



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)  
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»  
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)**

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την  
Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη Δημιουργικότητα στην τάξη σε ένα  
κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο**

Ειρήνη Πατέρα

A.M. : 219031

Επιβλέπων Καθηγητής :

Μάριος Κουκουνάρας - Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Θεολογίας  
ΕΚΠΑ

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής :

Ηρώ Μυλωνάκου - Κεκέ, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής  
Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Μαρία Βασιλειάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής  
Θεολογίας & Θρησκευολογίας, ΕΚΠΑ

Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση του Μεταπτυχιακού  
Διπλώματος Ειδίκευσης στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση  
του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Ιανουάριος, 2023



HELLENIC REPUBLIC  
**National and Kapodistrian  
University of Athens**  
— EST. 1837 —

**Department of Pedagogy and Primary Education, School of Medicine,  
Department of Biology**

**Interdepartmental Master Degree Programme in  
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

**Primary school teachers' perceptions of Cooperative Learning and Creativity in  
the classroom in a socio-pedagogical context**

Eirini Patera

Supervisor:

Marios Koukounaras - Liagkis, Associated Professor, Department of Theology,  
NKUA

Members of Committee :

Iro Mylonakou - Keke, Professor, Department of Primary Education,  
NKUA

Maria Vassiliadou, Associated Professor, Department of Social Theology  
& the Study of Religion, NKUA

A dissertation submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the NKUA for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, January, 2023

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη Δημιουργικότητα στην τάξη σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο

Ειρήνη Πατέρα

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Μάριος Κουκουνάρας - Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου - Κεκέ, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
- 3) Μαρία Βασιλειάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας & Θρησκευολογίας, ΕΚΠΑ

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από την συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΕΙΡΗΝΗ ΠΑΤΕΡΑ

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως από το ΔΠΜΣ.

## Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, αναδεικνύει τις πολιτικές και τις επιδιώξεις της κοινωνίας οι οποίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ζωή του ατόμου. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές που αξιοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει καταλυτικά τους μαθητές όχι μόνο στην ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά και στην ολιστική και πολυεπίπεδη ανέλιξή τους. Σκοπός της εν λόγω έρευνας, είναι να μελετηθούν και να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην τάξη, καθώς και για τη συσχέτισή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το θεωρητικό μέρος, αφορά, τη μελέτη των βασικών εννοιών της εργασίας, αναλύοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις, τις τεχνικές, τους τύπους, τις επιδιώξεις και τις προκλήσεις της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, καθώς επίσης και τις πτυχές, τους τρόπους ανάπτυξης, τους τύπους και τις επιδιώξεις της Δημιουργικότητας γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, αναφέρονται προηγούμενες έρευνες που έχουν διενεργηθεί για τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας στην τάξη, αλλά και υπογραμμίζεται η σύνδεση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της δημιουργικότητας με τους κλάδους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται στοιχεία για τη ταυτότητα της έρευνας, τη διενέργεια της, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας.

Λέξεις - Κλειδιά : Κοινωνική Παιδαγωγική, Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Δημιουργικότητα, Ομαδοσυνεργατική μάθηση, Απόψεις Δασκάλων.

## **Abstract**

The way in which the various educational systems work, highlights the policies and aspirations of the society which have a direct impact on the individual's life. The pedagogical methods and techniques used in the school context by teachers have a catalytic effect on students not only in their academic course, but also in their holistic and multifaceted development. The purpose of this research is to study and highlight the teachers' perceptions of the educational method of Cooperative Learning, for the development of creativity in the classroom, as well as for their correlation in the educational process. The theoretical part concerns the study of the basic concepts of the work, analyzing the theoretical approaches, techniques, types, aims and challenges of the Cooperative learning method, as well as the aspects, the ways of development, the types and the pursuits of Creativity in general, but also in particular in the school context. In addition, previous research conducted on the contribution of Cooperative learning and the development of creativity in the classroom is mentioned, but also the connection of Cooperative learning and creativity with the disciplines of Social Pedagogy and Social Neuroscience is highlighted. The research part of the paper presents data on the identity of the research, its implementation, the results and the conclusions derived from the responses of the sample of primary education, general education teachers, who teach in primary schools in Greece.

Keywords: Social Pedagogy, Social Neuroscience, Creativity, Cooperative Learning, Teachers' perceptions.

Αφιέρωση :

Αφιερώνω αυτή την εργασία στην οικογένεια μου

Τους γονείς μου, Αλεξία και Γιώργο, την αδελφή μου Νικολέττα,

τον Άγγελο, τον Αποστόλη και τον Ιωάννη

Καθώς και σε εκείνους τους αγαπημένους μου ανθρώπους εκεί έξω που βρίσκονται δίπλα μου



## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κύριο Μάριο Κουκουνάρα - Λιάγκη για την συνεργασία και την υποστήριξη,

καθώς και όλους τους καθηγητές μου για τη συμβολή και τη συνεισφορά τους αυτά τα δύο χρόνια της ακαδημαϊκής μας αλληλεπίδρασης.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	6
Abstract.....	7
Ευχαριστίες .....	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ομαδοσυνεργατική μάθηση .....	16
1.1. Εισαγωγή.....	16
1.2. Η δημιουργία του Ομαδοσυνεργατικού κινήματος.....	17
1.3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις που επηρέασαν την Ομαδοσυνεργατική μάθηση.....	19
1.3.1. Η Προσέγγιση των Κινήτρων .....	19
1.3.2. Η Προσέγγιση της Κοινωνικής Συνοχής .....	20
1.3.3. Γνωστικές - Εξελικτικές προσεγγίσεις .....	20
1.3.4. Προσέγγιση Lev Vygotsky .....	21
1.3.5. Θεωρία Θετικής Αλληλεξάρτησης.....	22
1.4. Βασικές επιδιώξεις της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης και η διασύνδεση της με την Κοινωνική Παιδαγωγική.....	24
1.5. Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της ομάδας.....	30
1.6. Βασικά χαρακτηριστικά της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης.....	32
1.7. Τύποι Ομαδοσυνεργατικής μάθησης.....	35
1.8. Μέθοδοι Ομαδοσυνεργατικής μάθησης .....	38
1.8.1. Learning Together .....	38
1.8.2. Student Team Learning.....	40
1.8.3. Σχήμα Jigsaw I & II.....	41
1.8.4. Structures - Kagan .....	42
1.9. Χαρακτηριστικά ομαδοσυνεργατικής τάξης.....	42
1.10. Οι δυσκολίες και η θέση του δασκάλου στην Ομαδοσυνεργατική διαδικασία .....	44
1.11. Ομαδοσυνεργατική μάθηση και προκλήσεις του 21ου αιώνα .....	46
1.12. Σύνοψη .....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Δημιουργικότητα .....	49
2.1. Εισαγωγή.....	49
2.2. Η σύνδεση της Δημιουργικότητας με την Κοινωνική Παιδαγωγική και την Κοινωνική Νευροεπιστήμη.....	50
2.3. Τρόποι ανάπτυξης της Δημιουργικότητας και η σύνδεση με τη Νευροεπιστήμη και τη «θεωρία νοοτροπίας» της Dweck.....	54

2.4. Οι φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας του Ken Robinson .....	57
2.5. Νευροεπιστημονική βάση της Δημιουργικότητας .....	58
2.6. Τύποι Δημιουργικότητας .....	62
2.6.1. Οι τρεις τύποι δημιουργικότητας του Dietrich.....	62
2.6.2. Το 4 C Μοντέλο της Δημιουργικότητας των Kaufman και Beghetto .....	65
2.7. Δημιουργικότητα και Νοημοσύνη .....	67
2.7.1. Στοιχεία ανθρώπινης νοημοσύνης.....	67
2.7.2. Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη του Guilford.....	68
2.8. Το ζήτημα της μέτρησης/ αξιολόγησης της δημιουργικότητας .....	69
2.8.1. Η συμβολή του Torrance στη δημιουργία τεστ για την μέτρηση της δημιουργικότητας .....	70
2.8.2. Αναφορά επιπλέον εργαλείων- τεστ για τη μέτρηση της δημιουργικότητας.....	72
2.9. Παρανοήσεις για τη Δημιουργικότητα .....	73
2.10. Οι επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου σε σχέση με τη Δημιουργικότητα .....	74
2.11. Σύνοψη .....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ομαδοσυνεργατική μάθηση και Δημιουργικότητα .....	78
3.1. Εισαγωγή.....	78
3.2. Η σημασία της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την προώθηση της Δημιουργικότητας στην τάξη ..	79
3.3. Η δημιουργική ομάδα.....	81
3.4. Έρευνες και μελέτες για τη συμβολή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την ανάπτυξη της Δημιουργικότητας.....	83
3.5. Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη Δημιουργικότητα στη τάξη .....	87
3.6. Σύνοψη .....	94
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας .....	96
4.1. Ερευνητικός Στόχος .....	96
4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	96
4.3. Ερευνητικό Εργαλείο .....	97
4.4. Πιλοτική Διανομή του Ερωτηματολογίου .....	98
4.5. Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης .....	99
4.6. Το Δείγμα της Έρευνας .....	100
4.7. Αξιοπιστία των Κλιμάκων .....	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της Έρευνας.....	111
5.1. Ερευνητικό Ερώτημα 1 : Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη;.....	111
5.2. Ερευνητικό Ερώτημα 2 : Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για την διδασκαλία της Δημιουργικότητας στην τάξη; .....	118
5.3. Ερευνητικό Ερώτημα 3 : Ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη;.....	124

5.4. Ερευνητικό Ερώτημα 4 : Υπάρχουν πιθανές συσχετίσεις των αντιλήψεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη Δημιουργικότητα;.....	127
5.5. Ερευνητικό Ερώτημα 5 : Ποια είναι η διαφοροποιητική επίδραση των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη διδασκαλία της Δημιουργικότητας;.....	130
5.5.1. Το Φύλο.....	130
5.5.2. Προϋπηρεσία.....	133
5.5.3. Τάξη.....	133
5.5.4. Αριθμός Ετών και Διάρκεια Εκπαιδεύσεων .....	135
5.5.5. Μέγεθος της Τάξης.....	136
5.5.6. Τεχνικές Επιμόρφωσης.....	138
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σύνοψη Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα - Συζήτηση - Περιορισμοί Έρευνας.....	140
6.1. Σύνοψη Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα - Συζήτηση .....	140
6.2. Περιορισμοί έρευνας και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	145
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	156
Παράρτημα I : Ερωτηματολόγιο της Έρευνας .....	156
Παράρτημα II: Αναλυτικά Αποτελέσματα των Απαντήσεων στις Ερωτήσεις των Κλιμάκων.....	163
Κλίμακα CLIQ.....	164
Κλίμακα TCS.....	187

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η σύγχρονη κοινωνία αναζητά εμφατικά, άτομα που να διέπονται από δεξιότητες δημιουργικής σκέψης, ανεπτυγμένες κοινωνικές και συνεργατικές ικανότητες, έτσι ώστε να προωθούνται καινοτόμες ιδέες και πρωτοπορίες. Καθώς τα παραπάνω συνιστούν προσδοκίες και απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, ο άνθρωπος πρέπει από μικρή κιόλας ηλικία να καλλιεργεί και να εξελίσσει τα εργαλεία αυτά που θα κατέχουν σημαντική θέση στη φαρέτρα του για το παρόν και το μέλλον. Ο φορέας που παίζει καθοριστικό ρόλο για αυτό το σκοπό είναι εκείνος του σχολείου. Από τη πολύ μικρή μου εμπειρία ως δασκάλα δημοτικής εκπαίδευσης, παρατήρησα, πως εφαρμόζοντας την παιδαγωγική μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη, τα παιδιά τείνουν να εμφανίζουν θετικές αλλαγές στις κοινωνικές τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, η ελευθερία στην έκφραση των ιδεών και τα δημιουργικά προϊόντα που προέκυπταν από τη συνεργασία, ήταν εμφανή. Μελετώντας περαιτέρω τη βιβλιογραφία, για την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του ατόμου, όπως και τη συμβολή του σχολείου και τον καταλυτικό ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, θέλησα η έρευνα μου να αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής για τις δύο αυτές μεταβλητές, καθώς και για τη μεταξύ τους σχέση.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ανθρώπινες κοινωνίες μεταβάλλονται συνεχώς και μαζί τους προκύπτει η επιτακτική ανάγκη για σημαντικές αλλαγές σε διάφορους τομείς και θεσμούς που συνιστούν καταλυτικούς αρωγούς για την ομαλή λειτουργία και την ανέλιξή τους. Ένας τέτοιος θεσμός είναι αυτός της εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα, αναθεωρώντας, αναδιαρθρώνοντας και βελτιώνοντας τις συνθήκες της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η αξιοποίηση σύγχρονων μαθησιακών μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, που προάγουν την συνεργατικότητα, την αλληλεπίδραση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική συνθήκη για την ανακάλυψη της γνώσης αλλά και για την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, αποτελεί βασική επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου. Παράλληλα, έχει δειχθεί, πως, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας του ατόμου στο παιδαγωγικό πλαίσιο συνιστά προτεραιότητα των σύγχρονων κοινωνιών, για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων για το παρόν και το μέλλον. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν και να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, για την κοινωνικοπαιδαγωγική μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην τάξη, καθώς και για τη συσχέτισή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα που διενεργήθηκε είναι ποσοτική και πραγματοποιήθηκε με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κλίμακες και απαντήθηκε από 442 δασκάλους που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Μέσα από την ανασκόπηση ερευνών για τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αλλά και για τις απόψεις εκπαιδευτικών για την μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και τη δημιουργικότητα στη τάξη έχουν προκύψει κάποια αποτελέσματα. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη, υπάρχει γενικότερα μια θετική αντίληψη σχετικά με τη συγκεκριμένη κοινωνικοπαιδαγωγική εκπαιδευτική μέθοδο, όμως ταυτόχρονα τα δεδομένα αναδεικνύουν και διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, γεγονός που επηρεάζει και την τελική τους απόφαση για την αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών πρακτικών στην διδακτική διαδικασία. Η σημαντικότητα της έρευνας αφορά στο γεγονός ότι τα δεδομένα που προκύπτουν από τις αντιλήψεις του δείγματος παρουσιάζουν σημαντικά ζητήματα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις των δασκάλων για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο σχολείο, φανερώνουν και τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί αλλά και θέση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος για την εξέλιξη, και προαγωγή της δημιουργικής σκέψης και των δημιουργικών δεξιοτήτων των ατόμων σε σχέση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, θα δειχθεί εάν η ομαδοσυνεργατική μάθηση εφαρμόζεται από τους

δασκάλους στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, εάν τη θεωρούν αποτελεσματική μαθησιακή μέθοδο και εάν τη συσχετίζουν θετικά με την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών. Συνεπώς, αυτά τα δεδομένα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, συμβάλλουν στον επιστημονικό χώρο, προσφέροντας σημαντικές πληροφορίες για τις αντιλήψεις των δασκάλων που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία, σχετικά με τη πολυτιμότητα της δημιουργικότητας και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την ανάπτυξής. Σε αυτό το πλαίσιο προκύπτουν συμπεράσματα για τις αλλαγές, τις προσθήκες και τις διορθώσεις που χρειάζεται να γίνουν στα σχολικά προγράμματα, αλλά και στις προτεραιότητες του συστήματος γενικότερα. Στα δύο πρώτα κεφάλαια αναλύονται βασικές έννοιες και πτυχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της δημιουργικότητας, σε σύνδεση και με την Κοινωνική Παιδαγωγική και την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, ενώ στο τρίτο παρουσιάζονται και παλαιότερες μελέτες για τη συσχέτιση των μεταβλητών. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας, αφορά στην ταυτότητα της έρευνας, στην έκθεση και ανάλυση των αποτελεσμάτων, καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ομαδοσυνεργατική μάθηση

#### 1.1. Εισαγωγή

Το 1ο Κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογική πρακτική της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, καθώς και στην εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πρώτα υποκεφάλαια αφορούν στην αφετηρία δημιουργίας του Ομαδοσυνεργατικού κινήματος και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που το επηρέασαν και το διαμόρφωσαν. Κάποιες σημαντικές θεωρίες που βοήθησαν στη συγκρότηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι οι προσεγγίσεις των Κινήτρων, της Κοινωνικής Συνοχής, γνωστικές- εξελικτικές προσεγγίσεις, καθώς και η θεωρία του Lev Vygotsky για την κοινωνική μάθηση, αλλά και η Θεωρία Θετικής Αλληλεξάρτησης. Στη συνέχεια, αναλύονται οι βασικές επιδιώξεις της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης και η διασύνδεσή της με την Κοινωνική Παιδαγωγική. Για παράδειγμα, η πολύπλευρη και ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός, όπως και η ομάλη κοινωνικοποίηση του ατόμου, αποτελούν βασικές προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Έπειτα, περιγράφονται η έννοια της ομάδας, αλλά και τα βασικά χαρακτηριστικά και οι προϋπόθεσεις της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης που είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η θετική και ανατροφοδοτική αλληλεπίδραση, η προσωπική ευθύνη, η ενεργοποίηση συνεργατικών δεξιοτήτων και « ομάδα επεξεργασίας », που αφορά στη συνεχή διαμόρφωση και βελτίωση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της ομάδας. Τα υποκεφάλαια 1.7, 1.8 και 1.9 αναλύουν τους τύπους και τις τεχνικές μεθόδους της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, καθώς και τα χαρακτηριστικά που διαθέτει μια τάξη για να αναγνωρίζεται ότι αξιοποιεί τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Τέλος, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μάθησης και τις προκλήσεις που επικρατούν για αυτή τον 21ο αιώνα.



## 1.2. Η δημιουργία του Ομαδοσυνεργατικού κινήματος

Οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν την τάση να μεταβάλλονται συνεχώς και μαζί τους αναθεωρούνται και αναπροσαρμόζονται οι διάφοροι θεσμοί, οι στόχοι αυτών, καθώς και οι προσεγγίσεις τους. Ένας θεσμός ο οποίος συνιστά αδιαμφισβήτητο ζωτικό στοιχείο των κοινωνιών, είναι το σχολείο, που προωθεί και επιδιώκει την καλλιέργεια της παιδείας και την εκπαίδευση του ατόμου. Ανά τους αιώνες, έχουν υπάρξει διάφορες αλλαγές στα εκπαιδευτικά και διδακτικά δρώμενα, που αφορούν τους κανόνες, τις δομές, το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις της διδακτικής διαδικασίας, τους στόχους και τις επιδιώξεις της, όπως επίσης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε αυτή. Μια τέτοια μορφή μάθησης, είναι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Το παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης (cooperative / collaborative learning), ξεκινάει σαν μια πρώτη μορφή, στις αρχές του 20ου αιώνα στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής η οποία επιδίωκε την οικοδόμηση συνεργατικών διαμαθητικών σχέσεων, την ομαδοκεντρική προσέγγιση και την προώθηση του δημοκρατικού ιδεώδους μέσω της εκπαίδευσης. Στόχος του κινήματος, αποτελεί η αξιοποίηση της ομάδας, για την δημιουργία συλλογικών δράσεων, από τις οποίες το άτομο θα έχει την ευκαιρία μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τα μέλη να εξελιχθεί, αλλά και να συμβάλλει στην εξέλιξη των υπολοίπων (Ματσαγούρας, 2008. Smith & MacGregor, 1992). Με πρωτοπόρο τον Dewey, ο οποίος εστίασε το ενδιαφέρον του στην ανάγκη για δημοκρατική εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας τον σημαντικό ρόλο της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης, το Ομαδοσυνεργατικό κίνημα επηρεάστηκε από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, καταλήγοντας στις θέσεις, τις αξίες και τις πρακτικές που έχει σήμερα. Έπειτα από τον Dewey και τη Νέα Αγωγή, η σχολή της Κοινωνικής Ψυχολογίας, κάνει λόγο για την εξασφάλιση της ισότητας για όλους και στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σημασία της δυναμικής των ομάδων, τόσο για τα μέλη της, όσο και για τα μέλη των άλλων ομάδων. Αλλά και η Ψυχολογία της Γνωστικής Ανάπτυξης επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση του Ομαδοσυνεργατικού κινήματος, με τη θεωρία της για τον κοινωνικό επικοδομητισμό και τη « ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης », του L. Vygotsky.

Η συνεχής και αδιάκοπη αλληλεπίδραση του ατόμου με τους γύρω του, καθώς και η ανάπτυξη σχέσεων ομαδικότητας και συνεργασίας, αποτελούν βασικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές θεωρήσεις της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Η εγγενής τάση του ανθρώπου για τη συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση από τους σημαντικούς άλλους, συνιστούν βασικούς πυλώνες δημιουργίας του κινήματος της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Η Κοινωνική Παιδαγωγική προϋπάρχει στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και ενυπάρχει

σε αυτή, καθώς μοιράζονται κοινές επιδιώξεις και τεχνικές. Σύμφωνα και με τη Μυλωνάκου - Κεκέ (2013), η καλλιέργεια και η εξέλιξη των ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών θέτονται ως κύριοι στόχοι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η Κοινωνική Παιδαγωγική προτρέπει στην κοινωνική κριτική, προκειμένου να προκύψει η αναγκαία κοινωνική αλλαγή (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί μια κοινωνικοπαιδαγωγική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης, που τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή και τις ανάγκες του και πορεύεται σύμφωνα με αυτές. Η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής μάθησης μελετά και ανακαλύπτει τα προβλήματα και τις ανάγκες των ατόμων, προκειμένου να σχεδιάσει λεπτομερώς και με τον κατάλληλο τρόπο τη μαθησιακή συνθήκη. Εν ολίγοις, η ομαδοσυνεργατική μάθηση “ανθίζει” και εξελίσσεται στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο, εστιάζοντας σε βασικές αρχές και ανθρώπινες αξίες, με γνώμονα την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση και ευημερία (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, δεν ήταν αρχικά για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μέσα από διάφορες έρευνες, τα συμπεράσματα έδειξαν πως αυτό το είδος μάθησης έχει θετικά και πολυεπίπεδα αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια αλλά και τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης και στον επαγγελματικό τομέα. Κατά τη δεκαετία του 1970 οι επιστήμονες και ερευνητές, μελέτησαν σχετικά με τις μεθόδους και τις τεχνικές της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ενισχύοντάς τες. Κάποιες από αυτές τις μεθόδους είναι οι Learning Together, Jigsaw, STAD, TGT (Yassin, Razak & Maasum, 2018).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση εμφανίστηκε ως ανάγκη για αλλαγή στην εκπαιδευτική κοινότητα, εστιάζοντας στις διαδικασίες της μάθησης, στις μεθόδους και τεχνικές και όχι τόσο στο διδακτικό περιεχόμενο. Τα οφέλη της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πολλά, και αγγίζουν ανώτερες ανθρώπινες ανάγκες, όπως είναι η γνωστική ανάπτυξη, η ομαλή εμπλοκή στην κοινωνική διαδικασία και η δημιουργία και ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Το αποκεντρωτικό πλαίσιο της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης και η αποστροφή που προσφέρει από τον αυταρχικό τρόπο διδασκαλίας, οδηγεί στην μαθητοκεντρική και φιλελεύθερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στρέφοντας το βλέμμα και υπογραμμίζοντας την αξία της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής αναπτύσσεται πολύπλευρα και ολιστικά (Garfield, 1993. Ravenscroft, Buckless & Hassall, 1999. Sharan, 2010).

### 1.3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις που επηρέασαν την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε από την επιτακτική ανάγκη για αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, μεταφέροντας το ενδιαφέρον από τη δασκαλοκεντρική στην μαθητοκεντρική οπτική και στη συνεργασία μέσα από την οποία τα μέλη των ομάδων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να πετύχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους. Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση προσφέρει πολυεπίπεδα οφέλη στα άτομα εστιάζοντας στην κοινωνική φύση της μάθησης, όπου μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν δημιουργικά και κριτικά, να επιλύσουν ζητήματα που προκύπτουν και να εκτεθούν σε μαθησιακές προκλήσεις.

Το Ομαδοσυνεργατικό κίνημα επηρεάστηκε από θεωρητικές θέσεις και επιστημονικές θεωρίες οι οποίες και αναφέρονται παρακάτω :

#### 1.3.1. Η Προσέγγιση των Κινήτρων

Σε αυτή την περίπτωση, τα κίνητρα των μαθητών ενισχύονται όταν έρχονται αντιμέτωποι με την προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου ή και την επιβράβευση. Ο τρόπος που μπορεί να πετύχει το άτομο τα δυο παραπάνω χαρακτηριστικά, είναι μέσω της ομάδας.

Η ομάδα αποτελεί τον δίαυλο για την επιτυχία ακόμη και για τους προσωπικούς στόχους, καθώς η αποτυχία του ενός, σημαίνει αποτυχία για ολόκληρο το σύνολο, οπότε όλα τα μέλη κινητοποιούνται για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Η ενίσχυση των προσωπικών κινήτρων αλλά και των κινήτρων των συνεργατών, στοχεύει στην αποτελεσματική ολοκλήρωση της εργασίας που έχει ανατεθεί, καθώς και στην επιβράβευση της ομάδας. Η συνεχής και ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, καλλιεργούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και προωθούν την εμφάνιση « *κοινωνικών ενισχυτών* », όπως είναι η αλληλοϋποστήριξη, η ενθάρρυνση και ο έπαινος (Slavin, 1987). Επιπλέον, όταν προσφέρονται ανταμοιβές για την αποτελεσματικότητα του συνόλου, αυτό αυτόματα ενεργοποιεί στους μαθητές ισχυρά εξωτερικά κίνητρα για τη συνέχεια και την ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στην απόδοση της ομάδας. Κατά αυτό τον τρόπο, αναπτύσσονται συνεργατικοί δεσμοί μεταξύ των συμμετεχόντων και καταρρίπτονται οι ανταγωνιστικές σχέσεις.

Με βάση την επιρροή που φαίνεται να έχουν τα κίνητρα στην συμπεριφορά των ατόμων, οι επιστήμονες αποφάσισαν να συμπεριλάβουν τις ανταμοιβές στην Ομαδοσυνεργατική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αυτό το ρόλο τον ανέλαβε ο Slavin και οι συνεργάτες του στο πανεπιστήμιο Johns Hopkins, όπου η εκάστοτε ομάδα θα έχει τη δυνατότητα να κερδίσει βραβεία, επαίνους και πόντους κατά τις μαθησιακές δραστηριότητες (Slavin, 1996α).

### 1.3.2. Η Προσέγγιση της Κοινωνικής Συνοχής

Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι παρόμοια με αυτή των κινήτρων, διότι δίνει και αυτή ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενεργοποίηση των κινήτρων κατά την Ομαδοσυνεργατική διαδικασία.

Η βασική διαφορά είναι, πως στην περίπτωση της Κοινωνικής Συνοχής, οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι τα μέλη της ομάδας συνιστούν αρωγό το ένα για το άλλο από αυθεντικό ενδιαφέρον για την πορεία της ομάδας και του κάθε μέλους της. Ενώ στην θεωρία των κινήτρων, λέγεται, πως τα μέλη βοηθούν το ένα το άλλο στην μαθησιακή διαδικασία γιατί έχουν στο μυαλό τους, έστω σε έναν μικρό βαθμό, και την ενίσχυση της ατομικής τους επίδοσης. Από την προοπτική της Κοινωνικής Συνοχής γεννιέται η ανάγκη για την εστίαση δημιουργίας δραστηριοτήτων της οικοδόμησης της ομάδας / teambuilding , όπως επίσης και η αυτοαξιολόγηση και συζήτηση κατά τη διάρκεια αλλά και στο τέλος της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας (Ogunleye, 2013).

### 1.3.3. Γνωστικές - Εξελικτικές προσεγγίσεις

Οι θεωρίες για τη γνωστική ανάπτυξη έχουν καταλυτικό ρόλο στην αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Εάν και οι θέσεις του J. Piaget για τα στάδια της γνωστικής εξέλιξης αφορούν κυρίως εσωτερικές διεργασίες και τη διανοητική ενεργητικότητα του παιδιού όσον αφορά κυρίως τη τροποποίηση των ήδη υπάρχοντων σχημάτων του σε σχέση με την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, ο L. Vygotsky εστιάζει στην δυναμική της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης και την κοινωνική μάθηση. Οι παραπάνω θέσεις του Vygotsky, αποτελούν ισχυρό πυλώνα της Ομαδοσυνεργατική μάθησης, καθώς σύμφωνα με αυτές, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να εμπλέκονται ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους έτσι ώστε να συμβουλευούν, να βοηθούν, να υποστηρίζουν και να εμπνέουν ο ένας

τον άλλο μέσω των συνεργατικών διεργασιών. Η θεωρία του επιστήμονα για την γνωστική ανάπτυξη θα αναλυθούν περαιτέρω παρακάτω

#### 1.3.4. Προσέγγιση Lev Vygotsky

Οι απόψεις του επιστήμονα Lev Vygotsky σχετικά με τη νοητική εξέλιξη εστιάζουν στο γεγονός, ότι η γνωστική ανάπτυξη προκύπτει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του. Σε αυτή τη θεωρία, δίνεται έμφαση στην κοινωνική πλευρά της μάθησης, όπου το παιδί μαθαίνει μέσα από την καθοδήγηση και τη συνεργασία των συνομηλίκων και των ενηλίκων, προκειμένου να αποκτήσει τη νέα γνώση και να επιλύσει το εκάστοτε πρόβλημα. Η συνεργασία είναι έννοια- κλειδί για τη θεωρία του Vygotsky και το είδος της συνεργασίας που καλλιεργείται μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διαδικασία, δηλαδή του αναπτυσσόμενου και των συνομηλίκων και ενηλίκων επηρεάζεται καταλυτικά από τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η συναναστροφή και η επικοινωνία του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους προσφέρει στο άτομο σημαντικές ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής εξέλιξης και ως αρωγός στις παραπάνω διεργασίες συνιστούν και τα θεσμικά πλαίσια των κοινωνιών, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο (Doolittle, 1995. Feldman, 2011).

Η ζώνη της επικείμενης/εγγύτερης ανάπτυξης/ zone of proximal development, ανακαλύφθηκε, ερευνήθηκε και μελετήθηκε από τον Vygotsky και αποτελεί μέχρι και σήμερα μια πολύ σημαντική κατευθυντήρια γραμμή για τη συνεργατική μάθηση. Όταν το παιδί εκτίθεται σε νέες και άγνωστες πληροφορίες, τότε το κίνητρο και το ενδιαφέρον του να τις μελετήσει και να τις κατακτήσει αυξάνεται. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης συνιστά μια δυναμική διαδικασία και εμφανίζεται σε αυτό το σημείο όπου το άτομο χρειάζεται την υποστήριξη, τη καθοδήγηση και τη συνεργασία από τους συνομηλίκους του ή τους σημαντικούς ενηλίκους έτσι ώστε να κατακτήσει τη νέα γνώση και να αναπτυχθεί γνωστικά. Συνεπώς, η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί το δομικό στοιχείο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης. Επίσης, ένα ακόμη βασικό στοιχείο που απαιτείται είναι η ύπαρξη της αλληλεξάρτησης μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς η ουσία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης είναι το κοινωνικό σύστημα/ δίκτυο μέσα από το οποίο ο μαθητής μαθαίνει. Γενικότερα, η ZPD (Zone of Proximal Development), κάνει εμφανή τη διαφορά στη μελέτη και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των νέων γνώσεων και των δεξιοτήτων όταν το άτομο προσπαθεί μόνο του σε σχέση με την βοήθεια, καθοδήγηση και συνεργασία από τους πιο έμπειρους συνομηλίκους ή τους σημαντικούς ενήλικες (Clapper, 2015). Η παροχή στήριξης ή αλλιώς scaffolding, αποτελεί την αρωγή που προσφέρει ο βοηθός/συνεργάτης στο παιδί προκειμένου να το

βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, να βελτιωθεί και να εξελιχθεί γνωστικά, όπως επίσης και να νιώσει ικανό να συνεχίσει και να αυτονομηθεί, να ανεξαρτητοποιηθεί. Η παροχή στήριξης μπορεί να δοθεί για παράδειγμα από τους γονείς προς το παιδί για την επεξεργασία και την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές όπου οι πρώτοι θα φροντίσουν να δημιουργήσουν ένα κατάλληλα υποστηρικτικό πλαίσιο στο οποίο θα κληθούν οι δεύτεροι να δράσουν και να ολοκληρώσουν τις απαραίτητες διεργασίες για την κατάκτηση της νέας γνώσης. Τα πολιτισμικά εργαλεία συνιστούν τα υλικά αλλά και εννοιολογικά αγαθά που μπορούν να βοηθήσουν στις γνωστικές διαδικασίες και δραστηριότητες των παιδιών για την επίτευξη των γνωστικών στόχων (Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas- Drummond, 2001).

Όπως και στην περίπτωση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, έτσι και σε αυτή της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (ZPD), η συνεργασία και η αρωγή με το /και από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου είναι καταλυτικής σημασίας για την επίτευξη του εκάστοτε μαθησιακού - και όχι μόνο - στόχου. Επιπλέον, όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, ο παιδαγωγός οφείλει να οργανώσει ένα φιλικό και υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο με όλες τις διαθέσιμες πηγές και τους απαραίτητους πόρους, ούτως ώστε να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες για την επίτευξη της καλύτερης δυνατής μαθησιακής εμπειρίας.

### 1.3.5. Θεωρία Θετικής Αλληλεξάρτησης

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, σχετίζεται άμεσα με την Θεωρία της Κοινωνικής Αλληλεξάρτησης, η οποία πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επιτυγχάνει τους στόχους του, υπο την επίδραση των δράσεων των άλλων. Βασικός στόχος της θεωρίας αυτής, είναι, τα μέλη που συμμετέχουν σε μια διαδικασία να γίνουν ένα « δυναμικό σύνολο », ενεργοποιώντας τα κίνητρα για την επίτευξη των κοινών στόχων του συνόλου (Johnson & Johnson, 2019).

Εξέχουσες επιστημονικές προσωπικότητες που δημιούργησαν και ανέπτυξαν τη Θεωρία της Κοινωνικής Αλληλεξάρτησης, είναι αρχικά ο Kurt Koffa, ένας από του ιδρυτές της σχολής ψυχολογίας Gestalt. Στη συνέχεια ο ιδρυτής της σύγχρονης κοινωνικής ψυχολογίας, Kurt Lewin καθώς και ο Deutsch -ένας εκ των μαθητών του Lewin-, ο οποίος διατύπωσε τους τύπους των αλληλεξαρτήσεων της Θεωρίας της Κοινωνικής Αλληλεξάρτησης. Εν συνεχεία, ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για την παραπάνω θεωρία εμφάνισαν και οι David W. Johnson και Roger T. Johnson (Johnson & Johnson, 2009).

Οι τύποι των αλληλεξαρτήσεων, αφορούν την θετική, αρνητική και μηδενική αλληλεξάρτηση του ατόμου με το περιβάλλον του. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τρεις τύπους αλληλεξάρτησης, τον συνεργατικό/ cooperative, τον ανταγωνιστικό/ competitive και τον ατομικιστικό/ individualistic:

Στην περίπτωση αυτή του συνεργατικού τύπου, η αλληλεξάρτηση μεταξύ των ατόμων είναι θετική, καθώς τα άτομα αντιλαμβάνονται πως μπορούν κατακτήσουν τους στόχους τους εάν και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία το πετύχουν. Η απόδοση της θετικής αλληλεξάρτησης, βασίζεται κυρίως στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του συνόλου, υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο προκειμένου να ολοκληρωθούν οι απαραίτητες διαδικασίες για την επίτευξη των στόχων. Ευρήματα ερευνών, έχουν δείξει, πως κατά τη θετική αλληλεξάρτηση προωθείται περισσότερο και καλύτερη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, εφόσον έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να συνδεθούν και να αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους, ανταλλάζοντας γνώσεις και γνώμες, επιλύοντας ζητήματα και λειτουργώντας δημοκρατικά, δίνοντας ευκαιρία σε όλα τα μέλη να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο, φαίνεται να ενισχύονται τα κίνητρα των ατόμων για την ενεργή τους συμμετοχή καθόλη τη διάρκεια των ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών, συμβάλλοντας καθοριστικά στο αποτέλεσμα. Οι θετικές αλληλεξαρτήσεις, δίνουν την δυνατότητα σε όλους να καλλιεργήσουν σημαντικές δεξιότητες όπως η ανάδειξη της κριτικής σκέψης, η υλοποίηση τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κ.α. Έχει γίνει πλέον κατανοητό, πως η Θεωρία της Θετικής Αλληλεξάρτησης, προωθεί τον διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων, προάγοντας υγιείς δεσμούς μεταξύ τους αλλά και θετικότερες στάσεις με τους δασκάλους τους (Smith, 1979. Tindale κ.ά., 2006 ).

Οι θέσεις και οι πρακτικές του παιδαγωγού παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται οι μαθητές του. Όταν θέτονται γερές βάσεις από την αρχή για την αξία της επικοινωνίας και συννοικοδόμηση της γνώσης, τότε και οι ίδιοι οι μαθητές, επιζητούν να βρίσκονται και να εργάζονται σε τέτοια περιβάλλοντα. Συνεπώς, όταν ο δάσκαλος φροντίζει να δημιουργεί ανάλογες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές του, προωθεί συνάμα με την ομαδική και την ατομική ανέλιξη και πρόοδο. Μέσα από την εξάσκηση σε συνθήκες θετικής αλληλεξάρτησης, τα άτομα γίνονται πιο αποδοτικά, αισθάνονται πολύτιμα μέλη της ομάδας, βιώνουν αισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και αποδοχής, χάρη στις σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί με την ομάδα. (Johnson & Johnson, 2005).

Από την άλλη πλευρά, η αρνητική αλληλεξάρτηση, αφορά τον ανταγωνιστικό τύπο, όπου το άτομο πιστεύει πως θα καταφέρει να πετύχει τους στόχους του, μόνο εάν τα υπόλοιπα μέλη, τα

οποία και ανταγωνίζεται, αποτύχουν. Σε αυτή την περίπτωση, δεν υπάρχει προσπάθεια από το άτομο για να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του, αλλά αντίθετα, επιθυμεί και την αποτυχία τους, εστιάζοντας στον αντιπερισπασμό και την αποθάρρυνση από τις αναγκαίες διεργασίες για την επίτευξη των στόχων. Σκοπός του μαθητή είναι να κερδίσει στις επιδόσεις τους υπόλοιπους και να αναδειχθεί μονάχα η δική του προσπάθεια ως η καλύτερη όλων. Λειτουργώντας έτσι, δεν οικοδομούνται θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και πολλές φορές αυτό συνεπάγεται και ψυχολογικές ανισορροπίες. Ενώ στην συνεργατικού τύπου αλληλεπίδραση, ο καθένας αισθάνεται ενεργό μέλος και μέρος της επιτυχίας της επίτευξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εν προκειμένω, οι αρνητικές προδιαθέσεις των ατόμων είναι φανερές και υποβιβάζουν την προσπάθεια των υπολοίπων.

Ο τρίτος τύπος αλληλεξάρτησης, είναι ο ατομικιστικός, όπου το άτομο είναι πεπεισμένο πως δεν υπάρχει καμία συσχέτιση τις δικής του επίδοσης με τους άλλους. Συνεπώς, υπογραμμίζεται η μηδενική αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα μέλη του συνόλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εξ ολοκλήρου απουσία αλληλεξάρτησης μεταξύ των συμμετεχόντων σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. (Johnson & Johnson, 2009).

Η οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής αλληλεξάρτησης, έχει άμεσα και σημαντικά αποτελέσματα στο άτομο, όχι μόνο γνωστικά, αλλά και ψυχολογικά και κοινωνικά. Η θετική αλληλεπίδραση, όπου και προωθείται στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση, προσφέρει στον άνθρωπο συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις, επηρεάζοντας τον τρόπο και τον βαθμό της προσπάθειας που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου και καλλιεργεί τους συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διαδικασία (Johnson & Johnson, 2002).

#### **1.4. Βασικές επιδιώξεις της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης και η διασύνδεση της με την Κοινωνική Παιδαγωγική**

Βασική επιδίωξη της Ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας, είναι η πολύπλευρη και ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, το οποίο και αποτελεί σημαντική προτεραιότητα της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Σε πολλές περιπτώσεις, το δέντρο συμβολίζει τη ζωή, την ύπαρξη του κόσμου μας και την αλληλεπίδραση της φύσης με τα έμβια όντα που κατοικούν στη γη. Το δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει γερές τις ρίζες του στη γη, δυνατό κορμό και μεγάλα αξιοθαύμαστα κλαδιά. Ο ρόλος αυτού του δέντρου είναι να προσφέρει “οξυγόνο” στις ανθρώπινες



κοινωνίες, να βοηθήσει να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και να επέλθει η προσωπική και κοινωνική ευδαιμονία. Στις ρίζες του Δέντρου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (ThemPra's Social Pedagogy Tree) βρίσκονται τα επιστημονικά πεδία με τα οποία συνεργάζεται συνεχόμενα και αδιάκοπα. Η διεπιστημονικότητα που την διέπει, με επιστήμες όπως η Παιδαγωγική, η Κοινωνιολογία, η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία αλλά και με άλλες νεότερες όπως η Κοινωνική Νευροεπιστήμη και η Κοινωνική Πληροφορική, οδηγεί στο να μελετούν την πολυπλοκότητα του εκάστοτε ζητήματος προκειμένου να βρουν από κοινού λύσεις. Οι κοινές αρχές των επιστημών αυτών καθώς και οι μεθοδολογίες που αξιοποιούνται έχουν στόχο την καταστολή των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013. ThemPra social pedagogy, 2022)

Επιπροσθέτως, στο ριζικό σύστημα του δέντρου βρίσκονται και οι πρώτοι και μεγάλοι διανοητές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι άνθρωποι που την όρισαν και την ανέπτυξαν. Σε αυτό το σημείο επίσης βρίσκονται και οι θεμελιώδεις αξίες της. Κάποιες από τις αρχές της είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η κοινωνική συμμετοχή και φροντίδα, η εξάλειψη της περιθωριοποίησης, της παραβατικότητας, της βίας και του εκφοβισμού. Δυστυχώς προβλήματα όπως τα παραπάνω είναι διαχρονικά και γίνεται συνεχής αγώνας για να εξαφανιστούν. Στο χώμα, όπου έχει τις ρίζες του το δέντρο, λαμβάνει χώρα η κοινωνική πραγματικότητα. Ο κορμός του δέντρου αποτελεί τον πυρήνα της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, αναδεικνύοντας την ενότητα της θεωρίας με την πράξη. Μέσα από την παραπάνω αλληλεπίδραση δημιουργείται ένας αναδραστικός βρόγχος. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος αποτελεί σημαντικό κομμάτι του κορμού του δέντρου, καθώς η δημιουργία, η οργάνωση και η ενίσχυση του αξιακού συστήματος των ανθρώπινων κοινωνιών συνιστά την βάση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Απαραίτητο μέρος του κορμού απαρτίζει και η ολιστική προσέγγιση στον τομέα της εκπαίδευσης και γενικότερα. Κυρίαρχα στοιχεία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής τα οποία συνδέουν τη θεωρία με την πράξη “ζουν” στα κλαδιά του Δέντρου. Σε κάποια από τα κλαδιά υπάρχει η επικοινωνία, η ολιστική μάθηση, η ενδυνάμωση, οι θετικές εμπειρίες, η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Πάνω από το Δέντρο, στον ουρανό βρίσκονται η ευημερία με την προσωπική και την κοινωνική ανέλιξη, που οδηγούν το άτομο στο αίσθημα πληρότητας και συνιστούν τον ύψιστο στόχο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013).

Η προαγωγή της νοητικής, συναισθηματικής, ψυχικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ανθρώπου είναι καταλυτικής σημασίας για τον ίδιο αλλά και για την κοινωνία μέσα στην οποία ζει και δρα. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και η προώθηση της αλληλεπίδρασης, της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της συλλογικότητας, συνιστούν μια ακόμη κοινή αφετηρία της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η κοινωνική συναναστροφή και

η κοινωνικότητα ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό του παιδιού, το οποίο βρίσκεται και σε μια κρίσιμη ηλικία, αποζητώντας την κοινωνική αποδοχή και την ομαλή κοινωνικοποίηση του από το σύνολο και τις κοινωνικές ομάδες όπου ανήκει (Τσιπλητάρης, 2011α. Feldman, 2011). Το κοινωνικοποιημένο άτομο είναι εκείνο του οποίου οι δεξιότητες και ικανότητες καλλιεργούνται πολύπλευρα, δημιουργώντας μέσα από τη λειτουργία και τη δυναμική της ομάδας, την αυτονομία του. Από τους αρχαίους φιλοσόφους όπως τον Αριστοτέλη, μέχρι τους σύγχρονους ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και πολιτικούς επιστήμονες, ο άνθρωπος θεωρείται «ζώον πολιτικόν» και εκφράζει την ανάγκη, προκειμένου να γίνει λειτουργικό, να σχηματίσει ομάδες, να αναπτυχθεί και να δράσει μέσα από αυτές.

Η συνύπαρξη και συναναστροφή με τους άλλους, αποτελεί μεγάλη ανάγκη του ανθρώπου και τον βοηθάει να αντιμετωπίσει το παρόν και το μέλλον δημιουργικά. Η επιρροή των σημαντικών άλλων δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αλλάξει, να εξελιχθεί και να προοδεύσει σε όλα τα επίπεδα της ζωής του. Η διάθεση για συνεργασία και αλληλεπίδραση, οδηγεί στην συνδημιουργία πρωτότυπων και δημιουργικών προϊόντων (Hatton, 2020). Προτεραιότητες των σύγχρονων κοινωνιών και της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αφορούν στη δημιουργία περιβάλλοντος χωρίς κοινωνικό αποκλεισμό, περιθωριοποίηση και προκαταλήψεις. Η κοινωνική δικαιοσύνη, χειραφέτηση και φροντίδα, καθώς και η κοινωνική ενδυνάμωση και ευημερία συνεπάγονται των επιστημολογικών και μεθοδολογικών θεωρήσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής όπως είναι η υποστήριξη των συνεργατικών δράσεων και η ενδυνάμωση της συλλογικότητας και ομαδικότητας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Επιπρόσθετα, η συνύπαρξη του ατόμου με τους σημαντικούς άλλους το βοηθάει στη συνεισφορά και τη συμμετοχή του στα δρώμενα που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα, διεκδικώντας και κερδίζοντας την ταυτότητά του και υπογραμμίζοντας το « δούναι - λαβείν » της διαδικασίας. Η συναναστροφή με τους σημαντικούς άλλους, καθώς και η εμπλοκή στην εκπαιδευτική συνθήκη, ενδυναμώνει τον μαθητή μέσα από τις διαδικασίες ανεξαρτησίας - αλληλεξάρτησης. Το άτομο μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος ενός συνόλου το οποίο εξαρτάται από τους άλλους και οι άλλοι από αυτό. Η συνεισφορά του καθενός στο σύνολο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ταυτότητα και την πορεία της ομάδας. Ο ρόλος του κάθε ατόμου σε σχέση με την ομάδα, φέρει μια ευθύνη η οποία το ενδυναμώνει και του προσφέρει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και ελέγχου. Το αίσθημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται πως συμμετέχει ενεργά σε αποφάσεις που το αφορούν και το επηρεάζουν. Η θετική ανατροφοδότηση, η αλληλεπίδραση και η προσωπική ευθύνη, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αλλά και επιδιώξεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Όταν οι μαθητές συνεργάζονται για να πετύχουν μαζί έναν μαθησιακό στόχο, αλληλεπιδρούν συστηματικά και άμεσα, καταθέτοντας ο καθένας τις

γνώσεις και τις δεξιότητες του, προκειμένου να βοηθήσουν ενεργά στην εύρεση λύσης. Οικοδομώντας ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές, γίνονται συνδημιουργοί της μάθησης, καθώς αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται, σχηματίζοντας ένα περιβάλλον γνώσεων, όπου ο ένας συμπληρώνει τον άλλο (Μάριος Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2015. Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021. Laal, 2013.). Πιο συγκεκριμένα, οι γνώσεις που φέρει ένα μέλος, μπορεί να ενισχύσει σε διάφορα επίπεδα την ομάδα, καθώς συμπληρώνεται και ενδυναμώνεται από τις γνώσεις και τις δεξιότητες των υπόλοιπων μελών. Συνεπώς, η μαθησιακή διαδικασία που καταφέρνει να πετύχει η ομάδα για την αποτελεσματική επίλυση μαθησιακών στόχων, διαμορφώνει ένα ποικίλο γνωστικό υπόβαθρο που βοηθά την πολύπλευρη εξέλιξη και πρόοδο όλων των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι θετικές εμπειρίες που προσφέρονται στους μαθητές μέσω του σχεδιασμού του κατάλληλου σε ερεθίσματα και ευκαιρίες περιβάλλοντος από τους παιδαγωγούς, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του, όπως και το αίσθημα ευημερίας λόγω των θετικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Blatchford, Kutnick, Baines & Galton, 2003. Gillies, Ashman & Terwel, 2008. Tolmie κ.ά., 2010).

Οι βασικοί άξονες για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας, συνιστούν κοινό σημείο με βασικές αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως για παράδειγμα, η αρχή της συνεξέλιξης. Οι καταστάσεις, τα γεγονότα και οι διεργασίες που προκύπτουν σε μια ομάδα, επηρεάζουν και τα αλληλεξαρτώμενα με αυτή συστήματα. Οι συνεργατικές σε σχέση με τις ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των συστημάτων, οδηγούν σε μια ανώτερης μορφής επικοινωνία για την επίτευξη των ενδοομαδικών και διομαδικών στόχων (Ματσαγγούρας, 2008). Με αυτό τον τρόπο, οικοδομείται ένα ισχυρό κοινωνικό σύστημα του οποίου τα επιμέρους συστήματα επηρεάζουν και επηρεάζονται μεταξύ τους και μέσα από την συνεχόμενη αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση τους δημιουργούν ένα υποστηρικτικό πλέγμα απαντήσεων και λύσεων στο εκάστοτε ζήτημα που απασχολεί. Η καλλιέργεια της συνεργασίας, αναπτύσσει το αίσθημα της υπευθυνότητας των ατόμων μέσα στην ομάδα αλλά και της ομάδας σε σχέση με τα άλλα συστήματα (Laal, Ghodsi, 2012). Η φροντίδα των σχέσεων και του καλού συγκινησιακού κλίματος είναι απαραίτητος μοχλός για την καλή λειτουργία της ομάδας. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας των μελών μια ομάδας, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτεπάρκεια τους και προωθεί την θετική στάση, την ενεργό συμμετοχή, τη συνεχόμενη διάθεση για εμπλοκή και καλλιεργεί τη συνοχή (Πολέμη-Τοδούλου, 2012).

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό που προάγει η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, είναι η κοινωνική μάθηση, δηλαδή η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, που πραγματοποιείται όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με άλλους και από την κατάσταση αυτή ενστερνίζονται και κατακτούν αξίες, στάσεις και δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2008). Η εκπαίδευση και η

εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλει να προωθεί την ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου και την αυτενέργειά του, μέσα από συλλογικές δραστηριότητες και διαδικασίες (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2021). Η ποιοτική επικοινωνία, ο εκδημοκρατισμός, η αυθεντικότητα, η ισοτιμία και η ενσυναίσθηση είναι κάποιες από τις αξίες που πραγματεύεται η κοινωνική μάθηση. Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης/ Zone of proximal development, συνιστά κοινό στοιχείο - κλειδί της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την παιδαγωγική μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Όπως αναφέρεται και σε παραπάνω υποκεφάλαιο, ο Lev Vygotsky, σύμφωνα με τη θεωρία του, δίνει έμφαση στην κοινωνική πλευρά της μάθησης, όπου το παιδί μαθαίνει μέσα από την καθοδήγηση και τη συνεργασία των συνομηλίκων και των σημαντικών ενηλίκων, προκειμένου να αποκτήσει τη νέα γνώση και να επιλύσει το εκάστοτε πρόβλημα. Η συναναστροφή και η επικοινωνία του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους προσφέρει στο άτομο σημαντικές ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής ανέλιξης. Η έκθεση του παιδιού σε περιβάλλοντα με αρκετά ερεθίσματα, προφέρει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άγνωστες πληροφορίες και με αυτό τον τρόπο, σε πολλές περιπτώσεις το κίνητρο και το ενδιαφέρον του να τις μελετήσει και να τις κατακτήσει αυξάνεται. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης συνιστά μια δυναμική διαδικασία και εμφανίζεται σε αυτό το σημείο όπου το άτομο χρειάζεται την υποστήριξη, τη καθοδήγηση και τη συνεργασία από τους συνομηλίκους του ή τους σημαντικούς ενηλίκους έτσι ώστε να κατακτήσει τη νέα γνώση και να αναπτυχθεί γνωστικά. Συνεπώς, η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί το δομικό στοιχείο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης. Επίσης, ένα ακόμη βασικό στοιχείο που απαιτείται, είναι η ύπαρξη της αλληλεξάρτησης μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς η ουσία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης είναι το κοινωνικό δίκτυο μέσα από το οποίο ο μαθητής μαθαίνει. Η σύνδεση των παραπάνω με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι εμφανείς, καθώς στηρίζονται στην αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία υφίσταται σε πλαίσιο κοινωνικής μάθησης (ThemPra social pedagogy, 2022).

Επιπρόσθετα, η κριτική σκέψη λειτουργεί ως αρωγός στη δημιουργία των κατάλληλων προσεγγίσεων και στρατηγικών για την γνωστική ανάπτυξη, αλλά και για τον εντοπισμό, τη διαχείριση και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Στοιχείο της επίλυσης προβλημάτων αποτελεί και η δημιουργική σκέψη, που αφορά την καινοτομία, την πρωτοτυπία και την παραγωγή ευρηματικών εναλλακτικών λύσεων. Όταν υπάρχει ένα υγιές και υποστηρικτικό περιβάλλον σε ένα σύστημα, τότε το άτομο παίρνει πρωτοβουλίες, ενεργοποιείται και συμμετέχει ενεργά στις διεργασίες, όπως επίσης εκφράζει την άποψη του για αυτές και εμπνέεται από τις ιδέες των υπόλοιπων συμμετεχόντων (Laal & Ghodsi, 2012. Moss & Petrie, 2019).

Αξιοσημείωτη προσφορά της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, είναι η συναισθηματική και ψυχική υγεία. Η θετική αντίληψη για τον εαυτό και για τους άλλους, η αποδοχή, η αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμός, αποτελούν λαμπρά επιτεύγματα για τον άνθρωπο, και η ένταξη του σε ένα κοινωνικό σύστημα είναι μια βοηθητική συνθήκη προσωπικής ανέλιξης. Γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό μέσα από την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την επαφή με τους σημαντικούς άλλους, καλλιεργείται η υγιής και ομαλή κοινωνικοποίηση.

Σε έρευνα που έχει διενεργηθεί και αφορά την αποτελεσματικότητα κοινωνικοπαιδαγωγικών πρακτικών σχετικά με την ανάπτυξη και την ενίσχυση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτές, τα δεδομένα που προκύπτουν είναι ενθαρρυντικά. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στο ζήτημα του σεβασμού της διαφορετικότητας και της υγιούς ανάδειξης της μοναδικότητας του καθενός (Mylonakou-Keke, 2012). Για τις ανάγκες της έρευνας αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες, δημιουργώντας περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες βοήθησαν πολύ και τους μαθητές και τους δασκάλους στην ενίσχυση της δημιουργικότητας τους αλλά και της προσωπικής τους ανάπτυξης γενικότερα. Η επεξεργασία και οι γνώσεις -μέσα από το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα- για τις μορφές της διαφορετικότητας και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μοναδικότητα του καθενός, αποτέλεσαν στόχους που επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Χάρη στις βιωματικές ομαδικές εμπειρίες που οργανώθηκαν στη κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση, τα άτομα έμαθαν να ακούν και να σέβονται τους άλλους, να λειτουργούν με ενσυναίσθηση και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. Επιπλέον, ο ρόλος της ομάδας ήταν καθοριστικός, καθώς μέσα από αυτή τα άτομα έμαθαν να συμμετέχουν ενεργά στη θέσπιση κοινών στόχων αλλά και στη προσπάθεια επίτευξής τους, λειτουργώντας συνεργατικά και δημιουργικά.

Σε μια παρόμοια έρευνα που αφορά την ανάδειξη της αξίας και του σεβασμού της διαφορετικότητας σε όλες τις μορφές της, τα αποτελέσματα ήταν και εκεί εξίσου ενθαρρυντικά. Σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν μαθητές δημοτικού σχολείου, γυμνασίου, φοιτητές, καθώς επίσης συμμετείχαν στη διαδικασία και εκπαιδευτικοί των παραπάνω μαθητών. Τα βιωματικά ομαδικά εργαστήρια που δημιουργήθηκαν για ακόμη μια φορά, όπως και το Μοντέλο Συνεκπαίδευσης που αξιοποιήθηκε, βοήθησαν σημαντικά στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, καθώς και στην αυτογνωσία τους και στην αυτοπεποίθησή τους. Ο σεβασμός στην μοναδικότητα του καθενός και η διάθεση για αρμονική συνύπαρξη ήταν στοιχεία που φάνηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης (Mylonakou - Keke & Delors, 2009).

## 1.5. Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της ομάδας

Η έννοια της ομάδας, παίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία της ζωής του ανθρώπου, καθώς καθ' όλη τη διάρκεια της ανήκει σε διάφορες ομάδες, αποκτώντας μέσω της αλληλεπίδρασης και συνύπαρξης με τα υπόλοιπα μέλη την « *αίσθηση του εαυτού, την αντίληψη για τους άλλους, για τις σχέσεις, για τον κόσμο* ». (Πολέμη-Τοδούλου, 2012) Η ομάδα αποτελεί μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη διεργασία, αναπτύσσοντας πολύπλευρα τα μέλη της, λόγω των κοινών εμπειριών και στόχων, αλληλεπιδρώντας λειτουργικά και δημοκρατικά μεταξύ τους. Η οργάνωση της εκάστοτε ομάδας, βασίζεται σε πέντε χαρακτηριστικά όπως είναι η σύνθεση, το μέγεθος, ο στόχος, η ιστορία της, όπως επίσης και η σύνδεση της με τα υπόλοιπα κοινωνικά συστήματα.

Αρχικά, η σύνθεση της ομάδας, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, τη δυναμική και τη λειτουργικότητα της. Σκοπός είναι η ανομοιογένεια, προκειμένου να δοθεί χώρος και χρόνος για τη « ζώνη επικείμενης ανάπτυξης », κατά την οποία, τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, εκφράζοντας τις απόψεις τους και βοηθώντας ο ένας τον άλλο στην επίλυση των ζητημάτων που τους απασχολούν. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν, να δίνεται ιδιαίτερη βάση στο βαθμό ανομοιογένειας που είναι απαραίτητος για την ομάδα, έτσι ώστε να γίνει αρκετά λειτουργική, εξελισσόμενη και πολλά υποσχόμενη. Όλα τα μέλη έχουν τον ρόλο τους στην ομάδα, στοιχείο που προσδίδει ένα ισχυρό αίσθημα ευθύνης για το ομαδικό συμφέρον και για τις μορφές και τα δίκτυα επικοινωνίας που καλλιεργούνται. Επιπρόσθετα, με τη σύνδεση της ομάδας, πρέπει τα άτομα να έχουν συμφωνήσει να λειτουργούν αρμονικά μεταξύ τους, για την επίτευξη των κοινών στόχων αλλά και την οικοδόμηση ενός συστήματος αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης (Τσιπλητάρης, 2011β).

Επιπλέον, το μικρό μέγεθος της ομάδας, συμβάλει σημαντικά στις σχέσεις μεταξύ των μελών της, καθώς είναι πιθανότερο και πιο εύκολο, να δημιουργηθούν ποιοτικότερες και ουσιαστικότερες συναναστροφές, χάριν στην μικρότερη πολυπλοκότητα επικοινωνίας του συστήματος και την αυξημένη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στις διάφορες διεργασίες. Για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ομάδας, αλλά και για τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, προτείνεται η ανάδειξη αποκεντρωτικών δικτύων επικοινωνίας. Σε αντίθεση με τα συγκεντρωτικά, τα αποκεντρωτικά δίκτυα προσφέρουν στα άτομα δυνατότητες εποικοδομητικής συζήτησης και επίλυσης απλών, σύνθετων και πολύπλοκων ζητημάτων που προκύπτουν. Επίσης, κατά αυτό τον τρόπο προωθείται η αλληλεπίδραση όλων των μελών μεταξύ τους, διατηρούνται τα δημοκρατικά ιδεώδη και οι αξίες και αναδεικνύονται τα ισχυρά δημοκρατικά πρότυπα για το κοινωνικό σύνολο (Μάριος Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2015. Ματσαγγούρας, 2008).

Όσον αφορά το στόχο της ομάδας, νοείται το κοινό όραμα και τα βήματα που ακολουθούν τα μέλη της για την επίτευξή του. Σε αυτό το σημείο καθορίζονται η δομή και οι διαδικασίες που ακολουθεί το σύνολο των μελών για την επιτυχία της αποστολής τους. Σε κάθε καινούργιο ζήτημα που προκύπτει, η ομάδα οφείλει να βρίσκει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσει με βάση τα αποτελέσματα που θέλει να καταφέρει. Όλα τα άτομα συνεργάζονται, εκφέρουν τη γνώμη τους η οποία και λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν από το σύνολο και σχεδιάζουν μαζί τα βήματα που θα ακολουθήσουν, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν και τη γενικότερη στρατηγική που θα εφαρμόσουν. Έτσι, η στοχοπροσήλωση, προσφέρει λύσεις στο κοινό όραμα, μέσω της υλοποίησης του εκάστοτε σχεδίου από όλους τους συμμετέχοντες.

Η ιστορία της ομάδας, πραγματεύεται την αιτία της δημιουργίας της, πως βρέθηκαν να συμμετέχουν τα μέλη της και ποια τα κριτήρια. Τα κριτήρια είναι πάντοτε ο κοινός σκοπός της ομάδας σε σχέση με ένα θέμα που έχει προκύψει και ζητείται κάποιου είδους δράση, όπως μπορεί να είναι για παράδειγμα η λύση για ένα πρόβλημα, η θεραπεία από κάποια συνθήκη και οι εκπαιδευτικοί- παιδαγωγικοί- μαθησιακοί λόγοι.

Τέλος, σε ότι αφορά την οργάνωση της εκάστοτε ομάδας, πρέπει να δίνεται και ιδιαίτερη βάση στα συνδεδεμένα με αυτήν συστήματα και στο τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Διότι, ενώ αρχικά δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων των μελών της εκάστοτε ομάδας, είναι εξίσου καθοριστικής σημασίας και οι σχέσεις που καλλιεργεί η ομάδα με τις υπόλοιπες ομάδες και με τα διάφορα συστήματα που την αφορούν. Όταν μια ομάδα “κλείνεται” στον εαυτό της και δεν επιδιώκει επικοινωνία με άλλα δίκτυα, τότε αυτομάτως αυτοπεριθωροποιείται και δυσκολεύει την ομαλή λειτουργία και αποδοτικότητα της. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν μια ομάδα δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς με τα συστήματα και τις λοιπές ομάδες που την επηρεάζουν, τότε τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά, παραγωγικά και προσοδοφόρα (Πολέμη-Τοδούλου, 2012. Τσιπλητάρης, 2011α ).

Πολλά μπορούν να πάνε στραβά εάν τοποθετηθούν άτομα σε μια συγκεκριμένη θέση μαζί με άλλα με σκοπό να δημιουργήσουν μια ομάδα συνεργασίας. Μπορεί να υπάρξουν ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών ή και ακόμα να αντιστέκονται σθεναρά στην προσπάθεια συνεργασίας. Η επιτυχία της ομάδας έγκειται στην ετερογένειά της, στις διαφοροποιήσεις των μελών όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, την κουλτούρα και τον πολιτισμό, την κοινωνική τάξη και το φύλο (Stevens & Slavin, 1995). Η ομάδα προκύπτει μέσα από εμπειρίες όπου αξιοποιούνται μέθοδοι και τεχνικές που αποβλέπουν στην αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την ενίσχυση του αισθήματος της ατομικής ευθύνης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στη συνεχή προσπάθεια ανατροφοδότησης και βελτίωσης του παραγόμενου υλικού.

Τα αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει πως οι ομαδοσυνεργατικές προσπάθειες, προσφέρουν στους συμμετέχοντες την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, ενίσχυση της επίτευξης και καλλιέργεια ψυχολογικής προσαρμογής (Johnson & Johnson, 2014). Η συλλογική δράση είναι αυτή που προσφέρει ευκαιρίες για την πνευματική, ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ευδαιμονία. Το άτομο, ανήκει σε διάφορες ομάδες κατά τη διάρκεια της ζωής του, η οποίες συνεργάζονται, αλληλεξαρτώνται, επηρεάζουν και επηρεάζονται από άλλα συστήματα. Η αυτονομία του ατόμου κατακτάται μέσα από τη συλλογική δράση, η οποία μεταφέρεται με τη μορφή του συνεργατισμού και του ανταγωνισμού. Μέσα από επιστημονικές έρευνες, έχει δειχθεί, πως ο συνεργατισμός, βοηθάει περισσότερο τα άτομα να λειτουργήσουν αλληλεπιδραστικά και παρωθητικά, υποστηρίζοντας, ενισχύοντας και πολλές φορές αλληλοσυμπληρώνοντας ο ένας την προσπάθεια του άλλου.

## 1.6. Βασικά χαρακτηριστικά της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Προκειμένου να θεωρηθεί ένα περιβάλλον ομαδοσυνεργατικό, είναι αναγκαίο να προκύψουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (2006) και Johnson (1994) :

α) θετική αλληλεξάρτηση, β) θετική και ανατροφοδοτική αλληλεπίδραση, γ) προσωπική ευθύνη δ) ενεργοποίηση συνεργατικών δεξιοτήτων ε) ομάδα επεξεργασίας (συνεχή διαμόρφωση και βελτίωση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της ομάδας) :

A) Αρχικά γίνεται λόγος για τη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της συνεργασίας της ομάδας, καθώς τα μέλη καλούνται να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν επιτυχώς έτσι ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν τους κοινούς στόχους. Εάν πετύχουν τη θετική αλληλεξάρτηση, η οποία είναι η πιο επιθυμητή από τα τρία είδη που υπάρχουν (θετική αλληλεξάρτηση, αρνητική αλληλεξάρτηση και μηδενική αλληλεξάρτηση), τότε αυτό θα επηρεάσει σημαντικά και πολυεπίπεδα τα άτομα. Το βασικό μέλημα αυτού του είδους της αλληλεξάρτησης, είναι, πως το άτομο αναγνωρίζει πως για να πετύχει το στόχο του, πρέπει να το πετύχουν και τα υπόλοιπα μέλη που συμμετέχουν στη διεργασία. Συνεπώς, μέσω της θετικής αλληλεξάρτησης, τα άτομα συνδέονται και συνεργάζονται μεταξύ τους ουσιαστικά, ούτως ώστε να βγουν νικητές της εκάστοτε διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση των σχέσεων των μελών της ομάδας, αξιοποιώντας εργαλεία και τεχνικές, όπως το να προσφέρουν επιβραβεύσεις στους μαθητές όταν ολοκληρώνουν μια φάση ή έναν στόχο τους,



προκειμένου να ενισχυθούν τα κίνητρα τους και να μεγιστοποιηθεί η προσπάθεια τους. Ένας ακόμη τρόπος, είναι, ο επιμερισμός του κοινού έργου στα μέλη της ομάδας, το οποίο θα βοηθήσει στην μελέτη και την επεξεργασία για την επίτευξη της εκάστοτε εργασίας που έχει ανατεθεί. Το κάθε ατομικό προϊόν συνθέτει το τελικό έργο. Επίσης, η ανάθεση ρόλων στους μαθητές, συμβάλει στη θετικότερη αλληλεξάρτηση, καθώς ο καθένας, μέσα από τη δυναμική του ρόλου του, ενισχύει την προσπάθεια της ομάδας και λειτουργεί ως αρωγός στην παραγωγικότητα της. Κάποιοι απ τους ρόλους μπορεί να είναι ο συντονιστής, ο γραμματέας, ο εμπνευστής κ.τ.λ.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό, ότι μέσω της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης των μελών, πραγματοποιείται μια υψηλότερου επιπέδου παραγωγικότητα και λειτουργικότητα του ατόμου και της ομάδας (Ματσαγούρας, 2008).

Β) Πολύ σημαντικό στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την θετική αλληλεξάρτηση, αποτελεί η παρωθητική αλληλεπίδραση, σύμφωνα με την οποία, τα μέλη μια ομάδας βοηθούν, υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν ο ένας τις προσπάθειες του άλλου. Μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία, τα άτομα συζητούν δημιουργικά, εκφράζονται οι σκέψεις και οι απόψεις όλων των μελών της ομάδας, προωθώντας έτσι την μάθηση και την κατάκτηση του κοινού στόχου (Johnson & Johnson 1990. Laal & Laal, 2012). Η παρωθητική αλληλεπίδραση εξασφαλίζει τη συνοχή, την ισοτιμία και την ενεργοποίηση μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να σχεδιάσουν και να εξασφαλίσουν ένα περιβάλλον στο οποίο θα αναπτύσσονται οι παραπάνω πρακτικές και θα δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμβάλλουν όχι μόνο στην επιτυχία της ομάδας, αλλά και στην επιτυχία των υπολοίπων, στηρίζοντας τους σε όλες τις φάσεις της εκάστοτε διαδικασίας. Υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες όπου ο παιδαγωγός μπορεί να αξιοποιήσει έτσι ώστε να ενισχυθεί η διαπροσωπική δυναμική των ατόμων και να καλλιεργηθεί η ομαδοσυνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson 1999). Μέσω της παρωθητικής αλληλεξάρτησης ενισχύεται η στήριξη μεταξύ των μαθητών, προκειμένου να μπορέσει ο καθένας να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις της εκάστοτε διαδικασίας για την ολοκλήρωση του κοινού στόχου. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσεται η συνεχής ανατροφοδότηση των μελών της ομάδας και η ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών σε όλα τα στάδια της συνεργασίας, για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Επιπλέον, για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν, είναι αναγκαίο να συμβαίνει αμοιβαία αμφισβήτηση, ούτως ώστε οι μαθητές να συζητάνε μεταξύ τους για την πορεία των πραγμάτων, να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές, να μαθαίνει ο ένας από τις γνώσεις του άλλου και να γίνεται η σύνδεση παλαιότερων και νεοαποκτηθεισών γνώσεων (Johnson & Johnson 1990).

Γ) Ατομική και ομαδική ευθύνη. Είναι απαραίτητο, όλα τα μέλη της ομάδας να αναπτύσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, προάγοντας όχι μόνο την προσωπική ανέλιξη, αλλά και αυτή της ομάδας, καθώς η ατομική επιτυχία συμβάλλει στην συλλογική και το αντίστροφο. Επομένως, η ομάδα οφείλει να γνωρίζει ποιο μέλος της χρειάζεται την αρωγή των υπολοίπων για την ολοκλήρωση της εργασίας η οποία του έχει ανατεθεί, με απώτερο σκοπό την εκπλήρωση του τελικού στόχου. Συνεπώς, η απόδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά, έχει άμεσο αντίκτυπο στην λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της ομάδας. Στην περίπτωση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, χάρη στην αλληλεπίδραση της ομάδας, τα άτομα εξελίσσονται μέσα σε αυτή και προοδεύουν (Johnson & Johnson 1999).

Δ) Η επιτυχημένη ομαδοσυνεργατική προσπάθεια, έγκειται στη δημιουργία και διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων της ομάδας. Τα άτομα διδάσκονται βασικές κοινωνικές δεξιότητες, έτσι ώστε η συνεργατική διαδικασία να είναι αποτελεσματική και υψηλής ποιότητας. Με την εξάσκηση των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων οι μαθητές εξοικειώνονται με τις δεξιότητες ηγεσίας, τη λήψη αποφάσεων, την οικοδόμηση αισθήματος εμπιστοσύνης, την επικοινωνία και τις δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων (Johnson & Johnson 1999). Η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπου και στις δύο περιπτώσεις χρειάζεται χρόνος και εξάσκηση. Η συνεχής ατομική ανατροφοδότηση, λειτουργεί ως αρωγός για την αύξηση και εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, γεγονός στο οποίο οι παιδαγωγοί πρέπει να δείξουν μεγάλη προσοχή, επιβραβεύοντας τα παιδιά και ωθώντας τα να συνεχίσουν την προσπάθεια (Johnson & Johnson, 2006).

Ε) Για να καταστεί μια ομάδα λειτουργική και αποτελεσματική σε βάθος χρόνου, βασική προϋπόθεση είναι να ορίζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα ομαδικές συνεδρίες, προκειμένου να μπορέσει το κάθε μέλος αλλά και όλοι μαζί, να κάνουν έναν απολογισμό των πρακτικών τους. Πιο συγκεκριμένα, αυτού του είδους οι διαδικασίες είναι ζωτικής σημασίας για τις ομάδες, διότι με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζονται οι στρατηγικές που έχουν οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα και άρα θα είναι αξιοποιήσιμες σε ένα γενικότερο πλαίσιο από τα μέλη, όπως επίσης αναθεωρούνται άλλες στρατηγικές και πρακτικές που δεν ήταν πρόσφορες και αποδοτικές για την ομάδα. Σκοπός αυτής της διαδικασίας, είναι, πέρα από τον καθορισμό των τεχνικών και στρατηγικών που έχουν ωφελήσει ή δυσκολέψει την ομάδα και τι πρέπει να αλλάξει ως προς αυτό, να φανεί επίσης και η δυναμική των σχέσεων μεταξύ των μελών, της θετικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Συνεπώς, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν την εμπειρία τους, να διορθώσουν ό,τι πρέπει να διορθωθεί και να βελτιωθεί για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας,

και να ενισχύσουν συμπεριφορές και πρακτικές όπου και όποτε κριθεί αυτό απαραίτητο για την αποτελεσματικότητα και την φερεγγυότητα της ομάδας (Johnson & Johnson 1990).

## 1.7. Τύποι Ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Οι τύποι της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αφορούν τον τρόπο με τον οποίο δομούν οι εκπαιδευτικοί την διδακτική διαδικασία σε ομάδες, προκειμένου να πετύχουν συγκεκριμένους και προμελετημένους στόχους. Έχει δειχθεί, πως υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι για αυτό και είναι οι εξής : α) τυπική ομαδοσυνεργατική μάθηση, β) άτυπη ομαδοσυνεργατική μάθηση, γ) οι ομάδες που βασίζονται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και προστέθηκε δ) Constructive controversy / εποικοδομητική αντιπαράθεση.

Α) Αρχικά, η τυπική ομαδοσυνεργατική μάθηση συμβαίνει όταν οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες, προκειμένου να ολοκληρώσουν από κοινού εργασίες που τους έχουν δοθεί από την/τον εκπαιδευτικό, καθώς και να πετύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Κάποιους από αυτούς τους στόχους αφορά στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων, στη διεξαγωγή πειράματος, στην ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας και άλλα (Wong, 2001). Το χρονικό διάστημα που καλούνται οι μαθητές να συνυπάρξουν, να αλληλεπιδράσουν και να καλλιεργήσουν την θετική αλληλεξάρτηση, είναι από μια διδακτική ώρα έως κάποιες σχολικές εβδομάδες.

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο συγκεκριμένος τύπος Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η/ο ίδια/ος εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει κάποια σημαντικά για τη διαδικασία βήματα :

Βήμα 1ο: Καταρχάς, θα πρέπει να έχει γίνει μια πρότερη επεξεργασία των στόχων που αποβλέπει ο παιδαγωγός για να κατακτηθούν και αφορούν το ακαδημαϊκό αλλά και το κοινωνικό επίπεδο.

Βήμα 2ο: Στη συνέχεια πρέπει να αποφασίσει το μέγεθος των ομάδων, τις τεχνικές που θα αξιοποιηθούν, τα υλικά που θα χρειαστούν, καθώς και το ρόλο που θα διαδραματίσει κάθε μέλος της ομάδας.

Βήμα 3ο: Αφού κανονιστούν τα παραπάνω, η/ο παιδαγωγός εξηγεί στους μαθητές την εργασία-δραστηριότητα και ξεκαθαρίζει απόλυτα τους στόχους της, καθώς και ποια είναι τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιτυγχάνεται ο ακαδημαϊκός στόχος. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η

σημασία της θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών για την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Σε αυτό το σημείο δίνεται έμφαση στις στρατηγικές και τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται έτσι ώστε να επιτευχθεί ο απώτερος στόχος των ομάδων (Johnson & Johnson, 2009).

Βήμα 4ο: Έπειτα, ενώ οι μαθητές συνεργάζονται στο πλαίσιο της ομάδας, η/ο εκπαιδευτικός βρίσκεται κοντά και ανιχνεύει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα μέλη, παρεμβαίνοντας εάν και όταν αυτό είναι απαραίτητο, για να βοηθήσει στην ομαλή και παραγωγική πορεία της διαδικασίας. Η παροχή βοήθειας μπορεί να αφορά το γνωστικό κομμάτι της εργασίας ή ακόμη και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο, η/ο παιδαγωγός, παρακολουθεί την διαδρομή των μαθητών του και συλλέγει δεδομένα που μπορεί να επεξεργαστεί αργότερα για την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής εμπειρίας, αλλά και για μελλοντικές χρήσεις.

Βήμα 5ο : Τέλος, όταν ολοκληρώνεται η ομαδοσυνεργατική διαδικασία και η κάθε ομάδα έχει παρουσιάσει το έργο της, η/ο δασκάλα/-ος της τάξης κρατάει σημειώσεις σχετικά με την ποιότητα της παρουσίας και της εμπλοκής του κάθε μαθητή στη διαδικασία. Έπειτα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συζητήσει και να ωθήσει τα παιδιά να συνδιαλεχτούν σχετικά με την εμπειρία τους που προέκυψε από την συνεργασία που είχαν. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές συζητούν για τη συνεργασία τους και για τα σημεία που ενδεχομένως θα ήθελαν να βελτιώσουν, ενώ ταυτόχρονα αιτιολογούν ο ένας τον άλλο για την προσπάθεια και τη συμμετοχή τους. Συνεπώς, σε αυτό το πέμπτο αυτό βήμα, αξιολογείται το επίπεδο εμπέδωσης της γνωσιακής εμπειρίας και ο βαθμός στον οποίο κατάφεραν να συνεργαστούν αποτελεσματικά και αποδοτικά τα μέλη. Αυτό το κομμάτι λειτουργεί ανατροφοδοτικά για όλους (Gillies, Ashman & Terwel, 2008) .

B) Ο δεύτερος τύπος ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι ο άτυπος, κατά τον οποίο τα μέλη μια ομάδας συνεργάζονται για να πετύχουν το μαθησιακό στόχο που τίθεται κάθε φορά, περιορίζοντας όμως αρκετά την περίοδο της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας που κυμαίνεται από λίγα λεπτά έως μια διδακτική ώρα. Αυτός ο τύπος, αξιοποιείται κυρίως για να δημιουργηθεί μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα ένα περιβάλλον ευνοϊκό προς τη μάθηση, βοηθώντας τον μαθητή να εστιάσει στο γνωστικό αντικείμενο το οποίο θα είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να μπορέσουν οι ομάδες να ολοκληρώσουν τις διεργασίες μέσα σε μια διδακτική ώρα. Η άτυπη ομαδοσυνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοσθεί οποιαδήποτε στιγμή, ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται με μια διάλεξη ή άμεση διδασκαλία (Wong, 2001. Garfield, 1993). Η/Ο εκπαιδευτικός, μπορεί να οργανώσει μια διάλεξη που θα παρουσιάσει στην τάξη και να τη σχεδιάσει εκ των προτέρων με τέτοιο τρόπο όπου θα γίνει δυνατό σε μια δεύτερη φάση, αυτή των ομαδικών διεργασιών, να γίνει η επεξεργασία του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές μέσω της αλληλεπίδρασης και της

επικοινωνίας της ομάδας. Βασικό στοιχείο σε εκείνη τη φάση, είναι οι συνεδρίες της ομάδας να είναι ολιγόλεπτες και τα ζευγάρια των ομάδων (συνήθως την ομάδα απαρτίζουν δυο με τρία άτομα σε αυτή την περίπτωση) να έχουν εκφράσει την απόψη τους για το θέμα προς μελέτη και να έχουν καταφέρει μέσα σε λίγα λεπτά να ολοκληρώσουν την απαιτούμενη εργασία που έχει δοθεί από την/τον δασκάλα/ο. Με αφορμή τη συνεργασία του ζευγαριού, το κάθε άτομο εξελίσσεται γνωστικά και αναπτύσσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, ανταλλάσει γνώμες με τον συνομιλητή του, συνθέτουν και χτίζουν βήμα βήμα το δρόμο προς τον στόχο τους. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές παρακολουθούν και τις διεργασίες των άλλων ομάδων και στη συνέχεια ξαναδοκιμάζουν το μοτίβο της ομαδοσυνεργασίας για να συνοψίσουν και να συζητήσουν το υλικό και τον σκοπό της διάλεξης έτσι ώστε να ενσωματωθούν οι νέες γνώσεις (Jonhson & Johnson, 2006).

Γ) Ο τρίτος τύπος Ομαδοσυνεργατικής μάθησης συνίσταται στην ετερογένεια των ολιγάριθμων μελών της - συνήθως 3-4 μέλη - τα οποία παραμένουν μαζί κι συνεργάζονται δυναμικά για τουλάχιστον έξι μήνες με ένα ακαδημαϊκό έτος. Καθώς το χαρακτηριστικό αυτού του τύπου είναι η σταθερότητα της ομάδας δίχως εναλλαγές στα μέλη που την απαρτίζουν, καταλυτικοί παράγοντες είναι η υποστήριξη, η αρωγή, η ενθάρρυνση και η βοήθεια σύμφωνα με Jonhson & Johnson (1999) όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία, με απώτερους στόχους την γνωστική επίτευξη και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η συνεχής επαφή και αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, προσφέρει μια ξεχωριστή οικειότητα και καλλιεργεί τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων, ούτως ώστε να καταφέρουν να φτάσουν σε ένα επίπεδο, όπου όλα τα μέλη θα αισθάνονται την εξέλιξη και πρόοδο τους. Υποστηριζόμενοι από τα υπόλοιπα μέλη όπου θα έχουν αναπτύξει υγιείς και σταθερές σχέσεις, θα λειτουργούν με γνώμονα το συλλογικό συμφέρον που επέρχεται μέσα από την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Ο συγκεκριμένος τύπος Ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας βελτιώνει την αποδοτικότητα της ομάδας, δίνοντας ιδιαίτερη βάση στην ποιότητα και ποσότητα της μάθησης.

Δ) Επιπλέον, ο τύπος της εποικοδομητικής αντιπαράθεσης, περιλαμβάνει το στοιχείο των διανοητικών συγκρούσεων μεταξύ των ατόμων, όπου καλούνται όμως να έρθουν σε συμφωνία. Μια από τις κινητήριες δυνάμεις που συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχία των μελών είναι η διαφωνία όταν πρέπει να πάρουν μια απόφαση και να συμφωνήσουν. Στην περίπτωση αυτή, τα άτομα που διαφωνούν, οφείλουν να εκθέσουν τα επιχειρήματά τους στους υπολοίπους, να αναλυθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκάστοτε πρότασης, με απώτερο στόχο τη σύνθεση καινοτόμων λύσεων. Πρακτικά, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας, η κάθε ανομοιογενής ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ένα θέμα που δόθηκε από την/τον παιδαγωγό. Η ομάδα χωρίζεται σε δύο μέρη, σε αυτούς που υποστηρίζουν την άποψη που υπάρχει στο προς μελέτη εκπαιδευτικό υλικό, και σε αυτούς που αντιτίθενται σε αυτή τη θέση, έχοντας και οι δύο

πλευρές στην διάθεση τους το υλικό με τις απαραίτητες βοηθητικές πληροφορίες. Αφού θα γίνει ενδεδειγμένη επεξεργασία του ζητήματος από τα μέλη της ομάδας, τότε προσπαθούν να πείσουν τους υπόλοιπους για την ορθότητα της προτίμησής τους και παίρνουν μέρος σε μια ανοιχτή συζήτηση. Στην συνέχεια, αλλάζει η οπτική γωνία που είχαν μέχρι προηγουμένως και καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την καλύτερη πρόταση των αντίπαλων θέσεων. Έπειτα, συμφωνούν σε μια σύνθεση των απόψεων και από τις δυο πλευρές, ή μια διαφορετική ολοκλήρωση του καλύτερου συλλογισμού και στο τέλος γίνεται ένας αναστοχασμός, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι σχετικά με την προσφορά της εμπειρίας (Johnson & Johnson, 2014).

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, έχει καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου, όπως επίσης και στην παροχή κινήτρων. Μέσω της συνεργασίας, τα άτομα επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, εκφράζουν τις απόψεις του και επηρεάζονται το ένα από το άλλο. Η επιρροή αυτή προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες μάθησης και καλλιέργειας βασικών αναπτυξιακών δεξιοτήτων των ατόμων. Επιπλέον, η ποιότητα των συναναστροφών των μαθητών και οι τρόποι με τους οποίους αυτοί αλληλεπιδρούν, συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και στην ενίσχυση κινήτρων όταν η ομάδα είναι προσανατολισμένη στον στόχο, ενώ παράλληλα όλοι οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονται για την πρόοδο όλων των συνεργατών ανεξαιρέτως (Slavin, 1987).

## **1.8. Μέθοδοι Ομαδοσυνεργατικής μάθησης**

Ενώ παλαιότερα η Ομαδοσυνεργατική μάθηση θεωρούνταν εκπαιδευτική καινοτομία, πλέον, μέσα από πολυάριθμες έρευνες και μελέτες, έχει αποδειχθεί πως αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, που μέσα από τις μεθόδους και τις πρακτικές του ενισχύει και εξελίσσει τα άτομα γνωστικά και κοινωνικά (Slavin, 2009).

### **1.8.1. Learning Together**

Η μέθοδος της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, γνωστή ως « Learning Together », αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τους παιδαγωγούς, οι οποίοι μπορούν να την αξιοποιήσουν για να δομήσουν οποιοδήποτε μάθημα, σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον, διδάσκοντας οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, σε οποιοδήποτε επίπεδο τάξης.

Βασική επιδίωξη είναι η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση των πραγμάτων, προσφέροντας στο άτομο σημαντικές εμπειρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο διάφορες κοινωνικές, γνωστικές, συναισθηματικές και άλλες

δεξιότητες. Η μέθοδος Learning Together, έχει τις ρίζες της στη Θεωρία Κοινωνικής Αλληλεξάρτησης που πραγματεύεται τους τύπους/τις σχέσεις των αλληλεξαρτήσεων που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση των ατόμων (θετική- αρνητική- μηδενική). Σκοπός είναι, να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν, πως η επιτυχία τους και η επίτευξη των μαθησιακών στόχων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις επιδόσεις και την προσπάθεια όλης της ομάδας συνολικά. Επομένως, κάθε ευκαιρία μαθησιακής δραστηριότητας, πρέπει να εκλαμβάνεται από τα άτομα, ως ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, μέσα από τις οποίες τα άτομα θα γνωριστούν καλύτερα, θα δημιουργήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους, υποστηρίζοντας το ένα το άλλο και καλλιεργώντας το αίσθημα ευθύνης της πορείας της ομάδας σε όλα τα μέλη. Από την άλλη πλευρά, αυτή της αρνητικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών μια ομάδας, οι μαθητές αντιλαμβάνονται, πως ο μόνος τρόπος για να πετύχουν τους στόχους τους είναι να αποτύχουν όλοι οι υπόλοιποι. Για αυτό το λόγο οι σχέσεις μεταξύ τους είναι τεταμένες, προσπαθώντας ο καθένας ξεχωριστά να “περάσει” σε επίδοση και αποδοτικότητα τον άλλο σε ένα κλίμα ιδιαίτερου ανταγωνισμού. Τέλος, η τρίτη μορφή αλληλεπίδρασης, συνίσταται στη μηδενική αλληλεξάρτηση των μαθητών, όπου υποστηρίζεται η άποψη ότι οι επιδόσεις και η αποτελεσματικότητα του ατόμου δεν αφορά κανέναν άλλο, δεν υπάρχει δηλαδή σχέση αλληλεξάρτησης (Johnson & Johnson 2002. Johnson & Johnson, 1999).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης κατά την μέθοδο « Learning Together », είναι καταλυτική, καθώς ανάλογα με τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της εκάστοτε ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας, θα φανεί εάν έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά για τους μαθητές. Αναλυτικότερα, ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργεί ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, και ο τρόπος με τον οποίο θα δομήσει κάθε φορά τους μαθησιακούς στόχους, θα επηρεάσει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο θα συνεργαστούν οι μαθητές. Έχοντας ως προτεραιότητα τους τρόπους αλληλεπίδρασης των μελών των ομάδων και μεταλαμπαδεύοντας αυτό το μήνυμα τους μαθητές, οι μαθησιακοί στόχοι γίνονται ξεκάθαροι από την αρχή. Η επιτυχία βρίσκεται μέσα στη διαδικασία, η αποτελεσματική ή μη αλληλεπίδραση των μαθητών, έχει αντίκτυπο στο ατομικό αλλά και στο συλλογικό επίπεδο των εκπαιδευτικών στόχων. Για την επιτυχή χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου « Learning Together », ο δάσκαλος της τάξης, πρέπει να ακολουθήσει κάποιες αλληλένδετες αρχές. Αρχικά, πρέπει κάθε φορά οι μαθητές να διδάσκονται ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, όπου στη συνέχεια πρέπει ο εκπαιδευτικός να βεβαιωθεί πως το περιεχόμενο έχει γίνει ξεκάθαρο και κατανοητό στους μαθητές. Σε αυτές τις φάσεις αξιοποιείται αρκετά η μη τυπική ομαδοσυνεργατική μάθηση. Τέλος, μια ακόμη βασική αρχή, αποτελεί και η ανάθεση από τον εκπαιδευτικό, μακροπρόθεσμης συνεργασίας των ομάδων, έτσι ώστε να δοθεί περισσότερος χρόνος στα μέλη να αλληλεπιδράσουν και να δημιουργήσουν παρέα (Smith, 1979).

### 1.8.2. Student Team Learning

Η παραπάνω ομαδοσυνεργατική μέθοδος μάθησης εστιάζει στην επεξεργασία και κατάκτηση των γνωστικών επιτευγμάτων των ατόμων που αποκτούν μέσα από την αλληλεπίδραση με την ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα και με τον Slavin (2011)

*«Η αποστολή του μαθητή σε αυτή την περίπτωση δεν είναι να κάνει κάτι ομαδικά, αλλά να μάθει κάτι ομαδικά».* Συνεπώς, η επιτυχία των ομάδων προκύπτει όταν ενσωματώνεται η καινούργια γνώση. Βασικές αρχές που υπάρχουν σε αυτή την ομαδοσυνεργατική μέθοδο είναι η επιβράβευση της ομάδας, η ατομική ευθύνη και οι ίσες ευκαιρίες για επιτυχία. Καταρχάς, η εκάστοτε επιβράβευση των ομάδων επέρχεται όταν υλοποιούνται οι στόχοι των διεργασιών με βάση προσχεδιασμένα κριτήρια που έχει θέσει η/ο εκπαιδευτικός. Έπειτα, η ατομική ευθύνη αφορά όλα τα μέλη της ομάδας, τα οποία θα πρέπει να ενστερνιστούν την άποψη ότι η συλλογική ανάδειξη θα πραγματοποιηθεί από τον συνδυασμό όλων των ατομικών προσπαθειών. Κοντολογίς, η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από την ατομική επιτυχία και αποδοτικότητα όλων των μελών της. Επιπροσθέτως, οι ίσες ευκαιρίες για επιτυχία σημαίνει πως όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως γνωστικού και ακαδημαϊκού επιπέδου, έχουν την δυνατότητα κάθε φορά, σε κάθε δραστηριότητα-εργασία που τους ανατίθεται, να προσπαθούν και να ωθούν τον εαυτό τους και την ομάδα τους να βελτιώσουν την παρουσία τους και την παραγωγικότητα τους (Slavin, 1987. Slavin 1989).

Οι δυο βασικές τεχνικές της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου Student Team Learning, οι Student Teams - Achievement Divisions / STAD και Teams - Games - Tournament/ TGT είναι προσαρμοσμένες και εύκολα αξιοποιήσιμες σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις σχολικές τάξεις, ενώ οι λιγότερο διαδεδομένες που αφορούν συγκεκριμένα μαθήματα σε συγκεκριμένες τάξεις είναι οι Team Assisted Individualization / TAI και Cooperative Intergrated Reading Composition/ CIRC.

Η αξιοποίηση της τεχνικής STAD εφαρμόζεται αρχικά με την παράδοση του μαθήματος από τον/την δάσκαλο/α και στη συνέχεια τα άτομα χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες για να συνεργαστούν και να εξασφαλίσουν πως όλα τα μέλη κατέκτησαν τη νέα γνώση. Αργότερα, δίνονται στους μαθητές ατομικά τεστ και η βαθμολογία του καθενός συγκρίνεται με προηγούμενη απόδοση του και ο βαθμός-πόντος απονέμεται με κριτήριο εάν οι διαγωνιζόμενοι άγγιξαν ή και ξεπέρασαν την πρότερη προσπάθειά τους. Στη συνέχεια γίνεται πρόσθεση των βαθμολογιών και ανάλογα με τα αποτελέσματα επιβραβεύεται η ομάδα για την προσπάθεια των μελών της (Slavin, 2011). Teams - Games - Tournament ή αλλιώς TGT, είναι η τεχνική της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, κατά την οποία ακολουθείται η ίδια τακτική με την STAD, με τη διαφορά, πως αντί για ατομικά τεστ, οι μαθητές διαγωνίζονται με τα μέλη των άλλων ομάδων σε ένα εβδομαδιαίο



τουρνουά, προκειμένου να φέρουν πόντους στην ομάδα τους. Για να είναι δίκαιο το διαγωνιστικό κομμάτι, τρία μέλη της μιας ομάδας διαγωνίζονται με τρία μέλη άλλης ομάδας τα οποία όμως βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο βαθμολογιών, καθώς επίσης όλα τα άτομα που νικούν φέρνουν ακριβώς τους ίδιους πόντους στην ομάδα (Slavin, 1989. Slavin 1996α).

### 1.8.3. Σχήμα Jigsaw I & II

Η τεχνική του σχήματος Jigsaw/ συνεργατική συναρμολόγηση, σχεδιάστηκε αρχικά από τον E. Aronson και τους συνεργάτες του, όπου βασικός στόχος του μοντέλου είναι να ενστερνιστούν οι μαθητές την ιδέα, πως μέσα από την συλλογική δράση και την αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας, επιτυγχάνονται οι κοινοί στόχοι. Οι ομάδες που διαμορφώνονται χαρακτηρίζονται από την ανομοιογένεια των συνήθως τεσσάρων- έξι ατόμων που την απαρτίζουν. Όταν ανατίθεται στην ομάδα μια εργασία, το κάθε μέλος της αναλαμβάνει να γίνει « ειδικός » σε μια από τις ενότητες που έχει χωρίσει η/ο παιδαγωγός την διδακτική ενότητα που είναι προς παράδοση και επεξεργασία, και τη μελετάει καλά. Το επόμενο στάδιο είναι να δημιουργηθούν νέες ομάδες, οι ομάδες « ειδικευσης » στις οποίες οι « ειδικοί » που θα έχουν αναλάβει το ίδιο θέμα θα συγκεκρώνονται σε μια πλευρά της τάξης και θα συνδιαλέγονται. Στόχος είναι να εκφράσουν όλοι τις απόψεις τους για το θέμα, να ειπωθούν και να λυθούν οι τυχόν απορίες, να διευκρινιστούν ζητήματα και να φτιάξουν από κοινού ένα σχέδιο διδασκαλίας της ύλης που έχουν αναλάβει για να το παρουσιάσουν μετέπειτα στην βασική ομάδα τους. Αφού διδάξει το κάθε μέλος της ομάδας το διδακτικό υλικό που έχει αναλάβει, και εφ' όσον έχουν καλυφθεί όλα τα βασικά σημεία σύμφωνα με το σχέδιο, στη συνέχεια όλοι οι μαθητές όλων των ομάδων, συμπληρώνουν ένα ατομικό τεστ, προκειμένου να φανεί πόσο καλά γνωρίζουν τα γνωστικά θέματα που μελετήθηκαν όπου αξιολογείται και η ατομική επίδοση (Ματσαγγούρας, 2008. Slavin, 1989).

Το σχήμα Jigsaw II, αναφέρεται στην τροποποίηση του αρχικού σχήματος και έγινε από τον καθηγητή R. Slavin. Σε αυτή την περίπτωση, το σύνολο των ενοτήτων της διδακτικής ενότητας που είναι προς επεξεργασία, μελετάται από όλα τα μέλη της ομάδας και στη συνέχεια γίνονται κάποιες « εξειδικεύσεις » όπου κάθε « ειδικός» ασχολείται με επιμέρους θέμα της ενότητας πιο αναλυτικά και έπειτα όλοι εξετάζονται ατομικά για τις νέες γνώσεις τους. Το άθροισμα όλων των ατομικών βαθμών καθορίζει και τον συνολικό βαθμό της εκάστοτε ομάδας (Slavin, 1989).

#### 1.8.4. Structures - Kagan

Οι διάφοροι μέθοδοι Ομαδοσυνεργατικής μάθησης έχουν τις ίδιες βασικές επιδιώξεις που αφορούν κυρίως την κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική και ακαδημαϊκή ανέλιξη του μαθητή. Η κάθε μέθοδος όμως εστιάζει και σε συγκεκριμένα ζητήματα και διαφοροποιείται από τις άλλες, σε σχέση με τον τρόπο προσέγγισης των Ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

Η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος που δημιούργησε και ανέπτυξε ο S. Kagan διαφέρει από τις υπόλοιπες, καθώς εστιάζει σε εκπαιδευτικές στρατηγικές που ονομάζει « structures », οι οποίες και κάνουν την Ομαδοσυνεργατική μάθηση μέρος οποιουδήποτε διδακτικού αντικειμένου. Μέσω της προσέγγισης αυτής φαίνεται η διαμόρφωση του προγράμματος, και η σχέση αλληλεπίδρασης των δασκάλων και μαθητών με το πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι δεν συνδέεται (η προσέγγιση του Kagan) με μονάχα συγκεκριμένα διδακτικά προγράμματα, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί από τους παιδαγωγούς στην εκάστοτε γνωστική συνθήκη και να συμβάλει στην λειτουργικότητα διαφόρων σημαντικών στοιχείων και δεξιοτήτων (Davoudi & Mahinro, 2012. Brandt, 1990). Η Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του Kagan, εστιάζει σε κάποια απαραίτητα στοιχεία με το ακρωνύμιο P.I.E.S. Πιο συγκεκριμένα, 1) τη θετική αλληλεξάρτηση / Positive interdependence , 2) την προσωπική - ατομική ευθύνη/ Individual accountability, 3) την ίση συμμετοχή των μελών της ομάδας στις διαδικασίες / Equal participation και 4) την αλληλεπίδραση προσομοιώσεων / Simulations interaction, που συμβαίνει όταν ο σχεδιασμός του μαθήματος είναι τέτοιος προκειμένου να δημιουργούνται ευκαιρίες για πολλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών (Farmer, 2017). Ο ίδιος ο Kagan, δημιούργησε την μέθοδο αυτή, διότι ήθελε να δημιουργήσει στρατηγικές όπου θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν και να φανούν αποδοτικές στον οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σκοπό και σε οποιαδήποτε προσπάθεια καλλιέργειας δεξιοτήτων των ατόμων. Για αυτό το λόγο κίολας, οι στρατηγικές αυτές είναι πολυάριθμες, έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν οι διάφορες ανάγκες, εξειδικεύοντας και κατηγοριοποιώντας τις. Ολοκληρώνοντας, ο Kagan θέλησε να συμβάλει στην μαθησιακή διαδικασία, αφουγκραζόμενος τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και προσφέροντας δυνατότες συμμετοχής και αυτοβελτίωσης σε όλους μέσω της εξάσκησης παιγνιωδών δραστηριοτήτων

#### 1.9. Χαρακτηριστικά ομαδοσυνεργατικής τάξης

Τα χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής τάξης, αναδεικνύουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών, καθώς και τις σχέσεις και τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τους.

Αναλυτικότερα, η/ο δασκάλα/ος οφείλει να έχει κάνει έναν λεπτομερή και σωστό προγραμματισμό για να εξασφαλίσει ότι θα κατακτηθεί ο εκάστοτε μαθησιακός στόχος, ενώ παράλληλα θα διευκολύνει και θα καθοδηγεί τις ομάδες κατά τις διεργασίες τους, όπου εκείνες χρειάζονται (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2021). Ενώ στις παραδοσιακές τάξεις, η/ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία και αστείρευτη πηγή γνώσεων όπου οι εκπαιδευόμενοι είναι υποχρεωμένοι να λειτουργούν ως δέκτες των πληροφοριών, αντίθετα, στις συνεργατικές τάξεις, οι μαθητές αναλαμβάνουν οι ίδιοι σε μεγάλο βαθμό να μελετήσουν το γνωστικό αντικείμενο καθώς η ευθύνη της γνώσης μοιράζεται σε όλους. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος του παιδαγωγού έχει μεγάλη βαρύτητα όσον αφορά τον καθορισμό του γνωστικού περιεχομένου, όπως επίσης, αναλαμβάνει και συντονιστικό ρόλο σε όλα τα στάδια των απαραίτητων διαδικασιών που συμμετέχουν οι ομάδες για την επίτευξη των στόχων τους (Blatchford, Kutnick, Baines & Galton, 2003. Laal & Laal, 2012). Με την αρωγή που προσφέρεται από τους δασκάλους, μέσω των εμπειριών που οικοδομούνται από την ατομική και συλλογική προσπάθεια των μαθητών, καθώς και χάρη των στρατηγικών που αξιοποιούνται και την καλλιέργεια των προσωπικών δεξιοτήτων κάθε φορά, δημιουργείται η νέα γνώση.

Οι δάσκαλοι, ως διαμεσολαβητές καλούνται να να προετοιμάσουν το κατάλληλο περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα μπορέσουν να είναι αποδοτικοί, ένα περιβάλλον που προσφέρει ευκαιρίες επικοινωνιακής συνεργασίας, πλούσιες δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες των ατόμων και συνδυάζουν την παλιά με τη νέα γνώση (Garfield, 1993. Tinzmann, Jones, Fennimore, Bakker, Fine & Pierce, 1990). Το κίνητρο των μαθητών ενισχύεται όταν συνειδητοποιήσουν πως οι εμπειρίες και οι νέες γνώσεις που κατέκτησαν μέσω της συνεργασίας έχουν αξία και μπορούν να προσφέρουν στο σύνολο. Οι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τις ομάδες να θέσουν στόχους και να έχουν ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, αναλαμβάνοντας σημαντικές αρμοδιότητες και ευθύνες. Η ανατροφοδότηση είναι ένα αναγκαίο στοιχείο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν την πρόοδό τους, όπως και που πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα και τι να βελτιώσουν. Επιπλέον, ο αναστοχασμός της ομάδας και του συνόλου πρέπει να γίνεται στην ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε να φανούν τα αποτελέσματα της συνεργασίας και να ληφθούν υπ όψη οι στρατηγικές και τεχνικές που επέφεραν κέρδος, αλλά και αυτές που δεν βοήθησαν ιδιαίτερα την ομάδα. Η φάση του αναστοχασμού κάνει πάντοτε την ομάδα να έρθει αντιμέτωπη με τη δυναμική της και μέσα από την επικοινωνιακή συζήτηση να εξελιχθεί ακόμη περισσότερο.

Ο ρόλος του μαθητή στην ομαδοσυνεργατική τάξη έγκειται σε δύο βασικά χαρακτηριστικά, σε αυτό του συνεργάτη και του ενεργού συμμετέχοντα. Οι αρμοδιότητες ενός ενεργού συμμετέχοντα υφίστανται σε όλες τις φάσεις της συνεργασίας : πριν, κατά τη διάρκεια και μετά. Πριν ξεκινήσει η

εκάστοτε εργασία, όλα τα μέλη της ομάδας συζητούν για τους επιμέρους στόχους που θα θέσουν πέρα από αυτούς του εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, ανταλλάσσουν απόψεις, επιχειρηματολογούν, εκθέτουν τις εδραιωμένες γνώσεις τους και βοηθούν ο ένας τον άλλο για την εκπλήρωση του κοινού στόχου. Έπειτα, γίνεται αναστοχασμός, σύμφωνα με τον οποίο εκτιμούν την προσπάθεια τους, αντιλαμβάνονται την νέα γνώση που κατέκτησαν και σχεδιάζουν για μελλοντικές συνεργασίες (Chung, 1991).

### **1.10. Οι δυσκολίες και η θέση του δασκάλου στην Ομαδοσυνεργατική διαδικασία**

Όπως έχει αναφερθεί και στις προηγούμενες ενότητες του κεφαλαίου, η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό κίνημα που βασικό στόχο του έχει την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, σε κοινωνικό- γνωστικό - συναισθηματικό επίπεδο. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω παιδαγωγικοί στόχοι, βασικό πυλώνα συνιστά η/ο εκπαιδευτικός και ο τρόπος με τον οποίο θα μυήσει τους μαθητές του στις αρχές και τους στόχους της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Ο άνθρωπος, από τα πρώτα κιόλας στάδια της κοινωνικοποίησης του, αποκτά γνώσεις, μέσω των εμπειριών που του προσφέρουν οι αλληλεπιδράσεις με τους γύρω του σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα. Τα άτυπα περιβάλλοντα μπορεί να αφορούν τη συναναστροφή του ατόμου σε διάφορες κοινωνικές συναντήσεις. Τα τυπικά περιβάλλοντα, αφορούν κυρίως πιο οργανωμένες δομές, όπως για παράδειγμα το σχολείο ή οι χώροι εργασίας, που προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων.

Ο ρόλος που καθορίζει την εφαρμογή και τη σωστή λειτουργία των ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών, είναι αυτός του δασκάλου της τάξης, ο οποίος οφείλει να σχεδιάζει με προσοχή και λεπτομέρεια τις κοινωνικοπαιδαγωγικές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Δυστυχώς όμως, ακόμη και σήμερα μπορεί να προκύψουν διάφορα εμπόδια κατά την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Ένα από αυτά μπορεί να είναι η δυσκολία του εκπαιδευτικού να πραγματοποιήσει τέτοιου είδους πρακτικές, λόγω έλλειψης γνώσεων σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή τους, λόγω έλλειψης υποστήριξης από το λοιπό εκπαιδευτικό σύστημα και τα προγράμματα επιμόρφωσης. Επιπλέον, ένας ακόμη σημαντικός λόγος όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, είναι η δυσκολία “μεταφοράς” των θεωρητικών προσεγγίσεων σε πρακτικές εφαρμογές (Gillies, Ashman & Terwel, 2008). Σαφώς, υπάρχουν και οι καθημερινές δυσκολίες του αναλυτικού προγράμματος του

σχολείου γενικότερα, και της εκάστοτε τάξης ειδικότερα, που εμποδίζουν την Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, εξαιτίας έλλειψης χρόνου, απουσίας υλικοτεχνικού εξοπλισμού αλλά και οργανωτικών αλλαγών. Για την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών πρακτικών απαιτείται αφοσίωση και συνεχής εγρήγορση από την πλευρά του δασκάλου και από εκείνη των μαθητών (Alias, Hussin, Hassan, Adnan, Othman & Hussin, 2018).

Πολλές φορές, τα εκπαιδευτικά συστήματα δυσκολεύουν την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και μεθόδων, καθώς έχουν μείνει αμετακίνητα στο χρόνο και στις μεταβολές που φέρνει. Ένα τέτοιο παράδειγμα, είναι η επιμονή στην εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, όπου εκεί ο δάσκαλος είναι το κέντρο που τα καθορίζει όλα. Οι παραδοσιακές τάξεις, οι δασκαλοκεντρικές, δεν δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο, παρά να συμπεριφέρονται μονάχα ως αποδέκτες γνώσεων παρακολουθώντας την αυθεντία- παιδαγωγό. Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, μετακινεί από το επίκεντρο την/τον δασκάλα/-ο και τοποθετεί στη θέση αυτή τους μαθητές, οι οποίοι λόγω της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με την ομάδα, αποκτούν ισχυρούς δεσμούς και αναζητώντας, ανακαλύπτουν μαζί τη νέα γνώση. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση είναι πολύτιμη, αρκεί να λειτουργούν υποστηρικτικά και καθοδηγητικά, εξασφαλίζοντας ένα κατάλληλο περιβάλλον στους μαθητές, συμβάλλοντας έτσι στην οικοδόμηση της γνώσης (Smith & MacGregor, 1992).

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά ένα δημιουργικό και απαραίτητο τρόπο για την υγιή ανάπτυξη και ανεξαρτητοποίηση του ατόμου. Μέσω των διεργασιών της ομάδας, το άτομο αισθάνεται ότι εκπληρώνονται σημαντικές ανάγκες του, καθώς ενδυναμώνεται, νιώθει πιο αυτόνομο και ανεξάρτητο διότι αποκτά τη δική του φωνή και υπόσταση ως ενεργητικό και παραγωγικό μέλος της ομάδας του, αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του (Johnson & Johnson, 2014).

Ο ρόλος και η εμπλοκή του δασκάλου της τάξης στα στάδια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, καθιστά πιο αποτελεσματική και αποδοτική την εφαρμογή τους. Για να μπορέσει η Ομαδοσυνεργατική μάθηση να λειτουργήσει αποτελεσματικά και για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της στην τάξη, οφείλει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών με τον κατάλληλο τρόπο (Slavin, 1996β. Stevens & Slavin, 1995).

### 1.11. Ομαδοσυνεργατική μάθηση και προκλήσεις του 21ου αιώνα

Καθώς οι προκλήσεις του αιώνα που διανύουμε είναι πολλές, οι ανθρώπινες κοινωνίες οφείλουν να ανασυνταχθούν και να αναπτύξουν τους κατάλληλους μηχανισμούς που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων. Οι μηχανισμοί αυτοί αφορούν την καλλιέργεια στρατηγικών και μεθόδων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν την εκάστοτε προβληματική κατάσταση. Οι προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αφορούν στα σημαντικά προβλήματα που ταλαντεύουν τις κοινωνίες ανά τον κόσμο, τα οποία έχουν ηθικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αφετηρίες. Η διαχρονικότητα των προβλημάτων αυτών, παρά τις επίμονες προσπάθειες πολλών επιστημόνων, οργανισμών και γενικότερα ανθρώπων που αγωνίζονται καθημερινά για την κοινωνική πρόοδο, συνεχίζει να υπάρχει, υπογραμμίζοντας την επιτακτική ανάγκη για την επίλυσή τους.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η συνεννόηση και συνεργασία μεταξύ των κρατών για τα παγκόσμια θέματα προς επίλυση, αλλά και η ενίσχυση και η αλληλεγγύη για ζητήματα που είναι άξια να επεκταθούν, να διαμορφωθούν και να θεσπιστούν σε όλες τις κοινωνίες με απώτερο στόχο τη συλλογική ευημερία. Για την αποτελεσματικότητα των παραπάνω, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η μοναδικότητα της κουλτούρας και του πολιτισμού του κάθε λαού, καθώς και η αυτονομία του (Johnson & Johnson, 2014).

Πρωταρχικό στοιχείο που διέπει τις ομάδες είναι το δημοκρατικό πνεύμα το οποίο υπάρχει σε όλα τα στάδια των διεργασιών. Με τον ίδιο τρόπο, οι ανθρώπινες κοινωνίες οφείλουν να είναι δημοκρατικές και να εξασφαλίζουν την ευημερία και την ευζωία των πολιτών της. Οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, προάγουν τον διάλογο, την ελεύθερη έκφραση όλων των μελών, την από κοινού αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν αλλά και την κατάκτηση των κοινών στόχων. Επίσης, προάγουν τη συλλογική επιβράβευση των προσπαθειών τους και την ενδυνάμωση μέσω της συνεργασίας και παραγωγής κοινού έργου, όπου το κάθε μέλος είναι υπεύθυνο για την ευδαιμονία της ομάδας και αντίστροφα η ομάδα υπεύθυνη για την ευημερία του ενός.

Η ανάγκη για δημιουργικούς ανθρώπους σε όλους τους τομείς είναι επιτακτική, προκειμένου, σύμφωνα και με τις συνεχείς μεταβαλλόμενες συνθήκες, να προκύψουν καινοτόμες ιδέες που θα καλυτερεύσουν το επίπεδο ζωής και διαβίωσης των ανθρώπων. Επιτακτική ανάγκη συνιστά η συνεχής κοινωνική κριτική προκειμένου να υπάρχει η απαραίτητη κοινωνική αλλαγή. Η καθολική πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης και η διασφάλιση του ποιοτικού επιπέδου της αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα για όλους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμόζονται στις νέες

καταστάσεις, ενδυναμώνοντας τους μαθητές οι οποίοι αποτελούν και το μέλλον των κοινωνιών. Παρότι τα στοιχεία αυτά είναι προτεραιότητα του σχολείου, δεν επιτυγχάνεται σε πολλές περιπτώσεις η επίτευξή τους. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία είναι η υιοθέτηση στρατηγικών και μεθόδων που θα επιτρέψουν στη δημιουργικότητα να ανελιχθεί. Καθώς η δημιουργικότητα αποτελεί κοινωνικό προϊόν, η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να λειτουργήσει ως καταλυτικός αρωγός στην προώθηση της. Έχει δειχθεί, πως η καινοτομία και η εφευρετικότητα δεν λειτουργούν αποτελεσματικά σε ανταγωνιστικά ή ατομικιστικά περιβάλλοντα, αντίθετα δημιουργούνται και εξελίσσονται σε συνεργατικά περιβάλλοντα, όπου χαρακτηρίζονται από στρατηγικές δημοκρατικού διαλόγου, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία εκφράζουν τις ιδέες τους (Johnson & Johnson, 2013).

Στη σχολική αίθουσα, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οδηγήσει τους μαθητές σε δημιουργικές διεργασίες, πρέπει να έχει οργανώσει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, διασφαλίζοντας πρώτα την τήρηση των κανόνων της ομάδας για δίκαιη και ενεργή εμπλοκή όλων των μελών. Στη συνέχεια, αφού ακουστούν όλες οι διαφορετικές απόψεις, διαμορφώνεται μια νέα συνθήκη, αυτή της εποικοδομητικής αντιπαράθεσης όπου το κάθε μέλος επιχειρηματολογεί της άποψης του κι έτσι αυξάνεται η ποσότητα και η ποιότητα των ιδεών, η αποδοτικότητα επίλυσης προβλημάτων και η εύρεση καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών. Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση ο καθένας λειτουργεί όχι μόνο για το ατομικό αλλά και για το συλλογικό όφελος, που είναι η επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας. Για την ακρίβεια, όταν ο οδηγός είναι το συλλογικό όφελος, προάγεται η συνεξέλιξη μέσα από την οποία αναδεικνύεται περαιτέρω η ατομική αξία.

Επιπρόσθετα, η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, συνιστά μια ακόμα σημαντική πρόκληση του 21ου αιώνα. Στην σημερινή πραγματικότητα, η διαδικτυακή ή η τεχνολογική επαφή υφίσταται σε μεγάλο βαθμό, όμως σύμφωνα με έρευνες δεν μπορεί να αντικαταστήσει την δια ζώσης αλληλεπίδραση η οποία είναι πολύτιμη καθώς απαιτεί « *ενέργεια* » που καθιστά την διαδικασία δυναμική και όχι στατική.

## 1.12. Σύνοψη

Συνοψίζοντας το 1ο Κεφάλαιο, έγινε μια εκτενής αναφορά στη μέθοδο της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, τις πτυχές της και τη συμβολή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, παρουσιάστηκαν οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία του Ομαδοσυνεργατικού κινήματος, όπως

και οι διάφορες θεωρίες που ενέπνευσαν, επηρέασαν και διαμόρφωσαν το κίνημα αυτό. Η διασύνδεση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης με την Κοινωνική Παιδαγωγική είναι εμφανής σε πολλά σημεία λόγω των κοινών επιδιώξεων, όπως η προώθηση της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της συλλογικότητας, όπως επίσης και η ανάπτυξη του ατόμου σε όλα τα επίπεδα, το γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχικό και κοινωνικό. Οι τεχνικές που αξιοποιούνται για την ορθή και αποτελεσματική λειτουργία της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πολύ σημαντικές, προσεγγίζοντας λεπτομερειακά τις μαθησιακές διαδικασίες. Τέτοιου είδους τεχνικές που αναφέρονται στο παραπάνω κεφάλαιο είναι οι Learning Together, Student Team Learning, Σχήμα Jigsaw I & II, Structures - Kagan. Εν συνεχεία, ο ρόλος του δασκάλου για την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι καταλυτικός, καθώς χρειάζεται λεπτομερής σχεδιασμός των στρατηγικών που θα αξιοποιηθούν κατά τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Οι δάσκαλοι, ως διαμεσολαβητές καλούνται να προετοιμάσουν το κατάλληλο περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα μπορέσουν να είναι αποδοτικοί, ένα περιβάλλον που προσφέρει ευκαιρίες εποικοδομητικής συνεργασίας, πλούσιες δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες των ατόμων και συνδυάζουν την παλιά με τη νέα γνώση. Ολοκληρώνοντας, αναφέρθηκαν οι προκλήσεις που υπάρχουν στη σημερινή εποχή και πως συμβάλει η Ομαδοσυνεργατική μάθηση στην αντιμετώπισή τους. Ο φορέας της εκπαίδευσης είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας και πρέπει οι αρμόδιοι να ενημερώνονται ακατάπαυστα για τις εξελίξεις και τις μεταβολές που λαμβάνουν χώρα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμόζονται στις νέες καταστάσεις, ενδυναμώνοντας τους μαθητές οι οποίοι αποτελούν και το μέλλον των κοινωνιών. Οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, προάγουν τον διάλογο, την ελεύθερη έκφραση όλων των μελών, την από κοινού αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν, αλλά και την κατάκτηση των κοινών στόχων. Επιπλέον, υιοθετούν στρατηγικές και μεθόδους που θα επιτρέψουν στη δημιουργικότητα να ανελιχθεί.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Δημιουργικότητα

### 2.1. Εισαγωγή

Στο 2ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της δημιουργικότητας, η σύνδεση της με την Κοινωνική Παιδαγωγική και την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, τους τρόπους ανάπτυξής της και την νευροεπιστημονική της βάση. Η δημιουργικότητα απασχολεί και τους δυο παραπάνω επιστημονικούς τομείς, καθώς στους κλάδους της Νευροεπιστήμης έχει σημειωθεί μεγάλο ενδιαφέρον αλλά και πρόοδος στη μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας κατά τη δημιουργική διαδικασία, ενώ και στην περίπτωση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η δημιουργικότητα αποτελεί προτεραιότητα της. Η οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από την συμβολή που προσφέρουν οι ήδη υπάρχουσες εμπειρίες σε συνδυασμό της αξιοποίησης των ευκαιριών και των ερεθισμάτων που προσφέρονται από το περιβάλλον, συνεπάγονται τη γνωστική ευελιξία και τη δημιουργική σκέψη. Οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να καλλιεργήσουμε, να αξιοποιήσουμε και να επωφεληθούμε την/ από την δημιουργικότητα, σύμφωνα με τον Eagleman, είναι τρεις : Ο πρώτος τρόπος, αφορά την συνειδητή μας επιλογή να ακολουθήσουμε την πιο απαιτητική και μη αναμενόμενη διαδρομή για να πετύχουμε τον στόχο μας, ο δεύτερος τρόπος που αφορά την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, έγκειται στην διεύρυνση των ορίων του ατόμου και ο τρίτος τρόπος, έχει να κάνει με την αποφυγή του φόβου της αποτυχίας. Στη συνέχεια του κεφαλαίου αναφέρονται οι τύποι δημιουργικότητας, οι φάσεις που πρέπει να περάσει το άτομο έτσι ώστε να προκύψει η δημιουργική διαδικασία, όπως επίσης και η σχέση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη. Το υποκεφάλαιο 2.8 αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης της δημιουργικότητας, αφού αποτελεί ακόμα απαιτητικό αντικείμενο μελετών. Στα δυο τελευταία υποκεφάλαια, καταγράφονται παρανοήσεις που υπάρχουν για τη δημιουργικότητα, όπως για παράδειγμα ότι σχετίζεται μονάχα με τους κλάδους που αφορούν τις τέχνες, αλλά επίσης γίνεται λόγος και για τις επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου και για τη σχέση που έχει η δημιουργικότητα σε αυτό. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να λειτουργεί ως μια μονοδιάστατη διαδικασία, αλλά ως αρωγός για τους μαθητές να μπορέσουν να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν εμπειρίες και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους.

## 2.2. Η σύνδεση της Δημιουργικότητας με την Κοινωνική Παιδαγωγική και την Κοινωνική Νευροεπιστήμη

Η απάντηση που μπορεί να δοθεί σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, είναι η αντιμετώπιση των αλλαγών αυτών με γνωστική ευελιξία. Λαμβάνοντας υπ όψιν τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις του, ο άνθρωπος είναι ικανός να οικοδομήσει κάτι καινούργιο, αξιοποιώντας τις ευκαιρίες, οραματιζόμενος την γέννηση νέων ιδεών μέσω της δημιουργικής του σκέψης (Brandt & Eagleman, 2020).

Ανά τις δεκαετίες, έχουν υπάρξει ανασχηματισμοί, αναπλαισίωση και συνεχή μελέτη για τον ορισμό και την έννοια της δημιουργικότητας. Η πρωτοτυπία και η καινοτομία, αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας. Όταν το παραγόμενο προϊόν χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα, καθορίζεται ως δημιουργικό (Runcio & Jaeger, 2012). Η δημιουργικότητα είναι βασική επιδίωξη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και προωθείται σε οποιαδήποτε συνθήκη και κοινωνικοπαιδαγωγική δράση. Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι διότι, *« η φύση και η διαδικασία της δημιουργικότητας , η οποία χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, ευλυγισία, καινοφανή σκέψη και δυνατότητα μετατροπής σε λειτουργική ικανότητα επεξεργασίας, μετασχηματισμού και σύνθεσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα στην κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική [...]»* (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013, σ. 100) .

Η δημιουργικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου, κομμάτι της ύπαρξής του, ιδιαίτερος λειτουργικό και απαραίτητο για την ανέλιξη και την επίτευξη των στόχων του. Επιπλέον, προάγει την ελευθερία έκφρασης, την κριτική σκέψη και την καινοτομία. Το κάθε άτομο είναι ξεχωριστό, βλέπει τον κόσμο με τα δικά του μάτια, σκέφτεται με βάση τις αξίες, τις αρχές του και τις εμπειρίες του, καθώς σημασιοδοτεί και νοηματοδοτεί τον κόσμο γύρω του. Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιεί ο καθένας τα παραπάνω, φανερώνει και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις για το εκάστοτε ζήτημα. Η δημιουργικότητα και ο τρόπος έκφρασής της, διαφέρει από άτομο σε άτομο, ανάλογα με τις εμπειρίες, τις ιδέες, τη φαντασία και τις ευκαιρίες που έχει. Οι παιδαγωγοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να προσφέρουν στους μαθητές τους, τα ερεθίσματα και τα κίνητρα προκειμένου να καλλιεργήσουν την φαντασία τους και να διευρύνουν τους ορίζοντες τους. Θεμελιώδης έννοια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αποτελεί το «Common Third», που αφορά στην αξιοποίηση κοινών δραστηριοτήτων των δασκάλων με τους μαθητές τους, με σκοπό την καλλιέργεια των μεταξύ τους σχέσεων, καθώς και την βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Η ισότιμη αλληλεπίδραση και επικοινωνία που δημιουργείται από τέτοιου είδους διαδικασίες, βοηθάει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, να δείξουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες. Η παιδοκεντρική προσέγγιση στην οποία

στηρίζεται το «Common Third», βασίζεται στην εμπλοκή του μαθητή καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας της κοινής δραστηριότητας, σε όλα τα στάδια της. Τα στάδια αυτά αφορούν, όπως ακριβώς και τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας : α) την ιδέα, β) τον λεπτομερή σχεδιασμό του έργου, γ) την υλοποίηση του, δ) την αξιολόγηση και την πραγματοποίηση αλλαγών εαν αυτό είναι απαραίτητο. Εν ολίγοις, η συγκεκριμένη έννοια - προσέγγιση, προτρέπει το άτομο να δράσει ομαδικά (συνεργασία δασκάλου - μαθητή) και να εξελίξει τις δημιουργικές του ικανότητες και τις κοινωνικές του δεξιότητες, μέσω ενός αντικειμένου που ενδιαφέρει και τους δύο συμμετέχοντες (ThemPra social pedagogy, 2022).

Πολλοί και σημαντικοί Νευροεπιστήμονες έχουν ασχοληθεί με την επίδραση της δημιουργικότητας στον εγκέφαλο και στον κοινωνικό εγκέφαλο, συνδέοντας την με τον επιστημονικό τους κλάδο και με τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Ο Νευροεπιστήμονας, συγγραφέας και καθηγητής του Πανεπιστημίου του Stanford, David Eagleman, ασχολείται με την έρευνα και τη μελέτη του ανθρώπινου εγκεφάλου, κομμάτι του οποίου συνιστά και η δημιουργικότητα. Στο ντοκιμαντέρ το οποίο παρουσιάζει ο ίδιος, με το όνομα « The Creative Brain », ο Eagleman, θέλει να δώσει απάντηση σε ερωτήματα που ταλανίζουν τον σύγχρονο άνθρωπο, όπως, από που προέρχεται η δημιουργικότητα και πως μπορούμε να την αξιοποιήσουμε προκειμένου να βελτιώσουμε τη ζωή μας; Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στην αρχή του ντοκιμαντέρ, « η ανθρώπινη δημιουργικότητα, δίνει χρώμα στο κόσμο μας », αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και βασική ανάγκη μας. Η εξέλιξη του ανθρώπινου εγκεφάλου, η αύξηση του εγκεφαλικού φλοιού και πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη του προμετωπιαίου τμήματος (του φλοιού), αποτελεί την πηγή της δημιουργικότητας νευροβιολογικά, η οποία δεν βρίσκεται μονάχα σε μια περιοχή. Πιο συγκεκριμένα, αφορά στην αλληλεπίδραση δισεκατομμυρίων νευρώνων που εκπέμπουν τρισεκατομμύρια ηλεκτρικούς παλμούς, σύμφωνα με τον Eagleman (2019). Προκειμένου λοιπόν το άτομο να καλλιεργήσει την δημιουργικότητά του αλλά και τις γνώσεις του, καταλυτικός παράγοντας είναι το εμπλουτισμένο σε ερεθίσματα περιβάλλον, οξύνοντας έτσι την φαντασία και την δυνατότητα διαφορετικών επιλογών μέσω των εμπειριών (Beamish & Trackman, 2019).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική από τη φύση της καλλιεργεί και επιδιώκει τη δημιουργική σκέψη και την καινοτομία, καθώς οι προτεραιότητές της εστιάζουν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, όπου αυτές υπάρχουν, και στην επίτευξη της θετικής αλλαγής. Η προσπάθεια του σχεδιασμού αποδοτικών λύσεων των ζητημάτων που απασχολούν, δημιουργούν τον αναδραστικό βρόγχο μεταξύ θεωρίας και πράξης, όπου ανατροφοδοτούνται η μια από την άλλη. Όποτε προκύπτει ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα, τότε αξιοποιούνται οι αρχές και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της επιστήμης και προγραμματίζονται με λεπτομέρεια οι απαιτούμενες ενέργειες για

την επίλυση του προβλήματος. Όταν η θεωρία γίνει πράξη μέσα από τις δράσεις πρόληψης και παρέμβασης, τότε αξιολογούνται τα δεδομένα των αποτελεσμάτων και στη συνέχεια μέσα από την κριτική αναστοχαστική διαδικασία εξετάζονται οι δράσεις και δημιουργούνται νέες σκέψεις για δράση. Με αυτό τον τρόπο τα άτομα αντιλαμβάνονται τι λειτουργεί αποδοτικά και τι όχι, βελτιώνονται τυχόν αδυναμίες για την επόμενη προσπάθεια και ενισχύονται βασικές δεξιότητες των συμμετεχόντων σε αυτές τις συλλογικές διαδικασίες δράσεων. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου, καθώς και η αναστοχαστική του ικανότητα. Με τον καταιγισμό ιδεών, την εμπειρία από την ενεργό συμμετοχή στις κοινωνικοπαιδαγωγικές καταστάσεις και την ανατροφοδότηση που προσφέρει η προσπάθεια καινοτομίας, το άτομο μαθαίνει να σκέφτεται και να πράττει πιο δημιουργικά (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013).

Ένα παράδειγμα κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης που αξιοποιεί την συνεργατική μάθηση για την προώθηση της δημιουργικότητας, είναι το SPIM4ReSt. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα SPIM4ReSt συνιστά ένα πρόγραμμα παρέμβασης που δημιουργήθηκε για να υλοποιηθεί σε κέντρα φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων και οικογενειών προσφύγων, δίνοντας έμφαση στην διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση και ευημερία, καθώς και στην κοινή εκπαιδευτική εμπειρία. Αποτελεί ένα εγχείρημα που θέτει ως βασικούς στόχους του την ενδυνάμωση του ατόμου, τον σεβασμό στην μοναδικότητα του καθενός, την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δημιουργικών ικανοτήτων, και όλα αυτά υπό το πρίσμα των επιστημολογικών και μεθοδολογικών θεωρήσεων της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Mylonakou - Keke, 2018).

Από τις βασικές προτεραιότητες του προγράμματος, συνιστά η δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα, όπου προάγει την δημιουργική σκέψη και γενικότερα την ελεύθερη έκφραση της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων, μέσα από τις συνεργατικές δραστηριότητες. Οι αρχές και οι αξίες της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι εμφανείς σε όλα τα στάδια της παρέμβασης, από την προετοιμασία, την συζήτηση, την οργάνωση, την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων, την ανατροφοδότηση και την δράση στο πεδίο. Εμπλεκόμενοι στο SPIM4ReSt πρόγραμμα ήταν α) οι καθηγητές του πανεπιστημίου, με υπεύθυνη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος, την κυρία Ηρώ Μυλωνάκου - Κεκέ, β) οι διαχειριστές του προγράμματος, γ) οι εκπαιδευτές και δ) οι εθελοντές φοιτητές. Κύριες επιδιώξεις του SPIM4ReSt είναι να βελτιωθούν και να ενισχυθούν οι γνωστικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες όλων των συμμετεχόντων για την καλύτερη και δημιουργικότερη αλληλεπίδραση τους. Ενισχύοντας το συνεργατικό κλίμα και τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις τα άτομα μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν την ετερότητα και να μοιράζονται κοινές εμπειρίες, παρατηρώντας ταυτόχρονα και τις κοινές αξίες και τις κοινές καταστάσεις που έχουν ζήσει. Μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, οι

πρόσφυγες μπορούν να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη μεταξύ τους αλλά και με τους φοιτητές, με τους οποίους έρχονται σε επαφή και καλούνται να συνεργαστούν μαζί τους. Ένα ακόμη πολύ σημαντικό επίτευγμα, είναι η σταδιακή εκπαίδευση των παιδιών και των γονέων στην ελληνική γλώσσα με σκοπό η επικοινωνία να γίνεται ακόμα πιο άμεση αλλά και για να επιταχυνθεί η ένταξη τους στην ελληνική πραγματικότητα.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα αφορά τη Συστημική Επιστήμη, πυρήνας της οποίας είναι ότι το άτομο προσεγγίζεται ως ενιαίο σύστημα. Ο μεθοδολογικός συνδυασμός της Συνεργατικής δράσης, της Διαχείρισης της γνώσης και της Συνεκπαίδευσης κυριαρχούν στο υπάρχον κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενίσχυσαν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς δημιουργήθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης και θετικής αλληλεξάρτησης. Επιπλέον, μέσω των συνεργατικών διαδικασιών προέκυψαν ευκαιρίες διαμοιρασμού ιδεών και ανάπτυξης της δημιουργικής έκφρασης των ατόμων. Η συνεργασία και η συνεκπαίδευση συνέβαλαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην προώθηση του δημοκρατικού ιδεώδους. Η κριτική και αναστοχαστική διαδικασία και η συνέργεια θεωρίας με την πράξη αποτελούν βασικούς πυλώνες του προγράμματος SPIM4ReSt. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούνταν στην πράξη τεχνικές και δραστηριότητες που εστιάζουν στις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και βοηθούν στην επίτευξη του σκοπού του προγράμματος γενικότερα, αλλά και των επιμέρους στόχων κάθε φορά, ειδικότερα. Μετά το πέρας κάθε επίσκεψης, πραγματοποιούνταν αναστοχαστικές συναντήσεις στο πλαίσιο της συνεχούς ανατροφοδότησης, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη του κοινού οράματος που διέπνεε τους συμμετέχοντες.

Η εμπλοκή του ατόμου σε νέες δραστηριότητες και η ολιστική προσέγγιση εξέλιξής του, ενισχύει και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα του, εστιάζοντας στην ψυχική, πνευματική και σωματική ευημερία, όπως ακριβώς στοχεύει και η Κοινωνική Παιδαγωγική, « heart, head, hand » (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση είναι μια συνεχόμενη και αδιάκοπη διαδικασία που έχει ως στόχο να αποδεσμεύσει από τα “καλούπια” του παρελθόντος και να εστιάσει στο παρόν και το μέλλον. Όπως άλλωστε λέει χαρακτηριστικά και ο Robinson, «*Οι μεγάλες επαναστάσεις της ανθρώπινης ιστορίας αναδύθηκαν εξαιτίας νέων ιδεών: εξαιτίας νέων τρόπων θέασης που συνέτριψαν τις παλιές βεβαιότητες. Αυτή είναι η βασική διαδικασία των πολιτισμικών αλλαγών* » (Robinson, 2011, σ. 14). Το σχολείο, είναι από τους βασικούς πυλώνες που μπορούν να στηρίξουν την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας για αυτό και οφείλουν να προσανατολιστούν προς τα εκεί. « Το μοντέλο του Διαμαντιού/ ThemPra’s Diamond

Model », αφορά τις βασικές αρχές και επιδιώξεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη δημιουργικότητα του ατόμου. Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο το άτομο θα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα, να γνωρίσει τον εαυτό του, να εξελιχθεί και να αναπτύξει πολύπλευρα τις ικανότητες του. Από τους βασικούς πυλώνες της θεωρίας του Διαμαντιού συνιστά, η ολιστική μάθηση. Σε αυτή την περίπτωση, γίνεται λόγος όχι μόνο για την ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή, αλλά και για τον σχεδιασμό μαθησιακών ευκαιριών από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου οι μαθητές να εμπλακούν και να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες τους και να τις αναπτύξουν.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στη δημιουργία ευκαιριών μάθησης, όπου το άτομο θα εκφράζεται ελεύθερα, θα συμμετέχει, θα ανακαλύπτει. Η εμπλοκή του μαθητή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και η ενεργή συμμετοχή του σε κάθε στάδιο της μαθησιακής συνθήκης, το ενδυναμώνει προσθέτοντάς του την ευθύνη που του αναλογεί στην εκάστοτε περίπτωση (ThemPra social pedagogy, 2022). Σύμφωνα και με τους Brandt & Eagleman, « η πραγματική δουλειά του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές μας να ανασχηματίσουν τις πρώτες ύλες του κόσμου και να γεννήσουν νέες ιδέες » (Brandt & Eagleman, 2020, σ. 202) .

### **2.3. Τρόποι ανάπτυξης της Δημιουργικότητας και η σύνδεση με τη Νευροεπιστήμη και τη « θεωρία νοοτροπίας » της Dweck**

Συναντάται πολλές φορές η λανθασμένη αντίληψη, πως η δημιουργικότητα συνδέεται αποκλειστικά με την τέχνη σε όλες της μορφές της και για να την έχει κανείς ή να την κατακτήσει, πρέπει να είναι ή να γίνει καλλιτέχνης και να αφοσιωθεί σε αυτό. Στην πραγματικότητα όμως, εάν δεν υφίσταντο η δημιουργικότητα στην επιστήμη και την τεχνολογία δεν θα υπήρχαν όλες οι υπάρχουσες ανακαλύψεις και το ανθρώπινο γένος δεν θα βρισκόταν σε αυτό το επίπεδο ζωής. Σαν βασικό στοιχείο του εγκεφάλου, η δημιουργικότητα, αναβάθμισε τον άνθρωπο, κάνοντας τη ζωή του πιο πρακτική, διευκολύνοντάς την, λόγω της ανάγκης για αλλαγή και εξέλιξη. Η αναγκαιότητα επίλυσης των δύσκολων και προβληματικών ζητημάτων ή ακόμα και η βελτίωση των ήδη υπάρχοντων καταστάσεων, ενεργοποιεί την φαντασία και τις ιδέες και ενισχύει τη δημιουργικότητα του ατόμου (Beamish & Trackman, 2019).

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να καλλιεργήσουμε, να αξιοποιήσουμε και να επωφεληθούμε την/ από την δημιουργικότητα, σύμφωνα με τον Eagleman, είναι τρεις :

Ο πρώτος τρόπος, αφορά την συνειδητή μας επιλογή να ακολουθήσουμε την πιο απαιτητική και μη αναμενόμενη διαδρομή για να πετύχουμε τον στόχο μας. Το άτομο εκπαιδεύεται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του στο να εντοπίζει, την μέθοδο αυτή που θα του προσφέρει την αμεσότερη και ταχύτερη επίτευξη του εκάστοτε σκοπού. Το παραπάνω έχει ως συνέπεια, καθώς το άτομο μεγαλώνει και αναπτύσσεται, να ταυτίζεται με τέτοιου είδους πρακτικές, αναζητώντας σε κάθε περίπτωση την εύκολη και γρήγορη απάντηση. Σε αντιδιαστολή όμως με την παραπάνω θέση, η επιστήμη και ο ίδιος ο άνθρωπος έχουν αποδείξει, πως η δημιουργικότητα οξύνεται, όταν ακολουθείται η διαδρομή που απαιτεί περισσότερη επεξεργασία των ερεθισμάτων και των εμπειριών που προκύπτουν. Ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση, προωθείται μεγαλύτερη ανάλυση αλλά και αναγνώριση των πτυχών της κατάστασης, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα για επιλογή περισσότερων και ποικίλων εναλλακτικών (Oliverio & Maldonato, 2014). Για να καλλιεργήσει κάποιος την δημιουργικότητα του, οφείλει στον εαυτό του να λειτουργήσει αντισυμβατικά.

Ο δεύτερος τρόπος που αφορά την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, έγκειται στην διεύρυνση των ορίων του ατόμου. Επιλέγοντας να καταπιαστεί και να ασχοληθεί με διαφορετικά πράγματα, το άτομο μαθαίνει καλύτερα τον εαυτό του, και αξιοποιεί τις ευκαιρίες αυτές για περαιτέρω εμπειρίες, εφαρμόζοντας τις γνώσεις και τα ερεθίσματα από τα βιώματά του στους διάφορους τομείς της ζωής του.

Τέλος, ο τρίτος τρόπος, έχει να κάνει με την αποφυγή του φόβου της αποτυχίας. Στη συνειδητοποίηση του λάθους, το άτομο έχει πολλές φορές την τάση να το μεταφράζει ως ολική αποτυχία. Παρόλα αυτά, τα επιστημονικά δεδομένα έχουν δείξει πως ο άνθρωπος μαθαίνει από τα λάθη και τις αποτυχίες του, τι είναι πιο πρακτικό, πιο λειτουργικό, πιο αποτελεσματικό και τι δεν είναι, αναπτύσσοντας έτσι κριτική σκέψη και εμπειρίες για μελλοντικές καταστάσεις (Beamish & Trackman, 2019). Όταν κάποιος φοβάται να ρισκάρει αυτομάτως περιορίζει και αφήνει αναξιοποίητες τις δυνατότητες του να δημιουργήσει. Αντίθετα όταν αποδέχεται τα λάθη και τα αντιμετωπίζει σαν προκλήσεις και ευκαιρίες μάθησης, τότε οξύνει τη δημιουργική του σκέψη και συμπεριφορά.

Μια ακόμη κορυφαία Νευροεπιστήμονας και εμπειρογνώμονας στα πεδία που αφορούν την κοινωνική ανάπτυξη, τη προσωπικότητα και τα κίνητρα είναι η Carol S. Dweck, με χαρακτηριστικό της γνώρισμα τη « θεωρία της νοοτροπίας ». Η επιστήμονας, διαχωρίζει τη νοοτροπία σε δύο κατηγορίες : στην «νοοτροπία στασιμότητας» και στη «νοοτροπία ανάπτυξης». Η πρώτη, αφορά τις πεποιθήσεις του ατόμου ότι έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δυνατότητες, τα οποία μπορούν να φτάσουν μέχρι ένα ορισμένο σημείο και δεν μπορούν να αλλάξουν. Η

δεύτερη, συνίσταται στην πεποίθηση, πως ο καθένας είναι ξεχωριστός, με τις δικές του ικανότητες, οι οποίες όμως μέσω της προσπάθειας, των εμπειριών και της μάθησης, μπορούν να αναπτυχθούν περισσότερο και να καλλιεργηθούν και άλλες νέες (Dweck, 2008). Επιπλέον, είναι εξαιρετικά σημαντικό να καλλιεργούνται και να ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου τα οποία θα τον βοηθήσουν να εμπλακεί συνειδητά και ουσιαστικά στις διαδικασίες εξέλιξης του. Η σύνδεση με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη είναι άμεση, καθώς, η δύναμη των εσωτερικών κινήτρων διαμορφώνει ριζικά τη νοοτροπία και τις πεποιθήσεις του ανθρώπου. Έχουν γίνει διάφορες καταγραφές των εγκεφαλικών λειτουργιών προκειμένου να δειχθούν τα αποτελέσματα της ηλεκτρικής δραστηριότητας στον εγκέφαλο στους δυο τύπους νοοτροπιών, οι οποίες αποτυπώνουν ότι η πιο έντονη δραστηριότητα καταγράφεται σε εκείνον που εμπλέκεται άμεσα στη διαδικασία και προσπαθεί, και αυτό έχει ως απόρροια να μαθαίνει, να διορθώνει και να βελτιώνεται. Μαθαίνοντας κάτι καινούργιο, οι νευρώνες του εγκεφάλου δημιουργούν νέες συνάψεις και μεγαλώνουν τα εγκεφαλικά δίκτυα, με θετικό επακόλουθο να γινόμαστε εξυπνότεροι, αναπτύσσοντας, παγιώνοντας και αναδιαμορφώνοντας στρατηγικές που θα μας βοηθήσουν και στο μέλλον (Dweck, 2008).

Η θεωρία της Dweck για τη νοοτροπία ανάπτυξης, έρχεται και αναδεικνύει τις αρχές της δημιουργικότητας. Αρχικά, πρεσβεύει πως οι προκλήσεις και οι δοκιμασίες είναι εκεί για να επιμένει το άτομο και να τις κατακτά. Σκοπός είναι να επιλεγεί ο φαινομενικά πιο δύσκολος δρόμος, όπου θα υπάρχουν οι ευκαιρίες για την ανακάλυψη νέων γνώσεων, βιωμάτων και εναλλακτικών που μέχρι πρότινος το άτομο αγνοούσε. Προσφέρεται η δυνατότητα συνειδητοποίησης των λαθών και καλλιέργειας αποτελεσματικών στρατηγικών, ιδιαιτέρως χρήσιμων για το παρόν και το μέλλον. Οι εύκολες, γρήγορες και χωρίς προσπάθεια επιλογές, επικεντρώνονται μονάχα στην ευχαρίστηση της στιγμής και στη όσο δυνατόν μικρότερη εμπλοκή στην εκάστοτε διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, όπως φαίνεται και από τα διάφορα παραδείγματα- πειράματα της Dweck, η επιμονή στην εμπλοκή και την προσπάθεια, η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και μεθόδων, οδηγεί το άτομο σε μία καλύτερη αποτίμηση των πραγμάτων, στην ευχαρίστηση της διαδικασίας η οποία απέδωσε καλλιέργεια αποτελεσματικών στρατηγικών και για παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις, καθώς και καινοτομία (Dweck, 2009).

Επιπροσθέτως, όπως στην περίπτωση της δημιουργικότητας, έτσι και στη νοοτροπία ανάπτυξης, βασικό στόχο συνιστά η διεύρυνση των ορίων μας, η οποία μας επιτρέπει να “μεγαλώσουμε τον εγκέφαλό μας”, να αυξηθούν οι συνάψεις και τα δίκτυα, ούτως ώστε να μαθαίνουμε πιο εύκολα και αποδοτικά. Διευρύνοντας τις αντιληπτικές και γνωσιακές μας ικανότητες, δημιουργούμε μια ισορροπία μεταξύ του συνηθισμένου και του νέου (Beamish & Tractman, 2019). Εάν δεν επεκταθούν τα όρια και οι ορίζοντες του, ο άνθρωπος θα καταλήξει να είναι συντονισμένος μονάχα



σε συγκεκριμένα πλαίσια και δεν θα μπορεί να ξεφύγει από αυτά. Παίρνοντας την απόφαση να αυξήσει τις γνώσεις και τις στρατηγικές του μαθαίνοντας καινούργια πράγματα, γίνεται δημιουργικότερος, οικοδομώντας το διαφορετικό και το καινούργιο.

Η τρίτη αρχή της δημιουργικότητας, αφορά την αποβολή του φόβου της αποτυχίας (Beamish & Trackman, 2019). Τα άτομα με νοοτροπία στασιμότητας, διέπονται εύκολα από τον φόβο του λάθους και της αποτυχίας, με επακόλουθο να μην ολοκληρώνουν μια προσπάθεια ή ακόμη και να μην συμμετέχουν καθόλου στην συνθήκη αντιμετώπισης κάποιας πρόκλησης. Το λάθος για εκείνους σημαίνει ανικανότητα, χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και ολοκληρωτική αποτυχία, εν αντιθέσει με τους υποστηρικτές της νοοτροπίας ανάπτυξης, που αντιμετωπίζουν το λάθος, σαν μια ευκαιρία μάθησης και εξέλιξης. Σε αυτή την περίπτωση το λάθος είναι όχι μόνο αποδεκτό αλλά επιθυμητό και αναγκαίο, προκειμένου να υπάρξει η βελτιστοποίηση των δυνατοτήτων του ατόμου (Dweck, 2009). Συνεπώς, από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό, πως η πλαστικότητα του εγκεφάλου, που αφορά τις δομικές, χημικές και λειτουργικές αλλαγές του, που πραγματοποιούνται μέσω της εξάσκησης και της εμπειρίας (Mundkur, 2005), παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην καλλιέργεια της νοοτροπίας ανάπτυξης και της δημιουργικότητας.

## **2.4. Οι φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας του Ken Robinson**

Ο άνθρωπος, διαφέρει από τα υπόλοιπα έμβια όντα, καθώς έχει νου δημιουργικό. Σύμφωνα με τον Ken Robinson (2011), Η συνείδηση του ανθρώπου διαμορφώνεται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες, που προκύπτουν από τις εμπειρίες μας και τη νοηματοδότηση που δίνουμε σε αυτές. Η εκάστοτε δημιουργική διαδικασία έγκειται στη διεύρυνση των ορίων μας, στην αναζήτηση γνώσεων πέραν αυτών που ήδη γνωρίζουμε, στην εξερεύνηση των ιδεών μας σχεδιάζοντας και υλοποιώντας φάσεις της διαδικασίας προκειμένου να φτάσουμε έπειτα στην αξιολόγηση των ιδεών μας. Οι ιδέες μας αποτελούν χρήσιμα και αναντικατάστατα εργαλεία για την ανέλιξη των κοινωνιών. Ο δημιουργικός άνθρωπος οφείλει να πειραματίζεται, να αναζητά και να αξιοποιεί τις δεξιότητές του, επενδύοντας για το παρόν και το μέλλον. Επιπλέον, το άτομο που δημιουργεί, ξεετάζει τους απαραίτητους φυσικούς πόρους που θα το βοηθήσουν στην παραγωγή έργου, στην πραγματοποίηση των ιδεών του.

Η δημιουργία καινοτομιών επέρχεται δυο βασικών διαδικασιών, της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Αρχικά, η φαντασία, αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να φέρει στο νου του

ιδέες οι οποίες δεν είναι παρούσες στις αισθήσεις και είναι η πηγή της δημιουργικότητάς μας. Γενικά, μπορούμε να φανταστούμε πράγματα που υπάρχουν αλλά και που δεν υπάρχουν. Όταν μπορούμε να φέρουμε στο νου μας εικόνες από τις εμπειρίες μας τότε μιλάμε για φανταστικές εικόνες. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή σκεφτόμαστε εικόνες που φτιάχνουμε εμείς με το νου μας και δεν είναι κάποια πρότερη εμπειρία, τότε οι εικόνες αυτές είναι φανταστικές. Με τη φαντασία μας λοιπόν, μπορούμε εάν το θελήσουμε να αλλάξουμε το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, καθώς μπορούμε μέσα από τη σκέψη μας να απελευθερωθούμε από τις συνθήκες που βιώνουμε.

Η διαδικασία που διαδέχεται τη φαντασία είναι η δημιουργικότητα και αφορά την εφαρμογή της φαντασίας μας. Ο δημιουργικός άνθρωπος είναι αυτός που παράγει αυθεντικές ιδέες και δρα για αυτές. Οι ιδέες είναι πρωτότυπες και έχουν αξία και κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας αξιολογούνται.

Με την πραγμάτωση της φαντασίας μέσω της δημιουργικότητας, ακολουθεί η καινοτομία, δηλαδή η πρακτική εφαρμογή των πρωτότυπων ιδεών που προέκυψαν μέσω της φαντασίας. Η καινοτομία, κάθε φορά και σε οποιαδήποτε συνθήκη υφίσταται, περιλαμβάνει το κομμάτι του ρίσκου. Συνεπώς, υπάρχει η περίπτωση μια καινοτόμα ιδέα να δοκιμαστεί και να μην λειτουργήσει αποτελεσματικά ή να χρειάζεται κάποιες μικροδιορθώσεις και αλλαγές. Σε κάθε περίπτωση, η παραγωγή ιδεών και η εφαρμογή τους είναι διαδικασίες που απαιτούν χρόνο, κόπο, “καρποφόρο” περιβάλλον καλό σχεδιασμό και ρίσκα για να πετύχουν.

Η δημιουργική διαδικασία περνάει από διάφορες φάσεις, καθώς πολλές φορές μπορεί να χρειαστεί αρκετός χρόνος για να ολοκληρωθεί μια ιδέα ή και ακόμη και όταν ολοκληρωθεί, να εκτιμηθεί καλύτερα η αξία της σε μεταγενέστερο χρόνο.

## **2.5. Νευροεπιστημονική βάση της Δημιουργικότητας**

Ο εγκέφαλος, αποτελεί το πιο πολύπλοκο και μυστηριώδες όργανο. Η επιστημονική κοινότητα που ασχολείται και συνδέεται άμεσα με τους τομείς της Νευροεπιστήμης, διεξάγει συνεχώς έρευνες για την καλύτερη κατανόηση του εγκεφάλου, για την ισχυροποίηση και εξέλιξη των ήδη υπάρχουσων γνώσεων, καθώς και για τις μέχρι τώρα άγνωστες πτυχές του. Η δημιουργικότητα,

συνιστά μια σημαντική λειτουργία και συνθήκη του εγκεφάλου, καθώς τον αλλάζει νευροβιολογικά.

Οι κλάδοι της Νευροεπιστήμης, έχουν σημειώσει μεγάλη πρόοδο στη μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας κατά τη δημιουργική διαδικασία. Σημαντικά ευρήματα έχουν δείξει πως όταν το άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση προσανατολισμένη στην επίτευξη δημιουργικών εργασιών-στόχων, είναι χαρακτηριστική η αλληλεπίδραση του δικτύου ελέγχου εκτελεστικών λειτουργιών/Executive Control Network (ECN) με το δίκτυο αυτόματης λειτουργίας/ Default Network (DN). Αρχικά, το δίκτυο αυτόματης λειτουργίας/DN αφορά διάφορες περιοχές στον εγκέφαλο που αλληλεπιδρούν και υποστηρίζουν αυτές τις μνημονικές διαδικασίες που επιτρέπουν στο άτομο να σκεφτεί με τρόπο αυθόρμητο και αυτοαναφορικό. Από την άλλη πλευρά, το δίκτυο ελέγχου εκτελεστικών λειτουργιών (ECN), εδράζεται σε προμετωπιαίες και πρόσθιες-κάτω βρεγματικές περιοχές του εγκεφάλου και αφορά στις γνωστικές λειτουργίες ρύθμισης της σκέψης και της συμπεριφοράς, όπως η στοχοπροσήλωση, ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός κ.α. (Beaty, Seli, Schacter, 2019).

Από τις πολυάριθμες επιστημονικές μελέτες που έχουν διενεργηθεί, έχει δειχθεί, πως η δημιουργικότητα αφορά στη λειτουργία και συγκεκριμένης μορφής δραστηριότητα νευρωνικών συστημάτων και δικτύων του εγκεφάλου. Τα δίκτυα αυτά, υποστηρίζουν διανοητικές ικανότητες απαραίτητες για όλα τα στάδια της δημιουργικής σκέψης και της απόδοσης καινοτομίας. Οι εκτελεστικές διαδικασίες, όπως για παράδειγμα η ευχέρεια και η γνωστική ευελιξία, οι μνημονικές διαδικασίες, η εστιασμένη προσοχή, κριτική σκέψη και η ενδεδειγμένη επεξεργασία του έργου, συνιστούν στοιχεία απαραίτητα για τη δημιουργική διεργασία (Fink & Benedek, 2019). Μια ιδιαίτερα σημαντική λειτουργία της δημιουργικής ικανότητας, είναι να μπορεί το άτομο να ανατρέξει σε παλαιότερες, γνώριμες εμπειρίες, αναζητώντας με στρατηγικό τρόπο τις πληροφορίες όπου μπορούν να το προσφέρουν λύσεις στην εκάστοτε δημιουργική εργασία με την οποία ασχολείται. Μια ακόμα λειτουργία γνωστικού ελέγχου που καθορίζει την δημιουργικότητα, συνιστά η ικανότητα περιορισμού και αποφυγής προφανών και ξαναχρησιμοποιημένων ιδεών. Η καινοτομία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη δημιουργικών στόχων, για αυτό και τα άτομα πρέπει να σκέφτονται εναλλακτικά και πρωτότυπα. Επίσης, το δίκτυο ελέγχου εκτελεστικών λειτουργιών (ECN), φάνηκε από έρευνες πως μπορεί να αλληλεπιδράσει με αισθητηριακούς φλοιούς, έτσι ώστε να προστατέψει τις εσωτερικές διαδικασίες σκέψης, περιορίζοντας τις εξωτερικές πληροφορίες. Δηλαδή, συνιστά τη διαδικασία κατά την οποία μετριάζονται οι πληροφορίες του “εξωτερικού περιβάλλοντος” του ανθρώπου και ενισχύεται η προσοχή σε εσωτερικά κατευθυνόμενες γνωστικές διεργασίες, σε αυτοπαραγόμενες διαδικασίες σκέψης (Beaty, Seli, Schacter, 2019).

Προκειμένου να διερευνηθούν πως και ποια είναι τα συτήματα που ενεργοποιούνται κατά την εκπόνηση δημιουργικών διαδικασιών, έχει χρειαστεί πλήθος ερευνών με ειδικά επιστημονικά μηχανήματα και τεχνικές για την έγκυρη και αξιόπιστη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Κατά τη πραγματοποίηση των δημιουργικών τεστ, αξιοποιούνται ασκήσεις που προσφέρουν κίνητρο στα άτομα για καταιγισμό ιδεών και ζητείται από εκείνα να δημιουργήσουν κάτι ή να προτείνουν λύσεις σε καθημερινές καταστάσεις. Τα αποτελέσματα που προσφέρονται από τέτοιου είδους έρευνες στην επιστημονική κοινότητα, είναι εξέχουσας σημασίας, και οι παράγοντες που εξετάζονται αφορούν σημαντικές πτυχές της δημιουργικότητας, όπως η πρωτοτυπία, ο αριθμός και το είδος των ιδεών κτλ.

Τα ευρήματα μελετών που έχουν ασχοληθεί με την καταγραφή της εγκεφαλικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια τεστ που ζητάνε από τους συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν καθημερινές καταστάσεις λειτουργώντας δημιουργικά, έχουν δείξει, πως το άτομο αντιδρά με κάποιες αποτελεσματικές στρατηγικές. Για παράδειγμα η γνωστική εκτίμηση και επανεκτίμηση, *cognitive reappraisal*, είναι μια τέτοια στρατηγική, καθώς το άτομο επικεντρώνεται και στο εκάστοτε πρόβλημα και στο συναίσθημα που του δημιουργεί και με αυτό τον τρόπο ανταπεξέρχεται αυτού. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η σύνδεση και με τη δημιουργικότητα είναι άμεση, εφ' όσον για την αξιοποίηση της, είναι καταλυτικές τέτοιου είδους στρατηγικές όπου το άτομο επικεντρώνεται στο πρόβλημα που προκύπτει, αναζητά διάφορες εναλλακτικές λύσεις, ερευνά νέες προοπτικές και συμπεριφέρεται με γνωστική ευελιξία (Fink & Benedek, 2019). Οι νευροεπιστήμονες, προκειμένου να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τις αλλαγές στην εγκεφαλική δραστηριότητα όταν οι άνθρωποι καλούνται να σκεφτούν και να κάνουν κάτι, χρησιμοποιούν πειραματικά τρεις μεθόδους : το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα/EEG, με τη τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων /PET και με την πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη, λειτουργική απεικόνιση μαγνητικού συντονισμού /fMRI (Swayer, 2011).

Εν αντιθέσει με παλαιότερες θεωρίες, νεότερες έρευνες έχουν δείξει την ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα δυο εγκεφαλικά ημισφαίρια, καθώς και την αδιαπραγμάτευτη συμβολή τους στη δημιουργική διαδικασία. Ενώ αρχικά θεωρούνταν ότι το αριστερό ημισφαίριο ήταν αυτό που ευθυνόταν ολοκληρωτικά για τη δημιουργικότητα, με τις συνεχείς μελέτες και πειράματα αυτή η πεποίθηση άλλαξε. Το δεξί ημισφαίριο σε αυτή την περίπτωση, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιληπτική διαδικασία, στις διάφορες καλλιτεχνικές δημιουργίες , όπως επίσης στην άμεση επίλυση ενός ζητήματος. Όπως αναφέρουν και οι Oliverio & Maldonato (2014), το ζωικό βασίλειο αποδεικνύει, μέσω της εξελικτικής του πορείας, μια μορφή δημιουργικότητας, που μεταφράζεται με την προσαρμοστικότητα του με βάση τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Κάποια είδη είναι περισσότερο προσαρμοστικά, ανταποκρινόμενα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, κάποια άλλα δεν

διαθέτουν τον ίδιο βαθμό ή τον ίδιο τρόπο να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Σαφώς και η πολυπλοκότητα του εγκεφάλου παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά συνυπάρχει μαζί με άλλους καταλυτικούς παράγοντες, όπως είναι το πλούσιο ή όχι σε ερεθίσματα περιβάλλον, οι κοινωνικό-γνωστικές διαδικασίες κ.α.

Η δημιουργική ικανότητα, έχει συσχετιστεί άμεσα με διάφορες λειτουργικές διασυνδέσεις δικτύων που μπορεί να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά μεταξύ των παραγωγικών και αξιολογητικών γνωστικών διαδικασιών. Κατά τη δημιουργική διαδικασία, ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν περιορίζεται στην απλή καταχώριση των πληροφοριών και ερεθισμάτων που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Αντίθετα επεξεργάζεται τις πληροφορίες και τις εμπλουτίζει, δημιουργώντας νέες συνθήκες και προϊόντα (ιδέες), συμβάλλοντας έτσι στη καινοτομία και την εξέλιξη. Οι καινοτόμες ιδέες, αφορούν στην αξιοποίηση και τον ανασχηματισμό ή την επαναχρησιμοποίηση πρότερων ιδεών με νέο τρόπο. Η αξιοποίηση γνωστών αντικειμένων ή καταστάσεων με διαφορετικές συνδέσεις μεταξύ τους, συνεισφέρει στη θέαση και πρακτική υλοποίηση νέων καταστάσεων που προάγουν τη δημιουργικότητα. Ένας άνθρωπος, μέσα από τη δημιουργική σκέψη, μπορεί να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα πράγματα μεταξύ τους που τελικά να βγάζουν νόημα και να οικοδομήσει κάτι εντελώς καινούργιο, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες, καθώς και τις εμπειρίες του. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως οι άνθρωποι που είναι δημιουργικότεροι, έχουν πιο ισχυρή λειτουργική συνδεσιμότητα ανάμεσα σε διαφορετικά νευρωνικά δίκτυα που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Από μελέτες και πειράματα για την βαθύτερη κατανόηση της Νευροεπιστήμης της δημιουργικότητας, έχει παρατηρηθεί πως « *τα άτομα που παράγουν πιο δημιουργικές ιδέες, αυξάνουν γρηγορότερα τη λειτουργική συνδεσιμότητα μεταξύ των μετωπιαίων και βρεγματικών- ινιακών περιοχών* » (Fink & Benedek, 2019).

Με τη πάροδο του χρόνου και την πρόοδο της επιστήμης, που συνεπάγεται την αύξηση και εξέλιξη των μεθοδολογικών και τεχνικών πρακτικών της, οι πολυάριθμες νευροεπιστημονικές μελέτες για τη δημιουργικότητα, έχουν προσφέρει στον άνθρωπο γνώσεις και ευρήματα πολύ σημαντικά για το δημιουργικό νου. Οι διάφοροι επιστημονικοί μέθοδοι και τα εργαλεία που έχουν ανακαλυφθεί, προσπαθούν να παρακολουθήσουν και να ανιχνεύσουν τις λειτουργίες του εγκεφάλου κατά την δημιουργική σκέψη. Η παραγωγή νέων, πρωτότυπων και χρήσιμων ιδεών, που έχει να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο, αποτελεί την ουσία και τον ορισμό της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα, που προέρχεται από την φαντασία και επιφέρει την καινοτομία, συμβάλλει καθοριστικά στην ανέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών σε όλους τους τομείς, όπως σε αυτούς της εκπαίδευσης, της επιστήμης, του πολιτισμού και της οικονομίας.

## 2.6. Τύποι Δημιουργικότητας

### 2.6.1. Οι τρεις τύποι δημιουργικότητας του Dietrich

Η δημιουργική σκέψη, συνιστά χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου εγκεφάλου. Η Νευροεπιστήμη και η Γνωστική Νευροεπιστήμη ειδικότερα, έχει ασχοληθεί ενδελεχώς με το ζήτημα της δημιουργικότητας και τις πτυχές της. Έρευνες δεκαετιών έχουν δείξει την προσπάθεια των επιστημόνων να ορίσουν και να μελετήσουν σε διάφορα επίπεδα, τα στοιχεία της δημιουργικότητας. Ένα σημαντικό στοιχείο μελέτης, αποτελεί η προσπάθεια ανακάλυψης και εξερεύνησης των τύπων της δημιουργικότητας. Ο καθηγητής Γνωστικής Νευροεπιστήμης, Arne Dietrich (2018), αναφέρεται σε τρεις τύπους δημιουργικότητας : α) deliberate mode/ σκόπιμη λειτουργία (DM) , β) spontaneous mode/ αυθόρμητη λειτουργία (SM) και γ) flow mode/ λειτουργία ροής (FM). Οι τρεις παραπάνω τύποι συνδέονται με τους υποκείμενους μηχανισμούς τους σε τρία επίπεδα που αφορούν τη νευροανατομία, τις διεργασίες (γνωστικές, υπολογιστικές και φυσιολογικές) και τους εξελικτικούς αλγορίθμους/ΕΑ (αφορούν αλγόριθμους ανίχνευσης-αναζήτησης, χρησιμοποιώντας υπολογιστικά μοντέλα εξελικτικών διαδικασιών σαν βασικά στοιχεία σχεδιασμού και υλοποίησης υπολογιστικών συστημάτων επίλυσης προβλημάτων). Παρακάτω, θα αναφερθούν βασικά στοιχεία των τριών προαναφερθέντων τύπων δημιουργικότητας.

A) Η *deliberate mode/ σκόπιμη λειτουργία (DM)*, σχετίζεται άμεσα με την έντονη ενεργοποίηση του προμετωπιαίου φλοιού όπου προκαταλαμβάνει και κατευθύνει έτσι την επεξεργασία πληροφοριών (Dietrich, 2018). Στη περίπτωση της DM, για να προκύψουν δημιουργικές ιδέες, απαιτούνται σκόπιμες επαναλήψεις δοκιμής και λάθους, μια συνεχή προσπάθεια, μελετημένη και προγραμματισμένη. Η νευροανατομική βάση της DM, τη συνδέει με το ρητό μνημονικό σύστημα/ explicit system και σε περιορισμένο βαθμό με το κεντρικό εκτελεστικό δίκτυο/ central executive network (CEN). Οι διεργασίες του εγκεφάλου κατά τη DM, συνδυάζουν το ρητό σύστημα με την έντονη ενεργοποίηση του προμετωπιαίου φλοιού (top-down περιοχές), όπου και συσχετίζονται στοιχεία των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών με τη δημιουργική διαδικασία. Η εργαζόμενη μνήμη έχει πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό τον τύπο της δημιουργικότητας, όπως επίσης και η ανάκτηση της συνειδητής μνήμης, ο ανασταλτικός έλεγχος, το αίσθημα αυτενέργειας και η συνειδητή επεξεργασία των πληροφοριών. Όταν αξιοποιείται η DM, ο δρόμος για να επιτευχθεί η λύση ενός ζητήματος και για να προκύψει το δημιουργικό αποτέλεσμα, είναι μέσα από ισχυρά κατευθυντικές διεργασίες και την χρήση μεθοδικών εναλλακτικών. Το άτομο εκείνη τη στιγμή είναι πολύ προσηλωμένο σε αυτό που καλείται να κάνει, με ισχυρές κατευθυντήριες γραμμές και τεχνικές. Η επίτευξη του εκάστοτε στόχου πραγματοποιείται με την πλήρη συνειδητή λειτουργία

του ατόμου σε αυτό με το οποίο ασχολείται, γεγονός που οδηγεί στην ενεργή συμμετοχή και αξιοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, όπως την ανάκτηση αναμνήσεων που έχουν στενούς συσχετισμούς μεταξύ τους, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο της συσχέτισης, πολλές διαφορετικές αναπαραστάσεις στο μυαλό κάθε φορά. Όσον αφορά τους εξελικτικούς αλγορίθμους (EA) στη DM, παρουσιάζονται πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ενώ το γεγονός ότι αυτός ο τύπος δημιουργικότητας λειτουργεί αποδοτικά κατά τις διεργασίες επίλυσης ζητημάτων που βρίσκονται σε καθορισμένα και προβλεπόμενα πλαίσια, ακριβώς για τον ίδιο λόγο αυτοπεριορίζεται εάν η λύση δεν μπορεί να βρεθεί στα προαναφερθέντα προβλεπόμενα πλαίσια (Dietrich & Haider 2017). Η DM, απαιτεί την άμεση και συνειδητή επίγνωση του ατόμου για τις διαδικασίες που εκτελεί, καθώς η στοχοπροσήλωση σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των κατάλληλων, ανάλογα με την περίπτωση, ήδη υπάρχουσων-κατεκτημένων γνώσεων, οδηγεί στην οικοδόμηση μιας νέας, δημιουργικής ιδέας και καινοτομίας.

B) Η spontaneous mode/ αυθόρμητη λειτουργία (SM) αφορά τις αντίθετες ιδιότητες από εκείνες της deliberate mode/ σκόπιμης λειτουργίας (DM). Αρχικά, η λειτουργία αυτή χαρακτηρίζεται από την ασυνείδητη επεξεργασία των πληροφοριών, την απουσία εκούσιου ελέγχου σε αυτές και οι δημιουργικές ιδέες προκύπτουν ξαφνικά και αυθόρμητα. Νευροανατομικά, η SM, έχει πιο αδύναμες εποπτικές επιρροές από τον προμετωπιαίο φλοιό (top-down περιοχές) και οι διαδικασίες κατά τις οποίες διερευνάται ένα ζήτημα, είναι λιγότερο κατευθυντικές απ ό τι στην περίπτωση της σκόπιμης λειτουργίας. Η αυθόρμητη λειτουργία, μπορεί να συνδεθεί με το ρητό σύστημα/ explicit system σχετικά με τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Στη SM, έχει δειχθεί πως, η προμετωπιαία υποκινητικότητα αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο το ρητό σύστημα επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Επιπροσθέτως, έχει δειχθεί, πως ενδεχομένως θα μπορούσε η SM να συσχετιστεί με το δίκτυο αυτόματης λειτουργίας/ Default Network (DN), το οποίο αφορά διάφορες περιοχές στον εγκέφαλο που αλληλεπιδρούν και υποστηρίζουν εκείνες τις μνημονικές διαδικασίες που επιτρέπουν στο άτομο να σκεφτεί με τρόπο αυθόρμητο και αυτοαναφορικό (Dietrich & Haider 2017). Στις διεργασίες της SM δεν υπάρχει έλεγχος και εστιασμένη προσοχή στη διαδικασία. Η μακροπρόθεσμη μνήμη συμμετέχει στην προσπάθεια δημιουργικής συνθήκης, καθώς προσφέρεται η επιλεκτική ανάκτηση γνώσεων από εκείνη. Ακόμα, οι συσχετισμοί που πραγματοποιούνται μέσω του τύπου της SM, δεν είναι τόσο αυστηροί και δεν προϋποθέτει να υπάρχουν τόσο στενοί συσχετισμοί μεταξύ των πληροφοριών όπως στην περίπτωση της DM. Επιπλέον, βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της spontaneous mode/ αυθόρμητης λειτουργίας είναι η άρση των κανόνων, των σχημάτων και των προσδοκιών που υπάρχουν κατά κόρον στην DM. Η αυτόματη λειτουργία, συμβαίνει ακριβώς με τον τρόπο με τον οποίο χαρακτηρίζεται, αυθόρμητα. Όταν για παράδειγμα, κάποιος πάψει να ασχολείται

εντατικά με ένα θέμα που τον απασχολεί, ή όταν απασχολείται με κάτι τελείως διαφορετικό, δίνει την ευκαιρία και τον “χώρο” να συμβούν οι αναγκαίες εγκεφαλικές διασυνδέσεις που θα σταθούν αρωγοί στην επίλυση του εκάστοτε θέματος (Dietrich, 2018). Συνεπώς, η αβίαστη, μη κατευθυνόμενη ανάκτηση μνημονικών στοιχείων, η μη εστιασμένη προσοχή και η απουσία άμεσης δράσης αντιπροσωπεύουν την SM. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως σχετικά με τους εξελικτικούς αλγόριθμους (EA), η SM, δίχως το πλεονέκτημα του ανωτέρου επιπέδου της συνειδητής σκέψης, όπως συμβαίνει στη DM, οι νευρωνικοί προσομοιωτές είναι απίθανο να έχουν πλήρη πρόσβαση στις μνημονικές καταστάσεις ή την υπολογιστική ισχύ, ούτως ώστε να δημιουργήσουν καλά ενημερωμένες αναπαραστάσεις των στόχων.

Γ) Ο τύπος της δημιουργικότητας που αφορά τη λειτουργία ροής, flow mode/ FM, διαφέρει σημαντικά από τους άλλους δύο όσον αφορά τον τρόπο της δημιουργική συμπεριφοράς. Οι δημιουργικές ιδέες στη FM προκύπτουν μέσα από την αβίαστη και ρευστή κίνηση που δημιουργείται όταν βρίσκεσαι σε αυτή την λειτουργική κατάσταση, παρακάμπτοντας τη συνείδηση, εν αντιθέσει με τη DM και τη SM. Η ροή συνιστά μια ιδιαίτερη κατάσταση, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο που ασχολείται με ένα ζήτημα, με ένα έργο, επικεντρώνει όλη του την προσοχή και την ενέργεια σε αυτό. Το πάθος του για το έργο όπου έχει αναλάβει είναι τόσο έντονο και σημαντικό, που όλες οι υπόλοιπες συνθήκες και ζητήματα εξαφανίζονται. Ενώ η σκόπιμη και αυθόρμητη λειτουργία συνδέονται άμεσα με το ρητό σύστημα, η λειτουργία της ροής συνδέεται με το άρρητο σύστημα/ implicit system. Στη FM, διευκολύνεται ο τρόπος με τον οποίο το άρρητο σύστημα επεξεργάζεται τις πληροφορίες για δημιουργικές διεργασίες. Η αποτελεσματικότητα επεξεργασίας της άρρητης γνώσης είναι καθοριστικής σημασίας για τα στοιχεία της ρευστότητας που διαθέτει η FM. Το άρρητο σύστημα έχει τη δυνατότητα να αναπαραστήσει νοητικά το απαραίτητο κινητικό έργο, καθώς το νευρικό υπόστρωμα του άρρητου συστήματος, βασίζεται στη δραστηριότητα των βασικών γαγγλίων, στο στόμιο της παρεγκεφαλίδας και τη συμπληρωματική κινητική περιοχή. Στη μετάβαση από ρητό σε άρρητο έλεγχο στη FM, προκύπτει αλλαγή στους εξελικτικούς αλγόριθμους (EA) εξαιτίας των διαφορετικών ικανοτήτων πρόβλεψης του άρρητου συστήματος. Το άρρητο σύστημα δεν μπορεί να βοηθήσει, εν αντιθέσει με το ρητό, όταν προκύψει μια προβληματική κατάσταση σε ένα άγνωστο για το άτομο πεδίο (Dietrich, 2018).

Η ολοκληρωτική παρουσία του ατόμου στο έργο που έχει αναλάβει, είναι εμφανής και πρακτική, από το γεγονός πως όλες οι υπόλοιπες καταστάσεις γύρω του δεν λαμβάνονται υπόψη από το ίδιο, όπως άγχος, αναστοχασμός, ο χρόνος κατά τη διάρκεια του οποίου είναι προσηλωμένο στις διαδικασίες επίλυσης ή εξεύρεσης ιδεών για το ζήτημα όπου το απασχολεί. Γενικότερα, η οποιαδήποτε μετά- αναλυτική διεργασία δεν έχει σημασία για το άτομο εκείνες τις στιγμές που λειτουργεί με τη ροή. Ροή μπορεί να παραγάγει οποιοδήποτε είδους δραστηριότητα και συνθήκη



που επιδιώκει την εμπλοκή του ατόμου σε μια απαιτητική διαδικασία, που χρειάζεται να ξεκαθαρίζονται οι στόχοι της από τη αρχή, να αξιώνει την πλήρη συγκέντρωση, την άμεση ανατροφοδότηση στη συνέχεια, καθώς επίσης και να συμβαδίζει το επίπεδο της δραστηριότητας με εκείνο των δεξιοτήτων του ατόμου. Τότε το άτομο, μπαίνει σε μια συνθήκη ευδαιμονίας και ευχαρίστησης συνδυάζοντας την αντίληψη και την προσπάθεια μέσω της δράσης (Doyle, 2017).

Συνεπώς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σύμφωνα με αρκετά πρόσφατες έρευνες στον τομέα της δημιουργικότητας, και την εστιασμένη προσοχή στους τύπους της, μέσα από τους οποίους εκφράζεται και αξιοποιείται, έχουν προκύψει κάποιες σημαντικές διαπιστώσεις. Οι τύποι της δημιουργικότητας χωρίζονται στον *deliberate mode/* σκόπιμη τύπο (DM) , *spontaneous mode/* αυθόρμητο τύπο (SM) και *flow mode/* τύπο της ροής (FM) και οι βασικές διαφορές τους παρατηρούνται στον τρόπο με τον οποίο ενεργοποιούνται και αξιοποιούνται νευροβιολογικές διεργασίες του εγκεφάλου. Οι δύο πρώτοι τύποι δημιουργικότητας, DM και SM, πηγάζουν από το ρητό σύστημα/ *explicit system*, εν αντιθέσει με τον τρίτο τύπο, FM, ο οποίος πηγάζει από το άρρητο σύστημα/ *implicit system*.

Στον τύπο DM, ακολουθούνται συγκεκριμένα, σκόπιμα και μεθοδευμένα βήματα για την επίλυση ενός προβλήματος ή για την δημιουργία μιας νέας ιδέας. Το άτομο εκείνη τη στιγμή είναι πολύ προσηλωμένο σε αυτό που καλείται να κάνει, με ισχυρές κατευθυντήριες γραμμές και τεχνικές. Στην περίπτωση του τύπου SM, δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα που πρέπει να προκύψουν, καθώς οι δημιουργικές ιδέες παράγονται αυθόρμητα και τυχαία. Τόσο ο τύπος DM, όσο και εκείνος της αυθόρμητης λειτουργίας, εμπεριέχουν τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη. Ο τρίτος τύπος δημιουργικότητας, αυτός της λειτουργίας της ροής, απαιτεί την πλήρη συγκέντρωση του ατόμου στο έργο με το οποίο επέλεξε να ασχοληθεί, αγνοώντας τις εξωτερικές συνθήκες αλλά και τις εσωτερικές ανησυχίες που μπορεί να αποσπάσουν την προσοχή, όπως κάποιες μετα- αναλυτικές διεργασίες. Στη FM, μια σειρά από μεμονωμένα μη δημιουργικά βήματα, μπορεί να οδηγήσει στο τέλος σε μια δημιουργική κατάσταση, ενώ στις DM και SM, κάθε βήμα που εκτελεί το άτομο, μπορεί να είναι μια δημιουργική πράξη.

#### **2.6.2. Το 4 C Μοντέλο της Δημιουργικότητας των Kaufman και Beghetto**

Οι Kaufman και Beghetto, ασχολήθηκαν με το εννοιολογικό πλαίσιο της δημιουργικότητας, προσθέτοντας δυο ακόμα πτυχές της στις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις, παρουσιάζοντας τελικά το 4 C Μοντέλο της Δημιουργικότητας. Το εγχείρημα αυτό, αποτελεί μια προσπάθεια εννοιολόγησης και ταξινόμησης των διάφορων επιπέδων δημιουργικής συμπεριφοράς και ταυτόχρονα αναδεικνύει

τα διάφορα επίπεδα ωρίμανσης της έκφρασης της δημιουργικότητας (Kaufman & Beghetto, 2009). Οι τέσσερις πτυχές της δημιουργικότητας, όπως προτείνονται από αυτό το μοντέλο, είναι οι Mini C, Little C, Pro C και Big C. Όλες οι πτυχές μπορούν να βιωθούν από τα άτομα, με κάποιες από αυτές να είναι πιο εύκολο να κατακτηθούν, ενώ κάποιες άλλες πιο δύσκολο και σπάνιο.

Αναλυτικότερα, η Mini C αφορά την ικανότητα του ατόμου να οικοδομεί την προσωπική γνώση, καθώς επηρεάζεται σημαντικά από τα εγγενή κίνητρα που του δημιουργούνται μέσα από τα ενδιαφέροντά του, αλλά και από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και δρα. Οι περισσότεροι άνθρωποι, βιώνουν αυτή την πτυχή της δημιουργικότητας, στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, κυρίως μέσα από τη συναναστροφή με την οικογένεια και το σχολείο, από όπου δίνονται οι ευκαιρίες για εμπλοκή σε δημιουργικές διαδικασίες. Η συμμετοχή του ατόμου στις παραπάνω διαδικασίες, το βοηθάει να μαθαίνει καινούργια πράγματα, να δραστηριοποιείται και να παίρνει πρωτοβουλίες, με σκοπό να παραγάγει κάτι δημιουργικό, είτε αυτό σημαίνει πως θα είναι κάτι απτό και φυσικό είτε όχι. Σε οποιαδήποτε περίπτωση η έμφαση δίνεται στη χρησιμότητα και την καινοτομία που προσφέρει η Mini C στο άτομο προσωπικά.

Στη συνέχεια, μετά από εξάσκηση και ενθάρρυνση από το περιβάλλον, τη σκυτάλη συνηθίζεται να παίρνει η Little C, όπου συνίσταται στην έκφραση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σε καθημερινές, απλές συνθήκες. Σε αυτή την περίπτωση, δεν χρειάζεται το άτομο να έχει εξειδικευτεί σε συγκεκριμένες γνώσεις και πρακτικές, αλλά η προσοχή εστιάζεται στις καθημερινές δράσεις του και ο βαθμός δημιουργικότητας που υπάρχει σε αυτές. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό το σημείο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, έχει ο φορέας του σχολείου, ο χώρος εργασίας του ατόμου, η κοινωνία στην οποία ζει και ο περίγυρος που τον περιβάλλει (Helfand, Kaufman & Beghetto, 2016).

Μετά την απόκτηση τεχνογνωσίας, ακαδημαϊκής εξειδίκευσης, εμπειρίας και συνεχούς ενασχόλησης με το αντικείμενο που ενδιαφέρει, ο άνθρωπος μπορεί να φτάσει στην πτυχή Pro C. Αυτή η πτυχή της δημιουργικότητας έγκειται στην επαγγελματική εξειδίκευση. Σε αυτό το στάδιο, μπορούν να συνυπάρχουν σε έναν βαθμό και με έναν τρόπο και τα προηγούμενα στάδια, όμως η προσοχή εστιάζεται στην κατάκτηση εμπειριών και γνώσεων που επιδρούν καταλυτικά στον επαγγελματικό τομέα που έχει αποφασίσει να ακολουθήσει το άτομο. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως δεν μπορούν όλοι οι επαγγελματίες του κόσμου να κατακτήσουν την Pro C, αλλά επίσης έχει παρατηρηθεί πως και πολλοί φερόμενοι ως ερασιτέχνες έχουν καταφέρει να γίνουν τόσο δημιουργικοί που να καταφέρουν να βρεθούν στο επίπεδο της Pro C (Kaufman & Beghetto, 2009).

Την τελευταία πτυχή της δημιουργικότητας, σύμφωνα με το 4 C Μοντέλο, είναι η Big C και αποτελεί την πιο δύσκολη και παράλληλα σπάνια μορφή να επιτευχθεί. Η εξέχουσα, όπως λέγεται, δημιουργικότητα, αφορά τους ανθρώπους που χαρακτηρίζονται ως πρωτοπόροι, επηρεάζοντας τον κόσμο γενικότερα με τις ιδέες τους. Εν προκειμένω, απαιτείται πολύς χρόνος για να κατακτηθεί αυτή η πτυχή, εάν τελικά κατακτηθεί. Συνήθως οι άνθρωποι που βρίσκονται σε αυτή τη φάση της δημιουργικότητάς τους, είναι εκείνοι που γίνονται γνωστοί λόγω της καταλυτικής τους συνεισφοράς στον τομέα τους και για τα καινοτόμα επιτεύγματά τους (Helfand, Kaufman & Beghetto, 2016).

Το 4 C Μοντέλο της Δημιουργικότητας, όπως αναφέρεται και από τους Kaufman & Beghetto (2009), « αντιπροσωπεύει μια αναπτυσσόμενη τροχιά δημιουργικότητας στη ζωή του ατόμου ». Βέβαια, δεν είναι απαραίτητο να περάσει το άτομο από όλα αυτά τα στάδια, παράδειγματος χάρη, όταν κάποιος έχει καταφέρει να κατέχει τη Big C, δεν είναι αναγκαίο να έχει περάσει από το Pro C επίπεδο. Επιπλέον οι δημιουργοί του μοντέλου των τεσσάρων πτυχών της δημιουργικότητας, προτείνουν, πως λαμβάνοντας υπόψη τη φάση C που βρίσκεται το άτομο, μπορεί να γίνει καλύτερη μέτρηση της δημιουργικότητας του. Για παράδειγμα, η Mini C φάση, μπορεί να μετρηθεί αποτελεσματικά με μεθόδους όπως την παρατήρηση των παιδιών στο σπίτι και το σχολείο, αλλά και από την αυτοαξιολόγηση που θα κάνουν τα ίδια τα παιδιά, δίνοντας την ευκαιρία στους δασκάλους και τους γονείς να κατανοήσουν τις ανάγκες τους. Μια άλλη μέθοδος που προτείνεται να υλοποιηθεί στην περίπτωση της Little C αυτή τη φορά, είναι οι αξιολογήσεις δασκάλων και γονέων και η χορήγηση ψυχομετρικών τεστ, όπως του Torrance test. Για την μέτρηση της Pro C, είναι καθοριστικός ο ρόλος και η αξιολόγηση των ειδικών εμπειρογνομόνων του εκάστοτε τομέα.

## **2.7. Δημιουργικότητα και Νοημοσύνη**

### **2.7.1. Στοιχεία ανθρώπινης νοημοσύνης**

Διάφορες έρευνες που έχουν διενεργηθεί, έχουν δείξει, πως η ανθρώπινη νοημοσύνη, διαθέτει ποικιλία, δυναμική και διαφορετικότητα (Robinson, 2011).

Η ποικιλία στο νου των ανθρώπων, αφορά τα διαφορετικά πεδία αντίληψης που διαθέτουμε ως όντα. Δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να αντιληφθούν τα ίδια ακριβώς πράγματα και με τον ίδιο τρόπο. Η αντίληψη του κόσμου μας οφείλεται στις αισθήσεις, καθώς αποτελούν και τον διάλογο με

τον οποίο κατανοείται ο εξωτερικός μας κόσμος. Όσον αφορά τη δυναμική της νοημοσύνης, συνιστά τις αλληλεπιδράσεις που είναι ικανός να κάνει ο εγκέφαλος, τις διασυνδέσεις και τα συστήματα που δημιουργεί προκειμένου να ανταπεξέλθει με το καλύτερο δυνατό τρόπο στις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Επιπλέον βασικό στοιχείο της ανθρώπινης νοημοσύνης είναι η δημιουργικότητα. Ο κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός, με πολλές δυνατότητες, αλλά εκφράζονται με διαφορετική μορφή στον καθένα. Αυτές οι διαφορετικές μορφές είναι που βοηθούν τις ανθρώπινες κοινωνίες να προοδεύσουν, καθώς όλοι συμβάλλουν δυναμικά σε αυτό τον σκοπό με τη διαφορετικότητά τους. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Ken Robinson, « *σήμερα, περισσότερο από ποτέ ίσως, οι ανθρώπινες κοινωνίες εξαρτώνται από τη διαφορετικότητα των ταλέντων και όχι από μια μονοδιάστατη αντίληψη περί ικανότητας* » (Robinson, 2011, σ. 157).

### **2.7.2. Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη του Guilford**

Ο Guilford, υποστήριξε πως υπάρχουν τουλάχιστον πέντε διαφορετικοί τύποι γνωστικών διεργασιών που αποτελούν τη νοημοσύνη και αυτοί είναι η κατανόηση, η μνήμη, η συγκλίνουσα-κριτική σκέψη και η αποκλίνουσα - δημιουργική σκέψη και η αξιολόγηση. Η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη, συνιστά την μη αναμενόμενη σκέψη, τις πρωτότυπες ιδέες του ατόμου πάνω σε ένα ζήτημα που απασχολεί. Η επεξεργασία του ζητήματος γίνεται χωρίς κανόνες, υποδείξεις και χωρίς την ακολουθία συγκεκριμένων προδιαγεγραμμένων βημάτων για την επίλυσή του. Αυτού του είδους η σκέψη αφορά την φαντασία, την ευρηματικότητα, την εφευρετικότητα και την καινοτομία. Οι απαντήσεις που ενδείκνυται να δοθούν σε ένα πρόβλημα, μπορεί να είναι πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους, δίνοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις στην προς επεξεργασία συνθήκη. Αντίθετα, η συγκλίνουσα-κριτική σκέψη, ψάχνει κάθε φορά να βρει τη σωστή λύση για το εκάστοτε πρόβλημα, αντικειμενικά, λειτουργώντας πειθαρχημένα με βάση τη λογική και διακρίνει τις λύσεις σε αποδεκτές και ακατάλληλες, αναζητώντας την αλήθεια μονοδιάστατα. Παρά τις σημαντικές διαφορές τους, συγκλίνουν σε κάποια βασικά σημεία, όπως για παράδειγμα στο γεγονός ότι απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργική σκέψη αποτελεί η κριτική σκέψη (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη & Παναγοπούλου 2011).

## 2.8. Το ζήτημα της μέτρησης/ αξιολόγησης της δημιουργικότητας

Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, το φαινόμενο της δημιουργικότητας είναι πολυδιάστατο, πολυσύνθετο και πολύπλοκο, ώστε τόσο ο ορισμός της, όσο και η ανίχνευση και κατανόηση των πτυχών και των παραγόντων της, δυσκολεύουν το έργο των γνωστικών ψυχολόγων και γενικότερα των επιστημόνων που ασχολούνται με αυτό το πεδίο. Αναλυτικότερα, η μέτρηση της δημιουργικότητας έχει αποτελέσει και αποτελεί ακόμα απαιτητικό αντικείμενο ερευνών, καθώς, παρότι έχει υπάρξει σημαντική πρόοδος στην προσπάθεια συγκεκριμενοποίησης πτυχών και στοιχείων που μπορούν να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν για τη μέτρηση της, υπάρχουν ακόμα περιορισμοί στα επιστημονικά εργαλεία που έχουν παραχθεί για αυτό τον σκοπό. Η μέτρηση της δημιουργικότητας, ταυτίζονταν παλαιότερα με το δείκτη νοημοσύνης του ατόμου, κάτι που ο Αμερικανός ψυχολόγος Guilford, την δεκαετία του 1950, επιχείρησε να διαχωρίσει. Τις επόμενες δεκαετίες, συνέβησαν πολλές και διάφορες ψυχομετρικές μελέτες που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά και τις μετρήσεις του δημιουργικού ατόμου και των δημιουργικών κατασκευών (Μυλωνά & Γκαρνάρα, 2019).

Ο ψυχολόγος Paul Torrance ανέπτυξε ένα εργαλείο για τη δημιουργικότητα, όπου αξιοποιήθηκε στη συνέχεια σε μεγάλο βαθμό σε διάφορες έρευνες και το οποίο αποτέλεσε ένα από τα πιο πολυχρησιμοποιημένα εργαλεία για τη μέτρηση της. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να υπογραμμισθεί πως η δημιουργικότητα συνιστά ένα σύνθετο ψυχο-κοινωνικό φαινόμενο. Δηλαδή, συνδέεται με τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, χωρίς να ταυτίζεται με αυτές και ταυτόχρονα έχει και κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις. Παρόλο που έχουν δημιουργηθεί και αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό τα εργαλεία μέτρησης της δημιουργικότητας για ερευνητικά συμπεράσματα, έχει παρατηρηθεί πως η αξιολόγησή της δημιουργικότητας απαιτεί συνεχή πρόοδο και εξέλιξη. Στο σχολικό πλαίσιο, η διαδικασία αξιολόγησης της δημιουργικότητας των παιδιών συνοδεύεται από διάφορους προβληματισμούς, κυρίως λόγω της μορφής των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για αυτό το σκοπό, όπως και για τα μετρήσιμα αποτελέσματα που διεξάγονται. Όσον αφορά το πρώτο σκέλος, η μορφή των εργαλείων παρουσιάζεται κυρίως με ασκήσεις και δραστηριότητες που βαθμολογούνται, βάζοντας τον μαθητή στη θέση του εξεταζόμενου που αναμένεται να αποδώσει το καλύτερο δυνατό που μπορεί εκείνη τη στιγμή έτσι ώστε να διεξαχθούν μετά από τους ειδικούς τα ανάλογα αποτελέσματα. Το γεγονός ότι οι μαθητές αξιολογούνται μέσω εξετάσεων, οδηγεί αυτόματα σε καθαρά μετρήσιμα και στατιστικά αποτελέσματα με βάση τη βαθμολόγηση που έχουν καταφέρει να πετύχουν. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι για ακόμη μια φορά καταλυτικής και καθοριστικής σημασίας, διότι είναι ο διάυλος που θα διευκολύνει, ή θα δυσκολέψει αντίστοιχα, ανάλογα με τις πρακτικές του, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, τη διεύρυνση και την ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών του. Για αυτόν τον λόγο,

είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τη συνεισφορά των σχολείων στην ενίσχυση της δημιουργικότητας του ατόμου, που θα αποσκοπεί στη συνολική πρόοδο με βάση πολυποίκιλα στοιχεία και όχι μονάχα στη μετρήσιμη και αναγκαστική αξιολόγηση για τυπικούς λόγους των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.

Επειδή η διαδικασία αξιολόγησης της δημιουργικότητας έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολο ζήτημα, υπάρχει και η δυνατότητα να αντληθούν στοιχεία από τη μακροπρόθεσμη παρουσία και συμμετοχή των μαθητών σε δημιουργικές διαδικασίες, από ατομικές και ομαδικές πρακτικές, από τη συχνή ανάθεση εργασιών δημιουργικού χαρακτήρα, από φακέλους που οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν την πρόοδο των μαθητών και άλλες τέτοιες ανάλογες τεχνικές και μεθόδους (Robinson, 2011).

### **2.8.1. Η συμβολή του Torrance στη δημιουργία τεστ για την μέτρηση της δημιουργικότητας**

Την δεκαετία του '60, ο Paul Torrance σχεδίασε και υλοποίησε ένα όργανο - τεστ που μελετά την δημιουργική σκέψη. Το Τεστ της Δημιουργικής Σκέψης του Torrance / Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), δύναται να χορηγηθεί σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, από τη νηπιακή ηλικία έως το μεταπτυχιακό επίπεδο και όχι μόνο. Μετά τον Torrance, πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την δημιουργία επιστημονικών εργαλείων για τη διερεύνηση των διάφορων πτυχών της δημιουργικότητας.

Ο Paul Torrance, αντιλαμβάνεται τη δημιουργικότητα ως μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα, παρατηρεί ελλείψεις στο πεδίο των γνώσεων του και αναζητά λύσεις για αυτό. Αρχικά, πρέπει να εντοπιστεί το πρόβλημα, να αναζητήσει λύσεις διατυπώνοντας υποθέσεις και ελέγχοντας τες πρακτικά, να πραγματοποιηθεί τροποποίηση όπως και όπου πρέπει και όταν τα αποτελέσματα είναι θετικά, οδηγείται στην λύση του ζητήματος που το απασχόλησε (Kim, 2006).

Τα Τεστ της Δημιουργικής Σκέψης του Torrance / Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), δημιουργήθηκαν κατά το 1966, όπου και έπειτα αναδιαμορφώθηκε τέσσερις συνολικά φορές, το 1974, το 1984, το 1990 κι το 1998. έχουν αναπτυχθεί δύο εκδοχές του τεστ όπου η κάθε μια από αυτές εμπεριέχει ακόμη δύο μορφές. Οι εκδοχές του TTCT αφορούν τη TTCT-Verbal και τη TTCT-Figural :

#### TTCT-Verbal

Η πρώτη εκδοχή, TTCT-Verbal, περιέχει έξι δραστηριότητες, για κάθε μια από τις οποίες παρουσιάζεται μια εικόνα ως αρχικό στοιχείο και οι εξεταζόμενοι καλούνται να διεκπεραιώσουν αυτό που τους ζητείται κάθε φορά, εκφράζοντας την άποψη τους γραπτώς. Η βαθμολόγηση του TTCT-Verbal πραγματοποιείται με βάση τρεις υποκλίμακες που αφορούν αρχικά τη Ευχέρεια/ Fluency που μετριέται με την ποσότητα των ιδεών, σχετικών με το ερέθισμα της εικόνας που μελετάται. Η Πρωτοτυπία / Originality αποτελεί τη δεύτερη υποκλίμακα όπου μετριέται με βάση την καινοτομία, την ασυνήθιστη χρήση των ιδεών, και η τρίτη υποκλίμακα που συνιστά η Ευελιξία / Flexibility, έγκειται στην ποικιλία που διακρίνει τους διαφορετικούς τύπους ιδεών (Kim, 2017).

### TTCT-Figural

Από την άλλη πλευρά, η TTCT-Figural εκδοχή, αποτελείται από τρεις δραστηριότητες στις οποίες οι εξεταζόμενοι καλούνται να φτιάξουν κάποιες εικόνες, να συμπληρώσουν στοιχεία σε μια ήδη υπάρχουσα εικόνα και να επαναλάβουν σχήματα i) γραμμών για την Α μορφή του TTCT-Figural και ii) κύκλων για τη Β μορφή του TTCT-Figural. Οι υποκλίμακες που αξιοποιούνται σε αυτή την εκδοχή του τεστ είναι η Ευχέρεια/ Fluency, η Πρωτοτυπία / Originality, η Elaboration/ Ανάπτυξη, η διαδικασία κατά την οποία συνθέτεται και οργανώνεται η σκέψη του ατόμου και συνδέεται με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να φιλτράρει τις πιο σημαντικές πληροφορίες ούτως ώστε να ασχολείται με τα πιο ουσιώδη ζητήματα του εκάστοτε θέματος που προκύπτει/ Abstractness of titles. Επιπλέον, μια ακόμη υποκλίμακα που βαθμολογείται, αφορά την ικανότητα του ατόμου να έχει διευρυμένους ορίζοντες, να σκέπτεται “πιο ανοιχτά” από τα καθορισμένα και να πράττει πιο εναλλακτικά και διαφορετικά από τα πιθανώς προβλεπόμενα βήματα. Επίσης, υπάρχουν και δεκατρία επιπλέον κριτήρια που αφορούν τις Δημιουργικές Δυνατότητες/ Creative Strengths που προσμετρώνται στη βαθμολογία εάν παρατηρηθούν στις απαντήσεις των εξεταζόμενων (Kim, 2017).

Ο Paul Torrance επιθυμούσε, η ανίχνευση της δημιουργικότητας να πραγματοποιείται με μέσα και σε περιβάλλοντα ψυχαγωγίας και παιχνιδιού, κατά την διάρκεια των οποίων τα άτομα δεν θα νιώθουν σαν εξεταζόμενοι που στοχοποιούνται προκειμένου να παραγάγουν ένα αποτέλεσμα μέσα από την ολοκλήρωση των τεστ. Ο στόχος είναι τα άτομα να νιώθουν άνετα, απολαμβάνοντας τις δραστηριότητες που κάνουν, είτε ατομικά είτε ομαδικά, οικοδομώντας ένα ευχάριστο κλίμα μειώνοντας το άγχος. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως ο Torrance, επεδίωκε τα εργαλεία που έχει δημιουργήσει να χρησιμεύουν όχι μόνο στον εντοπισμό της δημιουργικότητας, αλλά και να παραγάγει στοιχεία που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη και βελτίωσή της. Πέρα λοιπόν από τη βαθμολόγηση της δημιουργικότητας του ατόμου, το εργαλείο- τεστ, όπως το πρότεινε ο δημιουργός του, μπορεί να αξιοποιηθεί για περαιτέρω μελέτη για τις λειτουργίες και την εξελικτική

πορεία του ανθρώπινου νου. Επίσης, μέσα από τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από το τεστ, μπορεί να καταφέρουν να εξατομικεύσουν περισσότερο τα δεδομένα για να εξυπηρετήσει ακόμη περισσότερο και σε μεγαλύτερα επίπεδα το επιστημονικό εργαλείο. Τέλος, είναι εξίσου σημαντικό να παρουσιάζονται όσο πιο ακριβή στοιχεία γίνεται, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που προκύπτουν, όπως επίσης να αξιολογούνται και οι παροχές που προσφέρονται για την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων στα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα, στα προγράμματα σπουδών, καθώς και στις μεθοδολογίες και τεχνικές που επιλέγονται διδακτικά (Kim, 2006).

### **2.8.2. Αναφορά επιπλέον εργαλείων- τεστ για τη μέτρηση της δημιουργικότητας**

Πέρα από τα τεστ δημιουργικότητας του Paul Torrance, έχουν γίνει διάφορα άλλα εγχειρήματα για τη μέτρηση της δημιουργικότητας του ατόμου και το καθένα έχει προσφέρει με τη σειρά του σημαντικά δεδομένα στην επιστημονική κοινότητα.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι τα Creativity Test for Children που βασίζεται στο μοντέλο νοημοσύνης του Guilford, το Structure of Intellect (SI). Η συγκεκριμένη μορφή αφορά δέκα τεστ που εστιάζουν στην αποκλίνουσα σκέψη και παραγωγή ιδεών και η βαθμολογία έγκειται στην ελεύθερη παραγωγή μεγάλου αριθμού ιδεών και όχι στην πρωτοτυπία προϊόντος που παράγεται μέσα από τις διαδικασίες, ούτε στην αποτελεσματικότητα αυτών. Ένα ακόμη εργαλείο είναι αυτό των Urban & Jellen, Test of Creative Thinking (Divergent Production) / TCT-DP. Οι παράγοντες που βαθμολογούνται σε αυτή την περίπτωση, αφορούν στοιχεία από τη θεωρία της δημιουργικότητας από τη Gestalt ψυχολογία, όπως είναι η υπέρβαση των ορίων, η δημιουργία νέων προϊόντων, το χιούμορ και η ικανότητα να βιώνει κάποιος συναισθήματα, συναισθηματικότητα. Ένα ακόμη εργαλείο, της δεκαετίας του '60, ήταν το Remote Associates Test/ RAT, το οποίο βαθμολογούσε τους εξεταζόμενους με βάση την ικανότητα τους να μπορούν να συσχετίζουν στοιχεία ακόμη και όταν είναι φαινομενικά ασύνδετα μεταξύ τους. Εάν και όταν καταφέρνουν να βρουν συσχετίσεις ή καταφέρνουν να συνδέσουν στοιχεία που τους δίνονται μεταξύ τους μέσα από ασκήσεις που περιλαμβάνει το τεστ, τότε κρίνονται βαθμολογικά για τη δημιουργικότητα τους. Με βάση δηλαδή τον αριθμό των σωστών λύσεων που πετυχαίνουν να δώσουν. Το Creative Reasoning Test/CRT από την άλλη, συνιστά ένα τεστ επίλυσης προβλημάτων, όπου μπορούσε να εφαρμοσθεί σε δυο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά κυρίως τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το δεύτερο τη δευτεροβάθμια και τη τριτοβάθμια. Σε κάθε επίπεδο, το τεστ αυτό περιλαμβάνει δυο μορφές που εμπεριέχουν δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων τα οποία εκθέτονται στον εξεταζόμενο υπό τη μορφή γρίφων. Η επιτυχία έγκειται στη λύση των γρίφων και με βάση αυτό βαθμολογούνται οι



απαντήσεις. Επιπλέον, κάποια άλλα τεστ που έχουν δημιουργηθεί για την ανίχνευση απόδοσης δημιουργικών προϊόντων από τα άτομα είναι για παράδειγμα του Taylor το Creative Product Inventory, των Besemer και O'Quin το Creative Product Semantic Scale, κ.ά. Τα Biographical Inventory των Schaefer & Anastasi και Alpha Biographical Inventory του Taylor δεν ασχολήθηκαν απλά με το ζήτημα της δημιουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα το Alpha Biographical Inventory ενδιαφέρεται και για τα συμβατικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα με δραστηριότητες υπό τη μορφή πολλαπλών επιλογών ή και ερωτήσεις ανάπτυξης. Οι τομείς στους οποίους επικεντρώνεται προκειμένου να προκύψουν αποτελέσματα είναι το οικογενειακό υπόβαθρο, ο πνευματικός και πολιτιστικός προσανατολισμός, το κίνητρο, ο διάχυτος και συνεχής ενθουσιασμός και η προώθηση της καινοτομίας και της ποικιλομορφίας (Crompton 2000).

Οι επιστημονικές προσπάθειες που έχουν γίνει για την μέτρηση της δημιουργικότητας είναι πολλές και εστιάζουν σε κοινά αλλά και διαφορετικά στοιχεία και παράγοντες, που έχειδειχθεί μέσα από τις έρευνες επιστημονικών ομάδων, πως τη διέπουν. Τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου καθώς και η ποιότητα, η ποσότητα και τα επίπεδα καινοτομίας των δημιουργικών προϊόντων που έχει την ικανότητα να παραγάγει, αποτελούν τους καταλυτικούς παράγοντες για την προσπάθεια ανίχνευσης και μέτρησης της δημιουργικότητας.

## **2.9. Παρανοήσεις για τη Δημιουργικότητα**

Συναντάμε συχνά την αντίληψη πως η δημιουργικότητα σχετίζεται μονάχα με τους κλάδους που αφορούν τις τέχνες. Αποτελεί τόσο ισχυρή αντίληψη, όπου μέχρι και σήμερα στα σχολεία γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης των μαθημάτων που αφορούν τις τέχνες ως αναβάθμιση των δημιουργικών δραστηριοτήτων, θεωρώντας πως η δημιουργικότητα περιορίζεται σε αυτές (τις τέχνες). Εν αντιθέσει με την παραπάνω θέση, οι καλλιτέχνες δεν έχουν το μονοπώλιο στη παραγωγή δημιουργικού έργου. Όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί και όλα τα μαθήματα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των σχολείων μπορούν να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν την δημιουργικότητα (Kim, 2019).

Εκτός από τις τέχνες, η δημιουργικότητα ταυτίζεται πολύ συχνά και με συγκεκριμένο τύπο συμπεριφορών που αφορούν την έλλειψη ελέγχου και πειθαρχίας, πιο “ανοργάνωτης” και “αφηρημένης σκέψης”. Στην πραγματικότητα όμως η δημιουργικότητα απαιτεί ιδέες, σχέδια πάνω σε ιδέες, εργασία πάνω σε αυτές, συνεχή έλεγχο, καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων και ανάπτυξη ταλέντων. Παρόλα αυτά, ενώ η δύναμη του σχολείου είναι να πραγματοποιήσει τα παραπάνω, αντίθετα, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν υποστηρίζει εμπράκτως την ανάπτυξη και εξέλιξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών λόγω των αντιλήψεων που υφίστανται μέχρι

και σήμερα για τη νοημοσύνη και τη δημιουργικότητα (Benedek κ.ά., 2021). Ακόμα και οι επιχειρήσεις και οι διάφοροι τομείς στην αγορά εργασίας χρειάζονται ανθρώπους δημιουργικούς, συνεργατικούς, με γνώσεις και ιδέες που υλοποιούνται. Προκειμένου λοιπόν οι άνθρωποι να “συναντηθούν” με τον πιο δημιουργικό τους εαυτό, απαιτείται αλλαγή στα εκπαιδευτικά δεδομένα, αποτινάσσοντας τη λογική και τα συστήματα της παραδοσιακής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης.

Το σχολείο αποτελεί τον φορέα ο οποίος μπορεί και πρέπει να προάγει τη δημιουργικότητα των ατόμων, στηρίζοντας τα ταλέντα και τις δεξιότητες τους. Είναι πολύ σημαντικό οι υπέθυνοι των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών να επικεντρώσουν τη προσοχή τους στις ανάγκες των καιρών, βελτιώνοντας τα συστήματα και να μεταρρυθμίσουν τις στρατηγικές αυτές που δεν αποδίδουν στα νέα δεδομένα. Τα συστήματα που χρειάζονται άμεση αλλαγή είναι αυτά που αφορούν τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκε αρχικά η μαζική εκπαίδευση, ο οικονομικός και ο διανοητικός. Οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και οι δυνατότητες διεκδίκησης οικονομικών ευκαιριών επηρέασαν ως επί το πλείστον τα εκπαιδευτικά συστήματα από την περίοδο της εκβιομηχάνισης. Επιπρόσθετα, με την ίδια λογική δημιουργήθηκαν ιδέες για την ακαδημαϊκή νοημοσύνη, που υποβίβαζαν σημαντικές ικανότητες όπως τη δημιουργικότητα και τη καινοτομία (Robinson, 2011). Στόχος της εκπαίδευσης δεν πρέπει να είναι οι μεθοδευμένες κινήσεις που οδηγούν τους εκπαιδευόμενους σε εκπαιδευμένους έτοιμους να ακολουθήσουν συγκεκριμένα βήματα τα οποία υπόσχονται την επιτυχία και λαμπρό μέλλον. Αντίθετα, η εκπαίδευση οφείλει να ανταποκρίνεται στο παρόν, να προσφέρει εμπειρίες στους μαθητές και να τους δίνει τις ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους ενώ συνάμα να καλλιεργούν τις γνώσεις και τις κοινωνικές τους ικανότητες.

## **2.10. Οι επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου σε σχέση με τη Δημιουργικότητα**

Η αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων συνιστά μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις του 21ου αιώνα και βασικός στόχος της είναι να αφουγγράζεται τις ανάγκες των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, όχι μονάχα να μεταλλαπαδεύονται γνώσεις, αλλά και να δημιουργούνται ευκαιρίες, να καλλιεργούνται οι προσωπικότητες όπως και οι δεξιότητες και οι ευαισθησίες τους, προκειμένου να οικοδομήσει το άτομο τα θεμέλια για ένα καλύτερο παρόν και μέλλον. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να λειτουργεί ως μια μονοδιάστατη διαδικασία, αλλά ως αρωγός για τους μαθητές να μπορέσουν να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν εμπειρίες και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους.

Ως επί το πλείστον, τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα μεταφράζουν την επιτυχία τους αναλογά με τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στα συμφέροντα της εκάστοτε αγορά εργασίας, κατά πόσο δηλαδή εφοδιάζουν τους μαθητές -και μελλοντικούς εργαζόμενους- με ακαδημαϊκές δεξιότητες που θα τους χρειαστούν για μια πετυχημένη επαγγελματική ζωή. Παρόλα αυτά, στόχος του σχολείου οφείλει να είναι η ολιστική προσέγγιση των μαθητών και η πολύπλευρη εξέλιξή τους όχι μονάχα σε ακαδημαϊκό, αλλά και κοινωνικό, ψυχικό, συναισθηματικό και πολιτιστικό επίπεδο. Συνεπώς, το βάρος της εκπαίδευσης πρέπει να πέφτει στην ανέλιξη του ατόμου, προσφέροντας του ευκαιρίες και εναύσματα για να αναζητήσει τα ενδιαφέροντά του, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τα ταλέντα του (Grigorenko, 2019. Sarsani, 2006) . Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, είναι απαραίτητο όλα τα μαθήματα να θεωρούνται σημαντικά και να προωθούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των τάξεων. Η ενίσχυση της δημιουργικότητας του ατόμου αφορά την ανάπτυξη των ικανοτήτων του μέσα από τις διάφορες εργασίες και τη συνεργασία, μέσα από το σύνολο της εκπαίδευσης, διορθώνοντας τις διάφορες δυσκαμψίες και προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν από το σχολικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τον Ken Robinson (2011), η διδασκαλία η οποία συμβάλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας αφορά την ενθάρρυνση, την αναγνώριση και την υποστήριξη. Η δημιουργική διδασκαλία απορρίπτει τις παραδοσιακές και ταυτίζεται με τις προοδευτικές μεθόδους, στις οποίες οι μαθητές είτε ατομικά, είτε ομαδικά, εκφράζονται ελεύθερα και ανακαλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους. Βασικός ρόλος του σχολείου και του παιδαγωγού είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές του, βοηθώντας τους να υιοθετήσουν τη νοοτροπία εκείνη που θα τους παροτρύνει να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντα τους και να ενισχύσουν τις δεξιότητες τους σε σχέση με αυτά. Επιπλέον, να ανακαλύψουν και άλλα ενδιαφέροντα και κλίσεις που έχουν. Καταλυτικός αρωγός σε αυτή τη διαδικασία αποτελεί η/ο δασκάλα/-ος, όπου μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά, μέσα από τη διδασκαλία και τη συμβουλευτική του, να ακολουθήσουν τις κλίσεις τους και να μπορέσουν να αναγνωρίσουν και τα ίδια, τα ταλέντα και τις δημιουργικές τους ικανότητες. Στην αναζήτηση αυτή και στο δρόμο για την αναγνώριση, τα άτομα θα κληθούν να αξιοποιήσουν τα διάφορα μέσα και εργαλεία που τους προσφέρονται για να καταφέρουν να έχουν μια όσο πιο ολοκληρωμένη και σωστή εμπειρία γίνεται στις δημιουργικές τους αναζητήσεις. Ο μαθητής, αναπτύσσοντας τις δημιουργικές του ικανότητες, μόνο θετικά στοιχεία μπορεί να αποκομίσει, καθώς πειραματίζεται, ρισκάρει, ανακαλύπτει πτυχές του εαυτού του που μπορεί να μην ήξερε πως υπάρχουν, ή εξελίσσει και τις ήδη υπάρχουσες, αναλαμβάνει ρόλους, συνεργάζεται, παίρνει πρωτοβουλίες και συμμετέχει ενεργά στις δημιουργικές του αναζητήσεις και κατακτήσεις. Επιπροσθέτως, η φάση της ανάπτυξης της κουλτούρας της δημιουργικότητας, μαθαίνει στο άτομο να αναγνωρίζει πως οι διαδικασίες της

καινοτομίας απαιτούν χρόνο και προσπάθεια, καθώς και λεπτομερή και προσεκτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Donaldson, 2020. Fazelian & Azimi, 2013. Kim, 2019).

Είναι απαραίτητο να υπογραμμισθεί, πως ο τρόπος αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, μαρτυρά τις προτεραιότητες και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτή την περίπτωση, το πρόβλημα έγκειται στη φύση της αξιολόγησης, που γίνεται κατά κύριο λόγο υπό μορφή επαναλαμβανόμενων εξετάσεων, καταγράφοντας τα στατιστικά αποτελέσματα του εκάστοτε μαθητή. Στην πραγματικότητα, όταν γίνεται λόγος για προοδευτικές μεθόδους διδασκαλίας και προώθησης της δημιουργικότητας, τότε μιλάμε για αξιολόγηση μέσω καταγραφής της προόδου του κάθε μαθητή, αναθέτοντας εργασίες, ατομικές και ομαδικές και προσφέροντας ένα περιβάλλον κατάλληλο ούτως ώστε να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά.

## 2.11. Σύνοψη

Συνοψίζοντας το 2ο Κεφάλαιο, έχουν παρουσιαστεί βασικές έννοιες, θεωρίες και πτυχές της δημιουργικότητας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον των κλάδων της Νευροεπιστήμης για τη δημιουργικότητα είναι εμφανές από το πλήθος μελετών που έχουν διενεργηθεί, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι πτυχές της, οι παράγοντες που την προκαλούν και την ενισχύουν, οι τρόποι με τους οποίους μπορεί ο άνθρωπος να την καλλιεργήσει και να την αναπτύξει, καθώς και οι φάσεις από τις οποίες πρέπει να περάσει για να πετύχει η δημιουργική διαδικασία. Τα στάδια / οι φάσεις από τις οποίες διέπεται η δημιουργική διαδικασία σύμφωνα με τον Ken Robinson, είναι α) η φαντασία, β) η δημιουργικότητα και γ) η καινοτομία. Το υποκεφάλαιο 2.6 παρουσίασε τους τύπους της δημιουργικότητας σύμφωνα με δύο προσεγγίσεις που αφορούσαν το μοντέλο των τριών τύπων δημιουργικότητας (deliberate mode, spontaneous mode και flow mode) και το 4 C Μοντέλο της Δημιουργικότητας (Mini C, Little C, Pro C και Big C). Στη συνέχεια αναλύθηκε η σχέση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη, όπως επίσης αναφέρθηκαν και τα διάφορα επιστημονικά εργαλεία που έχουν δημιουργηθεί για την αξιολόγηση και τη μέτρηση της δημιουργικότητας. Επιπλέον, καταγράφηκαν και κάποιες παρανοήσεις που υπάρχουν μέχρι και σήμερα για τη δημιουργικότητα, παραδείγματος χάρι το ότι ταυτίζεται πολύ συχνά και με συγκεκριμένο τύπο συμπεριφορών που αφορούν την έλλειψη ελέγχου και πειθαρχίας, πιο ανοργάνωτης και αφηρημένης σκέψης. Τέλος, αναφέρθηκαν οι επιδιώξεις που πρέπει να έχει το σύγχρονο σχολείο, ανταποκρινόμενο στις συνεχόμενες αλλαγές που προκύπτουν στις κοινωνίες με αντίκτυπο και στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, στόχος του σχολείου οφείλει να είναι η δημιουργία ευκαιριών, η καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή, όπως και η ενίσχυση των δεξιοτήτων του, προκειμένου να οικοδομήσει τα θεμέλια για ένα καλύτερο παρόν και μέλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ομαδοσυνεργατική μάθηση και Δημιουργικότητα

### 3.1. Εισαγωγή

Το 3ο Κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει την ανασκόπηση ερευνών και μελετών για τη συμβολή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αλλά και την εξέταση ερευνών σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για την μέθοδο της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης και τη δημιουργικότητα στη τάξη. Αρχικά, προηγούμενες έρευνες, άλλες παλαιότερες και άλλες πιο σύγχρονες, υπογραμμίζουν τον σημαντικό ρόλο που έχει η Ομαδοσυνεργατική μάθηση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον και τη θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη, υπάρχει γενικότερα μια θετική αντίληψη σχετικά με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδο, όμως ταυτόχρονα τα δεδομένα αναδεικνύουν και διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, γεγονός που επηρεάζει και την τελική τους απόφαση για την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών πρακτικών στην διδακτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρεται η σημασία της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την προώθηση της δημιουργικότητας στο σχολείο, καθώς ο ίδιος ο μαθητής πρέπει να μάθει να ανακαλύπτει τη γνώση, όπως και να λειτουργεί με δημιουργικό τρόπο, καλλιεργώντας τις ιδέες του. Οι συνεργατικές διαδικασίες μέσω των ομάδων ενισχύουν τη δημιουργικότητα, καθώς καλλιεργούν τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή, την ικανότητα του να επικοινωνεί με τους υπολοίπους, ακούγοντας τις ιδέες τους αλλά και εκφράζοντας τις δικές του. Μέσω της συνεχούς αυτής αλληλεπίδρασης, προωθούνται οι γνωστικές δεξιότητες και το άτομο εμπνέει και εμπνέεται από την ομάδα. Επίσης, η ποιότητα των σχέσεων συνεργασίας που δημιουργούνται μεταξύ των μελών μιας ομάδας είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητά της αλλά και για τη μετέπειτα πορεία της.

### 3.2. Η σημασία της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την προώθηση της Δημιουργικότητας στην τάξη

Ζώντας σε κοινωνίες με συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, οφείλουμε να προσαρμοζόμαστε στα νέα δεδομένα με όσο το δυνατόν παραγωγικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο γίνεται. Το σχολείο, αποτελεί τον φορέα ο οποίος εκπαιδεύει τα άτομα να γίνουν ενεργά μέλη του κοινωνικού γίνεσθαι, προετοιμάζοντας τους σωστά για έναν κόσμο που εξελίσσεται και προοδεύει.

Βασικός στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι να σταθεί αρωγός στο μαθητή, ούτως ώστε να μάθει ο ίδιος να ανακαλύπτει τη γνώση, καθώς και να λειτουργεί με δημιουργικό τρόπο, καλλιεργώντας τις ιδέες του (John & Meera, 2014). Το δημιουργικό σχολείο, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, πρέπει να αποσκοπεί στην χρήση μεθόδων και τεχνικών, έτσι ώστε οι μαθητές να « *ανασηματίσουν τις πρώτες ύλες του κόσμου και να γεννήσουν νέες ιδέες* » (Brandt & Eagleman, 2020, σ. 202). Μέσα από επιστημονικές έρευνες, έχειδειχθεί, πως μια αποτελεσματική εκπαιδευτική μέθοδος για το παραπάνω, είναι αυτή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η Ομαδοσυνεργατική μάθηση συνιστά λύση για την εξέλιξη του ατόμου, αλλά και τα διάφορα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν σε αυτό, στον κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό του κόσμο. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να στοχεύει μονάχα στην γνωστική ανέλιξη, αλλά και στην ενεργό συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα, στον καταγιισμό ιδεών, στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών που υποστηρίζει την συνεργασία για τη λύση των εκάστοτε προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011). Η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος βασίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης και την κονστρουβιστική θεωρία. Οι συνεργατικές διαδικασίες μέσω των ομάδων ενισχύουν τη δημιουργικότητα, καθώς καλλιεργούν τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή, την ικανότητα του να επικοινωνεί με τους υπόλοιπους, ακούγοντας τις ιδέες τους αλλά και εκφράζοντας τις δικές του. Μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης, προωθούνται οι γνωστικές δεξιότητες και το άτομο εμπνέει και εμπνέεται από την ομάδα, υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο τις δυνατότητες που προσφέρονται μέσω της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Marashi & Khatami, 2017).

Επιπλέον αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει, πως όταν η διδασκαλία πραγματοποιείται με τη χρήση των τεχνικών της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης η δημιουργική σκέψη αγγίζει μεγαλύτερα ποσοστά, εναντιθέσει με την περίπτωση στην οποία πραγματοποιείται διδασκαλία που αφορά την εστίαση στο άτομο και όχι στην ομάδα. Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε καταστάσεις όπου πρέπει να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, οι έρευνες δείχνουν, πως η αποτελεσματικότερη προσέγγιση είναι αυτή στην οποία τα άτομα συνεργάζονται στο πλαίσιο της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο εκφράζονται

και αναλύονται οι διάφορες απόψεις και οπτικές, οικοδομώντας έτσι ένα κοινό έδαφος, αξιοποιώντας την δημιουργική σκέψη και την κριτική ικανότητα (John & Meera, 2014). Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες επηρεάζουν θετικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, όπως επίσης προωθούν την καινοτομία και την ευκαμψία που προσφέρει η δημιουργικότητα. Όπως αναφέρουν και οι Catarino, Vasco, Lopes, Silva & Morais (2019), η έρευνα τους δείχνει πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος « δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βελτιωθούν πιο αποτελεσματικά στις δεξιότητες σκέψης τους, καθώς εργάζονται μαζί, παρά μεμονωμένα χρησιμοποιώντας μόνο τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας. Αυτά τα συμπεράσματα μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι μια έγκυρη μέθοδος...». Η συν-οικοδόμηση είναι βασικό επίτευγμα που επιτυγχάνεται μέσω της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης και εξυπηρετεί μαζί το άτομο και την ομάδα. Η εστίαση δίνεται στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας προκειμένου το μέχρι τώρα αδύνατο να γίνει δυνατό, αναδεικνύοντας ιδέες, εναλλακτικές λύσεις και μη αναμενόμενα, δηλαδή καινοτόμα, αποτελέσματα. Τα παιδιά, είναι συνήθως περισσότερο δημιουργικά και το συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο - της παιδικής ηλικίας- ενδείκνυται για την ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων. Παρόλα αυτά, έχει αποδειχθεί, πως η συνεργατική μάθηση βοηθάει στη δημιουργική σκέψη σε όλες τις ηλικίες (Romero, Hyvönen, Barberà, 2012).

Όταν τα άτομα λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη τους τις εναλλακτικές προοπτικές που προκύπτουν μέσα από την φαντασία και την καινοτομία της ποικιλομορφίας της ομάδας. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες σε ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, έχουν ρωτηθεί για τη γνώμη τους σχετικά με αυτή την εμπειρία και οι περισσότεροι δήλωσαν πως ήταν αρκετά βοηθητική, καθώς η ευθύνη μοιραζόταν και το άγχος μειωνόταν χάρη στη συνεργασία για την επίλυση των ζητημάτων που προέκυπταν κατά την μαθησιακή διαδικασία. Η ανομοιογένεια των μελών της εκάστοτε ομάδας την καθιστά ισχυρότερη στις προκλήσεις με θετικό αντίκτυπο. Ταυτόχρονα μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου προσφέρονται ευκαιρίες « ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης ιδεών » (Gokhale, 1995). Με την ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου, το άτομο νιώθει πιο έτοιμο να ανταπεξέλθει και να συμμετέχει σε δημιουργικές καταστάσεις.

Η φύση του ανθρώπου είναι δημιουργική και προάγει την κατανόηση των υφιστάμενων συνθηκών και την αναζήτηση νέων καινοτόμων ιδεών με στόχο την ανέλιξη και την κατανόηση του κόσμου. Καταλυτικό παράγοντα για την ενίσχυση και την προαγωγή της δημιουργικότητας, έχει το σχολείο του οποίου τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, οφείλουν να είναι διαμορφωμένα εξυπηρετώντας αυτόν το σκοπό (Segundo Marcos, López Fernández, Daza González & Phillips- Silver, 2020). Η στρατηγική μέθοδος της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης,



προσφέρει μια “πρόσωπο με πρόσωπο” επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, ενθαρρύνοντας τον διάλογο, την ανταλλαγή ιδεών και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στοιχεία απαραίτητα για την εκδήλωση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αρωγός στην παραπάνω επιδίωξη, είναι ο παιδαγωγός, ο οποίος πρέπει πρώτα να έχει εκπαιδευτεί σωστά και επαρκώς στις μεθόδους και τις τεχνικές ανέλιξης της δημιουργικότητας, όπως εν προκειμένω είναι η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δημιουργικών προγραμμάτων και δημιουργικών περιβαλλόντων, επιτρέποντας και ωθώντας τους μαθητές να προβληματιστούν, να πειραματιστούν, να κάνουν λάθη και να βρουν λύσεις.

Το γεγονός ότι οι ικανότητες δημιουργικής σκέψης είναι απαραίτητες για τις κοινωνίες του 21ου αιώνα σε όλους τους τομείς, αναδεικνύει και τη σημασία της καλλιέργειας τους στο σχολικό περιβάλλον. Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού, όπου εάν αξιοποιηθεί σωστά, τα αποτελέσματα θα είναι αρκετά ενθαρρυντικά για την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί όσον αφορά τη σχέση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης με την ενίσχυση της Δημιουργικότητας, έχουν δείξει πως η σχέση αυτή είναι θετική και τα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας σε ομάδες, σε σχέση με τις ατομικές προσπάθειες και διαδικασίες.

### **3.3. Η δημιουργική ομάδα**

Ο κάθε άνθρωπος διαθέτει δημιουργικές ικανότητες τις οποίες μπορεί να αναπτύξει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και είναι σημαντικό το περιβάλλον όπου βρίσκεται να τον βοηθάει προς αυτή τη κατεύθυνση. Το σχολείο αποτελεί καταλυτικό παράγοντα ενίσχυσης της κουλτούρας καινοτομίας, βασική προϋπόθεση της οποίας συνιστά η δημιουργικότητα και η φαντασία. Από μικρή ηλικία, τα άτομα πρέπει να εκτίθενται σε καταστάσεις που προάγουν τη φαντασία και μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, τον καταιγισμό ιδεών και την συνεχή εξερεύνηση νέων δυνατοτήτων, το άτομο μαθαίνει να ρισκάρει, διευρύνοντας έτσι το φάσμα των δημιουργικών του δεξιοτήτων.

Καθώς η δημιουργική διαδικασία καλλιεργείται συνεχώς, απαιτούνται και τα κατάλληλα μέσα αλλά και οι συνθήκες για να ανθίσει και να εξελιχθεί ακόμη περισσότερο. Ενώ το άτομο έχει την ικανότητα να λειτουργήσει πολύ δημιουργικά και ως μονάδα, η επίδραση που μπορεί να ασκήσει πάνω του η ομάδα είναι σαφώς καταλυτική και αξιοσημείωτη. Γενικότερα, ο κάθε άνθρωπος έχει

τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που μπορεί να αφορούν την ιδιοσυγκρασία του, τις γνώσεις του, τις δεξιότητες και κοινωνικές του ικανότητες, την εμπειρία του, το πολιτιστικό του υπόβαθρο κ.α., όπου παίζουν εξέχοντα ρόλο στην ποιότητα και στο είδος της συνέργειας μιας ομάδας. Όταν κάποιος αποτελεί μέλος μια ομάδας, συνεπάγεται την επικοινωνία με τους άλλους, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και την επίτευξη κοινών στόχων, άρα αυτόματα γίνεται λόγος για μια ισχυρότερη δυναμική στις δημιουργικές διαδικασίες. Αυτές οι δυναμικές δημιουργικές ομάδες, χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και ανομοιογένεια, καθώς ο καθένας είναι ξεχωριστός, με τις δικές του ιδέες και δεξιότητες, όπου όντας μέλος ενός συνόλου, μπορεί να προσφέρει στη λύση ενός ζητήματος ή και να τροφοδοτήσει το σύνολο αυτό με ιδέες που μπορούν να το εξελίσουν (Glaveanu κ.ά., 2019. Robinson, 2011). Έρευνες έχουν δείξει, πως η ποικιλομορφία στα μέλη των ομάδων, βοηθάει στα επίπεδα δημιουργικότητας, καθώς την ίδια στιγμή επηρεάζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Kurtzberg & Amabile, 2001).

Η ποιότητα των σχέσεων συνεργασίας που δημιουργούνται μεταξύ των μελών μιας ομάδας, είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητά της αλλά και για τη μετέπειτα πορεία της. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία της ομάδας είναι ο σεβασμός στη συνεισφορά όλων των μελών, στις ιδέες και τις προτάσεις που συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων αλλά και που προωθούν την καινοτομία. Ο ρόλος των σχέσεων και της επικοινωνίας που δημιουργούνται μεταξύ των ατόμων είναι καταλυτικής σημασίας για την πορεία και την επίτευξη στόχων της ομάδας. Μέσω της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών, των εποικοδομητικών “συγκρούσεων” και του σεβασμού των απόψεων όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία, τα αποτελέσματα της προσπάθειας της ομάδας μπορεί να είναι αποδοτικά και χρήσιμα για τη διεκπεραίωση των στόχων της, αλλά και τη συνέχειά της (Chen, 2006). Κατά τη δημιουργική διαδικασία της ομάδας, τα άτομα, εκθέτουν τις απόψεις τους, αυτοσχεδιάζουν, προτείνουν, ακροάζονται και στηρίζουν τους συνεργάτες τους, μπορώντας μάλιστα να χτίσουν πάνω στις ιδέες τους και να παραχθεί εν τέλει ένα αποτέλεσμα που θα πετύχει τους στόχους που έχει θέσει η ομάδα εξ αρχής (Taggar, 2001).

### 3.4. Έρευνες και μελέτες για τη συμβολή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την ανάπτυξη της Δημιουργικότητας

Είναι πραγματικότητα πως τις τελευταίες δεκαετίες, έρευνες για τη δημιουργικότητα εστιάζουν ιδιαίτερα και στη διερεύνηση των κοινωνικο-πολιτιστικών προσεγγίσεων. Ο πολιτισμός και η κουλτούρα δεν είναι άσχετα με την ανθρώπινη οντότητα, ούτε αντιμετωπίζονται ως κάτι στατικό, αντίθετα, ο πολιτισμός και το άτομο συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και αλληλοδιαμορφώνονται. Το πολιτισμικό πλαίσιο ενός ανθρώπου επιδρά σημαντικά στην δημιουργική του δράση, καθώς επηρεάζει πτυχές της, όπως η σκέψη, η αντίληψη, η μνήμη και η φαντασία. Επιπλέον, οι κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις συμβάλουν καταλυτικά στην παραγωγή δημιουργικών δράσεων και καινοτομιών, διότι ο άνθρωπος δια βίου συναναστρέφεται, συνεργάζεται, συναγωνίζεται και ανταγωνίζεται με τους άλλους (Glaveanu κ.ά., 2019).

Οι επιστήμονες Amabile και Simonton, ασχολήθηκαν με την κοινωνική ψυχολογία της δημιουργικότητας, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τον ρόλο των κοινωνικών και περιβαλλοντικών συνθηκών στη δημιουργική ικανότητα. Η Amabile, εστιάζοντας στο μικρο-επίπεδο της κοινωνικής ψυχολογίας της δημιουργικότητας, ανέπτυξε μεθόδους και επιστημονικά εργαλεία με στόχο να μελετήσει τις επιδράσεις και επιπτώσεις που έχουν οι κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες στη δημιουργικότητα του ατόμου. Σημαντική ανακάλυψη της Amabile, αποτελεί το επιστημονικό όργανο CAT, όπου φάνηκε να ξεπερνά περιορισμούς που είχαν άλλα παρόμοια εργαλεία, σημειώνοντας σημαντικό δείκτη αξιοπιστίας. Το CAT έχει αποδειχθεί πως έχει εφαρμοστεί σε πολλές έρευνες από κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους ψυχολόγους, ως μέθοδος αξιολόγησης της δημιουργικότητας (Amabile & Pillemer, 2012).

Η Amabile, εστίασε το ενδιαφέρον της στον ρόλο των εσωτερικών κινήτρων που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα. Τα εγγενή και τα εξωτερικά κίνητρα επιδρούν καθοριστικά στη δημιουργική συμπεριφορά του ατόμου, τα εγγενή με θετικό, ενώ τα εξωτερικά με αρνητικό τρόπο. Ο λόγος είναι, διότι όταν το άτομο επιλέξει να ασχοληθεί με κάτι που το ενδιαφέρει πραγματικά, και όχι επειδή θα ανταμειφθεί με κάποιου είδους έπαινο, τότε η πρόκληση που προκύπτει από την ενασχόληση του με ένα ζήτημα έχει θετικό αντίκτυπο σε αυτό, το ικανοποιεί, προωθώντας έτσι τη δημιουργική σκέψη. Στην αντίθετη περίπτωση, η αρνητική αξιολόγηση, η προσμονή κάποιου εξωτερικού παράγοντα για άμεσα αποτελέσματα και η πίεση, δυσκολεύουν το άτομο να σκεφτεί και να πράξει δημιουργικά. Περισσότερες έρευνες έχουν δείξει, πως, όταν τα εγγενή κίνητρα εναρμονίζονται και λειτουργούν συνεργατικά με τα εξωτερικά, τότε υποστηρίζεται η δημιουργικότητα. Σίγουρα όμως, το μεγάλο βάρος για την δημιουργική διαδικασία αποτελούν τα

εγγενή κίνητρα και πόσο τα επηρεάζουν οι κοινωνικο-περιβαλλοντικές συνθήκες (Amabile & Pillemer, 2012. Ng, 2018. You, 2020).

Η δημιουργική ικανότητα και η σχέση της με την συνεργασία των ατόμων σε ομάδες, αποτελεί σημαντικό ερευνητικό ερώτημα και για τον τομέα της εκπαίδευσης. Όσο περισσότερο και καλύτερα διερευνηθεί η συμβολή του ομαδικού πλαισίου στην καλλιέργεια και ανάδειξη της δημιουργικότητας του ατόμου, τόσο πιο αποδοτική και λειτουργική μπορεί να αποδειχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Kusumawati, Hobri & Hadi (2019), διενεργώντας μια έρευνα δράσης στη σχολική τάξη, έδειξε πως η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δύναται να βελτιώσει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος ομαδοσυνεργατικής μάθησης, βασίστηκε στο πρόγραμμα Lesson Study for Learning Community/ LSLC, με στόχο την βελτίωση των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική και ποιοτική, με συνεντεύξεις και παρατηρήσεις των μαθητών, υλοποιώντας τεστ πριν και μετά την πειραματική διαδικασία, προκειμένου να φανούν αρχικά τα επίπεδα των συμμετεχόντων και έπειτα τα αποτελέσματα και οι αλλαγές που προέκυψαν μέσα από την παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τα άτομα κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε μια σειρά δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας έγκυρα επιστημονικά εργαλεία, κατά τις οποίες δραστηριότητες επιδιώκονταν και προωθούνταν οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, καθώς τα ευρήματα παρουσίασαν πως οι επιδόσεις των μαθητών στα τεστ που διενεργήθηκαν μετά την παρέμβαση, είχαν αυξηθεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Επιπλέον, φάνηκε, πως οι μαθητές είχαν μεγαλύτερη διάθεση να εμπλακούν στις διαδικασίες μάθησης και υπήρξε σημαντική διαφορά στις τιμές δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης.

Μια ενδιαφέρουσα περίπτωση όπου έγιναν προσπάθειες σχεδιασμού και δημιουργίας ψηφιακών προγραμμάτων που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της συνεργατικής μάθησης, είναι αυτή στην Ταϊλάνδη. Εστιάζοντας στη χρήση των ΤΠΕ και την ανάγκη για εφαρμογή ψηφιακών καινοτομιών στον τομέα της εκπαίδευσης, έγινε επιστημονική προσπάθεια σχεδιασμού προγράμματος συνεργατικής μάθησης όπου προσφέρεται στους μαθητές οι δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους σε περιβάλλοντα που καλλιεργούν τις δημιουργικές ικανότητες (Laisema & Wannapiroon, 2014).

Πολύ πρόσφατη έρευνα που αναφέρει ο Donaldson (2020), αφορά στην εφαρμογή σχεδιασμού προγράμματος για την ανάδειξη και ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Οι δυο τρόποι προσέγγισης της έρευνας αφορούν την πρόσωπο με πρόσωπο συνεργατική διαδικασία και την ψηφιακή συνεργατική μάθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την πρόοδο που υπήρξε σε διάφορα στάδια της έρευνας, όσον αφορά την ψηφιακά

διαμεσολαβούμενη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά η ομαδοσυνεργατική διαδικασία πρόσωπο με πρόσωπο είναι αυτή που είχε τη μεγαλύτερη εξέλιξη. Τα ευρήματα της παραπάνω μελέτης, δείχνουν ξεκάθαρα θετικούς οiwονούς και για το μέλλον της ψηφιακής μορφής της ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο -καθώς βρισκόμαστε και σε μια εποχή ψηφιακής επανάστασης -, σίγουρα όμως απαιτείται πλήθος ερευνών και πειραματικών προγραμμάτων.

Σε έρευνα που διενεργήθηκε και τα ερευνητικά της ερωτήματα αναφέρονταν στη σύγκριση και την διαφορά απόδοσης της ατομικής σε σχέση με την ομαδοσυνεργατική μάθηση όσον αφορά την κριτική σκέψη και την “drill- and practice” τεχνική, κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα. Αναλυτικότερα, η “drill- and practice” τεχνική που αξιοποιήθηκε στη μελέτη, αφορά τεχνική του συμπεριφορισμού, κατά την οποία οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι επανειλημμένα με συγκεκριμένο υλικό, προκειμένου να καταφέρουν να φτάσουν στο σημείο να πετύχουν τον μέγιστο βαθμό επιδεξιότητας σε σχέση με αυτό. Η μελέτη αυτή, εξέθετε τους συμμετέχοντες σε ατομικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προκειμένου να δειχθεί, ποια από τις δύο μεθόδους είναι η αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη σε σχέση με τα ζητούμενα. Ενώ από τη μια πλευρά φάνηκε πως κατά τις διαδικασίες της drill- and practice τεχνικής οι συμμετέχοντες επέδωσαν το ίδιο θετικά σε επίπεδο τόσο ατομικό όσο και ομαδοσυνεργατικό, στην περίπτωση της κριτικής σκέψης τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά. Καθώς η κριτική σκέψη αφορά την ανάλυση, τη σύνθεση και αξιολόγηση των στοιχείων και ιδεών και συνδέεται με τις δυνατότητες δημιουργικής σκέψης, η μελέτη έδειξε πως η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, έχει μακράν πιο θετικά αποτελέσματα από την ατομική.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ομαδοσυνεργατικής μάθησης, οι συμμετέχοντες έρχονται σε επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο κοινωνικές σχέσεις και διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον επίλυσης προβλημάτων. Οι διαφορετικές γνωστικές και εμπειρικές αφηρησίες του καθενός, συνεισφέρουν καθοριστικά στις ιδέες και τις εναλλακτικές προτάσεις που προτείνονται στην ομάδα για την επίτευξη του εκάστοτε στόχου. Το κάθε μέλος, έχει τη δυνατότητα και συνάμα την υποχρέωση να συζητήσει με το σύνολο και να εκφράσει εμπειριστατωμένα την άποψη του, που οικοδομήθηκε λόγω των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, προκειμένου να βοηθήσει την ομάδα στον κοινό σκοπό της. Το άτυπο περιβάλλον που δημιουργήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα, διευκόλυνε αρκετά στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος όπου τα άτομα έχουν την ευκαιρία να εσωτερικεύσουν νέες γνώσεις αλλά και να καλλιεργήσουν συνεργατικά νέες δεξιότητες, όπως και αυτή της κριτικής σκέψης. Όταν ολοκληρώθηκε το πειραματικό στάδιο, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σχολιάσουν αυτή τους την εμπειρία, όπου και πολλοί αναφέρθηκαν

στην αρωγή της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας σε σχέση με την καλύτερη απόδοση των γνωστικών διαδικασιών, όπως επίσης και της κατανόησης της άσκησης. Επιπλέον, η συνύπαρξη με τα άλλα μέλη, συνέβαλε αρκετά στη μείωση επιπέδων άγχους, καθώς σε εκείνη την περίπτωση η ευθύνη διαμοιραζόταν σε όλους. Όσον αφορά το αρνητικό στοιχείο που αναφέρθηκε σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διεργασία, είναι το γεγονός πως η βοήθεια επεξήγησης των στοιχείων της άσκησης σε μέλη της ομάδας, ήταν μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία (Gokhale, 1995).

Η πρακτική του καταγισμού ιδεών, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παραγωγής και επεξεργασίας δημιουργικών ιδεών και η ατομική ή η ομαδική κατεύθυνση που ακολουθεί το άτομο σε αυτή τη διαδικασία, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη απόδοση βασικών πτυχών της όπως τον αριθμό και την ποιότητα των καινοτομιών που προκύπτουν. Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει διάφορες φάσεις από τις οποίες πρέπει να περάσει μια ιδέα για να επιτευχθεί ο ύψιστος στόχος της παραγωγής καινοτομίας, όπως είναι η σύλληψή της (της ιδέας), η λεπτομερής μελέτη και επεξεργασία της, η δοκιμή και η ανάλυσή της, ούτως ώστε να φανεί η αποτελεσματικότητά της. Οι Paulus & Coskun (2012), αναφέρουν σε σύγγραμμα τους την επίδραση και τη σημασία που έχουν οι κοινωνικοί, παρακινητικοί και γνωστικοί παράγοντες στις διαδικασίες καταγισμού ιδεών σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, για να προκύψουν δημιουργικά προϊόντα και καινοτομίες. Και τα δύο επίπεδα δράσης, ομαδικό και ατομικό, έχουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους, καθώς είναι απαραίτητο να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις για την αποδοτικότητα τους. Στο ομαδικό επίπεδο εν προκειμένω, η συνθήκη έκφρασης και επεξεργασίας των ιδεών μαζί με τα υπόλοιπα μέλη προσφέρουν ποικιλία απόψεις για την επίλυση των ζητημάτων που υπάρχουν, καθώς και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της ομάδας μελετώντας τις διάφορες οπτικές γωνίες.

Τα εσωτερικά ή και τα εξωτερικά κίνητρα που δημιουργούνται κατά την ομαδική διαδικασία, τροφοδοτούν τα άτομα με την ανάγκη για ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες. Οι στόχοι και οι κανόνες που θέτονται εξ αρχής από την ομάδα, έχουν ιδιαίτερο ρόλο στην αποτελεσματικότητα της. Για παράδειγμα οι στόχοι μιας ομάδας, για να μπορέσουν να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μελών για εμπλοκή στις διαδικασίες οφείλουν να είναι απαιτητικοί, στο βαθμό όμως που με την προσπάθεια και τη συνεργασία είναι δυνατό να επιτευχθούν και όχι να απαιτείται από τα μέλη να κατακτήσουν κάτι που είναι πολύ μακριά τη δεδομένη στιγμή από το φάσμα των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Οι συγγραφείς, αναφέρουν δυο γνωστικά μοντέλα δημιουργικής δραστηριότητας. Το μοντέλο σημασιολογικού δικτύου/ semantic network model, αφορά τη διέγερση των σημασιολογικών δικτύων των μελών της ομάδας, που συμβαίνει επειδή μέσω μιας ιδέας που εκφράζεται από ένα άτομο, διεγείρονται παρόμοια ή επικαλυπτόμενα συνειρμικά δίκτυα στα υπόλοιπα άτομα. Με τη βοήθεια λοιπόν μια ιδέας που θα προέλθει από κάποιον ως εξωτερικό

ερέθισμα, στους υπόλοιπους μπορούν να ενεργοποιηθούν περιοχές από τις οποίες θα προέλθουν μοναδικές και καινοτόμες ιδέες. Με αυτό τον τρόπο ενισχύονται ο αριθμός και η ποιότητα των ιδεών που γνωστοποιούνται. Επιπλέον, το μοντέλο συνειρμικής μνήμης ομαδικής δημιουργικότητας, επικαλύπτεται με κάποιο τρόπο με το μοντέλο σημασιολογικού δικτύου, αλλά συνδέεται κυρίως με τη “ροή των ιδεών” που αφορά την αναζήτηση πληροφοριών από συγκεκριμένες κατηγορίες, στις οποίες ανατρέχει ο άνθρωπος λόγω της σημασιολογικής ομαδοποίησης των ιδεών που έχουν προκύψει. Η διαδικασία μετάβασης κατηγοριών για την παραγωγή νέων ιδεών, διευκολύνεται με τη βοήθεια των εξωτερικών παραγόντων, πιο συγκεκριμένα με την αρωγή των συνεργατών όπου κοινοποιούν μεταξύ τους τις ιδέες τους έτσι ώστε να προκύψει γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα ο στόχος της ομάδας. Από τα παραπάνω φαίνεται πως η συνέργεια της ομάδας είναι αποτελεσματική και παραγωγική, όταν όλα τα μέλη της συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, εκθέτοντας τις απόψεις τους και υποστηρίζοντάς τες με το φάσμα των γνώσεων και των κατεκτημένων δεξιοτήτων τους.

### **3.5. Απόψεις εκπαιδευτικών για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη Δημιουργικότητα στη τάξη**

Οι αντιλήψεις των δασκάλων για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι, διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο για την πορεία των παιδαγωγικών διαδικασιών και την εξέλιξη των διδακτικών δεδομένων. Πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως η δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται από κοινωνική και δυναμική βάση, γεγονός που επηρεάζει και τη σχέση της με τη μάθηση και το σχολείο. Οι αντιλήψεις των δασκάλων και όλων των υπόλοιπων ειδικοτήτων που αφορούν άμεσα την εκπαίδευση, είναι καθοριστικές για τις αναγκαίες αλλαγές που πρέπει να προκύψουν στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Επιπλέον, οι απόψεις των παιδαγωγών για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου στην τάξη είναι απαραίτητη, ούτως ώστε προκύψουν τα ανάλογα συμπεράσματα για την καινοτομία στην εκπαίδευση. Οι θέσεις των ειδικών για τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, είναι αυτές που μπορούν να συμβάλλουν στην αναγνώριση, επεξεργασία και ανάπτυξη του δημιουργικού ατόμου.

Ο Heath αναφέρει σε σύγγραμμά του, (2010), έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων για την πρακτική της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης στη τάξη. Σε μια πρώτη μελέτη για τις αντιλήψεις των δασκάλων που κάνουν τη πρακτική τους, τα αποτελέσματα δείχνουν, πως, οι εντυπώσεις για την επίδραση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης στη διδακτική διαδικασία είναι

θετικές. Σύμφωνα με τους δασκάλους, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται μεταξύ των μελών μιας ομάδας, λειτουργεί ως αρωγός στην πρόοδο όλων των συμμετεχόντων στο γνωστικό επίπεδο, καθώς συνεργάζονται σε διαφορετικού τύπου δραστηριότητες κάθε φορά και αυτό βοηθάει στη γνωστική εμπλοκή όλων στα θέματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ο συνδυασμός των γνώσεων που προκύπτει από την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και των ιδεών των μαθητών, οδηγεί σε καρποφόρα, για το στόχο της ομάδας, αποτελέσματα. Οι μαθητές έχουν επίσης την ευκαιρία να δοκιμαστούν στους διάφορους ρόλους που υπάρχουν σε μια δυναμική ομάδα και να καλλιεργήσουν περαιτέρω τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, υπογραμμίζουν και το γεγονός, πως χάρη στη λειτουργία της ομάδας, τα άτομα αλληλοϋποστηρίζονται και προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια ο ένας στον άλλο, ενισχύοντας τις γνώσεις όλων των συμμαθητών, αλλά και επιδρώντας καταλυτικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων.

Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από μια ακόμη έρευνα, στην οποία συνεντευξιαζόμενοι ήταν οι δάσκαλοι και οι μαθητές, για να τοποθετηθούν σχετικά με τις απόψεις τους, που συνδέονταν με την εμπειρία τους για την ομαδοσυνεργατική πρακτική στο μάθημα των Μαθηματικών του δημοτικού σχολείου. Μεγάλο ποσοστό δασκάλων απάντησε, πως τα οφέλη των μαθητών κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους ήταν πολύ σημαντικά για όλους τους μαθητές. Εκείνοι οι μαθητές με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθαίνουν από εκείνους που έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή παρουσία, και αυτοί με τη σειρά τους εξασκούνται μέσα από την ομάδα και εξελίσσονται. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν, τα ζωτικής σημασίας για την ομάδα, προσωπικά και κοινωνικά οφέλη που καλλιεργούνται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ των μελών. Έχει παρατηρηθεί ακόμα, πως, τα κοινωνικά οφέλη, βοηθούν ιδιαίτερα και την επικράτηση θετικής ατμόσφαιρας όχι μόνο μεταξύ συμμαθητών, αλλά και μαθητών με τους δασκάλους τους. Επιπρόσθετα, η πρόοδος και η εξέλιξη που προκύπτει λόγω της ομαδοσυνεργασίας οφείλεται στο φιλικό πλαίσιο που τη διέπει, αυξάνοντας τα επίπεδα θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των ατόμων και παρουσιάζοντας αλλαγές στο γνωστικό υπόβαθρο τους, μέσα από τη μάθηση και την εξάσκηση σε στρατηγικές που βοηθούν στην εμπέδωση του μαθήματος των Μαθηματικών.

Τέλος, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως έχουν παρατηρήσει οι ίδιοι πως οι ομαδικές συζητήσεις και η συνεργασία, καθορίζει και την ελευθερία της έκφρασης των απόψεων όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία, την ανταλλαγή ιδεών, τον σεβασμό για τους άλλους και την προσεκτική ακρόαση των σκέψεων τους. Επιπλέον, οι ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, βοηθούν στην



διαχείριση αντικρουόμενων απόψεων μέσα από την κριτική σκέψη και την πρόκληση της δημιουργικής διαδικασίας.

Οι Saborit, Fernández-Río, Estrada, Méndez- Giménez και Alonso (2016), διενήργησαν μια μελέτη που αφορούσε τη στάση των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, έπειτα από μια εμπειρία προγράμματος κατάρτισης. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα ήταν το ίδιο δίχως διαφοροποιήσεις για όλους τους συμμετέχοντες και πως η καταγραφή των αντιλήψεων τους έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί είχαν το χρόνο να αξιολογήσουν την κατάσταση μέσα από την εμπειρία τους. Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν δύο. Η πρώτη υπόθεση υποστήριζε πως οι εκπαιδευτικοί που θα πάρουν μέρος στο πρόγραμμα εκπαίδευσης της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, θα καταλήξουν να έχουν θετική άποψη για τη μέθοδο και θα την αξιοποιήσουν στην τάξη/ στις τάξεις τους. Η δεύτερη υπόθεση έλεγε πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, θα επηρεαστεί σημαντικά από την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, καθώς επίσης καθοριστικό ρόλο έχει και η φύση του μαθήματος που διδάσκουν. Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν πως η πρώτη υπόθεση επιβεβαιώνεται, ενώ η δεύτερη όχι. Οι δείκτες των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνουν την πρώτη υπόθεση, πως οι δάσκαλοι και οι καθηγητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κατάρτισης, εκφράζουν θετικές αντιλήψεις για τη μέθοδο της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης και την αξιοποίησή της στην τάξη.

Προηγούμενες έρευνες, έχουν καταγράψει δεδομένα που αφορούν τις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου κατά τη διδακτική διαδικασία. Παραδείγματος χάρη, η έλλειψη γνώσεων των δασκάλων για το περιεχόμενο, τις τεχνικές, τη θεωρία αλλά και την πρακτική εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αποτελούν καταλυτικό εμπόδιο για τη θετική τους στάση απέναντι σε αυτή. Επιπλέον, η προσωπική έλλειψη ενδιαφέροντος για την συνεχή ενημέρωση και κατάρτιση νέων καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων, συνιστά τροχοπέδη για την ανέλιξη εκπαιδευτικών προσπάθειών και συστημάτων. Ένα ακόμη βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, είναι και η πίεση που υφίστανται οι δάσκαλοι λόγω της δομής των αναλυτικών προγραμμάτων για την κάλυψη της ύλης, αλλά και για την έλλειψη βασικών πόρων στις σχολικές μονάδες, που μπορούν να εξυπηρετήσουν εκπαιδευτικές πρακτικές, νέες και διαφορετικές από τις παραδοσιακές. Συνεπώς, έχει δειχθεί και από την έρευνα των Saborit κ.ά. (2016), πως οι αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, αποτελεί βασικό παράγοντα για την αξιοποίηση της μεθόδου στη τάξη αλλά και για την σωστή και προσεκτική εφαρμογή της. Καθώς η πρώτη υπόθεση της μελέτης επιβεβαιώνεται, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε πρόγραμμα κατάρτισης για την

ομαδοσυνεργατική μέθοδο, παρουσιάσουν θετικές αντιλήψεις για εκείνη και την υλοποιούν αρκετά στην τάξη, έρχεται να διαψευστεί η δεύτερη υπόθεση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών δεν συσχετίζεται με την βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν. Σε παλαιότερες έρευνες, τα δεδομένα έχουν δείξει πως οι δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι θετικότεροι στην αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, εν αντιθέσει με εκείνους που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που εξαιτίας μικρότερου χρόνου συναναστροφής με τους μαθητές τους την ημέρα και την εμβομάδα, δεν δημιουργούν ευκαιρίες εφαρμογής της μεθόδου. Αυτή η υπόθεση δεν επαληθεύεται σε αυτή την περίπτωση, όπως επίσης δεν επαληθεύεται και το γεγονός πως το μάθημα που διδάσκει ο παιδαγωγός επιδρά στην άποψη και τη στάση του για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση. Υπάρχουν οι αντιλήψεις, πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάλογα με τους κλάδους των μαθημάτων, όπως για παράδειγμα ότι οι θετικές επιστήμες έχουν καλύτερα και αποδοτικότερα αποτελέσματα με την πρακτική της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου σε σχέση με τις θεωρητικές.

Σε αυτή την έρευνα όμως των Saborit κ.ά. (2016), δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές με κριτήριο το είδος του μαθήματος που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατική μάθησης με τον αριθμό και την ποσότητα των τεχνικών που αξιοποιούν κατά την υλοποίηση της, κρίνοντας και αξιολογώντας σωστά ανάλογα με την περίπτωση την καταλληλότητα των εργαλείων.

Πολυάριθμες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη δημιουργικότητα, έχουν δείξει την αναγκαιότητα να υφίσταται ουσιαστικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καλλιεργώντας την συνειδητά με την βοήθεια των δασκάλων. Η δημιουργικότητα παίζει εξέχοντα ρόλο στην ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, όπως και στην αντιμετώπιση προκλήσεων, προβλημάτων και αλλαγών. Αυτή η αντίληψη όμως, πολλές φορές δεν αποτυπώνεται ουσιαστικά και πρακτικά στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως για παράδειγμα λόγω των απόψεων των δασκάλων για τη χρησιμότητα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στην τάξη. Σε μια έρευνα των Kettler, Lamb, Willerson και Mullet (2018), τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στη τάξη, έδειξαν πως παρόλο που στη σύγχρονη εποχή η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη αποτελούν σημαντικές ικανότητες για να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο του σχολείου, οι θέσεις των εκπαιδευτικών δεν τείνουν ιδιαίτερα προς αυτή την κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν, αφορούσαν ένα μεγάλο ποσοστό δασκάλων να θεωρεί λιγότερο επιθυμητούς στη τάξη τους τους μαθητές που ήταν δημιουργικοί. Επίσης, φάνηκε πως, η ηλικία των εκπαιδευτικών, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία δίδασκαν δεν σχετίζονταν με τις αντιλήψεις τους

για τη δημιουργικότητα. Όμως, μια μικρή, όχι ιδιαίτερα σημαντική διαφορά, παρατηρήθηκε σχετικά με τους κλάδους των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε, πως οι δάσκαλοι που ασχολούνταν με τις γλωσσικές τέχνες, παρουσίαζαν ευνοϊκότερες θέσεις για τους μαθητές που έδειχναν δημιουργικά χαρακτηριστικά στην τάξη τους, σε σχέση με εκείνους που προέρχονταν από άλλους κλάδους.

Η μελέτη αυτή των Kettler κ.ά. (2018), παρείχε κάποια στοιχεία για να μπορέσει να υποστηρίξει τη συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, με την ευνοϊκή αντίληψη των δημιουργικών χαρακτηριστικών που παρατηρούνται στους μαθητές, όμως τόνισαν, πως αξίζει περαιτέρω έρευνα και μελέτη. Και σε αυτή την έρευνα προτείνεται η δημιουργία και ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την ενημέρωση για την επίδραση και τα αποτελέσματα της αξιοποίησης της δημιουργικότητας στην τάξη, καθώς και τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους για την καλλιέργεια της.

Το 2000 διενεργήθηκε μια έρευνα μικρής εμβέλειας από τον Fleith, όπου σκοπός της ήταν να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που βοηθούν ή αναστέλλουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το περιβάλλον της τάξης προωθεί την δημιουργικότητα. Το μάθημα μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους, να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους μέσα από τις δημιουργικές διαδικασίες, οι οποίες εστιάζουν στην περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και αφορούν θεματικές που να συγκλίνουν με τα ενδιαφέροντά τους. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν απουσιάζει η δημιουργική συνθήκη, υπάρχουν επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Δύο τέτοια παραδείγματα είναι η αποστροφή στην έκφραση των μαθητών των ιδεών και των απόψεων τους και συνεπώς η απουσία πρωτοβουλιών τους και η δόμηση της διδακτικής συνθήκης με τις ελεγκτικές πρακτικές των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η αξιοποίηση της δημιουργικότητας αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης και τις δραστηριότητες που υλοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, τοποθετήθηκαν ως προς το κατάλληλο περιβάλλον που διευκολύνει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, όπου αρχικά έχει να κάνει με την στάση που έχουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι ως προς τη δημιουργικότητα. Επιπλέον, σημαντικές χαρακτηρίστηκαν και οι στρατηγικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την προσπάθεια ενίσχυσης της δημιουργικότητας, όπου αυτό συνδέεται και με το είδος και την ποιότητα των δραστηριοτήτων που επιλέγονται να δωθούν στους μαθητές.

Επιπροσθέτως, ο Fleith, σε αυτή του την έρευνα, προσπάθησε να αναδείξει και να εστιάσει και στις στάσεις των εκπαιδευτικών που διευκολύνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς και τις στρατηγικές που αξιοποιούν για αυτό το σκοπό. Όσον αφορά τις στάσεις που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, είναι η προσφορά διάφορων και ποικίλων επιλογών στους μαθητές, προκειμένου να εξερευνήσουν μόνοι τους και να βρουν δημιουργικές λύσεις των προκλήσεων και των ζητημάτων που προκύπτουν. Επίσης, η αποφυγή τεράστιου όγκου εργασιών, αλλά και η μείωση ελεγκτικής διάθεσης των δασκάλων, βοηθάει πολύ για αυτό τον σκοπό. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση συνεργατικών ομάδων, ως αποτελεσματική στρατηγική προώθησης της δημιουργικότητας, όπου με αυτό τον τρόπο υπογραμμίζεται η έμφαση στις απόψεις όλων των μελών, ισότιμα και δημοκρατικά, καθώς και η αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων όλων των ατόμων.

Οι Prasaja, Pariyanto, Pramesti, Nurhadi και Supsiadji (2022), σε μια πολύ πρόσφατη ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησαν, ασχολήθηκαν με τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής που συμβαίνει μέσα από την Ομαδοσυνεργατική μάθηση. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν, πως οι δάσκαλοι έχουν αναπτύξει θετικές απόψεις για την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως μέσο προώθησης της δημιουργικής γραφής. Πιο συγκεκριμένα, επικρατεί η αντίληψη ότι μέσω αυτής της μεθόδου διδασκαλίας, τα άτομα αποκτούν κοινές εμπειρίες με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνει ο ένας από τον άλλο καθώς μπαίνουν σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας κατά την οποία μοιράζονται γνώσεις, τις εξελίσσουν και εξασκούν περαιτέρω τις δεξιότητές τους. Πέρα από τις ακαδημαϊκές επιτυχίες όμως, τα μέλη μια ομάδας, μέσα από τη συναναστροφή και συνεργασία με τους υπόλοιπους, ενθαρρύνονται να ασχοληθούν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες και τις ασκήσεις που τους έχουν ανατεθεί. Η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στις διαδικασίες μάθησης, ωφελούν πολύ τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα, καθώς προάγεται και ενεργή συμμετοχή όλων, ανεξαρτήτως από το γνωστικό υπόβαθρο στο οποίο βρίσκονται. Ακόμη, οι μαθητές, έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητά τους και να ενισχύσουν ικανότητες και στοιχεία που προάγουν την καινοτομία.

Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με έρευνες προηγούμενων ετών όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα, πραγματοποίησαν οι Mullet, Willerson, Lamb και Kettler (2016). Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση επεξεργάζεται μελέτες από την Ευρώπη, την Ασία και την Αμερική καλύπτοντας σημαντικά ένα φάσμα δεκαέξι ετών, όπου φάνηκαν και οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τον δημιουργικό μαθητή. Παρατηρήθηκε, πως έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργικότητα εκτιμάται από τους δασκάλους και τη θεωρούν σημαντική για τη σύγχρονη μεταβαλλόμενη κοινωνία, αλλά υπάρχουν και σημαντικά

εμπόδια που δημιουργούν ένα κενό σε σχέση με την πρακτική αξιοποίησή της. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι διαφορετικοί ορισμοί που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους επιστήμονες για τη δημιουργικότητα, όπως επίσης και τις διαφορές στις αντιλήψεις για τις δημιουργικές συμπεριφορές που εκφράζουν οι μαθητές. Γενικότερα, υπάρχει μια σύγχυση για τον ορισμό της δημιουργικότητας, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα, όπου έχει σαν συνέπεια οι ακαδημαϊκοί να δυσκολεύονται να την αναγνωρίσουν αλλά και να κανατονήσουν τις διάφορες πτυχές της προκειμένου να την αξιοποιήσουν στην τάξη τους. Από τη μια πλευρά, οι δάσκαλοι μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν πως η παραγωγή καινοτόμων προϊόντων είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργικής διαδικασίας, από την άλλη πλευρά όμως, δυσκολεύονται να συνδεθούν με αυτό και να ορίσουν για ποιο λόγο μπορεί να είναι χρήσιμο.

Σε σχέση με την έκφραση δημιουργικών συμπεριφορών και χαρακτηριστικών, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι δημιουργικοί μαθητές είναι εκείνοι όπου έχουν πολύ φαντασία και περίεργες ιδέες, είναι ανεξάρτητοι και πνευματώδεις, αλλά και έχουν έντονα ενεργοποιημένη την καλλιτεχνική τους φύση, σύμφωνα με τους Mullet κ.ά. (2016). Αντίθετα, οι ερευνητές, όπου σύμφωνα με πολυάριθμες και ποικίλες μελέτες που έχουν υλοποιηθεί για την ανάλυση της δημιουργικότητας, καθώς και για τον σχεδιασμό επιστημονικών εργαλείων για την αναγνώρισή της, έχουν αποφανθεί πως απαραίτητα χαρακτηριστικά για το δημιουργικό άτομο είναι η ευελιξία και ευχέρια στη σκέψη, η διευρυμένη και η κριτική σκέψη, όπως και το να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να ρισκάρει, να είναι ανοιχτό σε νέες εμπειρίες κ.ά. Επιπλέον, πολλές φορές η δημιουργικότητα εξισώνεται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις αρκετών εκπαιδευτικών, με τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την πρόοδο. Παρόλα αυτά, κάποιιοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του περιβάλλοντος του ατόμου αλλά και της ίδιας του της προσωπικότητας για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, ταυτόχρονα όμως, δεν μπορούσαν να προσδιορίσουν με ποιο τρόπο αυτοί οι δύο παράγοντες την προάγουν.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την έρευνα, η έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την ουσία, τη σημασία και τα αποδοτικά αποτελέσματα της δημιουργικότητας στο σχολείο, οδηγούν πολλές φορές τους δασκάλους στην ανασφάλεια για τον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο νιώθουν έτοιμοι να εφαρμόσουν μεθόδους και πρακτικές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας για τους μαθητές τους. Ένας εξίσου αξιοσημείωτος παράγοντας για τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στην τάξη είναι και οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Αυτό συνεπάγεται, πως διαφορετικοί πολιτισμοί τείνουν να διαφέρουν στις απόψεις τους για την αναγκαιότητα και την εφαρμογή πρακτικών προώθησης της δημιουργικότητας, όπως και για το τι προσδίδει μια δημιουργική συμπεριφορά. Παρατηρείται αρκετά συχνά η πεποίθηση στους εκπαιδευτικούς, ότι η δημιουργικότητα συνδέεται μόνο με τις τέχνες. Έχει φανεί όμως πως κάτι

τέτοιο δεν ισχύει, διότι η δημιουργικότητα είναι εμφανής σε όλους τους τομείς, σε αυτό τον τεχνών, στον ακαδημαϊκό, τον επιστημονικό κτλ και δεν αφορά μόνο τα καλλιτεχνικά προϊόντα. Μέσα από το πλήθος ερευνών που έχουν προκύψει για τη δημιουργικότητα, έχει δειχθεί πως υπάρχει η έκτακτη ανάγκη να δημιουργηθούν βάσεις για την ουσιαστική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη. Ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αλλάξει και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα της κοινωνίας που αποζητά εναγωνίως την προσωπική και κοινωνική πρόοδο και καινοτομία (Mullet, Willerson, Lamb και Kettler, 2016).

### 3.6. Σύνοψη

Συνοψίζοντας το 3ο Κεφάλαιο, έχει δειχθεί, πως ο ρόλος της ομάδας και της συνεργασίας των μελών της, καθορίζει σημαντικά την ενίσχυση της δημιουργικότητας του ατόμου, καθώς, οι ανταλλαγές ιδεών, οι επικοδομητικές συγκρούσεις και ο σεβασμός στις απόψεις όλων των συμμετεχόντων στην ομαδική εργασία, οδηγούν σε θετικά και αποδοτικά αποτελέσματα όσον αφορά τον εκάστοτε στόχο της ομάδας. Η ποιότητα των σχέσεων συνεργασίας που δημιουργούνται μεταξύ των μελών μιας ομάδας είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητά της ομάδας, αλλά και για τη μετέπειτα πορεία της. Η συμβολή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην προώθηση της δημιουργικότητας, φάνηκε από τα παραπάνω κεφάλαια πως είναι σημαντική, αφού οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες επηρεάζουν θετικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, όπως επίσης προωθούν την καινοτομία και την ευκαμψία που προσφέρει η δημιουργικότητα. Τέλος, σχετικά με προηγούμενες έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μάθησης, φαίνεται πως παρά τις θετικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά της, υπάρχουν σε πολλές περιπτώσεις, διάφορες θεωρητικές και πρακτικές δυσκολίες που εμποδίζουν τους δασκάλους να εφαρμόσουν αυτή τη μέθοδο. Κάποιες από αυτές τις δυσκολίες μπορεί να είναι για παράδειγμα το γνωστικό κενό λόγω έλλειψης προγραμμάτων κατάρτισης για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, ή η έλλειψη βασικών πόρων στις σχολικές μονάδες. Ένα ακόμη βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, είναι και η πίεση που υφίστανται οι δάσκαλοι λόγω της δομής των αναλυτικών προγραμμάτων για την κάλυψη της ύλης.



## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας**

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να παρουσιαστούν τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την έρευνα αυτή. Ειδικότερα, πρόκειται να παρουσιαστεί ποια είναι η ερευνητική περιοχή και ο ερευνητικός σκοπός, πόσο ο ερευνητικός σκοπός εξειδικεύεται στα κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα, με ποιον τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα αυτά θα διερευνηθούν μέσω ενός κατάλληλου εργαλείου και ειδικότερα ενός ερωτηματολογίου. Επιπλέον, αναφέρεται η μεθοδολογία με την οποία θα αναλυθούν τα δεδομένα τα οποία θα συλλεχθούν, σε ποιο δείγμα θα γίνει η απεύθυνση για τη συλλογή των δεδομένων αυτών, ποιες κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν και ποια είναι η αξιοπιστία των κλιμάκων αυτών.

### **4.1. Ερευνητικός Σκοπός**

Όσον αφορά τον ερευνητικό σκοπό της έρευνας αυτής και την ερευνητική περιοχή, η ερευνητική περιοχή είναι η παιδαγωγική επιστήμη και ειδικότερα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ερευνητικός σκοπός είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, σε σχέση με την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη, όπως επίσης και οι αντιλήψεις τους για την διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη. Επίσης, θα διερευνηθούν και οι τυχόν συσχετίσεις μεταξύ των δύο αντιλήψεων.

### **4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα, αυτά αποτελούν ειδίκευση του ερευνητικού σκοπού και είναι κατάλληλα διατυπωμένα ώστε να είναι σε απόλυτη συνάφεια με εκείνον, εξειδικεύοντας τον περισσότερο προς την κατεύθυνση αυτή στην οποία να είναι εφικτό, με διάφορες τεχνικές οι οποίες εντάσσονται στο πεδίο της ερευνητικής μεθοδολογίας, να διερευνηθούν και να απαντηθούν τα ερωτήματα φωτίζοντας έτσι τον ερευνητικό σκοπό της εργασίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη;



Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη δημιουργικότητα;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποια είναι η διαφοροποιητική επίδραση των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την διδασκαλία της δημιουργικότητας;

Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτά απαντώνται με χρήση ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων τα οποία προέρχονται από συλλογή μέσω ενός κατάλληλου εργαλείου, το οποίο είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Δομημένο γιατί αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων, κλειστές όσον αφορά τις απαντήσεις και επιπλέον αποτελείται από συγκεκριμένες κλίμακες μέτρησης.

### **4.3. Ερευνητικό Εργαλείο**

Το ερωτηματολόγιο υλοποιήθηκε αποκλειστικά σε ηλεκτρονική φόρμα με χρήση του εργαλείου Google Forms. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα εξής τμήματα:

Στο πρώτο τμήμα περιγράφονται ο σκοπός της έρευνας, η ταυτότητα του ερευνητή, ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα με αδρό τρόπο. Περιγράφεται επίσης ο κοινός σκοπός, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η διαδικασία επεξεργασίας και η πολιτική τήρησης των δεδομένων όσον αφορά την προστασία της ταυτότητας και των απόψεων που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Επίσης, στο τμήμα αυτό ο ερωτώμενος ενημερώνεται για την διάρκεια συλλογής των δεδομένων η οποία είναι περίπου 12 λεπτά.

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήσεις οι οποίες καταγράφουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του συμμετέχοντα, όπως είναι το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το είδος της τάξης, η εμπλοκή με την εκπαιδευτική διαδικασία και η επιμόρφωση σε ζητήματα ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από την κλίμακα CLIQ (Cooperative Learning Implementation Questionnaire), η οποία σκοπό έχει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χρήση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από ερωτήσεις οι οποίες φορτίζουν τρεις παράγοντες.

Οι παράγοντες οι οποίοι φορτίζονται από αυτές ερωτήσεις είναι, ο παράγοντας Expectancy, ο παράγοντας Cost και ο παράγοντας Value.

- 1) Ο παράγοντας Expectancy περιγράφει προσδοκίες τις οποίες έχει ο εκπαιδευτικός από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας,
- 2) Ο παράγοντας Value περιγράφει την αξία την οποία δίνει γενικά ο εκπαιδευτικός στην ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- 3) Ο παράγοντας Cost περιγράφει τις δυσκολίες και την προσπάθεια η οποία απαιτείται για να εφαρμοστεί στην πράξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον η ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Το επόμενο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την κλίμακα Teaching Creativity Scale, η οποία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία της δημιουργικότητας στο σχολείο. Η κλίμακα αυτή αποτελείται στην συμπυκνωμένη της μορφή η οποία χρησιμοποιήθηκε στο παρόν ερωτηματολόγιο από ερωτήσεις οι οποίες φορτίζουν τέσσερις συνολικά παράγοντες.

Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- ο παράγοντας Teachers' Self-Efficacy, ο οποίος αναπαριστά την προσδιοριζόμενη από τον εκπαιδευτικό ικανότητά του να διδάσκει τη δημιουργικότητα μέσα στην τάξη,
- ο παράγοντας Environmental Encouragement, ο οποίος περιγράφει την εκτίμηση του εκπαιδευτικού για το πόσο το συνολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, του σχολείου δηλαδή και των μεθόδων, είναι ένας παράγοντας ενθαρρυντικός και επιταχυντικός της εμπλοκής των μαθητών και των εκπαιδευτικών με την δημιουργική διδασκαλία,
- ο παράγοντας Societal Value ο οποίος περιγράφει την εκτίμηση του εκπαιδευτικού για την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας
- ο παράγοντας Student Potential ο οποίος περιγράφει την αποτίμηση της δημιουργικότητας των μαθητών με τους οποίους συναναστρέφεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο.

#### 4.4. Πιλοτική Διανομή του Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο, πριν την τελική διανομή του από την οποία προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα, δοκιμάστηκε σε πιλοτική φάση. Η

πυλοτική διανομή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο της πυλοτικής διανομής, δόθηκε σε δέκα εμπειρογνώμονες του αντικειμένου της εκπαίδευσης (μεταπτυχιακοί φοιτητές και έμπειροι εκπαιδευτικοί) προκειμένου να το συμπληρώσουν και να κάνουν σχόλια για την ροή του, την γλωσσική απόδοση των ερωτήσεων στα ελληνικά, το πόσο κατανοητό είναι κλπ. Τα σχόλια τα οποία ελήφθησαν στο πρώτο στάδιο, αξιολογήθηκαν και ενσωματώθηκαν στο ερωτηματολόγιο κατά περίπτωση ανάλογα με την αξιολόγηση.

Στην συνέχεια έγινε η πυλοτική διανομή του ερωτηματολογίου, σε ένα δείγμα 84 εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνει ο έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων. Από την ανάλυση αξιοπιστίας η οποία έγινε με χρήση του δείκτη Cronbach, βρέθηκε ότι οι κλίμακες σημείωναν τιμές του δείκτη άνω του 0.6, γεγονός που καταδεικνύει ικανοποιητική αξιοπιστία, οπότε και το ερωτηματολόγιο δόθηκε για την μαζική/παραγωγική διανομή του.

#### **4.5. Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης**

Όσον αφορά τη μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης, σημειώνεται ότι αυτή έγινε με χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS Version 26.0 της εταιρείας IBM. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε τόσο επαγωγική όσο και περιγραφική στατιστική.

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα, συλλέχθηκαν αρχικά από την φόρμα από την οποία είχανε συλλεγεί με την χρήση του εργαλείου Google Forms απ' όπου λήφθησαν με τη μορφή αρχείου Excel, στη συνέχεια έγινε η κατάλληλη κωδικοποίηση τους και η εισαγωγή στο λογισμικό. Έγινε έλεγχος ορθής μεταφοράς και εισαγωγής στο λογισμικό, ακολούθως εκτιμήθηκαν οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach για τις κλίμακες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν, στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις δημογραφικές μεταβλητές, όπως είναι τα ραβδογράμματα, τα ιστογράμματα και τα θηκογράμματα, οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και οι διάμεσες τιμές κλπ.

Ακολούθως, εκτελέστηκαν οι κατάλληλες μέθοδοι της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η εκάστοτε μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων περιγράφεται μέσα στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, όπου σε κάθε ερευνητικό ερώτημα δίνεται ειδικότερα η μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική στατιστική, όπως για παράδειγμα χρήση γραφημάτων και

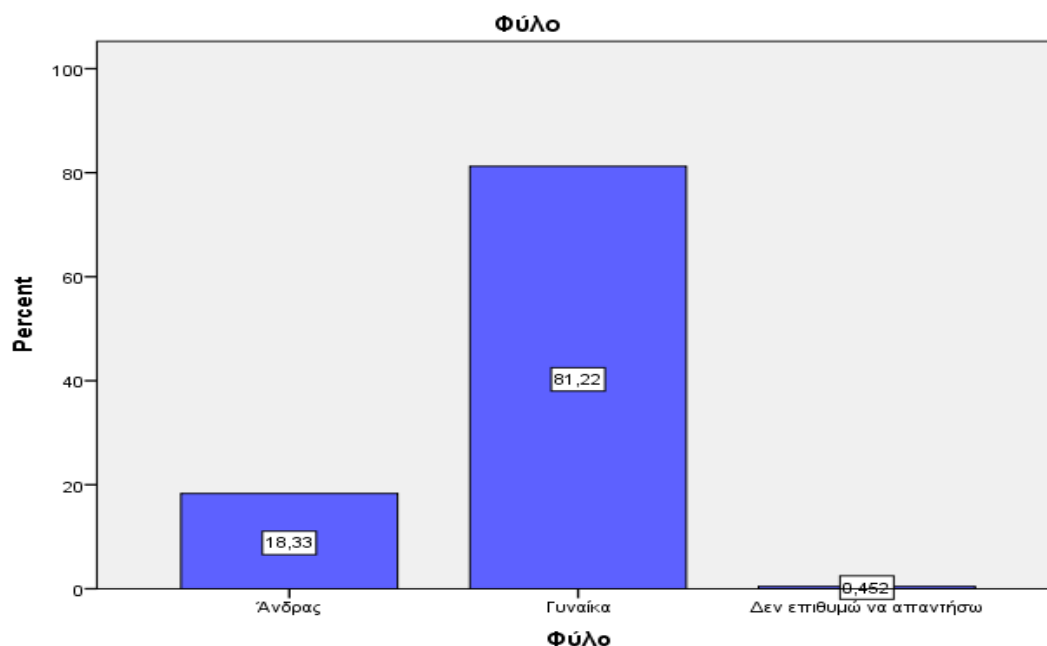
περιγραφικών μέτρων (πίνακες απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, ραβδογράμματα, μέσες τιμές, διάμεσες τιμές, τυπική απόκλιση κλπ), όπως επίσης χρησιμοποιήθηκαν και μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής όπως είναι ο έλεγχος μέσων τιμών για δύο ομάδες (t-test), ο έλεγχος μέσων τιμών για τρεις και περισσότερες ομάδες (μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης-ANOVA), ο έλεγχος συσχέτισης του Pearson κλπ.

#### 4.6. Το Δείγμα της Έρευνας

Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας, αυτό αποτελείται από 442 άτομα οι οποίοι στο σύνολό τους είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής. Αναφορικά με την σύνθεση του φύλου του δείγματος, άνδρες δήλωσαν 81 άτομα (18,3%), γυναίκες δήλωσαν 359 άτομα (81,2%), ενώ δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να απαντήσουν 2 άτομα (0,5%).

*Πίνακας 1 : Τα φύλα του δείγματος της έρευνας*

<b>Φύλο</b>					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Ανδρας	81	18,3	18,3	18,3
	Γυναίκα	359	81,2	81,2	99,5
	Δεν επιθυμώ να απαντήσω	2	,5	,5	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

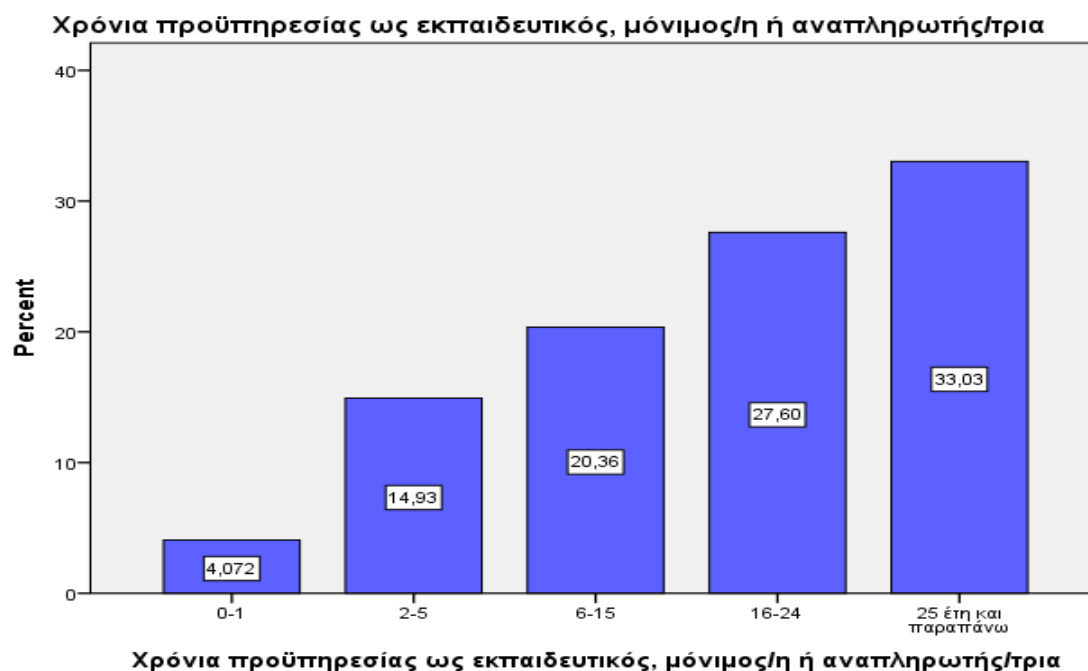


Σχήμα 1 : Τα φύλα του δείγματος της έρευνας

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, μόνιμος ή αναπληρωτής, 18 άτομα (4,1%) δήλωσαν ότι έχουν προϋπηρεσία 0 έως 1 έτη, 66 άτομα (14,9%) δήλωσαν ότι έχουν προϋπηρεσία 2 έως 5 έτη, 90 άτομα (20,4%) δήλωσαν ότι έχουν προϋπηρεσία 6 έως 15 έτη, 122 άτομα (27,6%) δήλωσαν ότι έχουν προϋπηρεσία 16 έως 24 έτη και 146 άτομα (33,0%) δήλωσαν ότι έχουν υπηρεσία 25 έτη και άνω. Έτσι, όπως φαίνεται, το δείγμα μας αποτελείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν πολύ μεγάλη προϋπηρεσία. Ενδεικτικά, το 60% έχει προϋπηρεσία άνω των 16 ετών.

Πίνακας 2 : Χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών

Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-1	18	4,1	4,1	4,1
2-5	66	14,9	14,9	19,0
6-15	90	20,4	20,4	39,4
16-24	122	27,6	27,6	67,0
25 έτη και παραπάνω	146	33,0	33,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	



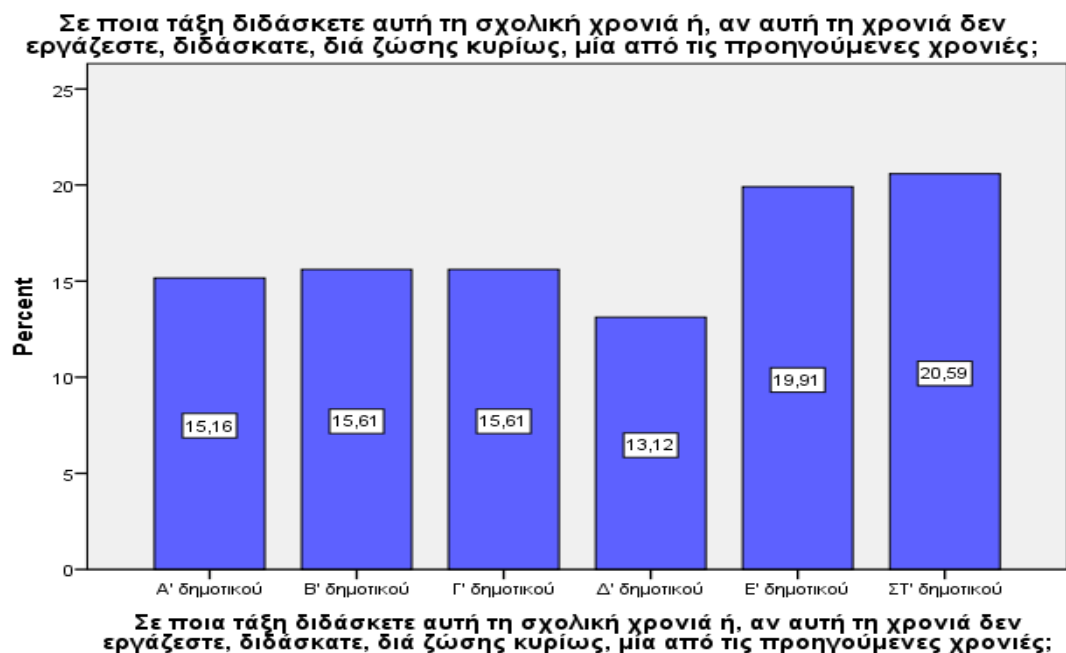
Σχήμα 2 : Χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την τάξη στην οποία διδάσκουν αυτή τη σχολική χρονιά οι εκπαιδευτικοί ή σε περίπτωση που δεν εργάζονται αυτή τη χρονιά σε ποια τάξη δίδασκαν δια ζώσης κυρίως τις προηγούμενες χρονιές, η κατανομή των τάξεων δίνεται στον ακόλουθο πίνακα και γραφήματα και έχει ως εξής: Α' δημοτικού δήλωσαν 67 άτομα (15,2%), Β' Δημοτικού 69 άτομα (15,6%), Γ' Δημοτικού 69 άτομα (15,6%), Δ' Δημοτικού 58 άτομα (13,1%), Ε' Δημοτικού 88 άτομα (19,9%) και ΣΤ' Δημοτικού 91 άτομα (20,6%).

Πίνακας 3 : Τάξη όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί

Σε ποια τάξη διδάσκετε αυτή τη σχολική χρονιά ή, αν αυτή τη χρονιά δεν εργάζεστε, διδάσκατε, διά ζώσης κυρίως, μία από τις προηγούμενες χρονιές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
A' δημοτικού	67	15,2	15,2	15,2
B' δημοτικού	69	15,6	15,6	30,8
Γ' δημοτικού	69	15,6	15,6	46,4
Valid Δ' δημοτικού	58	13,1	13,1	59,5
Ε' δημοτικού	88	19,9	19,9	79,4
ΣΤ' δημοτικού	91	20,6	20,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	

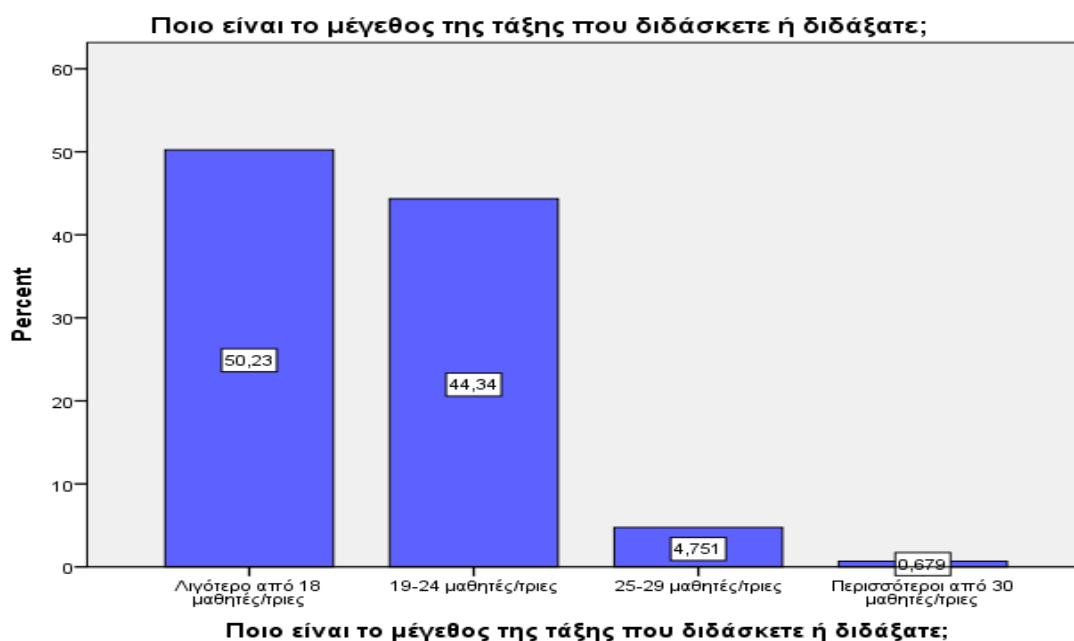


Σχήμα 3 : Τάξη όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά το ποιο είναι το μέγεθος της τάξης που διδάσκουν ή δίδαξαν οι εκπαιδευτικοί, 222 άτομα (50,2%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε τάξη με λιγότερο από 18 μαθητές, 196 άτομα (44,3%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε τάξη με 19 έως 24 μαθητές, 21 άτομα (4,8%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε τάξη με 25 έως 29 μαθητές και 3 άτομα (0,7%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε τάξη με περισσότερους από 30 μαθητές. Φαίνεται λοιπόν ότι το 50% των εκπαιδευτικών του δείγματος διδάσκει σε τάξη με λιγότερο από 18 μαθητές. Για τους υπόλοιπους 44%, σε μία τάξη από 19 έως 24 μαθητές.

Πίνακας 4 : Μέγεθος της τάξης

Ποιο είναι το μέγεθος της τάξης που διδάσκετε ή διδάξατε;				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Λιγότερο από 18 μαθητές/τριες	222	50,2	50,2
	19-24 μαθητές/τριες	196	44,3	94,6
Valid	25-29 μαθητές/τριες	21	4,8	99,3
	Περισσότεροι από 30 μαθητές/τριες	3	,7	100,0
	Total	442	100,0	100,0



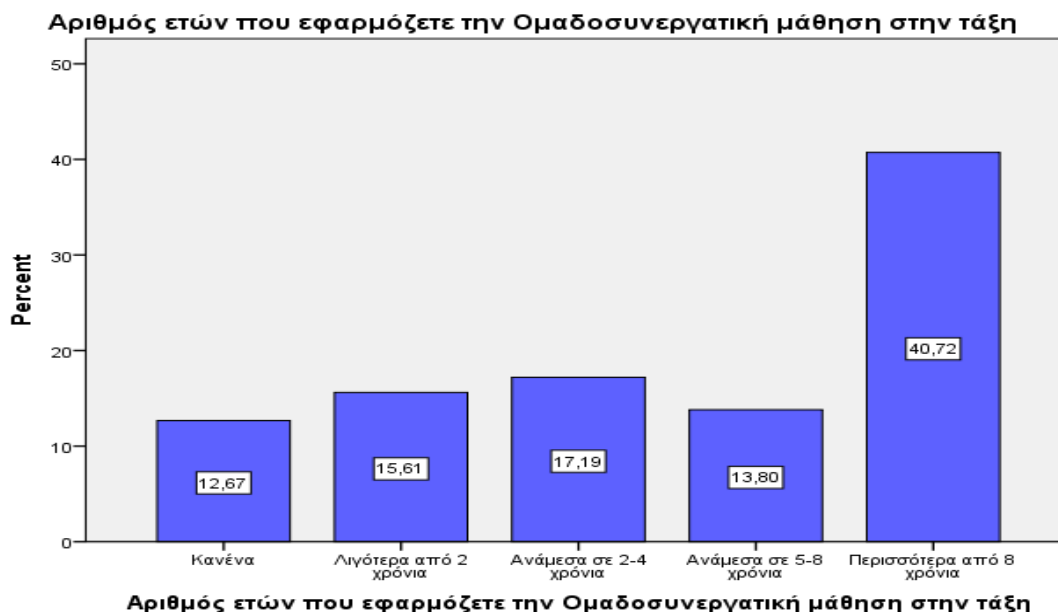
Σχήμα 4 : Μέγεθος της τάξης

Όσον αφορά τον αριθμό των ετών κατά τον οποίο εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη, 56 άτομα (12,7%) δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στην τάξη, 69 άτομα (15,6%) δήλωσαν ότι την εφαρμόζουν για λιγότερο από δύο χρόνια, 76 άτομα (17,2%) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν μεταξύ 2 και 4 ετών την μέθοδο, 61 άτομα (13,8%) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τη μέθοδο περίπου μεταξύ 5 και 8 ετών και 180 άτομα (40,7%) δήλωσαν ότι την εφαρμόζουν για περισσότερα από οκτώ χρόνια. Φαίνεται λοιπόν εδώ ότι η επικρατούσα τιμή με πολύ μεγάλη διαφορά σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες, είναι η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στην τάξη για περισσότερα από 8 χρόνια, στην οποία κατηγορία ανήκει το 40,72% του δείγματος.

Πίνακας 5 : Έτη εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη

<b>Αριθμός ετών που εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Κανένα	56	12,7	12,7	12,7
Λιγότερα από 2 χρόνια	69	15,6	15,6	28,3
Ανάμεσα σε 2-4 χρόνια	76	17,2	17,2	45,5
Ανάμεσα σε 5-8 χρόνια	61	13,8	13,8	59,3
Περισσότερα από 8 χρόνια	180	40,7	40,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	



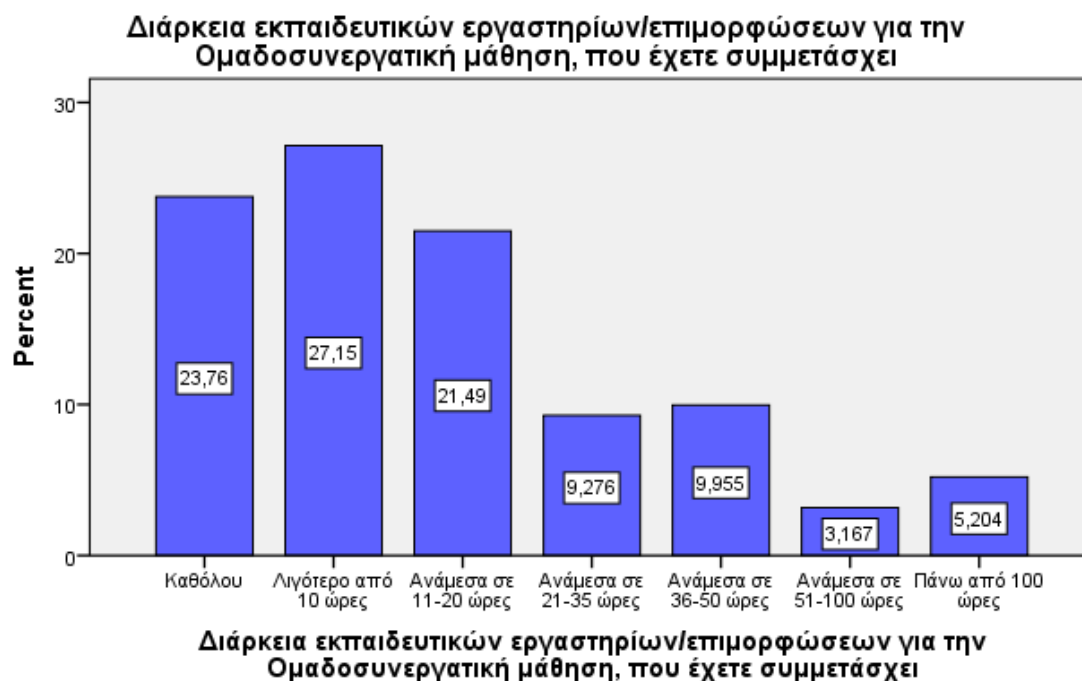


Σχήμα 5 : Έτη εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη

Αναφορικά με την διάρκεια των εκπαιδευτικών εργαστηρίων και επιμορφώσεων με αντικείμενο την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην οποία έχουν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δηλώνονται τα εξής αποτελέσματα. «Καθόλου συμμετοχή» δηλώνουν 105 άτομα (23,8%), «λιγότερο από 10 ώρες» δηλώνουν 120 άτομα (27,1%), «ανάμεσα σε 11 με 20 ώρες» δηλώνουν 95 άτομα (21,5%), «από 21 έως 35 ώρες» δηλώνουν 41 άτομα (9,3%) και «ανάμεσα σε 36 με 50 ώρες» 44 άτομα (10%), «ανάμεσα σε 51 με 100 ώρες» δηλώνουν 14 άτομα (3,2%), και «πάνω από 100 ώρες» δηλώνουν 23 άτομα (5,2%).

Πίνακας 6 : Διάρκεια εκπαιδευτικών εργαστηρίων/ επιμορφώσεων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση

<b>Διάρκεια εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, που έχετε συμμετάσχει</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	105	23,8	23,8	23,8
Λιγότερο από 10 ώρες	120	27,1	27,1	50,9
Ανάμεσα σε 11-20 ώρες	95	21,5	21,5	72,4
Ανάμεσα σε 21-35 ώρες	41	9,3	9,3	81,7
Ανάμεσα σε 36-50 ώρες	44	10,0	10,0	91,6
Ανάμεσα σε 51-100 ώρες	14	3,2	3,2	94,8
Πάνω από 100 ώρες	23	5,2	5,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	



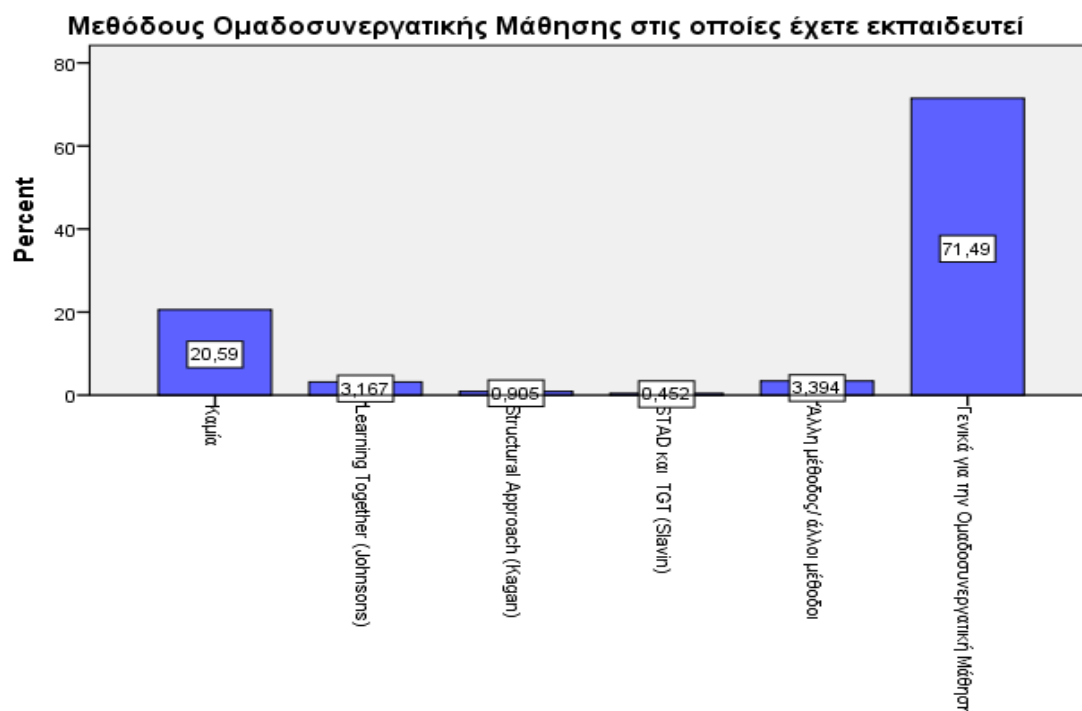
Σχήμα 6 : Διάρκεια εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση

Στην ερώτηση που έγινε στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις μεθόδους ομαδοσυνεργατικής μάθησης στις οποίες έχουν εκπαιδευτεί, παρατηρούνται τα εξής αποτελέσματα τα οποία δίνονται στον ακόλουθο πίνακα και γράφημα. «Καμία μέθοδο εκπαίδευσης» δηλώνουν 91 άτομα (20,6%). Την μέθοδο «Learning Together» των Johnson & Johnson δηλώνουν 14 άτομα (3,2%), τη μέθοδο «Structural Approach» του Kagan δηλώνουν 4 άτομα (0,9%), την μέθοδο «STAD & DGT» του Slavin δηλώνουν 2 άτομα (0,5%). «Άλλη μέθοδος/μέθοδοι» δηλώνουν 15 άτομα (3,4%), ενώ «γενικά σεμινάρια για την ομαδοσυνεργατική μάθηση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών» δηλώνουν 316 άτομα (71,5%). Όπως φαίνεται λοιπόν, το 20% του δείγματος, δηλαδή ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δεν έχει διδαχθεί καμία μέθοδο σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μάθηση, ανεξάρτητα από το αν την εφαρμόζει στην τάξη ή όχι, ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, το υπόλοιπο δηλαδή, έχει λάβει τουλάχιστον μία από τις μεθόδους αυτές έως και περισσότερες.

Πίνακας 7 : Μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής μάθησης που έχουν εκπαιδευτεί οι δάσκαλοι

<b>Μεθόδους Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης στις οποίες έχετε εκπαιδευτεί</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Καμία	91	20,6	20,6
	Learning Together (Johnsons)	14	3,2	23,8
Valid	Structural Approach (Kagan)	4	,9	24,7
	STAD και TGT (Slavin)	2	,5	25,1
	Άλλη μέθοδος/ άλλοι μέθοδοι	15	3,4	28,5

Γενικά για την Ομαδοσυνεργατική Μάθηση	316	71,5	71,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Μεθόδους Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης στις οποίες έχετε εκπαιδευτεί**

Σχήμα 7 : Μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής μάθησης που έχουν εκπαιδευτεί οι δάσκαλοι

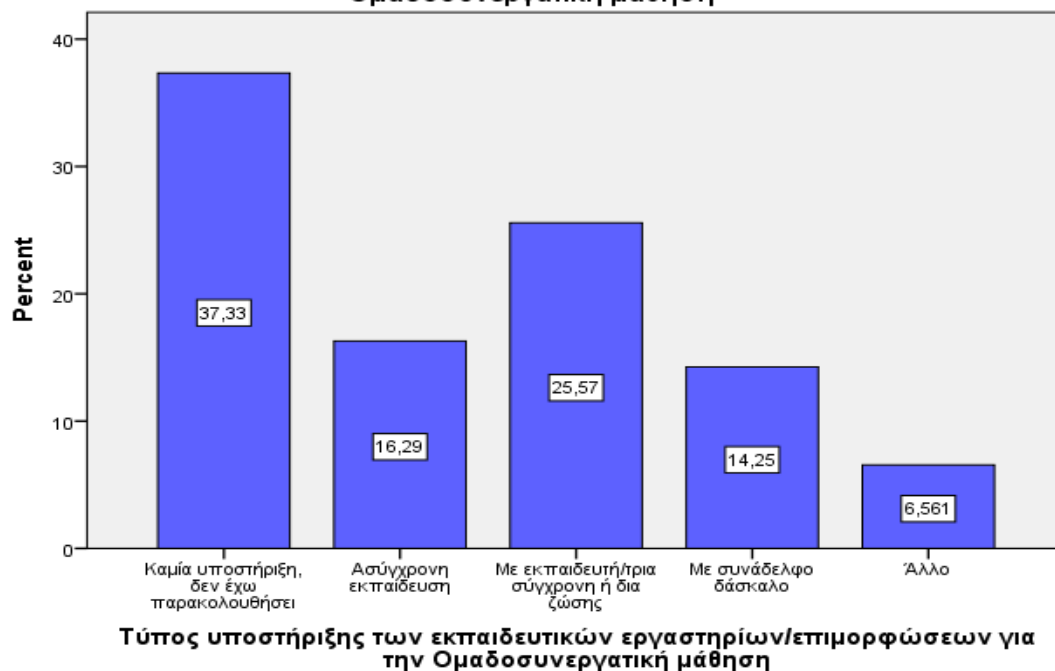
Όσον αφορά τον τύπο υποστήριξης των εκπαιδευτικών εργαστηρίων ή επιμορφώσεων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώθηκαν αυτά τα εργαστήρια τα οποία παρακολούθησαν, 165 άτομα (37,5%) αναφέρουν είτε ότι δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο, όπως δηλώθηκε και σε προηγούμενη ερώτηση, είτε αυτό που παρακολούθησαν δεν είχε κάποιου τύπου υποστήριξη, 72 άτομα 16,3% δηλώνουν ότι ήταν ασύγχρονη εκπαίδευση, 113 άτομα (25,6%) δηλώνουν ότι ήτανε δια ζώσης με κάποιον εκπαιδευτή, 63 άτομα (14,3%) δηλώνουν ότι ήταν με συνάδελφο δάσκαλο και 29 άτομα (6,6%) δηλώνουν ότι ήταν κάποια άλλη μεικτή ή διαφορετική από τις αναφερόμενες μεθόδους εκπαίδευση.

Πίνακας 8 : Τύπος υποστήριξης των εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Τύπος υποστήριξης των εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία υποστήριξη, δεν έχω παρακολουθήσει	165	37,3	37,3	37,3
	Ασύγχρονη εκπαίδευση	72	16,3	16,3	53,6

Με εκπαιδευτή/τρια σύγχρονη ή διαζώσης	113	25,6	25,6	79,2
Με συνάδελφο δάσκαλο	63	14,3	14,3	93,4
Άλλο	29	6,6	6,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Τύπος υποστήριξης των εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση**



*Σχήμα 8 : Τύπος υποστήριξης των εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση*

#### 4.7. Αξιοπιστία των Κλιμάκων

Όσον αφορά την αξιοπιστία των κλιμάκων της έρευνας, αυτή υπολογίστηκε με χρήση του στατιστικού δείκτη Cronbach A. Ο δείκτης αυτός είναι ο ευρύτερα χρησιμοποιούμενος δείκτης για μέτρηση της αξιοπιστίας, δηλαδή της εσωτερικής συνοχής και εσωτερικής εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων. Η αξιολόγηση του δείκτη αυτού γίνεται ανάλογα με την αριθμητική τιμή την οποία επιστρέφει ως αποτέλεσμα. Και συγκεκριμένα, εάν ο δείκτης αυτός λάβει τιμές κάτω από μηδέν, δεν αξιολογείται. Δηλαδή, για αρνητικές τιμές δεν λαμβάνεται υπόψιν και σημαίνει ότι κάποιο τεχνικό-κατασκευαστικό λάθος υπάρχει στην κλίμακα ή στον υπολογισμό. Εάν έχει τιμές από 0 έως 0,6 θεωρείται ότι είναι μία κλίμακα με πολύ χαμηλή και κακή αξιοπιστία, ενώ τιμές άνω του 0,6 θεωρούνται ικανοποιητικές και όσο τείνουν προς την μονάδα, την οποία θεωρητικά δεν

μπορούν να πάρουν ποτέ ως τιμή, τότε θεωρούνται όλο και καλύτερες. Σε σπάνιες περιπτώσεις μπορεί να γίνουν αποδεκτές και τιμές μεταξύ 0,4 και 0,6, ειδικά σε περιπτώσεις κλιμάκων που αποτελούνται από λίγα items. Στη συγκεκριμένη περίπτωση της έρευνας αυτής, δίνεται ο πίνακας ο οποίος ακολουθεί στον οποίο καταγράφονται οι επτά συνολικά διαστάσεις των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο επιπλέον τιμές του δείκτη Cronbach A για τις συνολικές κλίμακες.

*Πίνακας 9 : Αξιοπιστία των Κλιμάκων*

<b>Κλίμακα</b>	<b>Αξιοπιστία (Cronbach's alpha)</b>
CLIC TOTAL	0.745
CLIQ EXPECTANCY	0,651
CLIQ COST	0,656
CLIQ VALUE	0,455
TCS TOTAL	0.918
TCS TEACHER_SELF_EFFICACY	0,921
TCS ENVIRONMENTAL_ENCOURAGEMENT	0,820
TCS SOCIETAL_VALUE	0,881
TCS STUDENT_POTENCIAL	0,811

Όπως φαίνεται από την επισκόπηση του πίνακα, το σύνολο των τιμών του δείκτη βρίσκεται πάνω από 0,6, γεγονός που σημαίνει ότι συνολικά οι κλίμακες αυτές έχουν την κατάλληλη τεχνική στατιστική αξιοπιστία για να χρησιμοποιηθούν ως μετρητικά εργαλεία στην περίπτωση της έρευνας αυτής. Ενώ ειδικότερα, οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας TSC έχουν αρκετά υψηλές τιμές που ξεπερνάνε τις τιμές 0,8. Σημειώνεται ότι στο παρασκήνιο των υπολογισμών εντοπίστηκαν διαφορές στην αξιοπιστία όσον αφορά την κλίμακα ομαδοσυνεργατικής μάθησης μεταξύ των διαφόρων τάξεων αλλά και μεταξύ αυτών οι οποίοι είχαν λάβει κάποια εκπαίδευση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και αυτών που δεν είχαν λάβει. Εδώ ωστόσο, δίνεται ο δείκτης αξιοπιστίας υπολογισμένος στο σύνολο του δείγματος.

Ειδικά και κατ' εξαίρεση για την κλίμακα CLIQ VALUE, εντοπίζεται μια τιμή η οποία δεν ικανοποιεί την συνθήκη του να είναι μεγαλύτερη από 0.6, με τιμή 0.455, η οποία ωστόσο είναι θετική και κατά 25% περίπου μικρότερη από την οριακή τιμή. Η κλίμακα αυτή υλοποιήθηκε σύμφωνα με τον τρόπο που περιγραφόταν στην σχετική βιβλιογραφία. Από την ανάλυση του δείκτη «Cronbach if item deleted», ο οποίος εντοπίζει ποιες από τις ερωτήσεις (items) προκαλούν μείωση της τιμής του δείκτη Cronbach, προκύπτει ότι οι ερωτήσεις αυτές είναι οι εξής:

- Είναι αδύνατο να αξιολογηθούν δίκαια οι μαθητές/τριες όταν χρησιμοποιείται η Ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Η ενασχόληση με την Ομαδοσυνεργατική μάθηση παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών
- Προτιμώ να χρησιμοποιήσω γνωστές μεθόδους διδασκαλίας παρά να δοκιμάζω νέες προσεγγίσεις

Για τις ερωτήσεις αυτές απαιτείται σε μελλοντική έρευνα η διερεύνηση επαναδιατύπωσης, η αντικατάστασης (όπου όμως σε αυτή την περίπτωση θα γίνεται λόγος για νέα κλίμακα) ώστε να συμβάλλουν ενισχυτικά στην αξιοπιστία της κλίμακας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό, το οποίο αποτελεί το επιστέγασμα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας η οποία διενεργήθηκε σύμφωνα με τους όρους και τους στόχους που περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ερευνώνται τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και απαντώνται μέσα από τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από την ενδελεχή και κατάλληλη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεγεί. Τα αποτελέσματα περιγράφονται στις παραγράφους που ακολουθούν δομημένα ανά ερευνητικό ερώτημα.

Ειδικότερα, για κάθε ερευνητικό ερώτημα περιγράφεται η στατιστική μέθοδος και η τεχνική η οποία χρησιμοποιήθηκε, δίνονται οι πίνακες και τα γραφήματα που προέκυψαν ως αποτέλεσμα όπως εκτελέστηκε με το στατιστικό λογισμικό SPSS της IBM, περιγράφονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και γίνεται ο κατάλληλος κατά περίπτωση σχολιασμός.

### 5.1. Ερευνητικό Ερώτημα 1 : Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ο στόχος του ερευνητικού ερωτήματος αυτού είναι να διερευνήσει ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων της γενικής αγωγής για την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη διερευνάται με χρήση του ερωτηματολογίου CLIQ, η δομή του οποίου περιγράφηκε, και ειδικότερα με μέτρηση και χρήση των τριών διαστάσεων της κλίμακας, που είναι η κλίμακα Expectancy, η κλίμακα Value και η κλίμακα Cost.

Η κλίμακα αυτή στην αυθεντική της μορφή δημιουργείται από την απάντηση ενός συνόλου ερωτήσεων σε μία κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 και υπολογίζεται ως μέση τιμή η οποία κατά συνέπεια μέση τιμή θα βαθμολογείται από το 1 έως το 5. Στην αυθεντική μορφή της κλίμακας, όπως είναι κατασκευασμένη μεγαλύτερες τιμές της κλίμακας Likert σημαίνουν υψηλότερη διαφωνία, δηλαδή λιγότερη ισχύ της εκάστοτε πρότασης που δίνεται για αξιολόγηση. Και οι χαμηλότερες τιμές σημαίνουν συμφωνία.

Στη συγκεκριμένη ανάλυση που γίνεται στην εργασία αυτή έχει γίνει αναστροφή της κλίμακας, έτσι ώστε οι υψηλότερες τιμές να σημαίνουν συμφωνία και οι χαμηλότερες τιμές να σημαίνουν διαφωνία. Η αναστροφή αυτή έγινε για να υπάρχει συμβατότητα στην ερμηνεία της κλίμακας αυτής με την έτερη κλίμακα η οποία χρησιμοποιείται, δηλαδή την κλίμακα TSC η οποία στην αυθεντική αρχική έκδοση της χρησιμοποιεί τον συνήθη τρόπο έκφρασης των κλιμάκων Likert

για κλίμακες, δηλαδή οι χαμηλές τιμές να σημαίνουν διαφωνία και οι υψηλές τιμές να σημαίνουν συμφωνία με τον προτεινόμενο ισχυρισμό. Αυτός μάλιστα είναι και ο συνηθέστερος τρόπος έκφρασης των κλιμάκων, δηλαδή η κλίμακα Likert να μετρά τον βαθμό συμφωνίας και όχι τον βαθμό διαφωνίας. Σημειώνεται ότι καμία στατιστική διαφοροποίηση δεν υπεισέρχεται, καθώς οι στατιστικοί δείκτες οι οποίοι παράγονται παραμένουν αναλλοίωτοι από την στροφή αυτή των κλιμάκων.

Έτσι λοιπόν, για την ερμηνεία των κλιμάκων που θα χρησιμοποιηθούν, πρέπει να έχουμε υπόψη μας την πενταβάθμια κλίμακα. Παρατηρώντας λοιπόν μία υψηλή μέση τιμή σαν απάντηση σε μία ερώτηση, σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η μέση τιμή τόσο πιο έντονη είναι η συμφωνία με τον εκάστοτε ισχυρισμό ή τόσο πιο έντονο είναι το χαρακτηριστικό το οποίο βαθμολογείται.

Για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος 1, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, η διάμεση, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των τριών διαστάσεων της κλίμακας CLIQ. Επιπλέον, δίνεται ομαδοποιημένο θηκόγραμμα στην κλίμακα 1 έως 5. Παρατηρώντας τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις και το ομαδοποιημένο θηκόγραμμα (σχήμα 9), διαπιστώνουμε ότι υπάρχει χαμηλή μέση τιμή της κλίμακας Expectancy, ενδιάμεση μέση τιμή της κλίμακας Value και υψηλότερη μέση τιμή της κλίμακας Cost (min expectancy = 2,82, min value = 3,16, min cost = 3,37).

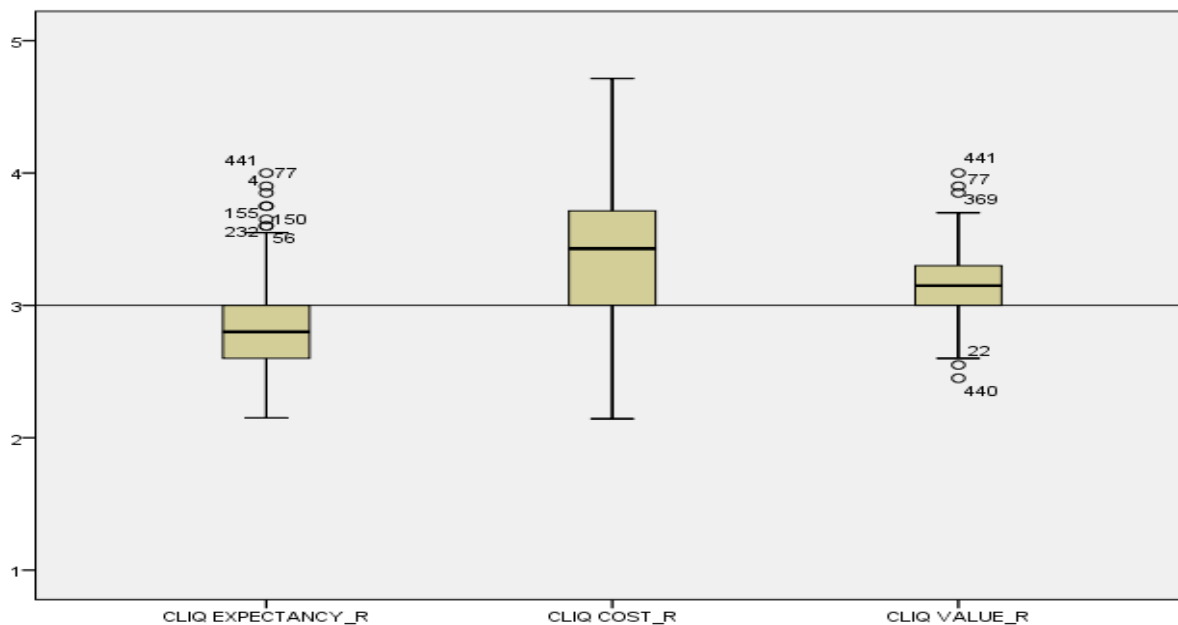
*Πίνακας 10: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, διάμεση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή των τριών διαστάσεων της κλίμακας CLIQ*

	Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum
CLIQ EXPECTANCY_R	2,8234	2,8000	,31878	2,15	4,00
CLIQ VALUE_R	3,1604	3,1500	,22268	2,45	4,00
CLIQ COST_R	3,3710	3,4286	,49750	2,14	4,71

Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει όσον αφορά τις γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μάλλον μέτριες προς χαμηλές προσδοκίες από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στο τρέχον εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο βιώνουν και στο οποίο λειτουργούν, έχουν λίγο μεγαλύτερη αξία, σαφώς μεγαλύτερη από την ενδιάμεση τιμή 3 της κλίμακας όσον αφορά την αξία στην οποία δίνουν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενώ προκύπτει ότι η μεγαλύτερη συμφωνία με τον ισχυρισμό τους ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση έχει υψηλό κόστος.



Αυτά φαίνονται πάρα πολύ ευδιάκριτα στο θηκόγραμμα (σχήμα 9) μέσω των τιμών όπου υπάρχει η κλίμακα 1 έως 5, υπάρχει η ενδιάμεση τιμή που χαρακτηρίζεται με μία οριζόντια γραμμή στην τιμή 3, η οποία αποτυπώνει την ενδιάμεση τιμή της κλίμακας. Ότι είναι κάτω από τη γραμμή 3 θεωρείται χαμηλής έντασης ή διαφωνία με τον ισχυρισμό, ό,τι είναι περίπου στο 3 είναι μιας μέτριας έντασης και ό,τι είναι πάνω από το τρία και όσο πιο ψηλά σημαίνει μεγαλύτερης έντασης.



Σχήμα 9 : Μέσες τιμές των τριών διαστάσεων Expectancy, Value και Cost

Έτσι λοιπόν, παρατηρούμε ότι το θηκόγραμμα της διάστασης Expectancy είναι κατά τα τρία τέταρτα κάτω από την τιμή 3 και αυτό σηματοδοτεί ακριβώς τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Αντιστοίχως, το θηκόγραμμα της κλίμακας Value, δηλαδή της αξίας την οποία δίνουν, είναι κατά τα τρία τέταρτα πάνω από την ενδιάμεση τιμή 3, δηλαδή δίνεται μία θετική και σημαντική αξία στην τιμή Value, ενώ φαίνεται ότι όσον αφορά το Cost, δηλαδή η προσπάθεια και το βάρος το οποίο προκύπτει για την εφαρμογή ή από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, είναι το χαρακτηριστικό εκείνο στο οποίο υπερθεματίζουν περισσότερο από τις τρεις διαστάσεις οι εκπαιδευτικοί. Αντιλαμβάνονται δηλαδή ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση απαιτεί πάρα πολύ μεγάλο κόπο και έχει ένα συνολικό κόστος - όχι με την οικονομική έννοια βέβαια - για την εφαρμογή της στην τάξη.

Τα σχόλια αυτά συνιστούν την απάντηση η οποία δίνεται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που έχει να κάνει με το ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η απάντηση συνοψίζεται στο ότι της δίνουν αρκετή αξία, θεωρούν ότι είναι δύσκολη στην εφαρμογή και γι' αυτό έχουν χαμηλές προσδοκίες.

Επιπλέον, στα πλαίσια διερεύνησης του ερευνητικού ερωτήματος αυτού, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για καθεμία από τις 48 ερωτήσεις που αποτελούν την κλίμακα CLIQ. Κατόπιν, αυτές οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις δόθηκαν και με την μορφή ενός φθίνοντος γραφήματος μέσω των τιμών, όπου παρουσιάζονται η πιο μεγάλη μέση τιμή, ακολούθως η αμέσως μεγαλύτερη κτλ. Δηλαδή, είναι μία φθίνουσα ταξινόμηση. Με τον τρόπο αυτό είναι εφικτό να φανεί με ποιον ισχυρισμό συμφωνούν πιο πολύ απ' όλους οι εκπαιδευτικοί, ακολούθως με ποιον λιγότερο κτλ, έτσι ώστε να μπορεί να βρεθεί εκείνο το σώμα των 5-6 ισχυρότερων ισχυρισμών με τους οποίους συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να φανεί λίγο ποιες είναι εκείνες οι πιο «σκληρές», ο πυρήνας δηλαδή των πεποιθήσεών τους. Έτσι λοιπόν φαίνεται ότι με κριτήριο την μέση τιμή συμφωνίας, οι βασικότερες πεποιθήσεις, οι πιο έντονες που βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής:

Πίνακας 11 : Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων της κλίμακας CLIQ

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
Εάν χρησιμοποιήσω Ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν την εργασία	1.51	1.002
Κατανοώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αρκετά καλά ώστε να την εφαρμόζω επιτυχημένα	3.33	1.036
Το κόστος που συνεπάγεται η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι μεγάλο	1.93	1.204
Ο ανταγωνισμός προετοιμάζει τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο	2.53	1.406
Ο όγκος της εκπαίδευσης που έχω λάβει για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με έχει προετοιμάσει για να την εφαρμόζω επιτυχώς	2.14	1.272
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση "κρατάει πίσω" τους λαμπρούς μαθητές	1.28	.787
Υπάρχουν πάρα πολλές απαιτήσεις για αλλαγή στην εκπαίδευση σήμερα	4.05	.861
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση σχετίζεται με τη φιλοσοφία μου στη διδασκαλία	3.73	.983
Οι μαθητές/τριές μου, επί του παρόντος, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική ομαδοσυνεργατική εργασία	2.91	1.433
Η επιτυχία στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης εξαρτάται από την υποστήριξη που εισπράττω από τους/τις συναδέλφους	2.03	1.241
Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πιθανό να δημιουργήσει πολλά προβλήματα πειθαρχίας στους μαθητές/στις μαθήτριες	1.85	1.238
Η αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει την επαγγελματική μου εξέλιξη	3.00	1.299
Για εμένα, το να πετύχεις στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προϋποθέτει υποστήριξη από την διοίκηση του σχολείου	2.71	1.425
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων	2.11	1.238
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση	4.18	.644
Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους βοηθάει τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου	4.14	.619
Η εκπαίδευσή μου στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν ήταν αρκετά πρακτική ώστε να την εφαρμόζω επιτυχώς	2.87	1.362
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι κατάλληλη για το επίπεδο της τάξης στην οποία διδάσκω	3.53	1.065
Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, πάρα πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες περιμένουν από τα άλλα μέλη της ομάδας να κάνουν τη δουλειά	2.69	1.409
Είναι αδύνατο να εφαρμοστεί η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίχως εξειδικευμένο υλικό	2.52	1.398
Νιώθω πίεση από τη διοίκηση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση	1.21	.702
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει πολλή έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών	4.12	.740

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
Πιστεύω πως μπορώ να εφαρμόσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με επιτυχία	3.49	.847
Έχω πολύ λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω με επιτυχία την Ομαδοσυνεργατική μάθηση	2.01	1.314
Η συμμετοχή στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών	4.24	.626
Είναι αδύνατο να αξιολογηθούν δίκαια οι μαθητές/τριες όταν χρησιμοποιείται η Ομαδοσυνεργατική μάθηση	1.83	1.205
Υπάρχει πολύ λίγος διαθέσιμος χρόνος για να προετοιμαστούν οι μαθητές/τριες να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες	2.95	1.429
Υπάρχουν πάρα πολλοί μαθητές στη τάξη μου για να εφαρμόζω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεσματικά	2.08	1.384
Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προάγει τη φιλία μεταξύ των παιδιών	4.17	.642
Οι μαθητές/τριές μου αντιστέκονται στο να εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες	1.62	1.098
Η ενασχόληση με την Ομαδοσυνεργατική μάθηση παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών	1.29	.745
Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από μένα	3.55	1.183
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι ακατάλληλη για τα μαθήματα που διδάσκω	1.49	1.024
Νιώθω πίεση από άλλους δασκάλους να χρησιμοποιήσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση	1.15	.582
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική στην τάξη	3.90	.661
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου μου	3.66	.904
Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ διδακτικό χρόνο στην τάξη	3.49	1.203
Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει τη θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση	4.05	.596
Θεωρώ ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοσθεί με επιτυχία	2.10	1.315
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν θα λειτουργούσε με τους μαθητές και μαθήτριές μου.	1.58	1.049
Προτιμώ να χρησιμοποιήσω γνωστές μεθόδους διδασκαλίας παρά να δοκιμάζω νέες προσεγγίσεις	1.59	1.051
Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση η τάξη μου είναι πολύ θορυβώδης	2.73	1.362
Πιστεύω ότι είμαι πολύ αποτελεσματικός/η δάσκαλος/α	3.41	.829
Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ χρόνο προετοιμασίας	3.50	1.173
Νιώθω μια προσωπική δέσμευση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση	2.74	1.324
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει υπερβολική ευθύνη στους μαθητές και στις μαθήτριες	2.24	1.334
Η φυσική οργάνωση της τάξης μου αποτελεί εμπόδιο στη χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης	2.05	1.349

Κατόπιν επισκόπησης, τόσο του πίνακα με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις, όσο επίσης και του γραφήματος που παρουσιάζει τις μέσες τιμές διατεταγμένες κατά φθίνουσα σειρά, προκύπτει ότι οι βασικότεροι ισχυρισμοί με τους οποίους είναι σύμφωνοι οι εκπαιδευτικοί είναι οι εξής: «Η συμμετοχή στην ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών», «η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μία πολύτιμη διδακτική προσέγγιση», «η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης προάγει την φιλία μεταξύ των παιδιών», «η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους βοηθάει τους μαθητές ή τις μαθήτριες να αποκτήσουν μία βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου» κλπ.

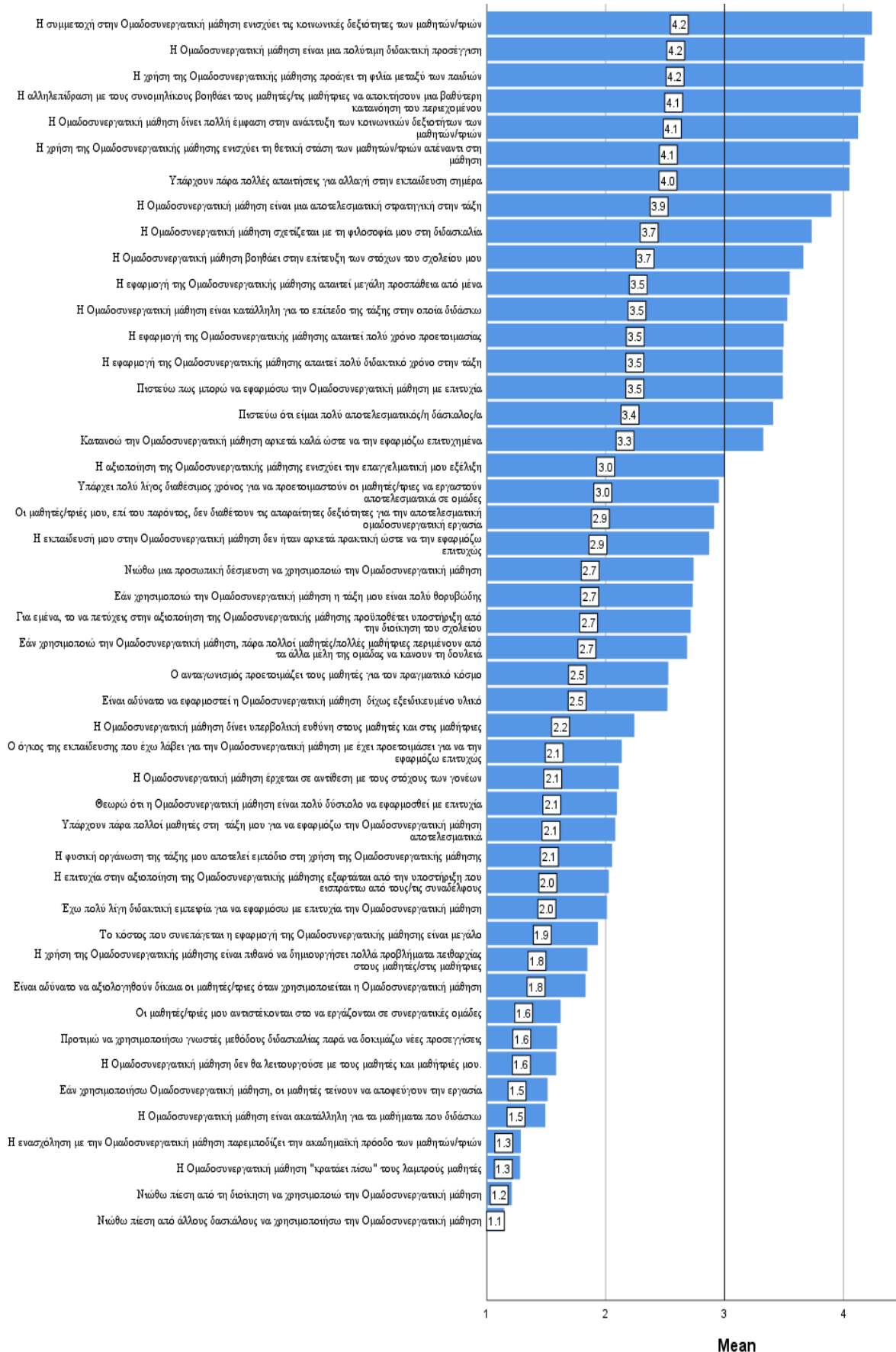
Φαίνεται λοιπόν ότι οι ισχυρισμοί με τους οποίους κατά βάση συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται περισσότερο με την αξία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης εν γένει, δηλαδή οι ερωτήσεις συμβάλλουν περισσότερο στην διάσταση Value και είναι ανεξάρτητες από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στο εκάστοτε τμήμα.

Άρα λοιπόν, οι βασικοί ισχυρισμοί οι οποίοι βρίσκουν σύμφωνο σε πολύ μεγάλο βαθμό το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών και σημειώνονται με μέσες τιμές από τέσσερα, δηλαδή «συμφωνώ», τείνοντας ακόμα και προς το «συμφωνώ απόλυτα», είναι αυτοί οι οποίοι αφορούν την αξία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Οι ισχυρισμοί με τους οποίους διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό είναι αυτοί οι οποίοι βρίσκονται στον «βυθό» του γραφήματος αυτού και βρίσκονται με μέσες τιμές περίπου έως 1,5, δηλαδή είναι στο επίπεδο του «διαφωνώ απόλυτα» έως «διαφωνώ».

Αυτοί λοιπόν οι τέσσερις αρνητικότεροι ισχυρισμοί είναι: «νιώθω πίεση από άλλους δασκάλους να χρησιμοποιήσω την ομαδοσυνεργατική μάθηση», «νιώθω πίεση από την διοίκηση να χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μάθηση», «η ομαδοσυνεργατική μάθηση κρατάει πίσω τους λαμπρούς μαθητές» και «η ενασχόληση με την ομαδοσυνεργατική μάθηση παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών και μαθητριών».

Ουσιαστικά λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαφωνία με ισχυρισμούς οι οποίοι παρουσιάζουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως τροχοπέδη της ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών αλλά και της ακαδημαϊκής τους προόδου.



Σχήμα 10 : Σχήμα φθίνοντος γραφήματος μέσω τιμών της κλίμακας CLIQ

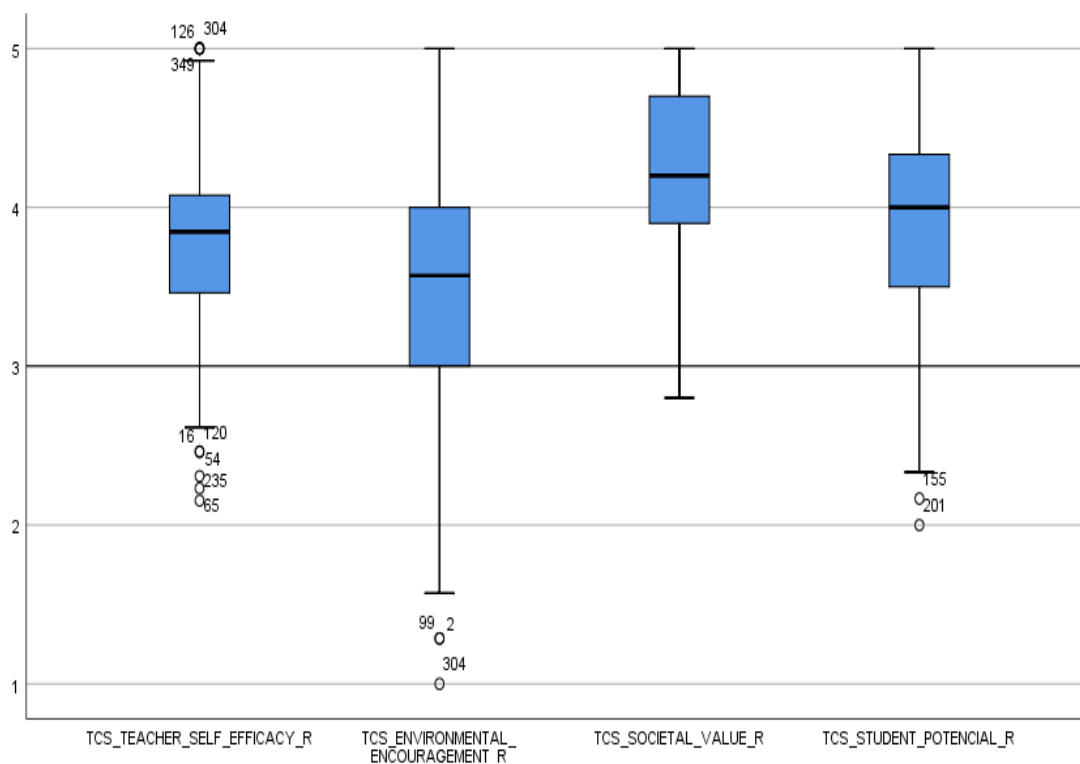
## 5.2. Ερευνητικό Ερώτημα 2 : Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για την διδασκαλία της Δημιουργικότητας στην τάξη;

Στο ερευνητικό ερώτημα αυτό, διερευνώνται οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για την διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη. Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα αυτό, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα TCS (Teacher Creativity Scale), η οποία αποτελείται όπως έχει ήδη αναφερθεί, από τέσσερις διαστάσεις: Την αυτοεπάρκεια του εκπαιδευτικού, την περιβαλλοντική βοήθεια, την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας και το δυναμικό των μαθητών.

Στον πίνακα (πίνακας 12) που ακολουθεί υπολογίζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, οι διάμεσες, ελάχιστες και μέγιστες τιμές των τεσσάρων διαστάσεων της κλίμακας. Σημειώνεται ότι και η κλίμακα αυτή αξιολογείται με βάση τις κλίμακες στις οποίες απαντήθηκαν οι ερωτήσεις από τις οποίες αποτελούνται οι διαστάσεις αυτές, δηλαδή αξιολογείται στην κλίμακα 1 έως 5, όπου όσο υψηλότερη είναι η τιμή, τόσο πιο έντονη είναι η συμφωνία με τα items των ερωτήσεων και τόσο πιο έντονο είναι το χαρακτηριστικό για το οποίο γίνεται η αναφορά.

*Πίνακας 12: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, διάμεση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή των τριών διαστάσεων της κλίμακας TCS*

Κλίμακα	Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum
TCS_TEACHER_SELF_EFFICACY_R	3.7849	3.8462	.50435	2.15	5.00
TCS_ENVIRONMENTAL_ENCOURAGEMENT_R	3.5320	3.5714	.71878	1.00	5.00
TCS_SOCIETAL_VALUE_R	4.2364	4.2000	.49194	2.80	5.00
TCS_STUDENT_POTENCIAL_R	3.9634	4.0000	.62973	2.00	5.00



Σχήμα 11 :

#### Μέσες τιμές των τεσσάρων διαστάσεων της κλίμακας TCS

Από την επισκόπηση του πίνακα με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις προκύπτει ότι η μέση τιμή της κλίμακας Teachers' Self-Efficacy είναι 3,78, η μέση τιμή της κλίμακας Environmental Encouragement είναι 3,53, η μέση τιμή της κλίμακας Societal Value είναι 4,23 και η μέση τιμή της κλίμακας Student Potential είναι 3,96.

Η αξιολόγηση των κλιμάκων αυτών και η ερμηνεία τους πρέπει να γίνει ενθουσιώδεις ότι λαμβάνουν τιμές σε μία κλίμακα Likert από το 1 έως 5, όπου όσο μεγαλύτερη είναι η μέση τιμή τόσο πιο έντονο είναι το αναφερόμενο χαρακτηριστικό της μέσης τιμής. Έτσι λοιπόν, από την επισκόπηση του πίνακα (πίνακας 12) μέσω τιμών, τυπικών αποκλίσεων όπως και την επισκόπηση του σχετικού θηκογράμματος που ακολουθεί τον πίνακα (σχήμα 11), προκύπτει ότι το δείγμα και για το σύνολο των τεσσάρων διαστάσεων της διδασκαλίας της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη, έχει μέσες τιμές άνω της τιμής 3 που είναι η ενδιάμεση τιμή των κλιμάκων, η οποία τιμή 3 εκφράζει το επίπεδο μέτριας συμφωνίας της ουδέτερης τιμής μεταξύ του «συμφωνώ απόλυτα» και του «διαφωνώ απόλυτα».

Έτσι λοιπόν προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά αισθάνονται επαρκείς να διδάξουν την δημιουργικότητα στην τάξη, γενικά θεωρούν ότι το περιβάλλον βοηθάει, πιστεύουν στη μεγάλη κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, καθώς επίσης ότι το δυναμικό των μαθητών όσον αφορά τη

δημιουργικότητα είναι υψηλό. Αξιολογώντας περαιτέρω, φαίνεται ότι το πιο έντονο χαρακτηριστικό, δηλαδή η πιο έντονη κατά μέση τιμή διάσταση της κλίμακας είναι το Societal Value, ακολουθεί το Student Potential, δηλαδή η δημιουργικότητα ως ικανότητα των μαθητών, ακολουθεί το Teachers' Self-Efficacy, δηλαδή η πεποίθηση τους για το πόσο ικανοί είναι αυτοί ως εκπαιδευτικοί να διδάξουν και ακολουθεί τελευταία, αλλά πάντως ως μέση τιμή μεγαλύτερη του 3, η διάσταση Environmental Encouragement.

Ειδικά όσον αφορά την διάσταση Environmental Encouragement, φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση των εκπαιδευτικών, δηλαδή σημειώνεται μεγάλη διασπορά των απαντήσεων, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί από διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία προέρχονται, επισημαίνουν ότι σε κάποια περιβάλλοντα, ή κατά την άποψή τους τουλάχιστον, δεν προωθείται αρκετά η δημιουργική σκέψη.

Ακολουθεί ο πίνακας (πίνακας 13), με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις για το σύνολο των ερωτήσεων της κλίμακας και επίσης δίνεται το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα (σχήμα 12) για όλες τις ερωτήσεις όπου απεικονίζονται οι μέσες τιμές των ερωτήσεων διατεταγμένες κατά φθίνουσα μέση τιμή. Έτσι λοιπόν, οι ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη μέση τιμή είναι οι ερωτήσεις οι οποίες έχουν την μεγαλύτερη συμφωνία και οι ερωτήσεις με τη μικρότερη μέση τιμή είναι οι ερωτήσεις που έχουν τη μικρότερη συμφωνία ή εάν θέλετε, τη μεγαλύτερη διαφωνία.

Από την επισκόπηση του πίνακα αυτού, φαίνεται ότι οι έξι ερωτήσεις οι οποίες βρίσκουν σε μεγαλύτερο βαθμό σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής: «πραγματικά χρειαζόμαστε δημιουργικούς ανθρώπους», «οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να συμβάλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας», «οι εφευρετικές σκέψεις είναι απαραίτητες για την εξέλιξη σε οποιοδήποτε πεδίο σπουδών», «όταν τα άτομα προσεγγίζουν τα προβλήματα με πρωτότυπους τρόπους, συμβάλλουν στην ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο», «παλιά προβλήματα μπορούν να λυθούν με νέες ιδέες», «πρέπει να δημιουργούνται νέες ιδέες για να θεσπίζονται θετικές αλλαγές». Επισημαίνουμε ότι όπως προκύπτει, εκείνες οι διαπιστώσεις οι οποίες βρίσκουν σε πολύ μεγάλο βαθμό σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς, άνω του 4 και αρκετά πλησίον του 4,5 και 5, δηλαδή σε απόλυτη συμφωνία σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών, αφορούν την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας.

Στον αντίποδα, στην χαμηλότερη συμφωνία ή υψηλότερη διαφωνία βρίσκονται οι ερωτήσεις οι οποίες είναι στο χαμηλότερο σημείο του γραφήματος και οι οποίες είναι οι εξής: «η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης θα ήταν επικριτέα στο σχολείο μου», «η δημιουργικότητα είναι μία ικανότητα που μόνο λίγοι μαθητές διαθέτουν», «οι προτεραιότητες του σχολείου μου δεν περιλαμβάνουν να διδάσκονται οι μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά» κλπ. Φαίνεται λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ως προς αυτές τις ερωτήσεις και συνολικά το ερώτημα αυτό αποτιμάται συνοπτικά με την εξής έκφραση: Οι εκπαιδευτικοί δίνουν πάρα πολύ μεγάλη αξία στην

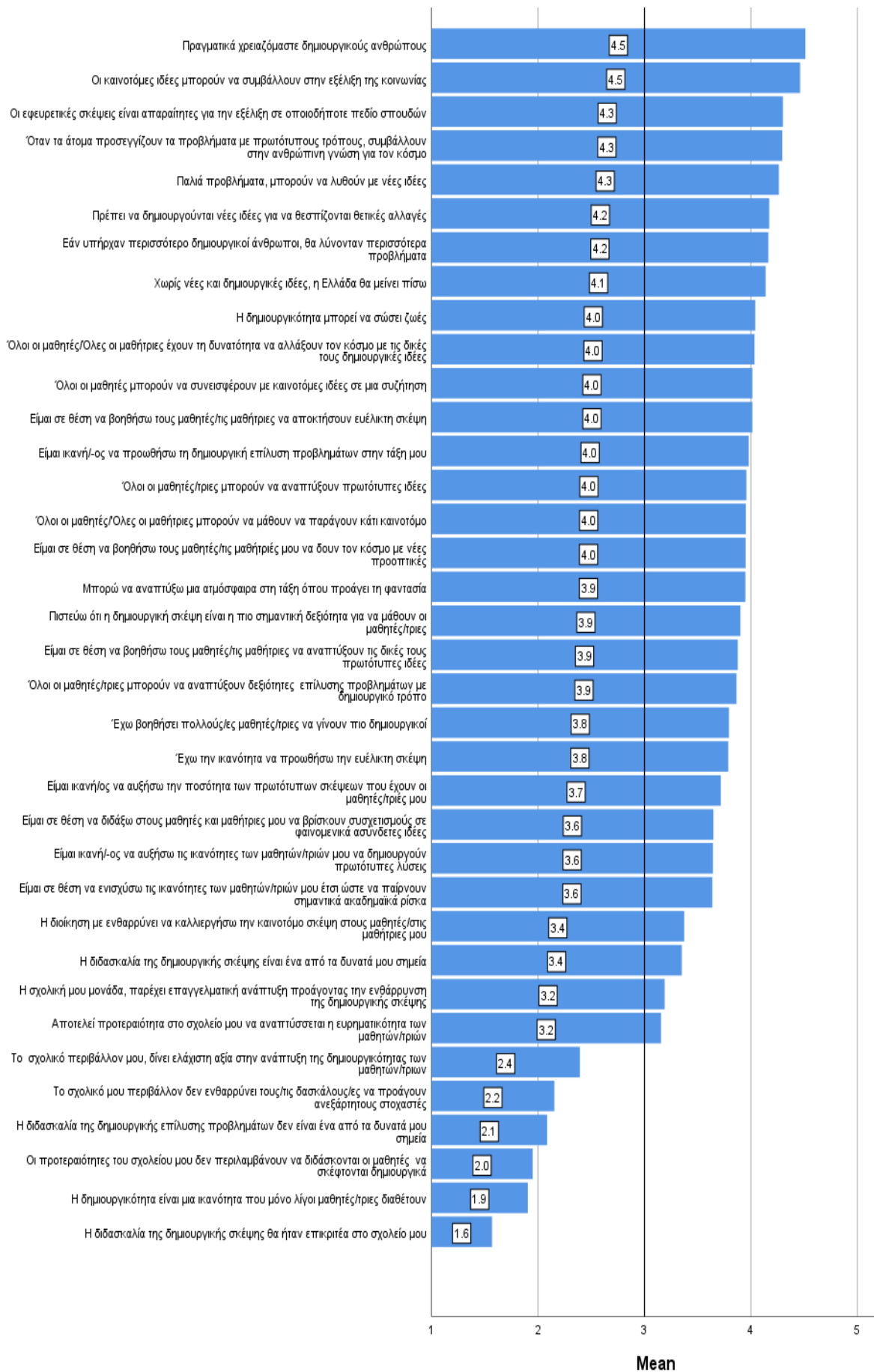


δημιουργική σκέψη, αλλά και για τη χρησιμότητα της. Θεωρούν ότι το δυναμικό των μαθητών όσον αφορά τη δημιουργική σκέψη είναι αρκετά υψηλό. Πιστεύουν επίσης ότι οι ίδιοι είναι αρκούντως ικανοί να διδάξουν την δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική τάξη, διότι το περιβάλλον γενικά βοηθάει αλλά θα ήθελε σε κάποιες περιπτώσεις σημαντική βελτίωση έτσι ώστε να είναι πιο βοηθητικό ως περιβάλλον για την διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη.

Πίνακας 13 : Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων της κλίμακας TCS

Ερώτηση	Mean	Std. Deviation
Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν ευέλικτη σκέψη	4.01	.687
Η σχολική μου μονάδα, παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη προάγοντας την ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης	3.19	1.220
Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν πρωτότυπες ιδέες	3.96	1.151
Είμαι σε θέση να ενισχύσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου έτσι ώστε να παίρνουν σημαντικά ακαδημαϊκά ρίσκα	3.64	.873
Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης θα ήταν επικριτέα στο σχολείο μου	1.57	1.129
Είμαι ικανή/-ος να προωθήσω τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων στην τάξη μου	3.98	.754
Οι προτεραιότητες του σχολείου μου δεν περιλαμβάνουν να διδάσκονται οι μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά	1.95	1.273
Όταν τα άτομα προσεγγίζουν τα προβλήματα με πρωτότυπους τρόπους, συμβάλλουν στην ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο	4.29	.773
Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία	3.35	.965
Είμαι ικανή/-ος να αυξήσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου να δημιουργούν πρωτότυπες λύσεις	3.64	.821
Οι εφευρετικές σκέψεις είναι απαραίτητες για την εξέλιξη σε οποιοδήποτε πεδίο σπουδών	4.30	.692
Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μόνο λίγοι μαθητές/τριες διαθέτουν	1.90	1.247
Μπορώ να αναπτύξω μια ατμόσφαιρα στη τάξη όπου προάγει τη φαντασία	3.95	.744
Η διοίκηση με ενθαρρύνει να καλλιεργήσω την καινοτόμο σκέψη στους μαθητές/στις μαθήτριες μου	3.37	1.183
Πιστεύω ότι η δημιουργική σκέψη είναι η πιο σημαντική δεξιότητα για να μάθουν οι μαθητές/τριες	3.90	.898
Έχω την ικανότητα να προωθήσω την ευέλικτη σκέψη	3.79	.697
Το σχολικό μου περιβάλλον δεν ενθαρρύνει του/τις δασκάλους/ες να προάγουν ανεξάρτητους στοχαστές	2.15	1.302
Χωρίς νέες και δημιουργικές ιδέες, η Ελλάδα θα μείνει πίσω	4.14	.912
Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες μου να δουν τον κόσμο με νέες προοπτικές	3.95	.695
Η δημιουργικότητα μπορεί να σώσει ζωές	4.04	.840
Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο	3.86	1.043
Είμαι σε θέση να διδάξω στους μαθητές και μαθήτριες μου να βρίσκουν συσχετισμούς σε φαινομενικά ασύνδετες ιδέες	3.65	.856
Έχω βοηθήσει πολλούς/ες μαθητές/τριες να γίνουν πιο δημιουργικοί	3.79	.732
Το σχολικό περιβάλλον μου, δίνει ελάχιστη αξία στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών	2.39	1.346
Εάν υπήρχαν περισσότερο δημιουργικοί άνθρωποι, θα λύνονταν περισσότερα προβλήματα	4.16	.753
Είμαι ικανή/ος να αυξήσω την ποσότητα των πρωτότυπων σκέψεων που έχουν οι μαθητές/τριές μου	3.72	.743
Πρέπει να δημιουργούνται νέες ιδέες για να θεσπίζονται θετικές αλλαγές	4.17	.665
Όλοι οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν με καινοτόμες ιδέες σε μια συζήτηση	4.01	.948
Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες	3.88	.707

<b>Ερώτηση</b>	<b>Mean</b>	<b>Std.</b>
Αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο μου να αναπτύσσεται η ευρηματικότητα των μαθητών/τριών	3.16	1.207
Πραγματικά χρειαζόμαστε δημιουργικούς ανθρώπους	4.51	.572
Οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας	4.46	.646
Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες μπορούν να μάθουν να παράγουν κάτι καινοτόμο	3.95	.969
Παλιά προβλήματα, μπορούν να λυθούν με νέες ιδέες	4.26	.679
Η διδασκαλία της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων δεν είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία	2.09	1.157
Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον κόσμο με τις δικές τους δημιουργικές ιδέες	4.03	.914



Mean

Σχήμα

12 : Σχήμα φθίνοντος γραφήματος μέσω των τιμών της κλίμακας TCS

### 5.3. Ερευνητικό Ερώτημα 3 : Ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ο στόχος του ερευνητικού ερωτήματος αυτού είναι να μελετήσει και να αποτυπώσει ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται μία υποκλίμακα της κλίμακας CLIQ η οποία αποτελείται από 9 ερωτήσεις, την οποία αξιολογούν εκπαιδευτικοί με μία κλίμακα Likert από το 1 έως το 5.

Στον πίνακα (πίνακας 14) που ακολουθεί δίνονται οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των εννέα ερωτήσεων της κλίμακας.

Πίνακας 14: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων της υποκλίμακας CLIQ

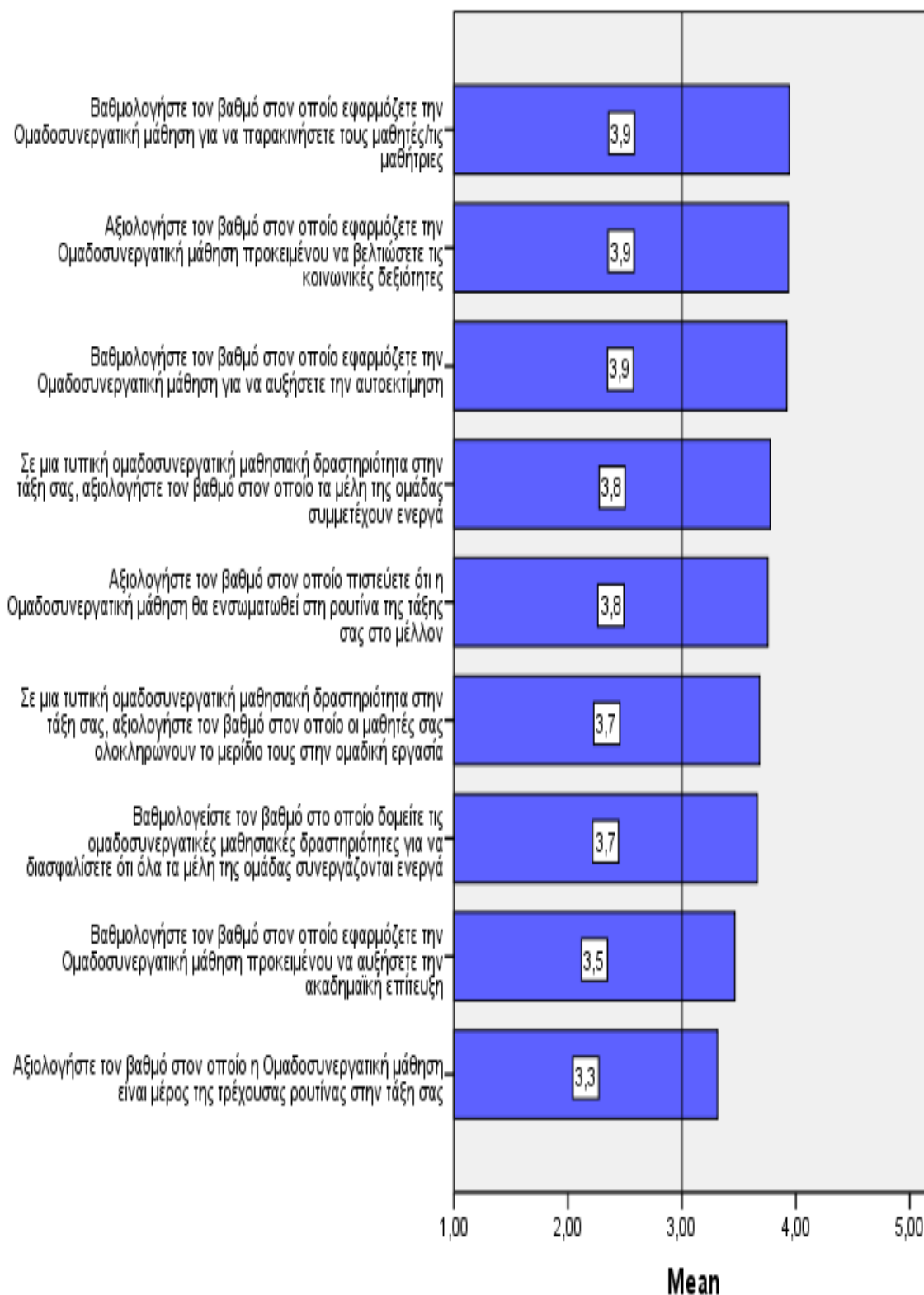
Ερώτηση	Mean	Median	Std. Deviation
Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μέρος της τρέχουσας ρουτίνας στην τάξη σας	2,9480	3,0000	,94257
Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο πιστεύετε ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση θα ενσωματωθεί στη ρουτίνα της τάξης σας στο μέλλον	3,5498	4,0000	,76102
Βαθμολογείτε τον βαθμό στο οποίο δομείτε τις ομαδοσυνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες για να διασφαλίσετε ότι όλα τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται ενεργά	3,6621	4,0000	,68317
Σε μια τυπική ομαδοσυνεργατική μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη σας, αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά	3,7759	4,0000	,57764
Σε μια τυπική ομαδοσυνεργατική μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη σας, αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές σας ολοκληρώνουν το μερίδιό τους στην ομαδική εργασία	3,6804	4,0000	,64133
Βαθμολογήστε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση προκειμένου να αυξήσετε την ακαδημαϊκή επίτευξη	3,4639	4,0000	,71044
Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση προκειμένου να βελτιώσετε τις κοινωνικές δεξιότητες	3,9347	4,0000	,60389
Βαθμολογήστε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση για να παρακινήσετε τους μαθητές/τις μαθήτριες	3,9450	4,0000	,58463
Βαθμολογήστε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση για να αυξήσετε την αυτοεκτίμηση	3,9207	4,0000	,59750

Επιπλέον, ακολουθεί το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα (σχήμα 13), στο οποίο απεικονίζονται οι μέσες τιμές με την μορφή μιας ράβδου και διατεταγμένες κατά φθίνουσα μέση

τιμή για τις 9 ερωτήσεις. Έτσι λοιπόν προκύπτει για τις εννέα αυτές ερωτήσεις οι οποίες είναι όλοι θετικοί ισχυρισμοί αξιολόγησης του τρόπου και της έντασης με την οποία η ομαδοσυνεργατική μάθηση υλοποιείται στο τρέχον εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Όπως λοιπόν προκύπτει από την αποτίμηση των μέσων τιμών και του γραφήματος, το σύνολο των ισχυρισμών κατά μέση τιμή για το σύνολο του δείγματος βρίσκεται δεξιά από την ενδιάμεση τιμή της κλίμακας η οποία είναι η τιμή 3. Άρα, με τους εννέα τρόπους αποτίμησης που συνιστούν μία συνολική κλίμακα, έχουμε μία εν πάση περιπτώσει θετική στάση του δείγματος για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη. Άρα, συνοπτικά θα λέγαμε ότι η κατάσταση όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη είναι θετική, δηλαδή χρησιμοποιείται και υπάρχει εκτίμηση ότι στο μέλλον θα είναι ακόμα αυξανόμενη η χρησιμότητα της με τους κυριότερους δύο ισχυρισμούς να είναι ότι εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση για να παρακινήσουν τους μαθητές, για να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, για να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση και επίσης τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν αρκετά ενεργά και ότι στο μέλλον υπάρχει τάση αύξησης της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Άρα, συνολικά λοιπόν η τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την χρήση ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη είναι θετική με προοπτικές περαιτέρω βελτίωσης.



Σχήμα 13 : Σχήμα φθίνοντος γραφήματος μέσω των τιμών της υποκλίμακας CLIQ

#### 5.4. Ερευνητικό Ερώτημα 4 : Υπάρχουν πιθανές συσχετίσεις των αντιλήψεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη Δημιουργικότητα;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα έχει σκοπό να διερευνήσει αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των 2 κλιμάκων. Δηλαδή αν υπάρχουν ουσιαστικά συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και των αντιλήψεων για την δημιουργικότητα.

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση των αντιλήψεων, χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες και διερευνήθηκε η συσχέτιση των κλιμάκων. Οι κλίμακες είναι ποσοτικές, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης του Pearson, Pearson's R.

Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 15) δίνονται οι τιμές του δείκτη Pearson's R για όλα τα πιθανά ζευγάρια μεταξύ των δύο κλιμάκων, όπως βέβαια και οι αυτοσυσχετίσεις εντός της κάθε μίας κλίμακας. Επισημαίνεται το τμήμα του πίνακα το οποίο είναι χρήσιμο όσον αφορά την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο τμήμα επισκιάζεται με την γκριζα γραμμοσκιασμένη περιοχή. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν γράφονται με έντονη μαύρη γραφή (bold). Όπως φαίνεται, για τα περισσότερα από τα πιθανά ζεύγη συσχετίσεων υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με εξαίρεση δύο ζευγάρια.

Από την επισκόπηση του πίνακα των συσχετίσεων προκύπτει ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι οποίες συνολικά είναι 12, δηλαδή έχοντας τρεις διαστάσεις της κλίμακας CLIQ και τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας TCS, εμφανίζονται 12 πιθανοί συνδυασμοί, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με εξαίρεση δύο περιπτώσεις. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις έχουν ως εξής:

Η CLIQ Value, δηλαδή η κλίμακα αξίας που δίνεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, έχει θετική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της κλίμακας TCS με εξαίρεση την κλίμακα περιβαλλοντικής ενθάρρυνσης. Η συσχέτιση αυτή είναι θετική, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αξία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει η ομαδοσυνεργατική μάθηση, τόσο μεγαλύτερη επίσης είναι η αξία την οποία θεωρούν ότι έχει η δημιουργικότητα. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι είναι σημαντική η ομαδοσυνεργατική μάθηση, θεωρούν ότι είναι ικανοί να διδάξουν δημιουργικότητα στην τάξη, θεωρούν ότι είναι υψηλή η κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, όπως επίσης πιστεύουν ότι είναι σημαντικό το δυναμικό των μαθητών όσον αφορά την ικανότητά τους να σκέφτονται δημιουργικά.

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην κλίμακα Cost και τις κλίμακες Teachers' Self-Efficacy, Teachers' Environmental Encouragement και TCS Student Potential, η οποία ως συσχέτιση είναι αρκετά ασθενής, είναι στο επίπεδο του 0,15, γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνει

η θεωρούμενη δυσκολία εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, τόσο φαίνεται να μειώνεται συνολικά η αξία και η προσδοκία από την και για την δημιουργικότητα στην τάξη, το οποίο γενικώς φαίνεται ότι μάλλον είναι μία λογική και ρεαλιστική μειούμενη προσδοκία.

Επίσης, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην κλίμακα CLIQ Expectancy και στο σύνολο των τεσσάρων διαστάσεων της διδασκαλίας της δημιουργικότητας.

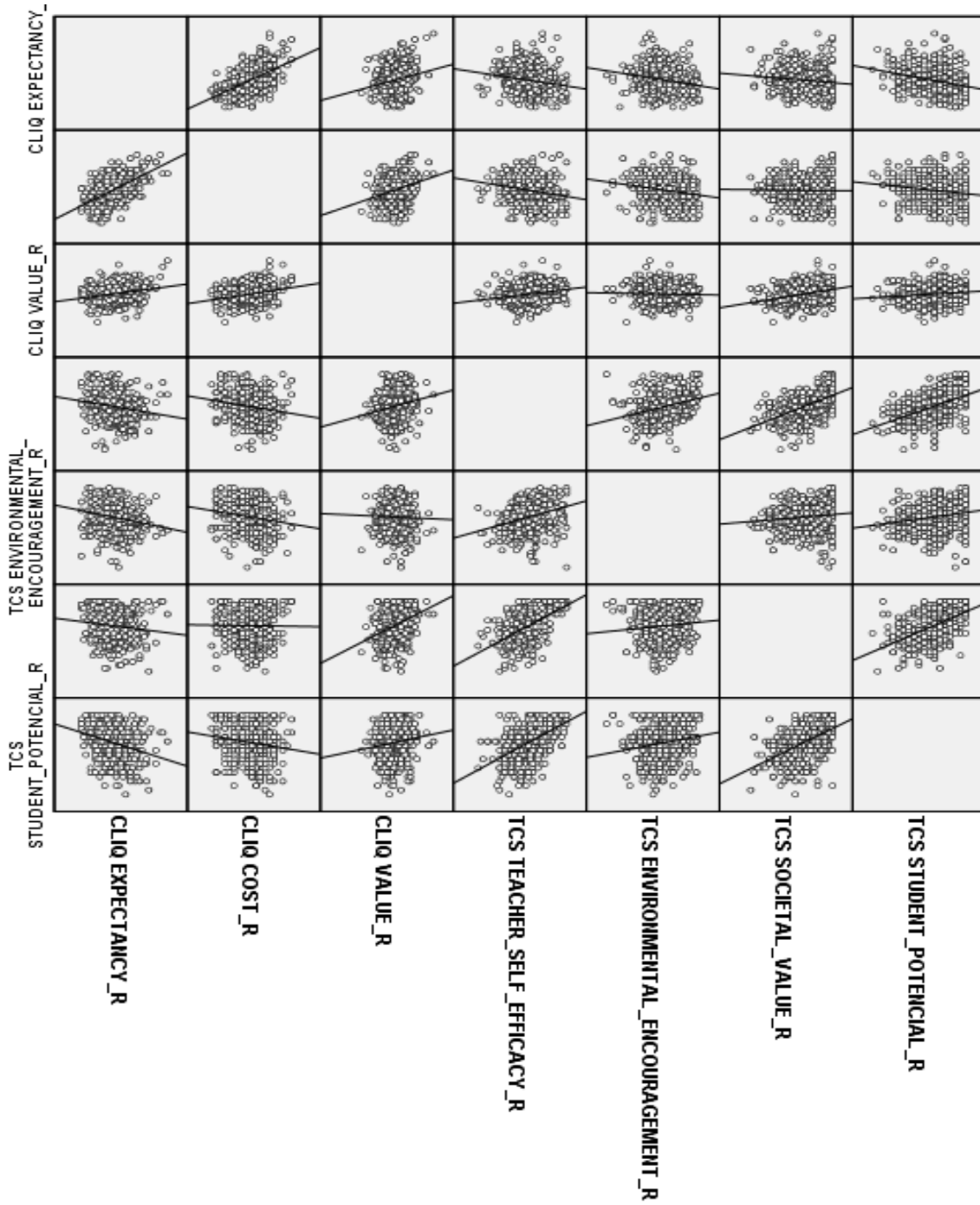
Σημειώνεται, ότι όλες οι αναφερόμενες συσχετίσεις είναι πάρα πολύ ασθενείς, είτε πρόκειται για τις θετικές είτε πρόκειται για τις αρνητικές, δηλαδή είναι στο επίπεδο κάτω από 0,3 ενώ αρκετές είναι κάτω από 0,2, με εξαίρεση μία η οποία θεωρείται στο επίπεδο της μέτριας έντασης, αυτή της συσχέτισης της αξίας της ομαδοσυνεργατικής και της κοινωνικής αξίας της δημιουργικότητας στην τάξη.

Πίνακας 15 : Συσχετίσεις μεταξύ των δύο κλιμάκων CLIQ και TCS

	TCS_TEACHER_SELF _EFFICACY_R	TCS_ENVIRONMENT AL_ENCOURAGEMENT_R	TCS_SOCIAL_VAL UE_R	TCS_STUDENT_POTE NCIAL_R
CLIQ EXPECTANCY_R	<b>-.189**</b>	<b>-.213**</b>	<b>-.123**</b>	<b>-.283**</b>
CLIQ COST_R	<b>-.195**</b>	<b>-.182**</b>	-.014	<b>-.156**</b>
CLIQ VALUE_R	<b>.217**</b>	-.034	<b>.337**</b>	<b>.131**</b>

Ακολουθεί το πολλαπλό γράφημα σκέδασης /Multiple Scatter Dot Matrix (σχήμα 14) το οποίο αποδίδει με οπτικό τρόπο τους προαναφερθέντες συντελεστές συσχέτισης για όλα τα ζεύγη συσχετίσεων.





Σχήμα 14 : Multiple Scatter Dot Matrix

## **5.5. Ερευνητικό Ερώτημα 5 : Ποια είναι η διαφοροποιητική επίδραση των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη διδασκαλία της Δημιουργικότητας;**

Ερευνητικό ερώτημα 5: Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα έχει στόχο να εντοπίσει ποια είναι η διαφοροποιητική επίδραση η οποία ασκείται στις κλίμακες του δείγματος από τα ατομικά ή δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, ποια είναι η επίδραση των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την διδασκαλία της δημιουργικότητας. Τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι όλα αυτά τα οποία αποτελούν το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου, δηλαδή το φύλο, η προϋπηρεσία, το είδος της τάξης, το είδος της εκπαίδευσης που έχουν λάβει κτλ. Τα αποτελέσματα δίνονται στις παρακάτω παραγράφους οι οποίες είναι δομημένες ανά περίπτωση.

### **5.5.1. Το Φύλο**

Όσον αφορά το φύλο, υλοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποιητική επίδραση του φύλου στις 7 κλίμακες ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της διδασκαλίας της δημιουργικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί στον οποίο φαίνονται μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, η τιμή t-test και η τιμή p-value του ελέγχου.

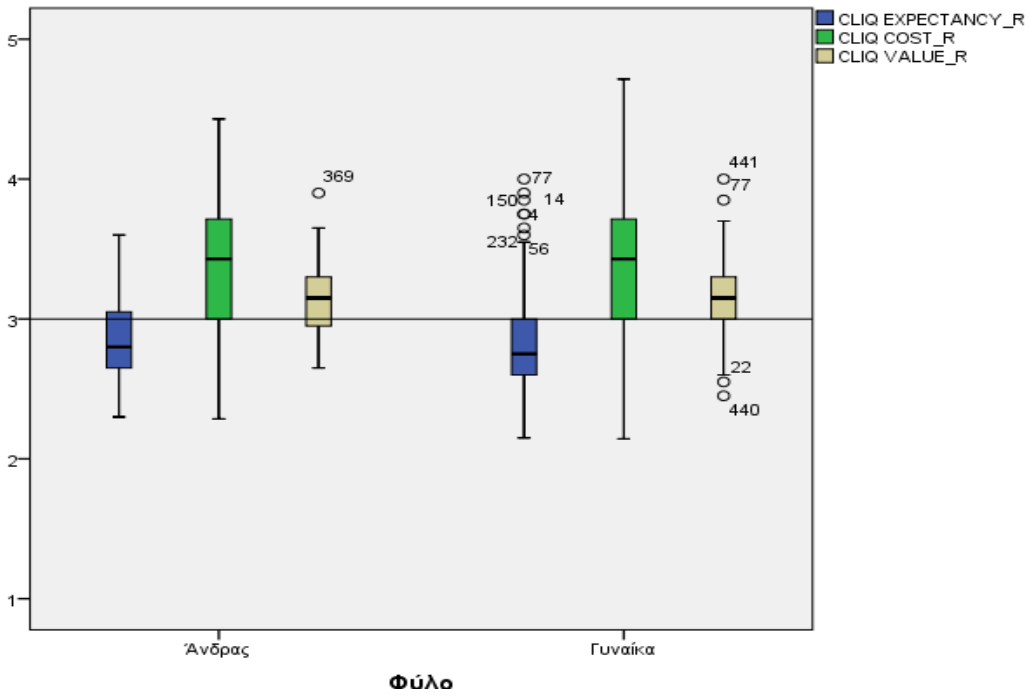
Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου προκύπτει η στατιστική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για δύο από τις επτά συνολικά κλίμακες. Οι γυναίκες και οι άντρες διαφοροποιούνται όσον αφορά την κλίμακα TCS και τις υποκλίμακες Societal Value και Student Potential. Όσον αφορά την κλίμακα Societal Value, οι άντρες δίνουν ελάχιστα μικρότερη κοινωνική αξία στην δημιουργικότητα απ' ό,τι αντίστοιχα θεωρούν οι γυναίκες. Όσον αφορά την Student Potential διάσταση, δηλαδή το πόσο δημιουργικοί είναι αυτή τη στιγμή οι μαθητές, οι άντρες θεωρούν ότι οι μαθητές είναι λιγότερο δημιουργικοί από όσο αντίστοιχα θεωρούν οι γυναίκες. Αυτή είναι η διαφοροποιητική επίδραση, οι διαφορές δηλαδή των δύο φύλων όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για τη δημιουργική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη. Συνολικά δηλαδή εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για τις δύο μεταβλητές,

αλλά στις υπόλοιπες μεταβλητές οι οποίες είναι και αρκετές, τα δύο φύλα δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

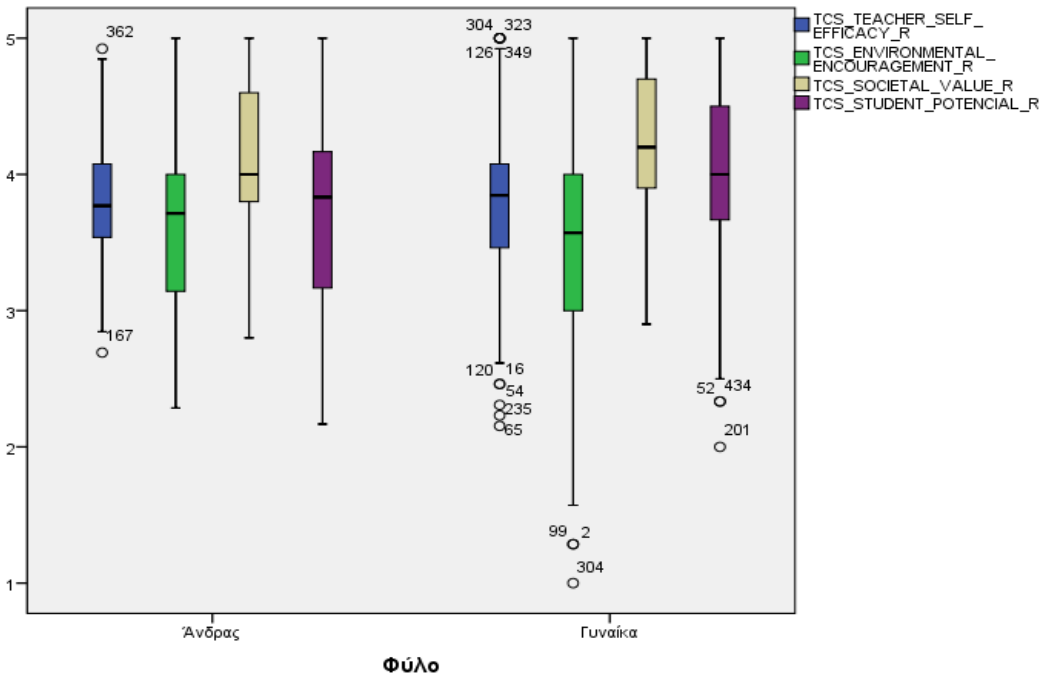
Δίνονται και τα ομαδοποιημένα θηκογράμματα (σχήματα 15 & 16) στα οποία αποτυπώνονται η κατανομή των δύο φύλων για τις παραπάνω μεταβλητές, όπου φαίνεται ότι περίπου σε μέσες άκρες τα δύο φύλα έχουν περίπου την ίδια κατανομή, με εξαίρεση βέβαια την κλίμακα TCS όπου οι τιμές των γυναικών στις διαστάσεις εκείνες που αξιολογήθηκαν ως στατιστικά σημαντικές είναι λίγο υψηλότερες ως θηκόγραμμα από τις αντίστοιχες τιμές των ανδρών. Η υψηλότερη δε διαφορά σημειώνεται στην κλίμακα Student Potential.

*Πίνακας 16 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση το φύλο για τις δυο κλίμακες*

Κλίμακα	Φύλο	Mean	Std. Deviation	p-value
CLIQ EXPECTANCY_R	Άνδρας	2,8407	,29949	,610
	Γυναίκα	2,8208	,32265	
CLIQ COST_R	Άνδρας	3,3386	,49664	,512
	Γυναίκα	3,3788	,49897	
CLIQ VALUE_R	Άνδρας	3,1568	,24657	,902
	Γυναίκα	3,1602	,21734	
TCS TEACHER_SELF_EFFICACY	Άνδρας	3,7730	,48145	,910
	Γυναίκα	3,7855	,51051	
TCS ENVIRONMENTAL_ENCOURAGEMENT	Άνδρας	3,6490	,64169	,105
	Γυναίκα	3,5066	,72816	
TCS SOCIETAL_VALUE	Άνδρας	4,1173	,54767	<b>,016</b>
	Γυναίκα	4,2635	,47635	
TCS STUDENT_POTENCIAL	Άνδρας	3,7222	,63136	<b>,000</b>
	Γυναίκα	4,0195	,61843	



Σχήμα 15 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση το φύλο για την κλίμακα CLIQ



Σχήμα 16 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση το φύλο για την κλίμακα TCS

### 5.5.2. Προϋπηρεσία

Όσον αφορά την προϋπηρεσία και προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανώς στατιστικά σημαντική διαφοροποιητική της επίδραση στις κλίμακες, υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson R. Από την επισκόπηση λοιπόν του πίνακα με τις τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson προκύπτει ότι υπάρχουν αρκετές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της προϋπηρεσίας και των τιμών των κλιμάκων.

Υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και της κλίμακας TCS Student Potential, το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία τείνουν να εκτιμούν ως χαμηλότερο το δυναμικό δημιουργικής σκέψης και δημιουργικότητας των μαθητών. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας και της κλίμακας περιβαλλοντικής ενθάρρυνσης. Κατά τα άλλα, το σύνολο των υπόλοιπων συσχετίσεων που εντοπίστηκαν ως στατιστικά σημαντικές είναι αρνητικές, γεγονός που δείχνει ότι προϊόντος του χρόνου και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών υπάρχει αρνητική συσχέτιση με τις υπόλοιπες κλίμακες και ειδικότερα με την κλίμακα προσδοκιών από την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την κλίμακα κόστους της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Άρα λοιπόν, συνολικά μπορούμε να πούμε ότι η προϋπηρεσία συσχετίζεται και οι περισσότερες συσχετίσεις της είναι αρνητικές σε σχέση με τις κλίμακες, ωστόσο και αυτές οι συσχετίσεις είναι εξαιρετικά χαμηλές όσον αφορά την απόλυτη τιμή τους. Δηλαδή, η συσχέτιση αυτή είναι πάρα πολύ χαλαρή. Είναι βέβαια στατιστικά σημαντική, αλλά επηρεάζει ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 17 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση την προϋπηρεσία για τις δυο κλίμακες*

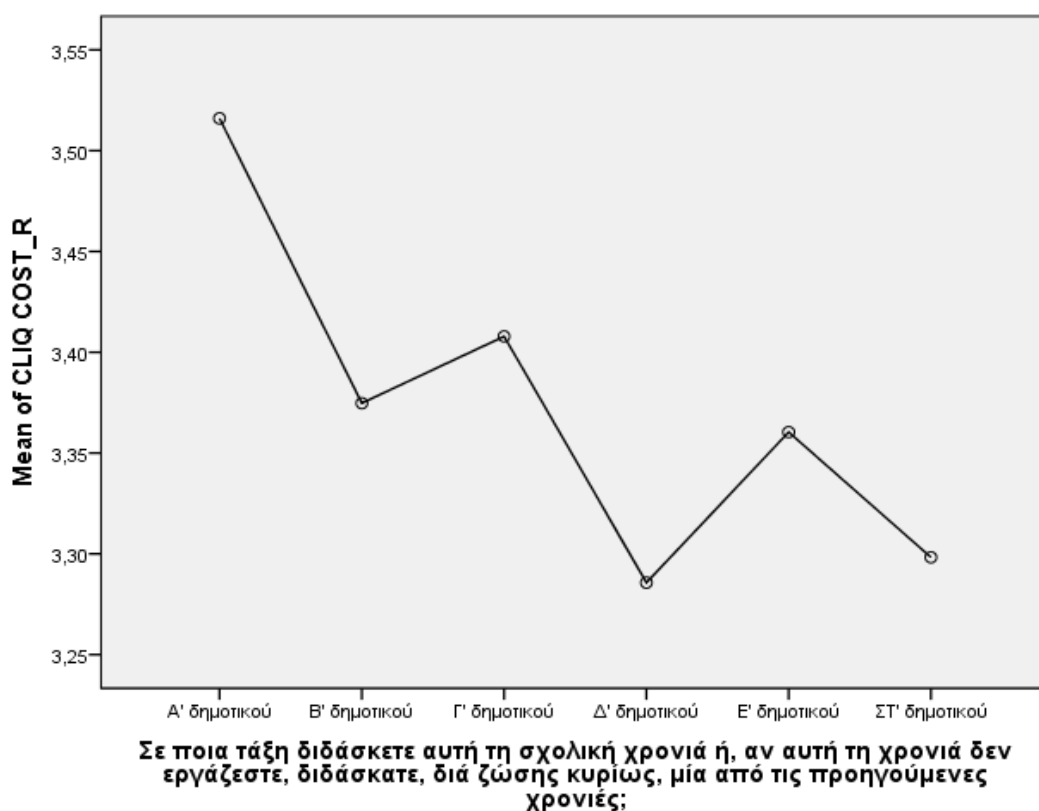
	TCS TEACHER _SELF_EF FICACY	TCS ENVIRON MENTAL_ ENCOURA GEMENT	TCS SOCIAL _VALUE	TCS STUDENT _POTENCI AL	CLIQ EXPECTA NCY_R	CLIQ COST_R	CLIQ VALUE_R
Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια	,089	<b>,141**</b>	-,022	<b>-,126**</b>	<b>-,107*</b>	<b>-,113*</b>	-,071

### 5.5.3. Τάξη

Ακολούθως, όσον αφορά την διαφοροποιητική επίδραση της τάξης στην οποία κάνει μάθημα ο εκπαιδευτικός και της μεταβολής των απόψεων του για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη, εκτελέστηκε ο έλεγχος ανάλυσης

διακύμανσης μ' έναν παράγοντα (one-way ANOVA), η εξαρτημένη μεταβλητή στις 7 κλίμακες δημιουργικότητας και ομαδοσυνεργατικής μάθησης και η ανεξάρτητη μεταβλητή factor της τάξης στην οποία γίνεται μάθημα. Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως τάξης τείνουν να έχουν τις ίδιες απόψεις. Οριακά, αλλά πάντως στατιστικά μη σημαντικά, εντοπίζεται μία διαφοροποίηση όσον αφορά το κόστος εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη.

Γι' αυτό τον λόγο δίνεται το σχετικό γράφημα πάντα με την υποσημείωση ότι είναι οριακή η στατιστική σημαντικότητα και πάντως απορρίπτεται να γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση του ελέγχου ( $p > 0,05$ ). Από την επισκόπηση του γραφήματος φαίνεται ότι υπάρχει μία πτωτική τάση αντίληψης του πόσο κόστος και δυσκολία έχει η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις, γεγονός το οποίο φαίνεται ότι είναι φυσιολογικό, καθώς τα παιδιά από την Α' στην Β' και κατόπιν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού αναπτύσσουν τις κατάλληλες δεξιότητες συνεργασίας με αποτέλεσμα να είναι πιο εφικτή η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.



Σχήμα 17 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση την τάξη στην οποία διδάσκουν οι δάσκαλοι σε σχέση με τη διάσταση Cost για την ομαδοσυνεργατική μάθηση

#### 5.5.4. Αριθμός Ετών και Διάρκεια Εκπαιδεύσεων

Όσον αφορά την στατιστική επίδραση στις κλίμακες της έρευνας, του αριθμού των ετών κατά τα οποία την εφαρμόζουν, δηλαδή της εμπειρίας τους στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, καθώς και της διάρκειας των εκπαιδεύσεων που έχουν λάβει, προκύπτει μία σειρά από στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Σχεδόν όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές για όλα τα ζευγάρια συνδυασμών, με εξαίρεση την εμπλοκή της μεταβλητής CLIQ Value. Δηλαδή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξία που δίνουν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν εξαρτώνται ούτε από την εκπαίδευση την οποία έχουν λάβει, ούτε από τον αριθμό των ετών που εφαρμόζεται η μάθηση μέσα στην τάξη.

Κατά τα άλλα, το σύνολο των συσχετίσεων με την κλίμακα TCS είναι θετικές με τιμές κάτω του 0,309 η μεγαλύτερη. Όλες όμως είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 95% ή 99% με πρόσημο θετικό. Η αξιολόγηση αυτών λοιπόν, με δεδομένο το θετικό πρόσημο, σημαίνει ότι όσο περισσότερο εκπαιδεύονται και όσο περισσότερο εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τόσο χαμηλότερες είναι οι προσδοκίες τους, τόσο χαμηλότερη είναι η αίσθηση για το πόσο δύσκολο είναι να την εφαρμόσει την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επίσης, τόσο μεγαλύτερες είναι κατά μέση τιμή και οι αντιλήψεις που έχουν για τις τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας TCS. Το εύρημα αυτό οπωσδήποτε χρήζει μία περαιτέρω διερεύνηση καθότι δεν έχει μία προφανή εξήγηση όσον αφορά τον γενεσιουργό μηχανισμό και αιτίες που το δημιουργούν.

Πίνακας 18 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση των αριθμό των ετών που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι την ομαδοσυνεργατική μάθηση, καθώς και τη διάρκεια εκπαιδεύσεών τους για αυτή.

	TCS TEACHER_S ELF_EFFICA CY_R	TCS ENVIRONM ENTAL_ENC OURAGEME NT_R	TCS SOCIAL_ VALUE_R	TCS STUDENT_P OTENCIAL_ R	CLIQ EXPECTAN CY_R	CLIQ COST_R	CLIQ VALUE_R
Αριθμός ετών που εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη	<b>,308**</b>	<b>,218**</b>	<b>,160**</b>	<b>,116*</b>	<b>-,292**</b>	<b>-,213**</b>	,089
Διάρκεια εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, που έχετε συμμετάσχει	<b>,246**</b>	<b>,163**</b>	,117*	<b>,137**</b>	<b>-,108*</b>	<b>-,184**</b>	,067

### 5.5.5. Μέγεθος της Τάξης

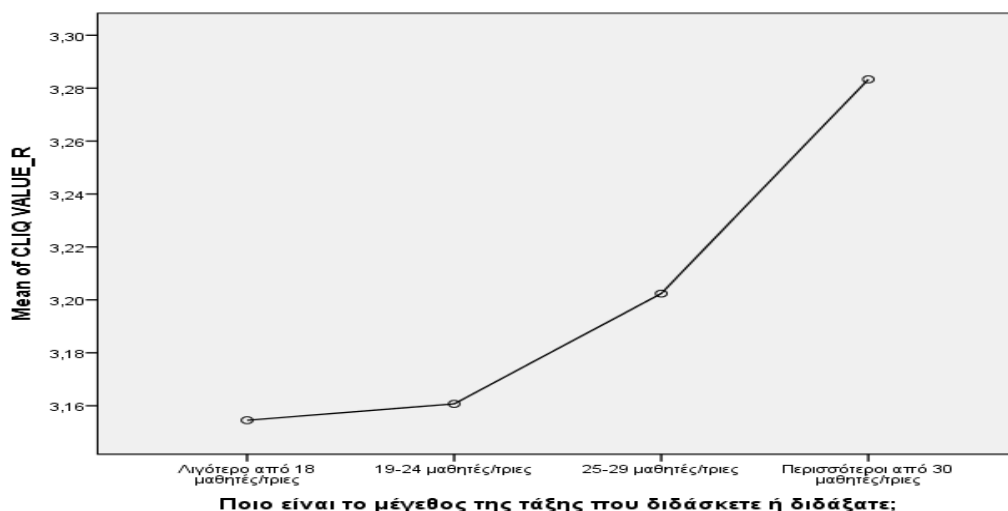
Όσον αφορά την επίδραση του μεγέθους της τάξης μέσα στην οποία διδάσκουν, δεν προκύπτει από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης στατιστικά σημαντική διαφοροποιητική επίδραση.

Ωστόσο, δίνονται τα δύο γραφήματα που αντιστοιχούν στους ελέγχους εκείνους οι οποίοι επέστρεψαν μία σχετικά χαμηλή τιμή του p-value, δηλαδή μία τιμή η οποία ήταν μεν μεγαλύτερη από 0,05, αλλά οπωσδήποτε πλησίαζε δε αρκετά στο 0,05.

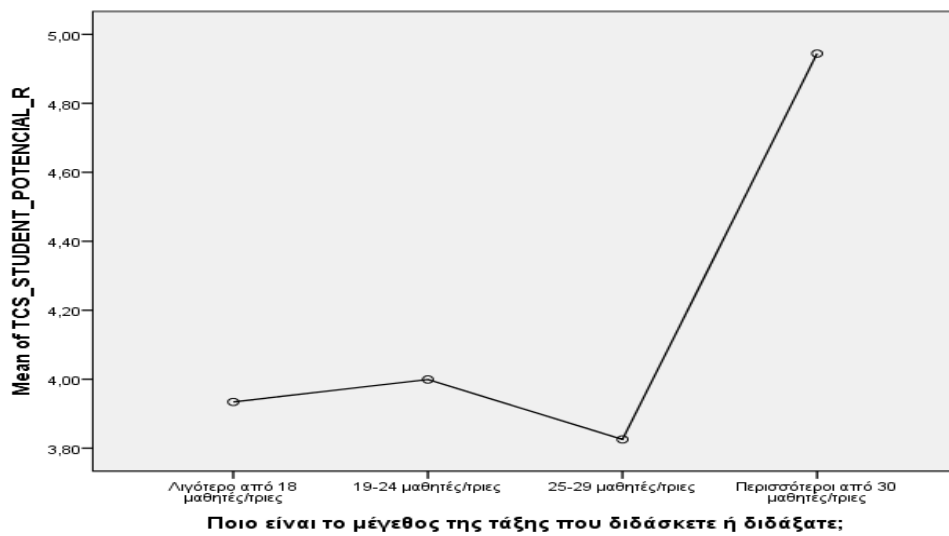
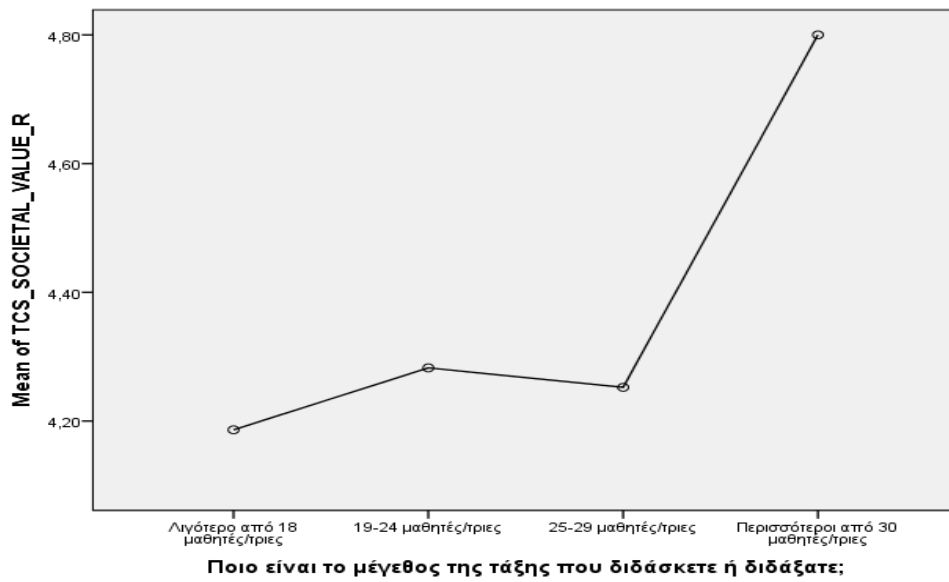
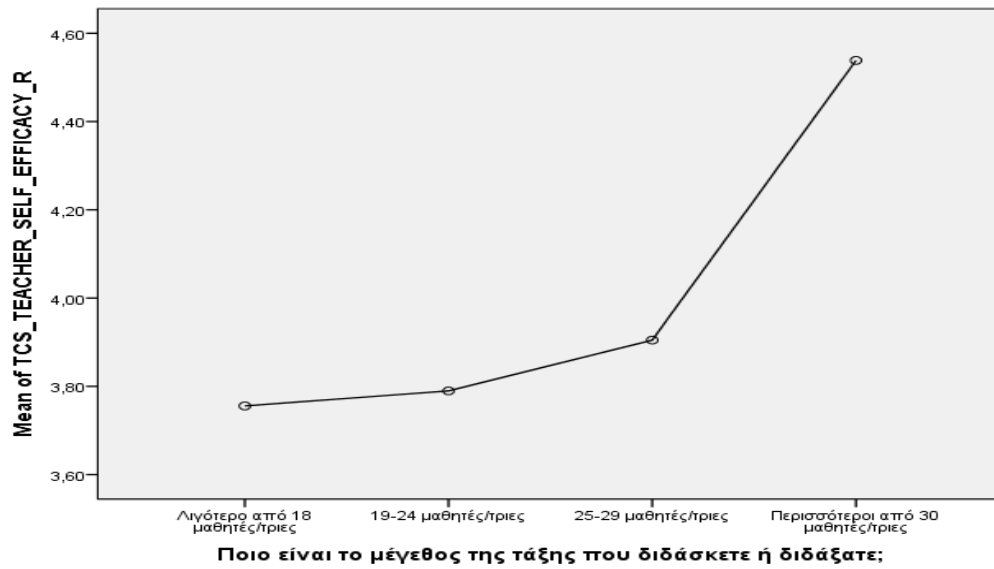
Έτσι λοιπόν από το πρώτο γράφημα μέσω τιμών (σχήματα 18,19,20,21) το οποίο αναπαριστά την άποψη των εκπαιδευτικών για την ατομική τους επάρκεια για τη διδασκαλία δημιουργικότητας μέσα στην τάξη, συναρτήσε του μεγέθους της τάξης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε μεγάλα τμήματα νιώθουν πιο επαρκείς να διδάξουν μέσα στην τάξη. Ενδεχομένως αυτό σχετίζεται με δεξιότητες που αναπτύσσονται για να αντιμετωπιστεί η δυσκολία διαχείρισης των μεγάλων τμημάτων.

Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε μικρά τμήματα δίνουν μικρή αξία στην ομαδοσυνεργατική τάξη, ενώ σε μεγαλύτερα τμήματα δίνουν μεγαλύτερη αξία.

*Σχήματα 18,19,20,21 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση το μέγεθος της τάξης στην οποία διδάσκουν οι δάσκαλοι*

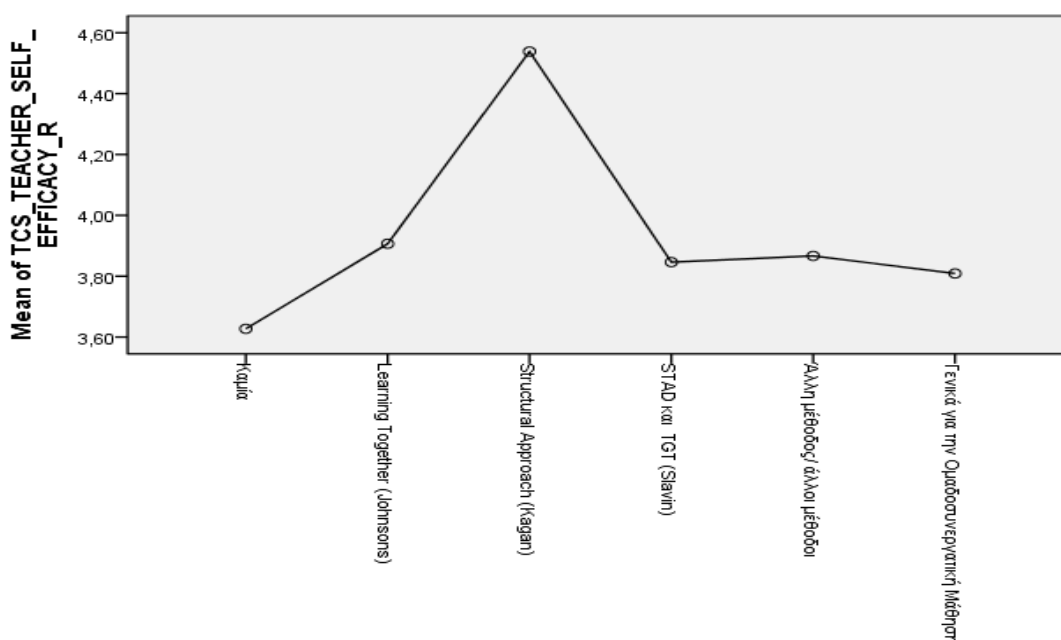






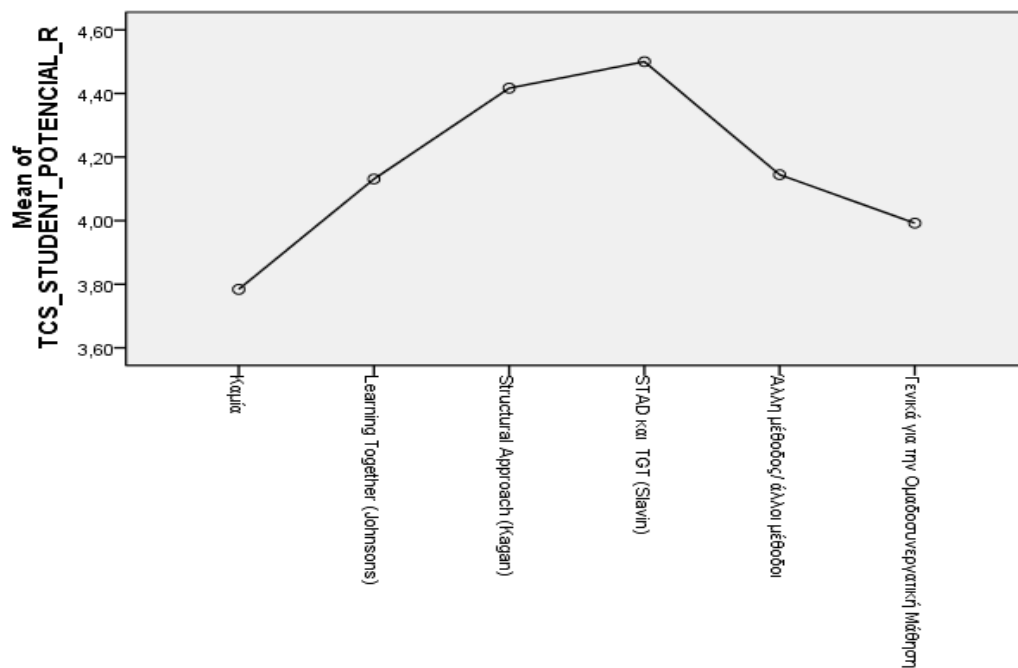
### 5.5.6. Τεχνικές Επιμόρφωσης

Όσον αφορά την διαφοροποιητική επίδραση των τεχνικών επιμόρφωσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη δημιουργικότητα στην τάξη, δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποιητική επίδραση, απλά δίνονται οι δύο πίνακες που αντιστοιχούν σε εκείνες τις επιδράσεις που σημείωσαν το μικρότερο p-value, το οποίο όμως σε κάθε περίπτωση παρέμενε πάνω από την κρίσιμη τιμή 0,05. Έτσι λοιπόν, φαίνεται ότι τις υψηλότερες μέσες τιμές όσον αφορά την αυτοεπάρκεια διδασκαλίας της κλίμακας TCS σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύτηκαν με την μέθοδο Structural Approach του Kagan, ενώ τις υψηλότερες τιμές όσον αφορά την αντίληψή τους για το δυναμικό δημιουργικότητας των μαθητών σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύτηκαν με τις μεθόδους Structural Approach του Kagan και STAD&TGT του Slavin.



**Μεθόδους Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης στις οποίες έχετε εκπαιδευτεί**

Σχήμα 22 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση τις τεχνικές επιμόρφωσης των δασκάλων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση σε σχέση με την αυτοεπάρκεια τους



**Μεθόδους Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης στις οποίες έχετε εκπαιδευτεί**

Σχήμα 23 : Διαφοροποιητική επίδραση με βάση τις τεχνικές επιμόρφωσης των δασκάλων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για το δυναμικό των μαθητών για τη δημιουργικότητα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σύνθεση Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα - Συζήτηση - Περιορισμοί Έρευνας**

### **6.1. Σύνθεση Ευρημάτων και Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει: α) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη, β) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη, γ) να διερευνήσει τυχόν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων αυτών, δ) όπως επίσης να διερευνήσει αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποιητική επίδραση των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών στις δύο προαναφερθείσες αντιλήψεις.

Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ατομικές και δημογραφικές ερωτήσεις όπως επίσης και κλίμακες μέτρησης των αντιλήψεων περί της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη και των αντιλήψεων για την διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη.

Το ερωτηματολόγιο αυτό υλοποιήθηκε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Docs και διανεμήθηκε σε δείγμα 442 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Version 26.0 και η αξιοπιστία των κλιμάκων υπολογίστηκε σε αποδεκτά έως ικανοποιητικά επίπεδα, δηλαδή σε τιμές άνω του 0,6.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων εφαρμόστηκαν μέθοδοι της επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής (t-test, Pearson R συσχετίσεις, ανάλυση διακύμανσης ANOVA). Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα πέντε παρακάτω.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη δημιουργικότητα;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποια είναι η διαφοροποιητική επίδραση των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την διδασκαλία της δημιουργικότητας;

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν συνοπτικά τα εξής κάτωθι συμπεράσματα :

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημαντική αξία στην εφαρμογή της διδασκαλίας στην τάξη, θεωρούν όμως ότι αυτή έχει αρκετό κόστος όσον αφορά τη προσπάθεια και τη δυσκολία εφαρμογής της και τελικά διατηρούν μέτριες έως χαμηλές προσδοκίες από τα αποτελέσματα εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη, προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων κυμαίνονται σε μέτρια έως υψηλά επίπεδα. Δηλαδή, υποστηρίζουν ότι είναι σχετικά υψηλή η ατομική τους επάρκεια για τη διδασκαλία, θεωρούν ότι είναι πολύ υψηλή η κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, ότι το περιβάλλον είναι κατά κύριο λόγο μετρίως ενθαρρυντικό, καθώς επίσης πιστεύουν στην πλειοψηφία τους, ότι οι μαθητές έχουν υψηλό δυναμικό όσον αφορά τη δημιουργικότητά τους.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση σε σχέση με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη, προκύπτει ότι η κατάσταση είναι σχετικώς καλή, δηλαδή ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση συντελείται σ' έναν ικανοποιητικό βαθμό άνω του μετρίου, ενώ υπάρχουν θετικές προσδοκίες για την περαιτέρω εφαρμογή και ενδυνάμωση της και την λήψη των κατάλληλων και αναμενόμενων αποτελεσμάτων από τη διδασκαλία της.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Δηλαδή δεν είναι άσχετες μεταξύ τους οι αντιλήψεις αυτές, με διάφορα αποτελέσματα όσον αφορά όλα τα πιθανά ζευγάρια συσχετίσεων, όμως το κοινό χαρακτηριστικό όλων των συσχετίσεων αυτών οι οποίες βρέθηκαν ως στατιστικά σημαντικές, είναι ότι είναι ασθενείς. Άρα λοιπόν υπάρχουν μεν συσχετίσεις μεταξύ των δύο αντιλήψεων, αλλά αυτές είναι ασθενείς σε επίπεδο συντελεστών συσχέτισης από 0,1 ως 0,3 στην πιο έντονη περίπτωση.

Τέλος, όσον αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είχε στόχο να διερευνήσει αν υπάρχουν διαφοροποιητικές επιδράσεις των δημογραφικών ή ατομικών χαρακτηριστικών στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη δημιουργικότητα, από τους στατιστικούς ελέγχους που έγιναν, βρέθηκαν μία σειρά από διαφορετικές επιδράσεις, όπως επίδραση του φύλου, της προϋπηρεσίας των δασκάλων, της τάξης που διδάσκουν, τον αριθμό ετών εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης κτλ.

Συγκριτικά και με τα δεδομένα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, είναι εμφανή κάποια σημαντικά κοινά στοιχεία, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των αντιλήψεων της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της διδασκαλίας της δημιουργικότητας στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει πως όσο μεγαλύτερη είναι η αξία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, τόσο μεγαλύτερη είναι επίσης και η αξία που πιστεύουν ότι έχει η δημιουργικότητα. Αρνητική συσχέτιση όμως υπάρχει στην περίπτωση που αυξάνεται η προσπάθεια και η δυσκολία εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, τότε, φαίνεται να μειώνονται οι προσδοκίες των δασκάλων και η αξία που δίνουν στη δημιουργικότητα στην τάξη.

Όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, έχει επιβεβαιωθεί η μεγάλη αξία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην διδακτική αυτή μέθοδο. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις που υποστηρίζουν πως η συμμετοχή των μαθητών στις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τους συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ τους, καθώς δίνεται και ιδιαίτερη έμφαση και στην ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία (Heath, 2010). Επιπλέον, φαίνεται, πως οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη τους τείνουν να εκτιμούν τη χρησιμότητα της μεθόδου και έχουν διάθεση για περαιτέρω αξιοποίησή της. Συνάμα, επιβεβαιώνεται και η θέση πως παρόλο που έχουν θετική διάθεση για την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στην τάξη, η τελική τους άποψη και οι προσδοκίες τους επηρεάζονται από την προσπάθεια και το βαθμό δυσκολίας που έχει η εφαρμογή της (Saborit, κ.ά, 2016).

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη, τα ευρήματα της έρευνας διαφέρουν σε κάποια σημεία με αυτά της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα, έχει δειχθεί σε διάφορες μελέτες πως ενώ θεωρείται σημαντική η δημιουργικότητα και οι δημιουργικές δεξιότητες για τη σύγχρονη πραγματικότητα, πρακτικά οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν ιδιαίτερα τους δημιουργικούς μαθητές (Kettler, κ.ά. 2018). Αυτό συμβαίνει είτε λόγω σύγχυσης για τον ορισμό του δημιουργικού ατόμου, είτε λόγω έλλειψης κατάρτισης για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολείο (Mullet, κ.ά, 2016). Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τονίζουν την θετική θέση που έχουν οι

δάσκαλοι για το δυναμικό των μαθητών τους σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Αξιοσημείωτη διαφωνία μεταξύ της βιβλιογραφίας και των ευρημάτων της έρευνας είναι επίσης και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτεπάρκεια τους. Ενώ στην πρώτη περίπτωση πιστεύουν πως χρειάζεται περαιτέρω κατάρτιση για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας, στην δεύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν τα εφόδια να τη διδάξουν με μια υψηλή μέση τιμή. Η συμφωνία με τη βιβλιογραφία έγκειται στο γεγονός, πως η κοινωνική αξία της δημιουργικότητας είναι ιδιαιτέρως σημαντική για το σχολείο και την κοινωνία. Επίσης, η βοήθεια που προσφέρεται από το περιβάλλον κυμαίνεται σε μια μέτρια κατάσταση.

Ολοκληρώνοντας, σχετικά με την διαφοροποιητική επίδραση ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη δημιουργικότητα στην τάξη, στην έρευνα, εν αντιθέσει με τη βιβλιογραφία, φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για το χαρακτηριστικό της προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία, τείνουν να εκτιμούν ως χαμηλότερο το δυναμικό της δημιουργικότητας των μαθητών, αλλά υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και της αρωγής και ενθάρρυνσης από το περιβάλλον σε σχέση με τη διδασκαλία της δημιουργικότητας. Η ανασκόπηση μελετών δείχνει πως δεν σχετίζεται η προϋπηρεσία με τις απόψεις για τη δημιουργικότητα (Kettler, κ.ά. 2018).

Η ερευνητική αξία της εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι τα δεδομένα που προκύπτουν από τις αντιλήψεις του δείγματος παρουσιάζουν σημαντικά ζητήματα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις των δασκάλων για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο σχολείο, φανερώνουν και τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί αλλά και θέση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος για την εξέλιξη, και προαγωγή της δημιουργικής σκέψης και των δημιουργικών δεξιοτήτων των ατόμων σε σχέση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται εάν η ομαδοσυνεργατική μάθηση εφαρμόζεται από τους δασκάλους στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, εάν τη θεωρούν αποτελεσματική μαθησιακή μέθοδο και εάν τη συσχετίζουν θετικά με την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών. Συνεπώς, αυτά τα δεδομένα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, συμβάλλουν στο επιστημονικό χώρο, προσφέροντας σημαντικές πληροφορίες για τις αντιλήψεις των δασκάλων που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία, σχετικά με τη πολυτιμότητα της δημιουργικότητας και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την ανάπτυξής.

Καταρχάς, σχετικά με την πρακτική αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, είναι πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός ότι εντοπίζονται πολλοί ειδικοί παράγοντες οι οποίοι αποτελούν εμπόδιο για την εφαρμογή της στην τάξη. Ως αποτέλεσμα του παραπάνω, να πρέπει να

υλοποιηθούν συγκεκριμένες διοικητικές πρακτικές οι οποίες θα δώσουν λύση και θα αμβλύνουν τα εμπόδια αυτά έτσι ώστε να μπορέσει να εφαρμοστεί περαιτέρω η ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη και να αντληθούν όσο το δυνατόν περισσότερα ευεργετικά αποτελέσματα από την χρήση των τεχνικών της. Επιπλέον, είναι πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός ότι εντοπίστηκε, πως τόσο για την ομαδοσυνεργατική μάθηση αλλά κυρίως για την διδασκαλία της δημιουργικότητας στην τάξη υπάρχει ακόμα σημαντικό πεδίο βελτίωσης. Επίσης, εντοπίζονται σημαντικά περιθώρια βελτίωσης στο ζήτημα της υποστηρικτικότητας του περιβάλλοντος, το οποίο ταυτίζεται με πολλές παρατηρήσεις και έρευνες που επισημαίνουν αυτό, ως ένα από τα βασικά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία προσανατολίζεται κυρίως στην απομίμηση και στην αποστήθιση γνώσεων και λιγότερο σε μία δημιουργική μάθηση.

Η παρούσα έρευνα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και από τα αποτελέσματά της, αναδεικνύει την αξία και τη σημασία της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας στην τάξη. Η ενίσχυση της ομαδικότητας και της συλλογικότητας, αποτελεί καίρια θέση της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, υποστηρίζοντας τις συνεργατικές δράσεις για την επίτευξη στόχων και την αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών που προκύπτουν. Η ανάγκη για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι πολύ μεγάλη, καθώς με αυτό τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα που ταλανίζουν τους ανθρώπους και να προκύψουν καινοτόμες δράσεις. Οι λύσεις αυτές που θα φέρουν την αλλαγή, θα είναι εναλλακτικές και διαφορετικές από τις ήδη υπάρχουσες, προσεγγίζοντας το εκάστοτε θέμα ολιστικά, από διαφορετική οπτική γωνία, πρωτότυπα και καινοτόμα. Όταν ερχόμαστε αντιμετώπι με ένα ζήτημα, πρέπει να πάρουμε θέση σε σχέση με αυτό, να οραματιστούμε την αλλαγή και να δράσουμε (Hatton, 2020). Η ολιστική και πολύπλευρη προσέγγιση του ατόμου, οδηγεί σε μια νέα οπτική των πραγμάτων, πολύ διαφορετική από εκείνη που υπάρχει κατά την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Η εναλλακτική, νέα οπτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφορά ένα ισχυρό αξιακό σύστημα που διαπνέεται από το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος συνίσταται στον ενστερνισμό των βασικών αρχών και προτεραιοτήτων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013).



## 6.2. Περιορισμοί έρευνας και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αναφορικά με τους πιθανούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αυτοί σχετίζονται κυρίως με την δειγματοληπτική τεχνική η οποία χρησιμοποιήθηκε και τον πληθυσμό που κλήθηκε να συμμετέχει σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα περιορίστηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, και έτσι δεν είχαν τη δυνατότητα συμμετοχής στην έρευνα εκπαιδευτικοί άλλων βαθμίδων ή ειδικοτήτων. Έπειτα, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να συνδυαστούν μεικτές ερευνητικές μέθοδοι για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Έναν ακόμη περιορισμό συνιστά η μεροληψία των απαντήσεων, καθώς οι κλίμακες που αξιοποιήθηκαν αποτελούν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Ωστόσο, έχουν επιλεγθεί έγκυρα και αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία, που έχουν χρησιμοποιηθεί πολλάκις στην έρευνα.

Η περαιτέρω έρευνα και μελέτη για το ζήτημα της διδασκαλίας της δημιουργικότητας αλλά και για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, καθώς και για τις μεταξύ τους συσχετίσεις, είναι απαραίτητη. Μια μελλοντική μελέτη, θα μπορούσε να εστιάσει σε άλλο πληθυσμό για να δειχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης διάφορων ειδικοτήτων. Επιπλέον, λόγω και της δυσκολίας που εκφράζεται από τους δασκάλους για εξωτερική βοήθεια σχετικά με τη διδασκαλία της δημιουργικότητας, καθώς και τη μεγάλη προσπάθεια και τον κόπο που παρατηρείται ότι χρειάζεται η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, θα ήταν απαραίτητο να ληφθούν μέτρα από την εκάστοτε σχολική μονάδα αλλά και από το εκπαιδευτικό σύστημα για την υποστήριξη των παιδαγωγών σε αυτά τα ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, άλλες έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε προγράμματα ενημέρωσης και κατάρτισης όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα ζητήματα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της αξιοποίησης της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Θα ήταν δυνατό να καταγραφούν οι απόψεις και οι πρακτικές των δασκάλων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για να φανούν οι ενδεχόμενες αλλαγές. Μέσα από αυτού του είδους τις παρεμβάσεις μπορούν να προκύψουν σημαντικά αποτελέσματα για την κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για τις αλλαγές, τις προσθήκες και τις διορθώσεις που χρειάζεται να γίνουν γενικότερα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία : Συμβολή στην διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2021). *Εκπαιδευτικοί Εν Δράσει : Νέα πολύτροπη διδακτική* (2η έκδ.). Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση : Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασία προγράμματα*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Μυλωνά, Β., Γκαρνάρα, Ρ. Σ. (2019). Μέτρηση δημιουργικότητας και ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Για τον παιδαγωγό του σήμερα 6ο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα 11&12 Μαΐου 2019.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική : Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα : Διάδραση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική : Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Πολέμη -Τοδούλου, Μ. (2012). Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα. Στο Μ. Πολέμη-Τοδούλου (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό : Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη* (σ. 1-13). Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Έ. (2011). Δημιουργική σκέψη— παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού : Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα : Διάδραση.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα : Διάδραση.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alias, N. S., Hussin, H., Hassan, J., Mohamed Adnan, N. S., Othman, M. H., & Hussin, K. (2018). Perception of teacher on cooperative learning. *MATEC Web of Conferences*, 150, 05068. doi:10.1051/mateconf/201815005068
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15. doi:10.1002/jocb.001
- Ashman, A. F., Gillies, R. M., & Terwel, J. (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York, NY: Springer.
- Beamish, J., & Trackman, T. (2019). The Creative Brain [documentaire].
- Beaty, R. E., Seli, P., & Schacter, D. L. (2019). Network Neuroscience of Creative Cognition: Mapping Cognitive mechanisms and individual differences in the creative brain. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 22-30. doi:10.1016/j.cobeha.2018.08.013
- Benedek, M., Karstendiek, M., Ceh, S. M., Grabner, R. H., Krammer, G., Lebuda, I., . . . Kaufman, J. C. (2021). Creativity myths: Prevalence and correlates of misconceptions on creativity. *Personality and Individual Differences*, 182, 111068. doi:10.1016/j.paid.2021.111068
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of Classroom Group Work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. doi:10.1016/s0883-0355(03)00078-8
- Brandt, R. (1990). On cooperative learning: A conversation with Spencer Kagan. *PUB TYPE*, 29.
- Chen, M. (2006). Understanding the benefits and detriments of conflict on team creativity process. *Creativity and Innovation Management*, 15(1), 105-116. doi:10.1111/j.1467-8691.2006.00373.x
- Chung, J. (1991). Collaborative learning strategies: The design of instructional environments for the emerging new school. *Educational Technology*, 31(12), 15-22.
- Clapper, T. C. (2015). Cooperative-based learning and the zone of proximal development. *Simulation & Gaming*, 46(2), 148-158. doi:10.1177/1046878115569044

- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετάφρ. Σ. Κυρανάκης συν.αλ.). Αθήνα : Μεταίχμιο σελ. 155-6.
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: *are creativity tests worth using?* *Roeper Review*, 23(2), 72-79. doi:10.1080/02783190009554069
- Davoudi, A. H., & Mahinpo, B. (2012). Kagan Cooperative Learning Model: The bridge to foreign language learning in the Third Millennium. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6). doi:10.4304/tppls.2.6.11341140
- De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153. doi:10.1080/02783190009554022
- Dietrich, A. (2018). Types of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(1), 1-12. doi:10.3758/s13423-018-1517-7
- Dietrich, A., & Haider, H. (2017). A neurocognitive framework for human creative thought. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.02078
- Donaldson, J. (2020). Creativity in computer-supported collaborative learning environments. *Proceedings of the 2020 AERA Annual Meeting*. doi:10.3102/1566878
- Doolittle, P. E. (1995). Understanding Cooperative Learning through Vygotsky's Zone of Proximal Development.
- Dweck, C. S. (2008). Brainology: Transforming students' motivation to learn. *Independent school*, 67(2), 110-119.
- Dweck, C. S. (2009). Mindsets: Developing talent through a growth mindset. *Olympic Coach*, 21(1), 4-7.
- Doyle, C. L. (2017). Creative flow as a unique cognitive process. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.01348
- Farmer, L. M. (2017). Kagan cooperative learning structures and the effects on student achievement and engagement.
- Fazelian, P., & Azimi, S. (2013). Creativity in schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 719-723. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.335

- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *The journal of classroom interaction*, 40-54.
- Fink, A., & Benedek, M. (2019). The Neuroscience of Creativity. *Neuroforum*, 25(4), 231-240. doi:10.1515/nf-2019-0006
- Garfield, J. (1993). Teaching statistics using small-group Cooperative Learning. *Journal of Statistics Education*, 1(1). doi:10.1080/10691898.1993.11910455
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., . . . Sternberg, R. J. (2019). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745. doi:10.1002/jocb.395
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1). doi:10.21061/jte.v7i1.a.2
- Grigorenko, E. L. (2019). Creativity: A challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 55(1), 116-132. doi:10.1080/03050068.2018.1541665
- Hatton, K. (2020). A new framework for creativity in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*.
- Heath, T. J. (2010). *The impact of a cooperative learning training program on teacher perceptions about cooperative learning* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2016). The four-C model of creativity: Culture and context. *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*, 15-36. doi:10.1057/978-1-137-46344-9\_2
- Hämäläinen, R., & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184. doi:10.1016/j.edurev.2011.08.001
- John, E. B., & Meera, K. P. (2014). Effect of cooperative learning strategy on the creative thinking skills of secondary school students of Kozhikode District. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(11), 70-74.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning. *Perspectives on small group learning: Theory and practice*, 68-79.
- Johnson, R. T. (1994). David Johnson: A leading teacher of cooperative learning. *Teaching Education*, 6(2), 123-125. doi:10.1080/1047621940060215
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. doi:10.1080/00405849909543834
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. doi:10.1080/0218879020220110
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358. doi:10.3200/mono.131.4.285-358
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2006). Social interdependence and crossethnic relationships. In *Cultural diversity and the schools* (pp. 183-193). Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189x09339057
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Cooperative, competitive, and individualistic learning environments. *International guide to student achievement*, 372-374.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. [Aprendizaje Cooperativo en el Siglo XXI]. *Anales De Psicología*, 30(3). doi:10.6018/analesps.30.3.201241
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning - Beyond the Future*. doi:10.5772/intechopen.81086
- Kagan cooperative learning structures and the effects on student ... (n.d.). Retrieved December 17, 2022, from [https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=education\\_masters](https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=education_masters)

- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C model of creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1-12. doi:10.1037/a0013688
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal, 30*(2), 164-171. doi:10.1080/10400419.2018.1446503
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal, 18*(1), 3-14. doi:10.1207/s15326934crj1801\_2
- Kim, K. H. (2017). The torrance tests of creative thinking - figural or verbal: Which one should we use? *Creativity. Theories – Research - Applications, 4*(2), 302-321. doi:10.1515/ctra-2017-0015
- Kim, K. H. (2019). Demystifying creativity: What creativity isn't and is? *Roepers Review, 41*(2), 119-128. doi:10.1080/02783193.2019.1585397
- Kurtzberg, T. R., & Amabile, T. M. (2001). From Guilford to creative synergy: Opening the Black Box of Team-level creativity. *Creativity Research Journal, 13*(3-4), 285-294. doi:10.1207/s15326934crj1334\_06
- Kusumawati, R., Hobri, & Hadi, A. F. (2019). Implementation of Integrated Inquiry Collaborative Learning based on the lesson study for learning community to improve students' creative thinking skill. *Journal of Physics: Conference Series, 1211*, 012097. doi:10.1088/1742-6596/1211/1/012097
- Laal, M. (2013). Collaborative learning; elements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83*, 814-818. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.153
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31*, 486-490. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.091
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31*, 491-495. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.092
- Laisema, S., & Wannapiroon, P. (2014). Design of collaborative learning with creative problem-solving process learning activities in a ubiquitous learning environment to develop Creative

Thinking Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3921-3926.

doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.867

Lopes, J., Silva, H., Catarino, P., Morais, E., & Vasco, P. (2019). Cooperative learning on promoting creative thinking and mathematical creativity in higher education. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 17(3), 5-22.

Marashi, H., & Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7(1), 43-58.

Moss, P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship?. *London Review of Education*.

Mullet, D. R., Willerson, A., N. Lamb, K., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.

doi:10.1016/j.tsc.2016.05.001

Mundkur, N. (2005). Neuroplasticity in children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 72(10), 855-857. doi:10.1007/bf02731115

Mylonakou-Keke, I.(2012). Social and emotional education through sociopedagogical practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 169-176.

Mylonakou-Keke, I. (2009). Socio-Pedagogical Dimensions of Diversity through Teaching Approaches. In *Proceedings of 7th International Conference of the European Research Network About Parents in Education (ERNAPE): Diversity in Education*. Luleå University of Technology, Umeå University, Malmö University. Sweden. Available at: <http://www.pedag.umu.se/projekt/nornape/proceedings-table-of-contents>

Mylonakou - Keke, I. (2018). A Social Pedagogical Intervention Model (Spim4Rest): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families. In: Giotsa, A. Z. (Ed.) *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches*, pp.121-138. New York: Nova Science Publishers

Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. doi:10.3390/brainsci8020020



- Ogunleye, B. O. (2013). Theoretical perspectives of cooperative learning: implications for effective science teaching and improved students' academic achievement. *The Pedagogical Psychology. Book of Readings in Honour of Professor BabatundeIpaiye. The Learner Support Services, National Open University of Nigeria.*
- Oliverio, A., & Maldonato, M. (2014). The creative brain. *2014 5th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*. doi:10.1109/coginfocom.2014.7020513
- Paulus, P. B., & Coskun, H. (2012). Creative collaboration, group creativity, and team innovation. *Group processes. Amsterdam: Elsevier*, 215-39.
- Prasaja, Y. B., Pariyanto, P., Pramesti, T., Nurhadi, M., & Supsiadji, M. R. (2022). Collaborative learning in creative writing: A teacher's perspective. *Technium Social Sciences Journal*, 27, 760-766. doi:10.47577/tssj.v27i1.5575
- Ravenscroft, S. P., Buckless, F. A., & Hassall, T. (1999). Cooperative learning - A literature guide. *Accounting Education*, 8(2), 163-176. doi:10.1080/096392899330991
- Romero, M., Hyvonen, P., & Barbera, E. (2012). Creativity in collaborative learning across the life span. *Creative Education*, 03(04), 422-429. doi:10.4236/ce.2012.34066
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. doi:10.1080/10400419.2012.650092
- Saborit, J. A., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., & Alonso, D. M. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education*, 59, 438-445. doi:10.1016/j.tate.2016.07.020
- Sarsani, M. R. (2006). *Creativity in schools*. New Delhi India: Sarup & Sons.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x
- Sawyer, K. (2011). The Cognitive Neuroscience of Creativity: A Critical Review. *Creativity Research Journal*, 23(2), 137-154. doi:10.1080/10400419.2011.571191

- Segundo Marcos, R. I., López Fernández, V., Daza González, M. T., & Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100663. doi:10.1016/j.tsc.2020.100663
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on Cooperative Learning: A reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161. doi:10.2307/1130612
- Slavin, R. E. (1989). Research on Cooperative Learning: An international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(4), 231-243. doi:10.1080/0031383890330401
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. CRC Press.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
- Slavin, R. E. (2009). Cooperative Learning Theory, Research and Practice (Translated by Lita). *Jakarta: Nusa Media*.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of research on learning and instruction*, 358-374.
- Smith, K. (1979). Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization. *NACTA journal*, 23(3), 23-26.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351. doi:10.3102/00028312032002321
- Taggar, S. (2001). Group composition, Creative Synergy, and Group Performance. *The Journal of Creative Behavior*, 35(4), 261-286. doi:10.1002/j.2162-6057.2001.tb01050.x

ThemPra social pedagogy. (2022, November 29). Retrieved from

<http://www.thempra.org.uk/thempra/>

Tindale, R. S., Heath, L., Edwards, J., Posavac, E. J., Bryant, F. B., Myers, J., ... & Henderson-King, E. (Eds.). (2006). *Theory and research on small groups* (Vol. 4). Springer Science & Business Media.

Tinzmann, M. B., Jones, B. F., Fennimore, T. F., Bakker, J., Fine, C., & Pierce, J. (1990). What is the collaborative classroom? NCREL, Oak Brook.

Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., . . . Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177-191. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.005

Wong, T. T. (2001). Group work in science learning-international scenarios and implications for teaching and learning in Hong Kong. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 2, No. 2, pp. 1-20). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.

Yassin, A. A., Razak, N. A., & Maasum, T. N. R. T. M. (2018). Cooperative learning: General and theoretical background. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(8).

You, J. W. (2020). Investigating the effects of achievement goals on team creativity and Team Achievement in Learning Communities at a South Korean University. *Higher Education*, 81(2), 367-383. doi:10.1007/s10734-020-00545-y

#### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία σε μετάφραση

Brandt, A., Eagleman, D. (2020). *Η Δύναμη του Νου : Επινοώντας τον κόσμο μέσα από τη δημιουργική διαδικασία* (Γ. Σιώρης, Μεταφρ.). Αθήνα : Brainfood

Feldman, R. S., (2011), *Εξελικτική Ψυχολογία : Δια βίου ανάπτυξη* (Ζ. Αντωνοπούλου, Μ. Κουλεντιάνου, Μεταφρ.). Αθήνα : Gutenberg.

Robinson, K., (2011), *Άλλη Λογική : Για μια επανάσταση δημιουργικότητας* ( Β. Αργυριάδης, Μεταφρ.). Αθήνα : Έν πλῶ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα Ι : Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

#### Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο :

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο
- Δεν επιθυμώ να απαντήσω

Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια :

- 0-1
- 2-5
- 6-15
- 16-24
- 25 έτη και παραπάνω

Σε ποια τάξη διδάσκετε αυτή τη σχολική χρονιά ή, αν αυτή τη χρονιά δεν εργάζεστε, διδάσκατε, διαζώσης κυρίως, μία από τις προηγούμενες χρονιές;

- Α΄ δημοτικού
- Β΄ δημοτικού
- Γ΄ δημοτικού
- Δ΄ δημοτικού
- Ε΄ δημοτικού
- ΣΤ΄ δημοτικού

Ποιο είναι το μέγεθος της τάξης που διδάσκετε ή διδάξατε;

- Λιγότερο από 18 μαθητές/τριες
- 19-24 μαθητές/τριες
- 25-29 μαθητές/τριες
- Περισσότεροι από 30 μαθητές/τριες

Αριθμός ετών που εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση στην τάξη

- Κανένα
- Λιγότερα από 2 χρόνια
- Ανάμεσα σε 2-4 χρόνια
- Ανάμεσα σε 5-8 χρόνια
- Περισσότερα από 8 χρόνια

Διάρκεια εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, που έχετε συμμετάσχει

- Καθόλου
- Λιγότερο από 10 ώρες
- Ανάμεσα σε 11- 20 ώρες
- Ανάμεσα σε 21- 35 ώρες
- Ανάμεσα σε 36-50 ώρες
- Ανάμεσα σε 51- 100 ώρες
- Πάνω από 100 ώρες

Μεθόδους Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης στις οποίες έχετε εκπαιδευτεί

- Καμία
- Learning Together (Johnsons)

- Structural Approach (Kagan)
- STAD και TGT (Slavin)
- Άλλη μέθοδος/ άλλοι μέθοδοι
- Γενικά για την Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Τύπος υποστήριξης των εκπαιδευτικών εργαστηρίων/επιμορφώσεων για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

- Καμία υποστήριξη, δεν έχω παρακολουθήσει
- Ασύγχρονη εκπαίδευση
- Με εκπαιδευτή/τρια σύγχρονη ή δια ζώσης
- Με συνάδελφο δάσκαλο
- Άλλο

Κλίμακα CLIQ					
Ερωτηματολόγιο Εφαρμογής Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Αναπο	Διαφωνώ	Διαφωνώ
Παρακαλώ σημειώστε στις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν τις επαγγελματικές απόψεις σας για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση και τις τρέχουσες διδακτικές πρακτικές σας. Διαβάστε τις δηλώσεις και συμφωνήστε σε ποιο βαθμό ισχύουν για εσάς.	απόλυτα		φάσιςτ		απόλυτα
			ος/η		
Εάν χρησιμοποιήσω Ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν την εργασία					
Κατανοώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αρκετά καλά ώστε να την εφαρμόζω επιτυχημένα					
Το κόστος που συνεπάγεται η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι μεγάλο					
Ο ανταγωνισμός προετοιμάζει τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο					
Ο όγκος της εκπαίδευσης που έχω λάβει για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με έχει προετοιμάσει για να την εφαρμόζω επιτυχώς					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση "κρατάει πίσω" τους λαμπρούς μαθητές					
Υπάρχουν πάρα πολλές απαιτήσεις για αλλαγή στην εκπαίδευση σήμερα					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση σχετίζεται με τη φιλοσοφία μου στη διδασκαλία					

Οι μαθητές/τριές μου, επί του παρόντος, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική ομαδοσυνεργατική εργασία					
Η επιτυχία στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης εξαρτάται από την υποστήριξη που εισπράττω από τους/τις συναδέλφους					
Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πιθανό να δημιουργήσει πολλά προβλήματα πειθαρχίας στους μαθητές/στις μαθήτριες					
Η αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει την επαγγελματική μου εξέλιξη					
Για εμένα, το να πετύχεις στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προϋποθέτει υποστήριξη από την διοίκηση του σχολείου					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση					
Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους βοηθάει τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου					
Η εκπαίδευσή μου στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν ήταν αρκετά πρακτική ώστε να την εφαρμόζω επιτυχώς					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι κατάλληλη για το επίπεδο της τάξης στην οποία διδάσκω					
Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, πάρα πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες περιμένουν από τα άλλα μέλη της ομάδας να κάνουν τη δουλειά					
Είναι αδύνατο να εφαρμοστεί η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίχως εξειδικευμένο υλικό					
Νιώθω πίεση από τη διοίκηση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει πολλή έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών					
Πιστεύω πως μπορώ να εφαρμόσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με επιτυχία					
Έχω πολύ λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω με επιτυχία την Ομαδοσυνεργατική μάθηση					
Η συμμετοχή στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών					
Είναι αδύνατο να αξιολογηθούν δίκαια οι μαθητές/τριες όταν χρησιμοποιείται η Ομαδοσυνεργατική μάθηση					

Υπάρχει πολύ λίγος διαθέσιμος χρόνος για να προετοιμαστούν οι μαθητές/τριες να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες					
Υπάρχουν πάρα πολλοί μαθητές στη τάξη μου για να εφαρμόζω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεσματικά					
Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προάγει τη φιλία μεταξύ των παιδιών					
Οι μαθητές/τριές μου αντιστέκονται στο να εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες					
Η ενασχόληση με την Ομαδοσυνεργατική μάθηση παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών					
Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από μένα					
Νιώθω πίεση από άλλους δασκάλους να χρησιμοποιήσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική στην τάξη					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου μου					
Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ διδακτικό χρόνο στην τάξη					
Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει τη θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση					
Θεωρώ ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοσθεί με επιτυχία					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν θα λειτουργούσε με τους μαθητές και μαθήτριές μου.					
Προτιμώ να χρησιμοποιήσω γνωστές μεθόδους διδασκαλίας παρά να δοκιμάζω νέες προσεγγίσεις					
Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση η τάξη μου είναι πολύ θορυβώδης					
Πιστεύω ότι είμαι πολύ αποτελεσματικός/η δάσκαλος/α					
Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ χρόνο προετοιμασίας					
Νιώθω μια προσωπική δέσμευση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση					
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει υπερβολική ευθύνη στους μαθητές και στις μαθήτριες					
Η φυσική οργάνωση της τάξης μου αποτελεί εμπόδιο στη χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης					
Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μέρος της τρέχουσας ρουτίνας στην τάξη σας					



Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο πιστεύετε ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση θα ενσωματωθεί στη ρουτίνα της τάξης σας στο μέλλον					
--	--	--	--	--	--

Εάν δεν αξιοποιείτε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση στη διδασκαλία σας, παρακαλώ μην απαντήσετε στις υπόλοιπες ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Εφαρμογής Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης και συνεχίστε με τις ερωτήσεις της Κλίμακας για τη Διδασκαλία της Δημιουργικότητας. Εάν αξιοποιείτε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, παρακαλώ συνεχίστε συμπληρώνοντας όλες τις ερωτήσεις

Κλίμακα CLIQ	Έξ ολοκλήρου	Σε μεγάλο βαθμό	Κάπως	Ελαφρώς	Καθόλου
Βαθμολογείτε τον βαθμό στο οποίο δομείτε τις ομαδοσυνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες για να διασφαλίσετε ότι όλα τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται ενεργά					
Σε μια τυπική ομαδοσυνεργατική μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη σας, αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά					
Σε μια τυπική ομαδοσυνεργατική μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη σας, αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές σας ολοκληρώνουν το μερίδιό τους στην ομαδική εργασία					
Βαθμολογήστε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση προκειμένου να αυξήσετε την ακαδημαϊκή επίτευξη					
Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση προκειμένου να βελτιώσετε τις κοινωνικές δεξιότητες					
Βαθμολογήστε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση για να παρακινήσετε τους μαθητές/τις μαθήτριες					
Βαθμολογήστε τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε την Ομαδοσυνεργατική μάθηση για να αυξήσετε την αυτοεκτίμηση					

Κλίμακα TCS	Διαφωνώ	Μάλλον	Ούτε	Μάλλον	Συμφωνώ
-------------	---------	--------	------	--------	---------

Κλίμακα για τη διδασκαλία της Δημιουργικότητας	απόλυτα	διαφωνώ	διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	απόλυτα
Παρακαλώ σημειώστε στις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν τις απόψεις σας για τη διδασκαλία της Δημιουργικότητας στην τάξη σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα ως εκπαιδευτικός, την περιβαλλοντική ενθάρρυνση, την κοινωνική αξία και τη δυνατότητα του μαθητή/ της μαθήτριας. Διαβάστε τις δηλώσεις και συμφωνήστε σε ποιο βαθμό ισχύουν για εσάς.					
Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν ευέλικτη σκέψη					
Η σχολική μου μονάδα, παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη προάγοντας την ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης					
Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν πρωτότυπες ιδέες					
Είμαι σε θέση να ενισχύσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου έτσι ώστε να παίρνουν σημαντικά ακαδημαϊκά ρίσκα					
Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης θα ήταν επικριτέα στο σχολείο μου					
Είμαι ικανή/-ος να προωθήσω τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων στην τάξη μου					
Οι προτεραιότητες του σχολείου μου δεν περιλαμβάνουν να διδάσκονται οι μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά					
Όταν τα άτομα προσεγγίζουν τα προβλήματα με πρωτότυπους τρόπους, συμβάλλουν στην ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο					
Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία					
Είμαι ικανή/-ος να αυξήσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου να δημιουργούν πρωτότυπες λύσεις					
Οι εφευρετικές σκέψεις είναι απαραίτητες για την εξέλιξη σε οποιοδήποτε πεδίο σπουδών					
Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μόνο λίγοι μαθητές/τριες διαθέτουν					
Μπορώ να αναπτύξω μια ατμόσφαιρα στη τάξη όπου προάγει τη φαντασία					
Η διοίκηση με ενθαρρύνει να καλλιεργήσω την καινοτόμο σκέψη στους μαθητές/στις μαθήτριες μου					
Πιστεύω ότι η δημιουργική σκέψη είναι η πιο σημαντική δεξιότητα για να μάθουν οι μαθητές/τριες					
Έχω την ικανότητα να προωθήσω την ευέλικτη σκέψη					
Το σχολικό μου περιβάλλον δεν ενθαρρύνει τους/τις δασκάλους/ες να προάγουν ανεξάρτητους στοχαστές					
Χωρίς νέες και δημιουργικές ιδέες, η Ελλάδα θα μείνει πίσω					

Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριές μου να δουν τον κόσμο με νέες προοπτικές					
Η δημιουργικότητα μπορεί να σώσει ζωές					
Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο					
Είμαι σε θέση να διδάξω στους μαθητές και μαθήτριες μου να βρίσκουν συσχετισμούς σε φαινομενικά ασύνδετες ιδέες					
Έχω βοηθήσει πολλούς/ες μαθητές/τριες να γίνουν πιο δημιουργικοί					
Το σχολικό περιβάλλον μου, δίνει ελάχιστη αξία στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών					
Εάν υπήρχαν περισσότερο δημιουργικοί άνθρωποι, θα λύνονταν περισσότερα προβλήματα					
Είμαι ικανή/ος να αυξήσω την ποσότητα των πρωτότυπων σκέψεων που έχουν οι μαθητές/τριές μου					
Πρέπει να δημιουργούνται νέες ιδέες για να θεσπίζονται θετικές αλλαγές					
Όλοι οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν με καινοτόμες ιδέες σε μια συζήτηση					
Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες					
Αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο μου να αναπτύσσεται η ευρηματικότητα των μαθητών/τριών					
Πραγματικά χρειαζόμαστε δημιουργικούς ανθρώπους					
Οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας					
Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες μπορούν να μάθουν να παράγουν κάτι καινοτόμο					
Παλιά προβλήματα, μπορούν να λυθούν με νέες ιδέες					
Η διδασκαλία της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων δεν είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία					
Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον κόσμο με τις δικές τους δημιουργικές ιδέες					

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας και τη συμβολή σας στην έρευνα !

## Παράρτημα II: Αναλυτικά Αποτελέσματα των Απαντήσεων στις Ερωτήσεις των Κλιμάκων

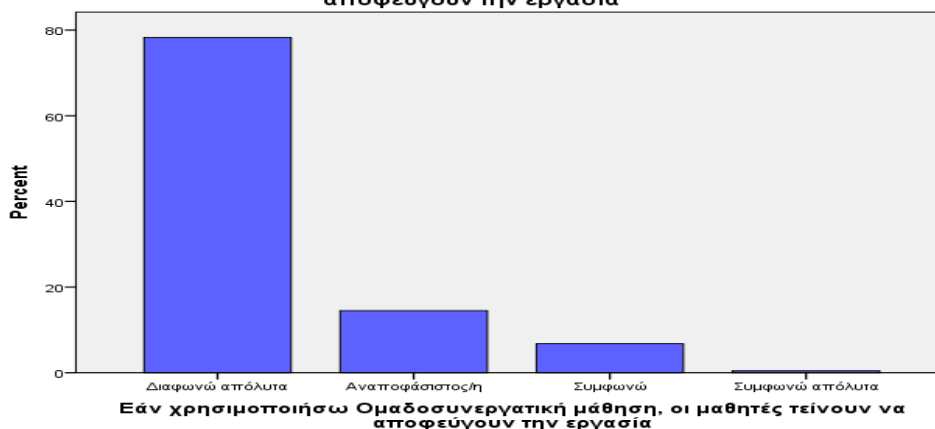
## Κλίμακα CLIQ

Εάν χρησιμοποιήσω Ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν την εργασία

Εάν χρησιμοποιήσω Ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν την εργασία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	346	78,3	78,3	78,3
Αναποφάσιστος/η	64	14,5	14,5	92,8
Συμφωνώ	30	6,8	6,8	99,5
Συμφωνώ απόλυτα	2	,5	,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Εάν χρησιμοποιήσω Ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν την εργασία

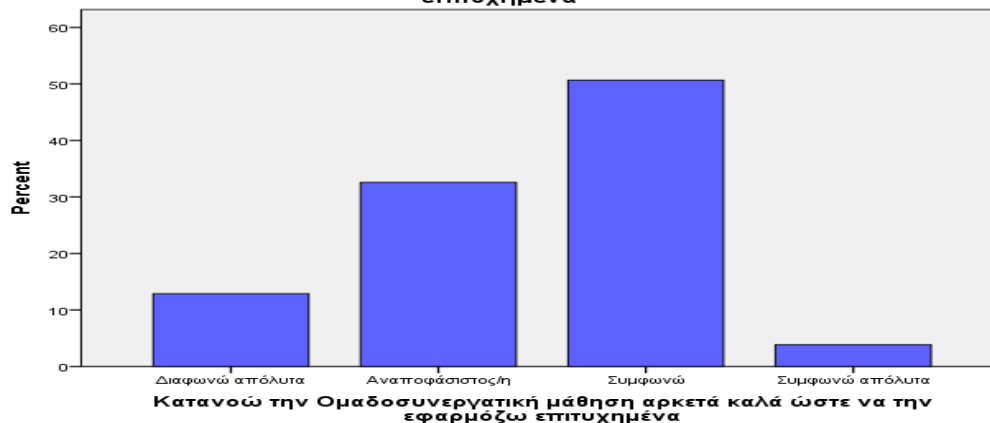


Κατανοώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αρκετά καλά ώστε να την εφαρμόζω επιτυχημένα

Κατανοώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αρκετά καλά ώστε να την εφαρμόζω επιτυχημένα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	57	12,9	12,9	12,9
Αναποφάσιστος/η	144	32,6	32,6	45,5
Συμφωνώ	224	50,7	50,7	96,2
Συμφωνώ απόλυτα	17	3,8	3,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Κατανοώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αρκετά καλά ώστε να την εφαρμόζω επιτυχημένα

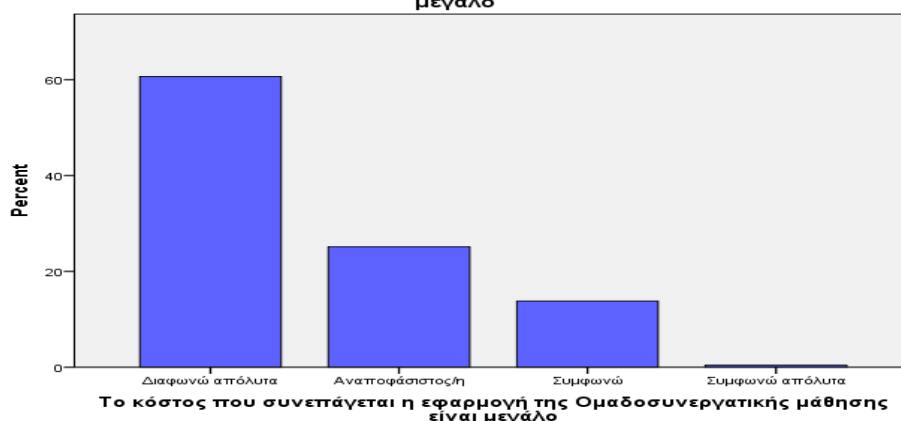


Το κόστος που συνεπάγεται η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι μεγάλο

**Το κόστος που συνεπάγεται η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι μεγάλο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	268	60,6	60,6	60,6
Αναποφάσιστος/η	111	25,1	25,1	85,7
Συμφωνώ	61	13,8	13,8	99,5
Συμφωνώ απόλυτα	2	,5	,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Το κόστος που συνεπάγεται η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι μεγάλο**

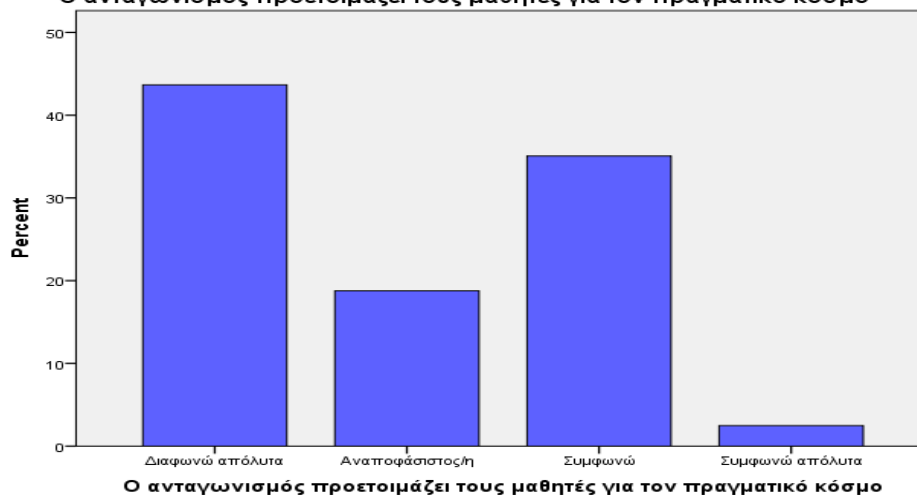


**Ο ανταγωνισμός προετοιμάζει τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο**

**Ο ανταγωνισμός προετοιμάζει τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	193	43,7	43,7	43,7
Αναποφάσιστος/η	83	18,8	18,8	62,4
Συμφωνώ	155	35,1	35,1	97,5
Συμφωνώ απόλυτα	11	2,5	2,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Ο ανταγωνισμός προετοιμάζει τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο**



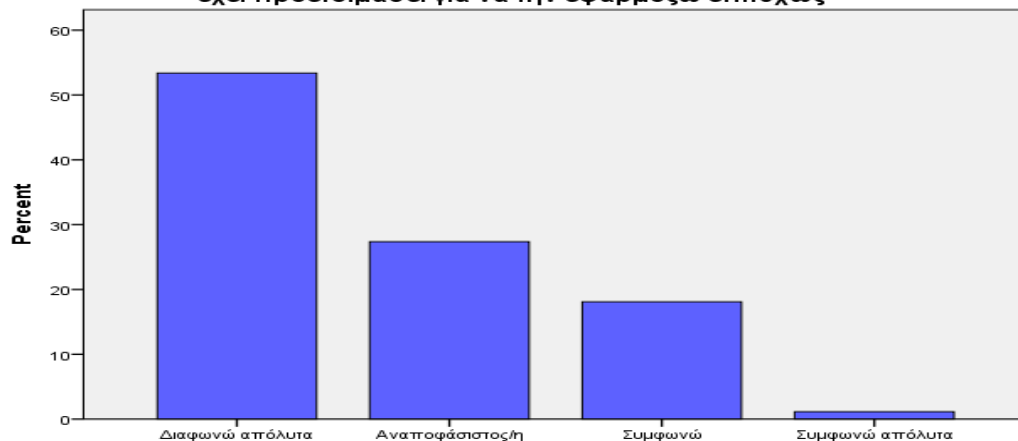
**Ο όγκος της εκπαίδευσης που έχω λάβει για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με έχει προετοιμάσει για να την εφαρμόζω επιτυχώς**

**Ο όγκος της εκπαίδευσης που έχω λάβει για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με έχει προετοιμάσει για να την εφαρμόζω επιτυχώς**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

	Διαφωνώ απόλυτα	236	53,4	53,4	53,4
	Αναποφάσιστος/η	121	27,4	27,4	80,8
Valid	Συμφωνώ	80	18,1	18,1	98,9
	Συμφωνώ απόλυτα	5	1,1	1,1	100,0
	Total	442	100,0	100,0	

**Ο όγκος της εκπαίδευσης που έχω λάβει για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με έχει προετοιμάσει για να την εφαρμόζω επιτυχώς**



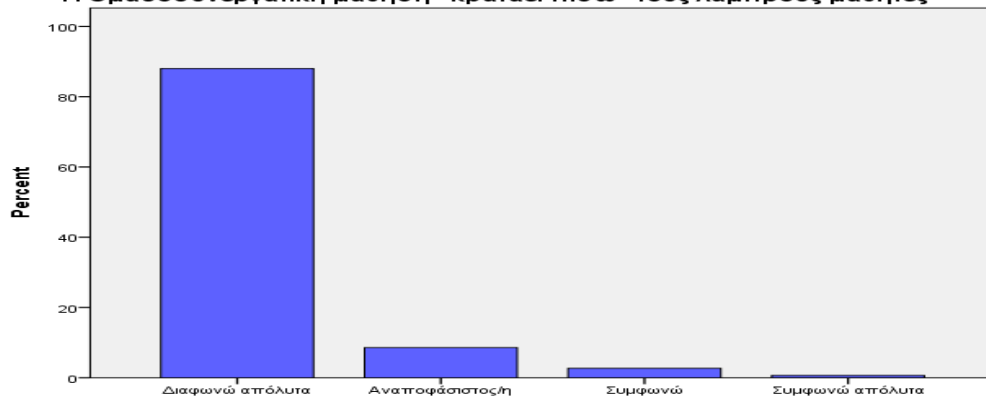
**Ο όγκος της εκπαίδευσης που έχω λάβει για την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με έχει προετοιμάσει για να την εφαρμόζω επιτυχώς**

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση "κρατάει πίσω" τους λαμπρούς μαθητές**

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση "κρατάει πίσω" τους λαμπρούς μαθητές**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	389	88,0	88,0	88,0
Αναποφάσιστος/η	38	8,6	8,6	96,6
Valid Συμφωνώ	12	2,7	2,7	99,3
Συμφωνώ απόλυτα	3	,7	,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση "κρατάει πίσω" τους λαμπρούς μαθητές**



**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση "κρατάει πίσω" τους λαμπρούς μαθητές**

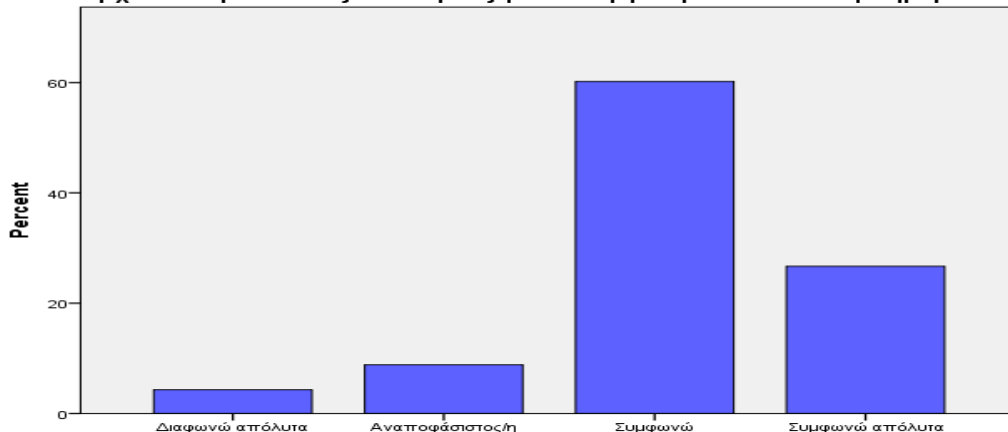
**Υπάρχουν πάρα πολλές απαιτήσεις για αλλαγή στην εκπαίδευση σήμερα**

**Υπάρχουν πάρα πολλές απαιτήσεις για αλλαγή στην εκπαίδευση σήμερα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	19	4,3	4,3	4,3
Valid Αναποφάσιστος/η	39	8,8	8,8	13,1
Συμφωνώ	266	60,2	60,2	73,3

Συμφωνώ απόλυτα	118	26,7	26,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Υπάρχουν πάρα πολλές απαιτήσεις για αλλαγή στην εκπαίδευση σήμερα



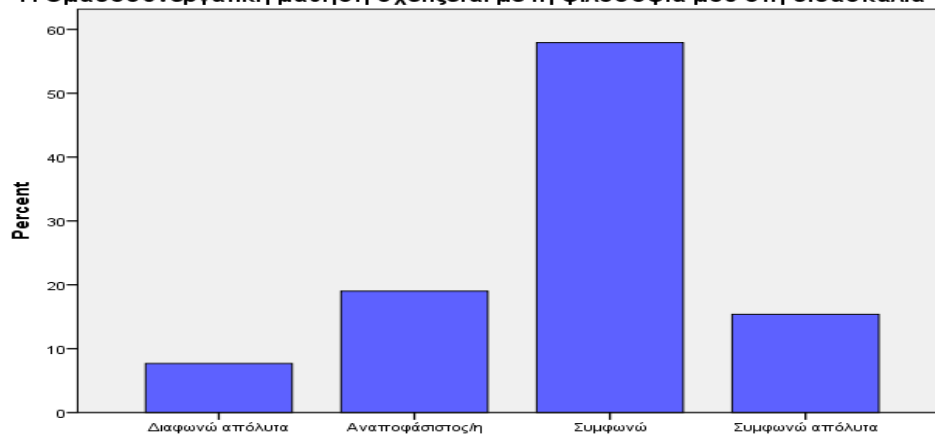
Υπάρχουν πάρα πολλές απαιτήσεις για αλλαγή στην εκπαίδευση σήμερα

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση σχετίζεται με τη φιλοσοφία μου στη διδασκαλία

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση σχετίζεται με τη φιλοσοφία μου στη διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	34	7,7	7,7	7,7
Αναποφάσιτος/η	84	19,0	19,0	26,7
Valid Συμφωνώ	256	57,9	57,9	84,6
Συμφωνώ απόλυτα	68	15,4	15,4	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση σχετίζεται με τη φιλοσοφία μου στη διδασκαλία



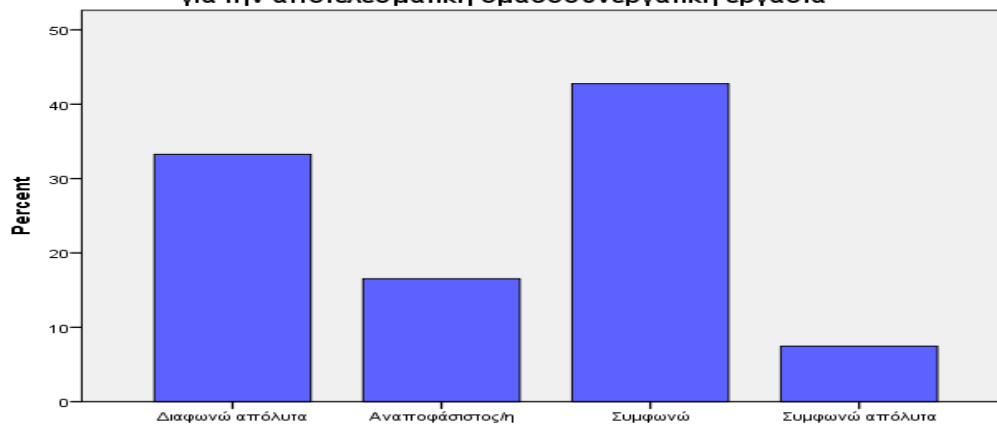
Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση σχετίζεται με τη φιλοσοφία μου στη διδασκαλία

Οι μαθητές/τριές μου, επί του παρόντος, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική ομαδοσυνεργατική εργασία

Οι μαθητές/τριές μου, επί του παρόντος, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική ομαδοσυνεργατική εργασία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	147	33,3	33,3	33,3
Αναποφάσιτος/η	73	16,5	16,5	49,8
Valid Συμφωνώ	189	42,8	42,8	92,5
Συμφωνώ απόλυτα	33	7,5	7,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Οι μαθητές/τριές μου, επί του παρόντος, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική ομαδοσυνεργατική εργασία**



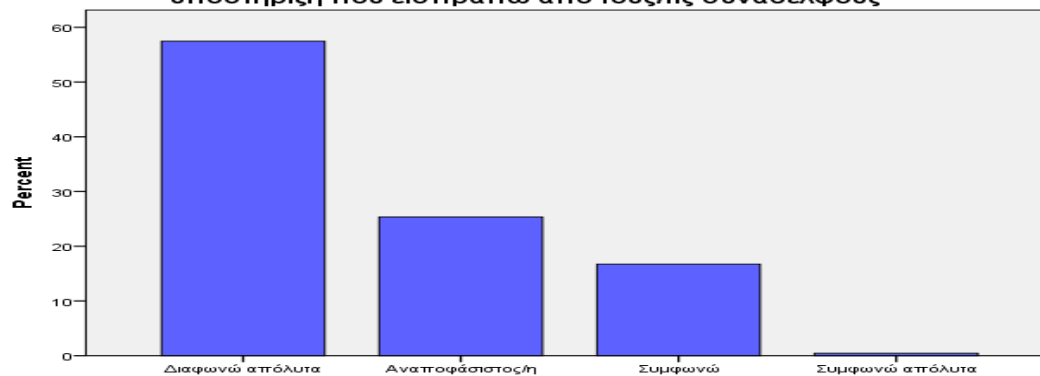
**Οι μαθητές/τριές μου, επί του παρόντος, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική ομαδοσυνεργατική εργασία**

**Η επιτυχία στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης εξαρτάται από την υποστήριξη που εισπράττω από τους/τις συναδέλφους**

**Η επιτυχία στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης εξαρτάται από την υποστήριξη που εισπράττω από τους/τις συναδέλφους**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	254	57,5	57,5	57,5
Αναποφάσιστος/η	112	25,3	25,3	82,8
Συμφωνώ	74	16,7	16,7	99,5
Συμφωνώ απόλυτα	2	,5	,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η επιτυχία στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης εξαρτάται από την υποστήριξη που εισπράττω από τους/τις συναδέλφους**



**Η επιτυχία στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης εξαρτάται από την υποστήριξη που εισπράττω από τους/τις συναδέλφους**

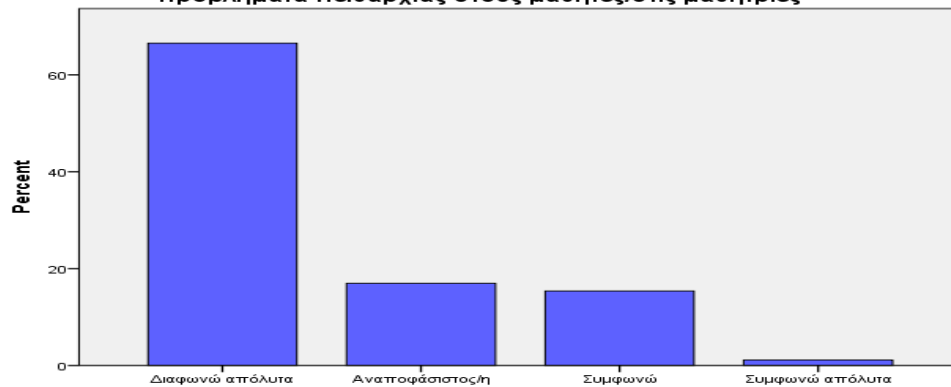
**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πιθανό να δημιουργήσει πολλά προβλήματα πειθαρχίας στους μαθητές/στις μαθήτριες**

**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πιθανό να δημιουργήσει πολλά προβλήματα πειθαρχίας στους μαθητές/στις μαθήτριες**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	294	66,5	66,5	66,5
Αναποφάσιστος/η	75	17,0	17,0	83,5
Συμφωνώ	68	15,4	15,4	98,9
Συμφωνώ απόλυτα	5	1,1	1,1	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πιθανό να δημιουργήσει πολλά προβλήματα πειθαρχίας στους μαθητές/στις μαθήτριες**



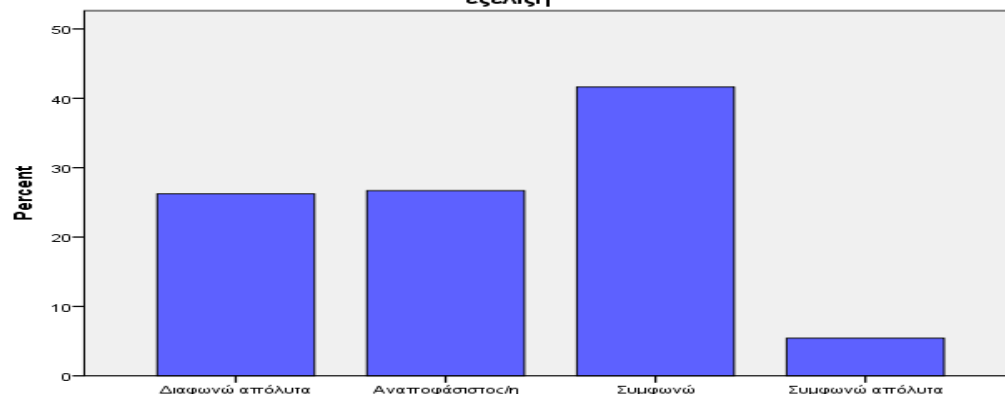
**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι πιθανό να δημιουργήσει πολλά προβλήματα πειθαρχίας στους μαθητές/στις μαθήτριες**

**Η αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει την επαγγελματική μου εξέλιξη**

**Η αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει την επαγγελματική μου εξέλιξη**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	116	26,2	26,2	26,2
Αναποφάσιστος/η	118	26,7	26,7	52,9
Συμφωνώ	184	41,6	41,6	94,6
Συμφωνώ απόλυτα	24	5,4	5,4	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει την επαγγελματική μου εξέλιξη**



**Η αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει την επαγγελματική μου εξέλιξη**

**Για εμένα, το να πετύχεις στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προϋποθέτει υποστήριξη από την διοίκηση του σχολείου**

**Για εμένα, το να πετύχεις στην αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προϋποθέτει υποστήριξη από την διοίκηση του σχολείου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	167	37,8	37,8	37,8
Αναποφάσιστος/η	95	21,5	21,5	59,3
Συμφωνώ	152	34,4	34,4	93,7
Συμφωνώ απόλυτα	28	6,3	6,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

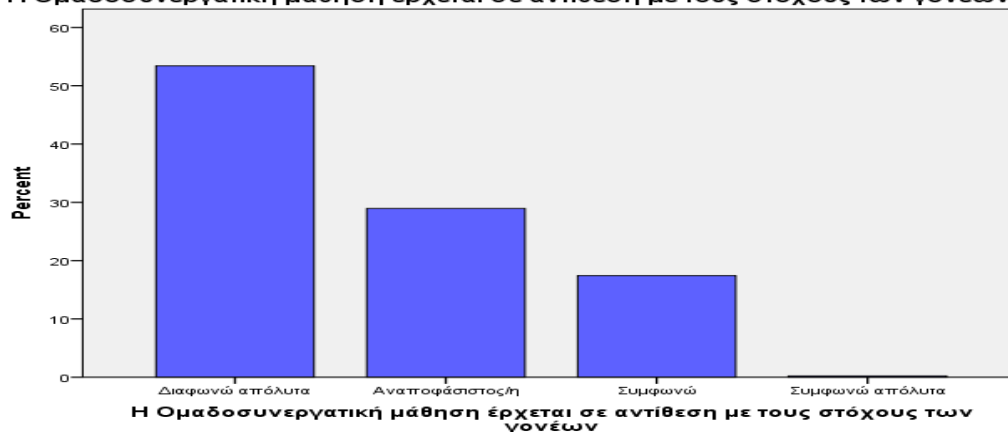


**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων**

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	236	53,4	53,4	53,4
Αναποφάσιστος/η	128	29,0	29,0	82,4
Συμφωνώ	77	17,4	17,4	99,8
Συμφωνώ απόλυτα	1	,2	,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

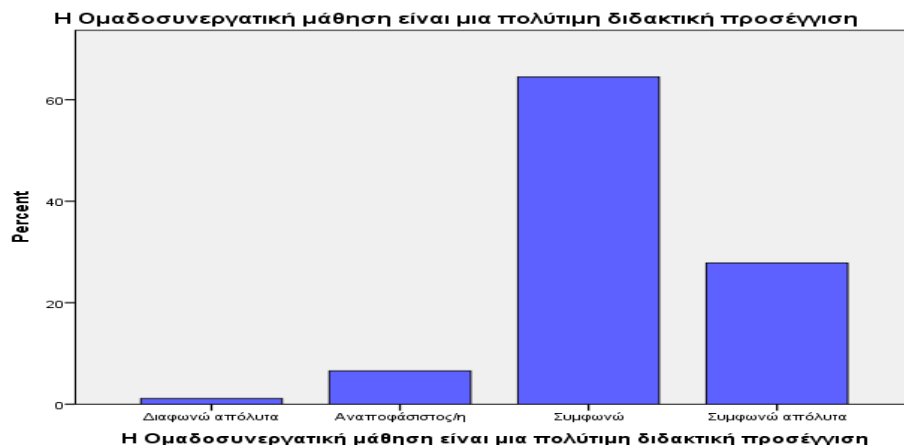
**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων**



**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση**

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	5	1,1	1,1	1,1
Αναποφάσιστος/η	29	6,6	6,6	7,7
Συμφωνώ	285	64,5	64,5	72,2
Συμφωνώ απόλυτα	123	27,8	27,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

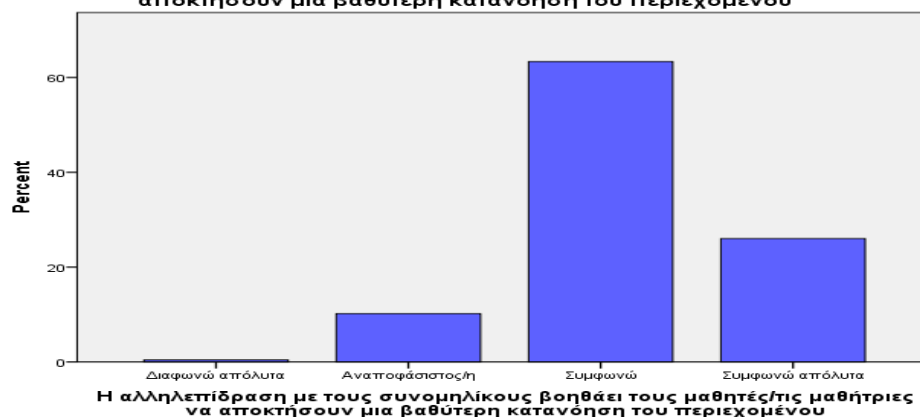


**Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους βοηθάει τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου**

**Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους βοηθάει τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	,5	,5	,5
Αναποφάσιστος/η	45	10,2	10,2	10,6
Valid Συμφωνώ	280	63,3	63,3	74,0
Συμφωνώ απόλυτα	115	26,0	26,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους βοηθάει τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου**

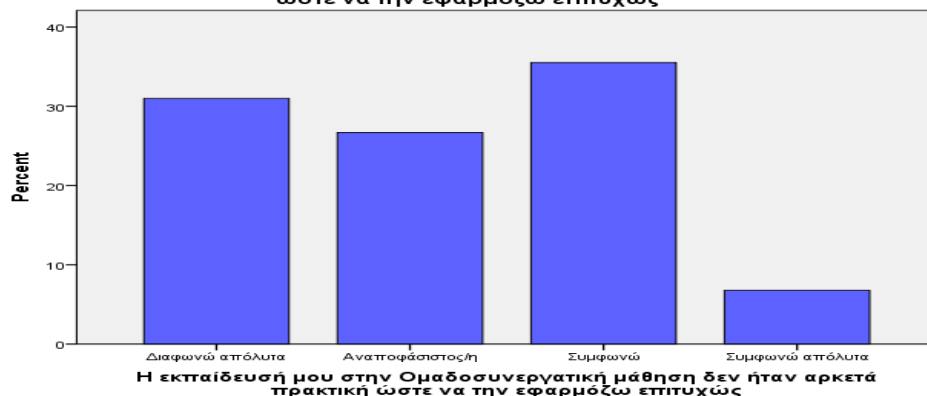


**Η εκπαίδευσή μου στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν ήταν αρκετά πρακτική ώστε να την εφαρμόζω επιτυχώς**

**Η εκπαίδευσή μου στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν ήταν αρκετά πρακτική ώστε να την εφαρμόζω επιτυχώς**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	137	31,0	31,0	31,0
Αναποφάσιστος/η	118	26,7	26,7	57,7
Valid Συμφωνώ	157	35,5	35,5	93,2
Συμφωνώ απόλυτα	30	6,8	6,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η εκπαίδευσή μου στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν ήταν αρκετά πρακτική ώστε να την εφαρμόζω επιτυχώς**

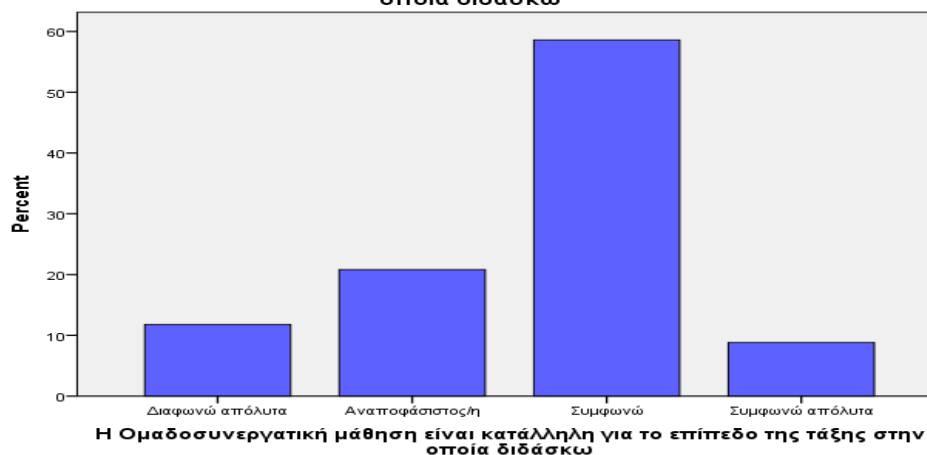


**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι κατάλληλη για το επίπεδο της τάξης στην οποία διδάσκω**

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι κατάλληλη για το επίπεδο της τάξης στην οποία διδάσκω**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	52	11,8	11,8	11,8
Αναποφάσιστος/η	92	20,8	20,8	32,6
Συμφωνώ	259	58,6	58,6	91,2
Συμφωνώ απόλυτα	39	8,8	8,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι κατάλληλη για το επίπεδο της τάξης στην οποία διδάσκω**

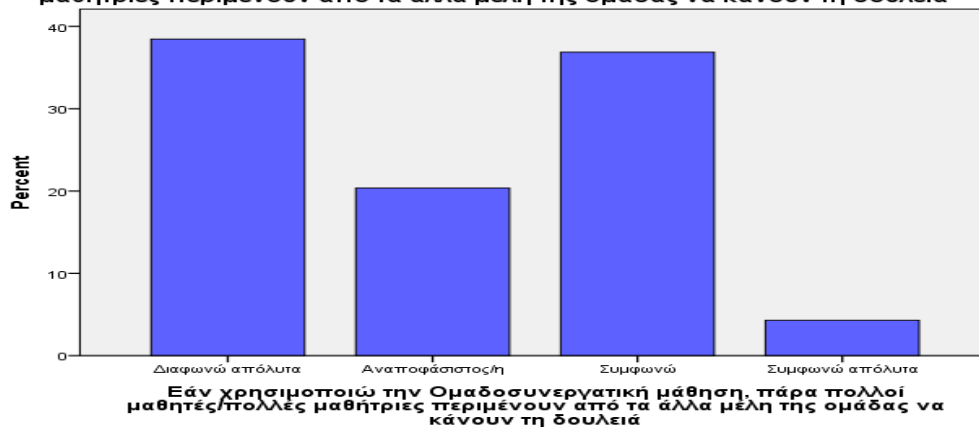


**Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, πάρα πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες περιμένουν από τα άλλα μέλη της ομάδας να κάνουν τη δουλειά**

**Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, πάρα πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες περιμένουν από τα άλλα μέλη της ομάδας να κάνουν τη δουλειά**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	170	38,5	38,5	38,5
Αναποφάσιστος/η	90	20,4	20,4	58,8
Συμφωνώ	163	36,9	36,9	95,7
Συμφωνώ απόλυτα	19	4,3	4,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση, πάρα πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες περιμένουν από τα άλλα μέλη της ομάδας να κάνουν τη δουλειά**

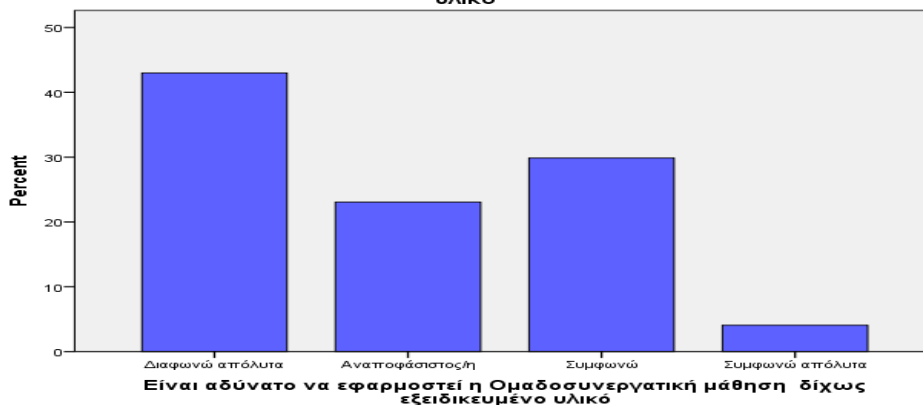


**Είναι αδύνατο να εφαρμοστεί η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίχως εξειδικευμένο υλικό**

**Είναι αδύνατο να εφαρμοστεί η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίχως εξειδικευμένο υλικό**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	190	43,0	43,0	43,0
Αναποφάσιστος/η	102	23,1	23,1	66,1
Συμφωνώ	132	29,9	29,9	95,9
Συμφωνώ απόλυτα	18	4,1	4,1	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Είναι αδύνατο να εφαρμοστεί η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίχως εξειδικευμένο υλικό**

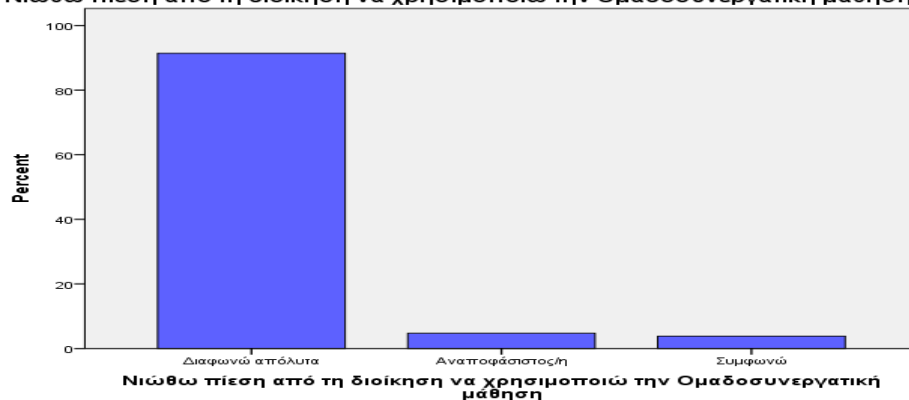


**Νιώθω πίεση από τη διοίκηση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση**

**Νιώθω πίεση από τη διοίκηση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	404	91,4	91,4	91,4
Αναποφάσιστος/η	21	4,8	4,8	96,2
Συμφωνώ	17	3,8	3,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Νιώθω πίεση από τη διοίκηση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση**

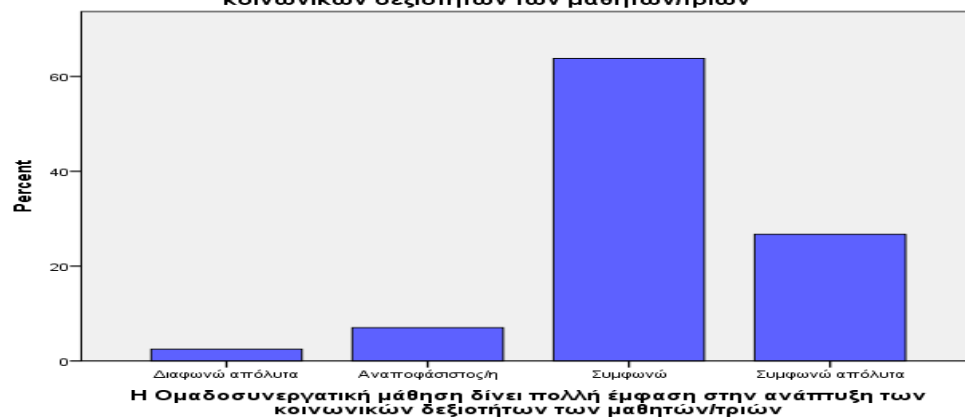


**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει πολλή έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών**

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει πολλή έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	11	2,5	2,5	2,5
Αναποφάσιστος/η	31	7,0	7,0	9,5
Valid Συμφωνώ	282	63,8	63,8	73,3
Συμφωνώ απόλυτα	118	26,7	26,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει πολλή έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών**

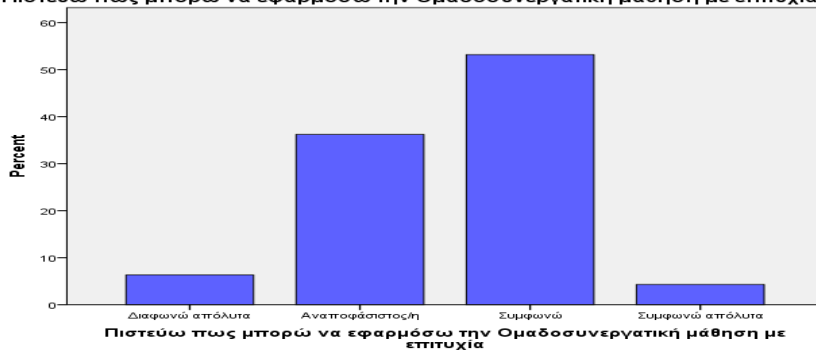


**Πιστεύω πως μπορώ να εφαρμόσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με επιτυχία**

**Πιστεύω πως μπορώ να εφαρμόσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με επιτυχία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	28	6,3	6,3	6,3
Αναποφάσιστος/η	160	36,2	36,2	42,5
Valid Συμφωνώ	235	53,2	53,2	95,7
Συμφωνώ απόλυτα	19	4,3	4,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Πιστεύω πως μπορώ να εφαρμόσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση με επιτυχία

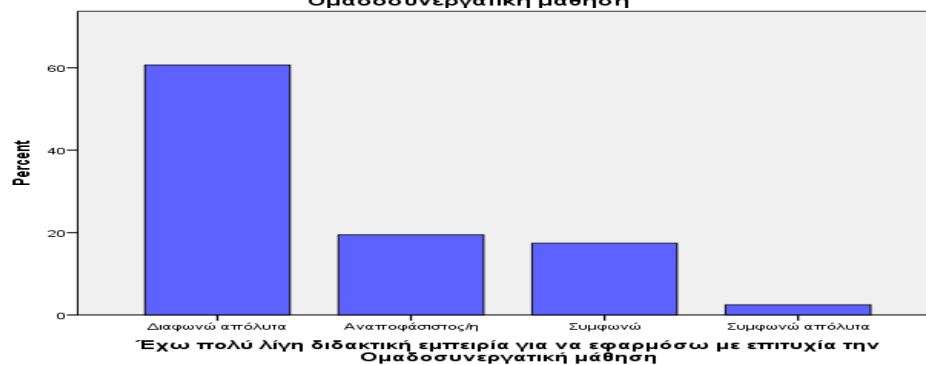


Έχω πολύ λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω με επιτυχία την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Έχω πολύ λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω με επιτυχία την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	268	60,6	60,6	60,6
Αναποφάσιστος/η	86	19,5	19,5	80,1
Valid Συμφωνώ	77	17,4	17,4	97,5
Συμφωνώ απόλυτα	11	2,5	2,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Έχω πολύ λίγη διδακτική εμπειρία για να εφαρμόσω με επιτυχία την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

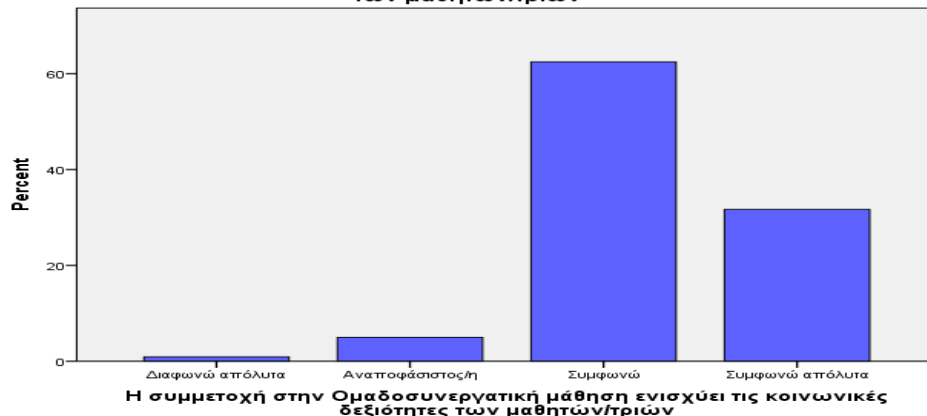


Η συμμετοχή στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών

Η συμμετοχή στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	4	,9	,9	,9
Αναποφάσιστος/η	22	5,0	5,0	5,9
Valid Συμφωνώ	276	62,4	62,4	68,3
Συμφωνώ απόλυτα	140	31,7	31,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Η συμμετοχή στην Ομαδοσυνεργατική μάθηση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών

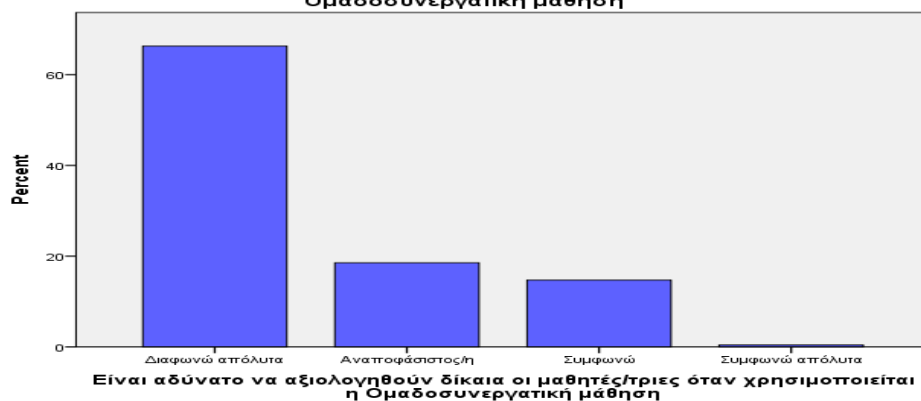


Είναι αδύνατο να αξιολογηθούν δίκαια οι μαθητές/τριες όταν χρησιμοποιείται η Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Είναι αδύνατο να αξιολογηθούν δίκαια οι μαθητές/τριες όταν χρησιμοποιείται η Ομαδοσυνεργατική μάθηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	293	66,3	66,3	66,3
Αναποφάσιστος/η	82	18,6	18,6	84,8
Συμφωνώ	65	14,7	14,7	99,5
Συμφωνώ απόλυτα	2	,5	,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Είναι αδύνατο να αξιολογηθούν δίκαια οι μαθητές/τριες όταν χρησιμοποιείται η Ομαδοσυνεργατική μάθηση



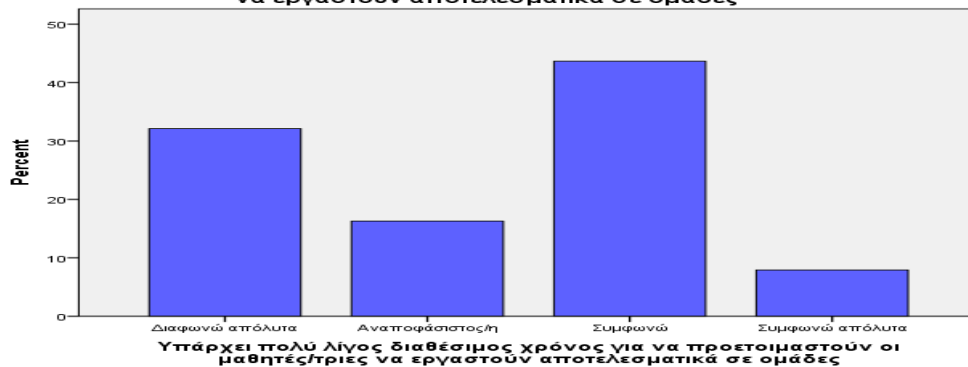
Υπάρχει πολύ λίγος διαθέσιμος χρόνος για να προετοιμαστούν οι μαθητές/τριες να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες

Υπάρχει πολύ λίγος διαθέσιμος χρόνος για να προετοιμαστούν οι μαθητές/τριες να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	142	32,1	32,1	32,1
Αναποφάσιστος/η	72	16,3	16,3	48,4
Συμφωνώ	193	43,7	43,7	92,1
Συμφωνώ απόλυτα	35	7,9	7,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Υπάρχει πολύ λίγος διαθέσιμος χρόνος για να προετοιμαστούν οι μαθητές/τριες να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες**

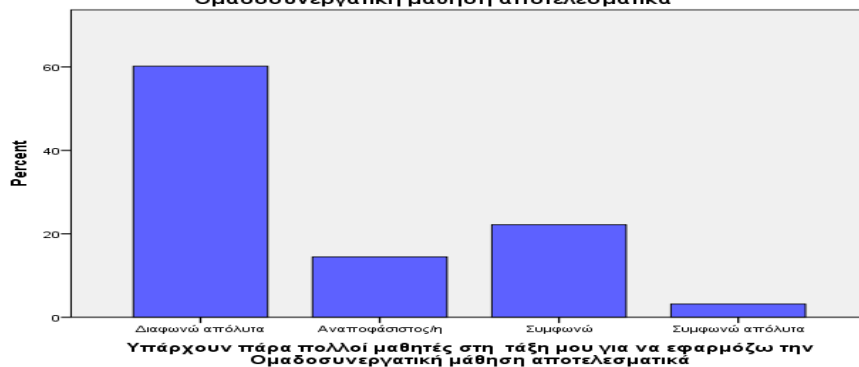


**Υπάρχουν πάρα πολλοί μαθητές στη τάξη μου για να εφαρμόσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεσματικά**

**Υπάρχουν πάρα πολλοί μαθητές στη τάξη μου για να εφαρμόσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεσματικά**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	266	60,2	60,2	60,2
Αναποφάσιστος/η	64	14,5	14,5	74,7
Valid Συμφωνώ	98	22,2	22,2	96,8
Συμφωνώ απόλυτα	14	3,2	3,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Υπάρχουν πάρα πολλοί μαθητές στη τάξη μου για να εφαρμόσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεσματικά**

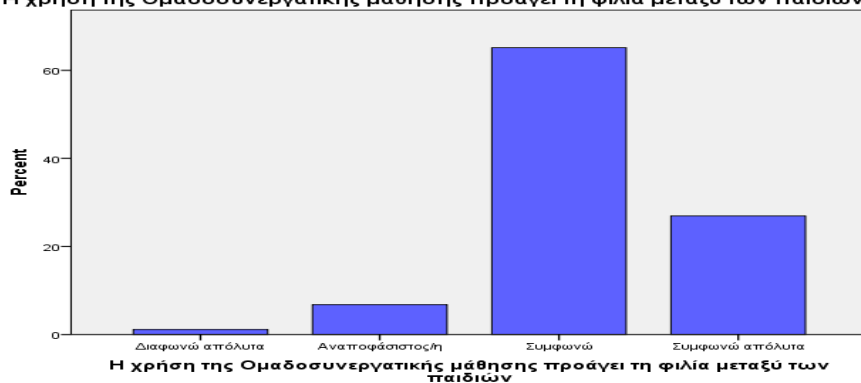


**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προάγει τη φιλία μεταξύ των παιδιών**

**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προάγει τη φιλία μεταξύ των παιδιών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	5	1,1	1,1	1,1
Αναποφάσιστος/η	30	6,8	6,8	7,9
Valid Συμφωνώ	288	65,2	65,2	73,1
Συμφωνώ απόλυτα	119	26,9	26,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης προάγει τη φιλία μεταξύ των παιδιών

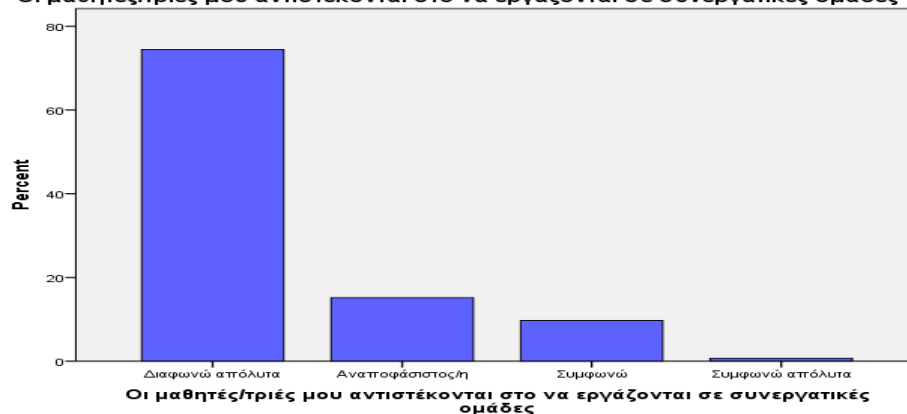


Οι μαθητές/τριές μου αντιστέκονται στο να εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες

Οι μαθητές/τριές μου αντιστέκονται στο να εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	329	74,4	74,4	74,4
Αναποφάσιστος/η	67	15,2	15,2	89,6
Συμφωνώ	43	9,7	9,7	99,3
Συμφωνώ απόλυτα	3	,7	,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Οι μαθητές/τριές μου αντιστέκονται στο να εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες

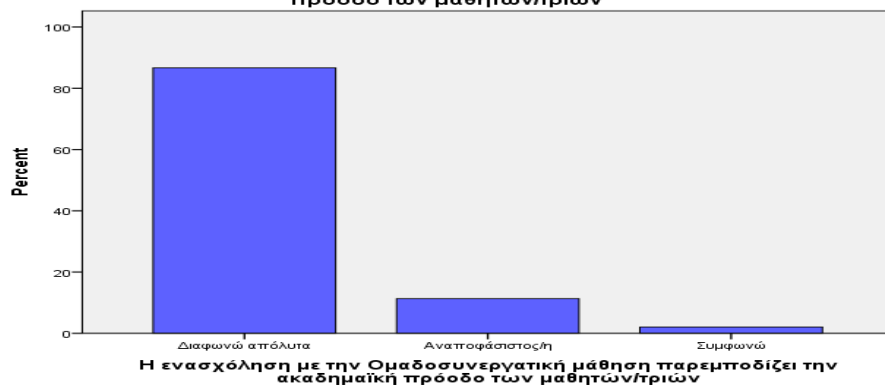


Η ενασχόληση με την Ομαδοσυνεργατική μάθηση παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών

Η ενασχόληση με την Ομαδοσυνεργατική μάθηση παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	383	86,7	86,7	86,7
Αναποφάσιστος/η	50	11,3	11,3	98,0
Συμφωνώ	9	2,0	2,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η ενασχόληση με την Ομαδοσυνεργατική μάθηση παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών**

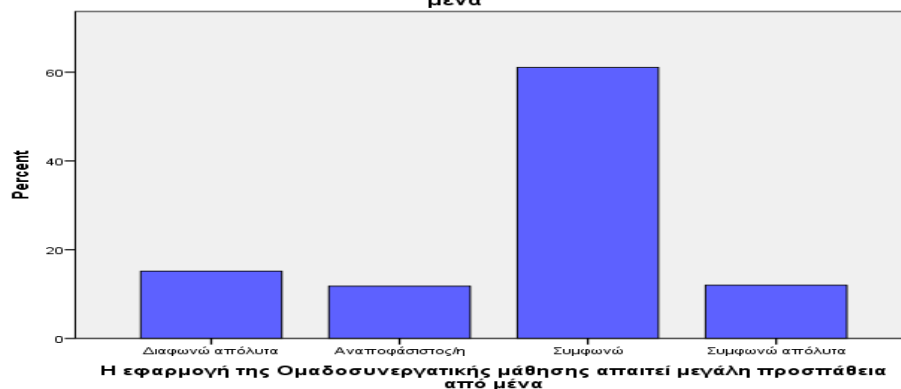


**Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από μένα**

**Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από μένα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	67	15,2	15,2	15,2
Αναποφάσιστος/η	52	11,8	11,8	26,9
Valid Συμφωνώ	270	61,1	61,1	88,0
Συμφωνώ απόλυτα	53	12,0	12,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από μένα**

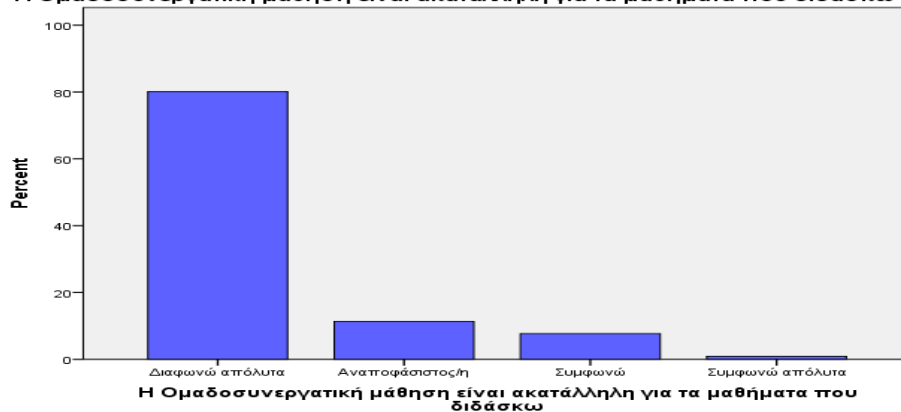


**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι ακατάλληλη για τα μαθήματα που διδάσκω**

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι ακατάλληλη για τα μαθήματα που διδάσκω**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	354	80,1	80,1	80,1
Αναποφάσιστος/η	50	11,3	11,3	91,4
Valid Συμφωνώ	34	7,7	7,7	99,1
Συμφωνώ απόλυτα	4	,9	,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι ακατάλληλη για τα μαθήματα που διδάσκω

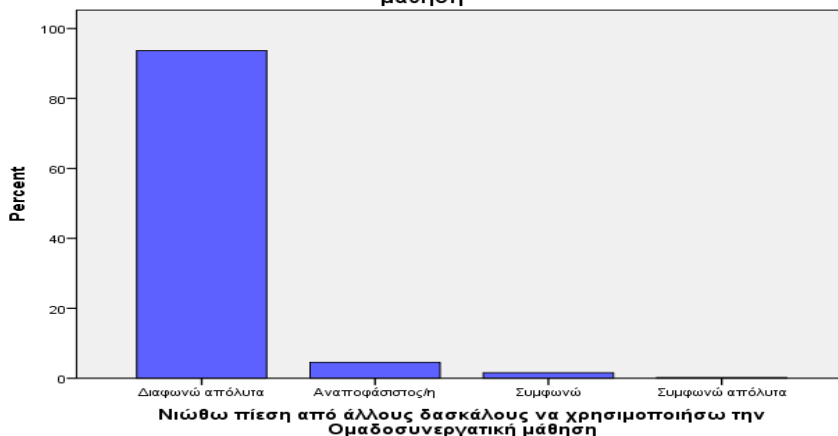


Νιώθω πίεση από άλλους δασκάλους να χρησιμοποιήσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Νιώθω πίεση από άλλους δασκάλους να χρησιμοποιήσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	414	93,7	93,7	93,7
Αναποφάσιστος/η	20	4,5	4,5	98,2
Συμφωνώ	7	1,6	1,6	99,8
Συμφωνώ απόλυτα	1	,2	,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Νιώθω πίεση από άλλους δασκάλους να χρησιμοποιήσω την Ομαδοσυνεργατική μάθηση

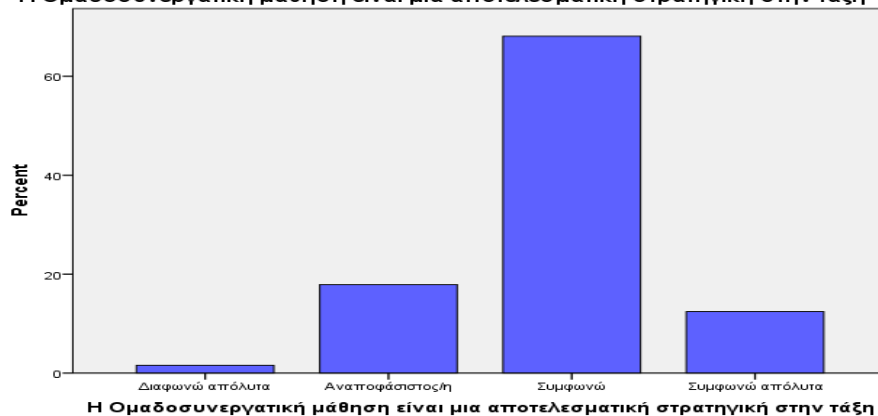


Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική στην τάξη

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική στην τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	7	1,6	1,6	1,6
Αναποφάσιστος/η	79	17,9	17,9	19,5
Συμφωνώ	301	68,1	68,1	87,6
Συμφωνώ απόλυτα	55	12,4	12,4	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική στην τάξη

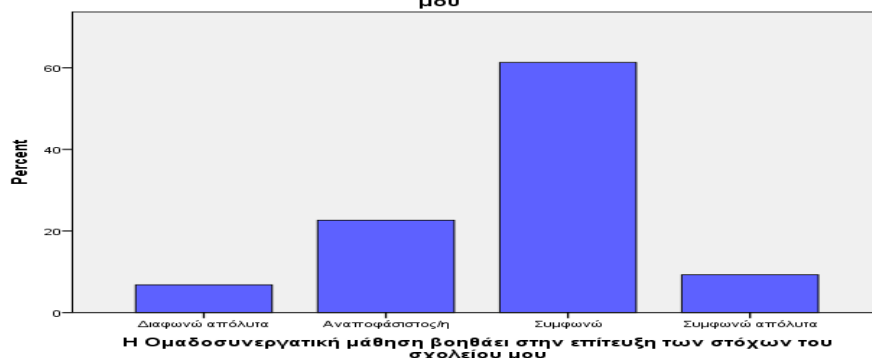


Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου μου

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	30	6,8	6,8	6,8
Αναποφάσιστος/η	100	22,6	22,6	29,4
Συμφωνώ	271	61,3	61,3	90,7
Συμφωνώ απόλυτα	41	9,3	9,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου μου

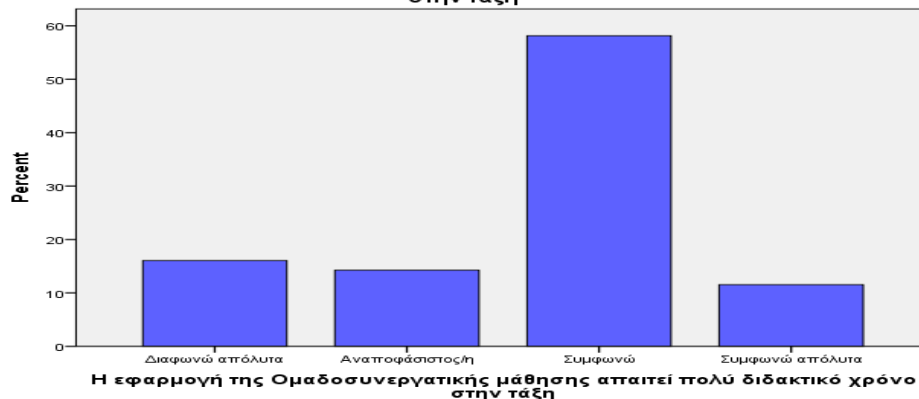


Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ διδακτικό χρόνο στην τάξη

Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ διδακτικό χρόνο στην τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	71	16,1	16,1	16,1
Αναποφάσιστος/η	63	14,3	14,3	30,3
Συμφωνώ	257	58,1	58,1	88,5
Συμφωνώ απόλυτα	51	11,5	11,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ διδακτικό χρόνο στην τάξη**

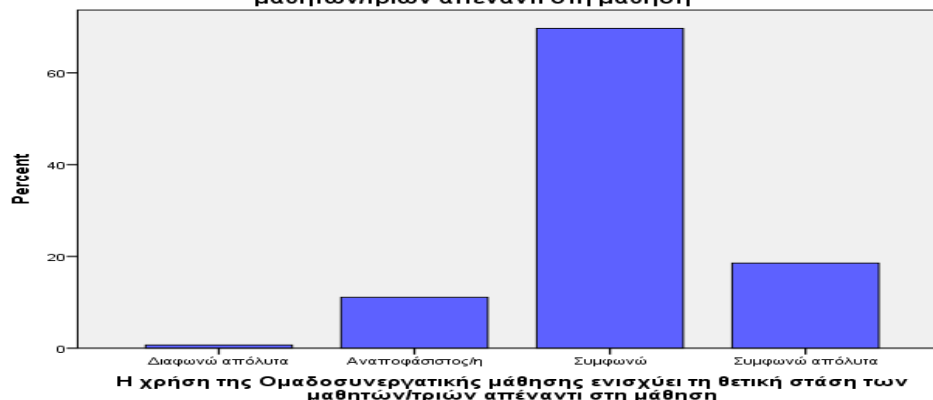


**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει τη θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση**

**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει τη θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	3	,7	,7	,7
Αναποφάσιστος/η	49	11,1	11,1	11,8
Valid Συμφωνώ	308	69,7	69,7	81,4
Συμφωνώ απόλυτα	82	18,6	18,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύει τη θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση**

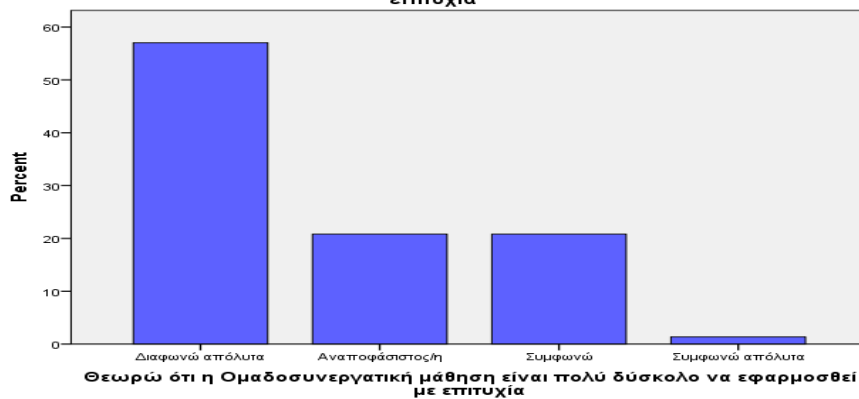


**Θεωρώ ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοσθεί με επιτυχία**

**Θεωρώ ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοσθεί με επιτυχία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	252	57,0	57,0	57,0
Αναποφάσιστος/η	92	20,8	20,8	77,8
Valid Συμφωνώ	92	20,8	20,8	98,6
Συμφωνώ απόλυτα	6	1,4	1,4	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Θεωρώ ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοσθεί με επιτυχία

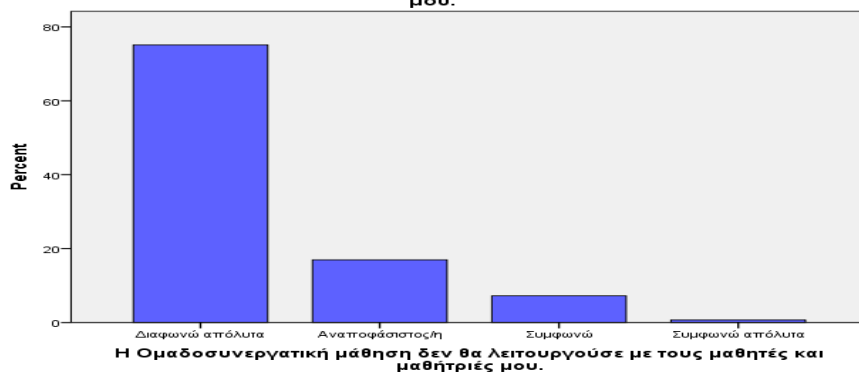


Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν θα λειτουργούσε με τους μαθητές και μαθήτριές μου.

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν θα λειτουργούσε με τους μαθητές και μαθήτριές μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	332	75,1	75,1	75,1
Αναποφάσιστος/η	75	17,0	17,0	92,1
Συμφωνώ	32	7,2	7,2	99,3
Συμφωνώ απόλυτα	3	,7	,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν θα λειτουργούσε με τους μαθητές και μαθήτριές μου.

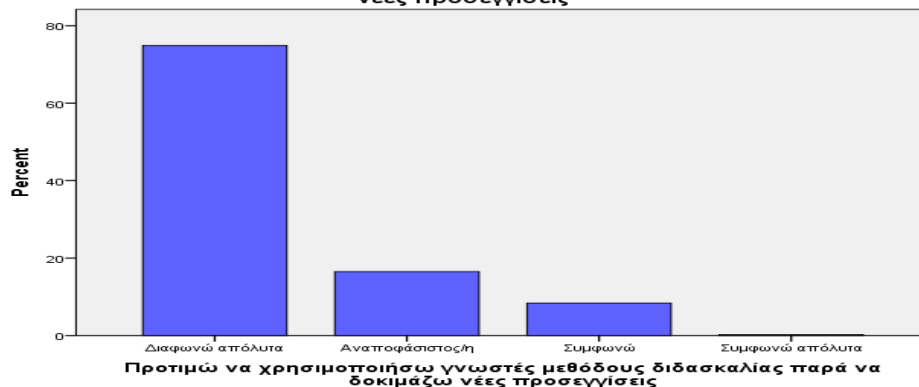


Προτιμώ να χρησιμοποιήσω γνωστές μεθόδους διδασκαλίας παρά να δοκιμάζω νέες προσεγγίσεις

Προτιμώ να χρησιμοποιήσω γνωστές μεθόδους διδασκαλίας παρά να δοκιμάζω νέες προσεγγίσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	331	74,9	74,9	74,9
Αναποφάσιστος/η	73	16,5	16,5	91,4
Συμφωνώ	37	8,4	8,4	99,8
Συμφωνώ απόλυτα	1	,2	,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Προτιμώ να χρησιμοποιήσω γνωστές μεθόδους διδασκαλίας παρά να δοκιμάζω νέες προσεγγίσεις**

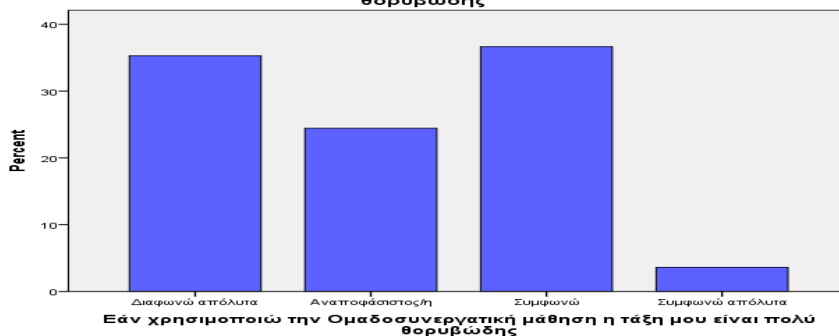


**Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση η τάξη μου είναι πολύ θορυβώδης**

**Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση η τάξη μου είναι πολύ θορυβώδης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	156	35,3	35,3	35,3
Αναποφάσιστος/η	108	24,4	24,4	59,7
Συμφωνώ	162	36,7	36,7	96,4
Συμφωνώ απόλυτα	16	3,6	3,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Εάν χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση η τάξη μου είναι πολύ θορυβώδης**

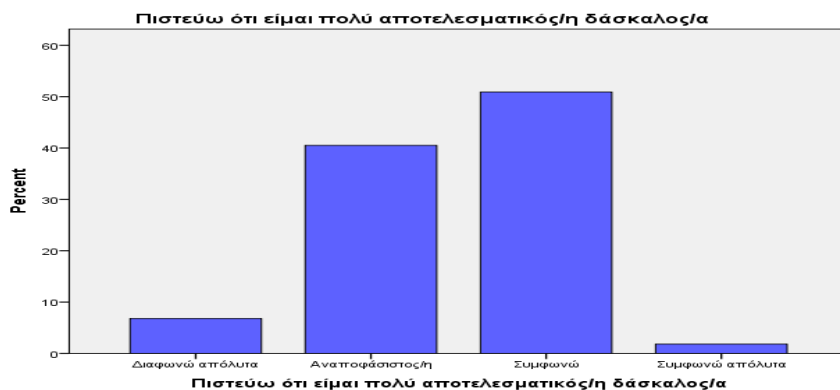


**Πιστεύω ότι είμαι πολύ αποτελεσματικός/η δάσκαλος/α**

**Πιστεύω ότι είμαι πολύ αποτελεσματικός/η δάσκαλος/α**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	30	6,8	6,8	6,8
Αναποφάσιστος/η	179	40,5	40,5	47,3
Συμφωνώ	225	50,9	50,9	98,2
Συμφωνώ απόλυτα	8	1,8	1,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

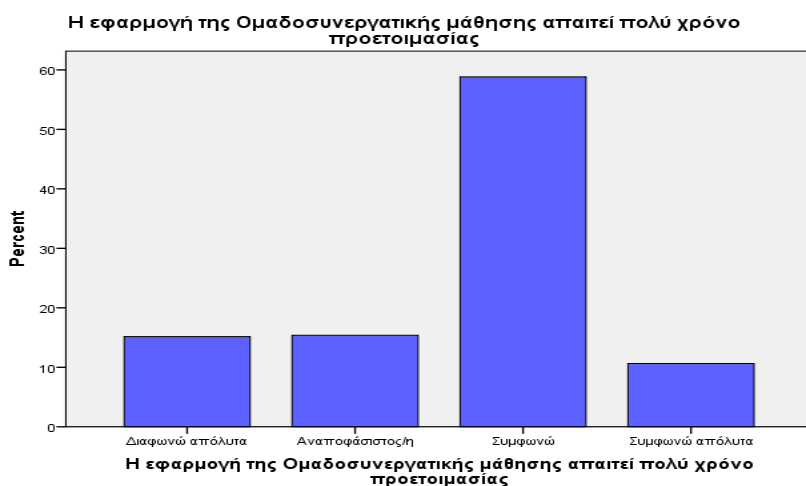




**Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ χρόνο προετοιμασίας**

**Η εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί πολύ χρόνο προετοιμασίας**

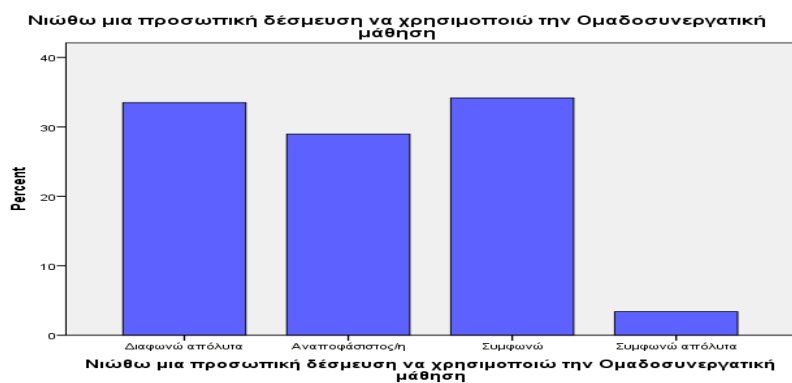
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	67	15,2	15,2	15,2
Αναποφάσιστος/η	68	15,4	15,4	30,5
Valid Συμφωνώ	260	58,8	58,8	89,4
Συμφωνώ απόλυτα	47	10,6	10,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Νιώθω μια προσωπική δέσμευση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση**

**Νιώθω μια προσωπική δέσμευση να χρησιμοποιώ την Ομαδοσυνεργατική μάθηση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	148	33,5	33,5	33,5
Αναποφάσιστος/η	128	29,0	29,0	62,4
Valid Συμφωνώ	151	34,2	34,2	96,6
Συμφωνώ απόλυτα	15	3,4	3,4	100,0
Total	442	100,0	100,0	

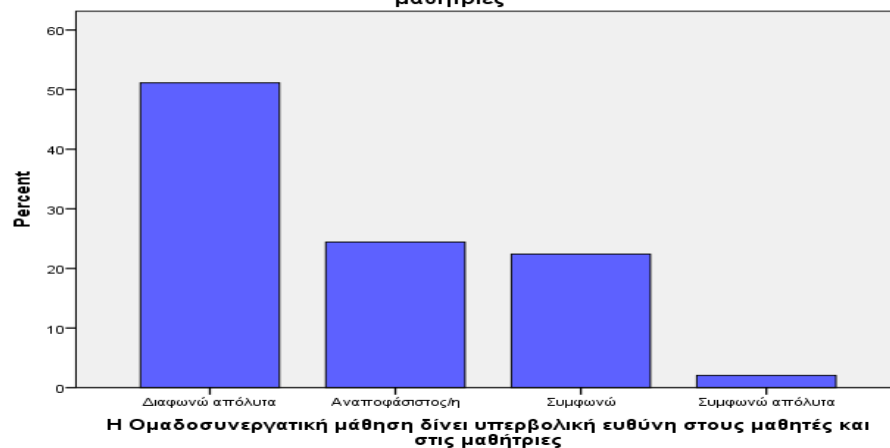


**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει υπερβολική ευθύνη στους μαθητές και στις μαθήτριες**

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει υπερβολική ευθύνη στους μαθητές και στις μαθήτριες**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	226	51,1	51,1	51,1
Αναποφάσιστος/η	108	24,4	24,4	75,6
Συμφωνώ	99	22,4	22,4	98,0
Συμφωνώ απόλυτα	9	2,0	2,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση δίνει υπερβολική ευθύνη στους μαθητές και στις μαθήτριες**



**Η φυσική οργάνωση της τάξης μου αποτελεί εμπόδιο στη χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης**

**Η φυσική οργάνωση της τάξης μου αποτελεί εμπόδιο στη χρήση της Ομαδοσυνεργατικής μάθησης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	264	59,7	59,7	59,7
Αναποφάσιστος/η	84	19,0	19,0	78,7
Συμφωνώ	78	17,6	17,6	96,4
Συμφωνώ απόλυτα	16	3,6	3,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	



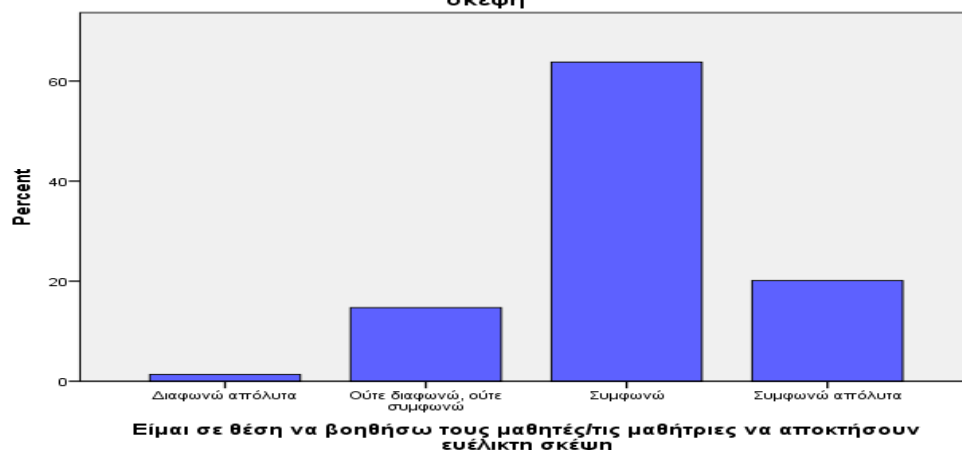
## Κλίμακα TCS

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν ευέλικτη σκέψη**

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν ευέλικτη σκέψη**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	6	1,4	1,4	1,4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	65	14,7	14,7	16,1
Συμφωνώ	282	63,8	63,8	79,9
Συμφωνώ απόλυτα	89	20,1	20,1	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν ευέλικτη σκέψη**



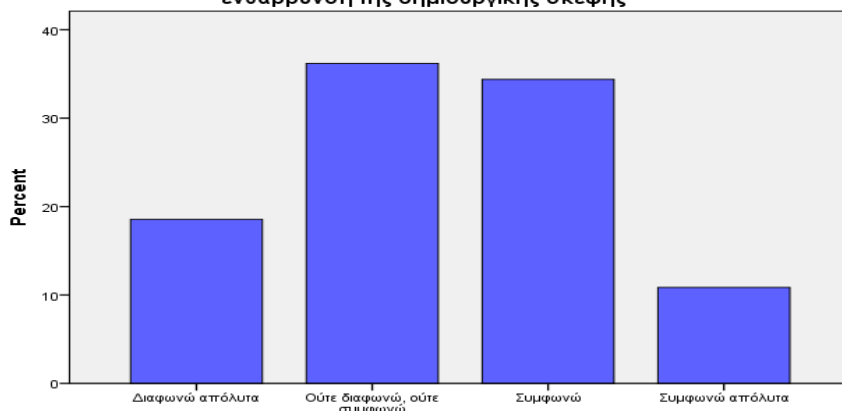
**Η σχολική μου μονάδα, παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη προάγοντας την ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης**

**Η σχολική μου μονάδα, παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη προάγοντας την ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	82	18,6	18,6	18,6
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	160	36,2	36,2	54,8

Συμφωνώ	152	34,4	34,4	89,1
Συμφωνώ απόλυτα	48	10,9	10,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Η σχολική μου μονάδα, παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη προάγοντας την ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης



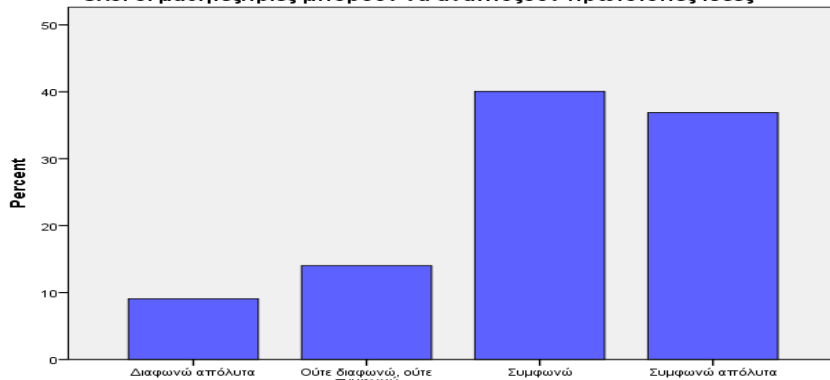
Η σχολική μου μονάδα, παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη προάγοντας την ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης

Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν πρωτότυπες ιδέες

Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν πρωτότυπες ιδέες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	40	9,0	9,0	9,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	62	14,0	14,0	23,1
Valid Συμφωνώ	177	40,0	40,0	63,1
Συμφωνώ απόλυτα	163	36,9	36,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν πρωτότυπες ιδέες



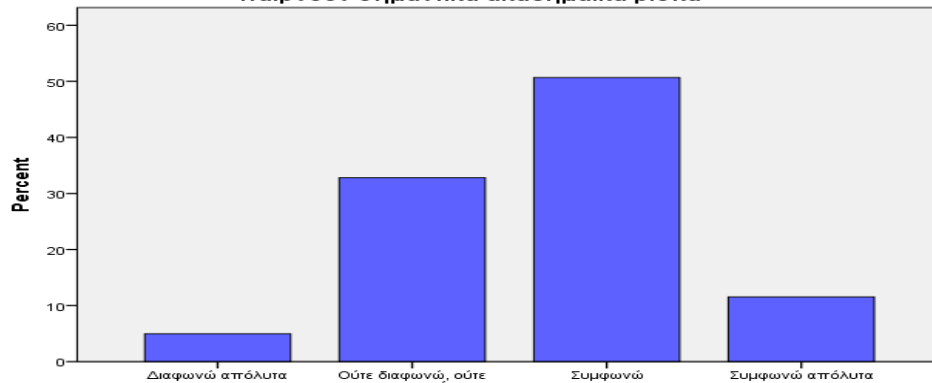
Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν πρωτότυπες ιδέες

Είμαι σε θέση να ενισχύσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου έτσι ώστε να παίρνουν σημαντικά ακαδημαϊκά ρίσκα

Είμαι σε θέση να ενισχύσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου έτσι ώστε να παίρνουν σημαντικά ακαδημαϊκά ρίσκα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	22	5,0	5,0	5,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	145	32,8	32,8	37,8
Valid Συμφωνώ	224	50,7	50,7	88,5
Συμφωνώ απόλυτα	51	11,5	11,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Είμαι σε θέση να ενισχύσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου έτσι ώστε να παίρνουν σημαντικά ακαδημαϊκά ρίσκα**



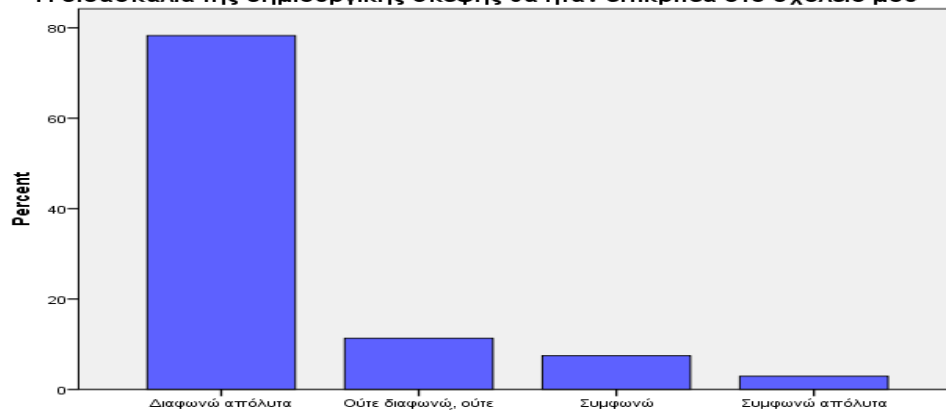
**Είμαι σε θέση να ενισχύσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου έτσι ώστε να παίρνουν σημαντικά ακαδημαϊκά ρίσκα**

**Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης θα ήταν επικριτέα στο σχολείο μου**

**Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης θα ήταν επικριτέα στο σχολείο μου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	346	78,3	78,3	78,3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	50	11,3	11,3	89,6
Valid Συμφωνώ	33	7,5	7,5	97,1
Συμφωνώ απόλυτα	13	2,9	2,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης θα ήταν επικριτέα στο σχολείο μου**



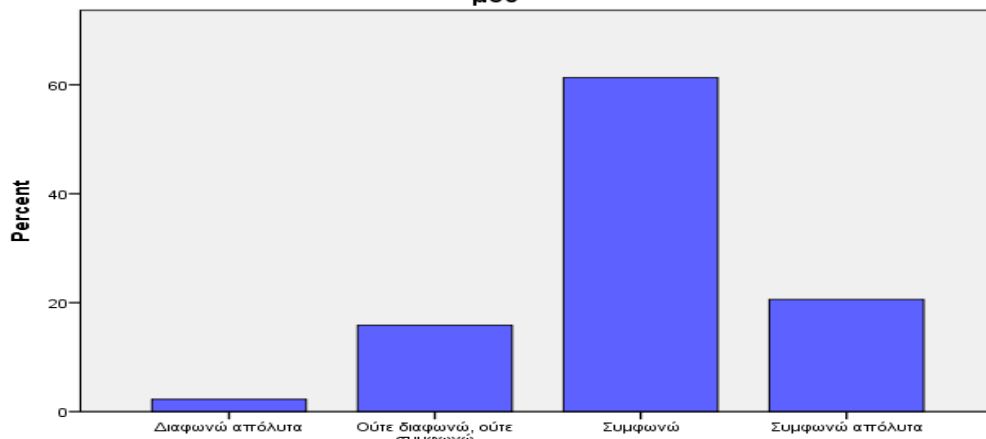
**Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης θα ήταν επικριτέα στο σχολείο μου**

**Είμαι ικανή/-ος να προωθήσω τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων στην τάξη μου**

**Είμαι ικανή/-ος να προωθήσω τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων στην τάξη μου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	10	2,3	2,3	2,3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	70	15,8	15,8	18,1
Valid Συμφωνώ	271	61,3	61,3	79,4
Συμφωνώ απόλυτα	91	20,6	20,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Είμαι ικανή/-ος να προωθήσω τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων στην τάξη μου**



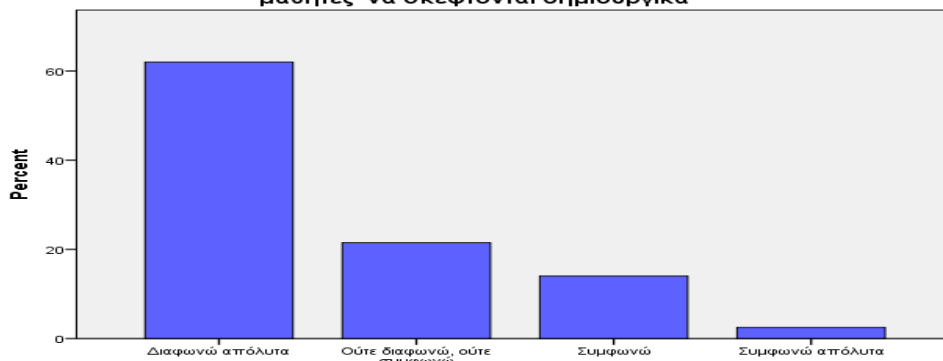
**Είμαι ικανή/-ος να προωθήσω τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων στην τάξη μου**

**Οι προτεραιότητες του σχολείου μου δεν περιλαμβάνουν να διδάσκονται οι μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά**

**Οι προτεραιότητες του σχολείου μου δεν περιλαμβάνουν να διδάσκονται οι μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	274	62,0	62,0	62,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	95	21,5	21,5	83,5
Valid Συμφωνώ	62	14,0	14,0	97,5
Συμφωνώ απόλυτα	11	2,5	2,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Οι προτεραιότητες του σχολείου μου δεν περιλαμβάνουν να διδάσκονται οι μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά**



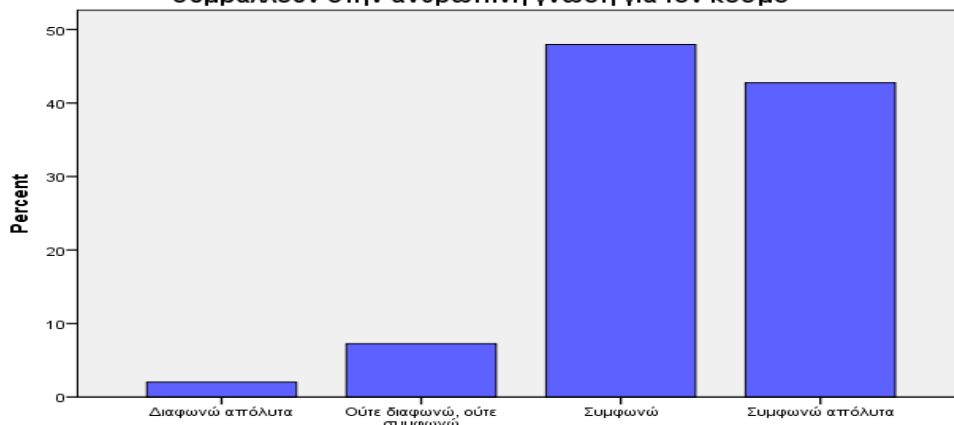
**Οι προτεραιότητες του σχολείου μου δεν περιλαμβάνουν να διδάσκονται οι μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά**

**Όταν τα άτομα προσεγγίζουν τα προβλήματα με πρωτότυπους τρόπους, συμβάλλουν στην ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο**

**Όταν τα άτομα προσεγγίζουν τα προβλήματα με πρωτότυπους τρόπους, συμβάλλουν στην ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	9	2,0	2,0	2,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	32	7,2	7,2	9,3
Valid Συμφωνώ	212	48,0	48,0	57,2
Συμφωνώ απόλυτα	189	42,8	42,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Όταν τα άτομα προσεγγίζουν τα προβλήματα με πρωτότυπους τρόπους, συμβάλλουν στην ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο**



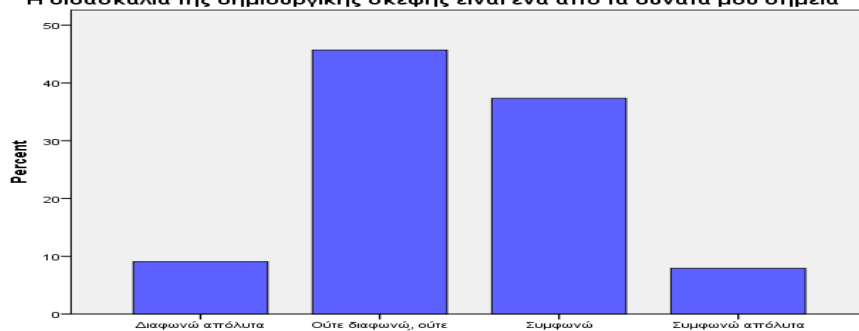
**Όταν τα άτομα προσεγγίζουν τα προβλήματα με πρωτότυπους τρόπους, συμβάλλουν στην ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο**

**Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία**

**Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	40	9,0	9,0	9,0
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	202	45,7	45,7	54,8
Valid Συμφωνώ	165	37,3	37,3	92,1
Valid Συμφωνώ απόλυτα	35	7,9	7,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία**

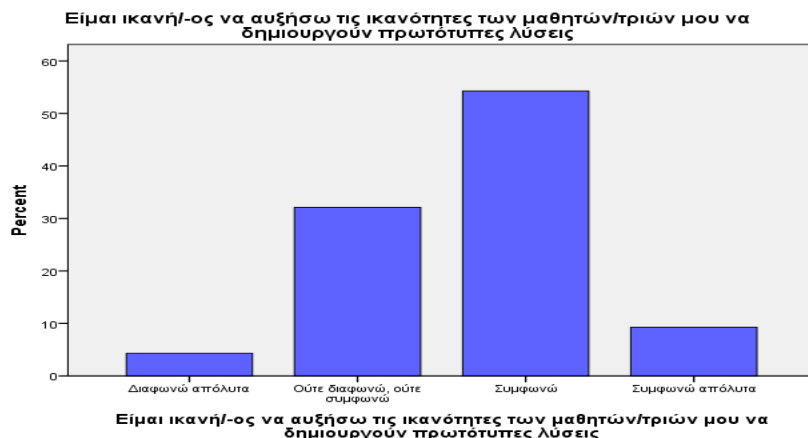


**Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία**

**Είμαι ικανή/-ος να αυξήσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου να δημιουργούν πρωτότυπες λύσεις**

**Είμαι ικανή/-ος να αυξήσω τις ικανότητες των μαθητών/τριών μου να δημιουργούν πρωτότυπες λύσεις**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	19	4,3	4,3	4,3
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	142	32,1	32,1	36,4
Valid Συμφωνώ	240	54,3	54,3	90,7
Valid Συμφωνώ απόλυτα	41	9,3	9,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

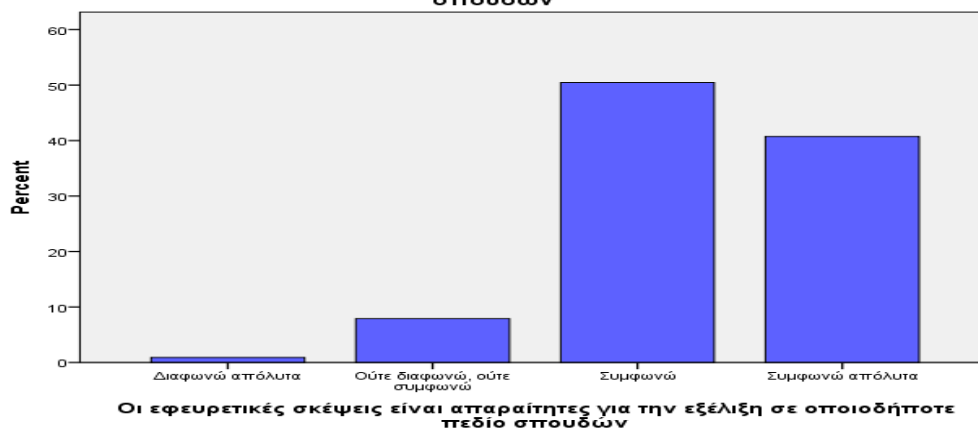


**Οι εφευρετικές σκέψεις είναι απαραίτητες για την εξέλιξη σε οποιοδήποτε πεδίο σπουδών**

**Οι εφευρετικές σκέψεις είναι απαραίτητες για την εξέλιξη σε οποιοδήποτε πεδίο σπουδών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	,9	,9	,9
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	35	7,9	7,9	8,8
Συμφωνώ	223	50,5	50,5	59,3
Συμφωνώ απόλυτα	180	40,7	40,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Οι εφευρετικές σκέψεις είναι απαραίτητες για την εξέλιξη σε οποιοδήποτε πεδίο σπουδών**



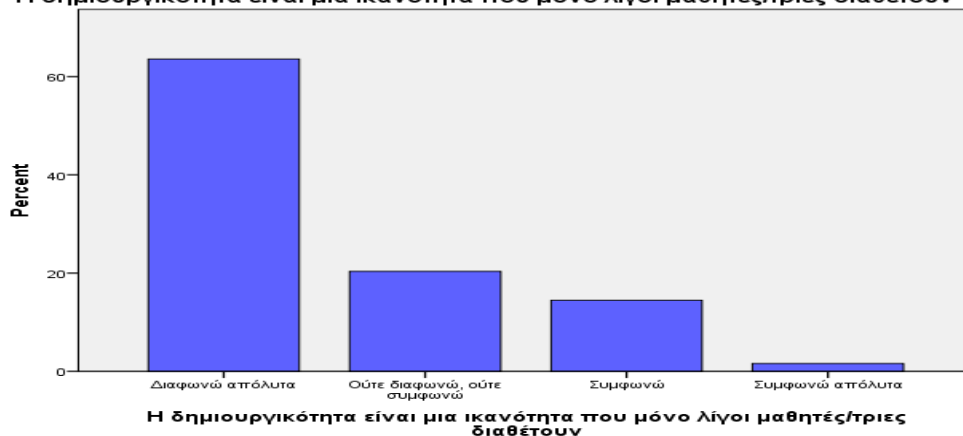
**Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μόνο λίγοι μαθητές/τριες διαθέτουν**

**Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μόνο λίγοι μαθητές/τριες διαθέτουν**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	281	63,6	63,6	63,6
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	90	20,4	20,4	83,9
Συμφωνώ	64	14,5	14,5	98,4
Συμφωνώ απόλυτα	7	1,6	1,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	



Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μόνο λίγοι μαθητές/τριες διαθέτουν



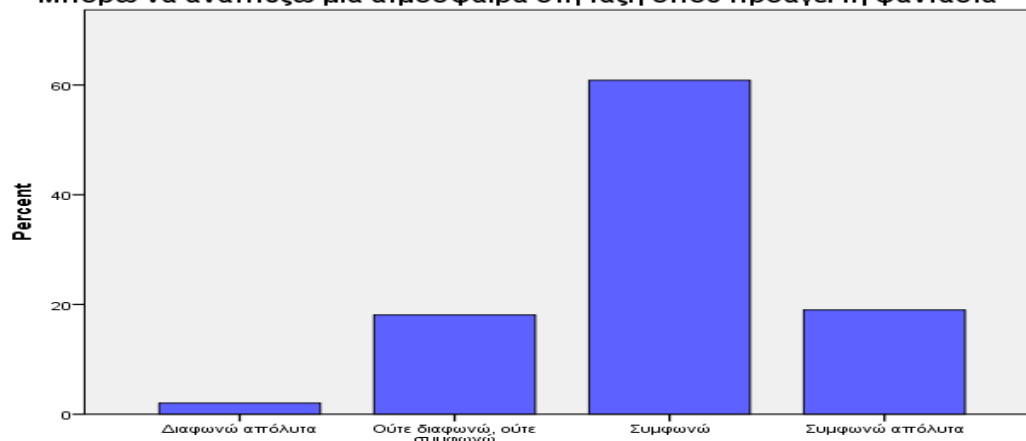
Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μόνο λίγοι μαθητές/τριες διαθέτουν

Μπορώ να αναπτύξω μια ατμόσφαιρα στη τάξη όπου προάγει τη φαντασία

Μπορώ να αναπτύξω μια ατμόσφαιρα στη τάξη όπου προάγει τη φαντασία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	9	2,0	2,0	2,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	80	18,1	18,1	20,1
Valid Συμφωνώ	269	60,9	60,9	81,0
Συμφωνώ απόλυτα	84	19,0	19,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

Μπορώ να αναπτύξω μια ατμόσφαιρα στη τάξη όπου προάγει τη φαντασία

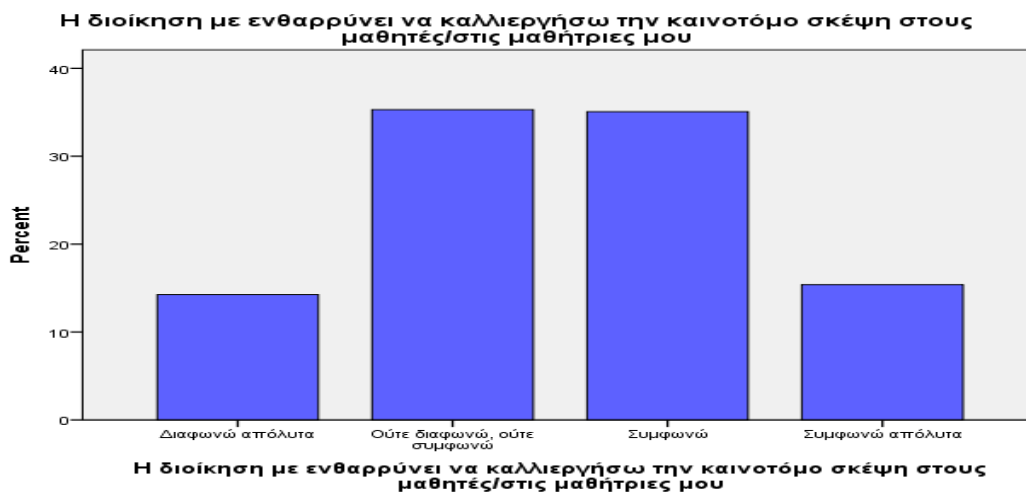


Μπορώ να αναπτύξω μια ατμόσφαιρα στη τάξη όπου προάγει τη φαντασία

Η διοίκηση με ενθαρρύνει να καλλιεργήσω την καινοτόμο σκέψη στους μαθητές/στις μαθήτριες μου

Η διοίκηση με ενθαρρύνει να καλλιεργήσω την καινοτόμο σκέψη στους μαθητές/στις μαθήτριες μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	63	14,3	14,3	14,3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	156	35,3	35,3	49,5
Valid Συμφωνώ	155	35,1	35,1	84,6
Συμφωνώ απόλυτα	68	15,4	15,4	100,0
Total	442	100,0	100,0	

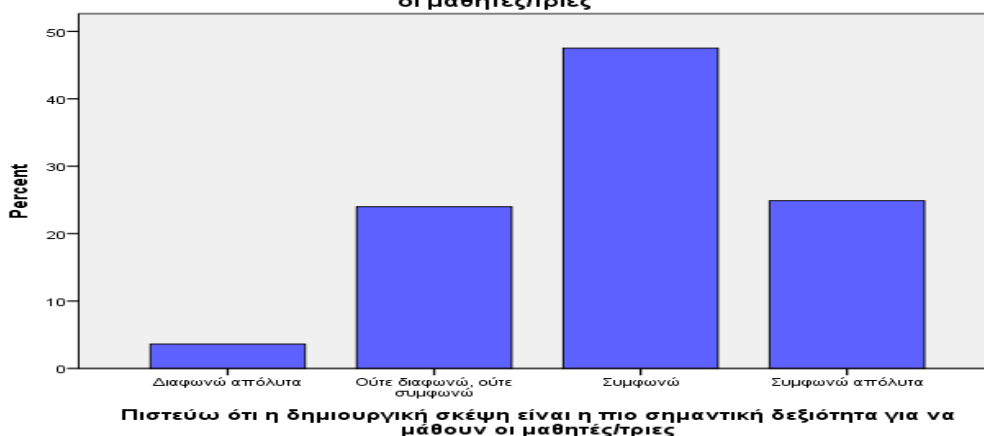


**Πιστεύω ότι η δημιουργική σκέψη είναι η πιο σημαντική δεξιότητα για να μάθουν οι μαθητές/τριες**

**Πιστεύω ότι η δημιουργική σκέψη είναι η πιο σημαντική δεξιότητα για να μάθουν οι μαθητές/τριες**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	16	3,6	3,6	3,6
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	106	24,0	24,0	27,6
Valid Συμφωνώ	210	47,5	47,5	75,1
Συμφωνώ απόλυτα	110	24,9	24,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

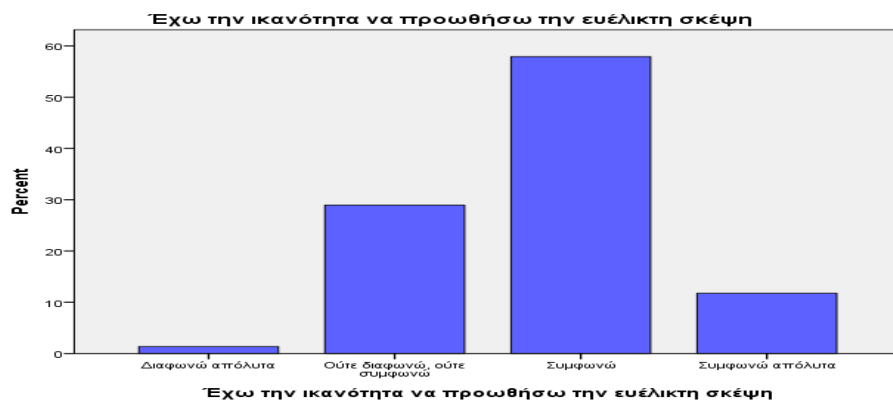
**Πιστεύω ότι η δημιουργική σκέψη είναι η πιο σημαντική δεξιότητα για να μάθουν οι μαθητές/τριες**



**Έχω την ικανότητα να προωθήσω την ευέλικτη σκέψη**

**Έχω την ικανότητα να προωθήσω την ευέλικτη σκέψη**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	6	1,4	1,4	1,4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	128	29,0	29,0	30,3
Valid Συμφωνώ	256	57,9	57,9	88,2
Συμφωνώ απόλυτα	52	11,8	11,8	100,0
Total	442	100,0	100,0	

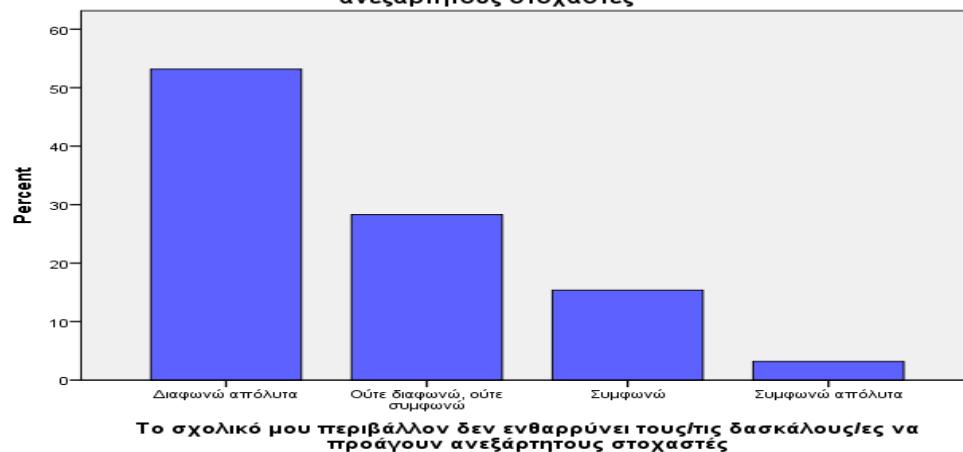


**Το σχολικό μου περιβάλλον δεν ενθαρρύνει τους/τις δασκάλους/ες να προάγουν ανεξάρτητους στοχαστές**

**Το σχολικό μου περιβάλλον δεν ενθαρρύνει τους/τις δασκάλους/ες να προάγουν ανεξάρτητους στοχαστές**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	235	53,2	53,2	53,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	125	28,3	28,3	81,4
Valid Συμφωνώ	68	15,4	15,4	96,8
Συμφωνώ απόλυτα	14	3,2	3,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

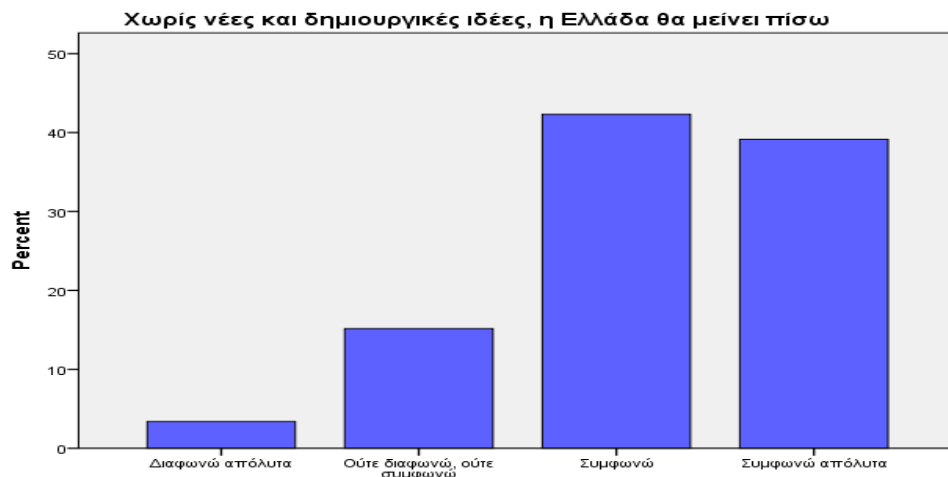
**Το σχολικό μου περιβάλλον δεν ενθαρρύνει τους/τις δασκάλους/ες να προάγουν ανεξάρτητους στοχαστές**



**Χωρίς νέες και δημιουργικές ιδέες, η Ελλάδα θα μείνει πίσω**

**Χωρίς νέες και δημιουργικές ιδέες, η Ελλάδα θα μείνει πίσω**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	15	3,4	3,4	3,4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	67	15,2	15,2	18,6
Valid Συμφωνώ	187	42,3	42,3	60,9
Συμφωνώ απόλυτα	173	39,1	39,1	100,0
Total	442	100,0	100,0	



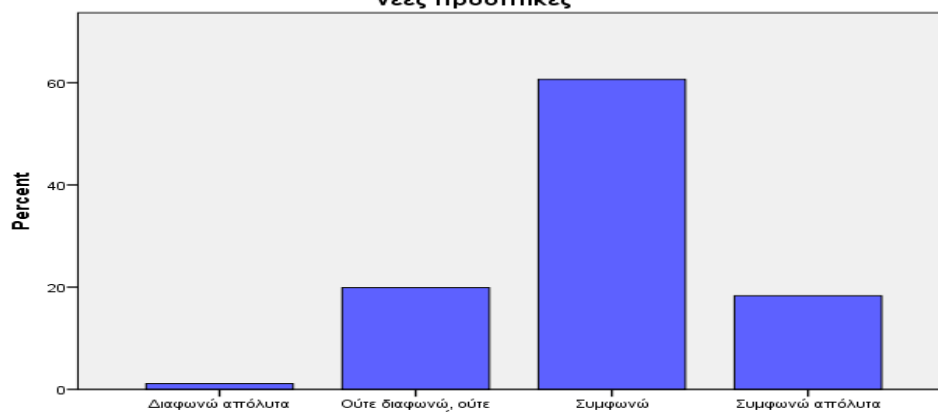
**Χωρίς νέες και δημιουργικές ιδέες, η Ελλάδα θα μείνει πίσω**

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριές μου να δουν τον κόσμο με νέες προοπτικές**

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριές μου να δουν τον κόσμο με νέες προοπτικές**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	5	1,1	1,1	1,1
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	88	19,9	19,9	21,0
Valid Συμφωνώ	268	60,6	60,6	81,7
Συμφωνώ απόλυτα	81	18,3	18,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριές μου να δουν τον κόσμο με νέες προοπτικές**

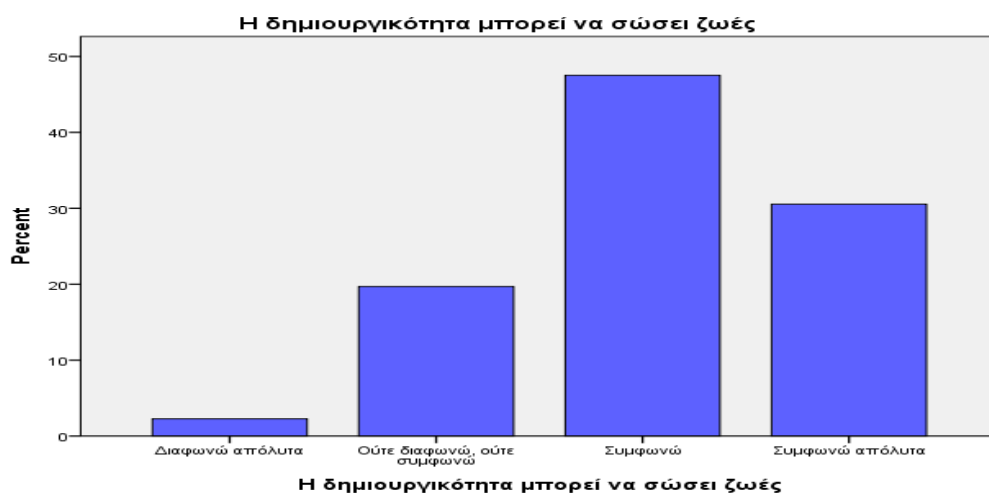


**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριές μου να δουν τον κόσμο με νέες προοπτικές**

**Η δημιουργικότητα μπορεί να σώσει ζωές**

**Η δημιουργικότητα μπορεί να σώσει ζωές**

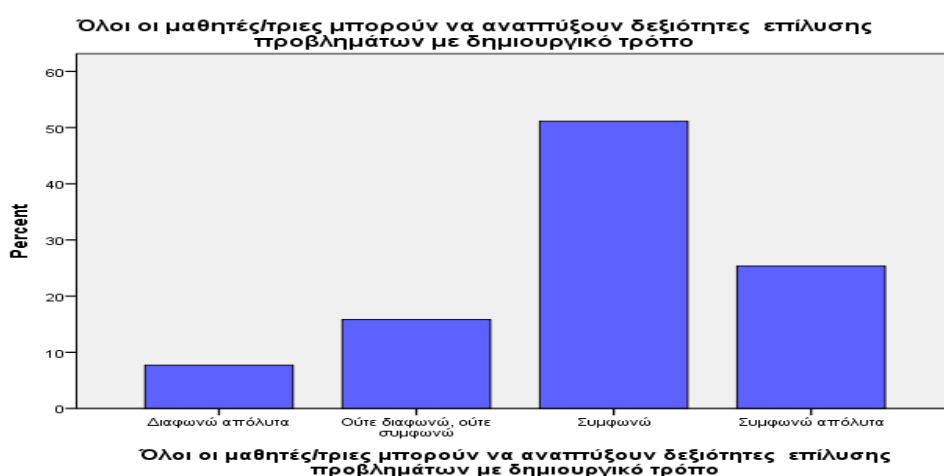
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	10	2,3	2,3	2,3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	87	19,7	19,7	21,9
Valid Συμφωνώ	210	47,5	47,5	69,5
Συμφωνώ απόλυτα	135	30,5	30,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο**

**Όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο**

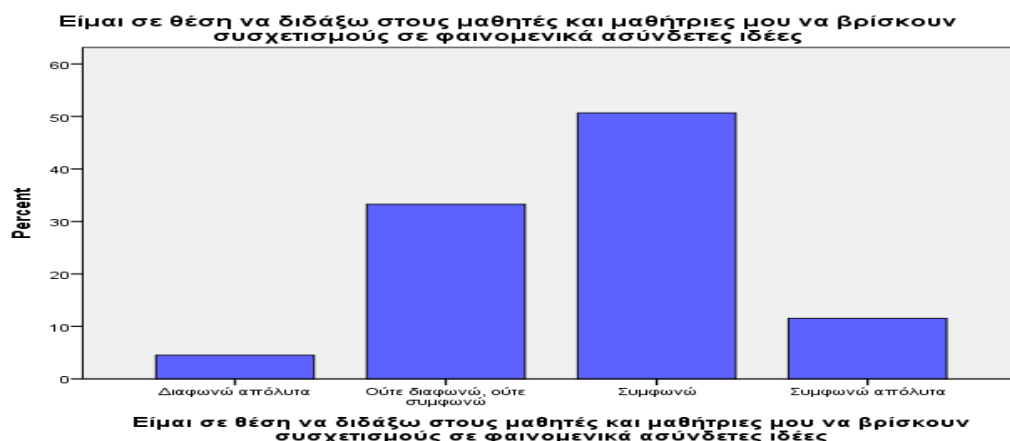
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	34	7,7	7,7	7,7
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	70	15,8	15,8	23,5
Valid Συμφωνώ	226	51,1	51,1	74,7
Συμφωνώ απόλυτα	112	25,3	25,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Είμαι σε θέση να διδάξω στους μαθητές και μαθήτριες μου να βρίσκουν συσχετισμούς σε φαινομενικά ασύνδετες ιδέες**

**Είμαι σε θέση να διδάξω στους μαθητές και μαθήτριες μου να βρίσκουν συσχετισμούς σε φαινομενικά ασύνδετες ιδέες**

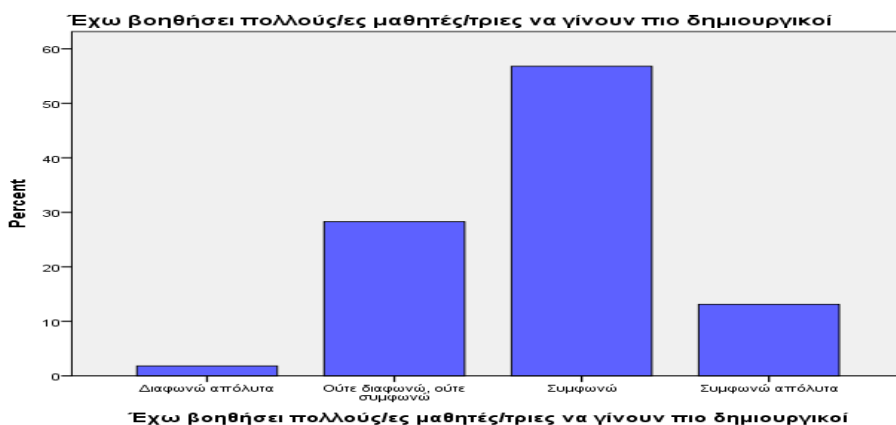
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	20	4,5	4,5	4,5
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	147	33,3	33,3	37,8
Valid Συμφωνώ	224	50,7	50,7	88,5
Συμφωνώ απόλυτα	51	11,5	11,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Έχω βοηθήσει πολλούς/ες μαθητές/τριες να γίνουν πιο δημιουργικοί**

**Έχω βοηθήσει πολλούς/ες μαθητές/τριες να γίνουν πιο δημιουργικοί**

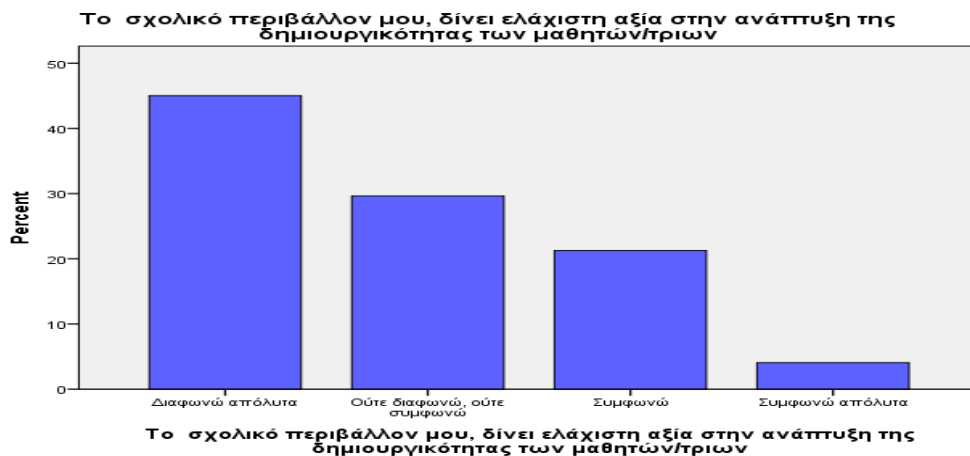
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	8	1,8	1,8	1,8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	125	28,3	28,3	30,1
Συμφωνώ	251	56,8	56,8	86,9
Συμφωνώ απόλυτα	58	13,1	13,1	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Το σχολικό περιβάλλον μου, δίνει ελάχιστη αξία στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριων**

**Το σχολικό περιβάλλον μου, δίνει ελάχιστη αξία στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	199	45,0	45,0	45,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	131	29,6	29,6	74,7
Συμφωνώ	94	21,3	21,3	95,9
Συμφωνώ απόλυτα	18	4,1	4,1	100,0
Total	442	100,0	100,0	

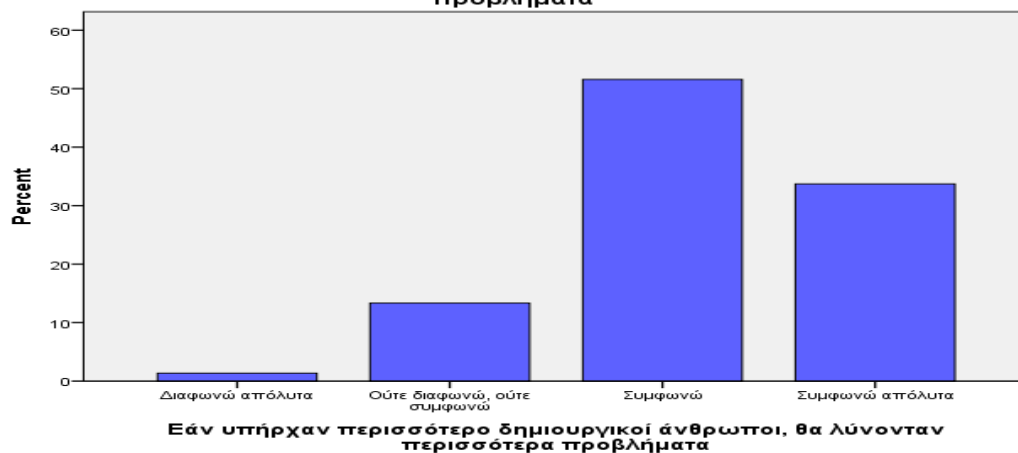


**Εάν υπήρχαν περισσότερο δημιουργικοί άνθρωποι, θα λύνονταν περισσότερα προβλήματα**

**Εάν υπήρχαν περισσότερο δημιουργικοί άνθρωποι, θα λύνονταν περισσότερα προβλήματα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	6	1,4	1,4	1,4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	59	13,3	13,3	14,7
Valid Συμφωνώ	228	51,6	51,6	66,3
Συμφωνώ απόλυτα	149	33,7	33,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Εάν υπήρχαν περισσότερο δημιουργικοί άνθρωποι, θα λύνονταν περισσότερα προβλήματα**

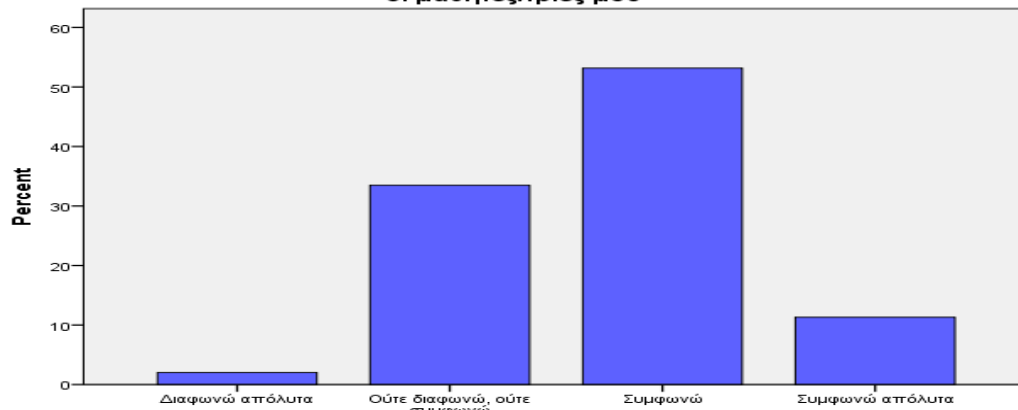


**Είμαι ικανή/ος να αυξήσω την ποσότητα των πρωτότυπων σκέψεων που έχουν οι μαθητές/τριές μου**

**Είμαι ικανή/ος να αυξήσω την ποσότητα των πρωτότυπων σκέψεων που έχουν οι μαθητές/τριές μου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	9	2,0	2,0	2,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	148	33,5	33,5	35,5
Valid Συμφωνώ	235	53,2	53,2	88,7
Συμφωνώ απόλυτα	50	11,3	11,3	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Είμαι ικανός να αυξήσω την ποσότητα των πρωτότυπων σκέψεων που έχουν οι μαθητές/τριές μου**



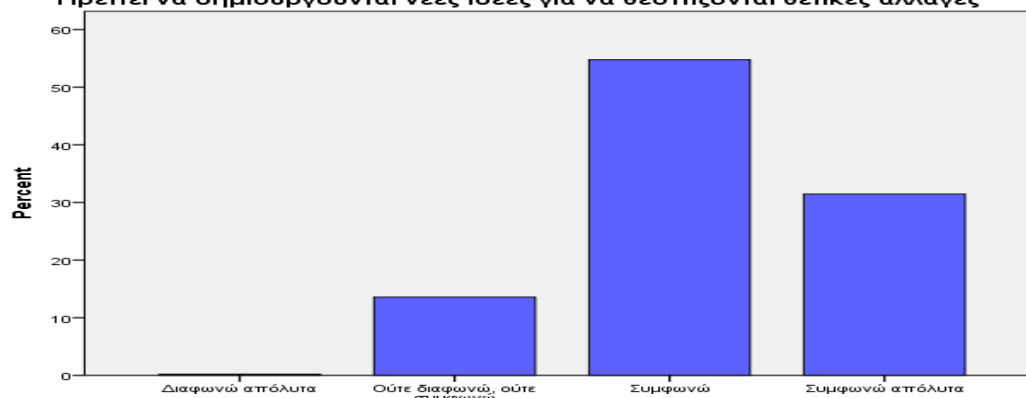
**Είμαι ικανός να αυξήσω την ποσότητα των πρωτότυπων σκέψεων που έχουν οι μαθητές/τριές μου**

**Πρέπει να δημιουργούνται νέες ιδέες για να θεσπίζονται θετικές αλλαγές**

**Πρέπει να δημιουργούνται νέες ιδέες για να θεσπίζονται θετικές αλλαγές**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	1	,2	,2	,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	60	13,6	13,6	13,8
Valid Συμφωνώ	242	54,8	54,8	68,6
Συμφωνώ απόλυτα	139	31,4	31,4	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Πρέπει να δημιουργούνται νέες ιδέες για να θεσπίζονται θετικές αλλαγές**



**Πρέπει να δημιουργούνται νέες ιδέες για να θεσπίζονται θετικές αλλαγές**

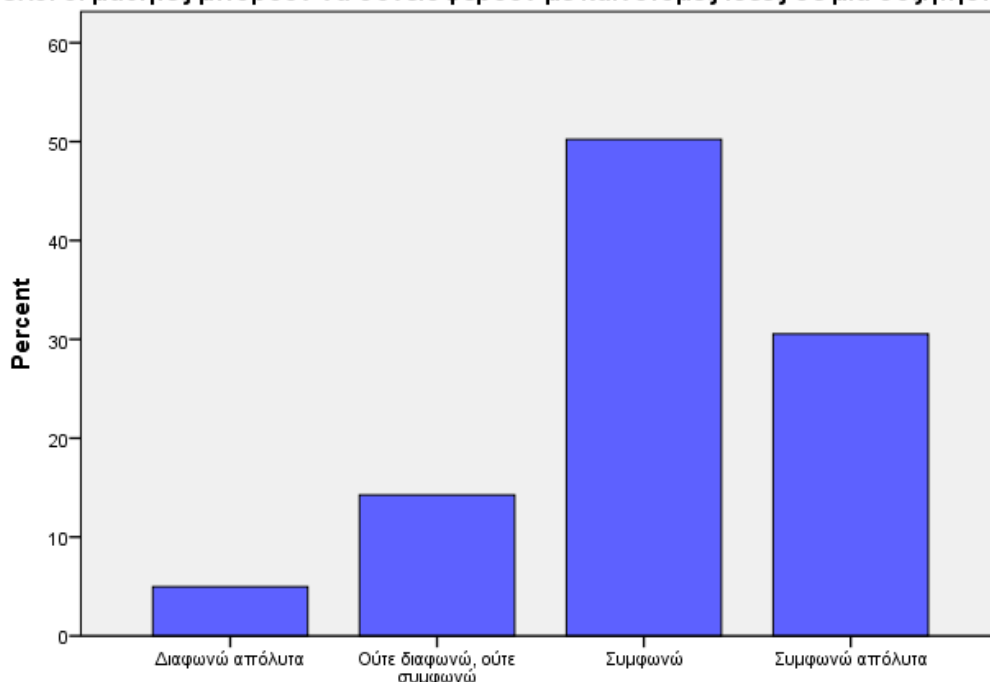
**Όλοι οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν με καινοτόμες ιδέες σε μια συζήτηση**

**Όλοι οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν με καινοτόμες ιδέες σε μια συζήτηση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	22	5,0	5,0	5,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	63	14,3	14,3	19,2
Valid Συμφωνώ	222	50,2	50,2	69,5
Συμφωνώ απόλυτα	135	30,5	30,5	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Όλοι οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν με καινοτόμες ιδέες σε μια συζήτηση**



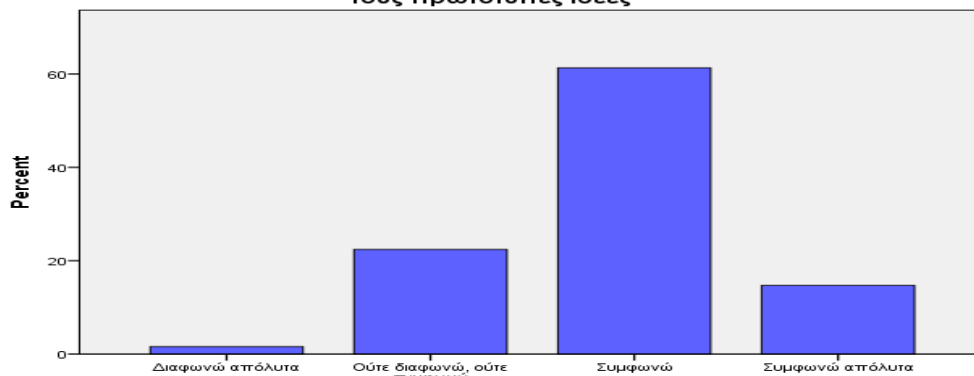
**Όλοι οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν με καινοτόμες ιδέες σε μια συζήτηση**

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες**

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	7	1,6	1,6	1,6
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	99	22,4	22,4	24,0
Valid Συμφωνώ	271	61,3	61,3	85,3
Συμφωνώ απόλυτα	65	14,7	14,7	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες**



**Είμαι σε θέση να βοηθήσω τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες**

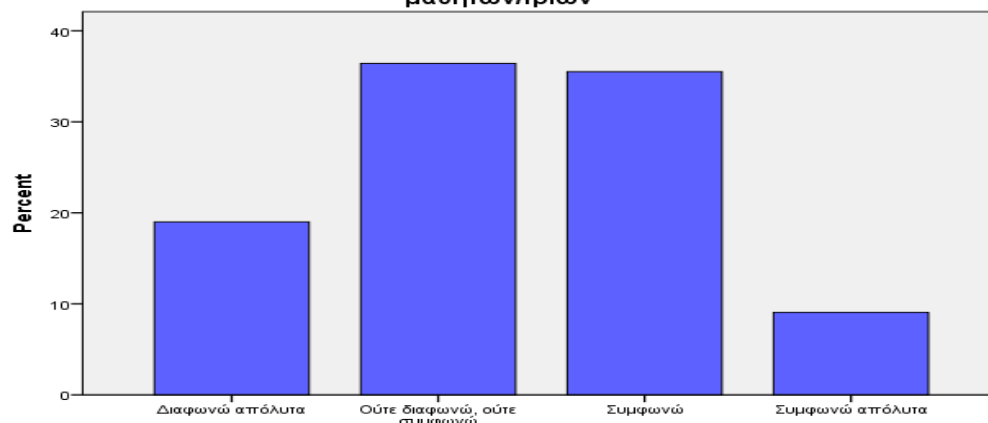
**Αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο μου να αναπτύσσεται η ευρηματικότητα των μαθητών/τριών**

**Αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο μου να αναπτύσσεται η ευρηματικότητα των μαθητών/τριών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	84	19,0	19,0	19,0

Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	161	36,4	36,4	55,4
Συμφωνώ	157	35,5	35,5	91,0
Συμφωνώ απόλυτα	40	9,0	9,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο μου να αναπτύσσεται η ευρηματικότητα των μαθητών/τριών**

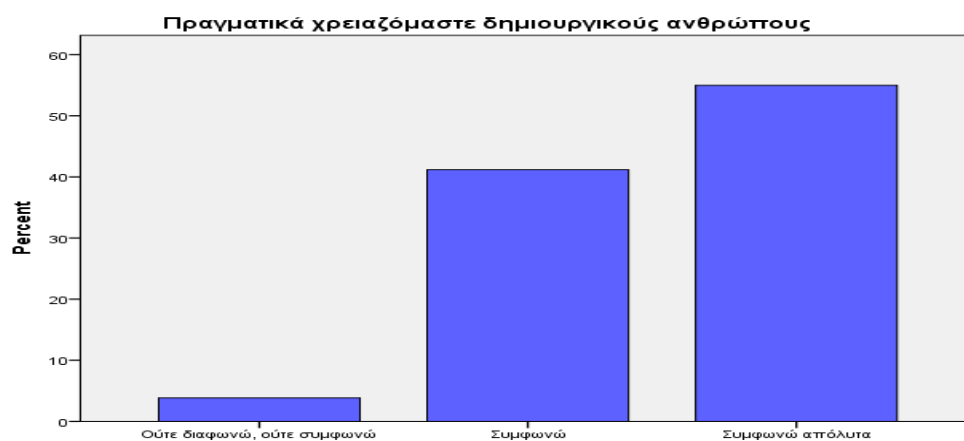


**Αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο μου να αναπτύσσεται η ευρηματικότητα των μαθητών/τριών**

**Πραγματικά χρειαζόμαστε δημιουργικούς ανθρώπους**

**Πραγματικά χρειαζόμαστε δημιουργικούς ανθρώπους**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	17	3,8	3,8	3,8
Συμφωνώ	182	41,2	41,2	45,0
Συμφωνώ απόλυτα	243	55,0	55,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	

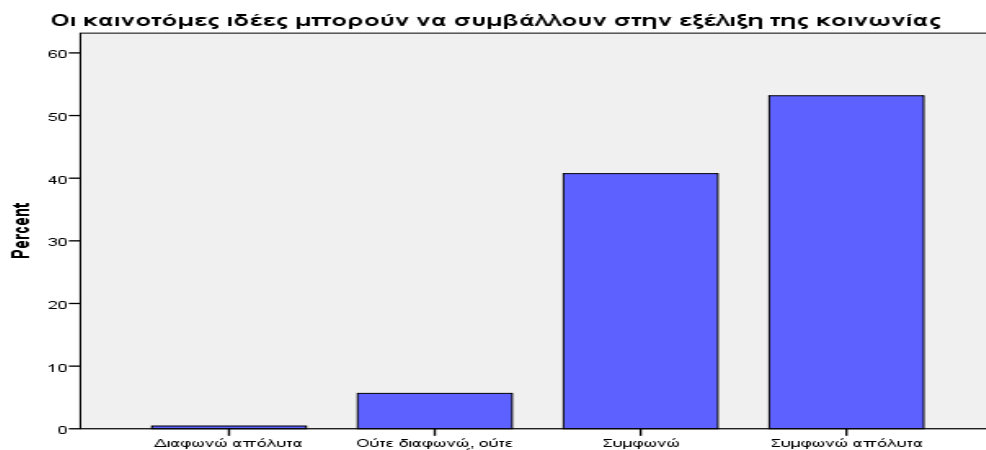


**Πραγματικά χρειαζόμαστε δημιουργικούς ανθρώπους**

**Οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας**

**Οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	,5	,5	,5
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	25	5,7	5,7	6,1
Συμφωνώ	180	40,7	40,7	46,8
Συμφωνώ απόλυτα	235	53,2	53,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

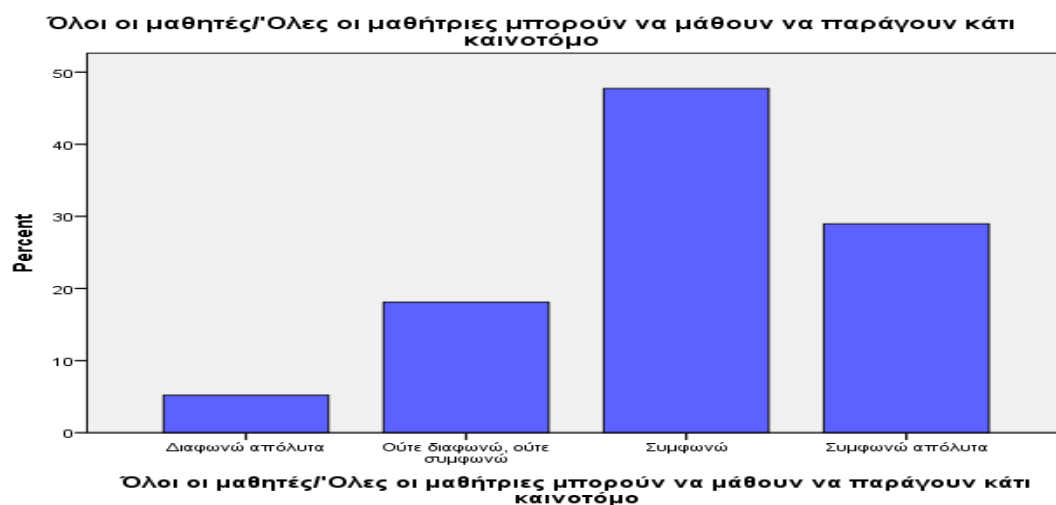


**Οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας**

**Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες μπορούν να μάθουν να παράγουν κάτι καινοτόμο**

**Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες μπορούν να μάθουν να παράγουν κάτι καινοτόμο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	23	5,2	5,2	5,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	80	18,1	18,1	23,3
Valid Συμφωνώ	211	47,7	47,7	71,0
Συμφωνώ απόλυτα	128	29,0	29,0	100,0
Total	442	100,0	100,0	



**Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες μπορούν να μάθουν να παράγουν κάτι καινοτόμο**

**Παλιά προβλήματα, μπορούν να λυθούν με νέες ιδέες**

**Παλιά προβλήματα, μπορούν να λυθούν με νέες ιδέες**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	,5	,5	,5
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	47	10,6	10,6	11,1
Valid Συμφωνώ	224	50,7	50,7	61,8
Συμφωνώ απόλυτα	169	38,2	38,2	100,0
Total	442	100,0	100,0	

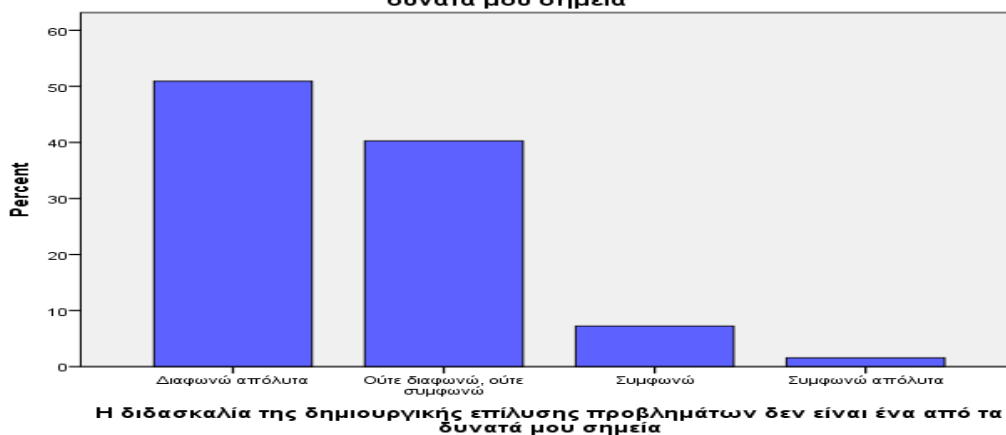


**Η διδασκαλία της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων δεν είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία**

**Η διδασκαλία της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων δεν είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	225	50,9	50,9	50,9
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	178	40,3	40,3	91,2
Συμφωνώ	32	7,2	7,2	98,4
Συμφωνώ απόλυτα	7	1,6	1,6	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Η διδασκαλία της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων δεν είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία**

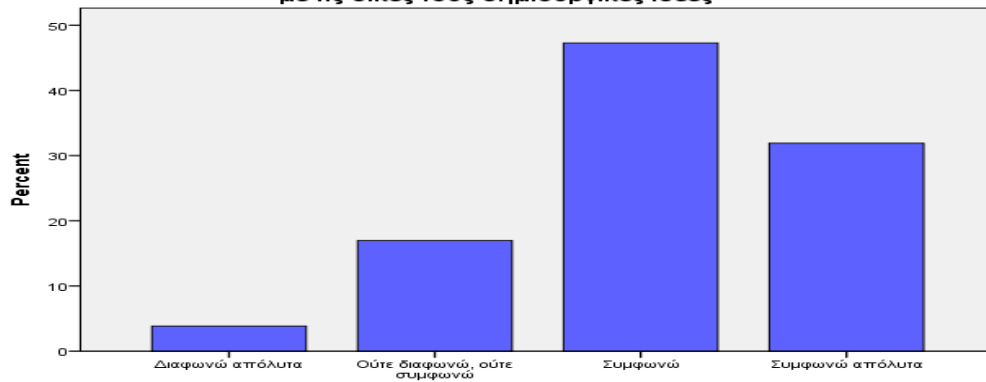


**Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον κόσμο με τις δικές τους δημιουργικές ιδέες**

**Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον κόσμο με τις δικές τους δημιουργικές ιδέες**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	17	3,8	3,8	3,8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	75	17,0	17,0	20,8
Συμφωνώ	209	47,3	47,3	68,1
Συμφωνώ απόλυτα	141	31,9	31,9	100,0
Total	442	100,0	100,0	

**Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον κόσμο με τις δικές τους δημιουργικές ιδέες**



**Όλοι οι μαθητές/Όλες οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον κόσμο με τις δικές τους δημιουργικές ιδέες**