

Εργασία στο μάθημα **ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού &  
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Η ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ  
ΣΧΟΛΕΙΟ**

Ακαδημαϊκό έτος: 2005-2006

Όνοματεπώνυμο: Λεωνίδου Χριστιάνα

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	1
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	3
<b>A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	4
<b>B. ΔΗΛΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ</b> .....	7
B1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ.....	8
<b>Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	9
Γ1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	9
Γ2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	11
Γ3. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	11
<b>Δ. ΑΝΑΛΥΣΗ</b> .....	13
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ</b> .....	13
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ</b> .....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ</b> .....	21
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ</b> .....	24
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ» ΚΑΙ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΣ ΠΡΟΙΚΙΣΜΟΣ</b> .....	28
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΦΑΝΤΑΣΙΑ</b> .....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ – ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b> .....	37
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ</b> .....	39
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΝ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ</b> .....	43
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ</b> .....	45
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b> .....	47

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12:</b> «ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ».....	50
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13:</b> ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	52
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14:</b> ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	54
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15:</b> ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ.....	57
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16:</b> ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ Ή ΑΝΑΣΤΕΛΛΟΥΝ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ.....	59
Α. ΘΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ.....	60
Β. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ.....	62
Γ. ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ.....	64
Δ. ΤΡΟΠΟΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΕΞΑΣΘΕΝΕΙ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	65
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17:</b> ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΔΙΟΦΥΪΑ.....	67
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 18:</b> Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ.....	69
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 19:</b> ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ..	71
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 20:</b> ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ.....	74
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 21:</b> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.....	76
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 22:</b> ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΙΚΟ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ.....	77
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 23:</b> ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	79
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 24:</b> ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΜΕΡΙΚΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ.....	81
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 25:</b> Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ.....	85
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 26:</b> ΒΙΒΛΙΟ, ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ Ή ΟΧΙ.....	88
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 27:</b> ΒΟΗΘΩΝΤΑΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΜΠΑΘΟΥΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ.....	90

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 28: ΘΡΗΣΚΕΙΑ: ΕΥΛΟΓΙΑ Ή ΚΑΤΑΡΑ.....</b>	<b>92</b>
<b>Z. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>96</b>
<b>Η. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>97</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	
ΒΙΒΛΙΑ.....	104
ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ.....	105
ΑΡΘΡΑ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ.....	105

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Πριν από τρεις περίπου δεκαετίες ήταν πολύ πιθανό ότι η θεώρηση της δημιουργικής σκέψης από τους ψυχολόγους συνέπιπτε περίπου με την κοινή αντίληψη που υπήρχε γι' αυτήν. Εθεωρείτο δηλαδή ότι η δημιουργική ικανότητα αποτελεί ένα ιδιαίτερο ταλέντο ορισμένων ειδικά προικισμένων προνομιούχων ατόμων, οι οποίοι με βάση αυτό διακρίνονταν στην επιστήμη, στις καλές τέχνες και ακόμα στον κοινωνικό και πολιτικό στίβο. Δεν εξακολουθούν ακόμη να ελλείπουν και εκείνοι οι οποίοι θεωρούν τη δημιουργικότητα ως «ένα σπάνιο και μοναδικό ταλέντο σε ένα ιδιαίτερο πεδίο επιδιώξεων». Έτσι οι μελετητές δεν αισθάνονταν ότι είχαν χρόνο ή ίσως και την διάθεση να ασχοληθούν με ειδικές περιπτώσεις ατόμων, κατά τον χρόνο στον οποίο βρίσκονταν ενώπιον πλήθους αντικειμένων έρευνας, που αναφέρονταν στον άνθρωπο γενικά ή οπωσδήποτε σε ευρεία ομάδα ατόμων.

Όσα μεσολάβησαν κατά το διάστημα των 30 αυτών ετών και οι σχετικές προοπτικές, οι οποίες ευκρινώς αναφαίνονται, δεν αφήνουν πλέον καμία επιφύλαξη ότι η αντίληψη που προαναφέραμε έχει υποχωρήσει. Το έργο ψυχολογικής μελέτης για τη δημιουργικότητα που έχει μέχρι τώρα συντελεστεί είναι πράγματι αξιόλογο. Εξάλλου διαρκώς διευρύνεται ο αριθμός των ερευνητών, οι οποίοι στρέφουν την προσοχή τους στις δημιουργικές δυνάμεις των ανθρώπων και προσπαθούν να τις διερευνήσουν από κάθε δυνατή άποψη τους. Είναι ήδη πεπεισμένοι, τουλάχιστον οι περισσότεροι, ότι, ερευνώντας την δημιουργική πνευματική λειτουργία στα διάφορα άτομα, ερευνούν κάτι το ιδιαίτερο που δεν συμπίπτει με άλλη λειτουργία ή ικανότητα, από όσες τουλάχιστον έχουν ως τώρα μελετηθεί. Και έτσι οι έρευνες για τη δημιουργική λειτουργία αυξάνονται σταθερά.

Ένα άλλο θέμα το οποίο έχει αρχίσει πρόσφατα να απασχολεί τους σύγχρονους μελετητές είναι και η κριτική σκέψη. Είναι βέβαια φυσικό επακόλουθο της εποχής στην οποία ζούμε. Παλαιότερα, δεν ήταν η κριτική σκέψη ένα θέμα του οποίου η διερεύνηση ήταν αναγκαία, καθώς η καθημερινότητα ήταν πολύ πιο απλή και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι πιο κατανοητά και πιο εύκολο να λυθούν. Η σημερινή εποχή, όμως, φέρνει τον άνθρωπο συνεχώς αντιμέτωπο με μικρά αλλά και με σοβαρά και ευρύτερα προβλήματα, τα οποία προκύπτουν ως φυσικό επακόλουθο ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου (Δανασσής-Αφεντάκης Αντ. Κ., 1997). Η επιτυχής αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτεί την επιλογή, τη μεθοδική επεξεργασία και την αξιοποίηση και κατάλληλη χρήση των πληροφοριών που αναφέρονται σ' αυτά. Με άλλα λόγια, απαιτείται η ενεργοποίηση και συνδυαστική λειτουργία των δεξιοτήτων που συγκροτούν την κριτική σκέψη. Εφόσον λοιπόν η ανάγκη είναι αυτή που μαθαίνει στον άνθρωπο τα πάντα, ως απόρροια της κατάστασης αυτής είναι το γεγονός ότι επιδιώκεται σήμερα η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο σχολείο, είτε μέσω ειδικών, για το σκοπό αυτό προγραμμάτων, είτε μέσω διαφόρων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί της κριτικής σκέψης. Ο Ennis θεωρεί την κριτική σκέψη ως τη διαδικασία και τις ικανότητες που περιλαμβάνει η με ορθολογικό τρόπο διαμόρφωση αποφάσεων από το άτομο για τις πεποιθήσεις και τη δράση του. Ο Winicut προτείνει την οργάνωση των στοιχείων της κριτικής σκέψης σε τρεις κατηγορίες: α) τις ικανότητες, β) τις διαδικασίες και γ) τις λειτουργίες. Το Τμήμα Εκπαίδευσης της Πολιτείας της Καλιφόρνια στις Η.Π.Α. προτείνει ένα μοντέλο, στο οποίο περιέχονται οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες δεξιότητες, οργανωμένες σε τρεις κατηγορίες: α) σαφή προσδιορισμό του προβλήματος, β) αξιολόγηση των πληροφοριών που σχετίζονται με το πρόβλημα και γ) λύση του προβλήματος / κατάληξη σε συμπεράσματα. Αυτές λοιπόν είναι μερικές από τις απόψεις που επικρατούν γύρω από την κριτική σκέψη.

Δεν μπορούμε λοιπόν να αμφισβητήσουμε το γεγονός ότι η δημιουργική και κριτική σκέψη είναι πλέον από τα δημοφιλέστερα θέματα που απασχολούν τους σημερινούς μελετητές. Η καθιέρωσή τους στα σύγχρονα σχολεία επιβάλλεται από τις ίδιες τις συνθήκες της σύγχρονης

καθημερινότητας και συμπεριλαμβάνεται στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων ως κάτι που είναι πλέον απαραίτητο για κάθε απόφοιτο του σχολείου.

Γι' αυτό άλλωστε θα ασχοληθούμε με αυτό το θέμα, με σκοπό να το διερευνήσουμε σε βάθος και όχι μόνο γενικά αλλά και σε συνδυασμό με τους επιμέρους συναφείς γνωστικούς τομείς.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σωστό να ευχαριστήσουμε αυτούς που θεωρούμε ότι συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας δίνοντας τις απαραίτητες υποδείξεις ως πιο έμπειροι σε θέματα εργασιών. Συγκεκριμένα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους υπεύθυνους της Γραμματείας της κυρίας Τζάνη και ιδιαίτερα τον κύριο Κεχαγιά για την προσωπική επίβλεψη της εργασίας, καθώς και στον κ. Φώτη Κούσουλα, ο οποίος πληροφορηθήκαμε ότι ανέλαβε την επίβλεψη της εργασίας, ως ειδικός για τη δημιουργικότητα. Ευχαριστούμε ακόμα τους μελετητές που ασχολήθηκαν με το θέμα που διερευνήσαμε και από τους οποίους εμπνευστήκαμε για να συγγράψουμε τα δικά μας συμπεράσματα, πολλές φορές αναφερόμενοι κριτικά στις απόψεις τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα θέλαμε να αποδώσουμε στην κυρία Τζάνη, που μέσα από το μάθημά της μας δόθηκε η ευκαιρία να διερευνήσουμε το θέμα της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

## **A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο Guilford ορίζει τη δημιουργική σκέψη ως αποκλίνουσα, σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα, την κοινή, δημιουργική σκέψη που διαθέτει ένα άτομο και που δίνει πολλούς τρόπους χρησιμοποίησης των πραγμάτων (λ.χ. ενός τούβλου).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δημιουργική συμπεριφορά του ατόμου αποτελεί μια κατηγορία προβληματικών καταστάσεων. Ο Mackinnon χωρίζει τη δημιουργική σκέψη με βάση τρία κριτήρια: το ασυνήθιστο των απαντήσεων, την πραγματοποίηση ενός κατανοητού σκοπού και την επαρκή επεξεργασία αυτού που στην αρχή είχε συλληφθεί με τη διαίσθηση. Ο Ausubel πέρα από αυτά τα τρία κριτήρια θέλει και την πρωτοτυπία για να χωρίσει τη σκέψη ως δημιουργική (Μάνος Κ., 1993).

Η δημιουργική φαντασία του ανθρώπου συνεχώς τον οδηγεί σε νέες σκέψεις, νέες ιδέες, νέες εφευρέσεις, με αποτέλεσμα ο άνθρωπος να έχει φτάσει στα επιτεύγματα του πολιτισμού και της τεχνολογίας της σημερινής εποχής (Νικολόπουλος Π., 1986).

Πολλοί ταυτίζουν τη δημιουργικότητα με το ταλέντο, την ενόραση, την προαισθήση, τον αυθορμητισμό, τη δεκτικότητα του πνεύματος, την ευαισθησία, την ανακάλυψη, την εφευρετικότητα, την ενθουσιώδη θέση των σκοπών, το θάρρος της ασχολίας με την ουτοπία κλπ. Για μερικούς η



δημιουργικότητα είναι θείο δώρο και για το λόγο αυτό δεν προσφέρεται για επιστημονική έρευνα, ώστε να κατανοήσουμε απόλυτα τη φύση της. Άλλοι βλέπουν σ' αυτή μια σύνθεση του απολλώνιου και του διονυσιακού πνεύματος, της λογικής και του συναισθήματος.

Η δημιουργική ποιότητα δεν περιορίζεται σε μερικές μόνο μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η δημιουργική αντιμετώπιση προβλημάτων και περιστάσεων της ζωής δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο των μεγαλοφυών, αλλά λίγο ή πολύ όλων των ανθρώπων, ακόμα και των νοητικά καθυστερημένων. Υπάρχουν φυσικά διαφορές ως προς τη δημιουργικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους, αφού και η απλή καθημερινή παρατήρηση δείχνει ανισομερή κατανομή του αγαθού αυτού στα διάφορα άτομα. Δεν πρέπει βέβαια στο σημείο αυτό να συγχέουμε τη δημιουργικότητα με την παραγωγικότητα (Καψάλης, 1989).

Δημιουργικοί λοιπόν είναι όλοι οι άνθρωποι. Και επειδή η Παιδαγωγική Ψυχολογία θεωρεί γενικά ως κύρια προϋπόθεση για την εκδήλωση της δημιουργικότητας τη νέα, ασυνήθιστη, διαφορετική κάθε φορά προσπέλαση των προβλημάτων, γι' αυτό δεν κάνει συνήθως διάκριση ανάμεσα στην καλλιτεχνική και την επιστημονική δημιουργικότητα. Δεν δέχεται δηλαδή την ύπαρξη διαφορετικών τύπων δημιουργικότητας ανάλογα με τους τομείς της δραστηριότητας των δημιουργικών ατόμων. Δέχεται όμως διαφοροποίηση της δημιουργικότητας σε έκταση και βάθος, πράγμα που επιτρέπει τη διαβάθμιση κάθε δημιουργικού έργου. Ο P. Matussek διακρίνει πέντε επίπεδα ανθρώπινης δημιουργικότητας, καθένα από τα οποία συνεπάγεται διαφορετικές ψυχολογικές εμπειρίες: α) εκφραστική δημιουργικότητα, β) παραγωγική δημιουργικότητα, γ) εφευρετική δημιουργικότητα, δ) μεταρρυθμιστική δημιουργικότητα, ε) ριζοσπαστική δημιουργικότητα.

Η Μορφολογική Ψυχολογία με εκπρόσωπο της τον M. Wertheimer στηρίχτηκε σε φαινομενικές αναλύσεις και μελέτησε κυρίως την πορεία του πνεύματος κατά τη διάρκεια του δημιουργικού γεγονότος. Διακρίνει λοιπόν τέσσερις φάσεις της δημιουργικής εργασίας: Α) προπαρασκευή, κατά την οποία το άτομο συλλέγει πληροφορίες που σχετίζονται με το πρόβλημα, για να γνωρίσει τη δομή του. Β) επώαση, κατά την οποία το άτομο δεν σκέφτεται συνειδητά το πρόβλημα, αλλά αφήνει το υλικό που συνέλεξε να κινείται ελεύθερα στο χώρο του ασυνειδήτου. Γ) φωτισμός, δηλαδή η εύρεση της

λύσης ή τουλάχιστο ενός βασικού της σημείου, μετά από επιτυχή συσχέτιση των διαφόρων στοιχείων του προβλήματος και χωρίς το υποκείμενο να σκέφτεται το πρόβλημα. Δ) επαλήθευση και επεξεργασία, δηλαδή επεξεργασία όλων των λεπτομερειών και επαλήθευση της λύσης.

Ένας άλλος δρόμος που ακολούθησαν οι ψυχολόγοι στη μελέτη του δημιουργικού φαινομένου είναι η επισήμανση και η έρευνα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δημιουργικού ατόμου, που γίνεται με τη συλλογή βιογραφικών στοιχείων και διάφορα άλλα ψυχομετρικά μέσα.

Ας αναφερθούμε τώρα και στην κριτική σκέψη, για την οποία έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί. Ο Ennis θεωρεί την κριτική σκέψη ως τη διαδικασία και τις ικανότητες που περιλαμβάνει η με ορθολογικό τρόπο διαμόρφωση αποφάσεων από το άτομο για τις πεποιθήσεις και τη δράση του.

Αναλυτικότερα, η κριτική σκέψη μπορεί να ορισθεί ως « η ικανότητα και η βούληση του ατόμου να αποστασιοποιείται προς στιγμή από τις προσωπικές πεποιθήσεις και τα συμφέροντά του και να εξετάζει τα πραγματικά και λογικά στοιχεία που στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις και μετά να διαμορφώνει απόψεις ».

Η κριτική σκέψη, λοιπόν, δεν είναι μία μεμονωμένη γνωστική στρατηγική, αλλά «μία γνωστική στάση και ικανότητα για τη χρήση ποικιλίας γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται μεμονωμένα ή κατά ποικίλους συνδυασμούς ανάλογα με την περίπτωση» (Ματσαγγούρας Η., 1994)

Βασικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι η επιλογή των πληροφοριών, καθώς και η ικανότητα αντικειμενικής ανάλυσης και αξιολόγησής τους. Ορισμένοι ερευνητές από το χώρο της Παιδαγωγικής θεωρούν τα ακόλουθα τέσσερα στοιχεία ως συστατικά της κριτικής σκέψης: α) τη γνώση του περιεχομένου ( πρόκειται για τη γνώση του αντικειμένου), β) τη γνώση της διαδικασίας ( τη γνώση, δηλαδή, των νοητικών ικανοτήτων), γ) τη γνώση του τρόπου λειτουργίας, της χρήσης και του ελέγχου των νοητικών ικανοτήτων ( δηλαδή τη μεταγνωστική ανάλυση) και δ) τη στάση απέναντι στη χρήση των νοητικών ικανοτήτων και στη γνώση.

Ο Winicut προτείνει την οργάνωση των στοιχείων της κριτικής σκέψης σε τρεις κατηγορίες: α) τις ικανότητες, β) τις διαδικασίες και γ) τις λειτουργίες.

Στις ικανότητες περιλαμβάνονται η παρατήρηση, η σύγκριση / αντιπαράθεση, η ομαδοποίηση, η κατηγοριοποίηση / κατάταξη, η οργάνωση, η χρήση μοντέλων, η ιεράρχηση. Οι διαδικασίες περιλαμβάνουν δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάλυση ερωτήσεων, γεγονότων, απόψεων, καθώς και του βαθμού χρησιμότητας και αξιοπιστίας των πληροφοριών. Ακόμη, στις διαδικασίες υπάγονται δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εξαγωγή συμπερασμάτων, την κατανόηση νοημάτων, αιτιών και αποτελεσμάτων, τη διατύπωση υποθέσεων και την αναγνώριση απόψεων. Οι λειτουργίες περιλαμβάνουν τον ορθολογικό τρόπο σκέψης, τη δημιουργική σκέψη και τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων ( Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ. Κ., 1997).

Τέλος, το Τμήμα Εκπαίδευσης της Πολιτείας της Καλιφόρνια στις Η.Π.Α. προτείνει ένα μοντέλο, στο οποίο περιέχονται οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες δεξιότητες, οργανωμένες σε τρεις κατηγορίες: α) σαφή προσδιορισμό του προβλήματος, β) αξιολόγηση των πληροφοριών που σχετίζονται με το πρόβλημα και γ) λύση του προβλήματος / κατάληξη σε συμπεράσματα.

## **Β.ΔΗΛΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ**

Όπως είναι φανερό, έχουν διατυπωθεί πολλοί και ποικίλοι ορισμοί τόσο για τη δημιουργική όσο και για την κριτική σκέψη, όπως επίσης υπάρχουν και διαφωνίες ανάμεσα στις απόψεις των διαφόρων μελετητών. Αυτό που δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει είναι ότι αποτελούν πλέον σημείο αναφοράς για τους περισσότερους ερευνητές και επιστήμονες, καθώς δεν περιορίζονται μόνο στην εκπαίδευση, αλλά απασχολούν ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων.

Οι διαφωνίες που υπάρχουν ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι είναι θέματα που πρόσφατα έχουν αρχίσει να ερευνώνται τόσο πολύ και είναι θέματα που δεν βρίσκουν σύμφωνους όλους τους επιστήμονες. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν είναι υπέρ της καθιέρωσης της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στα σχολεία, άποψη που κυρίως

υποστηρίζεται από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται αρκετά χρόνια στο επάγγελμα αυτό και εμμένουν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, πιστεύοντας ότι η καθιέρωση τέτοιων «μοντέρνων» κατά τη γνώμη τους απόψεων θα αλλοιώσει τον χαρακτήρα που είχαν τα σχολεία μέχρι τώρα. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που «τολμούν» να εντάξουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη στον τρόπο διδασκαλίας τους και κυρίως οι νεότεροι.

Είναι γεγονός ότι σε μια κοινωνία όπως η σημερινή υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους επιβάλλεται η καθιέρωση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στα σχολεία. Όλα έχουν γίνει τόσο κοινότυπα, που η ζωή έχει ανάγκη από πρωτότυπες ιδέες και πράξεις. Τα παιδιά έχουν βαρεθεί να ακούνε συνέχεια τα ίδια και τα ίδια... Έχουν ανάγκη από κάτι που θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον και θα τα κάνει να ρωτήσουν να μάθουν περισσότερα και μ' αυτό τον τρόπο να μάθουν περισσότερα πράγματα, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να διευρύνουν τους ορίζοντές των γνώσεών τους.

Ο σύγχρονος άνθρωπος καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος με μικρά αλλά και με σοβαρά και με ευρύτερα προβλήματα, των οποίων το κλειδί για επιτυχή επίλυση βρίσκεται στην κριτική σκέψη, δηλαδή την επιλογή, τη μεθοδική επεξεργασία και την αξιοποίηση και κατάλληλη χρήση των πληροφοριών που αναφέρονται σ' αυτά.

Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για να ασχοληθούμε με αυτό το θέμα στην παρούσα εργασία. Πιστεύουμε ότι θα έπρεπε να γίνουν περισσότερες αναφορές γι' αυτά τα θέματα και να ερευνηθούν με μεγαλύτερη εμβάθυνση τόσο γενικά όσο και ειδικότερα για τους επιμέρους τομείς που σχετίζονται με αυτό το θέμα. Αυτό άλλωστε έχουμε σκοπό να κάνουμε με αυτή την εργασία να ενισχύσουμε τη μελέτη που γίνεται σχετικά με τη δημιουργική και κριτική σκέψη, για να καταλήξουμε σε όσο το δυνατό τεκμηριωμένα συμπεράσματα, συμφωνώντας ή διαφωνώντας με τις επικρατούσες απόψεις.

## **B.1 Αναγκαιότητα της διερεύνησης**

Με την υπόσχεση ότι θα διερευνηθούν όσο το δυνατό καλύτερα κάποιες περιοχές και θα απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με τα υπό μελέτη θέματα, η εργασία αυτή θα αποτελέσει ένα ακόμη λιθαράκι στην προσπάθεια που έχουν αρχίσει οι σύγχρονοι μελετητές να ερευνηθούν σε βάθος τόσο η κριτική όσο και η δημιουργική σκέψη και, αν χρειαστεί, να αλλάξουν απόψεις ή ακόμα και συνήθειες της καθημερινής ζωής.

Με την εργασία αυτή βέβαια δεν λύνονται όλες μας οι απορίες γύρω από το υπό μελέτη ζήτημα, αφού είναι βέβαιο ότι έχουν μείνει πολλά πεδία αδιερεύνητα, τα οποία πιθανώς θα ερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες. Πάντως είναι σίγουρο ότι το θέμα χρήζει περισσότερης διερεύνησης για την καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση όλων των περιοχών που σχετίζονται μ' αυτό.

Ελπίζουμε η εργασία αυτή να φανεί χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς κάθε είδους, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Να εμπλουτίσει, δηλαδή, τις γνώσεις τους αλλά και, κυρίως, να κάνει τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τις τεχνικές που χρησιμοποιούν στην τάξη, προσθέτοντας ή ακόμα αλλάζοντας εντελώς τον τρόπο διδασκαλίας, εισάγοντας στη μεθοδολογία και θεματολογία του τεχνικές που να ενισχύουν και να καλλιεργούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη.

Θα μπορούσε ακόμη να χρησιμοποιηθεί ως εφαλτήριο για τους μελλοντικούς ερευνητές που θα ασχοληθούν με το θέμα αυτό είτε συμφωνώντας με τις δικές μας απόψεις είτε ακόμα διαφωνώντας με αυτές ή κρίνοντας και σχολιάζοντας τα πορίσματα της έρευνάς μας.

## **Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διασαφηνιστούν όσο το δυνατό καλύτερα οι έννοιες της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, να διευκρινιστούν

και να μελετηθούν στο επίπεδο των περιοχών που θεωρήθηκαν ως οι σημαντικότερες προς διερεύνηση και να προσπαθήσουμε για όσο γίνεται και όσο περισσότερο μπορεί να επιτευχθεί, καλύτερη αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη.

## **Γ.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Αναζητούμε τη δημιουργικότητα στους καλλιτέχνες, προωθούμε τη δημιουργικότητα στις σύγχρονες επιχειρήσεις και στο ιδεατό μοντέλο του ηγέτη, ερευνούμε τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού προσώπου ή της δημιουργικής διαδικασίας υπό το πρίσμα της ψυχολογίας, προσεγγίζουμε την εξέλιξη των πολιτισμών και των κοινωνιών μέσα από τις δημιουργικές αλλαγές φάσεων, αναζητούμε πιθανώς παιδαγωγικές προτάσεις καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης των μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα κατηγορώντας τα σχολεία ως αντιδημιουργικά, ενώ στην καθημερινή μας εμπειρία συχνά αξιολογούμε ως δημιουργικές ή μη ιδέες και πράξεις.

Πρόκειται άραγε για ένα νέο – ή και παλαιό – εννοιολογικό εργαλείο προκειμένου να προσεγγιστεί κάποιο κοινωνικό, φυσικό, ανθρώπινο φαινόμενο; Ποιο;

Υπάρχει μία έννοια της δημιουργικότητας που με αφηρημένο τρόπο ενσωματώνει κάθε επιμέρους χρήση της;

Γιατί μας ενδιαφέρει αυτή η έννοια;

Τι κάνει κάποιους ελάχιστους – ανθρώπους – να μην μπορούν παρά να σκέφτονται δημιουργικά;

Μπορεί κάτι να είναι δημιουργικό αλλά όχι χρήσιμο; Χρήσιμο αλλά όχι δημιουργικό;

Και αν αποδεχτούμε τέλος πάντων κάποιες απαντήσεις, πώς και με ποιο τρόπο μπορεί ένας άνθρωπος ή μια κοινωνία να αξιολογήσει και να ενισχύει τη δημιουργική της σκέψη και δράση;

Με άλλα λόγια, τι είναι δημιουργικότητα;

Όσο συχνά όμως ακούμε αναφορές στη δημιουργική σκέψη, εξίσου συχνά ακούμε και διαβάζουμε και για κριτική σκέψη. Διαβάζουμε ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο σχολείο επιδιώκεται είτε μέσω ειδικών, για το σκοπό αυτό, προγραμμάτων, είτε μέσω διαφόρων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Επιδιώκεται όμως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο σχολείο; Γιατί είναι τόσο αναγκαία η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ειδικά στη σύγχρονη εποχή;

Τι είναι τελικά η κριτική σκέψη;

Τι λέει η σημερινή πραγματικότητα; Επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο βαθμό που χρειάζεται;

## **Γ.2 Περιορισμοί**

Έχει αναφερθεί ήδη ότι η δημιουργική και κριτική σκέψη είναι θέματα που απασχολούν τους σύγχρονους ερευνητές, διότι κρίνονται απαραίτητα για την επιβίωση σε έναν κόσμο όπως ο σημερινός. Είναι άρα επόμενο να μην υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία και αυτή που υπάρχει να μην καλύπτει μεγάλα χρονικά διαστήματα για να γίνουν συγκρίσεις ανά εποχή. Το αυτό γεγονός αποτελεί σημαντικό περιορισμό στην έρευνα μας.

### Γ.3 Προβλήματα της έρευνας

Στην πορεία για τη διεκπεραίωση της εργασίας, συναντήσαμε προβλήματα τα οποία δυσκόλεψαν και καθυστέρησαν την αποπεράτωσή της. Σημαντικό εμπόδιο στάθηκε ο περιορισμένος χρόνος· θα θέλαμε και θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και σε πολλές ακόμη γνωστικές περιοχές, πράγμα το οποίο δεν πράξαμε λόγω του περιορισμένου χρόνου και εξαιτίας του γεγονότος ότι η εργασία μας έχει ήδη λάβει μεγάλες διαστάσεις, πράγμα που δεν μπορούσαμε να αποφύγουμε, αφού είχαμε να ασχοληθούμε με δύο σημαντικότερες έννοιες. Έννοιες που, είτε το θέλουμε είτε όχι, κατέχουν σημαντική θέση στην καθημερινότητά μας και κρύβονται πίσω από απλές καθημερινές πράξεις και ενέργειές μας. Αποτελούν, δηλαδή, στοιχεία της καθημερινής μας ζωής, από αυτά που δεν τα ονομάζουμε, απλά εμπεριέχονται στις καθημερινές μας ενέργειες. Το γεγονός ότι ασχοληθήκαμε και με τις δύο αυτές έννοιες αποτέλεσε ένα ακόμα πρόβλημα στην έρευνά μας, αλλά ελπίζουμε να μην απόκοψε την κανονική ροή της εργασίας. Η απουσία πολλών βιβλιογραφικών αναφορών, λόγω κυρίως του γεγονότος ότι η δημιουργική και κριτική σκέψη είναι θέματα σχετικά «καινούρια» στις βιβλιογραφικές αναφορές, υπήρξε σημαντικό πρόβλημα στη έρευνά μας, γι' αυτό και κατατρέξαμε και σε πληροφορίες από το διαδίκτυο. Πιστεύουμε ότι αναφερθήκαμε στα απαραίτητα σημεία τα οποία έπρεπε να θιχτούν, παρά τα προβλήματα που συναντήσαμε.



## **Δ. ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

## **ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ**

Η δημιουργική σκέψη είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού της σχολικής ηλικίας (6-12). Είναι έκδηλη και φαίνεται να εκπηγάζει αρχικά μεν από την περιέργειά του, στο τέλος όμως της σχολικής περιόδου συνδέεται με την έκφραση ιδεών και συνεπώς με τη νόηση του παιδιού (Χαραλαμπόπουλος Ν., 1981).

Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων ιδεών με κάποια, μικρή ή μεγάλη, αξία για τον άνθρωπο.

Δημιουργώ σημαίνει παράγω κάτι το αρχικό, το νέο, που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο της παραγωγικής ιστορίας του ανθρώπου για πρώτη φορά και κατακτά οριστική θέση σ' αυτό. Αν τα στοιχεία από τα οποία συνίσταται η ιδέα είναι παλιά ή νέα, δεν έχει σημασία.

Εκείνο που μετρά είναι το τελικό αποτέλεσμα, που μπορεί να είναι διαδικασία ή ένα προϊόν. Η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ακόμα ως επινόηση και ως διανοητική ή χειρονακτική παραγωγή. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, αιτία είναι η νέα ιδέα.

Είναι δύσκολο να απαντήσει κανείς στην ερώτηση τι είναι αυτό που ωθεί το άτομο στη δημιουργικότητα, γιατί ασχολούμαστε με ένα θέμα όχι πέρα για πέρα ξεκαθαρισμένο.

Η δημιουργικότητα στο κάθε άτομο παρουσιάζει έξαρση σε ορισμένο στάδιο της ζωής του. Μια ματιά στη ζωή και το έργο των μεγάλων δημιουργών μας πείθει ότι η δεύτερη εικοσαετία την ευνοεί ιδιαίτερα. Είναι η ηλικία που φτάνει στην πλήρη σωματική και πνευματική του ωριμότητα και που οι δυνάμεις του διατηρούνται ακμαίες.

Η δημιουργική παραγωγή δεν ξεκινάει από το μηδέν, προϋποθέτει ανάλογο υπόβαθρο γνώσεων και δεξιοτήτων. Για να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί η πορεία μετάβασης του ανθρώπου στη σελήνη, χρειάστηκαν κολοσσιαίοι μαθηματικοί υπολογισμοί και αναρίθμητες τεχνικές εφευρέσεις και επιτεύξεις, έργο μακριάς σειράς διαδοχικών δημιουργικών προϊόντων. Τα μαθηματικά και τα φυσικά από τη μια μεριά και η γεωγραφία από την άλλη έπρεπε συμπλέοντας να προσεγγίσουν στα όρια ενός τέτοιου

άθλου, που και πριν από μερικές δεκαετίες μπορεί να τραβούσε την προσοχή των περίεργων και μπορεί ν' αποτελούσε φιλόδοξη ενασχόληση μερικών επιστημόνων αλλά δεν έπαυε να βρίσκεται σε περιοχή καθαρά φανταστική.

Η δημιουργικότητα είναι η ύψιστη πνευματική λειτουργία του ανθρώπου. Είναι το φως εκείνο που πηγάζει από τη φωτιά του αγώνα του ανθρώπινου πνεύματος να ξεδιπλωθεί, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής. Το φως αυτό φωτίζει κάθε νέα, πρωτότυπη επινόηση του ανθρώπου και καθιστά τον άνθρωπο πρωτεργάτη της προόδου, μοχλό της κίνησης της ζωής.

Η δημιουργικότητα και κυρίως τα μοναδικής σπουδαιότητας προϊόντα της, οι ανακαλύψεις και εφευρέσεις που άλλαξαν τη μορφή του κόσμου ή τα έργα τέχνης που ανανέωσαν με μοναδικό τρόπο τις αισθητικές νόρμες, αποτέλεσαν αντικείμενο θαυμασμού για τις κοινωνίες όλων των εποχών. Η συστηματική μελέτη, ωστόσο, της δημιουργικότητας και του πυρήνα της, της δημιουργικής σκέψης δηλαδή, από την Ψυχολογία αρχίζει μόλις μετά το 1950. Τη χρονιά αυτή, ο Guilford παρατηρεί την έλλειψη ερευνών στο πεδίο αυτό.

Τα επόμενα χρόνια πραγματοποιήθηκε ένας ασυνήθιστα μεγάλος αριθμός ερευνών στον τομέα αυτό, που οδήγησε στη διασάφηση πολλών εννοιών, αλλά και στη διατύπωση πολλών νέων ερευνητικών ερωτημάτων. Οι τρεις πιο σημαντικές διαπιστώσεις που προέκυψαν από την έρευνα της δημιουργικής σκέψης, είναι: α) πως πρόκειται για μία νοητική ικανότητα, κοινή σε όλους τους ανθρώπους, β) πως παρατηρείται ποσοτική διαβάθμιση της δημιουργικής σκέψης στα άτομα, καθώς κάποιοι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα δημιουργικής σκέψης από άλλους και γ) πως η δημιουργική σκέψη είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους.

Ωστόσο, παρόλες τις ερευνητικές προσπάθειες από το 1950 ως σήμερα, οι επιστήμονες δεν κατόρθωσαν να καταλήξουν σε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό της δημιουργικής σκέψης. Οι ποικίλοι ορισμοί που διατυπώθηκαν, εστιάζουν άλλωστε στη φύση του παραγόμενου από τη δημιουργική σκέψη προϊόντος, που χαρακτηρίζεται ως νέο, πρωτότυπο και ταυτόχρονα χρήσιμο, άλλοτε στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, που ορίζεται ως αποκλίνουσα και παραγωγική, και άλλοτε σε άλλες παραμέτρους. Μία συνολική θεματική οριοθέτηση περιλαμβάνει: « η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από προϊόντα καινοφανή που, όμως, έχουν ταυτόχρονα

κάποια αξία για το άτομο ή και τον πολιτισμό γενικότερα. Η διαδικασία της νοητικής αυτής λειτουργίας δεν είναι συμβατική, αλλά χαρακτηρίζεται από ισχυρή ψυχική κινητοποίηση και επιμονή. Το έργο, τέλος, της δημιουργικής σκέψης περιλαμβάνει μία σαφή μορφοποίηση ενός αρχικά συγκεχυμένου και απροσδιόριστου προβλήματος ».

Οι δύο κυρίαρχοι τρόποι προσέγγισης της δημιουργικής νόησης είναι οι ακόλουθοι: α) η ψυχολογική ανάλυση της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων και β) η μελέτη της δημιουργικής σκέψης ως ψυχολογικού φαινομένου.

Οι τομείς στους οποίους συνήθως εκδηλώνεται η δημιουργικότητα είναι η τέχνη, η μουσική, η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, ο λόγος, το θέατρο. Ίσως γι' αυτό οι πολλοί να πιστεύουν ότι η δημιουργικότητα εκφράζεται σε συγκεκριμένα μόνο προϊόντα, λ.χ. σε μια θαυμάσια μουσική συμφωνία ή σ' ένα αριστούργημα γλυπτικής. Αλλά δεν είναι αλήθεια· εκφράζεται και με την παραγωγή αφηρημένων προϊόντων όπως είναι οι ηθικές, οι πνευματικές και οι κοινωνικές αξίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

Μερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα, πολύ ή λίγο, συνοδευτικά ή προκλητικά με τη δημιουργική παραγωγή είναι: α) ανεξαρτησία στη διάθεση και την κοινωνική συμπεριφορά, β) δυναμικότητα, γ) εσωστρέφεια, δ) ευαισθησία στους ερεθισμούς, ε) ευρύτητα ενδιαφερόντων, στ) αυτογνωσία, ζ) προαίσθηση, η) πνευματική ευκαμψία, θ) κοινωνική προσαρμογή και ισορροπία παρά μια ι) μεταρρυθμιστική κοινωνική διάθεση και ια) σχετική αδιαφορία για τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες. Δύο άλλα χαρακτηριστικά αναφέρονται κυρίως στην αισθητική και λιγότερο στην επιστημονική δημιουργικότητα, δηλαδή ιβ) ακρότητα πεποιθήσεων και ιγ) απόρριψη εξωτερικών καταναγκασμών.

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά θα μπορούσαμε να προσθέσουμε την ευφυΐα, γνώση ευφράδεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, επεξεργασία, σκεπτικισμό, επιμονή, διανοητική «διάθεση παιχνιδίσματος», χιούμορ, ασυμφωνία προς τα καθιερωμένα και αυτοπεποίθηση (Massialas B. J. Z., 1975).

Η φύση της δημιουργικής σκέψης έχει μελετηθεί από δύο διαφορετικές προσβάσεις: α) Με την ψυχολογική ανάλυση της προσωπικότητας των εξαιρετικά δημιουργικών ατόμων και β) με την ανάλυση της δημιουργικής σκέψης αυτής καθεαυτής ως ψυχολογικού φαινομένου (Παρασκευόπουλου Ν. Ιωάν.,σελ.123). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Α) Ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος: Τα δημιουργικά άτομα κρατούν τις «κεραίες» όλων των αισθήσεων συνεχώς τεντωμένες, αντιλαμβάνονται περισσότερα πράγματα με περισσότερες λεπτομέρειες, διαβλέπουν τις επιπτώσεις και συνέπειες ακόμα και στα συνήθη φαινόμενα κ.τ.ό. Κλασικό παράδειγμα ιδιαίτερης ευαισθησίας προς τα συμβαίνοντα γύρω

μας είναι του Νεύτωνα: Πόσοι άνθρωποι δεν είχαν δει μήλα να πέφτουν από τη μηλιά ! Ο Νεύτωνας όμως ανακάλυψε το νόμο της βαρύτητας.

Β) Αισιόδοξη διάθεση: Το δημιουργικό άτομο συνήθως ρωτά « Πώς μπορεί να γίνει ένα πράγμα» και όχι « Αν μπορεί να γίνει ένα πράγμα». Πιστεύει ότι « Αυτό που ένας άνθρωπος μπορεί να συλλάβει σήμερα στο μυαλό του, άλλοι άνθρωποι θα μπορέσουν να το υλοποιήσουν αύριο».

Γ) Επιπόλαιος ενθουσιασμός: Το χαρακτηριστικό αυτό πηγάζει από την τάση που έχει το δημιουργικό άτομο να μη σπεύδει να κάνει αυτοκριτική. Κριτική που γίνεται νωρίς στη δημιουργική λύση ενός προβλήματος επενεργεί ως τροχοπέδη στην ελεύθερη πορεία των ιδεών, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η δημιουργική παραγωγή.

Δ) Πνευματική ευλυγισία: Τα δημιουργικά άτομα μπορούν να μεταπηδούν από έναν τρόπο προσέγγισης ενός προβλήματος σε άλλους και να αναζητούν νέες σχέσεις και χρήσεις σε κοινά πράγματα. Η ανακάλυψη της πενικιλίνης, των ακτίνων Χ, των χρωμάτων, είναι μερικά από τα παραδείγματα της «καιροσκόπου» διάθεσης και της πνευματικής ευλυγισίας των δημιουργικών ατόμων.

Ε) Σχετική αδιαφορία για το κοινώς παραδεγμένο: Το χαρακτηριστικό αυτό δείχνει την απελευθέρωση του δημιουργικού ατόμου από τις στερεότυπες λύσεις. Το δημιουργικό άτομο δείχνει μια ανεξαρτησία στις κρίσεις του. Δεν τις εξαρτά από τον έπαινο ή την επίκριση των άλλων, αλλά από την προσωπική του εκτίμηση. Γενικώς, δείχνει μια εποικοδομητική δυσαρέσκεια προς τις προκατασκευασμένες λύσεις και επιδιώκει την εξέταση του προβλήματος από πολλές - ακόμη και ασυνήθεις - οπτικές γωνίες.

Ο ταλαντούχος και δημιουργικός μαθητής παρουσιάζει συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά: Δείχνει έντονη περιέργεια για τα πράγματα γύρω του, υποβάλλει πολλές και ποικίλες ερωτήσεις και απορίες, δείχνει ευαισθησία για ό,τι γίνεται γύρω του και συλλαμβάνει τα «κρίσιμα» σημεία στη δομή και την πορεία των φαινομένων, ζει έντονα ό,τι γίνεται γύρω του, «βλέπει» νοερά ενέργειες και πράγματα από τις περιγραφές τους, έχει σπάνια δύναμη να «βλέπει» νοερά νέες δομές και διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, τις οποίες μπορεί να εκφράζει με ποικίλα μέσα: ζωγραφική, πεζό λόγο, μουσική, ποίηση, δραματοποίηση, παράγει έργα που έχουν πρωτοτυπία, εκφραστικότητα, δυναμικότητα, παράγει νέες ιδέες και λύσεις, ακόμη και για κοινά προβλήματα,

επινοεί και κατασκευάζει νέα μηχανικά μέσα, προσαρμόζεται εύκολα σε νέες καταστάσεις, τις οποίες και απολαμβάνει, συχνά έρχεται σε σύγκρουση με την παραδεγμένη τάξη πραγμάτων και την αμφισβητεί, κάνει εντελώς απροσδόκητα πράγματα, μεταβιβάζει εύκολα μια μάθηση και την εφαρμόζει από τη μια κατάσταση σε άλλες εντελώς διαφορετικές καταστάσεις, δείχνει ενδιαφέρον για τις εικαστικές τέχνες κ.τ.ό.

Οι προηγούμενες κατηγορίες δεν είναι αρκετά συγκεκριμένες, ώστε να επιτρέπουν σε κάποιον να ξεχωρίσει ένα δημιουργικό από ένα λιγότερο δημιουργικό πρόσωπο. Ακόμη, αυτά τα γενικά χαρακτηριστικά, αν τα πάρουμε μαζί, δε φαίνονται να δίνουν αρκετές βάσεις για τη διάκριση ενός προσώπου, που είναι προσανατολισμένο αναλυτικά (του «συγκλίνοντος» τύπου σπουδαστή, σύμφωνα με τον Guilford), από ένα πρόσωπο που είναι προσανατολισμένο δημιουργικά (του «αποκλίνοντος» τύπου). Η δημιουργική σκέψη, συγκρινόμενη με την αναλυτική σκέψη, διαφέρει στο ότι κάνει άλματα και δεν προχωρεί σε φάσεις, που μπορούν να παρατηρηθούν και να οριστούν εύκολα. Ίσως η διαφορά ανάμεσα στην αναλυτική και δημιουργική σκέψη δεν είναι διαφορά είδους, αλλά βαθμού.

Υπάρχουν κάποιοι που ορίζουν τη δημιουργικότητα με όρους παραγωγής κάποιου νέου ή εννορατικού. Σε μερικούς ερευνητές, δημιουργική σκέψη σημαίνει την παραγωγή μιας ιδέας (π.χ. καλλιτεχνικής, μηχανικής ή θεωρητικής), που είναι νέα στο δημιουργό της. Για μερικούς άλλους, η δημιουργικότητα έχει σαν αποτέλεσμα κάτι το νέο, κάτι που δεν υπήρχε πιο μπροστά στον ίδιο τύπο μέσα στον πολιτισμό. Η Margaret Mead υποστηρίζει την πρώτη θέση, με το παρακάτω απόσπασμα:

«Στο βαθμό που ένα πρόσωπο κατασκευάζει, ανακαλύπτει ή σκέπτεται κάτι που είναι νέο γι' αυτό, μπορεί να πούμε ότι έχει κάνει μια δημιουργική πράξη. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη, το παιδί εκείνο που ανακαλύπτει ξανά στον 20<sup>ο</sup> αιώνα ότι το τετράγωνο της υποτεινουσας σ' ένα ορθογώνιο τρίγωνο είναι ίσο με το άθροισμα των τετραγώνων των δύο καθέτων πλευρών, κάνει μια τόσο δημιουργική πράξη όπως εκείνη που έκανε ο Πυθαγόρας παρ' όλο που οι συνέπειες της ανακάλυψης, για την πολιτιστική παράδοση, είναι χωρίς αξία, αφού οι προτάσεις αυτές είναι πια μέρος της Γεωμετρίας».

Υπάρχουν, όμως, και μερικοί συγγραφείς που επιμένουν πως το δημιουργικό αποτέλεσμα πρέπει να προσφέρει κάτι στον πολιτισμό, κι έτσι «πρέπει να είναι αυτό το ίδιο μόνο του μια επίτευξη». Είναι δυνατό ακόμη, η δημιουργική πράξη να έχει σαν αποτέλεσμα την «επαναδιευθέτηση» μερών της γνώσης, που υπάρχουν σ' ένα νέο τύπο ή να χρειάζεται την παραγωγή νέων στοιχείων.

Συμφωνούμε με την πρώτη άποψη, που εξηγεί τη δημιουργικότητα, στηριζόμενη στην ανακάλυψη ιδεών, σχέσεων και εννοιών, που είναι νέες σ' αυτόν που μαθαίνει, αλλά όχι αναγκαστικά και νέες στον πολιτισμό. Όπως υποστηρίζει και η Margaret Mead, το παιδί ή ο έφηβος που μπορεί να βρει νέες σχέσεις από περιορισμένα δεδομένα, κάνει μια πράξη που είναι τόσο δημιουργική, όσο εκείνες των «μεγάλων» διανοητών και εφευρετών κατά το παρελθόν. Τέτοιες προσφορές από το μέρος των μαθητών πρέπει ασφαλώς να αμείβονται.

Η οριστική θέση του Guilford και της σχολής του είναι ότι στο πλαίσιο της αποκλίνουσας σκέψης υπάρχουν οι πιο σοβαρές ενδείξεις δημιουργικότητας (Ταμπακοπούλου-Μπέμπη Αικ. 1982). Η αποκλίνουσα σκέψη, σύμφωνα με τον Guilford, περιλαμβάνει: α) ευχέρεια σκέψης, β) ευελιξία σκέψης, γ) πρωτοτυπία, δ) επεξεργασία.

Οι όροι «συγκλίνουσα» και «αποκλίνουσα» νόηση χρησιμοποιούνται επίσης για να δείξουν: α) τη διαφορά μεταξύ προβλημάτων πολλαπλής επιλογής και προβλημάτων ανοιχτού τύπου ή αλλιώς αποκλίνουσας σκέψης, β) τη διαφορά μεταξύ προβλημάτων με μία μόνο σωστή απάντηση και εκείνων που δε συνοδεύονται από κάποια συγκεκριμένη απάντηση, γ) μια τρίτη σημασία των όρων «συγκλίνουσα» και «αποκλίνουσα» νόηση συνδέεται αποκλειστικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Χαρακτηρίζεται «συγκλίνον» το άτομο που ακολουθεί μία καθορισμένη πορεία στην επίλυση ενός προβλήματος, οργανώνοντας τα δεδομένα του με αυστηρά λογικούς κανόνες, «αποκλίνον» δε εκείνο που με ανεπτυγμένη την τόλμη, την πρωτοβουλία και τη φαντασία στρέφεται ελεύθερα σε πολλές κατευθύνσεις, έχοντας σαν στόχο τη διεύρυνση του άγνωστου.

Η παρατήρηση αυτή δεν σημαίνει ότι κάθε άτομο που διακρίνεται για έλλειψη συμβιβασμού και δεν είναι επιδεκτικό επηρεασμού μπορεί να χαρακτηριστεί σαν δημιουργικό. Μια παρόμοια άποψη θεωρείται λανθασμένη



για τη στοιχειώδη λογική, αλλά και για την εμπειρική παρατήρηση, διότι η έννοια της απόκλισης, όσον αφορά τους ανθρώπους, περικλείει επίσης τη σημασία της άρνησης για συμμόρφωση, την επιθετικότητα, αλλά και την έννοια της απειλής κατά του κοινωνικού συνόλου.

Στην καθημερινή ζωή βέβαια το άτομο πολύ συχνά χρησιμοποιεί την αποκλίνουσα σκέψη στην προσπάθειά του να φθάσει σε κάποια συγκλίνουσα απάντηση · έτσι για την επίλυση ενός προβλήματος στα Μαθηματικά π.χ. δοκιμάζει τη μία λύση μετά την άλλη. Δεν συνηθίζουμε επίσης να βγάζουμε πάντα τα αναγκαία συμπεράσματα, αλλά πολλά συμπεράσματα · έτσι η αποκλίνουσα σκέψη προσφέρει δυνατότητες για την περιγραφή ενός προβλήματος οδηγώντας τον νου από τη μία λύση στην άλλη.

Πιο γενικά μπορούμε να πούμε ότι «η αποκλίνουσα σκέψη συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να επινοεί λογικά πιθανές λύσεις για κάποιο πρόβλημα, ενώ η συγκλίνουσα σκέψη περιορίζει τις λύσεις σε ό,τι είναι λογικά αναγκαίο».

Ο A. Maslow διέκρινε δύο μορφές ανθρώπινης δημιουργικότητας. Η πρώτη, η δημιουργικότητα ειδικού ταλέντου, ανήκει μόνο σε εξέχοντες καλλιτέχνες, συγγραφείς και συνθέτες, καθώς και σε εφευρέτες και επιστήμονες που έχουν διακριθεί και που όλοι αφιέρωσαν την επιστημονική τους καριέρα για να δώσουν εξαιρετικά δημιουργικά έργα τέχνης και επιστήμης. Είναι πολύ πιθανό πως μόνο ένα μικρό ποσοστό των εφήβων έχει κληρονομήσει δημιουργική ικανότητα ειδικού ταλέντου. Η δεύτερη όμως μορφή ανθρώπινης δημιουργικότητας δεν έχει τόση σχέση με την κληρονομικά δοσμένη ιδιοφυΐα. Η δεύτερη, η αυτοδραστηριοποιούμενη δημιουργικότητα, είναι η πνευματικά υγιής τάση να συνηθίσει κανείς να είναι ελεύθερος κι ευέλικτος στη σκέψη, να ενεργεί με μια διάθεση αυτοπεποίθησης, δημιουργική και μοναδική. Το αυτοδραστηριοποιούμενο δημιουργικό άτομο είναι πιο πιθανό να ζει μια ζωή καλά προσαρμοσμένη, δραστήρια και γεμάτη ενθουσιασμό, ενώ το άτομο με ειδικό ταλέντο δημιουργικότητας δεν είναι οπωσδήποτε ευτυχισμένο και ισορροπημένο συναισθηματικά. Ο Van Gogh, ο Wagner, ο Byron είναι παραδείγματα νευρωτικών ιδιοφυΐών που δίνει ο Maslow (Μάνος Γ. Κων/νος, 1997).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Ο ανθρώπινος νους δυσκολεύεται ακόμα να βρει από πού έρχεται και προς τα πού κατευθύνεται η δημιουργικότητα. Επειδή είναι γνώρισμα καθαρά ανθρώπινο, είναι λογικό ότι δεν πρέπει να αναζητήσουμε τις ρίζες και την κατεύθυνσή της έξω από την ανθρώπινη ζωή. Οι ανθρωπολογικές επιστήμες αποδείχνουν ότι ο άνθρωπος γίνεται πιο δημιουργικός όσο επεκτείνει τον ορίζοντα των γνώσεων του και λεπταίνει τα αισθήματά του. Φαίνεται δηλαδή, ότι η δημιουργικότητα του ανθρώπου εργάζεται και για τον εαυτό της, για την αύξησή της. Τα συμπεράσματα είναι αδιαμφισβήτητα, αφού έχουμε στη διάθεσή μας αρκετές σειρές ευρημάτων αρχαιολογικών ερευνών και τα δημιουργήματα αντικατοπτρίζουν άμεσα τις γνώσεις, τις ικανότητες και τη λεπτότητα των αισθημάτων των δημιουργών. Από την άλλη μεριά, η χρονική

περίοδος κατά την οποία ο άνθρωπος παρουσιάζει κάποια αξιόλογη δημιουργικότητα δυσκολεύεται να τραβήξει πιο πίσω από τις χιλιετίες που μετριοούνται στα δάκτυλα του ενός χεριού. Αυτό σημαίνει ότι είμαστε σε θέση να καταγράψουμε με αρκετή προσέγγιση την πορεία εξέλιξης του κι από κει ν' αντλήσουμε πληροφορίες για την εξέλιξη της δημιουργικότητας του. Είναι σχεδόν βέβαιο, ότι κι αυτή είναι ένα μέγεθος συνακόλουθο του ανθρώπινου πολιτισμού- ψυχικού, πνευματικού, τεχνικού κι επιστημονικού.

Μερικοί υποστήριξαν ότι η δημιουργικότητα του ανθρώπου είναι θεϊκή δωρεά. Είναι μια άποψη που κατά ένα μέρος συμπίπτει με τη φιλοσοφική άποψη των αρχαίων Ελλήνων για την προσέλευση του ανθρώπινου νου. Πιστεύουμε ότι ο Θεός δεν κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους ανθρώπους και μάλιστα όταν δεν πρόκειται για καθαρά ηθικής φύσεως θέματα. Κάθε επέμβασή του στα ανθρώπινα, μετά τη Δημιουργία, θα ανέτρεπε, τουλάχιστο με τη γήινη λογική, την πίστη στην αγαθότητα και την ευσπλαχνία του. Συμφωνούμε με την άποψη του Paul Nash που πιστεύει ότι «η δημιουργικότητα είναι και ανθρώπινη και ηθική. Είναι μέσα στον άνθρωπο κι έχει θεϊκή αρχή· είναι η πιο ζωντανή έκφραση της θεϊκής σπίθας που υπάρχει σ' όλους τους ανθρώπους». Η αντίληψη αυτή δε σχηματίστηκε τυχαία· περισσότερο αν αναλογιστούμε ότι την υποστήριξαν πολύ αρμόδια πρόσωπα. Πολλά δημιουργικά πνεύματα έχουν επιβεβαιώσει ότι στις στιγμές δημιουργικής έμπνευσής τους μια κοσμική ή θεία επιρροή φαινόταν να λειτουργεί μέσα τους, ανυψώνοντας τους σ' ένα επίπεδο που δεν μπορούσαν μόνοι τους να πετύχουν. « Ότι κατακτούμε για τους εαυτούς μας με την τέχνη», έγραψε ο Beethoven, «είναι απ' το Θεό, θεία έμπνευση... Κάθε ἄγνησια δημιουργία της τέχνης είναι ανεξάρτητη, πιο δυνατή απ' τον ίδιο τον καλλιτέχνη... γεννά μαρτυρία για τη μεσολάβηση του θείου σ' αυτόν». Κατά τα λόγια του Shelling, ο καλλιτέχνης... φαίνεται να στέκεται κάτω απ' την επιρροή μίας δύναμης, που... τον αναγκάζει να δηλώνει ή να παριστάνει πράγματα, που αυτός από τον εαυτό του δεν διακρίνει και που η εισαγωγή του είναι απέραντη. Στη New Year Letter (επιστολή του Νέου έτους) του ο Auden έγραψε:

«Μπορούμε ν' αγαπούμε τον καθένα γιατί ξέρουμε

Όλοι, όλοι μας, ότι έτσι είναι σωστό.

Μπορούμε να ζούμε γιατί αγαπιόμαστε: οι δυνάμεις

Με τις οποίες δημιουργούμε δεν είναι δικές μας».

Κι ο Berdyaev έχει επιβεβαιώσει ότι: «Αληθινή δημιουργικότητα υπάρχει πάντοτε στο Άγιο Πνεύμα, γιατί μόνο στο Πνεύμα μπορεί να υπάρχει εκείνη η ένωση της χάρης κι ελευθερίας που βρίσκουμε στη δημιουργικότητα».

Καταλήγοντας, εκφράζουμε τη σκέψη, ότι η θεία δωρεά της δημιουργίας βρίσκεται στη φύση όλων των ανθρώπων. Αν στην αποκορύφωσή της αποκαλύπτεται σε λίγους, δεν οφείλεται σε θεία εύνοια αλλά σε ευτυχείς συμπτώσεις κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ο Θεός έπλασε τον άνθρωπο «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν» προς τον εαυτό του· αλλά πόσοι άνθρωποι το πετυχαίνουν είναι άλλη υπόθεση.

Η δημιουργικότητα είναι μία από τις πλέον πολύτιμες ανθρώπινες αρετές. Ο S. Freud τη θεωρούσε ως μία ενστικτώδη ορμή, μια εκφόρτιση ορμής, που σχετίζεται με την ορμή της καταστροφής. Ο B. Skinner τη θεωρεί τρόπο συμπεριφοράς. Η «δημιουργική συμπεριφορά», κατά την άποψή του, είναι μια ενθάρρυνση της έκφρασης του εαυτού μας... η προσπάθεια του ανθρώπου να ολοκληρωθεί αξιοποιώντας πλήρως το βιολογικό δυναμικό του. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και η S. Dudek, τονίζοντας ότι η δημιουργική συμπεριφορά αποτελεί εσωτερική ωρίμανση της προσωπικότητας, που συνδέεται με την απελευθέρωση του ανθρώπου από εσωτερικές αναστολές.

Μια σειρά μελετητές, ξεκινώντας από τον J. Dewey, τόνισαν την έντονη συναισθηματική φύση της δημιουργικότητας και την αναγκαιότητα της ενθάρρυνσης και του κατάλληλου περιβάλλοντος για την εκδήλωσή της. Εξάλλου, αρκετοί άλλοι σύγχρονοι ερευνητές υπογραμμίζουν το πνευματικό στοιχείο της δημιουργικότητας ως ένα διαφορετικό, μη- τυπικό, τρόπο σκέψης, ένα συνδυασμό πολλών ικανοτήτων, προαισθήματος και λογικής, μια διαδικασία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ**

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη της δημιουργικότητας ξεκίνησε βασικά από τις μελέτες του J. D. Guilford, Αμερικανού ψυχολόγου, και των συνεργατών του, για τη «Δομή της νοημοσύνης» και από την έντονη δυσαρέσκεια για τα ήδη υπάρχοντα τεστ νοημοσύνης, ειδικά όπως χρησιμοποιούνταν στην Αμερική.

Το παραδοσιακό εξωτερικό κριτήριο για την κατασκευή αυτών των τεστ υπήρξε η μέτρηση της σχολικής επίδοσης · έτσι, η έννοια της νοημοσύνης ταυτίστηκε με την ικανότητα του ατόμου να επιτυγχάνει στα σχολικά μαθήματα, ικανότητα που όμως δεν απαιτεί αναγκαστικά την ύπαρξη δημιουργικής δύναμης ( Ταμπακοπούλου-Μπέμπη Αικ., 1982).

Η διάκριση που έκανε μεταξύ συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης και η κατασκευή νέων μορφών τεστ για τη μέτρηση της τελευταίας έκαναν αντιληπτό το γεγονός ότι υπάρχουν σημαντικές ικανότητες που διαφεύγουν από τα γνωστά τεστ νοημοσύνης.

Όσοι χρησιμοποιούν σήμερα τα τεστ δημιουργικότητας δεν είναι τόσο σίγουροι αν και κατά πόσο αυτό που μετρούν είναι αυτό που ονομάζουμε δημιουργικότητα. Παίρνουν ωστόσο σαν αφετηρία την άποψη ότι η έννοια της νοημοσύνης έχει υπερτονισθεί και ότι μπορεί να μας διαφεύγει ίσως κάποια βασική ικανότητα του ατόμου, του οποίου ο ιδιαίτερος προικισμός δεν βρίσκεται στο Δείκτη Νοημοσύνης (Ν.Δ.)· επίσης πιστεύουν ότι αυτά τα τεστ, επειδή είναι διαφορετικά από τα παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης, μπορούν να είναι ενδεικτικά για ικανότητες που μας διαφεύγουν κατά τη μέτρηση της νοημοσύνης.

Εάν ένα πρόσωπο ή μια ομάδα ατόμων εξεταστούν με μια σειρά τεστ δημιουργικότητας και επίσης με τα γνωστά παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης, φυσικό είναι το ερώτημα πώς σχεδιάζονται μεταξύ τους τα αποτελέσματα των δύο αυτών εξετάσεων. Εάν η συνάφεια μεταξύ των βαθμών εκ των τεστ δημιουργικότητας και των τεστ νοημοσύνης είναι χαμηλή, αυτό σημαίνει ότι η καθεμιά ομάδα των ψυχολογικών αυτών κριτηρίων εκτιμά μια ξεχωριστή ιδιότητα ή ξεχωριστό γνώρισμα. Γύρω από το ερώτημα αυτό έχει μέχρι σήμερα γίνει πολλή συζήτηση και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες.

Η ευρύτερα γνωστή μελέτη επί του θέματος είναι εκείνη των ερευνητών Getzels και Jackson (1962) με υποκείμενα μαθητές μέσης εκπαίδευσης υψηλής ευφυΐας. Αποκαλύφθηκε ότι δημιουργικοί μαθητές δεν ήταν κατ' ανάγκην και οι έχοντες την πλέον υψηλή νοημοσύνη. Οι ερευνητές διαπίστωσαν μία θετική μεν αλλά χαμηλή συνάφεια μεταξύ των βαθμών νοημοσύνης και εκείνων της δημιουργικότητας. Ένα υψηλό IQ μας λέει κάτι για τη νοημοσύνη, αλλά δεν εγγυάται και υψηλή δημιουργικότητα. Αυτό είναι εύκολο να το καταλάβουμε αφού για την απάντηση των ερωτήσεων σ' ένα

τεστ νοημοσύνης είναι απαραίτητο να θυμάται κανείς διάφορες πραγματικές πληροφορίες και απαιτεί συγκλίνουσα μη δημιουργική σκέψη ( Schirrmacher R., 1998). Ένα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος πόρισμα της μελέτης τους υπήρξε το ότι οι διδάσκαλοι γενικώς προτιμούν περισσότερο την ομάδα των μαθητών με την υψηλή νοημοσύνη παρά εκείνους με την υψηλή δημιουργικότητα.

Οι μαθητές της ομάδας της υψηλής δημιουργικότητας έδειχναν μεγαλύτερη πρωτοτυπία και φαντασία ως προς το στυλ των γραπτών εργασιών τους. Δεν φαίνονταν να αποδίδουν αξία σε ιδιότητες που στα μάτια των δασκάλων τους αναγνωρίζονταν ότι συμβάλλουν στην επιτυχία. Γενικά οι μαθητές με τους υψηλούς δείκτες νοημοσύνης έτειναν προς το μοντέλο της εν γένει συμπεριφοράς, που παρεχόταν από τους δασκάλους τους, είχαν ένα στερεότυπο τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας, και αντιλαμβάνονταν την επιτυχία με συμβατικά πρότυπα. Οι μαθητές με ψηλούς βαθμούς δημιουργικότητας απέκλιναν από στερεότυπες σημασίες, έκριναν τις επιτυχίες με μη συμβατικά μέτρα, αναζητούσαν επαγγέλματα αντίθετα με εκείνο που οι ενήλικοι σχετικά προσδοκούσαν από αυτούς. Η έρευνα αυτή προξένησε βαθιά εντύπωση και προκάλεσε πλήθος συζητήσεων. Ορισμένοι έφτασαν να την επικρίνουν ζωηρά για τη βάση της ερευνητικής μεθοδολογίας της που θεωρήθηκε ανεπαρκής. Πολλές παρόμοιες έρευνες έγιναν στη συνέχεια (Πασσάκος Κ., σελ.417).

Οι ερευνητές Wallach και Kogan ανέλυσαν εκ νέου τα δεδομένα των Getzels και Jackson και βρήκαν συνάφεια μεταξύ των αποτελεσμάτων εκτίμησης νοημοσύνης και δημιουργικότητας. Σε έρευνες που πραγματοποίησαν με μαθητές δημοτικού σχολείου οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα περί υπάρξεως των δύο ανεξαρτήτων ψυχικών γνωρισμάτων της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας. Τα αποτελέσματα τους οδήγησαν στη διάκριση τεσσάρων ομάδων παιδιών, όλων του ιδίου φύλου, ως ακολούθως:

Α' ομάδα: υψηλή ευφυΐα, υψηλή δημιουργικότητα.

Β' ομάδα: χαμηλή ευφυΐα, χαμηλή δημιουργικότητα.

Γ' ομάδα: υψηλή ευφυΐα, χαμηλή δημιουργικότητα.

Δ' ομάδα: χαμηλή ευφυΐα, υψηλή δημιουργικότητα.

Περαιτέρω επεσήμαναν ορισμένα κοινά γνωρίσματα στα παιδιά κάθε μιας ομάδας. Έτσι τα παιδιά της Α' ομάδας διακρίνονταν από εσωτερικό αυτοέλεγχο και ελευθερία και έδειχναν μέτρια ανησυχία. Τα παιδιά της Β' ομάδας συμπεριφέρονταν με αυτοπεποίθηση και κοινωνικότητα αλλά ήταν τα πλέον ανήσυχα και αγχώδη και βρίσκονταν σε σύγχυση και αμηχανία. Τα παιδιά της Γ' ομάδας είχαν αυτοπεποίθηση και με σαφή και έντονο προσανατολισμό και μεγάλη ευαισθησία στις σχολικές επιδόσεις, ώστε τυχόν σχολική αποτυχία τους να θεωρείται καταστρεπτική. Ήταν τα παιδιά με τον χαμηλότερο βαθμό άγχους. Τέλος τα παιδιά της Δ' ομάδας ήταν τα λιγότερο κοινωνικά και με μικρότερη αυτοπεποίθηση. Βρίσκονταν σε σύγκρουση με τον εαυτό τους και το σχολικό περιβάλλον, με διάσπαση προσοχής και επιδιώκοντας να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων. Έτσι οι Wallach και Kogan είδαν τη νοημοσύνη και τη δημιουργικότητα ως δύο διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικότητας, όπου έχουν και τις πηγές τους οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Torrance (1962) αν προσπαθούσαμε να αναγνωρίσουμε τα ταλαντούχα παιδιά βασισμένοι μόνο στα τεστ νοημοσύνης, θα αποκλείαμε το 70% των δημιουργικών παιδιών. Περιληπτικά, ενώ κάποιο επίπεδο νοημοσύνης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργικότητα, ένας υψηλός δείκτης δεν εγγυάται υψηλή δημιουργικότητα. Αντιθέτως, μια μέση νοημοσύνη δεν σημαίνει απαραίτητα και μέση δημιουργική ικανότητα. Η νοημοσύνη είναι απλώς ένας παράγοντας που επηρεάζει τη δημιουργικότητα (Schirrmacher 1998, σελ. 83).

Με βάση τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών συμπεραίνουμε ότι ένα κατώτερο όριο νοημοσύνης είναι αναγκαίο για τη δημιουργικότητα, αλλά σε υψηλότερα διανοητικά επίπεδα τα δύο αυτά είναι μάλλον ανεξάρτητα μεταξύ τους. Ενδιαφέρουσα είναι και η μελέτη του Hudson στη Μ. Βρετανία μεταξύ μαθητών ΣΤ' τάξης, η οποία διαπίστωσε ότι οι μαθητές με υψηλή αποκλίνουσα σκέψη προτιμούν τις θεωρητικές σπουδές, ενώ εκείνοι με τη συγκλίνουσα σκέψη τις θετικές σπουδές.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

## **«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ» ΚΑΙ «ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΣ ΠΡΟΙΚΙΣΜΟΣ»**

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη της δημιουργικότητας συνδέθηκε άμεσα με τη μελέτη των προικισμένων παιδιών. Στις περισσότερες έρευνες η έννοια του «προικισμένου ατόμου» ταυτίστηκε με την έννοια του «ατόμου με υψηλό Δ.Ν.», όπως υπολογίζεται μέσα από τα σχετικά τεστ ( Ταμπακοπούλου-Μπέμπη Αικ., 1982).

Μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε ότι όπως ο Δ.Ν. καθόριζε μέχρι τώρα την έννοια του «προικισμένου ατόμου» μέσα στη σχολική τάξη, μπορούν να υπάρξουν και άλλες ικανότητες που προσδιορίζουν την ίδια έννοια π.χ. ικανότητα για επινοήση νέων και πρωτότυπων λύσεων ή ακόμη ηθικός χαρακτήρας, ικανότητα προσαρμογής κλπ. Δεν μπορούμε να ταυτίζουμε το δημιουργικό άτομο με το «προικισμένο άτομο», καθώς το προφίλ του παιδιού με υψηλό δείκτη νοημοσύνης δεν ταιριάζει με αυτό του πολύ δημιουργικού παιδιού, και ούτε το προφίλ του παιδιού χαμηλής νοημοσύνης ταιριάζει με αυτό του μη δημιουργικού παιδιού (Schirmacher R. 1998).

Αλλά και η ίδια η ταύτιση της έννοιας του «προικισμένου ατόμου» με την έννοια «άτομο με υψηλό Δ.Ν.» όπως φαίνεται μέσα από τα τεστ νοημοσύνης παρουσιάζει ορισμένα αδύνατα σημεία.

A) Προϋποθέτει ότι τα τεστ νοημοσύνης περιέχουν δειγματοληπτικά όλες ή τουλάχιστον έναν αρκετά μεγάλο αριθμό γνωστικών ικανοτήτων.

B) Υπάρχει ο περιορισμός της μίας και μοναδικής μέτρησης, που αναγκαστικά περιορίζει την άλλη όψη ενός γενικού φαινομένου με τόσες εκδηλώσεις, όπως δεχόμαστε ότι είναι η νοημοσύνη. Στην παρατήρηση αυτή στηρίζεται και μεγαλύτερη θεωρητική και προγνωστική δύναμη απ' ότι θα έπρεπε. Έτσι, για πρακτικούς σκοπούς, ο όρος «προικισμένο παιδί» έγινε συνώνυμος με την έκφραση «παιδί με υψηλό Δ.Ν.», περιορίζοντας άλλες μορφές προικισμού.

Αν όμως αλλάξουν τα αξιολογικά κριτήρια της έννοιας της μάθησης, έχουμε αμέσως μια αλλαγή στις αρετές που περιέχει η έννοια του ταλαντούχου ατόμου. Αν π.χ. στην έννοια της μάθησης συμπεριληφθεί η

έννοια της δημιουργικότητας ή της πρωτότυπης σύνθεσης, τότε ο συνδυασμός των δύο εννοιών μπορεί να δώσει ένα νέο κριτήριο για την αξιολόγηση της νοημοσύνης, όπως την αντιλαμβανόμαστε μέσα στη σχολική θεωρία και πράξη ( Ταμπακοπούλου-Μπέμπη Αικ. 1982).

Πιο αναλυτικά, τα τεστ νοημοσύνης:

- Είναι φορτισμένα πολιτιστικά κατά τον C.W. Taylor, η έννοια της νοημοσύνης επινοήθηκε στον δυτικό πολιτισμό για να επιλέγει και να τονίζει τις αξίες εκείνες που κρίνονται απαραίτητες για το συγκεκριμένο αυτό κοινωνικό πλαίσιο. Σε έναν άλλο πολιτισμό η νοημοσύνη μπορεί να υπολογίζεται με βάση την ικανότητα για ικανοποιητική επίλυση σημαντικών προβλημάτων, με όλα τα λάθη που είναι πιθανό να γίνουν.
- Η σύγχρονη έρευνα έχει αποδείξει ότι η νοημοσύνη που μετράμε είναι στενά δεμένη με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών, διότι ευνοεί το παιδί που έχει ανεπτυγμένες λεκτικές ικανότητες ή γενικότερα το προικισμένο παιδί.
- Παιδιά από κατώτερα κοινωνικά στρώματα , μαθαίνουν μια διαφορετική, πιο περιορισμένη γλώσσα, απ' όσα προέρχονται από ανώτερα στρώματα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ερευνήσουν νέους τρόπους επικοινωνίας και σκέψης, και να προσφέρουν έτσι τη δυνατότητα για εναλλακτικούς τρόπους δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων.
- Η επίδοση του παιδιού ποικίλλει ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη διάρκεια της εξέτασης.
- Παιδιά με την ίδια βαθμολογία στα τεστ, ίδιο δηλ. βαθμό νοημοσύνης, διαφέρουν πολύ στις επιδόσεις στα διάφορα ή και στο ίδιο μάθημα.
- Ενώ η σχέση που υπάρχει μεταξύ του Δ.Ν. και της έννοιας της μάθησης είναι θετική, σπάνια εξηγεί την ασυμφωνία που υπάρχει μεταξύ της σχολικής αποτυχίας και της επιτυχίας του ατόμου στην επαγγελματική του ζωή. Η χρήση των τεστ για επαγγελματική καθοδήγηση μπορεί να μειώσει το αίσθημα υπευθυνότητας των ατόμων στη λήψη αποφάσεων.

Ουσιαστικά λοιπόν ένα μόνο ποσοστό παιδιών, αυτά που συγκαταλέγονται ανάμεσα στα πιο έξυπνα, επιτυγχάνουν υψηλά αποτελέσματα στα τεστ νοημοσύνης. Αντίθετα, το χαρακτηριστικό της

δημιουργικότητας πιστεύουμε ότι είναι δυνατό να υπάρχει σε όλο τον πληθυσμό, σε διαφορετικό όμως βαθμό.

Οι μετρήσεις της νοημοσύνης μπορούν να προβλέψουν τη σχολική πρόοδο του παιδιού μόνο στον παραδοσιακό τύπο σχολείου, όπου η σχολική εργασία είναι ανταγωνιστική και βασίζεται κυρίως στη γλωσσική επικοινωνία, στη μνήμη και στην κριτική ανάλυση και αξιολόγηση. Σε έναν πιο ελεύθερο τύπο σχολείου όπου εφαρμόζεται η ευρετική μέθοδος, η δημιουργική ανάλυση και η εξατομικευμένη αφομοίωση του μορφωτικού αγαθού, η συνάφεια ανάμεσα στη γενική νοημοσύνη και στη σχολική επίδοση είναι σχεδόν ανίσχυρη για μια αξιόπιστη πρόβλεψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ότι οι μετρήσεις της γενικής νοημοσύνης μπορούν να προβλέψουν ορισμένα μόνο είδη σχολικής μάθησης, είναι οι τεράστιες διαφορές στο βαθμό συνάφειας ανάμεσα στο νοητικό πηλίκιο και στο βαθμό επίδοσης στα διάφορα σχολικά μαθήματα. Η συνάφεια αυτή για τα γλωσσικά μαθήματα είναι εξαιρετικά μεγάλη ενώ για τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι σχεδόν ανεπαίσθητη (Παρασκευόπουλος Ν., σελ. 119).

Ένας από τους πιο πρωτοπόρους ερευνητές της δημιουργικότητας, σαν πνευματικής διαδικασίας, είναι ο J.P.Guilford. Σύμφωνα μ' αυτόν, η νοημοσύνη αποτελείται από 120 διάφορους νοητικούς παράγοντες, από τους οποίους μόνο 50 περίπου είναι γνωστοί. Αυτοί οι παράγοντες ή πνευματικές δυνατότητες μπορούν να χωριστούν σε δύο γενικές κατηγορίες – ικανότητες μνήμες και ικανότητες σκέψης. Η δεύτερη κατηγορία χωρίζεται παραπέρα σε τρεις ομάδες ικανοτήτων: τις γνωστικές, της παραγωγικές και τις αξιολογικές (Massialas, B. J. Z., 1975). Οι γνωστικές, έχουν σχέση με την αναγνώριση πληροφοριών ή την ενημέρωσή μας για κάτι. Οι παραγωγικοί παράγοντες εφαρμόζονται στη χρησιμοποίηση των πληροφοριών και την παραγωγή νέων. Οι αξιολογικοί παράγοντες αναφέρονται στην ικανότητα κρίσεως, για την ορθότητα ή καταλληλότητα των πληροφοριών, των εξαχθέντων συμπερασμάτων, των καθιερωμένων αρχών, κλπ. Οι παραγωγικές ικανότητες είναι δύο ειδών: συγκλίνουσες και αποκλίνουσες. Η συγκλίνουσα σκέψη, έχει σαν αποτέλεσμα μια ορθή λύση, και οδηγεί σ' έναν τυπικό δρόμο επικύρωσης της γνώσης. Η αποκλίνουσα σκέψη, πάλι, περιλαμβάνει μια ποικιλία από απαντήσεις σ' ένα πρόβλημα, που δεν είναι καλά ορισμένο, και που δεν έχει

έναν καθορισμένο τρόπο λύσεως. Η αποκλίνουσα σκέψη, περιλαμβάνει ιδιότητες, όπως ελαστικότητα, ευλυγισία και επεξεργασία.

Άλλοι ερευνητές, ενεργώντας με βάση την υπόθεση ότι υπάρχουν τύποι μαθητών συγκλίνοντες και αποκλίνοντες, προχωρούν στην ανάλυση της δημιουργικής σκέψης, παίρνοντάς την και σαν διαδικασία και σαν αποτέλεσμα. Και τούτο για να υποστηρίξουν την υπόθεσή τους, ότι σ' έναν ανώτερο μέσο όρο νοημοσύνης μπορούμε να κάνουμε καθαρή διάκριση, ανάμεσα στον πολύ έξυπνο μαθητή (όπως τον μετρούμε με τα τεστ Δ.Ν.), και στον πολύ δημιουργικό μαθητή.

Οι ψυχολόγοι Charles Spearman, Ch. Burt, Kruger κ.ά. υποστηρίζουν ότι σε κάθε νοητική δραστηριότητα συνδυάζονται δύο παράγοντες, ένας γενικός (G) και ένας ειδικός (S). Ο γενικός είναι ο ίδιος για κάθε είδος νοητικής δραστηριότητας. Ο ειδικός διαφέρει και είναι ανάλογος με το είδος της νοητικής δραστηριότητας, που εκτελείται κάθε φορά. Η μουσική εκτέλεση π.χ. προϋποθέτει σύμπραξη του ειδικού για τη μουσική νοητικού παράγοντα και του γενικού, ο οποίος αναφέρεται σε νοητικές δραστηριότητες εξωμουσικές. Υπέρμετρα αναπτυγμένος γενικός παράγοντας οδηγεί στη μεγαλοφυΐα, ενώ ο ειδικός στην ιδιοφυΐα.

Ο Αμερικανός Ψυχολόγος Leon Thurstone δημιούργησε τη θεωρία των πολλαπλών παραγόντων και προσδιόρισε επτά πρωτογενείς παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν τα δομικά στοιχεία της νοημοσύνης (Τσουρέκης Γ. Δημ., 1988).

Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) μηχανική μνήμη, β) ταχύτητα αντίληψης, γ) αντίληψη χώρου, δ) αριθμητική ικανότητα (εκτέλεση απλών αριθμητικών πράξεων), ε) γλωσσική ικανότητα (κατανόηση του λόγου), στ) γλωσσική ευχέρεια (λογική σύνδεση μεμονωμένων λέξεων), ζ) λογική ικανότητα (αναζήτηση και γενίκευση σχέσεων).

Σε κάθε νοητική ενέργεια συμμετέχει ο αντίστοιχος με την ενέργεια αυτή νοητικός παράγοντας, υποβοηθούμενος και από άλλους συγγενείς παράγοντες.

Εκείνος όμως που ερμηνεύει βαθύτερα και συνολικότερα τη νοημοσύνη είναι ο Αμερικανός Ψυχολόγος J. Guilford. Κατά τον Guilford πέντε νοητικές λειτουργίες επιδρούν πάνω σε τέσσερα είδη υλικού και παράγονται έξη νοητικά προϊόντα.

Οι λειτουργίες είναι: η κατανόηση, η μνήμη, η συγκλίνουσα νόηση, η αποκλίνουσα νόηση και η αξιολόγηση.

Η κατανόηση περιλαμβάνει τις ικανότητες της προσοχής, της παρατήρησης, της αντίληψης, της αναγνώρισης και της ερμηνείας των παραστάσεων. Η μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα για εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση των παραστάσεων ( Παρασκευόπουλος Ν. Ιωαν., σελ. 119).

Η συγκλίνουσα νόηση αντιστοιχεί με την παραδοσιακή αντίληψη για τη νόηση. Είναι η νοητική διαδικασία για την εύρεση λογικής λύσης στα προβλήματα, δηλαδή μιας λύσης προκαθορισμένης από τους κανόνες της λογικής και αντικειμενικά αποδεκτής (Τσουρέκης Γ. Δημ., 1988). Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να συγκρίνει, να συνδυάζει, να συνθέτει, να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες κατά τρόπους που ορίζουν οι κανόνες της λογικής, ώστε να δίνει μία μόνο λύση, την κοινή λύση (Παρασκευόπουλος Ν. Ιωαν., σελ. 119). Ακολουθεί συνηθισμένη διαδικασία και καταλήγει σε προκαθορισμένα αποτελέσματα.

Αντίθετα, η αποκλίνουσα νόηση ακολουθεί ασυνήθιστη διαδικασία και καταλήγει σε πρωτότυπα νοητικά αποτελέσματα. Αντιπροσωπεύει έναν ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας, που κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι παράγει ένα μεγάλο αριθμό πιθανών λύσεων.

Με την αξιολόγηση αποτιμούμε τα νοητικά αποτελέσματα ως προς την ορθότητά τους και το βαθμό επίτευξης των νοητικών σκοπών. Αναφέρεται σε αποφάσεις, με βάση δεδομένα κριτήρια, για την ορθότητα, την καταλληλότητα, την επάρκεια, την ωφελιμότητα κ.τ.ό. των πράξεων.

Το υλικό είναι σχηματικό, συμβολικό, σημασιολογικό, και υλικό διαγωγής (Τσουρέκης Γ. Δημ., 1988). Τα προϊόντα είναι μονάδες, τάξεις, σχέσεις, συστήματα, μετασχηματισμοί, προβολές (προσδοκίες, προβλέψεις, προγνώσεις). Τα διάφορα προβλήματα και ερωτήσεις απαιτούν διαφορετικές νοητικές διεργασίες. Οι παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης δεν περιέχουν ούτε μία ερώτηση αποκλίνουσας νόησης. Αν μάλιστα ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η αποκλίνουσα νόηση είναι ο πυρήνας της δημιουργικότητας, εύκολα διαπιστώνουμε ότι οι κλίμακες γενικής νοημοσύνης μετρούν την ικανότητα πρόσκτησης γνώσεων και τη λογικότητα του ανθρώπου, ενώ αφήνουν εντελώς αδιάγνωστες την εφευρετικότητα και την πρωτοτυπία,

δηλαδή τη δημιουργικότητα του ανθρώπου ( Παρασκευόπουλος Ν. Ιωαν, σελ. 120).

Βασικά υπάρχει ομοφωνία των ψυχολόγων ότι η δημιουργικότητα είναι ένα μέρος ή μια μορφή διανοητικής λειτουργίας. Έτσι, ο Δ.Ν. και η δημιουργική ικανότητα δεν παρουσιάζουν μεγάλη συνάφεια. Μεγαλύτερη συνάφεια παρατηρείται μεταξύ Δ.Ν. και σχολικής επίδοσης. Εδώ παρατηρείται μια αντίφαση.

Η δημιουργικότητα δεν καλύπτει όλο το πλάτος της νοημοσύνης και γι' αυτό ίσως δεν υπάρχει μεταξύ τους μεγάλη συνάφεια. Η μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης οδηγεί στην υπόνοια ότι η μέτρηση της νοημοσύνης γίνεται σε περιοχές προκαθορισμένες και σε πνευματικές δραστηριότητες στερεότυπες και συμβατικές. Γίνεται με κριτήρια σχολικής επίδοσης. Η δημιουργική ικανότητα όμως είναι απόκλιση από τα καθιερωμένα (Τσουρέκης Γ. Δημ., 1988).

Όσο πιο πολύ συγκλίνουν σε περιεχόμενο τα τεστ δημιουργικότητας και νοημοσύνης, τόσο πιο πολύ αυξάνει η συνάφεια μεταξύ νοημοσύνης και δημιουργικότητας.

Ο Karl Liungman κάνοντας μια αντιπαράθεση μεταξύ ευφυΐας και δημιουργικότητας υποστηρίζει ότι η ευφυΐα είναι μια λέξη και μια έννοια ασήμαντη σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Η ευφυΐα είναι το αποτέλεσμα αυτού του φάσματος που μετρούν τα τεστ ευφυΐας. «Η δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα ενός ανθρώπου να προκαλεί γεγονότα που θέλει να συμβούν ή ως δημιουργία πραγμάτων και καταστάσεων».

Γενικά είναι αποδεκτό ότι δεν έχουμε ένα μοναδικό ή ολοκληρωμένο ορισμό της δημιουργικότητας. Έτσι στους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί βλέπει κανείς το προσωπικό στοιχείο του συγγραφέα (Παπάς Αθ., 1985). Ορισμένοι συγγραφείς ορίζουν τη δημιουργικότητα με το αποτέλεσμα της παραγωγής κάποιου στοιχείου. Άλλοι πάλι την παρουσιάζουν σαν την παραγωγή μιας νέας ιδέας που αποτελεί νέο επίτευγμα για το δημιουργικό άτομο και αναφέρεται σε ένα τομέα της επιστήμης ή της τέχνης. Άλλοι επίσης περιορίζουν τον ορισμό της σε ευρήματα άγνωστα στην ανθρωπότητα.

Κατά τον Ακαδημαϊκό Β. Ένγκελ-Χαρντ, η δημιουργικότητα αποτελεί: «Το βασικό χαρακτηριστικό σημείο, που ξεχωρίζει τον άνθρωπο από τα ζώα. Πραγματικά: τα ζώα παράγουν, ο άνθρωπος δημιουργεί». Έτσι ο Homo

creator διαθέτει το υπερκείμενο γνώρισμα, που συνδυάζει ικανότητες και δεξιότητες, με αποκορύφωμα τη δημιουργία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

### **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΦΑΝΤΑΣΙΑ**

Η δημιουργική σκέψη σχετίζεται άμεσα με την φαντασία. Προϋποθέτει η μία την άλλη. Δεν μπορεί να υπάρξει φαντασία χωρίς δημιουργική σκέψη και η δημιουργική σκέψη θα ήταν πολύ φτωχή χωρίς φαντασία.

Φαντασία είναι η πνευματική δεξιότητα, η οποία με βάση τα στοιχεία που υπάρχουν στη συνείδηση, δημιουργεί νέες παραστάσεις, νέες εικόνες, νέες μορφές.

Από τον ορισμό προκύπτει ότι, η φαντασία δε δημιουργεί από το μηδέν, αλλά χρησιμοποιεί, ως υλικό για τα πλάσματά της, τον αποταμιευμένο στη συνείδηση θησαυρό των παραστάσεων. Βρίσκεται έτσι σε στενή συνάρτηση με τη μνήμη. Αν συγκρίνουμε τις παραστάσεις της μνήμης με τις παραστάσεις της φαντασίας, θα παρατηρήσουμε ότι, δε διαφέρουν στην ύλη, στο περιεχόμενο. Η διαφορά βρίσκεται στον πρωτότυπο συνδυασμό των στοιχείων των παραστάσεων της ανάμνησης, δηλ. στη μορφή. Οι φανταστικές παρουσιάζονται με νέα μορφή και αυτό είναι άλλωστε το χαρακτηριστικό που βεβαιώνει το δημιουργικό χαρακτήρα της φαντασίας.



Στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας το άτομο έχει τη δύναμη να συγκρατεί με τη φαντασία του τις εικόνες των πραγμάτων, χωρίς αυτά να είναι παρόντα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, οι φανταστικές εικόνες των παιδιών είναι τόσο έντονες, ώστε να συγχέονται με την πραγματικότητα (Μάνος Κων/νος, 1987).

Είναι η βασική πνευματική λειτουργία, που βοηθάει αποφασιστικά το παιδί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του. Όλα στο παιδί είναι ενωμένα: ενδόμυχος κόσμος, ξένος ψυχικός κόσμος και άψυχος κόσμος δεν έχουν ακόμα χωριστεί μεταξύ τους. Η υπερβολική λειτουργία της φαντασίας στο παιδί, η αγάπη του μυθικού και του πλασματικού δεν είναι παρεκτροπή. Είναι αντίθετα, ο πρώτος σταθμός του πνεύματος, για να υπερπηδήσει το συγκεκριμένο και να φτάσει στα σύμβολα και την εικονοπλασία. Η ψυχοτροπία του παιδιού, λοιπόν, είναι μυθοκρατική. Αυτό δε συμβαίνει βέβαια όταν το άτομο πλησιάζει την εφηβεία.

Στην εφηβική ηλικία η φαντασία γίνεται διαρκική. Ο έφηβος ανακαλύπτει το εγώ και το αντιθέτει προς τον έξω κόσμο. Έχει ροπή προς την ονειροπόληση και την κατάστρωση σχεδίων. Όπως τα παιδιά έτσι και οι έφηβοι με τη φαντασία τους υπερπηδούν τα εμπόδια του τόπου και του χρόνου. Κατορθώνουν με τη φαντασία να ζήσουν σ' έναν κόσμο, που δεν μπορούν να τον πλησιάσουν στην πραγματικότητα. Γενικά, οι έφηβοι είναι πλούσιοι σε φαντασία και σε ονειροπολήσεις. Γι' αυτό άλλωστε και τους αρέσει το άγνωστο, το περιπετειώδες, το μυστικοπαθές κι ό,τι άλλο προσφέρεται για ρεμβασμό της ψυχής και του πνεύματός τους.

Τέλος, στην ώριμη ηλικία η φαντασία και η σκέψη ηρεμούν και το παιχνίδι αντικαθίσταται από τη συστηματική εργασία.

Η φαντασία έχει τεράστια σημασία για τον πνευματικό και πρακτικό βίο του ανθρώπου. Δίχως τη φαντασία δε θα μπορούσε ο άνθρωπος να δημιουργήσει τον πολιτισμό που υπηρετεί και ομορφαίνει τη ζωή του. Ούτε η επιστήμη, ούτε η τέχνη, ούτε οι ηθικές αξίες θα είχαν δημιουργηθεί εάν δεν υπήρχε φαντασία.

Αφυπνίζει και οδηγεί τον καλλιτέχνη στις δραστηριότητες του. Βοηθά τον επιστήμονα στις επιστημονικές του έρευνες, να πλάθουν υποθέσεις και να συνάγουν νόμους. Ο ιστορικός και ο αρχαιολόγος με τη βοήθεια της φαντασίας, συμπληρώνουν τη μορφή της ζωής του παρελθόντος και τα χάσματα στις διάφορες ιστορικές περιόδους.

Χωρίς αυτήν ο άνθρωπος δε θα επιβίωνε. Χωρίς αυτήν η ζωή όλων μας δε θα είχε ουσία. Θα ήταν μία ζωή δίχως χρώμα και ζωντάνια, μία ζωή μονότονη. Χωρίς αυτήν ο άνθρωπος δε θα γνώριζε το φεγγάρι, δε θα έδινε ονόματα περίεργα στους πλανήτες, δε θα κατασκεύαζε πλοία, αεροπλάνα, άμαξες και αυτοκίνητα. Μα πάνω απ' όλα ο άνθρωπος σαν ων δε θα υπήρχε καν. Τα πάντα, λοιπόν, σχετίζονται με την φαντασία...

*Η φαντασία είναι ιδιαίτερα εμφανής μέσα από τη Μυθολογία. Ο πρωτόγονος άνθρωπος στάθηκε έκπληκτος μπροστά στα φαινόμενα της φύσης και της ζωής και πάσχισε να τα εξηγήσει. Έτσι, λοιπόν, έπλασε με τη φαντασία του διάφορους μύθους, που ερμηνεύουν με τρόπο απλοϊκό τα φυσικά φαινόμενα. Τις αστραπές και τους κεραυνούς νόμιζε πως τα έριχνε ο θυμωμένος Δίας. Ωστόσο, οι απλοϊκές αυτές μυθοπλασίες έχουν μια εκπληκτική γοητεία που μας συνεπαίρνει όλους και μα παρασέρνει σε ξένες για μας, άγνωστες, μυθικές διαστάσεις, αν και η επιστήμη έδωσε τις σωστές εξηγήσεις σε πολλά από τα φυσικά φαινόμενα.*

Όλοι οι λαοί έχουν να πουν για την μυθολογία τους, όπως για παράδειγμα οι Αιγύπτιοι, οι Ρωμαίοι, οι Ασσύριοι κ.τ.λ. Η ελληνική όμως μυθολογία είναι μία από τις ωραιότερες και πλουσιότερες σε υλικό απ' όλες. Ποιος αναγνώστης (Έλληνας ή ξένος, μικρός ή μεγάλος) δεν έχει γοητευθεί από τους θαυμάσιους μύθους για τη γέννηση του κόσμου και των θεών, για τους ήρωες, τις νύμφες και τις νεράιδες; Ποιο παιδί δεν διαβάζει αχόρταγα κατορθώματα του Ηρακλή και του Θησέα, τις περιπέτειες των Αργοναυτών και του πολυμήχανου Οδυσσέα; Η μυθολογία, λοιπόν, αποτελεί ένα από τα πολλά παραδείγματα που έχει να μας δώσει η δύναμη της φαντασίας του ανθρώπου.

Ένας μύθος που προσπαθεί να εξηγήσει την σημαντικότητα της δημιουργικότητας στους αρχαίους χρόνους, είναι και ο γνωστός μύθος του Προμηθέα. Τα δώρα που ο Προμηθέας χάρισε στους ανθρώπους σύμφωνα με τη μυθολογία, είναι δώρα της δημιουργικής φαντασίας που έδωσαν στους απλούς ανθρώπους δύναμη ισάξια των Θεών. Αυτό, δηλ., που έλειπε από τους ανθρώπους και που ήταν αναγκαίο στοιχείο για την επιβίωσή τους. Αυτό

φυσικά εξόργισε τον Δία, τον αρχηγό των Θεών, και η τιμωρία του Προμηθέα απ' αυτόν ήταν πολύ σκληρή (Τριλιανός Αθ., 1997).

Στην περίπτωση αυτή, μπορεί κανείς να δει στο πρόσωπο του Προμηθέα το δημιουργικό άτομο που διείδε και προνόησε ένα καλύτερο μέλλον για το ανθρώπινο γένος μέσω της χρησιμοποίησης της φωτιάς και των δημιουργικών τεχνών. Από το σημείο αυτό, λοιπόν, καθίσταται σαφές το γεγονός ότι η δημιουργικότητα και η φαντασία θεωρούνταν από τους αρχαίους Έλληνες, προνόμια των Θεών και οποιοσδήποτε σφετερισμός τους από τους ανθρώπους ενείχε την απειλή της διαίρεσης θεών και ανθρώπων με καταστρεπτικές συνέπειες για τους τελευταίους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

### **Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ – ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Στην κλασική ερώτηση αν βρίσκουμε τον εαυτό μας δημιουργικό, η απάντηση είναι συνήθως όχι. Οι οχτώ στους δέκα παραδέχονται ότι στερούνται φαντασίας και ότι δεν έχουν δημιουργικές δυνατότητες. Οι τομείς στους οποίους συνήθως εκδηλώνεται η δημιουργικότητα είναι η τέχνη, η

μουσική, η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, ο λόγος, το θέατρο. Ίσως γι' αυτό οι περισσότεροι από εμάς πιστεύουν ότι η δημιουργικότητα εκφράζεται σε συγκεκριμένα μόνο προϊόντα, όπως λ. χ σε μια θαυμάσια μουσική συμφωνία ή σ' ένα αριστούργημα γλυπτικής. Στην πραγματικότητα κάθε άνθρωπος είναι δημιουργικός και λανθασμένα έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι η δημιουργικότητα είναι προνόμιο των λίγων. Η διαφορά της δημιουργικότητας από άτομο σε άτομο είναι αυτή που προκαλεί τη λαθεμένη αυτή εντύπωση (Αντωνόπουλος « Ελευθερία και Παιδεία », σελ.148).

Κατά τον Piaget πρώτος βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ανθρώπων ικανών να φτιάχνουν καινούργια πράγματα και όχι απλά να επαναλαμβάνουν ότι οι προηγούμενες γενιές είχαν κάνει. Δηλαδή η εκπαίδευση οφείλει πρώτα να διαμορφώνει ανθρώπους ανακαλυπτικούς, δημιουργικούς και εφευρετικούς, ενώ δεύτερος βασικός σκοπός της είναι η δημιουργία κριτικών ανθρώπων, ικανών να επαληθεύουν και να μην αποδέχονται οτιδήποτε ανεξέταστα. (Τριλιανός Αθ., 1997). Δυστυχώς όμως, το παλαιό παραδοσιακό σχολείο που εξακολουθεί να διατηρείται ακόμα και σήμερα σε πολλά μέρη του σύγχρονου κόσμου, και παρά τις συνεχόμενες προσπάθειες των παιδαγωγών, όχι μόνο δεν έδινε και δεν δίνει σημασία στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, αλλά και με τις διάφορους μεθόδους διδασκαλίας και αγωγής, καταπνίγει και βάζει φρένο στην έμφυτη και δυναμική αυτή ικανότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εδώ και σε άλλες χώρες εργάζονται με τον γνωστό παραδοσιακό προσανατολισμό με μεθόδους που δεν ευνοούν σχεδόν διόλου την αξιοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών και την δημιουργική εργασία στο σχολείο. Εάν δεν αποφασίσουν να στραφούν προς την νέα κατεύθυνση και δεν θελήσουν να μελετήσουν σχετικά, να ενημερωθούν και να καταρτισθούν στην εφαρμογή διδακτικών ενεργειών, που αποβλέπουν στην χρησιμοποίηση όλων των διανοητικών δυνάμεων των μαθητών και όχι μόνο της μνήμης, δεν υπάρχει ελπίδα ουσιαστικής μεταβολής προς την κατεύθυνση της δημιουργικότητας.

Τόσο ο Guilford όσο και ο Torrance αξιόλογοι μελετητές των δημιουργικών ικανοτήτων, δέχονται την κληρονομική βάση των αλλά τονίζουν επίσης ότι το πως αναπτύσσονται και λειτουργούν αυτές οι ικανότητες επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον

αντιδρά και ανταποκρίνεται στις δημιουργικές ανάγκες τους. « Εάν οι πολιτιστικές και ιστορικές επιδράσεις είναι τόσο δραστικές για την ανάπτυξη ή όχι των δημιουργικών ταλέντων », σημειώνει ο Torrance, « είναι δυνατόν για τους δασκάλους με παιδαγωγικές μεθόδους και εκπαιδευτικά μέσα και για τους γονείς να επιφέρουν πραγματική διαφορά στην δημιουργική ανάπτυξη και λειτουργία των παιδιών; Η απόδειξη αυτού μας καλεί για ένα οριστικό «ναι» » (Πασσάκος Κ., Τόμος β', σελ.813).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8**

### **ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Παρά την κοινή αντίληψη ότι η δημιουργικότητα, όπως και η νοημοσύνη, θεωρείται ως ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που είναι σχεδόν αδύνατο να τροποποιηθεί με τον ένα τρόπο ή τον άλλο, οι σύγχρονες έρευνες και τ' αποτελέσματα αυτών έρχονται για να διαψεύσουν τις στερεότυπες αυτές αντιλήψεις. Πολλοί πειραματισμοί και σχετικές εφαρμογές, κυρίως στην εκπαίδευση παρουσίασαν πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα προς την κατεύθυνση αυτή. Πιο κάτω θα παρουσιάσουμε περιληπτικά και με χρονολογική σειρά κάποια σημαντικά συμπεράσματα μελετών και επιστημονικών ερευνών πάνω στο θέμα της καλλιτεχνικής δημιουργίας των παιδιών.

Μια σειρά μελετητές, ξεκινώντας από τον J.Dewey, τόνισαν την έντονη συναισθηματική φύση της δημιουργικότητας και την αναγκαιότητα της ενθάρρυνσης και του κατάλληλου περιβάλλοντος για την εκδήλωσή της (Dewey, 1934). Αρκετοί είναι εξάλλου και άλλοι ερευνητές που έχουν συσχετίσει το πνευματικό στοιχείο της δημιουργικότητας με ένα διαφορετικό, μη-τυπικό, τρόπο σκέψης, ένα συνδυασμό πολλών ικανοτήτων, προαισθήματος και λογικής, μια διαδικασία. Ανάμεσα σ' αυτούς και ο καθηγητής Torrance, πρωτοπόρος και αφοσιωμένος ολοκληρωτικά σχεδόν σ' αυτό τον τομέα, που μετέπειτα από προσωπικές του έρευνες και ανασκόπηση πολλών άλλων είναι πεπεισμένος ότι η δημιουργικότητα είναι δυνατό να καλλιεργηθεί και επομένως να αυξηθεί σ' όλους ανεξαιρέτως και ειδικότερα στους μαθητές που βρίσκονται σ' ένα με γεμάτο ερεθίσματα περιβάλλον. Ο Torrance, μαζί με πολλούς άλλους ερευνητές (ο Thurstone στο πανεπιστήμιο του Σικάγου, ο Guilford στο πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, ο Osborn ιδρυτής και πρόεδρος του Κέντρου Δημιουργικής Εκπαιδύσεως στο Buffalo της Ν. Υόρκης, ο Kirk και ο Gallacher στο Πανεπιστήμιο του Ιλλινόις και ο Davis στο πανεπιστήμιο του Ουϊσκόνσιν), επιμελήθηκε σε συστηματική μελέτη για την συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη που έγινε σε πανεπιστήμιο των Η.Π.Α και συγκεκριμένα στη Μιννεσότα, έπειτα από το ζωηρό ενδιαφέρον που παρατηρήθηκε κατά την τελευταία εικοσαετία για μελέτη της παραγωγικής σκέψεως. Η μελέτη αυτή είχε ως αποτέλεσμα την κατασκευή ψυχοτεχνικών οργάνων για την μέτρηση των λειτουργιών αυτών και τον καταρτισμό διδακτικών προγραμμάτων για την καλλιέργεια των.

Σήμερα σε περισσότερα από 1000 εκπαιδευτικά ιδρύματα και κέντρα εκπαίδευσης στελεχών στη βιομηχανία, τη διοίκηση και το στρατό παρέχονται συστηματικά προγράμματα αγωγής της παραγωγικής σκέψης. Επίσης σε όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικές περιφέρειες στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης υπάρχουν ειδικά προγράμματα για παιδιά με ψηλή νοημοσύνη και δημιουργικές ικανότητες (Μάνος Κων/νος, 1993).

Γύρω στα τέλη του 1940 άρχισε ν' αναπτύσσεται και στην Ευρώπη το ενδιαφέρον για τη μελέτη της ανάπτυξης των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών. Μάλιστα συνέπεσε με την επανάσταση στο χώρο της μοντέρνας ζωγραφικής και γλυπτικής. Πολλές από τις πρώτες μελέτες για τις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών έγιναν από γονείς που ήταν ψυχολόγοι στο επάγγελμα και από δασκάλους που παρατηρούσαν τα παιδιά στη τάξη τους. Πρωτοπόρος στο έργο αυτό ήταν ο Franz Cizek, που πρώτος, το 1885, παρατήρησε τις καλλιτεχνικές δημιουργίες των παιδιών του και άνοιξε την πρώτη Σχολή Τέχνης για Παιδιά στη Βιέννη, το 1896. Μιλώντας για τη δημιουργική περίοδο της παιδικής ηλικίας παρατήρησε τα εξής: «Το καλοκαίρι και το φθινόπωρο διαρκούν τόσο πολύ, αλλά η άνοιξη δεν έρχεται ξανά» (Dixon, 1974).

Ο A. Maslow υποστηρίζει ότι, για να προωθηθεί η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, πρέπει κατά πρώτο λόγο να απομακρυνθούν οποιαδήποτε συναισθηματικά εμπόδια που υφίστανται στο άτομο. Το να πιστεύει κανείς ότι έχει χάσει την δημιουργική του ικανότητα αυτό πάει να πει ότι κάτι σημαντικό του έχει τύχει που έχει σημαδέψει με αποτυχία τη ζωή του και κατ' επέκταση έχει χάσει το θάρρος του, μ' αποτέλεσμα να εμποδιστεί η τάση του για δημιουργική εργασία. Κατά τον ερευνητή Tumin, το άτομο θα έπρεπε να είναι ψυχικώς υγιές, ν' αναγνωρίζει την προσωπική του αξία, έτσι ώστε να προσεγγίσει με «ψυχολογική ασφάλεια» την δημιουργική του ικανότητα .

Το στοιχείο της εφευρετικότητας, της πρωτοτυπίας και της καινοτομίας, τη στιγμή της κατανόησης και της αναφώνησης του «ΕΥΡΗΚΑ», τονίζουν ο J.Piaget και ο J. Bruner. Ο J. Bruner τονίζει ότι η δημιουργικότητα «... είναι δουλειά, κυρίως σκληρή δουλειά, λογική και φροντίδα... καινοτομία», ενώ για την E.Winner, «κατά πάσα πιθανότητα, δεν υπάρχει μια και μοναδική

δημιουργική διαδικασία. Κάθε θεωρία που επιχειρεί να εξηγήσει τη δημιουργικότητα ως μία και μόνο διαδικασία είναι πιθανότατα ατελής».

Η ψυχολογία αρχίζει να χρησιμοποιεί την Τέχνη έπειτα από έρευνα της Florence Goodenough, ερευνήτρια στο τμήμα ψυχολογίας του πανεπιστημίου του Stanford στην Καλιφόρνια, όπου υποστήριξε ότι τα σχέδια των παιδιών σχετίζονταν με τη δημιουργία εννοιών και ότι μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες νοητικής ικανότητας. Ο Henry Schaffer-Simmern, μάλιστα, υποστήριξε πως εάν δίναμε σ' ένα παιδί τα κατάλληλα υλικά και χωρίς φυσικά την παρέμβαση του ενήλικα, το παιδί θα δημιουργούσε μια «φυσική» σειρά σχεδίων και εικόνων, παρόμοια με αυτή που βλέπουμε στην εξέλιξη της ιστορίας της τέχνης της ανθρωπότητας.

Το 1943 γίνεται η μεγάλη επανάσταση στο χώρο των εικαστικών και ο Sir Herbert Read γράφει το βιβλίο «Education through Art», το οποίο λειτούργησε ως μανιφέστο. Συχνά ο Read τόνιζε: «Στόχος μας δεν είναι δύο ή τρεις παραπάνω ώρες τεχνικών στο σχολείο. Έχουμε ως απαίτησή μας το σύνολο... Απαιτούμε μια μέθοδο εκπαίδευσης, που να είναι στη βάση της αισθητικής...». Μ' αυτή του τη θεώρηση για την Τέχνη, τα παιδιά και την εκπαίδευση διαμορφώνεται αυτόματα μια νέα καινοτομική φιλοσοφία που αποτέλεσε ένα πραγματικό μανιφέστο για καλλιτέχνες και παιδαγωγούς. Ωστόσο χωρίς την ύπαρξη συστηματικής έρευνας, οι θεωρίες παρέμειναν σε φιλοσοφικό επίπεδο.

Η δημιουργικότητα υπήρξε καθοριστικός παράγοντας, κατά τα πρόσφατα χρόνια, στην ανάπτυξη των χωρών. Αποτελούσε απαραίτητο συστατικό για την επιτυχία των φιλόδοξων προγραμμάτων τόσο στον οικονομικό τομέα, όσο και στον τεχνολογικό τομέα μιας χώρας. Από παράδειγμα η Αμερική και με το πρόβλημα που εμφανίστηκε το 1957 με το γνωστό SPUTNIKSHOCK, βρίσκοντας διέξοδο στη «δημιουργική» εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, η Αμερικάνικη εκπαίδευση εστιάζει τώρα στην καλλιέργεια του δημιουργικού στοιχείου και αποκόπτεται εντελώς από την τυφλή προσκόλληση στο παρελθόν. Ο εγκυκλοπαιδισμός αποτελεί πλέον απλά ενημερωτικό στάδιο και όχι αντιγραφή. Άλλωστε σε τι θα ωφελούσε τους σύγχρονους πολίτες η αντιγραφή των ιδεών του 1900; Στα Ανώτατα Πνευματικά Ιδρύματα κυρίαρχη φιλοσοφία ήταν: « Τα χρόνια σου και οι κόπτοι σου πήγαν χαμένοι στα θρανία και τα σχολεία, αν δεν κατόρθωσες ή δεν κατορθώσεις να αχθείς στο AVANT



GARDE της επιστημονικής εξελίξεως, αν δεν είσαι σε θέση να ... καύσεις... τις σημειώσεις των σεβαστών καθηγητών σου, στους οποίους είσαι ακροατής ... να εναποθέσεις μετά του προσήκοντος σεβασμού, στα ράφια των βιβλιοθηκών, για τον αιώνιο ύπνο, τα βιβλία και τα περιοδικά τα οποία μελέτησες... για να... δημιουργήσεις κάτι γνησίως πρωτότυπον και ειλικρινώς δικό σου... κάτι το οποίο θα συμβάλλει ταχέως και αποτελεσματικώς, στην πρόοδο της επιστήμης, την εξέλιξη της τεχνολογίας και την αύξηση της ανθρώπινης γνώσεως» (Παπάς Α., 1985).

Η Αμερικάνικη εκπαίδευση έχει ως βάση της το στοιχείο του πραγματισμού του Dewey που αναπτύσσεται σε μια δημιουργική βάση. Οι νέοι έρχονται σ' αντιπαράθεση με το παρελθόν. Τώρα έχουν το δικαίωμα να αμφιβάλλουν στερεότυπες αντιλήψεις και μοντέλα. Τώρα προχωράνε σε καινούργιες κατακτήσεις και όχι σε επαναανακαλύψεις του παρελθόντος.

Δυστυχώς, η εμμονή της ελληνικής εκπαίδευσης στη σοφία των προγόνων μας, ο παπαγαλισμός μεγαλοφθόγγων και αρχαιοπρεπών εκφράσεων από τους μαθητές του παραδοσιακού Ελληνικού σχολείου, αποτελεί τον αντίποδα της δημιουργικής μαθήσεως. Οι μόνες πνευματικές λειτουργίες που ασκούνται στο σύγχρονο-παραδοσιακό ελληνικό σχολείο, είναι οι βασικές ικανότητες της προσλήψεως, της αναγνωρίσεως και της μνήμης και σε περιορισμένο βαθμό η κριτική ικανότητα. Η μέθοδος διδασκαλίας και το σύστημα εξετάσεων βασίζονται προ πάντως στην εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση των παραστάσεων και στη λογική ταξινόμηση και συσχέτιση. Η αποκλίνουσα σκέψη απουσιάζει παντελώς από την Ελληνική εκπαίδευση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9**

### **ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΝ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΚΕΨΗΣ**

Το θέατρο στο σχολείο βαθμιαία έχασε την αξία και το ενδιαφέρον του και κατέληξε να οδηγηθεί σ' αυτή τη μορφή του επετειακού θεάματος, του εθνικο-πατριωτικού σκετς, στερημένου από κάθε καλλιτεχνική διάσταση και κάθε παιδαγωγική αναφορά στους φυσικούς αποδέκτες του, τους μαθητές του σχολείου, την οποία συναντούμε μέχρι σήμερα, ενώ σε διδακτικό επίπεδο το δραματικό κείμενο στερημένο από την ουσία του, ενσωματώθηκε στη Λογοτεχνία και αφομοιώθηκε απ' αυτή, ή εξοβελίστηκε εντελώς από τη διδακτέα ύλη.

Ο νέος ρόλος του «καλλιτέχνη-παιδαγωγού», είναι που θα πρέπει ν' αντικαταστήσει τον παλιό του αυτοδίδακτου εκπαιδευτικού, όχι μόνο σε θέματα που αφορούν στον τρόπο και το είδος θεάτρου που θα παρουσιαστεί στο σχολείο, αλλά γενικότερα στον τρόπο εισαγωγής και διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια. Αυτός ο νέος τύπος του εκπαιδευτικού είναι που με τον τρόπο διδασκαλίας στην αίθουσα, θα ενεργοποιήσει τους μαθητές του, θα τους προκαλέσει το ενδιαφέρον και θα κεντρίσει τη φαντασία τους, προκειμένου να επιχειρήσουν στη συνέχεια ν' αποδώσουν καλλιτεχνικά το περιεχόμενο του έργου, βρίσκοντας τις αντιστοιχίες μεταξύ της εποχής του και της δικής τους και προλαμβάνοντας τις αξίες και τα νοήματα που ο συγγραφέας ήθελε να μεταδώσει στο κοινό του. Αυτός είναι που θα επιμεληθεί στη συνέχεια τη σκηνοθεσία, θα βρει τους κατάλληλους ηθοποιούς ανάμεσα στα παιδιά, θα τους εκπαιδεύσει με υπομονή και σύστημα, στην ικανοποίηση

βασικών αρχών της υποκριτικής. Θα παρουσιάσει έτσι ένα αποτέλεσμα αισθητικά αξιοπρεπές, συνδυάζοντας την καλλιτεχνική επιδίωξη με την παιδαγωγική σκοπιμότητα.

Το θέατρο στην εκπαίδευση πρέπει ν' αντιμετωπισθεί ως βασικός χώρος αυθόρμητης, προσωπικής έκφρασης των μαθητών, εντασσόμενο στα πλαίσια των φιλολογικών, γλωσσικών και άλλων μαθημάτων, τα οποία στη συνέχεια μπορεί να βρουν την πλήρη εφαρμογή τους μέσα από τη θεατρική παράσταση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10**

### **Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ**

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι και σύγχρονα μέσα που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει, έτσι ώστε να καλλιεργήσει στα παιδιά την αποκλίνουσα σκέψη. Πρώτα πρέπει όμως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ρωτήσει τον εαυτό του αν στην πραγματικότητα επιθυμεί να δουλέψει με παιδιά δημιουργικά, και κατά πόσο είναι ανεπτυγμένο στον ίδιο η δημιουργική ικανότητα. Άλλωστε, αν δεν δείξουμε εμείς οι ίδιοι ευαισθησία σ' αυτό το σημείο πώς είναι δυνατόν αυτά τα παιδιά ν' ασχοληθούν με κάτι παράξενο και εκπληκτικό, με κάτι που δεν έχει άμεση πρακτική σημασία;

Σύμφωνα με τον Piaget, ένας επιστήμονας και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός, για να εργαστεί δημιουργικά πρέπει ν' ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία που ο ίδιος την έχει χωρίσει σε στάδια. Πρόκειται για μια παραδειγματική διαδικασία που θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμη στο έργο αυτό που ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει.

- Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός θα ήταν σωστότερο να αποφεύγει να διαβάζει ειδικά βιβλία ή άλλες πληροφορίες που ν' αναφέρονται στο αντικείμενο της δημιουργίας του. Παίρνοντας μια πληροφόρηση a priori, υπάρχει ο κίνδυνος της τυποποίησης ή της επανάληψης ιδεών και της χαλιναγώγησης της φαντασίας από την παράδοση.

- Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός, καλείται να διαβάσει βιβλία και να συγκεντρώνει πληροφορίες για συγγενή θέματα και όχι ειδικά για το τρέχων θέμα μόνο. Το άτομο έτσι θα έχει μια ευρύτερη άποψη για το θέμα το οποίο τ' απασχολεί. Ο Ζαν-Κλωντ Μπρενγκιε μάλιστα γράφει: «Πιστεύω ότι κάθε δοκίμιο πάνω στη γνώση πρέπει από τη φύση του να είναι διακλαδικό». Με τα λόγια αυτά δίνεται και η απάντηση στο ερώτημα: Και γιατί διαβάζετε ολόγυρα; (Πάπας Α., 1985).
- Στο τρίτο στάδιο είναι το «αντίπαλο δέος». Αυτό το αντίπαλο δέος είναι και η κινητήρια δύναμη για το πέταγμα στο χώρο της φαντασίας.

Ο Piaget ,λοιπόν, αυτό που μας επισημαίνει είναι πως κυριότερο μέλημα του εκπαιδευτικού, είναι ν' αποφεύγει τον εγκλωβισμό στις προεπιωμένες σκέψεις άλλων εκπαιδευτικών και την απλή υιοθεσία αργιστί αντιλήψεων και ιδεών. Η διδασκαλία έτοιμων, αυτούσιων γνώσεων στους μαθητές, καταστρέφει ή έστω αναστέλλει τη δυνατότητα να τις εφεύρει. Δυστυχώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σήμερα συνεχίζουν ν' ακολουθούν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Βλέπουν το παιδί σαν ένα δοχείο κενό που πρέπει να υπερπληρωθεί από έτοιμες γνώσεις. Αυτό όμως που επιβάλλεται να κάνει η εκπαίδευση είναι η διαμόρφωση εφευρετών και ανακαινιστών και όχι η διαμόρφωση κονφορμιστών. «Η δημιουργικότητα δεν πρέπει να μπερδεύεται με την απομίμηση. Όποιος είναι επιδέξιος στις απομιμήσεις μπορεί να είναι άριστος τεχνίτης ή δεξιότηχνης αλλά δημιουργός να μην είναι. Δημιουργός είναι εκείνος που γεννά την αρχική ιδέα ενός πράγματος. Η συνταγή εξάλλου είναι ένα δόγμα, ενώ η επιστήμη και ο προβληματισμός είναι μια συνεχής αναζήτηση, πειραματισμός και έρευνα...

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11**

### **ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Η σύγχρονη σχολική μάθηση είναι οργανωμένη κατά τέτοιο τρόπο που να προωθεί όλο και περισσότερο τη συγκλίνουσα σκέψη έναντι της αποκλίνουσας σκέψης. Το σύνηθες φαινόμενο μάλιστα που παρατηρείται σε κάθε σχολική αίθουσα, είναι η ποικιλοτρόπως αμοιβή της συγκλίνουσας σκέψης και η υποτίμηση και αποδοκιμασία, που πολλές φορές οδηγεί και στην τιμωρία, της δημιουργικής σκέψης. Έχουμε φαντάζομαι όλοι παρατηρήσει πως σχεδόν πάντοτε αναζητείται μια και μόνη ορθή απάντηση σε ιστορικά γεγονότα που μπορεί να γίνει δεκτή από το δάσκαλο, μια μοναδική, στερεότυπη μέθοδος λύσεως αριθμητικών προβλημάτων, ένας τυποποιημένος τρόπος γραπτής εκφράσεως. Προβλήματα νέα που παρουσιάζονται συνεχώς και που εμείς επιμένουμε να τα λύνουμε, χωρίς να θέλουμε να ρισκάρουμε, με παλιές γνωστές λύσεις. Οι λεκτικές ασκήσεις γίνονται σχεδόν πάντα μ' ένα τρόπο τεχνητό και αφύσικο, σαν να πρόκειται για μια ανακριτική διαδικασία. Όταν ο δάσκαλος «διδάσκει» καινούργια πράγματα στην τάξη, χρησιμοποιεί καινούργιες εντελώς λέξεις και ορολογίες και ζητάει σχεδόν πάντοτε από τους μαθητές το ν' απομνημονεύσουν έτσι μηχανικά ότι άκουσαν χωρίς πάντοτε να ακούει ή να σέβεται τη γνώμη τους ή την άποψή τους. Οι μαθητές πολλές φορές διακρίνονται από τους δασκάλους

τους σε προικισμένους και μη. Αποτελεί όμως πραγματικότητα το γεγονός ότι, όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως κατέχουν το στοιχείο της δημιουργικότητας και επιθυμούν να εργάζονται δημιουργικά. Είναι γεγονός, ότι όλοι οι μαθητές προτιμούν ένα πιο πρωτότυπο και παιχνιδιάρικο τρόπο μάθησης, από ένα στερεότυπο, παραδοσιακό και συνήθως ανιαρό τρόπο μάθησης.

Για να ασκείται σωστό εκπαιδευτικό έργο, λοιπόν, τότε θα' έπρεπε οι εκπαιδευτικοί ν' αρχίζουν να συνηθίζουν τους μαθητές τους σε γενικεύσεις και διακρίσεις για απόκτηση βασικών εννοιών, κατανόηση γενικών αρχών, νόμων, λύση προβληματικών καταστάσεων. Να αφήνουν περισσότερο χρόνο για λύση αποριών των μαθητών, για ελεύθερη έκφραση ιδεών κι άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και γενικότερα να προωθούν κάθε συζήτηση που πιστεύουν ότι κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, αναπτύσσοντας παράλληλα και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει ο δάσκαλος ν' αποθαρρύνει τους μαθητές του. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να δίνει το δικαίωμα στους μαθητές του να εκφράζονται ελεύθερα. Εξάλλου, όπως έγραψε και ο Berdyaev: «το μυστήριο της δημιουργικότητας είναι το μυστήριο της ελευθερίας», παρουσιάζοντας την ελευθερία ως απαραίτητη προϋπόθεση της δημιουργικότητας. Μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση, ασφάλεια και ικανοποίηση για την αναγνώρισή τους.

Ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει και να επιδοκιμάζει κάθε προσπάθεια έκφρασης πρωτότυπης ιδέας. Θα πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να παίζουν με ιδέες και υλικά, πολλές φορές και με ασήμαντα πράγματα, δημιουργώντας προηγουμένως ένα κλίμα φιλικό, έτσι ώστε ν' απουσιάζει το στοιχείο του ανταγωνισμού, η επίκριση και η κοροϊδία. Ο ίδιος ο δάσκαλος πρέπει ν' αντιμετωπίζει το παιδί σαν αξιόλογο συνεργάτη και συγκοινωνό, δείχνοντας του το δέοντα σεβασμό που του αρμόζει. Το ντρόπιασμα και η ειρωνεία είναι κατασταλτικοί παράγοντες για την δημιουργική σκέψη.

Ποτέ δεν πρέπει ν' απορρίπτονται εργασίες και ποτέ δε γίνεται κριτική μόνο στα εκφραστικά και νοηματικά λάθη. Άλλωστε, μπορεί ένα τέτοιο λάθος ν' αποδειχτεί δημιουργικό. Η ιδέα αυτή είναι παιδαγωγικά πολύ χρήσιμη και αποτελεσματική, αφού απενοχοποιεί τα λάθη, εισάγει στη διαδικασία της μάθησης το στοιχείο του παιχνιδιού και εμπλουτίζει τη στρατηγική της διόρθωσης (στην περίπτωση του ορθογραφικού λάθους): διορθώνουμε το

λάθος επαναφέροντας τον κανόνα και, παράλληλα, στηριζόμαστε σ' αυτό, για να εφεύρουμε νέες μυθοπλαστικές ιστοριούλες. (Καλογήρου Τζ., 1999).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δέχεται με ενθουσιασμό τις διάφορες μορφές αυθόρμητης αυτοέκφρασης των μαθητών, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά ν' ασχοληθούν με διαφορετικά υλικά και αντικείμενα, μέσω της ενασχόλησής τους με την χειροτεχνία, της γραπτής έκφρασης, της μουσικής, του χορού κ.α. Με λίγα λόγια ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλλει στην ενεργοποίηση της αυτενέργειας των μαθητών. « Ο δάσκαλος πρέπει να ρίξει βάρος στην προσπάθειά του να κινητοποιήσει και να δραστηριοποιήσει τους μαθητές του ώστε να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις αξίες με προσωπική, δημιουργική και ευεργετική συμμετοχή» (Παπάς Α., 1987). Επιπλέον θα πρέπει ν' αναπτυχθούν τα εσωτερικά κίνητρα, οι παρωθητικές δυνάμεις των μαθητών που πηγάζουν από την προσωπική ικανοποίηση που τους δίνει η απασχόλησή τους μ' ένα αντικείμενο ή η κατάκτηση μιας γνώσης. Η χαρά αυτή της απασχόλησης, της δημιουργίας και της ανακάλυψης θα κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή περισσότερο, παρά οποιαδήποτε άλλη μορφή ενίσχυσης.

Από τον πιο πάνω μακρύ κατάλογο των «πρέπει», λοιπόν, μπορούμε να κατανοήσουμε τον καταλυτικό ρόλο του δασκάλου στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης. Το σημαντικότερο όμως από όλα τα «πρέπει», που αποτελεί και την κινητήρι δύναμη στην εκδήλωση της δημιουργικότητας, είναι το απαιτούμενο *π ά θ ο ς* που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για αυτό που εν προκειμένω θέλει ν' αναπτύξει στους μαθητές του. Η *κάθαρση* και η *αυτοεπιβεβαίωση* άλλωστε του έργου που επιτέλεσε, έρχεται από τη στιγμή που έπειτα από δική του αποφασιστική συμβολή, οι μαθητές του ανέρχονται από το ανιαρό και μονότονο επίπεδο της μάθησης στο επίπεδο της δημιουργικής εργασίας, όπου εκεί πια κυριαρχεί σε μαθητές και δασκάλους η χαρά της γνήσιας, αυθεντικής δημιουργίας.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12**

### **«ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ»**

Κατά την άποψη του Rollin το σχολείο είναι από τη φύση του συντηρητικό. « Είναι ο τόπος όπου η ώριμη γενιά μεταβιβάζει στην επόμενη τις αξίες που θεωρεί με την πείρα της δοκιμασμένες, δεν παύει να δέχεται απ' έξω τις αναρχικές δονήσεις, που επιφέρουν οι προφήτες ενός μέλλοντος, που ακόμα δεν έχει καθαρά σχεδιαστεί. Απ' όλα αυτά προέρχεται η αναγκαία ετερογένεια της ιστορικής αγωγής.»

Στο σχολείο αυτό ο Παιδαγωγός δεν μπορεί να είναι αδέσμευτος στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, αφού είναι διχασμένος στην υπηρεσιακή και τη φιλοσοφική του διάσταση. Ο Rollin αναφέρεται περισσότερο στη Μ. Εκπαίδευση και σχολιάζει την ηθική, θρησκευτική και λογοτεχνική μόρφωση.

Κατά τον Rollin: «Η ηθική λοιπόν διδασκαλία πρέπει να γίνεται κατά τον όρο του Kierkegaard με την 'έμμεση επικοινωνία' και όχι με τη δογματική

επιβολή. Οι κανόνες, που διατηρούν τα ήθη, για να κάνουν εντύπωση πρέπει να είναι σύντομοι και να εκσφεντονίζονται σαν βέλος.»

Για τη λογοτεχνία πιστεύει, ότι μπορεί να δώσει περιεχόμενο στην αγωγή των παιδιών. Αυτό μπορεί να γίνει:

- Με την εξοικείωση των ανθρώπων με τους κλασικούς συγγραφείς.

«Δεν έχει η λογοτεχνία σαν άμεσο αντικείμενό της την αρετή, αλλά προετοιμάζει τον άνθρωπο προς αυτή.»

- Οι καλές σπουδές της λογοτεχνίας από τους λαούς, που ευεργετήθηκαν από την αναγέννηση, δείχνει το μορφωτικό και το πολιτιστικό τους επίπεδο.
- Ο Παιδαγωγός οφείλει να σπείρει τον σπόρο του ανθρωπισμού στο παιδί.
- Η λογοτεχνία βοηθάει τον άνθρωπο: «να παίρνει μέρος σε επιστημονικές συζητήσεις και να προσφέρει κάτι και αυτός στο διάλογο (ενώ χωρίς αυτή θα έμενε βουβός) και συντελεί να γίνει κάθε συζήτηση πιο χρήσιμη και πιο ευχάριστη με τη δυνατότητα των συζητητών να αναμειγνύουν τα γεγονότα με τις σκέψεις, και ν' ανυψώνουν και να εκτιμούν τα γεγονότα με τους στοχασμούς τους.»

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τον Rollin είναι αρκετά περίπλοκος. Ο Δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει «έναν προς ένα τους μαθητάς του και δεν πρέπει γι' αυτό να καταπνίγει εκ των προτέρων όλες τις εκδηλώσεις της δικής τους επινοητικότητας. Αντίθετα, είναι ανάγκη να συνηθίσουμε τα παιδιά να είναι πάντα αληθή.»

Η αγάπη του Δασκάλου για τον μαθητή πρέπει να είναι λειτουργική. Στην πειθαρχία περισσότερη σημασία έχει η θετική από την κατασταλτική αγωγή.

Ο Δάσκαλος είτε στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση, είτε στον γνωστικό τομέα και τη διδασκαλία των λατινικών, πρέπει να είναι ένα πρότυπο αξιακής και γνωστικής ικανότητας, ώστε οι μαθητές να αισθανθούν θαυμασμό.

Οι θέσεις του Rollin για τη συντηρητικότητα του σχολείου είναι πράγματι δικαιολογημένες, αφού η κοινωνία ενισχύει τις παραδοσιακές δομές

από φόβο μπροστά στην ελευθερία και την πρωτοτυπία των νέων. Η ώριμη γενιά θέλει να αισθάνεται ασφαλής και δεν διακινδυνεύει στα ανοίγματα της νεότητας, που κατέχεται από ενθουσιασμό για τη ζωή και τους στόχους της. Εδώ σημειώνεται μια αναγκαία σύγκρουση, αφού το κατεστημένο αμύνεται και δεν παραδίνει τη σκυτάλη στις επερχόμενες γενιές. Το σχολείο βάλλεται από το παρελθόν και το μέλλον. Ο Rollin πιστεύει ότι οι στόχοι της ολοκλήρωσης και της λειτουργικότητας του παιδιού επιτυγχάνονται με την αποδοχή των αξιών του παραδοσιακού χώρου. Έτσι εξηγείται άλλωστε και η υπέρμετρη αναφορά στη λογοτεχνία, στα αρχαία κείμενα και ιδιαίτερα στα αρχαία ελληνικά και Λατινικά. Συνιστά ο Rollin τη γνώση των ξένων γλωσσών, ώστε να μπορεί ο άνθρωπος να επικοινωνήσει με το πνεύμα που αναπτύχθηκε έξω από το δικό του περιβάλλον. Για το θέμα της παιδαγωγικής σχέσης είναι υπέρ των ποινών και των αμοιβών, κάτι που το συντηρητικό σχολείο καλλιεργεί στο έπακρο. Τονίζει όμως περισσότερο τη χρήση της κατανόησης και της πειθούς στην Παιδαγωγική σχέση και τονίζει την προσωπική ευθύνη του Παιδαγωγού στο έργο του. Ο Ι. Σ. Μαρκαντώνης, αναφερόμενος στον Κ. Rollin, γράφει: «... διο και ο ίδιος εκαλείτο ο «καλός Rollin.»

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13**

### **ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Ορισμένες μέθοδοι έχουν αναγνωριστεί για παραγωγή δημιουργικών αποτελεσμάτων. Σας παραθέτουμε πιο κάτω τις πέντε πιο διαδεδομένες:

1. **Εξέλιξη.** Αυτή είναι η μέθοδος της συνεχόμενης αυξητικής προόδου. Νέες ιδέες έρχονται για να αναχαιτίσουν άλλες ιδέες, νέες λύσεις

παίρνουν την θέση των παλιών λύσεων. Πολλά από τα ελκυστικά πνευματικά πράγματα που απολαμβάνουμε σήμερα αναπτύχθηκαν μέσα σε μακρύ χρονικό διάστημα σταθερής αυξητικής προόδου. Κάνοντας κάτι λίγο καλύτερο εδώ, λίγο καλύτερο εκεί, τότε σιγά-σιγά το κάνουμε καλύτερο και από το αρχικό, το αυθεντικό. Η επαναστατική αυτή μέθοδος της δημιουργικότητας μας θυμίζει μάλιστα την αρχή της κριτικής σκέψης, όπου μας λέει ότι: «κάθε πρόβλημα που έχει λυθεί μπορεί να ξαναλυθεί με καλύτερο τρόπο». Οι δημιουργικοί άνθρωποι δεν προσεπικυρώνουν την ιδέα ότι από τη στιγμή που ένα πρόβλημα έχει λυθεί, μπορεί και να ξεχαστεί ή ακόμα και την αντίληψη ότι «εάν κάτι δεν χαλάσει, τότε δεν υπάρχει λόγος και να το φτιάξεις».

2. **Σύνθεση.** Μ' αυτή τη μέθοδο, δύο ή περισσότερες υπάρχουσες ιδέες μπορούν να συνδυασθούν σε μία τρίτη καινούργια ιδέα.
3. **Επανάσταση.** Μερικές φορές η καλύτερη καινούργια ιδέα είναι εντελώς διαφορετική από τις προϋπάρχουσες δοκιμασμένες ιδέες. Για παράδειγμα, μια επαναστατική ιδέα για έναν καθηγητή που θέλει ν' αλλάξει το τρόπο διδασκαλίας του και να κάνει τις διαλέξεις του όλο και καλύτερες, είναι να βάλει τους ίδιους τους μαθητές να διδάξουν ο ένας στον άλλο, δουλεύοντας σε ομάδες.
4. **Επαναπροσαρμογή.** Είναι το να προσαρμόσουμε κάτι παλιό σε κάτι καινούργιο, απομακρύνοντας οποιεσδήποτε προκαταλήψεις και αλαζονείες και ανακαλύπτοντας πως κάτι μπορούμε να το εφαρμόσουμε ξανά.
5. **Αλλάζοντας κατεύθυνση.** Πολλές αιφνίδιες επαναστατικές πρόοδοι λαμβάνουν χώρα, όταν η προσοχή αλλάζει βλέποντας κάθε φορά από διαφορετική οπτική γωνία το κάθε πρόβλημα. Αυτό συνήθως ονομάζεται δημιουργική διορατικότητα ( R.Harris, 1998).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14**

### **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

Παραδοσιακά, όπως όλοι καλά γνωρίζουμε το επίκεντρο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, είναι γύρω από τα κλασικά μαθήματα των μαθηματικών, της επιστήμης, της γλώσσας, και τέλος, ίσως και τα πιο παραμελημένα αυτά των εκφραστικών τεχνών (τέχνη, μουσική, κίνηση). Γι'

αυτό και η εκπαίδευση των παιδιών έχει διατμηθεί σε ενότητες. Όμως, όπως η παιδική ανάπτυξη δεν μπορεί να διαιρεθεί σε τμήματα, έτσι και οι τομείς της εκπαίδευσης δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως ξεχωριστές ενότητες. Αντιθέτως, οι τομείς της εκπαίδευσης αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. «Τα παιδιά δεν αλλάζουν κανάλι και δεν περνούν αυτόματα από την μαθηματική στην επιστημονική σκέψη (Shirrmacher R, 1998).

Έχοντας σαν βάση αυτό, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε στο αναλυτικό πρόγραμμα «περιόδους δημιουργικότητας» ως ένα ακόμη τομέα, που όμως θα επηρέαζε και θα επηρεαζόταν και από τους υπόλοιπους τομείς. Θα αποτελούσε ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο για την εκπαίδευση των παιδιών.

Η δημιουργική εκπαίδευση έχει γίνει αντικείμενο μελέτης για πολλούς μελετητές τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες. Εξετάζοντας, λοιπόν, το ενδεχόμενο προσθήκης της στο αναλυτικό πρόγραμμα ως μάθημα, ανακαλύφθηκε μία εκπαιδευτική καινοτομία που επρόκειτο ν' αλλάξει το μέχρι σήμερα παραδοσιακό σχολείο. Αναφερόμαστε στην *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων* το οποίο αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα, που καλύπτει τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα και λειτουργεί κανονικά εντός του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος. Η Ευέλικτη Ζώνη εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό σε νόμιμα θεσμικά και χρονικά πλαίσια, την μελέτη θεμάτων που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές, δίνοντας του το δικαίωμα να ακολουθήσει πρωτότυπους τρόπους που δεν είναι εύκολο να εφαρμόσει στο συμβατικό πρόγραμμα (επιστημονικός υπεύθυνος του έργου της Ευέλικτης Ζώνης είναι ο κ. Ηλίας Ματσαγγούρας και τις πληροφορίες περί του θέματος αυτού πήραμε από ιστοσελίδα του παιδαγωγικού ινστιτούτου).

Η *Ευέλικτη Ζώνη* έχει ως σκοπό:

- Να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου με διαθεματικές προσεγγίσεις που ευνοούν τον πειραματισμό, τη διαφοροποίηση, τη

δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και τη φαντασία μαθητών και εκπαιδευτικών.

- Να εξασφαλίσει το χρονικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη μελέτη θεμάτων που ξεκινούν από τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την επικαιρότητα ή προκύπτουν ως άμεση αναγκαιότητα από τη σύγχρονη πραγματικότητα.
- Να δημιουργήσει σιγά-σιγά με τις αρχές και τις πρακτικές της, μία ανανεωτική δυναμική που θα αλλάξει εσωτερικά όλους τους τομείς της σχολικής ζωής.

Η Ευέλικτη Ζώνη συγκροτήθηκε σε ολοκληρωμένο πρόγραμμα στην Ελλάδα με πρόταση του πρόεδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθηγητή κ. Στ. Αλαχιώτη και εφαρμόστηκε ήδη σε περισσότερες από 1000 σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2001-02 και 2002-03. Η πρόταση που έχει γίνει για τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος είναι η ακόλουθη:

1 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	8:10-9:40
1 <sup>ο</sup> διάλειμμα (25' λεπτά)	9:40-10:05

2 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	10:05-11:35
2 <sup>ο</sup> διάλειμμα (25' λεπτά)	11:35-12:00
3 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	12:00-13:30

Το σχέδιο της Ευέλικτης Ζώνης είναι μία πραγματική πρόκληση για το σχολείο του σήμερα. Ίσως, θα ήταν καλύτερα εάν δίναμε μία ευκαιρία στο πρόγραμμα αυτό, για μια δημιουργικότερη και συγχρόνως καλύτερη εκπαίδευση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15**



## **ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ**

Συγκλίνουσα ή αλλιώς, μη δημιουργική σκέψη και συμπεριφορά. Έννοιες βασισμένες στον κονφορμισμό, ενσωματωμένες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αντικατοπτρίζονται στους στόχους των σχολείων. Υπάρχουν γεγονότα και γνώσεις που θέλουμε τα παιδιά να γνωρίζουν. Για παράδειγμα, τα παιδιά πρέπει να ξέρουν ποιο είναι το αντίθετο του κάτω, ότι ένα τρίγωνο έχει τρεις πλευράς, ότι οι ρόδες είναι στρογγυλές, ότι το ΣΤΟΠ στα σήματα οδικής κυκλοφορίας σημαίνει να σταματάμε. Αυτή η μορφή γνώσης απαιτεί μνήμη και συγκλίνουσα σκέψη, γιατί όλα τα παιδιά πρέπει να δώσουν την μία και μοναδική σωστή απάντηση. Πέρα από αυτό, η προσαρμογή στο σχολείο συνεπάγεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, με έμφαση στο να κάθονται τα παιδιά ήσυχα, να μιλάνε μόνο και να μην αμφισβητούν την εξουσία, να συμμορφώνονται και να κάνουν ότι είναι γενικά αποδεκτό. Είναι φανερό ότι η προσαρμογή είναι απαραίτητη για την λειτουργία των ομάδων είτε στο σχολείο, είτε στην κοινωνία. Όμως σε ακραίες μορφές η προσαρμοστικότητα και η συγκλίνουσα σκέψη, μπορεί να σκοτώσουν το δημιουργικό πνεύμα.

Αυτό που το Ελληνικό σχολείο χρειάζεται να κάνει, δεδομένου να καλλιεργηθεί η ιδέα της δημιουργικότητας, είναι να αποφύγει τις αναπαραγωγικές δομές του παρελθόντος, να τις βάλει στην άκρη και να βάλει σε εφαρμογή καινούργιες. Στόχος του πρέπει να είναι:

- Η κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές, με προσωπική συμμετοχή, διερευνητικά, πειραματικά, δημιουργικά. Να σταματήσει η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας ή αλλιώς η εκκαθέδρας διδασκαλία.
- Η αναχαίπιση του αυταρχισμού. Ας μην ξεχνούμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει κανένα δικαίωμα να βασανίζει ή ακόμη και να φέρεται αυταρχικά στους μαθητές του. Επίσης, ο δάσκαλος

πρέπει ν' αποφεύγει τους οποιουσδήποτε λεκτικούς χαρακτηρισμούς (ούτε για αστείο) εις βάρος των παιδιών. Διότι ένας εκπαιδευτικός που αποκαλεί κάποιο μαθητή του «βλάκα», λέει περισσότερα πράγματα για τον εαυτό του, παρά για τον ίδιο το μαθητή.

- Η εφαρμογή της θεμελιώδους άποψης της σημερινής παιδαγωγικής, όπου ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να κάνουν οποιαδήποτε ερώτηση, αν ξέρουν οι ίδιοι από πριν την απάντηση (Παπάς Αθ., 1985).

Μακροπρόθεσμος στόχος των σχολικών μας προγραμμάτων πρέπει να είναι η δημιουργία ανθρώπων ικανών να κάνουν καινούρια πράγματα, όπως χαρακτηριστικά λέει και ο Piaget και όχι απλώς να αντιγράψουν τις προηγούμενες γενιές. Ανθρώπων ικανών να ανακαλύπτουν, να εφευρίσκουν και να δημιουργούν.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16**

### **ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ Ή ΑΝΑΣΤΕΛΛΟΥΝ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ**

Εάν η δημιουργικότητα είναι μια εγγενής δυνατότητα, πρέπει να υπάρχουν τρόποι επαύξησης ή καθυστέρησης της εξέλιξής της. Περιβαλλοντικές συνθήκες περιλαμβάνουν ανθρώπους, τοποθεσίες, αντικείμενα και εμπειρίες. Τα παιδιά δεν δημιουργούν κάτι από το τίποτα. Χρειάζονται μια πηγή έμπνευσης ή εμπειρίες από τις οποίες να διαλέξουν θέματα για να ζωγραφίσουν. Για παράδειγμα, ένα παιδί το οποίο δεν έχει επισκεφθεί ποτέ του ένα αεροδρόμιο ή δεν έχει μπει σε αεροπλάνο, θα δυσκολευτεί να συζητήσει γι' αυτά τα θέματα ή να τα ενσωματώσει σε κάποια μορφή τέχνης. Αντίθετα, ένα παιδί που έχει πατάξει με αεροπλάνο ή έχει επισκεφθεί κάποιο αεροδρόμιο θα είναι σε θέση να συζητήσει αυτές τις εμπειρίες και να τις χρησιμοποιήσει ως θέματα για δημιουργική έκφραση (Schirrmacher R., 1998).

Ο Parnes (1967) κάνει μια αναλογία μεταξύ ενός καλειδοσκοπίου και της δημιουργικότητας. Όσο περισσότερα και χρωματιστά είναι τα κομμάτια ενός καλειδοσκοπίου, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ποικιλία των σχεδίων, χρωμάτων, και μορφών που προκύπτουν. Με τον ίδιο τρόπο και στη δημιουργική έκφραση, όσες περισσότερες εμπειρίες από ανθρώπους, μέρη και αντικείμενα έχει κάποιος, τόσο μεγαλύτερη ποικιλία από θέματα έχει για να ζωγραφίσει.

## **A. ΘΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ**

**Οπτικό περιβάλλον:** Είναι ευνόητο ότι το περιβάλλον του σπιτιού είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας ενός παιδιού. Υπάρχει κάποιο σπιτικό περιβάλλον το οποίο συντελεί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας; Στη μελέτη των δημιουργικών ενηλίκων, ο Mac Kinnon's (1962) βρήκε ότι οι παρακάτω οικογενειακές μεταβλητές, λειτούργησαν κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας:

- Σεβασμός των γονέων προς το παιδί.
- Εμπιστοσύνη των γονέων στις ικανότητες του παιδιού.
- Χορήγηση ελευθερίας από τους γονείς στο παιδί για εξερεύνηση και λήψη αποφάσεων.
- Η πειθαρχία ήταν σχεδόν πάντα σταθερή και προβλέψιμη.
- Οι οικογενειακές αξίες έδιναν έμφαση στην τιμιότητα, στην ποιότητα, στην πνευματική και πολιτιστική προσπάθεια, στην επιτυχία και στη φιλοδοξία.

Οι παραπάνω παράγοντες και συμπεριφορές μπορούν να εξασκηθούν στο σπίτι και στο σχολείο για να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών.

Οι θετικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του δημιουργικού προσώπου είναι δυνατό να αναζητηθούν σε διάφορους τομείς όπως είναι η οικογένεια, το πρώτο ανθρώπινο περιβάλλον του ατόμου, το σχολείο, ο κόσμος της εργασίας, το επάγγελμα και το ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον. Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι η δημοκρατική και όχι η αυταρχική ατμόσφαιρα της οικογένειας, η παροχή δυνατοτήτων για προσωπικές πρωτοβουλίες και όχι η κατευθυνόμενη αυστηρά αγωγή, είναι προϋποθέσεις ευνοϊκές για την

ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά. Η A. Roe (1952) σε μια συστηματική μελέτη της για επιστήμονες-ερευνητές βρήκε ότι κατά κανόνα αυτοί ήταν οι πρωτότοκοι οικογενειών μεσαίας κοινωνικής τάξης, παιδιά γονέων με επιστημονικά επαγγέλματα ( Πασσάκος Κ.,σελ. 422).

Ο Mackinnon στην προαναφερθείσα έρευνά του βρήκε ότι οι γονείς των μελλόντων δημιουργικών αρχιτεκτόνων διακρίνονταν από ένα εξαιρετικό σεβασμό για το παιδί και μια πεποίθηση για την ικανότητά του να πράττει αυτό που είναι κατάλληλο. Δεν δίσταζαν να του παρέχουν ευρέα όρια ελευθερίας στη διερεύνηση του κόσμου του και λήψη αποφάσεων για τον εαυτό του. Διότι εάν από μικρός στερηθεί την απαραίτητη ελευθερία, αφανίζεται και το δημιουργικό δυναμικό του (Τσουρέκης Γ. Δημ., 1988). Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι μεταξύ άλλων καταστάσεων, εκείνη όπου υπάρχει άνετη σχέση και ισχυρή επίδραση των γονέων στα παιδιά, είναι εποικοδομητική της δημιουργικότητας. Γενικά από τις σχετικές μελέτες προκύπτει η αλήθεια ότι η οικογένεια, η οποία διαμορφώνει ένα κατάλληλο περιβάλλον και ατμόσφαιρα, μπορεί να επιδράσει αποφασιστικά στην ανάπτυξη δημιουργικών παιδιών.

Δεύτερη μετά την οικογένεια ισχυρή επίδραση στο παιδί όσον αφορά τη δημιουργικότητα έρχεται εκείνη του σχολείου. Η πρώτη και κύρια βασική προϋπόθεση θετικής επίδρασης στον σχολικό χώρο είναι ο δημιουργικός διδάσκαλος. Χωρίς αυτή την ιδιότητα ο εκπαιδευτικός θα έχει πολύ πενιχρά αποτελέσματα παρ' όλες τις ενέργειές του για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Ο μη δημιουργικός διδάσκαλος είναι περισσότερο αρνητικός απέναντι στις δημιουργικές τάσεις των μαθητών και αποθαρρύνει. Ο Torrance παρατηρεί ότι η υπερβολική έμφαση του σχολείου για τις επιτυχίες στις παραδοσιακές σχολικές επιδόσεις, αναστέλλει τις δημιουργικές διαθέσεις των μαθητών. Ο ίδιος διαπίστωσε ότι στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής, μαθητές εκτεθειμένοι στα ειδικά προγράμματα για τη δημιουργικότητα επηρεάζονται θετικά σε σημαντικό βαθμό.

Άλλοι ερευνητές οι οποίοι πειραματίστηκαν σχετικά στη βασική εκπαίδευση και επίσης στη μέση εκπαίδευση, έκαναν παρόμοιες διαπιστώσεις. Η ερευνήτρια Barker Lynn, η οποία εξέτασε 5500 μαθητές δημοτικού σχολείου, διαπίστωσε ότι όπου εφαρμόζονται μη τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας, αναπτύσσεται περισσότερο η αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών,

σε αντίθεση με τα σχολεία όπου αυστηρά τυπικές μέθοδοι εφαρμόζονται και η έμφαση δίνεται πρωτίστως, στην σχολική επίδοση.

Σε αναφορά προς τη δημιουργικότητα των ενηλίκων, το ίδρυμα, ο οργανισμός, ο επαγγελματικός χώρος, όπου εργάζεται το άτομο εμφανίζεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα δημιουργικότητας. Ιδιαίτερη σημασία έχει το εάν στις εν λόγω χώρες εκτιμάται ή όχι η αξία της δημιουργικής πράξης. Τέλος, όλος ο πολιτισμός εντός του οποίου ζει και δρα το άτομο είναι δυνατό να διευκολύνει ή να παρεμποδίζει τη δημιουργική σκέψη. «Ένας πολιτισμός, ο οποίος ανέχεται και ενθαρρύνει την ποικιλία και την ελευθερία του ατόμου, είναι πιθανόν να είναι περισσότερο συντελεστικός δημιουργικών πράξεων και έργων παρά ένας πολιτισμός ο οποίος πιέζει προς τη συμμόρφωση». Αυτό έχει εξαχθεί ως αποτέλεσμα ερευνών για παιδιά τα οποία αναπτύσσονται σε διάφορους πολιτισμούς. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφ' όσον είμαστε σε θέση να μεταβάλουμε την πολιτιστική ατμόσφαιρα, η συνέπεια θα είναι η αύξηση της δημιουργικότητας ( Πασσάκος Κ., σελ. 423).

## ***B. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ***

Όπως ακριβώς ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει και διάφοροι παράγοντες μπορούν να επαυξήσουν τη δημιουργικότητα, έτσι και αρνητικοί παράγοντες μπορούν να την περιορίσουν.

Τέσσερις περιβαλλοντικοί παράγοντες που ίσως εμποδίζουν τη δημιουργικότητα είναι: οι γονείς, το σχολείο, ο ρόλος φύλου και η κοινωνία, ο πολιτισμός και η παράδοση.

**Γονείς:** Συχνά οι γονείς έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες τα παιδιά τους. Δυστυχώς όμως, τα δημιουργικά παιδιά δεν ταιριάζουν μ' αυτές τις προσδοκίες. Τα πολύ δημιουργικά παιδιά συχνά αμφισβητούν την εξουσία, τα όρια, τη λογική των ενηλίκων και τις εξηγήσεις. Αυτά τα παιδιά ενεργούν και φέρονται διαφορετικά. Οι γονείς ίσως βλέπουν αυτή τη δημιουργική συμπεριφορά σαν κακή διαγωγή. Ίσως να βλέπουν τα παιδιά τους σαν

περιέργεια, ανώριμα, μη φυσιολογικά ή άτακτα και να τους φέρονται ανάλογα. Ίσως οι γονείς θα πρέπει να πληροφορηθούν και να εκπαιδευτούν σχετικά με τη φύση της δημιουργικότητας μέσω των παρατηρήσεων στην τάξη, αναγνωσμάτων και ανεπισημών συζητήσεων, όπου συζητούν για δημιουργικότητα και εμπλέκονται και οι ίδιοι σε δημιουργικές διαδικασίες.

**Σχολείο:** Ο δάσκαλος ίσως δεν καταλαβαίνει, δεν προτρέπει ή δεν εκτιμάει το δημιουργικό παιδί. Πολύ συχνά το παιδί αυτό πρέπει να λειτουργήσει σε ένα σχολικό περιβάλλον βασισμένο κατ' εξοχήν στην προσαρμογή και στη συγκλίνουσα σκέψη. Το παιδί διδάσκεται ότι το χρώμα της νύχτας είναι το μαύρο όταν εκείνο το έχει βιώσει σαν μπλε-μωβ ή σαν το χρώμα της γλυκόριζας (Schirrmacher R., 1998). Με την έμφαση που δίνεται στον ακαδημαϊσμό στη νηπιακή εκπαίδευση, υπάρχει μια ανησυχία ότι λιγότερος χρόνος θα αφιερώνεται για δημιουργικές δραστηριότητες. Είναι επίσης πιθανό ότι κάποια παιδιά νιώθουν περιορισμένα σε μη δημιουργικές αίθουσες και ή κλείνονται στον εαυτό τους ή επαναστατούν για να διατηρήσουν τη δημιουργική τους ακεραιότητα. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτές να καταλάβουν, να εκτιμήσουν και να προτρέψουν στη δημιουργικότητα προσφέροντας μέσα στο πρόγραμμα άφθονες δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν στην καλλιέργειά της.

**Ρόλοι σε σχέση με το φύλο:** Οι ρόλοι περιορίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, ανάλογα με το φύλο. Ωστόσο, η δημιουργική λειτουργία ξεπερνά τα φράγματα του ρόλου ανάλογα με το φύλο. Πιέζοντας τα παιδιά να προσαρμοστούν σε ρόλους ανάλογα με το φύλο, αρνούμαστε τη μέγιστη ατομική τους εξέλιξη. Κάνουμε κακό στα παιδιά όταν περιμένουμε από τα αγόρια να είναι ενεργητικά, ανεξάρτητα και αγενή, και από τα κορίτσια να είναι παθητικά, εξαρτώμενα και ευγενικά. Σύμφωνα με τους ρόλους ανάλογα με το φύλο, τα αγόρια δεν θα έπρεπε να ασχολούνται με πιο ήσυχες εκφραστικές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια θα έπρεπε να μην ασχολούνται με πιο ενεργητικές χειρωνακτικές δραστηριότητες. Είτε έτσι, είτε αλλιώς κάποιος χάνει, αφού και οι δύο μορφές εμπειριών είναι ζωτικές για τη δημιουργική διαδικασία.

**Κοινωνία, πολιτισμός και παράδοση:** Η κοινωνία, ο πολιτισμός και η παράδοση είναι ξεχωριστές έννοιες, αλλά η κάθε μια υπαγορεύει μια συγκεκριμένη σειρά συμπεριφορών, αξιών και στάσεων, οι οποίες

μεταφέρονται στα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία με τη μορφή των προσδοκιών. Δυστυχώς όμως, τα δημιουργικά παιδιά λειτουργούν διαφορετικά. Προβλήματα δημιουργούνται σε ένα περιβάλλον όπου τα πολύ δημιουργικά παιδιά πρέπει να προσαρμοστούν σε ένα αυστηρό πρότυπο συμπεριφοράς. Συχνά, η λογική περιλαμβάνει: «Μ' αυτό τον τρόπο το κάνουμε στη δική μας οικογένεια» ή «Αν είναι καλό για μένα, τότε είναι καλό και για σένα». Είναι σημαντικό να σεβαστούμε, να ενισχύσουμε και να υποστηρίξουμε τις προσδοκίες της κοινωνίας, τις παραδόσεις και τον πολιτισμό, χωρίς όμως να θυσιάσουμε την ατομικότητα στη διαδικασία.

Προ εικοσιπενταετίας περίπου ο μελετητής M. Tumlin σε μια εργασία του εξέθεσε τα κατά την άποψή του εμπόδια της δημιουργικότητας, μεταξύ των οποίων περιελάμβανε τα ακόλουθα: α) υπέρμετρη αναζήτηση της ακρίβειας, β) υπερβολική επιδίωξη ισχύος, γ) άμετρη αναζήτηση σημασιών, δ) υπέρμετρη επιδίωξη κοινωνικών σχέσεων και ε) παθολογική ή παράλογη απόρριψη των κοινωνικών σχέσεων. Ο Tumlin εισηγείται ότι το μάθημα των εναρμονισμένων και σε μέτρο κοινωνικών σχέσεων- ούτε παθολογική αποφυγή της επικοινωνίας ούτε πλήρη συμμόρφωση και απορρόφηση από τους άλλους- θα μαθευτεί στο σχολείο με τους κατάλληλους παιδαγωγικούς τρόπους.

Ως άριστη αντιμετώπιση θεωρείται ο συνδυασμός ελευθερίας αναζήτησης και αμοιβαίας επίδρασης με άλλους ανθρώπους και ελευθερίας επιβεβαίωσης της ίδιας ταυτότητας μέσω αυτοκατεύθυνσης και δημιουργικής εργασίας (Πασσάκος Κ., σελ. 421). Περισσότερο πρόσφατα ο Richard Grutchfield, ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, υποθέτει 5 εμπόδια για τη δημιουργικότητα: α) έλλειψη ικανότητας για σαφή και ακριβή προσδιορισμό του προβλήματος, β) ανεπαρκής γνώση, γ) ακαμψία ή ανικανότητα να τίθενται κατά μέρος κοινές και δημοφιλείς υποθέσεις, δ) έλλειψη μιας περιόδου επώασης ή εκκόλαψης, παραμονής για ορισμένο χρόνο του προβλήματος στο νου αυτού που σκέφτεται και ε) ο φόβος της πλάνης στην έκφραση μιας μη συμβατικής ιδέας. Οι εισηγήσεις αυτές του Crutchfield είναι πολύ ενδιαφέρουσες και επωφελείς και κατάλληλη αξιοποίησή τους από τον δάσκαλο στη σχολική τάξη πρόκειται ασφαλώς να επηρεάσει θετικά τους μαθητές προς τη δημιουργικότητα.



## **Γ. ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ**

**1. Η προκατάληψη:** Όσο μεγαλώνουμε, τόσο πιο προκαταληπτικές ιδέες έχουμε για τα πράγματα. Οι προκαταληπτικές αυτές ιδέες συχνά μας κάνουν να μην ξεχωρίζουμε τι γνωρίζαμε ήδη ή πιστεύαμε ότι είναι πιθανό. Μας εμποδίζουν να δεχτούμε την αλλαγή και την πρόοδο.

**2. Λειτουργική, στερεοτυπική συμπεριφορά:** Μερικές φορές αρχίζουμε να βλέπουμε ένα αντικείμενο μόνο με βάση το όνομά το και όχι με βάση το τι μπορεί να κάνει. Έτσι, βλέπουμε μια σφουγγαρίστρα μόνο σαν μια συσκευή για το καθάρισμα του πατώματος, και δεν σκεφτόμαστε ότι μπορεί να χρησιμεύσει για να καθαρίσουμε ιστό αράχνης από την οροφή, για το πλύσιμο του αυτοκινήτου και πολλά άλλα.

**3. Η εμπέδωση της ανικανότητας:** Αυτό είναι το αίσθημα ότι δεν έχεις τα εργαλεία, τις γνώσεις, τις εμπειρίες, την ικανότητα, να κάνεις τίποτα, γι' αυτό δεν δοκιμάζεις. Είμαστε συνηθισμένοι να βασιζόμαστε σε άλλους ανθρώπους σχεδόν για τα πάντα. Πιστεύουμε ότι οι ικανότητες μας είναι περιορισμένες. Αλλά οι άνθρωποι μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

**4. Φυσιολογικά εμπόδια:** Μερικές λύσεις δεν λαμβάνονται υπόψη ή απορρίπτονται απλώς επειδή δεν ακούγονται καλές. Αλλά οι λύσεις αυτές μπορεί να είναι χρήσιμες ή καλές αν λύσουν επιτυχώς ένα πρόβλημα ή σώσουν μια ζωή. Τα φυσιολογικά εμπόδια δεν μας αφήνουν να κάνουμε κάτι απλά και μόνο επειδή δεν ακούγεται καλό ή σωστό, πράγμα το οποίο είναι πολύ αστείο (Harris 1998).

## **Δ. ΤΡΟΠΟΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΕΞΑΣΘΕΝΕΙ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ**

Τόσο στο σχολικό, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον το παιδί χάνει την τάση για δημιουργική εργασία, όταν:

- Το περιβάλλον του παιδιού είναι αυταρχικό και αντιδημοκρατικό. Στις περιπτώσεις αυτές το παιδί ξοδεύει όλη την ενεργητικότητά του, για να επιτύχει την αυτοπροστασία του και να ικανοποιήσει την ανάγκη για ασφάλεια. Όταν αυτό δεν επιτευχθεί το παιδί αποκτά διάφορα κόμπλεξ.
- Η κονφορμιστική εκπαίδευση καταπνίγει επίσης την παιδική δημιουργικότητα. Είναι σφάλμα του εκπαιδευτικού ή του γονιού να πει στο παιδί: «Εμείς στην ηλικία σου κάναμε έτσι» και ακόμη περισσότερο, όταν πούμε στο παιδί: «Οι άλλοι δεν το κάνουν αυτό».
- Η ειρωνική τάση του σχολείου και της οικογένειας καθώς και η κυνικότητα και η υπερβολική κριτική αναστέλλουν τις δημιουργικές εκφράσεις του παιδιού.
- Το παιδί στην ψυχοκινητική δέσμευση του σχολείου ή της οικογένειας, μένει με κλειστό το στόμα και σταυρωμένα τα χέρια χωρίς καμία δημιουργική έξαρση, αφού ο παντογνώστης εκπαιδευτικός θεωρεί το παιδί δοχείο κενό που πρέπει να γεμίσει με γνώσεις. Στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ακινησία και την απόλυτη και ιερή σιγή σημείο Παιδαγωγικού σωφρονισμού και σεβασμού προς το Δάσκαλο, πράγμα τελείως αντιπαιδαγωγικό και αντιδημιουργικό. Όταν μία τάξη είναι ασυνήθιστα ήσυχη και παθητικοποιημένη εκτός από το αντιδημιουργικό STATUS υπάρχει και κίνδυνος αντικοινωνικού προσανατολισμού για το περιβάλλον, αλλά και για τον ίδιο το μαθητή ( Παπάς Αθ., 1985).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17**

### ***ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΔΙΟΦΥΪΑ***

Όπως το γράφει ο ψυχολόγος Φρανκ Μπάρον, η βιογραφία της επινοητικής ιδιοφυΐας συνήθως καταγράφει μια ζωή πρωτότυπης σκέψης, αν και μόνο ελάχιστες ιδέες επιβιώνουν και τους χαρίζουν τη δόξα. Η πολύ μεγάλη παραγωγικότητα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση για τα άτομα που έχουν συνεισφέρει κάτι το αξιόλογο στον τομέα τους. Ακόμα και αν αυτά τα λόγια μπορεί να φανούν κάπως ακραία για την κοινή λογική, ο νόμος Πράις έρχεται με τα στατιστικά του δεδομένα να ενισχύσει αυτή τη θέση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτός ο νόμος εκφράζει ποσοτικά κατά πόσο μια

μορφή παραγωγικών ανθρώπων που άλλοι θα ονόμαζαν ελίτ, μονοπωλεί τη δημιουργική προσπάθεια. Αν σε ένα τομέα της γνώσης υπάρχουν και δραστήρια άτομα, τότε η τετραγωνική ρίζα αυτού του αριθμού αρκεί ως σύνολο ατόμων που γράφουν περισσότερο από τα μισά έργα του τομέα. Πάντως η ακραία παραγωγικότητα μερικών ατόμων σε σχέση με το δοσμένο σύνολο, είναι επαρκής για να το αντιπροσωπεύει και αυτό είναι το σημαντικό στοιχείο.

Με αυτά τα δεδομένα, τα οποία λάβαμε από το διαδίκτυο σε μελέτη του κ. Ν Λυγερού, εισχωρούμε σε ένα βαθύτερο πεδίο όπου είναι επικίνδυνες οι γενικεύσεις Παρουσία της παραγωγικότητας δε φαίνεται μόνο να συσχετίζεται με τη δημιουργικότητα αλλά και να αποτελεί ένα αναγκαίο ενδιάμεσο στοιχείο εκείνης. Ο δημιουργικός άνθρωπος δεν παράγει μόνο μια ιδέα παράγει συνεχώς ιδέες διότι ζει με αυτόν τον τρόπο. Αυτές οι ιδέες δεν αποτελούν αναγκαστικά καινοτομίες, απλώς με τη συχνότητά τους μεγαλώνουν την πιθανότητα της ύπαρξης μιας σπανιότητας. Το σπάνιο δεν είναι σπάνιο μόνο σε σχέση με τα έργα των άλλων αλλά και με τα ίδια έργα του δημιουργού. Η δημιουργία προέρχεται και από την αναζήτηση του νέου, του διαφορετικού, που αποτελεί ένα στάδιο στην εξέλιξη του συνολικού έργου. Για να επινοηθεί όμως αυτό το έργο θεωρούμε συχνά ότι ο δημιουργός πρέπει να κάνει πολλές προσπάθειες. Η επιτυχία του έργου δεν είναι μόνο θέμα τεχνικής, ειδικά στον τομέα της τέχνης, διότι υπάρχει και το πρόβλημα της ανταπόκρισης που εμπλέκει και το κανονικό πλαίσιο. Στην πραγματικότητα, μέσω της ολικής του αναζήτησης ο δημιουργός παράγει συνεχώς, δίχως να ξέρει εκ των προτέρων ποιο από τα έργα του θα έχει την μεγαλύτερη απήχηση.

Το επόμενο στάδιο της ανάλυσης είναι το θέμα της ιδιοφυΐας. Σε αυτή τη φάση το έργο επηρεάζει την ανθρωπότητα πρώτα τοπικά με την συγχρονική έννοια και μετά ολικά με την εξέλιξη των επιπτώσεων και τη διαχρονική του έννοια. Υπάρχει όμως και ο εξωτερικός παράγοντας της αναγνώρισης, ο οποίος μπορεί να καθοριστεί αληθής ή τουλάχιστον η αρχή του όπως στις επιστήμες και στα μαθηματικά.

Εδώ εμπλέκεται και ο τρόπος εύρεσης, εφόσον μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον του περισσότερο και από το ίδιο το αποτέλεσμα. Στην ουσία όμως, αυτό το φαινόμενο ακολουθεί το ίδιο νοητικό σχήμα που παρατηρούμε και στα μαθηματικά, εφόσον ο τρόπος επίλυσης ενός προβλήματος είναι

σημαντικότερος από τη λύση, διότι η λύση είναι μόνο και μόνο το τέλος. Η ιδιοφυΐα δεν παράγει πολύ μόνο, δημιουργεί πολύ και δίνει το δικό της ύφος στις ανακαλύψεις της.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 18**

### **Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ**

Τις περισσότερες φορές στη συμβατική εκπαίδευση, δίνεται έμφαση στις ικανότητες της ανάλυσης. Δηλαδή, τα παιδιά διδάσκονται στο πως να κατανοούν τις αξιώσεις, πως να ακολουθούν ή να δημιουργούν ένα λογικό

διάλογο, στο πως να μαντεύουν τις απαντήσεις, στο πως να εξοβελίζουν λανθασμένους δρόμους σκέψης και στο πως να συγκεντρώνονται στους ορθούς. Παρόλα αυτά υπάρχει ένα άλλο είδος σκέψης, ένα είδος που συγκεντρώνεται στην εξερεύνηση ιδεών, πιθανοτήτων, ψάχνοντας για πολλές σωστές απαντήσεις και όχι για την μία και μοναδική σωστή λύση. Η κριτική σκέψη αναφέρεται σε ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τρόπο αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπές. Αντίθετα, η δημιουργική σκέψη δεν έχει τον ορθολογικό χαρακτήρα της κριτικής σκέψης και αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην παραγωγή πρωτότυπων και καινοφανών ιδεών, μια παραγωγή η οποία γίνεται κατ' εξοχήν με τη φαντασία και τη διαίσθηση. Δεν αναζητείται η μία, η πιο σωστή λύση ενός προβλήματος, αλλά πολλές εναλλακτικές. Το άτομο που διαθέτει δημιουργική σκέψη προσεγγίζει τα προβλήματα με ευαισθησία, και η λύση που παράγει, εκτός από πρωτότυπη, είναι ευρηματική και χρήσιμη (Fischer 1992, Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1997, Τριλιανός 2000, Matlin 1998 και Sternberg 1999). Ωστόσο, κάποια προγράμματα για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης περιλαμβάνουν και ενσωματώνουν στοιχεία και για τη δημιουργική ενασχόληση με γνωστικά προβλήματα. Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι η πραγματική δημιουργική σκέψη απαιτεί απαραίτητα τη χρήση της κριτικής σκέψης (Κολιάδης Εμμ., 2002).

Και οι δύο αυτοί τρόποι σκέψης είναι ζωτικοί για μία επιτυχημένη μάθηση. Σε μια δραστηριότητα όπως τη λύση προβλημάτων, και τα δύο είδη σκέψης είναι σημαντικά για μας. Πρώτα πρέπει να αναλύσουμε το πρόβλημα, έπειτα να δώσουμε γενικές δυνατές λύσεις, να επιλέξουμε και να βάλουμε σε εφαρμογή την καλύτερη λύση και στο τέλος να αποτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα της λύσης. Όπως θα διαπιστώσουμε, αυτή η διαδικασία αποκαλύπτει εναλλαγή μεταξύ δύο ειδών σκέψης, της κριτικής και της δημιουργικής. Στην πράξη, και τα δύο είδη σκέψης συνεργάζονται τις πλείστες φορές και δεν είναι ανεξάρτητες (Παπάς Αθ., 1985).

Πιο κάτω συγκρίνουμε τις δύο μορφές σκέψης:

### **ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ**

1. αναλυτική
2. συγκλίνουσα
3. κάθετη
4. πιθανότητα
5. κρίση
6. συγκεντρωτική
7. αντικειμενική
8. αριστερός λοβός εγκεφάλου
9. κυριολεκτική
10. μονοδιάστατη
11. λογική
12. ναι, αλλά...

### **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ**

1. γενική
2. αποκλίνουσα
3. παράλληλη
4. δυνατότητα
5. «αιωρούμενη» κρίση
6. αποκεντρωτική
7. υποκειμενική
8. δεξιός λοβός εγκεφάλου
9. παραστατική
10. πολυδιάστατη
11. καινοτομική
12. ναι και...

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 19

### ***ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ***

Σύμφωνα με το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών, το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και ανασύρει, δηλαδή μετασχηματίζει, τα περιβαλλοντικά σήματα-πληροφορίες και τις καταχωρισμένες προηγούμενες εμπειρίες σε έμπρακτη συμπεριφορά, μαθαίνει, για παράδειγμα, να κατανοεί ένα γλωσσικό κείμενο, να λύνει ένα φυσικομαθηματικό πρόβλημα κ.ά. (Κολιάδης Εμμ., 2002).

Οι πληροφορίες που προσλαμβάνει και επεξεργάζεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων, πέρα από την κάλυψη των βασικών απαιτήσεων στο περιβάλλον της τάξης, είναι ανάγκη να του εξασφαλίζουν την ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε διάφορες νέες και εξωσχολικές καταστάσεις. Ο μαθητής πρέπει να μάθει να σχηματίζει και να διατυπώνει απόψεις επάνω σε διάφορα θέματα και να υποβοηθείται στη δημιουργία νέων ιδεών, δηλαδή να μπορεί να σκέπτεται και να παράγει νέες γνώσεις. Αν δεν πραγματοποιηθεί αυτή η μεταφορά της σχολικής γνώσης στην καθημερινή πραγματικότητα, υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να κατέχουν γνώσεις και πληροφορίες, αλλά να μην είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν, με αποτέλεσμα να συνηθίζουν στην «πνευματική εξάρτηση» και να εξελίσσονται σε «χειραγωγούμενους ενήλικες στενών πνευματικών οριζόντων» (Fischer 1992).



Ως κριτική σκέψη ορίζεται η νοητική και συναισθηματική λειτουργία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την αξιοπιστία των πληροφοριών και αποφασίζει τι να σκεφτεί ή τι να κάνει μέσω συλλογισμών που γίνονται με βάση όλα τα δυνατά στοιχεία που μπορεί να έχει στη διάθεσή του. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο μαθαίνει αρχικά να σκέπτεται κριτικά, όταν γνωρίζει τι να ερωτά, πώς και πότε και, στη συνέχεια, πώς να σκέπτεται λογικά, πότε και ποιες μεθόδους (στρατηγικές) να χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να το κάνει αυτό είναι να έχει την πρόθεση και τα κίνητρα να σκέπτεται λογικά, να είναι πρόθυμο να αμφισβητήσει τις ιδέες των άλλων και να θέλει να ανακαλύψει την αλήθεια. Με τη χρήση επιλεκτικών και συνδυαστικών δεξιοτήτων, συλλογισμών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, το άτομο προσπαθεί να θέσει μια τάξη στο χάος των πληροφοριών που το περιβάλλουν και να καταλήξει στα πιο έγκυρα συμπεράσματα και στις πιο επιτυχημένες επιλογές προβλημάτων. Αυτή ακριβώς είναι η στοχαστική-κριτική σκέψη (reflective) , η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου.

Η κριτική σκέψη, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, είναι ιδιαίτερα σημαντική σε έναν κόσμο όπως ο σημερινός, διαρκώς μεταβαλλόμενος κόσμος. Ο άνθρωπος καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος με μικρά αλλά και με σοβαρά και ευρύτερα προβλήματα. Η επιτυχής αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτεί την επιλογή, τη μεθοδική επεξεργασία και την αξιοποίηση και κατάλληλη χρήση των πληροφοριών που αναφέρονται σ' αυτά. Με άλλα λόγια, απαιτείται η ενεργοποίηση και συνδυαστική λειτουργία των δεξιοτήτων που συγκροτούν την κριτική σκέψη (Δανασσής – Αφεντάκης Αντ. Κ., 1997).

Ειδικότερα, στη διδακτική πράξη, η αναγκαιότητα ενεργοποίησης της ικανότητας για κριτική σκέψη διαπιστώνεται καθημερινά, καθώς οι μαθητές καλούνται να κάνουν επιλογές και αξιολογήσεις αναφορικά με: α) πληροφορίες που συλλέγουν στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, β) σχέδια δράσης που πρέπει να καταστρώσουν, γ) δράση που χρειάζεται ν' αναλάβουν.

Η κριτική σκέψη μπορεί να ορισθεί ως «η ικανότητα και η βούληση του ατόμου να αποστασιοποιείται προς στιγμή από τις προσωπικές πεποιθήσεις και τα συμφέροντά του και να εξετάζει τα πραγματικά και λογικά στοιχεία που

στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις και μετά να διαμορφώνει απόψεις».

Η κριτική σκέψη, λοιπόν, δεν είναι μία μεμονωμένη γνωστική στρατηγική, αλλά «μία γνωστική στάση και ικανότητα για τη χρήση ποικιλίας γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται μεμονωμένα ή κατά ποικίλους συνδυασμούς ανάλογα με την περίπτωση».

Βασικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι η επιλογή των πληροφοριών, καθώς και η ικανότητα αντικειμενικής ανάλυσης και αξιολόγησής τους. Ορισμένοι ερευνητές από τον χώρο της Παιδαγωγικής θεωρούν τα ακόλουθα τέσσερα στοιχεία ως συστατικά της κριτικής σκέψης: α) τη γνώση του περιεχομένου (πρόκειται για τη γνώση του αντικειμένου), β) τη γνώση της διαδικασίας (τη γνώση, δηλαδή, των νοητικών ικανοτήτων), γ) τη γνώση του τρόπου λειτουργίας, της χρήσης και του ελέγχου των νοητικών ικανοτήτων (δηλαδή, τη μεταγνωστική ανάλυση) και δ) τη στάση απέναντι στη χρήση των νοητικών ικανοτήτων και στη γνώση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 20

### ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Στις περισσότερες σύγχρονες μελέτες αναφέρονται ως συστατικά στοιχεία της κριτικής σκέψης τα παρακάτω (Fischer 1992) :

- Η ετοιμότητα για χρήση της λογικής που στηρίζεται σε σωστά επιχειρήματα.
- Η προθυμία για αμφισβήτηση των ιδεών των άλλων, αλλά ακόμη και των δικών μας ιδεών, με παράλληλο σεβασμό της αξίας του ατόμου.
- Η επιθυμία εύρεσης της αλήθειας ανεξαρτήτως κόπου.

Όσον αφορά τις συγκεκριμένες δεξιότητες που απαρτίζουν την κριτική σκέψη απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών-ψυχολόγων δεν φαίνεται να υπάρχει. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν οι 12 διαστάσεις της κριτικής ανάλυσης, οι οποίες έχουν προταθεί από τον Ennis (1984) και είναι:

- Η κατανόηση του νοήματος μιας δήλωσης.
- Η εξέταση της σαφήνειας της λογικής σκέψης.
- Η επισήμανση τυχόν αντιφάσεων.

- Ο έλεγχος της αναγκαιότητας των συμπερασμάτων.
- Ο προσδιορισμός του βαθμού εξειδίκευσης μιας δήλωσης.
- Η εύρεση της σχέσης μεταξύ δήλωσης και κάποιων συγκεκριμένων αρχών.
- Ο έλεγχος αξιοπιστίας μιας δήλωσης που βασίζεται σε παρατήρηση.
- Ο έλεγχος εγκυρότητας ενός επαγωγικού συμπεράσματος.
- Η εξέταση του βαθμού κατανόησης του προβλήματος.
- Ο χαρακτηρισμός μιας δήλωσης ως απλής υπόθεσης.
- Ο έλεγχος καταλληλότητας ενός ορισμού.
- Ο έλεγχος αξιοπιστίας μιας δήλωσης που στηρίζεται στην αυθεντία.

Έχουν επίσης προταθεί και οι ακόλουθες ικανότητες κριτικής σκέψης, τις οποίες μπορεί και αναπτύσσει ο μαθητής, όταν επιχειρεί να αξιολογήσει την εγκυρότητα ισχυρισμών, επιχειρημάτων κ.τ.ό. (Beyer 1988, Woolfolk 1998).

Συγκεκριμένα, ο μαθητής μπορεί:

- ✓ Να διακρίνει τα τεκμηριωμένα γεγονότα από τους αξιολογικούς ισχυρισμούς.
- ✓ Να διακρίνει τις σχετικές από τις άσχετες πληροφορίες, ισχυρισμούς ή αιτίες.
- ✓ Να προσδιορίζει κατά πόσο η ακρίβεια μιας δήλωσης επαληθεύεται από τα γεγονότα.
- ✓ Να ελέγχει την επάρκεια των δεδομένων που έχει στη διάθεσή του.
- ✓ Να προσδιορίζει το βαθμό αξιοπιστίας μιας πηγής πληροφοριών.
- ✓ Να εντοπίζει ασαφείς ισχυρισμούς ή «σαθρά» επιχειρήματα.
- ✓ Να εντοπίζει λανθάνουσες – άδηλες υποθέσεις.
- ✓ Να αναγνωρίζει τη μεροληψία, τα στερεότυπα, τα «κλισέ», τις προκαταλήψεις.
- ✓ Να εντοπίζει τις λογικές πλάνες, την προπαγάνδα, τις επιδράσεις της συναισθηματικής φόρτισης.
- ✓ Να αναγνωρίζει λογικές ασυνέπειες σε ένα συλλογισμό.

- ✓ Να προσδιορίζει τη συνέπεια και την ισχύ ενός επιχειρήματος ή ισχυρισμού.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές όχι μόνο να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις παραπάνω ικανότητες (ή στρατηγικές), αλλά και να μπορούν να επιλέγουν την κατάλληλη σε κάθε περίπτωση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 21**

### **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΜΕΝΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Η ένταξη του προγράμματος ανάπτυξης των λογικών ικανοτήτων του παιδιού στην καθημερινή διδακτική αλληλεπίδραση πλησιάζει περισσότερο προς την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης και δεν απαιτεί τη χρήση

ιδιαίτερου διδακτικού υλικού. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν, γενικά, στην «καλλιέργεια της σκέψης» (culture of think) μέσα στη σχολική τάξη, με την οποία ο μαθητής θα μάθει να ανταποκρίνεται στις βασικές ανάγκες της μικρής σχολικής και, αργότερα, της ευρύτερης κοινωνίας.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές πρέπει να μάθουν όχι μόνο να εξάγουν κάποια συμπεράσματα με βάση τα δεδομένα, των οποίων πρέπει να ελέγχουν την ορθότητα, αλλά και να διακρίνουν τα κίνητρα και τους στόχους κάθε ενέργειας. Επίσης, πρέπει οι μαθητές να είναι ικανοί να προσδιορίζουν το βαθμό εγκυρότητας των δηλώσεων και των ισχυρισμών, να επισημαίνουν τις απόπειρες χειραγώγησης του ατόμου ή συγκάλυψης μιας λογικά αβάσιμης άποψης, καθώς και τους κινδύνους που ενέχουν τέτοιου είδους απόπειρες και, γενικά, να μάθουν να διατυπώνουν λογικά και στέρεα επιχειρήματα (Perkins 1993 και Woolfolk 1998). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίηση και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτού του τύπου είναι ο σαφής προσδιορισμός των βασικών χαρακτηριστικών της κριτικής σκέψης που πρέπει να αναπτυχθούν, καθώς και ο προσδιορισμός συγκεκριμένων οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις στρατηγικές που θα πρέπει να επιλέξουν για να συμβάλουν στην επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 22**

### ***ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΙΚΟ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ***

Προκειμένου το σχολείο να καλλιεργήσει τις πολυποίκιλες ικανότητες κριτικής σκέψης στους μαθητές, είναι ανάγκη αφενός να προσφέρει μοντέλα

με εφαρμόσιμες οδηγίες για τη χρήση των λογικών διαδικασιών (άμεση διδασκαλία) και αφετέρου να ενθαρρύνει την εξοικείωση των μαθητών μ' αυτές τις διαδικασίες και την εφαρμογή των διαδικασιών μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα άτομα.

**Η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων:** Η υποβολή ερωτήσεων αποτελεί μία σημαντική τακτική επεξεργασίας των λεκτικών, κατά κύριο λόγο, πληροφοριών. Στα πλαίσια των μοντέλων αποτελεσματικής χρήσης των λογικών διαδικασιών ο τρόπος με τον οποίο σκέπτεται και ενεργεί ο εκπαιδευτικός είναι πρωταρχικής σημασίας. Ένας εκπαιδευτικός που διατυπώνει ερωτήματα και προσπαθεί να βρει απαντήσεις, αξιοποιώντας όσα γνωρίζει, επισημαίνοντας όσα γνωρίζει, επισημαίνοντας όσα δεν γνωρίζει, διερευνώντας τις εναλλακτικές λύσεις που έχει και αναζητώντας άλλους δρόμους, όταν δεν μπορεί να προχωρήσει, ενεργεί υποδειγματικά όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή της κριτικής σκέψης. Αφορμές για μια τέτοια διαδικασία αντλούνται από τη διδακτέα ύλη ή από έκτακτα περιστατικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν (π.χ. οι ιδιαίτερα καλές ή κακές καιρικές συνθήκες που επικρατούν σε μια περιοχή σε σχέση με τη γεωργική παραγωγή και τη γενικότερη οικονομική ζωή του τόπου ή η διαδικασία λήψης μιας απόφασης σε επίπεδο πόλης ή νομού σχετικά με μια χωματερή κτλ.). Ιδιαίτερο ρόλο στα πλαίσια των θετικών μοντέλων κριτικής σκέψης παίζουν και οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός. Είναι γνωστό ότι μια καλή ερώτηση πρέπει να είναι μια πρόσκληση για σκέψη ή ενέργεια. Οι «καλές» ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, λοιπόν, θα πρέπει να περιλαμβάνουν τα παρακάτω πέντε συστατικά στοιχεία:

- Να ελκύουν την προσοχή του μαθητή
- Να προκαλούν συγκρίσεις
- Να αναζητούν διευκρινίσεις
- Να αιτιολογούν αναζητήσεις
- Να απαιτούν εξηγήσεις

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βελτιώσει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές πρέπει να μάθουν:

- Να αναλύουν την ερώτηση (τι εννοείς λέγοντας...;)
- Να επαναδιατυπώνουν την ερώτηση (εννοείς...;)

- Να «επιστρέψουν» την ερώτηση στο μαθητή (εσύ τι πιστεύεις...;)
- Να κάνουν μία διευκρινιστική ερώτηση (αναρωτιέμαι αν...;)
- Να προτείνουν ένα τρόπο διερεύνησης (ίσως θα μπορούσαμε...).

Η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων από τους μαθητές εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό και από την ανάπτυξη του αναγκαίου λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο αυτό, του οποίου μερικές λέξεις μπορεί να είναι «αναρωτιέμαι», «αναλύω», «κύριες αιτίες», «συμπέρασμα», «υποθέτω» κτλ., ανήκει στα «υλικά» της κριτικής σκέψης, με τα οποία θα πρέπει το σχολείο να εφοδιάσει τους μαθητές μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 23**

**ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ  
Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**



Μερικοί ερευνητές επισημαίνουν ότι οι μαθητές, για να αποκτήσουν την κριτική σκέψη, πρέπει να αποκτήσουν και να βελτιώσουν, με την άσκηση, τις παρακάτω γνωστικές δεξιότητες, που αναφέρονται κατά κύριο λόγο στα λογικά λάθη και στη χρήση συλλογισμών:

- Να μπορούν να εντοπίζουν και να προσδιορίζουν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά των πραγμάτων
- Να μπορούν να συγκρίνουν και να βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές
- Να χρησιμοποιούν και να περιγράφουν το ίδιο πράγμα ή γεγονός με διαφορετικούς τρόπους
- Να επισημαίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά που απουσιάζουν από ένα θέμα ή από μία κατάσταση
- Να διαφοροποιούν και να ταξινομούν πράγματα και γεγονότα σε μία διάσταση ή σε σχέση
- Να κατανοούν τις αιτιολογικές και λογικές σχέσεις της μορφής «Αν..., τότε», δηλαδή να μάθουν «κανόνες παραγωγής».

Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές συγκεκριμένες εκπαιδευτικοδιδασκτικές αρχές οι οποίες θα βοηθήσουν το μαθητή να αναπτύξει τις παραπάνω εξειδικευμένες δεξιότητες:

- ✓ **Πρακτική εξάσκηση στη χρήση συλλογισμών** (δύο προτάσεων – δηλώσεων που θεωρούνται αληθείς και ακολουθούνται από ένα συμπέρασμα).
- ✓ **Επισήμανση διαφορών** σε αντιλήψεις, υποθέσεις και ορισμούς που παρουσιάζονται σε ανθρώπους οι οποίοι έτυχε να έχουν κάποιες κοινές εμπειρίες (π.χ. έγιναν μάρτυρες ενός ατυχήματος).
- ✓ **Ανάλυση των διάφορων τρόπων με τους οποίους μπορεί να ειπωθεί το ίδιο πράγμα** ανάλογα με την έμφαση σε κάποιο σημείο, τα κρυφά μηνύματα και τις σημασίες που πιθανόν εμπεριέχει.
- ✓ **Τοποθέτηση στη σειρά** πραγμάτων, καταστάσεων και γεγονότων ανάλογα με την εξελικτική διάστασή τους. Εδώ

μπορούν να εξασκηθούν οι μαθητές στη χρησιμοποίηση διαγραμμάτων ροής και άλλων γραφικών παραστάσεων των ενεργειών ή των παραγόντων που επηρεάζουν μια κατάσταση.

- ✓ **Ταξινόμηση** πραγμάτων και καταστάσεων, αρχίζοντας από απλά, όπως τη συλλογή γραμματοσήμων, και φθάνοντας μέχρι τα σύνθετα, όπως τις θετικές, αρνητικές ή απλώς ενδιαφέρουσες πλευρές μιας ιδέας ή πρότασης.
- ✓ **Αξιολόγηση των πιθανοτήτων** που συγκεντρώνει μία κατάσταση ή ένα γεγονός να ανταποκρίνεται απόλυτα στην αλήθεια, μέσω της σωστής αξιοποίησης των δεδομένων.
- ✓ **Διατύπωση υποθέσεων** για ζητήματα που δεν είναι εύκολο να διερευνηθούν άμεσα, όπως, π.χ., η ζωή σε άλλους πλανήτες ή στα βάθη των ωκεανών.
- ✓ **Κατανόηση των ενεργειών και των προθέσεων των άλλων** μέσω ιστοριών, θεατρικών έργων και συζήτησης, τα οποία θα στοχεύουν στο να «έρχεται» το παιδί στη θέση διάφορων ηρώων και να κρίνει σκέψεις και συναισθήματα.
- ✓ **Διαμόρφωση αυτο-εικόνας** με στόχο την καλλιέργεια της ετοιμότητας για αυτοκριτική και την ανάπτυξη της πνευματικής ευελιξίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 24**

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΕΡΜΟΓΗΣ ΜΕΡΙΚΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ  
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ  
ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ**

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ένα παράδειγμα εφαρμογής μερικών βασικών στρατηγικών και τεχνικών στα πλαίσια των «κανόνων παραγωγής» «Αν, όταν (συνθήκη)..., τότε (δράση)».

<b>Όταν... (Συνθήκη)</b>	<b>Τότε (Δράση) Βήμα στρατηγικής</b>	<b>Τότε (Δράση) Τεχνικές</b>
Όταν είναι ανάγκη να ξεκαθαρίσεις τι κάνεις ή που πηγαίνεις.	<b>Προσδιόρισε...</b> το πρόβλημα, την κατάσταση το στόχο ή τους στόχους.	Εντόπισε τις διάφορες διαστάσεις της κατάστασης στις οποίες θα εστιάσεις το ενδιαφέρον σου. Προσδιόρισε με ακρίβεια τι θέλεις να αλλάξεις ή ποιο θέλεις να είναι το αποτέλεσμα. Κάνε συγκεκριμένους προσδιορισμούς.
Όταν είναι ανάγκη να σκεφτείς ευρύτερα κάτι.	<b>Αναζήτησε...</b> Ιδέες, εναλλακτικές, πιθανότητες, σκοπούς, χαρακτηριστικά, υποθέσεις, αιτίες, αποτελέσματα, ερωτήσεις, διαστάσεις, γεγονότα, ερμηνείες.	Εφάρμοσε τον καταγιισμό των ιδεών. Ψάξε για διαφορετικά είδη ιδεών. Δες τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ψάξε για κρυμμένες ιδέες. Χτίσε επάνω στις ιδέες των άλλων. Χρησιμοποίησε κατηγορίες

		που θα σε βοηθήσουν στην αναζήτηση.
Όταν είναι ανάγκη να αξιολογήσεις, να εκτιμήσεις κάτι ή να λάβεις μια απόφαση.	<b>Αξιολόγησε...</b> εναλλακτικές, σχέδια, ιδέες, θεωρίες, αντικείμενα.	Αναζήτησε όσο πιο πολλές αιτίες μπορείς. Λάβε υπόψη σου τις άμεσες και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες. Κάνε έναν κατάλογο με όλα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, δίνοντας προσοχή και στα δύο. Προσπάθησε να είσαι αντικειμενικός· απόφυγε την προκατάληψη. Χρησιμοποίησε τη φαντασία σου: Πώς θα επηρεαστούν οι άλλοι;
Όταν είναι ανάγκη να σκεφτείς τις λεπτομέρειες κάποιου πράγματος.	<b>Επεξεργάσου...</b> πιθανότητες, σχέδια, εναλλακτικές, υποθέσεις, ιδέες.	Κάνε ένα λεπτομερές σχέδιο. Προσδιόρισε τι θα συμβεί σε κάθε βήμα. Φαντάσου κάθε λεπτομέρεια πώς θα δείχνει / φαίνεται. Ρώτα τον εαυτό σου: ποια αποθέματα θα χρησιμοποιηθούν; Πώς θα γίνει αυτό; Ποιος θα επηρεαστεί; Πόσος χρόνος θα χρειαστεί; Σκέψου τις διάφορες επιμέρους πλευρές. Σχεδίασε μία εικόνα ή σύνταξε ένα κείμενο όπου

		περιγράφεις με λεπτομέρειες την κατάσταση σε κάποιον.
--	--	---

Είναι αυτονόητο ότι τόσο οι γενικές όσο και οι εξειδικευμένες γνωστικές δεξιότητες και οι μέθοδοι διδασκαλίας τους πρέπει να προσαρμόζονται στο γνωστικό επίπεδο ανάπτυξης και στην ηλικία του παιδιού, καθώς επίσης και στις γνώσεις και ικανότητες που διαθέτει το παιδί αναφορικά με την ποσότητα, την ποιότητα και την πολυπλοκότητα του μαθησιακού υλικού.

Να επισημάνουμε, τέλος, ότι όλες οι παραπάνω γνωστικές δεξιότητες θα πρέπει να εξασκούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα με τελικό στόχο την υπερμάθηση και αυτοματοποίηση, για να μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιούν και να μεταφέρουν την κριτική σκέψη σε όλες τις καταστάσεις της καθημερινής ζωής και όχι απλώς στο πλαίσιο κάλυψης των απαιτήσεων των σχολικών μαθημάτων. Με την εξάσκηση θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά την οργάνωση και την αξιολόγηση των διάφορων δραστηριοτήτων μπορεί να υποστηρίξει σημαντικά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Ανεξάρτητα από τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και την αποτελεσματικότητα αυτών των πραγμάτων, εκείνο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι το γεγονός ότι η κριτική σκέψη είναι μία στάση ζωής και πολιτισμού, μια στάση του ανθρώπινου πνεύματος, που θα πρέπει να υποστηρίζεται από την όλη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και από τη συνεχή ενθάρρυνση των μαθητών για διερεύνηση καταστάσεων, αμφισβήτηση των δεδομένων και αναζήτηση της αλήθειας.

Αυτή η στάση του πνεύματος και του πολιτισμού διαμορφώνεται από το μετασχηματισμό της σχολικής τάξης σε «κοινωνία σκέψης», στην οποία τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια θα παρέχουν και θα εγγυώνται μία δυναμική και δημιουργική μάθηση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 25**

## **Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ**

Είναι γεγονός ότι η κριτική σκέψη αποτελεί, αν όχι το κυριότερο, ένα από τα κυριότερα στοιχεία που συνθέτουν τους στόχους που θέτονται σχετικά με το χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσα στα πλαίσια της ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συγκεκριμένα θα αναφέρουμε ορισμένα χωρία, όπως έχουν κατατεθεί, μεταξύ άλλων: «...Ιδού, λοιπόν, η καινοτομία που σύμφωνα με τους θαυματουργούς εισηγητές του ΥΠΕΠΘ ανοίγει τους «ασκούς» της ανάπτυξης της κριτικής και συνθετικής ικανότητας των μαθητών: τεστ!», «Μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση του δημιουργού μοντέλων οι μαθητές είναι δυνατόν:... – Να αναπτύξουν δημιουργική φαντασία και κριτική σκέψη: οι δυνατότητες πολλαπλής αναπαράστασης του συστήματος και η ανοικτή αρχιτεκτονική του επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους και τη φαντασία τους μέσω απλών χειρισμών και οντοτήτων...». Ακόμα, ανάμεσα στους στόχους της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας τονίζεται ότι: «Οι μαθητές στηρίζονται από τους δασκάλους τους για να αναπτύξουν δεξιότητες και κριτική σκέψη, ήθος και συμπεριφορά, που όχι μόνο τους χαρακτηρίζουν όσο βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και αποτελούν ουσιαστικά εφόδια για όλη τους τη ζωή». Και ένα ακόμη απόσπασμα: «στόχος είναι να μπορούν οι απόφοιτοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας περισσότερο συνθετικής κριτικής σκέψης και μιας συνεκτικής αντίληψης της πολυπλοκότητας της πραγματικότητας, μέσα στην οποία καλούνται να καλλιεργήσουν το αντικείμενο της εξειδίκευσής τους».

Ο όρος, όμως, «κριτική σκέψη» έχει από πολλούς παρεξηγηθεί. Συγκεκριμένα, διαβάσαμε ένα σχόλιο που δημοσιεύτηκε σχετικά με ομιλία του κ. Σημίτη σε επίσκεψή του σε κάποιο σχολείο το 1998. Είπε κάποια στιγμή: «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στοχεύει (...) να αναπτύξει και να προβάλλει την κριτική σκέψη, να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία...» και στη συνέχεια, αποχαιρετώντας τους μαθητές, είπε: «...Θέλουμε να δημιουργήσουμε άλλους

ανθρώπους, που θα μπορούν να κατανοούν και να προσαρμόζονται στον κόσμο». Ως απάντηση σ' αυτό ο σχολιαστής αναφέρει ότι: «Κριτική σκέψη και προσαρμογή δεν πηγαίνουν μαζί. Αν ένας νέος αναπτύσσει στ' αλήθεια κριτική σκέψη, οδηγείται στους χώρους των απροσάρμοστων, εκείνων δηλαδή που, ανά τους αιώνες αμφισβητώντας τον κόσμο που τον περιβάλλει και τις πλειοψηφικές αξίες του, αναζητούν το διαφορετικό, το πρωτότυπο, το καλύτερο. Αν ένας νέος επιλέξει το δρόμο της προσαρμογής, παίρνει το δρόμο του καλού και ήσυχου υπηρέτη ενός κόσμου, που αποτελεί γι' αυτόν μία αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα». Κατά τη γνώμη μας, εδώ υπάρχει κάποια παρανόηση από τον σχολιαστή. Κάθε κριτική δεν είναι κατ' ανάγκη επαναστατική. Ένας νέος που αναπτύσσει κριτική σκέψη δεν σημαίνει ότι επαναστατεί, αμφισβητώντας τον κόσμο που τον περιβάλλει. Ούτε η προσαρμογή έχει την έννοια της υποταγής στον κόσμο, αλλά την έννοια της προσαρμογής των ιδεών και της καθημερινότητας των ανθρώπων στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι η καθιέρωση της κριτικής σκέψης στο σχολείο έχει πρόσφατα ενταχθεί στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και ομιλιών του Υπουργείου Παιδείας και άλλων δημόσιων φορέων. Παλαιότερα, δεν απασχολούσε τόσο πολύ την εκπαίδευση η κριτική σκέψη, δεν είχε τη θέση που έχει σήμερα.

Μας έκανε φοβερή εντύπωση μία δήλωση που έκανε ο Στέλιος Κούλογλου, απόφοιτος του Αμερικανικού Κολλεγίου Anatolia, σε συνέντευξή του: «Εγώ διαστρεβλώθηκα στο σχολείο και χρειάστηκαν χρόνια, για ξεδιαστρεβλωθώ. Νομίζω ότι το σχολείο στην Ελλάδα στραμπουλά το μυαλό. Διάβαζα μια τελευταία έρευνα σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες μαθητές υστερούν σημαντικά στην κριτική σκέψη και εξέταση, ενώ είναι άριστοι στην παπαγαλία. Είναι ένα σύστημα που σε ωθεί να αποστηθίζεις γνώσεις παρά να σου δώσει τα εργαλεία, για να τις αξιοποιήσει κριτικά. Από τις μέρες μου δεν έχει αλλάξει τίποτα. Το σχολείο εξακολουθεί να απωθεί, να μην είναι χώρος ελευθερίας, όπως τα σχολεία στο εξωτερικό, κυρίως στην Ευρώπη. Αν θέλουμε κάποτε να συμβαδίσουμε με το εξωτερικό, πρέπει να αποφασίσουμε πού θα δώσουμε έμφαση. Ένα παιδί κουβαλάει δεκαπέντε κιλά βιβλία και στο τέλος δεν μαθαίνει τίποτα».



Κριτική σκέψη και γνώση πάνε μαζί· το ένα συμπληρώνει το άλλο. Η κριτική σκέψη δεν μαθαίνεται ούτε μεταδίδεται, αλλά κερδίζεται μόνο από τη συνεχή εξάσκησή της από εμάς τους ίδιους και αυτό δεν σημαίνει μόνο με το διάβασμα.

«Οι πιτσιρικάδες, πάντως, καλύτερα να σκέφτονται και να φαντάζονται παρά να διαβάζουν (και αν αναρωτιέστε, το εκπαιδευτικό μας σύστημα τους βάζει να διαβάζουν αντί να σκέφτονται)»...

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 26**

### ***ΒΙΒΛΙΟ, ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ Ή ΟΧΙ***

Σε αυτό το σημείο ίσως δημιουργηθούν παρεξηγήσεις. Η ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι δεν πρέπει να διαβάζουμε.

Ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια το αναγνωστικό κοινό συνεχώς αυξάνεται, στις νεαρές κυρίως ηλικίες, καθώς αναφέρει και ο Δήμος Κ. Θανάσουλας. Οι νέοι, αφού δοκιμάστηκαν μέσα στους σύγχρονους και μοντέρνους τρόπους διασκέδασης, αντιμετώπισαν το πνευματικό κενό που δημιουργήθηκε, με αποτέλεσμα την αναζήτηση διαφορετικών τρόπων διαφυγής, σε συνδυασμό βέβαια με την άνοδο του πνευματικού επιπέδου.

Σε μια κοινωνία που η ανεργία δυστυχώς αυξάνεται, ένα σύγχρονο μέσο για τη διεύρυνση της πνευματικής μας υπόστασης, ώστε να έχουμε ένα ακόμη όπλο για την αντιμετώπιση της ίδιας της ζωής, είναι το βιβλίο. Τα μικρά παιδιά πρέπει να αγαπήσουν το βιβλίο, ώστε να μεγαλώσουν με αυτό. Αυτός ο ρόλος ανήκει και στο οικογενειακό περιβάλλον, γιατί, κακά τα ψέματα, στα σχολεία ο τρόπος αλλά και ο χρόνος που διδάσκονται τα Νέα Ελληνικά δεν αρκεί.

Φέρνοντας τα παιδιά σε επαφή με το βιβλίο, δημιουργούμε ανθρώπους με κριτική σκέψη, άποψη και φαντασία. Ανθρώπους με όραμα και μέλλον.

Βέβαια, πρέπει να μάθουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν το περιεχόμενο των βιβλίων με κριτική σκέψη και όχι να γίνονται παθητικοί αποδέκτες αυτού.

Διαβάσαμε στο διαδίκτυο σχόλια που έκαναν τέσσερα παιδιά ηλικίας 9-12 ετών σχετικά με τα βιβλία του Χάρι Πότερ: «Τα βιβλία του Χάρι Πότερ είναι φοβερά!!!, λέει ο Bradley Winters. Όταν μεγαλώσω, θα μάθω Νεκρομαντεία και θα επικαλούμαι μεγάλους δαίμονες στη γη». Ένα κορίτσι 12 ετών γράφει: «Τώρα τα έχω διαβάσει όλα τα βιβλία πάνω από τρεις φορές. Κάθε φορά που γίνεται αυτό ταξιδεύω σε ένα κόσμο μαγικό και μιμούμαι τους τρεις φίλους. Θα ήθελα και εγώ να γίνω μάγος.» Αγόρι 10 ετών: «Μάλλον υπάρχει μια πόλη μάγων κοντά στο σπίτι μου... Κι αυτή η κυρία που μένει απέναντι είναι κάπως παράξενη. Μπορεί να είναι Μάγισσα.» Κορίτσι 9 ετών: «είμαι φανατική αναγνώστρια του Χάρι Πότερ και θα ήθελα πολύ να υπήρχε μαγεία στ' αλήθεια, όπως και πολλοί άλλοι.»

Τι κριτική σκέψη, λοιπόν, μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί τέτοιας ηλικίας;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 27**

### **ΒΟΗΘΩΝΤΑΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΜΠΑΘΟΥΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

Υπάρχουν πολλές μορφές μίσους στο Διαδίκτυο, που ξεκινούν από τις ακραίες ρατσιστικές τοποθεσίες έως τη σκληρή σάτιρα που περιέχουν πολλές δημοφιλείς διαδικτυακές τοποθεσίες για παιδιά. Τοποθεσίες όπως η «uglypeople.com» ίσως να μοιάζουν άκακες, αλλά συνεισφέρουν στη διαδικτυακή επιμόρφωση του παιδιού, όπου η σκληρότητα προς τους άλλους θεωρείται αποδεκτή.

Δεν είναι δύσκολο να καταλάβει κανείς πώς ορισμένα ευαίσθητα παιδιά περνούν από τις τοποθεσίες όπου κοροϊδεύονται άνθρωποι για την εξωτερική τους εμφάνιση σε τοποθεσίες όπου οι μειονότητες δέχονται επίθεση.

Οι λευκοί ρατσιστές και οι ομάδες μίσους έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο ως μέσο στρατολόγησης νεαρών ατόμων. Οι υποστηρικτές του μίσους αναζητούν ευάλωτους νέους, τους οποίους προσελκύουν στην κοινότητά τους μέσω προσωπικών δωματίων συζητήσεων και μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μακριά από το δημόσιο γίνεσθαι.

Οι ομάδες αυτές χρησιμοποιούν επίσης μουσική μίσους για να παρασύρουν τους νεαρούς ανθρώπους στο σκοπό τους. Όταν τα παιδιά

περιηγούνται στο Διαδίκτυο αναζητώντας μουσικά κομμάτια, εύκολα μπορούν να συναντήσουν τοποθεσίες που πωλούν μουσική μίσους ή την διανέμουν, ακόμη και δωρεάν.

Ορισμένες τοποθεσίες μίσους διαθέτουν περιοχές ειδικά σχεδιασμένες για νεαρά παιδιά, που δίνουν την εντύπωση ότι είναι νόμιμες και προσφέρουν ακίνδυνες δραστηριότητες, τέχνες και συνδέσμους σε αξιόπιστες τοποθεσίες για παιδιά.

Οι γονείς θα πρέπει να προστατεύουν τα νεαρά παιδιά από το εμπαιχθέν περιεχόμενο του Διαδικτύου. Θα πρέπει επίσης να μάθουν στα μεγαλύτερα παιδιά να αντιμετωπίζουν το περιεχόμενο του Διαδικτύου με κριτική σκέψη, καθώς και τι να προσέχουν ώστε να καταλαβαίνουν εάν μια διαδικτυακή τοποθεσία αποτελεί τοποθεσία μίσους.

Οι ενδείξεις που έχουμε, όμως, από τα γεγονότα της πραγματικότητας είναι απογοητευτικές. Από την πανευρωπαϊκή έρευνα του Ευρωβαρομέτρου για το επίπεδο ενημέρωσης των γονέων για τους κινδύνους του Διαδικτύου προκύπτει ότι οι λιγότερο ενημερωμένοι γονείς στη Ευρώπη για τους κινδύνους που εγκυμονεί το Ίντερνετ για τα παιδιά είναι οι Έλληνες.

Τα αποτελέσματα δείχνουν, μεταξύ άλλων, ότι οι γονείς στην Ελλάδα ελέγχουν ελάχιστα τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν το Ίντερνετ, δεν ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους του, αλλά ταυτόχρονα η συντριπτική πλειοψηφία τους θέλει να ενημερωθεί για να προστατεύσει τα παιδιά από τις παγίδες του παγκόσμιου ιστού (Χαραλαμπίδης Μ, εφημερίδα «ΤΑ ΝΕΑ»).

Οι έντονοι ρυθμοί της καθημερινότητας, οι πολλές ώρες εργασίας των γονέων και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών είναι μερικές από τις βασικές αιτίες για την έλλειψη ενημέρωσης και ενδιαφέροντος για το Ίντερνετ και τους κινδύνους του. «Δυστυχώς, οι γονείς γνωρίζουν ελάχιστα γύρω από το Ίντερνετ γιατί δουλεύουν πάρα πολύ και δεν δίνουν σημασία τι μπορεί να κάνει το παιδί τους, όταν πηγαίνει στο Ίντερνετ για παράδειγμα», λέει η κ. Βερόνικα Σαμαρά από την εταιρία Extreme Media Solutions, που έχει αναλάβει την καμπάνια ενημέρωσης στην Ελλάδα για το ασφαλές Διαδίκτυο. Οι συμβουλές που δίνει η κ. Σαμαρά σε γονείς και εκπαιδευτικούς για να αποφευχθούν οι κίνδυνοι του Διαδικτύου είναι να μην απαγορεύουν το Ίντερνετ, αλλά να μάθουν τα παιδιά να έχουν κριτική σκέψη. «Σημαντικό είναι

επίσης οι γονείς να κάθονται μαζί με το παιδί όταν αυτό «σερφάρει» στο Ίντερνετ».

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 28**

### **ΘΡΗΣΚΕΙΑ: ΕΥΛΟΓΙΑ Ή ΚΑΤΑΡΑ**

Ένα κείμενο το οποίο διαβάσαμε στο διαδίκτυο έγινε η αιτία να προβληματιστούμε σχετικά με ένα θέμα το οποίο αποτελεί μέρος της καθημερινότητας του καθενός.

Για τον Χρήστο Πατσό (Κοινωνιολόγο – Επικοινωνιολόγο), αφορμή για προβληματισμό έγιναν τα γεγονότα της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου στις ΗΠΑ, σχετικά με το ρόλο των θρησκειών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Δηλαδή, κατά πόσον οι θρησκείες μπορεί να βοηθήσουν τον άνθρωπο να κατανοήσει παράλληλα με την επιστήμη το νόημα της ζωής και το επέκεινα αυτής, κάτι που κάνει με επιτυχία η τέχνη ή αντίθετα να τον εγκλωβίσουν σε θρησκευτικούς φονταμενταλισμούς κάθε απόχρωσης, οι οποίοι καταδυναστεύουν κάθε ζωντανή ύπαρξη και πολιτισμό, στο όνομα ενός «Προφήτη» ή ενός «Υιού του Θεού». Συνήθως οι ειδικοί, αναλύοντας τα διεθνή γεγονότα, αναζητούν πρωτίστως οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες ως αιτία αυτών των γεγονότων. Τους διαφεύγει ή σκοπίμως υποτιμούν των πολιτισμικό παράγοντα ως συνδιαμορφωτή των γεγονότων, προφανώς επηρεασμένοι από αμιγώς μαρξίζουσες ή

νεοφιλελεύθερες αναλύσεις. Οι οικονομικοί και οι πολιτικοί παράγοντες συνεχίζουν να είναι οι σημαντικότεροι στη διαμόρφωση των τοπικών και παγκόσμιων γεγονότων. Υπάρχει όμως και ο πολιτισμικός παράγοντας, ο οποίος συμμετέχει εξίσου με τους άλλους δύο στο παγκόσμιο γίνεσθαι μέσα από ένα πλέγμα αλληλεπίδρασης, ενώ η πρωτοκαθεδρία που δίνεται στον οικονομικό ή πολιτικό παράγοντα μάλλον είναι απόρροια ιδεολογικού δογματισμού παρά αναζήτησης μιας συνολικής κατανόησης των γεγονότων.

Μέρος του πολιτισμικού παράγοντα, ο οποίος είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση των παγκόσμιων πολιτικών και οικονομικών γεγονότων, αποτελεί και η θρησκεία, με την έννοια ότι μέσω αυτής διαμορφώνονται αξίες, νοοτροπία και στάσεις ζωής, που οδηγούν σε ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές. Οι αναλύσεις ότι πίσω από κάθε φανατικό φονταμενταλιστή υποκρύπτεται η φτώχεια, η ανεργία, η εκμετάλλευση των λαών, η παρεμπόδιση πολιτικής αυτονομίας και ανεξαρτησίας κλπ., μπορούν να ισχύουν ως αναγκαίες συνθήκες στην εξήγηση του φαινομένου, δεν είναι όμως ικανές μόνο αυτές για να ερμηνεύσουν πλήρως το φαινόμενο. Αναρωτιόμαστε γιατί δεν στρέφονται άραγε οι επίδοξοι καμικάζι και όλοι αυτοί που τους στηρίζουν εναντίον των οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συμφερόντων των ομοθρήσκων τους; Συγκεκριμένα, δεν αντιλαμβάνονται οι φονταμενταλιστές και κάθε είδους φανατικοί ισλαμιστές την εκμετάλλευση που υφίστανται οι ίδιοι και οι λαοί τους από τους πολιτικούς ηγέτες τους, οι οποίοι όχι μόνο τους κυβερνούν αυταρχικά μέσω σκληρών δικτατορικών καθεστώτων, αλλά και τους στερούν τα στοιχειώδη ανθρώπινα δικαιώματα; Δεν βλέπουν και δεν κατανοούν ότι μαζί με τις αμερικάνικες και ευρωπαϊκές πολυεθνικές υπάρχουν και αντίστοιχες αραβικές που οι ιδιοκτήτες τους (μουσουλμάνοι και αυτοί), σε αγαστή συνεργασία με τους πρώτους τους εκμεταλλεύονται και τους καταδυναστεύουν σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο; Τι είναι αυτό που τους εμποδίζει να αποκτήσουν επίγνωση της δυσχερούς θέσης στην οποία βρίσκονται;

Η απάντηση σε όλα αυτά τα ερωτήματα, σύμφωνα πάντα με τον Χ. Πατσό, δίνεται εξετάζοντας τα γεγονότα υπό το πρίσμα της θρησκείας, όχι μόνο για τον μωαμεθανισμό αλλά για κάθε θρησκεία. Λόγω επικαιρότητας,

εστιάζεται η προσοχή στις θρησκείες του μωαμεθανισμού και του χριστιανισμού.

Η ουσία των συγκεκριμένων θρησκειών και κάθε θρησκευτικού δόγματος βρίσκεται στον κοινό τους παρονομαστή, ο οποίος κατά τον Χ. Πατσό είναι η απουσία του ορθού λόγου μέσα σ' αυτές. Ο αντίλογος εδώ είναι ότι τόσο ο χριστιανισμός όσο και ο μωαμεθανισμός έχουν χρησιμοποιήσει (συν τοις άλλοις) και τη σκέψη των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων για να στηρίξουν τη θεολογία τους. Πράγματι στη θεολογία τόσο του χριστιανισμού όσο και του μωαμεθανισμού διαπιστώνουμε την ύπαρξη ορισμένων στοιχείων της σκέψης των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, όμως η χρήση της σκέψης αυτών είναι επιλεκτική και γίνεται μόνο όταν πρόκειται να υποστηριχθούν έννοιες όπως είναι της ψυχής, του επέκεινα της ύλης, της γένεσης του σύμπαντος, των πρωταρχικών ιδεών ως πρότυπα κλπ., δηλαδή αυτές που η κοσμοαντίληψη του δόγματός τους, καθώς και οι παραδόσεις τους αδυνατούσαν να τις εξηγήσουν από μόνες τους. Η αρχαία ελληνική φιλοσοφία, όμως, δεν είναι απλώς οι ρήσεις του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, των Προσωκρατικών, των Σοφιστών, των Πυθαγόρειων κ.ά. γύρω από μεταφυσικές αναζητήσεις, αλλά πάνω απ' όλα είναι η χρήση του ορθού λόγου για την εξήγηση κάθε φυσικού ή μεταφυσικού φαινομένου. Είναι η έλλογη κριτική σκέψη που προκύπτει από τη συνειδητοποίηση ότι «μέτρων πάντων εστί άνθρωπος», δηλαδή ο λόγος (λογική, νόημα, γλώσσα) είναι το μοναδικό εργαλείο μέσω του οποίου ο άνθρωπος προσπαθεί να εξηγήσει φαινόμενα που αφορούν τον εαυτό του, τη φύση, την κοινωνία και γενικά το σύμπαντα κόσμο, δίχως να πέσει στην περιπέτεια πρωτόγονων μαγικών, μεταφυσικών και συναισθηματικών προσεγγίσεων που στην καλύτερη των περιπτώσεων τον απομακρύνουν από την αλήθεια και την κατανόηση του κόσμου. Ολόκληρος ο ελληνικός πολιτισμός στηρίχθηκε στον ορθό λόγο. Η έννοια και η υλοποίηση της πολιτικής (της τέχνης των τεχνών), οι καλές τέχνες, η φιλοσοφία που δημιούργησε την άμεση δημοκρατία, το θέατρο, οι εικαστικές τέχνες, οι υψηλοί για τα δεδομένα της εποχής φιλοσοφικοί στοχασμοί δεν θα είχαν επιτευχθεί χωρίς την πίστη των αρχαιοελληνικών κοινωνιών στον ορθό λόγο και την έλλογη κριτική σκέψη που αυτός συνεπάγεται.



Υποστηρίζουμε λοιπόν ότι στο χριστιανισμό και το μωαμεθανισμό (και σε κάθε θρησκεία) υπάρχει μεγάλο έλλειμμα ορθού λόγου και έλλογης κριτικής σκέψης, στοιχεία τα οποία αποτελούν το κυριότερο εργαλείο που διαθέτει ο άνθρωπος για να αναπτυχθεί τόσο ατομικά όσο και συλλογικά.

Η πλήρης αποδοχή από τα μέλη μιας κοινωνία θρησκευτικών δογματικών αντιλήψεων τείνει να τα εγκλωβίσει πνευματικά, να τους ακυρώσει κάθε κριτική ικανότητα και ενδέχεται να καταστήσει τους πιστούς πειθήνια όργανα και άβουλους εκτελεστές της βούλησης κάθε «εκπρόσωπου του υπέρτατου Όντος». Η πλήρης, λοιπόν, αποδοχή τους καθιστά ανώριμους και ανίκανους να δουν και να κατανοήσουν τους δυνάστες και εκμεταλλευτές τους. Με μία φράση, τους αλλοτριώνει από τη χρήση έλλογης κριτικής σκέψης, πράγμα που σημαίνει ότι τους στερεί τη δυνατότητα που έχουν ως έλλογα όντα να συνειδητοποιήσουν τον εαυτό τους, την κοινωνία και τον σύμπαντα κόσμο. Το αποτέλεσμα αυτής της αποξένωσης είναι να βλέπουν και να κατανοούν αυτό που τους υποδεικνύουν οι θρησκευτικοί, πολιτικοί και οικονομικοί ηγέτες τους κάθε φορά.

Συμπερασματικά, οι θρησκείες δύνανται να προσφέρουν θετικές υπηρεσίες στην ανθρωπότητα τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Προϋπόθεση όμως είναι να εισέλθει στο δόγμα τους η έλλογη κριτική σκέψη. Αυτό θα συμβεί όταν οι πιστοί των θρησκευτικών δογμάτων πάψουν να κρατούν παθητική στάση σε θέματα θεολογικά και μεταφυσικά, πράγμα που θα τους καταστήσει ενεργητικούς στην αναζήτηση των απαντήσεων σε θέματα μεταφυσικής. Άλλωστε κάτι τέτοιο δεν επιζητούσε και ο Αριστοτέλης όταν έγραφε τα «Μεταφυσικά» του;

## **Z. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ & ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Τα αποτελέσματα της εργασίας μας είναι κατά τη γνώμη μας ικανοποιητικά. Όμως, η έρευνα ποτέ δεν τελειώνει και ποτέ δεν εξαντλούνται θέματα σαν αυτά που μελετήσαμε. Απαντήθηκαν σχεδόν όλα τα ερωτήματα που τέθηκαν και ελπίζουμε όσα ερωτήματα έμειναν αναπάντητα, να απαντηθούν σε μελλοντικές μελέτες. Ας ελπίσουμε ότι οι ερευνητές δεν θα

πάψουν να ασχολούνται με τη δημιουργική και κριτική σκέψη, επαναπαυόμενοι ότι το θέμα έχει εξαντληθεί. Βέβαια, είναι σίγουρο ότι θα υπάρξουν και κάποιοι που θα διαφωνήσουν με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αλλά είναι και αυτό ένα από τα ζητούμενά μας. Να προκαλέσουμε προβληματισμό και να βοηθήσουμε τους αναγνώστες να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη και όχι να αποδεχτούν αβασάνιστα τα πορίσματα της δικής μας έρευνας.

## **Η. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Πιο κάτω παραθέτουμε τα κυριότερα συμπεράσματα από τη μελέτη μας στο θέμα της δημιουργικής σκέψης:

- ✓ Από την έρευνά μας έχουμε διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει εξαιρετικά υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ του βαθμού νοημοσύνης των παιδιών και της δημιουργικότητας. Παρουσιάζονται περιπτώσεις όπου:
  - i. η επίδοση των παιδιών είναι υψηλή και στους δύο τομείς (δηλ. είναι έξυπνα και συγχρόνως δημιουργικά)
  - ii. η επίδοση των παιδιών είναι μέτρια και στους δύο τομείς, και τέλος
  - iii. υπάρχουν παιδιά με ετερόλογη επίδοση και στους δύο τομείς. Συμπερασματικά, ένας υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν εγγυάται ένα υψηλό βαθμό δημιουργικότητας.
  
- ✓ Έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές στο σχολείο το παιδί που συνήθως παραμελείται από τον δάσκαλο και τον περίγυρό του, είναι αυτό το οποίο δεν έχει υψηλό νοητικό πηλίκο. Το παιδί αυτό, όπως και τα υπόλοιπα, εκλύει μέσα του μεγάλα αποθέματα εφευρετικότητας και πρωτοτυπίας, που με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση θα μπορούσε να εξελιχθεί σε ένα δυναμικά παραγωγικό-δημιουργικό άτομο. Ενώ, λοιπόν, είναι μία αξιολογη σημαντική εξαίρεση και έτσι θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται από το σχολείο, επειδή η επίδοσή του στα μαθήματα δεν είναι άριστη, προσπαθεί μέσω άλλων τρόπων – πολλές φορές με προβληματική συμπεριφορά – να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των άλλων. Ο μαθητής αυτός, για να αξιοποιήσει το ειδικό του ταλέντο, χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης και καθοδήγησης εκ μέρους του σχολείου και των γονέων.

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι, όταν χρησιμοποιούμε ως μοναδικό κριτήριο για την επιλογή ευφυών την επίδοση μόνο στις κλίμακες νοημοσύνης, τότε χάνουμε τα 2\3 των δημιουργικών ατόμων. Για να εξασφαλίσουμε μία αποτελεσματικότερη αξιολόγηση του πνευματικού δυναμικού του παιδιού, θα πρέπει να χορηγούμε, παράλληλα με τις κλίμακες γενικής νοημοσύνης και ειδικές κλίμακες δημιουργικής ικανότητας.

Έρευνα πάνω στη δημιουργικότητα δείχνει ότι τα παιδιά φθάνουν στην κορυφή της καλλιτεχνικής τους λειτουργικότητας κατά την διάρκεια της πρώιμης παιδική ηλικίας. Ο Torrance σχεδιάζει τον βαθμό της δημιουργικής

λειτουργικότητας σε σχέση με την ηλικία. Η δημιουργία κορυφώνεται γύρω στα 4 - 4 1/2 χρόνια της ηλικίας ενός παιδιού και ακολουθείται από μία κάθετη πτώση με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό. Ίσως, η πίεση για προσαρμογή και υπευθυνότητα για τα μαθήματα στο δημοτικό σχολείο, ευθύνονται για αυτή την πτώση. Το παιδί έπειτα από 2 – 3 χρόνια φοίτησης στο σχολείο, συνειδητοποιεί- και τελικά υιοθετεί- τους συγκλίνοντες, συχνά μονόσημους, αυτούς τρόπους συμπεριφοράς, πράγμα που επηρεάζει αρνητικά και κάθε διάθεση για δημιουργική παραγωγή.

- ✓ Όπως ακριβώς ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει και οικογενειακοί παράγοντες μπορούν να επαυξήσουν τη δημιουργικότητα, έτσι και αρνητικοί παράγοντες μπορούν να την περιορίσουν. Τέσσερις περιβαλλοντικοί παράγοντες που ίσως εμποδίζουν τη δημιουργικότητα είναι: οι γονείς, το σχολείο, ο ρόλος του φύλου, η κοινωνία – ο πολιτισμός- και η παράδοση.

Εμπόδια στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι, κυρίως, η έλλειψη αγάπης και ψυχικής ασφάλειας, η αυταρχική συμπεριφορά και η έλλειψη ελευθερίας. Το άγχος μήπως κάνουμε λάθος. Οι συνεχείς επικρίσεις. Η υπερβολική προσκόλληση στα κοινώς παραδεδειγμένα. Η υπερβολική έμφαση στο συναγωνισμό ή στη συνεργασία. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό μας και στις δημιουργικές μας δυνάμεις. Η απόλυτη εμπιστοσύνη στη λογική. Η τελειομανία και η τυφλή παραδοχή του αλάθητου των ανωτέρων. Η απροθυμία να επιμείνουμε στην παραγωγή μεγάλου αριθμού λύσεων σε κάθε πρόβλημα. Η αρνητική στάση, η επιφυλακτικότητα και η επιδίωξη του ασφαλούς, του σίγουρου.

- ✓ Διαπιστώθηκε πως το κατάλληλο σπιτικό περιβάλλον το οποίο συντελεί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι αυτό στο οποίο:
  - i. Υπάρχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του παιδιού και όχι ειρωνική στάση και χλευασμός σε κάθε προσπάθεια του παιδιού
  - ii. Υπάρχει σεβασμός των γονέων προς το παιδί, να το σέβονται ως προσωπικότητα.

- iii. Παρέχεται ελευθερία από τους γονείς στο παιδί για εξερεύνηση και λήψη αποφάσεων.
  - iv. Η πειθαρχία ήταν σχεδόν πάντα σταθερή και προβλέψιμη.
  - v. Οι οικογενειακές αξίες έδιναν έμφαση στην τιμιότητα, στην ποιότητα, στην πνευματική και πολιτιστική προσπάθεια, στην επιτυχία και στη φιλοδοξία.
- 
- ✓ Το αναλυτικό πρόγραμμα σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε κάθε άνθρωπο. Μπορεί απλά να σημαίνει το σύνολο της διδακτέας ύλης ή ένα συγκεκριμένο θεματικό τομέα. Σε αυτό που οι δάσκαλοι θα έπρεπε να δίνουν έμφαση είναι ο συνδυασμός τέχνης – μαθηματικών, επιστήμης, γλωσσικών τεχνών και γραφής, κοινωνικών επιστημών και άλλων εκφραστικών τεχνών.
  - ✓ Μολονότι όλο τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν, η δυνατότητα αυτή παραμένει ανενεργή, όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη εξάσκηση που θα την αναγκάσει να εκδηλωθεί. Με την εξάσκηση και την αγωγή, η δυνατότητα για δημιουργία γίνεται πραγματικότητα. Έρευνες, μάλιστα, έχουν δείξει ότι η ικανότητα του ατόμου να παράγει πρωτότυπες και χρήσιμες ιδέες, μπορεί να αυξηθεί αν το άτομο παρακολουθήσει ειδικά προγράμματα αγωγής στο δημιουργικώς σκέπτεσθαι. Προγράμματα τέτοιου είδους έχουν καταρτισθεί για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και όχι μόνο. Ειδικά προγράμματα αγωγής της δημιουργικής σκέψης έχουν κατασκευασθεί και χρησιμοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως στο στρατό, στη βιομηχανία κ.α.
  - ✓ Το δικό μας συμπέρασμα , έπειτα από τα όσα αναφέραμε, είναι πως, πολλά από τα σχολεία σήμερα που θεωρούνται σύγχρονα, εξακολουθούν να παραμερίζουν ή να καταπνίγουν τη δημιουργική ικανότητα και σκέψη των παιδιών. Εξακολουθούν να συντηρούν το παραδοσιακό αυταρχικό σύστημα και πολλές φορές δεν ασκούν σωστό και δημιουργικό έργο.

Το σημερινό σχολείο, λοιπόν, πρέπει αν δεν μπορεί να προάγει τουλάχιστον να μη φθείρει τη δημιουργικότητα των παιδιών.

Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει κάθε καινοτομία και πειραματισμό των παιδιών, να ελευθερώνει την ατομική νοημοσύνη τους, να προκαλεί γνώμες, εισηγήσεις και διερευνήσεις λύσεων σε προβλήματα που απασχολούν τον άνθρωπο.

«Η δημιουργική φαντασία απαιτεί θετική διάθεση, χρειάζεται δηλ. να υπάρχουν ελπίδα, ενθουσιασμός, αυτοπεποίθηση και ενθάρρυνση από τα προσφιλή άτομα». Ο μαθητής δεν πρέπει να βρίσκεται κάτω από το άγχος της βαθμολογίας και της κριτικής του δασκάλου, αλλά να μπορεί ελεύθερα να εκφράζει κάθε αποκλίνουσα σκέψη ή δεξιότητα. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον που θα δίνει εμπιστοσύνη και εκτίμηση σε κάθε του προσπάθεια θα μπορέσει να εκδηλώσει όλες τις πτυχές της δημιουργικότητάς του.

Ένα τέτοιο ιδανικό πρότυπο σχολείου, προϋποθέτει παράλληλα, έναν εκπαιδευτικό που θα πάψει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων, που θα ενεργοποιεί τους μαθητές, θα καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, που θα συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης, έναν εκπαιδευτικό που θα μπορεί να βλέπει με τα μάτια των μαθητών του και που θα επιτρέπει στους μαθητές να έχουν «ελεύθερα χέρια, πόδια, μάτια, αυτιά, λάρυγγα» . Έναν εκπαιδευτικό που θα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις. Έναν εκπαιδευτικό που θα είναι «επαρκώς καλός» και θα μπορεί «να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Ναυριδής, 1997). Έναν εκπαιδευτικό, τέλος, που θα είναι ο ίδιος αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές.

Το κλειστό σχολείο ασφυκτιά και κάποιοι έχουν γνωματεύσει ότι έχει ήδη πεθάνει. Το μέλλον ανήκει στο σχολείο που παραμένει ανοικτό σε όλες τις καινούργιες ιδέες – προκλήσεις.

Ένα άλλο θέμα το οποίο έχει αρχίσει πρόσφατα να απασχολεί τους σύγχρονους μελετητές είναι και η κριτική σκέψη. Είναι βέβαια φυσικό επακόλουθο της εποχής στην οποία ζούμε. Παλαιότερα, δεν ήταν η κριτική σκέψη ένα θέμα του οποίου η διερεύνηση ήταν αναγκαία, καθώς η

καθημερινότητα ήταν πολύ πιο απλή και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι πιο κατανοητά και πιο εύκολο να λυθούν. Η σημερινή εποχή, όμως, φέρνει τον άνθρωπο συνεχώς αντιμέτωπο με μικρά αλλά και με σοβαρά και ευρύτερα προβλήματα, τα οποία προκύπτουν ως φυσικό επακόλουθο ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Η επιτυχής αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτεί την επιλογή, τη μεθοδική επεξεργασία και την αξιοποίηση και κατάλληλη χρήση των πληροφοριών που αναφέρονται σ' αυτά. Με άλλα λόγια, απαιτείται η ενεργοποίηση και συνδυαστική λειτουργία των δεξιοτήτων που συγκροτούν την κριτική σκέψη. Εφόσον λοιπόν η ανάγκη είναι αυτή που μαθαίνει στον άνθρωπο τα πάντα, ως απόρροια της κατάστασης αυτής είναι το γεγονός ότι επιδιώκεται σήμερα η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο σχολείο, είτε μέσω ειδικών, για το σκοπό αυτό προγραμμάτων, είτε μέσω διαφόρων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Σύμφωνα με το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών, το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και ανασύρει, δηλαδή μετασχηματίζει, τα περιβαλλοντικά σήματα-πληροφορίες και τις καταχωρισμένες προηγούμενες εμπειρίες σε έμπρακτη συμπεριφορά, μαθαίνει, για παράδειγμα, να κατανοεί ένα γλωσσικό κείμενο, να λύνει ένα φυσικομαθηματικό πρόβλημα κ.ά.

Οι πληροφορίες που προσλαμβάνει και επεξεργάζεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων, πέρα από την κάλυψη των βασικών απαιτήσεων στο περιβάλλον της τάξης, είναι ανάγκη να του εξασφαλίζουν την ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε διάφορες νέες και εξωσχολικές καταστάσεις. Ο μαθητής πρέπει να μάθει να σχηματίζει και να διατυπώνει απόψεις επάνω σε διάφορα θέματα και να υποβοηθείται στη δημιουργία νέων ιδεών, δηλαδή να μπορεί να σκέπτεται και να παράγει νέες γνώσεις. Αν δεν πραγματοποιηθεί αυτή η μεταφορά της σχολικής γνώσης στην καθημερινή πραγματικότητα, υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να κατέχουν γνώσεις και πληροφορίες, αλλά να μην είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν, με αποτέλεσμα να συνηθίζουν στην «πνευματική εξάρτηση» και να εξελίσσονται σε «χειραγωγούμενους ενήλικες στενών πνευματικών οριζόντων» (Fischer 1992).



Ως κριτική σκέψη ορίζεται η νοητική και συναισθηματική λειτουργία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την αξιοπιστία των πληροφοριών και αποφασίζει τι να σκεφτεί ή τι να κάνει μέσω συλλογισμών που γίνονται με βάση όλα τα δυνατά στοιχεία που μπορεί να έχει στη διάθεσή του. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο μαθαίνει αρχικά να σκέπτεται κριτικά, όταν γνωρίζει τι να ερωτά, πώς και πότε και, στη συνέχεια, πώς να σκέπτεται λογικά, πότε και ποιες μεθόδους (στρατηγικές) να χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να το κάνει αυτό είναι να έχει την πρόθεση και τα κίνητρα να σκέπτεται λογικά, να είναι πρόθυμο να αμφισβητήσει τις ιδέες των άλλων και να θέλει να ανακαλύψει την αλήθεια. Με τη χρήση επιλεκτικών και συνδυαστικών δεξιοτήτων, συλλογισμών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, το άτομο προσπαθεί να θέσει μια τάξη στο χάος των πληροφοριών που το περιβάλλουν και να καταλήξει στα πιο έγκυρα συμπεράσματα και στις πιο επιτυχημένες επιλογές προβλημάτων. Αυτή ακριβώς είναι η στοχαστική-κριτική σκέψη (reflective) , η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου.

Στη διδακτική πράξη, η αναγκαιότητα ενεργοποίησης της ικανότητας για κριτική σκέψη διαπιστώνεται καθημερινά, καθώς οι μαθητές καλούνται να κάνουν επιλογές και αξιολογήσεις αναφορικά με: α) πληροφορίες που συλλέγουν στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, β) σχέδια δράσης που πρέπει να καταστρώσουν, γ) δράση που χρειάζεται να αναλάβουν.

Η κριτική σκέψη μπορεί να ορισθεί ως «η ικανότητα και η βούληση του ατόμου να αποστασιοποιείται προς στιγμή από τις προσωπικές πεποιθήσεις και τα συμφέροντά του και να εξετάζει τα πραγματικά και λογικά στοιχεία που στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις και μετά να διαμορφώνει απόψεις».

Υπάρχουν προγράμματα ανάπτυξης των λογικών ικανοτήτων του παιδιού στην καθημερινή διδακτική αλληλεπίδραση, τα οποία στοχεύουν, γενικά, στην «καλλιέργεια της σκέψης» (culture of think) μέσα στη σχολική τάξη, με την οποία ο μαθητής θα μάθει να ανταποκρίνεται στις βασικές ανάγκες της μικρής σχολικής και, αργότερα, της ευρύτερης κοινωνίας. Η ένταξη του προγράμματος αυτού πλησιάζει περισσότερο προς την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης και δεν απαιτεί τη χρήση ιδιαίτερου διδακτικού υλικού.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές πρέπει να μάθουν όχι μόνο να εξάγουν κάποια συμπεράσματα με βάση τα δεδομένα, των οποίων πρέπει να ελέγχουν την ορθότητα, αλλά και να διακρίνουν τα κίνητρα και τους στόχους κάθε ενέργειας. Επίσης, πρέπει οι μαθητές να είναι ικανοί να προσδιορίζουν το βαθμό εγκυρότητας των δηλώσεων και των ισχυρισμών, να επισημαίνουν τις απόπειρες χειραγώγησης του ατόμου ή συγκάλυψης μιας λογικά αβάσιμης άποψης, καθώς και τους κινδύνους που ενέχουν τέτοιου είδους απόπειρες και, γενικά, να μάθουν να διατυπώνουν λογικά και στέρεα επιχειρήματα (Perkins 1993 και Woolfolk 1998). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίηση και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτού του τύπου είναι ο σαφής προσδιορισμός των βασικών χαρακτηριστικών της κριτικής σκέψης που πρέπει να αναπτυχθούν, καθώς και ο προσδιορισμός συγκεκριμένων οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις στρατηγικές που θα πρέπει να επιλέξουν για να συμβάλουν στην επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος.

Η κριτική σκέψη αποτελεί, αν όχι το κυριότερο, ένα από τα κυριότερα στοιχεία που συνθέτουν τους στόχους που θέτονται σχετικά με το χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσα στα πλαίσια της ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βέβαια, στην πράξη τα πράγματα δεν είναι όπως επιδιώκονται. Η πραγματικότητα απέχει πολύ από το ιδανικό, από αυτό που θεωρητικά επιδιώκεται. Αυτό που μένει τώρα είναι να αποδεχτούν οι εκπαιδευτικοί τόσο τη δημιουργική όσο και την κριτική σκέψη και να την εντάξουν τόσο στις ενέργειες της καθημερινής τους ζωής όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΒΙΒΛΙΑ**

1. Massialas, B.-J. Zevin (1975). Δημιουργική εργασία στο σχολείο, μτφρ. Κ Τσιμπούκης. Αθήνα.
2. Schirrmacher, Robert (1998). Τέχνη & Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών, μτφρ. Ταλίν Γαζεριάν, επιμέλεια Ράνυ Καλούρη.
3. Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ. Κ. (1997). Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής. Αθήνα: Εκδόσεις Δέσποινα Μαυρομμάτη.
4. Καλογήρου, Τζίνα (1999). Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης, Τόμος Α'. Αθήνα: εκδόσεις της σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
5. Καψάλης, Αχ. (1989). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
6. Κολιάδης, Εμμανουήλ Α. (2002). Γνωστική Ψυχολογία Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα.
7. Μάνος, Γ. Κωνσταντίνος (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία–Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
8. Μάνος, Γ. Κωνσταντίνος (1987). Ψυχολογία του Εφήβου. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

9. Μανος, Γ. Κωνσταντίνος (1997). Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- 10.Ματσαγγούρας, Γ. Ηλίας (1994). Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.
- 11.Παρασκευόπουλος, Ν. Ιωάν. Εξελικτική Ψυχολογία, τόμ. 3.
- 12.Πασσάκος, Κ. Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν, τόμ. Α'.
- 13.Τριλιανός, Αθανάσιος (1997). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: εκδόσεις Τελέθριον.
- 14.Τσουρέκης, Γ. Δημ. (1988). Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Αθήνα.
- 15.Χαραλαμπόπουλος, Ν. Ιωάν. (1981). Προγράμματα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά του δημοτικού σχολείου, Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αποτελέσματα. Αθήνα.

## ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

1. Αντωνόπουλος, «Ελευθερία και Παιδεία».
2. Νικολόπουλος Π. (Ιανουάριος 1986). Η δημιουργική σκέψη και το παιδί. Περιοδικό «Σχολείο και ζωή», τεύχος 1. Αθήνα.
3. Παπάς, Αθανάσιος. (Απρίλιος – Μάιος – Ιούνιος 1985). Δημιουργική και αναπαραγωγική εκπαίδευση. Περιοδικό «Σχολείο και ζωή», τεύχη 4,5,6. Αθήνα.
4. Ταμπακοπούλου-Μπέμπη, Αικ. (1982). Περιοδικό «Σχολείο και ζωή», τεύχος 11 & 12. Αθήνα.

## ΑΡΘΡΑ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

1. Harris, Robert (1998). [http://www.virtualsalt.com/crebook\\_1.htm](http://www.virtualsalt.com/crebook_1.htm)

2. Αγγελόπουλος, Κ. Ι. (1998).  
<http://www.hri.org/K/98-09-17.dir/forpublishing/politiki/sxolio>
3. Θανάσουλας, Κ. Δήμος. Πολιτιστική ιστορία. «Βιβλίο, πρέπει να διαβάζουμε ή όχι». Ημερομηνία πρόσβασης [04/01/06] από  
[http://www.ionianet.gr/hst\\_civ/book.htm](http://www.ionianet.gr/hst_civ/book.htm)
4. Λυγερός Ν. <http://benl.primedu.uoa.gr>
5. Πάτσος Χ. Ημερομηνία πρόσβασης [04/01/06] από  
<http://www.sociology.gr/pages/articles/Varticles/religion.htm>