

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**



ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΙΓΚΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

**Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας στο δημοτικό σχολείο:
Μια Μελέτη Περίπτωσης στη Γ' δημοτικού**

ΑΘΗΝΑ 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

Δ. Ζμπάινος (επιβλέπων)

Επ. Καθηγητής

.....

Αικ. Αντωνοπούλου

Επ. Καθηγήτρια

.....

Κ. Κουτρούμπα

Αν. Καθηγήτρια

.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα πεντάμηνης παρέμβασης με δημιουργικές δραστηριότητες Γλώσσας και Ιστορίας στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας μαθητών Γ' δημοτικού. Σε δείγμα 90 μαθητών - 49 μαθητές Πειραματικής Ομάδας και 41 μαθητές Ομάδας Ελέγχου - χορηγήθηκε το τεστ αξιολόγησης της δυνατότητας για δημιουργικότητα (EPOC) των Lubart, Besançon, & Barbot (2011) πριν και μετά την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας. Οι αναλύσεις ανέδειξαν τη στατιστικά σημαντική βελτίωση των επιπέδων της δημιουργικότητας των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας μετά την παρέμβαση, ως προς τον γραφικό τομέα, σε αντίθεση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, καθώς και τη μη αναμενόμενη πτώση των επιδόσεών τους στις λεκτικές δραστηριότητες του τεστ, με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, αντιθέτως, να παρουσιάζουν μικρή βελτίωση. Τα ευρήματα παρουσιάζονται αναλυτικά και ερμηνεύονται. Παρουσιάζονται, επίσης, οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, αποκλίνουσα σκέψη, συγκλίνουσα σκέψη, δημιουργικές δραστηριότητες

ABSTRACT

The purpose of the study was to investigate the effectiveness of a five-month intervention program of infusing creative activities in the mainstream curriculum of Modern Greek and History, on creativity cultivation on 9-year-old students. Using a sample of 90 students, 49 of them consisted the intervention group and 41 of them the control group, Lubart, Besançon, & Barbot's (2011) EPOC test (Test of Evaluation of Potential Creativity) was administered before and after the intervention program. It was found that creative potential of the intervention group's students was improved in the dimension of graphic creative thinking, after the intervention program, in contrast to the control group's students. It was unexpectedly found that creative potential of the intervention group's students decreased in the verbal dimension of the test's activities, as opposed to the control's group students who showed a slight improvement. The findings are discussed and limitations of the study, as well as suggestions for future research are presented.

Key words: creativity, divergent thinking, integrative thinking, creative activities

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	6
Εννοιολογικές Διασαφήσεις	6
Η έννοια της Δημιουργικότητας.....	6
Μοντέλα της Δημιουργικότητας	8
Πολλαπλή Δημιουργικότητα	14
Χαρακτηριστικά των Δημιουργικών Ατόμων	16
Εργαλεία Αξιολόγησης της Δημιουργικότητας.....	20
Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση.....	25
Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση: Μύθοι και Αλήθειες	25
Δημιουργικότητα και Σχολική Επίδοση.....	27
Δημιουργικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα.....	28
Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας στο σχολείο.....	31
Δημιουργική διδασκαλία και διδασκαλία για τη Δημιουργικότητα.....	31
Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τη δημιουργικότητα	32
Συνθήκες που εμποδίζουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.....	34
Συνθήκες που ευνοούν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας	36
Καλλιέργεια της δημιουργικότητας στη Γλώσσα και την Ιστορία.....	42
Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, υποθέσεις	44
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	45
Συμμετέχοντες.....	45
Ερευνητικά Εργαλεία	46
Διαδικασία.....	47
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	49
ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	58
Περιορισμοί της έρευνας.....	60
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική αξιοποίηση.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	76
Δραστηριότητες Γλώσσας.....	76
Δραστηριότητες Ιστορίας	84
Γραφήματα προόδου μαθητών Π.Ο. στις δημιουργικές δραστηριότητες	89
Έντυπο Συναίνεσης	95

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Η έννοια της Δημιουργικότητας

Η εύρεση ενός ορισμού που να αποσαφηνίζει πλήρως την έννοια της δημιουργικότητας δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση για τους ερευνητές. Ο Csikszentmihalyi αναφέρει χαρακτηριστικά πως η δημιουργικότητα είναι μια σύνθετη και αμφισβητούμενη έννοια (Afshari, Ghavifekr, Siraj, & Razak, 2013). Επομένως δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός καθόλα αποδεκτός που να καθορίζει την έννοια αυτή (Kilgour, 2006). Η δυσκολία καθορισμού της έννοιας της δημιουργικότητας έγκειται στις διαφορετικές οπτικές των ερευνητών γύρω από αυτή την πολυδιάστατη έννοια (Harris, 2009; Sæbø, McCammon, & O'Farrell, 2006).

Ήδη από την αρχαιότητα, ο Πλάτωνας αναφέρθηκε στην ανάγκη που έχει η κοινωνία για δημιουργικούς ανθρώπους. Με το πέρασμα των χρόνων, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα ήταν περιορισμένο, καθώς θεωρούνταν έννοια συνυφασμένη μόνο με την τέχνη, σε αντίθεση με τη μέτρηση της ευφυΐας που εν έτη 1917 μονοπωλούσε το ενδιαφέρον (Copley, 2001). Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Terman, ο οποίος θεωρούσε πως η ευφυΐα είναι αυτή που ορίζει τη δημιουργικότητα (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1994).

Από τις πρώτες προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας της Δημιουργικότητας ήταν αυτή του Wallas (1926), ο οποίος υποστήριξε ότι τέσσερα είναι τα στάδια της δημιουργικής λειτουργίας: το στάδιο της προετοιμασίας (preparation), κατά το οποίο διερευνάται ένα πρόβλημα με τον κάθε δυνατό τρόπο και συλλέγονται πληροφορίες γι' αυτό, το στάδιο της επώασης (incubation), κατά το οποίο οι πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί αποθηκεύονται με κάποιον τρόπο στο συνειδητό επίπεδο της ψυχής ώστε να συνδυαστούν με άλλες, ήδη γνωστές, πληροφορίες, το στάδιο της έμπνευσης (illumination), στο οποίο ο συνδυασμός των πληροφοριών αναδεικνύει τη λύση του προβλήματος και, τέλος, το στάδιο της επικύρωσης (verification) κατά το οποίο η ιδέα που προέκυψε αξιολογείται από το ίδιο το άτομο βάσει υποκειμενικών παραγόντων.

Προχωρώντας στη δεκαετία του '30 και '40, η Δημιουργικότητα θεωρούνταν χαρακτηριστικό των χαρισματικών μόνο ανθρώπων (Barbot, Besançon, & Lubart,

2011; Cho & Kim, 1999). Ορόσημο για την έναρξη της έντονης ερευνητικής δραστηριότητας γύρω από την έννοια αυτή αποτελεί η δεκαετία του '50, όταν ο Guilford θεώρησε σημαντική την έρευνα όχι μόνο για τη διασάφηση του όρου, αλλά και για τους τρόπους καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Ο Guilford (1950) κατά βάση, όπως επίσης και ο Torrance (1962, 1974) ήταν οι ερευνητές που έθεσαν τις βάσεις για τη στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς τον τομέα της δημιουργικότητας (Albert & Kormos, 2011; Kuo, 2011; Sternberg, 2005, 2006). Σύμφωνα με τον Guilford (1950), η δημιουργικότητα είναι μια γενική ικανότητα που όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργικότητα «καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Ξανθάκου, 2011, σ.32). Επιπρόσθετα, ο Guilford (1950) διέκρινε πέντε τύπους νοητικών διεργασιών, οι οποίες είναι η μνήμη, η γνωστική λειτουργία, η αξιολόγηση, η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη. Η αποκλίνουσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «δημιουργική σκέψη» κατά την οποία το άτομο παράγει μια νέα ιδέα που λίγο εξαρτάται από ήδη γνωστές πληροφορίες και απομακρύνει τη σκέψη από τις γνωστές και συνηθισμένες απαντήσεις. Σε αντίθεση με την αποκλίνουσα, η συγκλίνουσα ή «κριτική σκέψη» οδηγείται σε μία λύση με βάση προκαθορισμένους τρόπους που στηρίζονται στη λογική, ενώ είναι αυτή που κατά βάση εξετάζουν τα τεστ νοημοσύνης (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, 1994). Στην ουσία οι δύο αυτές νοητικές διεργασίες αποτελούν μια διχοτόμηση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την κρίση (Ξανθάκου, 2011).

Την ίδια εποχή ο Rogers ισχυρίστηκε ότι δημιουργικότητα είναι η «εμφάνιση ενός νέου προϊόντος που προέρχεται αφενός από τη μοναδικότητα του ατόμου και αφετέρου από τα υλικά, τα γεγονότα, τους ανθρώπους και τις συνθήκες της ζωής του» (Rogers, 1970, σ.139). Λίγα χρόνια αργότερα, ο Barron (1955) ισχυρίστηκε πως καθένας έχει τη δυνατότητα να κατασκευάσει πρωτότυπες ερμηνείες και αν αυτές είναι και χρήσιμες, τότε μπορούν να χαρακτηριστούν δημιουργικές, άποψη την οποία ενστερνίστηκε ο Runco (1988) καθώς και μεταγενέστεροι ερευνητές (Amabile, 1996; Ochse, 1990; Sternberg & Lubart, 1995), οι οποίοι υποστήριξαν ότι για να είναι κάτι δημιουργικό πρέπει να είναι όχι μόνο πρωτότυπο, αλλά και χρήσιμο. Ο Piaget (1960), όρισε τη δημιουργικότητα ως μια διαδικασία εύρεσης και επίλυσης προβλημάτων, εξερεύνησης, πειραματισμού, καθώς και μια πνευματική ενέργεια που συνεπάγεται

μελετημένη λήψη αποφάσεων, ενώ ο Bruner (1962) ως μία ενέργεια από την οποία προκύπτει μια αποτελεσματική έκπληξη (effective surprise). Ο Torrance (1988) χαρακτήρισε τη δημιουργικότητα ως μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναγνωρίζει ένα πρόβλημα, ψάχνει για δυνατές λύσεις, υποθέτει, αξιολογεί τις υποθέσεις του και, τέλος, μοιράζεται με τους άλλους τα ευρήματά του.

Κι ενώ οι παλαιότεροι ορισμοί εστιάζονταν στο προϊόν, τη διαδικασία ή το ίδιο το άτομο, οι πιο σύγχρονοι ερευνητές, τείνουν να βλέπουν τη δημιουργικότητα ως έναν συνδυασμό των συνιστωσών αυτών και, πιο συγκεκριμένα, ως μια ενδοπροσωπική και διαπροσωπική διαδικασία κατά την οποία δημιουργούνται πρωτότυπα, ποιοτικά και ιδιαίτερα αξιόλογα προϊόντα (Sawyers, Moran, & Tegan, 1990; Sternberg, Lubart, Kaufman, & Pretz, 2005). Είναι μία αλληλεπίδραση γνωστικών, προσωπικών, κοινωνικών και κινητήριων παραγόντων, με τις πνευματικές ικανότητες να αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά της δημιουργικότητας (Lubart, 1994). Σύμφωνα με τον Otto (1998), η δημιουργική σκέψη περιγράφει τη διαδικασία δημιουργίας μιας ιδέας, ενώ η δημιουργικότητα αναφέρεται στο σύνολο των ικανοτήτων που καθορίζουν την έκβαση αυτής της διαδικασίας. Περιλαμβάνει την ικανότητα του να βλέπει κανείς, να σκέφτεται και να καινοτομεί. Παρά το ότι συνήθως γίνεται φανερό μέσα από την τέχνη, η δημιουργικότητα, ωστόσο, μπορεί να εκφραστεί σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής (Lucas, 2001).

Προεκτείνοντας τον ορισμό του Barron, οι Plucker, Beghetto, & Dow (2004) όρισαν τη δημιουργικότητα ως μια «αλληλεπίδραση μεταξύ του ταλέντου, της διαδικασίας και του περιβάλλοντος, με βάση τα οποία ένα άτομο ή μία ομάδα παράγει ένα προϊόν, το οποίο είναι καινούριο και χρήσιμο, έτσι όπως ορίζεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο» (σελ. 90). Ομοίως, σύμφωνα με τον Sternberg (2006), η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί μία ικανότητα κατά την οποία το άτομο γενικεύει καινούριες και ενδιαφέρουσες ιδέες, τις αξιολογεί και προσπαθεί να πείσει τον κοινωνικό του περίγυρο για την αξία τους.

Μοντέλα της Δημιουργικότητας

Αν και οι πρώτοι ορισμοί εστιάζονταν στη δημιουργία ενός νέου και χρήσιμου προϊόντος, ωστόσο οι πιο σύγχρονοι ερευνητές τείνουν να ορίζουν τη δημιουργικότητα ως ένα πολυδιάστατο γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου (Albert & Kormos, 2011).

Πρώτη η Amabile (1983) έλαβε υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο της δημιουργικότητας και ανέπτυξε το «Πολυδιάστατο Μοντέλο της Δημιουργικότητας» το οποίο αποτυπώνει τις κοινωνικές επιδράσεις στη δημιουργική συμπεριφορά του ατόμου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, γνωστικοί, προσωπικοί, κοινωνικοί παράγοντες και κίνητρα επηρεάζουν τη δημιουργική διαδικασία, η οποία αποτελείται από πέντε διαδοχικά βήματα: τον προσδιορισμό του προβλήματος ή του ανατιθέμενου έργου, την προετοιμασία, τη γενίκευση της απάντησης, την επικύρωση της απάντησης και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Kuo, 2011).

Λαμβάνοντας επίσης υπόψη του το κοινωνικό πλαίσιο και ερευνώντας τη σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και πολιτιστικής εξέλιξης, ο Csikszentmihalyi (1999) ανέπτυξε το «Συστημικό Μοντέλο της Δημιουργικότητας». Σύμφωνα με αυτό, η έννοια της δημιουργικότητας γίνεται αντιληπτή με τη συμβολή τριών υποσυστημάτων, του τομέα (domain), του ατόμου (individual) και του πεδίου (field), τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας, ο οποίος περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων, οι περισσότεροι από τους οποίους επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, μπορεί να είναι από πολύ ευρύς, όπως είναι η μουσική, μέχρι πολύ συγκεκριμένος, όπως το να γράφει κανείς τραγούδια για μιούζικαλ (show tunes). Το άτομο, το οποίο είναι πολύ σημαντικό από ψυχολογικής άποψης, φτιάχνει μια νέα παραλλαγή στα περιεχόμενα του τομέα, δημιουργεί μια ιδέα, μια θεωρία, ένα έργο τέχνης. Τέλος, το πεδίο αποτελούν οι «φύλακες» των ατόμων, οι οποίοι μπορεί να είναι εμπειρογνώμονες, δάσκαλοι, κριτικοί κτλ, ανάλογα με τον εκάστοτε τομέα. Συμπερασματικά, για να είναι δημιουργικό αυτό που το άτομο φτιάχνει ή επινοεί, πρέπει να γίνεται αποδεκτό από το πεδίο και να ενσωματώνεται από τον τομέα (Kaufman & Beghetto, 2009; Kuo, 2011).

Σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα μοντέλα τα οποία εστιάζονταν στα υποσυστήματα που αποτελούν τη δημιουργικότητα και στο πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, η «Επενδυτική Θεωρία της Δημιουργικότητας» προβάλλει τους διάφορους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη δημιουργικότητα. Πιο αναλυτικά, η δημιουργικότητα έγκειται στο να «αγοράζεις φθηνά και να πουλάς ακριβά», εννοώντας πως δημιουργικό είναι το άτομο όταν οι ιδέες του είναι νέες, άγνωστες στους υπολοίπους, αλλά με δυνατότητα ανάπτυξης. Για να πραγματοποιηθεί η δημιουργική αυτή διαδικασία, πρέπει κανείς να είναι έτοιμος να ρισκάρει, κόντρα στις αμφιβολίες και στα εμπόδια που είναι πιθανό να προκύψουν (Sternberg & Lubart, 1991). Οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή

είναι οι νοητικές ικανότητες, η γνώση, ο τρόπος σκέψης, η προσωπικότητα, τα κίνητρα και το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι νοητικές ικανότητες οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την έκφραση δημιουργικότητας, είναι η ικανότητα σύνθεσης, η ικανότητα ανάλυσης και η πρακτική ικανότητα. Η ικανότητα σύνθεσης οδηγεί στο να αντιμετωπίζει κανείς τα προβλήματα που ανακύπτουν με τρόπους διαφορετικούς, οι οποίοι απέχουν πολύ από τα όρια της συμβατικής σκέψης. Η αναλυτική ικανότητα συμβάλλει στην αναγνώριση των ιδεών που αξίζουν να αναπτυχθούν και η πρακτική στην ικανότητα να πείθει κανείς τους άλλους για την αξία των ιδεών του. Η γνώση συμβάλλει στην εύρεση νέων ιδεών, αρκεί το άτομο να μην περιορίζεται στα στενά όρια των παλαιότερων γνώσεών του, διότι έτσι θα απομακρυνθεί από τη δημιουργική διαδικασία. Ο τρόπος σκέψης αναφέρεται στην ικανότητα λήψης αποφάσεων, η προσωπικότητα θα πρέπει να περιλαμβάνει τόλμη και όχι φόβο για την αποτυχία, ενώ τα κίνητρα θα πρέπει να είναι κατά βάση εσωτερικά, ώστε να είναι πιο ισχυρά για την κινητοποίηση του ατόμου. Όσο και να συμβάλλουν, όμως, οι νοητικές ικανότητες, η απαιτούμενη γνώση, ο τρόπος σκέψης, η προσωπικότητα και τα κίνητρα του ατόμου, αν το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό, τότε δύσκολα το άτομο θα είναι δημιουργικό. Η ανατροφοδότηση και η ενθάρρυνση είναι στοιχεία που το περιβάλλον του ατόμου μπορεί να του προσφέρει, συμβάλλοντας έτσι θετικά στη δημιουργική διαδικασία (Sternberg, 2006).

Βασισμένος στο μοντέλο του Rhodes (1961) ότι το άτομο, η διαδικασία, το προϊόν και το περιβάλλον (Person, Process, Product, Place) αποτελούν τις συνιστώσες της δημιουργικότητας, ο Runco (2007) το εξέλιξε προτείνοντας το «Ιεραρχικό Πλαίσιο για τη Μελέτη της Δημιουργικότητας». Βασικό στοιχείο είναι ο διαχωρισμός μεταξύ της δημιουργικής επίδοσης και της δυνατότητας για δημιουργικότητα, καθώς επίσης και η ιεραρχία βάσει της οποίας ο Runco κατέταξε τις συνιστώσες αυτές. Πιο συγκεκριμένα, ο Runco υποστήριξε πως ένα άτομο μπορεί να είναι δημιουργικό, αλλά να μην του έχει δοθεί η ευκαιρία να το αποδείξει με πρωτότυπες ιδέες ή χειροπιαστά παραδείγματα, πραγματικότητα που σχετίζεται άμεσα με τους μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Tegano, Moran, & Sawyers, 1991). Έτσι λοιπόν, η εν δυνάμει δημιουργικότητα (creative potential) ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο και επηρεάζεται, πρώτον, από τα ίδια τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (person). Η εσωτερική κινητοποίηση, η περιέργεια, η θέληση να ρισκάρει και να μην καταλαμβάνεται από τον φόβο της αποτυχίας, είναι χαρακτηριστικά του ατόμου που δείχνουν ότι υπάρχει δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης. Ωστόσο, αν δεν

καλλιεργηθούν και το άτομο δεν υποστηριχτεί, ίσως να μην οδηγήσουν ποτέ σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα. Γι' αυτό και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου ο Runco τα ενέταξε στην εν δυνάμει δημιουργικότητα.

Ομοίως και η διαδικασία (process) στην οποία θα επιδοθεί το άτομο, είναι πιθανό να οδηγήσει σε δημιουργικά αποτελέσματα, ίσως όμως και όχι, γι' αυτό και κατατάσσεται στην κατηγορία της εν δυνάμει δημιουργικότητας.

Τόσο, όμως, το δημιουργικό άτομο, όσο και η διαδικασία, επηρεάζονται από την ευρύτερη συνιστώσα της δημιουργικότητας που είναι η επιρροή του περιβάλλοντος (press). Όπως προαναφέρθηκε και στο μοντέλο των Sternberg και Lubart (1991), το περιβάλλον του ατόμου είναι αυτό το οποίο θα αναγνωρίσει τα δημιουργικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και θα στηρίξει την όποια δημιουργική διαδικασία, ώστε να υπάρξουν αποτελέσματα. Τέτοιες επιρροές μπορεί να ασκήσουν το φυσικό περιβάλλον, η οικογένεια, το σχολείο, το εργασιακό περιβάλλον και οι πολιτιστικές παραδόσεις. Όσο πιο υποστηρικτικοί είναι οι περιβαλλοντικοί αυτοί παράγοντες, τόσο περισσότερο θα διευκολυνθεί η έκφραση της δημιουργικότητας.

Ενώ τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, η διαδικασία και οι περιβαλλοντικές επιρροές ανήκουν στην κατηγορία της εν δυνάμει δημιουργικότητας, τα παραγόμενα αποτελέσματα (products) ο Runco υποστήριξε ότι ανήκουν στην κατηγορία της δημιουργικής επίδοσης. Μπορεί να αποτελούν μια καινούρια ιδέα, ένα προϊόν, οτιδήποτε νέο και χρήσιμο για το κοινωνικό πλαίσιο για το οποίο δημιουργείται. Είναι το αποτέλεσμα που κάνει φανερή την έκφραση της δημιουργικότητας. Ακριβώς όμως επειδή δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν εμφανή αποτελέσματα για την έκφραση της δημιουργικότητας, γι' αυτό και ο Runco στο «Ιεραρχικό Πλαίσιο για τη Μελέτη της Δημιουργικότητας» διέκρινε τη δημιουργική επίδοση από την εν δυνάμει δημιουργικότητα.

Το μοντέλο αυτό εξέλιξε ο Glăveanu (2013) ο οποίος προσπάθησε να του δώσει μια πιο ολοκληρωμένη προοπτική, εξετάζοντας το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εκφράζεται η δημιουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο των «4 P's» του Rhodes (1961) και το «Ιεραρχικό Πλαίσιο για τη Μελέτη της Δημιουργικότητας» του Runco (2007) με το άτομο, τη διαδικασία, το περιβάλλον και το δημιουργικό προϊόν να αποτελούν τις συνιστώσες της δημιουργικότητας, ο Glăveanu το εξέλιξε σε μοντέλο των «5 A's» (Actor, Action, Artifact, Audience, Affordances). Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του ατόμου (actor), υποστηρίζει πως στην έκφραση της δημιουργικότητας συμβάλλουν όχι απλά τα εσωτερικά του

χαρακτηριστικά, αλλά τα χαρακτηριστικά σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτά αναπτύσσονται. Αναφορικά με τη διαδικασία την οποία μετονομάζει σε «action», θεωρεί πως δε συμβάλλουν σε αυτή πρωτίστως γνωστικοί παράγοντες, αλλά ότι αποτελεί έκφραση ψυχολογική και συμπεριφορική. Τα παραγόμενα προϊόντα, τα οποία μετονομάζει σε «artifacts», παράγονται σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο βάσει του οποίου και θα αξιολογηθούν. Τέλος, οι περιβαλλοντικές επιρροές εξελίσσονται και διακρίνονται σε «audience» και «affordances», καθώς οι επιρροές αυτές μπορεί να προέρχονται τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου («audience»), όσο και από το φυσικό περιβάλλον και τα υλικά που υπάρχουν γύρω του («affordances»). Συμπερασματικά, το μοντέλο των «5 A's» αποτελεί μια «πολιτιστική» ή «κοινωνική» εκδοχή του μοντέλου των «4 P's» (Glăveanu, 2013, σελ. 78).

Η δημιουργικότητα μπορεί να εκφραστεί από κάθε άτομο και σε κάθε τομέα της ζωής, είτε προκύψει εμφανές δημιουργικό αποτέλεσμα είτε όχι. Ωστόσο η παραδοχή αυτή δεν επικρατούσε πάντοτε, καθώς στη δεκαετία του '50 η δημιουργικότητα θεωρούνταν χαρακτηριστικό μόνο των χαρισματικών ατόμων. Αργότερα, τη δεκαετία του '60, δόθηκε βάση στα πρωτότυπα δημιουργήματα, αυτά που μπορούσαν να μετρηθούν, καθώς και στις επιδόσεις των ατόμων στα τεστ δημιουργικότητας. Μια δεκαετία μετά, δόθηκε έμφαση στη σύνδεση της δημιουργικότητας με την ευρηματικότητα, καθώς και στο πώς η δημιουργικότητα ενός ατόμου μπορεί να καλλιεργηθεί. Από τη δεκαετία του '80 και μετά, αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα, καθώς και η «καθημερινή» δημιουργικότητα και η έκφρασή της στην πράξη (Craft, Jeffrey, & Leibling, 2001). Στο νέο αυτό πλαίσιο βασίστηκε το μοντέλο των Kaufman & Beghetto (2009) οι οποίοι υποστήριζαν ότι η δημιουργικότητα μπορεί να εκφραστεί σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα («Four-C Model»), επισημαίνοντας τη δυνατότητα της δημιουργικής ωρίμανσης. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο και από τις πρώτες δεκαετίες της ερευνητικής δραστηριότητας αποδεκτό επίπεδο είναι αυτό της «Big-C» (Big Creativity) στην οποία αναφέρεται και το μοντέλο του Csikszentmihalyi (1999), όπου η έκφραση της δημιουργικότητας γίνεται από ανθρώπους όπως ο Einstein, ο Mozart, ο Van Gogh, τα δημιουργήματα των οποίων παραμένουν αδιάψευστα στον χρόνο. Το επόμενο είναι το επίπεδο της «Little-C» (Little Creativity), η οποία εκφράζεται με την καλή επίδοση στα τεστ δημιουργικότητας, αλλά και με τη δημιουργία κάτι πρωτότυπου και χρήσιμου στα πλαίσια της καθημερινότητας, αν και όχι καθόλα αποδεκτού και ανθεκτικού στον χρόνο. Το τρίτο επίπεδο είναι αυτό της

«Mini-C» το οποίο περικλείει τις δημιουργικές στιγμές των ατόμων στην καθημερινότητα, οι οποίες στην ουσία χάνονται στα πλαίσια της «Little-C». Ορίζεται ως η «νέα και προσωπικά ουσιαστική ερμηνεία των εμπειριών, των πράξεων και των γεγονότων» (Beghetto & Kaufman, 2007, σελ. 73). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διάκριση μεταξύ «Big-C» και «Little-C» είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής. Συγκεκριμένα, κάποιος ο οποίος είναι πολύ δημιουργικός και έχει καλές επιδόσεις στα τεστ δημιουργικότητας, αλλά δεν ανήκει στο επίπεδο της «Big-C», ανήκει στο επίπεδο της «Little-C». Ωστόσο, η καθημερινή δημιουργικότητα έτσι όπως εκφράζεται από τους μαθητές που μπορεί να δώσουν μια διαφορετική απάντηση από αυτή που ο δάσκαλος περιμένει, να έχουν μια πρωτότυπη ιδέα ή να σκεφτούν κάτι που ξεφεύγει από τα όρια της συμβατικής σκέψης, τότε αυτή ανήκει στο επίπεδο της «Mini-C» (Beghetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Beghetto, 2009). Οι Kaufman & Beghetto (2009) πρότειναν και ένα τέταρτο επίπεδο της δημιουργικότητας, αυτό της «Pro-C», στο οποίο ανήκουν επαγγελματίες οι οποίοι δημιουργούν, ωστόσο δε φτάνουν το επίπεδο της «Big-C», αλλά θα ήταν και άδικο να ενταχθούν στο επίπεδο της «Little-C».

Το μοντέλο Four-C με τα τέσσερα επίπεδα δημιουργικότητας που αναπτύσσει, αντανakλά όλες σχεδόν τις εκδοχές της δημιουργικότητας που μπορούν να εκφραστούν από κάθε άτομο οποιασδήποτε ηλικίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιος μπορεί να ανήκει παράλληλα σε δύο κατηγορίες, όπως για παράδειγμα ένας επιστήμονας ο οποίος με τις έρευνές του έχει καταφέρει να είναι στο επίπεδο της «Pro-C», ενώ παράλληλα ασχολείται με την ποίηση, τομέας στον οποίο παραμένει στο επίπεδο της «Little-C». Επιπρόσθετα, κάποιος ο οποίος φτάνει στο επίπεδο της «Big-C», δε σημαίνει ότι επιβάλλεται να περάσει από τα τρία προηγούμενα (Kaufman & Beghetto, 2009).

Πολλαπλή Δημιουργικότητα

Τη δυσκολία εύρεσης ενός ορισμού για τη δημιουργικότητα τονίζει το ερώτημα του αν η δημιουργικότητα αποτελεί έννοια ενιαία ή πολλαπλή. Το ερώτημα αυτό θέλησε να απαντήσει ο Sternberg (2005) μελετώντας τη δημιουργικότητα με βάση θεωρίες για πολλαπλές διαδικασίες, πολλαπλούς τομείς και πολλαπλά στυλ τα οποία μπορεί να αποτελούν τη δημιουργικότητα.

Πολλαπλές Διαδικασίες

Οι Finke (1995) και Smith, Ward & Finke (1995) υποστήριξαν ότι η διαδικασία της δημιουργικότητας αποτελείται από μία *παραγωγική φάση*, κατά την οποία το άτομο αναπαριστά με τον νου του δομές οι οποίες δεν έχουν ακόμα επινοηθεί και μία *διερευνητική φάση*, κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί τις προοπτικές εξέλιξης των δομών που αναπαρέστησε, τις συνδυάζει και με αυτόν τον τρόπο καταλήγει σε δημιουργικές ιδέες.

Ένα άλλο μοντέλο που προβάλλει τη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα πολλαπλών διαδικασιών περιλαμβάνει τρεις διαδικασίες: την *επιλεκτική κωδικοποίηση*, όπου το άτομο, στον τομέα που το ενδιαφέρει, διαχωρίζει την ουσιώδη από την επουσιώδη πληροφορία, τον *επιλεκτικό συνδυασμό*, όπου συνδυάζει τις πληροφορίες με έναν πρωτότυπο τρόπο και την *επιλεκτική σύγκριση*, όπου συνδυάζει μια νέα πληροφορία με τις ήδη υπάρχουσες, ώστε να δομήσει μια νέα ιδέα (Davidson & Sternberg, 1984; Sternberg, 1985).

Ωστόσο, ερευνητές όπως ο Weisberg (1986; 1993) διαφώνησαν με την άποψη των πολλαπλών διαδικασιών στα πλαίσια της δημιουργικότητας, υποστηρίζοντας πως αποτελεί μία έννοια ενιαία.

Πολλαπλοί Τομείς

Ο Gardner (1993) συσχέτισε τη θεωρία του για την Πολλαπλή Νοημοσύνη με τη δημιουργικότητα. Συγκεκριμένα, εφάρμοσε τη θεωρία του για να κατανοήσει τη δημιουργικότητα, υποστηρίζοντας πως οι δημιουργικοί άνθρωποι δε στηρίζονται σε ενός είδους νοημοσύνη για να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους. Παραδείγματος χάριν, ο Eliot έγινε γνωστός μέσα από τη γλωσσική νοημοσύνη, ο Stravinsky μέσα από τη μουσική, ενώ ο Einstein μέσα από τη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, η χρήση των οποίων τους οδήγησε στα αντίστοιχα δημιουργικά αποτελέσματα.

Ωστόσο οι Plucker & Beghetto (2004) διαφώνησαν με την άποψη των πολλαπλών τομέων, υποστηρίζοντας πως η δημιουργικότητα υπάγεται σε ένα γενικό τομέα, με τη διαφορά ότι το άτομο εξ' ανάγκης περιορίζει την έκφραση της δημιουργικότητάς του σε έναν συγκεκριμένο τομέα, ακριβώς επειδή είναι πολύ δύσκολο να γενικεύσει τη δουλειά του σε έναν τομέα γενικού ενδιαφέροντος.

Τέλος, υπάρχει και η άποψη ότι οι δημιουργικές ικανότητες είναι κατά κάποιον τρόπο απόρροια ενός συγκεκριμένου τομέα. Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά του ατόμου που επηρεάζουν τη δημιουργικότητά του –τα οποία αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο- μπορεί να είναι είτε συγκεκριμένα είτε πιο γενικής φύσεως, ανάλογα με το πόσο έντονα επηρεάζουν το άτομο (Sternberg & Lubart, 1995).

Πολλαπλά Δημιουργικά Στυλ

Ένα είδος κατηγοριοποίησης των δημιουργικών στυλ από τα οποία αποτελείται η δημιουργικότητα είναι η ύπαρξη κανονικών και επαναστατικών στυλ. Επιλέγοντας *κανονικό* στυλ, το άτομο δουλεύει πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρότυπο και το επεκτείνει, ενώ επιλέγοντας το *επαναστατικό*, είναι σε θέση να προτείνει κάτι νέο και εντελώς διαφορετικό (Kuhn, 1970).

Ομοίως και ο Sternberg (1999) υποστήριξε πως υπάρχουν τριών ειδών διαφορετικά στυλ: αυτά που δέχονται τα ήδη υπάρχοντα πρότυπα και θέλουν να τα επεκτείνουν, αυτά τα οποία απορρίπτουν τα ήδη υπάρχοντα πρότυπα και θέλουν να τα αντικαταστήσουν και, τέλος, ένα δημιουργικό στυλ το οποίο συνδυάζει διαφορετικά προϊόντα δημιουργικής έκφρασης και φτιάχνει ένα νέο.

Ένα άλλο είδος κατηγοριοποίησης είναι σε *πρώιμα* (*primary*) και *δευτερεύοντα* (*secondary*) στυλ. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο εκφράζεται δημιουργικά για να νιώσει το ίδιο ολοκληρωμένο σαν προσωπικότητα, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η έκφραση της δημιουργικότητας οδηγεί σε αποτελέσματα, τα οποία είναι αναγνωρίσιμα είτε σε μικρό είτε σε μεγαλύτερο βαθμό (Maslow, 1967).

Τέλος, όσον αφορά τα ψυχομετρικά τεστ (π.χ. Torrance, 1974), αυτά εξετάζουν την *πρωτοτυπία* των απαντήσεων, δηλαδή το πόσο διαφέρουν από τις συνήθεις απαντήσεις, την *ευχέρεια*, δηλαδή πόσες διαφορετικές απαντήσεις το άτομο είναι ικανό να δώσει και την *επεξεργασία*, δηλαδή το πόσο το άτομο προεκτείνει τις απαντήσεις που δίνει. Επομένως, είναι πιθανό κάποιος να δίνει πολλές αλλά όχι πρωτότυπες απαντήσεις ή και το αντίστροφο.

Συμπερασματικά, δεν υπάρχει ομοφωνία για τη μοναδικότητα ή την πολλαπλότητα της έννοιας της δημιουργικότητας. Αλλά και στην περίπτωση της άποψης για την πολλαπλότητα της δημιουργικότητας, παραμένει ανοιχτό το ερώτημα του πώς τα πολλαπλά χαρακτηριστικά συνδυάζονται μεταξύ τους και επηρεάζουν την έκφραση της δημιουργικότητας (Sternberg, 2005). Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, αξίζει να αναφερθεί έρευνα των Han & Marvin (2002), οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις σε δημιουργικές δραστηριότητες διαφορετικών τομέων, παρά έχουν μια ενιαία δημιουργική ικανότητα σε διαφορετικούς τομείς.

Χαρακτηριστικά των Δημιουργικών Ατόμων

Λαμβάνοντας υπόψη τα μοντέλα της δημιουργικότητας που ανέπτυξαν οι ερευνητές, προκύπτει ότι για να είναι ένα άτομο δημιουργικό πρέπει να επικρατούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, ενώ συνάμα να υπάρχει και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα συμβάλει στην έκφραση της δημιουργικότητας. Αναλυτικότερα, ένα άτομο για να εκφραστεί δημιουργικά, πρέπει να είναι ευαίσθητο στα προβλήματα του περιβάλλοντος και ικανό να παρατηρήσει καθετί το ασυνήθιστο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Fleming ο οποίος μελέτησε μυχλιασμένες καλλιέργειες στο εργαστήριο με την υποψία ότι η πενικιλίνη εμπόδιζε την αύξηση των βακτηρίων στις μολυσμένες από αυτά καλλιέργειες. Παράλληλα, το δημιουργικό άτομο είναι ικανό να παράγει πολλές ιδέες, διαθέτοντας νοητική ευχέρεια, ενώ ακόμα πιο σημαντικό είναι το να ξεφεύγει από τη συμβατική σκέψη και να προτείνει ιδέες που δεν τις προτείνει η πλειοψηφία, διαθέτοντας νοητική ευελιξία και πρωτοτυπία σκέψης. Επιπρόσθετα, το δημιουργικό άτομο είναι ικανό να συνθέτει στοιχεία οργανώνοντάς τα σε ένα νέο πλαίσιο, να μετασχηματίζει ιδέες ή αντικείμενα και να τα επεξεργάζεται βελτιώνοντάς τα και δημιουργώντας κάτι νέο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του «Άμλετ» έργο το οποίο ο Shakespeare εμπνεύστηκε από έναν δανέζικο θρύλο, τον οποίο εμπλούτισε για να γράψει το έργο αυτό (Ξανθάκου, 2011).

Εκτός όμως απ' το να παράγει πολλές ιδέες, το δημιουργικό άτομο συνδέει ιδέες, παρατηρεί ομοιότητες και διαφορές, είναι ευέλικτο, διακατέχεται από περιέργεια και αναρωτιέται για πρακτικές ήδη αποδεκτές από την κοινωνία. Τα κίνητρα, επίσης, τα

οποία περιλαμβάνουν τόσο την ίδια τη θέληση του ατόμου, όσο και την ώθηση από το οικογενειακό, σχολικό ή εργασιακό περιβάλλον είναι αυτά που ωθούν το άτομο στην έκφραση της δημιουργικότητας. Το δημιουργικό άτομο, επιπρόσθετα, έχει την περιέργεια, ώστε να παρατηρεί οτιδήποτε γύρω του και να εμπνέεται, αλλά και την υπομονή για να περιμένει μέχρι να σκεφτεί νέες, πρωτότυπες ιδέες, οι οποίες δεν προκύπτουν πάντα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Χωρίς συνεργασία, επίσης, αλλά και στήριξη από το περιβάλλον του ατόμου, η δημιουργική έκφραση δεν μπορεί να βρει τη στήριξη που πρέπει, ώστε να εδραιωθεί (Fisher, 2004).

Σύμφωνα με τους Sternberg & Lubart (1995), τρεις είναι οι ικανότητες που απαραίτητα διαθέτει το δημιουργικό άτομο. Πρώτον, η *ικανότητα σύνθεσης*, η οποία προϋποθέτει την εύρεση νέων και ενδιαφερουσών ιδεών μέσα από το συνδυασμό πραγμάτων και πληροφοριών που άλλοι άνθρωποι δε θα έκαναν εύκολα. Δεύτερον, η *αναλυτική ικανότητα* η οποία αναφέρεται στην κριτική σκέψη, σύμφωνα με την οποία το δημιουργικό άτομο αναλύει και αξιολογεί τις ιδέες του. Τρίτον, η *πρακτική ικανότητα*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του δημιουργικού ατόμου να κάνει πράξη τις ιδέες του, να είναι χρήσιμες στην καθημερινή ζωή και να πείθει τους άλλους ότι αξίζουν. Στόχος, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ αυτών των τριών ικανοτήτων και όχι η επικράτηση μίας από τις τρεις, διότι κάτι τέτοιο δε θα ήταν επαρκές για τη δημιουργική έκφραση.

Οι Lubart, Zenasni, & Barbot (2013) ταξινόμησαν τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου σε γνωστικά (cognitive) και σε τρόπους συμπεριφοράς (conative resources). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα γνωστικά χαρακτηριστικά, σε αυτά ανήκουν η αποκλίνουσα και η αναλυτική σκέψη, χαρακτηριστικά τα οποία οι Sternberg & Lubart (1995) χαρακτήρισαν συνθετική και αναλυτική ικανότητα, η ψυχική ευελιξία, η συνειρμική σκέψη και ο επιλεκτικός συνδυασμός. Αναλυτικότερα, οι πολλές διαφορετικές ιδέες που το άτομο βρίσκει με τη βοήθεια της αποκλίνουσας σκέψης, συμβάλλουν στη δημιουργική σκέψη, καθώς αν και οι πρώτες που το άτομο σκέφτεται μπορεί να είναι κοινές, ωστόσο αυτές που έπονται διακρίνονται από περισσότερη πρωτοτυπία (Beaty & Silvia, 2012; Lubart και συν., 2013). Αντίστοιχα και η αναλυτική σκέψη ή συγκλίνουσα, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής σκέψης, καθώς βοηθάει το δημιουργικό άτομο να συνδυάζει πολλά στοιχεία, αξιολογώντας τις ιδέες του και διαχωρίζοντας το ουσιώδες από το επουσιώδες. Αναφέρεται, ουσιαστικά στην κριτική σκέψη, η οποία ενίοτε έχει έρθει σε αντίθεση με τη δημιουργικότητα, ωστόσο, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές

(Guilford, 1967; Sternberg & Lubart, 1995), η αναλυτική-συγκλίνουσα ή κριτική σκέψη θεωρείται απαραίτητη για την έκφραση της δημιουργικότητας.

Κι ενώ η αναλυτική σκέψη βοηθάει στην αξιολόγηση των ιδεών ή των λύσεων που το άτομο προτείνει σε ένα πρόβλημα, η ψυχική ευελιξία είναι το χαρακτηριστικό αυτό που θα το βοηθήσει να μεταπηδήσει σε ένα άλλο είδος λύσεων, όταν θεωρεί ότι κινείται σε λανθασμένη κατεύθυνση. Η συνειρμική σκέψη, επιπλέον, επιτρέπει στο δημιουργικό άτομο να συσχετίζει διάφορες γνώσεις και πληροφορίες και, σε συνδυασμό με τις προσωπικές του εμπειρίες, να δημιουργεί νέες ιδέες. Κλείνοντας με τα γνωστικά χαρακτηριστικά, ο επιλεκτικός συνδυασμός έγκειται στο να συνδυάζει κανείς πολλές διαφορετικές απόψεις ή ιδέες, φτιάχνοντας ένα νέο, ενιαίο σύνολο που θα αποτελέσει νέα προσέγγιση σε ένα θέμα (Lubart και συν., 2013).

Όσον αφορά τους προτιμώμενους τρόπους συμπεριφοράς (conative resources), βασικό στοιχείο του χαρακτήρα του δημιουργικού ατόμου είναι το να προσελκύεται από αμφίβολες καταστάσεις. Το να ψάχνει κάποιος να βρει την πιο γρήγορη λύση σε ένα πρόβλημα, για παράδειγμα, δε συντελεί στην εύρεση της καλύτερης ή και πιο δημιουργικής ιδέας. Ανάλογης σημασίας είναι και η διάθεση για ρίσκο (Davies, 1999; Dellas & Gaier, 1970; Glover, 1977; Kaufman & Sternberg, 2010; Lassig, 2012; Lubart και συν., 2013). Χαρακτηριστικά, οι Lubart & Sternberg (1995) παρατήρησαν ότι ενήλικες οι οποίοι ήθελαν να ρισκάρουν σε συγκεκριμένου τομέα δημιουργική δραστηριότητα στην οποία κλήθηκαν να φανταστούν τη συμπεριφορά τους σε υποθετικές καταστάσεις, έτειναν να έχουν πιο δημιουργικές επιδόσεις από τους υπόλοιπους που δεν ήταν πρόθυμοι να αναλαμβάνουν ρίσκο. Ο ανοιχτός χαρακτήρας (openness), επίσης, αποτελεί βασικό στοιχείο του δημιουργικού ατόμου, καθώς μόνο όντας ανοιχτός κάποιος σε νέες προκλήσεις, νέες ιδέες και δεδομένα, θα μπορέσει να ξεφύγει από τα όρια της συμβατικής σκέψης.

Επιπρόσθετα, το δημιουργικό άτομο χρησιμοποιεί και τη διαίσθησή του, έναν τρόπο σκέψης ο οποίος βασίζεται περισσότερο στην ιδιοσυγκρασία και στις προσωπικές του εμπειρίες, παρά σε μια ορθολογική, κατά βάση, σκέψη (Lubart και συν., 2013). Σημαντικό ρόλο στο δημιουργικό άτομο διαδραματίζει και η ύπαρξη κινήτρων, τα οποία συμβάλλουν είτε ως εσωτερικά είτε ως εξωτερικά, αν και ο Sternberg (2006) είχε υποστηρίξει ότι πρέπει να είναι κυρίως εσωτερικά, για να συμβάλουν στη δημιουργική διαδικασία.

Χαρακτηριστικά των δημιουργικών παιδιών και η εξέλιξή τους στον χρόνο

Αξιοσημείωτη είναι η οπτική των Tegano και συν. (1991) που παρατηρούν τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και το πώς αυτά τα χαρακτηριστικά εξελίσσονται με το πέρασμα των χρόνων. Υποστηρίζουν ότι ειδικά στα μικρά παιδιά πρέπει να δίνεται βάση στη διαδικασία που ακολουθούν και τη δυνατότητα για δημιουργικότητα, είτε υπάρξει δημιουργικό αποτέλεσμα είτε όχι, θέση η οποία είναι σύμφωνη με το «Ιεραρχικό Πλαίσιο για τη Μελέτη της Δημιουργικότητας» (Runco, 2007) όπως επίσης και με το τετραμερές μοντέλο των Kaufman & Beghetto (2009) που κάνει λόγο για την «καθημερινή» δημιουργικότητα (Mini-C). Είναι πολύ πιο σημαντική η παρατήρηση της διαδικασίας που ακολουθεί το παιδί προκειμένου να καταλήξει σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα, όπως για παράδειγμα ο ιδιαίτερος τρόπος αντιμετώπισης κάποιας διαφωνίας με τους συμμαθητές του ή οι διαφορετικοί τρόποι τους οποίους χρησιμοποιεί για τη λύση ενός προβλήματος, παρά η αξιολόγηση του αποτελέσματος, άποψη την οποία είχε υποστηρίξει και ο Torrance (1977). Επίσης, ακόμα κι αν υπάρξει δημιουργικό αποτέλεσμα, αυτό θα πρέπει να κριθεί βάσει του τι είναι πρωτότυπο για τη συγκεκριμένη τάξη, την ηλικία του παιδιού και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της δημιουργίας και όχι βάσει γενικότερων νορμών (Runco, 2003). Χαρακτηριστικά των δημιουργικών παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι επίσης, η φαντασία, η αποκλίνουσα σκέψη -η οποία αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η μεταφορική σκέψη και η περιέργεια.

Παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά μεγαλύτερων παιδιών και εφήβων, έρχεται να προστεθεί η δυνατότητα παραγωγής πρωτότυπων προϊόντων και λύσεων, χωρίς αυτό να υποβαθμίζει τη σημασία της δημιουργικής διαδικασίας.

Προχωρώντας προς την ενηλικίωση, προστίθεται και η έννοια της χρησιμότητας του δημιουργικού προϊόντος, αυτού που παράχθηκε, χωρίς και πάλι να υποβαθμίζεται η διαδικασία που έχει ακολουθήσει το ενήλικο πλέον άτομο για την παραγωγή του (Tegano και συν., 1991).

Εργαλεία Αξιολόγησης της Δημιουργικότητας

Υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των ερευνητών όσον αφορά την αξιολόγηση και μέτρηση της δημιουργικότητας,, καθώς δε συμερίζονται όλοι την άποψη ότι η δημιουργικότητα μπορεί να μετρηθεί, ενώ κάποιοι από αυτούς υποστηρίζουν πως ο τρόπος αξιολόγησής της είναι λανθασμένος. Πολλοί ερευνητές, για παράδειγμα, έχουν αμφισβητήσει την εγκυρότητα των τεστ αποκλίνουσας σκέψης ως προς το κατά πόσο μπορούν να προβλέψουν τη δημιουργικότητα (Baer, 1993, 1994; Kogan & Pankove, 1974; Weisberg, 1993).

Ωστόσο, σύμφωνα με την Beattie (2000), η δημιουργικότητα μπορεί να αξιολογηθεί, αρκεί αυτό να γίνει με την κατάλληλη μεθοδολογία. Επίσης, για να αξιολογηθεί σωστά η δημιουργικότητα, πρέπει να μελετηθεί στα πλαίσια της καθημερινής ζωής και όχι ως κάτι που εκφράζεται από το άτομο ορισμένες στιγμές ή σε κάποιο σταθμισμένο τεστ (Sternberg, 2012). Επιπλέον, είναι απαραίτητο η χορήγηση οποιουδήποτε τεστ αξιολόγησης της δημιουργικότητας να γίνεται μέσα σε μία παιγνιώδη ατμόσφαιρα, χωρίς να προκαλείται στους συμμετέχοντες άγχος για τις επιδόσεις τους (Lubart, 1999) και, για τον ίδιο λόγο, να μην υπάρχει έντονη πίεση χρόνου (Gardner, 1993; Gruber & Wallace, 1999; Perkins, 1981), ενώ οι οδηγίες που δίνονται θα πρέπει να επισημαίνουν στους συμμετέχοντες ότι πρέπει να είναι δημιουργικοί, διότι με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Harrington, 1975).

Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, αλλά και με τις αντίθετες απόψεις να ακούγονται, το ερευνητικό ενδιαφέρον από τη δεκαετία του 1950 και μετά, στράφηκε, εκτός από τον προσδιορισμό της έννοιας της δημιουργικότητας, και στον τρόπο μελέτης και μέτρησης της έννοιας αυτής, με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται ποικιλοτρόπως πολλές προσεγγίσεις στα πλαίσια διαφορετικών απόψεων και ερμηνειών. Υπάρχουν πάνω από 200 εργαλεία μέτρησης της δημιουργικότητας (Haensly & Torrance, 1990) τα οποία κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με τη μέθοδο που ο κάθε ερευνητής επιλέγει να χρησιμοποιήσει:

Βιογραφικές μέθοδοι

Στα πλαίσια των βιογραφικών μεθόδων, οι ερευνητές αξιολογούν τη δημιουργικότητα ως προς τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στον καθορισμό των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ατόμων που

έχουν ήδη αναγνωριστεί ως δημιουργικά σε κάποιον τομέα, καθώς και στην πρωτοτυπία των δημιουργικών τους έργων (Ξανθάκου, 2011; Χάσκου, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου εργαλείου είναι το «Biographical Inventory: Creativity» (Schaefer, 1969), το οποίο περιλαμβάνει 165 ερωτήσεις ομαδοποιημένες στις κατηγορίες της οικογένειας, του ατομικού, του εκπαιδευτικού ιστορικού, των φυσικών χαρακτηριστικών, ενώ υπάρχει και μια κατηγορία με διάφορες ερωτήσεις. Ανάλογη είναι και η μελέτη του Gardner (1993), όπου αξιολογεί τα στοιχεία της ζωής σπουδαίων προσωπικοτήτων, όπως ο Einstein, μέσα από τα έργα τους.

Ψυχομετρικές μέθοδοι

Τα τεστ που δημιουργούνται στα πλαίσια των ψυχομετρικών μεθόδων δίνουν έμφαση στη διερεύνηση της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας ή στη σχέση δημιουργικότητας και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, έχοντας ως βάση το μοντέλο νοημοσύνης και τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης που κατασκεύασε ο Guilford (Ξανθάκου, 2011; Χάσκου, 2010). Τους ακρογωνιαίους λίθους των τεστ αποκλίνουσας σκέψης αποτελούν, εκτός από το τεστ του Guilford («Structure of the Intellect Model» (SOI); (1967a)), τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης των Wallach & Kogan (1965) και Getzels & Jackson (1962), καθώς και τα ευρείας φήμης τεστ δημιουργικής σκέψης «Tests of Creative Thinking» του Torrance (1974; 2008)

Στο τεστ του Guilford εξετάζονται 24 διακριτά στοιχεία της αποκλίνουσας σκέψης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα κατά την οποία ζητείται από τους μαθητές να σχεδιάσουν όσα περισσότερα αντικείμενα μπορούν, έχοντας ως βάση έναν κύκλο. Τα τεστ των Wallach & Kogan και Getzels & Jackson ξεχώρισαν χάρη στον παιγνιώδη τρόπο με τον οποίο ανέθεταν τις δραστηριότητες στα παιδιά που συμμετείχαν, ώστε να μην υπάρχει πίεση του χρόνου και φόβος για την αξιολόγηση, καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε μη ρεαλιστική απεικόνιση της ικανότητάς τους για δημιουργική έκφραση.

Όσον αφορά τα τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance, παραμένουν τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα τεστ για τη δημιουργικότητα (Sternberg, 2006). Εξετάζουν τη δημιουργική επίδοση των παιδιών με βάση την ευχέρεια (fluency), δηλαδή το πλήθος των ιδεών που προτείνουν, την επεξεργασία (elaboration), δηλαδή το πόσο προεκτείνουν τις απαντήσεις που δίνουν και την πρωτοτυπία (originality), δηλαδή τη μοναδικότητα των ιδεών που προτείνουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τα τεστ αυτά αποτελούνται από το λεκτικό μέρος, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να

απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου «τι θα συνέβαινε αν...;», να προτείνουν διαφορετικές χρήσεις αντικειμένων κτλ, καθώς και από το πρακτικό μέρος, στο οποίο καλούνται να σχεδιάσουν ή να ολοκληρώσουν κάποια σχέδια.

Κλείνοντας με τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης, αξίζει να αναφερθούν ακόμα μερικά τεστ αποκλίνουσας σκέψης, όπως το «τεστ του προφίλ των δημιουργικών ικανοτήτων» («Profile of Creative Abilities») του Ryser (2007). Αν και όμοιο με τα τεστ του Guilford και του Torrance, η διαφορά του έγκειται στο πιο ρεαλιστικό και εφαρμόσιμο πλαίσιο στο οποίο τίθενται οι ερωτήσεις προς αξιολόγηση.

Εργαλείο μέτρησης της αποκλίνουσας σκέψης, το οποίο δίνει έμφαση στο δημιουργικό αποτέλεσμα, είναι το «Consensual Assessment Technique» (CAT) των Baer, Kaufman, & Gentile (2004). Βασίζεται στην ιδέα ότι η έκφραση της δημιουργικότητας μέσα από ένα έργο τέχνης ή, γενικότερα, μέσα από ένα δημιουργικό αποτέλεσμα, μπορεί να αξιολογηθεί από τη σύμφωνη γνώμη ειδικών στον εκάστοτε τομέα (Amabile, 1996). Μία από τις δραστηριότητες, για παράδειγμα, ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη ιστορία με ένα αγόρι και ένα κορίτσι, δίνοντάς τους μία απλή ζωγραφιά ενός αγοριού κι ενός κοριτσιού, δραστηριότητα η οποία αξιολογείται από ειδικούς.

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και το «τεστ δημιουργικής σκέψης και παραγωγής ζωγραφιών» («Test for Creative Thinking-Drawing Production»; TCT-DP) του Krampen (1993). Το τεστ αυτό, μέσα από τις δραστηριότητές του, οι οποίες δεν περιέχουν γλωσσικά ερεθίσματα για να αποφευχθεί η πολιτιστική προκατάληψη, στοχεύει στην αξιολόγηση της ατομικής ή και συλλογικής δημιουργικής έκφρασης των συμμετεχόντων, στα πλαίσια της ελευθερίας και της ψυχολογικής τους ασφάλειας. Ωστόσο, δεν εξετάζει την εφαρμογή στην πράξη των παραγόμενων δημιουργικών αποτελεσμάτων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και το «τεστ των απομακρυσμένων συνδέσεων» («Remote Associates Test»; RAT) του Mednick (1968), το οποίο αποτελείται από 30 ερωτήσεις κάθε μία από τις οποίες έχει τρεις λέξεις και ο συμμετέχων πρέπει να βρει μια τέταρτη που να ταιριάζει με τις τρεις προηγούμενες. Οι συμμετέχοντες στην ουσία εξετάζονται στο να κάνουν δύσκολους συνειρμούς, ωστόσο η χρήση του συγκεκριμένου τεστ ολοένα και μειωνόταν, καθώς οι επιδόσεις των συμμετεχόντων του δεν ήταν συναφείς με τις επιδόσεις τους σε άλλα τεστ δημιουργικότητας.

Μέθοδοι Αυτοαξιολόγησης

Οι μέθοδοι αυτοαξιολόγησης αποτελούν ίσως τον πιο εύκολο τρόπο αξιολόγησης της δημιουργικότητας, καθώς τα τεστ αυτοαξιολόγησης ζητούν από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τη δική τους δημιουργικότητα, πρακτική που ενέχει σε μεγάλο βαθμό στοιχεία υποκειμενικότητας. Αντιπροσωπευτικό εργαλείο αποτελεί πρώτον, το «ερωτηματολόγιο δημιουργικής αντίληψης» των Khatena & Torrance (Khatena, 1982), όπου σε συνδυασμό με μια προηγούμενη κλίμακα αυτοαξιολόγησης των ίδιων, εξετάζει τα κίνητρα του ατόμου, καθώς και τις δημιουργικές πτυχές που προκύπτουν από τη συμπεριφορά του.

Δεύτερον, το «τεστ των πέντε παραγόντων» («Five-Factor Inventory»), ένας από τους οποίους είναι το να είναι κανείς ανοιχτός σε νέες εμπειρίες, παράγοντας που έχει συσχετιστεί με την έκφραση της δημιουργικότητας (Costa & McCrae, 1992), είναι ακόμη ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης της δημιουργικότητας και περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως, «Έχω πολλή φαντασία», «Προβληματίζομαι για νέα πράγματα» κτλ.

Ένα τρίτο αντιπροσωπευτικό εργαλείο της μεθόδου αυτής είναι το «ερωτηματολόγιο της προσαρμογής-καινοτομίας της Kirton» (Kirton Adaption-Innovation Inventory; KAI) (Kirton, 1999). Αποτελείται από 32 ερωτήσεις και μετράει την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει καταστάσεις, κάνοντάς τις καλύτερες, αλλά και την ικανότητά του να διαφοροποιείται και να καινοτομεί.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν και οι λίστες δημιουργικής συμπεριφοράς, των οποίων οι ερωτήσεις ζητούν από το άτομο να αξιολογήσει τα δημιουργικά επιτεύγματα του ίδιου που είχαν δημιουργηθεί στον παρόντα χρόνο ή παλαιότερα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το «ερωτηματολόγιο δημιουργικής επίδοσης» (Creative Achievement Questionnaire; CAQ) των Carson, Peterson, & Higgins (2005), το οποίο αποτελείται από 96 ερωτήματα που αφορούν σε δύο θέματα, την τέχνη και την επιστήμη, καθώς και το «τεστ δημιουργικότητας των Abedi-Schumacher» (Abedi-Schumacher Creativity Test; CT) το οποίο απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού και περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως, «Πώς θα προσέγγιζες μία περίπλοκη άσκηση;», ενώ επιδέχεται απαντήσεις του τύπου, «Θα χρησιμοποιούσα έναν τρόπο», «Θα χρησιμοποιούσα λίγους τρόπους», «Θα χρησιμοποιούσα πληθώρα τρόπων» (Abedi, 2002).

Μέθοδοι Ετεροαξιολόγησης

Οι μελέτες της μεθόδου αυτής επικεντρώνονται στο δημιουργικό άτομο και, πιο συγκεκριμένα, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις σχετικές με τη δημιουργικότητα ικανότητες, τα κίνητρα, τη νοημοσύνη, τον τρόπο σκέψης, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη γνώση και είναι γενικής φύσεως. Πρόκειται για μελέτες που συσχετίζουν τη δημιουργικότητα με την παιδαγωγική πρακτική, καθώς τα τεστ που έχουν κατασκευαστεί βάσει της μεθόδου αυτής, προορίζονται για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας των παιδιών από τους γονείς και τους δασκάλους τους (Kaufman, Plucker, & Russell, 2012; Ξανθάκου, 2011).

Ωστόσο, τα εργαλεία της μεθόδου αυτής ενέχουν τη δυσκολία του ελέγχου της εγκυρότητάς τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μέτρηση της δημιουργικότητας των παιδιών από τους δασκάλους τους. Είναι σημαντικό, οι αξιολογητές είτε είναι δάσκαλοι είτε είναι οι γονείς, να μην επηρεάζονται συζητώντας με άλλους για τη δική τους αξιολόγηση, κάνοντας συγκρίσεις και αλλοιώνοντας τη δική τους αξιολόγηση για τους μαθητές ή τα παιδιά τους (Kaufman και συν., 2012; Χάσκου, 2010).

Παράδειγμα εργαλείου ετεροαξιολόγησης αποτελεί ο «πίνακας ελέγχου της δημιουργικότητας» («Creativity Checklist») των Proctor & Burnett (2004), το οποίο σχεδιάστηκε για τη χρήση δασκάλων για μαθητές δημοτικού. Εξετάζει τα χαρακτηριστικά που είναι ενδεικτικά για το δημιουργικό άτομο, τόσο τα γνωστικά όσο και αυτά που αφορούν στη συμπεριφορά του.

Άλλο παράδειγμα αποτελούν οι «κλίμακες αξιολόγησης των χαρισματικών ατόμων» («Gifted Rating Scales») των Pfeiffer & Jarosewich (2007). Αποτελούνται από 72 ερωτήματα και, αν και σχεδιάστηκαν επίσης για την αξιολόγηση μαθητών του δημοτικού από τους μαθητές τους, ωστόσο σε μία κινέζικη έκδοσή τους, βρέθηκε ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τους γονείς για την αξιολόγηση των παιδιών τους (Li, Lee, Pfeiffer, & Petscher, 2008).

Τέλος, τέτοιου είδους αξιολόγησης είναι και οι «κλίμακες αξιολόγησης των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των χαρισματικών παιδιών» των Renzulli, Hartman, & Callahan (1971) («Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students»); SRBCSS), οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως για την επιλογή χαρισματικών μαθητών από προσχολική ηλικία μέχρι 12 ετών, για τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα. Είναι υψηλής αξιοπιστίας, αν οι αξιολογητές είναι

σωστά εκπαιδευμένοι σε αυτό (Callahan, Hunsaker, Adams, Moore, & Bland, 1995; Hunsaker & Callahan, 1995).

Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση

Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση: Μύθοι και Αλήθειες

Μελετώντας τη δημιουργικότητα στα πλαίσια της παιδαγωγικής πρακτικής και λαμβάνοντας υπόψη το τετραμερές μοντέλο των Kaufman & Beghetto (2009), ένα από τα επίπεδα του οποίου είναι η «καθημερινή» δημιουργικότητα (Mini-C), καθώς και τη θέση των Tegan και συν. (1991), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα πρέπει να εξετάζεται στα πλαίσια της διαδικασίας που ακολουθούν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, είτε φτάσουν σε δημιουργικό αποτέλεσμα είτε όχι, αξιοσημείωτος είναι ο ορισμός των Kimpys, Berki, & Saariluoma (2009), ο οποίος ορίζει τη δημιουργικότητα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, λοιπόν, δημιουργικότητα είναι «η νοητική και σωματική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οδηγώντας σε αποτελέσματα απτά ή μη, τα οποία όμως είναι πρωτότυπα, χρήσιμα, ηθικά-δεοντολογικά και επιθυμητά, τουλάχιστον για τους ίδιους τους δημιουργούς» (σελ. 18), οι οποίοι στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές.

Η δημιουργικότητα και η καλλιέργειά της στα πλαίσια της σχολικής τάξης κρίνεται απαραίτητη κι όχι απλά επιθυμητή (Cole, Sugioke, & Yamagata-Lynch, 1999; Ferrari, Cachia, & Punie, 2009; Lassig, 2012; Lubart και συν., 2013), ενώ δεν πρέπει να θεωρείται χαρακτηριστικό μόνο ορισμένων, χαρισματικών ίσως, παιδιών. Όλα, ανεξαιρέτως, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά, είτε αυτή παραμένει στο επίπεδο της «καθημερινής» δημιουργικότητας είτε προκύψουν εμφανή δημιουργικά αποτελέσματα (Runco, 2008).

Η ιδιαίτερη σημασία της δημιουργικότητας στα πλαίσια της εκπαίδευσης έγκειται στο ότι η μάθηση, στην ουσία, αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές σχετίζουν τη νέα γνώση με την παλιά, δημιουργώντας ένα νέο σχήμα, το οποίο έχει νόημα για τους ίδιους (Starko, 2013). Επιπλέον η σημασία της δημιουργικότητας και της ανάπτυξής της με το πέρασμα των χρόνων, ανάγεται όχι

μόνο στα ίδια τα άτομα, αλλά και στην κοινωνία και την οικονομία. Πιο συγκεκριμένα, σε ατομικό επίπεδο, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να διαχειρίζονται τυχόν αλλαγές και προκλήσεις στη ζωή τους, να εκφράζονται δίχως περιορισμούς, ανοίγοντάς τους το δρόμο προς την αυτοπραγμάτωση (self-actualization). Στα πλαίσια της κοινωνίας, η δημιουργικότητα των πολιτών συμβάλλει στη λύση διαφόρων κοινωνικών, πολιτικών, περιβαλλοντικών και άλλων προβλημάτων που ανακύπτουν. Τέλος, στα πλαίσια της οικονομίας, δημιουργικότητα και καινοτομία αποτελούν κομβικά σημεία για την ανάπτυξή της τον 21^ο αιώνα (Lassig, 2012).

Έτσι λοιπόν η δημιουργικότητα θεωρείται απαραίτητη τόσο για τους σημερινούς μαθητές, όσο και για τους αυριανούς πολίτες, οι οποίοι μεγαλώνοντας, θα αντιμετωπίζουν συνεχείς αλλαγές και καταστάσεις αβεβαιότητας στη ζωή τους (Karpova, Marcketti, & Barker, 2011). Επίσης, περνώντας ο καιρός, είναι ακόμα πιο πιθανό να εκφραστούν με δημιουργικά αποτελέσματα, καθώς από έρευνα κατά την οποία η καθημερινή ζωή νεαρών ενηλίκων έγινε αντικείμενο παρατήρησης, βρέθηκε ότι η συχνότητα της δημιουργικής τους έκφρασης ανέρχεται στο 22% (Silvia και συν., 2014).

Ωστόσο η δημιουργικότητα έχει επικρατήσει να θεωρείται έννοια σύμφυτη με τα χαρισματικά παιδιά ή με επιφανείς προσωπικότητες του τομέα της τέχνης ή της επιστήμης (Lassig, 2009), κάτι το οποίο μετά από την έντονη ερευνητική δραστηριότητα που έχει πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί αναχρονιστική άποψη. Κάθε άνθρωπος, οποιασδήποτε ηλικίας, έχει τη δυνατότητα να είναι δημιουργικός, όχι επειδή διαθέτει πηγαίο ταλέντο, αλλά επειδή μπορεί να εξασκηθεί σε αυτό, αν παρουσιαστούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Επομένως δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί απλά και μόνο μια ευχάριστη διαδικασία, αλλά μια διαδικασία σκληρής δουλειάς που απαιτεί να υπάρχουν και οι κατάλληλες γνώσεις. Άλλωστε η δημιουργικότητα για να εκφραστεί πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της γνώσης που κατέχει το άτομο και της ελευθερίας που θα του επιτρέψει να απαγκιστρωθεί από τη γνώση αυτή, στο βαθμό που είναι απαραίτητο (Johnson-Laird, 1988). Αποτελεί τρόπο σκέψης και εκφράζεται στην καθημερινή ζωή, κι όχι μια σημαντική εξέλιξη που θα συμβεί μία φορά στη ζωή του ατόμου. Τέλος, η δημιουργικότητα δεν αρκεί να εκφραστεί με ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα, αλλά με ένα αποτέλεσμα το οποίο θα είναι και πρωτότυπο, αλλά και χρήσιμο για το ίδιο το άτομο ή την κοινωνία γενικότερα (Beghetto, 2007; Runco, 1999; Sharp, 2004).

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η σημασία της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση θα μπορούσε να συνοψιστεί στα λόγια του Guilford (1967b) ότι η δημιουργικότητα είναι «το κλειδί στην εκπαίδευση και στη λύση των πιο σοβαρών προβλημάτων της ανθρωπότητας» (σελ. 13).

Δημιουργικότητα και Σχολική Επίδοση

Η σημασία της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση διαφαίνεται και μέσα από έρευνες οι οποίες συσχετίζουν τις δημιουργικές ικανότητες με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα των Gralewski & Karwowski (2012) σε 589 μαθητές γυμνασίου στην Πολωνία έδειξε ότι υπάρχουν θετικές σχέσεις μεταξύ δημιουργικότητας και σχολικών επιδόσεων μόνο, όμως, σε πολυάριθμα σχολεία μεγάλων πόλεων. Θετική συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης βρέθηκε και σε έρευνα του Altman (1999) σε φοιτητές, η οποία ανέδειξε την ιδιαίτερα σημαντική σχέση μεταξύ συγκεκριμένων πτυχών της δημιουργικής σκέψης και συγκεκριμένων μαθημάτων και τομέων ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης έρευνα που διεξήχθη σε 2.264 μαθητές, στους οποίους δόθηκαν τρία τεστ δημιουργικότητας για να συσχετιστούν με τις σχολικές τους επιδόσεις, οι οποίες ελέγχθηκαν με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, ενώ παράλληλα ζητήθηκε και από τους δασκάλους να αξιολογήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους (Xiaoxia, 1999). Λαμβάνοντας υπόψη τις αξιολογήσεις των δασκάλων, η δημιουργικότητα των μαθητών φαίνεται να σχετίζεται με τη σχολική τους επίδοση. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις των μαθητών στα τεστ δημιουργικότητας, δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ δημιουργικότητας και σχολικής επίδοσης, γεγονός που υποδεικνύει, ίσως, την υποκειμενικότητα της μεθόδου της ετεροαξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, ότι σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, η δημιουργικότητα φαίνεται να σχετίζεται με τις επιδόσεις στο σχολείο και τα γλωσσικά, κυρίως, μαθήματα, καθώς οι μαθητές με καλές επιδόσεις στα τεστ δημιουργικότητας, φαίνεται να έχουν και καλές επιδόσεις στα μαθήματα αυτά του σχολείου (Νημά, 1999). Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας σε φοιτητές

ηλικίας 18-22 ετών, η οποία έδειξε ότι οι δημιουργικές ικανότητες επηρεάζουν θετικά, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό, την επίδοσή τους σε ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου (Naghadeh, 2013).

Ενώ λοιπόν διαφαίνεται μια θετική συσχέτιση της δημιουργικότητας με τη σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών και φοιτητών μέσα από τις προαναφερθείσες έρευνες, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί κανόνα. Για παράδειγμα, έρευνα σε 75 φοιτητές έδειξε ότι η δημιουργικότητα δε σχετίζεται με μνημονικές ικανότητες και γνωστικές επιδόσεις, παρά μόνο με την αποκλίνουσα σκέψη και την ικανότητα για αξιολόγηση (κριτική σκέψη) (Bentley, 1966). Αντίστοιχα, έρευνα του Cicirelli (1965) φανέρωσε την ύπαρξη μικρής συσχέτισης της δημιουργικότητας με τις επιδόσεις μαθητών έκτης δημοτικού. Τα ευρήματα των παλαιότερων αυτών ερευνών συμφωνούν με αυτά των Olatoye, Akintunde, & Ogunsanya (2010) οι οποίοι ερεύνησαν 235 φοιτητές και βρήκαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η δημιουργικότητα, τόσο χαμηλότερη είναι η ακαδημαϊκή επίδοση.

Συμπερασματικά, αν και υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών, ωστόσο υπάρχουν κι άλλες που δεν επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο. Επομένως δεν μπορούμε να οδηγηθούμε με ασφάλεια στην παραδοχή ότι το να είναι κανείς δημιουργικός σημαίνει ότι θα είναι και καλός στα σχολικά μαθήματα ή το αντίστροφο. Αντίστοιχα, κάποιος μαθητής που δεν έχει καλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να είναι δημιουργικός.

Δημιουργικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία σχετικά με την «καθημερινή δημιουργικότητα» (mini-C) των Kaufman & Beghetto (2009), η καλλιέργεια της δημιουργικότητας θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) της εκάστοτε τάξης, αν και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να τη θεωρούν ξεχωριστό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). Ωστόσο, πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι θα πρέπει να δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά για να εκφραστούν δημιουργικά και ότι οι ευκαιρίες αυτές μπορούν να δοθούν μέσα από ένα κατάλληλα διαμορφωμένο Α.Π. (Beghetto, 2013; Ferrari και συν.,

2009; Runco, 1990, 2008). Δημιουργικότητα και Α.Π. δε θα πρέπει να πορεύονται ξεχωριστά, αλλά να αλληλοσυμπληρώνονται (Tegano και συν., 1991).

Για να βελτιωθεί, όμως, το Α.Π. και να προβάλει ευκαιρίες ανάπτυξης της δημιουργικότητας, θα πρέπει, πρώτον, να είναι ισορροπημένο ανάμεσα σε διαφορετικές θεματικές περιοχές. Αυτό σημαίνει ότι τα μαθήματα δεν ενδείκνυται να χωρίζονται σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, καθώς αναπόφευκτα δίνεται μεγαλύτερη βάση σε κάποια από αυτά, όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η σημασία άλλων, όπως της Μουσικής ή της Φυσικής Αγωγής (Ferrari και συν., 2009). Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, πολλά παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει τη γλωσσική ή μαθηματική τους νοημοσύνη και αντίστοιχα δεν μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά στους συγκεκριμένους τομείς, παίρνοντας ως βάση τη θεωρία του Gardner (1993), δε θα τους δοθεί η ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από άλλα μαθήματα του Α.Π. (Christensen, Horn, & Johnson, 2008). Αντίστροφα, παιδιά τα οποία αναπτύσσουν τη γλωσσική ή μαθηματική τους νοημοσύνη, ίσως να μην είναι καλοί στην έκφραση της δημιουργικότητας μέσω της τέχνης, της μουσικής ή των εικαστικών που θεωρούνται κατεξοχήν μαθήματα έκφρασης της δημιουργικότητας. Επομένως, ο απόλυτος διαχωρισμός των σχολικών μαθημάτων δε βοηθάει στην έκφραση της δημιουργικότητας, καθώς οι διαθεματικές προσεγγίσεις που μπορούν να εφαρμόζονται καθημερινά είναι αυτές που προάγουν την ολιστική γνώση και την έκφρασή της (Craft, 2005).

Η ισορροπία του Α.Π. όμως δεν πρέπει να επικρατεί μόνο μεταξύ των διαφορετικών θεματικών περιοχών, αλλά και μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης. Τα Α.Π. τείνουν να δίνουν βάση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό περισσότερο, δίνοντας μικρότερη ή και καθόλου βάση στο γυμνάσιο, το λύκειο και το πανεπιστήμιο, κάτι το οποίο δεν προάγει την έκφραση της δημιουργικότητας με ολοκληρωμένο τρόπο (Ferrari και συν., 2009). Μάλιστα, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας τείνει να εμφανίζεται ολοένα και λιγότερο, ακόμα και στις μικρές βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς ακόμα και στο νηπιαγωγείο δίνεται μεγαλύτερη βάση στην εκμάθηση των γραμμάτων και των πρώτων μαθηματικών εννοιών, ως μια καταλληλότερη προετοιμασία για το δημοτικό σχολείο (Hirst-Pasek & Golinkoff, 2003).

Σύμφωνα με τον Sternberg (2006), οι Ferrari και συν. (2009) προτείνουν ότι το Α.Π. δεν πρέπει να είναι δεσμευτικό για δασκάλους και μαθητές, ούτε υπερφορτωμένο, ώστε να αποθαρρύνονται οι δάσκαλοι από την οργάνωση και την

εκτέλεση δραστηριοτήτων προαγωγής της δημιουργικότητας. Άλλωστε τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που ωθούν το άτομο στην έκφραση της δημιουργικότητας (Amabile, 1990). Επομένως ο δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη ελευθερία, αλλά και τον χρόνο για να ανακαλύψει τα κίνητρα των μαθητών του και να βασίσει σε αυτά οποιαδήποτε προσπάθεια για καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Ferrari και συν., 2009).

Βέβαια, ανεξαρτήτως σχεδιασμού του Α.Π., πρέπει και ο δάσκαλος να είναι πρόθυμος να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα στους μαθητές του μέσα από τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων στα πλαίσια του Α.Π. Ωστόσο αυτό δεν είναι εύκολο σε μια ελληνική πραγματικότητα όπου, χαρακτηριστικά, το ίδιο το Α.Π. της Ιστορίας Γ' Δημοτικού προτείνει να αποφεύγονται οι ερωτήσεις τύπου «Τι θα συνέβαινε αν...» στην αξιολόγηση του μαθήματος, προωθώντας με αυτό τον τρόπο την αποστήθιση των γεγονότων που αναφέρονται στο βιβλίο (Π.Ι., 2003). Επιπρόσθετοι παράγοντες που αναχαιτίζουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στα ελληνικά σχολεία αποτελούν οι γραπτές εξετάσεις γυμνασίου-λυκείου, το ιδιαίτερα φορτωμένο και ανελαστικό Α.Π., καθώς και η ανεπαρκής εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών πάνω στο θέμα αυτό (Paraskevoopoulos, 2004). Γενικότερα, όμως, ακόμα και σε μαθήματα όπως η Μουσική, στο Α.Π. της οποίας αναφέρεται η ανάγκη για καλλιέργεια της δημιουργικότητας, δεν προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι που θα καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε αυτό. Επομένως, δεν αρκεί μόνο η επιθυμία και η γνώση των εκπαιδευτικών για τη σημασία της προαγωγής της δημιουργικότητας των παιδιών, αλλά και η σωστή εκπαίδευση πάνω σε αυτό το θέμα και η σχεδίαση Α.Π. που θα αποτελούν αρωγοί των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αυτή (Kampylis, 2008).

Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας στο σχολείο

Δημιουργική διδασκαλία και διδασκαλία για τη Δημιουργικότητα

Στη σημερινή κοινωνία η κατανόηση των κινήτρων των μαθητών κρίνεται αναγκαία στα πλαίσια του σχολείου και αυτό περιλαμβάνει την έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας (McWilliam, 2008; Resnick, 2007). Η δημιουργικότητα στο σχολείο αποτελεί μια διαδικασία που αφορά τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στη διδασκαλία του αυτή καθεαυτή, όσο και στην προσπάθειά του να την καλλιεργήσει στους μαθητές του.

«Διδάσκω δημιουργικά» και «διδάσκω για τη δημιουργικότητα» είναι δύο έννοιες όμοιες αλλά και διαφορετικές ταυτόχρονα. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργική διδασκαλία περιλαμβάνει την εύρεση τρόπων και τεχνικών εμπλουτισμού της διδασκαλίας, ώστε να προκύπτει μια πιο ενδιαφέρουσα και συνάμα αποτελεσματική μάθηση. Η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα περιλαμβάνει τις πρακτικές εκείνες της διδασκαλίας που θα επιτρέψουν στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά (NACCCE, 1999). Βέβαια, ο διαχωρισμός των δύο αυτών εννοιών, αποβαίνει χρήσιμος μόνο ως εργαλείο ανάλυσής τους, καθώς στην πράξη η δημιουργική διδασκαλία και η διδασκαλία για δημιουργικότητα φαίνεται να αποτελούν ένα, αναπόσπαστο κομμάτι (Jeffrey & Craft, 2004). Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε έρευνα που εξέτασε τον διαχωρισμό αυτό στην πράξη σε σχολείο στην Αγγλία που φημίζεται για τη δημιουργική του προσέγγιση στη διδασκαλία. Όσον αφορά τη δημιουργική διδασκαλία, αυτή περιελάμβανε μια πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές προσέγγιση, κατά την οποία επιδίδονταν σε φανταστικά ταξίδια μέσα από τη λογοτεχνία, σε συνεχείς πειραματισμούς στα πλαίσια των φυσικών επιστημών, στην επίλυση προβλημάτων με τη βοήθεια της τεχνολογίας και στην έκφρασή τους μέσα από τις τέχνες, χωρίς να βιώνουν τον φόβο του λάθους σε καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις. Βασική προϋπόθεση για να γίνει αυτό, ήταν η κατάλληλη διαμόρφωση του Α.Π. σύμφωνα με τα κίνητρα και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών της εκάστοτε τάξης (Jeffrey & Craft, 2004).

Η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα, απ' την άλλη, περιλαμβάνει την ανάθεση πρωτοβουλιών στους μαθητές, ώστε να νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο των επιλογών τους, την ενθάρρυνση να εκφράζονται δημιουργικά σε καθημερινό επίπεδο και όχι μόνο στα πλαίσια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, το να θέτουν ερωτήματα και να

προσδιορίζουν προβλήματα, πιστεύοντας στη δημιουργικότητά τους και αναπτύσσοντας την περιέργειά τους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Jeffrey & Craft, 2004; NACCCE, 1999).

Ο διαχωρισμός αυτός, λοιπόν, οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα περιλαμβάνει τη δημιουργική διδασκαλία, καθώς ο σωστός συνδυασμός και των δύο είναι αυτός που θα επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα (Jeffrey & Craft, 2004). Αν και η δημιουργική διδασκαλία οδηγεί στην καλύτερη επίδοση των μαθητών (Baghaei & Riasati, 2013), ωστόσο από μόνη της δεν είναι ικανή να συμβάλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, αν δε συνδυαστεί με τη διδασκαλία για δημιουργικότητα. Αντίστροφα, και η παραγωγή πρωτότυπων αποτελεσμάτων από τους μαθητές σε διάφορες δραστηριότητες, δε σημαίνει απαραίτητα ότι βελτιώνει τη δημιουργικότητα, αν δε συνδυαστεί με τη δημιουργική διδασκαλία.

Συμπερασματικά, για να καλλιεργηθεί η έννοια της δημιουργικότητας στο σχολείο, είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό να έχει κατανοήσει την έννοια της δημιουργικότητας, να έχει εξασκηθεί, αλλά και να χρησιμοποιεί στρατηγικές καλλιέργειας της δημιουργικότητας στους μαθητές (Copley, 2001).

Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τη δημιουργικότητα

Αν και η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα περιλαμβάνει τη δημιουργική διδασκαλία και οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς αυτή (De Souza Fleith, 2000), πιστεύοντας ότι οι μαθητές διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών χαρακτηριστικών, οπότε και η καλλιέργειά της θα πρέπει να γίνεται στα πλαίσια του Α.Π., ωστόσο δεν το προσπαθούν στην πράξη. Η πλειοψηφία αυτών υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος της τάξης δεν είναι υπεύθυνος για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005).

Σύμφωνα με τους Fryer & Collings (1991), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη φαντασία, την πρωτοτυπία και την έκφραση, με την πλειοψηφία των δασκάλων να θεωρεί ότι η δημιουργικότητα αποτελεί χάρισμα, ενώ λίγοι είναι εκείνοι που θεωρούν την αποκλίνουσα σκέψη ως μια έννοια συνώνυμη με τη δημιουργικότητα. Ακόμα, όμως, κι όταν αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας στους μαθητές της τάξης τους, αυτό δε

φαίνεται να αποτελεί επιθυμητή κατάσταση γι' αυτούς. Είναι προτιμότερο, σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές να πληρούν τις προϋποθέσεις του «καλού» μαθητή, παρά να διαθέτουν χαρακτηριστικά δημιουργικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη συμπεριφορά τους ως εγωιστική, αδιάφορη ίσως για μια τυπική, δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Ng & Smith, 2004; Runco, 1999; Westby & Dawson, 1995).

Κι ενώ, λοιπόν, οι Fryer & Collings (1991) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ένα σπάνιο χάρισμα, σε αντίθεση με μεταγενέστερη έρευνα των Aljughaiman & Mowrer-Reynolds (2005) στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών χαρακτηριστικών, ωστόσο είναι φανερό η σύγχυση των εκπαιδευτικών ως προς τις δύο έννοιες της δημιουργικότητας και της χαρισματικότητας. Στην ουσία αποκαλούσαν «δημιουργικούς» τους χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι διέθεταν κάποια δημιουργικά χαρακτηριστικά. Αν μαθητές με κακές επιδόσεις στο σχολείο εμφάνιζαν δημιουργικά χαρακτηριστικά, τότε οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να τα αναγνωρίσουν, ενώ χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, όπως το ρίσκο και η περιέργεια που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων, δεν καταλάμβαναν σημαντική θέση στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί, αν και δηλώνουν πρόθυμοι να ασχοληθούν με τη δημιουργικότητα, ωστόσο η έλλειψη γνώσεων γύρω από αυτή και η δυσκολία καλλιέργειάς της στην πρακτική της σχολικής τάξης, τους αποθαρρύνει από την ενασχόληση με αυτή.

Αντίστοιχες είναι και οι απόψεις των φοιτητών, μελλοντικών εκπαιδευτικών, για τη δημιουργικότητα, την οποία θεωρούν μία έννοια ενιαία, τα αποτελέσματα της οποίας πρέπει να είναι πρωτότυπα, αλλά όχι απαραίτητα κατάλληλα ή χρήσιμα (Diakidoy & Kanari, 1999). Αυτό συμφωνεί με τις θεωρίες για την «καθημερινή» δημιουργικότητα των παιδιών, η οποία στις μικρές ηλικίες δεν είναι απαραίτητο να σχετίζεται με απτά αποτελέσματα, ωστόσο, αυτό σε γενικότερες γραμμές δεν ισχύει, με τον τρόπο που τέθηκε από τους φοιτητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Σύμφωνα με αυτούς, η δημιουργικότητα μπορεί να εκφραστεί κυρίως μέσα από την τέχνη και τα σχετικά με αυτή σχολικά μαθήματα. Το εύρημα αυτό επιβεβαίωσε και έρευνα των Blake, Edwards, Newton, & Newton (2010) σε φοιτητές που πρόκειται να γίνουν δάσκαλοι, η πλειοψηφία των οποίων θεωρούν ότι τα εικαστικά, η μουσική και

η θεατρική αγωγή είναι τα κύρια μαθήματα που προσφέρουν δυνατότητες έκφρασης της δημιουργικότητας.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Newton & Beverton (2012), καθώς οι φοιτητές δε φάνηκαν να έχουν διαμορφωμένη άποψη για τη δημιουργικότητα, θεωρώντας πως η συγγραφή ιστοριών ή η έκφραση μέσω της θεατρικής αγωγής, αποτελούν τις μόνες διεξόδους έκφρασης της δημιουργικότητας στο σχολείο, ενώ δε φάνηκαν έτοιμοι να αναγνωρίσουν ευκαιρίες για καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Οι ίδιοι οι μαθητές, από την άλλη, χαρακτηρίζουν τη δημιουργικότητα ως έννοια σημαντική για τη διδασκαλία. Τη συνδέουν με την αποτελεσματικότητα του δασκάλου, ενώ βλέπουν την ανάπτυξή της στην τάξη ως έναυσμα για να κάνουν επιλογές, να υπάρχει ανοχή στις διαφορετικές ιδέες και να δίνεται βάση στα ενδιαφέροντά τους (De Souza Fleith, 2000; Milgram, 1990).

Συνθήκες που εμποδίζουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας

Βασικό συστατικό της διδασκαλίας είναι οι δάσκαλοι κι όταν εκείνοι φαίνεται να μην έχουν κατανοήσει τη φύση της δημιουργικότητας, όντας ανεκπαίδευτοι στο θέμα αυτό, ώστε να την εντάξουν στην καθημερινή πρακτική της τάξης, τότε αυτό αποτελεί τροχοπέδη στην καλλιέργειά της στους μαθητές (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Almutairi, 2015; Jackson, 2005; Torrance & Safter, 1986). Ακόμη και οι δημιουργικοί μαθητές μπορεί να χάσουν τη δυναμική τους αυτή για έκφραση της δημιουργικότητας, αν δεν υποστηρίζονται από τους δασκάλους τους (Shaughnessy, 1991). Όταν, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές προβάλλοντας και επαινώντας μόνο τις καλύτερες εργασίες και επιδόσεις, αποθαρρύνουν τους υπόλοιπους από την προσπάθεια και, κυρίως, από την προσωπική και κατ' επέκταση δημιουργική έκφραση (Beghetto, 2005). Ακόμη ένα εμπόδιο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην τάξη αποτελεί ο διάλογος τύπου «ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση», ο οποίος μπορεί να καταλήξει σε διαδικασία «μαντέματος» της απάντησης από την πλευρά των μαθητών, όπως επίσης και η μη αξιοποίηση κάποιων ερωτήσεων των παιδιών λόγω έλλειψης χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται συχνά σε τέτοιου είδους τυπικές διαδικασίες διδασκαλίας, διότι εγκυμονεί ο κίνδυνος απόκλισης από τις προτάσεις του Α.Π. (Beghetto, 2013).

Τα σχολεία, ως χώροι στους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα, φαίνεται να είναι επίσης ανέτοιμα γι' αυτό (Resnick, 2007), όχι μόνο λόγω της έλλειψης υποδομών και υποστηρικτικού υλικού, αλλά και λόγω των υπερφορτωμένων, κατά κύριο λόγο, Α.Π., τα οποία περιορίζουν τον δάσκαλο και δεν του αφήνουν περιθώρια να ασχοληθεί με επιπλέον δραστηριότητες που θα έδιναν τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά. Στις δυσκολίες αυτές έρχεται να προστεθεί και η πίεση από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον για καλύτερες επιδόσεις ή ακόμα και η αλληλεπίδραση μαθητών και δασκάλων με ανθρώπους για τους οποίους η καλλιέργεια της δημιουργικότητας δεν αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lassig, 2012).

Ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας έχει παρεισφρήσει και στα πλαίσια του σχολείου, καθώς, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις, ο καλός βαθμός γίνεται αυτοσκοπός, ώστε οι μαθητές να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για μια καλή θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, η παγκοσμιοποίηση έχει αυξήσει τα επίπεδα ανταγωνιστικότητας, γεγονός που έχει οδηγήσει στην εναρμόνιση και τον συντονισμό των δομών και των διαδικασιών της κοινωνίας. Κατ' επέκταση, αυτό επιδρά και στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία γίνεται πιο τυποποιημένη, με στόχο συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και μόνο αρνητικά επιδρά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στους μαθητές (Sæbø και συν., 2006; Sahlberg, 2006).

Η τυποποίηση της διδασκαλίας εντείνεται με τη χρήση σταθμισμένων τεστ, τα οποία απαιτούν την αναπαραγωγή αποκλεισμένων γνώσεων και την απόκτηση ενός καλού βαθμού, ο οποίος ίσως και να αποτρέψει τελικά τον μαθητή από το να συνεχίσει να προσπαθεί (Sternberg, 2012). Το πρόβλημα, όμως, δεν είναι τα ίδια τα τεστ, καθώς το ίδιο «καταστροφικά» μπορεί να αποβούν και τα τεστ των δασκάλων, αλλά η εκτεταμένη χρήση τους και η προσαρμοσμένη σε αυτά διδασκαλία, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ελευθερία για δημιουργική έκφραση. Δίνεται πολλή αξία σε αυτά τα οποία επιδέχονται μία σωστή απάντηση και πολλές λανθασμένες, κάνοντας τους μαθητές να συμβιβαστούν με αυτό και να περιορίσουν τη σκέψη τους στη γνώση εκείνη που απαιτείται για να τους αποφέρει έναν καλό βαθμό (Shaughnessy, 1991; Sternberg, 2012). Τη θέση αυτή υποστήριξε και έρευνα των Niu & Sternberg (2003), η οποία έδειξε ότι μαθητές στην Κίνα, των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα προήγαγε τη χρήση σταθμισμένων τεστ και διδασκαλίας προσανατολισμένης στην απόκτηση γνώσεων, ήταν λιγότερο δημιουργικοί από

Αμερικανούς μαθητές, των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει σε μεγαλύτερο βαθμό την ελεύθερη έκφραση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εκτός όμως από τα τεστ, ένα ερώτημα που τίθεται στον ερευνητικό χώρο είναι αν η αξιολόγηση επηρεάζει αρνητικά τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τον Beghetto (2005), η αξιολόγηση πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση του κάθε μαθητή και όχι στο κυνήγι των καλύτερων βαθμών. Είναι στο χέρι του δασκάλου να μην ωθεί τα παιδιά προς τα εκεί, προκαλώντας τον φόβο του λάθους, μέσα από μια διδασκαλία που θα ακούγονται όλες οι απαντήσεις και οι απόψεις και θα ανατροφοδοτούνται με τρόπο που δε θα αποθαρρύνει τα παιδιά από το να ξαναπροσπαθήσουν και κατ' επέκταση απ' το να εκφράζονται σε κάθε περίπτωση.

Συνθήκες που ευνοούν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας

Ουσιαστικές προσπάθειες για καλλιέργεια της δημιουργικότητας έχουν γίνει κυρίως στα πλαίσια της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών (Beghetto, 2013; Diakidoy & Kanari, 1999). Ωστόσο, αυτό δε δύναται να συμβαίνει σε μία εποχή όπου η καλλιέργεια της δημιουργικότητας κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο για ένα μικρό μέρος του μαθητικού πληθυσμού, αλλά για όλους, ανεξαιρέτως τους μαθητές. Άλλωστε σε μια κοινωνία που κατακλύζεται από γρήγορες αλλαγές, η ικανότητα του να σκέφτεται κανείς δημιουργικά φαντάζει ιδανική, τόσο για την προσωπική όσο και για την επαγγελματική του ανέλιξη (Florida, 2002).

Η ευθύνη για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας «βαραίνει» σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν θετικά σε αυτό, μέσα από τον ρόλο τους, αρκεί να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και να γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτό (Afshari και συν., 2013; Craft, 2005; Sharp, 2004; Shaughnessy, 1991; Tan, 2000; Wyse & Spendlove, 2007). Σύμφωνα με τον Lucas (2001), είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν, σεβόμενοι τις επιλογές τους, αλλά και τα στυλ μάθησης που οι ίδιοι επιλέγουν. Επίσης, οφείλουν να ενισχύουν όλες τις απαντήσεις των μαθητών, αλλά και να θέτουν οι ίδιοι ερωτήσεις που επιδέχονται πολλές διαφορετικές απαντήσεις (Baghaei & Riasati, 2013). Στη δημιουργική σκέψη των παιδιών, βοηθάει και η προσαρμογή των ερωτημάτων που τίθενται στην τάξη, από

πολύ συγκεκριμένα σε πιο γενικά κι αόριστα, όταν αυτό είναι εφικτό. Όταν, για παράδειγμα, ο δάσκαλος θέλει να ρωτήσει για την καλύτερη εμπειρία που απέκτησαν από ένα ταξίδι, μπορεί να θέσει διαφορετικά την ερώτηση, ρωτώντας τελικά για το τι ευχάριστες εμπειρίες μπορεί να αποκτήσει κανείς από ένα ταξίδι (Guilford, 1986; Otto, 1998). Επιπλέον, όταν αναθέτει μία εργασία ή μία δραστηριότητα στους μαθητές, λειτουργεί βοηθητικά το να μη δίνει πολλά παραδείγματα και κατευθύνσεις, εκτός αν κρίνεται απαραίτητο για την καλύτερη κατανόηση της άσκησης, ώστε να τους δίνει την ελευθερία να πειραματιστούν και να κάνουν λάθη, τα οποία μόνο εποικοδομητικά μπορεί να είναι στα πλαίσια της καλλιέργειας της δημιουργικότητας (Sahlberg, 2009; Torrance, 1977). Στόχος του δασκάλου, ο οποίος επιθυμεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στην τάξη ώστε να προαχθεί η δημιουργικότητα, πρέπει να είναι η σωστή αξιοποίηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές ώστε να τους προβληματίσει και να μάθουν από αυτά, τονίζοντας κάθε φορά τη θετική πλευρά ακόμα και μιας λανθασμένης απάντησης (Beghetto, 2013; Shaughnessy, 1991).

Ευνοϊκή στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι και η αξιοποίηση των ερωτήσεων που τίθενται από τους ίδιους τους μαθητές (Glover & Bruning, 1987), με τον δάσκαλο να τους ενθαρρύνει να εκφράζονται ελεύθερα, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφράσουν νέες ιδέες που θα έχουν νόημα για τους ίδιους και θα κινούνται στα πλαίσια των ενδιαφερόντων τους (Baghaei & Riasati, 2013; Beghetto & Kaufman, 2007; Howard-Jones, Winfield, & Crimmins, 2009; Sternberg, 2012). Εξίσου σημαντική κρίνεται και η βοήθεια του δασκάλου στους μαθητές, ώστε να είναι ικανοί να κρίνουν αν οι ιδέες που προτείνουν κινούνται στα πλαίσια της εκάστοτε συζήτησης στην τάξη ή αν δεν έχουν σχέση με αυτή. Σε αυτό θα βοηθούσε το να αποθηκεύονται οι ιδέες των μαθητών που δεν εκφράστηκαν σε κάποια γωνιά της τάξης, ώστε να μην ξεχαστούν, αλλά να αξιοποιηθούν με τον πρόποτα τρόπο κάποια στιγμή που θα το επιτρέπει ο χρόνος και το θέμα της συζήτησης (Beghetto, 2007; Beghetto, 2013).

Η ενθάρρυνση για ελεύθερη έκφραση, όμως, δεν είναι αρκετή, αν δε συνοδεύεται από επιβράβευση από τον δάσκαλο, ο οποίος οφείλει να γνωστοποιεί στους μαθητές ότι θα επιβραβεύονται για τις νέες και πρωτότυπες ιδέες που θα προτείνουν, αποδεικνύοντάς τους έμπρακτα ότι οι ιδέες τους έχουν αξία (Torrance, 1965, 1972, 1977). Στα πλαίσια της ενθάρρυνσης πρέπει να εντάσσεται και η ώθηση των μαθητών να ρισκάρουν, όποτε αυτό είναι θεμιτό, η απουσία συγκρίσεων στην τάξη, καθώς

επίσης και η ελαχιστοποίηση της πίεσης της αξιολόγησης (Beghetto, 2005; Guilford, 1986; Sahlberg, 2009).

Ο Fisher (2004) προτείνει ότι τέσσερα είναι τα «κλειδιά» της δημιουργικής έκφρασης: η *κινητοποίηση* των μαθητών, ώστε η δημιουργική έκφραση να προκύπτει επειδή οι ίδιοι το θέλουν, η *έμπνευση*, η οποία μπορεί να προκύψει στα πλαίσια της τάξης με την κατάλληλη ενθάρρυνση του δασκάλου και την ώθηση των μαθητών σε καταστάσεις περιέργειας και προβληματισμού, η *αναμονή*, καθώς οι δημιουργικές ιδέες χρειάζονται χρόνο για να «αναδυθούν» και, τέλος, η *συνεργασία* και η *υποστήριξη* από την πλευρά του δασκάλου, αλλά και του υπόλοιπου κοινωνικού περιγύρου των μαθητών, καθώς, όπως τονίζει και ο Sawyer (2007), η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία με τους άλλους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργική έκφραση.

Ο Resnick (2007) προτείνει την εφαρμογή της προσχολικής προσέγγισης στη μάθηση και σε μεγαλύτερες τάξεις, για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα καλλιεργείται μέσα από έναν συνεχή κύκλο πράξεων, κατά τον οποίο οι προσχολικοί μαθητές φαντάζονται-δημιουργούν-παίζουν-μοιράζονται-αναστοχάζονται και όλη αυτή η διαδικασία τους οδηγεί στο να ξαναδημιουργούν νέες ιδέες και ο κύκλος να ξεκινάει από την αρχή. Αν και κάτι τέτοιο φαντάζει ουτοπικό για τις μεγαλύτερες τάξεις, ωστόσο με την κατάλληλη προσαρμογή στα πλαίσια του Α.Π. θα μπορεί να εφαρμοστεί στο μέτρο που είναι δυνατό.

Στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού κλίματος μέσα στην τάξη, όμως, συμβάλλει και η ίδια η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Η στάση ενός εκπαιδευτικού, για παράδειγμα, ο οποίος έχει διάθεση για συζήτηση, είναι ανοιχτός σε κάθε είδους αμφισβήτηση από τους μαθητές, καθώς και στη δοκιμή νέων μεθόδων διδασκαλίας, όντας ευέλικτος ως προς την εφαρμογή του Α.Π. (Beghetto, 2013), ενώ δεν προβάλλει τον εαυτό του ως αυθεντία στην τάξη, είναι πιο πιθανό να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα στην τάξη πρόσφορη για ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Tegano και συν., 1991).

Συνοπτικά, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας πραγματοποιείται με την καλλιέργεια δημιουργικών ανθρώπων μέσα από δημιουργικές διαδικασίες σε δημιουργικά μέρη, σύμφωνα με τη Hetland (2013), η οποία βασίζεται στη θεωρία των 4 P's (person-product-process-place/press) που υποστήριξαν ο Rhodes (1961) και ο Runco (2007). Στόχος του εκπαιδευτικού που η δημιουργικότητα θα αποτελεί για

εκείνον βασικό στοιχείο της διδασκαλίας του, θα πρέπει να είναι η διδασκαλία στα πλαίσια της δημιουργικής παιδαγωγικής, κατά την οποία η δημιουργική διδασκαλία, η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα και η δημιουργική μάθηση αλληλεπιδρούν, με αποτέλεσμα οι παιδαγωγικές πρακτικές να συμπορεύονται με τη δημιουργικότητα στην τάξη (Lin, 2009, 2011).

Δραστηριότητες

Σύμφωνα με τους Cole και συν. (1999), εκτός από την ελευθερία επιλογών που θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρέχει στους μαθητές, το να τους αξιολογεί με τρόπο ο οποίος δε θα περιορίζει τη δημιουργική τους σκέψη, αλλά και το να αποκτά μια καλή σχέση μαζί τους, σημαντική συμβολή στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας έχουν και οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν στην τάξη. Παρακάτω αναλύονται βασικές τεχνικές εφαρμογής τέτοιων δραστηριοτήτων.

Ο **καταιγισμός ιδεών** (brainstorming), κατά τον οποίο ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν όσο το δυνατό περισσότερες και διαφορετικές ιδέες μπορούν γύρω από ένα θέμα, αποτελεί μία τεχνική που βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς, αφού τεθούν τα όρια ενός θέματος, έπειτα οι μαθητές σκέφτονται και εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους. Είναι μια από τις πρώτες τεχνικές που προτάθηκαν για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, με εισηγητή τον Osborn (1953). Απαιτεί αποκλίνουσα σκέψη από τους μαθητές, με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι θα εφαρμοστεί σωστά, με ενθάρρυνση από τον δάσκαλο για συνεργασία μεταξύ των μαθητών, χωρίς κριτική απ' την πλευρά του στις ιδέες που προτείνονται, αλλά και με συνδυασμό των ιδεών, ώστε να προκύψει συνολικά ένα δημιουργικό αποτέλεσμα (Ξανθάκου, 2011).

Για να προκύψει ο καταιγισμός ιδεών ή και σε οποιαδήποτε φάση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θελήσει να στραφεί η σκέψη σε νέους ορίζοντες, ιδιαίτερα βοηθητικές κρίνονται οι **δημιουργικές ερωτήσεις**. Εβδομήντα πέντε περίπου ερωτήσεις πρότεινε ο Osborn ήδη από το 1953, ως βοηθητικές για την τεχνική αυτή. Γνωστές με το ακρωνύμιο SCAMPER, είναι ερωτήσεις κατά τις οποίες ο δάσκαλος ζητά από τον μαθητή:

- να αντικαταστήσει (Substitute) διάφορα στοιχεία με άλλα,
- να κάνει συνδυασμούς (Combine),

- να προσαρμόσει (**Adapt**) την ήδη υπάρχουσα γνώση για τη λύση ενός νέου προβλήματος,
- να τροποποιήσει (**Modify**) μέσα από σμικρύνσεις ή μεγεθύνσεις διάφορα στοιχεία,
- να σκεφτεί διαφορετικές χρήσεις για ένα αντικείμενο (**Put to other uses**),
- να απλοποιήσει (**Eliminate**) μία κατάσταση ή τις ιδιότητες ενός προϊόντος και
- να αντιστρέψει ή να διευθετήσει μία έννοια (**Reverse or Rearrange**).

Ο Whiting (1958), βασιζόμενος στις ερωτήσεις SCAMPER, πρότεινε εννέα κατηγορίες δημιουργικών ερωτήσεων, τις οποίες μπορεί να θέσει ο εκπαιδευτικός, παρωθώντας τους μαθητές να κάνουν:

- σκέψεις για διαφορετικές χρήσεις αντικειμένων,
- προσαρμογές, στα πλαίσια των αλλαγών που υφίσταται η κοινωνία,
- τροποποιήσεις,
- μεγεθύνσεις,
- σμικρύνσεις,
- αντικαταστάσεις,
- αναδιατάξεις υλικών και ιδιοτήτων,
- αντιστροφές και
- συνδυασμούς.

Το **πρόβλημα δημιουργικής επίλυσης** αποτελεί μια ακόμα διέξοδο από τα όρια της συμβατικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Osborn (1953), ο οποίος ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την τεχνική αυτή, οι μαθητές βρίσκουν:

1. στοιχεία, φάση κατά την οποία το πρόβλημα ορίζεται και γίνεται πλήρως κατανοητό, μέσα από την προετοιμασία και τη συλλογή πληροφοριών,
2. ιδέες, φάση κατά την οποία μπορεί να εφαρμοστεί η τεχνική του καταιγισμού ιδεών και να βρεθούν όσο το δυνατό περισσότερες ιδέες σχετικά με τη λύση του προβλήματος και
3. λύσεις, φάση κατά την οποία αξιολογούνται οι ιδέες που έχουν προταθεί, συνδυάζονται, ίσως, κάποιες από αυτές και προσαρμόζονται στη φύση του εκάστοτε προβλήματος, ώστε να βρεθεί ποια από αυτές είναι η καταλληλότερη (Isaksen & Treffinger, 2004; Ξανθάκου, 2011).

Τα **σκεπτόμενα καπέλα του De Bono** (De Bono, 1992) αποτελούν έναν ακόμη δημιουργικό τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος, κατά τον οποίο οι μαθητές

χωρίζονται σε ομάδες για να συζητήσουν σχετικά με το εκάστοτε θέμα, είτε αυτό είναι μια άσκηση, ένα πείραμα ή ένα κοινωνικό θέμα. Η ιδιαιτερότητα του τρόπου αυτού έγκειται στο ότι κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο χρώμα καπέλου που αντιπροσωπεύει έναν συγκεκριμένο τύπο σκέψης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάθε ομάδα θα επιλέγει το ίδιο «καπέλο» σε κάθε συζήτηση. Πιο αναλυτικά:

- το άσπρο καπέλο υποδεικνύει την έλλειψη πληροφοριών, τις οποίες καλείται να ψάξει να βρει η ομάδα,
- το κόκκινο καπέλο αντιστοιχεί στα συναισθήματα που προκαλούνται στην ομάδα του,
- το μαύρο καπέλο, η ομάδα του οποίου υποδεικνύει τα λάθη και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει ένα θέμα,
- το κίτρινο καπέλο, η ομάδα του οποίου βρίσκει τη θετική πλευρά του θέματος και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν σε κάθε περίπτωση,
- το πράσινο καπέλο, το οποίο αντιπροσωπεύει τη δημιουργική σκέψη, με τους μαθητές της ομάδας του να καλούνται να βρουν εναλλακτικές ιδέες και να δώσουν διαφορετικές ερμηνείες σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα και, τέλος,
- το μπλε καπέλο, του οποίου η ομάδα αναλαμβάνει τον έλεγχο της συζήτησης, δίνοντας τον λόγο στις υπόλοιπες ομάδες και συνοψίζοντας τα όσα προτείνονται σε κάθε περίπτωση (Ferrari και συν., 2009; Ξανθάκου, 2011).

Ο **κατάλογος χαρακτηριστικών** (Crawford, 1954), μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης ως δραστηριότητα διεύρυνσης της σκέψης και καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου ή μίας ιδέας κι έπειτα να τα συσχετίσουν και να τα συνδυάσουν με διαφορετικό τρόπο, ώστε να προκύψουν νέες ιδιότητες σε κάποιο αντικείμενο ή νέες ιδέες.

Το **παιχνίδι**, μέσα από το οποίο τα παιδιά μπορούν να ανοιχτούν και να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς τους περιορισμούς οποιασδήποτε αξιολόγησης και, κυρίως, το παιχνίδι μίμησης, επιτρέπει στα παιδιά να κινούνται στα πλαίσια της φαντασίας, ταξιδεύοντας νοητικά και καλλιεργώντας, με αυτόν τον τρόπο, τη δημιουργικότητά τους (Hoffmann & Russ, 2012; Ξανθάκου, 2011).

Συμπερασματικά, η επιλογή ερωτήσεων και δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν ασυνήθεις συνδέσεις στο μυαλό τους, συμβάλλει δραστικά στην αποκλίνουσα σκέψη και κατ' επέκταση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας

(Howard-Jones και συν., 2009). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός που θα επιλέξει να εφαρμόσει τεχνικές και δραστηριότητες με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στους μαθητές της τάξης του, οφείλει να γνωρίζει ότι δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να ταιριάζουν και να λειτουργούν το ίδιο θετικά σε όλους (Kilgour, 2006). Επομένως πρέπει να κάνει σωστή επιλογή, ανάλογα με τους μαθητές που κάθε φορά έχει στην τάξη του, προσπαθώντας να αποφεύγει τα σχόλια αξιολόγησης που ίσως αποθαρρύνουν κάποιους από αυτούς (Cole et al., 1999; E Paul Torrance, 1977).

Καλλιέργεια της δημιουργικότητας στη Γλώσσα και την Ιστορία

Η εφαρμογή δραστηριοτήτων στην πράξη αποδεικνύει την ευεργετική τους επίδραση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας στα πλαίσια του σχολείου. Αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, αξίζει να σημειωθεί, αρχικά, ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υπόψη του τις διαφορές στη δημιουργική έκφραση των μαθητών, έτσι ώστε να υπάρχει μέτρο στις γλωσσικές ασκήσεις που προϋποθέτουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών, καθώς κάποιοι είναι περισσότερο και κάποιοι λιγότερο δημιουργικοί (Otto, 1998).

Έρευνα των Albert & Kormos (2011) έδειξε ότι η δημιουργικότητα επιδρά σε μικρό βαθμό στην ποιότητα της ομιλίας και στη δομή της αφήγησης, καθώς και το ότι μαθητές που παράγουν πολλές πρωτότυπες λύσεις και ιδέες, χρησιμοποιώντας πιο περίπλοκες ιστορίες, μιλούν λιγότερο, πιθανώς λόγω του ότι η διαδικασία αυτή απαιτεί αρκετή σκέψη.

Η φύση των γλωσσικών μαθημάτων, μέσα από τις κρίσεις, τους συλλογισμούς, τους προβληματισμούς, την επεξεργασία κειμένων, την παραγωγή λόγου κτλ, καλλιεργούν όχι μόνο τη γλώσσα των μαθητών, αλλά και τη δημιουργική τους σκέψη (Νημά, 1999). Με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία σκέψης διαφορετικού τέλους στις διάφορες ιστορίες, τι θα γινόταν εάν η εκάστοτε ιστορία λάμβανε χώρα σε διαφορετικό τόπο ή σε διαφορετική εποχή, ή ακόμα και να προβλέψουν τις αλλαγές που μπορεί να προκύψουν στο λεξιλόγιο σε βάθος χρόνου, λόγω της πρόσμιξης ξένων λέξεων σε αυτό (Sternberg, 2012).

Τις προτάσεις αυτές έκανε πράξη έρευνα της Ξανθάκου (1998), η οποία εξέτασε την απόκριση μαθητών δύο ισότιμων τμημάτων Στ' δημοτικού σε διδασκαλίες 8 μαθημάτων της Γλώσσας. Το ένα τμήμα αποτελούσε την πειραματική ομάδα (Π.Ο.) με τη δασκάλα να ενθαρρύνει τα παιδιά για δημιουργική έκφραση, να αξιοποιεί όλες τους τις ιδέες, να μη δίνει πολλές εξηγήσεις και να τους παροτρύνει να διευρύνουν τον προβληματισμό τους, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.) όπου η δασκάλα επικεντρωνόταν σε μια πιο άμεση, τυπική διδασκαλία ερωταποκρίσεων και προώθησης της γνώσης. Έτσι, οι μαθητές της Π.Ο. παρήγαγαν περισσότερες ιδέες σχετικά με το εκάστοτε θέμα συζήτησης, τις επεξεργάζονταν και τις αξιολογούσαν, ενώ υπήρχαν και περισσότερες διαφωνίες και αντιπαραθέσεις στα πλαίσια της συζήτησης, σε σχέση με τους μαθητές της Ο.Ε. Παράλληλα, όσον αφορά την κατανόηση του κειμένου, καμία διαφορά μεταξύ των ομάδων δεν παρατηρήθηκε, αποδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τη σπουδαιότητα καλλιέργειας της δημιουργικότητας, όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά και σε άλλα μαθήματα, με τις κατάλληλες κάθε φορά προσαρμογές.

Ωστόσο, έρευνα των Majid, Tan, & Soh (2003), έδειξε ότι με τη χρήση του διαδικτύου, παρατηρήθηκε βελτίωση στη δημιουργική γραφή των μαθητών, σε αντίθεση με την ομάδα των μαθητών στους οποίους χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι ερωτήσεις SCAMPER και δε βρέθηκε να έχουν φανερή βελτίωση στον τομέα της δημιουργικής γραφής.

Μέσα από τα ευρήματα αυτά, λοιπόν, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι μόνο με τον σωστό συνδυασμό τεχνικών και την κατάλληλη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη μπορεί η καλλιέργεια της δημιουργικότητας να γίνει πράξη στο μάθημα της Γλώσσας και να αποφέρει ευεργετικά για τους μαθητές αποτελέσματα.

Το ίδιο ισχύει και για το μάθημα της Ιστορίας, όπου η καλλιέργεια της δημιουργικότητας δεν έχει γίνει ακόμα πραγματικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την άμεση διδασκαλία, μέσα από την εξήγηση του μαθήματος, τη συζήτηση, τη χρήση σημειώσεων και, τέλος, την ανάγνωση του μαθήματος. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί, τόσο οι εν ενεργεία όσο και οι εν δυνάμει, είναι θετικοί ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, ωστόσο αυτό δε μεταφράζεται σε πράξη στο μάθημα της Ιστορίας, λόγω της ευκολίας που παρουσιάζει μια απλή, άμεση διδασκαλία (Blake και συν., 2010; Bunt, 2009). Αν και φαίνεται να έχουν γνώσεις σχετικά με τη δημιουργικότητα, ωστόσο δεν μπαίνουν στη διαδικασία να

εφαρμόσουν μεθόδους για την καλλιέργειά της στους μαθητές μέσα από το μάθημα της Ιστορίας, τη στιγμή που ερωτηθείς μαθητές υποστηρίζουν ότι δραστηριότητες όπως το παιχνίδι ρόλων, καθιστούν την Ιστορία πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον μάθημα (Bunt, 2009).

Άλλωστε, το ίδιο το μάθημα, προσφέρει πολλές δυνατότητες για καλλιέργεια της δημιουργικότητας, αρκεί να εφαρμοστεί καταλλήλως, με τις απαραίτητες προσαρμογές και διδακτικές μεθόδους. Χαρακτηριστικές είναι οι προτάσεις του Sternberg (2012), στις οποίες προτείνει ότι μέσα από το μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές μπορούν να αναλογιστούν τις μελλοντικές μας πράξεις οι οποίες θα μας κάνουν να αποφύγουμε λάθη του παρελθόντος, ή και να σκεφτούν τι θα γινόταν εάν κάποια από τα γεγονότα δε συνέβαιναν με τον τρόπο που συνέβησαν, αλλά διαφορετικά.

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια εφαρμογής δημιουργικών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη, οι οποίες πλαισιώνουν το Α.Π. των μαθημάτων της Γλώσσας και της Ιστορίας Γ' Δημοτικού. Τα τελευταία χρόνια, έχοντας γίνει σαφής η σπουδαιότητα καλλιέργειας της δημιουργικότητας στον ερευνητικό χώρο, έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες καλλιέργειας της δημιουργικότητας μέσα από αντίστοιχες έρευνες και προγράμματα παρέμβασης.

Έχει αποδειχτεί ότι τόσο η γνώση, όσο και οι τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης οδηγούν σε δημιουργικά αποτελέσματα (Kilgour, 2006; Scott, Leritz, & Mumford, 2004). Έρευνα των Mirzaie, Hamidi, & Anaraki (2009) σε μαθητές προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι, πράγματι, η μέθοδος του καταγισμού ιδεών συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Αποτελεσματική ήταν και η προσπάθεια καλλιέργειας της δημιουργικότητας σε 160 φοιτητές, με τη βοήθεια της τεχνικής του καταγισμού ιδεών, του παιχνιδιού ρόλων και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, καθώς παρατηρήθηκε βελτίωση των δημιουργικών ικανοτήτων των φοιτητών, μετά τη λήξη του προγράμματος, ενώ αξιολογείται και η βελτίωση στην αυτοαντίληψή τους για τις δημιουργικές τους ικανότητες (Karkockiene, 2005). Άλλωστε, το αίσθημα αυτεπάρκειας ως προς τη δημιουργικότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ολοένα και πιο συχνή και πιο ουσιαστική έκφρασή της από τους μαθητές (Bandura, 1997; Lassig, 2009). Αξίζει να

σημειωθούν, τέλος, οι έρευνες των Καρρονα και συν. (2011) και Clapham (1997) που βρήκαν ότι η ικανότητα φοιτητών για δημιουργική έκφραση στον γραφικό τομέα βελτιώθηκε μετά το πέρας της εφαρμογής δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε μαθητές Γ' τάξης του δημοτικού, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν από τους δασκάλους τους στα πλαίσια του Α.Π. της Γλώσσας και της Ιστορίας. Οι ειδικότεροι στόχοι που τέθηκαν ήταν:

1. Να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη διαφορών ως προς την έκφραση της δημιουργικότητας πριν και μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην Πειραματική ομάδα (Π.Ο.) και την Ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.).
2. Να παρατηρηθεί η πρόοδος του κάθε παιδιού της Π.Ο. από την αρχή μέχρι το τέλος της εφαρμογής των δραστηριοτήτων.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο και τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, υποθέτω πως οι μαθητές της Π.Ο. θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ δημιουργικότητας μετά το πέρας της παρέμβασης με τις δραστηριότητες, τόσο στον τομέα του σχεδιασμού και της ζωγραφικής, όσο και στον λεκτικό τομέα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 90 μαθητές (57 αγόρια και 33 κορίτσια) από τρία δημοτικά σχολεία Αθήνας και Κορίνθου, ηλικίας 9 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στη Γ' τάξη. Από αυτούς, 49 μαθητές αποτέλεσαν την Πειραματική ομάδα (Π.Ο.) και 41 μαθητές την Ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.). Τα σχολεία δεν επιλέχθηκαν τυχαία, αλλά με βάση τη μέθοδο της «βολικής» δειγματοληψίας.

Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη διερεύνηση των ικανοτήτων της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών του δείγματος, επιλέχθηκε το τεστ «αξιολόγησης της δυνατότητας για δημιουργικότητα» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC) των Lubart και συν. (2011), το οποίο βασίζεται στη θεωρία ότι η δημιουργικότητα είναι μία έννοια πολύπλευρη και αποτελείται από πολλές συνιστώσες.

Αποτελείται από δύο μέρη, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα για μέτρηση πριν και μετά την παρέμβαση με τις δημιουργικές δραστηριότητες που εισήχθησαν στο Α.Π. της Γλώσσας και της Ιστορίας στους μαθητές της Π.Ο. Τόσο το πρώτο, όσο και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνουν δραστηριότητες ίδιου τύπου, αλλά με διαφοροποίηση στα παραδείγματα και στο τι ακριβώς ζητούν από τους μαθητές. Αναλυτικότερα, το τεστ εξετάζει τη δημιουργικότητα των μαθητών τόσο ως προς τη γραφική (graphic), όσο και ως προς τη λεκτική (verbal) έκφρασή της, ενώ κάθε κατηγορία έκφρασης περιλαμβάνει δραστηριότητες αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης. Επομένως, καθένα από τα δύο μέρη του τεστ περιλαμβάνει:

- Γραφικό τομέα
 - 2 δραστηριότητες (αφηρημένο και συγκεκριμένο) αποκλίνουσας σκέψης
 - 2 δραστηριότητες (αφηρημένο και συγκεκριμένο) συγκλίνουσας σκέψης
- Λεκτικό τομέα
 - 2 δραστηριότητες (αφηρημένο και συγκεκριμένο) αποκλίνουσας σκέψης
 - 2 δραστηριότητες (αφηρημένο και συγκεκριμένο) συγκλίνουσας σκέψης

Τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη μέτρηση λοιπόν, οι μαθητές καλούνται, στην πρώτη περίπτωση, αυτή των δραστηριοτήτων αποκλίνουσας σκέψης, να ζωγραφίσουν όσα περισσότερα σχέδια μπορούν, με βάση ένα αφηρημένο, πρώτα κι έπειτα ένα συγκεκριμένο ερέθισμα στο ίδιο χρονικό περιθώριο. Στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν αφηρημένα, αφενός, κι έπειτα συγκεκριμένα ερεθίσματα-εικόνες, σε μία ολοκληρωμένη ζωγραφιά.

Στην τρίτη περίπτωση, δηλαδή στις λεκτικές δραστηριότητες αποκλίνουσας σκέψης, οι μαθητές καλούνται να προτείνουν όσες περισσότερες διαφορετικές ιδέες μπορούν σχετικά με το τέλος και την αρχή μιας ιστορίας. Στην τέταρτη και τελευταία περίπτωση, οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν οι ίδιοι μια ιστορία βάσει ενός τίτλου ή συγκεκριμένων χαρακτήρων που τους δίνονται ως ερέθισμα. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής του EPOC κυμαίνεται από 0,57 έως 0,88, ανάλογα

με την κατηγορία. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής για το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 0,74.

Όσον αφορά τις δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες εισήχθησαν στο Α.Π. της Γλώσσας και της Ιστορίας της Π.Ο., δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια με βάση τη θεωρία περί καταιγισμού ιδεών, δημιουργικών ερωτήσεων και ερωτήσεων SCAMPER, όπως επίσης και βάσει του Α.Π. των δύο αυτών μαθημάτων της Γ' δημοτικού, ζητώντας από τους μαθητές τόσο γραφική, όσο και λεκτική έκφραση. Αναλυτικότερα, δόθηκαν εννέα δημιουργικές δραστηριότητες που πλαισίωναν το μάθημα της Γλώσσας και πέντε δραστηριότητες που πλαισίωναν το μάθημα της Ιστορίας, με ερωτήσεις του τύπου «τι θα γινόταν εάν...», «πόσες διαφορετικές χρήσεις μπορεί να έχει ένα αντικείμενο», «φαντάσου οι καλοί να ήταν κακοί και το αντίστροφο» κτλ. (βλ. Παράρτημα, σελ. 76).

Διαδικασία

Το πρώτο μέρος του ΕΡΟC δόθηκε τόσο στους μαθητές της Π.Ο., όσο και στους μαθητές της Ο.Ε. για την πρώτη μέτρηση της δημιουργικής τους ικανότητας, στις 25-26/11/2014. Ακολούθησε πεντάμηνη παρέμβαση με τις δημιουργικές δραστηριότητες Γλώσσας και Ιστορίας και στις 18-19/5/2015 δόθηκε το δεύτερο μέρος του ΕΡΟC για τη δεύτερη μέτρηση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών του δείγματος.

Αναλυτικά, όσον αφορά το ΕΡΟC, η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του έγινε σε δύο μέρες, ώστε να δοθούν για συμπλήρωση οι δραστηριότητες του γραφικού τομέα, την πρώτη μέρα και οι δραστηριότητες του λεκτικού τομέα, τη δεύτερη μέρα και να μην κουραστούν οι μαθητές. Η συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανέθεταν τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ήταν εθελοντική και τα τεστ, όπως επίσης και οι δραστηριότητες που χορηγήθηκαν, ήταν ανώνυμα, καθώς δε ζητήθηκε κανένα προσδιοριστικό στοιχείο της ταυτότητας των συμμετεχόντων. Η αντιστοίχιση, επομένως, του τεστ της πρώτης μέτρησης με το τεστ της δεύτερης μέτρησης κάθε μαθητή του δείγματος έγινε με βάση τον αριθμό καταλόγου του. Τα τεστ δόθηκαν από την ερευνήτρια στην εκάστοτε σχολική τάξη, με τις οδηγίες που οι ίδιοι οι κατασκευαστές προτείνουν να δοθούν. Ο χρόνος που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τόσο του γραφικού, όσο και του λεκτικού τομέα ήταν 40 λεπτά για τον καθένα. Η

αξιολόγηση και βαθμολόγησή τους πραγματοποιήθηκε επίσης βάσει συγκεκριμένων κατευθύνσεων των δημιουργών του EPOC, από την ερευνήτρια και δύο ακόμη εξωτερικούς αξιολογητές, για να επιτευχθεί μεγαλύτερη αξιοπιστία.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες που δίνονταν στους μαθητές της Π.Ο. στα πλαίσια της παρέμβασης, αυτές δίνονταν κατά τη διάρκεια των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης, αφού είχε διδαχτεί η κάθε ενότητα, ώστε να μπορεί να ολοκληρωθεί η καθεμία από αυτές από τους μαθητές. Οι δραστηριότητες κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια και δόθηκαν στους δασκάλους των μαθητών της Π.Ο., με τις κατάλληλες οδηγίες και τους στόχους της παρέμβασης, για να δοθούν στους μαθητές και να συμπληρωθούν από αυτούς στη διάρκεια της μίας διδακτικής ώρας περίπου. Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας, οι δάσκαλοι έδιναν τις συμπληρωμένες πλέον δραστηριότητες στην ερευνήτρια για αξιολόγηση, ώστε να παρατηρηθεί στο τέλος της παρέμβασης η πρόοδος του κάθε μαθητή.

Η αξιολόγηση έγινε με βάση την *Ευχέρεια*, η οποία εκφράζει το σύνολο των διαφορετικών απαντήσεων ή ιδεών που ο μαθητής δίνει ή προτείνει για ένα συγκεκριμένο ερώτημα και την *Πρωτοτυπία*, η οποία εκφράζει με έναν βαθμό το πόσο πρωτότυπη είναι η απάντηση ή η ιδέα που προτείνει ο μαθητής, βάσει των οποίων αξιολογούνται αντίστοιχες δοκιμασίες των Torrance (1990) και Sternberg & Lubart (1995). Ανάλογα με τη δραστηριότητα και τη γραφική ή λεκτική της μορφή, αξιολογούνταν με 1-3 για την Ευχέρεια, ανάλογα με το πόσο ανεπτυγμένο ήταν το κείμενο, εμπλουτισμένη η ζωγραφιά ή μεγάλος ο προτεινόμενος αριθμός ιδεών και με 1-7 για την πρωτοτυπία, ανάλογα με τις απαντήσεις και το πόσο συχνά εμφανίζονταν. Οι δραστηριότητες αυτές επίσης αξιολογήθηκαν από δύο εξωτερικούς αξιολογητές, ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη αξιοπιστία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αφού αξιολογήθηκαν τα τεστ και οι δημιουργικές δραστηριότητες που ολοκλήρωσαν οι μαθητές της Π.Ο., τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 20), ώστε να προκύψουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παρά το μικρό δείγμα, βρέθηκε ότι υπάρχει εσωτερική εγκυρότητα μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της δημιουργικότητας που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας στην πρώτη (Α) και στη δεύτερη (Β) μέτρηση:

Πίνακας 1

Συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών του τεστ στις δύο μετρήσεις

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Γραφική Αποκλίνουσα Α	-							
2. Γραφική Συγκλίνουσα Α	0,115	-						
3. Λεκτική Αποκλίνουσα Α	0,056	0,203	-					
4. Λεκτική Συγκλίνουσα Α	0,171	0,124	0,353**	-				
5. Γραφική Αποκλίνουσα Β	0,560**	0,188	0,268*	0,407**	-			
6. Γραφική Συγκλίνουσα Β	0,130	0,461**	0,269*	0,316**	0,343**	-		
7. Λεκτική Αποκλίνουσα Β	0,312**	0,224	0,231*	0,160	0,249*	0,308**	-	
8. Λεκτική Συγκλίνουσα Β	0,139	0,240*	0,292*	0,521**	0,301**	0,383**	0,127	-
Μ.Ο. (Τ.Α.)	4,05 (0,98)	4,45 (0,69)	4,07 (1,82)	3,75 (1,44)	4,61 (1,62)	4,40 (1,48)	3,69 (1,51)	3,64 (1,52)

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Αν και το αρχικό δείγμα ήταν 49 μαθητές στην Π.Ο. και 41 μαθητές στην Ο.Ε., το τελικό δείγμα, έπειτα από την απουσία κάποιων μαθητών είτε στην πρώτη είτε στη δεύτερη μέτρηση, ανήλθε σε 84 μαθητές - 45 μαθητές Π.Ο. και 39 μαθητές Ο.Ε. - στις δραστηριότητες Γραφικού τομέα αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης του ΕΡΟC. Όσον αφορά τις δραστηριότητες Λεκτικού τομέα αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης, το τελικό δείγμα ανήλθε σε 76 μαθητές - 40 μαθητές Π.Ο. και 36 μαθητές Ο.Ε. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές

Αποκλίσεις των μεταβλητών της δημιουργικής σκέψης που εξετάστηκαν από το ΕΡΟC, τόσο για τους μαθητές της Π.Ο., όσο και για τους μαθητές της Ο.Ε. στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων και στις δύο μετρήσεις

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ						ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ				
	Μέτρηση Πριν		Μέτρηση Μετά			Μέτρηση Πριν		Μέτρηση Μετά		
	MO	TA	MO	TA	N	MO	TA	MO	TA	N
Γ.Α.	4,13 ^α	0,97	5,24 ^α	1,50	45	3,97	1,01	3,82	1,47	39
Γ.Σ.	4,64 ^β	1,73	4,87 ^β	1,60	45	4,31	1,64	3,90	1,19	39
Λ.Α.	4,73 ^γ	1,71	3,70	1,31	40	3,22 ^γ	1,68	3,53	1,61	36
Λ.Σ.	4,48 ^δ	1,26	4,33	1,35	40	2,94 ^δ	1,29	3,03	1,36	36

Σημείωση 1: Γ.Α. = Γραφική Αποκλίνουσα, Γ.Σ. = Γραφική Συγκλίνουσα, Λ.Α. = Λεκτική Αποκλίνουσα, Λ.Σ. = Λεκτική Συγκλίνουσα

Σημείωση 2: Οι μέσοι όροι με τους ίδιους εκθέτες είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικοί μεταξύ τους.

Προκειμένου να ελεγχθεί η ισότητα των μέσων τιμών των ομάδων και να διαπιστωθεί η ομοιογένεια των δύο ομάδων κατά την αρχική στιγμή, εφαρμόστηκε έλεγχος μέσων τιμών T-test μεταξύ των πληθυσμών Π.Ο. και Ο.Ε. για το σύνολο των τεσσάρων κατηγοριών.

Πίνακας 3

Έλεγχος ισότητας μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. την αρχική χρονική στιγμή

Ομάδα		N	M.O.	T.A.	t	B.ε	p
Γ.Α. - πριν	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)	45	4,13	0,97	0,849	84	0,398
	Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)	39	3,97	1,01			
Γ.Σ. - πριν	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)	45	4,64	1,73	0,915	84	0,363
	Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)	39	4,31	1,64			

Λ.Α. - πριν	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)	40	4,73	1,71	4,317	83	0,000
	Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)	36	3,22	1,68			
Λ.Σ. - πριν	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)	40	4,48	1,26	5,431	83	0,000
	Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)	36	2,94	1,29			

Σημείωση: Γ.Α. = Γραφική Αποκλίνουσα, Γ.Σ. = Γραφική Συγκλίνουσα, Λ.Α. = Λεκτική Αποκλίνουσα, Λ.Σ. = Λεκτική Συγκλίνουσα

Από τον έλεγχο μέσων τιμών προκύπτει ότι κατά την αρχική εφαρμογή του τεστ, οι δύο ομάδες παρουσίασαν μέσες τιμές δημιουργικότητας που δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, στις κατηγορίες της Γραφικής Αποκλίνουσας και Γραφικής Συγκλίνουσας σκέψης ($p > 0,05$). Ωστόσο, στις Λεκτικές κατηγορίες Αποκλίνουσας και Συγκλίνουσας σκέψης, τα επίπεδα δημιουργικότητας των δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ήδη από την αρχική μέτρηση ($p < 0,01$). Συνεπώς, όσον αφορά τον γραφικό τομέα, οι δύο ομάδες είχαν κοινό σημείο έναρξης σχετικά με τα επίπεδα δημιουργικότητάς τους, ενώ όσον αφορά τον λεκτικό τομέα, δε φάνηκε να έχουν κοινό σημείο έναρξης.

Προκειμένου να ελεγχθεί η διαφοροποίηση των μέσων τιμών των ομάδων μετά την παρέμβαση, εφαρμόστηκε έλεγχος μέσων τιμών T-test μεταξύ των πληθυσμών Π.Ο. και Ο.Ε. για το σύνολο των τεσσάρων κατηγοριών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4

Έλεγχος ισότητας μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. τη χρονική στιγμή «μετά»

	Ομάδα	N	M.O.	T.A.	t	B.ε	p
Γ.Α. - μετά	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)	45	5,24	1,50	4,464	85	0,000
	Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)	39	3,82	1,47			
Γ.Σ. - μετά	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)	45	4,87	1,60	2,887	85	0,005
	Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)	39	3,90	1,19			
Λ.Α. - μετά	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)	40	3,70	1,31	0,074	78	0,941
	Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)	36	3,53	1,61			
Λ.Σ. - μετά	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)	40	4,33	1,35	4,515	78	0,000
	Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)	36	3,03	1,36			

Σημείωση: Γ.Α. = Γραφική Αποκλίνουσα, Γ.Σ. = Γραφική Συγκλίνουσα, Λ.Α. = Λεκτική Αποκλίνουσα, Λ.Σ. = Λεκτική Συγκλίνουσα

Από τον έλεγχο μέσων τιμών προκύπτει ότι κατά την εφαρμογή του τεστ μετά την παρέμβαση, οι δύο ομάδες παρουσίασαν μέσες τιμές δημιουργικότητας στις τέσσερις κατηγορίες σκέψης που, όμως, δε διαφέρουν όλες στατιστικά σημαντικά. Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ανά κατηγορία προκύπτει ότι:

Γραφική Αποκλίνουσα: η μέση τιμή της γραφικής αποκλίνουσας σκέψης τη χρονική στιγμή «μετά» για την ομάδα ελέγχου [$\mu\text{O.E.}=3,82$] είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη της αντίστοιχης της πειραματικής ομάδας [$\mu\text{Π.Ο.}=5,24$]. Συνεπώς η Π.Ο. έχει βελτιώσει την τιμή της γραφικής αποκλίνουσας σκέψης συγκριτικά με την Ο.Ε.

Γραφική Συγκλίνουσα: η μέση τιμή της γραφικής συγκλίνουσας σκέψης τη χρονική στιγμή «μετά» για την ομάδα ελέγχου [$\mu\text{O.E.}=3,90$] είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη της αντίστοιχης της πειραματικής ομάδας [$\mu\text{Π.Ο.}=4,87$]. Συνεπώς η Π.Ο. έχει βελτιώσει την τιμή της γραφικής συγκλίνουσας σκέψης συγκριτικά με την Ο.Ε.

Λεκτική Αποκλίνουσα: η μέση τιμή της λεκτικής αποκλίνουσας σκέψης τη χρονική στιγμή «μετά» για την ομάδα ελέγχου [$\mu\text{O.E.}=3,53$] είναι μικρότερη της αντίστοιχης της πειραματικής ομάδας [$\mu\text{Π.Ο.}=3,70$], ωστόσο η διαφορά αυτή δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0,05$), ενώ οι δύο ομάδες δεν είχαν ούτε κοινό σημείο έναρξης, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.

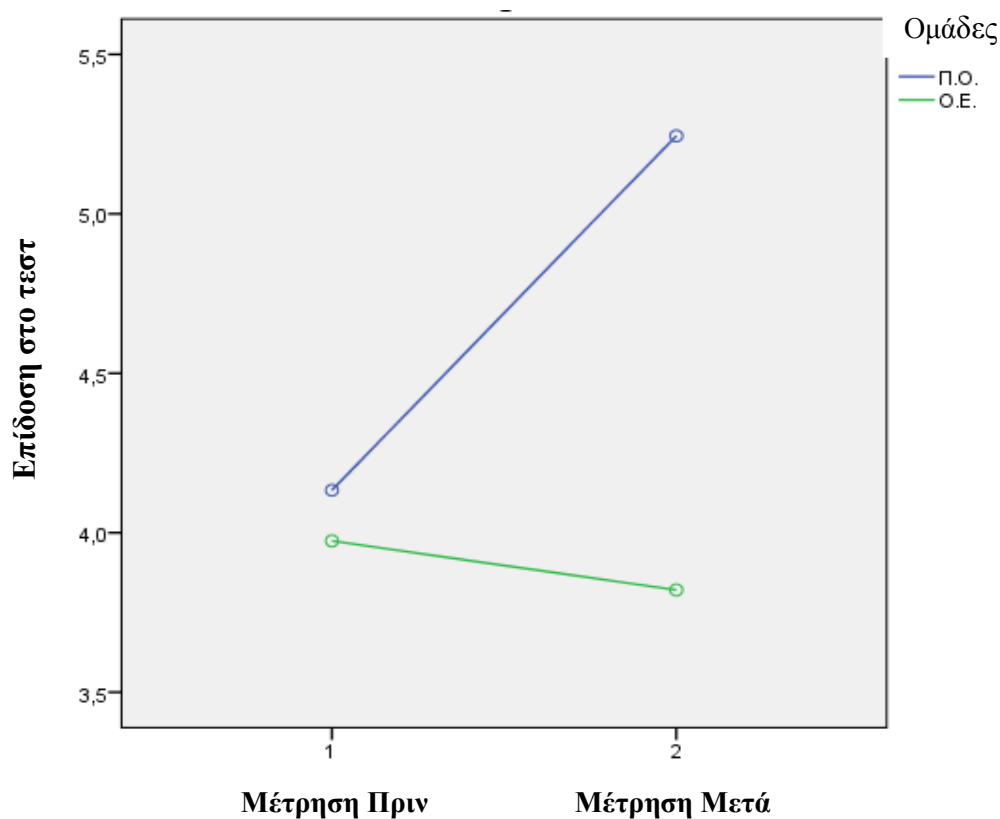
Λεκτική Συγκλίνουσα: η μέση τιμή της λεκτικής συγκλίνουσας σκέψης τη χρονική στιγμή «μετά» για την ομάδα ελέγχου [$\mu\text{O.E.}=3,03$] είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη της αντίστοιχης της πειραματικής ομάδας [$\mu\text{Π.Ο.}=4,33$]. Ωστόσο, αν ληφθεί υπόψη, η μεγάλη διαφορά μεταξύ των ομάδων στην αρχική μέτρηση [$\mu\text{O.E.}=2,94$ και $\mu\text{Π.Ο.}=4,48$], φαίνεται ότι δεν υπάρχει βελτίωση της λεκτικής συγκλίνουσας σκέψης στην Π.Ο.

Προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα παραπάνω συμπεράσματα, τα επίπεδα δημιουργικότητας των μαθητών του δείγματος αναλύθηκαν με ANOVA μεικτού σχεδιασμού 2x2 που αποτελείται από μία ανεξάρτητη μεταβλητή, ανεξάρτητων δειγμάτων (Π.Ο. και Ο.Ε.) και από μία ανεξάρτητη μεταβλητή, εξαρτημένων δειγμάτων (Μέτρηση Πριν-Μέτρηση Μετά) για κάθε διάσταση: Γραφική Αποκλίνουσα, Γραφική Συγκλίνουσα, Λεκτική Αποκλίνουσα, Λεκτική Συγκλίνουσα.

Όσον αφορά τη Γραφική Αποκλίνουσα σκέψη (Γ.Α.), η αλληλεπίδραση ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.) x χρόνου (πριν και μετά την παρέμβαση), βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 82) = 22,94$, $p < 0,01$. Στατιστικά σημαντική είναι και η επίδραση κάθε μεταβλητής ξεχωριστά στα επίπεδα της δημιουργικότητας: για την επίδραση των ομάδων προέκυψε ότι $F(1, 82) = 10,71$, $p < 0,01$ και για την επίδραση

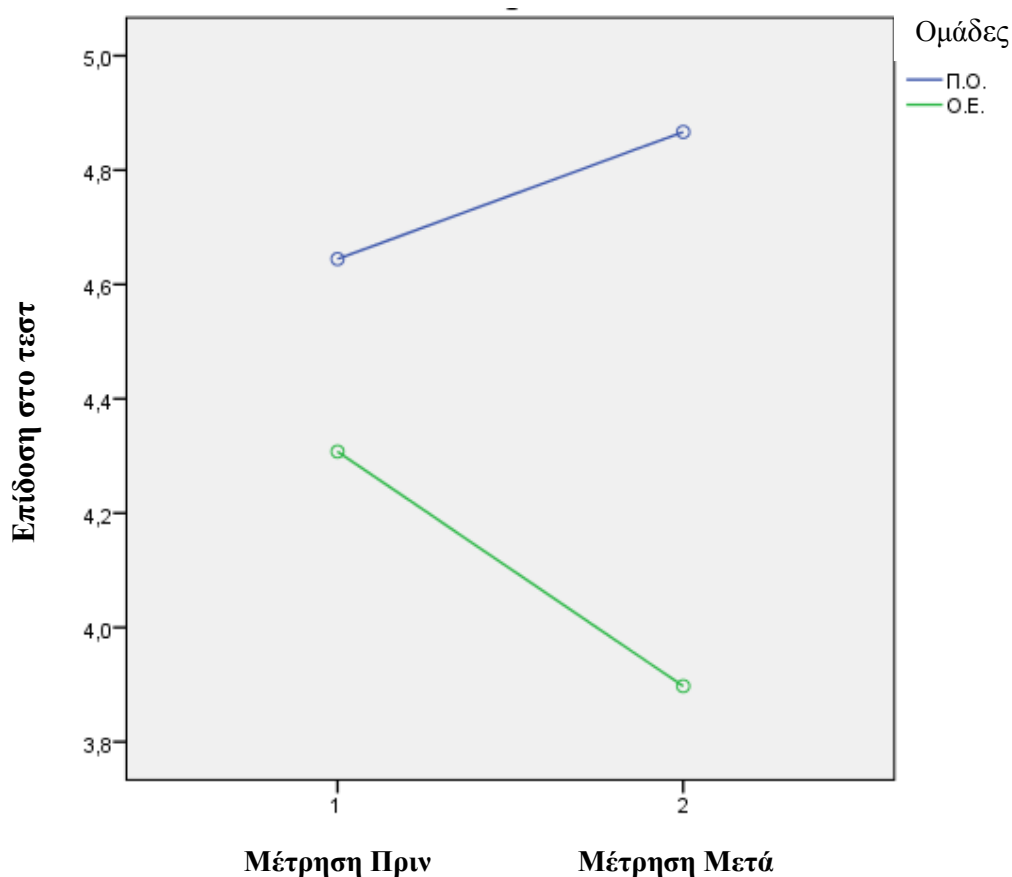
του χρόνου ότι $F(1, 82) = 13,14, p < 0,01$. Τα αποτελέσματα αυτά απεικονίζονται στο γράφημα 1.

Γράφημα 1



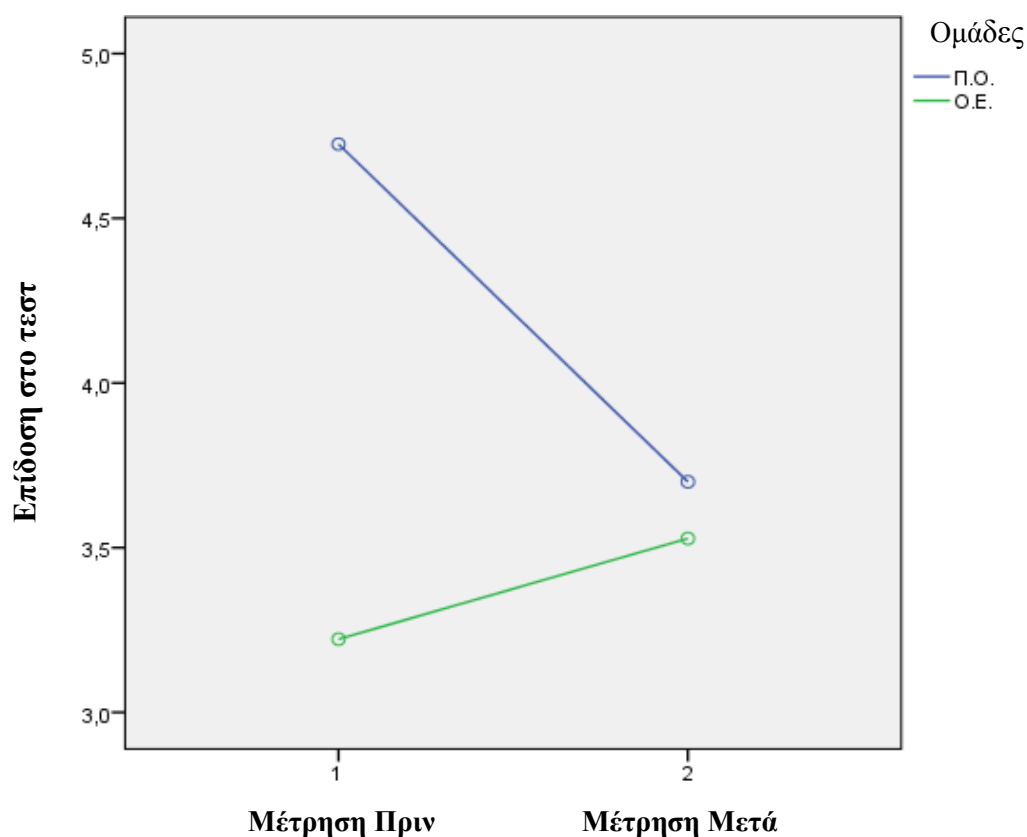
Αναφορικά με τη Γραφική Συγκλίνουσα σκέψη (Γ.Σ.), δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδων x χρόνου. Όσον αφορά την επίδραση του χρόνου στα επίπεδα της δημιουργικότητας δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0,05$). Μόνο η επίδραση των ομάδων βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 82) = 5,02, p < 0,05$. Τα αποτελέσματα αυτά απεικονίζονται στο γράφημα 2.

Γράφημα 2



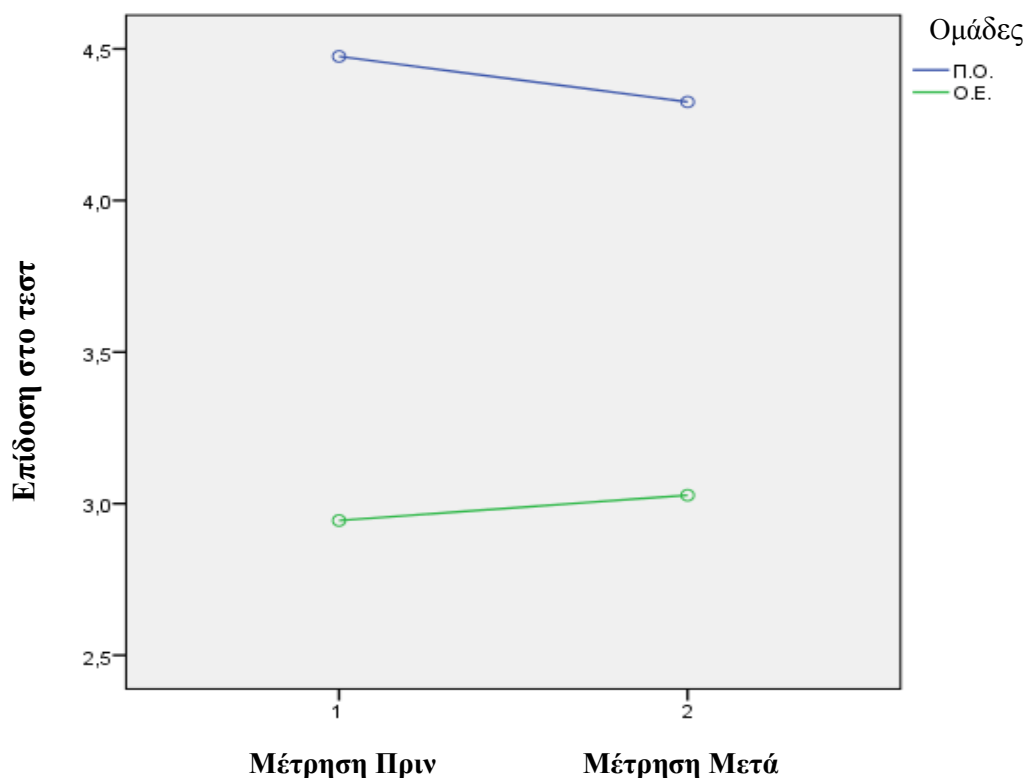
Αναφορικά με τη Λεκτική Αποκλίνουσα σκέψη (Λ.Α.), η αλληλεπίδραση ομάδων x χρόνου βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 74) = 8,66, p < 0,01$. Όσον αφορά την επίδραση του χρόνου στα επίπεδα της δημιουργικότητας, δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0,05$). Ωστόσο, η επίδραση των δύο ομάδων στη λεκτική αποκλίνουσα σκέψη, βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική $F(1, 74) = 8,69, p < 0,01$. Τα αποτελέσματα αυτά απεικονίζονται στο γράφημα 3.

Γράφημα 3



Όσον αφορά τη Λεκτική Συγκλίνουσα σκέψη (Λ.Σ.), δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδων x χρόνου ($p > 0,05$). Όσον αφορά την επίδραση του χρόνου στα επίπεδα της δημιουργικότητας, επίσης δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0,05$). Μόνο η επίδραση των ομάδων βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, $F(1, 74) = 31,73$, $p < 0,01$. Τα αποτελέσματα αυτά απεικονίζονται στο γράφημα 4.

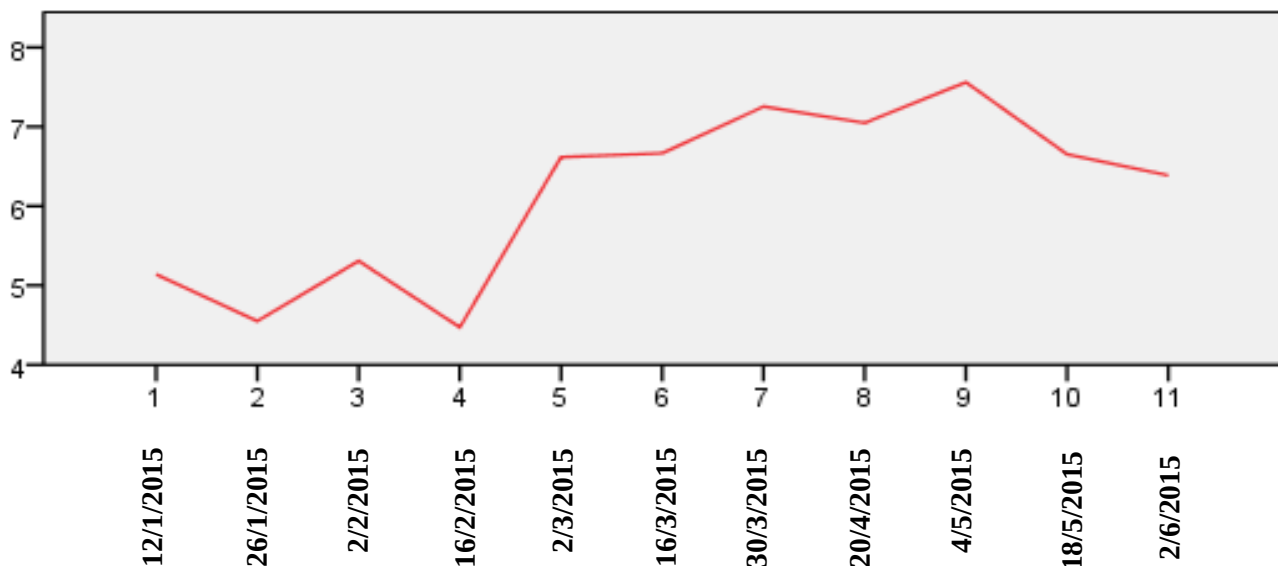
Γράφημα 4



Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση ANCOVA για να φανεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Π.Ο. και της Ο.Ε. στη δεύτερη μέτρηση, μετά την παρέμβαση, ελέγχοντας την επίδραση της συμμεταβλητής (μέτρηση πριν). Η ANCOVA έδειξε ότι υπάρχει σημαντική επίδραση των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.) στην επίδοσή τους στη δεύτερη μέτρηση, όσον αφορά τη Γραφική Αποκλίνουσα σκέψη (Γ.Α.), αφού ελέγχθηκε η επίδραση της πρώτης μέτρησης, $F(1,81) = 23,44$, $p < 0,01$. Επίσης στατιστικά σημαντική βρέθηκε να είναι και η επίδραση των δύο ομάδων στην επίδοσή τους στη δεύτερη μέτρηση, στον τομέα της Γραφικής Συγκλίνουσας σκέψης (Γ.Σ.), αφού ελέγχθηκε η επίδραση της πρώτης μέτρησης, $F(1,80) = 8,94$, $p < 0,01$. Ωστόσο, δε βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, όσον αφορά την επίδοσή τους στη δεύτερη μέτρηση των λεκτικών διαστάσεων του τεστ (Λ.Σ. και Λ.Α.), $p > 0,05$, μια και το σημείο έναρξης των δύο ομάδων, όπως φάνηκε από την πρώτη μέτρηση, δεν ήταν κοινό.

Όσον αφορά την πρόοδο των μαθητών της Π.Ο. στις δημιουργικές δραστηριότητες που εισήχθησαν στο Α.Π. της Γλώσσας και της Ιστορίας, αυτή ελέγχθηκε μέσω του Time Series Modeler του προγράμματος SPSS. Από τα γραφήματα που προέκυψαν (βλ. Παράρτημα σελ. 89), κάποιοι μαθητές είχαν ανοδική τάση στην επίδοσή τους με το πέρασμα του χρόνου, κάποιοι καθοδική, ενώ κάποιοι παρουσίασαν σημαντικές αυξομειώσεις. Ο μέσος όρος της προόδου όλων των μαθητών της Π.Ο. στις δημιουργικές δραστηριότητες της πεντάμηνης παρέμβασης απεικονίζεται στο γράφημα 5.

Γράφημα 5



ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε μαθητές Γ' δημοτικού, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν από τους δασκάλους τους στα πλαίσια του Α.Π. της Γλώσσας και της Ιστορίας. Ειδικότερους στόχους αποτέλεσαν η εύρεση ή μη διαφορών ως προς την έκφραση της δημιουργικότητας πριν και μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην Π.Ο. και την Ο.Ε., η μύηση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία καλλιέργειας της δημιουργικότητας μέσα από δραστηριότητες, καθώς και η παρατήρηση της προόδου των μαθητών της Π.Ο. στις δραστηριότητες αυτές, σε όλη τη διάρκεια της πεντάμηνης παρέμβασης. Η υπόθεση της έρευνας κινήθηκε στα πλαίσια της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών της Π.Ο. στην έκφραση της δημιουργικότητας μετά την παρέμβαση, τόσο στον γραφικό, όσο και στον λεκτικό τομέα. Μετά τη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε μερικώς, καθώς οι μαθητές της Π.Ο. εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στην έκφραση της δημιουργικότητας μέσα από το σχέδιο και τη ζωγραφική (γραφικός τομέας), αλλά όχι στη γραπτή έκφρασή της (λεκτικός τομέας). Αξιοσημείωτο είναι το ότι τα παιδιά της Π.Ο. ήδη από την πρώτη μέτρηση είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της Ο.Ε., ενώ μη αναμενόμενη ήταν και η αισθητά χειρότερη επίδοση των μαθητών της Π.Ο. στις δραστηριότητες Λεκτικής Αποκλίνουσας σκέψης, όπως και η μικρή πτώση στις βαθμολογίες των δραστηριοτήτων Λεκτικής Συγκλίνουσας σκέψης, στη μέτρηση μετά την παρέμβαση (γραφήματα 3, 4).

Επομένως, οι μαθητές της Π.Ο. μετά την παρέμβαση ήταν σε θέση να εκφράζουν περισσότερες ιδέες μέσα από τα σχέδιά τους, καθώς και να συνδυάζουν στοιχεία για να εκφράζουν πιο πρωτότυπες ιδέες μέσα από τη ζωγραφική (γραφικός τομέας). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αντίστοιχα ευρήματα των Karpova και συν. (2011) και Clapham (1997), τα αποτελέσματα των οποίων είχαν βρει βελτίωση των συμμετεχόντων σε δημιουργικές δραστηριότητες γραφικού τομέα μετά από παρέμβαση, όπως επίσης και με την έρευνα των Mirzaie, Hamidi, & Anaraki (2009), η οποία βρήκε πως η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Ωστόσο, μετά την παρέμβαση, δεν υπήρξε ανάλογη βελτίωση και στον λεκτικό τομέα. Οι μαθητές της Π.Ο. ξεκίνησαν με καλές επιδόσεις στην έκφραση ιδεών και στη γραφή ιστοριών βάσει ενός δοτού τίτλου ή συγκεκριμένων χαρακτήρων στην

πρώτη μέτρηση, χωρίς όμως να παρουσιάσουν ίδια εικόνα και μετά την παρέμβαση, σε αντίθεση με τους μαθητές της Ο.Ε., οι οποίοι παρουσίασαν μικρή βελτίωση στις λεκτικές δραστηριότητες της δεύτερης μέτρησης. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με την έρευνα του Karkockiene (2005), στην οποία υπήρξε βελτίωση στη λεκτική έκφραση της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων έπειτα από ανάλογη παρέμβαση, ενώ συμφωνεί, εν μέρει, με το εύρημα της έρευνας των Majid, Tan, & Soh (2003) ότι η δημιουργική γραφή μαθητών δε βελτιώθηκε με τη χρήση ερωτήσεων SCAMPER, παρά μόνο με τη βοήθεια της χρήσης του διαδικτύου. Το γεγονός, όμως, ότι οι μαθητές της Π.Ο. δεν τα πήγαν καλά στη δεύτερη μέτρηση ως προς τη λεκτική έκφραση της δημιουργικότητας, πιθανώς να αποδίδεται στο ότι ήδη από την πρώτη μέτρηση είχαν πολύ καλές επιδόσεις. Άλλωστε άτομα τα οποία εκφράζονται δημιουργικά σε σημαντικό βαθμό, δεν είναι σίγουρο ότι οι βασικές τεχνικές καλλιέργειας της δημιουργικότητας θα συμβάλουν στο να βελτιωθούν περισσότερο (Kilgour, 2006).

Όσον αφορά τις δραστηριότητες της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν από την Π.Ο., βρέθηκε να υπάρχει πρόοδος στο σύνολο των μαθητών, με μια σημαντική άνοδο στην επίδοσή τους στις αρχές Μαρτίου, δηλαδή δύο μήνες μετά την έναρξη της παρέμβασης. Δεν πρέπει να παραληφθεί, βέβαια και η μικρή πτώση της επίδοσής τους που παρατηρείται τον τελευταίο μήνα της παρέμβασης, για την οποία πιθανώς να ευθύνεται η κούραση για τη γραπτή, κυρίως, μορφή των δραστηριοτήτων, λόγω της φύσεως των μαθημάτων της Γλώσσας και της Ιστορίας.

Ο λόγος για τον οποίο η παρέμβαση δεν πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, ήταν γιατί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή αποτέλεσε έναν από τους στόχους της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων της Π.Ο., αν και διστακτικοί στην αρχή, υπήρξαν ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμμετέχουν στη διαδικασία και να ενημερώνονται καθημερινά για τη στάση που πρέπει να ακολουθήσουν, ώστε να προαχθεί η έννοια της δημιουργικότητας στην τάξη τους. Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν έγιναν αντικείμενο παρατήρησης σε καθημερινό επίπεδο, ωστόσο κάποιες επισκέψεις στις τάξεις της Π.Ο. πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Περιορισμοί της έρευνας

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 84 μαθητές για τις δραστηριότητες γραφικού τομέα και 76 μαθητές για τις δραστηριότητες λεκτικού τομέα, έπειτα από απουσίες κάποιων από αυτούς είτε στην πρώτη είτε στη δεύτερη μέτρηση, γεγονός που αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, το ότι η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, ενδεχομένως να ευθύνεται για τις αρχικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων στις λεκτικές δραστηριότητες του τεστ.

Βασικό περιορισμό της έρευνας, αποτελεί η συμμετοχή των δασκάλων στη διαδικασία της παρέμβασης. Αν και δεν μπορούσε να παραληφθεί, καθώς η συμμετοχή τους ήταν ένας από τους στόχους της έρευνας, ωστόσο δεν πρέπει να παραληφθεί να αναφερθεί ως περιορισμός, καθώς δεν είναι γνωστό, αν και δίνονταν οδηγίες για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, αν αυτές πράγματι εφαρμόζονταν στην τάξη, χωρίς περισσότερες από τις απαραίτητες οδηγίες και εξηγήσεις. Οι λίγες παρατηρήσεις που έγιναν στην τάξη, δεν επαρκούσαν για να έχουμε μια σαφή εικόνα της αντιμετώπισης του θέματος απ' την πλευρά των δασκάλων. Απ' την άλλη, εφόσον και οι δάσκαλοι των μαθητών της Ο.Ε. δεν έγιναν αντικείμενο παρατήρησης, δεν είναι σίγουρο ότι δεν εφάρμοσαν στρατηγικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας στους μαθητές τους. Σύμφωνα με τους Cole και συν. (1999), τέσσερις βασικοί παράγοντες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και αυτοί είναι, πέρα από τις δραστηριότητες, οι οποίες και χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρέμβασης της παρούσας έρευνας, οι σχέσεις δασκάλου – μαθητή, η ελευθερία επιλογών που ο δάσκαλος αφήνει στους μαθητές, καθώς και ο τρόπος που επιλέγει να τους αξιολογεί. Επομένως, αν πραγματοποιούνταν οι δημιουργικές δραστηριότητες, αλλά οι δάσκαλοι διατηρούσαν επικριτική στάση, προτιμούσαν την εφαρμογή μιας άμεσης διδασκαλίας και αξιολογούσαν κάθε απάντηση των μαθητών χωρίς να αξιοποιούν τις λανθασμένες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αυτό δεν είμαστε σε θέση να το γνωρίζουμε. Σημαντικό είναι, άλλωστε, το ότι η απλή εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων, ακόμα κι αν γίνουν αφορμή για την παραγωγή ενός δημιουργικού αποτελέσματος, δεν είναι απαραίτητο ότι θα καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές, αν δε συνδυάζονται με την αντίστοιχη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Smith, 2000). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Ξανθάκου

(1998), η οποία επικεντρώθηκε στην κατάλληλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Ωστόσο και οι ίδιες οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση της παρούσας έρευνας, έλαβαν χώρα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, με αποτέλεσμα να μην αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του Α.Π. Άλλωστε ο λίγος χρόνος σε συνδυασμό με το υπερφορτωμένο Α.Π. λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των ωρών της Γλώσσας και της Ιστορίας. Επιπλέον, όσον αφορά τις δραστηριότητες, αυτές ήταν ίδιες για όλα τα παιδιά της Π.Ο. και ως εκ τούτου πολλές από αυτές ίσως να μην ανταποκρίνονταν στα κίνητρα κάποιων από αυτούς, να μην ταίριαζαν σε όλους, κάτι το οποίο μπορεί να αποτελεί ακόμα έναν λόγο για τη χαμηλή επίδοση στη γραπτή έκφραση της δημιουργικότητας στη μέτρηση μετά την παρέμβαση (Ferrari και συν., 2009; Kilgour, 2006). Τέλος, η γραπτή φύση των περισσότερων από τις δραστηριότητες της παρέμβασης με δημιουργικές ερωτήσεις, αν και είχε τεθεί σαφές ότι στόχος είναι οι περισσότερες και πρωτότυπες ιδέες και όχι η αξιολόγηση αυτών, πιθανώς να κούρασε τα παιδιά της Π.Ο. και να αποτέλεσε ακόμα έναν λόγο για τη χαμηλή επίδοσή τους στις δραστηριότητες του γραφικού τομέα της δεύτερης μέτρησης.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική αξιοποίηση

Δεδομένων των περιορισμών που προαναφέρθηκαν, προτείνεται ότι μπορεί να διεξαχθεί όμοια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και τυχαία δειγματοληψία. Είναι σημαντικό, επίσης, να διερευνηθεί η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και σε άλλα μαθήματα του ελληνικού Α.Π. Προτείνεται, επίσης, η ισορροπία σε γραπτές και γραφικές δημιουργικές δραστηριότητες ή ακόμα και η χρήση του προφορικού λόγου, για την έκφραση ιδεών, με την απόλυτη συνεργασία ερευνητών και εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι σε μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε ο ερευνητής να αποτελεί παρατηρητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε καθημερινή βάση, ώστε μέσα από την παρατήρηση και τις πρακτικές συμβουλές στον εκάστοτε εκπαιδευτικό, να επιτευχθεί μια γενικότερη αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς, ώστε σε συνδυασμό με σωστά σχεδιασμένες δημιουργικές δραστηριότητες να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα στους μαθητές.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικός, άλλωστε, ο συνδυασμός δημιουργικής διδασκαλίας και διδασκαλίας για τη δημιουργικότητα, ώστε η καλλιέργεια της τόσο σημαντικής

για την εποχή μας έννοιας να γίνει καθημερινή πραγματικότητα στα σχολεία. Με την κατάλληλη συνεργασία ερευνητών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα είναι πρόθυμοι να εκπαιδευτούν στο θέμα της δημιουργικότητας και θα γνωρίζουν τα ιδιαίτερα κίνητρα των μαθητών τους, οι μαθητές όλων των τάξεων θα έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια της στείρας εκμάθησης γνώσεων και θα καλλιεργήσουν τη σκέψη τους και την έκφραση της δημιουργικότητάς τους. Η έρευνα αυτή, σε συνδυασμό με άλλες αντίστοιχες, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μία συστηματική προσπάθεια καλλιέργειας της δημιουργικότητας στις σχολικές τάξεις, με στόχο την ανάπτυξη παιδιών που δε θα διστάζουν να εκφράζουν τις ιδέες τους και, κατ' επέκταση, να αντιμετωπίζουν την καθημερινή πραγματικότητα με έναν τρόπο διαφορετικό, χωρίς φόβο για τις όποιες αλλαγές δύναται να συμβούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abedi, J. (2002). A latent-variable modeling approach to assessing reliability and validity of a creativity instrument. *Creativity Research Journal*, 14(2), 267-276.
- Afshari, M., Ghavifekr, S., Siraj, S., & Razak, A. Z. A. (2013). Developing Students' Creativity. *Life Science Journal*, 10(3), 485-494.
- Albert, Á., & Kormos, J. (2011). Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language learning*, 61(s1), 73-99.
- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34.
- Almutairi, N. (2015). *Teachers' perceptions on integration of creativity in saudi schools*. University of New Brunswick, New Brunswick.
- Altman, W. S. (1999). *Creativity and academic success*. ProQuest Information & Learning.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357-376. doi: 10.1037/0022-3514.45.2.357
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61-91). NY, London: Sage.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Baer, J. (1993). Why You Shouldn't Trust Creativity Tests. *Educational Leadership*, 51(4), 80-83.
- Baer, J. (1994). Divergent thinking is not a general trait: A multidomain training experiment. *Creativity Research Journal*, 7(1), 35-46.
- Baer, J., Kaufman, J. C., & Gentile, C. A. (2004). Extension of the consensual assessment technique to nonparallel creative products. *Creativity Research Journal*, 16(1), 113-117.
- Baghaei, S., & Riasati, M. J. (2013). An investigation into the relationship between teachers' creativity and students' academic achievement: A case study of iran efl context. *Middle East Journal of Scientific Research*, 14(12), 1576-1580.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, 4(58-66), 124-132.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 478-475.
- Beattie, D. K. (2000). Creativity in art: the feasibility of assessing current conceptions in the school context. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(2), 175-192.
- Beaty, R. E., & Silvia, P. J. (2012). Why do ideas get more creative across time? An executive interpretation of the serial order effect in divergent thinking tasks. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 309-319.
- Beghetto, R. A. (2005). *Does assessment kill student creativity?* Paper presented at the Educational Forum.
- Beghetto, R. A. (2007). Creativity Research and the Classroom: From Pitfalls to Potential. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers* (pp. 101-114). Singapore: World Scientific.
- Beghetto, R. A. (2007). Ideational code-switching: Walking the talk about supporting student creativity in the classroom. *Roeper Review*, 29(4), 265-270.
- Beghetto, R. A. (2013). Nurturing Creativity in the Micro-moments of the Classroom. In K. Kim, J. Kaufman, J. Baer & B. Sriraman (Eds.), *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students* (Vol. 5, pp. 3-15): SensePublishers.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.
- Bentley, J. C. (1966). Creativity and Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 59(6), 269-272. doi: 10.1080/00220671.1966.10883353
- Blake, A., Edwards, G., Newton, L. D., & Newton, L. (2010). Some Student Teachers' Conceptions of Creativity in Primary School History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 9(2), 15-24.
- Bruner, J. S. (1962). *The conditions of creativity*. Paper presented at the Contemporary Approaches to Creative Thinking, 1958, University of Colorado, CO, US; This paper was presented at the aforementioned symposium.

- Bunt, B. (2009). The nurturing of creativity in the History classroom through teaching methods: the views of teachers and learners. *Yesterday and Today*, 1(4), 107-124.
- Callahan, C. M., Hunsaker, S. L., Adams, C. M., Moore, S. D., & Bland, L. C. (1995). Instruments Used in the Identification of Gifted and Talented Students. Charlottesville, VA: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37-50.
- Cho, B.-K., & Kim, J. (1999). The Improvement of Children's Creativity: Through Korean Picture Books. *Childhood Education*, 75(6), 337-341. doi: 10.1080/00094056.1999.10522053
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns* (Vol. 98): McGraw-Hill New York, NY.
- Cicirelli, V. G. (1965). Form of the relationship between creativity, IQ, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56(6), 303-308.
- Clapham, M. M. (1997). Ideational skills training: A key element in creativity training programs. *Creativity research journal*, 10(1), 33-44.
- Cole, D. G., Sugioka, H. L., & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, 33(4), 277-293.
- Copley, J. A. (2001). *Creativity in education and learning: a guide for teachers and educators*. London: Koran Page.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5-13.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Crawford, R. P. (1954). *The techniques of creative thinking: How to use your ideas to achieve success* (Vol. 110): Hawthorn Books.

- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In S. R. J. (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). New York, NY: Cambridge University Press.
- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted child quarterly*, 28(2), 58-64.
- Davies, T. (1999). Taking risks as a failure of creativity in the teaching and learning of design and technology. . *The Journal of Design and Technology*, 4(2), 101-108.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. New York: Harper-Collins.
- De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153. doi: 10.1080/027831900009554022
- Dellas, M., & Gaier, E. L. (1970). Identification of creativity: The individual. *Psychological Bulletin*, 73(1), 55-73.
- Diakidoy, I. A. N., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225-243.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 52374.
- Finke, R. A. (1995). Creative insight and preinventive forms. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 255-280). Cambridge, MA, US.
- Fisher, R. (2004). What is creativity? In R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Florida, R. L. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Cambridge, Mass: Basic books.
- Fryer, M., & Collings, J. A. (1991). TEACHERS' VIEWS ABOUT CREATIVITY. *British Journal of Educational Psychology*, 61(2), 207-219. doi: 10.1111/j.2044-8279.1991.tb00976.x
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity*. New York: Basic Books.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.

- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. *Review of general psychology*, 17(1), 69-81.
- Glover, J. A. (1977). Risky Shift and Creativity. *Social Behavior and Personality on Line Journal*, 5(2), 317-320.
- Glover, J. A., & Bruning, R. H. (1987). *Educational Psychology: Principles and Applications* Boston, MA: Little Brown and Co.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 198-209.
- Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 93-115). New York: Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1967b). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967a). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. New York: McGraw-Hill.
- Haensly, P. A., & Torrance, E. P. (1990). Assessment of creativity in children and adolescents. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children: intelligence and achievement* (pp. 697-722). New York: Guilford Press.
- Han, K.-S., & Marvin, C. (2002). Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children. *Gifted child quarterly*, 46(2), 98-109.
- Harrington, D. M. (1975). Effects of explicit instructions to “be creative” on the psychological meaning of divergent thinking test scores¹. *Journal of personality*, 43(3), 434-454.
- Harris, A. (2009). Creative leadership. *Developing future leaders. Managing Education*, 23, 9-11.
- Hetland, L. (2013). Connecting creativity to understanding. *Educational Leadership*, 70(5), 65-70.
- Hirst-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2003). *Einstein never used flash cards*. US: Rodale.

- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175.
- Howard-Jones, P., Winfield, M., & Crimmins, G. (2009). Fostering Creative Thinking: co-constructed insights from neuroscience and education. *Journal for Drama in Education*, 25(2).
- Hunsaker, S. L., & Callahan, C. M. (1995). Creativity and giftedness: Published instrument uses and abuses. *Gifted child quarterly*, 39(2), 110-114.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 years of reflective practice: Versions of creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 38(2), 75-101.
- Jackson, N. (2005). Making higher education a more creative place. *Journal for the Enhancement of Learning and Teaching*, 2(1), 14-25.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). Freedom and constraint in creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 202–219). New York: Cambridge University Press.
- Kampylis, P. (2008). Aposaphinizontas ton oro dimioyrgikotita sta plaisia tis protis vathmidas tis ekpaideysis (bringing out the meaning of creativity in the framework of primary education). *Music in the first grade*, 5(1), 70-79.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29. doi: 10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Karkockiene, D. (2005). Creativity: Can It Be Trained? A Scientific Educology of Creativity[Lithuanian special issue]. *International Journal of Educology*, 51-58.
- Karpova, E., Marcketti, S. B., & Barker, J. (2011). The efficacy of teaching creativity: Assessment of student creative thinking before and after exercises. *Clothing and Textiles Research Journal*, 29(1), 52-66.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 60-73. doi: 10.1177/0734282911428196

- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Khatena, J. (1982). *Educational psychology of the gifted*. New York: John Wiley & Sons.
- Kilgour, A. M. (2006). *The creative process: the effects of domain specific knowledge and creative thinking techniques on creativity*. University of Waikato.
- Kirton, M. J. (1999). *Kirton Adaption-Innovation Inventory (KAI)*. Hertfordshire, UK: KAI Distribution Centre.
- Kogan, N., & Pankove, E. (1974). Long-term predictive validity of divergent-thinking tests: some negative evidence. *Journal of Educational Psychology*, 66(6), 802-810.
- Krampen, G. (1993). Diagnostik der Kreativität. In G. Trost, K. Ingenkamp & R. S. Jäger (Eds.), *Tests und trends* (Vol. 10, pp. 11-39). Weinheim: Beltz.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*: University of Chicago press.
- Kuo, H. C. (2011). Toward a Synthesis Framework for the Study of Creativity in Education: An Initial Attempt. *Educate*, 11(1), 65-75.
- Lassig, C. J. (2009). *Promoting creativity in education--from policy to practice: an australian perspective*. Paper presented at the Proceedings of the seventh ACM conference on Creativity and cognition.
- Lassig, C. J. (2012). Creating creative classrooms. *The Australian Educational Leader*, 34(2), 8-13.
- Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Parent ratings using the Chinese version of the Parent Gifted Rating Scales–School Form: Reliability and validity for Chinese students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 659-675. doi: 10.1177/0013164407313365
- Lin, Y. (2009). *Teacher and pupil responses to a creative pedagogy—Case studies of two primary classes in Taiwan*. University of Exeter, Exeter.
- Lin, Y. (2011). Fostering Creativity through Education-A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149-155. doi: 10.4236/ce.2011.23021
- Lubart, T. Besançon, M. & Barbot, B. (2011). *Test of Evaluation of Potential Creativity*. France: Éditions Hogrefe.

- Lubart, T., & Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity. Theory and data. In S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 271-302). Cambridge MA: MIT Press.
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. In S. J. R. (Ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 289-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Lubart, T. I. (1999). Componential models. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*. New York: Academic Press.
- Lucas, B. (2001). Creative Teaching, Teaching Creativity and Creative Learning. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education*. London: Continuum.
- Majid, D. A., Tan, A.-G., & Soh, K.-C. (2003). Enhancing Children's Creativity. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 13(2), 67-81.
- Maslow, A. H. (1967). The creative attitude. In R. L. Mooney & T. A. Rasik (Eds.), *Explorations in creativity* (pp. 43-57). New York: Harper & Row.
- McWilliam, E. (2008). *The creative workforce: How to launch young people into high-flying futures*. Sydney: UNSW press.
- Mednick, S. A. (1968). The Remote Associates Test. *The Journal of Creative Behavior*, 2(3), 213-214.
- Milgram, R. M. (1990). Creativity: An idea whose time has come and gone. In R. S. Albert & M. A. Runco (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 215-233). NY; London: Sage Publications.
- Mirzaie, R. A., Hamidi, F., & Anaraki, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 81-90.
- NACCCE. (1999). All Our Futures: Creativity, Culture and Education *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE)*. London: DFEE.
- Naghadeh, S. A. (2013). The Relationship between Creativity and Iranian EFL Learners' Narrative. *The Iranian EFL Journal*, 54(2), 180.
- Newton, L., & Beverton, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 165-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.02.002>

- Ng, A. K., & Smith, I. (2004). Why is there a paradox in promoting creativity in the Asian classroom. In S. Lau, A. N. N. Hui & G. Y. C. Ng (Eds.), *Creativity: When east meets west* (pp. 87-112): World Scientific Publishing Company.
- Niu, W., & Sternberg, R. J. (2003). Societal and school influences on student creativity: The case of China. *Psychology in the Schools*, 40(1), 103-114.
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. New York: Cambridge University Press
- Olatoye, R., Akintunde, S., & Ogunsanya, E. (2010). Relationship between Creativity and Academic Achievement of Business Administration Students in South Western Polytechnics, Nigeria. *African Research Review*, 4(3), 134-149.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination*. New York: Scribners.
- Otto, I. (1998). The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *Tesol Quarterly*, 32(4), 763-773.
- Paraskevopoulos, I. N. (2004). *I Dimiourgiki skepsi sto sxoleio kai tin oikogeneia* (*Creative thinking in school and family*). Athens.
- Perkins, D. N. (1981). *The Mind's Best Work*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-School Form An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, Race, and Diagnostic Efficiency. *Gifted child quarterly*, 51(1), 39-50.
- Piaget, J. (1960). *The child's concept of the word* (1983 ed.). New Jersey: Helix Books, Rowan and Allend.
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why Creativity Is Domain General, Why It Looks Domain Specific, and Why the Distinction Does Not Matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 153-167). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Proctor, R. M., & Burnett, P. C. (2004). Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16(4), 421-429.

- Renzulli, J. S. (1971). Teacher Identification of Superior Students. *Exceptional children*, 38(3), 211-214.
- Resnick, M. (2007). *All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten*. Paper presented at the Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310. doi: 10.2307/20342603
- Rogers, C. R. (1970). Towards a theory of creativity. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity* (pp. 137-151). US: Penguin.
- Runco, M. A. (1988). Creativity research: Originality, utility, and integration. *Creativity Research Journal*, 1, 1-7.
- Runco, M. A. (1990). The divergent thinking of young children: implications of the research. *Gifted Child Today (GCT)*, 13(4), 37-39.
- Runco, M. A. (1999). Implicit Theories. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 2, pp. 27-30). San Diego, California; London: Academic.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian journal of educational research*, 47(3), 317-324.
- Runco, M. A. (2007). A Hierarchical Framework for the Study of Creativity. *New Horizons in Education*, 55(3), 1-9.
- Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56(1), 1-8.
- Ryser, G. (2007). Profiles of creative abilities: Examiner's manual: Austin, TX: Pro-Ed.
- Sæbø, A. B., McCammon, L. A., & O'Farrell, L. (2006). Exploring teaching creativity and creative teaching: The first step in an international research project.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Sahlberg, P. (2009). The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors. In E. Villalba (Ed.), *Measuring Creativity: The book*. (pp. 337-344). Bruxells: European Commission.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius. The creative power of collaboration*. . New York: Basic Books.

- Sawyers, J. K., Moran, J. D., & Tegano, D. (1990). A Theoretical Model of Creative Potential in Young Children. In T. C.W. (Ed.), *Expanding Awareness of Creative Potentials Worldwide*. Salt Lake City: Brain Talent-Powers Press.
- Schaefer, C. E. (1969). The prediction of creative achievement from a biographical inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 29(2), 431-437.
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: What can we learn from research. *Topic*, 32(1), 5-12.
- Shaughnessy, M. F. (1991). *The Supportive Educational Environment for Creativity*.
- Silvia, P. J., Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., Eddington, K. M., Levin-Aspenson, H., & Kwapil, T. R. (2014). Everyday creativity in daily life: An experience-sampling study of "little c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(2), 183-188. doi: 10.1037/a0035722
- Smith, R.A. (2000). Gardner on education: Destination and navigation. *Arts Education Policy Review*, 101(5): 36-40.
- Smith, S. M., Ward, T. B., & Finke, R. A. (1995). *The creative cognition approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79. doi: 10.1006/ceps.2001.1091
- Starko, A. J. (2013). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York, NY: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). A propulsion model of types of creative contributions. *Review of general psychology*, 3(2), 83-100.
- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4), 370-382.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: an investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, 34(1), 1-31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In H. K. J. & M. R. G. (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351-370). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tan, A. G. (2000). A review on the study of creativity in Singapore. *The Journal of Creative Behavior*, 34(4), 259-284.
- Tegano, D. W., Moran, J. D., & Sawyers, J. K. (1991). *Creativity in Early Childhood Classrooms*. NEA Early Childhood Education Series. United States: ERIC.
- Torrance, E. (1972). Can We Teach Children To Think Creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-143.
- Torrance, E., & Safter, H. T. (1986). Are children becoming more creative? *The Journal of Creative Behavior*, 20(1), 1-13.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding Creative Behavior; Experiments in Classroom Creativity*. New Jersey: Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom; What Research Says to the Teacher* (Vol. Washington, D.C.): National Education Association.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. *The nature of creativity* (pp. 43-75).
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking. Manual for scoring and inter-pretng results (Verbal, forms A and B)*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (2008). *The Torrance Tests of Creative Thinking—Norms—Technical Manual—Figural (Streamlined) Forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace.

- Weisberg, R. (1986). *Creativity: Genius and other myths*. New York: W. H. Freeman.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: W. H. Freeman.
- Westby, E. L., & Dawson, V. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1-10.
- Whiting, C. S. (1958). *Creative thinking*. New York: Reinhold Publishing Corporation.
- Wyse, D., & Spendlove, D. (2007). Partners in creativity: action research and creative partnerships. *Education 3-13*, 35(2), 181-191.
- Xiaoxia, A. (1999). Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329-337. doi: 10.1207/s15326934crj1204_11
- Ινστιτούτο, Π. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. Retrieved 21/8/2015, 2015
- Νημά, Ε. (1999). *Δημιουργικότητα και σχολική επίδοση: Διερεύνηση των δύο μεταβλητών σε δείγμα μαθητών γυμνασίου*. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Ξανθάκου, Π. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και μάθηση: Ένα πρόγραμμα εφαρμογής δημιουργικών μεθόδων στο μάθημα της γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική., Αθήνα.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Α. (1994). *Φαντασία και δημιουργικότητα στην παιδική τέχνη*. Αθήνα.
- Χάσκου, Σ. (2010). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα μαθητών σχολικής ηλικίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δραστηριότητες Γλώσσας

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

«Ο κόσμος γύρω μας»

Α. Είσαι ένα βιβλίο Β' Δημοτικού που βρίσκεται στον κάδο ανακύκλωσης της γειτονιάς του, όταν ξαφνικά μια σακούλα σκουπίδια εισβάλλει σε αυτόν και απαιτεί να ανακυκλωθεί. Γράψε έναν φανταστικό διάλογο προσπαθώντας να πείσεις τα σκουπίδια ότι αυτό δε γίνεται. Τι σκουπίδια είναι αυτά; Αυτό εξαρτάται από τη δική σου φαντασία!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Πριν ακόμα ανακυκλώσουμε, μπορούμε να ξαναχρησιμοποιήσουμε! Πώς αλλιώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα παρακάτω αντικείμενα; Γράψε όσο πιο πολλούς και περίεργους τρόπους μπορείς:

1. Κουτί από δημητριακά
2. Μπουκάλι με νερό
3. CD
4. Μία παλιά μολυβοθήκη

1.
.....
.....
.....
2.
.....
.....
.....
3.
.....
.....
.....
4.
.....
.....
.....

Γ. Πώς φαντάζεσαι τον κόσμο μας χωρίς καθόλου ανακύκλωση; Ζωγράφισέ τον.
(Δίνεται κενή σελίδα)

Ενότητα 4

«Ο κόσμος γύρω μας»

Το Κολλητήρι δεν ξέρει ότι οι λέξεις *μην, δεν, στον, στην, τον, την, έναν, αυτήν* κρατούν το τελικό *ν* μόνο όταν η επόμενη λέξη ξεκινά από φωνήεν ή από *κ, π, τ, ξ, ψ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ*. Φτιάξε μια πρωτότυπη και αστεία ζωγραφιά στο πίσω μέρος της σελίδας που θα περιέχει τον κανόνα αυτόν για να τον μάθει.



Ενότητα 5

«Η πόλη χάθηκε στο χιόνι»

Είσαι σε μια παράξενη χώρα με παράξενα ζωτικά που δε σε αφήνουν να φύγεις. Για να μπορέσεις να φύγεις, σου αναθέτουν αυτή την αποστολή: «Βάλε τις παρακάτω λέξεις στον ΑΟΡΙΣΤΟ, συνδυάζοντας όσες περισσότερες από αυτές μπορείς για να φτιάξεις μια αστεία ιστορία που δε θα τη σκεφτεί κάποιος άλλος»

Σκουπίζω, τραγουδώ, μπαίνω,
πηγαίνω, ταξιδεύω, τρώω, δακρύζω,
μένω, πλένω, δανείζω, στέλνω, λέω,
φεύγω, ντύνω, βλέπω, πίνω

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

«Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι»

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook paper. There are no margins, text, or other markings on the page.

«Ο εγωιστής Γίγαντας»

Τι θα γινόταν εάν τα παιδιά της ιστορίας ήταν εγωιστές, ενώ ο Γίγαντας καλός και ευγενικός;

Βρες μια διαφορετική από αυτή που διάβασες ιστορία και προσπάθησε να είναι τόσο πρωτότυπη που δε θα τη σκεφτεί άλλος!

Ενότητα 7

«Αξέχαστα γενέθλια»

Ζωγράφισε ένα δώρο που θα έκανες στον καλύτερό σου φίλο ή στην καλύτερή σου φίλη, τόσο πρωτότυπο που δε θα το σκεφτεί άλλος! Στόχος σου... να κάνεις τα γενέθλιά του/ της αξέχαστα!!!

Ενότητα 7

«Από το ημερολόγιο του Ελτόν» (Τ.Ε. σελ. 16)

Η Λένα, εκτός από τους τόνους που ξέχασε και τη βοηθήσαμε εμείς να βάλει, ξέχασε να μας πει και για την περιπέτειά της στο δάσος. **Συνέχισε την ιστορία της Λένας με πολλή φαντασία, γράφοντας μια ιστορία πολύ περίεργη και πρωτότυπη!**

Ας θυμηθούμε τι είχε γράψει η Λένα...

Χθες πήγα με την οικογένειά μου μια βόλτα στο βουνό. Ο δρόμος ήταν όλο στροφές και το αυτοκίνητό μας δυσκολευόταν να ανέβει. Είχαμε φτάσει αρκετά ψηλά και η θέα ήταν καταπληκτική. Από το παράθυρό μου έβλεπα όλη την πόλη και τη θάλασσα στο βάθος. «Ας κατέβουμε λίγο από το αυτοκίνητο για να θαυμάσουμε το τοπίο» είπε η αδερφή μου. «Πάρκαρέ το καλύτερα εδώ και ας συνεχίσουμε με τα πόδια» πρότεινε η μητέρα μου. Έτσι αφήσαμε το αυτοκίνητο και απολαύσαμε έναν περίπατο στο δάσος...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δραστηριότητες Ιστορίας

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

«Τρωικός Πόλεμος»



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

«Τρωικός Πόλεμος»

Ο Αλκίνοος και η
Αντιχόνη απορούν και
δε ρωτούν...



...Είσαι ο Οδυσσεύς και βρίσκεσαι
έξω από τα τείχη της Τροίας. Πόσες
ακόμα έξυπνες ιδέες μπορείς να
βρεις για να καταφέρεις να περάσεις
τα τείχη και να κερδίσεις;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ενότητα 6

«Οι περιπέτειες του Οδυσσέα»

Ο Αλκίνοος και η
Αντιχόνη απορούν
και δε ρωτούν...



...Ο Κύκλωπας, οι Λαιστρυγόνες, η μάγισσα
Κίρκη, οι Σειρήνες, η Σκύλα και η Χάρυβδη
ήταν μερικά από τα μυθολογικά πλάσματα που
εμπόδιζαν τον Οδυσσέα να επιστρέψει με τους
συντρόφους του στην Ιθάκη. Φαντάσου ότι είδαι
ένας από τους 12 θεούς και επινόησε έναν
πολύ περίεργο και έξυπνο τρόπο που θα
εμπόδιζε σίγουρα τον Οδυσσέα να προχωρήσει.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ενότητα 6

«Οι περιπέτειες του Οδυσσέα»



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

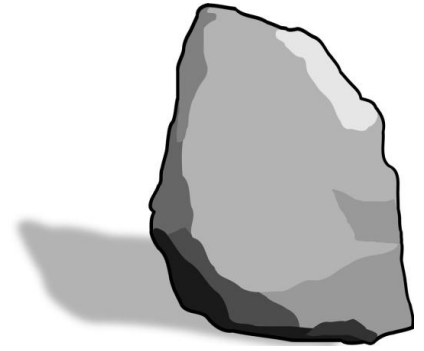
.....

.....

.....

Ενότητα 7

«Η εποχή του λίθου»



Είσαι στην παλαιολιθική εποχή και τα μόνα εργαλεία που διαθέτεις είναι οι πέτρες.

Πόσα διαφορετικά πράγματα θα μπορούσες να φτιάξεις ή να κάνεις με μοναδικό εργαλείο την πέτρα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

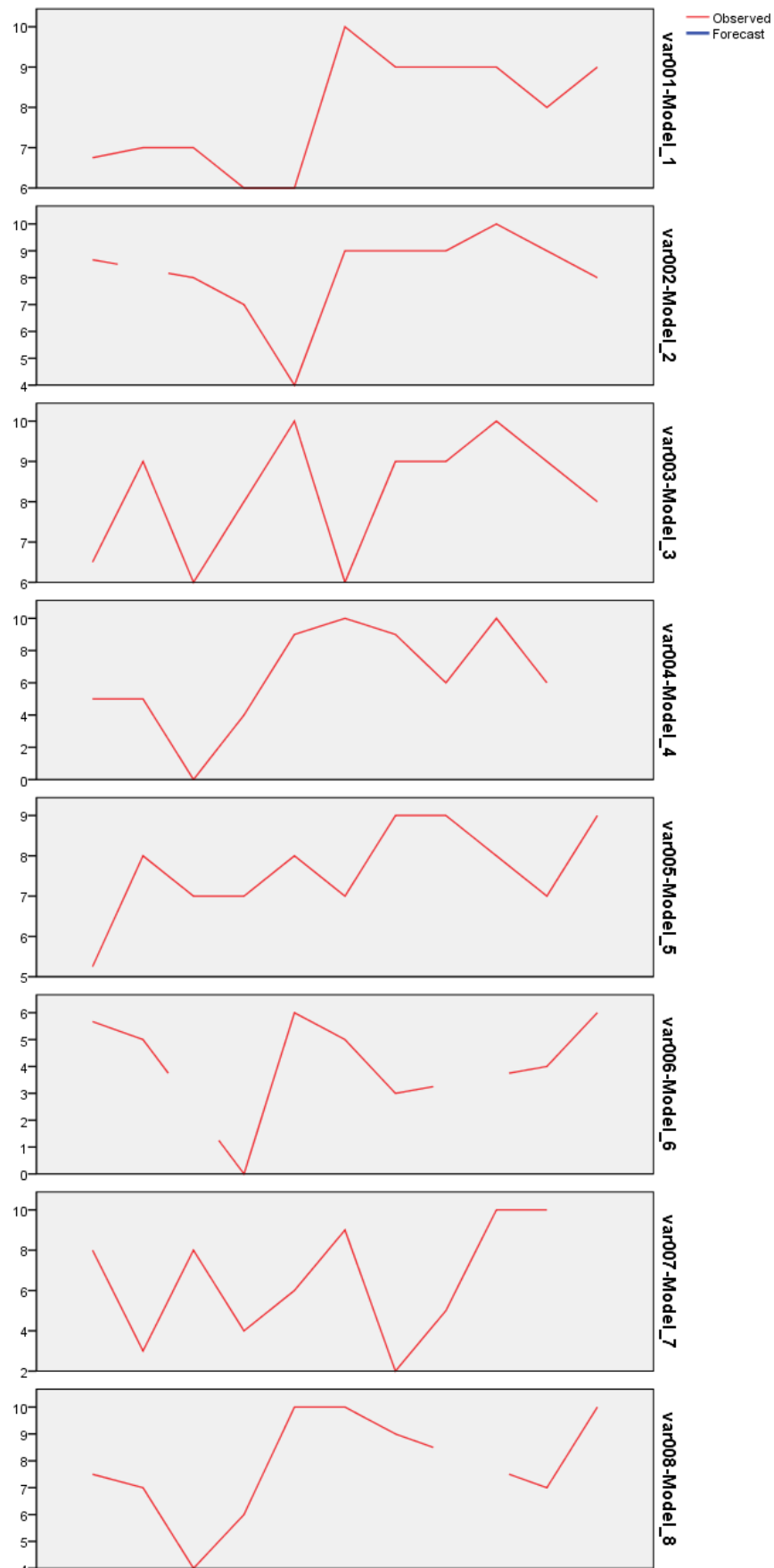
.....

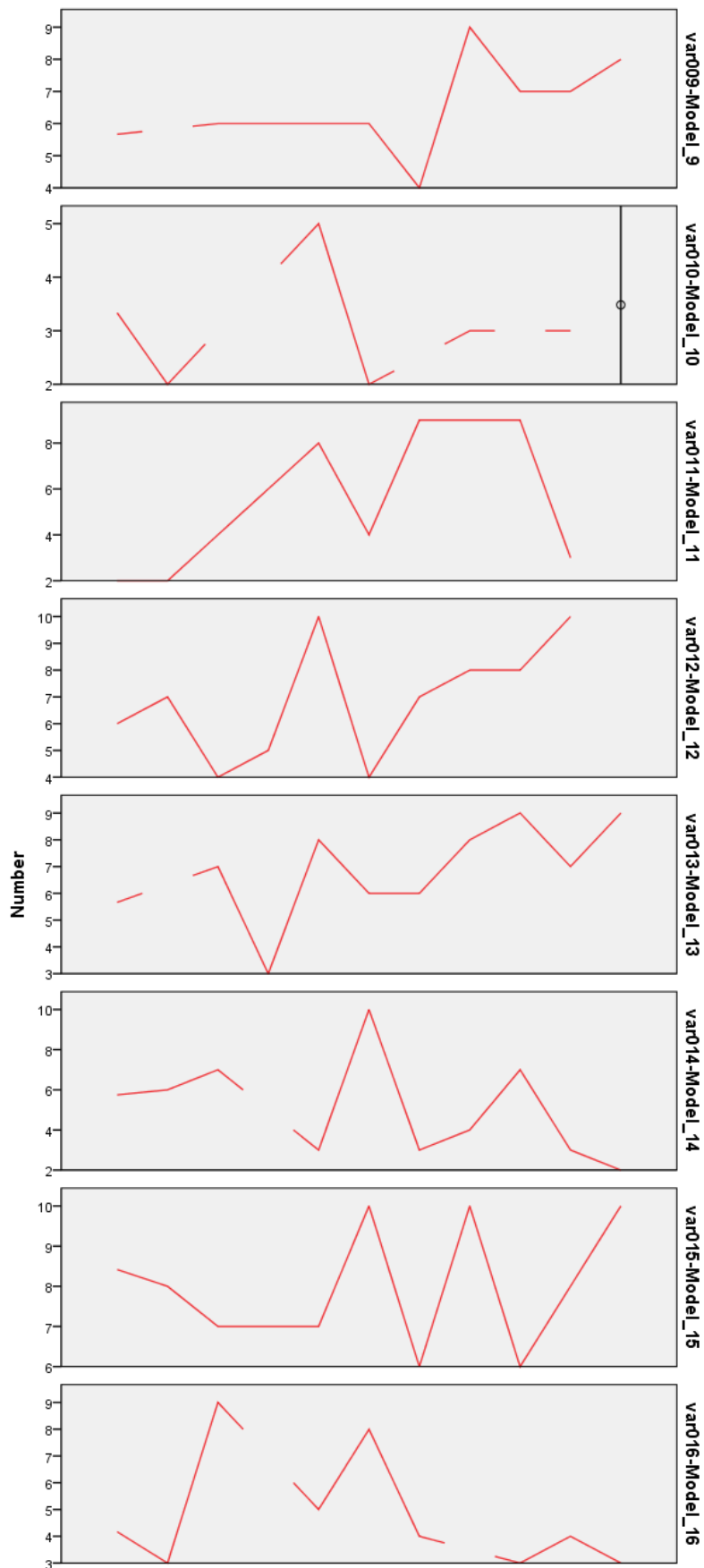
.....

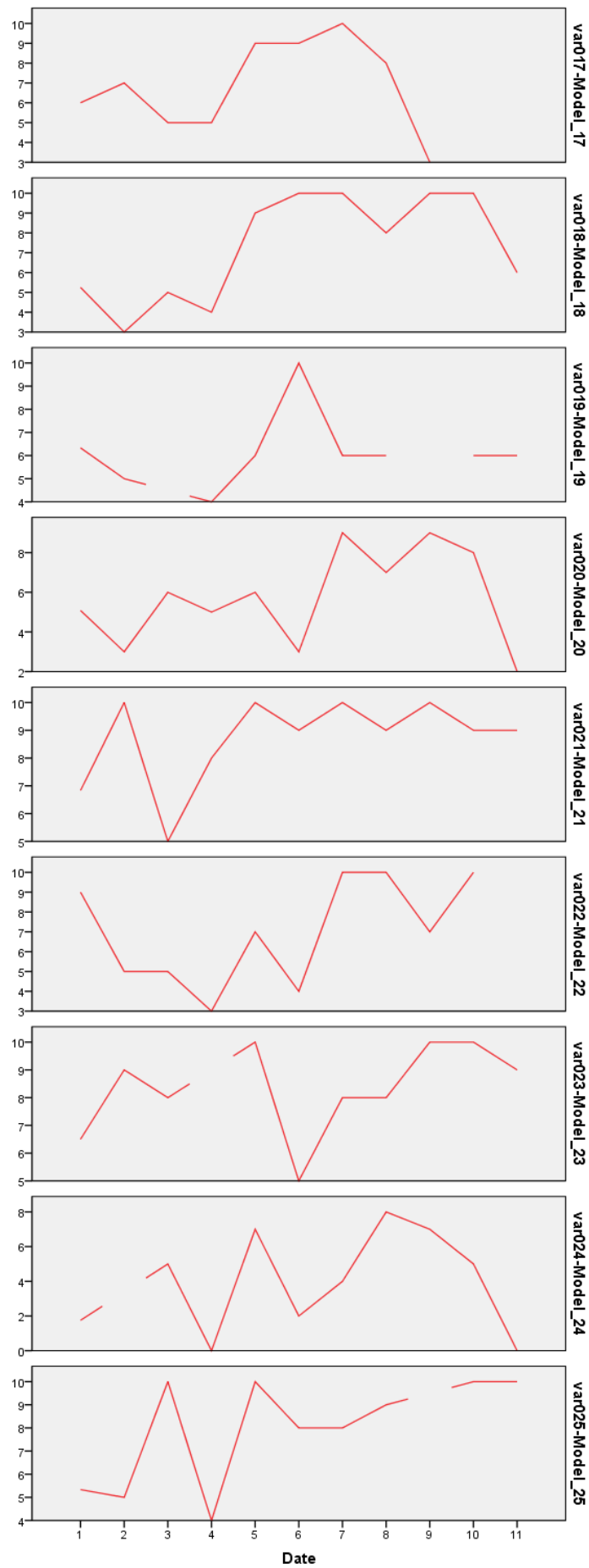
.....

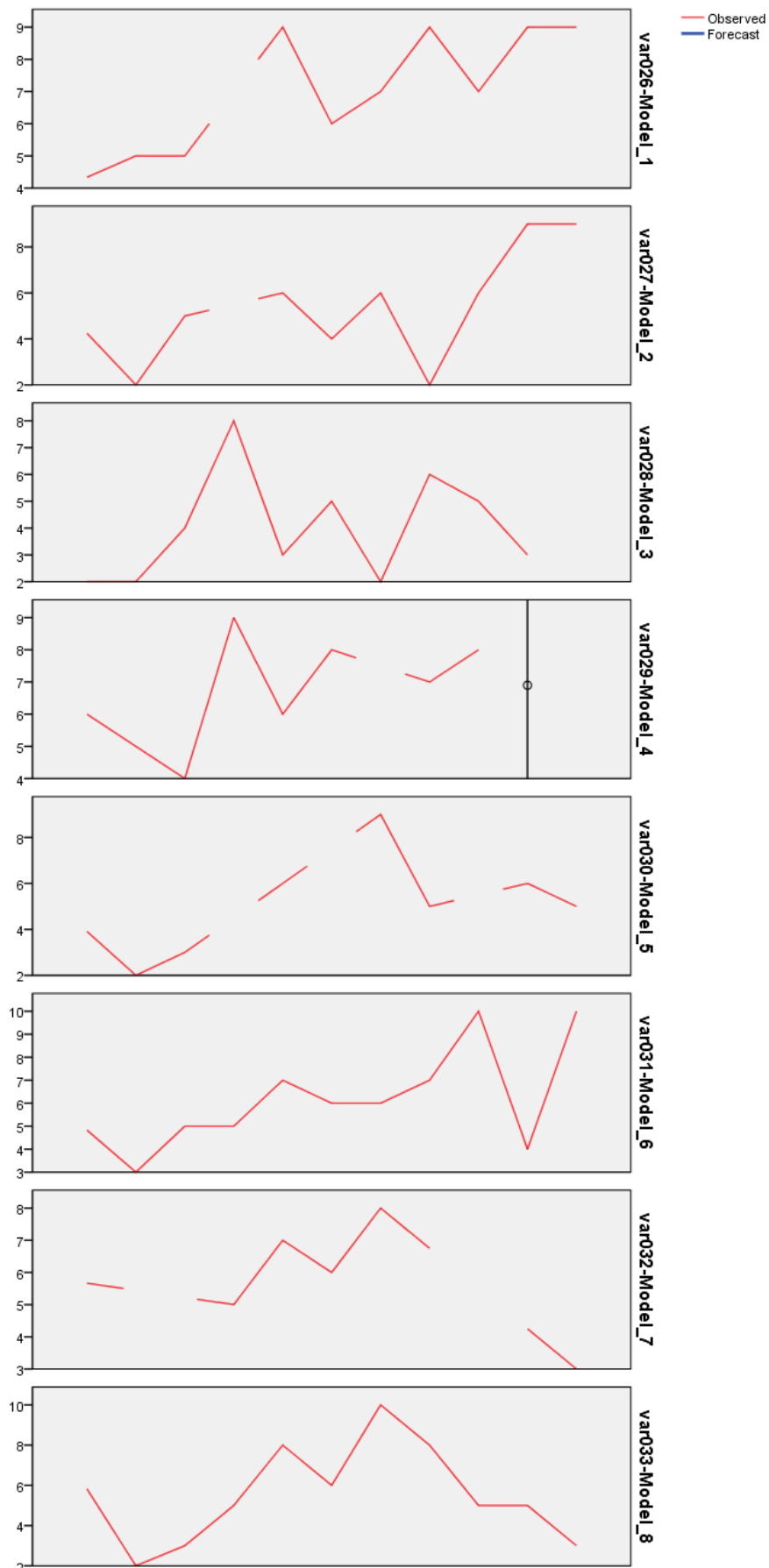
.....

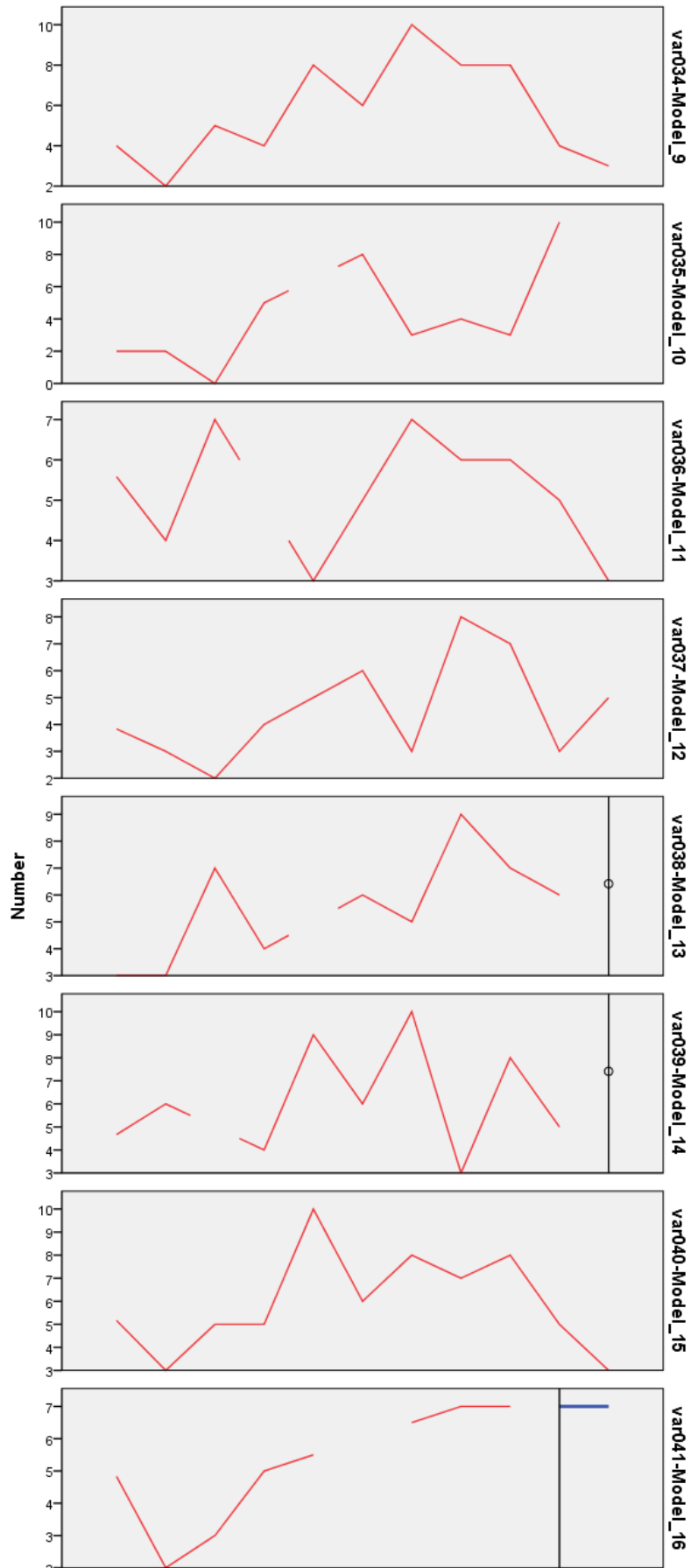
Γραφήματα προόδου μαθητών Π.Ο. στις δημιουργικές δραστηριότητες

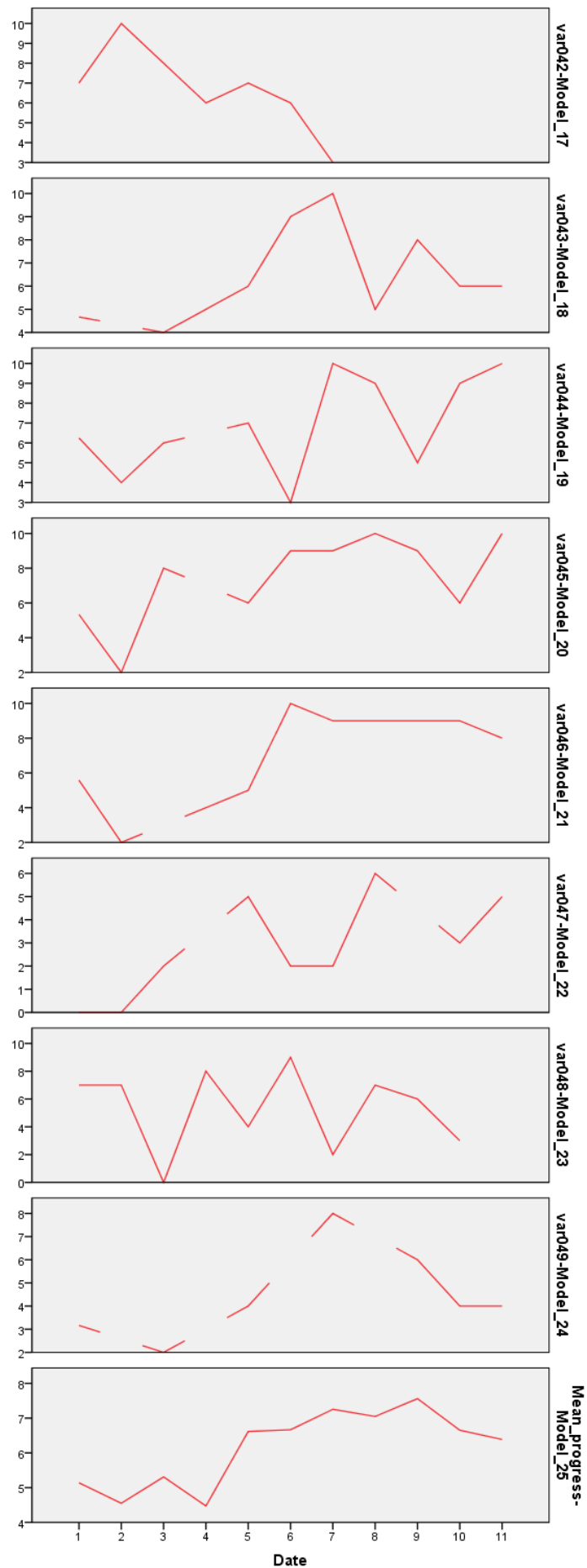














ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΕΛ. ΒΕΝΙΖΕΛΟΥ 70, 176 71 ΑΘΗΝΑ – ΤΗΛ.: 2109549100, FAX: 2109577050

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Σας ενημερώνουμε ότι στα πλαίσια έρευνας που διεξάγεται από την κατεύθυνση Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής Πράξης ζητάμε από το παιδί σας να συμπληρώσει ένα μικρό τεστ. Το τεστ αυτό διερευνά τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και δεν έχει σχέση με τεστ σχολικών γνώσεων ή με τεστ Νοημοσύνης.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του τεστ αυτού, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω:

Α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Β) Τα τεστ είναι **ανώνυμα**.

Γ) Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τη μία διδακτική περίοδο.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Αναστασία Μίγκα

Επιβλέπων καθηγητής

Δημήτριος Ζμπάινος
Επίκουρος καθηγητής
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.