



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
**Εθνικών και Καποδιστριακών  
Πανεπιστημίων Αθηνών**  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,  
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση  
[Social Neuroscience, Social Pedagogy  
and Education]

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Ιατρική Σχολή - Τμήμα Βιολογίας**

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)**

**«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»**

**(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)**

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά»

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

του Κωνσταντίνου Σωκράτη Σίδερη

ΑΜ: 7981200220041

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

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

Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Η Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.) στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, Ιούνιος, 2024



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



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

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

"The perceptions of primary education teachers about creativity and creative children"

**A MASTER’S THESIS**

Konstantinos Sokratis Sideris

AN: 7981200220041

Supervising professor: Artemis Giotsa, Professor of Department of Early Childhood Education at the University of Ioannina

Members of committee:

Iro Mylonakou- Keke, Professor of Pedagogical Department of Elementary Education, NKUA

Aggeliki Voudouri, Professor of Pedagogical Department of Elementary Education, NKUA

A Master’s thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, June, 2024

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

**«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά»**

Κωνσταντίνος Σωκράτης Σίδερης

ΑΜ: 7981200220041

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

1) Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2) Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

3) Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον/ην συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

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

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Κωνσταντίνος Σωκράτης Σίδερης

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:



Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © (Κωνσταντίνος Σωκράτης Σίδερης, 2024)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

## Περίληψη

Η δημιουργικότητα γίνεται όλο και περισσότερο κομμάτι της καθημερινότητας του ανθρώπου και αποτελεί πλέον σημαντικό εφόδιο για την επιβίωση και την εξέλιξή του μέσα στην κοινωνία. Στόχος του κοινωνικοπαιδαγωγικού σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές ανεξαιρέτως να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, όχι μόνο εντός των πλαισίων της σχολικής αίθουσα αλλά και στην μετέπειτα ζωή τους. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατέχει εξέχοντα ρόλο στην όλη διαδικασία. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι καταρτισμένοι και πρόθυμοι τόσο στο να εντάξουν τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία τους όσο και μπορούν να την αναγνωρίσουν στους μαθητές, καθώς πολλές φορές τυχαίνει να μην γίνει σωστή αξιολόγηση και ένας δημιουργικός μαθητής να χαρακτηριστεί ως μη δημιουργικός βάσει κάποιου στερεότυπου. Η παρούσα μελέτη αφορά την διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εργασία στηρίχτηκε σε ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 284 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης απ' όλη την Ελλάδα. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της δημιουργικότητας και επιδιώκουν την εφαρμογή της στη διδασκαλία τους. Ωστόσο όμως το σχολικό πρόγραμμα και η διάρκεια των μαθημάτων αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πλήρη εφαρμογή της δημιουργικής διδασκαλίας. Επίσης διαπιστώθηκε ότι σε μεγάλο βαθμό αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού μαθητή αλλά δεν εμβαθύνουν αρκετά. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, εντοπίστηκαν διαφορές ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού, την ηλικία και το τομέα εργασίας. Ως προβλεπτικοί παράγοντες, σχετικά με τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά, διαπιστώθηκαν η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και οι σπουδές ενώ για τις δημιουργικές πρακτικές το φύλο, η ηλικία και ο τομέας εργασίας.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Δημιουργικότητα, δημιουργικά παιδιά, στερεότυπα, προκαταλήψεις, απόψεις εκπαιδευτικών, θετική – αρνητική στάση, δημιουργική προσωπικότητα, αξιολόγηση, Κοινωνική Παιδαγωγική

## **Abstract**

Creativity is increasingly becoming a vital aspect of everyday life, essential for survival and advancement in society. The goal of social pedagogical school is to assist all students in developing their skills, not only within the confines of the classroom but also in their future lives. The cultivation and enhancement of creativity play a prominent role in this entire process. Therefore, it is crucial for educators to be trained and willing to incorporate creativity into their teaching and to recognize it in students, as often proper evaluation is not conducted, leading to a creative student being mischaracterized based on stereotypes. This study explores the perceptions and attitudes of educators regarding creativity and creative children in primary education. The research was based on a quantitative study involving 284 educators from all specialties of primary education across Greece. Through the analysis of the results, it was found that educators perceive the importance of creativity and strive to apply it in their teaching. However, the school curriculum and the duration of classes are inhibiting factors in the full implementation of creative teaching. Additionally, it was observed that educators largely recognize the characteristics of a creative student but do not delve deep enough. Demographically, differences were identified in terms of the gender of the educator, age, and field of work. Predictive factors regarding perceptions of creativity and creative children included age, years of experience, and education level, while gender, age, and field of work were associated with creative practices.

**Keywords:** Creativity, creative children, stereotypes, prejudices, views of educators, positive - negative attitude, creative personality, evaluation, social pedagogy

## Ευχαριστίες

Η διαδικασία της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αν και άκρως διδακτική, ήταν ιδιαίτερα απαιτητική και δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια, την υποστήριξη και τη συμβολή κάποιων ανθρώπων.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Άρτεμις Γιώτσα, η οποία από την πρώτη στιγμή που της ανέφερα το θέμα προθυμοποιήθηκε να με βοηθήσει και να με καθοδηγήσει δίνοντας μου πολύτιμες συμβουλές και κάνοντας μου εύστοχες παρατηρήσεις.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την καθηγήτρια Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ για τον τόσο αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας της και για τα διδακτικά της ερεθίσματα τα οποία αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ ιδιαίτερω όλους τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα και με προθυμία αφιέρωσαν χρόνο στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της έρευνας καθώς και τους διευθυντές και τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διαμοίρασαν το ερωτηματολόγιο.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου και τους φίλους μου που με στήριξαν τόσο συναισθηματικά όσο και πρακτικά με τον διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων σε συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς και σε σχολεία που έχουν επικοινωνία βάζοντας έτσι το πολύτιμο λιθαράκι τους στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.



Περιεχόμενα	
Περίληψη.....	4
Abstract .....	5
Ευχαριστίες .....	6
Πρόλογος .....	10
Εισαγωγή.....	11
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>15</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Δημιουργικότητα.....</b>	<b>15</b>
1.1 Εισαγωγή.....	15
1.2 Ορισμός Δημιουργικότητας.....	16
1.3 Νευροεπιστήμη και δημιουργικότητα .....	21
1.4 Δημιουργική και Αποκλίνουσα σκέψη.....	23
1.5 Τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητα.....	24
1.5.1 Το δημιουργικό άτομο.....	25
1.5.2 Το δημιουργικό προϊόν.....	26
1.5.3 Η δημιουργική διαδικασία.....	27
1.5.4 Το δημιουργικό περιβάλλον .....	28
1.5.5 Δημιουργική πειθώ και Δημιουργικό δυναμικό .....	29
1.6 Επίπεδα δημιουργικότητας.....	29
1.7 Σύνοψη .....	30
<b>Κεφάλαιο 2: Δημιουργικότητα και κοινωνία.....</b>	<b>32</b>
2.1 Εισαγωγή.....	32
2.2 Η κοινωνική αξία της δημιουργικότητας .....	33
2.3 Ατομική και ομαδική δημιουργικότητα .....	34
2.4 Κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον .....	35
2.4.1 Άτομο .....	36
2.4.2 Πεδίο.....	36
2.4.3 Τομέας.....	37
2.5 Στερεότυπα και προκαταλήψεις .....	37
2.6 Σύνοψη .....	38
<b>Κεφάλαιο 3: Κοινωνική Παιδαγωγική και δημιουργικότητα.....</b>	<b>39</b>
3.1 Εισαγωγή.....	39
3.2 Η έννοια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	39
3.3 Οι θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής .....	41
3.4 Η δημιουργικότητα ως διάσταση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής .....	41
3.5 Σύνοψη .....	43

<b>Κεφάλαιο 4: Δημιουργικότητα και εκπαίδευση .....</b>	<b>44</b>
4.1 Εισαγωγή .....	44
4.2 Χαρακτηριστικά δημιουργικού μαθητή .....	45
4.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών .....	47
4.4 Ανάπτυξη της δημιουργικότητας.....	50
4.5 Φαινόμενο Πυγμαλίων και αυτό-εκπληρούμενη προφητεία.....	51
4.6 Σύνοψη .....	52
<b>Κεφάλαιο 5: Παράγοντες επίδρασης της δημιουργικότητας.....</b>	<b>53</b>
5.1 Εισαγωγή .....	53
5.2 Ενδοατομικοί παράγοντες .....	54
5.2.1 Φύλο .....	54
5.2.2 Προσωπικότητα.....	55
5.2.3 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα .....	56
5.3 Περιβαλλοντικοί παράγοντες .....	57
5.3.1 Οικογένεια .....	57
5.3.2 Σχολείο .....	59
5.3.3 Σχολικό πρόγραμμα.....	61
5.4 Σύνοψη .....	62
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>63</b>
<b>Κεφάλαιο 6: Ταυτότητα και σχεδιασμός της έρευνας.....</b>	<b>63</b>
6.1 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	63
6.2 Σκοπός της έρευνας .....	64
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	64
6.4 Μεθοδολογία της έρευνας .....	64
6.5 Δειγματοληψία .....	64
6.6 Τρόπος συλλογής δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία.....	65
6.7 Χρονοδιάγραμμα .....	66
6.8 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων.....	67
6.9 Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.....	67
6.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	68
<b>Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>69</b>
7.1 Δημογραφικά στοιχεία .....	69
7.2 Περιγραφικά στοιχεία στάσεων για δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη.....	72
7.3 Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας .	73
7.4 Έλεγχος συσχέτισης στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη με αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας .....	75

7.4.1	Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με το Φύλο.....	75
7.4.2	Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Τομέα Εργασίας.....	77
7.4.3	Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Ειδικότητες Εκπαιδευτικών.....	78
7.4.4	Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Τόπο Διαμονής.....	79
7.4.5	Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Ηλικία.....	79
7.4.6	Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Έτη Υπηρεσίας.....	81
7.4.7	Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Σπουδές.....	81
7.5	Ορισμός Δημιουργικότητας από τους εκπαιδευτικούς.....	82
7.6	Χαρακτηριστικά Δημιουργικών Μαθητών.....	84
7.7	ΠΡΟΓΝΩΣΕΙΣ.....	86
7.7.1	Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη.....	86
7.7.2	Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας.....	90
<b>Κεφάλαιο 8: Σύνθεση ευρημάτων και αποτελεσμάτων.....</b>		<b>94</b>
8.1	Συζήτηση.....	94
8.2	Αποτελέσματα.....	99
8.3	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	99
<b>Βιβλιογραφία.....</b>		<b>101</b>
<b>Παράρτημα.....</b>		<b>111</b>

## Πρόλογος

Ο Άλμπερτ Αϊνστάιν είχε πει ότι δημιουργικότητα είναι να βλέπεις αυτό που είχαν δει όλοι οι άλλοι και να σκέφτεσαι αυτό που κανένας άλλος δεν είχε σκεφτεί. Αυτό ακριβώς είχε κάνει και το τρίχρονο αγόρι ενός φιλικού ζευγαριού που μας είχε επισκεφτεί πριν καιρό. Έπαιζε καθισμένο στον καναπέ του σαλονιού με ένα εκπαιδευτικό μοντεσσοριανό παζλ, το οποίο είχε μια συγκεκριμένη εικόνα με αποσπώμενα κομμάτια τα οποία έπρεπε να βάλει στην σωστή θέση. Η εικόνα έδειχνε ένα πλοίο που κουβαλούσε φρούτα να μάχεται σε μια φουρτουνιασμένη θάλασσα με αποτέλεσμα τα φρούτα να έχουν φύγει από τα καλάθια τους και να έχουν πέσει στην θάλασσα. Το παζλ ζητούσε από το μικρό αγόρι να βάλει τα φρούτα πίσω στα καλάθια τους. Το πρώτο πράγμα που έκανε εκείνο ήταν να πάρει ένα στρογγυλό κομμάτι που απεικόνιζε ένα πορτοκάλι και να το βάλει πάνω στο φιλιστρίνι του καπετάνιου για να μην μπουν τα νερά στην καμπίνα του. Η πρώτη μας ενέργεια ως ενήλικες ήταν να επισημάνουμε στο αγόρι ότι δεν το είχε βάλει στην σωστή θέση το κομμάτι, όμως την επόμενη στιγμή έγινε μια συνειδητοποίηση. Το μικρό αγόρι δεν είχε κάνει λάθος, από την δική του οπτική γωνία. Απλώς είχε σκεφτεί έξω από το κουτί και είχε αλλάξει τη χρήση του αντικειμένου με σκοπό να εμποδίσει με το παιδικό του μυαλό το νερό να μπει στο πλοίο.

Το περιστατικό αυτό αποτέλεσε την αφορμή να μελετήσω το θέμα των αντιλήψεων σχετικά με τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά. Άραγε πόσες φορές έχει χαρακτηριστεί ένα παιδί μη δημιουργικό ή λιγότερο έξυπνο επειδή δεν ακολούθησε αυτό που του δίδαξαν και θέλησε να δημιουργήσει κάτι διαφορετικό και μη κομφορμιστικό; Ή πόσες φορές δεν δόθηκε η απαιτούμενη υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο έτσι ώστε να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να ανακαλύψει τα όρια του εαυτού του; Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν το κίνητρο για την εύρεση του θέματος σε συνδυασμό με τις άπειρες δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η δημιουργικότητα στον άνθρωπο.

## Εισαγωγή

Σήμερα το να είναι κάποιος δημιουργικός δεν είναι πολυτέλεια αλλά μια αναγκαιότητα που απαιτεί ο συνεχώς μεταλλασσόμενος και εξελισσόμενος κόσμος. Η δημιουργικότητα αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας στους περισσότερους πλέον τομείς της ζωής, τόσο επαγγελματικούς όσο και προσωπικούς και πρέπει να εκπαιδεύεται, ειδικά στις περισσότερες σύγχρονες πολιτισμένες κοινωνίες όπου ποτέ δεν είναι αρκετή (Glăveanu & Kaufman, 2019).

Η δημιουργικότητα ως έννοια αναφέρεται στην διαδικασία παραγωγής ενός προϊόντος που είναι πρωτότυπο, καινοτόμο και χρήσιμο για τον τομέα στον οποίο επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί (Sternberg, 1999). Ο άνθρωπος έχει την τάση να δημιουργεί νέα πράγματα. Συνεχώς εξετάζει πιθανότητες και κάνει σενάρια και προσομοιώσεις. Κατακλύζει το μυαλό του με ιδέες για τον εαυτό του, για τους άλλους, για το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Αυτό στην ουσία είναι που τον κάνει να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα είδη, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί τον εγκέφαλό του (Brandt & Eagleman, 2017). Ταυτόχρονα η κοινωνική φύση του ανθρώπου δίνει στην έννοια της δημιουργικότητας μια άλλη διάσταση. Μέσα σε ένα κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο η δημιουργική διαδικασία δεν είναι αποκλειστικά ατομική αλλά κατανέμεται σε ανθρώπους, αντικείμενα, τόπους και θεσμούς, αποτελεί δηλαδή μια κοινωνική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μεταξύ των ανθρώπων (Lubart, Glăveanu, de Vries, Camargo, & Storme, 2019).

Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση εμφανίστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1950, για την οποία μίλησε ο Guilford τονίζοντας τη σημασία της ανάπτυξης των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών (Beghetto, 2010). Από τότε, όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Gralewski, 2019) λόγω ότι έχει τεράστια οφέλη τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για την κοινωνία (Cachia & Ferrari, 2010). Η δημιουργικότητα ως λειτουργία της εκπαίδευσης και θεμελιώδη διάσταση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δρα στο πλαίσιο της επίλυσης κοινωνικών θεμάτων και προβλημάτων, δημιουργώντας γνώση ως απάντηση στα συνεχώς εξελισσόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα (Jenlink, 2004) και βοηθώντας παράλληλα τα άτομα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις, παρέχοντας τους έτσι ευκαιρίες να αναπτυχθούν και να ευημερήσουν (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Πλέον γίνεται μεγάλη προσπάθεια για την εφαρμογή της δημιουργικότητας στην τάξη από εκπαιδευτικούς, σχολικούς ψυχολόγους, γονείς και δημοσιογράφους (Karwowski, 2015) με τη χρήση σχολικών προγραμμάτων, βιβλίων, άρθρων για τους δασκάλους καθώς και ερευνών που στοχεύουν στην κατανόηση, εξήγηση και αξιολόγηση της δημιουργικότητας τόσο των μαθητών όσο και του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος (Bereczki & Kárpáti, 2018).

Παρόλα αυτά όμως έχει φανεί από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν απόλυτα την έννοια της δημιουργικότητας και της δημιουργικής προσωπικότητας. Αν και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι τα καινοτόμα προϊόντα είναι μέρος της δημιουργικής διαδικασίας, δεν μπορούν να ορίσουν αν το προϊόν που προκύπτει είναι χρήσιμο. Όπως επίσης δεν μπορούν τόσο εύκολα να καθορίσουν με ποιον τρόπο η προσωπικότητα του μαθητή και το περιβάλλον μπορούν να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα του (Mullet, Willerson, Lamb, & Kettler, 2016). Στα ελληνικά σχολεία αυτή η σύγχυση οφείλεται κυρίως στο ότι δεν παρέχονται σαφείς οδηγίες στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών για τη φύση της δημιουργικότητας ενώ παράλληλα η ανελαστικότητα του σχολικού προγράμματος και πολλές φορές η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών δημιουργεί μια αρνητική στάση απέναντι στην δημιουργικότητα (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009).

Η στάση αυτή ωστόσο δεν φαίνεται μόνο στα ελληνικά σχολεία. Από το 1990 έως σήμερα η σχέση της δημιουργικότητας με την εκπαίδευση έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές οι οποίοι έχουν διαπιστώσει, μέσα από έρευνες που έχουν γίνει σε πολλές χώρες του κόσμου, ότι υπάρχει μια προβληματική προσέγγιση από την μεριά των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά (Beghetto, 2010). Σύμφωνα με τον Torrance (1963) για πολλά χρόνια οι εκπαιδευτικοί εκλάμβαναν και συσχέτιζαν τη δημιουργικότητα με τη μη συμμόρφωση, την παρορμητικότητα και την ανατρεπτική συμπεριφορά ενώ αντίστοιχα το χαρακτηριστικό της συμμόρφωσης ήταν το ιδανικό.

Αντίστοιχα όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών παιδιών οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των ερευνητών διαφέρουν. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως δημιουργικές συμπεριφορές και χαρακτηριστικά εκείνα που αντικατοπτρίζουν την κοινωνική συμμόρφωση, την υψηλή πνευματική και καλλιτεχνική ικανότητα, την ωριμότητα, την περιέργεια, τη φαντασία, την υψηλή λεκτική ικανότητα, τη

γρήγορη ανταπόκριση και την προθυμία στην σκέψη. Αντίθετα οι ερευνητές ορίζουν ως δημιουργικά τα χαρακτηριστικά που αντανακλούν ανάληψη κινδύνου, κριτική σκέψη, ευελιξία, ευαισθησία, αμφισβήτηση της εξουσίας και μη συμμόρφωση. Αυτά τα χαρακτηριστικά πολλές φορές ορίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως συμπεριφορές λιγότερο επιθυμητές στην τάξη (Mullet, Willerson, Lamb, & Kettler, 2016). Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν συνώνυμη τη δημιουργικότητα με τις καλλιτεχνικές δεξιότητες (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005) ενώ έχουν γίνει έρευνες που έχουν δείξει ότι η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ανάλογα με το φύλο του μαθητή (Gralewski & Karwowski, 2013).

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την άποψη ότι η δημιουργικότητα είναι σημαντική τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία και ότι βοηθά τον μαθητή στην προσωπική και κοινωνική του πρόοδο (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009), από την άλλη όμως αποζητούν χαρακτηριστικά συμμόρφωσης και κομορμισμού στην τάξη τους (Beghetto, 2010). Αυτό το παράδοξο εγείρει ερωτήματα ως προς την ικανότητα ορισμού και αναγνώρισης της δημιουργικότητας στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς του σήμερα (Mullet, Willerson, Lamb, & Kettler, 2016) όπου πλέον υπάρχει ευρεία γνώση για τη δημιουργικότητα από τις διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και η σύνδεσή της με επιστήμες όπως η Κοινωνική Παιδαγωγική και η Κοινωνική Νευροεπιστήμη, οι οποίες στον τομέα της εκπαίδευσης αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους προκειμένου να γίνουν με αποτελεσματικότερο τρόπο οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στους μαθητές (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Δεδομένων των παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί το πως εκλαμβάνεται η έννοια της δημιουργικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και αν πλέον τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για τους δημιουργικούς μαθητές ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά των ερευνητών. Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα, η δεύτερη το κατά πόσο την εφαρμόζουν στις διδακτικές πρακτικές τους και στη τρίτη κατηγορία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν ελεύθερα δίνοντας τον δικό τους ορισμό για τη δημιουργικότητα και τα πέντε χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι αντιπροσωπεύουν το δημιουργικό μαθητή. Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο στο οποίο βασίστηκε χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά στην Ελλάδα και ότι διεξήχθη σε μετά covid - 19

περίοδο σε σχέση με όλες τις προηγούμενες που το δείγμα τους δεν έχει δεχτεί την πίεση και το στρες από περιορισμούς και αναπροσαρμογές λόγω πανδημίας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα αναμένεται να διαπιστωθεί σε τι βαθμό οι αντιλήψεις και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δημιουργικότητα είναι θετικές, με βάση τα πρότυπα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, αν υπάρχει συσχετισμός μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων τους και των αντιλήψεων τους καθώς και αν υπάρχουν προγνωστικοί παράγοντες σχετικά με αυτές. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν θα μπορούσαν να δια φωτίσουν το κατά πόσο έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών και σε τι θα χρειαστεί να δοθεί περισσότερη σημασία ως προς την αξιολόγηση και αναγνώριση των δημιουργικών χαρακτηριστικών των μαθητών με στόχο να υπάρχει καλύτερη υποστήριξη ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Ως προς την δομή της εργασίας, στο πρώτο μέρος γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου παρουσιάζονται μια ιστορική αναδρομή της έννοιας της δημιουργικότητας, οι ορισμοί της, η δημιουργική διαδικασία, η κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, οι κοινωνικό πολιτισμικές της επιρροές, η συμβολή της στην εκπαίδευση και την Κοινωνική Παιδαγωγική και πώς την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Επίσης γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών και ποιοι παράγοντες τα επηρεάζουν. Στο δεύτερο μέρος γίνεται περιγραφή της ταυτότητας της έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής μελέτης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## Κεφάλαιο 1: Δημιουργικότητα

### 1.1 Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια για την οποία υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί και θεωρίες, από τους οποίους κάποιοι έρχονται σε αντίθεση, άλλοι συνυπάρχουν και άλλοι επικαλύπτονται (Milbrandt & Milbrandt, 2011). Ωστόσο για τη βαθύτερη κατανόηση του όρου πρέπει να γίνει μια εξερεύνηση της προϊστορίας του καθώς με την εξέλιξη και τη συνεχή ροή των κοινωνιών μέσα στους αιώνες αλλάζει και η αντίληψη για τη δημιουργικότητα και τους δημιουργικούς ανθρώπους. Κατά συνέπεια, η μελέτη της ιστορίας πέρα από το ότι ρίχνει φως στο παρελθόν, δημιουργεί μια βάση κατανόησης για το παρόν και μια εικόνα για το μέλλον (Glăveanu & Kaufman, 2019).

Πλέον οι ερευνητές δεν υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα είναι κληρονομική αλλά ότι όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί και ότι η δημιουργικότητα αποτελεί μια σημαντική πτυχή της γνωστικής λειτουργίας του ατόμου (Srinivasan, 2006), η οποία μπορεί να εκπαιδευτεί και να καλλιεργηθεί (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). Σύμφωνα με μελέτες της Νευροεπιστήμης η δημιουργικότητα απαιτεί τη συνεργασία πλήθους εγκεφαλικών δικτύων προκειμένου να παράξει μια δημιουργική ιδέα (Simonton, 2018). Σημαντικό ρόλο κατά τη δημιουργική διαδικασία παίζουν διάφοροι παράγοντες όπως το περιβάλλον, η προσωπικότητα και ο τρόπος σκέψης του ατόμου, οι γνώσεις και τα κίνητρό του (Sternberg, 2006).

Ο Rhodes (1961) παρουσίασε τέσσερα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας με βάση των οποίων θα μπορούν οι ερευνητές να την ορίζουν και αφορούν το δημιουργικό άτομο, το δημιουργικό προϊόν, τη δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό περιβάλλον.

Για τους περισσότερους ερευνητές δημιουργικότητα σημαίνει η δημιουργία ενός προϊόντος πρωτότυπου, καινοτόμου και χρήσιμου (Runco & J. , 2012). Η δημιουργικότητα ωστόσο υπάρχει, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, σε κάθε πτυχή της ζωής του ανθρώπου. Από τα καθημερινά πράγματα όπως το μαγείρεμα μέχρι τα πιο σύνθετα όπως μια επιστημονική ανακάλυψη (Kaufman & Beghetto, 2009).

## 1.2 Ορισμός Δημιουργικότητας

Τι σημαίνει δημιουργικότητα; Για το συγκεκριμένο όρο δεν υπάρχει κάποιος τυπικός ορισμός (Semmler, Uchinokura, & Pietzner, 2018) καθώς αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα που περιλαμβάνει κοινωνικό – πολιτισμικά στοιχεία και αφορά μεγάλο αριθμό τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας (Gralewski, 2016). Ανά τα χρόνια έχουν υπάρξει διάφοροι ορισμοί, κάποιιοι είναι ακόμα επίκαιροι και άλλοι έχουν διαμορφωθεί ανάλογα με τα κριτήρια του περιβάλλοντος, τα οποία αλλάζουν (Runco & J. , 2012).

Κάνοντας μια ιστορική ανασκόπηση, η έννοια της δημιουργικότητας υπάρχει από τις απαρχές του πολιτισμού, ωστόσο όμως η ιστορία ενός φαινομένου δεν ξεκινά από τη στιγμή που του δίνεται όνομα. Περνάει και αναμειγνύεται μέσα από εποχές, λέξεις και συστήματα προτού πάρει την τελική του μορφή και έννοια (Glăveanu & Kaufman, 2019). Αρχικά, η δημιουργικότητα του ανθρώπου αποδιδόταν στους θεούς και την φύση. Στη Μεσοποταμία υπήρχε η αντίληψη ότι οι ζωές των ανθρώπων είναι τόσο προκαθορισμένες από τα άστρα ώστε να μην έχουν καμία ευθύνη για τις πράξεις τους, αποκλείοντας έτσι τη δημιουργικότητα όπως καθορίζεται σήμερα. Στην αρχαία Αίγυπτο αντίστοιχα δεν υπήρχε η έννοια της ατομικής δημιουργικότητας. Οι καλλιτέχνες δεν είχαν ταυτότητα, ακολουθούσαν πιστά τις αυστηρές εντολές που υπήρχαν για την κατασκευή των αγαλμάτων και των ναών και θεωρούνταν υπηρέτες των θεών (Weiner, 2000).

Στην Βίβλο, δημιουργός είναι μόνο ο Θεός και όλη η ανθρώπινη δημιουργικότητα είναι παράγωγο του. Μόνο επειδή οι άνθρωποι είναι δημιουργήματα του Θεού μπορούν να δημιουργήσουν, όμως πάντα εντός ορίων και ηθικών απαγορεύσεων. Επίσης η εβραϊκή λέξη για το ρήμα *δημιουργώ* χρησιμοποιούταν αποκλειστικά για τη θεϊκή δραστηριότητα (Weiner, 2000) και μόνο ο Θεός έχει την ικανότητα να δημιουργεί από το τίποτα (*creatio ex nihilo*), ενώ οι άνθρωποι μπορούσαν να δημιουργούν μόνο από προ υπάρχουσα ύλη (*creatio ex materia*) (Malikow, 2018), και για εκείνους αντιστοιχούσε το ρήμα *φτιάχνω*. Ακολουθώντας, στην Καινή διαθήκη, η ανθρώπινη δημιουργικότητα έχει να κάνει με τον πολλαπλασιασμό των γενεών και οτιδήποτε αφορά κάτι νέο σε τέχνη, λογοτεχνία, τεχνολογία ή πολιτική δεν έχει θέση. Οι άνθρωποι έχουν καθήκον να υπακούν και να πιστεύουν στο Θεό και στην αναδημιουργία της ύπαρξής του μέσω του Χριστού και να μην είναι περίεργοι ή να προσπαθούν να φτιάχνουν νέα πράγματα (Weiner, 2000).

Η αντίληψη ότι ο άνθρωπος δεν είναι δημιουργικός από μόνος του αλλά ότι αντιγράφει την φύση ή ότι οι θεοί λειτουργούν με δημιουργικό τρόπο φαίνεται να υπάρχει και στην αρχαία Ελλάδα. Στις τραγωδίες και στα έπη υπάρχει η πεποίθηση της θεϊκής παρέμβασης και ότι το ανθρώπινο πεπρωμένο είναι προκαθορισμένο. Όπως μας αναφέρει ο Weiner (2000), ο Όμηρος δεν θεωρούσε τον εαυτό του δημιουργικό αλλά επειδή είναι αγαπητός στη Μούσα του δίνεται η έμπνευση από εκείνη. Αντίστοιχα ο Πλάτων υποστήριζε ότι όλες οι τέχνες μιμούνται τη φύση και στο Συμπόσιο αναφέρει ότι ο μιμητικός καλλιτέχνης που φτιάχνει κάτι νέο, ακόμα και εν αγνοία του, επειδή παράγει χωρίς να σκέφτεται, μπορεί να παρασύρει τους ανθρώπους, οπότε γίνεται αυτόματα επικίνδυνος για την κοινωνία (Weiner, 2000). Την εποχή εκείνη η δημιουργικότητα απέκτησε κοινωνική αξία, ωστόσο όμως συσχετίστηκε περισσότερο με την τρέλα και την φρενήρη έμπνευση (Runco & Albert, 2010). Ο Αριστοτέλης, ασπασζόμενος την θεωρία της μιμητικής του Πλάτωνα, μίλησε για τις δεξιότητες του ανθρώπου που αποκτώνται μέσα από την εξάσκηση για τη βελτιστοποίηση κάποιας τέχνης και όχι για τη δημιουργία απαραίτητα κάτι νέου (Weiner, 2000).

Οι Ρωμαίοι ήταν αυτοί που χρησιμοποίησαν την λέξη δημιουργία, creatio στα λατινικά, με την έννοια του φτιάχνω, παράγω (πιο πολύ αναφερόταν στην βιολογική καρποφορία), ενώ η λέξη ars, artis χρησιμοποιήθηκε περισσότερο για ανθρώπινες κατασκευές (τεχνικές ή καλλιτεχνικές). Για τους Ρωμαίους μετρούσε περισσότερο η ιδιοφυία του ανθρώπου (genius), η οποία επέτρεπε την αναπαραγωγή και συνόδευε τον άνδρα ως τον ανώτερο εαυτό του σε όλη του τη ζωή. Κατά συνέπεια, η δημιουργικότητα αποτελούσε μέρος της ιδιοφυίας (Weiner, 2000), ήταν ανδρική ικανότητα και μπορούσε να μεταδοθεί στα παιδιά επιφανών ανδρών (Runco & Albert, 2010).

Στο Μεσαίωνα εξακολουθεί να υπάρχει η αντίληψη ότι η δημιουργικότητα είναι από το Θεό και ότι η μεγαλοπρέπεια της τέχνης έχει σκοπό τη δόξα του ή της εκκλησίας. Ωστόσο σημειώθηκαν κάποιες προσπάθειες από ανθρώπους της εποχής να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητα πέρα από το αυστηρό πλαίσιο που ήταν περιορισμένη, όμως η εκκλησία θεωρούσε αιρετικούς όσους ξεπερνούσαν τα όρια της αποδεκτής δημιουργικότητας και τους περνούσε από Ιερά Εξέταση. Στην Αναγέννηση η ανθρώπινη δημιουργικότητα άρχισε να αποκτά ισχυρή θέση σε σχέση με την θεϊκή. Άρχισαν να αναδεικνύονται όλο και περισσότερο η ατομική δημιουργικότητα, οι εφευρέσεις και οι νέες τεχνολογίες ενώ πρωτοπόροι καλλιτέχνες όπως ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι και Μικελάντζελο κάνουν την εμφάνιση τους (Weiner, 2000).

Την εποχή του Διαφωτισμού ξεσπά μια έντονη επιθυμία ανακάλυψης, ανάλυσης, πειραματισμού, αμφισβήτησης και επανεξέτασης των μέχρι τότε γνώσεων. Οι νέες απόψεις του Διαφωτισμού είναι τελείως απομακρυσμένες από το μεσαιωνικό τρόπο σκέψης και υπάρχει μεγάλη ζήτηση δημιουργικών λύσεων για τεχνολογικά προβλήματα. Η δημιουργικότητα εισχωρεί σε πολλούς τομείς της κοινωνίας. Ένα παράδειγμα είναι ο *Πλούτος των Εθνών*, όπου ο Άνταμ Σμιθ μιλάει για τις δημιουργικές δυνάμεις της εργασίας αλλά και για το πως η εργασία και το κεφάλαιο θα μπορούσαν να γίνουν πιο δημιουργικά έτσι ώστε να αυξηθεί η παραγωγή και η συσσώρευση κέρδους (Weiner, 2000).

Μετά τη Γαλλική Επανάσταση αμφισβητήθηκαν τα ιδεώδη του Διαφωτισμού και ο τρόπος σκέψης στην Ευρώπη μεταμορφώθηκε, βλέποντας την ποιητική και καλλιτεχνική δημιουργία ως απόρροια συναισθηματικής ενέργειας και όχι οργανωμένης ανάπτυξης. Αυτή η «αυθόρμητη υπερχείλιση προσωπικών συναισθημάτων» που οδηγούσε στην παραγωγή σπουδαίων έργων τέχνης ονομάστηκε ιδιοφυΐα, αλλάζοντας την έννοια της λέξης που είχαν ορίσει οι Ρωμαίοι, ενώ μέχρι το 1800 η ψυχολογία της δημιουργικότητας είχε μετατοπίσει τη θέση της ιδιοφυΐας από την ικανότητα της κρίσης σε εκείνη της φαντασίας. Έτσι η μετατόπιση από τη μίμηση της εξωτερικής φύσης στην έκφραση των εσωτερικών συναισθημάτων και από τη λογική στην αυθόρμητη έκχυση συναισθημάτων άλλαξε την έννοια των λέξεων τέχνη και πολιτισμός. Έπαψαν να θεωρούνται ως «δεξιότητα» και «φυσική ανάπτυξη» αντίστοιχα. Η τέχνη έγινε τομέας δημιουργικότητας και ο πολιτισμός από γεωργικός όρος προσδιορίστηκε ως τα πιο υψηλά επιτεύγματα της ανθρωπότητας (Weiner, 2000).

Μόλις το 1875 εμφανίστηκε η λέξη δημιουργικότητα στην αγγλική γλώσσα από τον Adolfus William Ward, ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο στο έργο του *History of Dramatic English Literature* μιλώντας για την ποιητική δημιουργικότητα του Σαίξπηρ (Weiner, 2000). Σαν όρος ωστόσο άρχισε να υπάρχει στα αγγλικά λεξικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Hanchett Hanson, 2015).

Μέχρι το 1950 είχαν γίνει πολύ λίγες έρευνες σχετικά με τη δημιουργικότητας. Από τη μία η αμερικάνικη ψυχολογία μέχρι το 1920 μελετούσε συμπεριφορές και απέφευγε ότι είχε να κάνει με το εσωτερικό του εγκεφάλου και από την άλλη θεωρήθηκε ότι η δημιουργικότητα ήταν υποπροϊόν της υψηλής νοημοσύνης, οπότε οι περισσότεροι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη μελέτη της νοημοσύνης, αφήνοντας στην άκρη τη

δημιουργικότητα (Sawyer, 2006). Ο Hutchinson (1931) είχε ασκήσει κριτική σε αυτή τη στάση των ερευνητών, θέλοντας να μιλήσει για τη δημιουργική σκέψη.

Ο Guilford (1950) ήταν ο πρώτος που ανέφερε ότι η δημιουργικότητα δεν είναι ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό του ανθρώπου αλλά ένα σύνολο διαφορετικών ικανοτήτων και εφαρμογών και ότι αφορά όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ειδικότητας (δηλαδή δεν αφορά μόνο επιστήμονες, μηχανικούς ή εφευρέτες). Τόνισε ότι η δημιουργικότητα πρέπει να μελετηθεί από το πρίσμα του συστήματος (Guilford, 1957) κι αυτό γιατί αποτελείται από πολλά στοιχεία, τα οποία διασυνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλοεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Επίσης, ο Guilford είναι αυτός που συνέδεσε τη δημιουργικότητα με την αποκλίνουσα σκέψη, αναγνωρίζοντας ότι η αποκλίνουσα σκέψη, μέσω της οποίας γίνεται η εύρεσης πρωτότυπων λύσεων για ένα πρόβλημα (Καραφυλλίδου, 2014), περιλαμβάνει στοιχεία της δημιουργικότητας, όπως η ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία (Guilford, 1957).

Με τη σειρά του ο Stein (1953) μίλησε για το δημιουργικό άτομο και στην τάση που έχει να κάνει υποθέσεις και να προσπαθεί να βρει δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα αλλά και για την επιθυμία του να εκφράσει τη δημιουργικότητά του στους άλλους. Με βάση αυτό συνέδεσε τη δημιουργικότητα με το δημιουργικό προϊόν, καθώς όπως ο ίδιος αναφέρει, το δημιουργικό προϊόν θεωρείται ως στοιχείο επικοινωνίας και αντηχεί τις ανάγκες και τις εμπειρίες της ομάδας στην οποία απευθύνεται το δημιουργικό άτομο (Stein, 1953). Ο Torrance (1969) όρισε τη δημιουργικότητα ως μια διαδικασία ανίχνευσης προβλημάτων, σχηματισμού ιδεών ή υποθέσεων, οι οποίες δοκιμάζονται και τροποποιούνται. Η διαδικασία αυτή, όπως αναφέρει, μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή προϊόντων, λεκτικών και μη, συγκεκριμένων και αφηρημένων ενώ έννοιες όπως η περιέργεια, η φαντασία, η ανακάλυψη, η εφεύρεση και η καινοτομία είναι κομμάτια της δημιουργικότητας.

Το 1988 η Amabile μίλησε για τη σημασία της δημιουργικότητας σε διάφορες πτυχές της ζωής. Τόνισε ότι η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιτεχνική προσπάθεια αλλά έχει ζωτική σημασία για την επίλυση προβλημάτων, την καινοτομία και την προσωπική ανάπτυξη ενώ η ενίσχυσή της οδηγεί σε αύξηση της παραγωγικότητας και στη βελτίωση της ψυχικής υγείας (Amabile T. M., 1988). Ο Gardner το 1993 πρόσθεσε ότι η δημιουργικότητα περιλαμβάνει επίσης ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου τα δημιουργικά άτομα επιλύουν ή διαμορφώνουν τακτικά προϊόντα που αρχικά

θεωρούνται νέα ή ασυνήθιστα αλλά τελικά γίνονται αποδεκτά σε ένα ή περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Iandoli, 1994).

Ο Robinson (2001) ανέφερε ότι η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένους κλάδους ή δραστηριότητες. Βρίσκεται σε διάφορους τομείς όπως οι τέχνες, οι επιστήμες και οι επιχειρήσεις, με μόνη διαφορά ότι προσδιορίζεται διαφορετικά. Στην εκπαίδευση για παράδειγμα η δημιουργικότητα ονομάζεται «καινοτομία», στον επιχειρηματικό τομέα «επιχειρηματικότητα», στα μαθηματικά ταυτίζεται με τη «λύση προβλημάτων» και στη μουσική είναι «παράσταση ή σύνθεση». Ένα δημιουργικό προϊόν σε διαφορετικούς τομείς μετριέται σε σχέση με τους κανόνες, τις προσεγγίσεις και τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα που υπάρχουν στον εκάστοτε τομέα (Gomez, 2007). Η δημιουργικότητα είναι μια δυναμική και συνεχής διαδικασία που απαιτεί φαντασία και δράση. Στην ουσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εφαρμοσμένη φαντασία και αποτελεί μια δεξιότητα που όλοι οι άνθρωποι την κατέχουν και μπορούν να καλλιεργήσουν μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση (Robinson, 2001).

Ο Vygotsky (2004, pp. 9-11) πρότεινε τον όρο «δημιουργική φαντασία», μιλώντας για τη σημαντικότητα της σύνδεσης του εσωτερικού κόσμου του ατόμου με τον εξωτερικό, τη δυνατότητα δηλαδή να μπορεί να φανταστεί μια εναλλακτική ζωή από αυτή που βιώνει προκειμένου να επιτύχει μια αίσθηση αλλαγής. Σύμφωνα με τον Vygotsky κάθε δημιουργική δραστηριότητα, είτε καλλιτεχνική, είτε επιστημονική ή τεχνική περιέχει δημιουργική φαντασία έτσι ώστε το άτομο να φανταστεί, συνδυάσει, αλλάξει και δημιουργήσει κάτι νέο (Vygotsky, 2004). Όπως αναφέρει και ο Csikszentmihalyi (1997), μιλώντας για τη δημιουργική φαντασία, κανένας επιστήμονας ή καλλιτέχνης δεν δημιούργησε κάποιο προϊόν χωρίς να έχει προγενέστερη γνώση, χωρίς πνευματικό και κοινωνικό δίκτυο να του ενθαρρύνει τη σκέψη και χωρίς κοινωνικούς μηχανισμούς που θα αναγνώριζαν και θα διέδιδαν την καινοτομία του. Αυτό υποδεικνύει ότι η δημιουργικότητα είναι μια κοινωνική πράξη (Brandt & Eagleman, 2017).

Σύμφωνα με τον Donald N. MacKinnon, όπως αναφέρεται στο άρθρο του Gomez (2007), υπάρχουν τρία διαφορετικά είδη δημιουργικότητας, τα οποία μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Το πρώτο αφορά την καλλιτεχνική δημιουργικότητα, η οποία αντικατοπτρίζει τις εσωτερικές ανάγκες, τις αντιλήψεις και τα κίνητρα του δημιουργού. Το δεύτερο έχει να κάνει με την επιστημονική και τεχνολογική δημιουργικότητα, η οποία ασχολείται με την επίλυση κάποιου προβλήματος, όμως δεν φανερώνει πολλά

στοιχεία για την προσωπικότητα του εφευρέτη. Και το τρίτο είδος είναι η υβριδική δημιουργικότητα που συναντάται σε πεδία όπως η αρχιτεκτονική που παρουσιάζει τόσο μια νέα λύση προβλημάτων όσο και την προσωπικότητα του δημιουργού.

Σε αυτό που συγκλίνουν οι περισσότεροι ορισμοί είναι ότι η δημιουργικότητα έχει να κάνει με την ικανότητα παραγωγής ενός πρωτότυπου, καινοτόμου προϊόντος που είναι ταυτόχρονα κατάλληλο (δηλαδή χρήσιμο και προσαρμοστικό σε συγκεκριμένα καθήκοντα ή περιοριστικούς τομείς) (Sternberg, 1999, σ. 3; Megalakaki, Craft, & Cremin, 2012; Runco & J. , 2012; Cachia & Ferrari, 2010; Borgstede & Hoogeveen, 2014). Στην ουσία πρόκειται για μια συγκεκριμένη αλληλεπίδραση μεταξύ φαντασίας, αυτοσχεδιασμού και καινοτομίας και αποτελεί μια πολύτιμη ανθρώπινη ιδιότητα (Karwowski, 2015) και ένα ουσιαστικό μέρος της ανθρώπινης φύσης για την ανθρώπινη αναπαραγωγή, ανάπτυξη και πολιτισμική εξέλιξη (Gomez, 2007).

### 1.3 Νευροεπιστήμη και δημιουργικότητα

Μια μελέτη για τη δημιουργικότητα θα ήταν ελλιπής αν δεν συμπεριλαμβανόταν και η εγκεφαλική λειτουργία (Malikow, 2018). Σε παλιότερες έρευνες είχε υποστηριχθεί ότι η δημιουργικότητα είναι αποτέλεσμα νευρωνικής λειτουργίας εντός του δεξιού ημισφαιρίου, κι αυτό γιατί υπήρχε η αντίληψη ότι τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου εξυπηρετούν διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες (Sternberg, 1999, σσ. 219-222). Σύμφωνα με πειράματα που είχαν γίνει, βασισμένα σε δημιουργικές εργασίες, είχε παρατηρηθεί ότι το δεξί ημισφαίριο ενεργοποιούνταν περισσότερο σε σχέση με το αριστερό (Martindale, Hines, Mitchell, & Covello, 1984).

Η ιδέα αυτή, όπως αναφέρει στο βιβλίο του ο Sternberg (1999), περί ανθρώπων με «αριστερούς εγκεφάλους», δηλαδή αναλυτικούς, προσανατολισμένους στα μαθηματικά και κοινωνικά αδέξιους και στους ανθρώπους με «δεξιούς εγκεφάλους», δηλαδή με καλλιτεχνική φύση, αποφυγή των λεπτομερειών και ολιστική σκέψη είχε επηρεάσει την αμερικάνικη εκπαιδευτική κοινότητα και λαϊκή κουλτούρα.

Μεταγενέστερες μελέτες δείχνουν ότι κανένα ημισφαίριο ή κάποια απομακρυσμένη περιοχή του εγκεφάλου δεν αποτελεί αποκλειστική πηγή της δημιουργικότητας (Vartanian, 2019). Η δημιουργικότητα είναι μια πιο σύνθετη διαδικασία για τον εγκέφαλο καθώς συντελείται μια μεγάλης κλίμακας αλληλοεπίδρασης στο νευρωνικό δίκτυο (Srinivasan, 2006) καθώς απαιτεί διαίσθηση, φαντασία, αποκλίνουσα σκέψη,

γνωστική απελευθέρωση, ευελιξία, ευχέρεια, συμπερίληψη ακόμα και χρήση ονείρων (Simonton, 2018) με αποτέλεσμα να επηρεάζει το σύνολο του εγκεφάλου και απαιτεί τη συνεργασία ακόμα και απομακρυσμένων δικτύων των νευρώνων (Brandt & Eagleman, 2017). Μέθοδοι νευροαπεικόνισης, όπως το fMRI, έχουν την δυνατότητα να παρέχουν πληροφορίες κατά τη διάρκεια της ενόρασης όμως δεν μπορούν ακόμα να απεικονίσουν τη δημιουργική διαδικασία κατά την εξέλιξή της στον εγκέφαλο (Hennessey & Amabile, 2010).

Οι διάφορες περιοχές του εγκεφάλου ενεργοποιούνται ανάλογα με τη φύση της δημιουργικής διαδικασίας και του προβλήματος (Srinivasan, 2006). Με τον όρο διαδικασία εννοείται κάθε σκόπιμη και συνειδητή τακτική που χρησιμοποιεί το άτομο για την παραγωγή δημιουργικών ιδεών, όπως η επαγωγική μέθοδος, η αναπλαισίωση του προβλήματος, οι δοκιμές, η ανατροφοδότηση, τα σφάλματα (Simonton, 2018).

Σύμφωνα με τον ορισμό της, η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα δημιουργίας ενός προϊόντος που είναι και πρωτότυπο και χρήσιμο (Dietrich, 2004). Ωστόσο, το προϊόν που παράγεται δεν σημαίνει ότι είναι καινούργιο και ότι η ιδέα του προήρθε από το μηδέν. Οι εμπειρίες των ανθρώπων και οι πρώτες ύλες είναι τα υλικά που χρησιμοποιεί η δημιουργικότητα για να ανασχηματίσει τον κόσμο (Brandt & Eagleman, 2017). Συγκεκριμένα υπάρχουν τρεις τύποι δημιουργικότητας: η συνδυαστική (δηλαδή ο συνδυασμός οικείων πραγμάτων και ιδεών), η εξερευνητική (δηλαδή η δημιουργία νέων ιδεών και τεχνουργημάτων μέσα σε ένα υπάρχοντα εννοιολογικό χώρο με βάση καθιερωμένους πολιτιστικά αποδεκτούς κανόνες) και η μετασχηματιστική που έχει να κάνει με πράγματα και ιδέες που φάνταζαν αδύνατον να δημιουργηθούν ή να ανακαλυφθούν και ξεπερνούν τον υπάρχοντα εννοιολογικό χώρο (Zhou, 2018).

Οι Brandt και Eagleman (2017) χώρισαν τις γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου σε 3 βασικές: απόκλιση, αποδόμηση και ανάμειξη (τα τρία A), με σκοπό να υπάρχει ένας πιο απλοϊκός τρόπος να συλλάβουμε τις λειτουργίες του εγκεφάλου και το πως δημιουργούνται οι ιδέες. Στην απόκλιση, ένα υπάρχον αντικείμενο αλλάζει μορφή για να προσαρμοστεί στις τρέχουσες ανάγκες. Στην αποδόμηση, ένα σύνολο διαλύεται και από τα κομμάτια του δημιουργείται κάτι διαφορετικό. Στην ανάμειξη, δύο ή περισσότερα στοιχεία συνδυάζονται με καινοτόμους τρόπους. Λαμβάνει δηλαδή ο εγκέφαλος τις πρώτες ύλες μέσω των εμπειριών και μετά μέσω απόκλισης, αποδόμησης και ανάμειξης δημιουργεί νέα αποτελέσματα.



Η συνεχόμενη επιθυμία του ανθρώπου για εξέλιξη καθιστά την δημιουργικότητα βιολογική απαίτηση (Brandt & Eagleman, 2017) ενώ οι εξελικτικές πιέσεις οδήγησαν στην ανάπτυξη ολοένα και πιο ολοκληρωμένων νευρωνικών δομών προκειμένου να είναι σε θέση να επεξεργάζονται όλο και πιο πολύπλοκες πληροφορίες. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε σε αύξηση της συμπεριφορικής ευελιξίας και προσαρμοστικότητας της λειτουργίας του εγκεφάλου. Οι λειτουργίες αυτές ως επί το πλείστο εκτελούνται από το προμετωπιαίο φλοιό (Dietrich, 2004).

Ο προμετωπιαίος φλοιός συνδέεται με τις υψηλότερες και βαθύτερες ανθρώπινες ικανότητες (Sawyer, 2011), τις εκτελεστικές και γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου, ως προς την ενσωμάτωση πολύπλοκων πληροφοριών (Zhou, 2018). Ασχολείται δηλαδή με τη διαρκή προσοχή, τη γνωστική ευελιξία, την κρίση της καταλληλότητας, την περίπλοκη κοινωνική λειτουργία, την αποκλίνουσα σκέψη και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Dietrich, 2004). Ουσιαστικά ο ρόλος του προμετωπιαίου φλοιού, όπως αναφέρει ο Deitrich (2004), είναι να συλλέγει πληροφορίες από τους νευρώνες και να τις αξιολογεί ως προς την καταλληλότητά τους, δηλαδή αν όντως οι νέες ιδέες είναι δημιουργικές.

#### 1.4 Δημιουργική και Αποκλίνουσα σκέψη

Η δημιουργικότητα δεν αποτελεί μια ενιαία διαδικασία και διαφέρει ανάλογα το άτομο και την εργασία που εκτελείται. Στην ουσία επηρεάζεται από έναν συνδυασμό γνωστικών, προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι γνωστικές ικανότητες, όπως η εύρεση του προβλήματος, η αποκλίνουσα σκέψη, η διορατικότητα και η ικανότητα συνδυασμού πληροφοριών, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργική σκέψη ενώ χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η περιέργεια, η επιμονή και η επιθυμία για εξερεύνηση συμβάλλουν στη δημιουργικότητα (Lubart T. I., 1994).

Η δημιουργική σκέψη συχνά συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα δημιουργίας νέων και καινοτόμων ιδεών και μπορεί να εφαρμοστεί από την καθημερινή ζωή μέχρι την επιστήμη και τις επιχειρήσεις (Sawyer, 2006). Αποτελεί μια πολυδιάστατη και αναπτυξιακή κατασκευή που μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης (Lin, 2011). Συνδέεται με την ικανότητα να σκέφτεται το άτομο *έξω από το κουτί* κάνοντας συνδέσεις μεταξύ άσχετων φαινομενικά εννοιών και προσεγγίζοντας τα προβλήματα από νέες οπτικές γωνίες (Hanchett Hanson, 2015).

Από την άλλη, η αποκλίνουσα σκέψη περιλαμβάνεται στη δημιουργική σκέψη και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να παράγει πολλαπλές πιθανές απαντήσεις ή λύσεις σε ένα πρόβλημα, να σκέφτεται προς διαφορετικές κατευθύνσεις και να εξερευνά διαφορετικές δυνατότητες (Guilford, 1957) σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη, η οποία επικεντρώνεται στον περιορισμό των επιλογών για την εύρεση της καλύτερης λύσης (Sawyer, 2006). Επί της ουσίας η συγκλίνουσα σκέψη εντοπίζει το καλύτερο εργαλείο για μία δεδομένη εργασία και η αποκλίνουσα σκέψη οδηγεί σε πολλαπλές χρήσεις αυτού του εργαλείου (Malikow, 2018).

Αυτό που κάνει την αποκλίνουσα σκέψη να διαφέρει από τη δημιουργική είναι ότι η πρώτη εστιάζει στην ποσότητα και όχι από την ποιότητα και ενώ είναι σημαντικό συστατικό της δημιουργικότητας δεν είναι ο μοναδικός δείκτης της δημιουργικής ικανότητας (Sawyer, 2006). Αντίστοιχα, η δημιουργική σκέψη συνδέεται με την ποιότητα (Hanchett Hanson, 2015), δηλαδή με τη δημιουργία μοναδικών και καινοτόμων ιδεών (Guilford, 1957) και πέρα από την αποκλίνουσα σκέψη περιλαμβάνει κι άλλες γνωστικές διαδικασίες όπως τη συγκλίνουσα σκέψη (Runco & Acar, 2019).

Η αποκλίνουσα σκέψη μπορεί να προωθηθεί μέσω δραστηριοτήτων όπως ο καταγισμός ιδεών ή η χαρτογράφηση του μυαλού (Amabile T. M., 1988) και οι άνθρωποι που έχουν αυξημένη την ικανότητα της αποκλίνουσας σκέψης μπορούν να σκεφτούν τόσες ιδέες (πχ χρήσης ενός αντικειμένου) που να υπερβαίνουν τις συμβατές οι αναμενόμενες (Robinson, 2001). Ωστόσο, μόνο η αποκλίνουσα σκέψη δεν αρκεί για τη δημιουργική διαδικασία (Sawyer, 2006). Για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η αποκλίνουσα σκέψη και η δημιουργική είναι συνώνυμες. Παρ' όλα αυτά οι δοκιμές αποκλίνουσας σκέψης που διεξάγονται είναι χρήσιμες για να μπορεί να γίνει εκτίμηση των δυνατοτήτων της δημιουργικής σκέψης (Runco & Acar, 2010).

## 1.5 Τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας

Όλοι οι ορισμοί της δημιουργικότητας έχουν κοινά χαρακτηριστικά και σύμφωνα με τους ερευνητές της υπάρχουν τέσσερα τα οποία είναι αποδεκτά απ' όλους, τα λεγόμενα 4Ps (Person, Process, Product, Press) (Megalakaki, Craft, & Cremin, 2012; Paek, Sumners, & Sharpe, 2019; Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Borgstede & Hoogeveen, 2014; Rhodes, 1961). Τα τέσσερα P αντιπροσωπεύουν το άτομο, το προϊόν, τη διαδικασία και το περιβάλλον και όλα αυτά συνδέονται με τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς και ιστορικούς παράγοντες του περιβάλλοντος

(Semmler, Uchinokura, & Pietzner, 2018). Σύμφωνα με τους Runco & Kim (2018) υπάρχουν άλλα δύο συμπληρωματικά Ps τα οποία είναι το Persuasion (η δημιουργική πειθώ) και το Potential (το δημιουργικό δυναμικό)

Όπως αναφέρει ο Urban (1991) η δημιουργικότητα αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και η αξιολόγηση της πρέπει να είναι ολιστική. Δεν περιορίζεται μόνο στην αποκλίνουσα σκέψη αλλά πρέπει να περιλαμβάνει επίσης την εξέταση του δημιουργικού ατόμου, της δημιουργικής διαδικασίας και του προβλήματος ως αλληλένδετα στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνει ένας συνδυασμός σκέψεων (συγκλίνουσας και αποκλίνουσας), γνωστικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών και διαστάσεων της προσωπικότητας που εκ πρώτης όψεως μπορεί να φαίνονται αντίθετα. Ο στόχος είναι να βρεθεί ισορροπία μεταξύ των προσεγγίσεων για την επίλυση ενός προβλήματος και της δημιουργία καινοτόμων ιδεών (Urban, 1991).

### 1.5.1 Το δημιουργικό άτομο

Οι σύγχρονες θεωρίες για τη δημιουργικότητα αναφέρουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι δυνητικά δημιουργικοί κάνοντας έτσι το έργο για την εύρεση των χαρακτηριστικών των δημιουργικών ανθρώπων πιο δύσκολο (Ordóñez Camacho & Romero Martínez, 2022). Ωστόσο, οι ερευνητές θεώρησαν ότι είναι σημαντικό να μελετηθεί η προσωπικότητα του ατόμου ως προς τις στάσεις, τις προτιμήσεις, τα στυλ κι άλλα χαρακτηριστικά έτσι ώστε να μπορούν να περιγραφούν με ακρίβεια τα δημιουργικά άτομα. Τα αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν και γίνονται έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων παρόλο που είναι πάρα πολλά, δίνουν τη δυνατότητα να σκιαγραφηθεί μια δημιουργική προσωπικότητα (Borgstede & Hoogeveen, 2014).

Ορισμένα από τα πιο συνήθη είναι: αποφασιστικότητα να ξεπεραστούν τα εμπόδια, ανάληψη δημιουργικού ρίσκου, ανοχή στην ασάφεια, περιέργεια για νέες ιδέες και εμπειρίες, παιδική κατάπληξη, αίσθηση του χιούμορ, υψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας, καθώς επίσης ανοχή διαφορούμενων καταστάσεων, ερεθισμάτων, μη συμμόρφωσης (Gralewski, 2016; Borgstede & Hoogeveen, 2014), αποκλίνουσα σκέψη, εσωστρέφεια, αυτοεκτίμηση, ευελιξία συμπεριφοράς, συναισθηματική μεταβλητότητα, ακόμη και τάση για νεύρωση και ψύχωση (Gomez, 2007). Τα επίπεδα αυτών των χαρακτηριστικών ποικίλλουν από άτομο σε άτομο ανάλογα με τις επιρροές του περιβάλλοντός του και τα δημιουργικά του ενδιαφέροντα (Ordóñez Camacho & Romero Martínez, 2022).

Ερευνητές όπως ο Sternberg και ο Myers (2010) έχουν αναφερθεί σε πέντε βασικά συστατικά της δημιουργικότητας που χαρακτηρίζουν ένα δημιουργικό άτομο και το βοηθούν να αναπτύξει ακόμα περισσότερο τη δημιουργικότητα του (Malikow, 2018). Τα συστατικά αυτά είναι:

- 1) Η τεχνογνωσία, δηλαδή η γνώση που χρειάζεται να έχει το άτομο προκειμένου να πατήσει πάνω της και να οικοδομήσει μια νέα ιδέα.
- 2) Οι δεξιότητες φαντασίας, με βάση τις οποίες θα οραματιστεί κάτι νέο.
- 3) Η ριψοκίνδυνη προσωπικότητα, δηλαδή η προθυμία να πάρει κάποιο ρίσκο, ακόμα κι αν το οδηγήσει στην αποτυχία. Οι δημιουργικοί άνθρωποι αναζητούν αντιθέσεις και προτιμούν να σκέφτονται με τρόπους που αντισταθμίζουν το πως σκέφτονται οι άλλοι. Αυτό ωστόσο ενέχει κινδύνους καθώς υπάρχει περίπτωση αυτοί που θα αξιολογήσουν το έργο του δημιουργικού ατόμου να μην το αναδείξουν αν είναι ενάντια στις πεποιθήσεις τους (Sternberg, 2006).
- 4) Το εσωτερικό κίνητρο, που παροτρύνει και ενθαρρύνει το άτομο να τολμήσει να κάνει κάτι.
- 5) Το δημιουργικό περιβάλλον, το οποίο παίζει μεγάλο ρόλο για το άτομο και την υποστήριξη του.

Το δημιουργικό άτομο δεν περιορίζεται στο συμβατικό τρόπο σκέψης. Σκέφτεται νέες ιδέες και λύσεις και έχει την ικανότητα να τις προσαρμόζει στη δεδομένη κατάσταση. Δεν περιορίζεται από προκαταλήψεις, αντίθετα είναι ανοιχτό σε νέες εμπειρίες και αγκαλιάζει με προθυμία την πολυπλοκότητα και την αταξία καθώς έχει ισχυρή την ανάγκη να ανακαλύψει τον πλούτο των προκλήσεων και της αντισυμβατικότητας. Επίσης το δημιουργικό άτομο έχει έντονη διαισθητική φύση, δηλαδή βασίζεται στην διαισθησή του για να καθοδηγήσει τις σκέψεις και λάβει αποφάσεις (Mackinnon, 1962).

### 1.5.2 Το δημιουργικό προϊόν

Το δημιουργικό προϊόν πρέπει να χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και λειτουργικότητα έτσι ώστε να θεωρηθεί αποτελεσματικό και πολύτιμο και να έχει αντίκτυπο στο περιβάλλον για το οποίο θα χρησιμοποιηθεί (Borgstede & Hoogeveen, 2014). Το προϊόν ουσιαστικά είναι ένα τεχνούργημα σκέψεων του οποίου τα υλικά είναι εμπειρίες και ερεθίσματα του ατόμου από τα οποία εμπνεύστηκε. Αποτελεί δηλαδή μια σκέψη

του ατόμου που κοινοποιήθηκε στους άλλους με διάφορες μορφές και όταν αυτή η σκέψη αποκτά απτή μορφή ονομάζεται προϊόν (Rhodes, 1961).

Τα κριτήρια αξιολόγησης ενός δημιουργικού προϊόντος είναι ο νεωτερισμός του, δηλαδή κατά πόσο είναι κάτι καινούργιο από την σκοπιά της διαδικασίας, των υλικών και των εννοιών του, η επίλυση, κατά πόσο δηλαδή συμβάλει στην επίλυση ενός προβλήματος και τέλος η επεξεργασία και η σύνθεση, αν τραβάει το ενδιαφέρον, αν περιέχει πολλά στοιχεία, αν λειτουργεί ως συγκροτημένο σύνολο, αν γίνεται εύκολα κατανοητό (Ξανθάκου, 2011).

### 1.5.3 Η δημιουργική διαδικασία

Η δημιουργική διαδικασία εστιάζει στο ερώτημα «πώς βρίσκονται οι νέες ιδέες;» και επικεντρώνεται στα στάδια της σκέψης και της εργασίας (Runco & Kim, 2018) που απαιτούνται προκειμένου να δημιουργηθεί κάτι νέο, είτε πρόκειται για φυσικό αντικείμενο ή για κάποιο νοητικό κατασκεύασμα, και περιλαμβάνει τον συνδυασμό προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών (Vygotsky, 2004).

Οι Runco & Kim (2018) συνοψίζουν τη δημιουργική διαδικασία σε τέσσερα στάδια: προετοιμασία, επώαση, έμπνευση και επαλήθευση. Κατά την *προετοιμασία*, αναζητούνται οι απαραίτητες πληροφορίες για την πλήρη κατανόηση του πλαισίου του προβλήματος προκειμένου να προχωρήσει το άτομο στην επίλυσή του (Borgstede & Hoogeveen, 2014).

Στο στάδιο της *επώασης*, το άτομο παίρνει απόσταση από τη δράση και αφήσει το υποσυνείδητο να λειτουργήσει. Το στάδιο αυτό είναι απαραίτητο γιατί πολλοί από τους περιορισμούς στο συνειδητό του ατόμου χαλαρώνουν (Runco & Kim, 2018) και το άτομο μπορεί πιο εύκολα να κάνει νέους συνδυασμούς και συσχετίσεις πληροφοριών που λαμβάνει γύρω του (Ξανθάκου, 2011), με αποτέλεσμα να δημιουργείται ο μεγαλύτερος αριθμός ιδεών και λύσεων στο στάδιο αυτό που θεωρείται ο πιο σημαντικός καθοριστικός παράγοντας της δημιουργικής διαδικασίας, ενώ η θεμελιώδης μετρήσιμη δεξιότητα εδώ είναι η «αποκλίνουσα σκέψη», όπου το άτομο σκέφτεται *έξω από το κουτί* για να βρει την πιο κατάλληλη λύση ενός προβλήματος (Borgstede & Hoogeveen, 2014).

Στο στάδιο της *έμπνευσης* η διορατικότητα του ατόμου παίρνει σάρκα και οστά και οι λύσεις του προβλήματος εμφανίζονται στη συνείδηση του ατόμου ενώ παράλληλα αναδύονται αισθήματα όπως ανακούφισης και ικανοποίησης (Ξανθάκου, 2011).

Το τελευταίο στάδιο είναι η *επαλήθευση*. Εδώ ελέγχεται η εγκυρότητα της ιδέας με βάση τα κριτήρια της χρησιμότητας, καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας της ιδέας (Ξανθάκου, 2011). Αν το άτομο διαπιστώσει στο στάδιο αυτό ότι η ιδέα δεν είναι τόσο καλή μπορεί να επιστρέψει στα προηγούμενα στάδια για να την τροποποιήσει. Ενδεχομένως να χρειαστεί παραπάνω χρόνο στο στάδιο της επώασης (Runcio & Kim, 2018).

#### 1.5.4 Το δημιουργικό περιβάλλον

Τέλος, το δημιουργικό περιβάλλον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργική απόδοση ενός ατόμου. Αυτοί μπορεί να είναι το σχολείο, το σπίτι, η ψυχολογική ατμόσφαιρα, οι απαιτήσεις που έχουν τεθεί (Borgstede & Hoogeveen, 2014). Το άτομο ως κοινωνικό ον επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον που βρίσκεται (Brandt & Eagleman, 2017) και το οποίο παίζει καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της ζωής και της σταδιοδρομίας του ατόμου (Sharma, 2016).

Αν το περιβάλλον δεν είναι ενθαρρυντικό και κανείς δεν ενδιαφέρεται ή δεν προσφέρει υποστήριξη, τότε το άτομο δεν μπορεί να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του (Brandt & Eagleman, 2017). Αντίθετα, ένα περιβάλλον δημοκρατικό και ελεύθερο συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Sharma, 2016). Κύριο και βασικό στοιχείο σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι η ελευθερία που παρέχεται στο άτομο να αποφασίσει τι θέλει να δημιουργήσει (Amabile T. M., 1988) αλλά παράλληλα και να μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους (Sharma, 2016).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι το ψυχοφυσικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να είναι το μέρος που ζει το άτομο, η θερμοκρασία, ο θόρυβος, το αν υπάρχουν παράθυρα στο μέρος που βρίσκεται και ανάλογα αν το άτομο νιώθει όμορφα στο περιβάλλον αυτό, μπορεί να συμβάλει στην προώθηση και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς (Poddar, 2012). Ταυτόχρονα καθοριστικό ρόλο παίζει και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο καθώς η ευφυΐα που απαιτεί η δημιουργικότητα ώστε το άτομο να είναι σε θέση να κατανοήσει πληροφορίες και να τις χρησιμοποιήσει για την επίλυση ενός προβλήματος, στην ουσία είναι κοινωνικά δομημένη, σκόπιμη και προσανατολισμένη στο στόχο. Σε έναν πολιτισμό, «ευφύες» χαρακτηρίζεται κάτι το οποίο

πετυχαίνει κάτι εντός του πολιτισμού (Malikow, 2018). Για παράδειγμα σε μια φυλή του Αμαζονίου ευφυΐα θεωρείται να μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει τις θεραπευτικές ιδιότητες των φυτών ενώ στην Ελλάδα να τελειώσει ένας φοιτητής το πανεπιστήμιο με άριστα.

Εν συνεχεία, η δημιουργικότητα μπορεί να μην είναι ορατή αν το περιβάλλον δεν είναι συγκεκριμένο για τη δημιουργικότητα του ατόμου. Το ότι κάποιος δεν είναι δημιουργικός στο περιβάλλον που βρίσκεται πχ το σχολείο, δεν σημαίνει ότι δεν είναι γενικά δημιουργικός (Rhodes, 1961).

### 1.5.5 Δημιουργική πειθώ και Δημιουργικό δυναμικό

Η δημιουργική πειθώ αποτελεί ζωτικό μέρος της δημιουργικότητας καθώς το άτομο μπορεί να παράξει ένα δημιουργικό προϊόν, ωστόσο τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του να μην το κρίνουν ως δημιουργικό με αποτέλεσμα να αγνοηθεί και να ξεχαστεί. Με άλλα λόγια το άτομο πρέπει να πείσει τους άλλους ότι το δημιουργικό του επίτευγμα έχει αξία. Στην ουσία η δημιουργική πειθώ έχει στόχο να επηρεάσει τον τρόπο που σκέφτονται οι άλλοι για τα δημιουργικά επιτεύγματα. (Runco & Kim, 2018).

Από την άλλη το δημιουργικό δυναμικό αφορά τα άτομα που έχουν ότι χρειάζεται για να είναι δημιουργικά αλλά χρειάζονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες ή υποστήριξη προτού τα καταφέρουν (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

## 1.6 Επίπεδα δημιουργικότητας

Οι Kaufman & Beghetto (2009) θέλοντας να κάνουν πιο συγκεκριμένο το τι σημαίνει να είναι κάποιος δημιουργικός δημιούργησαν ένα μοντέλο με τέσσερα επίπεδα δημιουργικότητας μέσα από τα οποία μπορεί να εξεταστεί η δημιουργική ικανότητα, το ενδιαφέρον και οι επιδιώξεις του ατόμου. Το μοντέλο Four C περιλαμβάνει τα επίπεδα δημιουργικότητας Big C, Little C, Pro C και Mini C.

Το επίπεδο Big C αφορά άτομα που διαπρέπουν στον τομέα της δημιουργικότητας (πχ Αϊνστάιν ή Μαρί Κιουρί) και το έργο τους έχει μείνει στην ιστορία. Υπάρχει το ενδεχόμενο κάποιο άτομο να ενταχθεί στο συγκεκριμένο επίπεδο μετά θάνατον ή αντίστοιχα να υποβιβαστεί αν η ιστορία κρίνει ότι το έργο δεν ήταν τόσο ανθεκτικό στο πέρασμα του χρόνου (Kaufman & Beghetto, 2009).

Το επίπεδο Little C έχει να κάνει με τη δημιουργικότητα της καθημερινότητας ή αλλιώς την ατομική δημιουργικότητα, με δραστηριότητες δηλαδή που δεν απαιτούν να είναι κάποιος ειδικός για να τις κάνει όπως το μαγείρεμα ή η κατασκευή μια χειροτεχνίας (Kaufman & Beghetto, 2009).

Το επίπεδο Pro C είναι το ενδιάμεσο επίπεδο μεταξύ του little C και του Big C. Οι Kaufman & Beghetto (2009) δημιούργησαν το Pro C για να εντάξουν τα άτομα που έχουν παραπάνω ικανότητες για να τις χρησιμοποιήσουν απλώς στην καθημερινότητας τους αλλά ταυτόχρονα το έργο που θα δημιουργήσουν δεν είναι ακόμα έτοιμο για να μείνει στην ιστορία. Εδώ το άτομο χρειάζεται να κάνει εκπαίδευση για να κατακτήσει αυτό το επίπεδο και να ειδικευτεί σε ένα τομέα. Στην ουσία το Pro C προσφέρει σε ολοκληρωμένα δημιουργικά άτομα τη δική τους κατηγορία. Επίσης κάποιος που ανήκει στο Pro C μπορεί ταυτόχρονα να ανήκει και στο little C για κάποια άλλη του δημιουργική δεξιότητα (πχ να είναι Pro C στην μουσική αλλά little C στην μαγειρική) (Kaufman & Beghetto, 2009).

Το επίπεδο Mini C σχεδιάστηκε για να περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα που είναι εγγενή στη μαθησιακή διαδικασία για την κατασκευή της προσωπικής γνώσης και κατανόησης μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια διασφαλίζει ότι οι δημιουργικές δυνατότητες ενός ατόμου καλλιεργούνται και δεν παραβλέπονται ακόμα κι αν δεν έχουν εκφραστεί σε συγκεκριμένο χρόνο (Kaufman & Beghetto, 2009). Θεωρείται ως το σημείο εκκίνησης της δημιουργικότητας που θα οδηγήσει στα επόμενα επίπεδα (όπως το little C και big C) και αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο επεξεργάζεται και ερμηνεύει πληροφορίες και οδηγείται στην ανάπτυξη νέας γνώσης και κατανόησης (Beghetto & Kaufman, 2007).

## 1.7 Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώθηκε στην έννοια της δημιουργικότητας και μέσα από την ιστορική ανασκόπηση παρουσιάστηκε η εξέλιξη της, από την αρχαιότητα και το Μεσαίωνα όπου αποδιδόταν στο Θεό μέχρι το Διαφωτισμό και τη σύγχρονη εποχή όπου έγινε επίσημος όρος και παίζει σημαντικό ρόλο στους περισσότερους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Ως ερευνητικό πεδίο άργησε να μελετηθεί εις βάθος, ωστόσο ακόμα και σήμερα αποτελεί ένα μεταβαλλόμενο και συνεχώς μελέτης πεδίο για τους ερευνητές.



Από τη μεριά της Νευροεπιστήμης οι ερευνητές έχουν φύγει από τις θεωρίες ότι η δημιουργικότητα είναι κληρονομική ή εδρεύει μόνο σε ένα μέρος του εγκεφάλου και έχουν συμφωνήσει ότι η δημιουργικότητα είναι μια πολύπλοκη λειτουργία που εμπλέκει ένα μεγάλο εγκεφαλικό δίκτυο. Επίσης υποστηρίζεται ότι όλα τα άτομα μπορούν να είναι δημιουργικά και ότι η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα στο κατάλληλο περιβάλλον, όπως επίσης μπορεί να καλλιεργηθεί η δημιουργική και αποκλίνοσα σκέψη προκειμένου το άτομο να εμφανίσει καινοτόμες ιδέες.

Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα βασικά στοιχεία που ορίζουν την δημιουργικότητα, των 4Ps, όπως τα ονόμασε ο Rhodes (1961) και αυτά είναι το δημιουργικό άτομο, το δημιουργικό προϊόν, η δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό περιβάλλον αλλά και αυτών που πρόσθεσαν οι Runco & Kim (2018), τη δημιουργική πειθώ και το δημιουργικό δυναμικό. Όλα τα στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το δημιουργικό άτομο εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά ενώ αντίστοιχα το δημιουργικό προϊόν απαιτεί μια συγκεκριμένη διαδικασία για να υλοποιηθεί και να αξιολογηθεί ως καινοτόμο και χρήσιμο αλλά ταυτόχρονα χρειάζεται και τη δημιουργική πειθώ από το άτομο για να γίνει αποδεκτό από τους άλλους.

Τέλος αναλύθηκε το μοντέλο που πρότειναν οι Kaufman & Beghetto (2009) για τα επίπεδα δημιουργικότητας (Big C: για τις εξέχουσες προσωπικότητες, Little C: για την καθημερινή δημιουργικότητα, Pro C: για τα άτομα που έχουν αποκτήσει τεχνογνωσία και δεξιότητες σε επαγγελματικό επίπεδο μετά από εκπαίδευση και Mini C: για τη δημιουργικότητα που σχετίζεται με τη μάθηση και τα άτομα που είναι εν δυνάμει δημιουργικά) προκειμένου να υπάρχει μια κατηγοριοποίηση των δημιουργικών ατόμων και καλύτερη οριοθέτηση των μετέπειτα ερευνών.

## Κεφάλαιο 2: Δημιουργικότητα και κοινωνία

### 2.1 Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο ιδιοκτησία των ατόμων αλλά ταυτόχρονα και ιδιοκτησία κοινωνιών, πολιτισμών και ιστορικών περιόδων (Sawyer, 2006). Ειδικά στην κοινωνία του σήμερα, η οποία εξελίσσεται και περνά από την εποχή της πληροφορίας στην εποχή της δημιουργικότητας, η οικονομική δραστηριότητα επικεντρώνεται περισσότερο στην παραγωγή ιδεών παρά στην παραγωγή προϊόντων. Πλέον στην Ευρώπη, την Ασία και σε πολλά άλλα μέρη του κόσμου η δημιουργικότητα και η καινοτομία έχουν ενταχθεί στη δια βίου μάθηση και είναι απαραίτητες για τη βιώσιμη ανάπτυξη της κοινωνίας (Tang, 2017).

Το τι όμως είναι δημιουργικό και τι όχι, έχει άμεση και άρρηκτη σχέση με το κατά πόσο αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτό ένα δημιουργικό προϊόν μέσα στο κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο γεννιέται. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να έχουν παρόμοια αλλά όχι πανομοιότυπη εννοιολόγηση για τη δημιουργικότητα (Tang & Werner, 2017). Επιρροή ασκείται ταυτόχρονα κι από τις κοινωνικές ανάγκες και την πολιτική κατάσταση της κάθε κοινωνίας. Αυτό φαίνεται και μέσα από την ιστορία κάνοντας μια σύντομη αναδρομή. Μόλις μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο άλλαξε ο ορισμός της δημιουργικότητας στις δυτικές κοινωνίες καθώς η ανάγκη για περισσότερα δημιουργικά άτομα έγινε μεγαλύτερη και από κει που θεωρούνται ότι την κατέχουν κυρίως ευφυείς άνθρωποι, άρχισε να θεωρείται βασικός παράγοντας ευημερίας και επιβίωσης της κοινωνίας και να υιοθετείται η στάση ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να είναι δημιουργικοί, ανοίγοντας έτσι ο δρόμος για την κοινωνική δημιουργικότητα (Fryer & Fryer, 2020).

Με βάση λοιπόν την κοινωνία και τον πολιτισμό, οι άνθρωποι φαντάζονται έναν συγκεκριμένο τύπο δημιουργικού ατόμου, τα σχετικά χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων θα χρησιμοποιηθούν ως κοινωνικές ενδείξεις για να σχηματίσουν προσδοκίες, κρίσεις και στάσεις που έχουν οι άλλοι για αυτούς. Αυτή η διαδικασία αναγνώρισης και χρήσης κοινωνικών ενδείξεων για να γίνουν αναφορές για άλλους ανθρώπους ονομάζεται κοινωνική αντίληψη. Αν δημιουργηθεί μια θετική αντίληψη ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι επιτυχημένοι, μπορεί να οδηγήσει τους άλλους να δουν τους δημιουργικούς ανθρώπους ως πρότυπα δημιουργώντας έτσι μια κοινωνική ατμόσφαιρα εκτίμησης της δημιουργικότητας. Αντίθετα, μια αρνητική αντίληψη μπορεί να

αποθαρρύνει τους άλλους από το να είναι δημιουργικοί λόγω πιθανών δυσκολιών και ως εκ τούτου να δημιουργήσει έναν πολιτισμικό κανόνα αντιπάθειας προς τη δημιουργικότητα (Zhang, Hopp, Vialle, & Ziegler, 2020).

Στην προσπάθεια, λοιπόν, αυτή των ανθρώπων να ταξινομήσουν τις πληροφορίες που συλλέγουν για τους άλλους γύρω τους δημιουργούνται τα στερεότυπα, ένα σύνολο δηλαδή πεποιθήσεων για τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων, και η προκατάληψη, το συναισθήματα δηλαδή που δημιουργείται (Baron, Branscombe, & Byrne, 2012). Όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις έχουν συνήθως αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνία με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αδικίες, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός ατόμων από κοινωνικές ομάδες (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

## 2.2 Η κοινωνική αξία της δημιουργικότητας

Η σύνδεση της δημιουργικότητας με την κοινωνία είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη. Η πρώτη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της δεύτερης καθώς συμβάλει στην ανάπτυξη και την πρόοδο των ατόμων (Kačerauskas, 2015; Parkhurst, 1999) και στην επίλυση προβλημάτων σε διάφορους τομείς όπως η εκπαίδευση, η υγεία και η οικονομία (Hennessey & Amabile, 2010). Η δημιουργικότητα βρίσκεται σε όλους τους τομείς της ζωής. Από την τέχνη και τον πολιτισμό μέχρι τις επιχειρήσεις και την πολιτική (Kačerauskas, 2015). Επίσης συνδέεται με την εξέλιξη των πόλεων. Όσο πιο μεγάλη είναι μια πόλη τόσο περισσότερους δημιουργικούς ανθρώπους θα έχει καθώς η δημιουργικότητα απαιτεί τη σύγκλιση πολλών μεταβλητών που διαφέρουν μεταξύ των ατόμων (Simonton, 2019).

Όπως αναφέρει η Moran (2010) η κοινωνική αξία της δημιουργικότητας εκδηλώνεται μέσω δύο κύριων ρόλων που παίζει στην κοινωνία: τη βελτίωση και την έκφραση. Η βελτίωση αναφέρεται στην προσπάθεια ανάπτυξης και προόδου της κοινωνίας μέσω νέων ιδεών, προϊόντων και καινοτομιών που μπορούν να έχουν θετικές επιπτώσεις στην κοινωνία. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της εξέλιξης τεχνολογιών, της βελτίωσης των υπηρεσιών ή της ανάπτυξης νέων προϊόντων που καλύπτουν ανθρώπινες ανάγκες. Η έκφραση αναφέρεται στην ανάγκη των ανθρώπων να εκφράσουν τον εαυτό τους μέσω της δημιουργικότητας. Οι δημιουργικοί άνθρωποι παράγουν νέα έργα και προϊόντα στην προσπάθειά τους να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα τους, για λόγους αυτοπραγμάτωσης ή αναζήτησης νέων εμπειριών. Η δημιουργικότητα επιτρέπει στους

ανθρώπους να δείξουν την προσωπικότητά τους, να μοιραστούν ιδέες και εμπειρίες (Moran, 2010) καθώς και να επηρεάσουν τους άλλους δημιουργώντας ένα κλίμα καλλιτεχνικής και πνευματικής ανάπτυξης (Simonton, 2019).

Η δημιουργικότητα καλλιεργεί την αίσθηση της ταυτότητας και του ανήκειν, καθώς τα άτομα εκφράζονται και συνδέονται με άλλους μέσω των δημιουργικών τους αναζητήσεων, εξερευνούν νέες δυνατότητες, αμφισβητούν υπάρχοντες κανόνες και επιφέρουν θετικές αλλαγές (Kačerauskas, 2015).

Στον τομέα της εκπαίδευσης η κοινωνική αξία της δημιουργικότητας συνδέεται με την ανάπτυξη των παιδιών τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά ενώ παράλληλα θέτει ως στόχο το σχολείο να μην μεταδίδει απλά γνώσεις αλλά να αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές θα βιώνουν τη χαρά της ανακάλυψης και της επίλυσης προβλημάτων (Γκοντέλος & Ξαφάκος, 2021).

### 2.3 Ατομική και ομαδική δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο σε κάθε του μορφή περνάει από συλλογικές επεξεργασίες. Ακόμα και όταν το άτομο προσπαθήσει μόνο του να δημιουργήσει κάτι, από κάπου θα επηρεαστεί, θα ακούσει μια γνώμη, θα λάβει ανατροφοδότηση (Rietzschel & Nijstad, 2020). Πηγή της δημιουργικότητας του ατόμου είναι τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ο προσανατολισμός στο στόχο και η αυτοαντίληψη. Το εσωτερικό κίνητρο ως προσωπικό χαρακτηριστικό είναι αυτό που συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας ενός ατόμου μέσα στην κοινωνία (Tang, 2017).

Η ατομική δημιουργικότητα χρησιμοποιείται καθημερινά από το άτομο για την επίλυση προβλημάτων και αποτελεί την προϋπόθεση για κάθε δημιουργική συμπεριφορά (Runco M. A., 2020). Πολλές φορές μπορεί να αποτελεί τρόπο ζωής, δηλαδή το να θέλει κάποιος να βελτιώσει την καθημερινότητα του, να βοηθήσει έναν συνάνθρωπο που βρίσκεται σε ανάγκη, να βρει τρόπους να θρέψει την οικογένεια του, να βελτιώσει ένα τομέα στην εργασία του κ.α. Όλα αυτά υπάγονται στην καθημερινή δημιουργικότητα καθώς ο άνθρωπος προσπαθεί να παράξει ένα πρωτότυπο προϊόν στο οποίο έχει προσδώσει κάποια σημασία. Ακόμα και τα άτομα που θεωρούν ότι δεν είναι δημιουργικά επειδή δεν ξέρουν να ζωγραφίζουν για παράδειγμα, δημιουργούν με διαφορετικούς τρόπους προσφέροντας ένα προϊόν στον εαυτό τους και στο κοινωνικό σύνολο. Η μέγιστη μορφή της ατομικής δημιουργικότητας είναι η εξέχουσα δημιουργικότητα (Big

C) όπου εκεί το προϊόν του ατόμου λαμβάνει κοινωνική αναγνώριση (Richards & Goslin-Jones, 2020).

Στη ομαδική δημιουργικότητα, ένα προϊόν δημιουργείται από μια ομάδα, ένα σύνολο. Σύμφωνα με τον Sawyer (2006) οι ομάδες είναι πιο δημιουργικές από τα άτομα μεμονωμένα γιατί στην ομαδική δημιουργικότητα η γνώση είναι κατανοητή και κάθε μέλος της ομάδας συνεισφέρει ένα ουσιαστικό κομμάτι γνώσεων. Με αυτόν τον τρόπο τα μεμονωμένα στοιχεία ενσωματώνονται όλα μαζί και σχηματίζουν το συλλογικό προϊόν. Είναι σημαντικό τα άτομα σε μια ομάδα να μοιράζονται ένα κοινό σύνολο κοινωνικών συμβάσεων και γνώσεων και ότι η ποσότητα της κοινής γνώσης αντιστοιχεί στο πόσο καλά γίνεται κατανοητό το πρόβλημα (Sawyer, 2006) γιατί αν τα άτομα δυσκολεύονται να κατανοήσουν ιδέες και βασικές έννοιες ενός τομέα, θα δημιουργηθούν συγκρούσεις και διαφωνίες και η ομάδα δεν θα αποδώσει. Ωστόσο όμως, η σύγκρουση, η διαφωνία και η διάψευση των ιδεών κάποιου είναι ο σπόρος της δημιουργικότητας στις ομάδες (Rietzschel & Nijstad, 2020), όπως χρήσιμο και αποτελεσματικό είναι και το να μην μοιράζονται πάντα το ίδιο υπόβαθρο και την ίδια εμπειρία τα άτομα μιας ομάδας όταν χρειάζεται να βρεθεί λύση σε ένα νέο πρόβλημα (Sawyer, 2006).

#### 2.4 Κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον

Ο πολιτισμός μπορεί να οριστεί ως η σύνθεση γνώσεων, πεποιθήσεων, ηθών, εθίμων, αξιών, συμπεριφορών, κανόνων αλλά και οικονομικών, πολιτικών τεχνολογικών δυνάμεων που λειτουργούν σε μια δεδομένη ομάδα ανθρώπων, μια δεδομένη στιγμή σε ένα δεδομένο μέρος (Tang & Werner, 2017). Μέσα από τη δημιουργικότητά του το άτομο έχει τη δύναμη να μετασχηματίσει τις πολιτισμικές πρακτικές της κοινωνίας του. Δεν είναι απαραίτητο το άτομο να προβεί σε κάποιον κοσμοϊστορικό μετασχηματισμό. Η πολιτισμική ανθρωπολογία αναφέρει ότι η πολιτισμική δημιουργικότητα εντοπίζεται στις πρακτικές της καθημερινής ζωής, όπως ο ύπνος, το φαγητό, η συζήτηση με τους άλλους, τις οποίες προσπαθεί να βελτιώσει και να εξελίξει. Έτσι η δημιουργικότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού και χωρίς αυτή ο πολιτισμός δεν μπορεί να επιβιώσει (Sawyer, 2006).

Παρόλα αυτά όμως ο κάθε πολιτισμός δεν ορίζει με τον ίδιο τρόπο την έννοια της δημιουργικότητας και δίνει έμφαση σε διαφορετικά σημεία. Για παράδειγμα στις δυτικές κοινωνίες, η έμφαση δίνεται στο δημιουργικό προϊόν, στο τελικό αποτέλεσμα, ενώ στις ανατολικές κοινωνίες παίζει πιο σημαντικό ρόλο η δημιουργική διαδικασία.

Ακόμα και στο λεξιλόγιο, η λέξη δημιουργικότητα πολλές φορές σηματοδοτεί άλλα πράγματα. Στην Πολωνία η δημιουργικότητα χρησιμοποιείται για να περιγραφούν οι πνευματικές δυνατότητες ενός ατόμου και όχι ένα κατασκεύασμα. Αντίθετα στις αγροτικές περιοχές της Ινδίας η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή ως η κατασκευή αντικειμένων τα οποία δεν είναι απαραίτητα να είναι πρωτότυπα κάθε φορά (Fryer & Fryer, 2020).

Γι' αυτό η μέτρηση της δημιουργικότητας πρέπει να γίνεται στον πολιτισμό που εμφανίζεται και να λαμβάνεται υπόψιν το κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο δρα (Tang & Werner, 2017) κι αυτό γιατί αυτό που χαρακτηρίζεται δημιουργικό δεν είναι ποτέ μόνο αποτέλεσμα ατομικής δράσης. Είναι το προϊόν τριών κύριων δυνάμεων διαμόρφωσης: ενός συνόλου κοινωνικών θεσμών ή αλλιώς πεδίου, που επιλέγει από τις παραλλαγές που παράγουν τα άτομα εκείνες που αξίζει να διατηρηθούν, ένα σταθερό πολιτισμικό τομέα που θα διατηρήσει και θα μεταδώσει τις επιλεγμένες νέες ιδέες ή μορφές στις επόμενες γενιές και τέλος το άτομο, που επιφέρει κάποια αλλαγή στον τομέα, μια αλλαγή που το πεδίο θα θεωρήσει δημιουργική (Csikszentmihalyi, 1988).

#### 2.4.1 Άτομο

Η πηγή της καινοτομίας είναι το άτομο, καθώς από εκείνο ξεκινά η δημιουργική διαδικασία για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού προϊόντος. Όμως από μόνο του το άτομο δεν μπορεί να θεωρήσει ή να αποκαλέσει το προϊόν του δημιουργικό, καθώς μπορεί να μην είναι καινοτόμο ή χρήσιμο για τον τομέα που θέλει να το εντάξει. Για το λόγο αυτό υπάρχουν οι ειδικοί του πεδίου που θα το εξετάσουν και θα κρίνουν αν πληροί τις προϋποθέσεις της δημιουργικότητας (Sawyer, 2006).

#### 2.4.2 Πεδίο

Το πεδίο αποτελείται από ειδικούς, όπως δασκάλους, ιστορικούς, κριτικούς, επιστήμονες, επιχειρηματίες, πωλητές, διαφημιστές, οι οποίοι εξετάζουν ένα προϊόν και επιλέγουν αν θα ενσωματωθεί στον τομέα, για τον οποίο προορίζεται (Csikszentmihalyi, 1988). Στην ουσία είναι ένα περίπλοκο δίκτυο ειδικών που περιλαμβάνει διάφορες ειδικότητες, κοινωνικές θέσεις και εξουσία (Sawyer, 2006). Κάθε πεδίο είναι ενσωματωμένο σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα και ανάλογα τους πόρους της ευρύτερης κοινωνίας και την καταλληλότητα της χρονικής στιγμής προωθούνται και αναγνωρίζονται νέες ιδέες (Csikszentmihalyi, 1988).

### 2.4.3 Τομέας

Ο τομέας αποτελείται από όλα τα δημιουργημένα προϊόντα που έχουν γίνει αποδεκτά από το πεδίο στο παρελθόν και όλες τις συμβάσεις που μοιράζονται τα μέλη του πεδίου: οι γλώσσες, τα σύμβολα και οι σημειώσεις (Sawyer, 2006). Χωρίς έναν πολιτισμικά καθορισμένο τομέα δράσης στον οποίο είναι δυνατή η καινοτομία, το άτομο δεν μπορεί καν να ξεκινήσει (Csikszentmihalyi, 1988).

### 2.5 Στερεότυπα και προκαταλήψεις

Το στερεότυπο ορίζεται ως η γνωστική δομή που παρέχει γνώσεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες για τα άτομα με βάση τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές ομάδες (Quadflieg & Macrae, 2011). Στην ουσία αναφέρεται στην εικόνα που έχουν οι άνθρωποι για τα άτομα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων από τους ίδιους. Η προκατάληψη από την άλλη είναι η τάση να αξιολογείται μια οντότητα με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας. Με άλλα λόγια το στερεότυπο παρέχει ένα υποσύνολο χαρακτηριστικών για μια δεδομένη οντότητα, ενώ η προκατάληψη υποδηλώνει τη συναισθηματική βαθμολογία αυτών των ιδιοτήτων. Μιλώντας για δημιουργικά άτομα και πιο συγκεκριμένα για μαθητές, ο δάσκαλος μπορεί να χαρακτηρίσει το δημιουργικό μαθητή ως «καλλιτεχνικό», «ευφυή», «ανεξάρτητο» (στερεότυπο), και αν αξιολογεί αυτά τα χαρακτηριστικά θετικά (προκατάληψη) τότε είναι πιθανό να έχει θετική στάση απέναντι στο μαθητή και το αντίστροφο (Zhang, Hopp, Vialle, & Ziegler, 2020).

Η λειτουργία των στερεοτύπων είναι να οργανώνουν, να ερμηνεύουν και να ανακαλούν πληροφορίες δίνοντας στο άτομο την αίσθηση ότι κατανοεί τον κόσμο και ότι μπορεί να τον ταξινομήσει βάση αυτών. Συνήθως τα στερεότυπα που διαμορφώνει ένα άτομο αντανακλούν τις πεποιθήσεις που έχει η ομάδα στην οποία ανήκει για τις άλλες ομάδες. Κατά κύριο λόγο τα στερεότυπα είναι ευνοϊκά για την ομάδα που ανήκει το άτομο και αυτά μεταβάλλονται μόνο όταν αλλάξει η σχέση μεταξύ των ομάδων ή του ατόμου με την ομάδα (Baron, Branscombe, & Byrne, 2012; Quadflieg & Macrae, 2011). Από τα πιο συνηθισμένα στερεότυπα είναι αυτά που έχουν να κάνουν με τα φύλα, άνδρας – γυναίκα, όπου τα θετικά στερεότυπα του ενός είναι τα αρνητικά του άλλου. Αυτό αποτελεί στερεοτυπική απειλή όσον αφορά το κοινωνικό φύλο με αποτέλεσμα να στιγματίζεται το άτομο ή τομέας της ταυτότητάς του. Για παράδειγμα μπορεί να ειπωθεί ότι οι γυναίκες δεν είναι καλοί ηγέτες ή ότι οι άνδρες στις χορωδίες είναι ομοφυλόφιλοι και ότι όσοι ομοφυλόφιλοι εργάζονται με παιδιά είναι παιδραστάδες. Τέτοιου είδους στερεότυπα έχουν άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνική ταυτότητα του

ατόμου, που ακόμα και αν έχουν στόχο ένα κομμάτι της, τα συναισθήματα και οι σκέψεις που δημιουργούνται την επηρεάζουν στο σύνολο (Watson, 2022).

Αυτού του είδους τα στερεότυπα φέρουν αρνητική προκατάληψη, η οποία προκύπτει από το αίσθημα απειλής που μπορεί να ένιωσε το άτομο που ενστερνίστηκε το στερεότυπο. Όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των φύλων, αν οι γυναίκες ασχοληθούν με στερεοτυπικά παραδοσιακά ανδρικούς τομείς θα δεχτούν την αρνητική προκατάληψη των ανδρών οι οποίοι στην ουσία προσπαθούν να τις αποθαρρύνουν για να μην αποδείξουν ότι μπορεί να έχουν καλύτερες αποδόσεις από εκείνους (Baron, Branscombe, & Byrne, 2012).

Όσον αφορά τη δημιουργικότητα, από ιστορική άποψη, οι περισσότερες έρευνες που έγιναν αφορούσαν λευκούς άνδρες και η αρχική εικόνα που αναπτύχθηκε για τη δημιουργικότητα, το δημιουργικό άτομο και τη δημιουργική διαδικασία βασίστηκε αποκλειστικά σε ανδρικό δείγμα. Μέχρι τον 19<sup>ο</sup> αιώνα οι γυναίκες είχαν ελάχιστη πρόσβαση σε τομείς που θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν και να επιδείξουν τη δημιουργικότητά τους. Ο αποκλεισμός αυτός από τους τομείς των τεχνών και των επιστημών και η τοποθέτηση των γυναικών στο σπίτι και τη φροντίδα του νοικοκυριού οδήγησε στο πατριαρχικό και ανδροκεντρικό στερεότυπο ότι οι άνδρες είναι δημιουργικοί και οι γυναίκες για να κάνουν μωρά (Montuori, 2020).

## 2.6 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε λόγος για την κοινωνική διάσταση της δημιουργικότητας, τη σημασία της και την εννοιολόγηση της μέσα στο πλαίσιο του πολιτισμού. Επίσης αναφέρθηκε το πόσο απαραίτητη είναι στην κοινωνία καθώς πολύ τομείς βασίζονται στη δημιουργικότητα για να εξελιχθούν και να ευημερήσουν. Ταυτόχρονα αποτελεί εργαλείο των ανθρώπων για να εκφραστούν συναισθηματικά, να δημιουργήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα, να επιλύσουν προβλήματα, από τα πιο απλά έως τα πιο σύνθετα.



## Κεφάλαιο 3: Κοινωνική Παιδαγωγική και δημιουργικότητα

### 3.1 Εισαγωγή

Ο όρος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δημιουργήθηκε από τον Karl Mager στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όταν γεννήθηκε για πρώτη φορά η ανάγκη διασύνδεσης της κοινωνίας με την εκπαίδευση θέτοντας ως σημείο αναφοράς την **κοινωνική κριτική**, την **κοινωνική δικαιοσύνη**, την **κοινωνική μέριμνα**, την **κοινωνική συμμετοχή** και την **κοινωνική ισότητα** (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική κυμαίνεται κυρίως σε δυο αναπτυξιακές γραμμές. Η μία είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος του κοινωνικού αποκλεισμού με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής ένταξης και ευημερίας όσων κινδυνεύουν να αποκλειστούν. Η δεύτερη είναι η ενεργή συμμετοχή του πολίτη σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση του (Hämäläinen, 2012) κι αυτό γιατί η εκπαίδευση και η παιδαγωγική αποτέλεσαν εξαρχής τον ακρογωνιαίο λίθο για την ενδυνάμωση και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Ήδη από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρούνται στην Ευρώπη ραγδαίες μεταβολές και ανακατατάξεις σε τεχνικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς τομείς, όπως η βιομηχανική επανάσταση, πολεμικές συρράξεις, η εκτεταμένη μετανάστευση, η έντονη αστικοποίηση, οι υποβαθμισμένες συνθήκες διαμονής και υγιεινής λόγω της αυξημένης εργατικής τάξης, η παιδική εργασία και εκμετάλλευση, η αποδιοργάνωση παραδοσιακών κοινωνικών δομών με συνέπεια να δημιουργηθούν μεγάλες κοινωνικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές ανισότητες (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Κατά συνέπεια, Όσο πιο περίπλοκη γίνεται η κοινωνία τόσο πιο έντονος και συνηθισμένος είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι κοινωνικές ανισότητες και αυτό δεν χρειάζεται να ανατρέξει κάποιος δυο αιώνες πριν για να το διαπιστώσει. Ο κατακερματισμός της κοινωνικοποίησης μπορεί να παρατηρηθεί από την προηγούμενη γενιά συγκριτικά με τη νεότερη σε μια εκσυγχρονισμένη κοινωνία (Hämäläinen, 2015).

### 3.2 Η έννοια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Σύμφωνα με την Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ (2021) το όραμα και οι προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να βοηθήσει όλα τα άτομα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και ανεξαρτήτου κοινωνικής τάξεως και ηλικίας με στόχο την κοινωνικοποίηση, την κοινωνική χειραφέτηση και ανεξαρτητοποίηση καθώς και

την κοινωνική ανάπτυξη και βελτίωση, την προστασία των παιδιών από κάθε μορφή εργασιακής εκμετάλλευσης, την υποστήριξη και επανένταξη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Η Κοινωνική Παιδαγωγική συνεχώς εξελίσσεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες κάθε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Ως έννοια και φιλοσοφία η Κοινωνική Παιδαγωγική προϋπήρχε από πολύ παλιότερα. Ήδη από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη γίνεται σαφές ότι οι κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις εξαρτώνται από την εκπαίδευση στην κοινωνία (Hämäläinen, 2015) και ότι όλοι οι πολίτες, ανεξάρτητα της κοινωνικής τους τάξης, πρέπει να έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στα κοινωνικά και πολιτισμικά δρώμενα (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Ωστόσο, οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι δεν μπορούν να χαρακτηριστούν κοινωνικοί παιδαγωγοί καθώς δεν έδωσαν σημασία σε ζητήματα όπως η κοινωνική δυστυχία και για το πως μπορούν να επιλυθούν μέσω της εκπαίδευσης (Hämäläinen, 2015), προσδιόρισαν όμως το φιλοσοφικό υπόβαθρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια προβληματοκεντρική επιστήμη, η οποία προσπαθεί να αλλάξει και να βελτιώσει πολύπλοκα κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, δρώντας προληπτικά αλλά και παρεμβατικά. Για να επιτευχθεί αυτό η Κοινωνική Παιδαγωγική υιοθετεί και εφαρμόζει ολιστικές προσεγγίσεις και αναζητά διασυνδέσεις με άλλους εμπλεκόμενους παράγοντες, δημιουργώντας έτσι ένα διεπιστημονικό αλλά και υπερεπιστημονικό πολλές φορές πεδίο (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021) προκειμένου να μπορεί να κατανοήσει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών θεμάτων (Eichsteller & Holthoff, 2011). Δεν επιδιώκει μόνο να απαντήσει στα πρωταρχικά ερωτήματα που την ενώνουν με τη φιλοσοφική ανθρωπολογία, όπως: Τι είναι ο άνθρωπος από τη φύση του; Σε τι θα εξελιχθεί; Πώς θα επιτευχθεί αυτό μέσω της εκπαίδευσης; (Hämäläinen, 2015) αλλά θέλει και να παράγει νέα γνώση μέσω της ενοποίησης διάφορων γνώσεων και επιστημών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Ωστόσο για την επίτευξη αυτού του στόχου, η Κοινωνική Παιδαγωγική δίνει το κίνητρο και πρόσφορο έδαφος για συνεργασίες μεταξύ ειδικών και επαγγελματιών με κοινούς στόχους και αξίες όσον αφορά τις ανάγκες του ατόμου. Δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, επαγγελματίες υγείας συνεργάζονται, ξεπερνώντας θεσμικά όρια, προκειμένου να προσαρμόσουν τις υπηρεσίες τους στις ανάγκες των παιδιών (Κυγιάκου, 2009).

### 3.3 Οι θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική όπως έχει αναφερθεί δημιουργήθηκε για να επιλύει προβλήματα και ως επιστήμη συνεχώς εξελίσσεται και διαμορφώνεται αναλόγως τις ανάγκες κάθε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου.

Κάθε της ενέργεια βασίζεται σε δώδεκα θεμελιώδεις διαστάσεις, οι οποίες είναι:

- 1) Το αξιακό σύστημα και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος
- 2) Η προβληματοκεντρική θεώρηση
- 3) Η ενότητα πράξης και θεωρίας
- 4) Οι ολιστικές – συστηματικές προσεγγίσεις
- 5) Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις
- 6) Η ύπαρξη κοινού οράματος
- 7) Η συστηματική επιδίωξη για αλλαγή
- 8) Η ενεργός συμμετοχή και οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση
- 9) Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος
- 10) Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία
- 11) Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση
- 12) Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021)

Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις *«η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη, η οποία «ενεργεί» ως λειτουργικό ενδιάμεσο»* μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, είναι η οργανωμένη *«διαμεσολάβηση»* ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει», όπως αυτή ορίζεται με βάση την Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ (2003, 2013) (όπως αναφέρετε στο (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021)).

### 3.4 Η δημιουργικότητα ως διάσταση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Όσον αφορά την δημιουργικότητα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Κοινωνική Παιδαγωγική καθώς είναι μία από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της και συμβάλλει σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνική απομόνωση, την κοινωνική ανισότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό, όχι μόνο στο επίπεδο του ατόμου και της κοινότητάς του αλλά και σε ευρύτερα κοινωνικά επίπεδα (Hatton, 2020).

Σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα υπάρχει ο στόχος της αντιμετώπισης ενός προβλήματος. Η επίτευξη του στόχου γίνεται μέσω της συνεργίας της προβληματοκεντρικής θεώρησης, της συστημικής επιστήμης, των ολιστικών, διεπιστημονικών και υπερσυνεπιστημικών προσεγγίσεων για τη δημιουργία νέας γνώσης, την ύπαρξη ενός κοινού οράματος, της δυναμικής θεωρίας και πράξης, την ενεργό συμμετοχή, τον προληπτικό αλλά και παρεμβατικό της ρόλο, τη συνεχή κριτική και τον αναστοχασμό που αποτελεί απαραίτητο κομμάτι της όλης διαδικασίας, τη μετασχηματιστική μάθηση, την ανάπτυξη, χρήση και ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και κουλτούρα. Μέσω όλων αυτών η Κοινωνική Παιδαγωγική προσεγγίζει το εκάστοτε κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα προκειμένου η αντιμετώπιση να είναι αποτελεσματική και η δημιουργικότητα αποτελεί ένα ζωτικής σημασίας συστατικό για όλα αυτά (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Σε κοινωνικοπαιδαγωγικά πρόγραμμα που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν δημιουργικές πρακτικές ως βασική μεθοδολογία με στόχο την ενθάρρυνση και ανάπτυξη των επικοινωνιακών, συναισθηματικών, κοινωνικών και δημιουργικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων ενώ προαπαιτούμενο ήταν η ενεργή εμπλοκή και συνεργασία των συμμετεχόντων.

Για παράδειγμα ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που έγινε με σκοπό την ανάδειξη της διαφορετικότητας και μοναδικότητας του κάθε μαθητή χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των υποθετικών σεναρίων που δημιούργησαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αφού πρώτα βασίστηκαν σε παραμύθια, επιλεγμένα κείμενα, κινηματογραφικές ταινίες και βίντεο με κύριο θέμα την ετερότητα και μοναδικότητα. Οι συμμετέχοντες επεξεργάστηκαν το υλικό τους τμηματικά αλλά και σε ομάδες μεταφέροντας τα υποθετικά τους σενάρια σε βιωματικές δραστηριότητες στις οποίες οι φανταστικοί ήρωες αντικαταστάθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες δίνοντας τους τη δυνατότητα να επανεξετάσουν και να δώσουν νέο νόημα σε παγιωμένες προκαταλήψεις και αντιλήψεις που θεωρούσαν ότι ήταν σωστές (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Σε ένα άλλο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα όπου συμμετείχαν μεταπτυχιακοί φοιτητές με σκοπό την ανάδειξη της διαφορετικής ταυτότητας των άλλων και τη διασφάλιση της ενότητας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της «ιστορίας εφιαλτήριου», η οποία αξιοποιήθηκε μέσα από το μυθιστόρημα του Abbott Edwin «Η επιπεδοχώρα». Ο στόχος ήταν οι συμμετέχοντες να παρακινηθούν από την ιστορία και με δημιουργικό

τρόπο, να χρησιμοποιήσουν δικές τους εμπειρίες, ιστορίες και αντιλήψεις προκειμένου να πετύχουν γνωσιακό μετασχηματισμό (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Σε ένα τρίτο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έλαβαν μέρος όχι μόνο μαθητές αλλά και δάσκαλοι διευθυντές, υπάλληλοι του σχολείου, γονείς, σημαντικά πρόσωπα των μαθητών και τοπικοί φορείς, προκειμένου να μελετηθεί και να αντιμετωπιστεί σφαιρικά το πρόβλημα. Οι συμμετέχοντες αποτελούσαν ένα ανοιχτό σύστημα, σαν έναν οργανισμό που μαθαίνει, με σκοπό να δημιουργηθεί να ένα κοινό όραμα, μέσω του οποίου θα μετασχηματιστεί η παγιωμένη γνώση που υπάρχει και θα ενθαρρύνει τη δημιουργική και καινοτόμο σκέψη (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Ένα ακόμα παράδειγμα είναι το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα SPIM4ReSt, το οποίο έλαβε χώρα σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων με σκοπό την εκπαίδευση και ενίσχυση ανήλικων και ενήλικων προσφύγων αλλά και των φοιτητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καθώς το πρόγραμμα ακολουθούσε τη λογική της διαδραστικής διευρυνόμενης σπείρας. Αυτό σήμαινε ότι είχε πολλές επαναλαμβανόμενες φάσεις και μια συνεχή ανάδραση. Δηλαδή υπήρχε συνέχεια επανασχεδιασμός των δραστηριοτήτων, επανεκπαίδευση των φοιτητών, νέα εφαρμογή στο πεδίο, νέα αναστοχαστική διαδικασία και αξιολόγηση και μετά πάλι από την αρχή. Τόσο οι πρόσφυγες όσο και οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία, μέσα από το πρόγραμμα και τη δημιουργική αλληλεπίδραση και συνεργατική μάθηση, να αναπτύξουν συναισθηματικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές, χειρωνακτικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

### 3.5 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκε η έννοια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και το πως αξιοποιείται και αναπτύσσεται η δημιουργικότητα μέσα από αυτή, καθώς αποτελεί θεμελιώδη διάσταση μέσα από την οποία τα άτομα προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα, εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο και εξαλείφονται οι κοινωνικές αδικίες και ανισότητες.

## Κεφάλαιο 4: Δημιουργικότητα και εκπαίδευση

### 4.1 Εισαγωγή

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η δημιουργικότητα ορίζεται συχνά ως δημιουργικό δυναμικό το οποίο περιλαμβάνει έναν αριθμό, κυρίως, γνωστικών πόρων που συνδέονται με την αποκλίνουσα σκέψη (Gralewski, 2016) και τη φαντασία με σκοπό να παράγουν αποτελέσματα που είναι πρωτότυπα και χρήσιμα (Semmler, Uchinokura, & Pietzner, 2018). Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δεν δίνεται τόσο βάση στα επιτεύγματα ή τα προϊόντα που θα παραχθούν μέσω της δημιουργικότητας όσο στην ικανότητα δημιουργίας λύσεων σε συγκεκριμένες εργασίες και προβλήματα χωρίς να χρειάζεται να έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προϊόντων αντικειμενικής δημιουργικής αξίας (Gralewski, 2019). Οι κριτές της αξίας είναι οι ίδιοι οι μαθητές και το προϊόν που θα παραχθεί θα είναι πολύτιμο για εκείνους (Cachia & Ferrari, 2010).

Με βάση το παραπάνω, σκοπός των εκπαιδευτικών είναι η ενθάρρυνση του δημιουργικού δυναμικού λόγω ότι μέσα από αυτό ο μαθητής θα είναι σε θέση να ξεκλειδώσει την πραγματική δημιουργικότητα του και δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει μελλοντικά ένα αυθεντικό δημιουργικό προϊόν (Gralewski, 2016). Σύμφωνα με την Κοινωνική Παιδαγωγική ο ρόλος του κοινωνικού παιδαγωγού είναι ολιστικός καθώς συμβάλει στην ανάπτυξη τόσο των δημιουργικών όσο και των γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και σωματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι δημιουργικές δεξιότητες όχι μόνο μπορούν να ενθαρρυνθούν μέσω της κατάλληλης διδασκαλίας και καθοδήγησης αλλά και ότι επιτυγχάνονται κατά τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Karwowski, 2015; Bereczki & Kárpáti, 2018).

Για τον λόγο αυτό, από την αρχή της θεωρίας της δημιουργικότητας, η εκπαιδευτική της πλευρά βρίσκεται στο επίκεντρο της σκέψης και της έρευνας (Karwowski, 2015) λόγω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος ιδιαίτερα γόνιμο για την καλλιέργειά της και η δημιουργικότητα θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Gralewski, 2019; Cachia & Ferrari, 2010). Παρόλη όμως την έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, οι τάξεις εξακολουθούν να αγωνίζονται με την προσαρμογή της δημιουργικής ανάπτυξης των μαθητών (Bereczki & Kárpáti, 2018) και σύμφωνα με τον Karwowski (2015) σχεδόν όλοι παγκοσμίως συμφωνούν ότι το

σχολείο είναι πολύ σπάνια ένα μέρος που υποστηρίζονται οι πρωτότυπες ιδέες και ανθίζει η δημιουργική σκέψη. Γενικά υπάρχει θέληση από τη μεριά των εκπαιδευτικών να ενισχυθεί η εκπαιδευτική δημιουργικότητα (Cachia & Ferrari, 2010) αλλά χωρίς τη χρήση ειδικών προγραμμάτων ή κατάρτισης που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους μηχανισμούς που διέπουν τη δημιουργικότητα (Karwowski, 2015) υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να μην αναγνωρίσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των δημιουργικών παιδιών και να τα αξιολογήσει βάση των στερεοτύπων του (Paek, Sumners, & Sharpe, 2019).

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο η έννοια της δημιουργικότητας δεν έχει μια οικουμενική ερμηνεία. Ανάλογα τον πολιτισμό διαφοροποιείται. Το ίδιο συμβαίνει και με τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων και πιο συγκεκριμένα των δημιουργικών μαθητών (Rudowicz, Tokarz, & Beauvale, 2009).

#### 4.2 Χαρακτηριστικά δημιουργικού μαθητή

Δεν είναι όλοι οι άνθρωποι δημιουργικοί με τον ίδιο τρόπο. Τα δημιουργικά άτομα χαρακτηρίζονται από την πολυπλοκότητα του χαρακτήρα τους, καθώς στα άτομα αυτά εμφανίζονται ζεύγη χαρακτηριστικών που είναι άκρως αντίθετα. Μπορούν δηλαδή να είναι ενεργητικά και να απολαμβάνουν αυτό που κάνουν με ενθουσιασμό, αφοσίωση και επιμονή αλλά ταυτόχρονα να διανύουν μεγάλα διαστήματα αδράνειας και αναστοχασμού. Έχουν αυξημένες νοητικές ικανότητες αλλά την ίδια στιγμή δείχνουν παιδική αφέλεια. Δείχνουν υπευθυνότητα όταν απαιτείται σκληρή δουλειά και επιμονή για την επίτευξη κάποιου στόχου αλλά έχουν και την τάση για παιγνιώδη διάθεση η οποία εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως παραβίαση κανόνων και χιούμορ. Διαθέτουν αναπτυγμένη φαντασία που τους επιτρέπει να συνδυάζουν υλικά από διάφορα ερεθίσματα που θα χρειαστούν για τη δημιουργική παραγωγή ενώ παράλληλα έχουν επίγνωση της πραγματικότητας και την αντίληψη να καταλάβουν αν οι ιδέες τους μπορούν να εφαρμοστούν. Είναι εξωστρεφείς και επικοινωνιακοί. Τους αρέσει να μοιράζονται τις ιδέες τους αλλά ταυτόχρονα και να απομονώνονται στις σκέψεις τους. Τους κατακλύζουν αισθήματα επαναστατικότητας, θέλουν να αλλάξουν παγιωμένες συνήθειες, να σπάσουν στερεότυπα και να αλλάξουν υφιστάμενες καταστάσεις, ωστόσο όμως θέλουν να μαζέψουν γνώση και κοινά αποδεκτές αρχές. Τους αρέσει να δουλεύουν με πάθος και αφοσίωση. Αυτό δεν τους εμποδίζει να είναι αυστηροί κριτές των έργων τους (Δημόπουλος, 2007).

Για να αναγνωριστούν τα παιδιά που έχουν δημιουργικές δυνατότητες και θα εξελιχθούν σε δημιουργικούς παραγωγικούς ενήλικες είναι σημαντικό να ληφθούν πληροφορίες από πολλές διαφορετικές πηγές καθώς η δημιουργικότητα αποτελεί ένα περίπλοκο σύστημα (Fishkin & Johnson, 1998). Οι Karwowski και Jankowska (2016) μίλησαν για την δημιουργικότητα χωρίζοντάς την σε 4 κατηγορίες θέλοντας με αυτό τον τρόπο να κατηγοριοποιήσουν τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών, όπως αυτά προκύπτουν με βάση τις επιρροές που έχει το άτομο.

1) Πολύπλοκη δημιουργικότητα (Complex creativity): Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο κοινωνικών ικανοτήτων, είναι εξωστρεφείς, έχουν αυτοπεποίθηση για τις δημιουργικές τους ικανότητες, είναι συναισθηματικά ανεξάρτητοι και πνευματικά αυτόνομοι και είναι εποικοδομητικοί επαναστάτες που προσφέρουν τις δικές τους λύσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συνήθως δεν είναι στην κορυφή της τάξης τους, αν και τα πάνε καλά στο σχολείο και έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται την τάξη και το σχολείο ως μη δημιουργικά περιβάλλοντα (Karwowski & Jankowska, 2016).

2) Επαναστατική δημιουργικότητα (Rebellious creativity): Στη σχολική τάξη υπάρχουν δύο με τρία παιδιά κυρίως αγόρια που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία και χαρακτηρίζονται από χαμηλή κοινωνική ικανότητα. Το επίπεδο εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων είναι σε χαμηλό επίπεδο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και έχουν πρόβλημα στην ενεργοποίηση του δημιουργικού τους δυναμικού. Δύσκολα ενθουσιάζονται και ενθαρρύνονται εύκολα για να αναλάβουν δράσεις καθώς και η δημιουργικότητα δεν είναι από τις αξίες που εκτιμούν πολύ αν και απολαμβάνουν πνευματική αυτονομία. Οι μαθητές αυτοί έχουν τη γνωστική ικανότητα για να λειτουργήσουν δημιουργικά αλλά η εσωστρέφεια τους και η μη συμμόρφωση αποτελούν εμπόδιο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αυτό δείχνει ότι οι δημιουργικές ικανότητες δεν αρκούν από μόνες τους για να αναδείξουν τη δημιουργικότητα ενός ατόμου αν το ίδιο το άτομο στερείται δημιουργικής αυτό – αποτελεσματικότητας και κινήτρων (Karwowski & Jankowska, 2016).

3) Δευτερεύουσα δημιουργικότητα (Subordinate creativity): Οι μαθητές εδώ έχουν δημιουργικές ικανότητες, ανοιχτή προσωπικότητα και όλα τα απαραίτητα εφόδια για τον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο, ο κομφορμισμός τους, δηλαδή η τάση τους να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις και τους τύπους συμπεριφοράς της



ομάδας που ανήκουν, κάνει τη λειτουργικότητά τους πιο δύσκολη, ειδικά σε καταστάσεις που εμπεριέχουν στοιχεία κινδύνου. Με άλλα λόγια τα άτομα στην κατηγορία αυτή χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους για να βελτιώσουν κάτι παρά για να αλλάξουν την πραγματικότητα με κάποιο επαναστατικό τρόπο (Karwowski & Jankowska, 2016).

4) Δημιουργικότητα αυτοπραγμάτωσης (Self-actualizing creativity): Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει μαθητές που είναι ανοικτοί και συναισθηματικά ανεξάρτητοι, έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και άνεση στην κοινωνική έκθεση αλλά δεν διαθέτουν δημιουργικές ικανότητες που να επιτρέπουν την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη δημιουργικών ιδεών. Οι μαθητές αυτοί ενεργούν για την ευχαρίστηση που πηγάζει από τη διαδικασία της δράσης, ακόμα κι αν η δράση δεν συνδέεται με τη δημιουργικότητα. Δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερα υψηλή δημιουργική αυτό-αποτελεσματικότητα και σπάνια αναλαμβάνουν δημιουργικές δραστηριότητες (Karwowski & Jankowska, 2016).

### 4.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι έχουν ελάχιστη επίγνωση του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών τους και πολύ συχνά, σχεδόν αυτόματα συνδέουν την ακατάλληλη συμπεριφορά με τη δημιουργική συμπεριφορά (Karwowski, 2015). Επίσης, η έλλειψη γνώσης για το τι είναι δημιουργικότητα και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της επιφέρει ερωτήματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Carlsson & Hof, 2011).

Ως ένα βαθμό οι δάσκαλοι μπορούν να αναγνωρίσουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα δημιουργικά παιδιά, ωστόσο πολλές φορές η προσοχή που δίνουν είναι επιλεκτική και μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψη εν δυνάμει δημιουργικών παιδιών, τα οποία δεν ταιριάζουν στα στερεότυπά τους (Paek, Sumners, & Sharpe, 2019). Μία βασική δυσκολία των δασκάλων στην αξιολόγηση των δημιουργικών μαθητών είναι ότι δεν μπορούν να προβλέψουν ακριβώς τις δυνατότητες τους. Η έλλειψη ακρίβειας, σύμφωνα με τους Peak, Summer & Sharpe (2019), έχει δύο παράγοντες.

Ο πρώτος είναι το **Ψευδό – αρνητικό σφάλμα** (False – negative error): Όταν οι δάσκαλοι αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τα δημιουργικά παιδιά ενώ αυτά είναι. Με αποτέλεσμα να αποθαρρύνουν τη δημιουργική τους ανάπτυξη και να τους στερούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προορίζονται για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Τείνουν να πιστεύουν ότι η σκληρή δουλειά και η επιμονή δεν υποδεικνύουν τόσο μια

δημιουργική προσωπικότητα. Γι' αυτό τα επίμονα και σκληρά εργαζόμενα παιδιά θα χαρακτηριστούν λιγότερο ως δημιουργικά.

Ο δεύτερος είναι το **Ψευδό – θετικό σφάλμα** (False – positive error): Αντίθετα οι δάσκαλοι τείνουν να χαρακτηρίζουν ως δημιουργικά παιδιά αυτά που στερεοτυπικά δεν έχουν τόσο καλούς βαθμούς ή πειθαρχία ή προσαρμοστική συμπεριφορά. Ενώ στην πραγματικότητα τα παιδιά αυτά μπορεί να μην είναι όντως δημιουργικά. Ωστόσο, το ψευδό – θετικό σφάλμα είναι λιγότερο προφανές από το αρνητικό.

Με βάση την λειτουργία της τάξης το ψευδό - αρνητικό σφάλμα, δηλαδή η αγνόηση των δημιουργικών δυνατοτήτων του μαθητή, λόγω ότι ο μαθητής δεν ταιριάζει στα στερεοτυπικά δημιουργικά πρότυπα και η επιβράβευση συμπεριφορών που εσφαλμένα χαρακτηρίζονται ως δημιουργικές μπορεί να κάνει τον μαθητή να αλλάξει τη συμπεριφορά του προκειμένου να ταιριάζει στα πρότυπα του δασκάλου (Paek, Sumners, & Sharpe, 2019).

Η στάση και οι πεποιθήσεις των δασκάλων διαμορφώνονται συνήθως από προηγούμενες εμπειρίες τους με παιδιά και υπό διαφορετικές συνθήκες σε σύγκριση με τους γονείς που έχουν να ασχοληθούν με το παιδί τους και όχι με ολόκληρη τάξη (Paek, Sumners, & Sharpe, 2019). Δημιουργούνται κατά βάση στερεότυπα από τη μεριά του δασκάλου για εξοικονόμηση ενέργειας και πιο άμεσης κατηγοριοποίησης των μαθητών. Ωστόσο όμως η καταφυγή σε στερεότυπα μπορεί να οδηγήσει σε προβληματική υπεραπλούστευση, η οποία δίνει την αίσθηση στο δάσκαλο ότι μπορεί με αυτόν τον τρόπο να γνωρίζει περισσότερα για τους μαθητές του απ' όσα γνωρίζει στην πραγματικότητα (Rubie-Daves, Stephens, & Watson, 2022). Επιπλέον, με βάση την δυσκολία διαχείρισης μίας τάξης η παρανόηση του δασκάλου έχει να κάνει και με το ποια χαρακτηριστικά επιθυμεί να έχουν καλύτερα οι μαθητές του με σκοπό να μην παρεκκλίνει το μάθημα από το σχολικό πρόγραμμα και να μην ενθαρρύνει αποδιοργανωτικές συμπεριφορές κατά τη μετάδοση της γνώσης. Το να είναι κάποιος «ήσυχος» είναι ύψιστο επιθυμητό χαρακτηριστικό, παρόλο που «το να κάνει κάποιος πάντα ερωτήσεις» θεωρείται δημιουργικό (Paek, Sumners, & Sharpe, 2019). Για το λόγο αυτό πολλές φορές, ο συγκλίνον τρόπος σκέψης είναι προτιμότερος, όπως και οι ερωτήσεις που έχουν μόνο μία απάντηση (Carlsson & Hof, 2011), παρόλο που αυτός ο τρόπος αξιολόγησης είναι τελείως αποθαρρυντικός για τους δημιουργικούς μαθητές, οι οποίοι συνήθως σε αυτού του τύπου αξιολόγηση έχουν μέτριες αποδόσεις (Karwowski, 2015).

Η στάση αυτή των δασκάλων μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη των δημιουργικών παιδιών για τον εαυτό τους. Οι δάσκαλοι που αποδοκιμάζουν τη δημιουργικότητα των μαθητών προκαλούν μείωση της δημιουργικής συμπεριφοράς των δημιουργικών παιδιών και τους δημιουργούν δυσκολία αποδοχής του εαυτού τους και του δώρου της δημιουργικότητας, ενώ επίσης τα άλλα παιδιά ενδέχεται να απορρίψουν το δημιουργικό παιδί γιατί τόλμησε να πρωτοτυπήσει (Carlsson & Hof, 2011).

Ένα βασικό εμπόδιο για τη δημιουργικότητα είναι η μη συνεργασία του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν είναι εύκολη υπόθεση για έναν δάσκαλο να ενθαρρύνει την δημιουργικότητα στην τάξη του και ταυτόχρονα να την ελέγξει. Δεύτερον, σε όλη τη σχολική μέρα οι μαθητές κάνουν πράγματα για να ευχαριστήσουν τους δασκάλους τους ή να βγάλουν καλούς βαθμούς και όχι για να διασκεδάσουν (Carlsson & Hof, 2011).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιδρά αρνητικά όταν οι μαθητές παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, όπως ο μη κομφορμισμός, η αποφασιστικότητα και ο ατομικισμός γιατί τα βλέπουν ως περιπτώσεις δύσκολης διαχείρισης (Westby & Dawson, 1995; Carlsson & Hof, 2011). Ακόμα και οι δάσκαλοι που περιγράφουν τη δημιουργικότητα με θετικά χαρακτηριστικά, οι αντιλήψεις τους είναι γεμάτες ασυνέπειες, καθώς άλλοι λένε ότι τα δημιουργικά παιδιά είναι τα κεφάλια, τα φιλικά, τα αυθόρμητα και άλλοι υποστηρίζουν ότι δημιουργικά είναι τα παιδιά που έχουν φαντασία, μοναδικότητα και περισσότερο καλλιτεχνικές δεξιότητες (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). Οι περισσότεροι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί, ωστόσο παραμένει το γεγονός ότι οι αγαπημένοι μαθητές των δασκάλων είναι αυτοί που είναι υπεύθυνοι, ειλικρινής, αξιόπιστοι, έχουν καθαρή σκέψη, είναι υπάκουοι, με καλούς τρόπους, σταθεροί, πρακτικοί, λογικοί και χαμηλών τόνων, με άλλα λόγια, αυτοί που δεν έχουν τόσα πολλά χαρακτηριστικά δημιουργικότητας (Westby & Dawson, 1995; Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005).

Παρόλα αυτά σημαντικό ρόλο παίζει και το πεδίο του δασκάλου, δηλαδή οι δάσκαλοι των καλλιτεχνικών έχουν καλύτερη και υψηλότερη δημιουργική αντίληψη σε σύγκριση με άλλους δασκάλους όπως τους μαθηματικούς (Patston, Cropley, Marrone, & Kaufman, 2017). Και πάλι όμως οι περισσότεροι δεν είναι ικανοί να κρίνουν τις διαστάσεις της δημιουργικότητας και των χαρακτηριστικών της (Aljughaiman & Mowrer-

Reynolds, 2005) γι' αυτό και τους είναι πιο εύκολο να αξιολογήσουν ένα δημιουργικό παιδί ως πιο ενοχλητικό (Carlsson & Hof, 2011).

#### 4.4 Ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Το 1999 η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τη Δημιουργική και Πολιτιστική Εκπαίδευση (NACCCE) διαχώρισε την έννοια της δημιουργική διδασκαλίας με την έννοια της διδασκαλίας της δημιουργικότητας. Η πρώτη έννοια αφορά τον τρόπο που ένας εκπαιδευτικός επιλέγει να κάνει το μάθημά του πιο ενδιαφέρον, συναρπαστικό και αποτελεσματικό. Η δεύτερη έννοια αναφέρεται στο πώς ο εκπαιδευτικός θα αναπτύξει τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών (NACCCE, 1999). Ωστόσο, όμως, παρότι έγινε διαχωρισμός των δύο εννοιών ως προς τη σημασία τους δεν αποσχίστηκαν μεταξύ τους καθώς η δημιουργική διδασκαλία αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης της δημιουργικότητας (Jeffrey & Craft, 2004).

Με βάση λοιπόν την εκπαίδευση της δημιουργικότητας, για να βοηθήσει ένας εκπαιδευτικός τους μαθητές να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να πιστέψουν στις δημιουργικές τους δυνατότητες έτσι ώστε να έχουν την αυτοπεποίθηση να προσπαθήσουν, να μην φοβούνται να αποτύχουν, να αποκτήσουν ανεξάρτητη κρίση και προθυμία να αναλάβουν ρίσκα, να έχουν την επιθυμία να πειραματιστούν και να αναλάβουν δύσκολα καθήκοντα (Cromptley, 1995). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις διαφορετικές δημιουργικές ικανότητες του κάθε μαθητή, καθώς κάποιος μπορεί να είναι πιο δημιουργικός στην μουσική απ' ό τι στα μαθηματικά ή κάποιος στο γραπτό λόγο απ' ό τι στην φυσική. Με το να αναγνωρίζονται οι δημιουργικές ικανότητες είναι πιο εύκολο να επικεντρωθεί σε αυτές ο μαθητής και να τις ενισχύσει. Τέλος, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μπορεί να γίνει με την καλλιέργεια διάφορων κοινών ικανοτήτων και ευαισθησιών, για παράδειγμα η τόνωση του αισθήματος της περιέργειας, η εξάσκηση της μνήμης, η ενίσχυση της επίγνωσης (NACCCE, 1999).

Με άλλα λόγια η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, της ικανότητας δηλαδή να σκέφτονται πολλούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, της ικανότητας να αξιολογούν μόνοι τους τη δική τους εργασία, να επικοινωνούν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σε άλλα άτομα (Cromptley, 1995), της ενθάρρυνσης της αυτό-έκφρασης, της αμφισβήτησης, της χρήσης φαντασίας, της περιέργειας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Το αποτέλεσμα είναι οι

μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ανεξάρτητη και κριτική σκέψη και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση μελλοντικών προβλημάτων (NACCCE, 1999).

#### 4.5 Φαινόμενο Πυγμαλίων και αυτό-εκπληρούμενη προφητεία

Σύμφωνα με την ελληνική μυθολογία, ο βασιλιάς της Κύπρου με το όνομα Πυγμαλίων φιλοτέχνησε ένα γυναικείο άγαλμα της Αφροδίτης, το οποίο το είχε κάνει να μοιάζει τόσο αληθινό που το ερωτεύτηκε παράφορα. Λόγω της έντονης αγάπης του για το άγαλμα ο Πυγμαλίων ζήτησε από τη θεά Αφροδίτη να του χαρίσει μια γυναίκα όμοια με το άγαλμα. Αντ' αυτού, η θεά Αφροδίτη ζωντάνεψε το άγαλμα, το οποίο παντρεύτηκε ο Πυγμαλίων και μαζί του απέκτησε έναν γιο τον Πάφο (Subhashree, 2022).

Μεταφράζοντας το μύθο στα εκπαιδευτικά πλαίσια, το φαινόμενο Πυγμαλίων έχει να κάνει με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές. Όσο μεγαλύτερες είναι οι προσδοκίες τόσο καλύτερα αποδίδουν οι μαθητές (Wang & Cai, 2016). Περιλαμβάνει τόσο θετικές όσο και αρνητικές προσδοκίες. Υπό το πρίσμα μιας αυτό-εκπληρούμενης προφητείας, το φαινόμενο Πυγμαλίων σημαίνει «παίρνετε αυτό που περιμένετε» (Subhashree, 2022). Εάν οι δάσκαλοι έχουν θετική στάση απέναντι στις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών, θα τους δώσουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης ή θα αυξηθούν οι προκλήσεις, θα τους παρέχουν λεπτομερέστερες ανατροφοδοτήσεις, θα τους επαινούν συχνότερα μετά την επιτυχία και θα ενθαρρύνονται πιο συχνά μετά την αποτυχία. Με τον τρόπο αυτό η συμπεριφορά των δασκάλων μπορεί να επηρεάσει την απόδοση των μαθητών με θετικό τρόπο και αντίστροφα. Εάν οι δάσκαλοι έχουν αρνητικές προσδοκίες από τους μαθητές, θα οδηγηθούν σε δυσμενείς συνθήκες μάθησης με αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους (Chang J. , 2011)

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από ένα συνδυασμό του ιστορικού του μαθητή (συμπεριφορά, προηγούμενες αποδόσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα) και από συσχετίσεις σχετικά με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει ο μαθητής. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να υπερεκτιμήσει την απόδοση των μαθητών αν αυτοί προέρχονται από υψηλή κοινωνικό οικονομική κατάσταση και πολιτισμικές – εθνοτικές πλειοψηφίες και αντίστοιχα να επηρεαστεί από στερεότυπα και προκαταλήψεις που θα τον οδηγήσουν να αξιολογήσει λιγότερα θετικά τους μαθητές χαμηλών κοινωνικό οικονομικών στρωμάτων και

πολιτισμικών – εθνοτικών μειονοτήτων (Denessen, Hornstra, van den Bergh, & Bijlstra, 2022).

Η ψυχολογική έρευνα για το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα ξεκίνησε από τους Robert Rosenthal και Lenore Jacobson (1968) οι οποίοι διεξήγαγαν ένα πείραμα σε ένα δημοτικό σχολείο στο οποίο οι δάσκαλοι ενημερωθήκαν ότι το 20% των μαθητών έδειχναν ασυνήθιστες πνευματικές δυνατότητες και ότι θα άνθιζαν ακαδημαϊκά μέσα στο έτος. Οι μαθητές αυτοί επιλέχθηκαν τυχαία χωρίς να έχουν καμία σχέση με τα αποτελέσματα του τεστ που είχαν υποβληθεί. Ύστερα από δοκιμασία 8 μηνών, οι μαθητές που είχαν επιλεγθεί, και οι δάσκαλοι πίστευαν ότι θα ανθίσουν, σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία. Αυτό αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι που είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες από τους μαθητές, έδιναν ασυνείδητα μεγαλύτερη προσοχή, ανατροφοδότηση και ευκαιρίες μάθησης στους συγκεκριμένους μαθητές (Wang & Cai, 2016).

Από τη μεριά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής κάθε άνθρωπος έχει ένα διαμάντι μέσα του που πρέπει να έρθει στο φως και για να γίνει αυτό πρέπει να οικοδομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, να υπάρξει ενδυνάμωση του ατόμου και η επιδίωξη θετικών εμπειριών με στόχο την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και βελτίωσης των αδύναμων πλευρών του (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

#### 4.6 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε λόγος για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, τη σημαντικότητά της και τι ορίζεται δημιουργικό προϊόν στην τάξη. Επίσης έγινε αναφορά στα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή και στην κατηγοριοποίηση που έκαναν οι Karwowski & Jankowska (2016) στους δημιουργικούς μαθητές ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που προβάλλουν. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά, από που πηγάζουν και πως διαμορφώνονται και με βάση αυτό έγινε αναφορά στο φαινόμενο του Πυγμαλίων ή αλλιώς στην αυτό – εκπληρούμενη προφητεία, όπου ανάλογα με τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός από το μαθητή, επηρεάζεται η διδακτική του προσέγγισή και η στάση και αντίστοιχα επηρεάζεται και η πρόοδος του μαθητή.

## Κεφάλαιο 5: Παράγοντες επίδρασης της δημιουργικότητας

### 5.1 Εισαγωγή

Φύση ή ανατροφή; Ένα βασικό ερώτημα σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας. Η βιολογία και η οργάνωση του εγκεφάλου επηρεάζουν πρωτίστως την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού, ωστόσο όμως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, δηλαδή οι εξωτερικές επιρροές επιδρούν στις μακροπρόθεσμες διαδικασίες διαμόρφωσης του εγκεφάλου ενώ οι νέες εμπειρίες που αφομοιώνονται στον εγκέφαλο μεταμορφώνουν την συμπεριφορά των ατόμων και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους (Gruszka & Dobroczyński, 2017).

Η Amabile (2012) διαχώρισε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα σε 2 κατηγορίες: τους ενδοατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριέλαβε τις ειδικές ικανότητες του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τομέα, τις διεργασίες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, δηλαδή τα γνωστικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, το πόσο εύκολα παίρνει ρίσκα και κατά πόσο μπορεί να βρει νέες λύσεις σε ένα πρόβλημα και τέλος τα κίνητρα εργασίας, τα οποία μπορεί να είναι από ανταμοιβή, ανταγωνισμός, αξιολόγηση μέχρι πιο εσωτερικά όπως ευχαρίστηση, απόλαυση, ενδιαφέρον. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν σχέση με πολλούς τομείς, όπως την οικονομία, τη θρησκεία, την κοινωνία, τον πολιτισμό, τη γεωγραφική θέση που βρίσκεται το άτομο, την κοινωνικό οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του καθώς κι κοινωνικούς, πολιτικούς και νομικούς θεσμούς (Sharma, 2016).

Από τους πιο βασικούς ενδογενείς παράγοντες, η σχέση του φύλου με την δημιουργικότητα έχει αποτελέσει αρκετές φορές αντικείμενο μελέτης σε μια προσπάθεια να αποδειχθεί αν υπάρχουν στατιστικές διαφορές μεταξύ τους. Αυτό που φαίνεται να επηρεάζει είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο των μαθητών (Gralewski & Karwowski, 2013). Επιπλέον, τα εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα ασκούν επιρροή στη δημιουργικότητα του ατόμου, κατά πόσο δηλαδή θα αναπτυχθεί ή θα περιοριστεί (Eisenberger & Shanock, 2011) καθώς και οι διαστάσεις της προσωπικότητας ασκούν επιρροή ανάλογα με τα στοιχεία που εκδηλώνει το άτομο (Furnham, Batey, Anand, & Manfield, 2008).

Ένας σημαντικός και καθοριστικός περιβαλλοντικός παράγοντας είναι η οικογένεια, η οποία αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα (Giotsa, 2006) μέσα στο οποίο το κάθε άτομο διαφοροποιείται φτιάχνοντας την δική του ταυτότητα με βάση τους κανόνες, τα όρια και τα στοιχεία που δομούν την οικογένεια όπως και με αυτά που λαμβάνει ή δεν λαμβάνει από τ' άλλα μέλη, όπως συναισθηματική υποστήριξη (Gute, Gute, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2008). Τα παιδιά ταυτίζονται με τους γονείς και υιοθετούν αξίες, συμπεριφορές και στάσεις διαμορφώνοντας έτσι το χαρακτήρα τους (Κουτρομάνου & Ξηντάρα, 2021).

Το σχολείο, ως ένα παρεμβατικό κοινωνικό υποσύστημα, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή, συμπεριλαμβανομένων του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου, της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του σχολικού προγράμματος. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο σχολείο και στο σπίτι απαιτεί συνεργατικές προσπάθειες, στρατηγικές και κοινούς στόχους που να είναι διακριτοί και οριοθετημένοι (Γεώργας, Μπεζεβέγκης, & Γιώτσα, 2006) ώστε να προωθούν ένα περιβάλλον ενθάρρυνσης και υποστήριξης για τη δημιουργική έκφραση και την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών (Craft, 2007).

## 5.2 Ενδοατομικοί παράγοντες

### 5.2.1 Φύλο

Η σχέση φύλο και δημιουργικότητα έχει αποτελέσει πολλές φορές πεδίο ερευνάς. Τα δεδομένα που προκύπτουν σχετικά είναι συνήθως αντιφατικά και αμφιλεγόμενα όμως σε αυτό που συγκλίνουν είναι ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τη δημιουργική ικανότητα των δύο φύλων. Οι περισσότερες διαφορές εντοπίζονται στη δημιουργική παραγωγή και σκέψη (Baer & Kaufman, 2008).

Οι Gralowski και Karwowski (2013) παρατήρησαν ότι οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα το φύλο του μαθητή. Το κορίτσι χαρακτηρίζεται ως προσαρμογέας (adaptor), δηλαδή παίρνει μια υπάρχουσα ιδέα και τη μετατρέπει σε καινούργια ενώ το αγόρι ως νεωτεριστής (innovator), δηλαδή παράγει μια ιδέα που δεν έχει σκεφτεί κανείς άλλος (Gralowski & Karwowski, 2013). Ωστόσο είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη τι είναι αυτό που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα στους μαθητές: η εξωτερική ανταμοιβή ή τα εσωτερικά κίνητρα; Σύμφωνα με τους Kousoulas & Mega (2009) σε έρευνα που έγινε τα αγόρια 5- 6 ετών παρακινήθηκαν από την εξωτερική ανταμοιβή



και παράγαν μεγαλύτερο αριθμό παιχνιδιών με μηχανική λειτουργία ενώ τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας παρακινήθηκαν από εσωτερικά κίνητρα διέπρεψαν σε όλα τα τεστ δημιουργικής σκέψης που αφορούσαν την καθημερινή ζωή. Στην συνέχεια που το πρόγραμμα έγινε αντίστροφα και οι μαθητές είχαν να κάνουν τις δραστηριότητες του αντίθετου φύλου δε παρατηρήθηκε διαφορά στην δημιουργική απόδοση οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι τα στερεότυπα για το ρόλο του κάθε φύλου αφομοιώνονται από τα παιδιά από μικρή ηλικία (Kousoulas & Mega, 2009).

Το φύλα επηρεάζονται κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες και οι διαφορές που προκύπτουν οφείλονται κυρίως στο περιβάλλον του μαθητή, συμπεριλαμβανομένου τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και η οικογένεια από τα αγόρια και τα κορίτσια, τις διαφορετικές ευκαιρίες που προσφέρονται, το κοινωνικό και πολιτισμικό ρόλο που τους ανατίθεται και τις εμπειρίες που έχουν βιώσει τα δύο φύλα (Baer & Kaufman, 2008).

### 5.2.2 Προσωπικότητα

Με τον όρο προσωπικότητα οι επιστήμονες αναφέρονται στο μοναδικό και οργανωμένο σύνολο συμπεριφορών, σκέψεων, κινήτρων και συναισθημάτων ενός ατόμου. Το σύνολο αυτό που αποτελεί την προσωπικότητα επηρεάζεται και διαμορφώνεται από γενετικές και επιγενετικές επιρροές, από τις ιδιότητες του εγκεφάλου, τα γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Feist, 2010).

Προκειμένου οι επιστήμονες να μπορούν να δομήσουν και να κατηγοριοποιήσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δημιούργησαν το μοντέλο των *Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας* (Big Five Model) το οποίο περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις: της εξωστρέφειας (Extraversion), της δεκτικότητας νέων εμπειριών (Openness to Experience), του νευρωτισμού (Neuroticism), της ευσυνειδησίας (Conscientiousness) και της συγκαταβατικότητας (Agreeableness) (Soldz & Vaillant, 1999). Με βάση το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της δημιουργικότητας με την εξωστρέφεια καθώς τα εξωστρεφή άτομα εμφανίζουν υψηλότερη δημιουργική αυτάρκεια, όπως και τα άτομα που είναι δεκτικά σε νέες εμπειρίες (Furnham, Batey, Anand, & Manfield, 2008).

Επίσης έχει φανεί ότι τα άτομα με ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας. Μια ερμηνεία που δίνεται σε αυτό είναι ότι τα ναρκισσιστικά άτομα διατηρούν για αρκετό χρόνο τα κίνητρα τους ενεργά όσον αφορά την

επίτευξη κάποιου έργου χάρη στην επιθυμία τους να αναδείξουν την υπεροχή και τη μοναδικότητά τους (Furnham, Hughes, & Marshall, 2013). Εκτός αυτού η δημιουργικότητα συνδέεται και με διάφορες διαταραχές της προσωπικότητας όπως η σχιζοφρένεια και η αντικοινωνικότητα, Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τα δημιουργικά άτομα σκέφτονται και δρουν εκτός του συνηθισμένου πλαισίου (Furnham, Hughes, & Marshall, 2013; Feist, 2010).

Από την άλλη, τα άτομα με υψηλή δημιουργικότητα παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά νευρωτισμού, καθώς και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του όπως έντονο φόβο αποτυχίας, θλίψη, ενοχή και εχθρικότητα. Όπως επίσης και η συγκαταβατικότητα βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, ωστόσο φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά στην περίπτωση που εκλείπουν τα κίνητρα και οι αμοιβές (Furnham, Hughes, & Marshall, 2013).

### 5.2.3 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Τα εσωτερικά κίνητρα που συνδέονται με τη δημιουργικότητα αποτελούνται από τρεις παράγοντες: 1) οι προσδοκίες που έχει το άτομο από τον εαυτό του, για το τι μπορεί να κάνει και ποιες είναι οι ικανότητές του, 2) η αξία την οποία αποδίδει στο έργο του και 3) ο συναισθηματικός αντίκτυπος του έργου μετά την ολοκλήρωσή του (Amabile T. M., 1996).

Από την άλλη πλευρά τα εξωτερικά κίνητρα, όπως ο έπαινος ή τα χρήματα, δεν έχουν την ίδια επίδραση με τα εσωτερικά κίνητρα. Αντιθέτως μπορεί να δράσουν αρνητικά και να περιορίσουν τη δημιουργικότητα. Μπορεί αρχικά τα εξωτερικά κίνητρα να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον για μία εργασία όμως δεν αρκούν για τη διατήρηση της επιμονής, της προσήλωσης και της ευχαρίστησης, όταν η εργασία γίνεται δύσκολη, απαιτητική και πιο σύνθετη (Amabile T. M., 1988; Amabile T. M., 1996; Eisenberger & Shanock, 2011).

Συχνά τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα αποτελούν τα αντίθετα άκρα μιας διάστασης, λέγοντας έτσι ότι ένα άτομο για παράδειγμα δεν θα μπορεί να απολαύσει μια εργασία αν ταυτόχρονα έχει παρακινηθεί από κάποια ανταμοιβή για να την κάνει. Τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου πηγάζουν από τις αντιλήψεις αυτοπροσδιορισμού του και τις ικανότητες τους και τα εξωτερικά κίνητρα, όπως η ανταμοιβή, θα τα μειώναν. Αυτό συμβαίνει γιατί τις περισσότερες φορές τα άτομα βλέπουν την ανταμοιβή ως μία προσπάθεια ελέγχου της συμπεριφοράς τους (Eisenberger & Shanock, 2011).

## 5.3 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

### 5.3.1 Οικογένεια

Ως βασικό κοινωνικός θεσμός, η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού. Οι παράγοντες που επιδρούν σε αυτή την ανάπτυξη μπορούν χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- 1) Στα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως είναι η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η δομή της, το μέγεθός της, ο αριθμός αδελφών.
- 2) Το οικογενειακό κλίμα ή περιβάλλον, δηλαδή τι ατμόσφαιρα επικρατεί στο σπίτι, πως συμπεριφέρονται οι γονείς, ποια είναι η στάση τους απέναντι στα παιδιά, ποιες γονικές πρακτικές χρησιμοποιούν, καθώς και η έμφαση που δίνεται στους κανόνες της οικογενειακής ζωής. Αν είναι χωρισμένοι οι γονείς για παράδειγμα μπορεί να δημιουργηθούν στο παιδί κοινωνικές δυσκολίες και συναισθηματικό στρες με αρνητική επίπτωση στην έκφραση της δημιουργικότητας του (Giotsa & Mitrogiorgou, 2016).
- 3) Τις αξίες που ενστερνίζονται οι γονείς για την επιτυχία και τα κατορθώματα.
- 4) Τις αξίες που θεσπίζονται ή διαμορφώνονται από τους γονείς, όπως για παράδειγμα τις πολιτιστικές εμπειρίες που προσφέρει ένας γονιός στο παιδί του (Jankowska & Gralewski, 2022).

Τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά των γονέων που απευθύνονται στο παιδί είναι εξαιρετικά σημαντικά για την ανάπτυξη του. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με χαμηλό επίπεδο αυταρχισμού και περιορισμών, με σεβασμό και εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους από τους γονείς είναι πιο πιθανό να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητάς τους (Amabile T. M., 1983) ενώ ταυτόχρονα οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη των παιδιών τους ενθαρρύνοντάς τα να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους παρέχοντας τους ταυτόχρονα ασφάλεια και αποδοχή κατασκευάζουν ένα δημιουργικό οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα παιδιά τείνουν να είναι πιο δημιουργικά όταν οι γονείς τους δεν συμμορφώνονται απόλυτα με τις ανασταλτικές συμπεριφορές και τους κανόνες που επιβάλλει η κοινωνία σχετικά με τον ρόλο που θα πρέπει να έχουν και έτσι καταφέρνουν πιο εύκολα να ακολουθήσουν, υποστηρίξουν και εκτιμήσουν τις ιδέες των παιδιών τους (Jankowska & Gralewski, 2022).

Επίσης, έχει μεγάλη σημασία το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο τόσο περισσότερο είναι ανεκτικοί και ενθαρρυντικοί οι γονείς (Kohanyi, 2020) αλλά επειδή υπάρχει και η ταύτιση του παιδιού με το γονέα ως προς τις αξίες, τη συμπεριφορά και τις στάσεις, το παιδί διαμορφώνει το χαρακτήρα του ανάλογα με τις συζητήσεις που ακούει στο σπίτι, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν οι γονείς, με το αν διαβάζουν συχνά, με το πως διαχειρίζονται τις διάφορες καταστάσεις (Κουτρομάνου & Ξηντάρα, 2021; Kohanyi, 2020). Το κοινωνικό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι επίσης σημαντικό, καθώς έχει φανεί από έρευνες ότι όσο πιο υψηλό είναι τόσο τα παιδιά βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο δημιουργικότητας (Liang, Niu, Cheng, & Qin, 2021) κι αυτό γιατί οι εύπορες οικογένειες έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά τους καλύτερη μόρφωση και να τα εμπλουτίζουν με εμπειρίες, όπως ταξίδια, θέατρα, μουσεία, συναυλίες. Επιπλέον, οι γονείς που βρίσκονται σε υψηλότερη κοινωνικό οικονομική κατάσταση είναι πιο πρόθυμοι να υποστηρίξουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους χωρίς να αποβλέπουν τόσο πολύ στο αν θα κατακτήσουν υψηλόμισθες θέσεις στις μελλοντικές τους επαγγελματικές καριέρες, όπως συμβαίνει συνήθως με μη εύπορες οικογένειες που επιδιώκουν περισσότερο την οικονομική ανέλιξη των παιδιών (Kohanyi, 2020).

Οι γονείς, από την άλλη, που είναι παρεμβατικοί, ανακατεύονται στις προσωπικές υποθέσεις των παιδιών, θέλουν να μαθαίνουν τα πάντα, έχουν υπερβολικές απαιτήσεις, απαιτούν την άνευ όρων υποταγή και περιορίζουν την αυτονομία των παιδιών με εντολές και τιμωρίες στο όνομα της προστασίας και της φροντίδας περιορίζουν το παιδί και δημιουργούν ένα τοξικό και άγονο οικογενειακό κλίμα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Jankowska & Gralewski, 2022).

Τα όρια μεταξύ γονικού ελέγχου και γονικής συμμετοχής δεν είναι πάντα σαφή. Η συμμετοχή του γονέα μπορεί να αναπτύξει ή να βλάψει τη δημιουργικότητα του παιδιού ανάλογα με το είδος και την έκταση που έχει. Οι γονείς που έχουν υψηλές προσδοκίες απόδοσης από το παιδί τείνουν να του μειώνουν τη δημιουργικότητα σε σύγκριση με τους γονείς που δείχνουν υψηλή αποδοχή των αποτελεσμάτων απόδοσης (Liang, Niu, Cheng, & Qin, 2021).

Μερικές φορές τα παιδιά καταφέρνουν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους όταν οι δεσμοί μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι λιγότεροι, όπως και η ταύτιση με τους γονείς. Η εξήγηση που δίνεται είναι ότι οι λιγότεροι και πιο χαλαροί

οικογενειακοί δεσμοί δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά να χαράζουν τη δική τους πορεία πιο γρήγορα χωρίς να σκέφτονται συγκαταβατικά ή να συμμορφώνονται βάση κάποιου κοινωνικού προτύπου (Κουτρομάνου & Ξηντάρα, 2021). Εκτός αυτού, συμβαίνει πολλές φορές όταν οι σχέσεις παιδιού και γονιού είναι τεταμένες ή όταν υπάρχει απόρριψη, αδιαφορία ή απώλεια κάποιου γονιού το παιδί να στρέφεται σε πνευματικές και δημιουργικές δραστηριότητες προκειμένου να νιώσει ασφάλεια και να καλύψει συναισθηματικές του ανάγκες. Φαίνεται λοιπόν ότι ακόμα και το παιδικό τραύμα μπορεί να αποτελέσει την κινητήριου δύναμη για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Kohanyi, 2020).

Με βάση αυτά, οι τέσσερις τύποι δημιουργικότητας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο έχουν συγκεκριμένες πηγές επιρροής. Στην πολύπλοκη δημιουργικότητα το άτομο προέρχεται από καλό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των ατόμων κατοικεί σε μεγάλες πόλεις και πηγαίνει σε ιδιωτικά σχολεία. Οι γονείς έχουν υψηλό επίπεδο μόρφωση, είναι στοργικοί και λιγότερο υπερπροστατευτικοί και ελεγκτικοί. Στην επαναστατική δημιουργικότητα τα άτομα έχουν δυσμενείς οικογενειακές σχέσεις και αισθάνονται απόρριψη από τους γονείς τους και για το λόγο αυτό έχουν την ίδια απέχθεια και για το σχολείο, περιγράφοντας το κλίμα ως κακό και ότι δεν λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται. Στη δευτερεύουσα δημιουργικότητα, τα άτομα προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο ενώ η στάση των γονιών είναι ιδιαίτερα προστατευτική. Έχουν υψηλό επίπεδο ευσυνειδησίας και γι' αυτό προσαρμόζονται καλά στο σχολείο. Προτιμούν να συνεργάζονται και να συμβιβάζονται παρά να κυριαρχούν. Τέλος στη δημιουργικότητα της αυτοπραγμάτωσης, η μόνη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των ατόμων αυτής της κατηγορίας και του υπόλοιπου πληθυσμού είναι ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα της αυτοπραγμάτωσης έχουν λιγότερο απαιτητικούς πατεράδες (Karwowski & Jankowska, 2016).

### 5.3.2 Σχολείο

Το σχολείο ως παρεμβατικό κοινωνικό υποσύστημα μπορεί να ενισχύσει ή να περιορίσει τη δημιουργικότητα ενός μαθητή (Beghetto, 2010) με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία (Brewer, 2015). Το φυσικό περιβάλλον, όπως τα κτήρια, ο φωτισμός η θερμοκρασία, ο θόρυβος (Sharma, 2016), η ευέλικτη χρήση του χώρου, η ελευθερία κίνησης καθώς και η διαθεσιμότητα υλικών και εργαλείων όπως τεχνολογικά μέσα (ΤΠΕ) συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη

της δημιουργικότητας (Bereczki & Kárpáti, 2018). Παράλληλα η προώθηση μιας κουλτούρας που είναι δεκτική στη φαντασία και την πρωτοτυπία, η ενίσχυση του διαλόγου και της βιωματικότητας και οι ανοιχτού τύπου δραστηριότητες συμβάλουν στη δημιουργία ευκαιριών για δημιουργική δράση με σκοπό οι μαθητές να ενεργοποιήσουν τη δημιουργική τους σκέψη και φαντασία (Brewer, 2015).

Στα πλαίσια του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός μεταξύ μαθητών και δασκάλων και η ενσωμάτωση συνεργατικών δραστηριοτήτων (Bereczki & Kárpáti, 2018), η ψυχολογική και σωματική ασφάλεια έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη δημιουργική επίδοση του μαθητή (Sharma, 2016). Ταυτόχρονα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Τα στοιχεία της προσωπικότητάς του έχουν αντίκτυπο στην τάξη του. Έτσι, αν υπάρχει ενθουσιασμός, γνωστική ευελιξία και η διαμόρφωση ενός δημιουργικού κλίματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού θα υπάρχει αντίστοιχα μεγαλύτερη δημιουργική έκφραση στην τάξη (Baer & Garrett, 2010). Στο αντίποδα αυτού, ένας εκπαιδευτικός έχοντας έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας, έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος καθώς και ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές θα δημιουργήσει δημιουργικούς φραγμούς στους μαθητές (Konstantinidou, Michalopoulou, & Zisi, 2015; Beghetto, 2010).

Το 1990 ο Senge δημιούργησε το μοντέλο «μαθησιακός οργανισμός», όπου τα άτομα μέσα από την συνεργασία και την ομαδική μάθηση καλλιεργούν και αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους προκειμένου να πετύχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Κάποιες από τις βασικές θεωρητικές αρχές αυτού του μοντέλου είναι η ομαδική μάθηση όπου τα άτομα αναπτύσσουν τις ικανότητες τους από κοινού μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεχή μάθηση και η οικοδόμηση ενός κοινού οράματος όπου όλα τα μέλη διαμορφώνουν έναν σκοπό από κοινού δείχνοντας την ίδια προθυμία και δέσμευση. Το μοντέλο αυτό αποτελεί μια από τις μεθοδολογικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Επίσης σημαντικός παράγοντας επιρροής στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δημιουργικότητα παίζει η ηγεσία των διευθυντών των σχολείων. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν την υποστήριξη των διευθυντών και εργάζονται σε ένα περιβάλλον καινοτόμο με μετασχηματιστική ηγεσία αυτό έχει θετική επίδραση στην συμπεριφορά τους και συμβάλλει στο να έχουν θετική στάση για τη δημιουργικότητα

αλλά και να χρησιμοποιήσουν δημιουργικές πρακτικές και οι ίδιοι στην διδασκαλία τους (Chang, Hsieh, Chou, & Huang, 2021).

### 5.3.3 Σχολικό πρόγραμμα

Το πως διαμορφώνεται το σχολικό πρόγραμμα εντός του διαθέσιμου χρόνου της σχολικής ημέρας μπορεί να προσφέρει περισσότερες ή λιγότερες ευκαιρίες ενίσχυσης της δημιουργικότητας στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Σε μαθήματα βαρύτητας όπως τα μαθηματικά όπου υπάρχει συγκεκριμένη ύλη να διδαχτεί, η οποία δεν επιτρέπει να ξεφύγουν οι μαθητές από τα όρια του θέματος, συνήθως υπάρχει περιορισμός της δημιουργικότητας (Craft, 2003). Πολλές φορές το σχολικό πρόγραμμα προωθεί μια κατάσταση τυποποίησης και συμμόρφωσης βάζοντας του δάσκαλους να επικεντρώνονται περισσότερο στη βελτίωση των βαθμολογιών των μαθητών παρά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους (Richardson & Mishra, 2018).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα των μαθητών όταν έχουν χρόνο και έχουν ολοκληρώσει με τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος (Gralewski, 2016). Από την άλλη, υπάρχει ακόμα και σήμερα η αντίληψη από αρκετούς εκπαιδευτικούς ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας δεν είναι μέσα στις αρμοδιότητές τους κι ότι αυτό μπορεί να γίνει είτε με συγκεκριμένα προγράμματα για ταλαντούχα παιδιά ή με εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτός αποτελεί έναν ακόμα από τους λόγους όπου οι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής τις περισσότερες φορές δεν συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σχολικό πρόγραμμα (Beghetto, 2010).

Στα πλαίσια ωστόσο της οικονομικής και πολιτισμικής ανάπτυξης έχει ξεκινήσει εδώ και κάποια χρόνια να δίνεται όλο και μεγαλύτερη προσοχή στη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση. Σε διάφορες χώρες του εξωτερικού, όπως η Αγγλία (όπου στο σχολικό της πρόγραμμα ο όρος της δημιουργικότητας εμφανίζεται περισσότερο από κάθε άλλη χώρα στην Ευρώπη (Wysea & Ferrarib, 2015)), η κυβέρνηση έχει κάνει μετατροπές στο σχολικό πρόγραμμα επενδύοντας στην ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών και κυρίως σε δεξιότητες που θα μπορούν να αξιοποιήσουν ως μελλοντικοί εργαζόμενοι για να ενισχύσουν το μέλλον της χώρας τους (Craft, 2007).

Όσον αφορά τα ελληνικά σχολεία το σχολικό πρόγραμμα σπουδών επισημαίνει στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη τους στην αξιολόγηση τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών όμως δεν οριοθετεί την έννοια της δημιουργικότητας, ούτε

δίνει οδηγίες για την ενίσχυση και αξιολόγησή της με αποτέλεσμα να προκαλεί σύγχυση και προβλήματα στην κατανόηση της φύσης και των επιπέδων της δημιουργικότητας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί χάνουν το κίνητρο να εργαστούν πάνω στην υλοποίηση της δημιουργικότητας στο μάθημά τους ενώ ταυτόχρονα το ανελαστικό και εκτεταμένο σχολικό πρόβλημα δεν αφήνει περιθώρια χρήσης της (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009).

#### 5.4 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την δημιουργικότητα των μαθητών και αυτό που προκύπτει είναι ότι η δημιουργικότητα επηρεάζεται από μια σύνθεση παραγόντων που περιλαμβάνουν το φύλο, την προσωπικότητα και τα κίνητρα από την μια πλευρά αποτελώντας τους ενδογενείς παράγοντες ενώ από την άλλη τα δομικά στοιχεία της οικογένειας, το οικογενειακό κλίμα, οι αξίες των γονέων και η παρεμβατικότητα τους καθώς και το σχολείο μαζί με το σχολικό πρόγραμμα αποτελούν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες.



# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## Κεφάλαιο 6: Ταυτότητα και σχεδιασμός της έρευνας

### 6.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στο πως θα γίνουν οι εκπαιδευτικοί πιο δημιουργικοί και πως θα κάνουν το μάθημά τους πιο δημιουργικό και τα ερωτήματα που τίθενται συνήθως είναι αν ένας δάσκαλος για να διδάξει με δημιουργικό τρόπο πρέπει να είναι και ο ίδιος δημιουργικός (Patston, Cropsey, Marrone, & Kaufman, 2017). Παρόλα αυτά όμως πόσοι είναι ικανοί να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού παιδιού και να επενδύσουν σε αυτά; Η Κοινωνική Παιδαγωγική επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του ατόμου μέσω της μάθησης (Μυλωνακου - Κεκέ, 2013), όμως στην πραγματικότητα η θεωρία γίνεται πράξη; Είναι σημαντικό να μην προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να είναι μόνο αυτοί δημιουργικοί για να γίνεται το μάθημα πιο ευχάριστο και αποδοτικό αλλά να προσπαθούν παράλληλα να αναγνωρίσουν και να εκμεταλλευτούν τη δημιουργικότητα και του ζωηρού μαθητή και του πολύ ήσυχου. Αυτό είναι που επιδιώκεται να διερευνηθεί μέσα από αυτή την έρευνα: η άποψη μεν περί δημιουργικότητας και δε η σωστή αναγνώριση του δημιουργικού μαθητή. Επίσης, καθώς η δημιουργικότητα αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021), μέσα από την έρευνα αυτή γίνεται προσπάθεια ανάδειξης του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι περισσότερες σχετικές με το θέμα έρευνες έχουν διεξαχθεί πριν το 2019, κυρίως στο εξωτερικό, ενώ οι ελληνικές έρευνες είναι πολύ λίγες και σχετικά παλιές (πριν το 2016). Το διαφορετικό που διέπει την παρούσα έρευνα είναι ότι θα διεξαχθεί σε μια post-covid περίοδο. Πάρα πολλά πράγματα έχουν μεσολαβήσει και έχουν αλλάξει μέσα στα δύο χρόνια της πανδημίας όπως η τηλεκπαίδευση η οποία είχε καθοριστικό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης και επηρέασε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Ο τρόπος διδασκαλία άλλαξε, όπως και η προσέγγιση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και αντίστροφα. Είναι λοιπόν άξιο σημασίας να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά πόσο έχουν αλλάξει με βάση τις παλιότερες της pre-covid εποχής και τι επικρατεί σήμερα, χωρίς απαραίτητα να θέσουμε ως μία από τις μεταβλητές τον covid-19.

## 6.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, σχετικά με την δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά στα πλαίσια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

## 6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τον ερευνητικό σκοπό της εργασίας, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα.

- 1) Υπάρχει συσχέτιση των στάσεων και αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, τόπο διαμονής, ειδικότητες εκπαιδευτικών, έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών) των εκπαιδευτικών;
- 2) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών περί δημιουργικής διδασκαλίας και στην εφαρμογή της;
- 3) Σε τι βαθμό επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον την ανάπτυξη της δημιουργικότητας;
- 4) Τι ορίζουν ως δημιουργικότητα οι εκπαιδευτικοί;
- 5) Ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους δημιουργικούς μαθητές;
- 6) Υπάρχουν προγνωστικοί παράγοντες αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά;

## 6.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Για την εκπόνηση της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος καθώς το θέμα αφορούσε μεγάλο πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και με τη μέθοδο αυτή μπορεί να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία κατόπιν σύγκρισης και μελέτης των αποτελεσμάτων.

## 6.5 Δειγματοληψία

Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, βάση της οποίας έγινε άμεση επιλογή ατόμων. Λόγω του μεταπτυχιακού προγράμματος αλλά και του συγγενικού περιβάλλοντος υπήρχε άμεση πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν και προώθησαν σε συναδέλφους το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης γενικής αγωγής και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (εικαστικούς, θεατρολόγους, μουσικούς, εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής) σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα από ηλικίες 23 έως 65 ετών. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ανέρχεται σε 284 εκπαιδευτικούς απ' όλους τους νομούς της Ελλάδας.

## 6.6 Τρόπος συλλογής δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις και δύο ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τους Nowreya A. Al-Nouh, Muneera M. Abdul-Kareem & Hanan A. Taqi (2014) και δημοσιεύθηκε σε επιστημονικό άρθρο στο περιοδικό *English Language Teaching* με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και των δημιουργικών πρακτικών.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος και το ιστορικό του εκπαιδευτικού, δηλαδή ερωτήσεις για την ηλικία του, το φύλο, το επίπεδο τάξης που διδάσκει σήμερα, το πτυχίο, την ειδικότητα και σε ποια πόλη βρίσκεται. Στο δεύτερο μέρος, οι ερωτήσεις 8 – 26 έχουν σκοπό την εξερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη δημιουργικότητα και την δημιουργική σκέψη. Στο τρίτο μέρος οι ερωτήσεις (27- 45) έχουν σκοπό να ανακαλύψουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την δημιουργικότητα στον τρόπο διδασκαλίας τους. Και στο τέταρτο μέρος υπάρχουν δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν τον ορισμό της δημιουργικότητας και να ονοματίσουν πέντε χαρακτηριστικά που περιγράφουν καλύτερα το δημιουργικό μαθητή.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί, προσαρμοσμένο, και σε άλλες έρευνες (Khan & Kamran, 2021; Çelik & Tumen Akuidiz, 2021) με δείκτη αξιοπιστίας και εγκυρότητας Cronbach  $\alpha = 0.86$  (Al-Nouh, Abdul-Kareem, & Taqi, 2014).

Ύστερα από έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας για την χρήση του το ερωτηματολόγιο δόθηκε για μετάφραση από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική. Όπως επίσης πραγματοποιήθηκε και αντίστροφη μετάφραση ούτως ώστε να διασφαλιστεί η

ποιότητά του. Οι δύο μεταφράσεις έγιναν από διαφορετικούς μεταφραστές για να μην γνωρίζει ο δεύτερος την αρχική μορφή του ερωτηματολογίου προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν αστοχίες. Έπειτα από την ολοκλήρωση της μετάφρασης το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε μορφή Google form για να μπορεί να γίνει ηλεκτρονικώς η αποστολή του και αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με 35 συμμετέχοντες προκειμένου να δοθεί ανατροφοδότηση έτσι ώστε να διορθωθούν αστοχίες ή να επαναδιατυπωθούν οι ερωτήσεις.

Στην συνέχεια, άρχισε η επίσημη διανομή του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες αρχικά ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας και έπειτα κλήθηκαν να συμπληρώσουν το πρώτο μέρος με τα δημογραφικά τους στοιχεία. Στο δεύτερο και τρίτο μέρος οι ερωτήσεις που έπρεπε να απαντήσουν ήταν κλειστού τύπου και δομημένες με βάση την κλίμακα Likert, όπου οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες ως καταφατικές προτάσεις και ο ερωτώμενος έπρεπε να δηλώσει σε τι βαθμό συμφωνεί. Οι επιλογές κυμαίνονταν από 1 έως 5 (1 = συμφωνώ απόλυτα, 2 = συμφωνώ, 3 = είμαι ουδέτερος, 4 = διαφωνώ, 5 = διαφωνώ απόλυτα) (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Τέλος, για να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων και να συλλεχθούν τα δεδομένα, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα δημοτικά σχολεία της Ελλάδος ενώ έγινε και επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων ώστε να διαμοιραστεί το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς. Η ανταπόκριση των περισσότερων σχολείων ήταν λίγη και φειδωλή αρχικά. Για τον λόγο αυτό χρειάστηκε να γίνει και δεύτερη επικοινωνία με νομούς της Ελλάδας που δεν είχαν μεγάλη ανταπόκριση και με τις διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευση των εκάστοτε νομών. Μετά την δεύτερη επικοινωνία η ανταπόκριση ήταν ικανοποιητική.

## 6.7 Χρονοδιάγραμμα

Η εύρεση του θέματος και η επικοινωνία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2022, η οποία ενέκρινε το θέμα και έδωσε τις κατευθυντήριες οδηγίες. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συγγραφή του υπομνήματος, το οποίο περιελάμβανε τον αρχικό προτεινόμενο τίτλο, σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το θέμα, τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, την μεθοδολογία, το δείγμα, τον τρόπο συλλογής του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία, την αναγκαιότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, τον εκτιμώμενο χρόνο διεκπεραίωσης και τους περιορισμούς. Κατόπιν υποδείξεων και διορθώσεων τόσο από την

επιβλέπουσα καθηγήτρια όσο κι από την επιτροπή το υπόμνημα εγκρίθηκε τον Φεβρουάριο του 2023. Την ίδια περίοδο ξεκίνησε η συγγραφή του θεωρητικού μέρους και μετάφραση του ερωτηματολογίου και η παραμετροποίηση του. Τον Σεπτέμβριο του 2023 έγιναν οι τελικές διορθώσεις στο ερωτηματολόγιο από την επιβλέπουσα και τον ίδιο μήνα ακολούθησε η πιλοτική έρευνα, η οποία ολοκληρώθηκε αρχές Οκτώβρη. Τον Οκτώβρη του 2023 ξεκίνησε ο επίσημος διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2023, όπου συγκεντρώθηκαν τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων και ξεκίνησε η ανάλυσή τους.

## 6.8 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με την εφαρμογή του λογισμικού IBM SPSS v.29. Έγινε υπολογισμός των ποσοστών, των συχνοτήτων της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης και η παρουσίασή τους με πίνακες και γραφήματα. Ο έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών για τις Στάσεις στη Δημιουργικότητα και τη Δημιουργική σκέψη και στις μεταβλητές για τις Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας, έγινε με το Kolmogorov-Smirnov και τους δείκτες κυρτότητας και στρέβλωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει κανονική κατανομή των μεταβλητών ( $p\text{-value} > 0,05$ ). Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκαν οι παραμετρικοί έλεγχοι Pearson, t-Test, Anova και η Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση (Multiple Linear Regression).

## 6.9 Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας

Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου εκφράζει κατά πόσο το εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι απαλλαγμένο από σφάλματα μέτρησης. Τα σφάλματα δημιουργούνται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων από την επίδραση του χρόνου, των διαφορετικών κοινωνικών ή άλλων συνθηκών ή από την κακή επιλογή και διατύπωση των ερωτήσεων. Ένας τρόπος ελέγχου της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας είναι ο συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach, ο οποίος εκφράζει τον μέσο όρο των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων και των συνδυασμών τους. Αν ο συντελεστής είναι πάνω από 0,70 σημαίνει ότι η εσωτερική συνέπεια είναι υψηλή (Ζαφειρόπουλος, 2015). Το βασικό ερώτημα για τη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας είναι κατά πόσο τα αποτελέσματα που προκύπτουν, για παράδειγμα από ένα ερωτηματολόγιο όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση, θα είναι σταθερά και θα εξακολουθούν να επαναλαμβάνονται σε άπειρα ακόμα δείγματα. Με άλλα λόγια ο συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach ελέγχει αν τα

αποτελέσματα από ένα δείγμα συμμετεχόντων μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο στατιστικό πληθυσμό (Μυλωνάς, 2018, σσ. 264-267).

Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας των δύο ενοτήτων του ερωτηματολογίου για τη Δημιουργικότητα-Δημιουργική Σκέψη και Δημιουργικότητα- Πρακτικές Διδασκαλίας (Πίνακας 1) είναι ικανοποιητική καθώς κυμαίνεται από 0,730 έως 0,922 > 0,70. Συνολικά το ερωτηματολόγιο για τη Δημιουργικότητα και τις Πρακτικές Διδασκαλίας, δείχνει ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's Alpha=0,866 > 0,70).

**Πίνακας 1** Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας

		N	Cronbach's Alpha
1	Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη	19	0,730
2	Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα σε Πρακτικές Διδασκαλίας	20	0,922
	Δημιουργικότητα-Πρακτικές Διδασκαλίας	39	0,866

## 6.10 Περιορισμοί της έρευνας

Είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί που ενδέχεται να προκύψουν κατά την υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Όσον αφορά τη δειγματοληψία, αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι ικανοποιητικός για την παροχή πληροφοριών, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον εκπαιδευτικό πληθυσμό της χώρας καθώς αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα τη δεδομένη χρονική περίοδο.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από την προσωπική τους κρίση και αντίληψη με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ο τρόπος που απαντούν και κατ' επέκταση τα δεδομένα που συλλέγονται. Ενδέχεται μέρος των συμμετεχόντων να απαντήσουν κρίνοντας αν αυτά που διαβάζουν τους φαίνονται ιδανικά ως προς τις αντιλήψεις της δημιουργικότητας και των δημιουργικών πρακτικών και όχι τόσο αν τα εφαρμόζουν όντως αυτά.

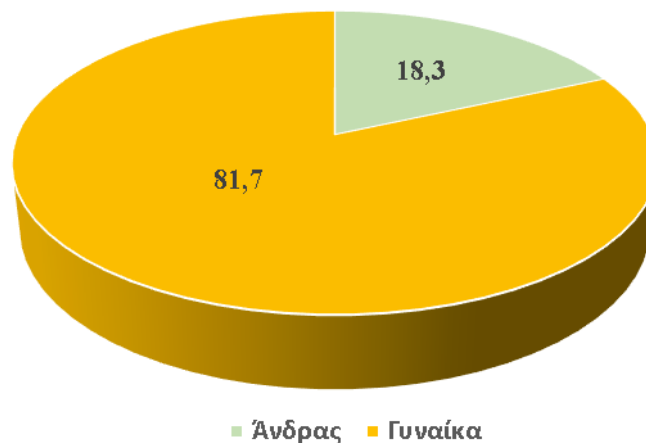
Τέλος η παρούσα έρευνα περιορίζεται στην διερεύνηση των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεν επεκτείνεται σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης από τις οποίες μπορεί να προέκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα.

## Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας

### 7.1 Δημογραφικά στοιχεία

#### Φύλο

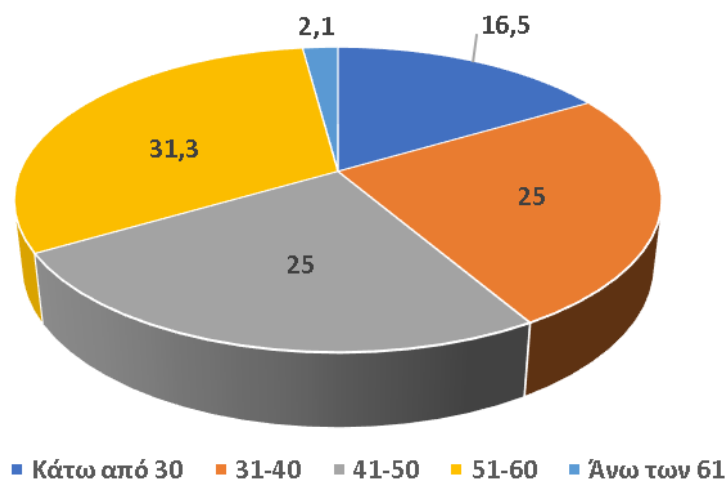
Στο σύνολο των 284 συμμετεχόντων, ως προς το φύλο το 81,7% είναι γυναίκες και το 18,3% είναι άνδρες (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Ποσοστιαία κατανομή Φύλου

#### Ηλικία

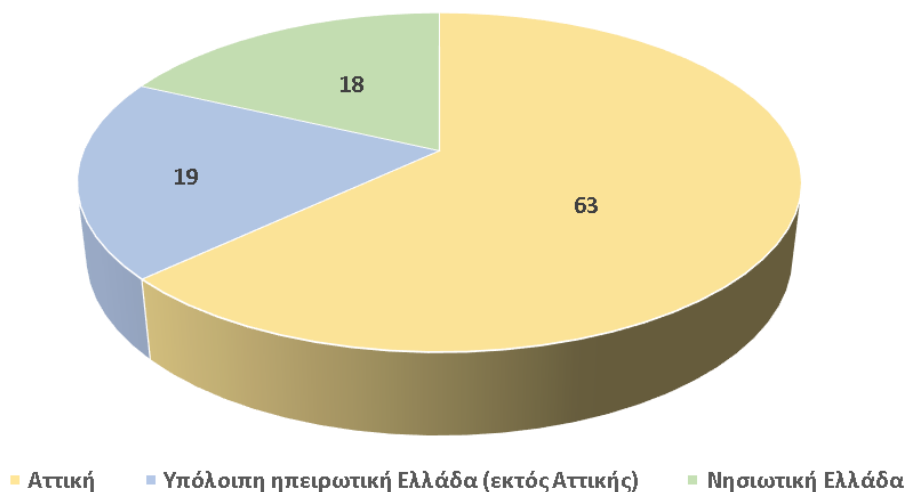
Όσον αφορά την ηλικία των ερωτώμενων, το 31,3% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 51-60 ετών, το 25% στην κατηγορία των 41-50 ετών, το 25% στην κατηγορία των 31-40, το 16,5% στην κατηγορία κάτω από 30 ετών και το 2,1% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 61 και άνω ετών (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή Ηλικίας

### Τόπος διαμονής

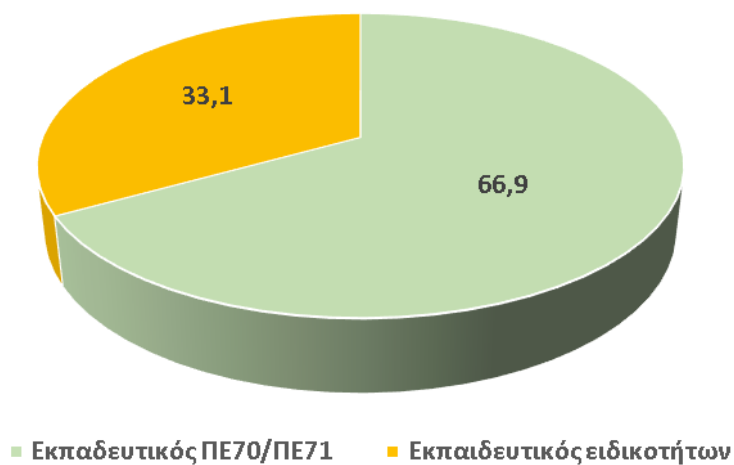
Σχετικά με τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων (Γράφημα 3), η πλειονότητα (63%) διαμένει στην Αττική, το 19% στην υπόλοιπη ηπειρωτική Ελλάδα και το 18% σε νησιά.



**Γράφημα 3.** Ποσοστιαία κατανομή Τόπου Διαμονής

### Ειδικότητα

Ως προς τις ειδικότητες των ερωτώμενων (Γράφημα 4), η πλειονότητα (66,9%) είναι δάσκαλοι/δασκάλες (ΠΕ70/ΠΕ71) και το 33,1% είναι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων (Αγγλικών, ΠΕ06, Φυσικής Αγωγής, ΠΕ11 κ.ά.).

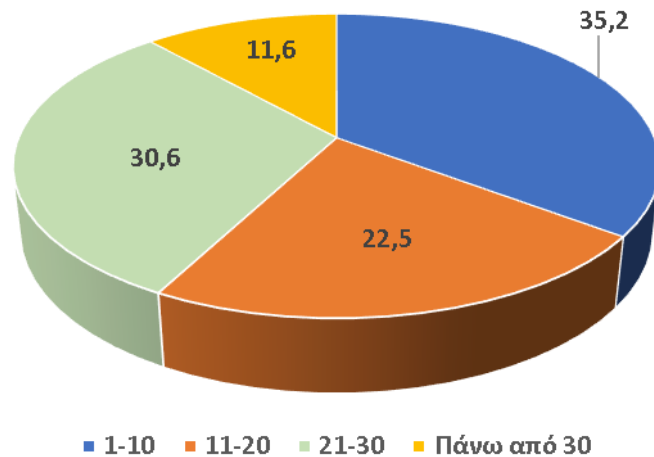


**Γράφημα 4.** Ποσοστιαία κατανομή Ειδικοτήτων Εκπαιδευτικών



### Έτη προϋπηρεσίας

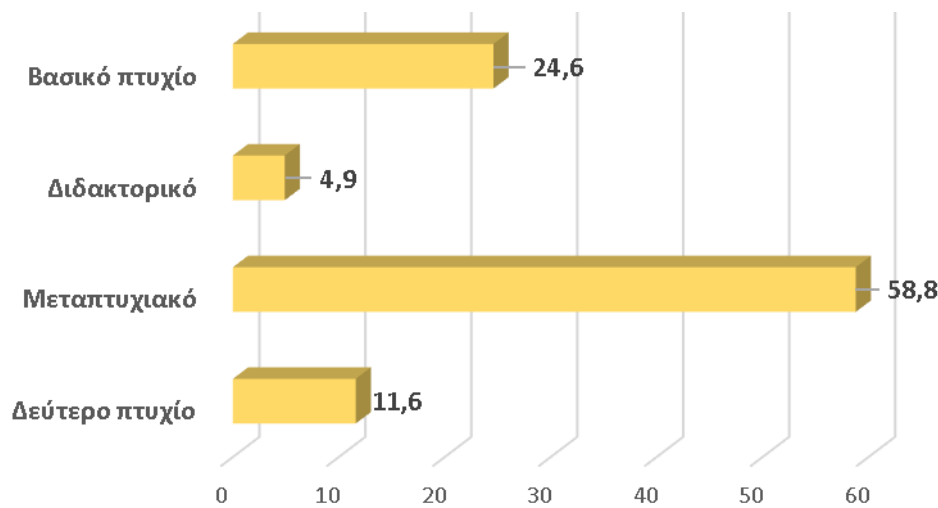
Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων, το 35,2% έχει 1-10 έτη υπηρεσίας, το 30,6% έχει 21-30 έτη, το 22,5% , 11-20 έτη και το 11,6% έχει πάνω από 30 έτη υπηρεσίας (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Ποσοστιαία κατανομή Ετών Υπηρεσίας

### Επίπεδο σπουδών

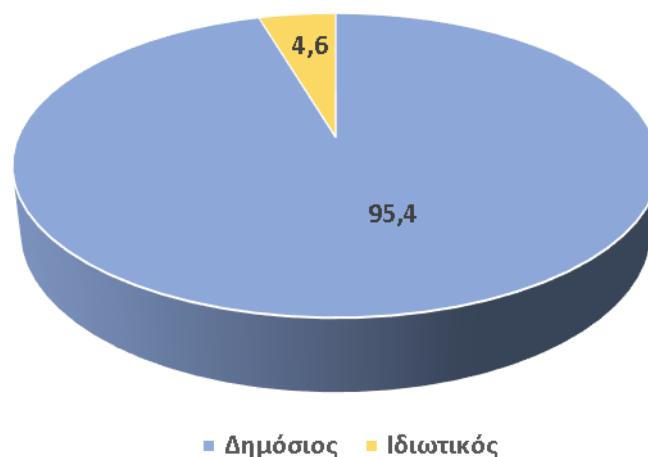
Ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος, η πλειονότητα (58,8%) διαθέτει μεταπτυχιακό, το 11,6% έχει δεύτερο πτυχίο, το 4,9% έχει κάνει διδακτορικό, ενώ το 24,6% διαθέτει μόνο το βασικό πτυχίο σπουδών (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Ποσοστιαία κατανομή ανώτερου τίτλου Σπουδών

## Τομέας εργασίας

Αναφορικά με τον τομέα εργασίας των συμμετεχόντων, η πλειονότητα (95,4%) εργάζεται σε Δημόσια Σχολεία και το 4,6% εργάζεται σε Ιδιωτικά Σχολεία (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Ποσοστιαία κατανομή Τομέα Εργασίας

## 7.2 Περιγραφικά στοιχεία στάσεων για δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη

Όσον αφορά τις Στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη (Πίνακας 2) παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο που κυμαίνεται από 3,70 «Οι δημιουργικοί μαθητές επιτυγχάνουν» έως 4,74 «Η δημιουργικότητα είναι μια βασική δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργείται στα σχολεία». Σε μεσαίο επίπεδο κυμαίνονται οι στάσεις για τη δημιουργικότητα από 2,85 «Μπορούμε να αναπτύξουμε τις δεξιότητες των μαθητών να σκέφτονται δημιουργικά με τα τρέχοντα προγράμματα σπουδών» έως 3,35 «Τα χαρτοφυλάκια (portfolios) ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών». Σε χαμηλό επίπεδο (1,76) καταγράφεται η δήλωση «Το δημιουργικό παιδί είναι μια επιβάρυνση εξαιτίας της ενοχλητικής συμπεριφορά του». Οι συμμετέχοντες εκτιμούν το δημιουργικό παιδί θετικά και όχι ως επιβάρυνση λόγω της ενοχλητικής του συμπεριφοράς.

Πίνακας 2. Κατανομή Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης Στάσεων για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη

	M.T.	T.A.	Επίπεδο
1 Η δημιουργικότητα είναι μια βασική δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργείται στα σχολεία.	4,74	0,032	Υψηλό
2 Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση.	4,58	0,040	Υψηλό
3 Τα χαρτοφυλάκια (portfolios) ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.	3,35	0,060	Μεσαίο

4	Η δημιουργικότητα μπορεί να αξιολογηθεί.	3,03	0,067	Μεσαίο
5	Η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί.	3,77	0,053	Υψηλό
6	Η διδασκαλία της δημιουργικότητας είναι ένας επιπλέον φόρτος εργασίας.	2,68	0,077	Μεσαίο
7	Η απομνημονευματική μάθηση είναι απαραίτητη για να είναι επιτυχείς οι εξετάσεις.	2,96	0,074	Μεσαίο
8	Η ανεξάρτητη μάθηση ενισχύει τη δημιουργική σκέψη.	4,24	0,046	Υψηλό
9	Η διδασκαλία με σκοπό το διαγωνισμό δεν αφήνει χρόνο για δημιουργικές δραστηριότητες.	3,77	0,067	Υψηλό
10	Η πίεση του περιεχομένου του μαθήματος δεν αφήνει χρόνο για δημιουργικές δραστηριότητες.	3,91	0,063	Υψηλό
11	Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού αυξάνει τη δημιουργικότητα.	4,67	0,035	Υψηλό
12	Το δημιουργικό παιδί είναι μια επιβάρυνση εξαιτίας του/της ενοχλητική συμπεριφορά του.	1,76	0,056	Χαμηλό
13	Μπορούμε να αναπτύξουμε τις δεξιότητες των μαθητών να σκέφτονται δημιουργικά με τα τρέχοντα προγράμματα σπουδών.	2,85	0,064	Μεσαίο
14	Οι δημιουργικοί μαθητές επιτυγχάνουν.	3,70	0,055	Υψηλό
15	Η δημιουργική σκέψη βασίζεται στη μετάδοση γνώσης.	2,99	0,063	Μεσαίο
16	Οι ατομικές εργασίες με βάση την επίλυση προβλημάτων διεγείρουν τη δημιουργικότητα.	3,56	0,054	Μεσαίο
17	Η γνώση του περιεχομένου δεν είναι αρκετή. Χρειαζόμαστε κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.	4,45	0,040	Υψηλό
18	Η τάξη πρέπει να είναι ένας χώρος όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και να αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση μακριά από κριτική.	4,71	0,037	Υψηλό
19	Κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, είναι απαραίτητο να κάνουμε ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη.	4,29	0,050	Υψηλό

**Σημείωση:** 1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ λίγο, 3=Ουδέτερη γνώμη, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ απολύτως

### 7.3 Περιγραφικά στοιχεία αντιλήψεων για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας (Πίνακας 3) παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο που κυμαίνεται από 3,81 «Χρησιμοποιώ μια σειρά από τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη μου» έως 4,80 «Ακούω τους μαθητές όταν κάνουν ερωτήσεις».

**Πίνακας 3.** Κατανομή Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης Αντιλήψεων για Δημιουργικότητα σε Πρακτικές Διδασκαλίας

		M.T.	T.A.	Επίπεδο
20	Υπενθυμίζω και ενθαρρύνω τους μαθητές να είναι δημιουργικοί.	4,45	0,041	Υψηλό
21	Αναπτύσσω τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.	4,26	0,045	Υψηλό
22	Ενθαρρύνω τους μαθητές να αμφισβητούν και να σκέφτονται ανεξάρτητα.	4,45	0,039	Υψηλό
23	Ακούω τους μαθητές όταν κάνουν ερωτήσεις	4,80	0,028	Υψηλό
24	Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, κάνω ερωτήσεις στους μαθητές για να τους ενθαρρύνω να σκεφτούν βαθιά για το θέμα.	4,64	0,034	Υψηλό
25	Παροτρύνω τους μαθητές να μου λένε οι ίδιοι τι έχουν μάθει.	4,50	0,044	Υψηλό
26	Ωθώ τους μαθητές να πειραματιστούν με όσα έχουν μάθει σε ποικίλες καταστάσεις.	4,13	0,052	Υψηλό
27	Εμπνέω τους μαθητές μου να βρίσκουν περισσότερες από μία λύσεις σε ένα πρόβλημα.	4,29	0,047	Υψηλό
28	Ετοιμάζω ερωτήσεις για να απαντήσουν οι μαθητές μου μόνοι τους.	3,91	0,057	Υψηλό
29	Αφήνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε ομάδες.	4,07	0,057	Υψηλό
30	Επιτρέπω στους μαθητές να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις.	4,51	0,039	Υψηλό
31	Επιτρέπω στους μαθητές να ρωτούν για πράγματα που τους ενδιαφέρουν.	4,67	0,037	Υψηλό
32	Επαινώ τους μαθητές που δίνουν απροσδόκητες απαντήσεις.	4,55	0,043	Υψηλό
33	Παίρνω μια βαρετή άσκηση και τη μετατρέπω σε παιχνίδι.	3,90	0,058	Υψηλό
34	Χρησιμοποιώ μια προσέγγιση ανακάλυψης ή επίλυσης προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθητών	3,98	0,052	Υψηλό
35	Χρησιμοποιώ μια σειρά από τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη μου.	3,81	0,067	Υψηλό
36	Χρησιμοποιώ αυθεντικές καταστάσεις για να ενθαρρύνω τη χρήση της γλώσσας.	4,19	0,047	Υψηλό
37	Επιβραβεύω την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα.	4,60	0,037	Υψηλό
38	Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέξουν τα δικά τους έργα για να αποδείξουν τις γνώσεις τους.	4,18	0,054	Υψηλό
39	Δεν επικρίνω την ιδέα των μαθητών.	4,67	0,041	Υψηλό

**Σημείωση:** 1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ λίγο, 3=Ουδέτερη γνώμη, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ απολύτως

Συνολικά, οι στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη Δημιουργικότητα και τη Δημιουργική Σκέψη είναι σε υψηλό επίπεδο θετικές (Μ.Τ.=3,76). Το ίδιο υψηλό επίπεδο παρουσιάζουν και για τις αντιλήψεις για τη Δημιουργικότητα με τις Πρακτικές Διδασκαλίας (Μ.Τ.=4,33) (Πίνακας 4). Δείχνουν προθυμία να προάγουν τη δημιουργική σκέψη και αντιλαμβάνονται ότι είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία με τους μαθητές μέσα σε πλαίσιο και κλίμα δημιουργικής έκφρασης και συμμετοχής.

**Πίνακας 4.** Κατανομή Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για Δημιουργικότητα, Δημιουργική Σκέψη και Πρακτικές διδασκαλίας

		Μ.Τ.	Τ.Α.	Επίπεδο
1	Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη	3,76	0,054	Υψηλό
2	Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα σε Πρακτικές Διδασκαλίας	4,33	0,046	Υψηλό

#### 7.4 Έλεγχος συσχέτισης στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη με αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας

Ο έλεγχος συσχέτισης Pearson (Πίνακας 5) καταδεικνύει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση των στάσεων για τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη με τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας ( $r=0,377$ ,  $p<0,01$ ).

**Πίνακας 5.** Έλεγχος Συσχέτισης στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη με αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας

Pearson Correlation	1	2
	Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη	Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα σε Πρακτικές Διδασκαλίας
1	-	
2	0,377**	-

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

#### 7.4.1 Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με το Φύλο

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των στάσεων για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας των ερωτηθέντων με το Φύλο έγινε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση T-test ανεξάρτητων δειγμάτων (Πίνακας 6). Με βάση το Levene's Test οι μέσες τιμές για τους ερωτηθέντες για τις Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη δεν διαφέρουν μεταξύ τους ( $p>0,05$ ). Επομένως, δεν υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών [ $t(282)=-0,082$ ,  $p\text{-value}=0,935>0,05$ ].

Οι μέσες τιμές για τους ερωτηθέντες για τις αντιλήψεις για δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη με το Φύλο διαφέρουν μεταξύ τους ( $p<0,05$ ). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών [ $t(282)=-2,437$ ,  $p\text{-value}=0,018<0,05$ ].

**Πίνακας 6.** Αποτελέσματα T-test για Συσχέτιση Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας με το Φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances				Significance	
		F	Sig.*	t	df	One-Sided p	Two-Sided p
Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη	Equal variances assumed	0,043	0,835	-0,082	282	0,467	0,935
	Equal variances not assumed			-0,074	68,470	0,471	0,941
Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας	Equal variances assumed	5,844	0,016	-3,149	282	<0,001	0,002
	Equal variances not assumed			-2,437	61,299	0,009	0,018

\*  $=p < 0,05$

Οι γυναίκες εκφράζουν υψηλότερο επίπεδο θετικής στάσης ( $\text{mean}=4,37$ ) σε σχέση με τους άνδρες ( $\text{mean}=4,13$ ) στις αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Περιγραφικά Μέτρα Αντιλήψεων Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας για Άνδρες και Γυναίκες

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας	Άνδρας	52	4,13	0,676	0,094
	Γυναίκα	232	4,37	0,446	0,029

#### 7.4.2 Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Τομέα Εργασίας

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των στάσεων για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας των ερωτηθέντων με βάση τον Τομέα Εργασίας, έγινε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση T-test ανεξάρτητων δειγμάτων (Πίνακας 8). Με βάση το Levene's Test οι μέσες τιμές για τους συμμετέχοντες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ( $p > 0,05$ ). Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη σε σχέση με όσους εργάζονται στο Δημόσιο και στον Ιδιωτικό τομέα εκπαίδευσης.

Οι μέσες τιμές για τους ερωτηθέντες για τις αντιλήψεις για δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη με τον Τομέα Εργασίας διαφέρουν μεταξύ τους ( $p < 0,05$ ). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Δημόσιου και του Ιδιωτικού τομέα εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών [ $t(282)=2,611$ ,  $p\text{-value}=0,010 < 0,05$ ].

**Πίνακας 8.** Αποτελέσματα T-test για Συσχέτιση Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας με Τομέα Εργασίας

		Levene's Test for Equality of Variances				Significance	
		F	Sig.*	t	df	One-Sided p	Two-Sided p
Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη	Equal variances assumed	0,991	0,320	0,305	282	0,380	0,761
	Equal variances not assumed			0,432	14,624	0,336	0,672
Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας	Equal variances assumed	0,345	0,558	2,611	282	0,005	0,010
	Equal variances not assumed			2,034	12,673	0,032	0,023

\*  $= p < 0,05$

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι εργάζονται στον Δημόσιο τομέα, εκφράζουν υψηλότερο επίπεδο θετικής στάσης ( $\text{mean}=4,35$ ) σε σχέση με όσους εργάζονται στον Ιδιωτικό τομέα ( $\text{mean}=3,98$ ) στις αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη (Πίνακας 9). Αξίζει να σημειωθεί, ότι το δείγμα των εργαζόμενων εκπαιδευτικών του δείγματος στον Ιδιωτικό τομέα είναι αρκετά μικρό.

**Πίνακας 9.** Περιγραφικά Μέτρα Αντιλήψεων Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας με Τομέα Εργασίας

	Τομέας εργα- σίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αντιλήψεις για Δη- μιουργικό- τητα και	Δημόσιος	271	4,35	0,491	0,030
Πρακτικές διδασκα- λίας	Ιδιωτικός	13	3,98	0,646	0,179

#### 7.4.3 Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Ειδικότητες Εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τον έλεγχο εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των στάσεων για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας των ερωτηθέντων Εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων (Δάσκαλοι/ες-Εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων), έγινε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση T-test ανεξάρτητων δειγμάτων (Πίνακας 10). Με βάση το Levene's Test οι μέσες τιμές για τους συμμετέχοντες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ( $p > 0,05$ ). Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις για τη δημιουργικότητα και τις αντιλήψεις στις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 10.** Αποτελέσματα T-test για Συσχέτιση Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας με Ειδικότητες Εκπαιδευτικών

		Levene's Test for Equality of Variances				Significance	
		F	Sig.*	t	df	One- Sided p	Two-Sided p
Στάσεις για Δη- μιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη	Equal variances assumed	0,186	0,666	-0,719	282	0,236	0,473
	Equal variances not assumed			-0,722	187,497	0,236	0,471
Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές δι- δασκαλίας	Equal variances assumed	0,227	0,634	-0,752	282	0,226	0,453
	Equal variances not assumed			-0,736	174,900	0,232	0,463

\* =  $p < 0,05$



#### 7.4.4 Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Τόπο Διαμονής

Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων τιμών των στάσεων για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα με τις πρακτικές διδασκαλίας των συμμετεχόντων και τον τόπο διαμονής, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One Way Anova). Τα ευρήματα της ανάλυσης (Πίνακας 11) σχετικά με τη διακύμανση έδειξαν ότι υπάρχει ισότητα μέσων τιμών ( $p>0,05$ ). Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των στάσεων για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα με τις πρακτικές διδασκαλίας με τον Τόπο Διαμονής των ερωτώμενων.

**Πίνακας 11.** Ανάλυση Διακύμανσης Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας με Τόπο Διαμονής

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη	Between Groups	0,154	2	0,077	0,663	0,516
	Within Groups	32,636	281	0,116		
	Total	32,790	283			
Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας	Between Groups	0,647	2	0,323	1,279	0,280
	Within Groups	71,026	281	0,253		
	Total	71,672	283			

#### 7.4.5 Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Ηλικία

Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων τιμών των στάσεων για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα με τις πρακτικές διδασκαλίας των συμμετεχόντων και την ηλικία τους, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One Way Anova). Τα ευρήματα της ανάλυσης (Πίνακας 12) σχετικά με τη διακύμανση των στάσεων για τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη, έδειξαν ότι δεν υπάρχει ισότητα μέσων τιμών ( $p<0,05$ ) των στάσεων για τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη με την ηλικία. Επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των στάσεων για δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη με την ηλικία [ $F(4)=2,262$ ,  $p\text{-value}=0,038<0,05$ ].

Ως προς τη διακύμανση των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας με την ηλικία έδειξαν ότι υπάρχει ισότητα μέσων τιμών ( $p>0,05$ ). Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας με την ηλικία [ $F(4)=1,979$ ,  $p\text{-value}=0,098<0,05$ ].

**Πίνακας 12.** Ανάλυση Διακύμανσης Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας με την Ηλικία

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη	Between Groups	1,030	4	0,258	2,262	0,038
	Within Groups	31,760	279	,114		
	Total	32,790	283			
Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας	Between Groups	1,977	4	0,494	1,979	0,098
	Within Groups	69,695	279	0,250		
	Total	71,672	283			

Οι συγκρίσεις των μέσων τιμών δείχνουν ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των στάσεων για τη δημιουργικότητα με την ηλικία (Πίνακας 13) εντοπίζονται στις ηλικιακές κατηγορίες «Κάτω από 30» και «51-60» ( $p=0,007<0,05$ ). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι η μέση τιμή του επιπέδου στάσεων για τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη για όσους έχουν ηλικία «Κάτω από 30» έτη είναι κατά 0,164 μονάδες χαμηλότερη σε σχέση με όσους έχουν ηλικία «Πάνω από 51-60» έτη και το αντίστροφο. Επομένως όσοι έχουν μικρότερη ηλικία, παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο ως προς τη στάση τους στη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη. Αυτό σημαίνει ότι όσο χαμηλότερη είναι η μέση τιμή τόσο πιο θετική η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την δημιουργικότητα και την δημιουργική σκέψη.

**Πίνακας 13.** Συγκρίσεις μέσων τιμών στάσεων για Δημιουργικότητα με την Ηλικία

Dependent Variable	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη	Κάτω από 30	31-40	-0,065	0,063	0,842	-0,24	0,11
		41-50	-0,094	0,063	0,578	-0,27	0,08
		51-60	-0,164	0,061	0,007	-0,33	0,00
		Άνω των 61	-0,237	0,146	0,487	-0,64	0,16
	31-40	Κάτω από 30	0,065	0,063	0,842	-0,11	0,24
		41-50	-0,029	0,057	0,987	-0,18	0,13
		51-60	-0,099	0,054	0,354	-0,25	0,05
		Άνω των 61	-0,171	0,143	0,754	-0,57	0,22
	41-50	Κάτω από 30	0,094	0,063	0,578	-0,08	0,27
		31-40	0,029	0,057	0,987	-0,13	0,18
		51-60	-0,070	0,054	0,687	-0,22	0,08

	Άνω των 61	-0,143	0,143	0,857	-0,54	0,25
51-60	Κάτω από 30	0,164	0,061	0,007	0,00	0,33
	31-40	0,099	0,054	0,354	-0,05	0,25
	41-50	0,070	0,054	0,687	-0,08	0,22
	Άνω των 61	-0,073	0,142	0,986	-0,46	0,32
Άνω των 61	Κάτω από 30	0,237	0,146	0,487	-0,16	0,64
	31-40	0,171	0,143	0,754	-0,22	0,57
	41-50	0,143	0,143	0,857	-0,25	0,54
	51-60	0,073	0,142	0,986	-0,32	0,46

#### 7.4.6 Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Έτη Υπηρεσίας

Όσον αφορά τον έλεγχο, εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των στάσεων για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας με τα έτη υπηρεσίας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One Way Anova) (Πίνακας 14). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μέσες τιμές δεν διαφέρουν μεταξύ τους ( $p > 0,05$ ). Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις για τη δημιουργικότητα και τις αντιλήψεις στις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη με βάση τα έτη υπηρεσίας.

**Πίνακας 14.** Ανάλυση Διακύμανσης Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας με τα Έτη Υπηρεσίας

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη	Between Groups	0,567	3	0,189	1,641	0,180
	Within Groups	32,223	280	0,115		
	Total	32,790	283			
Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας	Between Groups	0,501	3	0,167	0,657	0,579
	Within Groups	71,171	280	0,254		
	Total	71,672	283			

#### 7.4.7 Συσχέτιση στάσεων για δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη και αντιλήψεις για δημιουργικότητα σε πρακτικές διδασκαλίας με Σπουδές

Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων τιμών των στάσεων για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα με τις σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μίας

κατεύθυνσης (One Way Anova). Τα ευρήματα της ανάλυσης (Πίνακας 15) σχετικά με τη διακύμανση έδειξαν ότι υπάρχει ισότητα μέσων τιμών ( $p>0,05$ ). Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της δημιουργικότητα, τη δημιουργικής σκέψης και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα με τις πρακτικές διδασκαλίας με τις Σπουδές των ερωτηθέντων.

**Πίνακας 15.** Ανάλυση Διακύμανσης Δημιουργικότητας και Πρακτικών Διδασκαλίας με Σπουδές

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη	Between Groups	0,641	3	0,214	1,860	0,137
	Within Groups	32,149	280	0,115		
	Total	32,790	283			
Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας	Between Groups	1,032	3	0,344	1,364	0,254
	Within Groups	70,640	280	0,252		
	Total	71,672	283			

## 7.5 Ορισμός Δημιουργικότητας από τους εκπαιδευτικούς

Αναφορικά με τους ορισμούς που διατυπώθηκαν στην ανοικτού τύπου ερώτηση, «Τι ορίζετε ως Δημιουργικότητα», από τους 284 εκπαιδευτικούς του δείγματος, απάντησαν οι 209 (73,6%) ενώ δεν απάντησαν οι 75 (26,4%) εκπαιδευτικοί. Γενικά, οι ερωτώμενοι, δείχνουν ότι γνωρίζουν για τη Δημιουργικότητα (Πίνακας 16, Γράφημα 8) με ορισμούς που εμπεριέχουν ως βασικά στοιχεία της Δημιουργικότητας, την ελεύθερη έκφραση, σκέψεων και συναισθημάτων (26,3%), τις πρωτότυπες ιδέες, λύσεις και σκέψεις (39,2%), τη φαντασία με την έμπνευση (23,4%), την παραγωγή νέου έργου, γνώσεων και τη χρήση καινοτόμων πρακτικών και εφαρμογών (32,5%), τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων (23%), τις πρωτότυπες στρατηγικές και τις ικανότητες λήψης αποφάσεων (7,2%), την ανακάλυψη και εφεύρεση νέων πραγμάτων (8,1%). Επίσης, για την επίτευξη της Δημιουργικότητας, σημαντικές θεωρούνται οι ικανότητες έρευνας και κριτικής σκέψης (12,4%), η ολιστική προσέγγιση και μάθηση (7,2%), οι ικανότητες εξέλιξης (4,8%), ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (5,3%), η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία και η δυνατότητα αναζήτησης εναλλακτικών προτάσεων και λύσεων (11%), οι ικανότητες δημιουργίας (9,6%), η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου (2,9%).

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η δημιουργικότητα είναι ένας τρόπος σκέψης, δράσης και έκφρασης πέρα από τα τυπικά πλαίσια με κυρίως στοιχεία την ελευθερία έκφρασης, σκέψης, τη φαντασία με την έμπνευση, την επίλυση προβλημάτων, την εύρεση εναλλακτικών λύσεων, τις πρωτότυπες ιδέες, λύσεις και σκέψεις, τις στρατηγικές στη λήψη αποφάσεων, την παραγωγή νέου έργου και γνώσης με τη χρήση καινοτόμων ιδεών και εφαρμογών, την κριτική σκέψη και έρευνα, την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία. Σύμφωνα με τον Πίνακα 16, παρουσιάζονται

ενδεικτικά κάποιιοι από τους ορισμούς της Δημιουργικότητας όπως διατυπώθηκαν από τους ερωτώμενους.

**Πίνακας 16.** Ενδεικτικοί ορισμοί Δημιουργικότητας

<b>Τι ορίζετε ως Δημιουργικότητα;</b>	
1	<i>Δημιουργικότητα είναι ένας πολύπλευρος τρόπος σκέψης που συνδυάζει δεξιότητες, κριτική σκέψη και εφευρετικότητα.</i>
2	<i>Να εφευρίσκει κανείς τρόπους για να επιλύει διάφορες καταστάσεις και προβλήματα</i>
3	<i>Ελεύθερη έκφραση, επίλυση προβλημάτων με χρήση διαφόρων μέσων, ενασχόληση με ποικίλα ερεθίσματα</i>
4	<i>Οτιδήποτε είναι καινοτόμο θεωρώ ότι ορίζει τη δημιουργικότητα.</i>
5	<i>Την ικανότητα να προσεγγίζει κάποιος μια κατάσταση με εναλλακτικούς τρόπους και να μπορεί να προσαρμόζεται ώστε να παράξει έργο ή να επιλύσει προβλήματα.</i>
6	<i>Εναλλακτικός τρόπος σκέψης γέννηση νέων ιδεών, ανατροπή του κατεστημένου, καινοτομία.</i>
7	<i>Δημιουργικότητα είναι η σκέψη χωρίς στεγανά, η αξιοποίηση της φαντασίας στη δημιουργία κάτι νέου.</i>
8	<i>Την εξεύρεση λύσεων και την υλοποίηση ιδεών που ξεκινούν από τον συνδυασμό φαντασίας και γνώσης.</i>
9	<i>Η παροχή χώρου, χρόνου και ευκαιριών για αυτόνομη μάθηση, λήψη αποφάσεων και ενίσχυσης της κριτικής σκέψης.</i>
10	<i>Η δημιουργικότητα είναι ικανότητα να δημιουργούμε και να παράγουμε νέες ιδέες, λύσεις, έργα, προϊόντα που είναι πρωτότυπα, καινοτόμα και χρήσιμα. Είναι η ικανότητα να σκεπτόμαστε εκτός των συνηθισμένων πλαισίων, να συνδυάζουμε διάφορες ιδέες και να εκφράζουμε την φαντασία και την αυθεντικότητά μας με δημιουργικό τρόπο.</i>
11	<i>Η ικανότητα να μπορεί κανείς να αποτυπώνει τις ιδέες του ή να υλοποιεί αυτά που φαντάζεται, με σκοπό να επιλύει προβλήματα, να επικοινωνεί καλύτερα, να βελτιώνει την καθημερινότητα τη δική του και των άλλων.</i>
12	<i>Ελευθερία έκφρασης, κριτική σκέψη, επιλογή, παιχνίδι, φαντασία, χαρά, εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους άλλους.</i>
13	<i>Η πρωτότυπη σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η φαντασία</i>
14	<i>Δημιουργικότητα είναι μια δεξιότητα την οποία έχουν έμφυτη ορισμένοι άνθρωποι, και μπορεί να καλλιεργηθεί σε όλους τους ανθρώπους, η οποία συνδέεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης ο οποίος δεν είναι γραμμικός, αιτιατός, αλλά χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους ώστε να επιλύσει κάποιο ζήτημα</i>
15	<i>Συνδυασμός φαντασίας, εξυπνάδας, πρωτοτυπίας, κρίσης, τέχνης...και γενικά αγάπη για τη γνώση και τα καινούργια πράγματα!</i>
16	<i>Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα ενός ατόμου να παράγει κάτι νέο και πρωτότυπο. Αυτό μπορεί να είναι μια ιδέα, ένα έργο τέχνης, μια λύση σε ένα πρόβλημα, ή ακόμα και μια νέα προσέγγιση σε κάτι που ήδη υπάρχει.</i>
17	<i>Ο εναλλακτικός τρόπος σκέψης κι επίλυσης προβλημάτων. Η επινόηση φρέσκων, πρωτότυπων ιδεών.</i>
18	<i>Δημιουργικότητα είναι μια δεξιότητα που σχετίζεται με την αποτελεσματική αντίδραση του ατόμου στις αλλαγές του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος.</i>
19	<i>Δεν υπάρχει ένας μόνο ορισμός. Ο κάθε ερευνητής με βάση τη δική του σκοπιά και επιστήμη έχει δώσει από έναν ορισμό στη δημιουργικότητα. Ο Mann αναφέρει ότι υπάρχουν πάνω από 100 ορισμοί για αυτή.</i>
20	<i>Δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί η ικανότητα ενός ανθρώπου να δημιουργήσει: ένα προϊόν που θα βοηθούσε σε κάποιον τομέα, ένα καινοτόμο πρόγραμμα, ένα ενδιαφέρον βιβλίο, ένα παιχνίδι και διάφορα άλλα.</i>
21	<i>Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να δημιουργήσουμε κάτι νέο, πρωτότυπο ή καινοτόμο χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας.</i>

- 22 *Η δεξιότητα να χειρίζεται κάποιος καταστάσεις εκτός του αναμενόμενου, να γενικεύει, να συγκρίνει, να επεκτείνει και να εμβαθύνει στη σκέψη.*
- 23 *Είναι η ικανότητα των ανθρώπων να βρίσκουν νέες ιδέες μέσω πειραματισμού, φαντασίας και ελεύθερης έκφρασης.*



**Γράφημα 8.** Ποσοστιαία κατανομή στοιχείων Δημιουργικότητας

## 7.6 Χαρακτηριστικά Δημιουργικών Μαθητών

Όσον αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά της Δημιουργικότητας του Μαθητή που καταγράφηκαν από τους συμμετέχοντες στην ανοικτού τύπου ερώτηση, «Καταγράψτε τα πέντε χαρακτηριστικά που πιστεύετε πως περιγράφουν καλύτερα τον δημιουργικό μαθητή», από τους 284 εκπαιδευτικούς του δείγματος, απάντησαν οι 209 (73,6%) ενώ δεν απάντησαν οι 75 (26,4%) εκπαιδευτικοί. Γενικά, οι ερωτώμενοι, παρουσιάζουν ένα σημαντικό πλήθος χαρακτηριστικών που θεωρούν ότι σχετίζονται με τη Δημιουργικότητα του Μαθητή (Πίνακας 17, Γράφημα 9). Τα βασικά χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν και περιγράφουν τον Δημιουργικό Μαθητή, είναι η Φαντασία, η Έμπνευση, η Διορατικότητα (42,1%), η δυνατότητα Αμφισβήτησης, η Αυτοπεποίθηση, η Αυτονομία (32,5%), η Κριτική σκέψη (25,4%), η Επιμέλεια, η Συνέπεια, η Υπομονή, η Επιμονή, η Ενσυναίσθηση, η Κατανόηση (24,9%), η Συνεργασία, η Επικοινωνία, η Συμμετοχικότητα, η Ομαδικότητα (24,9%), η Ευφυΐα, η Εξυπνάδα, η Οξυδέρκεια (21,5%), η Εργατικότητα, η Φιλομάθεια, η Πειθαρχία, η Υπευθυνότητα, η Γνώση (21,1%), η Τόλμη, ο Αυθορητισμός, ο Ενθουσιασμός, το Πάθος (20,6%), η Αντίληψη, η Ευελιξία, η Προσαρμοστικότητα (20,1%), η Δράση, οι Πρωτοβουλίες, η Ενεργητικότητα (17,7%), η Καινοτομία, οι Κατασκευές, η Εφευρετικότητα (16,3%), η Ευδιαθεσία, η Αισιοδοξία, η Κοινωνικότητα, η Αυθεντικότητα (13,4%), η Πρωτοτυπία ιδεών – σκέψεων – Προτάσεων, (12,4%), η Συνδυαστική σκέψη, οι Εναλλακτικές σκέψεις-λύσεις (10,5%) και η Επίλυση προβλημάτων με την Αποτελεσματικότητα (8,6%).

Κυρίαρχα χαρακτηριστικά του Δημιουργικού μαθητή, είναι ότι θα πρέπει να διαθέτει Φαντασία και έμπνευση, να έχει διάθεση πειραματισμού και εξερεύνησης, να διαθέτει αυτονομία και αυτοπεποίθηση και να είναι σε θέση να αμφισβητεί τα πράγματα γύρω του, να μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τις ιδέες τους, τις σκέψεις και να έχει τη δυνατότητα ελεύθερης καλλιτεχνικής έκφρασης, να έχει κριτική σκέψη, να μπορεί να

συναισθάνεται και να κατανοεί τα πράγματα και το περιβάλλον γύρω με τις διαθέσεις των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών, να επιδεικνύει επιμέλεια, συνέπεια, υπομονή και επιμονή στους στόχους του και στις επιλογές τους, να διαθέτει εξυπνάδα, να έχει ευρεία αντίληψη των πραγμάτων γύρω του και ικανότητες προσαρμογής, να επιδεικνύει θάρρος, ενθουσιασμό και πάθος με ότι καταπιάνεται, να αγαπάει την εργασία και τις γνώσεις και θα πρέπει να δείχνει εργατικότητα και πειθαρχία. Να μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράσεις με πρωτότυπες ιδέες, σκέψεις και προτάσεις, να σκέφτεται ολιστικά, να μπορεί να συνδυάζει εναλλακτικές επιλογές και να είναι σε θέση με αποτελεσματικό τρόπο να επιλύει προβλήματα και σύνθετες καταστάσεις.

Συμπερασματικά, ο Δημιουργικός μαθητής θα πρέπει να διαθέτει την απαιτούμενη ευφυΐα, καινοτόμα διάθεση, φαντασία, ελευθερία σκέψης, ιδεών και έκφρασης. Να είναι μια ελεύθερη προσωπικότητα με πρωτοβουλίες, αυτενέργεια, διάθεση για μάθηση και συνέπεια στην επίτευξη των στόχων του. Θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες δημιουργίας, προσαρμογής, συνεργασίας, ομαδικότητας, ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και αποδοχής του διαφορετικού.

Ενδεικτικά, παρουσιάζονται ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι θα πρέπει να διαθέτει ένας Δημιουργικός Μαθητής (Πίνακας, 17).

**Πίνακας 17.** Ενδεικτικά χαρακτηριστικά Δημιουργικού Μαθητή

<b>Καταγράψτε τα πέντε χαρακτηριστικά που πιστεύετε πως περιγράφουν καλύτερα τον δημιουργικό μαθητή.</b>		
1	<i>Φαντασία, παρατηρητικότητα, περιέργεια, τόλμη, συνδυαστική σκέψη</i>	11 <i>Ενέργεια, παρατηρητικότητα, συγκέντρωση, ανοιχτό μυαλό, ανεξαρτησία</i>
2	<i>Πρωτότυπες ιδέες, δική του γνώμη πάνω σε ένα αντικείμενο, καλλιτεχνική φύση, βρίσκει λύσεις, απαιτεί έξυπνα.</i>	12 <i>Καινοτόμος, ευρηματικός, αμφισβητίας, ευαίσθητος, γεμάτος ιδέες.</i>
3	<i>Αισιοδοξία, χιούμορ, περιέργεια, ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη</i>	13 <i>Εφευρετικότητα, Επιμονή, Αφοσίωση Φαντασία, Κριτική σκέψη - αμφισβήτηση</i>
4	<i>Ευφυΐα, φαντασία, αποτελεσματικότητα, περιέργεια, ανακάλυψη.</i>	14 <i>Ευελιξία, πρωτοτυπία - καινοτομία, ευχέρεια, επεξεργασία, φαντασία</i>
5	<i>Μαθηματική σκέψη, Κριτική σκέψη, Πολλαπλή νοημοσύνη, Ενσυναίσθηση, Αυτοεκτίμηση.</i>	15 <i>Φαντασία, κριτική σκέψη, περιέργεια φιλομάθεια, θάρρος της γνώμης</i>
6	<i>Ικανότητα σύλληψης και έκφρασης καινοτόμων και χρήσιμων ιδεών, διατύπωση σημαντικών ερωτημάτων, δημιουργική επίλυση προβλημάτων μέσω εφαρμογής διαφορετικών προσεγγίσεων, αντίληψη μιας κατάστασης μέσω διαφορετικών προοπτικών, νοερή απεικόνιση εννοιών, διαίσθηση και πρόβλεψη των αποτελεσμάτων.</i>	16 <i>Κριτική σκέψη, ελεύθερο πνεύμα, σκέφτεται έξω από τα τετριμμένα / "out of the box", οι ιδέες του είναι πρωτότυπες και ταυτόχρονα χρήσιμες /μπορούν να υλοποιηθούν και να καταστούν χρήσιμες, με τρόπο καινοτόμο και πρωτότυπο. Σκέφτεται χρησιμοποιώντας την φαντασία του, την οποία μεταπλάθει σε κάτι πιο "απτό", χρήσιμο, που είναι ξεχωριστό. Μπορεί να βρει λύσεις σε προβλήματα με πρωτότυπο, αναπάντεχο τρόπο. Να σκεφτούν κάτι, που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα το σκέφτονταν, το οποίο οδηγεί στην επίλυση προβλημάτων με πρωτότυπο τρόπο.</i>

7	<i>Οραματίζεται, λειτουργεί ομαδικά, ψάχνει να βρει τη γνώση που χρειάζεται, αναζητά λύσεις, αμφισβητεί τα πεπαλαιωμένα και εφαρμόζει λύσεις και πρωτότυπες ιδέες</i>	17	<i>Χαμόγελο, θετική στάση, ομαδικότητα, πρωτότυπες ιδέες, εκφραστικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, συμπερίληψη</i>
8	<i>Διατυπώνει την άποψή του ελεύθερα, Συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, Κάνει ερωτήσεις στον/στην εκπαιδευτικό, Συμμετέχει σε δραστηριότητες ανακαλυπτικής μάθησης, Εργάζεται σε ομάδες και ενθαρρύνει τους συμμαθητές της ομάδας του να εκφράσουν τη γνώμη τους.</i>	18	<i>Ο δημιουργικός μαθητής είναι ένα ελεύθερο πνεύμα που ρισκάρει, δεν ακολουθεί κανόνες, έχει πρωτότυπες ιδέες και σε πείθει με τα επιχειρήματά του.</i>
9	<i>Συμμετοχικότητα, Εφευρετικότητα, Φαντασία, Συνεργατικότητα, Συνέπεια</i>	19	<i>Εφευρετικός, έξυπνος, ανήσυχος, φιλομάθης, παρατηρητικός.</i>
10	<i>Δεν υπάρχουν χαρακτηριστικά όλοι οι μαθητές είναι δημιουργικοί, απλά εμείς δεν το βλέπουμε. Δεν πρέπει να μπει και η δημιουργικότητα σε καλούπια!</i>	20	<i>Φαντασία, Κριτική σκέψη, Έκφραση Εναλλακτικός τρόπος σκέψης, Ελεύθερο πνεύμα</i>



**Γράφημα 9.** Ποσοστιαία κατανομή χαρακτηριστικών Δημιουργικότητας Μαθητή

## 7.7 ΠΡΟΓΝΩΣΕΙΣ

### 7.7.1 Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη

Ο έλεγχος της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών (Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας, φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, σπουδές και τομέας εργασίας) στην εξαρτημένη μεταβλητή Στάσεις για δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη, έγινε με την ανάλυση της γραμμικής πολλαπλής παλινδρόμησης. Αρχικά έγινε έλεγχος κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής με το One Sample Kolmogorov-Smirnov Test σύμφωνα με το οποίο ακολουθεί κανονική κατανομή ( $p > 0,05$ ). Οι ανεξάρτητες μεταβλητές



(Πίνακας 18) επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή ( $F(8)=7,708$ ,  $p<0,05$ ) και επομένως υπάρχει το μοντέλο της παλινδρόμησης.

**Πίνακας 18.** Έλεγχος Διακύμανσης του μοντέλου<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6,006	8	0,751	7,708	<0,001 <sup>b</sup>
	Residual	26,784	275	0,097		
	Total	32,790	283			

a. Dependent Variable: Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη

b. Predictors: (Constant), Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας, φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, σπουδές, τομέας εργασίας

Οι Στάσεις για δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη, το Φύλο, η Ηλικία, ο Τόπος διαμονής, η Ειδικότητα εκπαιδευτικών, τα Έτη υπηρεσίας, οι Σπουδές και ο Τομέας εργασίας, εξηγούν κατά 16,5% ( $R^2=0,165$ ) τις Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές Διδασκαλίας των συμμετεχόντων (Πίνακας 19).

**Πίνακας 19.** Model Summary<sup>b</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0,421 <sup>a</sup>	0,177	0,165	0,311	1,957

a. Predictors: (Constant), Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας, φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, σπουδές, τομέας εργασίας

b. Dependent Variable: Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη

Οι μεταβλητές, Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας, Ηλικία, Έτη υπηρεσίας και Σπουδές (Πίνακας 20), φαίνεται να επιδρούν στις στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη Δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη ( $p<0,05$ ). Οι υπόλοιπες μεταβλητές (Φύλο, Τόπος διαμονής, Ειδικότητα εκπαιδευτικών και Τομέας εργασίας) δεν επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη ( $p>0,05$ ).

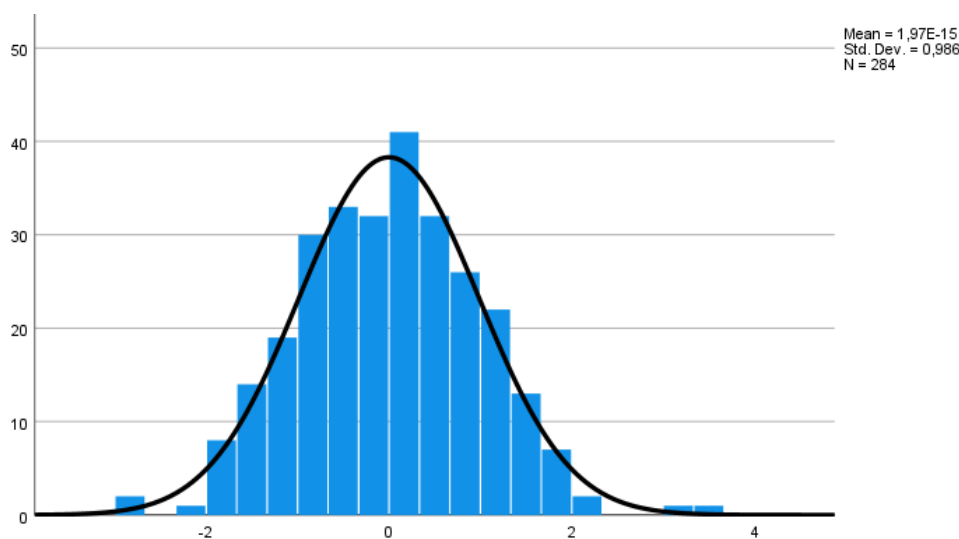
Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι της μορφής  $Y=b_0+b_1x_1+b_2x_2+b_3x_3+b_4x_4$ , για Στάσεις Δημιουργικότητας-Δημιουργικής Σκέψης= $2,707+0,247 * \text{Αντιλήψεις Δημιουργικότητας-Πρακτικές διδασκαλίας} + 0,038 * \text{Ηλικία} + 0,042 * \text{Έτη υπηρεσίας} + 0,046 * \text{Σπουδές}$  (Πίνακας 20). Συνεπώς, αν οι αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας, αυξηθούν κατά μονάδα και οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές, τότε οι στάσεις για διδασκαλία και δημιουργική σκέψη ενισχύονται κατά 0,247 μονάδες. Αν η ηλικία αυξηθεί κατά 1 μονάδα και οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές τότε οι στάσεις για διδασκαλία και δημιουργική σκέψη θα ενισχυθούν κατά 0,038 μονάδες. Αν τα έτη υπηρεσίας αυξηθούν κατά 1 μονάδα και οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές τότε οι στάσεις για διδασκαλία και δημιουργική σκέψη θα ενισχυθούν κατά 0,042 μονάδες. Αν οι σπουδές αυξηθούν κατά μία μονάδα (εδώ από δεύτερο πτυχίο θα γίνουν μεταπτυχιακό) και οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές τότε οι στάσεις για διδασκαλία και δημιουργική σκέψη θα ενισχυθούν κατά 0,046 μονάδες. Πιο σημαντική επίδραση έχουν οι Αντιλήψεις για τη Δημιουργικότητα και τις Πρακτικές διδασκαλίας.

**Πίνακας 20. Coefficients<sup>a</sup>**

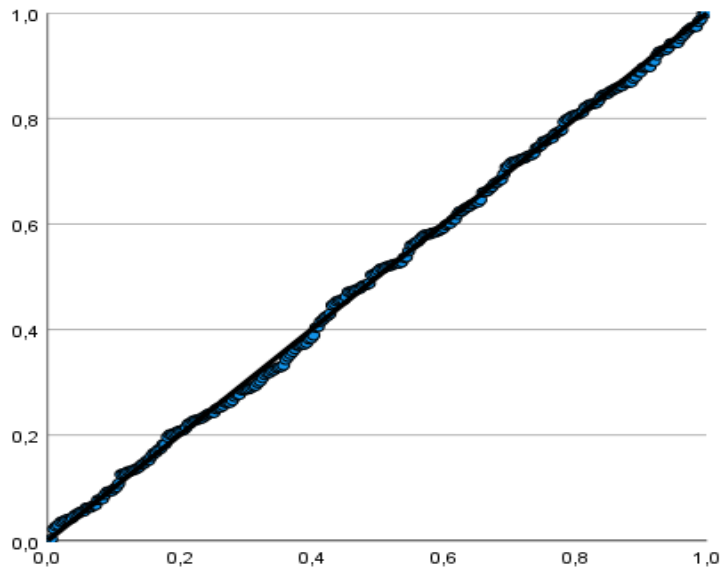
Model		Unstandardized		Standardize		Collinearity		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,707	0,179		15,110	<0,001		
	Αντιλήψεις Δημιουργικότητας-Πρακτικές διδασκαλίας	0,247	0,038	0,365	6,494	<0,001	0,935	1,056
	Φύλο	-0,045	0,049	-0,052	-0,926	0,355	0,272	3,679
	Ηλικία	0,038	0,017	0,124	2,232	0,026	0,962	1,039
	Τόπος διαμονής	-0,016	0,024	-0,037	-0,673	0,501	0,892	1,120
	Ειδικότητα εκπαιδευτικών	0,015	0,042	0,021	0,361	0,719	0,279	3,578
	Έτη υπηρεσίας	0,042	0,019	0,128	2,151	0,032	0,892	1,121
	Σπουδές	0,046	0,019	-0,135	-2,471	0,014	0,904	1,106
	Τομέας εργασίας	0,096	0,094	0,059	1,026	0,306	0,947	1,056

a. Dependent Variable: Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη

Ο έλεγχος της παλινδρόμησης μετά την ολοκλήρωση του μοντέλου δείχνει ότι υπάρχει κανονική κατανομή των καταλοίπων (Γράφημα 10 & 11). Ο έλεγχος Durbin-Watson=1,957<2,00 δείχνει ότι υπάρχει ανεξαρτησία των καταλοίπων (Πίνακας 17).

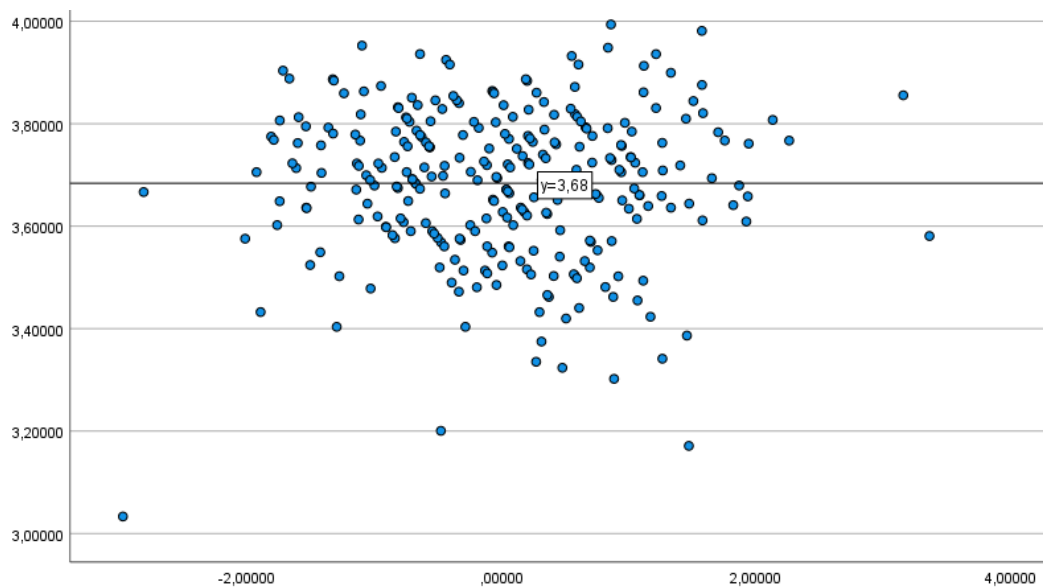


**Γράφημα 10. Καμπύλη κατανομής καταλοίπων**



**Γράφημα 11.** Έλεγχος κανονικής κατανομής καταλοίπων

Ο έλεγχος της ομοσκεδαστικότητας δείχνει ότι τα κατάλοιπα δεν συσχετίζονται μεταξύ τους (Γράφημα 12)



**Γράφημα 12.** Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας καταλοίπων

Επίσης, ο έλεγχος συσχέτισης Pearson (Πίνακας 21) δείχνει ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση των μεταβλητών των καταλοίπων ( $p=1,000 > 0,05$ ).

**Πίνακας 21.** Έλεγχος συσχέτισης καταλοίπων

		Unstandardized Predicted Value	Standardized Residual
Unstandardized Predicted Value	Pearson Correlation	1	0,000
	Sig. (2-tailed)		1,000
	N	284	284

Standardized Residual	Pearson Correlation	0,000	1
	Sig. (2-tailed)	1,000	
	N	284	284

Τέλος ο έλεγχος συγγραμμικότητας (Πίνακας 20) δείχνει ότι υπάρχει ανεξαρτησία των μεταβλητών και κατά συνέπεια δεν επηρεάζεται το μοντέλο παλινδρόμησης ( $\max VIF < 10$ ) και Tolerance  $> 0,2$ .

### 7.7.2 Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας

Ο έλεγχος της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών (Στάσεις για δημιουργικότητα και δημιουργική σκεψη, φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, σπουδές και τομέας εργασία) στην εξαρτημένη μεταβλητή Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας, έγινε με την ανάλυση της γραμμικής πολλαπλής παλινδρόμησης. Αρχικά έγινε έλεγχος κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής με το One Sample Kolmogorov-Smirnov Test σύμφωνα με το οποίο ακολουθεί κανονική κατανομή ( $p > 0,05$ ). Οι ανεξάρτητες μεταβλητές (Πίνακας 22) επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή ( $F(8)=7,708, p < 0,05$ ) και επομένως υπάρχει το μοντέλο της παλινδρόμησης.

**Πίνακας 22.** Έλεγχος Διακόμανσης του μοντέλου<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	15,324	8	1,915	9,348	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	56,348	275	,205		
	Total	71,672	283			

c. Dependent Variable: Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας

d. Predictors: (Constant), Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη, φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, σπουδές, τομέας εργασία

Οι Στάσεις για δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη, το Φύλο, η Ηλικία, ο Τόπος διαμονής, Η Ειδικότητα εκπαιδευτικών, τα Έτη υπηρεσίας, οι Σπουδές και ο Τομέας εργασίας, εξηγούν κατά 19,2% ( $R^2=0,192$ ) τις Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας των ερωτηθέντων (Πίνακας 23).

**Πίνακας 23.** Model Summary<sup>b</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0,462 <sup>a</sup>	0,214	0,192	0,452	1,859

a. Predictors: (Constant), Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη, φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, σπουδές, τομέας εργασία

b. Dependent Variable: Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας

Οι μεταβλητές, Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη, Φύλο, Ηλικία και Τομέας εργασίας (Πίνακας 24), φαίνεται να επιδρούν στις στάσεις των

συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας ( $p < 0,05$ ). Οι υπόλοιπες μεταβλητές (Τόπος διαμονής, Ειδικότητα εκπαιδευτικών, Έτη υπηρεσίας και Σπουδές) δεν επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας ( $p > 0,05$ ).

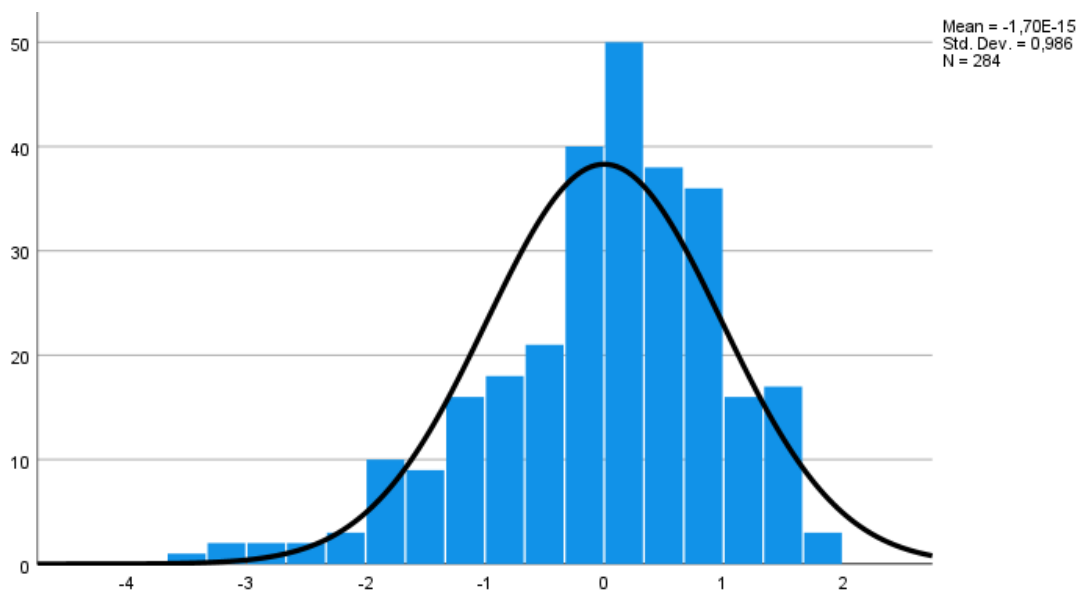
Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι της μορφής  $Y = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 + b_4x_4$ , για Αντιλήψεις Δημιουργικότητας-Πρακτικές διδασκαλίας =  $2,108 + 0,532 * \text{Στάσεις για Δημιουργικότητα και Δημιουργική σκέψη} + 0,241 * \text{Φύλο} + 0,091 * \text{Ηλικία} - 0,292 * \text{Τομέα Εργασίας}$  (Πίνακας 24). Συνεπώς, αν οι Στάσεις για δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη, αυξηθούν κατά μονάδα και οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές, τότε οι Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας θα ενισχυθούν κατά 0,532 μονάδες. Αν το Φύλο αυξηθεί κατά 1 μονάδα (εδώ, σύμφωνα με την κωδικοποίηση, από άνδρες θα γίνουν γυναίκες) και οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές τότε οι Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας θα ενισχυθούν κατά 0,241 μονάδες. Αν η Ηλικία αυξηθεί κατά 1 μονάδα και οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές τότε οι Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας θα ενισχυθούν κατά 0,091 μονάδες. Αν ο Τομέας εργασίας αυξηθεί κατά μία μονάδα (εδώ, σύμφωνα με την κωδικοποίηση, από Δημόσιος, γίνεται Ιδιωτικός) και οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμείνουν σταθερές τότε οι Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας θα μειωθούν κατά 0,292 μονάδες. Πιο σημαντική επίδραση έχουν οι Στάσεις για τη Δημιουργικότητα-Δημιουργική Σκέψη και το Φύλο.

**Πίνακας 24. Coefficients<sup>a</sup>**

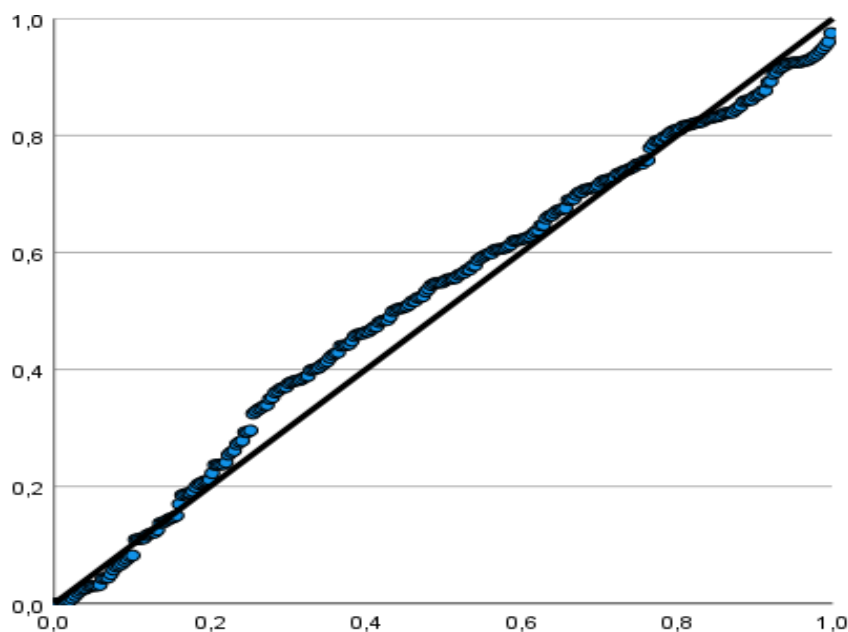
Model		Unstandardized		Standardized		Collinearity		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,108	,368		5,737	<0,001		
	Στάσεις για Δημιουργικότητα-Δημιουργική σκέψη	,532	,081	,354	6,422	<0,001	,965	1,036
	Φύλο	,241	,070	,186	3,454	<0,001	,893	1,120
	Ηλικία	,091	,044	,204	2,062	,040	,983	1,018
	Τόπος διαμονής	-,040	,035	-,061	-1,128	,260	,274	3,651
	Ειδικότητα εκπαιδευτικών	,030	,060	,028	,501	,617	,282	3,552
	Έτη υπηρεσίας	-,069	,049	-,143	-1,419	,157	,964	1,038
	Σπουδές	,010	,028	,019	,343	,732	,907	1,103
	Τομέας εργασίας	-,292	,132	-,122	-2,217	,027	,939	1,065

a. Dependent Variable: *Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και πρακτικές διδασκαλίας*

Ο έλεγχος της παλινδρόμησης μετά την ολοκλήρωση του μοντέλου δείχνει ότι υπάρχει κανονική κατανομή των καταλοίπων (Γράφημα 13 & 14). Ο έλεγχος Durbin-Watson=1,859<2,00 δείχνει ότι υπάρχει ανεξαρτησία των καταλοίπων (Πίνακας 21).

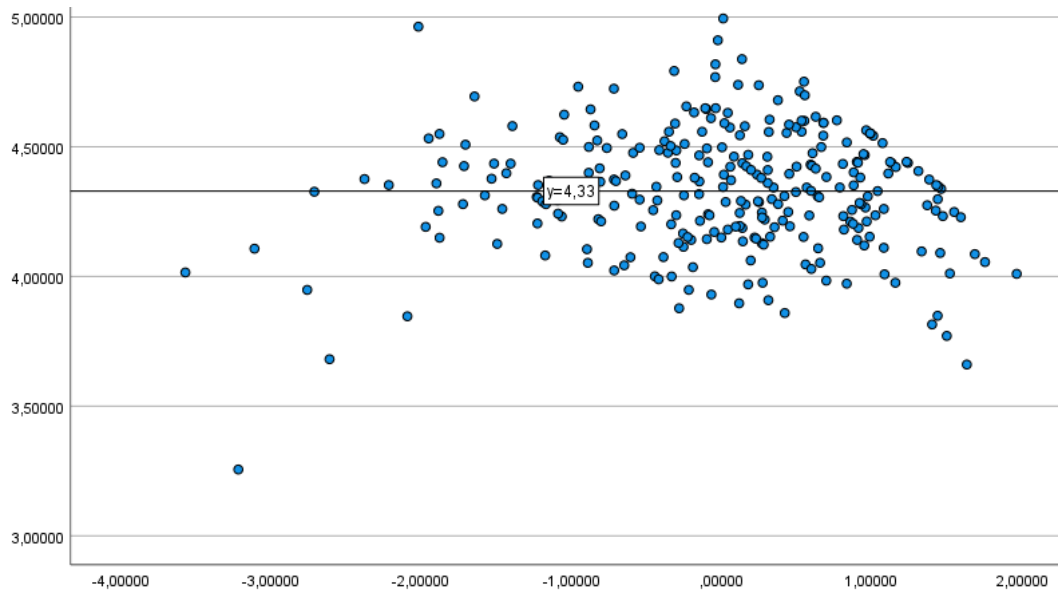


Γράφημα 13. Καμπύλη κατανομής καταλοίπων



Γράφημα 14. Έλεγχος κανονικής κατανομής καταλοίπων

Ο έλεγχος της ομοσκεδαστικότητας δείχνει ότι τα κατάλοιπα δεν συσχετίζονται μεταξύ τους (Γράφημα 15)



**Γράφημα 15.** Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας καταλοίπων

Επίσης, ο έλεγχος συσχέτισης Pearson (Πίνακας 25) δείχνει ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση των μεταβλητών των καταλοίπων ( $p=1,000>0,05$ ).

**Πίνακας 23.** Έλεγχος συσχέτισης καταλοίπων

		Unstandardized Predicted Value	Standardized Residual
Unstandardized Predicted Value	Pearson Correlation	1	0,000
	Sig. (2-tailed)		1,000
	N	284	284
Standardized Residual	Pearson Correlation	0,000	1
	Sig. (2-tailed)	1,000	
	N	284	284

Τέλος ο έλεγχος συγγραμικότητας (Πίνακας 24) δείχνει ότι υπάρχει ανεξαρτησία των μεταβλητών και κατά συνέπεια δεν επηρεάζεται το μοντέλο παλινδρόμησης ( $\max VIF < 10$ ) και  $Tolerance > 0,2$ .

## Κεφάλαιο 8: Σύνθεση ευρημάτων και αποτελεσμάτων

### 8.1 Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι οι διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατηρούνται τα στοιχεία που αναφέρονται παρακάτω σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σχετικά με το **πρώτο ερώτημα**, δηλαδή αν υπάρχει συσχέτιση των στάσεων και των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιά, παρατηρήθηκε ότι ο τόπος διαμονής, τα έτη προϋπηρεσίας, η ειδικότητα του εκπαιδευτικού και το επίπεδο σπουδών του δεν επηρεάζουν τόσο τις αντιλήψεις του, όπως είχε φανεί στην έρευνα Khan και Kamran (2021). Ωστόσο φάνηκε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού, η ηλικία και ο τομέας εργασίας του ασκούν επιρροή στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά με μέση τιμή ( $M=4.37$ ) σε σχέση τους άνδρες εκπαιδευτικούς με μέση τιμή ( $M=4.13$ ). Το ίδιο αποτέλεσμα προκύπτει και στην έρευνα των Khan και Kamran (2021). Ενδεχομένως αυτό να προκύπτει από το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επαινούν και να υποστηρίζουν περισσότερο τους μαθητές, να μην θεωρούν την αποτυχία ένα καταστρεπτικό γεγονός και να αντιπροσωπεύουν περισσότερο τις ανθρώπινες σχέσεις και την ποιότητα ζωής σε σχέση με τους άνδρες που είναι περισσότεροι ανταγωνιστικοί και προσηλωμένοι στην υλική επιτυχία κυρίως στις δυτικές κοινωνίες (Amzaleg & Masry-Herzallah, 2021).

Όσον αφορά την ηλικία, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών χρησιμοποιούν περισσότερο τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία τους και έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα δημιουργικά παιδιά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πάνω των 50-61 ετών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου τομέα έχουν υψηλότερο επίπεδο θετικής στάσης σε σχέση με του εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα. Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού τομέα είναι πολύ μικρό καθώς η ανταπόκρισή τους στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν σε πολύ χαμηλό επίπεδο.



Όσον αφορά το **δεύτερο ερώτημα**, για το αν υπάρχει συσχέτιση στις απόψεις των εκπαιδευτικών περί δημιουργικής διδασκαλίας και εφαρμογή της, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών τους και ότι έχουν την επιθυμία να εντάξουν τη διδασκαλία τους μέσα σε ένα πλαίσιο και κλίμα δημιουργικής έκφρασης και συμμετοχής με τους μαθητές. Η ανάπτυξη και ενίσχυση της δημιουργικότητας είναι από τους πιο σημαντικούς στόχους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής καθώς τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας είναι απαραίτητα για την προσωπική βελτίωση του ατόμου και την ανάπτυξη της κοινωνίας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021) κι όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται και είναι θετικοί στο να το εφαρμόσουν.

Παρ' όλα αυτά, εξετάζοντας το **τρίτο ερώτημα** αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε υψηλό επίπεδο στο ότι η τάξη πρέπει να είναι ένας χώρος όπου οι μαθητές θα πρέπει αισθάνονται ασφαλείς και θα μπορούν να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, ότι η δημιουργικότητα πρέπει να καλλιεργείται στο σχολείο και ότι η μάθηση μέσω παιχνιδιού αυξάνει τη δημιουργικότητα αλλά παράλληλα συμφώνησαν και στο ότι η πίεση του περιεχομένου του μαθήματος και η διδασκαλία με σκοπό το διαγώνισμα δεν αφήνουν χρόνο για δημιουργικές δραστηριότητες. Επίσης, οι περισσότεροι κράτησαν ουδέτερη στάση σχετικά με το ότι τα τρέχοντα προγράμματα σπουδών δεν βοηθούν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και δεξιοτήτων των μαθητών. Στο ίδιο μεσαίο επίπεδο είναι και η στάση τους για το αν τα χαρτοφυλάκια και οι ατομικές εργασίες με βάση την επίλυση προβλημάτων ενισχύουν τη δημιουργικότητα και ότι η διδασκαλία της δημιουργικότητας είναι ένας επιπλέον φόρτος εργασίας.

Παρόμοια αποτελέσματα είχαν προκύψει και στην έρευνα των Cachia & Ferrari (2010) η οποία διεξήχθη σε πανευρωπαϊκή εμβέλεια με πάνω από 7000 συμμετέχοντες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση ήταν ισχυρότερες από τις πρακτικές τους και αυτό γιατί οι δημιουργικές πρακτικές δεν έχουν αρκετό χώρο και χρόνο μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Όπως επίσης και ο τρόπος αξιολόγησης των δημιουργικών μαθητών δεν ήταν συναφής με τις απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αξιολογηθεί ενώ παράλληλα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν τόσο πρόθυμοι να ακολουθήσουν

διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης (portfolio, αναροφοδότηση μεταξύ των μαθητών) πέρα από την επίσημη εξέταση (διαγωνίσματα).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω έρχονται και τα αποτελέσματα από την έρευνα των Nowreya A. Al-Nouh, Muneera M. Abdul-Kareem & Hanan A. Taqil (2014), όπου οι εκπαιδευτικοί στο Κουβέιτ δηλώνουν θετικοί στην προώθηση και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης όμως ταυτόχρονα διαφωνούν ως προς την εφαρμογή χαρτοφυλακίων (portfolio) και αναφέρουν ότι η αξιολόγησή τους και ο τρόπος διδασκαλίας τους επικεντρώνονται στις εξετάσεις των μαθητών. Επίσης και αυτοί οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι πιέζονται να καλύψουν το περιεχόμενο του μαθήματος και δεν είχαν χρόνο για δημιουργικές δραστηριότητες.

Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησε απόλυτα με την πρόταση «Χρησιμοποιώ μια σειρά από τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη μου». Ενδεχομένως θα μπορούσε να ειπωθεί ότι λόγω του υποχρεωτικού καθεστώτος τηλεκπαίδευσης την περίοδο του covid – 19 όλοι οι εκπαιδευτικοί μπήκαν στην διαδικασία να εντάξουν την τεχνολογία στην διδασκαλία τους και να ασχοληθούν πιο ενεργά με τη χρήση της. Σε σύγκριση με την προ covid – 19 περίοδο όπου σε έρευνες που είχαν γίνει οι εκπαιδευτικοί δήλωναν θετικοί στη χρήση τεχνολογίας, όμως απέφευγαν να τη χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους λόγω ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι, δεν είχαν την κατάλληλη εκπαίδευση και δεν υπήρχε η απαραίτητη στήριξη από τα σχολεία (Cachia & Ferrari, 2010). Από έρευνες που έχουν γίνει στην μετά covid – 19 περίοδο δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί απόκτησα και βελτίωσαν τις τεχνολογικές τους γνώσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας και ότι πολλοί συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τεχνολογίες e-learning στα μαθήματα και μετά το πέρας της πανδημίας (Tosik & Hebebcı, 2022).

Για την Κοινωνική Παιδαγωγική η τεχνολογική πρόοδος αποτελεί βασικό εργαλείο ενώ και οι δύο εξελίσσονται και προσαρμόζονται παράλληλα στη σύγχρονη κοινωνία. Ειδικά την περίοδο της πανδημίας που η διαδικτυακή εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης η κοινωνικοπαιδαγωγική θεωρία βρήκε πρόσφορο έδαφος πειραματισμού και βελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσων. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει την προαγωγή και καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων, όπως και οι βιώσιμοι στόχοι που έχουν θέσει τα Ηνωμένα Έθνη. Με βάση αυτό, η Κοινωνική Παιδαγωγική καλείτε να αντιμετωπίσει την ανισοκατανομή των ψηφιακών

πόρων ώστε να παρέχονται ευκαιρίες σε παιδιά που δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στον ψηφιακό κόσμο προκειμένου να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός, έχοντας κοινωνικοπαιδαγωγική κατάρτιση, οφείλει να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσω της δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Το **τέταρτο ερώτημα** έδινε την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα, σύμφωνα με τα δικά τους πιστεύω. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη δημιουργικότητα ως έναν τρόπο δράσης, σκέψης και έκφρασης όπου είναι πέρα από το συνηθισμένο τρόπο σκέψης και περιλαμβάνει πρωτότυπες και καινοτόμες ιδέες, φαντασία, στρατηγικές στη λήψη αποφάσεων, κριτική σκέψη, αυτενέργεια και πρωτοβουλία.

Στην έρευνα τους οι Aljughaiman και Mowrer-Reynolds (2005) διερωτήθηκαν τι εννοούσαν οι εκπαιδευτικοί με τον όρο πρωτότυπες ιδέες. Εννοούν εντελώς νέες για όλους; Για το δημιουργό; Ή για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών; Σύμφωνα με ερευνητές όπως ο Runco και ο Stenberg, βασικό στοιχείο της δημιουργικότητας και συνεπώς της δημιουργίας πρωτότυπων ιδεών είναι η αποκλίνουσα σκέψη, την οποία μόλις το 14% στην έρευνα των Aljughaiman και Mowrer-Reynolds θεώρησε ως καθοριστικό χαρακτηριστικό και αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι δεν συνδέουν κατά κύριο λόγο την αποκλίνουσα σκέψη με τη δημιουργικότητα αλλά αντίθετα δίνουν έμφαση στη συγκλίνουσα σκέψη. Στην παρούσα έρευνα δεν αναφέρθηκε σε κανέναν ορισμό ο όρος αποκλίνουσα σκέψη, ωστόσο αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν την εύρεση εναλλακτικών και αναπάντεχων λύσεων για την επίλυση ενός προβλήματος που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι παραπέμπουν στην αποκλίνουσα σκέψη. Όμως και πάλι χωρίς την δημιουργική σκέψη, η αποκλίνουσα σκέψη δεν μπορεί να σταθεί από μόνη ως χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας (Guilford, 1950).

Το **πέμπτο ερώτημα** είχε κάνει με τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους δημιουργικούς μαθητές. Και αυτό το ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου για να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί ελεύθερα. Αυτά που ανέφεραν οι περισσότεροι ήταν φαντασία, διορατικότητα, περιέργεια, πειραματισμός, παρατηρητικότητα, αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντιστοιχούν στους ορισμούς που έδωσαν. Ωστόσο όμως δημιουργείται μια αντίφαση καθώς τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν λιγότερο ήταν η πρωτοτυπία ιδεών και σκέψεων, η συνδυαστική σκέψη, οι

εναλλακτικές λύσεις και η επίλυση προβλημάτων, τα οποία είχαν αναφέρει ως βασικά στοιχεία ορισμού της δημιουργικότητας. Επίσης, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφωνήσει απόλυτα με την πρόταση ότι το δημιουργικό παιδί αποτελεί επιβάρυνση εξαιτίας της ενοχλητικής συμπεριφοράς του, κανένας εκπαιδευτικός δεν αναφέρθηκε σε κάποιο συμπεριφοριστικό χαρακτηριστικό των δημιουργικών παιδιών, όπως ότι κάποια δημιουργικά παιδιά είναι ντροπαλά ή αντικοινωνικά, ότι φέρονται παιδιάστικα κάποιες φορές ή δείχνουν αφελή και ονειροπόλα (Torrance, 1963). Λίγοι μόνο ανέφεραν ότι τα δημιουργικά παιδιά είναι ανήσυχα και ευαίσθητα. Ενώ σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών παιδιών που αναφέρουν πολλοί ερευνητές όπως μη συμμόρφωση ή αμφισβήτηση εξουσίας δεν έγινε καμία αναφορά.

Σύμφωνα με την Κοινωνική Παιδαγωγική, ο εκπαιδευτικός και κατ' επέκταση ο κοινωνικός παιδαγωγός, πρέπει να αντιμετωπίζει τα παιδιά όχι μόνο ως μαθητές αλλά ως προσωπικότητες στο σύνολό τους. Να μην επικεντρώνεται μόνο στα επιφανειακά τους χαρακτηριστικά αλλά να πηγαίνει εις βάθος έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες παράλληλα με τις σωματικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Όσον αφορά το **τελευταίο ερώτημα** σχετικά με τους προγνωστικούς παράγοντες αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά συμπεραίνεται ότι η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και οι σπουδές αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες σχετικά με τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη. Ενώ για τη δημιουργικότητα και τις δημιουργικές πρακτικές η ηλικία παραμένει ως προβλεπτικός παράγοντας αλλά αλλάζουν τα έτη προϋπηρεσίας με το φύλο του εκπαιδευτικού και οι σπουδές με τον τομέα εργασίας.

Μέσα λοιπόν από την παρούσα έρευνα φαίνεται πως παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και ο τομέας εργασίας επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα, τη δημιουργική σκέψη και τους δημιουργικούς μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα στοιχεία, αυξάνονται οι πιθανότητες να μπορούμε να προβλέψουμε πως οι παράγοντες αυτοί μπορούν να επηρεάσουν περισσότερο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο η προβλεψιμότητα των παραπάνω παραγόντων είναι ενδεικτική και δεν έχει καθολική ισχύ καθώς τα αποτελέσματα αφορούν ένα συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών.

## 8.2 Αποτελέσματα

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δείχνει να αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση και πρόθυμα προσπαθεί να την εντάξει στη διδασκαλία του. Ακόμα και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί ακολουθούν πλέον πιο δημιουργικές προσεγγίσεις στους μαθητές. Παράγοντες όμως όπως η πίεση της σχολικής ώρας και το σχολικό πρόγραμμα φέρνουν εμπόδια και δυσκολίες τις περισσότερες φορές στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας καθώς όπως συμφώνησαν οι περισσότεροι, η ανεξάρτητη μάθηση, δηλαδή πέρα από τα πλαίσια του σχολείου, είναι αυτή που ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών παιδιών, όμως δεν ταυτίζονται πλήρως με τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας που αναφέρουν οι ερευνητές. Όταν όμως είναι υπερβολικά φορτωμένοι με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας δεν είναι εύκολο να εκτιμηθούν και να αναγνωριστούν πλήρως οι δημιουργικές συμπεριφορές. Για το λόγο αυτό πρέπει να διασφαλιστεί ότι παρέχονται επαρκής εκπαίδευση και πόροι στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε τόσο οι δημιουργικοί όσο και οι, τυπικής ανάπτυξης, μαθητές να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τα δημιουργικά τους ταλέντα. Επίσης είναι σημαντικό οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση και αλλαγή να διέπεται από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι οποίες ταυτίζονται απόλυτα με τις προτεραιότητες της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης προκειμένου ο εκπαιδευτικός, και το σχολείο γενικότερα, να έχει έναν ουσιαστικό και δυναμικό κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο στη δημιουργική ανάπτυξη των μαθητών.

## 8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στο λύκειο όπου εκεί ο βασικός στόχος του σχολείου είναι να προετοιμάσει τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις και μέθοδοι όπως η αποστήθιση έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Επίσης θα έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί κατά πόσο αλλάζουν τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών παιδιών με βάση τους εκπαιδευτικούς στον πλαίσιο του λυκείου, όπου τα παιδιά, ειδικά στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία, είναι πιο ανήσυχα και πιο στοχοπροσηλωμένα.

Τέλος, ενδιαφέροντα ευρήματα θα παρείχε και μια ποιοτική έρευνα σε σχέση με την δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά, όπου μέσα από συνεντεύξεις θα μπορούσαν να διερευνηθούν εις βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να αναδειχθεί περισσότερο η προσωπική τους οπτική.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιώτσα, Α. (2006). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γιώτσα, Α. (2006). Διαφορετικά σχήματα και υποσυστήματα οικογένειας μέσα από τη ζωγραφική των παιδιών. Στο Α. Β. Ρήγα, *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια σήμερα* (σσ. 73-94). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκοντέλος, Ά., & Ξαφάκος, Ε. (2021). Η δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών με την χρήση της κλίμακας teaching for creativity scale. *Επιστήμες Αγωγής Τ*, σσ. 181-201. doi:10.26248/v2021i1.1522
- Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στην σχολική τάξη. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής - δημιουργικής σκέψης για την δευτροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 143-163). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.
- Καραφυλλίδου, Μ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την δημιουργική σκέψη και δημιουργικότητα στο δημοτικό σχολείο*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κουτρομάνου, Μ., & Ξηντάρα, Ι.-Μ. (2021). Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*(1), σσ. 73-83. doi:10.12681/edusc.3371
- Μυλωνακου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μυλωνάς, Κ. (2018). *Στατιστική: Θεωρία και εφαρμογές με τον MS-Excel με στοιχεία μετρικής θεωρίας και ψυχομετρίας* (2η εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Brandt, A., & Eagleman, D. (2017). *Η δύναμη του νου, Επινοώντας τον κόσμο μέσα από τη δημιουργική διαδικασία*. (Γ. Μίχα, Επιμ., & Γ. Σιώρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Οξύ.
- Baron, R. A., Branscombe, N. R., & Byrne, D. (2012). *Κοινωνική ψυχολογία*. (Α. Γιώτσα, Επιμ.) Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.

Rubie-Daves, C. M., Stephens, J. M., & Watson, P. (2022). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας της σχολικής τάξης*. (Α. Γιώτσα, Μ. Γκέκα, Ε. Κωνσταντινίδου, & Ε. Λαμπρίδης, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσση

Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), σσ. 17–34. doi:10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x

Al-Nouh, N. A., Abdul-Kareem, M. M., & Taqi, H. A. (2014, June). Primary School EFL Teachers' Attitudes towards Creativity and Their Perceptions of Practice. *Canadian Center of Science and Education*, 7(9). doi:10.5539/elt.v7n9p74

Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, σσ. 123-167.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. New York: Westview Press.

Amabile, T. M. (2012). Componential Theory of Creativity . *Harvard Business School Working Paper*, σσ. 12-96.

Amzaleg, M., & Masry-Herzallah, A. (2021). Cultural dimensions and skills in the 21st century: the Israeli education system as a case study. *Pedagogy, Culture & Society*. doi:10.1080/14681366.2021.1873170

Baer, J., & Garrett, T. (2010). Teaching for Creativity in an Era of Content Standards and Accountability. Στο R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman, *Nurturing Creativity in the Classroom* (σσ. 6-23). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511781629.003

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender Differences in Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, σσ. 75-105. doi:10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (σσ. 447-463). New York: Cambridge University Press.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for “mini-c” Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), σσ. 73–79. doi: 10.1037/1931-3896.1.2.73

Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the re-cent research literature. *Educational Research Review*, 23, σσ. 25-56. doi:10.1016/j.edurev.2017.10.003

Borgstede, S., & Hoogeveen, L. (2014). Una mirada creativa hacia la superdotación. Posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*, 32(1). doi:10.18800/psico.201401.007



- Brewer, G. (2015). Introduction: Creativity and Education. Στο G. Brewer, & R. Hogarth, *Creative Education, Teaching and Learning: Creativity, Engagement and the Student Experience* (σσ. 1-10). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Seville: Joint Research Centre. doi:10.2791/48818
- Carlsson, I., & Hof, E. V. (2011). Teachers Are Not Always Right: Links between Teacher Ratings and Students' Creativity Scores, Self-Images and Self-Ratings in School Subjects. *The Open Education Journal*, 4(1), σσ. 120-129. doi:10.2174/1874920801104010120
- Çelik, V., & Tumen Akuldiz, S. (2021). How Do EFL Teachers in Turkey Perceive Creativity? *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), σσ. 512-525. doi: 10.14686/buefad.862149
- Chang, C.-M., Hsieh, H.-H., Chou, Y.-H., & Huang, H.-C. (2021). The Relationship between Physical Education Teachers' Perceptions of Principals' Transformational Leadership and Creative Teaching Behavior at Junior and Senior High Schools: A Cross-Level Moderating Effect on Innovative School Climates. *Sustainability*, 13(15). doi.org/10.3390/su13158184
- Chang, J. (2011). A Case Study of the “Pygmalion Effect”: Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies*, 4(1), σσ. 198-201.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), σσ. p 113–127.
- Craft, A. (2007). Possibility Thinking in the Early Years and Primary Classroom. Στο A.-G. Tan, *Creativity: A Handbook for Teachers* (σσ. 231-247). World Scientific Publishing Company. doi.org/10.1142/9789812770868\_0013
- Cropley, A. (1995). Fostering creativity in the classroom: General principles. Στο M. Runco, *The creativity research handbook* (σσ. 83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. Στο R. J. Sternberg, *The nature of creativity* (σσ. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, σσ. 1011–1026. doi:10.3758/BF03196731

- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an Ethical Orientation Towards Working With People — Historical Perspectives. *Children Australia*, 36(4), σσ. 176–186. doi:10.1375/jcas.36.4.176
- Eisenberger, R., & Shanock, L. (2011). Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), σσ. 121-130. doi:10.1080/10400419.2003.9651404
- Feist, G. J. (2010). The Function of Personality in Creativity: The Nature and Nurture of the Creative Personality. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (σσ. 113-130). New York: Cambridge University Press.
- Fishkin, A., & Johnson, A. S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roepers Review*, 21(1), σσ. 40-46. doi:10.1080/02783199809553925
- Fryer, M., & Fryer, C. (2020). Regional Creativity: Cross-cultural Differences in Creativity. Στο S. Pritzker, & M. Runco, *Encyclopedia of Creativity* (3η εκδ., σσ. 409-418). doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21286-8
- Furnham, A., Batey, M., Anand, K., & Manfield, J. (2008). Personality, hypomania, intelligence and creativity. *Personality and Individual Differences*, 44, σσ. 1060–1069. doi:10.1016/j.paid.2007.10.035
- Furnham, A., Hughes, D. J., & Marshall, E. (2013). Creativity, OCD, Narcissism and the Big Five. *Thinking Skills and Creativity*, 10, σσ. 91-98. doi:10.1016/j.tsc.2013.05.003
- Giotsa, A., & Mitrogiorgou, E. (2016). Representations of Families through the Children's Drawings in Parental Divorce Incidents in Greece. *Journal of Childhood and Developmental Disorders*, 2(4:29). doi:10.4172/2472-1786.100037
- Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2019). Creativity: A Historical Perspective. Στο *The Cambridge Handbook of Creativity* (2η εκδ., σσ. 11-26). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108776721.002
- Gomez, J. G. (2007). What Do We Know About Creativity? *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), σσ. 31-43.
- Gralewski, J. (2016). Teachers' Beliefs About Creativity and Possibilities for its Development in Polish High Schools: A Qualitative Study. *Creativity Theories – Research – Applications*, 3(2). doi:10.1515/ctra-2016-0019
- Gralewski, J. (2019). Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A qualitative study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, σσ. 138-155. doi:10.1016/j.tsc.2018.11.008
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2013). Polite Girls and Creative Boys? Students' Gender Moderates Accuracy of Teachers' Ratings of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 47(4), σσ. 290-304. doi: 10.1002/jocb.36

- Gruszka, A., & Dobroczyński, B. (2017). Biological and Social Foundations of Creativity and Innovation. Στο M. Tang, & C. H. Werner, *Handbook of the management of creativity and innovation : theory and practice* (σσ. 33-50). New Jersey: World Scientific Publishing.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), σσ. 444-454. doi:10.1037/h0063487
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 2, σσ. 110-118. doi.org/10.1037/h0048280
- Gute, G., Gute, D. S., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2008). The Early Lives of Highly Creative Persons: The Influence of the Complex Family. *Creativity Research Journal*, 20(4), σσ. 343-357. doi:10.1080/10400410802391207
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), σσ. 3–16. doi:10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002
- Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 45, σσ. 1022–1038. doi:10.1093/bjsw/bct174
- Hanchett Hanson, M. (2015). *Worldmaking: Psychology and the Ideology of Creativity*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Hatton, K. (2020). A new framework for creativity in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, σσ. 1-9. doi:10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.016.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, σσ. 569–598. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Hutchinson, E. D. (1931). Materials for the study of creative thinking. *Psychological Bulletin*, 28(5), σσ. 392–410. doi.org/10.1037/h0070088
- Iandoli, C. (1994). Creativity Revisited: A Synopsis of Theories of Creativity Since 1950. *The Journal of Technology Studies*, 20(2), σσ. 8-15.
- Jankowska, D. M., & Gralewski, J. (2022). The familial context of children’s creativity: parenting styles and the climate for creativity in parent–child relationship. *Creativity studies*, 15(1), σσ. 1–24. doi:10.3846/cs.2022.13449
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), σσ. 77-87. doi:10/1080.0305569032000159750
- Jenlink, P. M. (2004). Education, Social Creativity and the evolution of Society. *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 60(3), σσ. 225-240. doi:10.1080/02604020490441211
- Kačerauskas, T. (2015). Creative Society: Concepts and Problems. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 12(2), σσ. 27–44. doi:10.5840/cultura201512219

- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4, σσ. 15-29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Karwowski, M. (2015). Development of the Creative Self-Concept. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 2(2). doi:10.1515/ctra-2015-0019
- Karwowski, M., & Jankowska, D. M. (2016). Four Faces of Creativity at School. Στο R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman, *Nurturing creativity in the classroom* (1η εκδ.). New York: Cambridge University Press. doi 101017/9781316212899019
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), σσ. 1–12. doi: 10.1037/a0013688
- Khan, P., & Kamran, M. (2021). Seeing Creativity: Attitudes towards Creativity from a Pakistani Sociocultural Background. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(6).
- Kohanyi, A. (2020). Families and Creativity. Στο S. Pritzker, & M. Runco, *Encyclopedia of Creativity* (3η εκδ., σσ. 491-497). doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.23816-9
- Konstantinidou, E., Michalopoulou, M., & Zisi, V. (2015). Barriers and Inhibitors of Creativity in Physical Education. *European Psychomotricity Journal*, 7(1), σσ. 17-31.
- Kousoulas, F., & Mega, G. (2009). Students' Divergent Thinking and Teachers' Ratings of Creativity: Does Gender Play a Role? *Journal of Creative Behavior*, 43(3), σσ. 209-222. doi:10.1002/j.2162-6057.2009.tb01315.x
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (σσ. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education*, 27(2), σσ. 101–108. doi:10.1080/02643940902897681
- Liang, Q., Niu, W., Cheng, L., & Qin, K. (2021). Creativity Outside School: The Influence of Family Background, Perceived Parenting, and After-school Activity on Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), σσ. 138-157. doi: 10.1002/jocb.521
- Lin, Y.-S. (2011). Fostering Creativity through Education—A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), σσ. 149-155. doi:10.4236/ce.2011.23021
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. Στο R. J. Sternberg, *Thinking and problem solving* (σσ. 289–332). Academic Press. doi:10.1016/B978-0-08-057299-4.50016-5
- Lubart, T., Glaveanu, V. P., de Vries, H., Camargo, A., & Storme, M. (2019). Cultural Perspectives on Creativity. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The*

- Cambridge Handbook of Creativity* (2η εκδ., σσ. 420-447). Cambridge University Press.
- Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, *17*(7), σσ. 484–495. doi:10.1037/h0046541
- Malikow, M. (2018). Towards an Understanding of Creativity. *Philosophy Pathways*, *226*, σσ. 1-15.
- Martindale, C., Hines, D., Mitchell, L., & Covello, E. (1984). EEG alpha asymmetry and creativity. *Personality and Individual Differences*, *5*(1), σσ. 77-86. doi:10.1016/0191-8869(84)90140-5
- Megalakaki, O., Craft, A., & Cremin, T. (2012). La naturaleza de la creatividad: perspectivas cognitivas y de confluencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(28). doi:10.25115/ejrep.v10i28.1548
- Milbrandt, M., & Milbrandt, L. (2011). Creativity: What Are We Talking About? *Art Education*, *64*(1), σσ. 8-13. doi:10.1080/00043125.2011.11519105
- Montuori, A. (2020). Social Creativity. Στο S. Pritzker, & M. Runco, *Encyclopedia of Creativity* (3η εκδ., σσ. 475-481). Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.23760-7
- Moran, S. (2010). The Roles of Creativity in Society. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (σσ. 74-90). Cambridge University Press.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, *21*, σσ. 9-30. doi:10.1016/j.tsc.2016.05.001
- NACCCE. (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. London: DFEE.
- Ordóñez Camacho, X., & Romero Martínez, S. (2022). Measurement properties of attitudes towards creative persons questionnaire: a reliable tool for understanding attitudes towards creative persons. *Creativity Studies*, *15*(2), σσ. 435-450. doi:10.3846/cs.2022.13917
- Paek, S. H., Summers, S. E., & Sharpe, D. I. (2019). Teachers' Beliefs of Creative Children. *Journal of creativity behavior*. doi:10.1002/jocb.400
- Pantazis, V., & Styla, D. (2020). Social Pedagogy as a Necessary Basis for Teachers Training in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(5), σσ. 1-12. doi:10.26803/ijlter.19.5.1
- Parkhurst, H. B. (1999). Confusion, Lack of Consensus, and the Definition of Creativity as a Construct. *The Journal of Creative*, *33*(1), σσ. 1-21. doi:10.1002/j.2162-6057.1999.tb01035.x
- Patston, T. J., Crompton, D. H., Marrone, R. L., & Kaufman, J. C. (2017). Teacher Self-concepts of Creativity: Meeting the Challenges of the 21st Century Classroom. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, *27*(2), σσ. 23-34.

- Poddar, R. (2012). Fostering Creativity: A Four Elemental Model of Creative Pedagogy. *Journal of Education and Practice*, 3(12), σσ. 190-201.
- Quadflieg, S., & Macrae, C. N. (2011). Stereotypes and stereotyping: What's the brain got to do with it? *European Review of Social Psychology*, 22(1), σσ. 215-273. doi:10.1080/10463283.2011.627998
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), σσ. 305-310.
- Richards, R., & Goslin-Jones, T. (2020). Everyday Creativity. Στο S. Pritzker, & M. Runco, *Encyclopedia of Creativity* (3η εκδ., σσ. 455-462). doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.23801-7
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, σσ. 45-54. doi:10.1016/j.tsc.2017.11.004
- Rietzschel, E. F., & Nijstad, B. A. (2020). Group Creativity. Στο S. Pritzker, & M. Runco, *Encyclopedia of Creativity* (σσ. 562-568). doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.06200-3
- Robinson, S. (2001). *Out of our Minds: Learning to be creative*. Chichester: Capstone Publishing. doi:10.1002/9780857086549
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers.
- Rudowicz, E., Tokarz, A., & Beauvale, A. (2009). Desirability of personal characteristics associated with creativity: Through the eyes of Polish and Chinese university students. *Thinking Skills and Creativity*, 4, σσ. 104–115. doi:10.1016/j.tsc.2009.06.003
- Runco, M. A. (2020). Personal Creativity. Στο S. Pritzker, & M. Runco, *Encyclopedia of Creativity* (3η εκδ., σσ. 311-315). doi: 101016/B978-0-12-809324-523744-9
- Runco, M. A., & Acar, S. (2010). Do Tests of Divergent Thinking Have an Experiential Bias? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(3), σσ. 144 –148. doi:10.1037/a0018969
- Runco, M. A., & Acar, S. (2019). Divergent Thinking. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (2η εκδ., σσ. 224-254). doi: 10.1017/9781316979839
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (2010). Creativity Research: A Historical View. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (σσ. 3-19). Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511763205.003
- Runco, M. A., & J., G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), σσ. 92-96. doi:10.1080/10400419.2012.650092

- Runco, M. A., & Kim, D. (2018). The Four Ps of Creativity: Person, Product, Process, and Press. doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.06193-9
- Sawyer, K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sawyer, K. (2011). The Cognitive Neuroscience of Creativity: A Critical Review. *Creativity Research Journal*, 23(2), σσ. 137-154. doi: 101080104004192011-571191
- Semmler, L., Uchinokura, S., & Pietzner, V. (2018). Comparison of German and Japanese student teachers' views on creativity in chemistry class. *Asia-Pacific Science Education*, 4(9). doi:10.1186/s41029-018-0025-4
- Sharma, R. (2016). Effect of school and home environments on creativity of children. *Journal of Educational Studies*, 1, σσ. 187-196. doi:10.52634/mier/2011/v1/i2-/1614
- Simonton, D. K. (2018). Creative Ideas and the Creative Process : Good News and Bad News for the Neuroscience of Creativity. σσ. 9–18. doi:10.1017/97813165562-38.002
- Simonton, D. K. (2019). Creativity's Role in Society. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (2η εκδ., σσ. 462-480). Cambridge University Press.
- Soldz, S., & Vaillant, G. E. (1999). The Big Five Personality Traits and the Life Course: A 45-Year Longitudinal Study. *Journal of Research in Personality*, 33, σσ. 208–232. doi:10.1006/jrpe.1999.2243
- Srinivasan, N. (2006). Cognitive neuroscience of creativity: EEG based approaches. *Methods*, 42(1), σσ. 109-116. doi: 10.1016/j.ymeth.2006.12.008
- Stein, M. I. (1953). Creativity and Culture. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 36, σσ. 311–322. doi: 10.1080/00223980.1953.-9712897
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), σσ. 87-98. doi:10.1207/s15326934crj1801\_10
- Subhashree, P. (2022). Pygmalion Effect: The Power of the Teacher's Expectation. *The International Journal of Indian Psychology*, 10(4), σσ. 55-60. doi:10.25215/1004.007
- Tang, M. (2017). Creativity and Innovation: Basic Concepts and Approache. Στο M. Tang, & C. H. Werner, *Handbook of the management of creativity and innovation : theory and practice* (σσ. 3-32). New Jersey: World Scientific Publishing.

- Tang, M., & Werner, C. H. (2017). Interdisciplinary and Intercultural Approaches to Creativity and Innovation: Example of the EMCI ERASMUS Intensive Program. Στο M. Tang, & C. H. Werner, *Handbook of the management of creativity and innovation : theory and practice* (σσ. 70-96). New Jersey: World Scientific Publishing.
- Torrance, E. P. (1963). The Creative Personality and the Ideal Pupil. *Teachers College Record*, 65(3), σσ. 1-9. doi:10.1177/016146816306500309
- Torrance, E. P. (1969). *Creativity. What Research Says to the Teacher, Series, No. 28*. Washington, D. C: National Education Association of the United States.
- Tosik, E. G., & Hebebcı, M. T. (2022). Teachers' Usage of Technology During and After COVID-19. *Conference: 5th International Conference on Research in Education and Social Sciences (ICRESS)*.
- Urban, K. K. (1991). RECENT TRENDS IN CREATIVITY RESEARCH AND THEORY IN WESTERN EUROPE. *European Journal of High Ability*, 1, σσ. 99-113. doi:10.1080/0937445900010114
- Vartanian, O. (2019). Neuroscience of Creativity. Στο J. C. KAUFMAN, & R. J. STERNBERG, *The Cambridge Handbook of Creativity* (σσ. 148-172). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), σσ. 7–97.
- Wang, M., & Cai, J. (2016). The Application of Pygmalion Effect in Classroom Education. *Proceedings of the 2016 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education*, σσ. 980-982. doi:10.2991/icadce-16.2016.239
- Watson, P. W. (2022). Στερεοτυπική απειλή: Ανασκόπηση του παρελθόντος και εξέταση του μέλλοντος. Στο C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, P. Watson, & Α. Γιώτσα (Επιμ.), *Εγχειρίδιο Κοινωνική Ψυχολογίας της σχολικής τάξης* (σσ. 323-345). Αθήνα: Gutenberg.
- Weiner, R. P. (2000). *Creativity & beyond: Cultures, Values, and Change*. New York: State University of New York Press.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or Burden in the Classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), σσ. 1-10. doi:10.1207/s15326934crj0801\_1
- Wysea, D., & Ferrarib, A. (2015). Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), σσ. 30–47. doi:10.1002/berj.3135
- Zhang, Z. S., Hopp, M. D., Vialle, W., & Ziegler, A. (2020). Social Perceptions of a Creative Person: Stereotypes and Prejudice of a Creative Student among German Adolescents. *Creativity Research Journal*.
- Zhou, K. (2018). What Cognitive Neuroscience Tells Us About Creativity Education: A Literature Review. *Global Education Review*, 5(1), σσ. 20-34.



## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας – δημοτικής εκπαίδευσης για την δημιουργικότητα και τα δημιουργικά παιδιά

#### Ενημερωτικό σημείωμα

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας διπλωματικής εργασίας που υλοποιείται στο πλαίσιο του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος του ΕΚΠΑ "Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση" που υλοποιείται με τη συμβολή των Π.Τ.Δ.Ε, Ιατρικής Σχολής και του τμήματος Βιολογίας, υπό την εποπτεία της καθηγήτριας κοινωνικής ψυχολογίας Α. Γιώτσα. Η έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την δημιουργικότητα και τους δημιουργικούς μαθητές. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που εργάζονται σε ελληνικά σχολεία, καθώς επίσης και σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

Το ερωτηματολόγιο είναι απολύτως ανώνυμο και εμπιστευτικό. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή συμπερασμάτων για ερευνητικούς σκοπούς. Θα χρειαστείτε λιγότερο από 10 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις συμβάλλουν στην εγκυρότητα της έρευνας. Για περισσότερες πληροφορίες, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [kssideris@primedu.uoa.gr](mailto:kssideris@primedu.uoa.gr)

Αν γνωρίζετε κάποιον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να συμμετέχει στην έρευνα μπορείτε να του προωθήσετε το ερωτηματολόγιο.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Κωνσταντίνος Σωκράτης Σίδερης

## Δημογραφικά στοιχεία

### 1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

### 2. Ηλικία

- Κάτω από 30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Άνω των 61

### 3. Τόπος διαμονής

- Αττική
- Στερεά Ελλάδα (εκτός Αττικής)
- Πελοπόννησος
- Θεσσαλία
- Ήπειρος
- Θράκη
- Μακεδονία
- Κρήτη
- Νήσοι Αιγαίου πελάγους
- Νήσοι Ιονίου πελάγους

### 4. Ειδικότητα

- Δάσκαλος (ΠΕ70)
- Εκπαιδευτικός ειδικότητας

**5. Τομέας εργασίας**

- Δημόσιος  
 Ιδιωτικός

**6. Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας**

- 1-10  
 11-20  
 21-30  
 Πάνω από 30

**7. Σπουδές εκτός από το βασικό πτυχίο**

- Δεύτερο πτυχίο  
 Μεταπτυχιακό  
 Διδακτορικό  
 Άλλο: .....

**Ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις περί δημιουργικότητας**

Ακολουθεί μία σειρά ερωτήσεων, όπου καλείστε να συμπληρώσετε έναν αριθμό από το 1 έως το 5 για κάθε πρόταση, ώστε να προσδιορίσετε ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας σας σχετικά με την κάθε δήλωση.

(1= διαφωνώ απολύτως, 2= διαφωνώ λίγο, 3= ουδέτερη γνώμη, 4= συμφωνώ λίγο, 5= συμφωνώ απολύτως)

**8. Η δημιουργικότητα είναι μια βασική δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργείται στα σχολεία.**

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**9. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση.**

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**10. Τα χαρτοφυλάκια (portfolios) ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Η δημιουργικότητα μπορεί να αξιολογηθεί.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Η διδασκαλία της δημιουργικότητας είναι ένας επιπλέον φόρτος εργασίας.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. Η απομνημονευματική μάθηση είναι απαραίτητη για να είναι επιτυχείς οι εξετάσεις.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. Η ανεξάρτητη μάθηση ενισχύει τη δημιουργική σκέψη.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16. Η διδασκαλία με σκοπό το διαγώνισμα δεν αφήνει χρόνο για δημιουργικές δραστηριότητες.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**17. Η πίεση του χρόνου σε κάθε διδακτική ώρα δεν επιτρέπει την παρουσία δημιουργικών δραστηριοτήτων.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**18. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού αυξάνει τη δημιουργικότητα.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**19. Το δημιουργικό παιδί είναι μια επιβάρυνση εξαιτίας του/της ενοχλητική συμπεριφορά του.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**20. Μπορούμε να αναπτύξουμε τις δεξιότητες των μαθητών να σκέφτονται δημιουργικά με τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**21. Οι δημιουργικοί μαθητές επιτυγχάνουν.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**22. Η δημιουργική σκέψη βασίζεται στη μετάδοση γνώση.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**23. Οι ατομικές εργασίες με βάση την επίλυση προβλημάτων διεγείρουν τη δημιουργικότητα.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**24. Η γνώση του περιεχομένου δεν είναι αρκετή. Χρειαζόμαστε κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**25. Η τάξη πρέπει να είναι ένας χώρος όπου οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς και ελεύθεροι, χωρίς καμία επικριτική διάθεση..**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**26. Κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, είναι απαραίτητο να διατυπώνονται ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**27. Υπενθυμίζω και ενθαρρύνω τους μαθητές να είναι δημιουργικοί.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**28. Αναπτύσσω τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**29. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αμφισβητούν και να σκέφτονται ανεξάρτητα την σχολική ύλη.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**30. Ακούω τους μαθητές όταν κάνουν ερωτήσεις.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**31. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, κάνω ερωτήσεις στους μαθητές για να τους ενθαρρύνω να σκεφτούν βαθιά για το θέμα.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**32. Παροτρύνω τους μαθητές να μου λένε οι ίδιοι τι έχουν μάθει.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**33. Προτείνω τους μαθητές να πειραματιστούν με όσα έχουν μάθει σε ποικίλες καταστάσεις.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**34. Εμπνέω τους μαθητές μου να βρίσκουν περισσότερες από μία λύσεις σε ένα πρόβλημα.**

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**35. Ετοιμάζω ερωτήσεις για να απαντήσουν οι μαθητές μου μόνοι τους.**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**36. Αφήνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε ομάδες.**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**37. Επιτρέπω στους μαθητές να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις.**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**38. Επιτρέπω στους μαθητές να ρωτούν για πράγματα που τους ενδιαφέρουν.**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**39. Επαινώ τους μαθητές που δίνουν μη αναμενόμενες απαντήσεις.**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**40. Παίρνω μια βαρετή άσκηση και τη μετατρέπω σε παιχνίδι.**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**41. Χρησιμοποιώ μια προσέγγιση ανακάλυψης ή επίλυσης προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθητών**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**42. Χρησιμοποιώ μια σειρά από τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη μου.**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**43. Χρησιμοποιώ αυθεντικές καταστάσεις για να ενθαρρύνω τη χρήση της γλώσσας.**

1                      2                      3                      4                      5  
                                                                                       

**44. Επιβραβεύω την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα.**

- 1                      2                      3                      4                      5

**45. Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέξουν τα δικά τους έργα για να αποδείξουν τις γνώσεις τους.**

- 1                      2                      3                      4                      5

**Ερωτήσεις για τον ορισμό της δημιουργικότητας και τους δημιουργικούς μαθητές**

Ακολουθούν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Παρακαλώ όπως απαντήσετε ελεύθερα.

**46. Τι ορίζετε ως δημιουργικότητα;**

.....

**47. Καταγράψτε τα πέντε χαρακτηριστικά που πιστεύετε πως περιγράφουν καλύτερα τον δημιουργικό μαθητή.**

.....

Σας ευχαριστώ για την συνεργασία