



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΑΞΗ**

**«Περιγραφές εκπαιδευτικών για διαδικασίες συλλογικής δημιουργικότητας
κατά την παραγωγή των μαθητικών ταινιών μικρού μήκους»**

Διπλωματική Εργασία

Καραμούντζος Κωνσταντίνος

Αθήνα, 2019



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΑΞΗ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Ζμπάινος Δημήτριος (Επιβλέπων)

**Επίκουρος καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

Αντωνοπούλου Αικατερίνη

**Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Ο Κωνσταντίνος Καραμούντζος

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω, η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται σε όλους εκείνους
που είχαν το σθένος να τολμήσουν
να πρωτοτυπήσουν
παρά την πίεση των κοινωνιών για συμμόρφωση,
επιτυγχάνοντας θετικές αλλαγές στον κόσμο.

*Πολλές ιδέες αναπτύσσονται καλύτερα
όταν μεταφυτεύονται και σε άλλα μυαλά,
από αυτό που τις γέννησε.*

*Oliver Wendell Holmes
Αμερικανός συγγραφέας (1809-1894)*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τον καθηγητή και επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, Δημήτριο Ζμπάινο, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ερευνήσω το πολύ ενδιαφέρον θέμα της συλλογικής δημιουργικότητας, για τη θετική συνεργασία μαζί του, καθώς και για την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Ευχαριστώ θερμά την υποψήφια διδάκτορα Βασιλική Μπελογιάννη για την πολύτιμη βοήθεια, στήριξη και συνεργασία, δίχως τις οποίες δύσκολα θα πραγματοποιείτο η παρούσα εργασία.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και στους υπόλοιπους καθηγητές και το προσωπικό του ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου για τη συνεργασία που είχα μαζί τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο πρόγραμμα, αλλά και για τις πολύτιμες γνώσεις και τη βοήθεια που πήρα ως εκπαιδευτικός, ως ερευνητής, αλλά και ως άνθρωπος.

Επιπλέον, ευχαριστώ ολόψυχα τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνας. Η εκπόνηση της δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την εθελοντική τους συνεισφορά.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την οικογένεια μου, η οποία με στήριξε οικονομική, αλλά και ψυχική, με βοήθησε στη συγγραφή της εργασίας, αλλά κυρίως στην επιτυχή ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Αθήνα, 13/02/2019

Κ.Κ.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	19
Abstract.....	21
Εισαγωγή	23
Κεφάλαιο 1 ^ο : Δημιουργικότητα	25
1.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις	25
1.1.1. Δημιουργικότητα.....	25
1.1.2. Καινοτομία.....	26
1.2. Πτυχές της δημιουργικότητας.....	28
1.2.1. Το δημιουργικό άτομο.....	28
1.2.2. Η δημιουργική διαδικασία	29
1.2.3. Το δημιουργικό περιβάλλον	30
1.2.4. Το δημιουργικό προϊόν.....	30
1.3. Μέτρηση της δημιουργικότητας	30
1.3.1. Μέτρηση της δημιουργικής ικανότητας του ατόμου	31
1.3.2. Αξιολόγηση του δημιουργικού προϊόντος.....	31
1.4. Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση	32
Κεφάλαιο 2 ^ο : Συλλογική δημιουργικότητα	33
2.1. Εισαγωγή	33
2.2. Έννοια, προσεγγίσεις και σημασία της συλλογικής δημιουργικότητας	35
2.2.1. Έννοια της συλλογικής δημιουργικότητας	35
2.2.2. Προσεγγίσεις της συλλογικής δημιουργικότητας	36
2.2.3. Η σημασία της συλλογικής δημιουργικότητας για τον άνθρωπο.....	38
2.3. Παράγοντες που επιδρούν στη συλλογική δημιουργικότητα	38
2.3.1. Σύνθεση της ομάδας (Team Composition)	39
2.3.1.1. Μέγεθος της ομάδας (Team Size).....	39
2.3.1.2. Χαρακτηριστικά δημιουργικότητας των μελών.....	40
2.3.1.3. Ετερότητα της ομάδας (Team Diversity).....	41

2.3.1.3.1. Άμεσα ανιχνεύσιμες διαφορές των μελών.....	42
2.3.1.3.2. Βαθύτερες διαφορές των μελών.....	43
2.3.1.3.3. Αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας.....	43
2.3.1.4. Ηγεσία της ομάδας (Team Leadership).....	44
2.3.1.4.1. Ορισμός της ηγεσίας.....	44
2.3.1.4.2. Η ηγεσία στη συλλογική δημιουργικότητα.....	45
2.3.1.4.3. Αυταρχική , μετασχηματιστική και κοινή ηγεσία.....	46
2.3.2. Κίνητρα των μελών (Motivations).....	47
2.3.3. Διαδικασίες παραγωγής και επεξεργασίας δημιουργικών ιδεών (Creative processes).....	48
2.3.3.1. Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming).....	48
2.3.3.2. Άλλες δημιουργικές διαδικασίες.....	49
2.3.4. Κλίμα της ομάδας (Team Climate).....	50
2.3.4.1. Διαπροσωπικές σχέσεις, ψυχολογική ασφάλεια των μελών και κλίμα καινοτομίας.....	50
2.3.4.1.1. Διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχολογική ασφάλεια των μελών.....	50
2.3.4.1.2. Κλίμα δημιουργικότητας και καινοτομίας.....	50
2.3.4.2. Συγκρούσεις (Conflicts).....	52
2.3.4.2.1. Συναίνεση ή διαφωνία;.....	52
2.3.4.2.2. Είδη συγκρούσεων.....	53
2.3.4.2.3. Κατασκευασμένη μορφή σύγκρουσης ή αυθεντική διαφωνία;.....	54
2.3.4.2.4. Η διαχείριση των συγκρούσεων.....	54
2.3.5. Η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Context).....	55
2.3.5.1. Ο ρόλος του πολιτισμού.....	55
2.3.5.2. Ατομικότητα και συλλογικότητα (Individualism and Collectivism).....	56
2.4. Τρόποι έρευνας της συλλογικής δημιουργικότητας.....	56
2.5. Έρευνες σε παιδιά και μαθητικούς πληθυσμούς.....	57
2.6. Σκοπός της έρευνας.....	57
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μέθοδος.....	59
3.1. Ερευνητική μέθοδος.....	59
3.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	60
3.3. Συμμετέχοντες	61

3.4. Διαδικασία	62
3.4.1. Διενέργεια συνεντεύξεων.....	62
3.4.2. Ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	62
3.5. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας	64
3.5.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποιοτικής μεθόδου	64
3.5.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της συνέντευξης.....	65
Κεφάλαιο 4 ^ο : Αποτελέσματα	66
4.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία και οι στόχοι των μαθητικών ταινιών	66
4.1.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία.....	67
4.1.1.1. Δημιουργικότητα.....	67
4.1.1.2. Πρωτοτυπία.....	70
4.1.2. Οι στόχοι των μαθητικών ταινιών και η πρωτοτυπία ως ζητούμενο στην ταινία	71
4.2. Τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι των μελών της ομάδας	73
4.2.1. Μέγεθος της ομάδας	74
4.2.2. Ο ρόλος της ετερότητας: ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών.....	75
4.2.2.1. Άμεσα ανιχνεύσιμα χαρακτηριστικά των μελών.....	75
4.2.2.1.1. Φύλο.....	75
4.2.2.1.2. Εθνικότητα.....	76
4.2.2.2. Βαθύτερες διαφορές των μελών.....	77
4.2.2.2.1. Σχολικές επιδόσεις.....	77
4.2.2.2.2. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας.....	78
4.2.2.2.3. Προσωπικά ενδιαφέροντα και δεξιότητες.....	79
4.2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη.....	81
4.2.3.1. Είδη και στυλ ηγεσίας.....	81
4.2.3.2. Επίλυση συγκρούσεων.....	83
4.2.3.3. Έμπνευση των μελών της ομάδας.....	84
4.3. Κίνητρα εμπλοκής στη δημιουργική διαδικασία ή στην ομάδα.....	84

4.3.1. Κίνητρα των εκπαιδευτικών.....	85
4.3.1.1. Εσωτερικά κίνητρα εκπαιδευτικών.....	85
4.3.1.2. Εξωτερικά κίνητρα εκπαιδευτικών.....	87
4.3.2. Κίνητρα των μαθητών.....	87
4.3.2.1. Εσωτερικά κίνητρα μαθητών.....	87
4.3.2.2. Εξωτερικά κίνητρα μαθητών.....	92
4.4. Διαδικασία παραγωγής και υλοποίησης των ιδεών.....	93
4.4.1. Παραγωγή και επεξεργασία των ιδεών.....	93
4.4.1.1. Κατανομή ρόλων και ευθυνών.....	93
4.4.1.2. Επεξεργασία των παραγόμενων ιδεών.....	96
4.4.1.3. Αυτοσχεδιασμός και αυτενέργεια των μαθητών.....	97
4.4.2. Ο τρόπος λήψης των αποφάσεων για τις ιδέες.....	98
4.4.2.1. Λήψη αποφάσεων από την πλειοψηφία.....	98
4.4.2.2. Η συμβολή της μειοψηφίας στη λήψη των αποφάσεων.....	99
4.5. Το κλίμα της ομάδας.....	100
4.5.1. Διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες.....	101
4.5.1.1. Διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασία των μελών.....	101
4.5.1.2. Οι φιλίες μέσα στην ομάδα.....	102
4.5.2. Ψυχολογική ασφάλεια και ελευθερία έκφρασης.....	103
4.5.3. Ο ρόλος των συγκρούσεων.....	104
4.5.3.1. Οι αιτίες των συγκρούσεων.....	104
4.5.3.2. Τρόποι επίλυσης των συγκρούσεων.....	106
4.5.3.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σύγκρουση.....	107
4.6. Η στάση των «σημαντικών άλλων» (γονείς, συναδέλφοι εκπαιδευτικοί) στην παραγωγή ταινιών.....	109
4.6.1. Η στάση των γονέων.....	109
4.6.2. Η στάση των συναδέλφων.....	111
Κεφάλαιο 5 ^ο : Σχολιασμός των αποτελεσμάτων.....	113
5.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	119
5.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	121
5.3. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων.....	121

Βιβλιογραφία.....	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	146

Περίληψη

Η συλλογική δημιουργικότητα αποτελεί μια επιμέρους θεματική κατηγορία της ευρύτερης έννοιας της δημιουργικότητας και αφορά τις δημιουργικές ιδέες και διαδικασίες, καθώς και την παραγωγή καινοτομίας που λαμβάνουν χώρο στο πλαίσιο μιας ομάδας ανθρώπων. Η παρούσα έρευνα μελετά το φαινόμενο της συλλογικής δημιουργικότητας στις μαθητικές ομάδες παραγωγής ταινιών μικρού μήκους μέσω της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των διαδικασιών συλλογικής δημιουργικότητας των μαθητικών ομάδων για την παραγωγή ταινιών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτές. Αναφορικά με τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και εν συνεχεία συντελέστηκε η ανάλυση του περιεχομένου τους. Η ομάδα των συμμετεχόντων αποτελείτο από οκτώ εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τρεις άνδρες και πέντε γυναίκες, οι οποίοι είχαν αναλάβει το συντονισμό των μαθητικών ομάδων που συμμετείχαν στις ταινίες. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά των ομάδων και τις διαδικασίες που ακολούθησαν από κοινού με τους μαθητές για την παραγωγή των ταινιών. Από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών είναι εμφανές πως οι αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα δε συνάδουν με την ψυχολογική έννοια του όρου. Τα κίνητρα εμπλοκής μαθητών και εκπαιδευτικών ήταν κατά βάση εσωτερικά. Οι διαδικασίες χαρακτηρίζονταν από θετικό κλίμα συνεργασίας, μεγάλη συμμετοχή των μαθητών, ευελιξία, αλλά παράλληλα με έντονο το ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ σημαντική ήταν η συνεισφορά μαθητών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Η στάση των γονέων στη διαδικασία ήταν κατά βάση θετική, ενώ αντίθετα των συναδέλφων των εκπαιδευτικών ουδέτερη έως και αρνητική. Παράλληλα, μέσα από τις αφηγήσεις αναδεικνύονται πληροφορίες και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις – κλειδιά: συλλογική δημιουργικότητα, σύνθεση της ομάδας, κίνητρα, ομαδικό κλίμα, κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Abstract

Collective creativity is a sub-theme of the broader concept of creativity and concerns creative ideas and processes, as well as the production of innovation that takes place within a group of people. This research studies the phenomenon of collective creativity in pupils' short film production groups through the qualitative research method. In particular, the purpose of the research was the investigation of the processes of collective creativity of students' groups for the production of films and teachers' perceptions about them. In terms of data collection, semi-structured interviews were used and then the analysis of their content was carried out. The group of participants consisted of eight secondary school teachers, three men and five women, who had undertaken the coordination of the student groups involved in the films. Teachers were asked about the characteristics of the groups and the following procedures for the films' production. It is clear from the teachers' narratives that their perceptions of creativity are not consistent with the psychological meaning of the term. Motivations for pupils' and teachers' engagement were basically intrinsic. The processes were characterized by a positive climate of cooperation, high participation of students, flexibility, but also a strong role of the teacher, while the contribution of pupils with low school performance was important. The attitude of the parents in the process was generally positive, while colleagues' teachers' attitude was neutral to negative. At the same time, the narratives reveal information and teachers' views about the Greek educational reality.

Keywords: collective creativity, group composition, motivations, group climate, sociocultural context

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που δεν αναφέρεται μόνο στο μυαλό ενός ανθρώπου αλλά και στο περιβάλλον που συμβαίνει και στις συναλλαγές μεταξύ των ανθρώπων (Gaggioli et al., 2013). Για τον Cropley (2006) η δημιουργικότητα έχει μια αμφίδρομη σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, διότι από την μία το περιβάλλον με διάφορους τρόπους στηρίζει ή όχι την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και συντονίζει τις διαδικασίες και από την άλλη η δημιουργικότητα αλλάζει το περιβάλλον, αφού παράγονται νέα πράγματα ή ιδέες. Άλλωστε οι καινοτόμες ιδέες δεν έχουν καμία χρησιμότητα όταν παραμένουν στο μυαλό των ανθρώπων και πρέπει να τις επικοινωνήσουν στους άλλους για να τις κρίνουν και αν χρειαστεί να τις τροποποιήσουν (Gaggioli et al., 2013). Αναμφισβήτητα στην διερεύνηση του φαινομένου της δημιουργικότητας, η κοινωνία επιτελεί κρίσιμο ρόλο. Η δημιουργικότητα δεν καθορίζεται μόνο με βάση κοινωνικά κριτήρια, αλλά και η ίδια καθορίζει τα κριτήρια (Cropley, 2006). Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις είναι προφανές ότι είναι πολύ δύσκολο (και ίσως εσφαλμένο) να μελετήσει ένας ερευνητής το φαινόμενο της δημιουργικότητας και στη συνέχεια να το ερμηνεύσει δίχως να λαμβάνει υπόψη την κοινωνική της διάσταση.

Αν και ο Guilford (1950), ως πρωτοπόρος στη συστηματική έρευνα του φαινομένου της δημιουργικότητας, την όρισε με βάση το άτομο, ανέδειξε αμέσως την κοινωνική σημασία της, λέγοντας ότι είναι ζωτική τόσο για τη βιομηχανία, όσο και για τις κυβερνήσεις και τους οργανισμούς που δεν μπορούν πλέον να λύσουν τα προβλήματα με δοκιμασμένες και συμβατικές μεθόδους. Παρομοίως, οι Sarmiento & Stahl (2008) αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και εξηγούν ότι η δημιουργικότητα ενός ατόμου κρίνεται από την κοινότητα που το περιβάλλει και είναι βασισμένη σε πρότυπα και ιστορίες που έχουν καθιερωθεί και αφορούν την κοινωνία. Η σημασία της δημιουργικότητας για τον άνθρωπο και την κοινωνία θεωρείται ιδιαίτερα μεγάλη. Ο Runco (2004) υποστηρίζει πως η δημιουργικότητα είναι πολύτιμη τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία, καθώς συνδέεται με την παραγωγικότητα, την προσαρμοστικότητα και την υγεία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές σε μεγάλη κλίμακα και με μεγάλη ταχύτητα (Puccio & Cabra, 2010). Η πολυπλοκότητα του κοινωνικοοικονομικού πεδίου είναι πιο εμφανής από ποτέ και απαιτεί λύσεις και προτάσεις βαθιά επεξεργασμένες και ευέλικτες (Κούσουλας & Μέγα, 2005). Οι μεγάλες και ταχύτατες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα της ανθρώπινης ζωής και του πλανήτη καθιστούν τη δημιουργικότητα, απαραίτητη και βαρύνουσα σημασίας ικανότητα.

Το κοινωνικό περιβάλλον των ατόμων επίσης συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργικότητα. Η πραγματοποίηση των δημιουργικών ιδεών βασίζεται και στην επιρροή του

κοινωνικού περιβάλλοντος (Csikszentmihalyi, 2014). Κάτι ανάλογο πιστεύουν και οι Sternberg & Kaufman (2010), θεωρώντας ότι κάποια φαινόμενα που εμποδίζουν τη δημιουργικότητα είναι εσωτερικά και αφορούν το άτομο, ενώ κάποια άλλα εξωτερικά, δηλαδή προέρχονται από την κοινωνία, ωστόσο και τα δύο αλληλεπιδρούν. Παρόλο που δεν προτιμούν όλοι τη συνεργασία, καθώς κάποιοι άνθρωποι προτιμούν να εργάζονται μόνοι και ανεξάρτητοι, κινητοποιούνται από τον ανταγωνισμό, ο οποίος κάποιες φορές ευνοεί τη δημιουργικότητα, ενώ κάποιες άλλες όχι (Runco, 2007).

Αν και η δημιουργικότητα αποτελεί πανάρχαιο και πανανθρώπινο φαινόμενο, η συστηματική και επιστημονική μελέτη της συντελείται από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα. Σημαντικά επιμέρους θέματα που απασχολούν την έρευνα σχετικά με αυτήν είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων (γνωστικά και συναισθηματικά), η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, η δυνατότητα καλλιέργειας της, η σύνδεση της με τις λειτουργίες του εγκεφάλου κ.α. Οι Ward & Kolomyts (2010) χαρακτηρίζουν τη δημιουργικότητα ως ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, το οποίο απαιτεί τη συνέργεια πολλών προσεγγίσεων ώστε να γίνει κατανοητό. Τα τελευταία χρόνια αποκτά αυξανόμενο ενδιαφέρον και η συλλογική της διάσταση, δηλαδή η παραγωγή δημιουργικών ιδεών πλέον μέσω των ομάδων, όχι μόνο των ατόμων.

Στην Ελλάδα οι έρευνες για τη δημιουργικότητα είναι ελάχιστες, ενώ για την ειδική υποκατηγορία της συλλογικής δημιουργικότητας σχεδόν ανύπαρκτες. Με αφετηρία αυτό το γεγονός, η παρούσα έρευνα μελετάει με ποιοτική μέθοδο το φαινόμενο της συλλογικής δημιουργικότητας. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έγινε κυρίως γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι κατάλληλες όσον αφορά την διερεύνηση καινούργιων ζητημάτων από τον ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η εν λόγω έρευνα διακρίνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο 1^ο και το 2^ο επιχειρείται μια σύντομη επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τη δημιουργικότητα και τη συλλογική δημιουργικότητα και τις πτυχές τους, αντίστοιχα στο καθένα. Το 3^ο κεφάλαιο πραγματεύεται το θέμα της μεθόδου και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα αυτή. Το 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν, καθώς και την ανάλυση του περιεχομένου τους. Τέλος, στο 5^ο κεφάλαιο πραγματοποιείται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις για μελλοντική έρευνα, καθώς και προτάσεις για την αξιοποίηση τους από τους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των βιβλιογραφικών αναφορών και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το πρωτόκολλο των ερωτήσεων των συνεντεύξεων και τον απομαγνητοφωνημένο διάλογο μιας από τις οκτώ συνεντεύξεις.

Κεφάλαιο 1^ο: Δημιουργικότητα

1.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις

1.1.1. Δημιουργικότητα

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της δημιουργικότητας (Amabile, 1982). Ο Runco (2007) θεωρεί ότι όλοι αγνοούν τον όρο «δημιουργικότητα» εντελώς, επειδή χρησιμοποιείται με πολλούς τρόπους με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από ασάφεια. Παρομοίως, οι Kaufman & Beghetto (2009) πιστεύουν ότι το ερώτημα «τι είναι η δημιουργικότητα» συχνά είτε παρακάμπτεται είτε επιδέχεται πολλές διαφορετικές απαντήσεις. Μάλιστα, σε έρευνα των Plucker και συν. (2004), η οποία εξέτασε 90 άρθρα διαφόρων θεμάτων που περιείχαν τον όρο «δημιουργικότητα» στον τίτλο τους, μόνο το 38% των άρθρων αυτών, όριζε επακριβώς την έννοια της λέξης. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό με βάση τα παραπάνω, ότι ο όρος «δημιουργικότητα» επιδέχεται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες ακόμα και στον επιστημονικό χώρο.

Μελετητές θεωρούν ότι η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία αλλαγής και προσαρμογής ως απόκριση στο περιβάλλον αβεβαιότητας (DeRue & Rosso, 2009). Ο Guilford (1950), ο οποίος ήταν ο πρώτος που ερευνήσε τη δημιουργικότητα από επιστημονική και ψυχολογική προσέγγιση, θεωρεί ότι με τη στενή έννοια του όρου, η δημιουργικότητα αναφέρεται στις ικανότητες των δημιουργικών ανθρώπων, που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, συνεπώς για τον ίδιο, ο ψυχολόγος-ερευνητής είναι απαραίτητο να εστιάσει στο θέμα της δημιουργικής προσωπικότητας. Σύμφωνα με το Lubart (1994), η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα, μέσω της οποίας, μπορεί να προκύψει ένα προϊόν, που είναι καινοτόμο και μπορεί να προσαρμοστεί στο πλαίσιο στο οποίο παράγεται. Κατά την Amabile (1997) η δημιουργικότητα είναι η παραγωγή νέων, πρωτότυπων και κατάλληλων ιδεών στη σφαίρα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ωστόσο, κοινό σημείο των ορισμών διαφόρων ερευνητών είναι ότι η δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να παράγει νέες και πρωτότυπες ιδέες, που μπορούν να καταστούν εξαιρετικά χρήσιμες (Amabile, 1996; Kasof, 1995; Mumford & Gustafson, 1988; Sternberg & Lubart, 1995). Οι Runco & Jaeger (2012) τονίζουν ότι η πρωτοτυπία αλλά και η αποτελεσματικότητα είναι βασικά και απαραίτητα συστατικά προκειμένου κάτι να θεωρηθεί δημιουργικό. Από τα παραπάνω συνάγεται πως η

έννοια της πρωτοτυπίας είναι δεν είναι απλά συνδεδεμένη με την έννοια της δημιουργικότητας, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό για την ύπαρξή της.

Η Amabile (1983), η οποία επίσης παρατηρεί ότι υπάρχει διαφωνία για τον ορισμό της δημιουργικότητας όσον αφορά τη δημιουργική διαδικασία, το δημιουργικό άτομο και το δημιουργικό προϊόν, επισημαίνει πως πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη το πρόβλημα του κριτηρίου του ορισμού της έννοιας. Στο σημείο αυτό παρατίθεται αυτολεξεί ο παρακάτω ορισμός της ίδιας ερευνήτριας:

“Ένα προϊόν ή μια ιδέα είναι δημιουργική στο βαθμό που κατάλληλοι παρατηρητές συμφωνούν ανεξάρτητα ότι είναι δημιουργική. Κατάλληλοι παρατηρητές είναι εκείνοι που ανήκουν στον τομέα που δημιουργήθηκε το προϊόν ή η ιδέα. Επομένως, η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως η ποιότητα των προϊόντων ή των ιδεών που έχουν κριθεί ως δημιουργικές από κατάλληλους παρατηρητές, και να θεωρηθεί επίσης ως η διαδικασία παραγωγής κάποιου προϊόντος που έχει κριθεί κατ’ αυτόν τον τρόπο” (Amabile, 1982).

Ο παραπάνω ορισμός δηλώνει ότι χρειάζονται κατάλληλοι κριτές που θα αποφασίζουν αν μια ιδέα είναι δημιουργική σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Ο συγκεκριμένος ορισμός μπορεί να καταστεί δόκιμος για τη δημιουργικότητα καλλιτεχνικών έργων είτε ατομικού είτε συλλογικού επιπέδου. Για το λόγο αυτό, ο ορισμός αυτός της Amabile (1982) υιοθετείται ως ο βασικός ορισμός της δημιουργικότητας για την παρούσα εργασία που ασχολείται με την παραγωγή των μαθητικών ταινιών.

1.1.2. Καινοτομία

Στην παγκόσμια ερευνητική βιβλιογραφία που υφίσταται αναφορικά με το φαινόμενο της δημιουργικότητας είναι συχνή η εμφάνιση του όρου «καινοτομία» (innovation) και η εμφανής σύνδεση του με τη δημιουργικότητα (Strazdas et al., 2013). Ορισμένοι ερευνητές σημειώνουν ότι όροι της δημιουργικότητας και της καινοτομίας πρέπει να είναι διακριτοί, καθώς μπορεί να συνδέονται στενά, αλλά αποτελούν διαφορετικές έννοιες (Shalley & Gilson, 2004). Προς αποφυγή σύγχυσης και εσφαλμένων θεωρήσεων των όρων αυτών και επιπροσθέτως προς πληρέστερη κατανόηση του όλου θέματος είναι σημαντικό να υπάρξει επαρκής αποσαφήνιση και των δύο όρων. Η ανάγκη διάκρισης και επεξήγησης των δύο εννοιών καθίσταται ακόμα πιο σημαντική, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός πως ο όρος «καινοτομία» συναντάται ιδιαίτερα σε έρευνες που αφορούν τη συλλογική δημιουργικότητα.

Η βιβλιογραφία αναφέρεται σε πολλούς ορισμούς της καινοτομίας (Xanthakou et al., 2013). Μία από τις πρώτες προσπάθειες ορισμού της έννοιας, ήταν αυτή του Shumpeter (1934).

Σύμφωνα με αυτόν, η καινοτομία είναι η επιτυχής προσπάθεια δημιουργίας νέων συνδυασμών ώστε να καταστούν εμπορικοί, όπως νέα υλικά και συστατικά, εισαγωγή νέων διαδικασιών, δημιουργία νέων αγορών και οργανωτικών δομών. Κατά έναν άλλο ορισμό, η καινοτομία είναι η επιτυχής υλοποίηση των δημιουργικών ιδεών που συντελείται μέσω ενός οργανισμού (Amabile et al., 1996). Παρομοίως οι Xanthakou & Kaila (2011) ορίζουν την καινοτομία ως την επιτυχημένη ολοκλήρωση των νέων ιδεών μέσω βελτίωσης, επέκτασης και εμπλουτισμού των προϊόντων με νέα πλεονεκτήματα. Οι ορισμοί αυτοί δείχνουν τη στενή σύνδεση της καινοτομίας με τους οργανισμούς και τις οικονομικές επιχειρήσεις.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς γίνεται αντιληπτό πως η καινοτομία αφορά την επιτυχή υλοποίηση των ιδεών που προκύπτουν μέσω της δημιουργικότητας (Amabile et al., 1996; Amabile, 1997; Thayer et al., 2018) και απαιτεί ποικιλία γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών για την υλοποίηση μιας ιδέας (Thayer et al., 2018). Επομένως είναι φανερό ότι η διάκριση μεταξύ δημιουργικότητας και καινοτομίας είναι η εξής: η δημιουργικότητα συνδέεται με την παραγωγή των ιδεών, ενώ η καινοτομία με την υλοποίηση τους μέσω διαδικασιών, πρακτικών και προϊόντων (Anderson et al., 2014). Η δημιουργικότητα θεωρείται το μέσον για την καινοτομία, γι αυτό και η ψυχολογική προσέγγιση της καινοτομίας μέσα σε ένα οργανισμό μπορεί να επηρεάσει το κίνητρο και τη διαδικασία παραγωγής νέων ιδεών (Amabile et al., 1996).

Η σημασία της καινοτομίας είναι υπέρτατη για τον άνθρωπο και την κοινωνία γενικότερα. Η έννοια της καινοτομίας είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις. Η καινοτομία είναι ζωτική για την επιτυχία του οργανισμού καθώς παίζει κρίσιμο ρόλο στη βιωσιμότητα και ανάπτυξη του (Amabile, 1997; Francis & Bessant, 2005; Anderson et al., 2014). Έρευνα των Soo et al. (2002) έδειξε ότι οι πιο καινοτόμοι οργανισμοί ήταν εκείνοι που έτειναν να χρησιμοποιούν διαδικασίες που προάγουν τη δημιουργικότητα προκειμένου να παράγουν νέα γνώση. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι η δημιουργικότητα είναι σημαντική για την επιτυχία των ατόμων που θέλουν να ασχοληθούν με την επιχειρηματικότητα (Melati et al., 2018). Συνεπώς, η δημιουργικότητα είναι σημαντική για την καινοτομία. Θεωρείται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τις σύγχρονες κοινωνίες και τους οργανισμούς, τα πανεπιστήμια και την οικονομία, η οποία καλείται να διαχειριστεί τη συνεχή αλλαγή και την παγκοσμιοποίηση (Xanthakou, et al., 2013). Ωστόσο, η καινοτομία δεν είναι ωφέλιμη μόνο για τα διάφορα είδη οργανισμών, αλλά και για κάθε άτομο σε προσωπικό επίπεδο. Η Efthimiadou (2018) υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία δεν είναι μόνο ένας τρόπος να παράγονται πρωτότυπες ιδέες, αλλά και ένας τρόπος να υιοθετούν τα άτομα μια δημιουργική συμπεριφορά σε όλο το φάσμα της ζωής τους, δηλαδή σε διάφορους

τομείς που τα αφορούν. Η δημιουργική συμπεριφορά αναφορικά με την εργασία ή τα ενδιαφέροντα πέραν της πρακτικής της χρησιμότητας μπορεί να προσφέρει χαρά και ευχαρίστηση στα άτομα.

1.2. Πτυχές της δημιουργικότητας

Ο Rhodes (1961) μελετώντας διάφορους ορισμούς για τη δημιουργικότητα διέκρινε τέσσερεις επιμέρους πτυχές που αφορούσαν αυτοί οι ορισμοί: τον άνθρωπο (person), τη διαδικασία (process), το περιβάλλον (press) και το προϊόν (product). Με βάση αυτή την παρατήρηση και το συλλογισμό του συνέθεσε το θεωρητικό μοντέλο των 4P (από τα αρχικά των λέξεων των 4 πτυχών που προαναφέρθηκαν στην αγγλική γλώσσα). Με βάση αυτό το μοντέλο του Rhodes θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις πτυχές που απαρτίζουν το φαινόμενο της δημιουργικότητας.

1.2.1. Το δημιουργικό άτομο

Ένα από τα βασικά θέματα που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές της δημιουργικότητας διαχρονικά είναι τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου. Οι Hayes & Mellon (1990) υποστηρίζουν ότι ο όρος «δημιουργικός» χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως. Στην παρούσα έρευνα, με τον όρο «δημιουργικό άτομο» εννοούνται όλες εκείνα τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου που αφορούν προσωπικότητα, νοημοσύνη, φυσιολογία, στάσεις, αξιακό σύστημα ιδεών και συμπεριφορά (Rhodes, 1961).

Ορισμένες έρευνες κάνουν λόγο για τις διαφορές των δύο φύλων στο θέμα αυτό. Σύμφωνα με την Abraham (2016) οι διαφορές των φύλων αναφορικά με τη δημιουργικότητα αποτελούν ένα θέμα λεπτό και σύνθετο και απαιτούν περεταίρω διερεύνηση, καθώς δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις νοητικές ικανότητες στα δύο φύλα, υπάρχουν όμως στις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν έκαστα. Σχετικά με τη νοημοσύνη, πρόσφατες έρευνες στις στρατηγικές δημιουργικής σκέψης, στις εκτελεστικές λειτουργίες, αλλά και στις νευροεπιστήμες αναδεικνύουν την ισχυρή σχέση της με τη δημιουργικότητα (Silvia, 2015).

Όσον αφορά την πτυχή της προσωπικότητας έχουν γίνει πολλές έρευνες. Με τον όρο «προσωπικότητα» πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε ένα σύνολο συμπεριφορών, συναισθημάτων, σκέψεων και μοτίβων που είναι μοναδικό και προσδιορίζει ένα άτομο (Feist & Feist, 2009). Όπως προαναφέρθηκε, πρωτοπόρος σε αυτή τη διαδικασία είναι ο Guilford (1950), ο οποίος αναφέρει τα εξής βασικά γνωρίσματα της δημιουργικής προσωπικότητας: 1) ευχέρεια

στην παραγωγή ιδεών, 2) ευελιξία στη σκέψη, 3) πρωτοτυπία στη σκέψη, 4) ευαισθησία στα προβλήματα λόγω της διανοητικής περιέργειας τους, 5) ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης, 6) πολυπραγμοσύνη και 7) ικανότητες αξιολόγησης και εκτίμησης. Μεταγενέστερα ο Brolin (1992) συνόψισε σε έρευνα του ορισμένα χαρακτηριστικά, εκ των οποίων τα πιο σημαντικά είναι το ισχυρό εσωτερικό κίνητρο, η επιμονή, η ανεξαρτησία στη σκέψη και στη δράση, η ισχυρή αίσθηση του Εγώ, η αυτοπεποίθηση, και η δεκτικότητα στις νέες εμπειρίες. Παρόμοια πορίσματα υπάρχουν και σε άλλες έρευνες σχετικές με τη δημιουργική προσωπικότητα, όμως απαιτείται συνεχής μελέτη και αναζήτηση λόγω της πολυπλοκότητας τόσο της ατομικής προσωπικότητας όσο και του φαινομένου της δημιουργικότητας.

Ωστόσο, ειδικά μετά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα που ο Guilford (1950) υποστήριξε πρώτος πως η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί, πολλοί ερευνητές άρχισαν να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη δυνατότητα εξάσκησης της. Ο Runco (2004) θεωρεί πως όλα τα άτομα είναι δυνάμει δημιουργικά, δηλαδή έχουν δημιουργικό δυναμικό. Ως δημιουργικό δυναμικό ορίζονται οι ικανότητες που έχει δυνάμει ένα άτομο προς επίτευξη δημιουργικού έργου, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει επίγνωση του ατόμου για αυτές ή εκδήλωση αυτών των δυνατοτήτων στη διάρκεια της ζωής του (Lubart et al., 2013). Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως ένας άνθρωπος μπορεί να εμφανίζει μεγαλύτερη δημιουργικότητα στη δράση του έχοντας εξασκήσει το δυναμικό του, παρότι δεν είναι τόσο ισχυρό, σε αντίθεση με κάποιον που έχει μεγαλύτερο δημιουργικό δυναμικό, αλλά δεν το καλλιεργεί (Runco, 2004). Γενικότερα, οι τρόποι καλλιέργειας της δημιουργικότητας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν αποτελούν αντικείμενα εξέτασης πλήθους ερευνών. Οι έρευνες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας έχουν δείξει ότι η καλλιέργεια της είναι εφικτή τουλάχιστον μέχρι ενός βαθμού (Hammershoj, 2014; Lubart & Guignard, 2004; Scott et al., 2013; Smogorzewska, 2014).

1.2.2. Η δημιουργική διαδικασία

Η δημιουργική διαδικασία κατά το μοντέλο του Rhodes (1961) πάντα, περιλαμβάνει ορισμένες γνωστικές διαδικασίες, όπως τα κίνητρα, την αντίληψη, τη μάθηση, τη σκέψη και την επικοινωνία των ατόμων και είναι δυνατόν να διδαχθεί στα άτομα. Επιπροσθέτως, ως προς τη σκέψη αναφέρονται από τον Wallas (1926) τα τέσσερα στάδια της διαδικασίας της, που επισημαίνει και ο Rhodes στο θεωρητικό του μοντέλο: α) η προετοιμασία (preparation), β) η επώαση (incubation), γ) η έμπνευση της στιγμής (illumination ή inspiration κατά τον Rhodes) και δ) η επαλήθευση (verification).

Η προετοιμασία αναφέρεται στη συλλογή και την οργάνωση δεδομένων και πληροφοριών. Η επώαση σχετίζεται με τη διερεύνηση σχέσεων και αναζήτηση αιτιών που αφορούν τις πληροφορίες και είναι μια διαδικασία που συνήθως έχει σημαντική χρονική

διάρκεια. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, είναι πιθανόν να υπάρξουν και μία ή και περισσότερες εμπνεύσεις της στιγμής. Τέλος, κατά το στάδιο της επαλήθευσης, η ιδέα που έχει παραχθεί μέσω των παραπάνω σταδίων, μετουσιώνεται είτε σε υλικό αντικείμενο, είτε σε μια λεκτική μορφή (Wallas, 1926).

1.2.3. Το δημιουργικό περιβάλλον

Η τρίτη πτυχή του μοντέλου του Rhodes (1961) σχετίζεται με το περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζουν τα ανθρώπινα όντα. Τα άτομα αναπόφευκτα ζουν σε ένα περιβάλλον, με το οποίο αλληλεπιδρούν και λαμβάνουν ερεθίσματα. Αυτή η αλληλεπίδραση επιδρά σημαντικά στον τρόπο σκέψης των ατόμων και διαμορφώνει τις αντιλήψεις τους. Η σύνθεση νέων ιδεών βασίζεται και στις αναμνήσεις τους, εκτός του τρόπου σκέψης τους. Σύμφωνα με τους Stern & Pace (1958), σχετικά με την πτυχή αυτή έχει σημασία το κλίμα ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος, αλλά και η αντίδραση του ατόμου σε αυτό το κλίμα.

1.2.4. Το δημιουργικό προϊόν

Σύμφωνα με το Rhodes (1961), μια ιδέα που μετουσιώνεται σε απτή μορφή, αποτελεί πλέον ένα προϊόν. Το προϊόν παρέχει ενδείξεις των συλλογισμών και του τρόπου σκέψης του δημιουργού του. Σχετικά με τη δημιουργικότητα, αναφέρεται η ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος, το οποίο να μπορεί να αποφανθεί αναφορικά με την πρωτοτυπία και την καινοτομία του παραγμένου προϊόντος.

1.3. Μέτρηση της δημιουργικότητας

Σύμφωνα με το Runco (2004), η δημιουργικότητα δεν είναι εύκολο να οριστεί, όπως και να μετρηθεί. Η μέτρηση της δημιουργικότητας είναι ένα δύσκολο έργο λόγω της σύνθετης φύσης της (Neumann, 2007). Πολλοί μελετητές θεωρούν πως η μέτρηση της δημιουργικότητας απαιτεί τη συμβολή περισσότερων του ενός εργαλείων μέτρησης, καθώς επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (νόηση, προσωπικότητα, περιβάλλον) (Batey & Furnham, 2006). Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας, όπως αναφέρεται από τους Plucker & Renzulli (1999) έχει συντελεστεί με τους εξής τρόπους: α) ψυχομετρικά, εστιάζοντας περισσότερο στο άτομο, β) πειραματικά, επικεντρώνοντας την έρευνα στο δημιουργικό έργο, γ) βιογραφικά, δηλαδή μελετώντας ορισμένες περιπτώσεις δημιουργικών ατόμων μέσω της ποιοτικής έρευνας, δ) ιστορικά μέσω τεκμηρίων και αυτοαναφορών και ε) βιολογικά, δίνοντας έμφαση στη νευροφυσιολογία και δομή του ανθρώπινου εγκεφάλου και των διεργασιών του.

1.3.1. Μέτρηση της δημιουργικής ικανότητας του ατόμου

Είναι γνωστό ότι η ψυχομετρική προσέγγιση χρησιμοποιείται ευρέως από τους ερευνητές της δημιουργικότητας και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Από τα πιο γνωστά εργαλεία ψυχομετρικής αξιολόγησης είναι τα Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance (TTCT – Torrance Test Creative Thinking) που χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά το 1966. Τα τεστ αυτά αξιολογούσαν τέσσερις νοητικές διεργασίες: α) την ευχέρεια (fluency) που αφορά το πλήθος των παραγόμενων ιδεών, β) την ευελιξία (flexibility) αναφορικά με τη διαφορετικότητα των κατηγοριών των ιδεών, γ) την πρωτοτυπία (originality) των εκκολαπτόμενων ιδεών και δ) την επεξεργασία (elaboration) που δείχνει την παρουσίαση της παραγόμενης ιδέας σε μια περισσότερο σύνθετη μορφή (Torrance, 1972a).

Ένα άλλο ψυχομετρικό τεστ είναι το EPoC (Evaluation du potentiel créatif), δηλαδή ένα εργαλείο αξιολόγησης του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών, το οποίο είναι σχεδιασμένο για παιδιά και εφήβους. Αξιολογεί την αποκλίνουσα, αλλά και τη συγκλίνουσα σκέψη των δημιουργικών διεργασιών των μαθητών σε διάφορους τομείς αναδεικνύοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους σε αυτούς (Barbot et al., 2011).

1.3.2. Αξιολόγηση του δημιουργικού προϊόντος

Όπως φάνηκε και παραπάνω, τα τεστ για τη μέτρηση της δημιουργικότητας έχουν εστιάσει στα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Amabile, 1982). Η Amabile (1982) θεώρησε ότι δεν ήταν πάντα ξεκάθαρο πώς μπορεί να αξιολογηθεί η καινοτομία και η καταλληλότητα μιας ιδέας ή ενός προϊόντος σύμφωνα με ένα γενικό τρόπο. Η ίδια τόνισε την ανάγκη να διαμορφωθούν κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης. Πρόσθεσε, ότι είναι αναγκαία η προσέγγιση της δημιουργικότητας μέσω της κοινωνικής ψυχολογίας σε συνεργασία με την έρευνα της προσωπικότητας και των γνωστικών δεξιοτήτων και προέκρινε την καθιέρωση μιας αξιολογικής τεχνικής που θα μπορεί να εφαρμοστεί σε μια έρευνα κοινωνικής ψυχολογίας (Amabile, 1982). Ειδικότερα, η ίδια (1982) εισήγαγε την Τεχνική της Συναινετικής Αξιολόγησης (Consensual Assessment Technique), η οποία χρησιμοποιείται όσον αφορά την αξιολόγηση καλλιτεχνικών έργων με σκοπό να διαπιστωθεί αν είναι δημιουργικά. Η αξιολόγηση των έργων αυτών συντελείται υπό αυστηρές προϋποθέσεις, ενώ δημιουργικά χαρακτηρίζονται τα έργα ύστερα από συναίνεση κάποιων ειδικών κριτών που είναι σχετικοί με τον τομέα, στον οποίο ανήκουν τα παραχθέντα έργα. Η Τεχνική της Συναινετικής Αξιολόγησης έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε έρευνες και παλαιότερα, αλλά και πρόσφατα και έχει χαρακτηριστεί από ικανοποιητική αξιοπιστία (Hikey, 2001; Baer et al., 2004; Jeffries, 2017).

Η παραπάνω θεώρηση της Amabile για τη δημιουργικότητα παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία και με αντιλήψεις άλλων ερευνητών. Ο Csikszentmihalyi (1990) περιγράφει τη δημιουργικότητα ως μια δραστηριότητα, η οποία ξεκινάει με το άτομο, που παράγει μια νέα ιδέα ή προϊόν, το οποίο αξιολογείται από ένα πεδίο κριτών και εν τέλει συντελεί στην αλλαγή ενός τομέα. Ο ίδιος μεταγενέστερα (2014) αναφέρει ότι η δημιουργικότητα εντάσσεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο επειδή στην ουσία, η κοινωνία αποφασίζει σχετικά με τη δημιουργικότητα των προϊόντων και των ιδεών. Το θέμα των κρίσεων σημειώνεται και από τον Runco (2007), εφόσον γίνονται κριτικές από τα πρόσωπα που αξιολογούν το δημιουργικό έργο. Ο ίδιος προσθέτει ότι ορισμένες δημιουργικές προσπάθειες βελτιώνονται, όταν τα άτομα λαμβάνουν υπόψη τους το κοινό που θα παρουσιάσουν και θα αναδείξουν τα δημιουργήματά τους.

1.4. Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, η δημιουργικότητα και η καινοτομία συντείνουν στην πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας και κατά συνέπεια στην οικονομική ανάπτυξη προς όφελος της κοινωνίας (Leung & Wang, 2015). Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας αποσκοπεί σε θέματα που σχετίζονται με τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την οικονομία και την παράλληλη ενίσχυση άλλων δεξιοτήτων, όπως η αυτονομία, η κριτική σκέψη και τη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος (Beghetto, 2010; Brewer, 2015). Επομένως, ο ρόλος της εκπαίδευσης σε αυτό το θέμα είναι βαρυσήμαντος.

Σχετικά με τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί πως η δημιουργική εκπαίδευση και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας δεν συνάδουν πάντοτε κατ' ανάγκην. Ειδικότερα, η δημιουργική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί που θα χαρακτηρίζονταν ως δημιουργικοί δεν συμβάλλουν πάντοτε στην καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών (Brewer, 2015). Με άλλα λόγια, είναι δυνατόν εκπαιδευτικοί να είναι πρωτότυποι στη δράση τους και να χρησιμοποιούν καινοτόμες πρακτικές, χωρίς όμως οι μαθητές να αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εκπαιδευτικές πρακτικές, όχι απαραίτητα δημιουργικές, που προωθούν διαδικασίες βασιζόμενες στη συμμετοχή των μαθητών με στόχο την παραγωγή δημιουργικών προϊόντων (Beghetto, 2010).

Με βάση τα παραπάνω είναι εμφανές πως ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι πολυσύνθετος. Το σχολείο που αποσκοπεί στην ενίσχυση της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών πρέπει να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα είναι δεκτικό στην πρωτοτυπία και τη φαντασία. Η ενίσχυση της αυθεντικότητας των παιδιών, των δημοκρατικών διαδικασιών και του διαλόγου, της βιωματικής

και ανακαλυπτικής μάθησης, το ενδιαφέρον για την καινοτομία και η διαμόρφωση συνθηκών, οι οποίες συντελούν στην ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης είναι μερικές μόνο κατευθύνσεις που μπορεί να ακολουθήσει ένα σχολικό περιβάλλον (Brewer, 2015; Hoff, 2014). Παρόλα αυτά, ο Brewer (2015) επισημαίνει πως συχνά το σχολείο εμφανίζει φαινόμενα λογοκρισίας, τα οποία παρεμποδίζουν τη δημιουργική έκφραση και τη φαντασία των μαθητών. Επιπροσθέτως, το ζήτημα αυτό δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Οι Andiliou και Murphy (2010) υποστηρίζουν πως το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως και το κλίμα του σχολείου μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για τη δημιουργικότητα των διδασκόντων, αν δεν είναι υποστηρικτικά ως προς αυτή.

Ένα άλλο ζήτημα που αφορά την εκπαίδευση είναι η ενημέρωση και οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την έννοια της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών, φαίνεται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα ποικίλουν (Chan & Yuen, 2014; Gralewski & Karwowski, 2016; Mullet et al., 2016). Σύμφωνα με την έρευνα των Mullet και συν. (2016), οι ορισμοί που παρέθεσαν οι εκπαιδευτικοί για τη δημιουργικότητα εμφανίζονται ελλιπείς ή απλοϊκοί. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως συχνά ταυτίζουν τη δημιουργικότητα με την τέχνη και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Craft et al., 2014; Mullet et al., 2016).

Όσον αφορά το ελληνικό σχολείο συγκεκριμένα, κατά την τελευταία δεκαετία συντελείται μια προσπάθεια για την αναβάθμιση και την ενίσχυση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση (Ξανθάκου, 2012). Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα, η έρευνα των Kampylis και συν. (2008) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας. Ωστόσο, η ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία δεν βρίθει πολλών ερευνών που πραγματεύονται θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα στο ελληνικό σχολείο.

Κεφάλαιο 2^ο: Συλλογική δημιουργικότητα

2.1. Εισαγωγή

Η συλλογική δημιουργικότητα ξεκίνησε να μελετάται ως φαινόμενο από τους ερευνητές αρκετά χρόνια μετά την έναρξη μελέτης της ατομικής δημιουργικότητας. Σύμφωνα με το

Glaveanu (2010) το ενδιαφέρον και η έρευνα για τη μελέτη της δημιουργικότητας πέρασε από τρεις φάσεις. Η πρώτη ήταν πριν την ανάπτυξη και εξέλιξη της επιστήμης της ψυχολογίας, όπου η δημιουργικότητα θεωρούνταν γενικότερα χαρακτηριστικό αποκλειστικά χαρισματικών ανθρώπων (genius). Κατά τη δεύτερη φάση στον 20^ο αιώνα, μετά το 1950, και ιδιαίτερα με τη συμβολή του Guilford, ξεκίνησε η συστηματική έρευνα των επιστημόνων για τη δημιουργικότητα, καθώς υποστηρίχθηκε πως μπορεί να αποτελέσει εν δυνάμει χαρακτηριστικό του ανθρώπου που μπορεί να καλλιεργηθεί και για αυτό θα πρέπει να ερευνηθεί διεξοδικότερα. Τέλος, στην τρίτη φάση κατά τις τελευταίες δεκαετίες, διάφοροι ερευνητές υπεστήριξαν ότι θα πρέπει να αρχίσει η έρευνα και για τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά το φαινόμενο της δημιουργικότητας, οι οποίοι μέχρι τότε αγνοούνταν. Με αυτόν τον τρόπο, άρχισε να αναπτύσσεται περισσότερο το ενδιαφέρον για τη συλλογική δημιουργικότητα, δηλαδή την παραγωγή νέων ιδεών από ένα σύνολο ατόμων πλέον και όχι μεμονωμένα.

Από την απαρχή της συστηματικής έρευνας της δημιουργικότητας, πολλές έρευνες αρχικά είχαν εστιάσει στην ατομική δημιουργικότητα παρακάμπτοντας τους κοινωνικούς και συλλογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργική διαδικασία (Paulus & Nijstad, 2003; Shalley & Gilson, 2004; Sternberg & Lubart, 1999). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η συλλογική δημιουργική διαδικασία να μην έχει ερευνηθεί όσο η ατομική (Peilloux & Botella, 2016). Αυτό οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός πως παλαιότερα κάποιοι ερευνητές είχαν διαπιστώσει και θεωρούσαν ότι οι κοινωνικοί και ομαδικοί παράγοντες παρουσιάζονταν ως κατασταλτικοί για τη δημιουργικότητα, ενώ αντίθετα προκρίνονταν η απομόνωση και η ατομική σκέψη και αντίληψη ως ενισχυτικοί παράγοντες της δημιουργικότητας (Ochse, 1990; Simonton, 1988). Παρά όμως τη συνειδητοποίηση της σημασίας των κοινωνικών, πολιτισμικών, οργανωτικών παραγόντων στη δημιουργικότητα, δεν είχε γίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα συστηματική εστίαση και έρευνα αναφορικά με τις ομαδικές διαδικασίες.

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του '50, ο Osborn αρχικά (1957) προώθησε τη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) ως χρήσιμης μεθόδου για την παραγωγή νέων ιδεών και την ανάπτυξη της ομαδικής δημιουργικότητας ειδικότερα στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς. Ωστόσο μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 δεν έχει γίνει συστηματική διερεύνηση του φαινομένου της συλλογικής δημιουργικότητας.

Στα μέσα της δεκαετίας του '80, η Amabile (1982, 1983, 1988) άρχισε να προσεγγίζει τη δημιουργικότητα ως κοινωνικό φαινόμενο και να προτείνει τη διεπιστημονική προσέγγιση της. Η ίδια ερευνήτρια (1983) υπεστήριξε ότι οι γνωστικές ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι κοινωνικοί παράγοντες αποτελούν τις τρεις παραμέτρους που μπορούν

να συνεισφέρουν σε διάφορα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας. Είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός πλαισίου που θα περιλαμβάνει τη γνωστική ικανότητα, την προσωπικότητα και τους κοινωνικούς παράγοντες μαζί, διότι κάθε μία από τις τρεις προσεγγίσεις δεν μπορεί από μόνη της να εξηγήσει ικανοποιητικά το φαινόμενο της δημιουργικότητας και αυτό αφορά την κοινωνική ψυχολογία της δημιουργικότητας (Amabile, 1983). Εν συνεχεία επισήμανε ότι η δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί ως η παραγωγή καινοτόμων και χρήσιμων ιδεών από ένα άτομο ή από μια μικρή ομάδα ατόμων που εργάζονται από κοινού (Amabile, 1988). Επομένως, στον νέο αυτό ορισμό της Amabile, επισημαίνεται και η συλλογική διάσταση της δημιουργικότητας.

Ωστόσο, ακόμα και αναφορικά με τη συλλογική πτυχή της δημιουργικότητας δεν υπάρχει μια μονοδιάστατη προσέγγιση. Η Amabile αποφάσισε να προσεγγίσει τη δημιουργικότητα μέσω της κοινωνικής ψυχολογίας στο επίπεδο λειτουργίας της ομάδας. Ειδικότερα ασχολήθηκε με το πώς οι διαφορές των ανθρώπων στο κοινωνικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν τη δημιουργικότητα καθημερινών ανθρώπων που εμπλέκονται σε μια ομαδική δραστηριότητα (Amabile & Pillemer, 2012). Αντιθέτως, ο Simonton το μέσω της κοινωνικής ψυχολογίας εξέτασε τις κοινωνικές επιρροές ατόμων διασήμων που ήταν πολύ δημιουργικά (Amabile & Pillemer, 2012). Είναι φανερό ότι οι δύο ερευνητές χρησιμοποιώντας την κοινωνική διάσταση της δημιουργικότητας, ακολούθησαν διαφορετικές ερευνητικές πορείες και εξέτασαν διαφορετικά φαινόμενα.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον και συνεισφορές για την κατανόηση της συλλογικής δημιουργικότητας (Paulus & Nijstad, 2003; Aragon & Williams, 2011). Ενώ παλαιότερα η δημιουργικότητα θεωρούταν ατομικό χαρακτηριστικό, σήμερα αυξάνονται οι μελέτες που προτείνουν τη θεώρηση της ως μια συνεργατική διαδικασία (Stockleben et al., 2017).

2.2. Έννοια, προσεγγίσεις και σημασία της συλλογικής δημιουργικότητας

2.2.1. Έννοια της συλλογικής δημιουργικότητας

Εφόσον γίνεται λόγος για τη συλλογική δημιουργικότητα, θα πρέπει να οριστεί αρχικά η έννοια της συλλογικότητας. Κατ' αρχάς η συλλογικότητα-ομάδα ορίζεται ως η ύπαρξη δυο ή περισσότερων ατόμων που έχουν κάποια αλληλεξάρτηση ή σχέση και που μπορούν να μπορούν αυτά τα άτομα να επηρεάσουν το ένα το άλλο μεταξύ τους μέσω της συνεργασίας (Paulus, 1989; Forsythe, 1999). Οι ομάδες είναι δηλαδή σύνολα ατόμων που εργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να διεκπεραιώσουν έναν κοινό σκοπό (Cohen & Bailey, 1997; Hackman, 1987).

Η Parjanen (2012) αναφέρει ότι η συλλογική δημιουργικότητα (collective creativity) μπορεί να οριστεί ως η δημιουργική διαδικασία (ή δημιουργικές διαδικασίες) μέσω της οποίας προκύπτουν δημιουργικά προϊόντα, τα οποία είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας δύο ή περισσότερων ανθρώπων και είναι αδύνατο να αποδοθεί η πηγή των ιδεών σε ένα μόνο άτομο. Αντιθέτως, η συλλογική δημιουργικότητα προκύπτει από τη συνεργασία και τη συνεισφορά πολλών ατόμων, χωρίς να τονίζει τη συνεισφορά ορισμένων μόνο ατόμων στην παραγωγή νέων ιδεών (Parjanen, 2012). Σύμφωνα επίσης με τον Bolinger και συν. (2009), η συλλογική δημιουργικότητα είναι μια συλλογική διαδικασία όπου ποικίλα προσόντα, γνώση και αντίληψη των μελών της ομάδας επιστρατεύονται και συνεργάζονται για να παραχθεί ένα προϊόν ή μια λειτουργία όπου θα είναι καινοτόμος αλλά και κατάλληλη για το σκοπό που προορίζεται. Οι δημιουργικοί άνθρωποι που αποφασίζουν να συνεργαστούν είναι άτομα που αλληλεπιδρούν με άλλους με σκοπό να ανακαλύψουν νέους τρόπους σκέψης και δράσης και να κάνουν κάτι νέο μαζί (Stockleben et al., 2017). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η δημιουργικότητα στις ομάδες ως έννοια προσεγγίζεται με διττό τρόπο: αφενός αποτελεί το μέσον για την εκπλήρωση ενός στόχου και αφετέρου (δημιουργική διαδικασία), αφετέρου είναι δυνατόν να συγκαταλέγεται παράλληλα στους στόχους μιας ομάδας ανθρώπων (δημιουργικό προϊόν).

2.2.2. Προσεγγίσεις της συλλογικής δημιουργικότητας

Είναι χαρακτηριστικό πως η ορολογία για την έννοια της δημιουργικότητας στις ομάδες ποικίλει στη βιβλιογραφία. Είναι χαρακτηριστικό επίσης ότι δεν προσεγγίζουν όλοι οι ερευνητές με τον ίδιο τρόπο τη συλλογική διάσταση της δημιουργικότητας, καθώς υπάρχουν διαφορετικές, αλλά και αντικρουόμενες προσεγγίσεις. Ο Hunsaker (1992) υποστηρίζει την ανάγκη μιας εθνογραφικής προσέγγισης της έρευνας της δημιουργικότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζει η άποψη του Glaveanu (2011), ο οποίος διακρίνει δύο προσεγγίσεις: την κοινωνικογνωστική προσέγγιση και την κοινωνικοπολιτισμική.

Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση σχετίζεται με έρευνες που χρησιμοποιούν συνήθως όρους, όπως ομαδική δημιουργικότητα (group creativity ή team creativity) και οργανωτική δημιουργικότητα (organizational creativity). Ο όρος «οργανωτική δημιουργικότητα» αναφέρεται σε στη δημιουργία νέων και χρήσιμων προϊόντων, ιδεών και διαδικασιών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω μιας ομάδας ατόμων που εργάζεται σε ένα σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο (Woodman et al., 1993). Σύμφωνα με τον Woodman και συν. (1993), η οργανωτική δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται ως η λειτουργία και αλληλεπίδραση της ομαδικής δημιουργικότητας με τους παράγοντες πλαισίου. Επομένως φαίνεται πως η οργανωτική δημιουργικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημιουργικότητα των ομάδων. Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση θεωρεί ότι η δημιουργικότητα συνδέεται με τη νόηση των ατόμων και αναζητεί τρόπους εξωτερίκευσης και

επεξεργασίας των δημιουργικών ιδεών. Στηρίζεται στις θεωρίες της Κοινωνικής, αλλά και της Γνωστικής Ψυχολογίας. Συνήθως χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθόδους έρευνας και ανάλυσης, όπως πειράματα και στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων, αποσκοπώντας στην κατανόηση και τη βελτίωση των λειτουργιών της ομαδικής δημιουργικότητας. Παρόλα αυτά, οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης συχνά εμφανίζονται να αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητα της δημιουργικότητας των ομάδων (Glaveanu, 2011).

Στον αντίποδα, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση θεωρεί πως η δημιουργικότητα στις ομάδες είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των μελών. Η έννοια της συνεργασίας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση. Αναφέρεται σε έρευνες που χρησιμοποιούν όρους, όπως συνεργατική δημιουργικότητα (*collaborative creativity*) και κατανομημένη δημιουργικότητα (*distributed creativity*). Η κατανομημένη δημιουργικότητα συγκεκριμένα αναφέρεται στις καταστάσεις, όπου ομάδες συνεργασίας ατόμων παράγουν συλλογικά ένα κοινής χρήσης δημιουργικό προϊόν και προσπαθεί να διερευνήσει πώς η συνεργασία των ατόμων μπορεί να συνεισφέρει στη δημιουργικότητα (Sawyer & DeZutter, 2009). Ο Glaveanu (2014) σε έρευνα του σχετική με τη κατανομημένη δημιουργικότητα επισημαίνει την ανάγκη για μια κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της δημιουργικότητας. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση ασχολείται και υποστηρίζει τις θεωρίες του Vygotsky, της διαλογικότητας και της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης χρησιμοποιούν κατά βάση ποιοτικές μεθόδους έρευνας και ανάλυσης, αλλά και μακροχρόνιες μελέτες με σκοπό την κατανόηση και την προώθηση της δημιουργικής συνεργασίας, ενώ παράλληλα εμφανίζονται αισιόδοξοι ως προς την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής δημιουργικότητας (Glaveanu, 2011). Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση εστιάζει σε συλλογικές και κοινωνικές πρακτικές και διαδικασίες και όχι στην ατομική συνεισφορά των ατόμων στην ομάδα (Sawyer, 2012). Επιπροσθέτως, θεωρείται πως η έρευνα στη κοινωνικοπολιτισμική φύση της δημιουργικότητας έχει συμβάλει στο να κατανοηθεί η σημασία των οικονομικών και ιστορικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας (Gaggioli et al., 2013).

Επίσης ο Sawyer (2010) κατά παρόμοιο τρόπο υποστηρίζει ότι οι ερευνητές της δημιουργικότητας θα πρέπει να αναζητήσουν εξηγήσεις για το θέμα χρησιμοποιώντας τους όρους και τις θεωρίες της κοινωνιολογίας σε συνδυασμό με τις θεωρίες και τους όρους της ατομικής ψυχολογίας. Προσθέτει ότι μια διεπιστημονική θεώρηση της δημιουργικότητας θα είναι περισσότερο δόκιμη ώστε να παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη επιστημονική εξήγηση για τις νέες ιδέες και τα προϊόντα που προκύπτουν από την ανθρώπινη δραστηριότητα (Sawyer, 2010). Κατά τον Sawyer επίσης (2006), οι ερευνητές τείνουν να παραμελούν τις έννοιες της εμφάνισης

(emergence), του αυτοσχεδιασμού (improvisation) και της συνεργασίας (collaboration) και να αποδίδουν τη δημιουργικότητα μιας ομάδας στις ενέργειες και τη διαχείριση εκείνου που θεωρείται ηγέτης της ομάδας. Σε μεταγενέστερη έρευνα του (2012), εξηγεί πως η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία έχει ως στόχο να εξηγήσει τις ατομικές και ομαδικές διαδικασίες μαζί, ταυτόχρονα και διαλεκτικά επειδή η συλλογική δημιουργικότητα είναι μία πολυεπίπεδη διαδικασία που περιλαμβάνει νοητικές και συλλογικές διαδικασίες που είναι ταυτόχρονα δημιουργικές. Συμπληρώνει ότι για να εξηγηθεί καλύτερα, θα πρέπει η ατομική και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση να συνδυαστούν σε μια διεπιστημονική προσέγγιση που να εξετάζει μαζί τις δυο ειδών διαδικασίες.

2.2.3. Η σημασία της συλλογικής δημιουργικότητας για τον άνθρωπο

Σκόπιμο είναι να γίνει αναφορά στη χρησιμότητα της συλλογικής δημιουργικότητας. Η συλλογική δημιουργικότητα ξεκίνησε να μελετάται ως φαινόμενο αρχικά και σήμερα ως επί το πλείστον, στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς (Sanders, 2001). Η επιτυχία αλλά και η επιβίωση μιας οικονομικής επιχείρησης εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητα της επιχείρησης να δημιουργεί νέα γνώση και κατά συνέπεια καινοτομία και προϊόντα (Guilford, 1950; Hitt, 1975; Parjanen, 2012). Είναι επίσης σημαντική γιατί μπορεί να παράγει χρήσιμη καινοτομία, δηλαδή να χρησιμοποιηθεί στην αγορά και να είναι εμπορικά επιτυχής, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να είναι ωφέλιμη και όσον αφορά τον πολιτισμό (Sanders, 2001).

2.3. Παράγοντες που επιδρούν στη συλλογική δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα των ομάδων έχει διαφορετικές διαδικασίες από την ατομική δημιουργικότητα (Kurtzberg, & Amabile, 2001). Οι παράγοντες που ασκούν επίδραση στο φαινόμενο της παραγωγής νέων και πρωτότυπων ιδεών από μια ομάδα ανθρώπων ποικίλουν. Οι Paulus & Nijstad (2003) στην εκτεταμένη βιβλιογραφική έρευνα τους για τη συλλογική δημιουργικότητα διαχωρίζουν τους παράγοντες ως εξής: στους παράγοντες ως εσωτερικές διαδικασίες της λειτουργίας της ομάδας που επηρεάζει τη δημιουργικότητα της και στους παράγοντες του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο δρα η ομάδα και δέχεται επιρροή από αυτούς.

Ο Paulus (2000) διαπίστωσε ότι η έρευνα για τη συλλογική δημιουργικότητα μέχρι τώρα έχει εστιάσει πρωτίστως στη διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τη βελτίωση ή την αναστολή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σε έναν οργανισμό γενικότερα. Ανέφερε επίσης ότι υπάρχει ενδιαφέρον ειδικά για την κατανόηση των διαδικασιών που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα σε συγκεκριμένες ομάδες και ερευνάται αν οι ομαδικές διαδικασίες είναι ωφέλιμες σε σύγκριση με μη ομαδικές διαδικασίες. Ο ίδιος ερευνητής (Paulus, 2000)

παρατήρησε ότι στη βιβλιογραφία υπάρχει μια σημαντική ασυμφωνία σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συλλογική δημιουργικότητα. Εξήγησε ότι η βιβλιογραφία για την οργανωτική δημιουργικότητα (organizational creativity) έχει εστιάσει στο να βρει αυτούς που ευνοούν και αυτούς που εμποδίζουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία σε έναν οργανισμό, ενώ στην ομαδική δημιουργικότητα (group creativity) έχει εστιάσει στο να κατανοήσει τις διαδικασίες που την ευνοούν ή όχι και να τις συγκρίνει με μη αλληλεπιδραστικές συνθήκες. Πρόσθεσε ακόμα ότι οι περισσότερες έρευνες αφορούν εργαστηριακές έρευνες με ομάδες ελέγχου. Το εντυπωσιακό και παράδοξο είναι, ότι οι άνθρωποι θεωρούν ότι η συλλογική δημιουργικότητα παράγει πολλές περισσότερες καινοτόμες ιδέες και είναι πιο αποτελεσματική, ενώ βάσει των ερευνών φαίνεται να ισχύει το αντίθετο: τα άτομα που εργάζονται μεμονωμένα έχουν την ικανότητα να είναι πιο δημιουργικά σε σύγκριση με μια ομάδα ατόμων (Paulus, 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι η διάδοση ιδεών τε-α-τετ σε μια ομάδα φαίνεται να είναι λιγότερο παραγωγική σε σχέση με την ατομική παραγωγή ιδεών (Paulus, & Dzindolet, 2008).

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητό το σύνθετο φαινόμενο της συλλογικής δημιουργικότητας, εν συνεχεία θα γίνει λόγος για τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα και σημαντικά τη δημιουργικότητα της ομάδας εκτός από τη δημιουργική ικανότητα των ατόμων. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι: η σύνθεση της ομάδας, τα κίνητρα των μελών, οι διαδικασίες παραγωγής και επεξεργασίας δημιουργικών ιδεών, το κλίμα της ομάδας, και η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου.

2.3.1. Σύνθεση της ομάδας (Team Composition)

Κατά τους Levine και Moreland (1990), η σύνθεση της ομάδας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που συντείνουν στη διαμόρφωση της ομάδας. Ειδικότερα, η σύνθεση της ομάδας αφορά το σύνολο των ατόμων που την απαρτίζουν και επιπροσθέτως τα χαρακτηριστικά που διέπουν αυτά τα άτομα. Επιπλέον, η σύνθεση αφορά και τους ρόλους και τα καθήκοντα που έχει να διεκπεραιώσει έκαστο μέλος. Η σύνθεση της ομάδας αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία της, την αποτελεσματικότητά της και στην προκειμένη περίπτωση τη δημιουργικότητά της. Ο Torrance (1972b) ανέδειξε νωρίς τη σημασία της σύνθεσης της ομάδας ως προς την επίτευξη δημιουργικότητας. Επίσης, οι Hotho & Champion (2011) σημειώνουν ότι η καινοτομία και η δημιουργικότητα απαιτούν τη συμμετοχή των ατόμων για να προαχθούν. Η σύνθεση της ομάδας σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και ομαδικές διαδικασίες ασκούν πρωτεύοντα ρόλο στην επίτευξη καινοτομίας (West & Anderson, 1996).

2.3.1.1. Μέγεθος της ομάδας (Team Size)

Το μέγεθος ως παράγοντας συνδέεται άμεσα με το θέμα της συλλογικής δημιουργικότητας, καθώς έχει βρεθεί πως ο αριθμός των μελών της ομάδας επηρεάζει τις

στρατηγικές και τις κατευθύνσεις ενός οργανισμού (Yoon et al. 2016). Σύμφωνα με την έρευνα των Sakhnini και συν. (2016), οι μικρές σε αριθμό μελών ομάδες εμφανίζονται πιο αποδοτικές ως προς τη δημιουργικότητα τους.

2.3.1.2. Χαρακτηριστικά δημιουργικότητας των μελών

Είναι προφανές πως τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας παίζουν ρόλο στην καινοτομία (Janssen et al., 2004). Είναι σημαντικό ο εργαζόμενος να έχει χαρακτηριστικά δημιουργικής προσωπικότητας, να αναλαμβάνει έργα σύνθετα που να αποτελούν πρόκληση για εκείνον και να έχει μια εποπτεία που θα είναι υποστηρικτική και θα του παρέχει αυτονομία (Oldham & Cummings, 1996). Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά των μελών που έχει ιδιαίτερη σημασία για την ομάδα είναι το γνωστικό στυλ των ατόμων. Το γνωστικό στυλ αναφέρεται στον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, στοχάζονται, επιλύουν προβλήματα, μαθαίνουν και σχετίζονται με τους άλλους και είναι κάτι που διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο (Witkin et al., 1977). Εκτός από τον τρόπο σκέψης, σημαντικό ρόλο επιτελούν και τα χαρακτηριστικά του εγκεφάλου. Σύμφωνα με μία έρευνα σχετικά με τη δομή του εγκεφάλου ατόμων σε ομάδες επιχειρήσεων που ήταν περισσότερο καινοτόμα ήταν διαφορετική σε σχέση με τα άτομα που λειτουργούσαν πιο συμβατικά (Zhong, 2018).

Ωστόσο, παρόλο που οι οργανισμοί μπορούν να προσλάβουν άτομα με δημιουργικό δυναμικό και να αναπτύξουν ένα δημιουργικό περιβάλλον εργασίας, τίποτα από όλα αυτά δεν εγγυάται απολύτως την παραγωγή δημιουργικών αποτελεσμάτων (Puccio & Cabra, 2010). Η ύπαρξη δημιουργικών προσωπικοτήτων στην ομάδα μπορεί να βοηθήσει αλλά δεν είναι και επαρκές χαρακτηριστικό (Chung & Meneely, 2012). Η δημιουργικότητα και η αποκλίνουσα σκέψη είναι απαραίτητες αλλά όχι επαρκείς συνθήκες για την καινοτομία στην ομάδα και οι ομάδες καλούνται να επεξεργαστούν κριτικά τις δημιουργικές ιδέες που παράγονται και να ξεχωρίσουν τις χρήσιμες από τις άχρηστες (De Dreu & West, 2001).

Με βάση αυτά τα πορίσματα είναι φανερό ότι η δημιουργικότητα στις ομάδες αποτελεί μια περισσότερο περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία, η οποία δεν στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στα ατομικά γνωρίσματα των μελών. Απεναντίας, είναι φανερό ότι απαιτούνται ειδικοί χειρισμοί και διαδικασίες προκειμένου να προαχθούν οι δημιουργικές ιδέες και να υλοποιηθούν επιτυχώς. Το βέβαιο είναι ότι σαφώς δεν αρκεί μια ομάδα να έχει απλά ένα σύνολο ατόμων που αποτελούν δημιουργικές προσωπικότητες. Είναι αναγκαίο τα μέλη της ομάδας να αποκτήσουν δεξιότητες όσον αφορά τη δημιουργικότητα στις ομάδες και ιδιαίτερα οι ηγέτες και αυτό είναι πιο δύσκολο από την ανάπτυξη ατομικών δημιουργικών δεξιοτήτων (Strazdas et al., 2013). Γι αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να γίνει προσπάθεια, ώστε να περιοριστούν οι παράγοντες που αναιρούν τη δημιουργικότητα και να αναπτυχθούν εκείνοι που την ενισχύουν (Runco, 2007).

Όπως αναφέρει ο Paulus (2000), τεχνικές που προωθούν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση, την κατάλληλη ηγεσία και την κινητοποίηση για τους στόχους, μπορούν να βοηθήσουν τις ομάδες να ξεπεράσουν τους αρνητικούς παράγοντες που εμποδίζουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία τους.

2.3.1.3. Ετερότητα της ομάδας (Team Diversity)

Όπως προαναφέρθηκε, η σύνθεση της ομάδας, δηλαδή οι ποιότητες και τα χαρακτηριστικά των μελών που την αποτελούν, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας. Η ομοιογένεια ή ετερογένεια των ομάδων, αν δηλαδή τα μέλη της έχουν συνολικά πολλά κοινά στοιχεία ή πολλά διαφορετικά στοιχεία, φαίνεται μέσα από τις έρευνες ότι επιτελεί σημαντικό ρόλο για τη δημιουργικότητα τους. Η ετερογένεια στις ομάδες αναφέρεται στην ερευνητική βιβλιογραφία με τον όρο «ετερότητα» (diversity). Η ετερότητα της ομάδας σχετίζεται με τις διαφορές που είναι πιθανόν να έχουν τα μέλη της ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, το λειτουργικό ή εκπαιδευτικό υπόβαθρό και την προσωπικότητα (van Knippenberg & Mell, 2016). Ο όρος «ετερότητα» αναφέρεται σε ένα χαρακτηριστικό των κοινωνικών ομάδων που αφορά το βαθμό στον οποίο υφίστανται υποκειμενικές ή αντικειμενικές διαφορές μεταξύ των μελών της ομάδας, οι οποίες διαφορές δεν είναι απαραίτητο να γίνονται πάντοτε αντιληπτές από τα μέλη (van Knippenberg & Schippers, 2007). Σχετικά με το θέμα ομοιογένειας και ετερογένειας των ομάδων, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η ετερότητα (diversity) των ομάδων επηρεάζει τη δημιουργικότητα θετικά (Bell et al., 2011; Janssen et al., 2004; Schofer et al., 2018). Ωστόσο, υπάρχουν και οι αντίθετες απόψεις αναφορικά με την ετερότητα, όπως για παράδειγμα η σχετικά πρόσφατη έρευνα του Cirella (2016), κατά την οποία η ετερότητα δεν φάνηκε να συνδέεται με τη δημιουργικότητα.

Διάφορες έρευνες έχουν προσπαθήσει να ταξινομήσουν το θέμα της ετερότητας σε διάφορες κατηγορίες. Για παράδειγμα, τα μέλη μπορούν να διαφέρουν ως προς τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, τη γλώσσα, την ηλικία (άμεσα ανιχνεύσιμες διαφορές), αλλά και τη μόρφωση τους, το γνωστικό τους στυλ, τις πολιτισμικές αξίες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους (έμμεσες-βαθύτερες διαφορές) και άλλα πολλά (Basset-Jones, 2005; Kossek & Lobel, 1996; Miliken et al., 2003).

Τα άμεσα ανιχνεύσιμα χαρακτηριστικά αναφέρονται συχνά σε χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία και η εθνικότητα, ενώ η ετερότητα με βάση τις βαθύτερες διαφορές αναφέρεται στη λειτουργική εξειδίκευση, την εκπαίδευση και στην οργανωτική θητεία (Horwitz, & Horwitz, 2007). Στην παρούσα εργασία θα υιοθετηθούν οι ορισμοί «άμεσα ανιχνεύσιμες διαφορές των μελών» για τα εμφανή χαρακτηριστικά (φύλο, εθνικότητα, ηλικία) και «βαθύτερες διαφορές των

μελών» για χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μόρφωση, τα ενδιαφέροντα, τις σχολικές επιδόσεις, τις κλίσεις και άλλες έμμεσα ανιχνεύσιμα διαφορές των μαθητών.

2.3.1.3.1. Άμεσα ανιχνεύσιμες διαφορές των μελών

Οι άμεσα ανιχνεύσιμες διαφορές αναφέρονται σε εμφανή χαρακτηριστικά των μελών όπως το φύλο, η εθνικότητα και η ηλικία (Miliken et al., 2003). Στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές έρευνες που ασχολούνται με την ετερότητα ως προς τις εμφανείς διαφορές χρησιμοποιούν τους όρους «δημογραφική ετερότητα» (demographic diversity) και «πολιτισμική ετερότητα» (cultural diversity). Ωστόσο, οι όροι «δημογραφική ετερότητα» και «πολιτισμική ετερότητα» είναι περισσότερο σύνθετοι, καθώς φαίνεται να εμπεριέχουν τόσο άμεσα εμφανή χαρακτηριστικά όσο και έμμεσα εμφανή, όπως οι συνήθειες και οι αξίες.

Αν και δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τη σύνδεση ετερότητας φύλου στην ομάδα και καινοτομίας, οι Teruel και Segarra-Blasco (2018) σε έρευνα τους δεν βρήκαν σύνδεση ετερότητας φύλου και καινοτομίας. Αντίθετα, η έρευνα των Lee, Choi και Kim (2018) ανέδειξε τη θετική σύνδεση της ετερότητας φύλου με τη συλλογική δημιουργικότητα. Παρομοίως, πιο πρόσφατα, οι έρευνες των Corritore, Goldberg και Srivastava (2018) και του Chua (2018) υποστηρίζουν ότι η πολιτισμική ετερότητα ενισχύει τη δημιουργικότητα των ομάδων, ενώ η διαπολιτισμική συνεργασία κατά τον Tadmor, και συν. (2012) μπορεί να βοηθήσει στο να παραχθούν δημιουργικές λύσεις. Η μετα-ανάλυση των Stahl και συν. (2009) έδειξε ότι η πολιτισμική ετερότητα ενισχύει τη δημιουργικότητα καθώς φαίνεται να ενισχύει τις διαδικασίες αποκλίνουσας σκέψης, αν και βλάπτει τις διαδικασίες συγκλίνουσας σκέψης, δηλαδή τις διαδικασίες αυτές που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των ιδεών. Η δημογραφική ετερότητα μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργικότητα κατά αντίθετες κατευθύνσεις διότι μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη συνοχή και στην επικοινωνία και αυξημένες συγκρούσεις μεταξύ των μελών, όμως προάγει την καινοτομία, και τη μεγαλύτερη ποικιλία εναλλακτικών ιδεών και λύσεων (Cox, 1993). Τα ετερογενή σύνολα ατόμων ως προς την εθνικότητα ήταν πιο δημιουργικά σε σχέση με τα ομοιογενή, ωστόσο είχαν πιο αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις (McLeod et al., 1996). Ωστόσο, η ετερότητα σε εμφανή χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, ή η εθνότητα φαίνεται ότι δεν σχετίζεται απαραίτητα με τη βελτίωση της ομαδικής διαδικασίας (Horwitz & Horwitz, 2007). Με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών γίνεται φανερό πως η ετερότητα σε άμεσα ανιχνεύσιμα χαρακτηριστικά, αν και συμβάλλει στην καινοτομία των ομάδων, δημιουργεί ταυτόχρονα σε αυτήν προβλήματα επικοινωνίας και συνοχής των μελών.

2.3.1.3.2. Βαθύτερες διαφορές των μελών

Οι βαθύτερες διαφορές των μελών αναφέρονται σε χαρακτηριστικά όπως η εκπαίδευση τους, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αλλά και οι αξίες και αντιλήψεις τους (Miliken et al., 2003). Στην ερευνητική βιβλιογραφία συναντώνται οι όροι «γνωστική ετερότητα», αλλά και «λειτουργική ετερότητα». Η γνωστική ετερότητα είναι ο βαθμός στον οποίο τα μέλη της ομάδας διαφέρουν όσον αφορά την εξειδίκευση, τις εμπειρίες και τις απόψεις (Miller et al, 1998). Η λειτουργική ετερότητα αναφέρεται στις διαφορετικές εξειδικεύσεις των ατόμων της ομάδας (Parjanen et al., 2010).

Έχει βρεθεί πως η γνωστική ετερότητα προωθεί την καινοτομία και δημιουργικότητα σε σχέση με τα ομοιογενή σύνολα (Horwitz & Horwitz, 2007; Shin et al., 2012). Η ετερότητα σε διαφορές που είναι πιο έμμεσα εμφανείς όπως η προσωπικότητα, η εκπαίδευση και το γνωστικό υπόβαθρο φαίνεται ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη δημιουργικότητα της ομάδας εφόσον είναι υπό έλεγχο (Mannix & Neale, 2005; Torchia et al., 2015). Παρομοίως, οι van Knippenberg και Schippers (2007) ισχυρίζονται ότι μόνο κάτω από ορισμένες συνθήκες μπορεί να γίνει αυτό, ωστόσο, τονίζουν ότι υπάρχει μικρό μέρος βιβλιογραφίας που στηρίζει αυτή την άποψη. Το γνωστικό στυλ αναφέρεται στη διαφορά των ανθρώπων στην αντίληψη, συμπεριφορά, επίλυση προβλήματος, λήψη αποφάσεων και σύναψη σχέσεων με τους άλλους (Allinson et al., 2000). Αυτό συμβαίνει επειδή φαίνεται πως η ετερότητα που συνδέεται με την προσωπικότητα των ατόμων φαίνεται να οδηγεί σε μια αυξημένη ποικιλία τρόπων για να διαχειρίζονται την πληροφορία (Hinsz et al., 1997). Ομοίως, η ετερότητα όσον αφορά το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μελών σχετίζεται με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και την ενισχύει, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Bell και συν. (2011). Από τις παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις ως προς την ετερότητα που αφορά τις έμμεσα εμφανείς διαφορές, πολύ συχνά υιοθετείται αυτή της γνωστικής ετερότητας, που αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως προσωπικότητα, αξίες, στάσεις, γνωστικό στυλ, αντιλήψεις και άλλα (Mello & Rentsch, 2015).

2.3.1.3.3. Αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας

Σε γενικές γραμμές οι έρευνες δείχνουν ότι η σύνθεση και η ετερότητα της ομάδας είναι ένα σύνθετο θέμα που απαιτεί περισσότερη έρευνα καθώς οι ομάδες που χαρακτηρίζονται από έντονη ετερότητα των μελών χρήζουν προσεκτικής διαχείρισης. Όπως αναφέρει ο Basset-Jones (2005), η προώθηση και η ενίσχυση της ετερότητας στις ομάδες αποτελεί ένα ρίσκο για την επιχειρηματικότητα, γι αυτό και χρειάζεται αποτελεσματική διαχείριση και καθοδήγηση, επιτήρηση, δηλαδή με άλλα λόγια κατάλληλη ηγεσία. Φαίνεται ότι συχνά η ετερογένεια μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα για την εσωτερική ικανοποίηση των μελών της ομάδας (Miliken et al., 2003) και μπορεί να πλήξει τη συνοχή της (cohesion) (Basset-Jones, 2005; Christian et al.,

2006). Αυτό συμβαίνει επειδή η ετερότητα μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα συγκρούσεων (Kurtzberg, & Amabile, 2001). Όμως, οι διαφορές των μελών και η εξειδίκευση του καθενός σε ορισμένα θέματα μπορούν να συντελέσουν στη διάδοση περισσότερων και ποικίλων ιδεών, την ανάλυση τους και κατά συνέπεια, στην παραγωγή καινοτόμων ιδεών, όπως και μια πιο αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας (Cox, 1993; Paulus, 2000). Για το λόγο αυτό έχει μεγάλη σημασία να γίνεται κατάλληλη διαχείριση της ετερότητας στην ομάδα, γεγονός που τονίζει την κρισιμότητα του ρόλου του ηγέτη (McLeod et al., 1996). Η αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας της ομάδας μπορεί να οδηγήσει σε καινοτομία (Janssen, et al., 2004).

Συμπερασματικά, η ετερότητα μπορεί υπό κατάλληλες προϋποθέσεις να ενισχύσει τη δημιουργικότητα της ομάδας, παρά τα συχνά προβλήματα που προκύπτουν. Είναι γεγονός ότι οι ομοιογενείς ομάδες αποδίδουν καλύτερα ως προς τη λειτουργία τους γιατί τα μέλη έχουν κοινά γνωρίσματα και ενισχύεται η συνοχή (Horwitz & Horwitz, 2007). Ωστόσο, όπως διαπιστώνει και ο Schofer και συν. (2018), τα διεπιστημονικά σύνολα παράγουν πιο δημιουργικά αποτελέσματα σε σχέση με τα σύνολα ατόμων που έχουν άτομα ενός μόνο επιστημονικού τομέα. Η ετερότητα που αφορά τη λειτουργία των δραστηριοτήτων αυξάνει την απόδοση της ομάδας (Christian et al., 2006). Επιπλέον, είναι σημαντική η συμβολή των νεοεισερχόμενων μελών στην ομάδα, καθώς εκείνη είναι σημαντικό να είναι ετερογενής, αλλά θα πρέπει να έχει και δύο ή τρία αρχάρια μέλη (Runco, 2007). Επιπροσθέτως, η Amabile, (1997) υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει ετερότητα ατόμων όσων αφορά τις δεξιότητες με κοινό εσωτερικό κίνητρο για την εργασία και εποικοδομητική κριτική των ιδεών που προτείνονται και επεξεργάζονται. Συνεπώς, και με βάση τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα, υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι η ετερότητα στις ομάδες μπορεί να αναδειχθεί γενικά ως θετικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας (Knight et al., 1999).

2.3.1.4. Ηγεσία της ομάδας (Team Leadership)

Η ηγεσία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συλλογική δημιουργικότητα όπως αποδεικνύει η υπάρχουσα βιβλιογραφία γι αυτή (Runco, 2007). Όπως προαναφέρθηκε σχετικά με το θέμα της ετερότητας, ο ρόλος του ηγέτη είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για την ομάδα. Έρευνες δείχνουν πως υπάρχουν διάφοροι τρόποι διαχείρισης και συντονισμού της ομάδας. Ωστόσο, ορισμένοι από αυτούς τους τρόπους φαίνεται να ενισχύουν τη δημιουργικότητα των ομάδων.

2.3.1.4.1. Ορισμός της ηγεσίας

Οι Hogg & Vaughan (2010) υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός για την ηγεσία στον οποίο να συναινέσουν όλοι. Σύμφωνα με τον Chemers (2001), ηγεσία είναι

μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο ασκεί κοινωνική επιρροή και κατορθώνει να επιστρατεύσει και να ενεργοποιήσει τη βοήθεια άλλων ατόμων ώστε όλοι μαζί να επιτύχουν ένα κοινό στόχο που αφορά όλο αυτό το σύνολο ατόμων. Τον ορισμό του Chemers υιοθετεί και η παρούσα έρευνα.

2.3.1.4.2. Η ηγεσία στη συλλογική δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα στους οργανισμούς συνδέεται άμεσα με τη συλλογική δημιουργικότητα, καθώς στο πλαίσιο των οργανισμών, υπάρχουν ομάδες ατόμων που εργάζονται με στόχο την παραγωγή καινοτομίας. Εν συνεχεία, οι ομάδες αυτές ενεργούν με βάση μια μορφή ηγεσίας. Κατά συνέπεια, ένας πολύ συχνός όρος στο χώρο της οργανωτικής δημιουργικότητας είναι η έννοια της ηγεσίας, η οποία εστιάζει στο ρόλο του ηγέτη ως προς την ενίσχυση της δημιουργικότητας στο εργασιακό περιβάλλον (Puccio & Cabra, 2010). Ο ρόλος της ηγεσίας σε μια ομάδα είναι σημαντικός, καθώς οι ηγέτες εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία και εμπνέουν τους ανθρώπους (Thamhain, 2003). Επιπροσθέτως, η ηγεσία είναι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη δημιουργικότητα. Πολλοί είναι οι ερευνητές που επισημαίνουν τον εξαιρετικά ουσιώδη ρόλο της ηγεσίας στη δημιουργικότητα της ομάδας. Οι ηγέτες είναι σημαντικοί σε διάφορα θέματα και διαφορετικά στυλ ηγεσίας μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη δημιουργική εργασία (Runco, 2007). Για παράδειγμα, οι ηγέτες των ομάδων παίζουν κρίσιμο ρόλο στο να αξιοποιήσουν το δημιουργικό δυναμικό των μελών της ομάδας. (Mangundjaya, 2018; Zhang et al., 2011).

Το αυξημένο ενδιαφέρον για την επιρροή της ηγεσίας, ώστε οι ηγέτες να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι, οδήγησε στη διατύπωση των συμπεριφορών, ικανοτήτων και ποιοτήτων των ηγετών, όπως η ανοχή στην αβεβαιότητα, η λήψη ρίσκων, η γρήγορη και αποτελεσματική αξιολόγηση ενός ατόμου, η ικανότητα εξισορρόπησης του συναισθήματος με την αντικειμενικότητα και ικανότητα αλλαγής (Andrew & Sirkin, 2006). Για παράδειγμα, έχει βρεθεί πως οι ηγέτες που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα, η οποία απαιτεί ιδιαίτερα τα παραπάνω γνωρίσματα, ενισχύουν τη δημιουργικότητα της ομάδας σύμφωνα με τον Cai και συν. (2018). Οι επιτυχημένες ομάδες πολλές φορές καθοδηγούνται από έναν επιστήμονα ή επικεφαλής διατεθειμένο να αναλάβει ρίσκο προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος (Paulus, 2000). Η ηγεσία συνδέεται και με το κλίμα σε μια ομάδα, καθώς το ομαδικό κλίμα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το διαχειριστή της ομάδας (Ekvall, 1996). Οι ομάδες χρειάζονται επόπτες που θα μπορούν να θέτουν συνολικούς στόχους, αλλά παράλληλα και να παρέχουν αυτονομία δράσης στα μέλη ως προς τη λειτουργία της ομάδας (Amabile, 1997). Ο ηγέτης θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τον πολιτισμό του οργανισμού, θα πρέπει να υποστηρίζει καινοτόμες δραστηριότητες, να υποστηρίζεται από τις υποδομές, να ενθαρρύνει τους ανθρώπους να

αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύσσει ένα κλίμα καινοτομίας όπου οι άνθρωποι θα εκφράζονται ελεύθερα (Mangundjaya, 2018). Μια υποστηρικτική ηγεσία χωρίς διάθεση να εξουσιάζει τα άτομα με αυταρχικό τρόπο ενισχύει το κίνητρο και τη δημιουργικότητα των εργαζομένων (Shalley et al., 2004).

2.3.1.4.3. Αυταρχική, μετασχηματιστική και κοινή ηγεσία

Έχει φανεί ότι η αυταρχική ηγεσία συχνά μπορεί να είναι αποτελεσματική ως προς την απόδοση της ομάδας, ωστόσο, υποσκάπτει τη δημιουργικότητα της. Είναι γενικά αποδεκτό ότι τα εργασιακά περιβάλλοντα στα οποία βρίσκονται υπό την καθοδήγηση μιας αυταρχικής ηγεσίας δεν ευνοούν τη δημιουργικότητα και τις ιδέες (Miller, 1988). Πιο αποτελεσματική φαίνεται η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), η οποία ενισχύει τα μέλη να εκφραστούν ελεύθερα καθώς και της διαδικασίες παραγωγής νέων ιδεών (Shin et al., 2012; Zhang et al., 2011).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία: 1) χάρισμα του ατόμου/ηγέτη, 2) εξατομικευμένο ενδιαφέρον (ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις σκέψεις των άλλων) και 3) διανοητική διέγερση (προσπάθεια του ηγέτη να κινητοποιήσει τα άτομα να αμφισβητήσουν παρωχημένους τρόπους σκέψης και να αναζητήσουν νέους και καλύτερους) (Bass et al., 1987).

Υπάρχουν πάρα πολλές έρευνες οι οποίες εξετάζουν τα θετικά αποτελέσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην συλλογική δημιουργικότητα. (Puccio & Cabra, 2010). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική από τη συναλλακτική ηγεσία (Jung, 2000-2001). Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί η μετασχηματιστική ηγεσία προκαλεί στα μέλη πνευματική διέγερση, λαμβάνει υπόψη διαφορετικές οπτικές και εμπνέει τη συλλογική δράση (Sosik et al., 1998). Φαίνεται ότι οι πολύ δημιουργικοί άνθρωποι είναι πιο δεκτικοί στο να αλλάξουν μέσω ενεργών διαδικασιών παρά με παραδοσιακά επιχειρηματικά μοντέλα και δουλεύουν καλύτερα σε ένα περιβάλλον όπου οι διαχειριστές είναι δεκτικοί στο να συμμετάσχουν και να καταλάβουν τις δημιουργικές διαδικασίες (Killebrew, 2002). Συνεπώς, η μετασχηματιστική ηγεσία ευνοεί την καινοτομία (Ahmetasevic & Obralic, 2018). Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται θετικά με την καινοτομία, ενδυναμώνοντας τη δημιουργικότητα των εργαζομένων ψυχολογικά και δείχνει να εμφανίζεται περισσότερο στις συλλογικές κοινωνίες παρά στις ατομικιστικές (Gumusluoglu & Ilsev, 2009).

Εκτός των στυλ ηγεσίας που προαναφέρθηκαν, ένα άλλο είδος που συνδέεται με τη συλλογική δημιουργικότητα είναι η κοινή ηγεσία (shared leadership). Η κοινή ηγεσία σχετίζεται με ηγετικές συμπεριφορές και στάσεις που αναπτύσσουν και άλλα μέλη της ομάδας εκτός των

ατόμων που τυπικά έχουν οριστεί ηγέτες ή διαχειριστές της ομάδας (Carson et al., 2007). Στην κοινή ηγεσία, ορισμένα μέλη μέσω της διαπροσωπικής επιρροής στην ομάδα συμβάλλουν στην ενθάρρυνση του συνόλου της ομάδας προς την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Gu et al., 2016). Έρευνες έχουν δείξει τη θετική σύνδεση της κοινής ηγεσίας με την ομαδική δημιουργικότητα (Gu et al., 2016; Lee et al., 2015).

Συμπερασματικά, είναι καλό η ηγεσία προς ενίσχυση της καινοτομίας να υποστηρίζει τα μέλη και τις ιδέες τους, να μοιράζεται ιδέες, να έχει θετικές σχέσεις, βαθιά δέσμευση στο έργο του και να παίρνει ρίσκα (Bahrami, 2018). Κατά κάποιο τρόπο ο ηγέτης πρέπει να ισορροπήσει ανάμεσα στη δημιουργία ψυχολογικής ασφάλειας, ελευθερίας και διαδικασιών που διευκολύνουν την παραγωγή δημιουργικών ιδεών και στη συμμόρφωση των μελών της ομάδας ώστε να υλοποιηθούν οι προς επεξεργασία ιδέες (Kaplan et al., 2009).

2.3.2. Κίνητρα των μελών (Motivations)

Σημαντικό επιπλέον είναι το θέμα των κινήτρων όσον αφορά τη συλλογική δημιουργικότητα. Τα κίνητρα αποτελούν ψυχολογικές δυνάμεις που καθορίζουν την κατεύθυνση της συμπεριφοράς, το βαθμό προσπάθειας και επιμονής του ατόμου παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες στις εργασίες ενός οργανισμού (Jones & George, 2009). Το να έχει κάποιος κίνητρο, σημαίνει να δραστηριοποιείται για να κάνει κάτι (Ryan & Deci, 2000).

Δύο τύποι κινήτρων συναντώνται κυρίως στη βιβλιογραφία, τα εξωτερικά και τα εσωτερικά (Cooper & Jayatilaka, 2006). Το εσωτερικό κίνητρο είναι το κίνητρο να ασχοληθεί κανείς με ένα έργο πρωταρχικά γιατί τον βρίσκει ότι το έργο τον ενδιαφέρει προσωπικά, και του προσφέρει ικανοποίηση από τη διαδικασία (Amabile et al., 1994). Το εξωτερικό κίνητρο είναι το κίνητρο όπου κάποιος επικεντρώνεται σε ένα έργο ως απόκριση σε κάτι που δεν έχει να κάνει με τη δουλειά άμεσα, όπως μια αμοιβή ή η αναγνώριση ή η υπόδειξη από άλλα άτομα (Amabile et al., 1994). Οι πολυετείς έρευνες της Amabile έδειξαν ότι το εσωτερικό κίνητρο επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον και έχει θετική συσχέτιση με τη δημιουργικότητα του ατόμου, ενώ αντίθετα το εξωτερικό κίνητρο αρνητική συσχέτιση (Amabile et al., 1994; Amabile, 1997). Τη συμβολή του εσωτερικού κινήτρου για τη δημιουργικότητα επιβεβαιώνουν και πρόσφατες έρευνες (Fidan & Ozturk, 2015). Παρομοίως, σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Rigolizzo & Amabile (2015) επιβεβαιώνουν τη σημασία του εσωτερικού κινήτρου αναφορικά με τη δημιουργικότητα και στις ομάδες.

Ωστόσο αναφορικά με τη συλλογική δημιουργικότητα τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα όσον αφορά τα κίνητρα. Η Amabile σε παλαιότερη έρευνα της (1988) τονίζει ότι στις ομάδες τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να είναι σημαντικά και μπορούν να

λειτουργήσουν συμπληρωματικά το ένα είδος με το άλλο. Τα εσωτερικά κίνητρα έχουν μεγαλύτερη ισχύ κατά την έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας, ενώ τα εξωτερικά συμβάλλουν στη διατήρηση της εμπλοκής στη δημιουργική διαδικασία κατά την εξέλιξή της και παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν (Amabile, 1997). Επιπλέον, η αναγνώριση και η αμοιβή για τις δημιουργικές ιδέες στους επιχειρηματικούς οργανισμούς μπορούν να αποτελούν εξωτερικά κίνητρα που ενισχύουν τη δημιουργικότητα (Amabile et al., 1996). Παράλληλα και σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν τη συνεισφορά του εξωτερικού κινήτρου στην ενίσχυση της δημιουργικότητας στις ομάδες (Zhu et al., 2016).

Εκτός του διαχωρισμού αυτού ως προς τα κίνητρα, ενδέχεται να υπάρχει και ένα τρίτο που να προέρχεται από το αίσθημα υποχρέωσης των ατόμων. Οι Cooper & Jayatilaka (2006) ερεύνησαν αν υπάρχει κίνητρο υποχρέωσης και το συνέκριναν με τα εξωτερικά και τα εσωτερικά κίνητρα ως προς την επιρροή τους στη δημιουργικότητα. Διαπιστώθηκε ότι το κίνητρο υποχρέωσης δεν σχετίστηκε τόσο με το εξωτερικό κίνητρο και τις αμοιβές αλλά με το εσωτερικό.

2.3.3. Διαδικασίες παραγωγής και επεξεργασίας δημιουργικών ιδεών (Creative processes)

Μια από τις προκλήσεις της συλλογικής δημιουργικότητας είναι απλά να κινητοποιήσει τους ανθρώπους ώστε να είναι δημιουργικοί (Parjanen et al., 2010). Κατά τη διάρκεια πολλών ετών, οι οργανισμοί ανέπτυξαν πολυάριθμες δημιουργικές διαδικασίες και τις οποίες υιοθέτησαν προκειμένου να παραγάγουν καινοτομία (Puccio & Cabra, 2010).

2.3.3.1. Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming)

Ένα πολύ βασικό θέμα είναι η παραγωγή νέων ιδεών σε μια ομάδα. Το θέμα αυτό ανέδειξε ο Osborn (1957) προτείνοντας τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming). Το brainstorming εφευρέθηκε τη δεκαετία του 1930 από τον εν λόγω ερευνητή. Η φιλοσοφία και η λειτουργία αυτής της μεθόδου στηρίζεται σε 4 βασικούς κανόνες: 1) Πρότεινε όσες περισσότερες ιδέες μπορείς. 2) Μην κριτικάρεις τις ιδέες του άλλου. 3) Νιώσε ελεύθερα και μοιράσου με την ομάδα αλλόκοτες ιδέες. 4) Ανέλυσε και επεξεργάσου τις υπάρχουσες ιδέες (Osborn, 1957). Υπεστήριξε με άλλα λόγια ότι οι ομάδες πρέπει να υιοθετήσουν κάποιους κανόνες κατά την παραγωγή των ιδεών, ώστε τα μέλη να ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ελεύθερα τις ιδέες τους και με αυτόν τον τρόπο να προκύψουν οι καλύτερες. Επίσης, όπως φαίνεται από τον 1^ο κανόνα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ποσότητα των ιδεών σε σύγκριση με την ποιότητα.

Αν και φαίνεται ότι η παραγωγή των ιδεών βελτιώθηκε στις ομάδες που χρησιμοποίησαν αυτή τη μέθοδο, οι έρευνες δεν φαίνεται να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα αυτής της

μεθόδου σε σχέση με την ατομική παραγωγή ιδεών. Κάποιες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τις διαδικασίες κατά τον καταιγισμό ιδεών που περιορίζουν την παραγωγή τους και άλλες μελέτες έχουν συμπεράνει ότι υπάρχουν κοινωνικοί παράγοντες που εμποδίζουν τους ανθρώπους να εκφράσουν ελεύθερα τη σκέψη τους, λόγω κυρίως της κοινωνικής κριτικής, της αξιολόγησης των ιδεών, της σύγκρισης με άλλα άτομα, αλλά και της νωχελικότητας άλλων ατόμων της ομάδας (Paulus, 2000). Σε γενικές γραμμές η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών φαίνεται ότι δεν έχει καταφέρει να οδηγήσει στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Κατά το Runco (2007) το brainstorming είναι τυπικά αναποτελεσματικό. Οι Sutton & Hargadon (1996) αναφέρουν ότι έχει δοθεί παραπάνω έμφαση στην παραγωγικότητα του brainstorming απ' ότι θα έπρεπε. Παράλληλα, διάφοροι ερευνητές έχουν διατυπώσει ορισμένα συμπεράσματα όσον αφορά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου. Όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος της ομάδας τόσο περισσότερο δυσχερής μπορεί να καταστεί η εφαρμογή του brainstorming (Mullen et al., 1991). Η επιβολή κανόνων του brainstorming υποσκάπτει τη δημιουργικότητα και ειδικά ο κανόνας της μη κριτικής στις άλλες ιδέες (Feinberg & Nemeth, 2008). Ο φόβος της αποδοκιμασίας και της γελοιοποίησης και η απροθυμία για έκφραση ιδεών επισκιάζουν την αποτελεσματικότητα του brainstorming (Nemeth, 1997).

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα αυτής της δημιουργικής διαδικασίας εφευρέθηκε το ηλεκτρονικό brainstorming (electronic brainstorming), το οποίο συντελείται με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Hender, 2001). Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια η δημιουργική δραστηριότητα έχει επεκταθεί και στο διαδίκτυο (Literat & Glaveanu, 2018). Στο ηλεκτρονικό brainstorming μπορεί να μιλήσει άμεσα ο καθένας χωρίς να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μπορεί να μπει άμεσα στη συζήτηση, ενώ ακόμα διασφαλίζεται η ανωνυμία, καθώς η επικοινωνία των μελών είναι απρόσωπη (Dennis & Williams, 2003).

2.3.3.2. Άλλες δημιουργικές διαδικασίες

Το brainstorming είναι η πιο διαδεδομένη και συνήθης δημιουργική διαδικασία στη δημιουργικότητα των ομάδων. Υπάρχουν ωστόσο και άλλες τεχνικές που έχουν εφευρεθεί προκειμένου να ενισχυθεί η παραγωγή δημιουργικών ιδεών, όπως, η τεχνική de Bono, η ευρηματική έρευνα (Cooperrider & Srivastva, 1987), η συνεκτική (Gordon, 1960), κ.α.

Οι Peilloux & Botella (2016) ισχυρίζονται ότι η δημιουργική διαδικασία είναι μοναδική για κάθε ομάδα και εξαρτάται από τα άτομα, τις δραστηριότητες, αλλά και την ίδια την ομάδα ως σύνολο. Σημαντικός επίσης είναι και ο ρόλος της προϋπάρχουσας εμπειρίας στις ομαδικές δραστηριότητες όσον αφορά την ενίσχυση της δημιουργικότητας (Gino et al., 2009). Σίγουρα δεν αρκεί απλά και μόνο η ύπαρξη διαδικασιών που προωθούν την αποκλίνουσα σκέψη. Η

επεξεργασία και η επιλογή μιας δημιουργικής ιδέας απαιτούν τόσο την αποκλίνουσα όσο και την συγκλίνουσα σκέψη (Ziebro & Northcraft, 2009).

2.3.4. Κλίμα της ομάδας (Team Climate)

Η έννοια του ομαδικού κλίματος αναφέρεται στις κοινές αντιλήψεις των μελών της ομάδας σχετικά με τη νοοτροπία, τις διαδικασίες και τις πρακτικές, οι οποίες υποστηρίζονται και προωθούνται από κάποιο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον (Zohar & Tenne-Gazit, 2008). Στη συλλογική δημιουργικότητα, το κλίμα της ομάδας συνδέεται με το κλίμα των οργανισμών, καθώς πολλές έρευνες σχετικά με τη δημιουργικότητα στις ομάδες, έχουν ασχοληθεί με μονάδες οργανισμών. Το κλίμα θεωρείται ένα χαρακτηριστικό του οργανισμού, μια σύνθεση από συμπεριφορές, συναισθήματα και συμπεριφορές, οι οποίες χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του οργανισμού και υπάρχει ανεξαρτήτως των αντιλήψεων και των απόψεων των μελών (Ekvall, 1996). Ο όρος «κλίμα» επιτελεί κρίσιμο ρόλο για τους οργανισμούς, αλλά για την οργανωτική δημιουργικότητα. Το οργανωτικό κλίμα δείχνει τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των ατόμων στον οργανισμό και δείχνει τον τρόπο αλληλεπίδρασης, την ποιότητα αμοιβαίων σχέσεων και την εμπιστοσύνη ώστε να ενισχυθεί το επίπεδο της λειτουργίας (Salama, 2018). Το κλίμα επηρεάζει τις οργανωτικές (επικοινωνία, συνεργασία, επίλυση προβλήματος, λήψη αποφάσεων) και ψυχολογικές διαδικασίες (μάθηση, δημιουργικότητα, κίνητρα και επίτευξη) που συμβαίνουν μέσα σε έναν οργανισμό (Ekvall, 1996).

2.3.4.1. Διαπροσωπικές σχέσεις, ψυχολογική ασφάλεια των μελών και κλίμα καινοτομίας

2.3.4.1.1. Διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχολογική ασφάλεια των μελών

Είναι απαραίτητο να γίνει λόγος και για το ομαδικό κλίμα που βοηθά και ενισχύει τη ψυχολογική ασφάλεια των μελών της ομάδας. Οι Paulus & Dzindolet (2008) υποστηρίζουν ότι τα άτομα δύσκολα θα μοιραστούν ιδέες και απόψεις σε ένα περιβάλλον που δεν νιώθουν ψυχολογική ασφάλεια. Σημειώνουν πως η ψυχολογική ασφάλεια ενισχύει την αίσθηση ελευθερίας, ευθύνης, έκφρασης, ρίσκου, επομένως και τη δημιουργικότητα. Είναι σημαντικό λοιπόν, το κλίμα της ομάδας να δημιουργεί ασφάλεια και να υπάρχει συμμετοχή μέσω εμπιστοσύνης και υποστήριξης για ανάμιξη όλων των μελών στη διαδικασία (Paulus & Dzindolet, 2008). Έχοντας το αίσθημα της χαλαρότητας και όχι άγχος οι άνθρωποι φαίνεται ότι γίνονται πιο δημιουργικοί και καινοτόμοι (Hofstede & Hofstede, 2005).

2.3.4.1.2. Κλίμα δημιουργικότητας και καινοτομίας

Ως κλίμα ενίσχυσης της δημιουργικότητας σε μια ομάδα μπορεί να θεωρηθεί το κλίμα εκείνο που αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μέσω της συνεργασίας εφευρίσκουν

δημιουργικές λύσεις σε διάφορες νέες προκλήσεις (Kiratli, et al., 2016). Σύμφωνα με ερευνητές, ένα κλίμα που προωθεί τη δημιουργικότητα των μελών της ομάδας επιτελεί σημαντικό ρόλο (Ghosh, 2015; Ryhammar & Smith, 1999). Καταρχάς, τα χαρακτηριστικά της ομάδας μπορούν να ρυθμίσουν το κλίμα και τη δυνατότητα δημιουργικότητας και καινοτομίας (Hunter et al., 2007). Η ανατροφοδότηση μέσω της επικοινωνίας για τα μέλη της ομάδας μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη τους για την επάρκεια τους και κατά συνέπεια να ενισχύσει και τη δημιουργικότητα τους (Wang et al., 2015). Τα άτομα συχνά κινητοποιούνται στις ομάδες μέσω του ανταγωνισμού μεταξύ τους, ή μέσω του ανταγωνισμού με άλλες ομάδες, καθώς φαίνεται ότι ο ανταγωνισμός είναι ένα κίνητρο για αυξημένη εργασιακή απόδοση. Ακόμα ένας παράγοντας κινητοποίησης είναι τα συναφή ή και διαφορετικά ενδιαφέροντα και οι συνδέσεις που γίνονται για αυτά μέσω των συζητήσεων. Σημαντικό ρόλο παίζει το γνωστικό στυλ των ανθρώπων (αν δηλαδή κάποιος είναι διαισθητικός, δίνοντας έμφαση στην αποκλίνουσα σκέψη και καινοτόμος (Paulus, 2000).

Για τις ομάδες που επιδιώκουν να είναι δημιουργικές, είναι ανάγκη να ενισχυθεί το κλίμα καινοτομίας, όπου τα άτομα θα ενθαρρύνονται να παράγουν νέες ιδέες, γνώση και λύσεις (Mangundjaya, 2018). Η υποστήριξη της καινοτομίας είναι η προσδοκία, η έγκριση και η πρακτική υποστήριξη προσπάθειας να παραχθούν νέοι και βελτιωμένοι τρόποι για να γίνονται πράγματα στον εργασιακό χώρο (West, 1990). Το κλίμα καινοτομίας δείχνει τις απόψεις και τις πρακτικές που ενθαρρύνουν την ευελιξία, τη μάθηση και την παραγωγή των ιδεών (Bahrami, 2018) και μπορεί να υποστηριχθεί μέσω πρακτικών, μεθόδων και οργανωτικών δομών (Tesluk et al., 1997). Σε αυτή την προσπάθεια η δημιουργία σφαλμάτων μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια επενδυτική διαδικασία όπου τα άτομα θα μαθαίνουν περισσότερα πράγματα, όπως τονίζει στην πρόσφατη έρευνα της η Mangundjaya (2018). Η μετα-ανάλυση των Hulsheger και συν. (2009) έδειξε ότι η υποστήριξη της καινοτομίας και η επικοινωνία των μελών μέσα και έξω από την ομάδα, το όραμα, ο προσανατολισμός στην εργασία, επηρεάζουν σημαντικά τη δημιουργικότητα στις ομάδες. Η αυτονομία των ατόμων της ομάδας θεωρείται επίσης σημαντική προς επίτευξη της δημιουργικότητας (Amabile et al., 1996). Τη σημασία της αυτονομίας των μελών της ομάδας ως ενισχυτικού παράγοντα δημιουργικότητας επιβεβαιώνουν και σύγχρονες έρευνες (De Jonge et al., 2018; Sia & Appu, 2015).

Κατά συνέπεια, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα ενισχυτικό ως προς την καινοτομία, τονίζεται η καλύτερη επικοινωνία, το ομαδικό πνεύμα, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός και οι χαμηλές διαπροσωπικές συγκρούσεις (Thamhain, 2003). Για παράδειγμα, έχει φανεί από έρευνες ότι το χιούμορ μπορεί να επηρεάσει θετικά τη δημιουργικότητα (Lussier et al., 2017). Ρόλο επιτελούν και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Η υποστήριξη των μελών μέσω

σύναψης σχέσεων μεταξύ τους, από τις οποίες θα πηγάζουν η πληροφόρηση, η συμβουλή, η αλληλοβοήθεια και το ενδιαφέρον μπορούν να περιορίσουν τα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη δημιουργικότητα στις ομάδες (Mueller & Cronin, 2009). Οι Shalley και συν. (2004) θεωρούν πως οι συνάδελφοι στην ομάδα και η ποιότητα των σχέσεων μαζί τους ενισχύει το κίνητρο και τη δημιουργικότητα των εργαζομένων, ενώ φαίνεται ότι ο ανταγωνισμός δεν βοηθά. Παράλληλα είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η έκφραση της μειοψηφίας, να αισθάνονται τα μέλη ασφάλεια, ενώ θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να επιβραβεύεται η δημιουργικότητα των μελών (Shalley & Gilson, 2004).

2.3.4.2. Συγκρούσεις (Conflicts)

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται ότι επηρεάζει τη δημιουργικότητα είναι οι συγκρούσεις μέσα στην ομάδα. Ο Jehn (1995) ορίζει τη σύγκρουση (conflict) ως ένα γεγονός όπου εκφράζονται αντιλήψεις από πρόσωπα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά έχουν διαφορετικές οπτικές. Αυτή η διαφορά στις οπτικές των ατόμων προκύπτει από την ποικιλία και τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τα ανθρώπινα όντα (Minkes, 1994). Η σύγκρουση είναι μια διαδικασία που μπορεί να κλιμακωθεί από μια μικρή διαφωνία μέχρι ένα σφοδρό και καταστροφικό γεγονός (Kurtzberg & Amabile, 2001).

2.3.4.2.1. Συναίνεση ή διαφωνία;

Οι έρευνες δείχνουν ότι η ομοφωνία, η συναίνεση και η επικράτηση της πλειοψηφίας στην ομάδα μπορούν να ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του έργου της, όμως εμποδίζουν τη δημιουργικότητα (Nemeth & Nemeth-Brown, 2003). Υπάρχει μία τάση των μελών της ομάδας γενικά να συμμορφώνονται και να υιοθετούν τις απόψεις και τις αντιλήψεις της πλειοψηφίας (De Dreu & West, 2001). Επίσης, η ηγεσία και οι μέθοδοι της που δεν ευνοούν τη διαπροσωπική σύγκρουση και ενθαρρύνουν την επιδίωξη συμφωνίας και συναίνεσης αυξάνουν τη στρατηγική συναίνεσης (Knight et al., 1999). Από αυτό γίνεται φανερό ότι πολύ συχνά η ύπαρξη συγκρούσεων στην ομάδα δεν είναι ένα επιθυμητό και επιδιωκόμενο φαινόμενο. Έχει φανεί όμως ότι η ανοιχτή έκφραση της διαφωνίας στην ομάδα, είτε από το άτομο είτε από μια μειοψηφία ατόμων μπορεί να παράγει εναλλακτικές ιδέες και αυθεντικές οπτικές που συμβάλλουν στη διαδικασία της καινοτομίας (Curseu & ten Brink, 2016; Nemeth & Nemeth-Brown, 2003). Η διαφωνία της μειοψηφίας (minority dissent) μπορεί να προάγει τη δημιουργική σκέψη σύμφωνα με έρευνες γι αυτό και είναι ωφέλιμο να επιδοκιμάζεται η διαφωνία (Nemeth, 1997). Μέσω της διαφωνίας έστω και μιας μειοψηφίας ατόμων μπορεί να προκληθεί εποικοδομητική σύγκρουση, η οποία μπορεί να συντελέσει στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών. Τη σημασία της μειοψηφίας μελών για την επίτευξη δημιουργικότητας και ιδιαίτερα ριζοσπαστικής καινοτομίας επιβεβαιώνουν και νεότερες έρευνες (Nijstad et al., 2012). Ωστόσο

αξίζει να τονιστεί πως η διαφωνία της μειοψηφίας συμβάλλει στη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη, όπως και στην ποιότητα των αποφάσεων της ομάδας, μόνο όταν τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (De Dreu & West, 2001).

Κατά τη Nemeth (1997) η δημιουργικότητα προκύπτει από μια ατμόσφαιρα και κουλτούρα που στηρίζει την ελευθερία και αυτονομία έκφρασης και δράσης. Η συνοχή, η συγκλίνουσα σκέψη και η συμμόρφωση μπορούν να βοηθήσουν την υλοποίηση μιας ιδέας αλλά όχι την παραγωγή δημιουργικών ιδεών (Nemeth, 1997). Παρόλα αυτά όμως, φαίνεται ότι η συμμόρφωση είναι αναγκαία στην πορεία της διαδικασίας που αφορά την επεξεργασία και την υλοποίηση της δημιουργικής ιδέας (Kaplan et al., 2009).

Σημαντικό ρόλο στις συγκρούσεις παίζει και η ετερότητα που προαναφέρθηκε ως παράγοντας. Κάποιες διαστάσεις της ετερότητας μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες του συνόλου (Knight et al., 1999). Η δημογραφική ετερότητα σχετίζεται αρνητικά με τη συναίνεση, δηλαδή παράγει αυξημένες συγκρούσεις (Knight et al., 1999). Η λειτουργική και γνωστική ετερότητα έχει θετικό αποτέλεσμα στη διαπροσωπική σύγκρουση με την ομάδα (Knight et al., 1999).

2.3.4.2.2. *Είδη συγκρούσεων*

Ο Amason (1996) αναφέρει ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη συγκρούσεων. Η σύγκρουση σχέσεων είναι η σύγκρουση που σχετίζεται με τις συναισθηματικές και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων αντίθετα με τη σύγκρουση που σχετίζεται με τη δραστηριότητα (Amason, 1996). Η διαπροσωπική συναισθηματική σύγκρουση έχει βρεθεί ότι σχετίζεται αρνητικά με την ποιότητα της απόφασης, όπως και με τη συναισθηματική αποδοχή της απόφασης. (Amason, 1996). Οι Gebert και συν. (2006) διακρίνουν τη σύγκρουση σε τρεις κατηγορίες: σύγκρουση σχέσεων, σύγκρουση αξίας και σύγκρουση δραστηριοτήτων.

Οι συγκρούσεις σχέσεων βασίζονται στις συναισθηματικές τάσεις μεταξύ των μελών των ατόμων. Οι συγκρούσεις αξίας αναφέρονται σε διαφορετικές ή αντίθετες αντιλήψεις όσον αφορά το αποτέλεσμα της διαδικασίας της ομάδας. Οι συγκρούσεις δραστηριοτήτων αναφέρονται σε διαφωνίες που προκύπτουν σε διαδικασίες με σκοπό να εκπληρωθεί ένας σκοπός (Pelled et al., 1999).

Οι συναισθηματικές συγκρούσεις πλήττουν την δημιουργικότητα και οι συγκρούσεις δραστηριοτήτων δεν την επηρεάζουν καθόλου σε έρευνα που έγινε σε ομάδες που προορίζονταν για υπηρεσίες εξυπηρέτησης (Chen, 2006). Ωστόσο, το εύρημα αυτό, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Jung & Lee (2015), η οποία έδειξε ότι η συναισθηματική σύγκρουση ενισχύει τη δημιουργικότητα των ομάδων. Όμως σε ομάδες που είχαν ως στόχο να αναπτύξουν τεχνολογία

βρέθηκε ότι η σύγκρουση δραστηριοτήτων βοήθησε τη δημιουργικότητα ενώ η συναισθηματική σύγκρουση δεν είχε αποτέλεσμα (Chen, 2006). Οι συγκρούσεις δραστηριοτήτων έχουν εμφανίσει μεικτά αποτελέσματα σε σχέση με τα 2 άλλα είδη που φάνηκε ότι είναι επιζήμια για τις ομαδικές διαδικασίες (van Knippenberg & Schippers, 2007).

2.3.4.2.3. Κατασκευασμένη μορφή σύγκρουσης ή αυθεντική διαφωνία;

Επειδή οι διαφωνίες έχουν συχνά κόστος στα μέλη και στη λειτουργία της ομάδας, έχει γίνει προσπάθεια για να παραχθούν ιδέες μέσω διαδικασιών που αποτελούν παιχνίδια ρόλων, όπως αυτό του «συνηγόρου του διαβόλου» (Nemeth & Nemeth-Brown, 2003). Στη βιβλιογραφία καταγράφονται δύο μέθοδοι επίτευξης και διαχείρισης κατασκευασμένων συγκρούσεων: η διαλεκτική έρευνα και ο συνήγορος του διαβόλου (Mason, 1969; Schwenk, 1990). Από την άλλη πλευρά υπάρχουν οι συμπεριφορές επιδίωξης συμφωνίας που ορίζονται ως οι συμπεριφορές εκείνες που έχουν πρόθεση να οδηγήσουν σε συναίνεση ή συμφωνία (Knight et al., 1999). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ομάδες που χρησιμοποιούν δομημένες μεθόδους σύγκρουσης (διαλεκτική έρευνα, συνήγορος του διαβόλου) παρήγαγαν πιο ποιοτικές προτάσεις και ιδέες σε σχέση με τις ομάδες που χρησιμοποιούσαν τεχνικές συμφωνίας (Schweiger et al., 1986; Schweiger et al., 1989). Ωστόσο η συναίνεση βοηθούσε στο να υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση και αποδοχή των αποφάσεων στα μέλη της ομάδας. Παρόλα αυτά, έχει διαπιστωθεί ότι η αυθεντική διαφωνία είναι πιο αποτελεσματική από την κατασκευασμένη (contrived) διαφωνία ώστε να μην διαταραχθεί η ισορροπία λειτουργίας της ομάδας (Schultz-Hardt et al., 2002).

2.3.4.2.4. Η διαχείριση των συγκρούσεων

Όπως γίνεται αντιληπτό, κρίσιμο ρόλο στη σύνδεση των συγκρούσεων και της δημιουργικότητας επιτελεί η διαχείριση των συγκρούσεων από την ομάδα. Η ανάγκη για καινοτομία τείνει να προκαλεί συγκρούσεις στην ομάδα και οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλή αποτελεσματικότητα και συνοχή (Janssen et al., 2004). Κατά τα συμπεράσματα των West & Wallace (1991), η χαμηλή συνοχή της ομάδας μπορεί να βοηθήσει στην παραγωγή μιας νέας ιδέας, ενώ η υψηλή συνοχή είναι απαραίτητη για την επεξεργασία αυτής της ιδέας. Η διαχείριση των συγκρούσεων έχει σχέση με τη δημιουργική σκέψη (Samarí, 2018). Μέτρια επίπεδα σύγκρουσης δραστηριοτήτων μπορούν να βοηθήσουν την καινοτομία μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών και της συνεργατικής επίλυσης προβλήματος (De Dreu, 2006). Η σύγκρουση δραστηριοτήτων είναι κατά βάση ωφέλιμη για τη δημιουργικότητα (Kurtzberg & Amabile, 2001). Επίσης, ο Farh και συν. (2010) θεωρούν ότι η σύγκρουση δραστηριοτήτων μέσω μιας διαφωνίας μειωρηφίας σε μέτριο επίπεδο βοηθά στο αρχικό στάδιο της ομαδικής λειτουργίας, δηλαδή στην παραγωγή των ιδεών. Η σύγκρουση ως προς τις

προσωπικές σχέσεις φαίνεται σε γενικές γραμμές ότι δεν έχει θετικά αποτελέσματα για τη δημιουργικότητα και χρειάζεται αποτελεσματική διαχείριση (Kurtzberg & Amabile, 2001).

Οι Chung & Meneely (2012) πιστεύουν ότι οι επιτυχημένες ομάδες ως προς την καινοτομία τείνουν να αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως δημιουργική ευκαιρία αντί για προσωπική επίθεση. Η εποικοδομητική αντιπαράθεση προκύπτει όταν τα μέλη μιας ομάδας θεωρούν ότι συνεργάζονται για την επίτευξη αμοιβαία ωφέλιμων στόχων και όχι όταν πιστεύουν ότι βρίσκονται σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο όπου αμφισβητείται η συνεισφορά τους (West & Anderson, 1996).

2.3.5. Η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Context)

Μέχρι στιγμής έγινε λόγος για τις διαδικασίες και τους παράγοντες που αφορούν τις ομάδες και τα μέλη τους, οι οποίες συνδέονται με τη συλλογική δημιουργικότητα. Όμως πέρα από τις εσωτερικές διαδικασίες της ομάδας, είναι σκόπιμο να γίνει λόγος και για τους εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν πιθανόν να επηρεάσουν τη δημιουργικότητα στις ομάδες. Οι δημιουργικές διαδικασίες κοινωνικού πλαισίου (contextual creative processes) εξετάζουν την επιρροή των κοινωνικών και κοινωνικο-πολιτικών περιβαλλόντων στη δημιουργικότητα των ατόμων που εργάζονται μέσα σε αυτά (Aragon & Williams, 2011). Είναι χαρακτηριστικό ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία των ανθρώπων φαίνεται πως επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό πλαίσιο (Paulus & Dzindolet, 2008). Επίσης, διάφορες σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν τη σημασία του πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και πλαισίου αναφορικά με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Erez et al., 2010; Sarooghi et al., 2015).

2.3.5.1. Ο ρόλος του πολιτισμού

Οι οργανισμοί βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στη λειτουργία των ομάδων που υπάρχουν εντός αυτών. Η λειτουργία των οργανισμών δεν γίνεται να γίνει πλήρως κατανοητή αν δεν ληφθεί υπόψη ο πολιτισμός η ιστορία και η πολιτική κατάσταση (Runco, 2007), καθώς οι κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και πρακτικές δεν αφήνουν ανεπηρέαστες τις διαδικασίες σε αυτούς (House et al., 2004). Οι άνθρωποι λαμβάνουν ιδέες και εμπνεύσεις και γνώση, και παράγουν γνώση μέσω σχημάτων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (Johnson, 2007). Είναι γεγονός πως το πολιτισμικό πλαίσιο συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργικότητα των ατόμων. Ένας άνθρωπος που είναι δημιουργικός σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο δεν είναι απαραίτητα δημιουργικός σε ένα άλλο (Lubart, 2010). Διαφορετικοί πολιτισμοί δίνουν έμφαση σε διαφορετικά πράγματα. (Sternberg & Kaufman, 2010). Διαφορετικές κοινωνικές επιρροές έχουν διαφορετικές συνέπειες σε διαφορετικούς ανθρώπους (Runco, 2007). Αυτό εξηγεί γιατί ορισμένοι παράγοντες μπορούν να ευνοήσουν τις δημιουργικές προσπάθειες ατόμων και ομάδων, ενώ κάποια άλλα άτομα δεν αντιδρούν το ίδιο όταν

εμφανίζεται ο ίδιος παράγοντας (Runco, 2007). Για παράδειγμα, οι πολιτισμικές έννοιες καθορίζουν αν μια κατάσταση ερμηνεύεται ως σύγκρουση, αν η σύγκρουση θεωρείται απειλή και την δεκτικότητα των ατόμων για τη σύγκρουση (Paletz et al., 2014). Αυτό σημαίνει ότι οι διαχειριστές θα πρέπει να έχουν γνώση των σημαντικών κοινωνικών και συνθετικών παραγόντων για να μπορέσουν να επηρεάσουν θετικά τη δημιουργικότητα (Shalley & Gilson, 2004).

2.3.5.2. Ατομικότητα και συλλογικότητα (Individualism and Collectivism)

Η καινοτομία στις ομάδες διαφέρει ανά χώρες του κόσμου και ο εθνικός πολιτισμός παίζει ρόλο (Janssen et al., 2004). Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών και των παραγόντων στο πλαίσιο που εντάσσεται το άτομο (Shalley et al., 2004). Κάποιοι πολιτισμοί είναι περισσότερο δεκτικοί στην τάση και στο δικαίωμα του ατόμου να αναδεικνύει την ατομικότητα και την αυτοέκφραση του, ακόμα και αν το εν λόγω άτομο εκφράζει κάτι διαφορετικό σε σχέση με τους κανόνες του εκάστοτε πολιτισμού (Moran, 2010). Ειδικότερα, βασικό θέμα κατά το Runco (2007) είναι η διαφοροποίηση των πολιτισμών σχετικά με την ατομικότητα ή τη συλλογικότητα. Συνήθως στη βιβλιογραφία συλλογιστικές κοινωνίες είναι οι Ασιατικές και γενικά οι Ανατολικές χώρες στον κόσμο, ενώ ατομικιστικές κοινωνίες θεωρούνται περισσότερο οι δυτικές κοινωνίες Runco (2007). Τα ατομικιστικά γκρουπ ήταν πιο δημιουργικά από τα συλλογικά (Curseu & ten Brink, 2016; Goncalo & Staw, 2006). Παρόλα αυτά ο Runco (2007) θεωρεί ότι είναι άστοχο να γίνεται μια τέτοια γενίκευση, καθώς γενικά στα άτομα θα πρέπει να συνυπολογίζονται και οι υπόλοιπες ατομικές διαφορές. Για παράδειγμα, η έρευνα των Bechtoldt και συν. (2012) έδειξε πως η ενσωμάτωση και σύνθεση τόσο ατομικών όσο και συλλογικών αξιών στην ομάδα μπορεί να επηρεάσει θετικά τη δημιουργικότητα της.

2.4. Τρόποι έρευνας της συλλογικής δημιουργικότητας

Διερευνώντας κανείς τις έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με τη συλλογική δημιουργικότητα θα διαπιστώσει ότι οι περισσότερες από αυτές έχουν χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια ως ερευνητικά εργαλεία. Η μελέτη ομάδων που εργάζονται δημιουργικά επιτρέπει στους ερευνητές να παρατηρήσουν τις μεθόδους που αναπτύσσονται, προκειμένου τα άτομα να δουλέψουν και να παράγουν ως σύνολο ώστε η διορατικότητα και η καινοτομία να θεωρηθούν ως κοινωνικά κατασκευάσματα (Sarmiento & Stahl, 2008). Υπάρχουν επίσης πολλές έρευνες που έχουν κάνει πειραματικές διαδικασίες με σύνθεση ομάδων και ομαδικές δραστηριότητες. Ωστόσο, οι έρευνες δεν έχουν ασχοληθεί με τους τύπους ελέγχου των ομάδων ή με ομάδες ελέγχου, ώστε να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με το ρόλο της συνεργασίας και πως αυτή επηρεάζει τη δημιουργικότητα (Paulus, 2000). Πάρα τις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη συλλογική δημιουργικότητα, λίγες έχουν γίνει σε πραγματικές ομάδες

και οργανισμούς. Οι περισσότερες έχουν γίνει πειραματικά σε εργαστηριακό επίπεδο και λίγες έρευνες εξετάζουν το συνδυασμό πολλών διαδικασιών προς παραγωγή έργου (Paulus, 2000; Paulus & Dzindolet, 2008). Οι ερευνητές που προσεγγίζουν τη συλλογική δημιουργικότητα μέσω της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης και της εθνογραφίας τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο ποιοτικές μεθόδους όπως οι συνεντεύξεις και η επιτόπια παρατήρηση.

2.5. Έρευνες σε παιδιά και μαθητικούς πληθυσμούς

Η βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε παραπάνω αναφέρεται σε έρευνα του θέματος της συλλογικής δημιουργικότητας με βάση ομάδες ενηλίκων. Ωστόσο, επειδή η παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζει το φαινόμενο αυτό με βάση ανήλικους μαθητές είναι σκόπιμο να γίνει αναφορά και σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε παιδιά στο παρελθόν. Έχουν γίνει ορισμένες έρευνες σε παιδιά, αν και λίγες σε αριθμό και σχετικά πρόσφατα. Ενδεικτικά και συνοπτικά αναφέρονται οι παρακάτω: Η έρευνα των Drummond και συν. (2006) αφορούσε την παραγωγή προφορικού λόγου σε παιδιά δημοτικού εξετάζοντας τη σχέση του με τη συλλογιστική, τη δημιουργικότητα και τη συν-δημιουργία μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων. Η έρευνα των Kratzer & Lettl (2008) εξέτασε τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών δικτύων των παιδιών και της δημιουργικότητας και της ικανότητας του lead users. Η έρευνα της Levenson (2011) εξέτασε τη –πιθανή– σχέση ατομικής και συλλογικής μαθηματικής δημιουργικότητας, το ρόλο του δασκάλου στην ενίσχυση της και τα χαρακτηριστικά της. Η έρευνα των Chesnokova & Subbotksy (2014) ασχολήθηκε με τη μέτρηση, την ανάπτυξη και την αποδοχή της συλλογικής δημιουργικότητας σε παιδιά δημοτικού. Η έρευνα των Kinnula και συν. (2017) εξέτασε τη συνεργασία των παιδιών με τους ερευνητές προκειμένου να βρουν μεθόδους για τεχνολογικό σχεδιασμό που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο με μεγαλύτερες ομάδες. Στηρίχθηκε πάνω στην προσέγγιση του Vygotsky για τη δημιουργικότητα και στον καταγισμό ιδεών. Η έρευνα των Woo και συν. (2017) εξέτασε το θέμα της ενσυναίσθησης ως στοιχείο που προωθεί την εκδήλωση της συλλογικής δημιουργικότητας και τη μεταξύ τους σύνδεση.

2.6. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εστιάσει στο φαινόμενο της συλλογικής δημιουργικότητας όσον αφορά ομάδες μαθητών. Ειδικότερα η έρευνα αποσκοπούσε στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν τη συλλογική δημιουργικότητα στις ομάδες των παιδιών. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε δόκιμη η διερεύνηση του φαινομένου μέσω των μαθητικών ταινιών μικρού μήκους, οι οποίες προκύπτουν μέσα από μια συλλογική διαδικασία και αποτελούν βάσει επιτροπής ειδικών δημιουργικά προϊόντα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα παρακάτω:

1) Ήταν η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία ζητούμενα κατά τη διαδικασία παραγωγής της ταινίας και ποιες οι θεωρήσεις των εκπαιδευτικών για τις έννοιες τους;

Το ερώτημα αυτό τέθηκε για να διαπιστωθεί εάν εξαρχής η πρωτοτυπία αποτέλεσε επιμέρους στόχο των ομάδων για τις ταινίες τους. Συνακόλουθα, θεωρήθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν οι θεωρήσεις των εκπαιδευτικών για τις έννοιες της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας, καθώς από έρευνες έχει βρεθεί πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυο έννοιες ποικίλουν.

2) Πώς η σύνθεση της ομάδας επηρέασε τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας;

Η σύνθεση της ομάδας είναι βασικός παράγοντας που συνδέεται με τη δημιουργικότητα της. Ειδικότερα η σύνθεση της ομάδας διακρίνεται σε τρεις επιμέρους υποκατηγορίες: το μέγεθος, η ετερότητα των χαρακτηριστικών των μελών και η ηγεσία της. Μέσα από αυτό το ερώτημα διερευνήθηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, η διαχείριση του συνόλου από τον εκπαιδευτικό και αν και πώς τα παραπάνω επηρέασαν τη συλλογική δημιουργικότητα.

3) Ποια είναι τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία της συλλογικής δημιουργίας της ταινίας;

Τα κίνητρα είναι ένα εξέχον και σημαντικό θέμα όσον αφορά τη δημιουργικότητα γενικότερα. Μέσω του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος διερευνώνται οι λόγοι και στόχοι για τους οποίους οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν τη συγκεκριμένη πρωτοβουλία, όπως και οι λόγοι και στόχοι της συμμετοχής των μαθητών στην παραγωγή ταινιών. Τα κίνητρα επίσης αποτελούν ένα θέμα, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς τόσο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, όσο και για άλλους παιδαγωγικούς λόγους.

4) Πώς εξελίχθηκε η παραγωγή και η υλοποίηση των ιδεών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας;

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα διερευνά την εξέλιξη της διαδικασίας ως προς τον τρόπο εργασίας της ομάδας. Ειδικότερα, στόχος ήταν να γίνουν γνωστές οι διαδικασίες παραγωγής και επεξεργασίας των ιδεών, ο τρόπος λήψης των αποφάσεων για τις ιδέες και τις ενέργειες της ομάδας και αν αυτά τα φαινόμενα προήγαγαν τη συλλογική δημιουργικότητα.

5) Πώς περιγράφεται το κλίμα μεταξύ των μελών της ομάδας στη διάρκεια των εργασιών της παραγωγής;

Ο στόχος αυτού του ερευνητικού ερωτήματος είναι η ανάδειξη του τρόπου επικοινωνίας των μελών της ομάδας, οι μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις, τα συναισθήματα τους, καθώς και η ύπαρξη ή μη των συγκρούσεων, ένας εξέχων παράγοντας της συλλογικής δημιουργικότητας.

6) Ποια ήταν η αντιμετώπιση των γονέων και των συναδέλφων των εκπαιδευτικών γενικότερα σχετικά με την πρωτοβουλία παραγωγής ταινιών;

Το ερώτημα αυτό αποσκοπεί στη διερεύνηση της στάσης του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου που περιέβαλλε την ομάδα και υπήρξε επιρροή ως προς τη δημιουργικότητα της. Ειδικότερα, το ερώτημα αφορά συγκεκριμένα τους γονείς των μαθητών, αλλά και τους συναδέλφους των εκπαιδευτικών, ως άμεσους αποδέκτες της πρωτοβουλίας της ομάδας για την παραγωγή ταινιών.

Κεφάλαιο 3^ο: Μέθοδος

Ο αρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η διερεύνηση της σύνδεσης των παραγόντων της συλλογικής δημιουργικότητας, όπως αναδεικνύονται από τη διεθνή βιβλιογραφία, με την παραγωγή των μαθητικών ταινιών μικρού μήκους. Ωστόσο, επειδή η εκπόνηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε στον τομέα της εκπαίδευσης, θεωρήθηκε παράλληλα σκόπιμη η διερεύνηση των αντιλήψεων και των θεωρήσεων των εκπαιδευτικών για τη έννοια της δημιουργικότητας, αλλά και η ανάδειξη απόψεων τους που αφορούν θέματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται και αιτιολογούνται η επιλογή και η χρήση της ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε. Ειδικότερα, αναδεικνύεται η χρήση των ερευνητικών εργαλείων, τα στοιχεία των συμμετεχόντων και οι διαδικασίες που αφορούσαν τη συλλογή και την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

3.1. Ερευνητική μέθοδος

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι, για τους οποίους κρίθηκε σκόπιμη η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας όσον αφορά το φαινόμενο της συλλογικής δημιουργικότητας. Η επιλογή της

ποιοτικής μεθόδου έγινε πρωτίστως γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι κατάλληλες όσον αφορά την διερεύνηση καινούργιων ζητημάτων από τον ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Όπως επισημαίνουν οι Ισαρη & Πουρκός (2015), η ποιοτική έρευνα ως ερευνητική διαδικασία αποτελεί μια δυναμική και ευέλικτη προσέγγιση έρευνας. Ειδικότερα, αυτό σημαίνει πως ο σχεδιασμός της έρευνας δεν είναι εξαρχής τελεσίδικος. Αντιθέτως, υπάρχει η δυνατότητα από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια και μέχρι το τέλος της έρευνας να πραγματοποιήσει τυχόν αλλαγές. Τέτοιες αλλαγές μπορεί να αφορούν την τροποποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, αλλά και την ανάλυση και ερμηνεία του πρωτογενούς υλικού. Το γεγονός αυτό βοηθά στη συλλογή και την ανάδειξη περισσότερων πληροφοριών για το θέμα που ερευνάται (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η συλλογική δημιουργικότητα είναι ένα ερευνητικό θέμα, το οποίο δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα από την ελληνική επιστημονική κοινότητα. Συνεπώς, ήταν απαραίτητη η επιλογή μιας ερευνητικής μεθόδου που θα παρείχε τη δυνατότητα της συλλογής όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων, τα οποία μελλοντικά είναι δυνατό να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους από τους ερευνητές.

Η ποιοτική έρευνα προσφέρει τη δυνατότητα της ερμηνείας των υπό εξέταση ζητημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τόσο το θέμα της δημιουργικότητας των ομάδων, όσο και η εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελούν πεδία πολλαπλών αντιλήψεων, όπως φάνηκε και στη βιβλιογραφία. Συνεπώς, πρόκειται για πολύπλοκα ζητήματα που χρήζουν ερμηνευτικής προσέγγισης και εμβάθυνσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους κύριους συντελεστές της πρωτοβουλίας για την παραγωγή των μαθητικών ταινιών, είχε πρωταρχική σημασία η ανάδειξη και κατανόηση των αντιλήψεων και των νοημάτων που τους χαρακτηρίζουν.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η συνέντευξη. Σύμφωνα με τους Cannell & Kahn (1968), η συνέντευξη ορίζεται ως μια συνομιλία δυο ατόμων, η οποία ξεκίνησε με πρωτοβουλία του ερευνητή και είχε ως σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για ένα ερευνητικό θέμα και εν συνεχεία την εστίαση του ερευνητή στο περιεχόμενο της και την επεξεργασία της μέσω της συστηματικής περιγραφής, της πρόβλεψης ή της εξήγησης.

Μέσω της συνέντευξης, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αποκομίσει διάφορα οφέλη για το θέμα της έρευνας του. Σαφώς αποτελεί ένα μέσον εμβάθυνσης ως προς τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις στάσεις. Συντελεί στην κατανόηση της πολυπλοκότητας ενός θέματος που εμπεριέχει τα θέματα της ανθρώπινης εμπειρίας και συμπεριφοράς. Επιπλέον, παρέχει την ευελιξία στον ερευνητή να διερευνήσει θέματα μη προκαθορισμένα στον ερευνητικό του

σχεδιασμό και να τροποποιήσει την ερευνητική διαδικασία κατά τη διάρκεια της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Υπάρχουν διάφορα είδη συνέντευξης. Ο πιο δημοφιλής διαχωρισμός είναι ως προς τη δομή της. Σχετικά με τη δομή της συνέντευξης υπάρχουν τρία είδη: η πλήρως δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη συνέντευξη και η ημι-δομημένη συνέντευξη (Robson, 2007). Όσον αφορά την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων, οι οποίες έχουν προσχεδιαστεί από τον ερευνητή με βάση τα θέματα που εκείνος σκοπεύει να διερευνήσει. Θεωρείται ευέλικτη στο είδος της, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα τροποποίησης των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τη δυνατότητα εμβάθυνσης ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτημάτων ή θεμάτων που κρίνονται σημαντικά ή μη στη συνομιλία (Robson, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, συντάχθηκε από τον ερευνητή ένα πρωτόκολλο ανοιχτών ερωτήσεων μέσα από τις οποίες μπορούσαν να προκύψουν πληροφορίες σχετικές με το υπό έρευνα φαινόμενο. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν 37 συντεταγμένες με βάση τις πληροφορίες που παρείχε η ερευνητική βιβλιογραφία για το υπό διερεύνηση ζήτημα και ταξινομήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες ερωτήσεων ήταν πέντε και ήταν οι εξής: α) γνωριμία – εξοικείωση, β) κίνητρα αρχικής εμπλοκής – διαδικαστικά ζητήματα, γ) σύσταση της ομάδας, δ) λειτουργία της ομάδας και ε) αποτίμηση της δράσης. Σκοπός της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης των ερωτήσεων ήταν η προσπάθεια σύνδεσης τους με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συλλογική δημιουργικότητα, με τη λήψη πληροφοριών για τη διαδικασία παραγωγής των ταινιών, αλλά και την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και συναισθήματα σχετικά με το όλο θέμα.

Όπως προαναφέρθηκε, η συνέντευξη ήταν ημί-δομημένη και επομένως το πρωτόκολλο δεν τηρήθηκε με απόλυτη συνέπεια, καθώς μέσα από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων προέκυψε η ανάγκη και το ενδιαφέρον για νέες, επιπρόσθετες ερωτήσεις.

3.3. Συμμετέχοντες

Ως προς την αναζήτηση των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, καθώς για διάφορους λόγους δεν κατέστη δυνατή η επικοινωνία ή η μετακίνηση εκτός Αθήνας. Κατά τον Patton (2002), η δειγματοληψία ευκολίας αφορά συμμετέχοντες όπου προσφέρουν εύκολη πρόσβαση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οκτώ εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα ήταν καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων και εργάζονταν αποκλειστικά σε σχολεία της Αθήνας και των προαστίων της. Όλοι οι εκπαιδευτικοί

είχαν εργασιακή εμπειρία στη δημόσια εκπαίδευση πάνω από 10 χρόνια, ενώ ορισμένοι από αυτούς είχαν εργαστεί κάποια χρόνια και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Από αυτούς οι τρεις ήταν άνδρες, ενώ οι υπόλοιπες πέντε ήταν γυναίκες. Όλοι εργάζονταν σε γυμνάσια την περίοδο που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις, επομένως οι αναφορές τους αφορούν ομάδες μαθητών γυμνασίου. Οι συνεντεύξεις και πραγματοποιήθηκαν κατά το τρίμηνο Φεβρουαρίου-Μαρτίου-Απριλίου του 2018.

3.4. Διαδικασία

3.4.1. Διενέργεια συνεντεύξεων

Από τη στιγμή που αποφασίστηκε το θέμα της παρούσας εργασίας, όπως έχει διατυπωθεί και στο τίτλο, ήταν απαραίτητη η επικοινωνία με ανθρώπους που σχετίζονται με τη διαδικασία της παραγωγής ταινιών. Ειδικότερα, μετά από αναζήτηση στο διαδίκτυο, έγινε γνωστή η πραγματοποίηση διαγωνισμών ταινιών μικρού μήκους των μαθητών με απόδοση βραβείων. Συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή των σχολείων που έλαβαν μέρος σε αυτούς τους διαγωνισμούς. Στη συνέχεια, μετά από τηλεφωνικές επαφές με το σχολείο που είχαν πάρει μέρος στους διαγωνισμούς και σε συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ορίστηκαν συναντήσεις για τη διενέργεια συνεντεύξεων δια ζώσης. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είχαν όλες οι συνεντεύξεις την ίδια διάρκεια και ο χρόνος κυμάνθηκε από τα 30 λεπτά της ώρας έως περίπου και τα 65 λεπτά.

Σχετικά με το ζήτημα των συνεντεύξεων είναι αναγκαίο να διευκρινισθεί ότι τηρήθηκαν όλα τα ζητήματα εμπιστευτικότητας και ασφάλειας του πρωτογενούς υλικού. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, τα ηχητικά αρχεία αποθηκεύτηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή στον οποίο είχε πρόσβαση μόνο ο ερευνητής. Κατά την απομαγνητοφώνηση, την παράθεση και την ανάλυση των συνεντεύξεων, η ανωνυμία των εκπαιδευτικών τηρήθηκε απόλυτα και απαλείφθηκαν όλα τα σημεία που θα μπορούσαν να αναδείξουν άμεσα πληροφορίες για την αποκάλυψη της ταυτότητας των συμμετεχόντων.

3.4.2. Ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Κατά την απομαγνητοφώνηση, το περιεχόμενο των ηχητικών αρχείων διαμορφώθηκε ως γραπτό κείμενο σε αρχείο word με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν οκτώ επιμέρους αρχεία κειμένου. Μετά το πέρας της απομαγνητοφώνησης και της απάλειψης των επίμαχων σημείων, ξεκίνησε η διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν πολλές αναγνώσεις όλων των κειμένων των

συνεντεύξεων, όπως προτείνει και ο Seidman (2006), με σκοπό την πληρέστερη γνώση και κατανόηση του περιεχομένου τους. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα αποσπάσματα του κειμένου που κρίθηκαν σημαντικά για την έρευνα και εγγράφηκαν σε ξεχωριστό αρχείο word, με στόχο την κατάλληλη κωδικοποίηση τους.

Η κωδικοποίηση ορίζεται ως η διαμόρφωση των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων με τέτοιο τρόπο με σκοπό τη δημιουργία ειδικών κατηγοριών που εξυπηρετούν τους σκοπούς της ανάλυσης (Kerlinger, 1970). Η κωδικοποίηση μετατρέπει το περιεχόμενο του υλικού που περιέχει πληροφορίες που ενδιαφέρουν τον ερευνητή, δηλαδή τα αρχεία, σε δεδομένα (Lune & Berg, 2017). Το σύστημα κωδικοποίησης της παρούσας έρευνας αφορούσε κωδικούς σχετικούς με τα παρακάτω θέματα:

- Τις θεωρήσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία
- Τους λόγους συμμετοχής στην ταινία των εκπαιδευτικών και των μαθητών
- Τους εκπαιδευτικούς στόχους
- Τα δημογραφικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών
- Το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία
- Τις διαδικασίες παραγωγής των ιδεών
- Τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μελών
- Τις συγκρούσεις στην ομάδα
- Τη στάση των γονέων και των συναδέλφων των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία.

Εν συνεχεία με βάση τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα και σε συνδυασμό με τη σχετική βιβλιογραφία δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες, στις οποίες αυτά παρατέθηκαν. Ακολούθησε η ανάλυση του περιεχομένου τους, ο σχολιασμός και η ερμηνεία τους. Όσον αφορά το ερευνητικό υλικό που συγκεντρώθηκε, η επεξεργασία αυτού έγινε μέσω της απλής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια συστηματική διαχείριση που χαρακτηρίζεται από προσοχή και λεπτομέρεια και εν συνεχεία ερμηνεία ενός συγκεκριμένου υλικού με σκοπό τον εντοπισμό των πρότυπων των θεμάτων, των υποθέσεων και την απόδοση νοήματος σε αυτά (Berg & Latin, 2008). Το περιεχόμενο αυτό μπορεί να αφορά υλικά που έχουν παραχθεί από ανθρώπους για διάφορους σκοπούς, τα οποία συνήθως δεν ήταν προορισμένα αρχικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τα υλικά αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν έγγραφα, φωτογραφίες, ταινίες ή βίντεο, ηχογραφημένα αρχεία, και άλλα διάφορα αρχεία (Lune & Berg, 2017). Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η εκπαίδευση, η δημοσιογραφία, η τέχνη και οι πολιτικές επιστήμες (Lune & Berg, 2017). Ειδικότερα, έγινε παράθεση αποσπασμάτων σχετικών με τα υπό

διερεύνηση ερωτήματα, για τα οποία υπήρξε αναλυτική περιγραφή τους, σχολιασμός και σύνδεση με ευρήματα παλαιότερων ερευνών.

Στην παρούσα έρευνα διενεργήθηκε η μέθοδος της συμβατικής ανάλυσης περιεχομένου. Η συμβατική ανάλυση περιεχομένου σχετίζεται με κατηγορίες κωδικοποίησης που έχουν προκύψει άμεσα και επαγωγικά από τα ίδια τα δεδομένα σε ακατέργαστη μορφή. Οι κατηγορίες κωδικών αναφέρονται στις κατηγορίες εννοιών που ερευνώνται και χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει δεδομένα από συμμετέχοντες σε ένα έργο και στη συνέχεια επιχειρεί να καθορίσει και να κωδικοποιήσει τα στοιχεία που βρέθηκαν και έχουν σχέση με τα θέματα που εξετάζει, όπως η συλλογικότητα, η συνεργασία, κλπ. (Hsieh & Shannon, 2005).

- Οι θεματικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν βάσει της κωδικοποίησης είναι οι παρακάτω:
- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία και οι στόχοι των μαθητικών ταινιών
- Τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι του συνόλου της ομάδας
- Τα κίνητρα εμπλοκής στη δημιουργική διαδικασία ή στην ομάδα
- Η διαδικασία παραγωγής και υλοποίησης των ιδεών
- Το κλίμα της ομάδας
- Η στάση των «σημαντικών άλλων» (γονείς, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) στην παραγωγή ταινιών.

3.5. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

3.5.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποιοτικής μεθόδου

Ένα από τα ζητήματα που απασχολούν τους ερευνητές και τους θεωρητικούς της έρευνας αναφορικά με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας είναι η αξιολόγηση της (δηλαδή τα ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης στον πληθυσμό). Είναι γεγονός ότι στο παρελθόν τα ζητήματα αυτά είχαν διχάσει το επιστημονικό κοινό, καθώς πολλοί ερευνητές είχαν εκφράσει πολλές αμφιβολίες για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας. Ωστόσο, η θεώρηση περί πολλαπλών πραγματικοτήτων της εμπειρίας, η ανάγκη ανάδειξης των ιδεών περιθωριοποιημένων ανθρώπων, καθώς και ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής της έρευνας συνέτειναν στην αποδοχή της σημασίας και της αναγκαιότητας της ποιοτικής έρευνας από την επιστημονική κοινότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Πολλοί ερευνητές στον τομέα της ποιοτικής έρευνας υποστηρίζουν πως οι όροι της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας θα πρέπει να επανεξεταστούν και να αναθεωρηθούν (Kvale, 1996; Seidman, 2006). Κατά τους Denzin & Lincoln (2000) είναι αναγκαία η επαναξιολόγηση των όρων «εγκυρότητα», «αξιοπιστία» και «γενικευσιμότητα», όταν γίνεται αναφορά στην ποιοτική έρευνα.

Οι Mulholland & Wallace (2003) τονίζουν τη σημασία της βασιμότητας (dependability) και της επιβεβαιωσιμότητας (confirmability). Η έννοια της βασιμότητας αναφέρεται στην αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή που επιχειρείται από τον ερευνητή σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Η επιβεβαιωσιμότητα σχετίζεται με το βαθμό πλαισιοθέτησης των ερευνητικών δεδομένων και της υποστήριξης μέσω της πειθούς εκ της πλευράς του ερευνητή πως οι ερμηνείες του είναι βάσιμες λόγω του συγκεκριμένου συγκείμενου.

Οι ποιοτικές έρευνες δίνουν έμφαση στην υποκειμενικότητα και τους υποκειμενικούς παράγοντες και αναδεικνύουν την ποικιλία των απαντήσεων και των αντιδράσεων των συμμετεχόντων. Παράλληλα, διαφέρουν ως προς την κατανόηση των εννοιών της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της γενίκευσης σε σχέση με την ποσοτική έρευνα. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι ποιοτικές έρευνες έχουν ως απώτερο στόχο μέσω της ανάδειξης της θεματολογίας τους, να προκαλέσουν προβληματισμό και κριτικό στοχασμό όσον αφορά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.5.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της συνέντευξης

Εκτός του θέματος της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ποιοτικής έρευνας γενικότερα, κρίσιμο είναι και το θέμα της αξιολόγησης των ίδιων εννοιών όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Προς ενίσχυση της εγκυρότητας, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες ως προς το νόημα τους. Δεν πρέπει να είναι κατευθυνόμενες, δηλαδή να εκμαιεύουν την επιθυμητή για τον ερευνητή απάντηση (Cohen & Manion, 2007). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας μια ικανοποιητικά δομημένη συνέντευξη με την ίδια δομή και ακολουθία των ερωτήσεων για κάθε συνεντευξιαζόμενο θεωρείται ιδιαίτερα δόκιμη (Silverman, 1993).

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για την ομαδική διαδικασία παραγωγής των μαθητικών ταινιών, αλλά και την αξιολόγηση των ταινιών από τους κριτές. Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών επιλέχθηκαν τα αποσπάσματα εκείνα που αφορούν αμιγώς στο θέμα της παρούσας έρευνας, δηλαδή τη συλλογική δημιουργικότητα. Οι περιγραφές αυτές άλλοτε συνάδουν με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία περί συλλογικής δημιουργικότητας, ενώ άλλοτε παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα σχετικά με αυτή.

Οι πληροφορίες προκύπτουν από την ανάλυση σχετικών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων των οκτώ εκπαιδευτικών που ασχολήθηκαν με την παραγωγή μαθητικών ταινιών, αλλά και την παράθεση και περιγραφή των αξιολογήσεων των δυο κριτών. Η ταξινόμηση των συνεντεύξεων αυτών με βάση έξι βασικές κατηγορίες, οι οποίες διακρίνονται σε διάφορες υποκατηγορίες με στόχο την πιο αναλυτική παρουσίαση του θέματος. Οι επιμέρους κατηγορίες είναι οι παρακάτω: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία και οι στόχοι των μαθητικών ταινιών, τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι των μελών της ομάδας, τα κίνητρα εμπλοκής στη δημιουργική διαδικασία ή στην ομάδα, η διαδικασία παραγωγής και υλοποίησης των ιδεών, το κλίμα της ομάδας και η στάση των «σημαντικών άλλων» (γονείς, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) στην παραγωγή ταινιών.

4.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία και οι στόχοι των μαθητικών ταινιών

Ένα από τα ζητήματα της συλλογικής δημιουργικότητας είναι η επιδίωξη των ομάδων για την παραγωγή πρωτότυπων και καινοτόμων προϊόντων. Έχει διατυπωθεί η άποψη από πολλούς ερευνητές πως ένας οργανισμός ή μια επιχείρηση βασίζονται ιδιαιτέρως στην παραγωγή καινοτομίας που είναι ζωτική για την επιβίωση και την επιτυχία τους (Parjanen, 2012). Βάσει του λόγου αυτού, συχνά η πρωτοτυπία και η καινοτομία αποτελούν στόχους για πολλούς επιχειρηματικούς οργανισμούς. Θεωρήθηκε ενδιαφέρον και σκόπιμο να ερευνηθεί αν και οι μαθητικές ομάδες παραγωγής ταινιών είχαν θέσει ως στόχο εξ αρχής την παραγωγή ενός καινοτόμου δημιουργήματος.

Ωστόσο, όσον αφορά αυτό το συγκεκριμένο ερώτημα της παρούσας έρευνας, τέθηκε ένα επιπλέον ζήτημα. Εφόσον τίθεται από τον ερευνητή το θέμα της πρωτοτυπίας και της δημιουργικότητας των ταινιών, οι θεωρήσεις των εμπλεκομένων στις ομαδικές διαδικασίες για τις δύο αυτές έννοιες επιτελούν κρίσιμο ρόλο στην απάντηση αυτού του ερωτήματος. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα ποικίλουν (Bereczki & Karpati, 2018; Chan & Yuen, 2014), καθώς αποτελεί όρο που δεν υπάρχει μεγάλη σύγκλιση ή ομοφωνία. Επομένως, πρωτίστως έπρεπε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις έννοιες αυτές. Επιπλέον, μέσω αυτής της διερεύνησης προέκυψαν και οι στόχοι των ερωτώμενων αναφορικά με την πρωτοβουλία τους. Για το λόγο αυτό, η θεματική ενότητα διακρίνεται σε δύο βασικές υποκατηγορίες: πρώτον, τους ρόλους της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας στην ταινία και δεύτερον, τους στόχους των μαθητικών ταινιών και την πρωτοτυπία ως ζητούμενο.

4.1.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία

4.1.1.1. Δημιουργικότητα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν σχετικά με το ρόλο της δημιουργικότητας και την ύπαρξη δημιουργικών δράσεων στο σχολείο τους αναφέρθηκαν σε δραστηριότητες εκτός των μαθημάτων. Ειδικότερα, μίλησαν για δραστηριότητες όπως η παραγωγή ταινιών, η ρητορική, η ρομποτική, η ζωγραφική, η μουσική και η λογοτεχνία.

Ναι, υπάρχουν αρκετές δράσεις στο σχολείο μας, οι οποίες έχουν να κάνουν με προγράμματα, τα οποία λειτουργούν εκτός ωρολογίου προγράμματος, όπως είναι το περιβαλλοντικό, όπως είναι η ρητορική, όπως είναι η ρομποτική, όπως είναι προγράμματα αγωγής υγείας, υπάρχουν και άλλες δράσεις χορευτικές, μουσικής, τώρα δεν ξέρω αν ξεχνάω κάτι...κινηματογραφική ομάδα; [...] (Εκπαιδευτικός 2)

Μουσική τώρα ναι. Θέατρο υπήρχε πιο παλιά από ότι έχω μάθει, για μουσική τώρα υπάρχει μια ομάδα παιδιών [...] για μαθητικό ραδιόφωνο. Υπάρχουν γενικά δραστηριότητες. Καινοτόμες, δημιουργικές. (Εκπαιδευτικός 4)

Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η δημιουργικότητα σε όλα τα παιδιά και εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθούμε τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή και την ομαδική συνεργασία. [...] Για παράδειγμα συμμετέχουμε σε διαγωνισμούς λογοτεχνικούς, αλλά πέρα και από αυτό συμμετέχουμε σε διαγωνισμούς με ταινίες, διαγωνισμούς εικαστικούς και τα παιδιά ανταποκρίνονται πάρα πολύ θετικά. (Εκπαιδευτικός 6)

Ένας εκπαιδευτικός μίλησε για την ύπαρξη ορισμένων δράσεων που έχουν βιωματική προσέγγιση και αποσκοπούν στην παρουσίαση και τη διδασκαλία αρχών φυσικής και χημείας. Επομένως, εδώ ο εκπαιδευτικός συνδέει τη δημιουργική δράση με το βίωμα. Παράλληλα,

αποκαλύπτεται η διεξαγωγή δράσεων με στόχο την παρουσίαση και τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων μέσω της τέχνης.

Ναι και υπάρχουν και κάποιες δράσεις, [...] παράλληλες δράσεις που μπορεί να έχουνε χαρακτήρα βιωματικό δηλαδή μέσα από ένα θεατρικό να παρουσιάσουμε ας πούμε αρχές χημείας, φυσικής, δεν ξέρω τι... (Εκπαιδευτικός 2)

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρθηκε προσωπικά στη δική του δράση όσον αφορά το θέμα της δημιουργικότητας σε σχέση με τους παραπάνω ερωτώμενους. Ειδικότερα, αναφέρθηκε στο ενδιαφέρον του για το πολιτισμικό στοιχείο του τόπου και της χώρας και την επιθυμία του να το διαδώσει στους μαθητές.

Κοίτα, εγώ δουλεύω με λογική, το πολιτισμικό στοιχείο του τόπου να περάσει ως γνώση, εμπειρία ή γνώση στα παιδιά μας. Δεν ακολουθώ την...πώς το λέμε, τις πεπατημένες των εκδηλώσεων, την πεπατημένη των δραστηριοτήτων. [...] Με βάση βέβαια τις επίσημες εκδηλώσεις του σχολείου, 28^η, 25^η, και λοιπά. [...] Συνδυάζεται κινηματογράφος, θέατρο και μουσική. Πολύτεχνα έργα στην ουσία. (Εκπαιδευτικός 8)

Από τα παραπάνω σχετικά με τη δημιουργικότητα στα σχολεία, φαίνεται ότι η θεώρηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αφορούσε περισσότερο τις δημιουργικές δράσεις εκτός των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος. Οι δράσεις αυτές αποτελούσαν κυρίως ομαδικές δραστηριότητες που σχετικές με την τέχνη (θέατρο, κινηματογράφος, λογοτεχνία, ζωγραφική κ.α.). Αν και ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε δράσεις σχετικές με τομείς περισσότερο επιστημονικούς (αγωγή υγείας, ρομποτική, χημεία), είναι προφανές ότι η δημιουργικότητα για τους εκπαιδευτικούς συνδέθηκε περισσότερο με καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί συνέδεαν τη δημιουργικότητα με την τέχνη (Craft et al., 2014; Mullet et al., 2016). Επιπλέον, οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δεν μίλησαν για τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο των μαθημάτων της σχολικής τάξης, όπως και για την καλλιέργεια της. Ακόμα, ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι αναφέρθηκαν σε ομαδικές δραστηριότητες ή ομάδες παιδιών που αναλαμβάνουν δημιουργικές δράσεις, παρά στην ατομική δημιουργικότητα των μαθητών.

Παρόλα αυτά υπήρξαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που μίλησαν και για τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο του μαθήματος τους. Μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε περισσότερο στο πλαίσιο του μαθήματος πέρα από τις δραστηριότητες εκτός του σχολικού ωραρίου. Ως φιλόλογος ανέφερε και την ύπαρξη της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της γλώσσας.

Η δημιουργικότητα ξεκινάει από τα πλαίσια του μαθήματος, είναι βασικό στοιχείο στα πλαίσια του μαθήματος. Υπάρχει μιας και είμαι φιλόλογος, η δημιουργική γραφή στο μάθημα της γλώσσας. Πρέπει να μπει η δημιουργικότητα παρότι δεν μπαίνει σε όλους τους καθηγητές μέσα στα πλαίσια του μαθήματος. (Εκπαιδευτικός 5)

Η ίδια εν συνεχεία, τόνισε πως η δημιουργικότητα αποτελεί περισσότερο ατομική δράση του εκπαιδευτικού παρά συλλογική ενέργεια όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τώρα εκεί πάλι είναι ατομικά αυτό, δεν υπάρχει μια συλλογική ενέργεια του κλάδου των καθηγητών, πώς θα ενεργήσουμε σε αυτό το μάθημα. Εγώ το κάνω. (Εκπαιδευτικός 5)

Ακόμα, χαρακτήρισε ως δημιουργικές διαδικασίες τη χρήση νέων τεχνολογιών στο μάθημα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και την παραγωγή μαθητικών ταινιών.

Δημιουργικό ας πούμε είναι να χρησιμοποιείς και τις νέες τεχνολογίες στα πλαίσια του μαθήματος. [...] Αλλά όταν τον βάλεις στο μάθημα και τον προσαρμόσεις, ενσωματώσεις και αυτό το κομμάτι στη διδασκαλία σου, δημιουργείς περισσότερα κίνητρα. [...] Δημιουργικά είναι και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που γίνονται. Δημιουργικό επίτευγμα εγώ θεωρώ την παραγωγή ταινιών ας πούμε. (Εκπαιδευτικός 5)

Εδώ, η εκπαιδευτικός τόνισε ότι η δημιουργικότητα αποτελούσε περισσότερο ατομική δράση ενός διδάσκοντα παρά συλλογική προσπάθεια του συλλόγου διδασκόντων και έκανε λόγο περισσότερο για το μάθημα της παρά για ομαδικές δράσεις. Ειδικότερα, εξήγησε πως δεν υπάρχει συντονισμένη δράση καθηγητών με στόχο τις δημιουργικές δράσεις στο σχολείο και ενώ μίλησε ελάχιστα για εκπαιδευτικά προγράμματα παρόμοια με αυτά που ανέφεραν οι προηγούμενοι ερωτώμενοι. Φαίνεται εδώ πως οι συνάδελφοι της εμφανίζονται απρόθυμοι έως και αρνητικοί στη διεξαγωγή συλλογικών δράσεων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό σημείο είναι η αντίληψη της πως η χρήση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα αποτελεί δημιουργική πράξη. Ωστόσο, η χρήση νέων τεχνολογιών στα ελληνικά σχολεία δεν αποτελεί υποχρεωτικά πρωτοτυπία, καθώς στη σύγχρονη εποχή πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν εντάξει τις νέες τεχνολογίες (υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες κ.α.) στα μαθήματα τους. Επομένως, η θεώρηση της εκπαιδευτικού για την έννοια της δημιουργικότητας και του «δημιουργικού» δε συνάδει με την επιστημονική βιβλιογραφία.

Μια άλλη εκπαιδευτικός, όταν ρωτήθηκε σχετικά με τη δημιουργικότητα και τις δημιουργικές δράσεις στο σχολείο, έκανε αναφορά για τις δημιουργικές εργασίες (project).

Στα σχολεία στα οποία έχω βρεθεί υπάρχει πάντα και η δυνατότητα και η πρόθεση από το σύλλογο των καθηγητών να γίνουν δημιουργικές δράσεις τόσο στο καθημερινό μάθημα όσο και [...] μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου. Και κάθε φορά που έχω βρει την ευκαιρία προσαρμόζω και το μάθημα μου κάνοντας μικρά ή μεγαλύτερα project που περιλαμβάνουν δημιουργικές εργασίες σχετικές με την τέχνη. (Εκπαιδευτικός 3)

Η εκπαιδευτικός εδώ δήλωσε πως ο σύλλογος διδασκόντων στο δικό της σχολείο είναι δεκτικός σε δημιουργικές δράσεις, σε αντίθεση με όσα δήλωσε η προηγούμενη εκπαιδευτικός για τους συναδέλφους της. Υπάρχουν διαφορές στις προθέσεις για διεξαγωγή δράσεων ανάμεσα στους συλλόγους διδασκόντων μεταξύ των σχολείων. Παράλληλα, και εκείνη δεν αναφέρθηκε πέραν των δημιουργικών εργασιών για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο μάθημα της,

όπως ότι ούτε συνηθίζει να ακολουθεί μια δημιουργική διδασκαλία. Επιπροσθέτως και εκείνη συνέδεσε τη δημιουργικότητα με την τέχνη, όπως δήλωσαν και οι προηγούμενοι ερωτώμενοι.

Ένας εκπαιδευτικός είπε πως ο κινηματογράφος είναι δημιουργικός, καθώς για εκείνον, η δημιουργία είναι η κατασκευή ενός έργου τέχνης από το μηδέν και τον θεώρησε ως την πιο δημιουργική διαδικασία που μπορεί να κάνει κάποιος σε ένα σχολείο.

Θεωρώ ότι ο κινηματογράφος [...] είναι το πιο δημιουργικό από ότι μπορεί να κάνει κάποιος σε ένα σχολείο. [...] Επειδή αυτό γίνεται από το μηδέν και είναι ένα πλήρες αποτέλεσμα το οποίο σου μαθαίνει πολλά πράγματα, πώς λειτουργεί ο κινηματογράφος, πώς στέκεσαι, πώς φτιάχνουμε τα πλάνα, ποιος είναι ο άξονας, υπάρχουν πράγματα δηλαδή τεχνικά που δεν τα ξέρουν τα παιδιά και τα ακούνε πρώτη φορά. (Εκπαιδευτικός 1)

Από τα λεγόμενα του φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός αυτός ορίζει ως «δημιουργικό» κάθε δημιουργία που ξεκινάει από το μηδέν και που εμπεριέχει στοιχεία σχετικά με την τέχνη. Επομένως, είναι και εδώ εμφανής η σύνδεση της δημιουργικότητας με την τέχνη. Παράλληλα, πρόσθεσε πως τον θεωρεί δημιουργικό επειδή σαν μορφή τέχνης εμπεριέχει πολλές επιμέρους μέσα.

Νομίζω ότι και ο κινηματογράφος γιατί έχει πολλές τέχνες μέσα, εμπεριέχει και άλλες, αυτό νομίζω ναί ότι είναι το πιο δημιουργικό. (Εκπαιδευτικός 1)

4.1.1.2. Πρωτοτυπία

Εκτός από την έννοια της δημιουργικότητας στις συνεντεύξεις έγινε λόγος και το θέμα της πρωτοτυπίας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν ήταν η πρωτοτυπία σημαντική για τα παιδιά. Σκόπιμα δεν δόθηκαν διευκρινίσεις για τον όρο, ώστε η απάντηση των εκπαιδευτικών να είναι αυθόρμητη, καθώς ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν οι απόψεις τους για τις έννοιες της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας.

Ένας εκπαιδευτικός απάντησε αρχικά πως η πρωτοτυπία ήταν πολύ σημαντική για τα παιδιά.

Ήταν πάρα πολύ σημαντική. [...] Μπήκαν, είδαν την πρωτοτυπία πώς μπορείς κάποια πράγματα που στο μυαλό σου έχεις να τα αποδώσεις εικόνα. Και επίσης ένιωσαν κάτι το οποίο το νιώθεις πολύ μετά. Γιατί μετά έγινε μια πολύ μεγάλη εκδήλωση. [...] Και νιώσανε αυτό το πράγμα ότι κάνανε, συγκινήθηκαν άνθρωποι που είδανε αυτό στην εικόνα. (Εκπαιδευτικός 2)

Εδώ, ο εκπαιδευτικός έδωσε έναν σύντομο ορισμό αναφερόμενος στην πρωτοτυπία της δράσης, δηλαδή την ενασχόληση των παιδιών με την παραγωγή ταινιών. Εν συνεχεία τα υπόλοιπα από όσα ανέφερε δεν σχετίζονται με το θέμα της πρωτοτυπίας, καθώς μιλάει για τη στάση των ανθρώπων που παρακολούθησαν την ταινία μετά την ολοκλήρωση της.

Μία εκπαιδευτικός ανέφερε τη σημασία της πρωτοτυπίας για τα παιδιά και έκανε σύνδεση του όρου της πρωτοτυπίας με την πρωτοπορία.

Ναι πολύ, πολύ σημαντική ναι. Ήταν σημαντική. [...] Πιστεύω ότι αυτή η ταινία είναι αρκετά πρωτοποριακή με τον τρόπο που δόθηκε μέσα από το σκεπτικό των παιδιών. [...] (Εκπαιδευτικός 6)

Στη συνέχεια ανέφερε πως τα παιδιά που θέλουν να δημιουργήσουν και να συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία, επιθυμούν την πρωτοτυπία. Δεν εξήγησε όμως ιδιαίτερα πως κατανοεί τον όρο «πρωτοτυπία».

Τον όρο αυτό μπορεί κάποια να μην τον αντιλαμβάνονται, κάποια άλλα να τον αντιλαμβάνονται τον όρο πρωτοτυπία και νομίζω ότι τα παιδιά που θέλουν να δημιουργήσουν, εφόσον μπαίνουν σε αυτή τη διαδικασία θέλουν να είναι και κάτι πρωτότυπο. Δηλαδή για τα παιδιά, δημιουργία είναι κάτι καινούριο, κάτι πρωτοποριακό, κάτι πρωτότυπο. (Εκπαιδευτικός 6)

Η εκπαιδευτικός συνέδεσε την πρωτοτυπία με τη δημιουργία. Ωστόσο, αυτή η θεώρηση δεν συνδέεται με την επιστημονική προσέγγιση της δημιουργικότητας, καθώς μια οποιαδήποτε δημιουργία δεν είναι υποχρεωτικά και πρωτότυπη, δηλαδή και δημιουργική.

4.1.2. Οι στόχοι των μαθητικών ταινιών και η πρωτοτυπία ως ζητούμενο στην ταινία

Ένας από τους εκπαιδευτικούς είπε πως στόχος της ταινίας ήταν η ανάδειξη νέων δεξιοτήτων των παιδιών και η αίσθηση προσφοράς στην ομάδα εκ μέρους τους.

Εμάς ο στόχος μας δεν είναι η ταινία. Δηλαδή αυτό έρχεται, εμείς θέλουμε να εμπλέξουμε τα παιδιά σε μια διαδικασία δημιουργική, να αναδείξουν δεξιότητες που ίσως και τα ίδια δεν ήξεραν ότι έχουνε. Να αισθανθούν όλα όμορφα, ότι πρόσφερα κάτι, δηλαδή αυτό είναι βασική αρχή της ομάδας. (Εκπαιδευτικός 2)

Από τα λεγόμενα του είναι εμφανές ότι ο στόχος δεν είναι η παραγωγή μιας ταινίας αυτή καθαυτή, αλλά η εμπλοκή των μαθητών σε μια ομαδική δραστηριότητα με στόχο την ανάδειξη των δεξιοτήτων τους και την αίσθηση κοινωνικής προσφοράς εκ μέρους τους. Επομένως ο σκοπός είναι περισσότερο παιδαγωγικός παρά καλλιτεχνικός. Η Mangundjaya (2018) αναφέρεται στην ενθάρρυνση των μελών από τον ηγέτη με στόχο την απόκτηση καινούργιων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα είναι χρήσιμες για την παραγωγή καινοτομίας.

Μια εκπαιδευτικός απάντησε ότι θεωρούσε σημαντική την πρωτοτυπία. Παρόλα αυτά όμως η πραγματοποίηση της ιδέας απαιτούσε ειδικές γνώσεις προκειμένου να καταστεί εφικτή και δεν κατέστη δυνατόν να υλοποιηθεί. Γι αυτό και η ίδια δεν έκανε κάτι περισσότερο ως προς αυτό.

Ναι. Αλλά και αυτός είναι και ο λόγος που υπήρξε και η αποχή φέτος. Υπήρχε μια ιδέα στο μυαλό μου που ξέρω ότι θα άρεσε και στα παιδιά, αλλά χρειαζόταν πολλή τεχνολογική γνώση και εξειδίκευση. Οπότε για αυτό το λόγο το πάγωσα. (Εκπαιδευτικός 5)

Όπως φαίνεται στο απόσπασμα το εμπόδιο στην πραγματοποίηση της ταινίας ήταν η έλλειψη τεχνολογικής γνώσης και εξειδίκευσης. Συνεπώς, η θετική διάθεση και η εργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την παραγωγή μιας πρωτότυπης ταινίας δεν αρκεί, αλλά απαιτούνται και πρόσθετοι πόροι, όπως ειδικές γνώσεις. Ο Fortwengel και συν. (2017) έχουν επισημάνει τη σημασία των υλικών και μη υλικών πόρων για τη δημιουργικότητα των οργανισμών. Αυτό σημαίνει πως για την διεκπεραίωση της ταινίας ήταν απαραίτητη η βοήθεια ειδημόνων και γι αυτό το λόγο θα ήταν αναγκαία η πρόσθετη χρηματοδότηση της. Άρα, είναι εμμέσως εμφανές ένα βασικό πρόβλημα στην ελληνική εκπαίδευση: η έλλειψη χρηματοδότησης για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Η παραγωγή των ταινιών συχνά οφείλεται στην προσωπική και ομαδική προσπάθεια και εργασία εκπαιδευτικών και μαθητών με συχνή δυσχέρεια, την αδυναμία οικονομικής ενίσχυσης της διαδικασίας.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί όμως, δήλωσαν πως η πρωτοτυπία δεν αποτέλεσε το κύριο ζητούμενο για το έργο τους. Εξήγησαν ότι ο στόχος τους ήταν η εμπλοκή των μαθητών σε μια διαδικασία, η οποία θα τους επέτρεπε την αυτοέκφραση, την κοινοποίηση των σκέψεων τους, τις ιδέες ή τους προβληματισμούς τους για ένα θέμα. Και εδώ είναι εμφανές το παιδαγωγικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών.

Αυτό δεν είναι αυτοσκοπός, δηλαδή δεν ξεκινάμε με αγωνία να πούμε εμείς πρώτοι κάτι, γιατί το σημαντικότερο είναι (αυτό το έχουμε πάντα στο μυαλό μας), τα παιδιά να εκφράζονται έστω και αν αυτό που είναι να πουν έχει ξανακουστεί πολλές φορές. Να αναδειχθεί η μοναδικότητα του τρόπου που το λένε κάθε φορά. (Εκπαιδευτικός 3)

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φαίνεται να προσεγγίζει περισσότερο τον όρο «πρωτοτυπία», αφού αναφέρει πως «δεν ξεκινάμε να πούμε εμείς πρώτοι κάτι».

Μια άλλη εκπαιδευτικός δήλωσε πως η πρωτοτυπία δεν αποτέλεσε στόχο της ταινίας.

Όχι, η πρωτοτυπία δεν ήταν το ζητούμενο το κύριο, ήταν να πούνε μια ιστορία από εμάς, από εμένα δηλαδή. Ήταν να πούνε μια ιστορία που να είναι δική τους, να τους αφορά. (Εκπαιδευτικός 4)

Ένας εκπαιδευτικός στην ερώτηση που αφορούσε την πρωτοτυπία του παραχθέντος προϊόντος απάντησε ότι ως βασικό κριτήριο για την επιλογή των προτεινόμενων ιδεών ήταν η δυνατότητα εφαρμογής τους. Είπε ότι οι ιδέες των παιδιών μπορεί συχνά να είναι ενδιαφέρουσες, όμως στην περίπτωση αυτή θα απαιτούνταν περεταίρω υλικοί πόροι και χρηματοδότηση. Επομένως, ελλείψει αυτών των στοιχείων ήταν αδύνατο να γυριστούν. Οι Bereczki & Karpati (2018) επισημαίνουν την έλλειψη πόρων ως σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων. Τόνισε μάλιστα τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην

εξέλιξη αυτή και θεώρησε ως «βασικό μέλημα» του τη δυνατότητα εφαρμογής των παραγόμενων ιδεών. Είναι εμφανές στο σημείο αυτό ότι η ηγεσία επιτελεί σπουδαίο ρόλο, καθώς δεν αρκεί μόνο οι ιδέες να είναι πρωτότυπες, ενδιαφέρουσες, ή αρεστές, αλλά αποτελεί βασική αναγκαιότητα η εφαρμογή τους.

Το βασικό μας κριτήριο είναι το να μπορούν να γυριστούν. Διότι τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν καταπληκτικά πράγματα, τα οποία όμως να χρειάζονται κάτι παραπάνω από το Hollywood, μια κατάσταση τέτοιας χρηματοδότησης. Το βασικό μέλημα ενός εκπαιδευτικού σε μία ομάδα είναι να προσγειώσει στο εφικτό τις ιδέες των παιδιών. (Εκπαιδευτικός 1)

Ο ίδιος εκπαιδευτικός στη συνέχεια εξέφρασε την άποψη ότι αυτό που απασχόλησε τα παιδιά περισσότερο σχετικά με την επιλογή των παραγόμενων ιδεών, ήταν αν οι ιδέες αυτές τους είναι αρεστές.

Παίζει το τι περισσότερο θα τους αγγίξει, δηλαδή την ώρα που θα πουν τις ιδέες. [...] Τα παιδιά σε ένα μεγάλο ποσοστό την πρώτη φορά που συναντιόμαστε αρχίζουν και λένε σενάρια που στην πραγματικότητα τα έχουν δει. [...] Και προσπαθείς να τους πεις ότι είναι κάτι που δεν πρέπει να ξαναγίνει. Το καταλαβαίνουν όμως αν τους πεις ότι είναι μόνο ότι είναι όρος στους διαγωνισμούς που γίνεται. (Εκπαιδευτικός 1)

Φαίνεται στο παραπάνω απόσπασμα ότι αποτέλεσε πρώτο στόχο η αισθητική και η προτίμηση των μαθητών σε συγκεκριμένες ιδέες που είναι της αρεσκείας τους. Ο ίδιος δήλωσε πως οι ιδέες των μαθητών συχνά βασίζονται σε ταινίες που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν και στην ουσία απλά επιδιώκουν μια επανάληψη αυτών των ιδεών στο δικό τους σενάριο. Κάτι το οποίο δεν μπορεί να είναι εφικτό, όπως πρόσθεσε, καθώς όρος των διαγωνισμών είναι η δημιουργία ταινιών με πρωτότυπα σενάρια. Επομένως από τα λεγόμενα του φαίνεται πως οι μαθητές δεν είχαν στόχο την πρωτοτυπία, αλλά την υλοποίηση ιδεών που ήταν σε αυτούς αρεστές. Ωστόσο, η πρωτοτυπία ήταν στόχος ως όρος των διαγωνισμών, όχι ως επιθυμία του εκπαιδευτικού ή των μαθητών.

4.2. Τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι των μελών της ομάδας

Η σύνθεση της ομάδας, δηλαδή τα πρόσωπα από τα οποία αποτελείται, είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της καθώς και τη δημιουργική παραγωγή ιδεών στο συγκεκριμένο θέμα. Το μέγεθος είναι ένας παράγοντας που συνδέεται με το θέμα (Yoon et al., 2016). Επίσης έχει φανεί από έρευνες ότι η ετερότητα ως προς τα χαρακτηριστικά των μελών είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη δημιουργικότητα της ομάδας (Bell et al., 2011; Schofer et al., 2018). Η ηγεσία της ομάδας επιτελεί κρίσιμο ρόλο στη δημιουργικότητα της (Mangundjaya, 2018; Puccio & Cabra, 2010). Η ενότητα αυτή εστιάζει σε

τρεις υποκατηγορίες συναφείς με τη σύνθεση της ομάδας: το μέγεθος της, το ρόλο της ετερότητας των μελών και το ρόλο της ηγεσίας της ομάδας.

4.2.1. Μέγεθος της ομάδας

Ως προς το μέγεθος τους 3 από τις ομάδες αποτελούνταν κατά βάση από 10 έως 20 παιδιά. Σε άλλες 3 ομάδες το σύνολο των παιδιών ήταν πάνω από 20 παιδιά και κάτω από 30. Τέλος, μία ομάδα είχε κάτω από 10 παιδιά, δηλαδή ήταν εξαιρετικά ολιγομελής, ενώ υπήρχε και μια ομάδα που είχε πάνω από 40 παιδιά. Επομένως είναι φανερό ότι τα μεγέθη των ομάδων διαφέρουν ως προς τα μέλη τους.

Ορισμένοι από τους διδάσκοντες αναφέρθηκαν φανερά στην προτίμηση τους για πιο ολιγομελείς ομάδες, καθώς ήταν πιο εύκολη η συνεργασία και η διαδικασία για τους ίδιους. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι οι μικρές ομάδες μαθητών προσφέρονται περισσότερο για μια ευέλικτη και ουσιαστική εργασία εν συγκρίσει με τις πολυμελείς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Sakhnini και συν. (2016) πως οι μικρές σε αριθμό μελών ομάδες εμφανίζονται πιο αποδοτικές ως προς τη δημιουργικότητα τους.

Ένας εκπαιδευτικός ρωτήθηκε αν χρησιμοποιεί κίνητρα για να προσελκύσει μαθητές στη δράση της παραγωγής ταινιών και απάντησε τα εξής:

Εγώ δεν προσπαθώ, γιατί όσο μικρότερες είναι οι ομάδες τόσο πιο λειτουργικές είναι, [...], μπορείς να κάνεις πάρα πολύ ουσιαστικότερα πράγματα και ως προς τις δράσεις ενός θέματος, ενώ όταν είναι μεγάλες οι ομάδες, αυτό δυσχεραίνει το έργο γιατί όταν ξεπερνάς τα 20 άτομα, πρέπει να τα σπάσεις σε υπο-ομάδες, το ιδανικό είναι να κάνεις και χωριστές συναντήσεις σε άλλη μέρα για να μπορείς να λειτουργείς. (Εκπαιδευτικός 1)

Φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός είχε ως προτεραιότητα του τη δημιουργία μιας βολικής συνεργασίας με την ομάδα, καθώς και το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Δεν φαίνεται να είχε ως προτεραιότητα την εμπλοκή πολλών μαθητών. Επομένως δείχνει να εστιάζει στη διευκόλυνση της συνεργασίας και στο αισθητικό αποτέλεσμα της ταινίας, παρά στη δράση ως μια παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία για τους μαθητές.

Παρομοίως, και μια εκπαιδευτικός ανέφερε πως οι ολιγομελείς ομάδες προσφέρουν μεγαλύτερη διευκόλυνση ως προς την συνεργασία.

Αυτό που μπορώ να πω εγώ είναι ότι στην ολιγομελή ομάδα, [...], εγώ δουλεύω πάρα πολύ καλά. (Εκπαιδευτικός 6)

Στον αντίποδα, μια άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι παλαιότερες ομάδες που είχε συντονίσει ήταν πολυπληθείς λόγω της προσπάθειας της να προσελκύσει όσους περισσότερους μαθητές στην παραγωγή.

Η τελευταία ταινία συγκριτικά με τις προηγούμενες διέφερε στο εξής, γιατί έτσι θέλω να το πω αυτό. Όλες οι προηγούμενες ήταν πολυπληθείς. [...] δεν ήθελα να απογοητεύσω τους μαθητές, προσπαθούσα να πάρω όσον το δυνατόν περισσότερους μαθητές στην ομάδα μου. (Εκπαιδευτικός 5)

Ωστόσο στη συνέχεια πρόσθεσε ότι είχε δημιουργήσει μια μικρότερη ομάδα την περσινή χρονιά και υπήρχε μεγαλύτερη ευελιξία λόγω των λίγων μελών. Όμως είπε πως η ανάγκη για μικρές ομάδες προκάλεσε απογοήτευση σε παιδιά που δεν συμμετείχαν, ενώ θα το ήθελαν.

Η περσινή ήταν μικρή, ήταν περίπου 15 άτομα, σίγουρα η συνεργασία ήταν πιο ευέλικτη, αλλά υπήρχε η στενοχώρια στο υπόλοιπο πλήθος ότι δεν συμμετείχαν. [...] Αυτό το πράγμα λίγο με απογοήτευσε παρότι εγώ μπόρεσα να δουλέψω πιο οργανωμένα με μικρότερη ομάδα, δεν ξέρω θα δω τι θα γίνει του χρόνου. Σίγουρα θα υπάρχει μεγαλύτερο μέρος παιδιών. (Εκπαιδευτικός 5)

Εκτός της προτίμησης της εκπαιδευτικού για μικρότερες ομάδες, γίνεται επίσης αντιληπτή η επιθυμία των μαθητών να συμμετέχουν στην παραγωγή ταινιών. Από το απόσπασμα όμως φαίνεται και το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού για τους μαθητές καθώς δηλώνεται ξεκάθαρα η λύπη της για το γεγονός ότι και οι δύο της επιθυμίες δεν μπορούν να συμβαδίσουν παράλληλα. Επομένως, και εδώ είναι φανερό το παιδαγωγικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού πέραν του καλλιτεχνικού σκέλους των δραστηριοτήτων αυτών. Η εκπαιδευτικός δείχνει να ενδιαφέρεται περισσότερο για την εμπλοκή των μαθητών και την παιδαγωγική αξιοποίηση της ομαδικής διαδικασίας παρά για το αισθητικό αποτέλεσμα και την ευέλικτη συνεργασία.

4.2.2. Ο ρόλος της ετερότητας: ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών

4.2.2.1. Άμεσα ανιχνεύσιμα χαρακτηριστικά των μελών

Οι άμεσα ανιχνεύσιμες διαφορές σχετίζονται με τα εμφανή χαρακτηριστικά των μελών όπως το φύλο, η εθνικότητα και η ηλικία (Miliken et al., 2003). Επισημαίνεται πως εκτός του παραπάνω ορισμού που χρησιμοποιεί η παρούσα εργασία, στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και οι ορισμοί «δημογραφική ετερότητα» και «πολιτισμική ετερότητα». Οι έρευνες των Corritore και συν. (2018) και του Chua (2018) έδειξαν τη θετική σύνδεση της πολιτισμικής ετερότητας με τη δημιουργικότητα των ομάδων, ενώ η διαπολιτισμική συνεργασία κατά τον Tadmor, και συν. (2012) μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτικός παράγοντας παραγωγής δημιουργικών λύσεων.

4.2.2.1.1. Φύλο

Η δημογραφική ετερότητα της ομάδας αφορά τα άμεσα ανιχνεύσιμα χαρακτηριστικά των μελών της (φύλο, ηλικία, εθνικότητα) (Bell et al., 2011). Ως προς τη διαφορά φύλου αναφέρθηκε ότι 4 από τις ομάδες είχαν περίπου ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών. Ως προς το φύλο δηλαδή,

οι μαθητές ήταν μοιρασμένοι σχεδόν εξίσου. Στις υπόλοιπες 4 ομάδες διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια υπερετερούσαν ως προς τον αριθμό μελών. Συνεπώς, φαίνεται μια μεγαλύτερη τάση των κοριτσιών ως προς την εμπλοκή στην κινηματογραφική διαδικασία σε σύγκριση με τα αγόρια.

4.2.2.2.2. Εθνικότητα

Ως προς τη δημογραφική ετερότητα μπορεί να ειπωθεί ότι οι περισσότερες κινηματογραφικές ομάδες είχαν κατά μεγάλη πλειοψηφία Έλληνες μαθητές με ελάχιστους μαθητές αλλοδαπής καταγωγής, ενώ 2 ομάδες ήταν αμιγώς ελληνικές, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Μιλούσαμε την ίδια γλώσσα, την κινηματογραφική γλώσσα σιγά σιγά και η εθνική τους προέλευση έτυχε να μην έχουμε πολλά παιδιά με εθνική καταγωγή μη ελληνική. Η κοινωνική διαστρωμάτωση ήταν μια μέση ελληνική οικογένεια [...]. (Εκπαιδευτικός 3)

Εντάξει σαν σχολείο δεν έχουμε μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών, αλλά υπήρχαν και παιδιά αλλοδαπών. (Εκπαιδευτικός 5)

Ωστόσο, υπήρχαν και δύο ομάδες που είχαν πολύ μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Η μία ομάδα αποτελούταν κατά πλειοψηφία από μαθητές που δεν είχαν ελληνική καταγωγή, ενώ η άλλη ομάδα χαρακτηρίζεται από τον εκπαιδευτικό ως πολυπολιτισμική.

Η καταγωγή των παιδιών ήταν κυρίως αλλοδαπή, αλλά παιδιά γεννημένα στην Ελλάδα, τα περισσότερα, δηλαδή σε αυτό το σχολείο φοιτούν ένα 80% παιδιά που δεν έχουν ελληνική καταγωγή αλλά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. (Εκπαιδευτικός 4)

Το σχολείο εκείνο, [...] είναι κανονικό γυμνάσιο της Μέσης Εκπαιδευσεως, αλλά την τελευταία δεκαετία, ίσως και παραπάνω, έχει γίνει πλέον πολυπολιτισμικό [...]. (Εκπαιδευτικός 8)

Ως προς την πολιτισμική ετερότητα ένας από τους εκπαιδευτικούς εξέφρασε τη διαπίστωση ότι τα παιδιά με καταγωγή από χώρες της Ευρώπης εξέφραζαν μια περισσότερο εξωστρεφή και δυναμική συμπεριφορά σε αντίθεση με τα καταγόμενα παιδιά από Ανατολικές χώρες. Τα παιδιά των Ανατολικών χωρών, όπως ανέφερε, εμφανίζονταν πιο συγκρατημένα και διστακτικά ως προς την εκφραστικότητα τους στην ομάδα. Η παρατήρηση του εκπαιδευτικού συνάδει με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών για τις διαφορές των ατομικιστικών και των συλλογικών κοινωνιών ως προς τη συμπεριφορά και τη δημιουργικότητα των ατόμων. Έρευνες έχουν θεωρήσει ότι οι χώρες του δυτικού κόσμου (ΗΠΑ, Ευρωπαϊκές χώρες) θεωρούνται περισσότερο ατομικιστικές κοινωνίες, δηλαδή κοινωνίες που προκρίνουν την αυτονομία και την ατομική εξέλιξη των ανθρώπων, ενώ οι Ασιατικές και Αφρικανικές περισσότερο συλλογικές, δίνοντας έμφαση στην τήρηση των συλλογικών αξιών και την υπακοή στους κανόνες (Runco, 2007).

Η Ευρώπη είναι ζωηρή. Είναι πιο εξωστρεφής, πιο ζωντανή, πιο καπάτσα, πιο δυναμική. Η Ανατολή είναι εσωστρεφής. Οπότε τα παιδιά είναι πιο διστακτικά, πιο κρατημένα. Στην παραγωγή αυτή όλα τα παιδιά της Ανατολής, όλα, ναι μεν έλαβαν μέρος, αλλά ήτανε διστακτικά, μαζεμένα και στη φωνή τους και στην κίνηση και σε όλα τους. (Εκπαιδευτικός 8)

Από τα παραπάνω συνάγεται πως ο εκπαιδευτικός είχε δείξει έντονη παρατηρητικότητα ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών του. Επίσης η διάκριση που κάνει αναφορικά με τις διαφορές Ευρωπαϊκών και Ανατολικών (δηλαδή, Ασιατικών) χωρών δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί συχνά σχηματίζουν διάφορες απόψεις για τους μαθητές τους, οι οποίες ενίοτε μπορούν να χαρακτηριστούν και ως στερεοτυπικές, παρότι πιθανόν να αληθεύουν σε ένα βαθμό.

4.2.2.2. Βαθύτερες διαφορές των μελών

Εν συνεχεία γίνεται αναφορά στην ετερότητα που αφορά λιγότερο εμφανή χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Εκτός των εμφανών διαφορών των ανθρώπων όπως προαναφέρθηκαν, υπάρχουν και διαφορές στην προσωπικότητα τους, στην προσωπική τους εκπαίδευση, στις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα τους. Οι βαθύτερες διαφορές των μελών αναφέρονται σε χαρακτηριστικά όπως η εκπαίδευση τους, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αλλά και οι αξίες και αντιλήψεις τους (Miliken et al., 2003). Η ετερότητα αυτή μπορεί να επιτελέσει σημαντικό ρόλο προς ενίσχυση της δημιουργικότητας των μελών της ομάδας (Shin et al., 2012).

4.2.2.2.1. Σχολικές επιδόσεις

Ένα από αυτά είναι οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ως προς αυτές στα σχολικά μαθήματα, οι περισσότερες ομάδες αποτελούνταν από μαθητές από όλο το φάσμα των επιδόσεων. Σε τρεις ομάδες αναφέρθηκε ότι οι μαθητές χαρακτηρίζονταν από πολύ καλό έως άριστο επίπεδο σχολικών επιδόσεων.

Το μαθησιακό τους επίπεδο περίπου το ίδιο, [...], είναι πάρα πολύ καλό. (Εκπαιδευτικός 6)

Καλοί μαθητές ήταν οι περισσότεροι. [...] Μόνο 2-3 παιδιά, τα οποία στην τάξη σαν μαθητές δεν φαίνονταν, όχι ότι δεν είχαν μυαλό, δεν θέλανε, εκφράζανε ξέρω γω μια άρνηση και σε κάποια μαθήματα. (Εκπαιδευτικός 7)

Επίσης ένας από τους εκπαιδευτικούς είπε ότι οι μαθησιακές επιδόσεις των κοριτσιών είναι καλύτερες.

Είναι καλύτερες των κοριτσιών, κακά τα ψέματα. [...] Όχι, όχι όλοι τα πάνε καλά. Αλλά τα κορίτσια πάντα το λένε καλύτερα τα τελευταία χρόνια. (Εκπαιδευτικός 8)

Σε μια από αυτές τις ομάδες αναφέρθηκε ότι υπήρχαν περισσότεροι μαθητές υψηλών επιδόσεων, οι οποίοι προήλθαν κυρίως από προσωπική επιλογή της εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, η ίδια ανέφερε την προτίμηση της σε αυτούς τους μαθητές λόγω προσδοκιών για καλύτερη συνεργασία. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Nami και συν. (2014), όπου βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται θετικά με τη δημιουργικότητα.

Καλοί μαθητές ήταν οι περισσότεροι. Να πω την αλήθεια, στράφηκα προς τα εκεί γιατί ξέρω ότι μπορώ να συνεννοηθώ. Γι αυτό, θα ήταν συνεπείς. (Εκπαιδευτικός 7)

Όπως φαίνεται εδώ, χαρακτηριστικό των μαθητών αυτών ήταν η συνέπεια στην ανάληψη των καθηκόντων τους αναφορικά με την παραγωγή της ταινίας. Αυτό αναδεικνύει τη θεώρηση της εκπαιδευτικού, η οποία συνδέει την υψηλή μαθησιακή επίδοση με αξίες, όπως η συνέπεια και η ομαλή συνεργασία. Ως ένα βαθμό η θεώρηση αυτή θα μπορούσε να αποτελεί μια εκ των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών και το χαρακτήρα τους. Με άλλα λόγια, υπονοείται οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις εμπνέουν εμπιστοσύνη και σιγουριά και σε θέματα επικοινωνίας σε θέματα συνεργασίας σε σχέση με αυτούς των χαμηλών επιδόσεων.

4.2.2.2. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Ως προς την ετερότητα με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι περισσότερες ομάδες είχαν παιδιά εξωστρεφή ως προς τη συμπεριφορά τους. Ορισμένα από αυτά, όπως αναφέρθηκε, επιδίωξαν την προβολή τους μέσω της διαδικασίας. Η έρευνα των Agraci και συν. (2018) έδειξε ότι η ατομικότητα συνδέεται θετικά με την εξωστρέφεια σε σχέση με τον συλλογικότητα.

Κυρίως τα παιδιά που αγαπούσαν πολύ την τεχνολογία και που αγαπούσαν πολύ και το διάβασμα, άσχετα με τις επιδόσεις τους, είναι παιδιά που τους κινούσε το ενδιαφέρον πολύ η γνώση έξω από το σχολείο. Αυτά τα παιδιά ενδιαφέρονταν πολύ και ο τρόπος που το εκδήλωναν ήταν πάντα εξωστρεφής μέσα στην ομάδα του κινηματογράφου, [...]. (Εκπαιδευτικός 3)

Εδώ η εκπαιδευτικός έχει διακρίνει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών από τη μαθησιακή τους επίδοση όσον αφορά τις ομαδικές δράσεις. Ειδικότερα φαίνεται να αναγνωρίζει πως η σχολική επίδοση δεν αντικατοπτρίζει τη συνολική εικόνα ενός μαθητή στη συνεισφορά του στην παραγωγή ταινιών. Ακόμα, είναι εμφανές πως οι μαθητές νιώθουν αυτοπεποίθηση και δείχνουν εξωστρέφεια σε δραστηριότητες που είναι σχετικές με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους.

Ωστόσο, συμμετείχαν και παιδιά περισσότερο εσωστρεφή και συνεσταλμένα, όπως δήλωσε μια άλλη εκπαιδευτικός.

Και από αυτά είχε. Δηλαδή είχε και μαθητή ντροπαλό που δε πίστευα ότι θα πάρει μέρος στη ταινία και θα παίζει κιόλας γιατί συνήθως οι ντροπαλοί συμμετέχουν στα off camera. Δηλαδή κάνουν άλλες δουλειές πίσω από την κάμερα. (Εκπαιδευτικός 4)

Τα εξωστρεφή παιδιά επιθυμούσαν περισσότερο το ρόλο του ηθοποιού στην ταινία, ενώ τα εσωστρεφή προτίμησαν περισσότερο παρασκηνιακούς ρόλους. Εξωστρέφεια έδειξαν και πολλά παιδιά με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον κινηματογράφο γενικότερα και την παραγωγή ταινιών. Επίσης όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά με καταγωγή από Ανατολικές χώρες φαίνονταν πιο εσωστρεφή σε σχέση με τα παιδιά των Ευρωπαϊκών χωρών.

Συνήθως τα παιδιά που θέλουν να εμπλακούν αν και δεν είναι κανόνας, είναι αυτά που θέλουν να φανούν. [...] Είναι τα παιδιά που τους αρέσει ο φακός, τους αρέσει η αναγνώριση, είναι πιο κοινωνικά, πιο εξωστρεφή. (Εκπαιδευτικός 5)

Η Ευρώπη είναι ζωηρή. Είναι πιο εξωστρεφής, πιο ζωντανή, πιο καπάτσα, πιο δυναμική. Η Ανατολή είναι εσωστρεφής. Οπότε τα παιδιά είναι πιο διστακτικά, πιο κρατημένα. (Εκπαιδευτικός 8)

4.2.2.2.3. Προσωπικά ενδιαφέροντα και δεξιότητες

Στις ερωτήσεις που αφορούν τη σύνθεση της ομάδας οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ήταν σημαντική η συνεισφορά των παιδιών που ενδιαφέρονταν προσωπικά με το θέμα του κινηματογράφου. Η ενασχόληση και οι γνώσεις τους σχετικά με αυτό βοήθησαν στην αποτελεσματικότερη συνεισφορά στη διαδικασία.

Εκτός των παιδιών με γνώσεις για τον κινηματογράφο, ήταν πολύ σημαντική η συνεισφορά των παιδιών με γνώσεις αναφορικά με την τεχνολογία και τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν επρόκειτο πάντοτε για μαθητές υψηλών επιδόσεων, ωστόσο κρίθηκε ότι η γνώση τους για τους υπολογιστές ήταν απαραίτητη για τη διαδικασία υλοποίησης. Αυτό συμφωνεί με τη διαπίστωση κάποιων ερευνητών (Bell et al., 2011; Schofer et al., 2018), ότι η ετερότητα των μελών ως προς τη γνώση διαφορετικών θεμάτων και τα ενδιαφέροντα τους μπορεί να προωθήσει τις δημιουργικές ιδέες.

Αυτό που εγώ παρατηρώ είναι ότι αυτοί που είχαν αρκετές γνώσεις και δεξιότητες γύρω από τα θέματα της τεχνολογίας, [...] αυτά τα παιδιά είναι και εκείνα που αναζητούσαν ταινίες στο διαδίκτυο που έψαχναν τον τρόπο και εύκολα καταλάβαιναν την αγγλική γλώσσα και μπορούσαν να αποστηθίσουν και τα ρεύματα τα κινηματογραφικά τα σύγχρονα και να αναζητήσουν παλαιότερα. (Εκπαιδευτικός 3)

Η εκπαιδευτικός εδώ παρατηρεί πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών ποικίλουν και μπορούν να συμβάλλουν θετικά σε μια ομαδική δραστηριότητα και δε συνάδουν πάντα με τις σχολικές επιδόσεις. Με άλλα λόγια αναγνωρίζεται ως θετικό χαρακτηριστικό η γνώση και το ενδιαφέρον των παιδιών για θέματα εκτός των σχολικών μαθημάτων.

Παρομοίως, μια άλλη εκπαιδευτικός επίσης είπε τα εξής σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις ορισμένων μαθητών της:

Μόνο 2-3 παιδιά, τα οποία στην τάξη σαν μαθητές δεν φαίνονταν, όχι ότι δεν είχαν μυαλό, δεν θέλανε, εκφράζανε ξέρω γω μια άρνηση και σε κάποια μαθήματα. [...] Ήξερα όμως ότι με την τεχνολογία τα πάνε καλά. [...] Αυτοί θέλανε να συμμετέχουν και κάνανε και πολύ καλή δουλειά. (Εκπαιδευτικός 7)

Εκτός της αντίληψης της εκπαιδευτικού για τη θετική συνεισφορά των μαθητών με γνώσεις τεχνολογίας, φαίνεται και η προσπάθεια της να δώσει κίνητρα εμπλοκής σε δραστηριότητες. Αυτή η ενέργεια μπορεί να ερμηνευθεί και ως παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τους μαθητές, αλλά και αναζήτηση βοήθειας για ένα θέμα που απαιτεί ειδικές γνώσεις, όπως η παραγωγή των ταινιών.

Μία από τους εκπαιδευτικούς ανέφερε πως σημαντικός ήταν ο ρόλος των μαθητών που ενδιαφέρονταν γενικότερα για τον κινηματογράφο και είχαν γνώσεις.

Υπήρξαν και κορίτσια και αγόρια. Ήταν κυρίως αυτοί που μπορούσαν να χειριστούν τη θεματική του κινηματογράφου καλά. [...] Αυτά αναγνωρίζονταν ως χρήσιμες μονάδες στην ομάδα και έπαιρναν ακόμα και αν δεν ήταν πολύ εξωστρεφή και ομιλητικά πιο συχνά το λόγο και ο λόγος τους εισακούονταν στην ομάδα. Μπορεί να ήταν και μέτριας επίδοσης και χαμηλής επίδοσης σχολικής ή άριστης επίδοσης. (Εκπαιδευτικός 3)

Στο παραπάνω απόσπασμα φαίνεται ξανά ο διαχωρισμός της εκπαιδευτικού των σχολικών επιδόσεων από τις γνώσεις για ένα εξειδικευμένο θέμα. Επίσης είναι εμφανές πως τα παιδιά που είχαν γνώσεις για τον κινηματογράφο, όχι μόνο ένιωθαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, αλλά συμμετείχαν πιο ενεργά και ενέπνεαν σεβασμό και στους συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό δείχνει τη σημασία της σύνδεσης των δραστηριοτήτων με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στους άριστους μαθητές:

Οι άριστοι μαθητές έχουν συνηθίσει να κάνουν τις εργασίες τους, να γράφουν τέλεια στα διαγωνίσματα, άριστα, αλλά δεν ξέρουμε πόσο κινηματογράφο βλέπουν, πόση και τι μουσική ακούνε και εντυπωσιάζονταν και τα υπόλοιπα παιδιά από το γεγονός ότι ένας άριστος μαθητής ή σημαιοφόρος ήταν και ενημερωμένος για τα τελευταία μουσικά ρεύματα και καλλιτεχνικές και κινηματογραφικές δραστηριότητες. (Εκπαιδευτικός 3)

Από αυτό το απόσπασμα είναι εμφανείς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που είναι πιθανόν να έχουν οι μαθητές μέτριων ή χαμηλών επιδόσεων για εκείνους με υψηλές σχολικές επιδόσεις. Φαίνεται ότι οι μαθητές με άριστες επιδόσεις θεωρούνται από πολλούς συμμαθητές τους ως παιδιά χωρίς άλλα ενδιαφέροντα πέραν των σχολικών μαθημάτων. Αυτές οι προκαταλήψεις μπορούν να προκαλέσουν αδιαφορία ή και αντιπάθεια των υπόλοιπων μαθητών για τους άριστους μαθητές.

Μια εκπαιδευτικός είπε ότι οι ρόλοι αυτοί ορίστηκαν με βάση τις δεξιότητες των παιδιών που είχε διακρίνει η ίδια από τα μαθήματα. Φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός έχει επίγνωση άλλων δεξιοτήτων των παιδιών εκτός της μαθησιακής τους επίδοσης.

Με βάση τις δεξιότητες τους. Εφόσον κάνω μάθημα σε αυτά τα παιδιά μπορώ να ξέρω ποιος έχει ευχέρεια στον ένα τομέα ή στον άλλο. (Εκπαιδευτικός 5)

4.2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη

Η ηγεσία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες αναφορικά με τη συλλογική δημιουργικότητα και υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία γι αυτή (Runco, 2007). Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) είναι πιο ευνοϊκή μορφή ηγεσίας προς τη δημιουργικότητα μιας ομάδας σε σύγκριση με διαφορετικά είδη ηγεσίας (Zhang et al., 2011). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει πως η κοινή ηγεσία (shared leadership), που αφορά την εμφάνιση ηγετικών στάσεων και συμπεριφορών και άλλων μελών της ομάδας εκτός του επικεφαλής, επηρεάζει θετικά την ομαδική δημιουργικότητα (Gu et al., 2016; Lee et al., 2015).

4.2.3.1. Είδη και στυλ ηγεσίας

Ως προς το θέμα της ηγεσίας δεν λειτούργησαν όλες οι ομάδες με επικεφαλής έναν μόνο εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα ο συντονισμός τριών ομάδων μαθητών γινόταν από μια ομάδα δυο ή τριών συνεργαζομένων εκπαιδευτικών.

Σε αυτό πάντοτε έχω κάποιους συνεργάτες, δηλαδή πάντοτε έχω δυο-τρεις εμπλεκόμενους καθηγητές, οι οποίοι συμμετέχουν και εκείνοι. (Εκπαιδευτικός 1)

Το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούμε στο γυμνάσιο τα προγράμματα μας ορίζει να είναι μέχρι 3 καθηγητές. (Εκπαιδευτικός 2)

Με τη συνάδελφο [...] επιλέξαμε αυτή τη μορφή τέχνης ως την πιο περιεκτική και την πιο οικεία για τα παιδιά της σύγχρονης εποχής. (Εκπαιδευτικός 3)

Εν συνεχεία φάνηκε από τις περισσότερες συνεντεύξεις ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν περισσότερο συντονιστικός και καθοδηγητικός.

Συντονιστικός. [...] Άλλωστε σου λέω υπήρχαμε εμείς για να οριοθετούμε τα πράγματα. (Εκπαιδευτικός 4)

Βασικά συντονιστικός, αλλά εμπλέκεται σε όλους τους ρόλους χωρίς όμως να φαίνεται. Δηλαδή δεν επιδιώκω να σκεπάζω τα παιδιά, αλλά επιδιώκω να φανούν οι δικές τους δυνατότητες. Οπότε ναι μεν διορθώνω, παρεμβαίνω αλλά με τρόπο που να μην φαίνεται έντονα στα παιδιά. (Εκπαιδευτικός 5)

Ο δικός μου ο ρόλος σε πρώτη φάση είναι ενθαρρυντικός, στη δεύτερη φάση είναι καθοδηγητικός και αναλαμβάνω το τελικό αποτέλεσμα για να παρουσιάσω όσο γίνεται

μια ωραία ταινία. [...] Το συντονισμό τον έχω εγώ. Απλά στα παιδιά δεν θέλω να λέω το ρόλο με λέξεις, να χαρακτηρίζω το ρόλο το δικό μου γιατί θέλω να είμαστε μια ομάδα. (Εκπαιδευτικός 6)

Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων αποκαλύπτουν τη διάθεση των εκπαιδευτικών να θεωρούνται από τους μαθητές ισότιμοι συνομιλητές μαζί τους και πιο διαλλακτικοί σε διάφορα ζητήματα με σκοπό την ενίσχυση της ομαδικότητας του συνόλου. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν κατά βάση το ρόλο τους ως συντονιστικό. Ωστόσο, είναι εμφανής η διάθεση τους να επιβάλλουν εμμέσως τη δική τους άποψη στους μαθητές.

Μια εκπαιδευτικός περιέγραψε μια σταδιακή εξέλιξη του ρόλου της στην ομάδα της.

Η καθοδήγηση στην αρχή είναι αρκετά έντονη και ο χρόνος ομιλίας των καθηγητών είναι περισσότερος. (Εκπαιδευτικός 3)

Αρχικά περιγράφεται μια τάση για έντονη καθοδήγηση. Στη συνέχεια αυτή η τάση δείχνει να αμβλύνεται.

Μόλις τελειώνει το θεωρητικό μέρος όμως για τη γλώσσα του κινηματογράφου θέλουμε να πιστεύουμε ότι είναι αρκετά διακριτική, κυρίως συνθέτουμε, επισημαίνουμε κενά ή συνθέτουμε απόψεις ή προσπαθούμε να αναδείξουμε κάποιες ιδέες των παιδιών που δεν ακούστηκαν αρκετά. (Εκπαιδευτικός 3)

Όπως φαίνεται η παρουσία των εκπαιδευτικών γίνεται πιο έμμεση και διακριτική αφήνοντας περιθώρια λήψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές. Παρόλα αυτά, διαφαίνεται μια έμμεση προσπάθεια προώθησης των ιδεών που είναι αρεστές στις εκπαιδευτικούς. Η ίδια στο τέλος προσθέτει:

Προσπαθούμε να λειτουργούμε υποβοηθητικά.[...] Μετά από το πρώτο δίμηνο ναι, δίνουμε το σκήπτρο της καθοδήγησης. (Εκπαιδευτικός 3)

Εδώ φαίνεται ότι τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργά στο ρόλο του συντονισμού της δικής τους ομάδας. Αυτό το είδος λειτουργίας παραπέμπει στο στυλ της κοινής ηγεσίας (shared leadership). Έχει βρεθεί ότι η κοινή ηγεσία (shared leadership) συνδέεται θετικά με τη δημιουργικότητα στις ομάδες (Gu et al., 2016; Lee et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετική στην ενίσχυση της συνεργασίας, της ομαδικότητας, του διαλόγου και των δημοκρατικών διαδικασιών.

Σε άλλες ομάδες, όπως έδειξαν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, φάνηκε πως ο εκπαιδευτικός υπήρξε περισσότερο καθοδηγητικός και παρεμβατικός όσον αφορά τη διαδικασία. Αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν το ρόλο τους ως συντονιστικό, εντούτοις αναφέρθηκαν στην ανάγκη παρεμβάσεων με όρους επιβολής προς διεκπεραίωση του έργου. Ως προς αυτό επικαλέστηκαν την έλλειψη της απαραίτητης ωριμότητας των παιδιών ως προς την κατανόηση ορισμένων θεμάτων για τη λειτουργία της ομάδας, όπως ο

προγραμματισμός, η ισότητα, ή η πειθαρχία. Επιπλέον, ένας από τους εκπαιδευτικούς ανέφερε ξεκάθαρα την προτίμηση του για ένα πιο συγκεντρωτικό μοντέλο λειτουργίας και αποφάσεων παρά την ενεργή συνεισφορά των παιδιών στην πορεία της υλοποίησης. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Zhang και συν. (2011), όπου βρέθηκε πως η πιο αυταρχική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με τη δημιουργικότητα.

Είναι συντονιστικός και στο τέλος, από ένα σημείο και μετά είναι αρκετά ουσιαστικός, δηλαδή στην τελική διαμόρφωση του σεναρίου [...] εκεί πρέπει να επέμβεις πάρα πολύ έντονα, πάρα πολύ παιδαγωγικά για να είναι ακριβοδίκαιη η μοιρασιά. [...] Δεν το καταλαβαίνουν τα παιδιά, πρέπει να τους το εξηγήσεις με όρους επιβολής [...]. (Εκπαιδευτικός 1)

Ο εκπαιδευτικός εδώ επικαλέστηκε έμμεσα την έλλειψη της απαραίτητης ωριμότητας των παιδιών ως προς την κατανόηση ορισμένων θεμάτων για τη λειτουργία της ομάδας, όπως ο προγραμματισμός, η ισότητα, ή η πειθαρχία προκειμένου να δικαιολογήσει την άσκηση επιβολής του.

Επιπλέον, ένας από τους εκπαιδευτικούς ανέφερε ξεκάθαρα την προτίμηση του για ένα πιο συγκεντρωτικό μοντέλο λειτουργίας και αποφάσεων παρά την ενεργή συνεισφορά των παιδιών στην πορεία της υλοποίησης. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Zhang και συν. (2011), όπου βρέθηκε πως η πιο αυταρχική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με τη δημιουργικότητα.

Είμαι περισσότερο της λογικής όχι τόσο της ομάδας ως προς την πρωτογενή αιτία του έργου, αλλά του ατόμου. Δηλαδή την αρχική ιδέα θα την πω εγώ, το γενικό σενάριο θα το πω εγώ, την ιδέα θα την πω εγώ και έρχονται μετά τα παιδιά να μου πούνε στην πορεία της πρόβας και στην υλοποίηση, ξέρετε κύριε να κάνουμε εκείνο σε αυτό εδώ [...]; (Εκπαιδευτικός 8)

Ο ίδιος εμφανίζεται να επιθυμεί να περάσει τις αντιλήψεις και τις ιδέες του στους μαθητές. Αυτό δείχνει πως αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως ειδικού επί του θέματος, αλλά και ως παιδαγωγού που επιδιώκει να μεταδώσει γνώσεις και αξίες στους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός εδώ διατηρεί το ρόλο που έχει στην τάξη και τη σχέση εξουσίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

4.2.3.2. Επίλυση συγκρούσεων

Καθοριστικός ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού όσον αφορά το θέμα των συγκρούσεων. Εκεί χρειάστηκε πολλές φορές η παρέμβαση του εκπαιδευτικού με σκοπό την επίλυση των συγκρούσεων που προέκυπταν μεταξύ των παιδιών. Αυτό συμφωνεί με τη διαπίστωση ότι η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργική διαδικασία (Samarí, 2018). Μάλιστα φαίνεται από τα λεγόμενα τους, η επιθυμία των εκπαιδευτικών για έμμεση παρέμβαση και διπλωματική επίλυση παρά επίλυση με όρους επιβολής. Εδώ φαίνεται συχνά η διάθεση του

εκπαιδευτικού να επιλύσει θέματα μέσω μιας παιδαγωγικής αντιμετώπισης χωρίς διακρίσεις ή επικρίσεις στους μαθητές.

Αυτές επιλύονται όπως θα επιλύονταν σε μία τάξη. Δηλαδή ο καθηγητής έχει το ρόλο του να θέσει τα όρια. [...] [...] πρέπει να επέμβει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή πρέπει να τους πει, κοιτάξτε εντάξει εσείς μπορεί να πλακώνεστε μεταξύ σας, επειδή όμως έχετε δύο καταπληκτικές ιδέες, θα ενταχθούν και οι δύο ιδέες και θα συνδυαστούν μεταξύ τους. (Εκπαιδευτικός 1)

Επεμβαίναμε λίγο, για να πάρει μια τροπή πιο γενική και να μην θιγούν προσωπικά κάποια παιδιά. (Εκπαιδευτικός 3)

Και σε ένα μάθημα όταν συζητάμε ένα θέμα, δεν θα υπάρξει η σύγκρουση; Ο καθηγητής προσπαθεί όμως να τα γεφυρώσει όλα, να ακουστούν όλες οι απόψεις και να επιβάλει κάποια ήρεμη διαδικασία στην έκφραση. (Εκπαιδευτικός 5)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς μια στάση που επιδιώκει δύο στόχους: από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να επιβληθούν στους μαθητές. Αυτό αναδεικνύει και η χρήση των κατάλληλων λέξεων («επέμβει», «επεμβαίναμε», «επιβάλλει»). Οι εκπαιδευτικοί κατά την παραγωγή διατηρούν το ρόλο τους ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Από την άλλη πλευρά όμως, φαίνεται να επιχειρούν να επιδείξουν μια διπλωματική στάση απέναντι στους μαθητές επιλύοντας τις διαφορές μέσω του διαλόγου και προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τις αντικρουόμενες μεριές. Αυτή η συμπεριφορά πιθανόν έχει ως στόχο να ενισχύσουν στους μαθητές το αίσθημα της ομαδικότητας, τη ισοτιμία των μελών και της ανάπτυξης της διαβούλευσης και του διαλόγου.

4.2.3.3. *Εμπνευση των μελών της ομάδας*

Επίσης, ένας άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η εύρυθμη λειτουργία της ομάδας συντελέστηκε κατά ένα μεγάλο μέρος επειδή οι εκπαιδευτικοί (η ηγετική ομάδα της ταινίας) ενέπνεαν θετικά τα παιδιά με τη συμπεριφορά τους.

Δηλαδή θα πρέπει να του δώσεις να του αναθέσεις κάτι να κάνει. Ή να το εμπνεύσεις. [...] Λοιπόν, όταν λοιπόν βλέπουν ότι υπάρχει ομαδικότητα, συνεργασία και δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ μας, δηλαδή δεν υπάρχει σύγκρουση δεν θα συγκρουστούν και αυτά. (Εκπαιδευτικός 2)

Από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού είναι εμφανής η αντίληψη του για τον παιδαγωγικό ρόλο του παράλληλα με το συντονισμό της παραγωγής της ταινίας. Ο εκπαιδευτικός εμπνέει το μαθητή με βάση τη δική του συμπεριφορά προς τους άλλους. Παράλληλα, φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός θεωρεί τη σύγκρουση ως αρνητικό γεγονός.

4.3. **Κίνητρα εμπλοκής στη δημιουργική διαδικασία ή στην ομάδα**

Τα κίνητρα αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εμπλοκή και την ενασχόληση των ανθρώπων με μια δραστηριότητα ή δράση. Κατά βάση διακρίνονται σε δύο τύπους, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά, όπως έχει προαναφερθεί. Τα εσωτερικά κίνητρα ενισχύουν τη δημιουργικότητα, ενώ τα εξωτερικά παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με αυτή (Amabile et al., 1994; Amabile, 1997). Ωστόσο, αναφορικά με τη συλλογική δημιουργικότητα έχει φανεί πως τα εξωτερικά κίνητρα σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη δημιουργική διαδικασία (Zhu et al, 2016). Παρακάτω γίνεται αναφορά με διάκριση στα κίνητρα των εκπαιδευτικών ως κύριων συντονιστών της διαδικασίας, αλλά και στα κίνητρα των μαθητών ως συμμετεχόντων μελών στην ομάδα.

4.3.1. Κίνητρα των εκπαιδευτικών

4.3.1.1. Εσωτερικά κίνητρα εκπαιδευτικών

Η εμπλοκή ενός εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία συνδέεται με την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων, καθώς επιβάλλεται η αφιέρωση προσωπικού χρόνου πέραν του εργασιακού ωραρίου, ο οποίος είναι μη χρηματικά αμειβόμενος. Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών φαίνεται αρχικά ότι είναι μια διαδικασία που απολαμβάνουν και οι ίδιοι και επιπλέον είναι ξεκάθαρο το προσωπικό ενδιαφέρον τους για τον κινηματογράφο γενικότερα. Όπως έχουν δείξει και έρευνες, το εσωτερικό κίνητρο συντελεί στην παραγωγή δημιουργικών ιδεών και προϊόντων (Amabile, 1994; Rigolizzo et al, 2015).

Έχουμε μεράκι. Και όχι μεράκι. Τρέλα! (Εκπαιδευτικός 2)

Χώρος, χρόνος εκτός ωραρίου, δηλαδή αυτά τα κάνεις γιατί σ' αρέσει. Και εγώ και τα παιδιά δηλαδή εκτός, σαββατοκύριακα, απογεύματα. (Εκπαιδευτικός 4)

Μία εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη πως το σχολείο δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία των μαθημάτων, αλλά να προωθεί και άλλες δράσεις σχετικές με την ενασχόληση των μαθητών με την τέχνη. Πρόσθεσε ότι ως προς αυτό το θέμα δέχθηκε σημαντική επιρροή από τους καθηγητές της ως μαθήτρια στο παρελθόν.

Για μένα σχολείο δεν είναι μόνο μαθήματα. Και αυτό το έχω βιώσει και σαν μαθήτρια. Και σαν μαθήτρια συμμετείχαμε σε θεατρικές παραστάσεις και σε διαγωνισμούς και ευχαριστώ και τους καθηγητές που με μύησανε σε αυτό. (Εκπαιδευτικός 7)

Από τα λεγόμενα της φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν επιρροή στους μαθητές τους ώστε ως ενήλικες να διαμορφώσουν την άποψη ότι ο ρόλος του σχολείου δεν αφορά μόνο τα μαθήματα, αλλά και άλλες δραστηριότητες που προάγουν την ομαδικότητα και τη δημιουργία. Επίσης, η επιρροή αφορά και τους μαθητές που μελλοντικά θα σταδιοδρομήσουν

ως εκπαιδευτικοί, καθώς πολλοί από αυτούς θα είναι πρόθυμοι να εντάξουν παρόμοιες δράσεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους.

Ένας άλλος παράγοντας που αποτελεί επίσης εσωτερικό κίνητρο, είναι καθαρά παιδαγωγικός και αφορά τη διάθεση για προσφορά καλλιέργεια δεξιοτήτων πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και με καινούρια μέσα, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα.

Και μετά όταν κάποια στιγμή έγινε ένα σεμινάριο για τον κινηματογράφο και το παρακολούθησα, είπα ότι εντάξει μπορούμε να κάνουμε πολύ απλά και αυτό και να ωφεληθούν και από αυτό τα παιδιά, δηλαδή κάτι να πάρουν που δεν το είχαν. Κάπως έτσι. (Εκπαιδευτικός 1)

Εντάξει, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε ας πούμε με την τέχνη του κινηματογράφου δημιουργώντας κάποιες ταινίες ή ντοκιμαντέρ, επειδή θεωρούμε ότι είναι ένας τρόπος σύγχρονος που μπορεί να εμπλέξει, να εμπλακούν ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες, [...]. (Εκπαιδευτικός 2)

Είναι εμφανές ότι πέρα από τη χαρά της διαδικασίας, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που προσβλέπουν μέσα από αυτή στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στα παιδιά και στην παροχή καινούργιων ερεθισμάτων. Εκτός από τη χαρά της δημιουργίας πιστεύουν ότι η διαδικασία παραγωγής μπορεί να αποβεί παιδαγωγικά ωφέλιμη για τους μαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των παιδιών ως προς τις ικανότητες και δεξιότητες τους, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στις σχολικές επιδόσεις των μαθημάτων. Παράλληλα φαίνεται ότι θεωρούν την παραγωγή ταινιών ως κίνητρο εμπλοκής για τους μαθητές.

Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με τη συγκεκριμένη πρωτοβουλία δήλωσαν την επιθυμία τους για τη δοκιμή διαφορετικών, εναλλακτικών και πρωτοποριακών δράσεων, όπως διαφαίνεται μέσα από τις αφηγήσεις τους. Ειδικότερα, ανέφεραν την ανάγκη συνδυασμού της καθημερινής τους διδασκαλίας με εναλλακτικές και ευχάριστες δραστηριότητες που μπορούν να είναι επίσης εποικοδομητικές για τους μαθητές. Η διαφορετικότητα σε σχέση με τις τυπικές σχολικές τους υποχρεώσεις και η πρωτοπορία φαίνεται ότι αποτελούν για αυτούς εσωτερικά κίνητρα για την εμπλοκή τους σε αυτή τη δραστηριότητα. Η έρευνα των Li και συν. (2015) διαπίστωσε ότι η δημιουργικότητα των ατόμων σχετίζεται θετικά με τη δεκτικότητα τους στις νέες και εναλλακτικές εμπειρίες.

Με τράβηξε τόσο πολύ αυτό το διαφορετικό, το είπα σε μια ομάδα μαθητών και ξεκινήσαμε, άπειρη εγώ, άπειροι εννοείται και αυτοί, αλλά δράσαμε σαν ομάδα. Φτιάξαμε κάτι και για εμάς ήταν ένα δημιούργημα. (Εκπαιδευτικός 5)

Μου κίνησε το ενδιαφέρον, το είδα σαν κάτι πρωτοποριακό, δεν είχε ξανασυμμετάσχει το σχολείο σε κάτι τέτοιο και οτιδήποτε είναι καινούριο, μου προκαλεί το ενδιαφέρον και θέλω να ασχοληθώ. (Εκπαιδευτικός 6)

4.3.1.2. Εξωτερικά κίνητρα εκπαιδευτικών

Ένας από τους εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι οι διαγωνισμοί και τα φεστιβάλ των μαθητικών ταινιών αποτελούν ένα επιπλέον κίνητρο για τη δημιουργία μιας ταινίας. Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι οι διαγωνισμοί και τα φεστιβάλ μαθητικών ταινιών αποτελούν κατά έναν τρόπο εξωτερικά κίνητρα ομαδικής παραγωγής μιας ταινίας. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη θεώρηση ερευνών για τη θετική σύνδεση εξωτερικού κινήτρου και δημιουργικότητας σε μια συλλογική διαδικασία (Zhu et al, 2016).

Ναι, το θέμα των ταινιών είναι παράπλευρη πλευρά των άλλων, δηλαδή, όταν κάνεις στο σχολείο θέατρο και μουσική, όταν κάνεις, δεν είναι μακριά να στήσεις και μια κάμερα και να τα πάρεις. [...] Τώρα που βγήκανε όμως, μπήκαμε στη λογική μάλλον πιο πολύ εξαιτίας των διαγωνισμών που ξεκίνησαν. (Εκπαιδευτικός 8)

Εφόσον οι μαθητικοί διαγωνισμοί ταινιών μπορούν να θεωρηθούν ως εξωτερικό κίνητρο για την ταινία, το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν αυτές τις πρωτοβουλίες επιδιώκουν και την ανάδειξη τους μέσα από αυτές τις διαδικασίες πέραν των άλλων εσωτερικών τους κινήτρων.

4.3.2. Κίνητρα των μαθητών

4.3.2.1. Εσωτερικά κίνητρα μαθητών

Είναι πολύ σημαντικό να γίνει αναφορά στα κίνητρα των παιδιών. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών αρχικά, διαπιστώνεται πως είναι δύσκολη η κατανόηση για το ακριβές κίνητρο του κάθε παιδιού, όταν εκείνο αποφασίζει την εμπλοκή του στην εν λόγω δραστηριότητα. Ειδικότερα, όπως δήλωσε κάποιος εκπαιδευτικός, η εμπλοκή μπορεί να οφείλεται τόσο σε ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, όσο και σε εμπλοκή ενός στενού προσωπικού φίλου.

Τώρα κάποια παιδιά έχουν πολύ ενθουσιασμό, κάποια μπορούν να έρθουν, επειδή θα έρθει ο καλύτερος τους φίλος. Όλα τα κίνητρα μπορεί να υπάρχουν, ή οι καλύτεροι τους φίλοι. Θέλω να πω ότι είναι όλα τα κίνητρα μέσα. (Εκπαιδευτικός 1)

Ωστόσο για το θέμα της φιλίας ως κίνητρο για τη συμμετοχή στις ταινίες οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα. Μία εκπαιδευτικός απάντησε πως οι φιλίες δεν αποτελούν ισχυρό κίνητρο συμμετοχής στη διαδικασία.

Η συμμετοχή των μαθητών είναι αρκετή, είναι τελείως αυθόρμητη, δεν υπάρχει κανένα κίνητρο εκ μέρους μου και τα παιδιά διαπίστωσα σε αυτά τα τρία χρόνια που

ασχολούμαι, ότι θέλουν πάρα πολύ να ασχολούνται με δράσεις πέρα από τις καθαρά σχολικές. [...] Οι φίλιες λίγο ρόλο παίζουν. (Εκπαιδευτικός 6)

Στο απόσπασμα αυτό φαίνεται η διάκριση δραστηριοτήτων, όπως η παραγωγή ταινιών σε σχέση με «τις καθαρά σχολικές δράσεις», όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά από την εκπαιδευτικό. Η φράση «καθαρά σχολικές δράσεις» δηλώνει έμμεσα πως πρωτοβουλίες όπως οι μαθητικές ταινίες δεν συγκαταλέγονται στις σχολικές δραστηριότητες και αποτελούν ατομικές ενέργειες ορισμένων εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια η εκπαιδευτικός θεωρεί οι δράσεις του σχολείου σχετίζονται κατά βάση με τα μαθήματα και τις συνήθειες δραστηριότητες μιας σχολικής μονάδας (εκδρομές, επισκέψεις, εκδηλώσεις για τις επετείους).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα λόγια του παρακάτω εκπαιδευτικού είναι έκδηλα το έντονο ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός των παιδιών από το όλο εγχείρημα και ο ιδιαίτερος ζήλος τους όσον αφορά τη διαδικασία διεκπεραίωσης του.

Και είναι και κάτι που τους εξιτάρει έτσι, δηλαδή τους δημιουργεί αυτό το μυστήριο, όταν καταλαβαίνουν μια ταινία που βλέπουν, από πίσω πόσος κόπος χρειάζεται, τι οργάνωση χρειάζεται για να γίνει, αυτό τους αρέσει και τους εντυπωσιάζει. [...] Ήδη τα παιδιά έρχονται οικειοθελώς. [...] Εκπληκτικά συνεργάσιμα όλα τους, αφιέρωναν απίστευτο χρόνο. (Εκπαιδευτικός 2)

Μια εκπαιδευτικός δήλωσε πως η παραγωγή ταινιών αποτελεί ως θέμα κίνητρο για τη συμμετοχή των παιδιών.

Είναι το θέμα από μόνο του ένα κίνητρο. [...] Μπορεί δηλαδή για διαφορετικό λόγο κάθε παιδί να συμμετέχει, μετά από λίγο όμως συνειδητοποιούν όλοι ότι έχει και πλάκα να μοιράζεσαι την κούραση σου ή τα όνειρα σου ή τη χαρά σου με μια ομάδα. (Εκπαιδευτικός 3)

Αν και η ίδια αναγνώρισε πως είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορετικά κίνητρα ως προς την εμπλοκή των παιδιών στην παραγωγή ταινιών, στη συνέχεια φαίνεται να πιστεύει πως τα παιδιά εκτός του ενδιαφέροντος τους για το θέμα, επιδιώκουν την ενασχόληση με τις ομάδες γενικότερα. Από τα λεγόμενα της εξάγεται το συμπέρασμα πως οι μαθητές αρέσκονται στη συμμετοχή της ομάδας λόγω της επιθυμίας τους για επικοινωνία και για δημιουργία νέων σχέσεων και φιλιών.

Σύμφωνα με μια άλλη εκπαιδευτικό κίνητρο εμπλοκής ήταν η ταινία αυτή καθαυτή.

Το κίνητρο ήταν ότι θα γυρίσουμε μια ταινία. Ουάου! Ήρθαν, όσα ενδιαφέρονταν, ήρθαν. (Εκπαιδευτικός 4)

Ένα άλλο κίνητρο που υπήρξε για τη συμμετοχή στη διαδικασία της ταινίας ήταν τα προσωπικά ενδιαφέροντα των παιδιών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η έντονη ενασχόληση κάποιων παιδιών με την τεχνολογία ή τη μουσική συνδέθηκε με ιδιαίτερο

ενδιαφέρον των συγκεκριμένων παιδιών στη συμμετοχή τους στην κινηματογραφική παραγωγή. Το γεγονός της αναγκαιότητας γνώσεων και ενεργειών που σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντα τους και παράλληλα ήταν σημαντικές για τη διαδικασία, αποτέλεσε γι αυτά κίνητρο. Αυτό συμπίπτει με το συμπέρασμα των Rigolizzo και συν. (2015), σύμφωνα με το οποίο, η δημιουργικότητα στις ομάδες απαιτεί γνώση και κατανόηση των διαφόρων τομέων που είναι απαραίτητοι για το τελικό προϊόν από τα μέλη της. Μία εκπαιδευτικός θεώρησε τον κινηματογράφο ως μια συνδυαστική τέχνη που εντάσσει στο πλαίσιο της άλλες τέχνες αλλά και την τεχνολογία.

Ο κινηματογράφος είναι μια μορφή τέχνης που συνδυάζει και άλλες επιμέρους τέχνες και την αγάπη των παιδιών για την τεχνολογία. Επιπλέον με τη σύγχρονη δυνατότητα να μπορούμε μέσω υπολογιστή να δούμε ταινίες, να δουλέψουμε με προγράμματα (Εκπαιδευτικός 3)

Είναι εμφανές ότι εδώ κομβικό ρόλο παίζει η συμβολή των νέων τεχνολογιών. Το γεγονός αυτό κάνει ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη της διάθεσης των απαραίτητων πόρων στα σχολεία προς ενίσχυση των δημιουργικών δράσεων και δραστηριοτήτων εντός και εκτός τάξης. Ακόμα, η εκπαιδευτικός δείχνει να έχει συνειδητοποιήσει το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για την τεχνολογία και να το χρησιμοποιεί ως κίνητρο για τους μαθητές.

Οι μαθητές με ενασχόληση με τους υπολογιστές, όπως και για δραστηριότητες σχετικές με τη μουσική, τις ταινίες και το διάβασμα φάνηκε να έχουν ζωηρό ενδιαφέρον για τη διαδικασία. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα σχετίζονταν με την υλοποίηση των ταινιών, οπότε και αποτέλεσαν ως επιπλέον κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Κυρίως τα παιδιά που αγαπούσαν πολύ την τεχνολογία και που αγαπούσαν πολύ και το διάβασμα, άσχετα με τις επιδόσεις τους, είναι παιδιά που τους κινούσε το ενδιαφέρον πολύ η γνώση έξω από το σχολείο. [...] Ήταν κυρίως αυτοί που μπορούσαν να χειριστούν τη θεματική του κινηματογράφου καλά. (Εκπαιδευτικός 3)

Ε ναι τα παιδιά που ασχολούνται ας πούμε με μουσικά όργανα και με τη μουσική γενικότερα, προθυμοποιούνται ιδιαίτερα στο μουσικό κομμάτι της ταινίας. Σίγουρα όταν έχουν ένα καλλιτεχνικό ερέθισμα έχουν ένα κίνητρο. (Εκπαιδευτικός 5)

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις των μαθητών μπορούν να επιτελέσουν σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή τους σε ομαδικές δραστηριότητες, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Ακόμα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τα ενδιαφέροντα, τις ασχολίες και τις κλίσεις των μαθητών τους.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι η ανάδειξη ορισμένων παιδιών ως κύριους ή πολύ βασικούς συντελεστές στην παραγωγή της ταινίας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας από τους εκπαιδευτικούς πρόκειται για παιδιά «αποκάλυψη» διότι ενώ δείχνουν να εμφανίζουν

χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή μικρή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, εξελίσσονται σε βασικούς συντελεστές όσον αφορά τη διαδικασία παραγωγής της ταινίας.

Το βασικότερο είναι ότι υπάρχουν παιδιά που είναι «αποκάλυψη», δηλαδή μπορεί ένα παιδί το οποίο να είναι σε όλα στο σχολείο προβληματικό, δηλαδή στη συμπεριφορά του, στην απόδοση του, σε όλα αυτά τα πεδία, να το δούνε οι άλλοι οι συμμαθητές του, οι καθηγητές του στην ταινία και ξαφνικά να αλλάξουν την άποψη τους για αυτό το παιδί (Εκπαιδευτικός 1)

Φαίνεται ότι οι μαθητές αυτοί συμβάλλουν πολύ με χρήσιμες και δημιουργικές ιδέες στη διαδικασία, ενώ δείχνουν έντονο ζήλο και προθυμία στην ενασχόληση με τη δραστηριότητα αυτή. Τα παιδιά αυτά αποκτούν κίνητρο από τη συμμετοχή στην ταινία για να αναδείξουν τις δεξιότητες τους και να αποκτήσουν μια καλύτερη εικόνα στα μάτια των εκπαιδευτικών ή και των συμμαθητών τους. Σε έρευνα των Kershaw και συν. (2016) βρέθηκε πως τα άτομα στην ομάδα που είχαν πιο δημιουργικές ιδέες ήταν εκείνα που η συνεισφορά τους ήταν μεγαλύτερη στη συνολική διαδικασία. Επίσης, από τη δήλωση του εκπαιδευτικού είναι εμφανή τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των καθηγητών για τους μαθητές που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θεωρεί ως «*βασικότερο*», όπως είπε την ανάδειξη αυτών των παιδιών, γεγονός που αποδεικνύει την επίγνωση του για την παιδαγωγική ωφέλεια της δράσης με τις ταινίες και το ανθρωπιστικό του ενδιαφέρον προς τους μαθητές ως παιδαγωγού.

Μια εκπαιδευτικός μίλησε για την ανάγκη της διεξαγωγής δράσεων εκτός τάξης προς όφελος των μαθητών.

Όπως κάποιος ο οποίος νιώθει άσχημα γιατί δεν είναι καλός μαθητής ας πούμε, να είναι πάρα πολύ καλός στο να στήσει τα σκηνικά ή τα κοστούμια, ή να παίζει ή να κάνει μακιγιάζ ή οτιδήποτε. Και αυτό είναι ένας καλός λόγος να κάνεις δραστηριότητες εκτός γιατί βγαίνουν και τα παιδιά από την τάξη, βγαίνουν από το ρόλο τους. Είναι οι ρόλοι λοιπόν τους οποίους τους φοράμε μπαίνοντας στην τάξη.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναγνωρίζει πως υπάρχουν οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεικόνα τους. Επίσης φαίνεται να έχει συνειδητοποιήσει τη βαρύνουσα σημασία των ρόλων του δασκάλου και του μαθητή στην ψυχοσύνθεση των μαθητών. Στη συνέχεια προσθέτει:

Όταν κάνεις δραστηριότητες εκτός τάξης, δεν παύεις να είσαι δάσκαλος. Τα παιδιά καταρχάς σε βλέπουν όμως αλλιώς. [...] Τα παιδιά όμως σε βλέπουν σε ένα άλλο ρόλο οπότε και τα ίδια απελευθερώνονται στο να δείξουν δεξιότητες που δεν μπορούν να φανούν μέσα στην τάξη. [...] Ενώ σε δραστηριότητες εκτός, ανακαλύπτεις άλλες δεξιότητες των παιδιών που τους κάνει να νιώσουν πολύ καλύτερα στα μάτια σου. (Εκπαιδευτικός 4)

Όπως φαίνεται, η εκπαιδευτικός έχει επίγνωση της σημασίας των διαφορετικών δεξιοτήτων πέραν της σχολικής επίδοσης. Έχει κατανοήσει πως το κάθε παιδί έχει διαφορετικές ικανότητες και κλίσεις και πως αυτό μπορεί να επηρεάσει την αυτοαντίληψη του θετικά, αν ο εκπαιδευτικός συνδράμει στην ανάδειξη αυτών. Παράλληλα φαίνεται και η ανάγκη των μαθητών για επιβράβευση και για την αποδοχή του δασκάλου τους.

Το ζήτημα των «παιδιών-αποκάλυψη» είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και σημασίας. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι αντιλήψεις τους για την προσωπικότητα των μαθητών συχνά επηρεάζεται κατά βάση από τις επιδόσεις τους στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Αυτή η στερεοτυπική θεώρηση τους οδηγεί συχνά στο χαρακτηρισμό ενός μαθητή με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα ή στη συμπεριφορά του ως «προβληματικού» και στην υποτίμηση του. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σύνδεση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές αναφορικά με την αυτοαντίληψη τους. Ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά του και τη δράση του μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή τη μείωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, οι οποίοι ειδικά στην εφηβική ηλικία υφίστανται μια κρίση στην αυτοεικόνα τους, ενώ είναι έντονη η ανάγκη για επιβεβαίωση από τους άλλους. Ακόμα, φαίνεται ότι τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος συχνά δεν επαρκούν για την καλλιέργεια περισσότερων δεξιοτήτων, ή για την ανάδειξη νέων που οι μαθητές δεν γνωρίζουν ότι κατέχουν, αλλά είναι αναγκαία η αξιοποίηση και άλλων δράσεων εκτός του αναλυτικού προγράμματος.

Επιπλέον ένα ζήτημα είναι και η συμπάθεια που δείχνουν οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό. Αναφέρθηκε από μια εκπαιδευτικό ότι έχει σημασία η συμπάθεια των μαθητών στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού που παίρνει την πρωτοβουλία για την ταινία, ώστε να τον ακολουθήσουν στη διαδικασία αυτή και αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα.

Επίσης ρόλο παίζει και ποιος το οργανώνει, δηλαδή αν συμπαθούν αυτόν που το οργανώνει. Είναι μια παράμετρος. Αν σε συμπαθούν, θα έρθουν. [...] Γενικά έρχονται αυτοί που τους ενδιαφέρει το θέμα που κάνεις εκτός σχολείου και σε συμπαθούνε κιόλας (Εκπαιδευτικός 4)

Είναι επίσης χαρακτηριστικό και αξιοσημείωτο ότι δεν υπήρχαν σε γενικές γραμμές μαζικές αποχωρήσεις παιδιών. Σε κάποιες ταινίες δεν υπήρξε καν ως φαινόμενο. Σε κάποιες άλλες συνέβη η αποχώρηση ενός πολύ μικρού ποσοστού παιδιών. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό του ενδιαφέροντος και του ενθουσιασμού των παιδιών ως προς τη διαδικασία. Φαίνεται από τις απαντήσεις ότι τα παιδιά είχαν ισχυρό κίνητρο να συμμετάσχουν, αλλά και να παραμείνουν μέχρι τέλους στην παραγωγή της ταινίας.

Είναι 2-3 παιδιά, γύρω στο 10%. (Εκπαιδευτικός 1)

Καμιά δεκαπενταριά απλά στο γύρισμα τρία τέσσερα παιδιά δεν είχαν έρθει.
(Εκπαιδευτικός 4)

Όχι. Γενικότερα δεν έχουν υπάρξει αποχωρήσεις σε καμία. (Εκπαιδευτικός 5)

Όχι, όχι, όπως ξεκινήσαμε έτσι τελειώσαμε. (Εκπαιδευτικός 7)

4.3.2.2. Εξωτερικά κίνητρα μαθητών

Ωστόσο πέρα από τον ενθουσιασμό και το μεράκι, φαίνεται ότι είναι πιθανόν να υπάρχει ένα εξωτερικό κίνητρο συμμετοχής των παιδιών στην ταινία. Αυτό σχετίζεται με τους διαγωνισμούς μαθητικών ταινιών, για τους οποίους έκαναν αναφορά οι εκπαιδευτικοί. Είναι απαραίτητο να γίνει γνωστό ότι η ενασχόληση ομάδων εκπαιδευτικών και μαθητών με το συγκεκριμένο θέμα, πάντοτε ακολουθείται από τη συμμετοχή σε κάποιο διαγωνισμό ταινιών. Στο διαγωνισμό αυτό, υπάρχει η πιθανότητα βράβευσης της ομάδας για ένα ή και παραπάνω σκέλη της ταινίας (π.χ., το σενάριο, η σκηνοθεσία, η μουσική σύνθεση κ.α.). Επομένως, μπορεί ένα εξωτερικό κίνητρο να είναι και η ανάδειξη και αναγνώριση της προσπάθειας των παιδιών μέσα από την ταινία. Αξιοσημείωτο είναι ότι επειδή σε αυτή την περίπτωση η ταινία δημοσιεύεται στη γνωστή ιστοσελίδα προβολής video Youtube, το ενδιαφέρον των παιδιών για τον αριθμό προβολών (views) της ταινίας τους είναι ζωηρό. Φαίνεται ότι εδώ το κίνητρο των παιδιών είναι η προβολή και η ανάδειξη τους ως άτομα και ως ομάδα εφόσον βραβευτούν για την ταινία τους, δηλαδή ενδιαφέρονται να αποσπάσουν και την επιβράβευση των άλλων. Αυτό το εύρημα συνάδει με τη διαπίστωση της έρευνας των Zhu και συν. (2016) σύμφωνα με την οποία το εξωτερικό κίνητρο μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των μελών της ομάδας.

Τώρα τα παιδιά θέλουν πάρα πολύ να κοινοποιηθεί, δηλαδή είναι λες και βγάζουμε σέλφι. [...] Και πάνω από όλα μετράνε τα views. [...] Ενδιαφέρονται και για αυτό και για τους διαγωνισμούς γιατί αυτό που φτιάχνουμε το στέλνουμε σε κάποιον διαγωνισμό. Νιώθουνε πάρα πολύ ότι θα πάρουνε το 1^ο βραβείο. (Εκπαιδευτικός 1)

Και αυτό τους άρεσε και μόλις είδανε το διαγωνισμό, είπανε κυρία να κάνουμε πραγματικά μια ταινία. [...] Από πρόταση των παιδιών, ναι, ναι. Γιατί το θέλανε, λέει, κυρία δεν πειράζει, ας συμμετέχουμε και ότι θέλει ας γίνει. (Εκπαιδευτικός 7)

Αν και παραπάνω αναφέρεται ότι τα παιδιά συμμετείχαν στην παραγωγή της ταινίας είτε λόγω του ενδιαφέροντος τους είτε λόγω των διαγωνισμών, ένας εκπαιδευτικός προσπάθησε πριν την έναρξη αλλά και κατά τη διάρκεια της ταινίας να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών με εναλλακτικά εξωτερικά κίνητρα. Ένα από αυτά είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με επαγγελματίες του χώρου που συνετέλεσαν στην πραγματοποίηση της παραγωγής.

Φέραμε δηλαδή επαγγελματία εικονολήπτη να μας δείξει τεχνικές. [...] Δηλαδή δεν φροντίζουμε μόνο το πρόγραμμα ως πρόγραμμα, αλλά ταυτόχρονα τους δίνουμε και

ερεθίσματα για μια επαγγελματική αποκατάσταση, δηλαδή να δουν ανθρώπους επαγγελματίες του χώρου πώς αυτοί αντιλαμβάνονται. Και έτσι τους δίνουμε και κίνητρα. (Εκπαιδευτικός 2)

Η πρόσκληση ειδικών ως κίνητρο εμπλοκής δείχνει το παιδαγωγικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, αλλά και την αντίληψη του για την επαγγελματική αποκατάσταση. Ειδικότερα, εκτός του ότι τη θεωρεί ως σημαντική αξία με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να την επιτύχουν, φαίνεται πως συνειδητοποιεί τις διαφορετικές κλίσεις των μαθητών, καθώς ορισμένοι πιθανόν να τις χρησιμοποιήσουν και για βιοποριστικούς λόγους.

4.4. Διαδικασία παραγωγής και υλοποίησης των ιδεών

Η διαδικασία παραγωγής και υλοποίησης των ιδεών ουσιαστικά αποτελεί την τέλεση των εργασιών προς υλοποίηση των μαθητικών ταινιών. Η θεματική ενότητα πραγματεύεται τον τρόπο εργασίας της ομάδας με σκοπό την παραγωγή των ιδεών. Η παραγωγή δημιουργικών ιδεών στις ομάδες συχνά προέρχεται από συγκεκριμένες γνωστικές διαδικασίες. Η πιο γνωστή και διαδεδομένη είναι ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), όπου έχει φανεί ότι βοηθά τη δημιουργικότητα (Al Mutairi, 2015).

Επίσης, σημαντικό ζήτημα είναι η λήψη των αποφάσεων για την πραγματοποίηση αυτών των ιδεών με τη συμμετοχή των μελών της ομάδας, καθώς με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η δημιουργικότητα της (Zubair et al., 2015). Επιπλέον, έρευνες αναδεικνύουν τη συμβολή μειοψηφιών των ομάδων στη δημιουργικότητα της μέσω της διαφωνίας (Nijstad et al., 2012).

4.4.1. Παραγωγή και επεξεργασία των ιδεών

Η διαδικασία παραγωγής και υλοποίησης των ιδεών αφορά την παραγωγή των ιδεών που θα προκύψουν όσον αφορά το θέμα, το σενάριο, τη σκηνοθεσία και τα υπόλοιπα συναφή θέματα και εν συνεχεία την διαδικασία επιλογής και υλοποίησης των ιδεών αυτών. Από τις συνεντεύξεις γίνεται φανερό ότι δεν ακολούθησαν όλες οι ομάδες την ίδια διαδικασία.

4.4.1.1. Κατανομή ρόλων και ευθυνών

Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι υπήρχαν διακριτοί ρόλοι καθκόντων (σεναριογράφοι, σκηνοθέτες, ενδυματολόγοι κλπ.) όσον αφορά τη διαδικασία. Ειδικότερα, κάποιες ομάδες των παιδιών ήταν χωρισμένες σε υποομάδες, οι οποίες έπρεπε να διεκπεραιώσουν ένα συγκεκριμένο κομμάτι της διαδικασίας (π.χ. το σενάριο). Τα κομμάτια στο τέλος θα ενώνονταν μεταξύ τους ώστε να δημιουργηθεί η ταινία.

Μα, καταρχήν είναι ρόλοι, δηλαδή όταν κάνουμε, όταν έχουμε μια ομάδα, σε κάθε ένα παιδί της ομάδας έχει ένα ρόλο. Δηλαδή εσύ ανήκεις στην ομάδα της σκηνοθεσίας, εσύ ανήκεις στην ομάδα του σεναρίου, εσύ ανήκεις στην ομάδα των backstage, ή εσύ ας πούμε είσαι φροντιστής, εσύ είσαι έτσι, εσύ είσαι αλλιώς. (Εκπαιδευτικός 2)

Υπάρχει διαχωρισμός. Υπάρχει ομάδα της συγγραφής, υπάρχει ομάδα του σεναρίου, της σκηνοθεσίας κλπ. Πρέπει να μοιράσουμε ρόλους και αρμοδιότητες. [...]
(Εκπαιδευτικός 5)

Μια εκπαιδευτικός είπε ότι παρά το διακριτό των ρόλων στην ομάδα της, εντούτοις ελήφθησαν υπόψη και άλλες ιδέες από την ίδια ή τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κατά την υλοποίηση. Η διάκριση ρόλων δεν ήταν απόλυτη και δεν έλλειψε η αλληλεπίδραση και η ευελιξία των μελών ως προς τις παραγόμενες ιδέες.

Οπότε αρχίζουν εκεί και γράφουν ένα σκελετό, ξεκινούν οι διορθώσεις, οι διαφωνίες οι ομοφωνίες, το δικό μου λίγο επιστέγασμα και φτάνουμε στην τελική παραγωγή. [...]
Γιατί οι ρόλοι είναι μεν διακριτοί [...]. Αλλά όταν υπάρχει ο ενδυματολόγος σαν θεατής της σκηνής που εγώ γυρίζω με τα παιδιά και μου πει μια ιδέα, ή μας πει μια ιδέα η οποία κάτι μπορεί να αλλάξει, γιατί να μη ακουστεί; (Εκπαιδευτικός 5)

Παρόμοια μια άλλη εκπαιδευτικός που ρωτήθηκε για τους ρόλους απάντησε πώς υπήρχαν διακριτοί ρόλοι καθκόντων.

Οι ρόλοι ήταν διακριτοί ακριβώς, τα παιδιά είναι πολύ συνεπή στην κατανομή των ρόλων, [...].(Εκπαιδευτικός 6)

Στη συνέχεια όμως από τα λεγόμενα της φαίνεται ότι οι ρόλοι δεν ήταν ακριβώς διακριτοί, καθώς τα ίδια άτομα ανέλαβαν να διεκπεραιώσουν τα διάφορα στάδια της διαδικασίας. Πιθανότατα, η εκπαιδευτικός να αντιλήφθηκε πως τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους και καθόρισαν τα ίδια πως θα επιτευχθεί η κατανομή των ρόλων για την παραγωγή. Επίσης από τα λόγια της φαίνεται ότι τα παιδιά εργάστηκαν αυτόνομα σε ορισμένες φάσεις της διαδικασίας. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με το πόρισμα ερευνών πως η αυτονομία των μελών είναι απαραίτητη για τη δημιουργικότητα της ομάδας (Amabile et al., 1996; De Jonge et al., 2018; Sia & Appu, 2015).

Το σενάριο το γράψανε μαζί γιατί τα παιδιά παίζουν και ηθοποιοί μέσα στην ταινία, είναι τα ίδια τα παιδιά που παίζουν ηθοποιοί. Το ενδυματολογικό κομμάτι το είδανε λίγο από κοινού, υπήρχαν κάποιες προτάσεις, αλλά και από κοινού βγήκε το ενδυματολογικό κομμάτι και η βιντεοσκόπηση έγινε από μια συγκεκριμένη μαθήτρια. (Εκπαιδευτικός 6)

Μία εκπαιδευτικός δήλωσε πως γίνεται συζήτηση και επιλογή του θέματος που θα αναδείξει η ταινία από τα παιδιά. Από τα λεγόμενα της φαίνεται ότι οι εργασίες της παραγωγής συντελέστηκαν με ομαδικές και με δημοκρατικές διαδικασίες (αρχή της πλειοψηφίας).

Τα παιδιά βάζουν τη βασική ιδέα, το βασικό θέμα, επιλέγουν το θέμα. Ανάμεσα σε άλλα προκρίνεται αυτό που συμφωνούν οι περισσότεροι [...]. Έπειτα τα παιδιά φτιάχνουν, πλάθουν τους βασικούς ρόλους και στη συνέχεια φτιάχνουμε το γενικό πλάνο της

ιστορίας και τους διαλόγους τους οποίους τους επεξεργάζονται ανά ομάδα και όσα παιδιά αγαπούν περισσότερο τη συγγραφή, κάνουν την τελική επεξεργασία. (Εκπαιδευτικός 3)

Μία ομάδα αποφάσισε από κοινού με την εκπαιδευτικό για τη γενική ιδέα της ταινίας, όπως η ίδια δήλωσε. Ήταν μια απολύτως ομαδική απόφαση.

Α, όλοι μαζί. Δηλαδή συζητήσαμε για το πάνω σε ποια ιδέα θα πατήσουμε. (Εκπαιδευτικός 4)

Μια εκπαιδευτικός είπε πως στην ομάδα της η ιδέα του θέματος δόθηκε από την ίδια και συζητήθηκε με τα παιδιά. Εν συνεχεία συστάθηκε η ομάδα της συγγραφής του σεναρίου που θα βασιζόταν στην ιδέα που συζητήθηκε από κοινού.

Έδωσα την ιδέα και από εκεί και πέρα το πλάσαμε. [...] Πάντα αφού κατασταλάξουμε στην ιδέα και τα λοιπά, γίνεται μια επιλογή μιας ιδιαίτερης ομάδας που θα αφορά στη συγγραφή. (Εκπαιδευτικός 5)

Σε μια άλλη ομάδα το θέμα συζητήθηκε από κοινού με την εκπαιδευτικό και τα παιδιά και επιλέχθηκε μέσω συλλογικής απόφασης, όπως δηλώνει το επόμενο απόσπασμα. Μάλιστα, η εκπαιδευτικός παρότρυνε τους μαθητές να συνεισφέρουν με τις ιδέες τους.

Και μάλιστα η υπόθεση δόθηκε από δυο μαθήτριες που συμμετείχαν. Γιατί είπα, παιδιά δεν θέλω μόνο εγώ να λέω, πείτε μου και εσείς ιδέες και έτσι, πήραμε τη δική τους ιδέα και το προχωρήσαμε και φτιάξαμε το σενάριο. [...] (Εκπαιδευτικός 7)

Στη συνέχεια όμως ανέφερε πως η ίδια συνέταξε το σενάριο της ταινίας και επιπλέον ανέλαβε και τη σκηνοθεσία. Οι μαθητές όμως δραστηριοποιήθηκαν στα υπόλοιπα τεχνικά μέρη του έργου.

Το σενάριο εγώ το έγραψα. [...] Το διαβάσαμε, το διαβάσαμε και όχι τους άρεσε και η σκηνοθεσία έγινε πάλι από εμένα και τα παιδιά απλά το πήραν, μάθαν το ρόλο τους και το έπαιξαν. [...] Μοιραστήκανε αρμοδιότητες στα άλλα, στα τεχνικά μέρη. Δηλαδή στην ενδυμασία. (Εκπαιδευτικός 7)

Εδώ φαίνεται ότι η διαδικασία παραγωγής ήταν κάπως πιο σύνθετη ως προς την κατανομή των ρόλων. Αν και η εκπαιδευτικός σαφώς ενθάρρυνε τη συμμετοχή των μαθητών, η ίδια ανέλαβε προσωπικά τις πιο σημαντικές διαδικασίες (σενάριο, σκηνοθεσία). Αυτή η διευθέτηση μπορεί να οφείλεται είτε στην επιθυμία της εκπαιδευτικού για έλεγχο των διαδικασιών προς ένα επιθυμητό αποτέλεσμα είτε στην αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές και την ανάγκη καθοδήγησης των ίδιων από την εκπαιδευτικό.

Σε μία άλλη ομάδα το θέμα και το σενάριο τέθηκε αποκλειστικά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Είμαι περισσότερο της λογικής όχι τόσο της ομάδας ως προς την πρωτογενή αιτία του έργου, αλλά του ατόμου. (Εκπαιδευτικός 8)

Στην πορεία όμως συνέβαλαν και τα παιδιά με τις ιδέες τους στη διαμόρφωση της ταινίας. Παρά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με τις παρεμβάσεις τους, ο ίδιος εκφράζει την προτίμηση του να έχει τον κύριο ρόλο στη διαδικασία ως συντελεστής, προκρίνοντας ένα περισσότερο συγκεντρωτικό πρότυπο εργασίας. Η έρευνα των Dedahanon και συν. (2016) εξέτασε τη σύνδεση ενός πιο συγκεντρωτικού μοντέλου ηγεσίας με τη δημιουργικότητα και συμπέρανε πως η αυταρχική ηγεσία βλάπτει τη δημιουργικότητα.

Δηλαδή την αρχική ιδέα θα την πω εγώ, το γενικό σενάριο θα το πω εγώ, την ιδέα θα την πω εγώ και έρχονται μετά τα παιδιά να μου πούνε στην πορεία της πρόβας και στην υλοποίηση, ξέρετε κύριε να κάνουμε εκείνο σε αυτό εδώ, [...]; [...] Και τα παιδιά ακολουθούν, αλλά συνήθως όμως στην υλοποίηση, βάζουνε πολλή, βάζουνε αρκετή δικιά τους τοποθέτηση. (Εκπαιδευτικός 8)

Σε άλλες ομάδες η διαδικασία επεξεργασίας και υλοποίησης των ιδεών ήταν πιο συγκεχυμένη. Αναφέρθηκε από μια εκπαιδευτικό ότι τα παιδιά επιτέλεσαν διάφορα καθήκοντα χωρίς την ύπαρξη διακριτών ρόλων.

Τα πάντα. Αυτός που έκανε μπούμαν ας πούμε, έφερε και τα λουλούδια. Δηλαδή εντάξει παίζανε αυτά που γράψανε όλα μαζί, το σενάριο, την ιδέα, παίζανε κιόλας τέλοσπάντων, τα περισσότερα, κάνανε και το σκριπτ. Αν δεν έπαιζαν σε μια σκηνή κάνανε σκριπτ, ο μπούμαν έφερε και τα λουλούδια και έκανε άλλος το μπούμαν. (Εκπαιδευτικός 4)

4.4.1.2. Επεξεργασία των παραγόμενων ιδεών

Μια ομάδα ακολούθησε τη μέθοδο του Brainstorming και του Brainwriting και η διαμόρφωση του σεναρίου της ταινίας έγινε με συλλογικό τρόπο σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Al Mutairi (2015) το brainstorming μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργικότητα στις ομάδες.

Είχαμε βρει τη θεματική [...], μετά ψάχναμε να βρούμε το θέμα και κάναμε brainstorming. [...] Το κάναμε με δύο τρόπους. Πέρυσι το κάναμε κανονικά, δηλαδή ο καθένας έγραψε μια ιδέα, μία λέξη, ότι του έρχεται στο μυαλό μόνος του [...] και μετά έπρεπε να επιλέξουν με βάση αυτά που είχαν γράψει, να προκύψει ένα στόρι πάρα πολύ απλό όμως, δηλαδή είναι αυτός που πηγαίνει εκεί και κάνει αυτό. (Εκπαιδευτικός 1)

Εν συνεχεία, έγινε συζήτηση επί των ιδεών των μαθητών και η επιλογή τους καθορίστηκε με βάση την προτίμηση τους αλλά και τη δυνατότητα υλοποίησης και συνδυασμού της με άλλες ιδέες.

Μετά τα διαβάζουμε όλοι και αυτό μας παίρνει χρόνο, δηλαδή τα διαβάζουμε όλοι μια φορά, ερχόμαστε την επόμενη εβδομάδα, διαλέγουμε ποιο περισσότερο μας εκφράζει και ποιο μπορεί να συνδυαστεί καλύτερα με κάποια άλλη ιδέα [...]. (Εκπαιδευτικός 1)

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα υπήρξε η εφαρμογή των προτεινόμενων ιδεών. Στο σημείο αυτό κρίσιμη υπήρξε η παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε διάφορες

ταινίες αναφέρθηκε η παραγωγή πολύ πρωτότυπων ιδεών από τα παιδιά, για τις οποίες όμως εξαιτίας διαφόρων συνθηκών η υλοποίηση τους δεν ήταν δυνατή. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών με κατάλληλη καθοδήγηση προς τους μαθητές έγινε με σκοπό την προσαρμογή των ιδεών τους στο εφικτό της πραγματικότητας και την απόρριψη των ιδεών που δεν ήταν εύκολα πραγματοποιήσιμες. Αυτή η παραδοχή συνάδει με τον ορισμό της δημιουργικότητας που τονίζει ότι δεν αρκεί μόνο οι ιδέες να είναι νέες και πρωτότυπες, αλλά πρέπει να είναι και χρήσιμες (Amabile, 1996).

Το βασικό μας κριτήριο είναι το να μπορούν να γυριστούν. Διότι τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν καταπληκτικά πράγματα, τα οποία όμως να χρειάζονται κάτι παραπάνω από το Hollywood, μια κατάσταση τέτοιας χρηματοδότησης. Το βασικό μέλημα ενός εκπαιδευτικού σε μία ομάδα είναι να προσγειώσει στο εφικτό τις ιδέες των παιδιών. (Εκπαιδευτικός 1)

Το σενάριο. Ναι ήταν πάρα πολύ δύσκολο, πάντα είναι πολύ δύσκολο το σενάριο γιατί είναι ένα τεχνικό κείμενο το σενάριο στον κινηματογράφο και δεν μπορεί να φανταστεί κάποιος πόσο δύσκολο είναι η σκέψη και η εικόνα να μεταφραστεί σε κινηματογραφική εικόνα. (Εκπαιδευτικός 3)

Επίσης φαίνεται πως δεν έλλειψε η ύπαρξη προκλητικών ιδεών από τα παιδιά, ωστόσο η υλοποίηση τους δεν κατέστη δυνατή λόγω της άρνησης του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, φαίνεται η διάθεση των εκπαιδευτικών να θέσουν ορισμένα όρια στις παραγόμενες ιδέες, με απόρριψη των ιδεών που θεωρήθηκαν ακραίες και προκλητικές για το κοινωνικό περιβάλλον. Εμμέσως διαφαίνεται μια τάση συμμόρφωσης με τις αντιλήψεις της κοινωνίας.

Απλά τους λέμε ότι δεν μπορούμε να το κάνουμε. (Εκπαιδευτικός 1)

Όχι λέω, σε αυτό ήμουνά κάθετη. Δηλαδή είχαν κάποιες ακραίες ιδέες σαν παιδιά. Σε κάτι τέτοια ήμουνά κάθετη. (Εκπαιδευτικός 7)

4.4.1.3. Αυτοσχεδιασμός και αυτενέργεια των μαθητών

Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι οι ομάδες έκαναν αυτοσχεδιασμούς στις ταινίες. Παρόλο που κάθε ομάδα είχε δημιουργήσει ένα σενάριο, θέτοντας ένα βασικό άξονα λειτουργίας, εντούτοις υπήρχε ευελιξία ως προς το σχεδιασμό. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων γίνονταν αλλαγές μη προγραμματισμένες. Υπήρχε αυτενέργεια από τους μαθητές βάσει του οποίου συνεπάγεται ένα κλίμα ευελιξίας και αυτονομίας, εκτός της τήρησης των βασικών κανόνων της διαδικασίας. Όπως έχει γίνει αντιληπτό από έρευνες, η αυτονομία στις ομάδες συνδέεται θετικά με τη δημιουργικότητα τους (De Jonge et al., 2018).

Επιτρέπεται απολύτως, κάνουμε πάρα πολλές αλλαγές για τις οποίες ένιωθα πάρα πολλές ενοχές πρέπει να πω, πριν πάω σε ένα σεμινάριο πάλι κινηματογράφου που μας είπε κάποιος κινηματογραφιστής, επαγγελματίας, ότι είναι αναγκαίο πάρα πολλές φορές να κάνεις επιτόπου αλλαγές. (Εκπαιδευτικός 1)

Εδώ φαίνεται η απροθυμία του εκπαιδευτικού για αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού και την προτίμηση σε ένα εργασιακό πρότυπο με συνέπεια στις αρχικές επιλογές, καθώς αναφέρει ότι στο παρελθόν ένιωθε ενοχές για την πραγματοποίησή τους. Επίσης, είναι εμφανής η επιρροή της αυθεντίας, αφού μετά από υπόδειξη ενός ειδικού του τομέα, άλλαξε η στάση του, ως προς το θέμα των αλλαγών. Και συμπληρώνει:

Το πολύ διασκεδαστικό είναι όταν ένα παιδί το αφήνεις πραγματικά να μιλήσει με τον τρόπο που μιλάει στην καθημερινότητα του. (Εκπαιδευτικός 1)

Στο σημείο αυτό είναι εμφανής η επιθυμία χειραφέτησης του εκπαιδευτικού ως προς το θέμα αυτό, ο οποίος χαρακτηρίζει «διασκεδαστικό» τον αυτοσχεδιασμό, όπως και την αυθεντικότητα του ατόμου, όπως διαφαίνεται από τα λόγια του.

Για αυτοσχεδιασμό, ο οποίος μάλιστα αποφασιζόταν εκ μέρους των παιδιών μίλησε μια εκπαιδευτικός. Εκτός της ύπαρξης αυτοσχεδιασμού φαίνεται και ένα κλίμα ευελιξίας και ελευθερίας κινήσεων από τους μαθητές.

Ναι, ναι υπήρχε. Υπήρχε όταν το προέκριναν τα παιδιά αυτό. (Εκπαιδευτικός 3)

Μια εκπαιδευτικός μάλιστα ανέφερε ότι το σενάριο όλης της ταινίας βασίστηκε αποκλειστικά στον αυτοσχεδιασμό των μαθητών και όχι στην οργανωμένη συγγραφή ενός συγκεκριμένου σεναρίου.

Ναι, ναι αυτοσχεδιασμός ήταν όλο. Οι ατάκες. Δηλαδή γυρνάγαμε την επόμενη σκηνή και λέγαμε οκ, σε αυτή τη σκηνή έτσι, έτσι, βλέπαμε ότι κάτι δεν δούλευε καλά σαν διάλογος, επιτόπου το διορθώναμε.[...] Κουβέντα, να το κάνουμε έτσι, να πάει προς τα εκεί, προς τα εδώ. Σου είπα δεν γράψαμε σενάριο σενάριο, ατάκα στην ατάκα, όλο το διάλογο. (Εκπαιδευτικός 4)

4.4.2. Ο τρόπος λήψης των αποφάσεων για τις ιδέες

4.4.2.1. Λήψη αποφάσεων από την πλειοψηφία

Είναι απαραίτητο να γίνει λόγος και για τον τρόπο λήψης των αποφάσεων για την πραγματοποίηση των ιδεών. Στις περισσότερες ομάδες η διαδικασία αυτή έγινε κατά βάση συλλογικά με συζήτηση, δηλαδή ήταν μια κοινή απόφαση των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Μια εκπαιδευτικός είπε η λήψη των αποφάσεων γινόταν μέσω της πλειοψηφίας των μαθητών.

Τα παιδιά βάζουν τη βασική ιδέα, το βασικό θέμα, επιλέγουν το θέμα. Ανάμεσα σε άλλα προκρίνεται αυτό που συμφωνούν οι περισσότεροι. (Εκπαιδευτικός 3)

Α, όλοι μαζί. Δηλαδή συζητήσαμε για το πάνω σε ποια ιδέα θα πατήσουμε. (Εκπαιδευτικός 4)

Ένας από τους εκπαιδευτικούς ανέφερε πως για το θέμα του τίτλου της ταινίας υπήρξε συνεργασία όλων των μελών της ομάδας. Ωστόσο, στη συνέχεια είπε πως οι υποομάδες των παιδιών με διακριτούς ρόλους στη διαδικασία είναι αρμόδιες για τις εκάστοτε αποφάσεις. Ειδικότερα, η κάθε υποομάδα αποφασίζει την επιλογή και την υλοποίηση των παραγόμενων ιδεών με βάση το καθήκον που έχει αναλάβει στην παραγωγή της ταινίας. Η σύνθεση της ταινίας πραγματοποιείται από τη συνένωση και εναρμόνιση των διαφόρων σκελών της, καθένα από τα οποία αποτελεί αρμοδιότητα της εκάστοτε υποομάδας.

Γενικά λέγαμε διάφορους τίτλους, καταλήγαμε και λέγαμε οκ αυτός μας αρέσει, πάμε. [...] Όλοι ομαδικά ναι. [...] Αυτό αποφασίζεται μέσα από την υπεύθυνη ομάδα. [...] Έτσι, δηλαδή ο καθένας έχει το ρόλο του. Δεν αποφασίζουν και οι 26 τι θα γυρίσω, αλλά αυτός που πρέπει να αποφασίσει είναι μια συγκεκριμένη ομάδα, οι άλλοι θα αποφασίσουν κάτι άλλο. Και αυτό ενώνεται. (Εκπαιδευτικός 2)

4.4.2.2. Η συμβολή της μειοψηφίας στη λήψη των αποφάσεων

Η άποψη της πλειοψηφίας δεν εφαρμόστηκε κάθε φορά στις ταινίες. Κάποιες μειοψηφίες μαθητών εξέφρασαν ευθέως τη διαφωνία τους και κατέθεσαν δικές τους προτάσεις, οι οποίες προκρίθηκαν στην πορεία ως καταλληλότερες. Όπως υποστηρίζουν και οι Farh και συν. (2010), η μειοψηφία μπορεί να βοηθήσει την παραγωγή νέων ιδεών στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της ομάδας. Μια εκπαιδευτικός ανέφερε μάλιστα ότι η ίδια ορισμένες φορές συνέβαλε στην ανάδειξη και προώθηση της ιδέας μιας μειοψηφίας εφόσον έκρινε πως ήταν ορθότερη.

Πολλές φορές ίσχυε και η γνώμη της μειοψηφίας. Όταν αυτοί αποδεικνύονταν ορθοί υποχωρούσε η πλειοψηφία. Βέβαια η δική μας εμπειρία από τα προηγούμενα χρόνια μας έδωσε να καταλάβουμε ότι αν δεν αφήσουμε τα παιδιά να αποφασίσουν μετά από ώριμη σκέψη και μετά από τριβή και συζήτηση ακόμα και έντονη συζήτηση, δεν θα μπορέσουν να υπηρετήσουν την κοινή απόφαση όλοι. (Εκπαιδευτικός 3)

Από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, φαίνεται η υποστήριξη δημοκρατικών διαδικασιών και διαλόγου στην ομάδα. Η εκπαιδευτικός έχει αντιληφθεί τη σημασία μιας διεξοδικής συζήτησης που θα εμπεριέχει και διαφωνίες ως προς την ενίσχυση της ομαδικότητας και της θετικής συνεργασίας. Ακόμα, είναι εμμέσως εμφανής και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός τονίζει τη σημασία της εμπειρίας του συντονιστή σχετικά με την παραγωγή ταινιών, αλλά και τη διαλλακτικότητα και την υπομονή προς όφελος της ομαδικής διαδικασίας και του τελικού αποτελέσματος.

Για το θέμα της μειοψηφίας, μια εκπαιδευτικός ανέφερε την παρέμβαση της ως προς την ανάδειξη των απόψεων.

Αν έβλεπα ότι η ιδέα της μειοψηφίας ήταν πράγματι κάτι ξεχωριστό αλλά η ομάδα δεν το είχε αντιληφθεί εκεί λίγο το προωθούσα, το ανέλυνα μέχρι να καταλάβουν ότι

πράγματι αυτό που ειπώθηκε από τη μειοψηφία ήταν διαμάντι ήταν κάτι πολύ καλό.
(Εκπαιδευτικός 5)

Από τα λεγόμενα της φαίνεται πως συχνά για την ενίσχυση και την προώθηση της άποψης της μειοψηφίας, κρίσιμος είναι ο ρόλος του συντονιστή, δηλαδή της ηγεσίας. Ωστόσο, υπάρχει και μια άλλη ερμηνεία ως προς τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, που αφορά την επιθυμία της να επιβάλλει με έμμεσο τρόπο την ιδέα που της είναι περισσότερο αρεστή, ασχέτως αν είχε προταθεί από την πλειοψηφία ή τη μειοψηφία των παιδιών.

Μια εκπαιδευτικός είπε πώς ένα κριτήριο για τη λήψη αποφάσεων ως προς τις παραγόμενες ιδέες ήταν η εφαρμογή τους στην πράξη. Ειδικότερα, όταν υπήρχε μια διαφωνία σχετικά με τις ιδέες, τότε γινόταν άμεση δοκιμή τους στην πράξη με σκοπό να παρθεί ορθότερη απόφαση σχετικά με την υλοποίηση τους.

Κάτι που πρότεινε κάποιος το κάναμε εφαρμογή. [...] Ωραία λέω παίξε το με αυτό τον τρόπο, όπως το νιώθεις, [...]. Το βλέπουμε. Αν μας άρεσε, το συζητούσαμε και προχωρούσαμε με αυτό. Αλλάζαμε πορεία. Δεν μέναμε εκεί όπως το είχαμε. [...] Αυτά που προτείνανε τα κάναμε πράξη. (Εκπαιδευτικός 7)

4.5. Το κλίμα της ομάδας

Ένας ακόμα πολύ σημαντικός παράγοντας στη δημιουργική διαδικασία είναι το κλίμα της ομάδας που συνδέεται με τις στάσεις και τις συμπεριφορές, καθώς και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της. Η έννοια του ομαδικού κλίματος σχετίζεται με τις κοινές αντιλήψεις των μελών της ομάδας σχετικά με τη νοοτροπία, τις διαδικασίες και τις πρακτικές, οι οποίες υποστηρίζονται και προωθούνται από κάποιο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον (Zohar & Tenne-Gazit, 2008). Το κλίμα είναι καθοριστικής σημασίας για τη διεξαγωγή και διεκπεραίωση των εργασιών, καθώς μπορεί να τις ευνοήσει ή να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς αυτές.

Αντίστοιχα αυτό ισχύει και για τη δημιουργικότητα της ομάδας. Ως κλίμα ενίσχυσης της δημιουργικότητας σε μια ομάδα μπορεί να θεωρηθεί το κλίμα εκείνο που αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μέσω της συνεργασίας εφευρίσκουν δημιουργικές λύσεις σε διάφορες νέες προκλήσεις (Kiratli et al., 2016). Το κλίμα καινοτομίας σχετίζεται με τις απόψεις και τις πρακτικές που ενθαρρύνουν την ευελιξία, τη μάθηση και την παραγωγή των ιδεών (Bahrami, 2018). Οι Paulus & Dzindolet (2008) σημειώνουν πως η ψυχολογική ασφάλεια ενισχύει την αίσθηση ελευθερίας, ευθύνης, έκφρασης, ρίσκου, επομένως και τη δημιουργικότητα. Οι συνάδελφοι στην ομάδα και η ποιότητα των σχέσεων μαζί τους ενισχύει το κίνητρο και τη

δημιουργικότητα των εργαζομένων, ενώ αντίθετα ο ανταγωνισμός δεν βοηθά (Shalley et al., 2004).

Κρίσιμο ρόλο επιτελούν και οι συγκρούσεις των μελών. Οι Chung & Meneely (2012) πιστεύουν ότι οι επιτυχημένες ομάδες ως προς την καινοτομία τείνουν να αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως δημιουργική ευκαιρία αντί για προσωπική επίθεση. Οι απόψεις της μειοψηφίας μπορούν να προάγουν τη δημιουργική σκέψη σύμφωνα με έρευνες γι αυτό και είναι ωφέλιμο να επιδοκιμάζεται η διαφωνία (Nemeth, 1997). Την άποψη για το θετικό ρόλο της μειοψηφίας στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των ομάδων υποστηρίζουν και σύγχρονες έρευνες (Nijstad et al., 2012).

4.5.1. Διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες

4.5.1.1. Διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασία των μελών

Από κάποιους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε ότι τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία και υπήρχε διασκέδαση και χιούμορ κατά τη διάρκεια της. Γενικά φάνηκε από αυτά τα λεγόμενα να αναδεικνύεται ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη της. Κατά τον Lussier (2017) η αίσθηση του χιούμορ συνδέεται θετικά με τη δημιουργικότητα.

Μπορεί δηλαδή για διαφορετικό λόγο κάθε παιδί να συμμετέχει, μετά από λίγο όμως συνειδητοποιούν όλοι ότι έχει και πλάκα να μοιράζεσαι την κούραση σου ή τα όνειρα σου ή τη χαρά σου με μια ομάδα. (Εκπαιδευτικός 3)

Τα παιδιά όμως το ευχαριστήθηκαν. [...] Ναι. Όχι μια τεράστια ομάδα, αλλά αυτά τα οποία πήραν μέρος, δηλαδή τους άρεσε η ιδέα να κάνουν μια ταινία, ναι περάσανε καλά. (Εκπαιδευτικός 4)

Αυτό που έμεινε από όλη αυτή την προσπάθεια και από κάθε προσπάθεια είναι η χαρά της ομάδας. Δηλαδή υπάρχουμε εμείς. Εγώ και οι μαθητές δρούμε σαν ένα, χαιρόμαστε, δηλαδή απολαμβάνουμε αυτό που κάνουμε. [...] Και βλέπω χαρά στα πρόσωπα των παιδιών και στο δικό μου. (Εκπαιδευτικός 5)

Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό στην ομάδα του υπήρχε κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας, ενώ εξέλειπαν οι συγκρούσεις και ο ανταγωνισμός. Υπεστήριξε ότι αυτό οφείλεται στη θετική και αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ της ηγετικής ομάδας των εκπαιδευτικών. Περιγράφεται με άλλα λόγια ένα κλίμα που διευκόλυνε τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Όπως έχει διαπιστωθεί και στο παρελθόν, ένα κλίμα θετικών διαπροσωπικών σχέσεων χωρίς φαινόμενα ανταγωνισμού μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα της ομάδας (Mueller & Cronin, 2009; Shalley et al., 2004).

Λοιπόν, όταν λοιπόν βλέπουν ότι υπάρχει ομαδικότητα, συνεργασία και δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ μας, δηλαδή δεν υπάρχει σύγκρουση δεν θα συγκρουστούν και

αυτά. Αν δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ μας δεν θα υπάρχει και ανταγωνισμός για αυτά. (Εκπαιδευτικός 2)

Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις αρνητικότητας όσον αφορά το κλίμα της ομάδας. Κάποιος από τους εκπαιδευτικούς μίλησε για παιδιά που θεώρησε ότι δεν επέδειξαν σοβαρότητα και ωριμότητα. Θεώρησε ότι οι αστεϊσμοί των παιδιών λειτούργησαν ανασταλτικά κατά τη διάρκεια παραγωγής της ταινίας.

Παιδιά με παντελή έλλειψη σοβαρότητας και ωριμότητας. [...] Δηλαδή θα μπορούσαν να σαχλαμαρίζουν την ώρα των γυρισμάτων, να χαλάνε το γύρισμα 10 φορές επειδή πέταξαν τη λάθος ατάκα τη λάθος στιγμή, επειδή έκαναν έναν ήχο την ώρα που δεν έπρεπε να ακουστεί τίποτα γιατί κάποιος έκανε γύρισμα, που δεν είχαν συναισθήσει δηλαδή μεγάλη του πως λειτουργούμε ως ομάδα. (Εκπαιδευτικός 1)

Από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού φαίνεται πως ο ίδιος ταυτίζει τη σοβαρότητα και την ωριμότητα με αξίες όπως η πειθαρχία, η συμμόρφωση στους κανόνες και η σωστή ομαδική συνεργασία.

4.5.1.2. Οι φιλίες μέσα στην ομάδα

Φαίνεται επίσης σύμφωνα με μία εκπαιδευτικό πως οι φιλίες μεταξύ των παιδιών στη δική της ομάδα επιτέλεσαν σημαντικό ρόλο στη διεκπεραίωση της διαδικασίας.

Γιατί ήταν δεμένα έτσι, οι γονείς τους γνωρίζονταν, επομένως και τα σπίτια τους διέθεταν, για να κάνουνε πρόβες, μέχρι να φτάσουμε στο τελικό σημείο, και τα ίδια αλληλοϋποστηρίζονταν. [...] Ήταν πολύ καλοί φίλοι, γι αυτό ίσως είχαμε και το αποτέλεσμα που είχαμε. (Εκπαιδευτικός 7)

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, το αποτέλεσμα οφείλεται πιθανότατα στη ισχυρή φιλική σχέση που είχαν οι μαθητές μεταξύ τους. Αυτό δείχνει ότι πιστεύει πως οι καλές σχέσεις μεταξύ των μελών είναι ωφέλιμες για την ομαδική συνεργασία, ενώ έμμεσα διαφαίνεται χωρίς να λέγεται εμφανώς πως η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει μόνο αρνητικά στη διαδικασία.

Μια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η πρωτοβουλία των ταινιών δημιούργησε νέες φιλίες στην ομάδα. Συγκεκριμένα η ύπαρξη πολλών παιδιών από διαφορετικές τάξεις συνετέλεσε σε νέες γνωριμίες και στη διεύρυνση των παρεών των μαθητών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη ενός θετικού κλίματος μεταξύ των παιδιών.

Και παιδιά που δεν έκαναν παρέα, γνωρίστηκαν μεταξύ τους και άρχισαν να κάνουν πιο στενή παρέα και παιδιά που εκτιμούσαν ο ένας τον άλλο έγιναν η αφορμή για να διευρυνθούν οι παρέες. (Εκπαιδευτικός 3)

4.5.2. Ψυχολογική ασφάλεια και ελευθερία έκφρασης

Κάτι που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι ένας εκπαιδευτικός περιέγραψε ένα κλίμα ελευθερίας για τα παιδιά. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως συχνά τα παιδιά φοβούνται να εκφραστούν στη σχολική τάξη, λόγω του φόβου τους να υποπέσουν σε λάθος απάντηση.

Τα παιδιά φοβούνται μήπως αυτό που θα πουν είναι λάθος. [...] Δεν υπάρχει λάθος.
Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και διαφορετικές ιδέες. Σεβαστές όλες. [...] (Εκπαιδευτικός 2)

Εδώ φαίνεται αφενός ο φόβος της επίκρισης του «διαφορετικού», όπως αναδεικνύεται από τη χρήση των λέξεων που κάνει ο εκπαιδευτικός («διαφορετικές»). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρόσθεσε ότι η ίδια η διαδικασία της ταινίας προσφέρεται περισσότερο για τη δημιουργία τέτοιου κλίματος στα παιδιά σε σύγκριση με το μάθημα στη σχολική τάξη. Η θεώρηση αυτή ενισχύει την άποψη ερευνητών για την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός κλίματος ενθαρρυντικού ως προς την παραγωγή καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών (Mangundjaya, 2018; Paulus & Dzindolet, 2008).

Νιώθουν ίσως πιο ελεύθερα μερικές φορές. Ναι νιώθουν, δηλαδή δεν είναι, όταν κάνουν τέτοιου είδους προγράμματα ή δράσεις ή χρησιμοποιείς τα παιδιά, φεύγει από το μυαλό τους ότι είμαι σε μια τάξη, έτσι; Αρα εκφράζονται πιο ελεύθερα. Πιο δημιουργικά. (Εκπαιδευτικός 2)

Πέραν του φόβου της διαφορετικότητας ως προς τις απόψεις, διακρίνεται στα λεγόμενα του εκπαιδευτικού και ένας ακόμα φόβος των μαθητών: εκείνος της αξιολόγησης. Φαίνεται πως τα παιδιά στην τάξη αισθάνονται έντονα ότι αξιολογούνται για κάθε τους κίνηση και συμπεριφορά. Παράλληλα, φαίνεται ότι στην τάξη κυριαρχούν υποσυνείδητα οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαφορετικά καθήκοντα και μια μορφή εξουσίας: Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το μαθητή για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του. Κατά συνέπεια, ο μαθητής είναι πιο διστακτικός και λιγότερο τολμηρός στις κινήσεις του. Αυτές οι θεωρήσεις των μαθητών δεν φαίνεται να υφίστανται έντονα κατά τη συμμετοχή τους σε μια ομαδική δραστηριότητα εκτός τάξης και κυρίως εκτός του αναλυτικού προγράμματος. Επομένως, το αίσθημα απελευθέρωσης από αυτούς τους φόβους λειτουργεί παραγωγικά για τη σκέψη, την έκφραση και την πρωτοβουλία των μαθητών.

Ένας εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε επίσης ότι δεν αποτελεί προτεραιότητα του η δημιουργία ενός κλίματος ψυχολογικής ασφάλειας, αλλά το συναίσθημα των παιδιών όταν βιώσουν το αποτέλεσμα της παραγωγής τους. Ωστόσο αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Paulus & Dzindolet (2008) πως η ψυχολογική ασφάλεια συνδέεται με την αίσθηση ελευθερίας, έκφρασης και τη δημιουργικότητα.

Δεν με ενδιαφέρει εκείνη τη στιγμή το αν τα παιδιά νιώσουν κάποιο τέτοιο συναίσθημα. Αυτό που με ενδιαφέρει πάρα πολύ είναι όταν δουν το αποτέλεσμα να το νιώσουν. (Εκπαιδευτικός 1)

Στη συνέχεια αιτιολογεί περισσότερο το σκεπτικό της απάντησης του:

Οπότε καλύτερα να απογοητευτεί εκείνη την ώρα το παιδί στο γύρισμα και να στενοχωρηθεί λίγο παραπάνω που θα το γυρίσει άλλη μια φορά και να κουραστεί λίγο παραπάνω, δέκα λεπτά παραπάνω, παρά να δει τον εαυτό του μετά, όταν πια δεν μπορεί να αλλάξει και να πει μα γιατί δεν μου το λέγατε ότι δεν έβγαине καλό, ότι δεν ακουγόμεν καθαρά. (Εκπαιδευτικός 1)

Εδώ ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι αξιολογεί με μεγαλύτερη βαρύτητα τα συναισθήματα των παιδιών με βάση το αποτέλεσμα της παραγωγής, παρά τα συναισθήματα τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Επομένως, φαίνεται να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο αποτέλεσμα της διαδικασίας και στην ποιότητα του αποτελέσματος, παρά στην ίδια τη διαδικασία παραγωγής ως εκπαιδευτική δραστηριότητα για τα παιδιά. Πιθανόν, ο σκοπός του μέσω της διαδικασίας ήταν να νιώσουν οι μαθητές θετικά συναισθήματα για την ταινία που έχουν δημιουργήσει και για τη συμμετοχή τους σε αυτή, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στην θετική τους αυτοαντίληψη.

4.5.3. Ο ρόλος των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις καθώς και η διαχείριση τους είναι ένα από τα εξέχοντα θέματα της συλλογικής δημιουργικότητας. Είναι επίσης και ένα φαινόμενο που σχετίζεται συχνά και με το κλίμα της ομάδας. Έχει φανεί σε παλαιότερες έρευνες ότι οι συγκρούσεις που αφορούν το σκέλος των ιδεών μπορούν να βοηθήσουν την ομάδα στην παραγωγή καινοτομίας (Farh et al., 2010; Nemeth, & Nemeth-Brown, 2003). Ωστόσο, δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις θετικές, καθώς προκαλούν προβλήματα στη συνοχή της ομάδας, ενώ μειώνουν και την παραγωγικότητα της (Janssen et al., 2004). Σε αυτή τη θεματική ενότητα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο των συγκρούσεων, οι αιτίες που αναφέρθηκαν από τους ίδιους, αλλά και οι τρόποι επίλυσης που αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις.

4.5.3.1. Οι αιτίες των συγκρούσεων

Αναφέρεται επίσης από τους εκπαιδευτικούς ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών έπαιξαν ρόλο στη δημιουργία συγκρούσεων. Ειδικότερα οι ίδιοι μίλησαν για φαινόμενα ανταγωνισμού και ζήλιας όπως και στερεότυπα μεταξύ των μαθητών. Φαίνεται ότι οι προσωπικές αντιπάθειες και οι προκαταλήψεις των παιδιών μεταξύ τους έφεραν στην ομάδα στιγμές συγκρούσεων. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Chen (2006) όπου βρέθηκε πως οι συναισθηματικές συγκρούσεις πλήττουν τη δημιουργικότητα.

Και ότι λέει ο ένας εκνευρίζει τον άλλο, ειδικά στο κομμάτι του σεναρίου, δηλαδή μπορώ να λέω εγώ μια ιδέα και να σου τη σπάει η φάτσα μου και να αντιδράς στην ιδέα, επειδή δεν μπορείς να αντιδράσεις ευθέως σε εμένα, να λες ότι τι βλακεία είπες εσύ, οπότε υπάρχει αυτό. (Εκπαιδευτικός 1)

Είπε ακόμα ότι συχνά αυτές οι προσωπικές επιθέσεις είναι αποτέλεσμα ζήλιας που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους.

Μπορεί να δεις παιδιά να ακυρώνουν ο ένας τον άλλο πάρα πολύ εύκολα επειδή βλέπεις ότι ο ένας ζηλεύει τον άλλον. (Εκπαιδευτικός 1)

Από τα λεγόμενα του είναι φανερό πως ο εκπαιδευτικός δείχνει να γνωρίζει τις αιτίες για τις οποίες υπάρχουν συναισθηματικές συγκρούσεις ανάμεσα σε κάποιους μαθητές. Φαίνεται πως έχει παρατηρήσει την επικοινωνία των παιδιών και προσπαθεί να την ερμηνεύσει και να αναζητήσει τις βαθύτερες αιτίες της. Παράλληλα, είναι εμφανής η ύπαρξη ενός κλίματος με στοιχεία αρνητικότητας στη δική του ομάδα μαθητών.

Μια εκπαιδευτικός απάντησε πως οι αιτίες των συγκρούσεων αφορούσαν άλλοτε ιδεολογική αντίθεση και άλλοτε προσωπικές διαφορές μεταξύ των παιδιών.

Υπήρχε και θέμα ιδεολογικό και θέμα διαφοράς απόψεων, υπήρξαν και θέματα ενίοτε προσωπικά. Ή διαπροσωπικών σχέσεων. (Εκπαιδευτικός 3)

Πρόσθεσε πως στα αίτια των περισσότερων συγκρούσεων ήταν ο ανταγωνισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των μαθητών μεταξύ τους.

Πιστεύω ότι συγκρούσεις υπήρχαν γιατί βγαίναμε μέσα από τάξεις όπου υπήρχε έντονος ανταγωνισμός, υπήρχαν στερεότυπα, υπήρχαν ρόλοι παγιωμένοι μέσα στην τάξη και προκατάληψη του ενός παιδιού έναντι του άλλου. (Εκπαιδευτικός 3)

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό φαίνεται η έννοια της σύγκρουσης να ταυτίζεται κυρίως με τις προσωπικές διαφορές και τις αντιλήψεις των παιδιών παρά με ιδεολογικές διαφωνίες. Εμμέσως διαφαίνεται μια αρνητική στάση απέναντι στον όρο «σύγκρουση». Επιπλέον, αναδεικνύονται οι στιγμές αρνητικότητας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρά το θετικό κλίμα και τις φιλίες που περιέγραψε η ίδια παραπάνω. Ακόμα, φαίνεται ότι η ίδια έχει παρατηρήσει επίσης την επικοινωνία των μαθητών της μεταξύ τους και έχει συνειδητοποιήσει κάποιες αιτίες σύγκρουσης (στερεότυπα, προκαταλήψεις).

Παρόλα αυτά πέρα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και τους χαρακτήρες των παιδιών ως παράγοντες συγκρούσεων, δεν έλειψαν και οι συγκρούσεις που αφορούσαν καθαρά το θέμα της ταινίας και τη βελτίωση της. Ένας εκπαιδευτικός θεώρησε ότι οι παρατηρήσεις κάποιων μαθητών ήταν συνήθως εύστοχες και βάσει αυτών απεφεύχθησαν πολλά λάθη στην ταινία. Οι συγκρούσεις που αφορούν τις δραστηριότητες είναι ωφέλιμες για τη δημιουργικότητα (Kurtzberg & Amabile, 2001).

Αυτοί μπορούν να σε σώσουν από πάρα πολλά λάθη και στα γυρίσματα και στο μοντάζ. Και πριν δυο οι υπόλοιποι την ταινία, πάρα πολλά πράγματα θα τα διορθώσουν και θα σου πουν, μα κύριε αυτό δεν γίνεται, παιδιά, τι λέτε, δε γίνεται, [...], μπάζει αυτό. Και αυτό το μπάζει αυτό, μπορεί να κάνει τους άλλους να σκεφτούνε κάτι, που αυτό το κάτι να τους φέρει στην πραγματικότητα. (Εκπαιδευτικός 1)

Από τα λεγόμενα δυο εκπαιδευτικών φάνηκε ότι οι παράγοντες της κούρασης και της ανυπομονησίας ήταν εκείνοι που συχνά ώθησαν τα παιδιά σε θέση σύγκρουσης. Η μία εκπαιδευτικός μίλησε και για συγκρούσεις στις ιδέες ενός γυρίσματος αλλά ανέφερε επίσης και την ανυπομονησία των παιδιών για το επιθυμητό αποτέλεσμα σε κάθε γύρισμα. Μια άλλη εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι αυξημένες υποχρεώσεις των μαθητών και η κούραση οδήγησαν τα παιδιά σε καταστάσεις πιο έντονων συγκρούσεων.

Στις ιδέες ενός γυρίσματος ή στο γεγονός ότι ο υποκριτής παρ' όλες τις σκηνοθετικές οδηγίες να μην μπορούσε να κάνει αυτό που θέλαμε να κάνει. Ε και σε κάποια φάση το κοινό, η υπόλοιπη ομάδα μπορεί να εκνευριζόταν, να του έλεγε κάτι αρνητικό. (Εκπαιδευτικός 5)

Πιο έντονα έτσι, πιο έντονες καταστάσεις υπήρχαν όταν πλησίαζε ο καιρός να καταθέσουμε την ταινία.[...] Ναι αυτό ήταν, η κούραση, πολλές υποχρεώσεις που είχαν τα παιδιά, όταν φτάναν προς το τέλος, έβγαине να μια αρνητική ενέργεια που μας έφερνε σε σύγκρουση. (Εκπαιδευτικός 7)

Μια εκπαιδευτικός όταν ρωτήθηκε απάντησε ότι δεν υπήρξαν συγκρούσεις στην ομάδα. Στην πορεία της συζήτησης όμως ανέφερε ότι υπήρξαν διαφωνίες που είχαν ως αιτία τον εγωισμό των παιδιών, δηλαδή την επιθυμία του κάθε παιδιού επιλογής της δικής του ιδέας ως επικρατέστερης. Από τα λεγόμενα της γίνεται αντιληπτό ότι η ίδια αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση ως ένα φαινόμενο αυξημένης έντασης και τη διαχωρίζει από τη διαφωνία σε θέματα ιδεών.

Όχι. [...] Δεν θυμάμαι κιόλας κάτι να μου έμεινε έντονα. Μπορεί κάποιος να έλεγε μια ιδέα και ο άλλος να έλεγε τι βλακείες λες ρε; Εντάξει. Αλλά χωρίς να φτάσουμε σε σύγκρουση.[...] Ήταν και γιατί να μη γίνει αυτό που λέω εγώ; Ε, ναι, [...], αλλά μη φανταστείς τίποτα εντάσεις φοβερές. (Εκπαιδευτικός 4)

4.5.3.2. Τρόποι επίλυσης των συγκρούσεων

Όσον αφορά τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι συχνά χρειάστηκε η δική τους παρέμβαση προκειμένου να εξομαλύνουν τις διαφορές μεταξύ των παιδιών. Μάλιστα κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν επέδειξαν αρνητική αντιμετώπιση για το φαινόμενο των συγκρούσεων. Αντιθέτως, επέτρεψαν την εξέλιξη τους, παρεμβαίνοντας όμως ενίοτε προς αποτροπή επικίνδυνης κλιμάκωσης. Παράλληλα συνέβαλαν στην ανάδειξη των απόψεων και στη σύγκλιση των διαφορών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Αυτές επιλύονται όπως θα επιλύονταν σε μία τάξη. Δηλαδή ο καθηγητής έχει το ρόλο του να θέσει τα όρια και να πει εντάζει το όριο είναι εδώ, θα πρέπει να συνεργαστείτε στο πλαίσιο της ομάδας, δεν χρειάζεται να γίνετε φίλοι, αλλά εδώ μέσα θα συνεργαστείτε και βάζεις το πλαίσιο. (Εκπαιδευτικός 1)

Αυτά τα αφήσαμε να βγουν αλλά με έλεγχο, στο βαθμό που δεν έθιγαν την προσωπικότητα των παιδιών, που δεν πλήγωναν ο ένας τον άλλο. (Εκπαιδευτικός 3)

Εκεί επεμβαίνει και αυτός είναι ένας από τους ρόλους που έχω, να προσπαθώ να εξομαλύνω τις διαφορές, να φαίνονται όλες οι απόψεις και να τις γεφυρώνω. Όπως γίνεται και σε ένα μάθημα. (Εκπαιδευτικός 5)

Οι τρεις παραπάνω περιγραφές των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία. Ενδεικτικές είναι οι φράσεις «έχει το ρόλο του» και «να θέσει τα όρια», όπως και οι λέξεις «έλεγχο», «επεμβαίνει». Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν το ρόλο τους (άλλη μια λέξη που αναφέρεται συχνά) που εκτός από συντονιστικός, όπως έχουν αναφέρει παραπάνω στη θεματική υποενότητα της ηγεσίας, είναι και πειθαρχικός. Αν και η δράση δεν πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός δεν ξεχνά το ρόλο του, που είναι να επιβάλλει την τάξη όταν πρέπει. Επομένως, ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων γίνεται με όρους επιβολής.

4.5.3.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σύγκρουση

Σε κάποιες από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι συγκρούσεις βοήθησαν τη διαδικασία καθώς συνέβαλαν στη βελτιστοποίηση πολλών σημείων της ταινίας. Ειδικότερα ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η σύγκρουση μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα για τη διαδικασία. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με το συμπέρασμα των Chung & Meneely (2012) πως οι ομάδες που παράγουν καινοτομία, αντιλαμβάνονται θετικά την ύπαρξη συγκρούσεων.

Αυτό είναι τελικά πολύ εποικοδομητικό. Γιατί επειδή διαφωνούν για να διαφωνούν, αυτά τα παιδιά συνήθως εντοπίζουν πάρα πολύ εύστοχα μέσα από αυτή την ικανότητα που έχουν, δηλαδή είναι έτσι πνεύματα αντιλογίας, τα κενά στο σενάριο. Αυτοί μπορούν να σε σώσουν από πάρα πολλά λάθη και στα γυρίσματα και στο μοντάζ. (Εκπαιδευτικός 1)

Στο παραπάνω απόσπασμα, φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός επιδίωξε πάλι, όπως έχει φανεί και σε προηγούμενα αποσπάσματα, να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά των μαθητών του. Επίσης η φράση του «να σε σώσουν» δείχνει την αγωνία και την ευθύνη που νιώθει ως συντονιστής για το αποτέλεσμα της ταινίας. Γενικότερα ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έδειξε να ενδιαφέρεται και να δίνει έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα. Η τάση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως τελειομανία, ή και ως επιθυμία ανάδειξης μέσω του παραχθέντος προϊόντος.

Μια εκπαιδευτικός ανέφερε πως αναγνωρίζει ξεκάθαρα τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν για την παραγωγή της ταινίας μέσα από μια σύγκρουση ιδεών.

Σαφώς και υπάρχει και η σύγκρουση είναι καλό για εμένα γεγονός. Γιατί υπάρχει και η δημιουργική σύγκρουση, μέσα από τη διαφωνία θα βγει και κάτι διαφορετικό. [...] Είναι καλό να υπάρξει η σύγκρουση μέσω της διαφωνίας απόψεων. (Εκπαιδευτικός 5)

Η ίδια όμως στη συνέχεια είπε πως υπήρχε και σύγκρουση με συναισθηματική ένταση, η οποία είναι ανώφελη. Ειδικότερα τη χαρακτήρισε ως «κλασική» και φαίνεται ότι της δίνει αρνητική χροιά ως προς το περιεχόμενο της έννοιας της.

Υπάρχει όμως και η σύγκρουση, η κλασική σύγκρουση, διαφωνούμε, βγάζει ο καθένας τη φωνή του και δεν βρίσκουμε άκρη. (Εκπαιδευτικός 5)

Σύμφωνα με τα λεγόμενα μίας εκπαιδευτικού οι συγκρούσεις βοήθησαν τα παιδιά στη βελτίωση στοιχείων του χαρακτήρα τους και της ψυχολογίας τους. Η ίδια θεώρησε πως η σύγκρουση μπορεί ως γεγονός να ωφελήσει παιδαγωγικά, επικοινωνιακά και συναισθηματικά τους μαθητές ως προς την αλληλεπίδραση τους με τους άλλους, αλλά και όσον αφορά την αυτοεικόνα τους.

Αποκόμισαν το ότι συνειδητοποίησαν ότι δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν πάντα την άποψη τους όταν ήταν επιτιθέμενοι και αποκόμισαν και τη δυνατότητα να αμύνονται σε ένα δημιουργικό περιβάλλον. Να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και την άποψη τους, να είναι πιο ισορροπημένοι ψυχολογικά, [...] και να μειωθεί ο φόβος όσων ήταν πολύ φοβισμένοι, να μειωθεί η έπαρση όσων ήταν πολύ επηρμέντοι [...]. (Εκπαιδευτικός 3)

Μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι συγκρούσεις προέκυψαν από την κούραση των παιδιών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Ωστόσο, υπεστήριξε ότι οι συγκρούσεις βοήθησαν την ομάδα να συνειδητοποιήσει τη σημασία της αποπεράτωσης του έργου της.

Όχι βοήθησαν γιατί μέσα από αυτούς τους τσακωμούς σε εισαγωγικά, τους έλεγα ότι πρέπει να είστε υπεύθυνοι, αναλάβαμε κάτι. Το πιο εύκολο ήταν να πούμε τα παρατάμε, γιατί δεν ήταν υποχρεωτικό. [...] Ωραία, και τι μήνυμα λέω, σας περνάω; [...] Μετά το καταλάβανε, δείχνανε περισσότερη συνείδηση, και τελικά ολοκληρώθηκε. (Εκπαιδευτικός 7)

Από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού φαίνεται πως η ίδια θεώρησε τη διαδικασία των ταινιών διδακτική εκτός από ψυχαγωγική και παραγωγική. Η ίδια εξακολουθούσε να αναδεικνύει κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας το ρόλο της ως εκπαιδευτικός και παιδαγωγός πέρα από συντονίστρια του έργου.

Αξίζει να σημειωθεί πως δυο από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι δεν υπήρξαν καθόλου συγκρούσεις. Τόνισαν ότι το κλίμα της ομάδας ήταν εξαιρετικά θετικό μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών και οι συγκρούσεις εξέλειπαν ως φαινόμενο. Επίσης φαίνεται

από τα λεγόμενα τους να θεωρούν τη σύγκρουση ως παράγοντα αρνητικό ως προς τη διαδικασία.

Όχι. Συγκρούσεις δεν θυμάμαι, συγκρούσεις. Δεν θυμάμαι συγκρούσεις.[...] Δεν είχαμε συγκρούσεις. [...] Τους έλεγες ας πούμε τελειώσαμε και έλεγαν δεν θέλουμε να φύγουμε. Δεν φεύγανε. Δεν είχαμε χώρο για συγκρούσεις. (Εκπαιδευτικός 2)

Από ότι διαπίστωσα σχεδόν συμφωνούσαν, τα κορίτσια μεταξύ τους. Και η μία παραδεχόταν τη θετική άποψη της άλλης. [...] Όχι δεν υπήρχανε γιατί αυτή η ομάδα έχει ξαναγυρίσει ταινία και ξέρουνε πώς θα συμπεριφερθούν τα συγκεκριμένα άτομα σαν ομάδα μαζί και λειτουργούν πολύ καλά. (Εκπαιδευτικός 6)

4.6. Η στάση των «σημαντικών άλλων» (γονείς, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) στην παραγωγή ταινιών

Η τελευταία θεματική ενότητα των αποτελεσμάτων αναφέρεται στην επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος αναφορικά με την παραγωγή των μαθητικών ταινιών. Ειδικότερα γίνεται λόγος για τη στάση των γονέων των συμμετεχόντων μαθητών, όπως και για την αντιμετώπιση των συναδέλφων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρωτοβουλία τους. Διάφορες σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν τη σημασία του πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και πλαισίου αναφορικά με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Erez et al., 2010; Sarooghi et al., 2015).

4.6.1. Η στάση των γονέων

Σχετικά με τη στάση που τήρησαν οι συνάδελφοι των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και οι γονείς είναι αναγκαίο να ειπωθούν τα εξής. Από τα λεγόμενα τους φαίνεται η επιδοκιμασία και η θετική υποστήριξη των γονέων ως προς τη διαδικασία.

Πάρα πολύ. [...] Ακολουθούν δηλαδή τρία τέσσερα σαββατοκύριακα στο τέλος κάθε χρονιάς υπομονετικά τα παιδιά και συμπαραστέκονται. (Εκπαιδευτικός 3)

Μια εκπαιδευτικός απάντησε αρχικά πως οι γονείς είναι θετικοί στη μάθηση των παιδιών τους μέσω ενός διαφορετικού τρόπου.

Οι γονείς αρέσκονται από αυτή την ενέργεια. Βλέπουν τα παιδιά τους να ευχαριστιούνται, να μαθαίνουν με ένα διαφορετικό τρόπο. [...] Αναλαμβάνω ρόλο και προσπαθώ να τηρήσω τα όσα μου λέει ο ρόλος μου, οπότε στους περισσότερους γονείς αρέσει αυτό. (Εκπαιδευτικός 5)

Εδώ φαίνεται ξανά η σύνδεση της δημιουργικότητας με την έννοια του «διαφορετικού» από την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, στο απόσπασμα υπάρχει μια αντίφαση. Ενώ αρχικά λέει πως η μάθηση με «ένα διαφορετικό τρόπο» αρέσει στους γονείς, εν συνεχεία προσθέτει πως επιδιώκει να εφαρμόσει το ρόλο της. Ο ρόλος που ως έννοια χρησιμοποιείται εδώ δυο φορές, αναφέρεται

στην αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας είναι η διδασκαλία των μαθητών και η μεταλαμπάδευση αξιών. Οι αξίες αυτές όμως πρέπει να συνάδουν με τις αξίες που είναι αποδεκτές από την εκάστοτε κοινωνία, για να θεωρείται σωστός και αποδεκτός ο εκπαιδευτικός. Η εφαρμογή του ρόλου από τον εκπαιδευτικό συχνά προϋποθέτει τη συμμόρφωση του με τις αντιλήψεις της κοινωνίας και την απόρριψη του διαφορετικού.

Σε ορισμένα σχολεία, ο σύλλογος γονέων συντέινει στην οικονομική ενίσχυση της παραγωγής με αγορά απαιτούμενων υλικών πόρων. Επομένως, φαίνεται ότι οι γονείς δείχνουν θετική στάση σε αυτές τις δραστηριότητες.

Έχουμε συμπαραστάτες δηλαδή εντάξει εμείς είμαστε σε ένα σχολείο που έχουμε ένα καλό σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος υποστηρίζει όλες τις δράσεις του σχολείου. Εντάξει. Και όταν λέμε υποστηρίζει, όχι μόνο να είναι δίπλα μας, αλλά και πολλές φορές δίνοντας και χρήματα. (Εκπαιδευτικός 2)

Υπήρξε ωστόσο δήλωση εκπαιδευτικού που ανέφερε ότι η πρωτοβουλία για την ταινία αντιμετωπίστηκε αδιάφορα και ουδέτερα από τους γονείς, χωρίς όμως να παρεμποδίζεται η δραστηριότητα.

Από τους γονείς... Εντάξει οι γονείς δεν μου είπαν κάτι. Δεν είπαν και όχι, δεν είπαν και ναι. (Εκπαιδευτικός 4)

Η ουδετερότητα και η αδιαφορία των γονέων στο παραπάνω απόσπασμα δείχνει πως οι γονείς δεν κατανοούν τη σημασία και την αξία αυτών των δραστηριοτήτων, ώστε να ενθαρρύνουν τη διεξαγωγή τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως αυτές οι δραστηριότητες δεν είναι συνηθισμένες στο σχολείο, ώστε να υπάρχει και περισσότερη ενημέρωση και επίγνωση για αυτές.

Μια εκπαιδευτικός ανέφερε αρχικά ότι δεν αντιμετώπισε πρόβλημα με τους γονείς ως προς την πρωτοβουλία της για την παραγωγή της ταινίας. Εν συνεχεία όμως φαίνεται από τα λεγόμενα της, ότι υπήρξε μια δυσaráσκεια από εκείνους κατά τη διάρκεια κάποιων γυρισμάτων της λόγω της πολύωρης εργασίας των παιδιών. Γίνεται αντιληπτό ότι οι γονείς παρά την ουδέτερη ή θετική τους στάση δεν ήταν πάντοτε υποστηρικτικοί ως προς τη διαδικασία.

Και οι γονείς ναι, με τους γονείς δεν είχα πρόβλημα. [...] Χρειάστηκε να ξαναγυρίσουμε κάποια πλάνα. Εκεί υπήρχε λίγο δυσaráσκεια από τους γονείς γιατί μπορεί να πήγαινε και 10 η ώρα το βράδυ, αφού τα κάναμε από το μεσημέρι και μετά. (Εκπαιδευτικός 7)

Η δυσaráσκεια των γονέων μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους. Ένας από αυτούς μπορεί να ήταν η ανησυχία για τα παιδιά τους λόγω καθυστερήσεων στις εργασίες. Ένας άλλος λόγος μπορεί να δείχνει πως οι γονείς πιθανόν να μην θεώρησαν τη διαδικασία ιδιαίτερα

σημαντική για τα παιδιά τους και πως πιθανόν λόγω αυτής τα παιδιά να παραμέλησαν άλλες δραστηριότητες όπως τα μαθήματα τους. Άλλωστε όπως φαίνεται από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού δηλώνεται πως απλά δεν έφεραν αντιρρήσεις από την πλευρά τους ως προς τη διεξαγωγή της. Γίνεται αντιληπτό πως ίσως οι γονείς δεν έχουν αντιληφθεί την παιδαγωγική αξία αυτών των δραστηριοτήτων για τους μαθητές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως οι δραστηριότητες αυτές δεν συνηθίζονται από τους εκπαιδευτικούς, επομένως είναι λογικό οι γονείς να μην κατανοούν τη σημασία τους στην εκπαίδευση.

4.6.2. Η στάση των συναδέλφων

Οι αντιδράσεις των συνάδελφων των εκπαιδευτικών επίσης ποικίλλουν. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι συνάδελφοι τους επέδειξαν θετική και υποστηρικτική στάση απέναντι τους αναφορικά με την παραγωγή των ταινιών.

Εντάξει είναι ο σύλλογος δεκτικός σε όλα αυτά, είναι καλό για το σχολείο να υπάρχουνε δημιουργικές δράσεις, γιατί και τα παιδιά τα ίδια ξεφεύγουν. (Εκπαιδευτικός 2)

Ο εκπαιδευτικός εδώ αναφέρει την ανάγκη των παιδιών, αλλά έμμεσα και των εκπαιδευτικών να «ξεφεύγουν». Αυτό δείχνει πως στο σχολείο επικρατεί συνήθως ένα κλίμα ρουτίνας αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων και την ανάγκη των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την ύπαρξη διαφορετικών δραστηριοτήτων. Επομένως, το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα δεν είναι πάντοτε έντονο. Φαίνεται επίσης πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εντάξει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο μάθημα τους, καθώς αναφέρονται σε δημιουργικές δράσεις εκτός του αναλυτικού προγράμματος.

Και άλλοι εκπαιδευτικοί μίλησαν για θετική στάση των συναδέλφων τους αναφορικά με την πρωτοβουλία τους.

Πάντα είναι πολύ ζεστή, πάντα βοηθούν, όποιος μπορεί ή τεχνικά ή με την παρουσία του βοηθάει και χαίρονται με το αποτέλεσμα. (Εκπαιδευτικός 3)

Ε, πάντα είναι χαρούμενοι, δεν το συζητάμε. Συμμετέχουν, εκπροσωπούν... Ναι, ναι είναι θετικά. (Εκπαιδευτικός 8)

Όμως, υπήρχαν και συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που αντιμετώπισαν αδιάφορα τη διαδικασία τηρώντας μια ουδέτερη στάση απέναντι στην πρωτοβουλία αυτή για τη μαθητική ταινία. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε η ύπαρξη κάποιας αρνητικής στάσης, αλλά ούτε και ένθερμη υποστήριξη της διαδικασίας.

Αδιάφορα.[...] Δηλαδή οι 4 ταινίες που γύρισα [...]... ναι, αδιάφορα. Οι περισσότεροι από τους συνάδελφους ούτε το πήραν χαμπάρι. (Εκπαιδευτικός 4)

Καθώς και οι συνάδελφοι, οι οποίοι βέβαια δεν συμμετέχουν καθόλου σε όλη τη διαδικασία, την αποκλειστικότητα την έχω μόνο εγώ, δεν εκφράζουν κάτι αρνητικό. (Εκπαιδευτικός 6)

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε η διαπίστωση ορισμένων εκπαιδευτικών πως η στάση των συναδέλφων τους δεν ήταν θετική στην πρωτοβουλία τους. Ένας εκπαιδευτικός απάντησε πως βασικός λόγος ήταν η δυσaráσκεια των συναδέλφων τους για την απουσία κάποιων μαθητών από τις διδακτικές τους ώρες λόγω των εργασιών της ταινίας.

Εντάξει, αρνητικοί εντελώς δεν θα το έλεγα, αλλά αν πρόκειται ας πούμε να πρέπει να πάρεις μια ώρα από κάποιον, κάποιον μαθητή, υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι πραγματικά μπορεί να αντιδράσουν πάρα πολύ έντονα ή να μην στη δώσουν την ώρα, να μην μπορείς να πάρεις το μαθητή εκείνη την ώρα που χρειάζεσαι. [...] (Εκπαιδευτικός 5)

Στη συνέχεια αναφέρεται στο κλίμα που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων του.

Γενικά, το κλίμα είναι θετικό, δηλαδή υπάρχει υποστήριξη. Αν χρειαστείς κάτι από κάποιον, θα προσπαθήσει να σε βοηθήσει. Δεν είναι αρνητικό. Αλλά είναι και πάρα πολύ ανταγωνιστικό. Είμαστε ένα σχολείο με φοβερό ανταγωνισμό. (Εκπαιδευτικός 1)

Πρόσθεσε πως το αρνητικό κλίμα που προέκυψε, είχε ως αποτέλεσμα τη διακοπή διαφόρων δημιουργικών δράσεων στο σχολείο λόγω του αρνητικού κλίματος. Αυτό δεν συνάδει με το εύρημα των Fidan & Ozturk (2015), όπου η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να σχετίζεται με το ευρύτερο κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο.

Και αντίστοιχα υπάρχει μεταξύ τους πολύ έντονη κριτική εκ των υστέρων. [...] Ένας άνθρωπος με άλλη ψυχολογία από τη δική μου πραγματικά τα τελευταία δύο χρόνια δεν θα έκανε τίποτα. [...] Υπάρχουν πάρα πολλές ομάδες που σταμάτησαν. (Εκπαιδευτικός 1)

Για δυσaráσκεια συναδέλφου μίλησε και μια ακόμα εκπαιδευτικός.

Εντάξει, όταν παίρνεις παιδιά από το μάθημα του άλλου, λίγο δυσαραστεύεται. (Εκπαιδευτικός 7)

Το γεγονός της δυσaráσκειας μπορεί να ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως. Ένας λόγος μπορεί να αφορά το ανταγωνιστικό κλίμα που αναφέρθηκε από τον έναν εκπαιδευτικό, καθώς η προσωπική αντιπάθεια και συναισθήματα όπως η ζήλια, ο εγωισμός και ο ανταγωνισμός μπορούν να επιδράσουν στη συνεργασία σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, η δυσaráσκεια μπορεί να οφείλεται σε ενδιαφέρον για τους μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται στο συγκεκριμένο μάθημα. Ένας άλλος λόγος θα μπορούσε να είναι το άγχος των εκπαιδευτικών να διεκπεραιώσουν τη διδασκαλία του συνόλου της ύλης που είναι υποχρεωμένοι να κάνουν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Μία άλλη εκπαιδευτικός διαπίστωσε την αρνητική αντιμετώπιση της πρωτοβουλίας της από τους συναδέλφους. Η ίδια απέδωσε αυτή την αρνητικότητα στη διαφορετικότητα αυτών των δραστηριοτήτων σε σύγκριση με τις συνήθειες σχολικές δράσεις των εκπαιδευτικών.

Τώρα για τους συναδέλφους... Είναι συνήθως ένα σχολείο που είναι μια μικρή κοινωνία, κάθε προσπάθεια που είναι λίγο διαφορετική συνήθως ξενίζει [...] Ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια αντιμετωπίστηκε λίγο ψυχρά και αρνητικά. [...] Ε βέβαια μετά απλά το συνήθισαν γιατί γίνεται κάθε χρόνο απλά. (Εκπαιδευτικός 5)

Η ίδια εκπαιδευτικός παραπάνω είχε μιλήσει πάλι για την έννοια του «διαφορετικού». Φαίνεται ότι και η ίδια έχει προσπαθήσει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά των συναδέλφων της. Δεν αναφέρει άλλους λόγους που μπορεί να σχετίζονται με προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια ή με χαρακτήρες ατόμων. Εδώ είναι εμφανής η δυσκολία ενός εργαζόμενου να αποκλίνει ως προς τη δράση του από το συνηθισμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων και η εχθρική αντιμετώπιση των συναδέλφων σε μια διαφορετική δράση.

Κεφάλαιο 5^ο: Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Η πέμπτη ενότητα της παρούσας εργασίας αναφέρεται στον σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας και στα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν βάσει αυτών. Ειδικότερα περιγράφεται ο σχολιασμός των ευρημάτων τμηματικά ανά θεματική ενότητα, όπως αυτές προέκυψαν κατά την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, καταγράφονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, όπως και προτάσεις για μελλοντική μελέτη του φαινομένου της συλλογικής δημιουργικότητας. Τέλος, καταγράφονται προτάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων.

Σχετικά με την πρώτη θεματική ενότητα που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις έννοιες της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ τους. Ειδικότερα, όταν αναφέρονταν στο θέμα της δημιουργικότητας, έκαναν λόγο κατά βάση για τις δημιουργικές δράσεις στο σχολείο. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι πολλοί συνδέουν τη δημιουργικότητα κυρίως με δράσεις πέραν των σχολικών μαθημάτων που αφορούν περισσότερο την τέχνη (ζωγραφική, κινηματογράφος, μουσική κ.α.) παρά την επιστήμη ή άλλους τομείς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως συχνά ταυτίζουν τη δημιουργικότητα με την τέχνη και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Craft, et al., 2014; Mullet, et al., 2016). Ελάχιστοι αναφέρθηκαν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια διδασκαλίας τους στο αντικείμενο των μαθημάτων τους

χωρίς περισσότερες λεπτομέρειες, ενώ δεν μίλησαν καθόλου για την ατομική δημιουργικότητα. Αυτό δείχνει πως στο ελληνικό σχολείο η καλλιέργεια της δημιουργικότητας δεν υφίσταται, ή πιθανόν να υφίσταται σε πολύ μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Παράλληλα, φαίνεται να συνδέουν τον όρο «δημιουργικό» με τον όρο «διαφορετικό». Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη δημιουργικότητα ως μία έννοια που αφορά την τέχνη και αποδεικνύει ότι συχνά οι απόψεις τους για το θέμα ποικίλουν, ενώ παράλληλα δεν έρχονται σε συμφωνία με την ψυχολογική θεώρηση του όρου. Το γεγονός αυτό έχει αναδείξει και η παλαιότερα έρευνα των Kamyrlis και συν. (2008), η οποία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας και ότι απαιτείται περεταίρω έρευνα προκειμένου να διαπιστωθούν βαθύτερα οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα.

Αντίστοιχα, στην ερώτηση που αφορούσε τη σημασία της πρωτοτυπίας για τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν σαφείς και ξεκάθαρες απαντήσεις. Αρχικά, απάντησαν ότι ήταν σημαντική για τα παιδιά. Εν συνεχεία όμως από τα λεγόμενα τους διαπιστώθηκε ότι ταύτιζαν τον όρο «πρωτοτυπία» με τον όρο «διαφορετικότητα». Ειδικότερα φαίνεται ότι θεωρούν πρωτότυπες τις δραστηριότητες που διαφέρουν από τις συνήθειες σχολικές δράσεις. Αυτό αποδεικνύει ότι η θεώρηση τους για την πρωτοτυπία διαφέρει σημαντικά από την επιστημονική θεώρηση για τον ίδιο όρο.

Ως προς τη σύνδεση της πρωτοτυπίας με τους στόχους των ταινιών, συνάγεται ότι γενικά η πρωτοτυπία δεν φάνηκε να είναι το ζητούμενο των ταινιών. Προτεραιότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι η εμπλοκή στη διαδικασία, η παιδαγωγική προσέγγιση της και η εποικοδομητική ψυχαγωγία. Με άλλα λόγια υπάρχει μια παραδοξότητα. Αν και υπήρξαν δημιουργικά προϊόντα στις ταινίες, η πρωτοτυπία δεν ήταν αυτοσκοπός. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις διαδικασίες συλλογικής δημιουργικότητας σε οργανισμούς και οικονομικές επιχειρήσεις, όπου η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία θεωρούνται ζητούμενα, καθώς η καινοτομία περιγράφεται ως παράγοντας επιβίωσης των επιχειρήσεων (Anderson et al., 2014). Όλα τα παραπάνω συνδέονται με το εύρημα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία είναι ελλιπής και διαφορετική σε σχέση με την επιστημονική θεώρηση των όρων αυτών.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους των μελών της ομάδας, φαίνεται ότι υπήρξε σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε ορισμένα θέματα. Καταρχάς γίνεται φανερό πως υπάρχει ξεκάθαρη προτίμηση για τη δημιουργία ομάδων με λίγους μαθητές παρά με πολλούς. Κάποιοι εκπαιδευτικοί υπεστήριξαν την άποψη πως οι ολιγομελείς ομάδες παρέχουν τη δυνατότητα για μια περισσότερο ευέλικτη συνεργασία. Σύμφωνα με την έρευνα των Sakhnini

και συν. (2016), οι μικρές σε αριθμό μελών ομάδες εμφανίζονται πιο αποδοτικές ως προς τη δημιουργικότητα τους. Μια ομάδα με πολλά άτομα απαιτεί περισσότερο χρόνο και φόρτο εργασίας με αποτέλεσμα η διαδικασία να είναι πιο χρονοβόρα και πιο εξαντλητική. Επίσης, περισσότερα άτομα είναι πιθανό να παράγουν και περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ των μελών γεγονός που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη λειτουργία της ομάδας, ενώ και ο συντονισμός από τον εκπαιδευτικό καθίσταται πλέον δυσκολότερος και με απαιτήσεις. Από αυτές τις δηλώσεις φαίνεται ότι διάφοροι εκπαιδευτικοί έδωσαν προτεραιότητα στην ποιότητα της συνεργασίας και στο τελικό αποτέλεσμα των ταινιών πάρα στην προσπάθεια εμπλοκής περισσότερων μαθητών στη διαδικασία. Φαίνεται ότι εκτός των παιδαγωγικών στόχων των ταινιών αυτών, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για το αποτέλεσμα της ταινίας, καθώς η ταινία αποτελεί και ένα μέσον ανάδειξης του έργου των εκπαιδευτικών.

Η ετερότητα των μελών φάνηκε ότι επιτέλεσε σημαντικό ρόλο στην ομάδα. Σχετικά με την ετερότητα στις άμεσα ανιχνεύσιμες διαφορές, ήταν φανερό οι διαφορές των παιδιών των ανατολικών ασιατικών χωρών που θεωρούνται περισσότερο συλλογικές. Επρόκειτο για παιδιά πιο διστακτικά και εσωστρεφή. Αντιθέτως, τα παιδιά των Ευρωπαϊκών χωρών θεωρήθηκαν ως περισσότερο εξωστρεφή. Ο Runco (2007) αναφερόμενος στη διαφοροποίηση των πολιτισμών σχετικά με την ατομικότητα ή τη συλλογικότητα επισημαίνει πως στη βιβλιογραφία συλλογιστικές κοινωνίες είναι οι Ασιατικές και γενικά οι Ανατολικές χώρες στον κόσμο, ενώ ατομικιστικές κοινωνίες θεωρούνται περισσότερο οι δυτικές κοινωνίες. Οποσδήποτε το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών επιτέλεσε κάποιον ρόλο σε ένα βαθμό. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών ήταν μέσο κατά βάση και χαμηλό σε δυο ομάδες, δηλαδή αφορούσε παιδιά της μέσης ελληνικής οικογένειας. Σχετικά με το φύλο, δεν φάνηκε να υπάρχουν σημαντικές διαφορές βάσει των λεγομένων των εκπαιδευτικών παρόλο που στις συγκεκριμένες ομάδες τα κορίτσια πλειοψηφούσαν ως μέλη. Ακόμα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν παρατηρήσει τη συμπεριφορά των μαθητών τους και είχαν σχηματίσει αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά τους, άλλοτε στερεοτυπικές, άλλοτε περισσότερο αληθείς.

Ως προς τη βαθύτερες διαφορές των μελών, οι σχολικές επιδόσεις ελάχιστα φάνηκε να παίζουν σημαντικό ρόλο γενικά. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως κατά βάση υπήρχαν μαθητές από το φάσμα των επιδόσεων και πως σημαντική ήταν και η συμβολή μαθητών που δεν είχαν υψηλές επιδόσεις. Όσον αφορά το δίπολο εξωστρέφειας – εσωστρέφειας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διέφεραν σε ένα βαθμό ως προς τις ιδέες τους, καθώς δεν έδωσαν όλοι παρόμοιες απαντήσεις. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι μαθητές που είχαν γνώσεις και ενδιαφέρον για τους υπολογιστές και την τεχνολογία γενικότερα, καθώς απαιτούταν γνώση ηλεκτρονικών προγραμμάτων για τη διαδικασία (π.χ. μοντάζ). Παράλληλα όμως ήταν έντονο και το

ενδιαφέρον τους. Γενικότερα φάνηκε ότι τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλη προθυμία να εργαστούν σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντα τους. Η ετερότητα σε διαφορές που είναι πιο έμμεσα εμφανείς όπως η προσωπικότητα, η εκπαίδευση και το γνωστικό υπόβαθρο φαίνεται ότι συνδέονται θετικά με τη δημιουργικότητα της ομάδας (Torchia et al., 2015). Ακόμα τα παιδιά που είχαν πολλές γνώσεις σχετικά με τις ταινίες, αλλά και την τεχνολογία παρουσίασαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εξωστρέφεια κατά την εμπλοκή τους στη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο φαίνεται να αναγνωρίζουν πως πολλές φορές σε τέτοιου είδους δραστηριότητες δεν παίζει πάντα ρόλο η σχολική επίδοση, αλλά και οι ιδιαίτερες κλίσεις ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, πρέπει να σημειωθεί ότι ο συντονισμός κάποιων ομάδων έγινε από μια διμελή ή τριμελή ηγετική ομάδα εκπαιδευτικών και όχι μόνο από ένα άτομο. Οι περισσότεροι από αυτούς λειτούργησαν κατά βάση ως συντονιστές της διαδικασίας επιτρέποντας στους μαθητές την ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Έδειξαν πως σκοπός τους ήταν ένα κλίμα ελευθερίας και ομαδικότητας. Άλλοι επέλεξαν μια περισσότερο διακριτική παρουσία, ενώ άλλοι υπήρξαν πιο παρεμβατικοί στη διαδικασία. Καθοριστική ήταν η συμβολή του εκπαιδευτικού στην επίλυση των συγκρούσεων στην ομάδα, η οποία είναι ζωτικής σημασίας, καθώς συντελεί θετικά στην ομαδική δημιουργική διαδικασία. Ωστόσο, παρά τη διάθεση των εκπαιδευτικών για ενίσχυση της ομαδικότητας, της συνεργασίας, του διαλόγου και των δημοκρατικών διαδικασιών, διαπιστώθηκε πως υπήρξαν φορές, όπου έπρεπε να λειτουργήσουν με όρους επιβολής στη διαδικασία. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν το ρόλο που είχαν στην τάξη και τη σχέση εξουσίας εκπαιδευτικού – μαθητή. Επιπλέον, συχνά φάνηκε ότι η προσπάθεια τους να προωθήσουν και να επιβάλλουν με έμμεσο τρόπο τις ιδέες που προτιμούσαν οι ίδιοι για τις ταινίες.

Το θέμα των κινήτρων επιτελεί κρίσιμο ρόλο για τη συλλογική δημιουργικότητα. Ειδικότερα, από τις συνεντεύξεις έγινε αντιληπτό πως κυρίαρχο ρόλο στις διαδικασίες παραγωγής των ταινιών είχαν τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία συνδέονται θετικά με τη δημιουργικότητα. Πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν τη σημασία του εσωτερικού κινήτρου αναφορικά με τη δημιουργικότητα και στις ομάδες (Rigolizzo & Amabile, 2015). Τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών αφορούσαν το ενδιαφέρον τους για το επάγγελμα, την εκπαίδευση και τους μαθητές τους, την αγάπη τους για το θέμα του κινηματογράφου, αλλά και τη δεκτικότητα σε διαφορετικές και καινοτόμες ενέργειες και δραστηριότητες. Για τους μαθητές, τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονταν περισσότερο με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις ορισμένων παιδιών, την αγάπη για την τεχνολογία που είναι σύγχρονο και σύνηθες φαινόμενο,

αλλά και την επιθυμία τους για ανάδειξη, αλλά και ευρύτερη αποδοχή από τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Το τελευταίο συνδέεται περισσότερο με τους μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα «παιδιά-αποκάλυψη», όπως τα χαρακτήρισε συγκεκριμένος εκπαιδευτικός. Ειδικότερα πρόκειται για μαθητές που μπορεί να εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο και προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά η συμμετοχή και ση συνεισφορά τους στην ταινία αλλάζει την αντίληψη του σχολικού περιβάλλοντος για αυτούς. Όπως φάνηκε στη διαδικασία η συνεισφορά αυτών των παιδιών ήταν και έντονη και ουσιαστική. Έχει βρεθεί πως τα άτομα στην ομάδα που είχαν πιο δημιουργικές ιδέες ήταν εκείνα που η συνεισφορά τους ήταν μεγαλύτερη στη συνολική διαδικασία (Kershaw et al., 2016). Ωστόσο, δεν εξέλειπαν και τα εξωτερικά κίνητρα που κατά βάση αφορούσαν την ανάδειξη και την πιθανή βράβευση των ταινιών μέσω μαθητικών διαγωνισμών, γεγονός, το οποίο φάνηκε να ενδιαφέρει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές.

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται πως οι διαδικασίες και οι εργασίες που διεξήχθησαν για την παραγωγή των ταινιών έγιναν με συλλογικό τρόπο και με έντονη τη συμβολή των μαθητών στη διαδικασία. Αν και ορισμένες ομάδες εργάστηκαν περισσότερο οργανωμένα ως προς την κατανομή καθηκόντων, δεν έλλειψε η ευελιξία και ο αυτοσχεδιασμός. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί ήταν δεκτικοί στην ελευθερία έκφρασης των μαθητών και συζητήσιμοι ως προς τις ιδέες τους. Ωστόσο, ήταν εξαιρετικά αρνητικοί σε ιδέες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν προκλητικές ή ριζοσπαστικές αναφορικά με τις αντιλήψεις του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Φαίνεται ότι τα στερεότυπα και οι αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας ασκούν σημαντική επιρροή στη λειτουργία των σχολείων και στις δράσεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μεγάλη απροθυμία ως προς την έκφραση ριζοσπαστικών απόψεων και κατά βάση επιλέγουν να κάνουν προληπτική λογοκρισία.

Σχετικά με τον τρόπο λήψης των αποφάσεων για τις ιδέες και τις διαδικασίες, οι ομάδες λειτούργησαν με δημοκρατικό τρόπο σε ορισμένες αποφάσεις. Κατά βάση εφαρμόστηκε η αρχή της πλειοψηφίας αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων για τις παραγόμενες ιδέες. Γενικότερα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να εργαστούν συλλογικά ως προς τις αποφάσεις και ενισχύοντας την έκφραση, τη διαβούλευση και την άμεση δημοκρατία στις ομάδες των μαθητών. Οι δηλώσεις τους αναφέρουν μια ευελιξία αναφορικά με τον τρόπο εργασίας και επικοινωνίας με τους μαθητές. Παρόλα αυτά είναι εμφανής ο κρίσιμος ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών των μαθητών, παρότι μειοψηφικών και η προσπάθεια τους να αναδείξουν την ταινία ως αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας και όχι προσωπικής ηγεσίας ή αυταρχισμού. Επίσης, παρά τις αναφορές τους για συλλογική

συνεργασία, σε διάφορα θέματα οι εκπαιδευτικοί ενήργησαν με όρους παρέμβασης και επιβολής.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ένα κλίμα θετικότητας και χαράς. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι τα παιδιά δείχνουν να απολαμβάνουν τις ομαδικές δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της φιλίας και της θετικής συνεργασίας των μαθητών ως παράγοντα επιτυχούς αποτελέσματος των ταινιών. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα κλίμα ψυχολογικής ασφάλειας για τους μαθητές με στόχο την περισσότερη έκφραση των ιδεών και του σεβασμού των διαφορετικών απόψεων.

Για το θέμα των συγκρούσεων φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι αιτίες τους σχετίζονταν περισσότερο με θέματα που αφορούσαν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (προσωπικές αντιπάθειες, προκαταλήψεις, στερεότυπα). Επίσης ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς παραδέχθηκαν πως υπήρξαν συγκρούσεις αναφορικά με τις παραγόμενες ιδέες. Ωστόσο, οι περισσότεροι από αυτούς έδειξαν πως δεν αντιλαμβάνονται τη θετική συνεισφορά των συγκρούσεων που σχετίζονταν με την παραγωγή των ιδεών. Ως προς την επίλυση τους λειτούργησαν περισσότερο βασισμένοι στο ρόλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή με όρους επιβολής. Παρόλα αυτά δήλωσαν πως επέτρεψαν την εποικοδομητική διαφωνία και πως συχνά προσπάθησαν να λειτουργήσουν έμμεσα και διπλωματικά, ώστε να ικανοποιήσουν όλο το σύνολο των μαθητών. Από τα λεγόμενα τους εν γένει θεωρούν τη σύγκρουση ως ένα ακραίο φαινόμενο, το οποίο είναι γι αυτούς κατά βάση αρνητικό στις ομάδες, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για τη σύγκρουση ιδεών.

Όσον αφορά τη στάση που τήρησαν οι «σημαντικοί άλλοι» (γονείς και συνάδελφοι των εκπαιδευτικών), οι γονείς σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι δεν έχουν αρνητική στάση ως προς το θέμα των ταινιών. Απεναντίας, στις περισσότερες περιπτώσεις εμφανίζονται υποστηρικτικοί και θετικοί στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Κατά τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι γονείς δείχνουν θετικότητα στις καλλιτεχνικές δράσεις των μαθητών, καθώς το πιθανότερο είναι πως η θεώρηση τους για τη δημιουργικότητα είναι διαφορετική από αυτή της ψυχολογίας. Πιθανόν, οι γονείς όπως και οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη δημιουργικότητα με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Επιπλέον, είναι εμφανές ότι και οι γονείς με τη στάση τους θεωρούν πως το σχολείο πρέπει να υποστηρίζει την προώθηση δράσεων πέραν του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, υπήρξαν και γονείς που έδειξαν σχετική ουδετερότητα όσον αφορά την παραγωγή ταινιών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως ίσως δεν αναγνωρίζουν την αξία και τη σημασία αυτών των δραστηριοτήτων για τα παιδιά τους και σε αυτό το θέμα ρόλο παίζει και η

στάση του σχολείου, αφού οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν συνήθως μεμονωμένες ενέργειες εκπαιδευτικών.

Σε αντίθεση με τη στάση των γονέων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξέφρασε πως οι συνάδελφοι τους επέδειξαν ουδετερότητα έως και αρνητικότητα στην πρωτοβουλία τους για τις ταινίες. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την αρνητικότητα που υπάρχει πολύ συχνά στους συλλόγους διδασκόντων με αποτέλεσμα αυτή να δυσχεραίνει την ανάπτυξη συλλογικών δράσεων. Αυτή η αρνητικότητα είναι πιθανό να οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως ο ανταγωνισμός, η αντίδραση στο «διαφορετικό» και άλλοι λόγοι. Ωστόσο, φαίνεται ότι παρά το αρνητικό συναδελφικό κλίμα, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δεν πτοήθηκαν και πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα με τις ταινίες. Αυτό το στοιχείο δείχνει πως απαιτείται συχνά ισχυρό εσωτερικό κίνητρο, αλλά και αποφασιστικότητα προκειμένου να διεκπεραιωθούν παρόμοιες δράσεις, καθώς αυτή αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας (Brolin, 1992).

5.1. Περιορισμοί της έρευνας

Αναμφίβολα, όπως και κάθε έρευνα, η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται και αυτή από τους δικούς της περιορισμούς. Η συγκεκριμένη έρευνα μιλάει για τη συλλογική δημιουργικότητα στην παραγωγή των μαθητικών ταινιών μικρού μήκους. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες της έρευνας αποτελούνταν μόνο από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στο συντονισμό αυτής της πρωτοβουλίας. Δεν εξετάστηκε το ζήτημα και από την πλευρά των μαθητών, ώστε να υπάρξουν άμεσες απαντήσεις τους σχετικά με τα βιώματα και της αντιλήψεις τους για τις μαθητικές ταινίες και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Έχει σημασία ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ήταν οι άμεσα εμπλεκόμενοι και άμεσοι αποδέκτες της συνεργατικής διαδικασίας. Εάν για παράδειγμα, πραγματοποιείτο η διενέργεια συνεντεύξεων και στους μαθητές που συμμετείχαν, θα υπήρχε μια πιο ευρεία και πολύπλευρη γνώση της διαδικασίας, γεγονός ενισχυτικό ως προς την εγκυρότητα της έρευνας.

Ως προς την επιλογή των συμμετεχόντων τίθενται διάφορα ζητήματα. Πρώτον, όλο το δείγμα της έρευνας αφορούσε εκπαιδευτικούς που ζούσαν και εργάζονταν αποκλειστικά σε σχολεία της Αθήνας. Συνεπώς, δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα, καθώς πιθανότατα να υπήρχαν και άλλα ενδιαφέροντα ευρήματα αν συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί από άλλα μέρη της Ελλάδας. Άλλωστε είναι πιθανόν να υπάρχουν διαφορές στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της πρωτεύουσας από αυτό της επαρχίας. Δεύτερον, το δείγμα αφορούσε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα καθηγητές γυμνασίου. Η έρευνα δεν

εξέτασε τις απόψεις και τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών από τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης που ασχολήθηκαν με την παραγωγή ταινιών.

Πέρα από τους άμεσα εμπλεκόμενους, δεν εξετάστηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συναδέλφων των εκπαιδευτικών, κυρίως των διευθυντών των σχολείων, αλλά και των γονέων. Αυτοί οι άνθρωποι ήταν έμμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία με διάφορους τρόπους, αλλά παρόλα αυτά ήταν και εκείνοι αποδέκτες της όλης πρωτοβουλίας. Η παρούσα έρευνα δεν μπόρεσε να διερευνήσει ποια ήταν η επιρροή τους και σε ποιο βαθμό ως προς την παραγωγή των ταινιών, αλλά και πως εξέλαβαν και έκριναν αυτή τη συλλογική δραστηριότητα και το αποτέλεσμα της.

Εκτός των περιορισμών στο δείγμα των συμμετεχόντων, είναι απαραίτητο να γίνει λόγος και για τους περιορισμούς της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε. Η συνέντευξη αποτελεί μια γνωριμία και μια συνομιλία του ερευνητή με ένα άτομο και πιθανόν να μην δόθηκαν σε όλα τα ζητήματα ειλικρινείς απαντήσεις. Η χρήση ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου ενδεχομένως να προέβαλε διαφορετικά αποτελέσματα. Επίσης, λόγω χρονικού περιορισμού και τεχνικών δυσκολιών δεν κατέστη δυνατή η επιτόπια συστηματική παρατήρηση της διαδικασίας, η οποία θα μπορούσε να συνεισφέρει άμεσα και αποτελεσματικά στην ανάδειξη των θεμάτων της διαδικασίας. Επιπλέον, η κτήση γνώση και χρήση ενός λογισμικού ποιοτικής έρευνας δεν κατέστη εφικτή, γεγονός που αναδεικνύει και τη σημασία της οικονομικής ενίσχυσης μιας έρευνας.

Τέλος, μια ποιοτική έρευνα εμπεριέχει έναν ακόμα περιορισμό που αφορά την υποκειμενικότητα αφενός του ερευνητή και αφετέρου του ερωτώμενου. Η κρίση του ερευνητή σε μια ποιοτική μέθοδο είναι ιδιαίτερα βαρύνουσα, όπως επισημαίνει ο Eisner (1991). Στην παρούσα έρευνα, εκτός των απαντήσεων που αφορούν καθαρά τη συλλογική δημιουργικότητα, αντανακλώνται και αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τους μαθητές, πρόσωπα και παιδαγωγικές απόψεις. Είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί πέραν των παιδαγωγικών και άλλων γνώσεων τους να έχουν και τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και ερμηνείες για τα γεγονότα. Επομένως, δεν αποκλείεται ορισμένες πληροφορίες που δόθηκαν να είχαν διαμορφωθεί από αυτούς ως προς το «κοινωνικά επιθυμητό». Ταυτόχρονα, η ερμηνεία και τα συμπεράσματα του ερευνητή βασίζονται στις αξίες, τις αντιλήψεις και τις θεωρήσεις του για τα τεκταινόμενα της πραγματικότητας. Ωστόσο, το γεγονός των περιορισμών δεν υποβαθμίζει την αξία των ευρημάτων αυτής της έρευνας σχετικά με τη συλλογική δημιουργικότητα. Απεναντίας, η επίγνωση και η παρουσίαση των εν λόγω περιορισμών μπορεί να συντελέσει στο σχεδιασμό μιας διαφορετικής εξέτασης του θέματος με μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

5.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση το σχεδιασμό, αλλά και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να σχεδιαστούν διάφορες κατευθύνσεις ως προς την περεταίρω διερεύνηση του θέματος της συλλογικής δημιουργικότητας. Πρώτα από όλα, είναι αναγκαίο να εκπονηθεί μια έρευνα με συμμετέχοντες τους μαθητές που συμμετέχουν στην παραγωγή ταινιών, ή σε μια άλλη ομαδική δραστηριότητα. Οι αντιδράσεις, η επικοινωνία, οι απόψεις και η γενικότερη αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους, όσο και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποφέρει πολύτιμα ευρήματα για το φαινόμενο. Παράλληλα, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των σημαντικών άλλων, όπως οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για πτυχές του θέματος της συλλογικής δημιουργικότητας.

Επιπροσθέτως, ως προς τους συμμετέχοντες, θα ήταν χρήσιμη η επιλογή και η διαμόρφωση ενός δείγματος (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, κλπ) που θα προέρχεται από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Ακόμα, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικά σύνολα ατόμων που αφορούν το δημοτικό σχολείο και το λύκειο. Αυτό έχει σημασία λόγω της διαφορετικής ηλικίας των μαθητών που προκαλεί ίσως και διαφορετικές αντιδράσεις, όπως και το διαφορετικό συγκείμενο που χαρακτηρίζει την κάθε ηλικιακή ομάδα (π.χ. η περίοδος προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις).

Ως προς την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου υπάρχουν σαφώς διάφορες επιλογές. Μια επιλογή είναι η διενέργεια συνδυαστικών συνεντεύξεων τόσο με εκπαιδευτικούς, όσο και με μαθητές και γονείς. Σε μια τέτοια προσέγγιση, θα ήταν εύκολο να γίνει διασταύρωση των αφηγήσεων και των απόψεων με αποτέλεσμα μεγαλύτερη εγκυρότητα της έρευνας. Μείζονος σημασίας θα ήταν και η επιλογή της επιτόπιας παρατήρησης που θα επέτρεπε στον ερευνητή να συλλέξει ο ίδιος άμεσα πολλές χρήσιμες πληροφορίες. Παράλληλα, η επιλογή της Συναινετικής Τεχνικής Αξιολόγησης της Amabile θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με ειδήμονες – κριτές του χώρου για τις ταινίες ως δημιουργικά προϊόντα. Ακόμα καλύτερα θα ήταν να υιοθετηθεί μια συνδυαστική μέθοδος έρευνας που θα περιελάμβανε παραπάνω από ένα ερευνητικά εργαλεία, ώστε η έρευνα να χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα. Σχετικά με την ανάλυση των ευρημάτων, η χρήση ενός λογισμικού ποιοτικής έρευνας θα προσφέρει τη μέγιστη αξιοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων.

5.3. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων

Η παρούσα εργασία πραγματεύτηκε το φαινόμενο της συλλογικής δημιουργικότητας, που αφορά τη δημιουργικότητα ενός συνόλου ατόμων και αποτελεί πτυχή του γενικότερου φαινομένου της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα ως επιστημονικό θέμα δεν βρίσκεται πολλών

ερευνών στην Ελλάδα. Ακόμα περισσότερο η συλλογική δημιουργικότητα, όπου η έρευνα είναι σχεδόν ανύπαρκτη για τα ελληνικά δεδομένα. Η έρευνα αυτή είναι πρωτοπόρα όσον αφορά τη συλλογική δημιουργικότητα στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ελληνική εκπαίδευση. Επιπλέον, πέρα από το υπό εξέταση φαινόμενο, η συγκεκριμένη μελέτη προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Για τους λόγους αυτούς, η συνεισφορά της εργασίας αυτής είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ελληνική εκπαίδευση.

Αρχικά, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι ενήμεροι και καταρτισμένοι σχετικά με τη δημιουργικότητα, όπως έδειξαν οι απαντήσεις τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών, φαίνεται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα ποικίλουν (Chan & Yuen, 2014; Gralewski & Karwowski, 2016; Mullet et al., 2016). Πρωτίστως είναι αναγκαία η ενημέρωση τους, αλλά και η επιμόρφωση τους τόσο ως προς την έννοια και την επιστημονική της θεωρία, όσο και ως προς τον τρόπο καλλιέργειας της ως δεξιότητας. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι ωφέλιμο να αφορά και πρακτικές στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων εκτός των καλλιτεχνικών δράσεων, όπως η παραγωγή ταινιών στην προκειμένη περίπτωση. Η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα μπορεί να γίνει μέσα από ημερίδες, συνέδρια αρχικά που θα πραγματοποιούνται το θέμα και θα το προωθούν. Απαραίτητη είναι η διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων διάρκειας ενός χρονικού διαστήματος κάποιων μηνών με τη συμπερίληψη θεωρίας και πρακτικής. Παράλληλα, η δημιουργικότητα θα μπορούσε να αποτελέσει ξεχωριστό μάθημα ή εναλλακτικά να ενταχθεί στο πλαίσιο ενός μαθήματος σε προπτυχιακό αλλά και μεταπτυχιακό επίπεδο σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν τον τομέα της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα αξιοποιήσουν με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, έχει σημασία η δημιουργία ενός κλίματος τόσο στη σχολική αίθουσα, όσο και σε άλλες δράσεις που θα δημιουργεί ψυχολογική ασφάλεια στους μαθητές και θα ενισχύει την έκφραση των απόψεων τους και το σεβασμό στις διαφορετικές ιδέες. Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εφαρμόζουν δραστηριότητες που θα χαρακτηρίζονται από δημοκρατικές διαδικασίες με έμφαση στο διάλογο, στην ανταλλαγή απόψεων, στη δημιουργία εποικοδομητικών αντιπαραθέσεων που θα αξιοποιούν κατάλληλα τα πλεονεκτήματα των συγκρούσεων ιδεών. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να ενισχύουν την αυτενέργεια και την αυτονομία των μαθητών και σε ατομικές και σε ομαδικές δραστηριότητες και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων για διάφορα ζητήματα. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών δίνοντας κίνητρα εμπλοκής σε εργασίες και δραστηριότητες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι χρήσιμα και για τους διευθυντές των σχολείων. Βάσει αυτών των ευρημάτων, οι διευθυντές μπορούν να συνδράμουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων που θα ενισχύει και θα διατηρεί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασίες, ενώ παράλληλα θα υποστηρίζει πρωτοβουλίες και καινοτόμες δραστηριότητες.

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια ικανότητα που είναι απαραίτητη για τον άνθρωπο και για την κοινωνία, καθώς μπορεί να συντείνει στην εξεύρεση λύσεων σε δυσεπίλυτα προβλήματα, όπως και στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής. Για το λόγο καθίσταται αναγκαία η καλλιέργεια της μέσω της εκπαίδευσης, η προώθηση της στην ανθρώπινη κοινωνία και η υποστήριξη της από τα άτομα γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Abraham, A. (2016). Gender and creativity: an overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain imaging and behavior*, 10(2), 609-618.
- Ahmetasevic, J., & Obralic, M. (2018). Influence of Transformational Leadership on Novelty of Product Ideas: Validation of Theoretical Model. *European Scientific Journal*, 14(7), 156-167.
- Allinson, C. W., Chell, E., & Hayes, J. (2000). Intuition and entrepreneurial behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(1), 31-43.
- AlMutairi, A. N. M. (2015). The Effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem Solving Skills among Male Students in Kuwait: A Field Study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City. *Journal of Education and Practice*, 6(3), 136-145.
- Amabile, T. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Amabile, T. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.

- Amabile, T. M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 1-25.
- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39, 123-148.
- Anderson, N., Potocnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of management*, 40(5), 1297-1333.
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201–219.
- Andrew, J. P., & Sirkin H. L. (2006). *Payback: Reaping the rewards of innovation*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Aragon, C. R., & Williams, A. (2011). Collaborative Creativity: A Complex Systems Model with Distributed Affect. *CHI'11 Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1875-1884.
- Arpaci, I., Baloglu, M., & Kesici, S. (2018). The relationship among individual differences in individualism – collectivism, extraversion, and self-presentation. *Personality and Individual Differences*, 121, 89-92.

- 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.
- Bahrami, S. (2018). Talent Management Strategies and Innovation Climate in Isfahan University of Medical Sciences. *Journal of Health Management and Informatics*, 5(2), 65-71.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, 4(1), 58-66.
- Bass, B. M., Waldman, D. A., Avolio, B. J., & Bebb, M. (1987). Transformational leadership and the falling dominoes effect. *Group & Organization Studies*, 12(1), 73-87.
- Basset-Jones, N. (2005). The Paradox of Diversity Management, Creativity and Innovation. *Creativity and innovation management*, 14(2), 169-175.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 132(4), 355-429.
- Bechtoldt, M. N., Choi, H. S., & Nijstad, B. A. (2012). Individuals in mind, mates by heart: Individualistic self-construal and collective value orientation as predictors of group creativity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 838-844.
- Beghetto, R.A. (2010). Creativity in the Classroom. In: R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-463). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, S. T., Villado, A. J., Lukasik, M. A., Belau, L., & Briggs, A. L. (2011). Getting Specific about Demographic Diversity Variable and Team Performance Relationships: A Meta-Analysis. *Journal of Management*, 37(3), 709-743.
- Bereczki, E. O., & Karpati, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56.

- Berg, K. E., & Latin, R. W. (2008). *Essentials of Research Methods in Health, Physical Education, Exercise Science and Recreation* (3rd ed.). Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Bolinger, A. R., Bonner, B. L., & Okhuysen, G. A., (2009). Sticking together: The glue role and group creativity. In E. A. Mannix, J.A. Goncalo, A. M. Neale (Eds.) *Creativity in groups* (pp. 267-289). Emerald Group Publishing Limited.
- Brewer, G. (2015). Introduction: Creativity and Education. In G. Brewer & R. Hogarth (eds.) *Creative Education, Teaching and Learning: Creativity, Engagement and the Student Experience* (pp. 1-9). Hampshire-New York: Palgrave Macmillan.
- Brolin, C. (1992). Creativity and critical thinking. Tools for preparedness for the future. *Krut*, 53, 64-71.
- Brown, V., Tumeo M., Larey, T.S., & Paulus, P. B. (1998). Modelling interactions during group brainstorming. *Small group Research*, 29, 495-526.
- Cai, W., Lysova, E. I., Khapova, S. N., & Bossink, B. A. G. (2018). Does Entrepreneurial Leadership Foster Creativity Among Employees and Teams? The Mediating Role of Creative Efficacy Beliefs. *Journal of Business and Psychology*, 1-15.
- Cannell, C. F., & Kahn, R. L. (1968). Interviewing. *The handbook of social psychology*, 2, 526-595.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118.
- Chemers, M. M. (2001). Leadership effectiveness: An integrative review. In M. A. Hogg & R. S. Tindale (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes* (pp. 376-399). Oxford, UK: Blackwell.

- Chen M-H. (2006). Understanding the benefits and detriments of conflict on team creativity process. *Creativity and Innovation Management*, 15, 105-116.
- Chesnokova, O., & Subbotsky, E. (2014). Social Creativity in Primary-school Children: How to Measure, Develop and Accept it. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 141-146.
- Christian, J., Porter, L. W., & Moffitt, G. (2006). Workplace Diversity and Group Relations: An Overview. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9(4), 459-466.
- Chung, S. S. E., & Meneely, J. (2012). Profiling Group Dynamics Within Business and Design Student Teams: Relationships Among Personality Traits, Problem-Solving Styles, and Creative Performance. *Journal of Interior Design*, 37(3), 23-45.
- Cirella, S. (2016). Organizational variables for developing collective creativity in business: A case from an Italian fashion design company. *Creativity and Innovation Management*, 25(3), 331-343.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cohen, S.G., & Ledford, G.E. (1994). The effectiveness of self-managing teams: A quasi-experiment. *Human Relations*, 47, 13-43.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, 239-290.
- Cooper, R. B., & Jayatilaka, B. (2006). Group Creativity: The effects of Extrinsic, Intrinsic, and Obligation Motivations. *Creativity Research Journal*, 18(2), 153-172.
- Cox, T. (Jr.). 1993. *Cultural diversity in organizations, theory, research and practice*. San Fransisco: Berrett-Koehler Publishing.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34.
- Cropley, A. (2006). Creativity: A social approach. *Roeper Review*, 28(3), 125-130.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp.190-212). London: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Motivation and Creativity: Towards a Synthesis of Structural and Energistic Approaches to Cognition. In *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 155-173). Springer, Dordrecht.
- Curşeu, P. L., & ten Brink, T. (2016). Minority dissent as teamwork related mental model: implications for willingness to dissent and group creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 86-96.
- Dedahanov, A. T., Lee, D. H., Rhee, J., & Yoon, J. (2016). Entrepreneur's paternalistic leadership style and creativity: The mediating role of employee voice. *Management Decision*, 54(9), 2310-2324.
- De Dreu, C. K. W. (2006). When too little or too much hurts: Evidence for a curvilinear relationship between task conflict and innovation in teams. *Journal of Management*, 32, 83-107.
- De Dreu, C. K. W., & West, M. A. (2001). Minority Dissent and team innovation: The importance of participation in decision making. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1191-1201.
- De Jonge, K. M., Rietzschel, E. F., & Van Yperen, N. W. (2018). Stimulated by novelty? The role of psychological needs and perceived creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(6), 851-867.
- Dennis, A., & Williams, M. (2003). Electronic Brainstorming. In P. B. Paulus, & B. A. Nijstad. (Eds.) *Group creativity: Innovation through collaboration* (160-178). New York: Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeRue, D. S., & Rosso, B. D. (2009). Toward a theory of rapid creativity in teams. In E. A. Mannix, J.A. Goncalo, A. M. Neale (Eds.) *Creativity in groups* (pp. 195-228). Emerald Group Publishing Limited.

- Dong, Y., Bartol, K. M., Zhang, Z. X., & Li, C. (2017). Enhancing employee creativity via individual skill development and team knowledge sharing: Influences of dual-focused transformational leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 38(3), 439-458.
- Drummond, S. R., Mazon, N., Fernandez, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 84-94.
- Efthimiadou, E.(2018). Creative Interaction in an Actional Approach on Second Language Acquisition. *Journal of Literature and Art Studies*, 8(4), 635-639.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.
- Erez, M., & Nouri, R. (2010). Creativity: The influence of cultural, social, and work contexts. *Management and Organization Review*, 6(3), 351-370.
- Farh, J. L., Lee, C., & Farh, C.I. (2010). Task conflict and team creativity: a question of how much and when. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1173-1180.
- Feinberg, M., & Nemeth, C. (2008). The “Rules” of Brainstorming: An Impediment to Creativity?
- Feist, J., & Feist, G. J. (2009). *Theories of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Fidan, T., & Oztürk, I. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 905-914.
- Forsythe, D. R. (1999). *Group dynamics*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Fortwengel, J., Schübler, E., & Sydow, J. (2017). Studying organizational creativity as process: Fluidity or duality?. *Creativity and Innovation Management*, 26(1), 5-16.
- Francis, D. & Bessant, J. (2005). Targeting innovation and implications for capability development. *Technovation*, 25(3), 171-183.

- Gaggioli, A., Riva, G., Milani, L., & Mazzoni, E. (2013). Introduction from Creativity to Creative Networks. In *Networked Flow* (pp. 1-19). Springer, Dordrecht.
- Gebert, D., Boerner, S., & Kearney, E. (2006). Cross-functionality and innovation in new product development teams: A dilemmatic structure and its consequences for the management of diversity. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*, 431-458.
- Gino, F., Todorova, G., Miron-Spektor, E., & Argote, L. (2009). When and why prior task experience fosters team creativity. In E. A. Mannix, J.A. Goncalo, A. M. Neale (Eds.) *Creativity in groups* (pp. 87-110). Emerald Group Publishing Limited.
- Glaveanu, V. P., (2010): Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology, 28*(1), 79-93.
- Glaveanu, V. P., (2011): How are we creative together?: comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory and psychology, 21*(4), 473-492.
- Glaveanu, V. P. (2014). Distributed creativity: What Is It? In *Distributed Creativity* (pp. 1-13). Springer, Cham.
- Goncalo, J. A., & Staw, B. M. (2006). Individualism-collectivism and group creativity. *Organizational behavior and human decision processes, 100*(1), 96-109.
- Gordon, W. J. J. (1960). *Synectics*. New York:Harper & Row.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2018). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity?. *The Journal of Creative Behavior, 52*(2), 156-167.
- Gu, J., Chen, Z., Huang, Q., Liu, H., & Huang, S. (2018). A multilevel analysis of the relationship between shared leadership and creativity in inter-organizational teams. *The Journal of Creative Behavior, 52*(2), 109-126.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444-454.

- Gumusluoglu, L., & Ilsev, A. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. *Journal of Business Research*, 62, 461-473.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. In J.W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 315-342). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hammershoj, L. G. (2014). Creativity in education as a question of cultivating sensuous forces. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 168-182.
- Hayes, J. R., & Mellon, C. (1990). Cognitive Processes in Creativity. *Occasional Paper No. 18*, 1-15.
- Hender, J. M., Rodgers, T. L., Dean, D. L., & Nunamaker, J. F. (2001). Improving group creativity: Brainstorming versus non-brainstorming techniques in a GSS environment. In *System Sciences, 2001. Proceedings of the 34th Annual Hawaii International Conference on* (pp.10-pp). IEEE.
- Hikey, M. (2001). An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234-244.
- Hinsz, V., Tindale, S., & Vollrath, D. (1997). The emerging conceptualization of groups as information processors. *Psychological Bulletin*, 121, 43-64.
- Hitt, M. A. (1975). The creative organization: Tomorrow's survivor. *The Journal of Creative Behavior*, 9, 283-290.
- Hoff, E. (2014). The creative place: The Impact of Different Environmental Factors on Creativity. In E. Shiu (ed.). *Creativity Research: An Inter-Disciplinary and Multi-Disciplinary Research Handbook* (pp. 103-126). New York: Routledge.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Gutenberg: Αθήνα.
- Horwitz, S. K., & Horwitz, I., B. (2007). The Effects of Team Diversity on Team

Outcomes: A Meta-Analytic Review of Team Demography. *Journal of Management*, 33(6), 987-1015.

Hotho, S. & Champion, K. (2011). Small businesses in the new creative industries: innovation as a people management challenge. *Management Decision*, 49(1), 29-54.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership and Organizations, The Global study of 62 societies*. Thousand Oakes, London: Sage Publications.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Hulsheger, U. R., Anderson, N., & Salgado, J. F. (2009). Team-Level Predictors of Innovation at Work: A Comprehensive Meta-Analysis Spanning Three Decades of Research. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1128-1145.

Hunsaker, S. L. (1992). Towards an Ethnographic Perspective on Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 26(4), 235-241.

Hunter, S. T., Bedell, K. E., & Mumford, M. D. (2007). Climate for Creativity: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69-90.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Janssen, O., van de Vliert, E., & West, M. (2004). The bright and the dark sides of individual and group innovation: a Special Issue introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 129-145.

Jeffries, K. K. (2017). A CAT with caveats: is the Consensual Assessment Technique a reliable measure of graphic design creativity? *International Journal of Design Creativity and Innovation*, 5(1-2), 16-28.

Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: Chicago University Press.

- Jones, G. R., & George, J. M. (2009). *Contemporary Management*. New Delhi: Tata McGraw Hill Education Private Limited.
- Jung, D. I. (2000-2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups. *Creativity Research Journal*, 13, 185-195.
- Kaplan, S., Brooks-Shesler, L., King, E. B., & Zaccaro, S. (2009). Thinking inside the box: How conformity promotes creativity and innovation. In E. A. Mannix, J.A. Goncalo, A. M. Neale (Eds.) *Creativity in groups* (pp. 229-265). Emerald Group Publishing Limited.
- Kasof, J. (1995). Social determinants of creativity: Status expectations and the evaluation of original products. *Advances in Group Processes*, 12, 167-220.
- 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.
- Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kershaw, T. C., Peterson, R. L., & Bhowmick, S. (2016). The Influence of Group Interaction on Creativity in Engineering Design. In *Proceedings of the 38th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2135-2140). Cognitive Science Society, Austin, TX.
- Killebrew, K. C. (2002). Culture, Creativity and Convergence: Managing Journalists in a Changing Information Workplace. *The International Journal on Media Management*, 5(1), 39-46.
- Kinnula, M., Juustila, T. M., Milara, I. S., Cortes, M., & Riekk, J. (2017). What if it Switched on the Sun? Exploring Creativity in a Brainstorming Session with Children Through a Vygotskian Perspective. *Computer Supported Cooperative Work*, 26, 423-452.
- Kiratli, N., Rozemeijer, F., Hilken, T., de Ruyter, K., & de Jong, A. (2016). Climate setting in sourcing teams: Developing a measurement scale for team creativity climate. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 22(3), 196-204.

- Knight, D, Pearce C. L., Smith, K. G., Olian, J. D., Sims, H. P., Smith, K. A. & Flood, P. (1999). Top management team diversity, group process, and strategic consensus. *Strategic Management Journal*, 20, 445-465.
- Kossek, E.E., & Lobel, S.A. (eds.) (1996). *Managing Diversity: Human Resource Strategies for Transforming the Workplace*. Blackwell, Cambridge, MA.
- Κούσουλας, Φ. & Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 120-133.
- Kratzer, J. & Lettl, C. (2008). A social Network Perspective of Lead Users and Creativity: An Empirical Study among Children. *Creativity and Innovation Management*, 17(1), 26-36.
- Kurtzberg, T. R., & Amabile, T. M. (2001). From Guilford to Creative Synergy: Opening the Black Box of Team-Level Creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3), 285-294.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publications.
- Lee, D. S., Lee, K. C., & Seo, Y. W. (2015). An analysis of shared leadership, diversity, and team creativity in an e-learning environment. *Computers in Human Behavior*, 42, 47-56.
- Leung, K. & Wang, J. (2015). A Cross-Cultural Analysis of Creativity. In C. Shalley, M.A. Hitt & J. Zhou (eds.). *The Oxford Handbook of Creativity, Innovation and Entrepreneurship* (pp. 245-266). New York: Oxford University Press.
- Levenson, E. (2011). Exploring Collective Mathematical Creativity in Elementary School. *Journal of Creative Behavior*, 45(3), 215-234.
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. *Annual review of psychology*, 41(1), 585-634.
- Levine, J. M., Choi, H., & Moreland, R. L. (2003). Newcomer Innovation in Work Teams. In P. B. Paulus, & B. A. Nijstad. (Eds.) *Group Creativity: Innovation Through Collaboration* (pp. 202-224). New York: Oxford University Press.

- Li, W., Li, X., Huang, L., Kong, X., Yang, W., Wei, D., ... & Liu, J. (2014). Brain structure links trait creativity to openness to experience. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(2), 191-198.
- Liveri, A., Xanthakou, Y. & Kaila, M. (2012). The Google Sketch Up Software As A Tool To Promote Creativity In Education In Greece. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1110-1117.
- Literat, I., & Glaveanu, V. P. (2018). Distributed Creativity on the Internet: A Theoretical Foundation for Online Creative Participation. *International Journal of Communication*, 12, 16.
- Lubart, T. I., (1994). *Creativity. Thinking and problem solving*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Lubart, T. (2010). Cross-Cultural Perspectives on Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 265-278). New York: Cambridge University Press.
- Lubart, T. & Guignard, J.-H. (2004). The Generality-Specificity of Creativity: A multivariate approach. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 43-56). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Lubart, T. I., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the social Sciences*. Edinburg: Pearson Education Limited.
- Lussier, B., Grégoire, Y., & Vachon, M. A. (2017). The role of humor usage on creativity, trust and performance in business relationships: An analysis of the salesperson-customer dyad. *Industrial Marketing Management*, 65, 168-181.
- Mangundjaya, W. L. (2018). Optimizing Small Enterprises Though OD, Values, and Innovation. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research*, 127, 148-151.

- Mannix, E., & Neale, M. A. (2005). What difference makes a difference: The promise and reality of diverse groups in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6, 31-55.
- Mason, R. O. (1969). A dialectical approach to strategic planning. *Management Science*, 15, B403-B404.
- McLeod, P. L., Lobel, S. A., & Cox, T. H., JR. (1996). Ethnic diversity and creativity in small groups. *Small group research*, 27(2), 248-264.
- Melati, I. S., Arief, S., & Baswara, S. Y. (2018). Does Financial Background Affect Entrepreneur Student's Creativity: An investigation of how rich and poor students start their businesses. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1), 1-11.
- Miliken, F. J., Bartel, C. A., & Kurtzberg, T. R. (2003). Diversity and Creativity in Work Groups: A Dynamic Perspective on the Affective and Cognitive Processes That Link Diversity and Performance. In P. B. Paulus, & B. A. Nijstad. (Eds.) *Group Creativity: Innovation Through Collaboration* (pp. 32-62). New York: Oxford University Press.
- Miller, W. C. (1988). The strategic innovation management assessment profile. In Y. Ijiri & R. L. Kuhn (Eds.) *New directions in creative and innovative management: Bridging theory and practice* (pp. 287-302). Cambridge, MA: Ballinger.
- Miller, C. C., Burke, L. M., & Glick, W. H. (1998). Cognitive diversity among upper-echelon executives: Implications for strategic decision processes. *Strategic Management Journal*, 19, 39-58.
- Minkes, A. L. (1994). Process, conflict and commitment in organizational decision making. *Journal of General Management*, 20(2), 78-89.
- Moran, S. (2010). The Roles of Creativity in Society. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 74-90). New York: Cambridge University Press.
- Mueller, J., & Cronin, M. A. (2009). How relational processes support team creativity. In E. A. Mannix, J.A. Goncalo, A.M. Neale (Eds.) *Creativity in groups* (pp. 291-310). Emerald Group Publishing Limited.

- Mulholland, J., & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: Restorying and the legitimation of research texts. *British Educational Research Journal*, 29(1), 5-23.
- Mullen, B., Johnson, C., & Salas, E. (1991). Productivity loss in brainstorming groups: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, 12, 3-23.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Mumford, M.D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application and innovation. *Psychological Bulletin*, 103, 27-43.
- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). The relationship between creativity and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 36-39.
- Nemeth, C. J. (1997). Managing innovation: When less is more. *California management review*, 40(1), 59-74.
- Nemeth, C. J., & Nemeth-Brown, B. (2003). Better than Individuals? The Potential Benefits of Dissent and Diversity for Group Creativity. In P. B. Paulus, & B. A. Nijstad. (Eds.) *Group Creativity: Innovation Through Collaboration* (pp. 63-84). New York: Oxford University Press.
- Neumann, C. J. (2007). Fostering creativity: A model for developing a culture of collective creativity in science. *EMBO reports*, 8(3), 202-206.
- Nijstad, B. A., Berger-Selman, F., & De Dreu, C. K. (2012). Innovation in top management teams: Minority dissent, transformational leadership, and radical innovations. *European journal of work and organizational psychology*, 23(2), 310-322.
- Ξανθάκου, Γ. (2012). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and Contextual Factors at Work. *The Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634.
- Osborn, A. F. (1957). *Applied imagination (1st edn.)*. New York: Scribner.
- Pace, C. R., & Stern, G. G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49(5), 269-277.
- Paletz, S. B., Miron-Spektor, E., & Lin, C. C. (2014). A cultural lens on interpersonal conflict and creativity in multicultural environments. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(2), 237-252.
- Parjanen, S. (2012). Experiencing Creativity in the Organization: From Individual Creativity to Collective Creativity. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 7, 109-128.
- Parjanen, S., Harmaakorpi, V., & Frantsi, T. (2010). Collective creativity and brokerage functions in heavily cross-disciplined innovation processes. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge & Management*, 5, 1-21.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Paulus, P. B. (1989). *Psychology of group influence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Paulus, P., B. (2000). Groups, Teams, and Creativity: The Creative Potential of Idea-generating Groups. *Applied Psychology: An international review*, 49(2), 237-262.
- Paulus, P. B. & Nijstad, B. A. (2003). Group Creativity: An Introduction. In P. B. Paulus, & B. A. Nijstad. (Eds.) *Group Creativity: Innovation Through Collaboration* (pp. 3-11). New York: Oxford University Press.
- Paulus, P. B. & Dzindolet, M. (2008). Social influence, creativity and innovation. *Social Influence*, 3(4), 228-247.

- Peilloux, A., & Botella, M. (2016). Ecological and dynamical study of the creative process and affects of scientific students working in groups. *Creativity Research Journal*, 28(2), 165-170.
- Pelled, L., Eisenhardt, K., & Xin, K. (1999). Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict, and performance. *Administrative Science Quarterly*, 44, 1-28.
- Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. *Handbook of creativity*, 35-61.
- Plucker, J., Beghetto R. A. & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Puccio G. J. & Cabra J. F. (2010). Organizational Creativity: A Systems Approach. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 145-173). New York: Cambridge University Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Rigolizzo, M., & Amabile, T. (2015). Entrepreneurial creativity: The role of learning processes and work environment supports. *The Oxford handbook of creativity, innovation, and entrepreneurship*, 61-78.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλόπουλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.) *Creativity: From potential to Realization* (pp. 21-30). Washington: American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity –Theories and themes: Research, development, and practice*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Ryhammar, L., & Smith, G. J. W. (1999). Creative and Other Personality Functions as Defined by Percept-Genetic Techniques and their Relation to Organizational Conditions. *Creativity Research Journal*, 12(4), 277-286.

- Sakhnini, V., Mich, L., & Berry, D. M. (2013). Group versus individual use of an optimized and the full EPMcreate as creativity enhancement techniques for web site requirements elicitation. *Proceedings of CreaRE' 13-Creativity in Requirements Engineering*, 15-30.
- Salama, I. K. Y. (2018). The Relationship Between Organizational Culture and Administrative Creativity in Universities. *European Scientific Journal*, 14(4), 146-157.
- Samari, D., & Moradi, M. A. (2018). The study and analysis of creativity, conflict and their effect on creative entrepreneurs' career achievement in Kurdistan Province, Iran. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(10), 63-74.
- Sanders, L. (2001). Collective Creativity. *AIGA Journal of Interaction Design Education*, 3, 1-6.
- Sarmiento, J. W., & Stahl, G. (2008). Group Creativity in Interaction: Collaborative Referencing, Remembering, and Bridging. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 24(5), 1-13.
- Sarooghi, H., Libaers, D., & Burkemper, A. (2015). Examining the relationship between creativity and innovation: A meta-analysis of organizational, cultural, and environmental factors. *Journal of business venturing*, 30(5), 714-731.
- Sawyer, K. R. (2006). Group Creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165.
- Sawyer, K. R. (2010). Individual and Group Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 366-380). New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, K. (2012). Extending Sociocultural Theory to Group Creativity. *Vocations and Learning*, 5(1), 59-75.
- Sawyer, R. K., & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 3(2), 81-92.

- Schofer, M., Maranzana, N., Aoussat, A., Bersano, G., & Buisine, S. (2018). Distinct and Combined effects of disciplinary composition and methodological support on problem solving in groups. *Creativity and innovation management*, 27, 102-115.
- Schulz-Hardt, S., Jochims, M., & Frey, D. (2002). Productive conflict in group decision making: genuine and contrived dissent as strategies to counteract biased information seeking. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 88(2), 563-586.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schweiger, D. M., Sandberg, W. R., & Ragan, J. W. (1986). Group approaches for improving strategic decision making: A comparative analysis of dialectical inquiry, devil's advocacy, and consensus, *Academy of Management Journal*, 29(1), 51-71.
- Schweiger, D. M., Sandberg, W. R., & Rechner, P. (1989). Experiential effects of dialectical inquiry, devil's advocacy and consensus approaches to strategic decision making. *Academy of Management Journal*, 32, 745-772.
- Schwenk, C. R. (1990). Effects of devil's advocacy and dialectical inquiry on decision making: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 47(1), 161-176.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teacher college press.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The leadership quarterly*, 15(1), 33-53.
- Shalley, C. E., Zhou, J. & Oldham, G. R. (2004). The Effects of Personal and Contextual Characteristics on Creativity: Where Should We Go from Here? *Journal of Management*, 30(6), 933-958.

- Shin, S. J., Kim, T. Y., Lee, J. Y., & Bian, L. (2012). Cognitive team diversity and individual team member creativity: A cross-level interaction. *Academy of Management Journal*, 55(1), 197-212.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Silvia, P. J. (2015). Intelligence and creativity are pretty similar after all. *Educational Psychology Review*, 27(4), 599-606.
- Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smogorzewska, J. (2014). Developing children's language creativity through telling stories – An experimental study. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 20-31.
- Soo, C., Devinney, T., Midgley, D. & Deering, A. (2002). Knowledge Management: Philosophy, processes and pitfalls. *California Management Review*, 44, 129-150.
- Sosik, J. J., Kahai, S. S., & Avolio, B. J. (1998). Transformational leadership and dimensions of creativity: Motivating idea generation in computer-mediated groups. *Creativity Research Journal*, 11, 111-121.
- Stahl, G. K., Maznevski, M. L., Voigt, A., & Jonsen, K. (2010). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups. *Journal of International Business Studies*, 41(4), 690-709.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of creativity* (pp. 3–15). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. & Kaufman J. C. (2010). Constraints on Creativity: Obvious and Not So Obvious. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 467-482). New York: Cambridge University Press.
- Stockleben, B., Thayne, M., Jaminki, S., Haukijarvi, I., Mavengere, N. B., Demirbilek, M., & Ruohonen, M. (2017). Towards a framework for creative

- online collaboration: A research on challenges and context. *Education and Information Technologies*, 22(2), 575-597.
- Strazdas, R., Cerneviciute, J., Morkevicius, V., Jancoras, Z., & Kregzdaite, R. (2013). Collective creativity skills development in study process: insights about student's teamwork. *ICERI2013 Proceedings, International Association of Technology, Education and Development (IATED)*.
- Sutton, R. I., & Hargadon, A. (1996). Brainstorming groups in context: Effectiveness in a product design firm. *Administrative Science Quarterly*, 41, 685-718.
- Tadmor, C. T., Satterstrom, P., Jang, S., & Polzer, J. T. (2012). Beyond individual creativity: The superaddictive benefits of multicultural experience for collective creativity in culturally diverse teams. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(3), 384-392.
- Tesluk, P. E., Farr, J. L., & Klein, S. R. (1997). Influences of organizational culture and climate on individual creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 31(1), 27-41.
- Thamhain, H. J. (2003). Managing innovative R&D teams. *R&D Management*, 33(3), 297-311.
- Thayer, A. L., Petruzzelli, A., & McClurg, C. E. (2018). Addressing the Paradox of the team innovation process: A review and practical considerations. *American Psychologist*, 73(4), 363.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *The Journal of creative behavior*, 6(4), 236-262.
- Torrance, E. P. (1972). Group dynamics and creative functioning. In C. W. Taylor (Ed.), *Climate for creativity* (pp. 75-96). New York: Pergamon Press.
- van Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 514-541.
- van Knippenberg, D., & Mell, J. N. (2016). Past, present, and potential future of team diversity research: From compositional diversity to emergent diversity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 135-145.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.

- Ward, T. B., & Kolomyts, Y. (2010). Cognition and creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.) *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 93-112). New York: Cambridge University Press.
- West, M. A. (1990). The social psychology of innovation in groups. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.) *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies* (pp. 309-333). Chichester, England: Wiley.
- West M. A., & Wallace M. (1991). Innovation in health care teams. *European Journal of Social Psychology*, 21(4), 303-315.
- West, M. A., & Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 680-693.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of educational research*, 47(1), 1-64.
- Woo, Y., Yoon, J., & Kang, S. (2017). Empathy as an Element of Promoting the Manifestation of Group Creativity and Survey on Empathic Ability of Korean Elementary School Students. *Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3849-3867.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.
- Xanthakou, Y. & Kaila, M. (2011). *Creative problem solving*. Hauppauge: Nova Science Publishers, Inc.
- Xanthakou, Y., Stavrou, N. A. & Babalis, T., (2013). Creativity, Innovative Thinking Tolerance in Uncertainty: Views of Undergraduate Students in Greek Universities Based on the Faculty of Their Studies. *Creative Education*, 4(2), 143-148.
- Zhang, A. Y., Tsui, A. S., & Wang, D. X. (2011). Leadership behaviors and group creativity in Chinese organizations: The role of group processes. *The Leadership Quarterly*, 22, 851-862.
- Zhong, Z. (2018). Brain Mechanism of Decision-making Behavior in Enterprise Employee Innovation Management. *NeuroQuantology*, 16(5), 226-233.

- Zhu, Y. Q., Gardner, D. G., & Chen, H. G. (2018). Relationships between work team climate, individual motivation, and creativity. *Journal of Management*, 44(5), 2094-2115.
- Ziebro, M., & Northcraft, G. (2009). Connecting the dots: Network development, information flow, and creativity in groups. In E. A. Mannix, J.A. Goncalo, A. M. Neale (Eds.) *Creativity in groups* (pp. 135-162). Emerald Group Publishing Limited.
- Zohar, D., & Tenne-Gazit, O. (2008). Transformational leadership and group interaction as climate antecedents: a social network analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 744.
- Zubair, A., Bashir, M., Abrar, M., Baig, S. A., & Hassan, S. Y. (2015). Employee's participation in decision making and manager's encouragement of creativity: the mediating role of climate for creativity and change. *Journal of Service Science and Management*, 8(03), 306.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

ΓΝΩΡΙΜΙΑ-ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ

1. Εργάζεστε πολύ καιρό στην εκπαίδευση; Πόσα χρόνια εργάζεστε στη δημόσια εκπαίδευση;
2. Είστε ικανοποιημένος από τη δουλειά σας;
3. Τι ρόλο έχει η δημιουργικότητα στο σχολείο σας; Γίνονται δράσεις σχετικές με τη δημιουργικότητα;
4. Έχετε ασχοληθεί στο παρελθόν με την παραγωγή καλλιτεχνικών έργων;
5. Στο σχολείο σας έχει ξαναγίνει κάτι αντίστοιχο;

Β. ΚΙΝΗΤΡΑ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

1. Πως αποφασίσατε να εμπλακείτε στη συγκεκριμένη δράση;
2. Ποια η αντιμετώπιση των γονέων και των συναδέλφων σας αναφορικά με τη συγκεκριμένη δράση;
3. Ποια η στάση των μαθητών; Ήταν πρόθυμοι να εμπλακούν; Χρησιμοποιήσατε κάποια μορφή κινήτρων για να τους ενθαρρύνετε; Αν ναι, ποια;
4. Θα θέλατε να μου περιγράψετε τη διαδικασία της έγκρισης του εγχειρήματος;
5. Υπήρξαν δυσκολίες στην εξασφάλιση χώρου και χρόνου για την προετοιμασία;
6. Πόσο εύκολο ήταν να εξασφαλίσετε τον απαραίτητο εξοπλισμό;

Γ. ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

1. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για την ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν... Σε ποια τάξη φοιτούσαν;
2. Συμμετείχαν εξίσου αγόρια και κορίτσια;
3. Συμμετείχαν παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής;
4. Συμμετείχαν παιδιά απ' όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα;
5. Ποιο το μαθησιακό προφίλ των παιδιών που συμμετείχαν; Συμμετείχαν εξίσου μαθητές υψηλών και χαμηλών σχολικών επιδόσεων;
6. Μπορείτε να μας περιγράψετε τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ήταν πιο πρόθυμοι να εμπλακούν; Αναφέρομαι κυρίως σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας...
7. Υπήρχαν στην ομάδα μαθητές που ασχολούνται με καλλιτεχνικές δραστηριότητες κι εκτός σχολείου;

Δ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

1. Ποιος είναι ο τίτλος της ταινίας σας; Πως καταλήξατε σ' αυτόν τον τίτλο;
2. Ποιο είναι το θέμα της ταινίας; Πως επιλέξατε το θέμα της ταινίας σας;
3. Πως έγινε η συγγραφή του σεναρίου;
4. Πόσο σημαντική ήταν για εσάς και την ομάδα σας η πρωτοτυπία του προϊόντος;
5. Πόσο συχνές ήταν οι συναντήσεις σας; Ήταν δια ζώσης συναντήσεις; Τα παιδιά ήταν συνεπή στις συναντήσεις αυτές;
6. Θα ήθελα να μου πείτε δυο λόγια για την κατανομή των καθηκόντων μεταξύ των μελών της ομάδας... (σενάριο, βιντεοσκόπηση, σκηνοθεσία)

7. Υπήρξε κάποιο «συμβόλαιο» ή κάποιοι κανόνες ανάμεσα στα μέλη της ομάδας;
8. Ποιος ο δικός σας ρόλος στην ομάδα;
9. Υπήρξαν άτομα που είχαν ενεργότερο ρόλο στην ομάδα; Μιλήστε μου λίγο για τα άτομα αυτά... *(θέλουμε να μάθουμε για το φύλο, την ηλικία, την προσωπικότητα και το γενικότερο προφίλ των ατόμων αυτών)* Ποια η στάση και ο ρόλος των άλλων μελών; *(Πόσο πρόθυμα δέχονταν την «ηγεσία» ορισμένων;)*
10. Αναρωτιέμαι πόσο πρόθυμα ήταν τα παιδιά να αυτενεργήσουν ή να αυτοσχεδιάσουν...
11. Πόσο σημαντικό ήταν για τα παιδιά να παράγουν πρωτότυπες ιδέες; Πόσο εύκολο ήταν γι' αυτά;
12. Κατά τη γνώμη σας, ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν τα παιδιά;
13. Υπήρξαν αποχωρήσεις;

Ε. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

1. Είστε ευχαριστημένος από το αποτέλεσμα;
2. Είστε ευχαριστημένος από τη διαδικασία;
3. Τι θα αλλάζατε, αν ξανακάνατε τη δράση;
4. Κάνατε κάποια αποτίμηση της δράσης μαζί με τα παιδιά;
5. Κατά τη γνώμη σας, τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία;
6. Πιστεύετε ότι υπάρχει κάτι σημαντικό που παρατηρήσατε από την εμπειρία σας και δεν σκέφτηκα να σας το ρωτήσω;

Εκπαιδευτικός 5

-Καλημέρα σας!

Καλημέρα!

-Πρώτα από όλα να ξεκινήσω ρωτώντας αν εργάζεστε πολύ καιρό στην εκπαίδευση και ειδικά στη δημόσια;

Στη δημόσια περίπου 19 χρόνια.

-Είναι αρκετός καιρός, έχετε πολλή εμπειρία δηλαδή. Είστε ικανοποιημένη από τη δουλειά σας;

Την προσωπική μου δουλειά ή τις συνθήκες γενικότερα πού επικρατούν;

-Ας πούμε ένα μείγμα γενικά από την εμπειρία σας στην εκπαίδευση. Αλλά και τις πεποιθήσεις σας.

Λοιπόν...Καταρχήν πιστεύω ότι κάθε εκπαιδευτικός, κάθε λειτουργός της εκπαίδευσης θα πρέπει να μη σταματά να βελτιώνεται. Είναι μια διαδικασία συνεχόμενη, δεν μπορείς να πεις τώρα τελείωσα, συνεχώς θα πρέπει να προσαρμόζεσαι στα καινούρια δεδομένα, να μαθαίνεις κλπ. Πέραν αυτού όμως επειδή εγώ ξεκίνησα από τον ιδιωτικό τομέα όπως όλοι και προσπάθησα να φέρω τις αρχές που είχα και τις συνήθειες του ιδιωτικού στο δημόσιο. Αυτό σημαίνει ότι λίγο συγκρούομαι με τον τρόπο και τη διαδικασία που υπάρχει σε ένα δημόσιο σχολείο και δεν φταίει το σχολείο σαν σχολείο, φταίει γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Το εκπαιδευτικό σύστημα αφήνει την πρωτοβουλία στον κάθε εκπαιδευτικό να δράσει όπως θέλει με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια συνέχεια, μια συλλογικότητα. Υπάρχουν ατομικά έργα και δεν υπάρχουν συλλογικά έργα. Αυτό αποβαίνει αρνητικά προς όφελος του σχολείου, των μαθητών, της κοινωνίας γενικότερα. Άρα θα πρέπει να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα. Είμαστε η μόνη χώρα στην Ευρώπη μαζί με την Κύπρο που δρούμε κάτω από τα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού συστήματος που είναι πνιγηρό, ασφυκτικό, ενώ όλοι οι άλλοι έχουν ένα αποκεντρωμένο σύστημα, ένα αυτόνομο και ευέλικτο σχολείο. Αλλά μάλλον πάω πολύ μακριά, οπότε βάζω τελεία και σταματώ (γέλια).

-Αυτό για τη συλλογικότητα που είπατε είναι πολύ σημαντικό γιατί είναι και το θέμα της συνέντευξης.

Δεν υπάρχει συλλογικότητα. Υπάρχει ατομική προσπάθεια, ατομική καινοτομία, ναι, αλλά ατομική. Όχι συλλογική.

-Τι ειδικότητα έχετε εσείς;

Φιλολόγος.

-Τώρα όσον αφορά και τη δημιουργικότητα που είναι και το βασικό μας θέμα μπορείτε να μου πείτε, τι δράσεις γίνονται στο σχολείο σας, τι ρόλο έχει; Τι σημαίνει για εσάς η δημιουργικότητα εδώ που εργάζεστε;

Η δημιουργικότητα ξεκινάει από τα πλαίσια του μαθήματος, είναι βασικό στοιχείο στα πλαίσια του μαθήματος. Υπάρχει μιας και είμαι φιλόλογος, η δημιουργική γραφή στο μάθημα της γλώσσας. Πρέπει να μπει η δημιουργικότητα παρότι δεν μπαίνει σε όλους τους καθηγητές μέσα στα πλαίσια του μαθήματος. Τώρα εκεί πάλι είναι ατομικά αυτό, δεν υπάρχει μια συλλογική ενέργεια του κλάδου των καθηγητών, πώς θα ενεργήσουμε σε αυτό το μάθημα. Εγώ το κάνω. Δημιουργικό ας πούμε είναι να χρησιμοποιείς και τις νέες τεχνολογίες στα πλαίσια του μαθήματος. Δεν το κάνουμε όλοι οι καθηγητές όμως, πάλι ενεργεί η μονάδα. Ο υπολογιστής είναι πλέον σύνθετο με το μαθητή. Αλλά όταν τον βάλεις στο μάθημα και τον προσαρμόσεις, ενσωματώσεις και αυτό το κομμάτι στη διδασκαλία σου, δημιουργείς περισσότερα κίνητρα. Είναι και αυτό δημιουργικό. Δημιουργικά είναι και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που γίνονται. Δημιουργικό επίτευγμα εγώ θεωρώ την παραγωγή ταινιών ας πούμε. [...]

-Δράσεις γίνονται στο σχολείο, εδώ στο γυμνάσιο; Είστε εδώ χρόνια;

Είμαι χρόνια. Εξαρτάται πάλι από τη μονάδα. Δηλαδή μακάρι να είναι μόνο στο δικό μου χώρο [...] και σε όλα τα υπόλοιπα σχολεία να λειτουργούν τα πράγματα πιο συλλογικά. Αλλά εδώ δυστυχώς λειτουργούμε ατομικά. Δηλαδή δράσεις, οποιεσδήποτε δράσεις γίνονται ατομικά. Γίνονται δράσεις αλλά πάλι με μονάδες μαθητών.

-Θέατρο ας πούμε, ταινίες, μουσική, τέτοια πράγματα;

Ναι. Φέτος δεν θα γίνει, αλλά συνήθως γίνεται μία θεατρική παράσταση το χρόνο. Είναι μια καλή δράση. Η παραγωγή ταινιών γινόταν όλα τα χρόνια. Φέτος δυστυχώς δεν πρόλαβα να το κάνω και επειδή έχω την υποδιεύθυνση του σχολείου και επειδή ήθελα να κάνω αναδιοργάνωση. Όχι ότι έχω καμία πείρα και τα λοιπά, αλλά τέλοσπάντων.

-Πάντως έχετε ασχοληθεί γενικά για κάποια χρόνια, δεν μιλάμε ότι έχετε κάνει μόνο μια φορά.

Όχι, έχουμε κάνει πέντε ταινίες.

-Α, είστε πολύπειρη δηλαδή για μένα. [...] Πώς αποφασίσατε να εμπλακείτε στη συγκεκριμένη δράση με τις ταινίες;

Αφόρμηση ήταν ένας διαγωνισμός. [...] Και ήθελε ο διαγωνισμός να πλάσουμε μαθητές μία κατάθεση τους στις γενιές τις επόμενες τις μελλοντικές μέσω μιας ταινίας. Παρότι πέρα από το να μου αρέσουν οι ταινίες γενικότερα σαν χόμπι, δεν είχα καμία ενασχόληση με το θέμα. Με τράβηξε τόσο πολύ αυτό το διαφορετικό, το είπα σε μια ομάδα μαθητών και ξεκινήσαμε, άπειρη εγώ, άπειροι εννοείται και αυτοί, αλλά δράσαμε σαν ομάδα. Φτιάξαμε κάτι και για εμάς ήταν ένα δημιούργημα. Για ένα κριτικό μπορεί να ήταν ένα τίποτα. Από σενάριο, σκηνοθεσία, μουσική επένδυση, τράβηγμα, μοντάρισμα. Βγήκε μια ταινία μικρού μήκους και από εκεί και πέρα προσπάθησα έτσι να πάρω κάποια σεμινάρια. Αυτό που έμεινε από όλη αυτή την προσπάθεια και από κάθε προσπάθεια είναι η χαρά της ομάδας. Δηλαδή υπάρχουμε εμείς. Εγώ και οι μαθητές δρούμε σαν ένα, χαιρόμαστε, δηλαδή απολαμβάνουμε αυτό που κάνουμε. Τα λάθη μας τον τσακωμό μας, τα πάντα και βγαίνει μια παραγωγή που σαφώς έχει πολλά αρνητικά, είναι εντελώς ερασιτεχνική, αλλά είναι ένα μάθημα. Μαθαίνουμε σαν ομάδα να γράψουμε το κείμενο, να το προσαρμόσουμε, να το κάνουμε.

-Συνεργασία δηλαδή.

Ναι συνεργασία. Εντάξει μπορεί κάπου να έχω τον πρωτεύοντα ρόλο αλλά δεν φαίνεται αυτό και προσπαθούμε και είμαστε όλα τα μέλη ισότιμα. Και βλέπω χαρά στα πρόσωπα των παιδιών και στο δικό μου. Και προθυμία γιατί όλα αυτά γίνονται και σαββατοκύριακα και εκτός μαθημάτων, δεν γίνεται ποτέ τις ώρες του μαθήματος. Και δεν είδα ποτέ ένα μαθητή της ομάδας που κάθε χρόνο αλλάζει αυτή η ομάδα και ανανεώνεται, να πει ότι όχι δεν θα έρθω, ή όχι βαριέμαι. Είναι κάτι που τους τραβάει. Και ιδιαίτερα μια χρονιά, εντάξει παίρνουμε σε διάφορους διαγωνισμούς μέρους, [...], μια χρονιά διακριθήκαμε, πήραμε και ένα βραβείο στην αφίσα στο εξώφυλλο της ταινίας. Αλλά για εμάς ήταν κάτι σημαντικό. Γιατί το κάνουμε ερασιτεχνικά ενώ άλλα σχολεία έχουν την υποδομή, νοικιάζουν συνεργεία πχ. [...] Εμείς δεν έχουμε αυτή τη δυνατότητα και έστω και το ότι μπορούμε να τραβήξουμε και με ένα κινητό, ακόμα και αυτό ότι το παλεύουμε μόνοι μας είναι σημαντικό.

-Αρα δηλαδή ο εξοπλισμός ήταν αποκλειστικά δικός σας; Του σχολείου;

Της ομάδας.

-Των παιδιών και εσάς δηλαδή.

Δηλαδή μπορεί να χρειαστεί σε κάποια φάση να νοικιάσουμε μια κάμερα, τα φώτα και τα λοιπά, να πληρώνουμε εμείς σαν ομάδα.

-Δυσκολίες με το χώρο και το χρόνο για να γίνει η ταινία; Αντιμετωπίσατε πολλές φαντάζομαι.

Εννοείται. Γι αυτό προσπαθούμε επειδή δεν μπορείς να το εντάξεις μέσα στα πλαίσια του μαθήματος, προσπαθούμε αν είναι ο χώρος του σχολείου, να είναι εκτός μαθημάτων. Ή σαββατοκύριακα, αν είναι θα πρέπει να είναι πλάνα εξωτερικά. Εκεί μπαίνουμε σε διαδικασία ότι θα πρέπει να πάρω άδεια από τους γονείς κλπ, ότι μπορώ να μεταφερθώ με τα παιδιά σε κάποιο συγκεκριμένο μέρος. [...]. Μικρή ομάδα βέβαια, αλλά θα πρέπει να τηρούνται όλες οι νόμιμες διαδικασίες προς αποφυγή οποιουδήποτε απροόπτου.

-Οι γονείς και οι συνάδελφοι γενικά πώς αντιμετώπισαν τη διαδικασία αυτή;

Οι γονείς αρέσκονται από αυτή την ενέργεια. Βλέπουν τα παιδιά τους να ευχαριστιούνται, να μαθαίνουν με ένα διαφορετικό τρόπο. Μαθαίνουν μέσα από αυτό, δεν είναι ωπ θα γυρίσουμε το πλάνο και εντάξει τελείωσε. Μπαίνουμε σε μία διαδικασία να γράψουμε κάτι, να βρούμε τα λάθη, να το ξαναγράψουμε, να οραματιστούμε πώς θα οπτικοποιηθεί αυτό το πράγμα. Μπαίνουν σε μια διαδικασία υπευθυνότητας. Αναλαμβάνω ρόλο και προσπαθώ να τηρήσω τα όσα μου λέει ο ρόλος μου, οπότε στους περισσότερους γονείς αρέσει αυτό. Τώρα για τους συναδέλφους... Είναι συνήθως ένα σχολείο που είναι μια μικρή κοινωνία, κάθε προσπάθεια που είναι λίγο διαφορετική συνήθως ξενίζει.

-Καταλαβαίνω. Αυτό ξέρετε είναι βασικό πρόβλημα στη δημιουργικότητα πολλές φορές, το διαφορετικό.

Δεν είναι κάτι, μπορεί και ο υπολογιστής που βάζω στο μάθημα να είναι κάτι το διαφορετικό αλλά εντάξει είναι λίγο πιο συνηθισμένο. Ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια αντιμετωπίστηκε λίγο ψυχρά και αρνητικά.

-Καταλαβαίνω, σαν να υπήρχε κάποιος ανταγωνισμός.

Όχι, δεν υπήρχε, απλά μια αρνητικότητα. Ε βέβαια μετά απλά το συνήθισαν γιατί γίνεται κάθε χρόνο απλά.

-Και αυτό είναι προς τιμήν σας.

Είναι κάτι που και στη διδασκαλία και στις άλλες ενέργειες εγώ θέλω να χαίρομαι αυτό που κάνω. Και δεν μπορώ να μένω στο ίδιο. Με κουράζει και με χαλάει να το πω λαϊκά σαν

άνθρωπο. Άρα το κάνω πρώτα για εμένα, είναι ένα είδος ανανέωσης και μετά για όλα τα υπόλοιπα.

-Καταλαβαίνω. Λοιπόν. Πάμε τώρα λίγο πιο συγκεκριμένα. Να πάρουμε την τελευταία ταινία, την περσινή φαντάζομαι αφού φέτος δεν έγινε. Θα μιλήσουμε για αυτή αποκλειστικά από εδώ και πέρα. Καταρχάς να πάμε λίγο στη σύσταση της ομάδας. Θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο για την ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν, ποια τάξη φοιτούσαν, αγόρια-κορίτσια αναλογία, πολιτισμική καταγωγή, κοινωνικοοικονομικό στρώμα, μαθησιακό προφίλ, να μου πείτε έτσι κάποια πράγματα για τα παιδιά που συμμετείχαν.

Σε όλες τις ταινίες τα στοιχεία είναι πάνω κάτω τα ίδια. Δηλαδή εφόσον είμαστε στην ίδια περιοχή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παραμένει το ίδιο. Η τελευταία ταινία συγκριτικά με τις προηγούμενες διέφερε στο εξής, γιατί έτσι θέλω να το πω αυτό. Όλες οι προηγούμενες ήταν πολυπληθείς. Τι σημαίνει αυτό. Ότι επειδή υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον από τα παιδιά και σε συνήθως μπαίνω σε πολλές τάξεις, προσπαθούσα να το εντοπίσω στη Γ' Γυμνασίου που είναι πιο μεγάλα, και επειδή μπαίνω σε όλα τα τμήματα και δεν ήθελα να απογοητεύσω τους μαθητές προσπαθούσα να πάρω όσον το δυνατόν περισσότερους μαθητές στην ομάδα μου. Οπότε έπρεπε να κατασκευαστεί ένα τέτοιο σενάριο που έστω μία ατάκα να μπορεί να πει κάθε μαθητής. Άρα μπορεί να είχα μια ομάδα που αποτελείτο από 35 άτομα σε όλες τις άλλες ταινίες. Η περσινή ήταν μικρή, ήταν περίπου 15 άτομα, σίγουρα η συνεργασία ήταν πιο ευέλικτη, αλλά υπήρχε η στενοχώρια στο υπόλοιπο πλήθος ότι δεν συμμετείχαν. Άρα μάλλον στεναχωρήθηκαν τα παιδιά γιατί δεν είμαστε και εμείς. Αυτό το πράγμα λίγο με απογοήτευσε παρότι εγώ μπόρεσα να δουλέψω πιο οργανωμένα με μικρότερη ομάδα, δεν ξέρω θα δω τι θα γίνει του χρόνου. Σίγουρα θα υπάρχει μεγαλύτερο μέρος παιδιών.

-Πολύ σημαντικό απλά για να γίνουμε λίγο πιο συγκεκριμένοι, ήταν πάνω κάτω αγόρια κορίτσια ίσος αριθμός;

Ναι περίπου σε αναλογία ναι.

-Έλληνες;

Εντάξει σαν σχολείο δεν έχουμε μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών, αλλά υπήρχαν και παιδιά αλλοδαπών.

-Ανατολική Ευρώπη φαντάζομαι, Αλβανία;

Ναι ναι.

-Ένα μέσο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο φαντάζομαι.

Ένα μέσο. Εντάξει [...] η βασική δύναμη του σχολείου μας είναι ένα μέτριο επίπεδο ναί.

-Οι επιδόσεις των μαθητών; Ήταν γενικά ένα τμήμα με υψηλές επιδόσεις, από όλο το φάσμα, ήταν αδύναμο;

Από όλο το φάσμα. Και παρατηρείται και σε αυτή την ταινία και σε όλες τις προηγούμενες ότι μαθητές με πολύ κακές επιδόσεις στην τάξη ακριβώς επειδή αναλαμβάνουν ένα ενεργό ρόλο στην ταινία αποδίδουν τα μέγιστα. Όλα τα παιδιά απέδωσαν τα μέγιστα.

-Απλά εκείνα φαίνονται περισσότερο γιατί λες πώς ξεπετάχτηκε τώρα αυτός που δεν λέει ποτέ μάθημα έτσι δεν είναι;

Έτσι...και ο καλός μαθητής απλά σε βοηθά. Δηλαδή έχει ήδη μια δομή και πατάς πάνω και του δίνεις ώθηση. Απλά τον άλλο πρέπει να τον φτιάξεις περισσότερο.

-Από αυτούς τους μαθητές ποια παιδιά σας φάνηκαν πιο πρόθυμα να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή; Τι χαρακτηριστικά προσωπικότητας είχαν; Αυτά που είχαν πολύ περισσότερη όρεξη από τα υπόλοιπα παιδιά. Τώρα δεν ξέρω αν όλα είχαν την ίδια διάθεση, αλλά κάποια ίσως να είχαν πιο πολύ.

Συνήθως τα παιδιά που θέλουν να εμπλακούν αν και δεν είναι κανόνας, είναι αυτά που θέλουν να φανούν. Είναι λογικό. Ιδιαίτερα όσα αναλαμβάνουν το ρόλο του υποκριτή. Είναι τα παιδιά που τους αρέσει ο φακός, τους αρέσει η αναγνώριση, είναι πιο κοινωνικά, πιο εξωστρεφή. Αλλά γενικότερα δεν μπορώ να το πω σαν κανόνα γιατί γενικότερα υπάρχουν τόσοι ρόλοι, υπάρχουν πίσω από την κάμερα πολλοί ρόλοι που καλύπτουν όλες τις προσωπικότητες. Απλά συνήθως τα παιδιά που θέλουν είναι πολύ κοινωνικά και εξωστρεφή, προτιμούν το ρόλο του υποκριτή. Θέλουν να μπουν μπροστά στο φακό.

-Τα παιδιά που ίσως αν γνωρίζετε μπορεί πιθανότατα εκτός σχολείου να ασχολούνται και με άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες έδειξαν κάτι ιδιαίτερο; Αν γνωρίζετε βέβαια.

Ε ναι τα παιδιά που ασχολούνται ας πούμε με μουσικά όργανα και με τη μουσική γενικότερα, προθυμοποιούνται ιδιαίτερα στο μουσικό κομμάτι της ταινίας. Σίγουρα όταν έχουν ένα καλλιτεχνικό ερέθισμα έχουν ένα κίνητρο.

[...]

-Πώς το αποφασίσατε αυτό; Πώς πάρθηκε αυτή η απόφαση για το θέμα; Το προτείνετε εσείς για παράδειγμα, το πρότειναν τα παιδιά, το αποφασίσατε συλλογικά;

Πάντα υπάρχει μια πρόταση από μια αφόρμιση και από εκεί και πέρα μέσα από συζήτηση φτάνουμε στο τελικό καταστάλαγμα. Αφόρμιση δόθηκε από πρόσφυγες. [...]

-Το συζητήσατε και το αποφασίσατε από κοινού.

Έδωσα την ιδέα και από εκεί και πέρα το πλάσαμε.

-Η συγγραφή του σεναρίου πώς έγινε; Πώς συντελέστηκε;

Πάντα αφού κατασταλάξουμε στην ιδέα και τα λοιπά, γίνεται μια επιλογή μιας ιδιαίτερης ομάδας που θα αφορά στη συγγραφή.

-Αρα δεν το κάνουν όλοι δηλαδή.

Όχι. Υπάρχει διαχωρισμός. Υπάρχει ομάδα της συγγραφής, υπάρχει ομάδα του σεναρίου, της σκηνοθεσίας κλπ. Πρέπει να μοιράσουμε ρόλους και αρμοδιότητες. Οπότε αρχίζουν εκεί και γράφουν ένα σκελετό, ξεκινούν οι διορθώσεις, οι διαφωνίες οι ομοφωνίες, το δικό μου λίγο επιστέγασμα και φτάνουμε στην τελική παραγωγή.

-Αρα δηλαδή υπάρχουν διακριτοί ρόλοι στα καθήκοντα. Υπάρχουν αυτοί που κάνουνε σκηνοθεσία, σενάριο, ενδυματολόγοι...

Ναι, ακριβώς, και ηχολήπτες, βιντεοσκόποι...

-Παρόλα αυτά όμως όλοι παρεμβαίνουν σε όλα σε όλους τους τομείς δηλαδή πχ ένα παιδί που είναι στο ρόλο του ενδυματολόγου για παράδειγμα αν δει την ώρα που γίνεται ένα γύρισμα και του έρθει μια ιδέα, θα την πει, θα πει ότι μπορούμε να το τραβήξουμε έτσι; Υπήρχαν αυτά στην ομάδα;

Ναι, ναι σαφώς και μπορεί να το πει. Και ακριβώς επειδή είμαστε άπειροι, εννοείται ότι το θέλουμε αυτό. Γιατί οι ρόλοι είναι μεν διακριτοί και το σωστό είναι ότι η λογική λέει, ο τύπος λέει ότι δεν επεμβαίνει ο ένας στη δουλειά του άλλου. Αλλά όταν υπάρχει ο ενδυματολόγος σαν θεατής της σκηνής που εγώ γυρίζω με τα παιδιά και μου πει μια ιδέα, ή μας πει μια ιδέα η οποία κάτι μπορεί να αλλάξει, γιατί να μη ακουστεί; Άρα ναι μεν προσπαθούμε να έχουμε το τυπικό μέρος, αλλά ακριβώς επειδή μας λείπει η γνώση πρώτα κατηγορώ τον εαυτό μου. Ας πούμε ένα όνειρο που έχω και δεν το έχω καταφέρει ακόμα λόγω χρόνου είναι να μπορέσω να αποκτήσω τη θεωρητική γνώση. Όχι μέσω σεμιναρίων, κάτι πιο εξειδικευμένο.

-Το εύχομαι ολόψυχα.

Και εγώ πραγματικά, γιατί εντάξει, μου αρέσει. Είναι πραγματικά κάτι διαφορετικό.

-Άρα κινείστε ευέλικτα, γενικά, αυτό είναι πολύ καλό.

Ναι, υπάρχει ευελιξία.

-Οι συναντήσεις ήταν συχνές φαντάζομαι, ή όχι; Κράτησαν καιρό;

Ναι. Εντάξει για να ολοκληρωθεί μια ταινία μπορεί και να πάρει μέχρι και οκτώ μήνες σε εμάς. Μπορεί και να πάρει και λιγότερο χρόνο. Αναλόγως πώς δουλεύουμε, πώς είναι οι συνθήκες, τι καιρό κάνει, πώς μπορούμε να το τραβήξουμε, πόσο καιρό θα πάρει το μοντάζ. Είναι ένα πράγμα που δεν μας πιέζει κανείς, δεν έχουμε θέσει ένα deadline οπότε δε με ενδιαφέρει να το τελειώσω σε ένα μήνα. Μπορεί να γίνει αλλά θα πρέπει να τρέχεις από το πρωί ως το βράδυ για να το καταφέρεις.

-Πάντως γίνονταν μετά τα μαθήματα είπατε. Και σαββατοκύριακα.

Και σαββατοκύριακα και περιόδους διακοπών. Δηλαδή μπορεί να είχαμε Πάσχα ή Χριστούγεννα, εμείς όμως συναντιόμασταν. Όχι καθημερινά, αλλά ναι υπήρχαν συναντήσεις. Και σαββατοκύριακα τα παιδιά είναι εδώ άμα τους πεις, οκτώ με δύο, οκτώ με πέντε, είναι εδώ.

-Και ήταν συνεπέστατα;

Ήταν συνεπέστατα. Δηλαδή αυτές τις πέντε ταινίες που έχω συνεργαστεί με πέντε διαφορετικές ομάδες παιδιών δεν υπήρξε ουδέποτε κανένα πρόβλημα. Κανένα. Γι αυτό λέω ότι υπάρχει χαρά μέσα από αυτό.

-Η πρωτοτυπία σας ενδιέφερε; Δηλαδή θέλω να πω το εξής: Αποφασίζετε σαν ομάδα εσείς ή όλες οι άλλες ομάδες που έχουν εμπλακεί σε ταινίες να ασχοληθούν με ένα θέμα. Πολλές φορές αντλούνται και θέματα κοινωνικά δηλαδή προσφυγιά, θέματα υγείας, περιβάλλοντος, ρατσισμός κλπ. Εσάς σας ενδιέφερε να ξεφύγετε λίγο από τα κοινότυπα, να κάνετε κάτι πιο διαφορετικό;

Ναι. Αλλά και αυτός είναι και ο λόγος που υπήρξε και η αποχή φέτος. Υπήρχε μια ιδέα στο μυαλό μου που ξέρω ότι θα άρεσε και στα παιδιά, αλλά χρειαζόταν πολλή τεχνολογική γνώση και εξειδίκευση. Οπότε για αυτό το λόγο το πάγωσα. Ήταν πρωτότυπο, δεν θέλω να πω κάτι περισσότερο, αλλά χρειάζεται μεγάλη τεχνολογική εξειδίκευση προκειμένου να υλοποιηθεί. Δεν είναι μόνο να κάνεις ένα μοντάζ, θέλει κάτι παραπάνω. Οπότε το πασχίζω να το πλησιάσω να το προσεγγίσω και ελπίζω να γίνω αυτό το πρωτότυπο.

-Άρα ας πούμε στην περσινή ταινία δεν επετεύχθη τόσο όσο θα θέλατε.

Όχι, όχι.

-Φτιάξατε φαντάζομαι κάποιο συμβόλαιο με τα παιδιά για το τι κανόνες θα υπάρχουν; Αυτό διαμορφώθηκε από όλους, από όλη την ομάδα;

Ναι, ναι. Από όλους, από όλη την ομάδα και είναι κάτι που τηρούν όλοι. Δηλαδή δεν το λέω έτσι για να το πω. Δεν υπήρξε ποτέ πρόβλημα με τα παιδιά. Συνεπέστατα και υπεύθυνα όλα τους. Είτε ήταν καλός μαθητής είτε χειρίστος μαθητής. Είτε δύσκολο παιδί στη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη είτε εύκολο παιδί στην συμπεριφορά του. Στις ταινίες ήταν όλοι κύριοι και κυρίες. Αυτό έχω να πω.

-Άρα ο δικός σας ο ρόλος ήταν πιο πολύ συντονιστικός;

Βασικά συντονιστικός, αλλά εμπλέκεται σε όλους τους ρόλους χωρίς όμως να φαίνεται. Δηλαδή δεν επιδιώκω να σκεπάζω τα παιδιά, αλλά επιδιώκω να φανούν οι δικές τους δυνατότητες. Οπότε ναι μεν διορθώνω, παρεμβαίνω αλλά με τρόπο που να μην φαίνεται έντονα στα παιδιά. Δηλαδή προσπαθώ το καθετί να το παρουσιάσω ομαδικά για να φαίνεται κοινό έργο.

-Φαντάζομαι και εσείς όμως αν είχατε κάποια ιδέα, για κάποιο θέμα, γύρισμα ή κάτι προφανώς τη μοιραζόσασταν.

Εννοείται. Άλλο να βλέπεις να γίνεται ένα λάθος σε μια σκηνή, σαφώς θα υπάρξει και ο εκνευρισμός και να πεις ωπ, κατευθείαν, εδώ το σβήνω και το γράφω έτσι και άλλο να πεις μήπως να το δούμε από αυτή την πλευρά, λέω τώρα εγώ, και να φωτίζαμε έτσι και εκείνη τη γωνία και να περάσει έτσι ανώδυνα. Τα ίδια να καταλάβουν ότι εδώ έχουμε κάνει λάθος, μήπως μπορούμε να το προσεγγίσουμε αλλιώς;

-Λίγο διπλωματικά δηλαδή.

Διπλωματικά και έμμεσα γιατί θα φτάσουν στιγμές που όλοι εκνευριζόμαστε και εγώ είμαι η χειρότερη αυτών, που θα πεις τέρμα το σβήνουμε, πάμε από την αρχή, χωρίς εξηγήσεις. Αλλά θέλω αυτές οι στιγμές να είναι πολύ λίγες. Και θέλω να βγει το ομαδικό, γιατί τι μαθαίνουμε αλλιώς; Όπως και το μάθημα, δεν θα μπω μέσα και θα πω αυτό είναι, ελάτε να το προσεγγίσουμε και να το φτιάξουμε, να το ανακαλύψουμε.

-Μιας και φτάσαμε σε αυτό το θέμα, το οποίο να ξέρετε είναι πάρα πολύ σημαντικό. Συγκρούσεις. Διαχείριση. Και όταν λέμε συγκρούσεις δεν εννοώ πάντα αναγκαστικά να παίξουμε ξύλο, δηλαδή σε τέτοιο βαθμό ώστε να φτάσουμε στη βία. Σύγκρουση λέω εγώ και μια απλή λεκτική, δηλαδή προτείνω εγώ μια ιδέα και εσείς μου λέτε όχι δεν είναι σωστή η ιδέα σου, θα πρέπει να γίνει αλλιώς. Αυτό ας πούμε θα ήθελα να μου περιγράψετε

τη διαδικασία, πως ήταν το φαινόμενο, αν υπήρξε τέτοιο φαινόμενο στην ομάδα και πως αντιμετωπίστηκε;

Σαφώς και υπάρχει και η σύγκρουση είναι καλό για εμένα γεγονός. Γιατί υπάρχει και η δημιουργική σύγκρουση, μέσα από τη διαφωνία θα βγει και κάτι διαφορετικό. Αυτό είναι η θετική πλευρά. Υπάρχει όμως και η σύγκρουση, η κλασσική σύγκρουση, διαφωνούμε, βγάζει ο καθένας τη φωνή του και δεν βρίσκουμε άκρη. Εκεί επεμβαίνει και αυτός είναι ένας από τους ρόλους που έχω, να προσπαθώ να εξομαλύνω τις διαφορές, να φαίνονται όλες οι απόψεις και να τις γεφυρώνω. Όπως γίνεται και σε ένα μάθημα. Και σε ένα μάθημα όταν συζητάμε ένα θέμα, δεν θα υπάρξει η σύγκρουση; Ο καθηγητής προσπαθεί όμως να τα γεφυρώσει όλα, να ακουστούν όλες οι απόψεις και να επιβάλει κάποια ήρεμη διαδικασία στην έκφραση. Ε, αυτό γινόταν και εκεί.

-Αλλά λέτε ότι βοήθησε δημιουργικά;

Ναι εγώ είμαι υπέρ της σύγκρουσης, δηλαδή δεν θέλω ούτε να λέω κάτι και να γίνεται αποδεκτό, ωραία τι, ότι λέω είναι ωραίο; Διαφώνησε με αυτό, το λέει ο συμμαθητής σου, έτσι το αποδεχόμαστε όλοι αγόγγυστα; Είναι καλό να υπάρξει η σύγκρουση μέσω της διαφωνίας απόψεων. Τώρα υπάρχει η σύγκρουση η λεκτική σε διάφορους τομείς. Και αυτή αντιμετωπίζεται. Όλα αντιμετωπίζονται. Κάποιες φορές όλοι βγαίνουμε εκτός εαυτού και όλοι όταν είμαστε εκτός σχολείου μπορεί η συμπεριφορά μας να είναι πιο ελεύθερη. Πάλι ο καθηγητής προσπαθεί να ελέγξει και να μειώσει την αύξηση του πάθους.

-Συνηθέστεροι λόγοι για να συγκρουστούν τα παιδιά; Ποιους είχατε; Σε τι ακριβώς ήταν που τα έκανε να διαφωνήσουν; Στις ιδέες ενός γυρίσματος για παράδειγμα;

Στις ιδέες ενός γυρίσματος ή στο γεγονός ότι ο υποκριτής παρ' όλες τις σκηνοθετικές οδηγίες να μην μπορούσε να κάνει αυτό που θέλαμε να κάνει. Ε και σε κάποια φάση το κοινό, η υπόλοιπη ομάδα μπορεί να εκνευριζόταν, να του έλεγε κάτι αρνητικό. Είναι και αυτό ένας λόγος αφορμής.

-Άτομα που φάνηκαν να δείχνουν ηγετικό ρόλο υπήρξαν στην ομάδα αυτή; Μπροστάρηδες, δηλαδή αυτός που θέλει να βγει μπροστά να πάρει και τους άλλους μαζί του.

Ναι πάντα υπάρχουν σε οποιαδήποτε ομάδα, πάντα υπάρχει ο ηγετικός ρόλος.

-Τι τύποι παιδιών ήταν αυτοί συνήθως;

Συνήθως αγόρια, όπως τα φέρνω στο μυαλό μου και εξωστρεφείς.

-Οι άλλοι πώς αποδέχονταν, πώς αντιμετώπιζαν αυτή τη δράση, τη διαδικασία; Δηλαδή όταν δεις ένα μπροστάρη, έναν ηγέτη;

Όπως γίνεται σε κάθε ομάδα. Οι παθητικοί μαθητές είναι οι πιο ήπιοι, του αφήνουν χώρο να έλθει, οι άλλοι που είναι πιο δυναμικοί σαν χαρακτήρες προσπαθούν να τον κοντρολάρουν. Να του πουν ότι κάτσε λίγο.

-Η μειοψηφία ή η πλειοψηφία έπαιξαν ρόλο, δηλαδή, για παράδειγμα να επικρατήσει κάποιες φορές η ιδέα της μειοψηφίας;

Βεβαίως, βεβαίως. Αν έβλεπα ότι η ιδέα της μειοψηφίας ήταν πράγματι κάτι ξεχωριστό αλλά η ομάδα δεν το είχε αντιληφθεί εκεί λίγο το προωθούσα, το ανέλνα μέχρι να καταλάβουν ότι πράγματι αυτό που ειπώθηκε από τη μειοψηφία ήταν διαμάντι ήταν κάτι πολύ καλό.

-Και άρα μέσω επιχειρηματολογίας δικής σας οι υπόλοιποι συμφωνούσαν.

Ναι. Το έβλεπαν από την οπτική που έπρεπε να το δουν. Αυτός είναι ο ρόλος. Δεν μπορούν όλα τα παιδιά. Εδώ οι μεγάλοι δεν μπορούμε να δούμε τα πάντα ευκρινή. Πόσο μάλλον ένα παιδί. Πρέπει λίγο να το βοηθήσεις, να το ωθήσεις, να το δει.

-Παρά το σενάριο, υπήρξε κάποια στιγμή αυτοσχεδιασμός; Θέλανε τα παιδιά κάποια στιγμή να αυτοσχεδιάσουν; Ή ακολουθήθηκε πιστά;

Ποτέ δεν μπορεί να ακολουθηθεί πιστά. Δηλαδή δεν υπάρχει ή τουλάχιστον δεν υπήρχε σε αυτά εδώ που έχουμε κάνει μαζί με τα παιδιά. Μπορεί να έβγαине κάτι, να γινόταν κάτι για αστείο σε ένα διάλειμμα και να ήταν τόσο καλό που το παίρναμε και το βάζαμε μέσα γιατί ήταν πολύ καλό αυτό που αυτοσχεδίασε η ομάδα για την πλάκα της στο διάλειμμα των γυρισμάτων. Ναι σαφώς υπήρχε αυτοσχεδιασμός.

-Στο διάλειμμα ε;

Μπορεί ένα πείραγμα, κάτι. Τα παιδιά στο διάλειμμα παίζουν. Γυρίζαμε σκηνή λέμε εντάξει στοπ τώρα. Έχει γίνει και αυτό.

-Το εκπληκτικό που έχω παρατηρήσει είναι ότι οι πιο καλές ιδέες φαίνονται εκτός συστηματικής δουλειάς. Όπου υπάρχει χαλαρότητα ας πούμε, κέφι.

Ακριβώς και μπορεί κάτι που έχεις προσπαθήσει να δώσεις να μην βγαίνει. Δεν μπορούν να το βγάλουν τα παιδιά, δεν μπορούν να το πουν καλά. Οπότε αναγκαστικά ελίσσεσαι.

-Ήταν σημαντικό για τα παιδιά να κάνουν κάτι πρωτότυπο; Πέρα από εσάς που εσείς είχατε την πρωτοβουλία. Όταν λέμε πρωτότυπο, δεν εννοώ να δημιουργήσουν κάτι έτσι για να το δημιουργήσουν, να είναι έτσι κάτι το διαφορετικό, κάτι που θα κάνει τον άλλο να το προσέξει περισσότερο.

Ναι, ναι ήταν μεγάλο κίνητρο βέβαια. Το οποίο ήταν κάτι διαφορετικό από τη θεατρική παράσταση. Η θεατρική παράσταση τους φαινόταν κάτι συνηθισμένο, κοινότοπο. Ενώ αυτό, ότι έχει να κάνει με τη θέαση, τα παιδιά τα ελκύει. Δηλαδή το γεγονός ότι μπορούσαν να το δουν στο κινητό τους ήταν για αυτά σημαντικό.

-Εγώ όμως μιλάω για τις ιδέες, για τα γυρίσματα, για το σενάριο, για όλα ας πούμε.

Και για όλη αυτή τη διαδικασία, ναι σαφώς. Το ότι γίνονται δημιουργοί, ένιωσαν αυτό, γινόμαστε δημιουργοί. Όταν παίρνουμε μαθητή στη γκάμα, τραβάει και μετά βλέπει το αποτέλεσμα του, αυτό είναι δημιουργία. Ή όταν προσπαθεί να μοντάρει δύο σκηνές. Δεν έχει σημασία αν έχει καθοδήγηση ή όχι, να ενσωματώσει τη συγκεκριμένη μουσική, να προσπαθήσει να αφαιρέσει τα παράσιτα, τον ήχο, αυτό δεν είναι δημιουργία; Ε ναι εντάξει είναι κάτι διαφορετικό από αυτό που έχουμε συνηθίσει.

-Αποχωρήσεις υπήρξαν στην τελευταία ταινία;

Όχι. Γενικότερα δεν έχουν υπάρξει αποχωρήσεις σε καμία.

-Ποια πιστεύετε ότι είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν τα παιδιά; Τι τα δυσκόλεψε περισσότερο;

Ο χρόνος. Να βρούμε κοινό χρόνο. Γιατί τα παιδιά έχουν τα μαθήματα τους, τις εξωτερικές τους δραστηριότητες. Ναι ο χρόνος είναι ένα πρόβλημα.

-Κάνατε κάποια αποτίμηση στο τέλος με τα παιδιά; Φαντάζομαι μείνατε όλοι ευχαριστημένοι έτσι δεν είναι;

Ναι, εντάξει κριτική έγινε, αυτό θα έπρεπε να το είχαμε διορθώσει, αυτό έπρεπε να το είχαμε δει αλλιώς ή κάποια καινούρια ιδέα.

-Τι θα θέλατε να αλλάξετε αν ξανακάνατε τη δράση; Πέρα από την πρωτοτυπία που είπατε στον τεχνικό εξοπλισμό.

Αυτό που θα ήθελα είναι να έχω ένα μόνιμο εξοπλισμό σα σχολείο. Δηλαδή να μην εξαρτώνται όλα από τα έξοδα που θα καλύψει η ομάδα και εγώ βασικά. Γιατί δεν μπορείς να ζητήσεις και πολλά πράγματα από τα παιδιά. Ναι, θα μπορούσε να περάσει σαν δράση στο κάθε σχολείο, ή

στα σχολεία που ενδιαφέρονται και να καλύπτεται ο εξοπλισμός μέσα από το ίδιο το σχολείο. Που σημαίνει ότι αυτό σου λύνει κάπως τα χέρια.

-Κάτι τελευταίο. Οι ρόλοι που δίνονταν στα παιδιά δηλαδή ποιοι θα γράψουν το σενάριο, ποιοι θα κάνουν το μοντάζ, ποιοι θα παίζουν, αυτά πώς καθορίστηκαν;

Με βάση τις δεξιότητες τους. Εφόσον κάνω μάθημα σε αυτά τα παιδιά μπορώ να ξέρω ποιος έχει ευχέρεια στον ένα τομέα ή στον άλλο.

-Γιατί συνήθως ακούω ότι οι περισσότεροι οι όλοι θέλουν να παίξουν στην ταινία, δηλαδή να φανούν.

Εντάξει υπάρχει αυτό σε όλους. Γι αυτό λέω ότι οι περισσότερες ταινίες ήταν πολυπληθείς για να ικανοποιηθούν αυτά. Μπορεί ο άλλος να είχε κάποιον άλλο ρόλο, αλλά να έλεγε και μια ατάκα στην ταινία για να του φύγει το μεράκι.

-Εν κατακλείδι. Υπάρχει κάτι άλλο σημαντικό που ξέχασα να σας ρωτήσω και θέλετε να το προβάλλετε;

Όχι αυτό που θα ήθελα σαν άτομο ενός σχολείου είναι ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα έπρεπε να δώσει τέτοιες πρωτοβουλίες, ασχολίες και να τις υποστηρίξει. Να τις υποστηρίξει έμπρακτα. Και πρακτικά και θεωρητικά. Υπάρχουν καθηγητές που ενδιαφέρονται να κάνουν διαφορετικά πράγματα, καινοτόμα πράγματα και θα έπρεπε να δοθεί μια διευκόλυνση, να τους δοθούν παροχές προκειμένου να δουλέψουν απερίσπαστα και να κάνουν αυτό που έχουν κατά νου.

-Νομίζω ότι κάπου εδώ τελειώσαμε. Ήσασταν πολύ αναλυτική, πολύ σαφής. Σας ευχαριστώ και πάλι για την προσφορά σας.

Να είστε καλά. Και εγώ ευχαριστώ.