

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΙΧ. ΚΟΡΝΑΡΑΚΗΣ

Ο ρόλος της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας
στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης
- Εμπειρική ψυχολογική έρευνα σε μαθητές Γ' Γυμνασίου

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ν. Γ. Παπαδόπουλος, Καθηγητής Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας, επόπτης.

Γ. Ν. Λεοντσίνης, Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας.

Δ. Νικολόπουλος, Λέκτορας Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης.

ΡΕΘΥΜΝΟ 2005

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΜΕΡΟΣ Α	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ	
1. Η ΣΚΕΨΗ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	24
<i>1.1. Ο εγκέφαλος ως βιολογικό υπόβαθρο της σκέψης</i>	<i>24</i>
<i>1.2. Η φύση, η αρχή και οι τύποι της σκέψης</i>	<i>26</i>
<i>1.3 Αντίληψη και προσοχή - η σχέση τους με τη σκέψη</i>	<i>29</i>
<i>1.4 Διάδραση σκέψης και γλώσσας</i>	<i>32</i>
<i>1.5 Προϋποθέσεις ανάπτυξης της σκέψης</i>	<i>36</i>
2. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	40
2.1. Γενικές επισημάνσεις για τη δημιουργική σκέψη	40
<i>2.1.1. Βασική έρευνα</i>	<i>44</i>
2.2. Δημιουργική σκέψη και βιολογικό υπόβαθρο - εγκέφαλος	47
2.3. Η φύση και η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης	49
<i>2.3.1. Μέθοδοι και δοκιμασίες διάγνωσης της δημιουργικής σκέψης</i>	<i>52</i>
2.4. Η Δημιουργική σκέψη ως αντικείμενο διάφορων προσεγγίσεων	56
<i>2.4.1. Συνειρμική ή Συμπεριφοριστική προσέγγιση</i>	<i>56</i>
<i>2.4.2. Μορφολογική προσέγγιση</i>	<i>59</i>
<i>2.4.3. Γνωστική προσέγγιση</i>	<i>62</i>
<i>2.4.4. Ψυχαναλυτική προσέγγιση</i>	<i>65</i>
<i>2.4.5. Ανθρωπιστική προσέγγιση</i>	<i>71</i>
<i>2.4.6. Παραγοντική προσέγγιση</i>	<i>72</i>
<i>2.4.7. Σύγχρονες προσεγγίσεις</i>	<i>79</i>
2.5. Οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικής σκέψης	83
2.6. Τρόποι διαπίστωσης της δημιουργικής σκέψης	88
<i>2.6.1. Ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος</i>	<i>88</i>
<i>2.6.2. Ευχέρεια σκέψης</i>	<i>89</i>
<i>2.6.3. Ευελιξία ή ευκαμψία σκέψης</i>	<i>90</i>
<i>2.6.4. Πρωτοτυπία σκέψης</i>	<i>91</i>
<i>2.6.5. Ικανότητα ανάλυσης - σύνθεσης</i>	<i>92</i>
<i>2.6.6. Ικανότητα μετασχηματισμών</i>	<i>93</i>
<i>2.6.7. Νοητική επεξεργασία</i>	<i>94</i>
3. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	95
3.1. Δημιουργική σκέψη και νοημοσύνη	95
3.2. Δημιουργική σκέψη και αποκλίνουσα νόηση	99

3.3. Δημιουργική σκέψη και φαντασία	100
3.4. Δημιουργική σκέψη και ηλικία	103
3.5. Δημιουργική σκέψη και φύλο	105
3.6. Δημιουργική σκέψη και προσωπικότητα	107
3.7. Δημιουργική σκέψη και οικογένεια	111
3.8. Δημιουργική σκέψη και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο	113
4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ	115
4.1.1. Μνήμη	116
4.1.2. Κατανόηση και εννοιακή αντίληψη	117
4.1.3. Παραγωγική σκέψη	120
4.1.3.1. Παραγωγική σκέψη και ανάλυση - σύνθεση	123
4.1.4. Παραγωγική σκέψη, διδασκαλία ιστορίας και άλλων αντικειμένων	124
4.2. Παράγοντες καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης	125
4.2.1. Παρωθητικοί και ανασταλτικοί παράγοντες του περιβάλλοντος	127
4.2.2. Προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης	131
4.3. Δημιουργική σκέψη και εκπαίδευση	134
4.3.1. Η δημιουργική σκέψη ως στόχος της Εκπαίδευσης	136
4.3.2. Η καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης στην εκπαίδευση	137
4.4. Εκπαιδευτική θεωρία και πράξη προς τη δημιουργική σκέψη	138
4.4.1. Παράγοντες αγωγής και δημιουργική σκέψη	140
4.4.1.1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα	141
4.4.1.2. Ο Μαθητής	143
4.4.1.3. Ο Εκπαιδευτικός	144
4.4.1.4. Ερωτήσεις και δημιουργική σκέψη	147
4.4.1.5. Νοητικές λειτουργίες - ταξινομήσεις και δημιουργικές ερωτήσεις	149
5. ΣΤΑΔΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	156
5.1. Τα στάδια παραγωγής της δημιουργικής ιδέας	156
5.1.1. Προπαρασκευή της σκέψης για την παραγωγή ιδεών	157
5.1.2. Προσπάθεια της σκέψης για την παραγωγή ιδέας	158
5.1.3. Επώαση της ιδέας	159
5.1.4. Έμπνευση της ιδέας	161
5.1.5. Αξιολόγηση της ιδέας	161
5.2. Τεχνικές παραγωγής ιδεών	162
5.2.1. Ο συνειρμός	163

5.2.2. Η διεισδυτική ματιά ή το "φρέσκο" βλέμμα.	163
5.2.3. Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming)	164
5.2.4. Δημιουργική επίλυση προβλήματος (probleen solving)	168
5.2.5. Συνεκτική (Synectics)	170
5.2.6. Η τεχνική (ακροστιχίδα) Scamper	174
5.2.7. Η μέθοδος De Bono ή Πλάγιας Σκέψης (Lateral thinking)	175
5.2.8. Οπτικοποίηση - Δημιουργικά δρώμενα	178
6. ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	182
6.1. Περιεχόμενα και χαρακτήρας της ιστορίας. Δυνατότητες	182
συνάντησης με τη δημιουργική σκέψη	
6.1.1. Δυνατότητες νέας θεώρησης της ιστοριογραφίας και της	186
διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας - τάσεις	
6.2. Διευκρινίσεις σχετικές με τον όρο Τοπική Ιστορία	189
6.3. Πηγές και θεματολογία της Τοπικής Ιστορίας	192
6.4. Ιστορική σκέψη και Τοπική Ιστορία	195
6.5. Από την ιστορική σκέψη στη δημιουργική ικανότητα	202
6.6. Αρχές και διδακτικοί τρόποι προσέγγισης της Τοπικής	207
Ιστορίας	
6.6.1. Θεωρητικές αρχές	207
6.6.2. Μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας	210
6.7. Τοπική Ιστορία και μαθητικές δραστηριότητες	213
6.7.1. Σχέση δημιουργικών ερωτήσεων με την Τοπική Ιστορία	215
6.7. Τοπική Ιστορία και δημιουργική σκέψη στο παιδί του	
Γυμνασίου	216
7. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	220
7.1. Βιωματική σπουδή και μάθηση	221
7.2. Βιωματική διδασκαλία	223
7.3. Βιωματική διδασκαλία και δημιουργική σκέψη	226
7.3.1. Από το βίωμα στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	226
7.3.2. Από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη δημιουργική σκέψη.	227
7.4. Η ανάπτυξη του σχεδίου - προτύπου της βιωματικής	
διδασκαλίας	229

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	237
1.1. Σύντομη εισαγωγή και προβληματική της έρευνας	237
1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	250
1.3. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων	252
2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	255

2.1. Εισαγωγή	255
2.2. Επιλογή της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου	255
2.3. Μέσα συλλογής των δεδομένων της έρευνας	256
2.3.1. Περιγραφή των μέσων συλλογής των δεδομένων	259
2.3.2. Διαδικασία χορήγησης της δοκιμαστικής εφαρμογής	262
2.4. Σχεδιασμός της έρευνας	262
3. Α΄ ΦΑΣΗ ΚΥΡΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	264
3.1. Διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών και ερωτηματολογίων	264
3.2. Βαθμολόγηση των δοκιμασιών και ερωτηματολογίων	265
3.2.1. Βαθμολόγηση της δοκιμασίας συγκλίνουσας σκέψης	265
3.2.2. Βαθμολόγηση της δοκιμασίας αποκλίνουσας σκέψης	265
3.2.3. Βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου προσωπικότητας	267
3.2.4. Βαθμολόγηση πίνακα κατάταξης μαθημάτων Γ΄ Γυμνασίου	267
3.2.5. Βαθμολόγηση ερωτηματολογίου δραστηριοτήτων και κινήτρων	267
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	268
4.1. Εισαγωγή	268
4.2. Σπουδή και θεματολογία διδασκαλιών της Τοπικής Ιστορίας	268
4.3. Μέθοδος της πειραματικής διδασκαλίας	269
4.4. Εισαγωγικό μάθημα	271
4.5. Το πρώτο μάθημα Τοπικής Ιστορίας	273
4.6. Διαδικασίες που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της σπουδής του θέματος	275
4.7. Τρόπος χρήσης τεχνικών παραγωγής ιδεών κατά τη διάρκεια της σπουδής του θέματος της Τοπικής Ιστορίας	277
5. Β΄ ΦΑΣΗ ΚΥΡΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	284
5.1. Διαδικασία επαναχορήγησης των δοκιμασιών και ερωτηματολογίων	284
5.2. Η δομή της μεθοδολογίας - Διαπιστώσεις	285
5.2.1. Περιγραφή δείγματος	285
5.2.2. Έλεγχος για ισοδυναμία πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη πριν τη διδακτική παρέμβαση	286
5.2.3. Επιδόσεις στις δοκιμασίες	287
5.2.3.1. Οι επιδόσεις στις δοκιμασίες αποκλίνουσας νόησης	287
5.2.3.2. Οι επιδόσεις στις δοκιμασίες συγκλίνουσας νόησης	287
5.2.3.3. Οι επιδόσεις σχετιζόμενες με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας	288
5.2.3.4. Οι επιδόσεις από την κατάταξη των μαθημάτων	288
6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	289
6.1. Στατιστικά κριτήρια	289
6.2. Διαφορά των δυο ομάδων στις επιδόσεις δημιουργικής σκέψης μετά τη διδακτική παρέμβαση	290
6.3. Προσδοκίες της οικογένειας και δημιουργική σκέψη	302
6.4. Εξωσχολικές δραστηριότητες και δημιουργική σκέψη	307
6.5. Δημιουργική σκέψη και φύλο	311

6.6. Δημιουργική σκέψη και σειρά γέννησης	313
6.7. Δημιουργική σκέψη και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	315
6.8. Δημιουργική σκέψη και σχολικές επιδόσεις	323
6.9. Συγκλίνουσα νόηση	325
6.9.1. Επιδόσεις και συσχετισμοί δημιουργικής και κριτικής σκέψης	325
6.10. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και δημιουργική σκέψη	330
6.11. Κατάταξη του μαθήματος της Ιστορίας	332
7. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	338
7.1. Δημιουργική σκέψη ή Αποκλίνουσα νόηση	338
7.2. Κριτική σκέψη ή Συγκλίνουσα νόηση	347
7.3. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	349
7.4. Κατάταξη του μαθήματος της Ιστορίας	351
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	353
9. Βιβλιογραφία	359
10. Περίληψη	389
11. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο παρελθόν η δημιουργική σκέψη και η δημιουργικότητα δεν θεωρούνταν ως τομείς που έχριζαν επιστημονικής έρευνας. Ο κύριος λόγος ήταν ότι μια εφευρετική λύση μπορούσε να θεωρηθεί ως δώρο Θεού, ως έμπνευση. Ως παραδείγματα αυτής της αντίληψης θεωρούνται αρχικά ο Όμηρος, ο οποίος κάνει επίκληση της θεότητας (Μούσας), για να συνθέσει τα ποιήματά του και στη συνέχεια ο Αρχιμήδης, ο οποίος φαίνεται ότι σε μια στιγμιαία έκλαμψη του νου ανακάλυψε τη λύση σε ένα πρόβλημα που τον απασχολούσε και ταυτόχρονα θεμελίωσε τη θεωρία της άνωσης. Αλλά και στο μεσαίωνα και στο κοντινό παρελθόν κυριαρχούσε η άποψη ότι εκείνος που δίνει τη διαφορετική, τη δημιουργική λύση, είναι ο Θεός, γι' αυτό και ήταν περιττή η ασχολία με τη δημιουργική σκέψη. Η θεωρία του S. Freud για το ασυνείδητο, η εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, αλλά κυρίως η πρώτη εκτόξευση μη αμερικανικού δορυφόρου στο διάστημα ήταν τα αίτια που επιτάχυναν την έρευνα στον τομέα της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης. Στις μέρες μας υπάρχει μια συνεχής έρευνα για τη δημιουργική σκέψη σε διάφορους τομείς.

Η δημιουργική σκέψη, ως νοητική λειτουργία, βρίσκεται σήμερα όσο ποτέ άλλοτε στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος όλων των προηγμένων χωρών, εξαιτίας του ότι οι μεταβολές στο σύγχρονο πολιτισμό είναι τόσες και τέτοιες, που γίνονται με ταχύτατο ρυθμό. Έτσι αυτό που σήμερα θεωρείται νέο, αύριο θεωρείται παρωχημένο και χρειάζεται ένας άλλος τρόπος σκέψης και εκπαίδευσης προκειμένου ο άνθρωπος να βρίσκεται συνέχεια μέσα στο πλαίσιο αυτού του πολιτισμού. Αναπόφευκτο αποτέλεσμα είναι ότι μεγάλο μέρος των γνώσεων είναι παρωχημένες, γι' αυτό μέλημα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να παρέχει τόσο γνώσεις όσο να μάθει το άτομο τον τρόπο να μαθαίνει συνεχώς.

Για τον αμέσως παραπάνω λόγο χρειάζεται να επινοηθούν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος δυνατότητες διδασκαλίας τρόπων με τους οποίους να μπορεί το άτομο με τις γνώσεις του να βρίσκεται συνεχώς μέσα στην επικαιρότητα. Αυτές οι γνώσεις δε μπορεί να στηρίζονται στην ανατροφοδότηση της εμπειρίας του παρελθόντος, αλλά είναι αναγκαίο να συμβαδίζουν με το σύγχρονο τρόπο ζωής. Μέχρι σήμερα το σχολείο ευνοεί κυρίως δυο παράγοντες της σκέψης: τη μνήμη και την κριτική σκέψη που όμως δεν αρκούν ενόψει των προκλήσεων του σύγχρονου πολιτισμού. Για να υπάρξει ανταπόκριση στις απαιτήσεις των καιρών, είναι απαραίτητο να καλλιεργήσουμε τον τρόπο διδασκαλίας και τη σκέψη μας προς την κατεύθυνση της δημιουργικής σκέψης, ώστε καθετί, που θα παράγουμε, όχι μόνο να έχει τη σφραγίδα του σύγχρονου και του νέου, αλλά και να εξασφαλίζει κατά το δυνατό τη μελλοντική ζωή της κοινωνίας.

Βεβαίως με το νοητικό φαινόμενο της σκέψης σχετίζονται και άλλοι γενικότερα νοητικοί παράγοντες όπως είναι η αντίληψη, η μνήμη, η νοημοσύνη. Αλλά και η ίδια η σκέψη δεν είναι μονοδιάστατη. Μπορούμε να την ανιχνεύσουμε ως κριτική σκέψη, ως πλάγια σκέψη, ως δημιουργική σκέψη κτλ. Την τελευταία μορφή της, δηλαδή τη δημιουργική σκέψη και την καλλιέργειά της μέσα από τη βιωματική διδα-

σκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας σε μαθητές του Γυμνασίου αναλάβομε να διερευνήσουμε με την παρούσα εργασία.

Οι λόγοι που μας ώθησαν σ' αυτό το εγχείρημα ήταν το γεγονός ότι οι εργασίες που έχουν γίνει, όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τη δημιουργική σκέψη, εστιάζονται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ελάχιστες και ανιχνεύουν τη δημιουργική σκέψη γενικά ή σε συνάρτηση με κάποιο μάθημα. Πρόκειται για τα μαθήματα της γλώσσας, της Φ. Αγωγής και των καλλιτεχνικών. Ακόμα ένας λόγος που μας ώθησε στο εγχείρημα να ασχοληθούμε με το θέμα αυτό και σε αυτή την ηλικία των πειραματικών υποκειμένων, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά του Γυμνασίου έχουν εισέλθει στην εφηβική ηλικία, μια ηλικία που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ατόμου να σκέπτεται με αφηρημένες έννοιες, να κάνει γενικεύσεις και να βρίσκει ομοιότητες των πραγμάτων αλλά το κυριότερο να έχει αναπτύξει τη φαντασία του. Η δημιουργική φαντασία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Ψυχολογίας της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης με την επίβλεψη του καθηγητή της Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας των Κινήτρων, του οικείου τμήματος κ. Ν. Γ. Παπαδόπουλου, ως επόπτη της τριμελούς επιτροπής και την καθοδήγηση των υπόλοιπων μελών, κ. Γ. Λεονταΐνη, καθηγητή της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και διδακτικής της Ιστορίας του Παιδ. Τμήμ. του Πανεπιστημίου Αθηνών και του κ. Δ. Νικολόπουλου, λέκτορα Σχολικής Ψυχολογίας του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η εργασία αυτή αποτελεί ένα πρώτο βήμα για τη διερεύνηση της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης στη χώρα μας μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας σε μαθητές Γυμνασίου. Βεβαίως το εγχείρημα δεν είναι και από τα ευκολότερα, με δεδομένο ότι ασχολούμαστε με μια γνωστική περιοχή, η οποία δεν χαρακτηρίζεται από το πλήθος των συναφών εργασιών, τουλάχιστον όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα. Γι' αυτό η προσπάθεια αυτή εντάσσεται στη γενικότερη ανάγκη για έρευνα του προβλήματος της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, που είναι ένα από τα μελλοντικά ζητούμενα της εκπαίδευσης διεθνώς.

Θεωρώ καθήκον και από τη θέση αυτή να εκφράσω θερμότερες ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της διατριβής και ιδιαίτερα:

Στον κ. Ν. Γ. Παπαδόπουλο, καθηγητή του Τμήματος Ψυχολογίας και επόπτη της εργασίας αυτής, για τη συνεχή και ανεκτίμητη συμπαράστασή του στην επίβλεψη και την καθοδήγηση σε όλα τα στάδια της ερευνητικής προσπάθειας και τις πολύτιμες υποδείξεις και συμβουλές του από την αρχή μέχρι το τέλος της εκπόνησης της διατριβής. Με την ενθάρρυνση και την συμβολή του μπόρεσα να φέρω σε πέρας και να ολοκληρώσω αυτό το έργο¹. Η βοήθεια που μου παρείχε είναι ανεκτίμητη και από τη θέση αυτή

¹ Σημειώνεται ότι επόπτης αρχικά ήταν ο τότε επίκουρος καθηγητής κ. Πουρκός, ο οποίος δε μπορούσε να συνεχίσει την εποπτεία έπειτα από μετάθεσή του σε άλλο τμήμα. Η εποπτεία ανατέθηκε με απόφαση της ΓΣΕΣ του τμήματος και έπειτα από αίτησή μου στον καθηγητή κ. Ν.Γ. Παπαδόπουλο, που ήταν μέλος της επιτροπής και ο

ευχαριστώ θερμά.

Θερμές ευχαριστίες επίσης χρεωστώ στον κ. Γ. Λεοντσίνη, καθηγητή της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και διδακτικής της Ιστορίας του Π.Τ.Δ.Ε του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την πολλαπλή του βοήθεια σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, την ενθάρρυνση και τις πολύτιμες συμβουλές του πάνω στη μεθοδολογία και τη διδακτική της Τοπικής Ιστορίας καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Θα πρέπει επίσης να ευχαριστήσω το τρίτο μέλος της τριμελούς Επιτροπής τον κ. Δ. Νικολόπουλο, λέκτορα Σχολ. Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας Παν. Κρήτης για τις υποδείξεις του σε θέματα σχετικά κυρίως με τη μεθοδολογία.

Θερμές ευχαριστίες ανήκουν ακόμη στον κ. Νικόλαο Κοντοσόπουλο, Δρ Γλωσσολογίας και τ. Δ/τή του κέντρου συντάξεως του Ιστορικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών για τις συμβουλές του πάνω σε θέματα ιστορίας και γλωσσολογίας της Κρήτης. Ιδιαίτερες ευχαριστίες ανήκουν και στη σύζυγό μου Α-ναγνωστάκη - Κορναράκη Στεφανία, καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας, για τη στήριξή της στην αντιμετώπιση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Θα ήταν παράλειψή μου να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου επίσης στην πτυχιούχο του Τμήματος Ψυχολογίας του Παν/μίου Κρήτης κ. Ζηρά, για τη βοήθειά της στη βαθμολόγηση των δοκιμασιών και ερωτηματολογίων. Ακόμη στον κ. Δαφέρμο Β., λέκτορα του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Παν/μίου Κρήτης, για τη σημαντική του βοήθεια στη στατιστική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας Κρήτης κ. Α. Σανουδάκη, τους σχολικούς συμβούλους των φιλολογικών μαθημάτων της Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Ηρακλείου και Ρεθύμνου, τους Διευθυντές των Σχολικών μονάδων στις οποίες έγινε η προέρευνα (Γυμνάσια: 6ο Ηρακλείου, Γαζίου, Καστελλίου, Μελεσών, Α. Χερσονήσου) και τους διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό που συνέβαλε στην ολοκλήρωση της έρευνας στα Πειραματικά Γυμνάσια Ηρακλείου και Ρεθύμνου. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες συναδέλφους κ. Καμπουράκη Χρυσάνθη του Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου και την κ. Νικόκη Ευαγγελία του Πειραματικού Γυμνασίου Ρεθύμνου για τη συμπαράσταση και την πολύτιμη βοήθειά τους στη διδασκαλία και την εκπόνηση ενός συγκεκριμένου θέματος Τοπικής Ιστορίας και για το ότι συνέδραμαν τα μέγιστα στην πραγματοποίηση του project Τοπικής Ιστορίας (P.T. I.) στο Σχολείο τους. Ευχαριστώ θερμά και τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα για την ενεργό και πρόθυμη ανταπόκρισή τους.

Γεώργιος Μιχ. Κορναράκης

Ρέθυμνο 2005

οποίος από την αρχή είχε παρακολουθήσει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον την εργασία μου αυτή και αφού ο ίδιος αποδέχτηκε τις τροποποιήσεις που πρότεινε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Γενικές επισημάνσεις.

Οι μεταβολές που συμβαίνουν τελευταία στις επιστήμες είναι ταχύτατες και έχουν επηρεάσει σημαντικά τον πολιτισμό. Αν οι ρυθμοί αυτοί συνεχιστούν ή και επιταχυνθούν, δύσκολα θα είναι δυνατό να προβλεφθεί ποιες γνώσεις θα είναι αναγκαίες για τα επόμενα χρόνια. Ο άνθρωπος έχει οικοδομήσει τις γνώσεις και την πρόοδό του πάνω στερεότυπα και κανόνες, για να μπορέσει να "συμμορφωθεί" στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, όμως κάποιες φορές είναι αναγκαίο να τα εγκαταλείπει και να δημιουργεί "νέα σχήματα". Για το λόγο αυτό χρειάζεται να αναζητούνται νέοι τρόποι σκέψης προσαρμοσμένοι στη σύγχρονη πραγματικότητα, δηλαδή τη δημιουργία νέων ιδεών και μεθόδων και την ύπαρξη δυνατότητας για μια διαρκή και αέναη ανανέωσή τους. Οι σύγχρονες κοινωνίες χρειάζεται να αναζητούν τρόπους με τους οποίους να επιδιώκεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα η προετοιμασία των ατόμων για ένα μεταβαλλόμενο κόσμο.

Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης του παραπάνω προβλήματος είναι η ανάπτυξη της σκέψης που θα δημιουργήσει στον άνθρωπο έναν άλλο τρόπο συμπεριφοράς. Για να επιτευχθεί ο τρόπος αυτός χρειάζεται να προσφέρεται πολύπλευρη γνώση, να διαμορφώνονται πολίτες που να είναι ικανοί να αφομοιώνουν τη νέα γνώση και να αποκτούν νέες δεξιότητες, να καλλιεργείται η ευαισθησία, η φαντασία, η δημιουργική και κριτική σκέψη.

Για τη λύση καθημερινών προβλημάτων οι άνθρωποι χρησιμοποιούν σε κάποιες περιστάσεις και ως ένα βαθμό μια νέα, ασυνήθιστη και εντελώς προσωπική προσπέλαση και αντιμετώπιση των αντίστοιχων καταστάσεων που απασχολούν ή και βασανίζουν τη σκέψη τους. Το είδος της σκέψης που οδηγεί σε διαφορετικές από τις υπάρχουσες ιδέες, θραύει τα δεσμά της συμβατικότητας και δεν περιορίζεται σε κάποιες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας μπορεί να θεωρηθεί ως δημιουργική σκέψη. Σύμφωνα επομένως με τα παραπάνω δημιουργική σκέψη δε μπορεί να θεωρείται μόνο η ικανότητα ή λειτουργία του νου που καταλήγει αποκλειστικά στη δημιουργία μεγάλων έργων, αλλά η λειτουργία που καταλήγει σε κάτι το διαφορετικό από το υπάρχον, το οποίο χρησιμεύει και εξυπηρετεί σε κάτι (Amabile 1990). Η ερευνητική προσπάθεια ενός επιστήμονα, η προσπάθεια ενός συγγραφέα για διαφορετική έκφραση, μια διαφορετική ιστορική διήγηση, ένας άλλος τρόπος διαχείρισης δεδομένων, μια άλλη χρήση ενός αντικειμένου και ακόμη ένας άλλος τρόπος παιχνιδιού, ένα διαφορετικό καρύκευμα φαγητού κτλ. είναι εξίσου απόρροια της δημιουργικής σκέψης.

Η δημιουργικότητα είναι το αποτέλεσμα της "ενέργειας του νου", της σκέψης του δημιουργικού ανθρώπου, "είναι η ικανότητα για δημιουργία" της σκέψης (Κωσταρίδου - Ευκλείδου 1997). Είναι δυνατόν επίσης να θεωρηθεί και ως υπέρβαση, ως ιδιαίτερη αναδόμηση δεδομένων ή ως επιτυχές αποτέλεσμα της "προσαρμοστικής φύσης της νοημοσύνης" (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2005) και σχετίζεται με την αλλαγή στον τρόπο ζωής του. Ο άνθρωπος που εμφορείται από νέες ιδέες, λειτουργεί με δημιουργική σκέψη και αυτό εκφράζεται με τη δημιουργικότητα που επιδεικνύει σε διάφορους τομείς και για το λόγο αυτό δεν είναι δυνατό να υπάρχουν διακριτά όρια μεταξύ δημιουργικής σκέψης και δημιουργικότητας.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης δεν είναι μόνο θέμα ψυχολογίας. Αφορά γενικά την εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή. Έχει δηλαδή πολλές πλευρές (Webberley & Litt, 1987). Ο όρος "καλλιέργεια" είναι προτιμητέος γιατί υποδηλώνει τη βελτίωση μιας ικανότητας που ήδη υπάρχει στον άνθρωπο και παρουσιάζεται ως ανάδυση νέων ιδεών για προβλήματα ή θέματα που τον απασχολούν. Αναφέρεται στη νοητική διαδικασία για αναδόμηση (και "σπάσιμο") των συνηθισμένων τρόπων σκέψης.

Αρχικά η δημιουργική σκέψη συναρτήθηκε με τη δημιουργική φαντασία (Galton, Hobbes, Locke, Addisson, Hutcheson, Hume, Kant), αλλά η συστηματική εκκίνηση για τη σύγχρονη ψυχολογική έρευνά της έγινε μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο (1950) αρχικά στην Αμερική και έπειτα σε άλλες χώρες. Οι έρευνες γι' αυτή τη νοητική ικανότητα εντατικοποιήθηκαν μετά το 1957, όταν συνδέθηκε με το "Σπούτνικ Σοκ" και οδήγησε τον Guilford να αμφισβητήσει την παρεχόμενη εκπαίδευση, επειδή δεν αξιοποιούσε την αποκλίνουσα νόηση.

Οι κατευθύνσεις της έρευνας που συνδέθηκαν με τη δημιουργική σκέψη ήταν ουσιαστικά τρεις και ανεξάρτητες η μια από την άλλη (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2002). Ερευνήθηκε σε σχέση με το δείκτη νοημοσύνης (IQ), (Guilford 1950, Torrance 1959), ως ειδικές δοκιμασίες στην πρόληψη και θεραπεία ψυχικών διαταραχών (Barron 1969) και ως δραστηριότητα και διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ιδιαίτερου είδους και περιγράφηκε ως εκκίνηση τεσσάρων φάσεων: α) ως θέση στα προβλήματα και προετοιμασία, β) ως επώαση ή το δημιουργικό διάλειμμα, γ) ως "Εύρηκα" (Eureka) ή φωτισμός ή έκλαμψη και δ) ως επαλήθευση, φάσεις που πρότεινε ο Wallas (Wallas 1926, Κωσταρίδου - Ευκλείδου 1997, Παπαδόπουλος 2002).

Οι μελέτες που αφορούν τη δημιουργική ικανότητα ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες: Ψυχομετρικές, πειραματικές, βιογραφικές, ιστοριομετρικές και βιομετρικές (Plucker - Renzuli 1999). Γίνεται φανερό ότι το πλήθος τους συνιστά λαμπρό πεδίο αντιπαράθεσης για τη δημιουργική σκέψη, ενώ παράλληλα παρατηρούνται και σημεία στα οποία επισημαίνεται

ταύτιση απόψεων. Για ορισμένους ερευνητές το θέμα της δημιουργικής σκέψης θεωρείται ακόμη "παράδοξο μυστήριο, ένας γρίφος" (Boden 1994) και η επιστημονική του προέλευση δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια. Άλλοι πάλι σημειώνουν ότι η ταυτότητα της δημιουργικότητας παραμένει άγνωστη (Fulton 2002). Οι παραπάνω προσπάθειες έρευνας δίνουν το δικαίωμα να θεωρηθεί ότι η δημιουργική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί. Εστιάζεται έτσι η προσοχή στο πώς μπορεί να καλλιεργηθεί (D. Treffinger, Sortore & Cross 1993).

Οι διάφοροι ερευνητές της δημιουργικής σκέψης κινούνται άλλοτε παράλληλα και συμφωνούν, άλλοτε όμως διαφωνούν. Γενική συμφωνία φαίνεται να υπάρχει κυρίως στο ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί την ύψιστη βαθμίδα της ανθρώπινης νόησης (Getzels 1985, Νημά 1999), ότι υπάρχει "δυνάμει" σ' όλους τους ανθρώπους (Webberley & Litt, 1987, Schirrmacher 1998) και δε διδάσκεται εξ αρχής, όπως πχ. συμβαίνει με την εκμάθηση λ.χ. της υπόδησης κτλ., αλλά ενυπάρχει στον άνθρωπο και είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί. Στις διαφορές των επιστημόνων μπορούμε να συμπεριλάβουμε διαφορές στους ορισμούς, στους τρόπους εντοπισμού, στις θεωρίες, στις δοκιμασίες ανίχνευσης, στις ερευνητικές μεθόδους και τα αποτελέσματα.

Τα τελευταία έτη διαπιστώνεται έντονο ενδιαφέρον για τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Αυτό δείχνει ότι οι επιστήμονες δεν είναι ικανοποιημένοι με τις απαντήσεις που έχουν δοθεί από τη μέχρι τώρα έρευνα σ' αυτό το θέμα και προσπαθούν να συμβάλουν και αυτοί με τις απαντήσεις τους ακολουθώντας νέους δρόμους αλλά και αναζητώντας λύσεις σε άλλα ζητήματα που έχουν στο μεταξύ προστεθεί. Η προβληματική εστιάζεται στην εξεύρεση νέων διαγνωστικών εργαλείων, στην ενσωμάτωση των δυο τύπων παραγωγικής σκέψης, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας στις θετικές επιστήμες ή σε επιστήμες που θεωρείται ότι είναι δύσκολο να καλλιεργηθεί, όπως για παράδειγμα η ιστορία, στην καθημερινή κοινωνική, αλλά και στην επιχειρηματική, στη βιομηχανική και βιοτεχνική ζωή. Παρατηρείται έτσι μια διεύρυνση στη σχετική εργογραφία και βιβλιογραφία και έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη δημιουργική σκέψη.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η σύγχρονη έρευνα πάνω στην δημιουργική ικανότητα της σκέψης άρχισε συστηματικά στον αγγλοσαξωνικό χώρο το δεύτερο ήμισυ του περασμένου αιώνα και επεκτάθηκε λίγο αργότερα σε όλη την υφήλιο. Μετά τον Guilford με το πρόβλημα προσδιορισμού της δημιουργικής σκέψης ασχολούνται πολλοί επιστήμονες όπως: Torrance, Taylor, Getzels - Jackson, Wallach - Kogan, Hadon - Lytton, Oglive, Roe, Massialas - Zevin, Runco, Sternberg, Csikzentmichalyi, Gardner, Gramond, Amabile κ.ά. Έγινε προσπάθεια καθορισμού της δημιουργικής σκέψης και κατανόησής της αλλά και δημιουργίας διαγνωστικών

κριτηρίων μέτρησής της. Στην κατεύθυνση αυτή συνέβαλαν οι παρακάτω ερευνητές: Guilford (1950, 1967), που ταυτίζει τη δημιουργική σκέψη με την αποκλίνουσα νόηση, Getzels - Jackson (1962) και Wallach - Kogan (1965), που υποστηρίζουν ότι η δημιουργική σκέψη είναι ανεξάρτητη από τη νοημοσύνη, Haddon - Lytton (1968) που διατείνονται ότι η διδασκαλία επηρεάζει την ανάπτυξή της δημιουργικής σκέψης, Oglive που εστιάζει την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στο σχολικό πρόγραμμα, Massiallas - Zevin (1975) που συσχετίζουν τη δημιουργική σκέψη με διαδικασίες ανακάλυψης, Runco (1991) που επικεντρώνει τις έρευνές του στη σχέση δημιουργικής σκέψης και νοημοσύνης, Sternberg (1999) που ομιλεί για σχέση πρακτικής και αναλυτικής νοημοσύνης με τη δημιουργική σκέψη, Diakidou - Spanoudis (2002) που συσχετίζει τις δοκιμασίες της δημιουργικής σκέψης με παρόμοιες δοκιμασίες στο γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας κ.ά.

Στην Ελλάδα οι ερευνητικές εργασίες για τη δημιουργική σκέψη δεν είναι βέβαια λίγες, αλλά στην πλειονότητά τους αναφέρονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για τους παρακάτω ερευνητές: *Μαρμαρινός* (1978, συγκρίνεται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (πρωτοτυπία και ποσότητα ιδεών) με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας σε έρευνά του με μαθητές ηλικίας 11 ετών), *Χαραλαμπίδης* (1981, εφαρμόζει για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στο Δημοτικό σχολείο ειδικό πρόγραμμα άσκησης για το σκοπό αυτό και θεωρεί ότι έτσι αναπτύσσεται), *Ξανθάκου* (1998, που αναφέρεται στη συσχέτιση της δημιουργικής σκέψης με τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό. Χρησιμοποιείται ειδική μέθοδος δημιουργικής διδασκαλίας για να επιτευχθεί η ανάπτυξή της. Θεωρείται ότι η μεταποίηση, ο μετασχηματισμός, η σύνθεση πολλών γλωσσικών προϊόντων είναι ένδειξη ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης), *Δερβίσης* (1998, που αναφέρεται στη δημιουργική διδακτική διαδικασία στο Δημοτικό. Στην εργασία αυτή θεωρείται ότι η δημιουργική διαδικασία είναι αυτή που βοηθεί στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης), *Ματεζόφου - Νικόλτσου* (1984) και *Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου* (1998, συσχέτιση με την καλλιτεχνική εκπαίδευση σε Νηπιαγωγείο και Δημοτικό αντίστοιχα. Η βασική ιδέα είναι μέσα από την καλλιτεχνική δραστηριότητα αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη), *Μπουρνέλλη* (1998, επίδραση ενός Ειδικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής, στην Κινητική Δημιουργικότητα Παιδιών Δημοτικού Σχολείου), *Πασσάκος* (1977, δημιουργική σκέψη στην εφηβεία), *Τάρεκ* (1994 και *Νημά* 1999 συσχέτιση με τις σχολικές επιδόσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες των Τάρεκ και Νημά εστιάζουν την προσοχή στη συσχέτιση των σχολικών επιδόσεων με τη δημιουργικότητα), *Λαζαρίδης* (1973 δημιουργική αρχιτεκτονική εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με την έρευνα αυτή και μέσα από το αρχιτεκτονικό σχέδιο μπορεί

να υπάρξει ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης). Από τις έρευνες αυτές λίγες συσχετίζουν την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης με βάση κάποιο γνωστικό αντικείμενο (Ξανθάκου, Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου, Ματεζόφκυ - Νικόλτσου, Μπουρνέλλη). Στις παραπάνω έρευνες χρησιμοποιείται ως βάση η καλλιτεχνική εκπαίδευση, η γλώσσα και η Φ. Αγωγή.

Το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας και ιδιαίτερα της Τοπικής Ιστορίας δε χρησιμοποιείται σε καμιά μελέτη για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Αυτό ακριβώς έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Και συγκεκριμένα: Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας ικανοποιεί τις παρακάτω συνθήκες: 1). Είναι ένα γνωστικό αντικείμενο απαλλαγμένο από το βάρος του βαθμού και της εξέτασης. 2). Προκαλεί την περιέργεια των μαθητών με φυσικό τρόπο, αφού το αντικείμενό του σχετίζεται με το ίδιο το περιβάλλον τους, με πράγματα οικεία και πολλές φορές σχετίζεται και με την οικογένειά τους. 3). Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθείται κατά τη σπουδή των ιστορικών θεμάτων δεν προσχεδιάζεται, όπως γίνεται με άλλα μαθήματα, αλλά προκύπτει αυτόματα. 4). Δε χρειάζεται να καταφύγουμε σε δημιουργία τεχνητού δημιουργικού περιβάλλοντος, όπως έγινε στην έρευνα της Γ. Ξανθάκου, επειδή το ίδιο το περιβάλλον της έρευνας των τοπικών ιστορικών θεμάτων είναι δημιουργικό. 5). Τα ερωτήματα που γίνονται για τη διερεύνηση του παρελθόντος σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα ερωτήματα που ακολουθεί η δημιουργική σκέψη. 6). Μελετώντας και διδάσκοντας Τοπική Ιστορία, οδηγείται η σκέψη σε ιστορική διήγηση πρωτογενή και συνυφασμένη μέσα από την έρευνα των πηγών. 7). Η απόπειρα συγγραφής ιστορικού λόγου σχετίζεται με την έρευνα των πηγών, με πολυδρομικότητα της σκέψης, με ανάλυση έργων τέχνης, με τη γλώσσα και τη δημιουργική φαντασία. Παρατηρείται έτσι ότι συνυπάρχουν όλα τα παραπάνω στη σπουδή της Ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας, ενώ σε προγενέστερες εργασίες χρειάζονταν κάθε φορά να πραγματοποιηθούν ειδικές συνθήκες για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Αυτή ακριβώς είναι και η ουσιαστική διαφορά της παρούσας έρευνας από τις προγενέστερες. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το βασικό κενό στη βιβλιογραφία, αφού για πρώτη φορά διερευνάται η σχέση και ο ρόλος της σπουδής της Τοπικής Ιστορίας στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης.

Η ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία της Κρήτης σε επίπεδο έρευνας και συγγραφής (Κορναράκης 1991, 1996, 1998, 2000), η διαπίστωση της δυνατότητας διαφορετικής ιστορικής αφήγησης από την ήδη υπάρχουσα και το ενδιαφέρον μας για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, οδήγησε σε εξειδικευμένη ενασχόληση προς την κατεύθυνση αυτή.

Οι σχετικές με τη δημιουργική σκέψη γνώσεις, η διδασκαλία της τοπικής ιδίως ιστο-

ρίας, δημιούργησαν τους παρακάτω προβληματισμούς: α) Η δημιουργική σκέψη είναι η νοητική ικανότητα που οδηγεί σε λύσεις διαφορετικές από τις ήδη υπάρχουσες. β) Τα ιστορικά γεγονότα όμως δεν μπορούν να αλλάξουν, αφού ήδη είναι γεγονότα, γιατί "ο γέγονε, γέγονε". Εργαζόμενος πάντως κάποιος με δημιουργική σκέψη προτείνει άλλες "ιστορικές λύσεις" των πεπραγμένων, άλλη ιστορική διαπλοκή, άλλη διήγηση. Πώς με "όχημα" ένα γνωστικό αντικείμενο, που θεωρητικά έχει γνωστική "ακαμψία", είναι δυνατόν να υπάρξει αλλαγή ή δημιουργία διαφορετικής διήγησης, που θα δίνει άλλη διάσταση στο παρελθόν; Πώς μπορεί μέσα από αυτή τη διαδικασία να υπάρξει καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης; Ο Μ. Block επισημαίνει ότι: "Το παρελθόν είναι δεδομένο και τίποτε στο μέλλον δεν μπορεί να το αλλάξει. Η γνώση όμως του παρελθόντος είναι κάτι το προοδευτικό, το οποίο βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς μεταμόρφωσης και τελειοποίησης" (Block 1994 σ. 83). Με την έννοια αυτή εκείνο που μπορεί να αλλάξει είναι όχι το παρελθόν καθαυτό, αλλά οι γνώσεις μας γι' αυτό, άρα η ανακάλυψη αλλάζει και μεταμορφώνει τη γνώση μας για το παρελθόν (Αβδελά 1998). Με την αλλαγή της γνώσης δίνεται άλλη, νέα, πρωτότυπη, δημιουργική διάσταση στις ερμηνείες. Αυτές τις "άλλες", τις νέες ερμηνείες χρησιμοποιήσαμε με "όχημα" την Τοπική Ιστορία, για να διαπιστώσουμε αν αυτή (η Τοπική Ιστορία) ως διαδικασία μελέτης συνιστά πεδίο καλλιέργειας δημιουργικής σκέψης. Η διδακτική παρέμβαση με εφαρμογή των παραπάνω προβληματισμών έγινε στην Γ' τάξη των Πειραματικών Γυμνασίων Ηρακλείου και Ρεθύμνου και είχε διάρκεια ένα εξάμηνο περίπου και μια ώρα κατά μέσο όρο τη βδομάδα. Προηγήθηκε εισαγωγή στη δημιουργική σκέψη, και ακολούθησε διδασκαλία (Project) Τοπικής Ιστορίας.

Αξιοποιήθηκε το μαθητικό δυναμικό μέσω της διδασκαλίας, εκφράστηκαν απόψεις της ιστορικής πραγματικότητας που είχαν αποσιωπηθεί ή έγιναν διαφορετικές συσχετίσεις των ιστορικών γεγονότων. Διερευνήθηκε ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η Τοπική Ιστορία στη δυνατότητα διαφορετικής ιστορικής αφήγησης.

Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας διατυπώθηκαν κάποιες υποθέσεις, αφού μελετήθηκε η βιβλιογραφία γύρω από τη δημιουργική σκέψη και την Τοπική Ιστορία. Οι υποθέσεις (βλ. αναλυτικά τις υποθέσεις στο Β' μέρος της έρευνας) είναι:

- α) Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας συμβάλλει στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από τη διαφοροποίηση πειραματικής και ομάδας ελέγχου στην πνευματική ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία, συστατικά της δημιουργικής σκέψης.
- β) Η καλλιέργεια δημιουργικής δεν επηρεάζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
- γ) Μετά τη διδακτική παρέμβαση προσδοκείται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μα-

θητών της πειραματικής ομάδας που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη να έχουν διαφοροποιηθεί. Αυτά είναι η αυτοπεποίθηση, η πρωτοβουλία, η επινοητικότητα, η περιέργεια και η προσαρμογή σε διάφορες καταστάσεις.

δ) Ενδεχόμενα η αξιολογική σειρά της Ιστορίας να ανέβει στην προτίμησή τους.

2. Τα επιμέρους κεφάλαια και αντικείμενα της μελέτης.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει μια θεωρητική και μια εμπειρική - ερευνητική προσέγγιση για την καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης μέσω της διδασκαλίας και σπουδής της Τοπικής Ιστορίας.

Στο **πρώτο**, το θεωρητικό μέρος, περιγράφεται εκτενώς και αναλύεται το φαινόμενο της δημιουργικής σκέψης, που ως ψυχολογικό και παιδαγωγικό πρόβλημα δε φαίνεται να είναι ευρύτατα γνωστό στους εκπαιδευτικούς. Γίνεται προσπάθεια να αναδειχτεί ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο, ως ένα οργανωμένο σύστημα ανατροφοδοτούμενων παραγόντων, οι οποίοι και καθορίζουν τη δημιουργική σκέψη, που υπάρχει "δυνάμει" σ' όλα τα άτομα (Rogers 1954, Anderson 1959, Murray 1959, Guilford 1967 και 1968, Παπαδόπουλος 2002, 2003, 2005, Πασσάκος 1977, Καψάλης 1977, Παπάς 1985, Κωσταρίδου-Ευκλείδου 1997, Δερβίσης 1998, Νημά 1996, 1999). Στη συνέχεια ερευνούνται οι διαστάσεις της δημιουργικής σκέψης και επιχειρείται η σύνδεσή της με την αποκλίνουσα σκέψη. Αυτό είναι αναγκαίο, γιατί, όπως προέκυψε και από τη μελέτη του θεωρητικού υποβάθρου του Guilford, τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους της σκέψης μοιάζουν με εκείνα της δημιουργικής σκέψης, χαρακτηρίζεται δηλαδή από ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, ικανότητα σύνθεσης, επεξεργασίας και μετασχηματισμού κατά την παραγωγική εργασία. Επίσης ερευνούνται συγκεκριμένα γνωρίσματα της προσωπικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Ειδικότερα:

Στο 1ο κεφάλαιο εξετάζονται γενικά η σκέψη και το βιολογικό της υπόβαθρο. Επιχειρείται σε γενικές γραμμές η αποσαφήνισή της, η λειτουργία της, αλλά και ο συσχετισμός με άλλους νοητικούς παράγοντες.

Στο 2ο κεφάλαιο επιχειρείται η αναζήτηση της δημιουργικής σκέψης μέσα στις ανθρώπινες ενέργειες και πράξεις. Εξετάζεται το βιολογικό υπόβαθρό της, η φύση και ο τρόπος μέτρησής της. Επιχειρείται η περιληπτική διατύπωση των διάφορων θεωριών που αφορούν τη δημιουργική σκέψη, ερευνούνται τα χαρακτηριστικά της και εξετάζεται διεξοδικά σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν θεσπιστεί από τον Guilford.

Το 3ο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην έρευνα της αμφίδρομης σχέσης της δημιουργι-

κής σκέψης με άλλους παράγοντες. Πρόκειται για παράγοντες που θεωρείται ότι έχουν άμεση σχέση με την ανάπτυξή της, όπως νοημοσύνη, αποκλίνουσα σκέψη, φαντασία, ηλικία, φύλο, προσωπικότητα, οικογένεια, κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, σύμφωνα με τις αντίστοιχες θεωρίες και τις ερευνητικές διαπιστώσεις.

Στο 4ο κεφάλαιο εξετάζεται η δημιουργική σκέψη σε σχέση με τη διαδικασία της μάθησης. Εξετάζεται κατά συνέπεια η πορεία της εκπαίδευσης προς τη δημιουργική σκέψη, τίγονται, όσο αυτό είναι αναγκαίο, και οι παράγοντες της μάθησης, δηλαδή τα γνωστικά αντικείμενα, ο μαθητής ως κεντρικό σημείο και ο εκπαιδευτικός. Κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στις προϋποθέσεις και στους παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν τη δημιουργική σκέψη. Παράλληλα εξετάζονται ορισμένες σχετικές παιδαγωγικές διαδικασίες και ο ρόλος που παίζουν οι ερωτήσεις στη διδασκαλία.

Στο 5ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά και ανάλυση των σταδίων που διέρχεται η δημιουργική σκέψη και μέσα από τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία ερευνούνται οι μέθοδοι και οι τεχνικές παραγωγής ιδεών, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την καλλιέργειά της.

Στο 6ο κεφάλαιο της μελέτης γίνεται προσέγγιση της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης μέσω του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας. Δίδεται έμφαση στα συνδεδεμένα νήματα σκέψης - Τοπικής Ιστορίας, στις ερευνητικές διαδικασίες αναζήτησης και ανάπλασης του παρελθόντος, στοιχεία και διαδικασίες με τις οποίες εκκολάπτεται και αναδεικνύεται η δημιουργική έκφραση. Επιχειρείται να δειχτεί η σχέση της Τοπικής Ιστορίας με τις δημιουργικές διαδικασίες προσέγγισης αυτού του γνωστικού αντικειμένου, τα πεδία των ιστορικών σπουδών, η θεματολογία, ακόμη και αυτή η χρησιμότητα της Τοπικής Ιστορίας.

Στο 7ο κεφάλαιο αναλύονται θέματα όπως: Η επικοινωνιακή μορφή διδασκαλίας με την κατάθεση των βιωμάτων, η μεταβίβαση μηνυμάτων, ως κοινωνική δράση και οι επιπτώσεις που υπάρχουν στη μάθηση, όταν χρησιμοποιείται η βιοματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η προσπάθεια εστιάζεται ακόμα στο να δειχτεί πόσο αυτή η μορφή διδασκαλίας, που χρησιμοποιείται από τη μεθοδολογία της διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας, είναι δυνατόν να συμβάλει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της συνεργασίας των μαθητών.

Το **δεύτερο** μέρος της παρούσας εργασίας, δηλ. το ερευνητικό, αποσκοπεί στην εμπειρική προσέγγιση και τη διερεύνηση του ρόλου της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης. Στην έρευνα γίνεται προσπάθεια να επαληθευτούν με εμπειρικό τρόπο όσα έχουν υποστηριχτεί στο θεωρητικό μέρος. Αποσκοπεί δηλαδή στην

εμπειρική προσέγγιση της καλλιέργειας δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικής ανάπλασης της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού λόγου στο Γυμνάσιο μέσα από τη σπουδή του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας.

Σε κάθε κεφάλαιο της εμπειρικής διερεύνησης επιχειρείται να διαφωτιστούν οι πτυχές της ερευνάς μας. Ειδικότερα:

Στο 1ο κεφάλαιο δίνεται περιληπτικά η προβληματική για την έναρξη της έρευνας. Οριοθετούνται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνάς μας. Γίνεται επίσης διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.

Στο 2ο κεφάλαιο αναφέρεται ο τρόπος και οι λόγοι επιλογής της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. Στη συνέχεια αναλύονται τα μέσα συλλογής του ερευνητικού υλικού και οι δυσκολίες που ανέκυψαν για την εύρεση ή κατασκευή τους. Περιγράφονται τα μέσα συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία της δοκιμαστικής χορήγησής τους.

Το 3ο κεφάλαιο αφορά την πρώτη φάση της κύριας έρευνας. Περιγράφεται η διαδικασία χορήγησης των μέσων συλλογής των δεδομένων (δοκιμασίες και ερωτηματολόγια) και ακολουθεί λεπτομερής περιγραφή της βαθμολόγησής τους.

Στο 4ο κεφάλαιο περιγράφεται η διδακτική μας παρέμβαση με "όχημα" το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας. Περιγράφεται η θεματολογία της Τοπικής Ιστορίας και ο χρόνος που διατίθεται για το μάθημα αυτό στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Γίνεται, ακόμη, λόγος για τη μέθοδο διδασκαλίας, για το εισαγωγικό μάθημα και την εμπλοκή της δημιουργικής σκέψης, για το εισαγωγικό μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στην εξεύρεση του θέματός μας, τις διαδικασίες που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τον τρόπο παραγωγής ιδεών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Το 5ο κεφάλαιο αφορά την επαναχορήγηση των δοκιμασιών και ερωτηματολογίων, τη συλλογή και τη διόρθωσή τους.

Στο 6ο κεφάλαιο γίνεται η περιγραφική ανάλυση και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας με την παράθεση των ευρημάτων. Παρατίθενται στατιστικοί πίνακες και διαγράμματα. Συσχετίζονται οι παράγοντες της δημιουργικής σκέψης με τη διδασκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας και ευρίσκονται οι σχέσεις τους. Ακόμη ερευνάται η σχέση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στην προσπάθεια που καταβάλλεται για ανάπτυξη της πρώτης.

Στο 7ο κεφάλαιο γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Γίνεται συζήτηση για τα ευρήματα και παρατίθενται οι διαπιστώσεις της πα-

ρούσας έρευνας και συσχετίζεται με συναφείς έρευνες.

Στο 8ο κεφάλαιο δίνονται τα συμπεράσματα ολόκληρης της εργασίας μας και γίνονται οι αντίστοιχες παιδαγωγικές και διδακτικές προτάσεις.

Ακολουθεί η βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση) και τέλος το παράρτημα, όπου παρουσιάζονται τα μέσα συλλογής δεδομένων κ.λπ.

Για όσους όμως δεν επιθυμούν να μελετήσουν ολόκληρο το θεωρητικό μέρος παρέχεται στην αρχή του Β' μέρους μια συνοπτική εισαγωγή που αφορά την όλη προβληματική της παρούσας μελέτης. Ο αναγνώστης μπορεί να κατατοπιστεί συνοπτικά για τη μελέτη, να γνωρίσει τι διαφορετικό υπάρχει σ' αυτήν από τις προηγούμενες που αναφέρονται στη δημιουργική σκέψη καθώς επίσης και τους λόγους που επιλέχθηκε το ιστορικό μάθημα, ως όχημα καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης και ειδικότερα γιατί επιλέχθηκε η Τοπική Ιστορία.

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1. Η ΣΚΕΨΗ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Η δημιουργική σκέψη ως έννοια είναι υποσύνολο της ευρύτερης έννοιας σκέψη. Η σκέψη / νόηση είναι η λειτουργία της οποίας το έργο συνίσταται στην ανακάλυψη σχέσεων και συναφειών των διάφορων αντικειμένων. Είναι λειτουργία ουσιαστικότερης ταξινόμησης δεδομένων (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003). Κρίνεται επόμενος σκόπιμο πριν τη δημιουργική σκέψη να συζητηθεί γενικότερα η σκέψη ως γνωστική λειτουργία.

Σύμφωνα με την άποψη πολλών ψυχολόγων η σκέψη γενικά ταυτίζεται με ιδέες, πληροφορίες και νοητικές εικόνες (ιδεο-εικόνες). Οι νοητικές εικόνες μπορεί να είναι μόνο δημιούργημα της φαντασίας και κατά την άποψη αυτή ο νους προσποιείται, δηλ. παίζει θέατρο (Σισαμίδου-Καραμπέρη 1999). Η σκέψη όμως είναι και γνώσεις ή πληροφορίες που προσδιορίζουν την νοητική εμπειρία του ατόμου, η οποία εκφράζεται με λέξεις και τεχνητά σύμβολα, όπως η γλώσσα και οι εικόνες. Είναι μια ακολουθία νοερών διαδικασιών που κατευθύνουν τη νοητική εμπειρία σε ένα στόχο με κύρια εκδήλωσή της τη λύση προβλημάτων. Ως κυρίαρχος ορισμός της σκέψης θεωρείται το ότι αυτή συνιστά λειτουργία στα πλαίσια της λύσης ή της επίλυσης προβλημάτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδου 1997).

Η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της σκέψης δεν εξαρτάται μόνο από τη νευροφυσιολογική δομή του εγκεφάλου, αλλά και από τις γνωστικές στρατηγικές και στάσεις που έχει αναπτύξει το άτομο (Ματσαγγούρας 1998). Η σκέψη είναι εκείνη που καθοδηγεί, χαράζει την πορεία της δράσης και είναι αρωγός στην επίλυση των προβλημάτων που καθημερινά ανακύπτουν. Ο πολιτισμός εξάλλου είναι συνολικό δημιούργημα σκέψης και δράσης των ατόμων της εκάστοτε κοινωνίας.

1.1. Ο εγκέφαλος ως βιολογικό υπόβαθρο της σκέψης

Η απόκτηση γνώσεων και η ανάκλησή τους από τα βάθη της μνήμης είναι αναμφίβολα το πιο φανταστικό κατόρθωμα που κάνει ο άνθρωπος (Eccles 1979). Ο συνδυασμός των γνώσεων δημιουργεί τη σκέψη, που είναι μια ικανότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου. Ο εγκέφαλος, δηλαδή, είναι η έδρα της νοητικής διεργασίας και σε ορισμένα κέντρα του εγκεφάλου εντοπίζονται οι ψυχικές λειτουργίες (Βακάλη 1986, Καφετζόπουλος 1995). Αποτελεί επίσης έδρα των ψυχικών λειτουργιών στη συνολική τους θεώρηση (Κυπριωτάκης 1985, Παπαδόπουλος 2003), είναι το όργανο αλλαγής της φύσης των πληροφοριών και αυτή η διαδικασία της αλλαγής ονομάζεται σκέψη (Lhermitte 1954). Ο εγκέφαλος, σύμφωνα με την άποψη του De Bono (De Bono 1976, 1986, Μαγνήσαλης 1996), είναι ένα κανάλι μέσω του οποίου

ρέουν οι πληροφορίες που έρχονται ως δεδομένα, μαρτυρίες, εκτιμήσεις της πραγματικότητας και εξέρχονται ως δράση, επιλογή, απόφαση, αντίδραση, επίλυση προβλημάτων κτλ.

Οι βασικές ενέργειες που επιτελεί ο εγκέφαλος είναι: α) Η *διέγερση* και β) Η *αναστολή*. Διέγερση είναι ο ερεθισμός του νευρικού ιστού από εξωτερικά ή εσωτερικά ερεθίσματα, ενώ αναστολή είναι η κατάσταση κατά την οποία αναβάλλεται η δραστηριότητα που προήλθε από τη διέγερση (Ζαφρανά - Κατσίου, Ζαφρανά 1989, Calat 1999). Ο ανθρώπινος νους δύναται να αναπτύξει στρατηγικές αυτόνομα, να προβλέψει γεγονότα, να κατασκευάσει τα δικά του προγράμματα και αυτό είναι το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εγκεφάλου (Chandoux 1984, Ευαγγέλου 1993, Timbal-Duclaux 1996).

Αν και ο εγκεφαλικός φλοιός αποτελεί ένα σύνολο, για να μελετηθεί διακρίνεται σε δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με το μεσολόβιο (Galín 1970) και τον υπόκαμπο, ο οποίος φαίνεται να σχετίζεται με την εγγραφή περιεχομένων της βραχυπρόθεσμης στη μακρόχρονη μνήμη (Eccles 1979, Schirmacher 1998). Κάθε ημισφαίριο επεξεργάζεται την πληροφορία με τρόπο αντιθετικό και ταυτόχρονα συμπληρωματικό σε σχέση με το άλλο, αλλά είναι δυνατόν να λειτουργεί και ανεξάρτητα (Vitale 1987, Σαββάκη 1989).

Το αριστερό ημισφαίριο θεωρείται ότι ελέγχει το δεξί μέρος του σώματος αισθητικά και κινητικά. Συγκεκριμένα, είναι αρμόδιο για την αντίληψη του χρόνου, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, τη λεκτική μνήμη και την επικοινωνία. Αναλύει, επεξεργάζεται τα ακουστικά ερεθίσματα, προκαλεί ελεγχόμενη συμπεριφορά και διαχειρίζεται σκέψεις που έχουν λογική διαδοχή. Το αριστερό ημισφαίριο σχετίζεται περισσότερο με τη συγκλίνουσα και την αναλυτική, δηλαδή την κριτική σκέψη.

Αντίθετα, το δεξιό ημισφαίριο ελέγχει το αριστερό μέρος του σώματος αισθητικά και κινητικά. Είναι αρμόδιο για την οπτική αντίληψη του χρόνου, την κατανόηση των "μεταφορών" του λόγου, την ολιστική - συνθετική σκέψη (διαισθητική σκέψη με τυχαία διαδοχή), την επικοινωνία (τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, μιμητική), την προσοχή, τη διάκριση πολύπλοκων ακουστικών τόνων, την επεξεργασία ερεθισμάτων της αφής και γενικά προκαλεί παρορμητική συμπεριφορά (Πουρκός 1997). Ελέγχει, ακόμη, τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις, τη δημιουργική φαντασία, την καλλιτεχνική έκφραση, την ευαισθησία. Βασίζεται περισσότερο στη φαντασία, η οποία δημιουργεί νέες εικόνες, παραστάσεις και μορφές από στοιχεία που υπάρχουν στο υποσυνείδητό μας. Το δεξιό ημισφαίριο φαίνεται να σχετίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη, μια όψη δηλαδή της δημιουργικής σκέψης.

Υπάρχουν δύο τρόποι εγκεφαλικής λειτουργίας, άρα και δύο τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων. Κάθε διαδικασία μάθησης για να είναι επιτυχημένη, προϋποθέτει την καλλιέργεια και των δύο ημισφαιρίων, και αυτό γίνεται μέσω μάθησης. Η καλλιέργεια και υπεροχή του ενός οδηγεί σε ένα διαφορετικό τύπο μάθησης. Στα σχολεία καλλιεργείται συνήθως η μνήμη και εν μέρει η κριτική σκέψη, οι οποίες σχετίζονται περισσότερο με την καλλιέργεια του αριστερού μέρους του εγκεφάλου. Θεωρείται πάντως αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι και αντικείμενα που θα απευθύνονται στην καλλιέργεια και του δεξιού μέρους, ώστε να επιτελείται "πλήρης αγωγή", η οποία θα διαμορφώσει το μελλοντικό πολίτη (π.β. Μαγνήσαλης 2003, Meyers 1986, Baker et al 2001)

1.2. Η φύση, η αρχή και οι τύποι της σκέψης

Η σημασία της σκέψης είχε επισημανθεί από την αρχαιότητα, όταν ο Αναξαγόρας είχε τονίσει ότι ο νους είναι η αρχή των πάντων. Παρόμοιες απόψεις απηχούνται από το Θαλή και τον Πυθαγόρα, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο νους είναι Θεός, ενώ ο Σοφοκλής ανέφερε ότι ο νους είναι δώρο Θεού. Στην ελληνική φιλοσοφία η σκέψη αποτέλεσε τη βάση της θεωρίας του σκεπτικισμού, ένα σύστημα σύμφωνα με το οποίο θεωρείται αδύνατη η κατάκτηση της αλήθειας, με αποτέλεσμα την αμφισβήτηση κάθε γνώσης. Αυτό συνεχίστηκε και αργότερα στα πλαίσια της φιλοσοφίας, όταν ο Descartes με το "Cogito ergo sum = σκέπτομαι άρα υπάρχω" αμφισβητούσε οποιαδήποτε γνώση. Στη σύγχρονη εποχή η σημασία της σκέψης έχει υπογραμμιστεί ιδιαίτερα. Ο Changeux θεωρεί τη σκέψη ως την ύψιστη λειτουργία της "εγκεφαλικής μηχανής" και ο Dweir τονίζει τον αόρατο και άμορφο χαρακτήρα της (Timbal - Duclaux 1996).

Η σύνδεση με τη μνήμη μιας σειράς μεταβαλλόμενων και επαναλαμβανόμενων αισθήσεων με ένα εξωτερικό αντικείμενο είναι το πρώτο σημάδι νοημοσύνης. Η γνώση της σχέσης ανάμεσα σε πολλές εντυπώσεις και σε μια μονάδα που τις συνδέει όλες μαζί είναι η "πρώτη σκέψη", την οποία συμβατικά ονομάζουμε αντίληψη. Σκέψη συνεπώς είναι η γνώση της σχέσης ανάμεσα σε πολλές εντυπώσεις. Σήμερα πέρα από αυτούς που ασχολούνται με την ψυχολογία, ελάχιστοι είναι εκείνοι που έχουν αναρωτηθεί πώς δημιουργείται η σκέψη. Είναι όμως δυνατό να μελετηθεί η σκέψη από επιστημονική σκοπιά; Η απάντηση δεν είναι καθόλου εύκολη. Ορισμένοι αποκλείουν αυτή τη δυνατότητα, ωστόσο άλλοι συνεχίζουν την προσπάθεια.

Η φύση της σκέψης είναι δυνατόν να μελετηθεί από δυο πλευρές: Της συνείδησης ως

γνώση ή της μορφής με την οποία αποκτάται η γνώση, της οποίας μορφής η ροπή σε τροποποιήσεις κάνει δυνατή την απόκτηση γνώσης (Besant 1991).

Μερικοί συγγραφείς θεωρούν ότι οι σκέψεις παράγονται από τις αισθήσεις, ενώ άλλοι θεωρούν ως σκέψη τη δραστηριότητα του νου του ανθρώπου. Καθεμιά όμως από τις παραπάνω απόψεις έχει μια μόνο δόση αλήθειας. Από τη μια χρειάζεται η αφύπνιση του νου μέσω των αισθήσεων, από την άλλη χρειάζεται η δραστηριοποίηση του νου, για να εγκαθιδρυθεί μια σχέση με τη μορφή "έννοιας" σ' αυτό που παρατηρήθηκε. Σ' αυτή την αντίληψη των πραγμάτων βρίσκεται η αρχή της σκέψης. Οι εντυπώσεις των ερεθισμάτων στη συνείδηση είναι μνημονικές αναπαραστάσεις και στη συνέχεια, καθώς επεξεργάζονται αυτές από τα εγκεφαλικά ημισφαίρια, δημιουργείται η σκέψη ή ο "ενδιάθετος λόγος" που σχετίζονται με τις έννοιες (Καφετζόπουλος 1995, Besant 1991). Οι έννοιες είναι "μνημονικά αντικείμενα" και προέρχονται από την κινητοποίηση νευρώνων. Η μετάβαση από την ψυχονοητική εικόνα στην έννοια ακολουθεί δυο πορείες: α) Την εξασθένηση της αισθητήριας συνιστώσας και β) Τον τρόπο αλληλοσύνδεσης των ψυχονοητικών αντικειμένων (Ευαγγέλου 1993). Οι έννοιες είναι το νομισματικό σύστημα της σκέψης. Χωρίς εννοιολογικό σύστημα, η σκέψη θα ήταν αδύνατη, γιατί κάθε συμβάν ή οντότητα θα ήταν μοναδικά (Johnson-Laird και Wason 1977). Στη γενική της έννοια η σκέψη είναι η ψυχική ικανότητα του ανθρώπου, η οποία τον βοηθά στη γνώση και την κατανόηση των διάφορων φαινομένων. Ειδικότερα η σκέψη είναι ενέργεια σύνθεσης και κατάταξης, η οποία φροντίζει για τη διατήρηση της ενότητας της ψυχικής ζωής και έτσι αποβαίνει το όργανο προσαρμογής του ανθρώπου στις ποικίλες μεταβολές του περιβάλλοντος.

Η σκέψη σχετίζεται με την ανακάλυψη ενός στοιχείου. Τα στάδια που διέρχεται για να καταλήξει σε συλλογισμό είναι: αίσθημα, αντίληψη, σχηματισμοί εννοιών, κρίση, συλλογισμός. Τα βασικά χαρακτηριστικά της σκέψης είναι τα παρακάτω: 1. Ικανότητα επιβράδυνσης μιας απάντησης για καλύτερη κατανόηση. 2. Ικανότητα χρήσης συμβόλων (γλωσσικά, γεωμετρικά, θρησκευτικά κτλ.). 3. Ικανότητα διατήρησης συγκεκριμένης πορείας στη λύση του προβλήματος. 4. Ικανότητα ανακάλυψης και 5. Ικανότητα για γενίκευση (Παπαδόπουλος 2003).

Όσοι ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της σκέψης δεν έχουν καταλήξει ακόμα σε κοινά αποδεκτές προτάσεις για τους τύπους της σκέψης. Οι ψυχαναλυτικοί διακρίνουν δύο είδη σκέψης: Την πρωτογενή και τη δευτερογενή. Σύμφωνα με την άποψη αυτή στην πρωτογενή σκέψη ανήκουν τα όνειρα, ο συνειρμός και οι "εκστάσεις". Η σκέψη είναι πρωτογενής, γιατί

έρχεται πρώτη στη νοητική ανάπτυξη και είναι η βάση του ασυνείδητου. Η δευτερογενής σκέψη είναι λογικά, αναλυτικά και πραγματικά προσανατολισμένη (Martindale 1975, Μαγνήσαλης 1996). Ο Epstein (1994) διέκρινε επίσης ότι η πρωτογενής ή εμπειρική και δευτερογενής ή ορθολογιστική σκέψη οδηγούν σε δυο διαφορετικούς τύπους γνώσης. Ο πρώτος τύπος συνδέεται με τα συναισθήματα και τα βιώματα και ο δεύτερος με τη διάνοια. Η εμπειρική σκέψη πιστεύεται ότι προηγείται χρονικά στην εξελικτική ανάπτυξη, είναι ολιστική και επηρεάζεται από το συναίσθημα. Χρησιμοποιείται κυρίως στη διαπροσωπική επικοινωνία για να δώσει έμφαση ή να θέσει σε λειτουργία τη διαίσθηση. Η ορθολογιστική έπεται χρονικά στην εξελικτική ανάπτυξη του ατόμου, είναι πιο αφηρημένη, αναλυτική και ακολουθεί τους κανόνες της λογικής και της απόδειξης. Τα δυο αυτά συστήματα της σκέψης είναι δυνατόν, κατά τον Epstein, να λειτουργούν παράλληλα σε αμοιβαία σύζευξη ή αμοιβαία σύγκρουση. Αυτό πιθανότατα μπορεί να συμβαίνει περισσότερο στις διαδικασίες δημιουργικών δραστηριοτήτων (Pervin - John 2001).

Μια άλλη διάκριση της σκέψης είναι η κριτική και η δημιουργική. Η κριτική σκέψη είναι εκείνη που με βάση τη λογική κρίνει, αξιολογεί πληροφορίες, καταστάσεις, μαρτυρίες κτλ. Η δημιουργική σκέψη είναι εκείνη που δημιουργεί νέες ιδέες, συνδυασμούς, παραστάσεις με βάση τη φαντασία (Ροντάρι 1994, Ματσαγγούρας 1997). Ο θεμελιωτής της θεωρίας της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης Guilford, διακρίνει τη σκέψη σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα. Ταυτίζει τη συγκλίνουσα σκέψη με το αριστερό μέρος του εγκεφάλου και την αποκλίνουσα με το δεξιό (Guilford 1959α, 1959β, Massialas - Zevin 1975, Ταμπακοπούλου - Μπεμπή 1982, Παπάς 1985α, Μαγνήσαλης 1996, 2003, Baker et al 2001).

Ο De Bono στο βιβλίο του *The mechanism of mind* ανέπτυξε τη θεωρία της πλάγιας σκέψης, την οποία βασίζει στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ότι εργάζεται ο εγκέφαλος. Παραδέχεται τέσσερις τρόπους σκέψης. *Τη φυσική σκέψη*, η οποία τείνει να κινείται σε καθιερωμένα σχήματα και σε στερεότυπα. *Τη λογική σκέψη*, η οποία θεωρείται ως βελτίωση της φυσικής σκέψης και είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. *Τη μαθηματική σκέψη*, στην οποία οφείλεται η μεγάλη πρόοδος της τεχνικής και της επιστήμης. *Την πλάγια σκέψη*, η οποία είναι μη ορθολογική, είναι απελευθερωμένη σκέψη και έχει σαν σκοπό την απόδραση από τις παλιές ιδέες και τη δημιουργία νέων (De Bono 1976, Μαγνήσαλης 1996). Με βάση τα παραπάνω ο De Bono κάνει διάκριση μεταξύ πλάγιας και κάθετης σκέψης. Η κάθετη σκέψη είναι η παραδοσιακή σκέψη, ενώ η πλάγια είναι έξω από τους κανόνες της, γιατί βασίζεται σε ένα καινούριο τρόπο θεώρησης των πραγμάτων. Η πλάγια σκέψη είναι μια μη ορθολογική σκέ-

ψη, που έχει σκοπό τη θραύση των δεσμών της παλιάς σκέψης και την αναζήτηση νέων λύσεων με τη γέννηση νέων ιδεών (De Bono 1976).

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι πράγματι δεν υπάρχει συμφωνία εκείνων που έχουν ασχοληθεί με τους τύπους της σκέψης σχετικά με το χαρακτηρισμό της. Όμως, παρά τη διαφωνία όσων ερευνητών έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο της σκέψης, ως προς τα χαρακτηριστικά της, φαίνεται να είναι κοινός τόπος σε όλους ότι το φαινόμενο της σκέψης είναι δυνατόν να μελετηθεί επιστημονικά. Επομένως στον αρχικό προβληματισμό για το αν μπορεί να μελετηθεί η σκέψη από επιστημονική σκοπιά δίνεται καταφατική απάντηση (Κωσταρίδου - Ευκλείδη 1997). Το συμπέρασμα αυτό αποτελεί αφετηρία και αρχή ενίσχυσης της παρούσας μελέτης ενός τύπου της σκέψης, της δημιουργικής σκέψης με περαιτέρω ή παράλληλο στόχο τον τρόπο αλλά και το βαθμό καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης με τη διδασκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας σε μαθητές Γυμνασίου.

1.3. Αντίληψη και προσοχή - η σχέση τους με τη σκέψη

Ο Δημόκριτος πίστευε ότι οι ιδιότητες των όντων γίνονται γνωστές με τις αισθήσεις, επειδή αίσθηση είναι η αλλοίωση που προκαλείται στην ψυχή όταν μέσω των αισθητηρίων οργάνων φτάνουν τα ερεθίσματα των αντικειμένων σ' αυτήν. Η αντικειμενική πραγματικότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο με τη νόηση (Σάλλα - Δοκουμετζίδα 1996). Η σύνδεση του ατόμου με το περιβάλλον γίνεται με ερεθίσματα που μεταφέρονται με τα αισθητήρια όργανα και αυτό διατύπωσε ο Αριστοτέλης, όταν επισήμανε «οὐδέ νοεῖ ὁ νοῦς τὰ ἐκτός μὴ μετ' αἰσθήσεως» (Αριστοτέλης, "Περὶ αἰσθήσεως και αισθητῶν, 445, 15"). Το ίδιο θα σημειώσει και ο J. Lock "nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu". Οι διεργασίες που ακολουθούν, ώστε το ερέθισμα να γίνει συνειδητοποιημένη γνώση και να χαρακτηριστεί ως ψυχικό γεγονός, αναφέρονται στην αντίληψη (Παπαδόπουλος 2003). Οι αισθήσεις, ως "εξωϋποδοχείς" (exteroceptors) μας δίνουν πληροφορίες για τα γεγονότα του κόσμου, ενώ χρησιμοποιείται ο όρος "εσωϋποδοχείς" (interoceptors), για να γίνει αναφορά στα εσωτερικά επίπεδα του οργανισμού (Ζωγράφου 2001). Γενικά η σκέψη έχει δύο πηγές: Τη σκέψη άλλων που κατακτάται με την αίσθηση της ακοής (ακούσματα) ή της όρασης (μελέτη) και την εσωτερική σκέψη, που λαμβάνει χώρα κάτω από την ανάληψη πρωτοβουλίας σε συνάρτηση με τη "φαντασία" και τη γενικότερη πείρα.

Καθημερινά δεχόμαστε ερεθίσματα-πληροφορίες μέσω των αισθήσεων, μερικές από τις οποίες αγνοούμε και άλλες τις ερμηνεύουμε με βάση την εμπειρία μας. Όλες αυτές οι ενέρ-

γίες είναι μια διαδικασία σκέψεων. Ένας παρατηρητής, που σε διαφορετικό χρονικό σημείο δέχεται ερεθίσματα, είναι δυνατόν να προβάλλει πάνω σ' αυτά τις δικές του ιδέες και φαντασίες ανάλογα με τα σχήματα που λειτουργούν μέσα του εκείνη τη χρονική στιγμή (Abercrombie 1986). Η διεργασία αυτή σχετίζεται με το βαθμό του ερεθίσματος, αλλά και με την εσωτερική κατάσταση που βρίσκεται ο παρατηρητής και ακόμη με την επιλεκτικότητα του ατόμου. Η επιλεκτικότητα προφυλάσσει από ερεθιστικό παραφόρτωμα των αισθήσεων (Παπαδόπουλος 2003). Η επιλογική ή ερμηνευτική φύση της αντίληψης που αποκτάται με τις αισθήσεις εξαρτάται από τα συμφραζόμενα (context) και τις εμπειρίες του ατόμου, που θεωρούνται οργανωμένες σε σχήματα.

Πρωταρχικό προϊόν της αντίληψης, σύμφωνα με τον Changeux, είναι ένα ψυχονοητικό αντικείμενο του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, που η εγγραφή του (tape) και η δράση του καθορίστηκαν από την αλληλεπίδρασή του με τον εξωτερικό κόσμο. Αυτό το "νευρωνικό γράφημα" οφείλει την ύπαρξή του μόνο στο γεγονός ότι αυτό το προϊόν της αντίληψης βρίσκεται σε άμεση σχέση με το εξωτερικό αντικείμενο που το προκάλεσε (Ευαγγέλου 1993). Όμως η αντίληψη μέσω των αισθήσεων είναι δυνατόν να επηρεαστεί από τον "περίγυρο" των δεδομένων που συλλαμβάνονται και να οδηγηθούμε σε αντιληπτικές πλάνες. Η ικανότητα του παρατηρητή να ξεχωρίσει "το σχήμα" ή την όποια έννοια από τον περίγυρό της παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αντίληψη που αποκτάται μέσω των αισθήσεων (Vernon 1952).

Πέρα όμως από την "κατ' αίσθηση αντίληψη", την εξωτερική, υπάρχει και η εσωτερική, που δε συνδέεται με την αίσθηση (Τριαντάφυλλος 1993), αλλά φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με νοητικές λειτουργίες, που έχουν σχέση με την κατανόηση. Αλλά και ο Λάμπνιτς υποστηρίζει ότι η σκέψη αποτελεί καρπό των "εσωτερικών αισθήσεων" του ανθρώπου. Κατά τον Schachtel ο πρώτος τρόπος αντίληψης έχει ως κέντρο βάρους την εξωτερική πραγματικότητα, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στο ίδιο το άτομο. Ο πρώτος χαρακτηρίζει τη νηπιακή και παιδική ηλικία, ενώ ο δεύτερος την εφηβική και την ώριμη (Μαρμαρινός 1978). Θα μπορούσε να οριστεί η αντίληψη ως "σύνθετη εσωτερική διεργασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας πληροφοριών από ερεθίσματα του περιβάλλοντος και του σώματός μας" (Παπαδόπουλος 2003, σ. 245). Εκείνο δηλαδή που χαρακτηρίζει την αντίληψη είναι η οργάνωση των πληροφοριών, ώστε να εξυπηρετείται η προσαρμογή του ατόμου. Η διαμόρφωση της αντίληψης εξαρτάται, εκτός από τις αισθήσεις, από την εμπειρία και τη μνήμη, οι οποίες είναι απαραίτητες για την "άρτια" αντίληψη. Κάτω από αυτό το πρίσμα η άρτια αντί-

ληψη είναι απαραίτητη για "καθαρές" εικόνες που με τη σειρά τους θα δημιουργήσουν έννοιες, με τις οποίες θα συνδιαλέγεται το άτομο στην κοινωνική ζωή του.

Η εφευρετικότητα στην επιστήμη εξαρτάται από τη δυνατότητα να κάνει ο επιστήμονας νέες συσχετίσεις σχημάτων ή εννοιών, οι οποίες δεν αναπτύχθηκαν σε στενή συνάρτηση μεταξύ τους και επομένως η σχέση τους δεν είναι συμβατική ή παραδοσιακή (Abercrombie 1986). Έτσι πετυχημένοι ακτινολόγοι διακρίνουν και συσχετίζουν στις ακτινογραφίες που εξετάζουν σχήματα που φαίνονται κατά τα άλλα "κοινά". Πετυχημένοι αστυνομικοί διακρίνουν από λιγότερο πετυχημένους συναδέλφους τους πληροφορίες που έχουν προηγουμένως αγνοηθεί για την εξιχνίαση μιας υπόθεσης. Σε επιστημονικές ανακαλύψεις οι ειδικοί ερευνητές κάνουν χρήση νέων πληροφοριών, που προηγουμένως είχαν χαρακτηριστεί ασήμαντες ή άχρηστες (π.χ. Fleming). Οι ιστορικοί "βλέπουν μια άλλη διάσταση της ιστορίας" και καταλήγουν σε μια άλλη ιστορική σκέψη από πληροφορίες που αξιολογούν διαφορετικά. Η αντίληψη επομένως συντελεί στην ψυχοπνευματική επεξεργασία των πληροφοριών και εμπλουτίζει τη συνείδηση του ατόμου με γνωστικό, συναισθηματικό και βουλευτικό υλικό.

Η προσοχή παράλληλα είναι η επιλεκτική νοητική δραστηριότητα που υποβοηθεί τις νοητικές διεργασίες, όπως είναι η μνήμη, η αντίληψη, ο λόγος κ.λπ. και εξαρτάται κυρίως από το ενδιαφέρον του ατόμου για το συγκεκριμένο ερέθισμα που θα υποπέσει στην αντίληψή του, αλλά και από τις ανάγκες του. Εξαρτάται από την απόφαση επομένως του καθενός να στραφεί σε ορισμένο αντικείμενο που βρίσκεται μέσα στο πλαίσιο των επιδιώξεών του. Είναι σημαντικό να ακούει κανείς προσεκτικά τους άλλους αλλά και να ανέχεται εξεταστικά την εκδήλωση αντιθετότητας, αν υφίσταται (Abercrombie 1986, Runco M.A. - Sakamoto S.O 1999).

Η προσοχή είναι η λειτουργία που έχει άμεση σχέση με τη μνήμη. Όταν ένας άνθρωπος είναι αναγκασμένος να συγκρατήσει στη μνήμη του π.χ. ένα κείμενο και δεν επικεντρώνει την προσοχή του σ' αυτό, δεν προσλαμβάνει πληροφορίες και δε διατηρεί τίποτε από το κείμενο στη μνήμη του. Σε μια τέτοια περίπτωση δεν υπάρχουν παραστάσεις και έννοιες στο νου του ανθρώπου. Έτσι από την κενή μνήμη δεν μπορεί να ανακληθεί καμιά έννοια ούτε παράσταση ούτε και μπορεί να αναπλαστεί κάτι για το θέμα του κειμένου που έπρεπε να συγκρατηθεί.

Η ανθρώπινη μνήμη θεωρείται μνήμη ανώτερου επιπέδου, γιατί δεν αρκείται στη διατήρηση των "νοητικών εικόνων", αλλά ύστερα από επεξεργασία τις μετατρέπει σε εικόνες που εμπεριέχουν λογικές συσχετίσεις (Johnson-Laird & Wason 1985). Οι εικόνες μετατρέπο-

νται σε έννοιες περνώντας μέσα από τα φίλτρα της σκέψης. Έτσι την προσλαμβανόμενη εμπειρία ο άνθρωπος μπορεί να τη συσχετίσει, να την ταξινομήσει και να τη συνδέσει με άλλες εμπειρίες, πράγμα που δείχνει ότι η ανθρώπινη μνήμη συνδέεται με τη σκέψη (Μάνιου - Βακάλη 1995). Γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αντίληψης - προσοχής και σκέψης. Υπάρχει μάλιστα άμεση σχέση των παραπάνω ψυχονοητικών λειτουργιών στην ολότητά τους και είναι μια αξιοπρόσεκτη διαπίστωση για τις διάφορες διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες.

1.4. Διάδραση σκέψης και γλώσσας.

Λόγος ως σκέψη νοείται ο ενδιάθετος λόγος (langue) δηλ.η διάνοια, σε αντίθεση με το "φωνούμενο λόγο" δηλ. την ομιλία (speech, parole). Η άμεση και στενή σχέση της διάνοιας (σκέψης) με το λόγο (γλώσσα) επισημάνθηκε από τον Πλάτωνα (Σοφιστής, 263e), όπου ο εσωτερικός λόγος (δηλ. η διάνοηση, η σκέψη) και ο εξωτερικός λόγος (ομιλία, parole) εμφανίζονται ως "ταυτόν". Ο Saussure λέγει ότι ο λόγος (ως διάνοηση) μπορεί να παρομοιασθεί με ένα φύλλο χαρτιού που η μια όψη του είναι η σκέψη και η άλλη είναι οι ήχοι (ομιλία). Η συνένωσή τους απαρτίζει εκείνο που ονομάζουμε (language) γλώσσα (Μπαμπινιώτης 1980, Ευαγγέλου 1993, Σοφουλάκης 1996, 1997).

Κάθε λέξη - έννοια δίνει στην αφηρημένη "πεταχτή" σκέψη μια αισθητή - εποπτική σύνδεση μέσω σημείων (γραμμάτων) (Παπαδόπουλος 2003 σ. 336). Οι κυριότερες λειτουργίες των λέξεων είναι: α) η μετάδοση πληροφοριών και β) η συναισθηματική χρήση. Πολλές λέξεις αποκαλύπτουν και πληροφορία και συναίσθημα, όπως για παράδειγμα οι ιστορικοί όροι: ήρωας, δειλός, προδότης, εχθρός, φτωχός, πλούσιος, δούλος, αφέντης κτλ. Στα σύνθετα στάδιά της η γλώσσα καθιστά ικανή τη σύναψη σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους, που διαφοροποιούν την επικοινωνία του ανθρώπου σε σύγκριση με τα ζώα (Stones 1978, Δανασσής - Αφεντάκης 1981).

Ο λόγος ως σκέψη και συλλογισμός είναι ένα βασικό "εργαλείο" του ανθρώπου για την προσαρμογή του στον κοινωνικό περίγυρο και γενικά το περιβάλλον. Η προσαρμογή επιτυγχάνεται με την επικοινωνία μέσω της γλώσσας. Έτσι η γλώσσα χρησιμεύει για να μεταδίδει τη σκέψη του ενός στον άλλο άνθρωπο, γίνεται όχημα μεταξύ του σημαίνοντος και του σημαινόμενου (Husbans 2000) και αυτό ακριβώς καταδεικνύει την πολύπλοκη φύση της. Ακόμη "απεικονίζει αναγκαστικά και την πνευματική κατάσταση, τη νοοτροπία και την ιδιομορφία κάθε έθνους" (Μπαμπινιώτης 1980, σ. 36. Πβ. και Vygotsky 1997).

Χάρη στη γλώσσα γίνεται προσιτή η συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία των ανθρώπων για τις σύγχρονες αλλά και τις μελλοντικές γενιές. Η γλώσσα είναι όργανο στην υπηρεσία της σκέψης. Στη γλώσσα οφείλεται η δημιουργία εννοιών, συλλογισμών, ερωτημάτων, κρίσεων, απόψεων. Η χρήση των εννοιών απαλλάσσει από την ανάγκη λεπτομερειακής καταγραφής κάποιου συγκεκριμένου φαινομένου, γεγονότος, πράγματος και για το λόγο αυτό η χρήση εννοιών είναι ουσιώδης παράγοντας της σκέψης (Μακράκης 1977, Κρασανάκης 1988). Η γλώσσα εξωραϊζει την έκφραση και τις ιδέες των ανθρώπων, συμβάλλει στη μετάδοσή τους, προσφέρει τη χαρά της ομιλίας, των λογοπαίγνιων και της δημιουργικής γραφής (Αλβανούδη και συνεργ. 1998, Austin 1962). Με τη χρήση της γλώσσας καθίσταται ικανή η επικοινωνία με τον ανθρώπινο περίγυρο με ανταλλαγή μηνυμάτων (Κρασανάκης 1988). Χωρίς τη γλώσσα ο άνθρωπος δε θα μπορούσε να γνωρίζει το παρελθόν του, γιατί η ιστορία είναι κατασκευή λόγου σε σχέση με τα γεγονότα στα οποία αναφέρεται. Οι μαθητές χρησιμοποιούν λέξεις ατομικά ή ομαδικά για ανάκληση πληροφοριών ή για εξερεύνηση ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις για το παρελθόν, απαντούν στις ερωτήσεις, αφηγούνται.

Η σχέση μεταξύ σκέψης και γλώσσας είναι ένα ερώτημα που παραμένει ανοικτό καθώς υπάρχουν διάφορες ερμηνείες. Φαίνεται όμως ότι μεταξύ νόησης και γλώσσας υπάρχει στενή σύνδεση (Παπαδόπουλος Ν. Γ., 2003). Πάνω στο θέμα αυτό δημοσιεύτηκαν από τον Piaget και τον Vygotsky οι σπουδαιότερες απόψεις, που αποτελούν τη βάση της νεότερης επιστημονικής συζήτησης γύρω από την Ψυχογλωσσολογία, της εκμάθησης και της εξέλιξης της γλώσσας σε σχέση με τη γενική πνευματική ανάπτυξη του ατόμου.

1. Ο Piaget δε θεωρεί την επίδραση της γλώσσας πάνω στη σκέψη αποφασιστική. Η γλώσσα εξαρτάται από τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και συνακόλουθα την αντανάκλα. Τα παιδιά αρχίζουν να σκέπτονται, πριν ακόμα κατακτήσουν το γλωσσικό σύστημα της κοινότητάς τους. Οι σκέψεις αυτές υπάρχουν ως αναπαραστάσεις, δηλ. εικόνες και δραστηριότητες του σώματος, και λειτουργούν ως "σχήματα" δηλ. ως ενότητες πληροφοριών, οι οποίες αφορούν την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Καθώς η σκέψη των παιδιών αναπτύσσεται μέσα από τη δική τους δραστηριότητα, υπό την επίδραση των ενηλίκων και τη χρήση της γλώσσας, η πορεία της προσαρμογής και της αφομοίωσης επιταχυνόμενη επιδρά περισσότερο στη διανοητική τους ζωή. Οι στοιχειώδεις έννοιες μεταβάλλονται ή ανασκευάζονται, όταν αποδεικνύονται ακατάλληλες, κατά κάποιο τρόπο, να αποτελέσουν οδηγό στην πράξη. Προσαρμογή και αφομοίωση, συνεργαζόμενες, δημιουργούν μεταβολές. Πολύ γρήγο-

ρα στη ζωή οι μηχανικές ενέργειες και μετά η γνωστική πρόοδος εναρμονίζονται και γίνονται υποδείγματα δράσης, η οποία εκφράζεται ως σύνολο. Τα γνωστικά σχέδια πρέπει να εκτιμηθούν ως συλλήψεις ανώτερου επιπέδου, αφού αποτελούνται από πολλές απλές συλλήψεις. Το άτομο στην εφηβική ηλικία είναι σε θέση να αντιμετωπίζει το πρόβλημα των αντίθετων εννοιών, να διακρίνει σχέσεις και να τις αιτιολογεί, να κάνει υποθέσεις και να μπορεί να βρει τι θα μπορούσε να συμβεί, αν η υπόθεση επαληθευόταν. Κατά την εφηβική ηλικία ο άνθρωπος αποκτά επίσης σαφή συλλογιστική σκέψη, αν και οι ενήλικες και οι έφηβοι συχνά επιστρέφουν σε απλούστερους τρόπους σκέψης, χωρίς να αποκλείουν τη συνθετική λογική, όταν έχουν να προτάξουν επιχειρήματα (Piaget 1960, 1986, Λολώνης 1991, Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2003). Ο Piaget πάντως επιμένει ότι η γλώσσα δε δημιουργεί την ευφυΐα (Donaldson 1991) και ισχυρίζεται ότι η γλώσσα δε διευκολύνει πάντα τη σκέψη. Εμπειρικές παρατηρήσεις έδειξαν ότι η σκέψη δε μπορεί να αναχθεί στη γλώσσα, γιατί όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις κωφάλαλων η σκέψη ακολουθεί τη συνηθισμένη πορεία ανάπτυξης. Δέχεται όμως ο Piaget ότι όσο προχωρούμε σε εκλεπτυσμένες δομές σκέψης τόσο η γλώσσα είναι αναγκαία για την ολοκλήρωση της επεξεργασίας τους και έτσι η γλώσσα καθίσταται απαραίτητη για την επεξεργασία της σκέψης (Καψάλης 1999).

2. Αντίθετα από τον Piaget ο Vygotsky υποστήριξε ότι η σκέψη και η γλώσσα αναπτύσσονται χωριστά και είναι ανεξάρτητες λειτουργίες κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, αλλά από την εμφάνιση της ομιλίας αναπτύσσονται μαζί ακολουθώντας μια διαλεκτική πορεία. Τόνισε επίσης ότι η ανάπτυξη της σκέψης καθορίζεται από τη γλώσσα και ότι οι δομές του λόγου γίνονται οι βασικές δομές της σκέψης (Vygotsky 1934, 1962, Καψάλης 1984, Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2003). Πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι να εξυπηρετήσει τη συνεννόηση, την επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις και η εξέλιξή της ακολουθεί τα εξής στάδια: α) Το κοινωνικό β) το εγωκεντρικό και γ) "του ενδιάθετου λόγου", δηλ. της γλώσσας χωρίς λόγια. Αλλού ο Vygotsky επισημαίνει ότι σκεπτόμαστε με "σχήματα" πριν ακόμα αρχίσουμε να μιλάμε και δοκιμάζουμε τις ικανότητές μας στην παραγωγή ήχων κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Έτσι αρχίζουμε να σκεπτόμαστε λεκτικά τονίζοντας χαρακτηριστικά ότι "ο λόγος ακολουθεί τις πράξεις, ο λόγος προκαλείται και καθορίζεται από τις δραστηριότητες του παιδιού" (Vygotsky 1997, σ. 57).

3. Ακόμη υποστηρίζεται ότι η σκέψη εξαρτάται από τη γλώσσα. Από τη γλωσσολογία και την ανθρωπολογία οι Β. Whorf και Ε. Sapir επισήμαναν ότι κάθε γλώσσα αντανακλά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο οι χρήστες της. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι η

γλώσσα λειτουργεί για να διευκολύνει τον τρόπο ζωής στο περιβάλλον, εκφράζει το περιβάλλον μας και διευκολύνει τον τρόπο αντίληψής του (Μπαμπινιώτης 1980). Το περιβάλλον επομένως είναι εκείνο που καθορίζει τον τρόπο σκέψης ή τουλάχιστον επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο μορφοποιούνται οι έννοιες και χρησιμοποιούνται γνωστικά ή επικοινωνιακά.

Η γλώσσα της ιστορικής αφήγησης περιλαμβάνει διάφορα σαφώς διακριτά μεταξύ τους επίπεδα χρήσης. Σύμφωνα με μια πρώτη προσέγγιση η ιστορική γνώση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς την κατοχή του ιστορικού λεξιλογίου. Αντίθετα υποστηρίζεται ότι δεν τίθεται θέμα γνώσης ειδικευμένης ορολογίας ("ιστορικής ιδιολέκτου"), αφού αυτή κατακτάται από το μαθητή κατά τη διαδικασία κατανόησης του παρελθόντος, εφόσον συναντά τη γλώσσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Η ιστορική γλώσσα δεν συμπίπτει με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται καθημερινά από το μέσο άτομο, καθώς η σημασία των λέξεων στην ιστορία μετασχηματίζεται, όπως για παράδειγμα οι λέξεις "τάξη" και "επανάσταση", άρα η ιστορική γλώσσα μπορεί να έχει πολλαπλά νοήματα.

Οι ιστορικοί αναπτύσσουν μαζί με την ιστορική γλώσσα και "γραμματική της ιστορίας", όπως για παράδειγμα η χρήση ρημάτων σε απλό αόριστο. Τα ρήματα: *υπήρξε, στέφθηκε, ανακάλυψε* κ.ά. προσιδιάζουν στην ιστορική χρήση και η κατανόησή τους είναι ευχερής. Η χρήση όμως σύνθετων παρελθοντικών χρόνων εκφράζει υποθετικές σχέσεις ή σχέσεις διάρκειας, ωστόσο αυτός ο τύπος "διστακτικής και χρονικά διαβαθμισμένης σκέψης είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την κατανόηση του παρελθόντος" (Husbans 2000, σ. 57).

Η ανάγνωση, η γραφή και η ομιλία είναι πτυχή της γλώσσας αλλά και παράλληλα της ιστορίας που αλληλοκαλύπτονται, συνάμα όμως συνδέονται στενά με τον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα στέλνοντας και δεχόμενοι μηνύματα. Υπάρχει ο κίνδυνος, χρησιμοποιώντας το γραπτό ιστορικό λόγο (για παράδειγμα σε ένα Project), αντί να γίνει ένα μέσο ανάπτυξης της σκέψης, να καταλήξει τελικά μια απλή υπόθεση διεκπεραίωσης ερωταποκρίσεων στη σχολική αίθουσα διδασκαλίας και για το λόγο αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή.

Χρειάζεται ακόμη να επισημανθεί ότι ο άνθρωπος από τη γέννησή του είναι προικισμένος με τη δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας, ωστόσο, για να μετατραπεί αυτή η δυνατότητα σε ικανότητα, είναι ανάγκη να έρθει σε επικοινωνία με τη γλώσσα μέσα από τη συμβίωση και το συγχρωτισμό και την αλληλενέργεια με άλλα μέλη της κοινωνίας. Ο ρόλος της κοινωνίας στην εκμάθηση της γλώσσας είναι αποφασιστικός. Μέσα στην κοινωνία ο άνθρωπος ζητά, δίνει, επιχειρηματολογεί, αντιδικεί, κρίνει, δημιουργεί και για να φέρει σε πέρας όλες αυτές τις ενέργειες, σκέφτεται. Η γλώσσα είναι βέβαια το κατάλληλο όργανο για να

βοηθήσει και να διευρύνει παραπέρα τη σκέψη με την προϋπόθεση ότι έχει ήδη έτοιμους μηχανισμούς σκέψης που απέκτησε ύστερα από την αυτενεργό γνωριμία του με τον κόσμο. Είναι επίσης το όργανο που τον βοηθά να αναδομήσει το παρελθόν του, να κάνει υποθέσεις, να συνθέσει με νέες προοπτικές, να δημιουργήσει νέο ιστορικό λόγο. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να δοθούν στα παιδιά περισσότερες δυνατότητες αυτενέργειας και απόκτηση εμπειριών από την καθημερινή ζωή (Καψάλης 1999). Σημαντική δυνατότητα και ευκαιρία γι' αυτό μπορεί να είναι η ενασχόληση με την τοπική τους ιστορία. Στην προσπάθειά τους για αναζήτηση πληροφοριών, για κατασκευή τοπικού ιστορικού λόγου, θα έρθουν σε επαφή με την ευρύτερη κοινωνία και, όπως υποστηρίζει ο Vygotsky, θα αναπτύξουν τη σκέψη τους. Η επίδραση που δέχεται η σκέψη από τη γλώσσα και αντίστροφα είναι σημαντική. Στη δράση του ατόμου επηρεάζουν η μια την άλλη. Συμπερασματικά, γλώσσα και σκέψη έχουν ανάγκη αλληλίων για την ανάπτυξή τους και την πρόοδο και επομένως είναι μεγάλη η συνάφεια και η σχέση γλώσσας και σκέψης.

1.5. Προϋποθέσεις ανάπτυξης της σκέψης.

Το ερώτημα που αφορά στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της σκέψης έχει δυο σκέλη. Το πρώτο θέτει τον προβληματισμό: Μπορούμε να επέμβουμε στο άτομο για να ασκήσουμε και να αναπτύξουμε τη σκέψη του; Το δεύτερο αφορά το είδος της καλλιέργειας που θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε στη σκέψη προκειμένου να επιτύχουμε την ανάπτυξή της. Αν αυτό αρχικά φαίνεται τόσο απλό, στην πραγματικότητα δεν είναι, γιατί δεν υπάρχει μια και μόνη άποψη σχετικά με τη λειτουργία της σκέψης, και ανάλογα με την άποψη που θα υιοθετηθεί, δίνεται και άλλη απάντηση.

Συχνά η σκέψη θεωρείται ταυτόσημη με τη νοημοσύνη και αυτό γιατί η νοημοσύνη θεωρείται ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον και η σκέψη είναι το "εργαλείο" για την αντιμετώπιση των αναγκών που προκύπτουν κατά την προσαρμογή. Την άποψη αυτή τη διατύπωσε αρχικά ο J. Piaget (1950, 1952). Θεωρεί ότι η σκέψη είναι μια ενιαία *ικανότητα*, η οποία έχει λογικομαθηματική δομή, η ανάπτυξή της είναι σταδιακή και το κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από ορισμένη λογική δομή (Donaldson 1991, Λολώνης 1991, Κρασανάκης 1988). Ακόμη ο Piaget παραδέχεται ότι η λειτουργία και η ανάπτυξη της σκέψης είναι καθολική για τους ανθρώπους και το περιβάλλον βοηθά στην ανάπτυξη της σκέψης, γιατί είναι εκείνο που προσφέρει στο νου το απαραίτητο υλικό, με τη βοήθεια του οποίου θα εκδηλωθεί η σκέψη. Όμως με την άσκηση και την καλλιέργεια δεν είναι δυνατό να γίνει υπέρβαση κάθε

σταδίου της σκέψης, εκτός και αν το άτομο βρίσκεται στο μεταίχμιο για την αλλαγή σταδίου. Αυτό οφείλεται στην ανωριμότητα του ατόμου, η οποία περιορίζει τη σκέψη. Ο Piaget λοιπόν και όσοι υποστηρίζουν ότι η σκέψη είναι ικανότητα αναδεικνύουν την πλευρά της κληρονομικότητας και της ωρίμασης ως ανασχετικών παραγόντων ανάπτυξης της σκέψης. Αν και ο Piaget δέχεται ότι η νοημοσύνη έχει μια ενιαία δομή και ελέγχει κάθε εκδήλωση σκέψης, οι Νεοπιαζετιανοί δέχονται ότι η νοημοσύνη δεν έχει ενιαία δομή, άρα η νοημοσύνη κατ' αυτούς δεν μπορεί να ελέγξει ολοκληρωτικά τη σκέψη.

Σε αντίθεση με τον Piaget, οι Bartlett (1958), Nickerson et al. (1985) υποστηρίζουν ότι η σκέψη είναι μια σύνθετη *δεξιότητα* υψηλού επιπέδου και είναι η τάση του ανθρώπινου νου να "γεμίζει κενά". Αυτό το επιτυγχάνει με το να αναπληρώνει από ένα πρόβλημα στοιχεία που λείπουν χρησιμοποιώντας και άλλες πηγές, να ανακαλύπτει και να χρησιμοποιεί κανόνες, οι οποίοι επιτρέπουν την κατάληξη σε μια λύση. Η καλή εκτέλεση μιας δεξιότητας, όπως είναι η σκέψη, προϋποθέτει την εξάσκησή της (Κωσταρίδου-Ευκλείδου 1997). Η καλλιέργεια και η εξάσκηση της σκέψης, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι μια διαδικασία η οποία φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξή της.

Ο Sternberg (1981, 1982) πάλι υποστηρίζει ότι ο έλεγχος και η λειτουργία της σκέψης γίνεται από ένα σύνολο δεξιοτήτων που συμπεριλαμβάνουν και τις γνωστικές και μεταγνωστικές εκτιμήσεις και έχουν να κάνουν με την όλη νοημοσύνη. Οι μεταγνωστικές εκτιμήσεις είναι η αναγνώριση προβλημάτων, η επιλογή των κατάλληλων διεργασιών και στρατηγικών, η διευθέτηση του χρόνου, η επανατροφοδότηση κτλ.

Το θέμα της ανάπτυξης της σκέψης έχει μεγάλη πρακτική σημασία, αλλά οι απόψεις σ' αυτή την κατεύθυνση δε συμπίπτουν. Η πρώτη άποψη θεωρεί τη σκέψη ως ικανότητα και τονίζει την πλευρά της κληρονομικότητας και της ωριμότητας αναδεικνύοντας τους περιορισμούς στην ανάπτυξή της. Η άλλη άποψη θεωρεί τη σκέψη ως δεξιότητα και τονίζει τις πλευρές της που μπορούν να αναπτυχθούν, είτε αυτές είναι γνωστικές είτε μεταγνωστικές. Για να αναπτυχθεί όμως η σκέψη, είναι ανάγκη να οριστούν προηγουμένως οι πλευρές που πρέπει να ασκηθούν και γι' αυτό χρειάζεται η γνώση των ιδιοτήτων και της δομής της. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει σ' αυτόν τον τομέα τόσο από την πλευρά των γνωστικών ψυχολόγων, όσο και από την πλευρά εκείνων που ασχολήθηκαν με την ψυχομετρική έρευνα της νοημοσύνης, όπως οι Spearman, Tomson, Thurstone και Guilford (Χαραλαμπίδης 1981).

Σύμφωνα με τη Besant (1991) όμως υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, που πρέπει να

ισχύουν προκειμένου να τεθεί το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της σκέψης και αυτές σηματοδοτούν και τις διαδικασίες ανάπτυξης της σκέψης.

α) Πρώτη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της σκέψης είναι η προσεκτική και ακριβής παρατήρηση. Στη διαδικασία της καθαρής και γρήγορης παρατήρησης του ανθρώπου βρίσκεται η ρίζα της καθαρής σκέψης. Η ακριβής παρατήρηση δίνει υλικό "καθαρό" και μάλιστα τέτοιο που συμβάλει στο να αποφεύγεται η παραπλάνηση. Είναι έτσι δυνατό να οδηγηθούμε ευκολότερα σε ορθότερες σκέψεις, κρίσεις και συμπεράσματα. Όταν δεν παρατηρούμε με ακρίβεια, έχουμε υπόψη μας ένα γενικό περίγραμμα, ενώ οι λεπτομέρειες είναι θολές και συγκεχυμένες, με αποτέλεσμα οι σκέψεις να έχουν τον ίδιο χαρακτήρα. Η "μετέωρη γνώση" είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής μας. Σήμερα οι νέοι άνθρωποι μαθαίνουν πολύ περισσότερα, αλλά μάλλον δεν εμβαθύνουν. Στοιχείο άρα της καθαρής σκέψης είναι η ακριβής παρατήρηση.

Οι περισσότεροι άνθρωποι περνούν από τον κόσμο με τα μάτια "μισόκλειστα" και αυτό μπορεί να το ελεγχθεί σε προσωπικό επίπεδο, όταν αναρωτηθεί κάποιος: "Τι παρατήρησα καθώς κατέβαινα σήμερα αυτό το δρόμο;". Άλλοι από τους ανθρώπους δεν παρατηρούν σχεδόν τίποτε, άλλοι πολύ λίγα και ελάχιστοι περισσότερα. Η ελάχιστη παρατήρηση συνεπάγεται και συγκεχυμένη σκέψη. Γιατί όμως δεν παρατηρεί κανείς; Η απάντηση που ενδέχεται να δοθεί είναι η εξής: "δεν παρατηρεί, γιατί σκέφτεται κάτι άλλο". Αν αυτό "το κάτι" ήταν σημαντικό υπάρχει βάσιμη αιτία της μη παρατήρησης. Αν όμως υπήρξε ονειροπόληση, υπήρξε απώλεια χρόνου για το άτομο. Ένας άνθρωπος βυθισμένος σε σκέψη δεν παρατηρεί περαστικά αντικείμενα, δεν προσέχει αυτό που συμβαίνει μπροστά του, γιατί απλά είναι στραμμένος προς τα μέσα και όχι προς τα έξω. Η ανάπτυξη επομένως της συνήθειας της παρατήρησης είναι εκπαίδευση του νου και όσοι την ασκούν διαπιστώνουν ότι βλέπουν "καθαρότερα" παρά προηγουμένως. Η ακριβής παρατήρηση συνεπώς είναι μια ικανότητα, η οποία χρειάζεται να καλλιεργηθεί, γιατί θα διευκολύνει και θα αναπτύξει τη σκέψη.

β) Δεύτερη προϋπόθεση είναι οι "ιδεοεικόνες" να οδηγούν στην εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών. Οι "ιδεοεικόνες" ή νοητικές εικόνες είναι νοερές αναπαραστάσεις ως εσωτερική φωτογραφία, αναφέρονται στις ημι-αντιληπτικές εμπειρίες και υπάρχουν και αν ακόμη εξλειφθεί το ερέθισμα παραγωγής τους (Βακάλη 1992, Σισαμίδου - Καραμπέρη 1999). Καθώς οι ιδεοεικόνες συσσωρεύονται, κυρίως ως έννοιες, στον εγκέφαλο του ατόμου, εκείνο αρχίζει να τις τακτοποιεί, να τις μετατοπίζει ή να τις επανεξετάζει και να προχωρεί σε προσωπικές παρατηρήσεις πάνω σ' αυτές. Παρατηρεί την ομοιότητα ή την ανομοιότητά τους και ανα-

πτύσσει τη σύγκριση, σκέπτεται "κριτικά" ή αναλογικά ή δημιουργικά. Όλες οι παραπάνω ικανότητες αναπτύσσονται και αυξάνονται με την άσκηση η οποία και συντελεί στο να εξελίσσεται και να αναπτύσσεται η δραστηριότητα της σκέψης.

γ) Τρίτη προϋπόθεση είναι η εκπαίδευση του νου. Ένας εκπαιδευμένος νους μπορεί να εφαρμόσει και να ασχοληθεί με ένα καινούριο θέμα, να κυριαρχήσει πάνω σ' αυτό. Εκπαίδευση του νου δε σημαίνει ότι είναι ανάγκη να επιφορτίζεται, όπως πολύ σωστά παρατήρησε ο Δημόκριτος, με γεγονότα και γνώσεις, καλλιεργώντας την απομνημόνευση, αλλά να αναδεικνύονται οι ικανότητές του (Besant 1991). Ο νους δεν αναπτύσσεται, όταν τον "παραφορτώνουμε" με τις σκέψεις και τις ιδέες των άλλων, αλλά όταν καλλιεργούμε τις δικές του λειτουργίες, ασκώντας δηλαδή την κριτική και δημιουργική σκέψη. Ο Piaget δέχεται επίσης ότι η άσκηση και η εφαρμογή της νόησης στο αμέσως ανώτερο επίπεδο της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού συμβάλει στην καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων. Αυτή εξασφαλίζεται με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να ευνοεί αντίστοιχες δραστηριότητες (Καψάλης 1999).

Βεβαίως για τη δημιουργία σκέψης απαιτείται ένα ελάχιστο γνώσεων και εννοιών, ώστε να μπορέσει ο άνθρωπος να κάνει πράξεις και μετασχηματισμούς αυτών των γνώσεων και των εννοιών, δηλ. να σκεφτεί. Όμως η άσκηση και γενικά το έργο της εκπαίδευσης μπορεί να προωθηθεί περισσότερο, αν μέσα από τις διαδικασίες της καταστεί δυνατή η επικοινωνία με ανθρώπους εξελιγμένους νοητικά.

2. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Καθένας αισθάνεται θαυμάσια, όταν μια έκλαμψη (αναλαμπή του νου), περνά από τη σκέψη του, και η οποία ενδέχεται να αποτελέσει ένα πρωτότυπο τρόπο επίλυσης προβλήματος ή να μας δώσει μια καταπληκτική ιδέα για κάτι που τον βασανίζει. Μπορεί να είναι ακόμα κάποια λύση για ένα μακροχρόνιο προβληματισμό σε κάτι που τον απασχολεί. Αυτός ο τρόπος σκέψης ανοίγει νέους δρόμους σε ένα πιο συναρπαστικό και πολύ συχνά επιτυχημένο τρόπο ζωής. Πρόκειται για σκέψη που χαρακτηρίζεται από διάφορες μορφές παραγωγής (προϊόντων, ιδεών, καταστάσεων) που είναι άγνωστες στο άτομο πριν την εμφάνισή τους.

2.1. Γενικές επισημάνσεις για τη δημιουργική σκέψη

Η ικανότητα της δημιουργίας είναι ένα θέμα γνωστό ήδη από τα αρχαία χρόνια. Όποιος θελήσει να αναζητήσει τις ρίζες της προέλευσής της οδηγείται αναγκαστικά μέσα από την αρχαιότητα στη σύγχρονη έρευνα. Στη "Θεογονία" του Ησιόδου περιγράφεται μια δημιουργική διαδικασία γένεσης του κόσμου, ενώ παρόμοιες απόψεις απηχεί η "Βιβλική" δημιουργία του κόσμου. Οι θεοί μάλιστα ή οι ημίθεοι ήταν εκείνοι που είχαν κάνει τις ανακαλύψεις (Προμηθέας τη φωτιά, Ερμής τη γραφή, Ασκληπιός την ιατρική) γι' αυτό και θεωρούσαν την ικανότητα αυτή θεϊκή (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2002, 2005).

Με βάση τις πεποιθήσεις αυτές η σκέψη που δημιουργεί θεωρείται κατά τους αρχαίους "δώρο Θεού" και ζητείται η βοήθεια του θείου προκειμένου να πραγματοποιηθεί δημιουργία από τον άνθρωπο. Είναι χαρακτηριστική η αρχή των δύο κλασικών και παλαιότερων κειμένων "Ἄνδρα μοι ἔννεπε, Μοῦσα, πολύτροπον, ὃς μάλα πολλά..." (Οδύσσεια) και "Μῆνιν ἄειδε, θεά, Πηληϊάδεω Ἄχιλῆος..." (Ιλιάδα). Οι θεόσταλτοι "λοξοί" χρησμοί του Απόλλωνα λειτουργούν ως ερεθίσματα, για να χρησιμοποιήσει το άτομο την ενόραση "Κροῖσος Ἄλυν διαβάς μεγάλην ἀρχὴν καταλύσ᾽ αἰή ως μέσο μετασχηματισμοῦ (Πβ. "τα ξύλινα τείχη" του Μαντείου που ο Θεμιστοκλής μετέτρεψε σε καράβια, ενώ άλλοι κατασκεύασαν πράγματι ξύλινα τείχη). Η φιλοσοφία δεν έμεινε έξω από το πρόβλημα της σκέψης που δημιουργεί. Ο Πλάτωνας στο έργο "Σοφιστής" δέχεται τη θεϊκή και την ανθρώπινη δημιουργική τέχνη. Ο Αριστοτέλης στο έργο του περί ψυχής διακρίνει την "πράξιν" και την "ποίησιν" και κάνει λόγο για "ποιητική τέχνη". Άλλοι θεωρούν τη σκέψη που δημιουργεί ως διεργασία σύνθεσης του "Διονυσιακού και Απολλωνίου πνεύματος" (Νημά 1996, σ. 9), δηλ. της έκστασης και του φωτισμού, όπως στην περίπτωση του Αρχιμήδη, όταν ανακάλυψε τη θεωρία της άνωσης. Ο Λουκρήτιος (94-55 π.Χ.) ισχυρίστηκε ότι αυτή η σκέψη δεν είναι "θείο δώρο" στον άνθρωπο, αλλά σύνθεση τμημάτων παλαιότερης γνώσης, όπως για παρά-

δειγμα η γοργόνα, ο κένταυρος, ο μινώταυρος κ.λπ.

Η βασική ιδέα του χριστιανισμού είναι ότι ο άνθρωπος πλάστηκε κατ' "εικόνα και ομοίωση" του Θεού, άρα, όπως και ο Πλάστης του, θα μπορούσε να παράγει έργα "έξοχης τελειότητας", χρησιμοποιώντας τη σκέψη του για να δημιουργήσει. Όμως αυτό δεν επηρέασε θετικά το μεσαιωνικό άνθρωπο με αποτέλεσμα να στηρίζεται σε άκαμπτες και απαρχαιωμένες αντιλήψεις (όπως π.χ. η γη είναι το κέντρο του σύμπαντος). Αντίθετα οι θαυματουργικές ικανότητες και γνώσεις δεν είχαν εκκλησθί ως θεϊκές επιδράσεις, αλλά ως σατανικά δημιουργήματα (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2002). Στα μέσα του 14ου αιώνα όμως ο άνθρωπος αποστασιοποιείται από τις μεσαιωνικές απόψεις και αρχίζει μια θαυμαστή πορεία στις τέχνες και τις επιστήμες. Οι συνθήκες συνετέλεσαν, ώστε να αρχίσει μια ξεχωριστή καλλιτεχνική δράση. Ο Λ. Ντα Βίντσι, του οποίου τη δημιουργικότητα ανάλυσε ο Freud, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της δράσης. Προβάλλεται ως πρότυπο ο homo universalis (καθολικός άνθρωπος), ο οποίος εξερευνά, μελετά τη φύση και δημιουργεί μια πλατιά γνωστική βάση. Η μίμηση της φύσης σημαίνει μίμηση της πρωτοτυπίας και του δημιουργικού πλούτου της.

Ο επόμενος σταθμός της δημιουργικής πορείας συμπίπτει με την εποχή των ιδιοφυών ανθρώπων και την εμφάνιση της αστικής τάξης. Την περίοδο αυτή η φαντασία και η εφευρετικότητα είναι πηγές της δημιουργικότητας του ατόμου. Ακολουθεί ο 19ος αιώνας με την επικράτηση του ρομαντισμού, προβάλλεται η δημιουργική αυτονομία με τη φαντασία να έχει κυριαρχικό ρόλο και τονίζεται περισσότερο η εσωτερικότητα.

Τέλος, με την είσοδο της ψυχολογίας του βάρους κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου (1920-1940) δίνεται κυρίαρχη θέση στο υποσυνείδητο. Η αυθεντία του θεού μπορεί να αντιπαρατεθεί μόνο με τη σκέψη του ανθρώπου που δημιουργεί. Η δημιουργική δύναμη του ατόμου αντιπαρατίθεται στη "θεοληψία" των ιδεών, ο άνθρωπος κατά τον Γκαίτε είναι "μικρός θεός" (Γκαίτε 1982, σ. 281, Σανουδάκης 1994), ενώ και ο Ηράκλειτος θεωρούσε ότι ο άνθρωπος ισούται με θνητό θεό. Ολοκληρώνεται έτσι ένας κύκλος που ξεκινά με την άποψη για παραδοχή της θεϊκής καταγωγής των ιδεών μέχρι την αποστροφή αυτής της άποψης και παραδοχή της ανθρώπινης ικανότητας για δημιουργικότητα.

Ο άνθρωπος από την αρχαιότητα έως σήμερα έχει επινοήσει διάφορες θεωρίες, έχει προχωρήσει σε διάφορες κατασκευές και έχει ενσωματώσει νέα σχήματα γνώσης και εμπειρίας στις επιστήμες και τις τέχνες. Κάποια απ' αυτά φαίνεται να είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας έκλαμψης του νου, π.χ. ο Δαίδαλος (ανακάλυψη της αεροναυπηγικής), ο Αρχιμήδης (ανακάλυψη του νόμου της άνωσης), ο Νεύτωνας (ανακάλυψη του νόμου της βαρύτητας) κτλ. Άλλα όμως είναι προϊόντα της προσπάθειας στο διηνεκές του νου του ανθρώπου, π.χ. ο

Κολόμβος (ως η επίμονη σκέψη για πλεύση προς δυτικά με σκοπό την άφιξη στην Ινδία), ο Edison (ανακάλυψη του φωνογράφου) και Ehrhlich (ανακάλυψη του φαρμάκου "606" για τη σύφιλη). Ο άνθρωπος βασιζόμενος στη λειτουργία της σκέψης να επινοεί ή να κινείται έξω από τις κοινές παραδοχές και τα καθιερωμένα, έχει προχωρήσει στην ανάπτυξη των επιστημών, των τεχνών και του πολιτισμού ή σε προϊόντα επιστημονικά, τεχνικά, εικαστικά και άλλα. Έτσι, η σκέψη που κινείται με νέες προοπτικές, ανοίγει νέους δρόμους, επινοεί κάτι νέο, δημιουργεί νέα σχήματα και μπορεί να χαρακτηριστεί ως "μια άλλη, διαφορετική" σκέψη.

Αυτή η διαφορετική σκέψη, λόγω του ότι είναι η αιτία ανακάλυψης νέων ιδεών και πραγμάτων, θεωρείται μεγάλη, ίσως και η μεγαλύτερη, πνευματική λειτουργία του ανθρώπου και μέσα απ' αυτή μπορεί να αξιολογηθεί και η δημιουργική παραγωγή ως το αποκορύφωμα των ανθρώπινων επιτευγμάτων. Είναι η σπουδαιότερη ενέργεια του ανθρώπου και μέσω αυτής συντελέστηκαν μεγάλες μεταβολές στην Ιστορία και γενικά στη διαμόρφωση του ανθρώπινου βίου. Η ιστορία του πολιτισμού είναι η καταγραφή της δημιουργικής ικανότητας του ανθρώπου και ο πολιτισμός αναμφισβήτητα είναι αποτέλεσμα της σκέψης που δημιουργεί (Guilford 1950, Massialas-Zevin 1975, Μαγνήσαλης 1996, 2003, Παπαδόπουλος 2002, 2003, Πασσάκος 1977). Η διαφορετική σκέψη είναι εκείνη που οδηγεί στον πολιτισμό την ανθρωπότητα, που διαπλάθει θεωρίες, υποθέσεις και προϊόντα που χρησιμεύουν και εξυπηρετούν τον άνθρωπο, όπως π.χ. η θεωρία της σχετικότητας, το αεροπλάνο, η μηχανή κ.ά.

Το είδος αυτής της σκέψης μπορεί να συσχετισθεί με την αποκλίνουσα σκέψη, καθώς η αποκλίνουσα σκέψη είναι εκείνη που μπορεί να διαθέτει περισσότερες από μια δυνατότητες επίλυσης μιας προβληματικής κατάστασης. Αυτό γίνεται με τη χρησιμοποίηση περισσότερων αντιστοιχίσεων για ένα θέμα, με την έρευνα, που, παίρνοντας τη μορφή παιγνιδιού, παραβαίνει κανόνες και συγχρόνως συναντιέται με το αίσθημα της φαντασίας και την υποκειμενική εκτίμηση, αποκλίνοντας από εκείνο που φαίνεται ορθό στην πλειοψηφία. Είναι η απελευθερωμένη σκέψη που αποβλέπει στη "δραπέτευση" από το χώρο των παλαιών ιδεών και τη γέννηση νέων. Αποκορύφωμα της αποκλίνουσας σκέψης είναι η λεγόμενη "Άγρια Ιδέα". Η άγρια ιδέα σχετίζεται με το αλλόκοτο, το παράξενο, το πρωτότυπο, την περίεργη όψη για ένα θέμα και μπορεί να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα ή να αποτελέσει ένα πολύ δυνατό ερέθισμα επίλυσής του. Τέτοιες ιδέες από την ιστορία φαίνεται να είναι: Ο Δούρειος Ίππος, η λύση του Γόρδιου δεσμού, το αυγό του Κολόμβου κ.λπ. Η άγρια ιδέα είναι τρισδιάστατη και μπορεί να γίνει ορατή από ψυχολογική, από επικοινωνιακή και δημιουργική πλευρά. Ψυχολογικά αναστέλλεται ο φόβος να μη θεωρηθεί ανοησία "ό,τι πραχθεί". Επικοινωνιακά δημιουργείται ταχύτερη επικοινωνία και καλύτερη αποδοχή. Δημιουργικά

παράγεται κάτι νέο, πρωτότυπο, "κάτι άλλο" για το οποίο δεν είχε υπάρξει σκέψη ίσαμε τώρα.

Η συγκλίνουσα σκέψη έχει ταυτιστεί με την κριτική σκέψη, η οποία είναι σειριακής μορφής, δηλαδή ακολουθεί μια σειρά νοητικών διεργασιών για να επιλύσει ένα πρόβλημα. Πρόκειται για σκέψη που είναι αργή, επεξεργάζεται μια μόνο έννοια κάθε φορά που τη συγκρίνει με μια άλλη, μπορεί να εξηγηθεί και αποτελεί συνειδητό τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων και προβλημάτων. Αντίθετα, η διαφορετική από τα καθιερωμένα σκέψη, η σκέψη που δημιουργεί είναι μη σειριακή, γρήγορη, ανεξήγητη, γεννά εναλλακτικές λύσεις και αποτελεί ασυνείδητο τρόπο αντιμετώπισης (Timbal-Duclaux 1996, IDEC 2000). Η λειτουργία των δυο αυτών μορφών σκέψης, ως προς την ταχύτητα, μοιάζει με την εγγραφή ή την ανάγνωση των σειριακών (sequential) και άμεσων (random) αρχείων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Κοίλιας 1989). Έτσι, η διαφορετική σκέψη, όταν συγκρίνεται με την κριτική, διαφέρει στο ότι κάνει άλματα και δεν προχωρεί σε φάσεις, που θα μπορούσαν εύκολα να παρατηρηθούν και να οριστούν, όπως συμβαίνει με την κριτική σκέψη.

Ο De Bono προσεγγίζοντας αυτού του είδους τη σκέψη ανέπτυξε τις έννοιες κάθετη και πλάγια σκέψη. Με την κάθετη σκέψη γίνεται επεξεργασία ήδη υπαρχουσών ιδεών, ενώ με την πλάγια σκέψη παράγονται νέες ιδέες. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά, η κάθετη σκέψη ασχολείται με το σκάψιμο μιας τρύπας πιο βαθιά, ενώ η πλάγια σκέψη ασχολείται με το σκάψιμο μιας τρύπας σε μια άλλη θέση (De Bono 1986, 1987). Σε συσχέτισμό με την εκπαίδευση η σκέψη είναι ένα από τα τρία βασικά στοιχεία της (μαζί με τη γνώση και την ευφυΐα). Σ' αυτή μπορεί να στηριχτεί το τρίπτυχο: 1. Αν το σκεφτείς, μπορείς, 2) Είσαι ό,τι σκέφτεσαι, 3) Άλλαξε τη σκέψη σου και θα αλλάξεις τη ζωή σου (Μαγνήσαλης 2003).

Με την έναρξη του 21ου αι. άρχισαν να συντελούνται αλλαγές στην εκπαίδευση, καθώς διαπιστώθηκε ότι δε μπορεί να προβλεφθεί εκ των προτέρων ποιες ειδικές ικανότητες χρειάζεται να έχει ο σύγχρονος άνθρωπος, για να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις που θα προκύψουν μετά από κάποια χρόνια ή δεκαετίες. Ένα είναι βέβαιο ότι η ταχύτητα με την οποία θα παλιώνει και θα ξεπερνιέται η γνώση και οι πρακτικές της εφαρμογές όλο και θα αυξάνεται (Καψάλης 1977), άρα η ζήτηση του δημιουργικού νου κατ' ανάγκη όλο και θα μεγαλώνει. Έχει διαπιστωθεί, όπως γράφει ο Barron (1968), ότι για την εφευρετικότητα ενδιαφέρονται πια πέρα από τους ερευνητές, οι κυβερνήσεις, οι επιχειρήσεις, οι έμποροι και οι θρησκευτικοί ηγέτες με διαφορετικούς κατά περίπτωση λόγους. Οι κυβερνήσεις στην αναζήτηση πολιτικής δύναμης, η βιομηχανία και το εμπόριο στην αναζήτηση οικονομικής δύναμης και οι θρησκευτικοί ηγέτες, γιατί χρειάζονται μια νέα νοηματοδότηση στα δόγματα της θρη-

σκείας. Σε καμιά άλλη περίοδο του πολιτισμού δεν υπήρξε καθολική η αναγνώριση ότι η δημιουργικότητα στην καθημερινή ζωή είναι αναμφίβολα σπουδαίο προσόν.

Ο σύγχρονος διανοητής N. Chomsky (1999) αναφέρεται στη σκέψη που δημιουργεί ως ανεξάρτητη σκέψη, υπογραμμίζοντας ότι "Το σχολείο προωθεί σε μεγάλο βαθμό την υπακοή και την παθητικότητα". Με τέτοιες συνθήκες όμως προετοιμαζόμενα τα παιδιά οδηγούνται να είναι παθητικά άτομα μέσα στην κοινωνική ζωή και άτομα χωρίς πρωτοβουλίες και δημιουργική σκέψη. Γι' αυτό και καταλήγοντας σημειώνει ότι "δεν έχει σημασία ποιές γνώσεις θα αποκτήσεις. Εκείνο που έχει σημασία είναι να μάθεις να σκέφτεσαι ανεξάρτητα" (βλ. Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2005, σ. 735).

Θα μπορούσε επομένως να υπάρξει ο ισχυρισμός ότι αυτού του είδους η σκέψη σχετίζεται με τη δημιουργικότητα του ατόμου και κατά συνέπεια της κοινωνίας. Είναι η σκέψη που δημιουργεί τον πολιτισμό, τα επιστημονικά και τεχνικά επιτεύγματα, τη διαμόρφωση θεωριών και συμβάλλει γενικά στην πρόοδο. Η δημιουργική σκέψη ως αφετηρία επινόησης και κατασκευής είναι μια αξιοπρόσεκτη ανθρώπινη πνευματική λειτουργία.

2.1.1. Βασική έρευνα

Όπως σημειώθηκε στην εισαγωγή της εργασίας μας, η δημιουργική σκέψη συναρτήθηκε με τη δημιουργική φαντασία. Η συστηματική όμως εκκίνηση για τη σύγχρονη ψυχολογική έρευνά της έγινε μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (1950). Μελετώντας την ψυχολογική έρευνα αυτής της νοητικής ικανότητας, μπορεί κανείς να διακρίνει δυο τάσεις. Αυτών που την προσεγγίζουν "ολιστικά" (αφορά κυρίως τη μορφολογική και ανθρωπιστική προσέγγιση) και αυτών που την προσεγγίζουν "αναλυτικά" (αφορά την παραγοντική, συμπεριφοριστική, ψυχαναλυτική και γνωστική προσέγγιση). Οι θεωρίες αυτές θα συζητηθούν εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Οι έρευνες γι' αυτή τη νοητική ικανότητα εντατικοποιήθηκαν μετά το 1957, όταν η ικανότητα αυτή συνδέθηκε με το "Σπούτνικ Σοκ" (Hemmer-Junk 1995, Μαγνήσαλης 1996, Σάλλα - Δοκουμετζίδου 1996, Παπαδόπουλος 2002). Το γεγονός ότι πρώτοι οι Ρώσοι έστειλαν στο διάστημα διαστημόπλοιο με το όνομα "Σπούτνικ" ανάγκασε τους δυτικούς να σκεφτούν ότι αυτό ίσως οφείλεται στην εκπαίδευσή τους και να ενδιαφερθούν, να προσεγγίσουν τη δημιουργική σκέψη και να διατυπώνουν διάφορες θεωρίες γι αυτήν.

Το «Σπούτνικ Σοκ» οδήγησε τον Guilford να αμφισβητήσει την παρεχόμενη εκπαίδευση. Αναπτύσσοντας μια πλατιά θεωρία γύρω από τη νοημοσύνη, αναφέρθηκε και στη δη-

μιουργική σκέψη. Επισήμανε ότι η αποκλίνουσα σκέψη είναι μια ικανότητα λύσης προβλημάτων με ποικίλους τρόπους, θεωρεί ότι μέσα στο πλήθος των λύσεων βρίσκεται και κάποια πρωτότυπη λύση και μια μορφή δημιουργικής σκέψης.

Κάτω από το οπτικό πεδίο των σύγχρονων ερευνών θεωρείται αποδεκτό ότι ένα δημιουργικό άτομο ενεργεί τόσο με το συγκλίνοντα όσο και με τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης. Η διάκριση της νόησης σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα αντιμετωπίζει τελευταία σφοδρή κριτική. Ακριβώς αυτή η κριτική οδήγησε τους ερευνητές να λαμβάνουν ως ζεύγος και τις δυο αυτές νοητικές ικανότητες. Για τη λύση των σύνθετων προβλημάτων επιβεβαιώνεται η άποψη ότι σε μια δημιουργική διαδικασία προβάλλουν στοιχεία γενικών και ειδικών στρατηγικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Νημά 1996).

Οι κατευθύνσεις της έρευνας που συνδέθηκαν με τη δημιουργική σκέψη ήταν ουσιαστικά τρεις και ανεξάρτητες η μια από την άλλη.

1. Διαπιστώθηκε ότι άτομα με ιδιαίτερα υψηλό δείκτη νοημοσύνης (IQ) δεν έδειξαν απαραίτητα ως "ηγέτες" την αναμενόμενη δημιουργικότητα. Για το λόγο αυτό καταβλήθηκε προσπάθεια από τους Guilford, Torrance κ.ά. να κατασκευαστούν δοκιμασίες, με τις οποίες να εξετάζονται εκείνοι οι διανοητικοί παράγοντες που δε γίνονται κατανοητοί από τις άλλες γενικές δοκιμασίες νοημοσύνης. Έτσι εντοπίστηκαν οι ικανότητες που σχετίζονται με την "ευχέρεια", την "ευκαμψία", το "μετασχηματισμό" και την "πρωτοτυπία".

2. Η "δημιουργικότητα" ως έννοια χρησιμοποιήθηκε για ειδικές δοκιμασίες στην πρόληψη και θεραπεία ψυχικών διαταραχών (Barron 1969). Εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης της έρευνας εξετάζουν άτομα, που αναγνωρίστηκαν ως δημιουργικοί, με άτομα "φυσιολογικά", έχοντας ως βάση δοκιμασίες (τεστ) προσωπικότητας. Τα αποτελέσματα ήταν ότι τα δημιουργικά άτομα δεν παραμένουν πιστά σε κάτι παραδοσιακό και δεν είναι εξαρτημένα από εξωτερικά ιδεατά ή υλικά ερεθίσματα.

3. Στην τρίτη κατεύθυνση δημιουργικότητα ονομάστηκε η δραστηριότητα και η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ιδιαίτερου είδους και περιγράφηκε ως εκκίνηση τεσσάρων φάσεων: α) θέση των προβλημάτων και προετοιμασία, β) το δημιουργικό διάλειμμα (Inkubation), γ) το βίωμα Heureka (Illumination) και δ) επαλήθευση, επιβεβαίωση (Verifikation). Τις παραπάνω φάσεις επίλυσης προβλήματος πρώτος πρότεινε ο Wallas (Wallas 1926, Παπαδόπουλος 2002). Μετά τον Guilford οι Torrance, Taylor, Getzels - Jackson, Wallach - Kogan, Hadon - Lytton, Oglive, Roe, Massialas - Zevin, Runco, Stenberg, Csikzentmichalyi, Gardner, Gramond, Amabile, Sternberg κ.ά. ασχολούνται με το πρόβλημα προσδιορισμού της δημιουργι-

κής σκέψης.

Από γνωστικής πλευράς τα κριτήρια μέτρησης της δημιουργικής σκέψης, όπως τα έδωσαν οι Guilford (1959, 1967) και Torrance (1963, 1977) είναι η ευχέρεια (fluency), η ευελιξία (flexibility), η πρωτοτυπία (originality) και η ικανότητα σύνθεσης - επέκτασης (elaboration). Για να είναι όμως εφικτή η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης των ατόμων βάσει των παραπάνω κριτηρίων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες. Παράγοντες που εμπλέκονται στη δημιουργική διαδικασία είναι: α) Το περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό), το οποίο ίσως παίζει καθοριστικό ρόλο για την παραγωγή ιδεών (Πασσάκος 1977, MacKinnon 1983, Getzels 1985, Csikzentmichalyi 1997, 1999, Νικολιδάκη 2002), β) το κοινωνικό - οικονομικό - μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Getzels 1985, Μαρμαρινός 1978, Τάρεκ 1993).

Για τη σύγχρονη έρευνα της δημιουργικής σκέψης διακρίνουμε τρεις περιόδους (Νημά 1999, Παπαδόπουλος 2002). *Πρώτη περίοδος* (1950-1970), κατά την οποία παρατηρείται μια αλλαγή στην εκπαίδευση και συμβαδίζει με την αναγνώριση της μοναδικότητας του μαθητή και την έμφαση στις ατομικές διαφορές. *Δεύτερη περίοδος* (1970-1990), κατά την οποία εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης τόσο σε άλλες χώρες (κυρίως Αμερική), (Guilford 1957, Torrance 1959) όσο και στην Ελλάδα (Χαραλαμπίδης 1981, Μαγνήσαλης 1976). *Τρίτη περίοδος* (1990 και ύστερα) κατά την οποία δίνεται έμφαση στη μελέτη της διαδικασίας της δημιουργικής παραγωγής και στους παράγοντες που την επηρεάζουν. Την πατρότητα των απόψεων αυτών για τη δημιουργική σκέψη διεκδικεί η οικολογία και για το λόγο αυτό δίνεται έμφαση στη μελέτη των διαδικασιών, που συντελούνται για τη λύση ενός προβλήματος ή την παραγωγή ενός έργου. Τονίζεται με έμφαση ότι όχι μόνο ο νους του δημιουργικού ατόμου αλλά και το περιβάλλον και οι περιστάσεις παίζουν ρόλο κατά τη διάρκεια της παραγωγής δημιουργικής σκέψης. Ο σκοπός της έρευνας για τη δημιουργικότητα ήταν και είναι να γίνει διάγνωση ατόμων που θα επιτύχαναν κάτι νέο και διαφορετικό από το ήδη υπάρχον.

Παρατηρείται διεύρυνση στη σχετική βιβλιογραφία και έντονο ενδιαφέρον από τους επιστήμονες όσον αφορά τη δημιουργική σκέψη. Αυτό δείχνει ότι οι απαντήσεις, που έχουν δοθεί από τη μέχρι τώρα έρευνα, σε ένα παλιό θέμα, όπως αυτό της δημιουργικής σκέψης, δεν είναι ικανοποιητικές και γίνεται προσπάθεια να ακολουθηθούν νέοι δρόμοι και νέοι προβληματισμοί. Η προβληματική εστιάζεται στην εξεύρεση νέων διαγνωστικών εργαλείων, στην ενσωμάτωση των δυο τύπων παραγωγικής σκέψης κατά τη δημιουργική διαδικασία,

στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας στις θετικές επιστήμες, ή σε επιστήμες που θεωρείται ότι είναι δύσκολο να καλλιεργηθεί, όπως για παράδειγμα η ιστορία. Οι απόψεις βέβαια αυτές μας δίνουν το δικαίωμα να αντιπαρέλθουμε το ερώτημα αν μπορεί η δημιουργική σκέψη να καλλιεργηθεί και να εστιάσουμε την προσοχή μας στο πώς μπορεί να καλλιεργηθεί (D. Treffinger, Sortore & Cross 1993, Ηλίας 2001).

2.2. Δημιουργική σκέψη και βιολογικό υπόβαθρο - εγκέφαλος

Αναφέρθηκε ότι το υπόβαθρο της σκέψης είναι ο εγκέφαλος. Ποιο όμως είναι το βιολογικό υπόβαθρο της δημιουργικής σκέψης; Η δημιουργική σκέψη είναι ένα χαρακτηριστικό του ανθρώπου που απαιτεί την παρουσία ταυτόχρονα πολλών παραγόντων (ευφυΐα, επιμονή, πρωτοτυπία κ.λπ). Με το να δημιουργεί κάποιος κάτι, κατασκευάζει νέους συνδυασμούς που σχετίζονται με προηγούμενες αντιλήψεις (Poincare 1913). Για τους δημιουργούς οι ιδέες, παρατηρεί ο Griselin (1952), δεν απορρέουν από διανοητικό συμπέρασμα, αλλά εμφανίζονται ως αυθόρμητες πνευματικές εικόνες, οι οποίες είναι συνυφασμένες με τη δημιουργική φαντασία (Martindale 1999).

Ο Kris (1952) ισχυρίζεται ότι δημιουργική σκέψη είναι αλλαγή της πρωταρχικής διαδικασίας σκέψης σε δευτερογενή, ασυνείδητη ή ενσυνείδητη. Η πρώτη εμφανίζεται στο όνειρο ή το ονειροπόλημα, ενώ η δεύτερη στην ενσυνείδητη σκέψη. Η δημιουργική έμπνευση σχετίζεται ακόμη με παλινδρόμηση σε πρωταρχική κατάσταση σκέψης, η οποία ταυτίζεται με την ανακάλυψη και συνδυασμό νέων πνευματικών στοιχείων. Οι άνθρωποι που έχουν δραστηριοποιημένη φαντασία, που θυμούνται καλύτερα τα όνειρά τους, εργάζονται περισσότερο με δημιουργική σκέψη (Lynn & Rhue 1986). Ο Καζαντζάκης π.χ. κατέγραφε τα όνειρά του και τα χρησιμοποίησε για να δημιουργήσει τα έργα του, όπως αυτό προκύπτει από τις αναλύσεις των αυτόγραφων ονείρων του συγγραφέα (Σοφουλάκης 1998).

Ο Hull ήταν ο πρώτος που υπαινίχθηκε σχέση δημιουργικής σκέψης και διέγερσης. Στο άτομο με διέγερση ή προσήλωση σε ένα στόχο η συμπεριφορά είναι στερεότυπη, ενώ, αν ελαττωθεί η προσήλωση, η συμπεριφορά ποικίλλει (Martindale 1999). Στην πρώτη περίπτωση η σκέψη εγκλωβίζεται σε ένα κύκλο συγκεκριμένων σκέψεων και δημιουργείται καταπίεση, όπως επισημαίνεται από τους Dentler & Mackler (1964) Crop, Allegre & Williams 1969. Σε τέτοιο περιβάλλον αναστέλλεται η δημιουργική σκέψη, καθώς η προσήλωση δημιουργεί στερεότυπη συμπεριφορά, επειδή απουσιάζει η ελευθερία κίνησης του νου. Να σημειωθεί ότι τα δημιουργικά άτομα, προκειμένου να περιγράψουν τους εαυτούς τους, χρησιμοποιούν λέ-

ξεις που τονίζουν τη μη απαγόρευση ή την έλλειψη ελέγχου (Martindale 1975, 1999).

Ποια όμως είναι η σχέση δημιουργικής σκέψης και προσοχής; Αν υπάρχει μεγάλη εστίαση προσοχής, τα πράγματα που μπορεί κάποιος να αντιληφθεί είναι ελάχιστα, επομένως και οι συνδυασμοί που θα προκύψουν από αυτά είναι περιορισμένοι. Αντίθετα, αν υπάρχει μεγάλη έκταση προσοχής, η αντίληψη περισσότερων πραγμάτων ή καταστάσεων είναι προφανής και οι συνδυασμοί που μπορεί να προκύψουν από αυτά περισσότεροι. Υπάρχουν ενδείξεις επομένως ότι η υπερβολική εστίαση της προσοχής εμποδίζει τη δημιουργική σκέψη (Dewing & Battye 1971, Kurtzberg 2005).

Η αδιάκοπη προσπάθεια για την αντιμετώπιση ενός θέματος ή λύση ενός προβλήματος θεωρείται ως μια ακόμη βάση της δημιουργικής σκέψης και σχετίζεται με τη δύναμη της θέλησης και τον αυτοέλεγχο. Ως προς τον αυτοέλεγχο είναι δυνατό ένα άτομο να αποσυρθεί από το περιβάλλον του για να μπορέσει αδιάσπαστο να δημιουργήσει. Η εικόνα του φιλοσόφου ή του καλλιτέχνη που αποσύρεται είναι πανταχού παρούσα. Η απομόνωση προκαλεί "μείωση" του επιπέδου διέγερσης και αυτή η κατάσταση οδηγεί σε επιθυμία για καινοτομία.

Η δημιουργική σκέψη συσχετίζεται με το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Όπως σημειώθηκε ήδη, έχειδειχτεί ότι το δεξιό ημισφαίριο χειρίζεται τις πρωταρχικές (ασυνείδητες) διαδικασίες σκέψης, ενώ το αριστερό τις συνειδητές (Galín 1974, Hoppe 1977, Vitale 1987, Σαββάκη 1989, Ευαγγέλου 1993, Μαγνήσαλης 1996, 2003). Τα περισσότερα κέντρα του εγκεφάλου που έχουν σχέση με την αντίληψη και την παραγωγή βρίσκονται στο δεξιό ημισφαίριο. Υπάρχει ακόμη ένδειξη ότι το δεξιό ημισφαίριο σχετίζεται πολύ με την παραγωγή πνευματικών εικόνων, απαραίτητων για τη δημιουργική σκέψη.

Βρέθηκε επίσης ότι τα άτομα με δημιουργική σκέψη αντιδρούν ευκολότερα στα ηλεκτροσόκ και παρουσιάζουν υπερκινητικότητα. Από ορισμένους ερευνητές η σχιζοφρένεια θεωρείται μια πρωταρχική κατάσταση σκέψης που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη (Heston 1966, Karlsson, 1968, McNeil 1971). Άλλωστε είναι γνωστή και η άποψη ότι τα δημιουργικά άτομα επιτυγχάνουν υψηλή βαθμολογία σε δοκιμασίες (τεστ) ψυχωτισμού (Eysenck 1995). Η συσχέτιση αυτή επισημαίνεται και σε εργαστηριακές μελέτες, καθώς τα άτομα με δημιουργική σκέψη εμφανίζουν κάποια συγκεκριμένα εργαστηριακά ευρήματα, όπως γαλβανικές επιδερμικές διακυμάνσεις, ποικιλία καρδιακών ρυθμών κ.λπ (Martindale 1999). Από ορισμένες εγκεφαλικές καταγραφές μπορεί να επισημανθεί η δημιουργική σκέψη και συγκεκριμένα με τη μέτρηση της τοπικής ροής του αίματος ή της γλυκόζης στον εγκέφαλο. Η εύκολη λύση των προβλημάτων από κάποιο άτομο συνοδεύεται από περισσότερο ενεργ-

γοποιημένο εγκέφαλο (Parks et al. 1988, Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2003). Επίσης δείχτηκε ότι η δραστηριοποίηση του δεξιού ημισφαιρίου, που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη, συνοδεύεται από αριστερόστροφες κινήσεις του ματιού (Hines & Martindale 1974).

Γενικά, η δημιουργική σκέψη εμφανίζεται σε απεστιασμένη προσοχή, όπου η σκέψη συνδυάζει πολλές πνευματικές αναπαραστάσεις, οι οποίες και ενεργοποιούνται. Τέτοια κατάσταση παρατηρείται από άποψη φυσιολογίας του εγκεφάλου με τρεις τρόπους: 1. Χαμηλά επίπεδα ενεργοποίησης φλοιού, 2. Χαμηλά επίπεδα πρόσθιου λοβού και 3. Μεγαλύτερη ενεργοποίηση του δεξιού από το αριστερό ημισφαίριο.

2.3. Η φύση και η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης.

Όπως σημειώθηκε ήδη και αλλού, η δημιουργική σκέψη αντιμετωπιζόταν μέχρι πρόσφατα ως κάτι μυστηριώδες, θαυματουργό και θεϊκό, και μόλις τα τελευταία χρόνια έχει διατυπωθεί ότι οι δημιουργικές δυνατότητες είναι έμφυτες στον άνθρωπο. Έτσι η δημιουργικότητα θεωρείται πια ως ικανότητα που μπορεί να εκδηλώνεται στη συμπεριφορά κάθε ατόμου. Οι έρευνες για τη νοητική διεργασία της δημιουργικής σκέψης είναι προσανατολισμένες σε διάφορες κατευθύνσεις.

Η δημιουργικότητα του ατόμου μπορεί να εξηγηθεί ως: α) *Αποτέλεσμα της δημιουργικής σκέψης*, β) *Διαδικασία της δημιουργικής σκέψης*, γ) *Ικανότητα του δημιουργικού ατόμου*, δ) *Σύνολο προσωπικότητας του ατόμου*, ε) *Σύνολο περιβαλλοντικών συνθηκών που ενσωματώνεται το άτομο* (Schirrmacher 1998). Ορισμένοι μελετητές δίνουν έμφαση στην κατεύθυνση της διαδικασίας, για να διακρίνουν τη δημιουργική σκέψη από την απλή φαντασίωση. Άλλοι θεωρούν τη δημιουργική σκέψη ικανότητα παραγωγής νέων συνθέσεων (Warrens, Stein), ριψοκίνδυνη σκέψη (Bartlett), διαίσθηση και σκέψη μέσα σε ένα διαφορετικό σύστημα (Simpson), διάθεση (Lasswell) κ.ά. (βλ. Λαζαρίδης 1973). Τα δημιουργικά προϊόντα είναι σχεδόν πάντα τελικά, προέκυψαν ύστερα από μια σειρά σφαλμάτων και δοκιμών, κατά τη διάρκεια των οποίων αναπτύχθηκαν η κατανόηση, η επιδεξιότητα και ένα σύνολο γεγονότων που ήταν αναγκαία για την επίτευξη της αρχικής δημιουργικής παρόρμησης.

Αν και κάθε άτομο έχει ορισμένες δημιουργικές δυνατότητες, ενδέχεται κάποια άτομα να είναι περισσότερο δημιουργικά. Πολλοί μελετητές με τα ευρήματά τους, διαπίστωσαν ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Ο Barron σημειώνει ότι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά είναι η ακούραστη ασχολία με ένα θέμα π.χ. το επανειλημμένο γράψιμο και η μετάπλαση ενός κειμένου από το συγγραφέα, ενώ οι Derndahl

και Catell συμπεραίνουν ότι το δημιουργικό άτομο τείνει στην απομόνωση, είναι ευερέθιστο, ισχυρογνώμον, επίμονο και ανεξάρτητο στη σκέψη. Ο Torrance υποδεικνύει ότι το δημιουργικό άτομο είναι απρόθυμο να δεχτεί το κύρος της αυθεντίας, γι αυτό και δε συμβιβάζεται.

Από τη στιγμή της αρχικής σύλληψης μιας ιδέας μέχρι τη συγκεκριμενοποίησής της σε κάποιο πνευματικό ή υλικό επίτευγμα, μεσολαβεί πλήθος προσπαθειών, σταδίων, φάσεων, δοκιμών, αποτυχιών, ελέγχων, αναθεωρήσεων κ.λπ. Ένα παράδειγμα του παραπάνω ισχυρισμού είναι ο ποιητής Δ. Σολωμός, που προκειμένου να αποδώσει το στίχο "άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει, λαλεί πουλί, παίρνει σπυρί κι η μάννα το ζηλεύει", κατέφυγε τουλάχιστον σε τρεις προσπάθειες (τα ονομαζόμενα και "Σχεδιάσματα"). Μπορεί έτσι να κατανοηθεί η αγωνία του να δώσει κάτι το τέλειο στην ποίησή του. Κάτω από αυτό το πρίσμα η δημιουργική σκέψη θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια διαδικασία σχεδιασμού, βίωσης εμπειριών, πειραματισμού, μεταβολών, δράσεων και αντιδράσεων που συμβαίνουν στο εσωτερικό του "παραγωγού ιδεών" και έτσι οδηγείται η σκέψη του στο να εξωτερικεύσει μια ακολουθία πράξεων. Πρόκειται για το προσωπικό ύφος στη λογοτεχνία, την τεχνολογία γενικά.

Χωρίς τις παραπάνω διαδικασίες δε μπορεί να υπάρξει κάποιο "πνευματικό προϊόν". Είναι αλήθεια ότι η δημιουργική διαδικασία παρατηρείται μόνο έμμεσα και "εξ αντανάκλασεως" από το παραγόμενο προϊόν. Η δημιουργική σκέψη αρχίζει με τη σύλληψη μιας νέας ιδέας, την εκτέλεση μιας νέας πράξης, την κατασκευή ενός νέου αντικειμένου και την προσπάθεια επίτευξης λύσης ενός προβλήματος (Κακαβούλης 1967).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι πειραματικές έρευνες των G. Patrick, Vinance και Barron επιβεβαιώνουν μερικά ή ολικά τα στάδια που ακολουθεί η δημιουργική σκέψη, όπως τα πρότεινε ο Wallas (1926). Επισημαίνουν ότι δεν είναι ανεξάρτητα αλλά συνυφασμένα μεταξύ τους. Η πιο ενδιαφέρουσα φάση της δημιουργικής διαδικασίας και σκέψης είναι εκείνη όπου γεννιούνται οι διάφορες "φαιινές" ιδέες και δίδονται οι διάφορες λύσεις στα προβλήματα, αν και η φάση της αξιολόγησης είναι επίσης σημαντική. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η αξιολόγηση βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή σε κάθε στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας.

Για τη μέτρηση της δημιουργικής σκέψης χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι που συγκεντρώνονται σε δυο περιοχές. Η μια αφορά την εκτίμηση των δημιουργικών δυνατοτήτων του ατόμου και η άλλη αφορά την εκτίμηση των δημιουργικών διαδικασιών ή των προϊόντων. Το 1900 ο Kirkpatrick χρησιμοποίησε δοκιμασίες με κηλίδες μελάνης για να εκτιμήσει τη δημιουργική σκέψη. Δυο έτη αργότερα, το 1902, ο Colvin επινόησε μια δοκιμασία με την οποία

μετρούσε τη δημιουργική σκέψη με βάση την εφευρετικότητα, το χιούμορ, τη δύναμη της φαντασίας και της αντίληψης και το είδος των αισθημάτων που εκδήλωναν τα υποκείμενά του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δημιουργική σκέψη έχει μικρή σχέση με τη γενική ευφυΐα. Οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το δημιουργικό ταλέντο δεν είναι συνώνυμο με την "ακαδημαϊκή νοημοσύνη" και ότι αυτό σπάνια μπορεί να αποκαλυφθεί από τις δοκιμασίες (τεστ) που μετράνε τη νοημοσύνη (Anastasi 1976). Ο Guilford κατάφερε να διαπιστώσει 60 διαφορετικά χαρακτηριστικά (από τα 120 του θεωρητικού του προτύπου για τη νοητική του δομή), ενώ σήμερα ο αριθμός των διαπιστωμένων χαρακτηριστικών σχεδόν πλησιάζει τον αριθμό των χαρακτηριστικών του θεωρητικού προτύπου.

Οι Getzels και Jackson διασκεύασαν πολλές από τις δοκιμασίες (τεστ) του Guilford, πρόσθεσαν και δικές τους για να συστήσουν ένα σύστημα δοκιμασιών (συστοιχία τεστ) που μπορεί να μετρά ακριβέστερα τη δημιουργική σκέψη. Ο Torrance εργάστηκε στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα και σχεδίασε ένα πλήθος δοκιμασιών (τεστ) για τη μέτρηση της δημιουργικότητας, γνωστά και ως δοκιμασίες Μινεσότα. Υποστήριξε ότι δεν είναι δυνατό να ισχυριζόμαστε πως ένα άτομο λειτουργεί πνευματικά με πλήρη τρόπο, αν οι ικανότητές του για μάθηση και σκέψη παραμένουν στάσιμες χωρίς να αναπτύσσονται.

Οι Torrance, Cruchfield, Taylor και Cronbach ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τον ορίζοντα των μεθόδων τους, ώστε να προσαρμόζονται στο διαφορετικό τύπο του κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα ο Torrance κατέγραψε κάποιες διδακτικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διευκόλυνση της δημιουργικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όμως ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα για τη δημιουργική σκέψη είναι ο καθορισμός των παραγόντων που την ευνοούν ή την αναστέλλουν.

Οι έρευνες κατατείνουν να ανιχνεύσουν την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία. Είναι γνωστό ότι η τωρινή κατάσταση στα σχολεία βοηθά ελάχιστα στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και συχνά φαίνεται να την αντιστρατεύεται. Αυτό οφείλεται μάλλον στην *ακαμψία* του εκπαιδευτικού συστήματος και στην *αδυναμία* των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις προσδοκίες και ανάγκες των μαθητών τους με το να ζητούν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε στερεότυπα και σε σχηματοποιημένες απόψεις, που προκύπτουν από τα βιβλία και τα προγράμματα. Οφείλεται ακόμη στην *άγνοια* των ειδικών συνθηκών οι οποίες απαιτούνται ώστε να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη.

2.3.1. Μέθοδοι και δοκιμασίες διάγνωσης της δημιουργικής σκέψης

Οι μέθοδοι διάγνωσης της δημιουργικής σκέψης είναι ποικίλες: βιογραφικές αναλύ-

σεις, εκτιμήσεις των δασκάλων για κάποια χαρακτηριστικά των μαθητών τους, δοκιμασίες αποκλίνουσας σκέψης, ερωτηματολόγια διερεύνησης προσωπικότητας, εκτιμήσεις δημιουργικών προϊόντων, μελέτη δημιουργικών ατόμων, αυτοβιογραφίες δημιουργικών ατόμων, ερωτηματολόγια μέτρησης στάσεων κ.λπ (Hocevar & Bachelor 1989, Plucker- Renzuli 1999).

Βιογραφικές μέθοδοι

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή γίνεται προσπάθεια, για να εκτιμηθεί η δημιουργική σκέψη ενός ατόμου βάσει της σταδιοδρομίας και των δραστηριοτήτων του. Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην υπόθεση ότι η δημιουργική σκέψη μπορεί να εκτιμηθεί μέσα από το επάγγελμα ή τις δραστηριότητες ενός ατόμου. Επομένως στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να ενταχθούν έρευνες που χρησιμοποίησαν εξωτερικά κριτήρια για ανίχνευση της δημιουργικής σκέψης, όπως λ.χ. σταδιοδρομία και επιτυχία ενός ατόμου σε έναν κλάδο, αριθμό δημοσιεύσεων θεωριών ή έργων (ποιημάτων, λογοτεχνημάτων, εικαστικών έργων κ.λπ), διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας κ.ά. Έτσι μέσα από τις βιογραφικές αναλύσεις γίνεται προσπάθεια να διαγνωστεί η δημιουργική σκέψη (Jüttermann G., Thomae H. 1987, Gardner 1992, Krampen 1993).

Μέθοδοι ετεροαξιολόγησης

Η μέθοδος ετεροαξιολόγησης στηρίζεται στην έκφραση γνώμης κάποιου που ζει, συναναστρέφεται ή σχετίζεται με ένα άτομο και αφορά κυρίως κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τα οποία σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη ή στηρίζεται στα δημιουργικά προϊόντα που έχει πραγματοποιήσει το άτομο. Η συνηθέστερη μέθοδος ετεροαξιολόγησης είναι η εκτίμηση των δημιουργικών χαρακτηριστικών των μαθητών από τους δασκάλους τους ή η συσχέτιση τέτοιων χαρακτηριστικών με άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών. Είναι δυνατόν όμως να προκύψουν σφάλματα με αυτού του είδους την εκτίμηση (Nημά 1999) και για το λόγο αυτό θεωρείται σκόπιμο αλλά και χρήσιμο να χρησιμοποιείται η μέθοδος ετεροαξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης μαζί με άλλα πιο αξιόπιστα μέσα.

Μέθοδοι αυτοαξιολόγησης

Είναι ευνόητο ότι με τη μέθοδο αυτοαξιολόγησης ζητείται η γνώμη του ατόμου για τη δημιουργικότητά του, ως απόρροια της δημιουργικής του σκέψης και αυτό επιτυγχάνεται με τη συμπλήρωση πολυδιάστατων κλιμάκων και ερωτηματολογίων. Τέτοια διαγνωστικά εργαλεία είναι το Khatena - Torrance Creative Perception Inventory, το οποίο προσπαθεί να συλ-

λάβει πλευρές της δημιουργικής σκέψης, που εκφράζονται μέσα από την προσωπικότητα και συμπεριφορά του ατόμου (Khatena 1982) και η κλίμακα Kirton Adaption - Innovation Inventory με την οποία διερευνώνται τόσο το επίπεδο των δημιουργικών ικανοτήτων όσο και χαρακτηριστά του γνωστικού ύφους του ατόμου. Για τις δημιουργικές στάσεις και τα δημιουργικά διαφέροντα των παιδιών αναφέρονται διάφορες κλίμακες αυτοαξιολόγησης, που αναπτύχθηκαν στο Educational Assessment Service (Wisconsin) όπως το Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT) κ.ά. Από τις μεθόδους ετεροαξιολόγησης είναι δυνατόν να προκύψουν κάποια σφάλματα, έτσι μπορεί να συμβεί σε μεγαλύτερο βαθμό στις μεθόδους αυτοαξιολόγησης, επειδή υπεισέρχεται και ο προσωπικός παράγοντας (Krampen 1993).

Ψυχομετρικές μέθοδοι ή δοκιμασίες (τεστ) διάγνωσης

Από την εποχή που ο Galton έθεσε το θέμα της μέτρησης των ικανοτήτων οι ερευνητές προσπαθούν να ανακαλύψουν μαζί με άλλες ικανότητες του ανθρώπου και το μυστικό του δημιουργικού ταλέντου, το οποίο σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη. Οι Jackson και Messick (1965) προτείνουν την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης σύμφωνα με τέσσερα κριτήρια: την *καινοτομία*, την *καταλληλότητα*, τη *διαφοροποίηση* και τη *συμπύκνωση*. Με τον όρο *καινοτομία* αναφέρονται στο παραγόμενο προϊόν, που πρέπει να είναι πρωτότυπο και με τον όρο *καταλληλότητα* στο παραγόμενο προϊόν, που πρέπει να ταιριάζει σε συγκεκριμένο πλαίσιο (πχ. η εφεύρεση νέου είδους πολιορκητικού κριού είναι άκαιρο στην εποχή μας). Ο όρος *διαφοροποίηση* αφορά το διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και τέλος ο όρος *συμπύκνωση* τα νοήματα και τις συνέπειές της, που δεν εξαντλούνται με τη συνεχή μελέτη της.

Υπάρχουν βεβαίως πολλές δοκιμασίες (τεστ) των οποίων οι δημιουργοί διατείνονται ότι μπορούν να διαγνώσουν τη δημιουργική σκέψη με αξιοπιστία και εγκυρότητα. Κυρίως οι δοκιμασίες αυτές συλλαμβάνουν την αποκλίνουσα νόηση, που είναι τρόπον τινά η άλλη όψη του νομίσματος της δημιουργικής σκέψης, και προέκυψαν από την πρόθεση και την προσπάθεια να συλλάβουν συμπληρωματικά προς την συγκλίνουσα νόηση και την αποκλίνουσα. Με το δεδομένο ότι σε κάθε ερώτηση των δοκιμασιών αποκλίνουσας νόησης δεν αντιστοιχεί μία και μόνη απάντηση, είναι κάπως δύσκολο να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητά τους. Η απარიθμηση βέβαια ενός καταλόγου δοκιμασιών δεν είναι σκοπός αυτής της μελέτης. Ωστόσο θεωρείται σκόπιμη η αναφορά σε μερικές από αυτές προκειμένου να σχηματιστεί μια κάποια εικόνα για τα εργαλεία μέτρησης της δημιουργικής σκέψης.

Όλες σχεδόν οι δοκιμασίες (τεστ), που γίνονται σήμερα, βασίζονται στο παραγοντικό

μοντέλο της νοημοσύνης του Guilford και στις δοκιμασίες αποκλίνουσας νόησης που κατασκεύασε ο ίδιος. Αυτές εξετάζουν συνήθως με γλωσσικά ή οπτικά προβλήματα την **ποσότητα** ή **ευχέρεια ιδεών** (πλήθος ιδεών), την **ευελιξία** (ποιότητα ή μετασχηματισμό) ιδεών, την **πρωτοτυπία** (σπανιότητα) ιδεών, την **επεξεργασία** (εμπλουτισμό) ιδεών.

Οι δοκιμασίες του Torrance έχουν συνήθως ένα γλωσσικό και ένα οπτικό μέρος. Στο γλωσσικό μέρος συνήθως ζητείται να γραφούν: 1. Βελτίωση ενός προϊόντος, 2. Ασυνήθιστες χρήσεις (γνωστή υποδοκιμασία πολλών δοκιμασιών δημιουργικότητας), 3. Συνέπειες με ερωτήματα του τύπου "Τι θα συνέβαινε αν..." (το άτομο δημιουργεί νοητικά καταστάσεις που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν υπάρχουν και προσπαθεί να προβλέψει τις συνέπειες, 4. Χρήση εικόνας προκειμένου το άτομο να κάνει προβλέψεις για το τι προηγήθηκε και τι θα επακολουθήσει. Στο οπτικό μέρος ζητείται από το άτομο: 1. Να σχεδιάσει μια οποιαδήποτε εικόνα, 2. Να ολοκληρώσει μια ημιτελή εικόνα, 3. Να σχεδιάσει εικόνα με προκαθορισμένα σχήματα. Ο χρόνος που συνήθως απαιτείται για τη συμπληρωσή τους είναι 45 λεπτά της ώρας.

Από τους συμπεριφοριστές προέρχονται οι δυο άλλες δοκιμασίες, που αναφέρονται στη συνέχεια. Πρόκειται για το τεστ RAT (Remote Associates Test) που επινοήθηκε από τους S.A. Mednick & M.T. Mednick. Βασίζεται στη συνειρμική προσέγγιση της δημιουργικότητας που είναι μια διαδικασία όμοια π.χ. με τη διαδικασία της ομοιοκαταληξίας στην ποίηση. Η δοκιμασία αυτή τελευταία χρησιμοποιείται όλο και λιγότερο. Η άλλη δοκιμασία, που σχετίζεται με τη συνειρμική ψυχολογία, είναι η δοκιμασία των Wallach - Kogan, ωστόσο στηρίζεται και στις ιδέες του Guilford. Περιέχει κι' αυτή ένα γλωσσικό και ένα οπτικό μέρος και διαπιστώνεται αμέσως ο παιγνιώδης χαρακτήρας της που την καθιστά ευχάριστη.

Από την πλευρά της θεωρητικής βάσης των ανθρωπιστών ψυχολόγων, ιδίως του Rogers, κατασκευάστηκε η δοκιμασία Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT - DP) των K.K. Urban & H.G. Jellen (1985). Η δοκιμασία αυτή έχει μια ευρεία χρήση, ακόμη και στην Αμερική, τη μητρόπολη των δοκιμασιών ανίχνευσης της δημιουργικής σκέψης. Επιτρέπει στο άτομο να διευρύνει, να αναπτύξει και να δημιουργήσει κάτι νέο και μοναδικό, το οποίο μπορεί να ικανοποιεί το ίδιο και όχι απαραίτητα τον εξεταστή του (αυτοπραγμάτωση). Τέτοιες προϋποθέσεις είναι κατά τον Rogers οι ακόλουθες: α) *Το άτομο να είναι δεκτικό σ' όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα*, β) *Να αυτοαξιολογεί θετικά το δημιούργημά του και να μην περιμένει την αξιολόγηση των άλλων*, γ) *Να διαθέτει ικανότητα να "παίζει" δηλ. να μεταπλάθει με ποικίλα στοιχεία, με έννοιες ή ιδέες* (Πασσάκος 1977). Η δοκιμασία αυτή δε χρησιμοποιεί γλωσσικά στοιχεία με σκοπό την αποφυγή προκατάληψης, αλλά ζητά μια ζω-

γραφική εργασία, αφού δώσει μορφολογικά ερεθίσματα και οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν κατά τρόπο ελεύθερο, με σκοπό να προκύψει κάτι μοναδικό, το οποίο να ικανοποιεί πρώτιστα τους ίδιους (Jellen - Urban 1989).

Σε έρευνες, που αφορούσαν τη δημιουργική σκέψη και τη μέτρησή της στον ελλαδικό χώρο, έχουν ακολουθηθεί τα παρακάτω: Στην έρευνα της Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου (1998), δεν έχει χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένη δοκιμασία (τεστ) μέτρησης αυτής της ικανότητας, αλλά χρησιμοποιούνται τα ερωτηματολόγια Degas - Marc, Ιμπρεσιονισμού - Εξπρεσιονισμού, Ιμπρεσιονισμού και των καλλιτεχνικών έργων των μαθητών. Στις έρευνες των Ι. Μαρμαρινού (1978) και Ι. Χαραλαμπόπουλου (1981) έχει τονιστεί ότι υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες ως προς τη χρήση ερευνητικών μέσων δημιουργικότητας στην Ελλάδα. Για το λόγο αυτό ο Ι. Μαρμαρινός στη διδακτορική διατριβή του, για τη μέτρηση της δημιουργικότητας, χρησιμοποίησε τρεις γλωσσικές και δύο οπτικές δοκιμασίες των Wallach-Kogan και κατασκεύασε επίσης τρεις γλωσσικές δοκιμασίες ανάλογες με αυτές των Guilford και Torrance. Οι δοκιμασίες Wallach - Kogan χρησιμοποιήθηκαν επίσης και από τους Τάρεκ (1993) και Νημά (1999) στις εργασίες τους που αφορούσαν την εξέταση της δημιουργικής σκέψης σε συσχέτισμό με τις σχολικές επιδόσεις. Αλλά και στην εργασία του Κ. Πασσάκου "Η δημιουργικότης εις την εφηβείαν" (1977) χρησιμοποιήθηκε μια μη γλωσσική δοκιμασία, που είχε κατασκευάσει ο Torrance με τίτλο: "Σκέπτεσθαι δημιουργικώς με εικόνας, μορφή Α". Ο Ι. Χαραλαμπόπουλος το 1981 και η Γ. Ξανθάκου το 1998 χρησιμοποίησαν για τις διατριβές τους μια δοκιμασία μέτρησης της δημιουργικής σκέψης, που είχαν δημοσιεύσει στο περιοδικό Σχολείο και Ζωή οι Ι. Παρασκευόπουλος - Κ. Τσιμπούκης (1970).

Σε ξενόγλωσση έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Διακίδου Ειρήνη και Σπανούδη Γεώργιο (2002) ερευνήθηκε η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης με μια δοκιμασία βασισμένη αποκλειστικά στο μάθημα της Ιστορίας. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2002 από το Σ. Κοκκίνη για την άσκηση της δημιουργικής σκέψης σε μαθητές Γυμνασίου με "όχημα" την Ιστορία στην Εύβοια, για μέτρησή της χρησιμοποιήθηκε παραλλαγμένη η δοκιμασία που είχε χρησιμοποιηθεί και από τους Χαραλαμπόπουλο και Ξανθάκου.

2.4. Η Δημιουργική σκέψη ως αντικείμενο έρευνας διάφορων προσεγγίσεων

σεων

Είναι αλήθεια ότι το θεωρητικό υπόβαθρο ενός θέματος σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις των επιστημονικών θεωριών παρουσιάζει ποικιλία και σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει αντίθεση μεταξύ των θεωριών αυτών. Αυτή η παραδοχή δε θα ήταν δυνατό να αποτελεί εξαίρεση και για τις θεωρίες που αναφέρονται στο ψυχολογικό υπόβαθρο της δημιουργικής σκέψης αλλά ούτε και στο αποτέλεσμά της, την ανθρώπινη δημιουργικότητα. Οι επιστημονικές υποθέσεις και θεωρίες έχουν βοηθήσει εν μέρει στην κατανόησή της, ιδιαίτερα για την εφηβική ηλικία, η οποία είναι και αντικείμενο της παρούσης μελέτης. Αυτές οι υποθέσεις έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια γενικότερων ψυχολογικών ερευνών και θεωριών.

2.4.1. Συνειρμική ή Συμπεριφοριστική προσέγγιση

Ήδη από την αρχαιότητα ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης θεωρούσαν το συνειρμό ως βασική άρθρωση της ανθρώπινης ψυχολογίας (Παπανούτσος 1972, Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003). Έτσι, η γνώση των γνωρισμάτων του ανθρώπου και κάποιων ζώων έδωσε συνειρμικά νέους συνδυασμούς, π.χ. του Κενταύρου, του Μινώταυρου, των Σειρήνων, της Μέδουσας, της Γοργόνας κ.ά., που έχουν τα χαρακτηριστικά και των δύο συνεννωθέντων στοιχείων. Ο Κένταυρος λ.χ. έχει την εξυπνάδα του ανθρώπου και την ταχύτητα του αλόγου, ο Μινώταυρος την αγριότητα του ταύρου και το χαρακτηριστικό του ανθρώπου να τρώει και το κρέας, που ως φυτοφάγο δεν τρώει ο ταύρος, η Γοργόνα την ομιλία και την ομορφιά του ανθρώπου αλλά και τη χάρη του ψαριού στην κολύμβηση κτλ. Ο συνειρμός, δηλαδή, φαίνεται να είναι μια ψυχονοητική λειτουργία που συνδέει τη φαντασία και τη μνήμη με τέτοιο τρόπο, ώστε η μία ιδέα να γεννά την άλλη (Μαγνήσαλης 1996).

Οι συμπεριφοριστές ψυχολόγοι (Pavlov, Skinner κ.ά) προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη δημιουργική σκέψη στηριζόμενοι στο γνωστό σχήμα $E \rightarrow J \rightarrow A$ (Ερέθισμα - Αντίδραση). Ο Pavlov ισχυρίζεται ότι "Η σκέψη είναι συνειρμός και ο συνειρμός είναι γνώση, σκέψη". Ο Alex Osborn (1963) αναφέρει ότι ο συνειρμός είναι η βασική διαδικασία παραγωγής ιδεών.

Πιο ολοκληρωμένη πρόταση από τους συμπεριφοριστές (Behaviourists) φαίνεται ότι παρουσίασε ο Mednick. Ορίζει τη δημιουργική σκέψη ως διαδικασία που διαμορφώνει νέα συνειρμικά πλέγματα. Έχοντας ως αφετηρία το αξίωμα ότι "η δημιουργία είναι η επίτευξη νέων συνδυασμών συνειρμικών στοιχείων, τα οποία είναι χρήσιμα", διετύπωσε τη θεωρία ότι επιτυγχάνεται σχηματισμός νέων συνδυασμών από συνειρμικά στοιχεία, τα οποία όσο απο-

μακρυσμένα είναι μεταξύ τους, τόσο ο συνδυασμός τους αποτελεί μια περισσότερο δημιουργική ενέργεια. Στα πλαίσια της συνειρμικής θεωρίας ο Mednick αναλύει τρεις τρόπους για την επίτευξη της δημιουργικής λύσης. Με τον πρώτο τρόπο τα συνειρμικά στοιχεία είναι δυνατόν να εμφανιστούν ως ερεθίσματα που δίνουν τη δημιουργική λύση. Στον τρόπο αυτόν αποδίδονται οι ανακαλύψεις στην επιστήμη, π.χ. οι ακτίνες X. Με το δεύτερο τρόπο η δημιουργική λύση έρχεται ως ομοιότητα (Similiarity) και διαπιστώνεται στο δημιουργικό γράφημο, όπου εμφανίζει ομοιότητες στη δομή του θέματος που δημιουργείται. Με τον τρίτο τρόπο τα απαιτούμενα συνειρμικά στοιχεία προκαλούνται μέσω της παρέμβασης (Mediation) κοινών στοιχείων (Mednick 1962, Πασσάκος 1979, Τάρεκ 1993).

Ο συνειρμός με βάση τους συνειρμικούς νόμους (ομοιότητας, αντίθεσης, συνάφειας στο χώρο, αλληλουχίας στο χρόνο) μπορεί να παράγει ιδέες ή συνδυασμούς ιδεών. Σύμφωνα με τη συνειρμική προσέγγιση η μάθηση αλλά και όλη η ανθρώπινη εμπειρία αποτελείται από επιμέρους στοιχεία, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με μηχανικές διαδικασίες (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2003, Πασσάκος 1977). Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητες κάποιες ελάχιστες γνώσεις, ως υπόβαθρο, προκειμένου να αναφανεί η δημιουργική σκέψη κάποιου ατόμου. Σύμφωνα δηλαδή με τους παραπάνω ισχυρισμούς, ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να καλλιεργήσει στους μαθητές του τη δημιουργική σκέψη, είναι ανάγκη να καταρτίσει πρόγραμμα που να ενισχύει θετικά τη δημιουργική συμπεριφορά. Αλλά και οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη δημιουργική διάθεση των παιδιών τους ανάλογα με τον τρόπο που τα διαπαιδαγωγούν. Αυτό βέβαια φαίνεται εκ πρώτης όψεως να είναι αναγκαίο όχι όμως και επαρκές για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Φαίνεται λοιπόν ότι κατά τη συνειρμική προσέγγιση οι τρόποι που το άτομο λύνει δημιουργικά τα προβλήματα είναι: α) Η τυχαία εύρεση της δημιουργικής λύσης, όταν συμπτωματικά κάνει κάποιους συνειρμούς, β) Η συνάφεια μεταξύ των όμοιων συνειρμικών στοιχείων και γ) Η συνειρμική σύνδεση που προκαλείται από τη διαμεσολάβηση κοινών στοιχείων. Το άτομο πρέπει να διαθέτει μια ποικιλία συνειρμικών στοιχείων και κατά τον Wallas (1926) αυτή η ποικιλία πρέπει να αποκτάται κατά την πρώτη φάση της προετοιμασίας λύσης ενός προβλήματος.

Για την εξήγηση της ποικιλίας στη δημιουργική σκέψη έχει εισαχθεί η έννοια της *συνδυαστικής ιεραρχίας* (Πασσάκος 1977). Σύμφωνα με αυτή κάθε άτομο έχει κάποιες ιδέες και γύρω από αυτές οικοδομεί τους συνειρμούς του. Σε κάποια άτομα κυριαρχεί η οριζόντια και σε άλλα η κάθετη ιεράρχηση συνδυασμών. Τα άτομα με την οριζόντια ιεράρχηση αντι-

δρούν με μια ιδέα στερεότυπη, ένα είδος έμμονης ιδέας (Idée fixe). Τα άτομα με την κάθετη ιεράρχηση δίνουν ασυνήθιστες ιδέες και έχουν ποικιλία.

Ο Mednick ενδιαφέρθηκε για την αντικειμενική εκτίμηση της δημιουργικότητας. Ασχολήθηκε κυρίως με τον αριθμό και τη μοναδικότητα των συνειρμικών συνδέσεων, που είναι δυνατό να δημιουργήσει ένα άτομο και επινόησε (1962) το RAT (Remote Association Test = Δοκιμασία Απόμακρων Συνειρμών). Στη δοκιμασία αυτή δίνονται τρεις λέξεις ως ερέθισμα και καλείται ο εξεταζόμενος να βρει ένα στοιχείο που να μπορεί να τις συνδέσει π.χ.

Ποντικός - Μπλέ - Σπιτάκι (Λύση: **τυρί ή ποντικοφάρμακο**). Το τυρί - ποντικός (του αρέσει το τυρί), τυρί-μπλέ (ροκφόρ), σπιτάκι (ως παγίδα) - τυρί (ως δόλωμα) κ.λπ.

Σ άλλο ένα παράδειγμα δίνονται τρεις λέξεις:

έκπληξη - γραμμή - γενέθλια (Λύση: **μόδα**). Μόδα - έκπληξη, γραμμή της μόδας, μόδα γενεθλίων.

Σε ένα παράδειγμα από την ιστορία:

Πλοίο - Ταξίδι - Τσάι (Λύσεις: α) Κολόμβος β) Αμερική
γ) Ανακαλύψεις νέων χωρών κτλ.)

Η επιτυχέστερη λύση είναι, όταν ο εξεταζόμενος αντιδράσει και βρει και για τις τρεις λέξεις - ερεθίσματα περισσότερες από μια λύσεις.

Ο Cropley σχολιάζοντας τα αποτελέσματα του RAT πιστεύει ότι αυτή η δοκιμασία αναφέρεται κυρίως σε συμβατικές γλωσσικές ικανότητες και όχι στην αποκλίνουσα (δημιουργική) σκέψη και διατυπώνει την άποψη ότι η θεωρία του Mednick για τη δημιουργική σκέψη δεν επαρκεί να ερμηνεύσει το φαινόμενο. Ακόμη θεωρεί ότι οι απόψεις των συνειρμικών ψυχολόγων, που θέλουν να ερμηνεύσουν τη δημιουργική σκέψη στο πλαίσιο $E > A$ (Ερέθισμα - Αντίδραση) δεν είναι ορθές, γιατί αγνοούν το άτομο ως σημαντικό στοιχείο στο συνδυασμό $E > A$. Πιστεύει ακόμα ότι η έκταση που το παιδί είναι ικανό να αντιδρά δημιουργικά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της αμοιβής (Cropley 1972).

Μια άλλη πρόταση της συνειρμικής θεωρίας καθώς και δοκιμασία για την εκτίμηση της δημιουργικής σκέψης διατυπώνουν οι Wallach-Kogan, οι οποίοι κατέβαλαν σημαντική προσπάθεια, για να αποδείξουν ότι δημιουργική σκέψη και νοημοσύνη είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Παραδέχονται ότι η δημιουργική σκέψη στα παιδιά αποκαλύπτεται σε μια ατμόσφαιρα άνετη και παιγνιώδη (Πασσάκος 1975, Τάρεκ 1993). Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι η παιγνιώδης διάθεση συντείνει στο να φανεί η δημιουργική σκέψη. Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Einstein, ο οποίος παρατηρεί ότι "το παιγνίδι είναι ουσιώδες χαρακτηριστικό της δημιουργι-

κής σκέψης" (Μαρμαρινός 1978). Ο Wallach θεωρεί ότι ο μεγάλος αριθμός εύρεσης ασυνήθων χρήσεων είναι αποτέλεσμα παρότρυνσης των υποκειμένων.

Οι Wallach-Kogan (1965) στηριζόμενοι στη μελέτη των Getzels-Jackson (1962) αλλά και ο Ward (1967) κάνουν σαφή διάκριση μεταξύ δημιουργικής σκέψης και νοημοσύνης (Lee κ.ά. 1987). Οι Wallach-Kogan βλέπουν δυο διαφορετικούς τύπους και ρυθμούς παραγωγής. Ο πρώτος, όταν το άτομο αντιδρά σε μια λέξη-ερέθισμα, παράγοντας ένα μεγάλο αριθμό συνηθισμένων απαντήσεων (ευχέρεια) και ο δεύτερος, όταν το άτομο παράγει ασυνήθιστους και σπάνιους συνειρμούς (ευελιξία). Εφαρμόζοντας την παραπάνω πρακτική στις έρευνές τους, επινόησαν δοκιμασία για τη μελέτη της δημιουργικής σκέψης, τη γνωστή και ως δοκιμασία Wallach-Kogan.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι συνειρμοί χωρίς αμφιβολία παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του ατόμου. Όμως ο περιορισμός της συσχέτισης της δημιουργικής σκέψης στους συνειρμούς περιορίζει πολύ και την αξία της λειτουργίας αυτής, διότι αυτό θα σήμαινε ότι τα πάντα είναι θέμα συνειρμικής σύνδεσης διαφόρων στοιχείων. Με αυτή την παραδοχή θα αποκλείονταν οι υπόλοιπες δυνατότες του νου, πράγμα που φαίνεται να μην ευσταθεί.

2.4.2. Μορφολογική προσέγγιση

Μέχρι το 1920 οι συνειρμικές θεωρίες και οι συμπεριφοριστές κυριαρχούσαν στον τομέα της ψυχολογίας και της μάθησης και αναδεικνυόταν κυρίαρχο σχήμα το E jA (Το ερέθισμα προκαλεί αντίδραση). Τότε, μια ομάδα Γερμανών ερευνητών (Köhler, Koffka, Dunker, Wertheimer) άρχισαν να αμφισβητούν τις συνειρμικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση είναι μια απλή σύνδεση ερεθισμάτων και αντιδράσεων ($E > A$, $S > R$) και διαμόρφωσαν δικές τους απόψεις, δεχόμενοι επιρροές από τις απόψεις του E. Kant, του Husserl και του W. Dilthey και στηριζόμενοι σε κλασικές διαπιστώσεις, όπως αυτές του Αριστοτέλη (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003). Κατ' αυτούς το άτομο έχει την τάση να αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα ως σύνολα, ως συνολικές μορφές (Gestalten). Σταθμό για τη μορφολογική ψυχολογία αποτέλεσε το πείραμα γνωστό ως phi-phenomeno, το οποίο συνετέλεσε στη διατύπωση των βασικών αρχών της μορφολογικής ψυχολογίας (Κασσωτάκης Μ. - Φλουρής Γ. 1981). Οι μορφολογικοί ψυχολόγοι δίνουν έμφαση στην "οργάνωση του πεδίου" σχετικά με τη λειτουργία της σκέψης για τη λύση ενός προβλήματος. Πρόκειται για ένα είδος "νοητικής μεταδόμησης" (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2003, 290).

Ο Dunker (1945), δίνοντας περισσότερη έμφαση στην αναδιοργάνωση για τη λύση ενός προβλήματος, υποστηρίζει ότι το άτομο μπορεί να παράγει τους τρόπους της λύσης του προβλήματος, αφού αναδιοργανώσει την αρχική κατάσταση. Καταλήγει λοιπόν ότι κάθε λύση βασίζεται σε ορισμένες αλλαγές της δεδομένης κατάστασης και αυτές οι αλλαγές συνιστούν την αναδιοργάνωση (Shouksmith 1970, Τάρεκ 1993).

Ως προς το θέμα της δημιουργικής σκέψης η μορφολογική προσέγγιση είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με τη συνειρμική. Οι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης έκαναν αξιόλογες προσπάθειες για μια ικανοποιητική περιγραφή της δημιουργικής σκέψης, η οποία θεωρείται ως μια μορφή διαδικασίας λύσης προβλήματος (problem solving). Για να επιλύσει όμως κάποιος ένα πρόβλημα, χρειάζεται: 1. Να αισθανθεί και να συνειδητοποιήσει μια ανεπαρκή κατάσταση, 2. Να επινοήσει τις πιθανές λύσεις, 3. Να ταξινομήσει και να αξιολογήσει τις λύσεις αυτές και να καθορίσει μια "γραμμή πλεύσης" και 4. Να κάνει πράξη την απόφαση στην οποία έχει οδηγηθεί (Timbal - Duclaux 1996). Σύμφωνα με τους μορφολογικούς ψυχολόγους η λειτουργία λύσης ενός προβλήματος είναι θεμελιώδης ενέργεια που έχει σχέση με τη μάθηση και τη δημιουργικότητα. Η ουσία επομένως της δημιουργικής σκέψης βρίσκεται στην αναδιοργάνωση του "ψυχολογικού πεδίου".

Χαρακτηριστικά ο Wertheimer παρατηρεί ότι οι απαιτήσεις και τα δομικά χαρακτηριστικά ενός προβλήματος δημιουργούν ένταση στη σκέψη. Αυτή η ένταση ωθεί τό άτομο σε τροποποίηση μιας αρχικής κατάστασης S1 σε S2, η οποία είναι δομικά καλύτερη και τελειότερη από την S1 και είναι αποτέλεσμα της πίεσης ή του βασανίσματος του νου (Πβ. τη λαϊκή φράση: "στίψιμο του μυαλού"). Αυτή η πίεση του νου δίδει κατευθυντήρια γραμμή για τη βελτίωση ή τροποποίηση μιας κατάστασης (Μαρμαρινός 1978, Νημά 1996). Μπορεί έτσι να γίνει ερμηνεία πώς για παράδειγμα από την πίεση της λύσης του προβλήματος που απασχολούσε τον Αρχιμήδη περί γνησιότητας ή όχι του χρυσού στέμματος ανακαλύφθηκε η άνωση. Ακόμα πώς από την πίεση ανεύρεσης νέου δρόμου προς την Ινδία από τη θάλασσα έγινε η πλεύση προς τα δυτικά από τον Κολόμβο και ανακαλύφθηκε η Αμερική. Ομοίως ο Fleming κάτω από την πίεση της έρευνας στο εργαστήριο πρόσεξε αυτό που για τους άλλους δεν ήταν σημαντικό, τη μούχλα, και ανακάλυψε την πενικιλίνη. Και τα τρία αυτά ιστορικά παραδείγματα μπορούν να αναχθούν στη δημιουργική σκέψη.

Υποστηρίζει επίσης ότι η κατάσταση S1 δεν παίζει κανένα ρόλο ή παίζει περιορισμένο ρόλο και το άτομο υποχρεώνεται να αρχίζει από την S2. Αυτό μπορεί να συμβαίνει στην τέχνη ή τη μουσική. Στη μουσική φαίνεται ολοκάθαρα ότι ο καλλιτέχνης πρώτα συλλαμβά-

νει, αποκρυσταλλώνει, συγκεκριμενοποιεί μια συγκεκριμένη μελωδία, την πραγμάτωση δηλαδή της S2 κατάστασης, και έπειτα τοποθετεί τις νότες πάνω στο πεντάγραμμο προκειμένου να σκιαγραφήσει τη μελωδία. Ένας συνθέτης συνεπώς δεν τοποθετεί τις νότες παρά αφού έχει συλλάβει μια μελωδία. Ισχυρίζεται λοιπόν ότι η δημιουργική ή παραγωγική σκέψη αρχίζει από την τέχνη και τη μουσική καθώς ο καλλιτέχνης ωθείται προς την αποκρυστάλλωση, τη συγκριμενοποίηση ή την πραγμάτωση της S2 κατάστασης. Όμως ο Τζιάννι Ροντάρι αντικρούοντας αυτό λέγει ότι, αν μιλούσε πριν κάποιος για δημιουργικότητα, αναφερόταν στις εκφραστικές δραστηριότητες (όπως: η τέχνη, η μουσική) και στο παιχνίδι, σήμερα η δημιουργικότητα μπορεί να καλύψει και τομείς όπως οι μαθηματικοεπιστημονικές έννοιες, η μελέτη του περιβάλλοντος και η ιστοριογεωγραφική έρευνα (Ροντάρι 1994).

Ο Wertheimer, τέλος, για να δείξει πόση σημασία έχει ο τρόπος παρουσίασης της προβληματικής κατάστασης, ώστε να διευκολυνθεί η αναδόμηση του προβλήματος για την εύρεση λύσης, χρησιμοποίησε στο έργο του "Η παραγωγική σκέψη" περιπτώσεις - προβλήματα από το γνωστικό αντικείμενο της Γεωμετρίας. Οι σημαντικότεροι παράγοντες για τη λύση τέτοιων προβλημάτων είναι η λογική αναδιοργάνωση και η αλλαγή της συλλογιστικής πορείας, ώστε να μπορεί το άτομο να βλέπει μια κατάσταση με μια πιο "διεισδυτική προοπτική" και πιο "διεισδυτική ματιά" (Τάρεκ 1993).

Οι Getzels και Jackson, δίνοντας σε υποκείμενα τη δοκιμασία επινόησης προβλημάτων που κατασκεύασαν, η οποία ελέγχει την ικανότητα προς σύλληψη και δημιουργία νέων προβλημάτων, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που είχαν κριθεί δημιουργικοί έδωσαν περισσότερα και ασυνήθιστα προβλήματα, υπέβαλαν ερωτήσεις ασυνήθιστες, έξυπνες και σύνθετες.

Οι μορφολογικοί ψυχολόγοι επέκριναν τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο παραδοσιακό σχολείο, οι οποίες ευνοούν την απομνημόνευση κυρίως και λίγο ή καθόλου την κριτική σκέψη και δεν ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Κασσωτάκης Μ. - Φλουρής Γ. 1981). Αυτό κυρίως, γιατί περιορίζονται σε τυποποιημένους τρόπους λύσης προβληματικών καταστάσεων, αντί οι μαθητές να κατανοούν και να λύνουν τα προβλήματα. Από αυτό κατανοούμε ότι η μορφή διδασκαλίας είναι δυνατόν να συμβάλει στην ανάπτυξη της παραγωγικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Οι διδάσκοντες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα διδάγματα των μορφολογικών ψυχολόγων και να δίνουν τα γενικά πλαίσια της μορφής του μαθήματος, γεγονός που είναι δυνατόν να βοηθήσει τους μαθητές να συλλάβουν τις σχέσεις των στοιχείων που το απαρτίζουν και να αποκτήσουν έτσι "ουσιαστική μάθηση" (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003, 292).

Η επίδραση της Μορφολογικής Ψυχολογίας στη διδακτική πράξη δεν ήταν η αναμενόμενη. Μόνο οι νεότερες διδακτικές μέθοδοι, που στηρίζονται στην ανακάλυψη εφαρμόζουν τουλάχιστο μερικές από τις αρχές της Μορφολογικής Ψυχολογίας, ενώ η σημασία των αρχών κρίνεται ακόμη και σήμερα "ιδιαίτερα σημαντική" για τη σχολική κυρίως μάθηση (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003, 291).

2.4.3. Γνωστική προσέγγιση

Στις δεκαετίες των ετών 50-60 εμφανίστηκε μια νέα κατεύθυνση της ψυχολογίας, μια νέα θεωρητική προσέγγιση των ψυχολογικών φαινομένων που είχε ως βάση τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, η προσέγγιση επεξεργασίας των πληροφοριών ή γνωστική προσέγγιση. Οι ρίζες της βρίσκονται στη μορφολογική ψυχολογία και σε αρχές που επισημάνθηκαν με βάση τα πειράματα του W. Köhler (1947), που έγιναν σε ανθρωποειδή (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2003, 2005). Ο λόγος που εμφανίστηκε αυτή η προσέγγιση ήταν ότι με την ψυχολογία της συμπεριφοράς δια της απευθείας παρατήρησης δεν ήταν δυνατό να ερμηνευθούν τα νέα ευρήματα. Έτσι οι γνωστικοί ψυχολόγοι αποδέχονται μηχανισμούς και διαδικασίες που δεν παρατηρούν απευθείας, όπως είναι οι αποθηκεύσεις μνήμης και οι εναλλαγές της προσοχής. Βέβαια οι απόψεις των Γνωστικών Ψυχολόγων διαφέρουν λίγο ή πολύ μεταξύ τους, όμως όλοι εστιάζουν τις προσπάθειές τους στο να ερμηνεύσουν τι συμβαίνει στο εσωτερικό του ανθρώπου, ο οποίος βρίσκεται κάτω από διαδικασίες μάθησης.

Ύστερα, με την ανάπτυξη της Κυβερνητικής και των θεωριών λειτουργίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών, επικράτησε η τάση να παρομοιαστεί ο εγκέφαλος ως επεξεργαστής πληροφοριών. Οι αισθητήριες πύλες δίνουν ερεθίσματα - εισιόντα, τα οποία αφού επεξεργαστούν, ως ανατροφοδότηση πληροφοριών (feed - back), εξέρχεται το αποτέλεσμα - εξιόν ως πνευματική διεργασία, ως σκέψη. Αυτό βέβαια το αποτέλεσμα είναι δυνατόν να σταματήσει, να συνεχιστεί ή και να τροποποιηθεί. Όπως στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ακολουθείται μια σειρά οδηγιών για την επίλυση ενός προβλήματος (ένας αλγόριθμος), έτσι και στον ανθρώπινο νου υπάρχουν "πλάνα εργασίας" που βοηθούν τη σκέψη για την επίλυση ενός προβλήματος (Μάνιου-Βακάλη 1995). Εκείνοι λοιπόν που υποστηρίζουν την προσέγγιση της δημιουργικής σκέψης μέσω της γνωστικής ψυχολογίας αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που το άτομο επεξεργάζεται τις πληροφορίες τις οποίες αποκτά από το περιβάλλον του (Πασσάκος 1979). Έτσι, μια προσπάθεια γεφύρωσης των δυο προηγούμενων προσεγγίσεων για τη δημιουργική σκέψη αποτελεί η γνωστική προσέγγιση, που έχει ως βάση της τη γνω-

στική ψυχολογία.

Για τους γνωστικούς ψυχολόγους η δημιουργική σκέψη δεν κληρονομείται, αλλά είναι ένα σύνολο δυνατοτήτων. Αυτές οι δυνατότητες καλλιεργούνται και αναπτύσσονται σε δημιουργική σκέψη με την αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος. Όταν το άτομο βρεθεί σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και ευνοϊκό για δημιουργική έκφραση, τότε οι δυνατότητες αυτές αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό (Θεοχαρόπουλος 1993). Σημαντικό ρόλο για τη σκέψη διαδραματίζουν οι εσωτερικές δομές που δημιουργούνται στο εσωτερικό του ατόμου σταδιακά, ενώ το άτομο βρίσκεται κάτω από την επίδραση του περιβάλλοντός του στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί σ' αυτό. Μεταβάλλονται δηλαδή και τροποποιούνται καθώς το άτομο εξελίσσεται, πράγμα που εξηγεί και τον διαφορετικό τρόπο σκέψης (Κασσωτάκης - Φλουρής 1981). Στις γνωστικές λειτουργίες, που θεωρείται ότι εμπλέκονται στη δημιουργική διαδικασία της σκέψης, ανήκουν η αναλογική σκέψη και η φαντασία (Κωσταρίδου - Ευκλείδου 1997). Άλλωστε υποστηρίζεται ότι με τη λειτουργία της αναλογικής σκέψης δημιουργούνται νέες ιδέες, όταν αναγνωριστεί αναλογία του προβλήματος που μας απασχολεί με άλλες καταστάσεις. Η φαντασία επίσης χρησιμοποιείται για τη δημιουργία νοερών συνδέσεων ή εικόνων (ιδεοεικόνων) χωρίς τη δέσμευση της πραγματικότητας. Έτσι η φαντασία, προκειμένου για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία "μιας άλλης ιστορικής πραγματικότητας" που σχετίζεται με μια "άλλη ιστορική διήγηση". Στην περίπτωση αυτή το άτομο παράγει νέες μορφές ιστορικής γνώσης που στηρίζονται στη σύνθεση ή το μετασχηματισμό των εννοιών.

Στη Γνωστική Ψυχολογία φέρεται να ανήκει μια από τις μεγαλύτερες μορφές στο χώρο των επιστημών, που ασχολούνται με την ψυχοπνευματική εξέλιξη του ανθρώπου, ο μεγάλος Ελβετός επιστήμονας Piaget, που ήταν βασικά βιολόγος. Σύμφωνα με τον διαπρεπή αυτόν επιστήμονα, νοητική ανάπτυξη σημαίνει απόκτηση νέων ικανοτήτων που δεν προϋπήρχαν στο άτομο και αυτό γίνεται αντιληπτό στον τρόπο σκέψης όχι ως ποσότητα, αλλά ως ποιότητα. Οι νέες ικανότητες και ιδιότητες της σκέψης σχηματίζονται στο άτομο ύστερα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον στο οποίο ενσωματώνεται (Piaget 1952, 1986, Κρασσανάκης 1988, Κασσωτάκης - Φλουρής 1981).

Ο Piaget κατασκεύασε ένα θεωρητικό πρότυπο σύμφωνα με το οποίο η νοημοσύνη του ατόμου εξελίσσεται και αναπτύσσεται σε 4 στάδια:

- α) Το αισθησιοκινητικό (0-2 ετών).
- β) Της προλογικής σκέψης (2-7 ετών).

γ) των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7-11 ετών).

δ) Των τυπικών λογικών πράξεων (11-15 ετών).

Επιδίωξη του Piaget ήταν να ερμηνεύσει τις εσωτερικές διαδικασίες που συμβαίνουν σ' ένα άτομο καθώς αντιλαμβάνεται προοδευτικά τον κόσμο και διετύπωσε θέσεις που σχετίζονται με τις επιστήμες που ερευνούν την ψυχοπνευματική εξέλιξη του ατόμου. Αλλά και η σκέψη αναπτύσσεται σε στάδια, που τα καθορίζει γενικά η ηλικία του παιδιού (Massialas-Zevin, 1975, Donaldson 1991).

Ο Piaget πιστεύει ότι στο στάδιο της προλογικής σκέψης εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία, κατά την εμφάνιση της οποίας παρατηρείται η εμφάνιση της μίμησης (Χαραλαμπίδης 1981, Κασσωτάκης - Φλουρή 1981). Μάλιστα η εσωτερικευμένη μίμηση είναι η πηγή των νοητικών εικόνων ή σκεπτοεικόνων, οι οποίες σχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Οι έννοιες της "αποκέντρωσης" και του "εγωκεντρισμού" συνδέονται στενά με τη θεωρία του Piaget. Η μείωση του εγωκεντρισμού έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της ικανότητας να εξετάζεται το οποιοδήποτε "θέμα" από πολλές πλευρές (Donaldson 1991).

Διατυπώνοντας λοιπόν ο Piaget τη δική του θεωρία για τη δομή της νοημοσύνης εξέφρασε κάποιες απόψεις και για τη δημιουργική σκέψη. Ο Piaget πιστεύει ότι ένα άτομο για να εργαστεί δημιουργικά είναι ανάγκη να ακολουθήσει την παρακάτω διαδικασία (Βλ. Καψάλης 1977).

1. *Αποφεύγει να ενημερωθεί απευθείας πάνω σε ζητήματα που αφορούν το αντικείμενο της δημιουργίας του, για το λόγο ότι είναι δυνατό να οδηγηθεί σε επανάληψη των ίδιων ιδεών και θα χαλιναγωγηθεί η φαντασία του έτσι που θα δυσκολευτεί στην πρωτοτυπία των ιδεών του.*
2. *Διαβάζει βιβλία και συγκεντρώνει πληροφορίες για συγγενικά θέματα και αντικείμενα με το θέμα ή το αντικείμενο που επεξεργάζεται. Ο λόγος είναι ότι το γνωστικό υλικό που θα μετασχηματιστεί σε δημιουργικότητα προέρχεται από ένα ευρύτερο χώρο του επιστητού. Είναι αλήθεια ότι ο χωρισμός των επιστημών σε στεγανά δεν ευνοεί τη δημιουργικότητα.*
3. *Τέλος, το όποιο πρόβλημα είναι "το αντίπαλο δέος", το οποίο αποτελεί την κινητήρια δύναμη στο χώρο της φαντασίας.*

Οι νεότεροι γνωστικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι υπάρχει η πιθανότητα οι δομικές διαφορές στον εγκέφαλο να έχουν σχέση με τις διαφορές στη γνωστική λειτουργία που εμφανίζονται ως *σύνδρομο έλλειψης προσοχής, τάξης και υπερδραστηριότητας (ADHD)* ή ως δημιουργικότητα (Gramond 1995). Η πιθανότητα να είναι οι δομικές διαφορές στον εγκέφαλο σύνδεσμος μεταξύ του ADHD και της δημιουργικότητας ενδυναμώθηκε από κάποιες ε-

μπειρικές αποδείξεις που μας έδωσε η Shaw (1992). Αυτή ανακάλυψε ότι η ομάδα με ADHD είχε υψηλότερη δημιουργικότητα και περισσότερη χρήση φαντασίας στην επίλυση προβλημάτων. Σε δύο μελέτες, η Shaw βρήκε ότι μαθητές με ADHD ανέφεραν αφθονία αυθόρμητων σκέψεων κατά την επίλυση προβλημάτων. Αυτό το γεγονός ερμηνεύτηκε ως ένδειξη ότι μαθητές με ADHD έχουν περισσότερες εσωτερικές αποσπάσεις της προσοχής τους από σύνομες εισόδους δεδομένων από τα αισθητήριά τους όργανα και λιγότερο έλεγχο στη διαδικασία της σκέψης τους από άλλους, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια βαρετών εργασιών.

Στο πλαίσιο της γνωστικής αντίληψης εντάσσεται ο διάσημος Αμερικανός ψυχολόγος και καθηγητής του πανεπιστημίου του Harvard J. Bruner, ο οποίος κάνει λόγο για καθολικότητα της δημιουργικότητας σε όλο εν γένει τον πληθυσμό (Bruner 1962, Πασσάκος 1979). Για τον Bruner η δημιουργική σκέψη είναι μια ενέργεια από την οποία προκύπτει μια αποτελεσματική έκπληξη (effective surprise). Αυτή η αποτελεσματική έκπληξη καταλήγει σε μια ενέργεια ή σε ένα προϊόν το οποίο κρίνεται δημιουργικό τουλάχιστο από ένα τμήμα της κοινωνίας. Έχει επίσης επιμέρους τύπους, όπως: 1. Προγνωστική αποτελεσματικότητα (όπου προβλέπει την ερμηνεία σειράς ή κατηγορίας φαινομένων) 2. Τυπική αποτελεσματικότητα (όπου τα στοιχεία διατάσσονται έτσι ώστε να φαίνονται σχέσεις που δεν ήταν εμφανείς πριν) 3. Μεταφορική αποτελεσματικότητα (όπου χωριστές ιδέες και διαφορετικές εμπειρίες ενσωματώνονται μαζί για τη δημιουργία νέων σημασιών (Πασσάκος 1977, Μαρμαρινός 1978). Ειδικότερα ο Bruner έχει αποφανθεί ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν την ικανότητα να προχωρούν πέρα από τη στερεότυπη κωδικοποίηση της γνώσης και από τη συνηθισμένη ταξινόμηση των πληροφοριών σε νέες και ασυνήθιστες κωδικοποιήσεις μέσα σε ευρύτερες και ασυνήθιστες κατηγορίες (Bruner 1957, Πασσάκος 1975).

Συγκεφαλαιώνοντας τη γνωστική προσέγγιση για τη δημιουργικότητα, είναι φανερό ότι από μόνη της αυτή η προσέγγιση δεν είναι δυνατόν να ερμηνεύει τη δημιουργική σκέψη του ανθρώπου σε όλη της την έκταση.

2.4.4. Ψυχαναλυτική προσέγγιση

Από την αρχαιότητα οι ερμηνείες για τη δημιουργική σκέψη περιέχουν ψυχαναλυτικές τάσεις. Αυτό φαίνεται από το γεγονός επίκλησης της Θεάς από τον Όμηρο για να αποδοθεί η "μήνις" του Αχιλλέα (μήνιν ἄειδε Θεά...) ή της μούσας για να αποδοθούν τα παθήματα του πολύτροπου Οδυσσέα (ἄνδρα μοι ἔννεπε μοῦσα πολύτροπον...). Ανάλογες απόψεις είχαν διατυπωθεί και από τον Πλάτωνα (Ιων 534, β), ότι δηλ. είναι αδύνατο το άτομο να δη-

μιουργήσει, αν δεν καταληφθεί από θεία μανία, αν δε δεχτεί την επήρεια των μουσών (Νημά 1996). Η "θεοληψία των ιδεών", αν ερμηνευθεί με τη σύγχρονη ψυχολογία, μπορεί να θεωρηθεί ως επίδραση του ασυνειδήτου, στο χώρο του οποίου μπορεί να καταφύγει ο νους του δημιουργικού ατόμου και σχετίζεται με την ψυχανάλυση.

Η ψυχανάλυση είναι μια κίνηση που αναπτύχθηκε αρχικά έξω από το χώρο της ψυχολογίας, αλλά είχε βαθιά επίδραση πάνω στην ψυχολογική σκέψη. Εφαρμόστηκε από το γιατρό Freud και στηρίχτηκε στις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες του πάνω στους ασθενείς του. Η προσφορά της ψυχαναλυτικής θεωρίας στη μελέτη του φαινομένου της δημιουργικότητας, έγκειται στο γεγονός ότι η θεωρία αυτή τόνισε από τη μια το ρόλο του ασυνειδήτου *κυρίως σε σχέση με το Αυτό (id)* και από την άλλη τη συμβολή της *εξιδανίκευσης (Sublimation)* στην εμφάνιση του φαινομένου αυτού, επισημαίνοντας ταυτόχρονα τη σχέση μεταξύ δημιουργικής φαντασίας, ονειροπόλησης και παιδικού παιχνιδιού (Μαρμαρινός 1978, Winicott 1980, Τάρεκ 1993, Βαλσαματζής και συνεργ. 2000).

Βασικά σημεία της ψυχαναλυτικής προσέγγισης για τη δημιουργικότητα είναι δυνατόν να θεωρηθούν τα εξής:

α) *Η δημιουργική σκέψη έχει προέλευση το ασυνείδητο.* Οι κοινωνικές δυνάμεις του ατόμου εκπροσωπούνται από το υπερεγώ (superego), οι λογικές ή νοητικές δυνάμεις εκπροσωπούνται από το εγώ (ego) και τα βασικά ένστικτα εκπροσωπούνται από το Αυτό (id). Το τελευταίο βρίσκεται στο ασυνείδητο και είναι η δεξαμενή της δημιουργικής σκέψης (Freud 1947, Μαρμαρινός 1978, Πασσάκος 1977). Η συνεργασία κυρίως του *ασυνείδητου (id)* με το *εγώ (ego)* προκαλεί τη συμπεριφορά και τη δραστηριότητα του ατόμου και μπορεί να διοχετευθεί σε κάποιες δραστηριότητες (Χαραλαμποπούλου Αικ. 1995), οι οποίες οδηγούν σε δημιουργικά επιτεύγματα (Καψάλης 1977). Κατά την άποψη των φροϋδιστών η δημιουργική σκέψη έχει προέλευση το ασυνείδητο. Έτσι για να επιτευχθεί δημιουργική σκέψη είναι ανάγκη να χαλαρώσουν οι λειτουργίες ελέγχου του εγώ, ώστε να γίνουν αποδεκτοί οι συνδυασμοί που παράγονται και δημιουργούνται στο Αυτό (id).

β) *Η δημιουργικότητα έχει τη βάση της στη σύγκρουση συνειδητού και ασυνειδήτου.* Η δυνατότητα παραγωγής του ασυνειδήτου είναι αυτή που δίνει τη λύση σε μια προβληματική κατάσταση. Η διέξοδος των συναισθημάτων είναι εκείνη που δημιουργεί νέες ιδέες. Αναφερόμενος ο Freud στις συγκρούσεις υποστηρίζει ότι το ασυνείδητο στο μη δημιουργικό και νευρωτικό άτομο παράγει ενστικτώδεις εντάσεις και πιέσεις και αντίδρασή τους είναι οι νευρωτικές λύσεις, ενώ στο δημιουργικό άτομο το ασυνείδητο αμύνεται εναντίον τέτοιων ε-

ντάσεων και το άτομο οδηγείται στη δημιουργική λύση (Τάρεκ 1993).

γ) Η δημιουργική σκέψη *πηγάει από τη διεργασία του ελεύθερου συνειρμού* φαντασιών και σκέψεων, όπως εκφράζονται στις ονειροπολήσεις και τα παιδικά παιχνίδια. Οι εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία παίζουν μεγάλο ρόλο στη δημιουργική παραγωγή, έτσι ώστε η δημιουργική συμπεριφορά να θεωρείται ως συνέχεια ή υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας. Το δημιουργικό πνεύμα αποδέχεται και αναγνωρίζει αυτό τον ελεύθερο συνειρμό των σκέψεων και φαντασιών, ενώ το μη δημιουργικό τον απορρίπτει (Καψάλης 1999).

Ο Freud τονίζει τη σημασία του ασυνειδήτου ως σημαντικού παράγοντα για τη δημιουργία έργων "εξόχου τελειότητας" και θεωρεί ότι η δημιουργική σκέψη και οι νευρώσεις έχουν ως γενεσιουργό αίτιο τις συγκρούσεις στο ασυνείδητο του ατόμου. Η πηγή της δημιουργικής σκέψης βρίσκεται στις ασυνείδητες πρωτογενείς λειτουργίες και όταν αυτές εξιδανικεύονται και συντονίζονται με το εγώ είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται πράξεις ξεχωριστής τελειότητας. Επινόησε την έννοια της "μετουσίωσης" για να αναδείξει μια ιδιαίτερη περιοχή της ψυχικής ζωής, ενώ οι σύγχρονοι ψυχαναλυτές πρόσθεσαν σ' αυτήν μια "αναπτυξιακή διάσταση". Ο Grinberg, για παράδειγμα, σημειώνει ότι δημιουργικότητα είναι ταυτόχρονα δυνατότητα και προσπάθεια για επαναδημιουργία (Βαλσαματζής και συνεργ. 2000). Ο Freud στο έργο του με τίτλο "δημιουργικοί συγγραφείς και ονειροπόληση" θεωρεί τη δημιουργική εργασία και την ονειροπόληση ως συνέχεια αλλά και ως υποκατάστατο του παιδικού παιχνιδιού (Νημά 1996). Μια ισχυρή εμπειρία είναι δυνατόν να αφυπνίσει στο δημιουργικό συγγραφέα την ανάμνηση μιας εμπειρίας της παιδικής ηλικίας. Παρόμοια και μια ισχυρή επιθυμία που προέρχεται από την παιδική ηλικία, είναι δυνατόν να πραγματώνεται σε δημιουργικό έργο. Τονίζονται στο σημείο αυτό οι αναμνήσεις που έχει ο συγγραφέας του έργου από την παιδική ηλικία και καταλήγει ότι η δημιουργική εργασία, όπως και η ονειροπόληση, είναι η συνέχεια αλλά και το υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας. Εδώ ακριβώς δίνει έμφαση στη σημασία που έχει το παιχνίδι στη δημιουργικότητα, πράγμα που τονίστηκε και από τους Rogers, Wallach και Kogan (Shouksmith 1970, Τάρεκ 1993).

Ο Freud υποστήριξε ακόμη ότι η δημιουργικότητα είναι προϊόν του αποθέματος της σεξουαλικής ή επιθετικής ενέργειας, η οποία τείνει να ελευθερωθεί. Στα πλαίσια αυτά η δημιουργικότητα είναι αποτέλεσμα των προσπαθειών του ατόμου να διοχετεύσει τα ένστικτά του και τα ελατήριά του σε κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Η πηγή της δημιουργικής σκέψης βρίσκεται στις ασυνείδητες πρωτογενείς λειτουργίες. Όταν αυτές δεν καταστέλλονται, αλλά εξιδανικεύονται και συντονίζονται με το εγώ (ego), υπάρχουν συνθήκες

για πράξεις δημιουργίας ή ξεχωριστής τελειότητας (Σάλα-Δοκουμετζίδου 1996).

Στην προσπάθεια ψυχανάλυσης του L. Da Vinci από το Freud υποστηρίχτηκε ότι ο μεγάλος καλλιτέχνης-επιστήμονας είχε μητρικές ταυτίσεις και τάσεις ομοφυλοφιλίας. Αυτές οι κοινωνικά και ηθικά απαράδεκτες ορμές δεν μπορούσαν να βρουν άλλως διέξοδο παρά μόνο με τη δημιουργική εργασία του, με τα δημιουργήματά του. Ο μηχανισμός της παλινδρόμησης συμπράττει με αυτόν της εξιδανίκευσης και βοηθά το άτομο να προσαρμοστεί στο περιβάλλον (Freud 1947). Κατά την προσαρμοστική παλινδρόμηση η συνδυαστική κατάσταση οδηγεί στη δημιουργική διαδικασία. Απαιτείται δηλ. από το άτομο να αφομοιώνει από τη διάνοηση (εγώ) ό,τι παράγεται από το ασυνείδητο (id). Η επεξεργασία αυτή είναι το προϊόν της δημιουργικής σκέψης (Καψάλης 1977). Ο Fromm (1959) αντί να υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια της δημιουργικής σκέψης γίνεται διέξοδος απωθημένου γενετήσιου υλικού δίδει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας του εγώ. Πιστεύει ότι, αν κάποιος έχει αίσθηση του εγώ του, δηλ. του ποιος είναι, παίρνει την εμπειρία από μέσα του, εσωτερικά. Τη δημιουργικότητα ο Fromm την ορίζει ως την ικανότητα κάποιου να βλέπει ή να έχει συνείδηση της πραγματικότητας και να αντιδρά.

Οι νεοψυχαναλυτές μετατοπίζουν την έμφαση στις ασυνείδητες λειτουργίες. Μεταφέρουν το κέντρο βάρους των δημιουργικών διαδικασιών από το υποσυνείδητο στο προσυνείδητο, το οποίο είναι ένας χώρος απ' όπου τα διάφορα γεγονότα μπορούν εύκολα να μεταπηδήσουν στη συνείδηση και από εκεί στη μνήμη. Υποστηρίζουν ότι όταν επικρατούν οι λειτουργίες της συνείδησης, η σκέψη είναι άκαμπτη, αφού οι συμβολικές λειτουργίες της συνείδησης είναι κυριολεκτικά δέσμιες της πραγματικότητας. Με το σκεπτικό αυτό βέβαια η σκέψη δεν μπορεί να παράγει, αφού για την παραγωγή νέων ιδεών χρειάζεται να υπάρχει "υδάτινη και ρέουσα σκέψη" (Rothenberg 1976).

Ο Kris θεωρεί πώς οποιοδήποτε από τα περιεχόμενα του προσυνειδήτου είναι δυνατόν να περιέλθει κάτω από την επήρεια των πρωτογενών διαδικασιών, δηλαδή να μετακινηθεί στο χώρο του Αυτό (id) και αυτή είναι η εφευρετική φάση της δημιουργικής διαδικασίας. Όταν όμως το περιεχόμενο του υποσυνειδήτου περιέλθει υπό τον έλεγχο του προσυνειδήτου, δημιουργείται η φάση της επεξεργασίας στη δημιουργική διαδικασία, εφόσον το εγώ ασκήσει τη δυναμική επίδρασή του σε κάθε στοιχείο αντίστοιχα. Η παλινδρόμηση του εγώ δε συμβαίνει μόνο όταν αυτό βρίσκεται σε κατάσταση αδυναμίας (ύπνος, ψυχώσεις, φαντασίωση) αλλά και κατά τη διάρκεια πολλών δημιουργικών διαδικασιών. Δηλαδή το εγώ έχει τη δύναμη να επιτρέπει προσωρινά στα στοιχεία του προσυνειδήτου να δέχονται καταιονισμό εκ

μέρους των πρωτογενών διαδικασιών του ασυνειδήτου πριν επανέλθουν κάτω από την κανονική επίδραση των δευτερογενών διαδικασιών του ασυνειδήτου (Μαρμαρινός 1978). Ωστόσο ο νεφροϋδικός F. Deutsch υποστηρίζει ότι οι "δυνάμεις που κινούν το δημιουργικό καλλιτέχνη είναι οι ίδιες οι συγκρούσεις που οδηγούν άλλους ανθρώπους στις νευρώσεις" (Getzels-Jackson 1962, Τάρεκ 1993 σ. 26). Στο δημιουργικό καλλιτέχνη, δηλαδή, καθώς οι ενστικτώδεις πιέσεις εντείνονται και η νευρωτική λύση εμφανίζεται άμεση, το ασυνείδητο αμύνεται εναντίον της νευρωτικής λύσης οδηγώντας στη δημιουργία του καλλιτεχνικού προϊόντος.

Σε έρευνες του Mackinnon έγινε η διαπίστωση ότι άτομα με πολλές δημιουργικές ικανότητες είχαν πολύ λιγότερες νευρωτικές τάσεις σε σύγκριση με τα λιγότερο δημιουργικά άτομα και προτιμούν την αταξία από την τάξη. Ο Jung επίσης θεωρεί την ύπαρξη των νευρώσεων σοβαρό εμπόδιο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Πιστεύει ότι η δημιουργική ενέργεια είναι αυτόνομο ψυχικό σύμπλεγμα διαμορφούμενη στα βάθη του ασυνειδήτου και μεταβιβαζόμενη στη συνειδητή σφαίρα. Υπογραμμίζει τη σημασία της φαντασίας στη δημιουργική διαδικασία και τονίζει ότι μόνο η ζωντανή δραστηριότητα επιτρέπει στην αισθητή αντίληψη να φτάσει στην αποτελεσματική δύναμή της, ενώ αυτή τη φαντασία την ονομάζει δημιουργική φαντασία. Την ορίζει μάλιστα ως τη δημιουργική δραστηριότητα από την οποία πηγάζουν οι λύσεις των προβλημάτων. Υποστηρίζει ακόμα ότι όλοι εκείνοι που θεωρούν τη φαντασία ως άχρηστη (στοχεύοντας τους Freud και Adler) γνωρίζουν ότι κάθε καλή ιδέα και δημιουργική πράξη βγαίνουν από τη φαντασία. Κατά το Jung η δυναμική της φαντασίας είναι το παιγχνίδι και έτσι κάθε δημιουργική δραστηριότητα μπορεί εύκολα να εκληφθεί ως παιγχνίδι (Jung 1956, Winnicott 1980).

Ο Kubie βλέπει τα θέματα αυτά αναλυτικότερα και περισσότερο κριτικά. Σημειώνει ότι αν από την αλληλεπίδραση του συνειδητού και προσυνειδήτου επιβιώνει οποιαδήποτε δημιουργικότητα, αυτό οφείλεται αποκλειστικά στις προσυνειδήτες και όχι στις ασυνειδήτες διαδικασίες. Η υπεροχή του προσυνειδήτου έγκειται στον ύψιστο βαθμό ελευθερίας και πλαστικότητας που έχει αυτό στη σφαίρα της αλληγορίας και της φαντασίας σε σύγκριση με άλλα συστήματα (Rugg 1963, Τάρεκ 1994). Δεν είναι κατά τον Kubie (1958) το ασυνείδητο πηγή της δημιουργικής σκέψης και των νευρώσεων, αλλά η δημιουργικότητα του ατόμου εξαρτάται από το κατά πόσο οι προσυνειδητές λειτουργίες μπορούν να λειτουργήσουν μεταξύ της καταπιεστικής συνείδησής των και των ασυνειδήτων λειτουργιών. Με βάση αυτή την αξιόπροσεκτη άποψη θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το ασυνείδητο δεν είναι πηγή δημιουργικότητας αλλά πηγή ακαμψίας (Σάλα-Δοκουμετζίδου 1996).

Οι ψυχαναλυτές συνεπώς αντιλαμβάνονται τη δημιουργική σκέψη ως μια συνδυαστική ψυχονοητική ενέργεια, μέσα από την οποία μπορεί να μετασχηματιστούν οι έννοιες και να επιτευχθεί δημιουργία. Επιπρόσθετα, προσπαθούν να περιγράψουν τις δυνάμεις που ενεργούν πάνω στο δημιουργικό άτομο και διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ενέργεια για δημιουργικότητα (Κουτζαμάνης 1999). Έτσι, βάσει της ψυχαναλυτικής αντίληψης, η αγωγή πρέπει να καλλιεργεί και να ασκεί όχι μόνο τη μνήμη και τη διαδικασία της απομνημόνευσης γεγονότων, αλλά και "μη λογικές ικανότητες", γιατί αυτές είναι η βάση της δημιουργικής σκέψης. Η εκπαίδευση όμως περιορίζεται σχεδόν στην καλλιέργεια μόνο της συνειδητής σκέψης και της συνειδητής γνώσης. Κατά τους ψυχαναλυτές είναι λάθος η προτροπή προς τους εφήβους να κυριαρχούν επί των ορμών τους και να τις απωθούν, αλλά να χρησιμοποιούν αυτές ως βοήθημα για την ψυχοδιανοητική και τη δημιουργική τους σκέψη (Πασάκος 1977). Πάντως δε θα μπορούσε να αμφισβητηθεί η συμβολή των ψυχαναλυτών στην ανάδειξη των δημιουργικών ιδεών και σκέψεων παρά το ότι αυτές κινούνται αντίθετα από την κοινή λογική και παράδοση. Εκτιμάται μάλιστα ότι η ψυχαναλυτική προσέγγιση της δημιουργικής σκέψης είναι σχεδόν η πιο πλήρης θεωρία αυτού του φαινομένου (Καψάλης 1999), πράγμα που αποτελεί μάλλον αυθαίρετη υπερβολή.

Η φροϋδική θεωρία έχει ορισμένα αδύναμα σημεία που μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) Υπερτονίζεται το ασυνείδητο και παραγνωρίζεται η συνειδητή προσπάθεια του ατόμου ως παράγοντα για τη δημιουργική σκέψη. β) Δεν είναι δυνατόν να εξηγηθούν ειδικές μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες καθορίζουν τη δημιουργική σκέψη και γ) Η θέση τους ότι η δημιουργική σκέψη είναι μόνο αποτέλεσμα εξύψωσης της Libido δε μπορεί να είναι παραδεκτή. Είχε δίκιο ο Freud που συνέδεσε την δημιουργικότητα με την εξύψωση, αλλά έκανε λαθεμένη ερμηνεία (Καψάλης 1977) στηρίζοντάς την αποκλειστικά στην απελευθέρωση της λίμπιντο και παραγνωρίζοντας τη φαντασία, τα κίνητρα και το περιβάλλον. Επίσης περιόρισε τη δημιουργικότητα μόνο στον καλλιτεχνικό χώρο, ενώ σήμερα πιστεύεται ότι σε κάθε τομέα της ζωής μπορεί να υπάρξει δημιουργική παραγωγή. Η ψυχαναλυτική θεωρία για τη δημιουργική σκέψη αποτελεί ένα θεωρητικό σχήμα, το οποίο δεν είναι δυνατόν ούτε να διαψευστεί αλλά και ούτε να γίνει αποδεκτό. Είναι μια υπόθεση που περιμένει την επιβεβαίωση ή τη διάψευσή της από την επιστήμη (Πβ. Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2003, 2005).

2.4.5. Ανθρωπιστική προσέγγιση

Η ανθρωπιστική προσέγγιση περί δημιουργικότητας είναι η συνισταμένη των απόψεων των Rogers και Maslow. Πρόκειται μάλλον φιλοσοφική προσέγγιση και αποτελεί τον αντίποδα της συμπεριφοριστικής άποψης. Ο άνθρωπος θεωρείται σε όλες τις εκδηλώσεις και τις ενέργειές του ως μια ολότητα. Έτσι και η δημιουργικότητα θεωρείται μια καλά συντονισμένη και πλήρως ισορροπημένη δράση των διαφόρων στοιχείων της προσωπικότητας σε μια αυτοπραγμάτωση του υποκειμένου. Η έννοια της αυτοπραγμάτωσης (self-realization) είναι κεντρική σ' αυτή τη θεωρία. Έτσι εξηγείται ότι μεγάλες δημιουργικές ικανότητες είναι δυνατόν να υφίστανται ή και να ενεργούν παράλληλα με μεγάλες προσωπικές αδυναμίες. Πιστεύεται ότι η δημιουργικότητα στο άτομο είναι συνέπεια της τάσης του να επεκτείνει και να αυξήσει ψυχολογικά τον εαυτό του. Δημιουργικότητα του ατόμου είναι δηλαδή η τάση του να φτάσει σε υψηλότερα επίπεδα ολοκλήρωσής του (Λαζαρίδης 1973, Πασσάκος 1979).

Ο Rogers (1954) ορίζει τη δημιουργικότητα ως μια ανάδυση σε πράξη πρωτοτυπίας. Ως κύρια πηγή δημιουργικότητας θεωρείται η τάση του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση. Η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση προβάλλει έντονα κατά την εφηβική ηλικία, γι' αυτό η περίοδος αυτή θεωρείται δημιουργική και οπωσδήποτε η ανάπτυξη του ατόμου και η αναζήτηση νέων τρόπων συμπεριφοράς παραμένει ο μεγάλος στόχος. Πρόκειται για ανάγκη και τάση που αποτελεί μια έντονη παρώθηση για δημιουργική σκέψη (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 1984). Κατά τον Rogers είναι ανάγκη να ισχύουν τα ακόλουθα: α) *Το άτομο να είναι δεκτικό σ' όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα*, β) *Να αυτοαξιολογεί θετικά το δημιούργημά του και να μην περιμένει την αξιολόγηση των άλλων*, γ) *Να διαθέτει ικανότητα να "παίζει", δηλ. να μεταπλάθει με ποικίλα στοιχεία, με έννοιες ή ιδέες* (Πασσάκος 1977). Το άτομο αυτό που κατορθώνει να συμβιβάζει τις αντιθέσεις, το Διονυσιακό πνεύμα με το Απολλώνιο, την πραγματικότητα με το όνειρο βρίσκεται σε τροχιά δημιουργικότητας.

Ο Maslow ισχυρίζεται ότι η έννοια της δημιουργικότητας, ως ανάγκης, και η έννοια της αυτοπραγμάτωσης σχεδόν ταυτίζονται. Περίοπτη θέση στις απόψεις του Maslow (1960, 1968) έχουν οι έννοιες αυτοπραγμάτωση, κορυφαία εμπειρία και ιεραρχία αξιών. Η κορυφαία εμπειρία συνιστά το αποκορύφωμα της αυτοπραγμάτωσης. Δημιουργικοί κατά τον Maslow δεν είναι μόνο οι επαγγελματίες επιστήμονες και καλλιτέχνες. Διακρίνει την "αυτοπραγματούμενη δημιουργικότητα" η οποία πηγάζει από το σύνολο της προσωπικότητας του κάθε ατόμου και εκφράζεται στις καθημερινές ασχολίες (Καψάλης 1984). Υπάρχει έτσι η δημιουργικότητα του "ειδικού ταλέντου" και η "αυτοπραγματούμενη δημιουργικότητα"

(Νημά 1996). Ο ερευνητής Raffard σε μιά έρευνά του σε μαθητές Γυμνασίου διαπίστωσε ότι μαθητές που έτειναν σε δημιουργική σκέψη δοκίμαζαν κορυφαίες εμπειρίες (Raffard 1970).

Για τους ανθρωπιστές ψυχολόγους ο άνθρωπος έχει από τη φύση του τεράστια αποθέματα για δημιουργική σκέψη και έκφραση. Το πρόβλημα είναι αν το δυναμικό αυτό βρίσκει τις κατάλληλες συνθήκες για έκφραση, γιατί συνήθως εμποδίζεται από μηχανισμούς άμυνας του ατόμου. Τονίζεται ιδιαίτερα από τους οπαδούς της ανθρωπιστικής προσέγγισης ότι το ανθρώπινο δυναμικό για δημιουργική έκφραση απελευθερώνεται μόνο σε συνθήκες ελευθερίας, απαλλαγμένες από εντάσεις και καταστάσεις στείρας ομοιομορφίας (κομορμισμού). Έτσι κατανοείται και η συμπεριφορά διαμαρτυρίας ή και επαναστατικότητας των εφήβων και η γενικότερη χαρακτηριστική επισήμανση ότι γνώρισμα του εφήβου είναι η προσπάθεια να δημιουργήσει μάλλον δικούς του τύπους ζωής (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 1984, 33).

2.4.6. Παραγοντική προσέγγιση

Η δομή της νοημοσύνης είναι ένα σύνθετο πρόβλημα. Τα τέλη του περασμένου αιώνα διατυπώθηκε η θεωρία των Spearman, Krüger, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη αποτελείται από δυο παράγοντες, **τη γενική ευφυΐα** (G) και επιμέρους παράγοντες (S1, S2, S3, κλπ) **την ειδική ευφυΐα** (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 1979, 2003, 2005, Πασσάκος 1977). Στη συνέχεια δεν άργησε να τονιστεί ότι "η θεωρία των δυο παραγόντων δεν επαρκεί για να εξηγήσει τις παρατηρούμενες συνάφειες σε διάφορα υποτέστ" (Καψάλης 1984, σ. 79). Ο Cattell διαφόρφωσε θεωρία ισχυριζόμενος ότι υπάρχουν δυο όψεις της νοημοσύνης η "ρέουσα νοημοσύνη", η οποία σχετίζεται με γενετικούς παράγοντες και η "αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη", η οποία σχετίζεται με την εμπειρία. Και οι δυο μορφές μπορεί να θεωρηθούν στοιχεία του παράγοντα (G) της γενικής νοημοσύνης και "τα συνηθισμένα τεστ, αν και μετρούν και τις δυο, είναι δύσκολο να τις διακρίνουν" (Μόττη-Στεφανίδη 1999). Ο Thomson υποστήριξε επίσης ότι η νοημοσύνη αποτελείται από: 1. **Μια γενική ικανότητα** (G), 2. **Ομαδικούς παράγοντες** (όπως: γλωσσικούς, μνημονικούς, πρακτικούς, καλλιτεχνικούς κτλ.) και 3. **Ειδικούς παράγοντες** (S1, S2, S3 κ.λπ). Κατά τον Thomson κάθε δοκιμασία (τεστ) μπορεί να μετρήσει μερικές από τις νοητικές ικανότητες του παιδιού (Χαραλαμπίδης 1981). Ο Thorndike αντίθετα θεωρεί ότι η νοημοσύνη συνίσταται από πληθώρα παραγόντων.

Ο Thurstone ακολούθησε τη μέση οδό και σημειώνει 7 πρωτογενείς παράγοντες: 1. **Γλωσσική ικανότητα**, 2. **Γλωσσική ευχέρεια**, 3. **Αριθμητική ικανότητα**, 4. **Ταχύτητα αντίληψης**, 5. **Αντίληψη σχέσεων χώρου**, 6. **Λογική ικανότητα**, 7. **Μηχανική μνήμη**. Σε

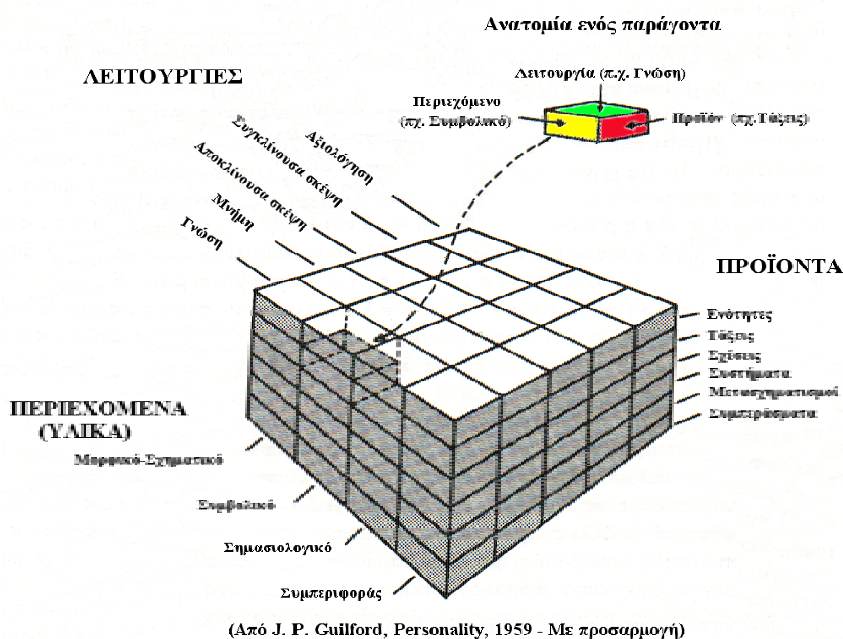
κάθε πνευματική δραστηριότητα γίνεται ένας συγκεκριμένος συνδυασμός των επτά παραγόντων αλλά ένας παράγοντας κυριαρχεί και με βάση την παρουσία αυτού χαρακτηρίζεται το συγκεκριμένο άτομο (Μαρμαρινός 1978, Παπαδόπουλος Ν. Γ. 1979, 2003). Ο Gardner (1983) ισχυρίζεται ότι υπάρχουν τα εξής είδη νοημοσύνης: Γλωσσική, Λογική / μαθηματική, Μουσική, Χωρική, Σωματική, Διαπροσωπική, Ενδοπροσωπική, Φυσιοκρατική (Ζήκας 2000, Silver Strong & Perini 1997, Gardner 2003). Κάποια από αυτά τα είδη νοημοσύνης αντιστοιχούν στους παράγοντες που δέχεται ο Thurstone.

Φαίνεται όμως ότι οι παραπάνω θεωρίες δεν είναι ικανές να ερμηνεύσουν πράγματι με επάρκεια και να εξηγήσουν τα δεδομένα που έχουν συγκεντρώσει πολυάριθμες εμπειρικές μελέτες για τη φύση των πνευματικών ικανοτήτων. Για το λόγο αυτό υπήρξε ανάγκη κατασκευής θεωρητικών προτύπων. Δυο είναι τα σπουδαιότερα πρότυπα που επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες αντιλήψεις μας (Χαραλαμπίδης 1981). Το πρώτο θεωρητικό πρότυπο του Piaget, που αναφέρεται στη νοημοσύνη και την ανάπτυξη, το γνωρίσαμε ήδη στις γενικές γραμμές του, όταν αναφερθήκαμε παραπάνω στη γνωστική αντίληψη και προσέγγιση της δημιουργικότητας. Το δεύτερο φέρει την πατρότητα του Αμερικανού ψυχολόγου Guilford και αφορά τη δομή και τη λειτουργία της νοημοσύνης.

Ο Guilford δέχεται ότι οιαδήποτε νοητική επίδοση οφείλεται είτε στη μνήμη είτε στη σκέψη. Φαίνεται ότι ο όρος νόηση περιλαμβάνει την ικανότητα της προσαρμοστικότητας στο περιβάλλον ή όπως την αποκαλεί ο Piaget προσαρμογή (Καψάλης 1984, Σαβαΐδου-Καμπουροπούλου 1998). Έτσι, ενώ με το "μοντέλο" που προτείνει ο Thurstone "έχουμε ποικίλους συνδυασμούς, αλλά όχι πάρα πολλούς, με το σχήμα του Guilford έχουμε 120 συνδυασμούς και αυτό είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα" (Παπαδόπουλος 1979, σ. 96, 2005).

Όπως σημειώθηκε ήδη ο Guilford ανέπτυξε μια πλατιά θεωρία γύρω από τη νοημοσύνη. Με το θεωρητικό του πρότυπο έδωσε προσοχή στη διαφορετικότητα των νοητικών ικανοτήτων και αυτό προσπάθησε να το επιβεβαιώσει εμπειρικά. Ο Guilford λοιπόν και οι συνεργάτες του ταξινόμησαν τρισδιάστατα τις νοητικές ικανότητες - παράγοντες που απαρτίζουν τη νοημοσύνη. Στο επόμενο σχήμα απεικονίζεται η τρισδιάστατη ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου του Guilford, το οποίο είναι ίσως το πιο προσφιλέστερο θεωρητικό πρότυπο της "δομής της νοημοσύνης" στους ψυχολόγους και τους παιδαγωγούς (Χαραλαμπίδης 1981). Έτσι έχουμε: α) Νοητικές λειτουργίες ή διεργασίες β) Περιεχόμενα ή Υλικά γ) Προϊόντα

Η δομή της νοημοσύνης κατά J. P. Guilford



Παρουσίαση του θεωρητικού προτύπου του Guilford

Διακρίνονται οι τρεις διαστάσεις - κατηγορίες της σκέψης: **λειτουργίες ή διεργασίες της σκέψης, περιεχόμενα της σκέψης και προϊόντα της σκέψης** (Μαρμαρινός 1978, Δερβίσης 1998) και φαίνεται η ανάλυση των 120 παραγόντων της δομής της νοημοσύνης. Κάθε "κουτάκι μπορεί να θεωρηθεί ένας θάλαμος νοητικών στοιχείων" (Παπαδόπουλος 1979).

Ένα παράδειγμα-πρόβλημα συνδυασμού των νοητικών διεργασιών με τα νοητικά περιεχόμενα και τα νοητικά προϊόντα καθώς και τη νοητική ικανότητα που απαιτείται.

Πρόβλημα	Νοητ. διεργασία	Νοητ Περιεχόμενο	Νοητ. Προϊόν	Νοητ. Ικανότητα
Συγκεκρι. συνώνυμο	Κατανόηση	Σημασιολογικό	Μονάδα	Γλωσσική κατανόηση
Ενέργειες για αποπερατω-ση ενός έργου	Συγκλίνουσα νόηση	Σημασιολογικό	Σύστημα	Σημασιολογική κατά-ταξη
Γραφή λέξης με ένα συ-γκεκριμένο γράμα	Αποκλίνουσα νόη-ση	Συμβολικό	Μονάδα	Λεκτική ευελιξία
Εύρεση των αριθμών που αρχίζουν από το 30 σε μια σειρά αριθμών	Αξιολόγηση	Συμβολικό	Μονάδα	Συμβολική ταύτιση
κλπ	κλπ	κλπ	κλπ	κλπ

Από τους 120 αυτούς παράγοντες οι 98 έχουν αποδειχτεί. Η ταξινόμηση των 120 νοητικών διεργασιών της σκέψης, όπως παρουσιάζονται από τη βιβλιογραφία (Guilford 1970, Παπαδόπουλος 1979, 2001, Χαραλαμπίδης 1981, Καψάλης 1999, Σαβαΐδου - Καμποροπούλου 1998, Ξανθάκου 1998). Η συσχέτισή τους με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα.

Λειτουργίες ή διεργασίες	Αναλυτική περιγραφή
Μνήμη	Λειτουργία και ικανότητα αποθήκευσης πληροφοριών, διατήρησης, ανάκλησης και ανάπλασής τους.
Κατανόηση ή Γνωστική λειτουργία	Παρατήρηση, πρόσληψη, αντίληψη, ανακάλυψη, αναγνώριση πληροφοριών διάφορης μορφής, προσοχή, ερμηνεία των παραστάσεων
Συγκλίνουσα νόηση ή Κριτική σκέψη	Ικανότητα ανάλυσης, σύγκρισης, ταξινόμησης, σύνθεσης, σύνδεσης παραστάσεων και εννοιών σύμφωνα με τους κανόνες της λογικής προς αναζήτηση μιας μόνο λύσης (της λογικής λύσης).
Αποκλίνουσα νόηση ή δημιουργική σκέψη	Αναζήτηση πιθανών λύσεων (π.χ. για ένα ιστορικό συμβάν ή την ονομασία ενός τοπωνυμίου), επιδίωξη ποικιλίας και ποσότητας, πρωτοτυπίας, εφευρετικότητα, ασυνήθιστες συνθέσεις, μετασχηματισμοί, επαναπροσδιορισμοί και αναδιαρθρώσεις.
Αξιολόγηση	Λήψη αποφάσεων, κρίσεις που βασίζονται σε λογικά κριτήρια, (ακρίβεια, καταλληλότητα, επάρκεια) με βάση την ταυτότητα, τη σταθερότητα και την ικανοποίηση του επιδιωκόμενου σκοπού.
Περιεχόμενα -Υλικά	Αναλυτική περιγραφή
Σχηματικό-Μορφικό	Γνώσεις με τη μορφή οπτικών, ακουστικών, κινητικών και αισθητικών παραστάσεων. Συγκεκριμένες γνώσεις (μέγεθος, σχήμα, χρώμα) και άλλες ιδιότητες που αντιλαμβανόμαστε με την αίσθηση της όρασης ή τις ανακαλούμε ως παραστάσεις.
Συμβολικό	Γνώσεις και πληροφορίες με τη μορφή σημείων (π.χ. γράμματα, αριθμοί, νότες κ.λπ), σήματα (επικοινωνίας, αλφάβητα κ.λπ), σχήματα (γεωμετρικά, διαγράμματα κ.λπ), εικόνες (πρόσωπα, τόποι, γεγονότα κ.λπ), χάρτες (ιστορικοί, κ.ά).
Σημασιολογικό	Γνώσεις και πληροφορίες με τη μορφή προφορικών και γραπτών λεκτικών μηνυμάτων ή ιδεών. Δεν αποκλείονται όμως οι εικόνες στο βαθμό που μεταφέρουν σημασιολογικές πληροφορίες και εμπεριέχουν κάποιο νόημα (πχ. από την Ιστορία).
Συμπεριφοράς	Γνώσεις και πληροφορίες κοινωνικής νοημοσύνης που αφορούν πράξεις, ανάγκες, στάσεις, σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις και διαθέσεις απαραίτητες στις κοινωνικές συναλλαγές, φυσικές ενέργειες, αντιδράσεις και κοινωνικές εκδηλώσεις του ανθρώπου, (δηλ. το ψυχολογικό υπόβαθρο των ιστορικών προσώπων).
Προϊόντα	Αναλυτική περιγραφή
Μονάδες	Απομονωμένα ή περιγραφικά στοιχεία πληροφοριών και γνώσεων που έχουν χαρακτηριστικά πράγματος (ζώο, πτηνό, τεχνίτης, πολεμιστής κτλ.).
Τάξεις	Γνωστικά σύνολα στοιχείων που είναι ταξινομημένα με βάση τις κοινές τους ιδιότητες (πχ. στρατός, αγρότες, έμποροι κτλ.).
Σχέσεις	Σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εννοιών που βασίζονται σε μεταβλητές ή σε κάποια σημεία επαφής (πχ. αντίπαλοι, δομικά υλικά, δούλοι, εικονολάτρες κτλ).
Συστήματα	Συμπλέγματα μερών που συνδέονται μεταξύ τους ή αλληλεπιδρούν (στρατός, νόμοι, μαθητές, αγρότες, κτηνοτρόφοι, τεχνίτες, πολίτες, έμποροι κ.λπ).
Μετασχηματισμοί	Μεταβολές - τροποποιήσεις σε υπάρχουσες πληροφορίες ή σε λειτουργίες τους ή στη χρήση τους, όπως συμβαίνει στην παραγωγή ιδεών.
Συνέπειες ή επιπτώσεις	Επεξεργασία των πληροφοριών με τη μορφή προσδοκιών, προβλέψεων, συνεπειών, πιθανοτήτων.

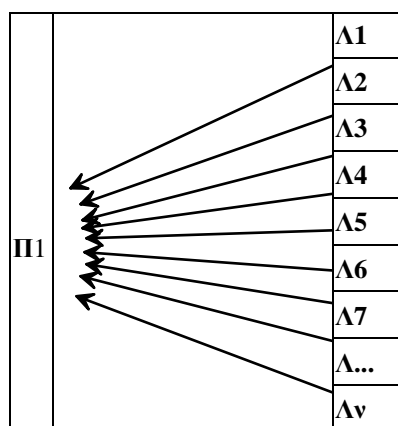
Για παράδειγμα: Η αποθήκη (μονάδα) είναι δωμάτιο της οικίας (τάξη). Αν φυσήξει δυνατότερος άνεμος η στέγη της οικίας είναι πιθανόν να γκρεμιστεί (επιπτώσεις). Το τούβλο με το οποίο μπορεί να χτιστεί μια οικία ελάχιστες ομοιότητες έχει με το βιβλίο, θα μπορούσε όμως να χρησιμοποιηθούν πολλά βιβλία μαζί για να δημιουργηθεί μια επιφάνεια με πάχος τούβλου ή να χρησιμοποιηθεί ένα τούβλο για να στηριχτούν και να κρατηθούν όρθια τα βιβλία σε μια βιβλιοθήκη (μετασχηματισμός). Όσο περισσότεροι άνθρωποι χρειάζονται ένα αντικείμενο (π.χ. το τούβλο) τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία του (σύστημα). Παράδειγμα από την ιστορία. Ο στρατιώτης (μονάδα) ανήκει στο στρατό (τάξη). Αν δεν πολεμήσουν οι στρατιώτες σε μια μάχη, η μάχη ενδεχόμενα θα χαθεί (επιπτώσεις). Ο στρατός επιδίδεται και σε ειρηνικά έργα (μετασχηματισμός), υπερασπίζεται τους πολίτες ενός κράτους και αποθαρρύνει τους επίδοξους εχθρούς, άρα η αξία του για το κράτος είναι σημαντική (σύστημα).

Ο Guilford επιχειρεί να αποδείξει ότι η δημιουργική σκέψη είναι ανεξάρτητη από τη συμβατική νοημοσύνη, θέτοντας σαφή διάκριση ανάμεσα στο συγκλίνοντα και αποκλίνοντα τρόπο σκέψης. Η συγκλίνουσα ή κριτική σκέψη θέτει τα δεδομένα, τις πληροφορίες ή τα υλικά σε λογική επεξεργασία με σκοπό την αναζήτηση μιας ορθής λύσης. Αντίθετα, η αποκλίνουσα ή δημιουργική σκέψη αναζητεί όλες τις δυνατές λύσεις και απαντήσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν για τη λύση ενός προβλήματος.

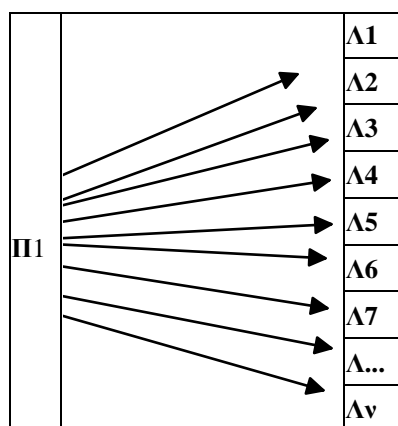
Σήμερα θεωρείται ότι για την επίλυση προβλημάτων λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα και οι δυο μορφές σκέψης. Τα διάφορα σχολικά μαθήματα στην περιοχή του υλικού, κατά τον Guilford, απαιτούν διάφορες ικανότητες. Έτσι π.χ. για τα **Τεχνικά** απαιτείται ικανότητα του περιεχομένου των *σχημάτων*. Για τα **Μαθηματικά**, τη **Φυσική** και τη **Μουσική** απαιτείται ικανότητα στο χώρο των *συμβόλων*. Για τα **Γλωσσικά** και τα **Ιστορικά** μαθήματα απαιτείται ικανότητα στο σημασιολογικό περιεχόμενο του προφορικού και του γραπτού λόγου. Χρέος άρα του διδάσκοντα είναι να εξακριβώσει, αν η χαμηλή επίδοση ενός μαθητή οφείλεται σε ανεπάρκεια του μαθητή στη χρήση συμβόλων, σχημάτων ή σημασιών των λέξεων (Χαραλαμπίδης 1981) και να προβεί στις απαραίτητες διορθώσεις ή βελτιώσεις.

Οι παραπάνω ισχυρισμοί που αφορούν την αποκλίνουσα και τη συγκλίνουσα σκέψη - νόηση, μπορούν να παρασταθούν σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα, όπου **Π** είναι το πρόβλημα και όπου **Λ** είναι οι λύσεις που έχουμε να επιλέξουμε ή που αναζητούνται και προτείνονται. Ο Guilford σημειώνει επιπροσθέτως ότι "δεν είναι δυνατό να υποστηρίξουμε ότι η αποκλίνουσα σκέψη εμπεριέχει όλα τα συστατικά στοιχεία της δημιουργικής σκέψης, αλλά στο πλαίσιο της αποκλίνουσας σκέψης υπάρχουν οι πιο σοβαρές ενδείξεις της δημιουργικό-

τητας και της δημιουργικής σκέψης" (Guilford 1957, 1959β, Μαρμαρινός 1978).



Συγκλίνουσα Παραγωγή



Αποκλίνουσα Παραγωγή

Ο Guilford προχώρησε ακόμα περισσότερο. Αφού παρουσίασε τη δομή της νοημοσύνης ως ένα πλέγμα πολλών παραγόντων, επιχείρησε να κάνει το ίδιο και για την αποκλίνουσα νόηση. Έτσι υπέθεσε ότι η δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα λύσης προβλημάτων, αλλά περιλαμβάνει και άλλες ειδικές ικανότητες (Guilford 1962, Πασσάκος 1977). Θεωρεί ότι η δημιουργική διάθεση απαρτίζεται από πολλά συστατικά, πράγμα που αποτελεί μια προσέγγιση της δημιουργικότητας όμοια με της νοημοσύνης, εφόσον η δημιουργική σκέψη θεωρηθεί ότι αποτελείται από πολλούς παράγοντες.

Στοχεύοντας στον καθορισμό αυτών των παραγόντων με τη μέθοδο της ανάλυσης παραγόντων, αποκαλύφθηκαν εκείνοι που πιθανόν συνιστούν τη δημιουργική σκέψη. Καθένας από αυτούς τους παράγοντες είναι μια μεταβλητή και για το λόγο αυτό μπορεί να μετρηθεί. Εξαιτίας αυτής της θέσης για κάθε ένα παράγοντα επινοήθηκαν ειδικές δοκιμασίες για την ανίχνευσή του. Αρχικά ο Guilford προσδιόρισε 6 δημιουργικούς παράγοντες που συνιστούν τη δημιουργική σκέψη και αυτοί είναι:

1. **Ευαισθησία στα προβλήματα**
2. **Ευχέρεια σκέψης**
3. **Ευελιξία ή ευκαμψία σκέψης**
4. **Πρωτοτυπία σκέψης**
5. **Αναπροσδιορισμός ή Μετασχηματισμός**
6. **Νοητική επεξεργασία.**

Στη συνέχεια προχώρησε στην ταξινόμηση τους σε δυο μεγάλες κατηγορίες:

α) **Την αναγνώριση προβλημάτων** και β) **Την παραγωγή λύσης** Έτσι η δημιουργική σκέ-

ψη έχει την αφετηρία και την αρχή της στην αναγνώριση προβλήματος, το οποίο έχει αγνοηθεί ή παραβλεφθεί από το κοινωνικό σύνολο.

Οι παράγοντες που emπίπτουν εδώ είναι η **ευασθησία στα προβλήματα** και ο **αναπροσδιορισμός**. Ο αναπροσδιορισμός είναι μια έννοια που ο Guilford δανείστηκε από την ψυχολογία της μορφής και την όρισε ως ικανότητα μεταβολής της σημασίας, χρήσης ή λειτουργίας ενός αντικειμένου, ώστε να παίρνει ένα νέο ρόλο ή χρήση. Η παραγωγή λύσης περιλαμβάνεται στη λειτουργία της αποκλίνουσας νόησης, όπου emπίπτουν οι παράγοντες: **ευχέρεια, ευκαμψία ή ευελιξία, πρωτοτυπία και νοητική επεξεργασία**. Έτσι κατά τη διδασκαλία στο σχολείο η ευαισθησία στα προβλήματα μπορεί να καλλιεργηθεί, όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να θέτουν ερωτήματα ανοικτού τύπου για την εξέταση των στόχων τους. Ακόμα ο Guilford emπήμανε 4 emπμέρους ικανότητες ευχέρειας και 2 ευκαμψίας της σκέψης. Συνέπεια αυτού ήταν η προσθήκη της ικανότητας της **ανάλυσης - σύνθεσης**.

Πέρα των γνωστικών διαδικασιών emπήμανε ακόμη ότι η δημιουργική σκέψη σχετίζεται με ιδιοσυγκρασικά και παρωθητικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου. Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης το γεγονός ότι ο ίδιος ο Guilford προσδιόρισε τις μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας για τη δημιουργική σκέψη. Η μια κατεύθυνση αναζητά να αξιολογήσει τις συνθήκες και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης. Η άλλη κατεύθυνση θέλει μια πιο ενδελεχή κατανόηση των διαδικασιών της δημιουργικής σκέψης. Ήδη και στις δυο κατευθύνσεις έχει στραφεί το ενδιαφέρον των ερευνητών.

Από το όλο θεωρητικό πρότυπο του Guilford για τη νοημοσύνη για τη μελέτη μας αυτή το ενδιαφέρον μας emπιάζεται ασφαλώς στον παράγοντα της αποκλίνουσας νόησης, η οποία σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη.

Αναμφίβολα η θεωρία αυτή υπήρξε ως emπί το πλείστον το στήριγμα της ψυχολογικής έρευνας, που έγινε και εξακολουθεί να γίνεται σχετικά με τη δημιουργική σκέψη. Βεβαίως οι επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν για το αν είναι ικανή η παραγοντική προσέγγιση της δημιουργικής σκέψης να οδηγήσει στην κατανόηση αυτής της λειτουργίας ισχύουν και για όσα σχετικά παρατίθενται στη μελέτη μας αυτή.

Σε νεότερες θεωρίες για τη νοημοσύνη (Sternberg, Gardner και Coleman) επαναλαμβάνονται στην ουσία παλαιότερες απόψεις. Ο Coleman πρότεινε τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης και έχει σαφώς επηρεαστεί από τους Sternberg, Gardner, Thorndike και Salovey και Mayer (Μόττη - Στεφανίδη 1999, Sternberg 1999).

2.4.7. Σύγχρονες προσεγγίσεις

Συνεχίζοντας την διερεύνηση της δημιουργικής σκέψης μέσω θεωρητικών προσεγγίσεων, παρουσιάζονται ορισμένες σύγχρονες προσεγγίσεις, που δεν έχουν ακόμα τη μορφή των ολοκληρωμένων θεωριών, ωστόσο μπορούν να θεωρηθούν βάση για συζήτηση βασικών αρχών και πτυχών της. Από την άποψη αυτή μπορούν να αποτελούν πρότυπα (μοντέλα) για την ανάπτυξη και διαμόρφωση μιας ενδεχόμενης γενικής θεωρίας.

α) Το πρότυπο (μοντέλο) της Amabile

Η Amabile υποστήριξε ότι η δημιουργική σκέψη συναρτάται από κάποιους παράγοντες, όπως πρώτος είχε επισημάνει ο Guilford. Τους παράγοντες αυτούς όμως τους κατηγοριοποίησε με διαφορετικό τρόπο από τον Guilford. Ισχυρίστηκε ότι για δημιουργικές επιδόσεις απαιτούνται: α) *Δεξιότητες σχετικές με μια περιοχή*, που περιλαμβάνουν σχετικές γνώσεις, απαιτούμενες τεχνικές δεξιότητες και σχετικό ταλέντο, β) *Δεξιότητες σχετικές με τη δημιουργική σκέψη* δηλ. κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, υποκειμενική ή αντικειμενική γνώση και στρατηγικές για την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, αποδοτικό τρόπο εργασίας και γ) *Εσωτερικά κίνητρα για κάποιο συγκεκριμένο έργο*, δηλ. στάσεις απέναντι στο έργο, αντιλήψεις για τα ίδια τα κίνητρα που οδήγησαν στην ανάληψη του έργου. Στις θέσεις αυτές μπορεί να συνοψιστεί το πρότυπο της Amabile (Amabile 1990). Όμως "οποσδήποτε χρειάζεται να δημιουργούνται εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα" (Δερβίσης 1998, σ. 21), ως δύναμη κινούσα τη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης. Τα εσωτερικά κίνητρα όμως βοηθούν στην εκδήλωση δημιουργικότητας, ενώ τα εξωτερικά ενεργούν συνήθως ως τροχοπέδη στη δημιουργικότητα (Runco - Sakamoto 1999). Συγκεκριμένα τα εξωτερικά κίνητρα, όπως έχει αποδειχτεί πειραματικά, αλλά και από την ανάλυση βιογραφίας δημιουργικών προσώπων, επηρεάζουν αρνητικά την εκδήλωση της δημιουργικής σκέψης. Ένα δημιουργικό άτομο για να εργαστεί χρειάζεται ελευθερία, που η επίβλεψη, το άγχος εξέτασης, ο ανταγωνισμός, ο περιορισμός επιλογών για την παραγωγή ενός έργου, περιορίζουν και μειώνουν συγχρόνως τη δημιουργική παραγωγή του.

Υποστηρίζει ότι δεν είναι διαφορετική η δημιουργική σκέψη και προσπάθεια για ένα επιστήμονα που κατασκευάζει μια νέα θεωρία ή ένα νέο προϊόν, από αυτή ενός καλλιτέχνη (ζωγράφου ή ποιητή).

β) Το πρότυπο (μοντέλο) του Urban

Θέλοντας ο Urban να δώσει μια ολοκληρωμένη ερμηνεία στο φαινόμενο της δημιουργικής σκέψης, ξεκίνησε με αφετηρία την παραδοχή ότι η έρευνα για τη δημιουργική σκέψη δεν είναι ικανοποιητική σε σχέση με την ερευνητική προσπάθεια που καταβάλλεται. Έτσι πρότεινε ένα τρόπο εξέτασης της δημιουργικής σκέψης, όπου ενσωματώνονται *γενικοί* και *προσωπικοί* παράγοντες της δημιουργικής διαδικασίας. Στη γνωστική περιοχή βασικοί παράγοντες είναι: 1. Η αποκλίνουσα νόηση, 2. Οι γενικές γνώσεις, 3. Οι ειδικές για συγκεκριμένη περιοχή γνώσεις και ικανότητες. Στην προσωπική περιοχή βασικοί παράγοντες είναι: 1. Η εστίαση της προσοχής (συζητήσαμε ήδη για την προσοχή στο βιολογικό υπόβαθρο της δημιουργικής σκέψης), 2. Η ετοιμότητα για προσπάθεια, 3. Τα κίνητρα, 4. Η "πλατιά" αντίληψη και σκέψη, 5. Η ανεκτικότητα απέναντι στις αμφισημίες (Urban 1993, σ. 177 κ.ε.).

Κατά τον Urban (1993, σ. 176) "η δημιουργική σκέψη έχει τη ρίζα της στην περιέργεια και στο παιχνίδι του παιδιού" και αναπτύσσεται σε μια σπειροειδή πορεία με συνεχόμενη διεύρυνση της περιφέρειας των σπειρών καθώς το άτομο αναπτύσσεται και ωριμάζει. Μια σημαντική διαπίστωση του μοντέλου του Urban είναι ότι λειτουργεί και "χαοτικά", σύμφωνα και με τη θεωρία του χάους που αφορά τη δημιουργικότητα (Νημά 1999).

γ) Το πρότυπο (μοντέλο) της "θεωρίας του χάους".

Η θεωρία του χάους έχει ως βασικό γνώρισμα τη μη γραμμική θεώρηση των φαινομένων. Η προσέγγισή της είναι ένα θέμα πρωτότυπο και έχει πολλαπλές επιστημολογικές συνέπειες και επιπλέον στην ελληνική βιβλιογραφία, απ' ό,τι γνωρίζουμε μέχρι σήμερα, δεν έχει αντιμετωπιστεί επαρκώς σε συνάρτηση με την ψυχολογία (Παπαδόπουλος Ν. Γ.- Σταμπουλίδης 1998). Η θεωρία του χάους βαίνει αντίθετα προς την κριτική σκέψη, η οποία απαιτεί τη βήμα προς βήμα θεώρηση των δεδομένων, και φυσικά πλησιάζει προς τη δημιουργική σκέψη η οποία προχωρεί με άλματα και σε τυχαία επίπεδα. Με την επιστημονική έννοια του χάους ερμηνεύεται πως κατά ένα ορισμένο τρόπο δυναμικής δημιουργούνται δομές και συστήματα τα οποία στηρίζονται σε ορισμένες αρχές (U. Schmidt - Denter, 1992).

Η "χαοτική κατάσταση" προκύπτει σε πολύπλοκα δυναμικά, ανοικτά και μη γραμμικά συστήματα. Κάθε σύστημα όμως μπορεί να περάσει σε μια ασταθή διαδικασία και σε δυναμικά συστήματα "μικρές αιτίες" είναι δυνατόν να προκαλέσουν μεγάλες επιδράσεις οι οποίες και αποτελούν μια κατάσταση ή περίπτωση "χάους". Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία κατά την οποία ένα σύστημα σε μια κατάσταση ανισορροπίας δέχεται μια απότομη

αλλαγή και εφόσον σταθεροποιηθεί αυτή η κατάσταση παραμένει σχετικά σταθερή μέχρι να προκύψει μια νέα κρίση ανισοροπίας. Τα ανοικτά συστήματα τείνουν σε πολυπλοκότητα επειδή ανταλλάσσουν συνεχώς ύλη και ενέργεια με το περιβάλλον (Campell 1982). Αυτός όμως ο τρόπος επίδρασης είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ως "αρχέτυπο δημιουργικότητας" καθώς η κατάσταση ισορροπίας γίνεται αφετηρία για μια κατάσταση ανισοροπίας και "κάποιες σκέψεις" να γίνουν αιτία να δημιουργηθεί κάτι νέο. Η θεωρία του χάους είναι ενδιαφέρουσα γιατί αποδεικνύει ότι στα δυναμικά συστήματα υπάρχουν φαινόμενα τα οποία δεν υπόκεινται σε κανόνες και αυτά αποτελούν τη βάση για δημιουργικές διαδικασίες στη φύση.

Όπως επικρατεί "χάος" στη φύση το ίδιο συμβαίνει και με τον εγκέφαλο του ανθρώπου. Εφόσον μια σκέψη μπορεί να διαρκέσει πάνω από μερικά δευτερόλεπτα, δεν είναι δυνατόν παρά να ανακυκλώνεται από τα ίδια νευρικά κύτταρα και να προκαλεί "χάος" (Παπαδόπουλος Ν. Γ.- Σταμπουλίδης 1998). Το "χάος" σχετίζεται με την ικανότητα του εγκεφάλου να δημιουργεί νέα πρότυπα δραστηριοτήτων (πβ. "φρέσκιες ιδέες" ή και "άγριες ιδέες") (Getzels - Csikszentmihalyi 1972).

δ) Το πρότυπο (μοντέλο) της διάδρασης

Διάδραση νοείται η αλληλεπίδραση που έχει ένας οργανισμός στις συνθήκες που ζει, π.χ. ένα πουλί στο κλουβί και ένα πουλί ελεύθερο, ένα ψάρι στη γυάλα και ένα ψάρι στα βάθη της θάλασσας. Κάτω απ' αυτή την οπτική η συμπεριφορά ενός οργανισμού σε μια χρονική στιγμή είναι μια πολύπλοκη διάδραση ανάμεσα στην κατάσταση που βρίσκεται (περιβάλλον) και στη φύση του οργανισμού. Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της συμπεριφοράς μέσα σε πολύπλοκες κοινωνικές συνθήκες και μια τέτοια ερμηνεία της συμπεριφοράς μπορεί να περιλαμβάνει όλες τις πιθανές σχέσεις και επιδράσεις των παραγόντων της δημιουργικής παραγωγής (Νημά 1999).

Επομένως, σύμφωνα με το πρότυπο της διάδρασης η δημιουργική σκέψη δεν είναι ένα απλό χαρακτηριστικό, αλλά μια σύνθετη συμπεριφορά. Έτσι ίσως μπορεί να ερμηνευτούν και οι διαφορές των ατόμων ως προς τη δημιουργικότητα που ανήκουν σε διαφορετικές φυλές, σε διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, σε υπερκινητικούς ή μη, σε δεξιόχειρες ή αριστερόχειρες κ.λπ.

ε) Το πρότυπο (μοντέλο) της "οικολογικής θεώρησης"

Τελευταία η κατεύθυνση της έρευνας εστιάζει το ενδιαφέρον της, όσον αφορά τη δημιουργική σκέψη, σε κοινωνικο - πολιτισμικούς παράγοντες. Έτσι το κοινωνικο - πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας, του σχολείου, του επαγγέλματος, του ελεύθερου χρόνου του ατόμου αποτελούν το "δημιουργικό περιβάλλον μάθησης", το "οποίο έχει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης" (Heller 1994, σ. 367). Η προσέγγιση αυτή έχει ενδιαφέρον, όσον αφορά τις συνθήκες, που χρειάζεται να διαμορφωθούν στο σχολικό περιβάλλον (ατμόσφαιρα σχολείου, αίθουσα διδασκαλίας και σχολικής εργασίας), σε συνάρτηση με τις προσδοκίες για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Βασικά σημεία αυτής της προσέγγισης είναι: α) Προώθηση και ενεργοποίηση του παιδιού, β) Δραστηριοποίηση κινήτρων, γ) Κλίμα ελεύθερης έκφρασης, δ) Αποδοχή της ανεξαρτησίας, ε) Εμπιστοσύνη στο άτομο (Krampen 1993). Στα πλαίσια της οικολογικής προσέγγισης γίνονται έρευνες για τη συνάφεια των περιβαλλοντικών επιπτώσεων στην εκδήλωση και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Κυρίαρχη άποψη της οικολογικής αντίληψης για τη δημιουργική σκέψη είναι ότι θα κερδηθούν πολλά στην έρευνα της δημιουργικότητας, αν ευνοηθούν οι διαδικασίες με βάση τις οποίες τα δημιουργικά άτομα επιλέγουν και διαμορφώνουν το περιβάλλον δράσης τους, προκειμένου να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους (Harrington 1990).

στ) Το πρότυπο (μοντέλο) "Geneplore"

Οι Finke, Ward και Smith πρότειναν ένα άλλο γενικό πρότυπο για τη δημιουργικότητα το οποίο ονόμασαν Geneplore (από τους όρους generative και exploratory). Σύμφωνα με αυτό η δημιουργικότητα διαιρείται σε δυο φάσεις: Την παραγωγική και την διερευνητική. Κατά την παραγωγική φάση το άτομο κατασκευάζει νοητικές αναπαραστάσεις, ως προ-επινοητικές δομές, όπου εμπεριέχονται ασάφεια-αμφισημία, πρωτοτυπία, ασυμφωνία, πολυσημία, απόκλιση. Υπό το πρίσμα αυτό η δημιουργικότητα παρουσιάζει μια κυκλική διαδικασία της σκέψης και ο αριθμός των κύκλων εξαρτάται από την επεξεργασία του συνόλου των εννοιών της δημιουργικής πρότασης. Μια από τις γνωστές εφαρμογές του σχετίζεται με τη δομημένη φαντασία (Παπαδάκη 2004).

Κρινόμενο το πρότυπο Geneplore διαπιστώνεται ότι: 1. Οι περισσότερες από τις γνωστικές διαδικασίες του περιγράφονται από τη γνωστική ψυχολογία γενικότερα. 2. Είναι ανοιχτό σε διαφοροποιήσεις, ώστε να μπορούν να ερμηνευτούν οι διαφορετικές δημιουργικές διαδικασίες. 3. Επιτρέπει να ερμηνευτεί ο διαφορετικός τρόπος δημιουργικής διαδικασίας

στον άνθρωπο. 4. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια της δημιουργικής σκέψης.

2.5. Οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικής σκέψης

Μετά τις γενικές επισημάνσεις, τη συσχέτισή με το βιολογικό υπόβαθρό, τις δοκιμασίες μέτρησης και την κατανόησή της μέσα από τις διάφορες σχετικές ψυχολογικές θεωρίες, είναι ανάγκη να γίνει η εννοιολογική οριοθέτηση αυτής της ικανότητας.

Η δημιουργική σκέψη θεωρείται άλλοτε ως αποτέλεσμα (δημιουργικότητα), άλλοτε προσεγγίζεται με το πρόσωπο - φορέα της (δημιουργικός) και άλλοτε σχετίζεται με τη διανοητική ενέργεια. Αν και ο τρόπος προσέγγισης είναι διαφορετικός, υπάρχει συμφωνία απόψεων στο ότι η δημιουργική σκέψη είναι η υψηλότερη νοητική λειτουργία με κορύφωμα τη δημιουργική παραγωγή του ανθρώπου (Husen T. - Postlethwaite T. 1985, Σάλα - Δοκουμετζίδου 1996). Ο Osborn (1963) σημειώνει ότι το δημιουργικό ταλέντο είναι κατανομημένο σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε όλους τους ανθρώπους και ότι η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα παραγωγής δημιουργικών ιδεών μέσω της φαντασίας.

Πολλοί θέλουν να θεωρήσουν ως δημιουργικότητα κάτι που είναι εξολοκλήρου νέο (Fleenor, Meyers και McCulley), άλλοι σκέφτονται ότι δημιουργική συμπεριφορά είναι η εύρεση μιας νέας εφαρμογής, η βελτίωση μιας ιδέας ή ενός νέου προϊόντος (Kirton 1985, 1987), ενώ άλλοι ότι η δημιουργικότητα είναι ένας αρχικός τρόπος για να επιτευχθούν άλλοι στόχοι (Huey 2000).

Είναι δύσκολο να οριστεί επαρκώς με κοινά αποδεκτό τρόπο η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη, είναι πάντως εύκολο να οριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της (Λυμπερόπουλος 1991, Ματσαγούρας 1995). Η δημιουργικότητα δε θα πρέπει να οριστεί μόνο ως διανοητική λειτουργία, αλλά ως μια λειτουργία που απαιτεί την ενεργοποίηση ολόκληρου του ψυχικού κόσμου. Συνδέονται με αυτήν στοιχεία διανοητικά, διαισθητικά, συναισθηματικά, παρωθητικά και άλλα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας. Κατά τη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο η περιέργεια, το διαφέρον, η επιμονή στην ολοκλήρωση του έργου, η υψηλή ενεργητικότητα, η επινοητικότητα, η μεγάλη φιλοδοξία, ο αυτοέλεγχος κ.ά. Πρόκειται για μια καθολική λειτουργία του ανθρώπου και για συνθετική λειτουργία της προσωπικότητας. Μάλιστα η Henle (1964) θεωρεί την ελευθερία ως την κύρια ουσία της δημιουργικής σκέψης, γιατί, ελεύθερο το άτομο απαλλάσσεται από τις προλήψεις και προκαταλήψεις του.

Ο Rogers (1954) αλλά και ο Fromm (1959) συμφωνούν ότι το ίδιο δημιουργικοί είναι ο Αϊνστάιν, που διατύπωσε τη θεωρία της σχετικότητας, και ένα παιδί που "σοφίζεται" ένα

νέο παιχνίδι, για να το παίζει με τους συνομηλίκους του ή μια νοικοκυρά που κατασκευάζει ένα διαφορετικό καρύκευμα για το κρέας ή ένας νεαρός που συγγράφει το πρώτο του διήγημα (νουβέλα). Όλα αυτά είναι δημιουργικά και δεν μπορεί κανένα να θεωρηθεί περισσότερο ή λιγότερο δημιουργικό. Ο Maslow (1962) παρατηρεί επίσης ότι η δημιουργικότητα είναι ένα σύμφυτο χαρακτηριστικό του ατόμου που αυτοπραγματώνεται. Αιτία, δηλαδή, κατ' αυτόν είναι η τάση του ανθρώπου να ενεργοποιείται, για να παρουσιάσει αυτό που υπάρχει "δυνάμει" σ' αυτόν. Ο Torrance πιστεύει ότι δημιουργικότητα είναι: α) Η αντιμετώπιση μιας κατάστασης για την οποία δεν είχε κανείς μάθει ή βρει προηγούμενη λύση, β) Η πορεία σε ένα νέο ατομικό δρόμο στην επίλυση των προβλημάτων με τη χρησιμοποίηση της ευαισθησίας και γ) Ο έλεγχος και επανέλεγχος μιας νέας ιδέας σε μια διαδικασία κατά την οποία αντιλαμβάνεται κανείς κάποιες δυσκολίες μέχρι να βρει την απάντηση και να την ανακοινώσει. Αυτή η διαδικασία είναι η δημιουργικότητα (Dunn 2000). Για τον Γκάλτον (Galton) δημιουργικός νους είναι "όποιος αφήνει να βλαστάνουν συνεχώς νέες ιδέες" και είναι ο νους του ανθρώπου εκείνου που διαθέτει ενθουσιασμό και ζήλο. Ο Τζέιμς μίλησε για "οξύνοια", ο Μάκ Ντούγκαλ για "παραγωγικό" ή "παρεκκλίνοντα συνειρμό" και ο Έλιοτ για "χρήσιμη επινοητικότητα" του μεγαλοφυούς, που τον διακρίνει από τον τρελό με τις άχρηστες φαντασιώσεις (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2002).

Μια πρώτη προσπάθεια αποδεκτού ορισμού έκανε ο Guilford. Σύμφωνα με αυτόν η διανοητική πράξη διαιρείται σε παράγοντες μνήμης και παράγοντες σκέψης. Στους παράγοντες σκέψης μπορούμε να διακρίνουμε τη σκέψη που συγκλίνει και τη σκέψη που αποκλίνει. Η σκέψη που αποκλίνει περιλαμβάνει μια ποικιλία από απαντήσεις που περιέχουν ευελιξία, ελαστικότητα, πρωτοτυπία και επεξεργασία και η οποία μπορεί να ταυτιστεί με τη δημιουργική σκέψη (Guilford 1967, βλ. και Getzels 1964, Πασσάκος 1977). Έτσι κατά τον Guilford η δημιουργικότητα και κατ' επέκταση η δημιουργική σκέψη καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, είναι μια γενική ικανότητα που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους. Εκδηλώνονται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό.

Από την άλλη πλευρά ο Bruner (1962β) ορίζει τη δημιουργικότητα ως μια ενέργεια από την οποία προκύπτει μια ξεχωριστή και αποτελεσματική έκπληξη (effective surprise). Για τον Piaget (1960) η δημιουργικότητα είναι η διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων, είναι εξερεύνηση, πειραματισμός, πνευματική ενέργεια που συνεπάγεται σοβαρή, μελετημένη λήψη αποφάσεων. Κατά τον Freud (1972) δημιουργικότητα είναι εκφόρτιση μιας ορμής ή μιας καταπίεσης, μια ορμή που αποσκοπεί στη δημιουργία και ίσως σχετίζεται με την ορμή

της καταστροφής.

Κατά τον Culp δημιουργικότητα είναι ο αγώνας για τη βελτίωση της ζωής, οι διάφορες ανακατατάξεις που ο άνθρωπος κάνει στην αναζήτηση αυτής της βελτίωσης, ενώ για τον Parnes είναι η διαδικασία του συνδυασμού γνωστών στοιχείων με σκοπό την παραγωγή περισσότερο ικανοποιητικών ιδεών που δεν υπήρχαν προηγουμένως στη σκέψη μας (Parnes 1967, Μαγνήσαλης 1996).

Ο Drensdahl διατύπωσε την άποψη ότι δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ανθρώπου να παρουσιάζει τις σκέψεις του με έναν ουσιαστικά νέο, πρωτότυπο τρόπο που να ξεφεύγει από τα συνηθισμένα. Είναι μια φαντασία ή μια σύνθεση σκέψεων που δεν είναι απλά παράθεση ή συρραφή λογισμών. Η δημιουργικότητα μπορεί να περιλαμβάνει τη διαμόρφωση νέων συστημάτων, τη μεταφορά γνώριμων σχέσεων σε νέες καταστάσεις, όπως και το σχηματισμό νέων συσχετισμών (De Bono 1976, Σάλλα-Δοκουμετζίδη 1996). Η δημιουργικότητα ορίζεται και ως σφαιρική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι είναι ψυχικό φαινόμενο, που συνδέεται στενά με το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου και παρά το ότι συνδέεται με συγκεκριμένη νοητική λειτουργία, εκδηλώνεται ως τρόπος συμπεριφοράς. Είναι συνιστάμενη περιβαλλοντικών παραγόντων και νοητικής επεξεργασίας και διαδικασία που καταλήγει στην παραγωγή έργου ή νέου και ταυτόχρονα αποδεκτού ως χρήσιμου και ικανοποιητικού προϊόντος από το άτομο ή την ομάδα σε κάποια χρονική περίοδο.

Οι Webberley και Litt (1987) αντί να ορίσουν την αφηρημένη έννοια δημιουργικότητα, προσπαθούν να ορίσουν το επίθετο "δημιουργικός", που ταιριάζει περισσότερο στο "ενεργούν πρόσωπο" και τον φορέα της δημιουργικότητας. Έτσι το επίθετο δημιουργικός και τα συνώνυμά του μπορεί να υποδηλώνουν είτε παραγωγή αντικειμένων είτε νοητικές διεργασίες. Επιπλέον το επίθετο δημιουργικός μπορεί να περιγράφει όχι μόνο νοητικές διεργασίες αλλά και πλευρές της προσωπικότητας ενός ατόμου. Έτσι γίνεται λόγος για δημιουργική σκέψη αλλά και για δημιουργικές προσωπικότητες. Αυτό σημαίνει, με άλλα λόγια, ότι το ενεργούν πρόσωπο, προκειμένου να δημιουργήσει, προβαίνει σε κάποιες νοητικές διεργασίες και σκέψεις. Φαίνεται έτσι ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να προβεί σε δημιουργικές σκέψεις ή πράξεις. Άρα η δημιουργική σκέψη υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους.

Οι Barron & Harrington (1981) ισχυρίζονται ότι μπορεί κανείς να ορίσει τη δημιουργική σκέψη με τρεις τρόπους: Α) αυτή που παράγει δημιουργικά έργα, Β) αυτή που επιλύει με ένα ιδιαίτερο τρόπο προβλήματα, Γ) είναι η σκέψη ως λειτουργική ικανότητα. Δημιουργικό έργο μπορεί να είναι ένας χορός, μια φανταστική ιστορία, μια επιστημονική ανακάλυψη,

μια επίλυση κάποιας σύγκρουσης. Ως δημιουργικό έργο θεωρείται εκείνο που έχει τα εξής χαρακτηριστικά: *Διανοητική πρωτοπορία, ευαισθησία στα προβλήματα, πρωτοτυπία, εφευρετικότητα, χρησιμότητα, καταλληλότητα, ευρύτητα, μοναδικότητα* (Κωσταρίδου-Ευκλείδου 1997).

Η δημιουργική λύση αφορά τις διεργασίες ή τους τρόπους λειτουργίας της σκέψης κατά την εξέταση των προβλημάτων και κυρίως το μηχανισμό της σκέψης που γεννά τη δημιουργική ιδέα. Αλλά για να κατανοήσουμε το μηχανισμό αυτό, είναι ανάγκη να γνωρίσουμε τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, τα οποία συνοψίζονται στα εξής: *Ευαισθησία και διανοητική περιέργεια* (ανακάλυψη προβλημάτων), *Συνέργεια* (συσχετισμός στοιχείων φαινομενικά άσχετων, σύνδεση απόμακρων εννοιολογικών πεδίων), *Ευτυχής ανακάλυψη* (απρόσμενη λύση, διαισθητικό στοιχείο στην ανακάλυψη). Σε ό,τι αφορά τις γνωστικές διεργασίες η δημιουργική σκέψη ορίζεται ως η επίλυση προβλημάτων στα οποία υπάρχουν πολλές δυνατές λύσεις. Τέλος, με ένα ακόμη ορισμό, η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται ως λειτουργική ικανότητα, με βάση την επίδοση σε ορισμένου τύπου έργα. Τέτοια έργα είναι αυτά που διακρίνονται για την πρωτοτυπία, τους απόμακρους συνειρμούς, τις ασυνήθιστες ιδέες ή τις πολλές εναλλακτικές λύσεις.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη εκφράζονται άλλοτε ως ικανότητα και άλλοτε ως διαδικασία. Οι νεότερες προσπάθειες σ' αυτό το θέμα γίνονται, για να εντοπίσουν το είδος των γνωστικών λειτουργιών που απαιτούνται. Π.χ. για την ανάκτηση σχετικών με το πρόβλημα πληροφοριών χρειάζεται να καταφύγουμε στη μνήμη, να κάνουμε επιλογή και να μετασχηματίσουμε τις έννοιες. Ο ορισμός της δημιουργικής σκέψης με βάση τις διεργασίες της λύσης προβλημάτων και γενικότερα με βάση τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος ενσωματώνει τη δημιουργικότητα σε όλο το ανθρώπινο γνωστικό πεδίο και ανοίγει το δρόμο για την απομυθοποίηση της.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι δημιουργική σκέψη είναι η διανοητική διαδικασία η οποία συνδυάζεται με τον όλο ψυχισμό του ανθρώπου, γι αυτό και απαιτεί ελευθερία έκφρασης, και σχετίζεται με την ψυχολογική προσωπικότητα του ατόμου. Είναι η διαδικασία που συμπλέκεται με τις λειτουργίες της μνήμης και της αντίληψης για να μετασχηματίσει υπάρχουσες έννοιες σε νέες, και να ανακαλύψει νέες σχέσεις μεταξύ τους. Είναι η λειτουργία που θέτει σε αμφισβήτηση τους περιορισμούς του συμβατού τρόπου σκέψης και εξετάζει τα πράγματα υπό το πρίσμα μιας νέας προοπτικής. Πρόκειται για ψυχοδιανοητική εργασία παραγωγής όχι μόνο νέων εννοιών αλλά και παραγωγής νοητικών αρχέτυπων

(εκμαγείων) νέων πραγμάτων - αντικειμένων, τα οποία είναι χρήσιμα στο πλαίσιο της κοινωνίας που ζει και ενσωματώνεται το άτομο - δημιουργός.

Είναι αναγκαία μια επισήμανση που σχετίζεται με τη σχέση του πολιτισμού και δημιουργικής σκέψης. Ο πολιτισμός θεωρείται αποτέλεσμα "προικισμένων ανθρώπων" και αντίστοιχο δημιούργημα κοινωνικών ρευμάτων. Επειδή οι ανθρώπινες δραστηριότητες εξαρτώνται από την εκάστοτε κοινωνία, μπορεί ό,τι ισχύει ως δημιουργικό να είναι σε κάθε τύπο κοινωνίας εν μέρει ή αρκετά δημιουργικό (Παπαδόπουλος 2002). Η πολιτιστική συσχέτιση της δημιουργικής σκέψης ενέχει και κοινωνική συσχέτιση. Για το λόγο αυτό επιχειρείται η ανίχνευση αυτής της άποψης μέσα από το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας. Παρατηρείται δηλαδή διαχρονικά η πορεία της κοινωνίας προς τον πολιτισμό.

Με βάση τα παραπάνω η δημιουργική σκέψη μπορεί να οριοθετηθεί ως:

- ♦ *Διαδικασία συγχρονική-διαχρονική ανάμεσα στις ιδέες και τις πράξεις επί των ιδεών (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση), στην επίλυση προβλημάτων, στην εφεύρεση και χρήση αντικειμένων και οδηγεί στην προσαρμογή ή την αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής του ατόμου.*
- ♦ *Αποτέλεσμα δόμησης ασύνδετων στοιχείων με σκοπό το μετασχηματισμό εννοιών σε παραγωγή νέων ιδεών (στο γνωστικό και ψυχοκινητικό επίπεδο) και σε παραγωγή αντικειμένων, που είναι χρήσιμα στο χρόνο που δημιουργούνται.*
- ♦ *Λειτουργία μέσα σε ελεύθερο περιβάλλον των δημιουργικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (πρωτοβουλίας, περιέργειας, προσαρμογής, επινοητικότητας, αυτοπεποίθησης) αλλά και του συνόλου της προσωπικότητας.*
- ♦ *Συμπεριφορά του συναισθηματικού και νοητικού επιπέδου του ανθρώπου σε σχέση με τις βιωματικές του εμπειρίες. Σε νοητικό επίπεδο σχετίζεται με συγκεκριμένες διεργασίες. Σε γνωστικό και ψυχοκινητικό επίπεδο συνδέεται με την παραγωγή ιδεών και έργων και την αναζήτηση λύσεων των προβλημάτων. Τα παραγόμενα προϊόντα, (έργα, λύσεις κτλ.) αξιολογούνται ως προς την πρωτοτυπία, αλλά και τη χρησιμότητα, την αισθητική αποδοχή και την καταλληλότητά τους.*
- ♦ *Ικανότητα να μπορεί κανείς να δει τα πράγματα από νέα οπτική και με νέους τρόπους, να παρακάμπτει τα υπάρχοντα δεδομένα που δημιουργήθηκαν χάρη του συμβατικού τρόπου σκέψης, να συνδυάζει άσχετα πράγματα σε κάτι νέο και ενδεχόμενα μοναδικό.*

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε διεξοδικότερα με τους παράγοντες, οι οποίοι συνθέτουν όλο αυτό το φάσμα που ονομάζεται δημιουργικότητα.

2.6. Τρόποι διαπίστωσης της δημιουργικής σκέψης

Η δημιουργική σκέψη ως ειδική νοητική διαδικασία-λειτουργία αναγνωρίζεται από την πρωτότυπη σύνθεση και δομή του προϊόντος της και δηλώνει τη δημιουργική ικανότητα του προσώπου-δημιουργού. Ωστόσο έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες ειδικών (Beaudot, Debesse, Torrance, Getzels, Guilford κ.ά.), για να γίνει καθορισμός των χαρακτηριστικών της δημιουργικής σκέψης, αλλά ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία υπερτονίζει κάποια απ' αυτά. Ο καθορισμός όμως που έκανε ο Guilford φαίνεται να είναι πληρέστερος, καθώς προσδιόρισε και μέτρησε τα παρακάτω χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης. Οι νεότεροι ερευνητές της δημιουργικής σκέψης φαίνεται να ακολουθούν αυτόν τον καθορισμό.

2.6.1. Ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος

Ο δημιουργικός νους δεν επισημαίνει μόνο ικανοποιητικές λύσεις στα προβλήματα αλλά και λάθη, ατέλειες και ελλείψεις, εκεί που ενδεχομένως οι άλλοι θεωρούν το κάθε τι σωστό και τέλειο. Έτσι, επισημαίνεται το παράξενο και ασυνήθιστο, εκεί όπου οι άλλοι βλέπουν το καθιερωμένο και τετριμμένο, επισημαίνεται το διαφορετικό εκεί όπου άλλοι "βλέπουν" κάτι ως τετελεσμένο ή τελικό (Jagot 1962, De Bono 1976, Πασσάκος 1977). Θα μπορούσε κανείς να παρομοιάσει την ικανότητα αυτή ως θρυαλίδα που πυροδοτεί τη δημιουργική διαδικασία και σκέψη. Στο μέτρο που το άτομο μπορεί να διακρίνει ένα πρόβλημα εκεί που όλα φαίνονται "καλά", να συνειδητοποιήσει μια δυσκολία, να θορυβηθεί από ένα γνωστικό χάσμα, να αναζητήσει μια ιδιόρρυθμη ερμηνεία, εκεί βρίσκεται η αρχή της δημιουργικής σκέψης.

Ο Guilford προσπαθώντας να ερμηνεύσει την ευαισθησία των ατόμων στα διάφορα προβλήματα διερωτήθηκε αν τελικά η δημιουργική σκέψη σχετίζεται περισσότερο με την νοημοσύνη ή την αντίληψη, αν πρόκειται για μια γενικότερη ευαισθησία του ατόμου απέναντι στο περιβάλλον του ή αν η περιέργειά του είναι εκείνη που το οδηγεί να βρει δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα ή τέλος είναι η ικανότητα να διατυπώνει ερωτήσεις (Guilford 1959β, 1967). Ο Fleming π.χ. παρατήρησε αυτό, που άλλοι βιολόγοι πριν από αυτόν δεν είχαν παρατηρήσει. Σε μια καλλιέργεια βακτηρίων, όπου "είχε πιάσει" μούχλα, δεν ευνοήθηκε η εξάπλωση των βακτηρίων, επειδή κάτι τα καταπολεμούσε. Με βάση αυτή την παρατήρηση και την έρευνα πάνω σ' αυτή την κατάσταση, ανακαλύφθηκε η πενικιλίνη.

Σε επίπεδο Τοπικής Ιστορίας πολλοί δε μπορούν να κατανοήσουν τους λόγους που ένα τοπωνύμιο για παράδειγμα έχει μια άλλη προέλευση από εκείνη που είναι κοινά αποδε-

κτη (Σμυρνάκης 1986/7, Κριτζάς 1996, Κορναράκης 1998, Κοντοσόπουλος 2002). Εκείνοι όμως που αντιλαμβάνονται διαφορετική προέλευση προβαίνουν σε διορθωτικές ερμηνείες, λειτουργώντας με δημιουργική σκέψη, προσθέτοντας με λεπτομέρειες τις ενδείξεις που οδηγούν τους συλλογισμούς τους.

2.6.2. Ευχέρεια σκέψης

Το χαρακτηριστικό αυτό αναφέρεται στην ικανότητα της σκέψης να συλλαμβάνει και να σχηματίζει πολλές ιδέες, λέξεις ή τίτλους, απαντήσεις σε φράσεις ή προτάσεις και να προβλέπει συνέπειες. Είναι αυτό που καλούμε νοητική ευχέρεια ή ευχέρεια σκέψης.

Το άτομο προβαίνει σε παραγωγή μεγάλου αριθμού απαντήσεων, ιδεών και λύσεων προβλημάτων σε προκαθορισμένο χρόνο, άρα το πλήθος των απαντήσεων-λύσεων είναι εκείνο που συνιστά την ευχέρεια σκέψης. Θα πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη και την ταχύτητα με την οποία υποβάλλονται οι ιδέες. Ο Binet υποστηρίζει ότι το δημιουργικό μυαλό κατακλύζεται πάντα από πολλές νέες ιδέες (Burt 1970) και μέσα σε ένα μεγάλο αριθμό ιδεών το πολύ πιθανόν είναι να περιλαμβάνονται περισσότερο πρωτότυπες και χρήσιμες ιδέες (Guilford 1969β, Σαββαΐδου - Καμπουροπούλου 1998). Η ευχέρεια των ιδεών μπορεί να αποκαλυφθεί και όταν το υποκείμενο καλείται να παράγει το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό τίτλων, φράσεων, ιστοριών, χρήσεων και συνεπειών.

Ανάλογα με το είδος του προϊόντος που παράγεται, η ευχέρεια μπορεί να είναι:

α) *Ευχέρεια λέξεων*: Είναι η παραγωγή πολλών λέξεων με κριτήριο την κατάληξη, το αρχικό γράμμα ή το πρώτο συνθετικό της λέξης χωρίς να ενδιαφέρει το σημασιολογικό περιεχόμενό τους. Τα φωνήματα π.χ. **α, ε, ν** μπορούν να διαταχθούν, ώστε να αποτελέσουν τις λέξεις: ένα, νέα, ναέ, εάν (Μπαμπινιώτης 1980) αλλά και ανε ή λέξεις που ανάλογα με τη σύνθεσή τους να δηλώνουν και κάτι άλλο π.χ. φωνή > ανα-φώνηση > προσ-φώνηση > δια-φωνία > καλλι-φωνος > γραμμό-φωνο κτλ.

β) *Ευχέρεια συνειρμών*: Είναι η παραγωγή σχέσεων μεταξύ των ερεθισμάτων ή ανάκληση και δημιουργία παραστάσεων, που έχουν οιαδήποτε σχέση μεταξύ τους για την παραγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων μεταφορών, παρομοιώσεων, ομοιοτήτων αναλογιών και συμβολισμών. Για παράδειγμα ο διπλούς πέλεκυς στη μινωϊκή θρησκεία ήταν λατρευτικό σύμβολο και μπορεί να συσχετισθεί με τον Τίμιο Σταυρό της χριστιανικής θρησκείας. Η λατρεία των Μινωϊτών ήταν φυσιολατρική και πίστευαν ότι οι νύμφες που κατοικούσαν μέσα στα δέντρα φονεύονταν από τον πέλεκυ, όταν έκοβε το δέντρο, όπως ακριβώς ο σταυρός, που ήταν

όργανο θανάτωσης του Ιησού. Ο καθαγιασμός τους από το θείο αίμα τα μετέτρεψε σε λατρευτικά σύμβολα.

γ) *Ευχέρεια σύλληψης ιδεών*: Είναι η παραγωγή πολλών ιδεών που ανταποκρίνονται στις εκάστοτε νοηματικές ανάγκες. Ενδιαφέρει κυρίως η ποσότητα ιδεών και όχι η ποιότητά τους.

δ) *Ευχέρεια έκφρασης*: Είναι η ταχεία μετατροπή του ενδιάθετου σε φωνούμενο λόγο, η ικανότητα δηλ. ταχείας έκφρασης της σκέψης, η οποία εκδηλώνεται με την οργάνωση λέξεων και φράσεων και την παραγωγή προτάσεων.

Ο καλύτερος τρόπος παραγωγής ιδεών είναι η τεχνική της "καταιγίδας ιδεών" ή όπως την αποκαλούν άλλοι "ιδεοθύελλα" (brainstorming). Σύμφωνα με την τεχνική αυτή το υποκείμενο ενθαρρύνεται να παράγει ιδέες χωρίς να τις αξιολογεί, όπως ακριβώς συμβαίνει στα παιγνίδια των υπερπραγματιστών (σουρρεαλιστών) για την αύξηση της ανάπτυξης και της πνευματικής ευχέρειας των ποιητών. Στηρίζεται σε παραστάσεις χωρίς συναισθηματικά στοιχεία με σκοπό τη δημιουργία "αυτόματων εικόνων", που ανέρχονται εύκολα στη συνείδηση από το ασυνείδητο (βλ. Σουρρεαλιστές, Υδρία-Cambridge-Ήλιος 1992).

2.6.3. *Ευελιξία ή ευκαμψία σκέψης*

Πρόκειται για χαρακτηριστικό που αναφέρεται στην ικανότητα του δημιουργικού ατόμου να αντιδρά με πολλές εναλλακτικές δυνατότητες σε κάποιο ερεθισμό, να βλέπει από πολλές πλευρές και με πολλούς τρόπους ιδιότητες, διαφορές και γνωρίσματα ενός προβλήματος και να έχει την πνευματική ελευθερία να αλλάζει τις κατευθύνσεις της σκέψης (Καψάλης 1999). Όταν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα προσεγγίζεται ολόπλευρα, όταν επισημαίνονται διαφορετικές όψεις του, όταν αναπτύσσονται ποικίλες απόψεις και διερευνούνται διαφορετικοί τρόποι θεώρησης, τότε εφαρμόζεται για την επίλυσή του δημιουργικός τρόπος σκέψης (Halpern 2002). Η δημιουργική προσωπικότητα δεν καταφεύγει σε τρέχουσες ή συνηθισμένες μορφές συμπεριφοράς, αλλά έχει την ικανότητα να αποσπάται από τις κοινές νοητικές συνήθειες, να μεταπηδά από τον ένα τρόπο σκέψης στον άλλο και να παράγει μια ποικιλία απαντήσεων. Για να αληθεύει όμως η παραπάνω παραδοχή, χρειάζεται να μπορεί κάποιος να αλλάξει τη ροή και τον τρόπο της σκέψης του, να αντιμετωπίζει ένα θέμα από πολλές πλευρές ή να δημιουργεί πολλά σημεία αναφοράς για το πρόβλημα που πρόκειται να επιλυθεί.

Σε μια τέτοια περίπτωση υπάρχουν οι εξής κατηγορίες με διαφορετικό περιεχόμενο και αποτελέσματα:

α) *Αυθόρμητη ευελιξία*: Το υποκείμενο στην περίπτωση αυτή δείχνει ευελιξία της σκέψης

του με δική του πρωτοβουλία, αλλά αυτό κυρίως έχει να κάνει με την ιδιοσυγκρασία του. Το χαρακτηριστικό αυτό της σκέψης μπορεί να ελεγχθεί με δοκιμασία, όπου για ένα αντικείμενο πχ. ένα σταχτοδοχείο, ο αριθμός των περιπτώσεων που δίνεται για διαφορετικές χρήσεις συνιστά το βαθμό της αυθόρμητης ευλυγισίας, όπως: δοχείο συλλογής στάχτης, δοχείο συλλογής καρφιστών, δοχείο συλλογής...κτλ. Όταν όμως το υποκείμενο δίδει απαντήσεις αλλάζοντας τρόπο σκέψης στην κατηγορία απαντήσεων, τότε αυτό προσδιορίζει το επίπεδο της πνευματικής ευλυγισίας, πχ. για το σταχτοδοχείο μπορεί να είναι ή να χρησιμοποιείται για: "πίατο ενός μικρού ζώου", "δοχείο διάλυσης χρωμάτων", "βάρος για στερέωση ενός ελαφρού αντικειμένου μην το πάρει ο αέρας", "γλάστρα" κτλ.

β) *Προσαρμοστική ευελιξία*: Το υποκείμενο στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιεί τη σκέψη εκείνη που επιλύει προβλήματα που απαιτούν απόρριψη των γνωστών καθιερωμένων σχημάτων και τρόπων σκέψης και την εφαρμογή νέων μεθόδων προς νέες και ασυνήθιστες κατευθύνσεις (Σαββαΐδου - Καμπουροπούλου 1998).

Η ποικιλία επομένως είναι εκείνη που χαρακτηρίζει την ευελιξία της σκέψης και προϋποθέτει την αλλαγή. Αλλαγή στα νοήματα, στην ερμηνεία, στην κατανόηση, στη χρήση ενός αντικειμένου, στην υιοθέτηση μιας στρατηγικής, για επίλυση ενός προβλήματος δηλώνει διαφορετική προσέγγιση. Έτσι θεωρείται ένδειξη πνευματικής ευλυγισίας, όταν το άτομο - υποκείμενο αλλάζει κατηγορία απάντησης σε συνάρτηση με προηγούμενες απαντήσεις.

2.6.4. Πρωτοτυπία σκέψης

Το χαρακτηριστικό αυτό αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να βρίσκει απίθανες, απομακρυσμένες, ασυνήθιστες και σπάνιες ιδέες και λύσεις. Η ικανότητα παραγωγής νέων ιδεών με κριτήριο τη σπανιότητα και τη μοναδικότητα πρώτιστα σχετίζεται με την αποκλίνουσα νόηση και τη δημιουργική σκέψη. Το να δημιουργήσει κανείς κάτι σπάνιο και ασυνήθιστο που ξεφεύγει από τα καθιερωμένα σχήματα γνώσης είναι σαφώς πρωτότυπο, είναι "εκμαγείο" και "φόρμα".

Το πρωτότυπο ορίζεται σε σχέση με το ασυνήθιστο, ενώ ο βαθμός πρωτοτυπίας καθορίζεται στα πλαίσια μιας ομάδας αναφοράς και εκφράζεται αριθμητικά από τη συχνότητα εμφάνισής του από την υπό μελέτη ομάδα. Οι πολύ πρωτότυπες παραγωγές είναι όμως ασύγκριτες, αφού δεν υπάρχουν γι' αυτές τάξεις αντικειμένων σύγκρισης και ταξινόμησης (non classifiable object). Συχνά με τα κριτήρια της σπανιότητας και της μοναδικότητας για τον καθορισμό της πρωτοτυπίας συνυπολογίζεται και το κριτήριο προσαρμογής στην πραγματικό-

τητα, ώστε να αποκλείονται περιπτώσεις που οφείλονται σε άγνοια, σε σφάλμα ή παθολογία (Guilford 1969β, Mumford - Baughman - Sager 2002). Η βαθμολογία αξιολόγησης μπορεί να κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα για την απάντηση που παρουσιάζεται μια φορά από τη μελετώμενη ομάδα.

Μια πρωτότυπη λύση ή απάντηση ή φόρμα είναι δυνατόν να απορριφθεί από το γεγονός ότι ο δημιουργικός παραγωγός της προκαλεί το πλήθος και είναι έτοιμος να επιτεθεί σε επενδεδυμένα συμφέροντα με τρόπο που κάνει τους ανθρώπους που έχουν επενδύσει σ' αυτά να αισθάνονται δυσάρεστα. Γι' αυτούς τα δημιουργικά άτομα αποτελούν την "αντιπολίτευση" την οποία βρίσκουν ενοχλητική και συχνά προσβλητική (Sternberg 1999). Ως παραδείγματα μπορεί να αναφερθεί η εχθρική αντιμετώπιση στην εφεύρεση της κλωστικής μηχανής ή η καθιέρωση για πρώτη φορά ενός χλωριούχου απολυμαντικού από τον Semmelweis στην ιατρική, ο οποίος περιγελάστηκε και τελικά εξ αιτίας αυτού τρελάθηκε. Επίσης και ο Γαλιλαίος, που ισχυριζόταν ότι "η γη κινείται", λίγο έλειψε να καεί στην πυρά της Ιεράς Εξέτασης, γιατί θεωρήθηκε "αντιπολίτευση", όπως παρατηρεί ο Sternberg, σε όσα δίδασκε η παντοδύναμη τότε Καθολική Εκκλησία.

2.6.5. Ικανότητα ανάλυσης - σύνθεσης

Το χαρακτηριστικό αυτό αναφέρεται στη σκέψη, η οποία σε μεγάλο βαθμό απαιτεί την οργάνωση των ιδεών σε ευρύτερα σχήματα και γι' αυτό το λόγο θεωρείται συνθετική ικανότητα της νόησης. Παράλληλα όμως είναι η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τις λεπτομέρειες ενός σχεδίου, μιας ιδέας, ενός μοντέλου, να τις συναρμολογεί ανάλογα και να υπολογίζει τις συνέπειές τους (Καψάλης 1999). Έτσι οι συμβολικές δομές, τα καθιερωμένα, χρειάζεται πρώτα να σπάσουν, πριν γίνει η σύνθεση άλλων.

Τη συνθετική ικανότητα - της οποίας αντίθετη όψη είναι η αναλυτική ικανότητα - υποστήριξε από την αρχή ο Guilford, υποθέτοντας ότι οι περισσότερες ιδέες μπορούν να συνδυαστούν και να συνθέσουν μια νέα βελτιωμένη παραγωγή. Επιπρόσθετα, ο Bruner υποστηρίζει ότι όλες οι μορφές της δημιουργικότητας προέρχονται από μια συνδυαστική δραστηριότητα, δηλαδή από την ένωση στοιχείων για σχηματισμό ενός νέου συνόλου, μιας νέας σχέσης ή την ανακάλυψη απρόσμενων σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα και τα γεγονότα (Guilford 1969β, Bruner 1962β).

Όπως εργάζονταν οι αλχημιστές για να ανακαλύψουν τη "φιλοσοφική λίθο", τον τρόπο δηλ. να μεταβάλλουν τα μέταλλα σε χρυσό, έτσι η δημιουργική σκέψη με το να επιχειρεί

νέους συνδυασμούς, νέα ταξινόμηση και οργάνωση της εμπειρίας, "ξαναδούλεμα" των εννοιών, παράγει και εγκαθιδρύει νέα νοήματα, νέες σχέσεις και νέα δεδομένα μεταξύ τους.

Κατά την ανάλυση γίνεται διαχωρισμός, διαιρείται δηλαδή ένα σύνολο και αναλύεται στα μέρη από τα οποία αποτελείται. Έτσι, επιτυγχάνεται η εστίαση της προσοχής σε καθένα μέρος χωριστά και η ολόπλευρη θεώρησή του. Αναζητούνται έπειτα οι πιθανοί συνδυασμοί και στη συνέχεια επιχειρείται η ανασύνθεσή του (Σαββαΐδου - Καμπουροπούλου 1998). Ο Horowitz (2002), εφαρμόζει στο Ισραήλ τη μεθοδο ASIT (Advance Structurd Inventive Thinking), δηλ. εφευρίσκει δημιουργικές λύσεις σε διαφορετικά προβλήματα που παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά (Kaplan 2001). Για να γίνει αντιληπτή η δημιουργική λύση σε ένα πρόβλημα που παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με άλλο αναλύονται τα συνθετικά του και ανασυνθέτονται. Μπορεί να γίνει διάκριση τριών τρόπων ανασύνθεσης:

1. *Ανασύνθεση όμοιων στοιχείων*: Υπάρχουν λίγα πανομοιότυπα στοιχεία και χρησιμοποιείται κάθε στοιχείο με διαφορετικό τρόπο. Αν λ.χ. σε ένα αυτοκίνητο αλλαχθούν οι δυο ρόδες με πολύ μεγαλύτερες, αυτό περισσότερο θα ομοιάζει με τρακτέρ.
2. *Ανασύνθεση διαφορετικών στοιχείων*: Διαφορετικό υλικό αλλά έχουν ίδιες ιδιότητες κλπ. Αν π.χ. αλλάξουμε ένα στοιχείο από ένα όλο με άλλο υλικό, μπορούμε να έχουμε τις ίδιες λειτουργίες, όπως π.χ. είναι τα αναλογικά και τα ηλεκτρονικά ωρολόγια.
3. *Ανασύνθεση στο χρόνο*: Τα στοιχεία αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου. Αν π.χ. σε ένα αυτοκίνητο 1200 κ.ε. επιβαίνει ένα άτομο, η ισχύς της μηχανής είναι αρκετά μεγάλη και σπαταλούμε ενέργεια, ενώ αν στη διαδρομή επιβιβαστούν άλλα τέσσερα ακόμη άτομα η ισχύς είναι μικρή για τη μεταφορά τους.

Ένα τέτοιο παράδειγμα ανασύνθεσης είναι οι πίνακες του Άγκαμ τους οποίους ζωγράφιζε σε χωριστά επίπεδα, όπως τα φύλλα του ακορντεόν. Όταν δίπλωνε τα φύλλα, άλλαζε και το επίπεδο παρατήρησης με αποτέλεσμα να αλλάζει η συνολική εικόνα του πίνακα.

2.6.6. Ικανότητα μετασχηματισμών

Το χαρακτηριστικό αυτό αναφέρεται στον επαναπροσδιορισμό (redefinition) και την υπαγωγή μιας ιδέας σε ένα γενικότερο οργανωμένο σύνολο (Καψάλης 1984). Σχετίζεται με τη θεωρία που υπαγορεύεται από την προσέγγιση των μορφολογικών ψυχολόγων (Gestalt), όπως σημειώνει ο ίδιος ο Guilford (1969β). Πολλές εφευρέσεις προκύπτουν από το μετασχηματισμό ενός αντικειμένου σε κάποιο άλλο, του οποίου η μορφή και η λειτουργία ή η χρήση αλλάζει. Ο Shakespeare λ.χ. διασκεύασε ένα δανέζικο θρύλο και δημιούργησε τον Άμλετ, ο

Pasteur ανακάλυψε την ιδανική θερμοκρασία για να ζεσταίνει το γάλα και να σκοτώνονται τα μικρόβια (παστερίωση) και εφεύρε παρόμοια μέθοδο για το κρασί. Ως παράδειγμα της από την Τοπική Ιστορία της Κρήτης μπορεί να αναφερθεί ο Βιτσέντζος Κορνάρος, που, όπως αναφέρεται, για να συνθέσει τον "Ερωτόκριτο", χρησιμοποίησε ως πρότυπό του ένα γαλλικό ιπποτικό μυθιστόρημα, το έργο του Pierre de la Kypède "Paris et Vienne" (Πολίτης 1980, Vittì 1992, Μιράσγεζη 1978). Μεταγενέστερες έρευνες επίσης επιβεβαιώνουν ότι από πολύ νωρίς το παιδί ανακαλύπτει πώς να τροποποιεί ένα αντικείμενο για να το χρησιμοποιήσει σε διαφορετικούς τρόπους χρήσης, επιχειρώντας λειτουργικές συγκρίσεις, ώστε ένα σχήμα που αρχικά είχε ένα συγκεκριμένο νόημα να γίνει περιστασιακά ή προοδευτικά πολυλειτουργικό. Έτσι, είναι δυνατόν π.χ. σπουδάζοντας την Τοπική Ιστορία και γνωρίζοντας τη μεγάλη θρεπτική αξία του ελαιολάδου ή του σιταριού για τον άνθρωπο, να καταφέρουν οι ειδικοί σε παρασκευή εδεσμάτων με βάση αυτά τα προϊόντα, αντικαθιστώντας άλλα επιβλαβή, όπως υδρογονωμένα έλαια ή ζωικά λιπαρά.

2.6.7. Νοητική επεξεργασία

Πρόκειται για χαρακτηριστικό που αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας ιδέας με τις λεπτομέρειές της, τη βελτίωσή της και ολοκλήρωσή της, ώστε να μπορεί να επιβιώσει στο πέρας του χρόνου, και που οφείλεται κυρίως στις διεργασίες του νου. Η νοητική επεξεργασία των ιδεών, ως λειτουργία της δημιουργικής σκέψης, μπορεί να επεκτείνει αυτές τις ιδέες, να τις αναπτύξει, να τις "καλλωπίσει" και να τις κάνει πιο πολύπλοκες (Guilford 1969β, Πασάκος 1977, Μαγνήσαλης 1996). Το δημιουργικό άτομο είναι ικανό να κάνει μια ιδέα όχι μόνο βιώσιμη αλλά και υλοποιήσιμη, να την ολοκληρώσει και να της δώσει μορφή, να την κάνει έργο ή αντικείμενο.

Για να καλλιεργηθεί στο παιδί αυτή την ικανότητα, αρχίζουμε μια ιστορία και το καλούμε να τη συμπληρώσει, κάνοντάς την όσο το δυνατό πιο ελκυστική. Στα πλαίσια της Τοπικής Ιστορίας θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε μια ιστορία που να αφορά την ημέρα ενός αγρότη ή αγρότισσας την περίοδο του καλοκαιριού στις αρχές του 20ου αιώνα και να ζητηθεί να τη συμπληρώσουν τα παιδιά, αφού λάβουν υπόψη τους το ιστορικό πλαίσιο γύρω από το οποίο θα εκτυλισσόταν.

3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που συνδέονται με τη νοητική ικανότητα και τη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης. Η σύνδεση και η διαπλοκή τους αφορά την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητά της στον άνθρωπο. Μεταξύ αυτών των παραγόντων συγκαταλέγονται η νοημοσύνη, η αποκλίνουσα νόηση, η φαντασία, η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα.

3.1. Δημιουργική σκέψη και νοημοσύνη

Από την αρχή της ιστορίας της ψυχολογικής έρευνας ένα μεγάλο μέρος των επιτευγμάτων του ανθρώπου αποδόθηκε στη νοημοσύνη. Αυτή θεωρήθηκε επίσης και ως η βασικότερη διαφορά του ανθρώπου από τα άλλα ζώα που του έδινε υπεροχή απέναντι σ' αυτά. Κατά τον Vernon η νοημοσύνη έχει τρία επίπεδα (Α, Β και Γ), αλλά η Α θεωρείται έμφυτο χαρακτηριστικό, ενώ η Β και Γ θεωρούνται παράγωγα αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (Lee 1987). Όταν όμως ο Guilford αναφέρθηκε για πρώτη φορά για τη δημιουργική σκέψη και έκανε διάκριση μεταξύ αυτής της λειτουργίας και της νοημοσύνης, η αρχική εντύπωση άρχισε να κλονίζεται. Ο Guilford όμως επισήμανε τη δυσκολία κατασκευής ενός αντικειμενικού κριτηρίου για τη μέτρηση της δημιουργικότητας σε αντίθεση με τις στερεότυπες δοκιμασίες της νοημοσύνης. Ισχυρίστηκε ακόμη ότι με τις γνωστές δοκιμασίες νοημοσύνης δεν μπορεί να ανιχνευτεί η δημιουργική σκέψη του ανθρώπου, επειδή τα ερωτήματά τους επιδέχονται συγκεκριμένες απαντήσεις - λύσεις, ενώ η δημιουργική σκέψη προβάλλει ποικίλες απαντήσεις - λύσεις. Οι δοκιμασίες νοημοσύνης μπορούν να μετρήσουν 6 έως 8 παράγοντες της από τους 120 που την απαρτίζουν. Τονίστηκε επίσης από το Guilford ότι η ταύτιση του δημιουργικού ταλέντου με τον υψηλό Δ.Ν. είναι όχι μόνο ανεπαρκής, αλλά και κύρια αιτία για την παραμέληση της δημιουργικής σκέψης (Guilford 1950, 1959β, Webberley & Litt 1987).

Η ικανότητα του ανθρώπου να επιτυγχάνει ένα καλό αποτέλεσμα στις δοκιμασίες (τεστ) νοημοσύνης-ευφυίας δεν είναι παρά μόνο ένα μέρος της δημιουργικότητάς του. Ένας άνθρωπος μπορεί να έχει συναίσθημα διανοητικής κατωτερότητας, να είναι πολύ αργός στη σκέψη, ωστόσο μπορεί να επιδεικνύει εξαιρετική δημιουργικότητα και να σκέφτεται καλά και σωστά όταν έχει πλατιά χρονικά περιθώρια. Οι δοκιμασίες (τεστ) ευφυίας στις περισσότερες περιπτώσεις είναι σχεδόν άχρηστα όργανα για τη μέτρηση της δημιουργικής σκέψης και αυτό γιατί αντιπροσωπεύουν ένα ελάχιστο ποσοστό συμβάντων που διαδραματίζεται στον κόσμο και είναι προϊόντα της δημιουργικής σκέψης του ανθρώπου. Κατά τούτο η ευ-

φούα, συγκρινόμενη με τη δημιουργικότητα, φαίνεται να είναι μια ιδιότητα αρκετά ασήμαντη (Liungman 1980).

Δε θα μπορούσε να υπάρξει δημιουργική σκέψη χωρίς την ύπαρξη ενός minimum νοημοσύνης (Schirmacher 1998), αλλά οι δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της νοημοσύνης δεν είναι κατάλληλα κριτήρια για τα άτομα εκείνα που έχουν υψηλή δημιουργικότητα και πρωτότυπη σκέψη, καθώς δεν μπορούν να προσδιορίσουν την πρωτοτυπία ούτε την ικανότητα της σκέψης (Πασσάκος 1975). Τα καθημερινά προβλήματα δεν επιδέχονται μία και μόνη λύση και, εφόσον σκοπός του σχολείου είναι να προετοιμάζει το νέο για τη ζωή, είναι ανάγκη να τον εκπαιδεύει έτσι, ώστε να του καλλιεργήσει τη σκέψη εκείνη που θα αντιμετωπίζει τα προβλήματα από πολλές πλευρές και όψεις. Η δημιουργική σκέψη στο σημείο αυτό μπορεί να συσχετιστεί με την αποκλίνουσα νόηση, η οποία είναι ένας από τους παράγοντες της νοημοσύνης και η οποία δίνει ποικίλες και νέες λύσεις στα διάφορα προβλήματα. Από εδώ ίσως προκύπτουν κάποια ερωτήματα, όπως: Ποια είναι τα ακριβή όρια μεταξύ αυτών των δυο νοητικών διεργασιών; Ποια η σχέση ανάμεσα στη δημιουργική σκέψη και τη νοημοσύνη; Το ερώτημα αυτό είναι ίσως ένα από τα πιο ενδιαφέροντα σημεία γύρω από τη δημιουργική σκέψη.

Έχουν προκύψει διαφωνίες για το αν η δημιουργική σκέψη εξαρτάται και κατά πόσο από τη νοημοσύνη. Άλλοτε θεωρείται η μια υποσύνολο της άλλης (Guilford, Catell, Gardner, Stenberg, Lubard, Smith) και άλλοτε θεωρείται ότι είναι επικαλυπτόμενα σύνολα (Barron, Cox). (Halpern 2003). Στη συστηματική έρευνα φαίνεται να ισχύει η άποψη ότι δημιουργική σκέψη και νοημοσύνη είναι δυο νοητικές λειτουργίες, που δεν είναι εντελώς άσχετες ούτε και ανεξάρτητες, μεταξύ τους (Δερβίσης 1998, Schirmacher 1998, Sternberg & O'Hara 1999). Είναι και οι δυο πλευρές της διανοητικής ικανότητας του ανθρώπου και αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί από το "παραγοντικό πρότυπο" του Guilford σχετικά με τη νοημοσύνη.

Στους ψυχολόγους γενικώς επικρατεί η άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι "δυνάμει" είναι δημιουργικοί, αλλά διαφέρουν ως προς το βαθμό της δημιουργικής τους σκέψης. Ο Sternberg, ορίζοντας τη δημιουργική σκέψη, επισημαίνει ότι είναι διεργασία που απαιτεί ισορροπία τριών πτυχών της νοημοσύνης. Της *δημιουργικής νοημοσύνης*, δηλ. μιας όψης της συνθετικής σκέψης, της *αναλυτικής νοημοσύνης*, με την οποία το άτομο αναλύει και αξιολογεί καταστάσεις και της *πρακτικής νοημοσύνης*, με την οποία μεταφράζονται οι ιδέες σε πραγματικά επιτεύγματα (Sternberg 1999). Η δημιουργική σκέψη υφίσταται όχι μόνο στην παραγωγή ιδεών αλλά και ως διαδικασία για εξεύρεση και καθορισμό προβλημάτων και την

αξιολόγηση των πιθανών λύσεων. Ο Renzuli (1986) επισημαίνει ότι για να είναι κάποιο άτομο δημιουργικό δε χρειάζεται να βρίσκεται στα ανώτατα όρια του δείκτη νοημοσύνης όπως αυτός μετράται με τις ήδη γνωστές δοκιμασίες (Sternberg & Lubart 2003).

Το 1962 οι Getzels και Jackson εξέτασαν αν η νοημοσύνη μπορεί να χωριστεί και να είναι ανεξάρτητη από τη δημιουργική σκέψη. Έτσι έδιναν απάντηση κατά κάποιο τρόπο στο ερώτημα για τη σχέση της νοημοσύνης και της δημιουργικής σκέψης. Τα πορίσματά τους έδειξαν ότι η δημιουργική σκέψη και η νοημοσύνη είναι δυο ανεξάρτητοι παράγοντες. Τα βασικότερα σημεία της εργασίας τους είναι ότι τα πιο δημιουργικά πνεύματα μιας τάξης -(20%) από τους δημιουργικούς μαθητές- δεν ανήκουν και στην υψηλότερη βαθμίδα νοημοσύνης. Αλλά το πιο συνταρακτικό ήταν ότι, αν επιλέγονταν οι 20 πιο δημιουργικοί μαθητές με βάση τη δοκιμασία νοημοσύνης, αυτοί θα αποκλείονταν, γιατί είχαν σημειώσει χαμηλή επίδοση στις δοκιμασίες αυτές και η επίδοσή τους δεν ήταν ανάλογη της δημιουργικότητάς τους. Παρόμοια έρευνα από τον Torrance επιβεβαίωσε τα ευρήματα των Getzels και Jackson. Παράλληλα μια άλλη έρευνα του Hayes μάς πιστοποιεί ότι δημιουργική σκέψη και δείκτης νοημοσύνης δεν σχετίζονται πραγματικά (Sternberg & O'Hara 1999). Αυτό δε συμβαίνει μόνο με τη δημιουργική σκέψη αλλά και σε καταστάσεις μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες εμφανίζονται σε άτομα που δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλό νοητικό δυναμικό (Νικολόπουλος Δ. και συνεργ. 2003).

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώθηκαν από άλλη έρευνα των Wallach και Kogan (1965, 1972). Οι ερευνητές αυτοί βρήκαν χαμηλή συνάφεια μεταξύ νοημοσύνης και δημιουργικότητας. Πέτυχαν να διακρίνουν τις παρακάτω ομάδες παιδιών: α) Με υψηλή νοημοσύνη και υψηλή δημιουργικότητα. β) Με υψηλή νοημοσύνη και χαμηλή δημιουργικότητα. γ) Με χαμηλή νοημοσύνη και υψηλή δημιουργικότητα. δ) Με χαμηλή νοημοσύνη και χαμηλή δημιουργικότητα. Μάλιστα ο Ward χρησιμοποίησε μια αυστηρότερη μέθοδο παραγοντικής ανάλυσης και κατέληξε σε συμπεράσματα που συμφωνούν με τη μελέτη των Wallach και Kogan, ότι δηλαδή υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στη δημιουργική σκέψη και τη νοημοσύνη (Πασσάκος 1975, Webberley & Litt 1987, Wallach M. - Kogan N. 1972).

Ακόμη έρευνες του Mackinnon σε αρχιτέκτονες και του Barron σε επιστήμονες - ερευνητές έδειξαν ότι τα δημιουργικά πνεύματα, που εξέτασαν, σπάνια ήσαν άριστοι μαθητές. Κατά μέσο όρο η επίδοση των αρχιτεκτόνων ήταν σε επίπεδο "Λίαν Καλώς", ενώ των επιστημόνων ερευνητών ακόμα πιο χαμηλή. Πολλών μάλιστα η βαθμολογία ήταν τόσο χαμηλή που σήμερα δεν θα τους επιτρέπονταν να εγγραφούν στο Πανεπιστήμιο (Καψάλης 1977,

Πασσάκος 1979). Τα παραδείγματα του Edison, του Einstein κ.λπ επαληθεύουν αυτή τη θέση.

Πολλοί ερευνητές επίσης συμφωνούν με τον Torrance και τον Mackinnon στο ότι πάνω από το μέσο όρο του δείκτη νοημοσύνης (γύρω στο 120) η δημιουργική σκέψη φαίνεται να έχει μικρή αύξηση. Δηλώνεται δηλαδή ότι για τη δημιουργική σκέψη πιθανόν να απαιτείται ένα ελάχιστο ποσοστό νοημοσύνης και συγχρόνως να παίζουν σπουδαίο ρόλο η προσωπικότητα, το περιβάλλον και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες (Πασσάκος 1977). Οι έφηβοι που μπορούν να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη είναι δυνατόν να βρίσκονται και σε χαμηλότερα επίπεδα νοημοσύνης. Επομένως, δεν είναι ανάγκη οι δημιουργικοί έφηβοι να βρίσκονται απαραίτητα στα άτομα τα οποία εμφανίζουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης.

Υπάρχουν όμως απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η νοημοσύνη θεωρείται ένα νοητικό υπερσύνολο στο οποίο υπάγεται η δημιουργική σκέψη (Guilford, Catell, Gardner) και για το λόγο αυτό η δημιουργική σκέψη εξαρτάται από τη νοημοσύνη. Στον αντίποδα η δημιουργική σκέψη είναι υπερσύνολο, όπου υπάγεται και η νοημοσύνη, όπως υποστηρίζεται από τους Sternberg και Lubart. Υποστηρίζουν ότι για τη διαμόρφωση της δημιουργικής σκέψης συγκλίνουν η νοημοσύνη, η γνώση, μορφές σκέψης, προσωπικότητα, κίνητρα και το περιβάλλον. Στην ίδια κατεύθυνση με τους Sternberg και Lubart κινείται και ο Smith, ο οποίος θεωρεί ότι η νοημοσύνη - ευφυΐα είναι υποσύνολο της δημιουργικότητας. Άλλοι ερευνητές (Barron, Cox) έδειξαν ότι η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα είναι επικαλυπτόμενα σύνολα, αφού τα δημιουργικά άτομα παρουσιάζουν δείκτη νοημοσύνης ± 120 και ο συσχετισμός νοημοσύνης και δημιουργικής σκέψης άλλοτε μεταβάλλεται, άλλοτε δεν έχει ρόλο, ενώ από άλλους (Weisberg, Langley, Perkins) τονίστηκε ότι η νοημοσύνη και η δημιουργική σκέψη χρειάζεται να αντιμετωπιστούν ως ενωμένο σύνολο και εκπροσωπούν την άποψη ότι η δημιουργική σκέψη είναι έκφραση της νοημοσύνης (Sternberg & O'Hara 1999, Sternberg & Lubart 2003).

Οι παραπάνω μελέτες έδειξαν επίσης ότι άτομα που είχαν υψηλό δείκτη νοημοσύνης αλλά χαμηλότερο βαθμό δημιουργικότητας είχαν διαφορές στη συμπεριφορά και τις διαθέσεις τους σε σύγκριση με τα άτομα που είχαν υψηλό βαθμό δημιουργικότητας αλλά χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης. Τα άτομα της πρώτης κατηγορίας έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για το χιούμορ, το παιχνίδι κτλ, ενώ τα άτομα της άλλης κατηγορίας δούλευαν περισσότερο με τη φαντασία τους και έκαναν πρωτότυπα σχέδια για τη σταδιοδρομία (καριέρα) τους (Θεοχαρόπουλος 1993).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι ψυχολόγοι δεν έχουν ακόμα συμφωνήσει για τη σχέση νοημοσύνης και δημιουργικής σκέψης. Σε σχετικές συζητήσεις από τη εποχή του Galton επιδιώκεται να δοθεί κάποια απάντηση η οποία θα είναι σημαντική από παιδαγωγική άποψη, καθώς πιθανόν να υπάρξουν επιπτώσεις όχι μόνο στα παιδιά - μαθητές αλλά και στους ενήλικους. Σε όλες τις απόψεις που έχουν εκφραστεί για τη σχέση μεταξύ δημιουργικής σκέψης και νοημοσύνης υπάρχουν βασικά στοιχεία και επιχειρήματα. Τα όρια της δημιουργικής σκέψης πιθανόν βρίσκονται έξω και πέρα από τα όρια της νοημοσύνης, αφού η δημιουργική σκέψη και η δημιουργικότητα περιλαμβάνουν συνθετικές, αναλυτικές και πρακτικές πτυχές της νοημοσύνης. Τελικά για να χαρακτηριστεί κάποιο άτομο δημιουργικό χρειάζεται να παράγει ιδέες σε προβλήματα, να τα αναλύει σε επιμέρους συνθετικά τους και, αφού τα αξιολογήσει, να προωθεί τις νέες ιδέες.

3.2. Δημιουργική σκέψη και αποκλίνουσα νόηση

Στο παραγοντικό πρότυπο του Guilford για τη νοημοσύνη έγινε διάκριση μεταξύ της συγκλίνουσας (convergent thinking) και αποκλίνουσας νόησης (divergent thinking). Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, η συγκλίνουσα σκέψη είναι ο τρόπος της επιλογής, είναι η πρόκριση της καλύτερης λύσης και μπορεί να ταυτιστεί με την κριτική σκέψη. Για να γίνει όμως αυτό χρειάζεται ο νους να ακολουθήσει μια γραμμική διαδικασία σκέψης και με την απόκλιση της μιας ή της άλλης περίπτωσης να φτάσει σε ένα τελικό συμπέρασμα, δηλ. της καλύτερης δυνατής λύσης. Η συγκλίνουσα σκέψη μπορεί να διαγνωστεί με τις συνηθισμένες δοκιμασίες νοημοσύνης και ως εκ τούτου δείχνει να σχετίζεται στενά και να εξαρτάται απ' αυτήν.

Αντίθετα η δημιουργική σκέψη δεν ακολουθεί μια γραμμικότητα για την προσέλαση της λύσης. Προχωρεί με άλματα, σε πολλές κατευθύνσεις και με τυχαίο τρόπο ή με τρόπο που δεν μπορεί να περιγραφεί. Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Guilford, οι άνθρωποι σκέφτονται σε διάφορες κατευθύνσεις, άλλοτε αναζητώντας την ποικιλία και άλλοτε ερευνώντας εξονυχιστικά τα πράγματα (Guilford 1959α 1959β, Πασσάκος 1977). Η αποκλίνουσα νόηση μπορεί να μην ταυτίζεται απόλυτα με τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργικότητα, αλλά σχετίζεται στενά με αυτήν. Καθώς η αποκλίνουσα νόηση είναι ένας παράγοντας της νοημοσύνης και δε μετριέται απόλυτα με τις κοινές για τη νοημοσύνη δοκιμασίες, έτσι και η δημιουργική σκέψη διαφοροποιείται από τη νοημοσύνη και μπορεί να ελεγχθεί μόνο από δοκιμασίες ειδικά κατασκευασμένες για τον έλεγχο της.

Θεωρούνται όμως οι δυο αυτοί τύποι της σκέψης ως συμπληρωματικοί της διανοητικής ικανότητας του ανθρώπου; Ο Cromptley ισχυρίζεται ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης, αλλά δεν είναι αυτές οι νοητικές λειτουργίες και εντελώς ανεξάρτητες μεταξύ τους. Η αποκλίνουσα νόηση αντιπροσωπεύει έναν ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας με χαρακτηριστικό την παραγωγή μεγάλου αριθμού πιθανών λύσεων. Δίνει απαντήσεις σε ανοιχτού τύπου ερωτήματα, όπως: "Τι θα συνέβαινε στον άνθρωπο αν ξαφνικά έχανε την αίσθηση της θερμότητας;" ή "τι θα συνέβαινε στον άνθρωπο αν άλλαζαν ξαφνικά οι κλιματολογικές συνθήκες της γης;".

Η δημιουργική σκέψη στηρίζεται σε πολλές ικανότητες που τοποθετούνται μέσα και γύρω από την αποκλίνουσα νόηση (Καψάλης 1977). Η αποκλίνουσα σκέψη λειτουργεί εκεί όπου το έδαφος της σκέψης "είναι παρθένο". Λειτουργεί εκεί όπου δεν έχουν ακόμα εξερευνηήσει οι άλλοι, εκεί όπου δεν έχει προσδιοριστεί ή αποκαλυφθεί ένα πρόβλημα ή εκεί όπου δεν υφίσταται μια προκαθορισμένη λύση. Όταν γίνουν επομένως οι κατάλληλες νοητικές διεργασίες και σκέψεις, προβάλλει η λύση που μπορεί να είναι πρωτότυπη, μια νέα κατασκευή ή ένας νοητικός μετασχηματισμός, που καταλήγουν τελικά στη δημιουργικότητα και τη δημιουργία.

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη έχουν κάποια κοινά σημεία. Η κατανόηση μιας προβληματικής κατάστασης, η αναζήτηση αξιόλογων απαντήσεων, η έμφαση στα ποιοτικά στοιχεία είναι μερικά απ' αυτά που συμπίπτουν αλλά έχουν και διαφορές. Η κριτική σκέψη επιδιώκει να επισημάνει τα θετικά ή αρνητικά σημεία, τα λάθη ή τις παραλείψεις, τις αντιφάσεις κτλ., με προοπτική τη βελτίωση σύμφωνα με τους αποδεκτούς από την κοινωνία και τη λογική όρους, ενώ η δημιουργική σκέψη επιδιώκει τη νέα παραγωγή, επιδιώκει νέα λύση.

Από παιδαγωγική και διδακτική άποψη οι δυο αυτοί τύποι της σκέψης δε φαίνεται ότι μπορούν να διαχωριστούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έμφαση όμως στον ένα ή τον άλλο τρόπο σκέψης εξαρτάται από τις ερωτήσεις που διατυπώνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ερωτήσεις κλειστού τύπου δίνουν έμφαση στην κριτική σκέψη, ενώ ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στη δημιουργική σκέψη.

3.3. Δημιουργική σκέψη και φαντασία

Καταρχήν χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο όρος "φαντασία" έχει υποχωρήσει τα τελευταία χρόνια (Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2005). Με τη φαντασία και το ρόλο της είχαν ασχοληθεί από παλιά οι άνθρωποι, μάλιστα ο μεγάλος διανοητής Einstein θεωρεί ότι είναι πιο σπουδαία

και από τη γνώση. Ο Πλάτων τη θεωρεί ως μυθολογική (που χαρακτηρίζει τους πρωτόγονους και τα παιδιά) και ως δημιουργική και αναπλάττουσα (χαρακτηριστικό των ώριμων ανθρώπων). Ιδιαίτερα ο φιλόσοφος Αριστοτέλης δεχόταν ότι η φαντασία όχι μόνο βρίσκεται σε άμεση σχέση με την αντίληψη, αλλά και ότι είναι απαραίτητη για τη νόηση, γιατί η ψυχή δεν νοεί χωρίς τη φανταστική εικόνα. Θεωρούσε ότι μέσω της φαντασίας η διάνοια συλλαμβάνει τα "αρχέτυπα" ή τις μήτρες των αντικειμένων. Οι Επικούριοι θεωρούν τη νοητική εικόνα ως "υλική ουσία της σκέψης". Ο Φιλίστρατος δεχόταν επίσης ότι η φαντασία δεν είναι μόνο εικαστική αλλά και δημιουργική. Ο Sartre δέχεται ότι "η αντίληψη είναι σημείο συνάντησης του πραγματικού και της συνείδησης, ενώ η φανταστική εικόνα είναι μια προβολή επί του εαυτού της ενός αντικειμένου, το οποίο έχει διαμορφωθεί από την ιδέα" (Ευαγγέλου 1993, σ. 163).

Οι όροι "φαντασία" (imagination) και "δημιουργική φαντασία" (creative imagination) ανήκαν για μεγάλο διάστημα στην ιστορία της φιλοσοφίας. Συνήθως δίνουμε στον ορισμό φαντασία την ικανότητα του πνεύματος να παράγει εικόνες, οι οποίες είναι είτε απλές αναπαραγωγές των αισθήσεων είτε ελεύθερες δημιουργίες της αρεσκείας μας (Bernnis 1964), που σχετίζονται πιθανόν με την όλη υποκειμενικότητα του ατόμου. Ο Kant διέκρινε μια "αναπαραγωγική φαντασία" και μια "παραγωγική φαντασία". Στον Χέγκελ οφείλεται η οριστική καθιέρωση της διάκρισης σε "φαντασία" και "δημιουργική φαντασία". Με τον όρο "δημιουργική φαντασία" εννοούμε το είδος εκείνο της φαντασίας που είναι προσανατολισμένο στη δημιουργία νέων ιδεών και πραγμάτων (Ροντάρι 1994). Για το λόγο αυτό η δημιουργική φαντασία είναι η μήτρα, το αρχέτυπο θα λέγαμε, η δύναμη που γεννά νέα νοητικά προϊόντα στα γράμματα, στις επιστήμες και τις τέχνες. Εξαιτίας αυτού του ρόλου της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η "δυναμική μήτρα" της δημιουργικής σκέψης. Η δημιουργική σκέψη σημειώνει ο Μουτσόπουλος (1969) έχει άμεση σχέση με τη φαντασία, η οποία χαρακτηρίζεται ως ανώτερη διαδικαστική δύναμη της νόησης.

Η φαντασία όμως συμπορεύεται με τη λογική με την έννοια ότι μια υποκειμενικά τροποποιημένη αίσθηση είναι μια δεύτερη αντίληψη της πραγματικότητας, αλλά είναι και η τροποποιημένη λογική για την αντιμετώπιση των πραγμάτων. Χρησιμεύει ως προβαθμίδα της λογικής διάνοησης. Υπάρχει άλλωστε η άποψη ότι ο πρόγονος της φαντασίας στον εγκέφαλο είναι το ασυνείδητο. Αν η έννοια είναι πρωτογενές προϊόν, που σχετίζεται άμεσα με την αντίληψη, τότε η φαντασία μπορεί να θεωρηθεί ως δευτερογενές προϊόν, που προέρχεται από ενεργοποίηση παραστατικών - μνημονικών κέντρων. Η φαντασία λαμβάνει υλικό από

τις παραστάσεις, το αναπλάθει και δημιουργεί νέες. Δομική λοιπόν βάση της φαντασίας είναι η εικόνα, η παράσταση. Έτσι αναδεικνύεται σε μια ιδιαίτερη λειτουργία του εγκεφάλου, που φαίνεται ότι είναι ένα πρωταρχικό στάδιο της σκέψης (Ευαγγέλου 1993).

Δεν είναι αξιοπερίεργο λοιπόν, αν στο σχολείο την μεταχειρίζονταν ως δευτερεύουσα νοητική λειτουργία, δίνοντας το βάρος στη μνήμη και την προσοχή (την κυρίως απομνημόνευση καθώς καλλιεργούνταν τέτοιου είδους ερωτήσεις, π.χ. πότε έγινε το διάταγμα των Μεδολάνων, ποιο αυτοκράτορες ανήκουν στη Μακεδονική δυναστεία, πώς καταλήφθηκε η Κρήτη από τους Γερμανούς κτλ.). Το να ακούει υπομονετικά ο μαθητής και να θυμάται λεπτομέρειες ίσως είναι ακόμα και σήμερα μερικά από τα χαρακτηριστικά του "υποδειγματικού μαθητή".

Ο Ντιούι έγραφε ότι η λειτουργία της φαντασίας είναι να οραματίζεται πραγματικότητες και δυνατότητες που δεν μπορούν να φανερωθούν μέσα στις φυσιολογικές συνθήκες της αντίληψης των αισθήσεων. Όχι μόνο η ιστορία, η λογοτεχνία, η γεωγραφία αλλά και η γεωμετρία και η αριθμητική περιέχουν πολλά θέματα πάνω στα οποία πρέπει να δουλέψει η φαντασία, αν επιδιώκεται να γίνουν κατανοητά. Η δημιουργική φαντασία είναι η δύναμη εκείνη που από τα ασύνδετα γνωστικά στοιχεία της συνείδησης συνθέτει και δημιουργεί νέες παραστάσεις, εικόνες, μορφές και νέα αντικείμενα. Η δημιουργική φαντασία στη λύση των προβλημάτων έχει πρωτεύοντα ρόλο και χωρίς αυτήν θα ήταν αδύνατη η ανακάλυψη της λύσης τους (Κρασανάκης 1988, Δερβίσης 1998). Η δημιουργική φαντασία χαρακτηρίζεται ως θεμέλιος λίθος της προσπάθειας του ανθρώπου και ως κύριος λόγος κάθε δημιουργικής προσπάθειας. Είναι πολύτιμη για την πνευματική, ηθική και υλική πρόοδο του ανθρώπου. Οι εφευρέσεις στην Επιστήμη και την Τέχνη, η επαγγελματική άνοδος και η αισθητική απόλαυση οφείλονται στη φαντασία. Η ενεργητική φαντασία είναι εκείνη η οποία προσκομίζει στη λογική υποθέσεις για έρευνα ή επαλήθευση, πολλές και ποκίλες εικόνες από αισθήσεις, παραστάσεις, αντιλήψεις και μνήμες. Ο Παπανούτσος (1972) διακρίνει τη φαντασία σε σκόπιμη, αυθόρμητη, προσθετική, αφαιρετική, συνδυαστική. Αυτή όμως που έχει να κάνει, κατ' αυτόν, με τη δημιουργική σκέψη είναι η σκόπιμη και η συνδυαστική. Σκόπιμη φαντασία υπάρχει, όταν η θέλησή την οδηγεί σε ορισμένη κατεύθυνση, ενώ συνδυαστική, όταν προσθέτει ή αφαιρεί ή μετασχηματίζει στοιχεία για να φτάσει σε νέες καταστάσεις (Korth 1982, Μαγνήσαλης 1996). Η δημιουργική λειτουργία της φαντασίας είναι κοινή στον απλό άνθρωπο, στο θεωρητικό επιστήμονα, στον τεχνικό. Είναι ουσιώδης τόσο για τις επιστημονικές ανακαλύψεις, όσο και για την παραγωγή έργων τέχνης και είναι γενικά απαραίτητη προϋπόθεση της καθημερι-

νής ζωής (Ροντάρι 1994).

Η δημιουργική σκέψη, λοιπόν, στο βαθμό που το άτομο παράγει φανταστικές συνθέσεις, σχετίζεται με τη φαντασία. Η φαντασία λειτουργεί εποικοδομητικά στο να κατασκευάσει ένα "μύθο", που ξεκινά από συγκεκριμένα δεδομένα, αυτοσχεδιάσματα, σκιαγραφήματα χαρακτήρων ή γεγονότων και στη συνέχεια τελειοποιείται σε μια θεωρία ή ένα έργο ή σε μια θέαση "εις βάθος" των πραγμάτων. Η αντίσταση των παλαιών νοητικών κατασκευών μπορεί να είναι μεγάλη και για το λόγο αυτό χρειάζεται η καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας. Η εξεύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα με τη συνειδητοποίησή του δε δημιουργεί παρέλαση εικόνων, που έχουν επικληθεί από τη φαντασία γι' αυτό το σκοπό, αλλά μια νέα τοποθέτηση των εικόνων στην υπηρεσία του επιδιωκόμενου σκοπού, δηλ. της επίλυσής του (Bernis 1964). Αυτός βέβαια είναι και ο λόγος που η νοερή εικονική αναπαράσταση μελετάται όλο και περισσότερο σήμερα (Finke et al, 1992, Khatena 1978). Φαίνεται πως το κοινό στοιχείο της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας είναι ότι και οι δυο υπερβαίνουν τους διάφορους περιορισμούς της πραγματικότητας, της συνειδητής και ορθολογικής σκέψης.

Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι η περίοδος της εφηβείας που εξετάζεται φαίνεται να είναι η περισσότερο παραμελημένη από πλευράς μελέτης της δημιουργικής φαντασίας (Πασσάκος 1977), λόγος άλλωστε που αποτέλεσε κίνητρο για την παρούσα μελέτη.

3.4. Δημιουργική σκέψη και ηλικία

Σχετικά με τον παράγοντα ηλικία και το ρόλο του, αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη, έχουν αναπτυχθεί διάφορες απόψεις. Σύμφωνα με αυτές η δημιουργική σκέψη μπορεί: α) *Να μη σχετίζεται καθόλου με την ηλικία*, β) *Να σχετίζεται με τη μικρή ηλικία*, γ) *Να σχετίζεται με τη μεσαία ηλικία*, δ) *Να σχετίζεται με τη μεγάλη ηλικία*. Για την τελευταία περίπτωση ο Ξενοφών ονομάζει τα έργα μεγάλης ηλικίας "έργα ανδρών" (Κύρου Παιδείας Α, 15).

Σύμφωνα με την πρώτη άποψη η δημιουργική σκέψη δεν έχει ηλικία, γιατί στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργική φαντασία, η οποία κατά τη διατύπωση του Lawton δεν έχει ηλικία (βλ. Μαγνήσαλης 1996). Εξάλλου στην πλειονότητά τους οι μεγάλοι δημιουργοί αρχίζουν τη δημιουργική τους προσπάθεια από τη μικρή ηλικία και εργαζόμενοι διαχρονικά δημιουργούν μέχρι τα γεράματά τους. Συνεπώς, τα άτομα σε όποια ηλικία και αν βρίσκονται μπορούν να εκδηλώσουν τη δημιουργική σκέψη, ανάλογα με τις συνθήκες του περιγύρου και του πλαισίου στο οποίο ενσωματώνονται.

Όσοι δέχονται τη δεύτερη άποψη πιστεύουν ότι η δημιουργική σκέψη παρουσιάζεται

στη μικρή ηλικία. Μερικοί ερευνητές (Prince, De Bono) θεωρούν ως προϋπόθεση τη συγκρότηση δημιουργικών ομάδων για επίλυση προβλημάτων στη μικρή ηλικία. Ο Prince δέχεται ότι τα παιδιά μέχρι 4 χρόνων έχουν αναπτύξει τη δημιουργική τους σκέψη σε ποσοστό 2%, τα παιδιά 7 χρόνων σε ποσοστό 10% και τα παιδιά 15 χρόνων (η περίπτωση δηλαδή που εξετάζουμε με την παρούσα εργασία) σε ποσοστό 90% (Prince 1967). Ο De Bono χωρίζει τις ηλικίες ως εξής: 0-5 ηλικία του *γιατί*, 5-10 ηλικία του *γιατί όχι* και 10-75 ηλικία του *επειδή*. Η πρώτη περίοδος δηλαδή είναι η περίοδος της απορίας, η δεύτερη της συγκατάβασης και της εναλλακτικής λύσης και η τρίτη της αιτιολόγησης. Μάλιστα αναφέρει ότι τα παιδιά έχουν λαμπρή φαντασία και μπορούν να επιλύουν προβλήματα. Δεν απορρίπτουν τις εναλλακτικές λύσεις, γιατί δεν έχουν αναπτύξει τόσο πολύ την κριτική τους ικανότητα, έχουν περιορισμένη εμπειρία και δεν έχουν συνηθίσει σε περιορισμούς οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς κτλ. (De Bono 1970, 1973). Για τη νεαρή ηλικία αναφέρονται μάλιστα από την ιστορία παραδείγματα με ιδιαίτερα αναπτυγμένη τη δημιουργική τους φαντασία, όπως ο Μ. Αλέξανδρος, ο Einstein, ο Mozart κ.ά. Προς επίρρωση των παραπάνω παραθέτουμε αυτό που ισχυρίστηκε ο Κομφούκιος ότι "Τρεις τρόπους διαθέτει ο άνθρωπος για να πράττει: τη σκέψη του (ευγενέστερος τρόπος), τη μίμηση (ευκολότερος τρόπος) και την πείρα (πικρότερος τρόπος)".

Μια άλλη άποψη σχετίζει τη δημιουργική σκέψη με τη μέση ηλικία. Όσοι υποστηρίζουν αυτό θεωρούν ότι τα άτομα στην ηλικία αυτή συνδυάζουν τη νεανικότητα με τη γνώση και την εμπειρία. Μια έρευνα που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργική σκέψη αποδίδει τα μέγιστα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας στην ηλικία της τέταρτης δεκαετίας της ζωής του ανθρώπου (Bostico 1973, Πασσάκος 1975). Ένα ενδιαφέρον πόρισμα της παραπάνω έρευνας είναι ότι ο μέσος όρος ηλικίας των δημιουργικών επιτευξέων έχει μικρύνει σε σύγκριση με προηγούμενες εποχές. Στην έρευνα του Οχάιο επίσης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση της δημιουργικής σκέψης και ηλικίας κατά τομείς επιστημών. Έτσι στη Φυσική, τη Χημεία, τα Μαθηματικά, την Αστρονομία, την Αισθητική, την Μουσική, την Παιδαγωγική, τις Καλές Τέχνες, τα Οικονομικά και τη Μεταφυσική η πιο δημιουργική περίοδος θεωρείται το διάστημα από τα 30-34 χρόνια. Στη Φιλοσοφία, την Ιατρική και την Ψυχολογία η περισσότερο παραγωγική ηλικία είναι από τα 35-39 χρόνια, στην ποίηση από τα 25-35 χρόνια, ενώ στο διήγημα και το μυθιστόρημα από τα 40-44 χρόνια (Μαγνήσαλης 1996).

Τέλος, αξιοπρόσεκτες είναι και οι απόψεις για το συσχετισμό της δημιουργικής σκέ-

ψης με την ώριμη ηλικία. Τα άτομα της μεγάλης ηλικίας παρουσιάζουν ένα υψηλό βαθμό δημιουργικότητας, που οφείλεται στη γνώση, την πείρα, στο μακρόχρονο αγώνα που έχουν καταβάλει στη ζωή τους για δημιουργία, στην ευρύτητα αντίληψης που έχουν αποκτήσει κτλ. Η δημιουργική φαντασία, που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη, αναπτύσσεται από χρόνο σε χρόνο, καθώς κατά τη διάρκεια του χρόνου γίνεται καθημερινά εξάσκησή της. Σύμφωνα και με την άποψη του Maughan η φαντασία αναπτύσσεται με εξάσκηση και αντίθετα με ό,τι πιστεύεται μέχρι σήμερα είναι πιο ισχυρή την περίοδο της ωριμότητας παρά της νεότητας (Μαγνήσαλης 1996, Δερβίσης 1998). Άτομα που εμφάνισαν υψηλή δημιουργικότητα σε μεγάλη ηλικία θεωρούνται οι Μπαχ, Μαρκ Τουαίν, Γαλιλαίος, Γκαίτε, Κολόμβος κ.ά.

3.5. Δημιουργική σκέψη και φύλο

Ένα πρόβλημα που απασχόλησε αρκετούς επιστήμονες ήταν το ζήτημα της σχέσης της δημιουργικής σκέψης με το ανθρώπινο φύλο. Αναζητήθηκε από τους νευρολόγους, ως πιθανή αιτία διαφορετικότητας της δημιουργικής σκέψης ανδρών - γυναικών, η διαφορετική οργάνωση του εγκεφάλου τους (Δερβίσης 1998). Ήδη από την αρχαιότητα ο από "σκηνής φιλόσοφος" Ευριπίδης στην τραγωδία *Ιφιγένεια εν Ταύροις*, στιχ. 1032 αναφέρει: "δειναί γάρ αί γυναίκες εύρισκειν τέχνας...". Εξάλλου η γαλλική ρήση "cherchez la femme" (= αναζητήστε τη γυναίκα) ή η ρήση της λαϊκής σοφίας ότι "το θηλυκό μυαλό γεννά" φαίνεται να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το γυναικείο μυαλό είναι πιο δημιουργικό. Μπορεί οι γυναίκες να είναι ή να αποκαλούνται "ασθενές φύλο" όσον αφορά τη μυική δύναμη, εντούτοις ίσως θεωρούνται το "ισχυρό φύλο" σε σχέση με τη φαντασία, η οποία, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, είναι κύριο υπόβαθρο της δημιουργικής σκέψης.

Η πιθανολογούμενη ικανότητα της δημιουργικής σκέψης των γυναικών φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι ο εγκέφαλός τους εμφανίζει διαφορετική λειτουργία απ' αυτή των ανδρών. Ο Restac υποστηρίζει ότι η διαφορετική συμπεριφορά ανδρών - γυναικών θα πρέπει να αναζητηθεί στη διαφορετική οργάνωση και λειτουργία του εγκεφάλου τους. Η διαφορά είναι ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο στη σκέψη τους το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου, που σχετίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη, ενώ οι άντρες χρησιμοποιούν το αριστερό μέρος, που σχετίζεται με τη συγκλίνουσα σκέψη. Ορισμένα τμήματα του δεξιού ημισφαιρίου αποτελούν την έδρα της διαίσθησης και της σύνθεσης και θεωρείται ότι αυτά χρησιμοποιούνται περισσότερο από τις γυναίκες. Από το γεγονός αυτό προκύπτει ότι οι γυναίκες έχουν αυξημένη ικανότητα στην παραγωγή και την αντιστοίχιση μιας κατάστασης με

πολλές άλλες, την πρωτοτυπία στην εξεύρεση μιας λύσης ή την παραγωγή πρωτότυπων συλλογισμών (Μαγνήσαλης 1996).

Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η μέση δημιουργική σκέψη των γυναικών ξεπερνά αυτή των ανδρών. Σε έρευνα στην Αμερική διαπιστώθηκε ότι η δημιουργικότητα των γυναικών είναι κατά 25% μεγαλύτερη των ανδρών. Σε μια άλλη μελέτη σε Γυμνάσιο της Αμερικής βρέθηκε ότι τα κορίτσια ήταν 40% περισσότερο δημιουργικά από τα αγόρια. Ακόμη, κατά τον Osborn, οι γυναίκες σταθερά έχουν περισσότερες ιδέες από τους άνδρες. Μια άλλη έρευνα των Wallach & Kogan κατέληξε ότι οι δημιουργικές μαθήτριες παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αυτοπεποίθησης και ελάχιστη τάση αυτοαποδοκιμασίας των ενεργειών τους (Webberley - Litt 1987). Όμως σε μία έρευνα του Torrance σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου βρέθηκαν ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια υπερέχουν σταθερά από τα κορίτσια στην ικανότητα παραγωγής ιδεών (Πασσάκος 1977). Από άποψη ομοιομορφίας και καταφυγή σε κοινές λύσεις διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, στις οποίες η τάση ομοιομορφίας είναι εντονότερη (Liungman 1980). Άλλες έρευνες διατείνονται ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο δημιουργικές από τους άνδρες και απόδειξη είναι ότι τα περισσότερα βραβεία Νόμπελ τα έχουν κατακτήσει άνδρες ή ότι οι περισσότερες επιστημονικές δημοσιεύσεις γίνονται από άνδρες (Νημά 1996). Αυτό όμως δεν είναι δείκτης που μπορεί να μας οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα, αφού η ελαττωμένη δημιουργικότητα θα πρέπει να αποδοθεί στη διαφορά κινήτρων αφενός και στον περιορισμό των ευκαιριών για δημιουργικές επιδόσεις αφετέρου. Αν και τελευταία οι ευκαιρίες για επαγγελματική διάκριση των γυναικών έχουν διευρυνθεί, εντούτοις τα πράγματα σε σχέση με τα βραβεία Νόμπελ ή τις επιστημονικές ανακοινώσεις δεν έχουν αλλάξει και έτσι γενικότερα διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο δημιουργικές από τους άνδρες. Φαίνεται πολύ δύσκολο να αλλάξουν μέσα σε λίγα χρόνια ισχύουσες πρακτικές πολλών χρόνων (Κωσταρίδου - Ευκλείδου 1989). Οι παραπάνω έρευνες αντί να δίνουν απαντήσεις στο ερώτημα περιπλέκουν περισσότερο τα πράγματα.

Είναι πράγματι εξαιρετικά δύσκολο να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα αναφορικά με το ρόλο που παίζει το φύλο στην δημιουργική σκέψη του ανθρώπου. Μάλιστα ο Torrance μελετώντας το θέμα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη δημιουργικότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Επίσης νεότερα στοιχεία υποστηρίζουν ότι τόσο ο άνδρας όσο και η γυναίκα είναι άτομα που αποτελούν βιολογικές ενότητες και ότι οι

διαφορές τους είναι διαφορές επιβεβαίωσης ή αλληλοσυμπλήρωσης της υπόστασής τους (Torrance 1959, Μαγνήσαλης 1996, Παπαδόπουλος Ν.Γ. 1979). Όσον αφορά τις έρευνες πάνω στην εφηβική ηλικία, επαναλαμβάνονται τα ίδια ευρήματα ότι δηλ. το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της δημιουργικής σκέψης (Πασσάκος 1977, σ. 63, π.β. και το χαρακτηριστικό τίτλο μελέτης της U. Lehr "Το πρόβλημα της κοινωνικοποίησης ειδικών τρόπων συμπεριφοράς των φύλων" 1972 και γενικά τη σημασία του "κοινωνικοπολιτισμικού παράγοντα στην παρατηρούμενη διαφοροποίηση τους" στο έργο του Ν.Γ. Παπαδόπουλου "Ψυχολογία ατομικών διαφορών" 1979, σ. 196 κ.ε.).

3.6. Δημιουργική σκέψη και προσωπικότητα

Η προσωπικότητα προκαλεί ή απλώς επηρεάζει τη δυνατότητα δημιουργικής σκέψης; Για να απαντηθεί το ερώτημα, χρειάζεται να ερευνηθεί αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ προσωπικότητας και δημιουργικής σκέψης ή ποιοι βιολογικοί /ή και ψυχολογικοί μηχανισμοί θα μπορούσαν να ευθύνονται για τη συνάφεια αυτή. Προβληματιζόμενος κάποιος μπροστά σε μια κατάσταση, σημειώνει ο D. Perkins, μπορεί να ζήσει την εμπειρία της ανακάλυψης. Ο Αρχιμήδης, ο Αϊνστάιν, ο Δαρβίνος κ.ά. είναι δημιουργικές προσωπικότητες. Αυτή η εκτίμηση είναι λογικά αποδεκτή από καθέναν που γνωρίζει βασικά στοιχεία για τις προσωπικότητες αυτές. Είναι όμως αδύνατον να αντιληφθούμε αυτό που έζησαν εκείνοι ως αναλαμπή, ως έμπνευση, ως διανοητική έκρηξη. Βασανίζοντας όμως το νου μας με ένα πρόβλημα μπορούμε να πάρουμε μια γεύση διανοητικής έκρηξης παρόμοιας με αυτή που έζησαν εκείνοι.

Η δημιουργική σκέψη συσχετιζόμενη με την προσωπικότητα δεν μπορεί να διερευνηθεί διαφορετικά παρά μόνο μέσω του φορέα της, δηλαδή του δημιουργικού ατόμου. Έτσι το δυαδικό πλέγμα προσωπικότητα - δημιουργική σκέψη διαμορφώνεται σε δημιουργικό άτομο. Εξάλλου πολλοί από τους μελετητές της δημιουργικότητας την προσέγγισαν στηριζόμενοι στην προσωπικότητα του δημιουργού (Σαββαΐδου-Καμποπούλου 1998). Η έρευνα μέχρι τώρα, αναζητώντας τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του δημιουργικού ατόμου, προσανατολίστηκε στη μελέτη βιογραφικών στοιχείων, πληροφορίες μέσω ερωτηματολογίων, δοκιμασίες αποκλίνουσας σκέψης, μελέτη προβολικών δοκιμασιών και φυσικά μελέτες ατομικών περιπτώσεων. Και ενώ τόση σημασία έχει δοθεί στα γνωρίσματα του ατόμου για την κατανόηση της δημιουργικής σκέψης, δεν έχει γίνει έρευνα σε βάθος για τη διακρίβωση της σχέσης μεταξύ εν γένει της προσωπικότητας και της δημιουργικής σκέψης (Μαρμαρινός 1978).

Πρωτεργάτες της ερευνητικής προσπάθειας στη διερεύνηση της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων και όσον αφορά τη σχέση της με τις διεργασίες της δημιουργικής σκέψης υπήρξαν, μεταξύ άλλων, η Anne Roe, ο D. Mackinnon, ο F. Barron, ο R. Cattell, ο J. Drevdahl, Cross, Butcher, Di Scipio κ.ά. Από τις αντίστοιχες έρευνες διαπιστώθηκε ότι ένα σύνολο γνωρισμάτων της προσωπικότητας του δημιουργικού ατόμου δεν ταυτίζεται με τη συμμόρφωση αλλά την εξέγερση, πράγμα που δείχνει ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν υψηλά επίπεδα ανησυχίας (Feist 1999, Carlson 2002). Τα παιδιά όμως που έχουν κάποιες ανησυχίες θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς τους ότι διαταράσσουν το ήπιο κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στα άτομα, που διακρίνονται για τη δημιουργικότητά τους υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ζουν και ενσωματώνονται. Συνήθως τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν τον κόσμο με αισιόδοξη διάθεση, είναι περισσότερο ευαίσθητα στα οικολογικά προβλήματα, είναι πιο ελεύθερα και απαλλαγμένα από "αναστολές και ταμπού", που έχει επιβάλλει η κοινωνία. Η σκέψη τους χαρακτηρίζεται από ευελιξία και πρωτοτυπία, απεχθάνονται τις τυπικότητες και τους συμβατικούς τρόπους συμπεριφοράς, αναλώνοντας το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους με δημιουργικές ενασχολήσεις. Βεβαίως τέτοια άτομα δεν είναι και τα "επιθυμητότερα" στη σχολική τάξη τόσο από την πλευρά των διδασκόντων όσο και από την πλευρά των συμμαθητών.

Έλλειψη δημοτικότητας των δημιουργικών παιδιών διαπίστωσε και ο Torrance, ο οποίος θεώρησε τις κοινωνικές πιέσεις προς τα δημιουργικά άτομα για συμμόρφωση με τους συνήθεις τρόπους σκέψης ως αρνητικούς παράγοντες για την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων και λειτουργιών. Η απόθεση των δημιουργικών τους τάσεων είναι δυνατόν να οδηγήσει κάποτε στον κλονισμό της προσωπικότητας ως αποτέλεσμα προβλημάτων προσαρμογής, συγκρούσεων, μόνωσης κ.λπ. Τα διαπιστωθέντα προβλήματα των δημιουργικών προσωπικοτήτων συνήθως είναι: Σχολικές κυρώσεις (για συμμόρφωση με τους συμβατικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς), πιθανή αποτυχία στις βασικές σχολικές δεξιότητες, τάση για αυτομάθηση, απασχόληση με δύσκολα έργα για διάκριση έναντι των συμμαθητών τους και γενικά προσωπική ζωή που είναι ασυμβίβαστη με τα καθιερωμένα πρότυπα (Torrance 1965). Αλλά και σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκαν παρόμοιες μορφές συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικές οι σχετικές διαπιστώσεις του Holland, σε μαθητές του Γυμνασίου και το συμπέρασμα ότι οι έφηβοι είναι ανεξάρτητοι, διανοητικοί, ακοινωνικοί, πρωτότυποι με υψηλές φιλοδοξίες. Φαίνεται ότι αυτοί οι μαθητές βρίσκονται σε σύγκρουση με τους δασκά-

λους τους, που τους ζητούν να συμμορφωθούν με τα καθιερωμένα. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι όλοι οι ερευνητές καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα όσον αφορά τη σχέση δημιουργικής σκέψης και προσωπικότητας (Πασσάκος 1977).

Η Roe (1952) έδωσε ερωτηματολόγιο για τη συλλογή βιογραφικών στοιχείων διακεκριμένων επιστημόνων για τον καθορισμό και τη διερεύνηση του τύπου της προσωπικότητάς τους. Συνέλεξε έτσι στοιχεία που αφορούσαν τη ζωή, τον τρόπο σκέψης, οικογενειακό περιβάλλον, επαγγελματικά και ψυχολογικά ενδιαφέροντα και ταυτόχρονα χρησιμοποίησε κλινικές δοκιμασίες προσωπικότητας και δοκιμασίες νοημοσύνης που αναδεικνύουν τις προκαταλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στον εαυτό τους και το περιβάλλον. Από τα ευρήματα η Roe σκιαγράφησε την εικόνα του διακεκριμένου επιστήμονα ως εξής: "Είναι το πρώτο παιδί μεσοαστικής οικογένειας, έχει υψηλό επίπεδο νοημοσύνης, υψηλό βαθμό εσωστρέφειας, αισθάνεται διαφορετικός από τους συνομηλίκους του, αδιάφορος για το άλλο φύλο, νιώθει ικανοποίηση στην εργασία του και η επιστημονική του έρευνα αποτελεί εσωτερική ανάγκη της φύσης του" (Lytton 1971 p. 45, Τάρεκ 1993).

Η προσπάθεια όμως πάνω σ' αυτό το θέμα του D. Mackinnon είναι όντως συγκινητική, αφού, στη μακροχρόνια έρευνά του, προσπαθεί να σκιαγραφήσει την προσωπικότητα των δημιουργικών ατόμων. Όρισε τη δημιουργικότητα ως εξελισσόμενη διαχρονικά νοητική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και διευκρίνισε ότι την αντιλαμβάνεται ως έργο που έχει γίνει. Η δημιουργική σκέψη είναι "δυνάμει" ικανότητα και νοητική λειτουργία του ατόμου (Mackinnon 1962). Στις έρευνές του χρησιμοποίησε ομάδα ελέγχου, που δεν είχε χρησιμοποιήσει η Roe, και τα υποκείμενά του ήταν 124 Αμερικανοί αρχιτέκτονες. Κατέληξε κι αυτός σε όμοια συμπεράσματα με εκείνη, ότι δηλαδή ο δημιουργικός αρχιτέκτονας είναι: Αυθόρμητος, διανοητικά ευέλικτος, αφοσιωμένος στην εργασία του και ανεξάρτητος ως προς τον τύπο της σκέψης του. Οι δημιουργικοί αρχιτέκτονες σε ποσοστό 70% ανήκαν στην κατηγορία των εσωστρεφών τύπων.

Μια άλλη πτυχή έρευνας που ακολούθησαν οι ερευνητές ήταν η μέλετη ενήλικων οι οποίοι διακρίθηκαν στην κοινωνία, διέπρεψαν με τα δημιουργήματά τους, αφού κινήθηκαν σε πλαίσια πρωτοτυπίας, δημιουργώντας έργα περιωπής. Άλλη πάλι ερευνητική κατεύθυνση κινήθηκε στη σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των δημιουργικών παιδιών παρά τη διαβεβαίωση των Dellas και Caiet ότι τα γνωρίσματα της προσωπικότητας των δημιουργικών ενηλίκων είναι παρόμοια με εκείνα των δημιουργικών παιδιών.

Οι Getzels και Jackson σε έρευνά τους πάνω σε εφήβους διαπίστωσαν ότι ο υψηλής

νοημοσύνης έφηβος επιθυμεί να έχει ιδιότητες που πιστεύει ότι του αρκούν για να πετύχει στη ζωή και οι οποίες αρέσουν και στους δασκάλους του. Αντίθετα ο δημιουργικός έφηβος επιζητεί να έχει ιδιότητες που δεν έχουν συνάφεια, που πιστεύει ότι συντελούν στην επιτυχία των ενηλίκων και βεβαίως αυτές οι ιδιότητες δεν ευνοούνται από τους δασκάλους του. Οι Getzels και Jackson είδαν τους τελευταίους ως παρείσρακτους σε ένα σχολικό σύστημα που έχει γίνει για διαφορετικού τύπου παιδιά (Πασσάκος 1977).

Σύμφωνα με τον D. Mackinnon τα δημιουργικά άτομα είναι δυνατόν να προσδιορίζονται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Έχουν θετική αυτοεικόνα, 2. Αυτοχαρακτηρίζονται επινοητικοί, είναι αποφασιστικοί, ανεξάρτητοι, ενθουσιώδεις, εργατικοί, 3. Επιζητούν ανεξαρτησία, 4. Έχουν επαγγελματικό ζήλο.

Ο Baron επίσης προσδιόρισε τα παρακάτω χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου. 1. Οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι περισσότερο παρατηρητικοί και εκτιμούν την ακριβή παρατήρηση. 2. Εκφράζουν συνήθως μια πλευρά της αλήθειας και αλήθειες που δεν έχουν επισημανθεί ή αναγνωρισθεί από άλλους. 3. Εκτιμούν την καθαρή σκέψη και καταβάλλουν προσπάθειες για να αποκαλύψουν ασυνέπειες ή αντιφάσεις. 4. Έχουν την ικανότητα να συγκρατούν πολλές ιδέες στο νου τους και να τις συγκρίνουν μεταξύ τους. 5. Έχουν υψηλότερο επίπεδο σεξουαλικής ορμής. 6. Ζουν με ένταση, την οποία έχουν ως πηγή ορμής και απόλαυσης. 7. Είναι παρορμητικά άτομα. 8. Έχουν ισχυρό "Εγώ" και επιτρέπουν τη διείσδυση στοιχείων της φαντασίας στη συνείδησή τους (Webberley & Litt 1987).

Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω συνάγεται ότι στο δημιουργικό έφηβο μαζί με την υψηλή απόδοση της δημιουργικής του σκέψης και ικανότητας συνυπάρχουν και ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, τα οποία τον διαφοροποιούν από εκείνον που έχει χαμηλή δημιουργική σκέψη και ικανότητα. Είναι όμως αναγκαίο να θεωρηθεί ότι επειδή βρέθηκαν κάποια γνωρίσματα στην προσωπικότητα των δημιουργικών εφήβων δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι τα γνωρίσματα αυτά έχουν μια αιτιώδη σχέση με τη δημιουργική τους σκέψη και τη δημιουργική διαδικασία.

Οι ερευνητές αποδίδουν στα ιδιαίτερα δημιουργικά άτομα αλλά και στα μη δημιουργικά τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Σαββαΐδου - Καμποπούλου 1998, σ. 43).

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ-
Ευελιξία	Φόβος για το πολύπλοκο
Έλξη προς πολυπλοκότητα	Εμμονή σε κοινές χρήσεις
Ικανότητα σύνθεσης	Αυσχέρεια Σύνθεσης
Πρωτοτυπία - εφευρετικότητα	Κοινοτυπία

Αισιόδοξη διάθεση Περίεργα Άνοιγμα στην εμπειρία	Επιφυλακτική στάση Αυτοσυγκράτηση
Διαίσθηση Φαντασία	Περιορισμένη φαντασία
Ενεργητικότητα Παρορμητικότητα Επιμονή στις αλλαγές	Παθητικότητα Αδράνεια Εύκολη υποχώρηση
Υλοποίηση και επεξεργασία	Δυσκολία στην υλοποίηση νέων ιδεών
Ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος	Αδιαφορία για τα προβλήματα του περιβάλλοντος
Απελευθέρωση από τα στερεότυπα. Αδιαφορία για το κοινώς αποδεκτό	Δέσμευση από τους κανόνες και τα στερεότυπα
Ανεξαρτησία πνευματική Ανεξαρτησία συναισθηματική	Εξάρτηση από τη γνώμη των άλλων
Ανέχεται την αμφιβολία, την ασάφεια, τις αντιθέσεις	Περιορισμένη ανοχή
Ισορροπία Θάρρος Αυτοεπιβεβαίωση	Δειλία Ανασφάλεια

Η επισήμανση του δημιουργικού μαθητή μέσα στο σχολείο είναι δυνατή με βάση τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Είναι περίεργος και υποβάλλει πολλές και ποικίλες ερωτήσεις, 2. Είναι ευαίσθητος, 3. Έχει ζωνή φαντασία, 4. Ζει έντονα ό,τι συμβαίνει γύρω του, 5. Καταλαβαίνει από τις περιγραφές ενέργειες και πράγματα, αλλά και τις νέες δομές και διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, 6. Παράγει έργα που έχουν φρεσκάδα, ζωντάνια και μοναδικότητα, 7. Παράγει ασυνήθιστες ιδέες και λύσεις, 8. Επινοεί και κατασκευάζει νέα μηχανικά όργανα, 9. Προσαρμόζεται εύκολα σε νέες καταστάσεις τις οποίες και απολαμβάνει, 10. Αμφισβητεί και συγκρούεται με τα καθιερωμένα και την παράδοση, 11. Διαρκώς αμφισβητεί, 12. Εφαρμόζει κάτι που έμαθε σε άλλες καταστάσεις με διαφορετικό τρόπο, 13. Λύνει προβλήματα αισθητικής φύσης (Αλβανούδη και συνεργ. 1998).

3.7. Δημιουργική σκέψη και οικογένεια

Οι σύγχρονες απαιτήσεις της ζωής και η μετεξέλιξη της οικογένειας ανάγκασε τα μέλη της, κυρίως τους γονείς να εργάζονται πολλές ώρες για τη συντήρησή της και έτσι το έργο της αγωγής των παιδιών που πριν ήταν φροντίδα της, τώρα έχει εκχωρηθεί στο σχολείο. Παρά την απώλεια της εκπαίδευσης των παιδιών η οικογένεια εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να έχει έναν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης και της προσωπικότητας των παιδιών.

Έτσι όσο πιο ευχάριστο είναι το οικογενειακό περιβάλλον, τόσο περισσότερο δημιουργεί στο παιδί τις προϋποθέσεις για να αναπτύξει την ευφυΐα και τη δημιουργική του σκέψη (Fudickar 1985, Snowden & Christian 1999). Αντίθετα η απουσία εξωτερικών ερεθισμών είναι δυνατόν να δημιουργήσει δυσχέρεια σκέψης και δυσκολίες στην επίλυση των προβλημάτων (Liungman 1980). Χαρακτηριστικό παράδειγμα οικογενειακού περιβάλλοντος που δεν προσφέρει ευχαρίστηση ούτε δημιουργεί πολλά και ικανά ερεθίσματα είναι το περιβάλλον του ιδρυματισμού. Για το λόγο αυτό φαίνεται ότι τα άτομα που έζησαν σε τέτοιο περιβάλλον παρουσίασαν χαμηλότερη ευφυΐα, ασθενέστερη μνήμη, φτωχό λεξιλόγιο, και μικρότερη ικανότητα σχηματισμού εννοιών και προτάσεων. Παράλληλα όμως η ατμόσφαιρα θαλπωρής και προστασίας, την οποία κατά κανόνα πολλές οικογένειες προσπαθούν να προσφέρουν στα παιδιά τους, μπορεί κάποτε να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκδήλωση δημιουργικής σκέψης και δραστηριοτήτων των παιδιών. Πρόκειται για περιπτώσεις, που κάτω από το πρόσχημα της προστασίας, το οικογενειακό περιβάλλον εμποδίζει τα παιδιά να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Γονείς που δε δείχνουν ανεκτικότητα και "μαλώνουν" τα παιδιά σε κάθε αδέξιο χειρισμό ή σε κάποια ζημιά με ένα αντικείμενο του σπιτιού, κλονίζουν την αυτοπεποίθησή τους και τους αφαιρούν τη δύναμη να δοκιμάσουν ξανά, χάνοντας έτσι την ευκαιρία να δημιουργήσουν. Εξάλλου οι γονείς συχνά πιέζουν τα παιδιά να συμπεριφέρονται ανάλογα με τις κατεστημένες κοινωνικές συμβατικότητες καταστρέφοντας έτσι τον αυθορμητισμό τους. Είναι φανερό ότι η επίδραση της υπερβολικής προστασίας ή η υπερβολική πίεση δε διαφέρει σχετικά με την αναστολή της δημιουργικής σκέψης (Nημά 1996). Η δημιουργική σκέψη είναι μια νοητική λειτουργία τόσο ευαίσθητη, ώστε χρειάζεται για την ενθάρρυνσή της να ακολουθείται η αριστοτελική "μεσότητα" σχετικά με τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Γενικά η επιμονή της οικογένειας να είναι "ο άγρυπνος φύλακας του παιδιού" μπορεί να χαρακτηριστεί ως αυταρχικότητα, που σχετίζεται αρνητικά με τη δημιουργική σκέψη. Οι γονείς που δημιουργούν ένα τέτοιο περιβάλλον είναι οι ίδιοι λιγότερο ευφυείς και δημιουργικοί και τοιουτοτρόπως συνηθίζουν και τα παιδιά τους να μην τολμούν, να μην πρωτοτυπούν και να μην παρεκκλίνουν από τα καθιερωμένα. Αυτό όμως αναστέλλει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών, καθώς φοβούνται να μην κάνουν καμιά "ανοησία". Μια αυταρχική οικογένεια συμπεριφέρεται ανάλογα και στις συζητήσεις με τα παιδιά. Η αντιμετώπιση του τρόπου "Πάψε!" ή "Είπες πάλι την ανοησία σου!" και ακόμη "Τι ερωτήσεις είναι αυτές;" δημιουργεί αναστολή και αποθάρρυνση της σκέψης, δε βάζει σε ενέργεια το νου και δεν επεξεργάζεται

τις πληροφορίες που του δίνει το περιβάλλον του.

Σε καμιά περίπτωση η υπενθύμιση τής συχνά στιγμιαίας ή παροδικής ανικανότητας δεν προωθεί τις υπάρχουσες δημιουργικές ικανότητες. Αντίθετα η ενθάρρυνση, ο θαυμασμός για την ελάχιστη επιτυχία και η συνειδητή παράλειψη κάποιας αποτυχίας ενός παιδιού όχι μόνο δεν το αποθαρρύνει, αλλά έχει καλύτερα αποτελέσματα στη συνέχιση των προσπαθειών του και των επιδιώξεών του. Χρειάζεται όμως να επισημανθεί ότι στο όνομα της ενθάρρυνσης είναι λάθος να αφήνονται τα παιδιά αβοήθητα και χωρίς καθοδήγηση, γιατί ίσως τότε νιώσουν μόνα και εγκαταλειμμένα. Άλλο τόσο όμως είναι λάθος να προσφέρονται όλες οι λύσεις έτοιμες στο παιδί και να μην αφήνεται να βάλει σε ενέργεια το νου του (Κατάκη 1984). Διαπιστώθηκε ότι οι μητέρες των πιο δημιουργικών ατόμων εκτιμούσαν την αυτονομία και τόνιζαν λιγότερο την κοινωνική συμμόρφωση και δεν ήταν ιδιαίτερα προστατευτικές. Με τη δημιουργική σκέψη σχετίζεται επίσης η σειρά γέννησης, καθώς οι ενδείξεις είναι ότι τα πρωτότοκα αγόρια είναι συνήθως πιο δημιουργικά αλλά οι λόγοι δεν είναι σαφείς (Getzels & Csikszentmihalyi 1976, Getzels & Dillon 1973, Κωσταρίδου- Ευκλείδου 1997, Παπαδόπουλος 2002).

Ο Torrance (1963) διαπίστωσε ότι ανασχετικό ρόλο στη δημιουργικότητα παίζει ο υπερβολικός προσανατολισμός στην επιτυχία που επιβάλλεται από την οικογένεια, επειδή καταπιέζεται το άτομο. Επίσης ο Coleman (1961) σημειώνει ότι η καταπίεση της κοινωνικής ομάδας στο άτομο για προσήλωσή του στον κανόνα ("νόρμα"), είναι αρνητικός παράγοντας της δημιουργικής σκέψης. Η απόκλιση τού προσάπτει ετικέτες, (π.β. τη φράση "φυτό") ή θεωρείται το "μαύρο πρόβατο" πράγμα που δεν είναι ασφαλώς ό,τι καλύτερο για την ψυχική του υγεία. Με μια διαταραγμένη ή και κακή ψυχική υγεία δεν υπάρχει διάθεση για δημιουργία.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, χρειάζεται να επισημανθεί ότι ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι καθοριστικός. Η οικογένεια είναι ανάγκη να προσφέρει στο παιδί ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων, μια ατμόσφαιρα αγάπης, ανοχής, κατανόησης, αλλά και διακριτικής κατανόησης για να το οδηγήσει στη δημιουργική σκέψη.

3.8. Δημιουργική σκέψη και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

Ένας από τους παράγοντες που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και φυσικά αυτό σχετίζεται άμεσα με την οικογένεια του ατόμου, αφού μέσα σ' αυτή αναπτύσσεται, ζει και ενσωματώνεται το παιδί. Αναφέρθηκε

προηγουμένως ότι σε ένα ευχάριστο οικογενειακό περιβάλλον ευνοείται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Το ερώτημα που εύλογα μπορεί να προβάλει εδώ είναι, αν μπορεί σε ένα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, όπου υπάρχουν καταρχήν δυσκολίες επιβίωσης και εξαιτίας αυτών των δυσκολιών ίσως δημιουργούνται καθημερινές προσωπικές προστριβές και μεμψιμοιρία μεταξύ των μελών, να ευνοείται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Μελέτες για το οικογενειακό υπόβαθρο δημιουργικών ατόμων έδειξαν ότι τα άτομα αυτά προέρχονται από τη μεσαία τάξη, δεν πιέζονται δηλαδή και δεν έχουν άμεσες βιοτικές ανάγκες, οι οποίες και θα απορροφούσαν τη σκέψη τους. Μπορούν επομένως εργαζόμενα μέσα σε ένα απελευθερωμένο περιβάλλον να δημιουργήσουν και να ασκήσουν τη δημιουργική τους σκέψη. Ο Smith διαπίστωσε ότι παιδιά οικογενειών, που ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις στις γλωσσικές δοκιμασίες σε σύγκριση με τα παιδιά που ανήκαν σε οικογένειες με κατώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Μαρμαρινός 1978). Φαίνεται ότι οι οικογένειες που ανήκουν στα μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν διαμορφώσει υψηλή αντίληψη για τη γλωσσική έκφραση και επικοινωνία και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους προς την κατεύθυνση αυτή, πράγμα που αντανακλάται στις σπουδαίες επιδόσεις του γλωσσικού μέρους των δοκιμασιών που ανιχνεύουν τη δημιουργική σκέψη. Σύμφωνα και με τη θεωρία του Bernstein, οι ανώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις χρησιμοποιούν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, επειδή τοποθετούν τη γλώσσα σε υψηλή ιεραρχική βαθμίδα αξιών. Αντίθετα τα παιδιά οικογενειών που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων.

Έχει ακόμη διαπιστωθεί ότι σε περιπτώσεις που η οικογένεια είχε ένα υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο και εκτιμούσε τις διανοητικές αξίες, υπήρχε μεγαλύτερη τάση προς δημιουργική έκφραση (Κωσταρίδου- Ευκλείδου 1997). Η μόρφωση δηλαδή των γονέων μπορεί να επηρεάζει την επίδοση ως προς την ποσότητα των ιδεών στις δοκιμασίες της δημιουργικής σκέψης (Μαρμαρινός). Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα αυτά από τη μικρή τους ηλικία έρχονταν σε επαφή με ιδέες και προβλήματα που μελέτησαν και έτσι μπόρεσαν να παράγουν μεγάλη ποσότητα ιδεών. Γενικά, το υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο συμβαδίζει είτε με μεσαίο είτε με ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθώς η μόρφωση των ατόμων είναι ένας δείκτης που συχνά μπορεί να μεταβάλλει "επί τα βελτίω" το πρότερο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Η διαδικασία της μάθησης αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό και πολύπλοκο φαινόμενο με πολλές και ποικίλες διαστάσεις. Στη διαδικασία αυτή μετέχουν ορισμένες λειτουργίες, παίζουν ρόλο η εμπειρία και η άσκηση, οι στάσεις και τα κίνητρα, αλλά και η εφαρμογή στρατηγικών και τεχνικών, ως εργαλεία ψυχοπαιδαγωγικής υφής στη διάθεση του εκπαιδευτικού.

Η μάθηση έχει ως υπόβαθρο την περιέργεια του ατόμου να κατανοήσει το περιβάλλον του και συνδέεται με όλες τις εκδηλώσεις του (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2001). Με την ανάγκη της μάθησης, χωρίς αμφιβολία, είναι αναγκαίο να συνδέονται και ψυχικές λειτουργίες, όπως οι αντιλήψεις, οι σκέψεις (και κατά συνέπεια και η δημιουργική σκέψη), τα συναισθήματα και γενικά ολόκληρη η προσωπικότητα του ανθρώπου (Μάνιου-Βακάλη 1995, Μαγνήσαλης 1996).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι για τη μάθηση και την εκμάθηση ισχύει απλώς ο τύπος: $E \rightarrow A$ (S-R ερέθισμα-αντίδραση) και έτσι περιορίζουν τη δημιουργική σκέψη στο φάσμα των νοητικών ικανοτήτων, που αντιστοιχούν στην ανακάλυψη σχέσεων. Όμως με την παραδοχή αυτή παραμερίζονται άλλες ικανότητες, όπως η ευχέρεια, η ευελιξία, ο μετασχηματισμός εννοιών κ.ά. Παράλληλα η εκπαίδευση είναι ανάγκη να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν, αλλά και να ασκήσουν ολόκληρο το νοητικό τους δυναμικό, για να επιλύουν τα διάφορα προβλήματά τους. Όσο η ψυχοπαιδαγωγική αντίληψη αποκλίνει από το συμπεριφοριστικό πρότυπο, ότι δηλαδή οι απαντήσεις, οι πράξεις ή οι ενέργειές μας συναρτώνται με το ερέθισμα που δέχεται το άτομο, τόσο το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης προς την πλευρά της δημιουργικής σκέψης. Τούτο συνίσταται στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται, συγκρατεί και ανακαλεί, κατανοεί και λύνει προβλήματα, συλλαμβάνει νέες και πρωτότυπες ιδέες, σκέφτεται δημιουργικά, αξιολογεί και λαμβάνει αποφάσεις. Δεν είναι λοιπόν η δημιουργική σκέψη άσχετη με τη μάθηση, αλλά και η μάθηση δεν είναι ζήτημα συνδυασμού ερεθισμάτων. Η ουσιαστική μάλιστα μάθηση σχετίζεται με τις πολύπλοκες και σύνθετες νοητικές λειτουργίες, που διαμορφώνονται έτσι, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να μαθαίνει περαιτέρω και να δημιουργεί (πβ. Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003, κυρίως σελ. 290-292, όπου και η κλασική μορφή της μάθησης στα ανθρωποειδή).

Η εξέταση της σχέσης της δημιουργικής σκέψης με τις διάφορες νοητικές λειτουργίες είναι στο σημείο αυτό αναγκαία.

4.1.1. Μνήμη

Για τη λύση των προβλημάτων του ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τη σκέψη με την οποία επεξεργάζεται κάποια δεδομένα. Τίποτε δεν μπορεί να δημιουργηθεί από το κενό, αλλά και να δημιουργηθεί στο κενό. Χρειάζεται ένα μνημονικό απόθεμα και ένα ευρύ πεδίο πληροφοριών, ώστε το άτομο να συγκεντρώσει τη διαθέσιμη πληροφορία και να την επεξεργαστεί περαιτέρω δημιουργικά. Αυτή οφείλεται κυρίως στη νοητική ικανότητα - λειτουργία της μνήμης (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003). Η μνήμη περιλαμβάνει μια σειρά από επιμέρους λειτουργίες, όπως την κωδικοποίηση, τη συγκράτηση, την επανάληψη, την ανάκληση κ.ά. Η μνήμη δηλαδή είναι "η γνωστική λειτουργία κωδικοποίησης και καταχώρησης στον εγκέφαλο, με οργανωμένο τρόπο σε μορφή διανοητικών μοντέλων, των εμπειριών μας από την αλληλεπίδραση με τον κόσμο, ώστε να είναι δυνατή και εύκολη η μελλοντική χρησιμοποίησή τους" (Ματσαγγούρας 1998, σ. 65). Γίνονται διάφορες διακρίσεις του περιεχομένου της μνήμης. Δυο θεωρούνται ως κύριες μορφές μνήμης: Η πρώτη έχει σχέση με την κινητική δραστηριότητα και αφορά την αφομοίωση κινήσεων, όπως πχ. το παίξιμο μουσικών οργάνων, η επιδεξιότητα στα γυμνάσματα (σπορ), εκφραστικές κινήσεις που είναι απαραίτητες για την ομιλία, το γράψιμο, το χορό, την ηθοποιία και πολλά άλλα. Η δεύτερη, την οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε "γνωστική μνήμη", σχετίζεται με την ικανότητα ανάκλησης μιας αισθητηριακής αντίληψης (μπορεί να αφορά ονόματα, τόπους, αλλά και σκέψεις ή ιδέες και εμπειρίες). Ανεξάρτητα από τις μορφές και το περιεχόμενο της μνήμης τίθεται το ερώτημα, αν η ποικιλία και ο πλούτος της βοηθά και πόσο τη δημιουργική σκέψη. Αν δηλαδή μπορεί η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης να βασιστεί μόνο σε ένα καλό γνωστικό υπόβαθρο γνώσεων.

Ο Guilford, αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει ο τρόπος απομνημόνευσης κατά τη δημιουργική διαδικασία, διαχωρίζει την καλά οργανωμένη μνήμη από τη μνήμη εκείνη που συνήθως ονομάζουμε "κινητή εγκυκλοπαίδεια" (στης Ξανθάκου 1998). Η δεύτερη σχετίζεται με τη μηχανική απομνημόνευση, που δεν κινητοποιεί τη σκέψη ούτε την ικανότητα αφομοίωσης, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η παραγωγή νέας γνώσης.

Όπως παρατηρεί ο Parker (Idem 1998), η δημιουργική διαδικασία σκέψης χρειάζεται συστηματική οργάνωση των πληροφοριών με μνημονικές τεχνικές. Τέτοιες τεχνικές είναι η οργάνωση της ύλης σε θεματικές ενότητες, η μέθοδος των λέξεων-κλειδιών κ.ά. Υπάρχει η άποψη ότι οι μνημονικές τεχνικές δε βοηθούν και ότι γι' αυτό πρέπει μάλλον να αποφεύγονται (πβ. Παγιατάκης 1979). Όμως η διαμόρφωση ενός προσωπικού υπομνήματος

μνημονικών τεχνικών (memorandum) ή ενός "σκελετού" του γνωστικού αντικειμένου, ειδικά για το μάθημα της ιστορίας, αποτελεί βάση και αφορμή, ώστε το άτομο να είναι αποτελεσματικότερο κατά την πρόσκτηση και ανάπλαση των πληροφοριών.

Το παιδί μπορεί να ανακαλύψει μνημονικές τεχνικές με τη βοήθεια στίχων, παιχνιδιών και σχεδίων, να αναπτύξει την ικανότητα μεταμνήμης και να καταστεί ικανό να επιλέγει, ανάλογα με την περίπτωση, την καταλληλότερη μέθοδο απομνημόνευσης, να ελέγχει και να οργανώνει δυναμικά τις μνημονικές του διεργασίες. Έτσι θα αναπτύξει παράλληλα με τη βοήθεια της μεταμνήμης τη μεταγνώση. Θα έχει δηλαδή την ικανότητα να σκέπτεται, να συνειδητοποιεί και να ελέγχει τη μάθηση από μόνο του. Η ικανότητα της μεταγνώσης (metacognition) συνιστά, όπως σημειώνουν οι Nikerson, Perkins & Smith, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας (στης Ξανθάκου 1998).

Κατά τη διαδικασία της ταξινόμησης των πληροφοριών παίζουν ρόλο και άλλοι παράγοντες όπως ο χρόνος, η σειρά, οι ήχοι, οι γεύσεις, οι οσμές και τα συναισθήματα. Αν κάποιος από αυτούς τους παράγοντες ενεργοποιούνται κατά τη διδακτική διαδικασία, τότε ο μαθητής υποβοηθείται συγκινησιακά, ώστε να έχει καλύτερες εντυπώσεις, άρα και καλύτερη μνήμη. Για την καλή διατήρηση μιας πληροφορίας παίζει ρόλο και ο αριθμός της σύνδεσής της με άλλες πληροφορίες (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003). Ένας μαθητής μπορεί να συγκρατήσει μια σειρά ιστορικών γεγονότων, αν αυτά ομαδοποιηθούν και βρεθούν σχέσεις μεταξύ τους, ώστε η ανάμνηση του ενός να επιφέρει την ανάμνηση του άλλου.

4.1.2. Κατανόηση και ενορατική αντίληψη

Η ερμηνεία των πληροφοριών και των παραστάσεων ενσωματώνει και την έννοια της κατανόησης. Τι σημαίνει όμως κατανόηση; Κατανόηση σημαίνει αντίληψη δια των αισθήσεων και απόδοση σημασίας, καθορισμού των ορίων μιας κατάστασης, ενός πράγματος και εκτίμηση της ουσίας τους. Γίνονται εσωτερικές διεργασίες για να αντίληψη των δεδομένων. Ο όρος κατανόηση σημαίνει την πεποίθηση που έχει το άτομο για κάτι, την αντίληψη για ένα γεγονός, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται μια κατάσταση που δημιουργείται εσωτερικά. Η κατανόηση επομένως βρίσκεται στη "νοητική δήλωση" αναγνώρισης που γίνεται για ένα φαινόμενο, ένα πράγμα ή μια κατάσταση.

Την ουσία ενός πράγματος ή μιας κατάστασης μπορεί να δηλωθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Οι έννοιες κλειδιά είναι η *συμφωνία*, η *πιθανότητα* και η *αναγκαιότητα*. Αν υπάρχει γνώση κάποιων πληροφοριών, είναι δυνατόν να εξαχθούν γνώμες ως άλλες πληρο-

φορίες για πράγματα που δεν υπάρχουν άμεσες αποδείξεις, για πράγματα που δεν είναι δυνατόν να επαληθευτούν, αλλά στα οποία, παρόλα αυτά, υπάρχει η δυνατότητα στήριξης. Από τη στιγμή που αναγνωρίζεται κάτι, σημαίνει ότι αντιδιαστέλλεται από άλλα. Επομένως η αποδοχή μιας κατάστασης ή ενός πράγματος σημαίνει ότι υπάρχει άρνηση για κάτι άλλο που ενδεχόμενα είναι αντίθετό του (Donaldson 1991). Από την άλλη πλευρά όμως υποδηλώνεται ότι αυτό για το οποίο έγινε αποδοχή μπορεί να έχει περισσότερες ιδιότητες, πλευρές και όψεις, αφού έγινε αντιδιαστολή της πρώτης ιδιότητάς του με μια άλλη. Αυτό συνδέεται οπωσδήποτε με την αντίληψη του κάθε ατόμου.

Με την κατανόηση συνδέεται η αντίληψη, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο σχέσεων των ερεθισμάτων. Στα ερεθίσματα ακόμη προστίθενται τα ποικίλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Αντωνοπούλου και συνεργ. 2000). Η συνεργασία του νου συμβάλλει στη διαμόρφωση αντίληψης των αντικειμένων, που παρελήφθησαν μέσω των αισθήσεων (Σάλλα - Δοκουμετζίδου 1996). Στην αντιληπτική διαδικασία δίνουν έμφαση πρόσφατες έρευνες και υποστηρίζουν ότι το αντιληπτικό σύστημα του ατόμου λειτουργεί ως θεμέλιο της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικής διαδικασίας. Η συμβολή της προσοχής και του διαφέροντος είναι αποφασιστικής σημασίας για τη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, καθώς στα δημιουργικά άτομα προβάλλουν αυτά τα χαρακτηριστικά (Ξανθάκου 1998).

Όταν το άτομο διαθέτει όχι απλώς την "κοινή αντίληψη" αλλά την "ενορατική αντίληψη", συλλαμβάνει τη δομή των πραγμάτων ή αντικειμένων στην ολότητά τους και όχι μόνο μέρη τους. Παράλληλα όμως μπορεί να τα διαχωρίζει και να "βλέπει" και τα χαρακτηριστικά των μερών τους, όπως τουλάχιστο είδαμε να γίνεται με τη σύγχρονη μέθοδο δημιουργικότητας που εφαρμόζεται στο Ισραήλ για την οποία έγινε αναφορά παραπάνω.

Ο δημιουργικός άνθρωπος διαθέτει ακριβώς την εκφραστική αντίληψη με την οποία μπορεί να προβλέψει τις πιθανότητες επανάληψης ενός φαινομένου, τα αρνητικά αποτελέσματα κάποιου άλλου ή ακόμη και το διαφορετικό τρόπο θεώρησης μιας κατάστασης απ' αυτόν που κυριαρχεί και μπορεί να είναι μόνο μια διάσταση της πραγματικότητας.

Ο Mackinnon υπογράμμισε ότι η "φωτογραφική" παραγωγή συγκεκριμένης ύλης, η μάθηση απλών γεγονότων, η αποστήθιση κανόνων, η μη σύνδεση των γεγονότων μεταξύ τους, οδηγεί στην καλλιέργεια της μνήμης. Αντίθετα, η μεταβίβαση της μάθησης από το ένα περιεχόμενο στο άλλο, η αναζήτηση κοινών αρχών, ώστε γεγονότα άσχετα να συνδέονται μεταξύ τους, η αξιοποίηση εικόνων, η αναζήτηση συμβολισμών ή αποσυμβολισμών, παιχνί-

δια άσκησης της φαντασίας θα αύξαναν την προδιάθεση για ενορατική σκέψη (Mackinnon 1962).

Μεγάλη σημασία για την ενδυνάμωση της ενορατικής σκέψης φαίνεται να έχει ο τρόπος με τον οποίο δίνεται μια απάντηση ή γίνεται μια ερώτηση. Οι έτοιμες απαντήσεις, στερεύουν τις πηγές της έμπνευσης αντί να προκαλείται με κατάλληλες ερωτήσεις παραγωγή νέων σκέψεων. Στην ερώτηση π.χ. *Τι είναι αυτό;* αντί της στερεότυπης απάντησης: *Αυτό είναι*, θα μπορούσε να απαντηθεί με μια νέα ερώτηση: *Τι θα μπορούσε να είναι;* Με τον τρόπο αυτό δίνεται αφορμή για να κινηθεί η σκέψη και να δημιουργήσει νέα δεδομένα. Αν δοθεί μια έτοιμη λύση στο παιδί, αυτό αργά ή γρήγορα θα σταματήσει να ανιχνεύει τη γνώση, θα του αμβλυνθεί η περιέργεια και θα αρκείται σε αυτά που θα έχουν κατασκευάσει οι άλλοι. Έτσι με την πάροδο του χρόνου το παιδί θα σταματήσει να παρατηρεί και να ανιχνεύει, αφού σκεπτόμενο κοινότυπα, θα τα κατανοεί όλα χωρίς καμία απόκλιση από το γενικώς αποδεκτό. Αν εργάζεται κανείς έτσι στα πλαίσια του σχολείου, δεν κάνει τίποτε άλλο από το να "πνίγει" την περιέργεια για ανίχνευση και να οδηγεί σε στερεότυπα.

Ο T. Henry παρατηρεί ότι, διδάσκοντας τα παιδιά μας να αποδέχονται τις πεποιθήσεις μας χωρίς την παραμικρή αμφισβήτηση, δεν γίνεται τίποτε άλλο παρά να ακολουθούνται οι πανάρχαιοι δρόμοι του ανθρώπινου είδους. Μια τέτοια γνώση όμως είναι "ταϊστική", όπως αναφέρει ο Παπάς (1985α), και δε συμβάλει στην ανιχνευτική δραστηριότητα αλλά ούτε και στην κατανόηση από τη σκοπιά του μαθητή. Μια τέτοια γνώση διατηρείται λίγο, ειδικά με τις σύγχρονες ταχύτητες αλλαγής των δεδομένων, και δεν μπορεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις εκτός από τα κοινότυπα και τα καθιερωμένα.

Κατά τη διαδικασία πρόσληψης και κατανόησης της γνώσης το παιδί βοηθιέται να μη στηρίζεται σε μια μονομερή αντίληψη των πραγμάτων και των φαινομένων, αλλά να τα βλέπει σφαιρικά και ταυτόχρονα να συνεξετάζει περισσότερες διαστάσεις των στοιχείων τους σε συνδυασμό με την εμπειρία του. Είναι ανάγκη να καθίσταται το παιδί ικανό να κατανοεί βαθιά τις έννοιες και να τις μετασχηματίζει με προοπτική την παραγωγή νέας γνώσης. Γιατί, όπως παρατηρεί ο Renzulli (1992), "αν θέλεις να κατανοήσεις κάτι πρέπει να το μετατρέψεις". Αλλά και ο Piaget θεωρεί ότι η εξαγωγή συμπερασμάτων απαιτεί την ικανότητα μεταβολής απόψεων (Dolaldson 1991). Αυτό όμως μπορεί να παρακαμφθεί με τη δημιουργική μάθηση, αφού επιδιώκεται μ' αυτήν η "αποκαθήλωση" από τις νοητικές και αντιληπτικές καθηλώσεις των γνωστικών αντικειμένων και ο μετασχηματισμός ή η μετατροπή τους.

4.1.3. Παραγωγική σκέψη

Κάθε μια από τις νοητικές ικανότητες έχει τη δική της αξία και χρησιμότητα. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η μνήμη και η κατανόηση δεν παράγουν κάτι το νέο, απλώς αναπαράγουν ή κωδικοποιούν τη γνώση. Αντίθετα η παραγωγική σκέψη παράγει νέα στοιχεία πέρα των δεδομένων. Η παραγωγική σκέψη τα τελευταία χρόνια έχει γίνει το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος των ψυχολόγων και των παιδαγωγών και σχετίζεται άμεσα με το παραγωγικό συμπέρασμα. Η στροφή της έρευνας σε θέματα σχετικά με την παραγωγική σκέψη οφείλεται στον Guilford (1959α) με την επινόηση του θεωρητικού μοντέλου του για τα δομικά στοιχεία και την οργάνωση της νοημοσύνης. Στο πρότυπο αυτό η παραγωγική σκέψη παρουσιάζεται σε δύο μορφές: Την αποκλίνουσα νόηση και τη συγκλίνουσα νόηση. Ιδιαίτερη σπουδαιότητα έχει η αποκλίνουσα νόηση, επειδή χωρίς την εμπλοκή της δεν νοείται αλλαγή και πρόοδος της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Παρόμοιες ταξινομήσεις της σκέψης έχουν κάνει και άλλοι ερευνητές, όπως ο De Bono, ο Bruner και ο Bartlett (Lytton 1971, Fisher 1990). Για τη διδασκαλία της ιστορίας, χρειάζεται να διαμορφώσουμε διάφορες ιστορικές υποθέσεις (Ίγκερς 1999), να τις ελέγχουμε και να τις αξιολογούμε για να καταλήξουμε σε ιστορικά συμπεράσματα ή άλλες υποθέσεις τις οποίες θα χρειαστεί να διερευνήσουμε. Ο τρόπος όμως με τον οποίο γινόταν η διδασκαλία της ιστορίας, πριν την εμφάνιση των νέων απόψεων σπουδής της, δεν ευνοούσε την διαμόρφωση νέων υποθέσεων, γιατί στηριζόταν στην απομνημόνευση των πορισμάτων στα οποία είχαν καταλήξει οι ιστορικοί. Σύμφωνα και με πορίσματα ερευνών, το μάθημα της ιστορίας δεν είναι από τα ευκολότερα. Μάλιστα βρίσκεται στην αξιολογική σειρά κατάταξης μετά από τα μαθηματικά και τα γλωσσικά μαθήματα όσο αφορά το βαθμό δυσκολίας του (Δερβίσης 1982, 1987), αν και η δυσκολία είναι ποιοτικά και όχι ποσοτικά μετρήσιμη.

Ο De Bono (1992) σημειώνει ότι όταν ο άνθρωπος βρεθεί μπροστά σε μια "προβληματική κατάσταση" επιλέγει την κίνηση της σκέψης του. Έτσι η δημιουργική σκέψη είναι μέσο παραγωγής νέου, αλλαγής ή τροποποίησης, και σύλληψης δημιουργίας ασυνήθιστων δεδομένων. Όπως παρατηρεί ο Sternberg (1999) πρόκειται για μια "αιρετική" σκέψη η οποία είναι έτοιμη να επιτεθεί σε επενδεδυμένα συμφέροντα.

Οι δημιουργικές ιδέες προκαλούν το πλήθος και γι' αυτό συχνά προκαλούν προβλήματα. Τα μέλη της πλειοψηφίας δεν απορρίπτουν σκόπιμα τις δημιουργικές ιδέες, αλλά μάλλον δεν μπορούν ή δεν θέλουν να συνειδητοποιήσουν ότι αντιπροσωπεύουν μια άλλη και ίσως ανώτερη εναλλακτική οπτική, σε σχέση με τον κοινό τρόπο που σκέφτονται, όπως π.χ.

συνέβη με το Γαλιλαίο.

Μια έννοια, ως μονάδα, μπορεί να παράγεται από δοσμένα στοιχεία (συγκλίνουσα παραγωγή) αλλά και από ελλιπή δεδομένα και ύστερα από ενεργητική διανοητική διαδικασία (αποκλίνουσα παραγωγή). Από την ιστορία π.χ. οι έννοιες: επανάσταση ή εργαλεία ή αρχιτεκτονική κ.ά. παράγονται από γεγονότα, αυτό όμως σχετίζεται με την *ευχέρεια εννοιών (ιδεών)*.

Στην κατηγορία των τάξεων, αν υπάρχει μια ομάδα λέξεων, μπορούν να ταξινομηθούν, να διαχωριστούν κατά διάφορους τρόπους αλλά σε καθορισμένες τάξεις (συγκλίνουσα παραγωγή), π.χ. τεστ ταξινόμησης λέξεων ή τεστ ταξινόμησης ιστορικών γεγονότων με ημερομηνίες Π.Χ. και Μ.Χ. ή ακόμα στην εικονογράφηση ναών και να καταταχτούν οι εικόνες. Αντίθετα υπάρχει παραγωγή τάξεων βάσει πολλών και ποικίλων χαρακτηριστικών (αποκλίνουσα παραγωγή), π.χ. στο ερώτημα: ποιο το χαρακτηριστικό των επαναστάσεων; (ευελιξία). Μπορεί επίσης να δοθούν κάποιες ιστορικές έννοιες ή χρονολογίες και να ζητηθεί από το μαθητή να ανακαλύψει όσο το δυνατόν περισσότερες κατηγορίες, που μπορεί να τις αντιστοιχήσει. Μπορεί π.χ. να γίνει ταξινόμηση των ιστορικών προσώπων την περίοδο της τουρκοκρατίας της περιοχής σας ανάλογα με τη σπουδαιότητα του έργου τους; Μπορεί να γίνει ταξινόμηση των οικισμών ανάλογα ανάλογα με την προσφορά τους στην πατρίδα (π.χ. το Αβδού γνωστό και ως "καπετανοχώρι" ήταν γενέτειρα πολλών καπεταναίων) κ.ά.

Σε επίπεδο σχέσεων μπορεί να υπάρχει παραγωγή, που σχετίζεται με μια ιδέα με συγκεκριμένο τρόπο, όπως αντίθεσης ταυτότητας, συνωνυμίας κ.λπ. (συγκλίνουσα παραγωγή), π.χ. Σύζυγος της Θεοδώρας ήταν ο..... (απ.: Ιουστινιανός), ο Ιουστινιανός κατέπνιξε τη ... (απ.: Στάση του Νίκα), το Βυζάντιο στα χρόνια του Ιουστινιανού ήταν ένα απέραντο.... (απ.: εργοτάξιο) κ.λπ. Αντίθετα, στη παραγωγή πολλών ιδεών, μπορεί να σχετίζονται και να αποκαλύπτονται σχέσεις αντίθεσης, συνάφειας, συνθέσεων, νέων συνδυασμών (αποκλίνουσα παραγωγή) π.χ.: Ιουστινιανός-Θεοδώρα, Ιουστινιανός - Νόμοι, Ιουστινιανός - πόλεμοι, Ιουστινιανός-Αφρική, Ιουστινιανός-Δύση κ.λπ.

Στην περιοχή των συστημάτων υπάρχει συγκλίνουσα παραγωγή, όταν παράγονται συστήματα, δομές, κατά την ακολουθία λογικών βημάτων, π.χ. η διευθέτηση του χρόνου, η τοποθέτηση των θεατών στο θέατρο κ.λπ. Κατά τη διαδικασία ανακάλυψης νέων δομών (αποκλίνουσα παραγωγή) παράγονται νέα στοιχεία έκφρασης, νέα δεδομένα στην παραγωγή ιστορικού λόγου, που είναι ανάγκη να αξιολογηθούν και να τεκμηριωθούν. Δεν πρέπει να πιστεύεται ότι, π.χ. επειδή οι Λύκτιοι εξεστράτευσαν νότια, εισέβαλαν υποχρεωτικά στην Ιε-

ράπετρα, όπως έχει υποστηριχθεί. Υπάρχει όμως και η άποψη ότι κινήθηκαν κατά της Γόρτυνας, η οποία είναι και πιο πιθανή, αν αναλογιστούμε το περιβάλλον των γεγονότων (ενσυναίσθηση).

Στο επίπεδο των μετασχηματισμών αλλάζει μια έννοια σε άλλη (συγκλίνουσα παραγωγή) αλλά με συγκεκριμένες υποδείξεις, π.χ. τα τεστ αλλαγής λέξεων. Όταν όμως γίνονται πολλές και ποικίλες τροποποιήσεις σε έννοιες (αποκλίνουσα παραγωγή), μετασχηματίζονται οι υπάρχουσες ιδέες και έννοιες σε νέες. Π.χ. η εικονομαχία για τους βυζαντινούς μεταρρυθμιστές ήταν πράξη ελπίδας και ισχυροποίησης του κράτους, ενώ για τους εικονόφιλους ήταν πράξη ασέβειας. Τέτοιοι μετασχηματισμοί γίνονται αν αναρωτηθεί κάποιος λ.χ. σε τοπικό επίπεδο: Πώς συμπεριφέρονταν οι εικονόφιλοι στην Κρήτη; Υπήρχαν οικογένειες χωρισμένες σε εικονόφιλους και μη; Πώς συμπεριφέρονταν μεταξύ τους; Οι θρησκευτικές αντιθέσεις εννοούσαν και κοινωνικές αντιθέσεις; Τι σχέση σύγκρισης μπορεί να έχει η εικονομαχία σε τοπικό επίπεδο με την γενικότερη κατάσταση στο κράτος; ή με την υποδούλωση της Κρήτης στους Άραβες; κ.λπ.

Στο χώρο των συνεπειών, όταν παράγεται η μοναδική συνέπεια ενός λογικού συλλογισμού ή συμπεράσματος, χρησιμοποιείται συγκλίνουσα νόηση π.χ. οι παλιότεροι άνθρωποι δε χρησιμοποιούσαν αυτοκίνητα, γιατί δεν γνώριζαν τη μηχανή. Όταν όμως βρεθεί μια ποικιλία λόγων εξαιτίας των οποίων δεν είχαν αυτοκίνητα χρησιμοποιείται αποκλίνουσα παραγωγή, όπως π.χ. δεν είχαν βενζίνη, δρόμους, δεν γνώριζαν να οδηγούν, δεν ήξεραν την τεχνολογία κ.λπ. Γίνεται δηλαδή ανάπτυξη του θέματος από πολλές πλευρές και ποικίλες κατευθύνσεις - υποθέσεις. Εδώ φαίνεται να έχει εφαρμογή και η ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος, καθώς μπορεί να γίνει αξιολόγηση των συνεπειών της χρήσης του αυτοκινήτου και να συζητηθεί η μόλυνση του περιβάλλοντος εξαιτίας των ρύπων των μηχανών.

Η παραγωγική σκέψη στην Τοπική Ιστορία διαπιστώνεται σε θέματα που δεν έχουμε αρκετές πληροφορίες όπως π.χ. το θέμα "βακουφικά κτήματα στην Κρήτη". Έτσι, αν ζητηθεί από τους μαθητές να ερευνήσουν το θέμα αυτό, θα παράγουν ιστορικό λόγο. Στις παρατηρήσεις τους θα διαπιστωθεί μια ποικιλία υποθέσεων - δεδομένων που μπορούν να ανταποκρίνονται σε συναφή ιστορικά γεγονότα και να σχετίζονται άμεσα με τη δημιουργική φαντασία και τη δημιουργική σκέψη. Ο Γκαστόν Μπασλάρ ισχυρίζεται ότι τα Annales διακηρύσσουν ότι "τίποτα δε γίνεται μόνο του, τίποτα δεν είναι δεδομένο, αλλά τα πάντα κατασκευάζονται" (Λεοντσίνης - Ρεπούση 2001, σ. 17). Η ιστορία είναι παραγωγή και κατασκευή λόγου από τον εκάστοτε ιστορικό. Αυτό σημαίνει ότι όσα γράφονται είναι δυνατόν να έχουν και άλλη ό-

ψη. Όχι μόνο μια όψη αλλά περισσότερες, οι οποίες στηρίζονται τόσο στα ιστορικά κατάλοιπα, όσο και στη θέαση του παρελθόντος από το συνθέτη του ιστορικού λόγου. Στη θέαση αντανακλάται ο τρόπος ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος και εξαρτάται από τα ερωτήματα που έχουν τεθεί για την ανακάλυψη του παρελθόντος, καθώς και το πλαίσιο που κινείται ο εκάστοτε γράφων.

4.1.3.1. Παραγωγική σκέψη και ανάλυση - σύνθεση

Η αναφορά στην παραγωγή λόγου, δηλαδή στη σύνθεση λόγου, οδηγεί στη μνημόνευση της ανάλυσης και της σύνθεσης. Με την ανάλυση η σκέψη διασπά ένα πρόβλημα στα επιμέρους στοιχεία του, στα επιμέρους συστατικά του, για να τα αξιολογήσει, να ορίσει τις σχέσεις τους, πριν προχωρήσει στην επίλυσή του. Για το σκοπό όμως αυτό χρησιμοποιείται η κριτική σκέψη, γιατί είναι εκείνη που θα προχωρήσει στην αξιολόγησή τους. Η σκέψη σε Ευρώπη και Αμερική, η ονομαζόμενη και δυτική σκέψη, αλλά και η εκπαίδευση έχουν βασιστεί επάνω στις αρχές της ανάλυσης, για να κατανοηθούν οι προβληματικές καταστάσεις και να γίνουν βήματα για την επίλυσή τους. Μέσα όμως από αυτή τη διαδικασία, όπως ισχυρίζεται ο De Bono (1992), το ενδιαφέρον συγκεντρώνεται στο "τι". Στην ιστορία αυτού του είδους η επικέντρωση γινόταν πριν από μερικά χρόνια σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό. Εκείνο που βασικά ενδιέφερε ήταν απαρίθμηση χρονολογιών ή ονομάτων σπουδαιών ανδρών. Αυτό όμως απευθύνεται κυρίως στη μνήμη και όχι στην παραγωγική σκέψη. Αυτό έμοιαζε με ιστορία. Δεν ήταν ιστορία, αλλά αναπαραγωγή όσων άλλοι έχουν παρουσιάσει ως ιστορία. Όταν διατυπώνονται ερωτήσεις όπως: τι συνέβη στη μάχη των Θερμοπυλών, ή τι γνωρίζεις για τον αρχαίο ελληνικό εμφύλιο πόλεμο, ή τι περιελάμβανε το Νομοθετικό έργο του Ιουστινιανού, ή τι συνέβη και απέτυχε η Μεγάλη Ελληνική επανάσταση στην Κρήτη κ.λπ. κυρίως ενδιαφέρει η λειτουργία της μνήμης. Σε μια διαφορετική νοητική λειτουργία απευθύνονται οι ερωτήσεις: Με ποιο τρόπο αντιμετώπισαν οι Έλληνες τους Πέρσες στις Θερμοπύλες; Πιστεύεις ότι ο αρχαίος ελληνικός εμφύλιος ήταν η απαρχή για τις όποιες υποδουλώσεις των Ελλήνων σε άλλους λαούς; Θα μπορούσε η κωδικοποίηση των νόμων στο Βυζάντιο να οδηγήσει σε πιο δίκαιες λύσεις των προβλημάτων; Πώς πέτυχαν οι Τούρκοι να καταστείλουν την ελληνική επανάσταση στην Κρήτη, ώστε μέχρι σήμερα να έχει μείνει η εντύπωση στον πολύ κόσμο ότι οι Κρήτες δεν επαναστάτησαν; Αυτή η λειτουργία ασφαλώς είναι η παραγωγική σκέψη. Η παιδαγωγική της εγγύτητας με τη ζωή δεν απαιτεί μόνο τη γνώση, την περιγραφή, αλλά απαιτεί αλλαγή, τροποποίηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, απόφαση για δράση και ανατροπή της

"συμβατικής σκέψης" και των κοινώς παραδεδεγμένων. Αυτός ο τρόπος οδηγεί ένα βήμα πιο μπροστά απ' αυτά που είχαν επινοηθεί από άλλους παλαιότερα.

Η απομνημονευτική ικανότητα σχετίζεται με τη συσσώρευση στοιχείων, ενώ η παραγωγική σκέψη κινείται πέρα από το συμβατικό τρόπο σκέψης, οδηγεί σε ανατροπή κοινοτυπιών, χαράζει νέους δρόμους επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, αναζητεί κρυμμένες σχέσεις μεταξύ τους. Το τρισδιάστατο πρότυπο του Guilford για τη νοημοσύνη αποτελεί αναμφισβήτητο παράδειγμα σχεδιασμού ανάλυσης και σύνθεσης με σκοπό την αναζήτηση νέων συνθέσεων και σχέσεων. Αυτό είναι ανάγκη να συμβαίνει για όλες τις προβληματικές καταστάσεις, που μας απασχολούν, γιατί έτσι τα προς μελέτη προβλήματα αναλύονται, επαναδιατυπώνονται, να γίνουν νέοι συνδυασμοί, με νέες δυνατότητες και προοπτικές.

4.1.4. Παραγωγική σκέψη, διδασκαλία ιστορίας και άλλων αντικειμένων

Το ιστορικιστικό επιστημολογικό πρότυπο είναι αναγκασμένο πια να αποδεχτεί τη διαμορφωτική εμπλοκή του ιστορικού στην αναπαράσταση των ιστορικών φαινομένων (Κόκκινος 1998). Έτσι είναι δυνατόν μια αφήγηση να απηχεί και τις προσωπικές απόψεις του αφηγητή - ιστορικού.

Φαίνεται ότι με την ιστορική γνώση εμπλέκονται η δημιουργική φαντασία και η ενσυναίσθηση, για την ιστορική κατανόηση και ερμηνεία. Το πρόβλημα με την ιστορική διήγηση είναι, όπως έχουν δείξει θεωρητικοί της ιστορίας, ότι, ενώ ξεκινά με βάση γεγονότα που έχουν εμπειρικά τεκμηριωθεί, έχει ανάγκη τη βοήθεια της φαντασίας του ιστορικού ή αυτού που ασχολείται με το θέμα, για να τα τοποθετήσει μέσα σε μια συνεκτική διήγηση (Ίγκερς 1999).

Σημασία άρα δεν έχει το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου αλλά οι τρόποι προσέγγισής του. Ήδη έχουν εφαρμοστεί προγράμματα ασκήσεως της δημιουργικής σκέψης στο Σχολείο στα αντικείμενα - μαθήματα, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική Ιστορία, Γεωγραφία και Φυσική Αγωγή (Χαραλαμπίδης 1981, Μπουρνέλη 1998). Η Γεωγραφία και η Ιστορία όμως είναι "αδελφά" μαθήματα και έχουν άμεση συνάφεια μεταξύ τους (Βαϊνά 1997, Γουστέρης 1998, Λεοντσίνης-Ρεπούση 2001) άρα θα μπορούσε να εφαρμοστεί πρόγραμμα στην Ιστορία και στην Τοπική Ιστορία, που να μπορεί να καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη στο Γυμνάσιο. Κατά τον Herder, Ιστορία είναι η Γεωγραφία των λαών σε κίνηση, ενώ Γεωγραφία είναι η Ιστορία των λαών σε στάση (Ράπτης 1980, σ.72, Γουστέρης 1998, σ. 16). Η Γεωγραφία δηλ. ασχολείται με τους λαούς, όταν βρίσκονται περιορισμένοι στο κράτος

τους ζώντας φιλήσυχα, αναπτύσσοντας τον πολιτισμό τους, εφαρμόζοντας τη διοίκηση και τους νόμους τους, παράγοντας προϊόντα, ασχολούμενοι με την επιστήμη, τις τέχνες, τα ήθη και τα έθιμά τους. Αντίθετα η Ιστορία ασχολείται με την κίνηση των λαών είτε έξω από τη χώρα τους για πολεμικές ενέργειες είτε για εξάπλωσή τους μέσω αποικισμών, ανακαλύψεων, εμπορίου είτε με δημιουργία (συλλογική ή ατομική) καλλιτεχνικών μνημείων (αρχιτεκτονικών, γλυπτών, ζωγραφικών) ή λογοτεχνικής και επιστημονικής παραγωγής μέσα στο χώρο που κινήθηκαν και βρίσκονται. Η κρίση του Μοροζίνι στο Ηράκλειο π.χ. είναι αρχιτεκτονική παραγωγή των Ενετών, λαού δηλαδή που μετακινούμενος έξω από το κράτος του δημιούργησε ένα μνημείο ιστορικό. Ακόμη η λογοτεχνική παραγωγή στην Κρήτη την περίοδο της Ενετοκρατίας οφείλεται στον ίδιο λόγο, δηλαδή στην Ενετική κατάκτηση.

Με την ιστορία σχετίζονται και άλλοι κλάδοι και τομείς. Τέτοιοι τομείς εκτός από τη Γεωγραφία είναι: η Οικονομία - Βιομηχανία, η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή του Πολίτη κ.λπ. (Sebba, 2000, αλλά και η λογοτεχνία (Ίγκερς 1999) καθώς η ιστορία κατά βάση είναι παραγωγή λόγου, είναι δηλαδή κατά κάποιο τρόπο πέρα από επιστημονική παραγωγή και λογοτεχνική παραγωγή.

4.2. Παράγοντες καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης

Όλες οι μορφές της σκέψης θεωρούνται διανοητικές δεξιότητες, που μπορεί να ασκηθούν. Είναι δυνατόν να υπάρχουν κάποια όρια, τα οποία έχουν τεθεί από την κληρονομικότητα, αυτά όμως με τη μάθηση μπορεί να επεκτείνονται ακόμη περισσότερο. Η άσκηση στη δημιουργική σκέψη, κατά τον Parnes (1967), είναι μια πρόκληση για περισσότερο εκτενή δημιουργική συμπεριφορά.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στηρίζεται στην παραδοχή ότι:

- α) Η δημιουργική σκέψη δεν είναι προνόμιο κάποιων ατόμων, αλλά όλα τα άτομα έχουν δημιουργικές δυνατότητες.
- β) Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από κληρονομικούς παράγοντες αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.
- γ) Με κατάλληλες διαδικασίες μπορεί μέσα από τα μαθήματα του σχολείου να αναπτυχθούν οι δημιουργικές ικανότητες του παιδιού σε υψηλά επίπεδα και δεν είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται κατ' ανάγκη ειδικό πρόγραμμα καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης.

Η δημιουργική σκέψη ασκείται και καλλιεργείται από το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, αφού είναι αναγκασμένο καθημερι-

νά να επιλύει διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν. Οι χώροι, στους οποίους ζει και ενσωματώνεται, είναι περιβάλλοντα που βοηθούν ή αναστέλλουν τη δημιουργική του σκέψη. Τέτοια περιβάλλοντα είναι αρχικά η *οικογένεια*, το *πολιτιστικό περιβάλλον*, το *κοινωνικό περιβάλλον* και το *σχολικό περιβάλλον*.

Στο *οικογενειακό περιβάλλον* συγκαταλέγονται τα μέλη της οικογένειας, πατέρας - μητέρα, αδέρφια. Από τις έρευνες φάνηκε ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν πατέρες που συχνά τα βοηθούν στην επινοητικότητα, έχουν φιλικές και στενές σχέσεις μαζί τους, ενώ οι μητέρες εκδηλώνουν προς τα παιδιά τους χαμηλό βαθμό κυριαρχικής συμπεριφοράς και τείνουν να παρέχουν στα παιδιά τους σημαντική ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν το μέλλον τους. Επίσης τα άλλα μέλη της οικογένειας δείχνουν κατανόηση και υποστηρίζουν τα ενδιαφέροντά τους. Κοινό γνώρισμα των γονέων των δημιουργικών ατόμων είναι ότι δείχνουν σ' αυτά ασυνήθιστο σεβασμό, μεγάλη εμπιστοσύνη, τους ενθαρρύνουν και τους παρέχουν σημαντική αυτονομία (Τάρεκ 1993). Οι οικογένειες αυτές όπως διαπίστωσε ο MacKinnon (1962), ανήκουν σε μεσοαστικές ή ανώτερες κοινωνικές τάξεις και δεν αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες. Τείνουν συχνά να αλλάζουν τόπο κατοικίας και αυτό ίσως εμπλουτίζει την εμπειρία και δίνει πλήθος ερεθίσματα στο άτομο. Άρα το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι ενδεχόμενα μια παράμετρος που βοηθά στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, επειδή το άτομο έχει περιβάλλον τέτοιο ώστε να απαλλαγεί από βιοτικές κυρίως μέριμνες και να σκεφτεί περισσότερο για άλλα ζητήματα, και κυρίως, να σκεφτεί έχοντας προσανατολισμό στη δημιουργικότητα.

Ο Stein (1963) παρατηρεί ότι οι δημιουργικές τάσεις εξαρτώνται από την έκταση που οι πολιτισμικές επιδράσεις επιτρέπουν την ανάπτυξη ελευθερίας και από το πόσο ο πολιτισμός ενθαρρύνει και δημιουργεί ποικιλία ερεθισμάτων (Abuhamdeh - Csikszentmihalyi 2004). Ο Torrance (1965) μελέτησε πέντε διαφορετικούς πολιτισμούς και διαπίστωσε ότι η πολιτισμική δομή και των πέντε αυτών πολιτισμών (Η.Π.Α, Ινδία, Φιλιππίνες, Γερμανία, Ελλάδα) περιέχει αξίες εχθρικές για ανάπτυξη της δημιουργικής συμπεριφοράς. Επίσης ο Vernon σε έρευνα ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτιστικών επιπέδων συμπέρανε ότι ο χαμηλός βαθμός πρωτοτυπίας αποδίδεται πιθανόν στη στέρηση πολιτισμικών ερεθισμών (Webberley - Litt 1987). Πράγματι, μια οικογένεια δρα και ζει μέσα στα όρια της δικής της πολιτιστικού περιβάλλοντος, ενώ το άτομο επηρεάζεται σημαντικά και από τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τους άλλους και το *πολιτιστικό περιβάλλον* που ενσωματώνεται.

Εξίσου καθοριστικό ρόλο ως προς τη δημιουργική επίδοση φαίνεται να διαδραματίζει

το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο, επειδή είναι συνυφασμένο με το πολιτισμικό. Ο συσχετισμός περιβάλλοντος και δημιουργικής σκέψης δεν αμφισβητείται, εντούτοις είναι πεδίο αντιφατικών σχολίων. Ως προς το ρόλο του περιβάλλοντος οι ανθρωπιστές ψυχολόγοι συγκλίνουν με τους περιβαλλοντικούς, αν και έχουν διαφορετικές θεωρήσεις.

Το *σχολικό περιβάλλον* είναι αναμφίβολα ένας σημαντικός παράγοντας για την καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, καθώς είναι επιφορτισμένο με τη διαπαιδαγώγηση των ατόμων. Βέβαια για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης στο σχολείο υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, υπάρχουν όμως ορισμένοι ευμενείς ή παρωθητικοί παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η ανάπτυξη και η καλλιέργειά της. Υπάρχουν και άλλοι δυσμενείς ή ανασταλτικοί παράγοντες οι οποίοι παρεμποδίζουν την εντυπωσιακή ανάπτυξη του νου για ανεύρεση νέων ιδεών. Ο Oglive υποστηρίζει ότι οι δημιουργικές ικανότητες των μαθητών στο σχολείο είναι δυνατόν να αναπτυχθούν με τη δημιουργία σχολικού κλίματος, που θα ευνοεί και θα αναπτύσσει το δημιουργικό πνεύμα (Μαρμαρινός 1978, Τάρεκ 1993). Για τη δημιουργία τέτοιου κλίματος βασικό στοιχείο είναι ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων και οι στάσεις των διδασκόντων έναντι της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μόλις χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων (παιδοκεντρική ατμόσφαιρα, συνεργατική μάθηση, ανακαλυπτική μέθοδος διδασκαλίας) βοηθούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Ματσαγγούρας 1995, 1998, Παπαδόπουλος Ν.Γ. 1993, 1994, 1998, Χρυσafiδης 1998, Δερβίσης 1998).

4.2.1. Παρωθητικοί και ανασταλτικοί παράγοντες του περιβάλλοντος

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη μπορεί να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες: εκείνους που βοηθούν την ανάπτυξη και την καλλιέργειά της, τους "παρωθητικούς", και εκείνους που εμποδίζουν την πορεία της, τους "ανασταλτικούς παράγοντες", οδηγώντας το άτομο σε σκέψεις, που έχουν να κάνουν με καθιερωμένα πρότυπα.

Θα προσπαθήσουμε με συντομία να σκιαγραφήσουμε κάθε μια από τις δυο αυτές ομάδες, ώστε παρατηρώντας μια διδασκαλία, η οποία είναι το κύριο μέσο στην εκπαίδευση του νου, να είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε άποψη, αν ο τρόπος διεξαγωγής της κατατείνει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης ή όχι. Αυτό βέβαια, όσον αφορά το Σχολείο, γιατί η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μπορεί να λαμβάνει χώρα μέσα στην ίδια την οικογένεια, την ομάδα ή την κοινωνία, όπου βρίσκεται το άτομο και ζει.

Οι παρωθητικοί παράγοντες της δημιουργικής σκέψης: Σύμφωνα με τις απόψεις διάφορων ερευνητών τέτοιοι παράγοντες θεωρούνται οι εξής:

α) Το θετικό ή κατάλληλο περιβάλλον γενικά.

Το περιβάλλον θεωρείται ότι έχει βασικά δυο μορφές. Το εξωτερικό και το εσωτερικό. Ως εξωτερικό περιβάλλον νοείται ότι καλύπτει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του "υλικού είναι", γιατί αυτό δημιουργεί την υλική υποδομή για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Στο περιβάλλον αυτό συμπίπτουν: η φύση, ο άνθρωπος και η οργάνωση. Το εσωτερικό περιβάλλον αντίθετα δημιουργεί την πνευματική υποδομή της ανάπτυξης της δημιουργικότητας συνδυάζοντας και εναρμονίζοντας τις πνευματικές ικανότητες, την ψυχολογική κατάσταση και τις επικοινωνιακές συζεύξεις κάθε ατόμου. Οι Pezl, Andrews και Mackworth υποστηρίζουν ότι το κοινωνικό και το πνευματικό περιβάλλον έχει μεγαλύτερη σημασία από το φυσικό περιβάλλον, ενώ ο Hitt επισημαίνει τη σημασία του περιβάλλοντος, το οποίο εξασφαλίζει την ατομική ελευθερία εξερεύνησης και ακόμη ο Eyrting τη σημασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος (Μαγνήσαλης 1996).

Η επίτευξη μεγάλου βαθμού δημιουργικότητας και η λειτουργία της δημιουργικής σκέψης προϋποθέτει επικοινωνιακό περιβάλλον. Το περιβάλλον χρειάζεται να ανταποκρίνεται σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις πχ. πώς θα ενεργήσουμε, πώς θα αποφύγουμε παρεξηγήσεις, πώς θα αυξηθεί το αίσθημα κατανόησης και ευθύνης. Με τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος εργασίας μπορεί να επιτευχθεί μέγιστη επικοινωνιακή προσέγγιση. Η κατάσταση συμπεριφοράς μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας μαθητών και δασκάλου, με έμφαση στην παρατήρηση και την κατανόηση, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή ιδεών.

β) Το θάρρος και η ενθάρρυνση - ενίσχυση.

Ήδη από την αρχαιότητα είναι γνωστή η αξία του θάρρους και η σχετική φράση: "Αρχή τοῦ νικᾶν τό θαρρεῖν". Το άτομο που είναι θαρραλέο δύναται να συλλαμβάνει πολύ γρήγορα ιδέες, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για καταστάσεις που ενέχουν κίνδυνο και γενικά είναι πρόθυμο να αντιμετωπίσει δυσκολίες.

Η ενθάρρυνση είναι η διαδικασία που ενισχύει την αυτοπεποίθηση αλλά και την έκφραση λόγου και περιορίζει τη δειλία. Πρόκειται για βασικές προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης.

γ) Η "νεοποίηση"

Η έννοια νεοποίηση σκιαγραφεί την κατάσταση εκείνη που ορισμένα άτομα κάποιας

ηλικίας συμπεριφέρονται και σκέπτονται με νεανικό τρόπο. Αυτό αφορά όχι μόνο στο θέμα της εμφάνισης αλλά και στον τρόπο της σκέψης. Από κάποιους συγγραφείς αντί νεοποίηση χρησιμοποιείται ο όρος παλινδρόμηση (Morgan, Kris, Martindale), επειδή θεωρείται ότι τα άτομα, για να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα, παλινδρομούν στην παιδική ηλικία. Άλλοι συγγραφείς (Rosen, Maslow, Hilgard) ισχυρίζονται ότι η δημιουργική παραγωγή είναι παλινδρόμηση σε παιδικούς τρόπους σκέψης (Μαγνήσαλης 1996). Η κατάσταση αυτή συνδέεται με τη δημιουργική σκέψη, καθώς αντιτάσσεται στο συνηθισμένο και το συμβατικό, γίνεται πάλη αποφυγής εκείνου που οι άλλοι θεωρούν "πρέπον", αποφεύγεται η στείρα σοβαρότητα και τέλος το άτομο ζει πιο "ξένοιαστα", ζει δηλαδή σε κατάσταση "δημιουργικού διαλείμματος" (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2002). Ουσιαστικά όμως η δημιουργική δραστηριότητα έχει συνδεθεί με τη φάση του δημιουργικού διαλείμματος, η οποία στη συνέχεια συνδέθηκε με ασυνήθιστη ή παιγνιώδη δραστηριότητα και όχι με την ορθολογική σκέψη.

δ) Η παρώθηση

Η παρώθηση ορίζεται ως μια ισχυρή τάση για δράση και προέρχεται από κάποιο ερέθισμα (Πρεάρης 1977). Πρόκειται για συνοπτική αναφορά στα φαινόμενα που συμμετέχουν στη λειτουργία των "ενστίκτων", των παρορμήσεων και των ποικίλων εσωτερικών ή εξωτερικών ενεργοποιήσεων (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2005). Πώς επιτυγχάνεται όμως η παρώθηση; Είναι η ενσυνείδητη στροφή του ασκούμενου από τον εκπαιδευτή του με συμμετοχή του πρώτου σε μια εκούσια δημιουργική πράξη και σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η συμμετοχή προέρχεται από την έξαψη του ενθουσιασμού του ασκούμενου-μαθητή (Μαγνήσαλης 1996). Ο Barton ισχυριζόταν ότι, αν μπορείς να δώσεις στο παιδί ένα χάρισμα δώσε του το χάρισμα του ενθουσιασμού. Και φαίνεται ότι ο ενθουσιασμός είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Για να εξαφθεί όμως ο ενθουσιασμός και "ο έρωτας" για δράση, είναι αναγκαίο τις σωστές απαντήσεις να τις επιβραβεύουμε με θετικές ενισχύσεις, σύμφωνα με τις πειραματικές διαπιστώσεις του Skinner. Δεν είναι μόνο τα εξωτερικά ερεθίσματα που μπορεί να παρωθούν ένα άτομο να ασχοληθεί με ένα ζήτημα αλλά κυρίως αυτή καθαυτή η χαρά της γνώσης και της δημιουργίας. Αν μάλιστα υπάρχει ευγενής άμιλλα, τότε είναι βέβαιο ότι η εσωτερική παρώθηση είναι μεγαλύτερη.

Όμως η παρώθηση για μάθηση και δημιουργία δεν είναι ατομική υπόθεση του καθενός αλλά υπόθεση της ίδιας της κοινωνίας, όπου ενσωματώνεται το άτομο. Είναι δυνατόν σε κάποιο άτομο να δημιουργηθεί από το κοινωνικό περιβάλλον η εντύπωση ή η αίσθηση του αποτυχημένου και να σταματήσει να δημιουργεί.

Οι ανασταλτικοί παράγοντες της δημιουργικής σκέψης. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να χωριστούν σε δυο ομάδες. Εκείνους που έχουν να κάνουν με το ίδιο το άτομο και τη συμπεριφορά που επιδεικνύει, τις εμπειρίες και συνήθειές του και τους παράγοντες που προέρχονται από το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το άτομο είτε αυτό είναι ο τόπος που ζει (περιοχή, κράτος) και ο χώρος δουλειάς ή το σχολείο (Webberley & Litt 1987).

α) Η εξειδίκευση.

Η έννοια της εξειδίκευσης σχετίζεται με τη βαθιά γνώση σε μια νοητική περιοχή και την ευρεία ή πολλαπλή εμπειρία του ατόμου σε μια ασχολία. Αυτό όμως έχει ως προϋπόθεση το "εξειδικευμένο σε κάτι" άτομο να έχει σπαταλήσει πολύ χρόνο για την απόκτηση τέτοιων λεπτομερειών πάνω στο θέμα του, ώστε να του είναι δύσκολο -αν όχι αδύνατο- να αποχωριστεί αυτή τη γνώση για να "δει" κάτι το καινούργιο και μη ορθολογικό, σύμφωνα με εκείνα που γνωρίζει. Έχει επισημανθεί ότι η δημιουργική σκέψη κινείται και στη σφαίρα του μη ορθολογικού.

Η εξειδίκευση επομένως μπορεί να θεωρηθεί ένας ανασταλτικός παράγοντας της δημιουργικής σκέψης υπό την έννοια ότι δημιουργεί φόβους και το άτομο είναι δυνατό να μη τολμά να προβεί σε κάτι άλλο πέρα από εκείνα που γνωρίζει καλά. Εξάλλου, εργαζόμενος κανείς στα πλαίσια της ειδικότητάς του, έχει αποκτήσει ένα τρόπο δράσης και εργάζεται σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πρότυπο (μοντέλο), με κάποιο "καλούπι", το οποίο δεν αποχωρίζεται εύκολα. Η αποβολή και παραμέριση τέτοιων δισταγμών και φόβων είναι φανερό ότι αυξάνει την τόλμη για κάτι διαφορετικό και ενδεχομένως πρωτότυπο και δημιουργικό.

β) Η λογική σκέψη.

Από όσα παραπάνω έχουν εκτεθεί, γίνεται κατανοητό ότι ο μηχανισμός της σκέψης συνίσταται και από κριτική σκέψη, η οποία ταυτίζεται συνήθως με τη λογική σκέψη. Το κριτικό πνεύμα είναι εκείνο που συγκρίνει δεδομένα, μετατρέπει και αναθεωρεί ή και αναστέλλει αποφάσεις. Η καθιερωμένη λογική βασίζεται κατά τον Lalande στην ανάλυση των μορφών και των νόμων της σκέψης είτε από ορθολογική είτε από περιγραφική άποψη. Το έργο επομένως της λογικής κατά τον Aikins είναι να μας βοηθήσει να σκεπτόμαστε καθαρά και αντικειμενικά, όμως αυτό περιορίζει την παραγωγή ιδεών (Μαγνήσαλης 1996). Ο μηχανισμός πάντως της σκέψης χρειάζεται να βρίσκεται σε εναρμόνιση με τους στόχους που θέτουμε. Για να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα, είναι ανάγκη να δώσουμε περισσότερο χώρο στη φαντασία και όχι στην κρίση σχετικά με τις εναλλακτικές προτάσεις. Η κρίση δημιουργεί κριτική σκέψη με αρνητική ανταπόκριση στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

γ) Η μαζικοποίηση.

Ο σύγχρονος άνθρωπος ζει μέσα σε μια μαζική κοινωνία, η οποία τον κατακλύζεται από τη μαζική παραγωγή και κατανάλωση. Επομένως οι άνθρωποι, χρησιμοποιώντας τα αγαθά αυτού του πολιτισμού, συμπεριφέρονται κάπως ομοιόμορφα. Λείπει η διαφορετικότητα που είναι συστατικό της δημιουργικής σκέψης. Συνέπεια αυτού του τρόπου ζωής είναι η αστυφιλία, η αποκοπή από τις ρίζες, η "αγελοποίηση", η τηλεκατεύθυνση και τελικά η ισοπέδωση του ατόμου. Έτσι προκύπτουν αναπόφευκτα δυσάρεστες καταστάσεις όπως η μοναξιά, η διατάραξη της φυσικής και κοινωνικής του ισορροπίας. Η καθημερινή μάχη που δίνει το άτομο ενάντια στο θόρυβο, τη μόλυνση, το χρόνο, τις πιέσεις αλλά και την αδιαφορία, χωρίς προοπτική, το αποθαρρύνουν να δημιουργεί νέα δεδομένα. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια επομένως η δημιουργική σκέψη του ανθρώπου περιορίζεται και αυτοκαταστρέφεται.

δ) Η εκπαίδευση ως σύστημα - Σχολικά εμπόδια.

Στην αρχή της σύγχρονης εκπαίδευσης εμπλέκονται η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία. Είναι ενδιαφέρον να εξεταστούν εμπόδια που δημιουργεί το σχολείο για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Αυτά σχετίζονται με τους στόχους προσαρμογής του ατόμου - μαθητή στο περιβάλλον του σχολείου και την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος. Γι' αυτό και κάθε απόκλιση είναι ανεπιθύμητη και γι' αυτό οι διδάσκοντες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη δημιουργική συμπεριφορά. Με το να περιορίζουν όμως τα παιδιά σε συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς, τα αναγκάζουν να κλείνονται στον εαυτό τους ή να επαναστατούν, για να διατηρήσουν τη δημιουργικότητα τους. Το δημιουργικό παιδί είναι ένα "διαφορετικό παιδί" και είναι ανάγκη αυτή η ιδιαιτερότητα να κατανοηθεί από τους διδάσκοντες έτσι ώστε να εκτιμηθεί και να παρωθηθεί αυτό το παιδί να μη σταματήσει να εκφράζει τη διαφορετική άποψη.

4.2.2. Προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης

Για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, που φαίνεται να σχετίζονται με τα εξής:

α) Τη *θετική στάση του σχολείου* γενικά και του δασκάλου απέναντι στη δημιουργικότητα. Αυτό σημαίνει ενθάρρυνση νέων ιδεών, προοπτικών και διαδικασιών για την επίλυση προβλημάτων, αντίθετα προς κάθε τυπικότητα και ομοιομορφία και ανελευθερία του ατόμου.

β) Την *εξασφάλιση της δυνατότητας επισήμανσης* της δημιουργικής σκέψης από τον εκπαιδευτικό. Οι ερευνητές Eberle και Williams διαπίστωσαν ότι πολλοί από τους εκπαιδευ-

τικούς δεν καταφέρνουν να αναγνωρίσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών τους (Θεοχαρόπουλος 1993). Κάθε απόκλιση δε σημαίνει και άρνηση. Άλλωστε "τόσο η υπερβολική προσαρμοστικότητα (πλήρης υποταγή στις απαιτήσεις τους περιβάλλοντος) όσο και η λιγότερη προσαρμοστικότητα διαταράσσουν την ισορροπία" (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003, σ. 450). Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται προσοχή και άσκηση - εκπαίδευση στην επισήμανση της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς. Αυτή δεν μπορεί παρά να στηρίζεται σε κάποια κριτήρια.

γ) Την αναγκαιότητα *θέσπισης κριτηρίων* για την αναγνώριση ενός έργου ή ιδέας ή συμπεριφοράς, που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Για να χαρακτηριστεί ένα μαθητικό προϊόν ότι παρήχθη με την επενέργεια της δημιουργικής σκέψης, θα πρέπει:

1) Το παραγόμενο προϊόν να είναι *πρωτότυπο, ασυνήθιστο, νέο*. Τέτοια μπορεί να είναι μια ασυνήθιστη απάντηση σε ένα ερώτημα, μια νέα προσέγγιση ενός θέματος, μια αναδόμηση και επαναδιατύπωση μιας αφήγησης, μια νέα συσχέτιση δεδομένων, μια πρωτότυπη σύνθεση λόγου, τέχνης (ζωγραφικής, γλυπτικής, αρχιτεκτονικής). Όλα αυτά θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν τον τίτλο αλλά και την ουσία του έργου που παρήχθη με δημιουργική σκέψη. Ειδικά στο μάθημα της ιστορίας, που είναι στόχος αυτής της μελέτης, μια νέα προσέγγιση ιστορικών δεδομένων κάτω από άλλη οπτική γωνία, μια επαναδιήγηση μιας ενότητας ή ενός θέματος διαφορετική από τη συνηθισμένη, μια νέα συσχέτιση ευρημάτων, ιστορικών εγγράφων, τρόπου ζωής, νέα θεώρηση μιας εποχής, είναι δυνατόν να θεωρηθούν "δημιουργικό έργο".

2) Το δημιουργικό προϊόν να είναι *χρήσιμο* και να έχει αξία ή να ανταποκρίνεται στην εποχή του. Σε περίπτωση που μια δημιουργική παραγωγή δεν είναι κατάλληλη για το χρόνο που παρήχθη, δε χρειάζεται να ασκείται "δριμεία κριτική" με μειωτικούς χαρακτηρισμούς, διότι αυτό προκαλεί απογοήτευση και έχει αρνητικές συνέπειες στη δημιουργική σκέψη. Σήμερα π.χ. η ανακάλυψη και η κατασκευή μιας νέας πολιορκητικής μηχανής δε θα είχε καμία αξία ούτε θα ήταν χρήσιμη σε κανένα, αφού έχει αλλάξει ο τρόπος πολέμου. Χρειάζεται ο κάθε υπεύθυνος (π.χ. ο εκπαιδευτικός) να δει την οποιαδήποτε απάντηση με ευρύτητα πνεύματος και να φροντίσει να πληροφορήσει το μαθητή με ήπιες εκφράσεις, όπως για παράδειγμα "Η απάντησή σου θα ταίριαζε, αν είχε διατυπωθεί σε μια άλλη εποχή" ή "Η λύση σου θα μπορούσε να είχε δοθεί κάπως διαφορετικά" κ.λπ.

3) Το δημιουργικό προϊόν να έχει παραχθεί από *αντίστοιχη διάθεση με τη θέληση του μαθητή*. Ο μαθητής, δηλαδή, να έχει μια "καλή", μια "νέα", "τρομερή" ιδέα και πάνω σ' αυτή να οικοδομήσει τον προβληματισμό του. Θα γίνουν προσθαφαιρέσεις πάνω στη βασική ιδέα, αλλά

σε καμιά περίπτωση αυτές δε θα αλλοιώνουν τη βασική ιδέα. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται το τυχαίο, το περιστασιακό, το "τυχάρπαστο". Οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας είναι βασική προϋπόθεση ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Η ελευθερία σκέψης και δράσης σε όλα τα στάδια της δημιουργικής παραγωγής έρχεται ως αποτέλεσμα συνειδητής προσπάθειας, όπου ο μαθητής έχει την ικανοποίηση ότι έχει βάλει τη δική του σφραγίδα για την παραγωγή και ότι έχει παραχθεί (έργο, υπόθεση, ερμηνεία, διαδικασία εξεύρεσης λύσης) αντανακλά τον ίδιο.

4) Το δημιουργικό έργο χρειάζεται να έχει κάποιο *επίπεδο*. Για την παραγωγή ενός τέτοιου έργου, που να ικανοποιεί δηλαδή κάποιες ποιοτικές προδιαγραφές (standards), απαιτείται η καταβολή εκ μέρους του μαθητή έντονης προσπάθειας, η οποία να τροφοδοτείται με συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης και διαφέροντος καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας που επιδιώκεται παραγωγή με δημιουργική σκέψη.

5) Τέλος το παραγόμενο προϊόν να ανταποκρίνεται στο νοητικό επίπεδο του μαθητή και στο *στάδιο ανάπτυξης* του, όπως αυτά καθορίζονται από τις σύγχρονες ψυχολογικές έρευνες. Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης το παιδί έχει και διαφορετικές δημιουργικές ικανότητες. Προκειμένου για μαθητές της τρίτης Γυμνασίου, ενδιαφέρει το στάδιο ανάπτυξης του εφήβου και βέβαια αυτού θα κριθεί το παραγόμενο δημιουργικό έργο.

δ) Εξασφάλιση καλών *συνθηκών εργασίας*. Τα δημιουργικά έργα εκκολάπτονται κάτω από συνθήκες που επιτρέπουν την έκφραση δημιουργικών ευαισθησιών. Κατά τον Oglivie, η δημιουργικότητα δεν προκύπτει από το μηδέν σαν από θαύμα. Κατά τον Rogers τα παιδιά χρειάζεται να εξασφαλίσουν ψυχολογική ασφάλεια και ψυχολογική ελευθερία, για να δημιουργήσουν. Ψυχολογική ασφάλεια σημαίνει ο μαθητής να αισθάνεται την αξία του έργου του, ενώ ψυχολογική ελευθερία σημαίνει ότι επιτρέπεται στο μαθητή να σκεφθεί και να εκφρασθεί, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του (Θεοχαρόπουλος 1993). Η δημιουργικότητα, ως αποτέλεσμα της δημιουργικής σκέψης, απαιτεί την εξασφάλιση και του κατάλληλου δημιουργικού περιβάλλοντος.

ε) Εφαρμογή *κατάλληλων μεθόδων εργασίας*. Για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης έχειδειχτεί ότι δεν απαιτείται ένα ειδικό πρόγραμμα εργασίας, αλλά μπορεί να ασκηθεί και να καλλιεργηθεί μέσα από τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος ένα από τα οποία είναι η ιστορία και η Τοπική Ιστορία. Είναι όμως φανερό ότι η διδασκαλία οργανώνεται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία και τείνει σε μια τυπικότητα, πράγμα που εμποδίζει τις πρωτοβουλίες για την προώθηση της δημιουργικής σκέψης, αν και η τυ-

πικότητα δεν είναι εντελώς ασυμβίβαστη με τη δημιουργική σκέψη. Τα ακραία όμως όριά της καθώς και η ακραία φιλελευθεροποίηση δε βοηθούν στην ανάπτυξή της. Με κριτήριο την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών η διατύπωση ερωτήσεων γίνεται κατά τρόπο που οι μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή νέων ιδεών, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, την "θέαση" νέων προσεγγίσεων και συσχετίσεων, τη διερεύνηση - ανακάλυψη γνώσεων. Αλλά και στους ίδιους τους μαθητές χρειάζεται να δίδονται ευκαιρίες να διατυπώνουν τα δικά τους ερωτήματα, να κάνουν τις δικές τους υποθέσεις, να δοκιμάζουν τις απόψεις τους, να επινοούν νέες εφαρμογές, να διαμορφώνουν υποθετικές καταστάσεις και να βρίσκουν νέες χρήσεις.

4.3. Δημιουργική σκέψη και εκπαίδευση

Η σημασία της εκπαίδευσης έχει ήδη επισημανθεί στην αρχαιότητα από τον Αντιφώντα (απόσπασμα 60), που ισχυρίζεται ότι είναι το πρώτο καθήκον των ανθρώπων, τον Πλάτωνα (Πολιτεία Β, 377 Α-Γ) που την θεωρεί ως το μεγαλύτερο συντελεστή για τη διαμόρφωση χρηστών πολιτών, τον Πλούταρχο (Περί παιδων αγωγής VIII), που θεωρεί την εκπαίδευση ως αγαθό ακατάλυτο, αθάνατο και θείο. Ο Κρισμαμούρτι αναφέρει ότι στην αληθινή της έννοια η εκπαίδευση είναι βοήθεια που προσφέρουμε σε ένα άτομο, για να ωριμάσει η σκέψη του. Ο Piaget αναφέρει ότι κύριος σκοπός της αγωγής είναι να δημιουργήσει ανθρώπους ικανούς στην πραγματοποίηση νέων επιτευξέων, ανθρώπους που να είναι δημιουργικοί, εφευρετικοί, εξερευνητές. Η σύγχρονη απαίτηση για την αποστολή της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση γνώσεων με δημιουργική φαντασία, η οποία, αν δεν καλλιεργείται και δεν αναπτύσσεται, η χρησιμότητα της εκπαίδευσης εκμηδενίζεται. Υπάρχει βεβαίως μια αλληλεπίδραση μεταξύ της δημιουργικής φαντασίας και της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη δημιουργική σκέψη για την ανάπτυξή της, αλλά και η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης (Μαγνήσαλης 1996).

Ο Whitehead αναφερόμενος ειδικά στην εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια, επισημαίνει ότι αυτή δεν είναι ανάγκη μόνο να αποβλέπει στη μετάδοση γνώσεων ή στην επιστημονική έρευνα, αλλά στη "συνοχή της γνώσης με το άρτυμα της ζωής", ενώνοντας το νέο με το παλιό σε μια θεώρηση μάθησης με πλήρη δημιουργική φαντασία (Μαγνήσαλης 1991) και όχι να είναι η εκπαίδευση "παλιές ιδέες σε νέα δοχεία". Και στους τρεις κύκλους της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια - δευτεροβάθμια - τριτοβάθμια) είναι ανάγκη η μετάδοση των γνώσεων να βασίζεται και στη δημιουργική φαντασία. Έτσι η ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας απαι-

τεί την υπεύθυνη εκπαίδευση των ατόμων, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της, να μάθουν τις τεχνικές ανάπτυξης και εφαρμογής της. Ο συνδυασμός φαντασίας και μάθησης απαιτεί κάποια χρονική άνεση, απαλλαγή από περιορισμούς και από κάθε βασανιστική σκέψη και ποικιλία εμπειρίας, κυρίως από την επικοινωνία με άλλα άτομα διαφορετικών εφοδίων και αντιλήψεων. Με βάση αυτές τις σκέψεις είναι φανερό ότι χρειάζεται προγραμματισμός και οργάνωση για την ανάπτυξη αλλά και την αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης.

Από την άλλη πλευρά είναι επίσης γνωστό ότι η δημιουργική σκέψη εφαρμόζεται από πολλά άτομα εντελώς τυχαία, απρογραμμάτιστα και ευκαιριακά. Αυτό φαίνεται να συσχετίζεται με το γεγονός ότι υπάρχουν κάποια άτομα "προικισμένα" με μια συγκεκριμένη φυσική ικανότητα και με μεγαλύτερη κλίση ή ευκολία στο να είναι δημιουργικοί. Αυτό όμως δεν εμποδίζει να επιδιώκεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης η ανάπτυξη της σκέψης, που οδηγεί στη δημιουργικότητα. Ο De Bono παρατηρεί ότι τα άτομα που δεν έχουν έμφυτες ικανότητες για υψηλή δημιουργική σκέψη μπορούν να εκπαιδευτούν σ' αυτή τη νοητική ικανότητα και λειτουργία.

Η επίτευξη του παραπάνω στόχου επιβάλλει τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης στη δημιουργική σκέψη, που είναι σκόπιμο να περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

- α) *Το στάδιο της προπαρασκευής.* Κατά το στάδιο αυτό γίνεται συγκέντρωση στοιχείων και πληροφοριών που αφορούν την παρέμβαση, γίνεται διερεύνηση ενδιαφερόντων και στάσεων των εκπαιδευόμενων.
- β) *Το στάδιο της κατάρτισης της παρέμβασης.* Προσδιορίζονται οι ανάγκες και οι στόχοι, γίνεται η επιλογή των εκπαιδευόμενων, επιλέγονται οι μέθοδοι, ο χρόνος, τα μέσα.
- γ) *Το στάδιο της εφαρμογής.* Γίνεται κατανομή εργασιών, προσδιορίζονται αναλυτικά οι διαδικασίες εφαρμογής, ο τρόπος εργασίας, το τελικό προϊόν.
- δ) *Το στάδιο της αξιολόγησης.* Καθορισμός διαδικασίας αξιολόγησης, μέθοδοι, απολογισμός δράσης.

Ακόμη είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις ικανότητες των ατόμων που ευθύνονται για την εκπαίδευση και να ασκηθούν, ώστε: Να ενδιαφέρονται για τη δημιουργική σκέψη, να διαθέτουν ευρύτητα πνεύματος, ερευνητικό πνεύμα και διάθεση, ικανότητες επικοινωνίας και πειθούς. Χρειάζεται, επιπλέον, ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η δημιουργική εκπαίδευση π.χ. παραδοσιακές συνήθειες, κομφορμισμό, αναλυτική χρήση των στοιχείων, αναζήτηση του ορθού, ακαμψία σε διάφορα σχήματα ή ακόμα

αποφυγή ανοικτών απαντήσεων, που χρησιμοποιεί η δημιουργική σκέψη.

Τέλος η δημιουργική σκέψη χρειάζεται να παίζει σημαντικό ρόλο και στον τομέα της μετεκπαίδευσης στελεχών, επειδή στην περίπτωση αυτή τα άτομα μπορούν να συνδέσουν την ωριμότητα και την εμπειρία τους με την πρωτοτυπία, με νέες ιδέες και ο δημιουργικός προσανατολισμός μπορεί να γίνει σπουδαίος όρος στην εκπαίδευση. Σε κάποιες περιπτώσεις ιδιωτικών εταιρειών η δημιουργική σκέψη συνδέθηκε με την αύξηση των πωλήσεων (Μαγνήσαλης 1991). Στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποτελέσει αυτό παράδειγμα, ώστε η δημιουργική σκέψη να αποτελέσει ένα τρόπο διαφορετικής μάθησης για μια πιο ποιοτική εκπαίδευση, για μια εκπαίδευση που θα παράγει νέες γνώσεις.

4.3.1. Η δημιουργική σκέψη ως στόχος της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση ως τομέας της κοινωνικοποίησης μεταβιβάζει ένα σύνολο παραδόσεων γνώσεων και αμφιβολιών θέλοντας να εξοπλίσει έτσι τους νέους με ό,τι θα τους καταστήσει ικανούς να αντιμετωπίσουν μελλοντικά προβλήματα. Γι αυτό στον εικοστό αιώνα γινόταν όλο και πιο κατανοητό ότι το έργο της εκπαίδευσης ήταν η διάπλαση των νέων με ερευνητικό και συνθετικό πνεύμα.

Ο Dewey (1916) είχε ισχυρισθεί ότι η πραγματική βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση στους μαθητές είναι να απελευθερώσει όλες τις δυνατότητές τους και υποστήριξε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διαγνώσει και να τονώσει τα δημιουργικά προσόντα τους, για να μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες τους σε ένα κόσμο που μεταβάλλεται συνεχώς. Ο Russell (1926) στην Αγγλία υπογράμμισε ήδη από το 1925 ότι το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μαζί με τις νοητικές ικανότητες να αναπτύξουν ευαισθησία, θάρρος, ικανότητα για συνεργασία, ελεύθερη έκφραση, ικανότητα για ανασυνδυασμό παλιών στοιχείων σε νέες μορφές, όπως π.χ. μπορεί να γίνει με τη συγγραφή μιας πτυχής της ιστορίας σε τοπικό επίπεδο. Μετά το 1945 και ιδιαίτερα μετά το 1950 η δημιουργική σκέψη καθιερώνεται και επιστημονικά και κάθε επιφύλαξη για την αναγνώρισή της άρχισε να υποχωρεί ραγδαία. Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης θεωρείται άλλοτε ως απελευθέρωση των έμφυτων ταλέντων του ατόμου, άλλοτε ως ενίσχυση της ικανότητας για συνδυαστικές πράξεις σε σχέση με μια πληροφορία με σκοπό την επίλυση προβλημάτων ή διάγνωση νέων, άλλοτε ως ένα *modus vivendi* για κάθε άτομο και άλλοτε πάλι συγχρόνως όλα αυτά. Το τελευταίο φαίνεται ότι έγινε το κύριο θέμα - κέντρο των απαιτήσεων της εκπαίδευσης από όλο και μεγαλύτερο πλήθος εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και τεχνοκρατών.

Ο Maslow (1967) υποστηρίζει ότι η περίοδος αυτή είναι διαφορετική από τις άλλες. Η ταχύτητα των μεταβολών απαιτεί υιοθέτηση μιας διαφορετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, καθώς αυτή ενδεχομένως χρειάζεται να μεταβληθεί. Απόδειξη τούτου είναι η αλλαγή στην τεχνολογία των προσωπικών υπολογιστών, η αλλαγή στην ιατρική, στην παραγωγή προϊόντων (μεταλλαγή), στη γεωργία, στον πόλεμο κτλ. Προτείνεται, λοιπόν, η εκπαίδευση να έχει ως στόχο τη δημιουργία ατόμων που να αισθάνονται άνετα απέναντι στις μεταβολές, να τις απολαμβάνουν, να είναι ικανά να αυτοσχεδιάζουν και να αντιμετωπίζουν με δύναμη και επιμονή απροσδόκητες καταστάσεις και αυτό σχετίζεται προφανώς με τη δημιουργική σκέψη. Άρα η ανάπτυξη αυτού του είδους της σκέψης φαίνεται να είναι πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης.

Ο Crutchfield (1965) νομίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να βοηθά στην ανάπτυξη του ατόμου με το να του προσδίδει γενικευμένες νοητικές και άλλου είδους ικανότητες και κεντρική θέση σ' αυτές είναι ανάγκη να έχει η ικανότητα για δημιουργική σκέψη. Ομοίως ο Parnes παρατηρεί ότι ο καθένας χρειάζεται να μάθει να προσαρμόζεται στις μεταβολές. Αυτό όμως θα το επιτύχει μόνον, όταν εργάζεται με δημιουργική σκέψη. Ο Hutchins (1968), προχωρώντας ακόμα πιο πέρα, ισχυρίζεται ότι σε μια τεχνολογική κοινωνία, όπως αυτή που ζούμε, είναι λιγότερο χρήσιμη μια ad hoc εκπαίδευση, γιατί απλούστατα όσο πιο τεχνολογική είναι μια κοινωνία τόσο θα μεταβάλλεται γρηγορότερα και μια ad hoc εκπαίδευση θα χάνει περισσότερο την αξία της (Λαζαρίδης 1973). Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Taylor, Torrance, De Bono, Rogers κ.ά.

4.3.2. Η καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αρχικά ήταν ένας θεσμός οικογενειακής κλίμακας, αλλά πέρασε από τη φάση του οικογενειακού πλαισίου στη φάση ενός κοινωνικά κατακτημένου θεσμού και τελικά καθιερώθηκε ως θεσμός της κοινωνίας για έλεγχο της κοινωνικοποίησης των μελών της. Μια τέτοια αναγνώριση ήταν φυσικό να υπαχθεί σε επιρροές που ασκούσαν οι φορείς της, πριν φτάσουν αυτές οι επιρροές να γίνουν επεμβάσεις οργανωμένες με κάθε λεπτομέρεια μέσω των προγραμμάτων. Στην Encyclopaedia Britannica η εκπαίδευση ορίζεται ως προσπάθεια των ενηλίκων να διαμορφώσουν την ανάπτυξη της επερχόμενης γενιάς σύμφωνα με τα δικά τους ιδανικά και αυτό πράγματι είναι μια μαρτυρία για το τι συμβαίνει σήμερα.

Η "κλασική" άποψη θεωρεί ότι η εκπαίδευση υπήρχε, για να δημιουργήσει ολοκληρωμένους ανθρώπους "καλούς καγαθούς", ενώ η "ρωμαϊκή" έδινε στην εκπαίδευση περισσό-

τερο χαρακτήρα "επαγγελματικό". Το μεσαίωνα η εκκλησία κηδεμόνευε τα σχολεία "καθάπερ βοσκήματος", ενώ την εποχή του διαφωτισμού οι απόψεις του Rousseau και των συνεχιστών του Pestalotzi, Montessori, Froebel έδωσαν ένα νέο προσανατολισμό στην εκπαίδευση. Η ιδέα ότι ο μαθητής είναι το επίκεντρο της εκπαίδευσης έγινε γρήγορα αποδεκτή. Το ενδιαφέρον για την πνευματική ανάπτυξη των νέων, για τη συμπεριφορά, για τη διέγερση των ενδιαφερόντων τους, αποτέλεσε κίνητρο για τη δημιουργία επιστημών, όπως η ψυχολογία του παιδιού, της εκπαίδευσης κλπ. Έτσι ο Dewey διηύρυνε τους ορίζοντες της εκπαίδευσης, τονίζοντας την κοινωνική της διάσταση. Γι αυτόν αληθινοί εκπαιδευτές είναι οι κοινωνικές εμπειρίες και ο ρόλος του δασκάλου συνίσταται στο να διαμορφώσει σχολικές συνθήκες για τέτοιες εμπειρίες. Η άποψη και η στάση, που θεωρεί επίκεντρο το μαθητή, δίνει μεγαλύτερη σημασία στη συμβολή των κοινωνικών εμπειριών.

4.4. Εκπαιδευτική θεωρία και πράξη προς τη δημιουργική σκέψη

Η τάση για μάθηση είναι μια φυσική "ορμή" του ανθρώπου και ήδη είχε παρατηρηθεί πολύ παλαιότερα, από το Σόλωνα με το περίφημο "γηράσκω δ' αεί πολλά διδασκόμενος" και από τον Αριστοτέλη με τη γνωστή θέση "ο άνθρωπος φύσει του ειδέναι ορέγεται". Για να αξιοποιηθεί όμως αυτή η φυσική ορμή του ανθρώπου, είναι ανάγκη ο ίδιος να ωριμάσει, να γίνει πλήρης σχηματισμός των οργάνων του και να κατακτήσει κάποιες δεξιότητες. Η ωρίμαση είναι αποτέλεσμα εσωτερικών οργανικών διαδικασιών, κυρίως του νευρικού συστήματος, ενώ η μάθηση δεξιοτήτων είναι προϊόν τριών παραγόντων: Της φυσικής ορμής, του σχηματισμού των οργάνων και της ωρίμασης των λειτουργιών (Δερβίσης 1982, 1987).

Κατά κύριο λόγο η μάθηση επιτελείται στο σχολείο μέσω της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Ανάλογα με το στάδιο ωριμότητας είναι ανάγκη να χρησιμοποιείται και η ανάλογη μέθοδος διδασκαλίας. Από πρακτικής πλευράς τι θα μπορούσε να γίνει και πώς θα μπορούσε να επιδράσει το σχολείο στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης;

Έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες μέσα από προγράμματα ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης στη χώρα μας, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτή που έκανε ο Ι. Χαραλαμπίδης (1981). Τελευταία όμως επιχειρείται έρευνα για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσω της διδασκαλίας ενός μόνο γνωστικού αντικειμένου, όπως τη γλώσσα, τα εικαστικά κλπ (Ξανθάκου, Ματεζόφκου - Νικόλτσου, Σαββαΐδου - Καμπουροπούλου). Έξω από τη χώρα μας έχουν γίνει προσπάθειες, κυρίως στην Αμερική, σε εφήβους από τους Guilford, Massialas - Zevin, Torrance, Sommers

και άλλους.

Από τις προσπάθειες αυτές διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μέση νοημοσύνη είχαν αξιολογούμενες επιδόσεις στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης, άρα για τη δημιουργική σκέψη δεν απαιτείται υψηλή ή ιδιαίτερη νοημοσύνη.

Ο Torrance (1962) έθεσε τα παρακάτω ερωτήματα: α) Πώς θα δημιουργηθεί από τους εκπαιδευτικούς ένα σχολικό περιβάλλον που θα δίδει μεγάλη αξία στη δημιουργική σκέψη; β) Πώς μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν τρόπους που να συντελούν στη δημιουργική σκέψη; Κάθε απάντηση στα ερωτήματα αυτά, για να είναι έγκυρη χρειάζεται να είναι αποτέλεσμα σοβαρής μελέτης. Αν και έχουν γίνει κάποιες μελέτες για το θέμα αυτό, δυστυχώς η εκπαίδευση δεν έχει ωφεληθεί, όπως θα έπρεπε, από τα πορίσματα των ερευνών. Αναφορικά με τις αρχές της δημιουργικής διαδικασίας, τα προγράμματα, τη διδακτέα ύλη μέχρι τη διεξαγωγή της διδασκαλίας λίγα εφαρμόζονται στο σύγχρονο σχολείο της Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Torrance (1962) επίσης ισχυρίστηκε ότι πολλά πράγματα μπορεί να τα μάθει ο άνθρωπος πιο αποτελεσματικά και οικονομικά με δημιουργικούς παρά με παραδοσιακούς τρόπους. Αυτός ο ισχυρισμός όμως προϋποθέτει από παιδαγωγική σκοπιά τη γενίκευση της αποκλίνουσας νόησης, η οποία αυτόματα θα επιφέρει αλλαγή στο λεκτικό της σύνταξης των προγραμμάτων, αλλαγή στους στόχους, στις μεθόδους διδασκαλίας στη συγγραφή των βιβλίων, στις οδηγίες διδασκαλίας, στην αξιολόγηση και ενδεχόμενα και στο σχεδιασμό των σχολικών κτηρίων. Υπάρχουν όμως οι προϋποθέσεις για τέτοιου είδους αναδιαρθρώσεις;

Το ερώτημα που προβάλλει εδώ είναι, αν οι μορφές της παραδοσιακής διδασκαλίας τείνουν να καταπνίξουν και να καταστείλουν τη δημιουργική σκέψη του παιδιού και την ερευνητική του διάθεση. Είναι γνωστό ότι οι μορφές της παραδοσιακής διδασκαλίας στηρίζονται στην "αυθεντία" του εκπαιδευτικού και καταπνίγουν την επινοητικότητα των παιδιών ή τη θέτουν στο περιθώριο χάρη της συμμόρφωσης προς τους συμβατικούς τρόπους σκέψης (Ξωχέλλης 1989, Παπιάς 1985α). Η καταπίεση όμως, ιδιαίτερα προς του έφηβους, είναι δυνατόν να τους οδηγήσει σε συγκρούσεις και αντιθέσεις, να μην ενδιαφέρονται για τις σπουδές και να τις εγκαταλείψουν. Αντίθετα, τη δημιουργική διδασκαλία χαρακτηρίζει ελευθερία αυτοέκφρασης, προβληματισμού, διερεύνησης των γνωστικών αντικειμένων. Το βάρος έτσι της διδασκαλίας μετακινείται από το δάσκαλο στο μαθητή, γιατί εκείνος είναι που χρειάζεται να σκέφτεται και να δημιουργεί κατά την πορεία της διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Η διάκριση μεταξύ μνήμης και κατανόησης, όπως ήδη έχει αναφερθεί, μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη στο τι ακριβώς είναι η δημιουργική σκέψη. Κατά την εμπλοκή της

μνήμης υπάρχει αποθήκευση πληροφοριών, ενώ, όταν υπάρχει κατανόηση, σημαίνει ότι γίνεται αντίληψη για τη δομή του θέματος που μας απασχολεί ως προβληματική κατάσταση. Γίνεται δηλ. προσπάθεια να βρεθούν εφαρμογές και σε άλλα πεδία γνώσης, με άλλα λόγια κινητοποιείται η λειτουργία της σκέψης. Έτσι μη δημιουργική διδασκαλία είναι εκείνη που παρέχει μόνο πλήθος γνώσεων, ενώ δημιουργική είναι εκείνη που οδηγεί στην κατανόηση και αξιοποιεί τις γνώσεις με προτεινόμενες εφαρμογές. Φαίνεται εκ των πραγμάτων ότι στη διδασκαλία για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης οι μαθητές οδηγούνται στο να σκέφτονται με ερωτήματα, τα οποία θέτουν οι ίδιοι και με προβλήματα που ανακαλύπτουν οι ίδιοι. Έτσι αυτή η μορφή της διδασκαλίας θεωρείται ότι έχει περισσότερο εγγύτητα με την πραγματική ζωή, αφού έτσι συμβαίνει στον περίγυρο του ατόμου, όπου αναφύονται προβλήματα και ζητείται επίλυσή τους (Γιαννούλης 1976). Ο Bruner σημειώνει ότι χρειάζεται να διαμορφώνονται μαθητές, οι οποίοι να είναι ικανοί να προχωρούν πέρα από αυτό που διδάχτηκαν. Αυτό θα το επιτύχουν μόνο, όταν οι ίδιοι προβληματίζονται και προσπαθούν να δώσουν λύσεις στα προβλήματά τους (Bruner 1960). Εκείνη η μέθοδος διδασκαλίας που έχει προβληθεί περισσότερο για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι η μέθοδος της ανακάλυψης. Σύμφωνα μ' αυτήν, η τελική μορφή της ύλης δεν παρουσιάζεται στο μαθητή, αλλά ζητείται απ' αυτόν να την οργανώσει, στηριζόμενος στις ατελείς γνώσεις του, τα βιώματά του και στην προσωπικότητά του.

4.4.1. Παράγοντες αγωγής και δημιουργική σκέψη

Η μάθηση που θεμελιώνεται πάνω στη φυσική "όρεξη" του ανθρώπου για γνώση είναι απαραίτητο γεγονός για την ψυχοσωματική εξέλιξη, την ανάπτυξη, διάπλαση και ολοκλήρωσή του. Ως φαινόμενο η μάθηση παρουσιάζεται με δυο μορφές: α) Τη φυσική, κατά την οποία ο άνθρωπος ερχόμενος σε επαφή με τον κόσμο μαθαίνει πλουτίζοντας τις εμπειρίες του ή μαθαίνει με τη μεσολάβηση κάποιου άλλου, χωρίς όμως προγραμματισμό και σκοπιμότητα, β) Τη σχολική, κατά την οποία ο μαθητής καθοδηγούμενος σκόπιμα και προγραμματισμένα στο χώρο του σχολείου, έρχεται σε "συνάντηση" με το φυσικό και πνευματικό κόσμο, με το μαθησιακό προϊόν. Στη φυσική μάθηση οι παράγοντες που συμπλέκονται για την πραγματοποίησή της είναι ο διδασκόμενος (και ο διδάσκων άνθρωπος αν υπάρχει) με τα μαθησιακά αγαθά, ενώ στη σχολική μάθηση εκτός από το διδασκόμενο και τα μαθησιακά αγαθά προστίθεται κι άλλος παράγοντας, ο δάσκαλος ή ο καθηγητής. Σχηματίζεται έτσι ένα διδακτικό τρίγωνο, που αποτελείται από το δάσκαλο που έχει επιφορτιστεί με τη διενέργεια

της διδασκαλίας, το μαθητή που μαθαίνει και τα μαθησιακά αγαθά, τα οποία ο δάσκαλος ή καθηγητής είναι ανάγκη να προετοιμάσει, για να τα διδάξει (Γιαννούλης 1976, Δερβίσης 1982, 1987).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαία στα επόμενα κεφάλαια η ενασχόληση με το τρίπτυχο της σχολικής μάθησης. Το τρίπτυχο αυτό στο περιβάλλον του σχολείου είναι α) Τα Αναλυτικά Προγράμματα, β) Ο Μαθητής και γ) ο Δάσκαλος.

4.4.1.1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα

Η πολυδρομική πορεία σκέψης συμβάλλει στην ικανοποίηση των νέων αναγκών, αλλά παράλληλα σηματοδοτεί και νέους τρόπους εξέτασης των πραγμάτων. Για τον παραπάνω λόγο η εκλογή, η διάταξη και η διάρθρωση της ύλης αποτελεί το κεντρικό και βασικό πρόβλημα. Κάτω από αυτή την παραδοχή χρειάζεται να εξεταστεί ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων, ουσιαστικά δηλαδή ο ρόλος των γνωστικών αντικειμένων και της προσπάθειας, που καταβάλλεται για τη διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση του μαθητή.

Είναι αλήθεια ότι η διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων ξεκινά από την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα και συναρτάται από την εποχή και τη βαρύτητα που δίνεται στη διερεύνηση των προβλημάτων. Δεν ισχύουν λοιπόν γενικοί κανόνες για τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, γιατί οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σύνταξή τους συνδέονται χρονικά και τοπικά με μια ορισμένη κοινωνία και δεν υπάρχει κανένα αδιαφιλονίκητο γενικό σύστημα κανόνων ή αληθειών, που πρέπει να μεταδοθούν με τη σχολική μάθηση (Γιαννούλης 1976). Χρειάζεται να έχουμε μια άποψη για τη "διάδοχη κατάσταση" της κοινωνίας των νέων, για να φτάσουμε σε ερμηνεία και πρόγνωση για την παραπέρα εξέλιξή τους. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η οριοθέτηση ορισμένων σκοπών σε μια συγκεκριμένη εποχή και είναι αμφίβολο, αν οι σκοποί μιας εποχής μπορεί να βρουν εφαρμογή σε μια άλλη.

Με αφετηρία αυτή τη σκέψη θα πρέπει να τονιστεί ότι η εκπαίδευση είναι ανάγκη να εγκαταλείψει τα σχήματα του παρελθόντος, τα οποία ήταν κατάλληλα για άλλες εποχές και άλλες συνθήκες. Η εφαρμογή ενός μονότονου προγράμματος, που είχε στόχο την ομοιόμορφη εκπαίδευση είναι ασύγχρονο, γιατί, όπως είναι γνωστό, κάθε άνθρωπος είναι μια ιδιαιτερότητα, άρα αυτό που είναι χρήσιμο για τον ένα δεν είναι κατ' ανάγκην και για τον άλλο. Η σύγχρονη εκπαίδευση επιτάσσει αποφυγή της μίμησης και της επανάληψης με την οποία παράγεται η έτοιμη γνώση. Αν στη σύγχρονη εκπαίδευση εφαρμοστεί το αξίωμα του Bruner ότι

στο μαθητή είναι ανάγκη να δίνεται η ευκαιρία "να αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις και να ενεργεί με τρόπο παρόμοιο προς εκείνο που θα ενεργούσε ένας επιστήμονας" (Κασσωτάκης - Φλουρής 1981), τότε ο μαθητής θα ηύξανε τις διανοητικές του δυνατότητες και το επίπεδο της προσδοκίας του για επιτυχία. Οι μέθοδοι που οδηγούν στην απομνημόνευση μόνο των γεγονότων χωρίς κατανόηση και δυνατότητα συσχέτισης της νέας μάθησης με παλαιότερες, είναι στατικές και στείρες. Το πιο σημαντικό είναι ότι η διδασκαλία έτοιμων γνώσεων καταστρέφει ή έστω αναστέλλει τη δυνατότητα του παιδιού να τις εφεύρει. Ο διδακτικός κομφορμισμός καταστρέφει την εφεύρεση της γνώσης (Παπάς 1985α). Την ώρα που χρειάζεται ώθηση ο μαθητής, για να αναπτύξει τις δημιουργικές του δυνατότητες, η εκπαίδευση κρατά ένα μονοδιάστατο χαρακτήρα που προσδιορίζεται από τις απόψεις των φορέων της, ενώ και η επικοινωνία δασκάλου μαθητή μειώνεται αισθητά (Λαζαρίδης 1973). Το ερώτημα που προκύπτει από εδώ είναι αν μπορεί να αλλάξει αυτό.

Η εκπαίδευση, η οποία ευνοεί τη δημιουργική σκέψη, είναι εκείνη που αναπροσαρμόζεται συνεχώς, είναι ευέλικτη στο να προσδιορίσει τα γνωστικά αντικείμενα, των διδακτικών μεθόδων και της διαδικασίας αξιολόγησης. Εξάλλου η δημιουργική σκέψη δεν εντοπίζεται μόνο σε πράξεις αξιομνημόνευτες και σπάνιες, αλλά τη διακρίνουμε και μέσα στην καθημερινότητα, όταν αναδιοργανώνουμε και μετασχηματίζουμε την υπάρχουσα γνώση σε νέες συνθέσεις.

Είναι αλήθεια ότι η προγραμματισμένη διδασκαλία, κατά τον Piaget, οδηγεί στη μάθηση ποτέ όμως στην επινόηση (invention), εκτός και αν το παιδί κατασκευάζει μόνο του το πρόγραμμα (Δαννασής-Αφεντάκης 1981). Σε επίπεδο Τοπικής Ιστορίας, κατασκευάζοντας τη θεματική ενότητα προς επεξεργασία και ιστορική σύνθεση είναι δυνατόν, σύμφωνα και με τα παραπάνω, οι μαθητές να οδηγηθούν σε σφαιρική προβληματική, ιστορική σκέψη και δημιουργική παραγωγή με νέα σύνθεση και αναδιοργάνωση των ιστορικών πεπραγμένων. Μέσα από αυτή την αναδιοργάνωση και το μετασχηματισμό, που πετυχαίνουν οι μαθητές εργαζόμενοι ως μικροί επιστήμονες κατά τις επιταγές του Bruner, θα καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους σκέψη. Θα συνεργαστούν, θα υπάρξει πρωτοβουλία και θα τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους. Από τις εργασίες τους είναι δυνατόν να προκύψουν νέες ιστορικές συνθέσεις, να δοθούν πρωτότυπες ιστορικές εξελίξεις, να αναζητηθούν νέα αίτια γεγονότων και να νοηματοδοτηθεί μια νέα διάσταση των πεπραγμένων. Αυτές όμως οι διαδικασίες θα οδηγήσουν τους μαθητές να επινοήσουν και να κατασκευάσουν την ιστορική γνώση. Χρησιμοποιώντας επινοητικές μεθόδους, αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη.

4.4.1.2. Ο Μαθητής

Η δημιουργική ικανότητα εκδηλώνεται με την αδιάκοπη εξερευνητική δραστηριότητα του παιδιού - μαθητή μέσα στο περιβάλλον του και ικανοποιεί βασικές βιολογικές ανάγκες. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και δέχεται την κοινωνική επίδραση, προσπαθεί να αφομοιώσει τη νέα γνώση, με το να αναδομεί τη νέα εμπειρία του μέσα από μια διαδικασία, όπου από το γνωστό προσπαθεί να "μαντέψει" το άγνωστο. Αυτό μπορεί να κατανοηθεί ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία μέσα από τη διήγηση των παραμυθιών, όπου από τις διάφορες ερωτήσεις που διατυπώνουν τα παιδιά, δίνουν την εντύπωση ότι δημιουργούν νέες φανταστικές καταστάσεις της υπόθεσης, δίνοντας νέο ρόλο στους πρωταγωνιστές. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με την ομιλία είτε με το παιχνίδι. Σε μια ιστορία δηλ. που τους διηγείται κάποιος μπορούν να προσθέσουν ήρωες ή να μεταβάλουν την υπόθεση κατά την αναδιήγηση ή να χρησιμοποιήσουν διάφορα αντικείμενα υπό μορφή παιχνιδιού προκειμένου να αναδιηγηθούν "μυμητικά" την υπόθεση που ήδη γνωρίζουν.

Στο παραδοσιακό σχολείο ο δημιουργικός μαθητής θεωρείται συνήθως ο αντίποδας του "καλού" μαθητή και η επίδοσή του στα συνηθισμένα σχολικά μαθήματα δεν είναι εξαιρετική. Αν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει το δημιουργικό μαθητή "κακό" μαθητή και τον απορρίψει, τον απογοητεύει και δεν "παίζει" πια με τις νέες ιδέες, αλλά προτιμά να στηρίζεται σ' αυτό που λέει το βιβλίο ή ο δάσκαλός του. Έτσι ο δημιουργικός μαθητής έχει ελάχιστες ευκαιρίες να πειραματιστεί με τις ιδέες του και να τροφοδοτήσει την περιέργειά του.

Βέβαια μερικοί εκπαιδευτικοί ακόμα και σήμερα ισχυρίζονται ότι μέσα σε κλίμα ελευθερίας οι μαθητές γίνονται ανήσυχοι, αλλά και δε γνωρίζουν να συμπεριφέρονται αυτόνομα. Εξαιτίας αυτού χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και τη σιγουριά τους, όταν τους ζητηθεί να διατυπώσουν τη δική τους προβληματική σε διάφορα γνωστικά θέματα (Massialas - Zevin 1975). Αυτή όμως η έλλειψη δεν προχωρεί πέρα από τα αρχικά στάδια, γιατί, καθώς δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να αναπτύξει την προβληματική του, "λύνεται" η σκέψη και ο λόγος του, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει ιδιαίτερα ορισμένες ικανότητες, οι οποίες προηγουμένως βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση, όπως λ.χ. η δημιουργική σκέψη του.

Σε σχετικές έρευνες (Massialas - Zevin 1975, Δερβίσης 1998, Ξανθάκου 1998) βρέθηκε ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους, όταν τους δίνεται ένα αρχικό ερέθισμα, μπορούν να το αντιμετωπίσουν επιτυχώς, να αναπτύξουν μεθόδους στρατηγικής επίλυσής του και να διατυπώνουν υποθέσεις, οι οποίες τους οδηγούν στην έρευνα. Η έρευνα όμως τους καθιστά ικανούς να επινοούν νέες στρατηγικές, οι οποίες τους οδηγούν σε περαιτέρω γνώση και διε-

ρεύνηση του θέματος με το οποίο έχουν ασχοληθεί. Οι μαθητές δεν είναι μόνο ικανοί στην ανακάλυψη αλλά και στην εκ νέου ανακάλυψη, διαγράφοντας μια παλιά γνώση που λειτουργούσε ενδεχόμενα λάθος.

Από παρατηρήσεις σε ερευνητικά προγράμματα προκύπτει ότι οι μέθοδοι διερεύνησης και ανακάλυψης στοιχειοθετούν μια διαδικασία προβληματισμού. Όμως κατά τη λύση ενός προβλήματος, αξιοποιώντας ο μαθητής τη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, προσπαθεί να αναπτύξει συστηματικές μεθόδους και τεχνικές για την ανακάλυψη ιδεών που θα τον βοηθήσουν να λύσει το υφιστάμενο πρόβλημα. Οι διαδικαστικές τεχνικές λύσεις του προβλήματος θεμελιώνονται στις εξής αρχές της δημιουργικής σκέψης: α) Την αφαίρεση, β) Την ανάλυση, γ) Τη σύνδεση, δ) Την αναλογία (Δερβίσης 1998). Κατ' άλλους υπάρχει και διαφοροποίηση στις τεχνικές όπου διακρίνουν: α) Την τεχνική της σύνθεσης, β) Την τεχνική του διαχωρισμού, γ) Την τεχνική του πολλαπλασιασμού και δ) Την τεχνική της ανασύνθεσης (Horowitz 2002).

Οι μέθοδοι διερεύνησης και ανακάλυψης μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές με υψηλό αλλά και από μαθητές με δείκτη νοημοσύνης κάτω από το μέσο όρο. Αυτό ακριβώς τους προσδίδει αξία, γιατί συμβάλλουν στο να τονωθεί το αυτοσυναίσθημα των μαθητών και με τις ασκήσεις έρευνας και ανακάλυψης ολόκληρη η τάξη παρωθείται και φτάνει σε υψηλό σημείο ενδιαφέροντος. Η ανταλλαγή ιδεών, που γίνεται όχι πια με το δάσκαλο, αλλά μεταξύ των ίδιων των μαθητών, αποτελεί τη βάση της διαπίστωσης ότι η συμμετοχή διπλασιάζεται, όταν είναι αυθόρμητη και ελεύθερη. Οι μαθητές, για να είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν σε τέτοιες συζητήσεις, αρχίζουν να ερευνούν σε βιβλιοθήκες, σε μουσεία, σε εφημερίδες, ψάχνοντας για πηγές του θέματός τους. Μάλιστα τα αμφιλεγόμενα θέματα παρουσιάζονται ιδιαίτερα κατάλληλα για συζητήσεις και δίνουν αφορμή για παρουσίαση μιας ποικιλίας απόψεων, που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη του παιδιού την οποία και ασκούν περαιτέρω.

4.4.1.3. Ο Εκπαιδευτικός

Ο ρόλος του δασκάλου και η δραστηριότητά του στο μορφωτικό γεγονός της μάθησης καθορίζεται από τη λειτουργία, πώς και κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει στη συνάντηση του μαθητή με το μορφωτικό αγαθό, δηλαδή το γνωστικό αντικείμενο. Μια άμεση συνάντηση μεταξύ του γνωστικού αντικειμένου και του "ερευνητικού πνεύματος" πραγματοποιείται εκεί όπου προκαλούνται μορφωτικές επιδράσεις πάνω στο υποκείμενο (μαθητή), το οποίο

μαθαίνει (γνωρίζει) και βιώνει. Σύγχρονες έρευνες σχετικές με τις μορφές διδασκαλίας προσανατολίζονται στον παραπάνω σκοπό και υποδεικνύουν μεθόδους στις οποίες καταβάλλεται η μεγαλύτερη προσπάθεια για μια αμεσότερη συνάντηση ανάμεσα στο μαθητή και το μορφωτικό αγαθό, απ' ότι στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Δερβίσης 1982)

Στον κοινό άνθρωπο υπάρχει η αντίληψη ότι "καλός δάσκαλος" είναι εκείνος που έχει πολυμερή γνώση, εκείνος που έχει πτυχία και μετεκπαιδεύσεις. Κανένας δε μπορεί να έχει αντίθετη γνώμη σ' αυτά, με τη διαφορά ότι χρειάζεται ακόμη να έχει επίγνωση της αποστολής του, να επιλύει τα προβλήματα με κατανόηση και ανθρωπιά, να κάνει διάγνωση των εσωτερικών κλίσεων και να συντελεί στην καλλιέργειά τους (Χαραλαμπίκης 1984). Καλός εκπαιδευτικός είναι όμως και εκείνος, ο οποίος μπορεί να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής, τα αιτήματα της παιδαγωγικής και της διδακτικής, είναι διορατικός και εφαρμόζει διδασκαλία εγγύτητας με τη ζωή. Μια διδασκαλία λοιπόν που ενδεχόμενα πληροί όλα τα παραπάνω είναι η δημιουργική διδασκαλία.

Η διαμόρφωση όμως ενός δημιουργικού εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με το είδος της εκπαίδευσης και μετεκπαιδευσής του. Είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να κατέχει υψηλή ακαδημαϊκή ή καλλιτεχνική γνώση, η οποία όμως θα συνυφαίνεται με τη μεθοδολογία της σπουδής των γνωστικών αντικειμένων. Χρειάζεται να έρχεται αρωγός μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών τεχνικών, ώστε να δημιουργεί την αριστοτελική "όρεξη" στο μαθητή για μάθηση. Η δημιουργική διδασκαλία είναι μια ανοιχτή διαδικασία και ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών μπορεί να φτιάξει ένα πρόγραμμα ενός γνωστικού αντικειμένου για τους μαθητές με τη συνεργασία των μαθητών (Μαγνήσαλης 1987).

Μερικοί εκπαιδευτικοί αμφισβήτησαν την πρακτική της παροχής ενός κλίματος ελευθερίας, γιατί ισχυρίζονται ότι κάτω από τέτοιες καταστάσεις οι μαθητές γίνονται ανήσυχοι. Μπορεί αυτό εν μέρει να είναι αλήθεια τουλάχιστον στα πρώτα στάδια της δημιουργικής διδασκαλίας, όπου οι μαθητές μπορεί να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και να απογοητεύονται, αλλά, όταν του δοθεί κατόπιν η ευκαιρία, ξεδιπλώνει τις νοητικές του ικανότητες και αρχίζει να αξιολογεί τα θέματα και τις προτάσεις πάνω σ' αυτά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσει και να οξύνει ορισμένες ικανότητες που βρίσκονταν σε "λανθάνουσα κατάσταση" (Massialas-Zevin 1975).

Ο εκπαιδευτικός, που ενδιαφέρεται να αξιοποιήσει τη δημιουργική σκέψη και το δημιουργικό "τάλαντο" των μαθητών του, χρειάζεται να γνωρίζει ποιες ενέργειες είναι εκείνες που μπορούν να ενισχύσουν ή να αναστείλουν τη δημιουργική συμπεριφορά και ανάλογα να

τις χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία. Αντίθετα μπορεί κάποιες προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή γονιών να έχουν και θετικές και αρνητικές συνέπειες, αν δεν συνοδεύονται από ενισχυτικές ενέργειες για την τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Τέτοιες ενισχυτικές ενέργειες μπορεί να είναι: Η παραχώρηση χρόνου στους μαθητές, η οργάνωση της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, η φιλικότητα, η χρήση χιούμορ την ώρα της μαθησιακής διαδικασίας, η αποφυγή πρόωρης κριτικής, η παρακολούθηση των ενδιαφερόντων των παιδιών, η ενθάρρυνση της ποικιλίας και της παιγνιώδους διάθεσης, η χρήση ποικίλων ερωτήσεων, η αποδοχή της ποικιλίας γνώμων και της διαφορετικότητας απόψεων, η καθοδήγηση των μαθητών να ανακαλύψουν την απάντηση μόνοι τους, η ρύθμιση της πολυλογίας και ο σεβασμός όλων των απόψεων ακόμα και των εσφαλμένων (π.β. Παπαδόπουλος Ν.Γ. 1984, 1993, 1994).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση τέτοιου κλίματος στη σχολική τάξη, που να ευνοεί τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, μπορεί να συνοψιστεί στα παρακάτω σύμφωνα με τους Massialas-Zevin (1975):

α) Σχεδιάζει τις διδακτικές ενέργειες, που καλύπτουν μια χρονική περίοδο (ένα εξάμηνο ή ένα έτος) και, αφού αποφασίσει πότε είναι η κατάλληλη στιγμή, παρουσιάζει το επιλεγμένο υλικό στην τάξη. Το υλικό αυτό είναι δυνατόν να είναι μια προβληματική κατάσταση από το χώρο των γνωστικών αντικειμένων και χρησιμεύει σαν "ένανσμα" στην παραγωγή και τον έλεγχο των ιδεών. Στην προκειμένη περίπτωση το υλικό θα αντληθεί από το χώρο της Τοπικής Ιστορίας.

β) Η συμπεριφορά του είναι αυτή του ερευνητή και κατά συνέπεια δεν μπορεί να δίνει έτοιμες λύσεις. Με τον τρόπο αυτό κινητοποιεί τη σκέψη των μαθητών του. Δηλώνει από την αρχή ότι όλοι οι ισχυρισμοί ή η διατύπωση απόψεων γίνονται αποδεκτοί σε μια "ελεύθερη αγορά ιδεών".

γ) Στο θέμα "στρατηγικής της διδασκαλίας" δεν απαντά στις ερωτήσεις, που του απευθύνονται, αλλά τις επιστρέφει, π.χ. στην ερώτηση του μαθητή "Σε τι χρησίμευε στους ανθρώπους μιας περιοχής ένα αντικείμενο" απαντά με ερώτηση, όπως: "Σε τι θα μπορούσε να τους χρησιμεύσει" και μ' αυτό τον τρόπο κινητοποιεί το παιδί να αναζητήσει λύσεις. Αν οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για την πολιτιστική καταγωγή ενός αντικειμένου ή για την προέλευση ενός τοπωνύμιου, ο εκπαιδευτικός όσο κι αν πιέζεται να απαντήσει επιστρέφει την ερώτηση στους μαθητές κάπως έτσι: "Δε βλέπω το λόγο γιατί δεν μπορείτε να δώσετε δικές σας απαντήσεις ή λύσεις στο πρόβλημα που μας απασχολεί". Γενικά δηλαδή ο εκπαιδευτικός "κάνει

το συνήγορο του διαβόλου" προκειμένου να αναγκάσει του μαθητές να δώσουν τις δικές τους λύσεις και να υπερασπιστούν με επιχειρήματα τις απόψεις τους.

δ) Αν και κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού σε μια δημιουργική διδασκαλία είναι να κινητοποιεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών του, είναι ανάγκη να εκτελεί και άλλα καθήκοντα στην τάξη "διοικητικής φύσης". Έτσι π.χ. διατηρεί την τάξη, καταγράφει τις απόψεις, παρακινεί, δημιουργεί διαφέρον. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί συνειδητά να ανταμείψει τους μαθητές, που εργάζονται με όρεξη και δημιουργικότητα για τη συμμετοχή τους στο διάλογο από τον οποίο προσδοκά να προκύψουν λύσεις. Ανταμείβοντας την ανταλλαγή και τον έλεγχο των ιδεών μεταξύ των μαθητών οδηγεί την τάξη σε υψηλότερα επίπεδα παρόθησης.

4.4.1.4. Ερωτήσεις και δημιουργική σκέψη

Η σχολική τάξη αποτελεί μια κοινωνική ομάδα με δική της δυναμική. Στα πλαίσια της διαδικασίας για την προσφορά της γνώσης χρησιμοποιούνται ποικίλοι τρόποι και μέσα, που συμβάλλουν στη διέγερση της έμφυτης ανάγκης του ανθρώπου για γνώση. Βασική προϋπόθεση ομαλής λειτουργίας της ομάδας αυτής είναι η ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, που συχνά παίρνει τη μορφή διαλόγου. Κύριο συστατικό του διαλόγου είναι η ερώτηση, στην οποία βρίσκεται η βάση της αναζήτησης της γνώσης. Η ερώτηση δεν αποτελεί μόνο έκφραση άγνοιας, αλλά αποτελεί γνώρισμα υγιούς διαλόγου και ώριμης κοινωνικής συμπεριφοράς και μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας (Πυργιωτάκης 1983, Τριλιανός 1991). Μάλιστα κάποιες ερωτήσεις μπορούν να προκαλέσουν περισσότερες από μία απαντήσεις (Βαϊνός 1998).

Οι ερωτήσεις, για να συμβάλλουν αποφασιστικά ως μέσο μετάδοσης της γνώσης, πρέπει να μην αντιμετωπίζονται ως τυχαία και απλοϊκά κατασκευάσματα (Καλογεράκης 1994, Γιοκαρίνης 1995) αλλά με επιστημονική μέθοδο και να ικανοποιούν κάποιες αρχές.

Συνήθως γίνεται ερώτηση, όταν δεν υπάρχει γνώση αλλά υπάρχει επιθυμία για γνώση. Λέμε λογου χάρη: Πού βρίσκεται ο τάδε δρόμος; Τίνος είναι το βιβλίο; Γιατί θεωρείται εκείνος ένοχος; Πώς δημιουργήθηκε αυτή η εντύπωση κ.λπ. Με την ερώτηση επιτυγχάνεται λύση της άγνοιας. Η ερώτηση χρησιμοποιείται ως οδηγός στα μονοπάτια της γνώσης, έχει αμεσότητα με τη ζωή, γιατί η πρακτική της ερώτησης και της απάντησης χρησιμοποιείται στην καθημερινή κοινωνική ζωή. Πόσο εύκολο όμως είναι να απομονωθεί η όποια ερώτηση αυτή καθαυτή από την όλη μαθησιακή διαδικασία και να εξεταστεί ο ρόλος της ως μέσου αγωγής και μάθησης; Είναι αλήθεια ότι στην προσπάθεια αυτή το βασικό εμπόδιο είναι το γε-

γονός ότι η οποιαδήποτε ερώτηση συνυφαίνεται με όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης, όπως είναι ο μαθητής, το γνωστικό αντικείμενο και ο εκπαιδευτικός.

Όταν μια ερώτηση χρησιμοποιείται με επιτυχία, διεγείρει τη σκέψη, ενδυναμώνει το συναίσθημα της αυτο-αξίας, υποβοηθεί στην επικοινωνία, ωθεί προς τη δημιουργικότητα (Πετρουλάκης 1960). Ωστόσο οι απόψεις της Νέας Αγωγής προτείνουν την αντικατάσταση της ερώτησης του δασκάλου με την ερώτηση του μαθητή. Ιδίως ο Gaudig (1923) θεωρεί ότι η ερώτηση του δασκάλου προς το μαθητή είναι πλαστή, αφού δεν ερωτούν οι μαθητές που αγνοούν, αλλά ο δάσκαλος που γνωρίζει, και "πνευματοκτόνος", γιατί εισάγει προς διερεύνηση ό,τι αυτός επιθυμεί, με αποτέλεσμα να καθορίζει δογματικά τους στόχους της μάθησης, να αφήνει ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας της σκέψης, να περιορίζει τη δημιουργική σκέψη και να εξανεμίζει την πρωτοτυπία. Η ερώτηση του εκπαιδευτικού θεωρείται μάλιστα χαρακτηριστικό στοιχείο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και δεν πρέπει να έχει θέση σε ένα "Σχολείο από τη ζωή, με τη ζωή, για τη ζωή" (Ματσαγγούρας 1998, Βαϊνάς 1998). Φαίνεται λοιπόν ότι είναι ανάγκη οι μαθητές να διατυπώνουν ερωτήσεις πάνω στο θέμα που εξετάζεται, εφόσον δεχόμαστε ότι δεν το γνωρίζουν, γιατί έτσι ικανοποιείται το αξίωμα ότι όποιος ενδιαφέρεται για κάτι ρωτά να μάθει (π.β. και το "Τό ζητούμενον άλωτόν, έκφευγει δέ τ' ἀμελλούμενον", Σοφοκλής, Οιδ. Τυρ. στιχ. 110-111). Η ερώτηση του μαθητή συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα, καθώς ικανοποιεί τη φυσική περιέργεια για γνώση, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του και καλύπτει τα ενδιαφέροντά του, αυτοκατευθύνει την πορεία του και δε "ρυμουλκείται" από το δάσκαλο. Στην ελληνική εκπαίδευση όμως συμβαίνει συνήθως το αντίθετο. Ο δάσκαλος είναι εκείνος που υποβάλλει το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων (Τριλιανός 1991) και καλεί τους μαθητές να δώσουν απαντήσεις σε θέματα που υποψιάζεται ή θεωρεί ότι αγνοούν. Βεβαίως η αποθάρρυνση της μαθητικής ερώτησης είναι ένα γενικότερο φαινόμενο και η αναστολή ή ματαίωση της μαθητικής ερώτησης συνδέεται με τη στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού και την έλλειψη παιδαγωγικής ευαισθησίας (Παπάς 1985β).

Στη σχολική βαθμίδα του Γυμνασίου ευνοείται περισσότερο η μαθητική ερώτηση. Παρόλα αυτά οι ερωτήσεις των καθηγητών καλύπτουν όλο το φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Οι καθηγητές δείχνουν προτίμηση στο Σωκρατικό μεθοδολογικό πρότυπο και πολλοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη ευνοεί τη δημιουργική διαδικασία, αλλά όπως σημειώνεται, το μαθησιακό πρότυπο του Σωκράτη μπορεί να χαρακτηριστεί κατά κάποιο τρόπο ως αντιδημιουργικό (Παπάς 1985β).

Το ζητούμενο είναι να ερευνηθεί πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τη μαθη-

τική ερώτηση, επειδή η αναστολή της μαθητικής ερώτησης συνδέεται στενά με τη στάση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεπεράσει την επιφυλακτικότητα των μαθητών με την ενθάρρυνση στις μαθητικές ερωτήσεις, με τη συμμετοχικότητα στον καθορισμό των γνωστικών στόχων, με το συνεργατικό του ρόλο. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να υποβάλλουν ερωτήσεις, όταν η ατμόσφαιρα στην τάξη είναι αντιαιταρχική. Οποιαδήποτε μαθητική ερώτηση δε θα πρέπει να γίνεται στόχος ειρωνείας ή να χαρακτηριστεί άσχετη, γιατί μπορεί να φαίνεται άσχετη στο διδάσκοντα αλλά καθόλου άσχετη στο μαθητή που την υποβάλλει.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του μαθητή Mprema από την Τανζανία, που είχε παρατηρήσει ότι το πιο ζεστό γάλα, όταν έμπαινε στην κατάψυξη, έπηζε σε λιγότερο χρόνο και ρώτησε γι' αυτό τους καθηγητές του. Η ερώτησή του όμως έγινε στόχος ειρωνείας από τους δασκάλους του πριν την εμπιστευτεί στον Dr. Osborne, ο οποίος διαπίστωσε ότι ο μαθητής είχε κάνει μια σημαντική ανακάλυψη. Ο Osborne παρατηρεί: "Καμιά ερώτηση δεν πρέπει να γελοιοποιηθεί. Τώρα χαίρομαι να απαντώ σ' ερωτήσεις και θέλω να ενθαρρύνω τη διατύπωσή τους και την κριτική διάθεση". Εάν πάλι ο εκπαιδευτικός απευθυνθεί στους μαθητές λέγοντας: "Οι ερωτήσεις σας να είναι έξυπνες και τεκμηριωμένες" ή κάτι παρόμοιο, οι μαθητές δεν τολμούν να ρωτήσουν και πνίγουν τις ερωτήσεις τους για να αποφύγουν χαρακτηρισμούς στις ερωτήσεις τους ή ακόμη, για να μη γίνουν στόχος αμφισβήτησης από ολόκληρη την τάξη.

4.4.1.5. Νοητικές λειτουργίες - ταξινομήσεις και δημιουργικές ερωτήσεις

Ένα ζήτημα που προκύπτει είναι τι είδους ερωτήσεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται στο σχολείο και τι είδους νοητικές λειτουργίες καλλιεργούνται μ' αυτές. Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες ερωτήσεων, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου. Ανάλογα και με τη φύση της ερώτησης ενεργοποιούνται διάφορες ψυχικές λειτουργίες για την εξεύρεση της απάντησης. Η μνήμη, η κρίση, η φαντασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στην διατύπωση μιας ερώτησης αλλά και στην επίλυσή της.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις ερωτήσεων, οι οποίες ακολουθούν διαφορετικές κατατάξεις νοητικών λειτουργιών. Στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται πλήθος ταξινομιών ερωτήσεων, οι οποίες χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια. Τα κριτήρια όμως που έχουν ενδιαφέρον για το θέμα μας σχετίζονται με το είδος της γνώσης που αφορούν, τις διδακτικές λειτουργίες που επιτελούν και τις νοητικές λειτουργίες στις οποίες απευθύνονται (Πετρουλάκης 1992, Βαϊνάς 1998, Ματσαγγούρας 1998). Το τελευταίο κριτήριο θα

αποτελέσει αντικείμενο εξέτασης, καθώς πρόκειται να εξεταστεί ο ρόλος των ερωτήσεων στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της νοητικής λειτουργίας της αποκλίνουσας νόησης και της δημιουργικής σκέψης κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Αλλά και αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να ταξινομηθούν σε χαμηλού-υψηλού επιπέδου, ανοικτού και κλειστού τύπου και σε συγκλίνουσες και αποκλίνουσες ερωτήσεις.

Είναι σκόπιμο να δοθεί μια εικόνα ταξινόμησης - κατηγοριοποίησης των νοητικών λειτουργιών. Ο Bloom και οι συνεργάτες του ασχολήθηκαν με το γνωστικό τομέα στον οποίο διέκριναν έξι νοητικές λειτουργίες, που τοποθετούν σε ιεραρχική διάταξη. Αυτές είναι: α) Γνώση, β) Κατανόηση, γ) Εφαρμογή, δ) Ανάλυση, ε) Σύνθεση στ) Αξιολόγηση. Η γνώση βασίζεται κυρίως στη μνήμη, η κατανόηση γίνεται από τη δυνατότητα του μαθητή να ερμηνεύει σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες (interpret), να μεταφράζει ή να προεκτείνει τα δεδομένα της προβληματικής κατάστασης. Η εφαρμογή γίνεται αντιληπτή όταν ο μαθητής αξιοποιεί αυτό που κατανόησε σε διάφορες περιπτώσεις. Στην ανάλυση ο μαθητής διαιρεί τα μέρη των δεδομένων ανιχνεύοντας τα, ενώ στη σύνθεση επιχειρείται η δημιουργία του συνόλου ίσως με μορφή, που δεν υπήρχε πριν. Ακολουθεί τέλος η αξιολόγηση, που είναι η ικανότητα να κρίνει την αξία των ιδεών - λύσεων (Bloom & Krathwohl 1986, Τριλιανός 1991).

Η ιεράρχηση όμως αυτή επιτρέπει και την κατάταξη των νοητικών λειτουργιών σε χαμηλού και υψηλού επιπέδου. Χαμηλού είναι η γνώση και η κατανόηση, ενώ υψηλού η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Σε κάθε ένα από τους παραπάνω τομείς αντιστοιχούν και ανάλογα είδη ερωτήσεων, άρα και οι ερωτήσεις χωρίζονται σε χαμηλού και υψηλού επιπέδου. Οι ερωτήσεις που απευθύνονται στις κατώτερες πνευματικές λειτουργίες είναι χρήσιμες, διότι παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα του γνωστικού υποβάθρου, μέσω του οποίου θα μπορέσει να αναχθεί σε βαθμίδες των ανώτερων πνευματικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Τριλιανός 1991).

Οι παιδαγωγικές ερωτήσεις του "πώς" και του "γιατί" αποβλέπουν στην καλλιέργεια της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας νόησης, στην ανάπτυξη της κριτικής και αξιολογικής ικανότητας, στη συναγωγή συμπερασμάτων, στη λύση προβλημάτων, στον προσδιορισμό σχέσεων, στην ανακάλυψη ομοιοτήτων, διαφορών, σχέσεων, στη σύνθεση ή στην ανασύνθεση (Τριλιανός 1991). Οι ερωτήσεις που εμπίπτουν στο επίπεδο της σύνθεσης είναι εκείνες που τονίζουν τη δημιουργική εργασία του μαθητή με κριτήριο το βαθμό με τον οποίο ο μαθητής δημιουργεί κάτι το νέο κατά την εκτίμησή του. Ο μαθητής στην προσπάθειά του να διατυπώσει μια έννοια ενοποιεί τα στοιχεία ή τις εμπειρίες, που έχει αποκτήσει. Ζητείται λοι-

πόν να συνενώσει χρησιμοποιώντας γνωστές έννοιες ή να συσχετίσει διάφορα στοιχεία, για να προκύψει κάτι καινούριο.

Η σύνθεση αυτή δεν είναι τυχαία, γιατί προηγείται μια σύνθετη διαδικασία επιλογής των στοιχείων και η ένταξή τους σε νέες μορφές επικοινωνίας. Έτσι με το νέο ενιαίο σύνολο ο μαθητής εκφράζει τη δημιουργική του σκέψη. Το καταλληλότερο είδος ερώτησης για τη σύνθεση είναι η ερώτηση τύπου δοκιμίου. Η σύνθεση προάγει τη δημιουργικότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα του διερευνητικού νου, της ευαισθησίας στα προβλήματα, της άρνησης αποδοχής των καθιερωμένων σκέψεων της κοινωνίας, της ευελιξίας. Ο δημιουργικός μαθητής ικανοποιείται με την ανακάλυψη διαφορετικής απάντησης, με αναζήτηση της πρωτοτυπίας, η οποία μπορεί να έχει λογική θεμελίωση ή αισθητική δικαίωση. Στόχος του μαθητή είναι να εκφράσει μια ιδέα η οποία να ενημερώνει, να πείθει ή να ψυχαγωγεί όπως μια πρωτότυπη αναφορά για ένα θέμα, ένα ποίημα, ένα εικαστικό έργο κ.λπ. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις είναι δυνατόν η δημιουργική εργασία των μαθητών να συνδέεται με μια πραγματική ανακάλυψη. Ειδικά για το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας, στα πλαίσια των ανοικτών ερωτήσεων, θα μπορούσαν να τεθούν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- ♦ *Φαντάσου ότι είσαι ανταποκριτής ενός ραδιοφωνικού σταθμού στην Κρήτη το 1941. Τι θα έλεγες στον κόσμο για τη Γερμανική εισβολή στο νησί;*
- ♦ *Είσαι μαθητής σ' ένα σχολείο στην Κρήτη την περίοδο της Τουρκοκρατίας, όπου φοιτούσαν και μικροί Τούρκοι. Τι είδους συζητήσεις θα έκανες με αυτούς;*
- ♦ *Τον καιρό της Βενετοκρατίας οι Ενετοί ανάγκαζαν με τη βία τους Κρήτες να υπηρετούν στα πλοία ως κωπηλάτες. Πώς θα ενεργούσες, αν ήσουν ένας από αυτούς;*
- ♦ *Γράψε τα ονόματα τοποθεσιών, που σχετίζονται με τη Βυζαντινή περίοδο στην Κρήτη.*

Η δεύτερη ταξινόμια χρησιμοποιείται κατά τη χρήση της ερώτησης ως μέσου αξιολόγησης και περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ζητούν από τους αξιολογούμενους να αναπτύξουν ελεύθερα ένα θέμα, διατυπώνοντας τις απόψεις τους (Δημητρόπουλος 1983, 1985, Κασσωτάκης 1981). Οι απαντήσεις που προκύπτουν δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν από τον εκπαιδευτικό, είναι σχετικά εκτενείς και εκφράζουν τη γενικότερη θέση του αξιολογούμενου (Βαϊνάς 1998). Αντίθετα οι ερωτήσεις κλειστού τύπου επιζητούν μίαν απάντηση, είναι δυνατόν να είναι μονολεκτικές (ναι-όχι), είναι σύντομες και προβλέψιμες (Θεοφυλλίδης 1988, Ματσαγγούρας 1998).

Η τρίτη ταξινόμια στηρίζεται στο πρότυπο λειτουργίας της νόησης του Guilford, όπου κατατάσσονται οι ερωτήσεις σε συγκλίνουσες και αποκλίνουσες. Οι πρώτες αναφέρο-

νται στη μνήμη, κατανόηση και ανάλυση, και επιδέχονται μία σωστή απάντηση, ενώ οι δεύτερες αναφέρονται στην αποκλίνουσα νόηση και περιλαμβάνουν έκθεση προσωπικών απόψεων, υποθέσεις, εκτιμήσεις, προτάσεις και επιδέχονται περισσότερες από μια απαντήσεις (Guilford & Horfner 1971, Ματσαγγούρας 1998). Η αποκλίνουσα νόηση αντιπροσωπεύει ένα πιο ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας και χαρακτηρίζεται από την παροχή μεγάλου αριθμού λύσεων, που μπορεί να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Έτσι η λειτουργία της παρομοιάζεται με τη λειτουργία των αποκλινόντων φακών (Θεοφυλλίδης 1988, Βαϊνάς 1998). Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις, που απευθύνονται στην αποκλίνουσα νόηση, οι οποίες αποκλούνται και αλλιώς ανοικτές ερωτήσεις, θεωρούνται κατάλληλα εργαλεία για την "επέκταση του πεδίου της συνείδησης" (Πόστμαν και Βαϊντγκάρτνερ 1975, Ματσαγγούρας 1998). Τα χαρακτηριστικά των ανοικτών ερωτήσεων είναι:

- α) Όποια απάντηση κι αν δοθεί δεν μπορεί να έχει προβλεφθεί.
- β) Έχει τα χαρακτηριστικά και τη σφραγίδα της προσωπικότητας αυτού που απαντά.
- γ) Η απάντηση είναι εκτενής, γιατί υποβάλλει το μαθητή να απαντήσει με συνεχή λόγο.
- δ) Επιτρέπει τη διατύπωση προσωπικής γνώμης, επιχειρημάτων, έκφρασης συναισθημάτων.
- ε) Κινητοποιούν και ενεργοποιούν τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η δημιουργική σκέψη (Θεοφυλλίδης 1988, Βαϊνάς 1988).

Οι ανοικτές ερωτήσεις προκαλούν αποκλίνουσα σκέψη, αλλά ο προσδιορισμός της σκέψης ως αποκλίνουσας δηλώνει ότι δεν υπάρχει καμία ορθή απάντηση. Η αποκλίνουσα νόηση εκφράζει λειτουργίες με τις οποίες το άτομο είναι ελεύθερο να παράγει σκέψεις ή ιδέες, ανεξάρτητα από τις δικές του, στο πλαίσιο μιας κατάστασης περιορισμένης ή ανεπαρκούς πληροφόρησης ή να προσανατολιστεί σε μια κατεύθυνση ή προοπτική σε ένα θέμα. Από την άποψη αυτή ο τύπος αυτών των ερωτήσεων συνδέεται με τη δημιουργική σκέψη και ίσως θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε στον τύπο των δημιουργικών ερωτήσεων. Αντίθετα υπάρχουν διάσπαρτες απαντήσεις σε κάθε χώρο προσέγγισης, δηλαδή είναι δυνατόν να ισχύουν πολλές απαντήσεις ως ορθές. Επιδιώκεται με άλλα λόγια η εύρεση όσο το δυνατό περισσότερων διαφορετικών ιδεών, επιλογών, συμπερασμάτων, τα οποία όμως να είναι ίσης εγκυρότητας. Οι αποκλίνουσες ερωτήσεις ενθαρρύνουν την επεξεργασία προηγούμενων ιδεών, συμβάλλουν στην παραγωγή νέων στοιχείων, εξασφαλίζουν συνθήκες πρωτοβουλιών, ευελιξίας, πρωτοτυπίας και αυθορμητισμού. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους συχνά επιδιώκουν απαντήσεις, που είναι αντίθετες με τα δεδομένα, στοιχείο που προσφέρει μεγάλη ελευθερία κίνησης στον ερωτηθέντα (Γιοκαρίνης 1995). Οι ανοικτές ερωτήσεις φαίνεται να

συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, διότι δεν περιορίζεται η επίλυσή τους σε μια και μόνη απάντηση. Έτσι οι μαθητές παράγουν πολλές και ποικίλες απαντήσεις, χαρακτηριστικές της προσωπικότητας του καθενός. Πλεονεκτούν στο ότι είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για όλα τα μαθήματα, προσφέρονται για όλα τα είδη διδακτικών στόχων, δεν απαιτούν ειδικές γνώσεις ούτε ειδική προετοιμασία. Μειονεκτούν στο ότι ο υποκειμενικός παράγοντας είναι υψηλός και απαιτούν χρόνο για τη διατύπωση όσο και για τον έλεγχο τους από κάποιο τρίτο.

Σύμφωνα με την Hunter (1971) η δημιουργική σκέψη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο αντλεί από τις προηγούμενες και τρέχουσες εμπειρίες του ιδέες, κάνει συνδέσεις και παρατηρήσεις, δημιουργεί νέες ιδέες και πραγματικότητες, καταλήγει σε νέα συμπεράσματα. Φαίνεται λοιπόν ότι αυτό που επιζητείται από το μαθητή με τις ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι να αξιοποιηθούν τα δεδομένα κατά ένα προσωπικό τρόπο. Οδηγείται έτσι στην παραγωγή απαντήσεων, τις οποίες θα χαρακτηρίζει πρωτοτυπία. Ο Giffin (1974) παρατηρεί επίσης ότι οι ερωτήσεις με αποκλίνουσα σκέψη προχωρούν πέρα από την απλή ανάμνηση και τις πληροφορίες. Ζητείται από το μαθητή να αξιοποιήσει κατάλληλα τις πληροφορίες του και να προχωρήσει στη δημιουργία νέων ιδεών και πραγματικότητων (Θεοφιλίδης 1988).

Κρίνεται όμως απαραίτητο να τονιστεί ότι οι απαντήσεις και οι επιλύσεις στις ερωτήσεις αυτές, επειδή προϋποθέτουν μια ποικιλία λύσεων και συμπερασμάτων, δεν προσφέρουν τη βεβαιότητα που διασφαλίζει η συγκλίνουσα νόηση. Το στοιχείο της σχετικότητας και της λογικοφάνειας ενυπάρχει στην επίλυση αυτού του τύπου των ερωτήσεων, ενώ η απόλυτη βεβαιότητα διασφαλίζεται με την κριτική σκέψη και την αξιολόγηση. Ωστόσο η αποκλίνουσα παραγωγική σκέψη φαίνεται ότι είναι χρήσιμη στο σημείο που οδηγεί στην επινόηση λύσεων, στη σηματοδότηση νέας πορείας θεώρησης, γενικά σε νέες δυνατότητες, και σε νέα συμπεράσματα. Το είδος αυτής της σκέψης είναι χρήσιμο στην παρούσα εποχή, καθώς χρειάζεται να γίνεται μεγάλη παραγωγή νέων ιδεών, από τις οποίες θα επιλέγονται οι καλύτερες. Η επαγωγική σκέψη της αιτιώδους σχέσης (δηλαδή της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης) αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη διαδικασία συγκρότησης των εννοιών και τούτο γιατί από μια ερώτηση παράγονται πολλές δυνατές απαντήσεις, οι οποίες βοηθούν στην οικοδόμηση νέων σχέσεων των πραγμάτων και νέων εννοιών. Οι ερωτήσεις για το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας π.χ. στο θέμα συμβίωσης κατακτητών - κατακτημένων μπορούν να πάρουν την εξής μορφή: Με ποιο τρόπο είναι δυνατό να διατηρηθούν οι φιλικές σχέσεις μεταξύ κατακτητών

και κατακτημένων; Οι απαντήσεις μπορεί να είναι: α) Με προσφορά χρημάτων, β) Με σεβασμό στα ήθη και έθιμα των κατακτηθέντων, γ) Με σεβασμό στη ζωή και την περιουσία, δ) Με βοήθεια σε περίπτωση κινδύνου, ε) Με παραχώρηση ελευθεριών και προνομίων, στ) Με κανένα από τα παραπάνω....κ.λπ.

Υπάρχει άραγε κάποια τεχνική στο να απευθύνονται ερωτήσεις; Ποιά η σημασία των ερωτήσεων για τη δημιουργική σκέψη; Η παραγωγή ιδεών μπορεί να βοηθηθεί μεταξύ άλλων και από τις ερωτήσεις που απευθύνονται, από τον τρόπο και την τεχνική που χρησιμοποιούνται για κάτι; Είναι αλήθεια ότι η τεχνική των ερωτήσεων από πολύ παλιά έχει αναγνωριστεί ως ένας τρόπος ανάπτυξης της φαντασίας και οι ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης βοηθούν σ' αυτό το σκοπό. Η τεχνική των ερωτήσεων είναι ένας δημιουργικός τρόπος παραγωγής ιδεών, που βασίζεται σε μια σειρά ερωτήσεων για κάθε θέμα. Τις ερωτήσεις ο Osborn τις θεωρεί πράξεις ευφυΐας (Μαγνήσαλης 2003). Παράλληλα η τεχνική των ερωτήσεων των τεσσάρων πράξεων της αριθμητικής είναι ένας ακόμη δημιουργικός τρόπος παραγωγής ιδεών. Εάν χρησιμοποιηθεί πρόσθεση, προκύπτει: Τι άλλο θα μπορούσε να προστεθεί, ώστε να μεγιστοποιηθεί το πλήθος, το μέγεθος, το σχήμα, ο χρόνος, ο τόπος, η δύναμη. Εάν χρησιμοποιηθεί αφαίρεση: Τι θα προκύψει, αν αφαιρέσουμε κάτι από το μέγεθός του, από το σχήμα του, αν αφαιρεθεί ένα συστατικό του, αν αφαιρεθεί χρόνος κ.λπ. Αν χρησιμοποιηθεί πολλαπλασιασμός, προκύπτει: Τι θα συμβεί, αν διπλασιαστεί, τριπλασιαστεί κτλ. Αν χρησιμοποιηθεί διαίρεση: Τι θα συμβεί, αν χωριστεί... κτλ.

Η τεχνική των ερωτήσεων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Μαγνήσαλης 1998) μπορεί να διαγραφεί ως εξής:

α. Προσδιορίζεται το πρόβλημα

β. Τίθενται ερωτήσεις, όπως: Γιατί είναι αναγκαίο; Που θα μπορούσε να γίνει; Ποιος ή πώς μπορούσε να το κάνει; Τι περισσότερο; Τι μπορεί να συμβεί γύρω από αυτό; κ.λπ.

γ. Γίνονται ερωτήσεις με αναφορά σε άλλο πεδίο, όπως: Ποιές άλλες χρήσεις; Ποιοί νέοι τρόποι; Πώς μπορεί να τροποποιηθεί;

δ. Καταγράφονται οι ιδέες, που δημιουργούνται από τους παραπάνω συνειρμούς, με σκοπό την αξιολόγησή τους.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η σημασία των ερωτήσεων για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι πολύ μεγάλη.

Γενικά, γίνονται διάφορες επισημάνσεις (π.β. Τριλιανός 1991) για την ποιότητα και τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου των ερωτήσεων και συγκεκριμένα θεωρείται σκόπιμο να

αποφεύγονται: 1) Οι δυσνόητες ερωτήσεις, 2) Οι ερωτήσεις που η απάντησή τους περιορίζεται σε ένα "ναι" ή "όχι" ή κάποια συγκεκριμένη απάντηση, 3) Οι ερωτήσεις που είναι άσχετες προς τους διδακτικούς στόχους, 4) Οι ερωτήσεις που έχουν χαρακτήρα "μέσου τιμωρίας" των "απρόσεκτων μαθητών". Για τη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη επισημαίνεται ακόμη ότι 1) οι ερωτήσεις γίνονται για να προβληματίζεται η τάξη ως σύνολο και να απαντά σ' αυτές και 2) σε περίπτωση αδυναμίας να βρεθεί μια ικανοποιητική ή σωστή απάντηση να ομολογείται αυτό με ειλικρίνεια και άμεσα (χωρίς περισπασμούς).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι οι ερωτήσεις είναι από τα σοβαρότερα "εργαλεία", που διαθέτει ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία της μάθησης. Αυτή η διαπίστωση είναι ανάγκη να οδηγεί σε σοβαρή αντιμετώπιση του θέματος, ώστε γίνεται ορθή χρήση των ερωτήσεων στην τάξη και σε συνάρτηση με τους στόχους, που έχουν τεθεί. Η ορθή χρήση των ερωτήσεων δεν είναι απλά τεχνική, αλλά τέχνη, που περικλείει έμπνευση και δημιουργία.

5. ΣΤΑΔΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

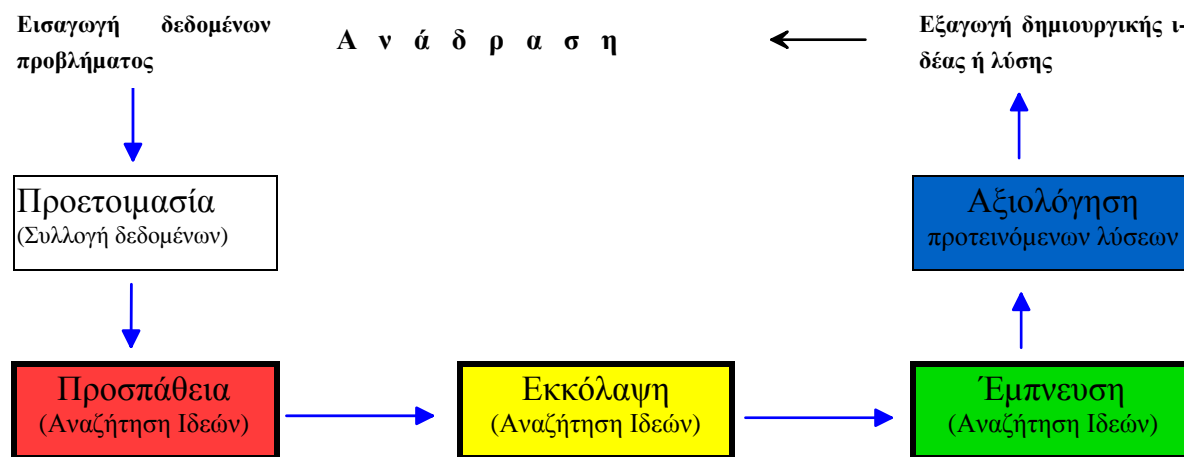
Οι ερευνητές για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης αρχικά χρησιμοποίησαν ειδικά προγράμματα. Δεν χρησιμοποιήθηκαν μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, ίσως για να ικανοποιηθούν κάποιες συνθήκες όπως, ελευθερία κίνησης σε ένα ευρύτερο χώρο ιδεών, απαλλαγή από το άγχος του βαθμού, το φόβο των εξετάσεων, του λάθους κ.ά. που σε ένα βαθμό τα σχολικά μαθήματα δεν ικανοποιούν. Άλλοι ερευνητές προσπάθησαν να εντάξουν την καλλιέργειά της μέσα στα σχολικά μαθήματα, αν και υπήρχαν κάποιες αμφιβολίες κατά πόσο αυτά ευνοούσαν την ανάπτυξή της. Κατά τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας ικανοποιείται η έκφραση ελευθερίας κινήσεων των ιδεών και οι διαδικασίες ανακάλυψης που απαιτούνται για την έκφραση δημιουργικής σκέψης.

Για την παραγωγή μιας δημιουργικής ιδέας μεσολαβούν κάποια στάδια και μέσα από αυτά οι ιδέες αναδύονται, άλλοτε ως μια ξαφνική ενόραση, άλλοτε ύστερα από συντονισμένες νοητικές προσπάθειες. Αρχικά φαίνεται να είναι ένα ξαφνικό "πέταγμα του νου", αλλά γίνονται ασυνείδητες διεργασίες που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν. Αυτές προκαλούνται με την εφαρμογή κάποιας από τις πολλές τεχνικές που έχουν επινοηθεί για το σκοπό αυτό. Παρακάτω γίνεται λόγος για τα στάδια που ακολουθεί η σκέψη για την παραγωγή μιας δημιουργικής ιδέας. Γίνονται νύξεις για μεθόδους και ανάλυση τεχνικών, που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, που καλλιεργεί δημιουργική σκέψη στους μαθητές του.

5.1. Τα στάδια παραγωγής της δημιουργικής ιδέας

Πριν παρουσιαστούν οι τρόποι ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης χρειάζεται να συζητηθούν τα στάδια που περνά μια ιδέα μέσα από τη διαδικασία της σκέψης, για να καταλήξει κρινόμενη στο τέλος να είναι δημιουργική. Αλλά και από την ίδια τη φύση της η δημιουργική διαδικασία ενεργοποίησης της σκέψης δεν είναι κάτι απλό. Σύμφωνα με τον MacKinnon είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται η γνώση, η παρώθηση, η συγκίνηση (βίωμα) με νοητικές λειτουργίες, όπως η αντίληψη, η μνήμη, η φαντασία, η εκτίμηση, ο προγραμματισμός κ.ά. Η, δημιουργική ιδέα φαίνεται έτσι να περνά μέσα από κάποια στάδια πριν θεωρηθεί ως πρωτοποριακή, ως ιδέα που ανοίγει νέους δρόμους, ως ιδέα που προτείνει κάτι νέο. Από εκείνους που επιχείρησαν να καταγράψουν τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, πρώτος ο Wallas (1926, 1970) είναι εκείνος που πρότεινε 4 στάδια (προετοιμασία, επώαση ή εκκόλαψη, φωτισμός, επαλήθευση) της δημιουργικής σκέψης, τα

οποία τελευταία προτείνονται σε 5 (Μαγνήσαλης 1996). Τα στάδια της δημιουργικής σκέψης για την παραγωγή ιδέας είναι: της προετοιμασίας, της προσπάθειας, της επώασης ή εκκόλαψης, της έμπνευσης και της αξιολόγησης.



5.1.1. Προπαρασκευή της σκέψης για την παραγωγή ιδεών

Το στάδιο της προετοιμασίας είναι εκείνο κατά το οποίο γίνεται *προσδιορισμός* του προβλήματος, συλλέγονται τα απαραίτητα στοιχεία, για να βρεθεί η λύση από το υποκείμενο και γίνεται ανάλυση των στοιχείων του. Ο προσδιορισμός του προβλήματος είναι πρωταρχικής σημασίας και η επίλυσή του εξαρτάται από τον προσδιορισμό του, καθώς αυτό είχε επισημάνει και ο Einstein, ισχυριζόμενος ότι ο προσδιορισμός του προβλήματος είναι ένα αποφασιστικό βήμα για τη λύση του. Οι δημιουργικές λύσεις σε πολύ μεγάλο ποσοστό προέρχονται από τον τρόπο που τίθεται εξ αρχής το πρόβλημα και τον ακριβή προσδιορισμό των δεδομένων του.

Δεύτερη ενέργεια κατά το στάδιο της προετοιμασίας είναι η *συλλογή των στοιχείων*, που απαρτίζουν το πρόβλημα. Στη φάση αυτή το άτομο μελετά γενικά και αποφεύγει να μελετήσει ειδικά βιβλία ή πληροφορίες, οι οποίες αναφέρονται στο μελετώμενο αντικείμενο (Παπάς 1985α). Από ορισμένους μελετητές της δημιουργικής σκέψης υποστηρίζεται η λεπτομερής και πολύπλευρη ανάγκη μελέτης του προβλήματος (Χαραλαμπίδης 1981, Καμπουροπούλου 1998) και από άλλους η ανάγκη συγκέντρωσης των βασικών σημείων (Μαγνήσαλης 1996, 2003). Φαίνεται ότι πιο σωστή άποψη είναι η δεύτερη, καθώς με τη λεπτομερή μελέτη είναι δυνατόν να εγκλωβιστεί κανείς στον τρόπο σκέψης των άλλων και να μην υπάρξει η δυνατότητα για νέες απόψεις και ξεδίπλωμα νέων σκέψεων. Αν υπάρχει ανάγκη νέων δεδομένων του προβλήματος, τότε θα μπορούσε κάποιος να ανατρέξει και σε συ-

μπληρωματικά στοιχεία, προκειμένου να γίνει έρευνα και άλλων εναλλακτικών λύσεων, που ενδεχομένως υπάρχουν. Η προετοιμασία λοιπόν είναι ανάγκη να γίνεται με ένα ευρύ και ερευνητικό πνεύμα.

Η τρίτη ενέργεια είναι η *ανάλυση των στοιχείων*. Η δημιουργική φαντασία εφοδιάζει το νου με καινούργιες ιδέες και θέτει ερωτήματα. Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι ανοικτές ερωτήσεις είναι εκείνες που βοηθούν στην παραγωγή νέων σκέψεων και ιδεών. Η μνήμη χρησιμεύει ακριβώς εδώ ως "αποθήκη εφοδιασμού". Είναι ανάγκη επίσης να διαχωριστούν τα σημεία, που επιζητούν παραγωγή νέων ιδεών και στα οποία χρειάζεται να εφαρμοστεί κριτική. Αυτό γίνεται, για να αποφευχθεί η σύγχυση, που εμποδίζει τη δημιουργική σκέψη.

Τέλος, χρειάζεται η προετοιμασία να έχει από την αρχή καλό προσανατολισμό με στόχο το κέντρο του προβλήματος, ώστε να επιτρέπει την εξοικονόμηση χρόνου και προσπάθειας, περιορίζοντας την έρευνα σε δεδομένα ικανά να δώσουν δημιουργικές λύσεις και να αναπτύξουν περισσότερο τη δημιουργική έκφραση.

5.1.2. Προσπάθεια της σκέψης για την παραγωγή ιδέας

Στο στάδιο αυτό επιχειρείται η διατύπωση του προβλήματος, του πειράματος, του σχεδίου εργασίας κ.λπ, ενώ παράλληλα συγκεντρώνονται τα απαραίτητα δεδομένα για την επίλυσή του. Εδώ καταβάλλεται ολοκληρωμένη προσπάθεια για αναζήτηση ιδεών, οι οποίες μπορεί να είναι και πιθανές λύσεις του προβλήματος και εφαρμόζεται η αποκλίνουσα σκέψη. Η μνήμη και η εμπειρία είναι εκείνες που τροφοδοτούν με το ελάχιστο υλικό το νου, λειτουργώντας ως αποθήκες, ενώ η φαντασία εφοδιάζει με νέες υποθέσεις την όλη διαδικασία (Μαγνήσαλης 1996).

Κατά τη φάση αυτή της δημιουργικής σκέψης γίνεται συνειδητή, ηθελημένη προσπάθεια για το διαχωρισμό της παραγωγής μιας ιδέας, μέσα από την αξιολόγηση και κριτική της. Για το λόγο αυτό είναι ανάγκη να γίνει αναστολή κάθε κριτικής προκειμένου να γίνει εφαρμογή της αποκλίνουσας νόησης και είναι ανάγκη να υπάρχει στη σχολική τάξη κλίμα, που να ευνοεί αυτή τη διαδικασία. Οποιαδήποτε κριτική στις ιδέες, που παράγονται από οποιονδήποτε, είναι σκόπιμο να αποφεύγεται, για να επιτυγχάνεται η απελευθέρωση του κάθε ατόμου από κάθε είδους αναστολή, ώστε να παράγει ιδέες.

Στο στάδιο αυτό παράγεται με διάφορες τεχνικές ή μεθόδους μεγάλος αριθμός ιδεών, οι οποίες και καταγράφονται με σκοπό να συζητηθούν αργότερα. Μπορεί κάποιες απ' αυτές τις ιδέες να φαίνεται ότι δεν έχουν καμία σχέση με το θέμα που συζητείται ή να είναι αλλό-

κοτες, περίεργες, ξένες, άσχετες. Δεν κρίνεται σκόπιμο χάριν κριτικής να δημιουργείται απογοήτευση στην ομάδα για τις ιδέες που εκφράζονται.

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου το κάθε άτομο καλείται να σκεφτεί όλες τις πιθανές ιδέες ως δοκιμαστικές λύσεις και ως ιδέες, που θα γίνουν η αφετηρία για παραγωγή άλλων. Έτσι μπορεί να διατυπώνεται μια ιδέα, να βελτιώνεται ή να συνδυάζεται με άλλες, με σκοπό πάντα την παραγωγή μιας νέας πορείας, μια νέας κατεύθυνσης, ώστε να παραχθεί κάτι το νέο και το πρωτότυπο. Κατά το στάδιο αυτό προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη τα εξής:

- α) Να είναι υπόψη σε όσους συμμετέχουν σε μια ομάδα ότι σε κάθε πρόβλημα υπάρχει λύση.
- β) Να γίνεται παραγωγή όσο το δυνατό περισσότερων λύσεων και αξιοποίηση όλων των δεδομένων.
- γ) Να γίνεται αναζήτηση ιδεών νέων, πρωτότυπων, παράξενων, καινοτόμων.
- δ) Να αναστέλεται κάθε κριτική και αξιολόγηση την ώρα που παράγονται οι ιδέες.
- ε) Να γίνεται διασταύρωση ιδεών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.
- στ) Να γίνεται ενθάρρυνση και παρώθηση για παραγωγή ιδεών ατομικά ή ομαδικά.
- ζ) Να δημιουργείται κλίμα ενθουσιασμού και ψυχικής έξαρσης (Μαγνήσαλης 2003).

Στο στάδιο αυτό είναι δυνατόν να γίνει σύνδεση παραγωγής ιδεών και βελτίωσης ή συνδυασμού τους, διαδικασίες οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε λύσεις. Για να γίνει όμως αυτό, χρειάζεται συνεχής προσπάθεια. Ο εφευρέτης του φωνογράφου Τ. Edison, ο οποίος μετά από πολλές προσπάθειες ανακάλυψε το φωνογράφο, ασκεί κριτική στην άποψη ότι οι εφευρέσεις γίνονται αιφνίδια και διαμιάς. Πολλές φορές η ανακάλυψη γίνεται βήμα βήμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στις μέρες μας είναι το λειτουργικό σύστημα Windows των PC, το οποίο έχει διέλθει από πολλές φάσεις μέχρι να φτάσει, όπως είναι σήμερα και ακόμα γίνονται προσπάθειες για βελτίωσή του με νέα χαρακτηριστικά, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου.

5.1.3. Επώαση της ιδέας

Η λέξη επώαση περιέχει ως συνθετικό τη λέξη ωό (αυγό), σηματοδοτώντας ότι αυτή η διαδικασία παραγωγής δημιουργικής ιδέας μοιάζει με τη διαδικασία που από ένα αυγό γεννιέται μια ζωή. Όπως συμβαίνει μέσα στο αυγό, που δε φαίνονται οι διαδικασίες που γίνονται και η μετατροπή του σε ζωή, έτσι και το στάδιο της επώασης είναι μια περίοδος που δε φαίνεται η πρόοδος για την παραγωγή ιδεών, χαρακτηρίζεται δηλ. από "απουσία φανεράς δραστηριότητας". Η σκέψη σ' αυτή τη φάση "μοιάζει" να έχει χαλαρώσει και το πρόβλημα να

"ηρεμεί" στο ασυνείδητο. Ωστόσο φαίνεται ότι η δραστηριότητα παραγωγής ιδεών μεταφέρεται από το συνειδητό στο υποσυνείδητο και αυτός είναι ένας από τους λόγους που δεν μπορούν να παρατηρηθούν οι διαδικασίες που συμβαίνουν. Το υποσυνείδητο εργάζεται πιθανόν διττά: α) Δεν ασχολείται καθόλου με το πρόβλημα, β) Επιτελεί μια σειρά ασυνείδητων επεξεργασιών (Μαγνήσαλης 1996). Η επώαση κατά τον Parnes (1967) απαιτεί λίγη ή καμία συνειδητή προσπάθεια. Στη μέθοδο καταιγισμού των ιδεών γίνεται συνειδητή ανάγνωση ενός καταλόγου ιδεών, ενώ όλα τα μέλη της ομάδας σιωπούν και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός αριθμού νέων ιδεών.

Η διαδικασία της επώασης μάλλον εξυπηρετεί την πολυπλοκότητα της σκέψης, καθώς δίνει την ευκαιρία στο νου να αλλάξει μια κατάσταση, να την εμπλουτίσει ή να αφαιρέσει και να αναπαυτεί, για να αντλήσει ενέργεια. Αυτή η διαδικασία, όπως υποστηρίζει ο Wallas, γίνεται αυτόματα και κατά τον Sinnott γίνεται η πιο ανεξίτηλη σύζευξη της ύλης, της σκέψης και της ζωής. Η επεξεργασία της πληροφορίας από τον εγκέφαλο σε μια χρονική στιγμή κατά τρόπο παράλληλο από το συνειδητό και το υποσυνείδητο δημιουργεί δυο καταστάσεις. Η μία που κυριαρχεί το ερέθισμα σε ένα σημείο του εγκεφάλου (συνειδητό) και η άλλη κατάσταση (υποσυνείδητο) είναι η υπόλοιπη εγκεφαλική μάζα που μένει (Wallas 1970, Sinnott 1970, Ζαφρανά, Κατσίου Ζαφρανά 1989). Ειδικότερα ο Reed επισημαίνει ότι ο συνειδητός νους μοιάζει με φως, που φωτίζει ένα περιορισμένο σημείο του νου, ενώ ο υποσυνειδητός νους είναι ευαίσθητος και απορροφά πληροφορίες από παντού. Η κατεύθυνση της προσοχής στη συνείδηση εστιάζεται σε ένα σημείο, ενώ στον υποσυνείδητο νου είναι διάχυτη. Ο υποσυνειδητός νους έχει απεριόριστες δυνάμεις αντίληψης και αντιλαμβάνεται πράγματα, που δεν μπορεί να τα εννοήσει η συνείδηση (Reed 1991).

Το συνειδητό και το υποσυνείδητο εργάζονται από κοινού, αλλά για την ενεργοποίηση του υποσυνειδήτου χρειάζεται: α) Δημιουργία ευχάριστης πνευματικής ατμόσφαιρας, β) Προσδιορισμός ενός στόχου στη συνειδητή σκέψη, η οποία θα το μεταφέρει στο υποσυνείδητο για επεξεργασία και γ) Συνειδητή ανάκληση του προβλήματος και μεταβίβαση εντολής στο υποσυνείδητο για να ασχοληθεί με αυτό κάτι που γίνεται επιτυχέστερα προ του ύπνου (Μαγνήσαλης 1996), καθώς κατά τη διάρκεια του ύπνου και της νυκτερινής ανάπαυσης, όπως έχει επισημανθεί, γίνεται η σύλληψη των ιδεών. Οι Ρωμαίοι ισχυρίζονταν ότι "nutrix curarum nox" (τροφός των σκέψεων η νύχτα) και πράγματι πολλοί θεωρούν ότι η νύχτα με τον ύπνο και την ξεκούραση είναι πηγή έμπνευσης και επεξεργασίας ιδεών.

5.1.4. Έμπνευση της ιδέας

Είναι γνωστό ότι ο Αρχιμήδης, κάνοντας μια ανακάλυψη πάνω στην υδροστατική αρχή έτρεξε στο δρόμο γυμνός φωνάζοντας "Εύρηκα - Εύρηκα" και αυτό ακριβώς είναι ένα χαρακτηριστικό που δείχνει ως παράδειγμα πως λειτουργεί το άτομο, όταν του έρθει μια έμπνευση. Το πότε γεννιέται και αναπτύσσεται μια ιδέα δεν μπορεί να αποδειχτεί επιστημονικά, γιατί μια ιδέα μπορεί να διαπεράσει το νου κάποιου από το "πουθενά" και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι ο εγκέφαλος έχει επεξεργαστεί αυτή την ιδέα υποσυνείδητα (Fulton 2002). Η ανάδυση λοιπόν από το υποσυνείδητο στο συνειδητό μιας νέας ιδέας μπορεί να είναι προϊόν εκκόλαψης, ενόρασης ή επιφοίτησης. Το στάδιο αυτό διακρίνεται για την πολυπλοκότητα των καταστάσεων και των διεργασιών. Τι ακριβώς όμως είναι η έμπνευση; Ποιές είναι οι πηγές της έμπνευσης;

Ειπώθηκε προηγουμένως ότι η έμπνευση μπορεί να περικλείει τρεις καταστάσεις: Την *εκκόλαψη* με την έννοια ότι μια ιδέα προκύπτει από μια μακροχρόνια σχέση, που έχει το άτομο με αυτή. Την *ενόραση*, που είναι η επέκταση της σκέψης σε άλλα πεδία ζωής και δράσης, σε άλλες σκέψεις, απ' όπου είναι δυνατόν να δημιουργηθούν νέες ιδέες. Την *επιφοίτηση*, έννοια με ποικίλες αποχρώσεις, συνήθως θρησκευτικές και γενικά μη ελεγχόμενες επιστημονικά. Ο Pasteur παρατηρεί ότι η έμπνευση εκδηλώνεται μονάχα σ' εκείνους, που έχουν υποβάλλει τον εαυτό τους σε μακρά προετοιμασία για να τη δεχτούν. Ένα από τα κύρια σημεία, που χρειάζεται να προσεχθούν ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία της έμπνευσης είναι η γρήγορη καταγραφή της, διότι η "λάμψη αυτή του μυαλού" περνά με μεγάλη ταχύτητα από το συνειδητό και συχνά εξαφανίζεται. Αν λοιπόν δεν καταγραφεί, είναι πολύ πιθανόν να λησμονηθεί σε λίγο. Όσον αφορά την κατάσταση της έμπνευσης ορισμένων ατόμων οι Οστράντερ και Στρόντερ (1985) παρατηρούν ότι η έμπνευση παρουσιάζεται απρόσμενα και ξαφνικά, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η έμπνευση είναι μια ξαφνική σκέψη σε μια στιγμή ξενοιασίας, ενώ για τα δημιουργικά άτομα είναι ένα καθημερινό γεγονός (Μαγνήσαλης 2003).

Οι Denning & Phillips θεωρούν ότι οι πηγές της έμπνευσης σχετίζονται με ανώτερα στρώματα του εαυτού, αλλά και με διαδικασίες που δε μπορούν να ελεγχθούν επιστημονικά και μόλις αναφέρονται σε εμπειρικές ή φυσιολογικές διαδικασίες. (Denning & Phillips 1989).

5.1.5. Αξιολόγηση της ιδέας

Το τελευταίο στάδιο της δημιουργικής σκέψης και διαδικασίας για την παραγωγή ι-

δέας είναι αυτό της αξιολόγησης, στο οποίο ενεργοποιείται η κριτική σκέψη. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο συμπλήρωμα στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης. Χωρίς αυτήν η διαδικασία θα ήταν ατελής, γιατί αυτή αναφέρεται στον έλεγχο των ιδεών με δεδομένα της πραγματικότητας. Η αξιολόγηση των ιδεών, όταν γίνεται με συλλογικό και δημοκρατικό τρόπο, έχει μεγάλη αξία, διότι παρέχει την καλύτερη δυνατότητα εφαρμογής τους, ευρύτερη και μεγαλύτερη αποδοχή και δυνατότητα επιτυχίας στην εφαρμογή τους.

Διαφορετικά προκύπτει η ανάγκη αναθεώρησης. Ο έλεγχος περιλαμβάνει με άλλα λόγια κριτική των ιδεών ή νέων θέσεων από άποψη χρησιμότητας, καταλληλότητας, νομιμότητας, ηθικής, κόστους κτλ. Μετά την αξιολόγησή τους είναι δυνατόν να γίνει και πειραματική επαλήθευσή τους. Γενικά κατά το στάδιο αυτό εξετάζεται η εγκυρότητα των υποθέσεων, η εγγύτητά τους με το προς επίλυση πρόβλημα και η αποτελεσματικότητα για την υλοποίηση των ιδεών που έχουν παραχθεί (Μαγνήσαλης 1996).

Τέλος, με την ανάλυση των σταδίων από τα οποία διέρχεται η σκέψη για τη δημιουργία μιας νέας ιδέας, χρειάζεται να σημειωθεί ότι η δημιουργική διαδικασία δε σχετίζεται με την αλληλουχία μεμονωμένων σταδίων, που ακολουθούν απαραίτητα μια συγκεκριμένη διαδρομή. Είναι πιθανό κάποιο από τα στάδια, που περιγράφηκαν παραπάνω, να απουσιάζει ή να είναι πολύ σύντομο. Συχνά η διαδικασία της επώασης είναι μακρόχρονη αλλά άλλοτε σύντομη. Συνεπώς το θεωρητικό διάγραμμα των σταδίων της δημιουργικής σκέψης αποτελεί απλώς υπόδειγμα για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών, που θα έχουν σκοπό να ευνοήσουν τη δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

5.2. Τεχνικές παραγωγής ιδεών

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή των δημιουργικών ιδεών προέρχονται κυρίως από το χώρο των επιχειρήσεων, όπου οι νέες ιδέες είναι απαραίτητες για τη βελτίωση των προϊόντων, προκειμένου να είναι ανταγωνιστικά. Στο χώρο της εκπαίδευσης είναι απαραίτητες, γιατί οι μαθητές αντί να περιμένουν την "έμπνευση" μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές και να στρέψουν την προσοχή τους σε νέες κατευθύνσεις, προκειμένου να παράγουν ένα δημιουργικό έργο. Βεβαίως κατά τη διάρκεια αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων δε χάνεται το δικαίωμα επιστροφής σε παλαιότερες ιδέες. Η δημιουργική σκέψη απλώς δίνει την ευκαιρία για κάτι το διαφορετικό, εφόσον αυτό αποδειχτεί χρήσιμο και παραγωγικό. Οι κυριότερες τεχνικές που θα συζητηθούν είναι ο συνειρμός, η διεισδυτική ματιά, ο καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα (Brainstorming) και η επίλυση προβλημάτων με δημιουργι-

κό τρόπο.

5.2.1. Ο συνειρμός

Βασική διαδικασία παραγωγής ιδεών είναι ο συνειρμός κατά την οποία διαδικασία συμπλέκεται η φαντασία με τη μνήμη. Οι βασικοί νόμοι του συνειρμού στη σύγχρονη ψυχολογία είναι:

α) *Της ομοιότητας και συγγένειας*. Σύμφωνα με το νόμο αυτό μια εντύπωση ή παράσταση μπορεί να πλάθει όμοιές της. Η ανάπλαση κυμαίνεται από την πλήρη ομοιότητα έως την απλή αναλογία, πχ. Κρήτη - Νησί.

β) *Της αντίθεσης*. Κατά το νόμο αυτό κάθε παράσταση είναι δυνατόν να πλάσει μια αντίθετη ή αντίθετου περιεχομένου π.χ. κατακτητής - κατακτημένος κ.ά.

γ) *Της χρονικής και τοπικής συνάφειας*. Σύμφωνα με το νόμο της συνάφειας, οι ιδέες ξαναπλάθονται, όταν τα αντικείμενα βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Π.χ. Ο Μινώταυρος είναι συνένωση του ανθρώπου και του ταύρου (τα βόδια ζούσαν στον ίδιο χώρο με τον άνθρωπο, γιατί τα χρησιμοποιούσε για τις εργασίες του) (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003).

Οι διαδικασίες του συνειρμού με βάση τους παραπάνω νόμους, μπορεί να οδηγήσουν σε ιδέες με διάφορους τρόπους και συνδυασμούς, αλλά για την παραγωγή τους απαιτείται βεβαίως και το κατάλληλο περιβάλλον.

5.2.2. Η διεισδυτική ματιά ή το "φρέσκο" βλέμμα.

Η διεισδυτική ματιά είναι το "πεινασμένο μάτι" (Perkins 1994), που εκδηλώνει ανυπομονησία και αναζητά το νέο. Πρόκειται για στάση ετοιμότητας, για παρέμβαση και για σύλληψη υποθέσεων, προκειμένου η νόηση να οδηγηθεί σε συμπεράσματα και σε έννοιες που βασίζονται σε πληροφορίες αλλά χωρίς την εκτενή διαδικασία της μελέτης, που υποδηλώνεται από τη λέξη "λογική" (Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου 1998).

Ο Perkins, αναλύοντας περισσότερο τα στάδια της "θέασης" προτείνει κάποιους τρόπους για εστίαση του βλέμματος και στοχασμό ως εξής:

"α) Είναι κάτι που ελκύει την προσοχή; Είναι κάτι που κινεί το ενδιαφέρον; Γνωρίζεις όσα θα ήθελες να ξέρεις; Υπάρχει κάποιο μήνυμα σ' αυτό που έπεσε στην αντίληψή σου; Πού εντάσσεις ό,τι έχεις δει;

β) Οδηγεί κάτι σε προβληματισμό; Δίνεται κάποια διαφορετική λύση στο πρόβλημα που απασχολεί.

γ) Γίνονται με "το μυαλό" αλλαγές; Τι θα άλλαζε αν ήταν κάτι διαφορετικό; Τι θα συνέβαινε

αν έλειπε ένα στοιχείο ή είχε προστεθεί κάποιο άλλο;

δ) Συγκρίνεται με κάτι άλλο που υπάρχει ήδη; ή με την ίδια την εποχή, την πραγματικότητα;

ε) Συσχετίζεται με κάτι; Τι θέλει να υπαινιχθεί αυτό ή το άλλο;

στ) Μπορεί να διατυπωθούν κάποιες ερωτήσεις;

ζ) Αναζητούνται στοιχεία; Γίνονται εικασίες, ερμηνείες;

η) Υπάρχει κάτι που δε στηρίζονται οι υποθέσεις και οι εικασίες που έχουν γίνει;

θ) Μπορεί να γίνει σύνοψη;" (Perkins 1994, σ. 64-67).

Βεβαίως τα παραπάνω είναι απλά οδηγίες και σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να θεωρηθούν δεσμευτικά για την κίνηση της σκέψης του καθενός, που προσπαθεί δημιουργικά να επιλύσει ένα ζήτημα. Κυρίως ωθούν στην παραγωγή σκέψεων και τη διατύπωση απόψεων, που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια στοιχεία, προσαρμόζοντάς τα στο επίπεδο των παιδιών που διδάσκει.

5.2.3. Καταιγισμός ιδεών (*Brainstorming*)

Την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (*Brainstorming*) εφάρμοσε πρώτος ο Osborn το 1938 στις Η.Π.Α. και έπειτα σε άλλες χώρες και συνέβαλε αποφασιστικά στην ανάπτυξη, καλλιέργεια και διεύρυνση της δημιουργικής σκέψης. Σε τι συνίσταται όμως αυτή η τεχνική; Η τεχνική καταιγισμού ιδεών είναι μια πρωτότυπη μέθοδος παραγωγής ιδεών σε ομάδες με σκοπό την επίλυση κάποιου προβλήματος. Γίνεται δηλαδή μια συνάντηση των ατόμων μιας ομάδας, που προσπαθούν με τη συσσώρευση ιδεών να λύσουν κάποιο πρόβλημα, όπου θα πρέπει να γίνουν "αποδεκτές" όλες οι ιδέες και γι' αυτό χρειάζεται κάθε κριτική για τις παρεχόμενες ιδέες να αναβληθεί (Μαγνήσαλης 1996). Για την παραγωγή επομένως νέων ιδεών είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην αναβολή της κριτικής, καθώς η κριτική λειτουργεί ως τροχοπέδη στην έκθεση και παρουσίαση όχι μόνο των πιο "άγριων" ιδεών, αλλά και των ιδεών που μπορεί να κυμαίνονται στα πλαίσια του συμβατικού κόσμου με την υπόνοια μήπως απορριφθούν. Τα άτομα χωρίς αναστολές προσπαθούν, χρησιμοποιώντας την τεχνική της "καταιγίδας ιδεών" ή "καταιγισμού των ιδεών" (*Brainstorming*), να δώσουν όσο το δυνατό περισσότερες απαντήσεις σε ένα πρόβλημα που τους απασχολεί, ανάμεσα στις οποίες είναι δυνατόν να εμπεριέχονται συχνά ασυνήθιστες ή περίεργες ιδέες, που μπορεί να κρύβουν τη λύση.

Οι βασικοί κανόνες της τεχνικής του καταιγισμού των ιδεών είναι τέσσερις:

- Η κριτική αναβάλλεται: Ο κανόνας αυτός έχει σκοπό να καθυστερήσει την αξιολο-

γηση ιδεών, γιατί, όταν συμβαίνει πρόωρα, αναστέλλει την παραγωγή αφενός πολλών και αφετέρου νέων ιδεών. Αν η κριτική γίνει, αφού έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία παραγωγής ιδεών, είναι εποικοδομικότερη, γιατί γίνεται αξιολόγηση επί του συνόλου των παραγόμενων ιδεών. Έτσι κατά τη φάση αυτή στη σχολική τάξη οποιαδήποτε κριτική και αξιολόγηση των ιδεών δε θα πρέπει να γίνεται ούτε εκ μέρους του εκπαιδευτικού ούτε και εκ μέρους των μαθητών (Σαββαΐδου - Καμπουροπούλου 1998).

- Οι μη συμβατικές ιδέες, οι επαναστατικές ή αλλιώς "άγριες ιδέες", είναι επιθυμητές. Οι παραγόμενες ενδιάμεσες ιδέες θεωρούνται ως προβαθμίδα των δημιουργικών ιδεών. Ιδέες που φαίνονται να "είναι έξω από τη λογική", να είναι παράλογες και ίσως "παρατραβηγμένες" είναι λάθος να απορρίπτονται εξαρχής, γιατί είναι πολύ πιθανόν απ' αυτές να δημιουργηθεί μια άποψη η οποία θα οδηγήσει σε μια εφαρμόσιμη ιδέα.
- Μέσα από το πλήθος των ιδεών μπορούμε να ανιχνευτεί η ποιότητα των δημιουργικών ιδεών. Ένας μεγάλος αριθμός δίνει τη δυνατότητα να γίνει επιλογή των πρωτότυπων και νέων, πράγμα που μπορεί να συμβεί μόνο, όταν υπάρχουν πολλές ιδέες. Η διαδικασία αυτή μοιάζει με την παραγωγή ενός γεωργού π.χ. ντομάτας, που, όταν είναι μεγάλη, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει και να την διαχωρίσει σε ποιότητες α, β ή και γ κατηγορίας.
- Ενδεχόμενα από συνδυασμό δυο ή περισσότερων ιδεών με πράξεις πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού ή και διαίρεσης ιδεών μπορεί να προκύψει μια εντελώς καινούρια, μια πρωτότυπη ιδέα. Αυτό φαίνεται να σχετίζεται και με συνειρμική διαδικασία, όπου μια ιδέα είναι συνδυασμός άλλων.

Η διαδικασία, που ακολουθείται με την τεχνική του "καταιγισμού ιδεών", περιλαμβάνει δύο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο τίθεται το πρόβλημα και στη συνέχεια συλλέγονται γενικές πληροφορίες που αναφέρονται σ' αυτό. Αποκτώνται δηλαδή σχετικές πληροφορίες, αλλά το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται στην εμβάθυνσή τους, γιατί ενδεχομένως αυτή θα αναστείλει εν μέρει την παραγωγή ιδεών, αφού δε θα επιτρέπει στη σκέψη να κινηθεί και να "οραματιστεί" νέες λύσεις και απόψεις (Μαγνήσαλης 1996, 2003). Συλλέγονται λοιπόν πληροφορίες γενικές αλλά παράλληλα μελετάται και αναλύεται ολόπλευρα το πρόβλημα. Στη συνέχεια στο δεύτερο στάδιο μπαίνει σε ενέργεια η δημιουργική φαντασία για την παραγωγή νέων ιδεών και απόψεων, οι οποίες ενδεχόμενα θα χρησιμοποιηθούν για τη λύση του. Για να επιτευχθεί παραγωγή ιδεών χρειάζεται να τεθούν κάποιες ερωτήσεις και να δοθούν απαντήσεις πάνω σ' αυτές. Να γίνουν συσχετίσεις και σκέψεις (Μαγνήσαλης 1987), οι οποίες πιθανόν να είναι κάτι το διαφορετικό απ' ό,τι μέχρι εκείνη τη στιγμή είναι παραδεκτό. Αυτές οι ερωτήσεις μάλλον θα πρέπει να προσανατολίζονται στον τύπο του ανοικτού παρά του κλει-

στού, επειδή, όπως είδαμε στο κεφάλαιο, που αφορά τον τύπο των ερωτήσεων, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου μάλλον ενεργοποιούν περισσότερο ένα τομέα της νοητικής ικανότητας, τη μνήμη.

Ο Osborn (1963) προσδιόρισε τον τύπο των ερωτήσεων αυτών με τα παρακάτω κριτήρια:

- α) Διαφορετική χρησιμότητα. Μπορεί, αν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, να έχει και άλλες εφαρμογές; Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για άλλους σκοπούς;
- β) Προσαρμογή. Τι άλλο μοιάζει μ' αυτή την ιδέα; Τι άλλο θυμίζει; Υπάρχει άλλο προηγούμενο;
- γ) Τροποποίηση. Μήπως θα έπρεπε να δοθεί μια νέα υφή, να αλλαχθεί η έννοια, το χρώμα, την κίνηση, τον ήχο, τη διάταξη, τη μορφή, το σχήμα; Τι αλλαγές μπορούν να γίνουν;
- δ) Μεγέθυνση. Τι θα μπορούσε να προσφερθεί; Μεγαλύτερη συχνότητα; Μεγαλύτερη ισχύ; Ύψος; Μήκος; Πάχος; Αξία; Πρόσθετα συστατικά; Διπλασιασμός; Πολλαπλασιασμός; Υπερβολή;
- ε) Υποκατάσταση. Ποιος άλλος; Τι άλλο; Πώς αλλιώς; Άλλα στοιχεία; Άλλα υλικά; Άλλη διαδικασία; Άλλη δύναμη; Άλλος τρόπος αντιμετώπισης; Άλλος τόνος;
- στ) Ανακατανομή. Μήπως θα έπρεπε να αλλαχθούν τα επιμέρους στοιχεία; Άλλο διάγραμμα; Αλλαγή αριθμού;
- ζ) Αναδίπλωση. Αντιστροφή των θετικών παραγόντων. Αντιθέσεις; Αναστροφή; Εναλλαγή ρόλων;
- η) Συγκερασμός. Μήπως θα έπρεπε να δημιουργηθεί ένα καινούργιο κράμα; Συστοιχία; Σύνολο; Μήπως θα έπρεπε να συνενωθούν οι ενότητες ή οι στόχοι ή ο τρόπος προσέλευσης ή ακόμα και οι ίδιες οι ιδέες;

Τα ίδια κριτήρια και οι ίδιες ερωτήσεις είναι δυνατόν να εφαρμοσθούν και στο γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας (Κοκκίνης 2002) και βεβαίως και της Τοπικής Ιστορίας, ως εξής:

- α) Διαφορετική χρησιμότητα ή άλλες χρήσεις. Λ.χ. η λατρεία γίνεται τέχνη και η τέχνη εξυπηρετεί τη λατρεία, π.χ. βυζαντινοί ναοί, βυζαντινές εικόνες, η λατρεία γίνεται τέχνη (θεατρικό δρώμενο στο σχολείο), π.χ. η παράσταση σε σχολείο της θυσίας του Αβραάμ.
- β) Προσαρμογή ή δανεισμός. Λ.χ. *Αντιγραφή της φύσης, πχ.* " Το σόπα δάσκαλε να ακούσουμε το πουλί" (Καζαντζάκης) με την έννοια να ακούγονται οι φυσικοί ήχοι παρά οι επιβαλλόμενοι, *Προσαρμογή παλιότερων ιδεών, π.χ.* διαφορετικά τα αίτια και οι ερμηνείες ενός

ιστορικού γεγονότος, παλαιές ενδυμασίες προσαρμόζονται στις σύγχρονες ανάγκες και επανέρχονται στη μόδα, νέοι μουσικοί σκοποί βασίζονται σε παλιότερους κ.λπ.

γ) Τροποποίηση ή μεταβολή. *Μεταβολή της σημασίας και της σπουδαιότητας ενός γεγονότος, των επιθυμιών των προσώπων, που εμπλέκονται σε ένα γεγονός, της ηλικίας, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης κτλ.* Τι αλλαγές μπορούν να γίνουν σε ένα περιστατικό, για να υπάρχει διαφορετική εξέλιξη.

δ) Μεγέθυνση, μείωση ή αύξηση, ελάττωση. *Αύξηση ή μείωση της στρατιωτικής δύναμης του εχθρού, αύξηση ή μείωση των υπερασπιστών, του πληθυσμού, των οικονομικών μεγεθών, του κινδύνου, της σημασίας, της συχνότητας κ.λπ.* Να προστεθεί ή να αφαιρεθεί, να πολλαπλασιαστεί, να διαιρεθεί ένας παράγοντας σε κάποιο γεγονός και να συζητηθούν οι επιπτώσεις που θα έχει.

ε) Υποκατάσταση. *Υποκατάσταση προσώπων, πραγμάτων, μεθόδων, εργαλείων, συστημάτων, δομών, τεχνοτροπιών, κλάδων.* Π.χ. αν αντί για ιερωμένο εκπαιδευτικό (σύνηθες φαινόμενο για την εποχή που θα εξετάσουμε στην πειραματική διδασκαλία μας), υπήρχε ένας απλός λαϊκός εκπαιδευτικός, ή να αντικατασταθεί η καύσιμη ύλη, τα όπλα, ο τρόπος μεταφοράς, η μορφολογία του εδάφους και να υπολογιστούν επιπτώσεις.

στ) Ανακατανομή ή ανακατάταξη. *Ανακατάταξη της σειράς των γεγονότων, της διαδοχής των προσώπων, των καταστάσεων, της θέσης, της χρονικής διαδοχής.* Π.χ. αν γινόταν πρώτα η υποδούλωση της Κρήτης στους Τούρκους και έπειτα στους Ενετούς.

ζ) Αναδίπλωση ή αντιστροφή. *Αντιστροφή ρόλων, γεγονότων, καταστάσεων.* Π.χ. πώς θα ήταν πριν; Πώς θα γινόταν μετά; μεγάλο-μικρό, σημαντικό-ασήμαντο, σπουδαίο-επουσιώδες, θετικό-αρνητικό, αίτιο-αποτέλεσμα.

η) Συγκερασμός ή συνδυασμός. *Συνδυασμός στοιχείων.* Π.χ. σχέση δασκάλου - μαθητή, σχέση μαθητή με συμμαθητή, φυσικού - κοινωνικού κλίματος κ.λπ.

Πέρα από το είδος αυτών των ερωτήσεων είναι ανάγκη, για να καλλιεργηθεί η δημιουργική σκέψη, να χρησιμοποιούνται και ψυχοτεχνικές ασκήσεις. Πχ. να παρουσιάστεί μια εικόνα και να ζητηθεί από τους μαθητές τι είδους σκέψεις θα μπορούσαν να κάνουν για την εικόνα αυτή (Βώρος 1993, Μαγνήσαλης 1996). Βεβαίως για μια πλατύτερη καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσω της ιστορίας θα μπορούν να εφαρμοστούν με τις παραπάνω ερωτήσεις, ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται με τον τρόπο αυτό της εξέτασης των γεγονότων. Για τη διευκρίνηση των ιστορικών γεγονότων απαιτούνται ερωτήσεις του τύπου: τι, πού, πότε, ποιός, πώς και γιατί. Άλλωστε και "ο Kipling αναγνωρίζει ότι όσα γνωρίζει του τα δίδα-

ξαν έξι υπηρέτες, που τα ονόματα τους είναι τι, γιατί, πότε, πού, ποιός, πώς" (Fisher 1990, σ. 40).

5.2.4. Δημιουργική επίλυση προβλήματος (*problem solving*)

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη διαδικασία επίλυσης προβληματικών καταστάσεων ως μια διαδικασία παραγωγής ιδεών και ανάλογα έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα της δημιουργικής επίλυσης προβλήματος με παράλληλη εφαρμογή τους στην εκπαίδευση (Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου 1998). Αρχικά ο τρόπος ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης με τον τρόπο της δημιουργικής επίλυσης προβλήματος προτάθηκε από τον Osborn και αυτή την πορεία ακολούθησαν και άλλοι, όπως οι Parnes, Isaksen & Treffinger. Αξιοποιώντας ο μαθητής τη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, προσπαθεί να αναπτύξει μεθόδους και τεχνικές για την εξεύρεση ιδεών, οι οποίες θα είναι "οι υπηρέτες" του στη λύση της προβληματικής κατάστασης. Έτσι λοιπόν είναι σημαντικό και απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μάθουν στους μαθητές τους τον τρόπο να σκέφτονται, αλλά για να γίνει αυτό και να συνεργαστούν αρμονικά μαθητής και δάσκαλος, χρειάζεται να έχουν τα ίδια διαφέροντα. Βασικό επομένως κριτήριο για την επιλογή κάποιας προβληματικής κατάστασης είναι οι μαθητές να έχουν ένα μικρό γνωστικό υπόβαθρο και να μπορέσουν σ' αυτό να αναζητήσουν μια πληροφορία και να προκληθεί το ενδιαφέρον της προσέγγισής τους (Parnes 1967, Δερβίσης 1998).

Τι είναι όμως πρόβλημα και προβληματισμός και πώς φτάνει κανείς σε μια τέτοια κατάσταση; Πρόβλημα αυτό καθ' αυτό κατά μια έννοια δεν υπάρχει, αλλά υφίσταται σε σχέση με το υποκείμενο που ασχολείται μ' αυτό και είναι μια διαδικασία, ένα φαινόμενο, όπου μετά από μια πρόκληση "άγνοιας" ενεργοποιούνται η σκέψη, η διαίσθηση και η επινόηση των μαθητών (Scholz 1980). Η διαδικασία δημιουργικής επίλυσης προβλήματος περιλαμβάνει τρία στάδια. Σε κάθε στάδιο παράγονται πολλές εναλλακτικές ιδέες, οι οποίες στη συνέχεια περιορίζονται μόνο σ' αυτές, που είναι εφαρμόσιμες και πραγματοποιήσιμες. Ο προβληματισμός περιλαμβάνει τις ενέργειες εκείνες, που συμβάλλουν στη διατύπωση της προβληματικής κατάστασης και γίνονται σχεδιασμοί (πορεία σκέψης, στα μαθηματικά αλγόριθμοι) για την πορεία και καταβάλλονται προσπάθειες εύρεσης λύσης. Για να προσεγγίσει τη λύση το υποκείμενο (εδώ ο μαθητής Γυμνασίου), αρχίζει να κάνει διάφορες υποθέσεις και να τις εξετάζει με τη βοήθεια της παρατήρησης, της πραγματικότητας και της λογικής.

Αρχικά είναι ανάγκη να τεθούν τα επίπεδα του προβλήματος, που μας απασχολεί, και έπειτα, αφού συνειδητοποιηθούν, να αρχίσει η λειτουργία της αναλυτικής σκέψης. Το πρό-

βλημα αναλύεται στα μέρη του, ερμηνεύεται και έπειτα ανασυντίθεται. Για τη λύση της προβληματικής κατάστασης είναι ανάγκη να αναζητηθούν υποθετικές λύσεις. Δημιουργούνται υποθέσεις που έχουν υπόβαθρο την ενορατική σκέψη, η οποία αξιοποιεί τις γνώσεις και την εμπειρία. Η ενορατική σκέψη πραγματοποιεί νοητικά άλματα, για να προσεγγίσει κάποιες υποθετικές λύσεις. Συνήθως ακολουθούν δοκιμές, διατύπωση υποθέσεων, εκτιμήσεις, κρίσεις, ενορατικά σχήματα και τοποθετήσεις απέναντι στις προτεινόμενες λύσεις (Scholz 1980, Δερβίσης 1998). Η ενεργοποίηση της ενορατικής σκέψης έχει ιδιαίτερη σημασία για τον τρόπο σκέψης των μαθητών του Γυμνασίου και τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, γιατί τους οδηγεί σε ενσυναίσθηση των ιστορικών συμβάντων, τους δημιουργείται μια "εσωτερική προβληματική" για την ιστορική αφήγηση, όπως την έχουν υπόψη τους. Όμως η ενορατική σκέψη σχετίζεται και με την αρχή της εγγύτητας με τη ζωή μέσω της διδασκαλίας της προβληματικής κατάστασης, καθώς η ενορατική σκέψη σε καθημερινή βάση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη επίλυση των προβλημάτων, που καθημερινά ανακύπτουν. Με τα νοητικά άλματα και τις υποθέσεις προκύπτουν για ένα πρόβλημα πολλές λύσεις, οι οποίες άσχετα αν είναι όλες εφαρμόσιμες, ανοίγουν το δρόμο για τη δημιουργική λύση. Ακριβώς σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, επειδή χρειάζεται να πείσει τους μαθητές του για την αποδοχή όλων των προτεινόμενων λύσεων, τις οποίες όμως αργότερα θα κρίνουν προβάλλοντας τα δικά τους επιχειρήματα.

Μετά τις ενορατικές - υποθετικές προτάσεις για λύση της προβληματικής κατάστασης ακολουθεί η ανάγκη της έρευνας και της τελικής σύνθεσης. Με την έρευνα θα αντληθούν οι αναγκαίες πληροφορίες είτε από το μαθητικό εγχειρίδιο, είτε από σημειώσεις του εκπαιδευτικού, είτε από συναφή με το θέμα της προβληματικής κατάστασης βιβλία. Πολλές φορές είναι δυνατόν να ζητείται η συνδρομή συμπληρωματικών κειμένων, πειραμάτων σχετικών, εικόνων, πρόσθετων πληροφοριών, που μπορεί να δώσει ο εκπαιδευτικός, και με τις πληροφορίες που δίνει η έρευνα των ίδιων των μαθητών σχετικά με το θέμα, ενισχύεται ο προβληματισμός. Επίσης προωθείται η υπόθεση της ανεύρεσης λύσεων μέσα από μια ομαδική - συνεργατική διδασκαλία, επειδή τα μέλη προσπαθούν να εντυπωσιάσουν και να γοητεύσουν με την παραγωγή συναρπαστικών, περίφημων, απίστευτων και πρωτοφανών ιδεών. Ανάμεσα σ' αυτές τις ιδέες - λύσεις υπάρχουν και δημιουργικές λύσεις. Οι λύσεις βεβαίως των προβλημάτων δεν είναι κυριολεκτικά "νέες" παραγωγές, αλλά είναι νέες δημιουργικές συνθέσεις, από ήδη γνωστά αλλά ασύνδετα στοιχεία της σκέψης και εννοείται ότι οι δημιουργικές λύσεις είναι αναδόμηση γνωστικών στοιχείων σε νέες σχέσεις και συνδέσεις ή

συνειρμούς (Linneweh 1994, Banyard - Hayes 1994).

Η πορεία του προβληματισμού, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι η ακόλουθη: α) Γίνεται παρατήρηση, που οδηγεί σε κάποια αντίληψη με την έννοια ότι γίνεται αναγνώριση και συνειδητοποίηση της προβληματικής κατάστασης. Η συνειδητοποίηση με τη σειρά της οδηγεί τη σκέψη σε μια αρχική υπόθεση, γίνεται μια πρώτη οργάνωση των δεδομένων, τα οποία φαίνονται σημαντικά στον προβληματιζόμενο (Kuhnert 1973). β) Ακολουθούν κατόπιν οι γνωστικές διαδικασίες της σκέψης, οι οποίες βασίζονται σε αντίστοιχες γνώσεις του ατόμου. Στην ερευνητική μάθηση χωρίς βασικές ή ελάχιστες γνώσεις δε θα μπορούσε ο μαθητής να αντιληφθεί την προβληματική κατάσταση. Με αυτές τις διαδικασίες γίνεται μια αρχική πρόγνωση, εφαρμόζονται κάποιες στρατηγικές και οδηγείται η γλώσσα να εκφράσει τις λύσεις.

Κατά τους Guilford (1964) και Riedel (1973), ο μαθητής μπορεί να δεχθεί δεδομένα - πληροφορίες από το δάσκαλο, από το κοινωνικό σύνολο, από πηγές ή από τη γνωστική του συνείδηση. Αφού γίνει συνειδητοποίηση του προβλήματος, για να ολοκληρωθούν οι νοητικές ενέργειες, χρειάζεται να ενεργοποιηθεί η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα νόηση (Δερβίσης 1998).

Κάθε νοητική παραγωγή ωστόσο στοχεύει στην ανακάλυψη μιας διεξόδου, πράγμα που θα σημάνει προσωρινή ή οριστική λύση της προβληματικής κατάστασης. Η νοητική διαδικασία της αξιολόγησης καταλήγει σε μια διαδικασία απόφασης σε σχέση με τις αξίες, την ορθότητα, την καταλληλότητα, ή τη συμφωνία εκείνου που είναι στη μνήμη και εκείνου, το οποίο έχει παραχθεί ως εναλλακτική θέση ή λύση μέσω της παραγωγικής σκέψης (Guilford 1970).

Η ψυχολογία της σκέψης με τα πορίσματά της έχει βοηθήσει να κατανοηθεί ότι οι άνθρωποι στην ατομική και κοινωνική τους ζωή, για να αντιμετωπίσουν καθημερινές καταστάσεις και να δώσουν κάποιες λύσεις, χρησιμοποιούν τη διαδικασία της λύσης προβλημάτων. Επομένως η διαδικασία του προβληματισμού επιτυγχάνει ένα από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, επειδή οι μαθητές εξοικειώνονται να λύνουν τα προβλήματα με προβληματισμό πάνω σε ένα θέμα. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν ικανότητα και τεχνικές που θα τους βοηθήσουν στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων τους.

5.2.5. Συνεκτική (Synectics)

Δημιουργός της μεθόδου της συνεκτικής είναι ο Gordon, ο οποίος το 1960 μαζί με

τον Prince ίδρυσε την εταιρεία Synectics Inc. με σκοπό την εφαρμογή της μεθόδου αυτής για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Gordon, η συνεκτική είναι μια τεχνική προσδιορισμού ή επίλυσης ενός προβλήματος, που εφαρμόζεται από μια ομάδα ή ένα επιτελείο ατόμων.

Η συνεκτική βασίζεται στις εξής υποθέσεις (Μαγνήσαλης 1996):

- α) Η δημιουργική απόδοση του ατόμου εξαρτάται από την κατανόηση της διαδικασίας της ψυχικής του λειτουργίας.
- β) Στη δημιουργική διαδικασία το συναισθηματικό και το μη ορθολογικό στοιχείο είναι σημαντικότερα από το διανοητικό και το ορθολογικό αντίστοιχα.
- γ) Τα δυο πρώτα χρειάζεται να κατανοηθούν, για να αυξηθεί η δυνατότητα επιτυχίας ενός προβλήματος. Για να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα, χρειάζεται να επιτελεστούν δυο βασικές διαδικασίες από το άτομο, που να σχετίζονται με το πρόβλημα. 1. Να κάνει το ξένο οικείο (πβ. την εύστοχη φράση του λαού: Για κάνε το ξένο δικό σου, να δεις πώς θα το καταλάβεις διαφορετικά) και 2. Να κάνει το οικείο ξένο (Gordon 1961). Στην πρώτη περίπτωση ζητείται από τους μαθητές να δουν την προβληματική κατάσταση από μια άλλη οπτική, αναζητώντας νέες λύσεις. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται αναζήτηση του ξένου, του "παράταιρου", του διαφορετικού, ώστε άτομα και ιδέες αισθήματα, αντικείμενα, καταστάσεις, γεγονότα να προσεγγιστούν με ένα νέο διαφορετικό τρόπο (Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου 1998).

Οι διεργασίες της συνεκτικής μεθόδου είναι δυνατόν να βοηθηθούν με τη χρήση αναλογιών και μπορεί να πάρουν τις μορφές:

α) **Προσωπική αναλογία (Personal Analogy)**. Στην προσωπική αναλογία οι μαθητές οδηγούνται να φανταστούν ότι είναι το προς εξέταση αντικείμενο. Έτσι για το θέμα που έχει επιλεγεί να παρουσιαστεί, "Η ζωή ενός μαθητή στο Ελληνικό σχολείο (αντίστοιχα σήμερα το Γυμνάσιο) στα τέλη του 19ου αιώνα στο Ηράκλειο ή το Ρέθυμνο", οι μαθητές θα φανταστούν ότι οι ίδιοι φοιτούσαν την περίοδο εκείνη στο Ελληνικό σχολείο της πόλης τους. Αλλά βεβαίως στην προσωπική αναλογία υπάρχουν κάποια στάδια.

- 1) Εξωτερική περιγραφή των γεγονότων χωρίς συναισθηματική εμπλοκή.
- 2) Ταύτιση με συναίσθημα.
- 3) Εσωτερική ταύτιση με ένα συμμαθητή.
- 4) Εσωτερική ταύτιση με ένα άψυχο αντικείμενο.

Με προτροπή οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν προσωπικές αναλογίες όπως:

-Γίνε ο επιστάτης του σχολείου. Πώς βλέπεις τους μαθητές;

-Γίνε ο καθηγητής των Ελληνικών. Με ποιο τρόπο θα δίδασκες το μάθημα για να το καταλάβουν καλύτερα οι μαθητές σου.

-Γίνε δέντρο της αυλής του σχολείου σου. Τι ακούς από τα παιδιά, που έρχονται από κάτω να συζητούν τα διαλείμματα;

-Γίνε μια κρήνη, όπου τα παιδιά έπιναν νερό το μεσημέρι, που επέστρεφαν από το σχολείο. Τι άκουγες να συζητούν;

-Γίνε ένα μέρος του τείχους κ.λπ. και διηγήσου τι βλέπεις από τη θέση σου να συμβαίνει.

β) **Ευθείες / άμεσες αναλογίες (Direct Analogy)**. Στην ευθεία αναλογία τα παιδιά συγκρίνουν μια ιδέα, μια σκέψη ή ένα αντικείμενο με ένα άλλο και προσπαθούν να τα παραλληλίσουν. Ξεκινούν με απλές συγκρίσεις και φτάνουν σε αφηρημένες διαδικασίες. Οι άμεσες αναλογίες είναι χρήσιμες για τη δημιουργία οπτικών και νοητικών εικόνων. Ευθείες αναλογίες υπάρχουν, όταν π.χ. γίνεται μια ερώτηση όπως:

-Σε τι μοιάζει το σημερινό Γυμνάσιο με το αντίστοιχο τότε Ελληνικό Σχολείο;

-Τι σας φέρνει στο μυαλό η Ελληνική Επανάσταση και η απελευθέρωση σε σχέση με την Κρήτη;

-Ποιες ασχολίες σας έρχονται στο νου που να έκαναν οι άνθρωποι της εποχής που εξετάζουμε;

-Ποια ζώα σας φέρνουν στο μυαλό οι "αραμπάδες";

-Τι σας φέρνουν στο νου τα τείχη των πόλεων;

γ) **Συμβολικές αναλογίες (Symbolic Analogy)**. Οι συμβολικές αναλογίες είναι τρόποι παρουσίασης κάποιου αντικειμένου, εικόνων για την περιγραφή μιας προβληματικής κατάστασης, που, ενώ τεχνικά είναι ανεπαρκής, αισθητικά ικανοποιεί. Στις συμβολικές αναλογίες ταυτίζονται λέξεις που εκφράζουν διαμετρικά αντίθετες ιδέες, όπως: Ελεύθεροι πολιορκημένοι, πιστοί - άπιστοι, γλυκιά θλίψη, γλυκός θάνατος ή π.χ. ορισμός του μείγματος: μείγμα είναι "εξισορροπημένη σύγχυση". Αξιοποιώντας τις συμβολικές αναλογίες μπορεί να τεθούν σε επίπεδο Τοπικής Ιστορίας ανάλογες ερωτήσεις, όπως:

-Ποιά συναισθήματα διακατέχουν το μαθητή εκείνο, που επαινέθηκε από το δάσκαλό του;

-Τι προκαλεί στο μαθητή η θέα του δασκάλου; (πβ. ανάλογες αναφορές από Καζαντζάκη).

- Πώς μπορείς να ερμηνεύσεις τη φράση: "Σώπα δάσκαλε να ακούσουμε το πουλί".

δ) **Φανταστική αναλογία (Fantasy Analogy)**. Η φανταστική αναλογία είναι μια υπόθεση και παράλληλα πρόβλεψη και προφητεία της ιδανικής λύσης ενός προβλήματος. Μια μεγαλούπολη π.χ. χωρίς κυκλοφοριακά προβλήματα ή μια μεγαλούπολη χωρίς μόλυνση. Βασίζεται κυρίως στην υπόθεση της "ηδονικής απάντησης" και ο μαθητής αποδέχεται τα πάντα ως

πιθανά, αφήνοντας παράλληλα τη σκέψη του να αναζητήσει λύσεις, που δε βασίζονται στην πραγματικότητα. Ανάλογες ερωτήσεις μπορούμε να απευθύνουμε στους μαθητές μας και στο στάδιο αυτό. Και ως συγκεκριμένα παραδείγματα:

- Αν είσαστε υπεύθυνοι για το πρόγραμμα των σχολείων, ποια μαθήματα θα αφαιρούσατε;
- Μπείτε μέσα στο νου του Αίσωπου και ανακαλύψετε τα μυστικά της σκέψης του.
- Αν συναντούσατε σήμερα ένα δάσκαλο της εποχής εκείνης, τι θα του λέγατε;
- Πώς θα μπορούσες να δικαιολογηθείς για τη μη επαρκή προπαρασκευή στη μελέτη σου, επειδή παρακολούθησες ένα κοινωνικό συμβάν;

Οι μελετητές έχουν παρουσιάσει σχέδια διδασκαλίας με τη συνεκτική μέθοδο, σχολιάζοντας ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αίθουσα διδασκαλίας με τρόπο που απαιτεί αλλά και παράγει χιούμορ, δημιουργεί ανοιχτή αντίληψη - "ανοιχτό μυαλό", διάθεση για παιχνίδι και κριτική ανάλυση (πβ. Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου 1998). Τα βήματα που προτείνονται επιτρέπουν στους μαθητές μια γνώση που οικειοποιήθηκαν, κάτι δηλαδή που έμαθαν πρόσφατα (οικείο) να το δούν με "διεισδυτική ματιά", από άλλη οπτική γωνία, από μια νέα άποψη, ξένη με το συμβατικό τρόπο σκέψης.

Το άγνωστο να γίνει οικείο	Το οικείο να γίνει άγνωστο
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ο εκπαιδευτικός παρέχει πληροφορίες για ένα θέμα. ◆ Ο εκπαιδευτικός προτείνει μια ευθεία αναλογία για ένα οικείο θέμα και ζητά από τους μαθητές να το περιγράψουν. ◆ Προτείνεται "να γίνουν οι ίδιοι" το θέμα που εξετάζουν ή ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση του θέματος. ◆ Οι μαθητές αναγνωρίζουν στοιχεία ομοιότητας ανάμεσα στο θέμα και την αναλογία και εξηγούν σε ποιά σημεία δεν προσαρμόζεται ◆ Οι μαθητές διερευνούν ξανά το αρχικό θέμα. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Οι μαθητές περιγράφουν την κατάσταση, όπως την αντιλαμβάνονται εκείνη τη στιγμή. ◆ Οι μαθητές προτείνουν ευθείες αναλογίες από τις οποίες επιλέγουν κάποια και τη διερευνούν. ◆ Οι μαθητές δημιουργούν μια προσωπική αναλογία. ◆ Χρησιμοποιούν περιγραφές από τα παραπάνω βήματα, για να δημιουργήσουν μια συμβολική αναλογία. ◆ Παράγουν μια άλλη αναλογία βασισμένη στη συμβολική αναλογία.

<ul style="list-style-type: none"> ♦ Οι μαθητές δημιουργούν δικές τους ευθείες αναλογίες 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Οι μαθητές χρησιμοποιούν την τελευταία αναλογία ή την εμπειρία τους από την τεχνική της συνεκτικής, για να εξετάσουν την αρχική προβληματική που τους τέθηκε.
---	---

Οι εμπειρίες, που έχουν οι μαθητές από τη μεταφορική και αναλογική σκέψη, μπορούν να τους βοηθήσουν να εκφραστούν δημιουργικά για τη σύνθεση ενός ιστορικού συμβάντος, πάντα μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης ιστοριογραφίας, όπως έχει εισηγηθεί η σχολή των Annales και οι εκφραστές της "Νέας Ιστορίας". Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν σε πηγές έμμεσες ή άμεσες, στοιχεία τα οποία θα χρησιμοποιήσουν, για να σχηματίσουν τη δική τους εξιστόρηση, βασισμένη στη δική τους αντίληψη δοσμένη με μια νέα προοπτική.

5.2.6. Η τεχνική (ακροστιχίδα) Scamper

Η τεχνική Scamper βασίζεται στον τρόπο των ερωτήσεων, που πρώτος εισήγαγε ο Osborn. Ο Eberle (1984, 1987) με βάση τις ερωτήσεις του Osborn σχεδίασε την ακροστιχίδα Scamper (Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου 1998). Είναι μια χρήσιμη μέθοδος-τεχνική τόσο για μαθητές όσο και για ενήλικες στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης.

Όπως στη μέθοδο Brainstorming, έτσι και στην ακροστιχίδα Scamper, υπάρχουν κάποιες κατηγορίες δημιουργικών ερωτήσεων και πολλές απ' αυτές τις ερωτήσεις συχνά ανατροφοδοτούνται ή διαδέχονται η μια την άλλη. Η χρήση των δημιουργικών ερωτήσεων διευκολύνει τη σκέψη, όταν σταματά να έχει δημιουργικές διεξόδους.

Οι παρακάτω κατηγορίες ερωτήσεων χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή της μεθόδου της ακροστοιχίδας Scamper και σχετίζονται με τις ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται στην μέθοδο και τεχνική Brainstorming, που εξετάστηκε διεξοδικά ανωτέρω.

α) Αντικατάσταση - Υποκατάσταση: Σε μια προβληματική κατάσταση ή γενικά ένα προβληματισμό ζητείται να αντικατασταθεί ένα υλικό, μια ιδέα, ένα γεγονός με κάτι άλλο. Έτσι μπορεί να έχουμε εναλλαγή σε πρόσωπα, σε καταστάσεις, σε γεγονότα, σε άλλες διαδικασίες, σε άλλους τρόπους προσεγγίσεις.

β) Συνδυασμός. Μπορεί να υπάρχει συνδυασμός ιδεών, στοιχείων, μεθόδων. Η κατηγορία αυτή είναι η σημαντικότερη στον τομέα της δημιουργικής σκέψης.

γ) Προσαρμογή. Προσαρμόζεται με δημιουργική φαντασία η προβληματική κατάσταση που εξετάζεται με κάτι άλλο. Ερωτήσεις, που απευθύνονται από τους μαθητές, μπορεί να είναι ό-

πως οι παρακάτω: Με τι άλλο μοιάζει; Ποιες άλλες σκέψεις και ιδέες παράγει; Υπάρχουν παρόμοια στοιχεία από το παρελθόν και πώς αυτά μπορούν να προσαρμοστούν στη σύγχρονη πραγματικότητα;

δ) Τροποποίηση. Τι τροποποιήσεις μπορούν να γίνουν, για να χρησιμοποιηθεί διαφορετικά;

ε) Μεγέθυνση. Τι είναι δυνατόν να προστεθεί για να αλλάξει το σχήμα, ο όγκος, το βάρος, το πλήθος, οι ιδιότητες, τα γεγονότα, οι απόψεις; Τι ισχύ θα μπορούσε να έχει, αν πολλαπλασιαστεί κάποιο δεδομένο;

στ) Σμίκρυνση. Τι μπορεί να σμικρυνθεί; Να γίνει πιο ανάλαφρο, να συμπυκνωθεί; Αν γίνουν αυτά, θα υπάρξει μικρότερη ισχύ ή βάρος ή αξία σε κάποιο αντικείμενο; Αν σμικρυνθεί, θα μπορεί να χρησιμεύσει και να εξυπηρετήσει το σκοπό που εξυπηρετούσε και πριν τη σμίκρυνση; Αλλάζει κάτι στη χρήση με τη σμίκρυνση;

ζ) Διαφορετικές χρήσεις. Μπορεί μια ιδέα ή ένα αντικείμενο να έχει διαφορετικό τρόπο χρήσης, να χρησιμοποιηθεί διαφορετικά και για άλλο σκοπό χωρίς να τροποποιηθεί ή να τροποποιηθεί ελαφρά;

η) Περιορισμός. Τι θα μπορούσε από τα δεδομένα να έχει παραλειφθεί; Είναι ό,τι υπάρχει απαραίτητο για τη χρήση ενός αντικειμένου ή μιας ιδέας; Αξίζει να ασχοληθεί κάποιος με το πρόβλημα;

θ) Επαναπροσδιορισμός. Μπορεί να υπάρξει άλλη σειρά στα στοιχεία, στα συστατικά, άλλο σχέδιο δράσης;

ι) Αντιστροφή. Υπάρχει περίπτωση να αντιστραφούν τα δεδομένα, οι ρόλοι, η θέση, η ροή των γεγονότων; Τι θα συμβεί, αν αντιστραφεί η πορεία των στοιχείων της πραγματικότητας;

Η μέθοδος ASIT που εφαρμόζεται τα τελευταία έτη είναι πιο εμπλουτισμένη από τη μέθοδο scampet (Kaplan 2001). Η μέθοδος scampet έχει κοινά στοιχεία εφαρμογής με τη μέθοδο brainstorming, αλλά είναι δυο εντελώς διαφορετικές τεχνικές. Δεν έχει σημασία όμως το πόσο καλή ή όχι είναι κάθε τεχνική, αλλά το πώς εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία.

5.2.7. Η μέθοδος De Bono ή Πλάγιας Σκέψης (Lateral thinking)

Η μέθοδος De Bono ή πλάγια σκέψη (Lateral thinking) είναι μια μέθοδος που απαρτίζεται από κάποιες τεχνικές, οι οποίες οδηγούν σε ένα νέο τρόπο σκέψης (De Bono 1976). Ήδη στο κεφάλαιο για τη φύση της σκέψης έγινε λόγος για τον τρόπο κατάταξης της σκέψης και τους τέσσερις τύπους, τη φυσική, τη λογική, τη μαθηματική και την πλάγια σκέψη.

Η πλάγια σκέψη είναι απελευθερωμένη και μη "ορθολογική σκέψη" και συνίσταται

στο "σπάσιμο" της συμβατικής σκέψης, δηλ. στη φυγή από τις παλιές ιδέες και στη γέννηση νέων. Γίνεται συνεπώς διάκριση μεταξύ της παραδοσιακής και κατ' επέκταση συμβατικής σκέψης και της σκέψης που προχωρεί πέρα από τα γνωστά και καθιερωμένα πλαίσια. Κατά τον De Bono πρόβλημα είναι η διαφορά μεταξύ αυτού που κάποιος έχει και αυτού που θέλει να έχει. Πρόκειται για καταστάσεις ή διαδικασίες στις οποίες: α) Απαιτούνται πληροφορίες ή συλλογή πληροφοριών, β) Το πρόβλημα συνίσταται στην αποδοχή μιας κατάστασης και γ) Τα προβλήματα λύνονται με αναδιοργάνωση των πληροφοριών. Για τα προβλήματα της πρώτης κατηγορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί η λογική ή η μαθηματική σκέψη, ενώ για τα προβλήματα της δεύτερης και τρίτης κατηγορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί η πλάγια σκέψη.

Ας δούμε παρακάτω δυο παραδείγματα. Το πρώτο κάθετης, παραδοσιακής σκέψης και το δεύτερο πλάγιας.

1. Ένας παντρεμένος επιχειρηματίας πλήττει φοβερά και ζητά να λύσει αυτό το πρόβλημα. Όποια λύση και να σκεφτεί ξεκινά από το γεγονός ότι είναι παντρεμένος και έτσι όλες οι λύσεις σχετίζονται με την κατάσταση αυτή και εστιάζονται μέσα στο πλαίσιο αυτό.

2. Ο παντρεμένος θεωρεί ότι είναι ελεύθερος και σκέφτεται τι θα έκανε, για να απαλλαγεί από την πλήξη. Ταξίδια, ψυχαγωγία, φιλενάδες, ξενύχτια, μελέτη κ.λπ. Αφού κάνει όλες αυτές τις σκέψεις, έρχεται στην πραγματικότητα και ρωτά: Ποιες λύσεις αποκλείονται στη σημερινή κατάσταση; (Μαγνήσαλης 1996). Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να γίνει αναγωγή στην ιστορία με ένα παράδειγμα κάθετης και ένα πλάγιας.

1. Με τους λαούς, που είμαστε γείτονες, ειδικά με τους Τούρκους υπάρχουν προβλήματα. Όλες οι σκέψεις που γίνονται ξεκινούν από το γεγονός ότι πάντα οι κακοί γείτονες Τούρκοι επιβουλεύονται και θέλουν τα ελληνικά εδάφη. Έτσι όλες οι λύσεις, που αναζητούνται, βρίσκονται μέσα σ' αυτό το πλαίσιο. Αναλώνονται χρήματα για εξοπλισμούς προκειμένου να υπάρχει καλή στρατιωτική κατάσταση, ώστε να τους αντιμετωπιστούν, αν ποτέ χρειαστεί και δεν υπάρχει η δέουσα φροντίδα σε άλλους τομείς όπως η υγεία, η παιδεία, η ανάπτυξη.

2. Αν θεωρηθεί ότι δεν υπήρχαν κοντά κακοί γείτονες ή εφόσον υπήρχαν με ποια μέσα ήταν δυνατό να προσεγγιστούν για να γίνουν φιλικοί; Αν γίνονταν φιλικοί, σε τι θα στρέφονταν η προσοχή προκειμένου να παρέχεται καλύτερη υγεία, παιδεία και να υπάρχει μεγαλύτερη ανάπτυξη; Ενδεχόμενα να ήταν δυνατόν να υπάρχουν περισσότερα νοσοκομεία και προσωπικό, καλύτερα και νέες τεχνολογίας μηχανήματα, θα γινόταν έρευνες, θα υπήρχαν μεγάλες φαρμακοβιομηχανίες, θα μπορούσε να παρέχεται καλύτερη εκπαίδευση με κτήρια, εξοπλισμό, καλύτερους μισθούς στους εκπαιδευτικούς, νέα και σύγχρονα βιβλία, χρηματοδοτήσεις

για ανάπτυξη επιχειρήσεων, ερευνών, τυποποιήσεων κ.λπ. Μέσα από αυτές τις σκέψεις επανέρχεται στο προσκήνιο η πραγματικότητα και γίνεται εξέταση των λύσεων. Ποιες λύσεις μπορεί να αποκλειστούν στη σημερινή κατάσταση; Ανάλογο παράδειγμα μπορούμε να βρούμε και από την Τοπική Ιστορία της Κρήτης, που αφορά και τη μελέτη αυτή.

1. Η Κρήτη ήταν υπόδουλη στους Τούρκους μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα. Σύμφωνα με τις ιστορικές πληροφορίες μας, οι κατακτητές καταπίεζαν με πολλούς τρόπους τους Κρήτες χριστιανούς. Φόροι, απαγορεύσεις, δολοφονίες ήταν σε ημερήσια διάταξη. Δεν είχαν δικαίωμα να διασκεδάσουν σε γάμο, σε βάφτιση, σε γιορτή. Ζητούνται λύσεις, αλλά όλες ξεκινούν από το γεγονός ότι έχουν να κάνουν με κατακτητές - κατακτημένους και όλες περιστρέφονται γύρω από αντεκδίκηση και επαναστάσεις.

2. Ας υποθεθεί τώρα, εφαρμόζοντας τη μέθοδο της πλάγιας σκέψης, ότι ναι μεν υπάρχει το ζεύγμα κατακτητές - κατακτημένοι, γίνονται όλα τα παραπάνω από τους Τούρκους, αλλά να αναζητηθούν τρόποι για το τι θα έκαναν προκειμένου να μην τους αγγίζουν οι απαγορεύσεις λ.χ. της διασκέδασης. Π.χ. να πάψουν να διασκεδάζουν, να διασκεδάζουν κρυφά, να διασκεδάζουν μακριά από τους Τούρκους, να παντρεύονται και να βαφτίζουν κρυφά, να διασκεδάζουν στα βουνά, να διασκεδάζουν ένοπλοι, να σκοτώνουν κάθε Τούρκο που πλησίαζε και ήθελε να απαγορεύσει τη διασκέδαση κ.λπ. Επάνοδος στην πραγματικότητα: Με δεδομένο ότι οι Τούρκοι ήταν κατακτητές, ποιές από τις παραπάνω λύσεις αποκλείονταν από την κατάσταση αυτή; Δίδονται έτσι κάποιες διαφορετικές λύσεις.

Οι διαφορές της κάθετης με την πλάγια φαίνονται παρακάτω:

<i>Κάθετη σκέψη</i>	<i>Πλάγια σκέψη</i>
1. Χρησιμοποιεί την επιλογή.	1. Χρησιμοποιεί την αλλαγή.
2. Χρησιμοποιεί το ναι - όχι.	2. Δε χρησιμοποιεί το ναι - όχι.
3. Είναι αναλυτική.	3. Είναι προκλητική.
4. Χρησιμοποιεί την αλληλουχία.	4. Εισάγει τη "διακοπτικότητα" (Interruption).
5. Συγκεντρώνεται σε σχετικά δεδομένα	5. Αποδέχεται τον παράγοντα τύχη.
6. Αναζητά αποδείξεις.	6. Αποφεύγει το κοινό.
7. Είναι μια κλειστή διαδικασία	7. Είναι μια ανοικτή διαδικασία.
8. Τελειοποιεί μια ιδέα.	8. Ανακαλύπτει μια ιδέα.

Αν ένας ασθενής με εξανθήματα επισκεφθεί το γιατρό του, εκείνος θα αναζητήσει πιθανά αίτια που δημιούργησαν το εξάνθημα. Θα σκεφτεί, είναι ηλιακό έγκαυμα, είναι αναφυλαξία, είναι ιλαρά; Εάν ο γιατρός κρίνει ότι είναι κάτι απ' όλα αυτά, θα δώσει τη θεραπεία προς την πλευρά εκείνη, γιατί γνωρίζει τι πρέπει να κάνει. Αυτή είναι μια μορφή παραδοσιακής σκέψης στην καλύτερη εκδοχή της (De Bono 1999). Από το παρελθόν δηλαδή δημιουργούμε τις τυποποιημένες καταστάσεις και μόλις κρίνουμε πού εμπίπτει κάθε περίπτωση το

σχέδιο δράσης είναι προκαθορισμένο. Ένα τέτοιο σύστημα όμως λειτουργεί σε ένα σταθερό κόσμο, όπου οι τυποποιημένες καταστάσεις του παρελθόντος ισχύουν ακόμα, αλλά σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο, όπως είναι αυτός που ζούμε, είναι πιθανόν και να μην ισχύουν. Άρα χρειάζεται να ερευνούμε για "το τι μπορεί να είναι" και όχι "για το τι είναι".

Η βασική δυτική παραδοσιακή σκέψη δεν παρέχει κατά τον De Bono (1985) ένα απλό τρόπο επικοινωνιακής σκέψης και έτσι εισήγαγε στη μέθοδό του τα έξι καπέλα σκέψης (Six Thinking Hats). Είναι κάτι απλό, αλλά εξαιρετικά αποτελεσματικό. Σ' αυτή την έκδοση παρουσιάζει τρόπους για το πώς θα μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα του νου και θα βελτιωθούν οι προσπάθειες συνεργασίας των ομάδων με το χωρισμό της σκέψης σε έξι ευδιάκριτους τρόπους. Είναι μια σημαντική και ισχυρή τεχνική, γιατί, εξετάζοντας τα προβλήματα, τα προσεγγίζει από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως την περιγράφει ο De Bono. Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί κατά την επίλυση ενός προβλήματος με τρόπο συλλογικό. Το "όλο σώμα" των εκπαιδευόμενων χωρίζεται σε υπο-ομάδες και κάθε υπο-ομάδα αντιπροσωπεύει και από ένα "σκεπτόμενο καπέλο" και αναλαμβάνει μια παραγωγική συζήτηση.

Η μέθοδος των έξι σκεπτόμενων καπέλων μπορεί να θεωρηθεί μια αξιόπροσεκτη μέθοδος ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Η κατανόησή της αλλά και η χρήση της τόσο εκ μέρους του εκπαιδευτικού όσο και εκ μέρους των μαθητών είναι ένα περαιτέρω και ίσως όχι εύκολο εγχείρημα.

5.2.8. Οπτικοποίηση - Δημιουργικά δρώμενα

Ο Πλάτων ισχυριζόταν ότι οι ιδέες βρίσκονται στον επουράνιο χώρο και είναι τα εκμαγεία των πραγμάτων ή αντικειμένων, που βρίσκονται στη γη, τα οποία είτε είναι αυθύπαρκα (π.χ. βράχια, δέντρα κ.λπ.) είτε είναι δημιουργήματα του ανθρώπου (π.χ. καρέκλα, θρανίο κ.λπ.). Και ο Σιμωνίδης το ίδιο είχε ισχυρισθεί για τις λέξεις, ότι δηλαδή οι λέξεις είναι οι νοερές εικόνες των αντικειμένων (Σισαμίδου-Καραμπέρη 1999), κάτι που έχει ενστερνισθεί η γλωσσολογία, όταν χρησιμοποιεί τον όρο "οπτικό ίνδαλμα" (Μπαμπινιώτης 1980). Η φύση των νοερών εικόνων είναι συνυφασμένη με τη δημιουργική φαντασία, η οπτικοποίηση ενδέχεται να οδηγεί στην παραγωγή και αύξηση της δημιουργικής σκέψης. Αν όμως με την οπτικοποίηση λαμβάνει χώρα η φαντασία, με τη δημιουργική δράση επιτυγχάνεται "εμβίωση" κάτι που ζητείται στην ιστορία, δηλ. η ενσυναίσθηση για κατανόηση και δημιουργική παραγωγή μιας ιστορικής περιόδου ή γεγονότων.

Ας εξετάσουμε όμως αναλυτικότερα τις δυο αυτές έννοιες και τις αντίστοιχες διαδι-

κασίες.

♦ **Η οπτικοποίηση**

Καθαρές νοητικές εικόνες συνοδεύονται συχνά από ισχυρά ερεθίσματα. Τέτοια ερεθίσματα μπορεί να προσφέρει η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, επειδή οι μαθητές ασχολούνται με ζητήματα άμεσα αντιληπτά και αυτό μπορεί να το εκμεταλλευτεί ο διδάσκων προκειμένου να το χρησιμοποιήσει ως "παιδαγωγικό εργαλείο" με το οποίο θα αφυπνίσει τη διάθεση των μαθητών να παράγουν νοητικές εικόνες. Η δημιουργία νοητικών εικόνων είναι δυνατόν να γίνει με την ενασχόληση και τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας, εφόσον οι μαθητές εργάζονται δημιουργικά. Είναι δηλαδή δυνατόν να γίνει εξωτερίκευση νοερών εικόνων ή αναπαραστάσεων, που να αναφέρονται σε μια άλλη ιστορική εκδοχή. Έτσι μπορεί να συνδεθεί η δημιουργική σκέψη με την Τοπική Ιστορία.

Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να ενισχύσει τη δημιουργική φαντασία των μαθητών του, είναι ανάγκη να τους καθοδηγήσει στη διαδικασία της οπτικοποίησης. Είναι δυνατόν να τους ζητήσει να κλείσουν τα μάτια και να μεταφερθούν νοερά σε κάποια ιστορική στιγμή, ως να ήταν και αυτοί κομμάτι αυτής της ιστορικής στιγμής ή να τους διαβάσει στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ένα απόσπασμα από μια ιστορική στιγμή, όπως την έχει καταγράψει κάποιος ιστορικός. Οι περιγραφές ή οποιεσδήποτε υποδείξεις γίνονται αργά και καθαρά και έτσι έχουν το χρόνο οι διάφορες ιδέες να αναδυθούν και να σχηματιστούν ως νοητικές εικόνες ή ως έννοιες. Εάν λ.χ. οι μαθητές ασχολούνται με την αναδιήγηση μιας ιστορικής περιόδου, μπορεί ο εκπαιδευτικός να τους οδηγήσει να παράγουν νέες σκέψεις ή νέες εκφράσεις και νέες ιδέες με το να τους δώσει κάποιες νύξεις για προσωπικές σκέψεις. Μπορεί π.χ. να τους πει: Φαντάσου ότι ήσουν ένας από τους μαθητές του σχολείου της εποχής υπό εξέταση. Πώς νομίζεις ότι θα διαρκούσε μια μέρα σου; Πώς πήγαινες σχολείο; Πώς ήταν τα μαθήματα που διδασκόσουν; Τι γνώμη θα είχες για τους καθηγητές σου; Πώς ήταν το περιβάλλον που ζούσες; Πώς ήταν η πόλη σου; Με τι ασχολιόσουν τον ελεύθερο χρόνο σου; Ασχολιόσουν πέρα από το σχολείο με άλλες δραστηριότητες κ.λπ. Έτσι οι μαθητές καλούνται να βιώσουν (σε διαδικασία ενσυναίσθησης) διαφορετικές πτυχές μιας κατάστασης, χρησιμοποιώντας την ενόραση, πράγμα που τους οδηγεί σε κάποια παραγωγή νέων ή άλλων όψεων της πραγματικότητας, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται και την "εμβιώνουν".

Η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη όχι μόνο για τη βαθύτερη αφομοίωση του γνωστικού μέρους, αλλά και για την τόνωση της μνήμης και τον εμπλουτισμό της έκφρασης. Ο εμπλουτισμός όμως της έκφρασης οδηγεί σε νέες εκφραστικές συνθέσεις, πράγμα που οδηγεί στη

δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη.

♦ *Τα δημιουργικά δρώμενα.*

Σημειώνεται εξ αρχής ότι τα δημιουργικά δρώμενα δεν σχετίζονται καθόλου ή έχουν ελάχιστη σχέση, και μόνο σε ότι αφορά το επίπεδο αυτοσχεδιασμών, με τη θεατρική παράσταση και την ερμηνεία ρόλων. Και αυτό, γιατί για μια καλή ερμηνεία χρειάζονται πολλές επαναλήψεις εκ μέρους του "δρώντος προσώπου", για να φτάσει σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτό όμως σημαίνει ότι η συνεχής επανάληψη έχει στόχο μόνο τη βελτίωση του τελικού αποτελέσματος με τη διόρθωση ανεπιθύμητων διεργασιών. Δε σημαίνει ότι οι πολλές επαναλήψεις έχουν αναγκαστικά μέσα τους και κάτι πρωτοποριακό ή νέο.

Τα δημιουργικά δρώμενα απεναντίας στόχο έχουν την περαιτέρω αναζήτηση νέων ερμηνειών και την ανακάλυψη νέων ιδεών. Οι μαθητές καλούνται δηλαδή να μπου σε φανταστικούς χώρους και να βιώσουν τη ζωή μιας άλλης εποχής προκειμένου για το μάθημα της ιστορίας. Μπορεί να θέσουν ερωτήματα, όπως τέθηκαν στην οπτικοποίηση, και να γίνει προσπάθεια για βίωση "καταστάσεων" με φαντασία και τη σύγχρονη εξάσκηση της παρατηρητικότητας, της αντίληψης, της αυτογνωσίας, του αυτοελέγχου, του χιούμορ, τα οποία και σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Τα δρώμενα π.χ. μπορεί να περιλαμβάνουν διάφορες ασκήσεις όπως:

α) Κινητικές. Για παράδειγμα: Γίνε μαθητής και γράψε, ή περπάτησε τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο, ή παίξε την ώρα της Γυμναστικής ή παρακολούθησε τη διδασκαλία των ελληνικών στην τάξη κ.λπ.

β) Αισθητικές. Λ.χ. άκουσε τις φωνές των ανθρώπων της αγοράς, καθώς πηγαίνεις στο σχολείο, άκουσε θορύβους, άκουσε ήχους της φύσης (πουλιά, άνεμος), άκουσε ήχους από την ανθρώπινη δραστηριότητα (κάρα, χτυπήματα στο αμόνι, πριονίσματα, ήχους βιολιού ή λύρας), μύρισε μυρωδιές από τα ψητοπωλεία της εποχής, άκουσε τη φωνή του καθηγητή που δίδασκε το μάθημα, άκουσε τις φωνές των παιδιών στο διάλειμμα, άκουσε τη συζήτηση μιας παρέας παιδιών, που μόλις έμαθαν τους βαθμούς τους ή που μόλις εξετάστηκαν σε ένα μάθημα, μύρισε μυρωδιές από ένα κήπο της πόλης, από ένα κήπο ενός σπιτιού, μύρισε μυρωδιές από το σπίτι που έμενες κ.λπ.

γ) Παντομίμα. Αναπαράσταση της χρήσης ενός μαθητικού σύνεργου (τσάντας, "πλάκας", κοντυλιού, μολυβιού, γόμας κ.λπ.), αναπαράσταση μιας συζήτησης δυο συμμαθητών, αναπαράσταση εκτέλεσης μιας άσκησης γυμναστικής, αναπαράσταση μιας βόλτας συμμαθητών στην αυλή του σχολείου κ.λπ.

Ίσως είναι αναγκαίο στους εφήβους, δηλ. τα παιδιά του Γυμνασίου να προηγηθεί της διαδικασίας των δημιουργικών δρώμενων ένα στάδιο "προθέρμανσης", ενώ τα μικρότερα παιδιά μάλλον ευκολότερα εισάγουν τον εαυτό τους στη δραματοποίηση. Με το δεδομένο της "ασφυξίας" του διδακτικού χρόνου στο Γυμνάσιο φαίνεται να απαιτείται πολύς χρόνος για τα δημιουργικά δρώμενα, που δεν είναι δυνατόν να εξευρεθεί.

Οπωσδήποτε τα δημιουργικά δρώμενα είναι "ένα εργαλείο", που είναι δυνατόν να προκαλέσει έντονα συναισθήματα, νοητικές εικόνες, πολυαισθητηριακούς συνειρμούς, δημιουργικές φανταστικές καταστάσεις, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την νοερή αναπαράσταση με λόγο και αναδιήγηση μιας ιστορικής περιόδου με ένα νέο τρόπο και πλαίσιο, με ένα νέο πρίσμα, με μια νέα δημιουργική νοητική απεικόνιση.

Πέρα από τις παραπάνω βασικές μεθόδους και τις τεχνικές που εφαρμόζονται κατά περίπτωση υπάρχουν και άλλες, που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Το ζητούμενο είναι ποια από όλες είναι πιο αποτελεσματική. Η αποτελεσματικότητα εφαρμογής μιας ή περισσότερων ή συνδυασμού τους εξαρτάται από το περιβάλλον, που αναπτύσσεται η μέθοδος, τα πλαίσια της οργάνωσης και τέλος από το βαθμό γνώσης της τεχνικής. Ένα περιβάλλον δεκτικό σε πρωτοτυπίες και καινοτομίες είναι μια σπουδαία παρωθητική δύναμη και ένας βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας οποιασδήποτε μεθόδου. Άλλωστε και η αρτιότερη μέθοδος να χρησιμοποιηθεί, θα μείνει χωρίς αποτέλεσμα, αν τα άτομα δεν ενθαρρυνθούν να τη χρησιμοποιήσουν.

6. ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

6.1. Περιεχόμενα και χαρακτήρας της ιστορίας. Δυνατότητες συνάντησης με τη δημιουργική σκέψη

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η δημιουργική σκέψη έχει πολυμορφικότητα και έτσι γίνεται κατανοητό πως μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές για παράδειγμα στη ζωγραφική, στη χορογραφία, στην ποίηση, στην έκφραση, στην κατασκευή ή τον αυτοσχεδιασμό κ.ά. Είναι δυνατόν να σχετίζεται με γνώση επιστημονική, λογοτεχνική, ιστορική, αλλά και με τη δημιουργία κάποιου αντικειμένου. Για την επιστήμη της ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας είναι σύνθεση ιστορικού λόγου, ενός λόγου που έχει συντεθεί μέσα από εξέταση των τεκμηρίων και των ερωτημάτων που έχει απευθύνει σ' αυτά ο συνθέτης αυτού του λόγου.

Η ιστορία ως επιστήμη ασχολείται με τη γνώση του παρελθόντος, όπως αυτό διαμορφώνεται κάτω από ποικίλες επιδράσεις. Το παρελθόν υπάρχει γύρω ως ερείπια, αρχαιολογικά ευρήματα, παλαιά κτήρια, έγγραφα, αρχεία, τοπωνύμια, παραστάσεις κ.λπ. Τα "τεκμήρια" αυτά δηλώνουν μόνο μια όψη του παρελθόντος και ενδεχομένως μια άλλη να αποσιωπάται ή να μας δίνεται παραπλανητικά. Έτσι η ιστορία, ως επιστημονικός κλάδος, είναι μια απόπειρα να δίνονται από τους ιστορικούς λύσεις σε τέτοιου είδους δυσκολίες (Husbans 2000). Όμως αυτό είναι κάτι το διαφορετικό με αυτό που συμβαίνει στην εκπαίδευση, καθώς το κυριότερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών είναι η γνωστική ιστορική ανάπτυξη των μαθητών τους στο ιστορικό μάθημα, σύμφωνα με το πνεύμα των διδακτικών εγχειριδίων. Μόνο με αφήγηση γεγονότων γινόταν η διεξαγωγή της διδασκαλίας μέχρι πριν από λίγα χρόνια. Αυτό όμως έδειξε ότι οι μαθητές δεν απέκτησαν ιστορική σκέψη ούτε ιστορική συνείδηση.

Το ιστορικό παρελθόν συνιστά αντικείμενο νοητικής κατασκευής και επανερμηνείας μέσα από τις αλληπάλλληλες αναγνώσεις των πηγών και τα νέα ερωτήματα που τίθενται (Γιαννόπουλος 1997). Φαίνεται να είναι πια παραδεκτό ότι η ιστορική γνώση εξαρτάται από τα ερωτήματα, που τίθενται για το παρελθόν, και επομένως από τις υποθέσεις εργασίας, που διατυπώνονται και από τις ερμηνείες που δίνονται. Οι ερμηνείες όμως, ως αποτέλεσμα των υποθέσεων είναι διαφορετικές κάθε φορά και κάθε εποχή, εξαρτώνται δηλαδή από το πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν δοθεί. Με τις υποθέσεις και τις ιστορικές ερμηνείες, ως διαδικασίες, σχετίζεται η δημιουργική σκέψη. Ο ιστορικός δηλ. οφείλει να παίρνει πρωτοβουλίες, αποφασίζοντας τι θέλει να μάθει και να το μορφοποιεί στο νου του ως ερώτηση. Ακόμη, να προσπαθεί να κάνει τις πηγές του να απαντήσουν, εφευρίσκοντας όρους κάτω από τους οποίους θα πάσουν να κρατούν τα μυστικά τους (Collingwood 1939, 1946).

Ο λόγος, ως ιστορική αφήγηση, ως σύνθεση και επινόηση προκύπτει από τα ερωτήματα που θέτει κατά την επαφή του με τις πηγές το άτομο, που ασχολείται με την ιστορική παρουσίαση. Όπως επισημαίνει ο Beeck, η ιστορία δεν έχει μια ευθύγραμμη εξελισσόμενη πορεία αλλά μια πολύπλευρη και πολύπλοκη εμφάνιση νέων όψεων, που προκύπτουν από την έρευνα και τη μελέτη του παρελθόντος (Βαϊνά 1997). Νέα ευρήματα για παράδειγμα του παρόντος και νέες εκτιμήσεις και συσχετίσεις τους είναι δυνατόν να διαμορφώνουν μια νέα άποψη για το παρελθόν εντελώς διαφορετική από την ήδη γνωστή και επικρατούσα. Οι εκτιμήσεις αυτές είναι προσωπικές για το κάθε άτομο και σχετίζονται με την όλη βιοθεωρία του, με τη νοοτροπία του και το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. Επομένως υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση παρόντος - παρελθόντος από πολλούς αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες, τους οποίους δεν μπορούμε με κανένα τρόπο να τους περιορίσουμε στην πολιτική και πολεμική ιστορία, αλλά επεκτείνονται σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου.

Αν λάβουμε υπόψη το αντικείμενο εξέτασης της ιστορίας, είναι δυνατόν να προκύψουν δυο τομείς. Η πολιτική ιστορία, που αναφέρεται σε πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα, με παράθεση αρκετών χρονολογιών, τα οποία όμως απωθούν τους μαθητές (Μελάς 1999) και η ιστορία πολιτισμού, που εκθέτει την υλικοπνευματική εξέλιξη των κοινωνιών και δείχνει να ενδιαφέρει και να ελκύει περισσότερο τους μαθητές. Στην ιστορία του πολιτισμού ενσωματώνονται αφενός η διαδικασία της έρευνας, που οδηγεί στη γνώση και θέαση του παρελθόντος μέσα από τις πηγές, αφετέρου η προβολή σε λόγο των απόψεων του συγγραφέα - μαθητή, των τρόπων που "είδε" αυτή τη γνώση.

Η ιστορική έρευνα δε συσσωρεύει απλά γεγονότα, αλλά χτίζει και κατασκευάζει τα γεγονότα μέσα από την προβληματική της. Στη διαδικασία αυτή ακόμα και τα "βουβά γεγονότα" είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε παραγωγικά ερωτήματα (Donaldson 1991). Καθώς η ιστορία οικειοποιείται όλο και περισσότερο τις μεθόδους των κοινωνικών επιστημών, γίνεται φανερό ότι η ιστορική παραγωγή δεν αποτελεί μια οριστική και "τελική" ανασύσταση του παρελθόντος αλλά μια εκδοχή του παρελθόντος. "Κάθε ιστορία είναι η δική μας ιστορία", παρατηρεί ο Ασδραχάς (Ασδραχάς 1983, Αβδελά 1998).

Ο Μ. Block επισημαίνει ότι "Το παρελθόν είναι δεδομένο και τίποτε στο μέλλον δε μπορεί να το αλλάξει. Η γνώση όμως του παρελθόντος είναι κάτι το προοδευτικό, το οποίο βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς μεταμόρφωσης και τελειοποίησης" (Block 1994 σ. 83). Με την έννοια αυτή το ιστορικό παρελθόν, οι γνώσεις που αποκτούμε γι' αυτό, είναι εκείνο που μπορεί να αλλάξει και όχι το παρελθόν αυτό καθ' αυτό.

Για το κάθε ιστορικό περιστατικό εκτός από τη σφαιρική του παρουσίαση είναι ανάγκη να αναζητούνται και τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία το δημιουργεί. Έτσι η ιστορία αποβαίνει παράλληλα μάθημα ανθρωπογνωσίας, αυτογνωσίας και ψυχολογίας. Η διαρκής αναζήτηση των κινήτρων δράσης των κοινωνιών ή λαών του παρελθόντος, οδηγεί, ίσως, σε ασφαλέστερες αποφάσεις, σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκάστοτε κοινωνίας. Οι διάφορες εκφάνσεις του πολιτισμού κάθε κοινωνίας και εποχής απεικονίζουν διάφορους τρόπους έκφρασης των ανθρώπων της ίδιας κοινωνίας και εποχής, πράγμα που οδηγεί σε ιστορική εξήγηση και σκέψη, αφού μελετώνται τα κίνητρα δράσης των ιστορικών προσώπων. Η φύση της ιστορικής εξήγησης σχετίζεται με τη σκέψη του προσώπου - ιστορικού (Burston 1972, Γουστέρης 1998), γι' αυτό εξάλλου έχει ειπωθεί ότι η ιστορία γράφεται και ξαναγράφεται χωρίς να έχει δοθεί σε αυτή μια τελική μορφή. Ανάλογα με τα ερωτήματα, που ο συγγραφέας θέτει στις πηγές και το όλο πλαίσιο που ενσωματώνεται, διαμορφώνεται η ιστορική του διήγηση.

Με βάση το παραπάνω πώς μπορεί να δοθεί μια άλλη ιστορική εκδοχή σε γνωστά ως τώρα κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο ιστορικά γεγονότα; Για παράδειγμα, δεν μπορεί να αλλάξει η χρονολογία έναρξης της μάχης της Κρήτης. Τι θα μπορούσε να αλλάξει άραγε; Η εξιστόρηση των γεγονότων ή η ερμηνεία τους ως νοητική κατασκευή του ατόμου. Έτσι, για παράδειγμα, το ότι δεν εγκατέλειψε τις Θερμοπύλες ο βασιλιάς της Σπάρτης Λεωνίδα είναι βέβαια ένα ιστορικό γεγονός, αλλά οι ερμηνείες για το λόγο που δεν τις εγκατέλειψε είναι δυνατόν να είναι περισσότερες. Ο G. Swift ισχυρίζεται εύστοχα ότι "όσο και να προσπαθούμε να δώσουμε εξηγήσεις ποτέ δε θα καταφέρουμε να οδηγηθούμε σε μια εξήγηση αλλά στη συνειδητοποίηση των ορίων της δυνατότητάς μας να εξηγούμε" (Swift 1999, σ. 181-182). Γι' αυτές τις "άλλες" εναλλακτικές εξηγήσεις θα χρησιμοποιηθεί η Τοπική Ιστορία, για να διαπιστωθεί, αν η διαφορετική προσέγγιση γεγονότων συνιστά πεδίο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης.

Η Τοπική Ιστορία έχει ως αντικείμενο σπουδής πτυχές των τοπικών κοινωνιών. Η θεωρητική και ιδεολογική μήτρα της είναι η ιδέα της τοπικότητας. Στις μέρες μας όμως η τοπικότητα υφίσταται τις περισσότερες πιέσεις, που δέχεται ένα κράτος από την παγκοσμιοποίηση, αλλά στην πίεση αυτή ορθώνεται ένα κίνημα πολιτιστικής ιθαγένειας με μαρτυρίες Τοπικής Ιστορίας. Ο αφηγηματικός λόγος αυτών των μαρτυριών προσπαθεί να αποδώσει τους ξεχωριστούς χαρακτήρες ανθρώπων και των τόπων τους. Έτσι η εστίαση του ενδιαφέροντος σε ένα τόπο δεν συνιστά απλώς μια χαρτογράφηση του, αλλά αποτελεί μια μικρή τρά-

πεζα πληροφοριών που ανάλογα με τα ερωτήματα που μπορεί να τεθούν είναι δυνατό και να δοθούν μια σειρά απαντήσεων.

Το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι πώς μπορεί να υπάρξει καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης με όχημα το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας. Η προβληματική εστιάζεται στο εξής: Δημιουργική σκέψη είναι η σκέψη που αποκλίνει από το κοινό και το παραδεκτό, δημιουργεί νέα δεδομένα, ενώ στην ιστορία τα δεδομένα είναι δεδομένα, αυτά που έγιναν είναι παρελθόν και τίποτε στο μέλλον δεν μπορεί να τα αλλάξει. Αυτό βέβαια είναι μια όψη της αλήθειας, η άλλη είναι ότι η ιστορική γνώση είναι νοητικό κατασκεύασμα του ανθρώπου, το οποίο προέρχεται από τη σύνθεση των γνώσεων που έχουμε για το παρελθόν και οι οποίες προέρχονται είτε από πρωτογενείς πηγές (ευρήματα, έγγραφα και άλλες άμεσες πηγές) ή δευτερογενείς (αφηγήσεις άλλων ιστορικών κ.λπ.) και σχετίζονται με τον τρόπο σκέψης εκείνου που τα παρουσιάζει. Η παρουσίαση επίσης εξαρτάται από τα ερωτήματα, που τίθενται και οι απαντήσεις προσδιορίζουν τη σκέψη του αφηγητή. Μια νέα παρουσίαση επομένως είναι δυνατόν να προέλθει από πολύδρομη σκέψη, που έχει τις βάσεις της στη δημιουργική σκέψη.

Για παράδειγμα, η περιγραφή ενός γεγονότος γίνεται, αν δοθεί απάντηση στα παρακάτω έξι ερωτήματα: Τι, ποιος, πού, πότε, πώς και γιατί. Τα πέντε πρώτα δίνουν συνολικά τη μορφή του γεγονότος. Το "γιατί" όμως είναι εκείνο που διεισδύει στο εσωτερικό του "γεγονότος" και αναζητάει τα κίνητρα της ανθρώπινης δράσης και την εκτίμηση για τα δράντα πρόσωπα. Στο τελευταίο ερώτημα εξάλλου εντοπίζεται ο σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας και προς αυτό κατευθύνεται η γόνιμη και δημιουργική διδασκαλία. Η ιστορική γνώση, σημειώνει ο Γουστέρης, αναφέρεται στο παρελθόν, το οποίο δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμο και επομένως δε δύναται να υπάρξει άμεση επιβεβαίωση ή διάψευση. Ακόμη και οι ίδιες οι πηγές είναι γεγονότα, γιατί είναι ανθρώπινα δημιουργήματα και έχουν εξωτερική διάσταση που αποτυπώνεται πάνω σ' αυτά. Έχουν όμως και εσωτερική διάσταση, που σχετίζεται με τις προθέσεις, τα κίνητρα, τα αίτια που δημιουργήθηκαν και οπωσδήποτε είναι και αυτά αντικείμενο προς διερεύνηση. Άρα, από τον τύπο ερώτησης, που θα απευθύνει προς τις πηγές, ο ασχολούμενος με την ιστορική μελέτη ή την ιστοριογραφία, προκύπτει και η ανάλογη ιστορική αφήγηση.

6.1.1. Δυνατότητες νέας θεώρησης της ιστοριογραφίας και της διδασκαλίας της ιστορίας - τάσεις

Οι τάσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας, δηλαδή η γραφή της ιστορίας, είναι η συστηματική ανίχνευση των υπόγειων και αφανών αιτιών, που συνδέουν τα διάφορα γεγονότα, ανίχνευση που φαίνεται να επιτυγχάνεται μόνο με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, με τον εμπλουτισμό της προβληματικής μέσω των ανοικτών ερωτήσεων και της διαφορετικής θέασης του ιστορικού γίνεσθαι. Άλλωστε για τον εμπλουτισμό της ιστορικής προβληματικής ο ιστορικός θέτει προβλήματα που κατά κάποιο τρόπο θέτει η ίδια η εποχή στην οποία ενσωματώνεται. Έτσι εξηγείται, γιατί η ιστορία γράφεται και ξαναγράφεται, αφού κάθε φορά τίθενται από τους ιστορικούς διαφορετικοί προβληματισμοί (Σβορώνος 1988, Γιαννόπουλος 1997). Για την ανίχνευση των αφανών αιτιών είναι απαραίτητο να γίνεται η προσέγγισή τους με δημιουργική φαντασία, η οποία σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη.

Ο ρόλος του ιστορικού είναι να καταφέρει να δημιουργήσει και να συνθέσει ένα νέο ιστορικό λόγο. Πρόκειται για δύσκολο εγχείρημα, επειδή "ο ιστορικός λόγος" δεν υπακούει σε "συνταγές". Ο ιστορικός λόγος παρουσιάζει ένα διφυή χαρακτήρα, αφενός δηλαδή επιφορτίζεται με την παρουσίαση των γεγονότων και αφετέρου με το έργο της αξιολόγησής τους (Βέικος 1988) και για το λόγο αυτό η ιστοριογραφία δεν είναι και από τα ευκολότερα εγχειρήματα, που μπορεί να αναλάβει κανείς. Η άποψη ότι οι ανασυνθέσεις του ιστορικού καθορίζονται ή προσανατολίζονται από τη γλώσσα, που χρησιμοποιεί, ξεκινά από τη λαθεμένη ή έστω μονόπλευρη άποψη ότι η σκέψη καθορίζεται μονοσήμαντα από τη γλώσσα. Στην πραγματικότητα η γλώσσα, όπως προκύπτει από τις αναλύσεις των Vygotsky, Luria, Cellner κ.ά. αποτελεί εργαλείο ή στήριγμα για τη σκέψη, η οποία μπορεί να το χρησιμοποιήσει με πολλή ελευθερία, ανάλογα με τις επιδράσεις, που δέχεται και τις εμπειρίες, που σχηματίζει ο σκεπτόμενος άνθρωπος, στην προκειμένη περίπτωση ο ιστορικός, ο οποίος ποτέ δεν αντανάκλα παθητικά τις επιδράσεις του περιβάλλοντός του (Ιγκερς 1999, Μπαγιόνας 1988).

Πέρα όμως από την συγγραφή μιας ιστορικής περιόδου, η ιστορία και η Τοπική Ιστορία σχετίζεται και με τη διδακτική. Σε ένα πρόγραμμα μελέτης της Τοπικής Ιστορίας χρειάζεται να δίνεται έμφαση σε μεθόδους και διδακτικούς τρόπους, που σχετίζονται με την επιτόπια μελέτη του περιβάλλοντος. Η μελέτη του χώρου, η αντίληψη της χρονικής εξέλιξης, η βίωση των μεταβολών της καθημερινής ζωής, η κατανόηση των αλλαγών στην κοινωνία αποτελούν τους βασικούς στόχους της Τοπικής Ιστορίας σε επίπεδο τόπου και της γενικής ιστορίας, σ' ένα ευρύτερο επίπεδο χώρου (Λεοντσίνης κ.ά. 1999β).

Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι μεταξύ της γενικής ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας επισημαίνονται κάποιες διαφοροποιήσεις. Και συγκεκριμένα: Η γενική ιστορία προσφέρεται ως έτοιμη γνώση, μια γνώση που κάποιιοι έχουν δημιουργήσει, την οποία αναγκάζονται οι μαθητές να αφομοιώσουν και παράλληλα με αυτήν ένα πλήθος ονομάτων, όρων και χρονολογιών.

Αντίθετα η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας δεν προσφέρεται ως έτοιμη γνώση, αλλά κατασκευάζεται από τους μαθητές. Προηγείται έρευνα των πηγών, διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων και απόψεων, συζήτηση μέσα στη σχολική αίθουσα με συμμαθητές και το διδάσκοντα, κατάθεση απόψεων, θέσεων, συλλογισμών. Επιχειρηματολογούν, ανακαλύπτουν, συγκρίνουν, κρίνουν, αξιολογούν και δημιουργούν την ιστορική διήγηση, όπως την έχουν αντιληφθεί, χωρίς όμως αυτή να αφίσταται από την ιστορική πραγματικότητα. Αυτή όμως η διαδικασία είναι διαμετρικά αντίθετη με τη διαδικασία σπουδής της Γενικής Ιστορίας. Μέσα από τις διαδικασίες κατασκευής της ιστορικής γνώσης, σε επίπεδο Τοπικής Ιστορίας, οι μαθητές ανακαλύπτουν, επιχειρηματολογούν, εμβιώνουν, προβληματίζονται και τέλος συνθέτουν τον ιστορικό τους λόγο. Η όλη προσπάθεια παρουσιάζεται μέσα από ένα "σχέδιο εργασίας" (project) και έτσι είναι δυνατό η εξασφάλιση ικανού χρόνου για την ερευνητική και διδακτική προσπάθεια.

Το "σχέδιο εργασίας" σημειώνει η Ανθογαλίδου είναι μια τεχνική, μια πολύ γενική μάλιστα τεχνική, που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον παιδαγωγισμό και τον διδακτισμό, διότι απαλλάσσει την παιδαγωγική από τον αυτοκαθορισμό της και τη γνωστική διαδικασία στο σχολείο από τον τεχνητό και συντηρητικό της χαρακτήρα (Ανθογαλίδου 1998β, Frey 1986). Δάσκαλος και μαθητές βρίσκονται σε μια διαρκή ερευνητική ετοιμότητα και η παιδαγωγική σχέση βρίσκει τον αυθεντικό χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων και της σκόπιμης συνεργασίας πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Ακόμη η βιωματική διδασκαλία μπορεί να ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με τη μέθοδο και την τεχνική του "σχεδίου εργασίας" (Χρυσοφίδης 1998, Λεοντσίνης 2003). Η γενική εκπαίδευση, πέρα από τις βασικές γνώσεις που παρέχει στα γνωστικά αντικείμενα, χρειάζεται να αναπτύσσει στους εφήβους τη δυνατότητα να κινούνται μέσα σε ένα πλήθος πληροφοριών οργανώνοντάς τις και φέρνοντας σε πέρας κάθε φορά ομαδικά σχέδια εργασίας με συγκεκριμένο αντικείμενο.

Για να θεωρηθεί πετυχημένο ένα "σχέδιο εργασίας", είναι απαραίτητο να ισχύουν κάποιες προϋποθέσεις, όπως: α) Να καθοριστεί με σαφήνεια το αντικείμενό του, β) Να σχεδιαστούν τα στάδια υλοποίησης και να προσδιοριστούν οι τρόποι προσέγγισής τους, γ) Να

εξοικειωθούν οι εμπλεκόμενοι σ' αυτό με τις τεχνικές συλλογής πληροφοριών ή παραγωγής ιδεών, δ) Να αναπτύξουν επίσης κριτήρια αξιολόγησης των πληροφοριών ή των ιδεών ως προς τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Frey 1986).

Χρειάζεται δηλαδή ένα "*σχέδιο εργασίας*" να συγκεντρώνει τα βασικά χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής εργασίας στην οποία ο εκπαιδευτικός και ερευνά και μαθαίνει, αλλά παράλληλα δίνει τις βασικές κατευθύνσεις παίζοντας ταυτόχρονα το ρόλο του δημιουργικού εμψυχωτή. Το ότι είναι μια ερευνητική επιστημονική δραστηριότητα δε σημαίνει ότι απευθύνεται αποκλειστικά στη νόηση, αλλά απευθύνεται και στο συναίσθημα και τη φαντασία, καθώς καμιά γνώση δεν κατακτάται, αν δεν κεντρίζει αυτούς τους τελευταίους ψυχολογικούς παράγοντες (Ανθογαλίδου 1998β). Ειδικά με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας κεντρίζεται και το συναίσθημα, αφού αναφέρεται σε θέματα του τόπου, που ενσωματώνονται οι μαθητές, σε πρόσωπα ενδεχόμενα συγγενικά, σε τοποθεσίες που έχουν ήδη επισκεφτεί είτε στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής ή οικογενειακής εκδρομής είτε στα πλαίσια μιας οικογενειακής απασχόλησης. Επίσης διεγείρεται το ενδιαφέρον και εξάπτεται η φαντασία από τις ιστορικές αναγνώσεις ή αφηγήσεις, που αφορούν τον τόπο, που ζουν ή επισκέπτονται συχνά οι μαθητές, επειδή διαπιστώνουν ότι ο τόπος συνδέεται με τη ζωή τους. Είναι φανερό, τέλος, ότι το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και η διάθεσή του για ερευνητική εργασία είναι παράγοντας για δημιουργική εργασία στην αίθουσα διδασκαλίας.

Σε κάθε περίπτωση όμως πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η μέθοδος "*σχέδιο εργασίας*" είναι μια σύνθετη μορφή διδασκαλίας και μάθησης, που απαιτεί ευελιξία εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να αναπτύσσεται και να αξιοποιείται η πρωτοβουλία, η αυτενέργεια, η αναζήτηση και η κριτική σκέψη των μαθητών. Με τη μέθοδο αυτή η διδασκαλία παίρνει μορφή συνεργατικής-ερευνητικής-ανακαλυπτικής εργασίας, αλλά αυτή η μορφή μπορεί να εξασφαλίσει την προσέγγιση των θεμάτων της Τοπικής Ιστορίας και τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης με την συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, εν προκειμένω της σχολικής τάξης, στο στάδιο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων (Κανάκης 1987, Ματσαγούρας 1995, Λεοντσίνης 1999). Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας παραπέμπει σε διαδικασίες, που έχουν σχέση με βιώματα και επικοινωνιακές σχέσεις. Η διδασκαλία κάτω από αυτές τις συνθήκες εμφανίζει τα ακόλουθα γνωρίσματα: 1. Ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με την παραγωγή ιδεών, 2. Αντιμετωπίζει τη γνώση σφαιρικά επισημαίνοντας και άλλες "αθέατες" ιστορικές απόψεις και προκαλώντας νέες ιδέες με την εμπλοκή της δημιουργικής σκέψης, 3. Καλλιεργεί την επικοινωνία και 4. Εμπλέκει

τους γονείς στη διδακτική πράξη (Γούπος - Μαντάς 1999, Ντούλας 1988).

6.2. Διευκρινίσεις σχετικές με τον όρο Τοπική Ιστορία

Η σύγχρονη κοινωνική ζωή του ανθρώπου εκτείνεται από το περιβάλλον και τον τόπο που ζει, προεκτείνεται στα όρια μιας γεωγραφικής περιοχής, φτάνει στα όρια του κράτους στο οποίο όσοι κατοικούν διέπονται από το ίδιο πολιτειακό και νομικό πλαίσιο και εξακτινώνεται σε ευρύτερες περιοχές λ.χ. ηπείρους μέχρι που αγκαλιάζει ολόκληρη τη γη. Σε κάθε περίπτωση μπορεί να γίνει αποδεκτό ότι υπάρχει αλληλεπίδραση των ανθρώπων ενός τόπου με τους ανθρώπους ολόκληρης της γης, ειδικά σήμερα με την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Είναι δυνατό να είναι κάποιος ενήμερος για τα συμβάντα σε ένα τόπο, άρα αυτό επηρεάζει και τη διάθεσή του απέναντι στα γεγονότα και γενικά τη συμπεριφορά του. Τα σύγχρονα συμβάντα ή αλλιώς γεγονότα ενός τόπου, διαγράφουν τη σύγχρονη ιστορία του. Αναλογικά τα γεγονότα του παρελθόντος ενός τόπου είναι η τοπική του ιστορία, όπως μπορεί να προσεγγιστεί και να ανασυσταθεί μέσα από τις πηγές.

Παρόλο που ο όρος "Τοπική Ιστορία" φαίνεται να είναι απλός και κατανοητός, όταν μας ζητηθεί ο προσδιορισμός των ορίων του τόπου, τότε εμφανίζεται κάποιος προβληματισμός για το τι θα περικλειστεί μέσα στα όρια αυτής της έννοιας. Πρόκειται δηλαδή στη λέξη "τόπος" ως ιστορικός όρος και έννοια να προσδιοριστεί η ιδιαίτερη πατρίδα του καθενός, μια ευρύτερη περιοχή ή ένα γεωγραφικό διαμέρισμα. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό έχει καθοριστική σημασία για την επιλογή του θέματος της Τοπικής Ιστορίας για την έρευνα του ιστορικού.

Στη γερμανική βιβλιογραφία γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στους όρους Τοπική Ιστορία και ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας (Heimat). Ο όρος "ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας" αφορά ένα περιορισμένο γεωγραφικό χώρο, όπου μπορεί να υπαχθούν ο τόπος κατοικίας, το σχολείο, η αγορά της πόλης, διάφοροι τόποι όμοροι, όπου κατοικούν συγγενικά πρόσωπα, φίλοι ή γνωστοί με τα οποία πρόσωπα το άτομο βρίσκεται σε κάποια καθημερινή επαφή. Στον όρο "ιστορία της περιοχής" υπεισέρχονται κοινοί ιστορικά καθοριστικοί και στενά αλληλοεξαρτώμενοι παράγοντες, όπως είναι η νομοθεσία, το δίκαιο, η πολιτικοοικονομική δομή, θρησκευτικοί και λατρευτικοί δεσμοί, σταθερά γεωγραφικά δεδομένα (ποτάμια, λιμάνια, όρη, λίμνες, υπέδαφος κ.λπ), που επηρεάζουν την εξέλιξη της ζωής, όπως πχ. η δολιοφθορά στον κατακτητή και τα αντίποινα στο ντόπιο πληθυσμό κ.λπ. Θα μπορούσαμε να προστεθεί ακόμα ότι Τοπική Ιστορία είναι "η ιστορία της επαρχίας" όχι με την στενή διοικη-

τική έννοια, αλλά με την πλατιά σημασία του όρου. Επίσης η ιστορία της πόλης ή αλλιώς "πολεο-ιστορία" θα μπορούσε να ενταχθεί στον όρο Τοπική Ιστορία, παρόλο που ο όρος στα ελληνικά μάλλον ξενίζει. Η ιστορία των πόλεων βοηθά για την κατανόηση μεγαλύτερων περιοχών, επειδή στις πόλεις υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση πληθυσμού, βρίσκονται τα κέντρα λήψης αποφάσεων, τα μουσεία όπου φυλάσσονται οι πηγές με τις οποίες μπορεί να γίνει η προσέγγιση του παρελθόντος της επαρχίας (Βαϊνά 1997). Για το λόγο αυτό έχουν εκπονηθεί έργα, που αναφέρονται σε πόλεις όπως λ.χ. το Ηράκλειο και ο νομός του κ.λπ.

Στην Αμερική (κυρίως Η.Π.Α), ως Τοπική Ιστορία, θεωρείται η ιστορία ενός τόπου, όπως ο τόπος περιγράφηκε παραπάνω. Όμως θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε πολιτεία έχει τη δική της ιστορία, η οποία χρησιμεύει ως ιστορία μιας ευρύτερης περιοχής, της οποίας πολιτείας, και διαδραματίζει το ρόλο της ιστορίας του τόπου. Είναι δηλαδή Τοπική Ιστορία. Το σύνολο έπειτα των ιστοριών όλων των πολιτειών απαρτίζει την εθνική ιστορία όλων των Η.Π.Α ως κράτους. Με την ένωση των κρατών της Ευρώπης φαίνεται ότι θα προκύψει κάτι ανάλογο. Είναι πολύ πιθανό η ιστορία κάθε έθνους να μετατραπεί σε Τοπική Ιστορία της Ενωμένης Ευρώπης κατά τα Αμερικανικά πρότυπα και η κάθε εθνική ιστορία θα είναι η Τοπική Ιστορία της Ενωμένης Ευρώπης. Ίσως αυτό να βρίσκεται στη σκέψη των ηγετών και των ειδικών υπεύθυνων επιστημόνων και για το λόγο αυτό υπάρχει η τάση στη σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστοριογραφία και διδακτική να αποφεύγονται οι ακρότητες που υποδαυλίζουν τα μίσση και τα πάθη των λαών, προκειμένου να αμβλυνθούν τα απωθητικά συναισθήματα των λαών που απαρτίζουν την Ε.Ε. και οι άνθρωποι να ζήσουν αρμονικά σ' αυτό το χώρο.

Στην προσπάθεια να οριστεί ο όρος Τοπική Ιστορία με βάση τις υπάρχουσες σηματοδοτήσεις, είναι φανερό ότι διαγράφεται ένα πεδίο, το οποίο διαπερνά το σύνολο των θεματικών περιοχών της γενικής ιστορίας, φέρει έντονα το στοιχείο του τόπου και παρουσιάζει ένα πλούτο παλαιότερων και νεότερων προσεγγίσεων, αντλώντας τόσο από την ιστοριοδιφία τόσο και από τις μεθόδους της Νέας Ιστορίας (Λεοντσίνης - Ρεπούση 2001). Επομένως δεν υπάρχει επιστημολογική διάκριση μεταξύ Γενικής και Τοπικής Ιστορίας. Ο Ντούλας σημειώνει ότι η Τοπική Ιστορία είναι το ιστορικό υλικό που βρίσκεται μέσα στην περιοχή του σχολείου ή στη γειτονική με αυτό περιοχή και είναι ήδη γνωστό και οικείο στα παιδιά ή μπορεί να γίνει γνωστό με επιτόπια έρευνα. Η Τοπική Ιστορία δεν συνίσταται στη συλλογή ιστορικού υλικού κατά κανόνα αρχαίου ούτε στην απλή αναφορά σε μύθους, θρύλους, παραδόσεις, έθιμα, μουσική, χορός, τοπωνύμια, μνημεία κ.ά. Τοπική ιστορία σημαίνει κάλυψη μιας περιοχής με βάση τις διαστάσεις παρελθόν - παρόν - μέλλον, με αντίστοιχη αναφορά

στις εκφάνσεις τις κοινωνικής ζωής και με επισήμανση ή πρόβλεψη κατά το δυνατόν των εξελίξεων, που ενδεχομένως διαγράφονται για το μέλλον (Ντούλας 1988, Γουστέρης 1998).

Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιβάλλεται να μελετώνται σε βάθος τα γεγονότα της τοπικής ζωής, τα οποία είναι εκδηλώσεις της εξέλιξης της γενικής ιστορίας. Θα ήταν σκόπιμο οι μαθητές του Γυμνασίου να ερευνήσουν την μικροϊστορία του χωριού, της κωμόπολης ή της πόλης τους διερευνώντας και αναζητώντας τις βαθύτερες καταβολές (Ντούλας 1988). Αλλά για να γίνει αυτό, πολύ περισσότερο, για να κάνουν προβλέψεις, χρειάζεται να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους σκέψη, με σκοπό να προσεγγίσουν με άλλη "ιστορική θέαση" τις πηγές, να εξετάσουν τον τόπο από άποψη προοπτικών, απασχόλησης, σχεδιασμού, μόλυνσης ή κοινωνικών υπηρεσιών.

Αρχίζοντας τη διδασκαλία της ιστορίας από τον τόπο του παιδιού, εφαρμόζονται σωστές παιδαγωγικές αρχές, γιατί το παιδί έχει άμεση εμπειρία και δραστηριοποιείται σε ένα χώρο που του είναι οικείος. Οι μαθητές αρχικά μελετούν τα κοντινά τους πράγματα και ερευνούν τον αμεσότερο κόσμο γύρω τους προκειμένου να ενταχθούν στο αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, αφού για τη μελέτη του τόπου του αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, παραμερίζει τους δισταγμούς και επικοινωνεί άμεσα με διάφορα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, για να πάρει πληροφορίες. Η επικοινωνία του παιδιού με άτομα του περιβάλλοντός του και η συνεργασία μαζί τους ευαισθητοποιεί συναισθηματικά το παιδί, αφού δένεται με τα άτομα, και έτσι η Τοπική Ιστορία καθίσταται το κατεξοχήν βιωματικό μάθημα.

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα είναι η κατανόηση της ιστορικής μεθόδου. Με την αναζήτηση των τεκμηρίων για την ιστορική αναδόμηση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να τοποθετήσουν την περιοχή τους μέσα στο χρόνο, να αποκτήσουν το "μάτι του ιστορικού", να κάνουν υποθέσεις έρευνας σε διάφορες κατευθύνσεις. Έτσι προκαλείται η περιέργεια για αναζήτηση του νέου, δίνεται η δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή και για γνώση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και συμβάλλουν εποικοδομητικά στην αλλαγή του. Η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας είναι έτσι αιτία αναφοράς για έρευνα, για αξιολόγηση των ιστορικών πηγών, για διατύπωση παρατηρήσεων, για έκφραση στοχασμών, για καλή γενικά έκφραση, πράγμα που έχει θετικές επιπτώσεις (μεταφέρεται) και σε άλλα αντικείμενα μάθησης (π.χ. έκθεση). Επιπλέον η γνώση της Τοπικής Ιστορίας, μέσα από τη σπουδή της, αποκαλύπτει πολλές φορές πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τα μνημεία τέχνης, τον κοινωνικό, οικονομικό και πνευματικό περίγυρο.

Θα μπορούσε επομένως να γίνει αποδεκτό ότι ο όρος και η έννοια Τοπική Ιστορία περιλαμβάνει ως υπάλληλες έννοιες την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας, την ιστορία της περιοχής, την ευρύτερη ιστορία της επαρχίας και την ιστορία της πόλης, που δεσπόζει σε μια περιοχή. Μετά τη διασαφήνιση του όρου Τοπική Ιστορία κρίνεται σκόπιμο να γίνει λόγος για τις ιστορικές πηγές και τα ιστορικά θέματα που προκύπτουν από την Τοπική Ιστορία αλλά και για τον τρόπο διδασκαλίας της, ώστε να καλλιεργείται σύγχρονα η δημιουργική σκέψη.

6.3. Πηγές και θεματολογία της Τοπικής Ιστορίας

Όταν ρωτούν κάποιον για τον τόπο καταγωγής του, συνηθίζεται να συζητεί απλά και με σεβασμό γι' αυτόν χωρίς ντροπή ή υπερβολές. Ο τόπος όπου γεννήθηκε κάποιος ή οι πρόγονοί του έχει θρέψει το ιστορικό του ασυνείδητο (Γιαννόπουλος 1997). Με βάση αυτές τις επισημάνσεις η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας σε επιστημονικό και σχολικό επίπεδο αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η ιστορική αναδόμηση του πραγματικού παρελθόντος επιτρέπει να υπάρχει θέαση σ' αυτό από το παρόν. Η γνώση του παρελθόντος βοηθά στο συνειδητό σχεδιασμό του μέλλοντος.

Η διαδικασία της νοητικής αναδόμησης του πραγματικού παρελθόντος, ως ιστορικού παρελθόντος, βασίζεται στην εκμετάλλευση αλλά και τη διδακτική χρήση των πηγών. Η σύγχρονη έρευνα, σχετικά με το μάθημα της ιστορίας, έχει δείξει ότι οι μαθητές δύνανται να έρχονται ευκολότερα σε επαφή με το ιστορικό παρελθόν, όταν επισκέπτονται και μελετούν χώρους που έχουν γι' αυτούς ιστορική σημασία και ιστορικό ενδιαφέρον. Αυτοί οι χώροι βρίσκονται ως επί το πλείστον κοντά στον τόπο τους, είναι άμεσα επισκέψιμοι, παρατηρήσιμοι και αντιληπτοί (Λεοντσίνης κ.ά. 1999β, Λεοντσίνης 1996, 1999α). Επιπλέον είναι δυνατό οι μαθητές να φωτογραφήσουν και να ηχογραφήσουν ιστορικά στοιχεία (ντοκουμέντα) από τον τόπο που επισκέπτονται. Μπορεί ακόμη να τεθούν στη διάθεσή τους διάφορα στοιχεία - έγγραφα. Δημιουργείται έτσι γι' αυτούς μια "βάση δεδομένων ιστορικών στοιχείων - πηγών".

Όσον αφορά τις πηγές, θα πρέπει να είναι υπόψη του καθενός ότι τα παιδιά τις βλέπουν διαφορετικά από τον τρόπο που τις βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τους ή ο ιστορικός. Τα παιδιά δεν μπορούν να προσεγγίσουν αμέσως ούτε μπορούν να αντιληφθούν με πληρότητα όσα μαρτυρούνται από την ιστορική πηγή. Χρειάζεται επομένως να τους δοθούν κίνητρα, να κεντριστεί το ενδιαφέρον τους και προπαντός να αντιληφθούν ότι οι πηγές δεν είναι αυτούσιο το πραγματικό παρελθόν, αλλά είναι "μάρτυρες", που κάτι μπορούν να μας πουν για τα παρελθόντα (Μελάς 1999). Οι μάρτυρες όμως αυτοί δε μιλούν, μιλά όμως γι αυτούς εκείνος

που τους πλησιάζει και έρχεται σε επαφή μαζί τους. Αυτό είχε παρατηρηθεί από τον Hexfer (1971), όταν επισήμανε ότι οι πηγές δε "μιλούν", αλλά χρειάζεται να ερμηνευτούν. Έτσι, ανάλογα με τα ερωτήματα που θα θέσει όποιος έρθει σε επαφή μαζί τους, θα πάρει τις απαντήσεις από "τους μάρτυρες", που δεν είναι άλλοι παρά ο ίδιος ο εαυτός του. Οι "ιστορικές απαντήσεις" των πηγών έχουν συνάφεια επομένως με το πρόσωπο που τις πλησιάζει, τον πολιτισμό (κουλτούρα), τον τρόπο σκέψης του, το νομικό και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που ζει και ενσωματώνεται. Αν εργαστεί όμως ο μαθητής με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνει την εισαγωγή στον τρόπο εργασίας του ιστορικού.

Η μελέτη και η εξέταση με τον τρόπο αυτό των ιστορικών δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ιστορική κατανόηση προϋποθέτει παραγωγικά άλματα της φαντασίας, την ενεργοποίηση του νου για τη δημιουργία ιστορικών υποθέσεων, τη δημιουργία νέων ιστορικών οπτικών που μπορούν να μετουσιωθούν σε μια νέα ιστορική διήγηση (Λεοντσίνης 1996). Η κατανόηση ωστόσο του άλλου, του διαφορετικού στην ιστορία αποτελεί δεξιότητα, που χρειάζεται να αναπτύσσουν οι μαθητές, ώστε να ενισχύεται η δημιουργική και η κριτική τους σκέψη. Γενικά η Τοπική Ιστορία προσφέρει ευκαιρίες για την κατάκτηση αυτού του στόχου της σχολικής έρευνας και της διδασκαλίας.

Οι θεματικές ενότητες και τα ευρύτερα θεματικά πεδία από τα οποία είναι δυνατόν να αντλούνται επιμέρους θέματα Τοπικής Ιστορίας με σκοπό να αποβαίνουν αντικείμενο σχολικής έρευνας και διδασκαλίας, είναι: ο ιστορικογεωγραφικός χώρος, η τέχνη (αρχιτεκτονική, γλυπτική, ζωγραφική), ο χώρος του μύθου, η τεχνολογία, η οικονομία (γεωργία, κτηνοτροφία, βιοτεχνία, βιομηχανία), η εκπαίδευση, η δημογραφία, η κοινωνική οργάνωση κ.λπ. Τι συμβαίνει όμως, όταν δεν υπάρχουν γραπτές πηγές; Ο Febr σημειώνει ότι η ιστορία γίνεται με οτιδήποτε επιτρέπει η επινοητικότητα του ιστορικού να χρησιμοποιήσει. Οι επιστημολογικές εξελίξεις στην ιστοριογραφία, η ανάδειξη νέων αντικειμένων, η μετάβαση από τους επώνυμους στους ανώνυμους διευρύνουν την έννοια της ιστορικής πηγής. Η ανάπλαση της καθημερινής ζωής π.χ. απαιτεί νέου τύπου πηγές (Λεοντσίνης - Ρεπούση 2001).

Ενδεικτικά θέματα σχολικής εργασίας και μελέτης της Τοπικής Ιστορίας, που είναι δυνατόν να επιλέγονται από τους διδάσκοντες, τους μαθητές ή από κοινού μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, είναι τα ακόλουθα (Λεοντσίνης 1999α, Γιαννόπουλος 1997):

- *Ο τοπικός ιστορικός χώρος.* (Τοπίο, παρέμβαση, χλωρίδα - πανίδα [δάσος, λίμνη, ποτάμι, ζώα], κατοικία [εξέλιξη, αρχιτεκτονική, τεχνίτες, μάστοροι, μαθητάδες κατά τη ρήση του δημοτικού τραγουδιού του γεφυριού της Άρτας, εργαλεία των μαστόρων από τα

οποία μπορούν να ανακαλυφθούν οι τεχνικές δόμησης και η τεχνολογία της κάθε εποχής], τοπωνύμια, ονοματοδοσία οικισμού (ερμηνεία, διαφορετική προσέγγιση) κ.λπ.

- *Αρχαιολογικοί χώροι.* (Ανάκτορα, πόλεις επαύλεις, τείχη, πύλες, κρήνες, οικισμοί, [αρχιτεκτονική οικισμών ή κτηρίων και οι επεμβάσεις που έκανε ο άνθρωπος στο φυσικό και το ιστορικό τοπίο, πλατείες, ηρώα, εγκαταλελειμμένοι οικιστικοί χώροι, τα διατηρητέα κτήρια ή έργα], νομίσματα, η τεχνοτροπία των οικοσήμεων, η θέση των κτητόρων τους στον κοινωνικό χώρο, διαδοχικοί τους κτήτορες κ.ά.
- *Τοπική κοινωνία* (Υπηρεσίες, λαϊκές μνήμες, τα νέα σύγχρονα τεχνολογικά και οικονομικά δεδομένα, πρόνοια σε τοπικό επίπεδο, συλλογική δράση και συνεργασία, η ατομική πρωτοβουλία, τα δημόσια ή εκκλησιαστικά και ιδιωτικά ιδρύματα.
- *Οικονομία.* (Ιδιωτική πρωτοβουλία ή το κρατικό ενδιαφέρον, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, παραγωγή, η ζωή των εργαζομένων, οι οικονομικές, διατροφικές, εργατικές συνθήκες, η τοπική γενικά αλλά και η λαϊκή αγορά, οι αλυκές, τα λατομεία και τα προϊόντα τους, οι γεωργοκτηνοτροφικοί συνεταιρισμοί, οι τοπικοί σύλλογοι, το λιμάνι [ο ρόλος του στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη του τόπου, διακίνηση ιδεών μέσω των ναυτικών, η διαμόρφωση του χώρου του λιμανιού, επιβάτες, εμπορεύματα, ακτοπλοϊκές γραμμές]).
- *Θρησκεία.* (Λατρεία, ναοί (ναοδομία), τελετές (βάφτιση, γάμος, εξόδιος ακολουθία [το νεκροταφείο, πρόσωπα ή οικογένειες από στοιχεία που αναφέρονται στις αναθηματικές στήλες]) λατρεία, πανηγύρια, ιερωμένοι (συμπεριφορές και νοοτροπίες τους), σύνδεση των τοπικών εθίμων και εορτών - τελετών, επισκοπές και επίσκοποι κ.ά.
- *Διασκέδαση.* (Λαϊκοί χοροί, έθιμα, ενδυμασίες, μουσική, τραγούδια, όργανα, θρύλοι, χρονικά, τοπική ενδυμασία και υφαντουργία, βιοτεχνία και κτηνοτροφία, κεντήματα, "ξόμπλια" κ.λπ.
- *Υγεία.* (Η ιστορία του νοσοκομείου, ο υγειονομικός σταθμός, τα "Κέντρα Υγείας" οι ασθένειες, η περίθαλψη, οι συνθήκες υγείας, η θνησιμότητα, η πρακτική και η σύγχρονη ιατρική φροντίδα).
- *Συγκοινωνίες - επικοινωνίες.* (Επικοινωνία και η δυνατότητα επαφής των ανθρώπων με άλλους τόπους, οι επιδράσεις της συγκοινωνίας και οι επιδράσεις στην ψυχοσύνθεση των ανθρώπων, υπηρεσίες, συμβάντα ή ναυάγια μέσα στο λιμάνι. η επικοινωνία στην ξηρά, δημόσιοι και ιδιωτικοί δρόμοι, γεφύρια, ιστορία γεφυριών, παλαιότερα και σύγχρονα συγκοινωνικά μέσα, η ιστορία τους και οι προοπτικές τους. Ο σιδηροδρομικός σταθμός και ο σταθμός λεωφορείων. Από τα караβάνια, τους πρακτικούς ταχυδρόμους και τα σύγ-

χρονα ταχυδρομεία, τις σύγχρονες τηλεπικοινωνίες (αυτόματα και κινητά τηλέφωνα) μέχρι το Internet με την ταχύτατη επικοινωνία και το εμπόριο μέσω διαδικτύου, προσέγγιση του τοπικού τύπου, η θεματολογία του, οι επιρροές του στην κοινή γνώμη και οι προϋποθέσεις διαμόρφωσης του προσανατολισμού του.

- *Εκπαίδευση.* (Η ιστορία του Σχολείου, η μορφωτική και κοινωνική του λειτουργία σε τόπο και χρόνο, η ευρύτερη λειτουργία της εκπαίδευσης και της παιδείας στην περιοχή, εκπαίδευση και οικογένεια [Βιογραφίες προσώπων, η οικογενειακή ιστορία και άσκηση της τοπικής εξουσίας, συλλογή οικογενειακών ιστοριών, αναπλάσεις οικογενειακών δέντρων, γενεαλογικές καταγραφές].
- *Παρουσιάσεις* (Βιβλίων τοπικής ιστοριογραφίας, ιστορικών μυθιστορημάτων, βιογραφίες λογοτεχνών, ποιητικές συλλογές, πεζογραφικές συλλογές ή συλλογές μικρών ιστοριών, παραμυθιών της περιοχής του τόπου των μαθητών κ.λπ.

Παρά την παραπάνω εκτενή αναφορά θεμάτων, υπάρχει πληθώρα και άλλων θεμάτων, τα οποία είναι δυνατόν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης Τοπικής Ιστορίας. Κάθε εκπαιδευτικός και κάθε ομάδα μαθητών είναι δυνατόν να ανακαλύψει κάποιο θέμα Τοπικής Ιστορίας και να γίνει μελέτη πάνω σε αυτό.

6.4. Ιστορική σκέψη και Τοπική Ιστορία

Η θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης βασίστηκε στο γεγονός ότι είναι μια σύνθετη διανοητική δυνατότητα και ενέργεια, που αφενός πραγματώνεται μέσα στην κοινωνία, αφετέρου αναφέρεται στην ερμηνεία των κάθε λογής μαρτυριών του παρελθόντος, βάσει της εξέτασης των οποίων είναι δυνατόν να προκύψουν υποθέσεις ή συμπεράσματα. Ιστορική σκέψη εννοείται ο τρόπος, που αντιλαμβάνονται οι ιστορικά σκεπτόμενοι άνθρωποι τα πράγματα. Κάθε προσπάθεια προσδιορισμού της δε μπορεί παρά να λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές θεωρήσεις της ιστορίας, οι οποίες εξετάζονται, ερμηνεύονται, κατανοούνται και αξιολογούνται, σύμφωνα με το ιδεολογικό πρίσμα καθενός (Νάκου 2000). Η ιστορική σκέψη επομένως, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό της, συνδέεται με: α) Τα "ιστορικά" κατάλοιπα του παρελθόντος, τα οποία αναφέρονται στο πραγματικό παρελθόν, β) Τον άνθρωπο που σκέφτεται ιστορικά, δηλ τον ιστορικό, γ) Το παρόν, όπου ζει και ενσωματώνεται ο ιστορικός και δ) Το "ιστορικό παρελθόν", το οποίο είναι μια νοητική κατασκευή του ιστορικού. Όλα τα παραπάνω φαίνεται να ενυπάρχουν σε κάθε τύπο ιστορικής σκέψης. Επομένως η ιστορική σκέψη είναι αυτή που αναπτύσσεται πρωταρχικά με τη σπουδή ιστορικών θεμάτων

και κατ' επέκταση και θεμάτων Τοπικής Ιστορίας.

Αρχικά η ιστορική σκέψη είναι δυνατόν να θεωρηθεί μια διανοητική ενέργεια με την οποία ο ιστορικός "βλέπει" από το παρόν στο παρελθόν και προσπαθεί να το προσεγγίσει. Για να προσεγγίσει το παρελθόν, χρησιμοποιεί τα "πραγματικά κατάλοιπά του", τα οποία όμως εκφράζουν κάποια όψη του, δεν εκφράζουν σφαιρικά το "πραγματικό παρελθόν", είναι όμως απαραίτητα για την προσέγγισή του με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος σχετίζεται με την ερμηνεία του ιστορικού. Η σημασία των "καταλοίπων", ως τεκμηρίων, είχε επισημανθεί ήδη από τους πρώτους ιστορικούς, τον Ηρόδοτο και το Θουκυδίδη, αλλά η σημασία της ερμηνείας των τεκμηρίων υπογραμίζεται από τους περισσότερους ιστορικούς, μεταξύ των οποίων ο Collingwood, ο οποίος σημειώνει: "Η ιστορική διαδικασία συνίσταται κυρίως στην ερμηνεία μαρτυριών" (Collingwood 1946, σ. 10). Επειδή λοιπόν το κατάλοιπο δεν μπορεί να "μιλήσει" από μόνο του, χρειάζεται ο ιστορικός να θέσει κάποια ερωτήματα, των οποίων οι απαντήσεις θα "μιλήσουν" για το ιστορικό παρελθόν. Έτσι το "ειδικό βάρος", που έχει η πηγή, φαίνεται να εξαρτάται από τα ερωτήματα που θα θέσει ο ιστορικός και τα οποία συναρτώνται με την προσωπικότητα, το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, τον τόπο διαβίωσης, τον τρόπο σκέψης, τις προθέσεις, τη δυνατότητα νοητικής "διείσδυσης στο παρελθόν", τις προθέσεις του ιστορικού.

Όμως το "πραγματικό παρελθόν", σύμφωνα με τις σύγχρονες ιστορικές αντιλήψεις, "αναδομείται" με βάση την ερμηνεία των διαθέσιμων μαρτυριών, οι οποίες όμως δεν αντικατοπτρίζουν στο σύνολό τους τις ανθρώπινες σκέψεις, προθέσεις και πράξεις. Έτσι η ερμηνεία του είναι προσπάθεια προσέγγισης και παρουσίασης του πραγματικού παρελθόντος από τον ιστορικό με λόγο, το οποίο όμως οι όποιες πηγές δε φωτίζουν ολόπλευρα και χρειάζεται η δημιουργική φαντασία του, για να το αναπλάσει. Ο ιστορικός λοιπόν χρειάζεται να ερμηνεύσει το ιστορικό παρελθόν μέσα από τις διαθέσιμες πηγές μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που διαδραματίστηκαν, αλλά, επειδή και ο ιστορικός ως άτομο ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, έχει δεχτεί επιρροές από αυτήν και η σκέψη του επηρεάζεται από το πολιτισμικό περιβάλλον του παρόντος. Άρα, τα ιστορικά κατάλοιπα, ως πηγές, ερμηνεύονται μέσα από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του ιστορικού.

Η ιστορική ερμηνεία των πηγών είναι μια πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική διανοητική ενέργεια. Πολλές πηγές είναι κείμενα, αλλά κάθε κείμενο αφενός φέρει το νόημα που θα ήθελε να φανερώσει ο συντάκτης του αφετέρου και το ίδιο το κείμενο επιβάλλει κάποιο νόημα, ανεξάρτητα από την πρόθεση του δημιουργού του. Παράλληλα και ο αναγνώστης, που

διαβάζει ή ερμηνεύει ένα κείμενο, επιβάλλει στο κείμενο το νόημα που αυτός έχει αντιληφθεί. Αυτή η πολυσημία των κειμένων-ιστορικών μαρτυριών συνδέεται με την αβεβαιότητα που ενυπάρχει σε κάθε ερμηνεία και "επειδή η ιστορική ερμηνεία πραγματώνεται μέσα στα πλαίσια της ιστορικότητας, η αβεβαιότητα ενυπάρχει στην ίδια τη φύση της ιστορικής διαδικασίας" (Νάκου 2000, σ. 27). Με τη σκέψη αυτή φαίνεται να επαληθεύεται και η άποψη, που εκφράστηκε από παλαιότερους ιστορικούς "ότι το έργο τους θα ξεπεραστεί ξανά και ξανά, επειδή η γνώση του παρελθόντος έφτασε σε μας με τη διαμεσολάβηση της ανθρώπινης σκέψης, και δεν συνίσταται σε πρωταρχικά στοιχεία, που τίποτε δεν μπορεί να αλλάξει" (Clark 1957, Καρ 1999 σ. 16). Σύμφωνα με τον Καρ, τα ιστορικά γεγονότα δε φτάνουν καθαρά στον αναγνώστη ή τον ακροατή γιατί πάντα φιλτράρονται από τη σκέψη εκείνου που τα γράφει. Άρα χρειάζεται πάντα να εξετάζεται και το πρόσωπο που συνέγραψε το ιστορικό έργο. Συνεπώς κάθε ιστορική ερμηνεία δεν είναι ανεξάρτητη από τον ιστορικό.

Κάθε ιστορική ερμηνεία αναφέρεται ταυτόχρονα στο παρελθόν, στο παρόν (αφού ο ιστορικός εξαρτάται από το παρόν στο οποίο ενσωματώνεται, από το οποίο αντλεί τα ερωτήματά του και διαμορφώνει άποψη για το παρελθόν) και το "ιστορικό" παρελθόν ως νοητική κατασκευή πια του συγγραφέα του. Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι η διαδρομή της ιστορικής σκέψης είναι πολύπλοκη, πολύδρομη, συναντά δυσκολίες στην εκτίμηση των αλλαγών και την τεκμηρίωση, επειδή ο ιστορικός αξιολογεί τις πράξεις εκ των υστέρων και βεβαίως και τις συνέπειές τους μέσα από το παρόν. Το παρελθόν όμως με το οποίο ασχολείται ο ιστορικός δε συγγενεύει χρονικά με το παρόν, που ενσωματώνεται ο ιστορικός και αυτό έχει κάποιες επιπτώσεις στην ικανότητα του ιστορικού να αναπαραστήσει πιστά το παρελθόν. Μια επίπτωση είναι η δυσκολία ερμηνείας των πηγών. Μια δεύτερη σχετίζεται με την ικανότητα πιστής αναδόμησης του παρελθόντος, μολονότι το παρελθόν κατά μια έννοια δεν είναι "ολότελα νεκρό", αλλά οι προεκτάσεις του φτάνουν μέχρι το παρόν.

Κάτω από αυτό το πρίσμα ο ιστορικός χρειάζεται να κατανοήσει τις σκέψεις που βρίσκονται πίσω από τα γεγονότα και να αναπαραστήσει στη σκέψη του τη ζωή του παρελθόντος, τα κίνητρα και τις πράξεις πριν τις αποτυπώσει στο χαρτί. Η επανίδρυση του παρελθόντος στη σκέψη του ιστορικού δεν είναι ανάγκη να είναι μια απλή αναφορά γεγονότων, αλλά η διαδικασία της επανίδρυσης να κατευθύνει την ερμηνεία των γεγονότων. Ο ιστορικός χρειάζεται να κατανοήσει τη συγκεκριμένη διαφορετική σκέψη των ανθρώπων του παρελθόντος, η οποία οδήγησε στα αποκαλυφθέντα γεγονότα, αλλά και τη σκέψη που οδήγησε σε άλλες σκέψεις, ειδικά η επανίδρυση του παρελθόντος δε θα είναι ιστορική. Επομένως

η σκέψη του ιστορικού καταξιώνεται ως ιστορική μόνο αν είναι κριτική, αλλά παράλληλα και εμπλουτισμένη από δεδομένα της ενόρασης, φαντασίας και της ενσυναίσθησης ή εμπίωσης. Τα δεδομένα αυτά συνδυάζονται με σύνθετους τρόπους στην ιστορία, όπου η ενσυναίσθηση προαπαιτείται και συμβάλλει έτσι στην ιστορική κατανόηση, ενώ η φαντασία ως υποθετική διαδικασία είναι κρίσιμη για την κατανόηση (Lee 1984, Καρ 1999, Λεοντσίνης 2003). Αν όμως ο ιστορικός χρειάζεται να αναπαραστήσει στη σκέψη του, αυτό που υποθέτει ότι σκέφτονταν οι ήρωές του, ο αναγνώστης χρειάζεται να αναπαραστήσει στη δική του σκέψη αυτό που διαδραματιζόταν στη σκέψη του ιστορικού, για να μπορέσει να κατανοήσει την αφήγηση. Με την έννοια αυτή η ιστορική σκέψη είναι κοινωνική και προκύπτει κατά κάποιο βαθμό από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης.

Το αποτέλεσμα της ιστορικής σκέψης είναι η αναδόμηση του παρελθόντος, αλλά κάθε αναδόμηση δεν είναι και η μοναδική που μπορεί να πραγματοποιηθεί, όπως προτείνει ο Droysen, "άποψη που αρνείται η επιστημολογία του παραδοσιακού ιστορικού ρεαλισμού" (Κόκκινος 1998, σ. 152). Η ιστορική σκέψη κυρίως εξαρτάται από τις ιστορικές πηγές, τον ιστορικό και την ερμηνεία που δίνει στις πηγές του, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι οι πηγές είναι ανοικτές σε οποιαδήποτε ερμηνεία ή ότι κάθε απόπειρα ερμηνείας μπορεί να δικαιωθεί. Το γεγονός όμως ότι οι ιστορικοί μπορεί και να διαφωνούν κατά την ιστορική εξιστόρηση, συνιστά πεδίο αναγνώρισης της θέσης ότι η ιστορική γνώση επιδέχεται τροποποιήσεις με έλεγχο της προέλευσης και του περιεχομένου της (Rogers 1984 σ. 23). Η ιστορική σκέψη επίσης συνδέεται άμεσα με ειδικό λεξιλόγιο (λεκτικό), ειδικό εννοιολογικό σύστημα και ειδική διατύπωση και έκφραση προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο ιστορικός λόγος. Καθώς αποτυπώνεται σε λόγο η ιστορική σκέψη, είναι εκτεθειμένη στον έλεγχο και την κριτική.

Τελικά, η ιστορική σκέψη είναι μια σύνθετη και ταυτόχρονα μια κοινωνική και επιστημονική ενέργεια που συμμετέχει στη διάρθρωση και διάπλαση της ιστορικής γνώσης, στην ιστορική ερώτηση και ερμηνεία, στην ιστορική μέθοδο και έρευνα, στην άρθρωση ιστορικού λόγου και στην πλατιά παιδευτική λειτουργία της ιστορίας. Το ιστορικό παρελθόν προκύπτει ύστερα από κάποιες "ιστορικές διαδικασίες" με τη χρήση των πηγών ως ιστορικών κατάλοιπων και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών, αλλά και τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων, ύστερα από παραγωγική διαδικασία της σκέψης, άλλοτε δημιουργικής και άλλοτε κριτικής. Η ιστορική σκέψη από άποψη μεθοδολογίας καλύπτει όλα τα στάδια της ιστορικής διαδικασίας: Τη συλλογή πηγών, τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων βάσει της προυπάρχουσας κοινωνικής ιστορικής γνώσης, τη διαμόρφωση ιστορικών

υποθέσεων, την άρθρωση και καταγραφή ιστορικού λόγου, τον έλεγχο ή και επανέλεγχο της ιστορικής σκέψης, τον εμπλουτισμό της κοινωνικής ιστορικής γνώσης. Η ιστορική σκέψη όμως επικεντρώνεται κυρίως στη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων βάσει της χρήσης των διαθέσιμων κατάλοιπων ως πηγών και της ερμηνείας τους ως μαρτυριών.

Η προσπάθεια ανάλυσης της ιστορικής σκέψης των παιδιών του Γυμνασίου βασίζεται αφενός στις σκέψεις που παρουσιάζουν τα παιδιά αφετέρου στις ερωτήσεις που θέτουν για την παραγωγή ιστορικής γνώσης στα πλαίσια της Τοπικής Ιστορίας. Στην εργασία των Massialas - Zevin "η Δημιουργικότητα στο Σχολείο" σε κάποια κεφάλαια (σ.σ. 75- 89) γίνεται μια προσπάθεια με τη μέθοδο της ανακάλυψης να παραχθεί ιστορική σκέψη, η οποία οδηγείται από τη δημιουργική σκέψη. Κύριο συστατικό της διερεύνησης είναι ο διάλογος μεταξύ των μαθητών αλλά και του δασκάλου με σκοπό την ιστορική ανακάλυψη ενός αντικειμένου ή την έρευνα για την πολιτισμική προέλευση κάποιου αντικειμένου ή την πολιτιστική προέλευση μιας μουσικής σύνθεσης. Οι ερωτήσεις που τίθενται οδηγούν στη νοητική αναπαράσταση της ιστορίας μέσα στο νου ύστερα από προβληματισμό και δίνουν νέες αφετηρίες για νέες εκκινήσεις στη σκέψη.

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στο σύστημα κατηγοριών και την ανάλυση της ιστορικής σκέψης. Θα δοθούν κάποια παραδείγματα για να καταδειχτεί περισσότερο η κατηγοριοποίηση της "ιστορικής σκέψης", για να γίνει κατανοητό, γιατί η ιστορική σκέψη είναι η σκέψη εκείνη που προέρχεται από ερωτήσεις αποκλίνοντος τύπου. Οι κυριότερες κατηγοριοποιήσεις της ιστορικής σκέψης είναι: α) Μη ιστορική σκέψη, β) Αν-ιστορική σκέψη γ) Ψευδοϊστορική σκέψη, δ) Ιστορική σκέψη. Ας υποθεθεί, λοιπόν ότι υπάρχει ένα κομμάτι εφημερίδας από το Ηράκλειο μεταξύ των ετών 1870-1900 και επιζητείται η ιστορική περιγραφή του. Εξετάζεται πως διαμορφώνεται η σκέψη για την περιγραφή του.

α) Μη ιστορική σκέψη. Περιγραφή ενός κατάλοιπου ως αντικειμένου του παρόντος

Είναι μια εφημερίδα.

β) Αν - ιστορική σκέψη. Περιγράφεται ως κατάλοιπο απροσδιόριστου παρελθόντος

Είναι μια παλιά εφημερίδα.

γ) Ψευδοϊστορική σκέψη

1. Αναπαραγωγή συγκεκριμένης ιστορικής πληροφορίας

Είναι μια εφημερίδα από το Ηράκλειο από τα τέλη του 19ου αιώνα.

2. Μη θεμελιωμένες υποθέσεις

Είναι μια εφημερίδα από το Ηράκλειο από τα τέλη του 19ου αιώνα, που πρέπει να είναι πολιτική.

δ) Λογική σκέψη.

Είναι μια εφημερίδα από το Ηράκλειο από τα τέλη του 19ου αιώνα. Δεν είχε καθημερινή κυκλοφορία και για το λόγο αυτό για τη γραφή του αφιερωνόταν αρκετός χρόνος. Η δυνατότητα αυτή επέτρεπε να είναι ένα προσεγμένο έντυπο.

ε) Ιστορική σκέψη

1. Απλή ιστορική σκέψη

Είναι ένα έντυπο, που ανήκει σε μια εφημερίδα, που κυκλοφορούσε στο Ηράκλειο της Κρήτης στα τέλη του 19ου αιώνα. Γνωρίζουμε ότι την περίοδο αυτή η Κρήτη ήταν σκλαβωμένη στους Τούρκους, ενώ η υπόλοιπη Ελλάδα ήταν ελεύθερη. Για να τυπώνεται εφημερίδα, υπήρχαν τυπογραφεία στο Ηράκλειο (Μεγάλο Κάστρο). Για να τυπώνεται εφημερίδα σημαίνει ότι υπήρχαν κάποιοι άνθρωποι, που γνώριζαν να διαβάζουν. Ίσως να μην ήταν η μόνη εφημερίδα που κυκλοφορούσε εκείνη την εποχή στο Μ. Κάστρο.

2. Επιστημονική ιστορική σκέψη

Είναι ένα έντυπο, δηλαδή μια εφημερίδα που κυκλοφορούσε στο Ηράκλειο της Κρήτης στα τέλη του 19ου αιώνα. Αυτό σημαίνει ότι για να τυπώνεται εφημερίδα υπήρχαν τυπογραφεία στο Μεγάλο Κάστρο. Πιθανόν να υπήρχαν πάνω από δυο τυπογραφεία στα οποία τυπώνονταν και άλλες εφημερίδες ή στα οποία θα τυπώνονταν και άλλα έντυπα. Αν συνέβαινε αυτό, ίσως να μην ήταν η μόνη εφημερίδα που κυκλοφορούσε εκείνη την εποχή σ' αυτή την πόλη. Πραγματικά οι μαρτυρίες μας επιβεβαιώνουν ότι διακινούνταν και άλλες εφημερίδες. Υπήρχαν επίσης άνθρωποι, που απασχολούνταν με την εκτύπωση και τη διακίνησή τους. Πέρα από τα καθημερινά νέα, ενδεχόμενα αναφέρονταν κοινωνικά, πωλητήρια, θάνατοι κ.λπ. Γνωρίζουμε επίσης ότι την περίοδο αυτή η Κρήτη ήταν σκλαβωμένη στους Τούρκους, ενώ η υπόλοιπη Ελλάδα ήταν ελεύθερη και θα υπήρχαν δυσκολίες για την εκπαίδευση. Για να τυπώνεται εφημερίδα, σημαίνει ότι υπήρχαν κάποιοι άνθρωποι που γνώριζαν να διαβάζουν, άρα κάποιοι άνθρωποι ίσως εύποροι έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο και μάθαιναν ανάγνωση. Στα καφενεία, όπου σύχναζαν οι άνθρωποι, υπήρχαν εφημερίδες και όσοι γνώριζαν γράμματα τις διάβαζαν και οι υπόλοιποι άκουγαν. Το πόσο πλατιά ήταν η διάδοση της εφημερίδας δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε. Δε γνωρίζουμε επίσης, αν ανακυκλώνονταν μετά την ανάγνωση οι εφημερίδες ή αν χρησιμοποιούσαν το χαρτί σε άλλες χρήσεις, λ.χ. προσάναμα. περιτύλιγμα κ.λπ.

Σύμφωνα με τις προτάσεις που εισηγείται η "Νέα Ιστορία" δίνεται προτεραιότητα όχι

τόσο στην ιστορική πληροφόρηση όσο στις ερευνητικές διαδικασίες και πρακτικές που οδηγούν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια προσωπικών κριτηρίων προσέγγισης των ιστορικών πηγών για μια προσδοκώμενη μεταλλαγή τους σε παιδαγωγικό προϊόν, το οποίο θα συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Δε γίνεται αποδεκτή η κυριαρχία της ιστορικής πληροφόρησης, αλλά δίνεται προσοχή στην εξοικείωση των μαθητών στην έρευνα και την ερευνητική μέθοδο. Ιδιαίτερη διδακτική χρησιμότητα βρίσκεται στην Τοπική Ιστορία με τη διαδικασία έρευνας των πηγών, με την οποία έρευνα "οι μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή ιστορικής γνώσης με μορφές και πρακτικές βιωμένης ιστορικής εμπειρίας" (Λεοντσίνης 1999α, σ. 23). Αυτό όμως φαίνεται να σχετίζεται στενά με την παραγωγή ιστορικής σκέψης, καθώς διατυπώνονται ερωτήματα και δίνονται απαντήσεις με μορφή ιστορικού λόγου και ιστορικής αφήγησης από τους ίδιους τους μαθητές, που εμπλέκονται στη διαδικασία σπουδής της Τοπικής Ιστορίας. Είναι δε ευκολότερο να παράγουν ιστορική σκέψη για θέματα Τοπικής Ιστορίας, επειδή και οι ίδιοι είναι ενσωματωμένοι στον τόπο στον οποίο αναφέρονται, μπορούν άμεσα να επισκεφτούν σχετικά σημεία - χώρους, να κάνουν επιτόπιες παρατηρήσεις, να συμπεράνουν και να διερευνήσουν στοιχεία που τους προξενούν το ερευνητικό ενδιαφέρον.

Οι διδακτικοί τρόποι που μπορεί να χειριστεί ο εκπαιδευτικός το ιστορικό υλικό της Τοπικής Ιστορίας βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να σκέφτονται σύγχρονα, αλλά και να συνειδητοποιήσουν την αμοιβαιότητα σχέσεων των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, πνευματικών συνθηκών και αλλαγών. Στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη ο Booth με τις έρευνές του έδειξε ότι οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν ενεργή ιστορική σκέψη κάτω από τις εξής προϋποθέσεις:

- α) Όταν αναδεικνύεται η επικοινωνιακή λειτουργία της γνώσης, η κατασκευή ερμηνευτικών υποθέσεων και γίνεται υποβολή ανοικτών ερωτημάτων.
- β) Όταν η ιστορική σκέψη, κατανόηση και αξιολόγηση εξαρτώνται από την ικανότητα επεξεργασίας διαρκώς ογκωδέστερου υλικού.
- γ) Όταν η αφήγηση περιλαμβάνει εικαστικές ή οπτικές ιστορικές πηγές (Booth 1983, πβ. και Τζόκας 2002).

Η Τοπική Ιστορία με τις δυνατότητες που προσφέρει στη διδακτική πράξη είναι δυνατόν να ενισχυθεί σημαντικά ως μάθημα στο σχολείο. Αυτό γίνεται με την αποσυμφόρησή της από παραδοσιακές συνήθειες και δύσκαμπτες πρακτικές απομνημόνευσης χρονολογιών, καθώς και από τον περιγραφικό τρόπο προσφοράς της ιστορικής γενικότερα ύλης, δομημένης και ταξινομημένης από τρίτους (Λεοντσίνης 1996). Με αυτή την προοπτική η Τοπική Ιστο-

ρία καθίσταται ένα μάθημα που αφήνει ελευθερία στο μαθητή να κινηθεί, δεν τον αναγκάζει να απομνημονεύει, αλλά οξύνει τη σκέψη του δημιουργικά καθώς ερευνά και αναζητά το υλικό, με σκοπό την παρουσίαση "των πεπραγμένων" με μια άλλη όψη. Αυτό εξάλλου εισηγείται και η "νέα ιστορία", όταν δίνει προτεραιότητα στη διαδικασία της ανακάλυψης της άλλης όψης της ιστορικής πραγματικότητας από τον ίδιο το μαθητή.

6.5. Από την ιστορική σκέψη στη δημιουργική ικανότητα

Συζητήθηκε ήδη ότι μέσα από τη σπουδή της ιστορικού μαθήματος αναπτύσσεται βασικά η ιστορική σκέψη. Στο σημείο αυτό γίνεται προσπάθεια να δείχτει πως μέσα από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης είναι δυνατόν να οδηγηθεί το άτομο σε ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης. Η σπουδή και η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας είναι "ιστορία από τα κάτω" (Λεοντσίνης 1996, Κόκκινος 1998) με μετάθεση του ενδιαφέροντος στον τρόπο ζωής, τις πρακτικές και την κουλτούρα των ανθρώπων ενός τόπου. Έτσι οι άνθρωποι των μικρών κοινωνιών με τη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας ανάγονται σε ενεργά ιστορικά υποκείμενα, τα οποία συγκροτούνται όχι μόνο με βάση τη θέση τους στο δίκτυο των παραγωγικών σχέσεων αλλά και την ιδιαίτερη κουλτούρα, η οποία διαμορφώνει την ειδοποιό διαφορά της ταυτότητας και ύπαρξής τους. Με την άποψη αυτή ταυτίζεται η θέση της σχολής Annales, η οποία πρεσβεύει τον απεγκλωβισμό της ιστορικής θεματολογίας από το κέλυφος του πολιτικο-διπλωματικού πλαισίου, πράγμα που φαίνεται να επιτυγχάνεται με τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας, καθώς τα θέματά της λαμβάνονται από την καθημερινή ζωή του λαού. Έτσι είναι δυνατόν να αναδειχτούν τα προβλήματα που συναντούσε ο άνθρωπος καθημερινά και η ανάδειξή τους είναι χρέος εκείνου που γράφει ιστορία.

Αυτό μπορεί να γίνει εφόσον από την ιστορία - αφήγημα θα οδηγηθούμε στην ιστορία πρόβλημα, το οποίο θα απασχολήσει τον ιστορικό, αφού θα έχει συνειδητή εμπλοκή στις διαδικασίες της ιστορικής προβληματικής, με σκοπό την παρουσίαση του έργου του. Ο διάλογος που θα αναπτύξει ο ιστορικός ή ο μαθητής που ασχολείται με την πηγή της Τοπικής Ιστορίας, θα γίνει οδηγός και ο τρόπος γραφής του ιστορικού έργου. Ο Marc Bloch έχει υιοθετήσει την άποψη ότι η ιστορική πηγή είναι όπως ένας μάρτυρας, που σπάνια μιλάει πριν του απευθύνεις το λόγο (Κόκκινος 1998, σ. 234). Για να "μιλήσει" μια ιστορική πηγή χρειάζεται ο άνθρωπος-ιστορικός να της "απευθύνει το λόγο", κάνοντας κάποια ερωτήματα που είναι κατασκευή της σκέψης του ιστορικού. Από την άποψη αυτή οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, υποβάλλοντας ερωτήματα με δημιουργικό τρόπο, θα κάνουν τις πηγές του τόπου τους

να μιλήσουν και να αποκαλύψουν την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας τους, του τόπου τους, αυτό που ονομάζονται εντέλει Τοπική Ιστορία.

Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι, για να υπάρξει παραγωγή ιστορικής σκέψης, χρειάζεται εργασία πάνω στις πηγές και διατύπωση κάποιων ερωτημάτων, αφού παράλληλα γίνει προσπάθεια εμπίωσης του υπό εξέταση παρελθόντος με την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Η προσπάθεια δηλ. "βίωσης" του ιστορικού παρελθόντος, με ανταλλαγή της θέσης του ανθρώπου του παρελθόντος (Λεοντσίνης 2003), όπως αυτό προκύπτει μέσα από τις πηγές, διατύπωνται ερωτήματα, προκύπτουν υποθέσεις, εκφράζονται απόψεις, οι οποίες θα βοηθήσουν να αναπαραστηθεί νοητικά το παρελθόν. Αυτός που ασχολείται με τις ιστορικές σπουδές έχει να πραγματευτεί δυο επίπεδα ιστορικής ανάλυσης: το περιγραφικό και το εξηγητικό (Γιαννόπουλος 1988). Στα πλαίσια της εξηγητικής ανάλυσης κάνει υποθέσεις, ανακαλύπτει γνωρίσματα, καταφεύγει σε θεωρητικά σχήματα (όπως λ.χ. της διασταύρωσης ιστορικών γεγονότων), αναζητεί υποκρυπτόμενες σχέσεις, συσχετίζει, ταξινομεί, συγκρίνει. Υποβάλλει ανοικτά ερωτήματα και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σ' αυτά οδηγούμενος από το κίνητρο της αντικειμενικής παρουσίας.

Οι όποιες υποθέσεις όμως, είναι νοητικά κατασκευάσματα που στηρίζονται στα στοιχεία, που μπορούν να αντληθούν μέσα από τις πηγές. Βεβαίως δεν αντλούν όλοι όσοι ασχολούνται με τις πηγές τα ίδια στοιχεία. Η άντληση των στοιχείων εξαρτάται από τη "θέαση" μιας ιστορικής πηγής, από το άτομο που ασχολείται με την νοερή αναπαράσταση του παρελθόντος με σκοπό να το μετατρέψει σε λόγο και σε ιστορικό αφήγημα. Ανάμεσα στα ερωτήματα που υποβάλλονται, για να περιγραφεί ένα ιστορικό γεγονός, είναι και τα ερωτήματα πώς και γιατί. Με την υποβολή τους κινητοποιείται ολόκληρο το νοητικό είναι εκείνου που προσπαθεί να τα επιλύσει. Με την κινητοποίηση της μνήμης φέρει στην επιφάνεια τα δεδομένα, τα κατανοεί και καλείται ύστερα να αναπτύξει τους συλλογισμούς τους για το πώς και το γιατί. Στη νοητική προσπάθεια διεύδυσης στο εσωτερικό του γεγονότος από τον μελετητή του, για να απαντήσει στο ερώτημα "γιατί;" κρύβονται πιθανότατα τα πρώτα σπέρματα δημιουργικής σκέψης. Οι διαδικασίες, που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, είναι "αόρατες", αλλά κατανέεται η ύπαρξή τους από τα "ενορατικά" σχέδια επίλυσης του προβλήματος, τη διαφοροποίηση από την υπαρκτή λύση, τη νέα οπτική, την παρουσίαση νέας ιστορικής άποψης ή νέας ιστορικής διήγησης. Έτσι, για παράδειγμα, μια νέα προτεινόμενη παραγωγή ενός τοπωνυμίου βασίζεται στη δημιουργική σκέψη, η οποία διπιστώνει ατέλειες στην προηγούμενη ερμηνεία, δε συμφωνεί με τα προτεινόμενα και εισηγείται κάτι διαφορετι-

κό.

Από την ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία ο μαθητής, ως "μικρός ερευνητής" να συνειδητοποιήσει τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας και να ενδιαφερθεί γι' αυτά και να προσανατολιστεί αργότερα σε ενεργό ανάμειξή του στη λύση τους. Τέτοια ζητήματα λογου χάρη είναι πώς θα προωθηθούν τα γεωργικά ή κτηνοτροφικά προϊόντα, πώς θα βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων της τοπικής κοινωνίας, πώς θα αναπτυχθεί ο τόπος, πώς θα ευαισθητοποιηθούν οι συμπολίτες ή και οι επισκέπτες να κατανοήσουν πόση ιστορία και πόσες ανθρώπινες συγκινήσεις ενσαρκώνει π.χ. το χτίσιμο μιας δεξαμενής, η ανόρυξη ενός πηγαδιού ύδρευσης, η κατασκευή ενός λιμανιού, οι νερόμυλοι, οι ανεμόμυλοι, οι γεωργικές ασχολίες, τα πανηγύρια, οι γιορτές, ποιά η σημασία των διάφορων τελετών κτλ.

Για να επιτευχθούν όμως όλα αυτά, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του, να τους ενθαρρύνει προτρέποντάς τους σε δημιουργική ενασχόληση με το περιβάλλον τους. Τις συνθήκες αυτές υπόσχεται να δημιουργήσει το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας, καθώς είναι απαλλαγμένο από το άγχος του βαθμού, απελευθερώνει τους μαθητές και διώχνει το φόβο, μήπως πουν κάτι που θα επιδράσει αρνητικά στη βαθμολογία τους. Εξάλλου είναι ένα αντικείμενο που με χαρά θα καταπιαστούν οι μαθητές, καθώς αναφέρεται σε πράγματα που είτε τα ζουν είτε επεκτείνονται στη ζωή τους είτε αφορά τους ίδιους και την οικογένειά τους. Διεγείρεται έτσι το ενδιαφέρον τους για να ασχοληθούν με ζητήματα που πιστεύουν ότι συνδέονται άμεσα με τη ζωή τους και την προσωπικότητα τους. Πολλές προσπάθειες έχουν καταβληθεί στον τομέα της εξοικείωσης των μαθητών με την Τοπική Ιστορία και έχουν ληφθεί αντίστοιχες πρωτοβουλίες με κορυφαία έκφρασή τους την εισαγωγή της Τοπικής Ιστορίας στα ωρολόγια προγράμματα. Οι προσδοκίες είναι πολλές και τα μηνύματα που έρχονται από τέτοιες προσπάθειες είναι πολλά. Με την Τοπική Ιστορία παιδαγωγικά προσανατολισμένη είναι δυνατόν να προκύψουν τα εξής:

1. Διέγερση του ενδιαφέροντος
2. Αύξηση της παρατηρητικότητας, άρα δημιουργία "καθαρής" αντίληψης και εννοιών.
3. Εθισμός για σαφήνεια, ευκρίνεια και συστηματικότητα στην έκφραση του προφορικού ή του γραπτού λόγου.
4. Οργάνωση της ερευνητικής σκέψης για την λύση προβλημάτων.
5. Επαφή με την πραγματικότητα και ενδιαφέρον γι' αυτήν.
6. Κατανόηση αφηρημένων ιστορικών εννοιών (Βώρος 2002).

Ο λόγος για τον οποίο προτείνεται η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας, ως μέρος της σχο-

λικής παιδείας, είναι παιδαγωγικό - διδακτικός. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή μπορεί με απλά ερωτήματα να κινήσει την προσοχή και παρατηρητικότητα των μαθητών του για θέματα της Τοπικής Ιστορίας, τα οποία άπτονται του άμεσου ενδιαφέροντός τους, ασκώντας παράλληλα τη δημιουργική τους σκέψη. Τέτοια θέματα αφορούν κυρίως τον τόπο τους. Για την ιστορία της Κρήτης θα μπορούν να διατυπωθούν λ.χ. τα εξής ερωτήματα:

1. Για ποιο λόγο αναπτύχθηκαν περισσότερο τα βόρεια παράλια της Κρήτης από τα νότια.
2. Ποια η σημασία της ανάπτυξης του τουρισμού για τα βόρεια παράλια .
3. Ποια η σημασία για την οικονομική ζωή των νότιων παραλίων της Κρήτης της δημιουργίας θερμοκηπίων κ.λπ. Ένας μαθητής συνεπώς της Γ΄ τάξης Γυμνασίου μπορεί:
 1. Να επισκεφτεί, να βιώσει και να περιγράψει ό,τι βλέπει.
 2. Να διατυπώσει ερωτήματα.
 3. Να αναζητήσει απαντήσεις είτε προβληματίζοντας τον εαυτό του, είτε προβληματιζόμενος από τον κοινωνικό του περίγυρο (εργαζόμενους, επαγγελματίες, επισκέπτες κλπ).
 4. Να ταξινομήσει το υλικό του.
 5. Να συνθέσει ή να ανασυνθέσει ένα μικρό ιστορικό κείμενο για ένα θέμα της Τοπικής Ιστορίας. Όλα αυτά όμως συνιστούν μια πορεία δημιουργική για κάτι συγκεκριμένο, μια πορεία που είναι ίσως πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του μαθητή, καθώς συνδέει την ορατή πραγματικότητα με τη σκέψη του.

Βασανίζοντας όμως ο μαθητής τον εαυτό του και προβληματιζόμενος για τη σύνθεση του παρελθόντος, προχωρεί σε διατύπωση ιστορικής σκέψης. Για να επιτύχει αυτό εμβιώνει την εποχή που μελετά και προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα που άπτονται της ιστορικής σκέψης, όπως είναι τα: Ποιός; Τι, Πότε; Πού; Πώς; Γιατί; Με την απάντηση αυτών γίνεται όσο το δυνατό πιστότερη αναπαράσταση του παρελθόντος. Μαθαίνει έτσι το παιδί στη διαδικασία να ρωτά και να δίνει απαντήσεις το ίδιο, να εξερευνά, να φαντάζεται, να κρίνει, να αποφασίζει. Στην προσπάθειά του αυτή αναζητεί υποθετικές λύσεις και με την ενορατική σκέψη αξιοποιεί τις γνώσεις, που έχει μέχρι εκείνη τη στιγμή και με βάση αυτές επιχειρεί νοητικά άλματα, για να προσεγγίσει κάποιες υποθετικές λύσεις. Αυτή η προσωπική ενεργοποίηση της ενορατικής σκέψης έχει ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές. Κατά τους πειραματισμούς της σκέψης, την ανακάλυψη και την πρόταση υποθετικών λύσεων "ενδεχομένως κάποιες να είναι λαθεμένες, παρά το λάθος όμως έχουν ανοίξει το δρόμο για την ορθή λύση" (Δερβίσης 1998, σ. 85). Κατά τη διαδικασία επομένως της λύσης ενός προβληματισμού και στην προσπάθειά του ο μαθητής να ανακαλύψει τις κρυμμένες λύσεις, ώστε να προχωρήσει

στην ιστορική σκέψη και την αναδιήγηση του παρελθόντος, ακολουθεί την πορεία της δημιουργικής σκέψης και την αξιοποιεί.

Τα ερωτήματα που θέτει για τη διαλεύκανση των ιστορικών γεγονότων ταυτίζονται με τα ερωτήματα, που κάνει κάποιος, που εργάζεται δημιουργικά, μόνο που στην υπηρεσία της δημιουργικής σκέψης έρχονται πολύ περισσότερα ερωτήματα. Μαθαίνοντας όμως τις διαδικασίες του να θέτει ιστορικά ερωτήματα και να απαντά, έχει κάνει ήδη εισαγωγή στις διαδικασίες και τα ερωτήματα της δημιουργικής σκέψης (Χαραλαμπίδης 1981, Ξανθάκου 1998). Ο Whiting κατέταξε τα πολλαπλά σχετικά ερωτήματα σε εννέα κατηγορίες: α) Ποιές άλλες χρήσεις, β) Ποιές προσαρμογές, γ) Ποιές τροποποιήσεις, δ) Τι μεγεθύνσεις, ε) Τι μειώσεις, στ) Με τι να αντικατασταθεί, ζ) Τι θα συμβεί, αν γίνει αναδιάταξη, η) Τι αν γίνει αντιστροφή, θ) Ποιους συνδυασμούς μπορώ να κάνω; Αξίζει να σημειωθεί πάντως ότι η κατηγοριοποίηση αυτή δε δημιουργεί στεγανά και οι ερωτήσεις μπορεί να αλληλοτροφοδοτούνται. Γενικά με την κατάλληλη χρήση ερωτήσεων διεγείρεται και κλιμακώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι οδηγούνται στην προσέγγιση αινιγματικών καταστάσεων, όπως συμβαίνει με τις ερωτήσεις αντιφατικών γεγονότων (Γιοκαρίνης 1995).

Κατά τη διδακτική διαδικασία τίθενται τα ερωτήματα και δίνονται απαντήσεις. Είναι δυνατό οι μαθητές στην προσπάθεια προσπέλασης ενός προβληματισμού να ανακαλύψουν μια νέα ιδέα ή να δώσουν ένα διαφορετικό τρόπο λύσης. Σημασία έχει ότι ο μαθητής δραστηριοποιήθηκε νοητικά και πέτυχε μια νέα σύνθεση (Δερβίσης 1998). Αυτό το νέο έχει μέσα στοιχεία δημιουργικής σκέψης. Η ιστορική αναδιήγηση μιας ιστορικής φάσης μπορεί να προϋπήρχε, όμως η ανασύνθεσή του από μια ομάδα μαθητών, ενδεχομένως και προς άλλη κατεύθυνση είναι μια νοητική παραγωγή των μαθητών και κάτι νέο γι' αυτούς.

Οι μαθητές δύνανται να συνθέτουν διάφορα φαινόμενα, γεγονότα ή παραστάσεις. Η σκέψη στην προκειμένη περίπτωση έχει κάνει μια αναδόμηση των δεδομένων, μια νέα δομική σύνθεση, κάτι δηλαδή που περικλείει δημιουργική σκέψη. Στον ιστορικό λόγο ανακλάται η ιστορική σκέψη και στην ιστορική σκέψη ανακλάται η δημιουργική σκέψη. Στην περίπτωση της Τοπικής Ιστορίας οι μαθητές είναι δυνατό να ανακαλύψουν και να κάνουν συσχετίσεις γεγονότων ή να ανακαλύψουν ομοιότητες σε γεγονότα διαφορετικών εποχών π.χ. Πτώση Κων/πολης στους Τούρκους (1453) και Πτώση του Χάνδακα στους Τούρκους (1669).

Πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της Τοπικής Ιστορίας είναι να οδηγήσει τους μαθητές του να αυτενεργούν, να αντιμετωπίζουν τους προβληματισμούς τους

ατομικά και ομαδικά και γενικά να ενισχύουν τη σκέψη τους. Συνήθως αναζητούνται λογικές λύσεις στις προβληματικές καταστάσεις, όμως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει μεταξύ άλλων να ενθαρρύνουν τις διαφορετικές απόψεις και λύσεις και να ζητούν από τους μαθητές τους κάτι το διαφορετικό.

6.6. Αρχές και διδακτικοί τρόποι προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας

Ως σύγχρονες μορφές και πρακτικές της σχολικής έρευνας και της διδασκαλίας της γενικής και Τοπικής Ιστορίας θεωρούνται οι θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές που προτείνονται από τη "Νέα Ιστορία". Η Νέα Ιστορία έχει αποσυνδέσει μονομερείς διδακτικές προσεγγίσεις και δίνει προτεραιότητα όχι τόσο στην ιστορική πληροφόρηση όσο στις ερευνητικές και διδακτικές διαδικασίες.

6.6.1. Θεωρητικές αρχές

Η πορεία της διδακτικής προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας είναι ανάγκη να συσχετιστεί με το κλίμα της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Στη σύγχρονη ιστοριογραφία έχει μετατοπιστεί το ενδιαφέρον στον τρόπο ζωής, στις εμπειρίες, στις πρακτικές και την κουλτούρα, στο περιθώριο της ιστορίας (Ιγγερς 1999, Σακκά 2001). Οι νέες ιστορικές θεωρήσεις οδηγούν σε μια μορφή κοινωνικής ιστορίας στην οποία εξέχοντα ρόλο έχουν οι στάσεις και οι νοοτροπίες, τα καθημερινά πρόσωπα και γενικά η πολιτισμική ιστορία. Έτσι οι τάσεις για μετατόπιση της ιστορικής προσέγγισης και διδασκαλίας από το σύνολο στο υποκείμενο, στη μικροϊστορία και την προφορική ιστορία κατακτούν συνεχώς έδαφος (Κόκκινος 1998, Μπουτζουβή 1998, Λε Γκοφ 1998). Έχει γίνει πια συνείδηση ότι η "συνολική ιστορία" εκτός από τα πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα ενδιαφέρεται να παρουσιάσει και κάθε άλλο στοιχείο του παρελθόντος, για το οποίο υπάρχουν διάφορα τεκμήρια (Δάλκος 2001, Κυρκίνη 2001). Τα τεκμήρια αυτά είναι είτε μουσειακά ευρήματα από τη διαχρονική πορεία της ζωής του ανθρώπου είτε προφορικός (παράδοση) ή γραπτός λόγος (κείμενα). Επομένως, μέρος της διάστασης της ιστορίας είναι κειμενική, με την έννοια ότι οι πηγές στις περισσότερες περιπτώσεις είναι κείμενα, αλλά και η ιστορική αναπαράσταση δομείται γλωσσικά με τη διαμεσολάβηση των ιστορικών πηγών και της σκέψης του ιστορικού. Κάθε κείμενο όμως συνιστά γλωσσική δομή, που αναφέρεται σε κάτι και μας πληροφορεί για κάτι, παράλληλα όμως έχει και μια "ποιητική" και δημιουργική πλευρά (Κόκκινος 1998). Η σύγχρονη ιστοριογραφική και η διδακτική προσέγγιση της ιστορίας υφίσταται τη "διαπίδυση" σ' αυτήν άλλων επι-

στημών, έχει δηλαδή μια προσέγγιση διαθεματική. Από την άποψη αυτή στην ιστορία ως γλωσσική κατασκευή έχει θέση η γλωσσολογία, η λογοτεχνία, η φιλοσοφία και γενικά οι ανθρωπιστικές σπουδές. Επομένως, είναι δυνατόν από την εμπλοκή ιστορίας και μιας άλλης επιστήμης να προκύψει μια διαφορετική ερμηνεία. Αλλιώς θα ερμηνευτεί ένα ιστορικό γεγονός με την εμπλοκή της κοινωνιολογίας, αλλιώς με την εμπλοκή της γεωγραφίας, αλλιώς με την εμπλοκή των φυσικών επιστημών κ.λπ. Η ύπαρξη της δυνατότητας πολλών ιστορικών ερμηνευτικών εκδοχών δε σημαίνει ότι όλες οι προβαλλόμενες ερμηνευτικές εκδοχές είναι ισοσθενείς από πλευράς επιστημονικής εγκυρότητας. Η παραπάνω εκδοχή όμως σηματοδοτεί και το χαρακτήρα του ιστορικού λόγου, καθώς και τη σχετικότητα, αλλά όχι και την αυθαίρετη κατασκευή κάθε ιστορικής ερμηνείας.

Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδακτική της ιστορίας δίνει έμφαση στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, προτείνοντας την "ανακάλυψη" της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή. Η προσεκτική παρατήρηση αποτελεί αφετηρία αλλά και κρίσιμο σημείο για τη σκέψη. Οι μαθητές, ενεργώντας ως "μικροί ιστορικοί", φαίνεται να είναι ικανοί να συνδυάσουν τις πηγές, να διερευνήσουν και να λύσουν ένα ιστορικό πρόβλημα, δρώντας και συμμετέχοντας με τέτοιο τρόπο στην όλη διαδικασία, που αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργική επινόηση (Δάλκος 2001). Αυτές οι διαδικασίες, αν δεν μπορούν να επιτευχθούν με τη διδασκαλία της γενικής ιστορίας, φαίνεται ότι μπορούν να επιτευχθούν με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, επειδή τα τεκμήρια είναι ευκολότερα προσιτά στους μαθητές, τους κινούν το ενδιαφέρον και τους παρακινούν την περιέργεια να μάθουν για θέματα, που σχετίζονται με την ίδια την ύπαρξή τους.

Διαπιστώνεται εύκολα ότι η διαδικασία της ανακάλυψης ή αλλιώς ευρετική μέθοδος δε διαφέρει ουσιαστικά από τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Αφενός επιχειρείται η αυτόνομη λειτουργία των μαθητών στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και αφετέρου επιδιώκεται η λειτουργική κατανόηση των γνώσεων. Η όλη διαδικασία λοιπόν θα μπορούσε να ονομαστεί διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Οι δραστηριότητες με τον τρόπο αυτό φαίνεται να ξεφεύγουν από τα όρια της απλής απομνημόνευσης και να προσανατολίζονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών (Κυρκίνη 2001). Αν και οι δραστηριότητες αυτές, όπου εφαρμόστηκαν, δημιούργησαν ίσως θεαματικές αλλαγές, εντούτοις δεν ήταν ριζικές, όσον αφορά στη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης.

Με τον όρο "ιστορική συνείδηση" είναι δυνατόν να εννοηθεί το αίσθημα ευθύνης,

που αποκτά ο μαθητής, ώστε ως άτομο να συνειδητοποιήσει ότι και ο ίδιος είναι "ιστορικός δράστης" και όχι παθητικός παρατηρητής των εξελίξεων, που συμβαίνουν γύρω του. Γίνεται έτσι συνειδητή γνώση ότι τα άτομα ή οι κοινωνικές ομάδες και τα έθνη βελτίωσαν όχι μόνο τη βιολογική - σωματική, αλλά και την ψυχική και γενικά την πολιτισμική τους κατάσταση με ατομικούς και συλλογικούς αγώνες. Συγχρόνως γίνεται συνείδηση ότι οι σκέψεις αρχικά, οι λόγοι και οι πράξεις μας έπειτα, αποτελούν παρεμβάσεις στο παρόν και το μέλλον (Γιαννόπουλος 1988). Κάτω από το πρίσμα αυτό για τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, το μάθημα της ιστορίας καλείται να παράσχει τη δυνατότητα στο μαθητή να διαμορφώσει ιστορική συνείδηση, να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει, να τον αποδεχτεί και να ενταχθεί συνειδητά σ' αυτόν. Αυτό το στόχο μπορεί να ικανοποιήσει πολύ πιο εύκολα η Τοπική Ιστορία, γιατί το άτομο μπορεί να παρακολουθήσει με μεγαλύτερη ευχέρεια την πορεία μιας μικρής κοινωνίας προς τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης, κατανοώντας παράλληλα και τις όποιες ιδιαιτερότητές της.

Η αξιοποίηση μάλιστα των νέων τεχνολογιών στην οργάνωση της διδασκαλίας και το υποστηρικτικό υλικό συνιστούν σπουδαία εργαλεία για την επιτυχή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας και μπορεί να συμβάλουν στη καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Εκείνο όμως που συνιστά ένα ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας είναι η "πολυφωνική προσέγγιση", η δυνατότητα δηλαδή εξέτασης του εκάστοτε ζητήματος από διάφορες οπτικές και την εγκατάληψη του "διδακτικού μονόδρομου", που οδηγούσε σε προαποφασισμένα συμπεράσματα (Κυρκίνη 2001). Αυτές οι διαδικασίες της πολυφωνικής προσέγγισης συνιστούν μια πορεία προς τη δημιουργική σκέψη του μαθητή. Η ιστορική αλήθεια που διαμορφώνεται μέσα από υποθέσεις και εκτιμήσεις, δεν είναι καρπός που μπορεί εύκολα να συλλεγεί. Η αναπαράσταση με λόγο της ιστορικής αλήθειας μπορεί να μη βρίσκεται μόνο στην παρουσία αλλά και στην απουσία των πηγών.

Για όλους τους παραπάνω λόγους η πολυφωνική προσέγγιση συνιστά ένα σύγχρονο τρόπο μελέτης της ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας, γιατί είναι δυνατόν να διερευνηθούν τα κίνητρα, οι συνθήκες και οι παράγοντες των ιστορικών πεπραγμένων. Η πολυφωνική προσέγγιση δεν προϋποθέτει την επεξεργασία "πλήθους" υποθέσεων και ερμηνειών, αλλά μπορεί να βασίζεται στην εξέταση απόψεων, που έχουν κάποιες αποκλίσεις από εκείνο που θεωρείται ιστορικά παραδεκτό. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπεί να δείξει ότι υπάρχουν στην ιστορική γνώση κάποια σταθερά στοιχεία (χρονολογίες, τόποι, πρόσωπα με σημαντικό ρόλο), αλλά

υπάρχουν και μεταβλητά, όπως απόψεις, ερμηνείες, αξιολογήσεις που συνδέονται μεταξύ τους με κάποια κριτήρια, που έχει επινοήσει ο ιστορικός μέχρι σε ένα βαθμό υποκειμενικό. Αλλά και τα όρια ανάμεσα στις ιστορικές σταθερές και μεταβλητές είναι τόσο ρευστά εξαιτίας της καθημερινής έρευνας πάνω στα δεδομένα και τις ερμηνείες των πηγών, ώστε σε κάθε στιγμή είναι δυνατόν να ανατραπούν τα θεωρούμενα ως αδιαμφισβήτητα ιστορικά δεδομένα.

6.6.2. Μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας

Οι σύγχρονες αντιλήψεις, που σχετίζονται με τις διδακτικές μεθόδους, εντάσσουν στις παθητικές διαδικασίες τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων ή όποιου δευτερογενούς υλικού και αναδεικνύουν την αυτενεργό δραστηριότητα των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην ανακάλυψη της γνώσης. Η μέθοδος της επιτόπιας έρευνας και ανακάλυψης σχετίζεται με τη διαδικασία συγκέντρωσης, ανάλυσης, δημιουργίας υποθέσεων και επεξεργασίας πρωτογενούς υλικού. Αυτή η διαδικασία οδηγεί στη διατύπωση συμπερασμάτων και την παραγωγή ιστορικού λόγου και αυτό επιτυγχάνεται με τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων δραστηριοτήτων, επειδή συμπεριλαμβάνεται στη μέθοδο της έρευνας και η επαφή των μαθητών με αισθητά και οπτικά αντικείμενα (Λεοντσίνης 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μέθοδος που μπορεί να προταθεί να χρησιμοποιείται στο Γυμνάσιο για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας είναι μορφές σχεδιασμού μιας συνεργατικής - ερευνητικής εργασίας (project), η οποία έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η εργασία που αναλαμβάνεται είναι αποτέλεσμα συμφωνίας
- Αποφασίζονται από κοινού οι επιμέρους εργασίες
- Καταμερίζονται οι εργασίες
- Τα μέλη της ομάδας επικοινωνούν κατά τακτά χρονικά διαστήματα για ανταλλαγή απόψεων ή πληροφοριών.
- Η εργασία υλοποιείται σε ανοικτό πεδίο δράσης
- Η εργασία ολοκληρώνεται, όταν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι, έχει εξαντληθεί ο χρόνος και το έχει αποφασίσει η ομάδα.

Η μέθοδος αυτή εξασφαλίζει τη συστημική προσέγγιση του αντικειμένου, καθώς και τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης με ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας από το πρώτο μέχρι το τελευταίο στάδιο. Οι συμμετέχοντες σε ένα "σχέδιο εργασίας"

υιοθετούν κάποια προβληματική κατάσταση και στη συνέχεια συζητούν και επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία. Το "σχέδιο εργασίας" συνιστά επομένως μια ομαδοσυνεργατική ή συνεργευνητική διαδικασία. Το μαθησιακό αυτό περιβάλλον αλλάζει πλήρως τη θέση των μαθητών. Από αποδέκτες της γνώσης γίνονται συμμετοχοί στη γνώση και δημιουργοί της γνώσης (Λεοντσίνης 2003)

Το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, όταν χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της αποδοχής και της ενθάρρυνσης, μπορεί να αποτελέσει άριστο πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, ιδίως μέσα από τεχνικές, όπως π.χ. της ιδεοθύελλας (Brainstorming). Χρειάζεται επίσης να επισημανθεί ότι το πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι το μόνο πλαίσιο, που εξασφαλίζει προϋποθέσεις για πειθαρχημένη διερεύνηση των θεμάτων, όπου εκφράζεται ελεύθερα ο ατομικός στοχασμός (Ματσαγγούρας 1995). Η έκφραση του προσωπικού στοχασμού χωρίς καμιά παρενέργεια μπορεί να αποτελέσει αφητηρία ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης.

Οι συμμετέχοντες σε ένα "σχέδιο εργασίας" δουλεύουν σε ένα ανοικτό πεδίο δράσης, ανταλλάσσουν πληροφορίες, επινοούν δικές τους μεθόδους, που ανταποκρίνονται στις δικές τους επιθυμίες και στο δικό τους πεδίο δράσης. Στη συνέχεια κοινοποιούν τα αποτελέσματά των εργασιών τους, συζητούν και επανεξετάζουν το χειρισμό του όλου θέματος.

Η βασική **δομή της πορείας** του "σχεδίου εργασίας" είναι η εξής:

- ♦ *Πρωτοβουλία*
- ♦ *Ανταλλαγή απόψεων σχετικών με την πρωτοβουλία*
- ♦ *Από κοινού διαμόρφωση πλαισίου δράσης*
- ♦ *Υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί*
- ♦ *Περάτωση του "σχεδίου εργασίας" με: α) συνειδητό τερματισμό β) επανασύνδεση με την αρχική πρωτοβουλία γ) εφαρμογή του στην καθημερινή πράξη.*

Τα "σχέδια εργασίας", ανάλογα με το χρόνο διάρκειάς τους, διακρίνονται σε μικρά, μεσαία και μεγάλα. Για τη διερεύνηση θεμάτων Τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο προκρίνεται το μεγάλο "σχέδιο εργασίας" καθώς μπορεί να αναπτυχθεί σε χρόνο μεγαλύτερο του μήνα. Προτείνεται να χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία έως και τρία "σχέδια εργασίας" για ολόκληρο το σχολικό έτος καταναμημένα ανά τρίμηνο. Είναι όμως δυνατόν ένα "σχέδιο εργασίας" να επεκταθεί και για δυο τρίμηνα ή ολόκληρο το σχολικό έτος. Οι μαθητές που συμμετέχουν και εργάζονται ομαδοσυνεργατικά είναι δυνατόν να συγκροτούνται και να κατανέμονται από τρεις μέχρι πέντε ανά ομάδα. Η συνεργατική - συνεργευνητική εργασία προ-

σφέρει το αναγκαίο οργανωτικό πλαίσιο για τη διεξαγωγή μιας εργασίας, που εγγυάται τη συνοχή και την αυτονομία της σχολικής τάξης, που για τη διεξαγωγή της χρειάζεται να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Πρώτη ίσως προϋπόθεση είναι ο καθορισμός των χρονικών ορίων περάτωσης της εργασίας.

Αρχικά είναι ανάγκη να οριστεί ο αριθμός των ωρών, που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του "σχεδίου εργασίας" και να κατανεμηθούν σε εβδομάδες. Η **υλοποίηση** ενός "σχεδίου εργασίας" μπορεί να πραγματοποιηθεί κάτω από τους παρακάτω **συνδυασμούς**:

- Διάθεση μιας ολόκληρης εβδομάδας στην αρχή του σχολικού έτους.
- Διάθεση τριών ολόκληρων ημερών κατά την έναρξη του σχολικού έτους.
- Διάθεση μιας ημέρας της εβδομάδας για ένα μήνα ή τρίμηνο.
- Διάθεση για ένα μήνα ή δίμηνο ή τρίμηνο των διδακτικών ωρών ενός ή περισσότερων μαθημάτων.
- Διάθεση των διδακτικών ωρών του μαθήματος της γενικής ιστορίας για ένα τρίμηνο σε συνδυασμό με διδακτικές ώρες άλλων μαθημάτων.

Η αναζήτηση των ιστορικών δεδομένων του θέματος, που δόθηκε ως προβληματική κατάσταση, μπορεί να πραγματοποιηθεί: 1. Στην τάξη, 2. Στο σχολείο, 3. Στο οικογενειακό περιβάλλον 4. Στο τοπικό περιβάλλον. Η **προετοιμασία** της ιστορικής αναζήτησης δεδομένων εμπεριέχει:

- *Το χωρισμό σε ομάδες*
- *Τον προγραμματισμό με βάση το χρονοδιάγραμμα*
- *Το σχεδιασμό των μετακινήσεων*
- *Την καταγραφή δραστηριοτήτων κατά ομάδα*
- *Τον ορισμό των κοινών δραστηριοτήτων*

Η αναζήτηση δεδομένων πραγματοποιείται στο σχολείο κατά το χρόνο λειτουργίας του σχολείου και χρειάζεται να είναι προγραμματισμένη. Μπορεί να πραγματοποιηθεί και κατά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, αλλά είναι ανάγκη να ενημερωθούν και οι γονείς γι' αυτό. Στη διάρκεια της αναζήτησης δεδομένων αναπτύσσεται ο προβληματισμός και διατυπώνονται αποκλίνοντα ερωτήματα. Αναζητήσεις ιστορικών στοιχείων μπορούν να γίνουν:

- Στα Μουσεία (Αρχαιολογικά, Ιστορικά ή Λαογραφικά).
- Σε βιβλιοθήκες για έρευνα στοιχείων, που σχετίζονται με το θέμα.
- Στο διαδίκτυο (Μέσα από μηχανές αναζήτησης).
- Από CD ROM
- Από προφορικές μαρτυρίες

- Από επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία, που αφορούν την εποχή που μελετάται.

Αφού μελετηθούν τα στοιχεία, διατυπωθούν υποθέσεις και δοθούν κάποιες απαντήσεις, γίνεται παραγωγή λόγου και κατάστρωση του "σχεδίου εργασίας". Η άσκηση των μαθητών στην αναπαράσταση ιστορικού υλικού, η σύνθεση και η διήγηση ιστορικού λόγου, η κάθε μορφής δραστηριότητα, συνιστούν δημιουργικές διδακτικές διαδικασίες και πρακτικές που προάγουν τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος και μεταπλάθουν τη ιστορική πληροφορία σε βιωμένη εμπειρία και παιδαγωγικό προϊόν. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας γίνεται αξιολόγηση τόσο του προγράμματος όσο και των παραγόντων, που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή του.

6.7. Τοπική Ιστορία και μαθητικές δραστηριότητες

Για να αποβαίνει η ιστορία ελκυστική και ζωντανή στους μαθητές, είναι χρήσιμο και συνάμα απαραίτητο να συνδυάζεται με συνειδητές δραστηριότητες ανασύνθεσης και αναδημιουργίας του ιστορικού παρελθόντος. Αυτό πραγματοποιείται με την επαφή, που έχει ο σπουδάζων την Τοπική Ιστορία με τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές (Λεοντσίνης 1999).

Υπάρχει στον περίγυρο του καθενός ικανό πρωτογενές ιστορικό υλικό (μνημεία, κείμενα, πρόσωπα. εργαλεία), που αφορά την Τοπική Ιστορία, το οποίο δημιουργικά μπορούν να προσεγγίσουν οι μαθητές. Η άσκηση εξάλλου των μαθητών στην προφορική ιστορία είναι δυνατόν να τους οδηγεί όλο και πιο ικανοποιητικά στην κατανόηση της αξίας της σχολικής τοπικής έρευνας. Για να γίνει όμως αυτό χρειάζεται οι μαθητές, εκτός από τα βιώματα που αποκομίζουν από την επαφή τους με τις πηγές, να έχουν και τις δεξιότητες ενός ιστορικού. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την έρευνα των πηγών, τη δημιουργία υποθέσεων, την θέαση από άλλη οπτική των γεγονότων.

Οι τομείς απ' όπου μπορούν να αντληθούν τα θέματα με τη μελέτη των οποίων μπορεί να ασχοληθεί κάποιος είναι πολλοί. Έτσι μια ποικιλία ιστορικών διηγήσεων μπορεί να προκύψει ακόμα και για τον πιο μικρό οικισμό ή και ένα τοπωνύμιο. Ωστόσο, θα πρέπει καθένας να έχει υπόψη του ότι δημιουργούνται κάποιες αναστολές σχετικά με την αξία μιας τέτοιας διήγησης, επειδή ίσως ενδιαφέρει ένα περιορισμένο σύνολο ανθρώπων. Εξάλλου και η ιστορία ενός περιορισμένου τόπου, όση ιστορία και να κουβαλάει, αφήνει σχεδόν αδιάφορο ένα μεγάλο σύνολο ανθρώπων (Τζόκας 2002). Βεβαίως η παραπάνω σκέψη έχει μισή μόνο δόση αλήθειας, καθώς ένα τοπικό γεγονός μπορεί να επηρεάσει ευρύτατα πολλά εκατομμύρια ανθρώπων π.χ. η αφή της Ολυμπιακής φλόγας οδήγησε εκατομμύρια άτομα να παρακολουθή-

σουν το φαινόμενο αυτό. Επίσης η ανακάλυψη στοιχείων, η τοποθέτησή τους στο χρόνο και η ιστορική αναδιήγηση ενός γεγονότος, μιας κατάστασης ή η έρευνα της αλληλεπίδρασης ιστορικών γεγονότων δεν ενδιαφέρει μόνο τοπικά. Άλλωστε οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την ιστορική προσέγγιση μπορεί να υιοθετηθούν και από άλλα άτομα και να κάνουν το ίδιο για το δικό τους τόπο. Οπωσδήποτε πάντως ένα τοπικό γεγονός είναι δυνατόν να επηρεάσει μια ολόκληρη χώρα ή ένα έθνος, όπως λ.χ. η ανακάλυψη κατά το μεσαίωνα του νέου κόσμου (Αμερικής) ή η επανάσταση του 1897 στην Κρήτη, ο οποία οδήγησε στον ατυχή για την Ελλάδα Ελληνοτουρκικό πόλεμο.

Η δημιουργική φαντασία κατά τη μελέτη της ιστορίας συντείνει στο να διαμορφώνουν οι μαθητές εγκυρότερες υποθέσεις, καθώς και στο να καθίστανται ικανοί να αναπλάθουν πτυχές του ιστορικού γίνεσθαι, που ερευνούν και μελετούν. Η ανταλλαγή απόψεων, μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων, η αξιολόγηση του ιστορικού υλικού και ενδεχομένως η επανεκτίμηση των θέσεων και των πορισμάτων της έρευνας είναι εξαιρετικής σημασίας για την προαγωγή της συνείδησης του τι είναι. Έκτακτης σημασίας είναι επίσης και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας να καλλιεργείται ο διάλογος στην κατεύθυνση αναζήτησης δημιουργικών λύσεων στα προβλήματα της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (Λεοντσίνης 1999).

Το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται, όταν έρχονται σε επαφή με τις πηγές, θέτουν ερωτήματα προς αυτές και επιδιώκουν να δώσουν απάντηση σ' αυτά. Αρχίζουν έτσι να βλέπουν και άλλες όψεις των γεγονότων, να διαφοροποιούν τη σκέψη τους, να διακρίνουν και να επισημαίνουν μύθους, θρύλους, πραγματικότητες και γεγονότα. Μέσα σ' αυτή την προσπάθεια διαμορφώνουν ιστορικό λεξιλόγιο, αφού δραστηριοποιηθούν με τα παρακάτω: 1) Προσδιορίζοντας το θέμα συζήτησης και οριοθετώντας το πρόβλημα (Ερώτ. "τι;") 2) Ανακαλύπτοντας τον τόπο (Ερώτ. "πού;"). 3) Δείχνοντας τα πρόσωπα (Ερώτ. "ποιος;"). 4) Κατανοώντας τον τρόπο (Ερώτ. "πώς;"). 5) Καθορίζοντας το χρόνο (Ερώτ. "πότε;"). 6) Ανιχνεύοντας τα αίτια των γεγονότων (Ερώτ. "γιατί;").

Η απόκτηση ιστορικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται, όταν οι μαθητές προχωρούν στη φανταστική αναπαράσταση πτυχών του τοπικού ιστορικού γίνεσθαι με στοιχεία ιστοριοδικά, τα οποία έχουν οι ίδιοι συλλέξει. Με τον τρόπο αυτό γίνονται παραγωγοί ιστορίας, διαδραματίζουν το ρόλο του μικρού ιστορικού. Έτσι μπορούν να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ παρελθόντος και παρόντος να διαμορφώνουν οι ίδιοι άποψη για τα γεγονότα και την εξέλιξή τους και να αποβαίνουν κριτικοί και δημιουργικοί.

6.7.1 Σχέση δημιουργικών ερωτήσεων με την Τοπική Ιστορία.

Η διεύρυνση των αντικειμένων της ιστορίας ανέδειξε τις τελευταίες δεκαετίες ότι το παρελθόν και οι μαρτυρίες που σχετίζονται με αυτό δεν είναι περιορισμένες, αλλά έχουν ένα μεγάλο πλάτος και βάθος, ακόμη και σε μικρή κλίμακα, ακόμη και σε τοπικό επίπεδο.

Καθώς τα πάντα που αφορούν το παρελθόν κρύβουν "δυνάμει" μέσα τους ιστορία, είναι απαραίτητο να θέτει κάποιος ερωτήματα προς τον εαυτό του προκειμένου να διαμορφώσει και να εκφράσει μια γνώμη για τους λόγους, που εξελίχθηκαν έτσι. Τα ερωτήματα είναι που θα επιτρέψουν να δημιουργηθεί μια "βάση" πληροφοριών και μέσα από τη σύνδεσή τους θα παραχθεί ουσιαστική ιστορική γνώση (Λεοντσίνης - Ρεπούση 2001).

Τα ερωτήματα είναι ανάγκη να καλύπτουν όλο το φάσμα εξέτασης ενός γεγονότος. Η συνήθης πρακτική μέχρι σήμερα είναι να καλύπτεται ένα μόνο μέρος του φάσματος των γεγονότων. Δίνεται έτσι σημασία στα ερωτήματα τι, ποιός, πού, πότε, πώς και συχνά παραγνωρίζεται το γιατί. Το γιατί όμως κρύβει μέσα τις προθέσεις αφενός μεν των δρώντων προσώπων αφετέρου του συντάκτη των μαρτυριών-κειμένων του παρελθόντος.

Αυτές οι προθέσεις είναι δυνατόν να ανιχνευτούν μόνο μέσα από ερωτήματα ανοικτού τύπου, τα οποία και αναφέρονται στα κίνητρα ή αίτια των πράξεων και γεγονότων. Τέτοια ερωτήματα είναι: Γιατί το έκανε; Γιατί δεν το έκανε με άλλο τρόπο; Τι σκοπό εξηγήρησε; Τι ήθελε να δείξει; Τι αντιδράσεις προκάλεσε; Γιατί διαφώνησαν κάποιοι; Γιατί αντέδρασαν έτσι; Για ποιό λόγο δεν συνέβησαν διαφορετικά; Γιατί μεσολάβησαν άλλοι για τη διαμόρφωση των γεγονότων; Για τα περισσότερα ιστορικά πεπραγμένα μπορούν να τεθούν τέτοιου είδους ερωτήματα προκειμένου να διαπιστωθούν τα κίνητρα ή οι προθέσεις των προσώπων που συνέβαλαν στη δημιουργία τους.

Αφού ο μαθητής - ερευνητής πάρει ερεθίσματα από το χώρο του και αντιληφθεί τα ιστορικά δρώμενα, μπορεί να προχωρήσει υποβάλλοντας τον εαυτό του σε ερωτήσεις κατανόησης και παραγωγικής σκέψης, δηλαδή ερωτήσεις αποκλίνοντος τύπου ή αλλιώς ανοικτές ερωτήσεις (Κουτσός 2000, Θεοφιλίδης 1988). Ο τύπος των ερωτήσεων αυτών επιτρέπει την ενεργοποίηση της φαντασίας μας και τη δημιουργία προβλέψεων για το ποια κατάληξη θα είχε ένα ιστορικό συμβάν αν δεν εξελισσόταν, όπως είναι γνωστό ότι έχει εξελιχτεί. Η αναζήτηση απαντήσεων - λύσεων σε τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι και η απαραίτητη δημιουργική σκέψη, καθώς αναζητείται το διαφορετικό από το ήδη δεδομένο και υπάρχον. Με τις ερωτήσεις τέτοιου τύπου επιζητείται η εξακρίβωση όχι μόνο των γνώσεων αλλά και η διατύπωση ιδεών και προσωπικών απόψεων ή η έκφραση στάσεων των μαθητών σε αξίες ή άλλα θέματα.

Ο προσδιορισμός της σκέψης ως αποκλίνουσας δηλώνει ότι δεν υπάρχει μια και μόνη απάντηση για ένα ζήτημα. Αντίθετα υπάρχουν πολλές απαντήσεις από τις οποίες είναι δυνατόν να ισχύουν αρκετές ή και όλες (εφόσον δεν υπάρχει αντίφαση ή λογικός αποκλεισμός), όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο για την παραγοντική σκέψη. Ίσως από τη φύση τους να φαίνεται ότι τα ιστορικά δεδομένα, αφού είναι ήδη γεγονότα, δεν επιδέχονται άλλες ερμηνείες. Μπορεί αυτά καθαυτά να μην επιδέχονται ερμηνείες και θέαση διαφορετικών οπτικών γωνιών, όμως οι πράξεις των ανθρώπων που δημιούργησαν τα γεγονότα επιδέχονται "άλλες" ερμηνείες και ακριβώς σ' αυτό το σημείο μπορεί να υπάρξει σχέση δημιουργικής σκέψης και ιστορίας. Προκειμένου λοιπόν να εξεταστούν οι αφανείς αιτίες ή οι λόγοι που οδήγησαν τον άνθρωπο να πράξει όπως έπραξε, με αποτέλεσμα την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου γεγονότος, "επιστρατεύεται" ή κινητοποιείται η δημιουργική σκέψη, η οποία προκαλείται με τις ανοικτές και αποκλίνουσες ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις αυτού του είδους συχνά αποσκοπούν σε απαντήσεις αντίθετες προς τα δεδομένα, στοιχείο που προσφέρει μεγάλη ελευθερία στον ερωτώμενο (Γιοκαρίνης 1995). Έτσι ο μαθητής μπορεί να εκφράσει τη δική του διαφορετική άποψη, να επιχειρηματολογήσει γι' αυτήν και να οδηγηθεί απ' αυτήν σε άλλες σκέψεις, αντίθετες προς το συμβατικό τρόπο σκέψης και τα ήδη γνωστά δεδομένα. Αυτές οι ερωτήσεις μάλιστα φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με τους ορατούς παράγοντες της δημιουργικής σκέψης, δηλαδή την ευχέρεια σκέψης, την ευελιξία, την πρωτοτυπία και την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης των δεδομένων, με τους οποίους διαπιστώνεται η λειτουργία αυτής της νοητικής ικανότητας.

6.8. Τοπική Ιστορία και δημιουργική σκέψη στο παιδί του Γυμνασίου

Για να κατανοηθεί η σχέση δημιουργικής σκέψης με την Τοπική Ιστορία αναφορικά με το παιδί του Γυμνασίου, που βρίσκεται στην εφηβική ηλικία, είναι σκόπιμο να γίνει αναφορά στην ανάπτυξη του νοητικού επιπέδου του παιδιού αυτής της ηλικίας, αφού η ιστορική αναδιήγηση είναι νοητική κατασκευή.

Σύμφωνα με το σχέδιο, που ακολουθεί η ανάπτυξη κατά τον Piaget, το παιδί στην ηλικία αυτή εισέρχεται στο τελικό στάδιο των τυπικών ή αφαιρετικών νοητικών πράξεων. Η περίοδος των τυπικών νοητικών πράξεων αρχίζει από το 11ο έτος της ηλικίας και ολοκληρώνεται γύρω στο 16ο έτος (Piaget 1958, Donaldson 1991). Οι πνευματικές ικανότητες στην εφηβική ηλικία αυξάνονται, αλλά η αύξηση αυτή ακολουθεί ομαλή πορεία.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της σκέψης των εφήβων είναι τα εξής:

α) *Η ανακάλυψη του πιθανού ή αιτιατού.* Ο έφηβος προσπαθεί πρώτα να καθορίσει τις δυνατές ή πιθανές λύσεις και στη συνέχεια επιλέγει τη λύση που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Γενικά ο έφηβος επιτελεί λογικά συμπεράσματα τόσο επαγωγικά όσο και απαγωγικά - παραγωγικά.

β) *Χρησιμοποιεί τον υποθετικο-παραγωγικό συλλογισμό.* Γίνεται χρήση από τον έφηβο της ικανότητάς του να συλλογίζεται με αφετηρία γενικές και αφηρημένες έννοιες και να καταλήγει σε συγκεκριμένα και ειδικά συμπεράσματα. Η ικανότητα να εργάζεται με υποθέσεις, προϋποθέτει όχι μόνο λογικομαθηματική σκέψη αλλά και ανάληψη δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με τον τρόπο που εργάζεται ένας επιστήμονας. Η ελεύθερη χρήση των υποθετικών συλλογισμών δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να προσεγγίζει μια προβληματική κατάσταση από όλες τις πλευρές και από πολλές οπτικές γωνίες (Κουτσός 2000). Ο μαθητής του Γυμνασίου επομένως μπορεί να εξαγάγει συμπεράσματα και να τα χρησιμοποιεί, για να επαληθεύσει τις υποθέσεις του.

γ) *Χρήση συνδυαστικών συστημάτων και της επιστημονικής πειραματικής μεθόδου.* Ο μαθητής του Γυμνασίου χρησιμοποιεί μια συστηματική διαδικασία μελέτης ενός φαινομένου ή γεγονότος, ακολουθώντας τα τρία βασικά στάδια της επιστημονικής μεθόδου. 1. Τη διατύπωση υποθέσεων, 2. Τον πειραματισμό για έλεγχο των υποθέσεων και 3. Την εξαγωγή γενικού κανόνα. Ανάλογη με την εξέλιξη της νόησης είναι και η γλωσσική ανάπτυξη, αν και ο Piaget δέχεται ότι η γλώσσα δε δημιουργεί την ευφυΐα, αλλά αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως μια από τις μορφές αυτού που αποκαλεί "γενική συμβολική λειτουργία" (Donaldson 1991). Ωστόσο το παιδί του Γυμνασίου αυξάνει το λεξιλόγιό του, ενώ απότομη αύξηση παρουσιάζει και ο αριθμός των λέξεων που κατανοεί και οι λέξεις ως έννοιες πλέον αποκτούν πληρέστερο και πιο αφηρημένο περιεχόμενο. Ο μαθητής του Γυμνασίου αρχίζει να χρησιμοποιεί ορθά τα συνώνυμα, τα παράγωγα των λέξεων, τα αφηρημένα ουσιαστικά, τους επιστημονικούς και εξειδικευμένους όρους, τους συμβολισμούς κ.ά.

Η ηλικία των παιδιών του Γυμνασίου χαρακτηρίζεται από έλλειψη προσοχής και αφηρημάδα. Η πνευματική λειτουργία, που δεσπόζει στην ηλικία αυτή, είναι η φαντασία και με τη βοήθειά της απομακρύνεται το παιδί από την πραγματικότητα και νεφελοβατεί, και φαντάζεται ότι θα πραγματοποιήσει όλα του τα όνειρα. Είναι λιγότερο ρεαλιστικό από πριν, δηλαδή την ηλικία που φοιτούσε στο Δημοτικό Σχολείο, αλλά ο ρεαλισμός επανέρχεται μετά το τέλος της εφηβείας του, δηλαδή γύρω ή μετά το εικοστό έτος της ηλικίας του. Τα ενδιαφέροντα τού εφήβου για τα σχολικά μαθήματα χαλαρώνουν, τα παραμελεί, γιατί αναπτύσσει εξω-

σχολικά διαφέροντα. Τα διαφέροντά του είναι έμμεσα και έμμονα, γιατί δεν ενδιαφέρεται για το συγκεκριμένο και γιατί ασχολείται πολύ χρόνο με το ίδιο θέμα.

Σε ένα τέτοιο νοητικό υπόβαθρο που περιγράφηκε παραπάνω καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν και να γίνει αντικείμενο σπουδής η ιστορία. Η γενική ιστορία είναι ένα δύσκολο αντικείμενο σπουδής, καθώς, όπως επισημάνθηκε, έχει άκαμπτες πρακτικές, γιατί καλούνται οι μαθητές να συμπεριλάβουν στον γνωστικό ορίζοντά τους αυτά που άλλοι σχεδίασαν και δημιούργησαν. Επειδή έτσι είναι από τη φύση του αυτό το μάθημα, που προκαλεί την αποστροφή της πλειονότητας των μαθητών και επειδή στην ηλικία αυτή είναι εύκολο να χαλαρώσει το ενδιαφέρον του παιδιού για τα μαθήματα, αυτό είναι δυνατόν να συμβεί εύκολα και με το μάθημα της ιστορίας.

Αντίθετα με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας, όπου χρησιμοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι προσέγγισης, όπου χρησιμοποιείται το βίωμα των παιδιών ως παρώθηση, οι διαδικασίες γίνονται ελκυστικές και το διαφέρον αυξάνεται. Ο μαθητής μπορεί να κάνει ελεύθερα υποθετικούς συλλογισμούς, ειδικά όταν επιχειρεί ανασύνθεση του τοπικού ιστορικού παρελθόντος. Παράγει έτσι με το δικό του λεκτικό, τη δική του έκφραση, με δικά του κριτήρια ιστορικό λόγο και αυτό τον ικανοποιεί. Νιώθει την ίδια ικανοποίηση που δοκιμάζει, όταν επιλύει ένα πρόβλημα μαθηματικών. Έτσι, αν η εργασία με τη γενική ιστορία μπορεί να αποβαίνει γι αυτόν ανιαρή, η εργασία με την Τοπική Ιστορία είναι ευχάριστη απασχόληση, του δημιουργεί κίνητρα για να προσπαθήσει, να δημιουργήσει μια νέα ιστορική διήγηση. Εξάλλου και η ενασχόλησή του με θέματα Τοπικής Ιστορίας τον παρακινεί να προσδοκά πάντα στην έρευνα των στοιχείων. Η ανεύρεση ενός στοιχείου οδηγεί σε ένα νέο με αποτέλεσμα η προσπάθεια να είναι ατέρμονη.

Η αδιάκοπη όμως ενασχόληση και η παρώθηση του νου οδηγεί το μαθητή σε δημιουργικές λύσεις, γιατί όπως παρατηρεί ο Wertheimer, οι απαιτήσεις και τα δομικά χαρακτηριστικά ενός προβλήματος κεντρίζουν τη σκέψη. Αυτή η υποκίνηση του νου δίδει κατευθυντήρια γραμμή για τη βελτίωση ή τροποποίηση μιας κατάστασης (Μαρμαρινός 1978, Νημά 1996). Ο Τζιάννι Ροντάρι σημειώνει ότι, όταν συζητούσε πριν κάποιος για δημιουργικότητα, αναφερόταν στις εκφραστικές δραστηριότητες (όπως: η τέχνη, η μουσική) και στο παιχνίδι, ενώ σήμερα η δημιουργικότητα μπορεί να καλύψει και τομείς όπως οι μαθηματικοεπιστημονικές έννοιες, η μελέτη του περιβάλλοντος και η ιστοριογεωγραφική έρευνα (Ροντάρι 1994). Οι σημαντικότεροι παράγοντες για τη λύση τέτοιων προβλημάτων είναι η λογική αναδιοργάνωση και η αλλαγή της συλλογιστικής πορείας, ώστε να μπορεί το

άτομο να βλέπει μια κατάσταση με μια πιο "διδυμική προοπτική" και μια πιο "διδυμική ματιά" (Τάρεκ 1993).

Οι ψυχολόγοι επέκριναν τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο παραδοσιακό σχολείο, οι οποίες ευνοούν την απομνημόνευση κυρίως, λίγο την κριτική σκέψη και δεν ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Κασσωτάκης Μ. - Φλουρής Γ. 1981). Αυτό συμβαίνει κυρίως, γιατί οι μαθητές περιορίζονται σε τυποποιημένους τρόπους λύσης προβληματικών καταστάσεων και δεν κατανοούν ούτε λύνουν τα προβλήματα. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι η μορφή διδασκαλίας είναι δυνατόν να συμβάλει στην ανάπτυξη της παραγωγικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Με τη διδασκαλία της γενικής ιστορίας δεν ευνοείται ιδιαίτερα η δημιουργική σκέψη, καθώς ο ιστορικός λόγος που έχει δομηθεί από άλλους γίνεται οδηγός και δύσκολα παρακάμπτεται. Λίγο ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, καθώς υπάρχει η δυνατότητα να κριθεί η ιστορική διήγηση. Περισσότερο ωφελείται η μνήμη με την εκμάθηση μιας πληθώρας χρονολογιών και ονομάτων, αλλά ο μαθητής σ' αυτή την περίπτωση βρίσκεται μάλλον σε θέση παθητικού δέκτη. Η ενεργοποίησή του όμως στα πλαίσια της σπουδής και της μελέτης της Τοπικής Ιστορίας με την παραγωγή ιστορικού λόγου, απελευθερώνει τη σκέψη του και τον καθιστά ικανό να δημιουργήσει κάτι το νέο, το πρωτότυπο, καλλιεργώντας παράλληλα τη δημιουργική του σκέψη.

7. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Τα άτομα από την τρυφερή ηλικία μαθαίνουν και συνηθίζουν να ζητούν την ικανοποίηση ενός πλήθους αναγκών κάτι που δεν είναι χωρίς προβλήματα. Ο τεχνοκρατικός τρόπος ζωής και οι σύνθετες συνθήκες φαίνεται ότι επιτείνουν ακόμη περισσότερο τα προβλήματα αυτά (π.β. Φρόνιτ "Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας"). Η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει αποδεδειγμένα σ' αυτόν τον τομέα, εάν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες αντίστασης και σχετικής αυτονομίας. Η διαδικασία της κυριαρχίας δεν είναι στατική και ολοκληρωμένη και αυτό φαίνεται από τη διαλεκτική έννοια της ανθρώπινης δράσης. Ανάμεσα στις αντιφάσεις υπάρχει δυνατότητα αντίστασης. Η εκμετάλλευση των αντιφάσεων μπορεί να επιφέρει αλλαγές, που θα βελτιώσουν τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων με την ανάπτυξη της ευαισθησίας, της φαντασίας, της δημιουργικής και κριτικής ικανότητας των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών (Δάμιαλη και συνεργ. 1999).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί, που λόγω θέσης, συμβάλλουν στην διάδοση και νομιμοποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας, είναι αυτοί που διαμορφώνουν τις αξίες και τις στάσεις των μαθητών τους, άλλοτε μέσα από αυτά που διδάσκουν και άλλοτε μέσα από αυτά που αποσιωπούν (Ανθογαλίδου 1998α). Όσο δεν συνειδητοποιούνται οι δυνατότητες αντίστασης και όσο οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η από "καθέδρας διδασκαλία", η ελλιπής επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (Μακρυνιώτη 1995) συνεχίζονται θα κυριαρχεί ένας "λειτουργικός αυταρχισμός". Είναι ανάγκη επομένως να αναπτυχθούν νέες διδακτικές μέθοδοι και διαφορετικές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη, ώστε οι μαθητές να καλλιεργούν την ερευνητική και δημιουργική διάθεση και το κριτικό πνεύμα με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της συνεργασίας και κοινών πρωτοβουλιών από τους μαθητές, έστω και με μορφή σχολικών εργασιών ή πολιτιστικών εκδηλώσεων για τη διερεύνηση λ.χ. της ιστορίας πέρα από τα διδακτικά εγχειρίδια, για την απομυθοποίηση των "μεγάλων ανδρών", ώστε να υπογραμμιστεί η συνολική και κοινωνική προσφορά στη διαμόρφωση των ιστορικών πεπραγμένων, για να δοθεί αξία στην προσφορά των ανώνυμων ανθρώπων. Η διδακτική πράξη προσφέρεται ως πεδίο σχετικά ανοιχτό για ατομική αλλά κυρίως συλλογική παρέμβαση, που να στοχεύει στη διατύπωση και τη διαμόρφωση εναλλακτικής διαφορετικής πρότασης προς την επίσημη εκδοχή των αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων (Δάμιαλη 1999). Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της συνείδησης της συλλογικότητας και τη διαμόρφωση μιας νέας μορφής διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη ενάντια στα στοιχεία της ατομικότητας, που προβάλλονται ως πρότυπα από τις ανταγωνιστικές κοινωνίες.

7.1. Βιωματική σπουδή και μάθηση

Με βάση τις θέσεις της καρτεσιανής σκέψης, η φύση κυβερνάται από νόμους, που ακολουθούν μια αυστηρή νομοτέλεια. Η Ψυχολογία με τη σειρά της οικειοποιείται αυτόν τον τρόπο σκέψης με πρωτοπόρο το Wundt. Παράλληλα το άτομο βιώνει εσωτερικά μια διαφορετική "πραγματικότητα" και είναι "αθέατη" από τον εξωτερικό κόσμο, δεν μπορεί να παρατηρηθεί δηλ. εξωτερικά. Επιστημονικό όμως δεν είναι μόνο ό,τι μπορεί να παρατηρηθεί και να καταγραφεί αλλά και ό,τι το άτομο βιώνει εσωτερικά. Μέχρι σήμερα ο κλασικός γνωστικισμός έχει υποστηρίξει τη θέση για αντικειμενική ύπαρξη της γνώσης, η οποία αναπτύσσεται ανεξάρτητα από την εμπειρία του ατόμου.

Στο γνωστικισμό η προσωπική εμπειρία του υποκειμένου δε θεωρείται σημαντική και οι νοητικές πράξεις του νου είναι αποτέλεσμα συνδέσεων ανεξάρτητα από το προσωπικό βίωμα του ατόμου.

Ο γνωστικισμός μελετά τα φαινόμενα ως αφαιρέσεις και *"καταργεί την έννοια της υποκειμενικότητας ή της δι-υποκειμενικότητας, όσο και την έννοια του εαυτού. Αυτό όμως δημιουργεί μια μεγάλη ένταση και χάσμα ανάμεσα στην επιστήμη και την ίδια τη ζωντανή, καθημερινή εμπειρία του ανθρώπου. Αν η γνώση μπορεί να αναπτύσσεται χωρίς τη διαμεσολάβηση της συνειδητής εμπειρίας και του εαυτού, τότε τι νόημα έχει να μιλάμε για την εμπειρία και το αίσθημα που έχουμε για τον εαυτό μας;"* (Πουρκός 1997, 41).

Ο μεταμοντερνισμός αντιτίθεται στην αντικειμενική ύπαρξη της γνώσης έξω από το υποκείμενο. Αυτές οι θέσεις όμως οδηγούν στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου επιστημολογικού μοντέλου για τη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι νέες θέσεις οδηγούν σε μια νέα προσέγγιση που βασίζεται στο υποκειμενικό βίωμα του ατόμου και τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο ερμηνεύει τα γεγονότα.

Αλλά και στην έρευνα υπάρχει στροφή σε μεθόδους, που βασίζονται στην υποκειμενική εμπειρία. Τέτοιες είναι: η βιογραφική μέθοδος, οι αφηγήσεις ζωής, οι συνεντεύξεις, οι οποίες λογίζονται εξίσου αντικειμενικές από τις κλίμακες, τα ερωτηματολόγια και τις διάφορες δοκιμασίες που θεωρούνται ότι κάνουν αντικειμενικές αξιολογήσεις.

Στο χώρο της μάθησης, όπως υποστηρίζει ο γνωστικισμός, αφού η γνώση υπάρχει αντικειμενικά, σκοπός της διδασκαλίας είναι η μεταφορά της από το δάσκαλο στο μαθητή, από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, ο οποίος είναι υποχρεωμένος να μάθει όσα του προσφέρονται. Αλλά αυτή η αντίληψη για τη γνώση και τη διδασκαλία οδηγεί σε μια βερμαλιστική και απομνημονευτική διαδικασία μάθησης, η οποία δεν έχει σχέση με τις εμπει-

ρίες και την πραγματική ζωή του ατόμου (Παπαδιώτη - Αθανασίου 2001).

Αντίθετα από την παραπάνω θέση κινείται ο κονστρουκτιβισμός, ο οποίος δέχεται ότι η γνώση και η αλήθεια δομείται από το άτομο και αυτή η διεργασία βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία αλλαγής. Πρόκειται για άποψη σύμφωνη με την παρατήρηση των αρχαίων "Γηράσκω αεί διδασκόμενος" (Σόλων, Απόσπ. 220 D), που σημαίνει ότι στην πορεία της ζωής του ατόμου γίνονται πολλές αναθεωρήσεις των γνώσεων.

Η γνώση αναφέρεται σε μια πραγματικότητα, που σχετίζεται με τον πολιτισμό ενός λαού. Αυτή όμως τροποποιείται βιολογικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, πολιτισμικά με βάση το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου, με βάση δηλαδή την πραγματική του ζωή. Σ' αυτή την αντίληψη για τη γνώση η εμπειρία παίρνει σημαντική θέση. Συνεπώς οποιαδήποτε μάθηση δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από το άτομο ως υποκείμενο και τις ανάγκες του. Με βάση αυτή την αντίληψη η μάθηση είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και συμμετοχής του υποκειμένου. Αυτή η συνεργασία εξασφαλίζεται, όταν αυτό που καλείται να μάθει έχει νόημα για το ίδιο, όταν δηλαδή συνδέεται με το δικό του πλαίσιο αναφοράς.

Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο Stirling (Παπαδιώτη - Αθανασίου 2001) ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (56,19%) ανέφεραν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από τα γνωστικά αντικείμενα, που διδάσκονται στο σχολείο τους. Επίσης ένας μεγάλος αριθμός δήλωσαν ότι ο τρόπος που διδάσκονται στο σχολείο τους δεν ταιριάζει με το δικό τους τρόπο να μαθαίνουν. Ένας από τους λόγους, που ενοχοποιήθηκε γι' αυτή την κατάσταση, ήταν ότι η μάθηση είναι ξεκομμένη από την πραγματικότητα της ζωής και συνεπώς δεν έχει κάποιο νόημα γι αυτούς. Μια ύλη που αποστηθίζεται μόνο και μόνο για τις εξετάσεις δεν μπορεί να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα ενασχόληση για ένα έφηβο.

Ως ενδιαφέρουσα και ευχάριστη ενασχόληση όμως μπορεί να λειτουργήσει η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας για τους παρακάτω λόγους.

1. Η Τοπική Ιστορία βρίσκεται στο άμεσο περιβάλλον του μαθητή και μέσα στις άμεσες εμπειρίες του ατόμου. Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας σχετίζεται επομένως με την πραγματική ζωή και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.
2. Η σπουδή και η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας δε βρίσκεται έξω από το υποκείμενο καθότι μπορεί να έχει οικογενειακές ή άλλες κοινωνικές εμπειρίες των γεγονότων, των προσώπων των καταστάσεων, των εργασιών κτλ.
3. Είναι δυνατό ο μαθητής να προχωρήσει σε έρευνες, αρχίζοντας από τις παρουσιάσεις της βιογραφίας προσώπων, τις αφηγήσεις τοπικών γεγονότων, την έρευνα αρχείων κλπ.

4. Είναι ενδιαφέρουσα και ευχάριστη ενασχόληση του μαθητή η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας γιατί δεν θα πρέπει να την αποστηθίσει για τις εξετάσεις.
5. Η σπουδή των γεγονότων του άμεσου περιβάλλοντος διεγείρει το διαφέρον τους, τους δημιουργεί ευχάριστο κλίμα ενασχόλησης και απομακρύνει την ανία.
6. Η κατασκευή της Ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας γίνεται με τη γλώσσα και όπως ανφέρθηκε προηγουμένως η γλώσσα χρησιμοποιείται για να δομήσει τη γνώση.

7.2. Βιωματική διδασκαλία

Λέγοντας βιωματική διδασκαλία, εννοείται ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών, που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις και εμπεριέχει δυο βασικές για τη μάθηση έννοιες, το βίωμα και τη διδασκαλία.

Βίωμα γενικά είναι "καθετί που σχετίζεται με εσωτερίκευση ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης και έχει λιγότερο ή περισσότερο συνειδητό χαρακτήρα ή περιέχεται σε ό,τι ονομάζουμε συνειδητότητα ή συνειδητά περιεχόμενα" (Παπαδόπουλος 2005, σ. 176). Στα βιώματα ανήκουν και οι απορίες, οι προβληματισμοί του παιδιού, που πηγάζουν μέσα από το περιβάλλον, τον κοινωνικό περίγυρο, όπου ζει. Όλη αυτή η διαδικασία ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξής τους σε διδακτικές δραστηριότητες υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο. Τα βιώματα και οι βιωματικές καταστάσεις των παιδιών αποτελούν σύμφωνα με τη βιωματική διδασκαλία την αφετηρία της διδακτικής πράξης (Χρυσάφιδης 1998, Δάμιαλη και συνεργ. 1999).

Πώς δημιουργείται όμως το βίωμα και τι ακριβώς είναι; Το βίωμα συνδέεται άμεσα με τις εικόνες και τα πράγματα, άρα σχετίζεται με την εποπτεία. Σήμερα, η εποπτεία μπορεί να συσχετιστεί με την παραστατικότητα, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα θέματα, που βρίσκονται γύρω του μέσω όλων των αισθήσεων. Στην παραστατικότητα βεβαίως περιλαμβάνεται και η εσωτερική αντίληψη και η δυνατότητα αναπαράστασης του γνωστικού αντικειμένου, που έχει αντιληφθεί ο μαθητής. Το κριτήριο της παραστατικότητας θεωρείται αναγκαίο στη σύλληψη και αναπαράσταση με προσωπικό τρόπο μιας κατάστασης στηριγμένης σε εμπειρίες. Η αξία της παραστατικότητας είναι ότι οδηγεί το μαθητή από την εμπειρία στη σκέψη. Με τη σκέψη γίνονται κατανοητές οι διαφορές και κατανοείται η διαφορά σ' αυτό που υπάρχει και αυτό που διαμορφώνεται από την αναπαράσταση (Κοσσυβάκη 1998).

Τι συμβαίνει όμως, όταν γίνεται κακή αφομοίωση των βιωμάτων; Ανάλογα με την ψυχική δομή που έχει κάθε άνθρωπος έχει και το δικό του κόσμο βιωμάτων. Πάνω στο θεμέλιο λίθο των βιωμάτων της παιδικής ηλικίας χτίζονται όλες οι επόμενες εμπειρίες, οι οποίες δύσκολα τροποποιούνται και διαφοροποιούνται (βλ. Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2003, τη διάκριση "χαρακτήρα" και "προσωπικότητας"). Σύμφωνα με το Ruttner (1969), η κακή αφομοίωση των βιωμάτων δημιουργεί νευρικότητα.

Γι' αυτό η διαδικασία της ένταξης των βιοματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξής τους σε διδακτικές δραστηριότητες, υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής και συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικός - μαθητής). Πρόκειται για μια σχέση που χαρακτηρίζεται ως ισότιμη ανταλλαγή απόψεων, που βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη κάποιων αποφάσεων σχετικών με την προώθηση των σχεδίων και προσπαθειών.

Ο όρος διδασκαλία χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια "παιδαγωγική πράξη" και μπορεί άμεσα να παραπέμπει στη σχολική διδασκαλία, αν και έξω από το σχολείο γίνεται η "φυσική" λεγόμενη διδασκαλία ευκαιριακά και απρογραμμάτιστα (Δερβίσης 1982). Η διδασκαλία πρώτιστα είναι διαπροσωπική επικοινωνία, όπου ένας τουλάχιστο από όσους μετέχουν σ' αυτή τη διαδικασία μετέχει ως δάσκαλος και ένας τουλάχιστο συμμετέχει ως μαθητής. Η διδασκαλία ως διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να ασκείται άμεσα ή έμμεσα, τυπικά ή άτυπα από το δάσκαλο, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή σε συνδυασμό βέβαια με τη συνεχή αλληλεπίδραση τού συνεχώς μεταβαλλόμενου οικολογικού και κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (Μαρκαντώνης 1984). Μεταξύ προγραμματισμένης και ευκαιριακής διδασκαλίας σπουδαιότερη φαίνεται ότι είναι η σχολική διδασκαλία, γιατί θέτει συγκεκριμένους στόχους, τους οποίους προσπαθεί να υλοποιήσει σε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα.

Η διδασκαλία όμως είναι και ένα γεγονός, που έχει χαρακτήρα βιολογικό, πνευματικό και κοινωνικό. Βιολογικό, γιατί ο άνθρωπος "φύσει τοῦ εἰδέναι ὀρέγεται", πνευματικό, γιατί με τη διδασκαλία τρέφεται και λειτουργεί ο νους του ανθρώπου και κοινωνικό, γιατί το σχολείο, όπου κατά βάση διεξάγεται η διδασκαλία, είναι "κοινωνικό ίδρυμα". Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι απορίες και οι προβληματισμοί του παιδιού γίνονται γνώση με τη μεσολάβηση της "παιδαγωγικής πράξης" της διδασκαλίας.

Το σχολείο λοιπόν είναι ο τόπος, όπου γίνεται η "**παιδαγωγική συνάντηση**" του αναπτυσσόμενου με τον ώριμο άνθρωπο, με τον κοινωνικοιστορικοπνευματικό κόσμο και τη φύ-

ση. Στο χώρο των ανθρωπολογικών επιστημών παιδαγωγική συνάντηση σημαίνει την ολική μέθεξη και συγκινησιακή εμπλοκή του ανθρώπου, ως ψυχοβιολογικής και πνευματικής ολότητας, σ' ολόκληρο το πλέγμα των περιβαλλοντικών όρων της κοινότητας, όπου πραγματοποιείται η διδακτική πράξη. Προσδιορίζονται στο χώρο αυτής της συνάντησης οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας αλλά και οι επί μέρους σκοποί των γνωστικών αντικειμένων.

Στην προσέγγιση της βιωματικής διδασκαλίας, η οποία αποτελεί μια διαλεκτική σύνθεση πολλών στοιχείων (π.χ. θεωρία της δραστηριότητας, κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ή κοινωνική δομή, αφηγηματική προσέγγιση, ψυχοδραματικές τεχνικές, μουσικοκινητικές τεχνικές κ.λπ.) οι μαθητές δε μένουν παθητικοί δέκτες των μορφωτικών αγαθών, αλλά συμμετέχουν ενεργά (Πουρκός 1997). Κατασκευάζουν τη γνώση τους ατομικά και κοινωνικά, αφού απαιτείται και συνεργασία για την εξέταση ενός θέματος ή αντικειμένου. Η διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στη μεταφορά γνώσης, αλλά αναπτύσσει την αυτενέργεια, την ελευθερία και την προσωπικότητα.

Ένα από τα σημαντικότερα γνωστικά εργαλεία της Βιωματικής Ψυχοπαιδαγωγικής είναι η έννοια της μεταφοράς και της λειτουργικής εναρμόνισης. Η ψυχοπαιδαγωγική πράξη σ' αυτή την προσέγγιση εργάζεται με όρους αλληλεπίδρασης και συν-ανάπτυξης, γιατί έτσι θεωρείται δυνατή η δημιουργία κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών συνθηκών για τη λειτουργία της μεταφορικής διαδικασίας και των λειτουργικών εναρμονίσεων, με σκοπό να κατορθωθεί η μάθηση και η απόκτηση γνώσεων.

Πρόκειται για μια μη γνωστικιστικά προσανατολισμένη προσέγγιση, μια προσέγγιση προσανατολισμένη από τη βάση της στη δράση και στη δημιουργία νοήματος και σχέσεων επικοινωνίας και ακόμη στη δημιουργία περιβαλλόντων ή πλαισίων δραστηριοποίησης των προσώπων και ζωνών εγγύτερης ανάπτυξης. Στην προσέγγιση αυτή στηρίζεται ιδιαίτερα η διαπροσωπική διάσταση της δημιουργικής μάθησης και γνώσης, καθώς και οι βιωματικές τους συναρτήσεις (Πουρκός 1997, σ. 422). Στο πλαίσιο της διαρκώς αυξανόμενης συνειδητοποίησης από τους διδάσκοντες της ανάγκης για ανανέωση των μεθόδων και των πρακτικών της διδασκαλίας της ιστορίας, η βιωματική διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας είναι δυνατόν να ενισχύσει σημαντικά τη διδακτική σχολική πραγματικότητα της ιστορίας, συμβάλλοντας στην αποσυμφόρησή της από παραδοσιακές συνήθειες (χρονολογίες, απομνημόνευση γεγονότων κλπ).

Δεν περιορίζονται οι μαθητές εδώ στο αναλυτικό πρόγραμμα, αφού τα θέματα της Τοπικής Ιστορίας βρίσκονται κοντά τους και πρέπει να ανακαλυφθούν. Οι ορίζοντες της Τοπικής Ιστορίας φτάνουν μέχρι την παγκόσμια ιστορία, γιατί με τη μελέτη αυτής είναι δυνατό

να αναπτυχθούν δεξιότητες, ώστε ο κάθε μαθητής να κινηθεί σε τομείς δημιουργίας και δημιουργικότητας μέσα και έξω από το σχολείο. Εκείνο που χρειάζεται να εξετάσουμε είναι η συμβολή της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσα από μια βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση.

7.3. Βιωματική διδασκαλία και δημιουργική σκέψη

7.3.1. Από το βίωμα στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Η επιθυμία να αποτελέσουν τα βιώματα των μαθητών αντικείμενο διδακτικής επεξεργασίας αποτελεί κατά κύριο λόγο μια προσπάθεια ενίσχυσης ενός βασικού ζητούμενου στην εκπαίδευση, δηλ. της ατομικής και κοινωνικής αυτονομίας. Η όλη προσπάθεια του σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων, που θα αναλαμβάνουν να καταστήσουν τα βιώματα αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης, είναι πρωταρχικό μέλημα της διεξαγωγής μιας βιωματικής διδασκαλίας. Είναι παραδεκτό ότι πρόγραμμα και διδασκαλία συνδέονται στενά για την παροχή των μορφωτικών αγαθών στο παιδί και ενώ στα παλαιότερα προγράμματα περιλάμβαναν μόνο διδακτέα ύλη (Πασσάκος 1977), τα σύγχρονα προγράμματα περιέχουν απαραίτητα μεθόδους και διδακτικές οδηγίες, τις οποίες, αφού μελετήσει ο διδάσκων, είναι δυνατόν να τις προεκτείνει ή να κινηθεί πλησίον σ' αυτές προκειμένου να διεξάγει μια διδασκαλία. Αυτή και μόνο η αλλαγή δεν εμπλέκει τα βιώματα στη διδασκαλία και σ' αυτό το στόχο μπορεί ο εκπαιδευτικός να κινηθεί από μόνος του. Η διδακτική δράση που χρειάζεται να ακολουθηθεί χωρίζεται σε τρεις επιμέρους φάσεις.

α) Η πρώτη φάση αφορά τις προσπάθειες των μαθητών να μάθουν να μεταφέρουν τους προβληματισμούς τους στο επίκεντρο συζήτησης. Το υλικό που συλλέγεται από τις συζητήσεις αποτελεί έναυσμα για παραπέρα αναζητήσεις και δραστηριότητες.

2) Στη δεύτερη φάση καταβάλλεται προσπάθεια να φανεί ποιες πτυχές του βιώματος αποτελούν τα βασικά στοιχεία αναζήτησης και σε ποιο βαθμό τα στοιχεία αυτά μπορούν να μετατραπούν σε διδακτικές δραστηριότητες μέσα στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα. Βεβαίως υπάρχει τόσο μεγάλη ποικιλία ενδιαφερόντων, που πρακτικά δεν είναι δυνατόν όλα να αποτελέσουν αντικείμενο διδακτικής προσέγγισης. Ωστόσο, υπάρχουν δυο κριτήρια για την επιλογή ενός βιώματος, για το οποίο υπάρχει η πρόθεση να προσεγγιστεί διδακτικά. Το πρώτο κριτήριο είναι η ένταση του προβληματισμού, είναι δηλ. μια κατάσταση που προκαλεί συνεχώς το ενδιαφέρον. Το δεύτερο κριτήριο αναφέρεται στο πόσο ένας προσωπικός προβληματισμός ενός παιδιού μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον και των υπόλοιπων παιδιών,

ώστε μια μεγάλη διδακτική ομάδα να ασχοληθεί μ' αυτό και να διατυπώσει προτάσεις, απόψεις, λύσεις.

3) Η τρίτη φάση είναι η προσπάθεια συγκερασμού των βιωματικών καταστάσεων με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες μπορούν να κινούνται ανάμεσα στη χαλαρή πρόθεση ως προς τα πλαίσια δράσης και να φτάνουν μέχρι τη λεπτομερειακή καταγραφή κάθε επιμέρους κίνησης.

Απαραίτητη προϋπόθεση, για να ζήσει ο μαθητής το βίωμά του, υποστήριξε ο Dewey, αποτελεί η ελευθερία δράσης εργασίας, σκέψης, οργάνωσης και έκφρασης. Η διδακτέα ύλη και η μορφή της διδασκαλίας συνιστούν το ζεύγος διδασκαλία-μάθηση. Ωστόσο η μορφή της διδασκαλίας διαμορφώνει χαρακτήρα από μόνη της και είναι ικανή να ανατρέψει τις όποιες αρνητικές αιχμές των περιεχομένων. Απεναντίας, αντικείμενα διδασκαλίας μετέωρα, σε αντιφατικό διδακτικό κλίμα, παραμένουν κηρύγματα κενά περιεχομένου (Βλ. Δάμιαλη και συνεργ. 1999, Μπακιρτζής 2000).

7.3.2. Από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη δημιουργική σκέψη.

Για την παραδοσιακή Παιδαγωγική η μαθησιακή ικανότητα προάγεται με βάση κάποια υποδειγματικά γνωστικά μοντέλα. Αντίθετα η βιωματική διδασκαλία αντιπαραθέτει ότι δεν αρκεί μόνο να προσφέρουμε κάποιες υποδειγματικές καταστάσεις, αλλά χρειάζεται άσκηση αυτής της ίδιας ικανότητας, που επιτυγχάνεται με την άμεση συμμετοχή του παιδιού σε βιωματικές καταστάσεις. Η άποψη αυτή αντιστοιχεί στις ανάλογες θεωρίες της Ψυχολογίας της Μάθησης, που αναφέρονται στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, δηλαδή στην ικανότητα του ανθρώπου να λύνει προβλήματα (Δάμιαλη και συνεργ. 1999). Η ικανότητα αυτή δεν καλλιεργείται με την παροχή μιας σειράς από αλγόριθμους, αλλά με την ευρετική στρατηγική, δηλ. τη μεθοδική συμπαράσταση του ατόμου να αντεπεξέλθει μόνο του στις ανάγκες μιας προβληματικής κατάστασης.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση, λοιπόν, για να εφαρμοστεί ένα δημιουργικό πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ανάγκη αυτό να συνοδεύεται από "δημιουργική διδασκαλία", δηλαδή διδακτικές ενέργειες που θα βοηθούν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Πώς εννοούνται όμως όλα αυτά;

Η σκέψη εκτελεί τρεις κύριες λειτουργίες. α) **Τη σύλληψη**, που συνίσταται στην ανάκτηση πληροφοριών, που αφορά τη γνωστική αντίληψη, την επαναδραστηριοποίησή τους και την ανεύρεση νέων πληροφοριών. β) **Την παραγωγή**, που συνίσταται στην εφαρμογή των

πληροφοριών για τη χάραξη νέων κατευθύνσεων, για τη δημιουργία νέων πληροφοριών, για την κατασκευή αντικειμένων, ιδεών, τρόπων σκέψης. Η παραγωγή είναι είτε συγκλίνουσα είτε αποκλίνουσα. Συγκλίνουσα είναι, όταν το άτομο στοχεύει σε μια κατεύθυνση, αναζητεί μια και μόνο σωστή και παραδεκτή απάντηση, αλλά αυτό δημιουργεί μια μόνο λύση ενός προβλήματος. Αποκλίνουσα είναι, όταν το άτομο αναζητά πολλούς και διαφορετικούς δρόμους για την επίλυση ενός προβλήματος, πολλές μη καθιερωμένες λύσεις και αναζήτηση νέων κατευθύνσεων, και γ) Την **αξιολόγηση**, που σχετίζεται με τον έλεγχο της καταλληλότητας των νέων σχημάτων σκέψης, ιδεών, κατασκευών κτλ (Καψάλης 1984).

Αν το παραδοσιακό σχολείο θεωρεί ως μέγιστη αποστολή του τον εφοδιασμό των μαθητών με πληθώρα από γνώσεις, για να είναι σε θέση κάποια στιγμή να ανασύρουν κάποιες από τη μνήμη τους προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημά τους, το προοδευτικό σχολείο και η προοδευτική εκπαίδευση θεωρεί αυτή την προσπάθεια μάταιη επιδίωξη και οδηγεί το άτομο να μάθει τον τόπο που αποκτάται η γνώση, να ασκεί δηλ. τις ικανότητες, που θα το οδηγήσουν στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας.

Στα ελληνικά σχολεία τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και η παιδαγωγική που εφαρμόζονται έχουν σχεδιαστεί και επιτελούνται σε σχέση με ένα μέσο όρο, που παραπέμπει στον ιδεατό μαθητή και σε ομοιογενή τάξη. Όμως η ανομοιογένεια στις τάξεις είναι πανταχού παρούσα και διαδεδομένη σε όλα τα σχολεία και αφορά τις εξής παραμέτρους:

1. Την *κοινωνικο-οικονομική* προέλευση. Τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα και διαμορφώνονται ως εκ τούτου διαφορετικές στάσεις, αναπαραστάσεις και προσδοκίες. Αλλά και το σχολείο μεταδίδει ένα σύνολο αξιών, που αναπαράγουν την κρατούσα ιδεολογία της κοινωνίας.
2. Τη *γλώσσα*. Το σχολείο μεταδίδει και νομιμοποιεί μια επίσημη γλώσσα, αγνοώντας ουσιαστικά το γεγονός ότι κάποιοι είναι δυνατόν να είναι φυσικοί ομιλητές μιας διαφορετικής γλωσσικής παραλλαγής και έτσι με αυτό τον τρόπο παραγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής ή τοπικής διαλέκτου, που άμεσα σχετίζονται με την Τοπική Ιστορία.
3. Το *φύλο*. Το σχολείο διαμορφώνει μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια μια ταυτότητα φύλου, που ανταποκρίνεται σε αξιολογική ιεράρχηση φύλου και ικανοτήτων.
4. Τις *ανάγκες*. Στα σχολικά πλαίσια δε δίνεται η ανάλογη σημασία στις επικοινωνιακές, συναισθηματικές, μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή ούτε φυσικά στους ατομικούς ρυθμούς μάθησης, αφού αναγκάζονται οι μαθητές να περατώνουν κάθε κύκλο σπουδών σε ορισμένη ηλικία, ανεξάρτητα, αν κατέχουν ή όχι τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία σπούδασαν.

5. Τις *δεξιότητες*. Κάθε άτομο ανάλογα με το περιβάλλον που ζει αποκτά και άλλου είδους δεξιότητες, με κύριους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση αυτή την οικογένεια και την κοινωνία.

6. Τις *πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Αφορούν την πολιτισμική κληρονομιά και τη θρησκευτική συνείδηση, που έχει κάθε διδασκόμενο άτομο. Κάποιοι ίσως θα προσπαθούσαν να εμπλέξουν και τη διαπολιτισμική αγωγή, καθώς στην όποια χώρα υποδοχής οι μαθητές άλλων εθνικοτήτων δεν κατανοούν πλήρως τη διδασκόμενη γλώσσα.

Η ανομοιογένεια όμως δεν οφείλεται στην ύπαρξη αλλόφωνων και η διαχείριση αυτής της ανομοιογένειας είναι προϋπόθεση του εκπαιδευτικού έργου. Διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μόνο συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών κάτω από την ίδια στέγη, αλλά είναι συνάντηση του προσωπικού πολιτισμικού υπόβαθρου καθενός, που εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία, το οποίο εξ ορισμού είναι ανομοιογενές (Γλύκατζη - Αρβελέρ 2002).

7.4. Η ανάπτυξη του σχεδίου - προτύπου της βιοματικής διδασκαλίας

Καταρχήν φαίνεται να είναι αποδεκτό ότι τα γεγονότα συνέβησαν, όπως συνέβησαν, επομένως δε μπορούν να αλλαχθούν. Δεν μπορεί π.χ. να αλλαχθεί ο τόπος της Μονής Αρκαδίου ή ο χρόνος του ολοκαυτώματός της. Δεν μπορεί να αλλαχθεί η κακομεταχείριση των Κρητών από τους Τούρκους ούτε η ίδρυση αστικών κέντρων σε κάποιο χώρο. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα πώς με πράγματα δεδομένα είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί η δημιουργική σκέψη, που σπάει τα δεσμά του δεδομένου, αναζητά το μη συμβατικό, επιδίδεται σε έρευνα, συνθέτει, μετασχηματίζει, καταργεί και αναζητά νέες εκφράσεις; Διερωτάται κανείς, αν μπορεί να υπερνικηθούν αυτά και μέσα από τη σπουδή και τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας να καλλιεργηθεί η δημιουργική σκέψη.

Οι αντιρρήσεις εστιάζονται στα εξής. Αν πράγματι τα ιστορικά δεδομένα δεν έχουν μεταβλητότητα, η ιστορία θα είχε γραφεί μια φορά και δε θα υπήρχε ανάγκη να ξαναγράφεται. Με το πέρασμα του χρόνου ανακαλύπτονται νέα στοιχεία - τεκμήρια, τα οποία χρειάζεται να ενσωματωθούν σε μια νέα διήγηση και έτσι προκύπτει η ανάγκη επανεγγραφής της ιστορίας. Η ιστοριογραφία είναι δημιούργημα του ανθρώπινου νου και ως τέτοιο έχει δεχτεί επιδράσεις από το είδος των ευρημάτων, τις ερμηνείες, τις σκέψεις και το περιβάλλον του συγγραφέα. Άρα η ιστορική αφήγηση, πέρα από τις σταθερές, έχει και μεταβλητές, που εξαρτώνται από το πρόσωπο που γράφει την ιστορία. Κατά συνέπεια ο ιστορικός λόγος είναι λόγος κατασκευασμένος από τον ιστορικό, επομένως η αφήγηση θα μπορούσε να είναι

διαφορετική.

Με αφετηρία ότι ο ιστορικός λόγος μπορεί να είναι διαφορετικός, άρα και δημιουργικός, επιχειρείται η σπουδή ενός θέματος Τοπικής Ιστορίας από την ιστορία της Κρήτης με θέμα: *"Η παρουσίαση της ζωής ενός μαθητή για μια βδομάδα τα τέλη του 19ου αιώνα στην Κρήτη"* (στο Ηράκλειο και Ρέθυμνο αντίστοιχα). Πριν την ανάπτυξη του προτύπου της βιωματικής διδασκαλίας με βάση το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας και με σκοπό τη διαπίστωση του ρόλου αυτής της διαδικασίας για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, είναι χρήσιμο να δοθεί διαγραμματικά η αρχιτεκτονική της πορείας που ακολουθείται και στη συνέχεια θα αναλυθεί η πορεία της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας.

Η πορεία της δημιουργικής σκέψης με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας

ΠΡΟΣΣΕΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

- Αιτιγματική κατάσταση (Αφύπνιση περιέργειας, κίνητρα). Επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους, προβολή βίντεο.
- Αναζήτηση στοιχείων (Έρευνα ιστορική, προσοχή, αντίληψη)
- Βιωματική προσέγγιση (Ενεργοποίηση της φαντασίας).



ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΙΔΕΩΝ

Συνειρμική σύνδεση, διεισδυτικό βλέμμα, ιδεοθύελλα (Brainstorming), δημιουργική επίλυση προβλήματος, συνεκτική μέθοδος, ακροστιχίδα Scampet, μέθοδος πλάγιας σκέψης του De Bono, οπτικοποίηση, δημιουργικά δρώμενα δημιουργικές ερωτήσεις, καταλογογράφηση ιδεών κ.ά.



ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ: ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΗ - ΕΠΩΑΣΗ - ΕΜΠΝΕΥΣΗ- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑ Ή ΘΕΜΑ ΠΡΟΣ ΜΕΛΕΤΗ - ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΑΝΑΛΗΨΗ ΡΟΛΩΝ

ΠΡΟΒΛΗΜΑ

ΕΥΡΕΣΗ
ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

ΕΥΡΕΣΗ
ΙΔΕΩΝ

ΕΥΡΕΣΗ ΛΥΣΕΩΝ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

**ΜΕ ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΕΝΟΣ
ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19ου ΑΙΩΝΑ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ**

Με επινοητικές
παρεμβάσεις
Μαθητών - Δια-
σφάλου



ΝΟΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Έμφαση σε όλες τις συνιστώσες της δημιουργικής σκέψης, καλλιέργεια της νοητικής ευχέρειας, ευελιξίας, της συνθετικής ικανότητας, της ικανότητας μετασχηματισμών κτλ. Συστηματική καλλιέργεια όλων των νοητικών διεργασιών. Ενεργητική απομνημόνευση, μεταγνωστικές δεξιότητες, κατάργηση των αντιληπτικών καθηλώσεων.

ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΩΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

- ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ, ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΩΣΗ
- ΑΝΟΙΓΜΑ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ, ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ
- ΠΕΡΙΕΡΓΕΙΑ, ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ ΜΕ ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
- ΕΠΙΝΟΗΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ
- ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΘΕΣΗ ΕΠΙΜΟΝΗΣ, ΥΠΟΜΟΝΗ, ΑΝΟΧΗ ΣΤΗΝ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΑΣΥΜΜΕΤΡΟ.



ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Οι περιβαλλοντικές δυνάμεις διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του δημιουργικού ατόμου και στη διατήρηση των ικανοτήτων του μέσα στο χρόνο. Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη

- Η παραχώρηση πρωτοβουλιών
- Η ψυχολογική ασφάλεια
- Η ελευθερία έκφρασης
- Η αλληλεπίδραση, συνεργασία, μέθεξη - "ομάδα-ψυχή".

Το σχέδιο εργασίας (project) - Πορεία στη δημιουργική σκέψη

Το σχέδιο εργασίας είναι ένα ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο θέτει το δάσκαλο και τους μαθητές σε διαρκή ερευνητική διαθεσιμότητα. Αναλυτικότερα: Εισάγει τους μαθητές στο χώρο των πληροφοριών, τους δίνει ερεθίσματα, ώστε από τη μια πληροφορία να ανατρέχουν στην άλλη, τη δυνατότητα αναγνώρισης της Τοπικής Ιστορίας ως στοιχείο συνέχειας διαπλοκής παρελθόντος, παρόντος, μέλλοντος, άρα και ως στοιχείο της καθημερινής τους ζωής και της συνθετικής αναδόμησης του ιστορικού λόγου τους.

Με την έννοια αυτή χρειάζεται να καθοριστεί με σαφήνεια το αντικείμενο της έρευνας και να διατεθούν στους μαθητές τα στάδια υλοποίησής του. Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση μιας εβδομάδας της ζωής ενός μαθητή σε Γυμνάσιο της Κρήτης (Ηράκλειο και Ρέθυμνο αντίστοιχα) στα τέλη της Τουρκοκρατίας (τέλη 19ου αι.) στην Κρήτη. Έχει χωριστεί σε πέντε (5) ενότητες που αφορούν τα παρακάτω:

1. Οι θεσμοί στην Κρήτη. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τα εξής: α) Διοίκηση Κρήτης (Γενική διοίκηση, υποδιοικήσεις, πασάδες, αγάδες, δημογέροντες, Μητροπολίτης, γενική συνέλευση, εκπαίδευση, φόροι), β) Σώματα ασφαλείας (στρατός, χωροφυλακή), γ) δικαιοσύνη (είδη δικαστηρίων, δικαστές), γ) Κοινοφελή ταμεία (Κοινοφελές ταμείο, ορφανική τράπεζα, δήμοι), δ) Κοινωνία - επαγγέλματα.

2. Ο θεσμός του Σχολείου.

2.1. Λειτουργία Σχολείων. Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται: α) Προϋποθέσεις και ίδρυση σχολείων (έρευνα για έγγραφα ίδρυσης σχολείων, πρωτοστάτες ίδρυσης σχολείων, πώς το ζητούσαν, τι ενέργειες έκαναν, γιατί επιζητούσαν την ίδρυση σχολείων). β) Σχολικά κτήρια (τι οικήματα χρησιμοποιούνταν ως σχολικά κτήρια, ποια η κατάσταση τους, πώς ήταν οι αίθουσες διδασκαλίας, πώς ο αύλειος χώρος, πώς γινόταν η συντήρησή τους κ.λπ). γ) Βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια - Ελληνικό Σχολείο - Γυμνάσιο, σχολικές γιορτές, αργίες, χρόνος λειτουργίας σχολείων, ειδικότερες αναφορές για το ελληνικό σχολείο, που αντιστοιχούσε στο σημερινό Γυμνάσιο) δ) Μαθήματα - βιβλία - προγράμματα (ονομαστικά τα μαθήματα, προγράμματα, εξετάσεις).

2.2. Οργάνωση Σχολείων. Αντικείμενο μελέτης στην ενότητα αυτή είναι: α) Διδακτικό προσωπικό (προσόντα, φύλο, αμφίεση, χαρακτήρας, καθήκοντα, περιορισμοί), β) Μετεκπαίδευση προσωπικού, γ) Μαθητές (ηλικία, φοίτηση, παιδονομικά μέτρα, καθήκοντα, απουσίες, οικονομικές υποχρεώσεις μαθητών, ποινές), δ) Ωρολόγια προγράμματα (σύνταξη ενός ωρολογίου προγράμματος για μια βδομάδα).

2.3. Οι τρεις πρώτες μέρες της βδομάδας στο σχολείο. (Δευτέρα - Τρίτη - Τετάρτη). Προσπάθεια αναδιήγησης σύμφωνα με τα ιστορικά δεδομένα των υποενοτήτων: α) Η ζωή στο σπίτι (πρωινό ξύπνημα, πρωινό, ενδυμασία). β) Δρομολόγιο για το σχολείο (παρέες, συζητήσεις, τοπωνύμια, ήχοι, περιστατικά στο δρόμο). γ) Στο σχολείο (αύλειος χώρος, παιδονόμος, καθηγητές, συμμαθητές, είσοδος στην αίθουσα, εξέταση, παράδοση, διαλείμματα). δ) Τέλος μαθημάτων (επιστροφή στο σπίτι, συζητήσεις, περιστατικά στο δρόμο). ε) Το σπίτι το μεσημέρι (οι γονείς, οι παππούδες, οι γιαγιάδες, φαγητό, κοινωνικές επισκέψεις, συζητήσεις στο σπίτι, διάβασμα, ύπνος).

2.4. Οι τρεις τελευταίες μέρες της βδομάδας στο σχολείο. (Πέμπτη - Παρασκευή - Σάββατο). Προσπάθεια αναδιήγησης των υποενοτήτων: α) Η ζωή στο σπίτι (πρωινό ξύπνημα, πρωινό, ενδυμασία). β) Δρομολόγιο για το σχολείο (παρέες, συζητήσεις, τοπωνύμια, ήχοι, περιστατικά στο δρόμο). γ) Στο σχολείο (αύλειος χώρος, παιδονόμος, καθηγητές, συμμαθητές, είσοδος στην αίθουσα, εξέταση, παράδοση, διαλείμματα). δ) Τέλος μαθημάτων (επιστροφή στο σπίτι, συζητήσεις, περιστατικά στο δρόμο). ε) Το σπίτι το μεσημέρι (οι γονείς, οι παππούδες, οι γιαγιάδες, φαγητό, κοινωνικές επισκέψεις, συζητήσεις στο σπίτι, κοινωνικά περιστατικά, γιορτή στην περιοχή του σχολείου, εκδηλώσεις, διασκέδαση).

Με το παραπάνω σχέδιο εργασίας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν:

1. Τα προβλήματα των υπόδουλων Κρητών (κοινωνικά - οικονομικά - πολιτικά).
2. Το ρόλο της εκκλησίας για την εν γένει ζωή των χριστιανών.
3. Ιχνηλάτηση του τρόπου ζωής των ανθρώπων και των παιδιών. Σύνδεση των πολιτισμών του τότε και του σήμερα. Προσέγγιση των προβλημάτων, που είχαν οι Κρήτες με τους Τούρκους κατακτητές.
4. Κατανόηση των αξιών, ειδικά της αξίας της ζωής, όπως αυτή μπορεί να κατανοηθεί από τις εκατόμβες θυμάτων κατά τις επαναστάσεις, αλλά και από τις φράσεις των γονέων στους δασκάλους των παιδιών: "-Το κρέας δικό σου δάσκαλε και τα κόκκαλα δικά μου", ή "-Το ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο" ή ακόμα το: "-Όποιος δε δαρθεί δε μαθαίνει".
5. Συλλογή στοιχείων, παρατήρηση, μικροέρευνα πάνω στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων της εποχής.

Όλα τα παραπάνω είναι προφανές ότι διασυνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα και δίνουν τη δυνατότητα να συνδυαστεί το συγκεκριμένο θέμα με τη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων. Τέτοια μαθήματα είναι: Α) Τα Νέα Ελληνικά Κείμενα, απ' όπου μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες (Κονδυλάκης από το: Όταν ήμουν δάσκαλος, Καζαντζάκης από το:

Αναφορά στον Γκρέκο. Λιλίκα Νάκου από το: Η κυρία Ντορεμί κ.ά.). Β) Η μουσική (παραδοσιακή Κρητική μουσική, σκοποί, μαντινάδα, ριζίτικα, θεματική των τραγουδιών). Γ) Η γενική Ιστορία, όπου μπορεί να συνδεθεί η περίοδος με γεγονότα ευρύτερης εμβέλειας.

Κατά την επεξεργασία του "σχεδίου εργασίας" θα δοθεί έμφαση στα παρακάτω:

1. Σε ανακαλυπτικές δραστηριότητες.
2. Σε διαφορετική "θέαση" και θεώρηση των ιστορικών δεδομένων.
3. Στην ανεύρεση στοιχείων
4. Στην ανεύρεση διαφόρων ιδεών
5. Στην αξιολόγησή τους.

Χρειάζεται να επικεντρωθεί η προσπάθεια όσων εμπλέκονται στη διαδικασία σύνταξης του "σχεδίου εργασίας" στα εξής: Στην καλλιέργεια της νοητικής ευχέρειας και της νοητικής ευλυγισίας, στην ικανότητα μετασχηματισμών, στην ικανότητα σύνθεσης. Για να γίνουν όμως αυτά, χρειάζεται να υπάρχει ένα σχολικό περιβάλλον που να δημιουργεί ψυχολογική ασφάλεια, να παραχωρεί πρωτοβουλίες και να υπάρχει αλληλεπίδραση των παραγόντων που εμπλέκονται στην δημιουργία του "σχεδίου εργασίας".

Για να καλλιεργηθεί η νοητική ευχέρεια, η νοητική ευελιξία και η πρωτοτυπία είναι ανάγκη να συνηθίσουν οι μαθητές να θέτουν ερωτήματα προς τον εαυτό τους και τους άλλους, όπως τα παρακάτω:

Τι άλλες χρήσεις θα μπορούσε να έχει αυτό για το οποίο μιλούμε; Πώς μπορεί να ταυτιστεί με τον πολιτισμό, τα γράμματα, την τέχνη, την επιστήμη; Ποιες επιρροές ή επιδράσεις θα μπορούσε να έχει και από πού; Αν μεταβαλόταν η τροπή της Μεγάλης Κρητικής Επανάστασης (1866-69), ποια διαφορά θα υπήρχε στην εκπαίδευση και τη ζωή του μαθητή; Μεταβολή των συναισθημάτων των Τούρκων προς τους Έλληνες και αντίστροφα: Τι θα μπορούσε να συμβεί; Τι θα συνέβαινε, αν έπαιρναν στο στρατό οι Τούρκοι τους Κρήτες σε μεγάλη ηλικία; Αν μειώνονταν οι επαναστάσεις, τι συνέπειες θα υπήρχαν; Αν, αντί για τους Τούρκους, στη θέση τους βρίσκονταν οι Ενετοί, τι θα συνέβαινε; Αν ήταν πρώτοι κατακτητές οι Τούρκοι και ύστερα οι Ενετοί, τι σημασία θα είχε; Αν είχαν κατακτήσει τη μισή Κρήτη οι Ενετοί και την υπόλοιπη οι Τούρκοι, τι θα μπορούσε να είχε συμβεί; (σημερινό παράδειγμα της Κύπρου) κλπ.

ΜΕΡΟΣ Β

ΠΡΑΚΤΙΚΗ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Σύντομη εισαγωγή και προβληματική της έρευνας

α) Εισαγωγικά και αιτιολόγηση για την επιλογή του θέματος

Η δημιουργική σκέψη είναι ένα θέμα. γνωστό από την αρχαιότητα, (ΗΣίοδος, Όμηρος, «Βίβλος», «λοξοί» χρησμοί του Απόλλωνα, Πλάτωνας, Αριστοτέλης). Το μεσαίωνα προβάλλεται ο homo universalis και ο άνθρωπος χειραφετείται. Ανθεί μια ξεχωριστή καλλιτεχνική δράση με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Ντα Βίτσι. Αργότερα υποστηρίζεται ότι η δημιουργική σκέψη πηγάζει από τη φαντασία και την εφευρετικότητα του ατόμου. Το 19^ο αιώνα προβάλλεται η δημιουργική αυτονομία και κυριαρχεί η φαντασία. Με την ψυχολογία του βάρθους δίνεται κυρίαρχη θέση στο id. Η αυθεντία του θεού μπορεί να αντιπαρατεθεί μόνο με τη δημιουργική σκέψη του ανθρώπου. Μετά το 1950 το ενδιαφέρον στράφηκε προς τη σκέψη, η οποία μπορεί να δημιουργήσει νέα δεδομένα σε σχέση με όσα υπάρχουν, που μέχρι τότε θεωρείτο χαρακτηριστικό μόνο των καλλιτεχνών.

Μπορεί να οριστεί τι είναι δημιουργική σκέψη; Όσοι έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό της δημιουργικής σκέψης άλλοι δίνουν έμφαση στο δημιουργικό προϊόν, άλλοι στις δημιουργικές ενέργειες και άλλοι στη δημιουργική προσωπικότητα (*Husen T. - Postlethwaite T. 1985, Σάλα-Δοκουμετζίδου 1996, Ματσαγούρας 1995, Fleenor, Meyers και McCulley 1985, Kirton 1976, 1987, Brophy 1998, Guilford 1967, Getzels 1964, Πασσάκος 1977, Parnes 1967, Μαγνήσαλης 1996 και 2003, Παπαδόπουλος 2002, Roy Webberley και Larry Litt 1987, Κωσταρίδου - Ευκλείδου 1997, Ξανθάκου 1998, Νημά 1998 κ.ά.*).

Δυο ομάδες ψυχολογικών θεωριών κυριαρχούν όσον αφορά τη δημιουργική σκέψη. Η μια θεωρεί τη δημιουργική σκέψη ως ανθρώπινη εμπειρία που **δε μπορεί να αναλυθεί** στα στοιχεία της (Μορφολογικοί, Ανθρωπιστές Ψυχολόγοι), ενώ η άλλη προσανατολίζεται σε μια **εμπειρική προσέγγιση με ανάλυση των στοιχείων της**, για καλύτερη μελέτη (Μπιχεβιοριστές, Ψυχαναλυτικοί, Γνωστικοί και Παραγοντικοί Ψυχολόγοι).

Οι σύγχρονοι επιστήμονες ακολουθούν νέους δρόμους στην αναζήτηση προβληματισμών για τη δημιουργική σκέψη. Τέτοιοι προβληματισμοί είναι οι απόψεις: Της **T. Amabile**, όσων υποστηρίζουν την ύπαρξη **γενικών και ειδικών παραγόντων**, των οπα-

δών που σχετίζουν τη δημιουργικότητα με τη «**θεωρία του χάους**», εκείνων που υποστηρίζουν τη **διάδραση του ατόμου με το περιβάλλον**, επίσης οι απόψεις όσων αφορούν την **οικολογική διάσταση** της δημιουργικότητας και τέλος το μοντέλο «**Geneptore**», που σχετίζεται με τη διερευνητική και παραγωγική δημιουργικότητα. Το γεγονός και μόνο ότι έχουν γίνει πολυάριθμες εργασίες με αντικείμενο τη δημιουργική σκέψη, δείχνει το συνεχές ενδιαφέρον των επιστημόνων σ' αυτόν τον τομέα.

Η δημιουργική σκέψη θεωρείται ότι έχει άμεση σχέση με τη δημιουργική φαντασία, η οποία χαρακτηρίζεται ως μήτρα της. Στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας αναπτύσσει την πρωτοβουλία και το ερευνητικό πνεύμα λύσης διαφόρων προβλημάτων (*Ευαγγέλου 1993, Μαγνήσαλης 1996, Bernnis 1964, Ροντάρι 1994, Finke et al, 1992, Khatena, 1978, Κόρθ 1982*).

Μη δημιουργική είναι μια διδασκαλία η οποία στοχεύει μόνο στην καλλιέργεια της μνήμης με τη συσσώρευση γνώσης αλλά δεν προχωρεί και σε άλλα επίπεδα νοητικής διεργασίας όπως είναι η κατανόηση, η παραγωγή σκέψης και η αξιολόγηση. Οι μαθητές χρειάζεται να ευαισθητοποιούνται με το να ενθαρρύνονται να θέτουν ερωτήματα ανοικτού τύπου (*Πετρουλάκης 1960, Τριλιανός 1991, Παπάς 1985, Βαϊνάς 1998, Ματσαγγούρας 1998, Bloom & Krathwohl 1986, Δημητρόπουλος 1983, Κασσωτάκης 1990, Θεοφυλλίδης 1988, Ματσαγγούρας 1998*).

Στις ερευνητικές προσπάθειες υπάρχουν και διαφωνίες που συνοψίζονται στα εξής: *Στη σχέση IQ και δημιουργικότητας*. Άλλοι δέχονται ότι είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (*Liungman 1980, Getzels και Jackson 1962, Wallach και Kogan 1962*) άλλοι ότι σχετίζονται και άλλοι ότι έχουν σχέση μέχρι ενός σημείου (*Torrance, Mackinnon, Θεοχαρόπουλος 1993*).

Στη σχέση φύλου και δημιουργικότητας. Ως προς το φύλο και τη δημιουργικότητα δεν έχουν βρεθεί σημαντικές διαφορές. Όμως κάποιοι μελετητές ισχυρίζονται ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα, επειδή έχουν τάση επινόησης, χρησιμοποιούν λεπτομέρειες και έχουν μεγαλύτερη πληρότητα και ολοκλήρωση στις ιδέες τους (*Μαγνήσαλης, Δερβίσης*). Κάποιοι άλλοι δέχονται το αντίθετο (*Νημά 1996, Torrance 1959, Μαγνήσαλης 1996*).

Στη σχέση ηλικίας και δημιουργικότητας. Σχετικά με τον παράγοντα ηλικία και το ρόλο του αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη έχουν αναπτυχθεί διάφορες απόψεις.

Σύμφωνα με αυτές η δημιουργική σκέψη μπορεί: α) *Να μη σχετίζεται καθόλου με την ηλικία*, β) *Να σχετίζεται με τη μικρή ηλικία*, γ) *Να σχετίζεται με τη μεσαία ηλικία*, δ) *Να σχετίζεται με τη μεγάλη ηλικία* (Μπρενγκιέ 1978, Prince, De Bono, Bostico 1973, Πασσάκος 1975, Μαγνήσαλης 1996, Δερβίσης 1998).

Μολονότι ότι δημιουργικές ιδέες ή έργα έχουν γίνει αποδεκτά, εντούτοις δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τη φύση και τις μορφές της δημιουργικής σκέψης. Οι ορισμοί διαφέρουν, οι τρόποι εντοπισμού διαφέρουν, οι θεωρίες διαφέρουν, οι δοκιμασίες (τεστ) ανίχνευσης διαφέρουν, οι ερευνητικές μέθοδοι και τα αποτελέσματα διαφέρουν. Συμφωνία υπάρχει μόνο στο ότι αποτελεί την ύψιστη βαθμίδα της ανθρώπινης νόησης (Getzels 1985, Νημά 1999), ότι υπάρχει "δυνάμει" σ' όλους τους ανθρώπους (Roy Webberley & Larry Litt, 1987), δε διδάσκεται εξ αρχής όπως π.χ. συμβαίνει με την εκμάθηση λ.χ. της υπόδησης κτλ. και είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί.

Με τις ταχύτητες της σύγχρονης εποχής η γνώση ξεπερνιέται πολύ γρήγορα. Γι' αυτό είναι απαραίτητος ο δημιουργικός νους να δίδει νέες διεξόδους στην ανθρώπινη σκέψη, ώστε να αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιτυχία τα προβλήματα. Η δημιουργική σκέψη δημιουργεί νέες οπτικές για την επίλυση των προβλημάτων και αντιμετώπισης της εκάστοτε προβληματικής κατάστασης από μια νέα οπτική θέαση. Πώς μπορεί να γίνει αυτό με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας;

Τα γεγονότα είναι ανθρώπινες πράξεις του παρελθόντος που θεωρητικά δε μπορεί να αλλάξουν. Το παρελθόν είναι δεδομένο και τίποτε στο μέλλον δε μπορεί να το αλλάξει, ενώ η δημιουργική σκέψη βασίζεται στην αλλαγή, στο διαφορετικό. Όμως εκείνο που μπορεί να αλλάξει είναι οι γνώσεις για το παρελθόν, αλλά αυτό γίνεται προοδευτικά. Ακολουθείται έτσι μια διαδικασία συνεχούς μεταμόρφωσης και τελειοποίησής του.

Αλλάζοντας οι ιστορικές γνώσεις με την προσθήκη νέων ιστορικών δεδομένων, οδηγείται η σκέψη σε διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες. Αυτό όμως συνιστά ασφαλώς μια αλλαγή ιστορικής εξιστόρησης, συνιστά πορεία για προσφορά κάτι διαφορετικού, συνιστά πορεία στη δημιουργική σκέψη.

Η Τοπική Ιστορία ως ιστορική διήγηση για να αποδοθεί απαιτείται κατασκευή και δημιουργία λόγου, αλλά ο δημιουργικός λόγος και το γράψιμο είναι προϊόντα δημιουργικής σκέψης (βλ. Ξανθάκου, Timbal-Duclaux). Η μακρόχρονη ενασχόλησή μας με την Τοπική Ιστορία της Κρήτης σε επίπεδο έρευνας και συγγραφής οδήγησε στη σκέψη ότι

είναι ένας γνωστικός χώρος μέσα από τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη, πράγμα που επιχειρείται να ερευνηθεί με την παρούσα μελέτη.

β) Σύντομη παρουσίαση της προβληματικής με αναφορά σε προηγούμενες σχετικές έρευνες

Τόσο διεθνώς, όσο και την Ελλάδα, υπάρχει μια εντατικοποίηση στην έρευνα της δημιουργικότητας και αυτό προφανώς υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις που έχουν δοθεί δεν έχουν ικανοποιήσει πλήρως τα ερωτήματα που έχουν υποβληθεί αναφορικά με το φαινόμενο της δημιουργικής σκέψης. Με το φαινόμενο αυτό ασχολήθηκαν οι: *Guilford (1967)*, *Getzels - Jackson (1962)*, *Wallach - Kogan (1965)*, *Haddon - Lytton (1968)*, *Oglivie, Massiallas - Zevin (1975)*, *Sternberg R. (1998)*, *M. Runco (1991)*. Άλλοι έχουν συσχετίσει τη δημιουργικότητα με την τέχνη (*Shirrmacher*), την προσωπικότητα (*Roe, Mackinnon, Kris κ.λπ.*). Από ελληνικής πλευράς μελέτησαν τη δημιουργική σκέψη οι: *Λαζαρίδης (1971)*, *Μαρμαρινός (1974)*, *Πασσάκος (1977)*, *Χαραλαμπίδης (1981)*, *Ματεζόφκυ - Νικόλτσου (1992)*, *Σαβαΐδου - Καμπουροπούλου (1998)*, *Ξανθάκου (1998)*, *Δερβίσης Σ. (1998)*, *Νημά Ε. (1999)*.

Από τις έρευνες λίγες συσχετίζουν τη δημιουργική σκέψη με όχημα ένα γνωστικό αντικείμενο και αυτό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δυο άρθρα σε περιοδικά σχετίζουν τις διαδικασίες μελέτης ή τα τεστ με την ιστορία *Κοκκίνης (2002)* και *Diakidou-Spanoudis (2002)*. Με την Τοπική Ιστορία, από ότι τουλάχιστον είναι γνωστό καμιά μελέτη δε συσχετίζει, ούτε εξετάζει το ρόλο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης. Αυτό το κενό φιλοδοξεί να καλύψει η προς εκπόνηση εργασία.

Από πλευράς μας το ενδιαφέρον για την Τοπική Ιστορία είναι πρώιμο και η ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία της Κρήτης είναι διαρκής. Δόθηκε η ευκαιρία από τον προσανατολισμό αυτό να διαπιστωθεί ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό στην περιοχή αυτού του γνωστικού αντικειμένου αναφορικά με το συσχετισμό της Τοπικής Ιστορίας με τη δημιουργική σκέψη. Οι ερευνητικές εργασίες, σε ό,τι αφορά τη δημιουργική σκέψη δεν είναι βέβαια λίγες, αλλά δεν αναφέρεται καμία στη σχέση της με την Τοπική Ιστορία, πράγμα που γίνεται στην παρούσα μελέτη. Επιχειρείται έτσι να καλυφθεί αυτό το βιβλιογραφικό κενό.

Οι περισσότερες εργασίες στα ελληνικά με αντικείμενο τη μελέτη της δημιουργικής σκέψης εστιάζονται στο χώρο της προσχολικής αγωγής ή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορούν να καταταχθούν σε εκείνες που απλά συσχετίζουν τη δημιουργική σκέψη με κάποιο παράγοντα όπως: την οικογένεια (κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της) και αφορούν παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο (Μαρμαρινός 1978) ή τις σχολικές επιδόσεις στο Γυμνάσιο (Τάρεκ 1994, Καψάλης 1988, Νημά 1996 και 1999). Υπάρχουν και εκείνες όπου εξετάζεται η δημιουργική σκέψη στην εφηβεία γενικότερα (Πασσάκος 1977). Θα πρέπει να συμπεριληφθούν στις πρόσφατες έρευνες πάνω στη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη και εργασίες σε πρακτικά συνεδρίων (Παπαδόπουλος Ν.Γ 2002, Νικολιδάκη 2002, Παυλίδου 2002).

Άλλες έρευνες προτείνουν ότι μέσα από τη διδακτική διαδικασία μπορεί να αναπτυχθεί δημιουργική σκέψη (Χαραλαμπίδης 1981, Ματεζόφκυ 1992, Ξανθάκου 1998, Σαβαΐδου 1998, Δερβίσης 1998). Αναφορικά με τις τελευταίες εργασίες σ' αυτές παρουσιάζονται τα εξής:

Σε διατριβή που εκπονήθηκε από τον Ι. Χαραλαμπίδου το 1981 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα δημιουργικής σκέψης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου με διάφορα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου απ' όπου όμως απουσιάζει το μάθημα της Ιστορίας, αλλά μπορεί να συσχετιστεί με τη Γεωγραφία που εξετάζεται, ως συγγενικό μάθημα. Στη διατριβή αυτή διαπιστώνονται τα εξής: 1) Η δημιουργική σκέψη μπορεί να αυξηθεί με κατάλληλη αγωγή (μέσω ειδικού προγράμματος για το σκοπό αυτό) και άσκηση. 2) Τα ειδικά μαθήματα «δημιουργικής λύσεως προβλημάτων» μπορούν να αυξήσουν την ικανότητα των παιδιών για παραγωγή χρήσιμων και πρωτότυπων ιδεών 3) Είναι δυνατόν να επέλθουν θετικές διαφοροποιήσεις από το πρόγραμμα σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών 4) Το ποιόν της σκέψης των παιδιών εξαρτάται από το ποιόν των ερωτήσεων του δασκάλου.

Στη διατριβή της Ματεζόφκυ Κ. (1992) θεωρείται ότι η ανάπτυξη των δημιουργικών δραστηριοτήτων του παιδιού προσχολικής ηλικίας σχετίζεται με την τέχνη και ιδιαίτερα με την κατασκευή ψηφιδωτού. Η θέση αυτή μπορεί να διαπιστωθεί από τον τρόπο χρήσης των υλικών εκ μέρους των παιδιών. Έτσι εστιάστηκε η προσπάθεια στον τρόπο χρήσης των υλικών, την τεχνική, τη δεξιοτεχνία, το επίπεδο των αντιληπτικών ικανοτήτων και την πρωτοτυπία από παιδιά νηπιαγωγείου. Συνοψίζονται τα εξής:

- 1) Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αν έρθουν σε επαφή με τις τέχνες (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, καλλιτεχνικά εργαστήρια ή εκθέματα) είναι σε θέση να εκτιμούν να διερευνούν τα υλικά και τις τεχνικές του παρελθόντος.
- 2) Τα παιδιά διαθέτουν περισσότερο χρόνο να πιάσουν και να περιεργαστούν τα υλικά παρά σε οποιαδήποτε άλλη φάση κατασκευής, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση μ αυτά, πριν αρχίσουν να δημιουργούν.
- 3) Οι δημιουργικές δραστηριότητες έκαναν την εμφάνισή τους τόσο κατά το διάστημα της πρακτικής εφαρμογής των υλικών, όσο και την ώρα που τα περιεργάζονταν.

Εξάλλου στη διδακτορική της διατριβή η Γ. Ξανθάκου (1998) συσχετίζεται η διδασκαλία της γλώσσας με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε μαθητές Δημοτικού. Για να επιτευχθεί όμως αυτό χρειάζεται να δημιουργηθούν ειδικές συνθήκες διδασκαλίας προσαρμοσμένες πάνω στο στόχο της έρευνας. Έτσι: 1) Δημιουργείται ειδικό περιβάλλον που ευνοεί την επικοινωνία, 2) Δίνεται έμφαση στη δημιουργική χρήση της γλώσσας, 3) Διαμορφώνονται τα γνωστικά περιεχόμενα, ώστε να δημιουργούν την έφεση στο μαθητή να συμπεριφέρεται ως γλωσσικός δημιουργός 4) Οι γλωσσικές παραγωγές χρειάζεται να βρίσκονται σε ισορροπία ανάμεσα στους γλωσσικούς κανόνες και στην εφευρετική διαφοροποίηση. Τέλος 5) Η εκτίμηση της δημιουργικής σκέψης χρειάζεται να γίνει με ειδική δοκιμασία σε κάθε μάθημα κατασκευασμένη για το σκοπό αυτό. Η ανάπτυξη δηλαδή της δημιουργικής σκέψης με όχημα το γλωσσικό μάθημα χρειάζεται για να προχωρήσει, να βασιστεί πάνω σε ειδικές συνθήκες. Θεωρείται στη μελέτη αυτή ως δημιουργική χρήση της γλώσσας η μεταποίηση, ο μετασχηματισμός, η σύνθεση, ο συνδυασμός των λέξεων με στόχο την παραγωγή ασυνήθιστων γλωσσικών προϊόντων.

Επίσης η έρευνα της Σαβαΐδου – Καμπουροπούλου (1998) αναφέρεται στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και τη δημιουργική σκέψη. Υποστηρίζεται στη μελέτη αυτή ότι μέσα από την καλλιτεχνική εκπαίδευση αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη. Βασίζεται δηλαδή στην παλιά ιδέα ότι η καλλιτεχνική παραγωγή μπορεί να δημιουργήσει νέα δεδομένα. Τα δεδομένα της μελέτης αυτής προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια DM , το ερωτηματολόγιο εξπρεσιονισμού και το ερωτηματολόγιο Ιμπρεσιονισμού – Εξπρεσιονισμού και η ανάλυση που διεξάγεται στη μελέτη αυτή είναι ποιοτική και ποσοτική. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι: 1) Υπάρχει διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου αναφορικά με τα επιμέρους στοιχεία της δημιουργικής σκέψης. 2) Δια-

φοροποιούνται οι μαθητές της πειραματικής ομάδας από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου αναφορικά με την αισθητική τους καλλιέργεια 3) Αποκτούν καλλιτεχνικές γνώσεις χρησιμοποιώντας παράλληλα και την ορολογία της καλλιτεχνικής γλώσσας.

Σε άλλες έρευνες που έχουν γίνει από το Στέργιο Δερβίση 1998 (Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία), από τον Κ. Μαγνήσαλη 1996 και 2003 (Δημιουργική και Δημιουργική σκέψη αντίστοιχα) μας παρέχουν πολύτιμα στοιχεία και Τεχνικές για τη διδακτική διαδικασία που μπορεί να ακολουθηθεί, για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Σε μια μικρή έρευνα γίνεται προσπάθεια από το Σχολικό Σύμβουλο κ. Σ. Κοκκίνη (2001) να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης μέσα από το μάθημα της Ιστορίας και Ψυχοτεχνικών ασκήσεων.

Στις παραπάνω έρευνες γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι επιμέρους παράγοντες που απαρτίζουν και συνιστούν τη δημιουργική σκέψη 1. *Ευχέρεια σκέψης* 2. *Ευελιξία ή ευκαμψία σκέψης* 3. *Πρωτοτυπία σκέψης* 4. *Αναπροσδιορισμός ή Μετασχηματισμός* 5. *Νοητική επεξεργασία* (Guilford) και κατά Torrance: *ευχέρεια* (fluency), *ευελιξία* (flexibility), *πρωτοτυπία* (originality) και *ικανότητα σύνθεσης - επέκτασης* (elaboration). Όμως για να είναι εφικτή η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης των ατόμων βάσει των παραπάνω κριτηρίων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης όπως το περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό).

γ) *Αναφορά στο νέο πεδίο εφαρμογής της έρευνας*

Η γενική ιστορία είναι γνώση δομημένη σε λόγο από τους ιστορικούς, την οποία ο μαθητής χρειάζεται να κατανοήσει και να διηγηθεί. Για να εργαστεί κανείς δημιουργικά με τη γνώση αυτή είναι βέβαιο ότι χρειάζεται να την αποκαθηλώσει και να δημιουργήσει νέα σχήματα. Αυτό όμως δεν είναι εύκολο εγχείρημα επειδή, πατώντας το δρόμο που χάραξαν άλλοι, δεν θα μπορεί να απαγκιστρωθεί από αυτόν και θα επαναλαμβάνει ό,τι έχει ειπωθεί. Έτσι καλείται ο μαθητής να αποστηθίσει αυτή τη γνώση και να την αναπαράγει. Είναι δηλαδή μια τυπική αναπαραγωγική διαδικασία.

Αντίθετα, για την Τοπική Ιστορία δεν υπάρχει συγκεκριμένη γνώση και μέσα από ερευνητικές διαδικασίες των ιστορικών δεδομένων (ευρήματα, έγγραφα, δοχεία, εργαλεία, κτήρια, τοπωνύμια, πρόσωπα κ.λπ.) ο μαθητής καλείται εφαρμόζοντας τις αρχές της ιστορικής επιστήμης να ανιχνεύσει, να εξερευνήσει, να συσχετίσει και να κατασκευάσει

το δικό του ιστορικό λόγο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ανακαλύπτει, δημιουργεί νέα δεδομένα, κατασκευάζει ιστορικές υποθέσεις, αναλύει και συνθέτει ιστορικό λόγο, παράγει δηλαδή ιστορική σκέψη. Η ιστορική σκέψη για να δημιουργηθεί και να αποτυπωθεί σε λόγο χρειάζεται το άτομο να χρησιμοποιήσει δημιουργική σκέψη, άρα υπάρχει αλληλεπίδραση ιστορικής και δημιουργικής σκέψης. Με χρήση ιστορικής σε δημιουργική σκέψη και αντίστροφα, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, αφού κάθε τι που χρησιμοποιείται αναπτύσσεται (όπως π.χ. Γλώσσα, Κινητικές Δεξιότητες, καλλιτεχνικές δεξιότητες κ.ά.).

Εξάλλου, η θεματολογία της Τοπικής Ιστορίας καλύπτει όλο τον κοινωνικό χώρο του ανθρώπου πράγμα που είναι αδύνατο να συμβεί με τη γενική ιστορία. Έτσι η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας πλησιάζει περισσότερο τις κοινωνικές επιστήμες, παρά τις πολιτικοστρατιωτικές, όπως συνήθως γίνεται με τη γενική ιστορία.

Η παρουσίαση της κοινωνικής ζωής, των διατροφικών συνηθειών, της ανάπτυξης ή όχι ενός οικισμού, τα τοπωνύμια, η ιστορία του σχολείου, η κατασκευή των τειχών, η κατασκευή υδραγωγείων, η ανάπτυξη του λιμανιού, η κατασκευή αεροδρομίου ή οι δολιοφθορές σ' αυτά, η εξιστόρηση της διαχρονικής χρήσης των κτηρίων, τα ποτάμια, οι λίμνες, η θρησκεία κ.λπ άπτονται της θεματικής της Τοπικής Ιστορίας. Με τα θέματα αυτά μπορεί να αναληφθεί η δημιουργία και περάτωση ενός σχεδίου εργασίας (Project), το οποίο θα αφορά ένα συγκεκριμένο χώρο ή ένα τόπο. Έτσι μέσα από τη διαδικασία σύνθεσης των ιστορικών δεδομένων θα υπάρξει καλλιέργεια και αύξηση δημιουργικής σκέψης, αφού προηγουμένως ο μαθητής θα έχει εξερευνήσει, θα έχει σκεφτεί νέες οπτικές ιστορικής εξιστόρησης για να δημιουργήσει τον ιστορικό του λόγο.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να δείχτει ότι μέσα από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Τοπικής Ιστορίας καλλιεργείται δημιουργική σκέψη. Η διαφορά της παρούσας εργασίας με προηγούμενες σχετικές εργασίες για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης με όχημα κάποιο γνωστικό αντικείμενο είναι:

A) Η Τοπική Ιστορία, όπως άλλωστε και η γενική ιστορία, είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που συνδυάζει την γλωσσική παραγωγή (εξιστόρηση) με τις ιστορικές πηγές. Για το γνωστικό αντικείμενο της γενικής ιστορίας υπάρχουν βιβλία με ιστορική διήγηση, ενώ για την Τοπική Ιστορία δεν υπάρχει στις περισσότερες των περιπτώσεων ιστορική εξιστόρηση, επομένως δεν υπάρχουν περιορισμοί για την παρουσίαση ενός γεγονότος

μελλοντικά. Υπάρχουν όμως πηγές και μέσα από την έρευνα των πηγών γίνεται προσπάθεια για ιστορική κατανόηση και ιστορική σκέψη. Μέσα από την ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση γίνεται εξιστόρηση θεμάτων Τοπικής Ιστορίας και ταυτόχρονα καλλιεργείται στο άτομο η σύλληψη και η σκέψη της διαφορετικής οπτικής. Η διαφορετική οπτική συνιστά πορεία έκφρασης με λόγο κάτι διαφορετικού από το υπάρχον, συνιστά πορεία στη δημιουργική σκέψη. Έχει ήδηδειχτεί ότι μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη (Ξανθάκου 1998) ύστερα από κατάλληλη διασκευή του γνωστικού αντικειμένου.

Β) Με τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας δε χρειάζεται να δημιουργηθεί κατάλληλο σχολικό κλίμα, όπως έγινε σε άλλες εργασίες. Αυτό δημιουργείται αυτόματα από τη σπουδή του θέματος τη Τοπικής Ιστορίας για τους παρακάτω λόγους: 1. Χρησιμοποιούνται ερευνητικές μέθοδοι που προάγουν την περιέργεια και το διαφέρον του ατόμου, παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη δημιουργική σκέψη και δε χρειάζεται να δημιουργηθούν κατά τη διδασκαλία. 2. Δε σχετίζεται με τη σχολική βαθμολογία, οπότε δεν υπάρχει αναστολή ή φόβος να γίνει κάποιο λάθος και να έχει επίπτωση στη σχολική επίδοση, οπότε τα παιδιά φέρονται πιο ελεύθερα. Κάτι τέτοιο όμως είναι προαπαιτούμενο για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. 3. Οι ερευνητικές μέθοδοι βοηθούν στη συνεργασία των μαθητών και δημιουργούν ένα διαφορετικό από το όλο σχολικό κλίμα. Για τη δημιουργία τέτοιου σχολικού κλίματος με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα χρειάζεται να επινοηθεί, να γίνει τεχνητά, ενώ με τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας αυτό προκύπτει φυσικά. Άρα δημιουργείται σχολικό κλίμα που είναι εγγύτερα προς τη ζωή. Η καλλιέργεια κλίματος ερευνητικής διάθεσης, ο προβληματισμός και η επαναδιατύπωση ιστορικών υποθέσεων, είναι ανάγκη να αποτελούν μέρος μια καλοσχεδιασμένης διαδικασίας. Αυτό επιτυγχάνεται ευκολότερα με το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας.

Γ) Η ιστορική διήγηση θεμάτων Τοπικής Ιστορίας είναι γνώση πρωτογενής, καθώς δεν υπάρχει προηγούμενη γνώση που να σηματοδοτεί την πορεία της ιστορικής διήγησης. Δίνεται έτσι η ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν κάτι νέο, κάτι πρωτότυπο και έτσι προάγεται φυσικά η διαφορετικότητα και η δημιουργική σκέψη. Τα εκάστοτε γεγονότα της γενικής ιστορίας έχουν παρουσιαστεί από διάφορους ιστορικούς όπως τα «είδαν». Η παρουσίασή τους εξαρτάται από τις εφευρετικές διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν, τη διερεύνηση και το συσχετισμό με άλλα ιστορικά στοιχεία, από τα ερωτή-

ματα και τις απαντήσεις που έδωσαν για να κατασκευάσουν τον ιστορικό λόγο. Συμβαίνει ο ίδιος ιστορικός ή κάποιο άλλο άτομο προσεγγίζοντάς τα στοιχεία αυτά σε άλλη χρονική στιγμή από μια διαφορετική οπτική θέαση, που θα του παρέχουν οι νεότερες πηγές, να τα «δει» διαφοροποιημένα. Αυτή η διαφοροποίηση συνιστά μια αλλαγή ιστορικής εξιστόρησης και διαδικασία συγχρόνως προς τη δημιουργική σκέψη.

Η διαφορετική θέαση των γεγονότων και η διαφορετική εξιστόρηση επιζητείται να διερευνηθεί μέσα από την παρούσα μελέτη. Η Τοπική Ιστορία είναι ένας «γνωστικός χώρος» στον οποίο οι μαθητές θα κινηθούν με όρεξη, ευχέρεια και ενδιαφέρον, επειδή τίγονται ζητήματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων τους, βρίσκονται στο δικό τους περιβάλλον και ίσως έχει εμπλακεί σ' αυτά η ίδια η οικογένειά τους ή φιλικά και γνωστά τους πρόσωπα. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα γνωστικό χώρο που βρίσκεται κοντά στο μαθητή και θα μπορούσε να προσεγγιστεί βιωματικά. Είναι ένα αντικείμενο, που για να αποδοθεί απαιτείται κατασκευή και δημιουργία λόγου, και όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω ο δημιουργικός λόγος γραπτός ή προφορικός είναι προϊόν της δημιουργικής σκέψης.

Δ) Θεωρείται ότι τα ιστορικά γεγονότα είναι ανθρώπινες πράξεις που δε μεταβάλλονται, το μέλλον δε μπορεί να αλλάξει εκείνο που έγινε στο παρελθόν, ενώ η δημιουργική σκέψη βασίζεται στην αλλαγή, στο διαφορετικό. Αυτό εν μέρει είναι ορθό γιατί τα γεγονότα «αυτά καθαυτά» μπορεί να μην αλλάζουν, όμως μπορεί να αλλάξει ο τρόπος ερμηνείας και παρουσιάσής τους. Όπως σημειώθηκε και στο θεωρητικό μέρος «Το παρελθόν είναι δεδομένο και τίποτε στο μέλλον δε μπορεί να το αλλάξει. Η γνώση όμως του παρελθόντος είναι κάτι το προοδευτικό, το οποίο βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς μεταμόρφωσης και τελειοποίησης». Εκείνο δηλαδή που μπορεί να αλλάξει είναι οι γνώσεις για το παρελθόν, δηλαδή το ιστορικό παρελθόν και όχι το παρελθόν αυτό καθαυτό. Εφόσον υπάρξουν κάποια νέα δεδομένα ή εξεταστούν τα υπάρχοντα με νέα οπτική, οι γνώσεις θα αλλάζουν και θα οδηγηθεί το άτομο σε διαφορετικές ερμηνείες.

Κάθε φορά που το άτομο μαθαίνει και ύστερα δημιουργεί γίνεται μια διαδικασία εσωτερικής μεταμόρφωσης και αυτό είναι ίσως η μεγαλύτερη περιπέτεια στη ζωή. Ζώντας κάτι καινούργιο αλλάζει, δεν είναι «ο παλιός εαυτός», τίποτε δεν είναι μέσα του όπως προηγουμένως, διότι γεύεται κάτι το διαφορετικό.

Μέχρι σήμερα η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο απ' ό τι γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφική αναδίφηση δεν έχει αντιμετωπιστεί. Ενώ έχουν γίνει έρευνες που σχετίζονται με: δημιουργική σκέψη και γενική σχολική επίδοση, ή Εικαστικά ή Γλώσσα δεν έχει γίνει κάτι ανάλογο με την Τοπική Ιστορία, που είναι και αυτή γλωσσικό μάθημα, άρα απαιτεί κατασκευή λόγου. Έτσι, αφού δεν υπάρχει σχετική έρευνα πάνω στο θέμα αυτό, η προσπάθεια που επιχειρείται με την παρούσα εργασία μπορεί να χαρακτηριστεί πρωτότυπη.

Το κύριο βάρος δίνεται στην προσπάθεια για διαπίστωση του ρόλου της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης σε μαθητές Γυμνασίου. Η Τοπική Ιστορία είναι ένα μάθημα που αντιμετωπίζεται ως μάθημα όχι «του πρέπει να ασχοληθώ με αυτό», αλλά «μ' αρέσει να ασχοληθώ μ' αυτό» γιατί νοηματοδοτεί την προσωπική ζωή του κάθε ατόμου. Το παιδί ευαισθητοποιείται για το περιβάλλον του και τα προβλήματά του και προσπαθεί να δώσει λύσεις στα διάφορα θέματα που ανακύπτουν σ' αυτό, χρησιμοποιώντας τη δημιουργική του σκέψη, παράγοντας πολλές ιδέες, με σκοπό να επιλύσει προβλήματα.

δ) Αναφορά στις μεθόδους με επισημάνσεις των νέων μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν

Σχεδόν όλες οι δοκιμασίες αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης βασίζονται στο παραγοντικό μοντέλο της νοημοσύνης του Guilford καθώς και στα τεστ αποκλίνουσας νόησης που κατασκεύασε ο ίδιος. Τα τεστ του Guilford εξετάζουν συνήθως με γλωσσικά ή οπτικά προβλήματα την **ευχέρεια** ή **ποσότητα ιδεών** (πλήθος ιδεών), την **ευελιξία** (ποιότητα ιδεών), την **πρωτοτυπία** (σπανιότητα ιδεών). Οι δοκιμασίες Torrance έχουν ένα γλωσσικό και ένα οπτικό μέρος. Άλλες δοκιμασίες είναι: το RAT (Remote Associates Test= Τεστ Απόμακρων συνειρμών) των S.A. Mednick & M. T. Mednick και η δοκιμασία των Wallach - Kogan, το οποίο περιέχει ένα γλωσσικό και ένα οπτικό μέρος.

Για την αξιολόγηση των επιδόσεων της δημιουργικής σκέψης είναι ανάγκη να μετρηθούν τα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή: η **ευχέρεια** (fluency), η **ευελιξία** (flexibility), η **πρωτοτυπία** (originality) και ικανότητα **σύνθεσης - επέκτασης** (elaboration). Για τη μέτρηση αυτών έχουν κατασκευαστεί διάφορες δοκιμασίες, όπως του Guilford, τα Minnesota tests κ.ά, των οποίων παραλλαγές έχουν χρησιμοποιηθεί στην ελληνική έρευνα (Χα-

ραλαμπόπουλος, Ξανθάκου). Σε άλλες εργασίες χρησιμοποιήθηκε το τεστ των Wallach - Kogan (Μαρμαρινός, Τάρεκ, Νημά).

Αν δημιουργική χρήση της γλώσσας θεωρείται η μεταποίηση, ο μετασχηματισμός, η σύνθεση, ο συνδυασμός των λέξεων με στόχο την παραγωγή ασυνήθιστων γλωσσικών προϊόντων, δημιουργική χρήση της Τοπικής Ιστορίας μπορεί θεωρηθεί η μεταποίηση, ο μετασχηματισμός, η επανασύνθεση, ο συνδυασμός και η ευέλικτη προσαρμογή των ιστορικών εννοιών και συμβάντων για την παραγωγή πρωτότυπης ή διαφορετικής ιστορικής διήγησης. Τέθηκε δηλαδή ως στόχος σε επίπεδο Τοπικής Ιστορίας η παραγωγή πολλών, ποικίλων και ασυνήθιστων ιστορικών απόψεων, όσον αφορά τις ιστορικές εκφάνσεις μιας περιοχής - τόπου. Έτσι αναπλάθονται ιστορικά συμβάντα αφορώντα τη θρησκευτική, την κοινωνική, τη μαθητική, την αγροτική ζωή, τις τέχνες σε φάσεις ελευθερίας ή υποδούλωσης μιας περιοχής. Δίνονται νέες πρωτότυπες απόψεις για την παραγωγή κάποιων τοπωνυμίων ή απόψεις για την προέλευση κάποιων λέξεων τοπικής διαλέκτου. Τελικά η όλη προσπάθεια τείνει να καταλήξει στη δημιουργία ενός project, το οποίο θα σχετίζεται με διάφορες πτυχές της ιστορίας ενός τόπου (Τοπική Ιστορία), εν προκειμένω της ιστορίας της Κρήτης..

Από πλευράς μεθοδολογίας και διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας, η παρούσα εργασία στηρίζεται στο **μοντέλο** ή αλλιώς **τεχνική διαδικασίας** ή **σχέδιο εργασίας** (project). Με αυτή τη διαδικασία εκπαιδευτικός και μαθητές βρίσκονται σε μια διαρκή ερευνητική διαθεσιμότητα και η παιδαγωγική σχέση βρίσκει πάλι τον αυθεντικό της χαρακτήρα, δηλ. της σκόπιμης συνεργασίας σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να κινούνται σε ένα πλήθος με πληροφορίες, να τις οργανώνουν και να φέρουν σε πέρας ομαδικά πλάνα εργασίας με συγκεκριμένο κάθε φορά αντικείμενο. Οι μαθητές συνθέτουν ιστορικό κείμενο σε μια **νέα νοητική παραγωγή**.

Η μέθοδος ή τεχνική project είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που δίνει έμφαση στην ανακάλυψη και την ερευνητική μάθηση, με σκοπό την επαναδιατύπωση υποθέσεων εργασίας, την συλλογή ανάλυσης και σύνθεσης του ιστορικού υλικού σε νέες κατασκευές και νέες ενδεχόμενα δομές, την κριτική εμπάθυνση και τέλος την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης και την παραγωγή ιστορικής γνώσης. Τελικά μέσα από τη διαδικασία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη πράγμα που επιζητείται να ανιχνευθεί.

Στη μελέτη αυτή, αφού τροποποιήθηκε παλαιότερη δοκιμασία δημιουργικής σκέψης, κατασκευάστηκε νέα με διαφορετικά στοιχεία και χρησιμοποιήθηκε για ανίχνευση της αποκλίνουσας νόησης. Δόθηκαν μια άλλη γνωστή από παλαιότερες μελέτες δοκιμασία ανίχνευσης της συγκλίνουσας νόησης, ένα ερωτηματολόγιο κατάταξης μαθημάτων του Γυμνασίου, ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και ένα ερωτηματολόγιο για έλεγχο κάποιων εξωγενών παραγόντων.

Για τη μέτρηση της δημιουργικής σκέψης έγινε τροποποίηση των δοκιμασιών που χρησιμοποιήθηκαν από το Χαραλαμπίδου και την Ξανθάκου με ερωτήσεις που αφορούν και την Τοπική Ιστορία, αλλά χρησιμοποιήθηκε επιπλέον μια ενότητα που αφορά την δημιουργικότητα του Heidelberg Nonverbal test. Αναλυτικά για τον τρόπο μέτρησης και τις δοκιμασίες ακολουθούν στα επόμενα κεφάλαια. Συσχετίζεται επίσης η ενδεχόμενη διαφοροποίηση των επιδόσεων στις δοκιμασίες της δημιουργικής σκέψης με το περιβάλλον του παιδιού, με τις συνθήκες του σπιτιού (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο), με την προσωπικότητα του κ.λπ για να αναδειχθεί ο ρόλος του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας στην καλλιέργεια της δημιουργικής του σκέψης. Ερευνάται ακόμη με ειδικό ερωτηματολόγιο το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα αυτό. Με άλλο ερωτηματολόγιο γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθούν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, όπως τα εκτιμούν οι διδάσκοντες το σχολικό μάθημα της ιστορίας.

Πρωτίστως βέβαια ερευνάται αν πραγματοποιείται καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και δευτερευόντως ελέγχεται αν μέσα από την καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη. Ερευνάται ακόμη το επίπεδο παραγόντων της προσωπικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, αλλά και η αξιολογική κατάταξη του ιστορικού μαθήματος στον αλφαβητικό πίνακα των μαθημάτων του Γυμνασίου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης σε κάποιες μελέτες χρησιμοποιούνται μέθοδοι παραγωγής ιδεών όπως: συνειρμοί, Brainstorming, Πλάγια Σκέψη, δημιουργική επίλυση προβλήματος, ακροστιχίδα Scamper, οπτικοποίηση κ.ά. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν οι παραπάνω μέθοδοι, αλλά έγινε εστίαση στον τύπο των μαθητικών ερωτήσεων με στόχο την επανεκκίνηση άλλων ερωτήσεων (πβ. Massialas – Zevin 1975). Ευνοήθηκαν στην παρούσα μελέτη οι ερωτήσεις αποκλίνοντος τύπου.

Το βάρος δόθηκε κατά τη σπουδή του προς συζήτηση θέματος στη μαθητική ερώτηση. Οι ερωτήσεις ήταν σύμφωνες με τις παραπάνω μεθόδους, αλλά προσαρμοσμένες στο γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας για το θέμα που ήταν για διαπραγμάτευση με τίτλο «Η διήγηση της ζωής για μια βδομάδα ενός μαθητή Γυμνασίου γύρω στα 1880».

Έτσι για παράδειγμα τέθηκαν ερωτήσεις όπως οι παρακάτω:

-Αν ήσουν δέντρο στην αυλή του Σχολείου τι θα άκουγες να λένε οι μαθητές κάτω από τον ίσκιο σου την εποχή που εξετάζεται;

-Ακολουθούσες καθημερινά το ίδιο δρομολόγιο για το Σχολείο σου;

-Αν ήσουν μέρος του τείχους της πόλης τι θα έβλεπες να συμβαίνει γύρω σου;

-Ως παιδονόμος τι συμβουλές ή παρατηρήσεις θα έκανες στους μαθητές; Τι θα πρόσεχες για την καλή λειτουργία του Σχολείου;

-Πως θα ήταν η ζωή στο σπίτι καθημερινά; κ.λπ.

Μετά από τις απαντήσεις που δίνονταν γινόταν ένας σκελετός προκειμένου πάνω σ' αυτόν να οικοδομηθεί η συνολική εργασία που θα παρουσίαζαν οι μαθητές ως ομάδα. Ως τελικός σκοπός θα ήταν να συγγραφεί και να παρουσιαστεί μια εργασία η οποία θα είχε τη σφραγίδα της σκέψης των μαθητών. Ο τελικός σκοπός επιτεύχθηκε, αφού οι μαθητές της πειραματικής ομάδας του κάθε σχολείου που συμμετείχε στη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας παρουσίασαν στο τέλος του χρόνου μια εργασία στο σχολείο τους. Έτσι στους επιμέρους παράγοντες που απαρτίζουν και συνιστούν δημιουργική σκέψη *Νοητική επεξεργασία* (κατά Guilford) και ικανότητα *σύνθεσης - επέκτασης* (κατά Torrance), εδείχθη ότι πραγματοποιήθηκε με τη νοητική σύνθεση του θέματος της Τοπικής Ιστορίας που παρουσιάστηκε από τους μαθητές.

Το πόσο είχε αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη εκ μέρους των μαθητών θα διαπιστωνόταν από τη διαφορά στις επιδόσεις στις δοκιμασίες που συμπλήρωσαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας.

1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η ανάπτυξη και καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης είναι ένα σύγχρονο ψυχοπαιδαγωγικό αίτημα. Το αίτημα αυτό τέθηκε ως στόχος και επιχειρήθηκε μέσα από τη μελέτη και τη σπουδή της τοπικής ιστορίας να δοθούν κάποιες απαντήσεις. Σχεδιάστηκε, για να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα

(curriculum) στο Γυμνάσιο, ένα πρόγραμμα διδασκαλίας και σπουδής στο πλαίσιο του μαθήματος της τοπικής ιστορίας που να έχει ως βάση τις αρχές της δημιουργικής σκέψης, όπως:

1. Την καλλιέργεια όλων των νοητικών λειτουργιών με ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

2. Το σχολικό περιβάλλον που θα επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την ελευθερία έκφρασης, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας.

3. Την επινόηση και εφαρμογή δημιουργικών ιδεών, την ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικών παραγωγής ιδεών.

4. Την ανάπτυξη γνωρισμάτων της δημιουργικής προσωπικότητας, όπως: αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, περιέργεια, επινοητικότητα, προσαρμογή σε νέες καταστάσεις.

Η πραγματοποίηση των παραπάνω αρχών θα συμβάλει σε περαιτέρω ευνοϊκές για τη δημιουργικότητα διαδικασίες, και συγκεκριμένα:

α) Στην ενεργοποίηση της διάθεσης των μαθητών για έρευνα και ανακάλυψη.

Στην προσπάθεια δηλαδή για δημιουργική έρευνα του ιστορικού παρελθόντος, δεδομένου ότι η Τοπική Ιστορία προωθεί σημαντικά την ανακάλυψη με αποτέλεσμα η ιστορική έρευνα και σπουδή να αποβαίνουν σε βιωματικές διαδικασίες και να εκπληρώνεται ο σκοπός τους στην εκπαίδευση.

β) Στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών και την άσκηση της χρήσης τους από μέρος των μαθητών κατά την ανασύνθεση του παρελθόντος σε προφορικό ή γραπτό λόγο με βάση τις αρχές της δημιουργικής σκέψης. Και συγκεκριμένα: 1) Τη νοητική ευχέρεια, 2) Τη νοητική ευελιξία, 3) Την πρωτοτυπία της σκέψης.

γ) Στην αξιολόγηση της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας. Ζητούμενο δηλαδή θα είναι το αν μπορεί αυτό το μάθημα να συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, της σκέψης εκείνης που είναι το μελλοντικό αίτημα της εκπαίδευσης. Ως στόχοι του προγράμματος διδασκαλίας και σπουδής της τοπικής ιστορίας στο Γυμνάσιο τέθηκαν οι παρακάτω:

1. Οι μαθητές να παράγουν προφορικά ή γραπτά, σε ατομική ή ομαδική βάση ποικίλα, ασυνήθιστα, επεξεργασμένα προϊόντα σκέψης, που θα αφορούν την ιστορία του τόπου τους σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

2. Οι μαθητές να αποκτήσουν διερευνητικές στάσεις. Να μην περιορίζονται μόνο σε μια ιδέα-λύση, αλλά να εμμένουν στην παραγωγή και άλλων ιδεών με αναζητήσεις της μορφής: “Πώς αλλιώς;”, “Τι άλλο;”, “Με ποιό τρόπο;”, “Τι θα συνέβαινε αν;”, “Αν ήσουν επικεφαλής ενός γεγονότος πώς θα ενεργούσες για...” κλπ.

3. Οι μαθητές να μην αποκτούν μεμονωμένες γνώσεις τοπικής ιστορίας, αλλά να συλλαμβάνουν έννοιες και να αποκτούν αναπαραστάσεις μέσα στις οποίες θα εντάσσονται και τα τοπικά ιστορικά φαινόμενα-γεγονότα. Στη συνέχεια να προσαρμόζουν τις έννοιες αυτές και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης εμπειρίας ανάλογα με τις παρουσιαζόμενες ανάγκες.

4. Οι μαθητές να αποκτήσουν τεχνικές και να χρησιμοποιούν στρατηγικές με τις οποίες θα χειρίζονται και θα επεξεργάζονται αυτόνομα τα προβλήματα.

5. Οι μαθητές να προσαρμόζουν γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. από τη λογοτεχνία) και να τις χρησιμοποιούν στην τοπική ιστορική παρουσίαση.

1.3. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που θα έχει το πρόγραμμα διδασκαλίας και σπουδής της τοπικής ιστορίας και το ρόλο της βιωματικής διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, ήταν αναγκαίες κάποιες υποθέσεις που θα αφορούσαν την πειραματική επαλήθευση. Οι υποθέσεις τέθηκαν, αφού προηγήθηκε η μελέτη της πλούσιας βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη και αφού λήφθηκαν υπόψη οι σχετικές με το θέμα θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από αυτό το ζήτημα. Μελετήθηκαν επίσης οι εφαρμοσμένες δοκιμασίες (τεστ) δημιουργικότητας σε προγενέστερες μελέτες και αξιολογήθηκαν τα πορίσματά τους.

Στα πλαίσια του μαθήματος της τοπικής ιστορίας επιχειρήθηκε να κατανοηθεί η μεθοδολογία της επιστήμης αυτής. Επίσης να εξευρεθεί ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να επιχειρηθεί η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και η ανάπτυξη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Για έλεγχο της πραγμάτωσης των σκοπών αυτών τέθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

A) Καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη των μαθητών που θα υποστούν τη διδακτική παρέμβαση της βιωματικής σπουδής της τοπικής ιστορίας και θα διαφοροποιηθούν σημαντικά από τους μαθητές που δεν θα υποστούν αυτή την παρέμβαση, ως προς τα κριτήρια δημιουργικής σκέψης, όπως αυτά ορίστηκαν παραπάνω.

Β) Παράλληλα με την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη, η καλλιέργεια της οποίας είναι ένα από τα ζητούμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Γ) Το πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας προάγει ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, όπως: αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, περιέργεια, επινοητικότητα, προσαρμοστικότητα.

Δ) Η ιεράρχηση του μαθήματος της Γενικής Ιστορίας στην αξιολογική κλίμακα των μαθημάτων του Γυμνασίου που αρέσουν περισσότερο στους μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση δείχνει το πόσο επηρεάζει η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην κατεύθυνση αυτή.

Εξετάζεται, αν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και αν μέσα από τη μελέτη και βιωματική διδασκαλία και σπουδή της Τοπικής Ιστορίας, υπάρχει διαφοροποίηση των δυο ομάδων της έρευνας (πειραματικής – ελέγχου) στις επιδόσεις των δοκιμασιών:

Α. Διαφοροποιούνται οι μαθητές των δυο ομάδων μετά από τη σπουδή της τοπικής ιστορίας ως προς:

α) Την νοητική ευχέρεια; Μπορούν να παράγουν οι μαθητές πολλές αντιστοιχίσεις, άρα και ιδέες για ένα ιστορικό γεγονός;

β) α) Την νοητική ευελιξία; Μπορούν να παράγουν οι μαθητές ποικίλες αντιστοιχίσεις, άρα και ιδέες για ένα ιστορικό γεγονός;

γ) Την καλλιέργεια της πρωτοτυπίας στη σκέψη με την παράλληλη ανάπτυξη της ικανότητας σύνθεσης και ανασύνθεσης των ιστορικών δεδομένων. Αποκτούν ικανότητα επεξεργασίας ιστορικών εννοιών και ιδεών, σύνθεσης και ανασύνθεσής τους, που προκύπτουν από την ενασχόληση και τη μελέτη της τοπικής ιστορίας;

δ) Οι αυξημένες ή ελαττωμένες επιδόσεις οφείλονται στην διδακτική παρέμβαση της Τοπικής Ιστορίας ή μήπως οφείλονται και από άλλους παράγοντες όπως: περιβάλλον (σχολικό, οικογενειακό), εξωσχολικές δραστηριότητες, κίνητρα οικογένειας, φύλο, κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο οικογένειας, σχολικές επιδόσεις, σειρά γέννησης;

Β. Καλλιεργείται η κριτική σκέψη, όταν επιδιώκεται η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης; Ειδικότερα:

α) Οι επιδόσεις τους στις δοκιμασίες συγκλίνουσας νόησης που σχετίζονται με την κριτική σκέψη αυξάνονται, βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ή ελαττώνονται σε σχέση με την πρώτη φάση;

β) Η αύξηση της δημιουργικής σκέψης τους είναι δυνατόν να αποβεί σε βάρος της κριτικής τους σκέψης; Εφόσον δηλαδή μέσα από τις επιδόσεις στις δοκιμασίες φαίνεται ότι αναπτύσσεται η αποκλίνουσα νόηση, ελαττώνονται οι επιδόσεις στην συγκλίνουσα νόηση;

Γ. Υπάρχει διαφοροποίηση των δυο ομάδων στην ανάπτυξη της προσωπικότητας ύστερα από τη διδασκαλία και σπουδή της τοπικής ιστορίας ως προς την αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, περιέργεια, επινοητικότητα, προσαρμοστικότητα;

α) Οι επιδόσεις στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που σχετίζονται με ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, ύστερα από τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της τοπικής ιστορίας, σε ποσοτικό επίπεδο αυξάνονται ή ελαττώνονται;

β) Πόσο βελτιώνονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που συνιστούν μια δημιουργική προσωπικότητα παράλληλα με την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης; Προάγονται τα χαρακτηριστικά μόνο των μαθητών που έχουν υψηλή επίδοση στη δοκιμασία αποκλίνουσας σκέψης ή ολόκληρης της ομάδας που έχει υποστεί τη διδακτική παρέμβαση;

Δ. Η σπουδή και η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας συντελεί ώστε το μάθημα της γενικής ιστορίας να ανέλθει υψηλότερα στην προτίμηση των μαθητών, να παραμείνει στα ίδια επίπεδα ή να πέσει αναφορικά με την προτίμηση που είχαν εκδηλώσει πριν την διδακτική παρέμβαση; Ή μήπως αυτό συνέβη μόνο για τους μαθητές που πέτυχαν υψηλές επιδόσεις στη δοκιμασία αποκλίνουσας νόησης;

2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της έρευνας, ως βασική προϋπόθεση για την έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση του ρόλου της βιωματικής διδασκαλίας και σπουδής της τοπικής ιστορίας τέθηκε οι ομάδες που θα επιλεγούν (πειραματική και ελέγχου) να επιλεγούν τυχαία και να είναι κατά το δυνατόν ισοδύναμες. Περιγράφεται αναλυτικά το σκεπτικό για την επιλογή των δυο ομάδων συμμετεχόντων καθώς και την επιλογή των μέσων συλλογής των δεδομένων της παρούσης έρευνας.

2.2. Επιλογή της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται περίπου από 100 μαθητές της τρίτης τάξης του Γυμνασίου που επελέγησαν με τυχαίο τρόπο από τους μαθητές των τμημάτων των πειραματικών Γυμνασίων Ηρακλείου και Ρεθύμνου. Η ηλικία τους είναι ανάμεσα στο 14ο και 15ο έτος και από αυτά περίπου τα μισά απετέλεσαν την πειραματική ομάδα και τα άλλα μισά περίπου την ομάδα ελέγχου. Κάθε ομάδα είχε μαθητές και των δυο φύλων.

Ένας λόγος που το δείγμα των συμμετεχόντων προέρχεται από τα πειραματικά Γυμνάσια Ηρακλείου και Ρεθύμνου είναι ότι μπορούμε να το θεωρήσουμε αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της Κρήτης, ως προς τα χαρακτηριστικά, καθώς προέρχεται από σχολεία δυο μεγάλων αστικών κέντρων. Είναι γνωστό ότι στα πειραματικά σχολεία εγγράφονται οι μαθητές κατόπιν κληρώσεως από ένα μεγαλύτερο αριθμό μαθητών που ζητούν με αίτησή τους να γραφούν σ' αυτά. Οι μαθητές αυτοί δεν αποκλίνουν υποχρεωτικά από το μέσο μαθητικό πληθυσμό της ευρύτερης περιοχής, καθώς έχουν τη δυνατότητα να υποβάλλουν αίτηση και να τύχουν κλήρωσης μαθητές από ολόκληρη την ευρύτερη περιοχή της έδρας του Πειραματικού Γυμνασίου. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η βαθμολογία του απολυτηρίου του Δημοτικού Σχολείου δεν σχετίζεται με το δικαίωμα υποβολής αίτησης για φοίτηση στα Πειραματικά Γυμνάσια, άρα η επιλογή είναι τυχαία.

Ένας άλλος λόγος που προτιμήθηκαν τα Πειραματικά Γυμνάσια ήταν ότι η επέκταση της έρευνας και σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής δεν θα επέτρεπε να επιτευχθεί

ισοδυναμία των ομάδων της έρευνας. Θα ήταν δύσκολο για τον ερευνητή να βρίσκεται ταυτόχρονα σε επαφή με το σχολείο που θα ήταν ισοδύναμο με κάποιο άλλο, προκειμένου να χορηγήσει τις δοκιμασίες ή να πραγματοποιήσει τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της τοπικής ιστορίας, δεδομένου ότι τα σχολεία της μείζονος περιοχής απέχουν πολλά χιλιόμετρα μεταξύ τους. Έτσι, η σε διαφορετικό χρόνο χορήγηση των δοκιμασιών θα επηρέαζε ενδεχομένως τα αποτελέσματα.

Εκείνο που βάρυνε στην επιλογή των πειραματικών σχολείων για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το γεγονός ότι σ' αυτά τα σχολεία φοιτούν μαθητές όχι μόνο από τη γύρω περιοχή του σχολείου, όπως συμβαίνει με τα υπόλοιπα Γυμνάσια, αλλά και από τη μείζονα περιοχή του σχολείου. Έτσι, οι μαθητές των πειραματικών Γυμνασίων προέρχονται και από διάφορα κοινωνικά στρώματα, ενώ σε ένα κοινό σχολείο η πλειοψηφία τους είναι του κοινωνικού στρώματος της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, όπως γεωοικηνοτροφικό, εμπορικό, τουριστικό, εργατικό κ.ά. Τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας είναι πιο αντιπροσωπευτικά με τους μαθητές των πειραματικών σχολείων επειδή το δείγμα τους ανήκει σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και οι ομάδες είναι ισοδύναμες.

2.3. Μέσα συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Στο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, *Η φύση και η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης*, έχουν αναφερθεί οι δοκιμασίες διάγνωσης αυτής της νοητικής ικανότητας. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δυο δοκιμασίες (τεστ) από τις οποίες η μία αφορά την ανίχνευση της δημιουργικής και η άλλη της κριτικής σκέψης. Πρόκειται για παλαιότερες δοκιμασίες (Παρασκευόπουλος & Τσιμπούκης 1970) με τροποποιήσεις που έκανε ο Ι. Χαραλαμπίδης το 1981 για τη διατριβή με θέμα «Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψης (σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου)». Επιπλέον, η Γ. Ξανθάκου στη διδακτορική της διατριβή (1998) με τίτλο: «Η δημιουργικότητα στο Σχολείο» με βάση το μάθημα της γλώσσας εμπλούτισε τη δοκιμασία αποκλίνουσας νόησης. Η δοκιμασία που αφορά την αποκλίνουσα νόηση τροποποιήθηκε και εμπλουτίστηκε, όπως άλλωστε έγινε και με τους προηγούμενους ερευνητές, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ο εμπλουτισμός έγινε, αφού είχε διαπιστωθεί από την έρευνα της Γ. Ξανθάκου (1988, σ. 152) ότι «τα επιπλέον κριτήρια και προσθήκες στο τεστ

συνιστούν σημαντικούς συμπληρωματικούς δείκτες για τη μέτρηση της αποκλίνουσας νόησης».

Αναφέρονται οι δοκιμασίες και τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν:

1. Δοκιμασία συγκλίνουσας νόησης δόθηκε ως έχει στο πρωτότυπο και παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1).

2. Δοκιμασία αποκλίνουσας νόησης, η οποία βρίσκεται ενσωματωμένη στο ως άνω παράρτημα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2), τροποποιήθηκε και εμπλουτίστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Αναλυτικότερα:

α) Στην ενότητα ασυνήθιστες χρήσεις υπήρχαν τρεις επιλογές στο τεστ που χρησιμοποιήθηκε από τον κ. Χαραλαμπόπουλο: η **εφημερίδα**, το **κονσερβοκούτι** και το **τούβλο**. Και οι τρεις επιλογές για αυτή την έρευνα δεν τροποποιήθηκαν.

β) Στην ενότητα συνέπειες υπήρχαν τρεις επιλογές: **Κουφοί**, **κρύο**, **χάπια**. Κι εδώ δεν έγινε τροποποίηση ως προς το πρωτότυπο.

γ) Στην ενότητα τροποποιήσεις αντί της ιστορίας που υπήρχε στη δοκιμασία δόθηκε μια ιστορία που διαδραματίστηκε στην Κρήτη την περίοδο της τουρκοκρατίας (Τοπική Ιστορία της Κρήτης) και ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν όσο το δυνατό **περισσότερους διαφορετικούς τίτλους**.

δ) Για να εξομοιωθεί η δοκιμασία διαπίστωσης της δημιουργικής σκέψης με τη δοκιμασία κριτικής σκέψης προστέθηκε ένας επιπλέον τομέας (module) που σχετίζεται με εικόνα, όπως και στη δοκιμασία της κριτικής σκέψης. Θεωρήθηκε ότι το εικονικό μέρος μιας δοκιμασίας δεν επηρεάζεται από γλωσσικούς ή πολιτισμικούς παράγοντες. Καθ' υπόδειξη του επόπτη καθηγητή κ. Ν. Γ. Παπαδόπουλου έγινε προμήθεια από το πανεπιστήμιο Χαϊλδεβέργης μιας ομάδας μη γλωσσικών τεστ (nonverbaler test) τα οποία και μεταφράστηκαν. Από αυτά επιλέχθηκε (σε συνεννόηση με τον επόπτη της μελέτης καθηγητή κ. Ν. Γ. Παπαδόπουλο) μόνο εκείνο που ήταν συναφές με την εργασία μας και ενσωματώθηκε σ' αυτήν. Έτσι δημιουργήθηκε ένα πλήρες εργαλείο, όμοιο με το τεστ Wallach-Kogan για την διερεύνηση και εκτίμηση της δημιουργικής σκέψης.

Πέρα από τις παραπάνω δοκιμασίες (τεστ) χρησιμοποιήθηκαν και τα εξής ερωτηματολόγια.

1. Ένα ερωτηματολόγιο που αφορά τη γνώμη των διδασκόντων για χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών τους που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Αυτό συμπληρώθηκε **πριν** και **μετά** τη διδακτική παρέμβαση (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).
2. Ένα άλλο ερωτηματολόγιο δόθηκε για να διαπιστωθεί η αξιολογική σειρά που δίνουν οι μαθητές στο μάθημα της ιστορίας και συμπληρώθηκε **πριν** και **μετά** τη βιωματική σπουδή της Τοπικής Ιστορίας (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4).
3. Για να αξιολογηθεί η επίδραση των εξωγενών παραγόντων και των κινήτρων, στην υποβοήθηση ή ανάσχεση της δημιουργικής σκέψης χρησιμοποιήθηκαν επίσης δυο (2) ερωτηματολόγια, ύστερα από υπόδειξη του κ. Νικολόπουλου. Το ένα ερωτηματολόγιο ανιχνεύει δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκε ο μαθητής (οι οποίες σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη όπως ζωγραφική, άθλημα, χορός, εκμάθηση υπολογιστών) και το χρόνο που διέθεσε γι' αυτές. Ερευνά επίσης τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου (αν η διάθεση του είναι εμπόδιο ή παρωθεί στη δημιουργική σκέψη), τη φροντιστηριακή βοήθεια στα μαθήματα, όπως και το είδος των μαθημάτων (θεωρητικά, θετικά, ξένες γλώσσες) αν βοηθούν στην ανάπτυξη ή όχι δημιουργικής σκέψης. Τέλος διερευνάται η πραγματική ανάγκη της φροντιστηριακής βοήθειας (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7).
4. Το άλλο ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους γονείς και έχει στόχο να εκμαιεύσει τα κίνητρα της οικογένειας. Αν δηλαδή δημιουργεί το περιβάλλον όπου αναπτύσσεται το παιδί κίνητρα για ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6). Τα κίνητρα ανιχνεύονται ακόμη από τους στόχους που θέτει η οικογένεια για το μέλλον του παιδιού της. Σχετίζονται με τη γνώμη που έχει για το σχολείο, το ρόλο που νομίζει ότι επιτελεί το σχολείο, την παρώθηση σε ειδικούς τομείς (ένας από αυτούς είναι και η ιστορία), τη διάθεση ή όχι του ελεύθερου χρόνου, τους στόχους για επιτυχία σε ανώτατες σχολές, το μελλοντικό επάγγελμα του παιδιού.
5. Τέλος, συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5) όπου καταγράφονται δημογραφικά στοιχεία, κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο, μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, σχολικές επιδόσεις των μαθητών, το φύλο και η σειρά γέννησης.

2.3.1. Περιγραφή των μέσων συλλογής των δεδομένων

1. Δοκιμασία συγκλίνουσας σκέψης.

Η δοκιμασία συγκλίνουσας σκέψης εφαρμόζεται για τη μέτρηση της κριτικής ικανότητας των μαθητών και αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά την **ταξινόμηση** λέξεων και εικόνων, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά το **μετασχηματισμό** κάποιων λέξεων.

Χρησιμοποιήθηκε στο πρώτο μέρος η **ταξινόμηση λέξεων και εικόνων** και όχι μόνο λέξεων όπως έχει γίνει σε άλλες έρευνες, καθώς η ιστορία είναι συνδυασμός και των δύο. Στην ταξινόμηση λέξεων ή εικόνων βαθμολογούνται: α) Η εύρεση των τεσσάρων ομάδων και β) Η σωστή ταξινόμηση των λέξεων και των εικόνων σε ομάδες. Βαθμολογείται με μια μονάδα κάθε σωστή ταξινόμηση σε λογική ομάδα. Αν η ομάδα είναι ολοκληρωμένη δίδονται επιπλέον δύο μονάδες για κάθε ομάδα.

Στο δεύτερο μέρος που αφορά το **μετασχηματισμό μιας λέξης** σε μια άλλη, υπάρχουν 10 ερωτήσεις. Ο μετασχηματισμός της λέξης είναι επιτυχής, όταν με την αλλαγή ενός μόνο γράμματος κάθε φορά, φτάνει να δώσει κάποιος τη λέξη-στόχο. Βαθμολογείται με μια μονάδα κάθε επιτυχής μετασχηματισμός στην επόμενη λέξη και, αν ολοκληρη η σειρά των λέξεων είναι σωστή, ο βαθμός διπλασιάζεται.

2. Δοκιμασία αποκλίνουσας σκέψης.

A) Το πρώτο μέρος της δοκιμασίας αποκλίνουσας σκέψης εφαρμόζεται για τη μέτρηση της δημιουργικής ικανότητας και αποτελείται από τα εξής ενότητες:

α) **Ασυνήθιστες χρήσεις:** Με αυτή την ενότητα αξιολογούνται η διανοητική ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία σκέψης. Ζητήθηκε από το μαθητή να γράψει όσο το δυνατό διαφορετικές χρήσεις για κάποια αντικείμενα. Ο χρόνος απάντησης είναι 23'.

β) **Συνέπειες:** Σ' αυτή την ενότητα αξιολογούνται η διανοητική ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία σκέψης. Ζητήθηκε από το μαθητή να γράψει όσο το δυνατό περισσότερες διαφορετικές επιπτώσεις που μπορεί να υπάρξουν από την αλλαγή ορισμένων καταστάσεων και συνθηκών. Ο χρόνος απάντησης είναι κι εδώ 23'.

γ) **Ποικίλοι τίτλοι:** Με αυτή την ενότητα αξιολογούνται η διανοητική ευχέρεια και η πρωτοτυπία σκέψης. Στην ενότητα *ποικίλοι τίτλοι* ο μαθητής καλείται να δώσει όσο

το δυνατόν περισσότερους τίτλους σε μια ιστορία, την οποία καλείται να διαβάσει. Ο χρόνος για τη συμπλήρωση ήταν 8'. Η διάρκεια χρόνου, με δεδομένο ότι για τις τρεις επιλογές στις δυο πρώτες ενότητες ήταν 23', εδώ που ήταν μια μόνο επιλογή καθορίστηκε σε 8'.

Για τη μέτρηση της ευχέρειας κάθε έγκυρη απάντηση βαθμολογείται με μία μονάδα. Η συνολική ευχέρεια της σκέψης υπολογίζεται από το άθροισμα της ευχέρειας στις ασυνήθιστες χρήσεις, στις συνέπειες, και στους ποικίλους τίτλους. Ο τρόπος μέτρησης της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας περιγράφεται αναλυτικά στο Παράρτημα 2 της μελέτης. Η συνολική ευελιξία της σκέψης υπολογίζεται από το άθροισμα της ευελιξίας στις ασυνήθιστες χρήσεις και στις συνέπειες. Η συνολική πρωτοτυπία της σκέψης υπολογίζεται από το άθροισμα της πρωτοτυπίας στις ασυνήθιστες χρήσεις, στις συνέπειες και στους ποικίλους τίτλους.

B) Το δεύτερο μέρος (εικονικό) αποτελείται από **τρία σχήματα** που δεν έχουν ολοκληρωθεί και καλούνται οι μαθητές να ολοκληρώσουν όπως νομίζουν, ώστε να προκύψει ένα άλλο σχήμα ή ακόμη να το εμπλουτίσουν με άλλες ομάδες αντικειμένων ή και να συνδέσουν δυο αντικείμενα μεταξύ τους, ώστε να προκύψει ένα ή και τα τρία μαζί. Ο χρόνος απάντησης είναι 5'.

Η βαθμολογία για την κάθε ενέργεια καταγράφεται σε ειδικό πίνακα που είναι ενσωματωμένος και στο τέλος γίνεται άθροιση, από την οποία προκύπτει ένας συνολικός βαθμός (ανώτερο σύνολο 16).

3. Ερωτηματολόγια.

Το *πρώτο ερωτηματολόγιο* δόθηκε να συμπληρωθεί ανώνυμα από τους καθηγητές που διδάσκουν τα υποκείμενα της έρευνάς μας αλλά να δηλώσουν την ειδικότητα και το μάθημα που διδάσκουν. Στόχος είναι να γίνει έλεγχος αν οι καθηγητές που διδάσκουν τους ίδιους μαθητές έχουν παραπλήσια γνώμη για τη δημιουργικότητα ή μη των μαθητών τους ή αν υπάρχει διαφοροποίηση της γνώμης με τα αποτελέσματα των δοκιμασιών. Για κάθε μαθητή ή μαθήτρια αντιστοιχεί και ένα ερωτηματολόγιο και ζητείται να αξιολογήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών δηλαδή **αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, περιέργεια, επινοητικότητα, προσαρμογή σε νέες καταστάσεις**

δηλ. σε ποιο βαθμό νομίζουν ότι έχουν οι μαθητές τους το κάθε χαρακτηριστικό. Οι χαρακτηρισμοί που θα αποδοθούν για το κάθε χαρακτηριστικό είναι αλφαβητικοί: α, β, γ, δ, ε. Η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών με το γράμμα α είναι η υψηλότερη και με το γράμμα ε η χαμηλότερη.

Ζητείται να διαπιστωθεί κατά πόσο σημειώθηκε ή όχι βελτίωση σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών των πειραματικών τάξεων των παραπάνω Γυμνασίων που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, ως αποτέλεσμα του ρόλου που έπαιξε η διδασκαλία και σπουδή της Τοπικής Ιστορίας για την καλλιέργειά της.

Το *δεύτερο ερωτηματολόγιο* συμπληρώθηκε από τους μαθητές με την εξής οδηγία: «Σου δίνονται με αλφαβητική σειρά τα μαθήματα που διδάσκει στο σχολείο. Βάλε στη σειρά προτίμησης όλα τα μαθήματα που διδάσκει στο σχολείο αρχίζοντας από αυτό που σου αρέσει περισσότερο, ύστερα εκείνο που σου αρέσει πιο λίγο κτλ. μέχρι να τελειώσουν τα μαθήματα. Πρόσεξε μην ξεχάσεις κανένα μάθημα.». Στην αξιολογική σειρά των μαθημάτων του Γυμνασίου σημασία για αυτή την έρευνα θα έχει μόνο η θέση που θα καταλαμβάνει το μάθημα της ιστορίας.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου λαμβάναμε υπόψη μας τη **σειρά προτίμησης** μόνο του μαθήματος της Ιστορίας σε συσχετισμό με το μάθημα των Νέων Ελληνικών που διδάσκει ο ίδιος καθηγητής με την ιστορία. Στόχος είναι να διερευνηθεί αν η φύση του μαθήματος ή ο τρόπος διδασκαλίας αναπτύσσουν ή δημιουργούν ανάσχεση για τη δημιουργική σκέψη και αν η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας συσχετίζεται με την σειρά προτίμησης για το μάθημα της Γενικής Ιστορίας

Τα *ερωτηματολόγια εξωγενών παραγόντων και κινήτρων* αποτελούνται από δυο ενότητες. Οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας αποσκοπούν στο να αναφέρουν οι μαθητές επιπλέον δραστηριότητες που ασχολήθηκαν εκτός σχολείου και το χρόνο που διέθεσαν σ' αυτές κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας αποσκοπούν στο να περιγράψουν οι γονείς τα κίνητρα που χρησιμοποιεί η οικογένεια για τη μάθηση και πρόοδο του παιδιού σχετικά με τα μαθήματα του σχολείου ή άλλες δραστηριότητες. Γίνεται προσπάθεια με τα ερωτηματολόγια αυτά να διαπιστωθεί πόσο επέδρασαν οι εξωγενείς δραστηριότητες του μαθητή, το οικογενειακό κλίμα και

ακόμα τα κίνητρα που είχαν δοθεί στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης και πόσο αυτά διαμόρφωσαν την ανάπτυξη δημιουργικής τους σκέψης.

Σε ένα άλλο ερωτηματολόγιο με τίτλο *δημογραφικά στοιχεία* ζητήθηκε να σημειώσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές το σχολείο τους (ως περιβάλλον), το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τις σχολικές τους επιδόσεις, τη σειρά γέννησης, το φύλο και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το επάγγελμα των γονέων τους, παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, με σκοπό να εξεταστούν και σε αυτή τη μελέτη.

2.3.2 Διαδικασία χορήγησης της δοκιμαστικής εφαρμογής

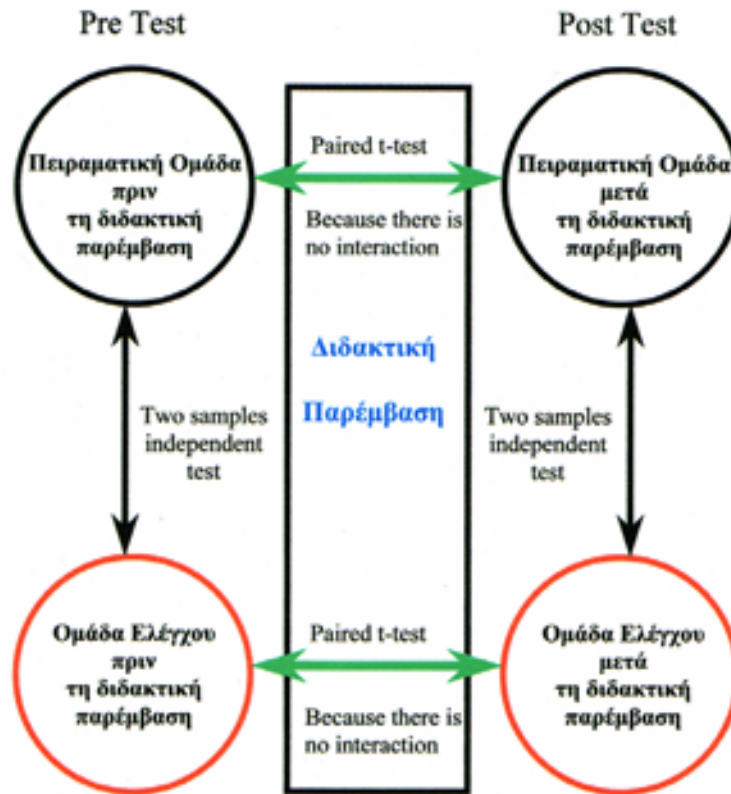
Το σχολικό έτος 2002-2003 πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική εφαρμογή των δοκιμασιών ανίχνευσης δημιουργικής και κριτικής σκέψης στα εξής Γυμνάσια του νομού Ηρακλείου. 1. Καστελλίου (ορεινή γεωργοκτηνοτροφική περιοχή), 2. Μελεσών (ημιορεινή γεωργική περιοχή), 3. Λ. Χερσονήσου (παραθαλάσσια τουριστική περιοχή), 4. 6^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου (αστική περιοχή) με σκοπό να ελαχιστοποιήσουμε τις παραμέτρους που αφορούσαν το μέσο όρο του κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού επιπέδου των οικογενειών των συμμετεχόντων.

Μετά τις διαπιστώσεις που αφορούσαν τις μετρήσεις και τη λειτουργικότητά τους και τις δυσκολίες συμπλήρωσης, αφού έγιναν οι αναγκαίες τροποποιήσεις και συμπληρώσεις σύμφωνα με τις υποδείξεις του επόπτη καθηγητή, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, δόθηκαν για μια μικρή δοκιμαστική («πilotική») εφαρμογή τις τροποποιημένες δοκιμασίες στο Γυμνάσιο Γαζίου Ηρακλείου στην αρχή του σχολικού έτους (Οκτώβριος) 2003-2004. Αφού διαπιστώθηκε ότι οι δοκιμασίες λειτουργούν πλέον καλά προχώρησε η κύρια έρευνα.

2.4. Σχεδιασμός της έρευνας

Για να ελεγχθεί πόσο η δημιουργική σκέψη καλλιεργείται με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας επιλέχθηκε μια ομάδα πειραματική και μια ελέγχου από τα πειραματικά Γυμνάσια Ηρακλείου και Ρεθύμνου. Στην πειραματική ομάδα διδάχτηκε το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στην ελέγχου όχι. Ελέγχθηκαν κατόπιν τα αποτελέσματα των δοκιμα-

σιών που είχαν συμπληρωθεί πριν και μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζεται ο πειραματικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας.



Σχήμα 2.1 Σχεδιασμός της έρευνας.

3. Α΄ ΦΑΣΗ ΚΥΡΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών και των ερωτηματολογίων

Στην αρχή του Σχολικού έτους 2003-04 (τελευταίο δεκαήμερο του Οκτωβρίου) έγινε επίσκεψη στον υπεύθυνο Σχολ. Σύμβουλο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Κρήτης κ. Αντ. Σανουδάκη. Του εκτέθηκε ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και ζητήθηκε άδεια για να εφαρμοστεί στα Πειραματικά Γυμνάσια του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου. Μετά τη χορήγηση της άδειας αυτής έγινε επίσκεψη του ερευνητή στα παραπάνω Γυμνάσια για μια πρώτη γνωριμία με τους συναδέλφους που δίδασκαν στην Γ' Γυμνασίου το μάθημα της Ιστορίας. Μετά από συνεννόηση με τη διεύθυνση των σχολείων και με τους διδάσκοντες αποφασίστηκε η χορήγηση των παραπάνω δοκιμασιών. Ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία.

Στα μέσα του Νοέμβρη έγινε επίσκεψη σε κάθε σχολείο ξεχωριστά. Σε κάθε σχολείο την ίδια μέρα, την ίδια ώρα, δηλαδή ταυτόχρονα, και στον ίδιο χώρο και πριν την έναρξη της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας χορηγήθηκαν οι δοκιμασίες και στις δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Οι ίδιες δοκιμασίες συμπληρώθηκαν μετά τη λήξη των μαθημάτων της σπουδής της Τοπικής Ιστορίας στα μέσα Μαΐου, δηλαδή ένα εξάμηνο μετά από την πρώτη συμπλήρωση και από τους ίδιους μαθητές. Η κάθε δοκιμασία δόθηκε για συμπλήρωση χωρίς διακοπή για όσο χρόνο απαιτήθηκε από την αρχή ως το τέλος. Πρώτα δόθηκε η δοκιμασία της συγκλίνουσας και κατόπιν της αποκλίνουσας νόησης.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και των δοκιμασιών έγινε παρουσία του ερευνητή και του αντίστοιχου καθηγητή που δίδασκε το μάθημα της ιστορίας. Δόθηκε οδηγία στους μαθητές ότι δεν μπορούν να εγκαταλείψουν το χώρο συμπλήρωσης των δοκιμασιών, εφόσον δεν εξαντληθεί ο προβλεπόμενος χρόνος.

Εξηγήθηκε στους μαθητές ότι η έρευνα αυτή έχει μεγάλη σημασία για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και ότι η πρόθυμη συμπλήρωση των δοκιμασιών και των ερωτηματολογίων θα ήταν πολύτιμη. Επισημάνθηκε ακόμη ότι η συμπλήρωση των παραπάνω δοκιμασιών και ερωτηματολογίων με τις όποιες απαντήσεις τους δεν θα έχει ουδεμία επίπτωση και δεν πρόκειται να επηρεάσει την σχολική βαθμολογία.

Ύστερα διανεμήθηκαν οι αναφερόμενες δοκιμασίες με την ίδια σειρά σε όλους τους μαθητές για συμπλήρωση. Αφού έγινε η συμπλήρωσή τους επιστράφηκαν για ταξι-

νόμηση και βαθμολόγηση.

Την ίδια μέρα δόθηκε στους μαθητές να συμπληρώσουν: 1. Ερωτηματολόγιο που αφορούσε τα δημογραφικά και κοινωνικοοικονομικά, το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, τις σχολικές τους επιδόσεις, τη σειρά γέννησης και το φύλο τους. 2. Ερωτηματολόγιο με πίνακα κατάταξης των μαθημάτων του Γυμνασίου σύμφωνα με τη σειρά προτίμησης για το καθένα.

Στη συνέχεια δόθηκε και στους καθηγητές που δίδασκαν την ιστορία (φιλολόγους), αλλά παράλληλα δίδασκαν και άλλα μαθήματα τους ίδιους μαθητές (Αρχαία, Νέα Ελληνικά, Γλώσσα) και βρίσκονταν στην αίθουσα τις περισσότερες ώρες από τους υπόλοιπους καθηγητές να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο και να εκτιμήσουν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών τους.

Το ερωτηματολόγιο που ανιχνεύει τα κίνητρα δόθηκε μέσα σε σφραγισμένο φάκελο να συμπληρωθεί στο σπίτι από τους γονείς κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδής της Τοπικής Ιστορίας και να επιστραφεί. Αντίθετα το ερωτηματολόγιο που αφορά τις δραστηριότητες των μαθητών συμπληρώθηκε από τους ίδιους τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σπουδής της Τοπικής Ιστορίας στο σχολείο.

3.2. Βαθμολόγηση των δοκιμασιών και των ερωτηματολογίων

Η βαθμολόγηση των δοκιμασιών συγκλίνουσας και αποκλίνουσας νόησης έγινε από δυο βαθμολογητές, από τον ίδιο τον ερευνητή και μια βοηθό ψυχολόγο απόφοιτο του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης την κ. Μαρία Ζηρά. Η βαθμολόγηση από δυο βαθμολογητές εξυπηρετούσε για την κάθε δοκιμασία διαφορετικό σκοπό.

3.2.1. Βαθμολόγηση της δοκιμασίας συγκλίνουσας σκέψης

Για να αποφευχθούν σφάλματα κατά τη βαθμολόγηση η δοκιμασία συγκλίνουσας σκέψης βαθμολογήθηκε από δυο βαθμολογητές. Όπου ο βαθμός των βαθμολογητών ήταν διαφορετικός γινόταν από κοινού αναβαθμολόγηση της δοκιμασίας.

3.2.2. Βαθμολόγηση της δοκιμασίας αποκλίνουσας σκέψης

Η βαθμολόγηση της δοκιμασίας αποκλίνουσας νόησης έγινε από δυο βαθμολογητές για να επιτευχθεί μεγαλύτερη αξιοπιστία όσον αφορά τις μετρήσεις της δοκιμασίας

τόσο του γλωσσικού όσο και του μη γλωσσικού μέρους. Υπολογίστηκαν δείκτες συνάφειας r του Pearson μεταξύ των βαθμολογητών για τις μετρήσεις των ερωτήσεων που απαιτούσαν ποιοτική βαθμολόγηση.

Οι συνάφειες ήταν για τη συνολική ευχέρεια $r=0,995$, $p<0,001$, για την ευελιξία $r=0,985$, $p<0,001$. Η συμφωνία μεταξύ των δυο βαθμολογητών θεωρήθηκε πολύ ικανοποιητική. Ως τελική βαθμολογία για την ευχέρεια και την ευελιξία υπολογίστηκε για κάθε μαθητή ο μέσος όρος των δυο βαθμολογητών. Όσον αφορά το μη γλωσσικό μέρος υπάρχει σε κλείδα η βαθμολογία για το κάθε επιμέρους τμήμα της, που φαίνεται στο ενσωματωμένο παράρτημα. Η συνάφεια στη βαθμολογία της μη γλωσσικής δοκιμασίας μεταξύ των δύο βαθμολογητών ήταν $r=0,80$, $p<0,001$ (Βλ. Πίν. 3.1.).

Για να καθοριστεί η πρωτοτυπία των ιδεών χρησιμοποιήσαμε δυο κριτήρια: η **συχνότητα** και η **ποιότητα** μιας ιδέας. Η συχνότητα μετρήθηκε από το πόσο συχνά εμφανίζεται η όποια ιδέα και στις δυο φάσεις. Η ποιότητα εξαρτάται από τη **μοναδικότητα** και την **αξία**. Κάθε μια ιδιότητα απ' αυτές βαθμολογείται από 1-3. Αν η συνολική βαθμολογία είναι πάνω από 5 είναι καλής ποιότητας. Ως **πρωτότυπες χαρακτηρίζονται οι ιδέες** που είναι **χαμηλής συχνότητας** και **καλής ποιότητας** (Πρβ. Χαραλαμπίδης 1981, βλ. και Παράρτημα την αξιολόγηση του γλωσσικού τεστ). Το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο βαθμολογητών ως προς το ποιες ιδέες θεωρούνται πρωτότυπες ήταν 87,4 % (Βλ. πίνακα 3.2.). Ως τελικός βαθμός πρωτοτυπίας ελήφθη μόνο ο συνολικός βαθμός των απαντήσεων που είχαν χαρακτηριστεί ως πρωτότυπες κατόπιν συμφωνίας των δυο βαθμολογητών. Επιλέχθηκαν δηλαδή από κάθε βαθμολογητή οι πρωτότυπες ιδέες σύμφωνα με τα κριτήρια που θεσπίστηκαν και όπου υπήρχε σύμπτωση των βαθμολογητών ως προς την ιδέα, αυτή η ιδέα χαρακτηριζόταν ως πρωτότυπη.

Πίν. 3.1. Συνάφεια βαθμολογητών ως προς τη βαθμολογία της αποκλίνουσας νόησης

Συνάφεια μεταξύ των δύο βαθμολογητών ως προς την:	ΠΙΝ (r του Pearson)	ΜΕΤΑ (r του Pearson)
Ευχέρεια στις χρήσεις	0,991	0,997
Ευελιξία »	0,947	0,997
Ευχέρεια στις συνέπειες	0,977	0,977
Ευχέρεια τίτλων	0,998	0,998
Μη γλωσσική δοκιμασία	0,603	0,841
Συνολική Ευχέρεια		0,995
Συνολική Ευελιξία		0,985
Μη γλωσσική δοκιμασία		0,801

Από τον πίνακα 3.1. φαίνεται ότι και οι δυο βαθμολογητές βαθμολόγησαν με τελείως όμοιο τρόπο καθώς σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις ο δείκτης r Pearson ξεπερνά το 90%.

Πίν. 3.2 Συμφωνία βαθμολογητών ως προς την πρωτοτυπία ιδεών

		Βαθμολογητής Α		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Βαθμολογητής Β	Πρωτότυπη	205	69	274
	Όχι	258	2061	2319
Σύνολο		463	2130	2593

$205+2061 = 2266$ (Συμφωνία σε 2266 επί συνόλου 2593 ιδεών)
Ποσοστό συμφωνίας: 87,4 %

3.2.3. Βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου προσωπικότητας

Για τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου καταγραφής των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη λήφθηκε υπόψη τόσο η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους χαρακτηριστικό, όπως την έδωσαν οι καθηγητές, όσο και η συνολική βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο, που είναι το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών.

3.2.4. Βαθμολόγηση πίνακα κατάταξης των μαθημάτων Γ΄ Γυμνασίου

Στην κατάταξη των μαθημάτων του πίνακα, που αφορούσε τα μαθήματα που αρέσουν και προτιμούν περισσότερο οι μαθητές, αξιολογήθηκε η σειρά που κατέλαβε η Ιστορία σε συσχέτισμό με το μάθημα των Νέων Ελληνικών κειμένων που δίδασκε ο ίδιος εκπαιδευτικός ο οποίος δίδασκε και την Ιστορία. Ο συσχέτισμός έγινε για να ελαχιστοποιηθεί ο παράγοντας «εκπαιδευτικός» για την αξιολογική σειρά του μαθήματος της ιστορίας.

3.2.5. Βαθμολόγηση ερωτηματολογίου δραστηριοτήτων και κινήτρων

Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε για να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς τις εξωσχολικές δραστηριότητες μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, οι οποίες ενδεχομένως να έχουν κάποια επίδραση στην παραγωγική σκέψη (δημιουργική, κριτική) των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών.

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Η Τοπική Ιστορία είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που ικανοποιεί κάποιες συνθήκες απαραίτητες για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης. Αυτές οι συνθήκες είναι οι ακόλουθες.

1. Έρευνα και εξερεύνηση των υπαρχόντων στοιχείων και των πηγών.
2. Ελευθερία κίνησης του μαθητή, αφού δεν υπάρχει ο κίνδυνος του βαθμού.
3. Οι πηγές είναι συγκεκριμένες, ορατές, άμεσα επισκέψιμες και παρατηρήσιμες.

Εντάσσονται στον παραστατικό τους κόσμο και είναι περισσότερο οικείες.

4. Ευκολότερη κατανόηση και συσχετισμός των στοιχείων, αφού αυτά δεν είναι αφηρημένα, αλλά ορατά και άμεσα παρατηρήσιμα από τους μαθητές.

5. Δυνατότητα εύρεσης νέων στοιχείων και διαφοροποίηση της αφήγησης.

6. Ευχέρεια δημιουργίας ιστορικής αφήγησης ως νοητικού προϊόντος των ίδιων των μαθητών και όχι εξαναγκασμός να μάθουν ένα ιστορικό κείμενο που κάποιος άλλος στοιχειοθέτησε.

6. Ικανότητα να βρίσκονται στη θέση των προγόνων τους και να βλέπουν μέσα από τη δική τους ματιά ό,τι ιστορικό δημιούργησαν. Η ικανότητα αυτή, ως ενσυναίσθηση, προσανατολίζει στο να απευθύνουν ερωτήσεις αποκλίνοντος τύπου, να συγκρίνουν την προηγούμενη ζωή των ανθρώπων του τόπου τους με τη σύγχρονη ζωή.

4.2. Σπουδή και θεματολογία διδασκαλιών Τοπικής Ιστορίας

Τα τελευταία χρόνια όλο και διευρύνεται η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στην εκπαίδευση. Παλαιότερα η Τοπική Ιστορία για λόγους πολιτικούς, εθνικούς, κοινωνικούς δεν διδασκόταν στο σχολείο, παρά τις προσπάθειες που είχαν καταβάλει εκπαιδευτικοί, Σχολικοί Σύμβουλοι και Πανεπιστημιακοί. Από το 1995 και εξής διαφαίνεται αλλαγή σε σχέση με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την υπ' αριθμ. 5/1995 πράξη του προτείνει την «πειραματική διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας σε Κρήτη και Θεσ/νίκη». Ο Υπουργός Παιδείας αποδέχτηκε την πράξη του Π.Ι. και με την Φ. 36/723/Γ1/835/20.6.1995 απόφασή του συγκρότησε Ομάδα Εργασίας και κατά νομό εκτελεστικές επιτροπές για την εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων και

συγγραφή βιβλίων. Με την ίδια απόφαση από το ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος της διδασκαλίας της Γενικής Ιστορίας **διατίθενται για την Τοπική Ιστορία 15 ώρες** για κάθε τάξη.

Η διδακτική παρέμβαση έγινε αφού λήφθηκε υπόψη ότι η Τοπική Ιστορία αντλεί τη θεματική της αφενός μεν από την ιστορία του τόπου που διαβιούν οι μαθητές, αφετέρου χρειάζεται το θέμα που θα επιλεγεί να έχει θεματική συνάφεια με τη γενική ιστορία που διδάσκεται στην Γ' τάξη του Γυμνασίου για να γίνει η σπουδή του αβίαστα και φυσικά προκύπτοντας μέσα από τη γενική ιστορία.

Για να επιλεγεί το θέμα σπουδής έγιναν συζητήσεις με τον καθηγητή της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας μέλους της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής της παρούσας εργασίας κ. Λεοντσίνη, το Σχολικό Σύμβουλο φιλολόγων περιφέρειας Κρήτης κ. Αντ. Σανουδάκη, τους διδάσκοντες τη γενική ιστορία, τη διεύθυνση των σχολείων και τους μαθητές. Αποφασίστηκε και τα δυο σχολεία να φέρουν σε πέρας ένα σχέδιο εργασίας που θα ήταν συναφές και σε συνάρτηση με την ύλη της γενικής ιστορίας. Έτσι, αφού λήφθηκαν υπόψη τα παραπάνω, οριστικοποιήθηκε ένας κοινός τίτλος και για τα δυο σχολεία που θα σχετιζόνταν με την εκπαίδευση στην Κρήτη τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ο τίτλος του θέματος ήταν: «**Παρουσίαση της ζωής ενός μαθητή για μια βδομάδα τα τέλη της Τουρκοκρατίας (1880 κ.ε.)**» στο αντίστοιχο σχολείο σε Ηράκλειο και Ρέθυμνο.

Στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος του Γυμνασίου αναφορικά με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας οι εργασίες έγιναν με την παραπάνω μέθοδο. Κατά τη διάρκεια του εξαμήνου χρησιμοποιήθηκε μια διδακτική ώρα κάθε βδομάδα προκειμένου να συζητείται το θέμα της Τοπικής Ιστορίας που απασχολούσε την πειραματική ομάδα.

4.3 Μέθοδος της πειραματικής διδασκαλίας

Η πειραματική διδασκαλία εφαρμόστηκε για να δειχτεί ο ρόλος του γνωστικού αντικειμένου της Τοπικής Ιστορίας σχετικά με την καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης.

Οι διδασκαλίες για την πειραματική ομάδα ξεκίνησαν και στα δυο σχολεία αρχές Δεκεμβρίου του έτους 2003 και τελείωσαν το δεύτερο δεκαήμερο του Μαΐου του έτους

2004, δηλαδή σχεδόν ένα ολόκληρο εξάμηνο. Για την υλοποίηση των διδασκαλιών υιοθετήθηκαν σε γενικές γραμμές οι γενικές επιδιώξεις που αναφέρονται στο βιβλίο του καθηγητή για τη διδασκαλία και σπουδή του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας. Οι επιδιώξεις αυτές αναλυτικότερα είναι: α) Διαρκής και προσεκτική αναζήτηση των κινήτρων της δράσης των ιστορικών προσώπων, β) Η κατανόηση ότι ο πολιτισμός είναι έργο συλλογικής προσπάθειας, γ) Η γνώση ότι τα ιστορικά γεγονότα είναι σχέσεις κινήτρων ιδεών, αναγκών, πράξεων, αντιδράσεων κ.λπ. των ανθρώπων, δ) Οι διάφορες εκφάνσεις του πολιτισμού κάθε κοινωνίας και εποχής απεικονίζουν τον τρόπο έκφρασης και βιοθεωρίας των ανθρώπων, ε) Εισαγωγή στην παράδοση και στα προβλήματα των ανθρώπων του παρελθόντος σε συνδυασμό με τα προβλήματα του παρόντος.

Η σπουδή, η έρευνα, οι διαδικασίες, οι συζητήσεις έγιναν από τον ίδιο τον ερευνητή. Κατά τη διάρκεια της σπουδής παρευρισκόταν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και η καθηγήτρια που δίδασκε τη γενική ιστορία (η κ. Νικάκη για το Πειραματικό Γυμνάσιο Ρεθύμνου και η κ. Καμπουράκη για το Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου).

Στην πειραματική διδασκαλία καταστρώθηκε και εκπονήθηκε ένα διδακτικό σχέδιο το οποίο σεβόταν και εφαρμόζε τις αρχές της δημιουργικής σκέψης. Παραμερίστηκαν εμπόδια όπως φόβος, δειλία, ανασφάλεια εξαιτίας του βαθμού, διαμορφώθηκε δηλαδή κατάλληλο περιβάλλον με σκοπό την αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα (μαθητών – εκπαιδευτικών) με ελευθερία στην έκφραση και υιοθέτηση δημιουργικών διαδικασιών και τεχνικών παραγωγής ιδεών για την καλλιέργεια όλων των νοητικών λειτουργιών. Έμφαση δόθηκε στη παραγωγή σκέψεων και λόγου, με τρόπο ώστε οι μαθητές να παράγουν ιστορική εξιστόρηση προφορική ή γραπτή που να ικανοποιεί το αίτημα της πολύδρομης επεξεργασίας, της ποικιλίας και της διαφορετικότητας.

Αναλυτικότερα κατά τη δημιουργική διδασκαλία στην πειραματική ομάδα τηρήθηκαν τα εξής:

1. Οι μαθησιακοί στόχοι του προγράμματος διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας διατηρήθηκαν και εμπλουτίστηκαν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις αρχές της δημιουργικής διδασκαλίας.
2. Δόθηκε έμφαση στη διαπροσωπική επικοινωνία και ανταλλαγή, στη συνεργασία (ομαδική παραγωγή) και στην ελευθερία έκφρασης (καμιά ιδέα δεν απορ-

ρίπτεται).

3. Παρακινήθηκαν οι μαθητές σε έρευνα και ανακαλυπτικές διαδικασίες, σε παραγωγή ιστορικού λόγου σύμφωνα με τη θέαση και τα ερωτήματα που έθεταν στις πηγές που είχαν υπόψη τους συνδυάζοντας τα δεδομένα με ενσυναίσθηση χρησιμοποιώντας παράλληλα και τη δημιουργική τους φαντασία.
4. Εφαρμόστηκαν τεχνικές όπως για παράδειγμα Brainstorming (Καταιγισμός ιδεών), η λύση ιστορικών προβλημάτων, η χαρτογράφηση ιδεών, ο συνδυασμός δεδομένων, η εφαρμογή ερωτήσεων ανοικτού τύπου, η πλάγια σκέψη, η διεισδυτική ματιά κλπ, διαδικασίες που έχουν περιγραφεί στο κεφάλαιο των τεχνικών παραγωγής ιδεών του θεωρητικού μέρους της παρούσης εργασίας.

4.4. Εισαγωγικό μάθημα

Αρχικά οι μαθητές έπρεπε να εξοικειωθούν με το διδάσκοντα, να υπερκεράσουν κάποια συναισθήματα ανασφάλειας και να εμπλακούν σε διαδικασίες διερεύνησης πάνω σε θέματα Τοπικής Ιστορίας και ευαισθητοποίησης στα προβλήματα που υπάρχουν γύρω μας αφενός και αφετέρου να εκφράσουν τη διαφορετικές απόψεις τους πάνω σε ιστορικά θέματα. Αυτό έγινε με την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής διδάσκοντα – μαθητών και τη δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού, αμοιβαιότητας σχέσεων. Μέσα από αυτό το κλίμα έγινε προσπάθεια να εκφράσουν οι μαθητές ένα πολυδρομικό (προσέγγιση από πολλούς δρόμους) τρόπο κατανόησης του ιστορικού γίνεσθαι και να διαφοροποιηθούν από την άποψη του μονοσήμαντου τρόπου σκέψης της παραγωγής ιστορικού λόγου. Να κατανοήσουν ότι ο ιστορικός λόγος δεν είναι στερεότυπος, αλλά υπόκειται σε μια διαρκή μεταβολή και τροποποίηση, που εξαρτώνται από τις γνώσεις που αποκτά κανείς για το παρελθόν και τον τρόπο που απαντά στα ερωτήματα που του έχουν τεθεί όταν προσπαθεί να διαλευκάνει το παρελθόν.

Πριν ξεκινήσει η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας έγινε ένα εισαγωγικό μάθημα προκειμένου να κατατοπιστούν οι μαθητές περί του τι είναι η δημιουργική σκέψη. Χρησιμοποιήθηκε ειδικό λογισμικό, το Brain Storm, βασισμένο στη μέθοδο ASIT που αφορά τη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης, κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών που φοιτούν στο Γυμνάσιο και μέσα από αυτό δόθηκαν παραδείγματα τόσο από την ιστορία όσο

και από την κοινωνική ζωή του ατόμου.

Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι η δημιουργική σκέψη είναι ένας άλλος, διαφορετικός τρόπος θέασης της κάθε κατάστασης, των γεγονότων, ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης και λύσης προβλημάτων. Έτσι συζητήθηκε ο τρόπος που αντιμετώπισαν καταστάσεις διάφορα ιστορικά πρόσωπα, όπως: Θεμιστοκλής, Αρχιμήδης, Ανθέμιος και Ισίδωρος, Γαλιλαίος, Κολόμβος, Γουτεμβέργιος, Ουρβανός (πυροβόλο), αλλά και άλλα πρόσωπα, όπως οι Έντισον, Φώσπερ (νέος παλμός του άλματος σε ύψος), Αϊνστάιν κ.λπ. Με τη βοήθεια υπολογιστή δόθηκαν με ήχο και εικόνα διάφορα παραδείγματα και κλήθηκαν οι μαθητές να δώσουν τις δικές τους λύσεις επιτόπου στην προβληματική που τους τέθηκε από τη λειτουργία του λογισμικού.

Έγινε κατανοητό ότι τα δημιουργικά άτομα για να δημιουργήσουν ένα νέο μονοπάτι γνώσης ήρθαν αντιμέτωποι με το κατεστημένο της παλιάς γνώσης. Βασανίζοντας το νου τους για να λύσουν ένα πρόβλημα, ακολουθώντας νέους δρόμους γνώσης βρήκαν κάτι το διαφορετικό που σε κάποιες περιπτώσεις ήταν συνένωση παλιάς γνώσης σε νέα μορφή ή ήταν κάτι το εντελώς νέο. Δόθηκαν επίσης κάποια παραδείγματα από την κοινωνική ζωή του ανθρώπου στην προσπάθεια που καταβάλλει καθημερινά για να επιλύσει διάφορα προβλήματα και τους τρόπους που αντιμετωπίζει για την επίλυσή τους. Επισημάνθηκε ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να εργαστεί με δημιουργική σκέψη και να δώσει κάτι το νέο. Έτσι παροτρύνθηκαν οι μαθητές κατά τη σπουδή και την παρουσίαση των ιδεών τους για τη διεξαγωγή του «σχεδίου εργασίας», να διατυπώσουν ελεύθερα τις ιδέες τους, άσχετα αν είναι διαφορετικές από τις άλλες, να μη γίνεται αρνητική κριτική σε καμιά ιδέα, αλλά όλες να συζητούνται στα πλαίσια της παρουσίασης του θέματος που θα τους απασχολήσει. Τονίστηκε ιδιαίτερα η ανάγκη διαλόγου, ερωτήσεων αποκλίνοντος τύπου με σκοπό την επιχειρηματολογία, η τάση για σκέψη του διαφορετικού και η ομοιότητα που υπάρχει στις ερωτήσεις που καταφεύγουμε για να περιγράψουμε ένα ιστορικό γεγονός (Τί, πού, πότε, ποιός, πώς, γιατί) με τις ερωτήσεις που απαιτούνται για την παραγωγή νέων - δημιουργικών προϊόντων. Προσέτι τονίστηκε ότι η όποια ιστορική καταγραφή δεν είναι η τελική που έχει γίνει και συνεχώς νέα στοιχεία που ανακαλύπτονται, αλλάζουν αυτή την ιστορική διήγηση. Πολλές φορές η νέα ιστορική διήγηση είναι δυνατόν να είναι εντελώς διαφορετική από την ήδη υπάρχουσα. Συνεπώς η ιστορική αφήγηση δεν είναι τελική και αλλάζει συνεχώς. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να διερευνηθεί σε βάθος το

εκάστοτε θέμα, να ελεγχθούν τα στοιχεία και μέσα από τα ερωτήματα να διαπιστωθεί αν προκύπτει νέα ιστορική αφήγηση που θα διατυπωθεί με προφορικό ή γραπτό λόγο.

Τελειώνοντας το εισαγωγικό μάθημα ενημερώθηκαν οι μαθητές ότι θα γινόταν συναντήσεις μια ώρα κάθε βδομάδα (θα είχαν σχετική ενημέρωση κάθε φορά από τους καθηγητές τους) μέχρι το τέλος του σχολικού έτους με σκοπό να έρθει σε πέρας με ομάδες εργασίας ένα Project του θέματος που είχε αναληφθεί.

4.5. Το πρώτο μάθημα Τοπικής Ιστορίας

Με τη συνάντηση αυτή άρχισε η σπουδή και η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας με πορεία προς τη δημιουργική σκέψη. Αρχικά έπρεπε να ρυθμιστούν κάποια διαδικαστικά ζητήματα, όπως ο χωρισμός σε ομάδες (χωρίστηκαν σε ομάδες των 5 – 6 ατόμων ανάλογα με το πλήθος της τάξης) και ο χωρισμός του θέματος σε τομείς. Στην κάθε ομάδα «χρεώθηκε» ένας τομέας που η ομάδα θα αναλάμβανε να τον φέρει σε πέρας. Στο τέλος εργαζόμενες όλες μαζί οι ομάδες θα ήταν σε θέση να συνθέσουν τον ιστορικό λόγο της εργασίας.

Κάθε ομάδα περιλάμβανε μαθητές και των δυο φύλων και ένα άτομο από την ομάδα εκτελούσε χρέη γραμματέα. Είχε ένα φάκελο όπου μέσα σ' αυτόν κρατούσε τα ερωτήματα που έθετε κάθε μέλος της ομάδας, τα οποία έθετε υπόψη ολόκληρης της ομάδας καθημερινά. Παράλληλα όμως κρατούσε και τις απαντήσεις που είχαν δώσει οι μαθητές και οι οποίες ανακοινώνονταν στη διάρκεια των συναντήσεών μας. Χρειάζονταν να καθοριστεί με σαφήνεια το αντικείμενο της έρευνας και να διατεθούν στους μαθητές τα στάδια και οι ενότητες υλοποίησής του, πράγμα που έγινε.

Έτσι οι ενότητες που είχαν να επιλέξουν οι ομάδες ήταν:

A) *Οι θεσμοί στην Κρήτη*: Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει την ανεύρεση στοιχείων για τη διοίκηση, για τη θρησκεία, για την εκπαίδευση, για την οικονομία, για την καθημερινή ζωή, τη δικαιοσύνη, τα κοινωφελή ταμεία, τα επαγγέλματα κ.λπ.

B) *Λειτουργία Σχολείων*: Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται η ανεύρεση των προϋποθέσεων για ίδρυση σχολείων (έγγραφα), σχολικά κτήρια, βαθμίδες εκπαίδευσης, γιορτές, αργίες, μαθήματα, προγράμματα, απολυτήρια, μητρώα κ.λπ.

Γ) *Οργάνωση σχολείων*: Διδακτικό προσωπικό, μαθητές, ωρολόγια προγράμματα κ.λπ.

Δ) *Παρουσίαση των τριών πρώτων ημερών* της βδομάδας (Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη).

Ε) *Παρουσίαση των υπολοίπων ημερών* της βδομάδας (Πέμπτη, Παρασκευή, Σάββατο).

Με το παραπάνω πλάνο εργασίας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ερευνήσουν, να μελετήσουν και να συνθέσουν δημιουργικά:

1. Την τουρκική διοίκηση και τα προβλήματα των υπόδουλων Κρητών (πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά).
2. Το ρόλο της εκκλησίας στην εν γένει ζωή των υποδούλων.
3. Ιχνηλάτηση του τρόπου ζωής των ανθρώπων και των παιδιών. Σύγκριση του πολιτισμού του τότε και του σήμερα. Προσέγγιση με δημιουργική φαντασία των προβλημάτων της κοινωνίας, των υπόδουλων, της γυναίκας κ.λπ.
4. Κατανόηση της αξίας της ζωής, όπως αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τις εκατόμβες θυμάτων κατά τις επαναστάσεις ή μέσα από τη φράση του γονιού προς το δάσκαλο με τη φράση: «το κρέας δικό σου και τα κόκαλα δικά μου».
5. Συλλογή στοιχείων, μικροέρευνα, παρατήρηση, απόδοση με διαφορετική αφήγηση ιστορικών στοιχείων που έχουν εξιστορηθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο κ.λπ.

Όλα τα παραπάνω είναι προφανές ότι συνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα και δίνουν τη δυνατότητα συνδυασμού. Έτσι, με την Τοπική Ιστορία γίνεται διασύνδεση της γεωγραφίας, της λογοτεχνίας και ιστοριογραφίας. Η διασύνδεση με τη γεωγραφία είναι απαραίτητη για την κατανόηση του χώρου. Η μελέτη της ιστοριογραφίας απαιτείται για γνώση γενικών στοιχείων που αφορούν τον τόπο και κάποια γεγονότα της περιόδου. Τα νεοελληνικά κείμενα αποβαίνουν πηγή πληροφοριών για το συγκεκριμένο πλάνο εργασίας, όπως π.χ. του Κονδυλάκη «Όταν ήμουν δάσκαλος», του Καζαντζάκη «Αναφορά στο Γκρέκο», Της Λιλίκας Νάκου «Η κυρία Ντορεμί» κ.ά. Επίσης λήφθηκαν υπόψη μελέτες συναφείς με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια για καταγραφή του ιστορικού παρελθόντος με μια άλλη οπτική, όπως αυτή που έχει εκδοθεί από τις Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης το 2000 με τίτλο: «Έργα και ημέρες στην Κρήτη» από όπου αντλήθηκαν τα στοιχεία που αφορούν τοπωνύμια του χώρου υπό εξέταση. Ακόμη η μουσική, η έρευνα για τα όργανα, τους χορούς, τους στίχους (μαντινάδα, ριζίτικο) δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για την ψυχοσύνθεση του Κρητικού και την κοινωνική ζωή του. Αυτό βοηθά στην κατανόηση, στη διατύπωση μιας άλλης, διαφορετικής άποψης και στη σύνθεση ενός νέου ιστορικού λόγου.

Για την εκκίνηση της ερευνητικής προσπάθειας και σύνθεσης του θέματος της Τοπικής Ιστορίας δόθηκε βιβλιογραφία, διανεμήθηκαν στους μαθητές έγγραφα (απολυτήρια, μητρώα), δόθηκαν φωτογραφίες κτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν ως σχολεία, διανεμήθηκαν φωτογραφίες οικιών και σχολείων. Επίσης δόθηκαν κατάλογοι με διάφορες ονομασίες τοπωνυμίων απ' όπου θα διερχόταν ο μαθητής για το σχολείο με την παράκληση να μελετήσουν τα στοιχεία αυτά, να τα αντιστοιχήσουν με τα σημερινά και καθώς θα βρεθούν στον τόπο αυτό να σκεφτούν για το καθημερινό δρομολόγιο που θα έκανε ο μαθητής για το σχολείο. Ζητήθηκε επίσης να έρθουν στη θέση του, να σκεφτούν και να περιγράψουν πως φαντάζονται ότι θα περνούσε την κάθε μέρα ο μαθητής από το πρωί μέχρι το βράδυ. Να περιέγραφαν ακόμη τις κοινωνικές συγκεντρώσεις της οικογένειας, τη θρησκευτική και οικογενειακή ζωή.

Ακόμη έχοντας υπόψη τα διδασκόμενα μαθήματα, τα προγράμματα, την ένδυση, την τροφή, τη διδασκαλία, τους καθηγητές, τα μέσα της εποχής να περιγράψουν τη ζωή του μαθητή κάθε μέρα ξεχωριστά για μια ολόκληρη βδομάδα.

4.6. Διαδικασίες που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της σπουδής του θέματος

Για να περιγραφεί ένα γεγονός είναι απαραίτητο να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα Τι; Πότε; Ποιός; Πού; Πώς; Γιατί; Τα πέντε πρώτα ερωτήματα σχετίζονται με τα δεδομένα του προς διαλεύκανση εκάστοτε ιστορικού ζητήματος. Το τελευταίο όμως είναι εκείνο που διεισδύει στο εσωτερικό του γεγονότος και αναζητεί τα κίνητρα της δράσης, τις εκτιμήσεις που γίνονται σχετικά με τη δράση και συμπεριφορά των δρώντων προσώπων. Αυτές σχετίζονται περισσότερο με τη προσωπική σκέψη του μελετητή – σπουδαστή και τις απαντήσεις που δίνει στα εσωτερικά ερωτήματα που γεννούνται καθώς αναζητεί τις αιτίες εξέλιξης ενός γεγονότος. Αυτά ακριβώς τα κίνητρα επιδιώχθηκε να αποτυπωθούν με τη συλλογική εργασία που εκπονήθηκε.

Τα παραπάνω αφορούν την ιστορική σκέψη του μαθητή. Συζητήθηκε στο θεωρητικό μέρος ότι η ιστορική σκέψη σχετίζεται με την ενσυναίσθηση του μελετητή, αλλά και τον τρόπο που εξετάζει τα γεγονότα. Δημιουργώντας ένα νοητικό υπόβαθρο για το γεγονός και προκειμένου να φτάσει στην ιστορική σκέψη είναι απαραίτητο να θέσει κάποια ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά εξετάζουν την υφή και την ποιότητα των γεγονότων

αλλά παράλληλα παράγονται κάποιες σκέψεις που δεν οδηγούν όλες κατ' ανάγκη στη λύση του ζητήματος του ιστορικού γεγονότος. Οι σκέψεις αυτές σκοπό έχουν να κάνουν «εξομοίωση του δεδομένων του παρελθόντος» μέσα από το παρόν για να αποδοθεί με λόγο αυτό που έχει αντιληφθεί ο μελετητής σε συνάρτηση με τα δεδομένα που έχει. Επειδή όμως όλοι οι μελετητές δεν έχουν τα ίδια ιστορικά δεδομένα κατά την εξέταση ενός γεγονότος, αλλά ούτε κάνουν και τις ίδιες σκέψεις κατά την εξέταση και νοητική σύνθεσή του, για το λόγο αυτό η ιστορική αφήγηση δεν είναι ενιαία για το κάθε γεγονός.

Κατά τη διάρκεια της σπουδής του θέματος που αναλήφθηκε στα πλαίσια της Τοπικής Ιστορίας ακολουθήθηκαν διαδικασίες εξέτασης με εμπλοκή της παραγωγικής σκέψης. Ακολουθώντας όμως αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιήθηκε για την ανάπλαση του παρελθόντος και η δημιουργική σκέψη, προκειμένου να υπάρχει παραγωγή ιδεών γύρω από το γεγονός.

Για την παραγωγή ιδεών γύρω από το κάθε ιστορικό ζήτημα ακολουθήθηκαν τα ορισμένα σχετικά στάδια. Δεν δινόταν δηλαδή η ιστορική λύση στην αίθουσα, αλλά ζητούνταν από τους μαθητές να συλλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα, να αναζητήσουν ιδέες για τον τρόπο εξέλιξης που είχε ή θα είχε το γεγονός, να βρουν κι άλλους τρόπους εξήγησης, να προσπαθήσουν αναζητώντας λύσεις, να σκεφτούν ακόμη και τις πιο απίθανες και τέλος να τις παρουσιάσουν στο γραμματέα της ομάδας για να συζητηθούν στην αίθουσα κατά την επόμενη συνάντηση.

Προτάθηκε και παροτρύνθηκαν οι μαθητές να χρησιμοποιούν κάποιες τεχνικές για την παραγωγή ιδεών. Αναλυτικά αυτές έχουν αναφερθεί στο Α' μέρος της παρούσας εργασίας. Εδώ απλά θα παρατεθεί ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκαν αυτές οι τεχνικές.

4.7. Τρόπος χρήσης τεχνικών παραγωγής ιδεών κατά τη διάρκεια της σπουδής του θέματος της Τοπικής Ιστορίας

Οι τεχνικές παραγωγής των ιδεών διδάχτηκαν πρώτα σε θεωρητικό επίπεδο στους μαθητές. Στη συνέχεια ζητήθηκε και από τους μαθητές οσάκις είχαν να προτείνουν κάτι άλλο να το κάνουν χωρίς κανένα δισταγμό. Τονίστηκε ότι όλες μαζί οι ομάδες, αφού πρώτα εξαντλούσαν τη θεματική τους ενότητα, θα δούλευαν ενιαία πάνω στα στοιχεία που είχαν προσκομιστεί, με σκοπό να δώσουν όλοι μαζί τη δική τους αφήγηση φέρνοντας με αυτό τον τρόπο σε πέρας το «σχέδιο εργασίας» που είχε αναληφθεί. Οι τεχνικές

παραγωγής των ιδεών που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια σπουδής του θέματός μας σχετίζονταν με:

1. **Συνειρμούς:** Εδώ έγινε προσπάθεια για εμπλοκή της φαντασίας με τη μορφή της ενσυναίσθησης και της μνήμης (ιστορικά δεδομένα) για να γίνει ανάπλαση παραστάσεων. Έγινε δηλαδή προσπάθεια να γίνει αναλογία της σύγχρονης κατάστασης της εκπαίδευσης, των σχολείων, των μαθητών, των μαθημάτων των σχολείων (Γυμνασίων) με την κατάσταση που υπήρχε την περίοδο της Τουρκοκρατίας στον ίδιο τόπο (των τότε Γυμνασίων δηλ. Ελληνικών Σχολείων), του τρόπου διδασκαλίας, αντιμετώπισης των μαθητών, της ηλικίας, των οικονομικών τους, των δυσκολιών κτλ.

2. **Διεισδυτική ματιά:** Προτάθηκε στους μαθητές να κοιτάξουν τις εικόνες που τους είχαν δοθεί και αφορούσαν τα κτήρια της εποχής που εξετάζαμε και χρησιμοποιούνταν ως Σχολεία, να παρατηρήσουν τα πρόσωπα των καθηγητών της εποχής και να θέσουν στο νου τους ερωτήσεις όπως οι παρακάτω:
 - A) Τί με προβληματίζει; Τί μου κίνησε το ενδιαφέρον; Υπάρχει κάτι που χρειάζεται να ρωτήσω για να μάθω; Που εντάσσονται αυτά που βλέπω; Κάνε με το νου σου κάποιες αλλαγές! Τι αν άλλαζε θα ήταν διαφορετικό; Κάνε συγκρίσεις της εποχής σου με αυτά που βλέπεις.
 - B) Κάνε ερωτήσεις και διατύπωσε προτάσεις των απαντήσεών σου. Μπορείς να εξηγήσεις; Μπορείς να συμπεράνεις; Μπορείς να φανταστείς (εικασία); Μπορείς να συνοψίσεις;

3. **Brainstorming** (καταιγισμός ιδεών, ιδεοθύελλα). Με την τεχνική αυτή αφήνονται οι μαθητές να εκφράσουν την όποια ιδέα τους έρθει στο νου χωρίς αρχικά να γίνει καμιά κρίση της. Οι μη συμβατικές ιδέες είναι επιθυμητές καθώς μέσα από το μη συμβατικό, μέσα από τη διαφοροποίηση των δεδομένων είναι δυνατό να προκύψει κάτι το νέο. Αυτό σήμαινε ότι ακόμη και κάθε «παρατραβηγμένη» ιδέα ήταν επιθυμητή. Στο πλήθος των ιδεών σύμφωνα με την τεχνική αυτή είναι δυνατόν να ανιχνευθούν και δημιουργικές ιδέες. Ένας μεγάλος αριθμός ιδεών μας δίνει τη δυνατότητα επιλογής για τη σύνθεση του ιστορικού λόγου που αφορά το θέμα μας. Για

τη σύνθεση μπορούμε ακόμη και να καταφύγουμε σε συνδυασμό ιδεών για να προκύψει κάτι το διαφορετικό. Για να ανεύρουμε όμως τις ιδέες χρειάζεται να καταφύγουμε σε ερωτήσεις. Τέτοιες ερωτήσεις τέθηκαν από τους μαθητές προφορικά μέσα στην τάξη καθώς παρατηρούσαν τις εικόνες που είχαν μπροστά τους ή είχαν γνώσεις για την εποχή που εξετάζαμε μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα της εποχής.

- A) *Τι θυμίζει* αυτό το κτήριο; Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για άλλο σκοπό; Τι αλλαγές θα μπορούσε να γίνουν στα ωρολόγια προγράμματα του σχολείου; Μπορούσαν να γίνουν περισσότερα μαθήματα; Τι δυσκολίες θα υπήρχαν;
- B) *Αν άλλαζαν* κάποια μαθήματα τι θα μπορούσε να συμβεί; Το Σχολικό πρόγραμμα εξυπηρετεί τη μόρφωση και οι μορφωμένοι εξυπηρετούν ως υπάλληλοι τους κατοίκους του νησιού. Πως βλέπετε αυτή την αλληλεπίδραση;
- Γ) *Αντιγράφεται η φύση*. Γιατί προτιμάται η φύση από το μάθημα της γραμματικής στον Καζαντζάκη; (Σώπα δάσκαλε να ακούσομε το πουλί).
- Δ) *Προσαρμογή παλιών ενδυμασιών για σύγχρονες ανάγκες*. Πού χρησιμοποιείται σήμερα την κρητική φορεσιά και γιατί;
- Δ) *Μεταβολή σημασίας των γεγονότων*. Αν δεν γινόταν η Κρητική επανάσταση 1866 - 1869 τι επιπτώσεις θα υπήρχαν στην εκπαίδευση (ερευνάται τώρα που έγινε τι επιπτώσεις είχε και ακολουθούν συμπεράσματα).
- E) *Αύξηση μεγεθών*. Αν αύξαναν οι οικονομικές παροχές στην εκπαίδευση θα είχαμε καλύτερη εκπαίδευση; Μήπως είναι θέμα θέλησης; Εξαρτάται από την ελευθερία ή την αυστηρότητα του Σχολείου; Εξαρτάται από την προσωπικότητα του καθηγητή που διδάσκει ή των μαθητών;
- Στ) *Υποκατάσταση*. Θα μπορούσε οι περισσότεροι καθηγητές να είναι γυναίκες; Αν η ενδυμασία ήταν διαφορετική τι θα μπορούσε να συμβεί; Η ηλικία των μαθητών ποιο ρόλο έπαιξε για την εκπαίδευσή τους;
- Z) *Αντιστροφή*. Αν δεν συνέβαινε η τουρκική κατάκτηση πώς θα ήταν η εκπαίδευση;
- H) *Συνδυασμός*. Σχέση δασκάλου μαθητή, σχέση μαθητή γονιών, σχέση γονέων - δασκάλων κ.λπ .

4. Δημιουργική επίλυση προβλήματος

Πώς επιτεύχθηκε ο προβληματισμός. Ο προβληματισμός περιλαμβάνει τις ενέργειες εκείνες που συμβάλλουν στην προβληματική κατάσταση. Προβληματική κατάσταση αυτή καθαυτή δεν υπάρχει αλλά δημιουργείται σε συνάρτηση με το αντικείμενο. Το συγκεκριμένο αντικείμενο-θέμα είχε σχέση με τον τρόπο που θα παρουσιάζονταν η ζωή για μια βδομάδα ενός μαθητή που φοιτούσε σε ένα σχολείο της Κρήτης αντίστοιχο του σημερινού Γυμνασίου.

Το πρόβλημα αναλύθηκε στα μέρη του και ερμηνεύτηκε. Τα μέρη του ήταν: Η έρευνα που έπρεπε να γίνει για τα ιστορικά στοιχεία της εποχής, ο τρόπος ερμηνείας τους, η εύρεση και ερμηνεία των διαφόρων υποθέσεων για την παραγωγή ιστορικής σκέψης και ιστορικού λόγου και τέλος η καταγραφή αυτού του λόγου.

Για να επιτευχθούν αυτά έγινε καταφυγή στη δημιουργία υποθέσεων που είχαν ως υπόβαθρο την διαισθητική σκέψη με αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας. Η γνώση προήρχετο από τις ιστορικές πληροφορίες που υπάρχουν για την εποχή (κείμενα, εικόνες, έγγραφα, αρχιτεκτονική δημοσίων κτηρίων και οικιών, ονόματα τοπωνυμίων πλησίον της περιοχής του σχολείου, τόποι όπως η αγορά, δρόμοι όπου σύχναζαν Τούρκοι, ονόματα μαθητών που ανακαλύφθηκαν σε απολυτήρια, μουσική, ενδυμασία, έθιμα που ανιχνεύτηκαν μέσα σε λογοτεχνικά κείμενα (Κονδυλάκης, Καζαντζάκης) κλπ.

Η ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης οδήγησε τα παιδιά σε μια «εσωτερική προβληματική» και στόχος εδώ ήταν να πεισθούν ότι θα πρέπει να αποδέχονται όλες τις προτεινόμενες λύσεις. Προωθήθηκε επίσης η ανεύρεση λύσεων κατά την διάρκεια της διδακτικής πράξης καθώς δινόταν η δυνατότητα να εκφραστούν διάφορες απόψεις και να δίνονται ποικίλες λύσεις για τη θεματική της συζήτησής. Οι λύσεις βέβαια δεν ήταν κυριολεκτικά «νέες παραγωγές», αλλά ήταν δημιουργικές συνθέσεις από ήδη γνωστά στοιχεία που είχαμε υπόψη μας. Έτσι για παράδειγμα γνωρίζοντας κάποια τοπωνύμια δημιουργήθηκε «ένα πρωινό δρομολόγιο» που ακολουθούσε ο μαθητής για να φτάσει στο σχολείο. Γνωρίζοντας επίσης τα μαθήματα που διδάσκονταν τότε και τον τρόπο διδασκαλίας όπως φαίνεται μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, έγινε προσπάθεια για την παρουσίαση διδασκαλιών.

Κάθε παραγωγή στόχευε σε μια προσωρινή παύση της προβληματικής κατάστασης, αφού επισημάνθηκε ότι νέα στοιχεία θα μας οδηγούσαν ενδεχομένως σε νέους προβληματισμούς.

Μετά τις ενορατικές – υποθετικές λύσεις που δίδονταν ακολουθούσε η ανάγκη για μια προ-τελική σύνθεση πράγμα που αναλάμβανε να κάνει ο γραμματέας της κάθε ομάδας αφού λάμβανε υπόψη τις σημειώσεις και την όλη συζήτηση που είχε γίνει εντωμεταξύ στην αίθουσα διδασκαλίας. Μέχρι την τελική σύνθεση και συγγραφή όλα ήταν υπό αίρεση.

5. Συνεκτική

Η τεχνική της συνεκτικής βασίζεται στις εξής παραδοχές: Το συναισθηματικό στοιχείο είναι σημαντικότερο από το ορθολογικό. Για να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη χρειάζεται να γίνει το ξένο οικείο και αντίστροφα. Στις περιπτώσεις αυτές ζητήθηκε από τους μαθητές να σκεφτούν ότι οι ίδιοι ήταν μαθητές υπό εξέταση την περίοδο.

Έτσι δημιούργησαν την προσωπική τους αναλογία. Σκέφτηκαν δηλαδή ότι καθένας ή καθεμιά θα μπορούσε να είναι το παρουσιαζόμενο πρόσωπο. Αυτό όμως σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, την ικανότητα δηλαδή να βλέπει κάποιος το παρελθόν μέσα από τα μάτια των ανθρώπων της εποχής που ζούσαν τότε. Δημιουργώντας με τη φαντασία τους το πλαίσιο που εκτυλίσσονταν τα γεγονότα θα μπορούσαν να παρουσιάσουν την περιγραφή απλά των γεγονότων ή να ταυτιστούν με τα συναισθήματα του μαθητή ή κάποιου άλλου προσώπου που ήταν κοντά στο μαθητή (φίλου, συγγενή, καθηγητή, επιστάτη), να πραγματοποιήσουν εσωτερική ταύτιση με ένα αντικείμενο (είμαι θρανίο και διηγούμαι ή είμαι μια κρήνη εντοιχισμένη και περιγράφω πως έτρεχαν να πιουν νερό τα παιδιά μετά το πέρας των μαθημάτων ή γίνομαι μέρος του τείχους και περιγράφω τι βλέπω να συμβαίνει καθημερινά γύρω από το σημείο).

Μια άλλη αναλογία στην οποία κατέφυγαν είναι η ευθεία ή άμεση αναλογία που ξεκινά από απλή σύγκριση και φτάνει μέχρι αφηρημένες διαδικασίες. Τέτοια ερωτήματα ήταν: -Σε τι μοιάζει το σημερινό Γυμνάσιο με το Γυμνάσιο της τότε εποχής; Ποιες ασχολίες έκαναν οι άνθρωποι της εποχής; Ποια ζώα σας φέρνουν στο νου οι αραμπάδες κ.λπ

Ακόμη μια αναλογία είναι συμβολική. Καταφέραμε να έχουμε τέτοιες αναλογίες μέσα από ερωτήματα όπως: Τι συναισθήματα προκαλεί στο μαθητή η θέα του δασκάλου; Πώς ερμηνεύεις τη φράση «Σώπα δάσκαλε να ακούσουμε το πουλί...»;

Τέλος δημιουργήθηκαν φανταστικές αναλογίες με το να δημιουργηθούν υποθετικά σενάρια. Υποθετικά μπήκαν στο μυαλό του Αίσωπου (ένα από τα διδασκόμενα μαθήματα οι Αισώπειοι μύθοι) για να κατανοήσουν διαισθητικά και ενορατικά ποιο μήνυμα θα ήθελε να περάσει στους αναγνώστες με στόχο να απαντήσουν σε μια εργασία που έβαλε ο καθηγητής κ.λπ.

6. **Ακροστιχίδα Scamper**

Η ακροστιχίδα Scamper βασίζεται κι αυτή όπως και η τεχνική Brainstorming σε ένα κατάλογο ερωτήσεων με διαδοχή ή ανατροφοδότηση. Στην παρουσίαση ζητήθηκε αλλαγή των δεδομένων δηλαδή πως θα παρουσιαζόταν η ζωή ενός μαθητή από περιοχή της ελεύθερης Ελλάδας. Ζητήθηκε να παραλληλιστεί η ζωή του μαθητή με τη ζωή π.χ. ενός μαθητευόμενου ζωγράφου ή ενός μαθητευόμενου τεχνίτη.

Πώς θα ήταν να παρουσιαζόταν η ζωή μιας ολόκληρης ομάδας μαθητών ή ενός ολοκλήρου τμήματος ή πως θα ήταν αν παρουσιαζόταν η ζωή μικρότερου μαθητή.

Πώς θα ήταν αν παρουσιαζόταν η ζωή στην αρχή του σχολικού χρόνου, πώς αν παρουσιαζόταν η ζωή μια βδομάδα πριν τελειώσει το σχολικό έτος κ.λπ.

7. **Πλάγια Σκέψη**

Η τεχνική της Πλάγιας Σκέψης (Lateral Thinking) επινοήθηκε από τον De Bono. Είναι μη ορθολογική σκέψη, δεν αντιμετωπίζει παραδοσιακά τα προβλήματα, αλλά τα εξετάζει από μια διαφορετική σκοπιά με στόχο να αναζητήσει το καινούριο, την άλλη θέαση των γεγονότων.

Χρησιμοποιώντας στην εργασία αυτή τις τεχνικές των έξι σκεπτόμενων καπέλων έγινε προσπάθεια ανακάλυψης δεδομένων τα οποία ήταν απαραίτητα για την εργασία. Αντλήθηκαν αυτά από την έρευνα που έγινε στα αρχεία, από φωτογραφικό υλικό, από άλλες ιστοριογραφικές καταγραφές της υπό εξέταση περιόδου, από τη μουσική παράδοση, την ενδυμασία, από την κοινωνική ζωή, από τη σχολική ζωή κτλ. Κατόπιν έγινε προσπάθεια εξέτασης της προβληματικής κατάστασης με το συναίσθημα, τη διαίσθηση και

τη συγκίνηση. Κυριάρχησαν φράσεις όπως: Φαντάζομαι πώς αργότερα....., Πιστεύω ότι τελικά ..., Η ιστορία όπως εκτυλίσσεται μου δίνει την εντύπωση.... κλπ. Εκφράστηκε την αισιόδοξη πλευρά της ιστορίας με κυρίαρχες φράσεις: Μπορεί να συμπεριφέρθηκε έτσι ο μαθητής ή ο καθηγητής γιατί..., Αυτό θα το πετυχαίναμε αν.... κλπ. Δημιουργήθηκαν επιπρόσθετες εναλλακτικές λύσεις και αυτό ήταν πορεία προς δημιουργική ιστορική σκέψη. Απαντήθηκαν ερωτήσεις όπως: Υπάρχουν κάποιες αλλαγές που θα μπορούσαμε να κάνουμε στην παρουσίαση της ζωής του μαθητή της μελέτης μας; Μπορούν να δοθούν άλλες ερμηνείες; Είναι κάτι που δε σκεφτήκαμε ακόμη; Μπορεί να ειπωθεί με άλλο τρόπο; Υπάρχει άλλη εξήγηση κ.λπ. Ασκήθηκε έλεγχος επί της διαδικασίας με φράσεις: Μπορούμε να προχωρήσουμε τώρα .., Ξοδέψαμε αρκετό χρόνο για την ανάλυση αυτή..., Συμπεράναμε.....κ.λπ.

8. **Οπτικοποίηση – Δημιουργικά δρώμενα**

Με την πρώτη τεχνική γίνεται οπτικοποίηση των ιδεών με τη διαμεσολάβηση της φαντασίας, ενώ με τα δημιουργικά δρώμενα οι ιδέες γίνονται πράξη. Ζητήθηκε από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να σκεφτούν ότι είχαν μεταφερθεί στο περιβάλλον που ερευνούσε η ομάδα. Ζητήθηκε από κάθε μαθητή να φανταστεί ότι ήταν ένας μαθητής του σχολείου εκείνου και να περιγράψει πως περνούσε τη μέρα στο σχολείο, στο σπίτι, κατά τη μετάβαση προς και από το σχολείο, το βράδυ στο σπίτι, τις συνθήκες διαβίωσης, τις ασχολίες του ελεύθερου χρόνου, τα παιχνίδια κλπ. Έτσι οι μαθητές βίωσαν ενσυναισθητικά διάφορες πτυχές μιας ζητούμενης κατάστασης χρησιμοποιώντας την ενόραση, πράγμα που τους οδήγησε σε παραγωγή νέων όψεων της πραγματικότητας, όπως ακριβώς αντιλήφθηκαν ότι την εμβίωσαν.

Τα δημιουργικά δρώμενα έχουν στόχο την ζωντανή εξερεύνηση των ερμηνειών ή την ανακάλυψη νέων δρόμων προς την ολοκληρωμένη παρουσίαση της εργασίας. Βεβαίως εδώ έγινε περιορισμός μόνο σε αισθητικές αναπαραστάσεις. «Άκουσαν» δηλαδή τις φωνές των ανθρώπων της αγοράς και επανέλαβαν, «άκουσαν» τους ήχους των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και τους περιέγραψαν (χτύποι, χλιμιντρίσματα, ήχοι από τροχούς κάρων, τιτιβίσματα πουλιών κλπ). «Οσφρήθηκαν» μυρουδιές από ψήσιμο φαγητών, γλυκών, ψωμιού και εκφράστηκαν συναισθήματά. «Άκουσαν» τη φωνή του καθηγητή που δίδασκε την ώρα που έκανε γυμναστική και επανέλαβαν κ.λπ. Ολοκληρωμένα δη-

μιουργικά δρώμενα δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω περιορισμού που επιβάλλεται από το σχολικό πρόγραμμα.

Πάντως χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις παραπάνω τεχνικές κατορθώθηκε να κινητοποιηθούν οι μαθητές να εμβιώσουν ομαδικά τα γεγονότα που εξετάζονταν, εκτός από την ατομική εμβίωση που πραγματοποιούσαν κατ' ιδίαν όταν επισκέπτονταν τους χώρους που τους υποδεικνύονταν και να παράγουν πολλές και ποικίλες ιδέες για το εξεταζόμενο θέμα.

Τελειώνοντας την εξέταση των στοιχείων, την παραγωγή ιδεών για τη σύνθεση ιστορικής σκέψης επιτεύχθηκε η παραγωγή ιστορικού λόγου με μορφή δοκιμίου το οποίο θα παρουσιαζόταν μια ξεχωριστή ώρα.

Πράγματι, άρχισε η καταγραφή του ιστορικού λόγου και αφού έγιναν οι απαιτούμενες διορθώσεις από μέρους των ομάδων με τη βοήθεια των διδασκόντων καθηγητών, ορίστηκε με πράξη του σχολείου η μέρα παρουσίασής του.

5. Β΄ ΦΑΣΗ ΚΥΡΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Διαδικασία επαναχορήγησης των δοκιμασιών και ερωτηματολογίων

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας δόθηκε στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα (πειραματική και ομάδα ελέγχου) ένα ερωτηματολόγιο για να καταγράψουν τις δραστηριότητες και το χρόνο που διέθεταν γι' αυτές εκτός σχολείου, το οποίο συμπλήρωσαν στο σχολείο. Παράλληλα δόθηκε και ένα κλειστό φάκελο σε κάθε μαθητή με περιεχόμενο ένα ερωτηματολόγιο με την οδηγία να συμπληρωθεί από τους γονείς και να μας επιστραφεί απ' όπου θα ανιχνεύονταν τα κίνητρα των γονέων σε σχέση με το παιδί τους.

Τα μέσα του Μαΐου, μετά τη λήξη των μαθημάτων της σπουδής της Τοπικής Ιστορίας δόθηκαν για να συμπληρωθούν οι δοκιμασίες της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας νόησης. Η κάθε δοκιμασία δόθηκε χωρίς διακοπή από την αρχή έως το τέλος όπως και κατά την πρώτη φάση της έρευνας. Πρώτα δόθηκε η δοκιμασία της συγκλίνουσας και κατόπιν της αποκλίνουσας νόησης.

Η συμπλήρωση των δοκιμασιών έγινε παρουσία του ερευνητή και του καθηγητή που δίδασκε το αντίστοιχο μάθημα της γενικής ιστορίας με την οδηγία στους μαθητές ότι ακόμα και αν συμπληρώσουν δεν μπορούν να εγκαταλείψουν το χώρο συμπλήρωσης των δοκιμασιών, εφόσον δεν εξαντληθεί ο προβλεπόμενος χρόνος. Τονίστηκε στους μαθητές ότι η έρευνα αυτή έχει μεγάλη σημασία για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και ότι η πρόθυμη συμπλήρωση των δοκιμασιών και των ερωτηματολογίων θα ήταν πολύτιμη.

Ύστερα διανεμήθηκαν οι αναφερόμενες δοκιμασίες με την ίδια σειρά σε όλους τους μαθητές για συμπλήρωση. Αφού έγινε η συμπλήρωσή τους επιστράφηκαν για ταξινόμηση και βαθμολόγηση. Την ίδια μέρα δόθηκε στους μαθητές να συμπληρώσουν ένα πίνακα κατάταξης των μαθημάτων του Γυμνασίου, όπου αυτά εμφανίζονταν με αλφαβητική σειρά, σύμφωνα με τη σειρά προτίμησης για το καθένα.

Στη συνέχεια δόθηκε και στους καθηγητές που δίδασκαν την ιστορία (φιλολόγους), αλλά παράλληλα δίδασκαν και άλλα μαθήματα στους ίδιους μαθητές (Αρχαία, Νέα Ελληνικά, Γλώσσα) και βρισκόνταν στην αίθουσα τις περισσότερες ώρες από τους υπόλοιπους καθηγητές να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο και να εκτιμήσουν πάλι κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών τους που σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία σχετίζονται με τη δημιουργική προσωπικότητα.

5.2. Η δομή της μεθοδολογίας - Διαπιστώσεις

Ύστερα από την συγκέντρωση των φύλλων απαντήσεων υπολογίστηκαν η αποκλίνουσα σκέψη, η συγκλίνουσα σκέψη, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, η θέση που κατέλαβε το μάθημα της Γενικής Ιστορίας τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος με βάση τις μεθόδους που αναφέρθηκαν παραπάνω και τα αντίστοιχα κριτήρια και δεδομένα που προέκυψαν.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγιναν με το πρόγραμμα SPSS / PC (Έκδοση 13 για Windows).

5.2.1. Περιγραφή δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Κρήτη και το δείγμα της έρευνας προέρχεται από το Ηράκλειο και το Ρέθυμνο. Πριν ξεκινήσει η στατιστική ανάλυση είναι απαραίτητο να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία τα οποία θα βοηθήσουν στη γνώση του δείγματος.

Πιν. 5.1 Αριθμός ατόμων στο δείγμα ανά ομάδα, φύλο και Σχολείο.

Σχολική Τάξη Γ΄	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	14	16	30	15	14	29
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	11	11	22	8	10	18
ΣΥΝΟΛΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ	25	27	52	23	24	47
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	99					

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 5.1 το δείγμα μας αποτελείται από 99 μαθητές της Γ΄ τάξης των πειραματικών γυμνασίων Ηρακλείου και Ρεθύμνου (59 από το Ηράκλειο και 40 από Ρέθυμνο). Το ποσοστό των αγοριών είναι το ίδιο με το ποσοστό των κοριτσιών (48 αγόρια και 51 κορίτσια). Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 52 μαθητές Γ΄ τάξης Γυμνασίου (30 από το Ηράκλειο και 22 από το Ρέθυμνο). Η ομάδα ελέγχου αποτελείται επίσης από 47 μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου (29 από το Ηράκλειο και 18 από το Ρέθυμνο). Στην πειραματική διδάχτηκε το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας ενώ στην ελέγχου όχι.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές προέρχονται μόνο από δυο νομούς της Κρήτης (Ηράκλειο και Ρέθυμνο). Το γεγονός αυτό δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα για την

γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλη την επικράτεια.

Ωστόσο δε θα ήταν δυνατή διαφορετική αντιμετώπιση προκειμένου να διεξαχθεί διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας. Ενδεχομένως μια μεγαλύτερη μελέτη, η οποία θα συμπεριλάβει περισσότερα σχολεία και περισσότερους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία Τοπικής Ιστορίας, να αναδείξει αποτελέσματα τα οποία να έχουν γενίκευση για την επικράτεια.

Για να ελεγχθεί αν αυτή η ευκαιριακή επιλογή του δείγματος επηρεάζει ή όχι τα αποτελέσματά, εξετάζεται αν υπάρχουν στατιστικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου).

5.2.2. Έλεγχος για ισοδυναμία πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη πριν τη διδακτική παρέμβαση

Για να ελεγχθεί σε ποιο σημείο βρίσκονται οι ομάδες της έρευνας (πειραματική και ελέγχου) αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη, η οποία και αποτελεί αντικείμενο της παρούσης εργασίας, πριν τη διδακτική παρέμβαση με το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας, εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πιν. 5.2 Έλεγχος πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου σχετικά με τη δημιουργική σκέψη

GROUP STATISTICS				
ΟΜΑΔΕΣ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation	Std. Error Mean
s_pro				
Πειραματική	52	71,5	31,4	4.4
Ελέγχου	47	75,5	24,0	3.5

Οι τιμές για τα ανεξάρτητα δείγματα είναι ($t=-0,702$, $df=97$, $\text{Sign. (2-tailed)}=47,85$).

Από τα στοιχεία του t-test είναι φανερό ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο t-test γιατί το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: $\text{Sign. (2-tailed)}=47,85 > 0,05$.

Αυτό σημαίνει ότι οι δυο ομάδες, πριν τη διδακτική παρέμβαση ξεκινούν από την ίδια αφετηρία, αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη.

5.2.3. Επιδόσεις στις δοκιμασίες

Οι επιδόσεις που είχαν οι μαθητές αφορούσαν:

1. Τις δοκιμασίες αποκλίνουσας νόησης πριν από το πρόγραμμα και μετά το πρόγραμμα τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου.
2. Τις δοκιμασίες συγκλίνουσας νόησης πριν από το πρόγραμμα και μετά το πρόγραμμα τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου.
3. Τις μεταβολές ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία φαίνεται να σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη.
4. Την προτίμηση που καταλαμβάνει το μάθημα της Γενικής Ιστορίας μετά τη σπουδή του Project Τοπικής Ιστορίας.

5.2.3.1. Οι επιδόσεις στις δοκιμασίες αποκλίνουσας νόησης

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές αφορούσαν την ευχέρεια, την ευελιξία και την πρωτοτυπία. Ακολουθούν στο παράρτημα οι δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα που κρίθηκαν ως πρωτότυπες ιδέες. (Βλ. στο παράρτημα τις ιδέες και στο κεφάλαιο 3.2.2 του Β' μέρους τα κριτήρια επιλογής με βάση τα οποία έγινε η εκλογή τους).

Βαθμολόγηση αποκλίνουσας νόησης

Βαθμολογήθηκε η ευχέρεια των ιδεών, η ευελιξία και η πρωτοτυπία. Από το άθροισμα των επιμέρους αυτών βαθμολογιών προέκυψε συνολικός βαθμός στη γλωσσική δοκιμασία αποκλίνουσας νόησης. Σ' αυτό το βαθμό προστέθηκε και ο βαθμός του μη γλωσσικού μέρους και προέκυψε η συνολική βαθμολογία αποκλίνουσας νόησης.

5.2.3.2. Οι επιδόσεις στη δοκιμασία της συγκλίνουσας νόησης

Οι επιδόσεις για τη συγκλίνουσα νόηση συνίστανται στη βαθμολογική επίδοση των μαθητών τόσο **πριν** όσο και **μετά** από τη διδακτική παρέμβαση και σπουδή της Τοπικής Ιστορίας και αφορούν και τις δυο ομάδες, ελέγχου και πειραματική. Βαθμολογήθηκαν οι τρεις επιμέρους ενότητες της δοκιμασίας (ταξινόμηση λέξεων και εικόνων, μετασχηματισμός λέξεων). Προσθέτοντας τις τρεις βαθμολογίες προκύπτει η βαθμολογία συγκλίνουσας νόησης.

5.2.3.3. Οι επιδόσεις σχετιζόμενες με τη βαθμολογία στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Οι επιδόσεις που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας προκύπτουν από την εκτίμηση των φιλολόγων καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας και αφορούν τη γνώμη τους γι' αυτά τόσο **Πριν** όσο και **Μετά** από τη διδακτική παρέμβαση και σπουδή της Τοπικής Ιστορίας. Παράλληλα οι ίδιοι δίδασκαν και άλλα γλωσσικά μαθήματα στους παραπάνω μαθητές και είχαν επικοινωνία μαζί τους πολλές ώρες την ημέρα. Έτσι μπορεί να υποθεθεί ότι οι κρίσεις τους και οι απόψεις τους για τους μαθητές τους ήταν αντικειμενικές.

5.2.3.4. Οι επιδόσεις από την κατάταξη των μαθημάτων

Οι επιδόσεις αυτές αφορούν τα δεδομένα από την κατάταξη των μαθημάτων με τη σειρά προτίμησης από μέρους των μαθητών τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου. Κυρίως μας ενδιέφερε η σειρά κατάταξης του μαθήματος της Γενικής Ιστορίας και αν προτιμήθηκε περισσότερο ή όχι μετά την σπουδή της Τοπικής Ιστορίας, γνωστικό αντικείμενο που πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση. Για εγκυρότερα αποτελέσματα, συγκρίθηκε και η κατάταξη ενός γλωσσικού μαθήματος που δίδασκε ο καθηγητής που δίδασκε και τη Γενική Ιστορία. Έτσι και επιλέχθηκαν τα Ν. Ελληνικά κείμενα. Αυτό για να διαγνωσθεί αν η φύση του μαθήματος ή ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σχετίζονταν με την προτίμηση των μαθητών.

6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων της έρευνας εφαρμόστηκαν τα παρακάτω στατιστικά κριτήρια και ελέγχθηκαν οι συγκεκριμένες παραδοχές που τα αφορούν.

1^ο: Εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που θέλαμε να ελέγχου ισοδυναμίας των ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) στο στάδιο της δοκιμασίας πριν (pre-test).

Για το συγκεκριμένο test (t-test) οι παραδοχές είναι:

- 1α. Τυχαίο δείγμα.
- 1β. Ανεξάρτητες παρατηρήσεις.
- 1γ. Κανονικότητα.
- 1δ. Ομοιογένεια.

2^ο: Εφαρμόστηκε το t-test (Related samples) για κατά ζεύγη παρατηρήσεις, το οποίο το SPSS ονομάζει paired t-test με τη φροντίδα των παρακάτω παραδοχών:

- 2^α. Τυχαίο δείγμα
- 2β. Κατά ζεύγη παρατηρήσεις
- 2γ. Κανονικότητα για τη μεταβλητή της διαφοράς

Για παράδειγμα ελέγχθηκε η επίδοση των μαθητών ανάμεσα στο pre-test και post-test τόσο για την πειραματική όσο και για την ομάδα ελέγχου εφόσον είχε εξασφαλιστεί ότι δεν υπήρχε αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δυο ομάδες (interaction).

3^ο: Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συμφωνίας κ του Cohen (Measure Argument Kappa), αφού ελέγχθηκαν οι περιθώριες κατανομές για να διαπιστωθεί στην περίπτωση κατάταξης της Ιστορίας από τους μαθητές αν υπήρχε στατιστικά σημαντική μεταβολή.

4^ο: Έγινε χρήση προσομοιωτικών μεθόδων τόσο στην ως άνω περίπτωση όσο και σε άλλες περιπτώσεις στατιστικών κριτηρίων και ιδιαίτερα με τη μέθοδο Monte Carlo. Αυτή η μέθοδος ενδείκνυται ισχυρά όπως είναι γνωστό (Δαφέρμος 2005) για τους εξής λόγους:

- α) Οικονομία συμμετεχόντων (υποκειμένων) στην έρευνα. Δεν είναι αναγκαίο να

υπάρχει μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων.

β) Είναι αναφορικά με τις κλασικές στατιστικές μεθόδους η περισσότερο ακριβής στο επίπεδο των αποτελεσμάτων.

γ) Σε σχέση με την έτερη προσομοιωτική μέθοδο exact εμφανίζεται το πλεονέκτημα ότι δεν απαιτείται μεγάλη υπολογιστική ισχύς και ακόμα δεν είναι χρονοβόρα.

6.2. Διαφορά των δυο ομάδων στις επιδόσεις δημιουργικής σκέψης μετά τη δι- δακτική παρέμβαση

Ελέγχεται η διαφοροποίηση των δυο ομάδων, αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη, μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο έλεγχος έδειξε τα εξής στοιχεία, όπως αναγράφονται στον πίνακα 6.1.

Πιν. 6.1. Διαφορά ομάδων στο post - test

GROUP STATISTICS				
ΟΜΑΔΕΣ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
s_post				
Πειραματική	52	84,60	40,058	5.555
Ελέγχου	46	56,98	17,594	2.594

Οι τιμές που προκύπτουν βάσει του Πιν. 6.1 στο Independent sample test είναι: (t=4,505, df=71,799, Sign. (2-tailed)=0,0005).

Προφανώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου, επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: Sign. (2-tailed)=0,0005 < 0,05.

Αυτή η διαφορά εντοπίζεται με βάση τον πίνακα Group Statistics υπέρ της πειραματικής ομάδας, η οποία εμφανίζεται με μέσο όρο: $\mu_{\text{ΠΕΙΡΑΜ}}=84,6$, ενώ η ομάδα ελέγχου με μέσο όρο: $\mu_{\text{ΕΛΕΓΧ}}=56,98$.

Άρα είναι σαφής η θετική επίδραση της πειραματικής διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας, εάν υποθεθεί ότι όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες παραμένουν σταθεροί.

Για διαπίστωση της λειτουργίας της δοκιμασίας, που ανιχνεύει την αποκλίνουσα νόηση και κατ' επέκταση και τη δημιουργική σκέψη και στις δυο ομάδες, έγινε έλεγχος της διαφοράς των επιδόσεων τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου. Για να ελεγχθεί η διαφορά στο pre test και post test στην πειραματική ομάδα

εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο paired t-test λήφθηκαν υπόψη μόνο οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα. Τα στοιχεία που προέκυψαν αναγράφονται στον πίνακα 6.2.

Διαφορά pre test – post test στην πειραματική ομάδα.

Πιν. 6.2

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	S_PRE	71.56	52	31.408	4.356
	S_POST	84.60	52	40.058	5.555

Πιν. 6.3

Paired Samples Test

		T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	S_PRE – S_POST	-3.249	51	.002

Τα στοιχεία του t-test είναι: (t=-3.249, df=51, Sign. (2-tailed)=0,002).

Από τα στοιχεία προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre test και post test της πειραματικής ομάδας, διότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι Sign. (2-tailed)=0,002 < 0,05. Αυτή η διαφορά εντοπίζεται υπέρ του post test, καθώς ο M.O. για το post test είναι 84,60 ενώ για το pre test ο M.O. είναι 71,56. Αυτό σημαίνει ότι οι επιδόσεις στο post test της πειραματικής ομάδας είναι υψηλότερες από το pre test και αυτό θεωρείται ότι οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση.

Για τον έλεγχο της διαφοράς στο pre test και post test στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο paired t-test αφού λήφθηκαν υπόψη μόνο οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου. Τα στοιχεία που προέκυψαν αναγράφονται στον πίνακα 6.4.

Διαφορά pre test – post test στην ομάδα ελέγχου.

Πιν. 6.4

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	S_PRE	75.86	46	24.126	3.557
	S_POST	56.98	46	17.594	2.594

Πιν. 6.5

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	S_PRE - S_POST	5.653	45	.000

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τους πίνακες 6.4 και 6.5 είναι:

$t = 5,653$, $df = 45$, $Sign. (2-tailed) = 0,0005 < 0,05$.

Αυτή η διαφορά εντοπίζεται σε βάρος του post test καθώς ο M.O. είναι $\mu_{POST} = 56,98$ μονάδες, ενώ ο M.O. στο pre test είναι $\mu_{PRE} = 75,86$. Δηλαδή οι επιδόσεις στο post test είναι χειρότερες από το pre test.

Συμπέρασμα: Είναι σαφές ότι υπάρχει σημαντική πτώση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου. Η πτώση αυτή επιτρέπει να εξαχθούν τα εξής: Α) Στο σχολείο με τα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος δεν αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη, όπως αυτό προκύπτει από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Οι επιδόσεις των μαθητών προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται να μειώνονται. Αναδεικνύεται με σαφή τρόπο η εξασθένηση της δημιουργικής σκέψης στην ομάδα ελέγχου. Β) Αναδεικνύεται η επιδραστική δύναμη της πειραματικής διδασκαλίας με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας με σαφή τρόπο.

Άρα από τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα αλλά και με τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία δεν προάγεται η δημιουργική σκέψη. Μια διέξοδος δυνατής καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης φαίνεται να παρέχεται από τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας.

Για αναλυτικότερα αποτελέσματα ελέγχθηκε η επίδοση των συμμετεχόντων στις επιμέρους ενότητες της δοκιμασίας που αφορά τη δημιουργική σκέψη τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου. Οι επιμέρους ενότητες αφορούν τη χρήση αντικειμένων, τις συνέπειες που μπορεί να υπάρξουν εξαιτίας κάποιων καταστάσεων, τους ποικίλους τίτλους σε μια δοθείσα ιστορία. Τέλος, οι επιδόσεις που αφορούν την ολοκλήρωση, την προσθήκη, τη διαμόρφωση και τη συνένωση για τη δημιουργία κάποιας εικόνας είναι μια επιπλέον ενότητα που συνυπολογίζεται για τη συνολική δημιουργική σκέψη. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τον έλεγχο των παραπάνω αναφερομένων ενότητων εμφανίζονται στους πίνακες 6.6 – 6.21.

Διαφορά Πριν – Μετά της πειραματικής ομάδας σχετικά με τη χρήση αντικειμένων

Πιν. 6.6

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 USE_PRE	32.4	52	17.1	2.4
USE_POST	39.4	52	23.3	3.2

Πιν. 6.7

Paired Samples Test

	T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 USE_PRE – USE_POST	-2.3	51	.024

Από τα στοιχεία που αναφέρονται στους πίνακες 6.6 και 6.7 παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μεταμέτρησης στην πειραματική ομάδα αναφορικά με τις επιδόσεις στις χρήσεις αντικειμένων $\text{Sig. (2-tailed)}=0,024 < 0,05$. Διαπιστώνεται επομένως μια διαφορά με καλύτερες επιδόσεις στην πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση, η οποία διαφορά δύναται να ισχυριστεί κανείς ότι οφείλεται στη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας.

Διαφορά Πριν – Μετά της ομάδας ελέγχου σχετικά με τη χρήση αντικειμένων

Πιν. 6.8

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 USE_PRE	33.7	46	13.5	1.1
USE_POST	24.4	46	9.4	1.4

Πιν. 6.9

Paired Samples Test

	T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 USE_PRE - USE_POST	4.6	45	.000

Από τα στοιχεία που αναφέρονται στους πίνακες 6.8 και 6.9 υπάρχει διαφορά υπέρ του pre test ($\text{Sig. (2-tailed)} = 0,0005 < 0,05$). Στο post test υπάρχει χαμηλότερη επίδοση. Αυτό σημαίνει ότι στην ομάδα ελέγχου υπάρχει πτώση στις επιδόσεις, όσον αφορά την ενότητα της δοκιμασίας για τις «χρήσεις αντικειμένων».

Διαφορά Πριν – Μετά της πειραματικής ομάδας σχετικά με τις συνέπειες από κάποιες καταστάσεις

Πιν. 6.10

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 SYN_PRE	26.80	51	13.479	1.887
SYN_POST	28.48	51	14.312	2.004

Πιν. 6.11

Paired Samples Test

	T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 SYN_PRE – SYN_POST	-1.2	50	.226

Από τα στοιχεία που αντλούνται από τους πίνακες 6.10 και 6.11 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του pre test και του post test στις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας (Sign. (2-tailed)=0,226 > 0,05), αναφορικά με τις λύσεις που έδωσαν οι μαθητές από τις συνέπειες που μπορεί να υπάρξουν από μια δεδομένη κατάσταση.

Διαφορά Πριν – Μετά της ομάδας ελέγχου σχετικά με τις συνέπειες από κάποιες καταστάσεις

Πιν. 6.12

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 SYN_PRE	26.08	46	9.821	1.448
SYN_POST	18.47	46	8.904	1.313

Πιν. 6.13

	T	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 SYN_PRE – SYN_POST	5.719	45	.000

Στην ομάδα ελέγχου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά Sig. (2-tailed)=0,0005 < 0,05.

Η διαφορά όμως αυτή εντοπίζεται υπέρ του pre test. Οι επιδόσεις επομένως στο pre test ήταν καλύτερες αναφορικά με το post test.

Συμπέρασμα: Αυτό σημαίνει ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας όσον αφορά τις συνέπειες μπορεί να μην άλλαξαν στο post test, από την άλλη πλευρά όμως οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο post test ακολούθησαν δραματική πτώση. Ωστόσο το ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας δεν είχαν πτώση όπως και της ομάδας ελέγχου μπορεί να αποδοθεί στη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που δεν διδάχτηκε.

Διαφορά Πριν – Μετά της πειραματικής ομάδας σχετικά με τους τίτλους που δόθηκαν σε μια μικρή ιστορία

Πιν. 6.14.

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 TIT_PRE	5.34	50	3.094	.438
TIT_POST	8.49	50	5.948	.841

Πιν. 6.15

	T	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 TIT_PRE – TIT_POST	-4.524	49	.000

Παρατηρείται, όπως φαίνεται και από τους πίνακες 6.14 και 6.15, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά $\text{Sig. (2-tailed)}=0,0005 < 0,05$ ανάμεσα στις επιδόσεις του pre test και post test στην πειραματική ομάδα αναφορικά με τους τίτλους που έδωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Διαφορά Πριν – Μετά της ομάδας ελέγχου σχετικά με τους τίτλους που δόθηκαν σε μια μικρή ιστορία

Πιν. 6.16

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 TIT_PRE	7.22	45	3.444	.513
TIT_POST	4.42	45	2.094	.312

Πιν. 6.17

	T	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 TIT_PRE – TIT_POST	5.554	44	.000

Παρατηρείται και από τους πίνακες 6.16 και 6.17 ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre test και post test αναφορικά με τους τίτλους σε μια ιστορία που τους δόθηκε $\text{Sig. (2-tailed)}=0,0005 < 0,05$.

Ενώ στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας η διαφορά εντοπίζεται υπέρ του post test στην ομάδα ελέγχου εντοπίζεται σε βάρος του post test. Αυτό σημαίνει ότι η πειραματική ομάδα, όπου και έγινε η διδακτική παρέμβαση, είχε επιδόσεις καλύτερες στο post test, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε επιδόσεις κατώτερες απ αυτές που είχε στο pre test. Αυτό επιτρέπει την αποδοχή ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις χάρη στη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας.

Διαφορά Πριν – Μετά της πειραματικής ομάδας σχετικά με την εικονική δοκιμασία που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη

Πιν. 6.18

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 IKON_PRE	7.83	51	2.913	.408
IKON_POST	9.20	51	3.166	.443

Πιν. 6.19

	T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 IKON_PRE – IKON_POST	-3.748	50	.000

Στη δοκιμασία σχετικά με τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας που αφορά την ολοκλήρωση, την προσθήκη, τη διαμόρφωση και τη συνένωση για τη δημιουργία κάποιας εικόνας παρατηρείται από τους πίνακες 6.18 και 6.19 ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης στο pre test και το post test. Sig. (2-tailed)=0,0005 < 0,05. Η διαφορά εντοπίζεται υπέρ του post test (ikon_pre=7,83 < ikon_post=9,20).

Διαφορά Πριν – Μετά της ομάδας ελέγχου σχετικά με την εικονική δοκιμασία που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη

Πιν. 6.20

Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 IKON_PRE	9.24	45	2.533	.378
IKON_POST	9.63	45	3.048	.454

Πιν. 6.21

Paired Samples Test				
	T	Df	Sig. (2-tailed)	
Pair 1 IKON_PRE – IKON_POST	-.805	44	.425	

Από τα στοιχεία που υπάρχουν στους πίνακες 6.20 και 6.21 δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην ομάδα ελέγχου όσο αφορά τις επιδόσεις στο pre test και το post test σχετικά με την ολοκλήρωση, την προσθήκη, τη διαμόρφωση και τη συνένωση για τη δημιουργία κάποιας εικόνας Sig. (2-tailed)=0,425 > 0,05. Δεν υπάρχει επομένως μεταβολή στις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου όσον αφορά το εικονικό μέρος της δοκιμασίας. Αυτό επιτρέπει να θεωρηθεί ότι η διαφορά που εντοπίζεται στην πειραματική ομάδα υπέρ του post test και στο εικονικό μέρος του οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση.

Συμπέρασμα: Οι καλύτερες επιδόσεις στη δοκιμασία της αποκλίνουσας νόησης τόσο γενικά όσο και ειδικά σε κάθε επιμέρους ενότητα της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου φαίνεται να οφείλονται στην διδακτική παρέμβαση.

Είναι δυνατόν επομένως να προβληθεί ο ισχυρισμός ότι η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου προάγει και καλλιεργεί τη δημιουργική τους σκέψη.

Αναλύοντας τη συνολική δημιουργική σκέψη της γλωσσικής δοκιμασίας στα επιμέρους χαρακτηριστικά της, ήτοι: την ευχέρεια, την ευελιξία και πρωτοτυπία με σκοπό να ελεγχθεί περαιτέρω και σε βάθος η δημιουργική σκέψη, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Πιν. 6.22 Γλωσσικό Πριν – Μετά πειραματικής ομάδας

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GLOPRIN	63.8750	52	30.03003	4.16442
	GLOMETA	75.5769	52	38.66705	5.36216

Πιν. 6.23 Paired Samples Test

		T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	GLOPRIN - GLOMETA	-3.012	51	.004

Από τους πίν. 6.22 και 6.23 διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις στη γλωσσική δοκιμασία σε σχέση με την ευχέρεια, ευελιξία και την πρωτοτυπία αναφορικά με την πειραματική ομάδα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig. (2-tailed) = 0,004 < 0,05). Ωστόσο από τη σύγκριση των Μ.Ο. προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις της δοκιμασίας μετά. Η πειραματική ομάδα δηλαδή εμφάνισε σημαντική πρόοδο στις επιδόσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της *Τοπικής Ιστορίας*.

Πιν. 6.24 Γλωσσικό Πριν – Μετά ομάδας ελέγχου

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GLOPRIN	66.8152	46	22.68586	3.34485
	GLOMETA	47.2826	46	16.55753	2.44127

Πιν. 6.25 Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	GLOPRIN – GLOMETA	6.069	45	.000

Από τους πίν. 6.24 και 6.25 διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις στη γλωσσική δοκιμασία σε σχέση με την ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι: (Sign. (2-tailed) = 0,0005 < 0,05). Ωστόσο από τη σύγκριση των Μ.Ο. προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις της δοκιμασίας πριν. Άρα στην ομάδα ελέγχου υπάρχει σημαντική πτώση στις επιδόσεις που αφορούν τη δοκιμασία Μετά.

Συμπέρασμα: Όσον αφορά τις συνολικές επιδόσεις στην ευχέρεια, τη ευελιξία και

την πρωτοτυπία τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι επιδόσεις για την πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση είναι σαφώς καλύτερες, ενώ στην ομάδα ελέγχου χειρότερες. Αυτό συνάδει με το γενικό εύρημα ότι δηλαδή οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας, που αφορούν τη δημιουργική σκέψη, είναι καλύτερες μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στην ομάδα ελέγχου χειροτερεύουν.

Προκειμένου να ερευνηθούν αναλυτικότερα τις συνιστώσες της δημιουργικής σκέψης, ερευνήθηκε χωριστά η ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία και για τις δυο ομάδες.

Πιν. 6.26 Ευχέρεια Πριν – Μετά πειραματικής ομάδας

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	EYXPRIN	35.6176	51	15.59859	2.18424
	EYXMETA	43.6863	51	21.93011	3.07083

Πιν. 6.27

Paired Samples Test

		T	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	EYXPRIN - EYXMETA	-3.501	50	.001

Από τους πίν. 6.26 και 6.27 διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις της δοκιμασίας σε σχέση με την **ευχέρεια** αναφορικά με την πειραματική ομάδα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι: (Sign. (2-tailed) = 0,001 < 0,05). Ωστόσο από τη σύγκριση των Μ.Ο. προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις της δοκιμασίας μετά. Η πειραματική ομάδα δηλαδή εμφάνισε καλύτερες επιδόσεις ευχέρειας μετά τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας.

Πιν. 6.28 Ευχέρεια Πριν – Μετά ομάδας ελέγχου

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 3	EYXPRIN	37.0109	46	12.53727	1.84852
	EYXMETA	26.0761	46	8.75847	1.29137

Πιν. 6.29

Paired Samples Test

		T	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 3	EYXPRIN - EYXMETA	6.095	45	.000

Από τους πίν. 6.28 και 6.29 διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις της δοκιμασίας σε σχέση με την **ευχέρεια** αναφορικά με την πειραματική ομάδα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι: (Sign. (2-tailed) = 0,0005 < 0,05). Ωστόσο από τη σύγκριση των Μ.Ο. προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις της δοκιμασίας μετά, αλλά με χειρότερες επιδόσεις. Η ομάδα ελέγχου δηλαδή εμφάνισε σημαντική πτώση στις επιδόσεις ευχέρειας στη δοκιμασία μετά (post test).

Πιν. 6.30 Ευελιξία Πριν – Μετά πειραματικής ομάδας

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	EYELPRIN	27.1176	51	11.78032	1.64957
	EYELMETA	31.1373	51	14.15736	1.98243

Πιν. 6.31 Paired Samples Test

		T	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	EYELPRIN - EYELMETA	-2.540	50	.014

Από τους πίν. 6.30 και 6.31 διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις της δοκιμασίας σε σχέση με την **ευελιξία** αναφορικά με την πειραματική ομάδα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι: (Sign. (2-tailed) = 0,014 < 0,05). Ωστόσο από τη σύγκριση των Μ.Ο. προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις της δοκιμασίας μετά. Η πειραματική ομάδα δηλαδή εμφάνισε καλύτερες επιδόσεις ευχέρειας μετά τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας.

Πιν. 6.32 Ευελιξία Πριν – Μετά ομάδας ελέγχου

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	EYELPRIN	26.8913	46	8.60485	1.26872
	EYELMETA	20.0326	46	7.45460	1.09912

Πιν. 6.33

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	EYELPRIN - EYELMETA	5.316	45	.000

Από τους πίν. 6.32 και 6.33 διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις της δοκιμασίας σε σχέση με την **ευελιξία** αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι: (Sig. (2-tailed) = 0,0005 < 0,05). Ωστόσο από τη σύγκριση των Μ.Ο. προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις της δοκιμασίας μετά, αλλά με χειρότερες επιδόσεις. Η ομάδα ελέγχου δηλαδή εμφάνισε σημαντική πτώση στις επιδόσεις ευχέρειας στη δοκιμασία μετά (post test).

Πιν. 6.34 Πρωτοτυπία Πριν – Μετά πειραματικής ομάδας

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PRWTPRIN	2.3462	52	2.48828	.34506
	PRWTMETA	2.1923	52	2.44980	.33973

Πιν. 6.35

Paired Samples Test				
		T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	PRWTPRIN - PRWTMETA	.487	51	.628

Από τους πίν. 6.34 και 6.35 διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις της δοκιμασίας σε σχέση με την **πρωτοτυπία** αναφορικά με την πειραματική ομάδα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι: Sign. (2-tailed) = 0,628 > 0,05. Ωστόσο από τη σύγκριση των Μ.Ο. προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις της δοκιμασίας μετά, αλλά οι επιδόσεις είναι ελαφρά κατώτερες στο μετά. Η πειραματική ομάδα δηλαδή εμφάνισε μια σταθερότητα σε σχέση με την πρωτοτυπία μετά τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας.

Πιν. 6.36 Πρωτοτυπία Πριν – Μετά ομάδας ελέγχου

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PRWTPRIN	2.9130	46	2.65687	.39173
	PRWTMETA	1.1739	46	1.16054	.17111

Πιν. 6.37

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	PRWTPRIN - PRWTMETA	4.755	45	.000

Από τους πίν. 6.36 και 6.37 διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις της δοκιμασίας σε σχέση με την **πρωτοτυπία** αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι: (Sign. (2-tailed) = 0,0005 < 0,05). Ωστόσο από τη σύγκριση των Μ.Ο. προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις της δοκιμασίας μετά, αλλά με πολύ χειρότερες επιδόσεις. Η ομάδα ελέγχου δηλαδή εμφάνισε σημαντική πτώση στις επιδόσεις μετά (post test) αναφορικά με την πρωτοτυπία.

Συμπέρασμα: Η διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στην πειραματική ομάδα τη βοήθησε να έχει καλύτερες επιδόσεις στις περισσότερες ενότητες από την ομάδα ελέγχου αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη. Στις ενότητες που στην πειραματική ομάδα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά, αναφορικά με *Πριν* και *Μετά* τη διδακτική παρέμβαση, στην ομάδα ελέγχου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτή η διαφορά όμως ήταν δραματικά σε βάρος της δοκιμασία *Μετά* (post test). Εφόσον οι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν ισότιμα και τις δυο ομάδες θεωρείται ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων στις επιδόσεις των δοκιμασιών οφείλονται στη διδασκαλία της *Τοπικής Ιστορίας*.

6.3. Προσδοκίες της οικογένειας και δημιουργική σκέψη

Έγινε έλεγχος και άλλων παραγόντων, όπως κίνητρα και προσδοκίες οικογένειας αλλά και διάθεση του χρόνου των συμμετεχόντων έξω από το σχολείο κ.λπ. ως εξωγενείς παράγοντες, για να διαπιστωθεί πόσο επηρεάζουν τα αποτελέσματα της δοκιμασίας μας αναφορικά με την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Οικοδομήθηκε για το λόγο αυτό μια μεταβλητή με το όνομα prosdok η οποία εκφράζει το Μ.Ο. των μεταβλητών που αφορούν τα κίνητρα της οικογένειας. Για να βεβαιωθεί ότι η νέα μεταβλητή έχει εννοιολογική υπόσταση εκτελέστηκε ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis) και τα στοιχεία της ανάλυσης αναγράφονται στον πίνακα 6.22

Πιν. 6.38 Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.720	.753	6

Ο σχετικός συντελεστής Cronbach έχει τιμή Cronbach's =75,3 γεγονός που επιβεβαιώνει ότι είναι αξιόπιστη εννοιολογικά η νέα μας μεταβλητή των προσδοκιών.

Πειραματική ομάδα

Πιν. 6.39 Statistics

prosdok		
N	Valid	32
	Missing	20
Mean		4.1250
Std. Error of Mean		.13134
Median		4.3333
Mode		4.33
Std. Deviation		.74295
Variance		.552
Skewness		-1.497
Std. Error of Skewness		.414
Kurtosis		2.875
Std. Error of Kurtosis		.809
Range		3.33
Minimum		1.67
Maximum		5.00
Percentiles	5	2.2083
	25	3.7083
	50	4.3333
	75	4.6250

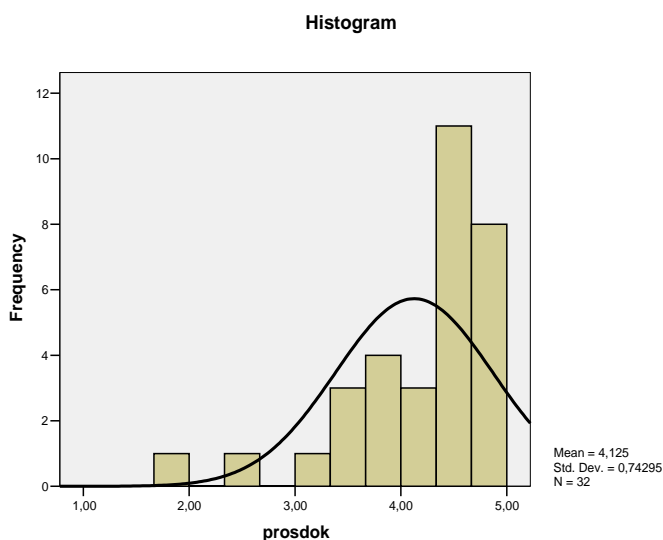
Ο πίνακας 6.39 μας παρέχει σημαντικές πληροφορίες γύρω από τη μεταβλητή prosdok, η οποία αφορά τις προσδοκίες της οικογένειας σχετικά με το παιδί τους.

1^{ov}. Η τιμή του Μ.Ο. αναφορικά με την πειραματική ομάδα είναι σχεδόν στα ανώτατα όρια της κλίμακας μέτρησης που σημαίνει ότι οι προσδοκίες της οικογένειας είναι ιδιαίτερα μεγάλες (Mean =4,12, κλίμακα 1-5).

2^{ov}. Είναι επίσης σαφές ότι η μεταβλητή διαθέτει παραπλήσιες τιμές για το Μ.Ο., τη δεσπόζουσα τιμή (Mode=4,33) και τη διάμεσο (Median=4,34), γεγονός που σημαίνει ότι η κατανομή των προσδοκιών είναι κατά προσέγγιση κανονική (βλ. και γράφημα 6.1).

3^{ov}. Ακόμη από την τιμή της στρέβλωσης (Skewness=-1,49) είναι δυνατόν να προκύψει το συμπέρασμα ότι η καμπύλη των προσδοκιών έχει την ουρά αριστερά, δεδομένο που σημαίνει ότι υπάρχει έλλειμμα χαμηλών προσδοκιών και ταυτόχρονα μεγάλα ποσοστά υψηλών προσδοκιών.

4^{ov}. Τέλος από την τιμή της κυρτότητας (Kurtosis=2,87) προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει πολύ μεγάλη συσσώρευση τιμών πλησίον του Μ.Ο. (βλ. και γράφημα 6.1). Το δεδομένο αυτό σημαίνει ότι η μεγάλη μάζα των γονέων έχει υψηλές προσδοκίες.



Γράφημα 6.1

Πιν. 6.40

prosdok

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.67	1	1.9	3.1	3.1
	2.50	1	1.9	3.1	6.3
	3.17	1	1.9	3.1	9.4
	3.33	2	3.8	6.3	15.6
	3.50	1	1.9	3.1	18.8
	3.67	2	3.8	6.3	25.0
	3.83	2	3.8	6.3	31.3
	4.00	1	1.9	3.1	34.4
	4.17	2	3.8	6.3	40.6
	4.33	7	13.5	21.9	62.5
	4.50	4	7.7	12.5	75.0
	4.67	2	3.8	6.3	81.3
	4.83	3	5.8	9.4	90.6
	5.00	3	5.8	9.4	100.0
	Total		32	61.5	100.0
Missing	System	20	38.5		
Total		52	100.0		

Συμπέρασμα: Οι προσδοκίες της οικογένειας αναφορικά με την πειραματική ομάδα είναι υψηλές, όπως αυτό αποτυπώνεται στους πίνακες 6.39 και 6.40.

Ομάδα ελέγχου

Πιν. 6.41

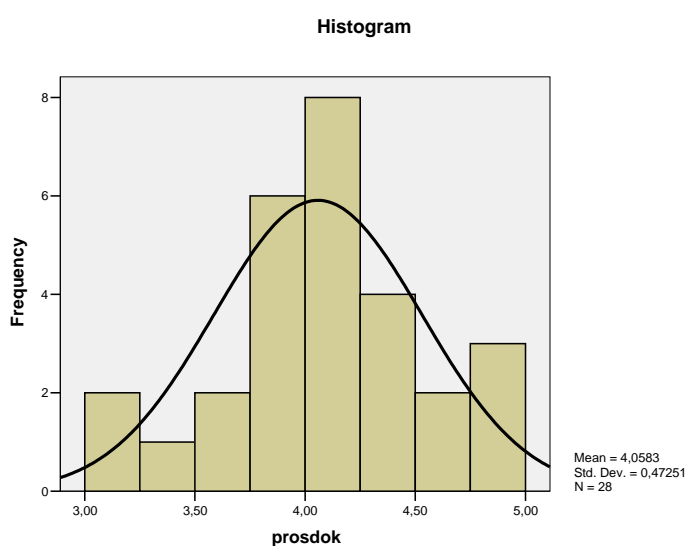
Statistics prosdok

	Valid	
	Missing	
N	28	19
Mean	4.0583	
Std. Error of Mean	.08930	
Median	4.0000	
Mode	3.83	
Std. Deviation	.47251	
Variance	.223	
Skewness	.109	
Std. Error of Skewness	.441	
Kurtosis	.080	
Std. Error of Kurtosis	.858	
Range	1.83	
Minimum	3.17	
Maximum	5.00	
Percentiles		
	5	3.1667
	25	3.8333
	50	4.0000
	75	4.3333

Ο πίνακας 6.41 μας παρέχει σημαντικές πληροφορίες γύρω από τη μεταβλητή prosdok, η οποία αφορά τις προσδοκίες της οικογένειας σχετικά με το παιδί τους για την ομάδα ελέγχου.

1^{ov}. Η τιμή του Μ.Ο. αναφορικά με την ομάδα ελέγχου είναι σχεδόν στα ανώτατα όρια της κλίμακας μέτρησης που σημαίνει ότι οι προσδοκίες της οικογένειας είναι ιδιαίτερα μεγάλες (Mean =4,05, κλίμακα 1-5).

2^{ov}. Είναι επίσης σαφές ότι η μεταβλητή μας διαθέτει παραπλήσιες τιμές για το Μ.Ο., τη δεσπόζουσα τιμή (Mode=3,83) και τη διάμεσο (Median=4,00), γεγονός που σημαίνει ότι η κατανομή των προσδοκιών είναι κατά προσέγγιση κανονική (βλ. και γράφημα 6.2).



Γράφημα 6.2

Πιν. 6.42

prosdok

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.17	2	4.3	7.1	7.1
	3.33	1	2.1	3.6	10.7
	3.50	1	2.1	3.6	14.3
	3.67	1	2.1	3.6	17.9
	3.80	1	2.1	3.6	21.4
	3.83	5	10.6	17.9	39.3
	4.00	4	8.5	14.3	53.6
	4.17	4	8.5	14.3	67.9
	4.33	4	8.5	14.3	82.1
	4.50	2	4.3	7.1	89.3
	4.83	1	2.1	3.6	92.9
	5.00	2	4.3	7.1	100.0
	Total	28	59.6	100.0	
Missing	System	19	40.4		
Total		47	100.0		

Από τους πίνακες 6.41 και 6.42 αλλά και από το Γράφημα 6.2 καθίσταται σαφές ότι το επίπεδο των προσδοκιών της ομάδας ελέγχου είναι υψηλό και περίπου στα ίδια επίπεδα με εκείνα της πειραματικής ομάδας. Πράγματι οι παρατηρήσεις και τα σχόλια αναφορικά με τους δείκτες της περιγραφικής στατιστικής στην πειραματική ομάδα ισχύουν περίπου στον ίδιο βαθμό με εκείνα της ομάδας ελέγχου.

Μερικό συμπέρασμα: Η εικόνα που παρουσιάζει η πειραματική ομάδα αναφορικά με τις προσδοκίες της οικογένειας είναι όμοια με εκείνη της ομάδας ελέγχου. Πρόκειται για τις προσδοκίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που είναι οι ίδιες για τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι η όποια διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη προφανώς δεν θα οφείλεται στις προσδοκίες που τρέφει η οικογένειά τους, αφού το επίπεδο προσδοκιών είναι το ίδιο και για τις δυο ομάδες. Αν οι προσδοκίες που τρέφει η οικογένεια ήταν αιτία για ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης έπρεπε και οι δυο ομάδες να είχαν αναπτύξει τη δημιουργική τους σκέψη αφού οι ομάδες πριν τη διδακτική παρέμβαση εμφάνισαν ισοδυναμία ως προς τις προσδοκίες. Κάτι τέτοιο όμως δε συνέβη για την ομάδα ελέγχου.

Οι προσδοκίες επομένως της οικογένειας όσον αφορά τη μελλοντική επαγγελματική πορεία και κοινωνική ανέλιξη των παιδιών τους δεν φαίνεται να είναι αιτία για ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης. Αυτό γιατί, προκειμένου να εκπληρωθούν οι όποιες προσδοκίες της οικογένειας οδηγούν το παιδί σε προγραμματισμό, το πιέζουν προκειμένου να ικανοποιήσει τα κριτήρια για επιτυχία. Για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης όμως χρειάζεται ένα περιβάλλον ελεύθερο, και όχι κομορμιστικό.

6.4. Εξωσχολικές Δραστηριότητες και δημιουργική σκέψη

Πιν. 6.43 Διάθεση ελεύθερου χρόνου των μαθητών με δραστηριότητες εκτός σχολείου

Group Statistics					
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Πειραματική	49	3.12	2.682	.383
	Ελέγχου	46	2.78	2.043	.301

Στον πίνακα 6.43 περιγράφεται η διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σχετικά με τις δραστηριότητες εκτός σχολείου. Στον πίνακα αυτόν η διαφορά φαίνεται να είναι ανεπαίσθητη, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.44.

Πιν. 6.44

Independent Samples Test

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confi- dence Interval of the Differ- ence	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	2.469	.119	.691	93	.491	.340	.492	-.636	1.316
Equal variances not assumed			.697	89.289	.487	.340	.487	-.629	1.308

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: (Sign. 2-tailed) = 0,491 > 0,05) ισχύει η μηδενική υπόθεση, δηλαδή δεν υπάρχουν διαφορές στις ομάδες.

Συμπέρασμα: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων αναφορικά με το επίπεδο της δημιουργικής τους σκέψης και τις δραστηριότητες εκτός σχολείου.

Πιν. 6.45 Διάθεση του ελεύθερου χρόνου από μέρους των μαθητών

Group Statistics					
ΔΙΑΘΕΣΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Πειραματική	49	3.49	2.987	.427
	Ελέγχου	46	3.28	2.664	.393

Στον πίνακα 6.45 περιγράφεται η διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας και της

ομάδας ελέγχου σχετικά με τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου. Στον πίνακα αυτόν η διαφορά είναι ανεπαίσθητη, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.46.

Πιν. 6.46 Διάθεση του ελεύθερου χρόνου από μέρους των μαθητών

ΔΙΑΘΕΣΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confi- dence Interval of the Differ- ence	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.952	.332	.356	93	.723	.207	.582	-.949	1.363
Equal variances not assumed			.357	92.764	.722	.207	.580	-.945	1.359

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: Sign. (2-tailed) = 0,723 > 0,05 ισχύει η μηδενική υπόθεση.

Συμπέρασμα: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων σχετικά με το επίπεδο της δημιουργικής σκέψης και τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου εκ μέρους των μαθητών.

Πιν. 6.47 Διάθεση χρόνου από μέρους των μαθητών για μελέτη

Group Statistics					
ΜΕΛΕΤΗ	ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Πειραματική	48	1.83	1.277	.184
	Ελέγχου	46	2.26	1.467	.216

Στον πίνακα 6.47 περιγράφεται η διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σχετικά με τη διάθεση χρόνου για μελέτη. Στον πίνακα αυτόν η διαφορά φαίνεται να είναι ανεπαίσθητη, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.48.

Πιν. 6.48 Independent Samples Test

ΜΕΛΕΤΗ	t-test for Equality of Means							95% Confi- dence Interval of the Differ- ence	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	.336	.563	- 1.509	92	.135	-.428	.283	-.990	.135
Equal variances not assumed			- 1.504	89.100	.136	-.428	.284	-.992	.137

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: Sign. (2-tailed) = 0,135 > 0,05 ισχύει η μηδενική υπόθεση.

Συμπέρασμα: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων αναφορικά με το επίπεδο της δημιουργικής τους σκέψης και τη διάθεση του χρόνου για μελέτη εκ μέρους των μαθητών.

Πιν. 6.49 Διάθεση χρόνου από μέρους των μαθητών για φροντιστήριο

Group Statistics					
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ	ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Πειραματική	45	2.49	1.674	.249
	Ελέγχου	43	2.98	1.725	.263

Στον πίνακα 6.49 περιγράφεται η διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σχετικά με τη διάθεση χρόνου για μελέτη. Στον πίνακα αυτόν η διαφορά φαίνεται να είναι ανεπαίσθητη, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.50.

Πιν. 6.50 Διάθεση χρόνου από μέρους των μαθητών για φροντιστήριο

ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.001	.974	-1.347	86	.182	-.488	.362	-1.208	.232
Equal variances not assumed			-1.346	85.504	.182	-.488	.363	-1.209	.233

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: Sign. (2-tailed) = 0,182 > 0,05 ισχύει η μηδενική υπόθεση.

Συμπέρασμα: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων αναφορικά με το επίπεδο της δημιουργικής τους σκέψης και τη διάθεση του χρόνου για φροντιστήριο εκ μέρους των μαθητών.

Πιν. 6.51 Γιατί πήγαίνες φροντιστήριο;
Group Statistics

ΓΙΑΤΙ	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Πειραματική	45	1.18	.535	.080
	Ελέγχου	45	1.20	.786	.117

Στον πίνακα 6.51 περιγράφεται η διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σχετικά με το λόγο που παρακολουθούσε φροντιστήριο. Στον πίνακα αυτό η διαφορά φαίνεται να είναι ανεπαίσθητη, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.52.

Πιν. 6.52 **Γιατί πήγαινες φροντιστήριο;**

ΓΙΑΤΙ ΠΗΓΑΙΝΕΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ;	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1.603	.209	-.157	88	.876	-.022	.142	-.304	.259
Equal variances not assumed			-.157	77.524	.876	-.022	.142	-.304	.260

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: Sign. (2-tailed) = 0,876 > 0,05 ισχύει η μηδενική υπόθεση.

Συμπέρασμα: Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων αναφορικά με το επίπεδο της δημιουργικής τους σκέψης και τη διάθεση του χρόνου για φροντιστήριο εκ μέρους των μαθητών, ανεξάρτητα από το αν φοιτούσαν στο φροντιστήριο για να συμπληρώσουν κενά ή για να έχουν καλύτερες επιδόσεις ή αν φοιτούσαν σ' αυτό επειδή το ίδιο έκαναν και οι συμμαθητές τους.

Μερικό συμπέρασμα: Αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών φαίνεται να μην υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων Πειραματικής - Ελέγχου. Επομένως η όποια διαφοροποίησή τους στο post test αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη δε σχετίζεται με τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου, αλλά με τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της *Τοπικής Ιστορίας*.

6.5. Δημιουργική σκέψη και φύλο

Πιν. 6.53 Διαφορές φύλου αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη στην πειραματική ομάδα

Group Statistics					
Φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
s_meta	αγόρια	26	69.85	27.225	5.339
	κορίτσια	26	99.35	45.604	8.944

Στον πίνακα 6.53 περιγράφεται η διαφοροποίηση αγοριών – κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στη επίδοση της δοκιμασίας, αναφορικά με τη δημιουργική τους σκέψη. Στον πίνακα αυτόν η διαφορά των M.O. φαίνεται να είναι σημαντική, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.54.

Πιν. 6.54 Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
s_met a	Equal variances assumed	8.816	.005	-2.832	50	.007	-29.500	10.416	-50.421	-8.579
	Equal variances not assumed			-2.832	40.811	.007	-29.500	10.416	-50.539	-8.461

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: $\text{Sig. (2-tailed)}=0,007 < 0,05$ συνεπάγεται ότι η μηδενική υπόθεση, που θέλει τα δυο φύλα να μην έχουν διαφορές ως προς την επίδοση στη δημιουργική σκέψη, απορρίπτεται.

Συμπέρασμα: Όσον αφορά το φύλο για την πειραματική ομάδα υπάρχει διαφορά και αυτή εντοπίζεται υπέρ των κοριτσιών, όπως φαίνεται από τον πίνακα 6.53, όπου ο μέσος όρος των κοριτσιών είναι υψηλότερος.

Πιν. 6.55 Διαφορές φύλου αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη στην ομάδα ελέγχου

Group Statistics					
Φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
s_meta	αγόρια	22	53.02	16.310	3.477
	κορίτσια	24	60.60	18.278	3.731

Στον πίνακα 6.55 περιγράφεται η διαφοροποίηση αγοριών – κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην επίδοση της δοκιμασίας, αναφορικά με τη δημιουργική τους σκέψη. Στον πίνακα αυτό η διαφορά των Μ.Ο. φαίνεται να είναι αξιόπροσεκτη, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.56.

Πιν. 6.56 **Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
s_meta	Equal variances assumed	.362	.550	-1.479	44	.146	-7.581	5.126	-17.912	2.749
	Equal variances not assumed			-1.487	43.973	.144	-7.581	5.100	-17.860	2.697

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: $\text{Sig. (2-tailed)}=0,146 > 0,05$, συνεπάγεται ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα στην ομάδα ελέγχου αναφορικά με τις επιδόσεις της δημιουργικής σκέψης και του φύλου.

Συμπέρασμα: Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες της ομάδας ελέγχου αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη.

Μερικό συμπέρασμα: Αναφορικά με τις επιδόσεις στη δημιουργική σκέψη και το φύλο φάνηκε ότι η δημιουργική σκέψη αυξάνει στις μαθήτριες της πειραματικής ομάδας. Η αύξηση αυτή σχετίζεται προφανώς με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Πράγματι στο πλαίσιο της πειραματικής διδασκαλίας, μέσα από τη διερεύνηση των ιστορικών δεδομένων και τη σύνθεση της ιστορικής αφήγησης, οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους λειτουργώντας διαισθητικά και με φαντασία. Η φαντασία όμως συνδέεται στενά με τη δημιουργική σκέψη, όπως με σαφήνεια εκτίθεται στο κεφ. 3.3. του θεωρητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

6.6. Δημιουργική σκέψη και σειρά γέννησης

Ελέγχεται κατόπιν αν η ιδιότητα του πρωτότοκου των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν παράγοντας που ευνοούσε την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Πιν. 6.57 Πρωτότοκα παιδιά πειραματικής ομάδας

Πρωτότοκος	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
S_meta Ναι	26	80.27	38.771	7.604
Όχι	26	88.92	41.609	8.160

Στον πίνακα 6.57 περιγράφεται η διαφοροποίηση αγοριών – κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην επίδοση της δοκιμασίας, αναφορικά με τη δημιουργική τους σκέψη. Στον πίνακα αυτό η διαφορά των Μ.Ο. φαίνεται να είναι αξιοπρόσεκτη, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.58.

Πιν. 6.58 Πρωτότοκα παιδιά πειραματικής ομάδας

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F		T		Sig. (2-tailed)		95% Confidence Interval of the Difference		
			Sig.		df		Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
s_meta	Equal variances assumed	.043	.837	-.776	50	.441	-8.654	11.154	-31.057	13.749
	Equal variances not assumed			-.776	49.753	.441	-8.654	11.154	-31.059	13.752

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: $\text{Sign. (2-tailed)}=0,441 > 0,05$ συνεπάγεται ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Συμπέρασμα: Η ιδιότητα του πρωτότοκου παιδιού δεν έχει επίπτωση στις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας, αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη.

Πιν. 6.59

Πρωτότοκα παιδιά ομάδας ελέγχου

Group Statistics				
πρωτότοκος	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
S_meta Ναι	25	59.44	19.648	3.930
Όχι	20	54.33	15.046	3.364

Στον πίνακα 6.59 περιγράφεται η διαφοροποίηση αγοριών – κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στη επίδοση της δοκιμασίας, αναφορικά με τη δημιουργική τους σκέψη. Στον πίνακα αυτό η διαφορά των Μ.Ο. φαίνεται να μην είναι αξιοπρόσεκτη, ωστόσο κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από τον Πίν. 6.60.

Πιν. 6.60

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
s_meta	Equal variances assumed	2.225	.143	.960	43	.342	5.115	5.329	-5.631	15.861
	Equal variances not assumed			.989	42.938	.328	5.115	5.173	-5.318	15.548

Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι: Sign. (2-tailed)=0,342 >0,05 συνεπάγεται ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Συμπέρασμα: Η ιδιότητα του πρωτότοκου παιδιού δεν έχει επίπτωση στις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου, αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη.

Μερικό συμπέρασμα: Η ιδιότητα του πρωτότοκου παιδιού φαίνεται να μη διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

6.7. Δημιουργική σκέψη και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

Οικοδομήθηκε μια νέα μεταβλητή για να ελεγχθεί το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και να δειχθεί κατά πόσο αυτό επηρεάζει την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, όπως έγινε από προγενέστερους ερευνητές (Μαρμαρινός 1978). Όπως είναι γνωστό, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο χώρο των κοινωνικών επιστημών προσδιορίζεται συνήθως από τα οικονομικά της οικογένειας και τη μόρφωση και ως ένα βαθμό από το επάγγελμα των γονέων. Με βάση αυτά οικοδομήθηκε και η μεταβλητή. Για να ελεγχθεί όμως η εγκυρότητά αυτής της μεταβλητής ερευνήθηκαν παράλληλα και οι μεταβλητές που την απαρτίζουν δηλαδή το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η μόρφωση των γονέων (ό.π. 1978).

Πειραματική ομάδα

Πιν. 6.61 Δημιουργική σκέψη και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο πειραματικής ομάδας

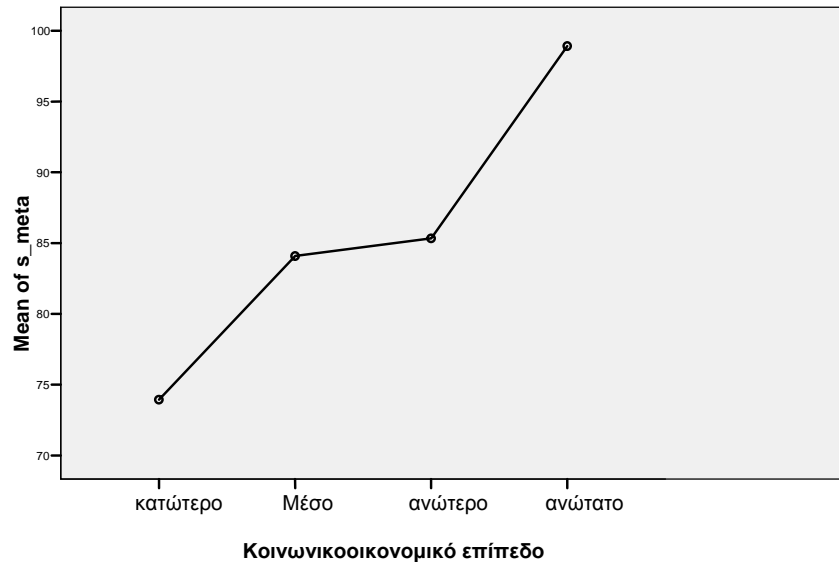
s_meta	Descriptives							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Κατώτερο	8	73.94	20.493	7.245	56.80	91.07	52	118
Μέσο	23	84.09	38.511	8.030	67.43	100.74	0	190
Ανώτερο	15	85.33	45.478	11.742	60.15	110.52	40	194
Ανώτατο	6	98.92	55.062	22.479	41.13	156.70	40	183
Total	52	84.60	40.058	5.555	73.44	95.75	0	194

Ο πίνακας 6.61 αναλύει τη διασπορά των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων της πειραματικής ομάδας. Οι διαφορές των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τα διάφορα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα

Πιν. 6.62

s_meta	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2153.433	3	717.811	.432	.731
Within Groups	79682.587	48	1660.054		
Total	81836.019	51			

Συμπέρασμα: Το συμπέρασμα που προκύπτει από τον Πιν. 6.46 ότι η δημιουργική σκέψη διαχέεται ισομερώς και ομοιόμορφα στον πληθυσμό της πειραματικής ομάδας και δεν εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.



Γράφημα 6.3

Πιν. 6.63 Δημιουργική σκέψη και οικονομικό επίπεδο οικογένειας πειραματικής ομάδας

Descriptives

s_meta

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	20	95.70	47.704	10.667	73.37	118.03	40	194
2	7	76.86	20.778	7.853	57.64	96.07	40	104
3	14	87.54	46.392	12.399	60.75	114.32	0	190
4	7	67.43	12.614	4.768	55.76	79.09	52	90
Total	48	86.45	41.171	5.942	74.49	98.40	0	194

Ο πίνακας 6.63 αναλύει τη διασπορά των οικονομικών επιπέδων της πειραματικής ομάδας. Οι διαφορές των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τα διάφορα οικονομικά επίπεδα.

Πιν. 6.64

s_meta

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4904.616	3	1634.872	.962	.419
Within Groups	74761.004	44	1699.114		
Total	79665.620	47			

Από τα δεδομένα των πινάκων 6.63 και 6.64 συνάγεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον πληθυσμό, αλλά μόνο στο δείγμα μας. Ωστόσο πάντα στη στατιστική ανάλυση μας αφορά και πρέπει να κάνουμε λόγο για τον πληθυσμό. Στον συγκεκριμένο πληθυσμό, στον οποίο αναφερόμαστε στην έρευνά μας, δεν είναι ορατές διαφορές.

Συμπέρασμα: Ανάμεσα στα διάφορα οικονομικά επίπεδα δεν υπάρχει διαφορά στο post test και τη δημιουργική σκέψη στην πειραματική ομάδα.

Πιν. 6.65 Δημιουργική σκέψη και μορφωτικό επίπεδο μητέρας πειραματικής ομάδας

s_meta		Descriptives							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
2	2	77.25	6.010	4.250	23.25	131.25	73	82	
3	7	61.86	35.895	13.567	28.66	95.05	0	118	
4	20	86.55	37.614	8.411	68.95	104.15	40	194	
5	18	94.22	44.303	10.442	72.19	116.25	55	190	
6	5	76.90	44.870	20.066	21.19	132.61	40	142	
Total	52	84.60	40.058	5.555	73.44	95.75	0	194	

Ο πίνακας 6.65 αναλύει τη διασπορά του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Οι διαφορές των M.O. δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τα διάφορα μορφωτικά επίπεδα της μητέρας.

Πιν. 6.66 Δημιουργική σκέψη και μορφωτικό επίπεδο μητέρας πειραματικής ομάδας

s_meta		ANOVA				
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	5767.776	4	1441.944	.891	.477	
Within Groups	76068.243	47	1618.473			
Total	81836.019	51				

Από τα δεδομένα των πινάκων 6.65 και 6.66 συνάγεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον πληθυσμό αλλά μόνο στο δείγμα μας.

Συμπέρασμα: Ανάμεσα στα διάφορα μορφωτικά επίπεδα της μητέρας και τις επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών της πειραματικής ομάδας στο post test, που αφορά τη δημιουργική σκέψη δεν παρατηρούνται διαφορές.

Πιν. 6.67 Δημιουργική σκέψη και μορφωτικό επίπεδο πατέρα πειραματικής ομάδας

s_meta		Descriptives						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2	6	72.67	11.094	4.529	61.02	84.31	52	82
3	8	71.94	14.249	5.038	60.03	83.85	59	104
4	9	86.61	45.660	15.220	51.51	121.71	0	146
5	19	96.61	50.368	11.555	72.33	120.88	50	194
6	10	77.25	36.521	11.549	51.12	103.38	40	142
Total	52	84.60	40.058	5.555	73.44	95.75	0	194

Ο πίνακας 6.67 αναλύει τη διασπορά του μορφωτικού επιπέδων των μητέρων των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Οι διαφορές των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τα διάφορα μορφωτικά επίπεδα της μητέρας.

Πιν. 6.68 Δημιουργική σκέψη και μορφωτικό επίπεδο πατέρα πειραματικής ομάδας

s_meta		ANOVA			
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5452.164	4	1363.041	.839	.508
Within Groups	76383.855	47	1625.188		
Total	81836.019	51			

Από τα δεδομένα των πινάκων 6.67 και 6.68 συνάγεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον πληθυσμό αλλά μόνο στο δείγμα αυτό.

Συμπέρασμα: Ανάμεσα στα διάφορα μορφωτικά επίπεδα του πατέρα και τις επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών της πειραματικής ομάδας στο post test, που αφορά τη δημιουργική σκέψη δεν παρατηρούνται διαφορές.

Ομάδα Ελέγχου

Πιν. 6.69 Δημιουργική σκέψη και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ομάδας ελέγχου

s_meta		Descriptives						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
κατώτερο	6	41.92	19.528	7.972	21.42	62.41	24	78
Μέσο	19	60.26	16.729	3.838	52.20	68.33	35	104
Ανώτερο	14	59.64	17.093	4.568	49.77	69.51	33	87
Ανώτατο	6	59.50	13.304	5.431	45.54	73.46	40	77
Total	45	57.52	17.397	2.593	52.30	62.75	24	104

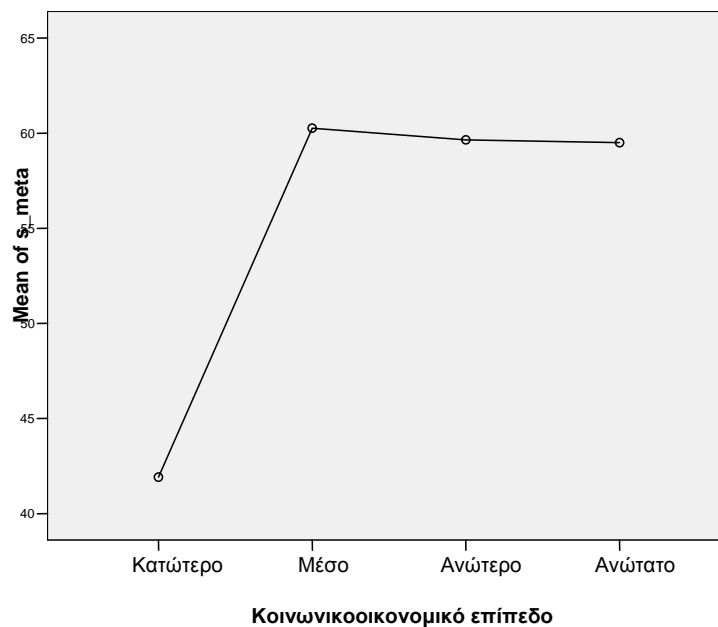
Ο πίνακας 6.69 αναλύει τη διασπορά των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων της ομάδας ελέγχου. Οι διαφορές των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τα διάφορα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα.

Πιν. 6.70 Δημιουργική σκέψη και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ομάδας ελέγχου

s_meta		ANOVA			
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1690.371	3	563.457	1.987	.131
Within Groups	11627.107	41	283.588		
Total	13317.478	44			

Από τα δεδομένα των πινάκων 6.69 και 6.70 συνάγεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον πληθυσμό αλλά μόνο στο δείγμα μας, αναφορικά με τη σχέση δημιουργικής σκέψης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Συμπέρασμα: Ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα δεν υπάρχει διαφορά στο post test και τη δημιουργική σκέψη στην ομάδα ελέγχου.



Γράφημα 6.4

Πιν. 6.71 Οικονομικό επίπεδο οικογένειας ομάδας ελέγχου

s_meta		Descriptives						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	14	60.29	13.282	3.550	52.62	67.95	40	80
2	17	54.03	15.230	3.694	46.20	61.86	33	87
3	10	59.50	24.941	7.887	41.66	77.34	24	104
4	3	53.17	23.544	13.593	-5.32	111.65	31	78
Total	44	57.20	17.466	2.633	51.89	62.51	24	104

Ο πίνακας 6.71 αναλύει τη διασπορά των οικονομικών επιπέδων της ομάδας ελέγχου. Οι διαφορές των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τα διάφορα οικονομικά επίπεδα.

Πιν. 6.72 Οικονομικό επίπεδο οικογένειας ομάδας ελέγχου

s_meta		ANOVA			
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	405.900	3	135.300	.426	.736
Within Groups	12711.759	40	317.794		
Total	13117.659	43			

Από τα δεδομένα των πινάκων 6.71 και 6.72 συνάγεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον πληθυσμό αλλά μόνο σ' αυτό το δείγμα.

Συμπέρασμα: Ανάμεσα στα διάφορα οικονομικά επίπεδα δεν υπάρχει διαφορά στο post test και τη δημιουργική σκέψη στην ομάδα ελέγχου.

Πιν. 6.73 Μορφωτικό επίπεδο μητέρας συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου

s_meta		Descriptives							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
2	4	42.38	23.461	11.730	5.04	79.71	29	78	
3	3	55.67	27.424	15.833	-12.46	123.79	24	72	
4	16	55.38	13.569	3.392	48.14	62.61	37	77	
5	19	62.61	18.539	4.253	53.67	71.54	33	104	
6	4	52.25	8.874	4.437	38.13	66.37	40	60	
Total	46	56.98	17.594	2.594	51.75	62.20	24	104	

Ο πίνακας 6.73 αναλύει τη διασπορά των μορφωτικών επιπέδων των μητέρων της ομάδας ελέγχου. Οι διαφορές των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τα διάφορα μορφωτικά επίπεδα.

Πιν. 6.74 Μορφωτικό επίπεδο μητέρας συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου

s_meta		ANOVA			
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1590.335	4	397.584	1.321	.278
Within Groups	12339.644	41	300.967		
Total	13929.978	45			

Από τα δεδομένα των πινάκων 6.73 και 6.74 συνάγεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον πληθυσμό αλλά μόνο στο δείγμα μας.

Συμπέρασμα: Ανάμεσα στα διάφορα μορφωτικά επίπεδα των μητέρων των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου δεν υπάρχει διαφορά στο post test και τη δημιουργική σκέψη.

Πιν. 6.75 Μορφωτικό επίπεδο πατέρα συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου

Descriptives

s_meta

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2	3	31.50	3.122	1.803	23.74	39.26	29	35
3	5	52.30	13.250	5.926	35.85	68.75	33	70
4	15	60.07	19.787	5.109	49.11	71.02	24	104
5	10	59.05	15.662	4.953	47.85	70.25	33	84
6	13	59.50	16.313	4.525	49.64	69.36	37	87
Total	46	56.98	17.594	2.594	51.75	62.20	24	104

Ο πίνακας 6.75 αναλύει τη διασπορά των μορφωτικών επιπέδων των πατέρων της ομάδας ελέγχου. Οι διαφορές των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντικές για τα διάφορα μορφωτικά επίπεδα.

Πιν. 6.76 Μορφωτικό επίπεδο πατέρα συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου

ANOVA

s_meta

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2325.520	4	581.380	2.054	.105
Within Groups	11604.458	41	283.036		
Total	13929.978	45			

Από τα δεδομένα των πινάκων 6.75 και 6.76 συνάγεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον πληθυσμό αλλά μόνο στο δείγμα μας.

Συμπέρασμα: Ανάμεσα στα διάφορα μορφωτικά επίπεδα των πατέρων των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου δεν υπάρχει διαφορά στο post test και τη δημιουργική σκέψη.

6.8. Δημιουργική σκέψη και σχολικές επιδόσεις

Πιν. 6.77 Δημιουργική σκέψη και σχολικές επιδόσεις πειραματικής ομάδας

Correlations

		S_meta	GPA1
s_meta	Pearson Correlation	1	.395(**)
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	52	52
GPA1	Pearson Correlation	.395(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	52	52

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

Από τα δεδομένα του πίνακα 6.77 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στις δυο βαθμολογίες $\text{Sig. (2-tailed)} = 0,04 < 0,05$.

Αυτή η σχέση είναι μέτριας έντασης όπως φαίνεται και από το δείκτη Pearson $r=39,5\%$. Πρόκειται για σχέση θετική όπως δείχνει το πρόσημο του συντελεστή Pearson r .

Πιν. 6.78 Δημιουργική σχέση και σχολικές επιδόσεις στην ομάδα ελέγχου

Correlations

		s_meta	GPA1
s_meta	Pearson Correlation	1	.514(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	46	46
GPA1	Pearson Correlation	.514(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	46	47

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

Από τα δεδομένα του πίνακα 6.78 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δυο βαθμολογίες $\text{Sig. (2-tailed)} = 0,0005 < 0,05$.

Αυτή η σχέση είναι μόλις πάνω το μέσο όρο, όπως φαίνεται και από το δείκτη Pearson $r=51,4\%$.

Πρόκειται για θετική σχέση όπως δείχνει το πρόσημο του συντελεστή Pearson r και είναι ισχυρότερη από ό,τι στην πειραματική ομάδα.

Συμπέρασμα: Οι σχολικές επιδόσεις σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, όπως φαίνεται από τους πίνακες 6.87 και 6.88, όπως άλλωστε έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες (Νημά 1988, Τάρεκ 1984).

6.9. Συγκλίνουσα νόηση

Η συγκλίνουσα νόηση είναι η μορφή σκέψης που είναι γνωστή και ως κριτική σκέψη. Η κριτική σκέψη αξιολογεί καταστάσεις, πληροφορίες, μαρτυρίες, ενώ η δημιουργική έχει ως αποτέλεσμα νέες ιδέες, νέους συνδυασμούς, νέες παραστάσεις με βάση τη φαντασία. Στις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας έχει τεθεί ζήτημα τι συμβαίνει με τις επιδόσεις της κριτικής σκέψης, όταν αναπτύσσεται και καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη.

6.9.1. Επιδόσεις και συσχετισμοί δημιουργικής και κριτικής σκέψης

Το ερώτημα που τέθηκε στην ερευνητική υπόθεση, δηλ. τι συμβαίνει με την κριτική σκέψη, όταν στόχος είναι η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, ελέγχεται ως εξής: Έγινε σύγκριση των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας. Τα στοιχεία που προέκυψαν αναφέρονται στους πίνακες 6.79 – 6.94.

Στατιστική ανάλυση της πειραματικής ομάδας στις συνολικές επιδόσεις της δοκιμασίας (test) της συγκλίνουσας νόησης

Πιν. 6.79

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 SYGL_PRE	162.90	49	53.302	7.615
SYGL_POST	154.02	49	62.426	8.918

Πιν. 6.80

Paired Samples Test

	T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 SYGL_PRE - SYGL_POST	1.442	48	.156

Από τα στοιχεία των πινάκων 6.79 και 6.80 οι συνολικές επιδόσεις στη δοκιμασία της συγκλίνουσας νόησης (κριτικής σκέψης) της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνονται να παραμένουν σταθερές: $t=1,44$, $\text{Sig. (2-tailed)}=15,6$. Αυτό δείχνει ότι καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη στην ομάδα αυτή η κριτική σκέψη δεν υφίσταται μεταβολή ούτε θετική ούτε αρνητική.

Στατιστική ανάλυση της ομάδας ελέγχου στις συνολικές επιδόσεις της δοκιμασίας (test) της συγκλίνουσας νόησης

Πιν. 6.81 Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 SYNGL_RRE	169.79	42	46.633	7.196
SYNGL_POST	125.69	42	59.846	9.234

Πιν. 6.82 Paired Samples Test

	T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 SYNGL_PRE - SYNGL_POST	5.716	41	.000

Από τα στοιχεία των πινάκων 6.81 και 6.82, που αφορούν τις επιδόσεις στη συγκλίνουσα νόηση της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των επιδόσεων στην ομάδα ελέγχου: $\text{Sig. (2-tailed)} = 0.0005 < 0,05$. Αυτή η στατιστική διαφορά εντοπίζεται όμως σε βάρος του post test της ομάδας ελέγχου, όπου οι επιδόσεις του M.O. είναι χαμηλότερες από το pre test. Από τη σύγκριση των επιδόσεων των δυο ομάδων (πειραματικής - ελέγχου) προκύπτει ότι ο παράγοντας που επέδρασε ώστε να μη μειωθούν οι επιδόσεις στο post test της πειραματικής ομάδας, δεν επέδρασε για την ομάδα ελέγχου. Ο μόνος διαφορετικός παράγοντας ήταν η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Στην ομάδα ελέγχου όπου δεν έγινε τέτοια διδακτική παρέμβαση υπήρξε δραματική πτώση των επιδόσεων στο post test.

Αναλύοντας τους επιμέρους παράγοντες από τους οποίους απαρτίζεται η κριτική σκέψη, καθ' όμοιο τρόπο που αναλύθηκε και η δημιουργική, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Έλεγχος διαφοράς στην ταξινόμηση λέξεων της πειραματικής ομάδας

Πιν. 6.83 Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
PAIR 1 WORD_A	68.91	45	25.916	3.863
WORD_B	71.00	45	28.172	4.200

Πιν. 6.84

Paired Samples Test

	T	df	Sig. (2-tailed)
PAIR 1 WORD_A - WORD_B	-.504	44	.617

Στους πίνακες 6.83 και 6.84 παρουσιάζονται τα στοιχεία που έχουν προκύψει από τον έλεγχο διαφοράς του pre test και post test στην πειραματική ομάδα. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι η διαφορά επίδοσης στην ταξινόμηση των λέξεων μεταξύ του pre test και post test δεν είναι στατιστικά σημαντική γιατί $t = -0,504$ % > 0,05 Sign. (2-tailed) = 0,617 > 0,05. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει διαφορά στην ταξινόμηση λέξεων στο pre test και post test για την πειραματική ομάδα.

Έλεγχος διαφοράς στην ταξινόμηση λέξεων της ομάδας ελέγχου

Πιν. 6.85

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
PAIR 1 WORD_A	71.33	39	24.070	3.854
WORD_B	53.69	39	30.711	4.918

Πιν. 6.86

Paired Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 PORD_A - WORD_B	4.366	38	.000

Στους πιν. 6.85 και 6.86 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά αφού Sign. (2-tailed) = 0,0005 < 0,05. Η στατιστική διαφορά όμως στην ομάδα ελέγχου εντοπίζεται σε βάρος της μεταμέτρησης, όπως προκύπτει από τους μέσους όρους. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει σημαντική πτώση των επιδόσεων σ' αυτόν τον υποτομέα της δοκιμασίας.

Συμπέρασμα: Αφού στην ομάδα ελέγχου υπάρχει πτώση στις επιδόσεις στον υποτομέα αυτής της δοκιμασίας και οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας δεν μετεβλήθησαν σημαντικά, σημαίνει ότι αυτό οφείλεται σε κάποιο παράγοντα. Ο κύριος παράγοντας που διαφοροποίησε τις δυο ομάδες ήταν η διδακτική παρέμβαση.

Έλεγχος διαφοράς στην ταξινόμηση εικόνων της πειραματικής ομάδας

Πιν. 6.87

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
PAIR 1 IKON_PRE	18.74	46	6.872	1.013
IKON_POST	19.11	46	7.945	1.171

Πιν. 6.88

Paired Samples Test

	T	df	Sig. (2-tailed)
PAIR 1 IKON_PRE - IKON_POST	-.273	45	.786

Από τα στοιχεία των πινάκων 6.87 και 6.88 διαπιστώνεται ότι η διαφορά επίδοσης στην ταξινόμηση εικόνων μεταξύ του pre test και post test δεν είναι στατιστικά σημαντική γιατί $\text{Sign. (2-tailed)} = 0,786 > 0,05$. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει διαφορά όσον αφορά την επίδοση στην ταξινόμηση εικόνων στο pre test και post test για την πειραματική ομάδα.

Έλεγχος διαφοράς στην ταξινόμηση εικόνων της ομάδας ελέγχου

Πιν. 6.89

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
PAIR 1 IKON_PRE	15.37	38	8.038	1.304
IKON_POST	12.71	38	6.877	1.116

Πιν. 6.90

Paired Samples Test

	T	df	Sig. (2-tailed)
PAIR 1 IKON_PRE - IKON_POST	1.867	37	.070

Από τα στοιχεία των πινάκων 6.89 και 6.90 καθίσταται σαφές ότι αναφορικά με την ομάδα ελέγχου δεν υπάρχει διαφορά στο pre test - post test ($\text{Sign. (2-tailed)} = 0,70 > 0,05$) ως προς το ζήτημα της ταξινόμησης εικόνων. Η φαινομενική διαφορά των Μ.Ο. (Mean Ikon_pre, Mean Ikon_post) είναι ανύπαρκτη στον πληθυσμό.

Έλεγχος διαφοράς μετασχηματισμού λέξεων στην πειραματική ομάδα**Πιν. 6.91****Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 CHANG_W_A	81.87	47	23.815	3.474
CHANG_W_B	72.04	47	32.522	4.744

Πιν. 6.92**Paired Samples Test**

	t	df	Sig. (2-tailed)
PAIR 1 CHANG_A – CHANG_B	2.674	46	.010

Από τα στοιχεία των πινάκων 6.91 - 6.92 που αφορούν την πειραματική ομάδα, αναφορικά με τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά (Sign. (2-tailed)=0,010 < 0,05).

Έλεγχος διαφοράς μετασχηματισμού λέξεων στην ομάδα ελέγχου**Πιν. 6.93****Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 CHANG_A	85.82	38	24.394	3.957
CHANG_B	71.11	38	30.519	4.951

Πιν. 6.94**Paired Samples Test**

	T	df	Sig. (2-tailed)
PAIR 1 CHANG_A – CHANG_B	3.076	37	.004

Από τα στοιχεία των πινάκων 6.93 – 6.94 που αφορούν την ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. (Sign. (2-tailed)=0,004 < 0,05).

Συμπέρασμα: Και οι δυο ομάδες σ' αυτόν τον τομέα της δοκιμασίας εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά, πράγμα που σημαίνει ότι μάλλον η συγκεκριμένη ενότητα (μετασχηματισμός λέξεων) της δοκιμασίας, για την ηλικία τους, ήταν πολύ εύκολη, με αποτέλεσμα να εμφανίσουν και οι δυο ομάδες στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς αυτό.

6.10. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και δημιουργική σκέψη

Πειραματική ομάδα

Πιν. 6.95

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας πριν	11.25	52	3.547	.492
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας μετά	12.04	52	2.990	.415

Πιν. 6.96

Paired Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας πριν – χαρακτηριστικά προσωπικότητας μετά	-2.496	51	.016

Από τους πίνακες 6.95 και 6.96 προκύπτει ότι υπάρχει στην πειραματική ομάδα στατιστικά μια σημαντική διαφορά (Sign. (2-tailed)=0,016 < 0,05), αναφορικά με την κρίση των φιλολόγων καθηγητών ως προς την αξιολόγηση και βαθμολόγηση κάποιων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που φαίνεται να σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Στη δοκιμασία δηλαδή που αφορά την πειραματική ομάδα η υψηλότερη βαθμολογία εμφανίζεται στη συμπλήρωση τη δεύτερη φορά του ερωτηματολογίου.

Ομάδα Ελέγχου

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου ως προς το ίδιο ζήτημα παρατηρήθηκαν τα εξής:

Πιν. 6.97

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας πριν	11.81	47	3.048	.445
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας μετά	12.57	47	3.005	.438

Πιν. 6.98

Paired Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας πριν - χαρακτηριστικά προσωπικότητας μετά	-2.260	46	.029

Από τους πίνακες 6.97 και 6.98 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig. (2-tailed)=0,029 < 0,05) στην ομάδα ελέγχου, σχετικά με την κρίση των φιλολόγων καθηγητών ως προς την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των παραπάνω αναφερόμενων χαρακτηριστικών. Και στην ομάδα ελέγχου η διαφορά εμφανίζεται στη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Συμπέρασμα: Το γεγονός ότι και στις δυο ομάδες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αναφορικά με το θέμα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, οφείλεται προφανώς στο γεγονός ότι, ενώ μεσολάβησε περίπου ένα εξάμηνο για την επαναληπτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι καθηγητές έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις και Πριν και Μετά. Οι απαντήσεις ήταν παρόμοιες για το λόγο ότι δεν μπόρεσαν οι καθηγητές να αξιολογήσουν ορθά τα ψυχολογικά γνωρίσματα των μαθητών τους και συμπλήρωσαν καθ' όμοιο τρόπο τα ερωτηματολόγια. Βεβαίως, υπενθυμίζεται ότι στις παραγωγικές σχολές των συγκεκριμένων καθηγητών έγιναν ελάχιστα μαθήματα ψυχολογίας (βλ. Παπαδόπουλος 2000), σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σήμερα, όπου το πλαίσιο σπουδών σε ορισμένες παραγωγικές σχολές (Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας ή Φιλοσοφικών και Κοινωνικών σπουδών) απαιτεί την διδασκαλία περισσότερων ψυχολογικών μαθημάτων.

Στο σημείο αυτό αξιολογείται ότι στα πειραματικά σχολεία διδάσκουν καθηγητές με αυξημένα προσόντα, στα οποία όμως προσόντα συνυπολογίζονται και τα έτη υπηρεσίας. Έτσι στα πειραματικά σχολεία οι καθηγητές έχουν επιπλέον πολλά έτη υπηρεσίας. Αυτό σημαίνει ότι έχουν τελειώσει παλαιότερα, τότε που στις παραγωγικές σχολές γινόταν ελάχιστα μαθήματα ψυχολογίας. Επομένως, είναι φυσιολογικό να υπάρχει κάποια αδυναμία εκ μέρους τους να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια που απαιτούν ψυχολογικές γνώσεις.

6.11. Κατάταξη του μαθήματος της Ιστορίας

Προκειμένου να επιβεβαιωθεί ή απορριφθεί η υπόθεση, αν με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας επηρεάζεται η κατάταξη της Ιστορίας, ως γνωστικού αντικειμένου, στη συνείδηση των μαθητών, ελέγχθηκε η θέση που κατέλαβε το μάθημα της Ιστορίας. Δόθηκε ευκαιρία στους ερωτώμενους να επιλέξουν σειρά προτίμησης ανάμεσα στα 17 μαθήματα του Γυμνασίου. Έτσι κάθε ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να δώσει στο σπουδαιότερο κατ' αυτόν μάθημα σειρά προτίμησης 1, στο αμέσως επόμενο 2 κ.λπ. Χωρίστηκαν οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων σε τέσσερις ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε τις προτιμήσεις από 1-4, η δεύτερη ομάδα τις προτιμήσεις 5-8, η τρίτη ομάδα τις προτιμήσεις 9-12 και η τέταρτη τις προτιμήσεις 13-17. Η ανάλυση που αφορά την προτίμηση των συμμετεχόντων στην έρευνα στο μάθημα της ιστορίας πριν τη διδακτική παρέμβαση και μετά από αυτήν δίνεται στους πίνακες 6.99 – 6.107.

Κατάταξη ιστορίας πριν – ιστορίας μετά (κατά Cohen KAPPA) Πειραματικής Ομάδας

Πιν. 6.99

		hista	Histb
N	Valid	50	49
	Missing	2	3
Mean		2.74	2.73
Std. Deviation		1.046	1.056

Ο πίνακας 6.99 δείχνει μια καλύτερη εικόνα για την κατάταξη του μαθήματος της Ιστορίας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Φαίνεται δηλαδή να είναι η ιστορία σε καλύτερη θέση προτίμησης μετά, διότι ο Μ.Ο. (Mean) histb (2.73) < hista (2.74). Ένας μικρότερος μέσος όρος δείχνει κατάταξη σε χαμηλότερες θέσεις, άρα υψηλότερη προτίμηση.

Πιν. 6.100

Κατάταξη ιστορίας πριν τη διδακτική παρέμβαση (hista)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 = 1-4	6	11.5	12.0	12.0
	2 =5-8	17	32.7	34.0	46.0
	3=9-12	11	21.2	22.0	68.0
	4=13-17	16	30.8	32.0	100.0
	Total	50	96.2	100.0	
Missing	System	2	3.8		
Total		52	100.0		

Ο Πίν. 6.100 παρέχει την εξής πληροφορία: Οι προτιμήσεις που έχουν ομαδοποιηθεί σε τέσσερις κατηγορίες δείχνουν ως κυρίαρχες τη δεύτερη και την τέταρτη. Ωστόσο αν αυτό είναι σημαντικό θα δηλωθεί από τον πίνακα 6.101.

Πιν. 6.101 Κατάταξη ιστορίας μετά τη διδακτική παρέμβαση (histb)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=1-4	8	15.4	16.3	16.3
	2=5-8	11	21.2	22.4	38.8
	3=9-12	16	30.8	32.7	71.4
	4=13-17	14	26.9	28.6	100.0
	Total	49	94.2	100.0	
Missing	System	3	5.8		
Total		52	100.0		

Ο Πιν. 6.101 μας δίνει μια εικόνα για την κατάταξη της Ιστορίας μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σε αυτόν τον πίνακα παρατηρείται ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει στην πειραματική ομάδα βελτίωση ποσοστών γεγονός που εμφανίζεται από το Μ.Ο. που μικραίνει. Ο πίνακας 6.101 εμφανίζει, στη στήλη Percent για παράδειγμα, να δείχνει το ποσοστό των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα που κατέταξαν την ιστορία **Πριν** στις θέσεις 1,2,3 και 4, στο 15,4% ενώ το ποσοστό των θέσεων 5-8 είναι 21,2% κτλ. Σε σχέση με την κατάταξη πριν τα ποσοστά έχουν διαφοροποιηθεί υπέρ του **Μετά** με καλύτερη κατάταξη, πράγμα που σημαίνει ότι αντιμετωπίζουν πιο θετικά το μάθημα της ιστορίας.

Πιν. 6.102 Symmetric Measures

		Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.
			Sig.
Measure of Agreement	Kappa=0,214	.010	.011(c)
N of Valid Cases			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on 10000 sampled tables with starting seed 926214481.

Ο Πίν. 6.102 δείχνει ότι η καλύτερευση στην κατάταξη δεν οφείλεται στην τυχαία δειγματοληψία, αλλά είναι στατιστικά σημαντική.

Φαίνεται τόσο από την πλευρά συντελεστή ομοφωνίας κ (Kappa=0,214, Approx. Sign. = 0,010) < 0,05, όσο και από το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας της προσομοιωτικής μεθόδου Monte Carlo (Monte Carlo sign. =0,011 < 0,05) ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre-test και post-test. Ωστόσο αυτή η διαφορά εντοπίζεται σε βάρος της κατάταξης στο post test, διότι ο Μ.Ο. εμφανίζεται μικρότερος στο post test. Υπενθυμίζεται ότι ένας μικρότερος Μ.Ο. σημαίνει και καλύτερη θέση του μαθήματος της κατάταξης που κάνουν οι μαθητές. Επομένως ο μικρότερος Μ.Ο. που εμφανίζεται να υπάρχει στο post test στην πειραματική ομάδα, αναφορικά με την κατάταξη της Γενικής Ιστορίας, δείχνει ότι η διδακτική παρέμβαση με την Τοπική Ιστορία φαίνεται να έχει επηρεάσει την προτίμηση των μαθητών υπέρ του μαθήματος της γενικής ιστορίας.

Συμπέρασμα: Η Γενική και Τοπική Ιστορία ασχολούνται με τα γεγονότα του παρελθόντος και δεν αφίστανται μεταξύ τους, ως γνωστικά αντικείμενα. Επομένως η καλύτερη κατάταξη προτίμησης για το ιστορικό μάθημα που υπάρχει εκ μέρους της πειραματικής ομάδας θεωρείται ότι οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση.

Κατάταξη ιστορίας πριν – ιστορίας μετά (κατά Cohen KAPPA) Ομάδας Ελέγχου

Πιν. 6.104

		Statistics	
		hista	histb
N	Valid	46	47
	Missing	1	0
Mean		2.43	2.57
Std. Deviation		1.068	1.118

Ο πίνακας 6.104 δείχνει μια καλύτερη εικόνα για την κατάταξη του μαθήματος της Ιστορίας πριν τη διδακτική παρέμβαση για την ομάδα ελέγχου, καθώς ο Μ.Ο. πριν είναι μικρότερος hista (2.43) < histb (2.57). Ένας μικρότερος μέσος όρος προφανώς δείχνει κατάταξη σε χαμηλότερες θέσεις, άρα υψηλότερη προτίμηση. Φαίνεται δηλαδή να είναι η Ιστορία σε καλύτερη θέση προτίμησης **Πριν** για την ομάδα ελέγχου, που σημαίνει ότι το ιστορικό μάθημα δεν έχει και τις καλύτερες των προτιμήσεων από τους μαθητές.

Πίν. 6.105

hista

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=1-4	12	25.5	26.1	26.1
	2=5-8	10	21.3	21.7	47.8
	3=9-12	16	34.0	34.8	82.6
	4=13-17	8	17.0	17.4	100.0
	Total	46	97.9	100.0	
Missing	System	1	2.1		
Total		47	100.0		

Πίν. 6.106

histb

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=1-4	11	23.4	23.4	23.4
	2=5-8	10	21.3	21.3	44.7
	3=9-12	14	29.8	29.8	74.5
	4=13-17	12	25.5	25.5	100.0
	Total	47	100.0	100.0	

Πίν. 6.107

Symmetric Measures

		Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.
			Sig.
Measure of Agreement	Kappa=0,301	.000	.001(c)
N of Valid Cases			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

Όπως φαίνεται από τους πίνακες 6.104 έως 6.107, που αφορούν την κατάταξη της Ιστορίας για την ομάδα ελέγχου, τόσο από την πλευρά του συντελεστή ομοφωνίας κ (Kappa=0,301, Approx. Sign. = 0,0005) < 0,05, όσο και από το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας της προσομοιωτικής μεθόδου Monte Carlo (Monte Carlo sign. =0,001 < 0,05), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre-test και post-test. Ωστόσο, αυτή η διαφορά εντοπίζεται υπέρ της κατάταξης στο pre test, διότι ο Μ.Ο. εμφανίζεται μικρότερος εκεί. Υπενθυμίζεται ότι ένας μικρότερος Μ.Ο. σημαίνει και καλύτερη θέση του μαθήματος στην κατάταξη που κάνουν οι μαθητές. Επομένως, ο μικρότερος

M.O. (2,43 < 2,57) που εμφανίζεται να υπάρχει στο pre test στην ομάδα ελέγχου δείχνει ότι έχει επηρεαστεί η προτίμηση των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα, επειδή δεν έγινε διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στους μαθητές αυτούς.

Για να φανεί κατά πόσο η προτίμηση για το μάθημα της ιστορίας οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση ή στον παράγοντα «δάσκαλος», έγινε σύγκριση της κατάταξης της ιστορίας με το μάθημα των Νέων Ελληνικών το οποίο διδασκόταν από τον ίδιο διδάσκοντα. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στους πίνακες 6.108 – 6.109

Κατάταξη Ν. Ε. Κειμένων πριν – Ν. Ε. Κειμένων μετά (κατά Cohen KAPPA) πειραματικής ομάδας

Πίν. 6.108

Symmetric Measures

		Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.
			Sig.
Measure of Agreement	Kappa=0,089	.311	.316(c)
N of Valid Cases			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on 10000 sampled tables with starting seed 1314643744.

Από τον Πίν. 6.108 καθίσταται σαφές, τόσο από την πλευρά του συντελεστή ομοφωνίας κ (Kappa=0,089, Aprox. Sign. =0,311 > 0,05), όσο και της προσομοιωτικής μεθόδου Monte Carlo (Monte Carlo Sig. =0,316) δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την κατάταξη των Ν. Ελληνικών στην πειραματική ομάδα.

Κατάταξη Ν. Ε. Κειμένων μετά πριν – Ν. Ε. Κειμένων μετά (κατά Cohen KAPPA) ομάδας ελέγχου

Πίν. 6.109

Symmetric Measures

		Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.
			Sig.
Measure of Agreement	Kappa=0,142	.110	.128(c)
N of Valid Cases			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on 10000 sampled tables with starting seed 1502173562.

Από τον Πίν. 6.109 καθίσταται σαφές, τόσο από την πλευρά συντελεστή ομοφωνίας κ (Kappa=0,142, Aprox. Sign. =0,110 > 0,05) όσο και από της προσομοιωτικής μεθόδου Monte Carlo (Monte Carlo Sign. =0,128), ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με την κατάταξη των Ν. Ελληνικών όσον αφορά την ομάδα ελέγχου.

Συμπέρασμα: Ο παράγοντας «εκπαιδευτικός» δεν επηρεάζει την κατάταξη της Ιστορίας και για τις δυο ομάδες. Επομένως η όποια διαφοροποίηση στην κατάταξη του μαθήματος της Ιστορίας στην πειραματική ομάδα δεν οφείλεται στις μεθόδους διδασκαλίας του διδάσκοντος το μάθημα, αλλά στη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας.

Είναι ανάγκη εδώ να γίνει υπόμνηση ότι το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας και της Γενικής Ιστορίας σχετίζονται με την ανάπλαση, κατανόηση και διήγηση των ιστορικών συμβάντων. Η διαφορά είναι ότι η γενική ιστορία είναι ενιαία για όλη τη επικράτεια, ενώ η Τοπική Ιστορία σχετίζεται με τον τόπο διαμονής των μαθητών και την έδρα που έχει η σχολική μονάδα. Επίσης οι μέθοδοι που ακολουθούνται κατά τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας είναι ανακαλυπτικές διερευνητικές, ενώ για τη γενική ιστορία είναι εκμάθησης και αναδιήγησης εκ μέρους των μαθητών όσων άλλοι έχουν γράψει. Τέλος, η γενική Ιστορία συνδέεται άμεσα με την πρόοδο των μαθητών, ενώ η Τοπική Ιστορία δεν συνδέεται με την πρόοδο και δεν υπάρχει γι' αυτήν το άγχος του βαθμού.

7. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Για να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από κάθε εμπειρική έρευνα χρειάζεται να εξασφαλισθούν τρία βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά: Αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, εγκυρότητα (Μακράκης 2005). Τόσο κατά τη συζήτηση του θέματος της μέτρησης της δημιουργικότητας, όσο και κατά την παρουσίαση της μεθοδολογίας και των εργαλείων της έρευνας (δοκιμασιών και ερωτηματολογίων), αναφέρθηκαν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν για την εξασφάλιση των τριών αυτών χαρακτηριστικών. Δεν υπάρχει ο ισχυρισμός ότι έχουν υπερκεραστεί απολύτως οι σχετικές επιφυλάξεις, όσον αφορά την αντικειμενικότητα των δοκιμασιών και ερωτηματολογίων, αν και χρησιμοποιήθηκαν και εμπλουτίστηκαν ή τροποποιήθηκαν δοκιμασίες, που είχαν δοθεί στην Ελλάδα και από άλλους ερευνητές που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή. Υπάρχει όμως η πεποίθηση ότι τα δεδομένα, που έχουν συλλεχθεί μέσα από τα αναφερόμενα εργαλεία και είναι διαθέσιμα, επιτρέπουν να θεωρηθεί ότι έχουν αντιμετωπιστεί με ικανοποιητικό τρόπο τα σχετικά προβλήματα.

Τα ευρήματα επαληθεύουν εν μέρει τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα:

7.1. Δημιουργική σκέψη ή Αποκλίνουσα νόηση.

- Η αποκλίνουσα νόηση θεωρείται ότι είναι μια όψη της δημιουργικής σκέψης, είναι η άλλη όψη δηλαδή του ίδιου νομίσματος. Οι ερευνητές της δημιουργικής σκέψης μετρούν την αποκλίνουσα νόηση και την ταυτίζουν με τη δημιουργική σκέψη, πράγμα που γίνεται και στην εργασία αυτή.

Όσον αφορά τη γενική επίδοση των συμμετεχόντων στην έρευνα στην αποκλίνουσα νόηση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, υπάρχει διαφορά στη μεταμέτρηση (post test) και αυτή η διαφορά είναι υπέρ της πειραματικής ομάδας. Για την ομάδα ελέγχου παρατηρείται σημαντική πτώση και αυτό επιτρέπει να επισημανθούν τα εξής:

A) Στο σχολείο με τα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος δεν αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη, όπως αυτό προκύπτει από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Οι επιδόσεις των μαθητών προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται να μειώνονται. Αναδεικνύεται με σαφή τρόπο η εξασθένηση της δημιουργικής σκέψης στην ομάδα ελέγχου. Το παραπάνω συνάδει με πορίσματα άλλων ερευνητών (όπως π.χ. ο Runco 1991) σύμφωνα με τα οποία η δημιουργική σκέψη «μπλοκάρεται» ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2002). Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι

ακόμη και στην εφηβεία, που είναι μια ηλικία της αμφισβήτησης και της «επανάστασης», η δημιουργική σκέψη εξακολουθεί να είναι «μπλοκαρισμένη».

Β) Αναδεικνύεται η επιδραστική δύναμη της πειραματικής διδασκαλίας με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας με σαφή τρόπο. Πράγματι σχετικά με τη διήγηση ιστοριών έχει ιδιαίτερη σημασία να τονιστεί ότι η παρέμβαση του μαθητή για να αλλάξει την πλοκή, επειδή κάτι δεν του αρέσει από την προηγούμενη πλοκή, είναι σημάδι δημιουργικής σκέψης. Αυτό όμως έγινε με το θέμα που διαπραγματεύτηκαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στα πλαίσια της σπουδής της Τοπικής Ιστορίας. Από παραλλαγμένες υποθέσεις μπορεί κανείς να φτάσει σε νέα βιώματα.

Κάτι τέτοιο είναι προσιτό με την Τοπική Ιστορία, καθώς η ιστορική γνώση, που σχετίζεται με την σπουδή της Τοπικής Ιστορίας, είναι πρωτότυπη. Δεν εγκλωβίζει τη σκέψη με όσα έχουν γράψει κάποιοι άλλοι, αλλά δίνει περιθώρια στο μαθητή, που ερευνά την Τοπική Ιστορία, να κινηθεί μέσα σε νέους δρόμους που ο ίδιος χαράσσει. Αυτό όμως τι άλλο μπορεί να είναι παρά πορεία στη δημιουργική σκέψη; Από τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα αλλά και με τον τρόπο που γίνεται συνήθως η διδασκαλία δεν προάγεται η δημιουργική σκέψη. Μια διέξοδος δυνατής καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης φαίνεται να παρέχεται από τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας.

Μια γενικότερη παρατήρηση ότι υπάρχει πτώση των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου στις δοκιμασίες αποκλίνουσα και συγκλίνουσα νόησης, μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι δοκιμασίες προς συμπλήρωση δόθηκαν λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους. Αυτό είχε ως συνέπεια να υπάρχει χαλαρότητα στις σχολικές λειτουργίες λόγω κλιματολογικών και διδακτικών συνθηκών και να υπήρξε έλλειψη ενδιαφέροντος συμπλήρωσης των δοκιμασιών.

Η συμπλήρωση των δοκιμασιών για την ομάδα ελέγχου ίσως να υπήρξε μια διαδικασία που δεν έγινε με την απαιτούμενη προσήλωση και όρεξη με αποτέλεσμα να υπάρξει αυτή η πτώση. Αυτός ο παράγοντας, που οφείλεται στην πτώση των επιδόσεων στην ομάδα ελέγχου, αντισταθμίστηκε στην πειραματική ομάδα, επειδή αυτή μάλλον είχε συμμετάσχει στη διδασκαλία με το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, αναφορικά με τις επιδόσεις στη δημιουργική σκέψη, μπορεί να θεωρηθεί ότι οφείλεται όχι τόσο στην έμφυτη ικανότητα για δημιουργική σκέψη, αφού οι δυο ομάδες είναι ισοδύναμες πριν τη διδακτική παρέμβαση, αλλά σε κάποιο εξωτερικό παράγοντα, που για την πειραματική ομάδα είναι η διδακτική παρέμβαση με την Τοπική Ιστορία.

Αναφορικά με τις επιδόσεις στις επιμέρους ενότητες της γλωσσικής δοκιμασίας (*χρήση αντικειμένων*, τις *συνέπειες* που μπορεί να υπάρξουν εξαιτίας κάποιων καταστάσεων και από τους *ποικίλους τίτλους* που εφευρέθηκαν σε μια δοθείσα ιστορία) παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Για την ενότητα της δοκιμασίας «*Χρήσεις αντικειμένων*», στην πειραματική ομάδα παρατηρείται αύξηση βαθμολογίας μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στην ομάδα ελέγχου υπάρχει σημαντική μείωση.

Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, μπορεί να θεωρηθεί ότι οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση που έγινε με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας, αφού οι δυο ομάδες είναι ισοδύναμες ως προς τα χαρακτηριστικά. Η πτώση της βαθμολογίας στην ομάδα ελέγχου οφείλεται στο ότι, όπως τονίστηκε και προηγουμένως, η δημιουργική σκέψη «μπλοκάρεται» από το ίδιο το Σχολείο, πράγμα που δε φάνηκε στην πειραματική ομάδα εξαιτίας της διδακτικής παρέμβασης. Παρ' όλα αυτά στην πειραματική ομάδα ο παράγοντας αυτός που ενδεχόμενα επηρέασε την ομάδα ελέγχου αντισταθμίστηκε αισθητά από τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας.

- Για την ενότητα της δοκιμασίας «*Συνέπειες σε αλλαγή συνθηκών*», στην πειραματική ομάδα δεν παρατηρείται αύξηση βαθμολογίας μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στην ομάδα ελέγχου υπάρχει σημαντική μείωση στις επιδόσεις.

Οι επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών στην πειραματική ομάδα δεν παρουσίασαν διαφοροποίηση, αναφορικά με τη βαθμολογία της πρώτης μέτρησης (pre test) και μεταμέτρησης (post test). Αντίθετα οι μαθητές της ομάδας ελέγχου για τη συγκεκριμένη ενότητα της δοκιμασίας, παρουσίασαν σημαντική πτώση. Αυτό επιτρέπει να θεωρηθεί οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που διδάχτηκαν Τοπική Ιστορία δεν είχαν μεταβολή, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου που δε διδάχτηκαν Τοπική Ιστορία παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις.

Ενώ αναμενόταν και στην ενότητα αυτή άνοδος της πειραματικής ομάδας κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε, αλλά οι επιδόσεις στο post test ήταν στα ίδια επίπεδα με το pre test. Οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου ενώ αναμενόταν περίπου οι ίδιες στο post test και pre test, δεν συνέβη κάτι τέτοιο, αφού η ομάδα ελέγχου παρουσίασε στατιστικά σημαντική πτώση. Ένας από τους λόγους που ενδεχόμενα συνέβη αυτό να ήταν ότι η ενότητα «*συνέπειες*» ήταν αρκετά δύσκολη για την ηλικία των μαθητών της Γ' Γυμνασίου.

Συμπεραίνεται έτσι ότι η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, αν τουλάχιστον δεν συμβάλλει στην αύξηση της βαθμολογίας της ενότητας «Συνέπειες σε αλλαγή συνθηκών», τη διατηρεί σταθερή για την πειραματική ομάδα.

- Για την ενότητα της δοκιμασίας «*επινόηση τίτλων σε ιστορία*», διαπιστώθηκε στην πειραματική ομάδα μια αύξηση στη βαθμολογία αρκετά πιο έντονη απ' ότι στις ενότητες της δοκιμασίας, που αφορούν άλλες χρήσεις αντικειμένων και συνέπειες σε αλλαγή συνθηκών. Αντίθετα, ενώ στην πειραματική ομάδα η διαφορά εντοπίζεται υπέρ της μεταμέτρησης (post test), στην ομάδα ελέγχου εντοπίζεται υπέρ της πρώτης μέτρησης (pre test). Αυτό σημαίνει ότι η πειραματική ομάδα, όπου έγινε και η διδακτική παρέμβαση, είχε πολύ καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στον τομέα αυτόν.

Ας σημειωθεί ότι η ενότητα επινόησης άλλων τίτλων της δοκιμασίας ήταν σχετική με τη διδασκαλία και σπουδή της Τοπικής Ιστορίας και το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, ενώ οι υπόλοιπες ενότητες αναφερόταν σε γνώσεις γενικές. Η μεγαλύτερη αύξηση στην ενότητα αυτή της νοητικής ευχέρειας οφείλεται προφανώς στη διδακτική παρέμβαση, που επιχειρήθηκε με το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας. Παρόμοια ερμηνεία δίνεται και από τους Διακίδου και Σπανούδη (2002) σε επιδόσεις των μαθητών ανάλογης χρονολογικής ηλικίας ως προς μια δοκιμασία αποκλίνουσας νόησης με περιεχόμενο σχετικό προς το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας.

Πολλοί ιστορικοί (Elton, 1967) πιστεύουν ότι η ιστορία πρέπει να επικεντρώνει την επιδραστική της ισχύ στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος των μαθητών τονίζοντας παράλληλα τη σημασία της ενσυναίσθησης. Προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στη σπουδή ενός τμήματος της ιστορίας του τόπου προέλευσης του μαθητή, όπως ακριβώς έγινε και στην παρούσα μελέτη.

Η αύξηση της βαθμολογίας, η οποία παρατηρείται μετά τη διδακτική παρέμβαση, είναι ένα εύρημα αξιοπρόσεκτο, επειδή συνήθως οι γονείς και οι δάσκαλοι υποτιμούν τις νοητικές ικανότητες των μαθητών. Θεωρείται ότι το πρόγραμμα ευέλικτης ζώνης που εφαρμόζεται στο Γυμνάσιο τα τελευταία έτη, μέσα από το οποίο παράγονται και σχέδια μαθήματος Τοπικής Ιστορίας, κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση. Στο πρόγραμμα αυτό και μέσα από τα σχέδια εργασίας Τοπικής Ιστορίας εμψυχώνονται οι μαθητές να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν γενικότερα τις νοητικές τους ικανότητες.

Είναι δυνατόν να θεωρηθεί ότι ο τρόπος αντιμετώπισης και συγγραφής του σχεδίου εργασίας, η ενασχόληση με το θέμα από την πειραματική ομάδα, ο τρόπος διδασκαλίας μέσα στην τάξη του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας και η όλη προσέγγιση του θέματος

δημιούργησε ενδιαφέρον και κίνητρα στην πειραματική ομάδα να μην εγκαταλείψει την προσπάθεια συμπλήρωσης των δοκιμασιών, πράγμα που προφανώς δεν έγινε με την ομάδα ελέγχου. Έχειδειχτεί ότι τα κίνητρα είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Έτσι ο παράγοντας που ήταν υπεύθυνος για την πτώση στην ομάδα ελέγχου σχεδόν εκμηδενίστηκε, από τη σπουδή του θέματος της Τοπικής Ιστορίας στην πειραματική ομάδα. Επομένως η συγκεκριμένη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας δημιουργεί περιβάλλον ανασχετικό για εγκατάλειψη της προσπάθειας. Φαίνεται ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία εφοδίασε τους μαθητές με επιμονή, η οποία άλλωστε είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του δημιουργικού ατόμου.

- Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η αποκλίνουσα νόηση είναι συνισταμένη τριών συνιστωσών. Πρόκειται για τη νοητική ευχέρεια, τη νοητική ευελιξία και την πρωτοτυπία, για τις οποίες έχει ήδη γίνει αναλυτική αναφορά. Η διαφοροποίηση αυτών των συνιστωσών, τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση με το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας είναι εμφανής και έχουν παράλληλη εξέλιξη με αυτή της συνολικής δημιουργικής σκέψης.

Οι επιμέρους ιδιότητες της δημιουργικής σκέψης (ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία) όσον αφορά το γλωσσικό μέρος της δοκιμασίας, επειδή στο μη γλωσσικό οι μετρήσεις γίνονται με διαφορετικό τρόπο, ακολουθούν την ίδια πορεία που έχει η συνολική δημιουργική σκέψη, ως προς τις ομάδες.

- Στη μη γλωσσική δοκιμασία υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις του «εικονικού μέρους» της πειραματικής ομάδας, όσον αφορά στην ολοκλήρωση, στην προσθήκη, στη διαμόρφωση και στη συνένωση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αυτή η διαφορά εντοπίζεται σε βάρος της πρώτης μέτρησης και πριν τη διδακτική παρέμβαση. Μετά τη διδακτική παρέμβαση υπάρχει αύξηση της βαθμολογίας στις επιδόσεις στη μεταμέτρηση (post test).

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου δεν εντοπίζεται διαφορά βαθμολογίας στις επιδόσεις μεταξύ της πρώτης μέτρησης (pre test) και της μεταμέτρησης (post test). Πτώση δεν συνέβη στην ενότητα της μη γλωσσικής δοκιμασίας. Αυτό επιτρέπει να θεωρηθεί ότι η πτώση της ομάδας ελέγχου στις δοκιμασίες οφείλεται στην έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είδαν αυτή τη συμπλήρωση ως παιχνίδι και συμπλήρωσαν με διάθεση αυτό το μέρος οπότε και δεν εμφάνισαν πτώση στις επιδόσεις, πράγμα που δεν έγινε για το γλωσσικό μέρος.

➤ Ακόμη στις επιδόσεις των οπτικών δοκιμασιών υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων. Ενώ η πειραματική ομάδα εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις προς το καλύτερο, στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε τέτοιου είδους διαφορά, αλλά παρατηρήθηκε μια σταθερότητα μεταξύ των επιδόσεων στο pre test και post test. Αυτό επιτρέπει να θεωρηθεί ότι οι υψηλές βαθμολογίες αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη, δεν οφείλονται στο υψηλό πολιτιστικό περιβάλλον που δημιουργεί για το παιδί μια οικογένεια με μέσο ή υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και επηρεάζει το γλωσσικό μέρος των δοκιμασιών, αφού οι επιδόσεις στην οπτική δοκιμασία δεν εξαρτώνται κατά βάση από το πολιτιστικό υπόβαθρο, αλλά κυρίως οφείλονται στη διδακτική παρέμβαση.

Αυτό επιτρέπει να θεωρηθεί ότι η διαφορά που εμφάνισε η πειραματική ομάδα, όσο αφορά τις επιδόσεις στη μεταμέτρηση, οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση με το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας.

Έτσι η ολοκλήρωση, η διαμόρφωση, η προσθήκη και η συνένωση ως διαδικασίες που χρειάζεται να λάβουν χώρα στη συγκεκριμένη δοκιμασία (τεστ), έλαβαν παιγνιώδη χαρακτήρα και συμπληρώθηκαν με προθυμία από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Συνάγεται το συμπέρασμα, ότι ο ρόλος του παιγνιδιού είναι σημαντικός στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, όπως έχει δειχθεί και από άλλες σχετικές μελέτες (Νημά 1996, Wakefield 2003). Η σπουδή άλλωστε της Τοπικής Ιστορίας γίνεται με έναν παιγνιώδη τρόπο και έτσι βρίσκεται στην κατεύθυνση ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας απομακρύνει τους μαθητές από στερεότυπους τρόπους ιστορικής σκέψης, αφού με την έρευνα των πηγών αναζητούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και ερμηνείας της ιστορικής γνώσης. Δίνεται δηλαδή στους μαθητές η δυνατότητα να δομούν τα ιστορικά στοιχεία σε νέες συνθέσεις ιστορικού λόγου και παράλληλα να επεξεργάζονται και να δομούν το θέμα που διαπραγματεύονται με πρωτότυπο τρόπο. Αυτό είναι δύσκολο να γίνει με τη γενική ιστορία, γιατί, για να δημιουργηθεί νέα ιστορική διήγηση, χρειάζεται να αποκαθλωθεί η παλαιότερη ιστορική γνώση και αυτό δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί.

Το γενικό συμπέρασμα στο οποίο μπορεί να καταλήξει κανείς και αφορά τη δημιουργική σκέψη είναι ότι οι καλύτερες επιδόσεις, που επετεύχθησαν από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, τόσο γενικά όσο και ειδικά, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, οφείλονται στη διδακτική παρέμβαση. Είναι δυνατόν επομένως να προβληθεί ο ισχυρισμός ότι η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας σε μαθητές της Γ' τάξης Γυμνασίου προάγει

και καλλιεργεί τη δημιουργική τους σκέψη. Επομένως, ο ρόλος της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας, αναφορικά με την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, είναι θετικός.

Τα παραπάνω πορίσματα για αύξηση της δημιουργικής σκέψης μέσα από κάποια διδακτική παρέμβαση και εν προκειμένω με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας, συμπίπτουν αρκετά με άλλα σχετικά (βλ. ενδεικτικά τα: «Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεων της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου» του Ι. Χαραλαμπίδου, 1981, Ξανθάκου, 1998, «Η δημιουργικότητα στο σχολείο», Σαββαΐδου - Καμποπούλου 1998, «Δημιουργικότητα και καλλιτεχνική εκπαίδευση», Ματεζόφκνυ - Νικόλτσου 1994, «Διαδικασία ανάπτυξης δημιουργικών και καλλιτεχνικών ικανοτήτων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας μέσα από την τέχνη του ψηφιδωτού», Λαζαρίδης Π. 1973, «Δημιουργικότητα και αρχιτεκτονική εκπαίδευση» κ.λπ.).

- Η διατύπωση επίσης ερωτήσεων για την έρευνα των ιστορικών δεδομένων κάποιου θέματος Τοπικής Ιστορίας, μπορεί να αποτελέσει ένα καλό μέσο για την αναγνώριση και την επίλυση προβλήματος. Ερωτήσεις του τύπου: «Τι», «πότε», «πού», «ποιος», «για ποιο σκοπό», «για ποια αιτία», που εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία μελέτης των ιστορικών δεδομένων είναι όμοιες με τις ερωτήσεις που γίνονται κατά τη διερεύνηση κάποιου προβλήματος με δημιουργική σκέψη. Το άτομο μυείται μέσα από την ιστορική έρευνα στη χρήση και εφαρμογή ερωτημάτων, τα οποία σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη.

Οι μαθητές θα χρειαστούν ασφαλώς βοήθεια να αποφασίσουν ποια είναι τα κατάλληλα ερωτήματα που πρέπει να απευθύνουν στις πηγές. Θα ήταν υπερβολικά δύσκολο για τους μαθητές του Γυμνασίου να φτιάχνουν μόνοι τους τα ερωτήματα που να είναι ταυτόχρονα συμβατά με τις πηγές και πρωτότυπα και να προχωρούν στη δική τους ιστορική αφήγηση, αφού κάτι τέτοιο είναι δύσκολο ακόμη και για τους έμπειρους ιστορικούς. Χρειάζεται επομένως να εκπαιδευτούν στην παραγωγή τέτοιων ερωτημάτων, αλλά παράλληλα να εκπαιδευτούν προηγουμένως στην επιλογή, διαλογή και χρήση του σχετικού ιστορικού υλικού και στην απόκτηση επαρκούς ιστορικής υποδομής. Ένα πρόγραμμα ιστορίας βασιζόμενο μόνο σε πηγές θα ήταν βαθύτατα ιστορικό. Εξάλλου και οι ιστορικοί χρησιμοποιούν δευτερεύουσες πηγές και βιβλιογραφία με τη βοήθεια των οποίων παράγουν σχετική ιστορική γνώση, η οποία συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των πρωτογενών ιστορικών πηγών.

- Για να διαπιστωθεί ο ενεργός ρόλος του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης ερευνήθηκαν και άλλοι παράγοντες για τους οποίους

υπήρχε η υποψία ότι επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Για τους παράγοντες αυτούς γίνεται λόγος αμέσως.

- Όσον αφορά τις προσδοκίες της οικογένειας, οι οποίες είναι υψηλές, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των οικογενειών των δυο ομάδων. Η διαφοροποίηση που βρέθηκε ότι υπάρχει στις δυο ομάδες αναφορικά με τις επιδόσεις στην αποκλίνουσα νόηση δε μπορεί να σχετίζεται με τις προσδοκίες. Αν σχετιζόταν, θα έπρεπε και οι δυο ομάδες να έχουν ίδιες και ίσως υψηλές βαθμολογίες. Αυτό σημαίνει ότι η όποια διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη προφανώς δεν οφείλεται στις προσδοκίες που τρέφουν οι οικογένειες των συμμετεχόντων, αφού το επίπεδο προσδοκιών είναι το ίδιο και για τις δυο ομάδες.
- Οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι ένας άλλος τομέας που διερευνήθηκε αν σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη. Αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών φαίνεται να μην υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων Πειραματικής - Ελέγχου. Επομένως η όποια διαφοροποίησή τους στο post test αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη δε σχετίζεται με τις δραστηριότητες εκτός σχολείου, αλλά με τη διδακτική παρέμβαση με το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας. Εξάλλου η πολύωρη απασχόληση του ατόμου το οδηγεί σε εξασθένιση (Burnout). Με τέτοιες συνθήκες ένα άτομο είναι δύσκολο να εργαστεί εφαρμόζοντας δημιουργική σκέψη.
- Σχετικά με την αλληλεπίδραση φύλου και αποκλίνουσας νόησης φάνηκε ότι η δημιουργική σκέψη αυξάνει στις μαθήτριες της πειραματικής ομάδας. Η αύξηση αυτή σχετίζεται προφανώς με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Πράγματι στο πλαίσιο της πειραματικής διδασκαλίας, μέσα από τη διερεύνηση των ιστορικών δεδομένων και τη σύνθεση της ιστορικής αφήγησης, οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους λειτουργώντας διαισθητικά και με φαντασία. Η φαντασία όμως συνδέεται στενά με τη δημιουργική σκέψη, όπως αναλυτικά εκτίθεται στο κεφ. 3.3. του θεωρητικού μέρους της παρούσας μελέτης. Οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν περισσότερο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσω της διδακτικής παρέμβασης της Τοπικής Ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι οσάκις δοθεί ευκαιρία στα κορίτσια να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη, την αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια.

Τα κορίτσια έχουν τάσεις ομοιομορφίας (Liungman 1980, 127, Νημά 1996, 23), οι οποίες δημιουργούν στερεότυπα και καταπιέζουν τις δημιουργικές δυνάμεις τους. Με τις μεθόδους που ακολουθούνται κατά τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας δεν ευνοούνται τέτοιες τάσεις σε αντίθεση με τη διδασκαλία της γενικής ιστορίας, όπου χρειάζεται να μά-

θουν οι μαθητές ό,τι άλλοι έχουν γράψει γι' αυτούς και όπως τα έχουν γράψει. Αυτές οι τάσεις ελαχιστοποιούνται κατά τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας, καθώς οι μαθητές δημιουργούν οι ίδιοι την ιστορική εξιστόρηση και ο καθένας από τη σκοπιά του προσφέρει στην ιστορική διήγηση. Επομένως η διήγηση και η ιστορική συγγραφή είναι έργο συλλογικό των μαθητών και έχει μια ποικιλία, ανάλογη με το δικό τους λόγο, τον τρόπο προσέγγισης και τη διάθεσή τους.

Το γεγονός, που μπορεί να αντιπαραβληθεί, ότι τα περισσότερα Νόμπελ ευρεσιτεχνιών ή επιστημονικών υποθέσεων έχουν απονεμηθεί σε άνδρες, δεν έρχεται σε αντίθεση με το παραπάνω καθώς δε σημαίνει ότι οι άνδρες είναι πιο δημιουργικοί από τις γυναίκες. Στην πραγματικότητα συμβαίνει αυτό, επειδή οι γυναίκες στη δημιουργική τους ηλικία δίνουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στην οικογένεια και στα παιδιά τους παρά στην επιστήμη. Σε παρόμοια συμπεράσματα, ότι δηλαδή τα κορίτσια είναι πιο δημιουργικά από τα αγόρια, κατέληξαν και άλλες έρευνες (Νημά 1999, Δερβίσης 1998). Αναφέρονται πάντως και άλλοι ερευνητές που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια είναι περισσότερο δημιουργικά από τα κορίτσια (Torrance 1962).

- Άλλος παράγοντας που διερευνήθηκε αν σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη είναι η ιδιότητα του πρωτότοκου, αν δηλ. το πρωτότοκο παιδί αναπτύσσει ευχερέστερα τη δημιουργική του σκέψη. Η ιδιότητα όμως του πρωτότοκου παιδιού φαίνεται να μη δραματίζει σπουδαίο ρόλο για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.
- Ένας ακόμη παράγοντας που έχει ερευνηθεί σε άλλες εργασίες με την αποκλίνουσα νόηση και έχει βρεθεί θετική συσχέτιση, είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Βρέθηκε ότι σε οικογένειες με μέσο ή υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ευνοείται η ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Μαρμαρινός 1979). Όπως είναι γνωστό, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο χώρο των κοινωνικών επιστημών προσδιορίζεται συνήθως από τα οικονομικά της οικογένειας και τη μόρφωση και ως ένα βαθμό από το επάγγελμα των γονέων. Με βάση αυτά εξετάστηκε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και στην παρούσα μελέτη.

Διαπιστώθηκε εδώ ότι η δημιουργική σκέψη διαχέεται ισομερώς και ομοιόμορφα στον πληθυσμό της πειραματικής ομάδας και δεν εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Είναι γνωστό ότι ο Μ.Ο. του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας είναι σχετικά υψηλός. Αναφορικά με παλαιότερη μελέτη (Μαρμαρινός 1978), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο βρέθηκε ότι σχετιζόταν με τη δημιουρ-

γική σκέψη. Τότε όμως, που η χώρα δεν ήταν πράγματι τόσο αναπτυγμένη όσο σήμερα, μπορούσε να γίνει ευχερώς η διάκριση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Σήμερα αυτή η διάκριση δε μπορεί να γίνει δεδομένου ότι το βιοτικό επίπεδο είναι υψηλότερο, άρα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο υψηλότερο για το σύνολο των οικογενειών της ελληνικής κοινωνίας. Σ' αυτή τη μελέτη δε ήταν δυνατόν να στοιχειοθετηθεί ότι κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σχετίζεται με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης για το λόγο που προαναφέρθηκε. Πάντως είναι παραδεκτό βάσει βιβλιογραφίας ότι το ανώτερο ή μέσο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη, όσον αφορά στις γλωσσικές δοκιμασίες. Αυτό επιτρέπει να θεωρηθεί ότι οι υψηλές βαθμολογίες αναφορικά με τη δημιουργική σκέψη στο γλωσσικό μέρος των δοκιμασιών, οφείλονται στο υψηλό πολιτιστικό περιβάλλον που δημιουργεί για το παιδί μια οικογένεια με μέσο ή υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Για μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, που αφορά το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ελέχθησαν χωριστά οι μεταβλητές που απαρτίζουν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όπως μόρφωση γονέων και οικονομικά οικογένειας. Παρά ταύτα και πάλι τα αποτελέσματα ήταν ταυτόσημα με αυτά που ελήφθησαν από την έρευνα του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Αυτό ενισχύει την πεποίθηση ότι η οικοδόμηση της αντίστοιχης μεταβλητής ήταν ορθή ενέργεια.

- Μια ακόμη παράμετρος που διερευνήθηκε ήταν η σχέση της δημιουργικής σκέψης με τις σχολικές επιδόσεις. Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι σχολικές επιδόσεις σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Παρόμοιες διαπιστώσεις έχουν γίνει και σε άλλες μελέτες (Νημά 1999, Τάρεκ 1994). Γεγονός πάντως είναι ότι απλά υπάρχει συσχετισμός, χωρίς να σημαίνει ότι εξαιτίας του συσχετισμού υπάρχει και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

7.2. Κριτική σκέψη ή Συγκλίνουσα νόηση.

- Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκλίνουσας νόησης διαπιστώθηκε ότι η βαθμολογία στην πειραματική ομάδα δεν παρατηρήθηκε αξιόλογη μεταβολή, ενώ στην ομάδα ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση μειώνεται σημαντικά σε σχέση με τη βαθμολογία πριν τη διδακτική παρέμβαση. Όπως και παραπάνω σημειώθηκε, αυτό πιθανόν συνέβη επειδή επέδρασε κάποιος παράγοντας. Επειδή οι δοκιμασίες που συμπληρώθηκαν μετά τη διδακτική παρέμβαση είχαν δοθεί προς το τέλος της σχολικού έτους πιθανόν να οφείλεται σ' αυτό. Η χαλαρότητα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα λίγο πριν

από τις εξετάσεις και αφορά τις συνθήκες διδασκαλίας αλλά και το άγχος των επικείμενων εξετάσεων οδήγησαν την ομάδα ελέγχου να μη συμπληρώσει με μεγάλη διάθεση τις δοκιμασίες και τα ερωτηματολόγια. Σε μια μελλοντική μελέτη αν συμπληρωθούν πρωιμότερα οι δοκιμασίες και βρεθούν διαφορετικά αποτελέσματα τότε είναι δυνατόν να επιβεβαιωθεί ότι οφείλεται στον παραπάνω λόγο. Να επισημανθεί επίσης ότι οι κλιματολογικές συνθήκες ενέχονται ενδεχόμενα για τη μείωση των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα, που είχε υποστεί τη διδακτική παρέμβαση, αυτός ο παράγοντας που προφανώς ευθύνεται για την πτώση της βαθμολογίας στην ομάδα ελέγχου, δεν επέδρασε καταλυτικά. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι η διδακτική παρέμβαση δημιούργησε κίνητρα στους μαθητές αυτούς για τη συμπλήρωση των δοκιμασιών και έτσι πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία απ' ό,τι η ομάδα ελέγχου.

Στη δοκιμασία συγκλίνουσας νόησης υπάρχουν επίσης ενότητες με εικόνες. Αναμενόταν να συμπεριφερθούν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, όπως ακριβώς συμπεριφέρθηκαν και στις ενότητες αποκλίνουσα νόησης με εικόνες, που το θεώρησαν ως παιγνίδι, που συμπλήρωσαν τις δοκιμασίες και οι επιδόσεις τους δεν ήταν πτωτικές. Φαίνεται ότι κάτι τέτοιο ισχύει και για τις ενότητες με εικόνες συγκλίνουσας νόησης, αφού οι επιδόσεις παρέμειναν σταθερές και για τις δυο ομάδες. Επομένως είναι κοινός παράγοντας και για τις δυο δοκιμασίες που επέδρασε για τη συμπλήρωση των δοκιμασιών, αναφορικά με τις ενότητες με εικόνες. Είναι το ότι δόθηκαν για συμπλήρωση οι δοκιμασίες λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους, όπου οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν είχαν κίνητρα να το κάνουν, με αποτέλεσμα να εμφανίσουν πτώση στις επιδόσεις.

- Ως προς τη συσχέτιση συγκλίνουσας και αποκλίνουσας νόησης διαπιστώθηκε μια μέτρια αλλά στατιστικά αξιοπρόσεκτη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα νόηση.

Αυτή η συσχέτιση αποτελεί ένδειξη ότι αυτές οι δυο νοητικές διαδικασίες δεν λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά ταυτόχρονα και η μια επηρεάζει την άλλη. Με άλλα λόγια, με την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης καλλιεργείται παράλληλα και η κριτική σκέψη. Άλλωστε από τη βιβλιογραφία είναι γνωστό ότι κατά την επίλυση ενός προβλήματος λαμβάνουν χώρα και οι δυο αυτές μορφές σκέψης (Μαγνήσαλης 1996, 2003, Wakefield 2003, Halpern 2003). Παρόλο που ο εγκέφαλος χωρίζεται σε δυο ημισφαίρια, που το καθένα επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες, δεν εργάζεται κατά τμήματα αλλά ως ολότητα και είναι φανερό ότι δεν μπορεί να διαχωριστεί η λειτουργία της σκέψης αποκλειστικά σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα.

Η συγκλίνουσα και αποκλίνουσα ή αλλιώς κριτική και δημιουργική σκέψη αποτελούν μια δομημένη ολότητα ροής ενεργειών, διαρθρωμένη έτσι, ώστε να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση. Υπάρχει βέβαια καταμερισμός και εξειδίκευση ενεργειών των δυο μορφών σκέψης, αλλά με τον συντονισμό και την αλληλεξάρτησή τους τείνουν στον ίδιο σκοπό. Οι δυο μορφές αυτές συνυπάρχουν κατά τη διαδικασία της σκέψης και κατά τη δημιουργική διαδικασία. Συνδυασμοί αυτών των μορφών της σκέψης μπορεί για παράδειγμα να υπάρξουν μέσα στην οικογένεια, στον επιχειρηματικό και επιχειρησιακό τομέα κ.λπ. (Μαγνήσαλης 2003).

7.3. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

- Η εκτίμηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών, και συγκεκριμένα της αυτοπεποίθησης, πρωτοβουλίας, περιέργειας, επινοητικότητας, προσαρμοστικότητας έγινε με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης από τους φιλολόγους καθηγητές. Η μέθοδος ήταν αντίστοιχη με εκείνη που χρησιμοποιήθηκε στη διατριβή του Ι. Χαραλαμπίδου (1981). Στην έρευνα εκείνη φαίνεται ότι διαπιστώθηκε βελτίωση ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη, πράγμα που αναμενόταν και για την παρούσα έρευνα. Κάτι τέτοιο όμως δεν διαπιστώθηκε.

Σύμφωνα με την εκτίμηση των καθηγητών και ύστερα από τη βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων κατά τη β' φάση της έρευνας σημειώθηκε μια αύξηση της βαθμολογίας και στις δυο ομάδες, ως προς τη συνολική βαθμολογία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και ως προς την πρωτοβουλία και ως προς την περιέργεια. Η αύξηση της βαθμολογίας που αφορά τα παραπάνω χαρακτηριστικά και στις δυο ομάδες επιτρέπει να θεωρηθεί ότι αυτό δεν οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση, αφού στην ομάδα ελέγχου δεν έγινε.

Εκτιμάται ότι αυτό έχει συμβεί, επειδή κατά το ενδιαμέσο διάστημα, μέχρι την εκ νέου συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά τη β' φάση της έρευνας, οι καθηγητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών και να τα καταγράψουν με αποτέλεσμα να είναι προσεκτικότεροι, κάτι που δεν έγινε κατά την πρώτη φάση. Εφόσον όμως η αύξηση της βαθμολογίας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σύμφωνα με την εκτίμηση των καθηγητών, που σχετίζονται με τη δη-

μιουργική σκέψη, παρατηρείται και στις δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), φαίνεται ότι οδηγεί μάλλον στη σκέψη πως δεν μπορεί να αποδοθεί στη διδακτική παρέμβαση.

- Θεωρείται ότι, τουλάχιστον με βάση το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που βασίζεται στη μέθοδο ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης εκ μέρους των φιλόλογων καθηγητών, δεν επαληθεύεται η αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση για ανάπτυξη ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Ειδικότερα, το γεγονός ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επινοητικότητα μπορεί να θεωρηθεί και αναμενόμενο, επειδή το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας δεν στηρίζεται στην επινόηση μιας εξολοκλήρου νέας κατάστασης, αλλά στη διαμόρφωση που προκύπτει μέσα από την έρευνα και τις πηγές που έχει στη διάθεσή του κάποιος.

Βεβαίως, όπως έχει τονιστεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής, με τη μέθοδο της ετεροαξιολόγησης είναι δυνατόν να προκύψουν σφάλματα με αυτού του είδους την εκτίμηση (Νημά 1999). Ασφαλώς πρόκειται για μια πολύ γενική και ακόμη πρόχειρη εκτίμηση, πολύ περισσότερο εφόσον οι καθηγητές αυτοί διαθέτουν ελάχιστες ή ακόμη και εσφαλμένες γνώσεις ψυχολογίας (πβ. Παπαδόπουλος Ν.Γ. 2000). Οι καθηγητές αυτοί όμως συναναστρέφονται τις περισσότερες διδακτικές ώρες τους μαθητές και έτσι θεωρητικά έχουν σχηματίσει πληρέστερη γνώμη για την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά αλλά και τις ικανότητες των μαθητών τους. Παράλληλα όμως είναι και εκείνοι που διδάσκουν το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας που είναι άμεσα σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας με το οποίο επιχειρήθηκε η διδακτική παρέμβαση και έτσι είχαν εκ των πραγμάτων εμπλακεί στη διδακτική παρέμβαση περισσότερο από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

- Θεωρείται αναγκαίο να τονιστεί κι εδώ, πράγμα που έχει επισημανθεί και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, ότι εγκυρότερα αποτελέσματα εκτίμησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας θα επιτυγχανόνταν με ειδικές δοκιμασίες και με τη συμμετοχή του συνόλου των καθηγητών που δίδασκε τους μαθητές. Έτσι όμως θα ξεφεύγαμε από τον κύριο σκοπό της έρευνάς μας για τη διαπίστωση του ρόλου της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Η μέθοδος ετεροαξιολόγησης για τη διάγνωση του επιπέδου των ατομικών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη, χρησιμοποιήθηκε μαζί με δοκιμασίες (τεστ) ελέγχου της δημιουργικής σκέψης προσαρμοσμένες και χρησιμοποιημένες ήδη στην ελληνική πραγματικότητα. Φάνηκε από τη βαθμολόγηση των δοκιμασιών αυτών (τεστ) ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας που συμπληρώ-

θηκε από τους καθηγητές, όσον αφορά το επίπεδο της δημιουργικής σκέψης στα άτομα και στις ομάδες και τη δημιουργική προσωπικότητα. Έτσι η μέθοδος της ετεροαξιολόγησης στην παρούσα μελέτη δεν έδωσε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Για το λόγο αυτό, η υπόθεση ότι παράλληλα με την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης αναπτύσσονται και βελτιώνονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που σχετίζονται με αυτήν, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Η διερεύνηση αυτή μπορεί να γίνει με δοκιμασίες αξιολόγησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, με ειδικά ερωτηματολόγια και ειδικές δοκιμασίες σταθμισμένες γι' αυτό το σκοπό, αλλά και με μια διαχρονικής μορφής έρευνα.

7.4. Κατάταξη του μαθήματος της Ιστορίας

- Από τον έλεγχο του σχετικού ερωτηματολογίου, που αφορά την κατάταξη του μαθήματος της γενικής ιστορίας, σε σχέση με τη σειρά προτίμησης τόσο πριν όσο και μετά από τη διδακτική παρέμβαση του ομώνυμου γνωστικού αντικείμενου της Τοπικής Ιστορίας, παρατηρείται στατιστικά σημαντική μεταβολή στην κατάταξη του μαθήματος από την πειραματική ομάδα.

Αν και το μάθημα της γενικής ιστορίας παρουσιάζει δυσκολίες στην απομνημόνευση χρονολογιών, ονομάτων κ.λπ., πράγμα που την απωθεί από την προτίμησή των μαθητών, η υψηλότερη σειρά προτίμησης εκ μέρους της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση, επιτρέπει να θεωρηθεί ότι η διδακτική παρέμβαση έπαιξε κάποιο ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Αν και στη γενική ιστορία οι μαθητές εξετάζονται, αποκτώντας πολλές φορές οδυνηρές εμπειρίες, ενώ τούτοις αυτό δεν υπήρξε τροχοπέδη να δηλώσουν προς το μάθημα αυτό την καλύτερη προτίμησή τους μετά τη διδακτική παρέμβαση. Η γενική ιστορία θεωρείται από τους μαθητές δύσκολο μάθημα και δεν έχει και τις καλύτερες των προτιμήσεων τους όπως αυτό προκύπτει από την πριν τη διδακτική παρέμβαση κατάταξη. Παρόλα αυτά η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας βοήθησε να ανατραπεί αυτή η θεώρηση και αυτό προκύπτει από τη σειρά κατάταξης του μαθήματος της γενικής ιστορίας.

- Όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες (Νημά, 1999), τα γλωσσικά μαθήματα καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη του μαθητή μέσα από την αντίστοιχη καλλιέργεια της γλώσσας. Με την καλλιέργεια της γλώσσας, η οποία είναι το μέσον επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων και περιλαμβάνει έννοιες, κρίσεις, συλλογισμούς, προβληματισμούς, ανάλυση και παραγωγή λόγου, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Το αυτό συμβαίνει και με καθαρά θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι η Ιστορία, η Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά, τα Φυσιογνωστικά κ.λπ. Τα μαθήματα αυτά διδάσκονται κυρίως ως γλωσσικά, αφού με τις συζητήσεις που προκαλούνται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας προσελκύουν το ενδιαφέρον των δημιουργικών μαθητών.

Με το γλωσσικό μάθημα ιδιαίτερα, όπως έχει δείχθει από έρευνα (Ξανθάκου Γ., 1998) και από διαδικασίες όπως τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος το οποίο επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την ελευθερία έκφρασης, την καλλιέργεια όλων των νοητικών διεργασιών, την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών παραγωγής ιδεών και την κατάλληλη διαμόρφωση των περιεχομένων του μαθήματος, ευνοείται η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

- Αν όμως οι παραπάνω διαδικασίες για το γλωσσικό μάθημα χρειάζεται να κινητοποιηθούν από το διδάσκοντα, με τη διδασκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας έρχονται αυτόματα μέσα από τη σπουδή. Αυτό γίνεται καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες προκειμένου για την επιλογή του θέματος μελέτης, εξερευνούν τα ιστορικά δεδομένα, θέτουν τα ιστορικά ερωτήματα για να παράγουν λόγο και να περιγράψουν το ιστορικό γίνεσθαι, τα οποία ερωτήματα πλησιάζουν τα ερωτήματα που απαιτούνται για την κινητοποίηση της δημιουργικής σκέψης (τι, πού, πότε, ποιος, πώς, γιατί). Με τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας δραστηριοποιείται επιπλέον η ερευνητική και ανακαλυπτική διάθεση των μαθητών, αφού ερευνούν και ανακαλύπτουν νέα δεδομένα του τόπου που εξετάζουν. Προκύπτουν έτσι προοδευτικά νέες γνώσεις, τα δεδομένα αλλάζουν και δίδεται μια διαφορετική ερμηνεία στο ιστορικό γίνεσθαι. Αυτές οι διαδικασίες δημιουργούν στους μαθητές θετικό κλίμα για την προτίμησή τους σχετικά με το ιστορικό μάθημα και το κατατάσσουν σε υψηλότερη κλίμακα.
- Το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας επιπλέον προσφέρει αφεαυτού διαδικασίες, που για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσω π.χ. του γλωσσικού μαθήματος θα έπρεπε να επινοηθούν από το διδάσκοντα, όπως προκύπτει από την έρευνα της Γ. Ξανθάκου. Τέτοιες διαδικασίες, όπως ο ερευνητικός προσανατολισμός των μαθητών, η συνεργασία, η ελευθερία έκφρασης, η εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών για την παραγωγή δημιουργικών ιδεών, προσφέρονται αυτόματα από τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας, λόγω φύσεως του αντικειμένου. Επομένως το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας φαίνεται να κινείται προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η έρευνα αυτή έχει βάση την άποψη ότι η δημιουργική σκέψη είναι καταρχήν μια γνωστική ικανότητα. Σχετίζεται με τις πολύπλοκες διαδρομές που ακολουθεί η σκέψη προκειμένου να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα και αποτελεί την πεμπουσία της ανθρώπινης παραγωγικότητας. Η θεώρηση αυτή ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Επομένως είναι αναγκαίο να ασκείται και να καλλιεργείται όχι μόνο στα πλαίσια της εκπαίδευσης αλλά και στην καθημερινή ζωή.

Η δημιουργική σκέψη ως δυνατότητα επιλογών, ως ανακάλυψη νέων λύσεων και επινόηση νέων γνωστικών συνθέσεων και δομών έχει μεγάλη σημασία για την προσωπική και επαγγελματική ζωή του ατόμου. Συνήθως στα διάφορα προβλήματα αναζητούνται λύσεις που έχουν δοθεί και από άλλους. Αντίθετα, όταν εργαζόμαστε με δημιουργική σκέψη, αναζητούμε ή εφευρίσκουμε νέες, μη συνηθισμένες προσωπικές λύσεις στους διάφορους προβληματισμούς. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη, θα πρέπει να μην απαιτούν μόνο αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά παραγωγή νέων σκέψεων και συλλογισμών διατυπωμένων μέσα από νέα οπτική θέαση των προβλημάτων.

Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται και οι μαθητές να εντάσσονται σε ομάδες προκειμένου να φέρουν σε πέρας κάποιο νοητικό έργο. Μέσα στις ομάδες ενθαρρύνονται για διαρκή σκέψη, υπάρχει η αίσθηση της αλληλοβοήθειας και η γενικότερη δυναμική της ομάδας ενεργεί παρωθητικά για κάθε μέλος της. Η ανάληψη κάποιου συγκεκριμένου έργου από τα μέλη μιας ομάδας τα αναγκάζει να προβληματίζονται, να υποθέτουν, να αναζητούν πληροφορίες, να συνθέτουν την ανάλογη απάντηση - λύση έτσι που διεγείρεται η σκέψη των μαθητών, ειδικότερα η δημιουργική σκέψη. Η ενασχόληση των μαθητών με την Τοπική Ιστορία, τους διεγείρει προβληματισμούς που αφορούν το τμήμα ή την τάξη τους, το σχολείο, την περιοχή τους και την αντίστοιχη κοινωνία.

Μετά τη διδασκαλία και τη σπουδή θεμάτων Τοπικής Ιστορίας παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα:

1. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας υπερέχουν σημαντικά από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στη δημιουργική τους σκέψη τόσο γενικά όσο και επιμέρους. Οι επιμέρους παράγοντες (νοητική ευχέρεια, νοητική ευελιξία και πρωτοτυπία) ως συνιστώσες της αποκλίνουσας νόησης διαπιστώθηκε ότι αναπτύσσονται μετά τη διδακτική παρέμβαση του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας και μαζί μ' αυτές η δημιουργική σκέψη.

2. Η δοκιμασία επινόησης τίτλων σε ιστορία, που σχετίζεται περισσότερο με το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας, παρουσίασε τη μεγαλύτερη

αύξηση βαθμολογίας στην πειραματική ομάδα. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση ευνόησε δεξιότητες δημιουργικής σκέψης που σχετίζονται ειδικά με το γνωστικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας.

3. Παράλληλα με την ανάπτυξη της αποκλίνουσας νόησης αναπτύσσεται και η συγκλίνουσα νόηση. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόηση και αυτό είναι ίσως μια ένδειξη ότι οι δυο νοητικές διαδικασίες δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά η μια επηρεάζει την άλλη.

Σε γενικές γραμμές, όπως διαπιστώθηκε, επαληθεύτηκαν οι υποθέσεις της παρούσης έρευνας, δηλ. (α) η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών στις δοκιμασίες αποκλίνουσας νόησης. Αναπτυσσόμενη η συνολική δημιουργική σκέψη αναπτύσσονται και οι επιμέρους παράγοντες της (ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία), (β) οι επιδόσεις στο πεδίο της δοκιμασίας αποκλίνουσας νόησης που ήταν σχετικό με την Τοπική Ιστορία ήταν σημαντικές, (γ) παράλληλα με την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη.

Ορισμένα γενικά συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από την εργασία αυτή είναι τα ακόλουθα:

Η κατάλληλη διδακτέα ύλη, οι ορθές μέθοδοι σχολικής διδασκαλίας και εργασίας, καθώς και η έμφαση στον τρόπο διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και η Τοπική Ιστορία, διεγείρουν το ενδιαφέρον και την έφεση για μάθηση και δημιουργία νέων γνωστικών θέσεων, με αποτέλεσμα να οδηγούν το μαθητή στη δράση προκειμένου να επιτύχει αύξηση της δημιουργικότητάς του. Προκειμένου για την Τοπική Ιστορία αυτή η δράση μετασχηματίζεται σε έρευνα των πηγών, σε ανακάλυψη και σύνθεση νέων δεδομένων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πρωτότυπων εργασιών. Με τη διδασκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας ο μαθητής μαθαίνει να ερευνά και να συνδυάζει τα ιστορικά δεδομένα σε νέες πρωτότυπες μορφές.

Εξάλλου, μέσα από τη σχολική ατμόσφαιρα που δημιουργείται κατά την εκπόνηση τέτοιου είδους εργασιών, την καλλιέργεια ποικίλων ενδιαφερόντων, την ελευθερία στη διατύπωση ερωτήσεων αποκλίνουσας νόησης, την τόνωση της αυτοπεποίθησης, ευνοείται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, αφού δεν υπάρχει το άγχος του βαθμού και του λάθους.

Απαντώντας στον προβληματισμό τι πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός για να βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του προτείνονται τα εξής: Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καταστεί ικανός να ασκήσει δεξιότητες δημιουργικής σκέψης είναι αναγκαίο ο ίδιος να βοηθηθεί, ώστε να κατανοήσει και να αναπτύξει τις

δικές του δημιουργικές ικανότητες. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να εκπαιδευτεί στις μεθόδους και τους τρόπους ανάπτυξης των δημιουργικών δυνάμεων του μαθητή και γενικά να του δοθεί κάθε βοήθεια για τη βελτίωση των ψυχικών του δυνάμεων προς την κατεύθυνση του δημιουργικού έργου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εκπαίδευση (Α/βάθμια, Β/βάθμια, Γ/βάθμια). Ειδικά μέσα στον πανεπιστημιακό χώρο και στις παραγωγικές σχολές των εκπαιδευτικών και όχι μόνο, είναι ανάγκη να καλλιεργούνται δεξιότητες που να αποβλέπουν στη χρήση δημιουργικών μορφών διδασκαλίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών που πρόκειται να στελεχώσουν μελλοντικά την εκπαίδευση. Σκοπός επομένως είναι η κατάρτιση στελεχών για την εφαρμογή της καλλιέργειας και ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στο μελλοντικό σχολείο.

Όπως γίνεται φανερό, την κύρια ευθύνη για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης την έχει η εκπαίδευση, με το να διαπαιδαγωγήσει με τέτοιο τρόπο το άτομο, ώστε να αναπτύξει ολόπλευρα τις νοητικές του δυνάμεις, κατά συνέπεια και τη δημιουργική του σκέψη μέσα από τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Η διδασκαλία όμως των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος απαιτεί «κάποια συμμόρφωση» σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Ακριβώς γι' αυτό είναι τραγική η θέση του δημιουργικού ατόμου, που επειδή δεν μπορεί να κλειστεί σε στερεότυπα, «επαναστατεί» και για το λόγο αυτό συχνά δεν είναι αρεστό στους δασκάλους του, επειδή θεωρείται ως εμπόδιο για την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό ο δημιουργικός μαθητής χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του.

Στο παρελθόν είχαν χρησιμοποιηθεί κάποια ειδικά προγράμματα ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης. Τελευταία όμως όλο και διευρύνονται οι απόψεις ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Έτσι έχουν γίνει προσπάθειες για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης με την καλλιτεχνική εκπαίδευση, τη γλώσσα, τη φυσική αγωγή κ.λπ. Με την παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια για καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης με βάση το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης μέσα από τη διδασκαλία της γενικής ιστορίας παρουσιάζει δυσκολίες. Αυτό γιατί στην παραδοσιακή διδασκαλία επιδιώκεται μέσω δοκιμασιών και κριτηρίων να διαπιστωθεί απλώς το ποσό των γνώσεων του ατόμου, για ζητήματα που άλλοι δημιούργησαν για τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, μέσα από τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας γίνεται προσπάθεια να κινητοποιηθεί το άτομο για την παραγωγή και τη σύνθεση δημιουργικών εργασιών ιστορικής φύσης, οι οποίες να στηρίζονται σε ιστορικά δεδομένα. Βασικό κρι-

τήριο επομένως για την αξιολόγηση μια τέτοιας διδακτικής παρέμβασης είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να σκέπτεται με περισσότερες και πρωτότυπες ιδέες. Πρόκειται για διαδικασία που είναι αναγκαίο να ενισχύεται καταρχήν, ώστε να υπάρξει βασική παρώθηση για δημιουργικότητα.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω όμως και να ενισχυθεί η δημιουργική σκέψη μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων και ιδιαίτερα της Τοπικής Ιστορίας, είναι ανάγκη να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής από τον εκπαιδευτικό τα παρακάτω:

- α) Η εκτίμηση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών του.
- β) Η δημιουργική σκέψη έρχεται σε σύγκρουση με την τυπικότητα και την αυστηρότητα, την ακαμψία και την απόλυτη συμμόρφωση. Είναι αναγκαίο και μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλο σχολικό κλίμα με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, το οποίο να αποσκοπεί στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.
- γ) Η εξεύρεση χρόνου για δημιουργική σκέψη, με χρήση ανοικτών ερωτήσεων.
- δ) Η άσκηση των μαθητών του να συσχετίζουν δεδομένα και να τα μετασχηματίζουν.
- ε) Η επιλογή δραστηριοτήτων που προάγουν την ευχέρεια παραγωγής ιδεών, π.χ. στην Τοπική Ιστορία να βρίσκουν χαρακτηριστικά σημαντικών ιστορικών προσώπων της περιοχής, να προβαίνουν στην επαναδιατύπωση του "μύθου", να βρίσκουν πιθανές αιτίες που προκάλεσαν ένα γεγονός, τις συνέπειες ή τις πιθανές εκβάσεις γεγονότων.
- στ) Η επιλογή δραστηριοτήτων που προάγουν την ευκαμψία παραγωγής ιδεών, π.χ. να βρίσκουν οι μαθητές ομοιότητες ή διαφορές γεγονότων, ιστορικών ή γλωσσολογικών θεωριών (προκειμένου για την παραγωγή τοπωνυμίων), εναλλακτικές λύσεις των προβλημάτων, νέες συσχετίσεις γνωστών δεδομένων (όπως είναι τα ιστορικά γεγονότα), νέες προσεγγίσεις παλαιών ερωτημάτων ή προβλημάτων. Έτσι οι μαθητές αναλύουν, συνθέτουν, δημιουργούν πολύπλοκες δομές, ιεραρχούν ιδέες ή γεγονότα, αναδομούν γνωστές δομές, καταστάσεις ή περιβάλλοντα.
- ζ) Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να δοκιμάζουν πειραματικά μια υπόθεση, που συνέλαβαν διαισθητικά, για τη διαμόρφωση κάποιας θεωρίας ή την εξαγωγή συμπερασμάτων. Να έχουν επίσης οι μαθητές ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και να τους εμφυτεύεται η πεποίθηση ότι έχουν κρυμμένες μέσα τους δημιουργικές δυνάμεις, τις οποίες μπορούν να αξιοποιούν ελεύθερα. Η ιδέα ότι έχουν δημιουργικές δυνατότητες αυξάνει τη διάθεση τους για δημιουργική παραγωγή.
- η) Να είναι ικανός ο εκπαιδευτικός να επιλέγει θέματα που ερεθίζουν την φαντασία και την περιέργεια, γιατί η δημιουργική σκέψη σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργική φαντασία.

θ) Είναι αναγκαίο να αφήνει επίσης περιθώριο για εισαγωγή καταστάσεων που ενέχουν διαφωνίες, αντιφάσεις προκειμένου να αναπτυχθεί και από τα δυο μέρη επιχειρηματολογία. Έτσι οι μαθητές είναι δυνατόν να σκεφτούν και να επιλέξουν άλλες λύσεις ή δυνατότητες, να βρουν επιχειρήματα, να χαράξουν διεξόδους και γενικά να προάγουν τη δημιουργική τους σκέψη.

Με όλα τα παραπάνω είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός επιτελεί ουσιαστικά το έργο του μόνο αν είναι δημιουργικός. Ο "δημιουργικός εκπαιδευτικός" αποδέχεται μάλιστα πρόθυμα τις ιδέες των μαθητών του και μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας στη σχολική τάξη προσπαθεί να τις ενσωματώσει στη δομή του θέματος που διδάσκει, αν σχετίζονται μ' αυτό. Δέχεται επίσης τα απρόσμενα ερωτήματα, χωρίς να «περιπαίζει» κανένα απ' αυτά και διαμορφώνει μια ατμόσφαιρα ενεργητικής συμμετοχής, ενθαρρύνοντας έτσι την πνευματική ευχέρεια και ευελιξία. Φροντίζει γι' αυτό να μην προσκολλάται στα "ξερά" γεγονότα και στις αναπαραγωγικές ερωτήσεις, αλλά να κινείται πέρα απ' αυτά που φαίνονται ή που νομίζουμε ότι φαίνονται, με το να δημιουργεί προϋποθέσεις για κίνηση της σκέψης των μαθητών του και σε άλλες κατευθύνσεις. Επικυρώνεται με τις διαπιστώσεις αυτές και τη σημασία τους ότι το μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εμπίπτει και η Τοπική Ιστορία, απαιτεί η σπουδή του να γίνεται με τη σύγχρονη μεθοδολογία που υιοθέτησε η σχολή των Annales και οι μέθοδοι σπουδής της Νέας Ιστορίας. Ο δημιουργικός δάσκαλος μπορεί να διδάξει Τοπική Ιστορία, καθώς δεν θα προσκολλάται στα ξερά γεγονότα και στις αναπαραγωγές, οι οποίες ευνοούν βασικά τη μνήμη, αλλά θα προσπαθεί να "ανιχνεύει" μαζί με τους μαθητές του και άλλες πτυχές του ιστορικού γίνεσθαι.

Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας με τις ερευνητικές της διαδικασίες δίνει κίνητρο και πεδίο δράσης στο «δημιουργικό μαθητή», κατ' αντιστοιχία προς το «δημιουργικό δάσκαλο», να δημιουργεί. Παίρνει τα ερεθίσματα, ανακαλύπτει τα δεδομένα και θέτει ερωτήματα προχωρώντας σε νοητικές αναπαραστάσεις, οι οποίες καταλήγουν σε συνθέσεις ιστορικού λόγου.

Είναι σκόπιμο όμως να σημειωθεί ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να αλλάξει ο γνωστικός προσανατολισμός του μαθητή σε σύντομο χρόνο. Άλλωστε είναι γνωστό ότι οι καταστάσεις που επικρατούν στο σχολείο δρουν ενάντια στη δημιουργική σκέψη. Είναι γνωστό ακόμη ότι το σύστημα βαθμολογίας, οι προαγωγές, οι τυποποιημένες εξετάσεις, η διαίρεση της γνώσης κατά μάθημα αναχαιτίζουν την προσπάθεια ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης. Έτσι μια πολύ καλή δυνατότητα για άρση των παραπάνω περιορισμών είναι η Τοπική Ιστορία καθώς βρίσκεται έξω από τη βαθμολογία και τις προαγωγές, η οποία μάλιστα μπορεί να προσεγγιστεί διαθεματικά.

Με βάση πάντως τη συζήτηση για τη δημιουργική σκέψη καθίσταται προφανές ότι δε χρειάζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα, ούτε ειδικά προγράμματα για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Μια δυνατότητα για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε μαθητές Γυμνασίου μπορεί να προσφέρει η διδασκαλία του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας, όπως έχει δείχτει παραπάνω. Σ' αυτό ακριβώς εντοπίζεται και η πρωτοτυπία της μελέτης μας, καθώς αυτή η διερεύνηση γίνεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς. Για το λόγο αυτό προτείνεται η υποχρεωτική διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης

Η εργασία μας καταλήγοντας σε συγκεκριμένα συμπεράσματα δίνει έναυσμα για περαιτέρω εμβάθυνση και ανάλυση. Συγκεκριμένα στα πλαίσια αυτά μπορεί να τεθούν κάποιες προτάσεις για επέκταση της έρευνας. Α) Η δυνατότητα διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας να λειτουργήσει συμπληρωματικά με το μάθημα της γενικής ιστορίας σε όλη την επικράτεια. Β) Η επίδραση της σπουδής της Τοπικής Ιστορίας στον άνθρωπο για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του. Γ) Η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας μακροπρόθεσμα ενδεχόμενα επηρεάζει την εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου. Δ) Η δημιουργική διδασκαλία, με όχημα ή μη την Τοπική Ιστορία, απαιτεί εκπαιδευτικούς ενημερωμένους στους τρόπους και τις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Ε) Για καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης απαιτούνται υπομονετικοί εκπαιδευτικοί γιατί το δημιουργικό κλίμα δεν είναι το επιθυμητό στον Έλληνα εκπαιδευτικό.

Πέρα από αυτά η παρούσα εργασία καταλήγει και στις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στην εκπαίδευση.

Α) Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας χρειάζεται να είναι σφαιρική, ολοκληρωμένη και όχι αποσπασματική. Στη διδασκαλία και τη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας να υπάρχει συνέχεια μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Β) Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να συνδυάζεται και με τα υπόλοιπα μαθήματα, ώστε να δίνεται ευκαιρία για περαιτέρω έρευνα του κάθε τόπου. Η έρευνα και η ανακάλυψη νέων ιστορικών στοιχείων του τόπου των μαθητών είναι δυνατόν να αναπτύξει τη νοητική ικανότητα και τη συναισθηματική αντίληψή τους.

Γ) Η έμφαση στη σπουδή της Τοπικής Ιστορίας θα δημιουργήσει μαθητές με ενδιαφέροντα για τον τόπο τους, θα αναπτύξουν το αισθητικό κριτήριο ερχόμενοι σε επαφή με τα έργα τέχνης των προγόνων τους. Ως νέοι πολίτες θα δείχνουν προτίμηση στην ποιότητα και η προτίμησή τους αυτή θα οδηγήσει στο να δημιουργήσουν ποιότητα στον τόπο τους και κατ' επέκταση στην κοινωνία συνολικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αβδελά Έ. (1998).** *Ιστορία και σχολείο*. (τετράδια 6). Αθήνα: Νήσος.
- Αθανασάκης Α. (1996).** *Οικοπεριβαλλοντική παιδαγωγική*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Αλβανούδη Ζ. και συνεργ. (1998).** Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Virtual School, the sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998 <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Albanoudi.html>.
- Ανθογαλίδου Θ. (1998α).** Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρητικά προβλήματα και προοπτικές. Από: *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 1, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/AnthogalidouTheoreticalproblems.html>
- Ανθογαλίδου Θ. (1998β).** Δουλεύοντας με Projects. *Virtual School, the sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 1, Απρίλιος 1998. <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/Praxis/forProjects.html>.
- Αντωνοπούλου Χ. και συνεργ. (2000).** *Ψυχολογία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ασδραχάς Σ. Ι. (1983).** *Ζητήματα ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βαϊνά Μ. (1997).** *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον 21ο αι.* Αθήνα: Gutenberg.
- Βαϊνάς Κ. (1998).** *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλσαματζής Γρ. και συνεργ. (2000).** *Ανάμεσα στη σύγχυση και τη δημιουργικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας Μ. (1998).** *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βέικος Θ. (1988).** Η Κλειώ και τα δυο της πρόσωπα: στο Σεμινάριο 9. *Το μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Π.Ε.Φ.*
- Βώρος Φαν. Κ. (1993).** Η διδασκαλία της ιστορίας και η αξιοποίηση της εικόνας.

Αθήνα.

Βώρος Φαν. Κ. (2001). Το συγκινησιακό και ιδεολογικό στοιχείο στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Τα εκπαιδευτικά*. τ. 59-60. Περίοδος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βώρος Φαν. Κ. (2002). Κοινός τόπος περί Τοπικής Ιστορίας. *Τα εκπαιδευτικά*. Περίοδος Β'. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Γεωργοπαπαδάκος, Α. (1988). *Το μεγάλο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Μάλλιαρης.

Γιαννόπουλος Γ. (1988). *Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας*. Σεμινάριο 9. ΠΕΦ. Αθήνα.

Γιαννόπουλος Γ. (1997). *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

Γιαννούλης Ν. (1976). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Ηράκλειο.

Γιοκαρίνης Κ. (1995). *Η τεχνική των ερωτήσεων*. Θεσ/νίκη: Επέκταση.

Γκαίτε Β. (1982). *Φάουστ* (Μτφρ. Ι. Παυλάκη). Αθήνα: Αστήρ.

Γκόρος Α. (1991). Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του παιδιού πρωταρχικός σκοπός του Σύγχρονου Σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*. Περίοδος Β'. τ. 24. σσ. 62-66. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Γλύκατζη – Αρβελέρ Ε. (2002). Παγκοσμιοποίηση. Στο: «Ανιχνεύοντας το Σήμερα, Προετοιμάζουμε το Αύριο». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υ.ΠΕ.Π.Θ.

Γούπος Θ. - Μαντάς Π. (1999). Η ανάλυση της Μεθόδου Project στο πλαίσιο της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας, *Σχολείο και ζωή*, τεύχ. 7-9.

Γουστέρης Σ. (1998). Η διδασκαλία της ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Δάλκος Γ. (2001). Η διδασκαλία της ιστορίας στο Μουσείο. *Τα εκπαιδευτικά*. τ. 59-60. Περίοδος Β'. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Δάμιαλη Σ. - Μουρτζίνου Ε. - Πολύζου Δ. (1999). Παιδιά σε ανάγκη. *Virtual School, the sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 4, Σεπτέμβριος

1999. <http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/Praxis/Damiali.html>

- Δανασσής – Αφεντάκης Α. (1981).** Μάθηση. Στο: Διδακτική τ. Α΄. Αθήνα.
- Δαφέρμος Β. (2005).** Κοινωνική στατιστική με το SPSS. Θεσ/νίκη: Ζήτη.
- Δερβίσης Σ. (1982).** Σύγχρονη Γενική Διδακτική. Θεσ/νίκη.
- Δερβίσης Σ. (1987).** Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης. Θεσ/νίκη.
- Δερβίσης Σ. (1998).** Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία. Θεσ/νίκη: Μαϊάνδρος.
- Δημητρόπουλος Ε. (1983).** Εκπαιδευτική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Θεσ-σαλονίκη: Πουρνάρας.
- Δημητρόπουλος Ε. (1985).** Μελέτη της επίδρασης του είδους των ερωτήσεων στην επίδοση των μαθητών κατά τη γραπτή εξέταση. περ. Φιλολόγος, τεύχ. 40.
- Διαμαντόπουλος Δ.Π. (1990).** Λεξικό Βασικών Εννοιών. Αθήνα: Πατάκης.
- Ευαγγέλου Ιάσ. (1993).** Η φαντασία: Μια αδιερεύνητη ψυχική λειτουργία. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Ζαφρανά Α. - Κατσίου Ζαφρανά Μ. (1989).** Από τον εγκέφαλο στη νόηση. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.
- Ζήκας Γ. (2000).** Πολλαπλή νοημοσύνη. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζωγράφου Μ. (2001).** Μελωδία - Λόγος - Κίνηση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκού πολιτισμού. Σέρρες, 2-4 Νοεμβρίου.
- Ηλίας Φ. Θ. (2001).** Εκπαίδευση και Δημιουργική σκέψη. Από: http://www2.cytanet.com.cy/akis/creative_thinking.htm
- Θεοφιλίδης Χ. (1988).** Η τέχνη των ερωτήσεων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοχαρόπουλος Χαρ. (1993).** Διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης. Το Σχολείο και το Σπίτι. τεύχ. 359-359.
- Υγκερς Γ. Γ. (1999).** Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα. (μτφρ. Παρασκευάς Ματαλάς). Αθήνα: Νεφέλη.

- IDEC Ε.Π.Ε (2000).** Adapt - Tiscam.: http://www.thalys.gr/pages.gr/business%20management/creativity /creativity_intro_gr.htm
- Κακαβούλης Α. (1967).** Δημιουργικότητας και Αγωγή. *Σχολείο και Ζωή*, τ. 1-12.
- Καλογεράκης Γ. Ζ. (1994).** *Οι ερωτήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Σητεία.
- Καρ Ε. Χ. (1999).** *Τι είναι Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.
- Κανάκης Ι. (1987).** *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης σε ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης Μ. - Φλουρής Γ. (1981).** *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Αθανασόπουλος- Παπαδάμης.
- Κασσωτάκης Μ. (1981).** *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατάκη Χ. (1984).** *Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος
- Καφετζόπουλος Ε. (1995).** *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εξάντας.
- Καψάλης Α. (1977).** Δημιουργικότητα - Ψυχολογική έρευνα και Παιδαγωγική πράξη, *Σχολείο και Ζωή* , τευχ. 5, σελ. 4-18.
- Καψάλης Α. (1984/1999).** *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.
- Κοΐλιας Χ. (1989).** *Τα αρχεία της BASIC και οι εφαρμογές τους*. Αθήνα.
- Κοκκίνης Στ. (2002).** Πρόγραμμα ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως των μαθητών μέσω του μαθήματος της ιστορίας και ψυχοτεχνικών ασκήσεων, περ. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχ. 61-62.
- Κόκκινος Γ. (1998).** *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντοσόπουλος Ν. (2002).** *Ενημερωτικό Δελτίο της Ονοματολογικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα.
- Κορναράκης Γ. (1991).** *Ο Χαϊνης Γεώργιος Βέργας και τ' αδέρφια του*. Ηράκλειο.
- Κορναράκης Γ. (1996).** Ο βασιλιάς Μίνως. *Εικονογραφημένη Ιστορία*. τεύχ. 332. Πάπυρος Πρεσς.

- Κορναράκης Γ. (1998).** "Ετυμολογία και παρετυμολογία". Στο: Τα Κρητικά Τοπωνύμια, *Ιστορική Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνης, Πρακτικά Επιστημ. Συνεδρίου*, τόμ. Β'. Ρέθυμνο.
- Κορναράκης Γ. (2000).** Οι αρχιερατεύσαντες στην Επισκοπή Χερρονήσου κατά την Τουρκοκρατία. *Νέα Χριστιανική Κρήτη*. Ρέθυμνο
- Κοσυββάκη Φ. (1998).** *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτζαμάνης Α. (1999).** Σκαπανείς και πρωτοπόροι στο χώρο της Ψυχολογίας: Ο Σίγκουμν Φρόντ και η ψυχανάλυση. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*. τεύχ. 34.
- Κουτσός Μ. (2000).** *Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Κρασανάκης Γ. (1988).** *Ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Κριτζάς Χ. (1996).** Νέα επιγραφικά στοιχεία για την ετυμολογία του Λασυθίου. Περίληψεις επιστημονικών ανακοινώσεων του Η' Κρητολογικού συνεδρίου.
- Κυπριωτάκης Α. (1985).** Ο εγκέφαλος ως φυσιολογικό υπόβαθρο της νοημοσύνης. *ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ* τεύχ. 7-8.
- Κυρκίνη Α. (2001).** Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας. *Τα εκπαιδευτικά*. τ. 59-60. Περίοδος Β'. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Κωσταρίδου - Ευκλείδου Α. (1989).** Δημιουργικότητα, στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τ. 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδου Α. (1997).** *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαζαρίδης Π. Γ. (1973).** Δημιουργικότητα και αρχιτεκτονική εκπαίδευση. (Διδ. Διατριβή Πολυτεχνικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης). Θεσ/νίκη.
- Λε Γκοφ Ζ. (1998).** *Ιστορία και μνήμη*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Λεοντσίνης Ν. Γ. (1996).** *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Λεοντσίνης Ν. Γ. (1999α).** *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα.

- Λεοντσίνης Ν. Γ., Ασδεράκη Φ. Σ., Μανωλτζάς Φ.Ε., Κότσιρα Α.Κ., Μπαμπούνης Χ. Ν. (1999β).** Πειραματικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υ.Π.Ε.Π.Θ.). Αθήνα.
- Λεοντσίνης Γ., Ρεπούση Μ. (2001).** *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Λεοντσίνης Ν. Γ. (2003).** *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Α. Καρδαμίτσα.
- Λολώνης Δ. (1991).** Η λειτουργία της σκέψεως κατά τον Piaget, *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 4.
- Λολώνης Δ. (1993)** Διεθνής εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα, *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 5-6.
- Λυμπερόπουλος Κ. (1991).** *Δυναμική των ομάδων και δημιουργικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαγνήσαλης Κ. (1987).** *Δημιουργική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαγνήσαλης Κ. (1991).** Η Σημασία της Δημιουργικής Φαντασίας για τους Έλληνες. Αθήνα: Interbooks.
- Μαγνήσαλης Κ. (1996).** *Δημιουργική. Θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαγνήσαλης Κ. (1998).** *Μηχανισμοί μεθόδων παραγωγής ιδεών*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαγνήσαλης Κ. (2003).** *Δημιουργική Σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακράκης Β. (2005).** *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Από τη θεωρία στην πράξη (Γ' έκδοση). Αθήνα. Gutenberg.
- Μακράκης Ε. (1977).** *Ψυχολογία της σκέψης*. Στο: *Σχολείο και Ζωή*. τ.2.
- Μακρυνιώτη Δ. (1995).** "Η διαχείριση της σχολικής γνώσης: πρότυπα και διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο". Στο: *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών* (επιμ. Παπαγεωργίου Ν.). Πρακτικά συνεδρίου.

- Μάνιου - Βακάλη Μ. (1986).** *Πειραματική Ψυχολογία*. Μέρος Α'. Θεσ/νίκη: Α.Π.Θ.
- Μάνιου - Βακάλη Μ. (1992).** *Νοερές αναπαραστάσεις*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Μάνιου - Βακάλη Μ. (1995).** *Μάθηση, Μνήμη, Λήθη*. Θεσ/νίκη: ART OF TEXT.
- Μαρκαντώνης Ι. (1984).** Στοιχεία διδακτικής. Στο: Μαρκαντώνης Ι., Κασσωτάκης Μιχ., *Διδακτική*, τ. Α', Αθήνα.
- Μαρκατάτος Π. (1995).** Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο (Η περίπτωση της Κρήτης), στο περ. "Έκφραση", τεύχ. 6ο.
- Μαρκατάτος Π. (1996).** Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο (Η περίπτωση της Κρήτης), στο περ. "Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί", αριθ. φύλλου 11ο.
- Μαρμαρινός Ι. (1978).** Δημιουργικότητα και κοινωνικοοικονομικών επίπεδον (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Φιλοσοφική σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ματεζόφσκυ- Νικόλτσου Κ. (1992).** Η Διαδικασία της Ανάπτυξης Δημιουργικών και Καλλιτεχνικών Ικανοτήτων των Παιδιών της Προσχολικής Ηλικίας με την Τέχνη του Ψηφιδωτού. (Διδακτορική Διατριβή). Θεσ/νίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ματσαγγούρας Η. (1995).** Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (1998).** Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μελάς Μ. (1999).** Ιστορικές πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας. Στο: *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχ 51-52. Αθήνα.
- Μιράσγεζη Μ. (1978).** *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, τόμ. Α'. Αθήνα.
- Μόττη-Στεφανίδη Φ. (1999).** Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουτζουβή Α. (1998).** Προφορική Ιστορία: όρια και δεσμεύσεις. Στο: Πρακτικά διεθνούς ημερίδας με θέμα: "Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας. Αθήνα: Κατάρτι.

- Μουτσόπουλος Ε. (1969).** Το πρόβλημα του φανταστικού παρά τῷ Πλωτίνῳ. Αθήνα.
- Μπαγιόνας Α. (1988).** Κριτήρια αντικειμενικότητας της ιστορικής γνώσης: στο Σεμινάριο 9. *Το μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Π.Ε.Φ.
- Μπάκας Θ. (1995).** Η τεχνική της βιβλιογραφικής εργασίας, *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 1.
- Μπακιρτζής Κ. (2000).** Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1980).** *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπατζόγλου Β. (1989).** *Η έκθεση. Μαθήματα θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπρενγκιέ -Κλώντ Ζ. (1978).** Ελεύθερες συζητήσεις με τον Ζ. Πιαζέ. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπουρνέλλη Παγώνα (1998).** *Επίδραση ενός Ειδικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής, στην Κινητική Δημιουργικότητα Παιδιών Δημοτικού Σχολείου*. (Διδ. Διατριβή). Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή.
- Νάκου Ειρ. (2000).** *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νημά Ε. (1996).** *Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και δημιουργικότητα*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.
- Νημά Α. Ε. (1999).** *Δημιουργικότητα και σχολική επίδοση. Διερεύνηση των δυο μεταβλητών σε δείγμα μαθητών Γυμνασίου* (Διδ. Διατριβή). Φλώρινα. Παιδαγωγικό Τμήμα.
- Νικολιάκη Σ. (2002).** Οι επιδόσεις των νηπίων σε τεστ δημιουργικότητας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Στο: *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής ηλικίας. Πρακτικά επιστημονικού Συνεδρίου, τ. Α' Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης*. Ρέθυμνο.
- Νικολόπουλος Δ. και συνεργ. (2003).** Παρουσίαση μιας κλίμακας μαθησιακής α-

ξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από τη χορήγησή της σε μαθητές Γυμνασίου (Υπό δημοσίευση: στα πρακτικά του 9^{ου} συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών). Ελήφθη από: http://www.ilsp.gr/homepages/protopapas/pdf /skaloumbakas_et al._2003_9psl.pdf

Ντούλας Χ. (1988). Σχολικά βιβλία ιστορίας και τοπική ιστορία: Η περίπτωση της Θεσσαλίας. Στο: Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 9 «Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα.

Ξανθάκου Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

Ξωχέλλης Π. (1989). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

Οστράντερ Σ. και Στρόντερ Λ. (1985). *Υπερμάθηση*. Αθήνα: Βουλούκος.

Παγιατάκης Σπ. (1979). *Γενική ψυχολογία μετά παιδαγωγικών εφαρμογών*. Αθήνα.

Παπαγεωργίου Γ. (1975/2001). *Ψυχολογία*. Ηράκλειο.

Παπαδάκη Μαρίνα (2004). Δημιουργικότητα. Στο: http://www.cs.phs.uoa.gr/el/courses/cognitive_psychology/cognitive_psycholog.html

Παπαδιώτη - Αθανασίου Βάσω (2000). "Η συστημική προσέγγιση στην ψυχοθεραπεία σήμερα. Μια εξελικτική πορεία". Τετράδια Ψυχιατρικής: Αθήνα.

Παπαδιώτη - Αθανασίου Βάσω (2001). Βιωματική Μάθηση: Μια γενική θεώρηση. *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 97.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (1979). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (1984). *Εφηβεία, η ηλικία των προβλημάτων*. Αθήνα.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (1993). Το σχολικό κλίμα: θέσεις και κρίσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 10. σσ. 139-155 (με συνεργ.).

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (1994). *Σχέσεις καθηγητών - μαθητών*. Στο: Βήμα των Κοι-

νωνικών Επιστημών, τευχ. 13. Εκδόσεις Πανεπιστημίων Κρήτης και Θεσσαλίας.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (1998). Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος - Επισημάνσεις, κίνητρα και δυνατότες βελτίωσης. Στο. Α. Κωσταρίδου - Ευκλείδη. *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. σ. σ. 89-107. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. - Σταμπουλίδης Π. (1998). Η αρνητική ανάδραση ως παράγοντας και πηγή ιδιαιτερότητας: Από τη θεωρία του χάους σε νέες τάσεις στην ψυχολογική έρευνα. περιοδ. *Ψυχολογία* τόμ.5, τευχ. 2, 1998 σ. 189-201.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (2000). Το μάθημα της Ψυχολογίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Υ.ΠΕ.ΠΘ. (Π.Ι.).

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (2002). Η δημιουργικότητα στην πρώιμη κυρίως ηλικία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και σύγχρονες ερευνητικές επισημάνσεις. Στο: *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*, τόμ. Β'. Τυπωθήτω. Αθήνα

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (2003). *Ψυχολογία – Γενική Πειραματική* (8^η έκδοση). Αθήνα.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (2005). Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία. Αθήνα.

Παπαναστασίου Α. (1949). *Η αντίληψη, οι θεωρίες της και οι παιδαγωγικές συνέπειές της*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

Παπανούτσος Ε. (1972). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Δωδώνη.

Παπάς Α. (1985α). Δημιουργική και αναπαραγωγική εκπαίδευση. Στο: *Σχολείο και Ζωή*, τευχ. 4-6, 1985-6. Σμυρνιωτάκης.

Παπάς Α. (1985β). Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία. Περ. *Συνάντηση*, τευχ. 5 και 6.

Παρασκευόπουλος Ι. - Τσιμπούκης Κ. (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: Η φύσις και η μέτρησίς της. *Σχολείο και Ζωή*, τευχ. 7-11.

Πασσάκος Γ. Κ. (1975). *Ψυχολογία Ατομικών διαφορών*. Αθήνα.

- Πασσάκος Γ. Κ. (1977).** *Η δημιουργική σκέψις εις την εφηβείαν.* Αθήνα.
- Πασσάκος Γ. Κ. (1979).** *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν.* Αθήνα.
- Πατέρας Κ., (1993).** Οι ανάγκες του Παιδιού. Στο: *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 2.
- Πετρουλάκης Ν. (1960).** *Μεθοδολογικό Πρόβλημα.* Αθήνα.
- Πετρουλάκης Ν. (1992).** *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολίτης Λ. (1980).** *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Πόστμαν Ν. και Βαϊντγκάρτνερ Τ. (1975).** *Η Εκπαίδευση ως Μέσο Ανατροπής του Κατεστημένου* (μτφρ. Κ. Σχινά). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Πουρκός Μ. (1997).** *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση.* Αθήνα: Gutenberg.
- Πρεάρης Ν.Ε. (1977).** Παρώθηση και μάθηση. Περ. *Σχολείο και Ζωή*. τεύχ. 9 σ.σ. 305-315.
- Πυργιωτάκης Ι. (1983).** Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι βασικές σχέσεις δασκάλου - μαθητή ως βασική μορφή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Περ. *Συνάντηση*, 1983, τ. 1, σελ. 67-84.
- Ράπτης Ν. (1980).** *Μορφο-μεθοδολογικά στοιχεία για τα μαθήματα του Παραμυθιού, της Ιστορίας και της Αγωγής του Πολίτη.* Αθήνα.
- Ροντάρι Τζ. (1994).** *Η γραμματική της φαντασίας* (μτφρ: Μ. Βερτσώνη-Κοκκόλη και Λία Αγγουρίδου-Στρίντζι). Τεκμήριο.
- Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου Μ. (1998).** *Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη* (Σε παιδιά Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου). (Διδακτορική Διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής. Αθήνα.
- Σαββάκη Ε. (1989).** *Οι παράλληλοι εαυτοί μας και το βουβό δεξί ημισφαίριο.* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σάλα - Δοκουμετζίδου Τ. (1996).** *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη.* Αθήνα: Εξάντας.

- Σακκά Β. (2001).** Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της ιστορίας. Στο: *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 59-60. Περίοδος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σανουδάκης Α. (1994).** *Ο χωροχρόνος, ο Μύστης, ο ποιητής*. Ηράκλειο. Ε.Φ.Ν.Η.
- Σβορώνος Ν. (1988).** Τάσεις και προοπτικές της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Στο: *Σεμινάριο 9. Το μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Π.Ε.Φ.
- Σισαμίδου-Καραμπέρη Κ. (1999).** Θεωρητικές προσεγγίσεις της νοεράς αναπαράστασης. Στο: *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 6.
- Σμυρνάκης Ζαχ. (1986-7).** Η ερμηνεία της λέξης "Φλεχτρό". Περ. *Λύκτος*, τ. Β', Ηράκλειο.
- Σοφουλάκης Α. (1996).** Εγκεφαλικά κέντρα του λόγου - λόγος και αγωγή. Στο: *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, αρ. φ. 11, Άνοιξη 1996, Ηράκλειο.
- Σοφουλάκης Α. (1997).** *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σμυρνιαωτάκης.
- Σοφουλάκης Α. (1998).** *Τα αυτόγραφα όνειρα του Ν. Καζαντζάκη*. Ηράκλειο.
- Σπίνγκ Τ. (1990).** *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Κ. Ντελλόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ταμπακοπούλου - Μπεμπή Αικ. (1982).** Σχέση μεταξύ νοημοσύνης και δημιουργικότητας. Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Στο: Περ. *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 12.
- Τάρεκ Α. (1993).** *Δημιουργικότητα και σχολική επίδοση*. Θεσ/νίκη (Διπλωματική εργασία).
- Τζόκας Σ. (2002).** *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τριλιανός Θ. (1991).** Η τέχνη των ερωτήσεων σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 24.
- Τριαντάφυλλος Κ. (1993).** Η αντίληψη του παιδιού. Περ. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τεύχ. 358, Αθήνα.

- Τσιμπούκης Κ., (1986).** *Τρόπος συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας.* Αθήνα: Έρευνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1997, 1998, 2000).** *Οδηγίες για τη διδασκεία ύλη των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο το σχολικό έτος 2000-01.* Αθήνα.
- Χαραλαμπάκης Β. (1984).** *Γενική Παιδαγωγική.* Αθήνα.
- Χαραλαμποπούλου Αικ. (1995).** Η έννοια του "εγώ" κατά Freud και Jung. Στο: *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 1.
- Χαραλαμπόπουλος Ι. (1981).** *Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψης.* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρυσανθίδης Κ. (1998).** *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg,
- Υδρία-Cambridge-Ήλιος (1992).** βλ. λ. Σουρεαλισμός, τ. 11. Αθήνα: Τρία Έπι-
λον.

ΞΕΝΗ

- Abercrombie M.L.J. (1986).** *Δημιουργική διδασκαλία και μάθηση, Η ανατομία της σκέψης*. (Μτφρ. Ευδοκία Μπακαλάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Abuhamdeh S. & Csikszentmihalyi M. (2004).** The artistic personality: a systems perspective. In: *Creativity: From Potential to Realization*. Washington DC. American Psychological Association.
- Amabile T. E. (1983).** *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- Amabile T. M. (1990).** Within You, Without You. In: M. Runco & R. Albert (eds), *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA, Sage, (61-91).
- Anastasi A. (1976).** Psychological testing. (Fifth Edition 1957. Last Edition 1976). McMillan Publishing. N.Y. Chapter 13. (p.p. 383-392).
- Anderson H. (1959).** *Creativity and its cultivation*, New York: Harper and Row. USA.
- Austin J. (1962).** *How to do things with Words*. Oxford. University Press.
- Baker T. M. Rudd & Pomeroy C. (2001).** Relationship between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*. <http://www.anged.tamu.edu/conferences/proceedings/index.html>.
- Banyard Ph. & Hayes N. (1994).** Σκέψη και λύση προβλημάτων (μτφρ. Κ. Σύρμαλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barron F. (1969).** *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barron F. & Harrington D. M. (1981).** Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Bartlet F. C. (1958).** *Thinking: An experimental and social study*. London: Allen & Unwin.
- Bernis J. (1964).** *Η Φαντασία*. (μτφρ. Α. Σ. Μόσχου - Σακορράφου). Αθήνα: Ζα-

χαρόπουλος.

- Besant A. (1991).** *Η δύναμη της σκέψης* (μτφρ. Αναστασία Νάνου). Αθήνα: Τηλορείτης.
- Block M. (1994).** *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του Ιστορικού* (μτφρ. Κώστας Γαγανάκης). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Bloom B.S - Krathwohl D.R. (1986).** *Ταξινομία διδακτικών στόχων. τ. Α. Γνωστικός τομέας*. (μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού). Θεσ/νίκη - Αθήνα: Κώδικας.
- Boden M. A. (1994).** What is creativity? In M.A. Boden (Ed), *Dimensions of creativity* (pp. 75-117). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bostico M. (1973).** *Creative techniques for management*. London.
- Booth M. (1983).** "Ages and Concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching" in Chr. Portal (ed) *Developing thinking...*, Methen, London - New York, 1983.
- Bruner J. (1957).** On going beyond the information given. In *Contemporary Approaches to Cognition*, Harvard University Press, USA.
- Bruner J. (1960).** The functions of teaching, in *Journal The Rhode Island College*. March.
- Bruner J. (1962α).** *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge M. A.: Harvard Press.
- Bruner J. (1962β).** The conditions of creativity. In. H. E. Cruber. G. Terell & M. Wertheimer. In *Contemporary Approaches to Creative thinking*. N.Y. Atherton Press.
- Burt C.L. (1970).** Critical notice. In: Vernon P.E., *Creativity: Selected readings* (pp. 203-216). Baltimore: Penguin. (Reprinted from *British Journal of Educational Psychology*. 32, 1962, 292-298).
- Burston W. (1972).** *Principles of History Teaching*. London.
- Calat W. J. (1999).** *Βιολογική Ψυχολογία* (μτφρ. και επιμέλεια: Α. Καστελλάκης - Δ. Χρηστίδης και συνεργάτες). Αθήνα: Έλλην.

- Campbell J. (1982).** Άνθρωπος και πληροφορικά συστήματα. Αθήνα: εκδ. Χατζηνικολή.
- Carlson I. (2002).** Anxiety and flexibility of defence related to high or low creativity. In *Creativity Research Journal*, Vol. 14 (3-4), pp. 341-349). Url: <http://www.elbaum.com>
- Changeux J.- P. (1984).** L' homme neuronal. Paris: Fayard.
- Chomsky N. (1999).** *Οι έχοντες και οι κατέχοντες* (μτφρ. Α. Φίλιππάτος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Clark G. (1957).** *The New Cambridge Modern History A*. London.
- Coleman, J. S. (1961).** *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Collingwood R. G. (1939).** *An autobiography*. Oxford: University Press.
- Collingwood R. G. (1946).** *The Idea of History*. Oxford: University Press.
- Cropley A. J. (1966).** Creativity and intelligence. In *Brit. Journal Education Psych.*, vol. 36, pp 259-266.
- Cropley A. J. (1972).** S-R. Psychology and Cognitive Psychology. In: P.e. Vernon "Creativity". London. p.117.
- Crutchfield R. (1965).** Instructing the individual in creative thinking. In: *New approach to individualizing instruction*. Princetion N.Jer. Educational Testing Service, pp. 13-25. and In: *Exploration in Creativity* R, L. Mooney - R.A., Taher (Eds). pp. 196-205.
- Csikszentmihalyi, M. (1988).** Society, culture, person: A systems view of creativity. In R. J. Stenberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325- 339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997).** Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwidnen. Übers. M. Klostermann. Stuttgart, Klett – Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1999).** Implications of a systems Perspective for the study of Creativity. In: *Handbook of Creativity* by R. Sternberg. Cambridge University Press.

- Davis G. (1992).** *Creativity is forever*. Kendall- Hant
- De Bono E. (1970).** *The dog-exercising machine*. London: Penguin.
- De Bono E. (1973).** *Children solve problems*. London: Penguin.
- De Bono E. (1975).** *The five-days course in thinking*. Harmondsworth: Penguin.
- De Bono E. (1976).** *Lateral thinking for management*. London: McGraw Hill.
- De Bono E. (1985).** *Six thinking hats*. Boston: Little, Brown and Company.
- De Bono E. (1986).** *Η χρήση της πλάγιας σκέψης*. Θεσ/νίκη: ΑΣΕ.
- De Bono E. (1987).** *Πιο πέρα από το ΝΑΙ και το ΟΧΙ*. Θεσ/νίκη: ΑΣΕ.
- De Bono E. (1992).** *Teach your child how to think*. New York: Penguin.
- De Bono E. (1985, 1999).** Six Thinking Hats. http://twbookmark.com/books/62/0316177911/chapter_excerpt9537.html.
- Denning M. & Phillips O. (1989).** *Πώς θα αναπτύξετε τις ψυχικές σας δυνάμεις*. Αθήνα: Κονιδάρης.
- Dentler B. A. Mackler B. (1964).** Originality: Some social and personal determinants. *Behavioral Science* 9. 1-7.
- Dewey J. (1916).** *Democracy and Education*. N. York: McMillan.
- Dewing K. & Battye G. (1971).** Attention deployment and non-verbal fluency. *Journal of Personality and Social Psychology*. 17. 214-218.
- Diakidou I.-A., Spanoudis G. (2002).** Domain Specificity in Creativity Testing: A Comparison of Performance on a General Divergent- Thinking Test and a Parallel, Content- Specific Test. *Domain Specificity in Creative Testing*. Journal of Creative Behavior. Volume 36 Number 1
- Donaldson M. (1991).** *Η σκέψη των παιδιών* (μτφρ. Καλογιαννίδου- Αρχοντίδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Dunn R. J. (2000).** An interview with Dr. E. Paul Torrance. *Psychology Online Journal*, Vol. 1, Num. 11. Interview 1, Nov. 2000.

- Eberle B. (1984).** *Scamper on.* Buffalo N. York. D.O.C. Pub.
- Eberle B. (1987).** *Scamper on. Games for imagination Development.* East Aurora N. York. D.O.C. Pub.
- Eccles J. G. (1979).** Ο ανθρώπινος εγκέφαλος - μάθηση, μνήμη, συνείδηση. *Εξάγωνο.* (Roche 3), αριθμ. 2, 1-14.
- Einstein A. (1948).** *The world as I see it.* N. York. (και ελλην. Μτφρ. Μ. Ζωγράφου – Μεραναίου 1952,; *Πώς βλέπω τον κόσμο.* Αθήνα: Μαρή).
- Elton G.R. (1967).** *The practice of history.* Sydney: Sydney University Press.
- Epstein S. (1994).** Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724.
- Eysenck H. (1995).** *Genius: The natural history of creativity.* Cambridge University Press.
- Feist G. (1999).** The influence of personality on artistic and scientific creativity. In: *Handbook of creativity.* Ed. by Robert Sternberg. University Press. New Kaledonia.
- Finke R. A. Ward T. B. & Smith S.M. (1992).** *Creative cognition: Theory, Research and applications.* Cambridge, MA. MIT Press.
- Fisher R. (1990).** *Teaching Children to Think.* London.
- Freud S. (1947).** *Leonardo Da Vinci: A study in psychosexuality,* N. York: Random House.
- Freud S. (1972).** *General Psychological theory: Papers on Metapsychology.* N. York: Collier Books.
- Frey K. (1986).** *Η μέθοδος project.* Θεσ/νίκη: Κυριακίδη.
- Fromm E. (1959).** The creative attitude. In: Anderson H., (Ed.), *Creativity and its cultivation;* N. York: Harper and Row.
- Fudickar M. (1985).** Kreativitätstraining und Schule. Erfolgreiche Methoden zur Steigerung der Kreativität am Beispiel eines Unterrichtsversuchs. Essen: Die blaue Eule.

- Fulton, J. (2002).** *Εξάσκησε το μυαλό σου* (μτφρ. Ματθαίος Βελούδος). Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Galin D. (1970).** Education Both Halves of the Brain. *Childhood Education* (1976). 17:20.
- Galin D. (1974).** Implications for psychiatry of left and right cerebral specializations. A neuropsychological context for unconscious process. *Archives of General Psychiatry*. 31, 572-583.
- Gardner H. (1983).** *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*: New York: Basic.
- Gardner H. (1992).** *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic.
- Gardner H. (2003).** *Multiple Intelligences After Twenty Years*. In: http://www.pz.harvard.edu/Pls/HG.MI_after_20_years.pdf.
- Gaudig H. (1923).** *Η θεμελιώδης αρχή της ελευθέρως πνευματικής εργασίας*. (μτφρ. Καλλιάφας Σ.). Στο: Καλλιάφας Σ. *Η σύγχρονος διδακτική*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Getzels J. W. - Jackson P. (1962).** *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted students*. New York: Wiley.
- Getzels J. W. (1964).** Creative thinking, problem solving, and instruction στο: E. Hilgard (Ed.), *Theories of learning and Instruction*, 63rd year book, NSSE Chicago, Univ. of Chicago press 1964, pp. 240-267.
- Getzels J. W. - Csikszentmihalyi M. (1972).** The creative Artist as an Explorer. In: *Human intelligent*. Hunt McV (Ed.). Transacting Inc.
- Getzels J. W. - Dillon J.M. (1973).** Giftedness on the education of the gifted: In R.M. Travers (Ed). *Second handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. Chicago: Rand McNally.
- Getzels J. W. - Csikszentmihalyi M. (1976).** *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.
- Getzels J. W. (1985).** Creativity and Human Development. In: Husen, T. & Pos-

tlethwaite, T.N. (eds).(1985)., *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Vol. 2. Oxford, Pergamon Press, 1093-1110.

Giffin R. (1974). Questions that teach. How to frame them; how to ask them. In: J. Jarolimek and H. Walsh, *Readings for Social Studies in Elementary Education*. New York: Macmillan.

Gordon J. (1961). *Synectics. A new method of directing creative potential to the solution of technical and theoretical problems*. New York: Harper - Row.

Gramond B. (1995). The Coincidence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity. Retrieved 21-7-2002 from: <http://borntoexplore.org/adhd.htm>.

Griselin B. (Ed.) (1952). *The creative process*. A Symposium. University of California Press.

Guilford J. P. (1950). "Creativity". Its measurement and development. *American psychologist*, 5. pp. 444 - 445.

Guilford J. P. (1957). "Creative Abilities in the Arts", in *Psychological Review*, v. 64.

Guilford J. P. (1959 α). "Traits of Creativity" in *Creativity and its Cultivation*. Ed. by H. Anderson, Harper an Row, New York.

Guilford J. P. (1959 β). "Three faces of intellect". *American Psychologist*, 14, p.p. 469-479.

Guilford J. P. (1962). "Factors that aid and hinder Creativity" in *Teachers College Record* LXIII pp. 380-392.

Guilford J. P. (1964). Creative thinking and problem solving. In: *The Education Digest* 29.

Guilford J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow, *Journal Great. Beh.*, Vol. 1. pp. 3-14.

Guilford J. P. (1968). *Intelligence, Creativity, and their educational implications*. San Diego, Kalif., Knapp R.R., 1968.

Guilford J. P. (1970). "Creativity: retrospect and prospect". *Journal of Creative*

Behavior, 4,3, ed. Creative Education Foundation, Buffalo, New York, p. 149-168.

Guilford J. & Hopfner R. (1971). *The analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Haddon, F. A. and Lytton H. (1968). "Teaching approach and the development of divergent thinking abilities in primary schools", *British Journal of Educational Psychology*, 38, 171-80 (in Set Book)

Halpern D. F. (2003). Thinking Critically About Creative thinking. In *critical Creative Process*, Ed. Mark. Runco. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey.

Harrington D. M. (1990). The Ecology of Human Creativity: A Psychological Perspective. In: M. Runco - R. Albert (eds). *Theories of Creativity*. Newbury Park. CA, Sage.

Heller K. A. (1994). Können wir zur Erklärung Aussergewöhnlicher Schul- Studien- und Berufsleistungen auf das hypothetische Konstrukt "Kreativität" verzichten? in *Empirische Pädagogik*, 8, 4.

Hemmer – Junk K. (1995). Kreativität – Wenig und Ziel. Frankfurt. Lang (Διδακτορική Διατριβή).

Henle M. (1964). "The birth and death of ideas" στο Gurner, H. et al (Eds), *Contemporary approaches to Creative thinking*, New York, Prentice - Hall, Inc. 1964, pp. 31-62.

Hexfer J. (1971). *The history primer*. N. York: Basic. Books.

Heston L.L. (1966). Psychiatric disorders in foster home reared children of schizophrenic mothers. *British Journal of Psychiatry*, 112, 819-825.

Hines D. & Martindale C. (1974). Including lateral eye movements and creative and intellectual performance. *Perceptual and Motor Skills*, 39, 153-154.

Hocevar D. & Bachelor P. (1989). A Taxonomy and Critique of Measurements Used in the Study of Creativity. In: J. Clover, R. Ronning & C. Reynolds (eds). *Handbook of Creativity*. N. Y. Plenum Press p.p. 53-75.

- Horowitz R. (2002).** Brain Storm, Macromedia. <http://www.invention-highway.com/>
- Hoppe K. (1977).** Brains and psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 46, 220-224.
- Huey N. (2000).** Teaching Creativity. By <http://www.ciadvertising.org/studies/reports/future/nathan.html>
- Hunter E. (1971).** *Encounter in the classroom. New waves of teaching.* New York: Holt Rinehart.
- Husen T. - Postlethwaite T. (1985).** The International Encyclopedia of Education, (τ. 10), Oxford, Paris, Sidney: Pergamon Press.
- Husbans Ch. (2000).** *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας;* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hutchins R. M. (1968).** The learning Society. N. York: Mentor Books.
- Jackson P. W., Messick S. (1965).** The person, the product and the response: conceptual problems in the assessment of creativity, *Journal of personality*, 33, 1-19 (in Reader 1).
- Jagot P. (1962).** Ο δρόμος για τη δημιουργική προσπάθεια. Αθήνα: Βιβλιοθήκη για όλους.
- Jellen H. G. & Urban K. K. (1989).** Assessing Creative Potential Word – Wide: The first Cross-Cultural Application of the test for Creative thinking – Drawing Production (TCT – DP). In: *Gifted Education International*, 7, 76-79.
- Jonhson D. A. (1972).** *A systematic introduction to the psychology of thinking.* New York: Harper and Row.
- Jonhson - Laird P. N., Wason P. C. (1977).** *Thinking. Readings in cognitive Science.* Cambridge University Press.
- Jonhson - Laird P. N., Wason P. C. (1985)** *Εισαγωγή στην εννοιολογική σκέψη.* Στο: *Μάθηση και Εκπαίδευση* (μτφρ. Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Jung C. (1954).** *Ψυχολογικοί τύποι* (μτφρ. Μ. Ζωγράφου - Μεραναίου). Αθήνα.
- Jung C. (1956).** *Η Ψυχολογία του ασυνειδήτου* (μτφρ. Κ.Β. Νικολάου). Αθήνα.

- Jüttermann G., Thomae H. (1987).** *Biographie and Psychologie*. Berlin: Springer.
- Kaplan R. (2001).** ASIT compared to Scamper for Devising new Products. In: <http://www.triz-journal.com/archives/2001/12/d/>
- Karlsson J. L. (1968).** Genealogical studies of Schizophrenia. In D. Rosental & S.S. Kety (Eds.), *The transmission of Schizophrenia* (p.p. 201-236). Oxford: Pergamon.
- Khatena J. (1978).** Frontiers of creative imagination. *Journal of mental Imagery* 3, 33-46.
- Khatena J. (1982).** Educational Psychology of the Gifted. N.York: Wiley.
- Kirton, M. J. (1976).** Adaptors and innovators: A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 61, 622-629.
- Kirton M. J. (1985).** Adaptors, innovators, and paradigm consistency. *Psychological Reports*, 57, 487-490.
- Kirton M. J. (1987).** Adaptors and innovators: Cognitive style and personality. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (282-304). Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Köhler W. (1947).** Gestalt Psychology. N.York: Liveright.
- Korth L. (1982).** *Η δημιουργική φαντασία* (μτφρ. Μαργαρίτα Κουλεντιανού). Αθήνα: Θυμάρι.
- Kubie L. S. (1958).** Neurotic distortion of the creative process. Lawrence, KS: University of Kansas Press.
- Kuhnert R. (1973).** Problemlösen als Lernen des Lernens. Ein amerikanisches Modell zum Unterricht in Schule und Hochschule. In: WBB 25, pp. 499-505.
- Krampen G. (1993).** Diagnostik der Kreativität. In: Trost, K. Ingenkamp & R. S. Jager (Hrsg), *Tests und Trends.10. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Kris E. (1952).** *Psychoanalytic explorations in art*. New York: International University Press.

- Kurtzberg T. R. (2005).** Feeling Creative, Being Creative: An Empirical study of diversity and creativity in teams. In: *Creativity Research Journal*, Vol. 17 (1), p.p. 51-65. Ed. US: Lawrence Erlbaum. URL: <http://www.erlbaum.com>.
- Lee P. J. (1984).** Historical Imagination. In: A. K. Dickinson P. J. Lee, Rogers, *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Lee V. (1987).** Νοημοσύνη, στο: Lee V., Webberley R., & Litt L., *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*, (μτφρ. Γιώργος Μπαρουζής), The open university. Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Lhermitte J. (1954).** *Ο εγκέφαλος και η σκέψη* (μτφρ. Δ. Χαροκόπου). Αθήνα.
- Liungman G. C. (1980).** *Ο μύθος της ευφροσύνης* (μτφρ. Δημοσθένης Κούρτοβικ). Αθήνα: Άλμπατρος.
- Linneweh Kl. (1994).** *Kreatives Denken*. 6. Auflage, Verlag Dieter Gitzel, Rhein-zabern.
- Lynn S. J. & Rhue J. W. (1986).** The fantasy-prone person. Hypnosis, Imagination and creativity. *Journal of Personality of Social Psychology*. 51, p. 404-408.
- Lytton H. (1971).** *Creativity and Education*. London.
- Martindale C. (1975).** What makes creative people different. *Psychology of today*. July.
- Martindale C. (1999).** Biological bases of creativity. *Handbook of Creativity*, Ed. by R. Sternberg. U.K. Cambridge University Press.
- Mackinnon D. (1962).** The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist* 17, American Psychological Association, p. 484-495.
- MacKinnon D. (1983).** Creative Architects. *Genius and Eminence*. The Social Psychology of Creativity and Exceptional Achievement, (ed. R. Albert). Oxford: Pergamon Press.
- Massialas B. - Zevin J. (1967).** *Creative Encounters in the Classroom*. John Willey Sons. New York
- Massialas B. - Zevin J. (1975).** *Η δημιουργική εργασία στο σχολείο* (μτφ. Κ. Τσι-

μπούκης). Αθήνα.

Maslow A. (1960). *Towards a Psychology of Being*. Van Nostrand, Princeton N. Jersey, pp. 127-137.

Maslow A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Toronto: D. van Nostrand (Canada). Ltd.

Maslow A. (1967). "The creative attitude" in *Explorations in Creativity*, ed. by L.R. Mooney and T.A. Razik. New York: Harper and Row.

Maslow A. (1968). *The creativity in self-actualizing people. Towards a Psychology of Being*. Van Nostrand Reinhold company.

McNeil T. F. (1971). Prebirth and postbirth influence on the relationship between creative ability and recorded mental illness. *Journal of Personality*, 39. 391-406.

Mednick S. A. (1962). The Associative Basis of the Creative Process, in *Psychological Review*, Vol. 69, p. 222.

Meyers C. (1986). *Teaching students to think critically*. San Francisco: CA Jossey-Bass. Inc. Publishers.

Mumford M. D. Baughman W. A. Sager Chr. E. (2002). Picking the right material: Cognitive Processing skills and their role in creative thought. In *Critical Creative Processes*. Ed. Mark. Runco. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey.

Murray H. A. (1959). Vicissitudes of creativity, In: H. Anderson (Ed), *Creativity and its Cultivation*, New York: Harper an Brothers.

Neimark E. D. (1987). *Adventures in thinking*. San Diego, CA: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Nickerson R. S., Perkins D. N. & Smith E. E. (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Osborn A. (1963). *Applied imagination, principles and procedures of creative problem - solving*. 3rd., ed., N. York: Scribner's sons.

- Parks R. W. et al. (1988).** Cerebral metabolic effects of a verbal fluency test: A PET scan study. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 10, 565-575.
- Parnes S. (1967).** *Creative Behavior workbook*. Ch. Scribners's sons. N. York.
- Perkins D. (1994).** *The Intelligent Eye. Learning to think by looking at Arts*. M.S.A.
- Pervin L. - John Oliv. (2001).** *Θεωρίες προσωπικότητας* (μτφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Ευγενία Δασκαλοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Piaget Z. (1950).** *The psychology of intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget Z. (1952).** *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Piaget Z. (1958).** *The child's Construction of Reality*. London: Routledge & Kegan.
- Piaget Z. (1960).** *The child's concept of the world*. New Jersey: Helix Books Rowan and Allanheld. (1983 ed.)
- Piaget Z. (1986).** *Η ψυχολογία της Νοημοσύνης*, (Μτφρ. Ελένη Βέλτσου), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Plucker Jon. - Renzuli Jos. (1999).** Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. In: *Handbook of Creativity* by R. Sternberg. U.S.A. Cambridge University Press.
- Poincare H. (1913).** *The foundation of science*. Langaster. PA. Science Press.
- Prince G. (1967).** The operational mechanism of synectics. In *Journal of Creative Behavior*, vol. 2.
- Raffard M. K. (1970).** Creative activities and "Peak" experiences in *Brit. Journal Education Psychology*, Vol. 40, pp 283-290.
- Reed H. (1991).** *Τα μυστήρια του νου*. Αθήνα: Βουλούκος.
- Renzulli J. (1986).** The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg & Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (p.p. 53-92). N.Y. Cambridge University Press.

- Renzulli J. (1992).** A General Theory for the Development of Creativity Productivity Through the Pursuit of Ideal Acts of Learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 4.
- Riedel R. (1973).** Lernhilfen zum entdeckenden Lernen. Ein experimenteller Beitrag zur Denkerziehung. (Empirische Forschungen zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben.) Hannover: Schroedel.
- Roe A. (1952).** A Psychological study of eminent psychologists and anthropologists and a comparison with biological and physical scientists. *Psychological Monographs*, 67.
- Rogers C. R. (1954).** Toward theory of creativity. In: *A Review of general Semantics*, 1954, Vol. 11, p.p. 249-260.
- Rogers P. J. (1984).** The power of visual presentation. In: A. K. Dickinson - P. J. Lee P.J. Rogers, *Learning History*. London: Heinemann Educational Book.
- Rothenberg A. (1976).** The creativity Question C.R. Hausman Darchman. N. Karolina, Duce University Press.
- Rugg H. (1963).** *Imagination*. New York.
- Runco M. A. (1991).** The evaluative, valiative, and divergent thinking of children. *Journal of Creative Behavior*, 25, 311- 314
- Runco M. A. - Sakamoto S. O. (1999).** Experimental studies of creativity. In: *Handbook of creativity*. Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge University Press.
- Russell B. (1926).** *Education and the good life*. London
- Ruttner J. (1969).** *Ο νευρικός άνθρωπος* (μτφρ. Γιώργος Βαμβαλής). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Sebba J. (2000).** *Ιστορία για όλους*. (μτφρ. Μαρία Καβαλιέρου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Schirmacher R. (1998).** *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών* (μτφρ. Τάλιν Γαρεζιάν). Αθήνα: Ιων.
- Scholz F. (1980).** *Problemlösender Unterricht*. Essen: Verlagsgesellschaft: Neue Deutsche Schule.

- Schmidt - Denter U. (1992).** Chaosforschung: Eine neue Physicalische Herausforderung an die Psychologie. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 1. p. 1-16.
- Shouksmith G. (1970).** *Intelligence, Creativity and Cognitive Style*. London.
- Silver H., Strong R. & Perini M. (1997).** Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences. In: *Education Leadership*, V. 55 (1) p.p. 22-27.
- Sinnott E. W. (1970).** Creativeness of life. In: Vernon P.E., *Creativity*. Harmondsworth. Penguin.
- Snowden P. L. & Christian L. G. (1999).** Parenting the Young Gifted Child: Supportive Behaviors. In: *Poper Review*, 21, 3, p.p. 215-221 (Psyndex).
- Stein N. I. (1963).** A traditional approach to creativity. In: C.W. Taylor & F. Baron (Eds), *Scientific Creativity*. pp. 217-227. N. York: Willey.
- Sternberg R. (1981).** Intelligence as thinking and learning skills. *Educational Leadership*, 39, 18-20.
- Sternberg R. (1982).** Reasoning, problem solving, and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed), *Handbook of human intelligence* pp. (225-307). Cambridge University Press.
- Sternberg R. (1999).** *Η νοημοσύνη της επιτυχίας* (μτφρ. Φωτεινή Μεγαλούδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sternberg R. & L. O'Hara (1999).** Creativity and Intelligence. In: *Handbook of Creativity*, by R. Sternberg. Cambridge University Press.
- Sternberg R. & Lubart T. (2003).** The role of Intelligence in Creativity. In: *Critical Creative Processes*. By M. Runco (Ed.) California State University – Fullerton. New J. Hampton Press, Inc. Creskill.
- Shaw G. A. (1992).** Hyperactivity and creativity: The tacit dimension. *Bulletin of the psychonomic Society*, 30, p.152-160.
- Stones E. (1978).** *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Swift G. (1999).** *Υδάτινη χώρα*. (μτφρ. Ε. Μπελιές). Αθήνα: Εστία.

- Timbal - Duclaux L. (1996).** *Το δημιουργικό γράψιμο* (Μτφρ. Γιάννης Παρίσης). Αθήνα: Πατάκης.
- Torrance E. P. (1959).** Sex -Role identification and creative thinking. *Bureau of Educational Research*. University of Minnesota.
- Torrance E. P. (1962).** *Guiding Creative Talent*. New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
- Torrance E. P. (1963).** Creativity. USA: *National Education Association* (N.E.A.), Association of classroom teachers.
- Torrance E. P. (1965).** Problems of highly creative children, in W. Barbe: *Psychology and Education of the gifted*, New York, Appleton - Century - Crofts, p.p. 276-281.
- Torrance E. P. (1977).** *Creativity in the classroom*. Washington, D.C: National Education Association.
- Treffinger D. J., Sortore, M. R. & Cross, J. A. (1993).** Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K., Mönks, F. & Passow, A. (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon Press, 365-386
- Urban K. (1993).** Neuere Aspekte in der Kreativitätsforschung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40, 161-181.
- Vernon M. D. (1952).** *A further study of perception*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Vitale B. (1987).** *Οι μονόκεροι υπάρχουν. Το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και η συμβολή του στη μάθηση* (Μτφρ. Γ. Παναστασίου). Αθήνα: Θυμάρι.
- Vitti M. (1992).** *Ιστορία της Νεοελληνικής λογοτεχνίας* (απόδοση Ι. Μοσχονάς). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Vygotsky L. S. (1934).** *Thought and Language*. The Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts.
- Vygotsky L. S. (1962).** *Thought and Language* (transl. by E. Haufmann and G. Vacar). N. York. Wiley.

- Vygotsky L. S. (1997).** *Νους στην κοινωνία* (μτφρ. Άννα Μπίμπου και Στέλλα Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wakefield J. F. (2003).** The development of creative thinking: Lessons from everyday problem finding. In: *Critical Creative Process*. Ed. Mark. Runco. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey.
- Wallach M. A. & Kogan N. (1965).** *Modes of Thinking in Young Children*. New York: Holt Rinechart & Winston.
- Wallach M. A. & Kogan N. (1972).** A new Look at the creative - Intelligence Distinction. In: P.E. Vernon, "*Creativity*". London.
- Wallas G. (1926).** *The art of thought*. New York, Harcourt, Brace.
- Wallas G. (1970).** The art of Thought. In: Vernon P.E. *Creativity*. Harmondsworth: Penguin.
- Wallas G. (1976).** Stages in the Creative Process. In: A. Rothenberg - C. Hausman, *The Creativity Questions*. Durham, N. C.. Duce University Press.
- Ward J. (1967).** An oblique factorization of the Wallach and Kogan correlation. In: *British Journal of Education Psychology*, 37, p.p. 380-382.
- Webster E. - Καλαϊτζής E. (1971).** *Πώς θα κερδίσετε τις μάχες των επιχειρήσεων*. Αθήνα.
- Webberley R. & Litt L. (1987).** Δημιουργικότητα. Στο: Lee V., Webberley R., & Litt L. (1987), *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα* (μτφρ. Γιώργος Μπαρουξής), The open university. Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Whitfield P. (1976).** *Creativity in Industry*. London: Penguin.
- Winnicot D. (1980).** *Το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαπίστωση ότι η δημιουργική σκέψη είμαι μια αξιοπρόσεκτη ικανότητα οδήγησε στην παρούσα εργασία. Αξίωμα της εργασίας είναι ότι όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί και όχι μόνο οι μεγαλοφυείς εκπρόσωποι της τέχνης ή της επιστήμης.

Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει με σκοπό της ανάπτυξη αυτής της ικανότητας. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια προσπάθεια ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης με όχημα την Τοπική Ιστορία. Γιατί με την Τοπική Ιστορία; Πιστεύεται ότι η ιστορική εξιστόρηση εκφράζει γεγονότα του παρελθόντος και δε μπορούν αυτά να τροποποιηθούν, ενώ η λειτουργία της δημιουργικής σκέψης βασίζεται στην αλλαγή, στην τροποποίηση του παλαιού σε νέου, στην εφεύρεση, στο διαφορετικό από το υπάρχον.

Η Ιστορία ως ιστορική διήγηση είναι εξήγηση των γεγονότων από τους ιστορικούς. Κάθε φορά όμως που υπάρχει διαφορετική οπτική αυτή καταλήγει σε διαφορετική ιστορική διήγηση. Αυτό για να επιτευχθεί μέσα από τη γενική ιστορία χρειάζεται να αποκαθλωθεί η παλιά γνώση για δημιουργία νέας, πράγμα δύσκολο. Είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί με την Τοπική Ιστορία που δεν υπάρχει ιστορική διήγηση. Μελετώντας κανείς την Τοπική Ιστορία ασχολείται με ένα τόπο οικείο, δημιουργεί συνειρμούς γι' αυτόν και δι' αυτού, σκέφτεται περισσότερο για το μέλλον αυτού του τόπου, επιζητεί λύσεις στους προβληματισμούς του για τον τόπο, αναζητά το διαφορετικό, αναζητά λόγους και αίτια, σκέφτεται την ονοματοδοσία των τοπωνυμίων. Καλλιεργεί έτσι την ιστορική του σκέψη και μέσα από αυτή καλλιεργείται δημιουργική σκέψη.

Με την παρούσα μελέτη εδείχθη ότι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου που ερευνούν και μελετούν την Τοπική Ιστορία αναπτύσσουν και καλλιεργούν δημιουργική σκέψη. Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται και αναλύεται το φαινόμενο της δημιουργικής σκέψης, ερευνώνται οι διαστάσεις της και συνδέεται με την αποκλίνουσα νόηση που σχετίζεται με τον ανοικτό τύπο της μαθητικής ερώτησης. Συνδέεται η καλλιέργειά της με την Τοπική Ιστορία μέσω της βιωματικής μάθησης.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται εμπειρική προσέγγιση του φαινομένου και διερευνάται ο ρόλος της Τοπικής Ιστορίας. Γίνεται δηλαδή έρευνα σε ένα δείγμα μαθητών από τα πειραματικά Γυμνάσια Ηρακλείου και Ρεθύμνου της Κρήτης (99 μαθητές). Χωρίζονται τυχαία σε δυο ομάδες στις οποίες στη μια διδάσκεται Τοπική Ιστορία και στην άλλη όχι και ζητείται να ευρεθεί η σχέση των επιδόσεων τους σε δοκιμασίες αποκλίνουσας νόησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι με τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας καλλιεργείται δημιουργική σκέψη. Μια άλλη υπόθεση είναι ότι από τη διαδικασία αυτή δεν δημιουργείται πρόβλημα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Παράλληλα θεωρείται ότι βελτιώνονται κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη. Επίσης το μάθημα ανεβαίνει στην προτίμηση των μαθητών της αξιολογικής κατάταξής τους.

Άλλες μεταβλητές που διερευνώνται είναι: Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, προσδοκίες και κίνητρα της οικογένειας, η διάθεση του ελεύθερου χρόνου εκ μέρους των μαθητών, το φύλο, η σειρά γέννησης και οι σχολικές επιδόσεις.

Συμπληρώθηκαν παλαιότερες δοκιμασίες για έλεγχο της αποκλίνουσας και συγκλίνουσας νόησης που εφαρμόστηκαν στη διδακτορική διατριβή του Ι. Χαραλαμπίδου (1981) και Γ. Ξανθάκου (1998), αφού έγιναν τροποποιήσεις σχετικά με το ιστορικό μάθημα.

Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Ένα ερωτηματολόγιο για έλεγχο στοιχείων της προσωπικότητας, ένα δεύτερο για έλεγχο της αξιολογικής κατάταξης του μαθήματος της ιστορίας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ένα τρίτο για τη διερεύνηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και ένα τέταρτο για τη διερεύνηση των επιδιώξεων της οικογένειας.

Διαπιστώθηκε μέσα από τη μελέτη ότι:

A) Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες μετά τη διδακτική παρέμβαση απ' ότι πριν και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

B) Η κριτική σκέψη των μαθητών δεν επηρεάστηκε αρνητικά από την καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης. Αντίθετα ενισχύθηκε.

Γ) Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν το ιστορικό μάθημα σε καλύτερη αξιολογική κατάταξη απ' ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Δ) Τα κορίτσια φαίνεται ότι είναι πιο δημιουργικά από τα αγόρια.

Επισημαίνονται επίσης μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας όπως:

A) Η δυνατότητα διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας να λειτουργήσει συμπληρωματικά με το μάθημα της γενικής ιστορίας σε όλη την επικράτεια. B) Η επίδραση της σπουδής της Τοπικής Ιστορίας στον άνθρωπο για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του. Γ) Η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας μακροπρόθεσμα ενδεχόμενα επηρεάζει την εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου. Δ) Η δημιουργική διδασκαλία, με όχημα ή μη την Τοπική Ιστορία, απαιτεί εκπαιδευτικούς ενημερωμένους στους τρόπους και τις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. E) Για καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης απαιτούνται υπομονετικοί εκπαιδευτικοί γιατί το δημιουργικό κλίμα δεν είναι το επιθυμητό για τον Έλληνα εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά: Τοπική Ιστορία, Δημιουργική σκέψη, συγκλίνουσα νόηση, καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης, γενική ιστορία, τοπωνύμια, ιστορική διήγηση, βιωματική μάθηση, αποκλίνουσα νόηση, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αξιολογική κατάταξη Ιστορικού μαθήματος.

SUMMARY

The realization that creative thinking is a noteworthy ability lead to this essay. This essay's axiom is that all people are creative, not just the genius representatives of art or science.

Many efforts have been made to develop this ability. The present essay attempts to develop creative thinking via the usage of Local History. Why was Local History chosen? It is believed that historical narrative expresses facts of the past, facts that cannot be altered, whilst the function of creative thinking is the modification of old to new, the evolution to something different to the pre-existing.

History as historical narrative is the explanation of fact by historians. However, every time a new viewpoint emerges, so does a new narrative. To achieve this with general history is to dismantle pre-established knowledge, which is difficult to achieve. It is easier to achieve with Local History, though. The reason is that to study Local History means to occupy with a familiar place, to create associations to and through it, to think more about the future of said place, to search for solutions in problems concerning it, to search for something different, for reasons and causes, to ponder on the names of places. So historical thinking is developed and via that, creative thinking.

This essay has shown that the students of third grade in high-school that research and study Local History cultivate and develop creative thinking. This essay consists of a theoretical and a practical part. The first part deals with the description and analysis of the creative thinking phenomenon, its effects and its linking with divergent thinking that is associated with the open type of student questions and can be associated with learning through experience.

The second part deals with an empirical approach to the phenomenon the role of Local History falls into question. A research is performed on a selection of students from experimental high-schools from Rethymnon and Heraclion in Crete (99 students in all). They are randomly divided into two groups, of which one is taught Local History, whereas the other is not. Their performances in exercises that employ divergent thinking are measured before and after the teaching intermission.

Base hypothesis for this essay is that the teaching of Local History develops creative thinking without hindering the development of critical thinking. At the same time, it is hypothesized that some aspects of personality that are linked to creative thinking are enhanced and the subject moves up the students' preference scale.

Other factors under research are: social and financial status of the family, expectations and motives of the family, spare time dedicated by students, sex, line of birth and school performance.

To test divergent and convergent thinking, previously used tests were employed, that have been used by Haralambopoulos (1981) and Xanthakou (1998) in their doctorate essays, with modifications concerning history.

Question forms were also used. One for the testing of personality aspects, a second one for the testing of the subject's place in the student preference scale before and after the teaching intermission.

It has been realized through this essay that:

- A) Students in the experimental group achieved a better performance after the teaching intermission.
- B) The students' critical thinking has not been affected negatively by the cultivation of creative thinking. On the contrary it was strengthened.
- C) Students in the experimental group considered the subject of history more highly than they did before the teaching intermission.
- D) Girls seem to be more creative than boys.

Future directions in this essay are also noted, such as:

- A) The impact of the widespread teaching of Local History.
- B) The effect of studying Local History concerning the creation of visions for the local and general environment.
- C) The teaching of creative thinking requires certified teachers and for that the government should prepare.
- D) For the cultivation of creative thinking requires patient teachers, because a creative environment is not wished for by Greek teachers.

Key words: Local History, divergent thinking, convergent thinking, development creativity thinking, general history, names of places, historical narrative, learning by experience, personality aspects, place of subject in preference scale.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ (ΤΕΣΤ) ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΝΟΗΣΗΣ

Ε. Ο. Ο.Π. Ο.Μ.

ΕΠΩΝΥΜΟ, ΟΝΟΜΑ, ΟΝ. ΠΑΤΕΡΑ, ΟΝ. ΜΗΤΕΡΑΣ (ΑΡΧΙΚΑ).....

Αύξοντας αριθμός σου στο τμήμα ()

ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Το τεστ που σου δίνεται δεν πρόκειται να έχει καμμία απολύτως σχέση με την πρόοδό σου. Αποκλειστικό σκοπό έχει να διαπιστώσει κάποια χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης σου με απώτερο στόχο τη μελέτη αυτών των χαρακτηριστικών. Παρακαλώ απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις του τεστ για να βγουν πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Ο χρόνος του τεστ είναι καθορισμένος και δεν πρέπει να γίνει υπέρβασή του. Για κάθε απορία ή διευκρίνηση μπορείς να απευθυνθείς στον υπεύθυνο χορήγησης του τεστ πριν από την έναρξη των απαντήσεων.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

Δίνονται 12 λέξεις. Ταξινόμησε τις λέξεις αυτές σε 4 λογικές ομάδες.

Παράδειγμα:

- 1) Γαλάζιος (Μπλε)
- 2) Άνω
- 3) Κοντός
- 4) Βαρύς
- 5) Μεγάλος
- 6) Ελαφρός
- 7) Εδώ
- 8) Μακρύς
- 9) Δίπλα
- 10) Πορτοκαλί
- 11) Μικρός
- 12) Κόκκινος

Η απάντηση είναι:

Ομάδα I:	1, 10, 12	(χρώμα)
Ομάδα II:	3,5,8,11	(μέγεθος)
Ομάδα III:	4,6	(βάρος)
Ομάδα IV:	2,7,9	(τόπος)

Για τα παρακάτω χρειάζεται να φροντίσεις:

- α) Να βάλεις την κάθε λέξη σε μια μόνο ομάδα
- β) Να χρησιμοποιήσεις όλες τις λέξεις
- γ) Να χρησιμοποιήσεις στις απαντήσεις σου αντί για τις λέξεις τους αριθμούς, για να κερδίσεις χρόνο.

Δuo πράγματα βαθμολογούνται σ' αυτό το τεστ:

- α) Η εύρεση των τεσσάρων ομάδων. Δε χρειάζεται να ονομάσεις τις ομάδες.
- β) Η σωστή ταξινόμηση των λέξεων στις ομάδες.

Αν έχεις κάποια απορία, ρώτησε τον υπεύθυνο έρευνας τώρα!

ΜΗ ΓΥΡΙΖΕΙΣ ΣΕΛΙΔΑ

ΤΕΣΤ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

Σ' αυτή τη σελίδα έχουμε 6 ερωτήσεις. Ταξινόμησε τις 12 λέξεις κάθε ερώτησης σε 4 λογικές ομάδες. Γράψε τις απαντήσεις σου στο χώρο που είναι κάτω από κάθε ερώτηση. **Χρόνος: 15 λεπτά και για τις 6 ερωτήσεις.**

Ερώτηση 1

- 1) Δίκοπος
- 2) Εύλιнос
- 3) Πολύπλοκος
- 4) Σκληρός
- 5) Μάλλινος
- 6) Σύνθετος
- 7) Οδοντωτός
- 8) Πήλινος
- 9) Κοφτερός
- 10) Απλός
- 11) Στερεός
- 12) Μεταλλικός

Απάντηση 1

- Ομάδα I:.....
 Ομάδα II:.....
 Ομάδα III:.....
 Ομάδα IV:.....

Ερώτηση 2

- 1) Βολικός
- 2) Ελλιπής
- 3) Απολαυστικός
- 4) Εξυπηρετικός
- 5) Ασαφής
- 6) Συνεκτικός
- 7) Διασκεδαστικός
- 8) Σκοτεινός
- 9) Ευχάριστος
- 10) Σύντομος
- 11) Ακατανόητος
- 12) Χρήσιμος

Απάντηση 2

- Ομάδα I:.....
 Ομάδα II:.....
 Ομάδα III:.....
 Ομάδα IV:.....

Ερώτηση 3

- 1) Πικρός
- 2) Εύθραυστος
- 3) Συνεχής
- 4) Χνουδωτός
- 5) Φρέσκος
- 6) Μονότονος
- 7) Καινούριος
- 8) Τακτικός
- 9) Αλμυρός
- 10) Νέος
- 11) Ξυνός
- 12) Σπογγώδης

Απάντηση 3

- Ομάδα I:.....
 Ομάδα II:.....
 Ομάδα III:.....
 Ομάδα IV:.....

Ερώτηση 4

- 1) Ευλύγιστος
- 2) Αθάνατος
- 3) Εύθυμος
- 4) Νεκρός
- 5) Ακαμπτos
- 6) Προσωρινός
- 7) Περιχαρής
- 8) Ελαστικός
- 9) Αιώνιος
- 10) Εφήμερος
- 11) Κατηφής
- 12) Θνητός

Απάντηση 4

- Ομάδα I:.....
 Ομάδα II:.....
 Ομάδα III:.....
 Ομάδα IV:.....

Ερώτηση 5

- 1) Πεδινός
- 2) Εργάτης
- 3) Νικητής
- 4) Παραθαλάσσιος
- 5) Τολμηρός
- 6) Ορεινός
- 7) Ισόπαλος
- 8) Θαρραλέος
- 9) Έμπορος
- 10) Ισχυρός
- 11) Ιατρός
- 12) Δυνατός

Απάντηση 5

- Ομάδα I:.....
 Ομάδα II:.....
 Ομάδα III:.....
 Ομάδα IV:.....

Ερώτηση 6

- 1) Ωμός
- 2) Ελεύθερος
- 3) Ακατέργαστος
- 4) Αβέβαιος
- 5) Πολιορκημένος
- 6) Ημερήσιος
- 7) Αναποφάσιστος
- 8) Άγουρος
- 9) Περιοδικός
- 10) Αμφίβολος
- 11) Αδέσμευτος
- 12) Ετήσιος

Απάντηση 6

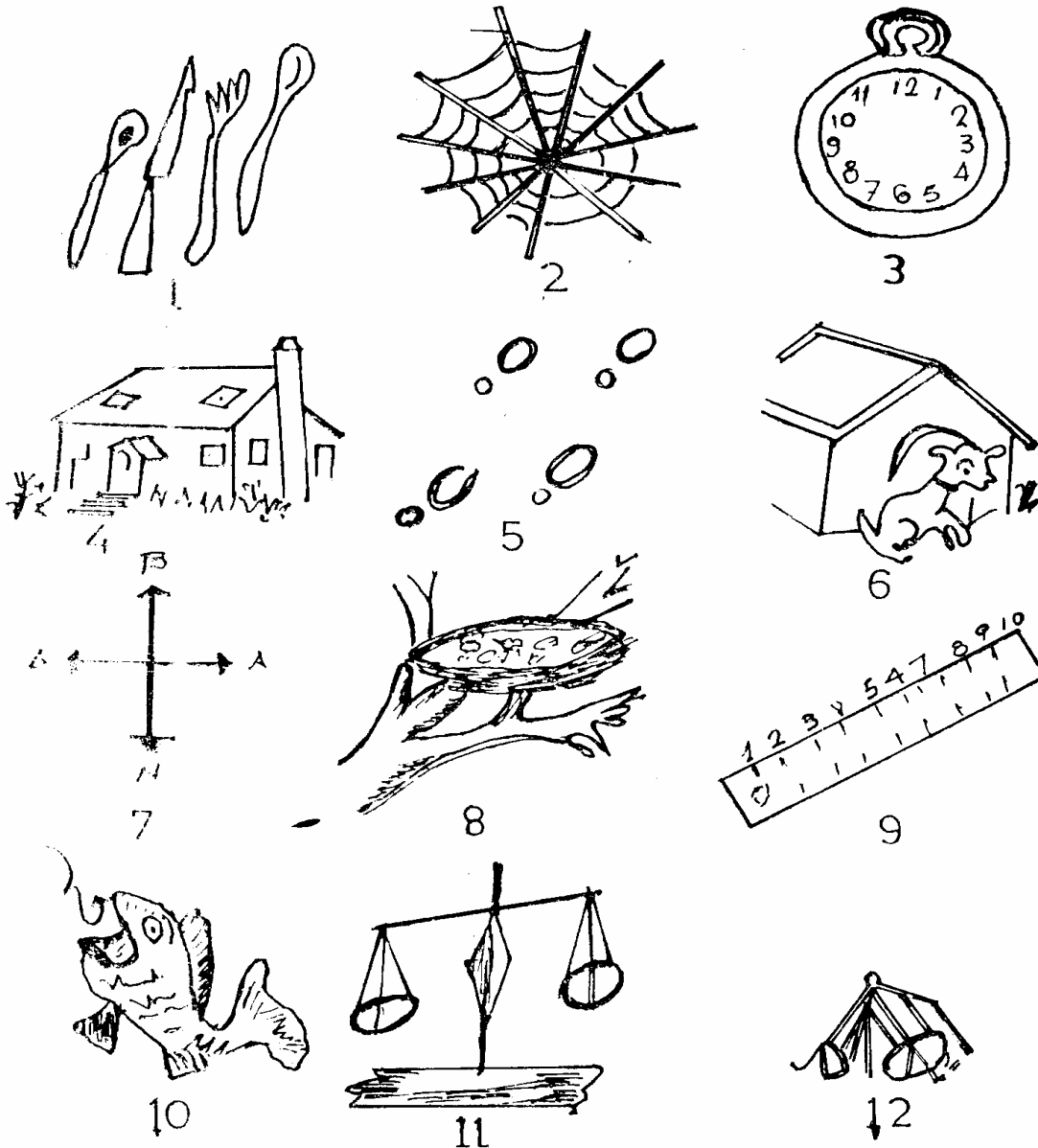
- Ομάδα I:.....
 Ομάδα II:.....
 Ομάδα III:.....
 Ομάδα IV:.....

ΜΗ ΓΥΡΙΖΕΙΣ ΣΕΛΙΔΑ

ΤΕΣΤ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΟΔΗΓΙΕΣ:

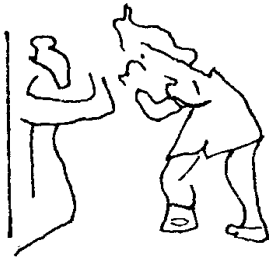
Στις επόμενες τρεις ερωτήσεις αντί για λέξεις σου δίνονται εικόνες. Για κάθε ερώτηση ταξινόμησε τις 12 εικόνες σε 4 λογικές ομάδες. Κάθε σελίδα είναι μια ερώτηση. Χρόνος 15 λεπτά και για τις τρεις ερωτήσεις.

Ερώτηση 1.

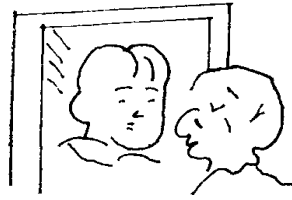
Απάντηση:

Ομάδα I..... Ομάδα II..... Ομάδα III..... Ομάδα IV.....

Ερώτηση 2.



1



2



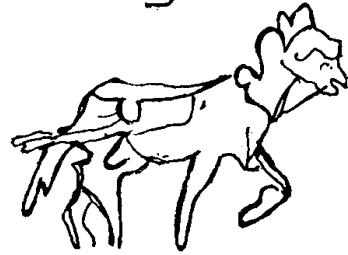
3



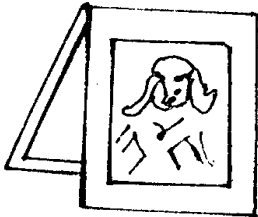
4



5



6



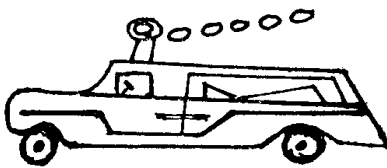
7



8



9



10



11

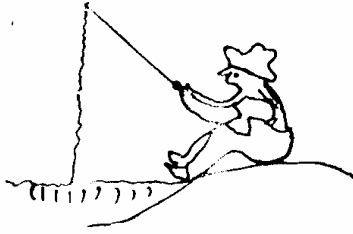


12

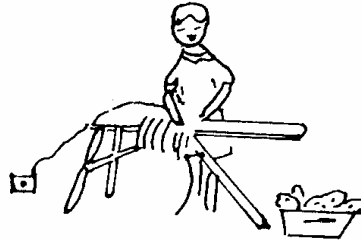
Απάντηση:

Ομάδα I..... Ομάδα II..... Ομάδα III..... Ομάδα IV.....

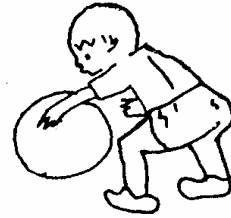
Ερώτηση 3.



1



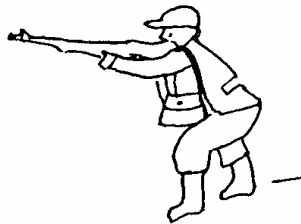
2



3



4



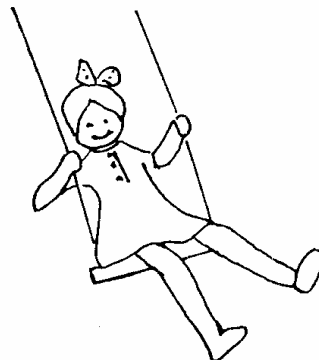
5



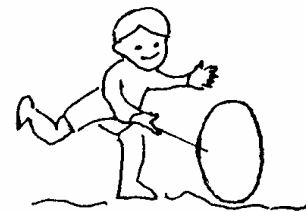
6



7



8



9



10



11



12

Απάντηση:

Ομάδα I..... Ομάδα II..... Ομάδα III..... Ομάδα IV.....

ΤΕΣΤ ΑΛΛΑΓΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Εδώ έχουμε μια άσκηση αλλαγής μιας λέξης σε μια άλλη, ακολουθώντας ένα ορισμένο κανόνα. Σου δίδεται η πρώτη και η τελευταία λέξη μιας σειράς και ζητείται να αλλάξεις την πρώτη λέξη και να φτάσεις στην τελευταία με διάφορα ενδιάμεσα στάδια, αλλάζοντας κάθε φορά μόνο ένα γράμμα.

Π.χ. για να αλλάξεις τη λέξη *άπιστο* σε *αρεστή* θα χρειαστείς τέσσερα στάδια. Πρώτα το **π** αλλάζει σε **ρ**, για να γίνει η λέξη *άριστο*. Μετά το **ι** αλλάζει σε **ε**, για να γίνει η λέξη *αρεστό*. **Τέλος το ο αλλάζει σε η και γίνεται η λέξη αρεστή.** Όπως βλέπεις κάθε φορά μόνο ένα γράμμα αλλάζει. Ο τόνος δεν έχει σημασία.

Στην πιο κάτω άσκηση οι ενδιάμεσες λέξεις θα σου δοθούν. Θα πρέπει μόνο να τις βάλεις στη σωστή σειρά. Κοίταξε στο παράδειγμα: Για να αλλάξεις τη λέξη *ρύζι* σε *βολή*, αλλάζοντας μόνο ένα γράμμα κάθε φορά, θα χρειαστείς 5 ενδιάμεσες λέξεις. Οι λέξεις είναι ανακατεμένες. Πρέπει να βρεις τη σωστή σειρά. Γράψε τους αριθμούς επάνω στις γραμμές.

Παράδειγμα:

ρύζι, ---, ---, ---, ----, ----, βολή

- 1) ρόδι
- 2) βόλι
- 3) πόδι
- 4) ροζί
- 5) βόδι

Η σωστή απάντηση είναι: **ρύζι**, 4, 1, 3, 5, 2, **βολή**. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλες οι λέξεις και μην ξεχνάς ότι κάθε φορά αλλάζει μόνο ένα γράμμα.

Αν έχεις κάποια απορία, ρώτησε τον υπεύθυνο έρευνας τώρα!

ΜΗ ΓΥΡΙΖΕΙΣ ΣΕΛΙΔΑ

ΤΕΣΤ ΑΛΛΑΓΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

Σ' αυτήν την σελίδα είναι 10 ερωτήσεις. Βάλε τις λέξεις κάθε ερωτήσεως στη σωστή σειρά. Απαντώντας, γράψε τους αριθμούς πάνω στις γραμμές. Χρόνος: 15 λεπτά και για τις 10 ερωτήσεις.

Μην ξεχνάς ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλες οι λέξεις και ότι κάθε φορά θα πρέπει να αλλάξει μόνο ένα γράμμα.

Ερώτηση 1**Ερώτηση 2****Ερώτηση 3****Ερώτηση 4**

νάμα.....παχύ

- 1) ταχύ
- 2) τάχα
- 3) τάμα

καλώ.....μάξι

- 1) κάτι
- 2) μάτι
- 3) κάτω

έσοδο.....αποχή

- 1) εξοχή
- 2) έξοδο
- 3) εποχή
- 4) έξοχο

ρέμα.....ουρά

- 1) θύμα
- 2) κύμα
- 3) θέμα
- 4) κυρά

Ερώτηση 5**Ερώτηση 6****Ερώτηση 7**

σώνω.....,λαοί

- 1) χώνω
- 2) λάδι
- 3) χάνω
- 4) χάδι
- 5) χάνι

ξένος.....,κόπος

- 1) μηρός
- 2) ξερός
- 3) κήπος
- 4) μέρος
- 5) κηρός

τάφος.....,νέφος

- 1) νότος
- 2) τόμος
- 3) Τάσος
- 4) νέτος
- 5) νόμος
- 6) τόσος

Ερώτηση 8

μάγος.....,γένος

- 1) μόνος
- 2) πάθος
- 3) λαγός
- 4) μένος
- 5) πόνος
- 6) πόθος
- 7) λάθος

Ερώτηση 9

πατώ.....,ράχη

- 1) βέτο
- 2) βαφή
- 3) βάτο
- 4) πέτο
- 5) ραφή
- 6) πετώ
- 7) βατή

Ερώτηση 10

τύπος.....,λόχος

- 1) τάχος
- 2) λαγός
- 3) τύφος
- 4) πάχος
- 5) πάγος
- 6) τάφος
- 7) λόγος

ΤΕΛΟΣ

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΕΣΤ
ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΩΝ**

Κάθε σωστή ερώτηση λαμβάνει 20 μονάδες, **2 μονάδες για κάθε σωστή ομάδα** (2 μονάδες x 4 ομάδες =8 μονάδες) και **1 μονάδα για κάθε λέξη η οποία έχει ταξινομηθεί σε μια σωστή ομάδα** (1 μονάδα x 12 λέξεις =12 μονάδες).

Κατά την βαθμολογία τηρούνται οι παρακάτω κανόνες:

α) **Ομάδες με 2 λέξεις** για να βαθμολογηθούν θα πρέπει να έχουν **και τις δύο λέξεις σωστές**, εκτός εάν μόνο μια λέξη έχει ταξινομηθεί οπότε δίνεται μόνο 1 μονάδα για όλη την ερώτηση.

β) Σε ομάδα 2 λέξεων που έχουν ταξινομηθεί σωστά δεν βαθμολογείται η ομάδα αν έχει προστεθεί ακόμα μια λέξη αλλά μόνο οι λέξεις, αν έχει προστεθεί και δεύτερη (δηλ. θεωρείται ως να έχουν γίνει δυο λάθη) τότε ο βαθμός είναι μηδέν.

γ) **Ομάδες με 3 ή 4 λέξεις** για να βαθμολογηθούν οι λέξεις πρέπει **να μην έχουν περισσότερα του ενός λάθη**, αν όμως έχουν δεν βαθμολογούνται ούτε οι λέξεις ούτε η ομάδα και

δ) Εάν έχει ένα μόνο λάθος βαθμολογούνται οι λέξεις, όχι όμως και η ομάδα.

ε) Επανάληψη του ίδιου αριθμού στην αυτή ομάδα δε θεωρείται λάθος

στ) Αυτοί οι κανόνες ακολουθούνται και κατά τη βαθμολόγηση των εικόνων.

Παράδειγμα:

Ερώτηση 1

1)Δίκωπος

2)Ξύλινος

3)Πολύπλοκος

4)Σκληρός

5)Μάλλινος

6)Σύνθετος

7)Οδοντωτός

8)Πήλινος

9)Κοφτερός

10)Απλός

11)Στερεός

12)Μεταλλικός

Απαντήσεις

Ομάδα I: **1,7, 6**

Ομάδα II: **2, 5, 8, 10**

Ομάδα III: **4, 11**

Ομάδα IV: **3, 9, 12**

Κλειδα

Ομάδα I: 1,7, 9

Ομάδα II: 2, 5, 8, 12

Ομάδα III: 4,11

Ομάδα IV: 3, 6, 10

Ορθές απαντήσεις

Ομάδα I: 1,7

Ομάδα II: 2, 5, 8

Ομάδα III: 4, 11

Ομάδα IV: -

Οι ομάδες I, II και III είναι βαθμολογήσιμες γιατί έχουν το πολύ ένα μόνο λάθος, ενώ η ομάδα IV δε βαθμολογείται γιατί έχει περισσότερα από ένα λάθη σύμφωνα με την κλειδα. Η ομάδα με τις 2 λέξεις έχει και τις δύο λέξεις σωστές και οι υπόλοιπες ομάδες με τις 3 ή 4 λέξεις δεν έχουν περισσότερα του ενός λάθη. Η ομάδα IV δεν βαθμολογείται γιατί έχει περισσότερα του ενός λάθη. Ομάδα με μία λέξη δεν λαμβάνεται υπόψη ούτε ως ομάδα ούτε ως λέξη.

Ομάδα I:	λαμβάνει	2 μονάδες για τις λέξεις 1 και 7 (ένα λάθος)
Ομάδα II:	λαμβάνει	3 μονάδες για τις λέξεις 2, 5 και 8 (ένα λάθος)
Ομάδα III:	λαμβάνει	4 μονάδες (2 για τις λέξεις) +2 για την ομάδα =4
Ομάδα IV:	λαμβάνει	καμμία μονάδα (δύο λάθη).

Επομένως ο βαθμός για την ερώτηση 1 είναι 9.

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ
ΑΛΛΑΓΗΣ ΛΕΞΕΩΝ**

Κάθε ενδιαμέση λέξη λαμβάνει μια μονάδα όταν ακολουθεί μιας σωστής λέξης. Εάν όλες οι ενδιαμέσοι λέξεις μιας ερωτήσεως έχουν διευθετηθεί σωστά, τότε οι μονάδες διπλασιάζονται.

Παράδειγμα 1

(ερώτηση 6)

ξένος 2,4,1,5,3,κόπος

- 1) μηρός
- 2) ξερός
- 3) κήπος
- 4) μέρος
- 5) κηρός

Παράδειγμα 2

(ερώτηση 8)

μάγος,3,2,7,6,5,1,4,γένος

- 1) μόνος
- 2) πάθος
- 3) λαγός
- 4) μένος
- 5) πόνος
- 6) πόθος
- 7) λάθος

Στο παράδειγμα 1 όλες οι λέξεις έχουν τοποθετηθεί ορθά σύμφωνα με την κλειδα. Ο βαθμός είναι το διπλάσιο του αριθμού των ενδιαμέσων λέξεων ($2 \times 5 = 10$).

Στο παράδειγμα 2 η διευθέτηση είναι:
και στην κλειδα μας δίνει τη σειρά:
Ορθές απαντήσεις:

μάγος, 3, 2, 7, 6, 5, 1, 4, γένος
μάγος, 3, 7, 2, 6, 5, 1, 4, γένος
μάγος, 3, 7, 5, 1, 4,

Σύμφωνα με τους κανόνες βαθμολόγησης οι λέξεις **3, 7, 5, 1, 4** έπονται από τη σωστή λέξη. Ο βαθμός επομένως είναι ίσος με των αριθμό των ενδιαμέσων λέξεων οι οποίες ταξινομούνται σωστά, άρα 5.

ΚΛΕΙΔΑ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΕΣΤ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΝΟΗΣΗΣ

I. Ταξινόμηση λέξεων

Ερώτηση 1Ομάδα I: **1, 7, 9**>> II: **2, 5, 8, 12**>> III: **4, 11**>> IV: **3, 6, 10**Ερώτηση 2Ομάδα I: **1, 4, 12**>> II: **6, 10**>> III: **2, 5, 8, 11**>> IV: **3, 7, 9**Ερώτηση 3Ομάδα I: **1, 9, 11**>> II: **3, 6, 8**>> III: **5, 7, 10**>> IV: **2, 4, 12**Ερώτηση 4Ομάδα I: **1, 5, 8**>> II: **2, 4, 12**>> III: **3, 7, 11**>> IV: **6, 9, 10**Ερώτηση 5Ομάδα I: **1, 4, 6**>> II: **2, 9, 11**>> III: **3, 7**>> IV: **5, 8, 10, 12**Ερώτηση 6Ομάδα I: **1, 3, 8**>> II: **2, 5, 11**>> III: **6, 9, 12**>> IV: **4, 7, 10**

II. Ταξινόμηση εικόνων

Ερώτηση 1Ομάδα I: **1, 5, 7**>> II: **2, 10**>> III: **3, 9, 11**>> IV: **4, 6, 8, 12**Ερώτηση 2Ομάδα I: **1, 5, 11**>> II: **2, 7**>> III: **3, 9, 10**>> IV: **4, 6, 8, 12**Ερώτηση 3Ομάδα I: **1, 5**>> II: **2, 4, 7, 10, 12**>> III: **3, 8, 9**>> IV: **6, 11**

III. Μετασχηματισμός λέξεων

Ερώτηση 1	3,2,1
Ερώτηση 2	3,1,2
Ερώτηση 3	2,4,1,3
Ερώτηση 4	3,1,2,4
Ερώτηση 5	1,3,5,4,2
Ερώτηση 6	2,4,1,5,3
Ερώτηση 7	3,6,2,5,1,4
Ερώτηση 8	3,7,2,6,5,1,4
Ερώτηση 9	6,4,1,3,7,2,5
Ερώτηση 10	3,6,1,4,5,2,7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ (ΤΕΣΤ) ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΝΟΗΣΗΣ

Ε. Ο. Ο.Π. Ο.Μ.

ΕΠΩΝΥΜΟ, ΟΝΟΜΑ, ΟΝ. ΠΑΤΕΡΑ, ΟΝ. ΜΗΤΕΡΑΣ (ΑΡΧΙΚΑ).....

Αύξοντας αριθμός στο τμήμα (.....)

ΟΔΗΓΙΕΣ

Η δοκιμασία που σου δίνεται (τεστ) δε σχετίζεται με την πρόδό σου. Αποκλειστικό σκοπό έχει να διαπιστώσει κάποια χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης σου. Στόχο έχει να μελετήσει τα χαρακτηριστικά αυτά. Παρακαλώ απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις του τεστ για να βγουν πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Ο χρόνος του τεστ είναι καθορισμένος και δεν πρέπει να γίνει υπέρβασή του. Για κάθε απορία ή διευκρίνιση μπορείς να απευθυνθείς στον υπεύθυνο χορήγησης του τεστ πριν από την έναρξη των απαντήσεων.

1) ΑΣΥΝΗΘΙΣΤΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ

Έχουμε συνηθίσει να χρησιμοποιούμε τα διάφορα πράγματα με ορισμένο τρόπο. Έτσι πολλές φορές δε μπορούμε να σκεφτούμε ότι μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε και με άλλους τρόπους και για πολλούς άλλους σκοπούς. Πχ. Το παπούτσι το έχουμε βασικά να το φοράμε αλλά μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε και για:

1. Να καρφώσουμε μια πρόκα. 2. Να το κάνουμε γλάστρα. 3. Να κουβαλάμε νερό. 4. Να κρατάμε την πόρτα ανοιχτή...και πολλές άλλες χρήσεις.

Γράψε όσες περισσότερες χρήσεις μπορείς να σκεφτείς για:

1. Μια εφημερίδα 2. Ένα κονσερβοκούτι 3. Ένα τούβλο **Χρόνος 23 λεπτά και για τις τρεις ερωτήσεις**

1. Μια εφημερίδα

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Ένα κονσερβοκούτι

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Ένα τούβλο

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

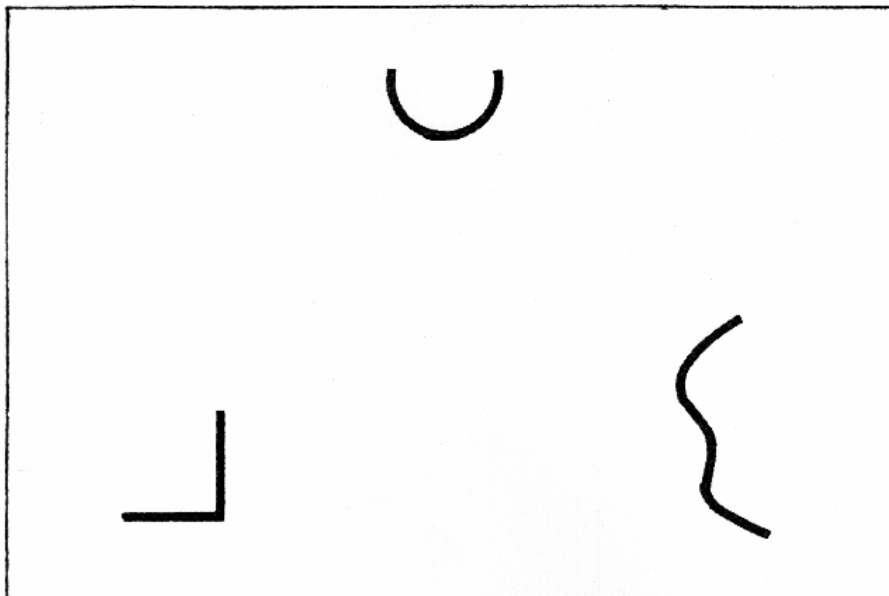
.....

.....

ΜΗ ΓΥΡΙΖΕΙΣ ΣΕΛΙΔΑ

ΜΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Στο παρακάτω πλαίσιο υπάρχουν τρία σημάδια - ενδείξεις. Ένας σχεδιαστής άρχισε να σχεδιάζει μια εικόνα. Εμείς θα την τελειώσουμε. Ο καθένας μπορεί να σχεδιάσει ό,τι θέλει. Έχουμε 5 λεπτά καιρό. Παρακαλώ ξεκινήστε τώρα!



Ε	
Α	
Η	
Υ	
1	

ΤΕΛΟΣ

Δημιουργική Σκέψη

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΤΕΣΤ

Τι μετράμε;

1. Νοητική ευχέρεια ιδεών
2. Νοητική Ευελιξία ιδεών
3. Πρωτοτυπία σκέψης

Πώς το μετράμε;

1. Η **νοητική ευχέρεια** και η **νοητική ευλυγισία** μετριοούνται με το μέρος του τεστ που αναφέρεται στις χρήσεις αντικειμένων.

A) Η **ευχέρεια** μετριέται με το πλήθος των ιδεών π.χ. με το τούβλο κτίζω σπίτι, κτίζω εκκλησία, κτίζω ξενοδοχείο κλπ. Όσο μεγαλύτερο πλήθος τόσο μεγαλύτερη ευχέρεια.

B) Η **ευλυγισία** μετριέται με το μετασχηματισμό του αντικειμένου σε άλλες χρήσεις π.χ. με το τούβλο μπορώ να κτίσω, να χτυπήσω, να καρφώσω, να στηρίξω, να αλέσω, να στερεώσω κτλ. Όσο μεγαλύτερο πλήθος διαφορετικών ιδεών τόσο μεγαλύτερη ευλυγισία.

2. Η **πρωτοτυπία των ιδεών** διαπιστώνεται από το πλήθος και την ποιότητά τους.

Για έλεγχο της πρωτοτυπίας χρησιμοποιούμε δυο κριτήρια:

A) Τη **συχνότητα εμφάνισης** μιας ιδέας

Τη συχνότητα δηλ. που προσδιορίζεται από **το ποσοστό** των μαθητών που αναφέρει μια ιδέα. Σε όσο μικρότερο ποσοστό (δηλαδή όσο λιγότερο) εμφανίζεται μια ιδέα τόσο πιο σπάνια είναι και κατά συνέπεια πρωτότυπη, ενώ όσο σε μεγαλύτερο ποσοστό (δηλαδή περισσότερες φορές) εμφανίζεται τόσο πιο κοινή είναι.

B) Την **ποιότητα** μιας ιδέας.

Η έννοια της ποιότητας έχει δυο διαστάσεις: α) Τη **Μοναδικότητα** και β) Την **Αξία** (κοινωνική, αισθητική, συναισθηματική, οικονομική ή άλλη)

Η μοναδικότητα και η αξία βαθμολογούνται (υποκειμενικά βέβαια) με κλίμακα από 1-3. Για περισσότερη αντικειμενικότητα χρησιμοποιήθηκαν δυο βαθμολογητές. Ο ένας βαθμολογητής ήταν ο ίδιος ο υποψήφιος και ο άλλος ήταν απόφοιτος του Τμήματος Ψυχολογίας του πανεπιστημίου Κρήτης.

Αν το άθροισμα είναι πάνω από 5 (συμπεριλαμβανομένου και του 5) η ιδέα είναι καλής ποιότητας, ενώ αν είναι από 4 και κάτω η ιδέα δεν είναι καλής ποιότητας. Έτσι από το άθροισμα συχνότητα και ποιότητα διαπιστώνεται η πρωτοτυπία.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΤΕΣΤ.

Ο συνολικός βαθμός συνάγεται από το άθροισμα των επιμέρους αξιολογήσεων στα: (Ε) ολοκλήρωση, (Α) διαμόρφωση, (Η) προσθήκη, (V) συνένωση. Στο κουτάκι 1 αναγράφεται ο συνολικός (άθροισμα των βαθμών) και είναι ο συνολικός βαθμός της δημιουργικότητας.

Στην ολοκλήρωση (Ε) αξιολογείται **αν τα δεδομένα σχήματα της εικόνας ολοκληρωθούν**. Το ημικύκλιο σε κύκλο, η γωνία σε τετράγωνο, η τεθλασμένη γραμμή σε ένα κλειστό σχήμα. για κάθε σχήμα αντιστοιχεί ένας βαθμός. Άρα η μέγιστη βαθμολογία είναι 3.

Στη διαμόρφωση Α αξιολογείται **αν εκτός από τα παραπάνω συμπληρωθούν γραμμές ή σημεία ώστε από τον κύκλο προκύψει ένα πρόσωπο, από τη γωνία μια καρέκλα, από την τεθλασμένη γραμμή ένα μαστίγιο**. Για κάθε σχήμα αντιστοιχεί ένας βαθμός, δηλαδή μέγιστη βαθμολογία 3 βαθμοί.

Στην προσθήκη Η αξιολογείται **αν εκτός από τα προβλεπόμενα τρία σχήματα σχεδιαστούν κι άλλα σχήματα. Προβλέπονται μόνο 5 βαθμοί το πολύ** άσχετα αν τα σχήματα είναι παραπάνω. Για κάθε σχήμα ένας βαθμός. Αν σχεδιαστούν πολλά δέντρα, ο βαθμός θα είναι μόνο 1. Αν σχεδιαστεί ένα κοπάδι αρνιών (δηλαδή όμοια αντικείμενα), ο βαθμός θα είναι 1. Αν σχεδιαστεί ένα σκυλί, ένα αρνί και ένα δέντρο (διαφορετικά αντικείμενα) οι βαθμοί είναι 3.

Στη συνένωση (V) αξιολογείται **αν δυο σχήματα ενωθούν μεταξύ τους όχι απλώς με μία γραμμή αλλά να προκύπτει μια λογική εικόνα**. Πχ. Όχι απλώς να ενώσουμε τον κυνηγό με το σκυλί με μια γραμμή, αλλά να κρατάει ο κυνηγός το σκυλί με ένα λουρί. Η μέγιστη βαθμολογία είναι 5 βαθμοί, άσχετα αν υπάρχουν περισσότερα σχήματα μεταξύ τους ενωμένα.

Η επιμέρους βαθμολογία αναγράφεται στα αντίστοιχα κουτάκια και αθροίζεται στο κουτάκι 1. Η μέγιστη βαθμολογία είναι 16 βαθμοί.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Ε Ο Ο.Π. Ο.Μ.

IV) **1** ΕΠΩΝ., ΟΝ, ΟΝ. ΠΑΤ., ΟΝ. ΜΗΤ. (μαθητή)

2

Αύξοντας αριθμός μαθητή / τριας στο τμήμα (.....)

1. Αυτοπεποίθηση (σημειώσατε την εκτίμησή σας.....)

- 4) Έχει μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό του - συχνά δε δέχεται συμβουλές από άλλους.
3) Έχει αυτοπεποίθηση όταν βρίσκεται σε γνώριμες καταστάσεις.
2) Έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του - στηρίζεται στις δυνάμεις του.
1) Δειλός - έλλειψη αυτοπεποίθησης - περιέρχεται εύκολα σε αμηχανία.
0) Λίαν δύσπιστος - αποφεύγει την ανάληψη ευθυνών - τον διακρίνει συναίσθημα κατωτερότητας.

2. Πρωτοβουλία (σημειώσατε την εκτίμησή σας.....)

- 4) Ανυπόμονος να ηγηθεί των άλλων, διαθέτει ανάλογες ηγετικές ικανότητες - τάσεις αυταρχικότητας - ουδέποτε υποχωρεί - αγωνίζεται έστω και μόνος εναντίον πολλών - συλλαμβάνει πρωτότυπες ιδέες.
3) Έχει ιδέες και προσπαθεί να πείσει και τους άλλους να τις ασπαστούν - μπορεί με επιτυχία να ηγηθεί μικρών ομάδων - εκδηλώνει συχνά κοινωνική συνείδηση - συχνά τίθεται επικεφαλής των άλλων και είναι βέβαιο ότι θα πράξει τούτο αν οι περιστάσεις το απαιτήσουν.
2) Ικανός κατά περιστάσεις να ηγείται των άλλων, αλλά όχι όταν απαιτούνται μεγάλες προσπάθειες - συνήθως αισθάνεται ευτυχής όταν είναι συμβατικός ή ακολουθεί άλλον, αλλά ικανός να παίρνει πρωτοβουλίες.
1) Προτιμά να ακολουθεί, παρά να ηγείται των άλλων - ελάχιστες αντισυμβατικές ιδέες - του αρέσει να παίρνει οδηγίες.
0) Δουλικός - υποτακτικός - συμβατικός - τον χαρακτηρίζει παντελής έλλειψη ιδεών και πρωτοβουλίας - ουδέποτε προσπαθεί να επηρεάσει τους άλλους - ενδίδει στους άλλους.

3. Περιέργεια (σημειώσατε την εκτίμησή σας.....)

- 4) Δείχνει υπερβολική περιέργεια ακόμη και σε θέματα που δεν τον αφορούν.
3) Εκφράζει συχνά περιέργεια και θαυμασμό – δείχνει ενδιαφέρον για την εξέλιξη του περιβάλλοντός του.
2) Μόνον ορισμένα θέματα του κινούν το ενδιαφέρον.
1) Δείχνει περιέργεια μόνον αν του δοθούν ιδιαίτερα ισχυρά ερεθίσματα.
0) Είναι εντελώς αδιάφορος.

4. Επινοητικότητα (σημειώσατε την εκτίμησή σας.....)

- 4) Αναζητά και βρίσκει ιδιαίτερα πρωτότυπες και ποικίλες λύσεις ακόμη και στα πιο δύσκολα ζητήματα.
3) Βρίσκει αρκετές νέες δομές και λύσεις σε ζητήματα μέτριας δυσκολίας.
2) Βρίσκει μόνος του κάποιες λύσεις σε σχετικά απλά ζητήματα.
1) Μπορεί να βρει κάποιες λύσεις όταν του δοθούν παραδείγματα ή υποδείξεις.
0) Μπορεί να βρει λύσεις μόνον όταν του δίνονται συγκεκριμένες και λεπτομερείς οδηγίες.

5. Προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις (σημειώσατε την εκτίμησή σας.....)

- 4) Προσαρμόζεται με ευκολία ακόμη και στις πιο ασυνήθιστες καταστάσεις.
3) Προσαρμόζεται με ευχαρίστηση και ικανοποίηση σε νέες καταστάσεις.
2) Προσαρμόζεται χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία σε νέες καταστάσεις.
1) Δύσκολα προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις.
0) Δεν μπορεί να δεχθεί κάτι το νέο.

Σύνολο βαθμολογίας

(.....)

ΚΛΕΙΔΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Οι ερωτήσεις που ανιχνεύουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αξιολογούνται με βάση τα παρακάτω.

0-3	Πολύ χαμηλή επίδοση
4-7	Χαμηλή επίδοση
8-12	Μέτρια επίδοση
13-16	Υψηλή επίδοση
17- 20	Πολύ υψηλή επίδοση

Σημειώσεις:

Προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις στο: Καλτσούνη & Βλουτίδη, 1973, *Σχέσεις δημιουργικότητας, νοημοσύνης και σχολικών επιδόσεων Σχολείο και Ζωή ΚΑ'*, σ. 504.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ε Ο Ο.Π. Ο.Μ.

1. ΕΠΩΝΥΜΟ, ΟΝΟΜΑ, ΟΝ. ΠΑΤΕΡΑ, ΟΝ. ΜΗΤΕΡΑΣ (ΑΡΧΙΚΑ Μαθητή/τριας)...

Αριθμ. μαθητή/τριας στο τμήμα ()

Επιλέξτε ανάλογα: **Ηράκλειο** **Ρέθυμνο** **τμήμα 1^ο** **Τμήμα 2^ο**

ΟΔΗΓΙΕΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ένα ερευνητικό εργαλείο και έχει αποκλειστικό σκοπό τη διαπίστωση κατά πόσο σου αρέσουν τα μαθήματα που διδάσκεισαι στο Γυμνάσιο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν έχει καμία απολύτως σχέση με την πρόδοό σου.

Παρακάτω δίνονται τα μαθήματα που διδάσκεισαι σε αλφαβητική σειρά. Εσύ να ξεκινήσεις να τα γράφεις βάζοντάς τα στη σειρά, αρχίζοντας από αυτό που σου αρέσει πιο πολύ και το προτιμάς περισσότερο απ' όλα, ύστερα θα βάλεις το δεύτερο που προτιμάς περισσότερο απ' όσα έχουν απομείνει κ. ο. κ. Με τον τρόπο αυτό θα εργαστείς μέχρι να τελειώσουν όλα τα μαθήματα. **Σε παρακαλώ μη παραλείψεις κανένα από τα μαθήματα. Όταν τελειώσεις να κάνεις έλεγχο για να δείς αν έχεις γράψει όλα τα μαθήματα συγκρίνοντας το πλήθος της πρώτης στήλης με τη δεύτερη.** Πρέπει να σκεφτείς λίγο τους λόγους που σε κάνουν να δώσεις αυτή την αξιολογική σειρά σε κάποιο μάθημα, πριν αποφασίσεις που θα το κατατάξεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΤΡΙΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

α/α	Μαθήματα με αλφαβητική σειρά	α/α	Τα μαθήματα με τη σειρά που τα προτιμώ.
1	Αγγλικά	1	
2	Αγωγή	2	
3	Αρχαία από Μετάφραση	3	
4	Αρχαία από Πρωτότυπο	4	
5	Βιολογία	5	
6	Γαλλικά ή Αλλη Ξεν. Γλώσσα	6	
7	Γυμναστική	7	
8	Θρησκευτικά	8	
9	Ιστορία	9	
10	Μαθηματικά	10	
11	Μουσική	11	
12	Νεοελληνική Γλώσσα	12	
13	Νεοελληνικά Κείμενα	13	
14	Πληροφορική	14	
15	Σχολ. Επαγγ. Προσανατολισμός (ΣΕΠ)	15	
16	Φυσική	16	
17	Χημεία	17	

Εργαστήριο Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας

Υπεύθυνος καθηγητής: Ν. Γ. Παπαδόπουλος.

Υπεύθυνος έρευνας: Γ. Μ. Κορναράκης, υποψήφιος διδάκτωρ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΙΝΑΚΑ

Στον πίνακα αυτό θα αξιολογηθεί η σειρά που καταλαμβάνει το μάθημα της Ιστορίας πριν και μετά την εφαρμογή της σπουδής της Τοπικής Ιστορίας.

Για εγκυρότερα αποτελέσματα **συσχετίζεται και η σειρά που καταλαμβάνουν άλλα μαθήματα και έχουν σχέση με τη γλώσσα ή την αφήγηση (π.χ. Νεοελληνικά Κείμενα κλπ) ή και μάθημα άλλο που διδάσκει ο ίδιος εκπαιδευτικός που διδάσκει την ιστορία, (π.χ. Αρχαία Ελληνικά Κείμενα, Νεοελληνική γλώσσα ή Κείμενα κλπ) για να διαπιστωθεί και ο ρόλος του καθηγητή όσο αφορά την προτίμηση των μαθητών.**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ / ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ**

Παρακαλώ συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία σας

Ε. Ο. Ο.Π. Ο.Μ.**1** Επώνυμο Όνομα **Ον. Πατέρα Ον. Μητέρας** (Αρχικά).....**2** Αύξοντας αριθμός μαθητή/τριας στο τμήμα ().

(ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΟΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΜΕ Χ)

3.ΣΧΟΛΕΙΟ:	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	
	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΡΕΘΥΜΝΟΥ
	1	2
	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ

4. ΦΥΛΟ..... 1 2 ΤΑΞΗ:.....Γ**5. Τμήμα 1^ο**..... 1 **Τμήμα 2^ο**... 2**6. Πρωτότοκος/η...** **ΝΑΙ** 1 **ΟΧΙ** 2**7. Ο Μ.Ο. ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΟΥ ΚΥΜΑΙΝΕΤΑΙ**

1. 20-18,5 2. 18,4-15,5 3. 15,4-12,5 4. 12,4-9,5 5. Κάτω από 9,5

8. Επάγγελμα πατέρα**Επάγγελμα μητέρας**.....**9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ**

1. Δεν τέλειωσε 2. Δημοτικό 3. Γυμνάσιο 4. Λύκειο 5. ΑΕΙ/ΤΕΙ 6. Μεταπτυχιακό δίπλωμα το Δημοτικό .

Πατέρας**Μητέρα****10. ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ (ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ)**

1. Πάνω από 2400 € 2. 2350 € 3. 1800 € 4. 1200 € 5. 600 € 6. κάτω από 300 €

Σε ευχαριστώ πολύ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Ε Ο Ο.Π. Ο.Μ.

1. ΕΠΩΝΥΜΟ, ΟΝΟΜΑ, ΟΝ. ΠΑΤΕΡΑ, ΟΝ. ΜΗΤΕΡΑΣ (ΑΡΧΙΚΑ Μαθητή/τριας).. ...

Ηράκλειο Ρέθυμνο Τμήμα 1^ο Τμήμα 2^ο Αύξ. Αριθμ. τμήματος ()

Οδηγίες

(Παρακαλώ απαντήστε με ένα x στο τετραγωνάκι που πιστεύετε ότι ταιριάζει με σας)

(A)

α. Είναι σημαντικό το παιδί μου να πιστεύει στον εαυτό του

1. πάρα πολύ 2. πολύ 3. αρκετά 4. λίγο 5. ελάχιστα

β. Επιδιώκω το παιδί μου να παίρνει πρωτοβουλίες

1. πάρα πολύ 2. πολύ 3. αρκετά 4. λίγο 5. ελάχιστα

γ. Θα μου άρεσε το παιδί μου να έχει ποικίλα ενδιαφέροντα

1. πάρα πολύ 2. πολύ 3. αρκετά 4. λίγο 5. ελάχιστα

δ. Προσπαθώ να καλλιεργήσω την ικανότητα του παιδιού μου να βρίσκει μόνο του πρωτότυπες λύσεις στα προβλήματα που συναντά.

1. πάρα πολύ 2. πολύ 3. αρκετά 4. λίγο 5. ελάχιστα

ε. Θέλω το παιδί μου να προσαρμόζεται γρήγορα και με ευκολία σε νέες καταστάσεις.

1. πάρα πολύ 2. πολύ 3. αρκετά 4. λίγο 5. ελάχιστα

ζ. Πώς κρίνετε τη σημερινή νεολαία σε σύγκριση με τη δική σας γενιά

1. πολύ πιο ώριμη 2. πιο ώριμη 3. το ίδιο ώριμη 4. λιγότερο ώριμη 5. ελάχιστα ώριμη

(B)

1. Το Σχολείο είναι σημαντικό:

A) Επειδή διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες του παιδιού

B) Επειδή προετοιμάζει το παιδί για την επαγγελματική του αποκατάσταση

Γ) Επειδή εντάσσει το παιδί στην κοινωνία

Δ) Όλα τα παραπάνω

E) Άλλο! Τι:.....

2. Η φοίτηση στο σχολείο θα βοηθήσει το παιδί:

Εργαστήριο Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας

Υπεύθυνος καθηγητής: Ν. Γ. Παπαδόπουλος.

Υπεύθυνος έρευνας: Γ. Μ. Κορναράκης, υποψήφιος διδάκτωρ

- A) Να ενεργεί γρήγορα και σωστά B) Να κυριαρχεί σε αντικείμενα ή ανθρώπους
- Γ) Να υπερνικά εμπόδια ή δυσκολίες και να διακρίνεται σε κάτι
- Δ) Όλα τα παραπάνω E) Άλλο! Τι;.....

3. Στην οικογένειά μας θεωρούμε σημαντικό τη συζήτηση πάνω σε θέματα και μελέτη βιβλίων που σχετίζονται με:

- A) Θετικές επιστήμες, Φυσικές επιστήμες, Τεχνολογία / πληροφορική, Υγεία
- B) Λογοτεχνία, (Ελληνική, Ξένη) Γ) Ιστορία
- Δ) Αθλητισμό E) Μουσική

4. Το παιδί μου:

- A) Δεν έχει καθόλου ελεύθερο χρόνο γιατί τον διαθέτει για σχολικές εργασίες.
- B) Έχει αρκετό ελεύθερο χρόνο που αφιερώνει σε σπορ, χόμπυ κλπ.
- Γ) Έχει αρκετό ελεύθερο χρόνο που τον αφιερώνει βλέποντας τηλεόραση
- Δ) Έχει ελεύθερο χρόνο και τον περισσότερο απ' αυτόν ξεκουράζεται
- E) Άλλο! Τι;.....

5. Μακροπρόθεσμα θέλω το παιδί μου να επιτύχει ένα από τα ακόλουθα

- A) Να σπουδάσει σε ΑΕΙ – Τ.Ε.Ι. B) Να έχει ένα μισθό.
- Γ) Να αποκτήσει περιουσία (σπίτι – γη). Δ) Να αποκτήσει γόητρο.
- E) Να δημιουργήσει οικογένεια πριν την επαγγελματική του αποκατάσταση.

6. Εφόσον επιτύχει σε ΑΕΙ – Τ.Ε.Ι. και σπουδάσει με τι να καταπιαστεί μετά;

- A) Με ό,τι σπούδασε B) Με την κλίση του
- Γ) Με την οικογενειακή ή άλλη επιχείρηση
- Δ) Να φύγει στο εξωτερικό για καλύτερη αποκατάσταση
- E) Άλλο! Τι;.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ Ε Ο Ο.Π. Ο.Μ.

1. ΕΠΩΝΥΜΟ, ΟΝΟΜΑ, ΟΝ. ΠΑΤΕΡΑ, ΟΝ. ΜΗΤΕΡΑΣ (ΑΡΧΙΚΑ Μαθητή/τριας).. ...

Επέλεξε: **Ηράκλειο** **Ρέθυμνο** **Τμήμα 1^ο** **Τμήμα 2^ο** **Αύξ. Αριθμ. τμήματος ()**

ΟΔΗΓΙΕΣ

Με ποια από τα παρακάτω ασχολήθηκες την περίοδο που μελετούσαμε το θέμα της τοπικής ιστορίας. Διάβασε προσεκτικά και απάντησε αυθόρμητα σε όλες τις ερωτήσεις με ένα x όπου νομίζεις. Συμπλήρωσε και τις αντίστοιχες ώρες.

Α) Με δραστηριότητες εκτός Σχολείου: Πόσες ώρες περίπου τη βδομάδα; (βάλε σε κύκλο τον αριθμό)

1. Ζωγραφική	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
2. Χορός	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
3. Κάποιο άθλημα	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
4. Υπολογιστές (εκμάθηση)	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
5. Άλλο! Τι;.....	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11

Β) Πώς περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου;

1. Διάβαζα περιοδικά. ή εφημερίδες	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
2. Διάβαζα λογοτεχνικά βιβλία	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
3. Έβλεπα τηλεόραση	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
4. Με υπολογιστές (παιχνίδι)	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
5. Άλλο! Τι; .....	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11

Γ) Μελετούσα τα μαθήματά μου

1. Σε φροντιστηριακή τάξη	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
2. Ήμουν σε ομάδα 3-5 μαθητών	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
3. Έκανα μόνος /η ιδιαίτερο	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
4. Δεν έκανα φροντιστήριο	.....			
5. Άλλο! Τι; .....	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11

Δ) Αν πήγαινες φροντιστήριο τι μαθήματα έκανες;

1. Θεωρητικά μαθήματα;	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
2. Θετικά μαθήματα	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
3. Όλα τα μαθήματα	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
4. Ξένες γλώσσες	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11
5. Άλλο! Τι; .....	.....	κάτω από 4	μέχρι 5	μέχρι 10	πάνω από 11

Ε) Γιατί πήγαινες φροντιστήριο;

1. Για να καλύψω ελλείψεις	.....
2. Για να βελτιώσω βαθμούς	.....
3. Επειδή πήγαιναν και οι άλλοι	.....
4. Για να επιτύχω αργότερα σε ΑΕΙ -ΤΕΙ	.....
5. Άλλο! Τι;.....	.....

Σε ευχαριστώ πολύ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΩΤΟΤΥΠΕΣ ΙΔΕΕΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΝΟΗΣΗΣ

Πρωτότυπες ιδέες που αφορούν:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΛΛΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

A) Άλλες χρήσεις εφημερίδας

Δηλώσεις των μαθητών που αφορούν τις πρωτότυπες ιδέες για άλλες χρήσεις ως προς την εφημερίδα:

- Απομονώσουμε κάποιες επιφυλλίδες ή έρευνες και να φτιάξουμε ένα κομμάτι του τοίχου μας γεμάτο με αυτά τα στοιχεία που μας ενθουσιάζουν,
- Βγάζουμε λεφτά,
- Βγάζουμε τσίγλα και κερί από ρούχα,
- Γάντια,
- Διακόσμηση τοίχων,
- Διώξουμε κάτι ενοχλητικό,
- Δοκιμαστήριο χρωμάτων,
- Εσώρουχο,
- Καλάθι,
- Κάλυψη παράθυρου,
- Κατασκευές για θεατρική παράσταση,
- Κατασκοπεύουμε,
- Κορδέλα,
- Κουβέρτα,
- Κυάλι,
- Μεγάφωνο,
- Μέσα από τα ρούχα μας,
- Παγίδα (να φτιάξουμε),
- Παραβάν,
- Πιάσουμε κάτι χωρίς να το αγγίξουμε με τα χέρια μας,
- Προστασία από το κρύο (ως μονωτικό μέσα από τα ρούχα),
- Σελιδοδείκτης,
- Στείλουμε μήνυμα σε κάποιον (το κάνουμε ρολό και του μιλάμε μέσω της εφημερίδας),
- Τη βάλουμε κάτω από ένα αντικείμενο έτσι ώστε να ψηλώσει,
- Την κορνιζάρουμε,
- Τοιχοκολλήσουμε (να την),
- Χαλάω γραμμή τηλεφώνου,
- Χαρτόκολλα,
- Χαρτοπολτό,
- Χωνί.

Δηλώσεις των μαθητών που αφορούν τις πρωτότυπες ιδέες για άλλες χρήσεις ως προς το κονσερβοκούτι:

- Αποκριάτικες στολές,
- Αυτοκτονία,
- Βάση για καράβι,
- Δημιουργία προσώπων με ζωγραφική,
- Ενυδρείο,
- Θυματήρι,
- Κουδούνι ζώων,
- Κουδουνίστρα,
- Μαζεύουμε το νερό που στάζει,
- Μαριονέτες,
- Μονάδα μέτρησης,
- Να το δέσουμε στην ουρά του σκύλου,
- Ξύστρα,
- Παπούτσια με ψηλά τακούνια,
- Πυργάκια (στην άμμο),
- Ρόδα για παιδικό αυτοκινητάκι,
- Σημάδι σε παιχνίδι,
- Σκαμνάκι για κούκλες,
- Σπίτι για μυρμήγκια,
- Συνδετικό υλικό (λιωμένο),
- Ταμπακέρα,
- Τηλέφωνο (με σπάγκο),
- Τύμπανο,
- να φτιάξω τυροπιτάκια.

Δηλώσεις των μαθητών που αφορούν τις πρωτότυπες ιδέες για άλλες χρήσεις ως προς το τούβλο:

- Ανέβω επάνω να φιλήσω το αγόρι μου,
- Αραχνοφωλιά,
- Για μαχαιροπήρουνα,
- Έργο τέχνης,
- Ηλιακό ρολόι,
- Θερμάστρα (για άρρωστο),
- Θήκη για μακαρόνια,
- Κόκκινη σκόνη,
- Κουβαλάμε νερό,
- Οικονομία στο καζανάκι,
- Παγίδα (εντόμου),
- Πάτημα όταν παίζουμε κιθάρα,
- Πάτωμα σε χωράφι,
- Προς πώληση,
- Σπιτάκι (για κούκλα),
- Ταφόπλακα,
- Φωτιστικό,
- Χαρακτική,
- Ψηφιδωτό.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

B) Άλλες Συνέπειες - επιπτώσεις

Δηλώσεις των μαθητών που αφορούν τις πρωτότυπες ιδέες στο ερώτημα «Αν όλοι οι άνθρωποι ήταν κουφοί»:

Δε θα γνωρίζαμε τους άλλους με όλες τις αισθήσεις μας,
 Δε θα μπορούσαμε να γνωρίσουμε ούτε τον εαυτό μας,
 Σε κάθε τροχαίο ατύχημα ο καθένας θα έλεγε ότι του κατέβαινε χωρίς να τον καταλαβαίνουν οι άλλοι,
 Δε θα μπορούσαμε να καταλάβουμε όσοι μας βρίζουν ότι δεν είναι φίλοι μας,
 Δε θα έπρεπε να δώσουμε προφορικά για να πάρουμε ένα πτυχίο,
 Δε θα μας ενοχλούσαν οι θόρυβοι των αεροπλάνων και θα μπορούσαμε να χτίσουμε τα σπίτια κοντά στα αεροδρόμια,
 Θα ήμασταν πιο αγαπημένοι γιατί δε θα λέγαμε κακά λόγια ο ένας στον άλλο,
 Όλα τα παιδιά αφού δε θα μιλούσαν θα ήταν αγγελούδια,
 Δε θα ακούγαμε τη σειρήνα του αστυνόμου αν σταματούσε το αυτοκίνητο μας με αποτέλεσμα πρόστιμα και φυλακές,
 Δεν θα έδινα αναφορά που πάω,
 Δε θα υπήρχαν ανέκδοτα, ιστορίες που θα διηγούμαστε,
 Δε θα μπορούσαν να ακούσουν την απαγγελία των ποιημάτων,
 Δε θα απολογούμασταν,
 Θα ήταν αποξενωμένοι μεταξύ τους,
 Στα αθλήματα θα υπήρχε ασυνεννοησία,
 Δε θα υπήρχαν βρισιές ούτε καλά λόγια,
 Θα μαθαίναμε όλοι τη γλώσσα του σώματος,
 Δε θα ήταν η εκκλησία όπως είναι τώρα,
 Δε θα υπήρχαν επισκέψεις γιατί δεν θα άκουγαν το χτύπημα στην πόρτα,
 Δε θα αναγνωρίζαμε τα ζώα από μακριά από τον ήχο της φωνής τους,
 Δε θα κάναμε ηχητική μόνωση στους τοίχους,
 Τα θρίλερ δε θα ήταν τόσο τρομακτικά, αφού δε θα ακούγαμε τους ήχους,
 Θα ήμασταν μόνοι,
 Δε θα ακούγαμε τα νερά που κυλούν,
 Θα επικοινωνούσαμε με νοήματα αλλά θα ήταν δύσκολο για ανάπηρους,
 Δε θα ακούγαμε το ξυπνητήρι για να ξυπνήσουμε συγκεκριμένη ώρα,
 Δε θα πληρώναμε Ο.Τ.Ε.
 Δε θα άκουγαν τη ροή του ποταμού,
 Δε θα ακούγαμε το γείτονα να καρφώνει μια πρόκα στον τοίχο,
 Δε θα υπήρχαν μεγάλοι συνθέτες,
 Θα κρατούσαν τετράδιο και στυλό για να συνεννοηθούν,
 Δε θα άκουγαν τρομακτικούς (φρικιαστικούς) ήχους άρα δε θα τρόμαζαν, αλλά δε θα προειδοποιούνταν φυσικά,

Κανείς δε θα ήξερε τι φασαρία θα γινόταν στην πραγματικότητα,
 Δε θα ακούγαμε τον ήχο που κάνει ο χτύπος της καμπάνας,
 Δε θα υπήρχαν ωδεία.

Δηλώσεις των μαθητών που αφορούν τις πρωτότυπες ιδέες στο ερώτημα «Αν δεν μας ενοχλούσε το κρύο»:

Χρειαζόμαστε την αίσθηση του κρύου για διάφορους σωματικούς λόγους,
 Το κρύο «ξυπνά» τους ανθρώπους ενώ η ζέστη τους κουράζει,
 Η Adidas δε θα ξανάβγαζε μπουφάν,
 Η CIA δε θα μπορούσε να χρησιμοποιεί κρύο νερό για να βασανίζει κρατουμένους όταν δεν ήθελε να τους πληγώσει (να αφήσει σημάδια),
 Θα βγαίναμε στη βροχή χωρίς την αγωνία των μαμάδων,
 Θα ανακαλύπταμε περιοχές μέχρι τώρα ανεξερεύνητες εξαιτίας του κρύου,
 Δε θα καταλαβαίναμε την αξία των δροσερών ημερών,
 Θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε εύκολα τις πολιτικές αρκούδες,
 Θα βγαίναμε με λίγα ρούχα τη στιγμή που χιόνιζε και ίσως προκαλούσαμε βλάβες στον οργανισμό μας,
 Θα δημιουργούσαμε βλάβες στο σώμα μας επειδή δε θα καταλαβαίναμε το κρύο,
 Δε θα υπήρχαν δελτία καιρού να προβλέπουν την κακοκαιρία,
 Εξοικονόμηση ενέργειας, Θα χαλάρωνε η επιδερμίδα,
 Δε θα υπήρχαν εποχές,
 Οι Εσκιμώοι θα φορούσαν κοντομάνικα,
 Δε θα αντιδρούσαμε στο χιόνι και θα παθαίναμε κρυοπαγήματα,
 Θα καταπίνουμε παγάκια χωρίς να κρυώνει ο λαιμός μας,
 Θα τρώγαμε πάγο αντί να πίνουμε νερό,
 Δε θα μαζεύονταν τα παιδιά στο τζάκι γύρω από τη γιαγιά να ακούσουν παραμύθια,
 Δε θα χρειαζόταν το πετρέλαιο και τα ξύλα για το καλοριφέρ και το τζάκι για να μας ζεστάνουν, άρα δε θα χρειαζόταν να καταστρέφουμε τη φύση,
 Θα μειωνόταν η ρύπανση του περιβάλλοντος,
 Δε θα καθόμασταν με τις κουβέρτες γύρω από τη γιαγιά να ακούμε ιστορίες τα χιονισμένα βράδια πίνοντας ζεστή σοκολάτα,
 Δε θα αισθανόμασταν την στοργή την ασφάλεια δίπλα στο τζάκι,
 Ο στρατός θα μπορούσε να αντέξει σε μεγαλύτερο διάστημα πολέμου με συνθήκες ψυχρές,
 Δε θα ξυπνούσαμε το πρωί τουρτουρίζοντας,
 Οι πρώτοι άνθρωποι δε θα χρειάζονταν τη φωτιά να ζεσταθούν και δε θα την ανακάλυπταν γρήγορα,
 Δε θα είχε ανακαλυφτεί η φωτιά από τους ανθρώπους,
 Δε θα κινδυνεύαμε από τη φωτιά του τζακιού,
 Θα βγαίναμε με τα μαγιό για χιονοπόλεμο,
 Δε θα μας έκανε αίσθηση ο χειμώνας και τα Χριστούγεννα,
 Δε θα καταλαβαίναμε την ομορφιά των Χριστουγέννων,
 Τα Χριστούγεννα θα τα γιορτάζαμε στην παραλία,

Τα χριστουγεννιάτικα έθιμα θα αλλοιώνονταν,
Θα κατασκηνώναμε στον Ψηλορείτη.

Δηλώσεις των μαθητών που αφορούν τις πρωτότυπες ιδέες στο ερώτημα «Αν ανακαλύπταμε χάπια για να αντικαταστήσουμε την τροφή μας»:

Δε θα εξαφανίζονταν κάποια είδη,
Δε θα τρώγαμε ποπ-κορν στο σινεμά,
Δε θα είχε δουλειά η γιαγιά στο σπίτι,
Θα είχαμε ανατροπή των πολιτικών δεδομένων,
Δεν θα υπήρχε αλιεία, ιχθυοκαλλιέργεια και γεωργία,
Όσοι είχαν αλλεργία δε θα μπορούσαν να πάρουν χάπια,
Δε θα μπορούσαμε να προσθέσουμε κάτι στο φαγητό μας ανάλογα με τις προτιμήσεις μας,
Θα ξέραμε ακριβώς τι ποσότητες φαγητού θα τρώγαμε,
Δε θα υπήρχε ο πόθος για μια αχνιστή μπριζόλα,
Δε θα ξέραμε ποιο φαγητό και ποιο δεν βοηθάει στην υγεία μας πχ. όταν έχουμε πονόλαιμο τρώμε και πίνουμε ζεστά,
Δε θα ξέραμε ποιο φαγητό είναι επικίνδυνο ή μπορεί να βλάψει τη ζωή μας,
Δε θα υπήρχε η ομορφιά (ρομαντισμός) όταν σας έκανα τραπέζι,
Η αλυσίδα της ζωής θα ήταν τελείως διαφορετική,
Δε θα ανάβαμε φωτιά για να μαγειρέψουμε,
Το φαγητό θα ήταν μια ανούσια διαδικασία,
Θα συνηθίζαμε σε μια πιο εύκολη ζωή και δε θα καταλαβαίναμε τις αξίες,
Θα πέθαιναν μερικά ζώα που τρέφονται από τη σημερινή τροφή μας (αποφάγια;),
Θα έπρεπε να βρούμε παρόμοια χάπια και για τα ζώα (που τρέφονται από τη σημερινή τροφή μας (αποφάγια;)),
Θα παίρναμε βιταμίνες αλλά δε θα ήταν τόσο υγιεινές όπως τα φαγητά,
Η Βέφα θα έχανε τη δουλειά της,
Θα παθαίναμε έλκος στομάχου,
Δε θα υπήρχαν οι αρρώστιες που προκαλούνται από έλλειψη ενζύμου (συγκεκριμένου),
Οι μητέρες δε θα κουράζονταν για την ετοιμασία του φαγητού,
Δε θα υπήρχε ισορροπία στη φύση,
Δε θα καλλιεργούσαν οι άνθρωποι τα φαγητά,
Θα υπήρχαν ίσως κάποια λάθη γιατρών με τα χάπια και να παίρναμε άλλα από αυτά που έπρεπε, Δε θα πηγαίναμε στις λαϊκές για τρόφιμα,
Δε θα μας παίρνανε χώρο τα ντουλάπια,
Πριν από αθλητική δραστηριότητα δε θα πρέπει να είχαμε φάει ενώ με τα χάπια θα τρώγαμε όποτε θέλαμε,
Δε θα χρειαζόμαστε τροφές, άρα και τον πρωτογενή τομέα,
Δεν θα είχαν σπεσιαλιτέ οι διάφορες χώρες,
Δε θα είχαμε συμπληρώματα διατροφής,
Οι άνθρωποι θα ήταν απομακρυσμένοι (δε θα έκαναν το τραπέζι σε άλλους),

Τα χάπια θα ήταν τοξικά,
 Δε θα παίρναμε τοξίνες από τα τρόφιμα,
 Θα διαταράσσονταν η τροφική αλυσίδα,
 Θα είχαμε πολλούς θανάτους από υπερβολική δόση χαπιών,
 Δε θα κάναμε υπερκατανάλωση τροφίμων,
 Θα καταναλώναμε πολλά χάπια όλη την ημέρα,
 Δε θα τρώγαμε φακές,
 Δε θα είχαμε φιάλες υγραερίου,
 Θα ήταν πιο εύκολο για τους φτωχούς που δεν έχουν να φάνε,
 Θα σταματούσαν τα φυτοφάρμακα και όλα τα άλλα χημικά που μολύνουν το περιβάλλον,
 Δε θα χορταίναμε,
 Θα ήμασταν πάντα χορτάτοι γιατί θα τρώγαμε μεγάλες ποσότητες φαγητού σε μικρό μέγεθος,
 Οι γυναίκες θα είχαν περισσότερο χρόνο για τον εαυτό τους

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ «ΠΟΙΚΙΛΟΙ ΤΙΤΛΟΙ»

Γ) Ποικίλοι τίτλοι: Ιστορία του παπά με τους γενίτσαρους

Δηλώσεις των μαθητών που αφορούν τους πρωτότυπους τίτλους που δόθηκαν για «Την ιστορία του παπά με τους γενίτσαρους»:

- Ένας γενίτσαρος διαφορετικός από τους άλλους,
- «Πρέπει να τον ξομολογήσω πρώτα»,
- Αναπάντεχο συναπάντημα,
- Δεν υπάρχει χαιρετισμός μεταξύ σωτήρα και ταλαιπωρημένου,
- Δρόμος μετ' εμποδίων,
- Δυσκολίες της εποχής για τους Χριστιανούς,
- Εγώ και ο παπάς,
- Είτε ψέματα για να τον σώσει,
- Ένα αναπάντεχο παιχνίδι της μοίρας,
- Ένα ευτυχισμένο τέλος,
- Ένα τέλος που τελικά δεν ήρθε,
- Ένας αναπάντεχος σωτήρας,
- Ένας κρυπτοχριστιανός ξεγελά τους γενίτσαρους,
- Ένας κρυπτοχριστιανός Τούρκος και ο παπάς,
- Ένας χριστιανός ανάμεσα σε μουσουλμάνους,
- Η αγάπη νικάει το μίσος,
- Η αγάπη που μεταδίδει η πίστη,
- Η αγάπη προς τον Θεό ενώνει,
- Η αλληλεγγύη των χριστιανών,
- Η αλληλοσυμπάρσταση των χριστιανών,
- Η απάτη που έκανε ο κρυπτοχριστιανός Τούρκος στην παρέα του,
- Η απελευθέρωση του παπά από τους Τούρκους,
- Η αποκάλυψη του γενίτσαρου,
- Η απολογία του γενίτσαρου στον παπά,
- Η αφέλεια των Γενίτσαρων,
- Η βοήθεια απ' τον γενίτσαρο,

Εργαστήριο Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας

Υπεύθυνος καθηγητής: Ν. Γ. Παπαδόπουλος.

Υπεύθυνος έρευνας: Γ. Μ. Κορναράκης, υποψήφιος διδάκτωρ

- Η βοήθεια του χριστιανού γενίτσαρου στον παπά,
- Η εξομολόγηση,
- Η επιπολαιότητα των Τούρκων,
- Η ιστορία του παπά και του χριστιανού γενίτσαρου,
- Η κακή και η καλή στάση του ανθρώπου,
- Η κακή τύχη του παπά έχει καλό τέλος,
- Η καλοσύνη και η δύναμη ενός κρυπτοχριστιανού,
- Η καλοσύνη του κρυπτοχριστιανού,
- Η μοιραία συνάντηση,
- Η όρεξη των Τούρκων για ψητούς παπάδες,
- Η πίστη του γενίτσαρου,
- Η στιγμή του ρυακιού,
- Η συμπαράσταση ενός ομοθρήσκου,
- Η συνείδηση,
- Κοινή πίστη,
- Μια αναπάντεχη εξέλιξη,
- Μια αναπάντεχη συνάντηση,
- Μια απρόσμενη καλοσύνη,
- Μια ιστορία σωτηρίας,
- Μια κρυφή καλή πράξη,
- Να 'σαι πάντα έτοιμος για όλα,
- Ο γενίτσαρος που την έφερε στη συμμορία του,
- Ο Γολγοθάς ενός παπά,
- Ο διαφορετικός από τους άλλους γενίτσαρος,
- Ο δίχως χαιρετισμό χωρισμός,
- Ο έξυπνος γενίτσαρος,
- Ο Θεός βοηθά τον παπά,
- Ο καλόκαρδος κρυπτοχριστιανός,
- Ο κόσμος είναι γεμάτος αντίθετους ανθρώπους,
- Ο παπάς και τα μυστήρια,
- Ο παπάς περιμένοντας το τέλος του,
- Ο παπάς τις τρώει,
- Ο συμπονετικός Τούρκος χριστιανός,
- Ο σωτήρας του παπά,
- Ο χαιρετισμός,
- Ο χριστιανισμός μπορεί να υπάρχει και στους πιο απίθανους ανθρώπους,
- Ο χριστιανός και ο παπάς περνούν τη νύχτα τους μαζί,
- Ο χωρισμός τους χωρίς χαιρετισμό,
- Ο χωρισμός χωρίς αντίο,
- Ό,τι βλέπεις δεν είναι πάντα ό,τι φαίνεται,
- Οι άσπλαχνοι γενίτσαροι που ξεγελάστηκαν,
- Οι κρυπτοχριστιανοί ζουν,
- Παρά τα όσα διδαχθήκαμε με φανατισμό, η ψυχή μένει ανέγγιχτη,
- Πήγαν σ' ένα ρυάκι και έκλαιγαν (ο παπάς και ο γενίτσαρος που τον έσωσε),
- Πήγε για επίσκεψη και βγήκε παρά λίγο σφαγμένος,
- Πώς αλλάζουν οι στιγμές μέσα στον χρόνο,
- Τα γυρίσματα της τύχης,
- Τα κρυφά μυστικά του γενίτσαρου,
- Τα μερικές φορές αναπάντεχα της ζωής,
- Τι έγινε στην σπηλιά,

- Το απρόσμενο γεγονός,
- Το λάθος κάλεσμα του μητροπολίτη,
- Το ματωμένο ρυάκι,
- Το μεγαλείο της αγάπης,
- Το μεγαλείο της ψυχής,
- Το μυστικό του ρυακιού,
- Το σφάξιμο και το ψήσιμο ενός παπά,
- Το τάμα ενός κρυπτοχριστιανού,
- Το τέλος χωρίς αντίο,
- Το ψέμα που έσωσε τον παπά,
- Τύχη εξ ουρανού,
- Χάρη χωρίς αντάλλαγμα,
- Χωρισμός δίχως λέξεις.