



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

ΣΤΑΜΑΤΙΑ ΖΗΣΙΑΔΗ

Επιβλέπουσα:
Σμαράγδα Παπαδοπούλου

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

ΣΤΑΜΑΤΙΑ ΖΗΣΙΑΔΗ

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

Επιβλέπουσα: Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

Γεώργιος Δ. Καψάλης, Ομότιμος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ιωαννίνων

Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

*Στον Μιχάλη,
το πιο δημιουργικό παιδί του κόσμου...*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας κρίθηκε αναγκαία αλλά και ωφέλιμη μία πλειάδα γνωστικών αντικειμένων. Το κυριότερο, ωστόσο, όλων υπήρξαν τα κίνητρα και τα ερεθίσματα που έλαβα τόσο στις μεταπτυχιακές σπουδές μου, όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Γι' αυτόν τον λόγο θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Σμαράγδα Παπαδοπούλου, για τις γνώσεις και τη συνεισφορά της στη διπλωματική μου εργασία, όπως και για την ενθάρρυνσή της σε δύσκολες στιγμές. Χαίρουν της εκτίμησής μου και τους ευχαριστώ προσωπικά όλοι οι υπόλοιποι καθηγητές των μεταπτυχιακών σπουδών μου για τις προοπτικές που ξεδίπλωσαν και για τη συμβολή τους στην ακαδημαϊκή μου πορεία. Από την άλλη, η οικογένειά μου αποτέλεσε το στήριγμά μου. Η πίστη τους σε μένα και η συμπαράστασή τους με βοήθησαν να αντεπεξέλθω και να διεκπεραιώσω την αποστολή μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες προορίζονται για τον γιο μου, οποίος αποτέλεσε το βασικό κίνητρο αυτής της μελέτης και τον κύριο εμψυχωτή του εγχειρήματος αυτού· γιατί καμιά φορά οι μικροί στέκονται βράχοι στους μεγάλους και οι μεγάλοι κλέβουν λίγο από τη δύναμη και την αισιοδοξία τους...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δημιουργικότητα είναι μία δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί στο σχολικό περιβάλλον. Σχετίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη, θεωρείται απαραίτητο εφόδιο στη ζωή του ανθρώπου τον 21^ο αι. και διαβαθμίζεται ως προς τον βαθμό κατοχής. Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, *Θεωρητικό και Ερευνητικό*. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθεται αυτή η διαβάθμιση κατοχής της δημιουργικότητας υπό το πρίσμα της διαδικασίας δημιουργικής/αποκλίνουσας σκέψης. Εξετάζονται, επίσης, άλλοι τρεις παράγοντες που δομούν την έννοια της δημιουργικότητας: το άτομο, το περιβάλλον και το προϊόν. Παρουσιάζεται, ακόμη, η σύνδεση της φαντασίας με τη δημιουργικότητα. Επιχειρούνται να οριοθετηθούν ορισμένοι παιδαγωγικοί όροι που θα βοηθήσουν στη σύνδεση της έννοιας με τη διδακτική πράξη. Εξακριβώνεται ποιοι γνωστικοί κλάδοι μελέτησαν τη δημιουργικότητα, από το οποίο προκύπτουν οι «Θεωρίες της Δημιουργικότητας». Επιπρόσθετα, η προς μελέτη έννοια προσεγγίζεται μέσω του κοινωνικού γίνεσθαι και ορισμένων παιδαγωγικών Θεωριών Μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην Παιδαγωγική Φρενέ. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο σχολείο, οι δημιουργικές τεχνικές με ιδιαίτερη μνεία στη μέθοδο Φρενέ και την τεχνική της σχολικής εφημερίδας. Αναλύεται η σχέση της μεθόδου με τον επικοινωνιακό γραμματισμό και τη δημιουργικότητα. Ορίζονται, επιπλέον, οι έννοιες του «δημιουργικού μαθητή», του «δημιουργικού δασκάλου» και του «δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος». Επιπλέον αναφέρεται η αξιολόγηση που επιδέχεται η δημιουργικότητα, ειδικά στο διαμορφωτικό πλαίσιο που ορίζει η Παιδαγωγική Φρενέ. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η ευελιξία δημιουργικής διδασκαλίας σε Μονοθέσιο σχολείο. Ακολουθεί έπειτα το ερευνητικό μέρος της εργασίας, όπου παρατίθενται η στοχοθεσία, η δειγματοληψία και η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία διεξήχθη σε Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο. Ακολουθήθηκαν οι τεχνικές Φρενέ με κυρίαρχη τη σχολική εφημερίδα και διάφορες δημιουργικές τεχνικές, οι οποίες αξιολογήθηκαν διαμορφωτικά κατά τη διαδικασία (χρήση αυτοδιορθωτικών δελτίων). Ακολουθεί συζήτηση επί της διαδικασίας και των ευρημάτων και τα γενικά συμπεράσματα της εργασίας. Έπονται, ημερολόγιο από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, παράρτημα με δείγματα λόγου και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργικότητα, δημιουργική έκφραση, καλλιέργεια δημιουργικότητας, διδακτική πράξη, τεχνική της σχολικής εφημερίδας, αποκλίνουσα σκέψη, μονοθέσιο σχολείο, μέθοδος Φρενέ, δημιουργική μάθηση, τυπογραφία και σχολείο, επικοινωνιακός γραμματισμός

ABSTRACT

Creativity is a skill that can be cultivated in the school environment. It is related to divergent thinking, it is considered an indispensable asset in the life of man in the 21st century and is graded in terms of the degree of possession. The paper is structured in two parts, Theoretical and Research. The first chapter sets out this gradation of having creativity in light of the process of creative/divergent thinking. Three other factors that structure the concept of creativity are also examined: the individual, the environment and the product. It also presents the connection between imagination and creativity. An attempt is being made to demarcate certain pedagogical terms that will help to connect the concept with the didactic practice. It is ascertained which disciplines studied creativity, from which the "Theories of Creativity" derive. In addition, the concept to be studied is approached through social life and certain pedagogical Theories of Learning. Particular emphasis is given to Freinet Pedagogy. The second chapter studies the cultivation of creativity at school, creative techniques with particular reference to the Freinet method and the technique of the school newspaper. The relationship of the method with communicative literacy and creativity is analyzed. In addition, the concepts of "creative learner", "creative teacher" and "creative school environment" are defined. In addition, the evaluation of creativity is mentioned, especially in the formative framework defined by Freinet Pedagogy. The third chapter examines the flexibility of creative teaching in a single-seater school. Then follows the research part of the paper, which presents the goal setting, sampling and methodology of the research, which was conducted in a single-seater primary school. Freinet's techniques were followed, dominated by the school newspaper and various creative techniques, which were evaluated formatively during the process (use of self-correcting bulletins). The following is a discussion on the procedure and findings and the general conclusions of the work. This is followed by a diary from the researcher's participatory observation, an appendix with samples of speech and bibliographic references.

Keywords: *creativity, creative expression, cultivation of creativity, teaching practice, school newspaper technique, divergent thinking, one-seater school, Freinet method, creative learning, typography and school, communicative literacy*

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	11
1. Δημιουργικότητα, μια πολυδιάστατη έννοια.....	11
1.α Οριοθέτηση της δημιουργικότητας	12
1.α.1 Φαντασία για Δημιουργία	22
1.α.2 Αποσαφήνιση παιδαγωγικών όρων	24
1.β Θεωρίες Δημιουργικότητας.....	33
1.γ Θεωρίες μάθησης και δημιουργικότητα	34
1.γ.1 Παιδαγωγική Φρενέ.....	44
2. Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας.....	51
2.α Ο δημιουργικός δάσκαλος, ο δημιουργικός μαθητής και το δημιουργικό σχολικό περιβάλλον. 51	
2.β Δημιουργικές τεχνικές.....	53
2.γ Μέθοδος Φρενέ - Τεχνική της σχολικής εφημερίδας (ΣΧΕ).....	57
2.δ Η Αξιολόγηση	61
3. Μονοθέσιο σχολείο και ευελιξία διδασκαλίας.....	65
Β΄ ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΑ	70
1. Σκοπός της έρευνας.....	70
2. Δειγματοληψία	71
3. Μεθοδολογικά εργαλεία.....	72
4. Περιορισμοί της Έρευνας.....	73
5. Γνωριμία και Μαθητικό Συμβούλιο	74
4. Προπαρασκευή με δημιουργικές δραστηριότητες.....	76
5. Προετοιμασία σχολικής εφημερίδας	79
7. Αξιολόγηση	94
8. Συζήτηση.....	97
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	100
ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ.....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	109
<i>Δείγματα Λόγου</i>	109
<i>Σχολική εφημερίδα «Ψυχραιμία!»</i>	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	128

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα Ασκληπιεία στην αρχαία Ελλάδα, ενστερνιζόμενα μια ολιστική θέαση του κόσμου, εφαρμόζαν «προγράμματα θεραπείας», όπως θα λέγαμε σήμερα, που είχαν ως στόχο την ολοκληρωτική *ίαση* του ασθενούς. Δε στέκονταν στο τρίπτυχο εξέταση-γνωμάτευση-περίθαλψη, όπως συναντάμε στη σημερινή εκδοχή της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, αντιθέτως η *ίαση* των ασθενών σχεδιαζόταν υπό το πρίσμα ότι ο άνθρωπος συνιστά ολότητα, με σημείο αναφοράς τον συγκερασμό σώματος, ψυχής και πνεύματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μία επίσκεψη στα Ασκληπιεία περιελάμβανε τέχνες – όπως το θέατρο και ο χορός –, εγκοίμηση – τα θεραπευτικά όνειρα –, θρησκευτικό-τελετουργικό μέρος – όπως η προσφορά θυσίας –, πρωτοβάθμια ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, γυμναστήρια, λουτρά. Ακόμη και η αρχιτεκτονική του χώρου και των κτιρίων, αλλά και η επιλογή της τοποθεσίας έπαιζαν πολύ σημαντικό ρόλο στην αρχαία ελληνική σκέψη. Διακρίνει κανείς μια συνολική θεώρηση των πραγμάτων, τον συσχετισμό και συνδυασμό διαφόρων κλάδων για την αποτελεσματική θεραπεία, οι οποίοι στη σημερινή εποχή σχετίζονται με τους επιστημονικούς κλάδους της Ιατρικής, της Ψυχιατρικής, της Φαρμακολογίας κλπ. Συγκεκριμένα, στον χώρο της ιατρικής, μια τέτοιου είδους προσέγγιση σύμφωνα με την αρχαία φιλοσοφία συναντάται ως Ολιστική Ιατρική, η οποία ενυπάρχει σήμερα, για παράδειγμα, με τη μορφή της Ομοιοπαθητικής και της Ψυχοσωματικής Ιατρικής¹.

Στο μοτίβο της συσχέτισης επιφανειακά ασύνδετων παραγόντων κινείται μια αναδυόμενη επιστήμη, αυτή της Γεωμυθολογίας, κατά την οποία οι μύθοι, εκλαμβανόμενοι ως πηγές ιστορικής αλήθειας, οδηγούν τους ερευνητές σε μία κυριολεκτική ερμηνευτική προσέγγισή τους σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον, τις κλιματικές μεταβολές που έχουν επέλθει, την επέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον ως συνονθύλευμα στην ιστορική μνήμη των ανθρώπων. Αυτό, κατ' επέκταση, έχει γραφεί στη λαϊκή θυμοσοφία με τη μορφή των μύθων, των παραδόσεων και των θρύλων. Σύμφωνα με την Αμερικανίδα γεωλόγο και ηφαιστειολόγο Dorothy Vitaliano (Vitaliano, 2007), η οποία επινόησε τον όρο «Geom mythology»² (Γεωμυθολογία), σκοπός του πεδίου αυτού συνοπτικά είναι η διεπιστημονική ανάλυση των γνήσιων μύθων από τη σκοπιά της Γεωλογίας με τη συμβολή και άλλων επιστημονικών κλάδων, όπως της Αστρονομίας, της Αρχαιολογίας και της Ιστορίας.

Αν και ο απόηχος της έννοιας «δημιουργικότητα» αφήνει μια γεύση «παρθενογένεσης» και εξαιρετικών επιτευγμάτων, εντούτοις μικρά καθημερινά στιγμιότυπα επιτυχίας και ανακάλυψης τεκμηριώνουν τη θεωρία, πως ο άνθρωπος είναι δημιουργικός, αρκεί να του δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία. Κατασκευές και μικρο-πατέντες για το σπίτι, λύσεις για εξοικονόμηση χώρου, φανταστικές ιστορίες και παραμύθια των γιαγιάδων, παιδικές χειροτεχνίες, οικογενειακά παιχνίδια αποτελούν μερικές από τις εκφάνσεις της δημιουργικότητας στην ζωή μας. Στη σχολική ζωή, μεθοδευμένα πλέον, μπορεί κανείς να δει ένα παραμύθι να μεταμορφώνεται σε κόμικς, ένα ποίημα να δραματοποιείται, η αλφαβήτα να γίνεται τραγούδι και παιχνίδι για τον συμμαθητή μας που δυσκολεύεται, οι μαθητές να γίνονται δάσκαλοι και οι δάσκαλοι μαθητές... Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο

¹ Σκαλτσά, Ε. (2015). *Ιστορία της φαρμακευτικής*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5095>

² Η γεωλόγος, Dorothy B. Vitaliano, εισήγαγε τον συγκεκριμένο όρο στη δημοσίευσή της, Vitaliano B. D. (1968). Geom mythology. *Journal of the Folklore Institute*. 5, (1), p.11.

σχολείο πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα· έμφαση στη διαδικασία παραγωγής ιδεών μεν, όπου καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη, έμφαση δε στο τελικό δημιουργικό προϊόν. Το ίδιο συμβαίνει και στην επαγγελματική ζωή με έμφαση στην καινοτομία και τις επιχειρηματικές ιδέες. Συνεπώς, δεν αποτελεί η δημιουργικότητα μόνο προνόμιο προικισμένων ανθρώπων, αλλά κάθε άνθρωπος είναι δυνάμει δημιουργικός και με τις κατάλληλες τεχνικές και περιβάλλον εξωθούνται οι «δημιουργικές δυνάμεις» που ενυπάρχουν μέσα μας.

Συνοπτικά, από τον τρόπο που θα σκεφτεί ένα παιδί, για να φθάσει και να κατεβάσει την μπάλα που σφήνωσε στα κλαδιά του δέντρου μέχρι και την σπουδαία εφεύρεση ενός επιστήμονα, όλα εμπερικλείονται στην έννοια της δημιουργικότητας, στην αποκλίνουσα σκέψη του ανθρώπου, που σε συνδυασμό με την κριτική/συγκλίνουσα λειτουργία του εγκεφάλου, δημιουργούν το επιθυμητό αποτέλεσμα, το δημιουργικό προϊόν. Το τελευταίο έχει αξία είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε συλλογικό. Η εκπαίδευση μπορεί και οφείλει να εισαγάγει δημιουργικές διαδικασίες στην εκπαιδευτική πράξη, οι οποίες οδηγούν στη δημιουργική μάθηση και συντελούν στην ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών.

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η δημιουργικότητα ως έννοια, η δημιουργική έκφραση στο σχολικό περιβάλλον και, συγκεκριμένα, μέσω του παραδείγματος της σχολικής εφημερίδας, η οποία περιλαμβάνει ποικιλία δημιουργικών δραστηριοτήτων και συνδυασμό διδακτικών τεχνικών, ώστε να προκύψει το τελικό δημιουργικό προϊόν. «Εργαλειοποιούνται» οι ιδιαίτερες προτιμήσεις των μαθητών, μετατρέπονται σε κίνητρα, τα οποία χρησιμοποιούνται για ουσιώδη και ουσιαστική ως προς τον εαυτόν γνώση. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι είναι ενεργοί πολίτες και ανήκουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι, το οποίο μπορούν να παρακολουθήσουν από κοντά, να το κρίνουν και να το διαμορφώσουν. *Δημιουργικότητα και «Σύγχρονο Σχολείο» (Φρενέ)* συγκλίνουν περισσότερο απ' ό, τι θα φανταζόμασταν.

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Δημιουργικότητα, μια πολυδιάστατη έννοια

Σύμφωνα με τον Dacey (1999)³ η ιστορική πορεία της έννοιας «δημιουργικότητα» διακρίνεται σε τρεις περιόδους: α. Προϊστορία – Αναγέννηση, β. 15^{ος} αι. – 20^{ος} αι. και γ. 20^{ος} αι. κ.ε. Κατά την πρώτη περίοδο η δημιουργικότητα διακατεχόταν από έναν μυστικισμό και συνδεόταν με μυστηριακές θρησκευτικές τελετουργίες. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, οι οποίοι μας άφησαν πολιτιστική κληρονομιά όλα τα επιτεύγματα και τις ανακαλύψεις τους, προπάτορες της επιστημονικής σκέψης, της φιλοσοφίας, της τέχνης και των πολιτευμάτων. Ήδη από τον Όμηρο η «πολύτροπος Μούσα» συμβόλιζε τη θεϊκή έμπνευση για τη δημιουργία του έπους. Από την Αναγέννηση και μετά, υπό το πρίσμα πλέον της επιστημονικής γνώσης, άρχισε η έννοια αυτή να εξετάζεται με ανθρωπιστική σκοπιά και αποδόθηκε στην ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία ως έμφυτο ταλέντο ή ως ιδιοφυΐα (οι δύο αυτές έννοιες διαχωρίστηκαν). Στα τέλη του 20^{ου} αι. θεωρείται ως καλλιεργήσιμο χαρακτηριστικό του ανθρώπου και εισάγεται ως βασικό συστατικό στοιχείο της εξελισσόμενης κοινωνίας σε όλες τις διαστάσεις της (πολιτισμός, εκπαίδευση, οικονομία). Οι δεξιότητες του 21^{ου} αι., όπως διαμορφώνονται στην Ατζέντα 2030 (ΟΟΣΑ)⁴, έχουν μεταξύ άλλων χαρακτήρα κοινωνικο-συναισθηματικό, συμπορεύονται με τη διεπιστημονικότητα, χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και επίλυση προβλήματος και προϋποθέτουν, εκτός των άλλων, ως βασικά γνωρίσματα του ατόμου την φυσική περιέργεια και την καινοτομία (World Economic Forum, 2015)⁵.

Η σπουδαιότητα της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης διαφαίνεται από τις εκτεταμένες προσπάθειες των ερευνητών να την οριοθετήσουν, έτσι ώστε να μπορέσει να μελετηθεί διεξοδικά και πολύπλευρα. Επειδή στη βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος ορισμών της δημιουργικότητας (Meusburger, 2009), δημιουργήθηκαν κάποια μοντέλα θεώρησης της έννοιας συμπυκνώνοντας και ομαδοποιώντας κάποιες από τις διαστάσεις της, τα οποία βοηθούν στην καλύτερη κατανόησή της. Τέτοια μοντέλα, επί παραδείγματι, είναι «τα 4C της δημιουργικότητας» των Kaufman & Beghetto (2009) που δίνουν μια χροιά σημαντικότητας ως προς τον βαθμό που την κατέχει και εκφράζει κάποιος, ενώ ο Rhodes (1961) όρισε τις τέσσερις συνιστώσες της δημιουργικότητας – προσθέτοντας το *δημιουργικό περιβάλλον* –, σε καθεμία από τις οποίες επικεντρώνεται η αποκρυστάλλωση μέσω ορισμών του όρου. Διάφορες θεωρίες μάθησης αποτέλεσαν τον πυρήνα στην εννοιολόγησή της, αλλά και προέκυψαν από την ανάγκη να καταχωρηθεί ως δεξιότητα του αιώνα που διανύουμε. Η θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού, για παράδειγμα, εκπληρεί τις νέες κοινωνικές προκλήσεις. Τις ίδιες επιταγές καλύπτει και η Παιδαγωγική Freinet που στοχεύει στον ενεργό δημοκρατικό πολίτη μέσα από διερεύνηση, διεπιστημονικότητα και δημιουργία, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

³ Dacey, J. (1999). Concepts of Creativity: A History. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.1 (pp. 309-322). Newbury Park, CA: Sage Publications.

⁴ Βλ. για τους 17 στόχους ανάπτυξης, <https://sdgs.un.org/goals>

⁵ World Economic Forum (2015, September 22). *Insight Report: The Global Competitiveness Report 2015–2016*. In K. Schwab (Eds), <https://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2015>.

1.α Οριοθέτηση της δημιουργικότητας

Η πολιτειακή μεταρρύθμιση του αρχαίου πολιτικού Κλεισθένη (6^{ος} αι. π.Χ.) έφερε στο προσκήνιο έναν νέο όρο, τον *δήμο*, αποσκοπώντας στην υποδιαίρεση σε διοικητικά διαμερίσματα της εδαφικής περιφέρειας της Αττικής. Έτσι, οι κάτοικοι μιας ορισμένης συνοικίας ονομάστηκαν δημότες και αθροιστικά στο πλήθος του λαού αποδόθηκε ο όρος *δήμος*, ο οποίος επιτελούσε *έργον*, με την έννοια κάθε μορφής δραστηριοποίησης, ενεργητικότητας και επιτευγμάτων. Η σύνθεση των δύο αυτών όρων παράγει τη λέξη «δημιουργία»⁶, η οποία δηλώνει τη γέννηση, την κατασκευή, τη χειροτεχνία, την ανθρώπινη εργασία και άλλες παρεμφερείς έννοιες. Συνεκδοχικά, η «δημιουργικότητα» ορίζεται ως *η δραστηριότητα που απαιτεί φαντασία και οδηγεί σε παραγωγές που είναι πρωτότυπες και έχουν αξία* (NACCCE, 1999, σ.29).

Οι Kampylis & Valtanen (2011), όπως και άλλοι ερευνητές (Repucci, 1960· Rhodes, 1961)⁷, έχουν εξετάσει 42 ορισμούς της δημιουργικότητας, ούτως ώστε να μπορέσουν να την προσδιορίσουν νοηματικά. Σύμφωνα με τους Kampylis, Berki & Saariluoma (2009) ορίζεται ως *...η ενέργεια (πνευματική ή σωματική), η οποία συμβαίνει σε έναν συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον και οδηγεί σε απτά ή (και) μη απτά αποτελέσματα, τα οποία είναι πρωτότυπα, χρήσιμα, σύμφωνα με την ηθική και επιθυμητά, τουλάχιστον για τους δημιουργούς* (σ.18). Αξιοσημείωτοι είναι οι ορισμοί που κατά καιρούς δόθηκαν στη δημιουργικότητα, οι οποίοι κάθε φορά προσθέτουν το κομμάτι που λείπει, για να συμπληρωθεί η έννοια. Οι Getzels και Jackson (1962)⁸, παραδείγματος χάριν, ορίζουν τη δημιουργικότητα ως τον συνδυασμό των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται πρωτότυπα και διαφορετικά. Ο Torrance (1970) πρότεινε πως είναι εκείνη η ικανότητα για παραγωγή κάποιου καινοφανούς προϊόντος – με την έννοια του πνευματικού ή υλικού δημιουργήματος. Οι Lowenfeld και Brittain (1975)⁹ τοποθετούν τον παράγοντα της προσωπικότητας αυτού που δίνει τον ορισμό, η οποία παίζει ρόλο στη διαμόρφωση του ορισμού. Η άποψη της Amabile (1989)¹⁰ συγκλίνει με αυτή του Torrance διακρίνοντας τις ιδέες και τις συμπεριφορές από άλλα προϊόντα. Ο De Bono (1970)¹¹ εισάγει τον όρο «πλάγια σκέψη» (lateral thinking). Ο Vernon (1989, σ.94) υποστήριξε ότι:

Ως «δημιουργικότητα» ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει εννοήσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστεί επιστημονική, αισθητική,

⁶ Βλ.

https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddell-scott/search.html?lq=%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1

⁷ Repucci, L.C. (1960). Definitions of creativity. In Sternberg R. S. (Ed.). *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, (pp. 118-119) και

Rhodes, M. (1961). *An analysis of creativity*. Phi Delta Kappan, 42, (pp.305-310).

⁸ Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations With gifted students*. Wiley

⁹ Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1975). *Creative and mental growth*. London

¹⁰ Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. Crown House Publishing Limited.

¹¹ De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking*. London: Penguin.

κοινωνική ή τεχνολογική αξία. Βασικό κριτήριο αξιολόγησης ενός πονήματος ως «δημιουργικού» είναι η καινοτομία, αλλά απαιτείται, επίσης, να είναι χρήσιμο και αποδεκτό, ακόμη και αν η αξία του μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου.

Ο Rhodes (1961) πρότεινε το περιβάλλον ως τέταρτο παράγοντα της δημιουργικότητας στο μοντέλο που ήδη υπήρχε και έτσι διαμορφώθηκαν τα 4P της δημιουργικότητας (Person-Άτομο, Process-Διαδικασία, Product-Προϊόν, Press-Ωθηση του Περιβάλλοντος) κάτι, το οποίο υπήρξε, κατά την άποψή μας, καταλυτικό στην οριοθέτησή της, καθώς πλέον κατανεμήθηκε ο όρος σε περισσότερα πεδία, κάτι που βοήθησε στην κατηγοριοποίηση των οριζουσών της έννοιας και της εκ βαθέων μελέτης όλων των παραγόντων που την επηρεάζουν. Ο Brown (1989) υποστήριξε, επίσης, ότι η δημιουργικότητα απαρτίζεται από το δημιουργικό άτομο, τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης, το δημιουργικό περιβάλλον και το δημιουργικό προϊόν, κάτι που βοηθά στη διάκριση των ορισμών ανάλογα με το σε ποιο συστατικό μέρος δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα¹². Οι Kampylis & Valtanen (2011) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όλοι οι ορισμοί με βάση τα 4Ps του Rhodes διέπονται από κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι τα εξής (σ.198):

Η δημιουργικότητα ...

- ❖ προϋποθέτει σκοπιμότητα. (σχετικά με τη διαδικασία)
- ❖ αποτελεί μια δεξιότητα-κλειδί για το άτομο. (σχετικά με το άτομο)
- ❖ εντοπίζεται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. (σχετικά με το περιβάλλον)
- ❖ Τα δημιουργήματα (προϊόντα) είναι καινοτόμα (πρωτότυπα, αντισυμβατικά) και κατάλληλα (με αξία,χρήσιμα) ως ένα βαθμό για την κοινωνία ή τουλάχιστον για το ίδιο το άτομο. (σχετικά με το προϊόν)

Ο καθηγητής Jack C. Richards (2013)¹³, όπως και άλλοι ερευνητές της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, σε ομιλία του δήλωσε πως εκείνα που αφορούν κυρίως τη διδακτική πράξη είναι η διαδικασία δημιουργικής σκέψης και το δημιουργικό προϊόν. Εν συντομία η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της σκέψης – νοητικές και συλλογιστικές, ενώ το δημιουργικό αποτέλεσμα σε ένα πρωτότυπο ή καινοφανές και κατάλληλο/χρήσιμο δημιούργημα, το οποίο έχει νόημα για το ίδιο το άτομο ή για την κοινωνία.

Για να προαχθεί η δημιουργική διαδικασία και να επιτευχθούν δημιουργήματα, προαπαιτείται η δημιουργική σκέψη, η οποία ορίζεται ως η σκέψη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές 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 (Καμπύλης & Μπέρκη, 2014).

Αν και παλαιότερα υπήρχε η κοινή αντίληψη ότι δημιουργικά χαρακτηριστικά ενυπάρχουν μόνο σε άτομα με υψηλό δείκτη ευφυΐας και έμφυτο ταλέντο, «βιολογικά προκαθορισμένο, δηλαδή αναλλοίωτο κάτω από περιβαλλοντικούς δυσμενείς ή ευνοϊκούς

¹² Brown, R. T. (1989). Creativity. In *Handbook of creativity* (pp. 3-32). Springer US, όπως αναφέρεται στο Συμυρναίου (2017).

¹³ Πρόκειται για αρχειοθετημένα σεμινάρια-ημερίδες αναρτημένα από τον φορέα Global Conversations in Literacy Research (GCLR) τόσο στην ηλεκτρονική σελίδα <https://globalconversationsinliteracy.wordpress.com/>, όσο και στο GCLR YouTube Channel. Το συγκεκριμένο απόσπασμα: Richards, J. C. (2013, October) *Creativity in Language Teaching*, <https://www.youtube.com/watch?v=Ocyvxtwtoefc>.

παράγοντες, πέρα και έξω από την ιδιοτυπία των προσωπικών και συγκινησιακών παραμέτρων», ωστόσο από τα μέσα του 20^{ου} αι. άλλαξε ριζικά η νοοτροπία αυτή (Ξανθάκου, 1998, σ.27). Ο J. Guilford υπήρξε πρωτοπόρος στη μελέτη για την παραγωγική σκέψη χρησιμοποιώντας ως θεωρία τη «δομή της νοημοσύνης». Προσπάθησε με αυτό το θεωρητικό πρότυπο να αποδείξει ότι η δημιουργική σκέψη ταυτίζεται με την αποκλίνουσα ή αλλιώς αφηρημένη σκέψη (divergent thinking) και είναι ανεξάρτητη από τη συμβατική νοημοσύνη καταχωρώντας 120 νοητικές ικανότητες στις μέχρι πρότινος οκτώ (Ξανθάκου, 1998, σ.34). Διαχώρισε την αποκλίνουσα από τη συγκλίνουσα σκέψη, καθώς η πρώτη αφορά σε ένα σύνολο απαντήσεων για ένα πρόβλημα, ενώ η δεύτερη στοχεύει σε μία λογική και μοναδική λύση (Guilford, 1967). Όρισε τα κριτήρια της δημιουργικής σκέψης ως εξής (Ξανθάκου, 1998, σσ.40-44):

- ❖ Περιβαλλοντική ευαισθησία
- ❖ Νοητική ευχέρεια
- ❖ Νοητική ευλυγισία
- ❖ Πρωτοτυπία της σκέψης
- ❖ Ικανότητα σύνθεσης
- ❖ Ικανότητα μετασχηματισμών
- ❖ Ικανότητα επεξεργασίας

Η *περιβαλλοντική ευαισθησία* συσχετίζεται με την «κατανόηση των σημασιολογικών επιπτώσεων» και αφορά στη διάκριση ενός προβλήματος και την ευαισθητοποίηση ως προς αυτό, τη στιγμή που οι περισσότεροι δεν μπορούν να το εντοπίσουν. Η Σ. Παπαδοπούλου (ΟΕΠΕΚ, 2008) αναφέρει ότι τα δημιουργικά άτομα παρουσιάζουν ευαισθησία σε κοινωνικά προβλήματα, εφιστούν την προσοχή τους σε λεπτομέρειες του προς μελέτη αντικειμένου και η επιχειρηματολογία τους ενέχει ηθικά, εθνικά και κοινωνικά κριτήρια. Η *νοητική ευχέρεια* έχει να κάνει με την ικανότητα παραγωγής ιδεών και διακρίνεται στην ευχέρεια λέξεων, ιδεών, συνειρμών και έκφρασης. Η *νοητική ευλυγισία* αναφέρεται στη νοητική «μεταπήδηση» από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλον, την πολυδιάστατη προσέγγιση ενός θέματος, η οποία φέρει ως αποτέλεσμα την ποικιλία στις απαντήσεις. Όταν έχουμε μια ασυνήθιστη ή μοναδική ανταπόκριση σε σύγκριση με μια ομάδα αναφοράς (π.χ. ίδια ηλικιακή ομάδα, ίδια ενδιαφέροντα κ.α.), τότε γίνεται λόγος για *πρωτοτυπία της σκέψης*. Ο συνδυασμός και η σύνθεση ιδεών, δηλαδή η σύλληψη απροσδόκητων σχέσεων ανάμεσα σε διάφορα αντικείμενα συνιστούν την *ικανότητα σύνθεσης*. Μία ακόμη σημαντική *ικανότητα* είναι αυτή των *μετασχηματισμών*, η οποία χρησιμοποιείται για την τροποποίηση ενός έργου σε κάτι διαφορετικό· στην ουσία πρόκειται για ορισμό εξ αρχής ενός πράγματος, όταν το παρακολουθούμε από διαφορετική σκοπιά. Τέλος, η *ικανότητα επεξεργασίας* αφορά στον εμπλουτισμό ενός θέματος με λεπτομέρειες, στην επεξεργασία μιας ιδέας. Προς καλύτερη κατανόηση δίνουμε από ένα παράδειγμα.

Πίνακας 1 Διδακτικά παραδείγματα: νοητικές ικανότητες – δημιουργική σκέψη

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ	Γιατί το «φαινόμενο του θερμοκηπίου» μετατράπηκε σε «κλιματική αλλαγή»; (γιατί είναι πιο γενικός όρος, γιατί σταμάτησε ο άνθρωπος να μολύνει το περιβάλλον,...)
---------------------------	---

ΝΟΗΤΙΚΗ ΕΥΧΕΡΕΙΑ	▪ Ευχέρεια λέξεων: λέξεις που κρύβουν τη συλλαβή -μη- (μήλα, χαμηλά,...) ▪ Ευχέρεια ιδεών: Αν κοβόταν για μια μέρα το ρεύμα, τι συνέπειες θα είχε; (θα ξεπάγωναν τα τρόφιμα του ψυγείου, δε θα λειτουργούσε το καλοριφέρ,...) ▪ Ευχέρεια συνειρμών: αναλογία στις σχέσεις: ένας κόκκος στην άμμο είναι όπως μια σταγόνα νερού στον ... (ωκεανό) ▪ Ευχέρεια έκφρασης: Τίνος είναι ο κουβάς; (της νοικοκυράς, της σπιτονοικοκυράς, του ψαρά,...)
ΝΟΗΤΙΚΗ ΕΥΛΙΓΙΣΙΑ	Πού θα χρησιμοποιούσατε την έκφραση «Έχει ο καιρός γυρίσματα!»; (εκδικητικά, σε κάποιον που με έβλαψε· μοιρολατρικά, μιλώντας για καλύτερη τύχη στο μέλλον,...)
ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΣΚΕΨΗΣ	Μια πρωτότυπη ιδέα χρήσης ενός αντικειμένου, ένα διαφορετικό σύστημα γραφής, ένα πρωτότυπο κειμενικό είδος κ.α.
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΥΝΘΕΣΗΣ	<i>Μυθολογία:</i> Ηρακλής – Λερναία Ύδρα <i>Γλώσσα – Ετυμολογία:</i> Ύδρα-Ύδωρ-Νερό <i>Γεωγραφία – Μελέτη Περιβάλλοντος:</i> Λίμνη Λέρνη, Υδρευτικά/Αρδευτικά έργα, Κεντρική πηγή-Υδροφόρες πηγές (σημεία εξόδου του νερού) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε αυτές τις πληροφορίες; Θα μπορούσαν τα κεφάλια της Λερναίας Ύδρας να είναι οι πηγές, από τις οποίες ξεχύνεται το νερό της λίμνης;
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΩΝ	Ένας θεατρικός μονόλογος που μετατρέπεται σε ομοιοκατάληκτο ποίημα, τα καλαμάκια που γίνονται μολυβοθήκη,...
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ	Δίνουμε στους μαθητές τους ήρωες με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και ζητάμε να πλάσουν μια ιστορία με αυτούς, να βρουν τη σχέση ανάμεσά τους,...

Ο Gardner (1983) ¹⁴ προτείνοντας τα οκτώ (8) είδη ευφυΐας (multiple intelligence/πολλαπλή νοημοσύνη) – κιναισθητική, γλωσσική, μουσική, χωρική, λογικο-μαθηματική, προσωπική, διαπροσωπική, φυσιολατρική – έφερε στο προσκήνιο νέες προεκτάσεις της δημιουργικής δεξιότητας που απορρέουν από τον βαθμό ανάπτυξης ορισμένων νοητικών ικανοτήτων ή από τον συνδυασμό διαφόρων πεδίων νοημοσύνης. Ένα άτομο, επί παραδείγματι, με αναπτυγμένη την κιναισθητική και τη διαπροσωπική ευφυΐα, μπορεί να εκφραστεί δημιουργικά μέσω των κινήσεών του κι όχι απαραίτητως λεκτικά και να επικοινωνήσει το μήνυμά που επιθυμεί στους άλλους με τον δικό του τρόπο. Αυτό το άτομο

¹⁴ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

είναι καλό στη δραματοποίηση, το θέατρο ή την παντομίμα. Ο βαθμός της δημιουργικής του έκφρασης μπορεί να βελτιωθεί με διδακτικές τεχνικές, όπως οι «παγωμένες εικόνες», σύμφωνα με την οποία απαθανατίζεται σε «παγωμένο» χρόνο μια σκέψη ή ένα συναίσθημα. Ακολουθώντας, ο Jesson (2012) διέκρινε τους ακόλουθους τύπους στη δημιουργικότητα, από τους οποίους ο καθένας προϋποθέτει διαφορετικές διεργασίες σκέψης επικεντρώνοντας σε κάθε τομέα: *φιλοσοφική, φυσική, καλλιτεχνική, τεχνολογική, μαθηματική και γλωσσική δημιουργικότητα*. Η φιλοσοφική δημιουργικότητα περιλαμβάνει την ικανότητα του αναλυτικού συλλογισμού, οργάνωσης, αντιμετώπισης αφηρημένων ιδεών και της επεξήγησης. Οι δεξιότητες που προαπαιτούνται είναι της συλλογιστικής, της έρευνας και της επεξεργασίας πληροφοριών. Το δημιουργικό άτομο ενδέχεται μέσω της συζήτησης να προβεί σε μια νέα θεωρία, σε χρήση πολλών παραδειγμάτων και να θέσει νέα ουσιαστικά ερωτήματα. Η φυσική δημιουργικότητα συμπεριλαμβάνει την χωρική ικανότητα, τον φυσικό συντονισμό, την οπτικοποίηση, τη φυσική αντοχή και ερμηνευτικές δεξιότητες. Εδώ κανείς μπορεί να αποτυπώσει νέες συνθέσεις ή τακτικές, εφόσον το σώμα είναι το όχημα της δημιουργικής έκφρασης. Η καλλιτεχνική δημιουργικότητα εμπεριέχει συντονισμό των αισθητήριων οργάνων, την οπτικοποίηση και ερμηνευτικές δεξιότητες. Μέσω των αισθήσεων, ο καλλιτέχνης-δημιουργός αφουγκράζεται και εκφράζει κάτι ιδιαίτερο ή ανακαλύπτει μια ιδιαίτερη τεχνική. Η τεχνολογική επικεντρώνεται στο συντονισμό κινήσεων, στη χειρονακτική επιδεξιότητα και στη δεξιότητα επεξεργασίας πληροφοριών. Εκείνος που έχει αυτού του είδους τη δημιουργικότητα εφευρίσκει πρακτικές πατέντες προς επίλυση των προβλημάτων. Η μαθηματική απαιτεί ως λειτουργία της σκέψης την καλή μνήμη, την αναλυτική ικανότητα και δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών. Ο δημιουργικός σε αυτόν τον τομέα εφευρίσκει δική του μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων, ανακαλύπτει νέα λογικά-μαθηματικά μοτίβα, παράγει ορισμούς εννοιών, θέτει νέα ερωτήματα. Τέλος, η γλωσσική δημιουργικότητα χρειάζεται λεκτική και οργανωτική ικανότητα, ικανότητα επεξήγησης, επικοινωνιακές δεξιότητες και επεξεργασίας πληροφοριών. Ο γλωσσικά δημιουργικός ασχολείται με διάφορα κειμενικά είδη, εφευρίσκει παιχνίδια με τις λέξεις, διευρύνει ιδέες, εναλλάσσει το ύφος κ.ά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επεκταθούμε στη θεωρία του Gardner και να αναφερθούμε στη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ/Emotional Quotient), καθώς τα προσωπικά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνει, «ήπιες δεξιότητες» κατά τον Robinson (2011), αποτελούν καίριες δεξιότητες για επαγγελματική αναρρίχηση στον αιώνα που διανύουμε. Οι δημιουργικοί ηγέτες που μπορούν να εκπαιδεύσουν άλλους ως προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους – κι όχι να διοικούν –, που δείχνουν ευαισθησία σε ειδικά προβλήματα είναι ένα φλέγον ζήτημα στον επαγγελματικό τομέα. Με άλλα λόγια, η ΣΝ είναι μία πτυχή της δημιουργικότητας ή το αντίστροφο.

Κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αι. εμφανίστηκαν εκτός της νοημοσύνης, των γνωστικών ικανοτήτων δηλαδή, σκέψεις και ιδέες γύρω από την κοινωνική νοημοσύνη, όπως του Robert Thorndike (1920). Το 1983 προτάθηκε η *πολλαπλή νοημοσύνη* από τον Howard Gardner, οπότε έχουμε την παρουσία της *συναισθηματικής/ενδοπροσωπικής νοημοσύνης* και της *κοινωνικής/διαπροσωπικής νοημοσύνης* (Bar-On, 2006, σ.2). Βασική προϋπόθεση για να αναπτύξει κανείς τα δύο νέα είδη νοημοσύνης είναι η ικανότητα να βρίσκεται σε άμεση και καλή επαφή με τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων του.

Για πρώτη φορά εμφανίζεται ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη στον τίτλο της διδακτορικής διατριβής του Leon Payne¹⁵, αμερικανού φοιτητή. Το 1990 οι Salovey και Mayer δημοσίευσαν ένα άρθρο με τίτλο, *Emotional Intelligence*, και όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα να ανιχνεύει κανείς τα δικά του καθώς και τα αισθήματα και συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, για να καθοδηγήσει τη δική του σκέψη και τις πράξεις» (σ.189). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό βλέπουμε τα συναισθήματα όχι μόνο να συνδέονται με τη λογική σκέψη αλλά και να επιδρούν πάνω σε αυτήν και να την καθοδηγούν. Οι Mayer, Caruso και Salovey παρουσίασαν σε άλλο τους άρθρο μία πολυπαραγοντική κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης (MEIS), η οποία διακρίνεται σε τέσσερεις κλάδους (Mayer, Caruso & Salovey, 1999, σ.273): α. Αντίληψη συναισθημάτων, β. Συνταύτιση και αφομοίωση συναισθημάτων, γ. Κατανόηση συναισθημάτων, δ. Διαχείριση συναισθημάτων.

Η αντίληψη των συναισθημάτων είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα, τόσο τα δικά μας όσο και των άλλων. Η συνταύτιση και αφομοίωση των συναισθημάτων είναι η ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, η οποία επηρεάζει τη γνωστική κατάσταση του ατόμου εμπλουτίζοντας έτσι τον τρόπο σκέψης. Για να επιτευχθεί η κατανόηση των συναισθημάτων πρέπει να έχει προηγηθεί μια γνωστική επεξεργασία των τελευταίων. Τέλος, μπορεί κανείς να διαχειριστεί τα συναισθήματά του ή των άλλων, όταν έχει περάσει από τα προηγούμενα στάδια και έχει εντοπίσει το/α πρωταρχικό/ά συναίσθημα/τα, του/των οποίου/ων τα αποτελέσματα αναγνωρίζει εμπειρικά (αισθητήρια όργανα, αντίληψη) άμεσα (με τις αισθήσεις) ή έμμεσα (με εργαλεία και μετρήσεις) ως εξωτερικευμένες ενέργειες (αντιδράσεις, συμπεριφορές του ατόμου). Ο Daniel Goleman έκανε ευρέως γνωστό τον πλέον ακαδημαϊκό όρο, *συναισθηματική νοημοσύνη*, με το βιβλίο που εξέδωσε το 1995, εντυφώνοντας στο θέμα αυτό. Ένας από τους ορισμούς που δίνει ο Goleman στο βιβλίο του είναι ο εξής:

*Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι οτιδήποτε σχετικά με το πώς διαχειρίζεσαι τον εαυτό σου, το πώς τα πας με τους ανθρώπους και το πώς εργάζεσαι μέσα σε ομάδες. Είναι η ικανότητα να κινητοποιείς τον εαυτό σου και να επιμένεις ενάντια στη ματαιώση, να ελέγχεις τον παρορμητισμό και να καθυστερείς την ικανοποίησή, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις σου και να συναισθάνεσαι τους άλλους (Goleman, 1995, σ.43)*¹⁶.

Μία τρίτη θεωρητική προσέγγιση του θέματος έρχεται να δώσει ο Reuven Bar-On, σύμφωνα με τον οποίο «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια συστοιχία από προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να επιτύχει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και αναγκών» (Bar-On, 1997)¹⁷. Σύμφωνα με τον Bar-On η δομή της αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων και η καθεμιά περιλαμβάνει ειδικές δεξιότητες (Πλατσίδου, 2004, σ.31):

- i. Ενδοπροσωπικές ικανότητες→ δεξιότητες συναισθηματικής αυτο-ενημερότητας: θετική διεκδίκηση, αυτοσεβασμός, διαπίστωση του ατομικού δυναμικού, ανεξαρτησία
- ii. Διαπροσωπικές ικανότητες→ ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα

¹⁵ Wayne Leon Payne (1985). *A Study of Emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*.

¹⁶ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

¹⁷ Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory(EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

- iii. Ικανότητα προσαρμογής→ ανοχή, άγχος, έλεγχος παρορμήσεων
- iv. Διαχείριση άγχους→ δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας, ευελιξία
- v. Γενική διάθεση→ ευτυχία, αισιοδοξία

Συνεχίζοντας το προηγούμενο θέμα μας, άλλες τοποθετήσεις γύρω από την εννοιολόγηση της δημιουργικότητας σχετίζονται με τον βαθμό και το αποτέλεσμα της δημιουργικής πράξης, το δημιουργικό προϊόν, και έτσι διακρίνονται τα εξής μοντέλα δημιουργικότητας:

- High (υψηλή), democratic (δημοκρατική) (Sir Ken Robinson, 1999)
- High c, little c (A. Craft, 2001)¹⁸
- Μοντέλο του Necka (2001, 2006)¹⁹
- P-δημιουργικότητα (personal), h-δημιουργικότητα (historical) (M. Boden, 2004)²⁰
- «four C» (J. Kaufman & R. Beghetto, 2009)
- «Big-C, little-c» (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010)

Τα παραπάνω μοντέλα διαβαθμίζουν τη δημιουργικότητα εισαγάγοντας πλέον και την έννοια της *καθημερινής δημιουργικότητας* (Richards, 1999, σ.31)²¹ (αλλιώς *συνηθισμένη, δημοκρατική ή μικρή*), εφόσον υποστηρίζεται ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δημιουργικές ικανότητες και ιδιαίτερα τα παιδιά. Αυτό, διότι δεν έχουν ακόμη αναπτύξει τον συγκλίνοντα τρόπο σκέψης, δηλαδή την τετραγωνισμένη λογική, αλλά αντιθέτως είναι ανοιχτά στην παρόρμηση, στη διαίσθηση και τη φαντασία (Καμπύλης & Μπέρκε, 2014). Όλοι είναι ικανοί για δημιουργικά κατορθώματα σε κάποιους τομείς δραστηριοτήτων, αρκεί να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, οι σχετικές μ' αυτή τη δραστηριότητα γνώσεις και δεξιότητες (NACCCE, 1999)²². Ο Sir Ken Robinson (2006)²³ υπήρξε ένας από τους κορυφαίους στον τομέα της δημιουργικής εκπαίδευσης και υποστήριξε ότι τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα καταστέλλουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Κι αυτό, διότι η εκπαίδευση «χτίστηκε πάνω σε δύο πυλώνες», όπως αναφέρει ο Robinson (2011, σ.70), στον οικονομικό μεν, εφόσον η αγορά εργασίας βάζει προϋποθέσεις για τους μελλοντικούς εργαζόμενους, στον διανοητικό δε, με τον όρο της «ακαδημαϊκής νοημοσύνης», ο οποίος παραμερίζει τις ικανότητες δημιουργικότητας. Όσον αφορά τον ορισμό της δημιουργικότητας, υιοθετεί το δίπτυχο της υψηλής και της δημοκρατικής δημιουργικότητας, ορίζοντας τη δημιουργική σκέψη πρωτίστως ως «τη διάρρηξη των ορίων μεταξύ διαφορετικών πλαισίων αναφοράς» (Robinson, 2011, σ.186). Πρόκειται, λοιπόν, για τα δύο άκρα της έννοιας, για τα υψηλής ποιότητας καινοφανή επιτεύγματα μεγάλων δημιουργών και για τα καθημερινά επιτεύγματα που όλοι λίγο-πολύ μπορούμε να επιτύχουμε και ιδιαιτέρως μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης. Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και τα υπόλοιπα μοντέλα με σχεδόν μοναδική αλλαγή

¹⁸ Craft, A. (2001). Little c creativity. *Creativity in education*, 45.

¹⁹ Necka, E. (2001). *Psychologia twórczości (Psychology of creativity)*. Gdansk: GWP και Necka, E., Grohman, M., & Slabosz, A. (2006). Creativity studies in Poland. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The International Handbook of Creativity*. (pp. 270-306). New York, NY: Cambridge University Press.

²⁰ Boden, M. A. (2004), *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge. (2nd ed.), revised and expanded.

²¹ Richards, R. (1999). Affective Disorders. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.1 (pp.31-43). Newbury Park, CA: Sage Publications.

²² NACCCE: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

²³ Διάλεξη του Sir Ken Robinson (2006), *Do schools kill creativity?* στο TED2006, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity

στους όρους και κάποιες προσθήκες στους ορισμούς: μεγάλη/υψηλή/ιστορική και μικρή/δημοκρατική/προσωπική. Η Craft (2005, σ.43), επί παραδείγματι, η οποία επίσης ασχολήθηκε με τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, θεωρεί ότι η δημιουργικότητα μπορεί να περιγραφεί ως το να σκεφτόμαστε ή να δρούμε με ευελιξία, ευφυΐα και καινοτομία στην καθημερινότητα. Εξάιρεση αποτελούν το μοντέλο του Necka και το μοντέλο «four C», τα οποία διακρίνουν σε περισσότερες βαθμίδες την έννοια. Το τελευταίο των Kaufman και Beghetto (2009)²⁴ περιλαμβάνει τις κατηγορίες Big-C, Pro-c, Little-c και Mini-c (creativity). Η Big-C είναι η μεγάλη/υψηλή δημιουργικότητα, την οποία η πλειοψηφία των ανθρώπων δεν μπορεί να φθάσει. Εξέχουσες προσωπικότητες, όπως ο Einstein, ο Picasso κ.ά., άφησαν πίσω τους καινοφανή έργα, τα οποία αρχικά θεωρούνταν αντισυμβατικά. Η Pro-c αναφέρεται στο επίπεδο εκείνο, όπου χρειάστηκαν χρόνια μελέτης και προσπάθειας, για να εξελιχθεί και να δημιουργήσει κάποιος το δικό του έργο. Εδώ ως παράδειγμα αναφέρεται ο ακαδημαϊκός καθηγητής/ερευνητής ή ο μουσικοσυνθέτης. Η Little-c είναι η καθημερινή δημιουργικότητα, η οποία έχει καλλιεργηθεί από την οικογένεια ή/και το σχολείο. Τα αποτελέσματά της διαφαίνονται στην επίλυση προβλημάτων στον επαγγελματικό τομέα, σε αισθητικές παρεμβάσεις-προσθήκες σε κάποιο έργο ή οι σχολικές εργασίες μαθητών, οι οποίες είναι στοχοθετημένες, έχουν νόημα και αξία. Η Mini-c, τέλος, είναι η δημιουργική ικανότητα που έχουμε όλοι ως παιδιά και δύναται να καλλιεργηθεί από το σχολείο και την οικογένεια. Συνίσταται στη σύνδεση ασύνδετων παραγόντων, στην εύρεση πολλαπλών λύσεων, οι οπτικές γωνίες ενός θέματος, η συνειδητοποίηση ότι μια καινούρια πληροφορία μας έκανε να δούμε ένα ζήτημα από άλλη σκοπιά ή έδωσε νόημα στο σκεπτικό μας. Το μοντέλο του Necka (2001· 2006) είναι και αυτό τετραμερές και διακρίνεται στα: α) εξέχον (eminent), β) ώριμο (mature), γ) αποκρυσταλλωμένο (crystallized) και δ) ρευστό (fluid), προς αντιστοιχία με το προηγούμενο μοντέλο.

Τα δημιουργικά άτομα θα τα μελετήσουμε μέσω του δημιουργικού αποτελέσματος παραθέτοντας ένα πιο αναλυτικό μοντέλο από τα προηγούμενα. Συγκεκριμένα, οι Cohen & Ambrose (1999, σσ.18-21)²⁵ αναφερόμενοι στην έννοια «Continuum of Creative Behaviours» (Συνεχές Δημιουργικών Συμπεριφορών), με βάση τη θεωρία της *Προσαρμογής και της Δημιουργικότητας*, διακρίνουν επτά (7) επίπεδα²⁶:

- I. Universal Novelty· *καθολική καινοτομία*, προκύπτει στη νεαρή ηλικία και έχει να κάνει με το πώς διαχειρίζονται τα παιδιά την καινοτομία μέσα σε ένα οικουμενικό κλίμα· τα παιδιά έχουν φυσική περιέργεια, αναπτύσσουν ενδιαφέροντα, «παίρνουν το κολάι», βρίσκουν διαφορές ή ομοιότητες· ως χαρακτηριστικά συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή παρουσιάζονται η ποικιλία ενδιαφερόντων, ο ανοιχτόμυαλος/όχι με παρωπίδες και η ανοχή στην ανισορροπία· το δημιουργικό προϊόν έχει ατομική αξία και συνήθως παραμένει στα όρια της σκέψης.
- II. Making Connections that are Rare Compared to Peers· *συνδέσεις/συνδυασμοί που είναι σπάνιοι με σημείο αναφοράς μια κοινή ομάδα (π.χ. τους συνομηλίκους, ίδιο*

²⁴ Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1) pp. 1–12, όπως αναφέρεται στο <https://www.cambridgeinternational.org/Images/426483-chapter-4-innovation-and-creativity.pdf>

²⁵ Cohen L. M. & Ambrose D. (1999). Adaption and Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.1 (pp.9-22). Newbury Park, CA: Sage Publications.

²⁶ Η μετάφραση στην ελληνική των όρων που επακολουθούν (στα επίπεδα) είναι δική μας.

κοινωνικό υπόβαθρο κ.ά.), ιδέες/προϊόντα/προσεγγίσεις που εξέχουν ή είναι πρωτότυπα σε σχέση με μια ομάδα αναφοράς· το παιδί αφομοιώνει με παιγνιώδη τρόπο, δίχως να συμβιβάζεται με τις νόρμες, μεταμορφώνει έννοιες ή στοιχεία σε σχήματα· ως χαρακτηριστικά συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή είναι η χρήση εικόνων και μεταφορικού λόγου για την κατανόηση ενός πολύπλοκου θέματος· έχει σίγουρα ατομική αξία και ενδέχεται και κοινωνική.

- III. Developing Talents· *αναπτύσσοντας ταλέντα*, όταν ανακαλύπτω πού έχω έφεση, επέκταση της γνώσης σε ένα/περισσότερα αντικείμενο/α, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ουσιαστική ενασχόληση με έναν τομέα/τομείς, βάζω προκλήσεις στον εαυτό μου, βρίσκω κίνητρα· το παιδί ανακαλύπτει το ταλέντο του στη μουσική, τα μαθηματικά κ.ά. και ενδιαφέρεται να αποκτήσει το γνωστικό υπόβαθρο στον τομέα επιλογής του· ενδέχεται να αναδυθεί το «παιδί-θαύμα» (young prodigy) που θα εξελιχθεί σε ώριμο δημιουργό· ως ενήλικας χαρακτηρίζεται από προσήλωση και εξειδίκευση· έχει ατομική αξία και ενδέχεται και κοινωνική.
- IV. Developing Heuristics· *γίνομαι εφευρετικός*, ανάγκη καθοδήγησης και χρήση ποικιλίας στρατηγικών, ανάπτυξη εναλλακτικών μέσω της φαντασίας, ικανότητες ευφράδειας, ικανότητες ευλύγιστης, πρωτότυπης, πολυσύνθετης σκέψης, καλλιέργεια της αισθητικής, μεταγνωστικές ικανότητες· ως παιδί δείχνει ευαισθησία σε θέματα, ψάχνει τη λεπτομέρεια που λείπει, έχει πολλές και καινοφανείς ιδέες-λύσεις, γνωρίζει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για να κατακτήσει τη γνώση· ως ενήλικας έχει αναπτύξει στρατηγικές και μεθοδολογία επίλυσης προβλήματος, παίρνει ρίσκα και γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται την καινοτομία· προσωπική/ατομική αξία.
- V. Producing Information· *παραγωγή πληροφοριών*, ενασχόληση με ένα θέμα και παραγωγή πληροφοριών σε μικρή κλίμακα (χρονική, χωρική κ.ά.), διεπιστημονικότητα και έρευνα· το παιδί ερευνά ένα θέμα προσεγγίζοντάς το από διαφορετικές σκοπιές, προβαίνει σε δικές του παρατηρήσεις και συμπεράσματα, επεκτείνει τις γνώσεις της σχολικής ύλης μελετώντας και άλλα αντικείμενα με δική του πρωτοβουλία· ο ενήλικας δραστηριοποιείται σε κάτι έχοντας μελετήσει εις βάθος αυτό το θέμα· έχει ατομική αξία και ενδέχεται και κοινωνική.
- VI. Creating by Extending a Field· *δημιουργώ επεκτείνοντας έναν τομέα*, ώριμη δημιουργικότητα, η οποία χρήζει κόπου και χρόνου· έχοντας στέρεο γνωστικό υπόβαθρο είμαι σε θέση να ανακαλύψω τα κενά, τις ανακολουθίες ή τα προβλήματα που προκύπτουν και να τα διορθώσω· εδώ ανήκει το «παιδί-θαύμα»· ο ενήλικας είναι ακαδημαϊκός, ερευνητής, καλλιτέχνης μεγάλου βεληνεκούς, εισάγει νέες διαστάσεις ή νέες πληροφορίες επεκτείνοντας ένα θέμα, αποτελεί υπόδειγμα επαΐοντα· ατομική και κοινωνική αξία.
- VII. Creating by Transforming a Field· *δημιουργώ προκαλώντας αλλαγές σε έναν τομέα*, μόνο οι ιδιοφυΐες φτάνουν σ' αυτό το επίπεδο· επαναστατικές ιδέες σε έναν τομέα ή δημιουργία ενός καινούριου κλάδου συνδυάζοντας διάφορες οπτικές από άλλους κλάδους· ως χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του παιδιού και του ενήλικα είναι η μοναδικότητα στη θεώρηση των πραγμάτων, εδώ ανήκει το «παιδί-θαύμα»· καθολική αξία, προσαρμογή του κόσμου στην ιδιοσυγκρασία του δημιουργικού ανθρώπου.

Αν θα συνοψίζαμε κάποια γενικά κοινότυπα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, αυτά θα ήταν, σύμφωνα με τον Jesson (2012): η ικανότητα ευελιξίας και σύνδεσης ιδεών, η φιλοπεριεργεία, η φιλομάθεια, η αντισυμβατικότητα, η αισθητική κρίση, η ικανότητα διάκρισης ομοιοτήτων και διαφορών, η αμφισβήτηση του γενικά αποδεκτού, ο αυτοέλεγχος, η αυτοπεποίθηση, η ανάληψη ρίσκου, η επιμονή, τα ισχυρά κίνητρα, η πολυπλοκότητα και η ασάφεια τους προσελκύουν, ανοιχτά σε πειραματισμούς. Φυσικά πολλοί ερευνητές μελετώντας τα δημιουργικά άτομα πρόσθεσαν κι άλλα χαρακτηριστικά, ωστόσο αξίζει να σταθούμε στην έννοια που εισήγαγε ο Csikszentmihalyi (1996)²⁷, αυτήν της «ροής»/ «flow», θέλοντας να περιγράψει τη συνείδηση, η οποία είναι αβίαστη, αυτόματη και εστιασμένη και οδηγεί τους ανθρώπους να έχουν αντιφατικές συμπεριφορές ή να αναλαμβάνουν ρίσκα. Έτσι, ενσωματώνει επιπρόσθετα στοιχεία των ατόμων αυτών, τα οποία είναι αντιφατικά μεταξύ τους. Ο Ausubel (1963)²⁸, ωστόσο, υποστήριξε πως δεν μπορεί να δοθεί ο τίτλος του «δημιουργικού ατόμου» άκριτα και εκτεταμένα. Αντιθέτως, είναι προσδιορισίμο το κριτήριο – αν και δεν υπάρχει κάτι απόλυτο – που καθορίζει τη δημιουργικότητα, η οποία διαβαθμίζεται ποιοτικά, σε αντίθεση με την Ξανθάκου (1998), η οποία υποστηρίζει ότι η διαβάθμιση σχετίζεται με τον βαθμό κατοχής και είναι ποσοτική. Αυτό το όριο ανάμεσα σε δημιουργικές πράξεις ή συνήθειες είναι η «καθαρή» πρωτοτυπία: «To be a creative individual, in other words, one must make or be capable of making a uniquely original discovery that is different in kind from ordinary expressions of creativity» (Ausubel, 1963, σ.344). Έτσι, ενώ κάποιος μαθητής μπορεί να γράψει ένα αξιοσημείωτο ποίημα, ενδέχεται να διακατέχεται από κάποιου είδους δημιουργικότητα, αλλά δεν μπορούμε να τον χαρακτηρίσουμε με ασφάλεια ότι είναι «δημιουργικό άτομο».

Ο Harrington (1999)²⁹ ανέφερε τη διάκριση που έγκειται μεταξύ δημιουργικού περιβάλλοντος (creative environment) και δημιουργικού οικοσυστήματος (creative ecosystem). Το τελευταίο αποτελεί μία ευρύτερη έννοια, στην οποία εντοπίζεται η δημιουργική δραστηριότητα, η οποία προκύπτει από το περιβάλλον, το άτομο, τη δράση και την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων. Το φυσικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον, στα οποία παρατηρείται δημιουργική δραστηριότητα, αποτελούν το δημιουργικό περιβάλλον. Πρόκειται για τη λεγόμενη «social creativity» (κοινωνική δημιουργικότητα), σύμφωνα με την οποία η δημιουργική πράξη αναγνωρίζεται και έχει αξία στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και όχι μόνο στον δημιουργό. Επειδή πολλές φορές η δημιουργικότητα απορρέει από μια δυσκολία, το περιβάλλον γύρω μας, από τη μία θα πρέπει να είναι υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, για να οικοδομήσει δημιουργικές συνήθειες· από την άλλη, όμως, όχι υπερβολικά καλό, σύμφωνα με τον συγγραφέα, καθώς ούτε αυτό από μόνο του ορίζει την επιτυχία. Ενδέχεται κάποιες φορές να είναι θέμα τύχης ή επιλογής τού να δραστηριοποιηθούμε δημιουργικά σε κάτι εύκολο ή δύσκολο. Ένας δεύτερος παράγοντας υπό εξέταση είναι οι απαιτήσεις ανάμεσα σε άτομο-περιβάλλον-σχέδιο εργασίας/δραστηριότητα, οι οποίες πρέπει να εξισορροπούνται και

²⁷ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, όπως αναφέρεται στο Συμρναίου (2017).

²⁸ Ausubel, D. P. (1964, October). Creativity, general creative abilities, and the creative individual. *Psychology in the schools*, 1(4), pp.344-347. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(196410\)1:4<344::AID-PITS2310010403>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196410)1:4<344::AID-PITS2310010403>3.0.CO;2-R)

²⁹ Harrington, M., D. (1999). Conditions and Settings/Environment. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, vol.1, (pp.323-340). Newbury Park, CA: Sage Publications.

να ικανοποιούνται ξεχωριστά για το καθένα. Για παράδειγμα, αν κάποιος έχει υπερβολικές απαιτήσεις από το περιβάλλον του, θεωρώντας ότι θα έχει απόλυτη ελευθερία κινήσεων, για να δουλέψει το έργο του, τότε πιθανότατα να αποτύχει. Επιπλέον, υποστηρικτικό για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας θεωρείται ένα κοινωνικό σύστημα που προσδίδει αξία σε αυτήν, στα αποτελέσματά της (π.χ. η κοινωνία αξιολογεί θετικά την τεχνολογική καινοτομία). Αν η δημιουργική πράξη δεν έχει αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνία, τότε οι δημιουργικοί άνθρωποι προσπαθούν να επιλέξουν το κοινό, το οποίο θα τους αξιώσει ή το αντίστροφο, δηλαδή μια ομάδα ανθρώπων προσπαθεί να εισαχθεί σε ένα δημιουργικό κίνημα. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο είναι τα κίνητρα, ενδογενή – παίρνω ευχαρίστηση επιτελώντας μια δημιουργική δραστηριότητα από την ίδια την πράξη – ή εξωγενή – παίρνω κάποιου είδους ανταμοιβή από την κοινωνία. Τα κοινωνικά συστήματα θα πρέπει, επίσης, να αναπτύσσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (βλ. πιο πάνω «δημιουργικά άτομα») στοχεύοντας σε δεξιότητες και γνώση. Η παροχή καλών προβληματισμών ή εργασιών, καθώς και δημιουργικών ερεθισμάτων (εικόνες, ιδέες, μουσική κ.ά.) που θα «ριζώσουν» στο «είναι» μας, θα αποδώσει υγιείς και δημιουργικούς καρπούς. Η ωφελιμότητα αυτών των πρακτικών διαφαίνεται στην αντίδραση μας, όταν για παράδειγμα κάτι μας εμπνέει ή είναι συναρπαστικό. Αυτές οι διενέργειες πρέπει να είναι μεθοδευμένες, δηλαδή να ακολουθείται μία στρατηγική προσανατολισμού του ενδιαφέροντος από κάποιους που μπορούν να αναλάβουν αυτή την καθοδήγηση (οικογένεια, δάσκαλος, επιστήμονας κ.ά.). Οι πολιτισμικές ανταλλαγές (εμπειρίες, προοπτικές κ.ά.) είναι, επίσης, θεμιτό για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Είναι χρήσιμο να παίρνουμε ανατροφοδότηση τόσο από τα ίδια τα έργα μας, όσο και από έργα άλλων. Το να κάνουμε την αρχή σε κάτι είναι το παν, γι' αυτό η αρχική ενεργοποίηση/δραστηριοποίησή μας είναι πολύ βασικό, πρωτού καν έχουμε την ιδέα ή τους στόχους. Ξεκινώντας ένα δημιουργικό σχέδιο, θα πρέπει κανείς να ανατρέξει σε πηγές και παροχές, όπως σε χρήσιμο εξοπλισμό, να οριοθετήσει τον χρόνο του, να συνάψει ωφέλιμες συνεργασίες κλπ. Μια άλλη καλή τακτική είναι να αναζητά κανείς πληροφορίες και διαφορετικές προσεγγίσεις για κάποιο θέμα. Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης ή δημιουργικής έκφρασης, από ανθρώπους που έχουν τα προσόντα, ελκύουν κι άλλους ανθρώπους κι έτσι αυτό το κίνημα ενδυναμώνεται. Το περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει «ζώνες απόλυτης προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης», έτσι ώστε να δουλεύει κανείς αναπόσπαστα, αλλά και να επιδείχνει κατανόηση ως προς το δημιουργικό άτομο. Ακόμη ένας παράγοντας είναι η ακατάπαυστη ενασχόληση με το έργο μας, ακόμη κι όταν προκύπτει απογοήτευση ή σύγχυση ή όταν παύει παροδικά να αντλεί κανείς ευχαρίστηση από το έργο του. Εκεί κινητοποιούνται πάλι οι εξωγενείς παράγοντες, όπως το ότι κάποιος άλλος θα επωφεληθεί από το έργο μου. Τέλος, σημειώνει ο συγγραφέας ότι το κοινό, το οποίο εκτίθεται στο δημιουργικό προϊόν, θα πρέπει να ανταποκριθεί, όπως να παρέχει συμβουλές-αποτίμηση, για να ολοκληρωθεί η δημιουργική διαδικασία.

1.α.1 Φαντασία για Δημιουργία

Η δημιουργικότητα πρωτοεκφράστηκε μέσω της τέχνης και του *μύθου*. Οι πρόγονοί μας είχαν την ανάγκη να απεικονίσουν τα βιώματά τους, όπως μας δείχνουν οι πρώιμες βραχογραφίες που βρέθηκαν σε σπήλαιο στο Λασκώ (Grotte de Lascaux) και στο Σωβέ

(Grotte Chauvet) της Γαλλίας³⁰. Σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους πρόκειται για μια περίοδο «δημιουργικής έκρηξης», κατά την οποία ο άνθρωπος εκδηλώνει τη δημιουργική του σκέψη και αποκτά «ανθρώπινη συμπεριφορά» πέραν του φυσικού ζωώδους ενστίκτου επιβίωσης. Η επιστημονική κοινότητα δεν έχει οριστικοποιήσει χρονολογικά πότε και για ποιους λόγους συνέβη αυτή η μεταβολή. Ο Ρ. Κλάιν³¹, υποστηρίζοντας την παραδοσιακή θεωρία της ανθρώπινης εξέλιξης, υιοθετεί την άποψη, πως μέσα από «αλλεπάλληλες πολιτιστικές επαναστάσεις» η ανθρώπινη δημιουργικότητα ξεπρόβαλλε περίπου πριν από 40.000 χρόνια, όταν εμφανίστηκε ο Homo Sapiens. Αυτό το ανθρώπινο είδος είχε αφαιρετική και συμβολική σκέψη, η οποία αναδεικνύεται, λόγου χάριν, μέσω διακοσμητικών έργων τέχνης, προηγμένων εργαλείων, κοσμημάτων.

Με το πέρασμα του χρόνου, ο άνθρωπος εξέφρασε τις υπαρξιακές του ανησυχίες, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, την αιτιότητα των πραγμάτων, την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων και το αξιολογικό του σύστημα μέσω του μύθου. «Εν αρχή ην ο μύθος. Και ο μύθος ην προς τους Θεούς. Και οι Θεοί ήταν ο λόγος ο πρώτος.», όπως μας μεταφέρει ο Κ. Τσάτσος (Ελληνική Μυθολογία, 2021) τονίζοντας πως το έλλογο ον αποκτά «μυθολογίζουσα συνείδηση» εκεί που το λογικό της διανοίας συναντά το άλογο της φαντασίας. Οι κοσμογονικοί και θεογονικοί μύθοι, οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία των αιτιολογικών, ήταν οι πρώτοι που εμφανίστηκαν, εξυπηρετώντας την ανάγκη των λαών να ερμηνεύσουν τον κόσμο ως σύνολο. Οι θεοί ήταν οι πρωτοπλάστες, οι *ευρεταί*, οι επινοήσαντες των τεχνών και των γραμμάτων (Κακριδής, Ελληνική Μυθολογία, 2021). Όπως ο μύθος έτσι και η τέχνη συνδυάζει φανταστικές συνθέσεις και λογικούς νόμους για την ποίηση ενός έργου τέχνης, είτε εικαστικής φύσεως είτε τέχνης του λόγου, το οποίο προκαλεί αισθητική συγκίνηση. Η διαφορά τέχνης – μύθου έγκειται στο ότι ο μύθος δεν έχει κατ' ανάγκην τελολογική πληρότητα, με την αριστοτελική έννοια του όρου «τέλος» (σκοπός, εντελέχεια), οπότε δεν οδηγεί αναγκαία στην αισθητική συγκίνηση και απόλαυση.

Σύμφωνα με τον Κάλφα (2015), ο Αριστοτέλης διέκρινε τον νου, τη νόηση, σε κοινό/παθητικό νου και σε ενεργητικό/ποιητικό νου. Ο *ενεργητικός νους* συνδέεται με τις *αφηρημένες έννοιες* και συλλαμβάνει τα *ένεργεια νοητά*, σε αντίθεση με τον *παθητικό*, ο οποίος λειτουργεί με *εικόνες και φαντάσματα* και αντιλαμβάνεται τα *δυνάμει νοητά*³². Εδώ τα φαντάσματα έχουν την έννοια των νοητικών παραστάσεων, των εικόνων δηλαδή που προέρχονται μέσω των αισθητήριων οργάνων μας και συνδέονται με τη βούληση, δηλαδή την επιθυμία μας. Ο κοινός νους λειτουργεί και *δισαισθητικά* από τη στιγμή που μπορεί και οπτικοποιεί, άρα αντιλαμβάνεται, για παράδειγμα, το σχήμα «καλό-κακό-συνέπειες» και δύναται να επιλέξει (Δημητροπούλου, 2019)³³. Η φαντασία διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην οπτικοποίηση μιας ιδέας ή σκέψης, εφόσον με τη χρήση της φαντασίας μπορεί κανείς να αναπαραστήσει νοητικά μια εικόνα ενός αντικειμένου. Τα δημιουργικά άτομα μπορούν πιο εύκολα να ανασύρουν από τη μνήμη τους, να αναπαραστήσουν και να «χτίσουν» εικόνες από το περιβάλλον με έναν διαφορετικό και πρωτότυπο τρόπο (Moriarty & Robbs, 1999, σ.26)³⁴. Η φαντασία για τον Αριστοτέλη, αν και αποτελεί συστατικό στοιχείο της νόησης, ωστόσο δεν

³⁰ Βλ. <https://archeologie.culture.fr/lascaux/fr/#/fr/00.xml/> και <http://whc.unesco.org/en/list/1426>

³¹ Βλ. https://www.researchgate.net/publication/237076686_Modern_Human_Origins

³² Αριστοτέλης. *Περὶ Ψυχῆς*, Γ5, 43a.20-25, όπως αναφέρεται στο Κάλφας (2015).

³³ Αριστοτέλης. *Περὶ Ψυχῆς*, 431a.14-17, όπως αναφέρεται στο Δημητροπούλου (2019).

³⁴ Moriarty S. E. & Robbs B. A. (1999). *Advertising*. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.1 (pp.23-30). Newbury Park, CA: Sage Publications.

είναι δημιουργικής φύσεως, καθώς αποτελεί απλά την ανάκληση μιας εικόνας στη μνήμη, η οποία γίνεται αυτόματα. Δε χρησιμοποιείται, δηλαδή, με μεταφορική χροιά εννοώντας ότι συμπεριλαμβάνει όλες τις γνωστικές λειτουργίες (Δημητροπούλου, 2019)³⁵. Ετυμολογικά προέρχεται από το «φάος» που σημαίνει φως και ορίζεται ως η δύναμη/κίνηση της ψυχής που αποτελεί προϊόν της αισθητηριακής αντίληψης³⁶. Διακρίνεται, επίσης, σε *αόριστη*, σε *αισθητική* – μέσω των αισθήσεων – και σε *λογιστική* – δηλαδή συλλογισμός. Η πρώτη απευθύνεται στα κατώτερα ζώα που έχουν μόνο την αίσθηση της αφής, η δεύτερη διαφαίνεται σε όλα τα ζώα, ενώ η τρίτη είναι ιδίον μόνο του ανθρώπου³⁷.

Μία από τις λειτουργίες της φαντασίας, σύμφωνα με τον φιλόσοφο, είναι το *όνειρο*, το οποίο έχει άμεση σχέση με τις εικόνες που προκλήθηκαν μέσω των αισθήσεων μας, όσο ήταν ενεργές³⁸. Περνώντας από το όνειρο στην παθητική κατάσταση της *ονειροπόλησης*, ενδέχεται αυτή να αποτελεί συστατικό στοιχείο της δημιουργικότητας, πάντοτε όμως σε φυσιολογικά όρια, ειδάλλως ελλοχεύει κίνδυνος προσκόλλησης στο φανταστικό και μη αποδοχής της πραγματικότητας. Κατά τη διάρκεια της ονειροπόλησης μπορούν να αναπτυχθούν δημιουργικές ιδέες ή ευρηματικές λύσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να αναδυθούν, όταν ο εγκέφαλος βρίσκεται σε εγρήγορση εξαιτίας των πολλαπλών ερεθισμάτων που δέχεται. Μία σχετική παρατήρηση έκανε ο John Dewey αναφέροντας ότι, όταν οι άνθρωποι ρεμβάζουν, είναι πιο πιθανό να σκεφθούν ένα δημιουργικό σενάριο (Krippner, 1999, σ.64)³⁹.

Ένα παράδειγμα για το πώς συνδυάζει ο Αριστοτέλης τη φαντασία και τη δημιουργικότητα είναι αυτό του ερευνητή· ο ερευνητής, για να περάσει από τη συστηματική παρατήρηση και τη συλλογή δεδομένων στη σύλληψη του καθολικού (της γνώσης όχι επί των μερών της, αλλά ως συνολική θεώρηση), θα πρέπει να διενεργήσει ένα «διανοητικό άλμα», το οποίο αποδίδεται στη δημιουργική ικανότητα του νου, στην επιτυχή σύγκλιση κριτικής ικανότητας και φαντασίας (Κάλφας, 2015)⁴⁰. Ενδέχεται, όμως, να φθάσει στη γνώση και με την *αγχίνοια*, ένα άλμα της φαντασίας, η οποία κατά τον Αριστοτέλη αποτελεί «μια μορφή ευστοχίας στον εντοπισμό του μέσου όρου που συντελείται εν ασκέπτω χρόνω»⁴¹.

Συμπερασματικά, η φαντασία ή κατά Αριστοτέλη «φανταστικό μόριο» αποτελεί μια ξεχωριστή λειτουργία της σκέψης και προαπαιτείται για μια δημιουργική πράξη· η φαντασία μαζί με τη δημιουργικότητα αναδεικνύουν την αποκλίνουσα σκέψη (Ξανθάκου, 1998· Τριλιανός, 2002· Μαγνήσαλης, 2003· Παρασκευόπουλος, 2004).

1.α.2 Αποσαφήνιση παιδαγωγικών όρων

Στην ειδική βιβλιογραφία ο όρος «*αγωγή*» επιχειρείται να οριοθετηθεί εννοιολογικά, ωστόσο, υπάρχουν αντιφάσεις. *Μπορούμε να θεωρήσουμε, ότι σε κάθε κοινωνία, ρόλος της αγωγής είναι να γίνεται ένας συντελεστής, από τους πιο σημαντικούς, της κοινωνικοποίησης και της προσαρμογής. Είναι πρόδηλο, ότι το εκπαιδευτικό σχέδιο ποικίλλει ανάλογα με τους θεσμούς και τα πρόσωπα και έχει διαφορετική αξία για κάθε παράγοντα αγωγής. Προκύπτουν, έτσι, αντιφατικές παιδαγωγικές στάσεις, που οδηγούν σε συγκρούσεις αξιών ανάμεσα στους*

³⁵ Αριστοτέλης. *Περὶ Ψυχῆς*, Γ', 428a1, όπως αναφέρεται στο Δημητροπούλου (2019).

³⁶ Αριστοτέλης. *Περὶ Ψυχῆς*, 429a1-2, ό.π.

³⁷ Αριστοτέλης. *Περὶ Ψυχῆς*, 433b 35- 434a 6, 433b 31-33, 434a 7-12, ό.π.

³⁸ Αριστοτέλης. *Περὶ ἐνυπνίων*, 461b.8-13, ό.π.

³⁹ Krippner S. (1999). Altered and Transitional States. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.1 (pp.59-70). Newbury Park, CA: Sage Publications.

⁴⁰ Αριστοτέλης. *Αναλυτικά ὕστερα*, 100a4 κ.ε., όπως αναφέρεται στο Κάλφας (2015).

⁴¹ Αριστοτέλης. *Αναλυτικά ὕστερα*, 89b10 κ.ε., ό.π. (σ.44).

διάφορους κύκλους που αντιμετωπίζει το παιδί, συχνά μάλιστα ακόμα και μέσα στον κάθε κύκλο (Debesse & Mialaret, 1985, σ.51). Οι δύο επικρατούσες αντιλήψεις για το εννοιολογικό της περιεχόμενο είναι οι εξής: α. Η αγωγή ως *συστηματική ενέργεια*: οι επιδράσεις που δέχεται ο ανήλικος από τις σκόπιμες και μεθοδευμένες ενέργειες του παιδαγωγού, και β. Η αγωγή ως *αλληλεπίδραση*: το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος από μεθοδευμένες ή μη συστηματικές ενέργειες ενηλίκων ή συνομηλίκων ή από το περιβάλλον (Flitner, 1974)⁴².

Η **διδασκαλία** είναι μια στοχευμένη διαδικασία που αφορά και στο ίδιο το άτομο (παιδαγωγική διάσταση) και στην κοινωνία (κοινωνική διάσταση). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τον μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. «Οι ενέργειες και οι χειρισμοί στους οποίους προβαίνει ο εκπαιδευτικός, για να βοηθήσει τον μαθητή στην οικειοποίηση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνθέτουν τη διδασκαλία» (Ξωχέλλης, 1978, σ.11). Όπως προείπαμε, η διδασκαλία αφορά πρωτίστως στο άτομο μέσω της διαδικασίας της ετεροαγωγής- εδώ είναι απαραίτητος ο διδάσκαλος/παιδαγωγός- με ύψιστο στόχο την αυτοαγωγή, δηλ. το «εγώ» έχει διπλή διάσταση, αυτή του παιδαγωγού και του παιδευομένου. Η ετεροαγωγή τόσο με τη μορφή της παραδοσιακής αγωγής όσο και με τη μορφή της συστηματικής αγωγής, όταν δηλ. ο ενήλικας αναλαμβάνει τον ρόλο του μεταδότη/του εκφραστή της γνώσης, επιτυγχάνεται με: α. το παράδειγμα, β. τη νουθεσία, γ. τις επεξηγηματικές απαντήσεις, δ. την επίδειξη, ε. τη διήγηση (π.χ. μύθοι, θρύλοι, κοινωνικές ιστορίες, παραμύθια), στ. την κοινωνική εμπειρία/την πείρα, ζ. τον έπαινο και την τιμωρία, η. την άσκηση βίας (μη παιδαγωγική πειθαρχία)⁴³, θ. τις διδακτικές τεχνικές. Ο ανήλικος, αντίστοιχα, μιμείται και ταυτίζεται. Στα πλαίσια της Κριτικής⁴⁴ και Ιδεαλιστικής⁴⁵ Παιδαγωγικής βασικός στόχος του αναπτυσσόμενου ατόμου είναι να επιτύχει την αυτοαγωγή και κύριο μέλημα του παιδαγωγού, να οδηγήσει τον παιδευόμενο στην χειραφέτηση και ενηλικίωσή του.

Μία τρίτη αλληλένδετη έννοια είναι αυτή της **μάθησης**. *Η διαδικασία κατά την οποία το παιδί και ο έφηβος αποκτούν – με δική τους δραστηριότητα – γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, γενικά εμπειρίες, για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αντιμετωπίσουν με αυτοτέλεια τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους ονομάζεται μάθηση* (Ξωχέλλης, 1978, σ.13). Σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία, εννοείται η εσωτερική διεργασία που πραγματοποιείται μέσα μας και έχει ως αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς μας. Η Μ. L. J. Abercrombie (1986), καθηγήτρια Ζωολογίας, απογοητευμένη από την *επιπόλαιη γνώση* των σπουδαστών στις ιατρικές σχολές και την *έλλειψη επιστημονικής σκέψης*, ανέλαβε να μελετήσει τους παράγοντες της *μάθησης* χρησιμοποιώντας την τεχνική της συστηματικής παρατήρησης και ως διδακτική μέθοδο, τη συζήτηση. Σκοπός της ήταν να αποκωδικοποιήσει τη σκέψη των φοιτητών, για να εξακριβώσει πώς μπορεί να επέλθει μία μάθηση που στοχεύει στον καλύτερο έλεγχο της

⁴² Flitner, W. (1974). Reformpädagogik. In W. Rüegg (Hrsg), *Kulturkritik und Jugendkult.* (s.137-146). Frankfurt a.M.: Klostermann.

⁴³ Η αγωγή ως διαδικασία κυβέρνησης και πειθαρχίας: έχει τις ρίζες της στον 17^ο και 18^ο αι., όπου ο F. Herbart θεωρούσε την επιβολή και κυριαρχία του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή ως αρετή και προϋπόθεση, για να τον οδηγήσει στην πειθαρχία. Ονομάστηκε συνδιδασκτική μέθοδος, η οποία το 1877 αντικατέστησε την έως τότε ισχύουσα αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην Ελλάδα. Οπαδοί του Ερβαρτιανισμού στην Ελλάδα υπήρξαν ο Δημ. Ζαγγογιάννης, ο Νικ. Εξαρχόπουλος κ.α.

⁴⁴ Κριτική Παιδαγωγική: στόχος είναι η κριτική και συστηματική ανάλυση, ερμηνεία και σφαιρική προσέγγιση της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πράξης. Εκπρόσωποι της θεωρούνται οι Kl. Mollenhauer, R. Winkel κ.α.

⁴⁵ Ιδεαλιστική Παιδαγωγική: αφορμίζεται από τη βασική πτυχή της παιδαγωγικής σχέσης, την παιδαγωγική αγάπη, όπως αυτή εκφράστηκε από τον Σωκράτη και τον Pestalozzi· αποτελεί μια αναδρομή στην οικογένεια, παρουσιάζοντας τη σχέση του δασκάλου με τον μαθητή ανατρέχοντας στο οικογενειακό πρότυπο της σχέσης της μητέρας με το παιδί.

συμπεριφοράς του ατόμου και στην καλύτερη κατανόηση του ατόμου για τον τρόπο που το ίδιο εργάζεται (σκέψη: επεξεργασία της πληροφορίας, ικανότητα συσχέτισης γεγονότων και ερμηνείας των κ.α.). Για την ίδια, η διαδικασία της μάθησης περιγράφεται ως *η κάποια κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαλογιζόμαστε όταν παίρνουμε την απόφαση να πούμε τι είναι αυτό που βλέπουμε [...] ή όταν ερμηνεύουμε τα αποτελέσματα ενός πειράματος, αυτή η κατανόηση θα μπορούσε να μας βοηθήσει να κάνουμε πιο σωστές σκέψεις, να βγάλουμε πιο ασφαλή συμπεράσματα γι' αυτά και παρόμοια ζητήματα στο μέλλον.* (σ.22). Ακολουθώντας, ορισμένοι από τους παράγοντες που την οριοθετούν είναι οι εξής:

- ✓ Οι αρχές της αντίληψης
- ✓ Τα σχήματα, δηλαδή οι πρότερες εμπειρίες του ατόμου, τα καθορισμένα και ακαθόριστα μοντέλα του εγκεφάλου - «brain models» κατά Young (1951)
- ✓ Η προβολική φύση της μέσω των αισθήσεων αντίληψης, δηλαδή η αυθυποβολή του παρατηρητή πάνω σε αυτό που επεξεργάζεται ή αλλιώς η προβολή των ασυνείδητων σχημάτων του παρατηρητή στην πληροφορία που δέχεται (επιλεκτική και ερμηνευτική φύση της αντίληψης)
- ✓ Η διάθεση του ατόμου (ως στιγμιαία ψυχολογική κατάσταση)
- ✓ Η παρατήρηση
- ✓ Οι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες
- ✓ Οι ανθρώπινες σχέσεις

Η διάπλαση της ψυχής, της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού ονομάζεται **μόρφωση**, με την έννοια του «δίνω μορφή» και είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας της αγωγής. Μορφωμένος είναι κάποιος, ο οποίος πέρα από τις γνώσεις έχει εσωτερική διάπλαση και καλλιέργεια.

Ο **εκπαιδευτικός/παιδαγωγός/διδάσκαλος/συντονιστής**⁴⁶ εκτελεί τις απαραίτητες ενέργειες και χειρισμούς (αγωγή ως συστηματική ενέργεια) μέσω της διδασκαλίας, ώστε να μεταλαμπαδεύσει τη μάθηση (γνώση και πείρα) στον μαθητή. Η μάθηση, όμως, επέρχεται επίσης και από τις ασυνείδητες ενέργειες του παιδαγωγού και από το ευρύτερο φάσμα των επιδράσεων (αγωγή ως αλληλεπίδραση) ή από την προσωπική προσπάθεια για αυτοβελτίωση του υποκειμένου (αυτοαγωγή). Έτσι επέρχονται αλλαγές στο υποκείμενο (αγωγή). Το σύνολο των επιδράσεων και η επερχόμενη διάπλαση του ατόμου αποτελούν τη μόρφωση. Οι διάφοροι φορείς οργανώνουν και συστηματοποιούν την αγωγή και τη μάθηση, κάτι που ονομάζεται πλέον **εκπαίδευση** και ο τρόπος οργάνωσής της, **εκπαιδευτικό σύστημα**. Το σχολείο ως επικοινωνιακή δομή και ως κοινωνικός οργανισμός συνδυάζει και συγχρονίζει την ανθρώπινη πράξη με την παιδαγωγική, τη διδακτική και την κοινωνική και κανονικά θα έπρεπε να ανοίγει διάπλατα τον δρόμο για την πλήρη τελείωση του ανθρώπου, κάτι που όπως φαίνεται στην ελληνική κοινωνία δεν έχει επιτευχθεί ακόμη, καθώς ασκείται μέχρι και σήμερα ως επί το πλείστον μονόπλευρη αγωγή.

Επιμέρους όροι προς διασαφήνιση

Α. Ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση

⁴⁶ Εδώ γίνεται αναφορά σε κάποιους από τους ρόλους του εκπαιδευτικού (βλ. Κωνσταντίνου, 2015, κεφ.2.2)· ο ρόλος του δασκάλου-συντονιστή-διαμεσολαβητή αναφέρεται στα πλαίσια της διαχείρισης μιας ομάδας και της διαμεσολάβησης στην εκπαιδευτική πράξη (βλ. Παπαδοπούλου, 2004).

Συχνά οι **τακτικές** (tactics) που εφαρμόζονται σε κάποιον τομέα συγχέονται με τις **στρατηγικές διδασκαλίας** (teaching strategies). Η ειδοποιός διαφορά τους είναι ότι οι τακτικές είναι οι εφαρμόσιμες και πρακτικές τεχνικές, ενώ οι στρατηγικές αποτελούν το γενικότερο πλάνο (εδώ διδασκαλίας) που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τους διδακτικούς στόχους. Κινητήριο έναυσμα και για τις δύο κατηγορίες είναι ότι αποτελούν σκόπιμη ενέργεια και ενσωματώνονται στη ρουτίνα. Σύμφωνα με τον Runco (1999, σ.611)⁴⁷, «οι σκόπιμες προσπάθειες, για να βελτιωθεί η δημιουργικότητα, τεχνικά είναι περισσότερο μία τακτική παρά μία στρατηγική». Ο Ματσαγγούρας (2002) διευκρινίζει ότι ως στρατηγική διδασκαλίας εννοείται η οργανωμένη με σαφείς αρχές συνακολουθία των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων με σκοπό την υλοποίηση των διδακτικών στόχων και περιλαμβάνει:

- ✓ Την **πορεία διδασκαλίας**, δηλαδή την οργάνωση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων σε φάσεις
- ✓ Τη **μέθοδο διδασκαλίας**, δηλαδή τα συγκροτημένα συστήματα διδακτικής προσέγγισης
- ✓ Τη **μέθοδο επεξεργασίας**, δηλαδή τον τρόπο επεξεργασίας και συσχέτισης των δεδομένων
- ✓ Τη **μορφή παρουσίασης** του διδακτικού αντικειμένου, όπως είναι η μονολογική, η διαλογική, η διαλεκτική και η επιδεικτική
- ✓ Τη **μορφή κοινωνικής οργάνωσης** της διδασκαλίας, δηλαδή τον τρόπο οργάνωσης του μαθητικού δυναμικού σε σχέση με τις ατομικές επιδιώξεις των μαθητών (π.χ. ατομική, συνεργατική)

Τα **μοντέλα διδασκαλίας** εξυπηρετούν την παραστατική απόδοση των δραστηριοτήτων ή έχουν ευρύτερο περιεχόμενο, το οποίο συνάδει με την οργάνωση και λειτουργία κάποιου εκπαιδευτικού συστήματος. Ο όρος «**διδακτική τεχνική**» αποτελεί «ένα παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων μιας στρατηγικής και χαρακτηρίζει τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας» (Μπέλλου επιμ., 2011)⁴⁸.

Οι **στρατηγικές μάθησης** (learning strategies) απαρτίζονται από δράσεις, από τις οποίες ορισμένες συλλέγουν τα δεδομένα και άλλες τα επεξεργάζονται. Οι πιο διαδεδομένες τυπολογίες στρατηγικών είναι α) οι **γνωστικές** (cognitives strategies) – αφορούν την επεξεργασία της πληροφορίας συνειδητά (π.χ. σημειώσεις ή περίληψη) και ασυνείδητα, β) οι **μεταγνωστικές** (metacognitives strategies) – αφορούν τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας από τον ίδιο τον μαθητή και γ) οι **κοινωνικο-συναισθηματικές** (social-affective strategies) – αφορά στη διάδραση του μαθητή με άλλα υποκείμενα ή γενικότερα τον περιβάλλοντα χώρο (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007, σσ.105-106)⁴⁹.

Άλλη μία διευκρίνιση αφορά στον «τύπο μάθησης» ή «**μαθησιακό στυλ**» (learning style), το οποίο σχετίζεται με το είδος της μάθησης, στο οποίο κάθε άτομο έχει κλίση και το προτιμάει. Θα μπορούσε κάποιος να είναι οπτικός τύπος, δηλαδή να αφομοιώνει κάτι οπτικά,

⁴⁷ Runco M. A. (1999). Tactics and Strategies for Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.2 (pp.611-615). Newbury Park, CA: Sage Publications.

⁴⁸ Μπέλλου, Ι. (επιμ.) (2011). *Διδακτικές Τεχνικές*. Ιωάννινα. Βασισμένο στο επιμορφωτικό υλικό του έργου «Υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών – επιμορφωτών πληροφορικής», Πάτρα, 2008 (<http://edu19-20.cti.gr/>), <http://users.sch.gr/ibellou/articles/TeachingStrategies.pdf>

⁴⁹ Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. Μ. *Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης Ι*, σσ.95-120, στο Κουλαϊδής (2007).

ή ακουστικός τύπος, δηλαδή να συγκρατεί καλύτερα τις πληροφορίες, όταν τις ακούει⁵⁰. Σύμφωνα με τους Davis & Rimm (1998)⁵¹ (βλ. Ματσαγγούρας, 2008, σσ.119-120), ο καθένας προτιμά ορισμένους τρόπους και συνθήκες μάθησης που έχουν να κάνουν με α) το περιβάλλον (π.χ. χώρος, ήχοι), β) με συναισθηματικές παραμέτρους (π.χ. κίνητρα), γ) με κοινωνικές συνθήκες (π.χ. ατομική εργασία) και δ) με ψυχολογικούς παράγοντες (π.χ. στοχαστική προσέγγιση).

B. Ως προς τις ικανότητες και δεξιότητες

Σύμφωνα με το Μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto «Competence based learning» (2008)⁵², το οποίο αφορά στις δεξιότητες του 21^{ου} αι., οι γενικές ικανότητες (generic competences) διακρίνονται στις εργαλειακές (instrumental), διαπροσωπικές (interpersonal) και συστημικές (systemic). Οι εργαλειακές περιλαμβάνουν τις γνωστικές, τις μεθοδολογικές, τις τεχνολογικές και τη χρήση της γλώσσας γραπτώς και προφορικώς. Οι διαπροσωπικές διαχωρίζονται στις ατομικές και κοινωνικές. Οι συστημικές αφορούν στις ικανότητες οργάνωσης, επιχειρηματικότητας και ηγεσίας.

Μέχρι στιγμής μελετήσαμε άμεσα και έμμεσα τις νοητικές ικανότητες και δεξιότητες της δημιουργικής σκέψης (άμεσα: νοητικές ικανότητες αποκλίνουσας σκέψης του Guilford και έμμεσα: μέσω των χαρακτηριστικών των δημιουργικών ατόμων κ.ά.). Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε και στην κριτική σκέψη, καθώς αυτό που μας ενδιαφέρει, είναι ο επιτυχής συνδυασμός κριτικής και δημιουργικής σκέψης για παραγωγικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η επιτυχής κατάκτηση κριτικών ικανοτήτων απομονωμένα ή δημιουργικών δε συνάδει με την παραγωγική μάθηση.

Όσον αφορά τις ικανότητες της κριτικής σκέψης γενικά, αυτές ορίζονται ως εξής (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007, σσ.99-100):

- ✓ Εστίαση στην ερώτηση
- ✓ Ανάλυση των επιχειρημάτων
- ✓ Εξαγωγή και κρίση συμπερασμάτων
- ✓ Επαλήθευση υποθέσεων
- ✓ Απόφαση για δράση
- ✓ Αλληλεπίδραση με τους άλλους

Ο Ματσαγγούρας (2002) κάνει λόγο και για τις μεταγνωστικές ικανότητες, οι οποίες απαρτίζονται από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και διακρίνονται στις α) απλές και αυτόματες και β) πολύπλοκες (π.χ. αυτοδιόρθωση και επίλυση προβλήματος αντίστοιχα).

Ο όρος «δεξιότητα» συνιστά την εφαρμογή της γνώσης που κατακτήθηκε. Έτσι, αυτός που κατέχει μια δεξιότητα εξυπακούεται ότι κατέχει και την αντίστοιχη γνώση, ενώ η γνώση από μόνη της δεν αποδεικνύει ότι ο κάτοχός της έχει αποκτήσει την αντίστοιχη δεξιότητα, δηλαδή ότι μπορεί να εφαρμόσει αυτό που έμαθε. Σύμφωνα με την έκθεση της Word Bank

⁵⁰ Ταξινομία, κατά αντίθετα ζεύγη, των μαθησιακών στυλ έχει διατελέσει ο Astolfi· ενδεικτικά μαθησιακά στυλ είναι ακουστικοί (τύποι) – οπτικοί (τύποι), επικέντρωση – σάρωση, ανακλαστικότητα – παρορμητισμός κ.ά. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Minder, M. (2007). *Λειτουργική Διδακτική*. (Φ. Αρβανίτης, μετφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

⁵¹ Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1998). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.

⁵² Sánchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2008). Competence-based learning. *A proposal for the assessment of generic competences*. University of Deusto: Bilbao. Στο Κασιμάτη, Κ. (2021, Μάρτιος). Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα & η περιγραφή τους στην ατζέντα του 2030. 2^η Επιστημονική Ημερίδα: «Καλλιέργεια & Αξιολόγηση Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Σχολείο».

(2018)⁵³, οι δεξιότητες πρέπει να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του συνεχούς μεταβαλλόμενου παγκόσμιου πλαισίου και διακρίνονται ευρέως σε *γνωστικές*, *κοινωνικο-συναισθηματικές* και *τεχνικές*, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (π.χ. αλληλοενισχύονται). Συγκεκριμένα:

(1) Γνωστικές δεξιότητες: διακρίνονται σε:

- *θεμελιώδεις* – γενικές ακαδημαϊκές και γενικές γνωστικές (βασική παιδεία/αλφαριθμητικός, αριθμητική, βασικές γνώσεις γνωστικών αντικειμένων)
- *ανώτερης τάξης* (εξειλιγμένοι τύποι των θεμελιωδών δεξιοτήτων, π.χ. προσαρμοστική μάθηση, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος). Αναφέρονται στις ικανότητες:
 - κατανόησης πολύπλοκων ιδεών
 - προσαρμογής στο περιβάλλον
 - μάθησης από την εμπειρία
 - ανάπτυξης αιτιολόγησης (επιχειρηματολογίας)
 - υπερνίκησης εμποδίων με τη βοήθεια της σκέψης

(2) Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες: σχετίζονται με συμπεριφορές, αξίες και στάσεις. Ορισμένες τέτοιες δεξιότητες είναι:

- *Αυτογνωσία*
- *Αυτοέλεγχος*
- *Κίνητρα*
- *Διαπροσωπικές σχέσεις* (π.χ. ομαδική εργασία, επικοινωνιακές δεξιότητες)
- *Κοινωνική ευαισθητοποίηση*

(3) Τεχνικές δεξιότητες: αποτελούν *συνδυασμό γνώσεων, εργαλείων, υλικών και τεχνολογιών* για την εκτέλεση μιας εργασίας. Ενδεικτικά:

- *Ψηφιακές δεξιότητες*
- *Δεξιότητες επιχειρηματικότητας*

Σύμφωνα με τη Σπανακά (2021, σ.25)⁵⁴, ο όρος «δεξιότητα», υπό την οπτική της επαγγελματικής προσέγγισης, διευρύνεται και απαντώνται όροι, όπως βασικές ή πολυεπίπεδες δεξιότητες (basic, cross-cutting skills). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την οικονομία, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία, η κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων έχει ως εξής: α) *κάθετες ή επαγγελματικές* (hard skills), β) *οριζόντιες ή γενικές ή ήπιες* (soft skills) και γ) *αναδυόμενες* (emerging skills), όπου οι πρώτες αναφέρονται σε ικανότητες τεχνογνωσίας που έχουν διδαχθεί, οι δεύτερες είναι κοινωνικο-γνωστικής φύσεως και έχουν σχέση με τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, ενώ οι τρίτες σχετίζονται με νέες δεξιότητες που ενδέχεται να προκύψουν για μια μελλοντική θέση εργασίας. Στη μελέτη αυτή (Σπανακά, 2021) παρουσιάζεται μία πρόταση κατηγοριοποίησης των δεξιοτήτων ως εξής:

⁵³ World Bank (2018, Απρίλιος 30). Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των δεξιοτήτων (Spotlight 3: The multidimensionality of skills. Στο World Bank, (2018), *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, pp.102-104. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank., μτφ. Π. Λιντζέρης, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, σ. 4, <https://imegseevee.gr>

⁵⁴ Σπανακά, Α. (2021, Δεκέμβριος 24). *Προοπτική διερεύνηση δεξιοτήτων (Skills Foresight) - Μέθοδοι και τεχνικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, <https://imegseevee.gr>

- **Θεμελιώδεις γενικές γνώσεις** (γνώσεις ευρείας βάσης) – όπως βασικός αλφαριθμητισμός (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική)
- **Γενικές δεξιότητες** (μη επιμέρους – μη ειδικές επαγγελματικές)
 - Γνωστικές ανώτερης τάξης – όπως αναλυτικοσυνθετική σκέψη (κριτική+δημιουργική)
 - Κοινωνικο-συναισθηματικές – όπως αυτογνωσία και επικοινωνία
 - Συστημικές – όπως προγραμματισμός και οργάνωση, λήψη αποφάσεων
- **Επαγγελματικές δεξιότητες** (επίπεδο τομέα, κλάδου, ειδικού θέματος)
 - Γενικές επαγγελματικές δεξιότητες – όπως διαχείριση χρόνου, απομνημόνευση πληροφοριών, προσανατολισμός στον στόχο
 - Φυσικός χειρισμός αντικειμένων – μετασχηματισμός υλικών – όπως επιδεξιότητα και χρήση εργαλείων
 - Διαχείριση και μετασχηματισμός δεδομένων και πληροφοριών – όπως επεξεργασία πληροφορίας και χρήση τεχνολογικών εφαρμογών
 - Άλλες επαγγελματικές δεξιότητες – όπως υποστήριξη εκπαιδευομένων και διαχείριση πόρων
 - Αναδυόμενες επαγγελματικές δεξιότητες (σε επίπεδο τομέα, κλάδου, θέματος)
- **Ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες** (επίπεδο συγκεκριμένου επαγγέλματος)
 - Υφιστάμενες
 - Αναδυόμενες
- **Ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες** – όπως διαπολιτισμική και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση
- **Χαρακτηριστικά, στάσεις και αξίες**
 - Προσωπικά χαρακτηριστικά/Στάσεις – Συμπεριφορές – όπως ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία
 - Αξίες – όπως ηθική και ακεραιότητα
- **Ψηφιακές δεξιότητες** (βάσει Europass) – όπως ασφάλεια, δημιουργία περιεχομένου και επίλυση προβλήματος

Επιπλέον, η συγγραφέας τονίζει πως από τη στιγμή που οι δεξιότητες μεταβάλλονται σε «όρο-ομπρέλα» που καλύπτει πολλές διαφορετικού είδους «γνωστικές ποιότητες» μεγαλώνει αναγκαστικά η ασάφεια και η πολυσημία των αναφορών για τις δεξιότητες, μειώνεται η ακρίβεια των σχετικών αναφορών (ιδίως το για ποιες ακριβώς δεξιότητες μιλάμε κάθε φορά) και αυξάνεται η ανάγκη διευκρινήσεων και αποσαφηνίσεων (σ.26). Αυτό συμβαίνει, καθώς διαδεδομένες παλαιότερες τυπολογίες που προέβαιναν σε διάκριση της γνώσης, της δεξιότητας και της ικανότητας έχουν πλέον ενσωματωθεί στην έννοια της δεξιότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκαν διάφοροι διεθνείς οργανισμοί, για να καλύψουν αυτό το χάσμα εννοιών, όπως το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), καθώς και η ευρωπαϊκή βάση δεδομένων «Πανόραμα Δεξιοτήτων»⁵⁵.

Σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2002), η κριτική σκέψη αποτελεί μια νοητική και συναισθηματική λειτουργία που χρησιμοποιεί μεταγνωστικές στρατηγικές και ενεργοποιεί

⁵⁵ Βλ. <http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en>

γνωστικές δεξιότητες για επεξεργασία των πληροφοριών. Είναι, επίσης, απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και προσωπικές πεποιθήσεις. Στη δόμηση της κριτικής σκέψης συμβάλλουν 22 γνωστικές δεξιότητες, μεταξύ των οποίων είναι η ανάκληση, η παρατήρηση, η αναγνώριση, η σύγκριση, η ιεράρχηση, η επαλήθευση, η αξιολόγηση, η περίληψη κ.ά. Ως δεξιότητες της δημιουργικής σκέψης συνοπτικά θεωρούνται α) η δημιουργία και επέκταση ιδεών, β) η παράθεση υποθέσεων, γ) η αξιοποίηση της φαντασίας και δ) η αναζήτηση εναλλακτικών και καινοτόμων αποτελεσμάτων (Τζιμογιάννης, 2007)⁵⁶.

Ο λόγος που μελετώνται διεξοδικά οι δεξιότητες είναι εξαιτίας του μεταβαλλόμενου κοινωνικού πλαισίου, το οποίο ασκεί πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα να προβούν σε μεταρρυθμιστικές πολιτικές, οι οποίες να συμβαδίζουν με τις εκάστοτε οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικές επιταγές. Ο 21^{ος} αι., στον οποίο συντελείται η «4^η βιομηχανική επανάσταση», δηλαδή ο ψηφιακός μετασχηματισμός της κοινωνίας – γεγονός που αποτελεί καινοτομία στην ιστορία της ανθρωπότητας – , απαιτούνται, για παράδειγμα, προηγμένες ψηφιακές δεξιότητες και εφαρμόσιμες δημιουργικές ικανότητες, οι οποίες θα πρέπει να αναδειχθούν και να αναπτυχθούν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. παρακάτω Κεφ.1.γ).

Τέλος, αναφέρουμε ενδεχόμενους **μαθησιακούς στόχους** που συμβαδίζουν με την κριτική και δημιουργική σκέψη, καθώς και τους ευρύτερους στόχους, όπως διαμορφώνονται από τα δεδομένα της εποχής που διανύουμε. Ξεκινώντας από το τελευταίο, αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα που αφορούν στις δεξιότητες του 21^{ου} αι., όπως το Μοντέλο KSAVE (Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Ethics) (Binkley et al, 2012)⁵⁷ και το Μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto «Competence based learning» (2008), το οποίο παραθέσαμε προηγουμένως. Το Μοντέλο KSAVE συστάθηκε με οδηγό την κατηγοριοποίηση δέκα (10) δεξιοτήτων σε τέσσερις (4) κατηγορίες:

I. Τρόποι σκέψης

1. Δημιουργικότητα και Καινοτομία
2. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, διαχείριση και λήψη απόφασης
3. Μαθαίνοντας να μαθαίνεις: Μεταγνώση

II. Τρόποι εργασίας

1. Επικοινωνία
2. Συνεργασία

III. Εργαλεία εργασίας

1. Πληροφοριακή Παιδεία
2. Παιδεία της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)

IV. Διαβιώνοντας τον κόσμο

1. Ικανότητα του Υπεύθυνου Πολίτη (εθνικά και παγκόσμια)
2. Ζωή και Καριέρα

⁵⁶ Τζιμογιάννης, Α. *Το Παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης*, σσ.333-354, στο Κουλαϊδής (2007).

⁵⁷ Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer: Dordrecht. Στο Κασσιμάτη, Κ. (2021, Μάρτιος). Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα & η περιγραφή τους στην ατζέντα του 2030. 2^η Επιστημονική Ημερίδα: «Καλλιέργεια & Αξιολόγηση Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Σχολείο».

3. Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα (πολιτισμική αφύπνιση και δεξιότητα)

Όλες αυτές οι δεξιότητες δε μελετώνται μεμονωμένα και αυθύπαρκτα, αλλά μέσω των διαστάσεών τους. Και στα δύο μοντέλα οι διαστάσεις των μαθησιακών στόχων – δεξιοτήτων αφορούν στη γνώση για κάθε μία δεξιότητα, στις ίδιες τις ικανότητες και δεξιότητες που διαμορφώνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στις αξίες/στάσεις/αρχές/συμπεριφορές που αναμένονται. Για παράδειγμα, η μεταγνωστική δεξιότητα που ανήκει στον «τρόπο σκέψης» μπορεί να μελετηθεί και από τις τρεις αυτές παραμέτρους. Ως προς τη γνώση θα μπορούσε να είναι η επίγνωση του μαθησιακού στυλ μας. Ως προς τις ικανότητες/δεξιότητες θα μπορούσε να είναι ο κριτικός προβληματισμός μας επί κάποιου γνωστικού θέματος. Ως προς τις στάσεις/συμπεριφορές θα μπορούσε να είναι η αυτοαντίληψη, η οποία μας ωθεί να αναπτύξουμε τις ικανότητές μας. Επιπλέον, ένας καινούριος όρος που εισάγεται στο πλαίσιο των μαθησιακών στόχων, αλλά και της μαθησιακής διαδικασίας είναι αυτός της «αίσθησης του αυτοσκοπού» (student agency)⁵⁸, ο οποίος εκπροσωπεί τόσο την έννοια της ικανότητας όσο και της στάσης. Τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την έννοια του αυτοσκοπού είναι α) να πετυχαίνω τους στόχους μου μέσα από προβληματισμό, οργάνωση και προγραμματισμό, β) να έχω επίγνωση των κινήτρων μου ούτως ώστε να κατανοώ τις πράξεις μου και την επιρροή τους στην ευρύτερη κοινωνία και γ) να αναπτύξω την προσωπική μου ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Leadbeater (2017), ο αυτοσκοπός δύναται να εξασκηθεί εντός ποικίλων περιεχομένων, όπως ηθικά, κοινωνικά, οικονομικά και δημιουργικά. Ο «δημιουργικός αυτοσκοπός» (creative agency) επιτρέπει, για παράδειγμα, στους μαθητές να προσθέσουν νέες προοπτικές για τον κόσμο ή να αποδώσουν κάποια νέα αξία χρησιμοποιώντας α) τη φαντασία τους και β) την ικανότητα που έχουν στο να καινοτομούν.

Ως γενικοί μαθησιακοί στόχοι της κριτικής σκέψης ορίζονται (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007):

- Εντοπισμός και προσδιορισμός κύριων χαρακτηριστικών
- Επισήμανση των βασικών ελλείψεων
- Σύγκριση
- Περιγραφή
- Διαφοροποίηση και ταξινόμηση αντικειμένων σε κατηγορίες
- Εντοπισμός και κατανόηση αιτιακών σχέσεων

Ως γενικοί μαθησιακοί στόχοι της δημιουργικής σκέψης ορίζονται:

- Προσαρμογή σε διαφορετικά περιβάλλοντα
- Διαθεματική προσέγγιση των γεγονότων
- Παραγωγή νέων ιδεών – καινοτομία
- Ευαισθητοποίηση και προβληματισμός
- Ολιστική θεώρηση των πραγμάτων
- Καλλιέργεια ενόρασης, φαντασίας και διαίσθησης

⁵⁸ Βλ. για την Ατζέντα 2030 του ΟΟΣΑ, στην οποία αναφέρεται ο όρος «student agency»:

- a. www.oecd.org/education/2030-project
- b. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- c. Leadbeater, C. (2017). “Student Agency” section of Education 2030 -Conceptual learning framework: Background papers. OECD, http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf.
- d. OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper*, [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

1.β Θεωρίες Δημιουργικότητας

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ενδέχεται κανείς να συναντήσει αρκετές προσεγγίσεις σε σχέση με τη θεωρία της δημιουργικότητας· ωστόσο, θα σταθούμε σε έξι (6) από αυτές, οι οποίες θεωρούμε πως θεμελιώνουν και σκιαγραφούν τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της έννοιας:

- i. Ψυχαναλυτική Θεωρία
- ii. Ψυχομετρική Θεωρία
- iii. Γνωστική Θεωρία
- iv. Αναπτυξιακή Θεωρία
- v. Κοινωνική Θεωρία
- vi. Θεωρία των Επενδύσεων

Η δημιουργικότητα, αρχικά, σχετίστηκε με την ψυχοπαθολογία και το ασυνείδητο. Η φροϋδική σχολή υποστήριξε ότι ο δημιουργικός άνθρωπος δεν μπορεί να εξηγήσει τα στάδια της δημιουργικής του σκέψης, καθώς ασυνείδητα πραγματοποιήθηκαν συνδέσεις μεταξύ ιδεών που οδήγησαν στο τελικό αποτέλεσμα (Weisberg, 2006). Επιπλέον, η κλινική ψυχιατρική κατάσταση ενός ατόμου μπορεί να φανερώσει δημιουργικές εκφάνσεις στη σκέψη και συμπεριφορά του. Κάποιος με καταθλιπτικές τάσεις ενδέχεται να είναι δημιουργικός σε κάποιον τομέα υποστηρίζουν παλαιότερες μελέτες σε αντίθεση με νεώτερες, οι οποίες δε δέχονται ως κοινό παρονομαστή της δημιουργικότητας κάποια ψυχοπαθολογική ασθένεια. Η Ψυχομετρική Θεωρία επικεντρώνεται στη μέτρηση ορισμένων πτυχών της δημιουργικότητας, όπως είναι τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, οι παράγοντες που συντελούν για ένα δημιουργικό περιβάλλον, τα κριτήρια για να χαρακτηριστεί κάτι δημιουργικό και η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης (Plucker & Renzulli, 1999)⁵⁹. Συγκεκριμένα, ο Guilford (1950)⁶⁰ πρότεινε να μελετηθεί η δημιουργικότητα στην καθημερινότητα και να αξιολογηθεί με εργασίες που απαιτούν χαρτί και μολύβι (Ripple, 1999, σ.631)⁶¹. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν τα πρώτα εργαλεία μέτρησης, το τεστ του Torrance (TTCT – Test Torrance of Creative Thinking) και το τεστ του Guilford (SOI) (Plucker & Renzulli, 1999). Το υπόβαθρο των Γνωστικών Θεωριών έγκειται στη μελέτη της διαδικασίας της δημιουργικής σκέψης και των γνωστικών μηχανισμών που την προκαλούν. Ως απόρροια των θεωριών αυτών δημιουργήθηκαν πρότυπα γνωστικά μοντέλα για την οικοδόμηση της δημιουργικής διαδικασίας, όπως του Wallas (1926)⁶², το οποίο περιλαμβάνει πέντε (5) στάδια για επίλυση πιθανού προβλήματος: *προετοιμασία* (εργασία πάνω στο πρόβλημα), *επώαση* (επεξεργασία άλλων θεμάτων έχοντας, ωστόσο, στον νου το κεντρικό πρόβλημα), *γνωστοποίηση* (συνειδητοποίηση μιας σημαντικής σχέσης-ιδέας κ.ά.), *διορατικότητα* (σημαντικές προβλέψεις) και *επαλήθευση* (δοκιμή των ιδεών). Οι Αναπτυξιακές Θεωρίες εστιάζουν στο γόνιμο περιβάλλον που ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και δη την οικογένεια (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Επίσης, διαβαθμίζουν

⁵⁹ Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 49-100). Cambridge: Cambridge University Press.

⁶⁰ Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

⁶¹ Ripple, R. E. (1999). Teaching Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.2 (pp.629-638). Newbury Park, CA: Sage Publications.

⁶² Όπως αναφέρεται στους Ξανθάκου (1998) και Jesson (2012).

ποιοτικά τη δημιουργικότητα σε επίπεδα, όπως big C – little C/μεγάλη – μικρή δημιουργικότητα, όπως ήδη αναλύσαμε. Η Κοινωνική Θεωρία τονίζει τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος, με την έννοια της κοινωνικής αποδοχής (Csikszentmihalyi, 1999) και του πολιτισμού (Lubart & Sternberg, 1995)⁶³. Επιπρόσθετα, η δημιουργικότητα εντάσσεται στο πεδίο των αναγκών του ανθρώπου, απαραίτητη για την αυτό-ολοκλήρωσή του, με βάση την πυραμίδα των αναγκών του Maslow (1968)⁶⁴. Τέλος, η Θεωρία των Επενδύσεων βασίζεται σε οικονομικές αρχές συνδέοντας τη δημιουργικότητα με κατάλληλες αποφάσεις στον σωστό χρόνο, όπως ένας επιχειρηματίας για να επενδύσει παίρνει ρίσκα και εξετάζει πολλές παραμέτρους. Τα δημιουργικά άτομα επενδύουν επάνω στις δημιουργικές ιδέες και προσπαθούν να τις προωθήσουν (Weisberg, 2006).

1.γ Θεωρίες μάθησης και δημιουργικότητα

Οι κοινωνικές ανάγκες

Μελετώντας την έννοια της δημιουργικότητας αξίζει κανείς να ανατρέξει στα κοινωνικά μορφώματα και τις κοινωνικές επιταγές· κι αυτό, καθώς τα δρώμενα της διεθνούς, αλλά και κάθε τοπικής κοινωνίας και οικονομίας εξελίσσονται, ακολουθούν, συμβαδίζουν ή προπορεύονται οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες⁶⁵. Αναπόφευκτα, το ένα επηρεάζει το άλλο και, έτσι, καλούμαστε να εξετάσουμε το αίτιο και το αποτέλεσμα. Πότε και υπό ποιο καθεστώς, λοιπόν, δόθηκε ιδιαίτερη βάση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση;

Μία αναδρομική ανασκόπηση θα μας έδειχνε, ότι προ της Βιομηχανικής Επανάστασης στις αγροτικές κοινωνίες επικρατούσαν οι παραδοσιακές μορφές αγωγής, η απλή μετάδοση της πείρας από την καθημερινή συμβίωση. Λάμβαναν μόρφωση μόνον όσοι προορίζονταν για ηγετικές θέσεις (πολιτική, στρατός, εκκλησία) (Πυργιωτάκης, 2000, σ.172). Μετέπειτα, όπως πληροφορούμαστε από το πόνημα, *Εισαγωγή στη σύγχρονη Κοινωνιολογία* (Δασκαλάκης, 2009)⁶⁶, στις βιομηχανικές κοινωνίες παρουσιάστηκε το *φορντικό μοντέλο*⁶⁷, σύμφωνα με το οποίο από τη σωματική ρώμη περνάμε στην τεχνογνωσία, τις εξειδικευμένες γνώσεις και στη *μηχανοποίηση*. Ο άνθρωπος προκειμένου να ανταπεξέλθει στο εργασιακό περιβάλλον αλλά και για να εισαχθεί στην εργασία και τον τομέα της παραγωγής πρέπει να έχει λάβει εκπαίδευση και να έχει εξειδικευτεί. Κατά τη Βιομηχανική Επανάσταση εμφανίστηκε το εκπαιδευτικό σύστημα περίπου με τη μορφή που έχει σήμερα. Στη μετανεωτερική εποχή παρουσιάζεται το *μεταφορντικό μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο από το *στατικό*, το άτεγκτο (τη χρήση της μηχανής παθητικά) περνάμε στην ευελιξία, στις *ευέλικτες μεταποιητικές μονάδες* που απαιτούν κρίση και γρήγορη αντίδραση. Έτσι, λοιπόν, χρειάζονται αυξημένες ικανότητες και εξειδικευμένη πείρα για το σύστημα απασχόλησης και το

⁶³ Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. In S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 269–302). Cambridge, MA: MIT Press.

⁶⁴ Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. (2nd ed.). New York, D. van Nostrand

⁶⁵ Κατά τον Φρενέ «το Σχολείο δεν είναι ποτέ η πρωτοπορία στην κοινωνική πρόοδο» (Φρενέ, 1977, σ.27).

⁶⁶ Βλ. Δασκαλάκης, (2009), ενότ. 5.11 & 13.4.

⁶⁷ Σε όλο το σύστημα της βιομηχανικής παραγωγής κυριάρχησε, κυρίως από τη μεταπολεμική περίοδο και εντεύθεν, το μοντέλο των Ford και Taylor, σύμφωνα με το οποίο κέντρο της παραγωγής ήταν η πολύπλοκη μηχανή.

κοινωνικό σύστημα, διαρκής εκπαίδευση και αγωγή. Εξ ου και η «διά βίου μάθηση» (ΔΒΜ)⁶⁸, η οποία αναφέρεται σε όλες τις μορφές μαθησιακής δραστηριότητας (μη τυπική/τυπική εκπαίδευση, άτυπη μάθηση) στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και η οποία πρωτοεμφανίστηκε αρχές του 20^{ου} αι. σε προσπάθειες για τη μείωση του αναλφαριθμητισμού και την επιμόρφωση. Τα επιτεύγματα, οι ανακαλύψεις και οι εφευρέσεις άρχισαν να ανταμείβονται. Το Δίπλωμα Ευρεσιτεχνίας⁶⁹ κατοχυρώνει τα δικαιώματα του εφευρέτη έναντι μιας εφεύρεσης ή ανακάλυψης και το Βραβείο Νόμπελ⁷⁰, το οποίο θεσμοθετήθηκε το 1895, ως αναγνώριση πολιτισμικών και επιστημονικών επιτευγμάτων.

Στα τέλη του 20^{ου} αι. έρχεται στο προσκήνιο ο όρος «παγκοσμιοποίηση», ο οποίος έχει πολιτισμική και οικονομική χροιά. Σε αυτή τη λογική δημιουργείται το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) που αξιολογεί σε διεθνές επίπεδο τους μαθητές⁷¹. Ως προς την προσέγγιση της γνώσης προτείνεται η *διαθεματικότητα* και, ως φυσικό επακόλουθο της τεχνολογικής εξέλιξης, προωθείται η *χρήση της τεχνολογίας* από τους μαθητές. Αν και το ρεύμα αυτό φέρει την επωνυμία «Ρεύμα Επιστημονικού Αλφαριθμητισμού», εντούτοις κύριος στόχος του είναι οι μαθητές να αποκτήσουν την *ιδιότητα του πολίτη* (Smyrniotou, Georgakopoulou & Pantazopoulou, 2020). Στην εποχή της μετα-βιομηχανικής κοινωνίας συναντούμε διάφορες θεωρίες για τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, οι οποίοι ορίζουν την εποχή που διανύουμε ως «εποχή της πληροφορίας και της γνώσης» και ως «4^η Τεχνολογική Επανάσταση». Σύμφωνα με τον Καλημερίδη (2018) εξέχοντα ρόλο διαδραματίζουν οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών και η πληροφοριακή ανάπτυξη. Οι πολίτες πλέον μαθαίνουν να επικοινωνούν με «συμβολικές γλώσσες» (προγραμματισμού), να σκέφτονται ολιστικά, ούτως ώστε να διαχειρίζονται την πληθώρα γνώσεων και την υπερπληροφόρηση με ικανότητες αντιμετώπισης απρόβλεπτων καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, η παραγωγικότητα βασίζεται κυρίως στην τεχνολογία δημιουργίας γνώσης και τη συμβολική επικοινωνία. Η πληροφορική επανάσταση επέφερε τη δημιουργία μίας κοινής ψηφιακής γλώσσας (παγκόσμιος ιστός, ψηφιακές τράπεζες δεδομένων κ.ά.). Σ' αυτό το πλαίσιο οι δεξιότητες του 21^{ου} αι. (OECD, 2008)⁷² διαμορφώνονται σε τέσσερεις (4) θεματικές ενότητες: Παγκόσμια Ευαισθητοποίηση/Συνείδηση (Global Awareness), Οικονομία-Επιχειρηματικότητα-Καινοτομία (Financial, Economic, Business and Entrepreneurial literacy), Πολιτική Αγωγή (Civic literacy) και Αγωγή Υγείας (Health literacy). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους τομείς «Καινοτομία και Δημιουργικότητα» και «Πληροφόρηση, Επικοινωνία και Τεχνολογία». Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργήθηκε το *Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων*, το οποίο αφορά στις δεξιότητες του 21^{ου} αι. και έχει ενσωματωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι θεματικές ενότητες ακολουθούν το γενικό πλάνο που προηγήθηκε: *Ζω καλύτερα – Ευ ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ –*

⁶⁸ Βλ. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_el

⁶⁹ Βλ. <http://www.obi.gr/obi/?tabid=263>

⁷⁰ Βλ.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%92%CF%81%CE%B1%CE%B2%CE%B5%CE%AF%CE%BF_%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CF%80%CE%B5%CE%BB

⁷¹ Βλ. <http://www.iep.edu.gr/pisa/>

⁷² Fadel, C. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?. Paris. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>.

Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία. Οι Κύκλοι Δεξιοτήτων αφορούν νοητικές δεξιότητες, δεξιότητες της ζωής, ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό⁷³.

Οι θεωρίες μάθησης

Περνώντας στα ρεύματα και τις θεωρίες μάθησης, είναι ωφέλιμο και αναγκαίο να ακολουθήσουμε τον ρουν της παιδαγωγικής σκέψης και φιλοσοφίας, ώστε να εντοπίσουμε ποιες θεωρίες μάθησης πρεσβεύουν τη δημιουργικότητα. Τονίζουμε, ωστόσο, ότι σκοπός του κεφαλαίου αυτού δεν είναι να απαριθμηθούν όλες οι θεωρίες μάθησης που υπάρχουν, αλλά να αναδειχθούν ορισμένες εξ αυτών, οι πιο αντιπροσωπευτικές.

Οι δύο κυρίαρχες και αντικρουόμενες μεταξύ τους θεωρίες μάθησης έως σήμερα, από τις οποίες αναδύθηκαν διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όσον αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία, είναι ο Συμπεριφορισμός και ο Εποικοδομισμός. Εν προκειμένω, θα μας απασχολήσει ο Εποικοδομισμός, καθώς υποστηρίζει τον μαθητοκεντρισμό και την «κατασκευή της γνώσης» και όχι την απαθή, μη συμμετοχική δράση του μαθητή και τη μηχανική μάθηση. Αξίζει, ωστόσο, να αναφέρουμε κάποια βασικά αξιώματα της θεωρίας του Συμπεριφορισμού.

Ο «χειρισμός» στη θέση της εποικοδομητικότητας

Αν και οι μηχανοκρατικές θεωρίες του 19^{ου} αι. δεν υποστηρίζονταν πλέον από τους περισσότερους επιστημονικούς κλάδους, εντούτοις στη δεκαετία του 1920 υιοθετήθηκαν θεωρίες μάθησης, οι οποίες, σύμφωνα με τον Καίσιερ (1976, σ. 454), μελετούσαν τον άνθρωπο «σαν ένα δύσκαμπτο μηχανισμό από αλυσιδωτά ανακλαστικά» και όχι ως ζώντες οργανισμούς. Τέτοιες θεωρίες προέκυψαν από το ρεύμα του Συμπεριφορισμού/Μπιχεβιορισμού. Τα δύο ορόσημα της μπιχεβιοριστικής θεωρίας, η Σχολή του Ι. Ρ. Ραβλόν στη Ρωσία και η Θεωρία της Ψυχολογίας της Συμπεριφοράς του J. B. Watson στην Αμερική, επέμεναν να εξετάζουν τον άνθρωπο υπό το πρίσμα μιας «μηχανικής θεωρίας», η οποία πρεσβεύει το *ερέθισμα* (κατάλληλες διδακτικοί μέθοδοι) και την *αντίδραση* (το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα). Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική, εφόσον ο διδάσκων θεωρείται κάτοχος συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων και ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «*tabula rasa*», δηλαδή ως άγραφος πίνακας που πρέπει να γεμίσει με γνώση (Smyrniou, Georgakopoulou & Pantazopoulou, 2020). Ο Καίσιερ (1976, σσ.454-455) προσθέτει ότι είναι χαρακτηριστικό της θεωρίας του Watson να αντικαθιστά την *εποικοδομητικότητα* με τον *χειρισμό*, καθώς δε δέχεται ότι ο άνθρωπος έχει *προϋπάρχουσες ιδέες* ή αλλιώς, ότι ο άνθρωπος «δεν έχει μια συγκεκριμένη εικόνα στο μυαλό του», αλλά χειρίζεται απλώς το υλικό, με το οποίο ασχολείται, έως ότου βρει ένα *νέο σχήμα*. Προς κατανόηση αυτού του σκεπτικού, ο συγγραφέας θέτει ένα βασικό ερώτημα: «Πώς φτάνουμε στο σημείο να κατασκευάσουμε νέες λεκτικές δημιουργίες, όπως ένα ποίημα ή ένα εξαιρετικό δοκίμιο;». Η απάντηση που δίνεται από συμπεριφοριστικής σκοπιάς είναι η εξής: «Τα κατασκευάζουμε χειριζόμενοι τις λέξεις, αλλάζοντάς τους συνεχώς θέση, ώσπου να πέσουμε πάνω σ' ένα σχήμα...».

⁷³ Βλ. στη διαδικτυακή ιστοσελίδα του ΙΕΠ, <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

Ακολουθώντας, δια της απόπου απαγωγής, επαληθεύονται οι «Ποιητικές Μορφές» του Γιάννη Αποστολάκη (1950)⁷⁴, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις γνήσιες μορφές τέχνης που πηγάζουν από τη «Φύση» του ανθρώπου και προέρχονται από το «ψυχικό θεμελίωμα» που δένει τον δημιουργό με το έργο του. Αντιθέτως, οι χειραγωγημένες κατασκευές ξεπροβάλλουν ως «homunculus»⁷⁵ και παρόλη την αληθοφάνειά τους γίνεται φανερό η προσπάθεια του κατασκευαστή – και όχι του δημιουργού – να συνταιριάζει λέξεις, ρυθμό, μοτίβα κι, έτσι, στίχο-στίχο να ολοκληρώσει ένα ποίημα ή ένα δημοτικό τραγούδι. Η προσπάθεια του Αποστολάκη ήταν, άλλωστε, η διαλογή των «γνήσιων» δημοτικών τραγουδιών από τα «νόθα» στο βιβλίο «Εκλογές» του Ν. Γ. Πολίτη. Ουσιαστικά διακρίνει το κατασκεύασμα, που γίνεται με χειρισμό, από το δημιούργημα, που είναι αποτέλεσμα λογοτεχνικής έμπνευσης ή αλλιώς δημιουργίας.

Ο Β. F. Skinner, ακολουθώντας τη δαρβινική σκέψη για την εξέλιξη του ανθρώπου, «επιχειρεί να παραλληλίσει τη δημιουργικότητα με τη διαδικασία της μετάλλαξης-μεταλλαγής και της επιλογής [...]. Αυτή βεβαίως η μετάλλαξη δεν οφείλεται στη δημιουργική σκέψη, αλλά είναι αποτέλεσμα τυχαίας συμπεριφοράς που έτυχε αμοιβής και θετικής ενίσχυσης και τείνει να επαναληφθεί.», σχολιάζει η Γ. Ξανθάκου αντιπαραβάλλοντάς τον με την άποψη του Β. Ghiselin, ότι «η δημιουργική διαδικασία – όπως και η μαθησιακή – είναι διαδικασία αλλαγής, ανάπτυξης και εξέλιξης στην οργάνωση της υποκειμενικής ζωής» (Ξανθάκου, 1998, σ.77). Αν και ο Skinner με τον *θεμελιώδη συμπεριφορισμό* αντιτάθηκε στον *μεθοδολογικό συμπεριφορισμό* του Watson, καθίσταται σαφές, ότι οι υποστηρικτές των θεωριών αυτών κινούνται με βάση τα αξιώματα και τις βασικές αρχές της Μπιχεβιοριστικής Θεωρίας και δεν ενστερνίζονται τη δημιουργική δραστηριότητα του ανθρώπου.

Εποικοδομιστικές προσεγγίσεις

Η *Σχολή του Οικοδομισμού/Εποικοδομισμού/Κονστρουκτιβισμού* έκανε την εμφάνισή της τον 20^ο αι., σε μια περίοδο, κατά την οποία ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος ταλάνιζε την υφήλιο, η εκβιομηχάνιση κέρδιζε έδαφος, η τεχνολογία προχωρούσε με αλματώδεις ρυθμούς και ακόμη δεν είχαν κατοχυρωθεί τα δικαιώματα του παιδιού⁷⁶. Οι κύριοι εκπρόσωποί της υπήρξαν οι J. Piaget, τον L. Vygotski και G. Bachelard. Το Εποικοδομητικό Ρεύμα στηρίζεται στις *προϋπάρχουσες ιδέες* των μαθητών, σύμφωνα με τις οποίες «οικοδομείται» η μάθηση. Βασικό χαρακτηριστικό της εποικοδομητικής προσέγγισης είναι η *μεταγνώση*, δηλαδή η επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας από τον μαθητή (Smyrniou, Georgakopoulou, & Pantazopoulou, 2020). Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο των θεωριών μάθησης αυτής της σχολής είναι ότι θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή, αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως σπουδαίο παράγοντα για την ανάπτυξη του παιδιού και τονίζουν τη σημαντικότητα του βαθμού ελέγχου του μαθητή στη μαθησιακή διεργασία, ο οποίος μπορεί να ενθαρρύνει την τεκμηρίωση των ερμηνειών, την κριτική ικανότητα και τη δημιουργική σκέψη (Drexler, 2010). Ο *Δομικός Γνωστικισμός* του Piaget προωθεί την ανακαλυπτική εμπλοκή των μαθητών και υποστηρίζει τη διάδραση του μαθητή με το περιβάλλον με κινητήριο όχημα τον αυθορμητισμό του. Η δημιουργία κινήτρων αποτελεί προϋπόθεση για τη συναισθηματική κινητοποίηση του παιδιού, κάτι το οποίο είναι υπέρτατης σημασίας τόσο για

⁷⁴ Αποστολάκης, Μ. Ι. (1950). *Το κλέφτικο τραγούδι*. Αθήνα: Εστία

⁷⁵ Εδώ: με την έννοια της «συνταγής» για δημιουργία.

⁷⁶ Η επονομαζόμενη «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» υπογράφηκε το 1986 από 191 χώρες.

την ανάπτυξή του όσο και για την αποδοτική μάθηση (Νικήτα, 2015, σ. 236). Ο G. Kausar (2010) σημείωσε πως ο στόχος της εκπαίδευσης κατά τον Piaget είναι η δημιουργία ανθρώπων που είναι δημιουργικοί, καινοτόμοι και ερευνητές: «...the principle goal of education is to create men who are capable of doing new things not simply of repeating what other generations have done, men who are creative, innovative and discoverers.» (σ.261). Επιπλέον, ο Piaget πρότεινε «to understand is to invent»⁷⁷, δηλαδή το να κατανοείς είναι να ανακαλύπτεις, με την έννοια ότι κάποιος μαθαίνει ανακαλύπτοντας το νόημα/σύνδεση μιας νέας πληροφορίας στην/με την πρωτότερη γνώση του.

Η *διερευνητική ή ανακαλυπτική μάθηση*, η οποία συνιστά μια εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης, εισήχθηκε από τον J. Bruner και έχει τις ρίζες της στη Μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη. Η ανακαλυπτική μέθοδος βασίζεται στην πρακτική και τον πειραματισμό ή είναι καθοδηγούμενη με βασικό εμπλεκόμενο στοιχείο, αυτό των εσωτερικών κινήτρων του μαθητή. Η μαθησιακή δραστηριότητα αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Σύμφωνα με τους Στυλιάρη & Δήμου (2015, σ.24), ο Bruner (1966)⁷⁸ κατέγραψε τους τρόπους σκέψης ή αλλιώς τα συστήματα, τα οποία χρησιμοποιεί ο μαθητής με σκοπό να κατανοήσει τις πληροφορίες που λαμβάνει. Στο σύστημα πραξιακής αναπαράστασης (πράξη), αντικατοπτρίζεται η αντίληψη των παιδιών για τον κόσμο μόνο μέσω των δικών τους ενεργειών. Εδώ προτείνονται τα παιχνίδια ρόλων, η επίδειξη και τα παραδείγματα ως τεχνικές διδασκαλίας. Στο σύστημα εικονιστικής αναπαράστασης (εικόνα) ενδυναμώνεται η οπτική μνήμη, αφού τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν νοητικές εικόνες ή ομοιώματα, για να θυμούνται. Εδώ προτείνονται ως μέσα διδασκαλίας οι εικόνες, οι ζωγραφιές, τα σχεδιαγράμματα κ.ά. Τέλος, στο σύστημα συμβολικής αναπαράστασης (γλώσσα) υπεισέρχονται οι αφηρημένοι όροι και τα σύμβολα, δηλαδή οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν τη σημασία μιας έννοιας ακόμη κι αν εμπειρικά δεν τη γνωρίζουν. Αυτή η θεωρία μάθησης επικεντρώνεται στη συνολική θεώρηση του κόσμου, στην κριτική σκέψη, στην ανακάλυψη, την αυτενέργεια και την ενεργητική μάθηση, εφόσον στηρίζεται στη γνωστική ψυχολογία, όπως προείπαμε. Σύμφωνα με τον Τρίλιανό (2003), ο Bruner υποστήριξε ότι ο άνθρωπος οφείλει να καλλιεργήσει τη διαισθητική του σκέψη ούτως, ώστε να διενεργήσει πνευματικά άλματα, για να φθάσει στην πρωτοτυπία, την εφεύρεση ή σε ριζοσπαστικές ιδέες. Επιπρόσθετα, ο αμερικανός ψυχολόγος υπήρξε υποστηρικτής της σπειροειδούς διάταξης της γνώσης στα αναλυτικά προγράμματα, δηλαδή όταν ένα θέμα επανεξετάζεται σε πιο προχωρημένο επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν κάποια διδακτικά μοντέλα, «οι Κύκλοι Διερεύνησης», τα οποία παρουσιάζουν αναλυτικά τα στάδια διδακτικής μεθοδολογίας για διερευνητική μάθηση. Συνοπτικά, οι «Κύκλοι Διερεύνησης» είναι (Smyrniotou, Georgakopoulou, & Pantazopoulou, 2020):

- ❖ Του Hakkarainen (1998)
- ❖ Των Schwarz κ.α. (1999)
- ❖ Των Bruce και Bishop (2002)
- ❖ Των Shimoda κ.α. (2002)
- ❖ Του Llewelyn (2002)

⁷⁷ Όπως αναφέρεται στο <https://www.cambridgeinternational.org/Images/426483-chapter-4-innovation-and-creativity.pdf> (σ.54).

⁷⁸ Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press., όπως αναφέρεται στο Στυλιάρη & Δήμου (2015).

❖ Του Recoil

Το γενικό κοινό μοτίβο στο οποίο κινούνται αυτοί οι κύκλοι είναι οι λέξεις-κλειδιά: υποθέσεις, γένεση ιδεών, έρευνα, πείραμα, ανακάλυψη, αναστοχασμός, μέθοδος project. Παρατηρούμε ότι πλέον αρχίζουν φανερά να εισάγονται διάφορες τεχνικές δημιουργικής σκέψης, όπως ο καταιγισμός ιδεών, οι πολλαπλές προοπτικές κ.ά., ως δημιουργική διαδικασία για τη διερεύνηση και λύση του προς εξέταση θέματος.

Ο Vygotsky διαφοροποιήθηκε από τον Piaget ως προς την επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης, την οποία εισήγαγε στις *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες* του. Η Gajdamaschko (1999)⁷⁹ που μελέτησε τη βιογραφία του τόνισε ότι ο ίδιος θεωρούσε ότι η δημιουργικότητα αποτελεί μια ψυχολογική διαδικασία, της οποίας οι απαρχές θα μπορούσαν να βρεθούν μόνο στις θεμελιακές σχέσεις που έχει χτίσει κάποιος με το περιβάλλον. Υποστήριζε ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί, καθώς το παιδί μεν έχει φαντασία, αλλά δεν είναι τόσο παραγωγική όσο του ενήλικα, καθώς δεν έχει φθάσει ακόμη στην ωριμότητα. Για να γίνει αυτό πρέπει να καλλιεργηθεί. Για τον Vygotsky, το θεατρικό παιχνίδι είναι η πρώτη έκφραση της φαντασίας του παιδιού.

Μια ενδιαφέρουσα προοπτική στην εξέλιξη της δημιουργικής μάθησης παρουσιάζεται στο Project «Πλατφόρμα 21+: Εργαστήρια Δεξιότητων» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με θέμα «Νέες εξελίξεις στις Θεωρίες Μάθησης: Από τη διερεύνηση στη Δημιουργικότητα, την Ενσώματη Μάθηση και την Κοινωνικοσυναισθηματική Νοημοσύνη» (Smyrniou, Georgakopoulou, & Pantazopoulou, 2020). Σύμφωνα με αυτή τη δημοσίευση, η δημιουργική δεξιότητα κατοχυρώνεται, κυρίως, στο διερευνητικό μοντέλο μάθησης ως στάδιο της διερευνητικής διαδικασίας, ενώ πρωτοστατεί ως δημιουργική έκφραση στην Παιδαγωγική Θεωρία της Ενσώματης, καθώς και της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης.

Η *Ενσώματη μάθηση* (Embodied learning) αρχικά συνδέθηκε με τον τρόπο που χρησιμοποιούμε το σώμα μας κατά την εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, αργότερα επεκτάθηκε στον συγκερασμό κινήσεων, συναισθημάτων και μυαλού. Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση των στοιχείων αυτών, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα σύμφωνα με τις εποικοδομιστικές θεωρίες, την «οικοδόμηση» της γνώσης. Εν ολίγοις, αφορά στη αξιοποίηση του σώματος και την αλληλεπίδραση υποκειμένων και περιβάλλοντος (μαθητή – εκπαιδευτικού, μαθητή – μαθητή, φυσικού χώρου – μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη) (Embodied learning, 2016). Τη σύσταση της σκέψης αποτελούν οι κινήσεις του σώματος και οι χειρονομίες μαζί με τη γλώσσα. Γι' αυτόν τον λόγο, η Ενσώματη μάθηση συνδυάζεται με δημιουργικές και παραστατικές τεχνικές, όπως το θέατρο που ενθαρρύνει την κιναισθητική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών (Embodied learning, 2016, σ.60).

Η μάθηση διευρύνεται από τον γνωστικό τομέα, την άσκηση ικανοτήτων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων έως και την οικειοποίηση τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς μιας και τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο είναι παραδείγματα μικρο-κοινωνιών, που προετοιμάζουν την ένταξη και προσαρμογή του παιδιού στη μακρο-κοινωνία (γειτονιά, συνοικία, πόλη κ.ο.κ.). Συνεπώς υπάρχει και το είδος της *κοινωνικής μάθησης*, στην οποία αντανakλώνται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που ισχύουν στη σχολική πραγματικότητα» (Κωνσταντίνου, 1997, σ.58). Η κοινωνικοποίηση ως ειδικός όρος εκφράζει ένα ευρύ πεδίο

⁷⁹ Gajdamaschko, N., (1999). Lev Semenovich Vygotski. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.1 (pp.691-697). Newbury Park, CA: Sage Publications.

μελετών, που το αποτελούν διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις του θέματος: ψυχανάλυση, εθνολογία, γενετική ψυχολογία, θεωρία της προσωπικότητας. «Η μελέτη της κοινωνικοποίησης καλύπτει, έτσι, από τον έναν συγγραφέα στον άλλον πραγματικότητες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους» (Debesse & Mialaret, 1985, σ.38). Επομένως, σύμφωνα με τις θεωρίες κάθε σχολής το κέντρο εστίασης σε σχέση με την κοινωνικοποίηση είναι διαφορετικό:

- Αμερικανική ψυχολογία – θεωρίες της προσωπικότητας: κοινωνικοποίηση= η συμπεριφορά του ατόμου ευθυγραμμίζεται προοδευτικά με τα κοινωνικά πρότυπα (ως ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης)
- Γαλλική ψυχολογία: κοινωνικοποίηση= εξέλιξη της κοινωνικής συμπεριφοράς (μορφές και τρόποι των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων)

Παρ' όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος θεωρούμε σημαντικό να συνοψίσουμε κάποιους ουσιαστικούς όρους, που συνοδεύουν την έννοια κοινωνικοποίηση, όπως: (συγκινησιακή) επικοινωνία, κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνική αλληλεπίδραση. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας⁸⁰ (σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή) έρχεται να παίξει σπουδαίο ρόλο «η συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, είτε θετικά (αποδοχή, κατανόηση, ενθάρρυνση κ.α.) είτε αρνητικά (απόρριψη, επιθετικότητα κ.α.)» (Κωνσταντίνου, 2015, σ.266). Η ποιότητα της επικοινωνίας αυτής προκαλεί και τα αντίστοιχα αποτελέσματα/συμπεριφορές λόγω των ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων, που γεννιούνται τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα, ότι τα συναισθήματα προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα της ψυχοσωματικής του ισορροπίας. Η ισορροπία αυτή (ψυχική σταθερότητα) μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την παιδαγωγική αλληλεπίδραση αντιμετωπίζοντας ο εκπαιδευτικός επιδέξια τα συναισθήματα του μαθητή αλλά και με τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές μπορεί να διδάξει το ίδιο το παιδί, πώς να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να αυτοελέγχεται και να αυτοπροσδιορίζεται. Στη λειτουργία της *συναισθηματικής μάθησης* βασικό ρόλο παίζει το συναίσθημα ως υπόστρωμα αυτής της λειτουργίας. Η παιδική περιέργεια και η επιθυμία της κατανόησης του κόσμου, η μάθηση μέσω της παρότρυνσης ή η επιθυμία για γνώση του ίδιου του εαυτού μας είναι συναισθηματικά κίνητρα πρωταρχικής σημασίας για τη μόρφωση και την παιδεία του ατόμου. Το συναίσθημα είναι ο κύριος χώρος μέσα στον οποίο επιτελούνται οι απαραίτητες ψυχολογικές διαδικασίες. Η κινητοποίηση των συναισθηματικών αυτών λειτουργιών επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της συναισθηματικής σχέσης δασκάλου μαθητή. Σύμφωνα με τον Μανουρά ως συναισθήματα ορίζονται *οι σχετικά σταθερές συγκινησιακές σχέσεις του ανθρώπου απέναντι στα φαινόμενα που τον περιβάλλουν. Σε διαφορά με τις περιστασιακές συγκινήσεις, οι οποίες εκδηλώνονται σε μια συγκεκριμένη στιγμή, τα συναισθήματα ως στοιχείο της προσωπικότητας αποτελούν μια μόνιμη μορφή ύπαρξης «σε μας», των αντικειμενικών φαινομένων της πραγματικότητας... Τέλος, ως ψυχικό γεγονός εμφανίζονται στις διαδικασίες της οντογένεσης αργότερα από ότι οι συγκινήσεις και αποτελούν γενίκευση της συσσωρευμένης συγκινησιακής εμπειρίας του ατόμου.* (Φιλοσοφικό Κοινωνιολογικό Λεξικό, 1995, τ.Ε'). Ο

⁸⁰ Η επικοινωνία αποτελεί βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (υπάγεται στην κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης) που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στην κοινωνική πραγματικότητα. (Κωνσταντίνου, 1997, σ.48).

Robinson (2011) θεωρεί τα αισθήματα «μορφές αντίληψης» και «αξιολογήσεις», υπό την έννοια ότι το πώς νοιώθουμε για κάτι είναι δείγμα της σχέσης μας μαζί του και αυτό εκφράζεται έπειτα με τη συμπεριφορά μας. Συνεπώς, «τα συναισθήματα είναι έντονες καταστάσεις αίσθησης που περιλαμβάνουν ισχυρή σωματική ανταπόκριση» (σ.212).

Η κοινωνική και συναισθηματική γνώση είναι η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς, να διαχειρίζεται και να εκφράζει την κοινωνική και συναισθηματική πτυχή της ζωής κάποιου με τρόπους, οι οποίοι καθιστούν δυνατή την επιτυχή διαχείριση των προκλήσεων της ζωής όπως μάθηση, διαμόρφωση σχέσεων, επίλυση καθημερινών προβλημάτων και προσαρμογή στις περίπλοκες απαιτήσεις της ωρίμανσης και της ανάπτυξης. (Elias et al., 1997, ch.1).

Τα κίνητρα, τα ερεθίσματα και το χιούμορ, τα οποία εγείρουν συναισθήματα, οδηγούν σε έναν σχετικά νέο όρο στην εκπαιδευτική ορολογία, αυτόν της *δημιουργικής μάθησης*, ο οποίος δεν έχει ακόμη αποσαφηνιστεί. Ως πρωτογενή χαρακτηριστικά της μπορούμε να διακρίνουμε τα εξής:

- ✓ Συνάφεια
- ✓ Έλεγχος
- ✓ Κυριότητα
- ✓ Καινοτομία

Η μάθηση, η οποία έχει νόημα για τον μαθητή ή την τάξη ως σύνολο ως προς τις άμεσες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, αποτελεί το ζητούμενο, δηλαδή τη συνάφεια που προαπαιτείται για δημιουργική μάθηση. Ο μαθητής θα πρέπει να διακατέχεται από ένα είδος αυτοελέγχου, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, με τον οποίο θα είναι σε θέση να αυθυποβάλλεται στον εαυτό του και να εξετάζει τα στάδια της μάθησής του. Επιπλέον, ο μαθητής γίνεται κύριος της μάθησης, καθώς εσωτερικεύει τη σχέση του με τη γνώση, η οποία γίνεται ουσιαστική γι' αυτόν. Όσον αφορά την καινοτομία, έχει σχέση με τη δημιουργία κάτι νέου· αυτό δεν οριοθετείται μόνο σε μια πρωτότυπη υλοποιήσιμη ιδέα, αλλά σηματοδοτεί μια οποιαδήποτε μεταβολή στον τρόπο σκέψης του μαθητή, στην απόκτηση μιας δεξιότητας, σε μια νέα συνειδητή κατανόηση (Jeffrey, 2006· Woods, 2002). Τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά οδηγούν επαγωγικά το ένα στο άλλο με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση του μαθητή, την αλλαγή στη συμπεριφορά του, αυτό που ουσιαστικά προσδοκούμε από τη διαδικασία της μάθησης.

Η *παραγωγική μάθηση* είναι άλλη μια ορολογία, η οποία ουσιαστικά εμπερικλείει τη δημιουργική μάθηση και κατά την άποψή μας τεκμηριώνει με ακριβέστερο τρόπο τον ρόλο της δημιουργικότητας στη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τις Τσατσαρώνη & Κούρου (2007)⁸¹, προϋπόθεση αυτού του είδους μάθησης είναι η ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών μέσω παραγωγικών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες αντιτίθενται στις στρατηγικές που εμμένουν στην απλή αναπαραγωγή και ανάκληση έτοιμων γνώσεων. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται ένα πρότυπο παραγωγικών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες όχι μόνο συμπεριλαμβάνουν την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αλλά συμβαδίζουν πλήρως με αυτήν και καθοδηγούνται από αυτήν και στοχεύουν

⁸¹ Τσατσαρώνη, Α. & Κούρου, Μ. (2007). *Παραγωγική Μάθηση και Παιδαγωγικές Πρακτικές: Δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών*, (σσ.77-94), στο Κουλαϊδής (2007).

α) στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και β) στον κοινωνικό αντίκτυπο της σχολικής εκπαίδευσης. Το πρότυπο αυτό μοντέλο παραγωγικών εκπαιδευτικών πρακτικών κινείται σε τέσσερις πυλώνες (Lingard, 2005· Lingard et al., 2006):

- **Διανοητική/Πνευματική ποιότητα**, η οποία ορίζεται από:
 - *γνώση προβληματιζόμενη ως προς τη συγκρότησή της*: οι μαθητές κατανοούν το υπόβαθρο μιας θεωρίας/ενός μοντέλου, ποια κοινωνικά δεδομένα ή συμφέροντα οδήγησαν στη συγκρότηση της συγκεκριμένης γνώσης και ότι η γνώση πρέπει να είναι αμφισβητούμενη (π.χ. σύγκριση αντικρουόμενων θεωριών).
 - *γνώση προβληματιζόμενη με την εξέταση εναλλακτικών γνώσεων*: οι μαθητές εξετάζουν διάφορες οπτικές γωνίες και εναλλακτικές ενός θέματος, είτε παρουσιάζονται ρητά ή υπόρρητα (π.χ. μελέτη δευτερογενών πηγών ή μαρτυριών).
 - *σκέψη ανώτερης τάξης*: οι μαθητές μετασχηματίζουν τη γνώση, δηλαδή χειρίζονται τις πληροφορίες έτσι ώστε να λύνουν προβλήματα και να ανακαλύπτουν νέα νοήματα (π.χ. συνδυασμός ιδεών για γενίκευση, υπόθεση, ερμηνεία κ.ά.).
 - *βάθος της γνώσης – περιεχόμενο μιας γνωστικής περιοχής*: οι μαθητές εξετάζουν, οργανώνουν και ερμηνεύουν με ολιστική προσέγγιση τις βασικές θεωρίες ενός γνωστικού αντικείμενου (π.χ. θεώρηση μιας αξίας).
 - *βάθος της γνώσης – επιστημονικές διαδικασίες*: οι μαθητές διερευνούν ένα επιστημονικό αντικείμενο ή εφαρμόζουν τους τρόπους διερεύνησης ενός επιστημονικού αντικείμενου και σε άλλα θεματικά πεδία· κατ' ουσίαν οικοδομούν τη γνώση πάνω σε αυτό (π.χ. ερμηνεία πρωτογενών πηγών).
 - *επεξεργασμένη επικοινωνία*: οι μαθητές χρησιμοποιούν κατάλληλες μορφές επικοινωνίας που αναδεικνύουν τη σύνδεση των ιδεών τους με συγκροτημένο τρόπο (γραπτά και προφορικά).
- **Διασύνδεση των γνώσεων**, όπου η γνώση πρέπει να έχει νόημα για τον μαθητή κι αυτό επιτυγχάνεται με τη διασύνδεση της μαθησιακής πράξης με τις κοινότητες (σχολική, οικογενειακή, δήμοι κλπ.) και κατ' επέκταση την κοινωνία:
 - *Σύνδεση του προβλήματος με τον κόσμο έξω από την τάξη*: νόημα και αξία της μαθησιακής διαδικασίας εκτός του σχολικού περιβάλλοντος
 - *Σύνδεση της γνώσης με την απορρέουσα από το κοινωνικό τους υπόβαθρο γνώση των μαθητών*: σύνδεση προσωπικών εμπειριών, πολιτισμικών και γλωσσικών γνώσεων με έμφαση στη διαδικασία εκτέλεσης της δραστηριότητας.
 - *Συγχωνευμένη σχολική γνώση*: προσπάθεια σύνδεσης γνώσεων από διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς ή θεμελίωση σαφούς βάσης ενός γνωστικού αντικείμενου με διεπιστημονική προσέγγιση.
 - *Σύνδεση με ακροατήρια εκτός σχολείου*: κοινοποίηση της γνώσης και ιδιαίτερη σημασία στο παραγωγικό προϊόν.
 - *Δραστηριότητες με τη μορφή προβλήματος*: δόμηση του μαθήματος γύρω από κάποιον προβληματισμό που απαιτεί λύσεις.
- **Υποστηρικτικό περιβάλλον τάξης**, το οποίο συνεπάγεται:

- *Μαθητο-κατευθυνόμενο προσανατολισμό της δραστηριότητας*: μαθητοκεντρισμός, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη ολοκλήρωσης της δραστηριότητας (π.χ. μέσω διερευνητικών σχεδίων εργασίας).
- *Ρητή διατύπωση των κριτηρίων της αξιολόγησης*, ως μέσο αμφισβήτησης των καθιερωμένων τακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. ιεραρχικές σχέσεις στην τάξη) και ως μέσο πλήρους ανατροφοδότησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή (π.χ. περιγραφική αξιολόγηση).
- **Απόδοση αξίας στη διαφορετικότητα**, όπου αποδίδεται προβληματισμός και εξήγηση στην ετερότητα ενός ατόμου, μιας κατάστασης, ενός πολιτισμού κλπ.:
 - *Εκτίμηση των πολιτισμικών γνώσεων*: παρουσιάζονται όλες οι πολιτισμικές ομάδες και αναδεικνύονται το πότε, το πώς και το γιατί επικράτησαν ορισμένες μορφές αντίληψης, πεποιθήσεις και στερεοτυπίες.
 - *Ταυτότητες ομάδων*: εξετάζονται οι πολλαπλές ταυτότητες διαφόρων ομάδων, η αναγνωρισιμότητά τους και αν αναπτύσσονται θετικά στις κοινωνίες.
 - *Ιδιότητα του ενεργού πολίτη*: μελετώνται οι διαστάσεις της έννοιας «πολίτης» και οι διάφοροι ρόλοι που του αποδίδονται. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με πραγματικά προβλήματα.

Θεωρία του Βιο-παιδαγωγισμού

Πρόκειται για μια νέα θεωρία μάθησης, η οποία προτάθηκε από τους Σ. Αλαχιώτη και Ε. Καρατζιά – Σταυλιώτη το 2008 και φέρει το όνομα «Βιοπαιδαγωγισμός»⁸². Δημιουργήθηκε έχοντας στοιχεία από τις γνωστικές θεωρίες μάθησης (εποικοδομητισμός), αλλά συγχρόνως προτάσσει την βιολογία – τις νέες εξελίξεις σχετικά με τον εγκέφαλο – ως μέγιστο παράγοντα για την *εμπέδωση*. Η μάθηση αποτελεί «μια προσωπική ενεργητική διαδικασία αναδιοργάνωσης, τροποποίησης και κατασκευής της γνώσης με ατομικούς ρυθμούς και μαθησιακά στυλ και ιεραρχική, διαδοχική οργάνωση των νοητικών χαρακτηριστικών» (Αλαχιώτης & Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009, σ.114). Επιπλέον, η μάθηση είναι αποδοτικότερη, όταν ακολουθούνται αυθεντικές-φυσικές μέθοδοι και στοχεύει ιδιαίτερα στη δημιουργία κοσμοαντίληψης. Η φαντασία-δημιουργικότητα εντάσσεται ως το χαρακτηριστικό της ικανότητας που έχει ο μαθητής να βρίσκει ευφάνταστους τρόπους για να δημιουργεί μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την Νικήτα (2015, σ.285), «ο Βιοπαιδαγωγισμός προσεγγίζει τη μάθηση ως μία ατομική και συνεργατική, αθροιστική διεργασία πρόσληψης και επεξεργασίας πολυποίκιλων πληροφοριών και ερεθισμάτων, μέσα από εσωτερικές διεργασίες που καλλιεργούν την παραγωγική και τη δημιουργική σκέψη» και «βασίζεται στη μαζική, ολιστική λειτουργία του εγκεφάλου». Πολύ σημαντικό ρόλο, υποστηρίζει η συγγραφέας, στο μοντέλο αυτό παίζει η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς παρατηρείται ότι συσχετίζεται με την παραγωγή δημιουργικών ιδεών. Τέλος, ο Βιοπαιδαγωγισμός αξιοποιεί θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, όπως η δημιουργική διασύνδεση περιεχομένου και προωθεί τις οριζόντιες και πολυδύναμες δεξιότητες μέσω συνδυασμού διαφόρων μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Εκπαιδευτική Θεωρία των ΤΠΕ ή Εισάγοντας δημιουργικά τα ΤΠΕ

⁸² Alahiotis, S.N., Karatzia-Stavlioti, E. (2008). Biopedagogism: A New Theory of Learning. *The International Journal of Learning*, 15, pp.323-330

Τη δεκαετία του '70 ο S. Papert, ένας οραματιστής της εποχής του, προβάλλει τη θεωρία του Κονστρουξιονισμού σε εικονικά περιβάλλοντα, η οποία βασίζεται στη γλώσσα προγραμματισμού LOGO. Μια νέα διάσταση της εκπαίδευσης εγκαθιδρύεται με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, η οποία προσφέρει στους μαθητές αλληλεπιδραστικό περιβάλλον με δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος και ευχάριστα οπτικά ερεθίσματα (γραφικά) (Νικήτα, 2015, σ. 239). Σε ομιλία του – τύπου ντοκιμαντέρ ⁸³, το 1986, παρουσιάζει τις δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης σε σχολικό περιβάλλον ως μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αναφέρει ότι ο H/Y μπορεί να συνδυαστεί με τα μαθηματικά, τη μουσική, τη γλώσσα (συγγραφή ιστορίας) και με τα παιχνίδια κατασκευής LEGO ⁸⁴, συνδυάζοντας, έτσι, το παιχνίδι, την εικονική πραγματικότητα, τη μηχανική και τη ρομποτική. Τέλος, τονίζει ότι η γνώση δεν είναι κάτι το ανεξάρτητο από την εμπειρία που έχουν ήδη τα παιδιά παίζοντας με τα παιχνίδια τους, αλλά αντιθέτως απορρέει από αυτές τις πρότερες εμπειρίες. Στο ίδιο μοτίβο μαθησιακών περιβαλλόντων με H/Y κινούνται και οι E. Boyle και S. Hileman με τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, βίντεο, εικόνων και διαγραμμάτων στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) (Νικήτα, 2015, σ.243). Τα ψηφιακά αυτά περιβάλλοντα παρουσιάζουν ευελιξία και καινοτομία ως προς το περιεχόμενό τους, καθώς συνδυάζονται τα πολυμέσα (ψηφιακά δεδομένα πολλαπλών μορφών, ήτοι κινούμενη εικόνα, βίντεο κ.α.) με τα υπερμέσα (περιήγηση/πλοήγηση στο διαδίκτυο). Σύμφωνα με τον ψηφιακό γραμματισμό δίνονται στους μαθητές πολλαπλά ερεθίσματα μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων, με δυνατότητες συνδυασμού και συσχετίσεων, που εγείρουν αισθητηριακά και προσδίδουν μαθησιακό κίνητρο. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν κατοχυρώσει τη θέση τους στην ελληνική εκπαίδευση για εξ αποστάσεως επιμόρφωση και ως υποστηρικτικά μέσα διδασκαλίας από το τέλος της δεκαετίας του '90 με το πρόγραμμα «TRENDS» και τα πιλοτικά έργα της «ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ»⁸⁵.

1.γ.1 Παιδαγωγική Φρενέ

Ο Σελεστέν Φρενέ (Celestin Freinet) (1896-1966) υπήρξε ένας σπουδαίος παιδαγωγός από τη Γαλλία, ο οποίος ενέπνευσε το μεταρρυθμιστικό κίνημα του «Μοντέρνου Σχολείου» με τις παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές του και δημιουργώντας το *Σχολείο του λαού*. Συγκεκριμένα, ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τη *μέθοδο του τυπογραφείου* στο σχολείο. Το 1947 ίδρυσε το «Συνεργατικό Ινστιτούτο για το Μοντέρνο Σχολείο», το οποίο μετέπειτα διέδωσε την παιδαγωγική φιλοσοφία του Φρενέ και σε άλλες χώρες (Ανδρούσου & Τσάφος, 2015).

Η βάση του νέου αυτού σχολείου προήλθε από το «Σχολείο Εργασίας», του οποίου σημαντικότερος εκπρόσωπος θεωρείται ο Kerschensteiner. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε τις βασικές αρχές του Σχολείου Εργασίας, για να κατανοήσουμε την Παιδαγωγική Φρενέ. Σύμφωνα με τον Ρήγα (1998), είναι απαραίτητο η πνευματική εργασία να συνδυάζεται με την χειρονακτική στις σχολικές διαδικασίες, αρχή την οποία ενστερνιζόταν και ο Dewey. Μέσω της χειρονακτικής δραστηριότητας το παιδί συμμετέχει, αυτενεργεί και μπορεί να

⁸³Βλ. <https://news.mit.edu/2016/seymour-papert-pioneer-of-constructionist-learning-dies-0801>

⁸⁴ Η εταιρεία LEGO, η οποία χορηγούσε το MIT Media Lab, όπου εργαζόταν ως καθηγητής ο Papert, ονόμασε μία από τις καινούριες της συλλογές παιχνιδιών «LEGO Mindstorms robotics kit», εμπνευσμένη από το ομώνυμο βιβλίο του (1980).

⁸⁵Βλ. <http://odysseia.cti.gr/about.htm> και <http://www.pi-schools.gr>

αντιπαρατεθεί με την μέχρι πρότινος αυθεντία του δασκάλου. Επιπλέον, το να εργάζεται κανείς χειρονακτικά συμβάλλει στη γενική του μόρφωση, αλλά και στην προπαρασκευή του για τη μελλοντική επαγγελματική ζωή, άποψη την οποία είχε εκφράσει και ο Pestalozzi. Τέλος, θα πρέπει να εξασκείται η πολιτειακή αγωγή στο σχολείο, ούτως ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ότι είναι μέλη της κοινωνίας και να αναπτυχθεί σε αυτούς το αίσθημα του χρέους απέναντι στην κοινότητα.

Τόσο ο Kerschensteiner, όσο και ο Freinet υποστήριξαν μια μεταρρυθμιστική ιδεολογία που εκφράστηκε με το κίνημα της «Ρεφορμιστικής/Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής», το οποίο έκανε τα πρώτα του βήματα τον 19^ο αι. και μέσω της έντονης κριτικής στο μέχρι τότε υπαρκτό σχολείο, στόχος της ήταν να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Κρίβα (2005), το κίνημα αυτό είχε παιδοκεντρικό χαρακτήρα, ζητούσε να απαλειφθεί η ποινή και αποσκοπούσε στη σύνδεση της μάθησης με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Από το κίνημα αυτό γεννήθηκαν πολλά παιδαγωγικά μοντέλα, όπως της Montessori (αισθησιοκινητική μάθηση), του Dewey (έρευνα-δράση, learning by doing), του Decroly (ολιστική μέθοδος μάθησης), του Illich (αποσχολιοποίηση της κοινωνίας), το σχολείο για τη ζωή του Korzak κ.ά.

Η αναδρομή αυτή ήταν ουσιαστική, για να ενταχθούμε στο κλίμα της Παιδαγωγικής του Φρενέ, η οποία φαίνεται να συγκλίνει με την Παιδαγωγική της Ειρήνης και την Κριτική Παιδαγωγική. Ο Κρίβας (2005) αναφέρει ότι η έννοια της ειρήνης απασχόλησε ιδιαίτερα το μεταρρυθμιστικό κίνημα και συμπεριλήφθηκε στα αντίστοιχα παιδαγωγικά μοντέλα ως παιδοκεντρική αγωγή. Ο παιδοκεντρισμός, οι δημοκρατικές τακτικές και η ιδιαίτερη σημασία της συνεργασίας στην Παιδαγωγική Φρενέ θεμελιώνουν μία αγωγή που προάγει τις ειρηνευτικές διαδικασίες. Δάσκαλοι και μαθητές διαπραγματεύονται ειρηνικά, εφόσον το σχολικό αξιοκρατικό σύστημα της *Λαϊκής Παιδαγωγικής*⁸⁶ απαγορεύει τη βία. Η Κριτική Παιδαγωγική εναγκαλίζεται με την Παιδαγωγική Φρενέ, γιατί εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται κριτικά, ώστε να διαμορφώσουν το περιβάλλον γύρω τους. Ο ορθολογισμός είναι χαρακτηριστικό στο «Σχολείο του λαού» κι αυτό μας το ξεκαθαρίζει ο ίδιος ο παιδαγωγός μιλώντας για «ορθολογική πειθαρχία ως απόρροια της οργανωμένης πειθαρχίας» (Φρενέ, 1977, σ.24) και για το παιδοκεντρικό σχολείο, το οποίο αποτελεί «μια ορθολογική, αποτελεσματική και ανθρώπινη παιδαγωγική ανόρθωση» (σ.22). Ο Μπαλτάς⁸⁷ υποστηρίζει ότι η φιλοσοφία του Φρενέ ταιριάζει με την κριτική θεώρηση του Βραζιλιάνου παιδαγωγού, Paulo Freire, ο οποίος μιλά για μία παιδοκεντρική Κριτική Παιδαγωγική.

Η φιλοσοφία της Παιδαγωγικής του διέπεται από θεμελιακές αρχές ή αλλιώς *Παιδαγωγικές Σταθερές* σύμφωνα με τον Φρενέ (1977), τις οποίες ο ίδιος επεξηγεί μέσω συγγραμμάτων, άρθρων και επιστολών του. Επίσης έχει σοσιαλιστικές καταβολές, όπως φαίνεται και από τα σχόλια του ίδιου του Φρενέ: «επιβάλλεται η αναπροσαρμογή της δημόσιας εκπαίδευσής μας [...] μέσα σ' ένα κόσμο που ελπίζουμε να γίνει σύντομα ο κόσμος ενός θριαμβευτή σοσιαλισμού» (σ.20). Η Παιδαγωγική του θεμελιώνεται με τις αρχές α) της συνεργασίας και της πολιτειότητας, β) της κοινοτικής-συνεταιριστικής οργάνωσης της σχολικής ζωής (εδώ γίνεται λόγος για Σχολικό Συνεταιρισμό ή Συνεταιρισμό της Τάξης), γ) της

⁸⁶ Οι όροι που έχουν αποδοθεί στην παιδαγωγική φιλοσοφία του Φρενέ είναι: Παιδαγωγική Φρενέ, Μοντέρνο Σχολείο, Νέο Σχολείο, Λαϊκή Παιδαγωγική, Το Σχολείο του Λαού.

⁸⁷ Μπαλτάς, Χ. (χ.χ.). *Τεχνικές Freinet στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο: Το παράδειγμα του σχολικού εντύπου «Οι φίλιες των παιδιών» (2008 – 2013) κι άλλων τεχνικών στο 35^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών*. Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο». <https://skasiarxeio.wordpress.com>.

ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας, δ) της «φυσικής» μεθόδου μάθησης, ε) της έρευνας-«πειραματικού ψηλαφισμού» και στ) της σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα και κατ' επέκταση την κοινωνία (Λάχλου, χ.χ.)⁸⁸. Οι δύο πρώτες αρχές εκφράζουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών που υποθάλπεται μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλέγγυο με μέλημα τον συναγωνισμό και όχι τον ανταγωνισμό. Οι αξίες που διαχέονται στην ατμόσφαιρα έχουν να κάνουν με αλληλοβοήθεια, αυτονομία, ελευθερία, υπευθυνότητα, ισότητα, συνεργασία και αλληλοσεβασμό. Όπως και στην κοινωνία, έτσι και στη σχολική κοινότητα υπάρχουν προβληματισμοί, θέματα προς συζήτηση, αντιπαλότητες που πρέπει να διευθετηθούν. Στην περίπτωση μας αυτό λύνεται με τα *Μαθητικά Συμβούλια*, τα οποία διαχειρίζονται οποιοδήποτε θέμα, γίνονται τακτικά και ορίζονται σε αυτά ένας *Υπεύθυνος Λόγου* και ένας *Γραμματέας*. Εδώ, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία και η πολιτειότητα αποτελούν κατά κύριο λόγο τους μαθησιακούς στόχους.

Οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα, καθώς η άποψή τους προαπαιτείται για τη συνοικοδόμηση της γνώσης. Έχουν το ελεύθερο να επιλέγουν θεματικές, με τις οποίες επιθυμούν να εργαστούν, καθώς και με τον τρόπο που θα εργαστούν (πλάνα εργασίας, σχέδια εργασίας). Κινούνται ελεύθερα στον χώρο εργασίας τους, δίχως αυτό να σημαίνει την έλλειψη πειθαρχίας. Ο διερευνητικός χαρακτήρας των Σχεδίων Εργασίας (Project) ικανοποιεί τη φιλομάθεια και την φιλοπεριέργεια των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει τις ανώτερες γνωστικές ικανότητες (ανάλυση, σύνθεση κλπ.). Ο τρόπος αυτός εργασίας συνδυάζει τη διαθεματικότητα με τη διερευνητική μάθηση. Στο γενικότερο διδακτικό πλάνο ενσωματώνονται πειράματα – «πειραματικός ψηλαφισμός» κατά Φρενέ – , καθώς όταν η προσέγγιση της γνώσης γίνεται βιωματικά είτε για εφαρμογή και επαλήθευση είτε για ανακάλυψη, τότε η γνώση γίνεται κτήμα μας.

Επιπλέον, αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες συμμετέχοντας σε διάφορες κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις, εξασκούνται γραπτώς και προφορικώς επικοινωνώντας έτσι το μήνυμά τους. Αυτό υλοποιείται ως μία φυσική διεργασία σε αυθεντικές κοινωνικές περιστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται εκτός των άλλων στους μαθητές η Κοινωνικοσυναισθηματική Νοημοσύνη, όπως οι δεξιότητες ζωής και η ενσυναίσθηση. Η προσαρμοστικότητα σε καινούρια περιβάλλοντα μάθησης, καθώς και σε κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις αποτελεί εξίσου μαθησιακό στόχο. Μεγάλο κίνητρο δραστηριοποίησης των μαθητών και μάθησης αποτελεί το ότι οι παραγωγές τους δεν αφορούν μόνο τον δάσκαλο, αλλά και άλλα υποκείμενα. Ένα κείμενο, επί παραδείγματι, ενδέχεται να διαβαστεί από τον δημιουργό του στη σχολική αίθουσα ενώπιων των συμμαθητών του, να ανταλλαχθεί με κάποιο άλλο κείμενο μιας άλλης τάξης, να σταλεί μέσω αλληλογραφίας σε ένα άλλο σχολείο, σε ένα περιοδικό κλπ. Αυτό ενεργοποιεί την κινητήρια δύναμη για μάθηση, καθώς αποκτά νόημα για την ζωή μας. Επιπρόσθετα, το σχολείο ως μικρόκοσμος οφείλει να συνδιαλέγεται με τις εξωσχολικές κοινότητες και κατ' επέκταση με την κοινωνία. Μία εκπαιδευτική επίσκεψη ή η ομιλία κάποιου συγγραφέα στον σχολικό χώρο αποτελούν μία πρώτη σύνδεση σχολείου-κοινωνίας. Όταν τα αιτήματα των μαθητών για καλύτερη συγκοινωνία με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς φθάσουν στο Δημαρχείο ή ακόμα καλύτερα, η συζήτηση με τον Δήμαρχο για ενδεχόμενες λύσεις, τότε έχει επιτευχθεί η

⁸⁸ Λάχλου, Σ. (χ.χ.) *Η Σχολική Εφημερίδα (ΣΧΕ) και οι αρχές της Παιδαγωγικής του Σελεστάν Φρενέ*. Παιδαγωγική Ομάδα το «Σκασιαρχείο», <https://skasiarxeio.wordpress.com>

ουσιαστική διασύνδεση. Οι μαθητές νοιώθουν ενεργά μέλη της πολιτείας, αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους και γεννιέται μέσα τους το αίσθημα του αυτοσκοπού.

Οι πιο διαδεδομένες διδακτικές τεχνικές που συμβαδίζουν με την Παιδαγωγική Φρενέ είναι οι εξής (Αλεξιάδη, Λάχλου & Παπαδόπουλος, 2019):

- ✓ Αλληλογραφία (κάθε είδους αλληλογραφία, ενδοσχολική, δια-σχολική, κλπ.)
- ✓ Μικρά βιβλία
- ✓ Έρευνα-Άλμπουμ
- ✓ Κινηματογράφος (κινηματογραφική ανάλυση, κινηματογραφική δημιουργία)
- ✓ Ψηφιακή αφήγηση (προφορική αφήγηση με τη χρήση πολυμέσων)
- ✓ Σχολική Βιβλιοθήκη
- ✓ Σχολική εφημερίδα
- ✓ Εφημερίδα τοίχου
- ✓ «Τι νέα;» (Τόποι Λόγου)
- ✓ Συμβούλιο της τάξης (Τόποι Λόγου)
- ✓ Ελεύθερο κείμενο
- ✓ Μαθητικό Ραδιόφωνο

Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά του δασκάλου σύμφωνα με την Παιδαγωγική Φρενέ είναι τα ακόλουθα (Nowak-Fabrykowski, 1992, σ.67):

- Έχει θέληση να γνωρίσει ουσιαστικά – και όχι επιφανειακά – τους μαθητές του και να δεθεί συναισθηματικά μαζί τους.
- Δεν επιζητά την υπακοή, τουναντίον ενθαρρύνει τους μαθητές να βρουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους ούτως, ώστε να αντλούν ευχαρίστηση από την εργασία τους.
- Οι μαθητικές δραστηριότητες αποτελούν αφορμή για τη διδακτική του προσέγγιση.
- Δημιουργεί καταστάσεις ευνοϊκές για πειραματισμό.
- Διεγείρει τη φυσική περιέργεια των παιδιών για γνώση.
- Προωθεί τη συνεργατική μάθηση.
- Δίνει βάση σε αξίες, όπως ο σεβασμός και η εργασία.
- Καλλιεργεί όλα τα είδη νοημοσύνης στους μαθητές.
- Δημιουργεί υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε κάθε δραστηριότητα.
- Ακολουθεί τη φυσική μάθηση, η οποία φέρνει σε επαφή τον μαθητή με την κοινωνία.
- Δεν ακολουθεί νόρμες και ρουτίνες.
- Είναι γνώστης της επιστήμης του και ενδιαφέρεται να την εμπλουτίζει με νέες διδακτικές τεχνικές.
- Προσεγγίζει τη σχολική επιτυχία (μεθοδολογική, μαθησιακή) με άλλα μέσα και όχι με την αυστηρώς βαθμολογική αξιολόγηση και τις διορθώσεις (επισημάνσεις των λαθών).
- Βοηθά τον μαθητή στο έπακρον, ώστε να αναπτύξει τις κλίσεις του.
- Αναζητά λύσεις για βελτίωση και αναβάθμιση.

Στην Ελλάδα η προώθηση της Παιδαγωγικής Φρενέ έχει συστηματοποιηθεί και διεξάγεται από την Παιδαγωγική Ομάδα «Σκασιαρχείο» με την υποστήριξη του ΙΕΠ και του ΥΠΕΠΘ. Μέχρι στιγμής έχει εφαρμοστεί το «Πιλοτικό Πρόγραμμα επιμόρφωσης και εφαρμογής της Παιδαγωγικής Freinet στη δημόσια εκπαίδευση» και έχουν δημοσιευτεί τα ερευνητικά πορίσματα της εφαρμογής του στην περιοχή της Αθήνας (2017-2018)

(Καρακατσάνη, Λάχλου & Τραντάς, 2019). Το «Σκασιαρχείο» συνεργάζεται επίσης με το Διεθνές Δίκτυο Freinet⁸⁹.

Σύνδεση «Νέου Σχολείου», Επικοινωνιακού Γραμματισμού και Δημιουργικότητας

Η Παιδαγωγική Φρενέ πρεσβεύει την αλληλόδραση σχολείου κοινωνίας εντάσσοντας την τυπογραφία στο σχολικό περιβάλλον. Ο Τύπος αποτελεί επικοινωνιακό μέσο και μία μορφή συμμετοχής του πολίτη στα «κοινά» και τη δημοκρατία. Το ότι ζούμε στον πολιτισμό της επικοινωνίας, αυτό σημαίνει, αφενός, την υπερπληροφόρηση και πολλές φορές τη διαστρέβλωση της αλήθειας, αφετέρου έχει πολλά πλεονεκτήματα, όπως τη γρήγορη προσέγγιση της πληροφορίας. Όπως και να έχει επιβάλλεται να ελέγχουμε και να κρίνουμε την ποιότητα των πληροφοριών. Επίσης, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία σε όσους δε δύνανται να έχουν πρόσβαση στα μέσα επικοινωνίας ή δεν κατέχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται να τα προσεγγίσουν. Σύμφωνα με τον Krapf (2010), *ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας είναι ίσως η βασική ικανότητα στην EDC/HRE⁹⁰ και συνδέεται άμεσα με την διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων [καθώς] η ελευθερία των μέσων και το δικαίωμα σε ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία εξαρτάται από την ικανότητα άσκησης αυτού του δικαιώματος (Βιβλίο IV)⁹¹*. Επιπλέον, ως δέκτης μηνυμάτων, το κοινό θα πρέπει να διακατέχεται από κριτικό πνεύμα φιλτράροντας τις πληροφορίες που παίρνει και διακρίνοντας τα μηνύματα του πομπού. Ως επικοινωνιακό μέσο θεωρείται κάθε τι που προωθεί μια πληροφορία, όπως μία εφημερίδα, μία τηλεοπτική εκπομπή, ένα σύνθημα κ.ο.κ. Για να μπορέσει κανείς να κρίνει αυτό που προσλαμβάνει, θα πρέπει να γνωρίζει τα εξής (Thoman, 2010, σσ.236-237)⁹²:

- *Όλα τα μηνύματα των μέσων είναι «κατασκευασμένα», με την έννοια ότι τα μηνύματα συντίθεται από κάποιους, με επιλογή και απόρριψη ορισμένων στοιχείων*
- *Τα μηνύματα των μέσων κατασκευάζονται με τη χρήση δημιουργικής γλώσσας που έχει τους δικούς της κανόνες· εδώ, δημιουργική γλώσσα – γραμματική, συντακτικό, ύφος, ορολογία, στυλ γραμμάτων – ορίζεται η γλώσσα που εξυπηρετεί κάθε φορά την επικοινωνία ενός μηνύματος (π.χ. για μια ταινία τρόμου η κατάλληλη μουσική υπόκρουση).*
- *Διαφορετικοί άνθρωποι ερμηνεύουν διαφορετικά τα ίδια μηνύματα των μέσων επικοινωνίας, γι' αυτό θα πρέπει από νωρίς τα παιδιά να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να κατανοούν τον πολιτισμό των μέσων της εποχής τους.⁹³*
- *Τα μέσα επικοινωνίας είναι πρωτίστως επιχειρήσεις με κίνητρο το κέρδος, κάτι που διαφαίνεται, εάν προσέξουμε τις διαφημίσεις των προϊόντων που συμπεριλαμβάνονται.*

⁸⁹ Για την Ελλάδα βλ. «Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων με την Παιδαγωγική Freinet». Επίσημη ιστοσελίδα: <https://diktyofreinetgr.wixsite.com/diktyofreinet>

⁹⁰ Η συντομογραφία EDC/HRE σημαίνει την Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

⁹¹ Βλ. <https://www.living-democracy.gr/textbooks/volume-4/part-3/unit-9/>

⁹² Thoman, E. (2010). *Υλικό για εκπαιδευτικούς 9 Α: Δεξιότητες και στρατηγικές για την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας*. (σσ.235-239). Στο Krapf, Βιβλίο IV (2010).

⁹³ Βλ. βίντεο του Center for Media Literacy: Hobbs, R. (1995), *Tuning in to Media: Literacy for the Information Age*. <https://www.youtube.com/watch?v=b804eveRuDM>.

- Τα μέσα έχουν ενσωματώσει αξίες και απόψεις, καθώς οι ιστορίες που αφηγούνται μεταφέρουν υπόρρητα μηνύματα, τα οποία εκφράζονται με την κατάλληλη επιλογή προσώπων, σκηνικών, ύφους ομιλίας, εθίμων κ.ά. και εκφράζουν αρχές, ήθη και νόρμες που θέλουν να προωθήσουν.

Όλα τα παραπάνω ορίζουν τον «επικοινωνιακό γραμματισμό» ή «γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας» (media literacy) ως ανάγκη και απαραίτητο αγαθό στην εκπαίδευση, καθώς επίσης αποτελεί δεξιότητα ζωής, όπως διαμορφώνονται οι δεξιότητες του 21^{ου} αι. . Σύμφωνα με το Center for Media Literacy⁹⁴, ο επικοινωνιακός γραμματισμός στοχεύει στη μόρφωση και την καλλιέργεια των πολιτών στα μέσα και συγκεκριμένα ως προς α) την αντίληψη και οριοθέτηση της ανάγκης να απασχολούμαστε ποιοτικά και χρονοθετημένα με τα μέσα (επιλέγω τον χρόνο που θα διαθέσω, για να δω/διαβάσω κάτι – επιλέγω με τι είδους πληροφόρηση θα ασχοληθώ, ψυχαγωγική, ενημερωτική, εκπαιδευτική κλπ.) , β) τη δεξιότητα κριτικής θέασης (βρίσκω τα μηνύματα και επιλέγω αν θα τα δεχθώ ή όχι), και γ) την κοινωνική, πολιτική και οικονομική ανάλυση (βαθύτερη ανάλυση σχετικά με αξίες και ιδεολογίες). Όσον αφορά τη δεξιότητα κριτικής θέασης, προτείνεται η διερευνητική μάθηση ή η δημιουργία επικοινωνιακών μηνυμάτων από τους ίδιους τους μαθητές, κάτι που επιτυγχάνεται με τη μέθοδο της σχολικής εφημερίδας. Σύμφωνα με την Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (2011) η λαϊκή γλώσσα χρησιμοποιείται από τους δημιουργούς των μηνυμάτων εμφανίζοντας σε στερεότυπες εκφράσεις ηλικιακών ομάδων, ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παραληπτών και έτσι να προωθήσουν τα προϊόντα τους.

Εν συνεχεία, το κριτικό πνεύμα συνδυάζεται με τη δημιουργική σκέψη με σημαντικό βαθμό συσχέτισης. Εκεί που ο μαθητής έχει μπει στη διαδικασία του κριτικού συλλογισμού, για να κατανοήσει ένα κείμενο επί παραδείγματι και να βρει τον κατάλληλο τίτλο που συνδέεται νοηματικά, θα δοθεί ώθηση στη δημιουργική του σκέψη, αν πάει ένα βήμα παρακάτω και «αναγκαστεί» να σκεφτεί έναν πρωτότυπο τίτλο, ένα διαφορετικό τέλος ή να μετατρέψει εξ ολοκλήρου το κείμενο σε μια άλλη κειμενική μορφή, σε ζωγραφιά κ.ο.κ. Ή θα μπορούσε να συμβεί και το αντίστροφο· να δημιουργήσει κανείς και να αναπτύξει ιδέες αρχικά και έπειτα να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2002), η πραγματική δημιουργική σκέψη απαιτεί την κριτική σκέψη προκειμένου να καλλιεργηθεί. Εξάλλου η αποκλίνουσα σκέψη, η οποία αναδεικνύεται μέσω της φαντασίας και της δημιουργικότητας και συναρτάται με τη δημιουργική σκέψη, ενέχει μία λογική (Ξανθάκου, 1998· Παρασκευόπουλος, 2004). Για μία «*διδασκτική της αμφισβήτησης*»⁹⁵ των επικοινωνιακών μέσων με αρωγό την παραμυθιακή γλώσσα – ποιητική και επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας – έκαναν λόγο οι Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Τσιτσανούδη-Μαλλίδη και Χατζημανώλη (2014), προτείνοντας διδακτικά παραδείγματα για την καλλιέργεια ενός δημιουργικού κριτικού γραμματισμού με έμφαση στον γραμματισμό των ΜΜΕ, καθώς και τον οπτικό γραμματισμό.

Ο Φρενέ (1977, σ.77) εισάγοντας τα εργαστήρια δεξιοτήτων – χειρονακτικής εργασίας, πνευματικής και κοινωνικοποιημένης δραστηριότητας – προωθεί τη δημιουργική έκφραση των μαθητών και ευνοεί ένα δημιουργικό υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Το ότι οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τις θεματικές τους, να συγγράψουν ελεύθερα

⁹⁴ Βλ. την ηλεκτρονική ιστοσελίδα του CML, <https://www.medialit.org/about-cml#education> .

⁹⁵ Υποεπένδυση «Αντί συμπεράσματος», παρά. 1.

κείμενα ή να ανακαλύψουν τον τρόπο που θα δράσουν για να διερευνήσουν ένα θέμα αποτελεί δείγμα δημιουργικής συνείδησης. Οι μαθητές καλούνται:

- να δημιουργήσουν, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν καλλιτεχνικά
- να δημιουργήσουν, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν γλωσσικά
- να κατασκευάσουν
- να πειραματιστούν
- να διερευνήσουν
- να συλλέξουν ντοκουμέντα
- να καλλιεργήσουν και να εξασκήσουν τις γνώσεις τους

Συμπερασματικά, η Παιδαγωγική Φρενέ ενσωματώνει τους δύο αυτούς μαθησιακούς στόχους, τη δημιουργικότητα και τον επικοινωνιακό γραμματισμό, με όλες τις προεκτάσεις τους. Ακόμη και σήμερα αποτελεί το ζητούμενο, το επιδιωκόμενο Παιδαγωγικό Μοντέλο, το οποίο συμβαδίζει με τις υψηλές απαιτήσεις του 21^{ου} αι. Σύμφωνα με τη θεώρηση του Φρενέ, ο μαθητής εκδηλώνει αυθόρμητα και σε ποικίλες περιστάσεις τη δημιουργικότητά του και την αξιολογεί, ο δάσκαλος συμβουλεύει, παροτρύνει και ενθαρρύνει οικοδομώντας έτσι ένα υποστηρικτικό, δημιουργικό περιβάλλον μάθησης.

2. Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας

Σύμφωνα με τον Jesson (2012), η δημιουργική πράξη δεν πρέπει να είναι τυχαία, αλλά σκόπιμη· οφείλει, δηλαδή, να στοχεύει κάπου και να προσδίδεται σε αυτή κάποια αξία, είτε προς ίδιον όφελος είτε να αποδίδει μία συλλογική ωφέλεια, με την έννοια της κοινότητας. Αυτό είναι καθόλα σημαντικό, καθώς έτσι αναγνωρίζεται η σημασία της καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Θεωρώντας, λοιπόν, θέσφατο ότι ο άνθρωπος *δημιουργεί*, δηλαδή παράγει ιδέες και έργο, μέσα από διάφορες θεωρίες μάθησης η δημιουργικότητα έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους και η καλλιέργειά της αποτελεί ένα φυσικό επακόλουθο. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2008) μας πληροφορεί ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας μπορεί να επικεντρωθεί μόνο σε ορισμένους τομείς, οι οποίοι σχετίζονται με την έκφραση και τον χειρισμό του λόγου, με την τέχνη και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τις επιστήμες, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα.

Ο συγγραφέας R. Bradbury τονίζει πως ο νους οφείλει να «θρέφεται» με ερεθίσματα που τονώνουν τη δημιουργικότητά του. Γι' αυτόν τον σκοπό ενδείκνυνται τα λογοτεχνικά είδη, τα επιστημονικά ή μη περιοδικά, η μουσική, οι ταινίες και οι ερευνητικές εργασίες. Τέλος, προσθέτει πως δεν πρέπει να λείπει η φιλοπεριέργεια και το ενδιαφέρον προς το αντικείμενο με το οποίο ασχολούμαστε.

2.α Ο δημιουργικός δάσκαλος, ο δημιουργικός μαθητής και το δημιουργικό σχολικό περιβάλλον

Σύμφωνα με τους Cohen & Ambrose (1999, σσ.17-18)⁹⁶, ο Vygotski υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα/καθοδηγητή, οι οποίοι θα βοηθήσουν τους νεαρούς μαθητευόμενους να αποτυπώσουν τη νέα γνώση μέσω της καθοδήγησης και της διόρθωσης. Πρόκειται για την «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), κατά την οποία το παιδί χρειάζεται οδηγίες, για να οικοδομήσει τη γνώση, ώσπου να κατακτήσει την έννοια της γενίκευσης και της μεταφοράς της γνώσης. Μόλις επιτευχθεί το στάδιο αυτό, ο δάσκαλος παύει να είναι καθοδηγητής και πλέον πρέπει να λειτουργήσει ως εμψυχωτής. Σκοπός αυτής της τακτικής είναι να προκληθεί ένα συνεχές δημιουργικών συμπεριφορών, οι οποίες θα υιοθετηθούν από το παιδί και θα το συνοδεύουν στην ενήλικη ζωή του. Ο ενήλικας μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργική σκέψη του παιδιού, όταν σέβεται τις ασυνήθιστες ερωτήσεις του, με το να του δίνει ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση της φαντασίας του, βοηθώντας το να συνειδητοποιήσει την πρακτικότητα ή/και χρησιμότητα των ιδεών του, δεν του δίνει «έτοιμες» λύσεις, αλλά το παρακινεί να βρει μόνο του πολλές εναλλακτικές (Σιούτας κ.ά., 2008).

Σύμφωνα με τη Σ. Παπαδοπούλου (2008, σσ.3-5) η δημιουργική έκφραση κατά την εκπαιδευτική πράξη μπορεί να αναγνωριστεί μέσω ορισμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των μαθητών, ανάμεσα στα οποία είναι:

- Άνεση στη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου
- Επικοινωνιακές ικανότητες
- Αυξημένη αίσθηση του χιούμορ

⁹⁶ Cohen M. L. & Ambrose D. (1999). *Adaption and Creativity*. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.1 (pp.9-22). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Εμπλοκή σε νοητικά παιχνίδια
- Φαντασία
- Διατύπωση αυθεντικών και πρωτότυπων ιδεών
- Κοινωνικά, εθνικά και ηθικά κριτήρια στην επιχειρηματολογία
- Ευαισθησία σε κοινωνικά προβλήματα
- Ενδιαφέρον για την αιτιότητα των πραγμάτων
- Επιστασία στη λεπτομέρεια του θέματος προς μελέτη
- Ενδιαφέρον για ασυνήθιστα θέματα
- Ποικιλίες γραφής
- Χρήση ασυνήθιστων λέξεων
- Έφεση στη Φιλοσοφία και τις Τέχνες
- Παρατηρητικότητα
- Αυτοσχεδιασμός
- Τελειοποίηση υπαρχουσών ιδεών
- Συνδέσεις φαινομενικά ασυσχέτιστων στοιχείων
- Άσκηση εποικοδομητικής κριτικής
- Ανάλυση ρίσκων
- Προσαρμογή σε νέα δεδομένα
- Εύρεση λύσεων σε προβλήματα

Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργικό (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009)⁹⁷, όταν...

...παρέχει ποικίλα ερεθίσματα
 ...δημιουργεί κίνητρα ενδογενή
 ...ενθαρρύνει
 ...η αξιολόγηση γίνεται με βάση γνωστικούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς και δημιουργικούς στόχους
 ...εξασκεί όλες τις λειτουργίες του εγκεφάλου (πρόσληψη, μνήμη, κριτική/συγκλίνουσα σκέψη, δημιουργική/αποκλίνουσα σκέψη)
 ...γίνεται παράδειγμα προς μίμηση
 ...πειραματίζεται με Παιδαγωγικές Θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας
 ...επαινεί ή τιμωρεί συγχωρητικά
 ... «δεν αγκιστρώνεται» στο αναλυτικό πρόγραμμα
 ...αγαπά την πολυφωνία (δημοκρατικό και η ποσότητα περικλείει την ποιότητα)
 ...δραστηριοποιείται στην κοινωνία
 ...αποφεύγει τις στερεοτυπίες
 ...προωθεί την ενεργητική συμμετοχή

Σύμφωνα με τους Lingard et al (2006) ένα «υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης» συνδυάζει ρυθμιστικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η αυτορρύθμιση των μαθητών, και της διδακτικής διαδικασίας, όπως είναι η επαφή και εμπλοκή των μαθητών με ακαδημαϊκές διαδικασίες και προσεγγίσεις της γνώσης. Όπως ήδη προαναφέρθηκε (βλ. Κεφ.1.γ), βασικές ορίζουσες ενός τέτοιου περιβάλλοντος αποτελούν α) ο μαθητοκεντρισμός

⁹⁷ Μαζί με δικές μας συμπληρώσεις.

ως προς την ουσιαστική ενασχόληση των μαθητών με μία δραστηριότητα και την υπευθυνότητα να την ολοκληρώσουν και β) η ρητή και σαφής διατύπωση των κριτηρίων αξιολόγησης, για να ελέγχονται εκτός των άλλων (πλήρης ανατροφοδότηση του μαθητή) και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται, με ζητούμενο τη χρήση παραγωγικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιπλέον, η επιστημονική κοινότητα συμφωνεί πως το υποστηρικτικό περιβάλλον επιδρά θετικά στις υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Ο ρόλος της οικογένειας είναι υπέρτατης σημασίας όχι μόνο «εξωσχολικά», δηλαδή εντός της οικογένειας και της λοιπής κοινωνικής ζωής, αλλά και σε σχέση με το σχολικό γίνεσθαι. Ενώ, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει ένα δημιουργικό περιβάλλον για τους μαθητές του, εάν η οικογένεια δεν αρέσκεται σε τέτοιου είδους πρακτικές και υποβαθμίζει την τακτική (π.χ. σε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις), τότε καταστρέφεται, θα λέγαμε, αυτή η προσπάθεια οικοδόμησης του επιθυμητού περιβάλλοντος. Γι' αυτό ο Φρενέ (1977, σσ.188-189) κάνει λόγο για τη «Σταθερά 29», σύμφωνα με την οποία πρέπει ο δάσκαλος να επαγρυπνά για μία ενδεχόμενη εναντίωση στη δική του «παιδαγωγική αντίδραση» και να την αντιμετωπίζει. Ας μας επιτραπεί να παραθέσουμε ένα προσωπικό βίωμα επαγγελματικής φύσεως. Στην ιδέα να ενσωματώσουμε τη δημιουργική τεχνική «Φανταστικό διώνυμο» του Ροντάρι (1985) ως πρακτική εξάσκησης της φαντασίας και της συγγραφής κειμένων, αντιμετωπίσαμε αρνητική κριτική από τις οικογένειες των μαθητών λόγω της ιδιοτροπίας των κειμένων, τα οποία στην αρχική τους μορφή ενέχουν το στοιχείο του *παράλογου*, της *μη λογικής σύνδεσης* και *νοηματικής συνοχής* των γραφομένων. Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί για μία πρακτική που δεν έχει ολοκληρωθεί επηρεάζει σχεδόν ανεπανόρθωτα τη στάση των παιδιών. Όλα αυτά, φυσικά, δεν υποβαθμίζουν τη σπουδαιότητα της σύνδεσης σχολείου – οικογένειας, αλλά ενδέχεται η αρνητική στάση της οικογένειας να αποτελέσει τροχοπέδη στην εγκαθίδρυση δημιουργικού περιβάλλοντος.

2.β Δημιουργικές τεχνικές

Κατά τη διδακτική πράξη είναι απαραίτητο να εναλλάσσονται οι τεχνικές ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που τίθενται, με σκοπό την προσαρμοστικότητα των μαθητών σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα καθώς και για χάρη ποικιλομορφίας, κάτι που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη. Ο Weber (1996)⁹⁸, στην προσπάθειά του να περιγράψει τον όρο «εφεύρεση», κατέγραψε μία λίστα με τεχνικές, οι οποίες βρίσκουν γόνιμο έδαφος σε κάθε δημιουργική εργασία. Αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες τεχνικές από τη λίστα: α) παίρνοντας ιδέες από τη φύση (*finding ideas in nature*) – προτάθηκε για τη λογοτεχνία, μοιάζει με τις τεχνικές «δανείζομαι και προσαρμόζω» (*borrow and adapt*) και «αναλογίες» (*analogies*) –, β) συναρμολόγηση (μερών ή συστατικών στοιχείων) για πολυπλοκότητα (*assemble the parts or the components for complexity*), γ) επανάληψη ή διπλασιασμός ενός χαρακτηριστικού (*repeat or duplicate a feature*), δ) προσθέτω ή αφαιρώ ένα χαρακτηριστικό (*add or delete a feature*), ε) καθορισμός εξαρχής ενός χαρακτηριστικού (*rearrangement of a feature*), στ) μεταμορφώνω και αλλάζω την κλίμακα (*transform and change a scale*). Επιπλέον, ο Runco (1999) ανέφερε ορισμένες *διαπροσωπικές* τακτικές (*interpersonal*), όπως είναι η ιδεοθύελλα/καταιγισμός ιδεών/κατιδεασμός (*brainstorming*) και η τακτική του να

⁹⁸ Weber, R. (1996). Toward a language of invention and synthetic thinking. *Creativity Research Journal*, 9, pp.353–367, όπως αναφέρεται στο Runco M. A. (1999). Tactics and Strategies for Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.2. Newbury Park, CA: Sage Publications. (σ.614).

έρχεται σε διαφωνία/αντίθεση (contrarian tactic). Όσον αφορά την πρώτη, αν και την παρουσιάζει στις διαπροσωπικές τακτικές λόγω προγραμμάτων και σεμιναρίων που υπάρχουν «ομαδικής ιδεοθύελλας», εντούτοις θεωρεί ότι είναι πιθανότερο και ωφελιμότερο να ανήκει στις *προσωπικές* τακτικές, να είναι δηλαδή μία καθαρά ατομική εργασία. Όσο για τη δεύτερη, το να μην κάνω αυτό που κάνουν οι άλλοι ή να κάνω το αντίθετο εμπεριέχει σαφώς μία πρωτοτυπία, αρκεί να υπάρχει κρίση και επανέλεγχος, ειδάλλως, όπως αναφέρει κι ο ίδιος, «ενδέχεται να ξαναεφεύρουμε τον τροχό» (σ.615).

Οι τεχνικές μπορούν να διακριθούν σε αμιγώς δημιουργικές τεχνικές, οι οποίες σχεδιάστηκαν αναφορικά με τη διαδικασία αποκλίνουσας σκέψης και δημιουργικού αποτελέσματος, καθώς και τεχνικές διαφόρων μεθοδολογιών, οι οποίες όντας αξιοποιημένες καταλλήλως συμβάλλουν στη δημιουργική πράξη⁹⁹. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν τα ερεθίσματα ή η αφόρμιση από κάτι. Ακολουθούν ορισμένες διδακτικές τεχνικές, καθώς στην ειδική βιβλιογραφία μπορεί να διακρίνει κανείς πληθώρα τεχνικών¹⁰⁰:

Δυνάμει δημιουργικές τεχνικές

Συζήτηση: Διαλεκτική - Ερωταποκρίσεις/Μαιευτική

Η συζήτηση με προγραμματισμένες επαγωγικές ερωτήσεις φθάνει στην εις βάθος επεξεργασία ενός θέματος. Ενδέχεται να είναι διάλογος μεταξύ δύο ατόμων, αλλά και μεταξύ δασκάλου – μαθητών (με αυτή την έννοια διάλογος). Μπορεί να έχει τη μορφή ερωταποκρίσεων με διερευνητική διάθεση, όπως η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη. Η τεχνική αυτή χρησιμεύει σε πολλά στάδια της διδασκαλίας και κυρίως στην αρχική προσέγγιση ενός ζητήματος. Για την εξέλιξη της συζήτησης είναι ωφέλιμο να τίθενται *ανοιχτές ερωτήσεις*, οι οποίες κεντρίζουν τη δημιουργική σκέψη και τον κριτικό συλλογισμό, επίσης, συνδέονται οι εμπειρίες και αξιοποιούνται οι γνώσεις των μαθητών. Σε αντίθεση, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις (απάντηση με ναι ή όχι) δεν ευνοούν στην εξέλιξη της συζήτησης.

Ομάδες εργασίας

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, για να εργαστούν επάνω σε κάποιο θέμα. Ως συνήθως πρόκειται για συνθετικές εργασίες, όπως σχέδια εργασίας (project) που προϋποθέτουν διερεύνηση, ανάληψη ρόλων, συλλογή πληροφοριών, παρουσίαση και είναι, ως επί το πλείστον, διαθεματικά.

Μελέτη περίπτωσης

Μελετώντας κάποια συγκεκριμένη περίπτωση, οι μαθητές εργάζονται είτε προς την επίλυση κάποιου προβλήματος που προκύπτει από τη συγκεκριμένη περίπτωση είτε

⁹⁹ Επισήμανση 1^η: Η κατηγοριοποίηση σε *δυνάμει* και *αμιγώς δημιουργικές τεχνικές* είναι δική μας, καθώς στην πρώτη κατηγορία δε συνεπάγεται αυτομάτως ότι διεγείρουν την αποκλίνουσα σκέψη, αλλά προϋποθέτουν τη δημιουργική διαχείρισή τους από τον δάσκαλο, όπως ο συνδυασμός με άλλες τεχνικές. Σε αντίθεση η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τεχνικές που δημιουργήθηκαν καθαρά για την καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης.
Επισήμανση 2^η: οι τεχνικές διδασκαλίας δύνανται να χρησιμοποιηθούν και ως αξιολογήσεις, αλλά και ως επιμέρους δραστηριότητες μιας ευρύτερης τεχνικής.

¹⁰⁰ Οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν για την καταγραφή των τεχνικών είναι: Ξανθάκου (1998), Τσακίρη & Καπετανίδου (Κουλαϊδής επιμ., 2007), Μαυρίκης (Κουλαϊδής επιμ., 2007), Παπαδοπούλου (ΟΕΠΕΚ, 2008), Σιούτας κ.ά. (2008), Καμπύλης & Μπέρκη (2014), Χάσκα (2016).

διερευνώντας τους παράγοντες που τη διαμόρφωσαν. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εμπεδώσουν κάποια θεωρητική γνώση ή να την ανακαλύψουν.

Αμιγώς Δημιουργικές Τεχνικές

Καταιγισμός ιδεών/Κατιδεασμός/Ιδεοθύελλα

Οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους γύρω από ένα θέμα. Στην φάση παραγωγής των ιδεών δεν επιτρέπεται η κριτική και η αξιολόγηση, ωστόσο αργότερα από πραγματιστικής σκοπιάς εξετάζονται κριτικά οι ιδέες, η καταλληλότητα, η χρησιμότητά τους ή ακόμη και η υλοποίηση.

Προκρούστειοι συνδυασμοί

Πρόκειται για συνδυασμό καταγεγραμμένων γνωρισμάτων ενός αντικειμένου έτσι, ώστε να προκύψουν νέοι συνδυασμοί. Θεωρείται επέκταση του «καταλόγου χαρακτηριστικών», σύμφωνα με τον οποίο γίνεται καταγραφή των γνωρισμάτων.

Τεχνική 535

Σχηματίζονται ομάδες πέντε μελών. Αρχικά, με την τεχνική της ατομικής ιδεοθύελλας κάθε μέλος σκέφτεται για 3'λ. πέντε ιδέες. Αφού γνωστοποιούνται και στα υπόλοιπα μέλη, κάνοντας χρήση της ομαδικής ιδεοθύελλας προτείνονται άλλες πέντε ιδέες και στο τέλος αξιολογούνται.

«Τα 6 σκεπτόμενα καπέλα» του De Bono

Οι 6 μορφές σκέψης αναπαριστώνται με 6 διαφορετικού χρώματος καπέλα: **κόκκινο καπέλο** = συναισθήματα, **κίτρινο καπέλο** = θετική στάση, μαύρο καπέλο = άσκηση κριτικής/δυσκολίες, **άσπρο καπέλο** = στοιχεία, γεγονότα και πληροφορίες, **πράσινο καπέλο** = πρωτότυπες ιδέες/προτάσεις, **μπλε καπέλο** = έλεγχος διαδικασίας. Οι μαθητές εξετάζουν ένα θέμα από πολλές οπτικές γωνίες.

Ερωτήσεις Scamper

- ✓ Αντικαταστάσεις
- ✓ Τροποποιήσεις
- ✓ Προσαρμογές
- ✓ Ασυνήθεις χρήσεις
- ✓ Μεγεθύνσεις – Σμικρύνσεις
- ✓ Αναδιευθετήσεις
- ✓ Συνδυασμοί
- ✓ Αντιστροφές

Δραστηριότητες με ποικιλία κειμενικών ειδών

Δημιουργική γραφή:

- ✓ Μετατροπή κειμενικής μορφής σε άλλη (π.χ. από περιγραφικό σε λογοτεχνικό, σε ιδεόγραμμα)
- ✓ Δημιουργία μύθου, ποιήματος, παραμυθιού κλπ.
- ✓ Συγγραφή φανταστικής ιστορίας
- ✓ Αλλαγή τέλους μιας ιστορίας
- ✓ Αναδιήγηση από τη σκοπιά άλλου χαρακτήρα
- ✓ Δημιουργία αντιηρώων, ηρώων-βοηθών κ.ά.

Πολυτροπικά κείμενα:

- ✓ Κόμικς
- ✓ Εικονογραφημένες ιστορίες
- ✓ Συννεφόμελα
- ✓ Εικονογραφημένο λεξικό
- ✓ Ψηφιακή αφήγηση με τη χρήση πολυμέσων κ.ά.

Θεατρικές τεχνικές

Παιχνίδι ρόλων

Με βιωματικό τρόπο, οι μαθητές που υποδύονται ρόλους συνδεδεμένους με κάποια κατάσταση, καλλιεργούν ικανότητες, στάσεις και δεξιότητες «μπαίνοντας» στη θέση κάποιου. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζουν προθέσεις, κίνητρα και συναισθήματα, αλλά και αναπτύσσουν και εφαρμόζουν στρατηγικές, όπως η επιχειρηματολογία ή ο αυτοσχεδιασμός. Πρόκειται για συνδυασμό κριτικής σκέψης με δημιουργική έκφραση μέσω του παιχνιδιού.

Ρόλος στον τοίχο

Για να προσεγγίσουμε κάποιον χαρακτήρα, σχεδιάζουμε τη φιγούρα του σε χαρτόνι και την κολλάμε στον τοίχο. Μέσα στη φιγούρα γράφουμε τα γνωρίσματα του ήρωα, ενώ έξω από το περίγραμμα γράφουμε γνωρίσματα/πτυχές που ανακαλύπτουμε όσο μελετούμε τον χαρακτήρα.

Παγωμένες ή Δυναμικές Εικόνες

Για να αποτυπωθεί κάποια σημαντική στιγμή ή μια συναισθηματική κατάσταση, ζητούμε από τους μαθητές να σταθούν ακίνητοι, σαν να έχουν «παγώσει» στον χρόνο εκφράζοντας αυτή την κατάσταση/συναίσθημα. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη στάση.

Διακοπή της αφήγησης

Διακόπτουμε την αφήγηση σε κρίσιμα σημεία, ώστε οι μαθητές να διατυπώσουν πιθανά σενάρια εξέλιξης της ιστορίας. Εδώ θα μπορούσε να εισαχθεί και η «δραματοποιημένη αφήγηση» (παντομίμα, μιμική κ.ά.)¹⁰¹. Η αφήγηση είναι πολύ σημαντική,

¹⁰¹ Βλ. «Δραματοποιημένη αφήγηση παραμυθιών» από το Πολιτιστικό Κέντρο Αφρικανικής Τέχνης και Πολιτισμών ANASA, <http://www.anasa.org.gr/narration/>

καθώς αποτελεί εναλλακτικό τρόπο κοινωνικής επαφής και μάθησης (Τσιλιμένη, 2007)¹⁰². Ο Bruner σχολιάζει για τη μέθοδο της αφήγησης (storytelling): «The mind that drives science, art and sense of self is not linear and logical, but narrative. People think in stories and are able to imagine the world only through stories»¹⁰³.

2.γ Μέθοδος Φρενέ - Τεχνική της σχολικής εφημερίδας (ΣΧΕ)

Ο Καψάλης (2003), πρώην πρότανης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αναφέρει ότι υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη σχολική εφημερίδα και τη μαθητική εφημερίδα, καθώς η πρώτη διαμορφώνεται από τρεις φορείς – μαθητές, δασκάλους και γονείς, ενώ η δεύτερη από μαθητές μιας σχολικής τάξης ή ενός τμήματος. Στην έρευνά του, η οποία πραγματοποιήθηκε στην πόλη των Ιωαννίνων με ερευνητικό θέμα τις μαθητικές εφημερίδες, κατηγοριοποιήθηκαν μεταξύ άλλων θέματα προσφιλή στα μαθητικά αυτά έντυπα. Σημαντικό εύρημα, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί η διάκριση της πρωτοτυπίας των κειμενικών ειδών σε διάφορες θεματικές ενότητες, όπως στη θεματική ενότητα «Επιστήμη» και συγκεκριμένα στον τομέα της «Λαογραφίας» ή στη «Ζωγραφική», η οποία συμπεριλαμβάνεται στην κατηγορία «Εικόνα» (Καψάλης, 2003, σ.109).

Η τεχνική της εφημερίδας συμβαδίζει με όλες τις σταθερές, οι οποίες οικοδομούν την Παιδαγωγική Φρενέ (Λάχλου, χ.χ.)¹⁰⁴. Η επικοινωνία προάγεται μέσω των οργανωμένων συζητήσεων, των συνεντεύξεων και γενικότερα όλων των διαδικασιών που απαιτούνται για την παραγωγή μιας εφημερίδας, όπως και με την ανακάλυψη του κοινωνικού χώρου (π.χ. κάποια επίσκεψη). Η «ψηλαφητή διερεύνηση», η έρευνα και η φυσική μάθηση είναι στοιχεία που συμβαδίζουν με τα Σχέδια Εργασίας. Οι κανόνες συνύπαρξης και οι διάφορες κρίσεις διαμορφώνονται και αντιμετωπίζονται αντίστοιχα με το Συμβούλιο της τάξης. Η κοινή συνύπαρξη κατοχυρώνει την ελευθερία έκφρασης και κίνησης. Η εξατομικευμένη εργασία προωθείται μέσω της προγραμματισμένης διδασκαλίας, των αυτοδιορθωτικών δελτίων, της διαμορφωτικής αξιολόγησης με θετικά πιστοποιητικά.

Όπως διαπιστώθηκε προηγουμένως (βλ. Κεφ.1.γ.1), η Παιδαγωγική Φρενέ προωθεί τον κριτικό και επικοινωνιακό γραμματισμό, καθώς και τη δημιουργικότητα. Μία πτυχή της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας, το οποίο συνεπάγεται τη διδακτική αξιοποίηση της έννοιας του κειμένου και την κειμενική επικοινωνία αξιοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές (περικειμενική πλαισίωση των λειτουργιών της γλώσσας και των λεκτικών πράξεων) (Φτερνιάτη, 2010). Έτσι, λοιπόν, εκτός της ευρύτερης επικοινωνιακής ικανότητας τίθεται ως συγκεκριμένος στόχος και η κειμενική

¹⁰² Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια «νέα» συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Στο Γράικος, Ν. & Τσιλιμένη, Τ. (επιμ.) 2007. *Αφήγηση και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Π. Παντελεήμονας Πιερίας: ΚΠΕ Αν. Ολύμπου – Εργαστήριο Λόγου και Τέχνης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας – Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης, 17-26, http://www.pofa.uth.gr/index.php/el/arthra/57-afigisi-sti-sigxroni-epoxi#_ftn1

¹⁰³ Kucirkova, N. (2017, September 4). *The experts who put storytelling, language and better paid teachers at the heart of early education*, <https://theconversation.com/the-experts-who-put-storytelling-language-and-better-paid-teachers-at-the-heart-of-early-education-82346>

¹⁰⁴ Λάχλου, Σ. (χ.χ.) *Η Σχολική Εφημερίδα (ΣΧΕ) και οι αρχές της Παιδαγωγικής του Σελεστάν Φρενέ*. Άρθρο δημοσιευμένο στην ιστοσελίδα της Παιδαγωγικής Ομάδας το «Σκασιαρχείο», <https://skasiarxeio.wordpress.com>

ικανότητα των μαθητών¹⁰⁵. Οι μαθητές, δηλαδή, δε μένουν απλώς στην κατανόηση και παραγωγή λόγου μελετώντας ποικιλία κειμενικών ειδών, αλλά καλλιεργούν κριτική στάση απέναντι σε κάθε κειμενική δομή (Cope & Kalantzis, 1993)¹⁰⁶. Οι δύο τάσεις του κειμενοκεντρικού προσανατολισμού της γλώσσας μας βοηθούν περισσότερο να καταλάβουμε περί τίνος πρόκειται: Α) *Μελέτη του κειμένου ως προϊόν (text as a product)* με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (συνοχή, συνεκτικότητα, προθετικότητα) και Β) *Μελέτη των γνωστικών και επικοινωνιακών διαδικασιών, μέσω των οποίων αναγνωρίζουμε πώς λειτουργούν τα κείμενα μέσα σε διαφορετικές κειμενικές κοινότητες (text as a process)* (Φτερνιάτη, 2012, σ.64)¹⁰⁷. Συγκεκριμένα, η τεχνική της Σχολικής Εφημερίδας πραγματεύεται πολυτροπικά κείμενα με άμεσο στόχο να κατανοηθεί η λειτουργία τους μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές σε ανάλογο επικοινωνιακό πλαίσιο (Χατζησαββίδης, 2003)¹⁰⁸. Η πολυτροπικότητα των κειμένων δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, μεταξύ των οποίων την ικανότητα να αποκωδικοποιεί κανείς τα επικοινωνιακά μηνύματα που εκπέμπονται καθημερινά. Πιο αναλυτικά, θα πρέπει να αναπτύξει εκείνη την ικανότητα που θα του επιτρέπει να αντιλαμβάνεται τη μορφική ποικιλία των σημειωτικών τρόπων, καθώς και των κειμένων που οι τρόποι αυτοί διαμορφώνουν (Φτερνιάτη, 2010). Είναι εύλογη η ερώτηση, από πού αντλείται το διδακτικό υλικό για αυτή την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Το υλικό προέρχεται από την ίδια την ζωή, τον καθημερινό λόγο σε διάφορες περιστάσεις, την ενημέρωση μέσω του Τύπου, τη λογοτεχνία, την επιστήμη και γενικά από κάθε παράγοντα που συνιστά το περιβάλλον του ανθρώπου (Cope & Kalantzis, 2000)¹⁰⁹. Η κειμενική ικανότητα του λόγου στη διδακτική πράξη υλοποιείται α) με την επεξεργασία ποικίλων ειδών αυθεντικών κειμένων (από πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις), β) με την παραγωγή διαφόρων τύπων κειμένου από τους μαθητές και γ) με την επεξεργασία των παραχθέντων κειμένων (Φτερνιάτη, 2012, σ.66). Επισημαίνεται, επίσης, ότι ο διδάσκοντας έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει ένα πλαίσιο αρχών και θέσεων περί κειμένου λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών του.

Επιπλέον, η ΣΧΕ αποτελεί δημιουργικό περιβάλλον μάθησης και ταυτόχρονα δημιουργική τεχνική διδασκαλίας, εφόσον α) εκφράζει την ποικιλομορφία (ποικιλία πηγών και εργαλείων πληροφόρησης), β) συνδυάζει ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης (φυσική, βιοματική κ.ά.), γ) στοχεύει στην παραγωγική μάθηση (καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης), δ) καλλιεργεί πολλά είδη γραμματισμού, ε) ενσωματώνει

¹⁰⁵ Η επικοινωνιακή ικανότητα συνίσταται στην αλληλεπιδραστική ικανότητα (interaction competence) και στην κειμενική ικανότητα (textual competence). Στο Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The politics of writing*. London: Longman.

¹⁰⁶ Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Bristol, Pennsylvania: Falmer Press.

¹⁰⁷ Φτερνιάτη, Α. (2012). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών,

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1316/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%201.pdf>

¹⁰⁸ Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, 405-414.

¹⁰⁹ Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge

δημιουργικές δραστηριότητες, στ) συνδυάζεται με διάφορες τεχνικές δημιουργικής έκφρασης, ζ) αποτελεί σχέδιο δράσης (project) – οπότε λειτουργεί διαθεματικά και ακολουθεί διερευνητικές και διεπιστημονικές μεθόδους εργασίας, η) έχει τη δυνατότητα να στοχεύσει σε όλα τα είδη ευφυΐας (κοινωνικοσυναισθηματική νοημοσύνη κλπ.), θ) είναι μαθητοκεντρική διαδικασία (ανήκει στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική), ι) διασυνδέει το σχολείο με την κοινωνία και κ) αναπτύσσει όχι μόνο ικανότητες, αλλά και δεξιότητες. Σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας, εδώ υιοθετείται η επικοινωνιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική διδασκαλία συνιστά μια φυσιολογική δραστηριότητα, όπως ακριβώς συντελείται σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτό, ωστόσο, δε σημαίνει ότι δε δύναται να εναλλάσσονται οι προσεγγίσεις ή οι στρατηγικές στο σχεδιασμό της εργασίας. Όμως, το ευρύτερο πλάνο της ΣΧΕ κινείται με βάση την επικοινωνιακή λειτουργία του λόγου, όπου οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία ως «επικοινωνητές» (Φτερνιάτη, 2012, σ.41) – κατέχοντας ήδη την επικοινωνιακή ικανότητα στη μητρική γλώσσα – επιλύοντας πραγματικά προβλήματα με τη δική τους προσωπική οπτική.

Ενδεικτικό παράδειγμα ΣΧΕ

Σύμφωνα με την Robin (2018), η εφημερίδα ως διδακτικό εργαλείο αποσκοπεί πρωταρχικά στις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Ο στόχος διαμορφώνεται σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών και όπως αναφέρει η ίδια: «Δεν παίζουμε τους δημοσιογράφους ούτε πρόκειται να βγάλουμε τη Le Monde» (σ.8). Η ίδια διαμόρφωσε τα στάδια της προετοιμασίας και συγγραφής μιας σχολικής εφημερίδας ώστε να είναι πιο εφαρμόσιμα στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού και στο Νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, τα στάδια είναι επτά (7):

1^ο Στάδιο: «Το γράψιμο» → (διάρκεια 30' λεπτά) Καθορίζεται το *πότε*, το *πού*, το *πώς* και το *τι* θα γράψουν τα παιδιά. Προγραμματίζονται ποιες ώρες και μέρες του ωρολογίου προγράμματος θα χρησιμοποιούνται για δραστηριότητες γραπτής έκφρασης, πού θα γράφονται τα κείμενα (π.χ. σε ένα τετράδιο) και πώς θα γράφουν οι μαθητές εννοώντας με ποιον τρόπο. Όσοι μαθητές έχουν κατακτήσει τη γραφή, μπορούν να ψάξουν στο λεξικό τους και να βρουν λέξεις που τους αρέσουν. Σε παιδιά μικρότερης ηλικίας κρίνεται απαραίτητο στα πρώτα γραπτά τους να μην επισημαίνονται τα ορθογραφικά λάθη, καθώς αυτό μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για τον γραπτό λόγο. Επίσης, αν κάποιος δυσκολεύεται να γράψει ή προς στιγμήν δε θέλει, του δίνεται η δυνατότητα να εκφραστεί με ζωγραφική και χειροτεχνία και έπειτα να υπαγορεύσει στον δάσκαλο την ιστορία του. Η τακτική, όμως, του «να μην γράφω, όποτε θέλω» δεν πρέπει να γίνει ρουτίνα. Στο τελευταίο ερώτημα, τι γράφουν οι μαθητές, εννοείται με βάση ποιο ερέθισμα θα ξεκινήσουν, όπως μια εικόνα.

2^ο Στάδιο: «Επιλογή κειμένου» → (διάρκεια 30' λεπτά) Επιλέγονται τα κείμενα που θα μουν στην εφημερίδα. Εδώ διακρίνονται τα εξής υποστάδια: Η Παρουσίαση και Η Επιλογή/Ψηφοφορία. Το Τελετουργικό αποτελεί ένα μεσοστάδιο, ενώ υπάρχει και η ενότητα Τα Κείμενα Που Δεν Επιλέχθηκαν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η αίθουσα μετονομάζεται σε «Τόπο Λόγου», ο οποίος λειτουργεί με «Νόμους», δηλαδή με γραπτούς κανόνες που προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια στους ομιλούντες. Τέτοιοι κανόνες μπορεί να είναι ότι δεν κοροϊδεύουμε αυτόν που μιλάει, ό, τι λέγεται δεν βγαίνει έξω από την τάξη (σε περίπτωση που κάποιος μαθητής εκμυστηρευτεί ένα προσωπικό του βίωμα), ακούμε προσεκτικά κ.ά. Στην ώρα της *Παρουσίασης* υπάρχουν ένας Πρόεδρος, ως συνήθως ο

δάσκαλος στην αρχή μέχρι να «μεστώσει» το επίπεδο της τάξης, και ένας Γραμματέας, ο οποίος ζωγραφίζει στον πίνακα κάτι από την κάθε ιστορία. Οι ζωγραφίες αυτές θα παραμείνουν στον πίνακα έως τη στιγμή της ψηφοφορίας, για να θυμούνται οι μαθητές τις ιστορίες. Δεν είναι υποχρεωτικό να παρουσιάσουν όλοι τις εργασίες τους. Στην ενότητα του *Τελετουργικού*, ακολουθεί συζήτηση, η οποία συντονίζεται από τον Πρόεδρο. Βοηθητικές για την εξέλιξη της συζήτησης είναι οι *φράσεις-κλειδιά* που επαναλαμβάνονται σε κάθε φάση διαδικασίας για επιλογή κειμένου, όπως «Δίνω τον λόγο στον/στην...», «Ποιος έχει ερωτήσεις;» κλπ. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι σε επαγρύπνηση, ούτως ώστε να τονίζει κάθε τι σημαντικό. Τη στιγμή της *Ψηφοφορίας* τελείται η επιλογή κειμένων συνεχίζοντας να ακολουθείται η τελετουργία με τις φράσεις-κλειδιά («Ξεκινάει η ψηφοφορία», «Το τάδε κείμενο μπαίνει στην εφημερίδα»). Εάν κάποιος μαθητής δεν έχει πάρει καμία ψήφο, τότε ο δάσκαλος μπορεί να διαχειριστεί την κατάσταση δίνοντας ο ίδιος την ψήφο του. Εάν επιλέγονται συνέχεια κείμενα του ίδιου συγγραφέα, μπορούν κάποια να εξαιρεθούν και να χρησιμοποιηθούν σε κάποια άλλη διαδικασία. Τέλος, όσον αφορά *Τα Κείμενα Που Δεν Επιλέχθηκαν*, επεξεργάζονται περισσότερο από τους συγγραφείς τους. Μπορούν, για παράδειγμα, να τα δακτυλογραφήσουν στο υπολογιστή ή να τα συνθέσουν κολλώντας γράμματα κομμένα από περιοδικό.

3ο Στάδιο: «Συλλογική βελτίωση του κειμένου» → Αποτελείται από δύο φάσεις, *Το «χτένισμα» του κειμένου* και *Η βελτίωση του «στυλ»*. Αρχικά, στο κείμενο πρέπει να απαλειφθούν τα ορθογραφικά λάθη. Ο δάσκαλος αντιγράφει το κείμενο στον πίνακα και υπογραμμίζει τα λάθη. Οι μαθητές διορθώνουν ό, τι μπορούν (επιτρέπεται η χρήση λεξικού). Τα ορθογραφικά λάθη αποτελούν ανατροφοδότηση για τον δάσκαλο, ο οποίος τα «δουλεύει» στο μάθημα της Γλώσσας μετέπειτα. Το κείμενο πρέπει να είναι ευκατανόητο και ευανάγνωστο, γι' αυτό ακολουθεί η βελτίωση του λεξιλογίου και του ύφους. Προτείνουμε ακριβέστερο λεξιλόγιο και φράσεις που νοηματοδοτούν το γραπτό. Εάν το κείμενο είναι μεγάλο σε έκταση, ο δάσκαλος αντιγράφει στον πίνακα μόνο ένα μέρος του, όπου ακολουθούν οι αλλαγές. Στη συνέχεια, ο συγγραφέας με μια ομάδα συμμαθητών του εργάζονται ξεχωριστά στις διορθώσεις. Εάν δεν υπάρχει τίτλος, μπορούν να δώσουν έναν συλλογικά όλοι οι μαθητές.

4ο Στάδιο: «Τα εργαστήρια της εφημερίδας» → Περιλαμβάνει την *εικονογράφηση* και τα *τεχνικά μέσα* που χρησιμοποιούνται, τα οποία είναι το φωτοτυπικό και ο εκτυπωτής. Αλλιώς ονομάζεται και το «Στάδιο της Τυπογραφίας». Οι μαθητές μπορούν να φωτοτυπήσουν τις εργασίες τους ή να εκτυπώσουν αυτό που έχουν δακτυλογραφήσει στον υπολογιστή. Οι μαθητές επεξεργάζονται την εικονογράφηση, χειρόγραφη ή από τον υπολογιστή, χρησιμοποιώντας όποια τεχνική θέλουν. Στο στάδιο αυτό επιλέγεται ο τίτλος της εφημερίδας και επιμελείται από τους μαθητές το εξώφυλλο. Επίσης, κανονίζεται πόσες εφημερίδες θα τυπωθούν.

5ο Στάδιο: «Η ζωή της τάξης» → Ανάμεσα στα γενικά περιεχόμενα της εφημερίδας υπάρχει και η στήλη «Η ζωή της τάξης», όπου αναλαμβάνουν να γράψουν οι μαθητές, των οποίων τα κείμενα δεν επιλέχθηκαν για τα γενικά θέματα της εφημερίδας. Σε αυτήν την κατηγορία γράφονται κείμενα με θέμα τις σχολικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη.

6ο Στάδιο: «Η συρραφή, η πώληση, η διανομή» → Τα τυπωμένα φύλλα αραδιάζονται πάνω στα θρανία σε στοίβες και οι μαθητές ένας-ένας τα συγκεντρώνουν, για

να τα συρράψουν. Εδώ οι μαθητές παρατηρούν τυχόν λάθη που προήλθαν από την φωτοτύπηση-εκτύπωση. Στη συνέχεια, διαβάζεται η εφημερίδα στην τάξη. Ύστερα, αναγράφεται η τιμή πώλησης και διανέμεται ή αποστέλλεται. Τα χρήματα συγκεντρώνονται για τον Σύλλογο της τάξης. Μπορεί, επίσης, να ανταλλαχθεί με την εφημερίδα μιας άλλης τάξης.

7^ο Στάδιο: «Η ζωή της εφημερίδας» → Η εφημερίδα καταχωρείται στη βιβλιοθήκη της τάξης. Ενδέχεται να ξαναχρησιμοποιηθεί για ανάγνωση ή παρουσιάσεις. Σε αυτό το στάδιο μπορεί οι μαθητές να προβούν σε γραπτή κριτική άλλων εφημερίδων που έχουν παραλάβει μέσω της ανταλλαγής ή να αρχειοθετήσουν τις κριτικές που έχουν δεχθεί. Η κριτική αποτίμηση είναι είτε γρήγορη (π.χ. σε καρτ ποστάλ) είτε εμβαθύνει (εδώ χρειάζεται προσοχή στη διατύπωση της κριτικής).

2.8 Η Αξιολόγηση

Η *επιλεκτική* ή αλλιώς *αξιολογική λειτουργία* του σχολείου εκφράζει τον ρόλο του σχολείου στο να αποδίδει αξία στην επίδοση του μαθητή για λόγους επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης (Κωνσταντίνου, 2000). Το ΥΠΕΠΘ ¹¹⁰ αναφέρει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στοχεύει στην ενθάρρυνση, στη σωστή αυτοαντίληψη του μαθητή, στη διάγνωση κλίσεων, ικανοτήτων και μαθησιακών δυσκολιών και στην ανατροφοδότηση της μάθησης και της διδασκαλίας. Ως προς την έννοια και τον σκοπό της αξιολόγησης αναφέρεται μεταξύ άλλων, ότι αποτελεί μια συνεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στον «έλεγχο» της προόδου του μαθητή και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στους τρόπους επίτευξης της προόδου.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα ως πρόδρομος της καινοτομίας έχει εισέλθει στο στόχαστρο της εκπαιδευτικής κοινότητας σύμφωνα με τις δεξιότητες του 21^{ου} αι., γεγονός που καθιστά απαραίτητη και την αξιολόγησή της. Η PISA (Programme for International Student Assessment), ήδη από το 2012, έχει συμπεριλάβει στην αξιολόγησή της εκτός των γνωστικών αντικειμένων και έναν κύκλο σχετικό με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ο οποίος εξετάζει την ετοιμότητα των μαθητών για την ζωή (readiness for life). Οι επόμενοι μαθησιακοί κύκλοι στο αναπτυξιακό πρόγραμμά της στοχεύουν συγκεκριμένα στη δημιουργική σκέψη (PISA 2022) και τον ψηφιακό γραμματισμό (PISA 2025)¹¹¹.

Αρχικά, η αξιολόγηση της δημιουργικότητας προτάθηκε να διεκπεραιώνεται από ειδήμονες του κλάδου της Ψυχολογίας, καθώς ήταν στενά συνδεδεμένη με την ευφυΐα. Αργότερα, όμως, που αποστασιοποιήθηκε από τη θεωρία του «φυσικού ταλέντου και της διανοίας» και διακρίθηκε σε πολλές βαθμίδες, όπως αυτή της καθημερινής δημιουργικότητας (everyday creativity), κρίθηκε καλλιεργήσιμη εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και τέθηκε αναγκαία η αξιολόγησή της ως προς τη διαδικασία παραγωγικής σκέψης ή/και ως

¹¹⁰ ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, βλ. Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 171, τ. Α., άρθρο 1).

¹¹¹ Βλ. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/>

προς το δημιουργικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τους Σιούτα κ.ά. (2011, σ.14) «...δεν υπάρχουν αλάνθαστοι τρόποι, οι οποίοι θα εγγυώνται την αναπαραγωγή καινοτόμων και ρηξικέλευθων ιδεών. Η πηγαία έμπνευση δεν εμπίπτει σε κλίμακες μέτρησης.». Η τεχνική της ιδεοθύελλας έχει προταθεί να μην αξιολογείται κατά τη διαδικασία της εύρεσης των ιδεών και γι' αυτό εισήχθη ο όρος «postponed evaluation» (Runco, 1999, σ.614)¹¹², δηλαδή αξιολόγηση που μετατίθεται σε κάποια άλλη στιγμή της διαδικασίας. Αν και υπάρχουν διχογνωμίες για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας έχουν προταθεί κάποιες μέθοδοι, όπως *τίτλοι πλοκής, γρήγορες αντιδράσεις σε συσχετισμούς λέξεων, σύλληψη σχημάτων και μορφών, ασυνήθιστες χρήσεις, μακρινές συσχετίσεις και μακρινές επιπτώσεις*. Επιπλέον, με βάση την ανταπόκριση σε ερεθίσματα, δημιουργήθηκαν ασκήσεις, όπως *έκφραση ιδεών, συνδυασμό ιδεών με νέο τρόπο, ανάδειξη νέων χρησιμοτήτων για ήδη υπάρχουσες ιδέες, διερεύνηση, εστίαση και διάκριση, καθώς και ανταλλαγή προοπτικής* (Σιούτας κ.ά., 2011, σ.15).

Σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου (2013), η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση εστιάζει στη δημιουργική διαδικασία, δηλαδή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της σκέψης. Επιπλέον, η αξιολόγηση από τη μεριά του δημιουργικού ατόμου γίνεται με βάση την προσωπικότητα και συγκεκριμένα με α) τις στάσεις και τα ενδιαφέροντα και β) το βιογραφικό ή τις δραστηριότητες του ατόμου. Υπάρχει και η προσέγγιση μέσω του αποτελέσματος, όπου εστιάζει στην αναγνώριση και κατανόησή του, αλλά και στη χρησιμότητά του. Όσον αφορά το περιβάλλον, πρόκειται για ένα πολυδιάστατο στοιχείο και για να υπάρξει κάποια προσέγγιση της έννοιας προτάθηκε η εστίαση στη «δημιουργική παραγωγικότητα». Στο σχολικό περιβάλλον οι έρευνες κινούνται σε διάφορους παράγοντες που έχουν σχέση με την αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου ή μαθητών, το φυσικό περιβάλλον με τους μαθητές κλπ.

Τέλος, υπάρχουν τα ψυχομετρικά τεστ με πρώτο το «Unusual Uses Test» του Guilford (1950), με το οποίο επιχείρησε να καταγράψει την αποκλίνουσα σκέψη. Η αποκλίνουσα σκέψη προσεγγίζει την πρωτοτυπία, την ικανότητα της διεργασίας και την προσαρμοστικότητα. Άλλα ψυχομετρικά τεστ είναι του Getzels και Jackson (1962), το «Torrance Tests of Creative Thinking» του Torrance (1974) κ.ά.

Ετεροαξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση κατά τον Φρενέ

Ο αποδοτικότερος έλεγχος της επίδοσης, σύμφωνα με τον Φρενέ, είναι η σύμπτυξη αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης κατά τη διδακτική πράξη. Έτσι, αποφεύγεται η τυχόν μεροληψία και αυθαιρεσία του δασκάλου, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές καλούνται να «δουλέψουν» την κριτική τους σκέψη εκφέροντας γνώμη τόσο για τους συμμαθητές τους, όσο και για τον εαυτό τους. Ο έλεγχος εστιάζει περισσότερο στην ποιοτική διαδικασία της μάθησης και όχι τόσο στα αποτελέσματα.

Η αυτοαξιολόγηση επιδρά θετικά στην αυτοαντίληψη του μαθητή, δηλαδή στην εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, καθώς λειτουργεί ως ανατροφοδότηση τόσο για τον ίδιο τον μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τις κλίσεις του, τις δυσκολίες του, διαμορφώνει απορίες και ερωτηματικά, ανακαλύπτει προβλήματα

¹¹² Runco M. A. (1999). Tactics and Strategies for Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.2 (pp.611-615). Newbury Park, CA: Sage Publications.

προς επίλυση και έτσι «δουλεύονται» οι μεταγνωστικές του ικανότητες (μαθαίνω πώς να μαθαίνω). Σύμφωνα με τον ΕΟΠΠΕΠ¹¹³, η «μεταγνωστική ικανότητα» περιλαμβάνει την επίγνωση των αναγκών για μάθηση, την ικανότητα επιδίωξης και επιμονής στη μάθηση, την ικανότητα οργάνωσης της ατομικής μάθησης, με τη βοήθεια και της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και της πληροφορίας». Η αυτοαντίληψη δίνει τη σειρά της στην αυτοεκτίμηση, η οποία είναι κατά ένα μεγάλο μέρος υπεύθυνη για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ετεροαξιολόγηση, από την άλλη, βοηθά στην επίβλεψη και τον έλεγχο της εργασίας των μαθητών από τη μεριά του δασκάλου. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά για το σχεδιασμό της διδακτικής του παρέμβασης και για την ουσιαστική γνωριμία με τους μαθητές του. Χρησιμοποιείται, επίσης, για την ενημέρωση των γονέων ως προς την πρόοδο των παιδιών τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση από συμμαθητές έχει και αυτή θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές που αξιολογούν αναλαμβάνουν έναν υπεύθυνο ρόλο, συλλογίζονται και κρίνουν, εκφέρουν άποψη, ελέγχουν τον ίδιο τους τον εαυτό (π.χ. το επίπεδο γνώσεών τους, τη σαφήνεια του λόγου τους, την επιχειρηματολογία τους, την επικοινωνιακή τους ικανότητα). Το ίδιο συμβαίνει και με τους αξιολογούμενους, οι οποίοι εντοπίζουν τις δυσκολίες τους, αντιμετωπίζουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, αναστοχάζονται τον συλλογισμό τους.

Ο Φρενέ προωθεί την ανατροφοδότηση ως εξής:

- ✓ *το πλάνο εργασίας* (εβδομαδιαίο, μηνιαίο και ετήσιο), το οποίο είναι αυτοελεγχόμενο από τον μαθητή και ελέγχεται εξίσου από τον δάσκαλο ως προς τους μαθησιακούς στόχους
- ✓ *το διάγραμμα εκτίμησης των στόχων* (βαθμολογικά και περιγραφικά), το οποίο υπάρχει στο τέλος κάθε πλάνου εργασίας
- ✓ *το σχολικό βιβλιάριο*, όπου περιλαμβάνει στοιχεία ταυτοπροσωπίας του μαθητή, τα διαγράμματα και τη «θεμελιώδη σκιαγράφηση» του μαθητή
- ✓ *το δίπλωμα*, το οποίο αποτελεί επιβράβευση της πρακτικής προσπάθειας του μαθητή και τίτλο προόδου για κάποια εργασία πνευματική ή χειρονακτική της επιλογής του μαθητή και αποδεικνύεται μέσω ενός «φακέλου του μαθητή»/ «portfolio» με εργασίες του (π.χ. δίπλωμα κηπουρικής)
- ✓ *το σχολικό σημειωματάριο*, το οποίο λειτουργεί ως «κουτί ερωτήσεων» με μεγαλύτερη απόδοση ως προς τον απολογισμό της σχολικής ζωής (π.χ. ερωτήσεις των μαθητών)
- ✓ *τα αυτοδιορθωτικά δελτία εργασίας*, τα οποία συγκεντρώνονται σε μια δελτιοθήκη (π.χ. σχολική βιβλιοθήκη) και περιέχουν σημειώσεις των μαθητών για διάφορα γνωστικά αντικείμενα

Όλα τα παραπάνω συμβάλουν στην επίγνωση του μαθησιακού στυλ, στη σύνδεση των εμπειριών και γνώσεων με τη νέα γνώση, στον τρόπο που θα ξεπεράσει κανείς τις ελλείψεις του. Ταυτόχρονα, η μέθοδός του με τα Σχέδια Δράσης, όπως η Σχολική Εφημερίδα, καλλιεργεί έτσι κι αλλιώς τις μεταγνωστικές ικανότητες, καθώς ο μαθητής συλλέγει πληροφορίες, συγγράφει, έχει επιμονή να ολοκληρώσει τον ρόλο που ανέλαβε και τέλος, δείχνει υπομονή και αυτορυθμίζεται κατανοώντας τις δημοκρατικές διαδικασίες (όπως το

¹¹³ ΕΟΠΠΕΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Πληροφορίες για τη «μεταγνωστική ικανότητα» στην επίσημη ιστοσελίδα.
<https://www.eoppep.gr/teens/index.php/2012-10-15-06-46-20/10-mathaino-pos-na-mathaino>

Συμβούλιο της τάξης, η Συντακτική Επιτροπή που μπορεί να απορρίψει άρθρα). Η αξιολόγηση της επίδοσης για τον Φρενέ δεν πρέπει να έχει απόλυτα βαθμολογικό χαρακτήρα, καθώς οι βαθμοί α) ενδείκνυνται μόνο για την «καταμέτρηση» απλών γνώσεων (π.χ. υπολογισμός με βάση τις τέσσερις αριθμητικές πράξεις), β) δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε πολύπλοκες νοητικές λειτουργίες (δημιουργικότητα, εφευρετικότητα, αντίληψη κ.ά.) και γ) συνιστούν μία «αντιανθρώπινη στατιστική» (Φρενέ, 1977, σ.178), αφού ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως ολότητα. Κατά τη γνώμη του, γι' αυτό τον λόγο δεν καλλιεργούνται στο σχολείο οι πολύπλοκες νοητικές διεργασίες, γιατί ακριβώς δεν μπορούν να αποτιμηθούν με βαθμολογική κλίμακα. Η αντιστάθμιση επέρχεται με συστήματα καταγραφής μέσω διαγραμμάτων και διπλωμάτων, τα οποία αποτελούν μία «θεμελιώδη σκιαγράφιση» (σ.130) του μαθητή, του εκπαιδευτικού, της εκπαιδευτικής πράξης και εν γένει της σχολικής ζωής. Ωστόσο δεν αποκλείει τους βαθμούς, τους οποίους εντάσσει στα διαγράμματα για την αξιολόγηση ορισμένων στόχων, όπως η πειθαρχία, η συμμετοχή στην κοινοτική ζωή κ.ά. Παράλληλα, είναι σημαντικό να αξιολογεί και ο δάσκαλος τον εαυτό του· οφείλει, δηλαδή να προβαίνει σε αναστοχασμό και επιπλέον να αξιολογεί τις σκέψεις του. Ο Φρενέ προτείνει ένα σύστημα καταγραφής με οδηγό τις Σταθερές του «Νέου Σχολείου» σε συνάρτηση με τις αναδυόμενες δυσκολίες κατά τη διδακτική πράξη. Οι δυσκολίες αυτές καταγράφονται, αλλά και σχολιάζονται ως προς τον τρόπο διαχείρισής τους από τον δάσκαλο. Συγκεκριμένα, ένα υπέρμετρο εμπόδιο συμβολίζεται με το «κόκκινο φως», μια δυσκολία που αντιμετωπίζεται με το «κίτρινο φως», ενώ η επίτευξη των προσδοκιών με το «πράσινο φως».

Όλες αυτές οι πρακτικές συνιστούν τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση, καθώς ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα κάθε λογής «ευρήματα», για να διαμορφώσει τη διδακτική στρατηγική του γνωρίζοντας τους μαθητές του πραγματικά. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000, σ.19), το να μην επιμένουμε σε τυπολατρικές διαδικασίες ενισχύει τη «δημοκρατική μορφή αξιολόγησης που βασίζεται στην ελευθερία, την ισοτιμία, την αυτονομία και τη συμμετοχή».

3. Μονοθέσιο σχολείο και ευελιξία διδασκαλίας

Ο ρόλος του σχολείου

Με στόχο να κατανοήσουμε την ευελιξία της διδασκαλίας σε ένα Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο, θα πρέπει να αναφερθούμε αρχικά στους ρόλους του σχολείου ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό παραθέτουμε τις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, οι οποίες είναι (Κωνσταντίνου, 2015, σ.39):

- α. Παιδαγωγική – Κοινωνικοποιητική – Ιδεολογική λειτουργία** (μόρφωση – κοινωνικοποίηση)
- β. Διδακτική – Μαθησιακή – Τεχνική λειτουργία** (διδασκαλία – μάθηση – επαγγελματική αποκατάσταση)
- γ. Αξιολογική – Επιλεκτική λειτουργία** (αξιολόγηση)
- δ. Εποπτική – Κουστωδιακή λειτουργία** (φύλαξη μαθητών)

Θα αναφερθούμε στις πρώτες δύο, οι οποίες μας ενδιαφέρουν στην παρούσα ενότητα περισσότερο. Η πρώτη λειτουργία διαμορφώνει την προσωπικότητα του μαθητή και τον εντάσσει στο κοινωνικό σύνολο μέσω της αγωγής/διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τη δεύτερη, το σχολείο μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης βοηθά τον μαθητή αφενός να αναπτύξει τις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητές του και, αφετέρου να ενταχθεί στο σύστημα απασχόλησης.

Η σπουδαιότητα της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου αναγνωρίζεται ομόφωνα, καθώς ο άνθρωπος από την παιδική του ηλικία αγωνίζεται να κατακτήσει μια θέση μέσα στην κοινωνία¹¹⁴. Το κάθε περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις έχει τα δικά του θεσμικά χαρακτηριστικά. Το παιδί χτίζει την κοινωνική του συμπεριφορά και μαθαίνει να ανταπεξέρχεται στους κοινωνικούς του ρόλους ανάλογα με τα μοντέλα που του προσφέρονται και μέσα από την παιδαγωγική, την κοινωνική και τη συναισθηματική μάθηση που πραγματοποιείται στο κάθε περιβάλλον. «*Η κοινωνικοποίηση οφείλεται στην αλληλεπίδραση υποκειμένου και κοινωνικού περιβάλλοντος. Το υποκείμενο συνήθως παρουσιάζεται, ότι δεν υφίσταται παθητικά το αποτόπωμα της κοινωνίας, αλλά ότι συμμετέχει λίγο πολύ ενεργητικά στη διαδικασία αυτή.*» (Debesse & Mialaret, 1985, σ.47). Κατ' επέκταση των προηγούμενων, ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου αναδεικνύει την άρρηκτη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία, το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τον μαθητή ως πολίτη, να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τις δημιουργικές δεξιότητες, εφόσον είναι απαραίτητα στοιχεία για την ζωή μας.

Αναλυτικό Πρόγραμμα και Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική αποτελεί έναν «οδηγό πλεύσης» για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Όπως προαναφέρθηκε, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2008) και ο ΟΟΣΑ (2009) ως συλλειτουργοί για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής

¹¹⁴ Ο Nielsen (1951) θεωρεί ότι το παιδί από τη γέννησή του ως 3-4 χρόνων βρίσκεται στο μη κοινωνικό στάδιο και ότι από το 3^ο έως το 8^ο έτος βρίσκεται στο προκοινωνικό στάδιο.

δήλωσαν συγκεκριμένες θεματικές περιοχές, στις οποίες μπορεί να αποτιμηθεί ο βαθμός καλλιέργειας της δημιουργικότητας και τόνισαν την ανάγκη της ενσωμάτωσής της στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 303/Β/13-03-2003, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψη α) τις εκπαιδευτικές διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας και β) των αποφάσεων των συλλογικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αποτελεί μία εκπαιδευτική πρακτική, έναν φορέα *ακαδημαϊκών θεωριών, θεωριών της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, θεωριών της κοινωνικής αναδόμησης και παιδοκεντρικών μελετών* που συμβαδίζει με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική (Πυργιωτάκης, 2000). Επιπλέον, αναφέρεται στο προηγούμενο ΦΕΚ πως το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο «βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων», γι' αυτό θα πρέπει το Α.Π.Σ. να εποπτεύει τη διδακτέα ύλη ορίζοντάς την. Αυτό σημαίνει πως τα γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να μελετώνται διαθεματικά, από πολλές οπτικές γωνίες. Ο Σ. Ν. Αλαχιώτης¹¹⁵, πρώην Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), συνοψίζει τις καινοτομίες που έχουν επέλθει στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. από το 2003, μεταξύ των οποίων είναι α) η Διαθεματικότητα (ολιστική προσέγγιση της γνώσης), β) η Ευέλικτη Ζώνη (βιωματική δημιουργική μάθηση) – αντικατάσταση από Εργαστήρια Δεξιοτήτων (δεξιότητες 21^{ου} αι.), γ) Σχέδια Εργασίας (διερευνητική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), γ) ενίσχυση παιδαγωγικού σχολικού περιβάλλοντος (δημιουργικότητα, φαντασία, παιχνίδι κ.ά.), δ) εκσυγχρονισμός αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση) και ε) νέα σχολικά βιβλία (π.χ. σπειροειδής διάταξη της ύλης). Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Γλώσσας ακολουθείται η επικοινωνιακή προσέγγιση με τη φωνημική μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας (βελτίωση αναγνωστικού αλφαριθμητισμού). Η Λογοτεχνία προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως, όπως πολυτροπικά και συσχετίζεται διαθεματικά με όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με στόχο την αισθητική απόλαυση και την πραγματιστική αξιοποίηση. Καταλαβαίνει κανείς πως τόσο η θεμελίωση των Α.Π.Σ. όσο και τα σχολικά εγχειρίδια διακατέχονται και διαμορφώνονται από και με βάση αξίες που προάγουν τη δημιουργικότητα, την ποικιλομορφία, τη διεπιστημονικότητα.

Ένα Μονοθέσιο Σχολείο έχει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Ως πλεονεκτήματα του ολιγοθέσιου ή μονοθέσιου σχολείου, σύμφωνα με τον Μπρούζο (2002), προβάλλονται μεταξύ άλλων η αλληλοδιδασκτική προσέγγιση, η αλληλεγγύη, η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, η καλλιέργεια ηγετικών ικανοτήτων και ανεξαρτησίας. Υποστηρίζεται πως «ιδέες όπως εξατομικευμένη διδασκαλία, διαθεματική διδασκαλία, συνεργατική μάθηση κ.ά. έχουν τις ρίζες τους στα μικρά σχολεία του παρελθόντος» (Μπρούζος, 2002, σ.36). Επιπλέον, η τοπική κοινότητα εμπλέκεται και συνεισφέρει στη σχολική κοινωνία. Αντιθέτως, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, το ότι ενώ θεωρητικά συμπεριλαμβάνονται όλα τα μαθήματα που διδάσκονται σε πολυθέσια (π.χ. θεατρική αγωγή) πρακτικά όμως δε διδάσκονται αν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ειδικότητας, τα επιπρόσθετα εκπαιδευτικά και υπηρεσιακά καθήκοντα που αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι (μαθήματα ειδικοτήτων, διευθυντικά καθήκοντα) συνήθως χωρίς καθοδήγηση, η έλλειψη εμπειρίας του δασκάλου σε ολιγοθέσιο και η απομακρυσμένη περιοχή αποτελούν τα μειονεκτήματα του να εργάζεται κανείς σε αυτά τα σχολεία.

Η κατάσταση επιβαρύνεται, όταν κανείς θα πρέπει να ακολουθεί το ασφυκτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο δεν αφήνει πολλές επιλογές για δημιουργικές δραστηριότητες και Projects που απαιτούν χρόνο και εντάσσονται στη μη-τυπική διδασκαλία (παραπρόγραμμα), όπως είναι η σχολική εφημερίδα. Έτσι, αφήνεται στον κάθε εκπαιδευτικό το αν θα εφαρμόσει κάτι διαφορετικό στην τάξη του. Το Α.Π.Σ. του Πολυθέσιου (4/θέσιο και άνω) Δημοτικού Σχολείου ισχύει και για τα Ολιγοθέσια ή Μονοθέσια. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (ΥΑ) Αριθμ. 117956/Δ1/2021 – ΦΕΚ 4477/Β/29-9-2021 με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων», τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων σε Μονοθέσια Σχολεία

¹¹⁵ Βλ. επίσημη ιστοσελίδα του Π.Ι. στην ενότητα Προγράμματα-Ερευνες-Δ.Ε.Π.Π.Σ, <http://www.pi-schools.gr>

διαχέονται στα προσφερόμενα γνωστικά αντικείμενα, ενώ στα Ολιγοθέσια και άνω εντάσσονται στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης. Αν κοιτάξουμε την προηγούμενη Υπουργική Απόφαση (ΥΑ) Αριθμ. 83939/Δ1/2017 – ΦΕΚ 1800/24-5-2017 σε Μονοθέσια Σχολεία η Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική) και τα Τ.Π.Ε. (Πληροφορική), είτε σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών των αντίστοιχων ειδικοτήτων είτε πλήρωσης της θέσης, διδάσκεται κατ' ελάχιστον ένα διδακτικό ημίωρο (20-25 λεπτά) και κατά μέγιστο από μία έως δύο διδακτικές ώρες (κυρίως με συνδιδασκαλία)¹¹⁶ από τον δάσκαλο (ΠΕ70) εβδομαδιαίως. Αντιστοίχως, σε 4/θέσια και άνω οι ώρες των Τ.Π.Ε., της Μουσικής, των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής είναι 1 διδακτική ώρα (40'-45') για το καθένα εβδομαδιαίως – εξαίρεση αποτελούν η Θεατρική Αγωγή, η οποία δε διδάσκεται στις Ε' και ΣΤ' τάξεις, καθώς και τα Εικαστικά είναι 2 ώρες για τις Α' και Β' τάξεις (Φ12/657/70691/Δ1/26-04-2016 ΥΑ – ΦΕΚ 1324 Β)¹¹⁷. Οπότε, η Αισθητική Αγωγή και το Τ.Π.Ε. σε 1/θέσιο ξεκινούν με μισή διδακτική ώρα, ενώ σε πολυθέσια η 1 ολόκληρη διδακτική ώρα είναι κατοχυρωμένη. Όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας, στο 1/θέσιο σχολείο διδάσκεται σε 6 ημίωρα (ή 3 διδακτικές ώρες) για τις Α' και Β' τάξεις ξεχωριστά, ενώ Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ' με συνδιδασκαλία. Αντίθετα, σε πολυθέσια σχολεία οι ώρες διαμοιράζονται ως εξής: Α', Β' 9 ώρες – Γ', Δ' 8 ώρες – Ε', ΣΤ' 7 ώρες εβδομαδιαίως. Άρα, οι ώρες διδασκαλίας της Γλώσσας στα Μονοθέσια είναι σημαντικά λιγότερες απ' όσο στα Πολυθέσια.

Συμπεραίνουμε πως μία δημιουργική προσέγγιση της μάθησης (τακτικές δημιουργικής διδασκαλίας και μάθησης) ανατίθεται στην όρεξη και τον χρόνο του δασκάλου και σε ένα καλά οργανωμένο προσχέδιο μαθήματος. Μπορεί να διαχυθεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα ως προς τη δημιουργική επεξεργασία της διδάσκουσας ύλης ή θα μπορούσε να ενσωματωθεί ως καινούριο γνωστικό αντικείμενο με συγκεκριμένες δημιουργικές δραστηριότητες. Ο Παρασκευόπουλος (2009) πρότεινε για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στα σχολεία να διαμορφώνεται ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, να ενταχθεί στα διδασκόμενα γνωστικά μαθήματα και να υπάρξουν ειδικά προγράμματα καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης στις σχολικές αίθουσες.

Ανακεφαλαιώνοντας:

1. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας μπορεί να επικεντρωθεί μόνο σε ορισμένους τομείς: *έκφραση και χειρισμός του λόγου, τέχνη και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, επιστήμες, καινοτομία και επιχειρηματικότητα* (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008).
2. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. ενσωματώνουν α) Σχέδια Δράσης, β) Διαθεματικότητα, γ) Δημιουργικές δραστηριότητες προσεγγίζοντας ολιστικά τη γνώση.
3. Τα Μονοθέσια ακολουθούν το Α.Π.Σ. των Πολυθέσιων Σχολείων.
4. Στα Μονοθέσια Δημοτικά Σχολεία δεν υπάρχει η ώρα της Ευέλικτης Ζώνης (ελεύθερη θεματολογία) και επομένως ούτε τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (δεξιότητες 21^{ου} αι.) που την αντικατέστησαν. Τα διδακτικά αντικείμενα των ωρών αυτών (υλοποίηση μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων και σχεδίων δράσης) στο 1/θέσιο διαχέονται στις ώρες των γνωστικών αντικειμένων.
5. Η Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) και το Τ.Π.Ε. (Πληροφορική) σε 1/θέσιο διακυμαίνονται από μισή διδακτική ώρα (20'-25') έως 1 διδακτική ώρα (45') – με εξαίρεση τα Εικαστικά για τις Α' και Β' τάξεις

¹¹⁶ Συγκεκριμένα, η Μουσική και η Θεατρική Αγωγή δύναται να διδάσκονται κατά μέγιστο 1 διδακτική ώρα εβδομαδιαίως με συνδιδασκαλία. Τα Εικαστικά 2 διδακτικές ώρες για Α' και Β' τάξεις, ενώ 1 διδακτική ώρα για τις υπόλοιπες. Κάθε διδακτική ώρα διαρκεί 45' και χωρίζεται σε δύο ημίωρα.

¹¹⁷ Στην Εγκύκλιο «Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2020-2021» (Φ7/118240/Δ1).

(2 ώρες) το μέγιστο. Συγκριτικά, τα πολυθέσια κατοχυρώνουν τη 1 διδακτική ώρα.

6. Σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικοτήτων τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα αναλαμβάνει ο δάσκαλος της τάξης – ΠΕ70 (μόνη προϋπόθεση για τα Τ.Π.Ε. ο δάσκαλος να κατέχει πιστοποίηση Η/Υ Β' επιπέδου)· ως συνήθως υπάρχει έλλειψη (προσωπική παρατήρηση της ερευνήτριας).
7. Οι ώρες διδασκαλίας της Γλώσσας κυμαίνονται στα 6 ημίωρα (ή 3 διδακτικές ώρες) εβδομαδιαίως ανά τάξη (Α', Β', Γ'-Δ', Ε'-ΣΤ') στα 1/θέσια σχολεία, ενώ στα πολυθέσια ξεκινά από 9 διδακτικές ώρες και φθάνει έως 7 για τις μεγαλύτερες τάξεις.

Βλέπει κανείς ότι το εγχείρημα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας – Σχεδίου Δράσης κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολο. Παρ' όλες τις θεωρητικές εισηγήσεις, το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν είναι ακόμη «έτοιμο» να δεχθεί και να εφαρμόσει πλήρως την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στους μαθητές και δη, τα ολιγοθέσια και μονοθέσια σχολεία. Το ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη διαφόρων ερεθισμάτων και ο ελλιπής υγιής συναγωνισμός εντός της τάξης παρεμποδίζουν την ελευθερία των κινήσεων του εκπαιδευτικού, καθώς και να θέλει να εργασθεί δημιουργικά δεν προλαβαίνει ή οι συγκυρίες δεν το επιτρέπουν. Οι συνήθειες εκπαιδευτικές πρακτικές συνεισφέρουν στην άνιση κατανομή της γνώσης λόγω του ότι δε συνυπολογίζουν το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρει ο κάθε μαθητής, καθώς και το κοινωνικό υπόβαθρό του. Γι' αυτόν τον λόγο χρειάζονται *παραγωγικές εκπαιδευτικές πρακτικές που συνδυάζονται με αξιολόγηση και παραγωγικές επιτελέσεις* (Τσατσαρώνη & Κούρου, 2007)¹¹⁸. Σύμφωνα με τον Robinson (2011), το συμβατικό αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων υποβαθμίζει ικανότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνεται υπόψη η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, εφόσον η συναισθηματική κατάσταση είναι σπουδαίας σημασίας για τη μάθηση. Αναφέρει, επίσης, πως οι νατουραλιστές¹¹⁹ στόχευαν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή τη διανοητική, πνευματική, συναισθηματική και σωματική. Πίστευαν ότι *η ακαδημαϊκή εκπαίδευση περιθωριοποιούσε τα αισθήματα, τη διαίσθηση, την αισθαντικότητα και τη δημιουργικότητα – τα ίδια εκείνα ποιοτικά χαρακτηριστικά που καθιστούν τα ανθρώπινα όντα όντως ανθρώπινα* (σ.209). Η Κουτσούρη (2007) υποστηρίζει πως η αποκλίνουσα σκέψη δεν καλλιεργείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς «προβάλλονται η ομοιομορφία και η μετριότητα ως αγαθά όχι μόνο στη μαθητική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία», όπως επίσης ότι «κυριαρχούν η επανάληψη και η συνήθεια αντί της επινόησης ιδεών και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας» (σ.18).

Απ' όλα τα προηγούμενα συμπεραίνουμε για ένα Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο πως:

- Ο δάσκαλος θεωρητικά έχει την επιλογή να ακολουθήσει δημιουργικές δραστηριότητες και σχέδια δράσης που υπαγορεύονται από τα Α.Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια.
- Ο δάσκαλος θεωρητικά έχει την επιλογή να εφαρμόσει δικές του δημιουργικές πρακτικές (ποικιλία μεθόδων και τεχνικών για ποιοτική διδασκαλία, δημιουργικό περιβάλλον κ.ά.) ακολουθώντας ή μη τη διδακτέα ύλη (π.χ. θεματικές ενότητες στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων).

¹¹⁸ Στο Κουλαϊδής (επιμ.) (2007).

¹¹⁹ Ο Νατουραλισμός, ο οποίος διαμοιράζεται με τον Ρομαντισμό την κοινή αρχή πως η τέχνη αποτελεί μια μιμητική αντικειμενική απεικόνιση της εξωτερικής πραγματικότητας, αποτέλεσε ένα λογοτεχνικό κίνημα του 19^{ου} αι. που ενστερνίστηκε μια ειδική θεώρηση του ανθρώπου. Σε αυτό συνέβαλαν το ενδιαφέρον για τις επιστημονικές ανακαλύψεις και ειδικότερα, η μεγάλη επιρροή της δαρβινικής θεωρίας στις αρχές του κινήματος.

Τι συμβαίνει, όμως, στην πραγματικότητα;

- Ο δάσκαλος πρακτικά «κυνηγάει να βγάλει» την ύλη, τις βασικές γνώσεις, καθώς τα Α.Π.Σ. είναι τα ίδια με των πολυθέσιων σχολείων. Άρα, προωθείται η ανισομερής καλλιέργεια των λειτουργιών της σκέψης.
- Ο δάσκαλος πρακτικά αναλαμβάνει τις περισσότερες φορές τη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Εικαστικά, Μουσική) λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Η δημιουργική συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και ο από κοινού διαθεματικός σχεδιασμός ενός μαθήματος είναι σχεδόν ανέφικτος. Ως συνήθως οι ώρες αυτές χρησιμοποιούνται για κάλυψη των βασικών γνωστικών αντικειμένων.
- Ο δάσκαλος αναλαμβάνει διευθυντικά καθήκοντα, τα οποία επιβαρύνουν τον χρόνο διδασκαλίας.
- Εναποτίθεται στην όρεξη, την επιμόρφωση και τον χρόνο του δασκάλου για το αν θα εφαρμόσει είτε δημιουργικές δραστηριότητες που ενυπάρχουν στα σχολικά βιβλία είτε δικές του δημιουργικές πρακτικές.
- Ο δάσκαλος έχει να κάνει με μαθητές που δεν είναι εκτεθειμένοι σε ερεθίσματα όπως οι μαθητές αστικών κέντρων. Οπότε χρειάζεται περισσότερος χρόνος δημιουργίας κινήτρων και σύνδεσης με την κοινωνική πραγματικότητα και απαιτούνται οι παραγωγικές εκπαιδευτικές πρακτικές.
- Η υλικοτεχνική υποδομή είναι χαμηλότερου επιπέδου απ' ό, τι σε ένα πολυθέσιο σχολείο, οπότε οι μαθητές των αποκεντρωμένων περιοχών δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες.

Β' ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΑ

1.Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει το δημοκρατικό πνεύμα, το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί στο σχολικό περιβάλλον, τη σύνδεση μεταξύ σχολείου – κοινωνίας, τα κίνητρα και την ανταπόκριση που μπορούν να εγείρουν διάφορα δημιουργικά ερεθίσματα. Παράλληλα, διαφαίνεται η συλλογική προσπάθεια που απαιτείται για τη συγγραφή σχολικής εφημερίδας συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων για δημιουργική έκφραση. Επιπλέον, στο πλαίσιο του Σχεδίου Εργασίας αναλύονται τα στάδια συγγραφής της εφημερίδας και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται ως ολοκληρωμένη πρόταση για τη διδακτική πράξη.

Επιμέρους στόχοι:

- Γλωσσικές παραγωγές (προφορικές, γραπτές σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις) που βοηθούν στη γλωσσική και κοινωνιο-γλωσσική ανάπτυξη
- Καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διεπιστημονικότητα, τη διερευνητική, τη δημιουργική και την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση
- Επικοινωνιακός γραμματισμός ή γραμματισμός των Μέσων Επικοινωνίας, εκπαίδευση στη δημοσιογραφία (τεχνικές τυπογραφίας, κριτικός γραμματισμός)
- Πανανθρώπινες αξίες (ελευθερία, δημοκρατία, ισότητα)
- Γνωστική ανάπτυξη σε πεδία ενδιαφέροντος των μαθητών
- Κοινωνικοποίηση και πολιτειότητα
- Αυτονόμηση στη μάθηση
- Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός (φωτοτυπία, σύνταξη και διαμόρφωση του εντύπου)
- Διαπολιτισμική συνείδηση (ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, ιδεολογιών κ.ά.)

Ερευνητικά ερωτήματα

- Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές σε δημιουργικά ερεθίσματα;
- Πώς διαχειρίζονται οι μαθητές δημοκρατικές πρακτικές;
- Συνδυάζονται οι τεχνικές Φρενέ με τη δημιουργική έκφραση;
- Πώς εφαρμόζονται οι αρχές και οι αξίες της Παιδαγωγικής Φρενέ στη διδακτική πράξη;

Αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως προαναφέραμε στο θεωρητικό μέρος, η αναγκαιότητα και χρησιμότητα της δημιουργικής σκέψης και πράξης στην ζωή του ανθρώπου είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ολόπλευρης καλλιέργειάς του. Παράλληλα, η δημιουργικότητα συμπεριλαμβάνεται στις δεξιότητες του 21^{ου} αι., σε μία κοινωνία που ευελπιστεί σε ευρηματικές ιδέες και κατ' επέκταση στην καινοτομία. Η έρευνά μας προσπαθεί να αναδείξει τη δημιουργική σκέψη και γλώσσα στη διδακτική πράξη σε συνδυασμό με την πρακτική μέθοδο της τυπογραφίας στο

σχολείο. Η εφημερίδα αποτελεί δίαυλο έκφρασης και επικοινωνίας και ως σχολικό δρώμενο έχει πολλές προεκτάσεις που αφορούν τόσο τον ίδιο τον μαθητή, όσο και την κοινωνία που τον υποδέχεται. Ως διδακτική προσέγγιση αποτελεί μη τυπική διδασκαλία, η οποία μπορεί να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ως θεματική ενότητα του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, η μέθοδος Project νοσηματοδοτεί τις σχολικές γνώσεις και τη μάθηση ενεργοποιώντας τα συναισθήματα και τα κίνητρα των μαθητών. Επιπλέον, ενισχύει τη θετική κοινωνική συμπεριφορά μέσω της συνεργατικής μάθησης και της ανάληψης καθηκόντων και ρόλων. Αποτελεί μία διερευνητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές ανακαλύπτουν, υπερπηδούν εμπόδια και βρίσκουν λύσεις. Αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών για την οικοδόμηση νέας γνώσης μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους και της βιωματικής μάθησης. Τέλος, η σύνδεση του σχολείου με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μέσα από δημιουργικές διαδικασίες αποτελεί αναγκαιότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική.

2. Δειγματοληψία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Μονοθέσιο σχολείο του Ν. Ιωαννίνων, το οποίο αποτελούσε και τον επαγγελματικό χώρο εργασίας της ερευνήτριας κατά το ίδιο χρονικό διάστημα (Ιανουάριος – Ιούνιος, 2021). Οι μαθητές συνολικά ήταν επτά (7) κατανεμημένοι στις τάξεις ως εξής: Β΄ - 1 μαθητής, Γ΄ - 2 μαθητές, Δ΄ - 1 μαθητής και ΣΤ΄ - 3 μαθητές. Συνολικά τα αγόρια ήταν 6, ενώ υπήρχε 1 κορίτσι στη Γ΄ τάξη. Ως προς την εθνικότητα υπήρχαν 4 Έλληνες (Γ΄, Δ΄, ΣΤ΄) και 3 Αλβανοί (Β΄, ΣΤ΄). Ο μαθητής που δυσκολευόταν στη χρήση της ελληνικής φοιτούσε στη ΣΤ΄ τάξη. Έντονες μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζε ο μαθητής της Β΄, ενώ ήπιες ο μαθητής της Γ΄ (διάγνωση από το ΚΕΣΥ¹²⁰). Έλλειψη υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος είχαν οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης (το αγόρι), σύμφωνα με τη δασκάλα-προϊσταμένη του σχολείου. Η επαφή των μαθητών με τη γραπτή έκφραση/έκθεση ήταν από ελάχιστη έως μέτρια, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Το ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και μάλιστα σε Μονοθέσιο Σχολείο δεν άφηνε χρονικά περιθώρια για γραπτή εξάσκηση σύμφωνα με τη δασκάλα-προϊσταμένη του σχολείου.

Πίνακας 2 Δειγματοληψία

Οργανικότητα σχολείου	Μονοθέσιο				Σύνολα
Τάξεις	Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΤ΄	4
Μαθητές ανά τάξη	1	2	1	3	7
Φύλο*	A	K,A	A	A	1 K, 6 A
Εθνικότητα	Αλβανική	ελληνική 2	Ελληνική	αλβανική 2, ελληνική 1	4 ΕΛ, 3 ΑΛ
Μαθησιακές δυσκολίες	☒	☒ A			2

¹²⁰ ΚΕΣΥ: Κεντρικό Συμβούλιο Υγείας, συμβουλευτικό όργανο σε θέματα δομής και λειτουργίας του Εθνικού Συστήματος Υγείας, <https://www.moh.gov.gr/articles/kentriko-symboylio-ygeias-ndash-kesy/>

Δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής				☒ 1	1
Οικογενειακά προβλήματα	☒	☒ Α			2
Επαφή με τη γραπτή έκφραση/έκθεση**	Ελάχιστη	Ελάχιστη	Μέτρια	Μέτρια	3 ε, 4 μ

* Α=Αγόρι Κ=Κορίτσι

** Λόγω οικονομίας χρόνου και περιορισμού από το αναλυτικό πρόγραμμα

Λόγω της προστασίας των προσωπικών δεδομένων και της δεοντολογίας της έρευνας, δε θα αναφερθούν τα πραγματικά ονόματα των μαθητών και του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με την προηγούμενη κατάταξη (βλ. Πίνακας 2) οι μαθητές θα ονομαστούν συμβολικά με βάση την τάξη, στην οποία φοιτούν.

Πίνακας 3 Ονομασία Μαθητών

ΤΑΞΗ	Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΤ΄
ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ	Β	Γ1,Γ2	Δ	ΣΤ1,ΣΤ2,ΣΤ3

3.Μεθοδολογικά εργαλεία

Η παρούσα έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης, καθώς εξετάζεται πώς ανταποκρίνονται μαθητές Μονοθέσιου Δημοτικού Σχολείου στη διδακτική μας παρέμβαση, η οποία αφορά στη δημιουργία σχολικής εφημερίδας. Αποτελεί, επίσης, μία εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης με έμφαση στην **Παιδαγωγική Φρενέ** ακολουθώντας *Διερευνητικές Μεθόδους* εργασίας, όπως είναι η *Μέθοδος Φρενέ* με τα *Σχέδια Δράσης (Project)*, καθώς και *Τεχνικές Δημιουργικής Έκφρασης*. Η κύρια τεχνική που χρησιμοποιείται είναι αυτή της **Σχολικής Εφημερίδας**. Πρόκειται για *μαθητοκεντρική στρατηγική διδασκαλίας με διαθεματική διάσταση*. Η *μάθηση* είναι *βιωματική και φυσική*, καθώς οι δεξιότητες αναπτύσσονται μέσω των εμπειριών και βιωμάτων των παιδιών. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω της Συμμετοχικής Παρατήρησης με Παρατήρηση Ελεύθερης Καταγραφής (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007) στο πλαίσιο της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, με στόχο την αποφυγή της σχολικής ρουτίνας και την αξιοποίηση των διαφορετικών κλίσεων και ικανοτήτων των μαθητών. «Η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των πηγών στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε και όλων των μαθητών» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018, σ. 11). Τα τεχνικά μέσα της παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι *Σημειώσεις* και το *Ημερολόγιο* (Αυγητίδου, 2011). Η αξιολόγηση έγινε σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής Φρενέ (Φρενέ, 1977), η οποία αποτελεί *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, όπως προαναφέραμε, γεγονός που καθιστά χρήσιμη τη

διαμορφωτική αξιολόγηση με αυτοδιορθωτικά δελτία εργασίας (Λάχλου, χ.χ.)¹²¹. Τα δελτία μαζί με την πρακτική ατομική και συλλογική εργασία των μαθητών, καθώς και το τελικό αποτέλεσμα της εφημερίδας αποτελούν την αξιολόγηση, η οποία έχει χαρακτήρα ανατροφοδότησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή. Η μεθοδολογία της έρευνας ακολούθησε έναν κυκλικό σχεδιασμό, καθώς πρώτα καταγράφηκαν διάφορες ιδέες για διδακτικές δραστηριότητες, έπειτα εντοπίστηκε η κατάλληλη/αντίστοιχη μεθοδολογία και στο τέλος διατυπώθηκαν με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτή η τακτική έχει προταθεί από τους Cousin (2009) και Kase & Light (2011)¹²² σχετικά με την αμφίδρομη σχέση μεθοδολογίας και ερευνητικών ερωτημάτων.

4. Περιορισμοί της Έρευνας

- Λόγω της πανδημίας Covid-19, οι σχολικές συνθήκες ήταν δυσχερείς. Η τηλεεκπαίδευση, η οποία δε λειτούργησε όπως στο ωραιοποιημένο κλίμα που προβαλλόταν, ήταν ένας κατασταλτικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία. Την περίοδο που δεν είχαμε διά ζώσης μαθήματα, η ενασχόληση των μαθητών με θέματα που αφορούσαν την εφημερίδα ήταν μηδαμινή.
- Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών δεν υπήρξε ιδιαίτερα συνεργάσιμο ως προς τη συνέργεια για την υλοποίηση της εφημερίδας. Πολλές φορές δραστηριότητες που είχαν προγραμματιστεί να γίνουν με τη συνδρομή των γονέων δεν υλοποιήθηκαν (ερωτηματολόγιο μαθητή προς τον γονέα, συνέντευξη κ.ά.). μεγάλο ρόλο διαδραματίζει ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε αγροτική κοινωνία, όπου οι άνθρωποι έχουν ελάχιστο ελεύθερο χρόνο λόγω των αγροτικών δουλειών.
- Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου υπήρξε ελλιπής και πολλές φορές ο οικονομικός προϋπολογισμός του σχολείου «έβαζε φρένο» στην αγορά υλικών. Ένας υπολογιστής, παροχή ίντερνετ από κοντινή δημόσια υπηρεσία με αποτέλεσμα να μην έχει καλή ισχύ ήταν κάποια από τα μειονεκτήματα.
- Η απόκλιση των μαθητών από γνωστικά αντικείμενα που μαθαίνονται σε πολυθέσια σχολεία ήταν άλλο ένα εμπόδιο. Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή και Πληροφορική δε διδάσκονταν, καθώς πρώτον δεν υπήρχε εκπαιδευτικός ειδικότητας και δεύτερον, η δασκάλα του σχολείου προλάβαινε να ασχοληθεί μόνο με τα βασικά μαθήματα.
- Οι συχνές απουσίες των παιδιών κατά τη διά ζώσης διδασκαλία έφερναν αλλαγές στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδακτικής μας παρέμβασης.
- Η κακή συνεργασία με συναδέλφους είναι άλλη μία παράμετρος που οπισθοδρομεί κάθε εγχείρημα. Ακύρωση ή αναβολή προγραμματισμένης διδασκαλίας, διεκπεραίωση απρογραμμάτιστης διδασκαλίας, όταν η χρήση των μέσων δε γίνεται κοινή κ.ά. υποβαθμίζουν κάθε προσπάθεια σύμπραξης και δραστηριοποίησης.

¹²¹ Λάχλου, Σ. (χ.χ.) *Οι αρχές της παιδαγωγικής Φρενέ και η σχολική εφημερίδα*. Στην ιστοσελίδα της Παιδαγωγικής Ομάδας «Το Σκασιαρχείο», <https://skasiarxeio.wordpress.com>.

¹²² Kase, J.M., & Light, G. (2011). Emerging methodologies in engineering education research. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 186-210. doi: 10.1002/j.2168-9830.2011.tb00008.x και Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches*. New York, NY: Routledge, όπως αναφέρονται στο Ίσαρη & Πουρκός (2015).

5. Γνωριμία και Μαθητικό Συμβούλιο

Οι μαθητές και η ερευνήτρια ήδη γνωρίζονταν λόγω του ότι το δείγμα λήφθηκε από τον επαγγελματικό χώρο της ερευνήτριας. Ανακοινώθηκε στους μαθητές ότι θα συνεργαστούμε και θα υλοποιήσουμε ορισμένες δραστηριότητες εκτός της σχολικής ύλης.

Συμβούλιο της τάξης

Μαθησιακοί στόχοι: συλλογική διαχείριση των σχέσεων, καλλιέργεια πολιτειότητας-δημοκρατίας-ειρήνης, αξίες δικαιοσύνης-αλληλοσεβασμού, κοινωνικοποίηση

Ικανότητες-Δεξιότητες: ικανότητα πειθούς, επιχειρηματολογία, χρήση ποιητικής λειτουργίας του λόγου

Τεχνικές:

- Συζήτηση μέσα σε ομάδες εργασίας
- Ρητορική
- Υπόδειξη (Φθίνουσα καθοδήγηση)

Εποπτικά Μέσα: πίνακας, χαρτόνι, μαρκαδόροι

Ανακοινώθηκε στους μαθητές ότι η επίλυση κρίσεων, η ανάδειξη διαφόρων θεμάτων, τα πλάνα εργασίας, η διαμόρφωση κανόνων συνύπαρξης και η επεξεργασία των δράσεων εργασίας θα υλοποιείται μέσω του Μαθητικού Συμβουλίου, το οποίο απαρτίζεται από έναν Υπεύθυνο Λόγου και έναν Γραμματέα (εκ περιτροπής). Ο Υπεύθυνος Λόγου θα συντονίζει τη συζήτηση και ο Γραμματέας θα καταγράφει τις αποφάσεις, τις ιδέες κλπ. Τονίστηκε ότι είναι σημαντικό οι μαθητές που θα αναλάβουν αυτούς τους ρόλους οφείλουν να είναι υπεύθυνοι και αμερόληπτοι. Οι μαθητές που έβαλαν υποψηφιότητα αυτοσυστήθηκαν και επιχειρηματολόγησαν. Εδώ τους καθοδήγησα να χρησιμοποιήσουν ρητορικά εργαλεία (Αριστοτέλης, Ρητορική, 1358a36–1359a29)¹²³: *ήθος, λόγος, πάθος, μεταφορά, συντομία*. Στον μεταφορικό λόγο δυσκολεύτηκαν, γι' αυτό τους έφερα παραδείγματα. Το χιούμορ δεν έλειψε, καθώς τα παιδιά σε κάποιες στιγμές το διακωμώδησαν, όπως στη στιγμή του προσωπικού βιώματος, όπου οι μαθητές προσποιούνταν πως έκλαιγαν, γεγονός που μας έκανε όλους να γελάσουμε. Προήλθε με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο από τους μαθητές, γεγονός που δείχνει ότι ένιωθαν συναισθηματικά «άνετα». Σύμφωνα με την Chabeli (2008) το θετικό χιούμορ α) προάγει τη μάθηση μέσω ενός θετικού συναισθηματικού, ψυχοκοινωνικού μαθησιακού περιβάλλοντος, β) προάγει την κριτική σκέψη και γ) προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η Δ. Παπαδοπούλου (2020) επισημαίνει ότι μέσω του γέλιου και του παιχνιδιού «οι μαθητές σκέφτονται δημιουργικά, μεγαλώνουν τα όριά τους και το κυριότερο μαθαίνουν με ευχαρίστηση» (σ.462). Αναφέρει, επίσης, ότι σύμφωνα με ερευνητές, το άτομο που έχει χιούμορ παράγει κάτι νέο, αφού αναμειγνύονται στιγμιαία δύο αταίριαστα πλαίσια αναφοράς και έτσι απελευθερώνονται η φαντασία και η δημιουργικότητα. Οι υπόλοιποι μαθητές, στο τέλος, ψήφησαν στον πίνακα βάζοντας μία γραμμή-μονάδα στον

¹²³ Τα χαρακτηριστικά της Ρητορικής Τέχνης εν συντομία στο «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα», https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=54.

υποψήφιο που προτιμούσαν. Ο ΣΤ2 ορίστηκε Υπεύθυνος λόγου και ο αμέσως μετά έγινε ψηφοφορία για Γραμματέα, όπου βγήκε ο Δ.

Παραδείγματα των μαθητών που εκλέχθηκαν – ο ΣΤ2 προσπαθεί να πείσει ότι είναι δίκαιος, επικοινωνιακός και υπεύθυνος, ο Δ ότι είναι υπεύθυνος και επιμελής:

- ✓ *Συντομία*: εδώ αναφέρθηκε ότι πρέπει να είμαστε σύντομοι και να μιλήσουμε με σαφήνεια, δηλαδή στοχοθετημένα. Γι' αυτό οι μαθητές ακολούθησαν τα βήματα:
- ✓ *Ήθος*: χαρακτήρας και αξιοπιστία του ομιλούντος: «Εμένα με ενδιαφέρει να έχουμε όλοι καλές σχέσεις μεταξύ μας και να λένε όλοι τη γνώμη τους.» (υπεύθυνος λόγου), «Θέλω να σας διευκολύνω όλους. Θα καταγράψω τις ιδέες σας.» (γραμματέας).
- ✓ *Λόγος*: λογικά επιχειρήματα, αποδεικτικά στοιχεία: «Θυμάστε που είχατε τσακωθεί, [ΣΤ1 και ΣΤ3] και σας τα ξαναβρήκα; Σας υπερασπίστηκα και τους δύο και έτσι τα ξαναβρήκατε.» (υπεύθυνος λόγου), «Είχα βοηθήσει τον [Γ1] να ολοκληρώσει μια άσκηση στη Γλώσσα. Επίσης, κάνω καλά γράμματα.» (γραμματέας).
- ✓ *Πάθος*: πρόκληση συγκίνησης, αφήγηση προσωπικού βιώματος: «Μου έχει τύχει να μιλάω και να μη με προσέχουν κι αυτό με στεναχώρησε. Εγώ δε θα το κάνω αυτό σε σας.» (υπεύθυνος λόγου), «Είχα γράψει μια φορά κάποια προσωπικά μου πράγματα και τα βρήκε ο ξαδερφός μου και με κορόιδευε. Μετά μου έσκισε και τη σελίδα. Εγώ θα γράφω ό, τι μου λέτε χωρίς να σας κοροϊδεύω. Α! θυμάστε που ο κύριος στην Α' τάξη μου φώναζε για τα γράμματά μου; Τώρα τα έχω καλύτερεύσει...» (γραμματέας).
- ✓ *Μεταφορικός λόγος*: ποιητική λειτουργία της γλώσσας με παρομοίωση-μεταφορά-γνωμικό-υπερβολή-προσωποποίηση κλπ.: «Της δικαιοσύνης ήλπε νοητέ... που λέει και το τραγούδι! Εγώ είμαι αυτός!» (υπεύθυνος λόγου), «Καλαμαράς τόσα χρόνια, έχω γράψει κι έχω γράψει...!»¹²⁴ (γραμματέας).

Έπειτα, προχωρήσαμε στους «Κανόνες της Τάξης» (ή αλλιώς *Νόμοι που ισχύουν σε κάθε Τόπο Λόγου*)¹²⁵. Πρότεινα στους μαθητές να δημιουργήσουμε κάποιους κανόνες, ώστε όλοι να είμαστε ευχαριστημένοι και να διεξάγεται ομαλά η μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά, ανέλαβα εγώ τον ρόλο του Υπεύθυνου Λόγου, για να δούνε τα παιδιά τη διαδικασία. Η *φθίνουσα καθοδήγηση* (fading scaffolding) επικράτησε ως προέκταση του όρου *καθοδήγηση-υποστήριξη* (scaffolding), τον οποίο εισήγαγε ο Bruner (1978)¹²⁶ και αποτελεί στρατηγική, κατά την οποία ο δάσκαλος καθοδηγεί τον μαθητή σταδιακά μέχρι την αυτονόμησή του. Περιλαμβάνει τεχνικές, όπως η υπόδειξη, η προτυποποίηση, οι νύξεις κ.ά. Εφαρμόζεται στο μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας (Reciprocal Teaching) των Brown & Palinscar (1985)¹²⁷. Η ερώτηση που έγινε ήταν: «Τι σας ενοχλεί μέσα στην τάξη και δεν θέλετε να

¹²⁴ Εδώ ειπώθηκε ότι παλιότερα χρησιμοποιούσαν μελανοδοχείο, για να γράψουν, το οποίο το ονόμαζαν καλαμάρι (αντιδάνειο < λατ. theca calamaria=θήκη των καλάμων < αρχ. κάλαμος=καλάμι). Οπότε ο γραφέας λεγόταν «καλαμαράς». Αναφέρθηκε ότι η χρήση του είναι κυρίως ειρωνική, ωστόσο εδώ εξυπηρετούσε τον σκοπό μας. Στην περίπτωση μας χρησιμοποιείται ως *συνεκδοχή* όσον αφορά την ποιητική λειτουργία της γλώσσας.

¹²⁵ Βλ. Κεφ. 2.β.3.

¹²⁶ Bruner, J. (1978) "The Role of Dialogue in Language Acquisition". Στο Sinclair, A., Jarvella, R.J. & Levelt, W.J.M. (επιμ.) *The child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag., όπως αναφέρεται στην Κουλουμπαρίτση (χ.χ.).

¹²⁷ Brown, A.L. & Palinscar, A.S. (1985). Reciprocal teaching of comprehension Strategies: A natural history of one program for enhancing learning. *Technical report*, no 334. ED 257 046., όπως αναφέρεται στην Κουλουμπαρίτση (χ.χ.).

γίνεται;». Έπειτα, έδωσα την πρωτοβουλία στον ΣΤ2 και τον παρότρυνα να δίνει τον λόγο στους συμμαθητές του με φράσεις του στυλ: «Ποιος έχει σειρά;», «Δίνω τον λόγο στον...», «Ακούστηκαν όλες οι απόψεις» κ.ά.. Ο Δ έπρεπε να καταγράφει τις απόψεις στον πίνακα, οι οποίες ήταν σχηματισμένες με άρνηση. Δουλειά, τώρα, του Γραμματέα ήταν να μεταφέρει στο χαρτόνι τις απαντήσεις, αλλά με τη μορφή κατάφασης, ώστε να δοθεί μια θετική συναισθηματική χροιά. Σ' αυτό, φυσικά, βοήθησαν όλοι κάνοντας τη μετατροπή προφορικά. Το χαρτόνι με τους κανόνες κολλήθηκε στον τοίχο. Ο Υπεύθυνος Λόγου έληξε τη συνεδρίαση με τη φράση-κλειδί: «Τέλος συνεδρίασης! Ελπίζω να μείνατε όλοι ευχαριστημένοι.».

4. Προπαρασκευή με δημιουργικές δραστηριότητες

Μοιράστηκαν στους μαθητές δύο ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην αποκλίνουσα σκέψη με απώτερο σκοπό μια πρώτη γενική εκτίμηση των ικανοτήτων τους και όχι την ποσοτική και βαθμολογική αξιολόγησή τους. Η συλλογιστική διαδικασία και τα αποτελέσματα λειτούργησαν περισσότερο διαμορφωτικά στη διδακτική παρέμβαση και πρόσθεσαν στο γενικό προφίλ των μαθητών γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η διαδικασία της σκέψης των μαθητών και τα γραπτά τους συζητήθηκαν μετά το πέρας της δραστηριότητας με τη μορφή της ομαδικής συζήτησης. Οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν ηλικιακά στους μαθητές, οπότε χωρίστηκαν σε ηλικιακές ομάδες, οι οποίες αποτελούν συγχρόνως και ομάδες αναφοράς ξεχωριστά: ΣΤ' - 3 μαθητές, Δ' και Γ' - 2 μαθητές (η μαθήτρια Γ2 δε συμμετείχε λόγω απουσιών από το σχολείο), Β' - 1 μαθητής. Ως γενικοί σκοποί της δραστηριότητας αυτής είναι η πρώτη επαφή των μαθητών με το καινούριο μαθησιακό περιβάλλον, η ανάπτυξη θετικών – μη επικριτικών στάσεων ανάμεσα στους συμμαθητές, δημιουργία «ανοιχτόμυαλου» («out of the box») κλίματος, ενεργοποίηση της αποκλίνουσας σκέψης.

Τεχνική της ιδεοθύελλας

Μαθησιακοί Στόχοι: αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία με δημιουργικές τεχνικές, ενθάρρυνση φιλοπεριεργειας, ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης, εξάσκηση γραπτού λόγου

Ικανότητες-δεξιότητες: ικανότητα νοητικής ευχέρειας-ευλυγισίας-πρωτοτυπίας, ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικό/καινοφανές μαθησιακό περιβάλλον, γραπτή έκφραση

ΣΤ' : «Σκέψου και γράψε πέντε (5) χρήσεις του *κλαδιού*.»

Γ'-Δ'-Β': «Σκέψου και γράψε πέντε (5) χρήσεις ενός *φύλλου*. Πώς θα το χρησιμοποιούσες διαφορετικά;»

Συζήτηση

Η δραστηριότητα φάνηκε να δυσκόλεψε τους μαθητές της έκτης, οι οποίοι μετά από τις δύο πρώτες απαντήσεις, που ήταν λίγο-πολύ κοινότητες και κοινές μεταξύ τους, σταματούσαν λόγω έλλειψης ιδεών, όπως ανέφεραν. Ενδεικτικές απαντήσεις: κλαδί - για να ανάψω φωτιά,

για προστασία/άμυνα. Με ενθάρρυνση της ερευνήτριας, οι δύο από τους τρεις συνέχισαν δίνοντας αυτή τη φορά πιο ευρηματικές απαντήσεις. Ενδεικτικές απαντήσεις: *για μπαστούνι, για να κρατήσω μια σακούλα*. Ο μαθητής ΣΤ1 δεν ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα, εφόσον έγραψε μόνο τρεις χρήσεις. Η εξήγησή του ήταν ότι δεν μπορούσε να σκεφτεί κάτι περισσότερο. Ο μαθητής Δ είχε πρακτικές ιδέες για την καθημερινότητα σε μια αγροτική περιοχή. Ενδεικτικές απαντήσεις: *φύλλο – να τα ανακατέψουμε στον κήπο, να τα ρίζουμε σε κοτέτσι*. Οι απαντήσεις του μαθητή Β είχαν σχέση με κατασκευές. Ενδεικτικές απαντήσεις: *φύλλο – θα το έκοβα και θα το έκανα ανθρωπάκι, θα του έβαζα ένα τρίγωνο καπέλο*. Αυτό, όμως, που θα θέλαμε να σχολιάσουμε είναι οι απαντήσεις ενός συγκεκριμένου μαθητή (Γ1), οι οποίες προκαλούν ενδιαφέρον από κοινωνικο-συναισθηματικής σκοπιάς. Στην περίπτωση του μαθητή Γ1, όταν δόθηκε η ερώτηση, έγινε η εξής διευκρίνιση: «Δηλαδή πού μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα φύλλο και πώς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά;». Ο μαθητής ξεκίνησε να απαντάει με βάση τη λέξη «φίλος» και όχι «φύλλο». Στο σημείο αυτό έγινε παρέμβαση με επεξήγηση θεωρώντας ότι ο μαθητής μπερδεύτηκε λόγω της ομοηχίας των λέξεων και επειδή δε γνώριζε την ορθογραφία της λέξης. Μόλις ολοκλήρωσε, είδαμε ότι οι απαντήσεις του εξακολουθούσαν να σχετίζονται με τον «φίλο». Ρωτήσαμε τον μαθητή, γιατί επέλεξε να γράψει για τον «φίλο» αντί του «φύλλου» και εξήγησε: «Για το *φύλλο* έγραψα ότι είναι *φίλος* μου και τι θα κάναμε μαζί!». Παρατηρώντας μετέπειτα τον μαθητή και μαθαίνοντας κάποιες πληροφορίες από τη δασκάλα του τμήματος, λάβαμε γνώση ότι προσφάτως είχε κάνει μεταγραφή στο σχολείο αυτό, στο χωριό που έμενε πλέον δεν υπήρχαν άλλα παιδιά και ότι το οικογενειακό περιβάλλον του δεν ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό ως προς το παιδί. Στα διαλείμματα προτιμούσε να παίζει μόνος του και ήταν σχετικά αποστασιοποιημένος από τους συμμαθητές του. Φαινόταν διαρκώς αφηρημένος. Στην ουσία, αυτό που εξέφρασε μέσω των απαντήσεών του ήταν η συναισθηματική ανασφάλεια που ένιωθε εκείνη την περίοδο. Εάν επιμείνουμε στον ορθολογισμό της δραστηριότητάς μας, μπορούμε να διακρίνουμε τη νοητική ευχέρεια του μαθητή, εφόσον έδωσε χρήσεις για την καινούρια έννοια. Σύμφωνα με τη θεωρία του δημιουργικού αποτελέσματος και, συγκεκριμένα το «Συνεχές των Δημιουργικών Συμπεριφορών» (βλ. Κεφ.1^α), ο μαθητής έκανε μια απρόσμενη σύνδεση, είδε το θέμα από άλλη οπτική γωνία και το ερμήνευσε διαφορετικά. Στο ίδιο μήκος κύματος φαίνεται να κινείται το παράδειγμα που δόθηκε από τους Cohen & Ambresso (Encyclopedia of Creativity, vol.1, 1999, σ.19) για το 2^ο επίπεδο δημιουργικότητας με το τετράχρονο κορίτσι, το οποίο, βλέποντας σπασμένα γυαλιά, το ερμήνευσε με ένα δικό της μοναδικό τρόπο· φαντάστηκε ότι είναι μία πόλη με πολλά κτήρια και ανθρώπους πολυάσχολους. Παρατήρησε, επιπλέον, ένα κομμάτι γυαλί πιο απομονωμένο από τα άλλα, το οποίο για την ίδια ήταν ένα μοναχικό παιδί.

Τίτλος κειμένου

Μαθησιακοί Στόχοι: κατανόηση γραπτού λόγου, γραπτή έκφραση (ύφος, σύνταξη του τίτλου), ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης

Ικανότητες-δεξιότητες: να συλλαμβάνει τα πληροφοριακά στοιχεία και την κεντρική ιδέα, ευχέρεια συσχέτισης πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη με τα νέα γνωστικά στοιχεία, να υποβάλλει στον εαυτό του ερωτήσεις διευκρινιστικές και περιεχομένου

(διευκρίνιση δυσνόητων λέξεων και εντοπισμός βασικού θέματος – μεταγνωστική ικανότητα), νοητική ευλυγισία, πρωτοτυπία και ευχέρεια

«Βρες πρωτότυπους τίτλους για το παρακάτω απόσπασμα»

ΣΤ΄

Μας θυμίζει ακόμα πως ο επιθεωρητής/αστυνόμος Σάλβο Μονταλμπάνο είναι λαϊκός άντρας, βαθιά δεμένος με την πόλη του, τη Βιγκάτα της Σικελίας, τη θάλασσα, το φαγητό και τη γυναίκα του, τη Λίβια. Κάθεται στο τραπέζι στη βεράντα του σπιτιού του σε μια περιοχή της Ραγκούζα και τρώει. «Ο σκοπός του δεν είναι μόνο να γευτεί τα νόστιμα παραδοσιακά φαγητά, αλλά και να γιορτάσει τη σικελική του ταυτότητα· για τον αστυνόμο, το φαγητό ως ύψιστη έκφραση του εαυτού του, της ιστορίας του, του τρόπου που βλέπει τη ζωή, αντιπροσωπεύει το μέσο επιβεβαίωσης της ατομικής και εθνικής του ταυτότητας. ¹²⁸

Γ΄-Δ΄

Εμείς μαζευτήκαμε στην πλατεία...σ' αυτή που υπάρχει ένα σιντριβάνι...μ' ένα μαρμάρινο λιοντάρι που βγάζει νερό από το στόμα και από τα αυτιά του...προς τις τρεις κατευθύνσεις...Δεν μπορεί να μην το έχετε δει. Παίζαμε στο πεζούλι του σιντριβανιού και χαζεύαμε τα περιστέρια που' καναν κύκλους στον αέρα...ώσου κάποιος είχε μια ιδέα. Να παίξουμε θέατρο το σημερινό μας μάθημα στην ιστορία, δηλαδή τα ταξίδια του Οδυσσέα και πιο συγκεκριμένα το ταξίδι αυτό όπου οι σύντροφοι του Οδυσσέα σκίζουν τους ασκούς του Αιόλου νομίζοντας πως κρύβουν χρυσάφι. Έτσι ξεχύθηκαν οι μέχρι τότε φυλακισμένοι άνεμοι, βούλιαξε το καράβι και όλοι χάθηκαν εκτός από τον Οδυσσέα. ¹²⁹

Β΄

Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα όμορφο ολόασπρο σύννεφο που το έλεγαν Μπαμπακένιο. Ο Μπαμπακένιος το φαντασμένο σύννεφο δεν έκανε τίποτα άλλο από το να γυρίζει στον ουρανό και να παρινεύει τον εαυτό του. Για βροχή όμως ούτε λόγος... ¹³⁰

Συζήτηση

Οι μαθητές είχαν όσο χρόνο επιθυμούσαν, για να διαβάσουν σιωπηρά τα κείμενα. Δεν έγιναν διευκρινίσεις σχετικά με τα αποσπάσματα. Ο μαθητής Β, ωστόσο, δυσκολεύτηκε με τη σιωπηρή ανάγνωση να κατανοήσει το κείμενο. Η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάγνωση του κειμένου προσδίδοντας ύφος και χρώμα στην φωνή και δίνοντας έμφαση στις λέξεις *φαντασμένο, παρινεύει τον εαυτό του* και εξηγώντας τη σημασία τους. Σκοπός ήταν να τονιστεί η ιδιότητα του σύννεφου, ούτως ώστε να δοθεί ένας πιο συγκεκριμένος τίτλος. Για τον συγκεκριμένο μαθητή, η δραστηριότητα στόχευε περισσότερο στην κατανόηση του κειμένου παρά στη βαθμίδα της πρωτοτυπίας. Ο τίτλος που έδωσε ήταν «Το σύννεφο». Δεν έδωσε άλλους τίτλους. Στο απόσπασμα που αφορούσε τις τάξεις Γ΄ και Δ΄ υπήρχε μια ιδιαιτερότητα: μία ιστορία τελειώνει και μία νέα άρχιζε ως συνεχόμενο επεισόδιο. Ο συνδετικός κρίκος μεταξύ της παρέας που κάθισε στην πλατεία και της ιστορίας του Οδυσσέα ήταν το σιντριβάνι με το λιοντάρι, το οποίο έγινε η αφορμή ενός παιχνιδιού. Η σύνδεση αυτή θα μπορούσε να είναι ερέθισμα για έναν δημιουργικό τίτλο. Ο μαθητής Δ έγραψε «Η ιστορία του

¹²⁸ <https://diastixo.gr/arthra/14041-syntages-astynomiki-logotehnia> .

¹²⁹

<https://www.dropbox.com/s/veibdyomup1vs4t/%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%20%CF%84%CE%BF%CE%BD%20%CE%AC%CE%BD%CE%B5%CE%BC%CE%BF%20-%20%CE%9D%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%82%20%CE%93%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BD%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82.pdf?dl=0> .

¹³⁰ <https://www.openbook.gr/o-mpampakenios-to-fantasmeno-synnefo/> .

Οδυσσέα» και «Το ταξίδι του Οδυσσέα», ενώ ο Γ «Ο Οδυσσέας και το λιοντάρι» και «Το παιχνίδι με τον Οδυσσέα». Όσον αφορά τον πρώτο μαθητή διάβασε το κείμενο επιφανειακά – όπως φάνηκε απ’ τη μετέπειτα συζήτησή μας –, αφού δεν αποτύπωσε τη σύνδεση των ιστοριών. Ο δεύτερος μαθητής βρήκε τη συσχέτιση, αλλά δεν την εξέφρασε με σαφήνεια. Το κείμενο της έκτης ήταν πιο δύσκολο τόσο νοηματικά όσο και στο λεξιλόγιο. Ο ΣΤ1 και ο ΣΤ3 θεωρούμε πως συνέλαβαν τα ρητά και υπόρρητα νοήματα, αλλά τους έλειπε το ειδικό λεξιλόγιο, όπως κουλτούρα, πολιτισμός, ταυτότητα. Κατ’ αντιστοιχία οι τίτλοι ήταν «Η ζωή ενός ανθρώπου» - «Η ζωή και το φαγητό» και «Η πόλη...». Ο ΣΤ2 δεν κατανόησε το κείμενο, όπως δήλωσε μετά, γράφοντας ως τίτλο «Η αστυνομική ταυτότητα». Οι ΣΤ2 και ΣΤ3 δεν έδωσαν άλλους τίτλους.

5. Προετοιμασία σχολικής εφημερίδας

1^ο ΣΤΑΔΙΟ

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ-ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Ι (2 διδακτικές ώρες)

Μαθησιακοί στόχοι: ενεργοποίηση κινήτρων, συναισθηματική εμπλοκή, ενεργητική συμμετοχή, δημοκρατική συμπεριφορά (ισότητα-αποδοχή όλων των απόψεων), επικοινωνιακός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, δημοσιογραφική γλώσσα

Ικανότητες-δεξιότητες: αφήγηση γεγονότων, ειδολογική διάκριση κειμενικών ειδών, ικανότητες αποκλίνουσας σκέψης, αναγνωστική πρόσληψη

Τεχνικές:

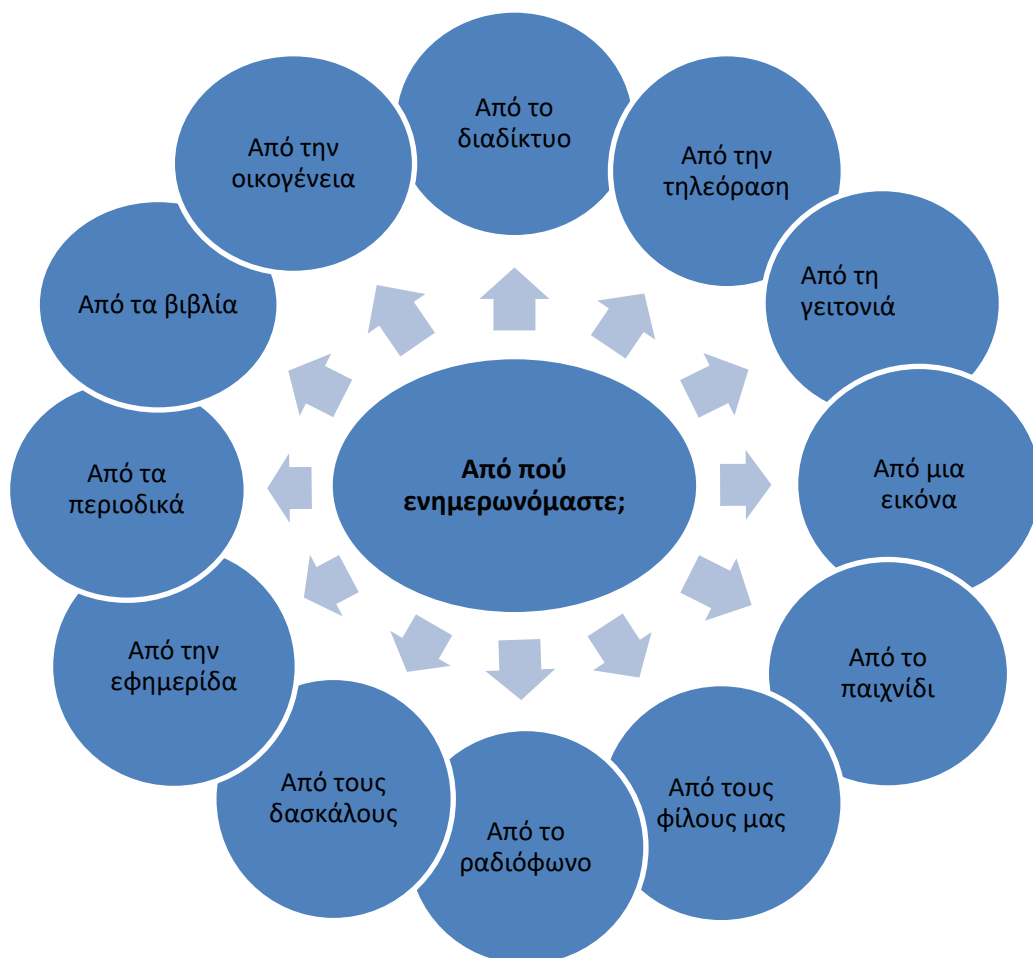
- Συζήτηση
- Ομαδική ιδεοθύελλα
- Πολυαισθητηριακή δραστηριότητα
- Τίτλος ζωγραφιάς
- Κριτική ανάγνωση
- Έκφραση συναισθημάτων με καρτέλες

Εποπτικά Μέσα: εφημερίδες, χαρτόνια, μπλοκ ζωγραφικής, ξυλομπογιές, πίνακας

Ξεκινώντας με συζήτηση για την καθημερινότητά μας (πώς περάσαμε χθες, τι φαγητό φάγαμε, αν μάθαμε κάτι καινούριο κλπ.), ρωτήθηκαν οι μαθητές για το αν γνωρίζουν τρόπους, με τους οποίους μπορούμε να ενημερωνόμαστε καθημερινά. Χρησιμοποιήθηκε η *τεχνική της ομαδικής ιδεοθύελλας*, για να καταγράψουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές πληροφόρησης, με την ερώτηση: «Από πού ενημερωνόμαστε;». Τα παιδιά εστίασαν, αρχικά, στην τηλεόραση και το διαδίκτυο, έπειτα στην οικογένεια, τους φίλους και τη γειτονιά, λιγότερο στο σχολείο (δάσκαλοι), στα βιβλία, το ραδιόφωνο και τα περιοδικά, ενώ δεν ανέφεραν καθόλου την εφημερίδα. Δύο πρωτότυπες ιδέες των παιδιών με σημείο αναφοράς το γενικότερο επίπεδο της ομάδας τους ήταν η εικόνα και το παιχνίδι, ως πηγές ενημέρωσης. Εξήγησαν ότι μεγάλα γεγονότα ή γιορτές συνοδεύονται πάντα από μια εικόνα, η οποία είναι ενημερωτική. Έφεραν ως παράδειγμα το λογότυπο «Μένουμε σπίτι. Μένουμε ασφαλείς.» με

την εικόνα ενός σπιτιού, το οποίο μας ενημερώνει ότι είμαστε ασφαλείς και δεν αρρωσταίνουμε από κορωνοϊό, όταν μένουμε σπίτι μας. Επιπλέον, η εξήγηση για το παιχνίδι ήταν ότι ενημερωνόμαστε από τους κανόνες ενός παιχνιδιού. Εδώ υπήρξε ταύτιση μεταξύ ενημέρωσης-πληροφόρησης, ωστόσο το δεχθήκαμε, καθώς διαπιστώθηκε η ικανότητα συσχέτισης φαινομενικά ξένων παραγόντων. Ακούστηκαν, επίσης, απόψεις όπως: από τα ζώα, από τον ουρανό. Στην φάση του κατιδεασμού δεν απορρίφθηκαν, ωστόσο, όταν οι ιδέες αξιολογήθηκαν πραγματολογικά, οι μαθητές συνειδητοποίησαν μόνοι τους πως οι ιδέες αυτές δεν ανήκουν στην κατηγορία «ενημέρωση». Τους δόθηκε η εναλλακτική της εφημερίδας (βλ. *Ημερολόγιο*) και στη συνέχεια συζητήσαμε την ιδέα, να αποτυπώσουμε στο χαρτί πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα για θέματα που τους ενδιαφέρουν, να φτιάξουμε τη δική μας εφημερίδα. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και, έτσι, συμφωνήσαμε να περιεργαστούμε δύο εφημερίδες που είχα φέρει, για να τους δείξω.

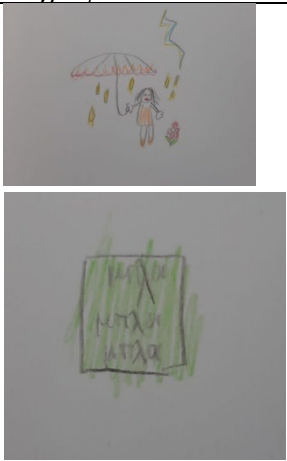
Σχήμα 1 Εννοιολογικός χάρτης: *Πηγές ενημέρωσης*



Η πρώτη εφημερίδα ήταν σχολική και μάλιστα από τα μαθητικά χρόνια της ερευνήτριας με τίτλο: «Το 10 το καλό». Η δεύτερη ήταν μία τοπική εφημερίδα σύγχρονη. Στην αρχή τους ενθάρρυνα να κοιτάζουν και να αγγίζουν τις εφημερίδες και ύστερα να μυρίσουν το χαρτί έχοντας κλειστά τα μάτια. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για τις σκέψεις που τους προκλήθηκαν αγγίζοντας και μυρίζοντας το χαρτί (*πολυαισθητηριακή δραστηριότητα*). Για την έκφραση των σκέψεών τους τους δόθηκαν τρεις τρόποι, από τους οποίους μπορούσαν να επιλέξουν αυτόν που προτιμούσαν: *λεκτικά, με μια ζωγραφιά, με έκφραση προσώπου*. Οι

τέσσερεις επέλεξαν λεκτικά να εκφραστούν, οι δύο με ζωγραφιά και ένας κινητικά κάνοντας μια συνοφρυωμένη αλλά λυπημένη γκριμάτσα.

Πίνακας 4 Έκφραση σκέψης: Πολυαισθητηριακή δραστηριότητα

Οπτικό – Απτικό – Οσφρητικό Ερέθισμα Έντυπη Εφημερίδα		
Έκφραση σκέψης		
Λεκτικά	Ζωγραφιά	Με έκφραση προσώπου
Μυρίζει χαρτί Μυρίζει μπαούλο Λεπτό και λείο χαρτί Μου θυμίζει τα δέντρα		Συνοφρυωμένη, λυπημένη γκριμάτσα

Οι μαθητές ρωτήθηκαν για τις σκέψεις τους και έτσι «αναγκάστηκαν» να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Οι τίτλοι που δόθηκαν προφορικά ήταν «Βροχή», για την πρώτη εικόνα και «Η Εφημερίδα», για τη δεύτερη. Η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος Orton-Gillingham (Μπαστέα, 2014) ακολουθεί τις βασικές αρχές μάθησης μέσω του συνδυασμού των βασικών αισθήσεων (ακοή, αφή, όσφρηση, όραση, γεύση) και της κιναισθησίας. Είναι αποτελεσματική για όλα τα μαθησιακά προφίλ, αν και δομήθηκε για μαθητές που έχουν δυσλεξία. Μέσω των αισθήσεων γίνεται καλύτερη επεξεργασία της πληροφορίας, η οποία αποθηκεύεται στη μακρόχρονη μνήμη. Η μέθοδος είναι κατάλληλη για ορθογραφία, κατανόηση κειμένου ή ανάγνωση. Εδώ χρησιμοποιήθηκε για επεξεργασία του αρχικού ερεθίσματος (εφημερίδα) και δημιουργική έκφραση μέσω του προφορικού λόγου, της ζωγραφιάς και της έκφρασης του προσώπου προσθέτοντας και ένα παιγνιώδες στυλ.

Το επόμενο βήμα ήταν να ξεφυλλίσουμε τις σελίδες και να τις σχολιάσουμε. Τα σημεία στα οποία σταθήκαμε ήταν:

- ❖ **Ο τίτλος της εφημερίδας:** οι μαθητές παρατήρησαν πως ο τίτλος της σύγχρονης τοπικής εφημερίδας «Ηπειρωτικός Αγών», είναι απλός και ουσιαστικός, αποτελείται από επίθετο-ουσιαστικό και μας πληροφορεί για το γενικό περιεχόμενο της εφημερίδας, δηλαδή αγώνας για την Ήπειρο ή ο αγώνας της Ηπείρου. Από την άλλη, η σχολική εφημερίδα είχε κάτι πιο εφευρετικό για τίτλο, «Το 10 το καλό». Μόνο ένας μαθητής έκανε τη συσχέτιση λέγοντας ότι στο καφενείο του χωριού μαζεύονται όλοι και παίζουν τράπουλα, κολτσίνα την ανέφερε, όπου το τραπουλόχαρτο 10 καρό θεωρείται απ' τα καλύτερα χαρτιά. Η διαδικασία της σκέψης προχώρησε και βγήκε συμπέρασμα ότι μάλλον πρόκειται για μία εξαιρετική εφημερίδα.

- ❖ **Το πρωτοσέλιδο**: και στις δύο εφημερίδες υπήρχαν πλαίσια κειμένου με τίτλους περιεχομένων, αριθμό σελίδας και εικόνες, τα οποία μας πληροφορούν για κάποιο θέμα που αναπτύσσεται παρακάτω.
- ❖ **Οι στήλες**: οι μαθητές παρατήρησαν πως κάθε στήλη προσεγγίζει ένα διαφορετικό θέμα, όπως περιβάλλον, αθλητισμός κ.ά.
- ❖ **Το είδος κειμένου**: χωρίσαμε τα κείμενα ανάλογα με το είδος τους, περιγραφικά, λογοτεχνικά, δημοσιογραφικά κ.ά. Αυτό έγινε διαβάζοντας αποσπασματικά τα άρθρα και σχολιάζοντας το ύφος, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο.
- ❖ **Τη μορφοποίηση των γραμμάτων**: τα παιδιά παρατήρησαν ότι οι φράσεις σε εισαγωγικά ή σε πλάγια γράμματα είναι κάποια ονομασία ή τα λόγια κάποιου. Τα έντονα μαύρα γράμματα μας πληροφορούν για κάτι σημαντικό. Τα μικρά γράμματα αποτελούν υποσημείωση.
- ❖ **Τη δομή της σελίδας**: το κείμενο ενός άρθρου μπορεί να χωριζόταν σε δύο στήλες (αριστερά-δεξιά) και στη μέση έμπαινε μια φωτογραφία, τα σημαντικά λόγια κάποιου ή οι πιο σημαντικές πληροφορίες του άρθρου. Τα ονόματα των αρθρογράφων γράφονται κάτω από τον τίτλο ή στο τέλος του άρθρου.

Στο τέλος καταγράψαμε τα ενδογενή και εξωγενή κίνητρα των μαθητών με την εξής τεχνική:

Πάνω σε ένα άδειο θρανίο τοποθετήθηκαν καρτέλες με συναισθήματα που πιθανώς να αντικατοπτρίζουν το πώς νοιώθει κανείς γράφοντας το δικό του άρθρο, συμμετέχοντας στο εγχείρημα μιας σχολικής εφημερίδας και γενικότερα μιας διαφορετικής μαθησιακής πρακτικής. Τα συναισθήματα ήταν *υπερηφάνεια, ικανοποίηση, αυτοπεποίθηση, ζήλος, ασφάλεια και υπευθυνότητα*. Η ερώτηση ήταν: «Πώς νοιώθετε τώρα που εσείς θα γράψετε μια εφημερίδα;». Πρωτού προχωρήσουμε, επεξηγήθηκαν οι όροι των συναισθημάτων, τους οποίους δε γνώριζαν οι μαθητές, μέσω απλών παραδειγμάτων, όπως ζήλος= η αγάπη και το μεράκι για κάτι που θα κάνω – ο κόπος που θαβάλω και η επιμονή μου μέχρι να τελειώσω κάτι, ικανοποίηση= όταν τρώω φαγητό, ικανοποιώ το στομάχι μου – όταν βρίσκω τη λύση σε μια απορία μου, ικανοποιώ τον εαυτό μου κ.ο.κ. Έπειτα, ο καθένας με τη σειρά επέλεγε τις καρτέλες που ήθελε, τις παρουσίαζε σε όλους και αιτιολογούσε, γιατί έκανε αυτές τις επιλογές. Η ερευνήτρια «έσπασε» πρώτη τον πάγο με λίγο χιούμορ: «Διαλέγω την κίτρινη καρτέλα, γιατί είναι το αγαπημένο μου χρώμα!». Αφού το διακωμωδήσαμε λιγάκι, ξεκινήσαμε τον αρχικό σκοπό μας πιο θαρρετά. Μόλις τελείωνε ο ένας, έδινε τη σειρά του στον επόμενο. Οι απαντήσεις των παιδιών γράφονταν στον πίνακα από την ερευνήτρια. Στο τέλος, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν παραλείψαμε κάποια συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά. Τότε συμπλήρωσαν την *περιέργεια*, τη *χαρά* και τον *ενθουσιασμό*. Παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της δραστηριότητας συνοπτικά:

Συναισθήματα-Κίνητρα

- ✓ Υπερηφάνεια, γιατί το έργο μας θα διαβαστεί και από άλλους (κοινό).
- ✓ Ικανοποίηση, γιατί θα πάρουμε πρωτοβουλίες.
- ✓ Περιέργεια, γιατί είναι κάτι νέο.
- ✓ Αυτοπεποίθηση, γιατί θα δημιουργήσω δικό μου έργο.
- ✓ Ζήλος, γιατί θα ασχοληθώ με θέματα που με ενδιαφέρουν.

- ✓ Ασφάλεια, γιατί δε θα υπάρξει κοροϊδία μεταξύ μας.
- ✓ Χαρά, γιατί θα συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου.
- ✓ Ενθουσιασμός, θα δουλέψουμε με παιγνιώδεις δραστηριότητες.
- ✓ Υπευθυνότητα, γιατί θα γίνω ερευνητής και δημοσιογράφος.

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ-ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ II (2 διδακτικές ώρες)

Μαθησιακοί Στόχοι: κριτικός γραμματισμός, επικοινωνιακός γραμματισμός, συνεργατική μάθηση, εξάσκηση προφορικού λόγου

Ικανότητες-δεξιότητες: οργανωτική ικανότητα, ικανότητα κριτικής επεξεργασίας

Τεχνικές:

- Αφίσα θεματολογίας εφημερίδων
- Ομάδες εργασίας για κριτική επεξεργασία κειμένου
- Συζήτηση με ομάδες εργασίας

Εποπτικά Μέσα: χαρτόνι, μαρκαδόροι, τετράδιο

Στη δεύτερη συνάντησή μας, οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν μια αφίσα θεματολογίας των εφημερίδων που είχαμε επεξεργαστεί στην προηγούμενη συνάντηση. Με αυτόν τον τρόπο οργάνωσαν τις πληροφορίες που προσέλαβαν ως προς τα θέματα της εφημερίδας και ως προς την ομαδοποίηση επιμέρους πληροφοριών σε μια ευρύτερη θεματική (π.χ. θάλασσα, λίμνη, ζώα = περιβάλλον). Τους επεσήμανα ότι στη δική μας εφημερίδα μπορούμε να γράψουμε και για άλλα θέματα, δεν μας περιορίζει η αφίσα. Τα θέματα που κατέγραψαν ήταν: *Περιβάλλον, Εικονογραφημένες Ιστορίες, Ανέκδοτα, Υγεία, Αθλητισμός, Αινίγματα, Πολιτική, Μικρές Αγγελίες, Κοινωνικά, Πολιτισμός, Σχολική Ζωή, Εκπαίδευση, Ψυχαγωγία, Διαφημίσεις*. Με τους μαθητές συζητήσαμε το ενδεχόμενο κάποιες θεματικές ενότητες να συνδυάζονται σε μία, όπως περιβάλλον – κοινωνία (π.χ. Λίμνη Παμβώτιδα: οικοσύστημα και τουριστικό θέρετρο).

Έπειτα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε 2 ομάδες (3 και 4 άτομα αντίστοιχα) και ανέλαβαν η κάθε ομάδα να μελετήσει δύο κείμενα, ένα από κάθε εφημερίδα. Έπρεπε να καταγράψουν σε ποια θεματική ενότητα ανήκει κάθε άρθρο, τι είδους κείμενο είναι, ποιες πληροφορίες μας δίνει ο τίτλος, ποιες το κείμενο και ποιες η εικόνα, ποιο είναι το ειδικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται. Όπου χρειάστηκαν βοήθεια τους καθοδήγησα. Οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ καλά, οι μεγάλοι βοήθησαν τους μικρότερους και πράγματι «απορροφήθηκαν» από τη δραστηριότητα. Η 1^η ομάδα διάλεξε μια αγγελία πώλησης και το άρθρο «Λίμνη Παμβώτιδα». Η 2^η ομάδα διάλεξε το άρθρο «Ένα εναλλακτικό ημερολόγιο για το 2021» και «Συνταγές της Γιαγιάς!». Στο τέλος οι ομάδες παρουσίασαν τα ευρήματά τους, τα οποία συζητήσαμε στην ολομέλεια της τάξης.

2^ο ΣΤΑΔΙΟ

ΑΝΑΘΕΣΗ ΡΟΛΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΩΝ (1 διδακτική ώρα)

Μαθησιακοί Στόχοι: κατάκτηση των εννοιών «δικαίωμα» και «υποχρέωση», εξοικείωση με ρόλους και τακτικές τυπογραφείου, ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, ανασκόπηση πληροφοριών

Ικανότητες-δεξιότητες: αφήγηση, ενεργητική ακρόαση, δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (πληροφορικός γραμματισμός), αναστοχασμός

Τεχνικές:

- Συζήτηση
- «Τι νέα;»

Εποπτικά Μέσα: Η/Υ (τραγούδια, εικόνες)

Συζητήσαμε με τους μαθητές τους ρόλους που πρέπει να αναλάβουν, για να συνταχθεί η εφημερίδα. Οι βασικοί ρόλοι είναι ο αρθρογράφος, ο ρεπόρτερ, ο εικονογράφος/σκιτσογράφος, ο υπεύθυνος επιμέλειας των κειμένων και ο φωτορεπόρτερ. Αποφασίσαμε ότι όλοι θα συντάξουν κείμενα και αναλόγως με το κάθε θέμα θα δίνονται κάθε φορά και οι επιμέρους ρόλοι. Τους ενημέρωσα ότι θα υπάρξει και συντακτική επιτροπή, η οποία θα επιλέξει τα άρθρα και θα αποφασίσει ποια άρθρα θα μούνε στην εφημερίδα. Ο ΣΤ1 και ο ΣΤ3 προσφέρθηκαν να μούνε στην επιτροπή. Την ώρα αυτή της κρίσης αποφασίσαμε να την ονομάσουμε «Έχε θάρρος!». Το να μην επιλεγεί κάποια πνευματική μας εργασία είναι σίγουρα απογοητευτικό και απαιτεί θάρρος, εγκράτεια, διαχείριση συναισθημάτων και αυτοέλεγχο. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει και αποθαρρυντικό, όταν εξηγούμε τους λόγους και δίνουμε ιδέες για προοπτική.

Έπειτα, μιλήσαμε για θέματα της επικαιρότητας με την τεχνική «Τι νέα;». Οι μαθητές αφηγήθηκαν διάφορα γεγονότα που συνέβησαν σε διευρυμένη κλίμακα, από προσωπικά έως κοινωνικά.

Σχήμα 2 «Τι νέα;»



Από τη συζήτηση προέκυψαν πολλά θέματα που απασχολούσαν τα παιδιά. Ένα συνταρακτικό δυστύχημα που έγινε στην περιοχή με έναν Ιρακινό πιλότο, ο οποίος τελικά βρέθηκε νεκρός, συγκλόνισε πραγματικά όλους μας. Τα παιδιά αποφάσισαν να γράψουμε γι' αυτό το θέμα, αφού περιμέναμε πρώτα την έκβαση της έρευνας που γινόταν για τη διάσωσή του. Πρότεινα στη δασκάλα της τάξης να πραγματοποιήσουμε επίσκεψη στο Πυροσβεστικό Κλιμάκιο της περιοχής, για να πάρουμε πληροφορίες. Αφού συμφώνησε, το ανακοίνωσα στους μαθητές, οι οποίοι το δέχτηκαν με χαρά. Το επόμενο θέμα έχει να κάνει με τις προτιμήσεις του μαθητή Δ. Πήγαινε κάθε Σαββατοκύριακο για κυνήγι με τον πατέρα του και ήταν κάτι που του άρεσε πολύ. Τον ρώτησα αν θα ήθελε να γράψει κάτι σχετικά με αυτό και η απάντηση ήταν θετική. Ο μαθητής ΣΤ2 ήταν πολύ επικοινωνιακός τύπος, οι γονείς του διατηρούσαν καφενείο σε ένα γειτονικό χωριό και έτσι εκμυστηρεύτηκε τις ανησυχίες τους για ένα επερχόμενο «lockdown». Τον ρώτησα, αν έχει σκεφτεί τρόπους, για να διαφημίσουν το μαγαζί. Αφού το συζητήσαμε λίγο, του πρότεινα να συμπεριλάβουμε κάτι σχετικό με τη διαφήμιση στην εφημερίδα και δέχτηκε. Μου πρότεινε και ένα άλλο θέμα που του άρεσε: ιστορίες που ακούει από τους μεγάλους για τα παλιά χρόνια και για τα έθιμα των χωριών. Άλλη μία ωραία ιδέα. Ο ΣΤ3 είχε δύο χρόνια που ήρθε στην Ελλάδα και άφησε πίσω του την πατρίδα του, την Αλβανία. Ωστόσο τα ελληνικά του ήταν πολύ καλά, ειδικά ο προφορικός του λόγος. Μας αφηγήθηκε από μόνος του εν συντομία την ιστορία του και μας εμπιστεύθηκε ότι του λείπουν οι φίλοι του. Τον ρώτησα, αν θέλει να γράψει ένα γράμμα σε κάποιον φίλο του και να το δημοσιεύσουμε στην εφημερίδα. Του εξήγησα, ότι επειδή είναι προσωπικό του, εάν δεν επιθυμεί δε θα το βάλουμε. Επέλεξε να το βάλουμε. Με ρώτησε, αν μπορεί να ρωτήσει ανθρώπους από το περιβάλλον του για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και πως ένοιωθαν που έφυγαν από την Αλβανία και να τα καταγράψει και συμφώνησα. Η μαθήτρια Γ2 επέλεξε να γράψει συνταγές μαγειρικής. Οι υπόλοιποι δεν είχαν σκεφτεί ακόμα κάτι. Έπειτα, ενημέρωσα τους μαθητές ότι θα είναι όμορφο να βάλουμε μία στήλη με βιβλιοπαρουσίαση εξηγώντας ότι θα προτείνουμε στους αναγνώστες ένα βιβλίο. Οπότε οι μαθητές είχαν να ψάξουν στη σχολική βιβλιοθήκη ή στο σπίτι τους ένα βιβλίο που τους αρέσει και ύστερα να διαλέξουμε ποιο θα προτείνουμε. Επίσης, ήταν δική μου επιθυμία να κάνουμε ένα επετειακό αφιέρωμα στα 200 χρόνια από την Επανάσταση του 1821. Μιλήσαμε με τα παιδιά για εκείνη την περίοδο συνοπτικά, ακούσαμε μερικά τραγούδια και είδαμε στα σχολικά βιβλία και στο διαδίκτυο εικόνες ηρώων. Τους είπα στον ελεύθερό τους χρόνο να βρούνε ποιήματα ή ιστορίες που μιλούν για την Επανάσταση από τα σχολικά εγχειρίδια ή από το διαδίκτυο. Τέλος, τους τόνισα το ενδεχόμενο να βρούμε κι άλλα θέματα στην πορεία και επεσήμανα ότι όλοι θα γράψουμε από κάτι στην εφημερίδα μας. Συνοπτικά τα θέματά μας μέχρι στιγμής ήταν:

- ❖ Το δυστύχημα με τον πιλότο/Πυροσβεστική
- ❖ Συνταγή μαγειρικής
- ❖ Εθνική Επέτειος 1821
- ❖ Μετανάστες από την Αλβανία
- ❖ Βιβλιοπαρουσίαση
- ❖ Έθνη και έθιμα
- ❖ Τρόποι διαφήμισης
- ❖ Το κυνήγι

3^ο ΣΤΑΔΙΟ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ – ΣΥΓΓΡΑΦΗ (15 διδακτικές ώρες)

Μαθησιακοί Στόχοι: ανάγνωση, κριτικός γραμματισμός, ολιστική προσέγγιση της γνώσης, επικοινωνία, φιλαναγνωσία, επικοινωνιακός γραμματισμός, καλλιέργεια δημιουργικότητας, εξοικείωση με τη συγκινησιακή χρήση της γλώσσας, ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, πανανθρώπινες αξίες, περιβαλλοντική συνείδηση

Ικανότητες-δεξιότητες: αναγνωστική ικανότητα (αισθητική και πληροφοριακή ανάγνωση), ικανότητα οργάνωσης της πληροφορίας-κατανόησης-ερμηνείας, δημιουργική έκφραση, ενσυναίσθηση, ακουστική κατανόηση, συμβολική σκέψη

Τεχνικές:

- Συζήτηση
- Μοντέλο της *Συναλλακτικής Θεωρίας* της Rosenblatt
- Διδασκαλία κειμενικών ειδών (διήγημα, άρθρο, ποίημα, εισήγηση/μονόλογος)
- Ιδεόγραμμα
- Παιχνίδι ρόλων
- Ζωγραφική και Χειροτεχνίες
- Αλληλογραφία
- Γλωσσικές ποικιλίες γραφής: Βιωματική γραφή (γράμμα), Δημιουργική γραφή (δημιουργία ποιήματος, μικρό διήγημα), Δημοσιογραφική γραφή
- Εικονογραφημένη ιστορία (με συνεφόλεξα)

Εποπτικά μέσα: βιβλία, φωτοτυπίες, Η/Υ, προβολή διαφανειών (slides), υλικά για χειροτεχνίες για παιχνίδι ρόλων, μπλοκ ζωγραφικής, μαρκαδόροι/ξύλομπογιές

1^ο Θέμα: Εθνική Επέτειος 1821

Οι περισσότεροι μαθητές, δυστυχώς δεν είχαν ασχοληθεί ιδιαίτερα με την εργασία που είχαν αναλάβει για το σπίτι (να διαβάσουν ποιήματα ή ιστορίες σχετικές) και έτσι δεν έλαβαν τα πρώτα, κατά τη γνώμη μας, απαραίτητα ερεθίσματα.

Εφαρμόσαμε το μοντέλο της *Συναλλακτικής Θεωρίας* της Rosenblatt (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007). Συνολικά ασχοληθήκαμε με τέσσερα κείμενα. Τα τρία πρώτα κείμενα που θα δούμε στη συνέχεια, καθώς και τα τραγούδια και οι εικόνες¹³¹ που δείξαμε στην προηγούμενη συνάντηση αποτελούν την *Προετοιμασία Περιβάλλοντος* για την ανάγνωση του τέταρτου λογοτεχνικού κειμένου, όπου θα γίνει η *Αρχική Ανταπόκριση*. Έπειτα θα ακολουθήσει η *Τελειοποίηση της Ανταπόκρισης* και θα ολοκληρωθεί με την *Έκφραση της Ανταπόκρισης* μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων:

- Ο λόγος του Θ. Κολοκοτρώνη στην Πνύκα (σχολικό βιβλίο): οι μαθητές ανάγνωσαν αρχικά σιωπηρά και έπειτα, ένας μαθητής διάβασε μεγαλόφωνα το κείμενο. Έγιναν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας. Σχολιάστηκε η γλώσσα του κειμένου, το ύφος και η επικοινωνιακή

¹³¹ Για τις Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας βλ. Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007, σ.61, σχόλιο 22.

αμεσότητα του λόγου και τους σύστησα να κρατήσουν στο μυαλό τους τη φράση «Εις τον πρώτο χρόνο της Επανάστασεως είχαμε μεγάλη *ομόνοια* και όλοι ετρέχαμε σύμφωνοι.». Ως επιπλέον υλικό τους έδωσα τον πραγματικό λόγο του Κολοκοτρώνη – όχι τη διασκευή – μέρος του οποίου θα βάζαμε στην εφημερίδα.¹³²

- «Τι θα μας έλεγε σήμερα αν ζούσε ο Γέρος του Μοριά; η διασκευή αυτή συνδέει την εποχή μας με το παρελθόν δείχνοντας έτσι τη διαχρονικότητα του λόγου του «Γενναίου Στρατηγού». Κάποιοι μαθητές διάβασαν με τη σειρά μεγάλωφωνα το διήγημα και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία όπως πριν. Επεξηγήσαμε «άγνωστες» λέξεις, τα παιδιά κύκλωσαν λέξεις που τους έκαναν εντύπωση και τονίσαμε ιδιαίτερες κάποιες φράσεις, όπως «Κι αν επεράσανε τα χρόνια, κι η πατρίδα απελευτερώθηκε, πάλι με τούς κακορίζικους μπλέξαμε, ποιός νά τό φανταζόντανε;», «Το Γένος μας πολλές φορές σταυρώθηκε, αλλά ιδού! ζώμεν», «σπέρνουν ανάμεσά μας διχόνοιες εδώ καί αιώνες.». Οι φράσεις αυτές δείχνουν την οπτική γωνία της συγγραφέως και τα παιδιά καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν, να αποδεχτούν το μήνυμα ή όχι.¹³³
- «Η Επανάσταση του 1821 και η Διαχρονική της Σημασία στο παρά ένα της διακοσιετηρίδας»· το άρθρο αυτό το προσεγγίσαμε αποσπασματικά, καθώς εμπεριέχει και δύσκολες έννοιες-θέματα για παιδιά δημοτικού. Επικεντρωθήκαμε στα απαραίτητα, ανάμεσα σε αυτά ήταν ένα απόσπασμα για τους εμφυλίους και τη διχόνοια (με αναφορά στον *Ύμνο εις την Ελευθερία*) και το άλλο ήταν η σύνδεση των πανανθρώπινων αξιών και τα ιδανικά της Επανάστασης με το σήμερα. Το άρθρο παρουσιάστηκε με διαφάνειες στον πίνακα.¹³⁴
- «Ο Γέρος του Μοριά»· διάβασα το ποίημα μεγάλωφωνα και έπειτα ακολούθησε σιωπηρή ανάγνωση. Στο πλαίσιο της «Αρχικής Ανταπόκρισης» οι μαθητές έγραψαν τα σχόλιά τους σε στυλ πρόχειρων σημειώσεων δίπλα από τις στροφές των ποιημάτων. Στο στάδιο της «Τελειοποίησης της Ανταπόκρισης», οι μαθητές ανακοινώνουν ο ένας στον άλλο τα σχόλια τους, ανταλλάσσουν απόψεις και συντονίζω τη συζήτηση θέτοντας ανοιχτές ερωτήσεις.¹³⁵

Στο τελευταίο στάδιο της «Έκφρασης της Ανταπόκρισης», τα παιδιά έγραψαν το δικό τους ποίημα, το οποίο μετατράπηκε σε ιδεόγραμμα, ζωγράρισαν τη «Διχόνοια» και στο τέλος φτιάξαμε χειροτεχνίες για το παιχνίδι ρόλων.

¹³² Βιβλίο Γλώσσας ΣΤ', Ενότητα 12: 25^η Μαρτίου, όσον αφορά τη διασκευή στο σχολικό εγχειρίδιο και από το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων τον πρωτότυπο λόγο, <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/kolokotronis.pdf>

¹³³ Πρόκειται για διασκευή του λόγου του Κολοκοτρώνη από την Φωτεινή Αγγουριδάκη-Κουφογάζου· ανήκει στην Ποιητική Συλλογή (επιμ. Γκόγκας, Δ., 2020) σε μορφή e-book, <https://www.ebooks4greeks.gr/199-xronia-eleytherhs-zwhs-1>.

¹³⁴ Μπασαράς, Α. (2020, Μάρτιος 25). *Η Επανάσταση του 1821 και η Διαχρονική της Σημασία στο παρά ένα της διακοσιετηρίδας*, <http://www.abc10.gr/vima/prosopikiarthrografia/910-1821-abc>.

¹³⁵ Πρόκειται για ποίημα της Χριστίνας Γαλιάνδρα· βλ. σχόλιο 133.

Το ποίημα

Η συγγραφή ήταν ομαδική. Η πρώτη στροφή έγινε με ελεύθερο-μοντέρνο στίχο, η δεύτερη με ανάμικτη ομοιοκαταληξία και η τρίτη με ζευγαρωτή. Πριν ξεκινήσουν, με τη δημιουργική χρήση του ρυθμού (παλαμάκια στις συλλαβές), δημιουργήσαμε ζευγάρια ομόηχων λέξεων και μικρών στίχων. Επίσης, τους ρώτησα τι θέλουν να εκφράσουν με αυτό το ποίημα και από τις απαντήσεις τους βγήκαν οι λέξεις-κλειδιά, όπως ελευθερία, ήρωας, ομόνοια, διχόνοια κ.ά. Τους έδωσα τους δύο πρώτους στίχους «*Επανάσταση και πάλι // φόβος και χαρά.*» μαζί με ένα πλάνο ερωτήσεων, όπως τι σου θυμίζει η ελευθερία, τι νοιώθεις, τι ακούς, πώς μυρίζει άραγε ο φόβος και συνέχισαν μόνοι τους. Η πρόκληση ερωτήσεων καθοδηγεί το παιδί με δημιουργικό τρόπο να βιώσει «ποιητικές εμπειρίες»¹³⁶. Όλοι συμμετείχαν λέγοντας ιδέες για να δημιουργηθεί σιγά-σιγά το ποίημα, τις οποίες κατέγραφα στον πίνακα. Οι τίτλοι που ανέφεραν τα παιδιά ήταν «Ελευθερία», «Η Επανάσταση», «Οι ήρωες», «Η διχόνοια». Τους είπα ότι υπάρχει ακριβώς μία έκφραση που χαρακτηρίζει το ποίημά τους, την κατάσταση της Ελλάδας, τη διχόνοια μεταξύ εμβολιασμένων-ανεμβολίαστων κ.ο.κ. Το «*Διαίρει και Βασίλευε*». Για να το καταλάβουν παίξαμε ένα παιχνίδι ρόλων: Παρίστανα κάποιο σπουδαίο πολιτικό πρόσωπο που μιλά στο κοινό του. Στην αρχή μιλούσα ευγενικά, καλά και τους δήλωνα τη συμπαράστασή μου, έδειχνα συναισθήματα. Τα παιδιά μπήκαν στον ρόλο ζητωκραυγάζοντας και χειροκροτώντας. Μετά άλλαξα. Τους μιλούσα αρνητικά, τους στερούσα δικαιώματα. «*Πώς νιώθετε τώρα;*», είπα. «*Θέλουμε άλλον, κυρία, όχι εσάς!*». Έπειτα, μιλούσα πάλι ευγενικά σε όλους, όταν όλοι ήταν συγκεντρωμένοι σε μια ομάδα. Μετά τους χώρισα σε δύο ομάδες και πήγαινα σε κάθε ομάδα ψιθυρίζοντάς τους κάτι αρνητικό για τους άλλους. Δηλαδή τους «έβαζα λόγια». Στο τέλος το πίστεψαν και πήγαν στ' αλήθεια να παρεξηγηθούν μεταξύ τους και εκεί η παράσταση σταμάτησε. Κατάλαβαν τι εννοούμε με αυτή τη φράση, τους άρεσε και την επέλεξαν για τίτλο.

Διαίρει και βασίλευε

Επανάσταση και πάλι,
φόβος και χαρά.
Κραυγές ανθρώπων,
μπαρούτι και σαπίλα.
Το φως της ελευθερίας είναι μακριά...

Σπέρνεται διχόνοια
και χάνεται η ομόνοια,
Κολοκοτρώνης λέει
ετούτα δω τα λόγια.

Σκέφτονται την ελευθερία,
με μανία.
Οι ήρωες πού είναι;
Αν τολμάς κι εσύ, ήρωας γίνε!

¹³⁶ Για τις ποιητικές δημιουργίες βλ. Παπαδοπούλου, Σ. (2005).

Το ιδεόγραμμα

Με το ιδεόγραμμα αναπαραστήσαμε την έννοια της **ελευθερίας** ως εξής: *το φεγγάρι* συμβολίζει το σκοτός της υποδούλωσης σε όλες τις μορφές της. Για παράδειγμα, η υποδούλωση μπορεί να είναι η σκλαβιά ενός έθνους, η φυλακή μας σε μια κοινωνία που δε θέλουμε, η ατομική δουλεία μας στο οικογενειακό ή φιλικό μας περιβάλλον. *Η πόρτα* χρησιμοποιείται ως διάμεσος, για να περάσουμε στον ήλιο, το φως της ελευθερίας! Η πόρτα συμβολίζει την παιδεία, μέσω της οποίας ο άνθρωπος υιοθετεί αξίες, αρχές και γνώση. Μιμείται τα αγαθά πρότυπα και αποζητά να εισέρθει στον κόσμο των ιδεών, να βγει από το πλατωνικό σπήλαιο. *Ο ήλιος* είναι το φως της γνώσης, η οποία μας απελευθερώνει από τα δεσμά μας. Ωστόσο, προσέχουμε να τηρούμε το «μέτρον ἄριστον», για να μη φτάσουμε από την ελευθερία στην ασυδοσία...

Ζωγραφιές

Οι μαθητές ζωγράρισαν τη «Διχόνοια» έτσι όπως τη φαντάστηκαν. Δημιουργήσαμε ένα κολλάζ με τις ζωγραφιές.

Το παιχνίδι ρόλων

Οι ρόλοι ήταν τρεις αρχικά (μετά συμμετείχαν κι άλλοι): Η Διχόνοια που κρατάει το σκήπτρο, δύο Έλληνες πολεμιστές που στρέφονται ο ένας εναντίον του άλλου. Φτιάξαμε με χαρτόνια μάσκες, την ελληνική σημαία, σπαθί, σκήπτρο και το καπέλο της διχόνοιας. Το καπέλο έχει ιδιαίτερη σημασία. Του βάλαμε σύμβολα διχασμού, το μήλο και το φίδι, από την χριστιανική ιστορία των πρωτόπλαστων. Το καπέλο καλύπτει και το πρόσωπο, γιατί συνήθως οι άνθρωποι που είναι κακοπροαίρετοι και διχάζουν τους άλλους φαίνεται να κρύβουν το αληθινό τους προσωπείο. Ο συμβολισμός είναι σημαντική ικανότητα για τα παιδιά. Καλλιεργώντας τη συμβολική/αφαιρετική σκέψη, οι μαθητές μπορούν σταδιακά να συλλάβουν πολυπλοκότερα νοήματα, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν μύθους. Αφού ετοιμάστηκαν άρχισαν να παίζουν με αυτοσχέδιους διαλόγους.

Ο τίτλος που δώσαμε ήταν «200 χρόνια από την ελληνική Επανάσταση». Στο πρωτοσέλιδο τονίσαμε το αφιέρωμα με τη φράση «Μη χάσετε!».

Στο τέλος της συνάντησης τους ανακοίνωσα ότι θα συνεργαστούμε με ένα άλλο Δημοτικό σχολείο, το οποίο θα μας στείλει υλικό για το επετειακό αφιέρωμά μας, κάτι το οποίο θα ανταποδώσουμε.

2^ο Θέμα: Το δυστύχημα με τον πιλότο/Πυροσβεστική

Μάθαμε ότι ο πιλότος είχε τραγική κατάληξη και αυτό μας στεναχώρησε όλους. Το ότι θα πηγαίναμε εκπαιδευτική επίσκεψη στην Πυροσβεστική σήμαινε ότι θα μαθαίναμε κι άλλα πράγματα, γι' αυτό οι μαθητές έπρεπε να προετοιμαστούν. Καθώς πλησίαζε καλοκαίρι, το μεγάλο θέμα ήταν οι πυρκαγιές. Ο τίτλος που δώσαμε ήταν «Αποκλειστική συνέντευξη από το Πυροσβεστικό Κλιμάκιο Μηλιωτάδων...εν όψει καλοκαιριού!». Ξεκινήσαμε με την «Ιστορία του Καπνούλη»¹³⁷, ένα ενημερωτικό εγχειρίδιο για παιδιά με συμβουλές περιβαλλοντικής και ατομικής προστασίας και συγκεκριμένα για τις πυρκαγιές. Από το

¹³⁷ Διαθέσιμο στην επίσημη ιστοσελίδα της Πυροσβεστικής στην ενότητα «Πυροσβεστική Επιθεώρηση» ή «Ενημερωτικά Φυλλάδια», <https://www.fireservice.gr/el>.

φυλλάδιο αυτό είχα καλύψει από τη σελίδα που αναφέρεται στην ιστορία του Καπνούλη την κανονική ιστορία (σ.6), έτσι ώστε τα παιδιά με αφορμή τον τίτλο, την εισαγωγή («Γεια σας! Είμαι ο Καπνούλης ... Με ονόμασαν έτσι οι πυροσβέστες, ...») και την εικόνα να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία για τον ήρωα. Η τεχνική της Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με τη Σαραφίδου¹³⁸, αποτελεί μια διαδικασία εκμάθησης της Λογοτεχνίας, συμβάλλει στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση, είναι ένα είδος «λύτρωσης/κάθαρσης» και αναπτύσσει τη γλωσσική ικανότητα. Επιπλέον αποτελεί ισχυρό ερέθισμα για τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, όπως και για την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων.

Έπειτα, διαβάσαμε και συγκρίναμε τις ιστορίες ως προς το θέμα και μελετήσαμε το εγχειρίδιο. Με προβολή διαφανειών περιηγηθήκαμε στην ιστοσελίδα του Πυροσβεστικού Σώματος και φτιάξαμε ένα ερωτηματολόγιο για την εκπαιδευτική μας επίσκεψη στην Πυροσβεστική.

Ερωτηματολόγιο:

- 1) Ποια είναι η λειτουργία της Πυροσβεστικής;
- 2) Σε ποιες καταστάσεις επεμβαίνει η Πυροσβεστική;
- 3) Πότε δημιουργήθηκε το Πυροσβεστικό Σώμα;
- 4) Ενημερωθήκαμε ότι στην Πορτογαλία το Σώμα Πυρασφάλειας δίνει μεγάλη προσοχή στην πρόληψη. Για παράδειγμα, εκπαιδεύει τους αγρότες και απαγορεύει τις δασοκαλλιέργειες ευκαλύπτων Τι ισχύει στην Ελλάδα;¹³⁹
- 5) Μπορείτε να μας πείτε για το φετινό περιστατικό με την πτώση του αεροπλάνου στο ανατολικό Ζαγόρι; Πώς και πότε επενέβη η Πυροσβεστική; Με ποιους συνεργαστήκατε;
- 6) Τι συμβολίζει το έμβλημα;
- 7) Ποιος είναι ο πυροσβεστικός εξοπλισμός;
- 8) Σε ποιες καταστάσεις επεμβαίνει η Πυροσβεστική;
- 9) Ποιες συμβουλές/οδηγίες θα μας δίνετε για την προστασία μας και του περιβάλλοντος;

Όλοι ανέλαβαν από τουλάχιστον μία ερώτηση. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι μεγαλύτεροι μαθητές είχαν σημειωματάριο και κατέγραφαν πληροφορίες από τη συνέντευξη με τον εκπρόσωπο του Πυροσβεστικού Κλιμακίου. Τη συνέντευξη την ηχογραφήσαμε, για να μπορέσουμε να την καταγράψουμε (τα κύρια μέρη της). Οι μαθητές ακούγοντας τη συνέντευξη εκ των υστέρων εντυπωσιάστηκαν για το κατόρθωμά τους και το ειδησεογραφικό ύφος της ομιλίας, το οποίο προσπάθησαν να αποτυπώσουν γραπτώς. «Η δύναμη της γραπτής επικοινωνίας που η δημοσιογραφία αποδεσμεύει, ακόμη κι όταν μένει μέσα στην τάξη, δίνει νόημα στις σχολικές δραστηριότητες και στη μάθηση.» (Παπαδοπούλου, 2005, σ. 180). Το εγχείρημα της απομαγνητοφώνησης της συνέντευξης, καθώς και της μετατροπής σε οργανωμένο γραπτό λόγο ήταν ένα ιδιαίτερα δύσκολο στάδιο. Η καταγραφή του προφορικού λόγου με τις ανολοκλήρωτες προτάσεις, τα «γεμίσματα» (όπως επιφωνήματα, σύνδεσμοι κλπ.), τις επαναλήψεις αποτέλεσε το 1^ο στάδιο. Σε αυτό το στάδιο βάλαμε τα σημεία στίξεως

¹³⁸ Σαραφίδου, Κ. (χ.χ.). *Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο*, http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/Dhmiourgikh_Grafh_1.pdf

¹³⁹ Με στόχο να γνωρίσουμε τι συμβαίνει και σε άλλες χώρες σε σχέση με την πρόληψη έδειξα στα παιδιά αποσπάσματα άρθρων από διαδικτυακές εφημερίδες.

ανάλογα με τις παύσεις και την προσωδία. Το επόμενο στάδιο – και το πιο δύσκολο – ήταν να μετατρέψουμε την καταγραφή σε δομημένο λόγο απαλείφοντας τα πλεονάζοντα στοιχεία, συμπληρώνοντας τα νοηματικά κενά ανάλογα με το ύφος, τον επιτονισμό (όπου χρειάστηκε ξαναακούσαμε την ηχογράφηση) και τα συμφραζόμενα. Στη δραστηριότητα αυτή βοήθησα κατά ένα μεγάλο μέρος στην καταγραφή και μετατροπή λόγω της μεγάλης έκτασης της συνέντευξης.

3^ο Θέμα: Μετανάστες από την Αλβανία

Ο μαθητής ΣΤ3 ζήτησε να πάρει μια συνέντευξη από οικείο του σε σχέση με τη μετανάστευση στην Ελλάδα. Τον βοήθησα να φτιάξει τις ερωτήσεις, τις οποίες διέκρινε για ενήλικες και για παιδιά. Δυστυχώς, δεν υπήρχε ανταπόκριση από το περιβάλλον του (ωστόσο, τις έχουμε ως δείγμα λόγου στο *Παράρτημα*). Του αντιπρότεινα τότε να ακολουθήσουμε τη δεύτερη εναλλακτική μας, να γράψει ένα γράμμα σε έναν φίλο του από την χώρα του, να κάνει μια ζωγραφιά από τις αναμνήσεις του και να γράψει λίγα λόγια για το πώς αισθάνεται γι' αυτή την αλλαγή. Ο γραπτός του λόγος ήταν πολύ καλός σε σχέση με τα δύο χρόνια που βρισκόταν στην Ελλάδα. Οι συμμαθητές του τού έκαναν διάφορες ερωτήσεις και του συμπαραστάθηκαν για τις δυσκολίες που πέρασε. Η *βιωματική γραφή* στηρίζεται στα βιώματα και τις εμπειρίες μας και «βοηθά την επικοινωνία της τάξης που μοιράζεται τα βιώματα με αλληλοσεβασμό και αλληλοκατανόηση σαν μια μεγάλη οικογένεια» (Παπαδοπούλου, 2005, σ.167). Ο τίτλος που δώσαμε είναι «Αναπολήσεις: Μετανάστες από την Αλβανία».

4^ο Θέμα: Βιβλιοπρόταση

Ο ΣΤ1 μας έφερε ένα βιβλίο που κυκλοφορούσε στα περίπτερα, ένα ιστορικό κόμικς από τη σειρά «Κλασσικά Εικονογραφημένα», της εφημερίδας «Η Καθημερινή». Το θέμα του ήταν «Ο Κολοκοτρώνης» του Β. Ρώτα. Εξήγησα ότι η βιβλιοπρόταση είναι μια πολύ σύντομη παρουσίαση του βιβλίου, η οποία αναδεικνύει το θέμα. Πρέπει, ωστόσο, να είναι ελκυστική και αυτό επιτυγχάνεται με λέξεις-κλειδιά. Οπότε τα παιδιά βρήκαν πολλά επίθετα που συνοδεύουν τις λέξεις, όπως βιβλίο (ευχάριστο, ευανάγνωστο κ.ά.), ανάγνωση (καθημερινή, απολαυστική κ.ά.), εικονογράφηση (πλούσια, ασπρόμαυρη κ.ά.). Αφού συζητήσαμε πόσο σημαντικό και ωφέλιμο είναι το διάβασμα λογοτεχνίας και τι μας προσφέρει, πρόσθεσα τη φράση «αισθητική απόλαυση» για διεύρυνση του λεξιλογίου, καθώς και για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

5^ο Θέμα: Ήθη και έθιμα

Ο μαθητής ΣΤ2 ρώτησε τους γονείς του για ήθη και έθιμα χωριών της Ηπείρου και κατέγραψε τις απαντήσεις συνθέτοντας το κείμενό του. Από το παλιό έθιμο του χωριού «Ανήλιο» να λένε τα κάλαντα το βράδυ, αφορμίστηκε και έγραψε μια φανταστική μαρτυρία ενός παιδιού από εκείνη τη νύχτα. Επίσης, ως ερέθισμα λειτούργησε και «η γιορτή του κυνηγού», για να διηγηθεί μια φανταστική ιστορία. Ο τίτλος παρέμεινε ως έχει.

6^ο Θέμα: Το κυνήγι

Ο μαθητής Δ, ως «κυνηγόφιλος», θέλησε να ασχοληθεί με το κυνήγι, το οποίο ήταν υπόθεση οικογενειακή. Για να οργανώσει τον γραπτό του λόγο του έδωσα κάποιες κατευθύνσεις. Τον παρότρυνα να συμβουλευτεί τον πατέρα του για το αν υπάρχουν κυνηγετικά περιοδικά, τις ράτσες των σκυλιών κ.ά. Με αφορμή την ερώτησή μου «Άραγε από πότε να υπάρχουν οι κυνηγετικές ράτσες σκυλιών και τι ρόλο να έπαιζε το κυνήγι στην ζωή των αρχαίων Ελλήνων;», ο μαθητής ανακάλεσε τη θεά Αρτέμιδα, έψαξε στο διαδίκτυο και βρήκε ενδιαφέρουσες πληροφορίες¹⁴⁰. Εξηγήσαμε την ετυμολογία της λέξης «κυνηγός», ανατρέξαμε στο βιβλίο της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού που έχει πληροφορίες για τον κυνηγό και τροφοσυλλέκτη. Στο τέλος, του ζήτησα να εκφράσει όλη αυτή την αγάπη και την έξαψη που έχει για το κυνήγι με ένα ποίημα. Επέλεξε να είναι σε ελεύθερο στίχο και ακολουθήθηκε η διαδικασία των ερωτήσεων (όπως στο προηγούμενο ποίημα) με έμφαση τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από τα αισθητήρια όργανα (πώς νοιώθεις, τι μυρίζεις, τι ακούς). Ο τίτλος που έδωσε ο μαθητής ήταν «Να βάλουμε παγάνα...», εμπνευσμένος από τη γλώσσα των κυνηγών.

7^ο Θέμα: Συνταγή μαγειρικής

Η Γ2 ανέλαβε να ρωτήσει την οικογένειά της για παραδοσιακές συνταγές. Πρόκειται για κειμενικό είδος που εμπεριέχει οδηγίες και ως συνήθως χρησιμοποιείται η Προστακτική έγκλιση. Η μαθήτρια επέλεξε την Οριστική Ενεστώτα, γιατί όπως η ίδια είπε: «Αν πω, Βάλτε το κρέας, είναι σαν να αναγκάζω τους άλλους να το κάνουν.». Μόνο με αυτόν τον τρόπο (διαταγή) είχε προσλάβει την επικοινωνιακή ιδιότητα της Προστακτικής και όχι σαν συμβουλή. Αφού το επεξηγήσαμε με παραδείγματα, διαμόρφωσε τον τίτλο «Ελάτε να φάμε!», σε καθημερινό, οικείο ύφος.

8^ο Θέμα: Τρόποι διαφήμισης

Το θέμα αυτό ανήκε στον ΣΤ2, ο οποίος με αφορμή την οικογενειακή επιχείρηση, ανέλαβε να σκεφτεί τρόπους διαφήμισης. Γνώριζε ήδη την ειδική ορολογία σε σχέση με τον τουρισμό, όπως «πόλος έλξης», «φύση», «αστικά κέντρα», οπότε γι' αυτόν ήταν μια σχετικά εύκολη και γρήγορη δοκιμασία συγγραφής. Ο επικοινωνιακός του χαρακτήρας τον διευκόλυνε να εφαρμόσει επικοινωνιακές τακτικές στον λόγο του. Ο τίτλος που επέλεξε ήταν «Διαφήμιση και τουρισμός».

9^ο Θέμα: Παραμύθι

Υστερόχρονα βγήκε και το επόμενο θέμα μας, ένα παραμύθι. Σε ένα διάλλειμα παίξαμε όλοι μαζί ένα παιχνίδι: όποιος είχε την μπάλα συνέχιζε την ιστορία του προηγούμενου. Έτσι, πετώντας την μπάλα ο ένας στον άλλο φτιάξαμε μια ιστορία, ένα παραμύθι. Στη συνέχεια συγκεντρώθηκαν όλοι οι μαθητές, την επανέλαβαν για να θυμηθούν όλες τις λεπτομέρειες και στο τέλος ο Β την αφηγήθηκε στον ΣΤ1, για να τη γράψει. Η προφορική αναδιήγηση έχει μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου. Σύμφωνα με την Νικολοπούλου (2010), οι αφηγηματικές δεξιότητες συμβάλλουν στη

¹⁴⁰ Διαδικτυακές πηγές που επισκεφθήκαμε:

<https://el.wikipedia.org/>, <https://www.kathimerini.gr/life/science/846374/ereynontas-tin-exelixa-toy-skyloy/>, <https://www.panida.gr/site/2014/09/01/insights-for-contemporary-hunting-from-ancient-hellenic-culture/>

γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών. Οι Ralli & Dockrell (2020) υποστηρίζουν ότι η αφήγηση ιστοριών βοηθά στο λεξιλόγιο, στο συντακτικό, στην κατανόηση ενός κειμένου, στην ανάπτυξη της φαντασίας και στην έννοια της δομής ενός κειμένου. Στο παραμύθι δεν έδωσαν τα παιδιά τίτλο, ωστόσο έδωσαν στην αντίστοιχη στήλη της εφημερίδας «Το παιχνίδι που έγινε παραμύθι».

Ανταλλαγή δι' αλληλογραφίας

Ένα δημοκρατικό σχολείο οφείλει να στοχεύει στη μετάδοση αξιών και αρχών με ποικίλους τρόπους. Η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η διαπολιτισμική συνείδηση εφαρμόζονται στη φυσική μάθηση με πρακτικά μέσα. Εμείς διαλέξαμε να αλληλογραφήσουμε με ένα Δημοτικό σχολείο των Ιωαννίνων με στόχο την ανταλλαγή υλικού για τις εφημερίδες μας. Ένας μαθητής της Γ' τάξης μας έστειλε τη βιογραφία του Κολοκοτρώνη και ένα σκίτσο του. Το εντάξαμε στην επετειακή στήλη μας. Εμείς στείλαμε μία διασκευή του μύθου «Ο λαγός και η χελώνα», τον οποίο στο τέλος ονομάσαμε «Ο λαγός, η χελώνα και η αλεπού». Σε αυτή τη δραστηριότητα συμμετείχαν οι μαθητές Β, Γ1, Γ2. Στο τέλος ανταλλάξαμε ευχαριστίες και οι μαθητές ευχήθηκαν προσωπικά ο ένας στον άλλον.

Αφού διαβάσαμε τον μύθο, ρώτησα τους μαθητές πώς να αισθάνονταν οι ήρωες: ο λαγός, η χελώνα και η αλεπού. Χωρίσαμε τον μύθο σε επεισόδια (η αρχή του αγώνα, ο λαγός κοιμάται κλπ.) και σε αυτή την φάση έπρεπε οι μαθητές να σκεφθούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων σε κάθε επεισόδιο. Αφού το επεξεργάστηκαν στο μυαλό τους, το εξέφρασαν και γραπτώς. Στο τέλος, ο καθένας αφηγούνταν τις σκέψεις του ήρωά του εναλλάξ με τους άλλους, ώστε να υπάρχει μια διαδοχή και μια χρονική ακολουθία των επεισοδίων. Αυτό που τους δυσκόλεψε δεν ήταν να «μπουν» στη θέση του άλλου, ώστε να νοιώσουν τις σκέψεις του, αλλά να γράψουν σε ευθύ λόγο, να ενστερνιστούν δηλαδή τα λεγόμενα των ηρώων τους (π.χ. «Θα με νικήσει ο λαγός.»: ευθύς λόγος, «Η χελώνα πιστεύει ότι θα νικήσει ο λαγός.»: πλάγιος λόγος). Έτσι, φτιάξαμε μια εικονογραφημένη ιστορία με συνεφέλεξα στον υπολογιστή.

4^ο ΣΤΑΔΙΟ

ΤΕΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΡΘΡΩΝ-ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΡΘΡΩΝ ΚΑΙ ΤΙΤΛΟΥ (3 διδακτικές ώρες)

Η διόρθωση των κειμένων έγινε:

- ✓ με τη βοήθεια λεξικού¹⁴¹.
- ✓ με τη διόρθωση ενός αποσπάσματος στον πίνακα ως παράδειγμα και στη συνέχεια ο κάθε μαθητής ατομικά ή ομαδικά στο γραπτό κάποιου.
- ✓ με την απευθείας επισήμανση των λαθών στο γραπτό (λόγω έλλειψης χρόνου).

Οι μαθητές σύνδεσαν τα κείμενά τους, όσα ήταν για συλλογική συγγραφή, και ακολούθησε η εύρεση τίτλου. Τα παιδιά βιώνουν με τον δικό τους τρόπο τα άγχη τα προσωπικά τους, της οικογένειας και εντέλει της κοινωνίας. Θέλοντας να δώσουν και ένα χιουμοριστικό στίγμα, ονόμασαν την εφημερίδα «Ψυχραιμία!». Έπειτα, τα γραπτά παρουσιάστηκαν στην Ολομέλεια της τάξης προφορικά από τους συγγραφείς τους. Η

¹⁴¹ Όταν το λεξικό αξιοποιείται στη διδακτική πράξη, δεδομένου ότι συνδυάζει αισθητική και αποτελεσματικότητα, τότε γίνεται βασικό εργαλείο εκμάθησης της γλώσσας (Καψάλης, 2007).

Συντακτική Επιτροπή ενέκρινε όλα τα άρθρα να μούνε στην εφημερίδα και έτσι αποφεύχθηκε η ενότητα «Έχε θάρρος!».

6° ΣΤΑΔΙΟ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ

Οι μαθητές ψήφισαν για το αν η εφημερίδα θα κοινοποιηθεί χειρόγραφη ή εκτυπωμένη και η πλειοψηφία επέλεξε την εκτύπωση. Η ερευνήτρια επιμελήθηκε την ηλεκτρονική μορφή με τη βοήθεια των παιδιών στη διαμόρφωση του εντύπου: θέση τίτλου εφημερίδας, θέση τίτλων των άρθρων, γραμματοσειρά και χρώματα (ανάλογα με την έμφαση), σχήματα και εικόνες. Κάποιοι μαθητές προσπάθησαν να πληκτρολογήσουν τα κείμενά τους στον υπολογιστή, αλλά η ολοκλήρωση έγινε από την ερευνήτρια.

7° ΣΤΑΔΙΟ

ΕΚΤΥΠΩΣΗ

Με την έγκριση του Δήμου, όσον αφορά τον οικονομικό προϋπολογισμό του σχολείου, πραγματοποιήθηκε η εκτύπωση της εφημερίδας στο βιβλιοπωλείο, με το οποίο συνεργαζόταν το σχολείο. Δόθηκαν δύο επιλογές, εκτύπωση σε κόλλες Α4 ή σε Α3. Αφού πήραμε τα δύο δείγματα, τα παιδιά αποφάσισαν ότι είναι πιο όμορφη η κλασική εφημερίδα, οπότε και επιλέχθηκε η εκτύπωση σε χαρτί Α3.

8° ΣΤΑΔΙΟ

ΠΡΟΩΘΗΣΗ

Η εφημερίδα μας μοιράστηκε στο ΚΕΠ, την Πυροσβεστική και το καφενείο του χωριού. Στο πλαίσιο της δια-σχολικής συνεργασίας, ανταλλάξαμε την εφημερίδα μας με εκείνη της Γ΄ τάξης ενός Δημοτικού σχολείου των Ιωαννίνων.

7. Αξιολόγηση

Η μέθοδος αξιολόγησης που προτείνεται τόσο από τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική όσο και από τον Φρενέ είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση και συγκεκριμένα ο Φρενέ κάνει λόγο για αυτοδιορθωτικά δελτία εργασίας, τα οποία συνεισφέρουν στη διαδικασία αναστοχασμού. Πρόκειται για εξατομικευμένη διδασκαλία που διαμορφώνεται ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αποτιμά τη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Ωστόσο, το αποτέλεσμα της σχολικής εφημερίδας αποτελεί και αυτό μια ένδειξη της προσπάθειας των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση συνιστά ανατροφοδότηση τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καθιέρωσαν να καταγράφουν τις σκέψεις τους σε ένα τετράδιο, το οποίο είχε στυλ ημερολογίου με κατευθυντήριες ερωτήσεις και το συμπλήρωναν λίγο πριν το πέρας της συνάντησής μας κάθε φορά. Το αυτοδιορθωτικό αυτό δελτίο υπήρξε ευέλικτο:

- ✓ οι μαθητές μπορούσαν να το συμπληρώσουν εξ ολοκλήρου ή αποσπασματικά στην τάξη ή στο σπίτι (έχοντας πιο «φρέσκο» το βίωμα ή «ρίχνοντας» μια πιο ώριμη ματιά με την ησυχία τους)
- ✓ οι μαθητές μπορούσαν να προσπεράσουν κάποια ερώτηση με την προϋπόθεση να δημιουργήσουν μία νέα προς απάντηση (συνεχόμενη ενεργητική συμμετοχή)
- ✓ οι μαθητές μπορούσαν να διαμορφώνουν κάποια ερώτηση (π.χ. «Τι δε μου άρεσε;» σε «Τι βρήκα βαρετό;»)
- ✓ οι μαθητές μπορούσαν να εκφραστούν στο τέλος, όπως επιθυμούσαν (π.χ. με ένα χιουμοριστικό σχόλιο, με κάποιον στίχο, με ζωγραφιά κ.ά.)

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου για την αποφυγή της εύκολης λύσης, δηλαδή μονολεκτικών απαντήσεων. Οι βασικές ερωτήσεις που θα παραθέσουμε υπήρξαν ο «κορμός» της αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι πολλές φορές συμπληρώναμε ή διαμορφώναμε τις ερωτήσεις, καθώς υπήρχε μία συνεχής ανατροφοδότηση. Στην ψηφοφορία, για παράδειγμα, για *Γραμματέα* και *Εκπρόσωπο Λόγου* προστέθηκαν οι ερωτήσεις: «Τι έκανα σωστά;» και «Τι θα μπορούσα να κάνω καλύτερα;», με σκοπό την κριτική αποτίμηση των πράξεων, την αυτεπίγνωση και αυτοαντίληψη. Με τον μαθητή Β που δυσκολευόταν στη γραφή, κάναμε προφορικό διάλογο.

Βασικές ερωτήσεις

1. **Τι άκουσα σήμερα;**
2. **Τι σκέφτηκα;**
3. **Πώς ένιωσα;**
4. **Τι άλλο θέλω να μάθω;**
5. **Υπάρχει λύση;**
6. **Πώς θα λύσω το θέμα;**
7. **Λέξεις που μου άρεσαν:**

Νοηματικά, στον κύριο κορμό των ερωτήσεων, λείπει μια ουσιαστική ερώτηση: αν υπήρξε κάποιο πρόβλημα ή προβληματισμός. Αυτή η έλλειψη είναι σκόπιμη για τρεις λόγους: α) θα ήταν εύκολο ο μαθητής να αποφύγει απαντώντας «όχι», β) ο προβληματισμός μετατέθηκε στην επόμενη ερώτηση (5) έτσι, ώστε να ενεργοποιηθεί ο μαθητής ψάχνοντας να βρει έναν υπάρχοντα ή να δημιουργήσει έναν νέο και γ) ο μαθητής να εντοπίσει τη μη λογική διαδοχή των ερωτήσεων και να προβληματιστεί με κριτικό πνεύμα γι' αυτή την παράλειψη. Το ιδανικό θα ήταν να ασκήσει στον εκπαιδευτικό εποικοδομητική κριτική, να δώσει μια έξυπνη απάντηση στην επόμενη ερώτηση ή να συνειδητοποιήσει τις προθέσεις του εκπαιδευτικού. Η διδακτική αξιοποίηση του λάθους, καθώς και το σκόπιμο λάθος στην επικοινωνιακή διδασκαλία αποτελεί προτέρημα, διότι μπορεί να φανερωθεί το επίπεδο του μαθητή, γεγονός που χρησιμεύει στην αναδραστική διαδικασία (Φτερνιάτη, 2012). Στο δείγμα λόγου που παραθέτουμε, ο προβληματισμός του μαθητή εκφράζεται ήδη εξ αρχής στην 1^η ερώτηση ως ότι οι Έλληνες/οι άνθρωποι τσακώνονται και η παραδοχή ότι πάντα υπάρχει κάποιος ήρωας που τους συμφιλιώνει. Στο δικό του σκεπτικό, αυτό γίνεται μέσω των κανόνων και η ηγετική μορφή που έχει την εξουσία να επιβάλλει κανόνες είναι ένας πρωθυπουργός. Άρα, ως στιγμιαίος αυτοσκοπός του μαθητή ορίζεται να αναλάβει ο ίδιος ως

ήρωας-πρωθυπουργός την εξομάλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων. Το ριζοσπαστικό εδώ θα ήταν να απορρίψει διερευνητικά την πεποίθηση ότι οι κανόνες (με την αυστηρότητα του όρου, την απολυταρχία) συμφιλιώνουν και να ανακαλύψει τι μπορεί να οδηγήσει στην ειρήνη. Θεωρούμε ότι σε έναν βαθμό αυτό επετεύχθη μέσα από τα κείμενα που μελετήθηκαν, τα οποία προωθούσαν τον δημοκρατικό διάλογο, αξίες και ιδεώδη και τη δημιουργική έκφραση των επαναστατικών ιδεών μας (όπως συγγράφοντας ένα ποίημα).

Ως προς τη στοχοταξινόμια των ερωτήσεων:¹⁴²

Τι άκουσα σήμερα;

Ο μαθητής αποκτά επίγνωση της εμπειρίας του, ανακαλεί πληροφορίες.

Τι σκέφτηκα;

Ο μαθητής ανακαλεί τις σκέψεις του και σχηματίζει κρίση για την εμπειρία του.

Πώς ένιωσα;

Ο μαθητής αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και παρατηρεί τις αντιδράσεις του. Ευαισθητοποιείται για τυχόν προβλήματα.

Τι άλλο θέλω να μάθω;

Ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη της εμπειρίας του ως προς την εξέλιξή της (γνωστικά), εντοπίζει τα ενδιαφέροντά του, εντοπίζει την επόμενη γνωστική περιοχή.

Υπάρχει λύση;

Ο μαθητής επανεξετάζει το θέμα, οραματίζεται πιθανές λύσεις και εφαρμογές.

Πώς θα λύσω το θέμα;

Ο μαθητής σχεδιάζει μια μελλοντική δράση, καλλιεργείται η αίσθηση του αυτοσκοπού του, συνδέει τη γνώση και εμπειρία του με την πραγματική ζωή.

Λέξεις που μου άρεσαν:

Εμπλουτισμός λεξιλογίου, σύνδεση λέξεων-περιεχομένου, ειδική ορολογία σε επικοινωνιακή περίσταση, ευκολότερη ανάκληση πληροφοριών.

Τέλος, οι πρώτες δύο δραστηριότητες (στο προπαρασκευαστικό στάδιο) δεν έγιναν με σκοπό τη βαθμολογική αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων, αλλά εντάχθηκαν στη διδακτική διαδικασία διαμορφωτικά. Επιπλέον, δεν μπορούσαν να δημιουργηθούν έγκυρες ομάδες αναφοράς, καθώς οι μαθητές ανήκαν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, διαφορετικό μαθησιακό στυλ και γνωστικό επίπεδο και διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα. Στην ουσία πρόκειται για εξατομικευμένη διδασκαλία. Τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την ηλικία τους κατά προσέγγιση και οι απαντήσεις τους μελετήθηκαν με βάση αυτές τις ομάδες.

¹⁴² Για την ταξινόμηση των στόχων της ανατροφοδότησης αξιοποιήθηκε ο κύκλος εμπειρικής μάθησης του Kolb (1994). Στο McLeod, S. A. (2017, October 24). *Kolb - learning styles*. Simply Psychology, www.simplypsychology.org/learning-kolb.html

8. Συζήτηση

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά σε όλες τις δραστηριότητες κατά πλειοψηφία και προσαρμόστηκαν με ευελιξία στο νέο περιβάλλον μάθησης. Η συνεργατική μάθηση αποδείχθηκε ότι πρόσφερε πολλά σε συνδυασμό με την φυσική, καθώς οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν συνεχόμενα με ό, τι μπορεί να χαρακτηριστεί ως «περιβάλλον». Η φυσική εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης απορρέει από την ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας και εν γένει τα γλωσσικά φαινόμενα διδάσκονταν κυρίως μέσα από τις φυσικές περιστάσεις. Η χρήση πληθυντικού ευγενίας για τη δομημένη συνέντευξη στο Πυροσβεστικό Κλιμάκιο και το σοβαρό δημοσιογραφικό ύφος που υιοθέτησαν στον προφορικό λόγο αποτελούν ένα δείγμα φυσικής εκμάθησης της γλώσσας σε πραγματική επικοινωνιακή περίσταση με πομπό και δέκτη μηνυμάτων. Το ίδιο εφάρμοσαν και με τις ρητορικές τεχνικές, όπου διαμόρφωναν τον λόγο τους ανάλογα με τον εκάστοτε στόχο (π.χ. συγκινησιακή χρήση της γλώσσας με προσωπικό βίωμα, κατάλληλους μορφασμούς, ψεύτικο κλάμα κλπ.). Οι μαθητές παρατήρησαν, επίσης, τα εξωγλωσσικά στοιχεία του προφορικού λόγου, όσον αφορά την ομιλία του επικεφαλής πυροσβέστη. Μια θέση ισχύος ή η συζήτηση για ένα σοβαρό θέμα συνεπάγεται συγκεκριμένες χειρονομίες, μορφασμούς και κινήσεις του σώματος. Στην απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης οι μαθητές παρατήρησαν παραγλωσσικά στοιχεία του προφορικού λόγου, όπως ο επιτονισμός, η προσωδία της φωνής, το ύφος της ομιλίας. Επίσης, εντόπισαν τις διαφορές προφορικού λόγου – προφορικού καταγεγραμμένου λόγου – γραπτού λόγου. Η ακριβής καταγραφή της ομιλίας εμπεριείχε κενά, επαναλήψεις, παρατακτική σύνδεση και μια πιο ελεύθερη δομή απ' ό, τι ο γραπτός λόγος. Ο τελευταίος είναι πιο αυστηρά δομημένος και τα παιδιά εργάστηκαν, για να πραγματοποιήσουν αυτές τις μετατροπές (εξάλειψη «γεμισμάτων», επαναλήψεων, χρήση στίξης κ.ά.). Στην εικονογραφημένη ιστορία, οι ίδιοι οι μαθητές ταυτόχρονα με τον γραπτό λόγο επέλεξαν όλα τα μη γλωσσικά στοιχεία, για να επικοινωνήσουν το μήνυμά τους (εικόνες, σχήματα, σημεία στίξης). Δημιούργησαν, δηλαδή, πολυτροπικά κείμενα. Το ίδιο συνέβη και με το ιδεόγραμμα. Μέσω του παιχνιδιού ρόλων οι μαθητές αυτοσχεδίασαν τους διαλόγους τους, οι οποίοι συναρτούνταν με την αγωνιστική διάθεση και τη σύγχυση που επέφερε ο διχασμός των Ελλήνων κατά την επαναστατική περίοδο του 1821. Επιπλέον, οι μαθητές διασύνδεσαν την έννοια της «διχόνοιας» με διάφορους συμβολισμούς της, όπως το μήλο της Έριδος και το προπατορικό αμάρτημα. Προχώρησαν, δηλαδή, στη συμβολική-αφαιρετική σκέψη.

Οι δημιουργικές δραστηριότητες εντάχθηκαν και λειτούργησαν στο πλαίσιο της εφημερίδας, δίνοντας κίνητρα στους μαθητές, κάνοντας τη μάθηση πιο «μυστηριώδη» και «περιπετειώδη». Έτσι το εξέλαβαν οι μαθητές, έτσι το αποδίδουμε κι εμείς. Οι διάφορες τεχνικές και οι ποικιλίες κειμενικών ειδών και γραφής ενίσχυαν κάθε φορά στοχευμένα τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών, εξωθούσαν τη δημιουργικότητά τους, ερέθιζαν τη φαντασία τους και στόχευαν στην έκφρασή τους (δημιουργική, επικοινωνιακή, συναισθηματική). Επιπλέον, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην κριτική επεξεργασία των κειμένων, είδαν ότι υπάρχουν διάφορες οπτικές ενός θέματος, συνειδητοποίησαν ότι πίσω από ένα κείμενο/εικόνα/λόγο υπάρχει μία πρόθεση, την οποία είτε δεχόμαστε είτε απορρίπτουμε. «Μυήθηκαν» στην τέχνη της επικοινωνίας δημιουργώντας οι ίδιοι επικοινωνιακά μηνύματα και προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (π.χ. στη συνέντευξη, στον «Τόπο Λόγου»). Όλη αυτή η ποικιλία

δραστηριοτήτων ώθησε τους μαθητές να προσεγγίσουν ολιστικά και με δημιουργικότητα τη γνώση, καθώς κάθε μετατροπή δείχνει και μια διαφορετική πτυχή του θέματος και όλες μαζί συγκροτούν τη γνώση. Οι μαθητές συν-οικοδόμησαν τη γνώση εφαρμόζοντας διερευνητικές μεθόδους, διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, για να προσεγγίσουν ένα θέμα. Ταυτόχρονα, ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στη φιλαναγνωσία.

Συνειδητοποίησαν την αξία της ελευθερίας του λόγου και ήρθαν σε επαφή με την έννοια της πολιτειότητας σε δημοκρατικό πλαίσιο. Τα παιδιά έμαθαν πως ο λόγος τους έχει αξία και αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα και εποικοδομητική κριτική. Αυτό οδηγεί στην αυτοεπίγνωση και αυτοαντίληψη που με τη σειρά τους δημιουργούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Κατ' ακολουθίαν με αυτά συνδέονται οι επιτυχείς ακαδημαϊκές επιδόσεις και η οικοδόμηση ακέραιου χαρακτήρα. Ως πολίτες έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις και αυτοί οι ρόλοι εξασκούνται στο σχολικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται στους μαθητές η υπευθυνότητα, η αίσθηση του αυτοσκοπού με δράσεις για το γενικό καλό, το αίσθημα της δικαιοσύνης· δημοκρατικές αξίες και στάσεις που είναι δύσκολο να υιοθετηθούν από παιδιά μικρότερης ηλικίας, λόγω του εγωκεντρισμού της ηλικίας τους. Με όλες τις πρακτικές, αλλά κυρίως με το Συμβούλιο της τάξης, οι μαθητές βίωσαν δημοκρατικές πρακτικές, τις οποίες ενσωμάτωσαν στη σκέψη και την επικοινωνία τους. Αυτό φάνηκε σε όλες τις εκφάνσεις της δραστηριοποίησής τους στον σχολικό χώρο. Οι μαθητές έμαθαν να μοιράζονται συναισθήματα, να σέβονται την ετερότητα, να έχουν το θάρρος της γνώμης, να κινούνται ελεύθερα στον χώρο διακρίνοντας, ωστόσο, τα δικαιώματα από τις υποχρεώσεις τους. Η ελεύθερη κίνηση αντικατοπτρίζει το δημοκρατικό πνεύμα του σχολείου.

Με τη μέθοδο του τυπογραφείου οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την τεχνολογία (Τ.Π.Ε.) και τον ψηφιακό γραμματισμό. Χειρίστηκαν τον υπολογιστή, το φωτοτυπικό μηχάνημα και τον εκτυπωτή. Αφενός έμαθαν να εργάζονται με προγράμματα (όπως η επεξεργασία κειμένων, μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο) και αφετέρου, ήρθαν σε επαφή με την ηλεκτρονική μάθηση, αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο. Πληκτρολόγησαν τα κείμενά τους στον Η/Υ μαθαίνοντας έτσι την κωδικοποίηση των γραμμάτων και συμβόλων του πληκτρολογίου, καθώς και τη χρήση του ποντικιού. Περιηγήθηκαν σε διάφορα στυλ μορφοποίησης των γραμμάτων, της σελίδας κ.ά. (μη γλωσσικά στοιχεία) οπτικοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τον επικοινωνιακό χαρακτήρα των κειμένων (π.χ. έντονα γράμματα = επισημαίνω κάτι). Παρατήρησαν παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία και τη λειτουργία τους σε ένα επικοινωνιακό μήνυμα, τα οποία στον γραπτό λόγο αποδίδονται με τα σημεία στίξης. Με την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, οι μαθητές έμαθαν ότι κάποιες πηγές είναι αναξιόπιστες, γι' αυτό θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί από πού τις αντλούμε. Ένα ανώνυμο σχόλιο, για παράδειγμα, από μία ιστοσελίδα είναι αναξιόπιστο σε σχέση με ένα επώνυμο σχόλιο ή με μία ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια. Επίσης, συνειδητοποίησαν ότι για ένα θέμα υπάρχουν πολλές απόψεις και οπτικές γωνίες, τις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε στο διαδίκτυο. Επιπλέον, ένα θέμα δύναται να διερευνηθεί σε βάθος ξεκινώντας από τις απαρχές του. Το να βρεις την ετυμολογία μιας λέξης σε ένα ηλεκτρονικό, στην περίπτωση μας, ετυμολογικό λεξικό (όπως τη λέξη «κυνηγός») οδηγεί σε μια άλλη επιθεώρηση της έννοιάς της και δίνει τη σειρά της σε μια ερευνητική συλλογιστική ψάχνοντας και σε άλλες θεματικές, με τις οποίες συνδέεται ο όρος. Η διαδικασία της εύρεσης πληροφοριών στο ίντερνετ είναι ευκολότερη και ελκυστικότερη για έναν μαθητή, ειδικά μονοθέσιου σχολείου, όπου η σχολική βιβλιοθήκη δυστυχώς έχει περιορισμένο όγκο βιβλίων. Συμπληρωματικά ως

προς την τεχνογνωσία, οι μαθητές εκτυπώνοντας ή φωτοτυπώντας μία σελίδα βλέπουν την πρακτική διαδικασία παραγωγής. Συνειδητοποιήσαν, παραδείγματος χάριν, ότι τα αχνά γράμματα στο τετράδιο δεν καλοφαίνονται στην φωτοτυπία, γι' αυτό ή θα πρέπει να αλλάξουν μολύβι ή στυλό, είτε θα πρέπει να διαμορφώσουν τη διαβάθμιση χρώματος στο φωτοτυπικό μηχάνημα.

Η συνεχόμενη ανατροφοδότηση επηρέαζε το διδακτικό πλάνο, το οποίο εν συνεχεία διαμορφωνόταν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, ο μαθητής Β δεν μπορούσε να ακολουθήσει τον ρυθμό της Γ' τάξης κι έτσι δουλέψαμε εξατομικευμένα τον γραπτό λόγο. Συμμετείχε, ωστόσο, ενεργά προφορικά και σε όλες τις άλλες δραστηριότητές μας. Εάν υπήρχε κάποιος προβληματισμός από τη μεριά των μαθητών, ο οποίος δε συμπεριλαμβανόταν στις διδακτικές ενότητες ή στους στόχους, καθώς και αν δεν είχε επιλυθεί στη συνάντησή μας, μετατρεπόταν σε διδακτικό στόχο σε επόμενη συνάντηση. Οι μαθητές ανέπτυξαν τις γνωστικές και μεταγνωστικές τους ικανότητες και οδηγήθηκαν σταδιακά (ως έναν βαθμό ο καθένας) στην αυτονόμησή τους. Ο ρόλος της δασκάλας υπήρξε καθοδηγητικός (φθίνουσα καθοδήγηση), ενθαρρυντικός και εμπνευστικός, με στόχους τη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών και την κατάκτηση της ικανότητας της αυτομόρφωσης. Ο μαθητής αντιμετωπίστηκε με σεβασμό ως προς την αυτοδυναμία του, δηλαδή ως πρόσωπο, ως κοινωνικό ον, ως άτομο που μαθαίνει και ως άτομο που επικοινωνεί.

Μέσω της εφημερίδας, η οποία αποτελεί πραγματική περίπτωση επικοινωνίας, της ανταλλαγής υλικού και δια-σχολικής συνεργασίας, καθώς και με την επίσκεψή μας στην Πυροσβεστική, οι μαθητές «ανοίχθηκαν» στην κοινωνία και ανακάλυψαν τον κόσμο. Κοινωνικοποιήθηκαν εντός και εκτός σχολείου. Διερεύνησαν με την πρακτική εφαρμογή της έννοιας για τη συγγραφή των άρθρων, διερεύνησαν και πώς λειτουργεί ο κόσμος, πώς συμπεριφέρεται, τι γλώσσα χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση.

Συμπερασματικά, οι μαθητές επωφελήθηκαν από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία του Φρενέ σε όλα τα επίπεδα, άλλος λιγότερο και άλλος περισσότερο. Ήρθαν σε επαφή με καινούριο μαθησιακό περιβάλλον και προσέγγισαν τη γνώση πολυεπίπεδα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μελετώντας την αποκλίνουσα σκέψη επιβεβαιώσαμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις της δημιουργικότητας και οδηγηθήκαμε στο εξής συμπέρασμα: αυτό το είδος σκέψης συνοδοιπορεί με το αφηρημένο, το πολυδιάστατο και τη φαντασία. Της λείπει, ωστόσο, ένα καίριο κομμάτι, αυτό που «θα δέσει» το παζλ, που θα το κάνει παραγωγικό και χρήσιμο. Η οργάνωσή της, η σύνδεσή της με τη συγκλίνουσα/λογική σκέψη και η έκφρασή της αποτελούν συνδετικούς κρίκους για την πορεία της αποκλίνουσας προς τη δημιουργική σκέψη. Εκεί εισέρχονται η διδακτική πράξη και η μαθησιακή διαδικασία. Στο σχολικό περιβάλλον διεγείρεται η αποκλίνουσα σκέψη και στόχος είναι να εκφραστεί. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιήσει μεθόδους και τεχνικές, για να ωθήσει τους μαθητές στη δημιουργική έκφραση. Οφείλει να αφουγκράζεται το «αίσθημα» της τάξης, να δίνει τον λόγο στα παιδιά και να προγραμματίζει μια διαδικασία ανατροφοδότησης. Με αυτόν τον τρόπο και ο ίδιος θα βελτιώνεται, αλλά και οι μαθητές θα οδηγηθούν στην αυτοαντίληψη και την αυτονόμησή τους.

Αν και ο όρος «καλούπι» δεν ταιριάζει στη δημιουργικότητα, ωστόσο, στην προγραμματισμένη διδασκαλία πρέπει να υπάρχουν καλούπια, όπως οι τεχνικές δημιουργικής έκφρασης, έτσι ώστε να οδηγούμαστε σε παραγωγές, σε δημιουργικά προϊόντα. Πρέπει με κάποιον τρόπο η φαντασία μας να αποκτήσει νόημα προς ωφέλεια του εαυτού μας και του περιβάλλοντός μας. Να διέπεται από έναν σκοπό, έστω κι αν αυτός μας φανερωθεί στο τέλος του εγχειρήματος. Στο ίδιο μοτίβο, κινείται και η αξιολόγηση της δημιουργικότητας, η οποία αποτιμά την αξία της σκέψης και της κάθε παραγωγής. Η ερευνητική κοινότητα διχάζεται ως προς την αξιολόγηση. Υπάρχουν οι απόψεις «ναι μεν, αλλά...», όπου υποστηρίζεται μεν η ανοιχτή διαδικασία της δημιουργικής σκέψης και μάθησης, ωστόσο, υπάρχει και ένα *αλλά*: δεν μπορούμε να την αφήσουμε μετέωρη. Πρέπει να τη συγκρίνουμε, να την εντάξουμε στον κόσμο που ζούμε, να δούμε την αποτελεσματικότητά της, να τη βελτιώσουμε. Γι' αυτό οφείλουμε να αξιολογούμε είτε τη δημιουργική διαδικασία είτε το δημιουργικό προϊόν. Στην αντίπερα όχθη ακολουθείται η γνώμη, πως εάν επιχειρήσουμε αξιολόγηση σε οποιαδήποτε βαθμίδα, τότε καταστέλλεται η δημιουργική σκέψη, μπαίνουν όρια σε κάτι που δεν έχει όρια.

Τα κίνητρα, το χιουμοριστικό κλίμα στην τάξη, η συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή και η σύνδεση με την κοινωνία προαπαιτούνται για τη δημιουργική μάθηση. Φυσικά, δεν μπορούμε επ' ουδενί λόγο να παραμερίσουμε τη σπουδαιότητα των ερεθισμάτων που πρέπει κανείς να δέχεται. Ενδείκνυται, δηλαδή, ένα υποστηρικτικό περιβάλλον έτσι, ώστε να υπάρξει παραγωγική μάθηση. Για τον σκοπό αυτό σημαντικό ρόλο, θα λέγαμε, διαδραματίζει η σχέση σχολείου – οικογένειας και η δημιουργική ικανότητα του δασκάλου. Ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλυτικός ως προς τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενθάρρυνση των μαθητών, το ενδιαφέρον για κάθε μαθητή ατομικά, τη χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών για την αποφυγή της ρουτίνας. Η δημιουργικότητα στους μαθητές είναι καλλιεργημένη άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο. Οι δημιουργικοί μαθητές εμφανίζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως εστίαση στη λεπτομέρεια, φιλοσοφική σκέψη, ευαισθησία σε περιβαλλοντικά προβλήματα. Ο δάσκαλος οφείλει χωρίς διάκριση να βοηθήσει τόσο τους πιο δημιουργικούς μαθητές να φθάσουν σε ανώτερο επίπεδο, όσο και τους υπόλοιπους, εφόσον είναι πια παραδεκτό ότι η

δημιουργικότητα δεν αποτελεί μόνο προνόμιο λίγων με τη μορφή του ταλέντου, αλλά κατοχυρώνεται στην καθημερινότητα του καθενός μας.

Η δημιουργικότητα μελετήθηκε από πολλούς επιστημονικούς κλάδους και από πολλές οπτικές γωνίες. Έτσι συσχετίστηκε με την αποκλίνουσα σκέψη, την πλάγια σκέψη, την καινοτομία, τη φαντασία, την πρωτοτυπία, την εφευρετικότητα. Επιπλέον, αποτελεί βασική δεξιότητα του 21^{ου} αι. μαζί με άλλες και για τον λόγο αυτό αναδιαμορφώνονται τα Προγράμματα Σπουδών. Οι διαστάσεις της διαφαίνονται στον άνθρωπο, στο περιβάλλον, στη διαδικασία της σκέψης και στα προϊόντα της. Ίσως η πιο προσοδοφόρα μελέτη για τους δημιουργικούς ανθρώπους να είναι η θεωρία που ανέπτυξε ο Murray (στο Taylor, 1999, σ.93)¹⁴³, «Personology», μία ατομο-κεντρική θεωρία που απευθύνεται στη μελέτη της προσωπικότητας ενός ατόμου με πολυεπίπεδη ανάλυση. Όπως υποστήριξε ο ίδιος, αυτός είναι ο μόνος τρόπος, για να έχουμε μια έγκυρη εικόνα της συνολικής, πολυδιάστατης προσωπικότητας.

Από όλους τους τύπους μάθησης η παραγωγική μάθηση είναι το είδος που κατοχυρώνει την πολυδιάστατη όψη της μαθησιακής διαδικασίας. Για τη μάθηση αυτή απαραίτητη είναι η καλλιέργεια των κριτικών και δημιουργικών ικανοτήτων με αντίστοιχες παραγωγικές πρακτικές. Με τη σειρά τους, αυτές συμπεριλαμβάνουν τακτικές (όπως δημιουργικό περιβάλλον) και τεχνικές (όπως δημιουργική έκφραση, σχέδια εργασίας) για την υλοποίηση του σκοπού. Η Σχολική Εφημερίδα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς διακατέχεται από ολιστικό πνεύμα, συνδυάζει πλήθος γραμματισμών – πολυγραμματισμός (επικοινωνιακός, κριτικός, ψηφιακός κ.ά.) με δημιουργικές δραστηριότητες που άλλοτε στοχεύουν στη διαδικασία της σκέψης και άλλοτε σε δημιουργικές επιτελέσεις. Επίσης, η ίδια η τεχνική της Σχολικής Εφημερίδας αποτελεί δημιουργική διδασκαλία, καθώς εκπληρεί τις προϋποθέσεις της καινοτομίας στη διδακτική πράξη, εφόσον:

- ❖ Ξεφεύγει από το πλαίσιο των καθιερωμένων διδακτικών προσεγγίσεων που επιβάλλει μάθηση σύμφωνα με το Α.Π.Σ. και το σχολικό εγχειρίδιο.
- ❖ Πραγματεύεται με πολλά είδη μάθησης (παραγωγική, φυσική, βιωματική, κοινωνικο-συναισθηματική, δημιουργική, ενσώματη, διερευνητική κ.ά.)
- ❖ Εναγκαλλιάζει πολλά είδη γραμματισμών (βασικός αλφαριθμητισμός, επικοινωνιακός, κριτικός, πληροφορικός κ.ά.)
- ❖ Εξασκεί όλες τις λειτουργίες του εγκεφάλου (πρόσληψη, μνήμη, συγκλίνουσα σκέψη, αποκλίνουσα σκέψη)
- ❖ Ενσωματώνει ποικιλίες γραφής (λογοτεχνική, βιωματική, δημοσιογραφική κ.ά.) και εξασκεί τον προφορικό λόγο (ανάγνωση, αφηγηματικές ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες κ.ά.)
- ❖ Παρουσιάζει στους μαθητές τις ακαδημαϊκές όψεις της εκπαιδευτικής πράξης (διαθεματικότητα, έρευνα και διερεύνηση κ.ά.)
- ❖ Προασπίζεται τις αξίες και τις αρχές (π.χ. αξία: ελευθερία, μαθησιακό αποτέλεσμα: δημοκρατική συμπεριφορά, απάλειψη στερεοτύπων)
- ❖ Συνδέει τη μάθηση με την κοινωνική πραγματικότητα (πρακτική και χρηστική εφαρμογή των επιτελέσεων/προϊόντων)

¹⁴³ Taylor E. I. (1999). *Archival Investigation*. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*, vol.1 (pp.91-97). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- ❖ Συνδέει το σχολικό περιβάλλον με το κοινωνικό γίνεσθαι (π.χ. επίσκεψη κάποιου συγγραφέα στον σχολικό χώρο)
- ❖ Στοχεύει στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, απαραίτητων εφοδίων για την ζωή και για την εκάστοτε εποχή (π.χ. τεχνολογικές δεξιότητες, περιβαλλοντική ευαισθησία, μεταγνωστικές ικανότητες)
- ❖ Καλλιεργεί ενδογενή και εξωγενή κίνητρα για μάθηση
- ❖ Προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων

Η ΣΧΕ συμβαδίζει απόλυτα με την ιδιοσυγκρασία του ΔΕΠΠΣ, καθώς προωθεί τη βιωματική μάθηση μέσω της διερεύνησης και τα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται διαθεματικά. Στο Μονοθέσιο Σχολείο, αν και υπάρχουν αρκετές λειτουργικές αντιξοότητες, ωστόσο μπορούν να ενσωματωθούν σχέδια εργασίας, όπως η σχολική εφημερίδα. Η Παιδαγωγική Φρενέ, εν κατακλείδι, δεν προετοιμάζει τον μαθητή για το μέλλον· τον εισάγει δυναμικά στο παρόν ξεδιπλώνοντας μπροστά του μελλοντικές προοπτικές.

Τέλος, θα έπρεπε ο δάσκαλος να αναρωτηθεί αν δίνει ικανοποιητικές ευκαιρίες στους μαθητές για δημιουργική έκφραση, αν τους εμπνέει, αν τους παρέχει χώρο και χρόνο για αλληλόδραση και επικοινωνία (η «ελευθερία κίνησης του Φρενέ»), αν τους παροτρύνει να συνεργαστούν, αν η διδακτική του στοχοθεσία έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα σύμφωνα με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αν τους ενθαρρύνει. Μα πάνω απ' όλα πρέπει να «εξωθήσει» τις δικές του δημιουργικές δυνάμεις. Η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού και των παιδαγωγικών του πρακτικών αποτελεί ομόφωνα μια κοινή και αναγκαία συνθήκη για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Lingard et al., 2006· Τσατσαρώνη & Κούρου, 2007¹⁴⁴). Κλείνοντας, για να περιγράψουμε τον ιδανικό διδάσκαλο που μπορεί να οδηγήσει τον μαθητευόμενο στον αυτοσκοπό του, παραθέτουμε ένα απόσπασμα του Ευάγγελου Π. Παπανούτσου από το βιβλίο του, *Οι Δρόμοι της Ζωής*, ο οποίος απλά, στοχευμένα, φιλοσοφημένα και λογοτεχνικά σκιαγραφεί τη φυσιογνωμία του δασκάλου:

Κλασικό και अपαραμίλλο υπόδειγμα δασκάλου θα παραμείνει ο αρχαίος Σωκράτης (όπως μας τα παρουσιάζουν τα κείμενα των μαθητών του, του Πλάτωνα και του Ξενοφώντα). Αυτός έλεγε στους νέους- που ζητούσαν τα φώτα του- δεν ξέρει τίποτα και όπως η μητέρα του, η Φαιναρέτη η μαμή, ξεγεννούσε τις επίτοκες μητέρες, δε γεννούσε τα παιδιά που έφερνε στον κόσμο, το μόνο που μπορούσε εκείνος να τους προσφέρει, είναι να τους σταθεί στον πνευματικό τοκετό, για να γεννήσουν υγιείς Ιδέες, όχι ανάπηρα πλάσματα. Η «μαιευτική» είναι λοιπόν η μέθοδος και η τέχνη του αληθινού δασκάλου· με αυτήν ό, τι μαθαίνει ο νέος είναι δική του κατάκτηση, όχι ξένη εισφορά. Κάτι περισσότερο: με αυτήν μαθαίνει το «πώς να μαθαίνει», μόνος και αυτοδύναμος. Το πώς, επομένως, θα πάψει να χρειάζεται τον δάσκαλο. (Παπανούτσος, 2003)

¹⁴⁴ Βλ. Κουλαϊδής (επιμ.) (2007).

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

Παρασκευή, 15 Ιανουαρίου 2021

Σκέψεις για τις δημιουργικές δραστηριότητες

Αναστοχασμός, Αυτο-ανατροφοδότηση

Οι «ασυνήθεις χρήσεις» και «οι τίτλοι» κειμένου θα μπορούσαν να είχαν πάει καλύτερα, αν τους έδινα ένα αρχικό ερέθισμα, ένα φύλλο και ένα κλαδί. Ακόμα καλύτερα, αν βγαίναμε έξω και μαζεύαμε φύλλα και κλαδιά ή αν μετά τη δραστηριότητα τα χρησιμοποιούσαμε με κάποιον απ' τους τρόπους που πρότειναν. Έτσι θα έβλεπαν κατά πόσο υλοποιούνται αυτά που έγραψαν και θα οργάνωναν τη σκέψη τους καλύτερα. Όσο για τους τίτλους, θα μπορούσε να επεκταθεί σε «Βρες την αρχή ή το τέλος της ιστορίας». Μήπως τα κείμενα ως αποσπάσματα δε νοηματοδότησαν τη δραστηριότητα αυτή; Ίσως πετύχαινε με εφαρμογή σε συγκεκριμένο περιεχόμενο, προς το παρόν μου φαίνεται κάπως μετέωρη η άσκηση...

Τετάρτη, 20 Ιανουαρίου 2021

Πρόταση για σχολική εφημερίδα

Συμμετοχική Παρατήρηση – Σκέψεις της ερευνήτριας

Η ιδέα μιας σχολικής εφημερίδας ξάφνιασε τους μαθητές με ευχάριστο τρόπο. Τα «εκτάκια» έδειξαν ξεχωριστό ενδιαφέρον, μπαίνοντας απευθείας στο «πετσί» του ρόλου: *Ερευνητές-Δημοσιογράφοι*. Οι μικρότεροι το είδαν ως παιχνίδι και ως θέατρο: *Ηθοποιοί-Συγγραφείς*. Τι το προσφορότερο για τα παιδιά από το παιχνίδι και το θέατρο! Αλλαγή ρουτίνας, κίνητρο για μάθηση, για ζωή... Κάτω από την τόση ψυχολογική πίεση, όλοι χρειαζόμαστε δημιουργικότητα στη σχολική καθημερινότητα. Χαίρομαι που οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν αυτό το εγχείρημα ως άλλη μια βαρετή εξαναγκαστική άσκηση στο σχολείο με σκοπό τη βαθμοθηρία. Ας δούμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια των παιδιών! Ας καθοδηγήσουμε τα παιδιά στο πώς να κατακτούν μόνα τους τη γνώση ψάχνοντας και συμμετέχοντας στα κοινά. Δημοκρατικοί πολίτες, ευαισθητοποιημένοι, με κρίση και φαντασία. Αυτό λείπει! Θα ήταν σπουδαίο να εκφράσουν στο τέλος οι ίδιοι τι τους άρεσε, τι ευχαριστήθηκαν, τι έμαθαν από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τι θα ξαναέκαναν, αν τους δινόταν η ευκαιρία.

Εφόσον στην ιδεοθύελλα δε βρήκαν την εφημερίδα ως μέσο ενημέρωσης, έκανα την ερώτηση: «Παιδιά, ξέρετε τι είναι η εφημερίδα;». Ακούστηκαν δειλά-δειλά οι πρώτες απόψεις, μεταξύ άλλων:

- Ναι, ο μπαμπάς μου αγοράζει καμιά φορά εφημερίδα, όταν κατεβαίνει στα Γιάννενα
- Ξέρω για τα περιοδικά, γιατί ο πατέρας και ο θεός μου ασχολιούνται με το κυνήγι και είναι συνδρομητές σε κάποιο περιοδικό με θέμα το κυνήγι
- Ναι, παλιά που είχαμε μετακομίσει, οι γονείς μου είχαν βρει σπίτι από μια τοπική εφημερίδα, εκεί που γράφει, *ENOIKIAZETAI*
- Όχι, έχω δει μόνο απ' το βιβλίο εικόνα

Απ' ό, τι είδα, τα παιδιά δεν είναι ιδιαίτερος εκτεθειμένα σε τέτοιου είδους ερεθίσματα.

Παρασκευή, 19 Φεβρουαρίου 2021

Ένα αυθόρμητο μάθημα

Αμοιβαία Διδασκαλία (Προτυποποίηση), Διαθεματικότητα, Γλωσσικές ασκήσεις, Φανταστικό Διώνυμο, Αφήγηση

Ανέλαβα δύο απροσχεδίαστες διδακτικές ώρες να απασχολήσω τα παιδιά. Το μόνο που είχα στην αρχή στο μυαλό ήταν να βρω ένα ρήμα – από εκεί θα ξεκινούσαμε – και να συνεχίσουμε με παράγωγες και σύνθετες λέξεις και όπου μας βγάλει. Ευτυχώς που τα περισσότερα παιδιά ήταν μεγαλύτερων τάξεων, γιατί τα μικρά δε θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν εντέλει. «Λέω» ή «λέγω», μέρος του λόγου: ρήμα, παράγωγες λέξεις: λέξη, λέγοντας, λόγος, λεκτικός-ή-ό. Η τελευταία λέξη ήταν προσθήκη δική μου, οπότε με ρώτησαν τι σημαίνει. Τους εξήγησα με το συνώνυμό του, προφορικός-ή-ό. «Μία λέξη στην ελληνική γλώσσα μπορεί να έχει αρκετές σημασίες. Να βρούμε σημασίες για τον λόγο;». Τα παιδιά έδωσαν τις απαντήσεις τους μέσα από παραδείγματα και επεξηγήσεις:

ομιλία: λέω κάτι

ομιλία: λέω κάτι μπροστά σε κοινό, *βγάζω λόγο*

αιτία, επεξήγηση: λέω γιατί το έκανα, *γι' αυτόν τον λόγο*

επιχείρημα: λέω κάτι, για να υποστηρίξω ένα θέμα

ηγούμαι: είμαι ο αρχηγός, *έχω τον πρώτο λόγο*

κλάσμα: $\frac{1}{2}$, ο λόγος ένα προς δύο

υπόσχεση: μου δίνεις τον λόγο σου;

λογική: σκέψεις με νόημα/σε σειρά με ένα συμπέρασμα/μία λύση

*Σκέψη: Μόνο το κλάσμα δε βρήκαν που είναι και στην ύλη τους!

«Να σας πάω και στα Θρησκευτικά; Κι εκεί συναντούμε τον λόγο. Έχετε δει στις τοιχογραφίες στην εκκλησία γραμμένο πουθενά το

*Έν αρχῇ ἦν ὁ λόγος,
καὶ ὁ λόγος ἦν πρὸς τὸν θεόν,
καὶ θεὸς ἦν ὁ λόγος.»*

Δεν το γνώριζαν. «Τι να σημαίνει ο λόγος εδώ;», ρώτησα. Απαντήσεις:

αρχή: η απαρχή

αρχή: ένα νέο ξεκίνημα

Θεός

Θεϊκός λόγος

Αποκάλυψη

Συνεχίζω: «Θα μπορούσε να είναι και η Δημιουργία του Σύμπαντος; Η δημιουργία γενικώς;».

«Ναι, ας τα βάλουμε κι αυτά.», απάντησαν.

Δημιουργία: θεϊκή, με πρόνοια

δημιουργία: κάτι φτιάχνω, κατασκευάζω κλπ.

Στη συνέχεια, τους πρότεινα να κρατήσουμε την πρώτη φράση «Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος», η οποία είναι γραμμένη στην αρχαία ελληνική. Τους είπα να βρουν ομοιότητες με τη νέα ελληνική: αρχή, ο, λόγος. Α! Και η απόστροφος (το πνεύμα)! «Το *ην* τι είναι;». «Το *ρήμα είναι*;», είπαν διστακτικά. «Ναι, μη διστάζετε να το πείτε. Μόνο που αυτό το *-η-* (ήτα) μας παραπέμπει σε παρελθοντικό χρόνο. Καμιά ιδέα;». «Ο Αόριστος;», λένε. «Σωστά. Και ο Παρατατικός. Άρα, είναι-ήταν-ην.», συμπλήρωσα. Προχωρήσαμε στο *εν*, πρόθεση. Τους ρώτησα τι να σημαίνει. Νοηματικά έβγαινε εύκολα: στην. Πρόσθεσα πως σήμερα μπορεί να μη τη χρησιμοποιούμε ξεχωριστά αυτή την πρόθεση, αλλά μπαίνει ως συνθετικό σε σύνθετες λέξεις με την ίδια σημασία – μέσα, σε.

Ασχολία: ασχολούμαι με κάτι, μου αρέσει κάτι, κάνω μια δραστηριότητα, εργασία

Ενασχόληση: ασχολούμαι με κάτι συστηματικά, εντρυφώ στη δραστηριότητα, «μπαίνω μέσα» σ' αυτή και καταπιάνομαι με αυτή

«Συμπέρασμα; Το *εν* δηλώνει κάτι σε βάθος. Στην ελληνική γλώσσα είναι σπάνιες οι ταυτόσημες λέξεις, δηλαδή που σημαίνουν ακριβώς το ίδιο. Πάντα υπάρχουν διαφορές στις λεπτομέρειες. Γι' αυτό συναντάμε περισσότερο συνώνυμες, δηλαδή που σημαίνουν περίπου το ίδιο.», συνέχισα. Τα παιδιά, ενώ ξεκίνησαν βαριεστημένα, τώρα είχαν προσηλωθεί.

Συνεχίσαμε με το αρχικό μας θέμα, σύνθετες λέξεις από το «λέω»: παράλογος, πολυλογάς, λογοπαίγνιο. Προτείνω να μείνουμε στο «παράλογος», παρά τον λόγο. «Τι σημαίνει;». Απαντήσεις: τρελός, που δεν έχει νόημα, που δεν είναι λογικός. Η πρόθεση παρά= πιο δίπλα, πλάι, αντίθεση (εδώ): πριν, πιο πολύ, έμφαση, σύγκριση (άλλες έννοιες). «Άρα, παρά τον λόγο, παρά τη λογική, δίπλα από τη λογική ή σε αντίθεση με τη λογική. Μπορεί να σημαίνει και κάτι το φανταστικό.», σημείωσα. «Πάμε να φτιάξουμε κάτι παράλογο; Θέλω να μου πείτε δύο λέξεις που σας έρχονται στο μυαλό δίχως να το πολυσκεφτείτε.», είπα έχοντας στον νου το *φανταστικό διώνυμο* του Ροντάρι.

Ζευγάρια λέξεων:

Λουλούδι-δάσος, μολύβι-τετράδιο, ρολόι-βιβλίο, τάξη-παράθυρο, ύαινα-πανοπλία, πίνακας-μαρκαδόρος

«Διαλέξτε τα πιο παράλογα ή παράξενα ζεύγη.», τους κατεύθυνα. **Ρολόι-βιβλίο** και **ύαινα-πανοπλία**. «Ωραία! Ας μεγαλώσουμε τώρα τις λέξεις να γίνουν φράσεις.»,

ΤΡΟΠΟΣ	ρολόι-βιβλίο	ύαινα-πανοπλία
<i>με σύνδεσμο</i>	Το ρολόι και το βιβλίο	Η ύαινα αλλά και η πανοπλία
<i>με επίρρημα</i>	Το ρολόι πάνω στο βιβλίο	Η ύαινα μέσα στην πανοπλία
<i>Αντιστροφή</i>	Το βιβλίο πάνω στο ρολόι	Η πανοπλία μέσα στην ύαινα
<i>με γενική κτητική</i>	Το βιβλίο του ρολογιού	Η ύαινα της πανοπλίας

Τους είπα να διαλέξουν έναν τίτλο από κάθε ζεύγος λέξεων που τους αρέσει. Τα παιδιά διάλεξαν τις περιπτώσεις με τη γενική πτώση. Εξήγησα πως αυτές οι φράσεις θα ήταν η αρχή μιας ιστορίας. Στην ιστορία μας θα πρέπει να εκλογικεύουμε τα παράλογα στοιχεία που θα προέκυπταν (λογική ακολουθία). Αρχίσαμε να αφηγούμαστε χτίζοντας την ιστορία μας λέξη-λέξη και πρόταση-πρόταση με κατευθυντήριες ερωτήσεις ως εξής:

ΣΤΑΔΙΑ	ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	ΕΝΔΙΑΜΕ ΣΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙ Σ	1 ^η ΙΣΤΟΡΙΑ	ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ – ΣΧΟΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΑΡΑΤΗΡΗ ΣΕΙΣ
1 ^ο επεισόδιο: αρχικές πληροφορ ίες	Κεντρικός ήρωας, ανθρωπομορφι σμός	Τι ήταν/τι έκανε το βιβλίο;	Το βιβλίο του ρολογιού ξύπνησε και πήγε στο σχολείο.	Γέλια, ειρωνία προς τον συμμαθητή που το πρότεινε	Απαξίωση του παραλόγου/τη ς φαντασίας, δυσκολία στην εύρεση της αρχικής ιδέας
2 ^ο επεισόδιο: επεξήγησ η, εκλογίκευ ση	Βοηθητικό μέσο	Πώς πήγε;	Ταξίδεψε στην τσάντα ενός μαθητή.	Πολλές απαντήσεις, αναμονή/αγωνία για τη συνέχεια	Ξαφνική ιδεοθύελλα
3 ^ο επεισόδιο: σκοπός	Εξέλιξη πλοκής - σκοπιμότητα	Γιατί πήγε εκεί; Τι έγινε τότε;	Το βιβλίο μοιράστηκε στους μαθητές.	Παράλογο: Πώς ένα βιβλίο μοίρασε τον εαυτό του;	Αρχική εμπλοκή των μαθητών
4 ^ο επεισόδιο: επεξήγησ η, εκλογίκευ ση	Ήρωας-βοηθός	Πώς μοιράστηκε ;	Ο δάσκαλος έσκισε τις σελίδες του και τις μοίρασε.	Αυτό είναι κάτι άπρεπο/ανήθικο/ λαθεμένο	Ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών
5 ^ο επεισόδιο: ωφέλεια, λύση	Ιδιότητα	Γιατί το έκανε αυτό; Τι χρησιμότητ α είχε το βιβλίο;	Ήταν οδηγίες χρήσης ενός ρολογιού και είχε τρόπους να μαθαίνουμε την ώρα.	Α! Δεν το είχα σκεφτεί έτσι...	Προοπτική
6 ^ο επεισόδιο: συμπέρασ μα, στόχος	Δίδαγμα	Σε τι βοήθησε τελικά αυτό;	Τα παιδιά έμαθαν την ώρα.	Λύση	Ηθική ικανοποίηση

Ήταν όντως περίεργη! Στα παιδιά άρεσε – σε αντίθεση με προηγούμενη δοκιμή σε άλλο σχολείο. Δεν προλάβαμε να φτιάξουμε και τη δεύτερη. Θα ήταν ωραίο να τη «συναρμολογούσαμε» καλύτερα γραπτώς με λεπτομέρειες. Μια ιδέα: «Το κόκκινο μπουφάν»: Ο Πέτρος με έβγαλε και με κρέμασε στον καλόγερο, είχε κρύο σήμερα. Αυτός πήγε στο δωμάτιό του. Εγώ έμεινα να κοιτάω τον τοίχο απέναντί μου. Πάνω στη βαρεμάρα μου, το μάτι μου πέφτει σε ένα βιβλίο... μα τι βιβλίο; Όχι όποιο κι όποιο. Το βιβλίο του ρολογιού που είναι κρεμασμένο στον τοίχο του σαλονιού.

Πέμπτη, 11 Μαρτίου 2021

Περιπατητικές ιστορίες

Εκπαιδευτική εκδρομή στο ποτάμι

Η φυσική διδασκαλία – Ερωταποκρίσεις – Διαλεκτική – Εκμετάλλευση του τυχαίου -
Αμοιβαία Διδασκαλία (Προτυποποίηση)

Επιτέλους ξεφύγαμε λίγο! Τα παιδιά καταχάρηκαν και το ευχαριστήθηκαν. Τσικνοπέμπτη και μάθημα... δε γίνεται! Τώρα που το συλλογίζομαι, κάτι έμαθαν και τα παιδιά, κάτι έμαθα κι εγώ. Στο λιβάδι δίπλα απ' το ποτάμι, ο (...) μας έδειξε το φυτό που τρώνε οι χελώνες, μας εξήγησε πώς το λένε και πού φυτρώνει. Η *πικραλίδα*, έδεσμα της χελώνας, φυτρώνει σε λιβάδια και στα βουνά. Ως φυτό το γνώριζα, αλλά όχι ότι ανήκει στο διαιτολόγιο της χελώνας. «Εμείς με αυτό φτιάχνουμε τσάι και το πίνουμε. Το λέμε αγριοράδικο και το πίνουμε, όταν είμαστε άρρωστοι· ειδικά, όταν έχουμε βήχα.», συμπληρώνω. «Κι εμένα η γιαγιά μου το βράζει και κάνει τσάι τον χειμώνα! Λέει ότι κάνει παντού καλό.», συνεχίζει η (...). Λίγο πιο κάτω ο (...) μας φωνάζει να μας δείξει κάτι. Βρήκε πατημασιές ζώου. «Μη νομίζετε πως είναι σκύλος. Λύκος είναι αυτός.», μας λέει. «Τι λες ρε; Σκύλος είναι δε βλέπεις!», απαντάει ο (...). «Λύκος είναι, κοίτα... Ο σκύλος έχει μικρότερο πέλμα και κοντύτερα νύχια, γιατί τα ξύνει στο χώμα και μικραίνουν.», του ανταπαντάει ο (...). Οι γενναίοι μπαίνουν μπροστά να ακολουθήσουν τα ίχνη, ως ιχνηλάτες και κυνηγοί που είναι! Ο ίδιος μας μίλησε για τη διαφορά αετού κ' γερακιού, με αφορμή έναν αετό που πετούσε πάνω απ' τα κεφάλια μας. Ύστερα, έπιασε την κτηνοτροφία και μας διαβεβαίωσε ότι τα πρόβατα πρέπει να κουρεύονται με μηχανή και τα κατσίκια με ψαλίδι. Βρε, τι μαθαίνεις απ' τα μικρά!

~~~

Ακολουθήσαμε την ακροποταμιά. Βρήκαμε μεγάλα άσπρα βότσαλα, τα ξύναμε με μικρότερα και από τη σκόνη τους έκανα σφραγίδες-δακτυλικά αποτυπώματα στα χέρια. Ωρα για παιχνίδι... Αυτά έβαφαν το πρόσωπό τους άσπρο και γελούσαν! Παίξαμε και τρύλιζα πάνω στις πέτρες. Τότε ήρθε ο (...) και μας λέει: «Εγώ θα ψάξω να σας βρω τσακμακόπετρες!». Ρωτάει ο μικρός της παρέας, ο (...): «Τι είναι αυτό;». «Πέτρες που ανάβουμε φωτιά. Είναι ξεχωριστές πέτρες αυτές.», λέει ο (...). Συμπληρώνω: «Τώρα έχουμε τον αναπτήρα και τα σπέρτα. Για φανταστείτε παλιά που προσπαθούσαν να ανάψουν φωτιά με τις πέτρες...». Ο (...) με ρώτησε πώς. (Δείχνω): «Να, έτσι, τρίβοντάς τες.». «Προσπαθώ, κυρία, αλλά δεν μπορώ. Τώρα θα τις χτυπήσω... Αααχ! Κοίτα έσπασαν!», μου λέει και του εφιστώ την προσοχή να μην κοπεί. Η (...) παίρνει τον λόγο· με ξάφνιασε, γιατί δεν πολυμιλάει: «Κυρία, τέτοιες μυτερές πέτρες δεν είχαν οι πρωτόγονοι, για να σκοτώνουν τα ζώα.». Της απαντώ: «Ναι. Στην παλαιολιθική και τη νεολιθική εποχή, οι άνθρωποι κατασκεύαζαν εργαλεία από λίθο.». «Α, δηλαδή λίθος είναι η πέτρα.». «Ναι. Να, ας πούμε, το πέτρινο γεφύρι εδώ μπορούμε να το πούμε και λίθινο. Ακριβώς το ίδιο σημαίνει. Σου 'ρχεται καμιά άλλη λέξη που να κρύβει τον λίθο μέσα της;», τη ρώτησα. «Ε, χμ, το λάθος μήπως; Ξέρω κι εγώ...», λέει γελώντας. «Καλέ, το λιθάρι δεν το έχεις ακούσει; Είναι η μεγάλη πέτρα.». «Α, ναι, το

έλεγε ο παππούς μου.». «Οι αρχαιολόγοι βρίσκουν συχνά απο-λιθω-μένα κόκκαλα.», της λέω τονίζοντας το *λίθω*. «Δηλαδή κόκκαλα που είναι πέτρες;». «Ναι! Κάπως έτσι...».



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

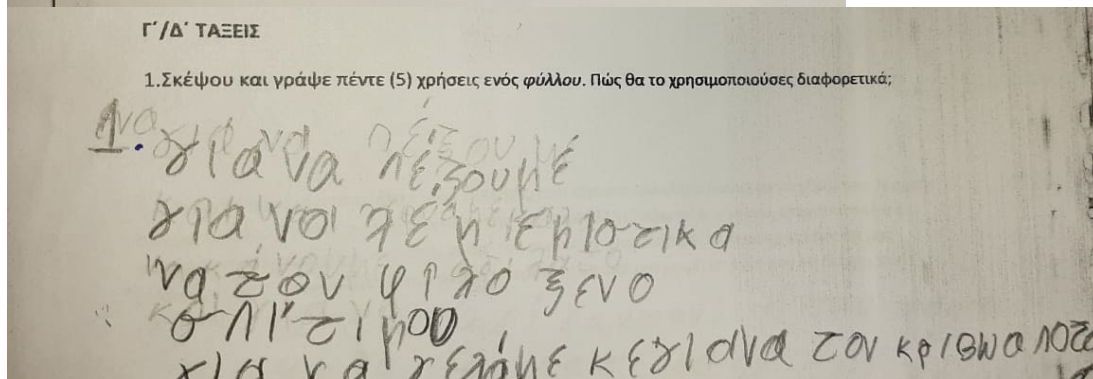
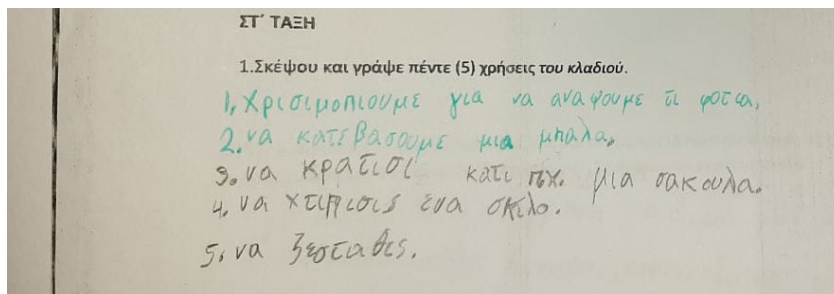
### Δείγματα Λόγου

#### Κανόνες της τάξης

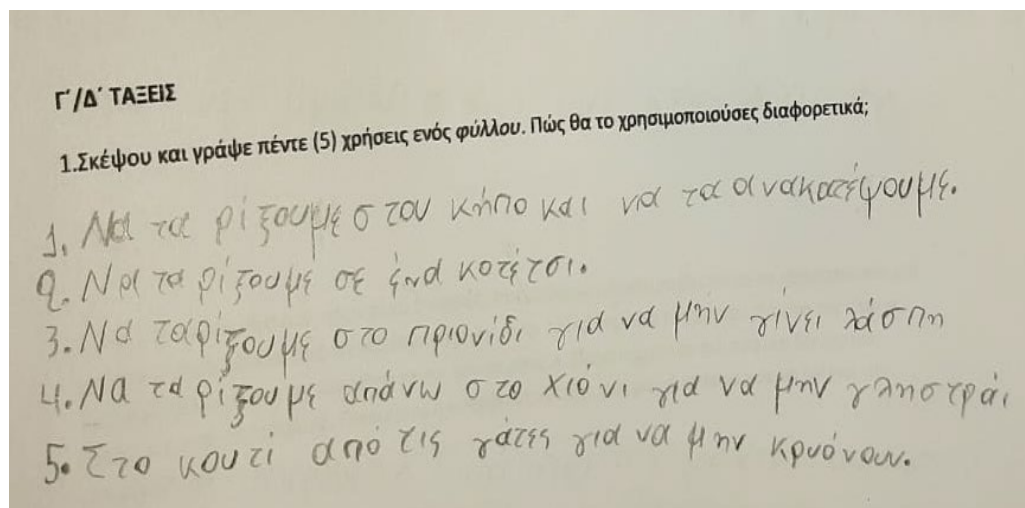
### Κανόνες της Τάξης

- ↳ Να ακούμε όλες τις γνώμες
- ↳ Να σεβόμαστε ο ένας τον άλλο
- ↳ Να κάνουμε ησυχία
- ↳ Να σκεψτόμαστε το καλό όλων
- ↳ Να συνεργαζόμαστε
- ↳ Να κρατάμε την τάξη καθαρή
- ↳ Να έχουμε το θήρρος της γνώμης
- ↳ Να λύνουμε τα προβλήματα με διάλογο

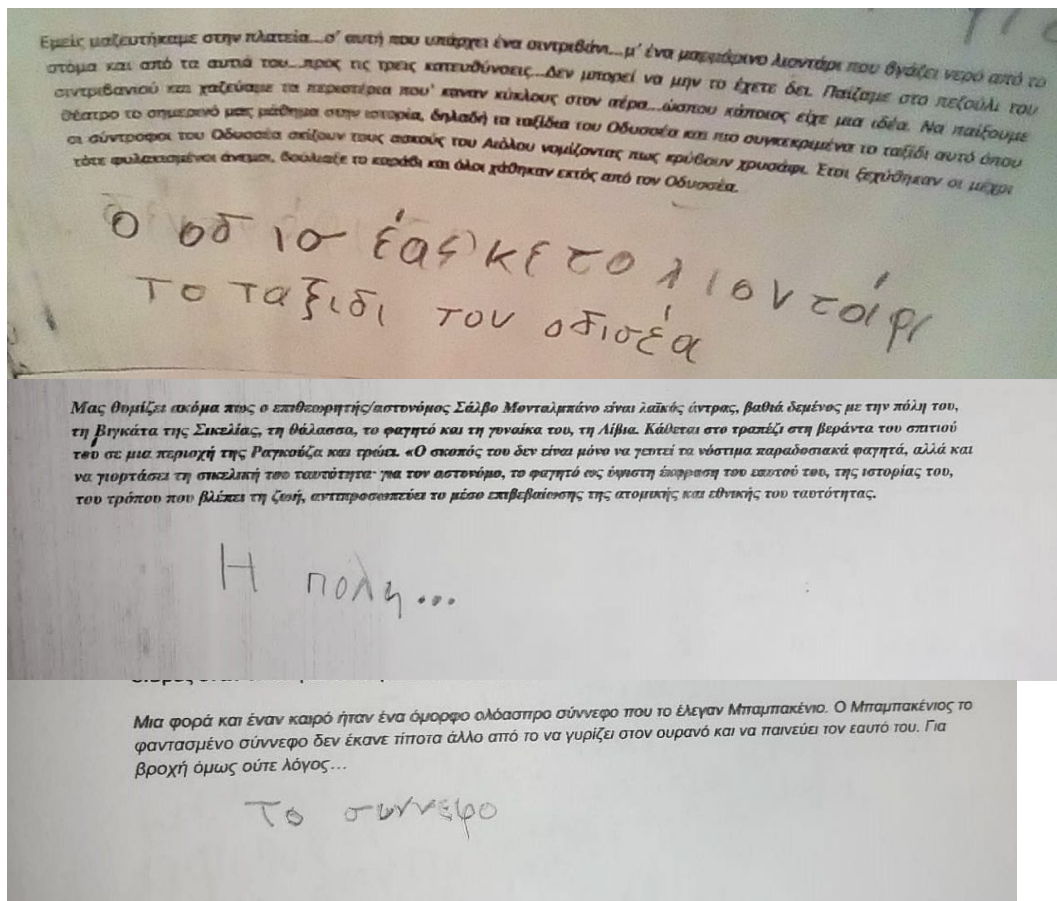
## Ασυνήθεις χρήσεις



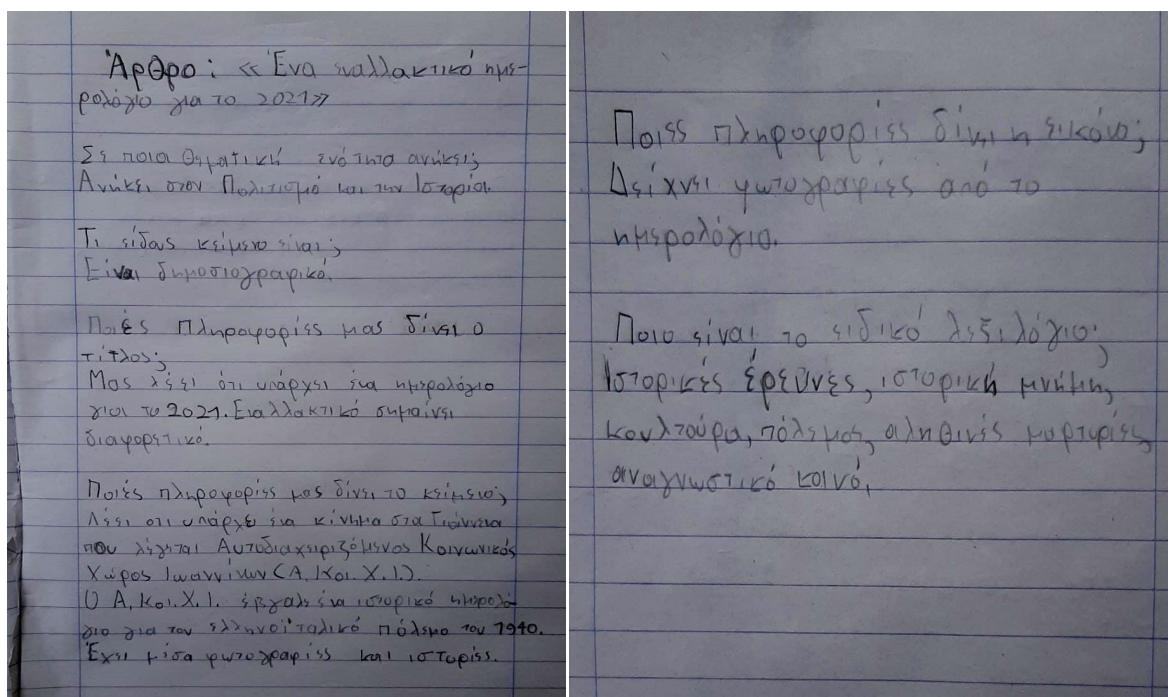
Ο φίλος αντί για το φύλλο.



## Τίτλοι αποσπασμάτων

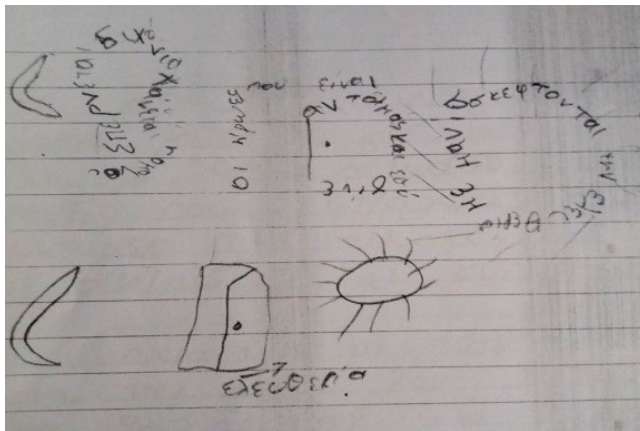


## 1<sup>ο</sup> Στάδιο – Επεξεργασία Άρθρου



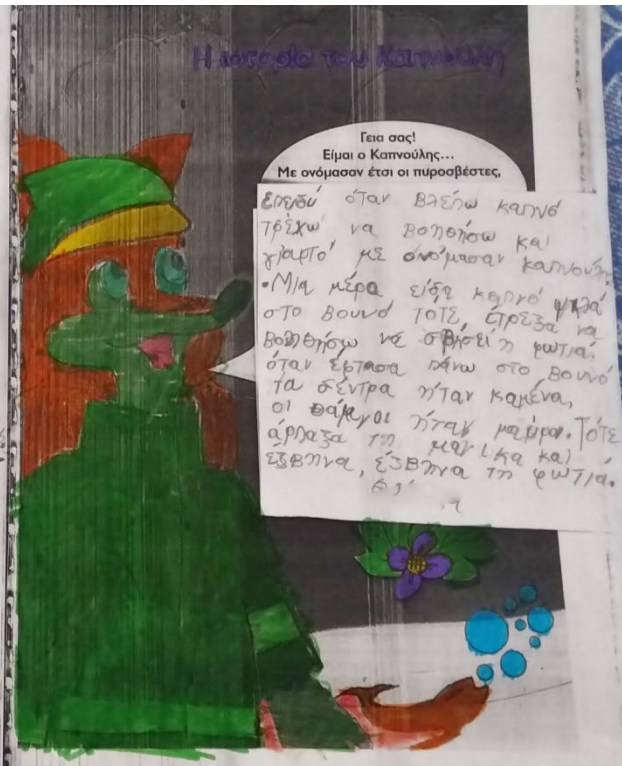
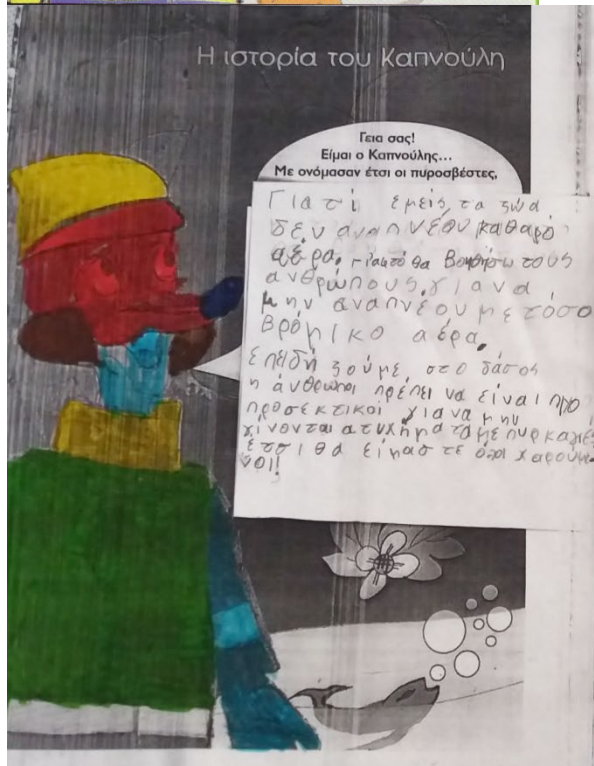
3<sup>ο</sup> Στάδιο

Ιδεόγραμμα



Ιστορία του Καπνούλη (δημιουργική γραφή)





## Σημειώσεις κατά τη συνέντευξη (Πυροσβεστική)

Πυροσβεστική

Από τον Οκτώβριο έως τον Μάιο μπορούμε να βάλουμε φωτιά αλλά για αγροτικές δουλιές και πρέπει να έχουμε αυτά τα υλικά: λάστιχο, χρώμα. Αρα γίνεται ανεξάρτητη είσοδο παίρνουμε την πυροσβεστική στον αριθμό 199.

Ο εξοπλισμός είναι: διασσωστική, σπρέι-διαστολέας, φαλίδι, σωλίνες και αυλός και αντλία, ημικύβλις οξυγόνου, σχοινιά, αλυσίδες, σκαπανικά, ερδασία, υψηλή πίεση σωλήνα, ασύ-κρτες, πανταφ

## Ερωτηματολόγιο για τη μετανάστευση

20-5-21

Μετανάστευση στην Ελλάδα

Ερωτήσεις για ενήλικες:

- 1) Είχατε σκεφτεί τι δουλειά θα κάνετε;
- 2) Είχατε σκεφτεί τον τόπο διαμονής;
- 3) Είχατε σκεφτεί πού θα πέρασαν τα παιδιά σας πάλι;
- 4) Τι δυσκολίες συναντήσατε, καθώς έρχοσταν;

Ερωτήσεις για παιδιά:

- 1) Πώς νιώθατε που άλλαζατε χώρα;
- 2) Τι σας λείπει περισσότερο;
- 3) Αν σας ζητούσα να μου ζωγραφίσετε την καλύτερή σας αναμνήση, ποια θα ήταν αυτή;
- 4) Γράψε ένα γράμμα σε ένα πρόσωπο που σας λείπει από την πατρίδα σας;



Ποίημα για τους κυνηγόφιλους (χειρόγραφο)

Ποίημα για τους κυνηγόφιλους,  
κυνηγός στο δάσος  
με κυνηγό μελευθερία  
οσμίζωμαι χώμα,  
βρωχίο και ιδρώτα.  
Τα σκυλιά αλκυτάνε  
και τα πουράνια  
ρουθουνίζουν.  
Αδριανόπουλο κι αίμα  
αναντικατάστατα...

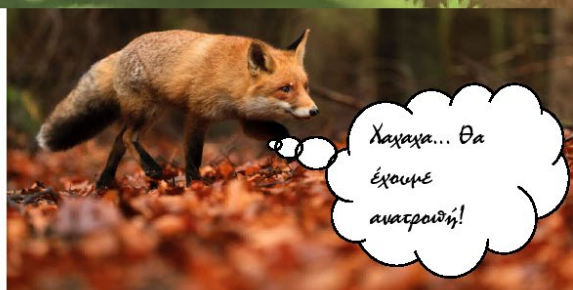
Ο λαγός, η χελώνα και η αλεπού (σημειώσεις)

Ο λαγός και η χελώνα  
4-2-2021  
Ελόνια  
Ο λαγός μου ήθε να αδύομε  
μαζί αμόνα. Πιστέβο. ότι φάμε νίκη  
Ο λαγός. Ο λαγός κινήθηκε, έχω ελόνια  
να νικήσο, δεν θα το θαροκόσο θα  
πάσο στα σίκα. Εδών θα νικήσο οι  
λαγός κινήτε του λαγού λαγού. Νίκη  
σα, έφτασα πρότι στον τερματισμό.  
Ο λαγός είναι θιμοκένος από που  
έκανε δεν ήταν σοιστό τον λαγό  
δεν θα τον σιχορέσο.  
Θα χρορόν

Ο ΛΑΓΟΣ, Η ΧΕΛΩΝΑ ΚΑΙ Η ΑΛΕΠΟΥ









Συγγραφείς:  Γ'

Γ'

Β'

ΤΕΛΟΣ!!!

Αυτοδιορθωτικό δελτίο (τετράδιο μαθητή)

\* Τι άκατα σήμερα;  
Άκουσα για την Επανάσταση του 1821  
και για τον Κολοκοτρώνη.  
Που πήλανε στους νηούς και τους ίδωσ,  
θα φρσ.κι ότι οι Έλληνες τσακωνόντασαν.

\* Τι θεάφτηκά;  
Ότι θίλω να χίνω κι γώ σαν κι  
αυτόν και αμην τσακωνόται οι  
Έλληνες μεταξύ τους.

\* Πώς ένιωθα;  
Στηναχυρήθηκα λον οι άνθρωποι  
τσακωνόται

\* Τι άλλο θέλω να μάθω;  
Ναι μάθω πως να χίναν ολοι γίλοι.

\* Υπάρχει λύση;  
Ναι. Όπως έχουνε φρεϊς καλόνως να  
έχουν ολοι οι άνθρωποι.

\* Πώς θα λύσω το θέμα;  
Θαι χίνω εγώ Πρωτοπαιχτός.

\* Λέξεις που μου άρεσαν:  
Ομόνοια - Διχόνοια.

ΨΥΧΡΑΙΜΙΑ

## Μη χάσετε!

Αφιέρωμα στον **Γέρο του Μοριά** με αφορμή την επέτειο των **200** χρόνων από την **Ελληνική Επανάσταση**.



σελ.4-7

**Αποκλειστική συνέντευξη**  
από το **Πυροσβεστικό**  
**Κλιμάκιο Μηλιωτόδων ... ΕΝ**  
**όψει καλοκαιριού!**



σελ. 2-3

Να βάλουμε  
παχάνα...

σελ. 3-4

Ελάτε να  
φάμε!

σελ.8

Η θ η και Ξ θ ι μα

σελ.7-8

Βιβλιοπρόταση

σελ.7

**Διαφήμιση και**  
**Τουρισμός**

σελ.7

Το παιχνίδι που έγινε  
παραμύθι!

σελ.8

Αναπολήσεις:  
Μετανάστες από  
την Αλβανία

σελ.8

## Αποκλειστική συνέντευξη από το Πυροσβεστικό Κλιμάκιο Μηλιωτάδων ... εν όψει καλοκαιριού!

συλλογική συγγραφή

**Μ**ε ανυπομονησία περιμέναμε τη μεγάλη μέρα της επίσκεψής μας στο **Πυροσβεστικό Κλιμάκιο Μηλιωτάδων**, έτοιμοι να προσλάβουμε πληροφορίες πυρασφάλειας και γνώσεις από τους έμπειρους Πυροσβέστες! (Η αλήθεια είναι πως περιμέναμε να μπούμε στα οχήματα και να ρίξουμε νερό με τις μάνικες!...).

Αφού προετοιμάσαμε το ερωτηματολόγιό μας, στις 27/05/2021 πραγματοποιήσαμε την εκπαιδευτική επίσκεψή μας, όπου μας υποδέχτηκαν με θερμή, Ενημερωθήκαμε ότι το συγκεκριμένο Κλιμάκιο απαρτίζεται από 12-20 Πυροσβέστες και από δύο οχήματα επανδρωμένα με έως δύο άτομα. Ο **δήμος Ζαγορίου** του νομού Ιωαννίνων, όπου ανήκει το Π.Κ. Μηλιωτάδων, έχει ανακηρυχθεί ως **προστατευμένη ζώνη «Φύση 2000»** (Natura 2000) και ως εκ τούτου η Πυροσβεστική βρίσκεται πάντα σε επιφυλακή κυρίως για δασικές πυρκαγιές. Καθώς, όπως λέγεται, η πρόληψη είναι σπουδαιότερη της θεραπείας, ένα από τα δύο πυροσβεστικά οχήματα περιπολεί προς το Φλαμπουράρι, ενώ το δεύτερο είναι πάντα διαθέσιμο να συνδράμει, όπου χρειάζεται. Ένα πρόσφατο παράδειγμα είναι η συνδρομή του ενός οχήματος στη μεγάλη πυρκαγιά που κατέκαψε τον Σχίνο Κορινθίας τον Μάιο του 2021. Ο χρόνος λειτουργίας του Π.Κ. μετρά ήδη 20 έτη.

Μετά την ομιλία του εκπροσώπου του Π.Κ. και τις ερωτήσεις μας σειρά είχε το πυροσβεστικό όχημα, στο οποίο, δυστυχώς, δεν μπορούσαμε να ανέβουμε λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού. Οι Πυροσβέστες μας έδειξαν τον εξοπλισμό που διαθέτει για τα **τροχαία ατυχήματα** και τη διασωστική σειρά για **πυρκαγιά**. Για κάτι έκτακτο, όπως τα τροχαία, χρησιμοποιούνται σωλήνες υψηλής πίεσης κόπτης για το κόψιμο μετάλλων ή πλαστικών ενός αυτοκινήτου, διαστολέας για το άνοιγμα των πορτών και τον απεγκλωβισμό, τηλεσκοπικά έμβολα, σκαπανικά εργαλεία κ.α. Για πυρκαγιές κάποια από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι σωλήνες εκροής με τους κατάλληλους αντλίες, κρουνοί (δίκρουνοι) που χρησιμοποιούνται ως σύνδεσμοι στους σωλήνες και ελέγχουν τη ροή του νερού, υδραυλική αντλία, μηχανικούς σωλήνες για την αναρρόφηση νερού από ποτάμι, πυροσβεστικό κρουινό κ.α. Για την προστασία των διασωστών υπάρχουν εκτός των άλλων **μπουκάλες οξυγόνου** και **προσωπίδες**. Μετά την ξενάγηση ακολούθησε ...πρακτική άσκηση! Ρίξουμε νερό με τους σωλήνες ένας- ένας και πραγματικά δεν είναι καθόλου εύκολο! Ο εξοπλισμός είναι βαρύς και απαιτείται μυϊκή δύναμη τόσο για να κρατήσει κανείς τον εξοπλισμό, όσο και για να μην τον «πετάξει» η ώθηση του νερού προς τα πίσω. Ευχαριστούμε γι' αυτή την εμπειρία!

### Απόσπασμα της συνέντευξης

#### Ποια είναι η λειτουργία της Πυροσβεστικής;

Ο κύριος σκοπός της Πυροσβεστικής είναι η έρευνα και η διάσωση.

#### Σε ποιες καταστάσεις επεμβαίνει η Πυροσβεστική;

#### Σε περίπτωση πυρκαγιάς:

- ✓ **Καλώ το 199**
- ✓ **Κρατώ βρεγμένο μαντήλι γύρω από τις αναπνευστικές οδούς (στόμα, μύτη)**
- ✓ **Δεν τρέχω**
- ✓ **Μένω σε ανοιχτό χώρο, όπου δεν υπάρχει κοντά μου καύσιμη ύλη ή**
- ✓ **Στέκομαι σε καμένο έδαφος**

Το Πυροσβεστικό Σώμα ασχολείται με τις φυσικές καταστροφές, όπως σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιές και με τη διάσωση χαμένων ανθρώπων. Πρέπει να τονίσουμε και τον ανθρώπινο παράγοντα στις περιβαλλοντικές καταστροφές, καθώς πολλές από αυτές οφείλονται είτε σε ατυχήματα είτε σε κακόβουλες ενέργειες και στην ανεξέλεγκτη χρήση φυσικών πόρων. Λίτιο και προϋπόθεση είναι, φυσικά, η έλλειψη περιβαλλοντικής συνείδησης. Η αποψίλωση των δασών, για παράδειγμα, εξοπηρετεί συχνά συμφέροντα εταιρειών, όπως το τεράστιο θέμα με τις ανεμογεννήτριες. Η εγκατάστασή τους προϋποθέτει το κόψιμο των δέντρων, κάτι που διαταράσσει το οικοσύστημα και μπορεί να δημιουργήσει πλημμυρικά φαινόμενα. Έτσι τα πουλιά χάνουν τις φωλιές τους, σκοτώνονται στις ανεμογεννήτριες και δεν υπάρχουν πλέον οι ριζές των δέντρων, για να συγκρατούν τα νερά της βροχής· αποτέλεσμα, κατολισθήσεις και πλημμύρες. Η Πυροσβεστική παρακολουθεί πάντα την επικαιρότητα και την κλιματική αλλαγή. Επίσης, επεμβαίνει σε τροχαία ατυχήματα και σε αστικές πυρκαγιές. Και μία συμβουλή για σας, παιδιά! Θα μεγαλώσετε, θα σπουδάσετε και θα μένετε μόνοι σας. Είναι απαραίτητος ο έλεγχος στο σπίτι σας πριν φύγετε, πριν κλείσετε την πόρτα... Κοιτάμε πάντα, αν έχουμε αφήσει τον φούρνο ή κάποιο μάτι της κουζίνας ανοιχτό, το υγρό, τις ασφάλειες του ρεζερβουάρ. Δυστυχώς πολλά ατυχήματα ή και δυστυχήματα έχουν συμβεί στα σπίτια από αμέλεια. Οφείλουμε να είμαστε υπεύθυνοι!

**Ενημερωθήκαμε ότι στην Πορτογαλία το Σώμα Πυρασφάλειας δίνει μεγάλη προσοχή στην πρόληψη. Για παράδειγμα, εκπαιδεύει τους αγρότες και απαγορεύει τις δασοκαλλιέργειες ευκαλύπτων. Τι ισχύει στην Ελλάδα;**

Στη χώρα μας ισχύει η αντιπυρική περίοδος από τον Μάιο έως τον Οκτώβριο, κατά την οποία απαγορεύεται κάθε είδους καύση εκτός όσων έχουν πάρει ειδική άδεια για ελεγχόμενη καύση από την Πυροσβεστική (καύση γεωργικών υπολειμμάτων). Ας μην ξεχνάμε ότι φωτιά = καύσιμη ύλη + οξυγόνο. Συνυπολογίζοντας τις ριπές των ανέμων, το είδος βλάστησης, το είδος του καυσίμου υλικού, ορίζεται και ο βαθμός επικινδυνότητας. Γι' αυτό, λοιπόν, δεν επιτρέπεται αυτό το χρονικό διάστημα σε δασικές, χορτολιβαδικές και αγροτικές εκτάσεις να καίμε ξερά χόρτα, να πραγματοποιούμε θερμές εργασίες λόγω των σπινθήρων (π.χ. ηλεκτροκολλήσεις), να πετάμε αναμμένα τσιγάρα, να ανάβουμε φωτιά ή να ψήνουμε στο δάσος, να πετάμε σκουπίδια, όπως γυάλινα μπουκάλια που μέσω της ηλιακής ακτινοβολίας μπορεί να προκαλέσουν πυρκαγιά. Τους υπόλοιπους μήνες επιτρέπεται η υπαίθρια ψησταριά, το άναμμα φωτιάς και η καύση με κατάλληλα υλικά και με όρους. Δεν μπορούμε, για παράδειγμα, να χρησιμοποιήσουμε λάσπρα ως καύσιμη ύλη, θα πρέπει να καθαρίζεται ο χώρος από την παραδάρια βλάστηση γύρω από τη φωτιά μας κ.λπ.

Μπορείτε να μας πείτε για το φετινό περιστατικό με την πτώση του αεροπλάνου στο ανατολικό Ζαγόρι; Πώς και πότε επενέβη η Πυροσβεστική; Με ποιους συνεργαστήκατε;

Συγκρόνησε την τοπική κοινωνία η φετινή τραγωδία με τον ευρεθέντα Ιρακινό πιλότο, Αμάρ Ιμπραχίμ, ο οποίος πραγματοποίησε την τελευταία εκπαιδευτική πτήση του στις 31 Ιανουαρίου. Συνεργαστήκαμε με την ΕΜΑΚ (Ειδικές Μονάδες Αντιμετώπισης Καταστροφών), την Αστυνομία, την ΕΟΛ (Ελληνική Ομάδα Διάσωσης) και τους εθελοντές και επιχειρήσαμε την έρευνα και τη διάσωση του πιλότου, η οποία εξελίχθηκε σε διάστημα τεσσάρων ημερών στην ευρύτερη περιοχή από την Κροδύβριση έως τη Βοβούσα με τραγική έκβαση, εφόσον ο πιλότος βρέθηκε νεκρός. Τις πρώτες μέρες το στήθια του αεροσκάφους δεν ήταν καταγεγραμμένο και το



αερούκάφος δεν είχε γίνει ορατό λόγω του χιονιού στην κορυφογραμμή του Μιτωικελίου και της πυκνής νέφους στους πρόποδες του βουνού. Τα δύο οχήματά μας όργωναν τις περιοχές του ανατολικού Ζαγορίου και το βουνό. Τελικά εντοπίστηκε στο Καβαλάρι Ζαγορίου. Απ' ό, τι διαπιστώθηκε το αερούκάφος συντρίφθηκε στην κορυφή του Μιτωικελίου και κατακλίθηκε σε χαράδρα. Η προέγξηση των συντρίμμων έγινε επίγεια και από αέρος. (Για περαιτέρω πληροφορίες στην επίσημη ιστοσελίδα, <https://www.fireservice.gr/el>)

αρχικά, φθάνοντας στο σήμερα, όπου το κυνήγι αποτελεί ψυχαγωγική δραστηριότητα ή έχει εμπορική σημασία.

Το **κυνήγι** είναι μία σύνθετη λέξη, η οποία, όπως δηλώνουν και τα συνθετικά της *κύνων* + *άγω*, σημαίνει *οδηγώ τον σκύλο*, καθώς, ως συνήθως, η διαδικασία του κυνηγιού γίνεται με τη συμμετοχή σκύλου. Συνώνυμα της λέξης είναι η **θήρα**, από το *θήρ* που σημαίνει *σαρκοβόρο ζώο* και η **άγρα**, από το *άγω*.

Κατά την **Παλαιολιθική εποχή** οι άνθρωποι έφτιαχναν εργαλεία από πέτρα, κόκαλα ζώων και ξύλα. Τα πρώτα εργαλεία ήταν οι χειροπέλεκεις, τα λίθινα τσεκούρια. Έπειτα, προστέθηκαν εργαλεία από

επεξεργασμένα οστά, όπως οστίνες βελόνες και ακίστρια. Μέχρι το τέλος αυτής της εποχής έχουν τελειοποιηθεί τα τεχνουργήματα των ανθρώπων (καμάκια, αιχμές δοράτων κ.α.), οι οποίοι πλέον κυνηγούν συλλογικά και οργανωμένα τα προϊστορικά θηλάστικα. Μερικά από τα πιο γνωστά είναι τα μαμούθ, οι ρινόκεροι, τα λιοντάρια των σπηλαίων, ο γιγαντιαίος φακόχρητος, για τα οποία μας μαρτυρούν εκτός των άλλων και οι τοιχογραφίες των σπηλαίων. Ποικιλία τεχνικών κυνηγιού και αλυσίδας αναπτύσσεται στη *Ύστερη Μεσολιθική περίοδο*, κατά την οποία εξελίσσεται το τόσο ως κυνηγετικό, όσο και ως πολεμικό εργαλείο. Η εξημέρωση του σκύλου θεωρείται ότι συντελέστηκε σταδιακά τη *Νεολιθική εποχή*, περίπου το 15.000 π.Χ. Ωστόσο, κάποιοι βιολόγοι πιστεύουν ότι έγινε αρκετά νωρίτερα και τοποθετούν τη μεταβολή αυτή, από λύκο σε σκύλο, το 30.000 π.Χ. Το θέμα της εξημέρωσης βρίσκεται ακόμη υπό επιστημονική διερεύνηση, για το πότε και πού ακριβώς συντελέστηκε. Την ίδια εποχή εξελίσσονται τεχνολογικά τα εργαλεία, όπως αυτά από απολεπισμένο λίθο (λεπίδες, φολίδες).

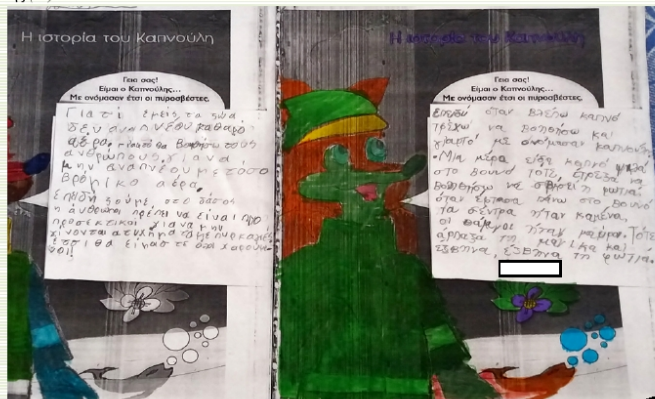
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θήρα στην *αρχαία ελληνική φιλοσοφία*. Το ότι οι αρχαίοι Έλληνες λάτρευαν τη θεά Αρτέμιδα, ως θεά του κυνηγιού, υποδεικνύει ότι το κυνήγι είχε εξόχοντα ρόλο στην κουλτούρα τους. Όπως

#### Φωτογραφικό υλικό

Π.Κ. Μηλιωτάδων



«Η ιστορία του Καπνούλη» από την Πυροσβεστική Επιθεώρηση μέσα από τα μάτια του (...) και της (...)



Φωτογραφία με τον Καπνούλη!



Να βάλουμε παχάνα...

γράφουν οι (...) και (...) ΣΤ'

όσο παλιά, άραγε, πάει η ιστορία του ανθρώπου ως κυνηγού; Παρόλο τη μακροχρόνη πορεία του στον πλανήτη γη, είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ελάχιστα για τη ζωή του. Έστω κι αυτά τα ψήγματα ευρημάτων από την προϊστορική εποχή, όπως απολιθωμένα ανθρώπινα οστά, εργαλεία, οστά ζώων κ.α., μας δείχνουν ότι ο άνθρωπος κυνηγισε για λόγους επιβίωσης,

αναφέρει το άρθρο, Προυγγίσις για το σύγχρονο

κυνήγι μέσω του *αρχαίου ελληνικού πολιτισμού*, που δημοσιεύτηκε το 2014 στο περιοδικό *Wildlife Society Bulletin*, το τρίπτυχο της αρχαίας ελληνικής κυνηγετικής φιλοσοφίας είναι: **διαπαιδewγήηση, δοκιμή ικανότητων και ελευθερία**. Οι αρετές που κατακτώνται είναι η περιβαλλοντική συνείδηση, η κυνηγετική ηθική, η οξύνεια των αισθήσεων και του πνεύματος, η

Αρχαία

ελληνική

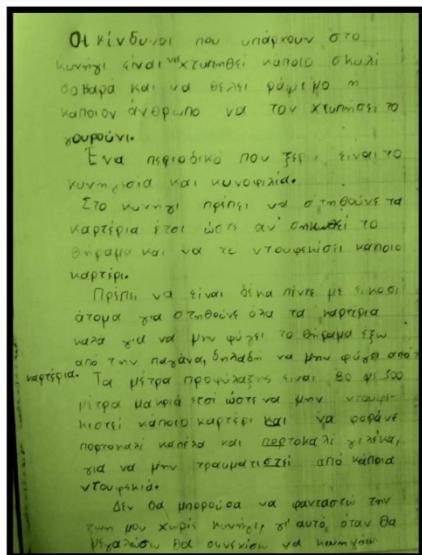
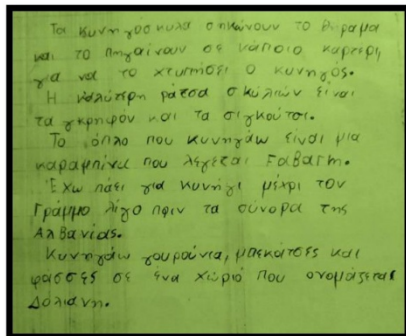
κυνηγετική

φιλοσοφία

Διαπαιδewγήηση-Δοκιμή  
Ικανότητων-Ελευθερία

σκληρογώγηση του σώματος, η αυτάρκεια, η αυτοπεποίθηση και η ανεξαρτησία.

Ο ... (Δ') εξιστορεί το δικό του βίο, ως μικρός κυνηγός που ακολουθεί και μαθαίνει από τους μεγάλους κι έμπειρους θηρευτές! Για τον ίδιο το κυνήγι είναι τρόπος ζωής και, όπως παραδέχεται: «**Δε θα μπορούσα να φανταστώ την ζωή μου χωρίς κυνήγι!**». Στο τέλος αφιερώνει ένα ποίημα μοντέρνας μορφής σε ελεύθερο στίχο για τους κυνηγόφιλους, στο οποίο περιγράφει την αγωνία και την έξαψη της στιγμής!



Ποίημα για τους κυνηγόφιλους,

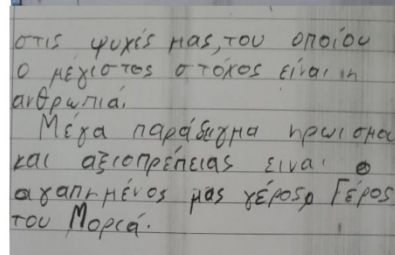
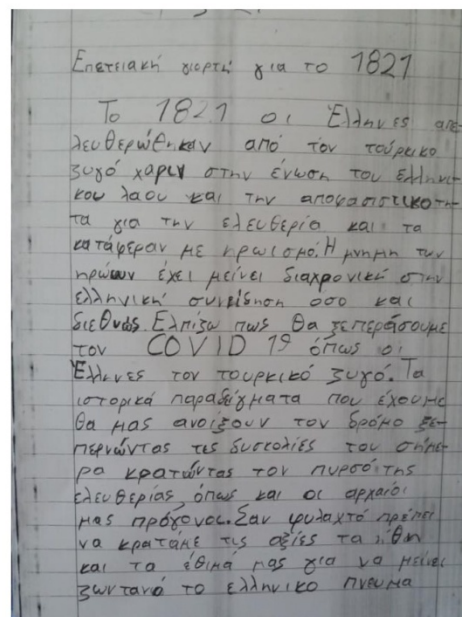
Κυνηγός στο δάσος  
— με κυνήγι η ελευθερία  
— σβήζωμαι χλωμά,  
— βρωχί, και ιδρώτα.

Τα σκυλιά αλκυτώνε  
— και τα γουρούνια  
— ρουβουνίζουν.  
— Αθρίναρην κι αίμα  
— αναπνικατόστα...

## 200 χρόνια από την ελληνική Επανάσταση

### Ο Γέρος του Μοριά

γράφει ο ... (ΣΤ')



### Θεόδωρος Κολοκοτρώνης

γράφει ο ... (Γ')

Ο Κολοκοτρώνης γεννήθηκε στις 3 Απριλίου 1770 στο Ραμνοβούνι της Μεσσηνίας κάτω από ένα δέντρο, την εποχή διωγμών μετά από την αποτυχημένη εξέγερση του 1770. Οι Ρώσοι και οι Έλληνες έδωσαν μάχες με τους Τούρκους εκείνη την εποχή που ονομάστηκαν Ορλωφικά.

Στη μνήμη μας έμεινε ως «Γέρος του Μοριά», επειδή καταγόταν από την Πελοπόννησο. Ήταν μεγάλος στρατηγός και νίκησε πολλές μάχες, γιατί είχε έξυπνο μυαλό. Να ένα σχέδιο που σκέφτηκε για τη μάχη στα Δερβενάκια εναντίον του Δράμαλη. Οι Έλληνες κλέφτες, εφαρμόζοντας τον κλεφτοπόλεμο, έστησαν τα ταμπούρια τους στις βουνοκορφές από την Κόρινθο μέχρι το Άργος και έτσι περικύκλωσαν την τουρκική στρατιά. Χτύπησαν την εφοδιοπομπή των Τούρκων που ερχόταν από την Κόρινθο.

Έτσι, οι Τούρκοι που ήταν στο Άργος πέθαναν της πείνας. Παράλληλα, τους πολιορκούσαν στο πέρασμα στα Δερβενάκια.

Το κανονικό επίθετο του Κολοκοτρώνη ήταν Τσαργήνης. Σε κάποιον πρόγονό του είχε δοθεί το παρατσούκλι «Κολοκοτρώνης», γιατί όπως λένε - είχε δυνάτα οπίσθια σαν πέτρα. Ο μεγάλος αυτός ήρωας γνώριζε για την ιστορία της οικογένειάς του μέχρι και 300 χρόνια πριν από την Επανάσταση του '21. Από τα παιδιά του τα πιο γνωστά ήταν ο Πάνος, ο Γενναίος και ο Κολίνας. Ο πρωτότοκος γιος του, ο Πάνος, δολοφονήθηκε από του Έλληνες αντιπάλους του πατέρα του στον εμφύλιο πόλεμο, στις 13 Νοεμβρίου του 1824. Ο πατέρας του θρήνησε για τον θάνατο του γιου του.

Ο σπουδαίος στρατηγός είχε πολλές αρετές, γνώριζε δηλαδή την τέχνη να εντυπωσιάζει και να εμπνέει τους στρατιώτες μέσα από τους μύθους και τους εμυμνηστικούς λόγους. Γι' αυτό πολλοί τον ακολούθησαν. Έτσι, όμως, κατάφερε να κάμει και πολλούς εχθρούς. Φυλακίστηκε στο Ναύπλιο δύο φορές για εσχάτη προδοσία και καταδικάστηκε σε θάνατο από Έλληνες. Δεν πέθανε όμως, γιατί έλαβε χάρη από τον βασιλιά Όθωνα. Εκτός από κλέφτης υπήρξε και κουρσάρος και πήρε μέρος σε ναυμαχίες το 1805 κατά των Τούρκων. Μπήκε στη Φιλική Εταιρία το 1818 μαζί με άλλους Αγωνιστές, όπως ο πρίγκιπας Υψηλάντης.

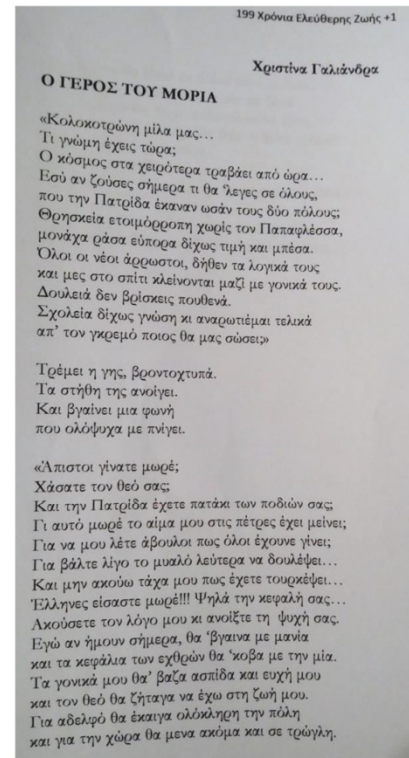
Οι πιο σημαντικές μάχες που έδωσε ήταν στο Βαλτέτσι (13 Μαΐου 1821), στην Τριπολιτά (23 Σεπτεμβρίου 1821) και στα Δερβενάκια (26 Ιουλίου 1822). Οι μάχες αυτές έδωσαν θάρρος στη σκληρωμένη Ελλάδα.

Ο Γέρος του Μοριά πέθανε από φυσικά αίτια το 1843 στην Αθήνα, όταν ήταν 73 ετών. Προτού πεθάνει έδωσε έναν λόγο στην Πνύκα (1838), ο οποίος έλεγε για τη μεγάλη Επανάσταση και νουθετούσε τη νεολαία με συμβουλές για πανανθρώπινες αξίες. Εκεί έκανε τάμα μαζί με άλλους να χτιστεί ναός του Σωτήρα Χριστού στην Αθήνα.

Όλα αυτά τα γνωρίζουμε από τα απομνημονεύματά του. Μια από τις σπουδαίες φράσεις που είπε σε όσους δειλιάζαν να πολεμήσουν: «Όποιο χωριό δε θέλει να ακολουθήσει την φωνή της πατρίδος, τσεκούρι και φωτιά!».



Ψάχνοντας στη σύγχρονη ποίηση εντυπωσιαστήκαμε από την πληθώρα δημοσιευμένων ποιημάτων, πεζών και δοκιμίων με επετειακό χαρακτήρα. Μας κέντρισε το ενδιαφέρον η επετειακή συλλογή σε μορφή e-book «**199 Χρόνια Ελευθερίας Ζωής +1**» (Λάρισα 2020), στην οποία έχει γίνει ένα απάνθισμα ποιητικών έργων 30 συγγραφέων. Από αυτήν ξεχωρίσαμε το ποίημα της Χριστίνας Γαλιάνδρα «Ο Γέρος του Μοριά».



Τα χρήματα θα έδινε σε βόλια και τουνέκια,  
Κι άμα λάχει τα βαζα ακόμα και με δέκα.  
Μνημόνια δεν θα 'ξερα, ούτε για πείνα τόση.  
Για να κοιμάμαι λεύτερα θα δινω κι άλλο γρόσσι.  
Για να τελειώνουμε λοιπόν...  
Ορμήστε, μη φοβάστε...  
Για όσους στον Άδη φέρεται ήσυχος να κοιμάστε...»

Έκλεισε η γη και χάθηκε, τώρα θα περιμένει...  
Θέλει να ξέρει Έλληνας, λεύτερος πως θα μένει...



Πήραμε, λοιπόν, κι εμείς αφορμή και γράψαμε το δικό μας ποίημα!

### Διαίρει και βασίλευε

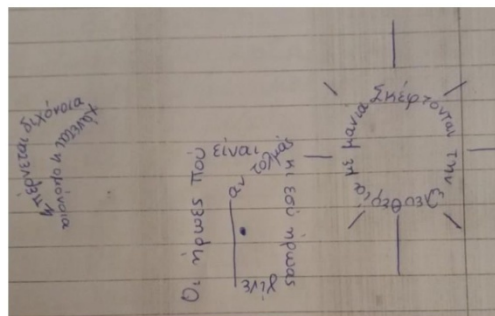
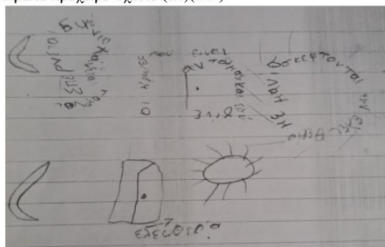
Εξανάσταση και πάλη,  
φόβος και χαρά.  
Κραυγές ανδρώνων,  
μπαρούτι και βανίλα.  
Το φως της ελευθερίας είναι  
μακριά...

Εξέρχεται διχόνοια  
και χάνεται η ομόνοια,  
Κολοκοτρώνης λέει  
ετούτα δυ τα λόγια.

Εκέρχονται την ελευθερία,  
με ραγία.  
Οι ήρωες ποιά είναι;  
Αν τολμάς κι εσύ, ήρωας γίνε!

**Το ιδεόγραμμα μας!** Σκεφτήκαμε να αναπαράσκησουμε την έννοια της ελευθερίας ως εξής: το φεγγάρι συμβολίζει το σκότος της υποδούλωσης σε όλες τις μορφές της. Για παράδειγμα, η υποδούλωση μπορεί να είναι η σκλαβιά ενός έθνους, η φυλακή μας σε μια κοινωνία που δε θέλουμε, η ατομική δουλεία μας στο οικογενειακό ή φιλικό μας περιβάλλον. Η πόρτα χρησιμοποιείται ως διάμεσος για να περάσουμε στον ήλιο, το φως της ελευθερίας! Η πόρτα συμβολίζει την παιδεία, μέσω της οποίας ο άνθρωπος υιοθετεί αξίες, αρχές και γνώση. Μιμείται τα αγαθά πρότυπα και αποζητά να εισέρθει στον κόσμο των ιδεών, να βγει από το πλατωνικό σπήλαιο. Ο ήλιος είναι το φως της γνώσης, η οποία μας απελευθερώνει από τα δεσμά μας. ΟΜΩΣ! Προσέχουμε να τηρούμε το «μέτρον ἄριστον», για να μη φτάσουμε από την ελευθερία στην ασυδοσία...

Πρώτο πρόχειρο σχέδιο (...) (ΣΤ')



Η ελευθερία

Διονύσιος Σολωμός, ο εθνικός ποιητής μας, στο ποίημά του «Ύμνος εις την ελευθερίαν», στη στροφή 144 περιγράφει τι είναι αυτό που κάθε φορά κατατρώγει τον λαό μας...

Η Διχόνοια που βαστάει

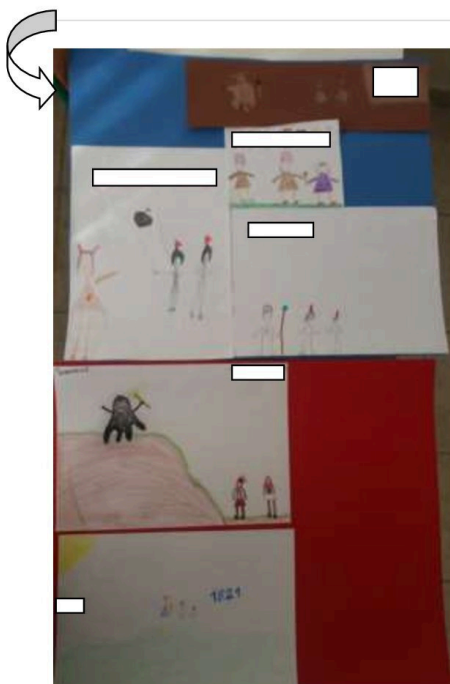
ένα σκήπτρο η δολερή

Καθενός χαμογελάει,

πάρ' το, λέγοντας, και συ.

Οι βαθυστόχαστοι τούτοι στίχοι μας κολλιέρησαν το αίσθημα της έκφρασης: δεν μπορεί κανείς να μείνει μόνο στη στείρα ανάγνωση των στίχων. Γι' αυτό κι εμείς αποφασίσαμε να ζωγραφίσουμε την εικόνα της Διχόνοιας και να παίξουμε ένα παιχνίδι ρόλων:





Ας δούμε κάποιους τρόπους διαφήμισης:

- ✓ Διαφήμιση στα ΜΜΕ
- ✓ Ταμπέλες στον δρόμο
- ✓ Διαφήμιση σε εφημερίδα
- ✓ Δημιουργία ιστότοπου (site)
- ✓ Αφισκόλληση
- ✓ Από στόμα σε στόμα
- ✓ Χορηγία
- ✓ Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook)

Εύχομαι σε όλους **Καλές Δουλειές!!!**

Παραμπιπτόντως, σας περιμένουμε για καφεδάκι, τσίπουρο και φαγητό στο «»!

## Ἡ θ ῆ κ α ι ἔ θ ι μ α

γράφει ο (...) (ΣΤ')

Ἡ θ ῆ και ἔ θ ι μ α είναι όταν οι άνθρωποι συνεχίζουν μια παράδοση αιώνων της τοπικής κοινωνίας τους. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα παρουσιάσουμε περιέργα ἥ θ ῆ και ἔ θ ι μ α που ανακαλύψαμε σε χωριά της Ηπείρου!

**Το ἔ θ ι μ ο της Αγίας Παρασκευής:** Η μητέρα μου μου είπε ότι στο *Κεράσσο* την ημέρα που γιορτάζει η Αγ. Παρασκευή, **έστειλε ένα ελάφι** έξω από την εκκλησία να ξεκουραστεί πρώτα, για να το σφάξουν έπειτα προς τιμήν της οι χωριανοί. Αυτό το έκανε, για να τιμήσει τους ευσεβείς κατοίκους του χωριού που την ανακήρυξαν προστάτιδα και πολιούχο. Το ιερό αυτό ελάφι το έσφαζαν, το έψηναν και στη συνέχεια μοίραζαν το κρέας του. Κάποια χρονιά, όμως, το ελάφι αυτό είτε γιατί οι κάτοικοι ολιγοπίστησαν είτε γιατί η Αγία Παρασκευή ήθελε να τους δοκιμάσει, άρτησε να φτάσει στο χωριό. Όλοι δυσανασχήτησαν, γκρίνιαζαν και αναζητούσαν την αιτία αυτού του κακού που τους βρήκε. Την τελευταία στιγμή όμως το ιερό ελάφι φάνηκε καταϊδρωμένο και λαχανιασμένο. Αδιαφορώντας για την κατάσταση του ζώου, οι κάτοικοι το έπιασαν αμέσως και το έσφαζαν. Η αγία Παρασκευή θύμωσε τόσο πολύ που εξαφάνισε την εικόνα της από την εκκλησία. Τότε, όλοι κατάλαβαν το λάθος τους.

Ίσως αυτό το ἔ θ ι μ ο να έχει προχριστιανικές ρίζες, καθώς η αγία Παρασκευή μας θυμίζει τη θεά Άρτεμη. Είχε και αυτή ιερό ελάφι με χρυσά κέρατα και, όπως όλοι οι θεοί του Ολύμπου, είχε ανθρωπίνες αδυναμίες. Έτσι, λοιπόν, η αγία και η θεά οργίζονται με τους ανθρώπους και τους τιμωρούν! Επίσης, η θυσία του ελαφιού είναι ακόμη ένα κοινό σημείο στην ελληνική παράδοση ανάμεσα στις δύο θρησκείες.

Στο *Ανήλιο του δήμου Μετσόβου*, το όνομα του οποίου μας παραπέμπει στο ότι δεν το «χτυπάει» καθόλου ο ήλιος, τα παιδιά παλιά **λέγανε τα κάλαντα τα μεσάνυχτα**. Ακολουθεί αληθινή μαρτυρία ενός παιδιού, καθώς πήγαινε για κάλαντα:

Πήγαινα με την αδερφή μου, τη Μαρία, να πούμε τα κάλαντα και, καθώς φτάναμε στο προτελευταίο σπίτι, συναντήσαμε ένα μαύρο σκυλί. Φοβηθήκαμε και ανεβήκαμε πάνω σε μια κολόνα της ΔΕΗ. Θυμηθήκαμε αυτό που μας έλεγαν οι γονείς μας, ότι τέτοιες ώρες κυκλοφορούν δαίμονες. Τρομοκρατηθήκαμε! Ευτυχώς μετά από λίγο ώρα το σκυλί έφυγε και κατεβήκαμε. Φύγαμε τρέχοντας...

### Βιβλιοπρόταση



Αν σας αρέσουν τα ιστορικά κόμικς, αυτό είναι ένα βιβλίο που θα σας γοητέψει! «Ο Κολοκοτρώνης» του Βασίλη Ρώτα, στα Κλασσικά Εικονογραφημένα, αποτελεί αισθητική απόλαυση με την πλούσια εικονογράφηση του. Ως προς το θέμα παρουσιάζεται το χρονικό της μάχης στα Δερβενάκια. Κυκλοφορεί στα περίπτερα.

### ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟΥΡΙΣΜΟΣ

Τρόποι διαφήμισης για προσέλκυση τουρισμού

από τον (...) (ΣΤ')

Τα **Ζαγοροχώρια** αποτελούν πόλο έλξης για τους τουρίστες οποιαδήποτε εποχή του χρόνου! Το φυσικό τοπίο σε συνδυασμό με την παράδοση είναι αυτά που ελκύουν τον καθένα που θέλει, έστω για λίγο, να ξεφύγει από τα πολύβουρα αστικά κέντρα.

Όλοι, όσοι έχουμε επιχειρήσεις, περιμέναμε μετά τα συνεχόμενα lockdown το άνοιγμα – επιτέλους – του τουρισμού. Η διαφήμιση είναι από τα σημαντικότερα που πρέπει να κάνει ένας μαγαζάτορας.





## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abercrombie, M. L. J. (1986). *Δημιουργική Διδασκαλία και Μάθηση: Η ανατομία της σκέψης*. (Ε. Μπακαλάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg
- Αλαχιώτης, Σ. Ν. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Δασκαλάκης, Ι. Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση
- Debesse, M., Maliaret, G. (1985). *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες: Κοινωνιολογία της Παιδείας: Κοινωνικές πλευρές της Αγωγής* (τ. 6). (Γ. Κ. Παπαγεωργίου, μεταφρ.) Αθήνα: Δίπτυχο
- De Bono, E. (2006). *Τα Έξι Καπέλα Της Σκέψης*. (Γ. Μπαρουζής, μεταφρ.). Αθήνα: Αλκυών
- Goleman, D. (1997). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. (Παπασταύρου Α., μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καίσιλερ, Α. (1976). *Η Πράξη της Δημιουργίας*. Αθήνα: Χατζηνικολή
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2007). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Καλογήρου, Τ., Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Λαλαγιάννη, Β. (επιμ.). (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο : θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα : Τυπωθήτω (ανατύπωση 2007).
- Καψάλης, Γ. Δ. (2003). *Μελέτες Παιδικής Λογοτεχνίας* (β' έκδ.). Αθήνα: Gutenberg
- Καψάλης, Γ.Δ. (2007). «Το λεξικό μας» για τις τάξεις Δ', Ε', Στ' του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Κρίβας, Σ. Α. (2005). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική* (γ' έκδ.). Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική Σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (Επιμ.) (2008). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία μεγάλες προσδοκίες: Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ
- Νικολοπούλου, Α. (2010) *Παιδί και αφηγήσεις: προς μια ερευνητική και κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση*. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, (Επιμ.). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σελ.102-115). Αθήνα: Τόπος
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης, Π. (1978). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα: Βιβλία που μιλούν... σε μαθητές που... σιωπούν*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος
- Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα: Στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος
- Παπανούτσος, Ε.Π. (2003). *Οι δρόμοι της ζωής: Δοκίμια*. Αθήνα: Νόηση
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Παρασκευοπούλου, Π., (2009). *Δαίδαλος: Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ρήγας, Α. (1998). *Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική: για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εν πλώ.
- Ροντάρι, Τζ. (1985). *Η γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας Ι*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Τσάτσος, Κ., Κακριδής, Ι. Θ. & Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (2021). *Ελληνική Μυθολογία. Εισαγωγή: Ανάλυση & Ερμηνεία του ελληνικού μύθου*. (Τόμ. Α). Αθήνα: ΤΑ ΝΕΑ / ΑΛΤΕΡ ΕΓΚΟ Α.Ε. – 1<sup>η</sup> έκδ. (1986), Εκδοτική Αθηνών

Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνης.

*Φιλοσοφικό Κοινωνιολογικό Λεξικό (1995)*. Αθήνα: Μένανδρος

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεξιάδη, Κ., Λάχλου, Σ. & Παπαδόπουλος, Χ. (επιμ.) (2019). *Ξεκινώντας με την Παιδαγωγική Freinet. Εφαρμόζοντας εργαλεία μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής. Αποτύπωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και πρακτικής*. Τόμος 2. Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα «ΤΟ ΣΚΑΣΙΑΡΧΕΙΟ».

<https://drive.google.com/file/d/12ftqUKwPL84Ydl8XiDLzB7q6mlo4AKZy/view>  
(προσπέλαση στις 08/07/2021)

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2015). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής I & II. John Dewey*. Έκδοση: 1.0. <https://opencourses.uoa.gr/courses/ECD8/> (προσπέλαση στις 06/04/2021)

Αυγητίδου, Σ. (2011) Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Προϋποθέσεις και διαδικασίες.

[http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol2/Issue02\\_04\\_p29-48.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf)  
(προσπέλαση στις 9/01/2021)

Bar-On, R. (2006, February). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, (1), pp.13-25.

[http://www.eiconsortium.org/pdf/baron\\_model\\_of\\_emotional\\_social\\_intelligence.pdf](http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf)  
(προσπέλαση στις 16/09/2020)

Chabeli, M. (2008, September). Humor: A pedagogical tool to promote learning. *Curationis*, 31, (3), pp.51-59. doi:[10.4102/curationis.v31i3.1039](https://doi.org/10.4102/curationis.v31i3.1039) (προσπέλαση στις 08/06/2021)

Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. New York: Routledge. doi:[10.4324/9780203357965](https://doi.org/10.4324/9780203357965) (προσπέλαση στις 11/02/2021)

Δημητροπούλου, Ρ. (2019). *Η λειτουργία της φαντασίας στο Περί Ψυχῆς του Αριστοτέλη: μεταξύ αίσθησης και νόησης*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας [ΜΔΕ] Παν/μίου Πατρών, Ελλάδα). <http://hdl.handle.net/10889/12863> (προσπέλαση στις 10/07/2021)

Drexler, W. (2010, May 16). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26, (3), pp. 369-385. <https://doi.org/10.14742/ajet.1081> (προσπέλαση στις 5/03/2021)

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας. (2016). *Embodied Learning*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP551/88.%20%CE%95%CE%BD%CF%83%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B7%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf> (προσπέλαση στις 03/07/2021)

Elias, J. M., Zins, E. J., Weissberg, P. R., Frey, S. K., Greenberg, T. M., Haynes, M. N., ...Shriver, P. T. (1997). Promoting social and emotional Learning: Guidelines for Educators. *The need for social and emotional learning: What is social and emotional education-And why is it important?*. USA: ASCD. <http://www.ascd.org/publications/books/197157e4/chapters/The-Need-for-Social-and-Emotional-Learning.aspx> (προσπέλαση στις 07/10/2020)

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826> (προσπέλαση στις 10/09/2020)

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, (3) pp.399-414. doi: <https://doi.org/10.1080/03057640600866015> (προσπέλαση στις 19/03/2021)

Jesson, J. (2012). *Developing Creativity in the Primary School*. Berkshire: Open University Press McGraw-Hill. <https://vdoc.pub/documents/developing-creativity-in-the-primary-school-7o2u7kvee2p0> (προσπέλαση στις 11/03/2021)

Καλημερίδης, Γ. (2008). *Κοινωνία της γνώσης και εκπαιδευτική πολιτική: η περίπτωση της Αγγλίας των νέων εργατικών*. (Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Π.Τ.Δ.Ε., Ελλάδα). doi: [10.12681/eadd/18690](https://doi.org/10.12681/eadd/18690) (προσπέλαση στις 06/10/2021)

Κάλφας, Β., (2015). *Η φιλοσοφία του Αριστοτέλη*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/683> (προσπέλαση στις 15/07/2021)

Kampylis, P., Berki, E. & Saariluoma, P. (2009, April). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, 4, (1), pp.16-29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.10.001> (προσπέλαση στις 6/11/2020)

Kampylis, P., & Valtanen, J. (2011, December 22). Redefining Creativity –Analyzing Definitions, Collocations, and Consequences. *Journal of creative behaviour*, 44(3), 191-214. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x> (προσπέλαση στις 6/11/2020)

Καμπύλης, Π. & Μπέρκη, Ε. (2014). *Καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη*. (Ε. Καμπύλη & Μ. Καμπύλη, μετφρ.). Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO. <https://www.openbook.gr/kalliergontas-ti-dimioyrgiki-skepsi/> (προσπέλαση στις 7/11/2020)

Καρακατσάνη, Δ., Λάχλου, Σ. & Τραντάς, Π. (2019). *Εφαρμογή της Παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα: Ερευνητικά εργαλεία & αποτίμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας*. Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο» -Πειραματικοί ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της κοινότητας.



[http://pilotikofreinet.weebly.com/uploads/4/5/6/0/45603923/erevna\\_freinet\\_2017-18.pdf](http://pilotikofreinet.weebly.com/uploads/4/5/6/0/45603923/erevna_freinet_2017-18.pdf)  
(προσπέλαση στις 09/07/2021)

Kausar, G. (2010). Educational Implication of Piaget and Vygotsky Language Learning Theories in Pakistani Context : A Review. *The Dialogue*, 5, (3). pp. 254-268. [http://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/5\\_3/Dialogue\\_July\\_September2010\\_254-268.pdf](http://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/5_3/Dialogue_July_September2010_254-268.pdf) (προσπέλαση στις 7/3/2021)

Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.) (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ. [http://www.oepek.gr/download/Sygxrones\\_Didaktikes\\_B.pdf](http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf) (προσπέλαση στις 11/06/2021)

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (χ.χ.). *Έρευνα στη νοηματική προσπέλαση πραγματολογικών επιστημονικών κειμένων στη υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτο-ρύθμιση κατά την Κατανόηση Κειμένων: Θεωρητική Θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του Μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας*. [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna\\_couloub.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_couloub.pdf). (προσπέλαση στις 11/07/2021).

Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. [https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou\\_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf](https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf) (προσπέλαση στις 20/08/2021)

Κουτσούρη, Α. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: ΕΚΠΑ. <http://hdl.handle.net/10795/890> (προσπέλαση στις 07/05/2021)

Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (p. 20–47). Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.004> (προσπέλαση στις 04/03/2021)

Krapf, P. (2010). *Συμμετέχουμε στη Δημοκρατία (Βιβλ. IV): Σχέδια μαθήματος για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα για το Λύκειο*. Κ. Τούρα (επιμ.). (Α. Βαλλιανάτος, μετφρ.). Strasbourg: Συμβούλιο της Ευρώπης. Αγγλική έκδοση: Gollob, R., Krapf, P. and Weindinger, W. (Eds.) (2010). *Taking Part in Democracy - EDC/HRE Volume IV - Lesson plans for upper secondary level on democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.living-democracy.gr/> (προσπέλαση στις 03/06/2021)

Κωνσταντινίδου, Ε. (2013). *Η Δημιουργικότητα στη βασική Εκπαίδευση: Αντιλήψεις και συμπεριφορές των καθηγητών Φυσικής Αγωγής*. (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Ελλάδα). doi: [10.12681/eadd/31432](https://doi.org/10.12681/eadd/31432) (προσπέλαση στις 27/03/2021)

Lingard, B. (2005). Socially Just pedagogies in changing times, *International Studies in Sociology of Education*, 15, (2), pp.165-186. doi: <https://doi.org/10.1080/09620210500200138> (προσπέλαση στις 10/12/2020)

Lingard, B., Mills, M. & Hayes, D. (2006). Enabling and aligning assessment for learning: some research and policy lessons from Queensland, *International Studies in Sociology of Education*, 16, (2), pp 83-103. doi: <https://doi.org/10.1080/09620210600849778> (προσπέλαση στις 10/12/2020)

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999, December). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, (4), pp.267-298. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1) (προσπέλαση 15/10/2020)

Meusburger, P. (2009). *Milieus of Creativity: The Role of Places, Environments, and Spatial Contexts*. 10.1007/978-1-4020-9877-2\_7 (προσπέλαση στις 06/02/2021)

Μπαστέα, Α. (2014). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014, (2), σσ.435-466. doi <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.381>

NACCCE — National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: DSEE. <https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf> (προσπέλαση στις 8/11/2020)

Νικήτα, Δ. Β. (2015). *Η Βιοπαιδαγωγική-Διδακτική αρχή της Εμπέδωσης στο μάθημα της Βιολογίας: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [ΑΠΘ]), Ελλάδα). <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36833?lang=el#page/1/mode/2up> (προσπέλαση στις 25/03/2021)

Nowak-Fabrykowski, K. (1992, January 1). FREINET'S CONCEPT OF TEACHERS AND THEORY OF TEACHING. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 27, (001). <https://mje.mcgill.ca/article/view/8015> (προσπέλαση στις 19/02/2021)

Παπαδοπούλου, Δ. (2020). Το χιούμορ ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. *Επιστημονικά Χρονικά*, 25, (3) σσ.455-472. [http://www.tzaneio.gr/wp-content/uploads/epistimonika\\_xronika/p20-3-7.pdf](http://www.tzaneio.gr/wp-content/uploads/epistimonika_xronika/p20-3-7.pdf) (προσπέλαση στις 08/06/2021)

Παπαδοπούλου, Σ. (2008). *Τελική μελέτη υποέργου: Καινοτόμες Δράσεις*. ΟΕΠΕΚ. <https://docplayer.gr/4575757-Oepek-teliki-meleti-ypoergoy-kainotomes-drasesi-anapl-kathigitis-panepistimioy-makedonias-syntaxi-syggrafi-meletis-smaragda-papadopoyloy.html> (προσπέλαση στις 29/02/2021)

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ., Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. & Χατζημανώλη, Α. (2014). Ευρηματικές ιστορίες με παραμυθιακή γλώσσα στην υπηρεσία του γραμματισμού των ΜΜΕ – Μελέτη περίπτωσης. Σε Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). Ηλεκτρονικά Πρακτικά Πανελληνίου

Συνεδρίου *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου. Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου. <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html> (προσπέλαση στις 2/02/2022)

Πλατσίδου, Μ. (2004, Ιανουάριος 1). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλαιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, σσ.27-39. [https://www.researchgate.net/publication/255730551\\_Synaisthematike\\_Noemosyne\\_Synchrones\\_prosengiseis\\_mias\\_palaias\\_ennoias](https://www.researchgate.net/publication/255730551_Synaisthematike_Noemosyne_Synchrones_prosengiseis_mias_palaias_ennoias) (προσπέλαση στις 07/09/2020)

Ralli, A. M. & Dockrell, J. E. (2020). Multiple measures of assessing vocabulary acquisition: Implications for understanding lexical development. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12, (4), pp.587-603. doi:[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23983](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23983)

Rhodes, M. (1961, April). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, (7), 305-310. <https://www.jstor.org/stable/20342603> (προσπέλαση στις 15/11.2021)

Robin, I. (2018). *Εισαγωγή στον Νόμο σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Πώς να βάλεις όρια που δομούν στην ηλικία της αντίδρασης*. (Συλλογική μετφρ.) Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο». [http://pilotikofreinet.weebly.com/uploads/4/5/6/0/45603923/%CE%A4%CE%B1\\_7\\_%CF%83%CF%84%CE%AC%CE%B4%CE%B9%CE%B1\\_%CE%B3%CE%B9%CE%B1\\_%CF%84%CE%B7\\_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1\\_%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CF%82\\_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82\\_%CE%B5%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B1%CF%82.pdf](http://pilotikofreinet.weebly.com/uploads/4/5/6/0/45603923/%CE%A4%CE%B1_7_%CF%83%CF%84%CE%AC%CE%B4%CE%B9%CE%B1_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CF%82_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B5%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B1%CF%82.pdf)

(προσπέλαση στις 7/01/2021)

Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (1999). *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 A–H and Vol. 2 I–Z with indexes. Academic Press. [https://books.google.gr/books/about/Encyclopedia\\_of\\_Creativity.html?id=cjPlhZ9WBqgC&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/Encyclopedia_of_Creativity.html?id=cjPlhZ9WBqgC&redir_esc=y) και [https://books.google.gr/books/about/Encyclopedia\\_of\\_Creativity.html?id=dK79AdKmIoC&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/Encyclopedia_of_Creativity.html?id=dK79AdKmIoC&redir_esc=y) (προσπέλαση στις 14/01/2021)

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990, March). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153\\_SaloveyMayerICP1990\\_OCR.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf) (προσπέλαση στις 03/09/2020)

Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε. & Παναγοπούλου, Ε. (2008). *Δημιουργική Σκέψη- Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1008&bitstream=1008\\_01#page/79/mode/1up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1008&bitstream=1008_01#page/79/mode/1up) (προσπέλαση στις 06/12/2020)

Σμυρναίου, Ζ. (2017). *Νέες Εξελίξεις στις Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης. [http://pek.ark.sch.gr/autosch/joomla15/images/2017/dhmiourg\\_theoria.pdf](http://pek.ark.sch.gr/autosch/joomla15/images/2017/dhmiourg_theoria.pdf) (προσπέλαση στις 5/02/2021)

Smyrniou, Z., Georgakopoulou, E. & Pantazopoulou, E. (2020, Σεπτέμβριος). *Νέες εξελίξεις στις Θεωρίες Μάθησης: Από τη διερεύνηση στη Δημιουργικότητα, την Ενσώματη Μάθηση και την Κοινωνικοσυναισθηματική Νοημοσύνη*. ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ 21+: ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ».

[https://www.researchgate.net/publication/344349323\\_Nees\\_exelixeis\\_stis\\_Theories\\_Mathese\\_s\\_Apo\\_te\\_diereunese\\_ste\\_Demiourgikoteta\\_ten\\_Ensomate\\_Mathese\\_kai\\_ten\\_Koinonikosynathematike\\_Noemosyne\\_PLATPHORMA\\_21\\_ERGASTERIA\\_DEXIOTETON\\_EPIMORPHOSE\\_EKPAIDEUTIKO](https://www.researchgate.net/publication/344349323_Nees_exelixeis_stis_Theories_Mathese_s_Apo_te_diereunese_ste_Demiourgikoteta_ten_Ensomate_Mathese_kai_ten_Koinonikosynathematike_Noemosyne_PLATPHORMA_21_ERGASTERIA_DEXIOTETON_EPIMORPHOSE_EKPAIDEUTIKO)

Στυλιάρης, Γ. & Δήμου, Β. (2015). Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και συνεισφορά στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών υπολογιστικών περιβαλλόντων. (Κεφάλαιο 1). Στο Στυλιάρης, Γ. & Δήμου, Β. (2015). *Διδακτική της πληροφορικής*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/723> (προσπέλαση στις 06/01/2021)

Torrance, E.P. (1970). Achieving socialization without sacrificing creativity. *Journal of Creative Behavior*, 4, 183-189. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2162-6057.1970.tb00858.x> (προσπέλαση στις 12/02/2021)

Vernon P.E. (1989). The Nature-Nurture Problem in Creativity. In: Glover J.A., Ronning R.R., Reynolds C.R. (eds). *Handbook of Creativity*. (Chapter) Perspectives on Individual Differences. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_5) (προσπέλαση στις 15/11/2021)

Vitaliano, D. B. (2007, January 1). Geomythology: Geological origins of myths and legends. *Geological Society*, 273, (1), pp. 1-7. London: Special Publications. <https://doi.org/10.1144/GSL.SP.2007.273.01.01> (προσπέλαση στις 5/10/2021)

Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*. (Κ. Δεναζά – Βενιεράτου, μετφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας. <https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2020/12/to-sxoleio-tou-laou.pdf> (προσπέλαση στις 16/01/2021)

Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135. <https://docplayer.gr/30723829-To-didaktiko-yliko-gia-to-glossiko-mathima-toy-dimotikoy-kai-i-paidagogiki-toy-grammatismoy-kai-ton-polygrammatismou.html> (προσπέλαση στις 19/11/2021)

Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. <https://www.semanticscholar.org/paper/Creativity%3A-Understanding-Innovation-in->

[Problem-and-Weisberg/95e36219a9fa368be313da61e74c4f43fbb27ea2](#) (προσπέλαση στις 05/04/2021)

Woods, P. (2002). Teaching and Learning in the New Millenium. In C. Day and C. Sugrue (Eds). *Developing Teaching and Teachers: International Research Perspectives* (pp. 73-91). London: Falmer. <http://golshanlc.com/wp-content/uploads/2019/09/Developing-Teachers-and-Teaching-Practice.pdf> (προσπέλαση στις 05/04/2021)

Χάσκα, Κ. (2016). *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς: «Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ: Ένα караβάνι χωρίς σύνορα»*. Αθήνα: anasa cultural center. <http://www.anasa.org.gr/caravan/> (προσπέλαση στις 11/10/2021)