

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών

The development of critical thinking and the cultivation of students' creativity

Ευάγγελος Γλάρος, ΠΕ70, ΠΕ01, (Phd, MTh), Δ/ντής Σχ. Μονάδας Α/θμιας Εκπαίδευσης, vglaros@gmail.com

Evangelos Glaros, Teacher of Primary Education, Teacher of Theology, (Phd, MTh), Principale of Primary Education School Unit, vglaros@gmail.com

Abstract: Increasing complexity and the competitive environment constitute the development of critical thinking and creativity the structural elements of modern teaching practice. Critical thinking and creativity cultivate acts of self-action upgrade pre-existing processes and transform knowledge, through cognitive mechanisms of discovery, into new forms and applications of knowledge. In the context of formal education the teacher is called upon with the use of appropriate mechanisms to transform the passive reception and reproduction of information into active participatory actions together with their pupils. By means of cognitive strategies and by involving their pupils in experiential processes, he encourages and guides them in deductive reasoning and reasoned proposals; he engages with future active citizens in cognitive conflict, reflection, self-awareness and self-perception by redefining relationships of reality for a deeper understanding of themselves and the world.

Keywords: Critical Thinking, Creativity, Pedagogy.

Περίληψη: Η αύξηση της πολυπλοκότητας και το ανταγωνιστικό περιβάλλον καθιστούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας δομικά στοιχεία της σύγχρονης διδακτικής πράξης. Η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα καλλιεργεί πράξεις αυτενέργειας, αναβαθμίζει προϋπάρχουσες διαδικασίες και μετασχηματίζει μέσα από γνωστικούς μηχανισμούς ανακάλυψης τη γνώση σε νέες μορφές και εφαρμογές αυτής. Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός καλείται με τους κατάλληλους χειρισμούς μαζί με τους μαθητές του να μετασχηματίσει την παθητική πρόσληψη και αναπαραγωγή της πληροφορίας σε ενεργητικές συμμετοχικές δράσεις. Με γνωστικές στρατηγικές και την εμπλοκή των μαθητών του σε βιωματικές διαδικασίες, τους εμπνέει και τους καθοδηγεί σε επαγωγικούς συλλογισμούς και τεκμηριωμένες προτάσεις· συμπορεύεται με τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες στη γνωστική σύγκρουση, στον αναστοχασμό, στην αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη αναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις της πραγματικότητας για βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική Σκέψη, Δημιουργικότητα, Παιδαγωγική.

Εισαγωγή

Στις Επιστήμες της Αγωγής επιβεβαιώνεται η γενική αρχή πως η σκέψη για τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της σχολικής πράξης. Στη μετανεωτερική σκέψη ο κριτικός λόγος αποτελεί βασικό άξονα στην εκπαιδευτική διαδικασία με διττό σκοπό: αφενός απορρίπτει την τυποποίηση της γνώσης και αφετέρου αμφισβητεί τον ολοκληρωτικό και οικουμενικό λόγο (Harvey, 2009). Ανατρέχοντας στην ιστορία της Παιδαγωγικής διαπιστώνεται ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εδράζεται στην καντιανή λογική, η οποία γεφυρώνει το χάσμα της θεωρίας του εμπειρισμού και του ορθολογισμού (Πελεγρίνης, 2010, σ. 221; πρβλ. Μονιούδη, 2009). Οι μαθητές/τριες τοποθετούνται στο κέντρο οποιασδήποτε δραστηριότητας και επομένως έχουν δικαίωμα να σκέπτονται, να αμφισβητούν, να θέτουν ερωτήσεις και να επιζητούν αιτιολόγηση για όλα όσα διδάσκονται. Η διάχυση της γνώσης, σε σχέση με την αύξηση της πολυπλοκότητας και του ανταγωνισμού, υπαγορεύει την άμεση αναθεώρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επιπλέον, οι διδακτικές παρεμβάσεις οφείλουν να κινούνται στο πλαίσιο που συνδιαμορφώνεται από τα παιδαγωγικά και κοινωνικά δεδομένα.

Η δημιουργική και κριτική μάθηση των παιδιών αποτελεί ζητούμενο στην καθημερινή πρακτική του ελληνικού σχολείου. Η κριτική σκέψη συνδυαστικά με τη δημιουργικότητα κατασκευάζει ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο η πολλαπλότητα των λύσεων υπερβαίνει τις προκαθορισμένες στερεότυπες απαντήσεις, που υπαγορεύονται από στείρες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα ισορροπούν την προσχεδιαζόμενη διδακτική πράξη συνθέτοντας μια παράδοξη αντίφαση: ενώ ο εκπαιδευτικός επιζητεί μη προβλέψιμα αποτελέσματα, που εκ της φύσης τους δεν εντάσσονται σε ένα προσχεδιασμένο πλάνο, εντούτοις, η πορεία της διερεύνησης επιχειρείται με προκαθορισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και αναμενόμενες απαντήσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να μην περιορίζεται στον έλεγχο και τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά να γίνει ο κατεξοχήν εμπνευστής και εμπνευστής της ομάδας στο δημιουργικό ταξίδι της γνώσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1991). Ο ρόλος του, μεταξύ άλλων, υπαγορεύεται μέσα από την παιδαγωγική της σχέσης η οποία καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του, τον στηρίζει, τον εμπνέει και τον ενθαρρύνει να συνεχίσει την πορεία του προς τη γνώση, ρυθμίζοντας αποτελεσματικά τον χρόνο και τον ρυθμό της εργασίας του. Η διδασκαλία που σχεδιάζεται υπό αυτές τις προϋποθέσεις προκαλεί ενέργειες βαθύτερης αλληλεπίδρασης και προβάλλει κάθε νέα δημιουργία ανθρώπινης έκφρασης και επικοινωνίας.

1. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Οι Thorndike και Dewey προέβλεψαν τη σπουδαιότητα της κριτικής σκέψης στο σχολείο συνδέοντάς την άμεσα με τη διδακτική πράξη (Τριλιανός, 1997). Ο Bandura επισήμανε τη σημαντική δεξιότητα της αυτοκαθοδήγησης, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την εφαρμογή τεχνικών αυτοελέγχου. Την αναγκαιότητα της

κριτικής σκέψης στη διδασκαλία υπογράμμισε και ο Norris υποστηρίζοντας ότι «οι μαθητές έχουν το ηθικό δικαίωμα να διδάσκονται τον τρόπο να σκέφτονται κριτικά» (Norris, 1985, p. 44). Η μάθηση στη σχολική τάξη δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός αλλά μια εξελικτική διαδικασία. Αυτή η συνεχής απόπειρα διδάσκει τον εκπαιδευόμενο πως να μαθαίνει, τροποποιώντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές του, με αποτέλεσμα αυτός να προσαρμόζεται κατάλληλα στις διαφορετικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αποκτώντας αποτελεσματικότερο έλεγχο (Heider, 1958). Με άλλα λόγια, η γνώση ακόμα και όταν αυτή συντελείται μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή σε ένα δομημένο περιβάλλον που προσφέρει ίδια ερεθίσματα στους μαθητές/τριες, ο τρόπος πρόσληψης καθώς και τα αποτελέσματα αυτής είναι διαφορετικά στον καθένα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εξαρτώνται από παράγοντες που σχετίζονται με την ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1992).

Η πρώτη αναφορά στον ελλαδικό χώρο για τη δημιουργική σκέψη εντοπίζεται στον Χαραλαμπόπουλο (1971), πεδίο που εισήγαγε με τη διδακτορική διατριβή του «Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου, Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αποτελέσματα». Σημαντική ήταν η ερευνητική προσπάθεια του Μαγνήσαλη (1987), που επεδίωξε να μελετήσει την επίδραση ειδικού προγράμματος ανάπτυξης δημιουργικών ικανοτήτων σε μαθητές/τριες ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας. Αξιοσημείωτες είναι οι απόψεις των Ξανθάκου και Καϊλα, που υποστήριξαν ότι τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να αυξήσουν τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών/τριών (Καϊλα, Ξανθάκου & Ανδρεαδάκη, 1990; Ξανθάκου, 1998; 2000; 2011). Το σπουδαίο ζήτημα της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας ήταν το θέμα του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργάνωσε το Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) στις 13-15 Μαΐου 2005. Επιχειρήθηκε η πολύπλευρη και εις βάθος ανάλυση των παραμέτρων και των παραγόντων που σχετίζονται με την κριτική, τη δημιουργική και διαλεκτική σκέψη στη θεωρία και την πράξη στο πεδίο της εκπαίδευσης¹.

Η σκέψη από λειτουργικής πλευράς διακρίνεται σε δύο τουλάχιστον επίπεδα: α) τη συγκλίνουσα (convergent) ή κριτική σκέψη και β) την αποκλίνουσα (divergent) ή δημιουργική σκέψη (Guilford, 1959). Ο Παρασκευόπουλος ορίζει την συγκλίνουσα σκέψη ως τη «νοητική ικανότητα με την οποία τα δεδομένα ενός προβλήματος υφίστανται επεξεργασία κατ' αυστηρούς λογικούς κανόνες, με σκοπό την εύρεση της μίας, της κοινής, της συνήθους λύσης» (Παρασκευόπουλος, 2004, σσ. 19-24). Αντίστοιχα, η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη είναι «η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που επιτρέπει νέους ανορθόδοξους συνδυασμούς με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων» (Παρασκευόπουλος, ό.π., σσ. 25-37). Ο Fisher (1995, p. 67) επισημαίνει ανάμεσα στα άλλα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης την ετοιμότητα αμφισβήτησης των απόψεων των άλλων. Επομένως, ένα σχολείο που παραμένει στις τυποποιημένες διδακτικές πρακτικές και δίνει έμφαση στην ομοιομορφία

1. Για τις εισηγήσεις και τα πορίσματα του συνεδρίου βλ. Πρακτικά Συνεδρίου (2005). «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση», 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο 13-15 Μαΐου 2005. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου, 2024, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_activities/3rd_conference.html.

ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αναστέλλει ουσιαστικά τις εφευρετικές δυνάμεις και ικανότητες των δημιουργικών ατόμων.

Η κριτική σκέψη αναφέρεται σε ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες, που εξελίσσονται με συγκεκριμένο, αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπή τρόπο. Το άτομο, με τη χρήση των νοητικών λειτουργιών, επιλέγει τις κατάλληλες πληροφορίες, αναλύει, αξιολογεί, αναστοχάζεται και αποφασίζει βασιζόμενο σε μια ενσυνείδητη ή ασυνείδητη μεθοδολογία και στρατηγική. Κατά τον Marzano, (1992; 1995; 1999; 2007) η επίλυση ενός προβλήματος εξαρτάται από την κριτική σκέψη με τη χρήση τόσο της δηλωτικής όσο και της διαδικαστικής γνώσης. Επομένως, η κριτική σκέψη συνδέεται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη και την εξέλιξη της νοημοσύνης και αποτελεί μια συνειδητοποιημένη γνωστική πράξη, που αφορά το άτομο και την κοινωνία. Σημαντικές μελέτες που αφορούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας έχουν αναδείξει τον αντίκτυπο των μαθησιακών περιβάλλοντων εκμάθησης, τα οποία εξαρτώνται από τον τύπο και την κουλτούρα του κάθε σχολείου². Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα σε ειδική μελέτη που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια δύο διαδοχικών ετών σε 210 μαθητές/τριες δημοτικών σχολείων με παραδοσιακές και εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ανέδειξαν: α) την επίδραση της παιδαγωγικής στη δημιουργική απόδοση των παιδιών και β) τη θετική επίδραση της εναλλακτικής παιδαγωγικής στη δημιουργική ανάπτυξη από τον 1^ο προς τον 2^ο χρόνο, κυρίως στον τύπο του μοντεσοριανού σχολείου. Η έρευνα επιβεβαίωσε τις αρχικές υποθέσεις: η δημιουργική απόδοση των παιδιών επηρεάστηκε όχι μόνο από τον τύπο του εκπαιδευτικού στόχου που τέθηκε, δηλαδή το είδος της εργασίας, αλλά και από την ταυτότητα-κουλτούρα του σχολείου (Besancon & Lubart, 2007).

Ο σύγχρονος άνθρωπος επειδή κινείται σε ένα γενικευμένο πεδίο αντιφάσεων, συχνά αδυνατεί να ανατρέξει σε έναν κώδικα δεοντολογίας με σταθερές αξίες, ώστε να διακινδυνεύει διαρκώς σε ένα περιβάλλον που μεταβάλλεται ταχύτατα (Γκίβαλος, 2007). Ως εκ τούτου, κάθε ζητούμενο στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη πρέπει να συνδέεται με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2004; Τριλιανός, 1997) και της προσωπικής έκφρασης μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες, να μην εξαντλείται στην παροχή πληροφορίας, αλλά να αποτελεί αφορμή για επικοινωνία και έκφραση απόψεων και προβληματισμού. Παράλληλα, είναι αναγκαίο η κριτική σκέψη να αναπτύσσεται σε πλαίσιο αυτοπειθαρχίας και να προσβλέπει στον αυτοέλεγχο με απώτερο παιδαγωγικό σκοπό την αυτόβουλη και υπεύθυνη δράση (Καψάλης, 1986, σσ. 443-444). Έτσι, με την ανάπτυξη των δυνατοτήτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μπορεί ο καθένας να οπλιστεί με ικανότητες αποτελεσματικής αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων και των αναφυόμενων δυσκολιών αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την πίστη και την ελπίδα για τη ζωή (McFarlin & Blascovich, 1981; Buss, 2000).

2. Βλ. ενδεικτικά Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.151; Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: schools of curious delight* (3th ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

2. Κριτική σκέψη και δημιουργικότητα

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της δημιουργικότητας ξεκίνησε από τις έρευνες του Αμερικανού ψυχολόγου Guilford και της ομάδας του για τη «δομή της νοημοσύνης». Ο πρώτος που μελέτησε τη «συναισθηματική νοημοσύνη» ήταν ο McClelland με το έργο του «*Testing for competence Rather than Intelligence*». Η υπόθεση της εργασίας του ήταν κατά πόσο η σχολική ικανότητα και ο τρόπος που αυτή αξιολογείται (τεστ, βαθμοί, πιστοποιήσεις, κ.λπ.) αρκεί για να προβλέψει κανείς πόσο καλή θα είναι η επίδοση των ατόμων αυτών στους εργασιακούς τους στόχους ή γενικότερα αν αυτή η επιτυχία θα αντανακλάται μετέπειτα στη ζωή τους. Ο McClelland υποστήριξε πως η επιτυχία των ατόμων που τους έκανε ξεχωριστούς πήγαζε από ένα σύνολο ειδικών ικανοτήτων μεταξύ των οποίων η αυτοπειθαρχία, η ενσυναίσθηση και η πρωτοβουλία³. Ο Goleman υπήρξε φοιτητής του McClelland στο πανεπιστήμιο του Harvard και εμπνεόμενος από τον δάσκαλό του συνέχισε τις έρευνες του προκατόχου του. Μελέτησε τη λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσωπική επιτυχία του ατόμου και ειδικότερα εστίασε στη λειτουργία της στον εργασιακό χώρο (Goleman, 1995). Ως προς τη δημιουργικότητα οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται «παραδοσιακές», θυσίασαν τόσο την κριτική σκέψη όσο και τη δημιουργικότητα των παιδιών, προκειμένου να υλοποιήσουν τους γνωστικούς στόχους των ΑΠ υπό την ασφυκτική πίεση του χρόνου της σχολικής τάξης. Στον αντίποδα, οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι, που χαρακτηρίζονται «ανακαλυπτικές», ενέπλεξαν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών θεωρώντας ότι η γνώση κατακτάται όταν αυξάνονται οι ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων. Ο Solso (1995), σημειώνει πως τις δύο τελευταίες δεκαετίες δεν έχει επιβληθεί ένας ορισμός που θα μπορούσε να ενώσει τις ετερόκλητες απόψεις και θεωρίες σχετικά με την δημιουργικότητα. Πράγματι, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι θέσεις και οι διατυπώσεις των ερευνητών ως προς τη δημιουργικότητα αποκλίνουν σημαντικά. (Bloomberg, 1973; Busse & Mansfield, 1980; Sternberg, 1988; Vernon, 1989; Craft, 2001, Starko, 2005; Meusburger, 2009). Κατά τον Meusburger (2009) στη βιβλιογραφία απαριθμούνται πάνω από εκατό διαφορετικές προσεγγίσεις για τη δημιουργικότητα. Μεταξύ αυτών ο Bruner (1962) χαρακτήρισε τη δημιουργικότητα ως μορφή ενέργειας που γεννά την αποτελεσματική έκπληξη (effective surprise) και αποτελεί τεκμήριο γνησιότητας ενός πρωτότυπου εγχειρήματος, ο Piaget (1960) την όρισε ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που φέρει τη σφραγίδα της εξερεύνησης, χαρακτηρίζοντας συνολικά την πράξη ως ενέργεια πνευματική και ο Csikszentmihalyi (2007) υποστήριξε ότι αποτελεί ένα είδος ψυχικής δραστηριότητας που δεν πραγματοποιείται σε “ειδικούς” ανθρώπινους εγκεφάλους. Ο τελευταίος ισχυρίστηκε πως πρόκειται για φαινόμενο που δεν είναι μεμονωμένο, αλλά απαντάται συστηματικά και οφείλεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ της νόησης του ατόμου και του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου.

3. Βλ. ενδεικτικά McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. doi: 10.1037/h0034092

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας και πράξης του συμπεριφοριστικού αυτοελέγχου, οι οποίοι και θεωρούνται εκπρόσωποι του νεο-συμπεριφορισμού (Mohoney, Kanfer, Meichenbaum), συνέβαλαν με τις απόψεις τους στον επιστημονικό διάλογο για τη δημιουργικότητα, συνδέοντάς την με τις γνωστικές θεραπείες της συμπεριφοράς (βλ. ενδεικτικά Καλαντζή-Αζίζι, 1998). Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης διαμεσολαβούν ενδιάμεσες μεταβλητές. Ανίχνευσαν, δηλαδή, τη δυναμική ύπαρξη εσωτερικών διαγνωστικών διαδικασιών, γεγονός που θεωρητικά κατοχύρωσε και ώθησε την επιστημονική κοινότητα προς την εξέλιξη τεχνικών αυτοελέγχου στα όρια της συμπεριφοριστικής ψυχοθεραπείας (Καλαντζή-Αζίζι, *ό.π.*, σσ. 895-986). Συμπέραναν πως η ισορροπία στη ζωή του ατόμου εξαρτάται από την επίτευξη των στόχων που αντανακλούν τις προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις, δηλαδή τις βαθύτερες επιθυμίες κι επιδιώξεις που έχει θέσει ως σκοπό της ζωής του (Temple & Robson, 1991). Έτσι, στην πραγματικότητα ο καθένας είναι δημιουργικός και λανθασμένα έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι η δημιουργικότητα είναι προνόμιο χαρισματικών προσώπων (Σέργη, 1994, σ. 87). Η διαφορά της δημιουργικότητας από άτομο σε άτομο είναι αυτή που προκαλεί τη λανθασμένη εντύπωση. Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα έμφυτη στους ανθρώπους και επομένως μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες και στοχευμένα προγράμματα. Ως εκ τούτου, η ποιότητα και οι στόχοι των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, καθώς και η πρακτική εφαρμογή τους από τους δασκάλους που τα υλοποιούν και τα προσαρμόζουν στην τάξη, αναντίρρητα επιδρούν στην εξέλιξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών.

Το συγκεκριμένο της εποχής δημιούργησε το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε περεταίρω ο επιστημονικός διάλογος για τη διερεύνηση της παραγωγικής σκέψης. Αφορμή στάθηκαν οι αρνητικές κριτικές για τα τεστ νοημοσύνης, έτσι όπως χρησιμοποιούνταν στην αμερικάνικη κοινωνία. Τα τεστ συνδέθηκαν με τη σχολική επίδοση με αποτέλεσμα η νοημοσύνη να ταυτιστεί με την ικανότητα του ατόμου να σκοράρει στα σχολικά μαθήματα, ικανότητα που δεν προϋποθέτει εξ' ορισμού την ύπαρξη της δημιουργικής δεξιότητας. Αν και είναι αποδεκτό πως η δημιουργική σκέψη αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της ανθρώπινης νόησης, παρόλα αυτά δεν ταυτίζεται με τη νοημοσύνη (Goleman, 1995). Η δημιουργική σκέψη και η νοημοσύνη έχουν σχέση συνάφειας και ως έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται (Craft & Jeffrey, 2004). Η ανθρώπινη νόηση θεωρούνται παράγοντες αλλαγής της ζωής των ατόμων και των ομάδων κι επομένως και στη διαδικασία της μάθησης. Οι διατρίβοντες στις Επιστήμες της Αγωγής ορίζουν τη νόηση σε συνάφεια με τις διαδικασίες εκείνες που αναβιβάζουν το άτομο και το αναβαθμίζουν σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ζωής και συμπεριφορές Υπήρξαν, όμως, έρευνες που αμφισβήτησαν την παραπάνω θέση και υποστήριξαν ότι η νοημοσύνη υπό προϋποθέσεις συσχετίζεται με τη δημιουργικότητα (Dorfman et al., p. 1385). Όμως, η δημιουργικότητα μεταξύ άλλων σχετίζεται με την ανταλλαγή, την επεξεργασία και τη διαχείριση των πληροφοριών που συγκροτούν τη μάθηση, πράξη που προσδιορίζει την ανθρώπινη σκέψη ως νοητική λειτουργία κάθε προσώπου. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από τις αντιλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου διαβιώνει και δραστηριοποιείται το άτομο (Vaillant, 1992). Αποτελεί κοινή θέση πως κάθε άτομο σε μαθησιακό περιβάλλον εξελίσσεται μέσα από τηναμφίδρομη σχέση των διανοητικών

και συναισθηματικών λειτουργιών που σχετίζονται με τα κίνητρα, την παρώθηση, την ενόραση και τη διαίσθηση και δια αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας τροποποιούνται αρχές, στάσεις και δεξιότητες, δηλαδή συντελείται το φαινόμενο της μάθησης (βλ. ενδεικτικά Fontana, 1996). Μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα επιβεβαιώνει αυτόν τον ισχυρισμό, αφού εντοπίστηκε ότι μόνο το 1/3 των δημιουργικών παιδιών ανήκουν συγχρόνως και στην κατηγορία των ευφών ατόμων (Παρασκευόπουλος, 1985). Αποδείχθηκε, λοιπόν, ότι η επιτυχία στον στίβο της ζωής δεν είναι απαραίτητα συνδεδεμένη με τον υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης, αλλά κυρίως με μία άλλη πτυχή της ανθρώπινης ικανότητας, τη «συναισθηματική νοημοσύνη» (βλ. ενδεικτικά Getzels & Jackson, 1962; Wallach & Kogan, 1965; Cropley, 1968; Guilford & Christensen, 1973). Υπό αυτό το πρίσμα, η Russ εισήγαγε στη δημιουργική σκέψη την συγκινησιακή-συναισθηματική έκφραση των μαθητών/τριών, προτείνοντας το παιχνίδι ως το κατεξοχήν διαδραστικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας (Russ, 1993, pp. 38-42).

Οι ερευνητές θεωρούν ότι η δημιουργικότητα είναι ιδιαίτερη δεξιότητα με χαρακτηριστικά πολυπλοκότητας. Διαπιστώνουν πως οι διαφορετικές οπτικές γωνίες αλληλοσυμπληρώνουν παρά αποκλείουν τις διαφορετικές μορφές που παρουσιάζεται (Sternberg, 2005). Υπό αυτό το πρίσμα, κατά την άποψή μας, η απόπειρα των Kampylis και Berki (2014, σ. 6) να διατυπώσουν έναν ορισμό για τη δημιουργική σκέψη κρίνεται εύστοχη: «*Η δημιουργική σκέψη ορίζεται ως η σκέψη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για παραγωγή ιδεών, ερωτημάτων και υποθέσεων, να πειραματιστούν με εναλλακτικές λύσεις και να αξιολογήσουν τις ιδέες τους (καθώς και αυτές των άλλων), τις διαδικασίες και το τελικό προϊόν της δημιουργικότητάς τους*». Είναι σαφές πως δεν πρέπει να αναζητείται κάποια μοναδική λύση ως η αποκλειστικά ενδεδειγμένη, αλλά οι πολλές, διαφορετικές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Το άτομο που διαθέτει δημιουργική σκέψη αντιμετωπίζει τα προβλήματα με διορατικότητα και η λύση που παράγει εκτός από πρωτότυπη είναι ευρηματική και χρήσιμη (Τριλιανός, 1997).

Σειρά ερευνών από τη δεκαετία του '80 σχετικά με τους παράγοντες που ρυθμίζουν τη δημιουργικότητα και την επεξεργασία των δεδομένων τεκμηρίωσαν τη θέση ότι τα δημιουργικά άτομα που μπορούν να είναι συγκεντρωμένα (Martindale, 1981; 1989; 1995; 1999; 2007) υπερέχουν έναντι των μη δημιουργικών ατόμων που αδυνατούν να εστιάσουν στα στοιχεία ενός προβλήματος (Ansbarg & Hill, 2003). Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε Ρώσους σπουδαστές γυμνασίου και των δύο φύλων από τους Vartanian και Martindale και σε άρρενες Αμερικανούς σπουδαστές κολεγίων από την Kwiatkowski (2007) ετέθη προς διερεύνηση το ερώτημα κατά πόσο η διαφορετική εστίαση της προσοχής λειτουργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ της δημιουργικής δυνατότητας και της ταχύτητας της επεξεργασίας πληροφοριών. Αν και δεν αποδείχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το δημιουργικό δυναμικό ενός ατόμου τόσο ταχύτεροι ήταν οι χρόνοι αντίδρασης του σε μια απλή εργασία που δεν παρεμβάλλονταν διαδικασίες επαλήθευσης εννοιών. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε πως οι χρόνοι αντίδρασης επιβραδύνονταν σε εργασία που απαιτούσε την αναστολή των παρεμβαλλόμενων πληροφοριών (Dorfman, et al., 2008).

Οι ερευνητές επισημαίνουν τη δυνατότητα της κριτικής σκέψης να μεταβάλλει δυναμικά τα δεδομένα όταν ασκείται συνδυαστικά με τα γνωστικά αντικείμενα (Lipman, 1991). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντοπίζονται προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τα οποία περιλαμβάνουν και ενσωματώνουν στοιχεία και για τη δημιουργική ενασχόληση. Ενδεικτική για τον ελλαδικό χώρο είναι η έρευνα της Μ. Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου (2002, σ. 14), τα αποτελέσματα της οποίας ανέδειξαν τη συμβολή των ΤΠΕ στη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης. Η παιδαγωγική αξία της δημιουργικότητας ήταν και καταγράφηκε η συμβολή της στην ανάπτυξη της εικαστικής γλώσσας και στις επικοινωνιακές λειτουργίες της. Επισημαίνεται ότι η δημιουργική σκέψη συνδέεται και αναπτύσσεται στηριζόμενη στη χρήση της κριτικής σκέψης (Κολιάδης, 2002). Συνεπώς, η δημιουργική σκέψη είναι η ιδιαίτερη ικανότητα του νου, που μπορεί να ερευνά και να ανακαλύπτει εναλλακτικά πιθανά σενάρια και ιδιαίτερες λύσεις-προτάσεις σε δύσκολα προβλήματα. Τα παραπάνω συνάδουν με τη θέση των Sternberg και Lubart που όρισαν τη δημιουργικότητα των ατόμων ως την ικανότητα «να εφευρίσκουν ασυνήθιστες, νέες ή ακόμα μη διαδεδομένες ιδέες για την επίλυση ενός προβλήματος» (Sternberg & Lubart, 1995, p. 538). Έτσι, η διαδικασία που αναπτύσσεται για τη λήψη αποφάσεων ή για τη σύλληψη μιας καινοτόμου ιδέας, ενός πρωτοποριακού σχεδιασμού ή νέου προϊόντος (βλ. ενδεικτικά Mumford, 2003) αποκαλύπτει πως η δημιουργική σκέψη εμπεριέχει και την κριτική σκέψη (Smith, 2002).

Η διδασκαλία για είναι αποτελεσματική πρέπει να τροποποιεί και να μεταβάλλει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών προς τις επιθυμητές και όχι προς τις ανεπιθύμητες κατευθύνσεις (Mager, 1985, σ. 1). Επομένως, όταν η δημιουργική σκέψη αναπτύσσεται στην τάξη, οι συνέπειές της αντανακλώνται άμεσα ή έμμεσα σε όλο το φάσμα της σχολικής δραστηριότητας. Η δημιουργική διαδικασία είναι επιλογή (Godin, 2020), δεν εμπεριέχει τον ορθολογικό χαρακτήρα της κριτικής σκέψης και αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην παραγωγή πρωτότυπων και καινοφανών ιδεών, που επιτυγχάνεται κυρίως με τη φαντασία και τη διαίσθηση. Έτσι, στη διδακτική πράξη διαπιστώνεται πως τα χαρισματικά άτομα αμφισβητούν την αυθεντία του δασκάλου, αποκλίνουν από την πεπατημένη οδό, δρουν παρορμητικά και προσαρμοζόμενα στις νέες συνθήκες, απορρίπτουν το κοινά αποδεκτό, ώστε να διακρίνονται πολλές φορές από ανησυχίες και ευαισθησίες για καινοτόμες καλλιτεχνικές δράσεις (Παρασκευόπουλος, 1985). Όμως, ο Robinson (2015), υποστηρίζει ότι το τυπικό σχολικό περιβάλλον εκπαιδεύει το σύνολο των μαθητών/τριών να γίνουν καλοί επαγγελματίες αλλά όχι δημιουργικά άτομα, διότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναχρονιστικό και ανακυκλώνει μέσα από την προβλεπόμενη μεθοδολογία στείρες ιδέες. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι τις περισσότερες φορές δεν διαφωνούν ενώπιον του δασκάλου διότι έχουν μάθει πως υφίσταται “μία σωστή απάντηση” την οποία αναμένει ο εκπαιδευτής, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν τον γόνιμο διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Εν τούτοις, ακόμα και όταν προσφέρονται οι προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικότητας έχει διαπιστωθεί πως τα άτομα που διακρίνονται για την ζωηρότητα της φαντασίας τους, για την πρωτοτυπία των ιδεών τους και για τη δυναμικότητα των ρόλων τους δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τα συγκεκριμένα στοιχεία στο πλαίσιο των σχολικών κανόνων. Γι’ αυτό, πολλές φορές εκτός των περιορισμών που θέτει το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον σε επίπεδο εκπαιδευτικής

πολιτικής παρατηρείται το φαινόμενο της αναστολής της δημιουργικότητας των παιδιών γεγονός που αποδίδεται: α) στις ελλείψεις του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, β) στην απουσία δημιουργίας και χρήσης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, γ) στην ανεπάρκεια καινοτόμων προσεγγίσεων στα προσφερόμενα γνωστικά αντικείμενα και δ) στην υστέρηση στρατηγικών ενσωμάτωσης των χαρισματούχων μαθητών/τριών στη σχολική πράξη (Fleith, 2000; Kampylis et al., 2009).

Υποστηρίζεται πως κάθε θεωρία για τη δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται ως συνεπής όταν συνδυάζεται με τη σύγχρονη θεώρηση της λειτουργίας του εγκεφάλου (Pfenninger & Shubik, 2001, p. 217). Έτσι, η δημιουργικότητα στη μετανεωτερική εποχή συνδέθηκε με τις Νευροεπιστήμες και ορισμένοι επιστήμονες υποστήριξαν πως η γέννηση και υλοποίηση μιας καινοτόμου ιδέας ενδεχομένως να συνδέεται με την παροχή απεριόριστων αντιληπτικών πληροφοριών ή σsonος επιπέδου (Weinberger, Green & Chryssikou, 2017). Τα τελευταία χρόνια έχουν αναγνωριστεί αρκετές περιοχές, οι οποίες συμβάλλουν σε επιμέρους λειτουργίες της ανθρώπινης δραστηριότητας (βλ. ενδεικτικά Παναγής & Δαφέρμος, 2008, σ. 361). Τα νευρωνικά δίκτυα και τα εγκεφαλικά κυκλώματα λειτουργούν συνδυαστικά με τα επί μέρους τμήματα του εγκεφάλου (Παναγής & Δαφέρμος, *ό.π.*, σ. 360) τα οποία διερευνώνται συνδυαστικά με τους μηχανισμούς που διέπουν τη δημιουργική σκέψη (βλ. ενδεικτικά Dietrich, 2004, p. 1020-1022). Επομένως, απαιτείται πάνω από όλα ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, εξοικείωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στα σύγχρονα δεδομένα, τα οποία καθιστούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των παιδιών ένα διαρκές ζητούμενο στις Επιστήμες της Αγωγής. Αυτά τα δεδομένα τοποθετούν τη λειτουργία της σκέψης και της δημιουργικότητας σε νέες βάσεις, προσδίδοντας ώθηση και όραμα στο ρόλο του δασκάλου, αφού μεταβάλλουν τη θέση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Ανεξάρτητα όμως με τις εξελίξεις, σε αυτόν θα ανήκει η ευθύνη του ελέγχου των πηγών της γνώσης, της πληροφόρησης, της αξιοποίησης και της εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη. Οι σχολικές δραστηριότητες θα συνδέονται με τα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, αφού θα αποτελούν προέκταση της καθημερινότητάς και της ζωής τους. Έτσι, οι παρεχόμενες πληροφορίες δεν θα αποτελούν δεδομένα που απλά θα εξοπλίζουν γνωστικά τους εκπαιδευόμενους, αλλά θα μετασχηματίζονται σε δυναμικά στοιχεία σε ένα διαδραστικό παιχνίδι γνώσης, αφού θα ανακαλύπτονται βιωματικά, θα επεξεργάζονται και θα αξιοποιούνται παραγωγικά.

Συμπεράσματα

Μελετώντας την ελληνική γραμματεία διαπιστώνουμε πως το «γνώθι σαυτόν» διέπει τον αρχαίο πολιτισμό μας ως θεμελιώδη αρχή, που οδηγεί μέσα από τη αρετή και την ηθική πράξη τον άνθρωπο στην ολοκλήρωσή του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Κωσταράς, 2003, σσ. 214-215). Στην εποχή μας είναι πια ξεκάθαρο ότι τα ζητήματα προσανατολίζονται στην

κοινωνία της τηλεόρασης και του διαδικτύου⁴. Περισσότερο από κάθε άλλη φορά ο άνθρωπος ως πρόσωπο κατακλύζεται από εικόνες πρωτοτύπων και βιώνει τη λεγόμενη εικονική πραγματικότητα (virtual reality), ώστε να δημιουργείται επί της ουσίας ένα νέο πλαίσιο εντός του οποίου θα εξελίσσονται οι κοινωνίες και τα άτομα (Χτούρης, 1997). Όμως ταυτόχρονα ο σύγχρονος αυτονομημένος άνθρωπος συχνά βρίσκεται εγκλωβισμένος στις αυταπάτες του, συνειδητοποιώντας ότι ζει σε περιβάλλον αιχμαλωσίας (Γαϊτάνης, 2003). Επομένως, η αγωνία που εκφράζει ο Παπανούτσος (1991) για ανθρωπιστική παιδεία, παραμένει αίτημα διαχρονικό, κυρίαρχο και επίκαιρο. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας μπορεί να αποτελέσει ανάχωμα και αφετηρία για την αναδιάρθρωση πρακτικών, θεσμών και κοινωνιών.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν λόγο ύπαρξης όταν συνδέονται με τα πραγματικά δεδομένα της εποχής. Στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη η αγωγή να επιτυγχάνεται μέσα από την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, στοιχεία που θεωρούνται βασικά σημεία αναφοράς σε κάθε διδασκαλία. Σε αντίθεση με την κριτική σκέψη, που είναι γνωστική διαδικασία, η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται ως «αποκλίνουσα» μορφή σκέψης, η οποία δεν συνδέεται άμεσα με την νοημοσύνη και την τυπική λογική. Συνδυαστικά όμως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα στηρίζουν και προάγουν διαδικασίες και γνωστικούς μηχανισμούς ανακάλυψης και αναπαραγωγής της γνώσης σε νέες μορφές και εφαρμογές, καλλιεργώντας πράξεις αυτενέργειας. Να σημειωθεί ότι η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη δεν πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από την ανάδειξη μιας μικρής ομάδας χαρισματόχων ατόμων, που είναι προικισμένοι με ιδιαίτερες ικανότητες αλλά να απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα καθίσταται επιτακτική ανάγκη το σύγχρονο σχολείο να ανταποκρίνεται με επιτυχία στον θεσμικό του ρόλο. Επιβάλλεται να προσφέρει ουσιαστική εκπαίδευση που να συμβαδίζει με τους νέους καιρούς και να παρέχει τη δυνατότητα της απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι, οι μελλοντικοί πολίτες, θα λειτουργούν στην πράξη ως ενεργά υποκείμενα, θα αναπτύσσουν δράσεις, θα παρεμβαίνουν, θα ελέγχουν τα δεδομένα, θα αναστοχάζονται και θα μεταβάλλουν τις δραστηριότητές τους, κατακτώντας έτσι τους στόχους τους. Όμως, κάθε άτομο, ως μοναδική προσωπικότητα αντιδρά με ένα ξεχωριστό, μοναδικό και ειδικό τρόπο στα ερεθίσματα που προκαλούνται από το περιβάλλον (Sandler & Freud, 1985; Vaillant, 1992). Έτσι, η διδακτική πράξη σε περιβάλλον ελευθερίας οφείλει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε μαθητή/τριας καθώς και τις διαδικασίες

4. Ενδιαφέρουσα για την ελληνική πραγματικότητα είναι η μελέτη ερευνητών (Αλβανούδη, κ.ά, 1998) στην οποία αποτυπώνονται οι δυσκολίες και τα ζητήματα που συνδέονται με τα ΜΜΕ ως προς την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Υποστηρίζεται ότι: α) τα αρνητικά αποτελέσματα υπερτερούν των θετικών, β) οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις των ατόμων που ασκούν αγωγή λειτουργούν επικουρικά στον τηλεοπτικό εγγραμματισμό των μικρών παιδιών, γ) τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν μάλλον θετική επίδραση στη φαντασία και τη δημιουργικότητα και δ) φαίνεται πως επιβεβαιώνεται η υπόθεση των ερευνητών ότι η αναστολή της δημιουργικότητας αποδίδεται στην εισβολή των εικόνων στο γλωσσικό κώδικα, κατάσταση η οποία προκαλεί την εμπλοκή του μηχανισμού επεξεργασίας και επικοινωνίας της πληροφορίας.

της αυτοαντίληψης και αυτορρύθμισης⁵ προάγοντας ταυτόχρονα την ψυχική υγεία του συνόλου των εκπαιδευομένων (Παπάς, 1994). Γι' αυτό το λόγο, η σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι διαρκώς ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο και αφορά στο σύνολο της γνώσης (Ματσαγούρας, 2004, σσ. 283-284). Στα ΑΠ των τελευταίων ετών προτάσσεται ξεκάθαρα ως στόχος η κριτική σκέψη να αποτελεί το βασικό συστατικό μιας επιτυχημένης διδασκαλίας, είτε άμεσα δια της καλλιέργειας συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών με τη βοήθεια διδακτικού υλικού, είτε έμμεσα δια της διδασκαλίας των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων, όπως αυτά καθορίζονται από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Καινοτόμες παρεμβάσεις και σύγχρονα εργαλεία μάθησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα, όπως η διαθεματικότητα, οι νέες τεχνολογίες, τα projects, καλλιεργούν μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, στοιχεία πολύτιμα για την προσωπικότητά τους (Ferrari, Cachia & Punie, 2009).

Συμπερασματικά, οι δάσκαλοι οφείλουν να ανανεώνουν τις απόψεις τους, να τροποποιούν τις θέσεις και τις αντιλήψεις τους, ώστε να ενισχύουν τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου. Συνδέοντας τη δημιουργικότητα με τη συνεργατική μάθηση την μετασχηματίζουν σε ενεργή-δυναμική διαδικασία προς όφελος των μαθητών/τριών συνολικά και έτσι αναπτύσσονται θετικά οι διαπροσωπικές σχέσεις ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται μέσω της καινοτομίας η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα⁶. Μέσα από συνειδητές επιλογές οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αναδείξουν σε κάθε παιδί τις δυνάμεις εκείνες που θα το ωθήσουν να φανερώσει δημιουργικά το εύρος και το ύψος της προσωπικότητάς του. Στο πλαίσιο αυτό είναι αδήριτη ανάγκη να αξιοποιείται εποικοδομητικά η αξιολόγηση, εφόσον πρέπει να παρακολουθείται η πορεία και ανάπτυξη της δημιουργικότητας και όχι η κρίση του τελικού προϊόντος⁷. Καθίσταται αναγκαίο τα ΑΠ, τα projects και οι δράσεις που εκπονούνται να φέρουν τη σφραγίδα της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, ώστε να εξισορροπούνται τα αρνητικά αποτελέσματα της ομοιομορφίας που αναπαράγονται στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει διαχρονικά να αναβαθμίζεται και να στοχεύει σε μια διαφορετική παιδεία «αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την αναγέννηση ενός μεγάλου καινούριου πολιτικοκοινωνικού κινήματος που θα αναζωπυρώσει τη δημοκρατία και θα της δώσει ταυτόχρονα και τις μορφές και τα περιεχόμενα που απαιτεί η ιδέα της δημοκρατίας» (Καστοριάδης, 1993, σ. 137).

5. Σύμφωνα με τον Zimmerman (2015, p. 541) η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Self-Regulated Learning – SRL) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται κυρίαρχοι των δικών τους μαθησιακών διαδικασιών.

6. Για τις αντιλήψεις των εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς τη δημιουργικότητα βλ. ενδεικτικά Kamylyis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, 4(1), 15–29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001

7. Αν και οι πρώτες μελέτες εστίασαν στο δημιουργικό προϊόν και στη δημιουργική διαδικασία, η τάση αυτή δείχνει να αποδυναμώνεται, εφόσον τόσο το προϊόν όσο και η διαδικασία είναι σημαντικό να διακρίνονται από τη δημιουργικότητα (Russ, 1993).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ansburg, P., & Hill, K. (2003). Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional resources. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1141–1152. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00104-6
- Besancon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389. doi: 10.1016/j.lindif.2007.11.009
- Bloomberg, M. (1973). *Creativity: Theory and research*. New Haven, Conn: College & University Press.
- Bruner, J. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge M.A.: Harvard Press.
- Buss, D. (2000). The Evolution of Happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15-23. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.15
- Busse, T. V., & Mansfield, R. S. (1980). Theories of the creative process: A review and a perspective. *The Journal of Creative Behavior*, 14(2), 91-132. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1980.tb00232.x>
- Craft, A. (2001). Little C Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45–61). New York: Continuum International.
- Craft, A., & Jeffrey, B. (2004). Learner inclusiveness for creative learning. *Education 3-13*, 32(2), 39-43. doi: 10.1080/03004270485200201
- Cropley, A. J. (1968). A note on the Wallach-Kogan test of creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 38(2), 197-201. doi: 10.1111/j.2044-8279.1968.tb02006.x
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Flow and the Psychology of discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11(6), 1011–1026. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2024, από <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03196731.pdf>
- Dorfman, L., Martindale, C., Gassimova, V., & Vartanian, O. (2008). Creativity and speed of information processing: A double dissociation involving elementary versus inhibitory cognitive tasks. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1382-1390. doi: 10.1016/j.paid.2007.12.006
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU Member States: Fostering Creative learning and supporting innovative teaching*. Luxembourg: JRC, Institute for Prospective Technological Studies, European Commission.

- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to learn*. London: Stanley Thornes.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3), 148-153. doi: 10.1080/02783190009554022
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (Μ. Λώμη, Μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Oxford, England: Wiley.
- Godin, S. (2020). *The Practice: Shipping Creative Work*. New York: Portfolio/Penguin.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Guilford, J. P. (1959). Traits of Creativity, In H. Anderson (Eds.), *Creativity and its Cultivation* (pp. 142–161). New York: Harper & Row.
- Guilford, J. P., & Christensen, P. R. (1973). The one-way relation between creative potential and IQ. *Journal of Creative Behavior*, 7(4), 247-252. doi: 10.1002/j.2162-6057.1973.tb01096.x
- Harvey, D. (2009). *Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας* (Ε. Αστερίου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Harper.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, 4(1), 15–29. doi: 10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking*. Geneva (Switzerland): International Bureau of Education (UNESCO) in collaboration with the International Academy of Education (IAE). JRC81937. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2024, από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227680_gre
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. USA: Cambridge University Press.
- Mager, R. (1985). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία* (Η. Rademacker, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Martindale, C. (1981). *Cognition and consciousness*. Illinois: Homewood, Dorsey Press.
- (1989). Personality, situation, and creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 211–232). New York: Plenum.
- Marzano, R. (1992). *Teaching with Dimensions of Learning. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- (1995). Creativity and connectionism. In S. Smith, T. Ward, & R. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 249–268). Cambridge: MIT Press.
- (1999). Biological bases of creativity. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 137–152). New York: Cambridge University Press.
- (2007). Creativity, primordial cognition, and personality. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1777–1785. doi:10.1016/j.paid.2007.05.014
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. doi:10.1037/h0034092
- McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 521-531. doi:10.1037/0022-3514.40.3.521
- Meusburger, P. (2009). Milieus of Creativity: The Role of Places, Environments and Spatial Contexts. In P. Meusburger, J. Funke, & E. Wunder (Eds.), *Milieus of Creativity. An Interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity* (pp. 97–153). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9877-2_7
- Mumford, M. D. (2003). Where Have We Been, Where Are We Going? Taking Stock in Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 107–120. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ152&3_01
- Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2024, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ319814>
- Pfenninger, K. H., & Shubik, V. R. (2001). Insights into the foundation of creativity: A synthesis. In K. H. Pfenninger, & V. R. Shubik (Eds.), *The origins of creativity* (pp. 213-236). Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1960). *The child's concept of the world*. New Jersey: Helix Books Rowan and Allanheld. (1983 ed.).
- Robinson, K. (2015). *Do Schools Kill Creativity? Sir Ken Robinson, Ted Talks*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
- Russ, S. W. (1993). *Affect and Creativity. The Role of Affect and Play in the Creative Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sandler, J., & Freud, A. (1985). *The analysis of defence: The ego and the mechanisms of defence revisited*. New York: International Universities Press.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.151
- Smith, I. D. (2002). Enhancing thinking and communication skills through project work. In A. Chang, & C. Coh (Eds.), *Teacher's handbook on teaching generic thinking skills*.

Signapore: Prentice Hall.

Solso, R. (1995). *Cognitive Psychology* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: schools of curious delight* (3th ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.

— (2005). Creativity or creativities? *Int. J. Human-Computer Studies*, 63(4-5), 370–382. doi: 10.1016/j.ijhcs.2005.04.003

Sternberg, R. J., & Lubart T. I. (1995). An investment perspective on creative thought. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *The Nature of insight* (pp. 386-426). Cambridge, MA: MIT Press.

Temple, S., & Robson, P. (1991). The effect of assertiveness training on self-esteem. *British Journal of Occupational Therapy*, 54(9), 329-332. doi: 10.1177/030802269105400904

Vernon, P. E. (1989). The Nature-Nurture problem in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 93–110). New York: Plenum Press.

Wallach, M., & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children. A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehardt and Winston.

Weinberger, A. B., Green, A. E., & Chrysikou, E. G. (2017). Using transcranial direct current stimulation to enhance creative cognition: Interactions between task, polarity, and stimulation site. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, Article 246. doi: 10.3389/fnhum.2017.00246

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 541-546. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1

Ελληνόγλωσσες

Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος Σ, Καλλιμάνη, Ε., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε., & Τσακαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Virtual School, The sciences of Educations Online*, 1(2). Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2024, από <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/5.pdf>

Γαϊτάνης, Β. (2003). *Homo Mediator και Homo Theologicus*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκίβαλος, Μ. (2007). Η αλλαγή του αξιακού και γνωσιακού πεδίου στο χώρο της εκπαίδευσης. *Συγκριτική και Διεθνή Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 8, 11-34. Ανακτήθηκε 11 Μαρτίου, 2024, από <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-8.pdf>

- Καΐλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., & Ανδρεαδάκη, Ν. (1990). Πού είσαι Αστραδενή. Δημιουργικότητα και σχολείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 5, 160–209.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1998). *Αυτογνωσία αυτοανάλυση - αυτοέλεγχος: ψυχολογική θεώρηση* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- «Αυτοέλεγχος», *ΠΨΕΛ* 2(1989), 895-986.
- Καστοριάδης, Κ. (1993). Παιδεία και δημοκρατία. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα* (σσ. 125-137). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Καψάλης, Α. (1986). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (3η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1991). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης νέων τεχνολογιών στο σχολείο. *Σύγχρονα Θέματα*, 46-47, 77-93. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2024, από <https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe535.pdf>
- Κωσταράς, Γ. (2003). *Φιλοσοφική Προπαιδεία. Εισαγωγική θεώρηση-Μεθοδολογική προσέγγιση-ιστορική επισκόπηση* (8η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1987). *Δημιουργική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας - Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg. Β' τόμος.
- Μονιούδη, Μ. (2009). *Η φιλοσοφική διάσταση της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος). doi: 10.12681/eadd/4757
- Ξανθάκου, Γ. (1998). Στους ρυθμούς της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς. *Σχολείο και Ζωή*, 11, 353-359.
- (2000). *Η Δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία* (Γ. Ξανθάκου, F. Mönks, & Μ. Καΐλα, Επιμ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγής, Γ., & Δαφέρμος, Μ. (2008). Ψυχή, νους και εγκέφαλος: Μια ιστορική αναδρομή στη μελέτη των μεταξύ τους σχέσεων. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(3), 324-366. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2024, από https://pseve.gr/wp-content/uploads/2018/03/Volume05_Issue3_Panagis.pdf
- Παπανούτσος, Ε. (1991). *Η κρίση του πολιτισμού μας*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Παπάς, Α. (1994). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη Παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί. Α' τόμος.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. 3ος τόμος.
- (1992). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- (2004). *Δημιουργική σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πελεγρίνης, Θ. (2010). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πρακτικά Συνεδρίου (2005). «*Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση*», 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 13-15 Μαΐου 2005. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2024, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_activities/3rd_conference.html
- Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου, Μ. (2022). Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μαθητών Δημοτικού Σχολείου: Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6(1), 111–125. doi: 10.12681/revmata.31133
- Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρίλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Χτούρης, Σ. (1997). *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.