



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΟΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΜΣ: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: « ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΙΑ
ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Δημιουργικότητα ως εφόδιο των θεολόγων καθηγητών στο μάθημα των
Θρησκευτικών και η εκπαίδευση σε αυτήν σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης
ενηλίκων»**

ΕΥΣΤΑΘΙΑ ΨΑΡΟΓΙΩΡΓΟΥ

A.M.7981.18.02.20.130

Επιβλέπων καθηγητής: Θωμάς Μπαμπάλης

Συμβουλευτική επιτροπή: Κωνσταντίνα Τσώλη

Νικόλαος Αλεξόπουλος

ΑΘΗΝΑ

MΑΡΤΙΟΣ 2023

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας που δίνει τέλος σε ένα ταξίδι «γεμάτο περιπέτειες, γεμάτο γνώσεις», ευχαριστώ τον Θεό που με αξίωσε να φτάσω άλλο έναν εκπαιδευτικό μου στόχο. Ταυτόχρονα νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που στάθηκαν αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κ. Μανιάτη για τις συμβουλές και την καθοδήγηση που μου παρείχε για την πραγματοποίηση της έρευνας, αλλά και το χρόνο που αφιέρωσε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας.

Ευχαριστώ πολύ τον κ. Μπαμπάλη για την επίβλεψη, αλλά και την άρτια οργάνωση του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Πολλές ευχαριστίες χρωστώ σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς ο καθένας χωριστά, με τον δικό του μοναδικό τρόπο, μου προσέφερε πολύτιμες στιγμές μαθησιακής εμπειρίας διευρύνοντας τους ορίζοντές μου. Ονομαστικά θα ήθελα να αναφέρω τον καθηγητή, συγγραφέα και πρωτεργάτη στην εκπαίδευση ενηλίκων, κ. Κόκκο, για τα ανεκτίμητα μαθήματά του, όπως και την κ. Λαζαράκου που εν μέσω καραντίνας και τηλεκπαίδευσης έκανε πράξη την ενεργητική, υποστηρικτική και ανατροφοδοτική διδασκαλία. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω τον αείμνηστο καθηγητή Βρεττό που απροσδόκητα στο τέλος του Α' εξαμήνου των σπουδών μας «έφυγε» από κοντά μας. Στον αξιόλογο δάσκαλο διακρίναμε όραμα για την εκπαίδευση, πάθος για τη διδασκαλία, σεβασμό και αγάπη για τους φοιτητές και τις φοιτήτριές του.

Σε αυτό το σημείο νιώθω την ανάγκη να θυμηθώ με ευγνωμοσύνη τον πρώην Σύμβουλο Θεολόγων, Άγγελο Βαλλιανάτο. Από τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής μου καριέρας, υπήρξε για μένα εμπνευστής για τη δημιουργική διδασκαλία στο μάθημα των Θρησκευτικών, ενώ ταυτόχρονα βρήκα στο πρόσωπό του ένα πρότυπο εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο συνδυασμός αυτός καθώς και η εκπαιδευτική μου εμπειρία γίνονται αφορμή για το αντικείμενο της παρούσας έρευνας και εργασίας.

Θερμά ευχαριστώ τους αγαπητούς/ές συναδέλφους θεολόγους που ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στο αίτημά μου και πήραν μέρος στην έρευνα. Χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Κλείνοντας, θα ήθελα πολύ να ευχαριστήσω την ανεκτίμητη οικογένειά μου. Τους γονείς μου, Αντώνη και Παναγιώτα, για την κάθε είδους υποστήριξη στις ανάγκες της οικογένειάς μου. Τα παιδιά μου Μαρία, Χρήστο, Αντώνη, Άννα- Μαρίνα και Ζωή, για την υπομονή τους στην έλλειψη της παρουσίας μου αυτό το διάστημα μελέτης και συγγραφής.

Το τελευταίο και μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στον αγαπημένο μου σύζυγο και συνδημιουργό της κοινής μας ζωής, Κοσμά, ο οποίος στάθηκε πολύτιμος βοηθός με τη συνεχή υποστήριξη, ενθάρρυνση και υπομονή του.

Εύχομαι από καρδιάς η εργασία αυτή να γίνει αφορμή για περαιτέρω έρευνα και δράσεις στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των θεολόγων εκπαιδευτικών. Απώτερος στόχος και προσωπικός καημός παραμένει ένα δημιουργικό και αποτελεσματικό μάθημα Θρησκευτικών.

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract	9
Συντομογραφίες - Ακρωνύμια	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	16
1.1. Ορισμοί δημιουργικότητας.....	16
1.2. Το φαινόμενο της δημιουργικότητας	20
1.2.1. Μορφές δημιουργικότητας.....	21
1.2.2. Διαστάσεις – Όψεις δημιουργικότητας.....	21
1.2.3. Στάδια - Φάσεις δημιουργικής διαδικασίας	22
1.2.4. Χαρακτηριστικά δημιουργικού ατόμου	23
1.2.5. Παράγοντες ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης.....	25
1.3. Ανασταλτικοί παράγοντες - εμπόδια δημιουργικής σκέψης.....	27
1.4. Δημιουργική σκέψη και ηλικία	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	30
2.1. Ανάπτυξη δημιουργικότητας μέσω της εκπαίδευσης.....	30
2.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα και ανάπτυξη δημιουργικότητας.....	33
2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργική εκπαίδευση	37
2.4. Τεχνικές ανάπτυξης δημιουργικότητας και εργαλεία.....	40
2.5. Εμπόδια ανάπτυξης δημιουργικότητας στην εκπαίδευση.....	43
2.6. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και δημιουργικότητα	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	48
3.1. Η αξία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης	48
3.2. Θρησκευτική εκπαίδευση και δημιουργικότητα	52
3.3. Το σύγχρονο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα	56
3.4. Αναλυτικά προγράμματα	57
3.4.1. Διδακτική Μεθοδολογία.....	58
3.4.2. Γενικοί και ειδικοί σκοποί Ν.Π.Σ.	61
3.5. Ο ρόλος του σύγχρονου θεολόγου για ένα δημιουργικό μάθημα Θρησκευτικών	63
3.6. Επαγγελματική ανάπτυξη – ικανοποίηση θεολόγων εκπαιδευτικών.....	66
3.7. Εκπαιδευτικές ανάγκες σύγχρονων θεολόγων	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4° ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	72
4.1. Θεμελιωτές και θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων	74
4.1.1. Η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής (Paulo Freire)	74
4.1.2. Η θεωρία της Ανδραγωγικής (Malcolm Knowles)	75
4.1.3. Ο κύκλος της μάθησης (David Kolb)	76
4.1.4. Η προσωποκεντρική θεωρία (Carl Rogers)	77
4.1.5. Τρισδιάστατη μάθηση (Knud Illeris).....	78
4.2. Η μετασχηματίζουσα μάθηση σύμφωνα με τον Jack Mezirow	80
4.2.1. Το αντικείμενο του Μετασχηματισμού.....	82
4.2.2. Φάσεις Μετασχηματισμού	84
4.2.3. Μέσα Μετασχηματισμού.....	85
4.3. Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων	88
4.4. Κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	90
4.5. Ανασταλτικοί παράγοντες /εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων	91
4.6. Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	93
4.7. Εκπαιδευτικά προγράμματα	95
4.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	97
4.9. Μέθοδοι - Τεχνικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και δημιουργικότητα	100
4.9.1. Μέθοδοι και τεχνικές.....	100
4.9.2. Βιωματική μάθηση.....	101
Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5° ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	104
5.1. Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της έρευνας.	104
5.2. Σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα.	106
5.3. Δείγμα έρευνας.	106
5.4. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	107
5.5. Ερευνητικό εργαλείο	107
5.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	110
5.7. Περιορισμοί της έρευνας.....	111
5.8. Επεξεργασία δεδομένων	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6° ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	113
6.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	113
6.2. Αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα στο σχολείο και την κοινωνία	114
6.3. Αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	118
6.4. Στάσεις και δεξιότητες. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται η δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη.	123

6.5. Αντιλήψεις για τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη δημιουργική διδασκαλία.....	128
6.6. Αντιλήψεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης	130
6.7. Λόγοι που εμποδίζουν την παρουσία σε επιμορφωτικές δράσεις	133
6.8. Συγκεντρωτικά περιγραφικά στοιχεία	133
6.9. Συσχετίσεις	134
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	148
7.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση	148
7.2. Προτάσεις	159
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	164
Παράρτημα 1.....	177
Παράρτημα 2.....	181
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	186
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	187
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	187

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στον κόσμο μας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτές, απαιτούν δημιουργικούς ανθρώπους με ευρηματικότητα κι ευελιξία, έτσι ώστε οι αλλαγές να αξιοποιούνται θετικά και για τα προβλήματα να επινοούνται δημιουργικές λύσεις.

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική κοινότητα παγκοσμίως μέσα από έρευνες έχει αναγνωρίσει την αναγκαιότητα καλλιέργειας της δημιουργικότητας, στον διαρκώς εξελισσόμενο κόσμο μας, ενώ η δημιουργικότητα έχει αναδειχθεί ως ένας από τους βασικότερους εκπαιδευτικούς στόχους.

Στην παρούσα έρευνα το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στρέφεται στη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών θεολόγων στο μάθημα των Θρησκευτικών. Εξ αφορμής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (2017 και μετά), με τα οποία δόθηκαν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας, η έρευνα αποσκοπεί στο να μελετήσει κυρίως απόψεις, στάσεις και δεξιότητες για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών. Παράλληλα, αναζητά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεολόγων για τη σχέση της ανάπτυξης της δημιουργικότητας με την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και τα εμπόδια που συναντώνται. Τέλος, εξετάζει τη σχέση της δημιουργικότητας με την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα στο μάθημά τους. Για την αναζήτηση των παραπάνω αντιλήψεων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία έρευνας, ενώ τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσα από ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, στο οποίο απάντησαν 304 εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεολόγων έχει θετικές αντιλήψεις και στάσεις για τη δημιουργικότητα στην κοινωνία και στο σχολείο. Ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών, οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους δηλώνουν πως σε μεγάλο βαθμό αναγνωρίζουν τη δημιουργικότητα ως βασικό συντελεστή αποτελεσματικής μάθησης και προσπαθούν να την υιοθετούν στη διδακτική τους. Παράλληλα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, συμφωνούν πως η δημιουργικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική ανάπτυξη, την οποία εν πολλοίς επιδιώκουν, και σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση την οποία αποζητούν. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν αντικρουόμενες

αντιλήψεις αλλά και σύγχυση απόψεων, σε θέματα που αφορούν την έννοια της δημιουργικότητας, τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία κάποιες φορές φαίνεται να παραμερίζεται προς «χάριν» του περιεχομένου του μαθήματος. Η σύγχυση απόψεων και οι αντικρουόμενες αντιλήψεις αναδεικνύουν την ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα εμπλουτίσουν τη διά βίου εκπαίδευση των θεολόγων καθηγητών σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Απώτερος στόχος είναι ο μετασχηματισμός αντιλήψεων και στάσεων για τη δημιουργικότητα στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος των Θρησκευτικών αλλά και στη δημιουργική στάση και συμπεριφορά στη σχολική ζωή γενικότερα.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, εκπαίδευση, μάθημα θρησκευτικών, εκπαιδευτικοί θεολόγοι, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματισμός.

Abstract

In recent years, the rapid development of human activities all over the world and the problems which have arisen from them, have contributed to the need for creative individuals who possess not only ingenuity but also flexibility. These changes can be utilized in a positive way and the problems can be solved in a creative way.

Over the past decades the international educational community, through research, has recognized the importance of cultivating creativity in an ever changing world, as creativity has emerged as one of the basic educational purposes.

According to this research the focal point of interest is the development of creativity amongst teachers of Religion Education in their lesson. Due to the new curriculum (2017) when motivation was given to educators in order to promote creativity in the classroom, the sole aim of the research was to study varying opinions, different aspects and skills so as to be utilized in the lesson of Religious Education. Moreover, at the same time seeking the relationship between the development of creativity with professional development as well as the obstacles they face. Finally, the study examines the relationship of creativity with professional satisfaction, but also the factors which influence the teachers' opinions towards creativity in their lesson. As far as the above opinions are concerned the quantitative method of research was conducted, while the data was gathered using a closed questionnaire in which 304 educators were surveyed.

According to the results of the survey it was verified that the majority of the Religious Education teachers had positive views towards creativity in society as a whole and at school in general. In particular, in the Religious Education lesson, the opinions revealed that to a great extent creativity was recognized as a basic factor in effective learning and it was adopted partially in their teaching methods. The majority agree that their creativity is greatly dependent upon their professional development which many pursue and how it is related to the professional satisfaction they desire. However, contradictory views were observed, as well as confusing ones, in topics related to the term of creativity, creative thinking by students and creativity in educational practices, which sometimes seem to be set aside in order to be given priority to the material at hand. These confusing and opposing views highlight the need for planning and implementation of educational programs, which will enrich the lifelong training of Religious Education teachers, according to the principles of education of adults. The ultimate goal is the

transformation of ideas and attitudes for creativity in instructive methodology, but also in creative behavior in the classroom and at school in general.

Keywords: *creativity, education, religion education, teachers of religion education, professional development, professional satisfaction, adult education, transformation.*

Συντομογραφίες - Ακρωνύμια

Α.Π.Σ.: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΚΠΑ: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΠΑΛ: Επαγγελματικό Λύκειο

ΕΣΔΑ: Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Η.Β.: Ηνωμένο Βασίλειο

Θ.Α.: Θρησκευτική Αγωγή

Θ.Ε.: Θρησκευτική Εκπαίδευση

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

IRENE: Innovative Religious Education Network

ΜτΘ: Μάθημα των Θρησκευτικών

NACCCE: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

Ν.Π.Σ.: Νέα Προγράμματα Σπουδών

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Ε.Θ.: Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων

Π.Μ.Α.: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Π.Σ.: Προγράμματα Σπουδών

ΣτΕ: Συμβούλιο της Επικρατείας

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα περίπλοκο και αχανές πεδίο μελέτης αποτέλεσε και αποτελεί η δημιουργικότητα. Ένα πολυδιάστατο και ποικιλόμορφο φαινόμενο, σημαντικό συστατικό για την πρόοδο, την ψυχονοητική υγεία και την επαγγελματική υγεία του ατόμου (Torrance,1995). Μέσα από αυτήν ο άνθρωπος εξελίσσεται, ισορροπεί, αυτοπραγματώνεται (Maslow,1962). Πέραν όμως από το όφελος που αποφέρει στο άτομο, η δημιουργικότητα αποτελεί αναγκαιότητα και για το σύνολο της σύγχρονης κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Robinson, η δημιουργικότητα είναι το σημαντικότερο δώρο της ανθρώπινης ευφυΐας. Όσο πιο σύνθετος και πολύπλοκος γίνεται ο κόσμος μας, τόσο πιο δημιουργικοί χρειάζεται να είμαστε για να ανταποκρινόμαστε στις προκλήσεις του (Robinson,2011). Αντίστοιχα η Ulmann παρουσιάζει τη δημιουργικότητα ως υποχρέωση του ατόμου προς την κοινωνία στην οποία ζει (Hemmer-Junk, 1995,στο Λυτριάνη,2006) αναγνωρίζοντας την αξία της δημιουργικής συμβολής του ατόμου στην εξέλιξη και πρόοδο της κοινωνίας.

Ο σύγχρονος κόσμος ενστερνίζεται την ανάγκη για δημιουργικότητα και δημιουργικούς ανθρώπους σε κάθε τομέα. Μια ανάγκη που γίνεται όλο και πιο επιτακτική μετά τις αλματώδεις αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ αναγνωρίζεται από τον πολιτικό, επιχειρηματικό και εκπαιδευτικό κόσμο.

Ενδεικτική είναι μια μελέτη του 2010 από το IBM (Ινστιτούτο Επιχειρηματικής Αξίας), η οποία διενεργήθηκε με βάση συνεντεύξεις που δόθηκαν από περισσότερους από 1.500 διευθύνοντες συμβούλους σε όλο τον κόσμο και αναγνώρισε τη δημιουργικότητα ως τη σημαντικότερη ποιότητα ηγεσίας του μέλλοντος (Reisman,2013). Το γεγονός ότι η ηγεσία καθορίζει περιβάλλοντα, πολιτικές και κουλτούρες σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας καθιστά σημαντική τη μελέτη που αναδεικνύει τη δημιουργικότητα ως βασικό κριτήριο αποτελεσματικού ηγέτη.

Παράλληλα με τις ραγδαίες εξελίξεις η ανθρωπότητα βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπη με προβλήματα που χρήζουν αποτελεσματικών λύσεων. Από την οικολογική καταστροφή μέχρι την πρόσφατη πανδημία και τους πολέμους, καθώς και τις οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις αυτών, η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων πρωταγωνιστούν στην αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων, όπως άλλωστε συνέβαινε σε όλη την ιστορική πορεία της ανθρωπότητας.

Αποτελώντας προσωπικό χαρακτηριστικό και κοινωνικό ζητούμενο, η δημιουργικότητα συναντάται και συνυπάρχει σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς όπως η τέχνη, η φιλοσοφία, η πολιτική, οι φυσικές επιστήμες, η τεχνολογία, η εκπαίδευση, η ψυχολογία.

Στον τομέα της εκπαίδευσης παγκοσμίως έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες και μελέτες τις τελευταίες δεκαετίες που προσπάθησαν να διερευνήσουν και να αξιοποιήσουν το φαινόμενο της δημιουργικότητας σε όλες τις βαθμίδες και σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Παρόλες τις αρχικές ενστάσεις και αμφιβολίες για το αν η δημιουργικότητα είναι αναπτύξιμη και βελτιώσιμη, οι έρευνες αποδεικνύουν πως η εκπαίδευση μπορεί να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της. Βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης, η ανάδειξη δημιουργικών πολιτών σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Παράλληλα, η δημιουργικότητα μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για να γίνει η εκπαίδευση ελκυστική, πιο κοντά στην ανθρώπινη φύση και πιο αποτελεσματική. Ωστόσο, παρότι ενσωματώνεται στους βασικούς σκοπούς της παιδείας από την περίοδο 1950-1970, ο στόχος για δημιουργική εκπαίδευση παγκοσμίως δεν έχει ακόμα επιτευχθεί στον απόλυτο βαθμό.

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση, αποτελώντας ένα σημαντικό κεφάλαιο της γενικότερης εκπαίδευσης του ανθρώπου, εκφράζεται στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών. Τα τελευταία χρόνια, μετά την εφαρμογή των Ν.Π.Σ. (2017) και την αλλαγή που αυτά προσκόμισαν ως προς τη μεθοδολογία, δίνεται η δυνατότητα στους θεολόγους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας. Παρά ταύτα η έλλειψη συχνών, συντονισμένων κι οργανωμένων επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών σε όλη την επικράτεια, και η εμμονή σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις παραμένουν εμπόδιο στην απόλυτα επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος.

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εν ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια της δημιουργικότητας γενικότερα και ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ταυτόχρονα η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τη σχέση της δημιουργικότητας με την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των θεολόγων, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται μέσα από αυτήν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες αντιλήψεις στο μάθημά τους. Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από το γεγονός πως για πρώτη φορά συνδέεται ερευνητικά η έννοια της

δημιουργικότητας με τους θεολόγους καθηγητές στην Ελλάδα. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.

Ως προς τη δομή της εργασίας, η εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος, στο οποίο δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά το φαινόμενο της δημιουργικότητας και σε αυτό αναφέρονται ορισμοί, μορφές, διαστάσεις, στάδια του φαινομένου, ενώ περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου. Παράλληλα τονίζονται ποιοι είναι οι παράγοντες που βοηθούν ή αναστέλλουν τη δημιουργική σκέψη να αναπτυχθεί, καθώς και το αν ο παράγοντας της ηλικίας επηρεάζει ή όχι τη δημιουργικότητα του ατόμου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς και το πόσο σημαντικό παράγοντα αποτελεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τον στόχο αυτό. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι τεχνικές και τα εργαλεία ανάπτυξης της δημιουργικότητας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, καθώς και τα εμπόδια που υπάρχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα για την ανάπτυξή της.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τη σχέση της με τη δημιουργικότητα. Αφού προσδιορίζεται η αξία της Θ.Ε. στη γενικότερη εκπαίδευση του ανθρώπου, παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες του σύγχρονου μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα μέσα από τα Α.Π.Σ., τους σκοπούς και τη διδακτική μεθοδολογία του. Επιπλέον γίνεται αναφορά στο ρόλο του σύγχρονου θεολόγου στη διδασκαλία ενός δημιουργικού μαθήματος και στο κατά πόσο η εκπαιδευτική του πράξη συνδέεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την επαγγελματική του ικανοποίηση. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται νύξη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των θεολόγων και πώς αυτές ικανοποιούνται.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στο μεγάλο ζήτημα της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου σύμφωνα με τις αρχές της καλούνται να εκπαιδευθούν οι καθηγητές θεολόγοι και να επιδιώξουν τα μέγιστα της απόδοσης της δημιουργικότητάς τους. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται θεμελιωτές και θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων με ιδιαίτερη αναφορά στη μετασχηματίζουσα μάθηση, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα κίνητρα και τα εμπόδια στην εκπαίδευση των ενηλίκων και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς και μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας που συντελούν στη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια. Αρχικά παρουσιάζονται η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα της έρευνας καθώς και ο σκοπός με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθούν στοιχεία για τη μεθοδολογία της έρευνας, όπως το δείγμα, ενώ αιτιολογούνται η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και το ερευνητικό εργαλείο. Επίσης, γίνεται αναφορά στις πρακτικές που ακολουθήθηκαν για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και στους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από τους πίνακες της στατιστικής ανάλυσης. Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της ερευνήτριας σε σχέση με τη βιβλιογραφία και άλλες έρευνες που έχουν προηγηθεί, καθώς και με τη διατύπωση προτάσεων, οι οποίες από τη μια απευθύνονται στην πολιτεία για μελλοντικές δράσεις και από την άλλη σε επόμενους μελετητές - ερευνητές πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

«Ανώτερη μορφή δημιουργικότητας
η δημιουργία εαυτού.....»
(π.Β.Θ.)

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

1.1. Ορισμοί δημιουργικότητας

Ο όρος «Δημιουργικότητα» έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές και μελετητές τις τελευταίες δεκαετίες. Πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί έχουν δοθεί για να μπορέσουν να οριοθετήσουν την έννοια, πολλές διαφορετικές θεωρίες και ερμηνείες έχουν μελετηθεί, πολλαπλές ερευνητικές μέθοδοι έχουν αξιοποιηθεί και ποικίλα ερευνητικά αποτελέσματα ήρθαν στο φως, ενώ πάνω από εκατό διαφορετικές αναλύσεις μπορούν να εντοπιστούν στη βιβλιογραφία σχετικά με αυτόν τον όρο. Το βέβαιο είναι πως οι ορισμοί και οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί βασίζονται κυρίως σε ψυχολογικές θεωρίες και θεωρίες μάθησης .

Η έννοια της δημιουργικότητας θα μπορούσε να ταυτιστεί με το ταλέντο, τη δημιουργική σκέψη, την ανακάλυψη, την εφευρετικότητα, την ενόραση. Άλλες παρεμφερείς έννοιες που συναντώνται συχνά και συμβαδίζουν με την έννοια της «δημιουργικότητας» είναι η παραγωγική σκέψη, η αποκλίνουσα σκέψη, η φαντασία, η έμπνευση, η πρωτοτυπία, η καινοτομία, η επινόηση, η δημιουργική επίλυση προβλήματος. Πέρα όμως από την πολυπλοκότητα και τις διαφορετικές προσεγγίσεις του φαινομένου, η κοινή παραδοχή και εμπειρία των μελετητών συγκλίνει στην άποψη ότι «η δημιουργική σκέψη αποτελεί την ύψιστη βαθμίδα της ανθρώπινης νόησης και της ανθρώπινης επίδοσης» (J. Getzels, 1985, στο Νημά, 2002:10).

Την δεκαετία 1950 ο Guilford,¹ Αμερικανός ψυχολόγος και ερευνητής της δημιουργικής σκέψης, επιχειρεί να οριοθετήσει τη δημιουργικότητα, δίνοντας έναν από τους πρώτους ορισμούς γι'

¹ Το 1951, στο Πανεπιστήμιο της Ν. Καλιφόρνια, ο J. Guilford με τους συνεργάτες του, συνέβαλαν καθοριστικά στην αναθεώρηση των αντιλήψεων για τους μηχανισμούς της σκέψης. Υλοποίησαν μια τρισδιάστατη ταξινόμηση των πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων, γνωστή ως θεωρητικό πρότυπο του Guilford για τη δομή της νοημοσύνης και επιχείρησαν να αποδείξουν την ανεξαρτησία της δημιουργικής σκέψης από τη συμβατική νοημοσύνη. Το

αυτήν. «Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» Επίσης, συνεχίζει ο Guilford «όποια κι αν είναι η φύση του δημιουργικού ταλέντου, τα άτομα που έχουν αναγνωριστεί ως δημιουργικά απλώς κατέχουν σε υψηλότερο βαθμό ό,τι κι όλοι οι άλλοι άνθρωποι» (Ξανθάκου και συν.,2011:32).

Ο J.Guilford φωτογραφίζει την δημιουργικότητα ως ένα ευρύ πλαίσιο μέσα στο οποίο ενυπάρχουν ικανότητες που αν ενεργοποιηθούν έχουμε εκφράσεις και εκδηλώσεις δημιουργικών αποτελεσμάτων, ενώ αποφαίνεται ξεκάθαρα πως το φαινόμενο αυτό δεν είναι αποκλειστικά προνόμιο λίγων χαρισματικών ανθρώπων. Οι έρευνές του πυροδότησαν έκρηξη μελετών για τη δημιουργικότητα, αφού μέχρι τότε το ερευνητικό ενδιαφέρον ήταν περιορισμένο.

Ο Μαγνήσαλης, στο έργο του «Δημιουργική» παραθέτει τέσσερις ορισμούς² οι οποίοι εκφράστηκαν τη δεκαετία του 1960 και ταξινομεί τους δύο πρώτους σε θέσεις όπου η δημιουργικότητα ορίζεται σαν μια ικανότητα και τους δύο τελευταίους σε θέσεις όπου εκφράζεται ως διαδικασία. Τη διαδικασία καλεί «Δημιουργική» ορίζοντάς την ως τη λειτουργία ανάπτυξης της δημιουργικότητας (Μαγνήσαλης, Κ.,1996).

Ο Piaget (1960) κατανοεί τη δημιουργικότητα σαν μια διαδικασία επίλυσης και εύρεσης προβλημάτων, εξερεύνησης, πειραματισμού, μια πνευματική ενέργεια που συνεπάγεται σεβασμό και μελετημένη λήψη αποφάσεων (Σιούτας και συν.,2008).

Τη δημιουργικότητα ως διαδικασία όρισαν και ο Mackinnon το 1962 και ο Taylor το 1964.Ο Mackinnon, ο οποίος μελέτησε τη δημιουργικότητα από την πλευρά του δημιουργικού

θεωρητικό αυτό πρότυπο περιλαμβάνει 120 νοητικές ικανότητες που βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους (5 νοητικές διεργασίες x 4 περιεχόμενα x 6 προϊόντα), σε αντίθεση με τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης που προσδιορίζουν οκτώ παράγοντες νοημοσύνης. Σύμφωνα με το πρότυπο, η αποκλίνουσα (δημιουργική) σκέψη αποτελεί είδος νοητικής διεργασίας ή λειτουργίας που αποσκοπεί στην αναζήτηση πολλών πιθανών λύσεων. Υλοποιείται μέσα από την ικανότητα ασυνήθιστων συνθέσεων, μετασχηματισμών, επαναπροσδιορισμών και αναδιαρθρώσεων(Μπαμπάλης&Τσώλη, 2020^α).

² 1.α. Σύμφωνα με την άποψη του Alex Osborn «Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα παραγωγής δημιουργικών ιδεών μέσω της φαντασίας».

1.β. Για τον J.Morgan «Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα παραγωγής πρωτοτύπου εργασίας ή ιδεών σε κάθε απασχόληση».

2.α. Σύμφωνα με τον G.Culp «Δημιουργικότητα είναι ο αγώνας για τη βελτίωση, οι διάφορες ανακατατάξεις που ο άνθρωπος κάνει στην αναζήτηση για βελτίωση».

2.β. «Δημιουργικότητα» για τον S. Parnes «είναι η διαδικασία του συνδυασμού γνωστών στοιχείων με σκοπό την παραγωγή περισσότερο ικανοποιητικών ιδεών που δεν υπάρχουν προηγουμένως στη σκέψη μας.». (Μαγνήσαλης Κ.,1996:56-57)

αποτελέσματος, την περιγράφει ως μία διαδικασία που εκτείνεται στο χρόνο και χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, προσαρμοστικότητα και τάση για υλοποίηση (Mackinnon,1962). Αντίστοιχα ο Taylor χαρακτηρίζει τη δημιουργικότητα *«ως νοητική διαδικασία»* που το αποτέλεσμά της είναι η παραγωγή νέων και χρήσιμων ιδεών (Ξανθάκου και συν,2011).

Σύμφωνα με τον Torrance η δημιουργικότητα είναι η διαδικασία ανίχνευσης νέων, απαιτούμενων, απόντων στοιχείων, σχηματισμού ιδεών, ελέγχου και τροποποίησης υποθέσεων. Είναι η περιπετειώδης σκέψη που ξεφεύγοντας από τα τετριμμένα και ούσα ανοιχτή στην εμπειρία παράγει κάτι νέο, ενώ ταυτίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη (ευχέρεια ιδεών). Η δημιουργικότητα είναι η πρωτοβουλία που εκδηλώνεται από την ικανότητα κάποιου να ξεφεύγει από τη συνηθισμένη σειρά σκέψης σε μια τελειώς διαφορετική αλλά παραγωγική ακολουθία σκέψης (Torrance,1963). Για τον Guilford χαρακτηρίζεται από ένα συνδυασμό τεσσάρων συστατικών: την ευχέρεια ιδεών, την ευελιξία των κατηγοριών των ιδεών, την πρωτοτυπία των ιδεών που δημιουργούνται και την επεξεργασία άλλων ιδεών(Torrance,1965:5). Ως την ικανότητα κάποιου να καταλήγει σε ιδέες και δημιουργήματα που είναι πρωτότυπα, δημιουργούν έκπληξη και έχουν αξία χαρακτηρίζει η Boden τη δημιουργικότητα περιλαμβάνοντας σε αυτά έργα τέχνης, αλλά και απλές δημιουργίες της καθημερινότητας (Boden,2004).

Την ταύτιση της δημιουργικότητας με την ικανότητα δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων έκανε ο Campbell το 1960, όταν δήλωσε πως η δημιουργικότητα *«είναι η διεργασία επίλυσης προβλημάτων, με τρόπο που διαφοροποιείται από την λογική»* καθώς και ο Torrance το 1966 όταν περιγράφει τη δημιουργικότητα ως μια ικανότητα του ατόμου που το βοηθά να αντιμετωπίζει προβλήματα *«με ευαισθησία, και πρωτοτυπία αλλά και με μεθοδικότητα και ηρεμία»* (Αρβανίτη, 2018:5). Αρκετά χρόνια αργότερα γίνεται λόγος για δημιουργική λύση προβλήματος, η οποία παράγεται από τη σύνθεση γνώσεων και ιδεών και οι οποίες ενεργοποιούνται από το κίνητρο για την εύρεση της λύσης (Δερβίσης,1998).

Η επιρροή του περιβάλλοντος για την εκδήλωση της δημιουργικής σκέψης είναι καταλυτική και αυτό έχει καταφανεί στην εξελικτική πορεία της ανθρωπότητας. Πολλές φορές -διδάσκει η ιστορία- η δημιουργικότητα τείνει να καταστέλλεται σε περιβάλλοντα και χρονικές περιόδους που μαστίζονται από συγκρούσεις, πραξικοπήματα και αναταραχές παντός είδους, ενώ αντίθετα αναπτύσσεται, ενισχύεται και μεγαλουργεί σε περιόδους ανεξαρτησίας και περιβάλλοντα *«ανοιχτά»* και *«δεκτικά»* όπως στην περίπτωση της αρχαίας Ελλάδας (Simonton,2000).Η επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη ή καταστολή της δημιουργικότητας ενδιαφέρει σε

μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση, η οποία συνδέεται με την έννοια της δημιουργικότητας ποικιλοτρόπως.

Σύμφωνα με τους Haefele και Mednick η δημιουργικότητα περιλαμβάνει την ικανότητα που έχει κάποιος να κάνει νέους συνδυασμούς ενώ δίνουν έμφαση στην κοινωνική αξία αυτών και χαρακτηρίζουν τους νέους συνδυασμούς καινοτομία (Foster,1971).

Το τρίπτυχο φαντασία – δημιουργικότητα - καινοτομία ανέπτυξε ο Ken Robinson, σύγχρονος μελετητής της έννοιας, αναφέροντας πως ενώ η φαντασία είναι μια διαδικασία κατά την οποία εμφανίζονται στο μυαλό ιδέες, απούσες από τις αισθήσεις μας, η δημιουργικότητα αποτελεί διαδικασία κατά την οποία αναπτύσσονται αυτές οι νέες ιδέες που έχουν πραγματικά αξία. Τέλος, κατά τη διαδικασία της καινοτομίας, οι νέες ιδέες τίθενται σε εφαρμογή. Ο Robinson, ένθερμος υποστηρικτής της άποψης πως η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, δηλώνει επανειλημμένως πως είναι εφικτή κάθε φορά που ο άνθρωπος αξιοποιεί τη νοημοσύνη του, την τροφοδοτεί με γνώση και δεξιότητα και εργάζεται φιλόπινα και με συγκέντρωση για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Robinson,2011).

Την άποψη του Robinson αποδεικνύει η πληθώρα παραδειγμάτων ιδιαίτερα δημιουργικών ανθρώπων που προσέφεραν στην ανθρωπότητα μέσα από την εργατικότητα και την επιμονή για την εκπλήρωση των στόχων τους. Ο T. Edison απέδιδε την επιτυχή έκβαση του στόχου του κυρίως στην επίμονη προσπάθειά του καθώς έλεγε παίζοντας με τις λέξεις:«1% *inspiration*, 99% *perspiration*». (Νημά,1999:73). Έτσι, ένα μικρό μόνο ποσοστό της επιτυχίας του απέδιδε στην έμπνευση, ενώ το μεγαλύτερο στον κόπο και την επίπονη εργασία.

Για τη σχέση δημιουργικότητας και φαντασίας -έννοιες παρεμφερείς και πολλές φορές αλληλοκαλυπτόμενες- είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η δημιουργικότητα είναι κάτι περισσότερο από φαντασία που συνδέεται άρρηκτα με τις προθέσεις και τις προσπάθειές μας. Είναι η φαντασία που «προβλέπει, τροφοδοτεί, συμπληρώνει, προγραμματίζει, καλύπτει, επιλύει, προχωρεί, κάνει κάτι νέο» (Μαγνήσαλης,1996:79).

Ο Μαγνήσαλης, μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα συνοψίζει πως η δημιουργικότητα αποτελεί πνευματική δραστηριότητα, αναζητά και ανακαλύπτει, είναι επίτευγμα που χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, προσαρμοστικότητα και πληρότητα, είναι διαδικασία ευαισθητοποίησης ή συνειδητοποίησης πάνω σε προβλήματα, ή σε ατέλειες και κενά γνώσης, είναι διαδικασία αναζήτησης λύσεων. Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως η δημιουργικότητα είναι μια ενεργή

διαδικασία, που κινητοποιεί τον άνθρωπο να προχωρήσει, να κάνει βήματα προς τα εμπρός (Μαγνήσαλης,1996).

Ο Perkins, Αμερικανός ερευνητής, αναφέρεται στα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τη δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζοντάς την αυθεντική και πρακτική, ευέλικτη και σφαιρική, αντικειμενική και υποκειμενική. Εστιάζει τόσο στον σκοπό για τον οποίο γίνεται κάτι όσο και στο αποτέλεσμα και θεωρεί πως είναι κυρίως εσωτερική παρά εξωτερική διεργασία (Perkins, 2006, στο Μέγα,2011).

Καταλήγοντας, η δημιουργικότητα:

- Αποτελεί ένα *ψυχικό καθολικό φαινόμενο* που διαφοροποιείται στους ανθρώπους, ανάλογα με το πώς θα αξιοποιηθεί, *ποσοτικά και όχι ποιοτικά*.
- *Συνδέεται με συγκεκριμένη νοητική διαδικασία αλλά και με το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.*
- Φανερώνεται *ως τρόπος συμπεριφοράς* και είναι αποτέλεσμα εξωτερικών συνθηκών, αλλά και εσωτερικής προσπάθειας.
- Η *παραγωγή νέου έργου-προϊόντος* ωφέλιμου και με απήχηση στο άτομο ή στην ομάδα επιτυγχάνεται μέσα από όλη τη διαδικασία.

(Ξανθάκου και συν.,2011:37).

1.2.Το φαινόμενο της δημιουργικότητας

Οι έρευνες σχετικά με την ερμηνεία του φαινομένου της δημιουργικότητας, οδήγησαν τους μελετητές σε προσπάθειες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των παραγόντων που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα ή των τρόπων εκδήλωσης-εκφάνσεων του φαινομένου. Κατά συνέπεια στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε διαστάσεις, στάδια-φάσεις δημιουργικής διαδικασίας, τύπους-μορφές, επίπεδα δημιουργικότητας, θεωρητικά μοντέλα, κατηγορίες δημιουργικής έκφρασης, θεωρίες και γνωστικούς μηχανισμούς ή νοητικές λειτουργίες που αφορούν τη δημιουργική σκέψη, χαρακτηριστικά δημιουργικού ατόμου, παράγοντες ανάπτυξης και ανασταλτικούς παράγοντες της δημιουργικής σκέψης.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας θα αναφερθούν τα εξής:

1.2.1. Μορφές δημιουργικότητας

Το 1968 ο Maslow κάνει λόγο για δύο βασικούς τύπους-βασικές μορφές δημιουργικότητας, τη «Γενική» και την «Ειδική». Σύμφωνα με αυτές τις μορφές:

- *Γενική Δημιουργικότητα (self-actualizing creativeness)*: Αφορά όλους τους ανθρώπους οι οποίοι τείνουν να δραστηριοποιούνται από μόνοι τους ελεύθερα και δημιουργικά, με ευελιξία στη σκέψη για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων. Η δημιουργικότητα εδώ αναγνωρίζεται ως μια υγιής τάση του ανθρώπου να ενεργεί δημιουργικά και μοναδικά και δεν σχετίζεται με την κληρονομικά δοσμένη ιδιοφυία.
- *Ειδική Δημιουργικότητα (special talent creativeness)*: Αφορά χαρισματικά άτομα, με ιδιαίτερο ταλέντο. Ανάμεσα σε αυτά διακρίνονται εφευρέτες, επιστήμονες, καλλιτέχνες, συνθέτες όπου έχουν διακριθεί για το έργο τους και τη συμβολή τους στην επιστήμη και τον πολιτισμό (Maslow, 1968:137) αφού αξιοποίησαν το ταλέντο τους με πολλή προσωπική δουλειά και κόπο.

Η Παιδαγωγική Ψυχολογία εκφράζει ενστάσεις για τους διαφορετικούς τύπους δημιουργικότητας, ανάλογα με τους τομείς δραστηριότητας των ατόμων (καλλιτεχνική, επιστημονική), αφού θεωρεί βασικό κριτήριο εκδήλωσης της δημιουργικότητας τη διαφορετική επίλυση προβλημάτων. Αποδέχεται όμως τη διαφοροποίησή της σε έκταση και βάθος, επιδιώκοντας τη διαβάθμιση κάθε δημιουργικού έργου (Παρίση, 2017).

Η Margaret Boden το 1998 αναγνωρίζει τρεις τύπους δημιουργικότητας, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν και τρόπους επινόησης καινοτόμων ιδεών: Τη *συνδυαστική δημιουργικότητα* που περιλαμβάνει τη δημιουργία νέων συνδυασμών γνωστών ιδεών. Τη *διερευνητική δημιουργικότητα* που περιλαμβάνει τη δημιουργία νέων ιδεών με τη διερεύνηση δομημένων εννοιών. Τη *μετασχηματιστική δημιουργικότητα* που περιλαμβάνει το μετασχηματισμό κάποιας διάστασης της δομής προκειμένου να δημιουργηθούν νέες δομές (Σεφερτζή, 2000 · Boden, 2004).

1.2.2. Διαστάσεις – Όψεις δημιουργικότητας

Τέσσερις είναι οι διαστάσεις - όψεις της δημιουργικότητας σύμφωνα με τις οποίες οι θεωρίες, αναλύσεις, ορισμοί που διατυπώθηκαν, διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τη διάσταση στην οποία δόθηκε έμφαση κάθε φορά. Πρόκειται για τα τέσσερα «p» (από το αγγλικό γράμμα p) και προέρχονται από τις αγγλικές λέξεις: *process, product, person, place* και τα εισήγαγε στην έρευνα ο Mel Rhodes το 1961 (Μαρμπένα, 2016).

Πιο αναλυτικά:

- *Process-διαδικασία*: αφορά τη διαδικασία μέσα από την οποία καλλιεργείται η δημιουργικότητα
- *product-προϊόν*: πρόκειται για την παραγωγή μιας νέας ιδέας ή προϊόντος στην οποία καταλήγει η δημιουργικότητα
- *person-πρόσωπο*: η δημιουργικότητα ποικίλλει ανάλογα με τις ειδικές μεταβολές της προσωπικότητας
- *place- τόπος*: αφορά την ιδιαίτερη μορφή περιβάλλοντος με την οποία σχετίζεται η δημιουργικότητα (Torrance,1965; Ξανθάκου και συν.,2011).

Στον παρακάτω ορισμό συμπεριλαμβάνονται και οι τέσσερις διαστάσεις, αφού η δημιουργικότητα ορίζεται ως «*η αλληλεπίδραση μεταξύ της ικανότητας, της διαδικασίας και του περιβάλλοντος, μέσω του οποίου ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων συλλαμβάνει την ιδέα και παράγει ένα προϊόν, το οποίο είναι καινούργιο (original) και χρήσιμο (usefull), όπως ορίζεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο*» (Plucker et al.,2004, στο Κανδαράκη,2019:12).

1.2.3. Στάδια - Φάσεις δημιουργικής διαδικασίας

Για να παραχθεί η πρωτότυπη ιδέα ή λύση, η δημιουργική διαδικασία ακολουθεί τέσσερα διαδοχικά στάδια: *την προετοιμασία, την επώαση, τη διαφώτιση ή έλλαμψη και την επαλήθευση*. Ο Wallas ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τα στάδια της δημιουργικής σκέψης στο έργο του “The Art of Thought” το 1926, στα οποία μεταγενέστερα προστέθηκαν κι άλλα στάδια και αναπτύχθηκαν περισσότερο από επόμενους ερευνητές.

- Κατά τη διάρκεια της *προετοιμασίας* το άτομο προσπαθεί ν’ αναγνωρίσει το πρόβλημα, να συγκεντρώσει στοιχεία γι’ αυτό, να εντοπίσει ενδεχόμενες δυσκολίες και να προσπαθήσει ν’ αναζητήσει λύσεις.
- Στη φάση της *επώασης* το άτομο συνειδητά και σκόπιμα σταματά να ασχολείται με το πρόβλημα, ενώ ασυνείδητα ασχολείται περαιτέρω. Πρόκειται για μια παύση-ξεκούραση της σκέψης, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην επόμενη διαδικασία και στην αναδιοργάνωση του υλικού.
- Όταν το άτομο βρίσκεται στη φάση της *διαφώτισης* ή *έλλαμψης* εμφανίζεται ξαφνικά σαν μια πρώτη ένδειξη, μια πρωτότυπη ιδέα που κατευθύνει σιγά-σιγά το άτομο στην αναζήτηση της λύσης. Μετά τη στιγμή της διαφώτισης, το άτομο επεξεργάζεται τον προσανατολισμό της σκέψης και αναπτύσσει την έμπνευσή του.

- Στη φάση του *ελέγχου και της επαλήθευσης* γίνεται αξιολόγηση της νέας ιδέας για να ελεγχθεί το αποτέλεσμα της διαφώτισης αν είναι έγκυρο, λειτουργικό και χρήσιμο (Δερβίσης, 1998 · Παρασκευόπουλος, 2004).

Ο Μαγνήσαλης (1996) αναγνωρίζει πέντε στάδια στη δημιουργική σκέψη, προσθέτοντας το στάδιο της *προσπάθειας* ανάμεσα στη φάση της προετοιμασίας και της επώασης. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου εφαρμόζεται η αποκλίνουσα σκέψη, όπου παράγεται μεγάλος αριθμός ιδεών και καταγράφεται. Εδώ μπορεί να γίνει «*σύνδεση παραγωγής, βελτίωσης και συνδυασμός ιδεών που μπορούν να οδηγήσουν σε λύσεις*» (Μαγνήσαλης, 1996:149).

1.2.4. Χαρακτηριστικά δημιουργικού ατόμου

Πολλές ερευνητικές απόπειρες έχουν διενεργηθεί με απώτερο στόχο τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των δημιουργικών ατόμων, παρόλες τις ενστάσεις της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας, η οποία δεν αποδέχεται τη διάκριση της ύπαρξης ιδιαίτερα δημιουργικών ατόμων σε σχέση με έναν μη δημιουργικό υπόλοιπο πληθυσμό (Νημά, 2002). Ωστόσο για συστηματικούς λόγους και ανάλογα με τον ερευνητή, διαπιστώνεται μια κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών αυτών, στην οποία διακρίνονται τα διανοητικά, τα κοινωνικά, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα συναισθηματικά γνωρίσματα του ατόμου που ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα (Νημά, 2002).

Κάποιες από τις ικανότητες που χαρακτηρίζουν τις δημιουργικές προσωπικότητες και θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε στα διανοητικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Guilford, είναι τα ακόλουθα, τα οποία στη βιβλιογραφία συναντώνται και ως κριτήρια της δημιουργικής σκέψης:

- *Ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα.* Μια ικανότητα που κινητοποιεί το άτομο στη συνειδητοποίηση και τον εντοπισμό του προβλήματος, καθώς και της αναζήτησης λύσης.
- *Νοητική ευχέρεια.* Η ικανότητα του δημιουργικού ατόμου να παράγει ιδέες, σκέψεις, λύσεις και να βρίσκει απαντήσεις σε ένα πρόβλημα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- *Νοητική ευλυγισία/ευελιξία.* Η ικανότητα παραγωγής απαντήσεων και λύσεων του προβλήματος, μέσα από διαφορετικές οπτικές και πλευρές, καθώς το άτομο και η σκέψη του ελίσσονται και περνούν με ευκολία από το ένα στάδιο σκέψης στο άλλο.

- *Πρωτοτυπία σκέψης.* Πρόκειται για την ικανότητα παραγωγής ασυνήθιστων ιδεών, μοναδικών και σπάνιων λύσεων σε προβλήματα. Αναφέρεται ως ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας σκέψης.
- *Ικανότητα σύνθεσης και αναλυτική ικανότητα..* Η συνθετική ικανότητα αφορά την ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει και να συνθέτει στοιχεία, ιδέες με αποτέλεσμα το σχηματισμό ενός νέου συνόλου και η αναλυτική, όταν αναλύει-σπάει τα σύνολα στα επιμέρους στοιχεία τους πριν δομηθούν άλλα.
- *Ικανότητα μετασχηματισμών.* Μέσω αυτής της ικανότητας το δημιουργικό άτομο μετασχηματίζει ένα αντικείμενο ή ένα στοιχείο δίνοντας νέα μορφή, χρήση ή λειτουργία.
- *Ικανότητα επεξεργασίας.* Η ικανότητα της ανάπτυξης και βελτίωσης μιας ιδέας στις λεπτομέρειές της, ο εμπλουτισμός και η ολοκλήρωσή της.
- *Διεισδυτικότητα.* Η ικανότητα του δημιουργικού ανθρώπου να επεξεργάζεται σε βάθος κομμάτι ενός προβλήματος, αποφεύγοντας να μένει στην επιφάνεια και να διεισδύει σε αυτό με ένταση και ακρίβεια σκέψης (Torrance,1963; Ξανθάκου,1998 · Νημά,1999).

Άλλα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων που θα μπορούσαμε να εντάξουμε στις κατηγορίες των συναισθηματικών, κοινωνικών χαρακτηριστικών και συμπεριφοράς είναι η έντονη περιέργεια, η αισιοδοξία, η ζωντάνια, ο παρορμητισμός, η τάση για ενδοσκόπηση, η έλξη προς το πρωτόγνωρο και το μυστηριώδες, ο επιπόλαιος ενθουσιασμός, το πηγαίο χιούμορ, η αυτονομία και η ανεξαρτησία που συνδυάζεται με την τάση να αρέσκονται να διαφέρουν καθώς και η επιθυμία της μοναξιάς. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως τα δημιουργικά άτομα δεν φοβούνται τα λάθη και την αποτυχία και αδιαφορούν για τις παγιωμένες συνήθειες, τις στερεοτυπικές λύσεις και τον καθωσπρεπισμό (Παρασκευόπουλος,2004).

Συγχρόνως το δημιουργικό άτομο κάποιες φορές χαρακτηρίζεται από μια αντιφατικότητα στη συμπεριφορά, που μπορεί να του προσδίδει χαρακτηριστικά, όπως σοβαρότητα και παιγνιώδη διάθεση, δειλία και θάρρος, σιγουριά και ανασφάλεια, αυτονομία και εξάρτηση, μοναχικότητα και κοινωνικότητα ταυτόχρονα, παρέχοντάς του όμως τη δυνατότητα να είναι ευέλικτο, να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον του, έτσι ώστε να το διαμορφώνει και να διαμορφώνεται από αυτό (Ξανθάκου & Καϊλα,2002).

Επιπλέον, και σύμφωνα με τον Μαγνήσαλη, το δημιουργικό άτομο διακρίνεται και από άλλα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, όπως η ποικιλία έκφρασης, η μεγάλη ενεργητικότητα, τα πολλά ενδιαφέροντα, η ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, η αυτοπεποίθηση, η αγάπη για την αλήθεια

και το κάλλος, οι ηγετικές ικανότητες, η πειθώ, η υψηλή παραγωγικότητα και η ανοχή για την ασάφεια πραγμάτων (Μαγνήσαλης,2003).

Το πιο ουσιώδες, όμως, χαρακτηριστικό του δημιουργικού ανθρώπου σύμφωνα με τον Torrance είναι το κουράγιο, η δύναμη, με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πολλοί άνθρωποι μπορεί να έχουν μια καλή και πρωτότυπη ιδέα για κάτι, αλλά για να την υλοποιήσουν, χρειάζεται να αντέξουν τον πόνο της επιμονής για την υλοποίησή της και να μπορέσουν να δημιουργήσουν. Έτσι εξηγείται το γεγονός πως ενώ πολλοί έχουν την ιδέα για κάτι καινούριο, παραιτούνται λόγω έλλειψης κουράγιου. Ο Torrance θεωρεί σημαντική την εκπαίδευση των ανθρώπων στο να βρίσκουν τρόπους για να μπορούν ν' αντέχουν στις αντιξοότητες και να συνεχίζουν να είναι δημιουργικοί (Torrance,1995).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εντοπίστηκαν μετά από έρευνες και αφορούν ενήλικες και παιδιά. Ωστόσο, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι όλα αυτά παρουσιάζονται ταυτόχρονα και σταθερά σε όλα τα άτομα, αλλά κάθε άτομο παρουσιάζει αρκετά από αυτά. Επιπροσθέτως, επιδρούν στην προσωπικότητά του τόσο, όσο να το κάνουν να χαρακτηρίζεται και να διαφέρει ως δημιουργικό (Παρασκευόπουλος,2004).

Καταλήγοντας, ενδιαφέρον έχει η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον M. Csikszentmihalyi τη δεκαετία του 1990. Μέσα από συνεντεύξεις 91 επιφανών καλλιτεχνών, επιστημών και πνευματικών ανθρώπων από όλο τον κόσμο και προσπαθώντας να ερευνήσει τα χαρακτηριστικά τους, τις εξωτερικές συνθήκες, τη δημιουργική διαδικασία και τα δημιουργικά προϊόντα, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

«Το δημιουργικό άτομο δε διαφέρει αναγκαστικά από τα άλλα άτομα. Δεν μπορεί να είναι κανείς δημιουργικός σε μια περιοχή την οποία δε γνωρίζει καλά. Η δημιουργικότητα μπορεί να βρει έκφραση μόνο σε υφιστάμενες πολιτιστικές περιοχές και πεδία. Η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας αλλάζει μια συμβολική περιοχή του πολιτισμού»(Νημά,1999:118).

Η διαπίστωση αυτή συνιστά άλλη μια αισιόδοξη επιβεβαίωση για το ότι δημιουργικός άνθρωπος μπορεί να είναι καθένας και καθεμία που εργάζεται επιμελώς σε κάποιο πεδίο και μπορεί να συμβάλλει δημιουργικά στην αλλαγή του εαυτού και του κόσμου.

1.2.5. Παράγοντες ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης

Είναι κοινώς αποδεκτό πως όλοι οι άνθρωποι είναι και μπορούν να είναι δημιουργικοί, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, το «δημιουργικό προϊόν» που

κάθε άνθρωπος μπορεί να παραγάγει. Όπως προαναφέρθηκε, το στοιχείο της δημιουργικότητας ανήκει στη φύση του ανθρώπου, το πώς όμως θα καλλιεργηθεί και αν θα καλλιεργηθεί, εξαρτάται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που πολλές φορές καθορίζουν τον βαθμό δημιουργικότητας κάθε ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Evans οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως το περιβάλλον, η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία μπορούν να συντελέσουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας όταν αυτοί:

- Ενισχύουν την ελεύθερη έκφραση ιδεών, ακόμη και ασυνήθιστων.
- Προσφέρουν ελευθερία στη διαφορετικότητα τρόπου δράσης.
- Ενθαρρύνουν κάθε είδους συμμετοχή χωρίς παρεμβατική επίβλεψη.
- Προσφέρουν υψηλού βαθμού ανατροφοδότηση (αναγνώριση, ενθάρρυνση) και ενθαρρύνουν το ρίσκο.
- Παρέχουν στο άτομο χρόνο να υλοποιήσει την προσπάθειά του, καθώς και απαραίτητες πηγές και γνώσεις.
- Επιδεικνύουν εμπιστοσύνη προς το άτομο σε ιδέες και αποφάσεις .
- Αναγνωρίζουν την αξία των προτεινόμενων ιδεών (Παρίση,2017).

Οι εσωτερικοί παράγοντες είναι αυτοί που αναδύονται από το εσωτερικό του ανθρώπου και συνδέονται με την ατομική προσπάθεια. Αυτοί είναι η περιέργεια, η ευθύτητα και η παρόρμηση ιδεών, η ανεξαρτησία, η ανάληψη ρίσκου, η πειθαρχία και η επιμονή (Παρίση,2017).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας -κυρίως στο σχολικό περιβάλλον- σχετίζεται με τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Μέσω της δημιουργικότητας δίνεται η ευκαιρία για ανάδειξη συναισθημάτων αλλά και η δυνατότητα έκφρασης για τον εαυτό και τον περιβάλλοντα κόσμο (Sisk&Torrance,2001, στο Παρίση,2017). Η δυνατότητα ή μη ανάδειξης της δημιουργικότητας εξαρτάται από τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου και αυτό σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το κατάλληλο ευρύτερο συναισθηματικό περιβάλλον.

Τέλος, η οργάνωση και ο προγραμματισμός βοηθούν αποτελεσματικά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας δίνοντας πλαίσιο και κίνητρο για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα . Ωστόσο, καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξή της είναι η δημιουργική εκπαίδευση, η οποία είτε παρέχει τα μέσα και τις ευκαιρίες σε κάθε άτομο προκειμένου να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του, είτε στοχεύει στη δημιουργική μεγαλοφυΐα (Μαγνήσαλης,2003).

1.3. Ανασταλτικοί παράγοντες - εμπόδια δημιουργικής σκέψης

Ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν την έκφραση και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας σχετίζονται με εμπόδια ατομικά (ιδιοσυγκρασία, φόβος, ανασφάλεια) και κοινωνικά (συνήθειες, προσδοκίες, πιέσεις από το κοινωνικό περιβάλλον). Αναλυτικότερα:

- *Οι προηγούμενες συνήθειες ή αλλιώς παγιωμένες συνήθειες αποτελούν μέρος των προηγούμενων εμπειριών της ζωής του ατόμου. Σκέψεις και πράξεις που αποτέλεσαν εμπειρίες, και σύμφωνα με τις αντιλήψεις του ατόμου αποδείχθηκαν σωστές, έγιναν συνήθειες ή έτοιμες λύσεις. Αυτές γίνονται σημαντικός παράγοντας παρακώλυσης της δημιουργικής και παραγωγικής σκέψης. Το άτομο μένοντας προσκολλημένο στο παρελθόν καταφεύγει σε αυτές και αποφεύγει να αναζητήσει νέες ιδέες και λύσεις αδρανοποιώντας έτσι τη δημιουργικότητά του.*
- *Η απόλυτη κυριαρχία της λογικής που καλλιεργείται και απαιτείται κυρίως στη σχολική ζωή, έχει ως αποτέλεσμα να εκμηδενίζει τη φαντασία που κυριαρχεί στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου. Συνέπεια αυτού η αποκλίνουσα και δημιουργική σκέψη να αδρανεί και να μένει αναξιοποίητη.*
- *Η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημιουργικές ικανότητες: Ο παράγοντας αυτός αποτελεί και αυτός αποτέλεσμα παλαιότερων λανθασμένων αντιλήψεων του ατόμου σύμφωνα με τις οποίες έχει πειστεί ότι δεν είναι δημιουργικό. Οι λανθασμένες αντιλήψεις σε συνδυασμό με την έλλειψη παρότρυνσης, οδηγούν σε ανασφάλειες και αποφυγή του ρίσκου κι έτσι το άτομο αποφεύγει να εμπλέκεται σε οτιδήποτε θα μπορούσε να του αποδείξει το αντίθετο.*
- *Ο φόβος των σφαλμάτων και της γελοιοποίησης αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της δημιουργικότητας, που συνδέεται με τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει το «δημιουργικό προϊόν» στο περιβάλλον. Ο φόβος του λάθους και της αποτυχίας καθώς και η ανασφάλεια για την αλλοίωση της αυτοεικόνας του ατόμου αναγκάζουν το άτομο να μην προσπαθεί, να μη ρισκάρει, μένοντας καθηλωμένο σε αυτά που γνωρίζει και νομίζει ότι μπορεί. Η δημιουργικότητα και σε αυτή την περίπτωση αποδυναμώνεται και μένει ανενεργή. Σε αντίδοτο αυτής της συμπεριφοράς ο ιδρυτής της IBM, Tomas Watson επισημαίνει: «Ο τρόπος για να γίνεις δημιουργικός και να επιτύχεις είναι να διπλασιάσεις το ποσοστό των αστοχιών σου.» Άρα η αποτυχία, όταν προκαλεί φόβο, αναστέλλει τη δημιουργικότητα.*
- *Οι κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση: Την ανάγκη της κοινωνίας για κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς πολλές φορές μπορεί να τη βιώνει το άτομο σαν πίεση για συμμόρφωση, γεγονός που μπορεί να εναντιώνεται στη δημιουργική του διάθεση. Ο φόβος και η ανασφάλεια για την κοινωνική απόρριψη - που θεωρεί το άτομο δεδομένη αν φανεί διαφορετικό - είναι η αιτία αυτού του ανασταλτικού παράγοντα δημιουργικότητας (Παρασκευόπουλος, 2004).*

- *Το υπερβολικά υποβοηθητικό περιβάλλον:* Όταν το άτομο ζει σε περιβάλλον όπου του παρέχονται όλα χωρίς να χρειάζεται να καταβάλει κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια, τότε επαναπαύεται και αδρανοποιείται το δημιουργικό δυναμικό του. Σύμφωνα με μελέτες, προσωπικότητες ιδιαίτερα δημιουργικές που έζησαν σε περιβάλλοντα στερητικά, ενεργοποίησαν εξ αιτίας της στέρησης και της μικρής συναισθηματικής στήριξης, εσωτερικές δυνάμεις και εκδήλωσαν δημιουργική συμπεριφορά (Ξανθάκου και συν,2011).

Καταλήγοντας, η αναζήτηση της ποιότητας είναι από τα εμπόδια που συναντώνται στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Osborn, στην παραγωγή των ιδεών επικρατεί το αξίωμα *«ποσότητα, ποσότητα και περισσότερη ποσότητα»* θέλοντας να τονίσει πως η ποσότητα είναι αυτή που θα συμβάλει στην δημιουργία της κατάλληλης ιδέας και τέλος αυτή θα οδηγήσει τελικά στην ποιότητα. Άρα, αν το αρχικό ζητούμενο είναι η ποιότητα, παρεμποδίζεται η δημιουργική σκέψη. Επίσης *«ο κομφορμισμός, η αποθάρρυνση, η μη καταβολή αξιόλογης προσπάθειας, οι κοινωνικοί και πολιτιστικοί φραγμοί»* αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες της δημιουργικότητας (Μαγνήσαλης,1996:112).

1.4. Δημιουργική σκέψη και ηλικία

Στην παρούσα μελέτη έχει ενδιαφέρον να δούμε τη σχέση της δημιουργικότητας με την ηλικία και κατά πόσο η μία επηρεάζει την άλλη, καθώς το θέμα της μελέτης και έρευνας απασχολεί ενήλικες εκπαιδευτικούς κι εκπαιδευόμενους. Μπορεί άραγε η δημιουργικότητα να καλλιεργηθεί και να συνεχίσει να αναπτύσσεται σε μεγάλη ηλικία;

Διάφορες απόψεις έχουν κατά καιρούς εκφραστεί για τη σχέση της δημιουργικότητας με την ηλικία. Ένα βασικό ερώτημα που απασχόλησε τους μελετητές είναι εάν οι ενήλικες μπορούν και κατά πόσο μπορούν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

Μία άποψη υποστηρίζει πως τα μικρά παιδιά λόγω του αυθορμητισμού, της ελεύθερης και ανεξάρτητης σκέψης αλλά και της έλλειψης κριτικής ικανότητας, τείνουν να παρουσιάζουν δημιουργικότητα σε υψηλά επίπεδα. Μία δεύτερη, ότι νέοι άνθρωποι μεταξύ 20-25 χρόνων (όπως οι Schiller, Marconi, Mozart, Einstein, Μέγας Αλέξανδρος) έχουν σημαντικά αναπτυγμένη τη δημιουργική τους σκέψη, άρα η ηλικία αυτή είναι η πιο δημιουργική. Μια τρίτη άποψη υποστηρίζει πως άνθρωποι μεγάλης ηλικίας (όπως ο Bach στα 65 του, ο Γαλιλαίος στα 74 του χρόνια), λόγω της εμπειρίας και της γνώσης τους παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό αναπτυγμένη

τη δημιουργικότητά τους. Τέλος, η τελευταία αντίληψη και η επικρατέστερη υποστηρίζει πως η δημιουργικότητα δεν επηρεάζεται από την ηλικία, υπάρχει εν δυνάμει σε κάθε άνθρωπο, εκδηλώνεται σε κατάλληλες συνθήκες και αυτή αναπτύσσεται αν το άτομο την καλλιεργεί σε οποιαδήποτε ηλικιακή φάση (Δερβίσης,1998 ·Μαγνήσαλης,1996).

Μελέτες εκτενείς που έχουν διενεργηθεί σε ενήλικα άτομα, σχετίζονται με τρία από τα προαναφερθέντα θέματα: τις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας, τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων και τα εμπόδια στη δημιουργική σκέψη (Παρασκευόπουλος,2004).

Άρα, εφόσον η ηλικία δεν είναι δεσμευτική για την έκφραση της δημιουργικότητας, σημαντικό ρόλο παίζει η εκπαίδευση για την ανάπτυξή της σε κάθε ηλικιακή φάση του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση ενηλίκων με επίκεντρο τον εργασιακό χώρο, η δημιουργικότητα θεωρείται βασική δεξιότητα, ανήκει στις κοινωνικές ή οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) και αποτελεί ζητούμενο για τους εκπαιδευόμενους αλλά και στόχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κόκκος,2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η έρευνα για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης συνδέθηκε με την εκπαίδευση και αποτέλεσε πραγματική πρόκληση γι' αυτήν τις τελευταίες δεκαετίες, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Παρόλες τις ενστάσεις και τις αμφιβολίες για το αν η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί, οι έρευνες αποδεικνύουν πως η εκπαίδευση μπορεί να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της.

2.1. Ανάπτυξη δημιουργικότητας μέσω της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Δερβίση η δημιουργική σκέψη ως ειδική νοητική ικανότητα είναι αποτέλεσμα της δυνατότητας και της άσκησης. Η δυνατότητα, όταν ενεργοποιείται, αναπτύσσεται και μεταβάλλεται σε ικανότητα. Έτσι η δημιουργική σκέψη ως διανοητική ικανότητα είναι *«αναπτύξιμη και βελτιώσιμη μέσω της μάθησης και της άσκησης»* (Δερβίσης,1998:27).

Από τον 19^ο αιώνα μελετητές και εκπαιδευτικοί άρχισαν να υποστηρίζουν πως το σχολείο πρέπει να ενισχύσει τη δημιουργικότητα. Σημαντικό στοιχείο για την υποστήριξη αυτής της θέσης αποτέλεσε η δημιουργικότητα που «πρωταγωνιστούσε» στο νηπιαγωγείο του Froebel, στα γραπτά κείμενα του Pestalozzi, στην παιδαγωγική μέθοδο της Montessori, καθώς και η έμφαση που έδινε ο Dewey στην έρευνα και την εμπειρία. Αυτή η πρώτη μαγιά γραπτών κειμένων και μεθόδων είχε μεγάλο αντίκτυπο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Sawyer,2015).

Κατά τον Piaget η εκπαίδευση είναι αυτή που πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωση ανακαλυπτικών, εφευρετικών και δημιουργικών ατόμων ούτως ώστε να μπορούν να εξελίσσουν τα κατορθώματα των προηγούμενων γενεών και να μην επαναληφθεί άκριτα ό,τι οι παλαιότεροι είχαν κάνει (Τριλιανός,1997).Ο Piaget, τονίζοντας το χρέος της εκπαίδευσης στη διάπλαση δημιουργικών ανθρώπων, αποδέχεται ουσιαστικά την δυνατότητα στο να γίνει αυτό εφικτό.

Παράλληλα ο Guilford δήλωνε πως: *«η δημιουργικότητα είναι το κλειδί για την εκπαίδευση στην πιο ολοκληρωμένη της μορφή και η λύση για τα πιο σοβαρά προβλήματα της ανθρωπότητας»* (Guilford,1967:12) αναγνωρίζοντας έτσι στη δημιουργικότητα την δυνατότητα να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση για ένα καλύτερο αύριο.

Ο Ken Robinson οραματιστής ενός δημιουργικού κόσμου, δεν διστάζει να διατρανώνει πως η εκπαίδευση μπορεί να φέρει την αλλαγή για ένα καλύτερο αύριο, αρκεί αυτή να στοχεύει στη δημιουργικότητα και να τολμά να είναι δημιουργική (Robinson,2011).

Μια σχέση αμφίδρομη και συμπληρωματική η σχέση της εκπαίδευσης με τη δημιουργικότητα. Η εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, ενώ η δημιουργικότητα δίνει εργαλεία στην εκπαίδευση για να είναι δημιουργική.

Στη δεκαετία του 1990 μια ομάδα επιστημόνων στο Ηνωμένο Βασίλειο άρχισε να μελετά τη δημιουργική διδασκαλία και μάθηση. Μελέτησε δύο διαφορετικά, αλλά σχετικά στοιχεία δημιουργικότητας στην εκπαίδευση: τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ή τη «δημιουργική διδασκαλία» και τα είδη μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές ή «διδάσκουν για τη δημιουργικότητα.» Και τα δύο αυτά τονίστηκαν στην έκθεση του Η.Β. από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τη Δημιουργική και Πολιτιστική Εκπαίδευση. Η έκθεση υποστήριξε ότι η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα περιλαμβάνει *«την ενθάρρυνση των πεποιθήσεων και των απόψεων, τη δημιουργία κινήτρων και ανάληψη ρίσκου, την επιμονή και την προώθηση της βιωματικής και πειραματικής μάθησης»*(Joubert, 2001· NACCCE,1999, in Sawyer,2015:8).

Η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα στοχεύει στον εντοπισμό των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και στην ενθάρρυνση, στην παροχή ευκαιριών και κινήτρων για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων. Αν και έχουν διαφορετικό προσανατολισμό - η δημιουργική διδασκαλία εστιάζει στην πρακτική του δασκάλου, ενώ η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα τονίζει τη δράση των μαθητών - οι δύο πρακτικές θεωρούνται αλληλένδετες και απαραίτητες (Jeffrey & Craft, 2004, in Lin,2011).

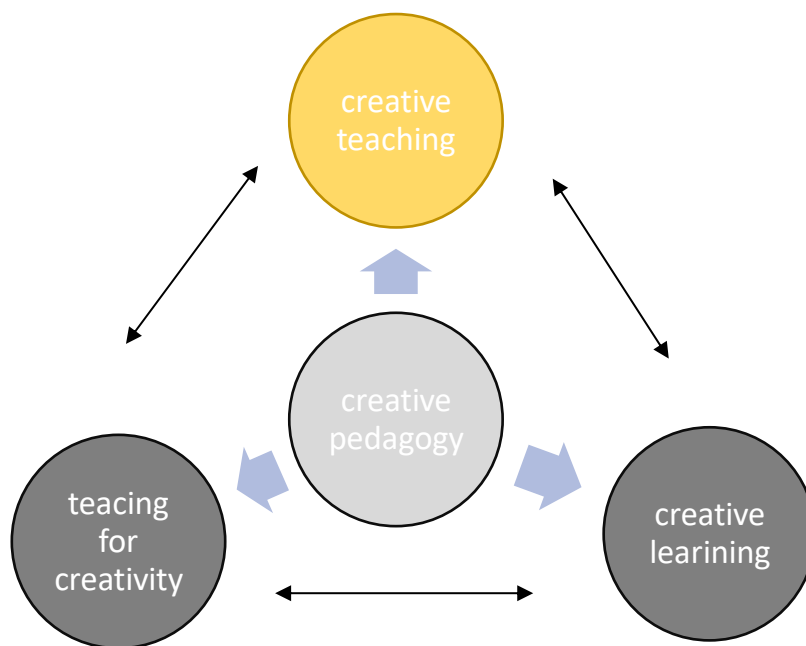
Από την άλλη πλευρά η δημιουργική διδασκαλία εμπλέκει στη διδασκαλία τη χρήση της φαντασίας, τις διαδικασίες διαμόρφωσης (της δημιουργικότητας), τη συνέχιση των διαδικασιών, την πρωτοτυπία, την κρίση της αξίας (του δημιουργικού προϊόντος)(Joubert,2001; NACCCE, 1999, in Sawyer, 2015).

Η δημιουργική διδασκαλία κάνει *«χρήση ευφάνταστων προσεγγίσεων για να γίνει η μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική»* και εστιάζει στην πρακτική του δασκάλου (NACCCE,1999:89 ; Craft ,2005, in Lin, 2011:152).

Στην συγκεκριμένη έκθεση τονίστηκε η αναγκαιότητα της προώθησης της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση και θεωρείται σταθμός των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ευρώπη (Κωνσταντινίδου, 2012).

Παράλληλα, εκτός από τη δημιουργική διδασκαλία και τη διδασκαλία για τη δημιουργικότητα αναγνωρίζεται και το στοιχείο της δημιουργικής μάθησης η οποία θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό στο πλαίσιο της δημιουργικής παιδαγωγικής. Ο Torrance θεωρεί πως στη δημιουργική μάθηση λειτουργεί κυρίως η αυτονομία του παιδιού και όχι τόσο η κατευθυνόμενη διδασκαλία, αφού τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν με μέσα όπως η ερώτηση, η έρευνα, η αναζήτηση, ο χειρισμός, ο πειραματισμός, ακόμη και το άσκοπο παιχνίδι. Ταυτόχρονα υποστηρίζει πως «όταν το μαθησιακό περιβάλλον είναι γεμάτο με προβλήματα προς εξερεύνηση, διεγείρει την αυθόρμητη μάθηση και ευθυγραμμίζει τις ικανότητες για μάθηση και δημιουργική σκέψη» (Lin, 2011:152).

Η αλληλεπίδραση και η συνεισφορά των τριών αυτών στοιχείων (σχήμα 1), μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από αποτελεσματικές και καινοτόμες στρατηγικές (Lin, 2011).



Σχήμα 1: “The three elements of creative pedagogy” (Lin, 2009, στο Lin, 2011:152).

Η Ξανθάκου επισημαίνει πως αν το ζητούμενο του μέλλοντος είναι ο δημιουργικός πολίτης τότε χρέος της εκπαίδευσης είναι να στραφεί σε μια δημιουργική παιδαγωγική, όπου η δημιουργικότητα θα είναι ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών και θα εφαρμόζεται στην καθημερινή διδασκαλία και πράξη στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα και όχι κατ’ ανάγκη μόνο με την ύπαρξη ειδικών μαθημάτων ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης (Ξανθάκου και συν, 2011).

Επιπροσθέτως, οι Taylor και Barron από το 1963 αναφέρουν πως η δημιουργικότητα είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση, αφού συνεισφέρει σε μια πιο δημοκρατική κοινωνία που θέλει συνεχώς να αναπτύσσεται. Παράλληλα, πέρα από τα ανθρωπιστικά και δημοκρατικά κίνητρα για πιο δημιουργικά σχολεία, ένα τρίτο κίνητρο έχει αναδυθεί τον 21^ο αιώνα κι αυτό είναι η οικονομική ανταγωνιστικότητα (Sawyer,2015).

Ο 21^{ος} αιώνας απαιτεί από την εκπαίδευση να ενισχύσει τη δημιουργικότητα λόγω μεγάλων αλλαγών στη σύγχρονη κοινωνία. Οι παγκοσμιοποιημένες αγορές που οδηγούν σε μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα, ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας, η ανάπτυξη στην τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών, η αύξηση του πλούτου και του ελεύθερου χρόνου στις προηγμένες βιομηχανικές χώρες, ωθούν τους διεθνείς οργανισμούς να τονίζουν όλο και περισσότερο την ανάγκη για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η δημιουργικότητα αναδεικνύεται ως μια από τις βασικότερες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης είναι εκτός των άλλων να προετοιμάσουν τους μαθητές για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής (Sawyer,2015).

Συνεπώς, η εκπαίδευση θεωρήθηκε και θεωρείται το καταλληλότερο περιβάλλον για την έκφραση, την συστηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας και αρκετές προσπάθειες επιχειρούνται να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, άλλοτε επιτυχημένα και άλλοτε όχι.

2.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα και ανάπτυξη δημιουργικότητας

Από την περίοδο 1950-1970 η δημιουργικότητα ενσωματώνεται στους βασικούς σκοπούς της παιδείας. Από το 1970 και μετά ξεκινά ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα, τομείς όπως η οικονομία, το εμπόριο, η διαφήμιση κ.α. στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς αυτή, συνειδητοποιώντας την αξία της (Λυτριάνη,2006).

Από τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του σχολείου στη δεκαετία του 1970 ήταν το πρόγραμμα με τον τίτλο « The Future Problem Solving Program» του E. P. Torrance, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην σχολική εκπαίδευση. Οι σκοποί του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τους μαθητές:

- να αναπτύξουν πλούσιες εικόνες του μέλλοντος
- να γίνουν πιο δημιουργικοί στη σκέψη τους

- να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις ερευνητικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους
- να αναπτύξουν και να βελτιώσουν δεξιότητες συνεργασίας
- να ενσωματώσουν ένα μοντέλο επίλυσης προβλημάτων στη ζωή τους.

Αντίστοιχα προγράμματα μεταγενέστερα υλοποιήθηκαν από τους S. Micklus , Th. Gourley, C. W. Taylor, G. Krampen, E. de Bono (Νημά,1999:159-160).

Οι Parnes και Brunelle (1967), οι οποίοι αναφέρονται σε μελέτες που στόχευαν στην εξάλειψη των εμποδίων της δημιουργικότητας, υποστηρίζουν πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών (90%) έδειξε ότι με τη βοήθεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα επίπεδα της δημιουργικής απόδοσης των υποκειμένων βελτιώθηκαν σημαντικά, σε βαθμό που να επιφέρουν αλλαγές στην προσωπικότητά τους (Lee et al,1987).

Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατέρριψαν την αρχική και παλαιότερη αντίληψη που επικρατούσε σε ακαδημαϊκούς κύκλους, λαϊκές εκδόσεις και μέσα ενημέρωσης, ότι η δημιουργική σκέψη δεν μπορεί να αναπτυχθεί.(Plucker&Runco,1999, στοΔήμος,2015). Συνεπώς ο Torrance στη δεκαετία του 1980 αναφέρει για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας:

«....Όταν διδάσκω τα παιδιά και βλέπω ότι η δημιουργική σκέψη εκφράζεται τόσο φυσικά από τα περισσότερα, αμφιταλαντεύομαι σχετικά με αυτό το ζήτημα. Ακόμα, όμως, όταν διαπιστώνω ότι τα παιδιά που δεν έχουν υποστεί εκπαίδευση είναι τόσο ανάκανα στο να σκεφτούν δημιουργικά, βλέπω πόσο απαραίτητη είναι (η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης). Στην εργασία μου έχω χαρακτηρίσει τη δημιουργικότητα ως φυσική ανθρώπινη διαδικασία που υποκινείται από ισχυρές ανθρώπινες ανάγκες.[...] Οι δεξιότητες ,όμως, οποιουδήποτε είδους πρέπει να ασκηθούν για να λειτουργήσουν πολύ καλά...» (Torrance,1987:190, στο Δήμος,2015:141).

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας πρέπει να ξεκινά από την παιδική ηλικία του ατόμου και ο χώρος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο αποφαίνονται οι Walberg και Craft (Παγκρατίδη,2020).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που κατά καιρούς υλοποιήθηκαν εμπλούτισαν τη βιβλιογραφία με πολύτιμο υλικό για την εκπαιδευτική διαδικασία παράλληλα με περιοδικά και συγγράμματα που δημοσιεύτηκαν και δημοσιεύονται και έχουν κύριο θέμα τους τη δημιουργικότητα. Αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως η διοργάνωση παιδαγωγικών συνεδρίων από εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς και τα πρακτικά των συνεδρίων με βασικό αντικείμενο τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση

αποτελέσαν και αποτελούν αφορμή προβληματισμού, ανταλλαγής απόψεων αλλά και πηγή έμπνευσης για τον εκπαιδευτικό κόσμο.

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών παγκοσμίως, έχουν εντάξει στους στόχους τους την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, όπως επίσης και τη διδασκαλία με στόχο τη δημιουργική σκέψη.

Σύμφωνα με τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν σε προγράμματα σπουδών σε δυτικές χώρες όπως οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία, η Γερμανία, η Σουηδία και η Αυστραλία, η δημιουργικότητα έχει ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική τους πολιτική. Ταυτόχρονα πολλές ασιατικές χώρες όπως η Κίνα, το Χονγκ Κονγκ, η Ιαπωνία, η Νότια Κορέα, η Ταϊβάν και η Σιγκαπούρη, έχουν δώσει έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα προγράμματα σπουδών τους με την κυβερνητική υποστήριξη των κρατών. Ιδιαίτερα στο Χονγκ Κονγκ η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως μια από τις τρεις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσεται στο σχολείο και στα προγράμματα σπουδών τους προτείνονται πολλές γενικές αρχές για την ανάπτυξή της (Lin, 2011).

Στην ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με το νόμο για την εκπαίδευση 1566/85, η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαιότητα για την ζωή των μαθητών, την υπεύθυνη στάση τους στην κοινωνία, αλλά και για την πρόοδο και την ανάπτυξη της χώρας. Ειδικότερα στο Άρθρο 1 του νόμου αναφέρεται πως ένας από τους σκοπούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι:

«...να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.» Ειδικότερα βοηθά τους μαθητές: *«....να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας»* (ΦΕΚ167/Α/30-9-1985).

Στο πλαίσιο αυτό, το έτος 2000, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδιάζει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στα οποία διαφαίνονται κάποια πρώτα βήματα αλλαγής προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, χωρίς όμως ο ρόλος της να είναι πρωταρχικός.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον σε Πανεπιστήμια της Ευρώπης, της Αμερικής, της Ιαπωνίας και της Κίνας, να εντάξουν σε όλους τους κλάδους τουλάχιστον από ένα μάθημα που να σχετίζεται και να ασχολείται με τη δημιουργικότητα. Το Πανεπιστήμιο Buffalo State στη Νέα Υόρκη είναι ένα από τα πανεπιστήμια που παρέχει μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών σχετικό με τη δημιουργικότητα (όπως και αυτά της Βοστώνης, του Στάνφορντ, της Πενσυλβάνια και της Βαλτιμόρης) καθώς και το διαδικτυακό μεταπτυχιακό πρόγραμμα Masters of Science του Πανεπιστημίου Drexel στη Φιλαδέλφεια με θέμα: «Δημιουργικότητα και Καινοτομία» (Reisman,2013).

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά εντάχθηκε μάθημα για τη δημιουργικότητα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο από τις καθηγήτριες κ.κ. Ξανθάκου και Καϊλα. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Αθήνας από το ακαδημαϊκό έτος 2018-19 καθιερώθηκε σε μεταπτυχιακό επίπεδο το μάθημα "Καινοτομία και Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση" στο ΔΠΜΣ 'Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση' (ΦΕΚ 4053/2018). Σε προπτυχιακό επίπεδο στο ίδιο τμήμα, η δημιουργικότητα διδάσκεται τα δύο τελευταία χρόνια στο μάθημα «Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση και την κοινωνία» με υπεύθυνη καθηγήτρια την κ. Μυλωνάκου – Κεκέ και στο μάθημα «Σχεδιασμός, Αειφορία και Δεξιότητες Ζωής: Παιδαγωγικές και Διδακτικές προσεγγίσεις» με υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Μπαμπάλη (Καλογήρου και συν, 2020 ; Καλογήρου, Κουτρουμάνος και συν,2020).

Επίσης πέρα από τα πανεπιστημιακά προγράμματα έχουν ιδρυθεί φορείς και κέντρα για ενήλικες με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε διάφορα πεδία, καθώς επίσης και ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα σε διάφορες χώρες (ΗΠΑ, Ιαπωνία, Αυστρία) (Μανούσου, 2017).

Παρόλη όμως την προσπάθεια στον θεωρητικό στίβο, τις μελέτες, τις έρευνες και τα αποτελέσματά τους, καθώς και τις συνεχείς επιστημονικές διαβεβαιώσεις για την αξία και την αποτελεσματικότητα της δημιουργικότητας, ο στόχος για δημιουργική εκπαίδευση παγκοσμίως δεν έχει επιτευχθεί, παρά μόνο σε κάποιες περιπτώσεις. Σύμφωνα με έρευνες η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα σχολεία παραμένει περιορισμένη. Η περιέργεια, η φαντασία και η δημιουργική σκέψη αναπτύσσονται ξεχωριστά και ανεπαρκώς και επικεντρώνονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από ό, τι στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Engel,2013; Robinson,2010 ; Sahlberg,2009 ; Starko,2013, in Tran et al.,2016).

Δυστυχώς η εκπαίδευση, σε όλες τις μορφές δράσης της, από τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων μέχρι τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας δεν αξιοποίησε όσο θα

μπορούσε τα πορίσματα των ερευνών (Ξανθάκου και συν,2011). Παράλληλα, η εκπαιδευτική κοινότητα αγνοεί, έχει περιορισμένες γνώσεις ή και στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φαινόμενο της δημιουργικότητας και η αντίληψη πως τα σχολεία τείνουν να αγνοούν τη δημιουργικότητα είναι μακροχρόνια (Newton & Newton,2009). Ως εκ τούτου, η ίδια η εκπαίδευση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και την έλλειψη οράματος τείνει να γίνεται τροχοπέδη στην ανάπτυξή της (Robinson,2011).

Κάποιοι από τους λόγους αυτών των περιορισμών είναι η έλλειψη πόρων και γνώσεων, η έλλειψη πολιτικών και προγραμμάτων σπουδών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και η έλλειψη δημιουργικών εργαλείων. Μαζί με αυτά, βασικό παράγοντα αποτελεί και η έλλειψη στοχευμένων επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα ή τη δημιουργική διδασκαλία (Banaji et al.,2010 ; Brady&Edelman,2012 ; Moran,2010, in Tran.et al.,2016).

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργική εκπαίδευση

Το γεγονός πως η δημιουργικότητα αποτελεί αναγκαιότητα για την κοινωνία και πολύτιμη εμπειρία για την αυτοπραγμάτωση του ατόμου είναι κοινώς αποδεκτό και αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους. Αναμφισβήτητα ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων όλων των μαθητών. Ο δάσκαλος εμπνευστής που κινεί τα νήματα, εμπνέει και διαμορφώνει το κλίμα που επικρατεί στην τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί κινητήριο δύναμη για τη διαμόρφωση δημιουργικών προσωπικοτήτων.

Οι σχετικές μελέτες για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη δημιουργική διδασκαλία εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της έρευνας για την «αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών» η οποία αναδεικνύει τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών στη μάθηση των μαθητών (Duncan,1987; Houston, 1990; McKinnon, 1978, in Esquivel,1995).

Οι έρευνες για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη δημιουργική διδασκαλία εξετάστηκαν μέσα από τη βιβλιογραφία από τους Whitlock και Du Cette και κατηγοριοποιήθηκαν οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό τον ρόλο ως προς τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά που διαπιστώθηκαν πως έχουν σημασία για τη δημιουργική διδασκαλία δε διαφέρουν πολύ από τα γνωρίσματα που διέπουν έναν δημιουργικό

άνθρωπο και έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σε γενικές γραμμές. Πιο ειδικά, τον δημιουργικό δάσκαλο τον χαρακτηρίζει *«ο ενθουσιασμός, η ενσυναίσθηση, η αφοσίωση στους μαθητές και η διαπροσωπική σχέση που αποκτά μαζί τους, αλλά και η προσωπική ευελιξία, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία, η φαντασία, η αίσθηση του χιούμορ, η στάση του απέναντι στη δημιουργικότητα, η ικανότητά του να είναι δεκτικός, και ευέλικτος στη σχέση του με τους μαθητές»*(Esquivel, 1995, p.189). Σύμφωνα με τους Torrance and Myers οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από αυτά τα χαρακτηριστικά *«τείνουν να έχουν μια ανθρώπινη φιλοσοφική άποψη για τη ζωή»* (Esquivel, 1995:189).

Αλλα γνώρισμα που χαρακτηρίζει τον δάσκαλο που στοχεύει στη διάπλωση δημιουργικών μαθητών είναι η ενθάρρυνση που δείχνει προς τους μαθητές του να εκφραστούν και να δημιουργήσουν, το θάρρος που επιδεικνύει για να μπορέσει να υπερνικήσει εμπόδια του περιβάλλοντος, αλλά και η επιμονή και η συνεχόμενη προσπάθεια στη διδασκαλία και στις πρακτικές της. Ο εκπαιδευτικός που στοχεύει στη δημιουργικότητα προωθεί την ανεξαρτησία, την πρωτοβουλία, επιδιώκει την πρόοδο και τη βελτίωση των μαθητών, εκμεταλλεύεται μαθησιακά το λάθος, αποφεύγει την κριτική και την αποδοκιμασία -οι οποίες αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα δημιουργικότητας- ενθαρρύνει την ποικιλία και το παιχνίδι και αποφεύγει να δίνει ο ίδιος απαντήσεις ενεργοποιώντας το δυναμικό των μαθητών του (Ξανθάκου και συν, 2011).

Πιο συγκεκριμένα αξιοποιεί μεθόδους που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές του να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη, δημιουργεί γι' αυτούς ένα ανακαλυπτικό περιβάλλον ανεκτικό σε διαφορετικές ιδέες, αναζητά και αναπροσαρμόζει τη μεθοδολογία του μέσα από ευέλικτες διαδικασίες, δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι τόσο στη λύση, ενσωματώνει σύγχρονες πρακτικές και τεχνικές στη διδασκαλία του αλλά συνεργάζεται και με το οικογενειακό περιβάλλον για να ανταλλάξει πληροφορίες και να καθορίσει νέους στόχους και δράσεις (Σιούτας και συν., 2008).

Στην ανασκόπηση της έρευνας του Cropley από τη βιβλιογραφία για το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο ερευνητής συνοψίζει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να προσπαθήσει να προωθήσει στους μαθητές του:

- *Κατοχή αποθέματος γενικών γνώσεων.* Σύμφωνα με τον Simonton η δημιουργικότητα απαιτεί ένα βασικό απόθεμα διανοητικών χαρακτηριστικών όπως *πληροφορίες, ιδέες, αναμνήσεις, έννοιες, πεποιθήσεις, συναισθήματα κ.λπ..*

- *Γνώση ενός ή περισσότερων ειδικών πεδίων.* Σύμφωνα με τον Snow ένα παιδί θα μπορούσε να αναπτύξει τη μουσική του ικανότητα και να δημιουργήσει, αν γνωρίζει να παίζει ένα όργανο.
- *Μια ενεργή φαντασία.*
- *Ικανότητα αναγνώρισης, ανακάλυψης ή εφεύρεσης προβλημάτων.* Σημαντική πτυχή της διδασκαλίας για την προώθηση της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τον Dillon υπάρχουν τρία επίπεδα που σχετίζονται με την αναγκαία εύρεση προβλήματος: Να εντοπιστούν προβλήματα με βάση το πεδίο. Να ανακαλυφθούν τυχόν προβλήματα που δεν είναι προφανή. Να επινοηθούν προβλήματα μετά την ανασυγκρότηση των δεδομένων γνώσεων.
- *Δεξιότητα στην προβολή συνδέσεων, επικαλύψεων, ομοιοτήτων και λογικών επιπτώσεων.*
- *Ικανότητα σκέψης πολλών τρόπων επίλυσης προβλημάτων.*
- *Ικανότητα και προθυμία αξιολόγησης του έργου.*
- *Ικανότητα επικοινωνίας των αποτελεσμάτων σε άλλους ανθρώπους*
(Crompton, 1995:96).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, στη δημιουργική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την διάδραση, την επικοινωνία, ενσωματώνει σε αυτήν το κοινωνικό πλαίσιο τονίζοντας την ευαισθησία για τους άλλους, έχει συγκεκριμένο σκοπό και δεν βασίζεται σε μονάδες «κομματιασμένης» γνώσης. Ωστόσο, η διδασκαλία του μπορεί να είναι θεματική και συγκεκριμένη και μπορεί να εμπλουτίζεται με ιστορίες και παρατήρηση εννοιών και καταστάσεων. Όλα αυτά εμπλέκουν τη φαντασία και τα συναισθήματα, όπως και την περιέργεια των μαθητών, έτσι ώστε μέσα από αυτά να προκύπτουν δημιουργικά αποτελέσματα (Banaji, 2008).

Για τον Torrance ο πραγματικά δημιουργικός δάσκαλος δεν εργάζεται για το κύρος ή τη δύναμη που μπορεί να του παρέχει η εξουσία, αφού δεν είναι αυτό που επιθυμεί. Εργάζεται δημιουργικά για να μπορεί να νιώθει καλά και με τον εαυτό του. Η ελευθερία της δημιουργίας είναι γι' αυτόν η μεγαλύτερη επιβράβευση (Torrance, 1995). Άρα ένας δημιουργικός δάσκαλος νιώθει προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό του έργο.

Το ερώτημα, ωστόσο, που αναδύεται και ενδεχομένως θεωρείται αγκάθι για τους εκπαιδευτικούς, είναι αν ο εκπαιδευτικός για να προωθήσει τη δημιουργικότητα χρειάζεται να ανήκει στην κατηγορία των χαρισματικών -δημιουργικών ανθρώπων.

Κι ενώ φαινομενικά η απάντηση σύμφωνα με τον Stein είναι καταφατική, υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν πως κάποιες φορές οι ιδιαίτερα δημιουργικοί άνθρωποι-εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε τόσες δημιουργικές δραστηριότητες κι έχουν τόσες αναζητήσεις που δεν έχουν χρόνο να αφιερώσουν στους μαθητές τους. Έτσι, η αντίληψη ότι μόνο τα δημιουργικά χαρακτηριστικά και

οι ικανότητες δεν επαρκούν για τη δημιουργική διδασκαλία επιβεβαιώνονται από την εξέταση των ερευνών του Torrance (Esquivel,1995).

Οι μελέτες των ερευνών του Torrance έδειξαν πως σημαντικότερος παράγοντας από τις ικανότητες των δασκάλων - που μπορεί να επηρεάζει τη δημιουργικότητα των μαθητών - είναι το κίνητρο των δασκάλων για τη δημιουργική διδασκαλία (Esquivel,1995). Άλλωστε το εσωτερικό κίνητρο είναι αυτό που τις περισσότερες φορές λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη της δημιουργικής σκέψης και είναι αυτό που πυροδοτεί συμπεριφορές και οράματα δημιουργικών ανθρώπων (Ξανθάκου & Καϊλα, 2002).

Αρα, το κίνητρο, η θέληση και η προσπάθεια του εκπαιδευτικού για δημιουργική διδασκαλία αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα και μπορούν να συμβάλουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από αυτά ενός δημιουργικού -κατά τ' άλλα- ανθρώπου που είτε δεν έχει θέσει την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας ως εκπαιδευτικό στόχο, είτε δεν εργάζεται στην τάξη δημιουργικά.

Το ζήτημα αυτό αποκτά ενδιαφέρον και οι μελέτες δίνουν τη δυνατότητα ν' αναιρέσουν αντιλήψεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι αγνοώντας την έννοια της δημιουργικότητας προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως μη δημιουργικούς, χάνουν το κίνητρό τους και παραιτούνται από κάθε προσπάθεια, είτε να αξιοποιήσουν τη δημιουργική διδασκαλία, είτε να γίνουν και οι ίδιοι πιο δημιουργικοί.

Καταλήγοντας, προκειμένου να πετύχει ο εκπαιδευτικός την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών του πρέπει να θέλει και να μπορεί να κατανοεί τις ικανότητές τους, να έχει δημιουργικές γνώσεις και δεξιότητες και ιδιαίτερα δεξιότητες στη χρήση δημιουργικών εργαλείων στη διδασκαλία του (Tran et al.,2016).

Για την απόκτηση και κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων αναγκαία είναι η συνεχής επαφή των εκπαιδευτικών με προγράμματα και σχετικές επιμορφώσεις, για τις οποίες θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

2.4. Τεχνικές ανάπτυξης δημιουργικότητας και εργαλεία

Η δημιουργική μάθηση είναι κάθε μάθηση που περιλαμβάνει κατανόηση και νέα επίγνωση των πραγμάτων, βασίζεται στην ενδυνάμωση του μαθητή που τον έχει στο επίκεντρο της διαδικασίας κι έτσι αυτός υπερβαίνει την επιφανειακή απόκτηση γνώσης και επικεντρώνεται στις δεξιότητες σκέψης. Η δημιουργική διδασκαλία είναι εμπειρία αντίθετη από την αναπαραγωγική εμπειρία, την εμπειρία δηλαδή της απλής αναμετάδοσης γνώσης και η εφαρμογή της αποτελεί καινοτομία. Η

καινοτόμος διδασκαλία οδηγεί στη δημιουργική μάθηση, στην εφαρμογή νέων μεθόδων, εργαλείων και περιεχομένων που θα μπορούσαν να ωφελήσουν τους εκπαιδευόμενους και το δημιουργικό τους δυναμικό (Ferrari et al,2009, in Banaji et al,2013).

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό απαιτεί αξιοποίηση τεχνικών και εργαλείων που θα τον βοηθήσουν στο στόχο του. Σύμφωνα με τους De Bono και Moran οι δημιουργικές δεξιότητες στη διδασκαλία δεν είναι δεδομένες, αλλά για να αναπτυχθούν πρέπει κανείς να εξασκηθεί χρησιμοποιώντας δημιουργικά εργαλεία και τεχνικές. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως ο ρόλος των δημιουργικών εργαλείων στη διδασκαλία τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα αύξησης της δημιουργικότητας, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευμένοι να τα αξιοποιούν σωστά. (Tran et al.,2016).

Με τον όρο «εργαλεία» ή τεχνικές ονομάζονται τα μέσα εκείνα που χρησιμοποιούνται στις δημιουργικές διαδικασίες -της διδασκαλίας- για την παραγωγή δημιουργικών προϊόντων. Ερευνητές όπως οι De Bono το 1970, Vygotsky το 2004, Brady & Edelman το 2012, χρησιμοποίησαν τα "δημιουργικά εργαλεία" ως μέσα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την προώθηση της δημιουργικής σκέψης, της φαντασίας, της περιέργειας και πολλά από αυτά χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία για διαφορετικούς σκοπούς και για την ανάπτυξη συγκεκριμένων ή διαφορετικών ικανοτήτων(Tran et al.,2016). Ειδικές τεχνικές ή εργαλεία παραγωγής ιδεών που είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι:

- *Ο κατιδεασμός ή ιδεοθύελλα (brainstorming):* Η παρότρυνση του μαθητή ή της ομάδας για έκφραση και διατύπωση πολλών διαφορετικών ιδεών για την επίλυση ενός προβλήματος ή για την ανάλυση μιας έννοιας.
- *Το πρότυπο δημιουργικής επίλυσης προβλήματος:* Η παραγωγή πρωτότυπης λύσης σε ένα πρόβλημα μέσα από συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια. Για να φτάσει κανείς στη λύση του προβλήματος διέρχεται από πέντε διαφορετικά στάδια.
- *Οι ερωτήσεις SCAMPER:* Πρόκειται για το αρτικόλεξο: **S**ubstitute / Αντικατάσταση, **C**ombine / Συνδυασμός, **A**dapt / Προσαρμογή **M**odify / Τροποποίηση, **P**ut to other use / Βάλτε σε άλλες χρήσεις, **E**liminate / Κατάργηση, **R**e-arrange/ Αναδιάταξη, σύμφωνα με το οποίο παροτρύνονται οι μαθητές να παράγουν δημιουργικά πρωτότυπες λύσεις για ένα πρόβλημα, θέτοντας πολλά και διαφορετικά είδη ερωτήσεων.
- *Η πλάγια σκέψη (lateral thinking):* Ο απεγκλωβισμός από τα στενά πλαίσια που βάζει η κυρίαρχη ιδέα, δηλαδή η «κάθετη σκέψη» για ένα πρόβλημα, μέσω άλλων παράλληλων λύσεων.

- *Οι προκρούστειοι συνδυασμοί:* Ο σχηματισμός όσο το δυνατόν περισσότερων συνδυασμών των καταγεγραμμένων γνωρισμάτων ενός αντικειμένου με σκοπό την καλύτερη ή πολύπλευρη αξιοποίησή του.
- *Η συνεκτική μέθοδος:* Η δοκιμή διαφορετικών συνδυασμών και η ανακάλυψη σχέσεων και ομοιοτήτων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες καταστάσεις, με σκοπό την αύξηση των πιθανοτήτων επίλυσης ενός προβλήματος ή πρωτότυπων ιδεών. Για την εφαρμογή της χρησιμοποιούνται τέσσερα είδη αναλογικών σχέσεων: Η άμεση, η προσωπική, η συμβολική και η φανταστική αναλογία.
- *Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα του De Bono:* Σύμφωνα μ' αυτήν, έξι μορφές σκέψης που παριστάνονται με έξι καπέλα διαφορετικού χρώματος, προσπαθούν να επεξεργαστούν το πρόβλημα από διαφορετική οπτική, να ακολουθήσουν διαφορετική στρατηγική, με σκοπό να αναδειχθεί η πιο ολοκληρωμένη σκέψη και να παραχθεί η αρτιότερη λύση.
- *Η μέθοδος μεθ'ηδονής μαθαίνει:* Η διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι, το χιούμορ, το ιχνογράφημα, τις γραφικές και κατασκευαστικές αναπαραστάσεις, τη χρήση αναλογιών, μεταφορών και εικόνων και το πλούσιο εποπτικό υλικό για μεγαλύτερη ευχαρίστηση στη διδασκαλία.
- *Η μορφολογική ανάλυση:* Η μέθοδος αυτή επιτρέπει την σε βάθος ανάλυση εννοιών, προϊόντων, διαδικασιών μέσα από αντιστοιχίσεις και συνδυασμούς ομάδων λέξεων ή εννοιών για την παραγωγή δημιουργικών λύσεων.
- *Ο κατάλογος ιδιοτήτων (ή χαρακτηριστικών):* Πρόκειται για την καταγραφή ιδιοτήτων ενός προϊόντος με σκοπό την εύρεση λύσης για βελτίωσή του.
- *Η χαρτογράφηση μιας ιδέας:* Τεχνική χαρτογράφησης ιδεών με αφορμή ένα θέμα ή πρόβλημα στο οποίο εστιάζεται η διαδικασία. Με την τεχνική του καταγιγισμού ιδεών προκύπτουν νέες ιδέες και δημιουργούνται διακλαδώσεις- συνδυασμοί -συσχετίσεις με τις έννοιες μεταξύ τους, οι οποίες χαρτογραφούνται και στο τέλος ο χάρτης αξιολογείται (Μπαμπάλης&Τσώλη,2020β · Παρασκευόπουλος, 2004 · Σεφερτζή,2000 · Σιούτας και συν.,2008).
- *Εργαλεία που διεγείρουν την περιέργεια:* Σε αυτά περιλαμβάνονται ασκήσεις και καταστάσεις εξερεύνησης, παρατήρηση επιστημονικών γεγονότων, διερευνητικά παιχνίδια και φυσικές δραστηριότητες για την αίσθηση πραγμάτων (χρωμάτων, σχημάτων και ήχων). Τα εργαλεία αυτά τονώνουν το ενδιαφέρον και ενεργοποιούν την έμπνευση, ενώ βάζουν τα θεμέλια για τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη.
- *Εργαλεία φαντασίας:* Σύμφωνα με τον Vygotsky τα γλωσσικά εργαλεία όπως η δημιουργική γραφή, η αφήγηση, οι ερωτήσεις, ειδικά οι ερωτήσεις τύπου: "Τι θα γινόταν αν;" και

"Γιατί όχι;", ιστορίες, μυθιστορήματα μυθοπλασίας και δραματικά, παιχνίδια ρόλων, «*θεωρούνται τα πιο ισχυρά πολιτιστικά εργαλεία για την ανάπτυξη της φαντασίας*» (Tran et al., 2016).

- Δημιουργικά εργαλεία με χρήση υπολογιστή: Τα τελευταία χρόνια και ειδικότερα μετά την εμπειρία της πανδημίας, όπου η τηλεεκπαίδευση πρωτοστάτησε στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, πολλές δημιουργικές εφαρμογές αξιοποιήθηκαν για να εξυπηρετηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και διαφορετικοί τρόποι εκμάθησης ενεργοποιήθηκαν μέσω των υπολογιστών και του διαδικτύου. Οι εκπαιδευτικοί που ενημερώθηκαν, επιμορφώθηκαν και αξιοποίησαν κάποιες από αυτές είχαν δημιουργικά αποτελέσματα στο μάθημά τους, παρόλες τις δύσκολες συνθήκες. Για παράδειγμα τα web 2 εργαλεία έδωσαν και δίνουν την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για δημιουργία κόμικ, βίντεο, πολυμεσικές παρουσιάσεις (animoto), ομαδοσυνεργατική κειμένων, συνεργατική εννοιολογική χαρτογράφηση και επεξεργασία εικόνας, που συμβάλλουν στη δημιουργικότητα και την ευχαρίστηση μαθητών και εκπαιδευτικών (Εκπαιδευτικές Εφαρμογές χ.χ.).

- *Εργαλεία δημιουργικής σκέψης: Wiki, blog, κοινωνικά δίκτυα.* Προτείνονται για ευφάνταστη έκφραση και συνεργασία για την επεξεργασία και έκφραση δημιουργικών ιδεών (Tran et al., 2016).

Είναι λοιπόν αυτονόητο πως η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα ή η δημιουργική διδασκαλία -που περιλαμβάνει τα δημιουργικά εργαλεία και τις τεχνικές- απαιτείται να είναι ενσωματωμένη σε πολιτικές και προγράμματα σπουδών, έτσι ώστε να καθοδηγείται και να συνοδεύεται από αξιολογήσεις για τη δημιουργικότητα των μαθητών (Tran et al., 2016) αλλά και γενικότερα για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

2.5. Εμπόδια ανάπτυξης δημιουργικότητας στην εκπαίδευση

Η Ιταλίδα παιδαγωγός M. Montessori υποστήριζε πως κάθε παιδί είναι από τη φύση του δημιουργικό και πως η νηπιακή ηλικία είναι μια ιδιαίτερα δημιουργική περίοδος στη ζωή του ανθρώπου (Νημά, 1999:159). Ταυτόχρονα, όπως ήδη έχει αναφερθεί και σύμφωνα με έρευνες η αντίληψη πως κάποια παιδιά είναι δημιουργικά και κάποια άλλα όχι, έχει αποδομηθεί. (Yan, 2005; Cropley, 1992; Amabile, 1983; Torrance, 1963, στο Κιλιάφη, 2008). Συνεπώς κάθε μαθητής που μπαίνει σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι προικισμένος με το χάρισμα αυτό, άλλος λιγότερο κι άλλος περισσότερο.

Εντούτοις, οι μαθητές μεγαλώνοντας ηλικιακά, φαίνεται να χάνουν σιγά -σιγά τη δημιουργικότητα που είχαν στις πρώτες σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με έρευνες του Torrance στις ΗΠΑ, οι μαθητές

από την Δ' Δημοτικού και μετά παρουσιάζουν μια πτώση στις δημιουργικές τους ικανότητες και ο ίδιος αποκαλεί το φαινόμενο αυτό «fourth grade slump» (Παρασκευόπουλος, 2004).

Ένα σύνολο παραγόντων ευθύνεται για την απώλεια ή την έλλειψη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, που παρεμποδίζουν την έκφραση και ανάπτυξή της. Τα εμπόδια κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τους ερευνητές σε συστημικά (κυβερνητικά, πολιτικά) και συγκυριακά (οικονομικά, πολιτιστικά), ή ιστορικά (περιφερειακά, εθνικά) και ατομικά (τοπικά, ειδικά για το σχολείο), εμπόδια στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων στη διδασκαλία και αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην επίσημη εκπαίδευση. Κάποια από αυτά είναι:

- Τα προγράμματα σπουδών ή τα αναλυτικά προγράμματα που αδυνατούν να εντάξουν την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στη φιλοσοφία τους. Έχουν καθορισμένη ύλη, και δεσμεύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Αυτά πολύ συχνά επηρεάζονται από πολιτικές που σχετίζονται με το πολιτιστικό, γλωσσικό, ιστορικό, πολιτικό υπόβαθρο των καθεστώτων κάθε χώρας.
- Ο μεγάλος όγκος της διδακτέας ύλης και τα υπερφορτωμένα προγράμματα σπουδών, τα οποία αφήνουν λίγο χρόνο για δημιουργική συζήτηση, παραγωγικές διαδικασίες ή καινοτόμες προσεγγίσεις.
- Η έμφαση σε γραπτές εξετάσεις (εξεταστικοκεντρικό σύστημα), δημιουργεί άγχος, περιορίζει την καινοτομία των εκπαιδευτικών και μειώνει τη δυνατότητα δημιουργικότητας των μαθητών.
- Οι πρωτοβουλίες που ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό, είτε μεταξύ των μαθητών στην τάξη, είτε μεταξύ των σχολείων, εμποδίζουν τα σχολεία να αναπτύξουν ένα κλίμα καινοτομίας, κριτικής σκέψης και ανάπτυξης πρωτοβουλίας και ρίσκου, που ευνοεί τη δημιουργικότητα των μαθητών.
- Η έλλειψη επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς, αποτελεί βασικό εμπόδιο στην εκπαίδευση, είτε αυτές σχετίζονται με την καλλιέργεια της προσωπικής τους δημιουργικότητας, είτε με την εκπαίδευσή τους πάνω σε καινοτόμες πρακτικές, δραστηριότητες, εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη.
- Η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τους, επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι σε δημιουργικούς μαθητές.
- Η έλλειψη κινήτρων για την καινοτομία στην εκπαίδευση και η έλλειψη οικονομικών πόρων και υποδομών.

- Η συσσώρευση και η στείρα απομνημόνευση γνώσεων αποτελεί χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αποτελεί σίγουρα τροχοπέδη στη δημιουργικότητα και ακατάλληλη πρακτική στη σύγχρονη εποχή, καθώς προωθεί μια παθητική στάση στη μάθηση. Επίσης, όταν εξυψώνεται και αποθεώνεται η στείρα τρέχουσα γνώση είναι δύσκολο να προβλεφθεί η γνώση που θα χρησιμεύσει στο μέλλον (Banaji et al, 2013 ; Παγκρατίδη, 2020· Παρασκευόπουλος, 2004).

Όσο όμως κι αν οι έρευνες αναδεικνύουν τα εμπόδια, αυτά συνεχίζουν και υφίστανται και αποδυναμώνουν κάθε προσπάθεια για καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο. Από τα παραπάνω εμπόδια την παρούσα έρευνα και εργασία ενδιαφέρουν κυρίως αυτά που αφορούν την έλλειψη επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα των θεολόγων καθηγητών, καθώς και την έλλειψη γνώσης σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας. Απώτερος στόχος ν' αναδειχθεί η ανάγκη της διά βίου εκπαίδευσης.

2.6. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και δημιουργικότητα

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών του με πολλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα, όντας πρότυπο δημιουργικής στάσης, λύνοντας προβλήματα με πρωτότυπο τρόπο, μεταδίδοντας αξίες που ενισχύουν μια δημιουργική νοοτροπία.

Για να μπορέσει να συντελέσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών του αξιοποιώντας δεξιότητες, δημιουργικά εργαλεία και τεχνικές, καθοριστικό ρόλο παίζει η εκπαίδευση που θα πρέπει να έχει και σχετίζεται με αυτά. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους τέσσερις βασικούς παράγοντες μαζί -με τα προγράμματα σπουδών, την εκπαιδευτική σχολική κουλτούρα και τη θεσμική υποστήριξη- που λειτουργούν υποστηρικτικά για το βασικό ρόλο του στη δημιουργική μάθηση και διδασκαλία (Cachia & Ferrari, 2010).

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε τρεις άξονες:

- Στην απόκτηση γνώσεων για τη φύση και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.
- Στην πρακτική άσκηση πάνω στις τεχνικές που βοηθούν στην ανάπτυξή της.
- Στην αυτογνωσία του ίδιου του εκπαιδευτικού σχετικά με τις προσωπικές του ικανότητες, αλλά και στην αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων που κάποιες φορές καλείται να προβεί ο ίδιος (Παρασκευόπουλος, 2004).

Αρχικά, έναν εκπαιδευτικό που τον ενδιαφέρει και στοχεύει στη δημιουργική διδασκαλία, πρωταρχική του ανάγκη είναι να γνωρίζει -κάτι που δεν είναι δεδομένο- το πώς οι ερευνητές έχουν ορίσει τη δημιουργικότητα, έτσι ώστε να κατανοεί και να συνειδητοποιεί τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της. Η γνώση των ορισμών για τη φύση της δημιουργικότητας, βοηθά στο να μπορέσει να προετοιμάσει το μάθημά του και να το προσαρμόσει ανάλογα με το στόχο του για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στους μαθητές του (Foster,1971). Η στοχευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό γνώσεις που ενδεχομένως δεν προσέλαβε κατά τη διάρκεια των αρχικών σπουδών του.

Κατά δεύτερον, ένας εκπαιδευτικός ακόμα κι αν δεν είναι ιδιαίτερα χαρισματικός δημιουργικός, μέσω της εκπαίδευσης στη δημιουργικότητα, αποκτά δεξιότητες και μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργικότητα των μαθητών του. *«Όταν οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται μέσω της κατάρτισης σε δημιουργικές μεθόδους και δραστηριότητες, είναι πιθανό να επιδείξουν στάσεις και συμπεριφορές που να είναι πιο δεκτικές στη δημιουργικότητα των μαθητών τους»* (McConnell & LeCapitaine, 1988; Treffinger et al,1968, in Esquivel G.,1995:191).

Παράλληλα, πολύ σημαντικές μπορεί να είναι και οι έμμεσες επιπτώσεις που μπορεί να έχει η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών (είτε όταν αυτοί είναι ιδιαίτερα δημιουργικοί, είτε έχουν εκπαιδευτεί να είναι) στη μάθηση και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Για παράδειγμα, ένας δημιουργικός δάσκαλος, που ενεργεί με δημιουργικότητα, μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές του, ακόμα κι αν κάποιες φορές δεν το επιδιώκει άμεσα. Ως εκ τούτου, φαίνεται σημαντικό *«όχι μόνο να ενισχυθούν τα δημιουργικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και να εκπαιδευτούν σε συγκεκριμένες ικανότητες σκέψης»* (Esquivel G.,1995:191).

Η οικοδόμηση μιας δημιουργικής τάξης με δραστηριότητες και ελευθερία έκφρασης, όπου κάποιες φορές χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να εγκαταλείψει τον έλεγχο της τάξης για να αφήσει την ομάδα του να αυτοσχεδιάσει, είναι κάτι που προκαλεί άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, ειδικά στους αρχάριους. Γι' αυτό μια από τις βασικές, αλλά και δύσκολες δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να κατακτήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της κατάρτισής τους, είναι το πώς να ξεφεύγουν από τις δομημένες ρουτίνες, να ενθαρρύνουν τις ανοιχτές συζητήσεις και να αφήνουν την ελευθερία στους μαθητές να καθοδηγούν αυτοί εν μέρει την κατεύθυνση της τάξης (Sawyer,2006).

Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια δεξιότητα συνομιλίας που μπορεί να διδαχθεί, όπως και άλλες κοινωνικές και διαδραστικές δεξιότητες. Οι τεχνικές αυτοσχεδιασμού θεάτρου, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα τους

προετοιμάσουν και θα τους ενδυναμώσουν σε αυτές τις δεξιότητες. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, αρκετά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Sawyer,2006).

Καταλήγοντας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη βαρύτητα για την κατανόηση αλλά και την προώθηση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Μέσω της εκπαίδευσής τους αυξάνεται η ευαισθητοποίηση για τη σημασία της δημιουργικότητας των μαθητών και δημιουργούνται ερεθίσματα και εσωτερικά κίνητρα για τη δημιουργική διδασκαλία. Εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμορφώσεις μπορούν και πρέπει να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή δημιουργικών και καινοτόμων παιδαγωγικών και πρακτικών στη διδασκαλία τους (Cachia & Ferrari,2010).

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ανήκει στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα στον τομέα των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι, το σημαντικότερο είναι η εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών να υλοποιείται κάθε φορά με βάση τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων που θα αναφερθούν σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας. Σημαντικός στόχος της είναι ο μετασχηματισμός αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών που είναι το ζητούμενο και το πρωταρχικό αίτημα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο θέμα της δημιουργικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

3.1. Η αξία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση ³ ή Αγωγή, αποτελεί ένα μεγάλο κεφάλαιο της γενικότερης εκπαίδευσης του ανθρώπου, παίρνοντας κάθε φορά διαφορετικές διαστάσεις, χαρακτήρα, φυσιογνωμία, όνομα, περιεχόμενο, σκοπό, αναλόγως το ιδεολογικό, πολιτικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται.

Η αξία και η αναγκαιότητα της Θ.Ε η οποία απορρέει από τα αναφαίρετα δικαιώματα του ανθρώπου, επιβεβαιώνονται και διασφαλίζονται από:

- την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Σύμφωνα με αυτή «όλοι οι νέοι έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης» (άρθρο 26) (Οικ. Διακ. Δικαιωμάτων του Ανθρώπου,1948)
- την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στο άρθρο 9, παρ.1 και 2.

Συγκεκριμένα στο Άρθρο 9, παρ.1 αναφέρεται: «Παν πρόσωπον δικαιούται εις την ελευθερίαν σκέψεως, συνειδήσεως και θρησκείας, [...]ως και την ελευθερίαν εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων [...] διά της λατρείας, της παιδείας, και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών» (ΕΣΔΑ,1948). Ταυτόχρονα η Ε.Ε. επικυρώνει πως οι νέοι πρέπει να αποκτούν αντίληψη της θρησκείας και της πίστης τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους (Jackson,2016) αφού μέσα από αυτή προβληματίζονται για τις δικές τους πεποιθήσεις, αξίες και πρακτικές, αναπτύσσουν αίσθηση της ταυτότητάς τους, προετοιμάζονται ως πολίτες, και κατανοούν τον σύγχρονο κόσμο, η αντίληψη του οποίου είναι αδύνατη αν δεν εμπεριέχεται η γνώση για τις θρησκείες που αποτελούν πτυχές της ιστορίας και του πολιτισμού (White,2004; Wright,2004).

Ο Goldman, υποστηρικτής της αξίας της Θ.Ε., αναφέρει για τη Χριστιανική πίστη πως συνεισφέρει εκπληκτικά στη διανοητική εξέλιξη των παιδιών, αφού μπορεί να γίνει πεδίο αναφοράς, διαμέσου του οποίου όλα μπορούν να γίνουν αντικείμενο εμπειρίας, συσχέτισης και ερμηνείας (Περσελής,1994). Παράλληλα το 1964 -σε μια εποχή συντηρητικών προσεγγίσεων της

³ Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα εστιάσουμε στη Θ.Ε που παρέχεται από το κράτος, δηλαδή τη σχολική κοινότητα, παρακάμπτοντας τη μεγάλη συζήτηση και τις διαφωνίες που έχουν προκληθεί σχετικά με το χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα (κατηχητικό, ομολογιακό, θρησκευτολογικό, πολιτιστικό) τα τελευταία χρόνια.

Θ.Ε.- βασιζόμενος στα εξελικτικά γνωστικά στάδια του Piaget, πρότεινε για τη Θ.Α. μια νέα προσέγγιση για την εποχή εκείνη, η οποία θα πρέπει να υπολογίζει τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα και εστιάζοντας στη χριστιανική αγωγή αναφέρει: *«Οι σκοποί της χριστιανικής αγωγής θα πρέπει να κατευθύνονται προς την πλήρωση των προσωπικών αναγκών του παιδιού καθώς γίνονται αισθητές στα διάφορα επίπεδα της εξέλιξής του»* (Περσελής,1994:57).

Λίγο αργότερα, ο Άγγλος καθηγητής Smart (1968) δίνει μια πρωτοπόρα προσέγγιση για την εποχή του, όπως αυτή ταιριάζει σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Έτσι, αναγνωρίζοντας την αξία της Θ.Ε. προτείνει πέντε σκοπούς για τη Θ.Α. Ανάμεσα σ' αυτούς αναφέρει πως η Θ.Α. πρέπει να υπερβαίνει την πληροφόρηση κι αυτό θα πρέπει να γίνεται όχι με τη μορφή της κατήχησης, αλλά να κατευθύνει προς την μύηση της κατανόησης του νοήματος της ζωής ενώ παράλληλα να θέτει ερωτήσεις γύρω από την αλήθεια και την αξία της θρησκείας. Οι θρησκευτικές σπουδές θα πρέπει να είναι ανοικτές σε διαφορετικές προσεγγίσεις, έτσι ώστε να μην περιορίζεται η κατανόηση και η επιλογή διαφορετικών πεποιθήσεων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να συντελούν στην κατανόηση της ιστορίας και άλλων πολιτισμών πέρα από τον δικό τους, ώστε να κλονιστούν τα όρια του ευρωπαϊκού φυλετισμού. Επίσης, θα πρέπει να δίδουν έμφαση στην περιγραφική, ιστορική πλευρά της θρησκείας, αλλά ταυτόχρονα χρειάζεται να διαλέγονται με τις «παραϊστορικές αξιώσεις των θρησκειών και των αντιθρησκευτικών θεωρήσεων» (Περσελής,1994:71).

Οι απόψεις αυτές του Smart βρίσκουν σε μεγάλο βαθμό σύμφωνους τους σύγχρονους μελετητές για τους σκοπούς της Θ.Ε. στο σχολείο, οι οποίοι συχνά αμφισβητούνται και βρίσκονται υπό συνεχή αναθεώρηση (Orchard, 2015).

Η θέση της Θ.Ε. στο σύγχρονο σχολείο έχει το δικό της σημαίνοντα ρόλο αφού δεν μπορεί από τη συνολική και ολοκληρωμένη μόρφωση του ανθρώπου να παραλείπονται γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που αφορούν το υπαρξιακό βάθος της θρησκευτικής παράδοσης του τόπου του σε συνδυασμό με το πνεύμα της θρησκευτικής πολιτιστικής κληρονομιάς, τον κοινωνικό ρόλο των θρησκειών και τις απαντήσεις που δίνουν σε ζωτικά ερωτήματα για το νόημα της ζωής, το θάνατο, την αγάπη, τον πόνο, την ελευθερία (Δελικωσταντής,2009).

Σύμφωνα με το ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο, σημαντική είναι η διάκριση που αφορά από τη μια τη Θ.Ε. που προϋποθέτει και αποσκοπεί στην αποδοχή, στην πίστη και στη μύηση μιας θρησκείας, καθώς και την κατανόησή της μέσα από την οπτική αυτών των παραγόντων και από την άλλη τη Θ.Ε. που επιδιώκει την κατανόηση του φαινομένου της θρησκείας, χωρίς την προϋπόθεση της θρησκευτικής δέσμευσης. Για τον Jackson, η πρώτη περίπτωση αφορά τη Θ.Ε.

που αναλαμβάνει η οικογένεια και η θρησκευτική κοινότητα, ενώ η δεύτερη αποτελεί ευθύνη του κράτους και είναι χρήσιμη για όλους (Jackson,2016, στο Κουκουνάρας-Λιάγκης,2019). Η Θ.Ε. που είναι διατεταγμένη στην υπηρεσία της εκπαίδευσης -αφού σύμφωνα με τον Grimmer (1987) εκεί κυρίως ανήκει- έχει διακριτούς σκοπούς και στόχους, ενταγμένους στο σχολικό περιβάλλον, σκοπεύει στη βιωματική, εμπειρική γνώση και την ερμηνεία της πραγματικότητας και όχι στη μύηση σε μια θρησκεία (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2015α).

Η Θ.Ε. συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τη μελέτη και την κατανόηση των θρησκευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών (Cush, 2007, στο Γκρίλς,2019α) αν βέβαια η Θ.Α. είναι κατάλληλη και όχι κακή. (Δελγκωσταντής, 2009). Με τη θρησκευτική γνώση, ο έφηβος αναπτύσσει την προσωπικότητά του ολιστικά *«ως πρόσωπο με νόηση και αισθήματα, με δυνατότητα να πιστεύει, γιατί γνωρίζει και κατανοεί, εκφράζεται και επικοινωνεί με τη γλώσσα που μαθαίνει στη Θ.Ε.»* (Heimbrock,2004, στο Κουκουνάρας -Λιάγκης,2015^α:193).

Παράλληλα, αποκτά μια βαθιά κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου και της θρησκείας, τοποθετείται σε σχέση με αυτήν και μέσα απ' τη γνώση απελευθερώνεται και βρίσκει τη θέση του στον κόσμο αυτό, ερμηνεύοντάς τον (Freire,1977, στο Κουκουνάρας-Λιάγκης,2015α). Σε μια εποχή που η παραπληροφόρηση μέσω του τύπου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι συνήθης, η Θ.Ε. εξοπλίζει τους νέους με τη δυνατότητα σωστής ενημέρωσης και εκτίμησης της ανακρίβειας που μπορεί να εκφράζεται σε αυτά, ώστε να λαμβάνουν σοφές αποφάσεις σχετικά με τη θρησκεία (Orchard,2015).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εξαπάτησης και παραπληροφόρησης από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρουσιάζεται στην δραματική ταινία γαλλικής παραγωγής “Le ciel attendra” (2016), ή στα ελληνικά «Ο παράδεισος θα περιμένει». Σε αυτήν περιγράφεται η «κατήχηση» και η επιρροή Γάλλων εφήβων από τον τζιχαντιστικό κόσμο μέσω διαδικτύου, καθώς και η τραγική μοίρα των γονιών που αντιμετωπίζουν την εξαφάνιση των παιδιών τους από φιλόδοξους τζιχαντιστές (Lemercier,2016). Η Θ.Ε. στη Γαλλία τις τελευταίες δεκαετίες είναι απύσχα, αφού δεν πραγματοποιείται ως μάθημα στο σχολείο (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2013). Με αυτό το δεδομένο, ίσως πιο εύκολα μπορεί να ερμηνευθεί αυτό που η ταινία διαδραματίζει, φωτίζοντας εν μέρει τραγικά στιγμιότυπα από την πραγματικότητα της γαλλικής κοινωνίας. Όταν η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση οφείλει και μπορεί να προετοιμάζει τους νέους στο δημόσιο βίο -μέσω της ενημέρωσης- για ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που σχετίζονται με τις θρησκείες (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2010), τότε η απουσία της ενδεχομένως να ευθύνεται για την εκδήλωση τέτοιων δυσάρεστων φαινομένων.

Αυτή η κατανόηση και η «αποκωδικοποίηση» του θρησκευτικού φαινομένου γίνεται αναγκαία μέσα σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο κόσμο πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών κοινωνιών. Η κατάλληλη Θ.Ε. μπορεί να εξοπλίσει τους μαθητές με δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή σε δημόσιο διάλογο πάνω σε θρησκευτικά, ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα, είτε υπάρχει συμφωνία ή διαφωνία με τον συνομιλητή στα ζητήματα αυτά (Orchard,2015). Η διαπολιτισμικότητα, η ανοιχτοσύνη προς το διαφορετικό και την ετερότητα, ο διάλογος αγάπης και αλήθειας και γενικότερα οι πανανθρώπινοι σκοποί της εκπαίδευσης που υπηρετεί η Θ.Α. (Δελικωσταντής,2009) γίνονται δικλείδες ασφαλείας για την αποφυγή φαινομένων φανατισμού, μισαλλοδοξίας φονταμενταλισμού, ρατσισμού, βίας και εχθρότητας μεταξύ των κοινωνιών και αυτά είναι ζητούμενα της εκπαίδευσης. Σε συμπεράσματα ερευνών που διεξήχθησαν από το Πανεπιστήμιο του Αμβούργου μεταξύ των ετών 2006-2009 για τη Θ.Ε. στην Ευρώπη, τονίστηκε η δυνατότητα της Θ.Ε. να δώσει ένα πλαίσιο γόνιμου διαθρησκευτικού διαλόγου και διαπολιτισμικής κατανόησης, με απώτερο στόχο την ειρηνική κοινωνική συμβίωση (Weisse, 2010, στο Γκρίλης,2019α).

Στη σημερινή εποχή το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα *«καλείται να διαλεχθεί δημιουργικά με την πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου»* (Γιαγκάζογλου, 2005:135) αφού ο θρησκευτικός πλουραλισμός είναι γεγονός. Η δυναμική του μαθήματος μέσα από τις αξίες που αυτό προβάλλει έχει όλες τις προϋποθέσεις να μπορέσει ν' ανταποκριθεί σε αυτές τις προκλήσεις αρκεί αυτό να καταφέρει *«...να ξεφύγει από τα βαρίδια του παρελθόντος όπως ο παιδαγωγικός διδακτισμός και ο εθνοκεντρισμός του, να αποβάλει την ξύλινη γλώσσα και τον ακαδημαϊσμό του, να συνδεθεί με τα σύγχρονα υπαρξιακά και κοινωνικά προβλήματα, να συναντήσει με σεβασμό και κατανόηση τον άλλον στο πρόσωπο του ετερόδοξου, του ετερόθρησκου, του αδιάφορου, του άθεου, να είναι κριτικό για κάθε μορφή θρησκευτικής παθολογίας.»* (Γιαγκάζογλου, 2005:136-7)

Σύμφωνα με τον Κορναράκη η Ευρωπαϊκή Ένωση⁴ διαπιστώνει ότι το θρησκευτικό φαινόμενο προϋποτίθεται ως βασικό στοιχείο συνοχής του κοινωνικού ιστού, αντιμετώπισεως κοινωνικών προβλημάτων, ανοχής της ετερότητας, σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ασκήσεως και ενισχύσεως του δημοκρατικού πολιτεύματος, άρα η αξία της Θ.Ε. αδιαμφισβήτητη, ενώ παρατηρεί πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ελλιπής (Κορναράκης,2011). Άρα, η Θ.Ε. μπορεί να προετοιμάσει μελλοντικούς πολίτες για

⁴ Στην Οδηγία/Σύσταση 1720 (2005) της Κοινοβουλευτικής Συνόδου του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την ταυτότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών. (Κορναράκης,2011: 383).

τη ζωή σε μια θρησκευτικά και πολιτιστικά ποικιλόμορφη κοινωνία και να συμβάλλει στις καλές σχέσεις των πολιτών μεταξύ τους (Orchard,2015). Αναμφίβολα αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν οι εκπαιδευτικοί της Θ.Ε. είναι κατάλληλα καταρτισμένοι αλλά και ευαισθητοποιημένοι ως προς την προσωπική τους διά βίου εκπαίδευση.

Με βάση όλα αυτά, ποια είναι τελικά η κατάλληλη Θ.Ε. για να μπορέσει να εκπληρώσει τους σκοπούς της στο σύγχρονο σχολείο;

3.2. Θρησκευτική εκπαίδευση και δημιουργικότητα

Η δημιουργική Θ.Ε., ή η δημιουργικότητα στη Θ.Ε. είναι τόσο απαραίτητη και αναγκαία όσο και στην υπόλοιπη εκπαίδευση των μαθητών στο σχολείο. Στο κεφάλαιο για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση της παρούσης εργασίας, αναφέρθηκαν από βιβλιογραφικές πηγές τα πλεονεκτήματα και οι ευεργεσίες της καθώς και έρευνες που τα επιβεβαιώνουν. Σύμφωνα με τον Whitton η φαντασία⁵ του μαθητή -έννοια παρεμφερής της δημιουργικότητας- μπορεί να καλλιεργηθεί και να εμψυχηθεί έντονα στις μεθόδους, τις τεχνικές, τις διαδικασίες, τα σχέδια οποιουδήποτε κλάδου (Al-Hawamleh,2019). Η Θ.Ε. ως μέρος του συνόλου της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση σε αυτό.

Ο Torrance από το 1963 κάνει λόγο για την αξία της δημιουργικής Θ.Ε. Συγκεκριμένα αναφέρει πως εφόσον η φυσική τάση του ανθρώπου είναι να μαθαίνει δημιουργικά και οι ικανότητες της δημιουργικής του σκέψης είναι χρήσιμες στην αναζήτηση της γνώσης, είναι αναγκαίο η Θ.Ε. να ακολουθήσει τις επιταγές της φύσης για να μπορέσει να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική. Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις οι οποίες απλά μεταφέρονται, ή επιβεβαιώνονται από το δάσκαλο σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία) δεν θα μπορούν να

⁵ Η φαντασία, η περιέργεια και η δημιουργική σκέψη θεωρούνται σημαντικά χαρακτηριστικά και είναι αλληλένδετα στις δημιουργικές διαδικασίες. Η φαντασία είναι η ικανότητα δημιουργίας διανοητικών εικόνων και η ικανότητα σκέψης και δημιουργίας νέων, ενδιαφερουσών ιδεών ή μεθόδων που δεν έχουν υπάρξει πριν (Hornby, 1995; Vygotsky, 2004, in Tran et al.,2016). Η φαντασία παρέχει τα θεμέλια για τη δημιουργικότητα που θα προκύψει (Brady & Edelman, 2012, in Tran et al.,2016)_και τη δύναμη ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης (Li, 2011,in Tran et al.,2016) . Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη μιας δημιουργικής ιδέας είναι αποτέλεσμα ταυτόχρονων διαδικασιών εξερεύνησης, φαντασίας και δημιουργικής σκέψης και διεγείρεται από μεμονωμένα συναισθήματα και κίνητρα (Tran,.et al. ,2016).

έχουν διάρκεια ζωής στο μυαλό και την ψυχή του μαθητή, εκτός αν αυτές (οι πεποιθήσεις) επιβεβαιωθούν με τη δημιουργική του συμμετοχή και δοκιμαστούν μέσα από την προσωπική του εμπειρία (βίωμα). Μόνο μαθαίνοντας δημιουργικά ο μαθητής αποκτά μεγάλο μέρος από τις πραγματικά χρήσιμες γνώσεις του, αλλά και τις διαρκείς και μόνιμες πεποιθήσεις του (Torrance, 1963).

Επιπροσθέτως, μελετητές και έρευνες αλλά και η εκπαιδευτική εμπειρία των τελευταίων ετών έχουν καταδείξει πως στη Θ.Ε. υπάρχουν πολλές δυνατότητες δημιουργικότητας και ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Σύμφωνα με τον Lat Blaylock, σύμβουλο Θ.Ε. στην Αγγλία, η δημιουργική Θ.Ε. είναι σίγουρα καλύτερη από τη Θ.Ε. (χωρίς τη δημιουργικότητα) και η Θ.Ε. χρειάζεται τη δημιουργικότητα για τέσσερις λόγους:

α) Οι θρησκείες, που αποτελούν αντικείμενο της Θ.Ε., είναι από μόνες τους δημιουργικές και δυναμικές, ενώ σε πολλές φάσεις της ιστορίας εκρήγνυνται από δημιουργικότητα και εμπνέουν δημιουργικότητα. Π.χ. θρησκευτικά κείμενα όπως η Βίβλος, το Κοράνι κ.ά. είναι μεταξύ των πιο διαδεδομένων, πολυδιαβασμένων και μεταφρασμένων κειμένων της ανθρωπότητας, ενώ τέχνες όπως η μουσική, η ζωγραφική και η αρχιτεκτονική έχουν να επιδείξουν έργα διαχρονικής αξίας εμπνεόμενες από την εκάστοτε θρησκεία των δημιουργών τους. Οι τέχνες που εμπνεύστηκαν από τις θρησκείες μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία αν αξιοποιηθούν κατάλληλα και δημιουργικά (Blaylock, 2021α). Για παράδειγμα, η τέχνη της ζωγραφικής ή αιογραφίας και συγκεκριμένα η εικόνα -που συχνά συνδέεται με το περιεχόμενο διαφόρων μαθημάτων- ως «πηγή» στο μάθημα των θρησκευτικών, είναι ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, αφού μπορεί να προκαλέσει τη σκέψη, να δραστηριοποιήσει κίνητρα μάθησης και να προσφέρει ερεθίσματα στον μαθητή για προβληματισμό και διάλογο. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες πως η εφαρμογή της εικόνας κατά τη διδασκαλία δημιουργεί θετικές προϋποθέσεις για την επίδοση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα ενεργοποιεί κίνητρα μάθησης (Βρεττός, 1993).

β) Οι δάσκαλοι και καθηγητές της Θ.Ε. είναι καλύτεροι και αποτελεσματικότεροι όταν είναι δημιουργικοί και αυτό είναι που χρειάζεται η Θ.Ε.

γ) Όλοι οι μαθητές είναι και μπορούν να γίνουν δημιουργικοί, (γεγονός που προαναφέρθηκε από τις έρευνες στη δημιουργικότητα) και στο μάθημα των Θρησκευτικών οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν αυτή την δεξιότητα

δ) η ίδια η δημιουργικότητα προτρέπει τους μαθητές να υιοθετήσουν υψηλά πρότυπα και το μάθημα των θρησκευτικών δίνει πρόσφορο έδαφος γι' αυτό (Blaylock, 2021α).

Μία έρευνα που διενεργήθηκε στην Ιορδανία από τον Mahir S. Al-Hawamleh το 2019 σε μαθητές της δεκάτης τάξης είχε σκοπό να αναπτύξει τις επιδόσεις των μαθητών στη Θ.Ε. μέσω προώθησης της φαντασίας και έθετε το εξής ερώτημα: Ποιο μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της ευφάνταστης προσέγγισης της Θ.Ε. στην επίδοση των μαθητών; (Al-Hawamleh,2019). Η μέθοδος που επιλέχθηκε ως ερευνητικός σχεδιασμός ήταν η μελέτη περίπτωσης και μαθητές στην πόλη Τρμπιντ της Ιορδανίας που πήραν μέρος, εκπαιδεύτηκαν να σκέφτονται με φαντασία χωρίς βέβαια να παραθεωρούνται οι ψυχολογικοί τους παράγοντες όπως προσοχή, ικανότητες, αποτελέσματα, κίνητρα και συνεχής αξιολόγηση (Al-Hawamleh,2019). Σύμφωνα με τον ερευνητή, ο δάσκαλος της Θ.Α. που έλαβε μέρος στην έρευνα ήταν γνώστης των πρακτικών του κονστρουκτιβισμού και ενθουσιώδης μαθητής του, είχε δηλαδή χαρακτηριστικά δημιουργικού δασκάλου. Για την πειραματική ομάδα μαθητών που έλαβε μέρος στη διαδικασία, το μάθημα της Θ.Ε. έγινε συναρπαστικό και ασκήθηκε σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Οι μαθητές βίωσαν τη θρησκευτική γνώση απολαμβάνοντας τη διαδικασία, ενώ μέσω αυτής ενισχύθηκε το πάθος για έρευνα και καινοτομία.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω παρατηρήσεων, καταγεγραμμένων βίντεο και άτυπων συνεντεύξεων με τον δάσκαλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε διαφορά στις βαθμολογίες της επίδοσης των μαθητών μεταξύ των δύο ομάδων που πήραν μέρος στη μελέτη (πειραματική και ελέγχου). Η ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν υπέρ της πειραματικής ομάδας που διδάχθηκε το μάθημα της Θ.Ε. με ευφάνταστη προσέγγιση. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες και στις δύο ομάδες είχαν τις ίδιες συνθήκες, η μεταβλητή της μεθόδου είχε άμεση επίδραση στα αποτελέσματα της μελέτης. Η έρευνα κατέδειξε πως η ευφάνταστη προσέγγιση της διδασκαλίας αποκάλυψε χαρακτηριστικά ευφάνταστων και δημιουργικών μαθητών με καινοτόμες ιδέες και λύσεις. Δημιούργησε, δηλαδή, θετικές αλλαγές που ήταν εμφανείς στην απόδοση των μαθητών, αφού οι μαθητές έγιναν πιο δημιουργικοί, δραστήριοι, κοινωνικοί και συνεργατικοί με αποτέλεσμα την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Σύμφωνα με τον δάσκαλο της μελέτης περίπτωσης, η ευφάνταστη διδασκαλία έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν και να ερμηνεύσουν συναισθήματα και σκέψεις χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους, χωρίς συστολή και εμπόδια. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν τον ρόλο της φαντασίας και τον τρόπο χρήσης της καθώς και τη σχέση των εργαλείων της φαντασίας με τα επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθήματα Θ.Ε. (Al-Hawamleh,2019).

Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να ενθαρρύνουν τους δασκάλους της Θ.Ε. που εξακολουθούν να πιστεύουν στις δικές τους συμβατικές τεχνικές διδασκαλίας, να αλλάξουν τις πρακτικές τους και να ακολουθήσουν πιο καινοτόμες προσεγγίσεις (Al-Hawamleh,2019).

Η δημιουργικότητα στη Θ.Ε. και συγκεκριμένα στο μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και το δόγμα ή τη θρησκεία. Το μάθημα των Θρησκευτικών σε ευρωπαϊκές χώρες, αλλού ομολογιακό (Ιρλανδία, Ιταλία, Ισπανία, Πολωνία κ.α.) αλλού μη ομολογιακό (Αγγλία, Σουηδία, Φινλανδία, Εσθονία κ.α.) υποχρεωτικό ή προαιρετικό (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2013), αλλά και στην Ελλάδα που το μάθημα ως υποχρεωτικό και ομολογιακό επικεντρώνεται στις αρχές της Χριστιανικής διδασκαλίας (όπως ισχύει σύμφωνα με τα τρέχοντα Π. Σ. -2020-), μπορεί και είναι αναγκαίο να είναι δημιουργικό.

Σε ένα δημιουργικό μάθημα Θρησκευτικών οι μαθητές δραστηριοποιούνται με ποικίλους τρόπους, ενεργοποιούνται και κινητοποιούνται στο να ανακαλύψουν τη γνώση που βρίσκεται στις αξίες του Ευαγγελίου (Zellma,2020), αλλά και γνώσεις που αφορούν άλλα θρησκευόμενα. Ένα τέτοιο μάθημα μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά, να αναζητούν δημιουργικές λύσεις και πρωτότυπες, μοναδικές, καινοτόμες ιδέες. Ταυτόχρονα μπορεί να διεγείρει τη γνωστική περιέργεια και τη φαντασία των μαθητών και να τους δώσει την ευκαιρία να δημιουργήσουν προϊόντα που σχετίζονται με τη θεματολογία του (π.χ. ημερολόγια, σκηνικά, μαθητικά βοηθήματα, μικρά έργα τέχνης) βοηθώντας τους να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τα talenta τους (Zellma,2020).

Μέσα σε ένα τέτοιο δημιουργικό περιβάλλον οι μαθητές νιώθουν ελεύθεροι να εκφραστούν, να αναζητήσουν πολλούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος που μπορεί να προκύπτει με βάση τη θεματική του μαθήματος, να θέσουν ερωτήματα και διαφορετικές απόψεις για την δική τους οπτική για τη ζωή, ενώ διδάσκονται την ικανότητα να σέβονται τη γνώμη των άλλων καθώς ενθαρρύνονται να συνεργάζονται σε μια ομάδα. Καθώς οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς να έχουν το θάρρος να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις, αξιοποιούν την ευκαιρία για διάλογο, συνεργασία, δημιουργική δραστηριότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αντίληψή τους για τον εαυτό τους, τον άλλον και τον κόσμο κι έτσι η συμμετοχή τους στο μάθημα γίνεται ελκυστική, (Zellma, 2020) ενώ το μάθημα μπορεί να αποκτά ένα ενδιαφέρον, αφού αφορά την ίδια τους τη ζωή.

Η φύση του μαθήματος των Θρησκευτικών επιτρέπει πρωτοπόρες προσεγγίσεις, δίνοντας νέο νόημα στη Θ.Α. Η μελέτη κειμένων, είτε Βιβλικών είτε των μεγάλων θρησκειών, σε συνδυασμό με βιωματικές μεθόδους, όπως αναπαραστάσεις δρώμενων, ομαδικά παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, προσομοιώσεις διλημματικών καταστάσεων, αλλά και

χρήση ΤΠΕ, ομαδικές εργασίες, project και γενικότερα δημιουργικές δραστηριότητες (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2010) είναι πρακτικές που ανταποκρίνονται σε ένα δημιουργικό μάθημα Θρησκευτικών.

Ένα τέτοιο μάθημα αποτελεί πρόκληση και για τον ίδιο τον καθηγητή Θρησκευτικών αφού καλείται να γίνει ο ίδιος πιο δραστήριος, ευέλικτος, ανοιχτός στις νέες μεθόδους και τεχνικές, δεκτικός στις αλλαγές και στο διαφορετικό και αποτελεσματικός στις συνεχείς προκλήσεις που μπορεί να δημιουργεί ένα τέτοιο μάθημα. Να είναι, δηλαδή, ή να επιδιώξει να γίνει ο ίδιος πιο δημιουργικός.

3.3. Το σύγχρονο μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

Το ΜτΘ στην Ελλάδα από την αρχή της ιστορίας του πέρασε (και περνάει) από διάφορες ιδεολογικές και κατά συνέπεια παιδαγωγικές φάσεις, τροφοδότησε ποικίλες συζητήσεις και αφορμές για αλλαγή, ενώ κατά καιρούς απασχόλησε έντονα ο τρόπος προσέγγισής του, ο τρόπος διδακτικής του καθώς και το περιεχόμενό του. Η ιδεολογία, η πολιτική, η διδακτική προσωπική θεωρία, η θρησκευτική τοποθέτηση των εμπλεκομένων (εκπαιδευτική πολιτική, εκκλησία, εκπαιδευτικοί) επηρέασαν κι επηρεάζουν τον εκάστοτε επιθυμητό τύπο μαθήματος (Ζευκίλη, 2020) με αποτέλεσμα τις αλλαγές και τις ανατροπές ως προς τον χαρακτήρα του. Ένα πολυσυζητημένο, παρεξηγημένο πολλές φορές μάθημα που έγινε αντικείμενο πολιτικών και εκκλησιαστικών αντιπαραθέσεων, παρόλα αυτά υφίσταται κι έχει τη θέση του αλλά κι έναν σημαντικό ρόλο να επιτελέσει στο σύγχρονο σχολείο.

Το σύγχρονο μάθημα των Θρησκευτικών ενταγμένο στα Αναλυτικά Προγράμματα⁶ της ελληνικής εκπαίδευσης, αποτελεί διδακτικό αντικείμενο που κατοχυρώνεται από το Ελληνικό Σύνταγμα (Άρθρο 16,παρ.2). Συγκεκριμένα αναφέρεται πως βασική αποστολή του Κράτους είναι να παρέχει παιδεία, η οποία μεταξύ άλλων, έχει ως σκοπό «*την ανάπτυξη της... θρησκευτικής συνείδησης*» των Ελλήνων» (ΦΕΚ 211/Α/24-12-2019).

Κατοχυρώνεται επίσης και από τον νόμο για την εκπαίδευση (Ν.1566/1985), σύμφωνα με τον οποίο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθά τους μαθητές να διακατέχονται από «*την πίστη προς*

⁶ Αναλυτικό πρόγραμμα είναι «το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται (και που μπορεί να περιλαμβάνουν γνώσεις, διαδικασίες και δεξιότητες), αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται (την παιδαγωγική και τον τρόπο διδασκαλίας)» (Simons, 2004: 25, στο Γκρίλης,2019^α :46)

[...] τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης», καθώς επίσης και το γεγονός πως «η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη» (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (ΔΕΠΠΣ) του 2003 στο σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος αναφέρονται μεταξύ άλλων: «*Η θρησκευτική εκπαίδευση των μαθητών, όπως αναγνωρίζεται και διεθνώς, συνιστά όρο της ηθικής και πνευματικής τους ανάπτυξης και έχει ύψιστη κοινωνική σημασία.*» (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003).

Το ΜτΘ στην Ελλάδα αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα με δυνατότητα απαλλαγής, διδάσκεται για επτά χρόνια στην υποχρεωτική εκπαίδευση (από την Γ' Δημοτικού μέχρι την Γ' Γυμνασίου) τρία χρόνια στο Γενικό Λύκειο και δύο στο Επαγγελματικό (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2019). Υπεύθυνοι για την διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος στην Ελλάδα είναι το Υπουργείο Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί-θεολόγοι (Ζευκλή,2022), ενώ πολλές φορές στην διαμόρφωση του περιεχομένου τους έχει παίξει σημαντικό ρόλο -μέσα από συζητήσεις, προτάσεις ή και διαφωνίες- και η Εκκλησία της Ελλάδος.

3.4. Αναλυτικά προγράμματα

Τα τελευταία χρόνια έγινε ιδιαίτερα μεγάλη συζήτηση και υπήρξαν σοβαρές διαφωνίες για τα Π.Σ. στο μάθημα των Θρησκευτικών, αρχικά εξ αφορμής των αλλαγών που έγιναν το 2003-2006 στο Δημοτικό και Γυμνάσιο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)⁷ και μετέπειτα με την δημοσίευση Νέων Προγραμμάτων Σπουδών⁸ τον Ιούνιο του 2017, για τα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου και Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου (ΦΕΚ 2104/Β/19.06.2017 και ΦΕΚ 2105/Β/19.06.2017). Η διαφωνία και η ένταση μεταξύ των δύο αντιτιθέμενων απόψεων κορυφώθηκε με την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων που ίσχυσαν μόνο για τρία χρόνια, αφού τελικά κρίθηκαν αντισυνταγματικά από το Συμβούλιο της Επικρατείας, στο οποίο προσέφυγε η ΠΕΘ⁹ και μερίδα λαϊκών και αντιπροσώπων της εκκλησίας (Αποφάσεις 660/2018,1749 και 1752/2019).

⁷ Αυτή την περίοδο γίνεται το πρώτο βήμα να διαχωριστεί το μάθημα των Θρησκευτικών από τον «κατηχητικό» του χαρακτήρα και να απομακρυνθεί από την αυστηρά ομολογιακή εκπαίδευση, αποκτώντας στοιχεία ανοιχτής ομολογιακής εκπαίδευσης στους σκοπούς και το περιεχόμενο των ΑΠΣ. (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2019:43).

⁸ Αποτελούν αναθεωρημένα Προγράμματα του 2016(ΦΕΚ 2920/Β/13-09-2016).

⁹ Πρόκειται για την αρχαιότερη ιστορικά Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων, που αποτελεί τη συντηρητική μερίδα αυτών και που αντιτάχθηκε σθεναρά στα νέα προγράμματα. Στον αντίποδα αυτής βρίσκεται ο «Καιρός» (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος) που ως Σύνδεσμος υποστήριξε τα Ν.Π. παντοiotρόπως (Γκρίλης,2019α).

Τα καινοτόμα και πολυσυζητημένα Νέα Προγράμματα (2016-17) σχεδιάστηκαν με επιστημονικά κριτήρια και στηρίχθηκαν σε διεθνή αλλά και ελληνική έρευνα και εμπειρία. Σαφώς επηρεασμένα από τις σύγχρονες θεωρίες της θρησκευτικής εκπαίδευσης και αγωγής στη διαμόρφωση των σκοπών, της μεθόδου και του περιεχομένου της Θ.Ε. στόχευσαν σε ένα σύγχρονο θρησκευτικό γραμματισμό¹⁰. Για τα Π. Σ. θεωρήθηκε προτεραιότητα η εκπαίδευση στη θρησκευτική γλώσσα ανεξάρτητα από τη θρησκευτική καταβολή των μαθητών που θα τους βοηθήσει στην επικοινωνία με τον Θεό, με τον εαυτό και με τους άλλους (ΙΕΠ., 2017β).

Η αντιπαράθεση των εμπλεκόμενων επικεντρώνεται στο περιεχόμενο, στους σκοπούς και στο χαρακτήρα του μαθήματος, αφού η αλλαγή -λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμική διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών- (Κουκουνάρας,-Λιάγκης,2019) αποσκοπεί στον εκσυγχρονισμό αυτών (σκοπών, χαρακτήρα), στις εκπαιδευτικές ανάγκες των σημερινών μαθητών, καθώς και στην εκπλήρωση της ανάγκης για ένα σύγχρονο, ανοιχτό, ελκυστικό μάθημα που θα ανταποκρίνεται στη γενικότερη Θ.Ε. των μαθητών. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα Νέα Προγράμματα κρίθηκαν αντισυνταγματικά από το ΣτΕ (2019) -και από τον Μάρτιο του 2020 δημοσιεύθηκε νέα υπουργική απόφαση (αρ.31585/Δ2/4-3-2020 - ΦΕΚ 698/Β/4-3-2020) με Προγράμματα προσαρμοσμένα στις αποφάσεις του Συμβουλίου Επικρατείας- και παρά τα θέματα που προέκυψαν από αυτές τις αποφάσεις, η επαναστατική αλλαγή που επέφεραν τα Νέα Προγράμματα (2016-17) -όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία και τις τεχνικές στη διδασκαλία- παραμένει μέχρι σήμερα. Σχετικά με τη μεθοδολογία και τις τεχνικές γίνεται λόγος αμέσως παρακάτω.

3.4.1. Διδακτική Μεθοδολογία

Η διδακτική μεθοδολογία των Ν.Π.Σ. είναι εμπνευσμένη από τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας και από τον κονστρουκτιβισμό. Η βιωματική μέθοδος επιλέχθηκε ως βασική μέθοδος για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών γιατί στηρίζεται πάνω στη δεδομένη εμπειρία των μαθητών αλλά και σε μια ποικιλία γνωστικών διαδικασιών, ενισχύει το μαθητή να παράγει ο ίδιος τη γνώση σύμφωνα με τα αναπτυξιακά, βιολογικά, γνωσιακά, ηθικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, εμπλέκει ενεργά εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε μια παραγωγή γνώσης. Αυτή η γνώση έχει σχέση με τη ζωή των μελών, άρα

¹⁰ Ο θρησκευτικός γραμματισμός βοηθά τον μαθητή να κατανοεί και να χρησιμοποιεί λειτουργικά έννοιες, κρίσεις, αναπαραστάσεις, γενικεύσεις, σχήματα, εικόνες, σύμβολα, αφηγήσεις, νοήματα, σημασίες, κείμενα.[...]έτσι ώστε να οδηγηθεί σε προσωπικές επιλογές και εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων (ΙΕΠ,2017β).

έχει και μεγαλύτερη πιθανότητα βιωσιμότητας και έχει ερευνηθεί θεωρητικά και πρακτικά σε ευρωπαϊκό και ελληνικό πλαίσιο ειδικά στη Θ.Ε. (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2017α). Σημειωτέον πως η βιωματική μάθηση στην Θ.Ε αφορά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και όχι αποκλειστικά τις θρησκευτικές εμπειρίες, οι οποίες δεν αποκλείονται, αν αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης στη μαθησιακή διαδικασία (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2017β). Η βιωματική μέθοδος αποτελεί δημιουργική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς είναι προσανατολισμένη στις αρχές της δημιουργικής μάθησης, αλλά αποτελεί και κομμάτι της δημιουργικής διδασκαλίας.

Η διδασκαλία των διδακτικών ενοτήτων στο μάθημα των Θρησκευτικών ξεφεύγει από τις αγκυλώσεις του άκριτου κατηχητισμού, του δογματισμού, της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας ή του δασκαλοκεντρισμού, του ακαδημαϊκού γνωστικισμού, της απομνημόνευσης και της αναπαραγωγής της γνώσης/πληροφορίας (Kalantzis&Cope,2013).

Αποκτά μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, καλλιεργεί ισόρροπα γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (ΙΕΠ, 2017α). Αυτή η διδασκαλία προκύπτει από τη διδακτική μεθοδολογία που αναπτύσσουν στη «Νέα Μάθηση» οι Kalantzis και Cope (2013) με βάση τις μαθησιακές διαδικασίες και τους τρόπους γνώσης και μάθησης, αφομοιώνοντας δημιουργικά τις θεωρίες των Anderson και Krathwohl (Bloom), Kolb, Bruner, Vygotsky και Dewey. Σύμφωνα με τους Kalantzis και Cope «*η μάθηση αφορά τον τρόπο απόκτησης της γνώσης*» και αυτοί οι τρόποι, αν εφαρμοσθούν συνδυαστικά, συντελούν στη βαθιά γνώση και στη μάθηση πώς να αποκτάται η γνώση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019:113).

Η διδασκαλία αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια με βάση τη βιωματική και κονστрукτιβιστική προσέγγιση (εποικοδομητισμό) της μάθησης:

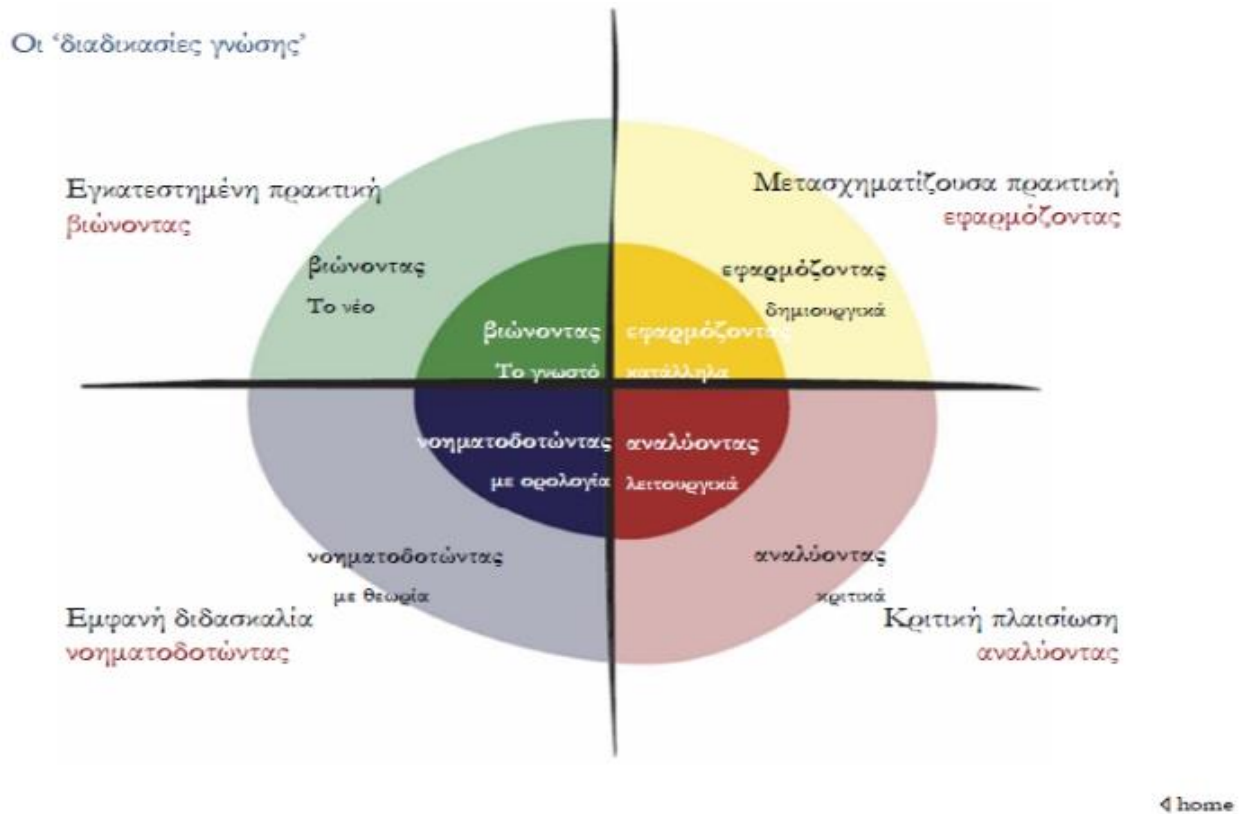
Στο *πρώτο στάδιο* (βιώνοντας) καλείται ο μαθητής να προσεγγίσει το βασικό θέμα του μαθήματος μέσω μιας εμπειρίας του. Βιώνοντας αρχικά κάτι γνωστό, μπορεί να γνωρίσει στη συνέχεια αναγωγικά το νέο, που έχει θρησκευτικό περιεχόμενο, συνδέοντας την εμπειρία του με αυτό.

Στο *δεύτερο στάδιο* (νοηματοδοτώντας) ο μαθητής προσεγγίζει θρησκευτικά την εμπειρία του προηγούμενου σταδίου για να την νοηματοδοτήσει με θρησκευτικό περιεχόμενο. Έτσι κατανοεί την έννοια και το νέο νόημά της μέσα από την ορολογία και τη θεωρία, αλλά και τον τρόπο που τα νοήματα συνδέονται μεταξύ τους.

Στο *τρίτο στάδιο* (αναλύοντας) ο μαθητής διερευνά συστηματικά και μέσα από συλλογισμούς αναλύει κριτικά τη θρησκευτική έννοια. Στόχος αυτού του σταδίου είναι να μετασχηματιστεί η

γνώση σε δράση, διαμορφώνοντας ο μαθητής προσωπική θέση μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης της παλιάς και νέας εμπειρίας με αποτέλεσμα να επαναπροσδιορίσει, αν χρειαστεί, τις θέσεις του.

Στο τέταρτο στάδιο ο μαθητής καλείται να εφαρμόσει τη νέα γνώση, να αναστοχαστεί τις προηγούμενες γνωσιακές διαδικασίες με στόχο την αξιολόγηση από τον ίδιο και τον εκπαιδευτικό, αλλά και να επαναπροσδιορίσει το βασικό θέμα του μαθήματος που τώρα πια νοηματοδοτείται



Σχήμα 2: Οι διαδικασίες γνώσης (Kalantzis, M & Cope, B., 2013: 67; Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. 2017α).

και από τη θρησκευτική γλώσσα και να δοκιμάσει τυχόν επιδράσεις του στη ζωή του (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019).

Τα τέσσερα αυτά στάδια πραγματώνονται μέσα από στοχευμένες και προσεκτικά επιλεγμένες από τον εκπαιδευτικό δράσεις έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι σκοποί και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με το Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού -Γυμνασίου (12-6-2017) πρόκειται για δράσεις που:

- εκπαιδεύουν τους μαθητές σε ποικίλες προσεγγίσεις των θρησκευτικών θεμάτων (βιω-ματική, διαθεματική, διερευνητική, διαλογική, ερμηνευτική προσέγγιση, στοχασμός, δημιουργική έκφραση, δράσεις κ.ά.),
- καλλιεργούν την ενσυναίσθηση ως κοινωνική δεξιότητα και ενισχύουν την αίσθηση της σχολικής τάξης ως κοινότητας,
- ευνοούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και στάσεων των μαθητών, δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξή τους,
- υπηρετούν όχι μόνο τα ΠΜΑ αλλά κατ' επέκταση τους στόχους και τις επάρκειες κάθε τάξης/κύκλου,
- είναι ποικιλόμορφες και θεωρητικά θεμελιωμένες,
- προσφέρουν δυνατότητες αξιολόγησης –ποιοτικού κυρίως χαρακτήρα– τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους ίδιους τους μαθητές (ΙΕΠ, 2017α).

Μέσα από την επιλογή δραστηριοτήτων δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αυτενεργήσει και να πάρει σε μεγάλο βαθμό πρωτοβουλία, αναπτύσσοντας ο ίδιος τη μεθοδολογία που θεωρεί κατάλληλη για το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Βαλλιανάτος, 2016). Αυτό είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των Νέων Προγραμμάτων, καθώς δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να ελίσσεται, να παράγει νέες ιδέες στη διδασκαλία του, να γίνεται συνεργός στη μάθηση των μαθητών του, να γίνεται δηλαδή ένας δημιουργικός δάσκαλος.

3.4.2. Γενικοί και ειδικοί σκοποί Ν.Π.Σ.

Όπως προαναφέρθηκε, από τον Μάρτιο του 2020 δημοσιεύθηκαν νέα Α.Π.Σ. (αρ.31585/Δ2/4-3-2020 - ΦΕΚ 698/Β/4-3-2020) προσαρμοσμένα στις αποφάσεις του ΣτΕ που ισχύουν σήμερα και ενώ διαπιστώνονται κάποιες διαφορές ως προς το χαρακτήρα και τους σκοπούς του μαθήματος, οι προτεινόμενοι τρόποι διδακτικής μεθοδολογίας παραμένουν ίδιοι με αυτούς των Προγραμμάτων του 2017.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση αρ.31585/Δ2/4-3-2020, ως προς το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος το μάθημα *«εντάσσεται αναπόσπαστα στον γενικό σκοπό της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα»*. Όπως όλα τα άλλα μαθήματα συμβάλλει *«ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταστούν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες, που κατανοούν και σέβονται τις αρχές της δημοκρατίας και των δικαιωμάτων του ανθρώπου»* (ΦΕΚ 698/Β/4-3-2020).

Στους ειδικότερους σκοπούς επισημαίνεται δύο φορές η αναγκαιότητα της δημιουργικότητας, αφού μεταξύ άλλων αναφέρεται πως το μάθημα των Θρησκευτικών θέτει ως σκοπό «να συνεισφέρει δημιουργικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων Χριστιανών μαθητών και μαθητριών, και παράλληλα να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, ψυχολογική, αισθητική, και δημιουργική)...» (ΦΕΚ 698/Β/4-3-2020).

Στο ίδιο αλλά αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών του ΙΕΠ του 2021 για τα Θρησκευτικά, αναφέρεται ως προς τη φυσιογνωμία του μαθήματος, πως πρόκειται για ένα μάθημα με θεμελιώδη παιδαγωγικό και ανθρωπολογικό προσανατολισμό, ένα μάθημα παιδείας και πολιτισμού, ένα μάθημα ταυτότητας και προσώπου (ΙΕΠ, 2021). Στους γενικούς σκοπούς γίνεται κι εδώ δύο φορές μνεία για την ανάγκη της δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως το μάθημα των Θρησκευτικών συμβάλλει:

«....στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών/τριών, ώστε να...εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, να ζήσουν δημιουργικά, με αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση....» (ΙΕΠ, 2021:6).

«...στην ανάδειξη της σημασίας που έχει η θρησκευτική αγωγή ως προς τις ικανότητες των μαθητών/-τριών να επικοινωνούν με τον εαυτό τους, με τους άλλους και τον κόσμο ολόκληρο, να δημιουργούν, να αυτενεργούν, να καλλιεργούν δεξιότητες και να παράγουν νέα γνώση, η οποία να μετασχηματίζεται σε δράση στην κοινωνία, εμπνεόμενη από το όραμα και την ελπίδα για την ειρήνη, τη συνύπαρξη, την ισότητα, τη δημοκρατία και γενικά την αλλαγή και τη βελτίωση του κόσμου.» (ΙΕΠ, 2021:6).

Ταυτόχρονα, το Π.Σ. μέσα από τις στήλες των Π.Μ.Α και ενδεικτικών δραστηριοτήτων υποστηρίζει τον σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων, ενώ οι δραστηριότητες χωρίζονται σε επτά κατηγορίες: « α) άμεσης διδασκαλίας β) ομαδοσυνεργασίας γ) διαλόγου δ) επίλυσης προβλημάτων ε) παιχνιδιού / δράσης στ) πρότζεκτ ζ) αξιολόγησης» (ΙΕΠ, 2021:8).

Συμπερασματικά τα Προγράμματα Σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών τα τελευταία χρόνια, ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής, από τους σκοπούς, μέχρι το σχεδιασμό της διδασκαλίας και την αξιολόγηση, φαίνεται πως ενστερνίζονται την αξία της δημιουργικότητας και επιδιώκουν τη συμβολή της στη διδασκαλία του μαθήματος.

Το μεγάλο στοίχημα για την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των στόχων είναι η εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς θεολόγους, οι οποίοι καλούνται να είναι ευέλικτοι και δεκτικοί στις αλλαγές, να συνεργάζονται, να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα, να αναστοχάζονται, να αυτοαξιολογούνται, να επιμορφώνονται συνεχώς έτσι ώστε να γίνονται και να επιδιώκουν να παραμένουν διαρκώς δημιουργικοί.

3.5. Ο ρόλος του σύγχρονου θεολόγου για ένα δημιουργικό μάθημα Θρησκευτικών

Είναι γεγονός πως το ΜτΘ στην Ελλάδα για πολλά χρόνια «ταλανίστηκε» από αντιλήψεις «κατηχητισμού» και «δογματισμού» των ίδιων των εκπαιδευτικών θεολόγων. Αντιλήψεις στερεοτυπικές, αποτέλεσμα ελλιπούς θεολογικής και παιδαγωγικής γνώσης που ανέκυπταν μεταξύ άλλων και από τη θεωρία πως η χριστιανική διδασκαλία δεν επιδέχεται ερμηνεία και είναι κυρίως δογματική¹¹. Οι αντιλήψεις αυτές οδηγούσαν (ή οδηγούν) τους θεολόγους σε ένα μάθημα δασκαλοκεντρικό με πρακτικές στείρας παραδοσιακής-μετωπικής διδασκαλίας στερώντας από το μάθημα τη δυναμική που του αρμόζει. *«Ένα τέτοιο μάθημα σίγουρα δεν μπορεί να είναι δημιουργικό παρά αποστειρωμένο από κάθε προσπάθεια δημιουργικής μάθησης»* (Περσελής, 1994:136).

Από το 1963 ο Torrance διαπιστώνει πως για τους δασκάλους της Θ.Ε., πρότυπο δημιουργικού δασκάλου θα μπορούσε να είναι ο ίδιος ο Χριστός. Ο Χριστός για τον Torrance αποτελούσε ένα παράδειγμα δημιουργικού μαθητή και δασκάλου. Σαν παιδί συναντάται να κάνει ερωτήσεις στους δασκάλους στην Ιερουσαλήμ -Λουκά 2,46- κι αυτή η διερευνητική τάση παραμένει σε όλη την επίγεια ζωή Του. Σαν δάσκαλος διηγείρε την περιέργεια των άλλων, χειριζόταν τις ερωτήσεις τους με σεβασμό και τους βοηθούσε να βρουν απαντήσεις. Άλλες φορές απαντούσε στις ερωτήσεις με δικές Του ερωτήσεις για να τους κάνει να σκεφτούν (βασική τεχνική δημιουργικής μάθησης). Αντί να δίνει έτοιμες απαντήσεις οδηγούσε τους μαθητές Του στις δικές τους «πηγές» μάθησης, στις δικές τους εμπειρίες, ταρασσοντας την παθητική ηρεμία και στάση για να κινητοποιήσει τη σκέψη τους (Torrance, 1963). Σύμφωνα με τον Βρεττό η σκέψη λειτουργεί δημιουργικά όταν διαπιστωθεί

¹¹ Η Ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία και παράδοση σε καμία περίπτωση δεν αποποιείται το κριτικό πνεύμα για την ερμηνεία και κατανόηση των μηνυμάτων της. Απόδειξη αυτού αποτελούν χωρία και περιστατικά της Αγ. Γραφής (βλ. παραβολή ταλάντων στο Ματθ.25,14-39) και της πατερικής παράδοσης (βλ. Λόγος Μ. Βασιλείου, «Προς τους νέους»), όπου διακρίνεται ότι ο αγώνας του πιστού για την πίστη χρειάζεται γνώση, σκέψη, στοχασμό, φαντασία, κρίση, επιλογή, θάρρος, τόλμη και υπευθυνότητα (Περσελής, 1994:136).

πρόβλημα. Σκοπός της ερώτησης είναι να προκαλέσει τη σκέψη, ώστε να ασχοληθεί με το πρόβλημα (Βρεττός, 1993).

Ο εκπαιδευτικός σύγχρονος θεολόγος είναι αυτός που καλείται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διδασκαλία ενός δημιουργικού μαθήματος. Οι θετικές αλλά και απαιτητικές αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών που δίνουν τα εχέγγυα για μια δημιουργική διαδικασία, αλλά κι ένα δημιουργικό αποτέλεσμα, δεν θα έχουν κανένα νόημα αν ο εκπαιδευτικός δεν τα υποστηρίξει στην τάξη. Το πόσο καταλυτικός μπορεί να είναι ο ρόλος του σε αλλαγές αποδεικνύεται και από έρευνες. Σχετική έρευνα που διενεργήθηκε τα τελευταία χρόνια σε χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. από την εταιρεία συμβούλων Mc Kinsey σχετικά με τους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα πως *«η ποιότητα της εκπαίδευσης σε μια χώρα δεν εξαρτάται ούτε από τις κρατικές δαπάνες, ούτε από το μέγεθος της τάξης, ούτε από τον προοδευτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εξαρτάται από έναν και μοναδικό παράγοντα: την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού»* (Μακρίδης, 2008, στο Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011:36).

Είναι πλέον αυτονόητο πως οι θεωρητικές γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών για έναν καθηγητή θεολόγο που θέλει να είναι δημιουργικός δεν αρκούν. Απαιτούνται κατάλληλα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως δεκτικότητα στην αλλαγή, ικανότητα διεύρυνσης και εμβάθυνσης των μεθοδολογικών γνώσεων, δέσμευση για την ανάπτυξη επαγγελματικής ικανότητας και πάνω απ' όλα, ικανότητα δημιουργίας και εφαρμογής νέων λύσεων

Ένα από τα ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει ένας σύγχρονος θεολόγος καθηγητής είναι το γεγονός των διαφορετικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων των μαθητών του. Συχνά μπορεί να έρχεται αντιμέτωπος με καταστάσεις που επιδέχονται άμεση ευέλικτη λύση, που ένας ευαισθητοποιημένος και δημιουργικός δάσκαλος μπορεί πιο εύκολα να διαχειριστεί. Ο E.Hulmes, σχετικά με τις πεποιθήσεις (commitment) του δασκάλου και κατά πόσο αυτές μπορεί να τις διαχειριστεί σε σχέση με τις πεποιθήσεις των μαθητών του, αναφέρει: *«Για να πάρει σοβαρά τη θρησκευτική αγωγή ο δάσκαλος πρέπει να δεχτεί ότι τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια στις τεχνικές του πώς να παίρνουν τα ίδια αποφάσεις»*[..] (Περσελής, 1994:72). Άρα, αποδομείται το πρότυπο του καθηγητή που παρέχει ό ίδιος μία συγκεκριμένη «αποδεκτή» γνώση και δίνει έτοιμες λύσεις, αλλά γίνεται αυτός που κινεί τις διαδικασίες για ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς επίσης συμβάλλει στην καλλιέργεια ικανοτήτων των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους. Το γεγονός ότι το μάθημα το παρακολουθούν (υποθετικά) μαθητές Χριστιανοί, δεν εξασφαλίζει την ομοιογένεια της πίστης,

των εμπειριών, των θρησκευτικών βιωμάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών απέναντι στη θρησκεία από όλους τους μαθητές. Η δική του δημιουργική σκέψη και φαντασία και η δημιουργική διδασκαλία μπορούν να παίξουν το ρόλο τους στη διαχείριση ανάλογων ή διαφορετικών καταστάσεων και πηγάζει από την αντίληψη πως *«ο ίδιος λειτουργεί κυρίως ως εμπνευστής και υποκινητής δημιουργικών διαδικασιών, παρά ως φορέας μιας γνώσης ή φορέας πεποιθήσεων και διδασκαλικής αυθεντίας»* (Κουκουνάρας Λιάγκης,2010:49).

Όπως κάθε εκπαιδευτικός, ο θεολόγος έχει τη δυνατότητα -αν το επιδιώξει- να διαμορφώνει τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες που θα αποσκοπούν *«στην κριτική συνειδητοποίηση και στην κριτική ανάλυση της πραγματικότητας»* (Κουκουνάρας Λιάγκης,2015β:145). Ευκαιρίες δηλαδή κριτικής, δημιουργικής και αποτελεσματικής μάθησης που επιδιώκουν εκτός των άλλων την καλλιέργεια ανθρώπων με κριτήρια δημιουργικής σκέψης. Σ' αυτές τις συνθήκες ο μαθητής καλείται να σκέφτεται και να στοχάζεται κριτικά, να αναστοχάζεται, να αναλύει, να κάνει διάλογο και να αναζητά λύσεις πάνω σε προβλήματα της εκάστοτε πραγματικότητας. Απώτερος στόχος ενός τέτοιου δασκάλου είναι να ενεργοποιήσει τους μαθητές και να τους εμπνεύσει *«τη διάθεση για αλλαγή, υπευθυνότητα και αντιμετώπιση κάθε φόβου»* που θα τους εμποδίζει από το να είναι δημιουργικοί και να εκφράζονται δημιουργικά οραματιζόμενοι έναν καλύτερο κόσμο. *«Η παιδεία έτσι γίνεται άσκηση ελευθερίας και όχι προσαρμογή»* (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015β:145).

Βασικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού θεολόγου σύμφωνα με την Zellma είναι πως πασχίζει, παθιάζεται και κάνει τα πάντα να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του να εμπλακούν στη διαδικασία του μαθήματός του, αρέσκεται σε διδακτικές συμπεριφορές που ξεπερνούν τη ρουτίνα και τη σχηματικότητα, είναι εξοικειωμένος με τα τρέχοντα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, έχει πλούσια φαντασία, ευρηματικότητα και οξυδέρκεια, είναι αυθόρμητος ενώ ταυτόχρονα στοχάζεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδακτική του δράση, έχει την ικανότητα να διαλέγεται να εξατομικεύει και να συνεισφέρει στη διδασκαλία του πολυδιάστατα (Zellma,2020).

Σημαντικό για έναν δημιουργικό θεολόγο να είναι ανοιχτός στο διάλογο και στο διαφορετικό, να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών του και να δημιουργεί ελεύθερο και ασφαλή χώρο για αυτήν. Ένας τέτοιος δάσκαλος δίνει θετικά κίνητρα για μάθηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την θετική αντίληψη των μαθητών για τον εαυτό τους, τον άλλο και τον κόσμο γύρω τους. Αναγνωρίζει πως αυτές οι αρχές και τακτικές παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, αφού η υποστήριξή τους στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς

τους απαιτεί τη χρήση κατάλληλων διδακτικών και εκπαιδευτικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών (Zellma,2020).

Ο Blaylock υποστηρίζει πως ο δάσκαλος της θρησκευτικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να καταπολεμήσει την έλλειψη αυτοπεποίθησης που κάποιες φορές τον διακρίνει αν πάρει σοβαρά τη Θ.Ε., αν αφιερώσει δηλαδή σκέψη, χρόνο, προσπάθεια, οργάνωση, γίνει δηλαδή πιο δημιουργικός (Blaylock,2021β). Το σημαντικότερο όμως είναι να τον διακρίνει το πάθος, ο επαγγελματισμός και η στοχαστική διάθεση. Η στοχαστική διάθεση σε συνδυασμό με την αναστοχαστική ικανότητα σκέψης συντελούν καθοριστικά στην αυτοβελτίωσή του και στην προσπάθεια δημιουργίας κάτι νέου στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική του στάση και πρακτική (Zellma,2020).

Όλα αυτά αποτελούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ένας θεολόγος καλείται να καλλιεργήσει έτσι ώστε να μπορέσει ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός σύγχρονου δημιουργικού μαθήματος. Η προσωπική του διά βίου εκπαίδευση και η επαγγελματική του ανάπτυξη συντελούν σε αυτό, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να συμβάλουν στην προσωπική του και επαγγελματική ικανοποίηση.

3.6. Επαγγελματική ανάπτυξη – ικανοποίηση θεολόγων εκπαιδευτικών

Είναι γεγονός πως η ποιότητα, η ευρύτητα και η ευελιξία του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και με τον τρόπο που εξελίσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες (Hargreaves,1994, στο Μοσχοβίτης,2021). Στη βιβλιογραφία συναντάται πλήθος ορισμών για να περιγράψουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στον εκπαιδευτικό χώρο. Σε μια σύντομη περιγραφή του όρου, θα μπορούσε να διατυπωθεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας, την βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ενώ συμβάλλει στην επαγγελματική επάρκεια, την ευθύνη, την κριτική ανάλυση (καταστάσεων, αντιλήψεων, πρακτικών) και την αποτελεσματική παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού (Ρουσάκης,2021).

Η επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζει στην βελτίωση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών του εκπαιδευτικού, ενώ σχετίζεται με την προσωπική του εξέλιξη και τη δημιουργία ενός διαρκούς βελτιούμενου επαγγελματικού και προσωπικού προφίλ που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις. Είναι μια συνεχόμενη διά βίου διαδικασία

(Ρουσσάκης,2021) που αποτρέπει τον εκπαιδευτικό από το να παραμένει στάσιμος και μη δημιουργικός, αλλά δημιουργεί συνθήκες εγρήγορσης, εξέλιξης, δημιουργικότητας. Αυτό προϋποθέτει τη συνεχή αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας με στόχο την αυτοβελτίωσή του. Σύμφωνα με τον Stenhouse, η «αμφισβήτηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο αποτελεί έδαφος για την εξέλιξή του» (Τσάφος,2014:143).

Η Heideman (1990) διατυπώνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει -μεταξύ άλλων- «την προσαρμογή στην αλλαγή με σκοπό την τροποποίηση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και τη μεταβολή των στάσεων των εκπαιδευτικών» (Μοσχοβίτης,2021:44).

Η επαγγελματική ανάπτυξη πραγματοποιείται με πολλούς τρόπους όπως επιμορφώσεις (ενδοσχολικές ή μη), ατομικά προγράμματα, συνεργατικές διδασκαλίες, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα, σε έρευνα-δράση, σε εκπαιδευτικά προγράμματα, συνέδρια, ημερίδες, υποτροφίες, εκπαιδευτικές άδειες, προβολές – ομιλίες, webinars, επισκέψεις σε άλλα σχολεία, οργανισμούς κ.α. (Ρουσσάκης,2021). Απώτερος στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του οποίου αποδέκτες είναι οι μαθητές, όμως ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η εργασιακή ικανοποίηση που μπορεί να βιώνει ο εκπαιδευτικός μέσα από αυτή την αλλαγή (Κούλης,2019).

Σε έρευνα που διενεργήθηκε τα τελευταία χρόνια σε 368 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας διαπιστώθηκε πως υπάρχει αμφίδρομη και θετική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μέσα από την έρευνα επιβεβαιώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν το γεγονός ότι η συνολική επιμόρφωση τους βοηθά σημαντικά στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, αφοσίωση στη δουλειά τους και δεν εμφανίζουν χαρακτηριστικά επαγγελματικής εξουθένωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την εργασιακή ικανοποίηση που αυτή με τη σειρά της επιδρά «σε μια μεγάλη γκάμα παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου, την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κούλης,2019:154).

Συμπερασματικά η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής δημιουργική διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι και να γίνονται πιο δημιουργικοί. Ταυτόχρονα η εκπαίδευση για τη δημιουργικότητα αποτελεί μέρος της γενικότερης εκπαίδευσής τους και συντελεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όπως προαναφέρθηκε και σύμφωνα με τη

βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός που εργάζεται δημιουργικά νιώθει καλά με τον εαυτό του και βιώνει τη χαρά της δημιουργικής διδασκαλίας. Η ελευθερία της δημιουργίας είναι γι' αυτόν η μεγαλύτερη επιβράβευση (Torrance,1995:14). Σύμφωνα με τους Newton και Kind & Kind η δημιουργικότητα προσφέρει ένας είδος ενδυνάμωσης που βοηθά τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αλλά και να ζουν μια γεμάτη ζωή (Newton,2000; Kind&Kind 2007, in Newton,2010).

Είναι προφανές πως ο θεολόγος εκπαιδευτικός που κάνει πράξη τη δημιουργική διδασκαλία και επιδιώκει συνεχώς να εξελίσσεται για να γίνεται πιο δημιουργικός, νιώθει προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό του έργο και αυτό είναι πολύ σημαντικό για τον ίδιο, για τους μαθητές του και την ποιότητα του μαθήματος, που η επαγγελματική ικανοποίηση αντικατοπτρίζει.

3.7. Εκπαιδευτικές ανάγκες σύγχρονων θεολόγων

Οι επιδιώξεις των Π.Σ για τη νέα φυσιογνωμία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, δίνουν στον σύγχρονο θεολόγο ευκαιρίες για δημιουργικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη και ως εκ τούτου επαγγελματική ικανοποίηση. Αναμφισβήτητα απαιτούν από αυτόν να έχει ή να καλλιεργεί δημιουργικές δεξιότητες και ικανότητες που χρήζουν συνεχή επιμορφωτική τροφοδοσία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των ΑΠΣ (2020) ένας σύγχρονος θεολόγος χρειάζεται μεταξύ άλλων να είναι ικανός να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, ενθαρρύνοντας την εμπλοκή των μαθητών με ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, να επιδιώκει τη διασύνδεση και ενσωμάτωση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών μέσω πολλαπλών προσεγγίσεων, να είναι ευαισθητοποιημένος στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να υιοθετεί στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και βιωματικής μάθησης έχοντας κατά νου πως στην τάξη του υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό επίπεδο και διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες. Ο θεολόγος καλείται να αξιοποιεί εναλλακτικές πρακτικές, ποικίλα διδακτικά εργαλεία και δημιουργικές δραστηριότητες, να χρησιμοποιεί κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική του πρακτική, να ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό επί γνωστικών διαδικασιών και πρακτικών (ΙΕΠ, 2021).

Μετά την πρώτη εφαρμογή των Ν.Π.Σ. το 2017 το υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το ΙΕΠ οργάνωσε επιμορφωτικά σεμινάρια (Μάιος 2017) χρηματοδοτούμενα από το Επιχειρησιακό

Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης» με τίτλο: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών», όπου καλούσε όλους τους εκπαιδευτικούς θεολόγους της επικράτειας να επιμορφωθούν πάνω στις αλλαγές της διδασκαλίας του μαθήματος (ΙΕΠ,2017γ).

Η μικρή όμως διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων (τρεις ημέρες για κάθε εκπαιδευτικό) δεν κατέστη ικανή να καλύψει τα κενά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιούργησε η νέα για αυτούς επαγγελματική αλλαγή. Οι αλλαγές που έφεραν τα ΠΣ (του 2017) απαιτούσε όχι μόνο εκμάθηση και ενημέρωση για τα νέα δεδομένα, αλλά κυρίως μετασχηματισμό αντιλήψεων, αλλαγή στάσεων, αναγνώριση αναγκών, διάθεση βελτίωσης, εξέλιξης και αυτοαξιολόγησης. Δυστυχώς το Υπουργείο Παιδείας δεν προέβη ξανά σε ανάλογες κινήσεις στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θεολόγων και στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώθηκε για άλλη μια φορά πως στην ελληνική πραγματικότητα δεν υπάρχει επίσημη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ούτε ιδρύματα επιμόρφωσης κατάλληλα για εκπαιδευτικούς που να παρέχουν μόνιμη και σταθερή επιμόρφωση ανά τακτά χρονικά διαστήματα και το πιο λυπηρό είναι ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει καλλιεργηθεί μια κουλτούρα επιμόρφωσης (Vallianatos,2019).

Το διαπιστωμένο κενό και την επιτακτική ανάγκη για επιμορφώσεις προσπάθησαν να καλύψουν σχολικοί σύμβουλοι σε κάποιες περιφέρειες της Ελλάδας και ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «Καιρός»¹² με ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις. Στις δράσεις αυτές περιλαμβάνονται επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια με βιωματικά εργαστήρια για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2017) και τους Φακέλους του μαθήματος¹³, εργαστήρια διδακτικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία θεματικών ενοτήτων, το σχεδιασμό των μαθημάτων και τη διδακτική μεθοδολογία. Σημαντική επίσης είναι η συμβολή της Πανελλήνιας Συνάντησης Θεολόγων που οργανώνει κάθε χρόνο ο «Καιρός» από το 2017 στην Αθήνα και έχει και επιμορφωτικό χαρακτήρα. Στις συναντήσεις, τις θεωρητικές εισηγήσεις ακολουθούν παιδαγωγικά και βιωματικά εργαστήρια με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, των βιωματικών τεχνικών καθώς και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος. Σκοπός των συναντήσεων και των εργαστηρίων είναι οι διδακτικές προτάσεις που παρουσιάζονται, να μπορέσουν να μετουσιωθούν σε εκπαιδευτική πράξη στην σχολική τάξη. Παρόμοιες επιμορφωτικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν από τον Σύνδεσμο και

¹² Ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «Καιρός» ιδρύθηκε τον Δεκέμβριο του 2010 με στόχο του την αναβάθμιση του μαθήματος των Θρησκευτικών, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη βελτίωση του θεολογικού, παιδαγωγικού και γενικά του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. (Καταστατικό Παν. Θεολ. Σύν.«Καιρός»)

¹³ Φάκελοι μαθήματος: Προσωρινό εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές που ίσχυσαν από το 2017-2020.

σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, όπως Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Κοζάνη, ενώ η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών υπήρξε θετική με ανεπτυγμένη τη διάθεσή τους για αυτοβελτίωση (Μπάρλος& Γώγου,2020).

Είναι προφανές πως όσο σημαντικά και να είναι αυτά τα βήματα που έγιναν σε Αθήνα και σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή που προσκόμισαν τα ΝΠΣ, δεν ήταν επαρκή να ικανοποιήσουν τη μεγάλη μερίδα των θεολόγων σε όλη την Ελλάδα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2019 σε 396 εκπαιδευτικούς Θεολόγους της ελληνικής επικράτειας σχετικά με τις αλλαγές του Α.Π.Σ. καταγράφηκε πως το 55% - 75% των καθηγητών θεολόγων σε γενικές γραμμές φαίνεται να πρόσκεινται θετικά στις μαθητοκεντρικές και βιωματικές πρακτικές που κόμισαν τα ΠΣ (2017) και να προσπαθούν να τις ακολουθήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη το 25% με 45% συνεχίζουν να ακολουθούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους (*υλοκεντρική οργάνωση του μαθήματος, προσφορά θρησκευτικής γνώσης από τον δάσκαλο, αξιολόγηση της απομνημονευτικής ικανότητας των μαθητών*) (Γκρίλης, 2019β:78). Ωστόσο, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό θεολόγων (70%-75%) που πήρε μέρος στην έρευνα, δηλώνει πως εφαρμόζει τις προτεινόμενες αλλαγές, ένα ποσοστό που φτάνει μέχρι το 30 % φαίνεται να βρίσκεται σε μια εκπαιδευτική αμηχανία και σύγχυση. Έτσι παρατηρείται πως ακόμα και σε εκείνους που πρόσκεινται θετικά στις αλλαγές, ένα σημαντικό ποσοστό διατηρεί στη διδασκαλία του δασκαλοκεντρικά στοιχεία και αδυνατεί να εφαρμόσει τις νέες μεθόδους σε ικανοποιητικό βαθμό (Γκρίλης,2019β).

Η μαθητοκεντρική ή δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας δείχνει σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση, -ή μη- του εκπαιδευτικού για δημιουργική διδασκαλία, καθώς και την ανάλογη εκπαίδευση που έχει λάβει -ή δεν έχει- γι' αυτήν. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώνουν την ανάγκη καθιέρωσης συνεχούς και μόνιμης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θεολόγων, που θα συμβάλλει στην ανταπόκριση των νέων απαιτήσεων του μαθήματος, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, καθώς και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ικανοποίηση που σχετίζεται άμεσα με την δημιουργικότητά τους.

Η εκπαίδευση των θεολόγων εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετίζονται με τον ευρύτερο τομέα και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι θεωρίες μάθησης, οι τεχνικές διδασκαλίας, μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην εκπαίδευση των θεολόγων καθηγητών και να συντελέσουν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της

δημιουργικότητάς τους αλλά κυρίως στον μετασχηματισμό αντιλήψεων και στάσεων για ένα δημιουργικό και αποτελεσματικό μάθημα Θρησκευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η διεργασία της μάθησης είτε ως αυτομόρφωση (άτυπη μάθηση), είτε στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δομής (τυπική μάθηση), είτε σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός εκπαιδευτικού συστήματος (μη τυπική μάθηση) μπορεί να εκδηλώνεται στους περισσότερους ανθρώπους για ένα μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους από αυτό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Καραλής,2013). Η διά βίου ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση (συνδυασμός άτυπων και τυπικών μορφών μάθησης) είναι αναγκαίο να θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα και θεμελιώδης ανάγκη σε μια κοινωνία. Μέσα από αυτή ανακαλύπτονται και αξιοποιούνται δυνατότητες, αλλά και ικανοποιούνται μαθησιακές ανάγκες ανθρώπων που επιδιώκουν να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στα δεδομένα μιας συνεχούς μεταβαλλόμενης κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής, εργασιακής και πολιτισμικής πραγματικότητας (Jarvis,2004).

Η διά βίου εκπαίδευση ως αξία και ιδανικό υιοθετήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες από την UNESCO (United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization).Ωστόσο, η ιδέα δεν είναι καινούρια. Ο Dewey από το 1916 έλεγε: *«Η εκπαίδευση σημαίνει το εγχείρημα της παροχής των συνθηκών που διασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την επάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία»* (Jarvis, 2004:55). Για τον Dewey η εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο που μπορεί να μπει σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του ανθρώπου και ύστερα ν' αναπτυχθεί (Jarvis,2004). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της διά βίου εκπαίδευσης, η εκπαίδευση δεν ολοκληρώνεται ποτέ και αποτελεί ευρύτερη έννοια από αυτή της εκπαίδευσης ενηλίκων που αναφέρεται στην ενήλικη φάση της ζωής.

Η εκπαίδευση ενηλίκων υφίσταται και συναντάται από την αρχαία εποχή, όπου όλοι οι μεγάλοι δάσκαλοι στην ιστορία ήταν δάσκαλοι ενηλίκων. Από την αρχαία Κίνα με τον Κομφούκιο, τον Λάο Τσε και τους Εβραίους προφήτες, μέχρι τους μεγάλους Έλληνες και Ρωμαίους δασκάλους όπως Σόλωνα¹⁴, Σωκράτη, Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Κικέρωνα μας έχουν παραδοθεί στοιχεία και υποθέσεις για τη μάθηση με βάση την εμπειρία αυτών των δασκάλων με ενήλικες (Knowles,1977). Παράλληλα, την ιδιότητα και του Δασκάλου, με πλήθος μαθητών/τριών ενηλίκων, εκτός από το

¹⁴ Από την αρχαιότητα ο Σόλωνας μέσω του ρητού «γηράσκω αεί διδασκόμενος» αλλά και ο Σωκράτης μέσω του ρητού «εν οίδα ότι ουδέν οίδα» βάζουν ένα πρώτο λιθαράκι στη σκέψη των ανθρώπων για την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

στενό κύκλο των δώδεκα μαθητών, που έλκυε με τον ευρηματικό λόγο Του είχε ο Ιησούς Χριστός, θεμελιωτής της Χριστιανικής πίστης και διδασκαλίας.

Στη σύγχρονη εποχή στην Αμερική από το 1926 οργανώνεται η Αμερικανική Ένωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και μέσα από το επίσημο περιοδικό της δημοσιεύονται ποικίλα άρθρα με αρχική θεματολογία σχετική με τον ιδανικό εκπαιδευτή ενηλίκων (Knowles, 1977:204). Στις μέρες μας αποτελεί αυτοτελές επιστημονικό πεδίο και είναι δικαίωμα αλλά και υποχρέωση σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η UNESCO περιγράφοντας την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων, την ορίζει ως εξής:

«...τα οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται προς όφελος και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες ατόμων που βρίσκονται εκτός του κανονικού σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος και που είναι γενικά πάνω από 15 ετών ... οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαίδευση που σχεδιάζεται για να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης, πολύτιμα στοιχεία σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής.»

(Unesco, 1975, στο Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012:21)

Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από τον Βεργίδη: *«Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα»* (Καραλής, 2021:30).

Σκοπός και αποστολή της είναι όχι απλά να εμπλουτίσει το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων για λόγους επαγγελματικούς, αλλά να δημιουργήσει προϋποθέσεις για κριτικό στοχασμό, αλλαγή παραδεδομένων στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών που θα συντελέσουν στην πνευματική «ωρίμανση» και «αναμόρφωση» του ανθρώπου (Χασίδου, 2009).

Στις αρχές του 20ου αιώνα αρκετοί στοχαστές και παιδαγωγοί που εξέφρασαν θεωρίες μάθησης προσαρμοσμένες στον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, έθεσαν νέες βάσεις προς αυτή την κατεύθυνση (όπως οι Dewey, Lindeman και Piaget) ενώ άλλοι εμπλούτισαν και επέκτειναν αυτό το πεδίο προς διάφορες κατευθύνσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Rogers (1961), Bateson (1972), Freire (1977), τους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης Adorno (1983), Marcuse (1964), Habermas (1984), τους Brookfield (2005), Jarvis (2009), Illeris (2014) κ.ά. (Κόκκος, 2019).

Αντίστοιχα, θεωρίες έχουν εκφραστεί και μελέτες έχουν υλοποιηθεί για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, τα κίνητρα και τα εμπόδια στη μάθησή τους, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

4.1. Θεμελιωτές και θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Από τη δεκαετία του 1960 οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων αποδεικνύουν πως ο τρόπος μάθησης των ενηλίκων καθώς και ο σκοπός εκπαίδευσής τους διαφέρουν από τον τρόπο και το σκοπό που αφορούν στους ανήλικους. Κάποιοι σημαντικοί εκφραστές του κλάδου παρουσιάζονται παρακάτω ενώ μια ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Jack Mezirow.

4.1.1. Η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής (Paulo Freire)

Ο Paulo Freire, Βραζιλιάνος παιδαγωγός, πρωταγωνίστησε στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων από το 1960-1980 και οι ιδέες του άσκησαν μεγάλη επιρροή σε εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και σε κινήματα πολιτικά, συνδικαλιστικά, φεμινιστικά σε Αμερική, Ευρώπη, Αυστραλία. Υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής της λαϊκής εκπαίδευσης με ιδιαίτερη ευαισθησία στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και αγωνιστής για την ισότητα και τη δημοκρατία.

Δίνοντας έμφαση στην πολιτική φύση της εκπαίδευσης έκανε λόγο για τις απελευθερωτικές της δυνάμεις. Μέσω της εκπαίδευσης, οι καταπιεσμένοι μπορούν να συνειδητοποιήσουν τα αίτια της κατάστασής τους, να δράσουν αναλόγως και να την μετασχηματίσουν. Ο Freire, πρώτος μελετητής που επεξεργάστηκε σε βάθος το ζήτημα της συνειδητοποίησης μέσω του κριτικού στοχασμού, έδινε έμφαση στην αξία της επίγνωσης των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή των ανθρώπων. Μόνο έτσι, ισχυρίστηκε, θα μπορέσουν να τις επανεξετάσουν και να θελήσουν να απελευθερωθούν από αυτές (Κόκκος, 2017α).

Ήταν βαθιά η πεποίθησή του πως αξίζει ο αγώνας για τα ριζοσπαστικά στοιχεία της δημοκρατίας, ότι *«η κριτική παιδαγωγική είναι βασικό στοιχείο για την προοδευτική κοινωνική αλλαγή και ότι το πώς σκεφτόμαστε για την πολιτική συνδέεται άμεσα με το πώς συνειδητοποιούμε τον κόσμο, την εξουσία και την ηθική ζωή που προσδοκούμε να ζήσουμε»* (Giroux, 2018, para.16).

Όσον αφορά στη διαδικασία της μάθησης έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στο διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου γιατί έτσι ενδυναμώνεται η κριτική σκέψη¹⁵ των συμμετεχόντων (Κόκκος,2017α). Σχετικά με τη γνώση, αποφαίνεται πως η διεργασία της περιορίζεται σε μια απλή μεταφορά της ή παράγεται μακριά από τους εκπαιδευόμενους στους οποίους ζητείται μόνο η απομνημόνευσή της. Τότε οι εκπαιδευτές στερούν από τον εαυτό τους και τους εκπαιδευόμενους κάποιες αναντικατάστατες διεργασίες, όπως η δράση, ο κριτικός στοχασμός, η περιέργεια, η απαιτητική έρευνα, η αβεβαιότητα, η διαρκής επαγρύπνηση, οι οποίες είναι απαραίτητες για την παραγωγή της αλλά και για την κατάκτησή της. Όλα αυτά είναι απαραίτητα στοιχεία για τον εκπαιδευόμενο που θέλει να μάθει (Freire&Shor,2011).

Τέλος, παρά το γεγονός του σκεπτικισμού που προκάλεσε σε θεωρητικούς του κλάδου η σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την πολιτική δράση, το έργο του Freire αποτέλεσε τη βάση ενός οικοδομήματος μεταγενέστερων προσεγγίσεων για το ρόλο του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2017α).

4.1.2. Η θεωρία της Ανδραγωγικής (Malcolm Knowles)

Στις δεκαετίες 1970-1980 οι απόψεις του Knowles μέσα από τη θεωρία της Ανδραγωγικής άσκησαν μεγάλη επιρροή στο χώρο. Εισήγαγε τον όρο «Ανδραγωγική» (Andragogy) από την αρχαία ελληνική λέξη «ανήρ», σε αντιδιαστολή με τον όρο «Παιδαγωγική» που επικρατούσε μέχρι τότε για την επιστήμη της εκπαίδευσης των παιδιών. Ο Malcolm Knowles, επικεντρώθηκε και έδωσε μεγάλη σημασία στον ενεργητικό ρόλο των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και υποστήριξε τη δυνατότητα που έχουν οι ενήλικες να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους. Για την Merriam (2010), η παρέμβαση του Knowles, συνετέλεσε στην μετάβαση από το δασκαλο -κεντρικό μοντέλο στο μαθητο -κεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης (Παυλάκης,2014).

Ο ίδιος ο Knowles υποστήριξε πως η εκπαίδευση δεν αρκείται σε μια διαδικασία μετάδοσης γνώσης, αλλά αποτελεί *«μια διαδικασία αναζήτησης, αμοιβαίας και αυτοκατευθυνόμενης αναζήτησης»* (Knowles,1972:36,στο Παυλάκης,2014:12)

Σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων για τον Knowles, είναι να συντελέσει στη διαμόρφωση αυτοδύναμης σκέψης των εκπαιδευομένων κι αυτό επιτυγχάνεται μέσα από *«μεθόδους βιωματικής*

¹⁵ «Η κριτική σκέψη είναι η αιτιολογημένη, αναστοχαστική σκέψη που εστιάζει στην απόφαση του τι να πιστέψουμε ή τι να κάνουμε»(Norris&Ennis,1989 στο Μέγα,2011:28).

μάθησης, ευρετική πορεία προς τη γνώση και ανοικτές, συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων» (Knowles,1998, στο Κόκκος,2017^α:24).

4.1.3. Ο κύκλος της μάθησης (David Kolb)

Πάνω στη θεωρία της Ανδραγωγικής βασίστηκαν κι άλλοι στοχαστές του χώρου. Ένας από αυτούς υπήρξε κι ο David Kolb, ο οποίος διατύπωσε την έννοια του κύκλου της μάθησης. Ο Kolb, υπέρμαχος της εμπειρικής εκπαίδευσης, τόνισε την αξία του αρχικού βιώματος του ενήλικα εκπαιδευόμενου, αφού αυτό έχει άμεση σχέση με την πραγματικότητά του. Όταν το βίωμα ή η εμπειρία αξιοποιούνται στη μάθηση ως ερέθισμα, τότε δίνονται ευκαιρίες για προβληματισμό και η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική. Σύμφωνα με τον Kolb η μάθηση θεωρείται «μια διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας» (Kolb,1984, στο Παυλάκης,2014:13). Χρησιμοποιώντας τον γνωστό κύκλο της μάθησης (σχήμα 2) υποστήριξε πως αν κάποιος περάσει από όλα τα στάδια του κύκλου που ξεκινά από την εμπειρία την οποία στοχάζεται, μαθαίνει από αυτήν, πειραματίζεται και ενεργεί σύμφωνα με νέες αποφάσεις, τότε επιτυγχάνεται η γνώση.



Σχήμα 3: Ο κύκλος μάθησης του Kolb (Παυλάκης,2014:13)

Το μοντέλο αυτό θεωρήθηκε σημαντικό κεφάλαιο για το σχεδιασμό μαθησιακών ευκαιριών για ενήλικες, καθώς και για τη δημιουργία ενός μοντέλου σχετικού με το ρόλο του εκπαιδευτή

ενηλίκων. Οι Kolb και Knowles έδωσαν βαρύτητα στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου, καθώς και στις προϋποθέσεις της μάθησης (Παυλάκης,2014).

4.1.4. Η προσωποκεντρική θεωρία (Carl Rogers)

Ο Rogers, επηρεασμένος από την ιδιότητά του ως ψυχολόγου, καθώς και από τις τεχνικές και μεθόδους της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας, κάνει μια ψυχολογική προσέγγιση για την εκπαίδευση του ατόμου. Η θεωρία του επικεντρώνεται στην αυτοανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με αυτήν το άτομο έχει την τάση από τη φύση του να αναπτύσσεται, να ολοκληρώνεται μέσα από την πραγμάτωση των πνευματικών, ψυχικών και σωματικών του δυνατοτήτων και να αυτοπροσδιορίζεται. Είναι ικανό να συγκροτεί και να δημιουργεί την πορεία της ζωής του, καθώς και να δίνει νόημα σε ό,τι κάνει. (Κόκκος,2005) Για να γίνει όμως αυτό χρειάζεται η συμβολή της εκπαίδευσης, της οποίας σκοπός είναι η διαμόρφωση πλήρως λειτουργικών ατόμων καθώς και η επίτευξη της ωριμότητας.

Εξαιτίας της ιδιότητάς του, αξιοποιεί στην παιδαγωγική του ψυχοθεραπευτικές μεθόδους, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την αξία της βιωματικής μάθησης. Για τον Rogers η βιωματική μάθηση είναι διεισδυτική, έχει την ικανότητα να εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία προσωπικά τον εκπαιδευόμενο και του δίνει την ευκαιρία να βρίσκει προσωπικό νόημα μέσα από αυτή. Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να την αξιολογεί όχι με βάση τα ακαδημαϊκά κριτήρια και τη γνώση αλλά με βάση την κάλυψη των αναγκών του (Jarvis,2004).

Μερικές από τις αρχές της βιωματικής μάθησης για τον Rogers, είναι η θεώρησή του ότι υπάρχει φυσική ικανότητα σε όλους τους ανθρώπους για μάθηση η οποία αποκτάται στο μεγαλύτερο βαθμό μέσα από την πράξη. Κατακτιέται όταν ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει υπεύθυνα, ενεργά στη διαδικασία και εμπλέκεται ως συνολική προσωπικότητα. Συντελείται η αλλαγή αυτοοργάνωσης και αυτοαντίληψης του εκπαιδευόμενου όταν νιώθει πως ο εαυτός δεν απειλείται. Η αυτοκριτική και η αυτοαξιολόγηση -όταν υπηρετούνται μέσα στη διαδικασία της μάθησης- συμβάλλουν στην ανεξαρτησία, την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευόμενου. Οι θεωρίες του Rogers για τη βιωματική μάθηση έχουν στοιχεία σημαντικά που μπορεί να αξιοποιήσει και να εμπνευστεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων. Παρόλα αυτά ο Rogers δεν παρέδωσε μια ολοκληρωμένη θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis,2004).

4.1.5. Τρισδιάστατη μάθηση (Knud Illeris)

Ένας από τους σημαντικότερους σύγχρονους μελετητές για τα θέματα της μάθησης, ο Δανός καθηγητής διά βίου μάθησης Knud Illeris, συνέβαλε κατά πολύ με τις μελέτες του στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μαθαίνει ο άνθρωπος. Αρχικός του στόχος ήταν να διατυπώσει μία θεωρία για τη μάθηση, συνθέτοντας ένα μεγάλο πεδίο θεμάτων σχετικών, που να περιλαμβάνει τη σύγχρονη γνώση και ταυτόχρονα να μπορούν αναγνώστες και ερευνητές διαφοροποιημένων αναγκών και επιπέδου να την προσεγγίσουν και να την αξιοποιήσουν (Λιντζέρης,2019).

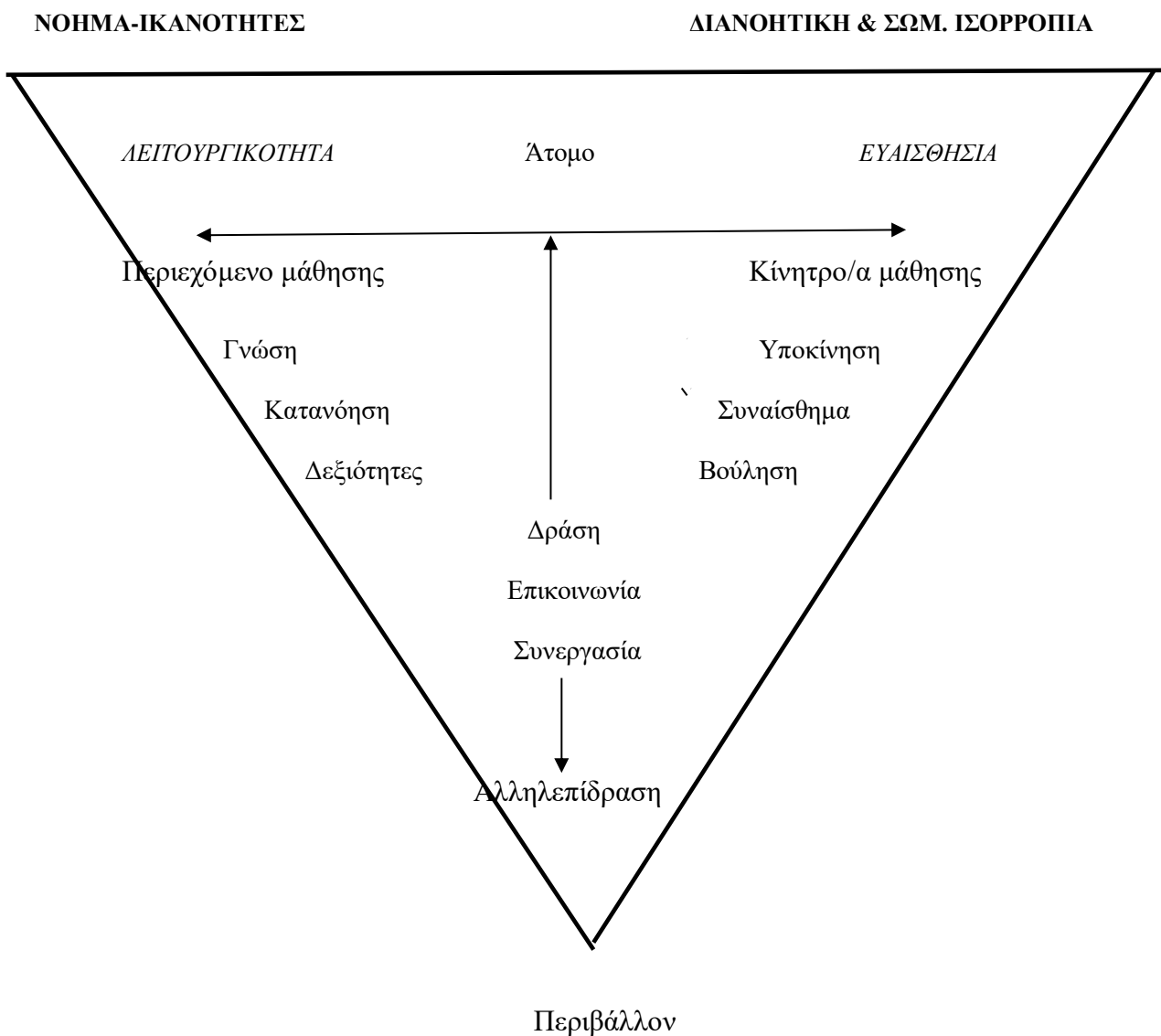
Ο Illeris εντοπίζει τέσσερις διαφορετικές σημασίες για τον όρο μάθηση όταν αυτός χρησιμοποιείται στην καθημερινή γλώσσα. Πρόκειται α) για τα αποτελέσματα των διεργασιών μάθησης που συντελούνται στο άτομο είτε με την έννοια της αλλαγής που έχει συμβεί, είτε με την έννοια του μαθησιακού αποτελέσματος β) για τις διανοητικές διεργασίες που οδηγούν είτε στην αλλαγή είτε στο αποτέλεσμα της μάθησης γ) για τις διεργασίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν προϋποθέσεις για τη διεργασία μάθησης και οδηγούν στα αποτελέσματα δ) ο όρος μάθηση συχνά συγχέεται με τον όρο διδασκαλία (Illeris, 2016:21). Εν κατακλείδι, ο ορισμός, που δίνει για τη μάθηση είναι: *«κάθε διεργασία που οδηγεί τους ζωντανούς οργανισμούς σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται μόνο στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση»* (Illeris,2016:21).

Σύμφωνα με τον Illeris η εσωτερική διεργασία απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών από το άτομο συνδέονται με τρεις λειτουργίες που επιδρούν σε κάθε μαθησιακή πράξη και συνιστούν τις τρεις βασικές και αλληλοεπηρεαζόμενες *διαστάσεις της μάθησης*. (Σχήμα 3).

Πρόκειται για:

- Το περιεχόμενο της μάθησης (τι μαθαίνεται) που ισοδυναμεί με γνώσεις, δεξιότητες, απόψεις, πεποιθήσεις, συμπεριφορές και ο εκπαιδευόμενος στοχεύει στην επίτευξη προσωπικής λειτουργικότητας.
- Τα κίνητρα της μάθησης που αφορούν τη συναισθηματική εσωτερική υποκίνηση για τη μάθηση και ο μαθητής στοχεύει στην επίτευξη μεγαλύτερης ευαισθησίας.
- Τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη μάθηση του ατόμου και στόχος του εκπαιδευόμενου είναι η ολοκληρωμένη ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον (Λιντζέρης,2019 · Παυλάκης,2014).

Στο παρακάτω σχήμα διαφαίνονται οι επιδράσεις των διαστάσεων μεταξύ τους, αλλά και η διαφορετική σημαίνουσα θέση που έχει η καθεμία ξεχωριστά στη μαθησιακή πράξη. Ωστόσο, ο Illeris διαπιστώνει πως τις περισσότερες φορές τα κίνητρα και η σημασία που έχει η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον παραθεωρούνται και τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία παίζει η διάσταση του περιεχομένου που υπογραμμίζει κυρίως το γνωστικό επίπεδο της μάθησης (Παυλάκης,2014), κάτι που συμβαίνει και στη μάθηση των ανηλίκων.



ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ/ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ: Σχήμα 4: Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης ικανοτήτων (Illeris,2009,στο Λιντζέρης,2019:204).

Σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων ο Illeris υποστηρίζει τη διαφοροποίηση της μάθησής τους σε σχέση με τα παιδιά. Οι ενήλικες αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη για τη μάθησή τους, έχουν την δυνατότητα να επιλέγουν τη μάθηση που τους ενδιαφέρει, μαθαίνουν αυτό που θέλουν πραγματικά, τείνουν να ασχολούνται με την μάθηση που θεωρούν πως έχει νόημα γι' αυτούς και με τις εμπειρίες που διαθέτουν την εμπλουτίζουν (Illeris, 2016). Οι απόψεις του Illeris αποτέλεσαν ορόσημο και οδηγό για χιλιάδες επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης.

4.2. Η μετασχηματίζουσα μάθηση σύμφωνα με τον Jack Mezirow

Οι θεωρίες των στοχαστών που προαναφέρθηκαν είχαν μεγάλο αντίκτυπο σε ερευνητές και παιδαγωγούς. Ωστόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεωρία που άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή από τις θεωρίες μάθησης που αποσκοπούν στην αλλαγή, ήταν η Θεωρία του Μετασχηματισμού, με κύριο εκφραστή τον Jack Mezirow (επίτιμο καθηγητή εκπαίδευσης ενηλίκων στο Columbia University) στο τέλος της δεκαετίας του 1970. Θερμός υποστηρικτής της ιδέας -μαζί με το Freire- πως η εκπαίδευση είναι μια απελευθερωτική δύναμη που μπορεί να αλλάξει την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας ο Mezirow αναπτύσσει τη θεωρία του.

Η θεωρία βασίζεται στη γνώση πως κάθε άτομο δομεί την προσωπικότητά του μέσα από τις εμπειρίες που βιώνει κατά τη διάρκεια της ζωής του και που αυτές σε μεγάλο βαθμό μαζί με την κληρονομικότητα τον καθορίζουν. Ωστόσο η συμπεριφορά, οι αντιλήψεις, οι στάσεις ζωής διαμορφωμένες μέσα από την εμπειρία του πλαισίου στο οποίο άνθρωπος ενηλικιώθηκε, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις και προβλήματα. Καθώς ο άνθρωπος ωριμάζει και σχετίζεται με άλλους, συνειδητοποιεί την απόκλιση των σκέψεων και πράξεών του από αυτές των άλλων, αλλά και του ίδιου του εαυτού, με αποτέλεσμα τη σύγκρουση. Η παγιωμένη εμπειρία που γίνεται αντίληψη μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην προσωπική του εξέλιξη, αφού γίνεται αφορμή για εμμονή σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις, επανάληψη λαθών, παρανοήσεις, δημιουργία προβλημάτων στη σχέση του με τους άλλους και τον εαυτό του και τέλος να οδηγήσει σε αδιέξοδο (Χασίδου, 2009).

Με τον όρο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση» εννοούμε εκείνη την πολυσύνθετη διεργασία κατά την οποία το άτομο ωθούμενο από μια ισχυρή εσωτερική του ανάγκη, σε μια δεδομένη κρίσιμη στιγμή της ζωής του, μετασχηματίζει τα παγιωμένα πλαίσια αναφοράς (οικογένεια, ιδεολογία, κοσμοθεωρία, πολιτισμικό περιβάλλον) τα οποία μέχρι τώρα θεωρούσε ικανά και επαρκή να

καλύπτουν την βαθύτατή του ανάγκη να ερμηνεύει την εμπειρία του και τον κόσμο (Βρεττός, 2020). Φαίνεται πως το συμπέρασμα του Mezirow σχετικά με την εσωτερική ανάγκη του ατόμου η οποία δημιουργείται σε στιγμές κρίσης, συμφωνεί με τις παρατηρήσεις των Aslanian και Brickell, οι οποίοι ανακάλυψαν πως οι άνθρωποι όταν βιώνουν κρίσεις τείνουν να επιστρέφουν στην εκπαίδευση (Jarvis, 2004).

Μια εναλλακτική εκπαιδευτική θεωρία η μετασχηματίζουσα μάθηση, σύμφωνα με την οποία βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο να επεξεργάζεται κριτικά και να μετασχηματίζει τις ιδέες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις που δεν του επιτρέπουν να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και τον αποπροσανατολίζουν από το να ενεργεί σύμφωνα με τις ανάγκες του. Σκοπός της μετασχηματίζουσας μάθησης, δηλαδή, είναι η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ο ενήλικας σκέπτεται, αισθάνεται και συμπεριφέρεται, ώστε να επιτύχει μια αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τον εαυτό του και την πραγματικότητα (Βρεττός, 2020).

Αυτό πραγματοποιείται όταν ο άνθρωπος έρθει αντιμέτωπος με το λεγόμενο «αποπροσανατολιστικό δίλημμα». Την κατάσταση, δηλαδή, εκείνη που συνειδητοποιεί πως αυτά που μέχρι τώρα γνώριζε, ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς του αδυνατούν να του προσφέρουν τις απαραίτητες εξηγήσεις και δεν τον βοηθούν να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες της κατάστασης κρίσης που αντιμετωπίζει (Βρεττός, 2020).

Πολλές φορές οι προϋπάρχουσες ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις υπάρχουν ταυτόχρονα με την επικρατούσα αντίληψη ότι σκοπός της μάθησης είναι η απόκτηση νέων γνώσεων και πληροφοριών. Η βασική τους διαφορά έγκειται στο ότι η μετασχηματίζουσα υποστηρίζει το πόσο σημαντικό είναι η μάθηση να αποσκοπεί στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο κατανοείται η εμπειρία στο βαθμό που αυτή έχει περιορισμένο ή διαστρεβλωμένο χαρακτήρα (Κόκκος, 2019). Παράλληλα έρχεται σε αντίθεση με τη συνήθη διαδικασία της αφομοιωτικής μάθησης, εκείνης που προκύπτει από την απλή απόκτηση της νέας πληροφορίας που εύκολα χωρά στην προϋπάρχουσα δομή γνώσης (McGonigal, 2007, στο Γιαννακοπούλου και συν. 2011).

Για τον Mezirow η μαθησιακή διεργασία είναι το κλειδί της επίτευξης του στόχου του μετασχηματισμού. Με βάση τη Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο Mezirow επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο κτίζεται η ενήλικη μάθηση και προσδιορίζει τις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς (οικογένεια, κ.λ.π.).

«Η Θεωρία Μετασχηματισμού εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους...» Σύμφωνα με αυτήν *«...η μάθηση έχει*

τόσο ατομικές όσο και κοινωνικές διαστάσεις και προεκτάσεις. Απαιτεί να έχουμε συνείδηση του πώς αποκτούμε τη γνώση και όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντίληψη για τις αξίες που κατευθύνουν τις απόψεις μας» (Mezirow,2007:47-48).

Η μάθηση μπορεί να είναι *σκόπιμη* (το αποτέλεσμα δηλαδή μιας αναζήτησης) ή *συμπτωματική* (μάθηση, δηλαδή, χωρίς επίγνωση). Το πλαίσιο στο οποίο ζει ο ενήλικας (οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτιστικό) λειτουργεί ως συμπτωματική μάθηση με επιπτώσεις για την ωρίμανση και χειραφέτησή του. Έτσι, η αναγκαιότητα του μετασχηματισμού καθίσταται επιτακτική (Mezirow, 2007).

Η διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης δίνει τη δυνατότητα στον ενήλικα να συνειδητοποιήσει ότι η γνώση δεν είναι δεδομένη και μπορεί ανά πάσα στιγμή να ακυρωθεί, αφού μέσα σε αυτή μπορεί να κρύβονται παγίδες που οδηγούν στο λάθος. Για να μπορέσει να πετύχει την αυτοβελτίωση και τον μετασχηματισμό του, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η θέληση του ανθρώπου να τοποθετηθεί απέναντι στον εαυτό του, στις σκέψεις και στις πράξεις του. Συνεργός σε αυτή την προσπάθεια είναι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο θα το χαρακτηρίζει ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος που αποτελούν και τα μέσα του μετασχηματισμού για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω. Παράλληλα, σημαντικοί παράγοντες για τον μετασχηματισμό είναι το υποστηρικτικό κλίμα μέσα στην ομάδα στην οποία θα λαμβάνει μέρος η εκπαιδευτική διαδικασία ,καθώς επίσης και ο εκπαιδευτής σε ρόλο εμψυχωτή (Χασίδου,2009).

Ο Mezirow επηρεασμένος αρχικά -όπως ό ίδιος δήλωσε- από τη θεωρία της αλλαγής Παραδείγματος του Thomas Kuhn, το παιδαγωγικό έργο του Paulo Freire, τη φιλοσοφική σκέψη του Habermas και βέβαια την Κριτική Θεωρία, όπως προσεγγίστηκε από την Σχολή της Φρανκφούρτης, ανέπτυξε -όπως προαναφέρθηκε- τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Παυλάκης,2014). Αυτή με τη σειρά της βρήκε μεγάλη ανταπόκριση σε κύκλους Αμερικανών Πανεπιστημιακών στοχαστών, που εξαιτίας της επιρροής που δέχθηκαν από αυτή, τη συνέδεσαν με σκέψεις τους και εξέφρασαν νέες εναλλακτικές θεωρίες (Κόκκος,2017α).

4.2.1. Το αντικείμενο του Μετασχηματισμού

Στη θεωρία του Μετασχηματισμού, ο Mezirow προσδιορίζει επακριβώς τι είναι αυτό που μετασχηματίζεται. Αντικείμενο του μετασχηματισμού κατά κύριο λόγο, είναι οι νοητικές συνήθειες και οι απόψεις. Οι νοητικές συνήθειες, ως σύνολο παραδοχών και προδιαθέσεων,

καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε την εμπειρία και οδηγούμαστε στην υπάρχουσα συμπεριφορά μας.

Για να μετασχηματιστούν συνήθειες και αντιλήψεις ενός ενήλικα, σύμφωνα με τον Mezirow, απαιτείται μια επώδυνη διεργασία, όπου σε αυτή αναφέρεται η Μετασχηματίζουσα μάθηση. Τι εννοεί όμως ο Mezirow όταν αναφέρεται σε νοητικές συνήθειες; Συνοπτικά αναφέρονται τα είδη των νοητικών συνηθειών:

- *Οι κοινωνικογλωσσικές νοητικές συνήθειες* (ιδεολογίες, κοινωνικές νόρμες, πολιτισμικοί κανόνες, έθιμα, κοινωνικοί ρόλοι).
- *Οι ηθικές συνήθειες* (συνείδηση, ηθικές νόρμες, αξίες).
- *Οι επιστημολογικές συνήθειες* (αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, επικέντρωση στο όλο ή στο μέρος, το συγκεκριμένο ή το αφηρημένο, μαθησιακά πρότυπα).
- *Οι φιλοσοφικές συνήθειες* (θρησκευτικές πεποιθήσεις, φιλοσοφίες, κοσμοθεωρίες).
- *Οι ψυχολογικές συνήθειες* (αυτοαντίληψη, στοιχεία προσωπικότητας, απωθημένες γονικές απαγορεύσεις, πρότυπα συναισθηματικών αντιδράσεων, εικόνες, φαντασιώσεις, όνειρα).
- *Οι αισθητικές συνήθειες* (αξίες, γούστα, κρίσεις για την ομορφιά και την αυθεντικότητα αισθητικών εκφράσεων, όπως το θεϊκό, το άσχημο, το τραγικό, το αστείο, το βαρετό) (Mezirow, 2007:56).

Δεύτερο αντικείμενο μετασχηματισμού για τον Mezirow είναι οι απόψεις, δηλαδή το σύνολο των πεποιθήσεων, κρίσεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών. Ομοειδείς απόψεις αποτελούν εκφάνσεις μιας νοητικής συνήθειας μέσα από τις οποίες αυτή εκφράζεται. Η νοητική συνήθεια αλλάζει με πολύ μεγαλύτερη δυσκολία ως βασικό στοιχείο της προσωπικότητας, ενώ ο μετασχηματισμός των απόψεων μπορεί να είναι ένα καθημερινό γεγονός. Άρα, η νοητική συνήθεια είναι ευρύτερη έννοια από την άποψη, αφού περιλαμβάνει πολλές τέτοιες, γι' αυτό και μετασχηματίζεται δυσκολότερα (Mezirow,2007 · Κόκκος,2019).

Ο Brookfield, συμφωνώντας με τον Mezirow, συμπληρώνει πως η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί ένα αποκαλυπτικό γεγονός, μια μετακίνηση στις παραδοχές κάποιου. Μια μαθησιακή πράξη μπορεί να χαρακτηριστεί μετασχηματίζουσα, μόνο όταν οι σκέψεις και οι πράξεις κάποιου, έχουν τεθεί υπό πλήρη αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση. Έτσι, εάν κάτι έχει μετασχηματιστεί, έχει διαφορετικό χαρακτήρα από αυτόν που είχε πριν σε βασικά σημεία. Η απλή κατανόηση μιας ιδέας, μιας παραδοχής ή μιας εκπαιδευτικής πρακτικής δεν αποτελεί μετασχηματισμό, αλλά μόνο όταν ο εκπαιδευόμενος υιοθετεί έναν νέο τρόπο κατανόησης ενός ζητήματος, ο οποίος όμως

επιφέρει ριζική αλλαγή των αντιλήψεων που είχε για την ιδέα ή για την ενέργεια στην οποία αναφέρεται (Brookfield,2007).

4.2.2. Φάσεις Μετασχηματισμού

Για να υλοποιηθεί ο μετασχηματισμός απαιτείται ο εκπαιδευόμενος να βιώσει κάποιες συγκεκριμένες φάσεις, να περάσει δηλαδή από κάποια μονοπάτια που θα τον οδηγήσουν στη χειραφέτηση. Από τη συστηματική παρατήρηση της διαδικασίας του μετασχηματισμού σε προγράμματα εκπαιδευτικής επανένταξης γυναικών που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1970, προέκυψαν οι φάσεις μετασχηματισμού που θα μπορούσαν να θεωρηθούν και ως ένα είδος μεθοδολογικού οδηγού για τη διεργασία του μετασχηματισμού αντιλήψεων. Ο Mezirow επηρεασμένος από τις φάσεις της στοχαστικής δραστηριότητας και της συνακόλουθης δράσης του Dewey προτείνει την ακολουθία των φάσεων για τον μετασχηματισμό της οπτικής. Το τελικό σχήμα των φάσεων είναι το εξής:

- *Αποπροσανατολιστικό δίλημμα.*
- *Αυτο-εξέταση με αρνητικά συναισθήματα (φόβος, ντροπή).*
- *Αξιολόγηση παραδοχών.*
- *Αναγνώριση της πηγής της δυσaréσκειας και μοίρασμα διαδικασίας μετασχηματισμού με την ομάδα.*
- *Αναζήτηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις, δράσεις.*
- *Σχεδιασμός της νέας δράσης.*
- *Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την εφαρμογή της νέας δράσης.*
- *Δοκιμές και πειραματισμοί στο νέο ρόλο.*
- *Ενίσχυση αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις.*
- *Επανένταξη στη ζωή κάτω από τις νέες συνθήκες.*

(Mezirow,2012, στο Ράικου&Καραλής,2019:52).

Οι Ράϊκου και Καραλής θεωρούν πολύ σημαντική τη συμβολή του Mezirow γιατί αφού επεξεργάστηκε το περιεχόμενο των φάσεων, το προέκτεινε και το εμπλούτισε, ενώ ταυτόχρονα «εισηγήθηκε την εφαρμογή μιας ακολουθίας φάσεων ως οδικό χάρτη του μετασχηματισμού οπτικής μέσω εκπαιδευτικών διεργασιών.» (Ράικου&Καραλής,2019:53).

4.2.3. Μέσα Μετασχηματισμού

Πέρα από τις αναγκαίες φάσεις, η μετασχηματίζουσα θεωρία αξιοποιεί και δύο βασικά μέσα για να πετύχει το σκοπό της. Τα κύρια μέσα με τα οποία επιτυγχάνεται η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος.

A) Κριτικός στοχασμός.

Στο έργο των αρχαίων φιλοσόφων Σωκράτη και Αριστοτέλη συναντά κανείς τα πρώτα δείγματα κριτικού στοχασμού. Ωστόσο, ο πρώτος που επεξεργάστηκε συστηματικά την έννοια του κριτικού στοχασμού και τη λειτουργία του στην εκπαιδευτική πράξη στη σύγχρονη εποχή, ήταν ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (1859- 1952). Οι ιδέες του Dewey έτυχαν ευρείας αποδοχής και επηρέασαν το έργο βασικών στοχαστών στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου χαρακτηριστικοί της εκπρόσωποι είναι οι Lindeman, Argyris, Brookfield, Cross, Knowles, Kolb, Schön, Jarvis, Mezirow κ.ά. (Κόκκος,2017α).

Σύμφωνα με τον Mezirow χαρακτηριστικό γνώρισμα του κριτικού στοχασμού είναι η αξιολόγηση των δεδομένων γνώσεων. Υπό αυτή την έννοια ο κριτικός στοχασμός διαφέρει από τον απλό στοχασμό, αφού όταν κάποιος στοχάζεται δε σημαίνει ότι απαραίτητα αξιολογεί αυτό που στοχάζεται (Mezirow,1998, στο Χασίδου,2009).

Σε σχέση με την έννοια της κριτικής σκέψης που συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγραφεί μια διαδικασία που μπορεί να εμπεριέχει την ανάλυση, την τεκμηρίωση, την αξιολόγηση και αιτιολόγηση μιας κατάστασης, ο Mezirow υποστηρίζει πως η έννοια του κριτικού στοχασμού είναι ευρύτερη. Ο κριτικός στοχασμός είναι μια ορθολογική διεργασία, κατά την οποία στοχαζόμενος κάποιος τις παλιές υιοθετημένες παραδοχές, προσπαθεί να τις αξιολογήσει με βάση τις τρέχουσες εμπειρίες του (Mezirow,1991, στο Κόκκος,2019).

Για τον Brookfield η κριτικά στοχαστική διάσταση στη μάθηση σε κάποιους τομείς, είναι όταν μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να ερευνούμε τα κριτήρια που προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα κριθούν. Ο ίδιος αναφέρει πως *«ο κριτικός στοχασμός οφείλει να στοχεύει στο να καταστήσει σαφή και να αναλύσει όσα ενυπάρχουν προηγουμένως σιωπηρά και ήταν άκριτα αποδεκτά»* (Brookfield,2007:163).

Επιπλέον, ο Mezirow επισημαίνει τρεις μορφές κριτικού στοχασμού:

- *Στοχασμός επί του περιεχομένου*, που αφορά στο τι αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε, αισθανόμαστε και συνακόλουθα πράττουμε. Παράδειγμα: «Ο Γιάννης είναι κακός».

- *Στοχασμός επί της διεργασίας*, που αφορά στο πώς και πόσο αποτελεσματικά ενεργούμε σύμφωνα με τα παραπάνω. Παράδειγμα: «Αναρωτιόμαστε αν ερμηνεύσαμε σωστά ή παρερμηνεύσαμε χωρίς αποδείξεις κάποια γεγονότα όταν τα χρησιμοποιήσαμε για να βγάλουμε συμπέρασμα για το Γιάννη».
- *Στοχασμός επί των πρότερων αντιλήψεων*: Αφορά στην διερεύνηση των βιογραφικών, κοινωνικών, πολιτισμικών αιτίων που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο να αντιλαμβανόμαστε, να σκεφτόμαστε, να αισθανόμαστε, να δρούμε με συγκεκριμένο τρόπο, καθώς και στην αναζήτηση των συνεπειών αυτών. Παράδειγμα: «Εξετάζουμε κατά πόσο οι αξίες και οι πεποιθήσεις του παρελθόντος μας οδηγούν σε λανθασμένες κρίσεις για τον Γιάννη και ποιες είναι οι συνέπειες της συγκεκριμένης κρίσης μας» (Κόκκος, 2019:19).

Ωστόσο, ο κριτικός στοχασμός δεν οδηγεί πάντα και αυτόματα σε μετασχηματισμό. Όπως αναγνωρίζει ο Mezirow, οι αντιλήψεις και οι παραδοχές κάποιου μπορεί να παραμείνουν ίδιες ακόμα και μετά τον κριτικό στοχασμό. Να μην καταφέρει δηλαδή το άτομο, ή να μη θέλει να οδηγηθεί στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα παραμένοντας στις ίδιες αντιλήψεις, παραδοχές και δράσεις, παρά την επεξεργασία τους μέσω του κριτικού στοχασμού (Brookfield, 2007).

Σχετικά με τη μάθηση ο Mezirow θεωρεί (όπως και πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων) και είναι πεπεισμένος πως η μάθηση κατακτιέται μέσω του αναστοχασμού πάνω στην εμπειρία.

Πάνω σ' αυτό αναφέρει επτά επίπεδα ικανότητας αναστοχασμού μερικά από τα οποία υποστηρίζει ότι είναι πιθανότερο να λάβουν χώρα κατά την ενήλικη ζωή: α) *ικανότητα αναστοχασμού*, δηλαδή να έχει επίγνωση κάθε φορά συγκεκριμένης προσέγγισης, της σημασίας της και της συμπεριφοράς β) *ικανότητα συναισθηματικού αναστοχασμού*, δηλαδή να συνειδητοποιεί το πως αισθάνεται γι' αυτά που κατανοεί, στοχάζεται και πράττει γ) *ικανότητα διαφοροποιητικού αναστοχασμού*, δηλαδή να μπορεί ν' αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της θεώρησης – αντίληψης των πραγμάτων δ) *ικανότητα κριτικού αναστοχασμού*, δηλαδή να εκφέρει κρίσεις και να έχει επίγνωση της αξίας τους ε) *ικανότητα εννοιολογικού αναστοχασμού*, δηλαδή να εκτιμά το μέτρο στο οποίο οι έννοιες που αξιοποιούνται είναι επαρκείς για την κρίση στ) *ικανότητα ψυχικού αναστοχασμού* δηλαδή να αναγνωρίσει το γεγονός της συνήθειας που έχει το άτομο να κάνει κρίσεις διαισθητικές που είναι βασισμένες σε περιορισμένες πληροφορίες και ζ) *ικανότητα θεωρητικού αναστοχασμού*, δηλαδή η επίγνωση της αιτίας που ένα σύνολο αντιλήψεων είναι λιγότερο ή περισσότερο επαρκές για να ερμηνεύσει την προσωπική εμπειρία. (Jarvis, 2004:147).

Παράλληλα επισημαίνει ότι ο κριτικός στοχασμός μπορεί να διενεργηθεί ολοκληρωμένα μόνο στους ενήλικες, αφού με την πάροδο του χρόνου, το άτομο έχει μεγαλύτερη ικανότητα να

αναπτύσσει βαθύτερες κρίσεις και να μετασχηματίσει τη δομή της προσωπικότητάς του (Jarvis, 2004).

Β)Ορθολογικός στοχαστικός διάλογος

Σχετικά με τον στοχαστικό διάλογο ο Mezirow ενστερνίστηκε τη σχετική θεωρία του Habermas και την ενσωμάτωσε στη θεωρία του ως βασικό της στοιχείο (Κόκκος,2019).

Ο στοχαστικός διάλογος αποτελεί το δεύτερο βασικό μέσο με το οποίο μπορεί να επιτευχθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον κριτικό στοχασμό. *«Συχνά γινόμαστε κριτικά στοχαστικοί σχετικά με τις παραδοχές μας ή τις παραδοχές των άλλων και καταλήγουμε σε μια μετασχηματισμένη νέα αντίληψη, όμως είναι απαραίτητο να αιτιολογήσουμε τη νέα μας άποψη μέσω του διαλόγου»* (Mezirow,2007:58).

Σύμφωνα με τον Mezirow ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει, έχει άμεση συνάρτηση με τις σχέσεις που δημιουργεί με τους άλλους και κατ' επέκταση με τη συνεχή επικοινωνία και διαλλαγή μαζί τους: *«Τα ανθρώπινα όντα βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης. Η ταυτότητά μας διαμορφώνεται μέσα από τα δίκτυα σχέσεων σε ένα κόσμο που μοιραζόμαστε»* (Mezirow, 2007:65). Έτσι μέσα από το διάλογο με τους άλλους δίνεται νέο νόημα σε προβληματικές αντιλήψεις και καταστάσεις.

Επιπροσθέτως, δίνει μεγάλη έμφαση στις συνθήκες στις οποίες οι ενήλικες μπορούν να αξιολογήσουν κριτικά τις επιρροές που έχουν δεχθεί για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αυτόνομα ως προς τον τρόπο σκέψης και τις επιλογές τους και θεωρεί πως σε αυτό συνεργεί ο στοχαστικός διάλογος.

«Ο απώτερος στόχος, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενήλικους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθαίνοντας – δηλαδή να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά, να γίνονται 'διαλογικά σκεπτόμενοι' (Basseches,1984) μέσα στο δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο» (Mezirow,2007:68).

Γενικότερα, όταν ο διάλογος με άλλα πρόσωπα συντελείται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κατανόησης και σεβασμού, αποτελεί αναμφισβήτητα διαδικασία που λειτουργεί θετικά και υποστηρικτικά στο μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων (Κόκκος,2019).

Αναμφισβήτητα η συμβολή της θεωρίας του Mezirow στη σύγχρονη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εξαιρετικά σημαντική. Η συγκεκριμένη θεωρία που αφορά τη διαδικασία μάθησης -με απώτερο στόχο την απομάκρυνση από παγιωμένες αντιλήψεις, την

ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την αξιοποίηση βιωματικών τεχνικών, τον σημαντικό ρόλο που έχει η ομάδα και ο εκπαιδευτής- συνέβαλε σημαντικά στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρ' όλα αυτά η θεωρία του προκάλεσε και κάποιες αρνητικές κριτικές και αντιδράσεις.

Σήμερα η θεωρία αυτή συνεχίζει να κεντρίζει το ενδιαφέρον μελετητών και εκπαιδευτών ενηλίκων, ενώ πέρα από το δικό του θεωρητικό πλαίσιο έχουν εκφραστεί κι άλλες διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Κόκκος,2011).

Καταλήγοντας, εκτός από τις θεωρίες της μάθησης που επηρέασαν την εκπαίδευση ενηλίκων αρκετοί ερευνητές όπως οι Rogers, Kolb, Cross, Smith, κ.ά. διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, μελέτησαν τα κίνητρά τους στην εκπαίδευση, τους μαθησιακούς στόχους, καθώς και τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που εμφανίζονται σε αυτή καθαυτή τη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος,2017α).

4.3. Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Ο Roger Gould, ψυχίατρος με ειδίκευση στην αναπτυξιακή ψυχολογία των ενηλίκων, ορίζει την ενηλικιότητα ως *«αντικατάσταση της παιδικής ψευδαίσθησης ασφάλειας με την ώριμη λήψη αποφάσεων»* (Τσιμπουκλή,2019:82). Διαφοροποιεί τον ενήλικα από το παιδί με βάση κάποια χαρακτηριστικά των ενηλίκων, όπως η διαμορφωμένη συνείδηση, το αίσθημα δικαίου, η ανάληψη ευθύνης και τα απαραίτητα όρια ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους (Τσιμπουκλή,2019).

Για τον Gould η πορεία προς την ενηλικιότητα και η επίτευξη της εσωτερικής πληρότητας δεν είναι γραμμική, ούτε ίδια για όλους (Τσιμπουκλή,2021). Ως εκ τούτου κάθε ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων υφίσταται αρκετές διαφοροποιήσεις, που αφορούν την ηλικία, το διαφορετικό στάδιο εξέλιξης, τις ικανότητες και δεξιότητες, τις εμπειρίες, τους τρόπους αντίδρασης στο βίωμα της αλλαγής, παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο της εκπαίδευσης, το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Παρά όμως τις διαφορές οι ερευνητές έχουν εντοπίσει και κοινά χαρακτηριστικά που αφορούν όλους τους ενήλικες και με βάση αυτά δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την εκπαίδευσή τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων αφορμώνται από την ίδια την έννοια της ενηλικιότητας και της εμπειρίας και τονίζουν τον παράγοντα της συνεχούς αλλαγής. Ως προς την έννοια του ενήλικα ο Knowles

υποστηρίζει πως η βάση για να αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι ως ενήλικες είναι όταν συμπεριφέρονται ως ενήλικες και η αυτοσυνειδησία τους ότι είναι ενήλικες (Jarvis,2004).

Για τον A. Rogers οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι *εξ ορισμού ενήλικοι* (Rogers, 1999). Η έννοια της ενηλικιότητας παρότι αποτελεί αξία που ποτέ δεν επιτυγχάνεται στον απόλυτο βαθμό, δηλώνει μια κίνηση προς την ανάπτυξη, την αυτονομία και την εκπλήρωση των δυνατοτήτων του ατόμου σε όλα τα επίπεδα. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός πως ο ενήλικας, είναι άνθρωπος που βρίσκεται σε μια διαρκή εξέλιξη. Αναπτύσσεται και αλλάζει σε όλο το φάσμα και τις πλευρές της ζωής του (σωματικά, διανοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, πολιτισμικά) βρίσκεται, δηλαδή, σε μια συνεχή διεργασία μια πορεία εξέλιξης και ανάπτυξης. Η ευαισθησία και η αναγνώριση του γεγονότος ότι η εκπαιδευτική εμπειρία που κάθε φορά προσφέρεται είναι κομμάτι αυτής της διεργασίας της αλλαγής, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανταπόκριση των αναγκών των εκπαιδευομένων.

Ο ενήλικας, αναφέρει ο Rogers, χαρακτηρίζεται από το πλούσιο απόθεμα εμπειριών και αξιών που προϋπάρχει στη ζωή του, γεγονός που πρέπει να εκτιμάται και να αξιοποιείται κατάλληλα στην εκπαίδευσή του. Αν αγνοηθεί ή υποτιμηθεί, υποτιμάται και απορρίπτεται το ίδιο το πρόσωπο του εκπαιδευόμενου (Rogers,1999).

Άλλο χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως ο ενήλικας προσέρχεται στην εκπαίδευση έχοντας ένα σύνολο προθέσεων που μπορεί να σχετίζεται με κάποια ανάγκη που νιώθει συνειδητή ή ασυνειδητή. Προτίθεται ο ενήλικας να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική διαδικασία ωθούμενος κάποιες φορές -όχι πάντα- από ανάγκες (επαγγελματικές, γνωστικές, οικογενειακές, κοινωνικές, ψυχολογικές, διαπροσωπικές) που του υποδεικνύουν οι συνθήκες στις οποίες κάθε φορά βρίσκεται (Rogers,1999).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν προσδοκίες από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που συμμετέχουν και έρχονται με αντιλήψεις για την εκπαίδευση που βασίζονται στην πρότερη εμπειρία τους. Επίσης, έχουν διαμορφώσει τον τρόπο που μαθαίνουν και έχουν υιοθετήσει τρόπους, μοντέλα και στρατηγικές που τους βοηθούν να μαθαίνουν (Rogers,1999). Η διερεύνηση των αναγκών, των προσδοκιών, των αντιλήψεων και των διαφορετικών τρόπων μάθησης των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτή, μέσα από διαφοροποιημένες επιλογές και εναλλακτικές λύσεις συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων του εκάστοτε προγράμματος.

Σύμφωνα με τον Rogers οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν *ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα*. Η εκπαίδευσή τους, δηλαδή, δεν έχει γι' αυτούς πρωταρχική σημασία -εκτός από λίγες περιπτώσεις

προγραμμάτων πλήρους απασχόλησης- εξαιτίας των επαγγελματικών ή οικογενειακών υποχρεώσεών τους και την κοινωνική τους ζωή. Αυτά δεν είναι κατά ανάγκη και πάντα εμπόδια, αλλά όταν αυτά συνδέονται με την εκπαίδευσή τους μπορούν να λειτουργήσουν και υποστηρικτικά. Έτσι το ζητούμενο δεν είναι να αποκοπεί ο εκπαιδευόμενος από το περιβάλλον του, αλλά να σχετίζεται η εκπαίδευσή του με αυτό και να γίνεται πιο αποτελεσματική (Rogers, 1999).

Ο Knowles στη θεωρία της «Ανδραγωγικής» μεταξύ άλλων αναφέρει πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διακρίνονται από την ικανότητα της αυτοαντίληψης, την ανάγκη να είναι περισσότερο αυτοκατευθυνόμενοι και την ετοιμότητα για μάθηση. Κυρίως τους ενδιαφέρει να επικεντρώνουν τις γνώσεις τους πάνω σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν και λιγότερο σε ακαδημαϊκά αντικείμενα (Jarvis, 2004).

Τέλος, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εξαιτίας των βιωμάτων και εμπειριών τους έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, αντιμετωπίζουν διαφόρων ειδών προβλήματα και εμπόδια στην εκπαίδευσή τους και αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης (Λαζαράκου, 2020β).

4.4. Κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που μελετούν τα κίνητρα και τους ανασταλτικούς παράγοντες-εμπόδια που επηρεάζουν τους ενήλικες στην εκπαίδευσή τους.

Με τον όρο «κίνητρα» ονομάζονται οι εσωτερικές δυνάμεις ενός ατόμου που το ωθούν σε συγκεκριμένες ενέργειες. Τα κίνητρα επηρεάζουν, ενεργοποιούν και κατευθύνουν τα άτομα να πάρουν αποφάσεις ή να αναλάβουν δράση (Ζωντήρος, 2006, στο Μοσκοφίδη, 2020).

Μελετητές από τις δεκαετίες 1970-1980 όπως οι Burgess (1974), Morstain και Smart (1974), Aslanian και Brickell (1980), Wlodkowski (1985) εντόπισαν τα κίνητρα που έχουν ή αποκτούν οι ενήλικες για να εκπαιδευτούν και μεταξύ άλλων αναφέρουν πως οι ενήλικες κινητοποιούνται από την επιθυμία για γνώση, για την επίτευξη ενός στόχου, για συμμετοχή σε κοινωνική δραστηριότητα, ή από την ανάγκη για απόδραση από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Επίσης σημαντικά κίνητρα θεωρήθηκαν η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις, η επαγγελματική πρόοδος και η αλλαγή επαγγέλματος. Επιπλέον κατά τους μελετητές τα κίνητρα επηρεάζονται από παράγοντες όπως στάσεις, ανάγκες, ερεθίσματα, συναισθήματα, ικανότητα, ενίσχυση και

αφορούν κυρίως τα κίνητρα του ενήλικα για μάθηση και όχι για συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Jarvis,2004).

Από το 2011 μέχρι το 2019 διεξήχθη πανελλαδική έρευνα σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Θ. Καραλή. Στην έρευνα καταγράφηκαν κίνητρα που αφορούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε σεμινάρια σχετικά με την επαγγελματική δραστηριότητα. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας που δόθηκε στους ερωτώμενους ανταποκρίθηκε στις τυπολογίες της διεθνούς βιβλιογραφίας και τα κίνητρα τα οποία κλήθηκαν οι ερωτώμενοι να θεωρήσουν ως σπουδαιότερα γι' αυτούς. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τα εξής:

- Κίνητρα που σχετίζονται με την επαγγελματική αναβάθμιση, όπως διατήρηση θέσης εργασίας, αύξηση οικονομικών απολαβών, μεγαλύτερη αποδοτικότητα στην εργασία, εύρεση καλύτερης εργασίας.
- Κίνητρα σχετικά με την πιστοποίηση/αναγνώριση της εκπαίδευσης όπως απόκτηση πιστοποιητικού συμμετοχής, αύξηση τυπικών προσόντων.
- Κίνητρα που σχετίζονται με το ενδιαφέρον για τη μάθηση, όπως η αγάπη για την κατάκτηση νέων γνώσεων, η αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι δια βίου.
- Κίνητρα που σχετίζονται με την οικογενειακή και προσωπική ζωή όπως αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, απόδραση από προβλήματα προσωπικής/ οικογενειακής ζωής, ή ακόμα και να δοθεί ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά της οικογένειας.
- Κίνητρα που σχετίζονται με την κοινωνική συμμετοχή όπως η κοινωνικοποίηση και η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου πολίτη στην κοινωνία (Καραλής,2020).

Από τα συμπεράσματα της έρευνας καταφάνηκε πως τα πιο σοβαρά κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα για τους ερωτώμενους ήταν αυτά που σχετίζονται με την επαγγελματική αναβάθμιση, με την πιστοποίηση/αναγνώριση της εκπαίδευσης και το ενδιαφέρον για τη μάθηση, ενώ λιγότερο σημαντικά φάνηκαν να είναι αυτά που σχετίζονται με την οικογενειακή και προσωπική ζωή (Καραλής,2020).

4.5. Ανασταλτικοί παράγοντες /εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η διαδικασία της μάθησης είναι μια επίπονη διαδικασία. Κάθε άτομο για να κατακτήσει νέες γνώσεις, να αποκτήσει νέες δεξιότητες και να αποδεχτεί νέες στάσεις, αξίες, συμπεριφορές, χρειάζεται να ξεπεράσει εμπόδια και φραγμούς για να φτάσει στο στόχο του. Εμπόδιο στη μάθηση μπορεί να είναι κάθε παράγοντας που δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να είναι

κάτι που υπάρχει μέσα στο ίδιο το άτομο ή το περιβάλλον του, ή κάτι που λείπει και η απουσία του δεν επιτρέπει να πραγματοποιηθεί ο στόχος της μάθησης.

Στην διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν εντοπιστεί και μελετηθεί ποικίλοι φραγμοί στη μάθηση και εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα που δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσής τους.

Η Patricia Cross (1981) εντόπισε τρεις κατηγορίες εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι και προκύπτουν:

- Από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται *-καταστασιακά εμπόδια-*όπως οικογενειακές - κοινωνικές επαγγελματικές υποχρεώσεις, έλλειψη χρόνου εξ αιτίας αυτών και προβλήματα που προέρχονται από τις φυσικές αλλαγές που συμβαίνουν σ' έναν ενήλικο (αδύνατη μνήμη, μειωμένη όραση ή ακοή, θέματα υγείας).
- Από τα μαθησιακά προγράμματα που τους προσφέρονται *-εξωτερικά εμπόδια-* όπως κακή ποιότητα και οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, κόστος συμμετοχής, δυσκολία μετακίνησης στον τόπο επιμόρφωσης, έλλειψη προσόντων για την παρακολούθηση, έλλειψη πιστοποίησης παρακολούθησης κ.ά. Στο πλαίσιο αυτού συμπεριλαμβάνονται και εμπόδια που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων ή και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Η αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ τους μπορεί να αποτελέσει σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα μάθησης.
- Από εσωτερικούς φραγμούς-*εσωτερικά εμπόδια-* που μπορεί να εμφανίζονται από την αυτοαντίληψή τους, από αντιλήψεις που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, αξίες, εμπειρίες, συνήθειες, προκαταλήψεις, από συναισθηματικούς, ψυχολογικούς παράγοντες, και φραγμούς που συνδέονται γενικότερα με την διαδικασία της αλλαγής (Καραλής,2020· Λαζαράκου,2020β· Rogers,1999).

Σύμφωνα με τον Rogers φραγμοί και εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων μπορεί να προκύπτουν και :

- Από τη συναισθηματική επένδυση που έχουν κάνει στη γνώση. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει επενδύσει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Προσπαθώντας να υπερασπιστεί την ακεραιότητα της παλιά γνώσης αντιδρά σθεναρά στις καινούριες μαθησιακές αλλαγές (Rogers,1999).
- Από το άγχος και το φόβο για τις απαιτήσεις των προγραμμάτων αλλά και από την ανησυχία για την πιθανή μη ανταπόκριση στη διαδικασία.

- Από το φόβο της αποτυχίας απέναντι στην ομάδα, τον εκπαιδευτή και τον ίδιο τον εαυτό με αποτέλεσμα την ντροπή και τον πόνο.
- Από την απροθυμία να αποδεχτούν και να εμπλακούν σε εναλλακτικές μεθόδους μάθησης προβάλλοντας ως δικαιολογία τη σοβαρότητα και το ακαδημαϊκό προφίλ τους.
- Από την έλλειψη αυτοεκτίμησης.
- Από το φόβο για το άγνωστο και της εικόνας που έχουν οι άλλοι γι' αυτούς.
- Από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και μπορεί να επιφέρει εμπόδια στις μαθησιακές αλλαγές (Rogers,1999).

Ο Rogers αποφαινεται πως παρόλα τα εμπόδια και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τους ενήλικες να συμμετέχουν ή να μάθουν, η μάθηση πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό. Ο λόγος που εντοπίζονται οι ανασταλτικοί παράγοντες είναι για να βοηθηθούν ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος αφού η επίγνωση της ύπαρξής των εμποδίων και η κατανόηση της προέλευσής τους μπορούν να οδηγήσουν σε τρόπους αντιμετώπισης, αν και αυτό δεν είναι πάντα εφικτό (Rogers,1999).

4.6. Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, ανήκει στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Άρα, όλα τα παραπάνω κίνητρα και εμπόδια ισχύουν και για τους εκπαιδευτικούς εκπαιδευόμενους.

Ειδικότερα, σε έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς από διάφορα μέρη της Ελλάδος μεταξύ του 2000 με 2017 πριν και κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων (σχετικά με ευρωπαϊκά προγράμματα, τη Μείζονα Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις εισαγωγικές επιμορφώσεις νεοδιόριστων και επιμορφώσεις σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα), τα περισσότερα κίνητρα και εμπόδια που μελετήθηκαν ταυτίζονται με τα προαναφερθέντα και υπήρξαν και κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις.

Σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, στο ενδιαφέρον για τη γνώση και τη μάθηση, την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, την πιστοποίηση της εκπαίδευσής τους, τη μοριοδότηση και την οικονομική ενίσχυση, συμπεριλαμβάνονται και τα κίνητρα της επιπλέον ενημέρωσης και εξέλιξης για τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε νέους ρόλους, της ανάγκης για συνεργασία, ομαδικότητα, επικοινωνία με εκπαιδευτές και συναδέλφους από άλλα σχολεία, το άγχος για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και τις νέες απαιτήσεις που αφορούν το Νέο Σχολείο (2011-12) και

γενικότερα τις νέες εξελίξεις σε παιδαγωγική και επαγγελματική κατάρτιση (2014) (Σιμήρη,2019 Στασινός,2017).

Αντίστοιχα ως προς τα εμπόδια, τα πορίσματα των ερευνών έδειξαν πως αυτό που δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις είναι η κακή οργάνωση των προγραμμάτων, η έλλειψη πληροφόρησης και ξεκάθαρων στόχων, η έλλειψη συμμετοχής στον σχεδιασμό τους, η ανεπάρκεια των εκπαιδευτών, η θεωρητική και παθητική γνώση, το χάσμα μεταξύ θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και άλλα που σχετίζονται με δυσκολίες μετακίνησης, έλλειψης χρόνου, οικονομικής επιβάρυνσης (Σιμήρη,2019 Στασινός,2017).

Σύμφωνα με τον MacBeath οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν κι άλλους φραγμούς που προέρχονται από τη φύση του επαγγέλματός τους και της ιδιότητάς τους. Η στερεοτυπική αντίληψη που συνδέεται με την αυθεντία του εκπαιδευτικού ως ειδήμονα στο αντικείμενό του αποτελεί εμπόδιο στην περαιτέρω εξέλιξη και ανάπτυξή του, αφού γι' αυτόν οι γνώσεις που έχει αρκούν για να τις μεταδώσει στους μαθητές του. Η πεποίθηση αυτή βασίζεται σε αντιλήψεις που θεωρούν πως η μάθηση επιτυγχάνεται με την απλή μεταφορά γνώσεων και θεωρούν τον δάσκαλο αναμεταδότη αυτών (MacBeath,2005). Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός λειτουργεί διδακτικά με τον τρόπο που διδάχθηκε ο ίδιος, άρα «αναπαράγει» την εκπαιδευτική του κουλτούρα (Merriam&Bierema,2014). Προσπερνά τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στον τρόπο διδασκαλίας με βιωματικές και άλλες δημιουργικές μεθόδους για τις οποίες πρέπει να αποκτήσει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες.

Η έλλειψη χρόνου λόγω των εξωδιδασκικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών εκτός σχολικού ωραρίου, όπως η προετοιμασία, οι διορθώσεις διαγωνισμάτων, η βαθμολογία και γενικότερα η αξιολόγηση. Πολλές φορές η πίεση της καθημερινότητας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αντίληψη πως ο χρόνος που αφιερώνουν για τη δουλειά τους είναι αρκετός και δεν μπορούν να αφιερώσουν κι άλλο για την προσωπική τους εκπαίδευση (MacBeath,2005).

Εν κατακλείδι, όταν ένας εκπαιδευτικός έχει ξεφύγει για χρόνια από τη διαδικασία της προσωπικής του μάθησης το να μπει πάλι στη θέση του μαθητή είναι γι' αυτόν οδυνηρό. Θεωρεί πως έχει ξεχάσει να μαθαίνει, έχει συναισθήματα ντροπής, φόβου και άγχους και όλα αυτά αποτελούν άλλον ένα παράγοντα ανασταλτικό για την εκπαίδευσή του (MacBeath,2005).

4.7. Εκπαιδευτικά προγράμματα

Στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων σημαντικό ρόλο παίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα στα οποία οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης αλλά και με τον προσωπικό τους μετασχηματισμό. Εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς προγράμματα και έχει άμεσα συσχετιστεί με αυτά. Ο όρος εκπαιδευτικό πρόγραμμα σημαίνει «*μια οργανωμένη και στοχοθετημένη εκπαιδευτική παρέμβαση,[...]περιλαμβάνει ένα σύνολο παραγόντων, συντελεστών, διαδικασιών και δραστηριοτήτων με σαφές εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τα οποία συναρθρώνονται με βάση έναν κεντρικό σκοπό και επιμέρους στόχους*» (Καραλής&Παπαγεωργίου,2012:59).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κάποιες φορές ταυτίζεται με τον όρο σεμινάριο ή επιμόρφωση. Οι όροι όμως αυτοί συνήθως χρησιμοποιούνται για πιο μικρής διάρκειας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, εντάσσονται σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και μπορεί να σχετίζονται με ενδοϋπηρεσιακές εκπαιδευτικές δράσεις. Οι βραχύχρονες όμως αυτές εκπαιδευτικές δράσεις, όπως σεμινάρια, καταρτίσεις, επιμορφώσεις, δεν μπορούν να συντελέσουν στον μετασχηματισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων -που είναι το ζητούμενο- γιατί η μετασχηματιστική διαδικασία χρήζει επαρκή εκπαιδευτικό χρόνο σε συνδυασμό με καλά σχεδιασμένες και οργανωμένες μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Σύμφωνα με τον Mezirow «*η αποτελεσματική συμμετοχή στην μετασχηματίζουσα μάθηση απαιτεί συναισθηματική ωριμότητα – συνειδητοποίηση, συναισθηματική κατανόηση και αυτοέλεγχο, όλα αυτά που ο Goleman (1998), ονομάζει συναισθηματική νοημοσύνη*» (Mezirow, 2007:50). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος απαιτείται χρόνος και επαναληπτικές διαδικασίες. Ο Goleman υποστηρίζει πως ο συναισθηματικός εγκέφαλος αλλάζει τις συνήθειές του μετά από εβδομάδες και μήνες, και όχι σε ώρες και ημέρες (Goleman,2000, στο Τσολάκου,2020).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν μεγαλύτερης διάρκειας εκπαίδευση, υπόκεινται σε αξιολόγηση, είναι σχεδιασμένα από κάποιο φορέα με βάση τα χαρακτηριστικά της ομάδας εκπαιδευομένων, στην οποία κάθε φορά απευθύνονται και προϋπόθεση του σχεδιασμού και της υλοποίησής τους είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών της εκάστοτε ομάδας (Λαζαράκου,2020β).

Αξιολόγοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν ασχοληθεί με το κομμάτι του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της αξιολόγησης των προγραμμάτων, κάνουν λόγο για τη σημασία που έχει η διερεύνηση των χαρακτηριστικών, αλλά και των εκπαιδευτικών αναγκών των

εκπαιδευομένων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ο Knowles ορίζει την εκπαιδευτική ανάγκη ως «αυτό που ένας άνθρωπος πρέπει να μάθει προς όφελος δικό του, ενός οργανισμού ή της κοινωνίας. Είναι το χάσμα μεταξύ του υφιστάμενου επιπέδου προσόντων και ενός ανώτερου επιπέδου προσόντων, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του απόδοση, όπως αυτή ορίζεται από τον ίδιο ή στο πλαίσιο του οργανισμού ή της κοινωνίας που ανήκει» (Καραλής& Παπαγεωργίου,2012:62).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι πάντα εύκολο να διερευνηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή. Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με την τυπολογία Βεργίδη, κάποιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι συνειδητές και ρητές (να τις αναγνωρίζουν και να τις διατυπώνουν), κάποιες άλλες να είναι συνειδητές και μη ρητές (να τις αναγνωρίζουν αλλά να μην τις εκφράζουν) και κάποιες άλλες να είναι λανθάνουσες (να τις αγνοούν) (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

Η αποτελεσματικότητα ωστόσο, του προγράμματος εξαρτάται από, το αν και σε ποιο βαθμό καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου για να επιτευχθεί η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινότητά του (επαγγελματική, προσωπική, κοινωνική), να γεφυρωθεί δηλαδή η γνώση με την πράξη και γι' αυτό το λόγο απαιτείται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών.

Ως προς τη στοχοθεσία τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιδιώκουν την ενίσχυση και ενθάρρυνση της ενηλικιότητας των εκπαιδευομένων εφόσον ειδικότερα αποσκοπούν α) στην πλήρη ανάπτυξη μέσα από την αξιοποίηση των ικανοτήτων, β) στην καλλιέργεια αίσθησης προοπτικής για το μέλλον και γ) στην ανάπτυξη αυτονομίας, αυτοπεποίθησης και υπευθυνότητας (Rogers,1999). Σκοπός τους, επίσης, είναι να κατανοήσει ο ενήλικας το περιβάλλον του, τις εξελίξεις που συντελούνται σε αυτό και να μπορέσει να προσαρμοστεί σε αυτό και τις απαιτήσεις του (Κόκκος,2005). Ταυτόχρονα τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να συμβάλουν στην οργάνωση της καθημερινής ζωής των ενηλίκων, αλλά και στο σύνολο των καταστάσεων της ζωής τους, μέσα σ ένα πολιτισμικό πλαίσιο και μια κοινωνία που μεταβάλλεται και ανανεώνεται διαρκώς (Jarvis,2004).

Το περιεχόμενο, το υλικό, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που αξιοποιούνται μέσα στα προγράμματα γίνονται εργαλεία για την επίτευξη των στόχων τους με βασικό άξονα την ωριμότητα και τον αυτοπροσδιορισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Rogers,1999).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αρκεί αυτά να επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να εξασφαλίζεται η διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών.

4.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καθοριστικός για την εκπαίδευση ανθρώπων που έχοντας απομακρυνθεί για λίγα ή πολλά χρόνια από το σχολικό πλαίσιο αναζητούν την κατάρτιση ή επιμόρφωσή τους για να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει από μελετητές για να διατυπωθούν και να κατηγοριοποιηθούν οι δεξιότητες και τα προσόντα που καλείται να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Knowles, τα πρώτα άρθρα που δημοσιεύτηκαν το 1928 από το περιοδικό της Αμερικανικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όριζαν τον πετυχημένο δάσκαλο ενηλίκων ως αυτόν που είναι ικανός να κρατήσει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και να μην εγκαταλείψουν. Τα άρθρα σαφώς κάνουν νύξη για την μη υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων και για την αναγκαιότητα ύπαρξης ικανών δασκάλων που να μπορούν να κερδίσουν τους ενήλικες μαθητές τους με τις δεξιότητές τους (Knowles,1977).

Αρχικά, ένας εκπαιδευτής πρέπει να έχει μεγάλη πίστη και αφοσίωση στην ιδέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων κι αυτό να αποδεικνύεται μέσα από τη συνεχή δική του εκπαίδευση και αυτοβελτίωση σε όλα τα επίπεδα. Ταυτόχρονα, να τον διακρίνει η πίστη για τις δυνατότητες ανάπτυξης των εκπαιδευομένων του και οι προσδοκίες που έχει από αυτούς, έτσι ώστε να τους ενθαρρύνει σε όλη τη διαδικασία. Παράλληλα να έχει γνώση των χαρακτηριστικών της μάθησης των ενηλίκων, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθαίνουν, τα κίνητρά τους για μάθηση, καθώς και τα χαρακτηριστικά της ομάδας. Επίσης, βασική πρέπει να είναι η ικανότητά του να συντονίζει ομάδες, να έχει ταλέντο στη διοίκηση και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Campbell,1977, στο Jarvis,2004).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο Mezirow υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτής αποτελεί έναν *πολιτισμικό ακτιβιστή*, έτοιμο να υποστηρίξει, να εμψυχώσει, να ενισχύσει τους εκπαιδευομένους του στη μαθησιακή διαδικασία.

Ως γνήσιος υποστηρικτής του κονστрукτιβισμού - εποικοδομισμού¹⁶ ο Mezirow αποφαίνεται πως εκπαιδευτής δεν είναι αυτός που παρέχει έτοιμη γνώση, αλλά ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους μέσα από διαδικασίες να ανακαλύψουν τη γνώση. Στόχος του είναι να διευκολύνει τον μετασχηματισμό και την επίλυση προβλημάτων των εκπαιδευομένων του (Mezirow και συν,2007).

Αρωγός των θεσμών και των συστημάτων που προωθούν την ελεύθερη συμμετοχή σε διάλογο, ο εκπαιδευτής, επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή των ενήλικων μαθητών του, ενισχύοντας τον κριτικό διάλογο και τη στοχαστική δράση. Δεν κρίνει και δεν κατηγορεί τους συμμετέχοντες, όντας ο ίδιος ανοικτός να επανεξετάσει και τις δικές του παραδοχές και αντιλήψεις. Ένθερμος υποστηρικτής των δημοκρατικών διαδικασιών δημιουργεί ευκαιρίες, ενισχύει κανόνες και υποστηρίζει την ελεύθερη και όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη συμμετοχή σε διάλογο, μη κάνοντας κατάχρηση εξουσίας, αντιθέτως προσπαθεί να εξουδετερώσει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ του ιδίου και των συμμετεχόντων.

Κύριο μέλημά του είναι να βοηθήσει τον ενήλικα να αποκτήσει μεγαλύτερη επίγνωση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο βρίσκονται οι προβληματικές ερμηνείες και αντιλήψεις του. Να τον καθοδηγήσει να στοχάζεται κριτικά πάνω στις δικές του παραδοχές αλλά και των άλλων, με αποτέλεσμα τη στοχαστική δράση σύμφωνα με τις κρίσεις του (Mezirow,2007).

Οι Mocker και Noble σε έναν κατάλογο που επιχείρησαν να φτιάξουν για τον ιδανικό εκπαιδευτή, καταγράφουν 24 ικανότητες που θα πρέπει να τον χαρακτηρίζουν. Ανάμεσα σε αυτές αναφέρουν πως ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να αναπτύσσει αποτελεσματικές σχέσεις εργασίας με τους συμμετέχοντες, να δημιουργεί κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, να προσαρμόζει τη μάθηση και το ρυθμό της στις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, να προσαρμόζει τη διδασκαλία και το πρόγραμμα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες καθενός χωριστά, να ενισχύει το ενδιαφέρον τους για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να εφαρμόζει τις αρχές μάθησης που ταιριάζουν σε ενήλικους, να συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων του, να τολμά να καινοτομεί και να πειραματίζεται βρίσκοντας νέους τρόπους στη διδασκαλία του (Jarvis,2004).

¹⁶ Σύμφωνα με τον Vygotsky (εκπρόσωπο του κονστрукτιβισμού) η κοινωνία επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο μάθησης του ατόμου και το κέντρο βάρους βρίσκεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στο ανθρώπινο περιβάλλον(Λαζαράκου,2020-21).

Σύμφωνα με τον κονστрукτιβισμό τα ίδια τα άτομα διαμορφώνουν ή οικοδομούν τη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης των προϋπαρχουσών ιδεών και των νέων εμπειριών(Κουκουνάρας-Λιάγκης,2019).

Ακολούθως, κύριο και βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή ενηλίκων πρέπει να είναι η ενσυναίσθηση. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να λειτουργήσει υποστηρικτικά και εμπνευστικά, οφείλει να προσπαθεί να κατανοήσει τις βαθύτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων του, ούτως ώστε να τους καθοδηγήσει προς τον μετασχηματισμό τους. Άλλωστε, όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων όπως η ενίσχυση, η υποστήριξη, η εμπύχωση, ο διάλογος που προωθεί την επικοινωνία μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, η ενθάρρυνση και η καθοδήγηση για τον κριτικό στοχασμό είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτή με ενσυναίσθηση (Λαζαράκου,2020α).

Η προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers αναφέρεται στις παιδαγωγικές *ενσυναισθητικές διεργασίες* που είναι απαραίτητες σε έναν εμπνευστή, αφού στην παιδαγωγική σχέση είναι σημαντικές *«η εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης, η ανάπτυξη οικειότητας και η θεμελίωση αυξανόμενης αμοιβαιότητας»* (Λαζαράκου,2020α).

Ο εκπαιδευτής στην απελευθερωτική μετασχηματιστική εκπαίδευση είναι ένας καλλιτέχνης, που καλείται το ήδη διαμορφωμένο «ανθρώπινο υλικό» της τάξης του να το αναδιαμορφώσει σε κάτι άλλο. Αφουγκράζεται τα παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας, εντοπίζει την προβληματική τους, αναλαμβάνει δράση για τον εντοπισμό θεμάτων που θα μπορούσαν να γίνουν αφορμή για κριτικό στοχασμό, τα θέτει στην τάξη προς διερεύνηση, τα ανασυνθέτει σε κριτική εξέταση και *ενορχηστρώνει* το πρόγραμμά του για μεγάλο χρονικό διάστημα. Για όλη αυτή τη διαδικασία απαιτείται δημιουργική επινοητικότητα και φαντασία για να επιτευχθούν οι δημιουργικές μορφές μελέτης της ακαδημαϊκής γνώσης και η αναδιαμόρφωσή της, έτσι ώστε αυτή να αφορά τους εκπαιδευόμενους, τη ζωή τους και τα ενδιαφέροντά τους. Η δημιουργική αυτή διαδικασία που ξεφεύγει από το βόλεμα της παθητικής εκπαίδευσης είναι μια *αισθητική*, αλλά και μια *πολιτική εμπειρία*. Ο εκπαιδευτής πρέπει να βλέπει τον εαυτό του σαν ένα δραματουργό που γράφει ξανά σενάρια, σχέδια διδασκαλίας, προγράμματα και ανακαλύπτει μέσα από αυτά τις απελευθερωτικές δυνάμεις τους γι' αυτόν και τους εκπαιδευόμενους του. Επιπροσθέτως, ως βοηθός των εκπαιδευομένων του στη διεργασία της διαμόρφωσης και ανάπτυξής τους, ουσιαστικά συμμετέχει σε μια καλλιτεχνική διεργασία (Freire&Shor,2011).

Συμπερασματικά, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων ταυτίζονται με αυτά του δημιουργικού δασκάλου. Η προσαρμογή της διδασκαλίας ανά περίπτωση, ο σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων και προγραμμάτων, η καινοτομία, ο πειραματισμός στη διδασκαλία, η συνειδητή αποφυγή της κριτικής, αλλά και όλα τα στάδια που καλείται ο εκπαιδευτής να ακολουθήσει για τον μετασχηματισμό των μαθητών του, απαιτούν ευελιξία, φαντασία, δημιουργικότητα. Παράλληλα ο διάλογος που επιδιώκει ο εκπαιδευτής είναι από μόνος του μια

δημιουργική και αναδημιουργική διαδικασία αφού δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να δημιουργεί ξανά τον εαυτό του (Freire&Shor,2011). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει πως ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής και στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί, παρά να είναι δημιουργικός, αλλά και η διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων χρειάζεται κατεξοχήν δημιουργικούς δασκάλους για να μπορεί να είναι αποτελεσματική και μετασχηματιστική. Τέτοιοι εκπαιδευτές είναι κατάλληλοι για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και ειδικότερα για τους καθηγητές θεολόγους, έτσι ώστε να μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν κατάλληλα προγράμματα για τη δημιουργική διδασκαλία και τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών.

4.9. Μέθοδοι - Τεχνικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και δημιουργικότητα

Ποικίλες είναι οι μέθοδοι και εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων ενταγμένες στα εκπαιδευτικά προγράμματα και εναρμονισμένες με τους σκοπούς και το αντικείμενο αυτών. Βασική προϋπόθεση των τεχνικών και δραστηριοτήτων είναι να είναι συμβατές με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη, η σύνδεση της μάθησης με τις ανάγκες των συμμετεχόντων, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψη και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή (Κόκκος,2017β).

4.9.1. Μέθοδοι και τεχνικές

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων ταξινομήθηκαν από τον Chadwick σε τρεις κατηγορίες, τις ερευνητικές, τις μεθόδους με αλληλεπίδραση και τις μεθόδους με παρουσίαση. Ο Jarvis έκανε μια πιο σύντομη κατηγοριοποίηση και τις διέκρινε ανάλογα με το πού δίνεται το κέντρο βάρους, π.χ. στον εκπαιδευτή ή στον εκπαιδευόμενο. Ανάμεσα σε αυτές που επικεντρώνονται στον εκπαιδευτή είναι η επίδειξη, η κατευθυνόμενη συζήτηση, η ελεγχόμενη συζήτηση, η εισήγηση , η εισήγηση με συζήτηση και η υποστήριξη από μέντορα (Jarvis,2004).

Η πιο διαδεδομένη από αυτές είναι η εισήγηση, η οποία αντενδείκνυται σύμφωνα με παιδαγωγούς και εκπαιδευτές ενηλίκων, αφού προάγει την παθητική στάση των εκπαιδευομένων στη διαδικασία και εμποδίζει ξεκάθαρα την ανάπτυξη των δημιουργικών τους ικανοτήτων. Μπορεί να

χρησιμοποιηθεί με προϋποθέσεις, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές (Κόκκος,2017β).

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που είναι επικεντρωμένες στον εκπαιδευόμενο -δηλαδή αυτές όπου ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως εμπνευστής και όχι ως πηγή γνώσης- είναι περισσότερο συμβατές με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού μέσα από αυτές συντελείται η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων, η αλληλεπίδραση, η ελεύθερη έκφραση και λαμβάνει σπουδαία θέση η εμπειρία και το βίωμα των συμμετεχόντων.

Ενδεικτικά αναφέρονται ο καταγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, τα παιχνίδια -τεχνικές που προαναφέρθηκαν και ως εκπαιδευτικά εργαλεία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας- η προσομοίωση καταστάσεων, οι ομάδες συζήτησης, η ανοικτή συζήτηση ,η εργασία σε ομάδες, οι ομαδικές εργασίες σε συνδυασμό με τις μελέτες περιπτώσεων, η ομάδα ομιλητών, η χιονοστιβάδα, η συνέντευξη , οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, το εργαστήριο κ.ά.(Jarvis,2004· Καραλής,2007).

Η εναλλαγή και η ποικιλία των τεχνικών ανάλογα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις είναι ζητούμενο στα προγράμματα, αφού έτσι δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους, να ανταποκρίνονται ενεργητικά στη μαθησιακή μετασχηματιστική διαδικασία και να μη χάνουν το ενδιαφέρον τους (Κόκκος, 2007β).

4.9.2. Βιωματική μάθηση

Δύο από τις βασικές αρχές και παραδοχές που διατύπωσε ο Lindeman το 1926 σχετικά με τους τρόπους και τις προϋποθέσεις που μαθαίνουν οι ενήλικοι είναι οι εξής: «α) ο *προσανατολισμός τους στη μάθηση έχει ως επίκεντρο και αναφορά τις εμπειρίες του βίου τους και β) η εμπειρία είναι η πολυτιμότερη πηγή μάθησης για αυτούς*» (Καραλής,2007:4).

Έτσι, πολλές από τις τεχνικές που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων αφορμώνται από το ευρύτερο πεδίο της βιωματικής μάθησης με κύριους εκφραστές τον Dewey, τον Hermann, τον Gardner, τον Kolb και Roger, όπου των δύο τελευταίων οι θεωρίες για τη βιωματική μάθηση αναφέρθηκαν παραπάνω.

Με τον όρο βιωματική μάθηση, εννοούμε «*τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν*» (Δεδούλη,2001:148).

Η πράξη του ατόμου βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι μια πράξη δημιουργική, που συνδέεται με την εξερεύνηση, το διάλογο, την συνεργασία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Δεδούλη,2001).

Στη βιωματική μάθηση προάγεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης και *«γίνεται ισοκατανομή του ενδιαφέροντος στο συναίσθημα, τη σκέψη και την πράξη υποστηρίζοντας μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης»*. Παρατηρείται *«ενδιαφέρον για το βίωμα και την επεξεργασία του και ως πηγή μάθησης χρησιμοποιείται η εμπειρία, ο εσωτερικός κόσμος και οι πράξεις του ατόμου»* (Μπαμπάλης&Τσώλη,2020β). Σκοπός της βιωματικής μάθησης είναι η εξέλιξη και ωρίμανση του ατόμου και δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην *«προσωπική και κοινωνική αλλαγή μέσα από κριτικές και δημιουργικές διαδικασίες.»* (Μπαμπάλης&Τσώλη,2020β). Άρα, οι αρχές και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί η βιωματική προσέγγιση της μάθησης στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης μπορεί να συντελέσει στον κριτικό στοχασμό και στον μετασχηματισμό της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευομένων.

Σημαντικό να επισημανθεί πως σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου αξιοποιούνται οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων, υπάρχει επικοινωνία και αλληλοεπίδραση αναδεικνύονται παράγοντες, όπως το στυλ μάθησης, οι προσωπικές προτιμήσεις, η αυτοεκτίμηση, οι οποίοι μπορούν σε συνδυασμό με τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές να διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας,1998, στο Δημητριάδου, 2020).

Συμπερασματικά, μελετώντας κανείς τις θεωρίες μάθησης, αλλά και τις τεχνικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων διαπιστώνει πως βασικό ρόλο στη μάθηση των ενηλίκων-εκπαιδευτικών παίζει η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων και η ενεργή συμμετοχή τους σε αυτή. Οι διαδικασίες και οι τεχνικές που αξιοποιούνται είναι κατεξοχήν δημιουργικές και τα εκπαιδευτικά εργαλεία εντάσσονται στο πλαίσιο της δημιουργικής μάθησης, όπως π.χ. βιωματικές δραστηριότητες, εργασίες σε ομάδες, εκπαίδευση μέσα από την τέχνη κ.ά. Η βιωματική διδασκαλία είναι και δημιουργική διδασκαλία και ενυπάρχει στις αρχές και στα μέσα που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση ενηλίκων σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς τρόπους (διδασκαλία που είναι επικεντρωμένη στον εκπαιδευτή).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των θεολόγων, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είναι συμβατά με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, μπορεί να συντελέσει στο μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους για τη διδασκαλία, έτσι ώστε με τη σειρά τους να

επιδιώξουν την προσωπική τους δημιουργική στάση στο σχολείο και να κατακτήσουν τη δημιουργική δεξιότητα στη διδασκαλία του μαθήματος.

Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5° ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της έρευνας.

Παρά τις πολλαπλές μελέτες και έρευνες που αποδεικνύουν εδώ και πολλές δεκαετίες την αποτελεσματικότητα της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση ανά τον κόσμο, αλλά και έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δημιουργικής θρησκευτικής εκπαίδευσης, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, το θέμα αυτό προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη μόλις τα τελευταία χρόνια. Η δημιουργικότητα στο σύγχρονο μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί βασικό συστατικό επιτυχίας για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. (2017 και μετά), αλλά και έναν από τους βασικούς σκοπούς τους, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Η νέα προσέγγιση του μαθήματος όσον αφορά τη μεθοδολογία και τις τεχνικές διδασκαλίας, δίνει μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, για να εξυπηρετηθούν οι σκοποί, οι στόχοι και τα Π.Μ.Α. Σίγουρα αποτελεί και μία πρόκληση για το σύγχρονο θεολόγο καθηγητή να μπορέσει ν' ανταποκριθεί σε αυτήν τη νέα συνθήκη μέσω της διά βίου εκπαίδευσής του και της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Σχετικές έρευνες που αφορούν αντιλήψεις των σύγχρονων θεολόγων εκπαιδευτικών στην επικράτεια σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για τα Ν.Π.Σ. (2017) και τις αλλαγές που αυτά έφεραν -εκτός των άλλων- και ως προς τη μεθοδολογία. Στην έρευνα των Καραμούζη, Φωκίδη, Τσιρέβελου (2019) ζητείται από τους θεολόγους ν' αξιολογήσουν τα Ν.Π.Σ. (του 2017) ως προς τη μεθοδολογία, τις τεχνικές και το περιεχόμενο, καθώς και το πώς κατανοούν την επιστημονική τους κατάρτιση και τον επαγγελματικό τους ρόλο με γνώμονα τα Π.Σ.

Η έρευνα του Γκρίλη (2019) αποπειράται να αναλύσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές που έφεραν τα Α.Π.Σ., αλλά και σε ποιο βαθμό τελικά οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις αλλαγές, σε σχέση με την επαγγελματική τους εμπειρία και την επιστημονική τους ειδίκευση (Γκρίλης, 2019α).

Επόμενη έρευνα της Ζευκίλη (2022) επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για το σκοπό και τον χαρακτήρα του μαθήματος με κριτήριο τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Ωστόσο ένα τμήμα της διερευνά και το αν οι καθηγητές δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο, στο σκοπό ή στη μεθοδολογία του μαθήματός τους (Ζευκίλη, 2022β).

Μια πιο πρόσφατη έρευνα (μικρού δείγματος) που αποτελεί μέρος του προγράμματος IRENE (Innovative Religious Education Network: educating to the religious diversity) διερεύνησε μεταξύ άλλων καλές πρακτικές και μεθόδους που αξιοποιούν στην τάξη εκπαιδευτικοί και των τριών βαθμίδων που διδάσκουν στη θρησκευτική εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους που σχετίζονται με τη θρησκευτική ετερότητα και τους τρόπους δημιουργίας καινοτόμων διαδικτυακών εκπαιδευτικών εργαλείων (Υφαντής, Μαγγιώρος&Φούζας,2022).

Η έρευνα της παρούσας εργασίας μελετά αντιλήψεις και στάσεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα γενικά αλλά και για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών. Μετά από εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας καταδείχθηκε πως η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός πως για πρώτη φορά συνδέεται ερευνητικά η έννοια της δημιουργικότητας με τους θεολόγους καθηγητές στην Ελλάδα. Μέσα από την έρευνα μελετώνται αρχικά οι αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας γενικά και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Έπειτα διερευνάται ο βαθμός αξιοποίησης της δημιουργικής διδασκαλίας από τους καθηγητές στην εκπαιδευτική πράξη -σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις τους για το τι είναι δημιουργική διδασκαλία- και κατά πόσο αυτή σχετίζεται με την προσωπική τους εκπαίδευση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πρωτοτυπία αποτελεί και το γεγονός ότι μελετάται η σχέση της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των σύγχρονων θεολόγων εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να προσθέσει νέα στοιχεία καλύπτοντας το κενό που αφορά τη σχέση των θεολόγων με την δημιουργικότητα σε συνδυασμό και με τους υπόλοιπους παράγοντες που προαναφέρθηκαν. Η έλλειψη κουλτούρας για διά βίου μάθηση από ένα ικανό ποσοστό θεολόγων εκπαιδευτικών (Vallianatos,2019), αλλά και το ανεπαρκές -έως ανύπαρκτο- πλαίσιο οργανωμένων επιμορφώσεων από την πλευρά του κράτους πάνω σε θέματα δημιουργικής θρησκευτικής εκπαίδευσης, καθιστά την έρευνα σημαντική. Με τη συμβολή και της παρούσας έρευνας επιδιώκεται η βαθύτερη συνειδητοποίηση της σημασίας και της αναγκαιότητας της διά βίου εκπαίδευσης των θεολόγων καθηγητών για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, γεγονός που θα συντελέσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ικανοποίηση αλλά και στην αναβάθμιση του σύγχρονου μαθήματος Θρησκευτικών.

5.2. Σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ενεργεία θεολόγων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια της δημιουργικότητας γενικότερα και ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ταυτόχρονα η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τη σχέση της δημιουργικότητας με την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των θεολόγων, ενώ παράλληλα επιδιώκεται να αναδειχθούν μέσα από αυτήν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες αντιλήψεις στο μάθημά τους.

Μετά από τον βασικό σκοπό της έρευνας αλλά και τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψαν οι ειδικοί στόχοι όπου από αυτούς αναδόθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο σχολείο και την κοινωνία;
- Ποιος οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών;
- Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν οι ίδιοι τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη;
- Ποια η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία;
- Ποιες οι αντιλήψεις τους για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και ποιοι λόγοι τους εμποδίζουν σε αυτό;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα στο μάθημά τους;

5.3. Δείγμα έρευνας.

Στόχο – πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν αναπληρωτές και μόνιμοι θεολόγοι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαιδευτικής βαθμίδας, άντρες και γυναίκες από διάφορες ηλικιακές ομάδες, που υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑΛ) και σε διάφορες περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) της ελληνικής επικράτειας κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας έλαβε χώρα από αρχές Μαΐου μέχρι τέλη Ιουνίου του 2022 και οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων της Ελλάδας. Ανταποκρίθηκαν σε αυτό 304 θεολόγοι εκπαιδευτικοί σε σύνολο 3.046 ενεργεία θεολόγων μονίμων, αναπληρωτών στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση που υπηρετούν

στην επικράτεια, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ. Το συγκεκριμένο δείγμα αποτελεί το 10% των θεολόγων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον γενικότερο κανόνα που αφορά το τυχαίο δείγμα μιας έρευνας, όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι πιθανότητες να είναι αντιπροσωπευτικό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε ο στόχος της ερευνητριας για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

5.4. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα για την ποσοτική συγκέντρωση των δεδομένων και την μέτρηση αλλά και συσχέτιση των μεταβλητών της μελέτης. Η ποσοτική ανάλυση θεωρήθηκε προτιμότερη για την παρούσα έρευνα, γιατί α) δίνει τη δυνατότητα να τεθούν *συγκεκριμένα και περιορισμένα* ερωτήματα έτσι ώστε να εξασφαλιστούν *μετρήσιμα και παρατηρήσιμα* δεδομένα πάνω στις μεταβλητές από έναν ευρύ πληθυσμό – στόχο (Creswell,2016:14), β) οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως εξοικειωμένοι με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, γ) είναι πιο οικονομικό ως προς το χρόνο που θα διαθέσει κάποιος ν' απαντήσει και υπάρχει η δυνατότητα να σταλεί ταχυδρομικά (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) (Cohen et al,2008), δ) δίνεται η δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που επιτρέπει την προσέγγιση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, ε) μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης αλλά και ερμηνείας τους με βάση προηγούμενες μελέτες ή κάποιες αρχικές προβλέψεις πάνω σε αυτά (Creswell, 2016), στ) μπορεί να είναι αξιόπιστη, εφόσον λόγω ανωνυμίας παροτρύνει την ειλικρίνεια (Cohen et al,2008).

5.5. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου σε ηλεκτρονική μορφή, του οποίου η κατασκευή βασίστηκε στην εφαρμογή Google Forms.

Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να απαντήσουν μέσω συνδέσμου που στάλθηκε στα σχολεία. Συνοδευόταν από εισαγωγικό σημείωμα όπου προσκαλούσε τους θεολόγους καθηγητές των σχολείων να απαντήσουν, τους ενημέρωνε για το θέμα της έρευνας και τους εξασφάλιζε την ανωνυμία. Σύμφωνα με τους Frankfort -Nachmias και Nachmias είναι σημαντική υποχρέωση για τον ερευνητή να προστατεύεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, να επιδιώκεται η εμπιστευτικότητα των στοιχείων της έρευνας και αυτό να διασφαλίζεται με κάθε κόστος (Cohen, et al,2008).

Πριν από την αποστολή του συνδέσμου στα σχολεία και για την αναγκαιότητα στάθμισης του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από την ερευνήτρια το ερωτηματολόγιο να απαντηθεί πιλοτικά από μια ομάδα 46 θεολόγων. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν άμεσα, ενώ δεν επεσήμαναν ανακρίβειες και ασάφειες ως προς το περιεχόμενό του. Αφού σταθμίστηκε η αξιοπιστία του δεν χρειάστηκε να γίνουν κάποιες αλλαγές.

Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν ικανοποιητικός: Cronbach's Alpha = 0,684 (Πιν.1).

Πίνακας 1.
Δείκτης αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N of Items
.684	40

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε -για τις ανάγκες της έρευνας μετά από αναζήτηση και μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας- κυρίως από την ίδια την ερευνήτρια, ενώ η ερευνήτρια αξιοποίησε και μεμονωμένα ερωτήματα από άλλες έρευνες είτε αυτούσια, είτε προσαρμοσμένα στις ανάγκες της έρευνας. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου βασικές προϋποθέσεις υπήρξαν α) να είναι σχετικά μικρό σε όγκο πληροφοριών β) να μπορεί να συμπληρωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα και γ) να διακρίνεται από σαφήνεια.

Πιο συγκεκριμένα:

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 46 ερωτήσεις κατανεμημένες στις εξής έξι ενότητες:

I. Δημογραφικά στοιχεία (Ερωτήσεις 1-6).

Στην ενότητα αυτή ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς το φύλο, η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής (αν υπάρχουν) και στη Θεολογία, ο τύπος σχολείου υπηρετήσης και τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας.

II. Η δημιουργικότητα γενικά, στο σχολείο και στην κοινωνία (Ερωτήσεις 7- 14).

Η συγκεκριμένη ενότητα υποδιαιρέθηκε σε τέσσερις υποενότητες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για:

- α) Τη δημιουργικότητα ως προϊόν έμπνευσης ή καλλιέργειας.
- β) Τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.
- γ) Τον βαθμό αποδοχής/στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο.
- δ) Την ανάγκη της κοινωνίας για δημιουργικούς ανθρώπους.

III. Η δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών (Ερωτήσεις 15 -28).

Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων εξετάζονται αντιλήψεις που σχετίζονται με την αναγκαιότητα της δημιουργικότητας στο μάθημα, τις δημιουργικές δεξιότητες μαθητών και καθηγητών, τη δυνατότητα δημιουργικών δραστηριοτήτων καθώς και τα αποτελέσματα της ύπαρξης ή έλλειψης δημιουργικότητας στην τάξη.

IV. Ο βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη - Στάσεις και δεξιότητες των θεολόγων εκπαιδευτικών (Ερωτήσεις 29- 36) .

Η ενότητα αυτή διερευνά το κατά πόσο -σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους και τις γνώσεις τους- αξιοποιούν οι θεολόγοι καθηγητές τη δημιουργικότητα στην τάξη και κατά πόσο δυσκολεύονται ή όχι να ανταποκριθούν σε δημιουργικές τεχνικές.

V. Δημιουργικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση των θεολόγων εκπαιδευτικών (Ερωτήσεις 37- 40).

Η 5^η ενότητα εξετάζει το κατά πόσο σχετίζονται τα δημιουργικά ή μη αποτελέσματα ενός μαθήματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των θεολόγων εκπαιδευτικών καθώς και αν είναι ζητούμενο για τους θεολόγους η επαγγελματική ικανοποίηση .

VI. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των θεολόγων μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ερωτήσεις 41-46).

Μέσα από την τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου ερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και το κατά πόσο τη συσχετίζουν με τη δημιουργικότητά τους στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν στην 2^η και 4^η ενότητα ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο της έρευνας της Τζιμογιάννη (2023) που τροποποιήθηκαν αναλόγως. Στην 6^η ενότητα έγινε προσαρμογή σε ερώτηση από την έρευνα της Παχιαδάκη (2018) που σχετίζεται με τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις κατασκευάστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Οι ερωτήσεις όλων των ενότητων (εκτός της 1^{ης} που ήταν τα δημογραφικά) απαντήθηκαν σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα). Η 44^η ερώτηση -σχετικά με τα εμπόδια-στην 6^η ενότητα απαιτούσε μία συγκεκριμένη δοσμένη απάντηση .

5.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Με τον όρο αξιοπιστία (reliability) αναφερόμαστε στη σταθερότητα που πρέπει να εμφανίζει η έρευνα σε διαδοχικές μετρήσεις. Αξιόπιστο θεωρείται εκείνο το ερευνητικό εργαλείο όπου σε ίδιο δείγμα αλλά διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις εμφανίζει ίδια αποτελέσματα (Ουζούνη&Νακάκης,2011) .

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξετάστηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha. Στον πίνακα 1 παρακάτω φαίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης:

Πίνακας 2. Ανάλυση Αξιοπιστίας

	Cronbach's alpha	N
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης ή καλλιεργείται	.525	2
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές είναι δημιουργικοί	.553	2
Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο	.251	2
Η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία	.636	2
Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	.707	11
Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	.848	11
Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία	.651	3
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	.600	5

Στον πίνακα 2 παρατηρούνται ικανοποιητικά ($> 0,7$) ή αποδεκτά ($0,6 - 0,7$) επίπεδα αξιοπιστίας για την πλειοψηφία των ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Στις πρώτες δύο ενότητες του

ερωτηματολογίου παρατηρούνται φτωχά αποτελέσματα (0,5 – 0,6) και μη κατάλληλα ($< 0,5$) αποτελέσματα αξιοπιστίας για την ενότητα «Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο». Πιθανόν τα χαμηλά ή τα ακατάλληλα αποτελέσματα αξιοπιστίας οφείλονται στο μικρό αριθμό ερωτήσεων ανά ενότητα (Tavakol&Dennick,2011).

Εγκυρότητα για ένα εργαλείο μέτρησης είναι όταν αυτό «αντανακλά» την έννοια, τη μεταβλητή δηλαδή που μετράει. Με άλλα λόγια μετράει αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε να μετράει (Ουζούνη &Νακάκης,2011) Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε έλεγχος για «εγκυρότητα του περιεχομένου» του ερωτηματολογίου ώστε να διερευνηθεί αν *καλύπτει εννοιολογικά το εύρος της μεταβλητής* που μετράει. Αφού ορίστηκε η έννοια που θα μετρηθεί, ορίστηκαν οι διαστάσεις που συνθέτουν τη μεταβλητή ώστε να περιληφθούν στις προτάσεις του ερωτηματολογίου (Ουζούνη &Νακάκης,2011). Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε για αξιολόγηση στον ειδικό, στον καθηγητή δηλαδή της ερευνήτριας για την παρούσα έρευνα, για να εξετάσει κατά πόσο το περιεχόμενο των προτάσεων σχετίζεται άμεσα με την έννοια που ερευνάται.

5.7. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η συγκεκριμένη υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Το γεγονός ότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας κλήθηκε να απαντήσει μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, το οποίο τους στάλθηκε ηλεκτρονικά, αυτό περιορίζει σε κάποιο βαθμό την αυθεντικότητα των απαντήσεων (Cohen, et al,2008).

Οι ερωτώμενοι δεν είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν σχέση οικειότητας κι εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια, έτσι ώστε να διευκρινίσουν αν κάποια ερώτηση δεν ήταν σαφής ή κάποια έννοια δεν ήταν γι' αυτούς οικεία. Για αποφυγή του φαινομένου το ερωτηματολόγιο δόθηκε αρχικά σε πιλοτική ομάδα εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν- αν ήταν απαραίτητο- οι αναγκαίες αλλαγές και διορθώσεις (Cohen,et al,2008) κάτι που δεν χρειάστηκε να γίνει. Ωστόσο, αυτό δεν αποκλείει το γεγονός ότι από ένα ποσοστό του δείγματος μπορεί να υπήρξαν θέματα ασάφειας και κατανόησης. Επιπλέον οι ερωτώμενοι δεν είχαν δυνατότητα να δώσουν οι ίδιοι εξηγήσεις για τις απαντήσεις τους ώστε οι απαντήσεις να είναι πιο ολοκληρωμένες. Η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου είναι κάτι που σαφώς περιορίζει την εγκυρότητα της έρευνας.

Ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου μπορεί να απαντηθεί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα, ανάλογα με το χρόνο και τη διάθεση που έχει ο ερωτώμενος. Ως εκ τούτου δεν αποκλείεται κάποιες απαντήσεις να δόθηκαν βιαστικά, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη και να μην αντιπροσώπευαν απολύτως τις αντιλήψεις ή τις στάσεις του ερωτώμενου. Αυτό είναι κάτι που δεν μπορεί να ελεγχθεί από τον ερευνητή και μπορεί να περιορίσει την εγκυρότητα της έρευνας. Εν τέλει η ειλικρίνεια και η αυθεντικότητα των απαντήσεων δεν μπορεί να ελεγχθεί και να αξιολογηθεί συμπεριλαμβανομένου και του γεγονότος πως πολλές φορές οι ερωτώμενοι έχουν την τάση να δίνουν απαντήσεις αρεστές και κοινωνικά αποδεκτές (Bazgan&Norel,2013).

5.8. Επεξεργασία δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής αποτυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απαντήσεις τους στο κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, μέσω της επαγωγικής στατιστικής (Pearson index, t – test, Anova) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των ενοτήτων του ερωτηματολογίου και η διαφοροποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρακτηριστικά τους (π.χ φύλο, ηλικία). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την χρήση των προγραμμάτων SPSS22.0 & Microsoft Office Excel 2013.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Δημογραφικά στοιχεία.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		N	%
Φύλο	Ανδρας	109	36,1%
	Γυναίκα	191	63,2%
	Δεν επιθυμώ να απαντήσω	2	0,7%
Ηλικία	έως 30	4	1,3%
	31-40	23	7,6%
	41-50	105	34,8%
	51-60	160	53,0%
	61 και άνω	10	3,3%
Τίτλος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής- Παιδαγωγικά (αν υπάρχει).	Δεν διαθέτουν	140	46,4%
	Διδακτορικό	6	2,0%
	Μεταπτυχιακό	71	23,5%
	Πτυχίο	85	28,1%
Τίτλος σπουδών (Θεολογικές σπουδές).	Διδακτορικό	22	7,3%
	Μεταπτυχιακό	98	32,5%
	Πτυχίο	182	60,3%
	Δημόσιο	280	92,7%

Τύπος σχολείου υπηρέτησης.	Ιδιωτικό	22	7,3%
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας.	1-10	61	20,2%
	11-20	88	29,1%
	21-30	95	31,5%
	31 και άνω	58	19,2%

8. Η σημερινή κοινωνία έχει ανάγκη από δημιουργικούς ανθρώπους με καινοτόμες ιδέες.	2	,7%	1	,3%	7	2,3%	76	25,2%	216	71,5%	4,7	,6
7. Ένας/μια δημιουργικός/η μαθητής/τρια στο σχολείο, είναι ένας/μια δημιουργικός/η πολίτης στην κοινωνία.	4	1,3%	4	1,3%	39	12,9%	126	41,7%	129	42,7%	4,2	,8
5. Οι μαθητές/τριες δείχνουν ενθουσιασμό όταν καλούνται να παρουσιάσουν με δημιουργικό τρόπο τις σκέψεις και τις ιδέες τους.	3	1,0%	8	2,6%	36	11,9%	138	45,7%	117	38,7%	4,2	,8
1. Θεωρώ πως η δημιουργικότητα είναι κυρίως αποτέλεσμα έμπνευσης.	3	1,0%	29	9,6%	86	28,5%	127	42,1%	57	18,9%	3,7	,9
3. Κάποιοι μαθητές/τριες έχουν δημιουργική σκέψη και άλλοι όχι.	25	8,3%	59	19,5%	89	29,5%	105	34,8%	24	7,9%	3,2	1,1
4. Λίγοι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράσουν πρωτότυπες ιδέες στη διαδικασία του μαθήματος.	31	10,3%	81	26,8%	80	26,5%	86	28,5%	24	7,9%	2,9	1,1
6. Το σημερινό σχολείο ευνοεί την καλλιέργεια και	47	15,6%	98	32,5%	104	34,4%	43	14,2%	10	3,3%	2,6	1,0

την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.												
2. Η δημιουργικότητα είναι εγγενές χαρακτηριστικό και δεν μπορεί να καλλιεργηθεί.	56	18,5%	134	44,4%	68	22,5%	38	12,6%	6	2,0%	2,4	,9

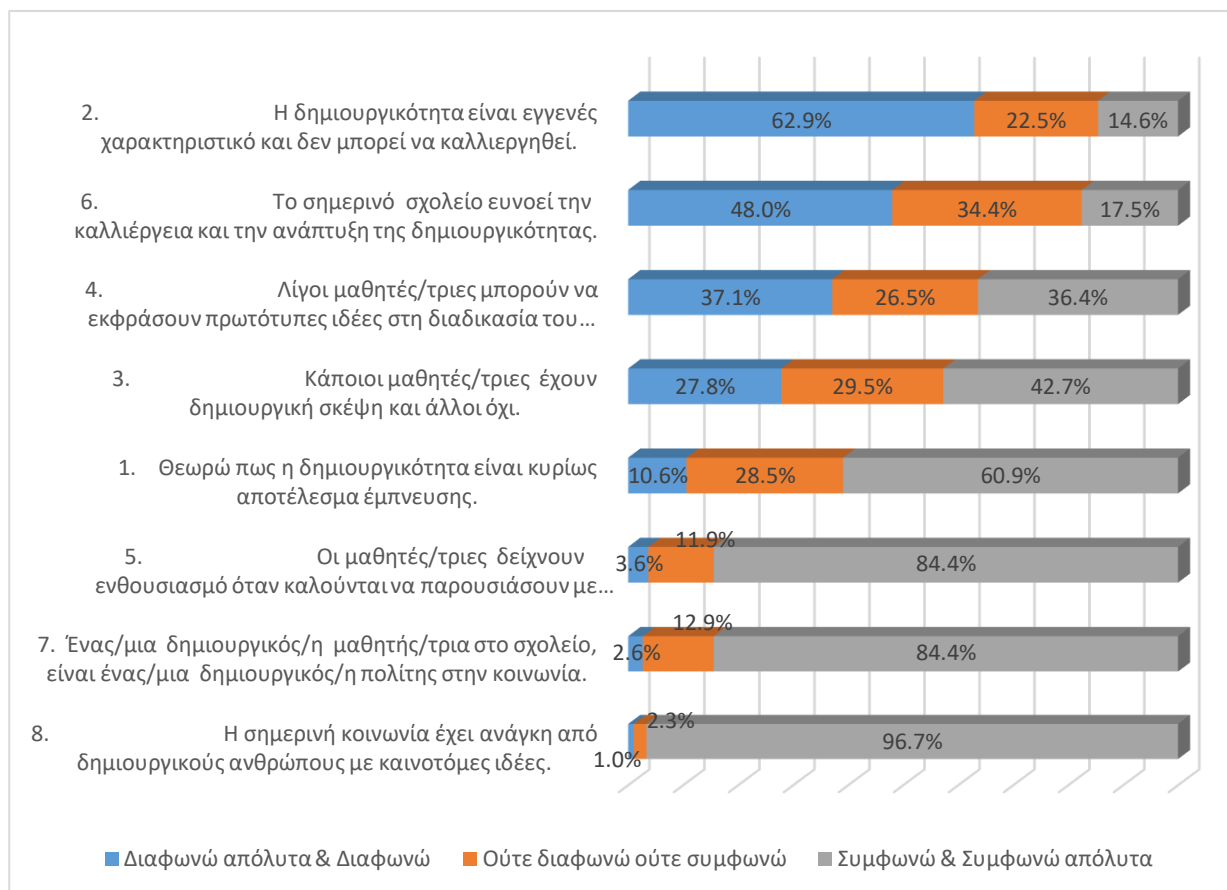
Στο ερευνητικό ερώτημα, όπου διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεολόγων για τη δημιουργικότητα στο σχολείο και την κοινωνία, παρατηρούνται τα εξής: Στην ενότητα «Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης ή καλλιεργείται» υπάρχουν αντικρουόμενες απαντήσεις, όπως φαίνεται από τον πίνακα 4. Η πλειοψηφία του δείγματος (61%) υποστηρίζει την άποψη ότι η δημιουργικότητα είναι κυρίως προϊόν έμπνευσης, κάτι που ενδεχομένως αποκλείει την καλλιέργεια και την ανάπτυξή της. Ταυτόχρονα, το 62,9% του δείγματος, διαφωνεί με την αντίληψη ότι «η δημιουργικότητα είναι εγγενές χαρακτηριστικό και δεν μπορεί να καλλιεργηθεί», ενώ το 28,5 στη πρώτη και το 22,5% στη δεύτερη ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί.

Σχετικά με την ενότητα «Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές είναι δημιουργικοί», η πλειοψηφία του δείγματος εμφανίζεται διχασμένο σχετικά με το αν οι μαθητές διαθέτουν δημιουργική σκέψη ή όχι. Το 42,7% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι «Κάποιοι μαθητές/τριες έχουν δημιουργική σκέψη και άλλοι όχι», ενώ το 36,4% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την άποψη πως «Λίγοι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράσουν πρωτότυπες ιδέες στη διαδικασία του μαθήματος. Για τις δύο αυτές αντιλήψεις, είναι αξιοσημείωτα τα ποσοστά 29,5% και 26,5% αντίστοιχα όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ουδέτεροι.

Για τον βαθμό αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο, βρέθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 48,1%, να διαφωνεί ή να διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι «το σημερινό σχολείο ευνοεί την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας», ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (34,4) δηλώνει ουδετερότητα. Παράλληλα το 84,4%, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το γεγονός ότι «οι μαθητές δείχνουν ενθουσιασμό όταν καλούνται να παρουσιάσουν με δημιουργικό τρόπο τις σκέψεις και τις ιδέες τους».

Τέλος, για την ενότητα της αντίληψης των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία βρέθηκε η πλειοψηφία να υποστηρίζει ότι είναι επωφελής σε ποσοστό 96,7%, ενώ το 84,4%, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα στο ότι «ένας/μία

δημιουργικός/η μαθητής/τρια στο σχολείο, είναι ένας/μια δημιουργικός/η πολίτης στην κοινωνία».



Γράφημα 1. Οι αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στο σχολείο και την κοινωνία

6.3. Αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών

Πίνακας 5. Αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M	TA
1. Πιστεύω πως η δημιουργική σκέψη στους μαθητές/τριες μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών.	2	,7%	2	,7%	9	3,0%	82	27,2%	207	68,5%	4,6	0,6
9. Είμαι πεπεισμένος/η πως ένα δημιουργικό μάθημα Θρησκευτικών έχει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα.	2	,7%	3	1,0%	11	3,6%	91	30,1%	195	64,6%	4,6	0,7
8. Δημιουργικές δραστηριότητες θα έπρεπε να εντάσσονται στα βιβλία των Θρησκευτικών.	1	,3%	3	1,0%	17	5,6%	101	33,4%	180	59,6%	4,5	0,7
5. Θεωρώ πως η φαντασία και η	4	1,3%	6	2,0%	20	6,6%	126	41,7%	146	48,3%	4,3	0,8

ευρηματικότητα αποτελούν βασικές δεξιότητες ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού θεολόγου.												
7. Ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών καλλιεργείται και μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.	2	,7%	3	1,0%	24	7,9%	136	45,0%	137	45,4%	4,3	0,7
12. Η έλλειψη δημιουργικότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών προκαλεί ανία, κούραση και άρνηση στους/στις μαθητές/τριες.	12	4,0%	10	3,3%	43	14,2%	119	39,4%	118	39,1%	4,1	1,0
3. Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών αποσκοπεί στο να διδαχθούν οι μαθητές χρήσιμες γνώσεις.	15	5,0%	64	21,2%	78	25,8%	87	28,8%	58	19,2%	3,4	1,2
13. Το σημαντικό είναι οι μαθητές/τριες κυρίως να ακούν αυτά που λέγονται στο μάθημα των Θρησκευτικών, αφού δεν έχουν καμιά άλλη ευκαιρία να τα ακούσουν από αλλού.	37	12,3%	74	24,5%	83	27,5%	69	22,8%	39	12,9%	3,0	1,2

2. Το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι από μόνο του τόσο καινοτόμο που δεν χρειάζεται πρωτοτυπία και καινοτομία στη διδακτική του.	66	21,9%	123	40,7%	69	22,8%	26	8,6%	18	6,0%	2,4	1,1
4. Στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να φανεί η δεξιότητα ενός/μιας δημιουργικού/ής μαθητή/τριας.	173	57,3%	97	32,1%	17	5,6%	11	3,6%	4	1,3%	1,6	0,9
6. Οι πρωτότυπες ιδέες δεν είναι απαραίτητες στο μάθημα των Θρησκευτικών.	197	65,2%	81	26,8%	9	3,0%	8	2,6%	7	2,3%	1,5	0,9

Τα αποτελέσματα που παρατηρούνται στον πίνακα 5 απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεολόγων για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών. Το 95,7% του δείγματος τουλάχιστον να συμφωνεί πως «η δημιουργική σκέψη στους μαθητές/τριες μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών» (3,0% ουδέτερη στάση) ενώ το 94,7% του δείγματος συμφωνεί πως «ένα δημιουργικό μάθημα Θρησκευτικών έχει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα» (3,6% ουδέτερη στάση). Επίσης μεγάλο είναι το ποσοστό των θεολόγων (89,4%) που διαφωνούν με την άποψη ότι «στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να φανεί η δεξιότητα ενός/μιας δημιουργικού/ής μαθητή/τριας», ενώ στην συντριπτική πλειοψηφία (93%) διαφωνούν και με την άποψη ότι «οι πρωτότυπες ιδέες δεν είναι απαραίτητες στο μάθημα των Θρησκευτικών».

Ένα μικρότερο ποσοστό του δείγματος το 62,6% διαφωνεί με την αντίληψη ότι «το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι από μόνο του τόσο καινοτόμο που δεν χρειάζεται πρωτοτυπία και καινοτομία στη διδακτική του», το 14,6% συμφωνεί με αυτήν την αντίληψη, ενώ το ποσοστό του 22,8% έχει ουδέτερη στάση.

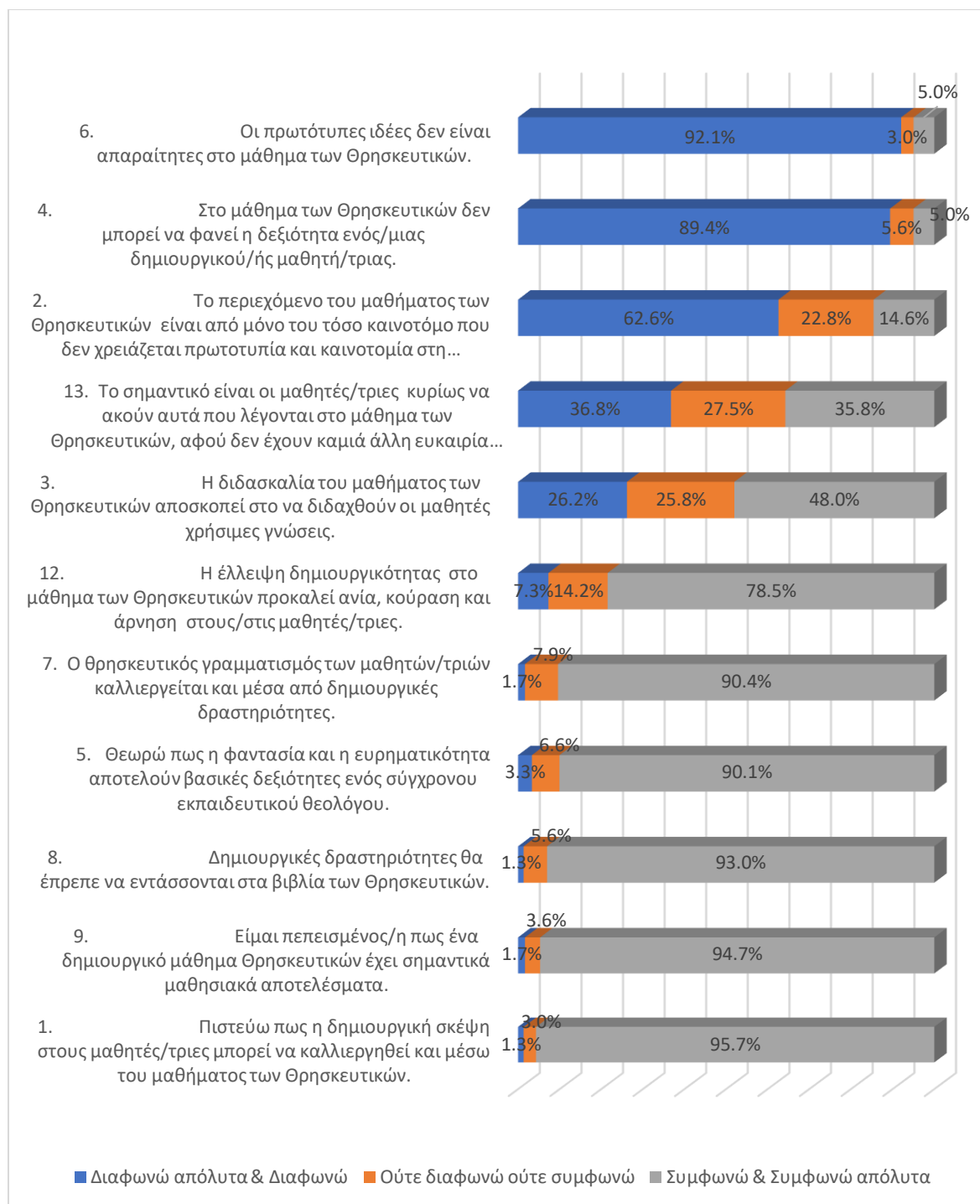
Το 93,0% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί ότι «δημιουργικές δραστηριότητες θα έπρεπε να εντάσσονται στα βιβλία των Θρησκευτικών» (5,6% ουδέτερη στάση).

Σχετικά με τις αντιλήψεις για τη φαντασία και την ευρηματικότητα των θεολόγων το 90,1% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί ότι αυτές αποτελούν βασικές δεξιότητες ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού θεολόγου (6,6% ουδέτερη στάση) ενώ ένα μικρό ποσοστό 3,3% διαφωνεί σε αυτό.

Επιπλέον, πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος που ανέρχεται στο 90,4% συμφωνεί ότι «ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών καλλιεργείται και μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες», ενώ ένα 7,9% κρατά ουδέτερη στάση.

Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος, το 78,5% συμφωνεί ότι «η έλλειψη δημιουργικότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών προκαλεί ανία, κούραση και άρνηση στους/στις μαθητές/τριες», ενώ το 14,2% κρατά ουδέτερη στάση.

Στην ερώτηση για το αν «η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών αποσκοπεί στο να διδαχθούν οι μαθητές χρήσιμες γνώσεις» το 48,0% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί ενώ το 25,8%, κρατά ουδέτερη στάση. Επίσης, το 35,8% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί ότι «είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες κυρίως να ακούν αυτά που λέγονται στο μάθημα των Θρησκευτικών, αφού δεν έχουν καμιά άλλη ευκαιρία να τα ακούσουν από αλλού», ενώ το 27,5% , κρατά ουδέτερη στάση.



Γράφημα 2. Αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών

6.4. Στάσεις και δεξιότητες. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται η δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη.

Πίνακας 6. Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα			
	N	N %	N	N %	N	N %	N	N %	N	N %	M	TA
14. Οι δημιουργικές δραστηριότητες συντελούν στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη.	1	,3%	4	1,3%	11	3,6%	110	36,4%	176	58,3%	4,5	,7
6. Δίνω συχνά την ευκαιρία στους/τις μαθητές/τριες μου να κάνουν δραστηριότητες, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών.	2	,7%	17	5,6%	61	20,2%	134	44,4%	88	29,1%	3,9	,9
7. Συνηθίζω να εντάσσω δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημά μου, για να εξυπηρετηθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματά του.	2	,7%	18	6,0%	57	18,9%	141	46,7%	84	27,8%	3,9	,9
5. Είμαι εξοικειωμένος/η στο να σχεδιάζω και να εφαρμόζω πρακτικές που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη.	6	2,0%	28	9,3%	80	26,5%	132	43,7%	56	18,5%	3,7	,9

10. Οι δημιουργικές δραστηριότητες είναι χρονοβόρες και μη εφαρμόσιμες στην τάξη στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας.	54	17,9%	92	30,5%	79	26,2%	62	20,5%	15	5,0%	2,6	1,1
11. Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος δημιουργούν αναστάτωση και διαταράσσουν την τάξη.	74	24,5%	105	34,8%	85	28,1%	34	11,3%	4	1,3%	2,3	1,0
4. Δεν γνωρίζω με ποιο τρόπο θα μπορούσα να καλλιεργήσω τη δημιουργικότητα στους/στις μαθητές/τριες μου.	102	33,8%	110	36,4%	65	21,5%	22	7,3%	3	1,0%	2,1	,9
3. Δυσκολεύομαι να αλλάξω τον τρόπο διδασκαλίας μου όταν βλέπω πως αυτός δεν έχει ανταπόκριση από τους/τις μαθητές/τριες μου.	106	35,1%	116	38,4%	46	15,2%	30	9,9%	4	1,3%	2,0	1,0
8. Δυσκολεύομαι να ενθαρρύνω τους/τις μαθητές/τριες στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων.	94	31,1%	140	46,4%	47	15,6%	21	7,0%	0	,0%	1,9	,9

1. Προτιμώ να κάνω το μάθημά μου πάντα με τον ίδιο τρόπο.	108	35,8%	137	45,4%	42	13,9%	10	3,3%	5	1,7%	1,9	,9
2. Αποφεύγω να ενσωματώνω δραστηριότητες στο μάθημά μου γιατί είναι χρονοβόρες στην προετοιμασία τους.	127	42,1%	108	35,8%	50	16,6%	15	5,0%	2	,7%	1,9	,9

Στον πίνακα 6 παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεολόγων είναι θετικά προσκείμενο όσον αφορά τις δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Η συντριπτική πλειοψηφία, το 94,7% του δείγματος συμφώνησε ότι «οι δημιουργικές δραστηριότητες συντελούν στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη» (3,6% ουδέτερη στάση). Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό, το 74,5% συμφώνησε ότι «συνηθίζει να εντάσσει δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημά του, για να εξυπηρετηθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματά του», ενώ ένα 18,9%, κρατά ουδέτερη στάση. Το 73,5% του δείγματος αναφέρει ότι «συχνά δίνει την ευκαιρία στους/τις μαθητές/τριες τους να κάνουν δραστηριότητες, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών» (20,2% ουδέτερη στάση).

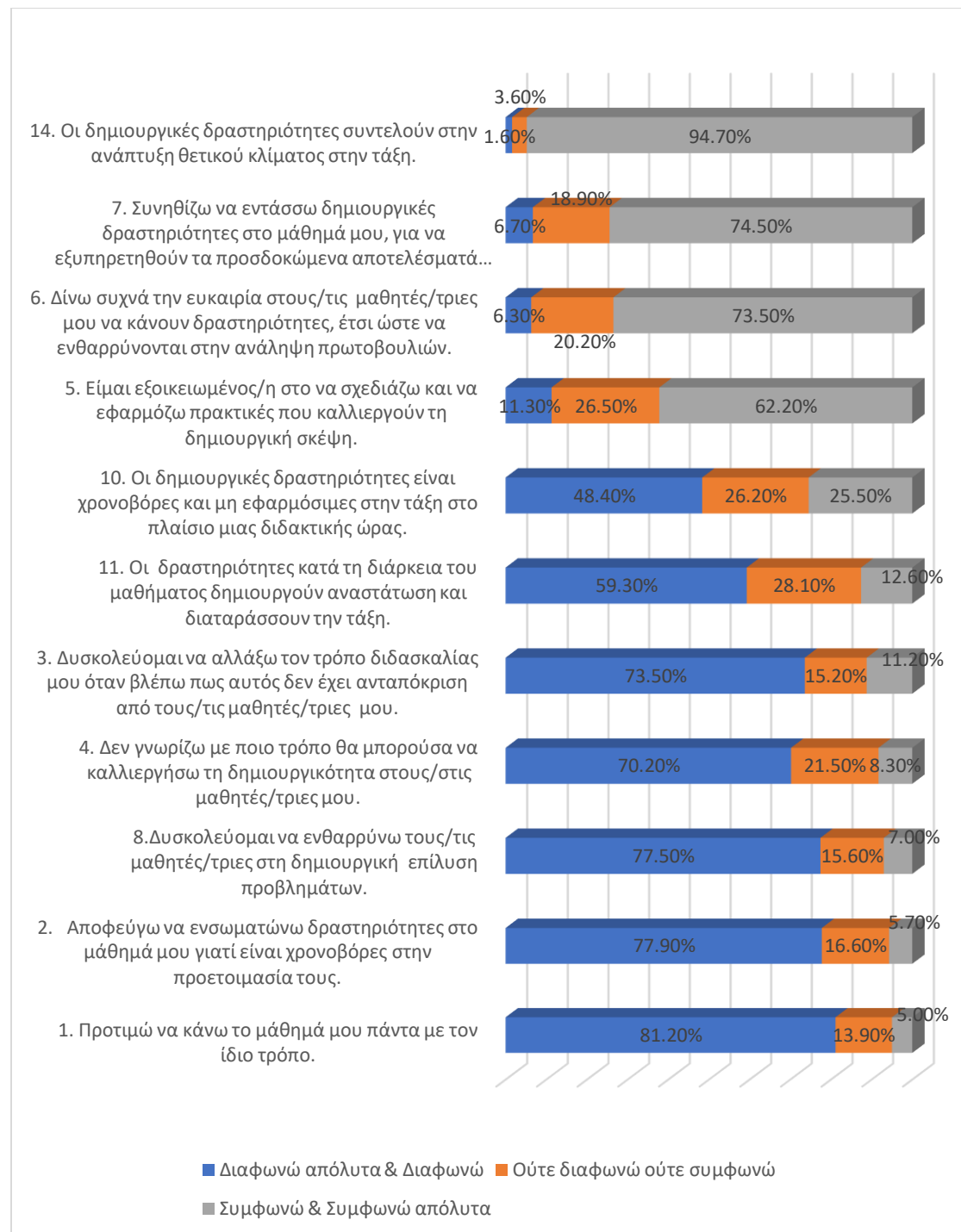
Ένα μικρότερο ποσοστό, το 62,2% του δείγματος συμφωνεί ότι «είναι εξοικειωμένο στο να σχεδιάζει και να εφαρμόζει πρακτικές που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη» ενώ το 26,5% κρατά ουδέτερη στάση.

Την αντίληψη ότι «οι δημιουργικές δραστηριότητες είναι χρονοβόρες και μη εφαρμόσιμες στην τάξη στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας», υποστηρίζει το 25,5% του δείγματος τουλάχιστον, ενώ το 26,2%, κρατά ουδέτερη στάση. Επίσης, το 12,6% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί ότι «οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος δημιουργούν αναστάτωση και διαταράσσουν την τάξη» και το 28,1% έχει ουδέτερη στάση.

Σε μικρότερα ποσοστά συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι με τις επόμενες αντιλήψεις. Έτσι, το 11,2% του δείγματος συμφωνεί ότι «δυσκολεύεται να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας του όταν βλέπει πως αυτός δεν έχει ανταπόκριση από τους/τις μαθητές/τριες τους» (15,2% ουδέτερη στάση), το 8,3% του δείγματος, τουλάχιστον συμφωνεί ότι «δεν γνωρίζει με ποιο τρόπο θα

μπορούσε να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα στους/στις μαθητές/τριες τους» (21,5% ουδέτερη στάση), το 7,0% του δείγματος συμφωνεί ότι «δυσκολεύεται να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων» (15,6% ουδέτερη στάση).

Σε ακόμα μικρότερα ποσοστά, όπως το 5,7% του δείγματος συμφωνεί ότι «αποφεύγει να ενσωματώνει δραστηριότητες στο μάθημά του γιατί είναι χρονοβόρες στην προετοιμασία τους» (16,6% ουδέτερη στάση), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό, το 5,0% του δείγματος συμφωνεί ότι «προτιμάει να κάνει το μάθημα του πάντα με τον ίδιο τρόπο» (13,9% ουδέτερη στάση).



Γράφημα 3. Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στη εκπαιδευτική πράξη

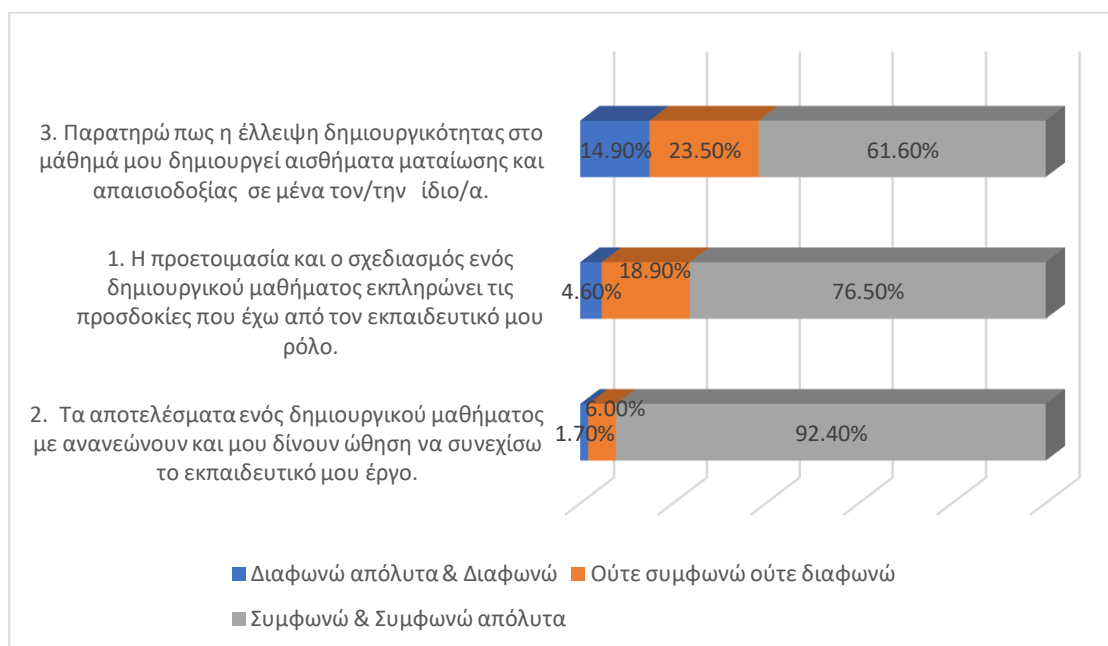
6.5. Αντιλήψεις για τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη δημιουργική διδασκαλία

Πίνακας 7. Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		M	TA
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2. Τα αποτελέσματα ενός δημιουργικού μαθήματος με ανανεώνουν και μου δίνουν ώθηση να συνεχίσω το εκπαιδευτικό μου έργο.	2	,7%	3	1,0%	18	6,0%	121	40,1%	158	52,3%	4,4	0,7
1. Η προετοιμασία και ο σχεδιασμός ενός δημιουργικού μαθήματος εκπληρώνει τις προσδοκίες που έχω από τον εκπαιδευτικό μου ρόλο.	3	1,0%	11	3,6%	57	18,9%	136	45,0%	95	31,5%	4,0	0,9
3. Παρατηρώ πως η έλλειψη δημιουργικότητας στο μάθημά μου δημιουργεί αισθήματα ματαιώσης και απαισιοδοξίας σε μένα τον/την ίδιο/α.	19	6,3%	26	8,6%	71	23,5%	110	36,4%	76	25,2%	3,7	1,1
4. Η προσωπική και επαγγελματική μου ικανοποίηση δεν είναι το	105	34,8%	76	25,2%	57	18,9%	39	12,9%	25	8,3%	2,3	1,3

ζητούμενο για μένα μέσα από το μάθημά μου.												
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Στον πίνακα 7 παρατηρείται το 92,4% του δείγματος των εκπαιδευτικών τουλάχιστον να συμφωνεί ότι «τα αποτελέσματα ενός δημιουργικού μαθήματος τους ανανεώνουν και τους δίνουν ώθηση να συνεχίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο» (6,0% ουδέτερη στάση), το 76,5% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί ότι «η προετοιμασία και ο σχεδιασμός ενός δημιουργικού μαθήματος εκπληρώνει τις προσδοκίες που έχουν από τον εκπαιδευτικό τους ρόλο» (18,9% ουδέτερη στάση) και το 61,6% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί πως «η έλλειψη δημιουργικότητας στο μάθημά τους δημιουργεί αισθήματα ματαίωσης και απαισιοδοξίας στους ίδιους» (23,5% ουδέτερη στάση). Στην τελευταία ερώτηση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ζητούμενο μέσα από το μάθημά τους, ενώ το 21% αρνείται πως την αναζητά.



Γράφημα 4. Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία

6.6. Αντιλήψεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης

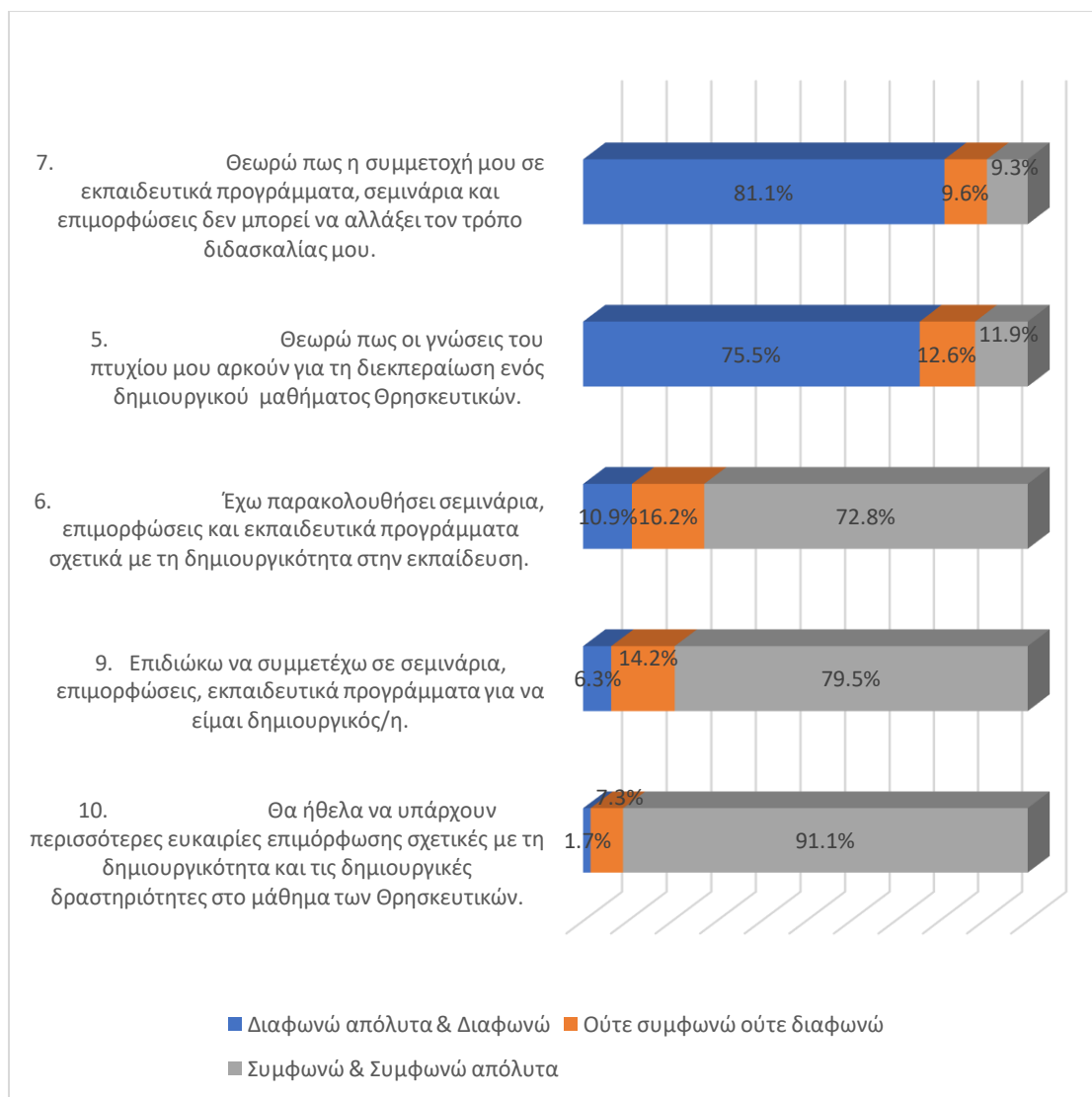
Πίνακας 8. Αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης

	Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα			
	N	&	N	&	N	%	N	%	M	TA
10. Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης σχετικές με τη δημιουργικότητα και τις δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημα των Θρησκευτικών.	3	1,0%	22	7,3%	89	29,5%	186	61,6%	4,5	0,7
9. Επιδιώκω να συμμετέχω σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για να είμαι δημιουργικός/η.	11	3,6%	43	14,2%	112	37,1%	128	42,4%	4,1	1,0
6. Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια, επιμορφώσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.	17	5,6%	49	16,2%	106	35,1%	114	37,7%	3,99	1,1

5. Θεωρώ πως οι γνώσεις του πτυχίου μου αρκούν για τη διεκπεραίωση ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών.	109	36,1%	38	12,6%	25	8,3%	11	3,6%	2,0	1,1
7. Θεωρώ πως η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας μου.	103	34,1%	29	9,6%	15	5,0%	13	4,3%	1,9	1,1

Μέσα από τον πίνακα 8 γίνεται εμφανής η ανάγκη αλλά και η επιθυμία των εκπαιδευτικών θεολόγων για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω επιμορφωτικών δράσεων. Στη μεγάλη πλειοψηφία που φτάνει το 91,1% του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι «θα ήθελαν να υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης σχετικές με τη δημιουργικότητα και τις δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημα των Θρησκευτικών» (7,3% ουδέτερη στάση), το 79,5% του δείγματος συμφωνεί ότι «επιδιώκει να συμμετάσχει σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για να είναι δημιουργικοί» (14,2% ουδέτερη στάση) και το 72,8% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί ότι «έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, επιμορφώσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση» (16,2% ουδέτερη στάση).

Μικρά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν αποδέχονται την ανάγκη επιμορφώσεων. Έτσι το 11,9% του δείγματος συμφωνεί πως οι γνώσεις του πτυχίου τους αρκούν για τη διεκπεραίωση ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών (12,6% ουδέτερη στάση) και το 9,3% του δείγματος τουλάχιστον συμφωνεί πως η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας τους (9,6% ουδέτερη στάση).



Γράφημα 5. Αντιλήψεις των θεολόγων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης

6.7. Λόγοι που εμποδίζουν την παρουσία σε επιμορφωτικές δράσεις

Πίνακας 9 .Οι λόγοι που εμποδίζουν την παρουσία τους σε επιμορφωτικές δράσεις

Η παρουσία μου σε επιμορφώσεις, σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα που θα με βοηθήσουν να γίνω πιο δημιουργικός/ ή είναι:		
	N	%
ανέφικτη λόγω απόστασης	14	4,6
ανέφικτη λόγω έλλειψης χρόνου	33	10,9
ανέφικτη λόγω έλλειψης ευκαιριών	11	3,6
ανέφικτη λόγω έλλειψης κινήτρων	14	4,6
ανέφικτη λόγω οικονομικής επιβάρυνσης	23	7,6
Εφικτή	207	68,5
Total	302	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 9, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (68,5%) δηλώνει ότι έχει τη δυνατότητα να παραβρίσκεται σε επιμορφωτικές δράσεις, σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του.

Το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος των θεολόγων, 31,5%, δηλώνει συγκεκριμένους λόγους-εμπόδια για την παρουσία του σε επιμορφωτικές δράσεις, σύμφωνα με τις δοσμένες προτάσεις. Έτσι το 10,9% του δείγματος αναφέρει την έλλειψη χρόνου, το 7,6%, αναφέρει την οικονομική επιβάρυνση, το 4,6% του δείγματος αναφέρει την απόσταση, ένα ακόμα 4,6%, αναφέρει την έλλειψη κινήτρων και το 3,6% του δείγματος αναφέρει την έλλειψη ευκαιριών.

6.8. Συγκεντρωτικά περιγραφικά στοιχεία

Πίνακας 10. Συγκεντρωτικά περιγραφικά στοιχεία

	M	TA
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης ή καλλιέργειας ¹⁷	3,0	0,8
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί	3,1	0,9
Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο	3,4	0,7

¹⁷ Για την κλίμακα "Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης" υψηλές τιμές δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό πίστης ότι η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης έναντι χαμηλών τιμών που δείχνουν ότι η δημιουργικότητα είναι προϊόν καλλιέργειας.

Η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία	4,4	0,6
Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	4,1	0,5
Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	3,9	0,6
Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία	3,6	0,6
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	4,1	0,6

Στον πίνακα 10 παρατηρείται να κυμαίνονται σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο (τιμές άνω του 3,5) η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία ($M = 4,4$, $TA = 0,6$), οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών ($M = 4,1$, $TA = 0,5$), ο βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες) ($M = 3,9$, $TA = 0,6$), η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία ($M = 3,6$, $TA = 0,6$) και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης ($M = 4,1$, $TA = 0,6$). Ακόμα, παρατηρείται να κυμαίνονται σε μέτριο επίπεδο (τιμές από 2,5 έως 3,49) η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης ή καλλιεργείται ($M = 3,0$, $TA = 0,8$), η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί ($M = 3,1$, $TA = 0,9$) και ο βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο ($M = 3,4$, $TA = 0,7$).

6.9. Συσχετίσεις

Πίνακας 11. Συσχετίσεις (Pearson index)

1. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης	1	,325**	,183**	,021	-,225**	-,035	,035	-,029
2. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί	,325**	1	-,015	-,018	-,248**	-,248**	,008	-,113*
3. Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο	,183**	-,015	1	,275**	,189**	,275**	,237**	,208**
4. Η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία	,021	-,018	,275**	1	,481**	,333**	,356**	,328**
5. Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	-,225**	-,248**	,189**	,481**	1	,537**	,345**	,458**

6.Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	-,035	-,248**	,275**	,333**	,537**	1	,342**	,542**
7.Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία	,035	,008	,237**	,356**	,345**	,342**	1	,263**
8.Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	-,029	-,113*	,208**	,328**	,458**	,542**	,263**	1

** $p < .01$, * $p < .05$,

Στον πίνακα 11 παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση [σχολιάζονται συσχετίσεις μεγαλύτερες του 0,3 κατά απόλυτη τιμή, τιμές κάτω από 0,3 κατά απόλυτη τιμή είναι ασήμαντες (Hinkle, Wiersma & Jurs, 2003)] μεταξύ της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης ή καλλιέργειας, με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές είναι δημιουργικοί ($r = .325$, $p < .01$). Ακόμα, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία, με την αντίληψη των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών ($r = .481$, $p < .01$), με τον βαθμό χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες) ($r = .333$, $p < .01$), την σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία ($r = .356$, $p < .01$) και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης ($r = .328$, $p < .01$). Επιπλέον, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών, με τον βαθμό χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες) ($r = .537$, $p < .01$), την σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία ($r = .345$, $p < .01$) και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης ($r = .458$, $p < .01$). Τέλος, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες), με την σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία ($r = .342$, $p < .01$) και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης ($r = .542$, $p < .01$).

Πίνακας 12. Διαφορές στις απόψεις ανδρών και γυναικών

	Φύλο								
	Άνδρας		Γυναίκα		Levene's test		t – test		
	M	TA	M	TA	F	p	t	df	p
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης	3,1	,8	3,0	,8	,026	,872	1,460	298	,145
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές είναι δημιουργικοί	3,0	1,0	3,1	,9	,760	,384	-,566	298	,572
Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο	3,3	,7	3,4	,7	,049	,825	-2,314	298	,021
Η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία	4,4	,7	4,5	,5	6,240	,013	-1,564	179,235	,120
Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	4,0	,5	4,1	,4	5,410	,021	-1,469	192,503	,143
Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	3,8	,6	4,0	,6	1,397	,238	-2,074	298	,039
Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία	3,6	,7	3,6	,5	6,410	,012	-,965	177,302	,336

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	4,0	,6	4,2	,6	,373	,542	-3,110	298	,002
--	-----	----	-----	----	------	------	---------------	------------	-------------

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test χρησιμοποιείται για τον έλεγχο ισότητας των διακυμάνσεων.

Στον πίνακα 12 και με την χρήση του ελέγχου t – test παρατηρείται χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας των ανδρών έναντι των γυναικών ως προς τον βαθμό αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο ($M_A = 3,3$ έναντι $M_{\Gamma} = 3,4$, $p < .05$), τον βαθμό χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες) ($M_A = 3,8$ έναντι $M_{\Gamma} = 4,0$, $p < .05$) και για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης ($M_A = 4,0$ έναντι $M_{\Gamma} = 4,2$, $p < .01$).

Πιο συγκεκριμένα και σχετικά με τις αντιλήψεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης:

Πίνακας 13. Διαφορές στις απόψεις ανδρών και γυναικών ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη

	Φύλο								
	Ανδρας		Γυναίκα		Levene's test		t – test		
	M	TA	M	TA	F	p	t	df	p
Θεωρώ πως οι γνώσεις του πτυχίου μου αρκούν για τη διεκπεραίωση ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών.	2,1	1,2	1,9	1,0	7,283	,007	1,660	298	,098
Θεωρώ πως η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας μου.	2,0	1,1	1,8	1,0	,125	,724	2,032	298	,043
Επιδιώκω να συμμετέχω σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για να είμαι δημιουργικός/η.	3,9	1,0	4,2	,9	,000	,999	-2,600	298	,010

Στον πίνακα 13 παρατηρείται πιο συγκεκριμένα πως οι άνδρες έναντι των γυναικών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και

επιμορφώσεις δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας τους ($M_A = 2,0$ έναντι $M_\Gamma = 1,8$, $p < .05$), ενώ παράλληλα επιδιώκουν σε μικρότερο βαθμό να συμμετέχουν σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για να είναι δημιουργικοί ($M_A = 3,9$ έναντι $M_\Gamma = 4,2$, $p < .05$).

Πίνακας 14. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών θεολόγων που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία έναντι αυτών που διδάσκουν σε ιδιωτικά

	Τύπος σχολείου υπηρετήσης.				Levene's test		t – test		
	Δημόσιο		Ιδιωτικό						
	M	TA	M	TA	F	p	t	df	p
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης	3,0	,8	2,8	,9	,384	,536	1,231	300	,219
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές είναι δημιουργικοί	3,1	,9	2,9	1,0	,265	,607	,786	300	,432
Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο	3,4	,7	3,1	,9	2,186	,140	1,696	300	,091
Η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία	4,4	,6	4,5	,9	1,122	,290	-,046	300	,963
Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	4,1	,5	4,1	,5	,116	,733	-,409	300	,683
Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	3,9	,6	4,2	,5	,432	,512	-2,254	300	,025

Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία	3,6	,6	3,4	,8	1,143	,286	1,503	300	,134
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	4,1	,6	4,3	,6	,007	,931	-1,301	300	,194

Πίνακας 15. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών θεολόγων που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία έναντι αυτών που διδάσκουν σε ιδιωτικά ως προς τη σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας.

	Τύπος σχολείου υπηρετήσης.								
	Δημόσιο		Ιδιωτικό		Levene's test		t – test		
	M	TA	M	TA	F	p	t	df	p
Θεωρώ πως οι γνώσεις του πτυχίου μου αρκούν για τη διεκπεραίωση ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών.	2,0	1,1	1,7	,9	,000	,999	1,458	300	,146
Θεωρώ πως η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας μου.	1,9	1,1	1,6	1,0	,107	,743	,997	300	,320
Επιδιώκω να συμμετέχω σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για να είμαι δημιουργικός/η.	4,1	1,0	4,3	1,0	,202	,653	-,722	300	,471

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test χρησιμοποιείται για τον έλεγχο ισότητας των διακυμάνσεων.

Στους πίνακες 14 και 15 και με την χρήση του ελέγχου t – test παρατηρείται χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο, έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο, ως προς τον βαθμό χρήσης της δημιουργικότητας στην

εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες) ($M_{\Delta} = 3,9$ έναντι $M_I = 4,2$, $p < .05$). Ως προς τη σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 16. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών με τουλάχιστον πτυχίο στα παιδαγωγικά έναντι εκπαιδευτικών που δεν έχουν [πτυχίο στα παιδαγωγικά]

	Τίτλος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής- Παιδαγωγικά								
	Χωρίς πτυχίο		Τουλάχιστον πτυχίο		Levene's test		t – test		
	M	TA	M	TA	F	p	t	df	p
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης	3,0	,7	3,1	,8	2,097	,149	-1,001	300	,318
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί	3,1	,9	3,1	1,0	1,780	,183	,111	300	,912
Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο	3,4	,7	3,4	,7	,004	,951	,152	300	,880
Η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία	4,4	,6	4,5	,6	,011	,915	-,338	300	,736
Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	4,1	,4	4,0	,5	,005	,944	,684	300	,494

Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	3,8	,6	4,0	,5	5,243	,023	-2,500	264,641	,013
Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία	3,6	,5	3,6	,6	,597	,440	-,395	300	,693
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	4,1	,6	4,2	,6	,344	,558	-,709	300	,479
Θεωρώ πως οι γνώσεις του πτυχίου μου αρκούν για τη διεκπεραίωση ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών.	2,0	1,0	2,0	1,2	7,037	,008	-,207	299,792	,836
Θεωρώ πως η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας μου.	1,9	1,0	1,8	1,1	1,259	,263	,367	300	,714
Επιδιώκω να συμμετέχω σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για να είμαι δημιουργικός/η.	4,1	1,0	4,2	1,0	,423	,516	-1,323	300	,187

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test χρησιμοποιείται για τον έλεγχο ισότητας των διακυμάνσεων

Στον πίνακα 16 και με την χρήση του ελέγχου t – test παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον πτυχίο στα παιδαγωγικά έναντι των εκπαιδευτικών χωρίς πτυχίο να χρησιμοποιούν την δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη σε μεγαλύτερο βαθμό ($M_{\text{ΧΠ}} = 3,8$ έναντι $M_{\text{Π}} = 4,0$, $p < .05$).

Πίνακας 17. Διαφορές στις απόψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας

	Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας.											
	1-10		11-20		21-30		31 και άνω		Levene's test		Anova	
	M	T A	M	T A	M	T A	M	T A	F (3, 298)	p	F (3, 298)	p
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης	3,1	,8	2,9	,8	3,0	,8	3,2	,8	,380	,767	2,315	,076
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί	3,0	,8	2,9	,8	3,0	1,0	3,4	1,0	,717	,542	4,887	,002
Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο	3,4	,7	3,4	,7	3,3	,7	3,3	,7	,234	,873	,381	,767
Η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία	4,6	,5	4,4	,7	4,5	,6	4,4	,7	1,821	,143	,921	,431
Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	4,1	,4	4,1	,5	4,1	,4	3,9	,5	1,602	,189	2,964	,032
Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	4,1	,5	3,9	,6	4,0	,5	3,7	,6	1,652	,178	5,330	,001

Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των	3,7	,6	3,6	,5	3,6	,6	3,5	,7	1,444	,230	,931	,426
---	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-------	------	------	------

θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία												
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγ.ανάπτυξης	4,2	,6	4,2	,6	4,2	,6	3,9	,6	,737	,531	2,742	,043

Σημείωση: Ο έλεγχος Levene's test χρησιμοποιείται για τον έλεγχο ισότητας των διακυμάνσεων.

Στον πίνακα 17 και με την χρήση του ελέγχου Anova παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών διδακτικής προϋπηρεσίας για τις ενότητες «Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές είναι δημιουργικοί», «Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών», «Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)» και «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης» ($p < .05$). Για να εξεταστεί ποιες κατηγορίες προϋπηρεσίας διαφέρουν μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε ο p ;post hoc έλεγχος του Bonferroni. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni για τον προσδιορισμό του νέου επιπέδου σημαντικότητας, $\alpha^* = \alpha/6 = .05/6 = .008$. Από τον πίνακα 2 (Παράρτημα) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις ενότητες «Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)» & «Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί». Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 – 10 έτη ($M = 4,1$) έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 31 έτη ($M = 3,7$) χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη ($p = .001$). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 – 20 έτη ($M = 2,9$) έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 31 έτη ($M = 3,4$) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικούς τους μαθητές ($p = .001$).

Πίνακας 18. Διαφορές στις απόψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας ως προς τη σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας

	Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας.											
	1-10		11-20		21-30		31 και άνω		Levene's test		Anova	
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	F(3, 298)	p	F(3, 298)	p
Θεωρώ πως οι γνώσεις του πτυχίου μου αρκούν για τη διεκπεραίωση ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών.	2,1	1,1	1,9	1,1	2,0	1,0	2,1	1,2	,735	,532	,773	,510
Θεωρώ πως η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας μου.	1,7	1,1	1,8	1,0	1,8	1,0	2,1	1,1	,335	,800	1,356	,256
Επιδιώκω να συμμετέχω σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για να είμαι δημιουργικός/η.	4,4	,9	4,1	1,0	4,2	1,0	3,8	,9	,257	,857	3,101	,027

Σύμφωνα με τον πίνακα 18 δεν παρατηρούνται σημαντικά στατιστικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών διδακτικής προϋπηρεσίας και των παραπάνω αντιλήψεων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα.

Πίνακας 19. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών

	Ηλικία													
	έως 30		31-40		41-50		51-60		61 και άνω		Levene's test		Anova	
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	F(4, 297)	p	F(4, 297)	p
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης	2,9	1,4	3,2	,6	2,9	,7	3,0	,8	3,2	,8	3,319	,011a	,920	,470
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί	2,8	1,3	3,0	,9	2,8	,8	3,2	1,0	3,2	1,1	2,349	,054	3,337	,011
Βαθμός αποδοχής / στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο	2,8	1,4	3,3	,8	3,4	,7	3,4	,7	3,4	,5	1,734	,142	1,108	,353
Η αντίληψη των καθηγητών για το αν είναι επωφελής η δημιουργικότητα για την κοινωνία	3,8	1,8	4,7	,5	4,4	,7	4,5	,6	4,6	,5	7,606	,000β	1,316	,304
Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	3,7	,6	4,1	,4	4,1	,5	4,1	,5	4,0	,6	,707	,587	,866	,485
Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	3,8	,2	4,0	,5	4,0	,6	3,9	,6	3,8	,4	1,598	,175	,539	,707
Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία	2,4	1,2	3,7	,7	3,6	,5	3,6	,6	3,6	,5	3,505	,008γ	1,257	,326

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	3,8	,8	4,2	,6	4,2	,6	4,1	,6	4,2	,7	,449	,773	,855	,492
--	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	------	------	------	------

Σημείωση: χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Welch για τέσσερις περιπτώσεις, α = βαθμοί ελευθερίας 4 & 16,825, β = βαθμοί ελευθερίας 4 & 16,776, γ = βαθμοί ελευθερίας 4 & 16,695, δ = βαθμοί ελευθερίας 4 & 16,918, ο έλεγχος Levene's test χρησιμοποιείται για τον έλεγχο ισότητας των διακυμάνσεων

Στον πίνακα 17 και με την χρήση του ελέγχου Anova παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών για την ενότητα «Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές είναι δημιουργικοί» ($p < .05$). Για να εξεταστεί ποιες ηλικιακές κατηγορίες διαφέρουν μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε ο post hoc έλεγχος του Bonferroni. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni για τον προσδιορισμό του νέου επιπέδου σημαντικότητας, $A^* = A/10 = .05/10 = .005$. Από τον πίνακα 3 (Παράρτημα) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-60 ετών ($M = 3,2$) έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ($M = 2,8$) να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικούς τους μαθητές ($p = .004$).

Πίνακας 20. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις αντιλήψεις επαγγελματικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας.

	Ηλικία													
	έως 30		31-40		41-50		51-60		61 και άνω		Levene's test		Anova	
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	F(4, 297)	p	F(4, 297)	p
Θεωρώ πως οι γνώσεις του πτυχίου μου αρκούν για τη διεκπεραίωση ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών.	1,8	1,0	2,1	1,1	2,0	1,0	2,0	1,1	1,8	,8	,354	,841	,294	,882
Θεωρώ πως η συμμετοχή μου σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας μου.	2,5	1,7	1,8	1,3	1,8	1,0	1,9	1,1	1,7	1,1	,710	,585	,464	,762
Επιδιώκω να συμμετέχω σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για να είμαι δημιουργικός/η.	4,0	2,0	4,4	,7	4,2	1,0	4,1	1,0	4,2	,8	2,652	,0338	1,018	,426

Επίσης στον πίνακα 20 δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών για την ενότητα που σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Μετά τη μελέτη και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς θεολόγους για τις αντιλήψεις τους για τη Δημιουργικότητα, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Αρχικά σε μια γενικότερη διαπίστωση, διαφαίνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών που πήρε μέρος στην έρευνα έχει θετικές αντιλήψεις και στάσεις για τη δημιουργικότητα στην κοινωνία, στο σχολείο και ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν και αντικρουόμενες απόψεις, όπως και αντιλήψεις που αντιτίθενται σε προηγούμενες έρευνες και βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας μια πιθανή έλλειψη εκπαίδευσης που αφορά το συγκεκριμένο θέμα είτε σε θεωρητικό, είτε σε πρακτικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα στην κοινωνία και το σχολείο, φάνηκε πως σε μεγάλο ποσοστό (96%) οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη και την ωφέλεια της δημιουργικότητας στην κοινωνία μέσα από την ύπαρξη δημιουργικών ανθρώπων με καινοτόμες ιδέες. Ταυτόχρονα υποστηρίζουν (το 84,4%) πως υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικότητας στο σχολείο και της δημιουργικότητας στην κοινωνία, όπως και μια συνέχεια που δυνάμει εξασφαλίζεται, αφού ένας δημιουργικός μαθητής στο σχολείο μπορεί να είναι κι ένας δημιουργικός πολίτης στην κοινωνία. Οι αντιλήψεις αυτές, αποδεκτές και αυτονόητες στην παγκόσμια βιβλιογραφία (Robinson,2013), επισημαίνονται στον νόμο 1566/85 για την εκπαίδευση και αναδεικνύουν την ανάγκη της δημιουργικότητας στο σύγχρονο κόσμο που εξαιτίας των συνεχών μεταβολών αποτελεί γι' αυτόν μια μόνιμη πρόκληση.

Επιπλέον, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών (48,1%) δεν αποδέχεται πως το σημερινό σχολείο γίνεται αρωγός των μαθητών στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους κάτι που επιβεβαιώνουν οι έρευνες και η σύγχρονη βιβλιογραφία (Banaji et al,2013). Το γεγονός αυτό γίνεται φανερό και στις επικρατούσες τάσεις της ελληνικής κοινωνίας που βλέπει το σχολείο ως ένα μεταβατικό στάδιο των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, απαιτεί από τους μαθητές συσσώρευση γνώσεων και στείρα απομνημόνευση (Παρασκευόπουλος,2004) αποδυναμώνοντας τις δημιουργικές δυνατότητες μαθητών και εκπαιδευτικών, καταργώντας πολλές φορές κάθε δυνατότητα δημιουργικής διδασκαλίας.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενώ αποφαίνονται σε μεγάλο ποσοστό (84,4%) πως οι μαθητές ενθουσιάζονται με τις δημιουργικές πρακτικές στην τάξη, η πλειοψηφία του δείγματος εμφανίζεται διχασμένη για το αν οι μαθητές διαθέτουν δημιουργική σκέψη ή όχι. Έτσι ενώ το 42,7% υποστηρίζει πως κάποιοι μαθητές έχουν δημιουργική σκέψη και κάποιοι άλλοι όχι, παράλληλα το 36,4% συμφωνεί με την άποψη πως λίγοι είναι οι μαθητές που καταφέρνουν να εκφραστούν δημιουργικά. Για τις δύο αυτές αντιλήψεις είναι αξιοσημείωτα τα ποσοστά 29,5% και 26,5% αντίστοιχα που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ουδέτεροι. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο τείνουν να χάνουν τη δημιουργικότητά τους στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης¹⁸ γιατί παύουν να τους δίνονται ευκαιρίες να την καλλιεργήσουν, ωστόσο, όλοι οι μαθητές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και σε κατάλληλο δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον μπορούν να γίνουν δημιουργικοί (Παρασκευόπουλος, 2004). Σύμφωνα με έρευνες η αντίληψη πως κάποια παιδιά είναι δημιουργικά και κάποια άλλα όχι, έχει αποδομηθεί (Yan, 2005; Cropley, 1992; Amabile, 1983; Torrance, 1963, στο Κιλιάρη, 2008). Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών να απαντήσουν αλλά και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν θεωρεί τους μαθητές δημιουργικούς προβληματίζει για το αν ένα ποσοστό εκπαιδευτικών θεολόγων επιδιώκει να κατανοεί, να διερευνά ή να προκαλεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Αντικρουόμενες είναι οι αντιλήψεις των θεολόγων για το αν η δημιουργικότητα είναι κυρίως αποτέλεσμα έμπνευσης ή αν είναι αποτέλεσμα καλλιέργειας, άρα και εκπαίδευσης. Πάνω από το μέσο όρο του δείγματος (61%) υποστηρίζει την άποψη ότι η δημιουργικότητα είναι κυρίως προϊόν έμπνευσης, κάτι που έρχεται -εν μέρει -σε αντίθεση με την προαναφερθείσα σύγχρονη βιβλιογραφία (Torrance, 1995; Robinson, 2011). Σύμφωνα με αυτήν η έμπνευση δεν αρκεί για ένα δημιουργικό αποτέλεσμα. Ταυτόχρονα, το 62,9% του δείγματος ενστερνίζεται την άποψη ότι η δημιουργικότητα καλλιεργείται και αναπτύσσεται, συμφωνεί δηλαδή με προηγούμενες έρευνες και βιβλιογραφία που κάνουν λόγο για «αναπτύξιμη και βελτιώσιμη δημιουργική σκέψη, μέσω της μάθησης και της άσκησης» (Δερβίσης, 1998). Αρκετά ικανά όμως είναι κι εδώ τα ποσοστά ουδετερότητας των εκπαιδευτικών που φτάνουν το 28,5 στη πρώτη και το 22,5% στη δεύτερη περίπτωση. Η σύγχυση απόψεων των εκπαιδευτικών θεολόγων αλλά και η ουδέτερη στάση τους, ενδεχομένως να οφείλονται σε έλλειψη εκπαίδευσης για τους ορισμούς και τη φύση της δημιουργικότητας, κάτι που ενδεχομένως να επηρεάζει σ' ένα βαθμό και την προσωπική τους στάση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη στοχευμένων επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα είναι ένα αίτημα που συναντάται στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα κι

¹⁸ Οι εκπαιδευτικοί εδώ -όπως είναι αυτονόητο -αναφέρονται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

επιβεβαιώνεται κι εδώ για άλλη μια φορά. (Banaji et al.,2010 ; Brady&Edelman,2012 ; Moran, 2010, in Tran et al.,2016).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεολόγων για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών, διαφαίνεται πως οι θεολόγοι (94,7%) τείνουν να εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών ως προς τα αποτελέσματά του, θεωρούν (90,4%) πως ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από δημιουργικές πρακτικές και γενικότερα πιστεύουν πως ένα δημιουργικό μάθημα Θρησκευτικών μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (σε ποσοστό δείγματος που φτάνει το 95,7%).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, αναγνωρίζουν (89,4%) πως η δημιουργικότητα μπορεί να διαφανεί ως δεξιότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών, ενώ σαφώς υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους (93%) πως οι πρωτότυπες ιδέες είναι απαραίτητες για το μάθημα. Οι αντιλήψεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που έχουν διενεργηθεί για τη δημιουργική θρησκευτική εκπαίδευση (Al-Hawamleh,2019) αλλά και με τη βιβλιογραφία (Zellma,2020). Παράλληλα και σύμφωνα με την Zellma (2020), η θρησκευτική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα ένα σύγχρονο μάθημα Θρησκευτικών έχει ανάγκη να πλαισιώνεται από ευρηματικούς και με φαντασία σύγχρονους εκπαιδευτικούς θεολόγους. Αυτές τις δεξιότητες, παρεμφερείς της δημιουργικότητας, τις θεωρεί βασικές ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος της παρούσας έρευνας (90,1%). Μέσω αυτής της πεποίθησης γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται την αξία αυτών των δεξιοτήτων για έναν θεολόγο, που εκτός από τη χρήση της δημιουργικότητας στη μεθοδολογία και τη διδακτική του, καλείται να διαχειρίζεται με ευρηματικότητα κι ευελιξία αντίξοες συνθήκες και καταστάσεις στην τάξη και το σχολείο, όπως κάθε εκπαιδευτικός.

Όσον αφορά τα αρνητικά αποτελέσματα της έλλειψης δημιουργικότητας στη μαθησιακή διαδικασία η πλειοψηφία των θεολόγων εκπαιδευτικών (78,5%) φαίνεται να επικροτεί ότι υφίστανται και τα αναγνωρίζει ως ευθύνη της ίδιας της διαδικασίας. Από την άλλη, το ποσοστό που διαφωνεί (7,3%) και το ποσοστό που κρατά ουδέτερη στάση (14,2%), ενδέχεται είτε να μην έχει διαπιστώσει τα αρνητικά αποτελέσματα ενός μη δημιουργικού μαθήματος, είτε να επιρρίπτει ευθύνες στους ίδιους τους μαθητές για αυτά, είτε ενδεχομένως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν βιώσει τις θετικές συνέπειες της δημιουργικότητας στο μάθημά τους κι έτσι δεν έχουν μέτρο σύγκρισης.

Μικρότερο -σε σχέση με τα προηγούμενα ποσοστά- είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (62,6%) που διαφωνεί με την ιδέα ότι το μάθημα δεν χρειάζεται πρωτοτυπία στη διδακτική του γιατί είναι από μόνο του το ίδιο καινοτόμο. Το 14,6% συμφωνεί με αυτήν, ενώ το 22,8% κρατά ουδέτερη στάση. Άρα, ένα ικανό ποσοστό (37,4%) δεν ανήκει στην ομάδα των εκπαιδευτικών που διαφωνεί ξεκάθαρα με αυτήν την αντίληψη. Μέσα από αυτή την ερώτηση διαφαίνεται πως μετριάζεται σ' ένα ποσοστό του δείγματος η αντίληψη των εκπαιδευτικών θεολόγων για την αναγκαιότητα της δημιουργικότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ενδεχομένως το γεγονός ότι στην ερώτηση προβάλλεται το περιεχόμενο έναντι της διδακτικής προσέγγισης, αυτό φαίνεται να προβληματίζει ή και να επηρεάζει υπέρ του περιεχομένου ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών.

Όπως προαναφέρθηκε και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η δημιουργική διδασκαλία στο μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να υφίσταται ανεξαρτήτως περιεχομένου (Al-Hawamleh, 2019), ενώ η διδασκαλία που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο, όσο καινοτόμο και σημαντικό κι αν είναι αυτό, έχει ως αποτέλεσμα ένα μάθημα «αποστειρωμένο από κάθε προσπάθεια δημιουργικής μάθησης» (Περσελής, 1994). Πιθανόν σε αυτό το ποσοστό να υποβόσκουν αντιλήψεις που δίνουν προτεραιότητα στον κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος (άρα και στη δασκαλοκεντρική μέθοδο), έτσι ώστε όλες οι άλλες πρακτικές να θεωρούνται περιττές. Επίσης έμφαση δίνεται αποκλειστικά στο περιεχόμενο, δηλαδή στο «τι» θα διδαχθεί και όχι στο «πως». Στο σημείο αυτό η παρούσα έρευνα συμφωνεί -εν μέρει- με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ζευκιλή (2022) όπου σύμφωνα με αυτήν το 22,4% των θεολόγων δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στον τρόπο διδασκαλίας.

Ενδιαφέρον προκαλεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών (48%) που υποστηρίζει πως σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ν' αποκτήσουν οι μαθητές χρήσιμες γνώσεις, ενώ ένα 35,8% συμφωνεί πως οι μαθητές είναι σημαντικό ν' ακούν αυτά που λέγονται στο μάθημα, αφού δεν έχουν δυνατότητα να τ' ακούσουν από αλλού.

Στις απαντήσεις και των δυο ερωτήσεων φαίνεται σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι να αναγνωρίζουν το μάθημα των Θρησκευτικών ως ένα διδακτικό αντικείμενο που έχει να προσφέρει σημαντικές γνώσεις. Ωστόσο, ως προς την πρώτη αντίληψη (σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ν' αποκτήσουν οι μαθητές χρήσιμες γνώσεις), ενδεχομένως δεν λαμβάνεται υπόψη πως το μάθημα αποσκοπεί όχι μόνο σε γνώσεις αλλά και σε στάσεις και δεξιότητες (ΙΕΠ, 2021). Ένα μάθημα που αποκλειστικά αποσκοπεί στο να διδαχθούν οι μαθητές γνώσεις δεν μπορεί να είναι δημιουργικό (Torrance, 1963). Σ' ένα δημιουργικό μάθημα

Θρησκευτικών ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από δημιουργικές διαδικασίες και κατακτά στάσεις και δεξιότητες (ΙΕΠ,2021). Επιπλέον, το ποσοστό του δείγματος που συμφωνεί με την δεύτερη αντίληψη (οι μαθητές είναι σημαντικό ν' ακούν αυτά που λέγονται στο μάθημα, αφού δεν έχουν δυνατότητα να τ' ακούσουν από αλλού) πιθανόν εδώ να διαφαίνεται η προτεραιότητα που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς, στο να μεταδίδουν οι ίδιοι τις γνώσεις και οι μαθητές παθητικά ν' ακούν, αφαιρώντας από τη διαδικασία την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (ΙΕΠ,2021). Με αυτές τις αντιλήψεις το ποσοστό αυτό των εκπαιδευτικών φαίνεται να επικεντρώνεται στη δασκαλοκεντρική μάθηση και στο περιεχόμενο, ενώ απέχει από δημιουργικές εφαρμογές και διαδικασίες. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που κρατά ουδέτερη στάση ή διαφωνεί ενδεχομένως λαμβάνει υπόψη όλες αυτές τις παραμέτρους. Τα συμπεράσματα στις συγκεκριμένες αντιλήψεις συμφωνούν με την έρευνα του Γκρίλη (2019) σύμφωνα με την οποία το 44,8% των εκπαιδευτικών θεολόγων -σε γενικές γραμμές- κινείται διδακτικά σύμφωνα με την δασκαλοκεντρική μέθοδο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι προθέσεις τους είναι πάντα τέτοιες, ή ότι οι προσπάθειες μαθητοκεντρικής διδασκαλίας είναι απύσυχες.

Επιπροσθέτως, διαπιστώνεται πως σε πολύ μεγάλο ποσοστό (93%) οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία τους να ενταχθούν οι δημιουργικές δραστηριότητες στα βιβλία¹⁹ των Θρησκευτικών για διευκόλυνση των ιδίων και των μαθητών. Το γεγονός αυτό ενδέχεται για κάποιους να υποδηλώνει και μια ανάγκη, ή μια μικρή ανασφάλεια, ή άγνοια στο να μπορούν να εντάξουν και να οργανώσουν από μόνοι τους τις δημιουργικές δραστηριότητες στην τάξη ανάλογα με την εκάστοτε διδακτική ενότητα. Με την εφαρμογή των Π.Σ. (από 2017 και μετά) δόθηκε η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό θεολόγο να σχεδιάσει ο ίδιος το μάθημά του, να εντάξει δραστηριότητες με βάση τα Π.Μ.Α, ν' αναλάβει δηλαδή πρωτοβουλία και ν' αυτενεργήσει, να γίνει δηλαδή πιο δημιουργικός, έτσι ώστε να προσαρμόσει το μάθημά του στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών του (Βαλλιανάτος, 2016). Δυστυχώς η διαδικασία αυτή βρήκε ανέτοιμους τους εκπαιδευτικούς, οι επιμορφώσεις στάθηκαν ανεπαρκείς να καλύψουν τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα λίγοι να καταφέρουν ν' ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Εξ' αιτίας όλων αυτών, αλλά και για την αποφυγή δημιουργίας επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού, η πλειοψηφία συναινεί στην ένταξη δραστηριοτήτων στα σχολικά βιβλία.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνάται ο βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη, παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών

¹⁹ Σύμφωνα με τα Ν.Π.Σ (από 2017 και μετά) οι δραστηριότητες αποτελούν προϋπόθεση και αναγκαιότητα για ένα ολοκληρωμένο μάθημα Θρησκευτικών που βασίζεται στη βιωματική διδασκαλία και μάθηση, αλλά δεν εντάσσονταν στον προσωρινό Φάκελο μαθήματος που ίσχυαν από το 2017 – 2020.

θεολόγων έχει αναπτύξει πολύ θετική στάση απέναντι στις δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (94,7%) αναγνωρίζει τη συμβολή των δημιουργικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη, ενώ παράλληλα σε μεγάλα ποσοστά δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι ίδιοι αξιοποιούν δημιουργικές δραστηριότητες για τις ανάγκες του μαθήματος (74,5%), καθώς και για την ενθάρρυνση των μαθητών τους στην ανάληψη πρωτοβουλιών (73,5%). Τα ποσοστά αυτά των εκπαιδευτικών που δηλώνουν πως αξιοποιούν στην πράξη δημιουργικές πρακτικές έχουν μια σημαντική απόκλιση από τα ποσοστά των παραπάνω δηλώσεων (48% που δίνει προτεραιότητα στις γνώσεις και 35,8% που αφορά στην παθητική στάση των μαθητών στη διαδικασία), καθώς και με τα αποτελέσματα της έρευνας Γκρίλη (2019). Στην τελευταία (2019) παρότι το 71,4% δήλωνε πως οργανώνει το μάθημά του σύμφωνα με τις βιωματικές μεθόδους, τα συμπεράσματα του ερευνητή σύμφωνα και με τις άλλες παραμέτρους κατέληξαν ότι το 44,8% κινείται κυρίως δασκαλοκεντρικά.

Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως εξής: Ενώ οι αντιλήψεις και οι στάσεις ικανού ποσοστού εκπαιδευτικών θεολόγων είναι θετικές προς τη δημιουργικότητα, αυτές από μόνες τους δεν αρκούν, αν λάβουμε υπόψη μας πως μπορεί να υπάρχει λανθασμένη αντίληψη για το τι πραγματικά σημαίνει δημιουργική δραστηριότητα. Πολλές φορές υπάρχει σύγχυση πάνω στο θέμα, αν δεν υπάρχει η κατάλληλη γνώση αλλά και η κατάλληλη δεξιότητα. Για παράδειγμα, μια απλή ζωγραφιά μέσα στην τάξη μπορεί να αποτελεί αλλά και να μην αποτελεί πάντα μια δημιουργική δραστηριότητα ή άσκηση (Marsh, 2016), αν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Επίσης, συμβαίνει συχνά στις έρευνες οι ερωτώμενοι στην προσπάθεια να φανούν οι απαντήσεις τους αρεστές και κοινωνικά αποδεκτές ενδεχομένως να υπερεκτιμούν τις δεξιότητές τους (Bazgan & Norel, 2013).

Σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή τεχνικών που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη παρατηρείται μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (62,2%) -σε σχέση με τις προηγούμενες δηλώσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη- να είναι εξοικειωμένο με αυτές τις πρακτικές. Το 38% του δείγματος που είτε διαφωνεί είτε φαίνεται προβληματισμένο, ενδεχομένως να ανήκει στην ομάδα των εκπαιδευτικών (35,8%) που είτε κινείται δασκαλοκεντρικά, αγνοεί και δεν κάνει χρήση πρακτικών που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη, είτε δεν είναι σίγουρο αν οι δραστηριότητες που εφαρμόζει καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη. Το ποσοστό 11,3% που αποδέχεται την αδυναμία να εφαρμόζει δημιουργικές πρακτικές δηλώνει ρητή και συνειδητή εκπαιδευτική ανάγκη (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012) που σχετίζεται με τη δημιουργική διδασκαλία.

Κάποιοι από τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν εντάσσουν τις δραστηριότητες στο μάθημά τους, προκύπτουν από τις δηλώσεις:

- ότι είναι χρονοβόρες και μη εφαρμόσιμες βρίσκει σύμφωνο ένα ποσοστό του δείγματος (25,5%),
- ότι είναι χρονοβόρες στην προετοιμασία τους (5,7%),
- ότι δημιουργούν αναστάτωση και διαταράσσουν την τάξη (28,1%).

Στις προτάσεις αυτές καταφαίνεται η έλλειψη δεξιοτήτων στη δημιουργική διδασκαλία η οποία είναι απόρροια έλλειψης εκπαίδευσης και εμπειρίας και ενδεχομένως οι αντιλήψεις αυτές ταυτίζονται με υιοθετημένους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Παράλληλα και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διαφαίνονται εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών θεολόγων που δεν μπορούν όμως με βεβαιότητα να διακριθούν αν είναι λανθάνουσες²⁰ ή συνειδητές (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Η ουδετερότητα και στις δύο περιπτώσεις φτάνει σε μεγαλύτερα ποσοστά από την υποστήριξη της θέσης συμφωνίας, ενδεχομένως είτε γιατί η κατηγορία αυτή δεν έχει ανάλογη διδακτική εμπειρία, είτε γιατί αρνείται να πάρει θέση για κάποιο λόγο.

Οι αντιλήψεις που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι στον τρόπο καλλιέργειας της δημιουργικότητας αλλά και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αποφεύγουν να την εφαρμόσουν, αποτυπώνονται σε μικρά ποσοστά (11,2%, 8,3% και 7,0%). Στις αντιλήψεις αυτές φανερώνονται κι εδώ οι εκπαιδευτικές ανάγκες ενός ποσοστού του δείγματος για τη δημιουργική διδασκαλία και τις πρακτικές της, αλλά και για την ίδια τη δημιουργική του στάση και ευελιξία στον τρόπο διδασκαλίας. Από τις δυσκολίες που εκφράζονται, προκύπτουν συνειδητές και ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με την τυπολογία Βεργίδη (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012) αφού τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ξεκάθαρα δηλώνουν πως «δυσκολεύονται...» και «δεν γνωρίζουν...». Ωστόσο ένα μικρό ποσοστό (5%) που δηλώνει πως προτιμά να κάνει πάντα το μάθημά του με τον ίδιο τρόπο φανερώνει λανθάνουσα και μη συνειδητή εκπαιδευτική ανάγκη (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Αξιοσημείωτο είναι κι εδώ πως τα ποσοστά ουδετερότητας (15,2%, 21,5%, 15,6%, 13,9%)

²⁰ Λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες: Οι εκπαιδευτικές ανάγκες που οι εκπαιδευόμενοι αγνοούν ότι έχουν (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

δεν είναι αμελητέα, γεγονός που μπορεί να καταδεικνύει την αμηχανία, την σύγχυση, την άγνοια ή την αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τις συγκεκριμένες απαντήσεις.

Σύμφωνα με τον Torrance (1995) ο εκπαιδευτικός που εργάζεται δημιουργικά νιώθει πρώτα καλά με τον εαυτό του, βιώνοντας τη χαρά της δημιουργικής διδασκαλίας. Αυτή την αντίληψη και την εμπειρία φαίνεται να ενστερνίζεται και το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (92,4% και 76,5%) όπου ταυτίζεται με τις απόψεις ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός δημιουργικού μαθήματος τους ανανεώνει και τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν το έργο τους. Οι απόψεις αυτές εξετάστηκαν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη δημιουργική διδασκαλία, καθώς και τα πιθανά εμπόδια σε αυτήν. Ενθαρρυντικά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών θεολόγων που δείχνουν ν' αποδέχονται την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω επιμορφωτικών δράσεων. Σε μεγάλη πλειοψηφία (91,1%) εκδηλώνουν την επιθυμία τους για οργάνωση επιμορφώσεων που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, καθώς και την συνεχή επιδίωξή τους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό να είναι οι ίδιοι δημιουργικοί (79,5%), ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (72,8%) αποφαινεται πως έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις σχετικές με τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.

Αντιθέτως, μικρά είναι τα ποσοστά που δεν αποδέχονται την ανάγκη επιμορφώσεων, καθώς διατυπώνουν πως οι γνώσεις του πτυχίου τους αρκούν για την δημιουργική διδασκαλία (11,9%), όπως και το γεγονός πως η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν μπορεί να αλλάξει τον τρόπο διδασκίας τους (9,3%).

Είναι αυτονόητο πως οι τελευταίες αντιλήψεις διαφωνούν με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει πως οι γνώσεις του πτυχίου δεν αρκούν για τη δημιουργική διδασκαλία (Zellma ,2020) αλλά και με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων που πρεσβεύει τη μετασχηματιστική εκπαίδευση των ενηλίκων στη διά βίου μάθησή τους (Mezirow,2007). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα συγκεκριμένα ποσοστά των εκπαιδευτικών θεολόγων εκφράζουν λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού δεν συνειδητοποιούν, αλλά ούτε και αποδέχονται/ εκφράζουν τις ανάγκες τους για την προσωπική τους εκπαίδευση (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Ενδεχομένως εσωτερικά εμπόδια που προκαλούν την άρνηση αποδοχής των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να εμφανίζονται από την αυτοαντίληψή τους, από αντιλήψεις που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, αξίες, εμπειρίες, συνήθειες, προκαταλήψεις, από συναισθηματικούς, ψυχολογικούς

παράγοντες και φραγμούς που συνδέονται γενικότερα με την διαδικασία της αλλαγής (Καραλής, 2020· Λαζαράκου, 2020β· Rogers,1999).

Το ποσοστό του δείγματος (31,5%) που αναφέρει συγκεκριμένους λόγους-εμπόδια για την παρουσία του σε επιμορφωτικές δράσεις, αναφέρεται σε εμπόδια καταστασιακά (έλλειψη χρόνου το 10,9%) και εξωτερικά (απόσταση το 4,6% και κόστος το 7,6%) (Καραλής, 2020· Λαζαράκου, 2020β· Rogers, 1999). Η έλλειψη ευκαιριών (3,6%) και η απόσταση (4,46%), ενδεχομένως αφορούν εκπαιδευτικούς που κατοικούν ή εργάζονται σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές και δεν έχουν πρόσβαση συχνά σε επιμορφωτικές δράσεις, εμπόδια που μετά την πανδημία και τις δυνατότητες τηλεκπαίδευσης σε κάποιο βαθμό θα μπορούσαν εν μέρει να περιοριστούν. Η έλλειψη εσωτερικών ή εξωτερικών κινήτρων (4,6%) μπορεί να αφορά την έλλειψη ενδιαφέροντος για περαιτέρω προσωπική γνώση, επαγγελματική εξέλιξη κι ανάπτυξη, την απουσία σημαντικής μισθολογικής εξέλιξης (ή γενικότερα την έλλειψη οικονομικών κινήτρων), την άρνηση για προσαρμογή σε αλλαγές που φέρουν τα Ν.Π.Σ. και αφορούν τις νέες διδακτικές μεθόδους (Σιμήρη,2019· Στασινός,2017), καθώς και την μέχρι τώρα απουσία αξιολόγησης .

Από την επαγωγική στατιστική και συγκεκριμένα από την ανάλυση συσχέτισης παρατηρήθηκε ότι όταν αυξάνει η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης, τότε αυξάνει και η πεποίθησή τους ότι οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί. Οι αντιλήψεις αυτές μπορεί να εγκυμονούν ένα μικρό κίνδυνο στην εκπαιδευτική πράξη. Αν η δημιουργικότητα είναι θέμα έμπνευσης και μόνο οι μαθητές που την έχουν είναι δημιουργικοί, τότε δεν υπάρχει λόγος για περαιτέρω εκπαίδευση και καλλιέργεια ούτε γι' αυτούς, ούτε για τους υπόλοιπους μαθητές, κάτι που αντιτίθεται στην έρευνα και τη βιβλιογραφία.

Επιπλέον βρέθηκε πως όταν αυξάνει η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η δημιουργικότητα είναι επωφελής για την κοινωνία τότε αυξάνει και η πεποίθησή τους για την δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών, τον βαθμό χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη, την επαγγελματική ικανοποίηση τους μέσω της δημιουργικής διδασκαλίας και της ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως όταν βελτιώνεται η αντίληψη των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών τότε αυξάνουν ο βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη, η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία και η αντίληψή τους για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Παράλληλα, όπως

διατυπώθηκε και από την προαναφερθείσα βιβλιογραφία (Torrance,1995), παρατηρήθηκε κι εδώ πως όταν αυξάνει ο βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη τότε βελτιώνεται η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία, αλλά και η αντίληψη τους για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα σύμφωνα με την ανάλυση και απαντούν στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα είναι οι εξής:

Ως προς το φύλο διαπιστώθηκε χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας των ανδρών έναντι των γυναικών που σχετίζεται με τον βαθμό αποδοχής/στήριξης της δημιουργικότητας από τους μαθητές και το σχολείο. Έτσι, οι άνδρες σε μεγαλύτερο βαθμό διαφωνούν πως οι μαθητές είναι δημιουργικοί και πως το σχολείο ευνοεί τη δημιουργικότητα. Επίσης, φαίνεται σε μικρότερο βαθμό να κάνουν χρήση της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη, όπως και σε μικρότερο βαθμό συσχετίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ο παράγοντας της ηλικίας φάνηκε να επηρεάζει σε μικρό βαθμό τις αντιλήψεις τους, αφού βρέθηκε πως μόνο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 – 60 ετών έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 41 – 50 ετών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικούς τους μαθητές τους. Σε καμία άλλη ενότητα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 – 10 έτη έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 31 έτη να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 – 20 έτη έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 31 έτη θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικούς τους μαθητές τους. Και στις δύο περιπτώσεις επιβεβαιώνεται το γεγονός πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη όρεξη και αντοχές είναι πιο δραστήριοι και πιο δημιουργικοί κι ενδεχομένως πιο συχνά μπορούν να προκαλέσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, έτσι ώστε να έχουν άποψη γι' αυτήν. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με πολλά έτη προϋπηρεσίας που η ενδεχόμενη κούραση τους εμποδίζει από το να διδάσκουν πιο δημιουργικά και να προκαλούν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών τους.

Οι επιπλέον σπουδές στα Παιδαγωγικά φαίνεται πως επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας των θεολόγων, αφού παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον πτυχίο στα Παιδαγωγικά έναντι των εκπαιδευτικών χωρίς πτυχίο, χρησιμοποιούν την δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη σε μεγαλύτερο βαθμό. Το στοιχείο αυτό έχει ενδιαφέρον και γίνεται

προφανές πως η επιπλέον παιδαγωγική κατάρτιση -από αυτή που παρέχει το πτυχίο της Θεολογικής- συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών θεολόγων.

Ως προς τον παράγοντα που σχετίζεται με τον τύπο σχολείου υπηρετήσης, παρατηρήθηκε χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο έναντι των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο να γίνεται χρήση της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη. Πιθανώς το αίσθημα της μονιμότητας που παρέχει το δημόσιο στον εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε αυτό, να τον κάνει να εφησυχάζει ή κάποιες φορές και να παραιτείται από κάθε προσπάθεια δημιουργικότητας με αρνητικές συνέπειες για τον ίδιο και το εκπαιδευτικό του έργο.

Ανακεφαλαιώνοντας, μέσα από την έρευνα γίνεται προφανές πως οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεολόγων για τη δημιουργικότητα γενικά, αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη είναι θετικές. Αναμφισβήτητα δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός πως η προσπάθεια των θεολόγων ν' ανταποκριθούν σ' ένα απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών (Ν.Π.Σ. 2017) σίγουρα συνέβαλε σε αυτό. Έτσι, ένα ποσοστό θεολόγων βλέποντας με θετική διάθεση τις αλλαγές - παρόλη την έλλειψη συχνών και οργανωμένων επιμορφώσεων- εργάστηκε πάνω σε αυτές, πειραματίστηκε και προσπάθησε να εφαρμόσει τις βιωματικές μεθόδους και τεχνικές, κάνοντας πράξη ένα πιο δημιουργικό μάθημα.

Παράλληλα να επισημάνουμε πως τα τελευταία χρόνια το μάθημα των Θρησκευτικών δεν εξετάζεται γραπτώς σε Προαγωγικές και Απολυτήριες εξετάσεις σε καμία βαθμίδα στα σχολεία της επικράτειας (ΦΕΚ 1674/Β/14-5-2019). Αυτό σαφώς δίνει τη δυνατότητα και την ευελιξία στον εκπαιδευτικό θεολόγο να οργανώνει το μάθημά του χωρίς χρονικούς περιορισμούς και χωρίς το άγχος της ύλης, ένα σημαντικό πλεονέκτημα για τη δημιουργική διδασκαλία του μαθήματος,

Κλείνοντας, παρόλες τις ελλείψεις, τη σύγχυση και την αντιφατικότητα σε κάποιες απόψεις για τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική διδασκαλία και παρά το γεγονός ότι η αλλαγή δεν έγινε πράξη ή απολύτως πετυχημένα από το σύνολο των εκπαιδευτικών θεολόγων, σίγουρα κάποια θετικά βήματα έχουν διαφανεί. Σημαντικό κομμάτι της κοινότητας των θεολόγων φαίνεται να έχει ευαισθητοποιηθεί θεωρητικά και πρακτικά πάνω στο θέμα, ενώ η ελπίδα για ένα περισσότερο δημιουργικό και καινοτόμο μάθημα Θρησκευτικών είναι στον ορίζοντα.

7.2. Προτάσεις

Μετά την ανάλυση και έκθεση των συμπερασμάτων της έρευνας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεολόγων για τη δημιουργικότητα είναι σκόπιμο και αναγκαίο να γίνουν κάποιες προτάσεις.

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, παρότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεολόγων έχει θετικές αντιλήψεις και στάσεις για τη δημιουργική διδασκαλία, ωστόσο αυτές δεν αρκούν. Η εκπαίδευση των σύγχρονων θεολόγων μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα από την πλευρά της πολιτείας για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και τη δημιουργική διδασκαλία, αποτελεί αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών (όπως προέκυψε) αλλά και αναγκαιότητα για τη αναβάθμιση ενός δημιουργικού μαθήματος.

Αυτό που κυρίως προτείνεται στην πολιτεία μέσα από την παρούσα εργασία, είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας αλλά και τη δημιουργική διδασκαλία, σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα με τον κατάλληλο σχεδιασμό και την ανάλογη διερεύνηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών, είναι περισσότερο αποτελεσματικά από τις απλές επιμορφωτικές δράσεις, αφού η μεγαλύτερη χρονική τους διάρκεια συντείνει στον μετασχηματισμό αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευομένων. Οι ήδη υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις μερίδας εκπαιδευτικών θεολόγων που καλούνται να μετασχηματιστούν, γίνονται τροχοπέδη στη δημιουργικότητα της εκπαιδευτικής τους πράξης (Newton&Newton, 2009) και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων. Οι απλές επιμορφώσεις ή επιμορφωτικές δράσεις συνήθως δίνουν κάποια κίνητρα ή ερεθίσματα όπως να προσφέρουν τρόπους εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τεχνικές και μεθόδους και μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά συνήθως δεν επαρκούν για τον μετασχηματισμό αντιλήψεων και στάσεων, λόγω της μικρής τους διάρκειας, εκτός αν είναι στοχευμένες, συχνές, κι επαναλαμβανόμενες. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Goleman ο συναισθηματικός εγκέφαλος αλλάζει τις συνήθειές του μετά από εβδομάδες και μήνες, και όχι σε ώρες και ημέρες (Goleman, 2000, στο Τσολάκου, 2020, σ.44).

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow -από την οποία εμπνέεται η εκπαίδευση ενηλίκων- μας δίνει σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο και τη διεργασία που μπορεί

να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αρχικά, η συμμετοχή σε προγράμματα μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό νοητικών, φιλοσοφικών και επιστημολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, που συναντώνται στην προσωπική τους θεωρία για τη φιλοσοφία, τον σκοπό και τον χαρακτήρα του μαθήματος (πχ. αντιλήψεις για τον κατηχητικό και δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα του μαθήματος, Vallianatos, 2019), καθώς επίσης και στο μετασχηματισμό στάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη (π.χ. μεθοδολογία, τεχνικές διδασκαλίας). Ανώτερος στόχος είναι η δημιουργική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τη διεργασία που συντελείται στα προγράμματα, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να μετασχηματίσει τα παγιωμένα πλαίσια αναφοράς του, δηλαδή, το σχολικό πλαίσιο των μαθητικών του χρόνων και την εκπαιδευτική του κουλτούρα που συνήθως αναπαράγει (Merriam & Bierema, 2014). Ωθούμενος από το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, την εσωτερική σύγκρουση, δηλαδή, που δημιουργείται μεταξύ παλιού και νέου και που είναι αναγκαία για τον μετασχηματισμό του, επωφελείται στο να κατανοήσει τις υπάρχουσες εμπειρίες του, να στοχαστεί κριτικά πάνω σ' αυτές, να τις επανεξετάσει για να μπορέσει να τις μετασχηματίσει.

Κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων προτείνεται :

- η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε σχεδιασμένες διδακτικές ενότητες από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, στοχευμένες στη δημιουργική διδασκαλία, έτσι ώστε να γνωρίσει δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας, νέες ιδέες, καινοτόμες πρακτικές και να βιώσει την πολλαπλή ωφέλεια αυτών, μπαίνοντας στη θέση του μαθητή,
- ο σχεδιασμός και η διδασκαλία διδακτικών ενοτήτων από τον ίδιο στην ομάδα, έτσι ώστε να προσπαθήσει ο ίδιος να πειραματιστεί και να δημιουργήσει κάτι νέο με βάση τη νέα γνώση,
- τρόποι αυτοαξιολόγησής του (π.χ. ερωτηματολόγια) πριν και μετά τα προγράμματα για να διαπιστώσει ο ίδιος την ενδεχόμενη αλλαγή. Μέσα από τη διαδικασία ο εκπαιδευόμενος βιώνει το διαφορετικό, στοχάζεται, αναλαμβάνει δράση πάνω στη νέα εμπειρία, αξιολογεί και αναστοχάζεται, βιώνοντας σε βάθος χρόνου μια πιθανή δημιουργική διαδικασία αλλαγής,
- ως προς το θεωρητικό πλαίσιο, παροχή πληροφοριών και γνώσεων για τους ορισμούς και τη φύση της δημιουργικότητας, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να κατανοεί και να συνειδητοποιεί τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της (Foster, 1971, p.10),

- η δημιουργία και παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού από τον αρμόδιο φορέα που να συνοδεύει το εκάστοτε πρόγραμμα.

Σε εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι βασισμένα στη φιλοσοφία της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι στοχάζονται κριτικά, ανεξάρτητα από επιρροές και αγκυλώσεις. Λειτουργώντας στην ομάδα των συμμετεχόντων, μέσα από τον διάλογο και τη συζήτηση για τα πεπραγμένα, επανεξετάζουν τα δεδομένα τους, αξιολογούν τις αιτίες των παραδοχών τους και επαναπροσδιορίζουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο για τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική διδασκαλία.

Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο και την ενεργή δράση οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές θεολόγοι μπορούν να εξοικειωθούν με την έννοια, τους ορισμούς, τη φύση, τις μορφές, τα εργαλεία και τις τεχνικές της δημιουργικότητας και να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη της. Αν επιτευχθεί η αλλαγή στάσης στη διδακτική τους συμπεριφορά, θ' αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και αυτοπεποίθηση, ενώ παράλληλα θα μπορούν να βιώνουν στην πράξη τα ευεργετικά αποτελέσματα της νέας εμπειρίας στην επαγγελματική τους καθημερινότητα.

Βασική προϋπόθεση αποτελεί η συχνότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλη τη χώρα -και όχι μόνο στα αστικά κέντρα- έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η διά βίου εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών θεολόγων της επικράτειας, κάτι που το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να λάβει υπόψη, προκειμένου να στηρίξει ισότιμα όλους τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Μία επόμενη πρόταση που αφορά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς θεολόγους είναι η ένταξη προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μαθημάτων σχετικά με τη δημιουργικότητα στις Θεολογικές σχολές των Πανεπιστημίων της Ελλάδας. Στα μαθήματα της Διδακτικής των Θρησκευτικών είναι σημαντικό να ενταχθούν μαθήματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική διδασκαλία, έτσι ώστε οι νέοι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιούνται από νωρίς για την αξία της δημιουργικότητας και την αποτελεσματικότητά της στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Ως προς τον τομέα της έρευνας προτείνονται τα εξής:

Ένα βασικό θέμα που αξίζει να διερευνηθεί είναι ο βαθμός ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των θεολόγων για τα προγράμματα αυτά. Η διερεύνηση αναγκών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον κατάλληλο σχεδιασμό και την

υλοποίηση προγραμμάτων (Καραλής&Παπαγεωργίου,2012), έτσι ώστε ο στόχος της δημιουργικότητας να επιτευχθεί σύμφωνα με τις ανάγκες, τις δυσκολίες, τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το θέμα.

Στην παρούσα έρευνα έγινε σ' ένα μικρό βαθμό νύξη για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεολόγων. Σε μια επόμενη, θα μπορούσε ν' αποτελέσει αποκλειστικό θέμα έρευνας η επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αξιοποίηση της δημιουργικότητας των θεολόγων εντός και εκτός τάξης και εντός και εκτός σχολικού ωραρίου (εκπαιδευτικά προγράμματα, εκδηλώσεις, συνέδρια, εκπαιδευτικές εκδρομές κ.ά.). Βιώνουν οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι επαγγελματική ικανοποίηση μέσα στην τάξη και μέσα στο σχολικό περιβάλλον; Ποιοι παράγοντες συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και ποιοι την εμποδίζουν;

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε να διερευνηθεί και εάν και κατά πόσο η έλλειψη δημιουργικότητας των θεολόγων οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι που δεν αξιοποιούν δημιουργικές πρακτικές, δεν κινητοποιούν δημιουργικά όλους τους μαθητές τους, δεν αναζητούν νέες ιδέες για το μάθημα, δεν αξιοποιούν τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, δεν επιδιώκουν να επιμορφώνονται, τελικά βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση; Σχετίζεται άραγε η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με την απαξίωση και την άρνηση των μαθητών για το μάθημα και τον/την καθηγητή/τρια, ως αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διαδικασίας που καταντά κουραστική και βαρετή και για τις δύο πλευρές;

Επιπλέον, ένα σημαντικό, επίκαιρο, αλλά παρεξηγημένο από την εκπαιδευτική κοινότητα θέμα θα ήταν η σχέση της δημιουργικότητας με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μπορεί άραγε να αποτελέσει η αξιολόγηση κίνητρο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών θεολόγων; Ποιες είναι άραγε οι απόψεις των θεολόγων για τη σχέση αυτή;

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε πως αποτελεί αναμφισβήτητο και γενικά αποδεκτό το γεγονός πως το σύγχρονο μάθημα των Θρησκευτικών απαιτεί δημιουργικότητα, καινοτομία, πρωτοτυπία, φαντασία κι ευελιξία για ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης, πολυπολιτισμικής και ετερόκλητης κοινωνίας. Από τις παραπάνω προτάσεις προβάλλει διάχυτη και επιτακτική η ανάγκη να καλλιεργηθεί η επιθυμία για μετασχηματισμό αντιλήψεων και στάσεων και ν' αποκτηθεί η κατάλληλη κουλτούρα για διά βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς θεολόγους της επικράτειας. Ειδικότερα η εκπαίδευση πάνω στη δημιουργικότητα και τη δημιουργική διδασκαλία θα αναβαθμίσει την ποιότητα του μαθήματος με ευεργετικά αποτελέσματα για την κοινωνία των μαθητών σε πολλά

επίπεδα, ενώ παράλληλα θα αποφέρει ωφέλιμους καρπούς επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρβανίτη, Α.(2018). *Οι γνωστικοί και νευρολογικοί μηχανισμοί της δημιουργικότητας*. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Βαλλιανάτος, Α. (2016, 15- 9). Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών 2016- 17. Χαλάνδρι.
- Βρεττός, Ι.(1993). Δραστηριοποίηση Κινήτρων Μάθησης στο Μάθημα των Θρησκευτικών: Εικαστική Διατύπωση της Θεολογικής Θεματικής. Στο Κ. Δεληκωσταντής (Επιμ.) *Η Ορθοδοξία ως Πρόταση Ζωής*. (σσ.193-211) Αθήνα: Ακρίτας.
- Βρεττός, Ι.(2020) *Jack Mezirow (1923-2014) Η Μετασχηματίζουσα μάθηση* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2020- 2021. Αθήνα.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005) Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του Θρησκευτικού μαθήματος. Η Θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Στα Πρακτικά της Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης Ορθοδοξίας 'Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού'* (σσ.126-144). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Γιαννακοπούλου, Μ. και συν. (2011). Εκπαιδευτικοί πειραματισμοί στο εναλλακτικό σχολείο ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ «ΕΞΟΔΟΣ». Η ποίηση ως καταλύτης για την απόδραση από την επιφάνεια της καθημερινότητας. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) και συν. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ.138-158). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκρίλης, Γ. (2019α). *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ, Θεολογική Σχολή. Αθήνα.
- Γκρίλης, Γ. (2019β). Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μία πανελλήνια έρευνα. *Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 61-81, DOI: 10.30457/031120195.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145- 159.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2009). *Η Σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις του ιδίου.

- Δήμος, Α. (2015). *Μέθοδος project και η δημιουργική σκέψη. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ, (Τ.Ε.Α.Π.Η.). Αθήνα.
- Δημητριάδου, Ε. (2020). *Βιωματική Μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι μορφές διδασκαλίας και η αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στον τομέα του τουρισμού στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Θεσσαλονίκη.
- Εκπαιδευτικές Εφαρμογές. (χ.χ.) *Web 2 Tools*. Ανακτήθηκε στις 5-6-22 από <https://tpe-ekpaideusi.webnode.gr/a-e-s-p-p/>
- Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του ανθρώπου (ΕΣΔΑ). (1950). Διαθέσιμο στο: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf.
- Ζευκίλη, Ο. (2022α). *Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών: Έρευνα για τις Αντιλήψεις των Θεολόγων Εκπαιδευτικών της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ, Θεολογική Σχολή. Αθήνα.
- Ζευκίλη, Ο. (2022β). Ο χαρακτήρας και ο σκοπός του Μαθήματος των Θρησκευτικών: Έρευνα για τις αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κριτήριο τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 5(2), 47-64. DOI: 10.30457/050220224
- ΙΕΠ. (2017α). *Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (Καταργημένα).
- ΙΕΠ. (2017β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αναθεωρημένη έκδοση σύμφωνα με το ΦΕΚ 2105/19-6-2017. (Καταργημένα). Αθήνα: ΙΕΠ.
- ΙΕΠ. (2017γ). *Απόσπασμα Πρακτικού για τις επιμορφώσεις των επιμορφωτών στα Ν.Π.Σ.(19/26-4-17)*. Διαθέσιμο στο: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Ne_a_progr_spyd_Thriskeytika/YPOSTIRIKTIKO
- ΙΕΠ. (2021) *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου*.
- Καλογήρου, Γ., Κακάμπουρα, Ρ., Κουτρουμάνος, Γ. (2020) *Οδηγός προπτυχιακών σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2019-2020*. Σχολή Επιστημών Αγωγής .Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ.
- Καλογήρου, Γ., Κουτρουμάνος, Γ., Μούτσιος-Ρέντζος, Α. (2020) *Οδηγός προπτυχιακών σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2020-2021*. Σχολή Επιστημών Αγωγής.

- Κανδαράκη Α.(2019). *Ψυχοπαθολογία και δημιουργικότητα*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ, Ιατρική Σχολή. Αθήνα.
- Καραλής, Θ.(2007).*Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές*. Διδακτικές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία. Πάτρα.
- Καραλής & Παπαγεωργίου (2012). Εκπαιδευτικό υλικό: *Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Εργασία και δια βίου εκπαίδευση. Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης .Αθήνα: INE-ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: INE ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: INE ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής,Θ.(2021). *Πολιτικές δια βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμιά ζητήματα*. Διαθέσιμο στο: kpk.pdf
- Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα / The necessity of Religious Education: Curricula and Instructors. A pan-Hellenic survey. *Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2 (1), σσ. 61-86, DOI: 10.30457/30420195.
- Κιλιάφη, Μ. (2018). *Καταγραφή των γνώσεων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία: Δημιουργικός μαθητής και δημιουργική διδασκαλία*. Διπλωματική εργασία. ΑΠΘ και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τρίκαλα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011) *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α.(2011) *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου*. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) και συν. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*.(σσ.71-120) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α.(2017α).*Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α.(2017β) *Εκπαιδευτικές τεχνικές*. Κείμενο 4. Διαθέσιμο στο: Ενεργητικές-Εκπαιδευτικές-Τεχνικές-Α.-Κόκκος.pdf (sch.gr)

- Κόκκος, Α.(2019) Εισαγωγή. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) και συν. *Διευρύνοντας τη θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*.(σσ.13-39) Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2019) *Διευρύνοντας τη θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κορναράκης, Κ. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του. Κείμενα Πατερικής Ανθρωπολογίας και Ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη* (115), σσ. 37-49.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει - Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013, Απρίλιος - Ιούνιος). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος. *Νέα Παιδεία* (146), σσ. 123 - 135.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015α). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015 β). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* , 3 (1), σσ. 139 - 153.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., (2017α, 04 Μαΐου). Διδακτική Μεθοδολογία Θρησκευτικής εκπαίδευσης. Εισήγηση στο ‘Επιμόρφωση Επιμορφωτών στα Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά’ Αθήνα. ΙΕΠ.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2017β). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. Στο Β. Μητροπούλου, Θ. Αγοραστούδης, & Κ. Ηλιάδης. (Επιμ) *1^ο Παν.Συνέδριο Θεολόγων, ‘Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα των Θρησκευτικών’*. (σσ. 8 - 13). Θεσσαλονίκη: Θεολογική Σχολή ΑΠΘ.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2012) *Η δημιουργικότητα στη βασική εκπαίδευση: Αντιλήψεις και συμπεριφορές των καθηγητών Φυσικής Αγωγής*. Διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή.

- Κούλης, Α. (2019). *Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Κόρινθος.
- Λαζαράκου, Ε. (2020α). *Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις].ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2020-2021. Αθήνα.
- Λαζαράκου, Ε. (2020β).*Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις].ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2020-2021. Αθήνα.
- Λιντζέρης, Π.(2019). Ο Knud Illeris και το μετασχηματιστικό είδος ανθρώπινης μάθησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.)*Διευρύνοντας τη θεωρία του Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*.(σσ.199-226) Αθήνα: Επιστημονική Έκδοση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λυτριάνη, Α. Ι. (2006). *Οι σχέσεις της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη και τη λύση προβλημάτων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη. Θεωρία, Τεχνική, Ασκήσεις, Τεστ, Παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1996). *Δημιουργική. Θεωρία και Τεχνική για την Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Μανούσου, Ε. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή-ερευνητική εργασία* .Έκδοση: Ελληνικό δίκτυο ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .ISBN: 978-618-82258-4-8. Διαθέσιμο στο:
<https://www.openbook.gr/oi-dexiotites-ton-foititon-poy-ekponoun-metaptychiaki-ereynitiki-ergasia/>
- Μαρμπένα, Α.(2016). *Νευρωνικά ανάλογα της δημιουργικότητας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Μέγα, Γ.(2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος (Επιμ). και συν. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*.(σσ.21-67) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μοσκοφίδη, Α.(2020). *Εφαρμογή σύγχρονων βιωματικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ρόδος.
- Μοσχοβίτης, Ν.(2021).*Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ. Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ.(2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαμπάλης, Θ. & Τσώλη, Κ.(2020α). *Το θεωρητικό πρότυπο του Guilford για τη δομή της νοημοσύνης:Νοητικές λειτουργίες/διεργασίες*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2020-2021. Αθήνα.
- Μπαμπάλης, Θ. & Τσώλη, Κ. (2020β). *Βιωματική Μάθηση*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2020- 2021. Αθήνα.
- Μπάρλος, Α.& Γώγου, Β. (2020). Ευκαιρίες για μάθηση και μετασχηματισμό του ρόλου του θεολόγου εκπαιδευτικού – Δέκα χρόνια επιμορφωτικών δράσεων του «Καιρού». *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση /Greek Journal of Religious Education*, 3(1), σ.σ.143-146.
- Νημά, Ε.(1999). *Δημιουργικότητα και σχολική επίδοση. Διερεύνηση των δύο μεταβλητών σε δείγμα μαθητών Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ και Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Φλώρινα.
- Νημά, Ε.(2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο* (4η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα,Μ. (2002). *Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα..* Γ.Ξανθάκου, F. Monks, & Μ. Καΐλα, (Επιμ.) Αθήνα: Ατραπός.
- Ξανθάκου, Γ., Σταύρου, Ν., Μπαμπάλης, Θ. & Καΐλα, Μ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Οικουμενική Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), Διαθέσιμο στο: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf
- Ουζούνη, Χ., Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική* 2011,50(2), σ.σ.231-239.
- Παγκρατίδη, Β.(2020). *Συναισθηματική νοημοσύνη κι δημιουργικότητα*. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ, Σχολή Επιστημών Αγωγής και Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «Καιρός» (2010).*Καταστατικό Συνδέσμου*. Διαθέσιμο στο: <https://www.kairosnet.gr/about-us/statute>
- Παρασκευοπούλου, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις του ιδίου.
- Παρίση, Ι.,(2017). *Δημιουργικότητα, συναισθηματική έκφραση και χορός. Ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής έκφρασης σε μαθητές*

Γυμνασίου. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Σέρρες.

- Παυλάκης, Μ.(2014). *Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Επιμορφωτικό υλικό για την ΘΕ4.1. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Παχιαδάκη, Ε.(2018). *Η Δια Βίου Επιμόρφωση ως παράγοντας Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Κίνητρα και Εμπόδια συμμετοχής*. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Περσελής, Ε.(1994). *Χριστιανική Αγωγή και Σύγχρονος Κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της χριστιανικής αγωγής*. Αθήνα: Αρμός.
- Ράικου, Ν. & Καραλής, Θ.(2019). Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) και συν. *Διευρύνοντας τη θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*.(σσ.43-60) Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ροζάκη, Μ.(2020). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Ρουσάκης, Γ.(2021). *Επαγγελματική Αυτονομία και επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού / εκπαιδευτή*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις] ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2021- 2022. Αθήνα.
- Σεφερτζή, Ε.(2000). *Ενίσχυση Δημιουργικότητας*. Έκθεση για το ερευνητικό πρόγραμμα Innoregio: Διάδοση τεχνολογιών ανάπτυξης καινοτομίας. Ερευνητική ομάδα Urenio. Διαθέσιμο στο: <http://www.urenio.org/tools/gr/Creativity.pdf>
- Σιμήρη, Ι.(2019). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα: Οι απόψεις φιλολόγων ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πάτρα.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Έ. (2008). *Δημιουργική σκέψη, Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Στασινός, Μ.(2017). *Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ. Ηλεία.
- Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ).(2019). *Αποφάσεις 660/2018, 1749 και 1752/2019*.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί, Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Τσιμπουκλή, Α.(2019). Mezirow και Gould: Η σχέση και οι διακριτές διαδρομές. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) και συν. *Διευρύνοντας τη θεωρία του Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*.(σσ.79-96) Αθήνα: Επιστημονική Έκδοση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιμπουκλή, Α.(2021). *Η έννοια της ενηλικιότητας κατά Roger Gould*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 2020-2021. Αθήνα.
- Τσολάκου, Σ.(2020). *Θεωρία και πράξη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης - Η αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.Σχολή Επιστημών, Υγείας και Πρόνοιας και ΑΣΠΑΙΤΕ, Παιδαγωγικό τμήμα. Αιγάλεω.
- Τζιμογιάννη, Μ.(2023).*Μελέτη των απόψεων φιλολόγων για τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης- Ιατρική Σχολή ,Τμήμα Βιολογίας. Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Υφαντής, Π., Μαγγιώρος, Ν., & Φούζας, Γ. (2022). Στάσεις και αντιλήψεις Ελλήνων διδασκόντων του μαθήματος των Θρησκευτικών για τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες: Βασική ανάλυση αποτελεσμάτων του προγράμματος IRENE. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 5(2), 91-107. DOI: 10.30457/050220227
- ΦΕΚ (1985). ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985. *Νόμος 1566/30-9-1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ (2003). ΦΕΚ 303Β/13-03-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού- Γυμνασίου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ (2016).ΦΕΚ 2920/Β/13-09-2016. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ (2017α). ΦΕΚ 2104/Β/19-06-2017. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ (2017β). ΦΕΚ 2105/Β/19-06-2017. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ (2018).ΦΕΚ 4053/Β/17-09-2018. *Επανάδρωση Κοινού Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου*

Κύπρου με τίτλο «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» («School Counseling and Guidance»). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

- ΦΕΚ (2019). ΦΕΚ 1674/Β/14-5-2019. *Ομάδες και κλάδοι μαθημάτων, τρόπος και χρόνος εξέτασης και βαθμολόγησης [...] προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων του Γενικού Λυκείου, τρόπος φύλαξης των γραπτών και κάθε άλλο σχετικό θέμα*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ (2019). ΦΕΚ 211/Α/24-12-2019. *Σύνταγμα της Ελλάδος* (Αναθεωρημένο), Άρθρο 16. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- ΦΕΚ (2020). ΦΕΚ 698/Β/4-3-2020. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- Χασίδου Μ., (2009). *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση ενηλίκων μέσω του Θεάτρου. Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν*. Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al-Hawamleh, M. (2019). Cultivating Attainment through Imagination in Religious Education Classes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* .Vol. 18, No. 4, pp. 104-119.
- Banaji, S.(2008). Creativity: exploring the rhetorics and the realities. In: Willett, Rebekah and Robinson, Muriel and Marsh, Jackie, (eds.) *Play, creativity and digital cultures. Routledge research in education* . Routledge, London, UK.
- Banaji, S., Cranmer, S. and Perrotta, C. (2013). What's stopping us? Barriers to creativity and innovation in schooling across Europe ,(Originally published) in: Thomas, Kerry and Chan, Janet, (eds.) *Handbook of Research on Creativity*. Elgar original reference (Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2013) pp. 450- 463.
- Bazgan, M.& Norel, M.(2013). Explicit and Implicit Assessment of Intercultural Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol.76, pp.95-99
DOI:[10.1016/j.sbspro.2013.04.080](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.080)
- Blaylock, L.(2021α) *Creative R.E. is better R.E.* [Video]. Available on:
<https://www.youtube.com/watch?v=hWgCAC1OeRc>.
- Blaylock, L.(2021β) *10 ways to feel more confident when you're teaching RE.* [Video]. Available on : https://www.youtube.com/watch?v=Wi8aERp0_GY

- Boden, M. (2004). *The creative mind. Myths and Mechanisms*. 2nd edition. Routledge Taylor and Francis group. London and New York.
- Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο Mezirow και συν. Α. Κόκκος (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Γ. Κουλαουζίδης, Μετάφρ.) (σσ.157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cachia, R. & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe Authors*. EUR 24585 EN – 2010. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Castille, M.M.S. (2016). *Le ciel attendra*. [Motion picture]. France: Willow Films, UGC, France 2 Cinema.
- Cropley, A. J. (1995). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* Vol. 1, pp.83-114. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (2^η ελλ.εκδ.) Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ. (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Esquivel, G. (1995) Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*. Volume 7, pp.185–202.
- Foster, J. (1971). *Creativity and the teacher*. U.K. PanMacmillan.
- Freire, P. & Shor, I. (2011) *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Α.Κόκκος (Επιμ.). (Γ.Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giroux, H. (2018). *Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. (Γ. Καλημερίδης, Σ. Χατζοπούλου Μεταφρ, Επιμ) . Ανακτήθηκε στις 15-7-22 από:
[Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους. - Σελιδοδείκτης \(selidodeiktis.edu.gr\)](http://selidodeiktis.edu.gr)
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), pp.3-14
- Hinkle, D.E., Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. 5th ed. Boston: Houghton Mifflin Company
- Ileris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες, Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. (Α. Βαλλιανάτος, Μετάφρ.) Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Jarvis, P. (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. (Α.Μανιάτη, Μετάφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kerr, B. (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*. Volume 2. A Sage Reference Publication. L.A, London, N,D, Singapore, Washington DC.
- Knowles, M. (1977) Adult learning processes: Pedagogy and Andragogy., *Religious Education*, 72(2), pp.202-211, DOI: 10.1080/0034408770720210.
- Lee, V., Webberley, L., Litt, L, (1987) *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*. (Γ. Μπαρουξής, Μετάφρ.) Αθήνα: Κουτσουμπός
- Lemercier, F. (2016) *Ο ουρανός θα περιμένει: Μύγες στον ιστό της αράχνης*. Ανακτήθηκε στις 3-6-22 από: <https://cineuropa.org/en/newsdetail/318208/>
- Lin, Y.-S. (2009). *Teacher and pupil responses to a creative pedagogy —Case studies of two primary classes in Taiwan*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Exeter.
- Lin, Y.S. (2011). Fostering creativity through education: A conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education* 2(3), 149–55.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. (σσ.27-41) Αθήνα: Μεταίχμιο
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American, Psychologist*, 17, 484-495.
- Marsh, A. (2016). Creativity in Religious Education. Retrieved on 10-12-22 from: <https://www.bing.com/search?q=Creativity+in+Religious+Education+Pykett>
- Maslow, A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Van Nostrand, Princeton N.J.
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold: Princeton N. J.

- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In. J. Mezirow & Associates (Eds), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος – Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow και συν. Α. Κόκκος (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Γ.Κουλαουζίδης, Μετάφρ.) (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. και συν.(2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Α. Κόκκος (Επιμ.) (Γ.Κουλαουζίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Merriam, S. & Bierema, L.(2014) *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NACCCE (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Newton, D.P. & Newton, L.D (2009). Some student teachers' conceptions of creativity in school science. *Research in Science & Technological Education*, 27, (1), pp.45-60.
- Newton, D.P. & Newton, L.D (2010). What teachers see as creative incidents in elementary science lessons. *International Journal of Science Education*, 32,(15), pp.1989-2005.
- Orchard, J. (2015, 6 19). Does religious education promote good community relations? *Journal of Beliefs & Values* , 36(1), pp. 40 - 53.
- Reisman, K. F. (Ed). (2013). *Creativity: Process, Product, Personality, Environment & Technology*. KIE Conference Books: Creativity: Concepts, Product, Process, Environment & Technology Short Research Papers on Knowledge, Innovation and Enterprise.
- Robinson, K.,(2011) *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*.(Β. Αργυριάδης, Μετάφρ.) Αθήνα: Εν πλω.
- Rogers, A. (1999).*Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Α. Κόκκος (Επιμ.) (Μ. Παπαδοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Simonton, D. K. (2000). Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- Sawyer, K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1), 41–48.
- Sawyer, K.(2015) A Call to Action: The Challenges of Creative Teaching and Learning. *Teachers College Record* .Volume 117, 1003039(2015) Columbia University.

- Tavakol, M. & Dennick R. (2011) Post-examination analysis of objective tests. *Med Teach*. 2011;33(6):447-58. Doi: 10.3109/0142159X.2011.564682.
- Torrance, E. P. (1963). *Education and the Creative Potential*. University of Minnesota Press: Mineapolis.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Torrance, E.P. & Myers, E. (1974). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead & Company).
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly?*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Tran, L. T. B., Ho, N. T., & Hurle, R. J. (2016). Teaching for Creativity Development: Lessons Learned from a Preliminary Study of Vietnamese and International Upper (High) Secondary School Teachers' Perceptions and Lesson Plans. *Creative Education*, 7, 1024-1043.
- Vallianatos, A. (2019) A reflective RE teacher training in Greek context. *Θρησκευτική Εκπαίδευση /Greek Journal of Religious Education*, 2 (2),47-59, DOI: 10.30457/031120194.
- White, J. (2004) Should religious education be a compulsory school subject?, *British Journal of Religious Education*, 26 (2), 151–64.
- Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education* , 26 (2), σσ. 165-174.
- Zellma, A.(2020). Creativity of religion teachers as a determinant of students' creativity. *Roczniki teologiczne*. Tom LXVII, zeszyt 11 – 2020. DOI: <https://doi.org/10.18290/rt206711-6>.

Παράρτημα 1

Πίνακας 1

Bonferroni

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η δημιουργικότητα είναι προϊόν έμπνευσης ή καλλιεργείται	Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	-,53479*	,18281	,011	-,9749	-,0947
		Πτυχίο	-,30519	,17490	,246	-,7263	,1159
	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	,53479*	,18281	,011	,0947	,9749
		Πτυχίο	,22959	,09709	,056	-,0041	,4633
	Πτυχίο	Διδακτορικό	,30519	,17490	,246	-,1159	,7263
		Μεταπτυχιακό	-,22959	,09709	,056	-,4633	,0041
Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	,17971	,13622	,564	-,1482	,5077
		Πτυχίο	,34997*	,13033	,023	,0362	,6637
	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	-,17971	,13622	,564	-,5077	,1482
		Πτυχίο	,17026	,07234	,058	-,0039	,3444
	Πτυχίο	Διδακτορικό	-,34997*	,13033	,023	-,6637	-,0362
		Μεταπτυχιακό	-,17026	,07234	,058	-,3444	,0039
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	,00946	,14546	1,000	-,3407	,3596
		Πτυχίο	,21009	,13917	,397	-,1250	,5451
	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	-,00946	,14546	1,000	-,3596	,3407
		Πτυχίο	,20063*	,07725	,030	,0146	,3866
	Πτυχίο	Διδακτορικό	-,21009	,13917	,397	-,5451	,1250
		Μεταπτυχιακό	-,20063*	,07725	,030	-,3866	-,0146

Πίνακας 2

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί	1-10	11-20	,18554	,15068	1,000	-,2147	,5857
		21-30	,03865	,14839	1,000	-,3555	,4328
		31 και άνω	-,39047	,16586	,115	-,8310	,0501
	11-20	1-10	-,18554	,15068	1,000	-,5857	,2147
		21-30	-,14689	,13381	1,000	-,5023	,2085
		31 και άνω	-,57602*	,15296	,001	-,9823	-,1698
	21-30	1-10	-,03865	,14839	1,000	-,4328	,3555
		11-20	,14689	,13381	1,000	-,2085	,5023
		31 και άνω	-,42913*	,15071	,028	-,8294	-,0289
	31 και άνω	1-10	,39047	,16586	,115	-,0501	,8310
		11-20	,57602*	,15296	,001	,1698	,9823
		21-30	,42913*	,15071	,028	,0289	,8294
Οι αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών	1-10	11-20	,05836	,07544	1,000	-,1420	,2587
		21-30	,07704	,07429	1,000	-,1203	,2744
		31 και άνω	,23555*	,08304	,029	,0150	,4561
	11-20	1-10	-,05836	,07544	1,000	-,2587	,1420
		21-30	,01868	,06699	1,000	-,1592	,1966
		31 και άνω	,17719	,07658	,128	-,0262	,3806
	21-30	1-10	-,07704	,07429	1,000	-,2744	,1203
		11-20	-,01868	,06699	1,000	-,1966	,1592
		31 και άνω	,15851	,07545	,219	-,0419	,3589
	31 και άνω	1-10	-,23555*	,08304	,029	-,4561	-,0150
		11-20	-,17719	,07658	,128	-,3806	,0262
		21-30	-,15851	,07545	,219	-,3589	,0419
Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη (Στάσεις και δεξιότητες)	1-10	11-20	,22345	,09554	,120	-,0303	,4772
		21-30	,13369	,09408	,938	-,1162	,3836
		31 και άνω	,40434*	,10517	,001	,1250	,6837
	11-20	1-10	-,22345	,09554	,120	-,4772	,0303
		21-30	-,08976	,08484	1,000	-,3151	,1356

		31 και άνω	,18089	,09698	,379	-,0767	,4385
	21-30	1-10	-,13369	,09408	,938	-,3836	,1162
		11-20	,08976	,08484	1,000	-,1356	,3151
		31 και άνω	,27065*	,09555	,030	,0169	,5244
	31 και άνω	1-10	-,40434*	,10517	,001	-,6837	-,1250
		11-20	-,18089	,09698	,379	-,4385	,0767
		21-30	-,27065*	,09555	,030	-,5244	-,0169
	1-10	11-20	,02750	,10281	1,000	-,2456	,3006
		21-30	,05453	,10125	1,000	-,2144	,3235
		31 και άνω	,28502	,11318	,074	-,0156	,5856
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης	11-20	1-10	-,02750	,10281	1,000	-,3006	,2456
		21-30	,02703	,09130	1,000	-,2155	,2695
		31 και άνω	,25752	,10437	,085	-,0197	,5347
	21-30	1-10	-,05453	,10125	1,000	-,3235	,2144
		11-20	-,02703	,09130	1,000	-,2695	,2155
		31 και άνω	,23049	,10283	,154	-,0426	,5036
	31 και άνω	1-10	-,28502	,11318	,074	-,5856	,0156
		11-20	-,25752	,10437	,085	-,5347	,0197
		21-30	-,23049	,10283	,154	-,5036	,0426

Πίνακας 3

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές τους είναι δημιουργικοί	έως 30	31-40	-,25000	,49177	1,000	-1,6408	1,1408
		41-50	-,06905	,46245	1,000	-1,3769	1,2388
		51-60	-,47500	,45952	1,000	-1,7746	,8246
		61 και άνω	-,40000	,53704	1,000	-1,9188	1,1188
	31-40	έως 30	,25000	,49177	1,000	-1,1408	1,6408
		41-50	,18095	,20899	1,000	-,4101	,7720
		51-60	-,22500	,20243	1,000	-,7975	,3475
		61 και άνω	-,15000	,34385	1,000	-1,1225	,8225
	41-50	έως 30	,06905	,46245	1,000	-1,2388	1,3769
		31-40	-,18095	,20899	1,000	-,7720	,4101
		51-60	-,40595*	,11401	,004	-,7284	-,0835

		61 και άνω	-,33095	,30042	1,000	-1,1806	,5187
	51-60	έως 30	,47500	,45952	1,000	-,8246	1,7746
		31-40	,22500	,20243	1,000	-,3475	,7975
		41-50	,40595*	,11401	,004	,0835	,7284
		61 και άνω	,07500	,29589	1,000	-,7618	,9118
	61 και άνω	έως 30	,40000	,53704	1,000	-1,1188	1,9188
		31-40	,15000	,34385	1,000	-,8225	1,1225
		41-50	,33095	,30042	1,000	-,5187	1,1806
		51-60	-,07500	,29589	1,000	-,9118	,7618

Παράρτημα 2

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιείται για την εκπόνηση της Διπλωματικής μου εργασίας, με την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα «Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Θεολόγων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη Δημιουργικότητα ως εφόδιο των καθηγητών και ως εργαλείο στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η συμμετοχή σας απολύτως εμπιστευτική και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις καθώς το ζητούμενο είναι η προσωπική σας άποψη. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα δέκα λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο σας και την πολύτιμη συμβολή σας στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Με εκτίμηση,
Έφη Ψαρογιώργου
Θεολόγος-Μουσικός

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

Δεν επιθυμώ να απαντήσω

2. Ηλικία

Έως 30

31-40

41-50

51-60

61 και άνω

3. Τίτλος στις Επιστήμες της Αγωγής-Παιδαγωγικά (αν υπάρχει)

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Τίτλος Σπουδών (Θεολογικές σπουδές)

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Τύπος σχολείου υπηρετήσης

Δημόσιο

Ιδιωτικό

6. Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας

1-10

11-20

21-30

31 και άνω

- Οι ερωτήσεις των παρακάτω ενοτήτων απαντήθηκαν σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ: Δημιουργικότητα στο σχολείο και την κοινωνία

1. Θεωρώ πως η δημιουργικότητα είναι κυρίως αποτέλεσμα έμπνευσης
2. Η δημιουργικότητα είναι εγγενές χαρακτηριστικό και δεν μπορεί να καλλιεργηθεί
3. Κάποιοι μαθητές/τριες έχουν δημιουργική σκέψη και άλλοι όχι
4. Λίγοι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράσουν πρωτότυπες ιδέες στη διαδικασία του μαθήματος
5. Οι μαθητές/τριες δείχνουν ενθουσιασμό όταν καλούνται να παρουσιάσουν με δημιουργικό τρόπο τις σκέψεις και τις ιδέες τους
6. Το σημερινό σχολείο ευνοεί την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας
7. Ένας/μία δημιουργικός/η μαθητής/τρια στο σχολείο, είναι ένας/μία δημιουργικός/η πολίτης στην κοινωνία.
8. Η σημερινή κοινωνία έχει ανάγκη από δημιουργικούς ανθρώπους με καινοτόμες ιδέες

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ: Η Δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών.

1. Πιστεύω πως η δημιουργική σκέψη στους/στις μαθητές/τριες μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών
2. Το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών από μόνο του είναι τόσο καινοτόμο που δεν χρειάζεται καμία πρωτοτυπία στη διδακτική του
3. Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών αποσκοπεί στο να διδαχθούν οι μαθητές/τριες χρήσιμες γνώσεις.
4. Στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να φανεί η δεξιότητα ενός/μιας δημιουργικού/ης μαθητή/τριας
5. Θεωρώ πως η φαντασία και η ευρηματικότητα αποτελούν βασικές δεξιότητες ενός/μιας εκπαιδευτικού θεολόγου
6. Οι πρωτότυπες ιδέες δεν είναι απαραίτητες στο μάθημα των Θρησκευτικών
7. Ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών/τριων καλλιεργείται και μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες
8. Δημιουργικές δραστηριότητες θα έπρεπε να εντάσσονται στα βιβλία των Θρησκευτικών
9. Είμαι πεπεισμένος/η πως ένα δημιουργικό μάθημα Θρησκευτικών έχει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα
10. Οι δημιουργικές δραστηριότητες είναι χρονοβόρες και μη εφαρμόσιμες στην τάξη στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας
11. Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος δημιουργούν αναστάτωση και διαταράσσουν την τάξη
12. Η έλλειψη δημιουργικότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών προκαλεί ανία, κούραση και άρνηση στους/στις μαθητές/τριες
13. Το σημαντικό είναι οι μαθητές/τριες κυρίως ν' ακούν αυτά που λέγονται στο μάθημα των Θρησκευτικών, αφού δεν έχουν καμιά άλλη ευκαιρία να τα ακούσουν από αλλού
14. Οι δημιουργικές δραστηριότητες συντελούν στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη

Δ' ΕΝΟΤΗΤΑ: Στάσεις και δεξιότητες σχετικά με τη Δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών

1. Προτιμώ να κάνω το μάθημά μου πάντα με τον ίδιο τρόπο
2. Αποφεύγω να ενσωματώνω δραστηριότητες στο μάθημά μου γιατί είναι χρονοβόρες στην προετοιμασία τους

3. Δυσκολεύομαι ν' αλλάξω τον τρόπο διδασκαλίας μου όταν βλέπω πως αυτός δεν έχει ανταπόκριση στους μαθητές/τριες μου
4. Δεν γνωρίζω με ποιον τρόπο θα μπορούσα να καλλιεργήσω τη δημιουργικότητα στους/στις μαθητές/τριες μου
5. Είμαι εξοικειωμένος στο να σχεδιάζω και να εφαρμόζω πρακτικές που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριων.
6. Δίνω συχνά την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες μου να κάνουν δραστηριότητες, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών
7. Συνηθίζω να εντάσσω δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημά μου, για να εξυπηρετηθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματά του
8. Δυσκολεύομαι να ενθαρρύνω τους/τις μαθητές/τριες στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων

Ε' ΕΝΟΤΗΤΑ: Δημιουργικότητα κι επαγγελματική ανάπτυξη. Σχέση δημιουργικής διδασκαλίας με επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση

1. Η προετοιμασία και ο σχεδιασμός ενός δημιουργικού μαθήματος εκπληρώνει τις προσδοκίες που έχω από τον εκπαιδευτικό μου ρόλο
2. Τα αποτελέσματα ενός δημιουργικού μαθήματος με ανανεώνουν και μου δίνουν ώθηση να συνεχίσω το εκπαιδευτικό μου έργο
3. Παρατηρώ πως η έλλειψη δημιουργικότητας μου στο μάθημά μου δημιουργεί αισθήματα ματαιώσης και απαισιοδοξίας σε μένα τον/την ίδιο/α
4. Η προσωπική και επαγγελματική μου ικανοποίηση μέσα από το μάθημά μου, δεν είναι το ζητούμενο για μένα
5. Θεωρώ πως οι γνώσεις του πτυχίου μου αρκούν για τη διεκπεραίωση ενός δημιουργικού μαθήματος Θρησκευτικών
6. Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια, επιμορφώσεις κι εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση
7. Θεωρώ πως η συμμετοχή μου σε σεμινάρια, επιμορφώσεις κι εκπαιδευτικά προγράμματα δεν μπορεί ν' αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας μου
8. Η παρουσία μου σε σεμινάρια, επιμορφώσεις κι εκπαιδευτικά προγράμματα που θα με βοηθήσουν να γίνω πιο δημιουργικός/η είναι:

εφικτή

ανέφικτη λόγω έλλειψης χρόνου

ανέφικτη λόγω έλλειψης ευκαιριών

ανέφικτη λόγω οικονομικής επιβάρυνσης

ανέφικτη λόγω έλλειψης κινήτρων

ανέφικτη λόγω απόστασης

9. Επιδιώκω να συμμετέχω σε σεμινάρια, επιμορφώσεις κι εκπαιδευτικά προγράμματα για να είμαι δημιουργικός/η

10. Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης σχετικές με τη δημιουργικότητα και τις δημιουργικές δραστηριότητες στο μάθημα των Θρησκευτικών

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha).....	Σελ.107
Πίνακας 2. Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	Σελ.109
Πίνακας 3. Αποτελέσματα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος..	Σελ.112
Πίνακας 4. Αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στο σχολείο και την κοινωνία.....	Σελ.113
Πίνακας 5. Αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών.....	Σελ.117
Πίνακας 6. Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη.....	Σελ.122
Πίνακας 7. Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία.....	Σελ.126
Πίνακας 8. Αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσω της προσωπικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης.....	Σελ.128
Πίνακας 9. Οι λόγοι που εμποδίζουν την παρουσία τους σε επιμορφωτικές δράσεις.....	Σελ.131
Πίνακας 10. Συγκεντρωτικά περιγραφικά στοιχεία.....	Σελ.131
Πίνακας 11. Συσχετίσεις (Pearson index).....	Σελ.132
Πίνακας 12. Διαφορές στις απόψεις ανδρών και γυναικών.....	Σελ.134
Πίνακας 13. Διαφορές στις απόψεις ανδρών και γυναικών ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη.....	Σελ.135
Πίνακας 14. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών θεολόγων που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία έναντι αυτών που διδάσκουν σε ιδιωτικά.....	Σελ.136
Πίνακας 15. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών θεολόγων που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία έναντι αυτών που διδάσκουν σε ιδιωτικά ως προς τη σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας.....	Σελ.137
Πίνακας 16. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών με τουλάχιστον πτυχίο στα παιδαγωγικά έναντι εκπαιδευτικών που δεν έχουν [πτυχίο στα παιδαγωγικά].....	Σελ.138
Πίνακας 17. Διαφορές στις απόψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας.....	Σελ.140

Πίνακας 18. Διαφορές στις απόψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας ως προς τη σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας.....Σελ.142

Πίνακας 19. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριώνΣελ.143

Πίνακας 20. Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών ως προς τις αντιλήψεις επαγγελματικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας.....Σελ.145

Πίνακες Παραρτήματος

Πίνακας 1.....Σελ.174

Πίνακας 2.....Σελ.175

Πίνακας 3.....Σελ.176

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Οι αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στο σχολείο και την κοινωνία.....Σελ.116

Γράφημα 2. Αντιλήψεις των θεολόγων καθηγητών για τη δημιουργικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών..... Σελ.121

Γράφημα 3. Βαθμός χρήσης της δημιουργικότητας στη εκπαιδευτική πράξη.....Σελ.125

Γράφημα 4. Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των θεολόγων με τη δημιουργική διδασκαλία.....Σελ.127

Γράφημα 5. Αντιλήψεις των θεολόγων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης.....Σελ.130

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1:“The three elements of creative pedagogy”Σελ.32

Σχήμα 2: Οι διαδικασίες γνώσης..... Σελ.60

Σχήμα 3: Ο κύκλος μάθησης του KolbΣελ.76

Σχήμα 4:Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης ικανοτήτωνΣελ.79

