



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αριθμ. Πρωτ.:..... 1704

Ημερομηνία:..... 30 / 4 / 20

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Πούλος Αθανάσιος

ΑΜ: 2560

Επιβλέπων: Βερβέρης Αντώνιος

Πανεπιστημιακός Υπότροφος

Άρτα, Απρίλιος 2020

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

CREATIVITY AND MUSIC EDUCATION

LITERATURE REVIEW

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Άρτα, 15/05/2020

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Αντώνιος Βερβέρης

Ακαδημαϊκός Υπότροφος

Υπογραφή

2. Μέλος επιτροπής

Νικόλαος Ανδρικός

Επίκουρος Καθηγητής

Υπογραφή

3. Μέλος επιτροπής

Ειρήνη Παπαδάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια

Υπογραφή

Η Πρόεδρος του Τμήματος

Μαρία Ζουμπούλη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Υπογραφή

© Πούλος Αθανάσιος, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου πνευματικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής, ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία

Πούλος Αθανάσιος

Υπογραφή

Περίληψη

Η δημιουργικότητα αποτελεί μία έννοια η οποία είναι δύσκολο να οριστεί. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι συμφωνούν ότι πρόκειται για κάτι θετικό του οποίου η ανάπτυξη είναι ζητούμενο σε πολλά πλαίσια και περιβάλλοντα, πόσο μάλλον στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Η εργασία αυτή παρουσιάζει μία σύνοψη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ξεκινώντας από τη δημιουργική σκέψη γενικά για να καταλήξει στη μουσική δημιουργικότητα και στη συνέχεια στη σχέση της με την εκπαίδευση. Μέσα από την βιβλιογραφική αυτή επισκόπηση γίνεται μία αποσαφήνιση πολλών σχετικών ζητημάτων, εμφανίζονται τα όρια της μέχρι τώρα έρευνας και γίνεται κατανοητή η ανάγκη ανάδειξης της ανάπτυξης δημιουργικών ικανοτήτων σε βασικό στόχο της μουσικής εκπαίδευσης, παρά τη δυσκολίες που είναι δεδομένο ότι εμφανίζονται.

Λέξεις - κλειδιά: δημιουργικότητα, μουσική, εκπαίδευση

Abstract

Creativity is a concept difficult to define. Nevertheless, most can agree that it is something positive, a trait that could be useful in a variety of different situations and environments, including musical education. This study, presents a review of the literature, beginning from more general matters concerning creative thinking in to creativity in music and education. It aims to clarify many aspects of the matter in hand, to show the current limits of the research until now and to underline the need to make the fostering of creative thinking a basic goal of musical and general education, despite the difficulties.

Keywords: creativity, music, education

Περιεχόμενα

Περίληψη	vi
Abstract	vii
1. Εισαγωγή	1
2. Ιστορική επισκόπηση	3
2.1 Η δημιουργικότητα γενικά	3
2.1.1 Έως και τον 18ο αιώνα	3
2.2.2 Η επίδραση του Ρομαντισμού	5
2.2 Η σύγχρονη έρευνα πάνω στη δημιουργικότητα	6
3. Η έρευνα για τη μουσική δημιουργικότητα	10
3.1 Η περίοδος 1920-1985	10
3.2 Η σύγχρονη έρευνα	13
4. Έννοιες και ορισμοί	14
4.1 Η Δημιουργικότητα ως δημιουργικότητα	14
4.2 Η δημιουργικότητα ως δημιουργική σκέψη	19
4.3 Το δημιουργικό άτομο	19
5. Η δημιουργική διαδικασία: Μοντέλα και έννοιες	23
5.1 Έννοιες: Η Συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη	23
5.2 Έννοιες: Οι εμπειρίες ροής	25
5.3 Η φαντασία	26
5.4 Η «δημιουργική διεργασία»	27
5.5 Το μοντέλο του Webster	28
6. Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας	32
6.1 Ψυχομετρικές μέθοδοι	32
6.2 «Συναινετική» Αξιολόγηση	33
6.3 Βιογραφικές μέθοδοι αξιολόγησης	34
6.4 Μέθοδοι αυτοαξιολόγησης	34

6.5 Μελέτη μέσω παρατήρησης.....	34
6.6 Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση	35
6.7 Η επίδραση του Κονστρουκτιβισμού.....	35
6.8 Ο Ρόλος της τεχνολογίας	36
7. Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση: Γιατί να καλλιεργήσουμε τη Δημιουργικότητα;	38
7.1 Επιχείρημα πρώτο: Το ζητούν οι ίδιοι οι μαθητές.....	38
7.2 Επιχείρημα δεύτερο: δημιουργικότητα και κοινωνικοποίηση.....	38
7.3 Επιχείρημα τρίτο: Μουσική και δημιουργικότητα	39
7.4 Επιχείρημα τέταρτο: Δημιουργικότητα και Μουσική	40
7.5 Επιχείρημα πέμπτο: Δημιουργική εκπαίδευση για δημιουργικούς ανθρώπους	40
7.6 Επιχείρημα έκτο: Διαχείριση της γνώσης.....	40
8. Η βιβλιογραφία πάνω στη δημιουργικότητα και τη μουσική εκπαίδευση: Μία σύννοψη.....	42
8.1 Οι δημιουργικές δραστηριότητες.....	42
8.2 Ο Δάσκαλος	43
8.3 Το Μάθημα	45
8.4 Ομαδοσυνεργατική	47
8.5 Δυσκολίες, προβλήματα, θέματα που χρήζουν συζήτησης	47
9. Συμπεράσματα, περιορισμοί, προτάσεις, προβληματισμοί	49
Βιβλιογραφία	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα παρά το ότι είναι μία από τις έννοιες οι οποίες είναι δύσκολο να κατανοηθούν, προκύπτει ως ζητούμενο πολλές φορές σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητας. Επίθετα όπως «δημιουργικός» και «ευρηματικός» έχουν πάντα θετικό πρόσημο και σχετίζονται με την παραγωγή ιδεών και λύσεων στα προβλήματα. Είναι λοιπόν λογικό, το ότι η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης προκύπτει ως αίτημα σε κάθε είδους εργασιακά περιβάλλοντα και κατά συνέπεια στην εκπαίδευση.

Το προσωπικό μου ενδιαφέρον για μουσικοπαιδαγωγικά θέματα έχει να κάνει με τη διπλή μου ταυτότητα ως δάσκαλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τελειόφοιτος Τμήματος Μουσικών Σπουδών. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος οφείλεται στην άποψή μου πως στη σύγχρονη κοινωνική και οικονομική κατάσταση, όπου η παροχή πληροφοριών είναι πλούσια και συνεχής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται όλο και περισσότερο από την απλή παράδοση μαθήματος στο να διδάξει στους μαθητές πώς να διαχειρίζονται την πληροφορία προς όφελός τους. Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης τεχνικών, δεξιοτήτων και τρόπων σκέψης οι οποίοι μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια και να λειτουργήσουν ως κατευθυντήριες γραμμές σε ό,τι και αν κληθεί να κάνει στη ζωή του κάποιος.

Η παρούσα εργασία λοιπόν έχει σκοπό να προσεγγίσει την έννοια της *δημιουργικότητας* και της *δημιουργικής σκέψης*, υπό το πρίσμα της Μουσικής Παιδαγωγικής. Η προσπάθεια αυτή θα γίνει μέσα από την εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας και την κριτική ανάλυσή της. Οι μελέτες τις οποίες συνάντησα πραγματεύονται το ζήτημα από αρκετά και διαφορετικά πρίσματα, κάτι που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη τη διαχείριση του υλικού. Βασικός μου στόχος ήταν να παρουσιάσω μία κατά το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το τι έχει γραφτεί, να ταξινομήσω και να κατηγοριοποιήσω το υλικό με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητό.

Στο 2^ο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η επεξεργασία ζητημάτων δημιουργικότητας σε κάθετο χρονικό άξονα από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας, για να καταλήξουμε σε μία σύνοψη της σύγχρονης έρευνας.

Στο 3^ο κεφάλαιο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο ζήτημα της μουσικής, όπου παρουσιάζεται μία κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη εικόνα των βασικών ζητημάτων που πραγματεύεται το σύνολο της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια, εστιάζουμε στο θέμα της δημιουργικότητας αναφορικά με την (μουσική κυρίως) εκπαίδευση, εξηγώντας τη σημασία της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης και παρουσιάζοντας μία εικόνα της σχετικής έρευνας.

Στα τελευταία κεφάλαια της εργασίας, αφού γίνει μία σύνοψη της βιβλιογραφίας που εξετάστηκε, παρουσιάζονται συμπεράσματα, αλλά και προσωπικοί προβληματισμοί που προέκυψαν, περιορισμοί της σχετικής μελέτης, ενώ τέλος, αναφέρονται προεκτάσεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η ροή των όσων θα παρουσιάσω προσπάθησα να ακολουθεί μία πορεία κατά το δυνατόν από το γενικό στο ειδικό, από το παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον, από τη δημιουργικότητα γενικά, στη μουσική δημιουργικότητα και ύστερα στη διδασκαλία της μουσικής δημιουργικής σκέψης. Όμως, αυτό στάθηκε αδύνατον να τηρηθεί πλήρως καθώς το σύνολο της βιβλιογραφίας για τη μουσική και τη Μουσική Παιδαγωγική δανείζεται συνεχώς στοιχεία από άλλους τομείς. Για αυτό το λόγο σε αυτή την εργασία θα υπάρξουν σημεία τα οποία αν και είναι αφιερωμένα σε κάτι εξειδικευμένο θα χρειάζεται μία προσωρινή μετατόπιση της εστίασης και επιστροφή σε πιο γενικά ζητήματα.

2. Ιστορική επισκόπηση

2.1 Η δημιουργικότητα γενικά

Κατ' αρχήν, θα ήταν σημαντικό να κάνουμε μία ιστορική επισκόπηση του όρου γενικά χωρίς να αναφορές για την ώρα στον τομέα της Μουσικής Εκπαίδευσης. Σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας, το ζήτημα προσεγγίστηκε από διάφορες σκοπιές απασχολώντας από αρχαίους φιλοσόφους και θρησκευτικούς παράγοντες έως επιστήμονες της αγωγής, ιστορικούς και οικονομολόγους, χωρίς να χρησιμοποιείται απαραίτητα ο όρος «δημιουργικότητα», έναντι άλλων όρων όπως «ταλέντο», «ιδιοφυΐα», «χάρισμα» κλπ., οι οποίοι έχουν μία συνάφεια με το θέμα της εργασίας αυτής καθώς χαρακτηρίζονται από κοινούς προβληματισμούς. Όπως θα παρατηρήσουμε, η συζήτηση περιστρέφεται από αρχαιοτάτων χρόνων γύρω από ζητήματα όπως:

- Είναι η δημιουργικότητα (το ταλέντο, η ιδιοφυΐα κλπ.) εγγενές χαρακτηριστικό ή καλλιεργείται;
- Οφείλεται σε κάποια θεία δύναμη;
- Είναι κληρονομική;
- Αν καλλιεργείται, με ποιους τρόπους μπορούμε να εξασφαλίσουμε τις συνθήκες έτσι ώστε να αναπτύξουμε τη δημιουργική σκέψη ενός ανθρώπου.
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού, ταλαντούχου, ιδιοφυούς;

2.1.1 Έως και τον 18ο αιώνα

Σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου (2012), οι σχετικές αντιλήψεις ξεκίνησαν να διαμορφώνονται από την έναρξη της προϊστορικής περιόδου μέχρι και το Μεσαίωνα, κατά το οποίο η δημιουργικότητα θεωρούνταν θείο δώρο, σχετιζόμενο με το υπερφυσικό. Κατά τις αντιλήψεις αυτές, το άτομο είχε ένα χάρισμα δοσμένο από κάποια θεότητα το οποίο του επέτρεπε να παράγει είτε καλλιτεχνικό έργο ή γενικότερα ιδέες με ιδιαίτερη μαεστρία. Επιπλέον, υπήρχε η αντίληψη ότι κατά τη στιγμή της καλλιτεχνικής δημιουργίας το άτομο αυτό καταλαμβάνεται από το θείο, και λειτουργούσε ως ένα

άβουλο ον του οποίου οι δράσεις, οι ιδέες και συμπεριφορές υπαγορεύονταν επί τόπου από μία ανώτερη δύναμη. Η αντίληψη αυτή έχει άμεσες συνέπειες στο ζήτημα που μας ενδιαφέρει (εκπαίδευση) καθώς συνεπάγεται με την αδυναμία του ατόμου να καλλιεργήσει τη δημιουργική σκέψη στην περίπτωση που δεν την έχει, αφού το στοιχείο αυτό αποτελεί θεϊκό δώρο και δεν αποκτιέται μέσω της ανάλογης προσπάθειας.

Οι προαναφερθείσες αντιλήψεις περί θείου χαρίσματος κυριάρχησαν στην ανθρώπινη σκέψη και δεν αμφισβητήθηκαν για αρκετούς αιώνες μέχρι και την περίοδο του Μεσαίωνα, για να αρχίσουν να ανατρέπονται κατά την Αναγέννηση. Όπως αναφέρεται στο κείμενο της η Κωνσταντινίδου, ο ανθρωπισμός έθεσε υπό αμφισβήτηση τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις περί αποκλειστικού ελέγχου της ανθρώπινης δημιουργίας από ανώτερες δυνάμεις. Ο άνθρωπος θεωρήθηκε πλέον δυνατός και ικανός να αντιμετωπίσει καταστάσεις και να ανταπεξέλθει σε δυσκολίες βασισμένος αποκλειστικά στον εαυτό του. Η στροφή αυτή στις αντιλήψεις υποστηρίχθηκε από την επακόλουθη ίδρυση σχολών, πανεπιστημίων κλπ. στην Ευρώπη (Κωνσταντινίδου, 2012).

Η συνέχεια αυτής της στροφής ήρθε με το Διαφωτισμό, την περίοδο που δόθηκε μεγάλη σημασία στην επιστημονική έρευνα. Ο εμπειρισμός για παράδειγμα υποστήριξε την άποψη πως η γνώση αποκτιέται μέσω της εμπειρίας (κυρίως των αισθήσεων). Η περιγραφή του ανθρώπου από τον John Locke ως άγραφο πίνακα (tabula rasa), έτοιμο να γεμίσει με γνώσεις που προέρχονται από τις αισθήσεις του έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις θεοκρατικές αντιλήψεις που χαρακτήρισαν την ανθρώπινη διάνοηση μέχρι το Μεσαίωνα, και καθιστά πλέον το άτομο υπεύθυνο για την προσωπική του εξέλιξη και καλλιέργεια.

Ανάμεσα στις περιόδους της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού είχαμε και την πρώτη αναφορά σε έννοια που συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της δημιουργικότητας. Η Κωνσταντινίδου (2012) γράφει:

Άλλη εξέχουσα προσωπικότητα πριν την περίοδο του Διαφωτισμού υπήρξε, επίσης, ο Thomas Hobbes (1588-1679), ο οποίος θεωρείται η προσωπικότητα που αναγνώρισε τη σημαντικότητα της φαντασίας για την ανθρώπινη σκέψη και οργάνωση. Ο Singer (1999), θεωρεί τον Hobbes, ως έναν απ' τους ερευνητές των πρώιμων θεωριών της φαντασίας, ο οποίος κατά τα τέλη της Αναγέννησης προχώρησε απ' την παθητική στην επικοινωνιακή ερμηνεία της φαντασίας, τονίζοντας την ιδιότητα της να γεννήσει

επιθυμίες ή ορέξεις καθώς και δυνατά συναισθήματα. Ο συγγραφέας έκανε λόγο και για τη θέση του Hobbes που αντιλαμβάνονταν πως η φαντασία έχει κατευθυντήρια δύναμη και λειτουργεί ως το μέσο της εξερεύνησης μελλοντικών γεγονότων που προεκτείνονται όμως από τις μνήμες των ατόμων.

Η σημασία του κειμένου που παρατέθηκε είναι μεγάλη για την παρούσα εργασία καθώς αγγίζει θέματα που θα αναλυθούν και σε παρακάτω κεφάλαια. Αναγνωρίζεται η ύπαρξη κάποιας ικανότητας η οποία καθοδηγεί την ανθρώπινη δημιουργία και οδηγεί σε νέες ιδέες, πράξεις και δημιουργίες επηρεασμένες από την ήδη υπάρχουσα δημιουργία.

Κατά την περίοδο του Διαφωτισμού, συνεχίστηκε η τάση προς μία εξερεύνηση εννοιών όπως ιδιοφυΐα και ταλέντο η οποία αποτέλεσε υπόβαθρο για την θεωρητική συζήτηση που θα παρατεθεί και σε επόμενες ενότητες. Αυτό το οποίο αξίζει να σημειώσουμε για τη συγκεκριμένη περίοδο, είναι η απομάκρυνση από θεοκρατικές αντιλήψεις και η επακόλουθη ενδυνάμωση της σημασίας της ανθρώπινης πρωτοβουλίας, η εξερεύνηση όρων όπως φαντασία, ταλέντο κλπ. και η αναγνώριση της ανάγκης ύπαρξης ευνοϊκών συνθηκών προκειμένου το άτομο να αναπτύξει τις δυνατότητές του.

2.2.2 Η επίδραση του Ρομαντισμού

Το 18^ο αιώνα, η συζήτηση δεν αφορούσε πλέον το αν η δημιουργικότητα συνδέεται με κάποια θεία παρέμβαση, παρόλα αυτά, βασικό ζήτημα προβληματισμού συνέχισε να είναι το κατά πόσο πρόκειται για θέμα κάποιας έμφυτης ιδιότητας ή για ένα καλλιεργήσιμο χαρακτηριστικό.

Το ρεύμα του Ρομαντισμού επέδρασε σημαντικά στη σχετική συζήτηση. Σύμφωνα με τον Peters (2009), κατά την περίοδο αυτή παρατηρείται μία στροφή από το γενικό και το αντικειμενικό, στο ειδικό και στο υποκειμενικό. Παράλληλα, εξυψώνεται η ιδέα της τέχνης και του καλλιτέχνη καθώς και η αξία του σε σχέση με αυτή του επιστήμονα, η οποία μονοπωλούσε μέχρι τότε το ενδιαφέρον της διανοήσης. Αντίστοιχα ο εμπειρισμός και η λογική δίνουν τη θέση τους στο συναίσθημα και τη φαντασία, ως έννοιες που κυριαρχούν. Η φαντασία δε συνδέεται μόνο με την καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά γίνεται αντιληπτή ως υποκινητής για πάσης φύσεως δημιουργική διαδικασία,

συνδέοντας τη λογική με το συναίσθημα. Υπό αυτή την έννοια, ο Peters υποστηρίζει ότι κατά το Ρομαντισμό τα παιδιά θεωρούνταν περισσότερο ικανά για δημιουργία, καθώς λόγω του νεαρού της ηλικίας τους η εκπαίδευση δεν τα έχει μάθει να χρησιμοποιούν τόσο πολύ τη λογική όσο οι ενήλικες και επηρεάζονται περισσότερο από το συναίσθημα. Επίσης, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η ίδια η εικόνα του καλλιτέχνη-διάνοια που επηρεάζεται από τη φύση, κατακλύζεται από συναισθήματα και εκφράζεται μέσω της τέχνης του είναι στη βάση της Ρομαντικής.

Κατά την περίοδο αυτή (τέλη 18^{ου}-19^{ου} αιώνας) με τις κοινωνικές και πολιτικές αναταράξεις στη Δυτική Ευρώπη και τις επακόλουθες αλλαγές στο κοινό αξιακό σύστημα έγινε σαφές ότι για να εκδηλωθεί η δημιουργικότητα (ιδιοφυία, ταλέντο) χρειάζεται το άτομο να ζει σε συνθήκες ελευθερίας, έτσι ώστε να μπορέσει να αναπτύξει τις δυνατότητές του. Η Κωνσταντινίδου (2012) συνδέει επίσης την θεωρία της εξέλιξης του Δαρβίνου με το θέμα της εργασίας μας υποστηρίζοντας πως η διαδικασία κατά την οποία μία ιδέα γεννιέται και αναμετριέται με τις υπόλοιπες προκειμένου να ευδοκιμήσει και να παράξει καρπούς μοιάζει με τον αγώνα που δίνουν τα είδη για την επιβίωσή τους, υποστηρίζοντας πως κατ' αυτόν τον τρόπο η εξελικτική θεωρία επέδρασε στη μετέπειτα μελέτη του ζητήματος της δημιουργικότητας.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Freud παρουσίασε το θέμα μέσα από το δικό του πρίσμα τονίζοντας τη σημασία της παιδικής ηλικίας στην διαμόρφωση του ατόμου και παρουσίασε μεταξύ άλλων τη δημιουργική έκφραση ως μία μη συνειδητή προσπάθεια διαχείρισης των τραυματικών εμπειριών της παιδικής ηλικίας. Η αξία αυτής της δήλωσης είναι μεγάλη καθώς τονίζει την επίδραση που μπορεί να έχει το ασυνείδητο στις διεργασίες του μυαλού κάτι που μελετήθηκε και από σύγχρονους επιστήμονες.

2.2 Η σύγχρονη έρευνα πάνω στη δημιουργικότητα

Σύμφωνα με τη Χάσκου (2010), η σύγχρονη έρευνα διακρίνεται από τρεις περιόδους:

- Κατά την **πρώτη περίοδο** (1950-1970) η δημιουργικότητα ανάγεται σε βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στην προσπάθεια ένταξης όλων των παιδιών στο σχολείο και στην μελέτη των ατομικών τους διαφορών.

- Κατά τη **δεύτερη περίοδο** (1970-1990) κάνουν την εμφάνισή τους πολλά προγράμματα δημιουργικής έκφρασης, ενώ το ζήτημα απασχολεί και άλλους τομείς, όπως αυτός της οικονομίας, του εμπορίου και της διαφήμισης, καθιστώντας ως γενικό αίτημα την αύξηση της δημιουργικότητας.
- Η **τρίτη περίοδος** (1970 έως σήμερα) χαρακτηρίζεται και από μία μεγάλη αύξηση του ενδιαφέροντος για το ζήτημα, με τη δημιουργία πολλών σχετικών επιστημονικών περιοδικών και βιβλίων τα οποία το συνδέουν με διάφορους άλλους τομείς, όπως τα μαθηματικά, οι θετικές επιστήμες και η τεχνολογία. Τα θέματα που μελετώνται εκτενώς αφορούν, εκτός των άλλων το περιεχόμενο της έννοιας της δημιουργικότητας και τη σημασία του περιβάλλοντος ως καθοριστικού παράγοντα για την καλλιέργειά της.

Οι μελέτες γύρω από το ζήτημα μπορούν επίσης να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τις προσεγγίσεις που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, η Κωνσταντινίδου (2012) αναφέρει:

Μια δεκαετία πριν, οι Plucker και Renzulli (1999) υποστήριξαν πως σχεδόν όλες οι μελέτες για τη δημιουργικότητα μπορούν να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες: ψυχομετρική, πειραματική, βιογραφική, ιστοριομετρική και βιομετρική. Ο Mayer, διαφοροποιήθηκε ελαφρώς και ανέφερε ότι η δημιουργικότητα μελετήθηκε από έξι διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις: την ψυχομετρική, την πειραματική, τη βιογραφική (που περιλαμβάνει τη μελέτη περίπτωσης και την ιστοριομετρική), τη βιολογική, την υπολογιστική και τη θεματική (που περιλαμβάνει την πολιτισμική και την εξελικτική).

Αν και ο αριθμός των κατηγοριών διαφέρει, μπορούμε να παρατηρήσουμε κοινά στοιχεία. Ο Webster (2009) υποστηρίζει ότι κάθε προσέγγιση αντιμετωπίζει το θέμα της δημιουργικότητας από διαφορετικό πρίσμα:

- **Ψυχομετρική:** Αφορά μία προσπάθεια αξιολόγησής της που στοχεύει είτε στη δημιουργία εργαλείων μέτρησης συγκεκριμένων

χαρακτηριστικών, είτε στην αξιολόγηση της συνολικής δημιουργικής ικανότητας

- **Πειραματική:** Αφορά την αναζήτηση σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος μέσα από εμπειρικά παραδείγματα
- **Βιογραφική:** Αναφέρεται σε μελέτες που χρησιμοποιούν ιστορικά δεδομένα για να κατανοήσουν τη δημιουργική διαδικασία και τη δημιουργική σκέψη
- **Ψυχοδυναμική:** Περιλαμβάνει μελέτες βασισμένες σε κλινικές ενδείξεις και σε φιλοσοφικές και ψυχολογικές υποθέσεις.
- **Βιολογική:** Αφορά δεδομένα που προέρχονται από τη φυσιολογία.
- **Υπολογιστική:** Αφορά εργασίες που βασίζονται σε μαθηματικά μοντέλα και μοντέλα βασισμένα σε υπολογιστές
- **Θεματική:** Πιο ποιοτικές έρευνες βασισμένες στις παραδοχές περί κοινωνικού πλαισίου

Μία άλλη κατηγοριοποίηση της έρευνας γύρω από τη δημιουργικότητα αφορά επίσης και το σε ποιο στοιχείο της δημιουργικής διαδικασίας εστιάζουμε κάθε φορά. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι γνωστή και ως τα «τέσσερα p» της δημιουργικότητας, από τις αγγλικές λέξεις “product”, “person”, “procedure” και “press” (Kampylis, 2010).

Οι μελέτες γύρω από το *δημιουργικό προϊόν* (product) έχουν στόχο την κατανόηση των αποτελεσμάτων των διεργασιών και των διαδικασιών που διενεργούνται κατά τη διαδικασία. Αυτό περιλαμβάνει την αναγνώρισή του και την αξιολόγηση της αξίας του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη κατηγορία αποτελεί βάση για όλες τις άλλες, καθώς μελετάει το πιο απτό και συγκεκριμένο: το αποτέλεσμα που παράγεται.

Η έρευνα γύρω από το *άτομο* (person) επικεντρώνεται στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών του δημιουργικού ατόμου. Κάτι τέτοιο μπορεί να αφορά σταθερά χαρακτηριστικά ή μεταβαλλόμενα ανάλογα με την κατάσταση, ασχολίες, δραστηριότητες, ενδιαφέροντα κ.α. Όπως αναφέρει η Κωνσταντινίδου (2012):

Η προσέγγιση για τη μελέτη της δημιουργικότητας βάση του ατόμου μπορεί να περιλαμβάνει τη διερεύνηση των ικανοτήτων, των γνωστικών στυλ, των

συναισθηματικών προτύπων και των προτύπων παρακίνησης, των υποκείμενων προθέσεων, στάσεων και αξιών και πολλών άλλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που μπορεί να μην έχουν ακόμη αναγνωριστεί.

Μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας αφορά στη μελέτη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της εικόνας για τον εαυτό, είτε μέσω παρατήρησης και αξιολόγησης από τον ερευνητή, είτε μέσω ερωτηματολογίων.

Η έρευνα γύρω από την *δημιουργική διαδικασία* αναζητά τις νοητικές διεργασίες που διενεργούνται από το άτομο όταν παράγει νέες ιδέες. Περιλαμβάνει την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης, τη μελέτη καταστάσεων ροής και άλλων στοιχείων που αναλύονται σε άλλο σημείο της εργασίας αυτής.

Η τελευταία κατηγορία (press ή αλλιώς press of environment) αφορά στην αναζήτηση των εξωτερικών συνθηκών τα οποία ευνοούν την αύξηση-βελτίωση της δημιουργικότητας των ατόμων. Μελετά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά κ.α. χαρακτηριστικά και αποτελεί έναν τομέα ο οποίος αναπτύσσεται ιδιαίτερα κατά τον 21^ο αιώνα.

Αν κοιτάξουμε ξανά τις κατηγορίες αυτές θα, διαπιστώσουμε ότι συνδέονται: Όπως υποστηρίζει ο Davis, «τα δημιουργικά προϊόντα είναι το αποτέλεσμα των δημιουργικών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται δημιουργικά άτομα και όλα τα παραπάνω υποστηρίζονται από ένα δημιουργικό περιβάλλον» (Davis, 2004, όπως αναφέρεται στο Kamylylis, 2010)

3. Η έρευνα για τη μουσική δημιουργικότητα

3.1 Η περίοδος 1920-1985

Η δημιουργικότητα σε σχέση με τη μουσική άρχισε να εμφανίζεται ως όρος στη μουσική παιδαγωγική από το 1920. Η έρευνα σε σχέση με τη μουσική δημιουργικότητα πέρασε διάφορα στάδια¹.

Στην αρχή, κατά τη δεκαετία του 1920 είχαμε για πρώτη φορά την περιγραφή δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας της μουσικής, όπως η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός, σε αντίθεση με τη μέχρι τότε πρακτική η οποία απαιτούσε από τους μαθητές να κατακτήσουν πρώτα ένα επίπεδο στην γραφή και την ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας προτού καταπιαστούν με κάποιο όργανο. Τόσο από τη Σέργη (1993), όσο και από τη Διονυσίου (2008), αναφέρεται ως σημείο σταθμός το έργο της Coleman η οποία προτείνει δραστηριότητες όπως η κατασκευή μουσικών οργάνων και η σύνθεση μουσικής. Τα έργα αυτά, αποτέλεσαν πρότυπο για τους επιστήμονες της αγωγής, με αποτέλεσμα να ακολουθήσει μία τάση να ανάγεται η δημιουργικότητα ως όλο και βασικότερο ζητούμενο της μουσικής παιδαγωγικής και η καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων στόχος που αφορά όλους τους μαθητές (Coleman, 1922, 1927).

Από το 1940 κάνουν την είσοδό τους στη φιλολογία περί δημιουργικότητας και τα περιοδικά οργανισμών που ασχολούνται με τη Μουσική Παιδαγωγική, ενώ το ζήτημα γίνεται και αντικείμενο συζήτησης σε συνέδρια. Κατά την περίοδο αυτή η αντίληψη για το τι θεωρείται δημιουργική δραστηριότητα διευρύνεται για να συμπεριλάβει εκτός από τη σύνθεση και την κατασκευή μουσικών οργάνων και άλλες δραστηριότητες όπως η ακρόαση μουσικής αλλά και η ερμηνεία, εφόσον αυτές γινόταν με τρόπο ώστε να αξιοποιείται η δημιουργική σκέψη. Υπάρχει δηλαδή ένα άνοιγμα του όρου της

¹ Η ανασκόπηση για την έρευνα γύρω από το θέμα της μουσικής δημιουργικότητας από το 1920 μέχρι και το 1990 βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στα όσα αναφέρει η Σέργη (1993) στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο *Η Μουσική αγωγή ως παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως έξι χρόνων*.

δημιουργικότητας για να συμπεριλάβει το σύνολο της μουσικής διδασκαλίας και πράξης ουσιαστικά λέγοντας το αυτονόητο, δηλαδή ότι η ενασχόληση με τη μουσική είναι δημιουργική. Η σχετική συζήτηση ανάγει τη δημιουργικότητα σε βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτή την περίοδο έχουμε αναφορά στο δάσκαλο και στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ώστε να καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη στους μαθητές του. Επίσης παρουσιάζονται για πρώτη φορά αναφορές στη διαθεματικότητα και τη διασύνδεση του μαθήματος της μουσικής με άλλα μαθήματα, ενώ τονίζεται και η φυσική τάση των παιδιών να εκτελούν ό,τι καταπιάνονται με δημιουργικό τρόπο.

Η περίοδος 1960-1990, όπως αναφέρει η Σέργη (1993), *«χαρακτηρίζεται από ένα σημαντικό αριθμό εκδόσεων για τη δημιουργική μουσική αγωγή, θεωρητικά κείμενα, αποφάσεις ή πορίσματα διάφορων συνεδρίων. Δημοσιεύτηκαν επίσης διάφορα αναλυτικά προγράμματα για τη σύγχρονη μουσική αγωγή.»* Σε όλο και περισσότερα προγράμματα σπουδών η δημιουργική σκέψη ανάγεται σε ζητούμενο και βασικό στόχο της διδασκαλίας, ενώ συντάσσονται και τα αντίστοιχα βιβλία δασκάλου και μαθητή.

Άλλες τάσεις της περιόδου αυτής είναι η κριτική στο παρελθόν, η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι μέχρι τότε η διδασκαλία της μουσικής στόχευε στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, αλλά αυτό γινόταν μονόπλευρα, δίνοντας έμφαση κυρίως στη σύνθεση αγνοώντας άλλα στοιχεία, όπως η εκτέλεση – επανεκτέλεση και ερμηνεία μουσικών έργων. Στις πιο πάνω δημιουργικές διαδικασίες προστέθηκε και η ενθάρρυνση του αυτοσχεδιασμού, «σπάζοντας» έτσι κατά κάποιο τρόπο την απόλυτη κυριαρχία της λόγιας δυτικής μουσικής στην εκπαίδευση, καθώς όπως είναι γνωστό η ελεύθερη, αυτοσχεδιαστική προσέγγιση της μουσικής συναντάται συνήθως είτε σε λαϊκές μουσικές παραδόσεις, είτε σε λόγιες παραδόσεις χωρών που δεν ανήκουν στη Δύση.

Επίσης, τονίζεται η ανάγκη για πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία, μέσω της ενίσχυσης των πρωτοβουλιών των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο, να δοκιμάσουν και να ανακαλύψουν, καλλιεργώντας έτσι την προσωπική τους κρίση. Παράλληλα υπογραμμίζεται ο ρόλος της μουσικής ως μέσο προσωπικής έκφρασης. Ο δάσκαλος, ο οποίος αποκτά ρόλο καθοδηγητή στη διαδικασία, καλείται να διδάξει μέσω του παραδείγματος, κάτι που καθιστά αναγκαία την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Κατά την περίοδο 1960-1990, εντάσσεται σταδιακά στη συζήτηση και ο ρόλος της τεχνολογίας και της ηλεκτρονικής μουσικής, η οποία μπορεί να παρέχει νέους τρόπους δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων στο σχολείο.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν τα έργα του Kodaly και του Orff. Ο πρώτος χρησιμοποιεί κυρίως το φωνητικό αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία, ενώ ο δεύτερος παρουσιάζει μια πιο ολιστική θεώρηση, μέσω του πειραματισμού και του αυτοσχεδιασμού χρησιμοποιώντας εκτός από τη φωνή και όλο το σώμα για την έκφραση. Ο Orff υποστηρίζει την ενότητα μουσικής έκφρασης και κίνησης η οποία εκφράζεται αβίαστα και φυσικά από τα παιδιά.

Ολοκληρώνοντας τη σύνοψη της σχετικής με τη δημιουργικότητα έρευνας για την περίοδο 1920-1990, η Σέρρη (1993) παρατηρεί ότι:

Μια βασική τοποθέτηση είναι ότι η δημιουργικότητα είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης και αυτό που χρειάζεται για να βγει στην επιφάνεια είναι το κατάλληλο περιβάλλον και η σωστή καθοδήγηση. Για να αποτελέσει η δημιουργικότητα ένα σημαντικό συντελεστή στη μουσική αγωγή των παιδιών, είναι απαραίτητη η παρουσία ενός δασκάλου της μουσικής που θα λάβει υπόψη του αυτή την έμφυτη δημιουργική δύναμη των παιδιών και θα δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενθάρρυνση και ενδυνάμωσή της.

Για να πετύχει σε αυτό του το έργο, ο δάσκαλος της μουσικής θα πρέπει να είναι και ο ίδιος μια δημιουργική προσωπικότητα, μια δημιουργική και καλλιτεχνική φύση και να έχει τις απαραίτητες ικανότητες να εμπνέει τους μαθητές του σε δημιουργικές δραστηριότητες.

Στο τέλος αυτής της εποχής, βλέπουμε να συνεχίζουν να συζητούνται θέματα που αφορούν τη διδακτική πράξη και το πως θα καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα. Αν και ακόμα είναι ανοικτή η συζήτηση για τον ορισμό της δημιουργικότητας, όλοι φαίνεται να συμφωνούν για την ανάγκη να αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται περισσότερο στις νοητικές διεργασίες, για αυτό και αναδύεται η τάση να χρησιμοποιείται και ο όρος *δημιουργική σκέψη* ο οποίος δίνει περισσότερη έμφαση στη διαδικασία.

3.2 Η σύγχρονη έρευνα

Κατά την περίοδο από το 1985 μέχρι και σήμερα η σχετική έρευνα απλώθηκε σε πολλά πεδία, τα οποία θα συνοψίζαμε ως εξής:

- Η μουσική φαντασία
- Συνέχεια της προσπάθειας να οριστεί η δημιουργικότητα
- Η μελέτη των νοητικών διεργασιών που εκτελούνται κατά τη διαδικασία
 - Τα θεωρητικά μοντέλα της διαδικασίας
 - Έννοιες - διεργασίες
- Η αξιολόγηση της δημιουργικής ικανότητας
- Η συστηματική παρατήρηση της δημιουργικής συμπεριφοράς
- Η διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει αντικείμενα όπως: πώς διδάσκουμε, τι διδάσκουμε, οι μαθητές, αναλυτικά προγράμματα.
- Η κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση
- Η επίδραση του κονστρουκτιβισμού
- Ο ρόλος της τεχνολογίας στην όλη διαδικασία (διδασκαλία, έρευνα και αξιολόγηση της δημιουργικότητας)

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται οι επιμέρους τάσεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας πάνω στο ζήτημα της μουσικής δημιουργικότητας. Αν και το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στα τελευταία χρόνια, θα αναφερθούν και ζητήματα τα οποία οι επιστήμη επεξεργάστηκε από τις αρχές του αιώνα. Επίσης, παρά το γεγονός πως η μουσική δημιουργικότητα είναι το κεντρικό ενδιαφέρον της μελέτης, δεν θα παραλείψουμε να αναφερθούμε και σε μελέτες οι οποίες δεν αφορούν αποκλειστικά τη μουσική

4. Έννοιες και ορισμοί

4.1 Η Δημιουργικότητα ως δημιουργικότητα

Ο ορισμός της δημιουργικότητας είναι κάτι που απασχόλησε τους επιστήμονες από πολύ νωρίς. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, το να δοθεί ένας μοναδικός και ολοκληρωμένος ορισμός που να περιγράφει πλήρως το περιεχόμενο της έννοιας φαίνεται να αποτελεί ένα εξαιρετικά δύσκολο – αν όχι ακατόρθωτο εγχείρημα. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρατεθούν οι ορισμοί οι οποίοι συνάντησα κατά τη βιβλιογραφική μου έρευνα και στη συνέχεια θα γίνει μία συζήτηση προσπαθώντας να καταγράψουμε κάποιες γενικές τάσεις.

Η Διονυσίου (2008) παραθέτει τους εξής ορισμούς:

- *Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες πρωτότυπες ιδέες, ανακατασκευές, ανακαλύψεις ή έργα τέχνης που αναγνωρίζεται από ειδικούς ότι έχουν μια επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία* (Vernon, 1989, όπως αναφέρεται στο Διονυσίου, 2008, σελ. 44)
- *Δημιουργικότητα είναι «η ικανότητα του ατόμου να παράγει άφθονους και πρωτότυπους τρόπους αντιμετώπισης και οργάνωσης υλικού»* (Fontana, 1996, όπως αναφέρεται στο Διονυσίου, 2008, σελ. 44).

Στο άρθρο του Running (2008) βρήκαμε τα παρακάτω:

- *Η δημιουργικότητα είναι μία διαδικασία εφαρμογής γνώσης, λογικών συλλογισμών, ανάκτησης αναμνήσεων και οπτικοποίησης* (Perkins, 1981; Weisberg, 1986, όπως αναφέρονται στο Running, 2008).
- *Ο Balkin όρισε τη δημιουργικότητα μέσα τοποθετώντας τη σε αντιδιαστολή με άλλες λέξεις και έννοιες με τις οποίες τη συγχέουμε συχνά. Για παράδειγμα, ο Balkin συνέκρινε τη δημιουργικότητα με το ταλέντο, εξηγώντας ότι το ταλέντο είναι ένα έμφυτο προσόν το οποίο δεν μαθαίνεται, σε αντίθεση με τη δημιουργικότητα η οποία καλλιεργείται* (Balkin, 1990, όπως αναφέρονται στο Running, 2008).

Η Κωνσταντινίδου (2012) στη διδακτορική της διατριβή παραθέτει με τη σειρά της αρκετούς ορισμούς:

- *Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα για να παράγεται κάτι καινοφανές, κάτι που να φέρει μαζί του τη σφραγίδα του μοναδικού (Torrance, 1970, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012).*
- *Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να παράγεις έργο που είναι καινοφανές (πρωτότυπο και απροσδόκητο), υψηλής ποιότητας και κατάλληλο (χρήσιμο και που πληροί τους περιορισμούς του θέματος) (Sternberg, 2003, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012).*
- *Δημιουργικότητα είναι μια κατάσταση στην οποία μπορεί να βρεθεί ένα ή πολλά άτομα και τη χαρακτηρίζουν κάποιες ποιότητες (κριτήρια) των αποτελεσμάτων της (προϊόντων ή διαδικασιών), όπως η καινοτομία, η πρωτοτυπία, η διαφορετικότητα, η καταλληλότητα, η χρησιμότητα, η σχετικότητα και η αποτελεσματικότητα. Το μέγεθος της βασίζεται στην προσωπικότητα των ατόμων (ψυχολογικά χαρακτηριστικά, γνωστικές / διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες και κίνητρα) στην εμπειρία τους, στο περιβάλλον και στην αλληλεπίδραση αυτών.*
- *Η Mead όρισε τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να κάνει πρωτότυπα δημιουργήματα προς μια επιθυμητή κατεύθυνση (Mead, 1971, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012)*
- *Η άποψη του Young για τη δημιουργικότητα, ήταν ότι αυτή συνεπάγεται από τρεις συνιστώσες: την επιδεξιότητα, την προσπάθεια για το νέο και τη νουθέτηση της αξίας του (Young, 1985, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012).*
- *Η άποψη της Amabile, ήταν πως η δημιουργικότητα περιγράφει ιδέες, συμπεριφορές και προϊόντα (όχι άτομα) τα οποία είναι καινοφανή (Amabile, 1989, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012)*
- *Οι Torrance και Goff, επεκτάθηκαν στην επεξήγηση του όρου της δημιουργικότητας και την προσδιόρισαν ως την ανίχνευση των προβλημάτων και των κενών στην πληροφόρηση, το σχηματισμό ιδεών και υποθέσεων, τη δοκιμή και την τροποποίηση αυτών των υποθέσεων και την επικοινωνία με τα αποτελέσματα (Torrance & Goff, 1989, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012).*

- Οι Tegano, Moran και Sawyers, υποστήριζαν πως η δημιουργικότητα μπορεί να προσδιοριστεί ως τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική διαδικασία, μέσα από την οποία, αυθεντικά, υψηλής ποιότητας και πραγματικά σημαντικά προϊόντα, μπορούν να αναπτυχθούν (Tegano, Moran & Sawyers, 1991, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012).
- Η Doyle χαρακτήρισε τη δημιουργικότητα ως ένα τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιείται ο νους και το σώμα για να εμπλακεί σε μια αποστολή που δεν έχει καθορισμένη προσέγγιση. Κατά τη δημιουργική διαδικασία, ιδέες, αισθήματα, δεξιότητες και γνώση, συνεργάζονται με καινοτομικούς τρόπους, επιτρέποντας το άτομο να πράξει ή να μάθει κάτι νέο (Doyle, 1998, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012).
- Η Mayesky (1998), συμπέρανε πως τελικά, η δημιουργικότητα είναι ένας τρόπος σκέψης και πράξης, ή εφαρμογής του αποτελέσματος της διαδικασίας, που είναι αυθεντικό για το άτομο και αξιολογείται από το ίδιο το άτομο ή από άλλα άτομα (Mayesky, 1998, όπως αναφέρεται στο Κωνσταντινίδου, 2012).

Από την άλλη, η Σέργη (1999) ορίζει τη δημιουργικότητα ως:

- Ένας όρος που αναφέρεται σε νοητικές διαδικασίες που οδηγούν σε λύσεις, ιδέες, εννοιολογήσεις, καλλιτεχνικές μορφές ή παράγωγα που είναι μοναδικά και πρωτότυπα
- Είναι εμφανές ότι ο όρος δημιουργικότητα δεν περιγράφει μία και μοναδική ικανότητα του ατόμου, αλλά ένα σύνολο από διαφορετικές διαδικασίες, οι οποίες για να λειτουργήσουν, απαιτούν τη δημιουργική ή αποκλίνουσα σκέψη.

Τέλος, στο Δούρο (2013) συναντάμε τους ακόλουθους ορισμούς:

- Μια πρώτη προσπάθεια ορισμού της έννοιας έκανε ο Guilford, σύμφωνα με την οποία «η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό».
- Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τους όρους δημιουργικότητα – δημιουργική σκέψη νοείται η ανώτερη γνωστική λειτουργία που φωτίζει κάθε νέα, πρωτότυπη

επινόηση του ανθρώπου και αποτελεί ένα είδος πνευματικής ευχέρειας που αφορά στη σύλληψη – παραγωγή καινοφανών ιδεών και στην προσέγγιση – λύση προβλημάτων (Παπάς, 1990; Τριλιανός, 1997, όπως αναφέρονται στο Δούρος, 2013).

- *Ο Παρασκευόπουλος την ορίζει ως την ικανότητα του ανθρώπου να βρίσκει πρωτότυπες - καινοτόμες, εναλλακτικές ιδέες - λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων (Παρασκευόπουλος, 2004, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013)*
- *Η Margaret Mead, ορίζει τη δημιουργικότητα ως εξής: «Στο βαθμό που ένα πρόσωπο κατασκευάζει, ανακαλύπτει ή σκέφτεται κάτι που είναι νέο για αυτό, μπορεί να πούμε, ότι έχει κάνει μια δημιουργική πράξη».*
- *Επίσης, από άλλους ορίζεται και ως περίπτωση λύσης προβλήματος, που απαιτεί μια ευρύτητα στον τρόπο σκέψης και μια πρωτοτυπία στην πορεία επίλυσης του (Τριλιανός, 2002, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013).*
- *«Γενικά δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί η ικανότητα κάποιου να παράγει ένα πρωτότυπο έργο που ανταποκρίνεται στους περιορισμούς της εκάστοτε εργασίας του» (Lubart, 1994, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013).*
- *Οφείλουμε να καταθέσουμε και την άποψη του Bruner που προσδιορίζει τη δημιουργικότητα ως μια ενέργεια από την οποία προκύπτει μια ξεχωριστή και αποτελεσματική έκπληξη (Bruner, 1962, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013).*
- *Η δημιουργικότητα μπορεί να περιλαμβάνει τη διαμόρφωση νέων συστημάτων, τη μεταφορά γνώριμων σχέσεων σε διαφορετικό πεδίο και τη διαμόρφωση νέων συσχετισμών (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, 1996, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013).*
- *Αρκετές φορές, η δημιουργικότητα αντιτάσσεται στην έννοια της ομοιομορφίας και του κομφορμισμού και ορίζεται ως η παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, η διαφορετική οπτική γωνία με την οποία βλέπει κάποιος τα πράγματα. (Torrance & Goff, 1992, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013).*
- *Συνδυάζοντας τους υπάρχοντες ορισμούς για τη δημιουργικότητα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι: η Δημιουργικότητα περιλαμβάνει την παραγωγή νέων ιδεών ή τον συνδυασμό γνωστών δεδομένων σε κάτι καινούργιο, παρέχοντας αξία*

στο τελικό αποτέλεσμα. Η παραπάνω πρόταση φαίνεται να αποτελεί ίσως τον μοναδικό ορισμό, για τη δημιουργικότητα, στον οποίο δείχνει να συναινεί το σύνολο της ερευνητικής κοινότητας (Sternberg & Lubart, 1999, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013).

Διαβάζοντας τους παραπάνω ορισμούς, μπορούμε να παρατηρήσουμε συγκεκριμένες τάσεις στην προσπάθεια καθορισμού του περιεχομένου του όρου. Κατ' αρχήν, συναντάμε συχνά την άποψη ότι η δημιουργικότητα είναι μία ικανότητα. Υπάρχει μία σαφής τάση να τη θεωρήσουν ως μία κυρίως νοητική διεργασία παρά μία διαδικασία εξωτερίκευσης. Τονίζεται αρκετά η σημασία της μνήμης, καθώς βλέπουμε τη σύνδεση της δημιουργικότητας με την μνήμη, την ανάκτηση αναμνήσεων, την επεξεργασία και την εφαρμογή αρκετών παλιών ιδεών. Η επεξεργασία αυτή, θεωρείται ότι οδηγεί συνήθως σε καινούριες ιδέες. Επίσης στους παραπάνω ορισμούς διακρίνεται ξεκάθαρα μία σύνδεση της έννοιας με το καινούριο, το πρωτόπορο, δηλαδή ότι το αποτέλεσμα της δημιουργικής πράξης πρέπει να χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία. Αρκετοί επιστήμονες θεωρούν επίσης ότι η δημιουργικότητα και τα παράγωγά της οδηγούν πολύ συχνά ή έστω στοχεύουν στην επίλυση κάποιου προβλήματος. Εδώ συνδέεται και το επόμενο συμπέρασμα πως για να χαρακτηριστεί μία πράξη δημιουργική το αποτέλεσμά της πρέπει να έχει αξία. Τέλος, μία τάση που διακρίνουμε – σε μικρότερο βέβαια βαθμό – διαβάζοντας τους παραπάνω ορισμούς είναι η σύνδεση της έννοιας με κάποια καλλιτεχνική διαδικασία, καλλιτεχνικό προϊόν κ.λπ.

Μετά την επεξεργασία των παραπάνω προκύπτουν αναπόφευκτα κάποιες σκέψεις – ερωτήματα. Η ικανότητα αυτή είναι εγγενής και παρατηρείται σε κάποια συγκεκριμένα – προικισμένα άτομα ή καλλιεργείται; Κατά πάσα πιθανότητα, αφού οι περισσότεροι συσχετίζουν τη δημιουργικότητα με την ανάκτηση μνήμης, όλοι μπορούν να θυμηθούν, άρα όλοι έχουν την δυνατότητα να είναι δημιουργικοί. Και έτσι προκύπτει το ζήτημα για το πώς είναι δυνατόν να αυξήσουμε τις δημιουργικές δυνάμεις ενός ανθρώπου. Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι αυτό της πρωτοτυπίας. Υπάρχει παρθενογένεση ιδεών; Προφανώς και όχι. Συνεπώς πώς μπορούμε να ορίσουμε μία ιδέα ως πρωτότυπη, εφόσον σίγουρα θα ενέχει μέσα της ως ένα βαθμό τους σπόρους παλαιότερων ιδεών; Αυτή η τελευταία σκέψη έχει μεγάλη σημασία και για τον τομέα της μουσικής, καθώς μπορούμε εύκολα να κατανοήσουμε την βαρύτητα εννοιών όπως «πρωτοτυπία» «καινούρια ιδέα» «μοναδικότητα» και τη σύνδεσή τους με ζητήματα

πνευματικής ιδιοκτησίας, τα οποία απασχόλησαν και απασχολούν μουσικούς, μουσικολόγους, δικηγόρους κ.α. από την εμφάνιση της βιομηχανίας του δίσκου μέχρι και σήμερα.

4.2 Η δημιουργικότητα ως δημιουργική σκέψη

Στην βιβλιογραφία, παρατηρείται μία τάση να χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος «δημιουργική σκέψη». Στις περισσότερες μελέτες, οι ερευνητές φαίνεται πως τον χρησιμοποιούν είτε ως συστατικό της δημιουργικότητας είτε (πιο συχνά) ως όρο ισότιμο, σαν δύο συνώνυμα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλάξ.

Υπάρχουν οι περιπτώσεις όμως στις οποίες υπάρχει σαφής αναφορά στο ζήτημα της χρήσης των δύο όρων. Πιο συγκεκριμένα, ο Kamrylis (2010) αναφέρει ότι στη μελέτη του χρησιμοποιεί κυρίως τον όρο δημιουργική σκέψη για να «δώσει έμφαση στη νοητική διαδικασία η οποία οδηγεί σε κάποια δημιουργική δραστηριότητα ή αποτέλεσμα». Επίσης, αναφέρει ότι η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης αποτελεί βασικό στόχο του προγράμματος σπουδών του δημοτικού σχολείου, ενώ και συμβουλευτικές εταιρίες, προγράμματα επιμόρφωσης, σεμινάρια κ.α. υποστηρίζουν ότι καλλιεργούν και ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη

Μία πιο εκτεταμένη αναφορά στο ζήτημα της εναλλακτικής χρήσης του όρου δημιουργική σκέψη θα συναντήσουμε στον Webster (1990a). Εκεί αναφέρεται ότι ο όρος «δημιουργικότητα» έχει χρησιμοποιηθεί τόσο ευρέως και σε τόσα διαφορετικά πεδία που έχει χάσει το νόημά του. Υποστηρίζει και αυτός την ανάγκη για έναν όρο που τοποθετεί την έμφαση στις νοητικές διαδικασίες και ότι ο όρος «δημιουργική σκέψη» κάνει ακριβώς αυτό: Τονίζει τη διαδικασία άρα μας προκαλεί να αναζητήσουμε τις νοητικές διεργασίες μεταφέροντας το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση. Επίσης ο Webster θεωρεί ότι ο όρος δημιουργική σκέψη, απομυθοποιεί την έννοια της δημιουργικότητας κάνοντας το έργο του μουσικοπαιδαγωγού πολύ πιο ξεκάθαρο.

4.3 Το δημιουργικό άτομο

Αφού προσδιορίσαμε το περιεχόμενο του όρου «δημιουργικότητα» το επόμενο ερώτημα που προκύπτει είναι το ποια άτομα θεωρούνται δημιουργικά. Στη βιβλιογρα-

φία συναντάμε αναφορές στα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων. Συγκεκριμένα, η Διονυσίου (2008) παραθέτει τα γνωρίσματα της προσωπικότητας που συμβάλλουν στη δημιουργική διαδικασία, όπως τα συνοψίζει η Russ. Σύμφωνα με τη Russ λοιπόν, το δημιουργικό άτομο πρέπει:

- να είναι ανοιχτός στις εμπειρίες,
- να ανέχεται την αμφιβολία, ώστε να δοκιμάζει νέες λύσεις,
- να διαθέτει αυτονομία κρίσης και να στηρίζεται σε μη συμβατικές αξίες, ώστε να μην επηρεάζεται από πεπατημένη συμπεριφορά και απόψεις και να ψάχνει για νέες λύσεις,
- να διαθέτει περιέργεια, δηλαδή να είναι έτοιμος να πάρει ρίσκο,
- να επιδιώκει την πρόκληση και την πολυπλοκότητα,
- να διαθέτει αυτοπεποίθηση, ώστε να επιμένει στην επίλυση του προβλήματος και στη δική του ιδέα,
- να παίρνει ρίσκο, δηλαδή να δοκιμάζει νέες εμπειρίες,
- να διαθέτει εσωτερικό κίνητρο, που το προτρέπει στο να βρίσκει δημιουργικές λύσεις

(Russ, 1993, όπως αναφέρεται στο Διονυσίου, 2008)

Περιγραφή του δημιουργικού ατόμου συναντάμε και αλλού. Συγκεκριμένα στο Δούρο (2013) βλέπουμε τα εξής:

Τα δημιουργικά άτομα έχουν την ικανότητα να προχωρούν πέρα από στερεότυπες κωδικοποιήσεις της γνώσης. Επεκτείνουν τη γνώση σε ασυνήθιστες και ευρύτερες κωδικοποιήσεις και συνδέουν τα ερεθίσματα με μοναδικό πρωτότυπο τρόπο. Εμπιστεύονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και δεν εξαρτώνται από άλλες απόψεις. Είναι αυθόρμητα, εκφραστικά, αυτόνομα. Ακόμα, έχουν υψηλές θεωρητικές και αισθητικές αξίες, είναι ενθουσιώδεις, ευαίσθητοι , κ.α.

(Clark, 2005, όπως αναφέρεται στο Δούρο, 2013)

Οι Barron και Harrington, μετά από δεκαπέντε χρόνια ερευνών, κατέληξαν στο εξής συμπέρασμα: γενικά, τα δημιουργικά άτομα, σε διάφορα πεδία, παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όπως υψηλή αισθητική, ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων, ενδιαφέρον για σύνθετες και πολύπλο-

κες προκλήσεις, διαίσθηση, αυτοπεποίθηση, εκδήλωση φαινομενικά αντιφατικών μορφών συμπεριφοράς και, τελικά, την αίσθηση που έχει καθένα από αυτά τα άτομα για τον εαυτό του ότι είναι δημιουργικό άτομο.

(Barron & Harrington, 1981, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013)

Γενικά, οι επιστήμονες συγκλίνουν στα ακόλουθα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου:

- Η πνευματική ευλυγισία: μια ξεχωριστή ικανότητα του ατόμου να μεταβαίνει από ένα τρόπο προσέγγισης του προβλήματος σε έναν άλλο.
- Η πνευματική ευχέρεια: είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει πολλές διαφορετικές ιδέες, για το ίδιο πρόβλημα.
- Η πρωτοτυπία της σκέψης: η ικανότητα του ατόμου να παράγει περίεργες, πρωτότυπες και παράτολμες ιδέες και λύσεις κατά τη διαδικασία προσέγγισης ενός προβλήματος.
- Σχετική αδιαφορία για το κοινώς παραδεκτό: συνοδεύεται από αναζήτηση του πρωτότυπου, του παράλογου, του εναλλακτικού.
- Η ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος: αντιλαμβάνονται και παρατηρούν λεπτομέρειες, που δεν είναι άμεσα αντιληπτές στους υπόλοιπους

(Δανασσύς-Αφεντάκης, 1997, όπως αναφέρεται στο Δούρος, 2013)

Να προσθέσουμε και τα ακόλουθα :

1. ποικιλία έκφρασης
2. μεγάλη ενεργητικότητα
3. πολλά ενδιαφέροντα
4. μακρόχρονος προγραμματισμός
5. ανεξαρτησία
6. αυτοπεποίθηση
7. ηγετικές ικανότητες
8. πειθώ
9. ευελιξία

(Δούρος, 2013)

Παρόμοιες περιγραφές των δημιουργικών ατόμων συναντάμε και αλλού. Η Χάσκου (2010) παραθέτει χαρακτηριστικά τα οποία σε αντίστοιχα με αυτά που ήδη αναφέρθηκαν. Εκτός των άλλων παρουσιάζει και την άποψη του Δανασσή-Αφεντάκη, σύμφωνα με τον οποίο, η έρευνα έχει δείξει ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Πνευματική ευλυγισία: μια ξεχωριστή ικανότητα του ατόμου να μεταβαίνει από ένα τρόπο προσέγγισης του προβλήματος σε έναν άλλο.

Πνευματική ευχέρεια: είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει πολλές διαφορετικές ιδέες, για το ίδιο πρόβλημα.

Πρωτοτυπία της σκέψης: η ικανότητα του ατόμου να παράγει περίεργες, πρωτότυπες και παράτολμες ιδέες και λύσεις κατά τη διαδικασία προσέγγισης ενός προβλήματος.

Σχετική αδιαφορία για το κοινώς παραδεκτό: συνοδεύεται από αναζήτηση του πρωτότυπου, του παράλογου, του εναλλακτικού.

Η ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος: αντιλαμβάνονται και παρατηρούν λεπτομέρειες, που δεν είναι άμεσα αντιληπτές στους υπόλοιπους

(Δανασής-Αφεντάκης, 1997, όπως αναφέρεται στο Χάσκου, 2010)

Καθότι τα όσα παρατέθηκαν είναι από μόνα τους αρκετά ξεκάθαρα και επεξηγηματικά, δεν έχει τόσο μεγάλο νόημα να τα συνοψίσουμε, παρά να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις. Πρώτον, βλέπουμε να επικρατεί η έννοια του καινούριου και του πρωτότυπου, κάτι που μας παραπέμπει στους ορισμούς της δημιουργικότητας που αναλύσαμε παραπάνω. Δεύτερον, τονίζεται συχνά πως χαρακτηριστικό των δημιουργικών ατόμων είναι η αυτοπεποίθηση και η θέληση για δοκιμή, η επιδίωξη του διαφορετικού και η απόρριψη του παλιού και του στερεοτυπικού. Αυτό έχει σημασία για τις επιστήμες που σχετίζονται με την αγωγή και γενικά όποιους θέλουν να αυξήσουν τη δημιουργικότητα των ατόμων καθώς πρόκειται για χαρακτηριστικά που καλλιεργούνται και εμπνέονται. Είναι προφανές ότι ένας δάσκαλος θα πρέπει να στοχεύει στο να ενισχύσει χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και η εξωστρέφεια παράλληλα με την περιέργεια και το ανήσυχο πνεύμα. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και η σχέση της με τη δημιουργική σκέψη θα αναλυθούν περαιτέρω σε επόμενο κεφάλαιο.

5. Η δημιουργική διαδικασία: Μοντέλα και έννοιες

Στο κεφάλαιο αυτό, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια χαρτογράφηση της δημιουργικής διαδικασίας. Αυτό περιλαμβάνει μοντέλα που βρήκαμε στη βιβλιογραφία καθώς και την ανάλυσή τους. Εκτός αυτού, θα γίνει αναφορά και επεξήγηση διάφορων σχετικών εννοιών οι οποίες συναντώνται συχνά σε συνάρτηση με το θέμα και η κατανόησή τους αποτελεί προϋπόθεση για την αποκρυπτογράφηση της δημιουργικής διαδικασίας. Τέτοιες είναι η έννοιες της συγκλίνουσας – αποκλίνουσας σκέψης, καθώς και αυτή της εμπειρίας ροής. Τέλος, σημαντικό είναι να σημειώσουμε ότι σε αυτό το κεφάλαιο η εστίαση απομακρύνεται σταδιακά από τις γενικές θεωρίες δημιουργικότητας και προσανατολίζεται περισσότερο στη μουσική δημιουργική διαδικασία.

5.1 Έννοιες: Η Συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη

Οι περισσότεροι μελετητές του θέματος συνδέουν τη δημιουργική με την αποκλίνουσα σκέψη, σε αντίθεση με τη νοημοσύνη, που συνδέεται με τη συγκλίνουσα. Τί σημαίνουν όμως αυτοί οι όροι;

Στη Διονυσίου (2008) συναντάμε τα εξής:

Η δημιουργικότητα συχνά αναφέρεται και ως αποκλίνουσα σκέψη, που με τη σειρά της ορίζεται ως η ικανότητά μας να παράγουμε μεγάλο αριθμό πιθανών λύσεων σε ένα δεδομένο πρόβλημα και ιδιαίτερα σε προβλήματα που δεν έχουν μία και μοναδική απάντηση. Αντίθετα, η συγκλίνουσα σκέψη είναι το είδος σκέψης όπου υπάρχει μόνο μία, κοινή, παραδεκτά σωστή απάντηση στο κάθε θέμα. Τα τεστ ερωτήσεων συγκλίνουσας σκέψης έχουν συνδεθεί κυρίως με τη νοημοσύνη, στην οποία βασίστηκε παραδοσιακά η σχολική γνώση. Αλλά τελικά δεν έχει αποδειχθεί θετική συσχέτιση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη, καθώς δεν έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στα δημιουργικά άτομα και σε αυτά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης.

(Fontana, 1996, όπως αναφέρεται στο Διονυσίου 2008).

Οι δύο τρόποι σκέψης ορίζονται με μεγάλη λεπτομέρεια και από τη Χάσκου (2010):

Η συγκλίνουσα νόηση, περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να συνθέτει, να συγκρίνει και να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες κατά τρόπους και συνδυασμούς που ορίζουν οι κανόνες της λογικής, με κύριο σκοπό της εύρεση μίας μόνο λύσης, της λογικής λύσης. Αποτελεί τον πυρήνα της λογικότητας του ανθρώπου.

Η αποκλίνουσα νόηση, η οποία αντιπροσωπεύει έναν πιο ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας που κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι αποσκοπεί στην εύρεση όσον το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού πιθανών λύσεων. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η ποσότητα, η ποικιλία και η πρωτοτυπία των προτεινόμενων λύσεων και αποτελεί τον πυρήνα της δημιουργικότητας του ανθρώπου.

Επεξήγηση των όρων συγκλίνουσα – αποκλίνουσα σκέψη έχει κάνει και ο Webster (1990a), ο οποίος με τον όρο «συγκλίνουσες δραστηριότητες» περιγράφει τις δραστηριότητες οι οποίες είναι σχεδιασμένες να έχουν μία σωστή απάντηση, σε αντίθεση με τις «αποκλίνουσες δραστηριότητες», τις οποίες αναφέρει ως αυτές στις οποίες μπορούν να δοθούν αρκετές διαφορετικές απαντήσεις.

Αν διαβάσει κάποιος τους παραπάνω ορισμούς είναι εύκολο να συνδυάσει την αποκλίνουσα σκέψη με τη δημιουργικότητα. Πράγματι, οι συλλογισμοί που οδηγούν σε πολλές και διαφορετικές λύσεις είναι λογικό να συνδεθούν με δημιουργικούς τρόπους σκέψης. Όπως θα δούμε και παρακάτω, οι εκπαιδευτικοί που στοχεύουν στην αύξηση της δημιουργικότητας εκτός των άλλων προσανατολίζονται και στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που εξασκούν το μαθητή στην εύρεση λύσεων με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σε προβλήματα που επιδέχονται πέραν της μίας λύσης. Εδώ γεννιούνται και τα αντίστοιχα βέβαια ερωτηματικά για το αν αυτό συμβαίνει όντως στο ελληνικό σχολείο. Επίσης μελετώντας τη συγκεκριμένη βιβλιογραφία παρατήρησα το εξής παράδοξο: ενώ οι περισσότεροι συνδέουν τη δημιουργική με την αποκλίνουσα σκέψη, το μοντέλο του Webster, το οποίο θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα δείχνει τη σαφή επίρεια της συγκλίνουσας σκέψης στη δημιουργική διαδικασία.

5.2 Έννοιες: Οι εμπειρίες ροής

Απαραίτητη για την ανάλυση της δημιουργικής διαδικασίας είναι και η θεωρία της εμπειρίας ροής του Ούγγρου ψυχολόγου Mihaly Csikszentmihalyi. Αυτή περιγράφει μία κατάσταση στην οποία είναι θεμιτό να είναι κάποιος όταν πραγματοποιεί μία δημιουργική πράξη. Η Διονυσίου (2008) υποστηρίζει:

Η θεωρία της εμπειρίας ροής του Mihaly Csikszentmihalyi εισήγαγε την έννοια της ροής ως την πιο ιδανική κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος βιώνει μια εμπειρία. Η ροή είναι η κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο όταν καταγίνεται δημιουργικά με κάτι που το συνεπαίρνει, που τον «απογειώνει» τόσο ώστε να μη δίνει σημασία σε τίποτα άλλο εκείνη τη στιγμή, ώστε να μην έχει δεύτερες σκέψεις ή αντιθέσεις μέσα του. Κάποια από τα χαρακτηριστικά της εμπειρίας ροής είναι ότι το άτομο λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση από το αποτέλεσμα της πράξης του γνωρίζοντας πόσο καλά τα πήγε. Επίσης, οι ικανότητες του ανθρώπου εμπλέκονται στο μέγιστο βαθμό για να αντιμετωπίσουν την πρόκληση που είναι λίγο πιο πάνω από το όριο που έχει ήδη κατακτήσει.

Επίσης, η Μουχτάρογλου (2011), συνοψίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά της εμπειρίας ροής:

1. Υψηλά επίπεδα πρόκλησης και δεξιότητας
2. Σαφείς στόχοι
3. Άμεση ανατροφοδότηση
4. Σύγκλιση δράσης και συνειδητότητας
5. Βαθιά συγκέντρωση
6. Πιθανότητα ελέγχου
7. Εξαφάνιση χώρου, χρόνου και εξωτερικής συνείδησης του εαυτού

Τέλος, αναφέρει πως οι βασικές προϋποθέσεις για να πραγματοποιηθεί μια εμπειρία ροής είναι οι καθορισμένοι στόχοι, οι οριακά εφικτοί στόχοι αλλά και η συνεχής ανατροφοδότηση.

Οι εμπειρίες ροής είναι πολύ σημαντικές για όλες τις ασχολίες του ατόμου, καθώς αυξάνουν την αποτελεσματικότητα αλλά και την ικανοποίηση που αντλεί κάποιος

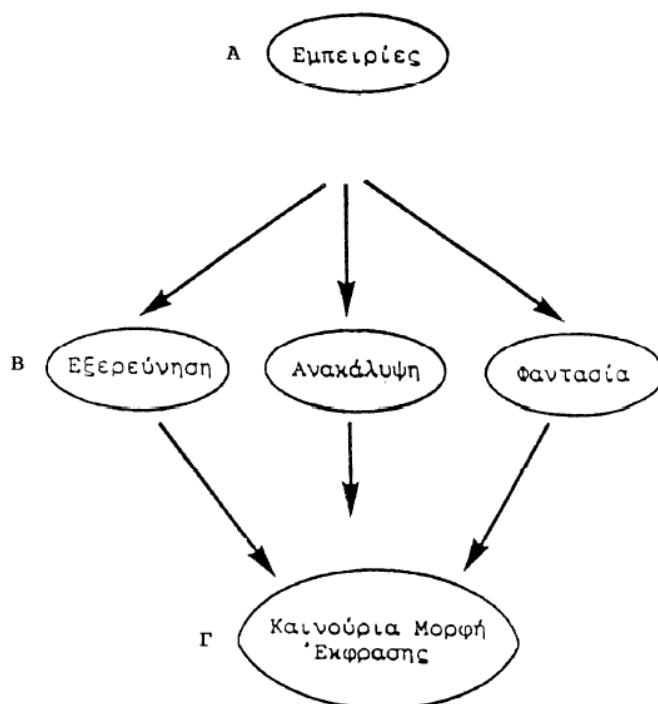
κατά την πραγματοποίησή τους. Η επίτευξη αυτής της κατάστασης σε όσες περισσότερες δραστηριότητες μπορούμε προτείνεται ως βασική επιδίωξη. Η σύνδεση με τη δημιουργικότητα γίνεται εύκολα κατανοητή: Η κατάσταση ροής είναι αναμενόμενο να συνοδεύεται από αυξημένη δημιουργικότητα και αυτό είναι κάτι που έχει σημαντικές προεκτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση. Ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που προκαλούν τους μαθητές χωρίς να είναι ακατόρθωτες και των οποίων οι στόχοι τίθενται ξεκάθαρα, ενώ παράλληλα καλείται να τους παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια. Εννοείται ότι προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η πρόκληση τέτοιων εμπειριών, καλό θα ήταν να επιλέγονται δραστηριότητες οι οποίες είναι ενδιαφέρουσες για τα παιδιά. Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσαμε να κάνουμε και την υπόθεση ότι οι μουσικοπαιδαγωγοί είναι πιο τυχεροί από τους υπόλοιπους, καθώς αυτές οι καταστάσεις είναι κάτι ευκολότερα πραγματοποιήσιμο σε δραστηριότητες μουσικής παρά για παράδειγμα σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τα μαθηματικά ή τη γλώσσα.

5.3 Η φαντασία

Απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργικότητα αποτελεί η φαντασία, ή αλλιώς την ικανότητα να σχηματίζει κανείς νοητικές αναπαραστάσεις, η οποία σχετίζεται άμεσα με την ανάκληση αναμνήσεων. Η φαντασία είναι άμεσα εξαρτώμενη από τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα του ατόμου, καθώς ένα παιδί με περισσότερες εμπειρίες είναι λογικό να μπορεί να ανακαλέσει περισσότερες μνήμες, και να της συνδυάσει. Στη μουσική, η φαντασία ορίζεται ως *«η ικανότητα κάποιου να φαντάζεται τον ήχο εσωτερικά»* (Webster, 1990a). Η φαντασία επιδρά στα δύο πρώτα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, τα οποία όπως θα αναφέρουμε και στο σχετικό κεφάλαιο είναι τα στάδια της *προετοιμασίας* και της *επώασης*. Με αυτόν τον τρόπο τροφοδοτεί την όλη διεργασία και αποτελεί απαραίτητο συστατικό της, αν και όπως θα δούμε παρακάτω, η μεγάλη φαντασία και οι πολλές ιδέες δεν αποτελούν εγγύηση για την αποτελεσματικότητα του ατόμου, αφού χρειάζεται επίσης αυτές οι ιδέες να συνδυαστούν και να επεξεργαστούν με κατάλληλο τρόπο ώστε να παραχθεί το τελικό προϊόν.

5.4 Η «δημιουργική διεργασία»

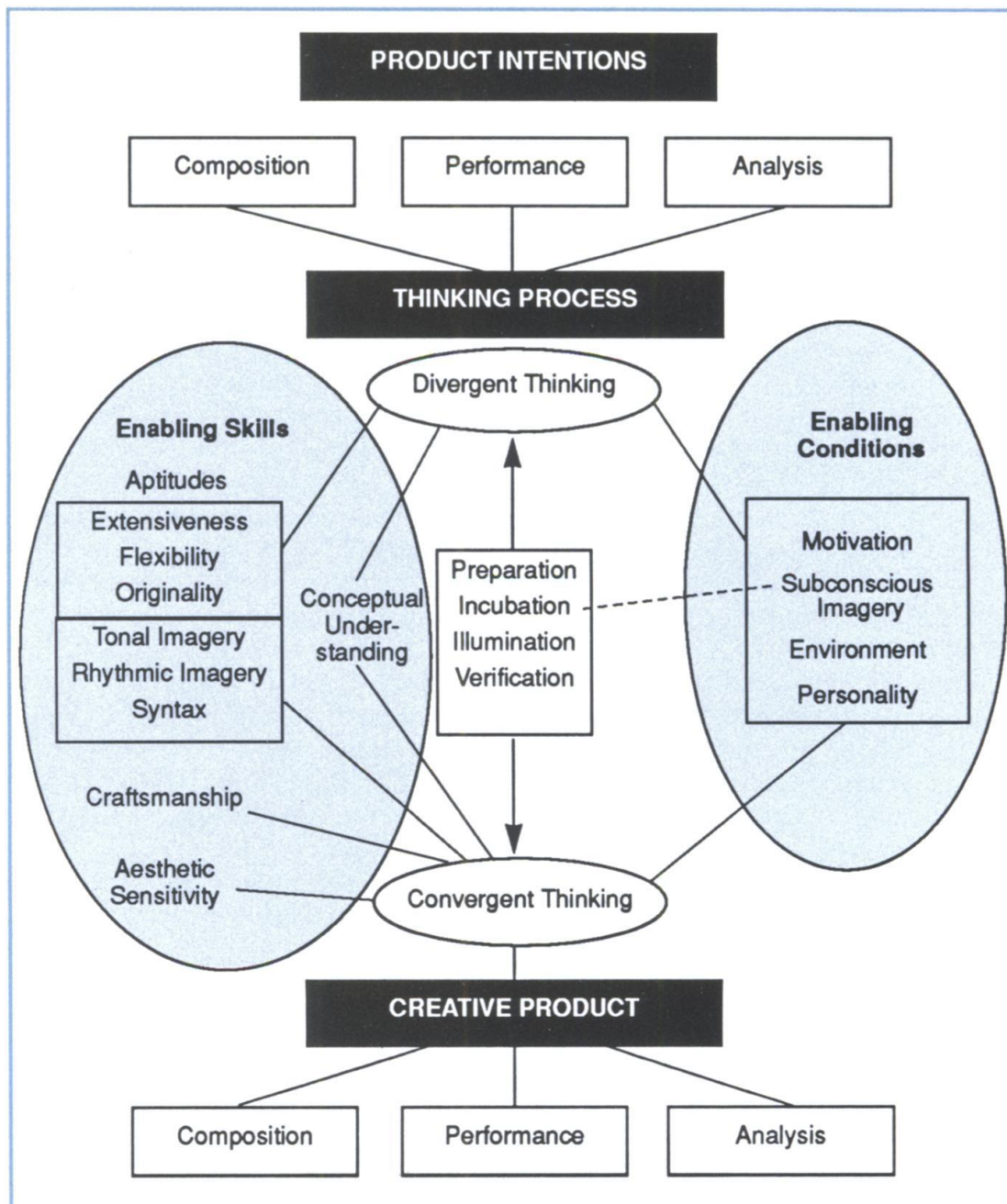
Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας. Σε αυτήν την προσπάθεια θα μας βοηθήσει και η παρουσίαση κάποιων μοντέλων. Στην ελληνική βιβλιογραφία, σημαντικό είναι το μοντέλο της Σέργη (1993) για τη δημιουργική διεργασία το οποίο απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα:



Εδώ, η δημιουργική διαδικασία περιγράφεται ως αποτελούμενη από τρία στάδια. Το αρχικό στάδιο έχει να κάνει με μία εμπειρία οπτική, ακουστική, ή περιγράφει μία σκέψη ή πράξη η οποία εκκινεί τα πάντα. Στη συνέχεια το άτομο απαντά με μία σκέψη, ανάμνηση ή πράξη η οποία μπορεί και αυτή να βασίζεται σε παρελθοντικές εμπειρίες. Καθώς η διαδικασία εξελίσσεται, πραγματοποιούνται διεργασίες εξερεύνησης και ανακάλυψης από την οποία προκύπτουν νέες διαπιστώσεις, πράξεις, νέοι τρόποι και πρακτικές καθώς και καινούρια γνώση. Το γεγονός ότι αυτή η καινούρια γνώση μπορεί να εφαρμοστεί και σε αντίστοιχες μελλοντικές περιπτώσεις είναι μία διαπίστωση που υποδεικνύει και τη διδακτική - επιμορφωτική φύση της δημιουργικής διαδικασίας ενώ η φαντασία είναι πάντα παρούσα και επιδρά στο αποτέλεσμα τροφοδοτώντας το άτομο με ιδέες. Ως κύριο αποτέλεσμα όλων αυτών προκύπτει μια καινούρια μορφή έκφρασης, η οποία είναι και το κύριο παράγωγο της δημιουργικής διαδικασίας.

5.5 Το μοντέλο του Webster

Ο Webster (1990a) ανέλυσε σε βάθος το ζήτημα σχεδιάζοντας ένα πολύ πιο λεπτομερές μοντέλο. Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα συστατικά της δημιουργικής διαδικασίας σύμφωνα με το Webster και θα γίνει μία προσπάθεια επεξήγησής τους:



Όπως είναι φανερό, το μοντέλο αυτό είναι εστιασμένο σε διαδικασίες που έχουν να κάνουν με τη μουσική.

Αρχή όλων είναι ο στόχος ή οι «προθέσεις προϊόντος» της δημιουργικής διαδικασίας, οι οποίες μπορεί να αναφέρονται στη *σύνθεση*, την *εκτέλεση* ή και την *ανάλυση* (παρτιτούρα, ακουστικό ενός μουσικού έργου).

Η κεντρική νοητική διαδικασία, όπως παρουσιάζεται εδώ είναι σχετικά απλή: Υπάρχει ένα πέρασμα από την αποκλίνουσα στη συγκλίνουσα σκέψη μέσα από συγκεκριμένα στάδια:

- Το στάδιο της *προετοιμασίας* κατά το οποίο το άτομο πειραματίζεται με διάφορες ιδέες
- Το στάδιο της *επώασης* κατά την οποία υπάρχει επεξεργασία των ιδεών αυτών.
- Το στάδιο της *επιφοίτησης* όπου βρίσκει λύσεις, και τέλος
- Το στάδιο της *επιβεβαίωσης* των λύσεων που βρέθηκαν, μέσω της δουλειάς πάνω σε αυτές

Μετά την ολοκλήρωση της νοητικής επεξεργασίας έχουμε το δημιουργικό προϊόν, το οποίο μπορεί και πάλι να αφορά είτε μία μουσική σύνθεση, εκτέλεση ή ανάλυση. Όλα τα παραπάνω επηρεάζονται από συγκεκριμένους παράγοντες:

- Η πρώτη κατηγορία παραγόντων αφορούν τις μουσικές ικανότητες του ατόμου, δηλαδή:
 - Τις σχετιζόμενες με συγκλίνουσα σκέψη μουσικές ικανότητες, οι οποίες είναι η ικανότητα νοητικής απεικόνισης ρυθμικών, μελωδικών μοτίβων και μουσικού συντακτικού.
 - Τις σχετιζόμενες με αποκλίνουσα σκέψη μουσικές ικανότητες όπως η έκταση του χρόνου που έχει αφιερώσει κάποιος στην νοητική δημιουργική απεικόνιση, η ευλυγισία, δηλαδή το εύρος των μουσικών εκφράσεων που κατέχει αναφορικά με θέματα όπως τονικές, χρονικές εκφράσεις και δυναμικές και η πρωτοτυπία των ιδεών
 - Την *κατανόηση* εννοιών και γεγονότων που συνθέτουν την ουσία της μουσικής αντίληψης. Στο μοντέλο φαίνεται ότι συνδέεται τόσο με την συγκλίνουσα όσο και με την αποκλίνουσα σκέψη.
 - Τη δεξιολογία, δηλαδή τη δυνατότητα εφαρμογής πραγματολογικής γνώσης για να πραγματοποιηθεί μία μουσική δραστηριότητα (συνδέεται με τη συγκλίνουσα σκέψη).

- Την αισθητική ευαισθησία, δηλαδή την ικανότητα να «πλάσει τις κατάλληλες ηχητικές δομές προκειμένου να συλλάβει τα βαθύτερα επίπεδα των προσωπικών συναισθημάτων». Η αισθητική ευαισθησία είναι και αυτή ικανότητα η οποία διαμορφώνεται με βάση τη συγκλίνουσα σκέψη.
- Η δεύτερη κατηγορία παραγόντων που ασκούν επίδραση στη δημιουργική διαδικασία αφορά χαρακτηριστικά τα οποία δεν σχετίζονται αποκλειστικά με τη μουσική:
 - Η παρότρυνση αφορά στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα του δημιουργού
 - Οι υποσυνείδητες διεργασίες που εμπνέουν και καθοδηγούν το άτομο κατά τη διάρκεια της δημιουργίας χωρίς να ασκεί συνειδητό έλεγχο σε αυτές
 - Μη μουσικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τα οποία μπορεί να σχετίζονται με τη δημιουργική πράξη. Εδώ ο Webster αναφέρει παραδείγματα όπως η ροπή για πολυπλοκότητα, η διορατικότητα και η αίσθηση του χιούμορ.
 - Το περιβάλλον, δηλαδή οι εξωτερικές συνθήκες που επηρεάζουν τη διαδικασία, όπως οικονομικοί παράγοντες, υλικοτεχνική υποδομή, κοινωνικός έλεγχος κ.α.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι το μοντέλο του Webster είναι πολύ βοηθητικό στην προσπάθεια κατανόησης της δημιουργικής διαδικασίας. Σε αυτό παρουσιάζονται τα διάφορα στάδιά της, καθώς και οι παράγοντες (ενδογενείς και εξωγενείς) οι οποίοι ασκούν κάποια επίδραση. Επίσης γίνεται εμφανής η επίδραση μουσικών παραγόντων και ικανοτήτων, όσο και χαρακτηριστικών τα οποία δεν είναι αμιγώς μουσικά.

Ένα σημαντικό θέμα που προκύπτει, στο οποίο έχουμε αναφερθεί και στη σχετική ενότητα είναι το ζήτημα της συγκλίνουσας σκέψης και της θέσης της στη δημιουργική διαδικασία. Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, αυτός ο τρόπος σκέψης είναι παρόν είτε παρέχοντας τις αντίστοιχες ικανότητες είτε «φιλτράροντας» και διαμορφώνοντας την τελική μορφή του δημιουργικού προϊόντος. Το παράδοξο είναι ότι στο ίδιο άρθρο στο οποίο παρουσιάζεται το εν λόγω μοντέλο, ο συγγραφέας υποστηρίζει τα εξής, αναφερόμενος στο ζήτημα της μουσικής φαντασίας:

Η ικανότητα να φαντάζεσαι τον ήχο εσωτερικά είναι σημαντική όχι μόνο για την μουσική επιτυχία και τις συγκλίνουσες δραστηριότητες (δραστηριότητες σχεδιασμένες έτσι ώστε να τους αντιστοιχεί μια και μοναδική απάντηση), αλλά και για την ικανότητα μουσικής δημιουργικής σκέψης και συγκεκριμένα για τις αποκλίνουσες δραστηριότητες (δραστηριότητες για τις οποίες είναι πιθανές πολλές απαντήσεις.

(Webster, 1990a)

Η πρόταση αυτή βέβαια αναφέρεται σε συγκλίνουσες και αποκλίνουσες δραστηριότητες και όχι για δραστηριότητες που απαιτούν μόνο τον έναν ή τον άλλον τρόπο σκέψης. Σε κάθε περίπτωση πάντως το ζήτημα της σχέσης της συγκλίνουσας σκέψης με τη δημιουργικότητα παραμένει. Μία υπόθεση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι η συγκλίνουσα σκέψη παρέχει υποστηρικτικό ρόλο σε δημιουργικές διαδικασίες παρέχοντας τις αντίστοιχες ικανότητες και δεξιότητες, σε αντίθεση με την αποκλίνουσα σκέψη η οποία αποτελεί κύριο συστατικό τους.

6. Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας

Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας είναι ένα αντικείμενο το οποίο απασχολεί τους ερευνητές για πολλά χρόνια. Η σημασία του είναι μεγάλη καθώς η αξιολόγηση, η μέτρηση και η ποσοτικοποίηση στοιχείων οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση του ζητήματος. Με άλλα λόγια, αφού δυσκολευόμαστε να την ορίσουμε, ας προσπαθήσουμε να την καταλάβουμε με άλλους τρόπους. Οι προσπάθειες αξιολόγησης της δημιουργικότητας γίνονται για να εκπληρώσουν έναν από τους παρακάτω στόχους.

- Να αξιολογήσουν συνολικά τη δημιουργικότητα
- Να μετρήσουν επιμέρους αποκλίνουσες ικανότητες (πχ ελαστικότητα, ευλυγισία).
- Να αναζητήσουν συσχετισμούς ανάμεσα στη δημιουργικότητα και άλλες γνωστικές λειτουργίες (πχ παρορμητικότητα)
- Να ανακαλύψουν σχέσεις ανάμεσα στη δημιουργική σκέψη και άλλα χαρακτηριστικά του ατόμου (φύλο, ηλικία)

6.1 Ψυχομετρικές μέθοδοι

Πρωτοποριακά σε αυτό τον τομέα υπήρξαν τα έργα του Torrance το 1966 και των Guilford και Hoerfner το 1971, τα οποία συνέβαλλαν καθοριστικά στην προσπάθεια να αξιολογηθεί ποσοτικά η δημιουργικότητα και καθοδήγησαν κατά ένα μεγάλο βαθμό την μετέπειτα έρευνα.

Πολύ σημαντική ήταν και η συνεισφορά του Webster, ο οποίος αξιολόγησε τη δημιουργικότητα και την εκφραστικότητα των μαθητών βάζοντας τους να εκτελούν καθοδηγούμενες αυτοσχεδιαστικές εργασίες, οι οποίες αργότερα αξιολογούνται από κάποιον κριτή. Αυτά τα τεστ μέτρησης της δημιουργικότητας ζητούν από μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες μαθητών να είτε να απαντήσουν σε ερωτήσεις είτε να εκτελέσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στη συνέχεια οι απαντήσεις τους αξιολογούνται με βάση κάποια κριτήρια (Webster, 1990b; Hickey & Webster, 1999). Για παράδειγμα στα τεστ του Torrance, τα κριτήρια είναι τα ακόλουθα:

1. *Λεκτική ευχέρεια:* αναφέρεται στην παραγωγή μεγάλου αριθμού ιδεών.
2. *Λεκτική ευλυγισία:* αναφέρεται στην παραγωγή μεγάλης ποικιλίας ιδεών.
3. *Πολυπλοκότητα:* αναφέρεται στην επεξεργασία και την τελειοποίηση των ιδεών
4. *Πρωτοτυπία:* αναφέρεται στη χρήση ιδεών, οι οποίες δεν είναι προφανείς, συνηθισμένες ή δε συναντιούνται στατιστικά συχνά.

(Χάσκου, 2010)

6.2 «Συναινετική» Αξιολόγηση

Καθοριστικό για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας υπήρξε και το έργο της Amabile (1983), η οποία θεωρούσε πως η αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης ήταν ζήτημα υποκειμενικό και όχι αντικειμενικό, με βάση συγκεκριμένα μετρήσιμα χαρακτηριστικά. Συνεπώς συγκεκριμένα άτομα, συνήθως αυθεντίες στο χώρο μπορούν να εκφράσουν άποψη για το κατά πόσο ένα προϊόν είναι δημιουργικό. Συνοψίζοντας τις απόψεις πολλών ειδικών η Amabile θεωρούσε πως μπορείς να κάνεις αρκετά ακριβείς μετρήσεις τις δημιουργικής ικανότητας. Αρκετές έρευνες χρησιμοποίησαν τη συναινετική αξιολόγηση για να μετρήσουν τη δημιουργικότητα και τη σχέση της με διάφορα χαρακτηριστικά (βλ. Hickey, 1997, 2001), ενώ υπάρχει η γενική παραδοχή ότι όσο καταλληλότεροι είναι οι κριτές, δηλαδή όσο περισσότερο γνωρίζουν το αντικείμενο το οποίο αξιολογούν, τόσο αυξάνεται η ακρίβεια της συγκεκριμένης μεθόδου.

Όπως είδαμε, υπάρχουν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι που αποσκοπούν στη μέτρηση της δημιουργικής ικανότητας, επιμέρους χαρακτηριστικών και στην ανακάλυψη συσχετισμών μεταξύ τους. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας δεν προκύπτουν κατά τη γνώμη μου ισχυρές τάσεις οι οποίες να επιτρέπουν συσχετισμούς και συμπεράσματα, παρά μόνο σε λίγες περιπτώσεις. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων τα όποια συμπεράσματα προκύπτουν δεν έχουν διασταυρωθεί και επιβεβαιωθεί από επόμενες μελέτες ώστε να μπορούμε να υποστηρίξουμε συγκεκριμένες τάσεις (θα υπάρξει αναφορά σε εξαιρέσεις σε επόμενο κεφάλαιο). Τέλος, ο Running (2008) αναφέρει ως ένα άλλο αρνητικό της έως τώρα προσπάθειας το γεγονός ότι οι περισσότερες μελέτες αφορούν τάξεις του Γυμνασίου. Υπάρχει λοιπόν, κατά τη γνώμη μου η ανάγκη να ερευνησουμε περισσότερο τη δημιουργικότητα και σε άλλες περιπτώσεις, σε άλλες ηλικίες και βαθμίδες εκπαίδευσης.

6.3 Βιογραφικές μέθοδοι αξιολόγησης

Σε αυτή την κατηγορία η αξιολόγηση της δημιουργικότητας του ατόμου γίνεται χωρίς την ενεργό συμμετοχή του αξιολογούμενου στη διαδικασία. Αφορά συνήθως είτε μεγάλες προσωπικότητες είτε νεκρούς καλλιτέχνες και οι εκτιμήσεις περιλαμβάνουν μεθόδους όπως η αξιολόγηση των έργων τους, η εκτίμηση κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και άλλων παραγόντων.

6.4 Μέθοδοι αυτοαξιολόγησης

Αρκετές μελέτες χρησιμοποιούν μεθόδους αυτοαξιολόγησης για να μετρήσουν τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τη Χάσκου (2010),

Σε αυτή την κατηγορία χρησιμοποιούνται κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου ως κριτήρια της δημιουργικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι είτε γενικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα είτε δημιουργικές εκφράσεις και επιδόσεις που έχουν προηγηθεί.

Εδώ περιλαμβάνονται διάφορες κλίμακες μέτρησης της δημιουργικότητας και ερωτηματολόγια τα οποία αφού συμπληρωθούν, επεξεργάζονται από τους επιστήμονες με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων.

6.5 Μελέτη μέσω παρατήρησης

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι μελέτες οι οποίες έχουν σκοπό να περιγράψουν τη δημιουργική συμπεριφορά καθώς συμβαίνει. Οι ερευνητές και πάλι ζητούν από μαθητές να εκτελέσουν δημιουργικές διαδικασίες όπως η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός, όχι για να μετρήσουν συγκεκριμένα μεγέθη, αλλά για να εξάγουν συμπεράσματα με πιο άμεσο τρόπο, μέσω της παρατήρησης. Μέχρι στιγμής, τέτοιες μελέτες έχουν προσφέρει στη μελέτη της δημιουργικής συμπεριφοράς σε σχέση με την ηλικία. Αν και υπάρχουν κάποιες πρώτες ενδείξεις για συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης της δημιουργικότητας ανάλογα με την ηλικία, όπως τονίζει ο Webster (1990a), η έρευνα βρίσκεται σε αρκετά πρώιμο στάδιο ώστε να εξάγουμε ξεκάθαρα συμπεράσματα. Το σίγουρο όμως σύμφωνα με το Webster είναι ότι υπάρχουν συγκεκριμένα μοτίβα γνώσεων και συμπεριφορών τα οποία αξίζει να γίνουν αντικείμενο μελέτης. Σε αυτό το σημείο να προσθέσω πως ένα άλλο σχετικά σίγουρο συμπέρασμα το οποίο μπορεί να

εξαχθεί είναι ότι η δημιουργικότητα εκδηλώνεται πιο ελεύθερα, απρόβλεπτα και ιδιοσυγκρασιακά σε μικρότερες ηλικίες, για να αρχίσει να γίνεται πιο συνεπής, προβλέψιμη και να ακολουθεί συγκεκριμένα μοτίβα, όσο το παιδί μεγαλώνει.

6.6 Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

Μία κατεύθυνση, η οποία αναδύθηκε πιο πρόσφατα, κατά τον 21^ο αιώνα, είναι η μελέτη της δημιουργικότητας λαμβάνοντας υπόψιν χαρακτηριστικά κοινωνικά και πολιτισμικά. Έτσι αναδύονται ζητήματα ταυτότητας, φύλου, κοινωνικής μάθησης, συνεργασίας, συζητήσεις που αφορούν τις μουσικές νεανικές κουλτούρες κ.α. Παράλληλα γίνονται αντικείμενο μελέτης και οι δημιουργικές εκφράσεις σε παραδόσεις οι οποίες δεν ανήκουν στη λόγια δυτική μουσική. Αυτό το σώμα ερευνών έχει αξία καθώς απομακρύνει την εστίαση από ζητήματα τα οποία έχουν να κάνουν καθαρά με τη μουσική και προσδίδουν μια συνολικότερη κατανόηση της δημιουργικότητας.

6.7 Η επίδραση του Κονστρουκτιβισμού

Μία γενικότερη τάση στις παιδαγωγικές επιστήμες η οποία αφορά και το ζήτημα της δημιουργικότητας είναι η θεωρία του Εποικοδομητισμού ή Κονστρουκτιβισμού. Η θεωρία αυτή αντιβαίνει στις κλασικές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας κατά τις οποίες ο δάσκαλος παραδίδει το μάθημα και παρέχει τις γνώσεις στους μαθητές οι οποίοι στη συνέχεια τις αποστηθίζουν και τις θυμούνται. Ο εποικοδομητισμός στοχεύει στην κατασκευή της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή μέσω της ανακάλυψης και της επεξεργασίας ανάλογα με τα ερεθίσματα τα οποία δέχεται. Η θεωρία αυτή έρχεται σε συμφωνία με τη γνωστική θεώρηση της ψυχολογίας η οποία στοχεύει στην εσωτερική αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, και όχι στη μάθηση μέσω τακτικών μίμησης, θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης, τιμωρίας ή επιβράβευσης.

Γίνεται εύκολα κατανοητός ο συνειρμός πως η μαθησιακή θεωρία του κονστρουκτιβισμού ταιριάζει απόλυτα με τους στόχους της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στους μαθητές. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, ο πειραματισμός, η διερεύνηση, η ανακάλυψη και κατασκευή της γνώσης απαιτεί κατά κύριο λόγο την εφαρμογή διεργασιών και ικανοτήτων οι οποίες βασίζονται στην αποκλίνουσα σκέψη. Όταν

ένας δάσκαλος λοιπόν ακολουθεί αυτή τη θεώρηση ουσιαστικά παρέχει συνεχώς ευκαιρίες στους μαθητές να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους. Υπάρχουν ήδη θεωρητικές μελέτες οι οποίες αναφέρονται στη σχέση του εποικοδομητισμού και στην εφαρμογή τέτοιων αρχών διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Ο Webster (2016) αναφέρει το παράδειγμα της Wiggins η οποία έγραψε σχετικά με τον Κονστρουκτιβισμό όσον αφορά στη σύνθεση και γενικότερα στη μουσική εκπαίδευση.

6.8 Ο Ρόλος της τεχνολογίας

Ένας ακόμα τομέας που σχετίζεται με τη μελέτη περί δημιουργικότητας είναι και η τεχνολογία. Με τη χρήση υπολογιστών, ηλεκτρονικών μουσικών οργάνων, του διαδικτύου, των τάμπλετ και των smartphones έχουμε καινούριες προσεγγίσεις στην έρευνα για τη δημιουργική σκέψη, στην δημιουργική εκπαίδευση, στην αξιολόγηση και σε διάφορους άλλους τομείς. Ο Webster (1990a), ήδη από το 1990 θεωρούσε ότι παρά την πολυδιάστατη προσφορά της τεχνολογίας σε όλους τους σχετικούς τομείς, η σημαντικότερη προσφορά της τεχνολογίας αφορά την έρευνα και την αξιολόγηση. Περιγράφει μία διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής καταπιάνεται με ένα project σύνθεσης στον υπολογιστή με το οποίο ασχολείται σε διάφορα στάδια και χρονικές στιγμές. Ο υπολογιστής αποθηκεύει την διαδικασία σε όλα αυτά τα στάδια, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει την εξέλιξή του και στον ερευνητή να μελετήσει τις τάσεις της δημιουργικής συμπεριφοράς. Επίσης, αξίζει να αναφερθούμε στην εργασία της Burnard (2007), η οποία συνδυάζει το θεωρητικό πλαίσιο με πρακτικές γνώσεις ώστε να δημιουργήσει ένα σώμα από βασικές αρχές οι οποίες διέπουν τη μελέτη της σχέσης της τεχνολογίας με τη δημιουργικότητα με σκοπό την «παιδαγωγική αλλαγή».

Έχει δημιουργηθεί ένα μεγάλο σώμα ερευνών στο οποίο περιλαμβάνονται μελέτες που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας τόσο για δημιουργικές εργασίες όσο και στη μουσική εκπαίδευση, μελέτες περίπτωσης είτε μεμονωμένων ατόμων είτε τάξεων σχολείων και εκπαιδευτικών. Μία μεγάλη -αν και πιο έμμεση- προσφορά της τεχνολογίας είναι η συνεχής διεύρυνση αντιλήψεων για το τι θεωρείται μουσική σύνθεση και ποιες αρχές τη διέπουν (πχ συζήτηση περί πνευματικών δικαιωμάτων), για το τι θεωρείται εκπαίδευση (πχ χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση) κ.α., κάτι που επιδρά κατ' επέκταση και σε ζητήματα που αφορούν τη μελέτη και τη δημιουργική

εκπαίδευση. Στις μέρες μας, η τεχνολογία ανατρέπει ακόμα και το τι θεωρείται μουσική: DJing, Beatboxing, freestyling είναι όλα δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό. Ένας ενενητάχρονος αν άκουγε ένα τραγούδι που ανήκει στο είδος της trap πιθανότατα θα το απέρριπτε με έναν ισχυρισμό του τύπου: «Αυτό δεν είναι μουσική». Καμία από τις προαναφερθείσες μουσικές εκφράσεις δε θα υπήρχε χωρίς τα τεχνολογικά επιτεύγματα του τελευταίου αιώνα.

7. Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση: Γιατί να καλλιεργήσουμε τη Δημιουργικότητα;

Η κατανόηση της δημιουργικότητας, των νοητικών διεργασιών με τις οποίες συνδέεται, η μελέτη της έρευνας που την αφορά στην εργασία μας οδηγούν και στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Στόχος αυτής της ενότητας είναι να καταδείξει τους λόγους για τους οποίους κρίνεται αναγκαίο να εντάσσεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας ως βασικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης.

7.1 Επιχείρημα πρώτο: Το ζητούν οι ίδιοι οι μαθητές

Η ένταξη δημιουργικών δραστηριοτήτων φαίνεται να είναι κάτι ευχάριστο για τους μαθητές και αυτό καταδεικνύεται από διάφορες έρευνες. Ο Levi (1991) διαπίστωσε πως τα παιδιά γυμνασίου ήθελαν να συνθέτουν μουσική και στη συνέχεια να μοιράζονται τις συνθέσεις τους με τους σημαντικούς άλλους (γονείς, καθηγητές, παρές συνομηλίκων). Ο συγγραφέας θεωρεί πολύ σημαντικό το γεγονός ότι μέσω της σύνθεσης, προσφέρθηκε στους μαθητές ένας καινούριος τρόπος έκφρασης. Η Cremin (2016) υποστήριξε ότι οι φοιτητές της ανώτατης εκπαίδευσης, αν και δυσκολεύονται να προσδιορίσουν επακριβώς το περιεχόμενο της δημιουργικότητας, εκδηλώνουν ενόχληση για το γεγονός ότι η εκπαίδευσή τους δεν τους παρέχει αρκετές ευκαιρίες να εκφραστούν δημιουργικά. Τέλος, θα αναφέρουμε την έρευνα της Τσιμπουκέλη (2010) σε παιδιά γυμνασίου κατά την οποία διαπίστωσε την ικανοποίηση των μαθητών όταν εμπλέκονται σε δημιουργικές διαδικασίες και την ανάγκη τους για ένα «ζωντανό» μάθημα.

7.2 Επιχείρημα δεύτερο: δημιουργικότητα και κοινωνικοποίηση

Υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες συνδέουν τη δημιουργικότητα με την κοινωνικοποίηση σε σχολικά ή μη περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, οι Mac Donald και Miel (2000) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλο-

να κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα σε ομάδες ατόμων που συνδέονται με δεσμούς φιλίας είναι αυξημένη, αλλά και ότι η δημιουργική ενασχόληση με άλλα άτομα συσφίγγει τους μεταξύ τους δεσμούς. Η Σέργη (1993) διαπιστώνει επίσης στην έρευνά της την αυξημένη κοινωνικοποίηση των παιδιών τα οποία ασχολήθηκαν με δημιουργικές δραστηριότητες, ενώ αναφέρει και την άποψη του Torrance ο οποίος θεωρεί πως η δημιουργικότητα ενδυναμώνει την κοινωνικοποίηση και αντίστροφα. Η αμφίδρομη σχέση των δύο εννοιών καθώς και ο ρόλος της φιλίας υποστηρίζονται και από την Κουτσοπίδου (2008), η οποία θεωρεί το συνδυασμό ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας καθοριστικό για την επίτευξη πολλών και διαφορετικών εκπαιδευτικών στόχων.

Οι σχετικές δραστηριότητες λοιπόν λειτουργούν τόσο ως αφορμή για να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές και η ομαδική προσπάθεια για να παραχθεί ένα έργο οδηγεί στη σύσφιξη των σχέσεων. Επίσης όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο τα δημιουργικά άτομα τείνουν να έχουν χαρακτηριστικά όπως πειθώ και ηγετικές ικανότητες, οπότε η καλλιέργεια αντίστοιχων δημιουργικών δεξιοτήτων πιθανών να επιφέρει και μία γενικότερη καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

7.3 Επιχείρημα τρίτο: Μουσική και δημιουργικότητα

Το τρίτο επιχείρημα βασίζεται στην επίδραση της ενασχόλησης με τη μουσική στη δημιουργική σκέψη. Ο Running (2008), κάνοντας μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρει πως σε αρκετές έρευνες μαθητές και φοιτητές οι οποίοι ασχολούνταν με τη μουσική ή με κάποια άλλη μορφή τέχνης παρουσίασαν αυξημένες επιδόσεις σε τεστ δημιουργικότητας. Η Τοπαλίδου (2013) τονίζει και αυτή τις συσχετίσεις μεταξύ μουσικής και δημιουργικότητας, την σύνδεση του μουσικού αυτοσχεδιασμού με τη βελτίωση της δημιουργικής σκέψης, ενώ αναφέρει πως υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως εσωστρέφεια, συστολή και έλλειψη ιδεών ως αποτέλεσμα της καταπίεσης της δημιουργικής τους έκφρασης σε κάποιες στιγμές τις ζωής τους.

7.4 Επιχείρημα τέταρτο: Δημιουργικότητα και Μουσική

Η Τοπαλίδου (2013) υπογραμμίζει επίσης τη σημασία του αυτοσχεδιασμού, για την ανάπτυξη της μουσικής δεξιότητας. Πράγματι, από ότι φαίνεται η σχέση των δύο είναι αμφίδρομη, καθώς η υψηλή δημιουργικότητα σχετίζεται με ανεπτυγμένη μουσική ικανότητα στο σύνολό της. Δραστηριότητες όπως ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση απαιτούν μία λεπτομερή κατανόηση για τις δομές και τους κανόνες ενός μουσικού είδους (Reimer, 1970). Κατά συνέπεια, η καλλιέργεια των δημιουργικών αυτών ικανοτήτων επιφέρει και μία γενικότερη βελτίωση άλλων μουσικών ικανοτήτων (όπως για παράδειγμα η δεξιοτεχνία) και μία συνολική ανάπτυξη του μουσικού επιπέδου του ατόμου.

7.5 Επιχείρημα πέμπτο: Δημιουργική εκπαίδευση για δημιουργικούς ανθρώπους

Αυτό το επιχείρημα είναι σχετικά προφανές: Οι μαθητές που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη στο σχολείο θα γίνουν δημιουργικοί ενήλικες, έτοιμοι να προσφέρουν στους εαυτούς τους και τις κοινωνίες λύσεις σε προβλήματα, καινούριες ιδέες και γενικότερα ένα καλύτερο μέλλον. Η Κουτσουπίδου (2008) αναφέρει σχετικά:

Οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ή απόκτησης δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής μπορούν να αποτελέσουν καθοριστικούς παράγοντες της ποιότητας των επιτευγμάτων του δημιουργικού ατόμου και η δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί από τις εμπειρίες που αποκτά μέσω του μαθήματος της μουσικής καθώς και από διαφορετικά διδακτικά σιλ.

7.6 Επιχείρημα έκτο: Διαχείριση της γνώσης

Σε έναν κόσμο ο οποίος εξελίσσεται συνεχώς ο ρόλος που καλείται να εκπληρώσει το σχολείο έχει και αυτός αλλάξει. Ένας άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του θα κληθεί να ανταποκριθεί σε διαφορετικές ανάγκες, να εγκαταλείψει παλιές γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες έχουν καταστεί απαρχαιωμένες και να αποκτήσει καινούριες. Έτσι η διδασκαλία απομακρύνεται πλέον από την κατεύθυνση της παροχής γνώσεων στους μαθητές και προσανατολίζεται περισσότερο στην καλλιέργεια εκείνων των

δεξιοτήτων οι οποίες θα επιτρέψουν στα άτομα να διαχειρίζονται την καινούρια γνώση και πληροφορία και να προσαρμόζονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι ένα από αυτά τα όπλα που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές μας να ανταποκριθούν, καθώς πρόκειται για ένα προσόν το οποίο έχει μεγάλη δυνατότητα προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες. Είναι λοιπόν απαραίτητο να «περάσουμε από την εγκυκλοπαιδική εκπαίδευση στην κριτική και δημιουργική σκέψη, από την παθητική στην ενεργητική μάθηση» (Δούρος, 2013).

8. Η βιβλιογραφία πάνω στη δημιουργικότητα και τη μουσική εκπαίδευση: Μία σύνοψη

Από τη παρούσα μελέτη, φάνηκε ότι υπάρχει ένα μεγάλο σώμα ερευνών το οποίο αναφέρεται στην εκπαιδευτική – διδακτική διάσταση της δημιουργικότητας. Έχουν γραφτεί πολλά τα οποία έχουν να κάνουν με κατευθύνσεις και υποδείξεις για το δημιουργικό μάθημα, το δάσκαλο, έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις απόψεις των ατόμων που εμπλέκονται στη μουσική εκπαίδευση (δάσκαλοι, μαθητές, φοιτητές, ακαδημαϊκοί) αλλά και έρευνες πεδίου οι οποίες εξετάζουν το ζήτημα μέσα από την παρατήρηση δημιουργικών δασκάλων (Cremin, 2016). Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί μία σύνοψη των όσων συνάντησα ομαδοποιημένη με βάση τους εξής άξονες: Οι δραστηριότητες, ο δάσκαλος, το μάθημα, η τεχνολογία και η ομαδοσυνεργατική. Αν και είναι φανερό ότι οι κατηγορίες αυτές σε κάποιες περιπτώσεις επικαλύπτουν η μία την άλλη, η κατηγοριοποίηση κρίθηκε αναγκαία για να διευκολύνει την κατανόηση του ζητήματος.

8.1 Οι δημιουργικές δραστηριότητες

Σε πολλές περιπτώσεις συναντάται η παρανόηση η δημιουργικότητα στη μουσική τάξη να ταυτίζεται με τη σύνθεση, άποψη που περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την στόχευση των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία προσπαθεί να διορθώσει αυτή την παρανόηση, υποστηρίζοντας ότι η έννοια πρέπει να διευρυνθεί, ώστε να συμπεριλάβει όλες τις εκφράσεις της δημιουργικότητας στη μουσική (Humphreys, 2006).

Ο Webster (1990a) αναφέρεται στην παιδαγωγική της σύνθεσης, για να περιγράψει το σύνολο των ερευνών που αφορούν τη σύνθεση ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Σε αυτό το περιλαμβάνονται μελέτες οι οποίες δίνουν καθοδήγηση, περιγράφουν διδασκαλίες, προτείνουν δραστηριότητες, αλλά και δίνουν ένα αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ δε λείπουν και οι μελέτες περίπτωσης σε πραγματικά εκπαιδευτικά περι-

βάλλοντα. Επίσης περιγράφει τη χρήση εναλλακτικών αυτοσχέδιων – επινοημένων μεθόδων αναπαράστασης της μουσικής ως μία πρόταση διδασκαλίας η οποία έχει μελετηθεί στα πλαίσια ενός δημιουργικού μαθήματος.

Η Διονυσίου (2008) τονίζει πως η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης δε θα πρέπει να επιδιώκεται μόνο κατά τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, αλλά οποιαδήποτε διαδικασία στο μάθημα της μουσικής μπορεί να γίνει δημιουργική, ανάλογα με τους πως την αντιμετωπίζουμε. Θεωρεί ότι βασική επιδίωξη θα πρέπει να είναι η αναζήτηση πολλών και διαφορετικών λύσεων στις προκλήσεις, (για παράδειγμα σε μία προσπάθεια μελοποίησης), η συζήτηση και η επαναδιαπραγμάτευση των λύσεων που προτείνονται από τους μαθητές, ενώ αναφέρει τα εξής παραδείγματα δραστηριοτήτων:

- *Κατασκευή και χρήση απλών μουσικών οργάνων*
- *Τραγούδι και δημιουργία τραγουδιών ή ρυθμικών μοτίβων*
- *Χορός και κίνηση*
- *Δραματοποίηση σε σχέση με τη μουσική*
- *Ρυθμική επεξεργασία*
- *Μελωδική επεξεργασία*
- *Πειραματισμός, αυτοσχεδιασμός και σύνθεση*
- *Ομαδική και ατομική εκτέλεση μουσικής*
- *Επένδυση ιστοριών και παραμυθιών με ήχους*
- *Δημιουργία ηχοεικόνας και ηχοϊστορίας*
- *Συνδυασμός μουσικής με άλλες τέχνες*

Ειδική αναφορά γίνεται από τη Διονυσίου και στις προσπάθειες ενεργητικής ακρόασης όπως στην ακρόαση μουσικής με παράλληλη κίνηση των μαθητών, στην άντληση έμπνευσης και προσπάθεια αυτοσχεδιασμού πάνω στα έργα και στην εκτέλεση έργων σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες όπως κίνηση και δραματοποίηση.

8.2 Ο Δάσκαλος

Ένα μεγάλο τμήμα της βιβλιογραφίας είναι αφιερωμένο στο δάσκαλο που καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη. Η Τοπαλίδου (2013) περιγράφει ένα φαύλο κύκλο κατά τον οποίο οι δάσκαλοι δεν εκπαιδεύονται επαρκώς και ακολούθως δεν παρέχουν την κατάλληλη εκπαίδευση στους μαθητές. Αντίστοιχες ελλείψεις αναφέρονται και στην

έρευνα του Crow (2008) σε φοιτητές μουσικών σχολών, ο οποίος διαπιστώνει αφενός αντιφάσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις περί δημιουργικότητας και αφετέρου ένα αίσθημα ανασφάλειας σχετικά με το πόσο είναι προετοιμασμένοι επαρκώς να την αναπτύξουν στους μαθητές.

Προκειμένου να καλλιεργήσει τη σχετική ικανότητα, είναι αναγκαίο και ο ίδιος ο δάσκαλος να είναι δημιουργικός, να εκτιμά το συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και να μπορεί να γίνει εφευρετικός στη διδασκαλία, να είναι ανοιχτός και να μπορεί να διακρίνει τη δημιουργική έκφραση στους μαθητές του όπως και αν εκφράζεται (Τσιμπουκέλη, 2010). Τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται, δε διαφέρουν ιδιαίτερα από τα γενικότερα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου τα οποία είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (περιέργεια, ευλυγισία, επιμονή κ.α.). Ο εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να έχει ζωντάνια και ευαισθησία, να αφήνει χώρο στους μαθητές και να τους δίνει τη δυνατότητα και την ελευθερία να εκφραστούν δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα (Διονυσίου, 2008). Αντίστοιχα είναι και τα αναγκαία προσόντα των καθηγητών ανώτατης εκπαίδευσης, οι οποίοι καλούνται να ενισχύουν την ανεξαρτησία και την συνεργασία. Εκεί που διαφοροποιείται σε μικρό βαθμό ο ρόλος του ακαδημαϊκού, είναι στο ότι επειδή συνήθως διδάσκει κάτι αρκετά εξειδικευμένο, χρειάζεται να είναι ικανός να ενσταλάξει το πάθος για το αντικείμενό του στους φοιτητές (Cremin, 2016).

Ο δάσκαλος σύμφωνα με τον Crow πρέπει να κάνει τον εαυτό του πίσω και να αναλάβει ένα ρόλο καθοδηγητή. Αυτό προϋποθέτει απομάκρυνση από το κλασικό δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Δεν υπάρχει τόσο πολύ παράδοση ύλης προς κατανόηση και αποστήθιση, όσο ανακάλυψη της γνώσης υπό τη διακριτική καθοδήγηση του διδάσκοντα.

Τέλος, ο δημιουργικός δάσκαλος επιδιώκει να ενημερώνεται σχετικά με τις εξελίξεις στον τομέα του, σχετικά με την κουλτούρα των νέων για να μπορεί να τους κατανοήσει και να επικοινωνήσει μαζί τους, καθώς και να παρακολουθεί την εξέλιξη της τεχνολογίας ώστε να μπορεί να την αξιοποιήσει στα μαθήματά του. Ένας καλός δάσκαλος μπορεί να επηρεάσει και τους τέσσερις παράγοντες δημιουργικότητας (περιβάλλον, άτομο, διαδικασία, προϊόν) (Κουτσουπίδου, 2008).

8.3 Το Μάθημα

Σε αυτή την ενότητα θα εντάξω όλες αυτές τις πληροφορίες οι οποίες προκύπτουν από τη βιβλιογραφική έρευνα και αφορούν γενικότερα τη διαδικασία του μαθήματος, τις αρχές διδασκαλίας και το κλίμα που επικρατεί σε ένα μάθημα μουσικής που στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Η Τσιμπουκέλη (2010) αναφέρει τις, κατά τον Δημόπουλο, βασικές αρχές για τη διαμόρφωση του δημιουργικού κλίματος μέσα στην τάξη:

1. *Ευελιξία στη διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι το μάθημα χωρίς να χάνει την οργάνωσή του, θα πρέπει να εκτυλίσσεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματώνει στη διαδικασία προώθησής του, όλες τις ιδέες που συνεισφέρουν οι μαθητές στα ερεθίσματα που προσφέρει ο διδάσκων.*
2. *Επικέντρωση σε δοκιμασίες ανοιχτού τύπου, κατά τις οποίες είναι προτιμητέο να επιλέγονται πολλαπλές λύσεις ή απαντήσεις.*
3. *Διασύνδεση μεταξύ διαφορετικών μορφών γνώσης, καθώς η δυνατότητα ενεργοποίησης και συνδυασμού στοιχείων από πολλαπλά γνωστικά πεδία αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας δημιουργικής ιδέας.*
4. *Ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί ένα κλίμα, στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς το φόβο της αποδοκιμασίας ή της αρνητικής κριτικής.*

(Δημόπουλος, 2007, όπως αναφέρεται στο Τσιμπουκέλη, 2010)

Επίσης αναφέρει ότι σύμφωνα με τους Barrow και Woods, η προώθηση της δημιουργικότητας απαιτεί να ακολουθούνται οι εξής προϋποθέσεις:

1. *Να αποφεύγουμε να ενσταλάζουμε στα παιδιά την ιδέα ότι κάθε τι είναι γνωστό και προκαθορισμένο και ότι πρέπει να μένουν πιστοί στους αναγνωρισμένους ειδικούς σε κάθε τομέα, χωρίς να μπορούν να ακολουθούν το δικό τους τρόπο έρευνας των πραγμάτων.*
2. *Να προάγουμε την εφευρετικότητα και τη φαντασία, ώστε τα άτομα να είναι ικανά να κάνουν ευφάνταστα άλματα αναγκαία για το άνοιγμα καινούριων δρόμων σε κάθε πεδίο.*

3. *Να καλλιεργούμε τις δεξιότητες και την αντιληπτική ικανότητα σε όλα τα επίπεδα.*

(Barrow & Woods, 1982, όπως αναφέρεται στο Τσιμπουκέλη, 2010)

Η Cremin (2016), βασισμένη στη δική της ανασκόπηση ερευνών, θεωρεί ότι πολύ σημαντικό κατά την πραγματοποίηση μίας δραστηριότητας είναι και το να αφιερώνεται χρόνος για επεξεργασία και συλλογισμό πάνω σε ιδέες και πιθανές πορείες, χρόνος για σκιαγράφηση πρακτικών, παρατηρήσεις και υποθέσεις. Αυτός ο χρόνος, πέρα από το ότι ευνοεί το μαθητή, δίνει και τη δυνατότητα στο διδάσκοντα να παρατηρήσει διεργασίες, συλλογιστικές και δημιουργικές εκφράσεις των μαθητών του οι οποίες δεν είναι ευδιάκριτες. Επίσης υπογραμμίζει τη σημασία του ανοιχτού πνεύματος και της ενεργοποίησης των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία. Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σημειώνει πως και εκεί είναι απαραίτητη η καλλιέργεια δεσμών εμπιστοσύνης ανάμεσα στον καθηγητή και τους φοιτητές και η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος, η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών, η έξαψη του ενδιαφέροντος και η διαθεματικότητα.

Αντιστοίχως και η Διονυσίου (2008) θεωρεί μεγάλη τη σημασία της δημιουργίας του κατάλληλου περιβάλλοντος. Ως κατάλληλο θεωρεί το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον το οποίο εξάπτει την περιέργεια και τις ανησυχίες των μαθητών, ενώ παράλληλα τους κάνει να αισθάνονται ασφάλεια έτσι ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους, χωρίς να φοβούνται να κάνουν λάθος. Υπογραμμίζει και αυτή πόσο σημαντικό είναι ο ίδιος ο μαθητής να αναλάβει ενεργό ρόλο στην διαδικασία και πως το μάθημα, καθώς και να υπάρχει παρατήρηση και αναστοχασμός πάνω στις δημιουργικές διεργασίες. Θεωρεί επίσης ως βασικό στόχο του εκπαιδευτικού την επιδίωξη της εμπειρίας ροής, αφού *«αν καταφέρουμε να διδάξουμε τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να έχουν εμπειρίες ροής με ότι καταγίνονται, τότε θα τους έχουμε διδάξει πως να είναι δημιουργικοί»*.

Η Κουτσοπίδου (2008) θεωρεί ότι κατά τη διδασκαλία, καλό είναι να λαμβάνεται υπόψιν και το οικογενειακό, οικονομικό, πολιτιστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Αυτό μας προσανατολίζει σε μορφές εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία ενδείκνυται γενικά στις παιδαγωγικές πολλών αντικειμένων ως τρόπος να ανταποκριθούμε καλύτερα στις ανάγκες όλων, αποφεύγοντας τη διδασκαλία που προσανατολίζεται στο «μέσο» μαθητή.

8.4 Ομαδοσυνεργατική

Μία σημαντική τάση στη σχετική βιβλιογραφία είναι η σημασία της ομαδοσυνεργατικής στη δημιουργική μουσική εκπαίδευση. Ο Webster (2009) παραθέτει αρκετές έρευνες αφιερωμένες στην ομαδική σύνθεση υποστηρίζοντας ότι τέτοιες μέθοδοι έχουν αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία της σύνθεσης.

Η Κουτσουπίδου (2008) αναφέρει πολλά πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, τα οποία αφορούν:

- Την **κοινωνική ανάπτυξη** του μαθητή, μέσω της καλλιέργειας των κοινωνικών του δεξιοτήτων, την δημιουργία συλλογικών εμπειριών ροής και της κατανομής ρόλων στην ομάδα.
- Την **τόνωση της αυτοπεποίθησης**, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την κοινή προσπάθεια για δημιουργία και παρουσίαση ενός έργου.
- Τη **μουσική και δημιουργική ανάπτυξη**, η οποία συνίσταται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής συνεργασίας και βελτίωσης των μουσικών αντανακλαστικών και της ικανότητας συντονισμού. Επίσης μέσω της συνεργασίας έχουμε μεταφορά μουσικών και δημιουργικών γνώσεων και τεχνικών ανάμεσα στους μαθητές, ο καθένας εκ των οποίων μπορεί μέσα από την ομάδα και το σύνολο να βρει τον εαυτό του, σε τι μοιάζει και τι διαφέρει και εν τέλει να διαμορφώσει τη δική του προσωπική μουσική (και όχι μόνο) ταυτότητα.

Γενικά η ομαδοσυνεργατική θεωρείται ένα σημαντικό όπλο για τους δασκάλους διαφόρων βαθμίδων και αντικειμένων, καθώς μπορεί να δώσει νέους τρόπους ανάπτυξης των μαθητών και επίτευξης των διδακτικών στόχων.

8.5 Δυσκολίες, προβλήματα, θέματα που χρήζουν συζήτησης

Η διδασκαλία αρχίζει και γίνεται ένα δύσκολο εγχείρημα για τον εκπαιδευτικό όταν προσπαθεί να φύγει από τις πεπατημένες και να καλλιεργήσει ικανότητες, δεξιότητες και τρόπους σκέψης, πέρα από την απλή παράδοση του μαθήματος.

Στην περίπτωση της δημιουργικότητας, συναντάται πολλές φορές δυσκολία η οποία προκύπτει από την ίδια τη φύση του δημιουργικού ατόμου, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις είναι γεμάτο περιέργεια και ενδιαφέροντα, συνηθίζει να φεύγει από την

πεπατημένη και δυσκολεύεται να ακολουθεί κανόνες. Στο σχολείο αυτοί οι μαθητές πολλές φορές είναι «δύσκολοι» και «απροσάρμοστοι» με αποτέλεσμα πολλές φορές να τους απομακρύνουν, να τους αποκλείουν από τη μαθησιακή διαδικασία και να θέτουν εμπόδια στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Διονυσίου, 2008). Είναι απαραίτητο συνεπώς ο δάσκαλος και το σχολείο να βρει τρόπους να αγκαλιάσει και να στηρίξει όλους τους μαθητές του, άλλωστε η βιβλιογραφία φαίνεται να συμφωνεί πως όλοι οι άνθρωποι έχουν προοπτική ανάπτυξης της δημιουργικότητας εφόσον καταφέρουν να την καλλιεργήσουν.

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει αφορά τη μουσική σχολική εκπαίδευση γενικότερα. Αυτό είναι το ζήτημα της μουσικής του σχολείου η οποία απέχει στις περισσότερες περιπτώσεις αρκετά από αυτήν την οποία ακούν οι μαθητές. Έτσι δημιουργείται μία περίεργη κατάσταση κατά την οποία τα παιδιά δε μπορούν να συνδέσουν αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο με την κατάσταση έξω από αυτό, κάτι που λειτουργεί αποθαρρυντικά και μειώνει το ενδιαφέρον τους για αυτά τα οποία διδάσκονται. Αυτή η κατάσταση γίνεται ολοένα και εντονότερη στις μέρες μας όπου η τεχνολογία προκαλεί τις παλαιότερες αντιλήψεις και διευρύνει τα όρια του τι θεωρούμε μουσική και μουσικούς. Στην πρόταση του Crow (2008), για την ένταξη μαθημάτων από Disk Jockeys, εγώ θα πρόσθετα και τους beat boxers, έτσι ώστε να προσεγγίσουμε περισσότερο τα γούστα των νέων μαθητών. Η ένταξη δημοφιλούς μουσικής στο σχολείο δεν είναι εύκολο εγχείρημα καθώς προκύπτουν εμπόδια τα οποία έχουν να κάνουν με τη «λαϊκή» φύση της μουσικής η οποία θα ήταν δύσκολο να ενταχθεί στα πλαίσια της δημόσιας εκπαίδευσης, ειδικά των χαμηλών βαθμίδων. Πώς θα μπορούσαμε για παράδειγμα να κρίνουμε αν κάποιος είναι επαρκώς καταρτισμένος για να διδάξει ένα μάθημα freestyle; Επίσης πώς θα μπορούσαμε να διδάξουμε trap μουσική στα σχολεία, από τι στιγμή που σχεδόν όλα τα τραγούδια έχουν μέσα βωμολοχίες, σεξουαλικά υπονοούμενα ή αναφορές σε βίαιες πρακτικές;

9. Συμπεράσματα, περιορισμοί, προτάσεις, προβληματισμοί

Η ικανότητα να σκεφτεί κάποιος δημιουργικά είναι κάτι που μπορεί να «μεταφέρεται» από το ένα πεδίο στο άλλο και να έχει εφαρμογή σε διαφορετικούς τομείς της καθημερινότητας. Είναι λοιπόν προφανής η ανάγκη να αναχθεί η δημιουργική ανάπτυξη των μαθητών σε βασικό στόχο των προγραμμάτων σπουδών, όχι μόνο στο μάθημα της μουσικής, αλλά και σε όλα τα μαθήματα και στη συνέχεια να υπάρχει διασύνδεση μεταξύ τους μέσω της διαθεματικότητας.

Προσωπικά, έχω σύντομη εμπειρία τόσο από τη γενική εκπαίδευση ως δάσκαλος Δημοτικού, όσο και ως καθηγητής οργάνου (εμπειροτέχνης) σε Μουσικό Σχολείο. Οι εντυπώσεις οι οποίες αποκόμισα είναι ότι αν και έννοιες όπως δημιουργικότητα και διαθεματικότητα υπάρχουν και αναφέρονται στα Προγράμματα Σπουδών, στην πράξη δεν εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Σημαντικό είναι να αναφέρω ότι και στα δύο σχολεία προσελήφθη και εργάστηκα τους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους.

Στο Δημοτικό όπου έχω δουλέψει, αντιμετώπισα δυσκολίες οι οποίες αφορούν την ολοκλήρωση της ύλης και την εκπλήρωση των γνωστικών στόχων των μαθημάτων οι οποίοι με περιόριζαν αρκετά. Παράλληλα παρατήρησα ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα φόβου για την ασφάλεια των παιδιών (σωματική, ψυχική). Για παράδειγμα οι μαθητές δεν επιτρέπονταν να τρέχουν στους εσωτερικούς χώρους του σχολείου. Όσες υποδείξεις και να είχαν γίνει από τους δασκάλους και το διευθυντή οι μαθητές φυσικά τη στιγμή που χτυπούσε το κουδούνι για διάλλειμα άρχιζαν να παίζουν κυνηγητό στην πορεία τους μέχρι το προαύλιο οπότε εγώ ήμουν αναγκασμένος να βγαίνω μαζί τους από την αίθουσα και να τους συνοδεύω μέχρι έξω ώστε να μην τρέξουν μέσα στο σχολείο. Παράλληλα, ακόμα και στο προαύλιο οι μαθητές δεν ήταν ελεύθεροι να κινηθούν παντού καθώς υπήρχαν περιοχές με σκάλες οι οποίες θεωρούνταν επικίνδυνες, ενώ οι εκπαιδευτικοί επέβαλλαν νοητά σύνορα για το πού θα παίζει η κάθε τάξη. Ο λόγος ήταν για να αποφεύγεται ο συγχρωτισμός ανάμεσα στα μικρότερα παιδιά και αυτά της έκτης και της πέμπτης, γιατί τα τελευταία έβριζαν συνεχώς και οι εκπαιδευτικοί δεν ήθελαν να ασκούν αρνητική επιρροή στους μικρότερους συμμαθητές τους.

Αν και δεν μπορώ να κάνω βάσιμες υποθέσεις σχετικά με τη ρίζα του προβλήματος, καθώς η διδακτική μου εμπειρία ήταν σύντομη, αισθάνομαι την ανάγκη να αναφέρω ότι αυτό το κλίμα φόβου δε με άφηνε ελεύθερο ως εκπαιδευτικό να αναπτύξω τη δική μου δημιουργική ικανότητα και να την εφαρμόσω στη διδασκαλία, ενώ είμαι σίγουρος ότι αντίστοιχα ήταν και τα συναισθήματα των παιδιών. Επίσης, μου γεννήθηκε το ερώτημα για το πώς είναι δυνατό οι μαθητές να αισθανθούν ελεύθεροι όταν δεν μπορούμε να τους εμπιστευθούμε για να βγουν στο προαύλιο μόνοι τους. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, ιδιαίτερα επίκαιρο στις μέρες του κορωνοϊού που γράφεται η συγκεκριμένη εργασία², καθώς μπορούμε να υποθέσουμε πως κατά την επιστροφή στα σχολεία το κλίμα φόβου θα έχει ενισχυθεί.

Κάτι άλλο το οποίο παρατήρησα και έχει ενδιαφέρον αφορά τη σχολική εορτή στο τέλος του έτους. Ως αποτέλεσμα ενός συνόλου παραγόντων που αφορούσαν άδειες εκπαιδευτικών αλλά και ολιγωρίας από μέρους τους, η σχολική εορτή η οποία έπρεπε να πραγματοποιηθεί στις 15 Ιουνίου ξεκίνησε να ετοιμάζεται πολύ αργά, συγκεκριμένα στα τέλη Μαΐου. Αυτό που μου έκανε εντύπωση, ήταν ότι οι δάσκαλοι των τάξεων παρά το γεγονός ότι είχαν ελάχιστο χρόνο προετοιμασίας έθεσαν τον πήχη πολύ υψηλά και προσπάθησαν να προετοιμάσουν μεγάλες σε διάρκεια παραστάσεις, με δύσκολες και περίπλοκες δομές. Το αποτέλεσμα ήταν κατά τις τελευταίες εβδομάδες του σχολικού έτους να βγάζουν τους μαθητές συνεχώς έξω για πρόβες και ενώ η ζέστη ήταν αφόρητη πιέζοντας τους για την επίτευξη ενός αποτελέσματος το οποίο ήταν αδύνατο στο περιορισμένο αυτό χρονικό διάστημα. Η σχολική εορτή κατέληξε να είναι μία αποτυχία, με τους μαθητές να ξεχνάνε τα λόγια τους, το πότε έπρεπε να εισέλθουν και να εξέλθουν από τη σκηνή και τους εκπαιδευτικούς να κάνουν υποδείξεις ψιθυρίζοντας, ακόμα και να παίρνουν από το χέρι μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξεις και να τους καθοδηγούν. Παράλληλα, οι γονείς που παρακολουθούσαν από ένα σημείο και μετά κουράστηκαν και άρχισαν να συνομιλούν και να κάνουν φασαρία, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην ακούγονται.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η τελετή για τη λήξη του έτους, όπου θα έπρεπε να είναι κάτι χαρούμενο, κατέληξε να είναι αρκετά βασανιστική για όλους. Ένα βασικό ζήτημα

² Η συγγραφή του μεγαλύτερου μέρους της εργασίας πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και Απρίλιο του 2020, περίοδο που όλα τα σχολεία και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας ήταν κλειστά, με στόχο τον περιορισμό της εξάπλωσης του κορωνοϊού Covid-19.

της εργασίας αυτής αφορά την προσπάθεια να εντάξουμε τη δημιουργική σκέψη σε όλες τις δραστηριότητες, ακόμα και σε αυτές οι οποίες δε θεωρούνται δημιουργικές. Η εμπειρία της συγκεκριμένης εορτής μου έδειξε ότι πολλές φορές ακόμα και δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με το θέατρο, τη μουσική και το χορό, μέσα στην πραγματικότητα του σχολείου, καταλήγουν να μην έχουν καμία σχέση με τη δημιουργικότητα.

Παρόμοια ήταν και η εμπειρία μου στο Μουσικό Σχολείο. Εκεί δίδασκα όργανο ως εμπειροτέχνης μουσικός. Αυτό το οποίο μου έκανε εντύπωση ήταν ότι κατά τους τελευταίους μήνες της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές ζητούσαν σε κάθε ευκαιρία από τους εκπαιδευτικούς των μουσικών μαθημάτων να τους αφήσουν να βγουν έξω ώστε να παίξουν στο προαύλιο. Και εδώ μου γεννήθηκε μία απορία: Δε θα έπρεπε οι μαθητές τουλάχιστον σε μαθήματα που έχουν να κάνουν με τη μουσική να θέλουν να βρίσκονται στην τάξη και όχι να φεύγουν τρέχοντας με την πρώτη ευκαιρία;

Η περιγραφές αυτές υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη του ζητήματος της δημιουργικότητας τόσο στη γενική, όσο και στη μουσική εκπαίδευση. Πράγματι όπως διαπιστώνουν και οι Odena, Plummeridge και Welch (2005), μάλλον υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και σε αυτά τα οποία προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας στο ζήτημα της δημιουργικής εκπαίδευσης.

Είναι λοιπόν απαραίτητο να γίνουν περισσότερες έρευνες πεδίου όπου θα μελετούν την πραγματικότητα στα σχολεία, έτσι ώστε να έχουμε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Στην Ελλάδα καλό θα ήταν να γίνουν έρευνες σε όλες της βαθμίδες της γενικής και της μουσικής εκπαίδευσης, σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ένα σημαντικό ζήτημα για μουσική στην ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου είναι το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού, ο οποίος αποτελεί σημαντικό κομμάτι όλων των τοπικών παραδόσεων. Θα άξιζε να μελετηθεί το ζήτημα της δημιουργικής έκφρασης μέσω π.χ. ταξιμιών και να αναζητηθούν τυχόν προεκτάσεις που μπορεί αυτό να έχει για τη μουσική εκπαίδευση.

Ταυτόχρονα με τις έρευνες πεδίου δε θα πρέπει να εγκαταλειφθούν και οι υπόλοιπες έρευνες, που αφορούν θεωρητικά, φιλοσοφικά θέματα καθώς και η μελέτη της δημιουργικότητας εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η παιδαγωγική καλείται να αναζητήσει τρόπους να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν, να υπο-

δείξει στους εκπαιδευτικούς αποδοτικότερους τρόπους να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και να διαχειριστούν τις δυσκολίες. Είναι ανάγκη να αναζητηθούν τρόποι να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στη μουσική του σχολείου και αυτήν που ακούμε έξω και να κερδηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι νευροεπιστήμες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προσπάθεια και να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο η δημιουργική σκέψη καλλιεργείται, μεταφέρεται και εφαρμόζεται από το ένα πεδίο στο άλλο και πως αυτό έχει να κάνει με τη δημιουργία συνάψεων ανάμεσα σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου.

Επίσης είναι απαραίτητη η ανάδειξη της καλλιέργειας της δημιουργικότητας σε βασικό στόχο των Προγραμμάτων Σπουδών και η στήριξη από το κράτος της εκπαίδευσης. Να υπάρχει η κατάλληλη χρηματοδότηση ώστε να μπορούν τα σχολεία να αποκτήσουν την αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή για να υποστηρίξουν το διδακτικό τους έργο. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενθαρρύνεται και σχετικές ευκαιρίες να παρέχονται σε αφθονία, έτσι ώστε να καταφέρνουν οι ίδιοι να συμβαδίζουν με τις συνεχείς εξελίξεις.

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης αφορούσαν τον εγκλεισμό που έχει επιβληθεί κατά την περίοδο Μαρτίου – Μαΐου λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, η οποία δε μου επέτρεψε να έχω πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, περιορίζοντας έτσι αρκετά τη δυνατότητα εύρεσης βιβλιογραφίας.

Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας θεωρώ ότι δεν κατάφερα να διαλευκάνω επαρκώς δύο ζητήματα. Το πρώτο αφορά το ζήτημα της συγκλίνουσας – αποκλίνουσας σκέψης και συγκεκριμένα τον προσδιορισμό του ρόλου της συγκλίνουσας σκέψης στη δημιουργική διαδικασία. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι: Είναι η συγκλίνουσα μέρος της δημιουργικής σκέψης; Αν ναι, σε ποιο βαθμό; Λειτουργεί υποστηρικτικά ή έχει βασικό ρόλο;

Επίσης θεωρώ ότι δεν απαντήθηκε πλήρως το ζήτημα της δημιουργικής προοπτικής των ατόμων. Από τη μία, συνάντησα σε αρκετές περιπτώσεις τον ισχυρισμό ότι όλα τα άτομα μπορεί να γίνουν δημιουργικά, αν το καλλιεργήσουν. Όμως στις περιγραφές των δημιουργικών ατόμων είδαμε να προβάλλονται χαρακτηριστικά όπως εξωστρέφεια, αδιαφορία για το κοινώς αποδεκτό, τάση για αμφισβήτηση. Αυτό σημαίνει πως ένα εσωστρεφές άτομο που ακολουθεί τους κανόνες έχει μικρότερη δημιουργική προοπτική;

Παρόλες τις δυσκολίες και τις «γκρίζες» περιοχές τις έρευνας, παρότι δυσκολευόμαστε ακόμα και να την ορίσουμε αυτό στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν όλοι είναι ότι η δημιουργικότητα είναι κάτι το οποίο βελτιώνει τις ζωές των ανθρώπων και έχει θετικές επιδράσεις σε πολλά επίπεδα (κοινωνικό, πολιτικό, ατομικό). Είναι λοιπόν θεμιτό το να την μελετήσουμε, να την κατανοήσουμε και να την καλλιεργήσουμε όσο καλύτερα μπορούμε.

Βιβλιογραφία

- Amabile, T. (1983). *The social psychology of Creativity*. New York: Springer - Verlag.
- Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(1), 37-55.
- Coleman, S. (1922). *Creative School Music*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Coleman, S. (1927). *Creative Music in the Home*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Cremin, T. (2016). Teaching creatively and teaching for creativity. Στο R. Breeze, & C. Guinda, *Essential Competencies for English Medium University Teaching* (σσ. 99-110). Dordrecht: Springer.
- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of musical creativity. *Music Education Research*, 10(3), 373-388.
- Guilford, J., & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hickey, M. (1997). Understanding children's musical creative thinking process through qualitative analysis of their MIDI data. *Bulletin of the Council for Research on Music Education*, 131, 29-30.
- Hickey, M. (2001). An Application of Amabile 's consensual assesment technique for rating the creativity of children 's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234-244.
- Hickey, M., & Webster, P. (1999). MIDI - based adaptation and vontinued validation of the Measures of Creative Thinking in Music (MCTN). *Bulletin of the Council for Reearch in Music Education*, 142, 93-94.
- Humpfreys, J. T. (2006). Toward a reconstruction of creativity in music education. *British Journal of music Education*, 23, 351-361.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering Creative thinking: The role of Primary teachers*. Jyvaskyla: Doctoral Dissertation: Jyvaskyla University Printing House, Finland. Ανάκτηση Απρίλιος 11, 2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23545>

- Levi, R. (1991). Investigating the Creativity Process: The Role of Regular Musical Composition Experiences for The Elementary Child. *The Journal of Creative Behavior*, 25, 123-136.
- MacDonald, R., & Miell, D. (2000). Creativity and Music Education: The Impact of Social Variables. *International Journal of Music Education*, 36, 58-68.
- Odena, O., Plummeridge, C., & Welch, G. (2005, 1 12). Towards an Understanding of Creativity in Music Education: A Qualitative Exploration of Data from English Secondary Schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163, 9-18.
- Peters, M. A. (2009). Education, Creativity and the Economy of Passions. New Forms of Educational Capitalism. *Thesis Eleven*, 96(1), 40-63.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Running, D. (2008). Creativity Research in Music Education. A Review (1980–2005). *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 41- 48.
- Torrance, P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scolastic Testing Services.
- Webster, P. (1990a). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 26(9), 22-28.
- Webster, P. (1990b). *Measures of Creative Thinking–II (MCTM-II): Administrative guidelines*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Webster, P. (2009). Children as Creative thinkers in Music: Focus on Composition. Στο S. Hallam, I. Cross, & M. Thot (Επιμ.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (σσ. 421-428). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Webster, P. (2016). Creative Thinking in Music Twenty - Five Years On. *Music Educators Journal*, 102, 26-32.
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στη σχολική Μουσική Εκπαίδευση. Στο Ζ. Διονυσίου, & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική Μουσική*

- Εκπαίδευση: Ζητήματα Σχεδιασμού, Μεθοδολογίας και Εφαρμογών* (σσ. 43-63).
Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜΕ).
- Δούρος, Π. (2013). *Προσεγγίζοντας τη Δημιουργικότητα*. Ανάκτηση Απρίλιος 12, 2020, από Academia.edu: <https://www.academia.edu/34989967/>
- Κουτσοπίδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6(1), 43-65.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2012). *Η Δημιουργικότητα στη Βασική Εκπαίδευση: Αντιλήψεις και Συμπεριφορές των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής*. Κομοτηνή: Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα. Ανάκτηση Απρίλιος 9, 2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31432>
- Μουχτάρογλου, Σ. (2011). *Μελέτη της Εμπειρίας ροής σε Μουσικές Δράσεις στην Προσχολική ηλικία (Πτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ελλάδα.
- Σέργη, Λ. (1993). *Η Μουσική αγωγή ως παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως έξι χρόνων. (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα. Ανάκτηση Απρίλιος 15, 2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/2466>
- Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τοπαλίδου, Α. (2013). *Δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας: Η επίδραση της μουσικής και της κίνησης. (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μία έρευνα δράσης. (Διπλωματική Εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.
- Χάσκου, Σ. (2010). *Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα Μαθητών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα, Αθήνα: Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα. Ανάκτηση Απρίλιος 10, 2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21198>