

«Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία»

Φύκαρης Ιωάννης,
Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Κύρια στόχευση του άρθρου αποτελεί η ανάδειξη της «δημιουργικότητας» ως μιας ψυχοδυναμικής κατάστασης, που διαμορφώνεται παράλληλα τόσο ως προσωπική υπόθεση του ατόμου όσο και ως διδακτικο-παιδαγωγική παρέμβαση. Σε κάθε περίπτωση σημείο αναφοράς της έννοιας «δημιουργικότητας» αποτελεί η εννοιολογική πολυσυνθετότητά της, που διαφοροποιεί την αυθόρμητη έκφραση του. Ωστόσο, η αυτοέκφραση του ατόμου δεν είναι κάτι δεδομένο και σε πολλές περιπτώσεις είναι αναγκαία η διδακτική παρέμβαση. Τη διαμόρφωση του ανάλογου μαθησιακού πλαισίου, αλλά και περιβάλλοντος δράσης, την έχει ανάγκη το παιδί, προκειμένου να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του επιτυγχάνοντας στην ουσία την ενεργοποίηση του εσωτερικού του κόσμου. Κύρια θέση του άρθρου είναι ότι ο καθένας μπορεί να εκδηλώσει και να καλλιεργήσει δημιουργικές ικανότητες και δεξιότητες, αρκεί να τύχει ανάλογων ευκαιριών και δυνατοτήτων, χωρίς απορρίψεις και επικρίσεις, αλλά ενθαρρύνοντας κάθε προσπάθεια έκφρασης και εποικοδομητικής δράσης.

1. Εισαγωγή

Η «δημιουργία» είναι μια έννοια που μπορεί να συσχετισθεί με την άποψη του Πλάτωνα για την ανάπτυξη της «θεωρίας των ιδεών», όπως καταγράφεται στην Πολιτεία (506d) και σύμφωνα με την οποία αυτό που είναι κοινό στη γενικότερη αντίληψη πριν γίνει κοινό αποτέλεσε ένα όραμα, το οποίο αναδύθηκε ξαφνικά στην ψυχή σαν «σπίθα» (During, 2000), η οποία συμβάλλει ως προϊόν σκέψης στην κοινωνική αλλαγή. Σε κάθε περίπτωση η δημιουργία είναι μια κατάσταση που γεννάται και αναδύεται στο εσωτερικό γίνεσθαι του ανθρώπου, ως αρχέτυπο-πρωτότυπο στοιχείο κι έπειτα λαμβάνει μορφή κοινωνικής προσφοράς και λειτουργίας. Καθίσταται, επομένως, χρήσιμο αρχέτυπο (Koestler, 1976).

Η έμφαση του σημείου αυτού αποτελεί και τη βασική επιδίωξη αλλά και τη συνεισφορά του παρόντος άρθρου στη συζήτηση «περί» και «για» τη δημιουργικότητα, προσεγγίζοντας δυο παραμέτρους. Αρχικά, το εσωτερικό δυναμικό του κάθε ατόμου και, αφετέρου την εξωτερική παρέμβαση, ευκαιρία και δυνατότητα, ώστε το εσωτερικό αυτό δυναμικό να βρει διέξοδο έκφρασης ή εφόσον υπολανθάνει να τύχει δυνατότητας

ενεργοποίησης. Εάν η πρώτη περίπτωση αφορά προσωπική υπόθεση του κάθε ατόμου, η δεύτερη είναι αποτέλεσμα εκπαιδευτικής παρέμβασης και ανάλογης διδακτικής πλαισίωσης. (Carr & Kemmis, 1997, Rinaldi, 1998). Η ένταξη, ωστόσο, δημιουργικών δραστηριοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως διακριτό μάθημα δεν μπορεί να έχει δημιουργική λογική, διότι απλά η δημιουργική σκέψη και έκφραση δεν τυποποιούνται και δεν «μαθηματοποιούνται», αλλά διαχέονται σε όλο το εύρος της διδακτικής διαδικασίας, σε οποιοδήποτε μάθημα και οποιαδήποτε προβλεπόμενη ή απρόβλεπτη διδακτική στιγμή. Αυτά τα οποία μπορούν να συντελεστούν κατά τη διδακτική διαδικασία- και είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού τόσο να τα αναδείξει όσο και να τα ενισχύσει- είναι η αναγνώριση και η αποδοχή της ιδιαιτερότητας, η ενθάρρυνση και παροχή ευκαιριών έκφρασης και δράσης, καθώς επίσης και η διαμόρφωση ενός κλίματος οικειότητας και ελευθερίας. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνεται αντιληπτό ότι η διδακτική τυποποίηση συνδέεται, κατά κύριο λόγο, με τη λογική, ενώ η «δημιουργία» με τη φαντασία και το συναίσθημα. Το προβάδισμα στο ένα ή στο άλλο εξαρτάται από τα επίπεδα «ανοικτότητας» και «ελευθερίας» που παρέχει τόσο το κοινωνικό όσο και το εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο εντάσσεται το παιδί, αλλά και από το γενικότερο προσωπικό και διδακτικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού, της εμπιστοσύνης προς τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών του (Ροντάρι, 1985), του μαθησιακού κλίματος που διαμορφώνεται εντός του σχολείου και του επίπεδου αλληλεπίδρασης και διάδρασης με τους συμμαθητές. Στη βάση αυτή κύρια έκφανση αποτελεί η ενθάρρυνση για προσπάθεια, πίστη σε αυτήν, άντληση ικανοποίησης από αυτήν και περαιτέρω δράση.

2.Ορισμός, βασικά χαρακτηριστικά και κύριες θεωρητικές κατευθύνσεις της δημιουργικότητας

Η «δημιουργικότητα» συνίσταται σε ένα ορισμένο τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι στα προβλήματα ή στις προκύπτουσες καταστάσεις (Ξανθάκου, 1998) και την αναζήτηση λύσεων που διαφοροποιούνται από συμβατότητες έχοντας χαρακτήρα πρωτότυπο, μοναδικό και ιδιαίτερο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989). Το τελικό αποτέλεσμα της δημιουργικότητας είναι χρήσιμο τόσο για το ίδιο το πρόσωπο που την παρήγαγε όσο και για το άμεσο ή έμμεσο κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου εντάσσεται το άτομο αυτό. Η κοινωνική παράμετρος, αλλά και κατεύθυνση της δημιουργικότητας βρίσκεται στο βαθύτερο περιεχόμενο της έννοιας «δημιουργικότητα», η ετυμολογία της οποίας διευκρινίζει ότι «δημιουργός» είναι αυτός που παράγει έργα για το δήμο. Για το λαό.

Στη βάση του ανωτέρω ορισμού καθίσταται σαφές ότι η δημιουργικότητα εμπεριέχει δυναμικά χαρακτηριστικά και, τελικά,

πρόκειται για μια νοητική διαδικασία συνδυασμού της φαντασίας, της γνώσης, της εμπειρίας και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που οδηγούν στην ανάδυση νέων και πρωτότυπων ιδεών, οι οποίες συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων (Μαγνήσαλης, 2003) με διαφοροποιημένο τρόπο (Ξανθάκου και Καϊλα, 2002). Ωστόσο, χαρακτηριστικά ο Φράγκος θα επισημάνει ότι «δημιουργικότητα» δεν «σημαίνει το εξωτερικό σπάσιμο της φόρμας, αλλά την εσωτερική σύλληψη και ανανέωση της υπόστασης του ατόμου, μέσω της ισόρροπης δράσης των διαφόρων στοιχείων της προσωπικότητάς του» (Φράγκος, 2006).

Τι, όμως, αποτελεί «πρόβλημα», που απαιτεί λύση με δημιουργικό τρόπο; Συχνά η δημιουργικότητα συνδέεται με μεγάλα επιτεύγματα, κυρίως της τέχνης, της επιστήμης ή της επιχειρηματικότητας. Χωρίς να αναιρείται αυτή η διάσταση, επισημαίνεται ότι η «δημιουργικότητα» μπορεί να εκφραστεί σε οποιοδήποτε ζήτημα, που απαιτεί επίλυση. Από αυτό που θεωρείται το πιο απλό, αλλά είναι ζήτημα ειδικής βαρύτητας και σπουδαιότητας για ένα νήπιο στο νηπιαγωγείο, έως μεγάλα και σοβαρά θέματα ευρύτατης κοινωνικής ανάγκης. Συνδυαστικά και ο κάθε άνθρωπος, που έχει τη δυνατότητα του «σκέπτεσθαι» και αναζητά διαφοροποιημένες λύσεις, για τα προβλήματα που τον απασχολούν, μπορεί να καταστεί δημιουργικός, την εκάστοτε χρονική στιγμή και για το ανάλογο ζήτημα. Συνεπώς, χαρακτηριστικά δημιουργικότητας μπορεί να εμπεριέχει ένας λόγος, μια πράξη, μια δραστηριότητα, μια κατασκευή, ένα σχέδιο, μια στάση, μια προτροπή, ένας χαιρετισμός ακόμη και η επιλογή ενός ρούχου ή ενός υλικού (Παπαρούση, κα. 2009).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η δημιουργικότητα μπορεί να εκδηλωθεί σαν μια «σπίθα», κατά την εκδοχή του Πλάτωνα, από την άλλη πλευρά είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται στο χρόνο ενεργοποιώντας τη διαίσθηση, την έμπνευση, τη φαντασία, την επινοητικότητα και τη διορατικότητα, μέσα σε ένα συνεχές αλληλοδιασύνδεσης «γνώσης», «ευφυΐας» και «σκέψης» (De Bono, 1984).

Η δημιουργικότητα εδράζεται στη δημιουργική σκέψη, που ταυτοποιείται με την «αποκλίνουσα σκέψη», η οποία σχετίζεται με το σχηματισμό νέων ιδεών από πληροφορίες, που είναι από άγνωστες έως ελάχιστα γνωστές στο άτομο (Sternberg & Lubart, 1999). Ο σχηματισμός των νέων αυτών ιδεών γίνεται με ελεύθερο τρόπο, επιτρέποντας «διαφοροποιημένους ή ακόμα και ανορθόδοξους συνδυασμούς, με σκοπό την εύρεση νέων πρωτότυπων ιδεών ή πιθανών λύσεων» (Παρασκευόπουλος, 2004: 15-25, βλ και Robinson, 2000).

Σύμφωνα με τον Torrance (2001) η δημιουργική σκέψη έχει τριπλή σημασία:

Α) *Ψυχολογική*, που έγκειται στη διάθεση, την επιθυμία και την πρόθεση για αναζήτηση και εύρεση του διαφορετικού και του πρωτότυπου.

Β) *Επικοινωνιακή*, που εστιάζει στο γεγονός της αποτελεσματικής διάδρασης.

Γ) *Νοητική*, που αναφέρεται στο γεγονός του διαφοροποιημένου τρόπου σκέψης, που δίνει λύσεις ή αποτελεί αφετηρία για λύσεις. Συχνά, ωστόσο, ο διαφοροποιημένος τρόπος σκέψης εκλαμβάνεται από τον κοινό νου ως «λάθος» τρόπος σκέψης και όχι ως πηγή έμπνευσης για την ανάδειξη μιας άλλης προοπτικής, που έχει υπόσταση εξαιτίας του γεγονότος ότι το «σωστό» υπάρχει μόνο σε αντίθεση με το «λάθος». Ο Ροντάρι εντάσσει τη διάσταση αυτή στο πλαίσιο του «φανταστικού διώνυμου» (Ροντάρι, 1885: 27-28) και θα τονίσει ότι πολλά από τα «λάθη» των παιδιών είναι «αυτόνομες δημιουργίες, που τις χρησιμοποιούν για να αφομοιώσουν μια άγνωστη για αυτά πραγματικότητα» (Ροντάρι, 1985: 49). Στη βάση αυτή η λειτουργική «εκμετάλλευση» και αξιοποίηση του «λάθους» είναι δυνατό να αποτελέσει μια ευκαιρία για δημιουργία, μέσω της εξάσκησης και επέκτασης της φαντασίας, που είναι στην ουσία η ανάδειξη νέων εικόνων, παραστάσεων και μορφών από προϋπάρχοντα στοιχεία της συνείδησης. Τελικά, το «λάθος» έχει τη δυναμική λειτουργικής μετατροπής από «σφάλμα» σε ενδεχόμενη πηγή νέων ανακαλύψεων (Φράγκος, 2006) και αποκαλύψεων κρυμμένων αληθειών (Ροντάρι, 1985).

Ο Torrance (2001), όπως και οι Lynch και Harris (2001) θα συμφωνήσουν ότι η δημιουργική διαδικασία διέρχεται των ακόλουθων πέντε (5) σταδίων:

1. Της «προετοιμασίας», όπου το άτομο συλλέγει τις πληροφορίες που σχετίζονται με το πρόβλημα, προκειμένου να γνωρίσει τη δομή του και επιδιώκοντας τον εντοπισμό κατά το δυνατόν περισσότερων παραμέτρων του.

2. Της «προσπάθειας».

3. Της «εκκόλαψης/ επώασης», όπου το άτομο σκέπτεται το πρόβλημα. Η χρονική διάρκεια σκέψης, επί του προβλήματος, δεν μπορεί να προσδιοριστεί και εξαρτάται τόσο από το άτομο όσο και από το εκάστοτε πρόβλημα, για το οποίο επιζητείται λύση.

4. Της «έμπνευσης», όπου επιτυγχάνεται η ανακάλυψη της ιδέας.

5. Της «επαλήθευσης» και «επεξεργασίας», όπου το άτομο επαληθεύει τη λύση που βρήκε για το πρόβλημα και αξιολογεί τις προεκτάσεις και τις συνέπειές της (βλ. και Παρασκευόπουλος, 2006).

Σε όλη τη διάρκεια μετάβασης από το ένα στάδιο στο επόμενο συντελείται η συνεργασία τόσο της συγκλίνουσας όσο και της αποκλίνουσας σκέψης, όπου η πρώτη λειτουργεί ως μοχλός του

ορθολογιστικού συστήματος της σκέψης, ενώ η δεύτερη εδράζεται στη φαντασία. Η λειτουργική αυτή σχέση μεταξύ των δυο αυτών μορφών σκέψης δεν είναι ανταγωνιστική αλλά συνεργατική (Gardner, 1993), με δεδομένο ότι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας απαιτεί τον εξορθολογισμό της φαντασίας (Cromptley, 1994). Για το θέμα αυτό ο Φράγκος (2006) θα επισημάνει ότι η δημιουργικότητα δεν σημαίνει «κοινωνική ελευθεριότητα», αλλά βαθύτερη προσήλωση και σύλληψη του «εκκολαπτόμενου νέου κόσμου», εντός του οποίου θα κινηθεί ο άνθρωπος του μέλλοντος. Ως εκ τούτου, η δημιουργικότητα δεν είναι μια σύμπτωση, αλλά μια έμπνευση που δομείται σε ένα πολυποίκιλο και πολυεπίπεδο υπόβαθρο, που παρωθείται από ένα υφέρπον εσωτερικό κίνητρο ατομικής και κοινωνικής ευθύνης, που λειτουργεί ως ένα ενέργημα ανάπτυξης ποιοτικά νέων κοινωνικών πλαισίων. Το όλο αυτό πλαίσιο μπορεί να αναπτυχθεί από άτομα που θέτουν την όποια πραγματικότητα, υπό κριτική αμφισβήτηση (Sterneberg & Lubart, 1999, Φράγκος, 2006).

Ένα καίριο ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι το εάν το κίνητρο του δημιουργού μπορεί να είναι ο ανταγωνισμός. Παρά το γεγονός ότι ο ανταγωνισμός συμβάλλει, ως ένα βαθμό, στην ενεργοποίηση του ατόμου, το αποτέλεσμα του σχετίζεται με τη διάθεση του ατόμου για προσωπική αναγνώριση, αυτοπροβολή και επιβράβευση (Κολιάδης, 1997). Φαίνεται, επομένως, το κίνητρό του να μην είναι η αίσθηση κοινωνικής ευθύνης του δημιουργήματος και της κοινωνικής συμμετοχής του/της ίδιου/ας σε αυτό. Αντίθετα, η ικανότητα δημιουργίας αποτελεί ένα μέσο κατοχύρωσης από το άτομο της υπεροχής του έναντι των άλλων (Urban, 2004). Επιπλέον, τα άτομα αυτά τείνουν να θεωρούν τη δημιουργική τους ικανότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό και κρίνουν το αποτέλεσμα της επίδοσής τους περισσότερο σε σχέση με το αποτέλεσμα των άλλων. Θεωρούν, δηλαδή, ως βασικό στόχο της δημιουργικής τους ικανότητας όχι την κοινωνική προσφορά και την ικανοποίηση που μπορεί να αντληθεί από αυτό, αλλά την ικανότητα να ξεπερνά κανείς τους άλλους (Urban, 2004).

3.Βασική λειτουργικότητα και χαρακτηριστικά της παιδικής δημιουργικότητας

Η προσέγγιση της παιδικής δημιουργικότητας εστίασε, κατά κύριο λόγο, στην έκφραση μορφοπλαστικών στοιχείων, προκειμένου να γίνει περισσότερο αντιληπτός ο τρόπος έκφρασης που επιλέγεται από τα παιδιά. Κυρίως, μελετήθηκε η διαδικασία δημιουργικότητας, που αναπτύσσεται από τα παιδιά, το πλαίσιο της αυθορμητικότητάς τους, καθώς επίσης και ποια είναι η συμβολή του παιχνιδιού στην εκδήλωση δημιουργικών ενεργειών (Μεταξά και Καλδή, 2004).

Η κύρια βάση της παιδικής δημιουργικότητας εδράζεται στην ανάδυση συναισθημάτων για τον περιβάλλοντα κόσμο και η εκφραστικότητα περί αυτού (Torrance, 2001). Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι τα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα της πρώτης σχολικής ηλικίας δεν διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση ανά πεδίο πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό σχηματίζουν συνειρμούς μη συμβατούς με τους κοινά παραδεδομένους. Επιπλέον, μη έχοντας λογικούς, γλωσσικούς ή συναισθηματικούς περιορισμούς δεν δυσκολεύονται να εκφράσουν περισσότερες από μια ερμηνείες της πραγματικότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989). Ωστόσο, έτσι δομούν την αντίληψή τους για τον κόσμο, ο οποίος μη έχοντας ρεαλιστική βάση, είναι ένας δημιουργημένος κόσμος στη φαντασία των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά καθιστούν, με ασυνείδητο τρόπο, τους εαυτούς τους δημιουργούς. Η ανάδυση αυτή στοιχείων του γενικότερου δυναμικού των παιδιών και η εκδήλωσή του μέσω πρωτόλειων εκφραστικών τρόπων και μέσων, ταυτόχρονα, συμβάλλει και συνδέεται με την απόκτηση γνώσεων περί του ευρύτερου περιβάλλοντος, την ανάπτυξη του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, την αφύπνιση της φαντασίας και ακόμη, το συνδυασμό της σκέψης με τη δράση, που οδηγεί σε νέα άλλης μορφής σκέψης (Torrance, 2001).

Η διαδικασία, βέβαια, αυτή δεν είναι δεδομένη και διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, ανάλογα με τα ιδιαίτερα του χαρακτηριστικά. Στη βάση αυτή και παρά το ότι όλα τα άτομα έχουν τη δυναμική να καταστούν δημιουργικά, τελικώς δεν καθίστανται όλα, αλλά μόνο εκείνα τα οποία παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Εκδηλώνουν ευαισθησία και ενδιαφέρον για προκείμενες καταστάσεις ή γεγονότα.
- Έχουν αισιόδοξη και χαρούμενη διάθεση.
- Παρουσιάζουν «πνευματική ευλυγισία».
- Εκδηλώνουν σχετική αδιαφορία για το κοινά αποδεκτό.
- Εκφράζουν ανεξαρτησία στις κρίσεις τους, τις οποίες δεν τις εξαρτούν από εξωτερικές επιβραβεύσεις ή επικρίσεις, αλλά από την προσωπική τους εκτίμηση.

Από την πλευρά του ο δημιουργικός μαθητής, κατά τον Παρασκευόπουλο (2004) παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Δείχνει έντονη περιέργεια για τα πράγματα γύρω του.
- Υποβάλλει πολλές και ποικίλες ερωτήσεις και απορίες.
- Συλλαμβάνει τα κρίσιμα σημεία στη δομή και την πορεία των φαινομένων.
- Ζει έντονα όσα συμβαίνουν γύρω του κι έχει ζωνή φαντασία.
- Βλέπει νοερά ενέργειες και πράγματα.
- Παράγει έργα που έχουν πρωτοτυπία.
- Παράγει ασυνήθιστες ιδέες και λύσεις.

- Προσαρμόζεται εύκολα σε νέες καταστάσεις.
- Συχνά έρχεται σε σύγκρουση με την παραδεδομένη τάξη πραγμάτων και την αμφισβητεί.
- Πράττει εντελώς απροσδόκητα πράγματα.
- Εκδηλώνει πολυποίκιλα ενδιαφέροντα.

Ωστόσο, σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μπορεί να προκαλέσει η ανάγκη «συμμόρφωσης προς ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς, που η σχολική ζωή επιβάλλει στο παιδί-μαθητή τόσο στον τρόπο που σκέφτεται όσο και στις καθημερινές εκδηλώσεις του» (Παρασκευόπουλος, 2004: 106). Επιπλέον, εμπόδια προκαλούν η έλλειψη αγάπης, ψυχικής ασφάλειας και ελευθερίας, η καλλιέργεια του άγχους της αποτυχίας και του λάθους, οι συνεχείς επικρίσεις, καθώς επίσης και η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης (Παρασκευόπουλος, 2004).

Προκειμένου να αποφευχθούν τα εμπόδια αυτά είναι αναγκαίο τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας όσο και του σχολείου να διαμορφώνεται ένα κλίμα ελευθερίας, οικειότητας, αποδοχής, εμπιστοσύνης και ανάθεσης πρωτοβουλιών στη λήψη αποφάσεων (Runcco, 2001). Από την άλλη πλευρά το υπερβολικά υποβοηθητικό περιβάλλον τείνει να αδρανοποιήσει το δημιουργικό δυναμικό του παιδιού οδηγώντας, ταυτόχρονα, το άτομο στην παθητικότητα και την έλλειψη ανάληψης προσωπικής δράσης (Ξανθάκου, 1998). Αντίθετα, το παιδί πρέπει να αντλεί χαρά και ικανοποίηση από τη δράση και το έργο του, κάτι που ισχυροποιεί το εσωτερικό του δυναμικό, τη διάθεσή του για χιούμορ και την τάση για απελευθέρωση (Robinson, 2000). Στο πλαίσιο αυτό το πώς θα αξιοποιηθεί η δημιουργική σκέψη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι ελλοχεύει ο σοβαρός κίνδυνος διαστρέβλωσης της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών σε επιστημονικοφανείς επιλογές, ανούσια λογιότητα κοινωνικής προσαρμογής και της εφήμερης παροδικότητας (Urban, 2004). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων στη διδακτική διαδικασία δεν είναι καθόλου απλό ζήτημα και δεν συνίσταται μόνο στο πώς θα υλοποιηθούν μερικές μορφές δραστηριοτήτων μέσα στο σχολείο, αλλά ζητούμενο αποτελεί το πώς θα ενταχθούν οι δημιουργικές δραστηριότητες μέσα σε ένα γενικότερο κοινωνικό και επιστημονικά αποδεκτό δημιουργικό πλαίσιο, μέσω της ανάπτυξης της συνεργασίας και της συμμετοχής (Cropley, 1994).

4. Ανάδειξη της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Το πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Από τα όσα έως τώρα ελέχθησαν έχει καταστεί σαφές ότι η δημιουργικότητα συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να αλλάζει, να εξελίσσεται και να ανακαλύπτει νέους τρόπους προσέγγισης τόσο του

εαυτού του όσο και της πραγματικότητας. Η δημιουργικότητα εκδηλώνεται μέσω της δημιουργικής συμπεριφοράς, η οποία περιλαμβάνει: την εφευρετικότητα, το σχεδιασμό και τη σύνθεση (Nickerson, 1999), που αναδύονται μέσω της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά και με τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι. Ειδικά στην ομιλία των νηπίων εμφανίζονται εκφράσεις, που πραγματικά εντυπωσιάζουν για την πρωτοτυπία και τη μοναδικότητά τους (Αντωνοπούλου, 2006). Συνδυαστικά λειτουργεί και η «δημιουργική γραφή», η οποία μπορεί να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα έκφραση της δημιουργικότητας στο σχολείο, με την έννοια ότι βοηθά το μαθητή να ανακαλύπτει, να βιώνει και να ερμηνεύει καταστάσεις και γεγονότα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995, Παπαδοπούλου, κα., 2009). Για τις επιτεύξεις αυτές απαιτείται η ανάπτυξη πρακτικών έκφρασης, που να απελευθερώνουν την προσωπική αντίδραση και τη συμμετοχή του μαθητή. Η δυνατότητα αυτή είναι περισσότερο εφικτή, κατά τη προσχολική ηλικία, διότι τα νήπια λειτουργούν με λιγότερους περιορισμούς και περισσότερη ελευθερία (Αντωνοπούλου, 2006).

Από την άλλη πλευρά τα παιδιά παίζοντας αντιλαμβάνονται τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές πλευρές. Ωστόσο, στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι τόσο η λεκτική έκφραση όσο και η συμμετοχή του παιδιού σε παιγνιώδεις διαδικασίες, στο χώρο του σχολείου, δεν αποτελούν δεδομένες και αυτονόητες καταστάσεις. Φαίνεται, μάλιστα, ότι σε πολλές περιπτώσεις η δομημένη και κατευθυνόμενη παρέμβαση του εκπαιδευτικού να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης του μαθητή. Αυτό που έχει βαρύτητα να ληφθεί υπόψη είναι ότι δεν έχει τόσο αξία ο βαθμός ενθάρρυνσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, όσο ότι η ενθάρρυνση αυτή πρέπει να είναι συστηματική, συνεχής και μη προβλέψιμη από το παιδί (Jeffrey and Craft, 2004).

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, ενώ μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδακτικών διαδικασιών, εντούτοις δεν πρέπει να «σχολειοποιηθεί», με την έννοια της τυποποιημένης διδακτικής διαδικασίας, της οριοθετημένης και μεθοδευμένης στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων. Άλλωστε, η δημιουργικότητα δεν είναι μια συμβατική διδακτική κατάσταση, αλλά μια δυναμικά ενεργούμενη κατάσταση, που σχετίζεται με όλο το ψυχοδυναμικό υπόβαθρο του ατόμου και ζητά διεξόδους ανά πάσα στιγμή και προς πάσα κατεύθυνση.

Στην κατεύθυνση αυτή ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εφαλτήριο εκκίνησης και πρόκλησης της δημιουργικής έκφρασης του μαθητή. Για να τα επιτύχει αυτά οφείλει να στηρίζεται σε ένα πλαίσιο αρχών

ενίσχυσης της δημιουργικότητας, κύριες εκφάνσεις του οποίου αποτελούν τα εξής:

- Ενίσχυση και καθοδήγηση των μαθητών να σκέφτονται με πολυποίκιλους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να επιτύχουν ένα στόχο και στη συνέχεια επιλέγουν τον καλύτερο από αυτούς.
- Προσφορά πολλών παραδειγμάτων και ασκήσεων, που να δίνουν εκφάνσεις δημιουργικών ικανοτήτων.
- Προώθηση των πρωτότυπων ιδεών.
- Συζήτηση και ανάλυση των λαθών των μαθητών όχι με τη ανάδειξη των αρνητικών παραγόντων τους, αλλά ως πηγή διαφοροποιημένου τρόπου σκέψης.
- Ενίσχυση της ανάπτυξης της αναλογικής, αλλά και της συνδυαστικο-συνθετικής ικανότητας. Η πρώτη συμβάλλει στην αναγνώριση ικανοτήτων μεταξύ απόμακρων ή διαφορετικών καταστάσεων, ενώ η δεύτερη στην παραγωγή νέων μορφών σκέψης και δράσης (Ζάγκου, 2001).
- Σεβασμό και αποδοχή στις ερωτήσεις αλλά και στις ασυνήθιστες ιδέες των μαθητών, αναγνωρίζοντας την αξία της διαφορετικότητάς τους και ενισχύοντας την αυτοέκφρασή τους, χωρίς την απειλή της απόρριψης και της αρνητικής αμφισβήτησης (Χρυσουφίδης, 2005).

Συνδυαστικά με τα ανωτέρω ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρωθεί τους μαθητές προς την ανάληψη «ρίσκων» έκφρασης από αυτούς, εμπνέοντας τους το θάρρος, την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται η ερευνητική διαπίστωση ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένη στις γνωστικές επιτεύξεις είναι οι μαθητές, τόσο μικρότερα είναι τα επίπεδα της δημιουργικής σκέψης τους (Proctor and Burnett, 2003). Έχει, επίσης διαπιστωθεί ότι μαθητές οι οποίοι εργάζονται μέσα σε ένα κλίμα ανταγωνισμού εγκαταλείπουν πιο εύκολα τη μαθησιακή προσπάθεια, νιώθουν άγχος, φόβο αποτυχίας, ενώ αναστέλλεται η ικανότητά τους να προσεγγίσουν γεγονότα, καταστάσεις και πρόσωπα από πολλές και διαφορετικές οπτικές πλευρές, δεν προωθείται η ευκαμψία της σκέψης στους και δεν ενισχύονται τα εσωτερικά τους κίνητρα (Korabenick, 2004).

Αντί Επιλόγου...

Τη δημιουργία είναι βέβαιο ότι δεν μπορούμε να την αναζητήσουμε στο φάσμα των προκατασκευασμένων γνώσεων, αλλά μέσα στις δυναμικές συνιστώσες, που αναδύονται από τη γνώση, τη φαντασία, την εμπειρία και το βίωμα.

Abstract

The main target of this article is the emergence of 'creativity' as a psychodynamic state formed as a personal matter, but also as teaching-pedagogic intervention. It is noted that self-expression of the individual, and especially pupils of early school age and in the first grades of elementary school, is not given. To the contrary, in many cases, structured and guided intervention on the teacher's part contributes constructively to the achievement of self-expression. Therefore, self-expression is not something that always occurs spontaneously, but may be a result of reinforcement, encouragement and studied guidance on the part of the teacher, one who creates the conditions which arouse the pupils' interest for research and experimentation, in an atmosphere of emotional security, acceptance of diversity and conversion of the "error" into a source of inspiration and further action. This leads to the educational management of the "error". Besides, the "right" exists only in contrast with the "wrong" and based on this, operative "exploitation" of the error may prove to be an opportunity for creation, through practice and expansion of imagination. The structure of such a learning environment and an environment of action is necessary to the child, as it enables one to express feelings, thoughts and, ultimately, creativity, achieving, essentially, the activation of the inner world. In this way, the pupil gradually acquires an inner personal meaning, as well as a sense of responsibility for expression associated with the world and life. A main position of the article is that anyone can express and cultivate abilities and skills that contribute to shaping the future of a world more beautiful than the world of the past.

Keywords: creativity, self-expression, teaching

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

- Carr, W. and Kemmis, S. (1997). *Becoming Critical*, London: Falwore Press.
- Cropley, A. (1994). *More ways than one. Fostering creativity*. Norwood: Ablex.
- De Bono, E. (1984). *Teaching thinking*. London: Penguin.
- During, I (2000) , *Ο Αριστοτέλης: Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*. (μετ. Π. Κοτζιά- Παντελή). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Jeffrey, B. and Craft, A. (2004). "Teaching Creatively and teaching for creativity. Distinctions and relationships". *Educational Studies*, Vol. 30. pp. 77-87.

- Korabennick, S. (2004). "Perceived achievement good structure and college student help seeking". *Journal of Educational psychology*. Vol. 96. pp. 569-581.
- Korstler, A. (1976). *Η πράξη της δημιουργίας*. (μτφ. Ιωάννας Χατζηνικολή). Αθήνα: Εκδ. Χατζηνικολή.
- Nickerson, R. (1999). "Enhancing creativity". In Sternberg, R.(ed): *Handbook creativity*. United Kingdom: Cambridge University Press. pp 392-430.
- Proctor, R. and Burnett, P. (2003). *Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students*. Michigan: University of Michigan.
- Rinaldi, C. (1984), Progettazione: Observation and documentation. Σημειώσεις από την εισήγησή της στο Winter Institute: Regio Emilia 18-24/1.
- Robinson, K. (2000). *Out of one minds. Learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Runko, M. (2001). *Divergent thinking*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Sternberg, R. and Lubart, T. (1999). "The concept of creativity. Prospects and Paradigms". In Sternberg, R. (ed): *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press. pp 3-15.
- Tan, A. (2001). "Singaporean teachers perception of activities useful for fostering creativity", *The Journal of Creative behaviour*. Vol. 35. pp. 131-146.
- Torrance, P. (2001). *Explorations in creative thinking in early school year*. Minnesota: university of Minnesota.
- Urban, T. (2004). "Predictors of academic self-handicapping and achievement. Examining achievement goals and classroom good Structure". *Journal of Education Psychology*. Vol. 21. pp. 77-87.
- Ελληνόγλωσση**
- Αντωνοπούλου, Α. (2004). *Εναισθητοποίηση των αισθήσεων και αποκλίνουσα σκέψη των νηπίων*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΕΠΗ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Αντωνοπούλου, Α. (2006) "Η δημιουργικότητα και η μέτρησή της στην προσχολική ηλικία". *Επιστήμες της αγωγής*. Τεύχος 8. Σελ. 53-60.
- Ζάγκου, Σ. (2001). "Η αναλυτική και δημιουργική σκέψη". *Επιστήμες της αγωγής*. Τεύχος 1. Σελ. 99-109.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το Θαυμαστό παιχνίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1989). "Δημιουργική σκέψη". *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*. Τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη. Θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μεταξά, Α. και Καλδή, Σ. (2004). “Σύγχρονη τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και Υλοποίηση ενός πρότυπου προγράμματος”. στο Τριλιανός, Α. και Καράμηνας, Ι. (επιμ.): *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα. Σελ. 275-285.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. και Καϊλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραντός.
- Παπαδοπούλου, Σ. και (2009). “Καινοτόμες δράσεις: Η δημιουργική αγωγή ως διδακτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα”. στο Τριλιανός, Α. και Καράμηνας, Ι. (επιμ.): *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραντός, σελ. 970-984.
- Παπαρούση, Μ. Ανδρέου, Α. και Καλδή, Σ. (2009). “Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στη διδακτική της λογοτεχνίας”. *Νέα Παιδεία*. Τεύχος 132. Σελ.102-115.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2006). *Η δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα.
- Ροντάρι, Τ. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Φράγκος, Χ. (2006). “Η δημιουργική σκέψη στο σχολείο”. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Τεύχος 144. Σελ. 23-29.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2005). *Βιωματική- Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.