτισμικών διαφορών και της ανάληψης δράσεων ως συνέπεια της διαπαιδαγώγησής τους (IBO, 2009, σ.2).

Παρόλο που η καλλιέργεια της δημιουργικότητας δεν είναι ξεκάθαρα διατυπωμένη ως κύρια επιδίωξη του IB, φαίνεται να απορρέει από τους επιμέρους στόχους του, καθώς η δημιουργικότητα είναι μια νοητική διαδικασία που απαιτεί την κριτική και στοχαστική σκέψη (Valtanen et al., 2008) και συνδυάζει τη φαντασία, το βίωμα, την εμπειρία, την αναζήτηση, τη γνώση και την ανθρώπινη συμπεριφορά, με

σκοπό την ανάδυση νέων και πρωτότυπων ιδεών, οι οποίες θα συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων με διαφοροποιημένο τρόπο (Φύκαρης, 2012, σ.166). Επιπρόσθετα, όπως τονίζουν και οι Cropley & Urban (2000), ο σκοπός της ενίσχυσης της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι η προώθηση του κοινού καλού. Επομένως, το IB προσφέρει τη δυνατότητα καλλιέργειας της δημιουργικότητας σίγουρα περισσότερο απ' όσο τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα.

➤ Το προφίλ του μαθητή

Το προφίλ λοιπόν, που χαρακτηρίζει τον κάθε μαθητή του σχολείου, αποτελεί το κέντρο ενδιαφέροντος του PYP. Οι στόχοι, η διαμόρφωση του προγράμματος και η αξιολόγηση διαμορφώνονται με βάση το προφίλ αυτό. Αν και στα συγκεκριμένα επίθετα του προφίλ του μαθητή, δεν υπάρχει το επίθετο δημιουργικός, μέσα από την περιγραφή των χαρακτηριστικών του κάθε επιθέτου, αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες της δημιουργικής σκέψης που, σύμφωνα με τον Torrance (2001), εκτείνονται σε τρεις διαστάσεις:

- την ψυχολογική, που εξαρτάται απ' τη διάθεση, την επιθυμία και την πρόθεση για αναζήτηση και εύρεση του διαφορετικού και του πρωτότυπου,
- την επικοινωνιακή, που έγκειται στην αποτελεσματική διάδραση
- και τη νοητική, που αναφέρεται στον διαφοροποιημένου τρόπου σκέψης, που δίνει λύσεις ή αποτελεί αφετηρία για λύσεις (Φύκαρης, 2012, σ.167).

Σύμφωνα με το προφίλ του μαθητή ενός PYP σχολείου (IBO, 2013, 2009, σ.4), ο μαθητής είναι...

1. **Ερευνητής:** *Αναπτύσσει τη φυσική του περιέργεια. Αποκτά τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να διεξάγει έρευνες. Διασκεδάζει μαθαίνοντας ενεργά και αυτή η αγάπη του για μάθηση θα υπάρχει για όλη του τη ζωή.*

Η περιέργεια είναι η κινητήριος δύναμη που θα οδηγήσει το άτομο στην αναζήτηση νέων γνώσεων και στη διερεύνηση άλλων απόψεων (Barnes & Grainger, 2006), επομένως είναι το πρώτο στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας.

2. **Γνώστης:** *Διερευνά ιδέες και θέματα που έχουν τοπική και παγκόσμια σημασία. Έτσι, κατακτά σε βάθος σημαντικές γνώσεις και κατανοεί ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων.*

Ερχόμενος σε επαφή ο μαθητής με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, μπορεί να συνειδητοποιήσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του για έναν τομέα με τον οποίο θα θελήσει να ασχοληθεί περισσότερο. Εξάλλου, η γνώση είναι σημαντικό εργαλείο για την εξέλιξη της δημιουργικότητας του ατόμου.

3. **Σκεπτόμενος:** *Χρησιμοποιεί τις κριτικές και δημιουργικές δεξιότητες σκέψης του και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επίλυση περίπλοκων προβλημάτων.*

Απ' ό,τι φαίνεται το IB αναγνωρίζει ότι η δημιουργική σκέψη βρίσκεται σε δυναμική αλληλεπίδραση με την κριτική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων. Με την κριτική σκέψη το άτομο θα αναλύσει, θα ταξινομήσει και θα συγκρίνει, ενώ με τη δημιουργική σκέψη, μέσα από την ικανότητα ασυνήθιστων συνθέσεων, θα οδηγηθεί στην αναζήτηση πολλών πιθανών λύσεων (Ξανθάκου, 2011, σ.41).

4. **Επικοινωνιακός:** *Εκφράζεται δημιουργικά και με αυτοπεποίθηση σε παραπάνω από μία γλώσσα και με ποικίλους τρόπους. Συνεργάζεται πρόθυμα και αποτελεσματικά με άλλους.*

Στην περιγραφή αυτού του επιθέτου, πέρα από την εστίαση στην αποτελεσματική διάδραση του ατόμου, υπάρχει ξεκάθαρα διατυπωμένος και ο όρος της δημιουργικής έκφρασης χωρίς να περιλαμβάνεται περαιτέρω ανάλυση αυτού. Αυτό είναι λογικό αν σκεφτούμε ότι η δημιουργική έκφραση είναι ένα ποικιλόμορφο φαινόμενο που είναι δύσκολο να οριστεί.

5. **Άνθρωπος με αρχές:** *Είναι χαρακτήρας ακέραιος και ειλικρινής με έντονο το αίσθημα του δικαίου. Αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του και των συνεπειών τους.*

Η υπευθυνότητα του ατόμου ως στοιχείο της δημιουργικής του συμπεριφοράς, έγκειται περισσότερο στην αξιολόγηση της δημιουργικής ιδέας ή της αξίας του δημιουργικού προϊόντος.

6. **Ανοιχτόμυαλος:** *Σέβεται τις απόψεις, αξίες και παραδόσεις άλλων ατόμων και πολιτισμών και είναι συνηθισμένος στο να αναζητά και να λαμβάνει υπόψη του διάφορες απόψεις.*

Τα χαρακτηριστικά αυτού του επιθέτου σχετίζονται με τη νοητική ευχέρεια και ευλυγισία του ατόμου, ιδιότητες αναπόσπαστες απ' τη δημιουργική σκέψη (Ξανθάκου, 2011, σ.47-48), καθώς το δημιουργικό άτομο δεν παραμένει προσηλωμένο σ' έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, αλλά αναζητά διαφορετικές απόψεις, προσεγγίσεις, ερμηνείες και νοήματα.

7. **Νοιαζόμενος:** Δείχνει ευαισθησία, ενσυναίσθηση και σεβασμό στις ανάγκες και τα αισθήματα των άλλων. Δεσμεύεται προσωπικά να συμβάλλει στη βελτίωση της ζωής των άλλων.

Προκειμένου ένα δημιουργικό προϊόν να έχει ηθική και χρηστική αξία προς όφελος της ζωής των άλλων, το άτομο που το δημιουργεί θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένο απέναντι στα προβλήματα.

8. **Αναλαμβάνει ρίσκα:** Πλησιάζει άγνωστες καταστάσεις με αυτοπεποίθηση, χωρίς άγχος. Δουλεύει είτε ανεξάρτητα είτε συνεργατικά, ώστε να εξερευνεί νέες ιδέες και να ανακαλύπτει καινοτόμες στρατηγικές. Είναι επινοητικός και αντιμετωπίζει με σθένος τις προκλήσεις και τις αλλαγές.

Η ανάληψη ρίσκου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργικής διαδικασίας για να εξασφαλιστεί η πρωτοτυπία του έργου.

9. **Ισορροπημένος:** Κατανοεί τη σημασία της πνευματικής, σωματικής και ψυχικής ισορροπίας προς όφελος της προσωπικής αλλά και κοινωνικής ευημερίας.

Τα χαρακτηριστικά αυτού του επιθέτου συμβάλλουν περισσότερο στην αξιολόγηση του δημιουργικού προϊόντος ως προς τη χρησιμότητά του και τη συμβολή του προς το προσωπικό ή κοινωνικό όφελος.

10. **Στοχαστικός:** Εξετάζει προσεκτικά τον κόσμο, τις δικές του ιδέες και την εμπειρία του. Προσπαθεί να κάνει αυτοκριτική αναλύοντας τα προτερήματα και τα ελαττώματά του με έναν τρόπο εποικοδομητικό.

Η ανάπτυξη της αυτοκριτικής βοηθάει το άτομο να αναγνωρίζει τις λανθασμένες επιλογές του και να προχωρεί σε επιδιόρθωση αυτών. Κατά τη δημιουργία λοιπόν ενός προϊόντος ή την εκτέλεση ενός έργου, προκειμένου αυτό να καταστεί δημιουργικό, το άτομο θα πρέπει να εξετάζει τις ιδέες και τις ενέργειές του.

➤ Έννοιες – κλειδιά

Η σπουδαιότητα των παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, κλπ.) είναι αναγνωρισμένη. Εντούτοις, ενώ η εκπαίδευση των μαθητών σε μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα είναι αναγκαία, δεν είναι αρκετή. Η πραγματική εκπαίδευση του μαθητή αναδεικνύεται όταν είναι ικανός να κάνει διασυνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διεπιστημονικές συσχετίσεις), να βρίσκει τρόπους για να ενσωματώνει τα μεμονωμένα θέματα

(διαθεματικές προεκτάσεις) και στο τέλος να συσχετίζει αυτά που μαθαίνει με τη ζωή, ώστε να συνεχίσει αργότερα την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στο πλαίσιο της διαβίου εκπαίδευσης (Μπεκούλη, 2007).

Η κατανόηση των εννοιών – κλειδιών, που διέπουν το PYP (IBO, 2009, σ.17-20) και παρατίθενται στη συνέχεια, αποτελεί την προϋπόθεση για την ύπαρξη των κριτηρίων της δημιουργικής σκέψης (που αναφέρονται στο υποκεφάλαιο 1.2 της παρούσας εργασίας), καθώς η δημιουργική σκέψη συντελείται μέσα από την ικανότητα ασυνήθιστων συνθέσεων, μετασχηματισμών, επαναπροσδιορισμών και αναδιαρθρώσεων (Ξανθάκου, 2011, σ.41):

1. **η μορφή:** *καθετί έχει μια μορφή με αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά (π.χ. ιδιότητες, δομή, ομοιότητες, διαφορές), που μπορεί κανείς να τα παρατηρήσει, να τα προσδιορίσει, να τα περιγράψει και να τα κατηγοριοποιήσει.*
2. **η λειτουργία:** *καθετί έχει έναν σκοπό, έναν ρόλο ή έναν τρόπο συμπεριφοράς, που μπορεί να διερευνηθεί.*

Για να δημιουργήσει κάποιος ένα έργο πρωτότυπο, θα πρέπει να αναγνωρίζει τη μορφή και τη λειτουργία των υπολοίπων, ώστε να το κάνει να διαφέρει απ' αυτά που υπάρχουν ήδη.

3. **η αιτιώδης σχέση:** *οι πράξεις και τα γεγονότα έχουν αιτίες και αποτελέσματα (π.χ. συνέπειες, επιδράσεις, αλληλουχίες).*
4. **η σύνδεση:** *ζούμε σε έναν κόσμο αλληλεπιδρώντων συστημάτων στα οποία οι πράξεις του οποιουδήποτε επηρεάζουν του άλλους (είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο), αν και αυτό μπορεί να μη γίνει αμέσως φανερό.*

Η αναγνώριση των αιτιωδών σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων είναι σημαντικά στοιχεία της ικανότητας επεξεργασίας των συνεπειών μιας δημιουργικής ιδέας.

5. **η αλλαγή:** *η διαδικασία της μετακίνησης από μια κατάσταση σε μια άλλη (π.χ. προσαρμογή, ανάπτυξη, ακολουθίες, μετασχηματισμός), η οποία είναι αναπόφευκτη και αφορά όλους.*

Η ικανότητα μετατροπής της μορφής, της λειτουργίας ή της χρήσης ενός αντικειμένου, δηλαδή η ικανότητα μετασχηματισμού αυτού, είναι και αυτό χαρακτηριστικό της δημιουργικής σκέψης.

6. **η άποψη:** *η γνώση καθορίζεται από τις αντιλήψεις. Διαφορετικές αντιλήψεις (π.χ. υποκειμενικές, αλήθεια, προκαταλήψεις, γνώμες, πιστεύω) οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες, κατανόηση και αποτελέσματα.*

Διερευνώντας ο μαθητής ποικίλες απόψεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αναπτύσσει τη νοητική του ευχέρεια και αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία σκέψης. Επίσης, αμφισβητεί τις παραδοχές και είναι σε θέση να εξετάσει εκ νέου ό,τι συνήθως θεωρούμε δεδομένο (Sternberg & Williams, 1996, σ.12).

7. **η ευθύνη:** *οι άνθρωποι κάνουν τις επιλογές τους βασιζόμενοι στις αντιλήψεις τους και στις αξίες τους, αλλά πρέπει να αναλαμβάνουν τις συνέπειες των πράξεών τους, ώστε να είναι σε θέση να τις διορθώνουν.*

Η διδασκαλία της υπευθυνότητας σύμφωνα με τους Sternberg & Williams (1996, σ.32) είναι σημαντικό βήμα για την καλλιέργεια της δημιουργικής συμπεριφοράς των μαθητών.

8. **ο αναστοχασμός:** *προβληματισμοί σχετικά με τα συμπεράσματά μας, εξέταση των μεθόδων συλλογισμού μας, της ποιότητας και της αξιοπιστίας των στοιχείων που έχουμε θεωρήσει.*

Ο αναστοχασμός βοηθάει στην αναγνώριση μιας λανθασμένης επιλογής, στην επεξεργασία αυτής και στον επαναπροσδιορισμό της (Sternberg & Williams, 1996, σ.16).

➤ Στάσεις

Εξίσου σημαντική με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και την κατανόηση εννοιών, είναι η υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στους ανθρώπους, στο περιβάλλον και στη μάθηση, μια συμπεριφορά που θα καταστήσει τον μαθητή ‘παγκόσμιο πολίτη’ και θα τον βοηθήσει να εκφραστεί δημιουργικά. Ο όρος δημιουργικότητα δηλαδή, εκφράζεται ως στάση στο IB, ως μια συμπεριφορά που πρέπει να διέπει το άτομο στην καθημερινότητά του τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω απ’ αυτό. Ενώ όμως ο όρος δημιουργικότητα περιέχεται ξεκάθαρα στις στάσεις του IB, δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός αυτού, παρά μια ελλιπής και μη επιστημονικά έγκυρη περιγραφή του.

Πιο συγκεκριμένα, σ’ ένα PYP σχολείο οι μαθητές θα πρέπει να επιδεικνύουν τις ακόλουθες στάσεις (IBO, 2009, σ.24), τις περισσότερες από τις οποίες τις συναντάμε συχνά, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε διάφορους μελετητές της δημιουργικής συμπεριφοράς:

- **Δημιουργικότητα:** *να έχουν δημιουργική σκέψη, φαντασία και ανάλογη προσέγγιση στα προβλήματα και τα διλήμματα που προκύπτουν.*

- **Περίεργεια:** να είναι περίεργοι για τη φύση της μάθησης, του κόσμου, των ανθρώπων και των πολιτισμών. Να διερευνούν άλλες απόψεις, να εκφράζουν την αμφισβήτησή τους και να εξερευνούν το άγνωστο (Barnes & Grainger, 2006).
- **Ανεξαρτησία:** να σκέφτονται και να δρουν ανεξάρτητα, κάνοντας τις δικές τους κρίσεις βασιζόμενοι σε αιτιολογημένα επιχειρήματα, όντας ικανοί να τις υπερασπιστούν (Barnes & Grainger, 2006, Sternberg & Williams, 1996, σ.34).
- **Συνεργασία:** ανάλογα με τις καταστάσεις, να μπορούν να συνεργάζονται, να ηγούνται ή να ακολουθούν, και να διαπραγματεύονται τις συγκρούσεις τους (Craft, 2000).
- **Αυτοπεποίθηση:** να νιώθουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, να έχουν το κουράγιο να αναλαμβάνουν ρίσκα, να εφαρμόζουν ό,τι έχουν μάθει και να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές (Barnes & Grainger, 2006, Sternberg & Williams, 1996, σ.8).
- **Ενθουσιασμός:** να βρίσκουν τη μάθηση διασκεδαστική και με προθυμία να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια (Ξανθάκου, 2011, σ.132).
- **Δέσμευση:** να δεσμεύονται για τη μάθησή τους και να δείχνουν επιμονή, αυτοπειθαρχία και υπευθυνότητα (Sternberg & Williams, 1996, σ.32).

Οι υπόλοιπες στάσεις αναφέρονται στη γενικότερη ανάπτυξη και διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών, χωρίς φαινομενικά να σχετίζονται άμεσα με τη δημιουργικότητα τους. Όμως, σύμφωνα με την Ξανθάκου (2011, σ.79): «Το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι στραμμένο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης έχει στόχο την εναρμονισμένη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του ατόμου καθολικά και όχι αποσπασματικά, με απώτερο στόχο τη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή, την ικανότητα για αυτομόρφωση και τη δια βίου μάθηση.». Συμπερασματικά, φροντίζοντας οι εκπαιδευτικοί για την ολοκληρωμένη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών συμβάλλουν και στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης.

- **Εκτίμηση:** να εκτιμούν το θαύμα της φύσης και την ομορφιά του κόσμου.
- **Ενσυναίσθηση:** να τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέφτεται και που αισθάνεται.
- **Ακεραιότητα:** να είναι ειλικρινείς και να αναδεικνύουν το αίσθημα του δικαίου.

- **Σεβασμός:** να σέβονται τους εαυτούς τους, τους άλλους και τον κόσμο γύρω τους.
- **Ανεκτικότητα:** να είναι ευαίσθητοι απέναντι στη διαφορετικότητα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των άλλων.

➤ Δράση

Πέρα από την πνευματική επίτευξη και την υιοθέτηση θετικών και υπεύθυνων στάσεων, η εκπαίδευση των μαθητών πρέπει να επεκταθεί και στην ανάληψη της κατάλληλης δράσης (είτε ατομικής είτε ομαδικής). Με τη δράση τους, οι μαθητές δεσμεύονται απέναντι στις στάσεις τις οποίες επιθυμεί το πρόγραμμα του IB- PYP να προωθήσει μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με το IB λοιπόν, η έννοια της δράσης περιέχει την έννοια της προσφοράς (υπηρεσία προς τους άλλους) και έτσι επιτυγχάνεται η κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική και κριτική σκέψη (IBO, 2009, σ.26). Παρατηρούμε ότι και στην περιγραφή της έννοιας της δράσης γίνεται αναφορά στον όρο της δημιουργικής σκέψης, χωρίς αυτός να επεξηγείται, αν και αναφέρεται ξεχωριστά από την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων.

Μια αιτιολογημένη λοιπόν, προσδοκία από το πρόγραμμα του PYP είναι ότι μια επιτυχημένη έρευνα οδηγεί στην ανάληψη μιας υπεύθυνης δράσης, με πρωτοβουλία των μαθητών ως αποτέλεσμα της μαθησιακής τους διαδικασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο να δημιουργήσει ευκαιρίες, που θα παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να δράσουν. Βέβαια, η αποτελεσματική δράση δε χρειάζεται να έχει μεγαλεπήβολο στόχο. Αντίθετα, στην αρχή εμφανίζεται στο πιο άμεσο και βασικό επίπεδο, δηλαδή στην οικογένεια, στην τάξη, στους διαδρόμους και στη σχολική αυλή, και μπορεί να εκφραστεί σε οποιοδήποτε ζήτημα απαιτεί επίλυση (IBO, 2009, σ.25-26). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τον Φύκαρη (2012, σ.166), σύμφωνα με τον οποίο, χαρακτηριστικά δημιουργικής συμπεριφοράς μπορεί να εμφανιστούν (την εκάστοτε χρονική στιγμή και για το ανάλογο ζήτημα) σε μια πράξη, μια κατασκευή, μια στάση, ακόμη και στην επιλογή ενός υλικού.

4.1.2.3 Διάρθρωση δια-επιστημονικών προγραμμάτων

Το πλαίσιο σπουδών που προτείνει το PYP είναι αρκετά ευέλικτο και επιτρέπει μια ποικιλία διδακτικών τεχνικών και μαθησιακών μεθόδων, γεγονός που παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαφοροποιείται από την ομοιομορφία και να αναπροσαρμόζει συνεχώς τις μεθόδους του, τη διδακτέα ύλη και τη διαδικασία αξιολόγησης, στα νέα δεδομένα.

Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού ενός δια-επιστημονικού προγράμματος, όλοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια αρχική φόρμα - πλάνο (the PYP planner), στην οποία καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν, συνεργατικά (συνεργαζόμενοι μεταξύ τους αλλά και με τον 'IB-coordinator' του σχολείου, ο οποίος συντονίζει και διασφαλίζει την εφαρμογή των απαιτήσεων του προγράμματος), τα ακόλουθα (IBO, 2009, σ.37-40):

- 1) Ποιος είναι ο στόχος μας;** *(Ποια είναι η κεντρική ιδέα του Προγράμματος Έρευνας και σε ποια από τις έξι δια-επιστημονικές ενότητες εμπίπτει; Ποιοι είναι οι πιθανοί τρόποι για την αξιολόγηση της κατανόησης της κεντρικής ιδέας από τους μαθητές; Τι αποδεικτικά στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των αρχικών ενεργειών του μαθητή, θα εξετάσουμε;)*

Αρχικά, το περιεχόμενο ενός δια-επιστημονικού προγράμματος καθορίζεται με βάση την 'πραγματική ζωή' («real life context») και γεννιέται μια Κεντρική Ιδέα. Το θέμα της θα πρέπει να είναι περιεκτικό, ευχάριστο, να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να επεκτείνει την προϋπάρχουσα γνώση τους και να είναι σχετικό με την πραγματικότητα και τις ανάγκες τους. Η κατανόηση της Κεντρικής Ιδέας θα σημαίνει ότι οι μαθητές, μέσα από ερευνητικές διαδικασίες και πειραματισμό, προέβησαν σε αλληλοσυσχετίσεις και έμαθαν κυρίως 'πώς να σκέφτονται' (που είναι και το ζητούμενο για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης) παρά 'τι να σκέφτονται' (Ξανθάκου, 2011, σ.79). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σκεφτούν από πριν πιθανές δραστηριότητες που θα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές τους πράγματι κατανόησαν την Κεντρική Ιδέα (τελική αξιολόγηση).

- 2) Τι θέλουμε να μάθουμε;** *[Ποιες είναι οι βασικές έννοιες - κλειδιά (μορφή, λειτουργία, αιτιώδης σχέση, αλλαγή, σύνδεση, άποψη, ευθύνη, αναστοχασμός) που πρέπει να τονιστούν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας; Ποια πεδία έρευνας θα*

καθορίσουν το εύρος της έρευνας σχετικά με την κεντρική ιδέα; Ποιες είναι οι ερωτήσεις των δασκάλων που θα προωθήσουν την έρευνα;]

Παρόλο που η διατύπωση της ερώτησης ‘τι θέλουμε να μάθουμε’ φαίνεται να απευθύνεται στον σχεδιασμό των γνωστικών στόχων, μέσα στην παρένθεση διευκρινίζεται ότι πρέπει να καθοριστούν και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναδιοργανώσουν τα δεδομένα που θα προσκομίσουν από την εμπειρία τους για να οδηγηθούν στη γνώση.

3) Πώς μπορούμε να ξέρουμε τι έχουμε μάθει; *(Ποιοι είναι οι πιθανοί τρόποι αξιολόγησης των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών; Ποιοι είναι οι πιθανοί τρόποι αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών στο πλαίσιο των ερευνητικών πεδίων; Ποια αποδεικτικά στοιχεία θα αναζητήσουμε;)*

Σ’ αυτό το στάδιο ελέγχου των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών, είναι αναμενόμενη η ανάδειξη κάποιων λανθασμένων τους αντιλήψεων. Η ανάλυσή τους στην πορεία, μετά τη διερεύνηση της νέας γνώσης από τους ίδιους, είναι μια πολύ ωφέλιμη μαθησιακή διαδικασία που, σύμφωνα με τον Φύκαρη (2012), μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για νέα δημιουργία.

4) Πόσο καλύτερα θα μπορούσαμε να μάθουμε; *(Ποιες είναι οι μαθησιακές εμπειρίες που προτείνονται από τον δάσκαλο ή / και από τους μαθητές, για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να εμπλακούν στην έρευνα και να ανταποκριθούν στα καθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα; Ποιες δυνατότητες θα προκύψουν για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των στάσεων και των χαρακτηριστικών του προφίλ του μαθητή;)*

Εδώ, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σκεφτούν διδακτικές μεθόδους και μαθησιακές εμπειρίες που ενδείκνυνται καλύτερα για την εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα και για την ανάπτυξη των στάσεων και των χαρακτηριστικών που προτείνονται στο προφίλ του μαθητή, και που (όπως παρατηρήσαμε στις αντίστοιχες ενότητες) συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς του. Οι δημιουργικοί εκπαιδευτικοί αποδέχονται πρόθυμα τις ιδέες των μαθητών τους και προσπαθούν να τις ενσωματώσουν στην πορεία του σχεδιασμού τους, ώστε να διαμορφώσουν μια ατμόσφαιρα ενεργητικής συμμετοχής και πρωτοβουλίας (Ξανθάκου, 2011, σ.83).

5) Τι πόροι πρέπει να συγκεντρωθούν; *(Ποιοι άνθρωποι, χώροι, οπτικοακουστικό υλικό, που σχετίζονται με τη λογοτεχνία, τη μουσική, την τέχνη, το λογισμικό ηλεκτρονικών υπολογιστών, κλπ, θα είναι διαθέσιμοι; Πώς*

θα αξιοποιηθεί το περιβάλλον της τάξης, το τοπικό περιβάλλον ή / και η κοινωνία ώστε να διευκολυνθεί η έρευνα;)

Η επαφή των μαθητών με ανθρώπους που θεωρούνται δημιουργικά πρότυπα λειτουργεί ενθαρρυντικά στην ανάπτυξη της δικής τους δημιουργικής συμπεριφοράς (Sternberg & Williams, 1996, σ.39). Εξίσου ενθαρρυντικά μπορεί να λειτουργήσει και το ευρύτερο περιβάλλον (Starko, 2010, σ.178). Ο IB φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον χώρο και τους ανθρώπους και το θέτει ως ξεχωριστό στάδιο στον σχεδιασμό του διεπιστημονικού προγράμματος.

Μετά την υλοποίηση της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται...:

6) Σε τι βαθμό πετύχαμε τον σκοπό μας; *(Αξιολογήστε τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχοντας αποδεικτικά στοιχεία της κατανόησης της κεντρικής ιδέας από τους μαθητές. Πρέπει να περιλαμβάνονται οι σκέψεις - προβληματισμοί του συνόλου των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και τη διδασκαλία της έρευνας. Πώς θα μπορούσατε να βελτιώσετε τα εργαλεία αξιολόγησης, ώστε να μπορείτε να έχετε μια πιο ακριβή εικόνα της κατανόησης του κάθε μαθητή της κεντρικής ιδέας. Ποια στοιχεία αποδεικνύουν ότι επετεύχθη η σύνδεση μεταξύ της κεντρικής ιδέας και της δια-επιστημονικής ενότητας;)*

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή απόψεων, ακόμα και στο στάδιο της αξιολόγησης, δείχνει την πρόθεση του IB για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος που θα συμβάλει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Τα εργαλεία αξιολόγησης, που αναφέρονται σ' αυτό το σημείο, πρέπει σύμφωνα με τον IB να διαφοροποιούνται και να προσαρμόζονται στον εκάστοτε μαθητή, ώστε να έχουν οι εκπαιδευτικοί μια ακριβέστερη εικόνα για το αν επετεύχθη η κατανόηση της Κεντρικής Ιδέας και η σύνδεσή της με τη διεπιστημονική ενότητα.

7) Σε ποιο βαθμό περιελάβαμε τα στοιχεία του PYP; *(Ποιες ήταν οι μαθησιακές εμπειρίες που επέτρεψαν στους μαθητές να:*

- αναπτύξουν την κατανόηση των εννοιών που προσδιορίζονται στο «Τι θέλουμε να μάθουμε;»*

- αποδείξουν την εκμάθηση και εφαρμογή συγκεκριμένων διεπιστημονικών δεξιοτήτων;*

- αναπτύξουν τις στάσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προφίλ του μαθητή;*

Σε κάθε περίπτωση, να εξηγήσετε την επιλογή σας.)

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επινοήσουν μεθόδους και εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να αξιολογήσουν κατά πόσο το πρόγραμμα έρευνας, με τις μαθησιακές εμπειρίες που προσέφερε, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τα στοιχεία του ΡΥΡ (που όπως διαπιστώσαμε παραπάνω συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας).

8) Ποια αρχικά ερωτήματα των μαθητών και δράσεις προέκυψαν από τη μάθηση; *(Καταγράψτε τα αρχικά ερωτήματα των μαθητών και δώστε έμφαση σ' αυτά που ενσωματώθηκαν στη διδασκαλία και μάθηση. Καταγράψτε τις δράσεις που ανέλαβαν οι μαθητές, είτε μεμονωμένα είτε ομαδικά, οι οποίες αναδεικνύουν την ικανότητά τους να στοχάζονται, να επιλέγουν και να δρουν.)*

Όταν οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι οι ερωτήσεις τους επηρεάζουν την πορεία της έρευνας, και άρα καθίστανται συνδιαμορφωτές αυτής, τότε αυτόματα εμπλέκονται περισσότερο σ' αυτήν και αναζητούν νέες ιδέες να εκπονήσουν (Barnes & Grainger, 2006).

9) Σημειώσεις εκπαιδευτικών *(περαιτέρω σκέψεις και προβληματισμοί).*

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ενός δια-επιστημονικού προγράμματος και η υλοποίησή του είναι ένα απαιτητικό εγχείρημα. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί κατ' αρχάς, να είναι πολύ καλά καταρτισμένοι και αποφασισμένοι, ότι θα αναδιαμορφώσουν το Α.Π., πράγμα που σημαίνει ότι θα πρέπει να αφιερώσουν χρόνο για τη διαμόρφωση επιπλέον υλικού που θα καλύπτει τις ανάγκες του εκάστοτε θέματος προς διερεύνηση. Επίσης, θα πρέπει να οργανώσουν όλες εκείνες τις συνθήκες της τάξης που θα ανταποκρίνονται καλύτερα στο πρόγραμμα έρευνας. Τέλος, το πιο σημαντικό είναι να λειτουργούν οι ίδιοι ως πρότυπα δημιουργικών ατόμων που θα εμπνεύσουν τους μαθητές τους να τους ακολουθήσουν στο ταξίδι της αναζήτησης και του πειραματισμού (Sternberg & Williams, 1996, σ.7).

4.1.2.4 Αξιολόγηση της δημιουργικότητας κατά την εφαρμογή των Προγραμμάτων Έρευνας

Η αξιολόγηση είναι ένα σημαντικό κομμάτι σε κάθε Πρόγραμμα Έρευνας, καθώς ενισχύει τη μάθηση και παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές, να

προβληματιστούν σχετικά με το τι γνωρίζουν, κατανοούν και μπορούν να κάνουν, και στους εκπαιδευτικούς, την ευκαιρία να διαπιστώσουν την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος Έρευνας που σχεδίασαν. Οι βαθμοί και τα τεστ αξιολόγησης δεν ανήκουν στη φιλοσοφία του PYP (IBO, 2014d, 2009, σ.45), καθώς οι στάσεις και οι δεξιότητες που επιδιώκει να καλλιεργήσει (ανάμεσα σ' αυτές και αυτή της δημιουργικότητας) δεν αξιολογούνται τελείως αντικειμενικά (Beghetto, 2009).

Επομένως, τα PYP σχολεία καλούνται να αναπτύξουν διαδικασίες αξιολόγησης και μεθόδους παρατήρησης που θα ανταποκρίνονται στις επιδιώξεις του εκάστοτε προγράμματος έρευνας. Τέτοια εργαλεία αξιολόγησης μπορεί να είναι μια φόρμα με περιγραφικά κριτήρια διαβαθμισμένης κλίμακας, ένα υπόδειγμα ενός έργου που μπορεί να θεωρηθεί ως σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση των υπολοίπων, μια λίστα ελέγχου των στοιχείων- συμπεριφορών που αναμένεται να εκδηλωθούν ή ακόμα και ανεπίσημες σημειώσεις (IBO, 2009, σ.49). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρατηρούν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά έτσι ώστε (IBO, 2009, σ.47):

- να σχηματίσουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τον μαθητή και για τα ενδιαφέροντά του. Έτσι, θα μπορούν να διαφοροποιούν τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας την ευκαιρία στον κάθε μαθητή να αναδείξει τα δυνατά του σημεία (Sternberg & Williams, 1996, σ.46-47).
- να προσδιορίσουν τον τρόπο που ο κάθε μαθητής σκέφτεται και μαθαίνει.
- να εξετάσουν την επιρροή που ασκεί το εκάστοτε περιβάλλον στη μάθησή του και να αναζητήσουν ενθαρρυντικά περιβάλλοντα για την κινητοποίησή του, ώστε να ευνοηθεί η δημιουργικότητά του (Sternberg & Williams, 1996, σ.43-44).
- να επεκτείνουν τη μάθηση του μαθητή, ενθαρρύνοντάς τον στην ανάληψη λογικών ρίσκων για τη δημιουργία πρωτότυπων έργων (Barnes & Grainger, 2006).

Άρα, η αξιολόγηση της δημιουργικότητας στο πρόγραμμα του IB συντελείται κυρίως μέσω υποκειμενικών κρίσεων των εκπαιδευτικών, έπειτα από παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών (Amabile, 1996).

Ουσιαστικά, υπάρχουν δύο τύποι αξιολόγησης στο PYP, καθένας από τους οποίους έχει μια συγκεκριμένη λειτουργία:

- Η διαμορφωτική αξιολόγηση: είναι ενσωματωμένη στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και ως εκ τούτου εμφανίζεται στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης. Στόχος της είναι να κινητοποιήσει τους μαθητές να θέσουν

υψηλότερους μαθησιακούς στόχους και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν πιο αποτελεσματικά το επόμενο στάδιο μάθησης. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές τούς παρέχει την καθοδήγηση, τα εργαλεία και το κίνητρο για να γίνουν πιο υπεύθυνοι, πιο επιδέξιοι και καλύτεροι στην κατανόηση του πώς να μαθαίνουν (μεταγνώση).

Σχεδόν όλες οι δραστηριότητες στην τάξη, επίσημες ή άτυπες, παρέχουν στους δασκάλους πληροφορίες για την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών (Fostaty Young & Wilson, 2000, σ.13). Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις των μαθητών, στην αρχή ή κατά τη διάρκεια της έρευνας, αναδεικνύουν όχι μόνο την κατανόησή τους για την περιοχή του θέματος προς διερεύνηση, αλλά και το επίπεδο της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, καθώς παρατηρούν τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών κατά τις ομαδικές τους εργασίες, μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα για το κατά πόσο η διαδικασία που ακολουθούν για την επίλυση ενός ζητήματος είναι δημιουργική ή μη (NATURAL CURIOSITY, 2011, σ.23,25).

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσδοκά, καθημερινά, αυθεντικές αποδείξεις των δεξιοτήτων, των αξιών και στάσεων που θέλει να καλλιεργήσει στους μαθητές του, και για να έχουν αυτές αξία, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγησή του (Sternberg & Williams, 1996, σ.21-22). Το προφίλ του μαθητή, οι δεξιότητες και στάσεις συμπεριφοράς, δε θα πρέπει να αποτελούν μέρος του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά θα πρέπει να είναι μέρος των συζητήσεων και μέρος της διακόσμησης της τάξης ώστε να εμπεδώνονται και να λειτουργούν διαδραστικά. Κάθε φορά δηλαδή, που ένας μαθητής για παράδειγμα, ανακαλύπτει μια καινοτόμα στρατηγική επίλυσης ενός ζητήματος, επιβραβεύεται από τον εκπαιδευτικό με το να τοποθετεί τη φωτογραφία του ή το όνομά του στο διακοσμημένο στην τάξη προφίλ: «αναλαμβάνει ρίσκα» και στη στάση της «δημιουργικότητας» («επιβράβευση της δημιουργικότητας όταν εμφανίζεται» - Sternberg & Williams, 1996, σ.21).

Εικόνα 2

IB – Διαδραστικό προφίλ μαθητή



• Η τελική αξιολόγηση: εμφανίζεται στο τέλος της διαδικασίας του προγράμματος και παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να αποδείξουν τι έχουν μάθει παρουσιάζοντας εφαρμογές και επεκτάσεις της νέας γνώσης. Έχει ως στόχο να δώσει στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς μια σαφή, τεκμηριωμένη εικόνα σχετικά με το τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές, τι δεξιότητες έχουν αναπτύξει και τι δράσεις έχουν αναλάβει.

Οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών μπορούν να οργανώσουν μια έκθεση στον χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές θα παρουσιάσουν, με ποικιλία μεθόδων και με τη χρήση πολυμέσων, τα αποτελέσματα της έρευνας και των γνωστικών – δημιουργικών τους προϊόντων. Ειδικότερα, οι μαθητές της έκτης τάξης του, που είναι στο τελευταίο έτος του προγράμματος, αναμένεται να πραγματοποιήσουν συνεργατικά μια εκτεταμένη έρευνα (υπάρχει ευελιξία στην επιλογή του θέματος) και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά της και τις δράσεις τους σε όλη τη σχολική κοινότητα και τους γονείς, μέσα από τη διοργάνωση μιας έκθεσης, γνωστής ως “exhibition”, υπό την καθοδήγηση των δασκάλων τους (IBO, 2009, σ.53). Κατά την παρουσίασή τους, οι μαθητές πρέπει να αξιοποιήσουν όλες τις δεξιότητές τους και ειδικότερα αυτή της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας τους, ώστε να παρουσιάσουν με πρωτοτυπία τις εφαρμογές της νέας γνώσης τους. Για παράδειγμα, μπορούν να οργανώσουν μια εκστρατεία ενημέρωσης (με την κατασκευή αφισών και εντύπων, τη συγγραφή ενός βιβλίου, τη δημιουργία ενός φιλμ όπου θα είναι οι ίδιοι πρωταγωνιστές, τον σχεδιασμό ενός

επιτραπέζιου παιχνιδιού, κ.ά.) που θα αφυπνίσει την κοινή γνώμη επί του θέματος που είχαν να διερευνήσουν.

4.2 Ποσοτική έρευνα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια κριτική προσέγγιση της συμβολής του προγράμματος του IB (PYP) στην καλλιέργεια του δημιουργικού σχολικού κλίματος. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το IB προσφέρεται από 1195 δημοτικά σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) παγκοσμίως ενώ στην Ελλάδα εφαρμόζεται μόνο σε 2 ιδιωτικά δημοτικά, η μέθοδος που ακολουθεί θα επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Είναι δυνατή η αξιολόγηση του δημιουργικού κλίματος ενός σχολείου;
- Υπάρχει καλύτερο δημιουργικό κλίμα στα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία σε σχέση με τα δημόσια, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων δασκάλων;

4.2.1 Μέθοδος

4.2.1.1 Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας, για τη διερεύνηση των διαφορών του δημιουργικού κλίματος στα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας, ήταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σ' αυτά. Ο αριθμός του δείγματος που συγκεντρώθηκε ήταν 143 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 97 εκπαιδευτικοί (67.8% του δείγματος) εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία, ενώ οι 46 (32.2% του δείγματος) σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 1

Δημογραφική κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου

Τύπος σχολείου

	<i>N</i>	%
Δημόσιο	97	67.8
Ιδιωτικό	46	32.2
Σύνολο	143	100.0

Ακολουθεί πίνακας με την κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος σύμφωνα με τα υπόλοιπα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και τις σπουδές).

Πίνακας 2

Δημογραφική κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών του δείγματος

Α) 97 εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων		Β) 46 εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων		Σύνολο: εκπαιδευτικοί		143
#	%	#	%	#	%	
Φύλο						
Άνδρας	16	16.5	9	19.6	25	17.5
Γυναίκα	81	83.5	37	80.4	118	82.5
Ηλικία						
23-30	27	27.8	26	56.5	53	37.0
31-40	26	26.8	11	23.9	37	25.9
41-50	34	35.1	6	13.1	40	28.0
51-60	10	10.3	2	4.3	12	8.4
>60	0	0.0	1	2.2	1	0.7
Προϋπηρεσία						
1-5	18	18.6	24	52.2	42	29.3
6-15	47	48.4	15	32.6	62	43.4
16-25	20	20.6	4	8.7	24	16.8
26-30	12	12.4	3	6.5	15	10.5
Σπουδές						
Πτυχίο	46	47.5	22	47.8	68	47.5
2 ^ο πτυχίο	11	11.3	5	10.9	16	11.2
Master	40	41.2	18	39.1	58	40.6
PhD	0	0.0	1	2.2	1	0.7

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 82.5%, ήταν γυναίκες. Το ποσοστό αυτό είναι απόλυτα λογικό και αντιπροσωπεύει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο (Beghetto, 2006, Kampylis et al., 2009). Όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες του δείγματος, παρατηρούμε ότι στον ιδιωτικό τομέα, όπου οι

συνθήκες εργασίας είναι περισσότερο απαιτητικές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι κάτω των 40 ετών (σε ποσοστό 80.4%) και έχουν μικρή προϋπηρεσία (52.2% των ιδιωτικών εκπαιδευτικών έχουν διδακτική εμπειρία από 1 έως 5 έτη), ενώ στα δημόσια σχολεία παρατηρείται μια σχετικά ισομερής κατανομή (με τους περισσότερους, σε ποσοστό 35.1%, να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών). Τέλος, ως προς το επίπεδο σπουδών, παρόμοιο ποσοστό εκπαιδευτικών και στους δύο τύπους σχολείων παρουσιάζεται να έχει προβεί στην κατάκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (41.2% των εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων και 39.1% των ιδιωτικών εκπαιδευτικών).

Καθώς όμως, το ερευνητικό εργαλείο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, περιελάμβανε μεγάλο αριθμό ερωτήσεων, χρειαζόταν να συγκεντρωθεί ένας μεγαλύτερος αριθμός δείγματος για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση παραγόντων και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου. Έτσι, με τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας που μελετά το 'Δημιουργικό Σχολικό Κλίμα' στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, το ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν συνολικά 343 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων.

Πίνακας 3

Δημογραφική κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα

Σχολική βαθμίδα	N	%
Νηπιαγωγείο	61	17.8
Δημοτικό	143	41.7
Γυμνάσιο	74	21.6
Λύκειο	57	16.6
Ειδικό σχολείο	8	2.3
Σύνολο	343	100.0

Συνοψίζοντας λοιπόν, με βάση το διευρυμένο δείγμα των 343 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων έγινε η στάθμιση των παραγόντων, ενώ οι διαφοροποιήσεις, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, περιορίστηκαν στη βαθμίδα του δημοτικού (143 εκπαιδευτικοί).

4.2.1.2 Ερευνητικά εργαλεία – Διαδικασία

Η έρευνα για την εξέταση των αντιλήψεων των Ελλήνων δασκάλων, ως προς το υφιστάμενο δημιουργικό κλίμα στο σχολείο τους, πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά από τους εκπαιδευτικούς στον ιστότοπο: <http://charismatikotita.blogspot.gr/> και οι απαντήσεις τους καταχωρήθηκαν μέσω του 'google drive'.

Επιλέχθηκε η τεχνική του γραπτού ερωτηματολογίου, καθώς επιτρέπει σε σύντομο χρονικό διάστημα τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και διασφαλίζει την ανωνυμία τους σε απαντήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις τους. Επίσης, η τεχνική αυτή έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον σε ξένες έρευνες οι οποίες μελετούν το δημιουργικό κλίμα στις επιχειρήσεις (Mathisen & Einarsen, 2004). Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δε βρέθηκε κάποιο ερευνητικό εργαλείο που να αφορά συγκεκριμένα την αξιολόγηση του δημιουργικού σχολικού κλίματος. Έτσι, σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή, διαμορφώσαμε το περιεχόμενο του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου συνδυάζοντας τους παράγοντες που συντελούν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών (Sternberg & Williams, 1996) με αυτούς που συμβάλλουν στην υιοθέτηση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Thapa et al., 2013).

Αρχικά, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε 133 ερωτήσεις. Οι πρώτες 10 ερωτήσεις ήταν δημογραφικού περιεχομένου και αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών, την πηγή ενημέρωσής τους για την έννοια της δημιουργικότητας, την ειδικότητά τους, την εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετούσαν κατά το τρέχον σχολικό έτος, τον τύπο σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό), τον αριθμό των μαθητών που είχε το σχολείο τους και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σ' αυτό. Οι επόμενες 123 προτάσεις, για τις οποίες ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, αφορούσαν το δημιουργικό κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο τους, αλλά και κατά πόσο θεωρούσαν τον εαυτό τους δημιουργικό εκπαιδευτικό. Οι προτάσεις αυτές για μεθοδολογικούς σκοπούς ομαδοποιήθηκαν σε 16 κατηγορίες:

1. Διδασκαλία και μάθηση
2. Θετικές σχέσεις με συναδέλφους

3. Θετικές σχέσεις με τους ανωτέρους (διεύθυνση)
4. Παροχή πόρων για δημιουργική εργασία
5. Προκλήσεις/ Κίνητρα
6. Σαφήνεια στόχων
7. Αυτονομία
8. Θετικές διαπροσωπικές σχέσεις
9. Πνευματική διέγερση
10. Διοικητική υποστήριξη
11. Ανταμοιβή – Επιβράβευση
12. Ευελιξία – Ανάλυση ρίσκου
13. Έμφαση στην παραγωγικότητα
14. Συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες
15. Συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε δίκτυα
16. Περιβάλλον

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων ελέγχθη πιλοτικά με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης προκειμένου να γίνουν έγκαιρα οι διορθωτικές παρεμβάσεις στη διατύπωσή τους και να καταστούν απολύτως κατανοητές. Στη συνέχεια, μετά τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων (exploratory factor analysis) που συνέβαλαν στη μείωση των διαστάσεων του, καθώς απορρίφθηκαν οι μεταβλητές με φορτίσεις μικρότερες του 0,50. Έτσι, το τελικό ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το υφιστάμενο δημιουργικό κλίμα στο σχολείο τους ανέρχεται στις 67 ερωτήσεις, οι οποίες σχημάτισαν τους ακόλουθους 7 παράγοντες:

1. Διδασκαλία και μάθηση
2. Ηγεσία
3. Ατμόσφαιρα
4. Επαγγελματική ικανοποίηση
5. Αναλυτικό πρόγραμμα
6. Φυσικό περιβάλλον
7. Διαχείριση συγκρούσεων

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των μεταβλητών που σχημάτισε τον κάθε παράγοντα, ενώ υπολογίστηκε και ο συντελεστής εσωτερικής τους συνέπειας α -Cronbach.

Πίνακας 4

Παράγοντες Δημιουργικού σχολικού κλίματος

Παράγοντες		N μεταβλητών	Δείκτης Cronbach's α
1	Διδασκαλία και μάθηση	20	,96
2	Ηγεσία	23	,96
3	Ατμόσφαιρα	11	,79
4	Επαγγελματική ικανοποίηση	5	,88
5	Αναλυτικά Προγράμματα	3	,78
6	Φυσικό Περιβάλλον	3	,66
7	Διαχείριση συγκρούσεων	2	,74
Σύνολο		67	,97

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στους 6 από τους 7 παράγοντες, που κατασκευάστηκαν, ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν πολύ υψηλός ($\alpha > 0,75$), ενώ η συνολική εσωτερική συνέπεια όλων των μεταβλητών του ερωτηματολογίου είναι 0,97. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η μέτρηση είναι συνεπής και το ερωτηματολόγιό μας, κατά τεκμήριο, είναι πλήρως αξιοποιήσιμο.

4.2.2 Αποτελέσματα

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε συστηματική κωδικοποίηση και κωδικογράφηση του υλικού με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Μελετώντας τις σχέσεις ανάμεσα στις πολυάριθμες μεταβλητές του ερωτηματολογίου, καταλήξαμε στους ακόλουθους επτά παράγοντες (Πίνακας 5, Διάγραμμα 1). Ο παράγοντας «επαγγελματική ικανοποίηση» εμφανίστηκε με τον μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.: 4.02 και Τ.Α.: 0,75), ενώ τον μικρότερο μέσο όρο σημείωσε ο παράγοντας «Διαχείριση των συγκρούσεων» (Μ.Ο.: 2.31 και Τ.Α.: 1,17), ο οποίος αναφέρεται κυρίως στις κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των

εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης και στο κλίμα ελέγχου και πίεσης που τυχόν επιβάλλει η τελευταία. Επειδή όλες οι ερωτήσεις που συναποτελούσαν τον συγκεκριμένο παράγοντα είχαν αρνητική σημασία (βλ. Παράρτημα σελ.116), κατά την επεξεργασία των δεδομένων οι απαντήσεις αντιστράφηκαν. Επομένως, ο χαμηλός μέσος όρος δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις τους.

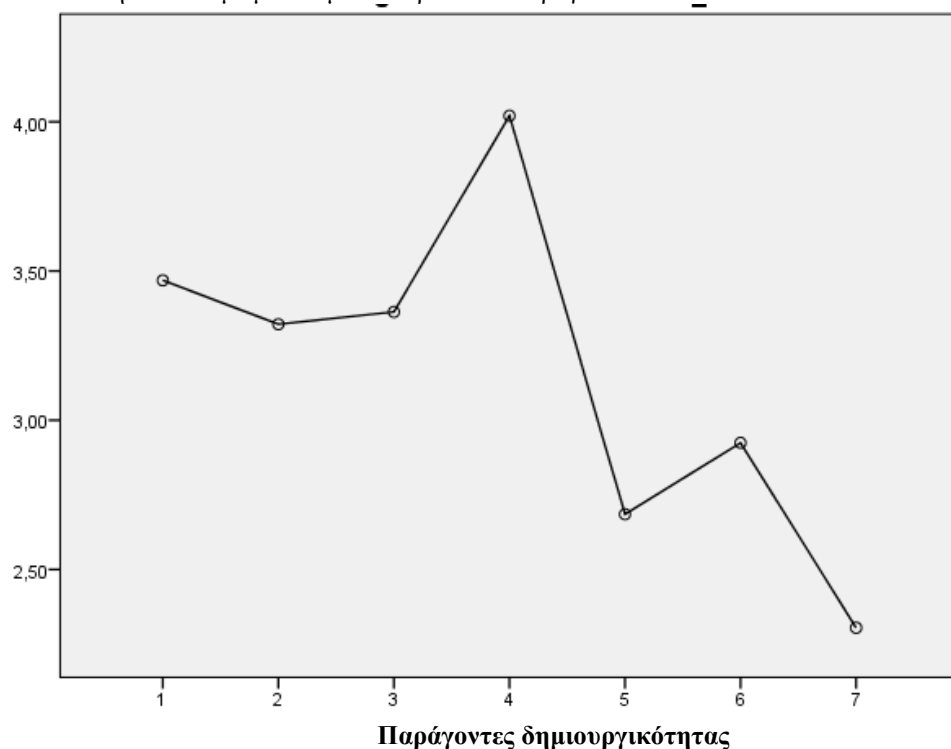
Πίνακας 5

Παράγοντες δημιουργικού σχολικού κλίματος

	Παράγοντες	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Διδασκαλία και μάθηση	3,47	,79
2	Ηγεσία	3,32	,86
3	Ατμόσφαιρα	3,36	,77
4	Επαγγελματική ικανοποίηση	4,02	,75
5	Αναλυτικά Προγράμματα	2,69	,87
6	Φυσικό Περιβάλλον	2,92	,97
7	Διαχείριση συγκρούσεων	2,31	1,17

Διάγραμμα 1

Απεικόνιση των εκτιμώμενων μέσων όρων των παραγόντων ΔΗΣΚ



Προκειμένου να διερευνηθεί το ποσοστό της διακύμανσης το οποίο έχουν κοινό οι μελετώμενες μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Διακύμανσης στα δεδομένα του διευρυμένου δείγματος των 343 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Υπολογίστηκε ο Δείκτης **Mauchly's Test of Sphericity**, ο οποίος φανέρωσε ότι η υπόθεση της σφαιρικότητας έχει παραβιαστεί ($W(20)=.068$, $p<.01$), και ως εκ τούτου ο βαθμός ελευθερίας διορθώθηκε χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις του Greenhouse-Geisser για τη σφαιρικότητα ($\epsilon=0.491$). Οι μέσοι όροι των παραγόντων φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους $F(2.946, 337)=155,962$, $MS=222,926$, $p<.01$, $\eta^2=.313$. Ο επανέλεγχος των πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, με επίπεδο σημαντικότητας .05, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ όλων των παραγόντων του δημιουργικού σχολικού κλίματος, εκτός από τον παράγοντα της ηγεσίας με τον παράγοντα της ατμόσφαιρας, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση των παραγόντων ως προς τον τύπο του σχολείου, ο πίνακας 6 και το διάγραμμα 2 παρουσιάζουν τους μέσους όρους των αντιλήψεων των 143 δασκάλων (βαθμίδα δημοτικού), για τους υφιστάμενους παράγοντες δημιουργικού κλίματος στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Με μια πρώτη ματιά, το ιδιωτικό δημοτικό σχολείο εμφανίζεται να έχει καλύτερο δημιουργικό κλίμα σε σχέση με το δημόσιο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο τύπων σχολείων δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Συγκεκριμένα για τον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης, όσοι υπηρετούν στον ιδιωτικό τομέα έχουν Μ.Ο.: 4,30 και στο δημόσιο Μ.Ο.: 3,97. Καλύτεροι μέσοι όροι για τον ιδιωτικό τομέα σημειώνονται και στους παράγοντες της Διδασκαλίας/Μάθησης, της Ηγεσίας, της Ατμόσφαιρας και του Φυσικού Περιβάλλοντος. Κάτω του μέσου όρου είναι ο παράγοντας Αναλυτικά Προγράμματα και για τους δύο τύπους σχολείων, για το δημόσιο Μ.Ο.: 2,80 και για το ιδιωτικό Μ.Ο.: 2,70. Επίσης χαμηλοί μέσοι όροι σημειώνονται και στον παράγοντα Διαχείρισης των συγκρούσεων, με τα ιδιωτικά σχολεία να εμφανίζουν μικρότερη ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων απ' ότι τα δημόσια.

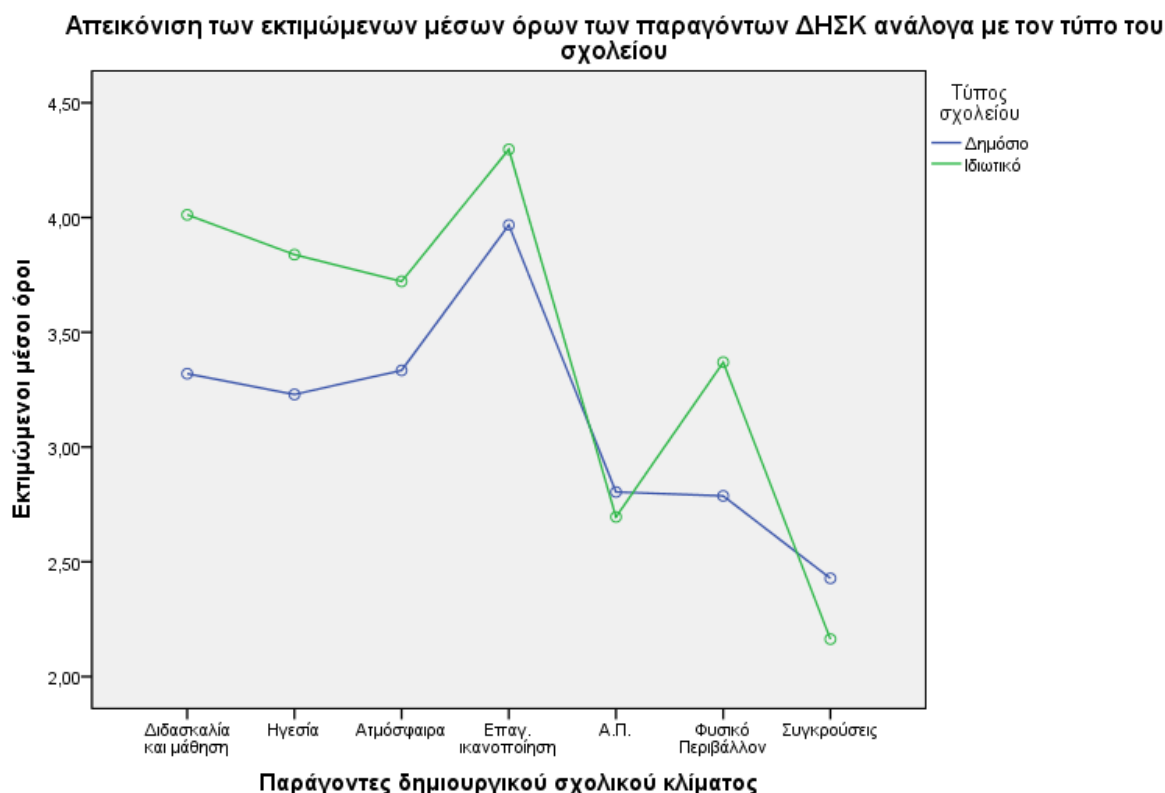
Πίνακας 6

Σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των δασκάλων, ως προς τους υφιστάμενους παράγοντες δημιουργικού κλίματος στο σχολείο τους, με ανεξάρτητη μεταβλητή τον τύπο σχολείου.

Παράγοντες ΔΗΣΚ	Τύπος σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.	N
Διδασκαλία και μάθηση	1 Δημόσιο	3,32	,69	97
	2 Ιδιωτικό	4,01	,55	46
	Σύνολο	3,54	,72	143
Ηγεσία	1 Δημόσιο	3,23	,83	97
	2 Ιδιωτικό	3,84	,65	46
	Σύνολο	3,43	,83	143
Ατμόσφαιρα	1 Δημόσιο	3,33	,76	97
	2 Ιδιωτικό	3,72	,63	46
	Σύνολο	3,46	,74	143
Επαγγελματική ικανοποίηση	1 Δημόσιο	3,97	,75	97
	2 Ιδιωτικό	4,30	,61	46
	Σύνολο	4,07	,72	143
Αναλυτικά Προγράμματα	1 Δημόσιο	2,80	,69	97
	2 Ιδιωτικό	2,70	,89	46
	Σύνολο	2,77	,76	143
Φυσικό περιβάλλον	1 Δημόσιο	2,79	,81	97
	2 Ιδιωτικό	3,37	1,02	46
	Σύνολο	2,97	,92	143
Διαχείριση συγκρούσεων	1 Δημόσιο	2,43	1,16	97
	2 Ιδιωτικό	2,16	1,07	46
	Σύνολο	2,34	1,13	143

Σημείωση: απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα, 1: διαφωνώ απόλυτα, 5: συμφωνώ απόλυτα

Διάγραμμα 2



Οι διαφορές των μέσων όρων των παραγόντων ανάλογα με τον τύπο σχολείου εξετάστηκαν με μια ανάλυση μικτού σχεδιασμού του μοντέλου διασποράς (a mixed-design ANOVA model). Ο Δείκτης **Mauchly's Test of Sphericity**, φανέρωσε ότι η υπόθεση της σφαιρικότητας έχει παραβιαστεί ($W(20) = .062, p < .01$), και ως εκ τούτου ο βαθμός ελευθερίας διορθώθηκε χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις του Greenhouse-Geisser για τη σφαιρικότητα ($\epsilon = 0.479$). Η ανάλυση της διακύμανσης ανέδειξε ότι οι παράγοντες του δημιουργικού σχολικού κλίματος φαίνεται να παρουσιάζουν μια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο του σχολείου $F(6, 136) = 6,089, p < .01, \eta^2 = .727$, με σχετικά όμως χαμηλό βαθμό επίδρασης.

Πιο συγκεκριμένα, για να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο τύπων σχολείων σε κάθε παράγοντα, χρησιμοποιήθηκε το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (βλ. Πίνακα 7). Φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούν $t(141) = 5.96, p < .05$, με τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι η διδασκαλία τους συμβάλλει περισσότερο στην καλλιέργεια της

δημιουργικότητας των μαθητών τους (Μ.Ο.: 4,01 και Τ.Α.: 0,55), σε σχέση με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων (Μ.Ο.: 3,32 και Τ.Α.: 0,69).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζει και ο παράγοντας της Ηγεσίας $t(141) = 4.38, p < .05$, με τον Διευθυντή των ιδιωτικών σχολείων (Μ.Ο.: 3,84 και Τ.Α.: 0,65) να εμφανίζεται περισσότερο υπέρμαχος του δημιουργικού κλίματος από τον Διευθυντή των δημόσιων σχολείων (Μ.Ο.: 3,23 και Τ.Α.: 0,83).

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις ιδιωτικών και δημόσιων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην καλλιέργεια του δημιουργικού κλίματος ($p = .43$) και σχετικά με τη Διαχείριση των συγκρούσεών τους ($p = .19$). Βρέθηκε όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταξύ τους σχέσεις και την επικρατούσα ατμόσφαιρα $t(141) = 2.99, p < .05$, με θετικότερα αποτελέσματα στα ιδιωτικά σχολεία (Μ.Ο.: 3,72 και Τ.Α.: 0,63) σε σχέση με τα δημόσια (Μ.Ο.: 3,33 και Τ.Α.: 0,76).

Ακόμα, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Μ.Ο.: 4,30 και Τ.Α.: 0,61) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς του Δημοσίου (Μ.Ο.: 3,97 και Τ.Α.: 0,75) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική $t(141) = 2.59, p < .05$.

Σχετικά με το φυσικό περιβάλλον, όπως ήταν αναμενόμενο, τα ιδιωτικά σχολεία (Μ.Ο.: 3,37 και Τ.Α.: 1,02) φαίνεται να διακρίνονται για τις καλύτερες εγκαταστάσεις του σε σύγκριση με τα δημόσια (Μ.Ο.: 2,79 και Τ.Α.: 0,81). Παρόλο που οι αντιλήψεις των ιδιωτικών εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντική τυπική απόκλιση μεταξύ τους, τα αποτελέσματα αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικά $t(141) = 3.68, p < .05$.

Πίνακας 7

Έλεγχος διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου, με βάση το t-test.

	t	df	p
Διδασκαλία/ Μάθηση	5.96	141.00	.00
Ηγεσία	4.38	141.00	.00
Ατμόσφαιρα	2.99	141.00	.00
Επαγγελματική Ικανοποίηση	2.59	141.00	.01
Αναλυτικά Προγράμματα	0.80	141.00	.43
Φυσικό Περιβάλλον	3.68	141.00	.00
Διαχείριση Συγκρούσεων	1.31	141.00	.19

Κεφάλαιο πέμπτο: Σχολιασμός αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να απαντήσει στα ακόλουθα τρία ερευνητικά ερωτήματα:

A) Είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένα σχολικό κλίμα όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι θα προσανατολιστούν προς ένα δημιουργικό αποτέλεσμα και θα συνεργαστούν για να το επιτύχουν; Και εάν ναι, πώς μπορεί να αξιολογηθεί αυτό;

B) Είναι δυνατόν η εφαρμογή του Προγράμματος του International Baccalaureate στο δημοτικό σχολείο, όπως αυτή προτείνεται στο Αναλυτικό του Πρόγραμμα, να συμβάλλει στην ενδυνάμωση του δημιουργικού του κλίματος;

Γ) Με δεδομένο ότι το Πρόγραμμα του IB προσφέρεται παγκοσμίως από πολλά δημοτικά (δημόσια και ιδιωτικά) σχολεία, ενώ στην Ελλάδα εφαρμόζεται μόνο σε 2 ιδιωτικά δημοτικά, υπάρχει άραγε καλύτερο δημιουργικό κλίμα στα ελληνικά ιδιωτικά δημοτικά σχολεία που επιτρέπει την εισαγωγή και χρήση τέτοιων προγραμμάτων; Διαφέρει αυτό από τα δημόσια και σε ποιους τομείς;

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίσαμε έρευνες που αξιολογούσαν τους παράγοντες που συντελούν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών (Sternberg & Williams, 1996) και άλλες με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην υιοθέτηση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Thapa et al., 2013). Η ανυπαρξία ερευνών που να αξιολογούν τους παράγοντες του δημιουργικού σχολικού κλίματος στάθηκε το ερέθισμα για την κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου που να αξιολογεί τους παράγοντες αυτούς. Οι ακόλουθοι παράγοντες βρέθηκαν ότι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους (εκτός από τον 2^ο με τον 3^ο):

1. Διδασκαλία και μάθηση
2. Ηγεσία
3. Ατμόσφαιρα
4. Επαγγελματική ικανοποίηση
5. Αναλυτικά Προγράμματα
6. Φυσικό Περιβάλλον
7. Διαχείριση συγκρούσεων

Έτσι διαπιστώσαμε ότι το δημιουργικό σχολικό κλίμα είναι μια έννοια η οποία μπορεί να οριστεί και να μετρηθεί.

Έπειτα διερευνήσαμε ποιοτικά το περιεχόμενο του Προγράμματος του IB στο οποίο η έννοια της δημιουργικότητας καταγράφεται ως επιδιωκόμενη στάση συμπεριφοράς από τους μαθητές. Δεν παρατίθεται όμως ένας σαφής ορισμός αυτής ούτε συγκεκριμένες πρακτικές καλλιέργειας και αξιολόγησής της. Η φιλοσοφία του IB είναι να παρέχει ένα ευέλικτο πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενστερνιζόμενοι τις αρχές του (την αρχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, της διερευνητικής μάθησης, της βιωματικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης), να επιλέξουν τις μεθόδους που θεωρούν περισσότερο ωφέλιμες προκειμένου να καταστούν οι μαθητές τους ‘παγκόσμιοι πολίτες’. Οφείλουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να θέσουν στο επίκεντρο τον μαθητή και να μεριμνήσουν για την ανάπτυξη των δημιουργικών του δεξιοτήτων και στάσεων σε όλη τη διδακτέα ύλη ώστε να του δώσουν τη δυνατότητα να «προσδιορίσει τον δρόμο του» σε μια σειρά από καταστάσεις στη ζωή του (Craft, 2000). Έτσι, καθώς ένας μαθητής IB κατέχει ενεργό και πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, ενισχύονται εκείνα τα ψυχολογικά του χαρακτηριστικά (αυτοπεποίθηση, κίνητρα κλπ), τα οποία συγκροτούν μια δημιουργική προσωπικότητα.

Επιπλέον, επειδή το IB απευθύνεται σ’ όλη τη σχολική μονάδα και η εφαρμογή των αρχών του Προγράμματος είναι υποχρεωτική από όλους τους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση, πλέον έχουμε να κάνουμε με τη διαμόρφωση κλίματος στο σχολείο. Άρα, λαμβάνοντας υπόψη ότι όλοι οι επιμέρους στόχοι του Προγράμματος (σύμφωνα με την κριτική προσέγγιση που παρατέθηκε στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας) συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το Πρόγραμμα του IB προωθεί τη διαμόρφωση ενός δημιουργικού σχολικού κλίματος.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η ιδιαιτερότητα των ιδιωτικών σχολείων, ως οργανισμών παροχής ενός κοινωνικού αγαθού (εκπαίδευση) από τη μια μεριά, και ως επιχειρήσεων που θέλουν να επιβιώσουν στην αγορά εργασίας από την άλλη, είναι ίσως η πρωτογενής αιτία που διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά το δημιουργικό τους κλίμα συγκριτικά με τα δημόσια σχολεία. Το θετικότερο δημιουργικό σχολικό κλίμα των ιδιωτικών σχολείων μπορεί να επιβεβαιώσει και η έρευνα των Eason et al. (2009), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι ιδιωτικοί

εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν υψηλότερα τη δημιουργικότητα των μαθητών τους από τους δημόσιους εκπαιδευτικούς.

Κατ' αρχήν, το φυσικό περιβάλλον των ιδιωτικών σχολείων φαίνεται να είναι σαφώς πιο προσεγμένο απ' αυτό των δημόσιων σχολείων (σημειώνονται όμως μεγάλες αποκλίσεις και μεταξύ των ίδιων των ιδιωτικών). Οι κτηριακές τους εγκαταστάσεις αποτελούν το άμεσα συγκρίσιμο χαρακτηριστικό με τα υπόλοιπα σχολεία και δημιουργούν μια πρώτη εντύπωση στον γονιό – πελάτη που αναζητά το ιδανικό σχολείο για τα παιδιά του. Έτσι, οι ιδιοκτήτες σχολείων συνήθως δαπανούν αρκετά ποσά για να βελτιώσουν την εικόνα των υποδομών τους, σε αντίθεση με τον πενιχρό οικονομικό προϋπολογισμό που διατίθεται για την υλικοτεχνική υποδομή των δημόσιων σχολείων.

Επίσης, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο ανταγωνισμός στις μέρες μας για μια θέση εργασίας είναι μεγάλος και έτσι φροντίζουν να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό. Προσπαθούν να διακριθούν από τους υπόλοιπους, υιοθετώντας σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις, μεθόδους και προγράμματα (όπως το Πρόγραμμα του IB), τα οποία καλλιεργούν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου από την άλλη, σημειώνουν χαμηλότερο μέσο όρο στην υιοθέτηση αντίστοιχων μεθόδων. Όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες (Παρασκευόπουλος, 2004, Kampylis et al., 2009) που μελετούν τις διδακτικές μεθόδους των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών τους, πολλοί χρησιμοποιούν κατά κόρον τις διαλέξεις και άλλες μεθόδους που στοχεύουν στην αναπαραγωγή της γνώσης και στη στείρα απομνημόνευση, μεθόδους δηλαδή που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Η συνεχής προσπάθεια των ιδιωτικών εκπαιδευτικών για προσωπική/επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται ότι έχει ευεργετικά αποτελέσματα και για τους ίδιους, καθώς δηλώνουν ότι με το επάγγελμά τους τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους και νιώθουν μια προσωπική πληρότητα. Όντας περισσότερο ενεργοποιημένοι και αναζητώντας συνεχώς νέες μεθόδους διδασκαλίας και αντικείμενα προς διερεύνηση, αντιλαμβάνονται ότι το επάγγελμά τους έχει αξία και αναβαθμίζει την προσωπικότητά τους. Σε αντίθεση, οι εκπαιδευτικοί του Δημοσίου, παρόλο που σημειώνουν και αυτοί μεγάλο μέσο όρο επαγγελματικής ικανοποίησης, μπορεί να έχουν επαναπαυθεί λίγο λόγω της μονιμότητας της θέσης τους και να μην εξελίσσονται σε τόσο μεγάλο βαθμό. Πάντως, ο συνολικά υψηλός μέσος όρος

επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων που διαπιστώθηκε στην παρούσα μελέτη έρχεται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα παγκόσμιων ερευνών (Day et al., 2006), όπου διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα με κίνητρο την αγάπη τους για τα παιδιά και με την πεποίθηση ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών τους. Εξάλλου, όπως έχει υποστηρίξει και ο Sternberg (2003, σ.94-98), τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα κάλλιστα εξισορροπούν τις συνέπειες ενός αρνητικού και ήκιστα υποστηρικτικού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά τον παράγοντα του Διευθυντή, στα ιδιωτικά σχολεία ο Διευθυντής εμφανίζεται περισσότερο υπέρμαχος του δημιουργικού κλίματος απ' ότι στα δημόσια σχολεία. Και σ' αυτήν την περίπτωση υποθέτουμε ότι παίζει ρόλο η μη μόνιμη θέση του Διευθυντή στον ιδιωτικό τομέα, που τον «εξαναγκάζει» να προωθήσει προς τα έξω ένα δημιουργικό και καινοτόμο προφίλ του σχολείου. Επίσης, να προσθέσουμε ότι σ' ένα δημόσιο σχολείο ο διευθυντής επιλέγεται από ένα κεντρικό σύστημα και τοποθετείται συνήθως σε διαφορετικό σχολείο απ' αυτό που υπηρετούσε. Αντίθετα, στο ιδιωτικό σχολείο, ο διευθυντής επιλέγεται από τον ιδιοκτήτη μέσα από το εκπαιδευτικό προσωπικό έχοντας ως υφισταμένους του τους πρώην συναδέλφους του εκπαιδευτικούς. Επομένως, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι είχε δημιουργήσει ήδη με αρκετούς απ' αυτούς καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Ακόμα, ο ανταγωνισμός του ιδιωτικού τομέα φαίνεται να μην επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς η ατμόσφαιρα των ιδιωτικών σχολείων παρουσιάζεται περισσότερο θετική απ' αυτή των δημοσίων. Ίσως οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί να έχουν αντιληφθεί ότι οι απαιτήσεις, που καλούνται να φέρουν εις πέρας (καινοτόμα προγράμματα, projects κλπ), προϋποθέτουν τη συνεργασία και τη στήριξη των υπολοίπων. Ίσως πάλι, συμβαίνει να απαντούν σύμφωνα με το κοινωνικά επιθυμητό, παρασυρόμενοι από την τακτική της ωραιοποίησης των καταστάσεων, τακτική που ακολουθούν συνήθως οι ιδιωτικές επιχειρήσεις.

Σχετικά με τον παράγοντα των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο τύπων σχολείων δηλώνει μια δυσαρέσκεια ως προς την ανεπάρκεια συμβολής του παρεχόμενου υλικού στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Με το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Kamyllis et al. (2009) σε φοιτητές Παιδαγωγικών τμημάτων και σ' εν ενεργεία δασκάλους, οι οποίοι δήλωσαν ότι τα προσφερόμενα ελληνικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια δεν επιτρέπουν την εκδήλωση μιας δημιουργικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Έτσι,

κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση επιπλέον υλικού από τους εκπαιδευτικούς που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικής δεξιότητας των μαθητών τους. Τα ιδιωτικά σχολεία μάλιστα, συνηθίζουν να διαμορφώνουν δικό τους υλικό (project κλπ) που θα τα κάνει να ξεχωρίσουν από τα υπόλοιπα σχολεία και θα αποτυπώσει τις εκσυγχρονισμένες εκπαιδευτικές τους αντιλήψεις.

Επίσης, παρατηρώντας τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (Πίνακας 2) μπορούμε να υποθέσουμε ότι στη διαφοροποίηση του δημιουργικού κλίματος ενδεχομένως να συμβάλλει και η ηλικιακή διαφορά των εκπαιδευτικών. Αν αναλογιστούμε ότι στα ιδιωτικά σχολεία ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών (το 56.5% δηλώνει ηλικία μικρότερη των 30 ετών) φαίνεται να είναι σαφώς μικρότερος από αυτόν των δημόσιων εκπαιδευτικών (μόνο το 27.8% δηλώνει ηλικία μικρότερη των 30 ετών), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχθεί κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο πιο σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και αντιλήψεις.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, το δημιουργικό σχολικό κλίμα είναι μετρήσιμο και μπορεί να αξιολογηθεί. Η εφαρμογή του Προγράμματος του IB φαίνεται να συμβάλλει στην ενδυνάμωση του δημιουργικού κλίματος, άρα θα ήταν ωφέλιμο να υιοθετηθεί από περισσότερα σχολεία. Παρόλο τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν στο δημιουργικό σχολικό κλίμα των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, αυτές είναι θέμα περισσότερο νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης, παρά κάποιου άλλου ανασταλτικού παράγοντα. Επομένως, το θέμα είναι να διαδοθεί η φιλοσοφία του Προγράμματος του IB στους εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων και να πεισθούν για την ωφελιμότητά του. Έστω και να μην εφαρμόσουν κατά γράμμα όλες τις απαιτήσεις του Προγράμματος, η συλλογική τους προσπάθεια να ακολουθήσουν τη φιλοσοφία του θα είναι ευεργετική, τόσο για το δημιουργικό κλίμα του σχολείου τους όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη.

Περιορισμοί – Προτάσεις

Κατά την ανάλυση του περιεχομένου του Προγράμματος του IB διαπιστώσαμε, σε θεωρητικό επίπεδο, τη συμβολή του στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού

εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Απομένει λοιπόν, και η εμπειρική απόδειξη αυτής της θεωρίας με τη διενέργεια συγκριτικής έρευνας, ανάμεσα σε σχολεία που υιοθετούν το Πρόγραμμα του IB και στα υπόλοιπα, για το υφιστάμενο δημιουργικό τους κλίμα. Επίσης, για περαιτέρω ανάλυση της έμπρακτης εφαρμογής του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμο να διενεργηθούν συνεντεύξεις με τις οποίες να καλούνται οι εκπαιδευτικοί του IB να περιγράψουν συγκεκριμένες μεθόδους καλλιέργειας και αξιολόγησης της δημιουργικότητας των μαθητών τους.

Όσον αφορά το δεύτερο κομμάτι της έρευνας, είναι γνωστό ότι οι αντιλήψεις δεν είναι αναπαραγωγές της πραγματικότητας, αλλά υποκειμενικές διανοητικές κατασκευές αυτής (Moscovici, 2003). Ωστόσο, είναι αυτές που διαμορφώνουν το κλίμα ενός οργανισμού, γι' αυτό και επιχειρήσαμε να τις μελετήσουμε πρώτες. Σίγουρα, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση αυτών με τη χορήγηση του νέου διαμορφωμένου ερευνητικού εργαλείου σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, καθώς το μελετώμενο δείγμα ήταν αρκετά μικρό συγκριτικά με το πλήθος των ερωτήσεων του αρχικού ερωτηματολογίου.

Μια γενική παρατήρηση κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ότι σημειώθηκαν πολύ θετικά αποτελέσματα στους παράγοντες που αφορούσαν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενώ στους παράγοντες που δε σχετίζονταν άμεσα με τους ίδιους, τα αποτελέσματα ήταν λιγότερο θετικά. Δεδομένου λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να απαντούν σύμφωνα με το κοινωνικά επιθυμητό, σε επόμενο στάδιο, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσο οι δηλώσεις τους αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα, αξιολογώντας τις διδακτικές τους μεθόδους με επιτόπιες παρατηρήσεις κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Επίσης, θα είχε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον μια σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το δημιουργικό κλίμα στο σχολείο με τις αντιλήψεις των μαθητών τους.

Τέλος, θα πρέπει να απαντηθεί και το ουσιαστικότερο ίσως ερώτημα όλων, αν τελικά, η καλλιέργεια ενός δημιουργικού κλίματος στο σχολείο όντως συμβάλλει στην προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών, συγκρίνοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών τους σε τεστ αξιολόγησης της δημιουργικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, H. (1986). The teaching of general problem solving strategies. *Gifted Educational International*, 4, 84-89.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). Obstacles to personal creativity among university students. *Gifted Education International*, 15, 133-140.
- Amabile, T. M. (1982). The Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings, (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 10 (pp. 123–167). Greenwich, CT: JAI Press.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative*. New York: Crown.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39 (5), 11-54.
- Anderson, N. R. & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 235–258.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1 – 26.
- Βάσιου, Α. & Καφέτσιος, Κ. (2009). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης των διευθυντών και συναίσθημα των εκπαιδευτικών: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση. 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 14- 17 Μαΐου.
- Barnes, J. & Grainger, T. (2006). *Creativity in the primary curriculum*. In: Arthur, J., Grainger, T. and Wray, D., eds. *Learning to Teach in the Primary School*. Routledge. pp. 209-225
- Beaudot, A. (1973). *La créativité: Researchers américaines*. Paris: Bordas.
- Beetlestone, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham: Open University Press
- Beghetto, R. A. (2005). Pre-service teachers' self-judgments of test taking. *Journal of Educational Research*, 95, 376-380.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative justice? The relationship between prospective teachers' prior schooling experiences and perceived importance of promoting student creativity. *Journal of Creative Behavior*, 40, 149-162.
- Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 134 – 142
- Beghetto, R. A. (2009). In search of the unexpected: Finding creativity in the micro-moments of the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, & the Arts*, 3, 2-5.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–466). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. & Plucker, J. A. (2006). The relationship among schooling, learning and creativity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 316 – 332). New York: Cambridge University Press.

- Besancon, M. & Lubart, T. I. (2004). Creative giftedness: Developmental and educational issues. Paper presented at the European Council for High Ability (September 11–13), Pamplona, Spain.
- Bono de E. (1992). *Teach your child how to think*. New York, CA: Penguin.
- Bull, K. S., Montgomery, D. & Baloch, L. (1995). Teaching creativity at the college level: A synthesis of curricular components perceived as important by instructors. *Creativity Research Journal*, 8, 83–90.
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Αντ. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. *Πρακτικά του Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις Συνθήκες Εργασίας*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή Εργασία στο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα.
- Γουρναρόπουλος Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Charles, C., Louv, R., Bodner, L., Guns, B. & Stahl, D. (2009). *Children and Nature: A Report on the Movement to Reconnect Children to the Natural World*. Santa Fe: Children & Nature Network.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180 – 213.
- Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Craft, A. (2000) *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*, London: RoutledgeFalmer.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51, 113-127.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge.
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–47). Philadelphia: Falmer Press.
- Cropley, A. (1994). *More ways than one. Fostering creativity*. Norwood: Ablex.
- Cropley, A. J. (1999). Definitions of creativity. In Runco M. & Pritzker S.(eds.), *Encyclopedia of creativity*. San Diego, California: Academic press
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
- Cropley, A. J. (2009). Teachers' antipathy to creative students: Some implications for teacher training. *Baltic Journal of Psychology*, 10, 86-93

- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the Psychology of discovery and invention.*, New York, HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness.* UK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, C. (2004) *Creativity is forever.* Dubuque: Kendall hunt publishing
- Day, C., Stobart, G., Sammon, P. & Kington, A. (2006). “Variations in the work and lives of teachers relative and relational effectiveness”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 169-192
- Deci, E. D. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research.* New York: University of Rochester Press.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφ. Α. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.
- Dineen, R., Samuel, E. & Livesey, K. (2005). The promotion of creativity in learners: Theory and practice. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 4 (3).
- Eason, R., Giannangelo, D. & Franceschini III, L. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 130-137.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students’ motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574.
- Edwards, C.P. & Springate, K.W. (1995). *Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms* (ERIC Digest). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ED389474).
- Eller, S. & Eller, J.F. (2009). *Creative Strategies to transform school culture.* California: Corwin,3.
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviours that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 185-201. doi:10.1007/BF02212493
- Ζαβλανός, Μ.(1999). Οργανωτική Συμπεριφορά, εκδόσεις «ΕΛΛΗΝ», Αθήνα
- Feldman, D. H. & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36, 319-336. doi:10.1080/03057640600865819
- Finnan, C., Schnepel, K. & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, 391–418.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22, 148-153.
- Fostaty Young, S. & Wilson, R. (2000). *Assessment & Learning: The ICE Approach.* Winnipeg, MB: Portage & Main Press.
- Freiberg, J. H. (1998). Measuring school Climate: Let Me Count the Ways, *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Gallay, L. & Pong, S. (2004). *School Climate And Student’s Intervention Strategies.* Quebec: May
- Gardner, H. (1993). *Creating minds.* New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9, 19-23.

- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45(1), 83–93.
- Goodenow, C. & Crady, K. E. (1997). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60–71.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-54.
- Guilford, J. P. (1971). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill, London.
- Hall, C. & Thomson, P. (2005). Creative tensions? Creativity and basic skills in recent educational policy. *English in Education*, 39(3), 5-18.
- Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administrative Center, The University of Chicago.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Helson, R. (1999). A longitudinal study of creative personality in women. *Creativity Research Journal*. 12, 89-101.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T.M. (1988). The conditions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. (pp. 11-38). New York, NY: Cambridge University Press.
- Homana, G., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2006). *Background on the school citizenship education climate assessment*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Hoy, W. & Feldman, J. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, Research and Practice* (7thed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K, Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990). Organisational climate, school health and effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 26:260–279.
- International Baccalaureate Organization (2009). *Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education*. United Kingdom: Author.
- International Baccalaureate Organization (2011). Creativity: It's not what you know. Retrieved November 2, 2014, from <http://www.ibo.org/ibworld/may2011/leadfeaturecreativity.cfm>
- International Baccalaureate Organization (2013). IB learner profile. Retrieved November 2, 2014, from <http://www.ibo.org/myib/digitaltoolkit/files/pdfs/learner-profile-en.pdf>
- International Baccalaureate Organization (2014a). About the International Baccalaureate. Retrieved November 2, 2014, from <http://www.ibo.org/general/who.cfm>
- International Baccalaureate Organization (2014b). Becoming an IB World School. Retrieved November 2, 2014, from <http://www.ibo.org/become/index.cfm>
- International Baccalaureate Organization (2014c). Find an IB World School. Retrieved November 2, 2014, from http://www.ibo.org/school/search/index.cfm?programmes=PYP&country=®ion=&find_schools=Find
- International Baccalaureate Organization (2014d). The assessed curriculum. Retrieved November 2, 2014, from <http://www.ibo.org/pyp/assessed/index.cfm>

- International Baccalaureate Organization (2014e). The written curriculum. Retrieved November 2, 2014, from <http://www.ibo.org/pyp/written/index.cfm>
- International Baccalaureate Organization (2014f). What is the Primary Years Programme?. Retrieved November 2, 2014, from <http://www.ibo.org/pyp/>
- Ιωαννίδου, Α. (2012). *Η δημιουργική γραφή σε μαθητές δημοτικού*. Διπλωματική Εργασία στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). "Teaching Creatively and teaching for creativity. Distinctions and relationships". *Educational Studies*, Vol. 30. pp. 77-87.
- Jones, R. & Wyse, D. (2004) *Creativity in the Primary Curriculum: Theory and Practice*. London: David Fulton Publishers.
- Kampylis, P., Berki, E. & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking, the role of primary teachers*, Ph.D dissertation, University of Jyväskylä 2010
- Karwowski, M. (2009). I'm creative, but am I creative? Similarities and differences between self-evaluated small and big-C creativity in Poland. *The journal of creativity & problem solving*, 19(2), 7-26
- Κατσαμπάνης, Π. (2013). *Η δημιουργικότητα στο Δημοτικό Σχολείο: Διερεύνηση της σχέσης της με τη σχολική επίδοση και τα κίνητρα των μαθητών*. Διπλωματική Εργασία στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1.
- Kelley, R. C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-25.
- Kennedy, M. (2005). *Inside teaching: How classroom life undermines reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kerr, B. & Gagliardi, C. (2003). Measuring Creativity in Research and Practice In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures*. Washington, DC: American Psychological Assoc. Pp.155-169.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R. & Cleaver, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report: First Longitudinal Study*. Slough, England: National Foundation for Educational Research.
- Kettering, C. F. (1944). How can we develop inventors. *Proceedings of the Symposium Creative engineering*. American Society of Mechanical Engineers. New York.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Lindahl, R. (2006). The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. Retrieved November 11, 2014, from <http://cnx.org/content/m13465/1.1/>
- Lubart, T & Guignard, J-H. (2004). The generality-specificity of creativity: a multivariate approach. In Stenberg, R., Grigorenko, E. & Singer, J. (eds.), *Creativity. From potential to realization*, Washington: American psychological association, pp. 43-56.
- Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1987). *Δημιουργική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.

- Μάναλης, Π., Μαργαρίτη, Σ., Σούρμπη, Α., Πλατανιστιώτη, Σ. & Μακρίδης, Γ. (2005). Ο παράγων «χρόνος» στα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου*, Ισθμός Κορίνθου.
- Maninger, R. & Powell, D. (2007). The Lincoln Middle School paradigm shift: A case study. *Journal of Educational Leadership*, 10(1), 22-31.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mellou, E. (1996). 'Can creativity be nurtured in young children?' *Early Child Development and Care*, 119, 119–30.
- Mathisen, G. E. & Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16(1), 119-140.
- Μπεκούλη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική μονάδα και καινοτόμες δράσεις: Διερεύνηση των απόψεων-στάσεων των εκπαιδευτικών (ΠΕ2 Φιλολόγων) Β/θμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο θέμα της διαθεματικότητας των γνωστικών αντικειμένων σε σχολεία (Γυμνάσια) του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διπλωματική Εργασία στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ανοιχτού Πανεπιστημίου, Πάτρα.
- Moscovici, S. (2003). *Social perceptions: Research in Social Psychology*. Petrópolis, Brazil: Vozes.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE]. (1999). All our futures: creativity, culture & education. Sudbury: DfEE.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved November 2, 2014, from <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>
- NATURAL CURIOSITY (2011). Building Children's Understanding of the World through Environmental Inquiry/ A Resource for Teachers. Retrieved November 2, 2014, from www.naturalcuriosity.ca.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*, Αθήνα: Διάδραση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Retrieved November 2, 2014, from http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf
- Παναγιωτίδου, Αι., (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική Εργασία στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2008). *Καινοτόμες Δράσεις*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Paraskevoopoulos, I. (2002). Education for creativity and giftedness/talent in Greece. 8th conference of the European Council for high ability, Rhodes, October 9-13
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι – Γκέλμπεσης Γιώργος
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2009). *Δαίδαλος. Πρόγραμμα Άσκησης της Δημιουργικής Σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι – Γκέλμπεσης Γιώργος

- Park, S., Lee, S. Y., Oliver, J. S. & Cramond, B. (2006). Changes in Korean science teachers' perceptions of creativity and science teaching after participating in an overseas professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 37-64.
- Parnes, S. (1963). *Education and creativity*. *Teachers' College Record*, 64, 331-339.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Peterson, K. & Deal, T. (1998). How leaders influence culture of schools. *Educational Leadership*, 56 (1), 28-30.
- Prentice, R. (2000). 'Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education', *Curriculum Journal*, 11, 2, 145-58.
- Pretorius, S. & Villiers, E. (2009). Educator's perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Proctor, R. & Burnett, P. (2003). *Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students*. Michigan: University of Michigan.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing student's engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ροντάρι, Τζ. (1985). *Η γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Βασιλικού Κ., Νταλάκου Β.). Αθήνα: Gutenberg
- Runco, M. A. (1985). Reliability and convergent validity of ideational flexibility as a function of academic achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1075-1081.
- Runco, M. A. (1990). 'The divergent thinking of young children: implications of the research', *Gifted Child Today*, 13, 4, 37-9.
- Runco, M. A. (1993). *Creativity as an educational objective for disadvantaged students* (Report Number 9306). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Runco, M. A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56, 96 – 104.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*: Elsevier.
- Runco, M. A. & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243-267.
- Σαΐτης Χρ.(2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χρ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sand, B. (2002). *Toward a definition of creativity: construct validation of the cognitive components of creativity*. Ph.d dissertation, Texas University

- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford\New York: Oxford University Press.
- Schaefer, C. E. & Anastasi, A. (1968). A biographical inventory for identifying creativity in adolescent boys. *Journal of Applied Psychology*, 52, 42–48.
- Seltzer, K. & Bentley, T. (1999). *The creative age: knowledge and skills for the new economy*, Demos, London.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C. & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1&2), 19–31.
- Smith, S. & Piele, P. (2006). *School Leadership: Handbook for Excellence in Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 13, σελ. 69 – 83.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom – Schools of curious delight* (4th ed.). New York: Routledge
- Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, 56(4), 360.
- Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. In R. J. Sternberg (Ed.), *Creativity and development* (pp. 91-138). New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. & Singer, J. L. (2004). *Creativity: From potential to realization*: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press. pp 3-15.
- Sternberg, R. & Williams, W. (1996). *How to develop student creativity*, Alexandria, Virginia: ASCD
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της – μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litevin (Eds.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (pp. 11–35). Boston: Harvard University Press.
- Tegano, D.W., Moran, J.D. & Sawyers, J.K. (1991). *Creativity in Early Childhood Classrooms* (NEA Early Childhood Education Series). West Haven, CT: National Education Association.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6, 203–212.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement. Retrieved November 10, 2014, from <http://www.wam.umd.edu/~iea>

- Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minnea-polis, MN: The University of Minnesota Press.
- Torrance, E.P. (1966). *Torrance tests of creativity*, Personnel Press, Princeton.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*, Ginn & Company (Xerox Corporation), Lexington, MA.
- Torrance, E. P. (1983). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Education association.
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 153-156.
- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (2001). *Explarations in creative thinking in early school year*. Minnessota: University of Minnessota.
- Torrance, E. P. & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York, NY: Dodd, Mead & Company.
- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.
- Van Horn, L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (6), 1002-1019.
- Von Oech, R. (1983). *A whack in the side of the head*. New York: Warner Communications.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: the development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Harvard University Press
- Ward, T. B., Smith, S. M. & Finke, R. A. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.189–212). New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31, 366–367.
- West, M. A. (1990). The social psychology of innovation in groups. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.) *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies* (pp. 309 – 333). Chichester, England: Wiley.
- West, M. A. & Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680–693.
- West, M. A. & Richards, T. (1999). Innovation. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 45-56). San Diego, Calif. ; London: Academic.
- Westby, E. L. & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8 (1),1-10.
- Wooley, M.E. (2006). Advancing a Positive school Climate for Students, Families and Staff. In C. Franklin, M. B. Harris & P. Allen-Mears (Eds), *The School services sorcebook: a guide for school-based professionals*. New York: Oxford university Press, 777-784.
- Φύκαρης, Ι. (2012). Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 101-102, 164-175

- Χαραλαμπίδης, Ι. (1981). *Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου. Σχεδιασμός – Εφαρμογή – Αποτελέσματα*. Αθήνα: (διδακτορική διατριβή).
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999): Γνώθι το curriculum. Αθήνα: Ατραπός
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994) Βιωματική ή επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 121–148.
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in art education*, 50(4), 382-395

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράδειγμα εφαρμογής ενός δια-επιστημονικού προγράμματος έρευνας και η συμβολή του στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών.

Το ακόλουθο Πρόγραμμα Έρευνας σχεδιάστηκε, έπειτα από τη συνεργασία διεύθυνσης, δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των Εκπαιδευτηρίων Κωστέα – Γείτονα (ΡΥΡ σχολείο) στην Παλλήνη Αττικής, και υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στα τέσσερα τμήματα της Γ' τάξης του δημοτικού σε σύνολο 86 μαθητών. Η διάρκεια του Προγράμματος εκτιμήθηκε γύρω στις 40 ώρες – 5 εβδομάδες.

Κατά τον σχεδιασμό του Προγράμματος, βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών ήταν η επιλογή δραστηριοτήτων που απαιτούν τη συνεργασία τόσο της συγκλίνουσας σκέψης των μαθητών όσο και της αποκλίνουσας, καθώς η ανάπτυξη της δημιουργικότητας προϋποθέτει τον εξορθολογισμό της φαντασίας (Cropley, 1944).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

1) Ποιος είναι ο στόχος μας;

- Έρευνα πάνω στην ακόλουθη δια-επιστημονική ενότητα:

Πώς οργανωνόμαστε:

«Μία έρευνα στη σύνδεση των ανθρώπινων συστημάτων και κοινωνιών, στη δομή και στη λειτουργία μεγάλων οργανισμών, στη διαδικασία λήψης κοινωνικών αποφάσεων, στην οικονομική δραστηριότητα και στην επιρροή που έχουν στον άνθρωπο και στο περιβάλλον».

- Κεντρική ιδέα:

Η τεχνολογία επιφέρει πάντα αλλαγές στον τρόπο που οργανώνει τη ζωή του ο άνθρωπος.

- Δραστηριότητες για την τελική αξιολόγηση που θα αποδεικνύουν την κατανόηση της κεντρικής ιδέας από τους μαθητές:

Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν, να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν το ομοίωμα μιας πρωτότυπης μηχανής και να καταγράψουν πώς αυτή θα μπορούσε να

εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ανθρώπων (τη χρησιμότητά της), αλλά και τα προτερήματα και τα μειονεκτήματά της. Αν τα μειονεκτήματα είναι περισσότερα από τα προτερήματα, τότε θα πρέπει να βρουν τρόπο να βελτιώσουν τη μηχανή τους. Η κατασκευή της θα γίνει στο μάθημα των Εικαστικών με υλικά που θα φέρουν οι μαθητές από το σπίτι τους. Στη συνέχεια θα την παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους αναφέροντας τα υπέρ και τα κατά της.

2) Τι θέλουμε να μάθουμε;

- Έννοιες – κλειδιά: λειτουργία, αιτιώδης σχέση, αλλαγή
- Πεδία Έρευνας για τον καθορισμό του πλαισίου έρευνας της Κεντρικής Ιδέας:
 - Σημαντικές εφευρέσεις και εφευρέτες.
 - Οι αλλαγές που επιφέρει η τεχνολογία στον τρόπο οργάνωσης της ζωής μας.
- Ερωτήσεις δασκάλων για την προώθηση της έρευνας:
 - Ποιες σημαντικές εφευρέσεις γνωρίζετε; Πώς λειτουργούν;
 - Γνωρίζετε κάποιους σημαντικούς εφευρέτες;
 - Τι έκαναν οι άνθρωποι όταν δεν είχαν ανακαλυφθεί κάποιες σημαντικές εφευρέσεις;
 - Πώς επηρεάζει η τεχνολογία τη ζωή μας;
 - Τι σας ενδιαφέρει περισσότερο να διερευνήσετε;

3) Πώς μπορούμε να ξέρουμε τι έχουμε μάθει;

(Αυτή η στήλη θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με το «Πώς θα μπορούσαμε να μάθουμε καλύτερα;»)

- Τρόποι αξιολόγησης των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών:
 - Χάρτης εννοιών: Ζητάμε από τους μαθητές μέσα από έναν καταιγισμό ιδεών (Ξανθάκου, 2011, σ.119) να σκεφτούν λεξιλόγιο που σχετίζεται με την τεχνολογία, να το αναπαραστήσουν συσχετίζοντας τις ιδέες/ έννοιες (αναδεικνύοντας έτσι, όλες τις συνδέσεις που γνωρίζουν οι μαθητές) και έπειτα το αναρτούμε στην τάξη.

Ενθαρρύνεται η παραγωγή ασυνήθιστων ιδεών, ενώ απουσιάζει η άσκηση κριτικής (Barnes & Grainger, 2006).

- Κάθε ομάδα παίρνει μια φωτοτυπία με την κάτοψη ενός συγκεκριμένου δωματίου ενός σπιτιού και οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν όσα περισσότερα τεχνολογικά επιτεύγματα μπορούν να σκεφτούν ότι χρησιμοποιούμε στο συγκεκριμένο χώρο. Επεξεργαζόμαστε τις απαντήσεις τους και συζητάμε για το τι πιστεύουν ότι είναι η τεχνολογία.

- Στο μάθημα των Αγγλικών, οι μαθητές βλέπουν εικόνες παλιών οικιακών συσκευών και καλούνται να απαντήσουν αν γνωρίζουν τη χρησιμότητά τους ή αλλιώς να κάνουν υποθέσεις.

- Τρόποι αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών στο πλαίσιο των πεδίων έρευνας;

- Δημιουργία ιστορικής γραμμής σχετικής με την εξέλιξη των τεχνολογικών επιτευγμάτων. Οι μαθητές θα τα τοποθετήσουν από το παλαιότερο στο νεότερο και θα φανταστούν ποια θα είναι η μελλοντική τους εξέλιξη.

- Παρουσίαση από τους μαθητές των τεχνολογικών επιτευγμάτων που έχει ερευνήσει η κάθε ομάδα, επισημαίνοντας τη σημασία τους στην καθημερινότητά μας.

- Οι μαθητές θα καταγράψουν ιδέες και σκέψεις για το πώς θα λειτουργούσαν αν έλειπαν από την καθημερινότητά τους κάποια από τα βασικά τεχνολογικά επιτεύγματα.

4) Πόσο καλύτερα θα μπορούσαμε να μάθουμε;

- Μαθησιακές εμπειρίες που προτείνονται από τον δάσκαλο ή / και από τους μαθητές, για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να εμπλακούν στην έρευνα και να ανταποκριθούν στα καθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα και που ταυτόχρονα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους (σύμφωνα με τις πρακτικές που παραθέσαμε στο κεφάλαιο 1.3.2 της παρούσας εργασίας):

- Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες και θα βρουν πληροφορίες για μια σημαντική εφεύρεση και για τη ζωή και το έργο του εφευρέτη που την ανακάλυψε. Έτσι, θα μελετήσουν τα προφίλ δημιουργικών ανθρώπων με στόχο

να λειτουργήσουν ως πρότυπα προς μίμηση γι' αυτούς (Sternberg & Williams, 1996, σ.39).

- Οι μαθητές θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, η οποία, σύμφωνα με τους Dineen et al. (2005), λειτουργεί σε στενή αλληλεξάρτηση με τη δημιουργική, καθώς θα επεξεργαστούν χιουμοριστικές εικόνες (γελοιογραφίες) σχετικά με το ρόλο της τεχνολογίας στη σύγχρονη ζωή και κυρίως τις αρνητικές της επιδράσεις. Οι συγκεκριμένες εικόνες δεν έχουν κείμενο και οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν ομαδοσυνεργατικά τους φανταστικούς διαλόγους.

- Η κάθε ομάδα θα ερευνήσει την τεχνολογία σε σχέση κάθε φορά με το σπίτι, την εργασία, την επικοινωνία και τις μεταφορές, θα επεξεργαστεί τα ευρήματά της και θα τα παρουσιάσει με πρωτότυπο τρόπο στην τάξη («προώθηση της αυτοοργάνωσης» - Barnes & Grainger, 2006).

- Η κάθε ομάδα θα κατασκευάσει το δικό της ηλιακό λεωφορείο επιλέγοντας ανακυκλώσιμα υλικά (που θα φέρει στην τάξη) και αιτιολογώντας την επιλογή τους («ενθάρρυνση του πειραματισμού και προώθηση της αυτοοργάνωσης» - Barnes & Grainger, 2006). Έπειτα, θα τιτλοφορήσει το δημιούργημά της για να εκτεθεί στον διάδρομο του σχολείου και να είναι ορατό σ' όλους.

- Οι μαθητές θα περάσουν από διάφορους χώρους του σχολείου, όπως γραμματεία, γραφείο διεύθυνσης, ιατρείο κλπ προκειμένου να ερευνήσουν μέσα από αυτοσχέδιες συνεντεύξεις τη σημασία της τεχνολογίας στους χώρους εργασίας («εξερεύνηση του κόσμου έξω από τα στενά όρια της τάξης» – Starco, 2012, σ.178).

- Οι μαθητές θα ερευνήσουν πώς οργάνωναν τη ζωή τους οι άνθρωποι πριν την εφεύρεση σημαντικών τεχνολογικών επιτευγμάτων για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναλογιστούν αν ήταν βάσιμες οι υποθέσεις που έκαναν στην αρχή (για το τι θα συνέβαινε αν έλειπαν από την καθημερινότητά τους).

- Θα γράψουν σε ελεύθερη γραφή μια φανταστική ιστορία με πρωταγωνιστή ένα ρομπότ.

- Θα διαβάσουν και θα επεξεργαστούν κείμενα και λογοτεχνικά βιβλία εμπνευσμένα από την τεχνολογία, τα οποία θα τους εφοδιάσουν με επιχειρήματα (υπέρ και κατά της τεχνολογίας) στον αγώνα ρητορείας που θα διεξάγουν για την επίδραση της τεχνολογίας στη ζωή μας («διερεύνηση άλλων απόψεων» - Sternberg & Williams, 1996, σ.42).

- Θα πραγματοποιήσουν επίσκεψη στο Ίδρυμα Ευγενίδου και θα παρακολουθήσουν πρόγραμμα στο Πλανητάριο με θέμα «Η Μεγάλη Περιπέτεια» (τεχνολογία στο διάστημα). Ένα πρόγραμμα που θα ενθουσιάσει τους μαθητές, θα αυξήσει τα κίνητρά τους για μάθηση και θα τους δημιουργήσει νέες ιδέες και προβληματισμούς (Starco, 2010, σ.178, Sternberg & Williams, 1996, σ.44-46).
- Θα κατασκευάσουν μια πρωτότυπη μηχανή-ρομπότ που θα σχεδιάσουν (στο μάθημα των Εικαστικών), καταγράφοντας όσο το δυνατόν περισσότερα γνωρίσματά του. Έπειτα, μέσα από ερωτήσεις τύπου SCAMPER, θα κληθούν να την τροποποιήσουν, να συνδυάσουν διαφορετικά υλικά και να εντοπίσουν εναλλακτικές χρήσεις της («ικανότητα μετασχηματισμών» – Ξανθάκου, 2011, σ.49).
- Στο μάθημα των Αγγλικών, θα συσχετίσουν εικόνες παλιών οικιακών συσκευών με τις καινούριες, θα τις συγκρίνουν και θα επισημάνουν τις αλλαγές που έχουν επιφέρει στην καθημερινότητά μας (ανάπτυξη κριτικής σκέψης).
- Στο μάθημα των Γαλλικών, θα ερευνήσουν τους μεγάλους Γάλλους εφευρέτες και θα συμπληρώσουν ένα σχετικό ερωτηματολόγιο. Επίσης, θα δημιουργήσουν στην ομάδα τους μια αφίσα με εικόνες και πληροφορίες για τον εφευρέτη που τους ενέπνευσε περισσότερο («μίμηση δημιουργικών ατόμων» - Sternberg & Williams, 1996, σ.39).

- Ανάπτυξη των στάσεων και των χαρακτηριστικών (δεξιοτήτων) του προφίλ του μαθητή:

Προφίλ:

- Θα αναλάβουν πρωτοβουλίες - ρίσκα: Μέσα από τη δημιουργία της δικής τους μηχανής, του ηλιακού λεωφορείου, των αφισών και μέσα από τον πρωτότυπο τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων τους.
- Θα γίνουν σκεπτόμενοι: Θα συγκρίνουν και έπειτα θα εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη ζωή των ανθρώπων πριν και μετά την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Θα αναλογιστούν τη σπουδαιότητά της, αλλά και τις αρνητικές επιδράσεις της.
- Θα γίνουν ερευνητές: Θα ερευνήσουν σημαντικές εφευρέσεις και εφευρέτες του παρελθόντος .

- Θα επικοινωνήσουν: Θα κληθούν να συνεργαστούν στις ομαδικές δραστηριότητες και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους στην τάξη.

Στάσεις:

- Δημιουργικότητα: θα χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους σκέψη για την επινόηση μιας φανταστικής ιστορίας με πρωταγωνιστή ένα ρομπότ, για τον σχεδιασμό αφισών και για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία μιας μηχανής-ρομπότ και ενός ηλιακού λεωφορείου.
- Ανεξαρτησία: θα μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες αλλά και να σκέφτονται και να δρουν ανεξάρτητα.
- Ενθουσιασμός: θα βιώσουν τον ενθουσιασμό μέσα από τις διάφορες βιωματικές δραστηριότητες.

Εικόνα 1



5) Τι πόροι πρέπει να συγκεντρωθούν;

- Διαθέσιμο οπτικοακουστικό υλικό και εκπαιδευτικό προσωπικό:
 - Χρήση διαδικτύου
 - Βιβλία («Η εγκυκλοπαίδεια για το Δημοτικό», «Η πρώτη μου Εγκυκλοπαίδεια», «kidePedia: Μεγάλες εφευρέσεις 8^{ος} τόμος», «Πώς εφευρέθηκαν σχεδόν τα πάντα», Μ. Κοντολέων, «Εγώ και το Ρομπότ μου»)
 - Εμπλέκεται όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.
- Αξιοποίηση του περιβάλλοντος του σχολείου:
 - έκθεση κατασκευών έξω απ' την τάξη,

- στολισμός τάξης με φωτογραφίες και εργασίες μαθητών,
- ανάρτηση λεξιλογίου σχετικού με την τεχνολογία,
- δημιουργία ιστορικής γραμμής των τεχνολογικών επιτευγμάτων,
- επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου,
- έρευνα στους υπόλοιπους χώρους εργασίας του σχολείου.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

6) Σε τι βαθμό πετύχαμε τον σκοπό μας;

- Αποδεικτικά στοιχεία της κατανόησης της κεντρικής ιδέας από τους μαθητές:

Οι μαθητές, καθ' όλη τη διάρκεια του Προγράμματος, μέσω της έρευνας και της παρουσίασης των εργασιών τους, απέδειξαν ότι κατανόησαν απόλυτα πως η τεχνολογία επιφέρει αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης της ζωής μας. Ειδικότερα, στο μάθημα των Αγγλικών, χωρισμένοι σε ομάδες, δημιούργησαν μια αφίσα ενός σπιτιού με σύγχρονες συσκευές αναδεικνύοντας πώς αυτές χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν τη ζωή μας.

- Τα εργαλεία αξιολόγησης της κατανόησης του κάθε μαθητή της Κεντρικής Ιδέας:

Καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και των παρουσιάσεων, οι δάσκαλοι συμπλήρωναν σχετικές φόρμες αξιολόγησης των στόχων που ήθελαν να πετύχουν. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να εκθέσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους μέσω των εργασιών ανοικτού τύπου και του αγώνα ρητορείας.

- Στοιχεία που αποδεικνύουν ότι επετεύχθη η σύνδεση μεταξύ της κεντρικής ιδέας και της δια-επιστημονικής ενότητας:

Για να μπορέσουν οι άνθρωποι να οργανώσουν τη ζωή τους και την καθημερινότητά τους έπρεπε να εφεύρουν διάφορα μέσα που θα τους βοηθούσαν να υλοποιήσουν τον παραπάνω στόχο τους. Η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους οδήγησε στην περαιτέρω εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων. Αυτό έγινε κατανοητό μέσω των υποθετικών σεναρίων, του αγώνα ρητορείας, της έρευνας για το χώρο εργασίας (και πώς αυτός άλλαξε με τη διευκόλυνση των τεχνολογικών επιτευγμάτων) και μέσω του σχεδιασμού και της κατασκευής μιας μηχανής-ρομπότ με χρηστική αξία.

Εικόνα 2



Εικόνα 3



7) Σε ποιο βαθμό περιελάβαμε τα στοιχεία του ΡΥΡ;

Έννοιες – κλειδιά:

- Αλλαγή: Οι μαθητές κατανόησαν ότι η αλλαγή είναι η διαδικασία μεταφοράς από το ένα σημείο στο άλλο και ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας βελτίωσε την καθημερινή μας ζωή.
- Λειτουργία: Οι μαθητές βρήκαν πληροφορίες για τη λειτουργία διαφόρων εφευρέσεων και την εξέλιξή τους στο χρόνο.
- Αιτιώδης σχέση: Η ενασχόληση τους με την τεχνολογία στο σπίτι, στην εργασία, στις επικοινωνίες και στα μέσα μεταφοράς, τους βοήθησε να καταλάβουν τις επιδράσεις της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή.

Προφίλ του μαθητή:

- Ερευνητής: Οι μαθητές έγιναν ερευνητές ερευνώντας για σημαντικούς εφευρέτες και εφευρέσεις (στην εργασία, στο σπίτι, στις επικοινωνίες και στις μετακινήσεις).
- Αναλαμβάνει ρίσκα: Οι μαθητές, αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από τις έρευνές τους, παρουσίασαν με πρωτότυπο τρόπο τα ευρήματά τους (με δραματοποίηση, με κολλάζ, με power point, κ.ά.). Επίσης, σχεδίασαν από την αρχή και κατασκεύασαν μια πρωτότυπη μηχανή-ρομπότ και ένα ηλιακό λεωφορείο.
- Σκεπτόμενος: Οι μαθητές, αποκτώντας γνώσεις σχετικές με την τεχνολογία, αναλογίστηκαν τη σπουδαιότητά της, αλλά και τις αρνητικές επιδράσεις της, και εφάρμοσαν τις γνώσεις τους κατά την κατασκευή της μηχανής-ρομπότ.
- Επικοινωνιακός: Οι μαθητές συνεργάστηκαν αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, υπερασπίστηκαν με λογικά επιχειρήματα τις απόψεις τους κατά τον αγώνα ρητορείας και παρουσίασαν στην τάξη τα αποτελέσματα των ερευνών τους.

Στάσεις:

- Δημιουργικότητα: Όλες οι δραστηριότητες του Προγράμματος συνέβαλαν στην καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης και συμπεριφοράς.
- Ενθουσιασμός: Έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό κυρίως κατά τις δημιουργικές και βιωματικές τους δραστηριότητες, αλλά και προς τους εφευρέτες που μελέτησαν.
- Ανεξαρτησία: Έμαθαν να εργάζονται ομαδικά και ταυτόχρονα να σκέφτονται και να λειτουργούν ατομικά.

8) Ποια αρχικά ερωτήματα των μαθητών και δράσεις προέκυψαν από τη μάθηση;

Αρχικά ερωτήματα:

- Τι έκαναν οι άνθρωποι όταν δεν υπήρχε ηλεκτρικό ρεύμα;
- Πώς επικοινωνούσαν με άλλους ανθρώπους σε απομακρυσμένες περιοχές όταν δεν υπήρχε τηλέφωνο;
- Ποιος εφηύρε το τηλέφωνο και την τηλεόραση;
- Πώς μετακινούνταν οι άνθρωποι όταν δεν υπήρχαν τα μέσα μεταφοράς;

- Πού βρίσκεται το ταχύτερο τρένο;
- Πώς ενημερώνονταν οι άνθρωποι όταν δεν υπήρχε η τηλεόραση, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το ίντερνετ;

Ανάληψη δράσεων:

- Οι ομαδικές κατασκευές ήταν ευφάνταστες και πρωτότυπες. Επινόησαν λύσεις σε κατασκευαστικά προβλήματα που προέκυπταν και πήραν πρωτοβουλίες στην επιλογή υλικών, υλοποιώντας το προσχέδιό τους [«ενθάρρυνση πρωτοβουλιών» – Barnes & Grainger, (2006), και «ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών» – Craft (2000), Sternberg & Williams, (1996, σ.46-47)].
- Πολλοί μαθητές, παρασυρόμενοι από τον θαυμασμό τους προς τους εφευρέτες που μελέτησαν, έδειξαν ενδιαφέρον για την κατασκευή δικών τους συσκευών που σχετίζονται με την τεχνολογία. Έτσι, ο ρόλος του δημιουργικού προτύπου, τους ώθησε να εκφραστούν κι οι ίδιοι δημιουργικά.
- Δύο ομάδες μαθητών, με δική τους πρωτοβουλία, αναζήτησαν πληροφορίες για εφευρέσεις που δεν προλάβαμε να ερευνήσουμε στην τάξη και έφτιαξαν κολλάζ με φωτογραφίες και πληροφορίες για να τα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους.

9) Σημειώσεις εκπαιδευτικών

- Τα παιδιά ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, καθώς συνειδητοποίησαν πόσο πολύ όλοι μας θεωρούμε κάποια πράγματα δεδομένα. Προβληματίστηκαν σοβαρά για το πώς ήταν η ζωή πριν αυτές οι εφευρέσεις αποτελέσουν μέρος της καθημερινότητάς μας και, επίσης, συλλογίστηκαν τι θα συμβεί εάν ο ηλεκτρισμός εκλείψει από τη ζωή μας.
- Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινότητα της τάξης διάφορες ηλεκτρονικές συσκευές (όπως ηλεκτρονικό ρολόι, ηλεκτρονική ζυγαριά, κομπιουτεράκι, κ.ά.), ώστε να ενταχθεί περισσότερο η τεχνολογία στη σχολική ζωή και να επιτευχθεί καλύτερα η σύνδεση της τεχνολογίας με τα Μαθηματικά (διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης).
- Δυστυχώς, λόγω ατυχών συγκυριών, δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί η προγραμματισμένη επίσκεψη στο Πλανητάριο του Ιδρύματος Ευγενίδου, μια επίσκεψη που σίγουρα θα ενέπνεε και θα ενθουσίαζε τους μαθητές ακόμα περισσότερο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

- ☐ ΓΥΝΑΙΚΑ
☐ ΑΝΤΡΑΣ

Ηλικία

- ☐ 23-30
☐ 31-40
☐ 41-50
☐ 51-60
☐ >60

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

- ☐ 1-5
☐ 6-15
☐ 16-25
☐ 26-30
☐ >30

Επιπλέον σπουδές (να αναφέρετε το ανώτερο)

- ☐ Δεύτερο πτυχίο
☐ Μεταπτυχιακός τίτλος
☐ Διδακτορικός τίτλος
☐ Όχι άλλος τίτλος

Είστε ενημερωμένος/η για την έννοια της δημιουργικότητας ως γνωστικής ικανότητας του ανθρώπου;

- ☐ Ναι, από το Πανεπιστήμιο
☐ Ναι, από επιμορφωτικά προγράμματα
☐ Όχι
☐ Άλλο:

Υπηρετώ κατά το τρέχον σχολικό έτος σε:

- ☐ Νηπιαγωγείο
☐ Δημοτικό
☐ Γυμνάσιο
☐ Γενικό Λύκειο

- ☐ ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ
☐ Ειδική Αγωγή

Τύπος σχολείου

- ☐ Δημόσιο
☐ Ιδιωτικό

Πόσους μαθητές έχει περίπου το σχολείο σας;

Πόσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν περίπου στο σχολείο σας;

Σχολείο που υπηρετώ (Συμπληρώνεται από τους συμμετέχοντες συγκεκριμένων σχολείων που τους έχει ζητηθεί)

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο προσπαθούμε να μελετήσουμε το δημιουργικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας. Με τις περισσότερες ερωτήσεις διερευνούμε την αίσθηση που σας έχει δημιουργηθεί για αυτό που επικρατεί στο σχολείο σας και όχι υποχρεωτικά αυτό που αντικειμενικά συμβαίνει. Επίσης, με μικρότερο αριθμό ερωτήσεων διερευνούμε και την αίσθηση που έχετε για τις ατομικές σας πρακτικές και αντιλήψεις.

***Ως πρωτότυπο και αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο εννοούμε το έργο το οποίο δεν γίνεται από πολλούς (εκπαιδευτικούς, σχολεία) και ταυτόχρονα έχει σημαντική αξία σύμφωνα με την κρίση σας, π.χ. πρωτότυπα και ποιοτικά πρότζεκτ, πρωτότυπες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές.**

Η κλίμακα των απαντήσεων έχει ως εξής:

1 = Διαφωνώ απόλυτα / Ποτέ 2 = Διαφωνώ / Σπάνια 3 = Εν μέρει διαφωνώ εν μέρει συμφωνώ / Μερικές φορές 4 = Συμφωνώ / Συχνά 5= Συμφωνώ απόλυτα / Πάντα

Έχω την αίσθηση ότι ...

Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου έχουμε ξεκάθαρη άποψη για το τι είναι δημιουργικότητα και πώς μπορούμε να την αναπτύξουμε.

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου είμαστε σε θέση να διαχειριζόμαστε τα αισθήματα αβεβαιότητας και αμφιβολίας που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία υλοποίησης δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην παραγωγή πρωτότυπων και ποιοτικών έργων.

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Επιτρέπουμε και υποστηρίζουμε την έκφραση νέων ιδεών από τους μαθητές μας

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει ξεκάθαρη, εκπεφρασμένη άποψη σχετικά με το τι είναι δημιουργικότητα και πώς μπορούμε να την αναπτύξουμε.

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει επιβάλλει κλίμα πίεσης και ελέγχου στο σχολείο.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η εργασία στο σχολείο με ολοκληρώνει ως προσωπικότητα.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου στηρίζει την ανάληψη λογικού ρίσκου από τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου φροντίζει ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται άνετα για να εκφράζουν και να εφαρμόζουν νέες ιδέες.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου βρίσκει τρόπους ώστε να παρέχει πόρους (χρήματα, υλικά, μέσα) που είναι αναγκαίοι για μια πρωτότυπη και αξιόλογη εργασία..

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σύλλογο διδασκόντων επικρατεί θετική ατμόσφαιρα και η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από άνεση και χιούμορ.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου επιδιώκουμε τον ειλικρινή διάλογο με τους γονείς ή τους συναδέλφους στην αντιμετώπιση του προβλήματος ενός μαθητή (ή εκπαιδευτικού).

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία μου δίνουν την αίσθηση ότι μου επιτρέπουν αυτονομία στο εκπαιδευτικό μου έργο.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέροντα τα μαθήματα και τις εργασίες τους.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου επιβραβεύει την παραγωγή νέων ιδεών και την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου βρίσκεται ψυχολογικά κοντά στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την αντιμετώπιση τυχόν προσωπικών θεμάτων τους.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας επιδιώκουμε τη συνεργασία μεταξύ μας με στόχο την παραγωγή πρωτότυπων και ποιοτικών έργων..

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου ενθαρρύνουμε και στηρίζουμε τους μαθητές να ασχολούνται με τα ενδιαφέροντά τους.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου βαθμολογούμε θετικά όχι μόνο τη σωστή απάντηση, αλλά και τη λανθασμένη όταν περιλαμβάνει πρωτότυπη σκέψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ενθαρρύνουμε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών που στοχεύει στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και έργων.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου επιδιώκει να προωθή στους ανωτέρους του τις πρωτότυπες και αξιόλογες ιδέες που εφαρμόζονται στο σχολείο.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου επιδιώκει το σχολείο να είναι καινοτόμο στις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι αίθουσες διδασκαλίας του σχολείου μου είναι αρκετά ευρύχωρες, ώστε να ευνοείται η ενεργητική μάθηση και η ελεύθερη κίνηση των μαθητών.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου προσπαθούμε να παράγονται καινοτόμες και ποιοτικές εργασίες από τους μαθητές.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μας ενθαρρύνουμε τους μαθητές να παίρνουν λογικά ρίσκα στο μάθημα (πχ. να δοκιμάσουν καινούριες λύσεις και απαντήσεις με πιθανότητα ακόμη και να αποτύχουν).

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου είμαστε ανοιχτοί σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διάφορες δραστηριότητες (επιμόρφωση, σεμινάρια, συνέδρια).

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει ξεκάθαρη και ανοιχτή (μη γραφειοκρατική) επικοινωνία με τους ανωτέρους του (διευθυντές εκπαίδευσης, υπουργείο).

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου επιδιώκει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για παραγωγή πρωτότυπων και αξιόλογων ιδεών.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Στο σχολείο μου προωθούμε την ανταλλαγή απόψεων και συζητήσεων στους μαθητές σχετικά με νέες ιδέες..						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Στο σχολείο μου καλλιεργούμε την αυτονομία στους μαθητές μας.						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Στο σχολείο μου επικρατεί γκρίνια και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Τα Αναλυτικά Προγράμματα ξεκάθαρα προωθούν την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να παράγουν πρωτότυπα και αξιόλογα έργα.						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου συμμετέχουμε σε συζητήσεις για θέματα του σχολείου και ακούγονται όλες οι απόψεις.						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου αποτελεί πρότυπο δημιουργικού ατόμου..						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Στο σχολείο μου συνεχώς αναζητούμε τι καινούργιο μπορούμε να εφαρμόσουμε στη διδασκαλία.						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Οι συνάδελφοί μου μου δίνουν την αίσθηση ότι τους αρέσει η ανταλλαγή απόψεων και συζητήσεων μεταξύ τους σχετικά με νέες ιδέες.						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα
Στο σχολείο μου δίνεται προσοχή σε όλες τις ιδέες, ακόμη και στις πιο μειοψηφούσες.						
	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	☐	☐	☐	☐	☐	Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου προωθεί τη χρήση διαφορετικών τεχνικών μάθησης (comics, παιχνίδι ρόλων κ.α.) από τους εκπαιδευτικούς.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους για την παραγωγή πρωτότυπων και αξιόλογων έργων.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου αναθέτει ενδιαφέρουσες εργασίες που αποτελούν πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι χώροι του σχολείου μου με κάνουν να αισθάνομαι ευχάριστα.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου συζητά με τους εκπαιδευτικούς την αξία και τη δυνατότητα εφαρμογής των νέων ιδεών που εκφράζονται.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου αισθάνομαι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούμε μια ομάδα.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η εργασία μου μπορεί να είναι σύνθετη και απαιτητική, αλλά σίγουρα αποτελεί πρόκληση στην οποία ανταποκρίνομαι με ευχαρίστηση.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου παρέχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία περιλαμβάνουν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που αποτελούν πρόκληση.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου χρησιμοποιούμε διεπιστημονικές προσεγγίσεις για τον εμπλουτισμό των όσων διδάσκουμε.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου ο καθένας κρατάει τις ιδέες του για τον εαυτό του.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η ηχομόνωση είναι επαρκής ώστε να μας προστατεύει από εξωτερικούς θορύβους.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου εφαρμόζουμε διαφορετικές τεχνικές μάθησης (comics, βιωματική , παιχνίδια ρόλων κ.α.) με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου συνεργαζόμαστε για την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Υπάρχει αίσθημα σύμπνοιας, εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μου..

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η εργασία μου στο σχολείο ενισχύει την αυτοεκτίμησή μου..

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου είναι δίκαιος και αντικειμενικός..

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Προσφέρεται στήριξη και ανατροφοδότηση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών από τον/την διευθυντή και τους συναδέλφους.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει ξεκαθαρίσει ότι ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου μας είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει ξεκάθαρη και ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου δεν εφησυχάζουμε ποτέ και προσπαθούμε συνεχώς να εφαρμόσουμε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.*_

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου επικρατεί κλίμα σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών-Δ/νσης..

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Βρίσκω τη δουλειά μου στο σχολείο ενδιαφέρουσα.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η εργασία μου στο σχολείο καλύπτει πνευματικές ανάγκες μου.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο μου παρέχουμε στους μαθητές κίνητρα για να αναπτύξουν την ικανότητά τους για παραγωγή καινοτόμων και ποιοτικών ιδεών και έργων.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας στο σχολείο μου.*_

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου φροντίζει για τον εκσυγχρονισμό των υπολογιστών και των εκπαιδευτικών λογισμικών στη σχολική μονάδα.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι προσπάθειες μου για ανάληψη πρωτότυπων και αξιόλογων δράσεων δεν εκτιμώνται από τον διευθυντή του σχολείου και τους προϊσταμένους μου..

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συμφωνώ απόλυτα

Οι ερωτήσεις ταξινομημένες ανά παράγοντα

Διδασκαλία/ μάθηση	Στο σχολείο μου είμαστε σε θέση να διαχειριζόμαστε τα αισθήματα αβεβαιότητας και αμφιβολίας που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία υλοποίησης δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην παραγωγή πρωτότυπων και ποιοτικών έργων. Επιτρέπουμε και υποστηρίζουμε την έκφραση νέων ιδεών από τους μαθητές μας. Οι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέροντα τα μαθήματα και τις εργασίες τους. Στο σχολείο μου ενθαρρύνουμε και στηρίζουμε τους μαθητές να ασχολούνται με τα ενδιαφέροντά τους. Στο σχολείο μου βαθμολογούμε θετικά όχι μόνο τη σωστή απάντηση, αλλά και τη λανθασμένη όταν περιλαμβάνει πρωτότυπη σκέψη. Ενθαρρύνουμε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών που στοχεύει στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και έργων. Στο σχολείο μου προσπαθούμε να παράγονται καινοτόμες και ποιοτικές εργασίες από τους μαθητές. Στο σχολείο μας ενθαρρύνουμε τους μαθητές να παίρνουν λογικά ρίσκα στο μάθημα (πχ. να δοκιμάσουν καινούριες λύσεις και απαντήσεις με πιθανότητα ακόμη και να αποτύχουν). Στο σχολείο μου είμαστε ανοιχτοί σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο σχολείο μου προωθούμε την ανταλλαγή απόψεων και συζητήσεων στους μαθητές σχετικά με νέες ιδέες. Στο σχολείο μου καλλιεργούμε την αυτονομία στους μαθητές μας. Στο σχολείο μου συνεχώς αναζητούμε τι καινούργιο μπορούμε να εφαρμόσουμε στη διδασκαλία. Στο σχολείο μου δίνεται προσοχή σε όλες τις ιδέες, ακόμη και στις πιο μειοψηφούσες. Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους για την παραγωγή πρωτότυπων και αξιόλογων έργων. Στο σχολείο μου χρησιμοποιούμε διεπιστημονικές προσεγγίσεις για τον εμπλουτισμό των όσων διδάσκουμε. Στο σχολείο μου εφαρμόζουμε διαφορετικές τεχνικές μάθησης (comics, βιωματική, παιχνίδι ρόλων κ.α.) με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου συνεργαζόμαστε για την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών. Στο σχολείο μου δεν εφησυχάζουμε ποτέ και προσπαθούμε συνεχώς να εφαρμόσουμε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Στο σχολείο μου παρέχουμε στους μαθητές κίνητρα για να αναπτύξουν την ικανότητά τους για παραγωγή καινοτόμων και ποιοτικών ιδεών και έργων. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας στο σχολείο μου. Επαγγελματική ικανοποίηση Η εργασία μου στο σχολείο καλύπτει πνευματικές ανάγκες μου.
-------------------------------	--

	Βρίσκω τη δουλειά μου στο σχολείο ενδιαφέρουσα. Η εργασία μου στο σχολείο ενισχύει την αυτοεκτίμησή μου. Η εργασία μου μπορεί να είναι σύνθετη και απαιτητική, αλλά σίγουρα αποτελεί πρόκληση στην οποία ανταποκρίνομαι με ευχαρίστηση. Η εργασία στο σχολείο με ολοκληρώνει ως προσωπικότητα.
Ηγεσία	Οι προσπάθειες μου για ανάληψη πρωτότυπων και αξιόλογων δράσεων δεν εκτιμώνται από τον διευθυντή του σχολείου και τους προϊσταμένους μου. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου φροντίζει για τον εκσυγχρονισμό των υπολογιστών και των εκπαιδευτικών λογισμικών στη σχολική μονάδα. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει ξεκάθαρη και ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει ξεκαθαρίσει ότι ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου μας είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών. Προσφέρεται στήριξη και ανατροφοδότηση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών από τον/την διευθυντή και τους συναδέλφους. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου είναι δίκαιος και αντικειμενικός. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου παρέχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου συζητά με τους εκπαιδευτικούς την αξία και τη δυνατότητα εφαρμογής των νέων ιδεών που εκφράζονται. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου αναθέτει ενδιαφέρουσες εργασίες που αποτελούν πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου προωθεί τη χρήση διαφορετικών τεχνικών μάθησης (comics, παιχνίδι ρόλων κ.α.) από τους εκπαιδευτικούς. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου αποτελεί πρότυπο δημιουργικού ατόμου. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου επιδιώκει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για παραγωγή πρωτότυπων και αξιόλογων ιδεών. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει ξεκάθαρη και ανοιχτή (μη γραφειοκρατική) επικοινωνία με τους ανωτέρους του (διευθυντές εκπαίδευσης, υπουργείο). Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διάφορες δραστηριότητες (επιμόρφωση, σεμινάρια, συνέδρια). Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου επιδιώκει το σχολείο να είναι καινοτόμο στις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου επιδιώκει να προωθεί στους ανωτέρους του τις πρωτότυπες και αξιόλογες ιδέες που εφαρμόζονται στο σχολείο. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου βρίσκεται ψυχολογικά κοντά στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την αντιμετώπιση τυχόν προσωπικών θεμάτων τους.

	Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου επιβραβεύει την παραγωγή νέων ιδεών και την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου βρίσκει τρόπους ώστε να παρέχει πόρους (χρήματα, υλικά, μέσα) που είναι αναγκαίοι για μια πρωτότυπη και αξιόλογη εργασία. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου φροντίζει ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται άνετα για να εκφράζουν και να εφαρμόζουν νέες ιδέες. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου στηρίζει την ανάληψη λογικού ρίσκου από τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει ξεκάθαρη, εκπεφρασμένη άποψη σχετικά με το τι είναι δημιουργικότητα και πώς μπορούμε να την αναπτύξουμε.
Ατμόσφαιρα	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου έχουμε ξεκάθαρη άποψη για το τι είναι δημιουργικότητα και πώς μπορούμε να την αναπτύξουμε. Στο σύλλογο διδασκόντων επικρατεί θετική ατμόσφαιρα και η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από άνεση και χιούμορ. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου επιδιώκουμε τον ειλικρινή διάλογο με τους γονείς ή τους συναδέλφους στην αντιμετώπιση του προβλήματος ενός μαθητή (ή εκπαιδευτικού). Στο σχολείο μου όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας επιδιώκουμε τη συνεργασία μεταξύ μας για όλα τα ζητήματα που μας αφορούν. Στο σχολείο μου επικρατεί γκρίνια και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου συμμετέχουμε σε συζητήσεις για θέματα του σχολείου και ακούγονται όλες οι απόψεις. Οι συνάδελφοί μου μου δίνουν την αίσθηση ότι τους αρέσει η ανταλλαγή απόψεων και συζητήσεων μεταξύ τους σχετικά με νέες ιδέες. Στο σχολείο μου αισθάνομαι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούμε μια ομάδα. Στο σχολείο μου ο καθένας κρατάει τις ιδέες του για τον εαυτό του. Υπάρχει αίσθημα σύμπνοιας, εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μου. Στο σχολείο μου είμαστε στο «εμείς» και όχι στο «εγώ». Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας επικοινωνούν μεταξύ τους με ξεκάθαρο και ανοικτό τρόπο.
Επαγγελματική ικανοποίηση	Η εργασία μου στο σχολείο καλύπτει πνευματικές ανάγκες μου. Βρίσκω τη δουλειά μου στο σχολείο ενδιαφέρουσα. Η εργασία μου στο σχολείο ενισχύει την αυτοεκτίμησή μου. Η εργασία μου μπορεί να είναι σύνθετη και απαιτητική, αλλά σίγουρα αποτελεί πρόκληση στην οποία ανταποκρίνομαι με ευχαρίστηση. Η εργασία στο σχολείο με ολοκληρώνει ως προσωπικότητα.
Αναλυτικά προγράμματα	Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία περιλαμβάνουν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που αποτελούν πρόκληση. Τα Αναλυτικά Προγράμματα ξεκάθαρα προωθούν την καλλιέργεια

	της ικανότητας των μαθητών να παράγουν πρωτότυπα και αξιόλογα έργα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία μου δίνουν την αίσθηση ότι μου επιτρέπουν αυτονομία στο εκπαιδευτικό μου έργο.
Φυσικό περιβάλλον	Οι αίθουσες διδασκαλίας του σχολείου μου είναι αρκετά ευρύχωρες, ώστε να ευνοείται η ενεργητική μάθηση και η ελεύθερη κίνηση των μαθητών. Οι χώροι του σχολείου μου με κάνουν να αισθάνομαι ευχάριστα. Η ηχομόνωση είναι επαρκής ώστε να μας προστατεύει από εξωτερικούς θορύβους
Διαχείριση συγκρούσεων	Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου έχει επιβάλλει κλίμα πίεσης και ελέγχου στο σχολείο. Στο σχολείο μου επικρατεί κλίμα σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών-Δ/νσης.