

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η δημιουργικότητα στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών της προσχολικής
εκπαίδευσης: Μια προσέγγιση κριτικής ανάλυσης λόγου»**

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΔΡΑΓΑΤΟΓΙΑΝΝΗ

ΒΟΛΟΣ 2025

1^{ος}/η Επιβλέπων/ουσα: Φίλιππος Τεντολούρης, Επίκουρος Καθηγητής

2^{ος}/η Επιβλέπων/ουσα: Ελευθερία Τσέλιου, Καθηγήτρια

3^{ος}/η Επιβλέπων/ουσα: Γεώργιος Αμπακούμκιν, Καθηγητής

"Creativity requires the courage to let go of certainties."
– Erich Fromm,

Αφιερώνεται στην κόρη μου,
με την ευχή να βαδίζει πάντα με υπομονή, πίστη και δημιουργικό πνεύμα,
βρίσκοντας τη δύναμη να ανακαλύπτει νέους δρόμους και να εκφράζει τη
μοναδικότητά της.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό πλαίσιο	14
1.1 Η δημιουργικότητα από την ψυχολογική οπτική.....	14
1.1.1 Οι ποικίλες διαστάσεις των ορισμών της δημιουργικότητας	14
1.1.2 Η δημιουργικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό.....	16
1.1.3 Η δημιουργικότητα ως διαδικασία.....	19
1.1.4 Η δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα – προϊόν.....	21
1.1.5 Η σχέση της δημιουργικότητας με το περιβάλλον	22
1.1.6 Η δημιουργικότητα ως έννοια με διαφορετικά επίπεδα	23
1.2 Η Δημιουργικότητα ως λόγος – κατασκευή (discourse)	25
1.3 Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.....	27
1.3.1 Ψυχολογικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση.....	27
1.3.2 Διδασκαλία και ανάπτυξη της δημιουργικότητας	29
1.3.3 Η δημιουργικότητα στα Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης	32
1.4 Σύνοψη.....	34
Κεφάλαιο 2: Μέθοδος.....	36
2.1 Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου.....	36
2.2 Δεδομένα.....	39
2.3 Διαδικασία Ανάλυσης.....	42

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση	47
3.1 Τι είναι η δημιουργικότητα.....	47
3.1.1 Η δημιουργικότητα ως ικανότητα σκέψης	47
3.1.2 Η δημιουργικότητα ως πλέγμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων	50
3.1.3 Η δημιουργικότητα ως δεξιότητα του 21ου αιώνα στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων	53
3.2 Ο σκοπός της δημιουργικότητας.....	55
3.3 Τα μέσα της δημιουργικότητας.....	58
3.4 Τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας	60
3.5 Η δημιουργικότητα ως τρόπος.....	62
3.6 Η δημιουργικότητα ως καλλιεργήσιμη δεξιότητα	63
3.7 Η καθημερινή δημιουργικότητα στο νηπιαγωγείο.....	68
3.8 Συμπέρασμα.....	70
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση	71
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα	79
Βιβλιογραφία	81

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΚΑΛ	Κριτική Ανάλυση Λόγου
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΟΕ	Οδηγός Εκπαιδευτικού
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που με στήριξαν και συνέβαλαν στην πορεία μου.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο επιβλέποντά μου, κ. Φίλιππο Τεντολούρη, Επίκουρο Καθηγητή, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις εμπειριστατωμένες παρατηρήσεις του καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Η βοήθειά του ήταν καταλυτική για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά την κ. Ελευθερία Τσέλιου, Καθηγήτρια, για την εμπειρία και τη γνώση που μοιράστηκε μαζί μου, καθώς και για τη διαρκή ενθάρρυνση και τις ουσιαστικές προτάσεις της, που συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση του έργου μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Καθηγητή κ. Γεώργιο Αμπακούμκιν, για την υποστήριξή του και την πολύτιμη συμβολή του στην ανάπτυξη της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και όλους όσους με στήριξαν με κάθε τρόπο σε αυτό το ταξίδι, παρέχοντάς μου τη δύναμη και το θάρρος να φέρω εις πέρας αυτό το εγχείρημα.

Η διπλωματική αυτή εργασία δεν αποτελεί μόνο έναν ακαδημαϊκό στόχο που ολοκληρώθηκε, αλλά και μια πολύτιμη εμπειρία που με βοήθησε να εξελιχθώ.

Ευχαριστώ από καρδιάς όλους όσους συνέβαλαν σε αυτό!

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την έννοια της δημιουργικότητας όπως αυτή κατασκευάζεται στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένου του Προγράμματος Σπουδών, του Οδηγού Εκπαιδευτικού και του ΦΕΚ του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων.

Σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσει πώς η δημιουργικότητα παρουσιάζεται και νοηματοδοτείται στα εκπαιδευτικά κείμενα, εστιάζοντας στις γλωσσικές και θεωρητικές επιλογές που την προσδιορίζουν. Παράλληλα, επιδιώκεται η συστηματική ανάλυση της γλωσσικής κατασκευής με έμφαση στις ιδεολογικές προτεραιότητες που ενσωματώνονται στα κείμενα. Μέσα από αυτήν την ανάλυση, αναδεικνύεται ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα, καθώς οι όροι και οι γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούνται, προωθούν συγκεκριμένες προσεγγίσεις και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή στην εκπαίδευση.

Για την ανάλυση των κειμένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) (Fairclough, 1992· 2003), εστιάζοντας στις γλωσσικές επιλογές, το λεξιλόγιο και τις προτάσεις που χρησιμοποιούνται στα εκπαιδευτικά έγγραφα.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η δημιουργικότητα παρουσιάζεται κυρίως ως έννοια που συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την προσαρμογή στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Ωστόσο, εντάσσεται σε προκαθορισμένα και συχνά περιοριστικά πλαίσια, τα οποία ευνοούν συγκεκριμένες κοινωνικές και ιδεολογικές προτεραιότητες.

Η ανάλυση καταδεικνύει ότι οι γλωσσικές επιλογές στα κείμενα ενισχύουν συγκεκριμένες οπτικές για τη δημιουργικότητα, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζει την

ανάγκη περαιτέρω αποσαφήνισης της έννοιας. Παρότι στα κείμενα διαφαίνεται πρόθεση για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, η ενσωμάτωσή της στη διδακτική διαδικασία περιορίζεται από γενικούς ορισμούς και ασάφειες, γεγονός που δυσχεραίνει την καθημερινή διδακτική πρακτική και εφαρμογή στην εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ερμηνεύσουν και να ενσωματώσουν την έννοιά της χωρίς σαφείς κατευθύνσεις.

Η μελέτη αυτή, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, τονίζει την ανάγκη για σαφέστερες θεσμικές κατευθύνσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές που να προωθούν τη δημιουργικότητα ως βασικό άξονα στις επίσημες προδιαγραφές υποστηρίζοντας μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση.

Abstract

The present thesis examines the concept of creativity as constructed in the official regulatory texts of early childhood education in Greece, including the Curriculum, the Teacher's Guide, and the Government Gazette for the Skills Laboratory.

The purpose of this study is to investigate how creativity is presented and conceptualized in educational texts, focusing on the linguistic and theoretical choices that define it. At the same time, the study aims to systematically analyze the linguistic construction of creativity, emphasizing the ideological priorities embedded in these texts. Through this analysis, the role of language in shaping perceptions of creativity is highlighted, as the terms and linguistic structures employed promote specific approaches and determine how creativity is perceived in education.

For the analysis of the texts, the method of Critical Discourse Analysis (CDA) (Fairclough, 1992· 2003) was used, focusing on the linguistic choices, vocabulary, and syntactic structures used in the educational documents.

The findings suggest that creativity is presented mainly as a concept associated with the development of skills and the adaptation to modern educational and social demands. However, it is situated in predefined and often restrictive structures that align with specific social and ideological priorities.

The analysis reveals that the linguistic choices within the texts reinforce specific perspectives on creativity while simultaneously underscoring the need for further clarification of the concept. Although the texts express an intention to enhance creativity, its integration into the teaching process is constrained by general definitions and ambiguities, making its practical implementation in education challenging. In this context, educators are expected to interpret and incorporate creativity without clear guidelines.

Recognizing the role of language in shaping educational practices, this study emphasizes the need for clearer institutional directions and educational policies that promote creativity as a central component of official documents, supporting a holistic pedagogical approach.

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα αποτελεί έναν εννοιολογικά ευέλικτο όρο που διαμορφώνεται και αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Αντικείμενο μελέτης για πάρα πολλούς ερευνητές και ερευνήτριες, η δημιουργικότητα θεωρείται ως η ικανότητα του ανθρώπου να προβαίνει σε πρωτότυπες σκέψεις, να δημιουργεί καινοτόμες λύσεις, ή/και να εκφράζει τη μοναδικότητά του μέσα από διάφορες μορφές τέχνης, επιστήμης και κοινωνικής δραστηριότητας (Crompton 2020. Lubart, 1994). Δεν περιορίζεται σε μία μόνο πλευρά της ζωής μας αλλά διεισδύει σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα μέχρι την καθημερινή επίλυση προβλημάτων και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η πολυμορφία της έννοιας αυτής έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον επιστημόνων από διάφορους κλάδους, όπως η ψυχολογία, η εκπαίδευση, η κοινωνιολογία και η φιλοσοφία (Amabile, 1983. Craft et al., 2001. Csikszentmihalyi, 1996. Guilford, 1950. Kaufman et al, 2022. Kozbelt et al., 2010. Sternberg, 2006. Sternberg & Lubart, 1996. Sawyer, 2006. Torrance, 1988) με κάθε κλάδο να προσφέρει μια διαφορετική οπτική γωνία για την κατανόησή της. Η ποικιλία των ορισμών και των θεωρητικών προσεγγίσεων που υπάρχουν δείχνει τη δυσκολία αποσαφήνισης του τρόπου εννοιολόγησής της, κάτι που είναι ιδιαίτερα εμφανές στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης η δημιουργικότητα έχει αποτελέσει σημαντική έννοια (Beghetto & Kaufman, 2007. Craft, 2005. Robinson 1999. Sawyer, 2006). Η έρευνα επικεντρώνεται στο ρόλο της δημιουργικότητας στην παιδαγωγική πράξη και στην ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, υποστηρίζοντας την ανάγκη ενσωμάτωσής της στα εκπαιδευτικά προγράμματα (NACCCE, 1999. Wilson, 2015). Γι' αυτό, σε πολλές έρευνες έχουν προταθεί πρακτικές προσεγγίσεις για την

προώθησή της (Craft, 2001) τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Kampylis, 2010) όσο και από την πλευρά των μαθητών-τριών (Amabile, 1983. Torrance, 1992). Αυτές οι έρευνες εστιάζουν στη σημασία της δημιουργικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης και στη συμβολή της στην ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών και λύσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Beghetto, 2010. Sternberg & Lubart, 1999). Εξετάζονται η σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και ευφυΐας (Torrance, 1988), καθώς και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην προώθηση των κινήτρων των μαθητών-τριών και την ενθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών (Amabile, 1983).

Παρά την εκτενή βιβλιογραφία για τη δημιουργικότητα και την ύπαρξη ερευνών που περιλαμβάνουν κυρίως τη συμμετοχή εκπαιδευτικών (Dobbins, 2009. Gkontelos & Xafakos, 2021. Kampylis et al, 2009. Τσικοπούλου, 2017), το ζήτημα της δημιουργικότητας στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά. Ελάχιστες μελέτες εστιάζουν στο πώς κατασκευάζεται η έννοια της δημιουργικότητας στα αναλυτικά προγράμματα, ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση και αυτές επικεντρώνονται κυρίως στον τρόπο κατανόησής της από τους εκπαιδευτικούς παρά σε ανάλυση των ίδιων των κειμένων (Jones & Wyse, 2013. Kyritsi & Davis, 2021).

Η εξέταση των κειμένων και της γλώσσας σε αυτά έχει σημασία καθώς στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται η έννοια της δημιουργικότητας, ενώ η ανάλυση των κειμένων μπορεί να αναδείξει το ρόλο των γλωσσικών επιλογών στην κατασκευή αυτής της έννοιας. Σύμφωνα με προσεγγίσεις όπως η ανάλυση λόγου, η γλώσσα προσεγγίζεται ως κοινωνικό εργαλείο, το οποίο διαμορφώνει και αναπαράγει ιδεολογίες (Fairclough, 1992), υπογραμμίζοντας τη σημασία της στη διαμόρφωση κοινωνικών και πολιτικών διαστάσεων της εκπαίδευσης.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί, επομένως, να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, εστιάζοντας στην κατασκευή της έννοιας της δημιουργικότητας, όπως παρουσιάζεται στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών της προσχολικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα Προγράμματα Σπουδών, τον Οδηγό Εκπαιδευτικού (ΟΕ) και το ΦΕΚ Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Στόχος είναι η συστηματική ανάλυση της γλωσσικής κατασκευής με έμφαση στις ιδεολογικές προτεραιότητες που ενσωματώνονται σε αυτά (Fairclough, 2012).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τα παρακάτω κεφάλαια: Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο, με έμφαση στις ψυχολογικές διαστάσεις της δημιουργικότητας. Αναλύεται η έννοια της δημιουργικότητας μέσα από ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις. Παρουσιάζονται θεωρίες που την εξετάζουν ως ατομικό χαρακτηριστικό, διαδικασία και αποτέλεσμα, ενώ συζητείται και η επίδραση του περιβάλλοντος. Παράλληλα, αναλύεται η προσέγγιση της δημιουργικότητας ως κοινωνικά κατασκευασμένης έννοιας μέσω του λόγου (discourse), ενώ αναπτύσσεται και η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση σε σχέση με τα παραπάνω.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μέθοδο της έρευνας, περιγράφοντας τη διαδικασία ανάλυσης και τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν. Εστιάζοντας στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), εξετάζονται οι γλωσσικές επιλογές και δομές που χρησιμοποιούνται στα εκπαιδευτικά κείμενα για την κατασκευή της έννοιας της δημιουργικότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης, σύμφωνα με τα οποία φαίνεται πως παρότι η δημιουργικότητα αποτελεί βασική έννοια των επίσημων προδιαγραφών, η εννοιολόγησή της παραμένει ασαφής με την έννοια ότι νοηματοδοτείται με διαφορετικούς και σε κάποια σημεία αντιφατικούς τρόπους.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο συνοψίζει τα συμπεράσματα, αναδεικνύοντας τη συμβολή της έρευνας στην κατανόηση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια που δεν περιορίζεται μόνο σε γνωστικές δεξιότητες, αλλά περιλαμβάνει και στάσεις, συμπεριφορές και κοινωνικούς παράγοντες. Επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη σχετικά με την εννοιολόγηση της δημιουργικότητας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντικές μελέτες.

Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα, στο πέμπτο κεφάλαιο, ότι η δημιουργικότητα εννοιολογείται με αντιφατικούς τρόπους στα εκπαιδευτικά κείμενα, παραμένοντας ασαφής παρά την προβαλλόμενη σημασία της. Η ανάλυση αναδεικνύει τον ρόλο της γλώσσας στην εκπαιδευτική πολιτική και επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα που θα εστιάσει τόσο στην πρακτική εφαρμογή της δημιουργικότητας όσο και σε συγκρίσεις με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει την έννοια της δημιουργικότητας, αναλύοντας πώς διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις έχουν επιχειρήσει να την αποσαφηνίσουν και να την κατανοήσουν. Αρχικά, παρουσιάζεται μία επισκόπηση των διαφόρων θεωριών που έχουν προταθεί στο πεδίο της ψυχολογίας για την εξήγηση της δημιουργικότητας, καθώς και των μεθοδολογιών που έχουν χρησιμοποιηθεί για την μελέτη της. Συγκεκριμένα η δημιουργικότητα συζητείται ως ατομικό χαρακτηριστικό, ως διαδικασία, ως αποτέλεσμα – προϊόν, σε σχέση με το περιβάλλον και ως έννοια με διαφορετικά επίπεδα. Στη συνέχεια, εξετάζεται η δημιουργικότητα ως λόγος (discourse) και αναλύεται πώς αυτή η έννοια έχει διαμορφωθεί και κατασκευαστεί στον σύγχρονο κόσμο. Τέλος, αναλύεται η σημασία της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση.

1.1 Η δημιουργικότητα από την ψυχολογική οπτική

1.1.1 Οι ποικίλες διαστάσεις των ορισμών της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια που έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους από ερευνητές και ερευνήτριες στον τομέα της ψυχολογίας. Η πολυμορφία της, δυσχεραίνει την προσπάθεια διατύπωσης ενός ενιαίου ορισμού που να καλύπτει όλες τις εκφάνσεις της. Αυτό οφείλεται στην ποικιλία των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί για να την περιγράψουν και να την κατανοήσουν, οι οποίες αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές και διαστάσεις της δημιουργικότητας και καθεμία από τις οποίες προσφέρει μια μοναδική οπτική.

Οι διάφοροι ορισμοί της δημιουργικότητας, αν και ποικίλουν, συμφωνούν στο ότι πρόκειται για την ικανότητα να παράγει κανείς νέες και πρωτότυπες ιδέες ή έργα, να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα, να δημιουργεί κάτι καινούριο και ωφέλιμο και να εκφράζεται με πρωτότυπο και αυθεντικό τρόπο (Amabile, 1990. Barron, 1955).

Guilford, 1950. Lubart, 1994. Sternberg, 2006. Torrance, 1988). Οι παραδοσιακοί ορισμοί, δηλαδή οι πιο διαδεδομένες αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα που έχουν επικρατήσει κατά τη διάρκεια του χρόνου, εστιάζουν σε δύο βασικά στοιχεία, την πρωτοτυπία και τη χρησιμότητα στο πλαίσιο του έργου. Η δημιουργικότητα για να είναι αποτελεσματική απαιτεί την ισορροπημένη συνύπαρξη και των δύο πτυχών, καθώς μια έλλειψη σε οποιαδήποτε από αυτές μειώνει το επίπεδο της δημιουργικής αξίας (Simonton, 2000).

Οι θεωρίες της δημιουργικότητας και η σχετική εμπειρική έρευνα επικεντρώνονται στην κατανόηση των λόγων βάσει των οποίων ορισμένοι άνθρωποι εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο δημιουργικότητας από άλλους. Αρχικά, η δημιουργικότητα είχε ερμηνευτεί κυρίως ως ένα χαρακτηριστικό των «ιδιοφυών» ατόμων, τα οποία παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα ταλέντου και προσωπικότητας (Amabile & Pillemer, 2012). Ωστόσο, η στροφή προς την κατανόηση της δημιουργικότητας ως γνωστικής και κοινωνικής διεργασίας επέτρεψε επιπλέον στους ερευνητές να εξετάσουν παράλληλα τα βαθύτερα ψυχολογικά κίνητρα που την υποστηρίζουν (Guilford, 1950).

Οι ψυχολογικές θεωρίες εστιάζουν, εκτός από την προσωπικότητα και τις ατομικές διαφορές, στη σύνδεση της δημιουργικότητας με χαρακτηριστικά όπως η φαντασία και η ευφυΐα (Press et al., 2020), καθώς και σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (Guilford, 1950. Torrance, 1988). Ορισμοί της δημιουργικότητας, όπως της Amabile (1983), αναδεικνύουν τη σημασία της πρωτοτυπίας και της χρησιμότητας στην παραγωγή ιδεών ενώ άλλες θεωρίες, όπως του Torrance (1988), τονίζουν τη δυνατότητα καλλιέργειάς της μέσω της εκπαίδευσης.

Η δημιουργικότητα, επίσης, μπορεί να εκδηλωθεί μέσω της ικανότητας ενός ατόμου να βλέπει τα πράγματα από καινούριες και αυθεντικές οπτικές γωνίες, να

μεταφέρει την προηγούμενη εμπειρία του σε νέες καταστάσεις και να δημιουργεί πρωτότυπα έργα (Duffy, 2006). Ο Simonton (2000) επικεντρώνεται στην εξελικτική προσέγγιση της δημιουργικότητας, υποστηρίζοντας ότι οι δημιουργικές ιδέες και τα επιτεύγματα είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας «φυσικής επιλογής», καθώς μόνο οι πιο κατάλληλες και καινοτόμες ιδέες επιβιώνουν και αναγνωρίζονται.

Τέλος, σύμφωνα με την Boden (2004), η δημιουργικότητα, είναι η ικανότητα να παράγουμε νέες, εκπληκτικές και αξιόλογες ιδέες ή έργα, είτε πρόκειται για καλλιτεχνικές εκφράσεις, επιστημονικές ανακαλύψεις, τεχνολογικές καινοτομίες ή λύσεις σε καθημερινά προβλήματα. Διακρίνεται σε ψυχολογική (P-creativity) και ιστορική (H-creativity). Η πρώτη εστιάζει στα ατομικά επιτεύγματα και τις νέες ιδέες για το άτομο, ακόμα κι αν αυτές έχουν ήδη παρουσιαστεί στο παρελθόν. Η δεύτερη αφορά πρωτοποριακές ιδέες και έργα που αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε ή λειτουργούμε σε έναν συγκεκριμένο τομέα, όπως η εφεύρεση του τυπογραφείου ή η δημιουργία του διαδικτύου. Οι δύο αυτές πτυχές δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, καθώς μια ψυχολογικά δημιουργική ιδέα μπορεί να εξελιχθεί σε ιστορικά σημαντική, ενώ μια ιστορικά σημαντική δημιουργία μπορεί να βασίζεται σε ψυχολογικά δημιουργικές ιδέες πολλών ατόμων. Η κατανόηση αυτών των δύο όψεων είναι απαραίτητη για την ολοκληρωμένη θεώρηση της δημιουργικής διαδικασίας (Boden, 2004).

1.1.2 Η δημιουργικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό

Ο J. P. Guilford (1950) εισήγαγε έναν από τους πρώτους ορισμούς της δημιουργικότητας, ως την ικανότητα να παραγάγουμε πληθώρα ιδεών ή λύσεων σε ένα πρόβλημα. Η έρευνά του αποτέλεσε τη βάση για μελέτες στον τομέα της ψυχολογίας της δημιουργικότητας. Ήταν ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που αναγνώρισαν τη σημασία της δημιουργικότητας και προσπάθησε να ορίσει την έννοια

της ως γνωστική και κοινωνική διαδικασία. Αντιλαμβανόμενος τη δημιουργικότητα ως μια πολυσύνθετη έννοια, δημιούργησε ένα πλαίσιο που επέτρεψε την εξέταση της δημιουργικότητας ως σύνολο συγκεκριμένων ικανοτήτων και χαρακτηριστικών, όπως η ρευστότητα σκέψης, η ευελιξία και η πρωτοτυπία. Ειδικότερα, επισήμανε τον κεντρικό ρόλο της αποκλίνουσας σκέψης για τη δημιουργικότητα, καθώς επιτρέπει την παραγωγή πολλαπλών λύσεων ή ιδεών για ένα πρόβλημα προσφέροντας εναλλακτικές που είναι συχνά πρωτότυπες ή καινοτόμες. Αυτή η διαδικασία συνοδεύεται από τη συγκλίνουσα σκέψη, η οποία βοηθά στην επιλογή της πιο κατάλληλης ή βέλτιστης λύσης από τις διαθέσιμες επιλογές (Guilford, 1950).

Οι περισσότερες έρευνες της εποχής αυτής (μέσα του 20^{ου} αιώνα) επικεντρώνονταν σε εξαιρετικά ταλαντούχους δημιουργούς καθώς η δημιουργικότητα θεωρούνταν χαρακτηριστικό του ταλέντου τους (Csikszentmihalyi, 1990). Με το πέρασμα του χρόνου όμως η έρευνα διευρύνθηκε και εστίασε στη δημιουργικότητα των απλών ανθρώπων και ανέτρεψε την άποψη ότι είναι αποκλειστικά ατομική ικανότητα. Με αυτό τον τρόπο, πρόσφερε μια κοινωνική διάσταση, καθώς έδωσε έμφαση τόσο στην επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος της δημιουργίας (Amabile, 1983) όσο και στο ρόλο παραγόντων εκτός του ατόμου, δηλαδή κοινωνικών παραγόντων, όπως το πολιτισμικό πλαίσιο, οι κοινωνικές προσδοκίες, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και οι ευκαιρίες για συνεργασία (Amabile & Pratt, 2016).

Η ψυχολογική έρευνα κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 αφιερώθηκε σε μεγάλο βαθμό σε πιο λεπτομερείς προσπάθειες για τον ορισμό της δημιουργικότητας, όπως τη μέτρησή της. Το τεστ δημιουργικότητας του Torrance (1988) ήταν ένα από τα πιο γνωστά παραδείγματα τέτοιας μέτρησης, αλλά δέχθηκε μεγάλη κριτική, όπως και άλλοι που χρησιμοποίησαν αντίστοιχα τυποποιημένα τεστ. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι η δημιουργικότητα είναι μία σύνθετη διαδικασία που δεν μπορεί

να μετρηθεί αξιόπιστα (Jones, 2012). Ο Torrance (1988) τόνισε τη σημασία της αναγνώρισης και της ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας από νεαρή ηλικία, αναπτύσσοντας τεστ για τη μέτρηση της δημιουργικότητας στα παιδιά (Torrance Tests of Creative Thinking, TTCT), τα οποία αξιολογούν την ικανότητα κάποιου να σκέφτεται δημιουργικά, δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική διάσταση της δημιουργικότητας. Παρά την κριτική των τεστ του, ο Torrance (1988, 1992) έχει προσφέρει σημαντικές συνεισφορές στην κατανόηση της δημιουργικής διαδικασίας καθώς η προσέγγισή του εστιάζει στην ιδέα ότι η δημιουργικότητα εκδηλώνεται διατρέχοντας πολλούς τομείς της ζωής και περιλαμβάνει τη διαδικασία σκέψης και την αντιμετώπιση προκλήσεων. Αναγνωρίζει τη δημιουργικότητα ως τη διαδικασία δημιουργίας αυθεντικών και καινοτόμων λύσεων, ενθαρρύνοντας την έκφραση ιδεών που διαφέρουν από το συνηθισμένο. Επίσης, με τις μεθόδους μέτρησης που ανέπτυξε, συνέβαλε στη δημιουργία ενός πλαισίου για την αναγνώριση και την ανάδειξη της δημιουργικής διάνοησης σε διάφορους τομείς της κοινωνίας (Torrance, 1988).

Παράλληλα, οι Sternberg και Lubart (1999) εξέτασαν τη δημιουργικότητα ως μια ικανότητα που υπερβαίνει την απλή επίλυση προβλημάτων, εστιάζοντας στη δημιουργία καινοτόμων ιδεών και λύσεων και ανέλυσαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργική σκέψη, συμπεριλαμβάνοντας την ικανότητα αναγνώρισης προβλημάτων, την ευελιξία σκέψης και τη διαπραγμάτευση μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων.

Τέλος, ο Gardner (1993) εξετάζει τη δημιουργικότητα ως πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζεται από διάφορες πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας, προτείνοντας μια ολιστική προσέγγιση μέσω των επτά ειδών νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, μουσική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και φυσιολογική. Αντί να εστιάζει σε ξεχωριστές δεξιότητες, αναδεικνύει την

αλληλεξάρτηση και τη συνεργασία που οδηγούν σε αυθεντική δημιουργία. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, λοιπόν, δεν αφορά την ανάπτυξη ενός μόνο είδους νοημοσύνης, αλλά την ενίσχυση των συνδέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Επομένως, η δημιουργικότητα δεν είναι προνόμιο λίγων, αλλά μια ικανότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί σε κάθε άτομο, ανεξάρτητα από τα ταλέντα ή τις δεξιότητές του (Gardner, 1988).

Υπάρχει, λοιπόν, μια ποικιλομορφία στη χρήση του όρου ο οποίος μπορεί να αναφέρεται σε διάφορες έννοιες, όπως οι τέχνες, η επίλυση προβλημάτων, η ευφυΐα, η καινοτομία, η πρωτοτυπία κ.ά. Η δημιουργικότητα δεν αποτελεί μια μεμονωμένη ικανότητα, αλλά μάλλον ένα σύνολο από δεξιότητες, γνώσεις και διαθέσεις που αλληλοεπιδρούν (Guilford, 1950). Είναι δυναμική και καλλιεργήσιμη, καθώς μπορεί να αναπτυχθεί μέσω εκπαίδευσης, εξάσκησης και εμπειριών (Sternberg, 2012). Από την αρχική ανάλυση του Guilford το 1950 ως τη σημερινή «δημιουργική εποχή» (Kampylis, 2010), η έρευνα επεκτείνεται σε πολλούς τομείς. Εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών προσωπικοτήτων καθώς και οι μηχανισμοί της δημιουργικής διαδικασίας, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργική επιτυχία και ο ρόλος του περιβάλλοντος, που θα δούμε παρακάτω. Άρα, η δημιουργικότητα από πολυτέλεια για λίγους επαναπροσδιορίζεται ως αναγκαιότητα για όλους.

1.1.3 Η δημιουργικότητα ως διαδικασία

Η αναγνώριση της δημιουργικότητας ως μια δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί σε όλους τους ανθρώπους, έχει οδηγήσει σε μια πιο διεξοδική μελέτη των μηχανισμών που διέπουν τη δημιουργική διαδικασία. Μια από τις πιο πρώτες προσεγγίσεις της δημιουργικής διαδικασίας, την οποία πρότεινε ο Graham Wallas (1921), περιλαμβάνει μια σειρά πέντε σταδίων της δημιουργικής διαδικασίας: προετοιμασία, επώαση, προαίσθηση, φώτιση και επαλήθευση. Στο στάδιο της

προετοιμασίας, το άτομο αναγνωρίζει και αναλύει το πρόβλημα συλλέγοντας πληροφορίες. Στη συνέχεια, η επώαση είναι μια περίοδος υποσυνείδητης επεξεργασίας όπου το άτομο απομακρύνεται από το πρόβλημα και αφήνει το νου να δημιουργήσει νέες συνδέσεις και ιδέες. Στο στάδιο της προαίσθησης το άτομο αρχίζει να αισθάνεται ότι πλησιάζει στη λύση, χωρίς όμως να έχει ακόμη πλήρη συνειδητοποίησή της. Στη φώτιση, η λύση εμφανίζεται ξαφνικά και με σαφήνεια, συχνά ως μια αναλαμπή έμπνευσης. Τέλος, στο στάδιο της επαλήθευσης, η ιδέα αξιολογείται, δοκιμάζεται και προσαρμόζεται ώστε να διασφαλιστεί η πρακτική της εφαρμογή. Αυτό το μοντέλο θεωρεί τη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα της εξέλιξης, επιτρέποντας στους ανθρώπους να προσαρμοστούν σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Wallas, 1921).

Ως σημαντικές έννοιες της δημιουργικής διαδικασίας αναφέρονται επίσης και η συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη. Η συγκλίνουσα σκέψη επικεντρώνεται στην εύρεση μιας βέλτιστης λύσης σε ένα πρόβλημα, ενώ η αποκλίνουσα σκέψη εμπλέκεται στη δημιουργία πολλαπλών απαντήσεων σε μια προτροπή ανοιχτού τύπου (Barron & Harrington, 1981). Η αποκλίνουσα σκέψη, σε αντίθεση με την συγκλίνουσα, εστιάζει στην παραγωγή πολλών και πρωτότυπων ιδεών. Για παράδειγμα, στη συγκλίνουσα σκέψη ο στόχος είναι να βρεθεί η μία και μοναδική λύση που είναι κατάλληλη για το πρόβλημα. Αντίθετα, στην αποκλίνουσα σκέψη, δίνεται σημασία στην παραγωγή διαφορετικών ιδεών και πιθανών λύσεων, ακόμα και αν αυτές δεν είναι άμεσα εφαρμόσιμες. Η καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης είναι απαραίτητη για καινοτομία, επίλυση προβλημάτων και προσαρμοστικότητα σε διάφορους τομείς (Guilford, 1956). Και οι δύο μορφές σκέψης είναι απαραίτητες για την πλήρη αξιοποίηση της δημιουργικότητας σε διάφορους τομείς και πλαίσια.

1.1.4 Η δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα – προϊόν

Το τελικό αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας μπορεί να είναι μια ιδέα, ένα έργο τέχνης, μια καινοτομία ή οποιοδήποτε άλλο προϊόν. Ο Runco (2007) αναφέρει ότι πολλοί συγγραφείς που προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα ως τη δημιουργία ενός καινούριου και χρήσιμου προϊόντος, χαρακτηρίζουν αυτούς τους ορισμούς ως «ορισμούς προϊόντος» της δημιουργικότητας. Εκφράζει την άποψη ότι η δημιουργικότητα απαιτεί ένα «χειροπιαστό» προϊόν, προτείνοντας παράλληλα ότι θα ήταν προτιμότερο να εξετάζουμε τα δημιουργικά προϊόντα ως εφευρέσεις και τη διαδικασία που τα παράγει ως δημιουργική ή καινοτόμο. Τα δημιουργικά προϊόντα, δηλαδή, πρέπει να παρουσιάζουν κάτι πρωτότυπο και μοναδικό, που δεν έχει προηγηθεί στον τομέα ή στο πλαίσιο που εξετάζεται.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού προϊόντος περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της πρωτοτυπίας και της καινοτομίας του, καθώς και της πρακτικής του εφαρμογής και της συνάφειάς του με το πλαίσιο ή κοινό για το οποίο προορίζονται. Η χρησιμότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός προϊόντος να εκπληρώνει μια ανάγκη ή να προσφέρει αξία, ενώ η συνάφεια αφορά το πόσο σχετικό είναι το δημιουργικό προϊόν με το περιβάλλον του (Kaufman & Sternberg, 2010. Plucker et al., 2004).

Η διάκριση μεταξύ δημιουργικότητας και καινοτομίας έχει ιδιαίτερη σημασία. Το τελικό αποτέλεσμα είναι πιο σημαντικό στην καινοτομία. Ενώ μια δημιουργική ιδέα μπορεί να παραμένει στο μυαλό κάποιου, μια καινοτόμα ιδέα πρέπει να εκφραστεί και να υλοποιηθεί (Kaufman & Beghetto, 2009). Αυτό βοηθά στην κατανόηση του πώς τα δημιουργικά προϊόντα αξιολογούνται όχι μόνο από τη μοναδικότητα και την καινοτομία τους αλλά και από τη χρησιμότητα και τη συνάφεια τους με το συγκεκριμένο πρόβλημα ή περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζονται.

1.1.5 Η σχέση της δημιουργικότητας με το περιβάλλον

Η δημιουργικότητα δεν είναι απλά το αποτέλεσμα των εσωτερικών διεργασιών του ατόμου, αλλά και της δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Runco, 2007). Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμπεριφορά του ατόμου σε απόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος παίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους (Craft, 2001. Eysenck, 1993). Για παράδειγμα, τα άτομα που εκτίθενται σε εμπλουτισμένα και ενθαρρυντικά περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν δημιουργικές ικανότητες. Παράλληλα, η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με τα κοινωνικά οφέλη και τους ευρύτερους στόχους, υπογραμμίζοντας τη σημασία της νοημοσύνης, της γνώσης και κυρίως του περιβάλλοντος (Sternberg, 2012). Η ευφυΐα και η γνώση, σε συνδυασμό με ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργική σκέψη και να συμβάλουν στην παραγωγή καινοτόμων ιδεών.

Η Amabile (1983, 1990) τόνισε τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στην δημιουργική διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι η δημιουργικότητα είναι η παραγωγή καινοτόμων και χρήσιμων ιδεών, οι οποίες μπορούν να προκύψουν τόσο από άτομα όσο και από ομάδες. Εκτιμά ότι η δημιουργικότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως ενδοπροσωπική διαδικασία, αλλά και ως απόρροια των κοινωνικών συνθηκών και των αλληλεπιδράσεων. Οι κοινωνικές συνθήκες και οι αλληλεπιδράσεις παίζουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη και ενθάρρυνση της δημιουργικότητας (Amabile, 1983). Διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως το εργασιακό, το εκπαιδευτικό ή το κοινωνικό πλαίσιο, μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα να σκαφτόμαστε δημιουργικά. Για παράδειγμα, ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ελευθερία έκφρασης, την αποδοχή της αποτυχίας ως μέρος της μάθησης και τη συνεργασία είναι περισσότερο πιθανό να υποστηρίξει τη δημιουργικότητα (Amabile,

1990). Αντίθετα, αυστηρά και περιοριστικά περιβάλλοντα τείνουν να καταπνίγουν τη δημιουργική έκφραση, καθώς δεν παρέχουν τον απαραίτητο χώρο για πειραματισμό και καινοτομία (Oldham & Cummings, 1996). Η έρευνα της Amabile καταδεικνύει ότι η δημιουργικότητα δεν είναι μια στατική ιδιότητα, αλλά ένα δυναμικό χαρακτηριστικό που μπορεί να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί μέσω της δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών και της παροχής εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (Amabile & Pillemer, 2012).

1.1.6 Η δημιουργικότητα ως έννοια με διαφορετικά επίπεδα

Η μελέτη της δημιουργικότητας, όπως είδαμε, είναι ένα πολυσύνθετο πεδίο, όπου διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, από το πεδίο της ψυχολογίας, προσφέρουν μοναδικές οπτικές για το πώς και γιατί οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί. Στο πλαίσιο αυτό, το μοντέλο "4C" της δημιουργικότητας, όπως αναπτύχθηκε από τους Kaufman και Beghetto το 2009, προσφέρει μια λεπτομερή κατηγοριοποίηση των διαφορετικών επιπέδων της δημιουργικότητας. Μέσω της κατηγοριοποίησης αυτής, μπορούμε να κατανοήσουμε πώς η δημιουργικότητα εκδηλώνεται σε διάφορα επίπεδα, από τις καθημερινές εκφράσεις έως τις μεγάλες, καινοτόμες αλλαγές που επηρεάζουν την κοινωνία.

Το μοντέλο "4C" (Kaufman & Beghetto, 2009), διακρίνει τέσσερα επίπεδα δημιουργικότητας: mini-c (μετασχηματιστική μάθηση) όπου τα άτομα αναπτύσσουν νέες αντιλήψεις και ιδέες σε προσωπικό επίπεδο, little-c (καθημερινή δημιουργικότητα) η οποία αναφέρεται στη δημιουργικότητα που εκδηλώνουν όλοι καθημερινά, pro-c (επαγγελματική δημιουργικότητα) και big-C (σημαντική δημιουργικότητα σε ένα ευρύ πεδίο), η οποία, αφορά την εξέχουσα δημιουργικότητα που επιδεικνύεται από άτομα των οποίων τα έργα έχουν διεθνή αναγνώριση και

κληρονομιά, όπως οι διάσημοι καλλιτέχνες και επιστήμονες (Kaufman & Beghetto, 2009).

Επιπλέον, ορισμένοι μελετητές, όπως ο Robinson (1999) και η Craft (2001), εστιάζουν στη δημιουργικότητα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη και την εκπαίδευση. Ο Robinson διακρίνει την «υψηλή» δημιουργικότητα, που σχετίζεται με σπάνιες καινοτομίες σε συγκεκριμένα πεδία, από τη «δημοκρατική» δημιουργικότητα, η οποία είναι προσβάσιμη σε όλους και μπορεί να καλλιεργηθεί σε διάφορα πλαίσια. Η Craft εστιάζει στη "little c" δημιουργικότητα, τονίζοντας τη σημασία της καθημερινής έκφρασης και αυτοπραγμάτωσης μέσω της δημιουργικότητας, αναδεικνύοντας τη σημασία της καθημερινής δημιουργικότητας στην ατομική ευημερία και έκφραση (Craft, 2001).

Η διάκριση μεταξύ "little c" και "big C" δημιουργικότητας είναι σημαντική, καθώς αντικατοπτρίζει το φάσμα και τη σημασία της δημιουργικότητας σε διάφορα πλαίσια. Η "little c" δημιουργικότητα αναφέρεται στην καθημερινή δημιουργικότητα που εκδηλώνεται σε μικρές πράξεις και δραστηριότητες, όπως η δημιουργία ιδεών και η επίλυση προβλημάτων σε καθημερινά περιβάλλοντα. Αντίθετα, η "big C" αντιπροσωπεύει τη δημιουργικότητα που εκδηλώνεται σε υψηλά επίπεδα προκαλώντας μακροχρόνια επίδραση. Και οι δύο έννοιες αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία της δημιουργικότητας σε διάφορα επίπεδα και έχει σημαντικό αντίκτυπο σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Craft, 2001. Robinson 1999).

Ο Merriotsy (2013) υπογραμμίζει τη σημασία της αναγνώρισης και των δύο επιπέδων δημιουργικότητας και συζητά τις πιθανές παγίδες της υπερβολικής έμφασης στη δημιουργικότητα του big-C. Η εστίαση στη δημιουργικότητα big-C μπορεί να δημιουργήσει στερεότυπα και μύθους σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι «δημιουργικός», υπονομεύοντας δυνητικά την αξία της μικρής δημιουργικότητας. Για

να αντιμετωπιστεί αυτό, προτείνει την εισαγωγή επιπλέον κατηγοριών, όπως η μίνι δημιουργικότητα (mini-c) και η επαγγελματική δημιουργικότητα (pro-c), για να καλύψει ένα ευρύτερο φάσμα δημιουργικής έκφρασης και ανάπτυξης.

Άλλοι ερευνητές, όπως οι Kozbelt, Beghetto και Runco (2010), διαφοροποιούν την καθημερινή δημιουργικότητα από την καινοτόμο δημιουργικότητα με σημαντικό αντίκτυπο, υιοθετώντας το μοντέλο little-c/big-C που ενισχύει την κατανόηση της δημιουργικής διαδικασίας ως ένα διαφοροποιημένο φαινόμενο μεταξύ της καθημερινής εμπειρίας και της καινοτομίας. Αυτή η «συνηθισμένη» δημιουργικότητα αντικατοπτρίζει την άποψη της Craft για τη little c δημιουργικότητα, η οποία αναδεικνύει τις σκέψεις και τις ιδέες που προκύπτουν από τις καθημερινές δραστηριότητες.

1.2 Η Δημιουργικότητα ως λόγος – κατασκευή (discourse)

Ενώ οι ψυχολογικές θεωρίες προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα ως ατομική γνωστική λειτουργία, στις θεωρίες λόγου οι έννοιες, όπως η δημιουργικότητα, θεωρούνται ότι κατασκευάζονται στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του λόγου (Banaji et al., 2006. Gibson, 2005. Jones, 2012. Readman, 2010).

Συγκεκριμένα, ο Gibson (2005) προσπαθεί να καταδείξει πόσο διαφορετικές είναι οι έννοιες της δημιουργικότητας και να προβληματίσει με τη χρήση της λέξης στις τρέχουσες εκπαιδευτικές συζητήσεις. Όπως ισχυρίζεται, η δημιουργικότητα είναι μια πολύπλευρη και περίπλοκη έννοια, που χρησιμοποιείται συχνά στις εκπαιδευτικές συζητήσεις χωρίς ακριβή ορισμό, οδηγώντας σε σύγχυση λόγω της ετερογένειας των εφαρμογών της και των διαφορετικών εννοιολογήσεων μέσω διαφορετικών λόγων (discourses).

Επιπρόσθετα, αναδεικνύει τη σημασία της δημιουργικότητας τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία γενικότερα, εντοπίζοντας κριτικές για την απουσία της στη διδασκαλία καθώς και την αναγνώρισή της ως κλειδί για την ατομική έκφραση και την οικονομική ανάπτυξη των κοινοτήτων και την καινοτομία.

Οι Banaji et al., (2010) εστίασαν στη «ρητορική της δημιουργικότητας», αναλύοντας τους διάφορους τρόπους της ακαδημαϊκής έρευνας, της πολιτικής και της πρακτικής, με τους οποίους η δημιουργικότητα εννοιολογείται και αναπαράγεται επηρεάζοντας την αντίληψη και την κατανόησή της.

Η θεώρησή τους στοχεύει στο να βοηθήσει εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες να αναγνωρίσουν τους τρόπους αυτούς ώστε να τοποθετηθούν αναφορικά με αυτούς θέτοντας ερωτήματα για το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τη διερεύνηση της δημιουργικής διαδικασίας.

Ο Readman (2010), όπως και στις παραπάνω έρευνες, αναλύει τον όρο «δημιουργικότητα» και πώς αυτός κατασκευάζεται και γίνεται αντιληπτός μέσα από διάφορα κείμενα και πρακτικές, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Εξετάζοντας εκπαιδευτικά έγγραφα και αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα έγγραφα αυτά συχνά προωθούν μια συγκεκριμένη αντίληψη της δημιουργικότητας που ευθυγραμμίζεται με ευρύτερους πολιτικούς και οικονομικούς στόχους, οι οποίοι ενσωματώνονται σε επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Ενώ η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως κάτι θετικό και απαραίτητο για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του μαθητών και μαθητριών, τα προγράμματα αυτά τείνουν να την πλαισιώνουν με τρόπους που εξυπηρετούν κυρίως στην οικονομική ανάπτυξη και την παραγωγικότητα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μία περιοριστική προσέγγιση της δημιουργικότητας δίνοντας έμφαση στη δημιουργία προϊόντων και

αποτελεσμάτων που είναι άμεσα χρήσιμα και εφαρμόσιμα στην αγορά, αντί να ενθαρρύνεται η ελεύθερη και ανεξάρτητη δημιουργική σκέψη.

Επιπλέον τονίζει ότι τέτοια έγγραφα τείνουν να παρουσιάζουν τη δημιουργικότητα ως κάτι που μπορεί να καλλιεργηθεί με συγκεκριμένους τρόπους, αφήνοντας λιγότερο χώρο για αυθόρμητες ή ανατρεπτικές μορφές δημιουργικότητας που δεν ευθυγραμμίζονται με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές. Συνολικά προειδοποιεί ότι κινδυνεύει να περιοριστεί η πραγματική δυναμική της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση μετατρέποντάς την σε ένα εργαλείο που εξυπηρετεί κυρίως εξωτερικούς στόχους παρά ως μια ουσιαστική και αναδυόμενη διαδικασία μάθησης και σκέψης.

Ουσιαστικά καταλήγει, όπως οι Banajii et al., (2010), στο συμπέρασμα ότι οι διάφοροι λόγοι (discourses) για τη δημιουργικότητα, αποδεικνύουν ότι η έννοια της δημιουργικότητας είναι πολυδιάστατη και εξαρτάται από το εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Δεν είναι μια ουδέτερη ή απόλυτη έννοια, αλλά μια κοινωνικά και πολιτικά κατασκευασμένη ιδέα που διαμορφώνεται και κατευθύνεται από διάφορους λόγους (discourses) που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα και στόχους, όπως η οικονομική ανάπτυξη, η εκπαιδευτική πολιτική και η πολιτιστική παραγωγή.

1.3 Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση

1.3.1 Ψυχολογικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση

Η δημιουργικότητα, όπως αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, αποτελεί ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο που εκτείνεται πέρα από την απλή παραγωγή νέων ιδεών. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η δημιουργικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία ως

εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών-τριών και την προετοιμασία τους για τον σύγχρονο κόσμο (Kaufman et al., 2022).

Οι ψυχολογικές θεωρίες δίνουν έμφαση στην ατομική ανάπτυξη της δημιουργικότητας, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές και μαθήτριες που ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά και να παράγουν πρωτότυπες λύσεις, αναπτύσσουν καλύτερα τις γνωστικές τους δεξιότητες και μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Sternberg, 2012). Ωστόσο, η δημιουργικότητα δεν είναι αποκλειστικά ένα ατομικό χαρακτηριστικό. Θεωρείται μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τη φαντασία, την επίλυση προβλημάτων (Torrance, 1988) και την εσωτερική παρακίνηση (Amabile, 1990). Στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, ανταποκρινόμενες σε αυτές τις θεωρίες, στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών μέσω συστηματικών διδακτικών προσεγγίσεων που μπορούν να ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ελεύθερη έκφραση ιδεών (Guilford, 1950. Torrance, 1988). Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως μια δεξιότητα απαραίτητη τόσο για την επαγγελματική όσο και για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Robinson, 2001).

Η ψυχολογική προσέγγιση επισημαίνει ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας ενισχύει τις δεξιότητες προσαρμογής των μαθητών και μαθητριών στις σύγχρονες κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις (Sternberg & Lubart, 1999). Αυτό σημαίνει ότι η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται και αξιοποιείται με τρόπους που επηρεάζονται από κοινωνικές και πολιτικές δομές. Η εκπαίδευση καλείται να παρέχει στους μαθητές τα εργαλεία και τις ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δυνατότητες. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να ενισχύσουν την ευρύτερη συμβολή της δημιουργικότητας στη

διαμόρφωση κοινωνιών που βασίζονται στη δημιουργική σκέψη και την κριτική ανάλυση (Craft, 2005a).

Τέλος, σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν, η δημιουργικότητα διαμορφώνεται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, διαμορφώνονται από κοινωνικές και πολιτικές δομές που κατευθύνουν την προώθηση συγκεκριμένων ειδών δημιουργικότητας, τα οποία εξυπηρετούν ευρύτερους πολιτικούς και κοινωνικούς στόχους. Αυτό οδηγεί συχνά στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων που εστιάζουν στη δημιουργικότητα ως μέσο προώθησης της παραγωγικότητας και της οικονομικής ευημερίας (Readman, 2010).

1.3.2 Διδασκαλία και ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Η έρευνα έχει επίσης εστιάσει και στο ερώτημα εάν η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί, αν δηλαδή δεν είναι μόνο μια εγγενής ικανότητα αλλά μπορεί να καλλιεργηθεί συστηματικά μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών. Μολονότι έχει υποστηριχθεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να είναι δημιουργικοί (Sawyer, 2006. Vygotsky, 2004), για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας, οι δάσκαλοι καλούνται να οδηγήσουν και να μοντελοποιήσουν τη δημιουργική μάθηση μέσω της δημιουργικής διδασκαλίας (Longshaw, 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την εξερεύνηση, την καινοτομία και την ανοιχτή σκέψη.

Υπάρχουν, όμως, διαφορετικές απόψεις σχετικά με το πώς να γίνει αυτό στην πραγματική διδακτική πρακτική (Patston et al., 2021), καθώς οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις. Από τη μία πλευρά, η διδασκαλία της δημιουργικότητας απαιτεί ένα ευέλικτο και ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την εξερεύνηση και την καινοτομία (Kaufman et al., 2022). Από την άλλη

πλευρά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειριστούν την ανάγκη για κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος, να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών, να διατηρήσουν την τάξη οργανωμένη και να αναπτύξουν νέες μεθόδους αξιολόγησης που να αναγνωρίζουν τη δημιουργικότητα ως βασική μαθησιακή πτυχή (Patston et al, 2021). Οι απαιτήσεις αυτές καθιστούν τη διδασκαλία της δημιουργικότητας μια πρόκληση, αλλά και μια αναγκαιότητα για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών.

Οι ψυχολογικές θεωρίες της δημιουργικότητας, όπως είδαμε, τονίζουν τη σημασία της υποστήριξης ενός περιβάλλοντος που προωθεί τη δημιουργικότητα (Amabile, 1983). Η δημιουργικότητα καλλιεργείται καλύτερα σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές στην προκειμένη περίπτωση, ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν νέες ιδέες, να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με ευελιξία και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους μέσω δημιουργικών διαδικασιών (Amabile, 1983. Guilford, 1950. Torrance, 1988).

Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά επιβάλλει συγκεκριμένα πρότυπα για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας, είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν την ελευθερία να εκφράζονται με τρόπους που δεν υπόκεινται σε άκαμπτες αξιολογήσεις. Ένα τέτοιο ευέλικτο και υποστηρικτικό περιβάλλον θα επιτρέψει την αυθεντική και ανεξάρτητη δημιουργική σκέψη, προάγοντας τη μάθηση και την καινοτομία. Το περιβάλλον της τάξης, πρέπει να είναι υποστηρικτικό, προωθώντας την ανοιχτή επικοινωνία και δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες (Kaufman et al., 2022). Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία δραστηριοτήτων που δεν περιορίζονται μόνο στα συμβατικά πρότυπα αλλά έχουν φαντασία και πειραματισμό. Η δημιουργικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω της

κατάλληλης διδασκαλίας, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα με νέες οπτικές και καινοτόμους τρόπους (Torrance, 1988).

Η Craft (2005b) εξετάζει τη διάκριση και τη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας με δημιουργικό τρόπο και της διδασκαλίας για τη δημιουργικότητα (NACCCE, 1999). Η «διδασκαλία με δημιουργικό τρόπο» αφορά την προσέγγιση του εκπαιδευτικού, ο οποίος χρησιμοποιεί δημιουργικές μεθόδους για να παρουσιάσει το μάθημα, όπως η χρήση καινοτόμων τεχνικών και η ενθάρρυνση της μαθητικής ιδιοκτησίας, δηλαδή της προσωπικής εμπλοκής στη μάθηση από τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, η «διδασκαλία για τη δημιουργικότητα» στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και μαθητριών, προάγοντας τις δεξιότητες και τις ικανότητες που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη και δράση. Συνιστάται λοιπόν ότι ένα πιο χρήσιμο επίκεντρο για τη μελέτη των δημιουργικών παιδαγωγικών πρακτικών θα έπρεπε να είναι η σχέση μεταξύ της διδασκαλίας με δημιουργικό τρόπο και της δημιουργικής μάθησης (Craft, 2005b).

Οι Kaufman et al. (2022) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν δημιουργικές πρακτικές στη διδασκαλία τους δημιουργούν πιο εμπνευσμένα και ενδιαφέροντα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτές οι πρακτικές μπορεί να περιλαμβάνουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η χρήση διαθεματικών έργων και η ενθάρρυνση των μαθητών και μαθητριών να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους. Αυτές οι πρακτικές βοηθούν τους μαθητές να συνδέουν τη μάθηση με τις πραγματικές τους εμπειρίες και να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης (Sternberg, 2006).

Συνολικά, το πλαίσιο αυτό αναδεικνύει τη δημιουργικότητα ως σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης, προωθώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων που εκπορεύονται

από τον πειραματισμό, τη φαντασία και την ανοικτή σκέψη των μαθητών και μαθητριών. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση γίνεται ένα χώρος ενθάρρυνσης για τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη πρωτότυπων ιδεών. Η προώθηση της δημιουργικότητας στα σχολεία όχι μόνο βελτιώνει την ακαδημαϊκή απόδοση, αλλά παράλληλα ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, προετοιμάζοντάς τους καλύτερα για τις μελλοντικές προκλήσεις (Robinson, 2001). Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που υποστηρίζει τη δημιουργικότητα είναι αυτό που επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους, να αμφισβητούν τις υπάρχουσες υποθέσεις και να εξερευνούν νέες προοπτικές (Beghetto & Kaufman, 2007).

1.3.3 Η δημιουργικότητα στα Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης

Οι Craft et al., 2014 έχουν υποστηρίξει ότι η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα στην ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία, προσφέροντας μια πολύτιμη προσέγγιση για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση του κόσμου και τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας. Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά βρίσκονται σε μια φάση ενεργητικής εξερεύνησης και εκμάθησης, στην οποία η δημιουργική δραστηριότητα αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων.

Η δημιουργικότητα στην προσχολική αγωγή δεν περιορίζεται μόνο σε καλλιτεχνικές εκφάνσεις, αλλά επιδρά σε πολλούς τομείς, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, η αυτονομία, η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη. Η δυνατότητα να δημιουργούν και να εκφράζονται δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους, καθώς τα επιτρέπει να

ανακαλύπτουν τις δικές τους ικανότητες και να αναπτύσσουν τη δημιουργική τους φαντασία (Craft et al., 2014).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της προσχολικής εκπαίδευσης η δημιουργικότητα αναδεικνύεται με τον τρόπο που επιδρά στην ολική ανάπτυξη των παιδιών καθώς επίσης και ως ένα κομβικό στοιχείο που σχετίζεται άμεσα με τη σχεδίαση και την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Η ενσωμάτωση της δημιουργικότητας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θεωρείται ότι προσφέρει μια πολύτιμη ευκαιρία για να ενισχυθεί η φαντασία, η αυτοπεποίθηση και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των παιδιών από την πρώτη ηλικία, καθιστώντας τη δημιουργικότητα θεμέλιο για τη μελλοντική τους πρόοδο (Csikszentmihalyi, 1996. Guilford, 1950. Torrance, 1988).

Ωστόσο, η εφαρμογή της δημιουργικότητας στην τάξη συναντά προκλήσεις, ιδίως όταν τα προγράμματα σπουδών υποστηρίζουν την παραγωγικότητα, συχνά εις βάρος της δημιουργικής ελευθερίας (Readman, 2010). Η αυξημένη σημασία της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση οφείλεται στην πολυπλοκότητα και την απρόβλεπτη φύση της σύγχρονης ζωής (Kaufman, Beghetto & Roberts, 2022), η οποία απαιτεί ευελιξία και δημιουργικές λύσεις. Γι' αυτό, η δημιουργικότητα ενσωματώνεται στα εθνικά προγράμματα σπουδών πολλών χωρών, αναγνωρίζοντάς την ως κεντρική δεξιότητα (Mullen, 2020).

Όλη η σημασία δίνεται στον τρόπο που η δημιουργικότητα ενσωματώνεται στα σχολικά προγράμματα σπουδών, εξετάζοντας την ένταξή της στα προγράμματα και την ύπαρξη συμβουλών για τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν να προωθήσουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές τους. Η διασφάλιση μιας κοινής αντίληψης για τη δημιουργικότητα, ως κατασκευή πάνω σε δεξιότητες και γνώσεις, είναι απαραίτητη

για να αποτραπεί μια νέα ασάφεια από αυτό τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Readman, 2010).

1.4 Σύνοψη

Η δημιουργικότητα, όπως είδαμε, αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια με ευρείες εφαρμογές και προεκτάσεις, η οποία περιλαμβάνει τόσο τις ατομικές ικανότητες όσο και τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις που διαμορφώνουν την εκδήλωσή της.

Αρχικά, η παρουσίαση των ψυχολογικών προσεγγίσεων ανέδειξε τη δημιουργικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό και ως μια διαδικασία που εμπεριέχει την παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών καθώς και την επίλυση προβλημάτων (Guilford 1950. Sternberg & Lubart 1999. Torrance, 1988), τονίζοντας η σημασία της φαντασίας, της καινοτομίας και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Amabile 1983. Csikszentmihalyi 1996).

Στη συνέχεια, η αναφορά σε προσεγγίσεις με βάση την ανάλυση λόγου εστίασε στην κατανόηση της δημιουργικότητας εξετάζοντας πώς η γλώσσα κατασκευάζει την πραγματικότητα και επηρεάζει την κοινωνική της αναγνώριση προσφέροντας μια εναλλακτική προοπτική που αναδεικνύει τη δημιουργικότητα ως κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη έννοια (Banaji et al., 2010). Αυτή η προσέγγιση σε διαφορά με τις ψυχολογικές θεωρίες, αναδεικνύει τη σημασία της γλώσσας ως εργαλείο που διαμορφώνει όχι μόνο την αντίληψη, αλλά και την αναγνώριση της δημιουργικότητας σε κοινωνικά πλαίσια (Banaji et al., 2010).

Τέλος, αναδείχθηκε ο κρίσιμος ρόλος της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, με έμφαση στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, της καινοτομίας και της αυτονομίας των μαθητών-τριών, καθώς και στην ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού μαθησιακού

περιβάλλοντος που ενισχύει τη δημιουργική έκφραση και προάγει δεξιότητες χρήσιμες σε όλες τις πτυχές της ζωής (Craft, 2001. Kaufman et al., 2022. Robinson 1999. Sternberg 2012). Η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως ένα καλλιεργήσιμο σύνολο δεξιοτήτων που μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης και των κατάλληλων περιβαλλοντικών συνθηκών (Torrance 1992. Sternberg & Lubart, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση και την καινοτομία, παρά τις προκλήσεις που μπορεί να προκύπτουν από τα αναλυτικά προγράμματα και τη διαχείριση των τάξεων. Η εξέταση των εκπαιδευτικών προδιαγραφών, όπως τα προγράμματα σπουδών, αναδεικνύει τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες για την ενσωμάτωση της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με έμφαση στην προσαρμογή των μαθητών και μαθητριών στις νέες προκλήσεις του μέλλοντος. Δεδομένης της απουσίας μελετών που να εξετάζουν την κατασκευή της δημιουργικότητας σε κείμενα επίσημων προδιαγραφών, η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, σχεδιάστηκε με στόχο να απαντήσει στο παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Πώς κατασκευάζεται η έννοια της δημιουργικότητας στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών της προσχολικής εκπαίδευσης;

Κεφάλαιο 2: Μέθοδος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη της εννοιολόγησης της δημιουργικότητας στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, περιγράφεται πώς αξιοποιήθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) - (Critical Discourse Analysis) και ειδικότερα η διαλεκτική-σχεσιακή μέθοδος του Fairclough (1992, 2003). Η ΚΑΛ αναδεικνύει, μεταξύ άλλων, πώς έννοιες της κοινωνικής ζωής, όπως η δημιουργικότητα, κατασκευάζονται στο επίπεδο του λόγου και πώς «φυσικοποιούνται», δηλαδή προβάλλονται ως αυτονόητες ή ως «φυσική» απόρροια της κοινωνικής ζωής.

2.1 Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Για την εξέταση του ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ΚΑΛ, η οποία παρέχει ένα πλαίσιο εργαλείων και μεθόδων για την κατανόηση της γλωσσικής παραγωγής και της χρήσης της γλώσσας στην κατασκευή κοινωνικών σημασιών και ιδεολογικών δομών των διάφορων κοινωνικών ζητημάτων (Fairclough, 2012).

Η ΚΑΛ, εξετάζει τη σχέση μεταξύ γλώσσας, κοινωνίας και εξουσίας, προσεγγίζοντας τη γλώσσα όχι απλώς ως ένα μέσο μετάδοσης πληροφοριών, αλλά ως εργαλείο που διαμορφώνει την κατανόηση του κόσμου, τις κοινωνικές σχέσεις και τις ταυτότητες (Fairclough, 1992, 2003. Gee, 2014). Αντιμετωπίζει τη γλώσσα στα κείμενα ως λόγο (discourse), δηλαδή ως μορφή κοινωνικής πρακτικής που συγκροτεί την κοινωνική πραγματικότητα (Μπουκάλα & Στάμου, 2020). Επιπλέον, αποκαλύπτει τις υποκείμενες αξίες, τις ιδεολογίες και τις κοινωνικές πρακτικές που διαμορφώνουν την έννοια της πραγματικότητας και άρα του τρόπου αναπαράστασης της δημιουργικότητας στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία. Παράλληλα, δίνει τη

δυνατότητα κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι επίσημες εκπαιδευτικές προδιαγραφές, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή αντιλήψεων που προβάλλονται ως κυρίαρχες ή αυτονόητες (Rogers, 2004).

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε γιατί μπορεί να αναδείξει τις «φυσικοποιήσεις» μέσω της γλωσσικής χρήσης, ιδιαίτερα στις προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών, όπως ανέδειξαν προηγούμενες έρευνες (π.χ. βλ. Tentolouris, 2020, 2022 σχετικά με τη «φυσικοποίηση» της προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού). Επομένως, μέσω της ανάλυσης της γλώσσας μπορούν να εντοπισθούν οι υποκείμενες ιδεολογίες και οι αξίες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και να αποκαλυφθεί πώς κατασκευάζεται η δημιουργικότητα.

Παράλληλα, αναδεικνύει ότι οι ιδεολογίες ενσωματώνονται στη γλώσσα μέσω των επιλογών λέξεων, των γραμματικών δομών και των κειμενικών στρατηγικών και προσφέρει ένα πολύτιμο πλαίσιο για την κατανόηση της γλώσσας ως μηχανισμού που συνδέει την εκπαίδευση με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές. Μέσα από αυτή την ανάλυση, αποκαλύπτονται οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις που κατευθύνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Luke, 2002).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, αξιοποιείται η διαλεκτική-σχεσιακή προσέγγιση, όπως αναπτύχθηκε από τον Fairclough (2003), η οποία δίνει έμφαση στην αμφίδρομη σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικών δομών. Βασίζεται στην ιδέα ότι η γλώσσα είναι διαλεκτικά συνδεδεμένη με τις κοινωνικές πρακτικές. Αυτό σημαίνει ότι οι γλωσσικές πρακτικές (discourses) και οι κοινωνικές δομές είναι αλληλένδετες, διαμορφώνουν δηλαδή η μία άλλη και βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιείται ευρέως στην ανάλυση

εκπαιδευτικών κειμένων, πολιτικών λόγων και άλλων κειμενικών ειδών για την αποκάλυψη των ιδεολογιών και της εξουσίας που διαπλέκονται με την κοινωνική πρακτική (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ανάλυση των εκπαιδευτικών κειμένων, καθώς αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαμορφώνονται και αναπαράγονται μέσω της γλώσσας.

Επιπλέον, μέσω της ιδεατής - αναπαραστατικής μεταλειτουργίας (ideational metafunction) επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα κατασκευάζει την πραγματικότητα και εξετάζει πώς οι γλωσσικές επιλογές συμβάλλουν στη διαμόρφωση και διατήρηση κοινωνικών πρακτικών (Fairclough 1992. Halliday, 2004). Ειδικότερα, αφορά τις επιλογές που κάνουν οι συγγραφείς διαμορφώνοντας το περιεχόμενο του κειμένου. Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η ιδεατή μεταλειτουργία αποκαλύπτει πώς παρουσιάζονται έννοιες όπως η δημιουργικότητα ως κεντρικές ή περιφερειακές, αλλά και πώς αυτές συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Τέλος, σημαντικό στοιχείο της ΚΑΛ είναι η διακειμενικότητα ως εργαλείο για την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών κειμένων. Αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ κειμένων και τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν και πώς αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν την κατασκευή της γνώσης και των ιδεολογιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Luke, 2002). Αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ανάλυση αποκαλύπτοντας πώς δομούνται νοήματα και ιδεολογίες μέσα από την ενσωμάτωση προϋπάρχουσων γνώσεων (Kristeva, 1980). Κάθε λόγος αντλεί νοήματα από προηγούμενους λόγους, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων (Bakhtin, 1981). Αυτή η συνεχής ανταλλαγή αποτυπώνεται ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά κείμενα, όπου οι γλωσσικές επιλογές και οι νοηματικές δομές βασίζονται σε προϋπάρχοντα

θεωρητικά και πολιτισμικά πλαίσια συνδέοντας έννοιες (όπως η δημιουργικότητα) με προγενέστερες θεωρητικές και πολιτισμικές επιρροές.

Έτσι, αναφορικά με την ανάλυση της διακειμενικότητας στα αναλυτικά προγράμματα, σε σχέση με την έννοια της δημιουργικότητας που ερευνάται στην παρούσα εργασία, μπορεί να αναδειχτούν οι βαθύτερες ιδεολογικές και επιστημολογικές επιρροές που επαναπλαισιώνονται από άλλα κείμενα (Fairclough, 2003. Gee, 2014. Van Dijk, 1993). Επομένως, αυτές οι διασυνδέσεις, οι οποίες αποτυπώνονται στο λεξιλόγιο των κειμένων, μπορούν να αναδείξουν δυνητικά τη διαχρονική και πολυδιάστατη σημασία της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, αλλά και τη σχέση της με ψυχολογικές έννοιες και θεωρήσεις, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Συμπερασματικά, η κριτική ανάλυση λόγου αποκαλύπτει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας, προσφέροντας εργαλεία κατανόησης της γλωσσικής πρακτικής ως κοινωνικού και πολιτικού φαινομένου. Με τη μελέτη της διακειμενικότητας, των μεταλειτουργιών της γλώσσας και της επιλεγμένης επιστημολογικής επένδυσης του λόγου, η ανάλυση αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας και των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2.2 Δεδομένα

Προκειμένου να εξεταστεί η εννοιολόγηση της δημιουργικότητας, όπως αυτή διατυπώνεται στις επίσημες προδιαγραφές της Προσχολικής Εκπαίδευσης, συλλέχθηκαν τα εξής σχετικά κείμενα που είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ):

1. Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης - Διευρυμένη Έκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ), που διαμορφώθηκε με ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (ΦΕΚ Β 687/10-2-2023) και το οποίο περιέχει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε διάφορα πεδία όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επιτευχθούν μέσω ενδεικτικών δραστηριοτήτων (Πεντέρη κ.α., 2022α).
2. Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού - νηπιαγωγού (2η Έκδοση, ΙΕΠ). Ο Οδηγός Νηπιαγωγού είναι ένα σύγχρονο παιδαγωγικό κείμενο που αντλεί το περιεχόμενό του από το ΠΣ και παράλληλα το συμπληρώνει τεκμηριώνοντας τις θεωρητικές επιλογές και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται για την εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, λειτουργεί ως οδηγός και πηγή υποστήριξης για τους/τις νηπιαγωγούς, ενισχύοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχοντας ένα πλαίσιο αναφοράς για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (Πεντέρη κ.α., 2022β).
3. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τα οποία εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων και καλύπτουν πτυχές των προγραμμάτων σπουδών, σύμφωνα με το υλικό που υπάρχει αναρτημένο στην πλατφόρμα του ΙΕΠ και περιλαμβάνει το Θεσμικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 3567/4-8-2021) καθώς και το Εκπαιδευτικό Υλικό των Εργαστηρίων όπως διαμορφώθηκε από τους φορείς σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τα σχολεία που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021.

Ειδικότερα το νέο ΠΣ για την προσχολική εκπαίδευση προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάπτυξη των παιδιών, αποτελούμενο από δύο αλληλοσυμπληρούμενα μέρη. Στο πρώτο μέρος, περιγράφονται τα θεματικά πεδία

που καλύπτονται στο πρόγραμμα, όπως η γλώσσα, οι θετικές επιστήμες, η αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και η κινητική και αισθητική εμπειρία. Κάθε θεματική ενότητα συνοδεύεται από προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή τους στόχους που επιδιώκεται να επιτευχθούν από τα παιδιά. Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος παρέχει πρακτικά εργαλεία και στρατηγικές για την οργάνωση της μάθησης. Περιλαμβάνει προτάσεις για δραστηριότητες, μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους ενσωμάτωσης διαφορετικών προσεγγίσεων. Σκοπός είναι να διευκολυνθεί η εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη και να υποστηριχθεί η ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών. Αυτή η δομή διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα σαφές πλαίσιο για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η εξατομικευμένη μάθηση και η ένταξη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντίστοιχα, ο ΟΕ για την προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο βασικά μέρη: το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο (Πυξίδα Α) και τους διδακτικούς σχεδιασμούς (Πυξίδα Β). Το πρώτο μέρος αναλύει τη φυσιογνωμία της προσχολικής εκπαίδευσης, τονίζοντας το νηπιαγωγείο ως σύστημα με έμφαση στην ποιότητα. Παρουσιάζονται οι στόχοι της εκπαίδευσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι τρόποι αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Στο δεύτερο μέρος, δίνονται κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τη σχεδίαση μαθημάτων και την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Στόχος είναι να υποστηρίξει τους νηπιαγωγούς στη δημιουργία εμπλουτισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων και στη σχεδίαση αποτελεσματικών δραστηριοτήτων.

Τέλος, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εγχείρημα που στοχεύει στην ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων στους μαθητές (ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021). Η ενσωμάτωση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα προγράμματα

σπουδών προβάλλεται ως μια σημαντική εξέλιξη, καθώς επιτρέπει την καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία των μαθητών-τριών στον 21^ο αιώνα, όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών.

2.3 Διαδικασία Ανάλυσης

Η ανάλυση των κειμένων βασίστηκε σε δύο αλληλένδετους άξονες, οι οποίοι συνέβαλαν στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο η δημιουργικότητα κατασκευάζεται στις επίσημες προδιαγραφές.

Πρώτον, με τον εντοπισμό των λόγων που συνδέονται με τη δημιουργικότητα μέσω του ειδικού λεξιλογίου που αποτυπώνεται σε κάθε κείμενο, αναλύθηκαν οι γλωσσικές πρακτικές που δομούν τη δημιουργικότητα, επιτρέποντας να αποκαλυφθούν τα γλωσσικά μοτίβα, οι αξίες και οι νοηματικές στρατηγικές (Fairclough, 1995. Van Dijk, 1993) που πλαισιώνουν την έννοια αυτή στις επίσημες προδιαγραφές. Η ανάλυση εξέτασε συγκεκριμένες αναφορές στη δημιουργικότητα μέσω λέξεων-κλειδιών και ειδικών φράσεων που χρησιμοποιούνται για να κατασκευάσουν τη δημιουργικότητα από συγκεκριμένες οπτικές γωνίες.

Δεύτερον, εξετάστηκε η διακειμενικότητα, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι επίσημες προδιαγραφές συνδέονται με άλλα προηγούμενα κείμενα (Fairclough, 2012) αναφορικά με την εννοιολόγηση της δημιουργικότητας. Αυτός ο άξονας συνέβαλε σε μια πιο πολύπλευρη εικόνα του τρόπου μέσω του οποίου κατασκευάζεται η δημιουργικότητα στα κείμενα αυτά. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα ΠΣ, ο ΟΕ και το ΦΕΚ των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων συνδέονται με προγενέστερα ή συναφή κείμενα και θεωρητικά πλαίσια που αφορούν τη δημιουργικότητα.

Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα βασικά στάδια της στρατηγικής ανάλυσης που εφαρμόστηκαν:

Αρχικά, στο κειμενικό επίπεδο, πραγματοποιήθηκε επαναλαμβανόμενη και λεπτομερής ανάγνωση των κειμένων για τον εντοπισμό της λέξης «δημιουργικότητα» και των φράσεων που σχετίζονται με αυτήν. Η σε βάθος ανάγνωση είναι κρίσιμη για την κατανόηση του λόγου ως κοινωνικής πρακτικής, καθώς αποκαλύπτει επαναλαμβανόμενα μοτίβα και εννοιολογικές δομές (Fairclough, 1992). Η ενδελεχής εξέταση των λεξικογραμματικών στοιχείων, όπως το λεξιλόγιο, η γραμματική και η δομή, επιτρέπει την ανάδειξη των γλωσσικών επιλογών που αποδίδουν στη δημιουργικότητα συγκεκριμένες νοηματικές και κοινωνικές διαστάσεις (Fairclough, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, εντοπίστηκαν οι εμφανίσεις της λέξης «δημιουργικότητα» και φράσεις που συνδέονται με αυτήν, προκειμένου να καταγραφεί το γλωσσικό πλαίσιο και να αναδειχθούν οι σημασίες της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός του πρώτου αυτού βήματος ήταν να καταγραφούν τα γλωσσικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται η δημιουργικότητα ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο όρος παρουσιάζεται και συνδέεται με διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές και αξίες (Fairclough, 2003).

Επίσης, αναζητήθηκε η λέξη «δημιουργικότητα» και οι συναφείς λέξεις με την κοινή ρίζα «δημιουργ-», δίνοντας έτσι τη δυνατότητα ανάλυσης ενός ευρύτερου συνόλου σχετικών εννοιών. Εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν όλα τα σχετικά αποσπάσματα που συνδέονται θεματικά με τη δημιουργικότητα, ώστε να βρεθούν οι συνδέσεις και οι χρήσεις της έννοιας στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών.

Ωστόσο, ορισμένα αποσπάσματα απορρίφθηκαν, καθώς αναφέρονταν σε γενικές παραγωγικές δραστηριότητες, δηλαδή διαδικασίες που απλώς συμβαίνουν, ως

συνώνυμο δηλαδή της λέξης «παράγω» ή «κατασκευάζω» χωρίς αναφορά σε εκπαιδευτική ή αναπτυξιακή διάσταση, π.χ., «δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού», «δημιουργία ενός θετικού κλίματος ή κλίματος οικειότητας», «δημιουργία ομάδων, σχέσεων», «δημιουργούν συνδέσεις», «δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις», «δημιουργούν συνδετικούς κρίκους» κ.λπ. Με αυτόν τον τρόπο, αποφεύχθηκε η ένταξη γενικόλογων ή μη συναφών χρήσεων της λέξης όταν αυτές δεν παρείχαν ουσιαστικό περιεχόμενο ή περαιτέρω ανάλυση της έννοιας της δημιουργικότητας, διασφαλίζοντας τη σαφήνεια και τη συνέπεια στην ανάλυση.

Ακολουθήθηκε μια ομαδοποίηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και η δημιουργία μοτίβων ώστε να αποκαλυφθεί ο τρόπος κατασκευής της δημιουργικότητας.

Αρχικά, αναλύθηκε η Ιδεατή ή Αναπαραστατική Μεταλειτουργία (Ideational Metafunction) (Fairclough, 2003. Halliday, 2004), που εστίασε στη συστηματική αναγνώριση γλωσσικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με την έννοια της δημιουργικότητας.

Ειδικότερα, ερευνήθηκαν οι προσδιορισμοί και οι όροι, οι οποίοι εστίασαν στην ποιότητα και τις διαστάσεις της δημιουργικότητας, με γνωστικούς όρους, όπως «εργαλεία σκέψης», αισθητικούς όρους, όπως «καλλιτεχνική δημιουργία», κινητικούς όρους, όπως «κινητικοί αυτοσχεδιασμοί» και άλλους. Τέλος, οι φράσεις αναδείκνυαν τα πλαίσια δράσης και τις μεθόδους που σχετίζονται με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, όπως «μέσω διερεύνησης» ή «με δημιουργικό τρόπο». Η κατηγοριοποίηση αυτών των στοιχείων ανέδειξε τη δυναμική και πολυδιάστατη φύση της δημιουργικότητας, ενισχύοντας την ανάλυση των εκπαιδευτικών κειμένων.

Παράλληλα, η ανάλυση βασίστηκε στη συστηματική μελέτη λέξεων-κλειδιών και φράσεων που συνδέονται με τις έννοιες αυτές, προκειμένου να εντοπιστούν

μοτίβα που αναδεικνύουν τη σημασιολογική πολυπλοκότητα της δημιουργικότητας. Στο πλαίσιο της γλωσσικής ανάλυσης, εφαρμόστηκε η μελέτη των σχέσεων μερωνυμίας (meronymy) και υπωνυμίας (hyponymy). Οι σχέσεις αυτές παρέχουν πολύτιμα εργαλεία για την ερμηνεία των εννοιών, αναδεικνύουν τον τρόπο που οργανώνεται η γλώσσα και διαμορφώνονται οι νοηματικές δομές (Cruse, 1986), άρα αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο για την αποκάλυψη της δομής των εννοιών που πλαισιώνουν τη δημιουργικότητα στα εκπαιδευτικά κείμενα.

Η μερωνυμία εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ ενός όλου και των μερών του, αποκαλύπτοντας πώς η δημιουργικότητα κατασκευάζεται ως έννοια μέσα από τη σύνθεση επιμέρους χαρακτηριστικών. Αντίστοιχα, η υπωνυμία εξετάζει τη διαβάθμιση και την ιεραρχία των εννοιών, επιτρέποντας την κατανόηση της δημιουργικότητας ως γενική κατηγορία που περιλαμβάνει ειδικές μορφές (Cruse, 1986). Αυτή η προσέγγιση προσφέρει μια πιο λεπτομερή κατανόηση της νοηματοδότησης της δημιουργικότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η χρήση των εργαλείων αυτών ενισχύει την ανάλυση του πώς οι έννοιες αποκτούν σημασία και λειτουργία μέσα από τη γλώσσα, συμβάλλοντας στην αποκωδικοποίηση της δημιουργικότητας στις επίσημες προδιαγραφές.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε διακειμενική ανάλυση βάσει της οποίας εξετάστηκε πώς η δημιουργικότητα συνδέεται με τα θεωρητικά κείμενα της ψυχολογίας ή άλλες παιδαγωγικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, ώστε να φανεί πώς άλλες κειμενικές επιρροές διαμορφώνουν το λεξιλόγιο και τις έννοιες που αναφέρονται στην περιγραφή της δημιουργικότητας.

Εξετάστηκαν συγκεκριμένα κείμενα που αναφέρονται ρητά στις επίσημες προδιαγραφές και αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες παραπομπές. Κατά συνέπεια, επιχειρήθηκε σύγκριση των αποσπασμάτων των επίσημων προδιαγραφών με τις

αρχικές πηγές, οι οποίες παρατίθενται αναλυτικά στη βιβλιογραφία των προδιαγραφών αυτών. Όπως για παράδειγμα αναφέρεται χαρακτηριστικά στον ΟΕ:

«Η δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου, με κινητήρια δύναμη την επινοητικότητα, τη γνωστική ευελιξία και τη ζωντανή φαντασία (Torrance, 1988)». (Πεντέρη κ.α., 2022α).

Αυτή η παραπομπή αποτέλεσε βάση για τη σύγκριση της θεωρίας με τη χρήση της στα εκπαιδευτικά κείμενα. Εντοπίστηκε το πρωτότυπο έργο και αναλύθηκε λεπτομερώς, προκειμένου να διαπιστωθεί πώς οι έννοιες που αποδίδονται σε αυτό συνδέονται με το αρχικό κείμενο. Η ανάλυση περιλάμβανε δηλαδή την εξέταση του τρόπου απόδοσης και τυχόν ερμηνευτικών επεκτάσεων που έγιναν για την προσαρμογή των εννοιών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εστιάζοντας παράλληλα στο πώς οι αρχικές ιδέες, όπως παρουσιάζονται στα αρχικά κείμενα, επαναπλαισιώνονται στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών.

Η παραπάνω προσέγγιση έδωσε τη δυνατότητα να κατανοηθεί πώς η γλώσσα στα εκπαιδευτικά κείμενα λειτουργεί ως μέσο ανακατασκευής της δημιουργικότητας, ενσωματώνοντας στοιχεία από διάφορες θεωρίες. Αυτό επέτρεψε την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο επιστημολογικοί προσανατολισμοί και κοινωνικές αξίες ενσωματώνονται στα αναλυτικά προγράμματα και κατευθύνουν την κατασκευή της έννοιας της δημιουργικότητας.

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των αποσπασμάτων που επιλέχθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ειδικότερα, τα αποσπάσματα εξετάζονται υπό το πρίσμα των εννοιολογικών πλαισίων της δημιουργικότητας, όπως αυτή κατασκευάζεται στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών. Η ανάλυση επικεντρώνεται στη σύνθεση και την ερμηνεία των δεδομένων, αναδεικνύοντας τους τρόπους με τους οποίους η δημιουργικότητα αποτυπώνεται, περιγράφεται και αξιοποιείται στο εκπαιδευτικό υλικό. Παράλληλα, εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ των επιμέρους εννοιών και πρακτικών, όπως προκύπτουν από τη μέθοδο της ΚΑΛ, και εντοπίζονται οι βασικές θεματικές που διαμορφώνουν την εννοιολόγηση της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.1 Τι είναι η δημιουργικότητα

3.1.1 Η δημιουργικότητα ως ικανότητα σκέψης

Η δημιουργικότητα, όπως αναφέρεται σε κοινό απόσπασμα του ΠΣ και του ΟΕ, αποτελεί μία ικανότητα σκέψης:

«Τα εργαλεία σκέψης, στην αντίστοιχη υποδοχή της εργαλειοθήκης του Προγράμματος Σπουδών, θεμελιώνονται σε τρεις (3) βασικές ικανότητες: α) κριτική σκέψη, β) δημιουργικότητα, γ) επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 76. Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 9)

Συγκεκριμένα, μέσω μιας μερωνυμικής σχέσης, η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως μέρος του συνόλου των «εργαλείων σκέψης», τα οποία περιλαμβάνουν επίσης την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, αναδεικνύοντας ότι η δημιουργικότητα δεν είναι μία αυτόνομη έννοια, αλλά λειτουργεί συνδυαστικά με άλλες γνωστικές δεξιότητες. Η ενσωμάτωση αυτή δείχνει

δηλαδή ότι η δημιουργικότητα αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό των γνωστικών λειτουργιών που αλληλοεπιδρά με άλλες δεξιότητες ενισχύοντας την όλη μαθησιακή διαδικασία.

Ως εργαλείο σκέψης η δημιουργικότητα δεν ταυτίζεται με τον λογικό συλλογισμό αλλά αποτελεί ένα ξεχωριστό είδος, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα της Θεματικής Ενότητας των Μαθηματικών του ΠΣ:

«Η Θεματική Ενότητα Μαθηματικά αλληλοεπιδρά λειτουργικά με όλες τις υπόλοιπες Θεματικές Ενότητες του Προγράμματος Σπουδών, καθώς προσφέρει τα εργαλεία για τον δημιουργικό και λογικό συλλογισμό...». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 62)

Ταυτόχρονα, η δημιουργικότητα περιγράφεται ως μία ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει μέσω μιας υπωνυμικής σχέσης τρεις επιμέρους μορφές δημιουργικής έκφρασης. Οι μορφές αυτές φαίνεται να αλληλοσυνδέονται προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Η πρώτη μορφή της δημιουργικότητας αναφέρεται στη «σωματική εκφραστική δημιουργικότητα», η οποία αποτυπώνεται μέσα από_κινητικούς αυτοσχεδιασμούς και τη δυνατότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως εργαλείο για έκφραση και επικοινωνία:

«...στην εξάσκηση των παιδιών ως προς την πραγματοποίηση κινητικών αυτοσχεδιασμών και στην ενίσχυση της εκφραστικής τους δημιουργικότητας μέσω της ελευθερίας σωματικής έκφρασης». (Πεντέρη κ.α., 2022α , σελ. 92)

Η δεύτερη μορφή, «η πληροφοριακή εκφραστική δημιουργικότητα», συνδέεται με τη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος ως εργαλείου επεξεργασίας της πληροφορίας και έκφρασης:

«Στοχεύει: στην επεξεργασία της πληροφορίας και στην έκφραση, με δημιουργικό τρόπο, αξιοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον». (Πεντέρη κ.α., 2022β , σελ. 38)

Ενώ οι δύο προηγούμενες μορφές της δημιουργικότητας αναφέρονται μέσω σύντομων αποσπασμάτων στην έκφραση μέσω του σώματος και των ψηφιακών μέσων, η τρίτη μορφή της αναφέρεται ρητά και σχετικά εκτεταμένα στη θεματική ενότητα των τεχνών.

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο απόσπασμα του ΠΣ που ακολουθεί, η καλλιτεχνική δημιουργικότητα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών-τριών να εκφράσουν ιδέες, συναισθήματα και απόψεις, ενώ ταυτόχρονα προάγει στη διαχείριση αισθητικών και πολιτισμικών αξιών. Ειδικότερα, τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με τις τέχνες αναπτύσσουν μια αυθεντική δημιουργική έκφραση, πειραματιζόμενα με νέες φόρμες και υλικά:.

«Θεματική ενότητα: Δ2. Τέχνες: Η επαφή με τις τέχνες συνιστά μία μαθησιακή εμπειρία που είναι σύμφυτη με την ανάγκη των παιδιών να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, απέναντι σε ζητήματα και καταστάσεις που τα αφορούν. Μέσα από την οργανωμένη και συστηματική εμπλοκή τους με τις τέχνες, αναπτύσσουν αισθητική αντίληψη και κρίση, γίνονται δεκτικά σε αξίες και στοιχεία του τοπικού και παγκόσμιου πολιτισμού, διαπραγματεύονται επιλογές και δημιουργικές λύσεις, και αντλούν ευχαρίστηση από την καλλιτεχνική δημιουργία.... Μέσα από ερωτήματα, συνειρμούς και αφηγήσεις, τα παιδιά ως θεατές ενός έργου τέχνης επιχειρούν να προσεγγίσουν τον πρωτογενή τρόπο σκέψης του καλλιτέχνη και ταυτόχρονα δημιουργούν νέες ιδέες για να κατανοήσουν μια κατάσταση, ενώ τα ίδια

γίνονται μικροί καλλιτέχνες, καθώς αξιοποιούν τις ιδέες αυτές για να πειραματιστούν με φόρμες και υλικά, στις δικές τους δημιουργίες». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ.100 - 109)

Ενδεικτικά, μία δεξιότητα που θα πρέπει να καλλιεργηθεί σχετικά με τη θεματική υπο-ενότητα της «εικαστικής μορφής και σύνθεσης» είναι ο συνδυασμός υλικών βάσει ενός καλλιτεχνικού ερεθίσματος, ο οποίος θα μπορούσε ενδεικτικά να αφορά την pop art και τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ):

«[Δεξιότητα] Να δημιουργούν πρωτότυπα έργα ως απόκριση σε ένα ερέθισμα (μουσική, πίνακας ζωγραφικής, κτλ.), συνδυάζοντας υλικά με δημιουργικό τρόπο». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 102)

[Ενδεικτική δραστηριότητα] Σχεδιάζουν πρωτότυπες δημιουργίες με έμπνευση από παγκόσμια καλλιτεχνικά κινήματα (π.χ. pop art) αξιοποιώντας τις ΤΠΕ (π.χ. εισάγουν ασπρόμαυρες φωτογραφίες σε λογισμικό δημιουργίας και έκφρασης και μετατρέπουν σε έγχρωμες εκδοχές αξιοποιώντας την μπάρα των εργαλείων). (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 102)

3.1.2 Η δημιουργικότητα ως πλέγμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων

Μολονότι, όπως είδαμε παραπάνω, η δημιουργικότητα περιγράφεται ως εργαλείο σκέψης και ικανότητα συλλογισμού, στον ΟΕ η εννοιολόγηση της δημιουργικότητας επεκτείνεται κατά κάποιον τρόπο (σελ. 78).

Ειδικότερα, η δημιουργικότητα θεωρείται ως ικανότητα στην οποία συνδυάζονται: (α) γνώσεις που εστιάζουν στην ικανότητα των μαθητών-τριών να αναγνωρίζουν και να κατανοούν ποικίλες πληροφορίες και τρόπους σκέψης, όπως η αναγνώριση εναλλακτικών λύσεων και η δημιουργία νέων ιδεών, (β) δεξιότητες που ενσωματώνουν τις μεθόδους και τα εργαλεία που ενεργοποιούν τη δημιουργική

διαδικασία και περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δημιουργικών πρακτικών μέσα από πειραματισμούς και συνεργασία και (γ) στάσεις που επικεντρώνονται στις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις εστιάζοντας στην περιέργεια, τη δεκτικότητα, τη φαντασία και άλλα στοιχεία που διαμορφώνουν τη βάση για την προσωπική και κοινωνική εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργική διαδικασία.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 78) παρακάτω, οι τρεις αυτές συνιστώσες συνδέονται μερωνυμικά με τη δημιουργικότητα λειτουργώντας ως επιμέρους συστατικά ενός αλληλεξαρτώμενου συστήματος. Η μερωνυμική αυτή σχέση αναδεικνύει τη δημιουργικότητα ως σύνθετη έννοια που αναπτύσσεται μέσω διαφορετικών μαθησιακών καταστάσεων και εφαρμογών, οι οποίες προκύπτουν από τη διασύνδεση και τη συνεργασία των επιμέρους αυτών στοιχείων, με κάθε ένα από αυτά να συμβάλλει στη συνολική της ανάπτυξη.

Πίνακας 1

Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων δημιουργικότητας

Δημιουργικότητα	Πεδίο Εφαρμογής
Γνώσεις - Αναγνωρίζουν ποικίλους τρόπους έκφρασης και εκτέλεσης δραστηριοτήτων. - Διακρίνουν εναλλακτικές πηγές πληροφοριών πέρα από τις συνηθισμένες. - Προσδιορίζουν κριτήρια σε ένα έργο που αναδεικνύουν μια νέα ιδέα, μια διαφορετική πρακτική ή μια σύνθεση που δίνει άλλη διάσταση στα πράγματα.	- Συνθέτουν πρωτότυπα έργα με ποικίλα υλικά, στα οποία δίνουν μια διαφορετική διάσταση (π.χ. δημιουργούν λουλούδια από πλαστικά καπάκια). - Αποδίδουν σκηνές από γνωστά παραμύθια με ήχους και κίνηση (π.χ. μια ξαφνική βροχή με αυξανόμενης έντασης χτύπο στις μαράκες). - Αναπαριστούν ταξίδια με φανταστικά μέσα μεταφοράς κατά τη διάρκεια κινητικών παιχνιδιών (π.χ. σχηματίζουν αεροπλάνο με τα χέρια τους). - Επικοινωνούν έννοιες ή συναισθήματα μέσα από θεατρικό παιχνίδι, δραματική τέχνη ή
Δεξιότητες - Αναπτύσσουν με ευχέρεια μια ποικιλία συλλογισμών. - Κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη άγνωστων καταστάσεων. - Εξετάζουν νέες δυνατότητες χρήσης συνηθισμένων υλικών και αντικειμένων.	

Δημιουργικότητα	Πεδίο Εφαρμογής
Στάσεις	- Επινοούν ιδέες για την υλοποίηση καινοτόμων έργων. - Διακρίνουν δυσαρμονίες και κενά. - Επιδεικνύουν διερευνητική περιέργεια και παρόρμηση προς το καινούριο. - Αναλαμβάνουν πρωτοβουλία. - Υιοθετούν ευελιξία κατά τη διαχείριση ζητημάτων. - Διαθέτουν πρωτοτυπία, φαντασία και αίσθηση χιούμορ.

Όμως στο περιεχόμενο της κάθε διάστασης της δημιουργικότητας βρίσκουμε κάποιες επιμέρους μαθησιακές καταστάσεις που δημιουργούν ερωτήματα σε σχέση με τη θεωρητική εννοιολόγηση, όπως αναλύθηκε στην υπο-ενότητα 3.1.1 παραπάνω. Ενδεικτικά, τίθεται το ερώτημα σχετικά με το ποια θα μπορούσε να είναι η ποικιλία των συλλογισμών, ως υπο-μέρη της δημιουργικότητας, που μπορούν να αναπτυχθούν ως δεξιότητα, εάν η δημιουργικότητα αποτελεί είδος συλλογισμού. Δεν διακρίνονται σαφώς τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους ώστε να γίνεται κατανοητό ποιοι συγκεκριμένοι συλλογισμοί γίνονται μέρη της δημιουργικής διαδικασίας.

Επίσης, ανακύπτει το ερώτημα σχετικά με το πώς μπορεί να δημιουργηθεί μία στάση «έμφυτης παρόρμησης προς το καινούριο», εάν η δημιουργικότητα είναι επίκτητη και καλλιεργείται (υποθετική προϋπόθεση), όπως θα αναλυθεί στην υπο-ενότητα 3.5 παρακάτω. Προκύπτει δηλαδή μια αντίφαση ανάμεσα στην ιδέα του επίκτητου με εκείνη της έμφυτης παρόρμησης, χωρίς να περιγράφεται το πλαίσιο μέσω του οποίου μπορεί προκύψει κάποιου είδους υπέρβαση.

Τέλος, τίθεται το ζήτημα του πώς η δημιουργικότητα, αν διαφοροποιείται από τη «φαντασία και την πρωτοτυπία» και αποτελεί ένα διακριτό χαρακτηριστικό,

μπορεί να λειτουργεί ως προϋπόθεσή τους για την ανάπτυξή τους ως στάση (υποθετική προϋπόθεση). Για την κατανόηση αυτής της προϋπόθεσης ως ρητής θα χρειαζόταν η διευκρίνιση της διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ δημιουργικότητας, φαντασίας και πρωτοτυπίας.

3.1.3 Η δημιουργικότητα ως δεξιότητα του 21ου αιώνα στα Εργαστήρια

Δεξιότητων

Στα Εργαστήρια Δεξιότητων, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα του σχετικού ΦΕΚ, η δημιουργικότητα μέσω μιας υπωνυμικής σχέσης θεωρείται μία δεξιότητα που μπορεί να διαχωριστεί σε τρία επιμέρους επίπεδα: (α) στο επίπεδο της μάθησης, (β) στο επίπεδο των ψηφιακών μέσων και (γ) στο επίπεδο της «εφαρμοσμένης μάθησης» που συνδέεται με την τέχνη:

«Στα Εργαστήρια Δεξιότητων, οι στοχοθετημένες δεξιότητες ομαδοποιούνται και καλλιεργούνται σε τέσσερις κύκλους στοχοθεσίας ως εξής: Α) Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs) Α1. Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs) (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα) Α2. Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον) (Ψηφιακή επικοινωνία, Ψηφιακή συνεργασία, Ψηφιακή δημιουργικότητα, Ψηφιακή κριτική σκέψη, Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας) Α3. Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας» (ΦΕΚ 3567 Β 04-08-2021, σελ. 47870).

Παράλληλα, η δημιουργικότητα θεωρείται και είδος σκέψης που συνδέεται με την τεχνολογία και την επιχειρηματικότητα, όπως φαίνεται και στην 4^η Θεματική Ενότητα των Εργαστηρίων Δεξιότητων, **«Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία»** όπου περιλαμβάνονται προγράμματα στους τομείς:

«STEM / Εκπαιδευτική Ρομποτική» και «Επιχειρηματικότητα - Αγωγή Σταδιοδρομίας - Γνωριμία με επαγγέλματα».

Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα, σύμφωνα και με τις αναλυτικές οδηγίες που υπάρχουν στην πλατφόρμα επιμόρφωσης του ΙΕΠ (2021) - Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων»

(<https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=510>), δίνει έμφαση στη σύνδεση της δημιουργικής σκέψης με πρακτικές εφαρμογές, θέτοντας τη βάση για την ανάπτυξη της καινοτομίας. Η δημιουργικότητα εδώ θεωρείται όχι μόνο μία δεξιότητα αλλά και ένα είδος σκέψης που συνδέεται μέσω μιας υπωνυμικής σχέσης με την κριτική σκέψη, η οποία παρέχει τη βάση για την ανάλυση, την αξιολόγηση και τη λήψη αποφάσεων. Αυτή η σύνδεση υποδηλώνει ότι η δημιουργικότητα αναπτύσσεται μέσα από διαδικασίες που ενισχύουν τη στοχαστική και κριτική διάσταση της σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν πρακτικές δεξιότητες και νοητικές στρατηγικές που συνδέονται άμεσα με τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Επομένως, η δημιουργικότητα στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δεν περιορίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, αλλά εκδηλώνεται μέσα από πρακτικές εφαρμογές που εμπνέουν και προετοιμάζουν τους μαθητές για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα. Μέσω αυτής της προσέγγισης, στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στη μάθηση, αναπτύσσοντας δεξιότητες που συνδυάζουν τη δημιουργικότητα, την τεχνολογία και την επιχειρηματικότητα, ώστε να προετοιμαστούν για τις προκλήσεις του μέλλοντος. Η δημιουργικότητα, τόσο σε αναλογικά όσο και σε ψηφιακά περιβάλλοντα, αποτελεί βασικό πυλώνα αυτών των δεξιοτήτων, καθώς ενισχύει την ικανότητα των μαθητών-τριών να σκέφτονται

συνδυαστικά, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να καινοτομούν.

Ενώ στις προηγούμενες δύο υποενότητες (3.1.1 και 3.1.2) η δημιουργικότητα προσεγγίζεται κυρίως ως εργαλείο σκέψης και ένα πλέγμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αναδεικνύεται μια διαφορετική εννοιολόγηση. Συγκεκριμένα, η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως μια δεξιότητα που αναλύεται και εφαρμόζεται σε τρεις επιμέρους διαστάσεις -τη μάθηση, το ψηφιακό περιβάλλον και την τέχνη- οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένες πρακτικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές. Αυτή η διαφοροποίηση υποδηλώνει ότι η δημιουργικότητα δεν θεωρείται πλέον αποκλειστικά ως ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο, αλλά επεκτείνεται σε πρακτικές που την καθιστούν λειτουργική και συγκεκριμένη για τις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

3.2 Ο σκοπός της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα αναφέρεται στην παραγωγή ενός νέου έργου, το οποίο περιλαμβάνει είτε διατύπωση νέων ιδεών είτε τον συνδυασμό γνωστών δεδομένων. Όπως παρουσιάζεται στο ακόλουθο απόσπασμα του ΟΕ:

«Η δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου, με κινητήρια δύναμη την επινοητικότητα, τη γνωστική ευελιξία και τη ζωνή φαντασία. Περιλαμβάνει τη διατύπωση νέων ιδεών ή τον συνδυασμό γνωστών δεδομένων, για τη δημιουργία ενός καινούριου προϊόντος». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 76)

Αυτές οι δύο υποκατηγορίες λειτουργούν ως ειδικές πτυχές της γενικής έννοιας της δημιουργικότητας, εστιάζοντας στη νοητική διεργασία με στόχο τη δημιουργία ενός νέου έργου. Η δημιουργία του έργου αυτού όμως δεν είναι μια

αυτόματη διαδικασία, αλλά στηρίζεται σε συγκεκριμένα «μέσα» που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για την επίτευξη του στόχου αυτού της δημιουργικότητας. Τα μέσα αυτά είναι η επινοητικότητα, η γνωστική ευελιξία και η ζωντανή φαντασία που λειτουργούν ως κινητήριες δυνάμεις στην παραγωγή νέων και καινοτόμων ιδεών και προϊόντων, όπως θα δούμε αναλυτικά παρακάτω.

Ωστόσο, η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται μόνο στη διαμόρφωση νέων ιδεών. Σε άλλα σημεία βρίσκουμε τη δημιουργικότητα ως μέσο συνδυασμού υλικών και μέσων, καθώς και ως αναπαράσταση και επικοινωνία ιδεών και συναισθημάτων, όπως βλέπουμε στα παρακάτω αποσπάσματα:

«...ο δημιουργικός συνδυασμός υλικών και μέσων ενθαρρύνει τον μετασχηματισμό των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών σε καλλιτεχνική έκφραση». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 14)

«...παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες δημιουργικής αναπαράστασης και επικοινωνίας των ιδεών και των συναισθημάτων τους». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 14)

Επομένως, η δημιουργικότητα, όπως αναδεικνύεται παραπάνω, συνιστά μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία που στοχεύει σε πολλαπλά επίπεδα που λειτουργούν σε υπωνυμική σχέση με την έννοια της δημιουργικότητας ως γενικότερου όρου. Με βάση τη σχέση αυτή, η δημιουργικότητα μπορεί να διακριθεί σε επιμέρους στόχους και λειτουργίες που αναδεικνύουν τη δυναμική και πολυσύνθετη φύση της.

Ο σκοπός της δημιουργικότητας εντοπίζεται σε τρεις βασικές κατευθύνσεις:

- i. Στην παραγωγή ενός νέου νοητικού έργου μέσω της διατύπωσης νέων ιδεών και του συνδυασμού γνωστών δεδομένων.

- ii. Στον μετασχηματισμό προσωπικών βιωμάτων σε καλλιτεχνική έκφραση μέσω του συνδυασμού υλικών και μέσων.
- iii. Στην αναπαράσταση και επικοινωνία των ιδεών και των συναισθημάτων, επιτρέποντας έτσι την εξωτερική έκφραση εσωτερικών καταστάσεων σε δημιουργικές μορφές.

Επιπλέον, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο απόσπασμα του ΟΕ, η δημιουργικότητα, αν και συγγενεύει με την «καινοτομία», δεν ταυτίζεται πλήρως μ' αυτήν:

«...Η ικανότητα της καινοτομίας συνεπάγεται μία διάθεση διαρκούς εγρήγορσης, που κινητοποιεί τη σύλληψη ρηξικέλευθων ιδεών, με στόχο τον εκσυγχρονισμό διαδικασιών και μαθησιακών έργων. Αν και ως έννοια «συγγενεύει» με τη δημιουργικότητα και τον νεωτερισμό, η φύση της είναι διακριτή, καθώς προσδιορίζει σκόπιμες, συστηματικές και εκ των προτέρων σχεδιασμένες ενέργειες (Hargreaves & Shirley, 2009) των παιδιών, που αποσκοπούν στη μελλοντική τους ευημερία και αειφορία». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 87)

Αν χαρακτηριστικό της καινοτομίας είναι ο σχεδιασμός σκόπιμων, συστηματικών και εκ των προτέρων ενεργειών, τότε συνεπάγεται ότι η δημιουργικότητα δεν έχει συγκεκριμένο σχεδιασμό εκ των προτέρων για το πώς θα επιτευχθεί ο σκοπός. Η συνεπαγωγή αυτή προσδίδει στη δημιουργικότητα μια διάσταση αυθορμητισμού και ευελιξίας. Ενώ η καινοτομία εστιάζει στην επίτευξη ενός σαφώς καθορισμένου στόχου μέσω στρατηγικά οργανωμένων δράσεων, η δημιουργικότητα επιτρέπει την εξερεύνηση νέων ιδεών και λύσεων χωρίς να περιορίζεται από προκαθορισμένα όρια. Η διαφοροποίηση αυτή ενισχύει τη σημασία

της δημιουργικότητας ως ευέλικτης, ανοικτής διαδικασίας που βασίζεται στην αυθόρμητη και ελεύθερη σκέψη χωρίς περιορισμούς ή τις αυστηρές δομές της καινοτομίας και η οποία μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμες λύσεις ακόμα και χωρίς προγραμματισμένο σχέδιο. Με αυτόν τον τρόπο η δημιουργικότητα και η καινοτομία μπορεί να συνυπάρχουν, αλλά έχουν διακριτές λειτουργίες και χαρακτηριστικά που συνδέονται με διαφορετικούς στόχους και μεθόδους.

Η δημιουργικότητα λειτουργεί συχνά αυθόρμητα, ενεργοποιώντας τη φαντασία και την επινοητικότητα σε περιβάλλοντα που δεν επιβάλλουν συγκεκριμένους κανόνες ή προκαθορισμένα αποτελέσματα. Αντίθετα, η καινοτομία προϋποθέτει ένα προσχεδιασμένο πλαίσιο ενεργειών, που βασίζεται στη συστηματική ανάλυση και τον προγραμματισμό, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι.

Συνεπώς, η δημιουργικότητα σχετίζεται περισσότερο με μια ανοικτή και διερευνητική διαδικασία που επιτρέπει την αυθόρμητη παραγωγή ιδεών και λύσεων, χωρίς να δεσμεύεται από αυστηρά καθορισμένες δομές. Αντίθετα, η καινοτομία απαιτεί σαφή στόχευση και οργανωμένο σχεδιασμό, ώστε να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος.

3.3 Τα μέσα της δημιουργικότητας

Η παραγωγή του νέου έργου προϋποθέτει ως μέσα την επινοητικότητα, τη γνωστική ευελιξία και τη ζωνρή φαντασία, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα από τον ΟΕ, που είδαμε και παραπάνω:

«Η δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου, με κινητήρια δύναμη την επινοητικότητα, τη γνωστική ευελιξία και τη ζωνρή φαντασία (Torrance, 1988)». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 76)

Η δημιουργικότητα εξαρτάται από την ενεργοποίηση αυτών των μέσων, τα οποία δρουν ως θεμέλια για την επίτευξη δημιουργικών αποτελεσμάτων. Αυτά τα τρία χαρακτηριστικά λειτουργούν συνεργατικά και αλληλοσυμπληρώνονται ως απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργική παραγωγή.

Η σχέση όμως των τριών αυτών εννοιών, που αποδίδεται στο παραπάνω απόσπασμα του ΟΕ σε έργο του Torrance (1988), φανερώνει διακειμενικά μία αναπλαισιωμένη ιδέα. Συγκεκριμένα, στο παραπάνω έργο του ο Torrance αξιοποιεί έννοιες όπως η ευελιξία (flexibility), η επινοητικότητα (inventiveness) και η φαντασία (imagination, fantasy etc), οι οποίες όμως αναφέρονται μόνο μέσα από τις μετρήσεις των τεστ δημιουργικής σκέψης (Torrance Tests of Creative Thinking - TTCT). Ενδέχεται, λοιπόν, να πρόκειται για σύνθεση των ιδεών του Torrance από το αρχικό κείμενο και όχι για μια απευθείας παράθεση από το έργο του με τη σημασία έτσι ακριβώς όπως αποδίδεται στο απόσπασμα. Ενώ η αρχική αναφορά τις προσδιορίζει ως χαρακτηριστικά που κινητοποιούν τη δημιουργικότητα, στον ΟΕ, παρουσιάζονται ως καθοριστικές έννοιες για τη διδασκαλία, ενσωματώνοντας ένα πιο πρακτικό και εφαρμοσμένο περιεχόμενο. Αυτή η αναπλαισίωση ενσωματώνει νέες αποδόσεις και λειτουργίες που εξυπηρετούν τον εκπαιδευτικό λόγο, οι οποίες συντίθενται με τρόπο που φαίνεται να μην αποδίδει με ακρίβεια την πρωτογενή θεωρία.

Επιπροσθέτως, η φαντασία φαίνεται να έχει κάποιο ιδιαίτερο ρόλο σε σχέση με τη δημιουργικότητα συγκριτικά με την επινοητικότητα και τη γνωστική ευελιξία, καθώς σε πολλά αποσπάσματα του ΠΣ και ΟΕ συμπαρατίθενται. Δύο ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

« Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου Θεματικού Πεδίου (Σώμα κτλ) αλληλεπιδρά με και ενσωματώνεται λειτουργικά στις υπόλοιπες Θεματικές Ενότητες διευρύνοντας τις δυνατότητες γνωστικής ευελιξίας και επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων με δημιουργικότητα και φαντασία». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 15)

«Να αντιμετωπίζουν με φαντασία και δημιουργικότητα τη διαδικασία σύνθεσης ενός έργου τέχνης». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 103).

3.4 Τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα ως ικανότητα σκέψης εμφανίζεται να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως τη διαίσθηση, την ευρηματικότητα, την ανάληψη ριψοκίνδυνων εγχειρημάτων και την «έξω από τα στεγανά» σκέψη. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω απόσπασμα από τον ΟΕ:

«Περιλαμβάνει τη διατύπωση νέων ιδεών ή τον συνδυασμό γνωστών δεδομένων, για τη δημιουργία ενός καινούριου προϊόντος. Χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας αποτελούν η διαίσθηση, η ευρηματικότητα, η ανάληψη ριψοκίνδυνων εγχειρημάτων και η «έξω από τα στεγανά» σκέψη». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 77)

Συγκεκριμένα, η δημιουργικότητα, όπως περιγράφεται στο απόσπασμα, είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της σύνθεσης αυτών των χαρακτηριστικών και καθένα από αυτά αποτελούν, μέσω της μερωνυμικής σχέσης, τα υποσύνολα της ευρύτερης έννοιας της δημιουργικότητας.

Η αναφορά στη διαίσθηση, την ευρηματικότητα, την ανάληψη ρίσκου και τη «σκέψη έξω από τα στεγανά» ως χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας εγείρει

ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που αυτά τα στοιχεία συσχετίζονται με όσα παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υποενότητες. Το παρόν απόσπασμα δεν εξηγεί πώς αυτά τα χαρακτηριστικά εντάσσονται στη μαθησιακή διαδικασία, ούτε πώς λειτουργούν σε συνδυασμό με τα μέσα της δημιουργικότητας (επινοητικότητα, γνωστική ευελιξία, φαντασία) που είδαμε στην υποενότητα 3.2.

Για παράδειγμα, η διαίσθηση αναφέρεται ως αυτόνομο χαρακτηριστικό, αλλά φαίνεται να συνδέεται έμμεσα με την ευελιξία της σκέψης, η οποία στην υποενότητα 3.3 αναγνωρίστηκε ως βασικό μέσο της δημιουργικότητας. Η ευρηματικότητα και η ανάληψη ρίσκου από την άλλη, φαίνεται να ενισχύουν την επινοητικότητα, χωρίς να διευκρινίζονται ως διακριτές έννοιες. Ενώ αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνεται να ενισχύουν τον σκοπό και τα μέσα της δημιουργικότητας που συζητήθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες, παραμένει ασαφές πώς αλληλοεπιδρούν πλήρως. Παράλληλα, η έννοια της «σκέψης έξω από τα στεγανά» εγείρει ερωτήματα για τη σχέση της με την κριτική σκέψη, η οποία συζητήθηκε στην υποενότητα 3.1 ως μέρος των εργαλείων σκέψης. Αν η κριτική σκέψη βασίζεται στην αξιολόγηση και την ανάλυση πληροφοριών, τότε τίθεται το ερώτημα του ποια είναι η σχέση της με μια δημιουργική προσέγγιση που αποσκοπεί στην υπέρβαση των υφιστάμενων πλαισίων.

Η σύνθεση αυτών των χαρακτηριστικών φαίνεται να υποδεικνύει ότι η δημιουργικότητα είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης γνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, αυτό το απόσπασμα εγείρει ερωτήματα για τη σύνδεση αυτών των νέων χαρακτηριστικών με τις έννοιες και τα πλαίσια που παρουσιάστηκαν στις υποενότητες 3.1-3.3, υποδεικνύοντας την ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της δημιουργικότητας.

3.5 Η δημιουργικότητα ως τρόπος

Η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρείται μεταξύ άλλων ικανότητα σκέψης, όπως είδαμε στην υπο-ενότητα 3.1.1 παραπάνω, αλλά ταυτόχρονα είναι μία ικανότητα που μπορεί να δειχτεί μέσω πράξεων και μέσων, δηλαδή από τον τρόπο που αυτή υλοποιείται.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στα αποσπάσματα του ΠΣ (Πεντέρη κ.α., 2022α) που ακολουθούν, μπορεί να παρατηρηθεί μία συμπαράθεση των λέξεων «δημιουργικός» και «τρόπος», υποδηλώνοντας ότι η δημιουργικότητα δεν είναι αυτόνομη σε όλες τις διαδικασίες ή δράσεις, αλλά εξαρτάται από το πώς αυτές πραγματοποιούνται μέσα από την επενέργεια με το περιβάλλον, τη γνωστική και συναισθηματική έκφραση, την επεξεργασία, τη σωματική δράση και τον συνδυασμό υλικών για καλλιτεχνική έκφραση:

«...να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες σε συνθήκες μη τυπικής εκπαίδευσης». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ.20)

«...επενεργώντας στο περιβάλλον με εναλλακτικούς, ευφάνταστους και δημιουργικούς τρόπους». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 14)

«...στην επεξεργασία της πληροφορίας και στην έκφραση, με δημιουργικό τρόπο, αξιοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 38)

«Να αξιοποιούν τις ΤΠΕ για να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο» (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 45)

«Κύριος στόχος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν και να χρησιμοποιούν το σώμα και τις κινητικές τους δυνατότητες με δημιουργικό τρόπο». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ.92)

«...συνδυάζοντας υλικά με δημιουργικό τρόπο». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 102)

«Να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους».

(Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 100)

Ταυτόχρονα, η αναφορά στον «δημιουργικό τρόπο»: (α) προϋποθέτει ότι υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος που χαρακτηρίζεται ως δημιουργικός και (β) συνεπάγεται ότι κάθε τρόπος δεν είναι απαραίτητα και τέτοιος καθώς μπορεί να υπάρχει και κάποιου είδους τρόπος που να μην χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα. Το τι συνιστά η υλοποίηση μιας πράξης με δημιουργικό τρόπο και πώς αυτός ο τρόπος διαφοροποιείται από κάποιον τρόπο που δεν είναι δημιουργικός, είναι ένα ζήτημα που δεν περιγράφεται και συζητείται ρητά στις ισχύουσες προδιαγραφές.

3.6 Η δημιουργικότητα ως καλλιεργήσιμη δεξιότητα

Η δημιουργικότητα ως ικανότητα στις προδιαγραφές του ΟΕ δεν θεωρείται έμφυτη καθώς όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα, για να αναπτυχθεί ως ικανότητα των παιδιών, προϋποθέτει:

1. Ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο, τη διερεύνηση για την επίλυση προβλημάτων στο φυσικό μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών του νηπιαγωγείου:

«Η υλοποίησή τους ενθαρρύνει την πραγματοποίηση δράσεων που πυροδοτούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, ενώ, παράλληλα, προϋποθέτουν συνεχή εγρήγορση και ετοιμότητα για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων ή και προβλημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο της διερεύνησης». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 227)

Το φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου αποτελεί τον πυρήνα για την ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Η οργάνωση και η παιδαγωγική αξιοποίηση του περιβάλλοντος αυτού επηρεάζουν θετικά την παιδαγωγική ποιότητα του προγράμματος, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης. Η διερεύνηση

στο φυσικό μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών, όπως το νηπιαγωγείο, προάγει τη δημιουργικότητα μέσα από τη σύνδεση της φαντασίας με την επίλυση προβλημάτων. Προϋποθέτει την ύπαρξη ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος που ενσωματώνει διάφορα στοιχεία, καθένα από τα οποία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο.

2. Καταστάσεις παιχνιδιού, όπως και καθημερινές και ευκαιριακές καταστάσεις που προκύπτουν ως ερεθίσματα μάθησης:

«Η σημασία της οργάνωσης και της κατάλληλης παιδαγωγικής αξιοποίησης του φυσικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου προσδιορίζεται κυρίως από την επίδραση που αυτό έχει στο παιχνίδι των παιδιών, στη φυσική τους δραστηριότητα, στην παιδαγωγική ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος και γενικότερα στην ενίσχυση της μάθησης και στην προαγωγή της δημιουργικότητας των παιδιών (Børve & Børve, 2017· Moser & Martinsen, 2010)». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 242)

«Οι περιοχές παιχνιδιού: Πρόκειται για ενότητες χώρου που προάγουν το ατομικό και το ομαδικό παιχνίδι, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. ... να δανείζονται στοιχεία από την καθημερινότητα του παιδιού έξω από το πλαίσιο του νηπιαγωγείου». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 249)

«...Οι καθημερινές αλλά και ευκαιριακές καταστάσεις ... προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες σε συνθήκες μη τυπικής εκπαίδευσης». (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 20)

Οι καταστάσεις αυτές συνιστούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ενεργοποίηση της φαντασίας και την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης. Μέσα από αυτές τα παιδιά συνδέουν τις εμπειρίες τους με νέες ιδέες, ενώ ενισχύουν την αυτονομία και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

3. Μια συγκεκριμένη ρουτίνα με καθορισμένα στάδια που δίνονται μέσω συγκεκριμένων οδηγιών για την οικοδόμηση αντιλήψεων, όπως φαίνεται στον

Πίνακα 2 παρακάτω (Πεντέρη κ.α., 2022α, σελ. 82):

Πίνακας 2

Αξιοποίηση Ρουτινών Σκέψης σε Διδακτικές Δραστηριότητες

Οικοδόμηση νέων εννοιών, γνωστική σύγκρουση, ανακατασκευή λανθασμένων αντιλήψεων		
Ρουτίνα Σκέψης	Ενδεικτικά Ερωτήματα	Στοχαστική Ενέργεια
Δημιουργικές Συγκρίσεις (<i>Creative Comparisons</i>)	Παρατήρησε προσεκτικά. Σκέψου μεταφορικές κατηγορίες και σύγκρινε (π.χ. <i>αν ήταν σχήμα/χρώμα/ποίημα, τι θα ήταν;</i>). Αιτιολόγησε και σύγκρινε τις απόψεις σου με αυτές των συνομηλητών/-τριών σου.	Παρατεταμένη παρατήρηση, σύγκριση, διαχείριση δεδομένων, δημιουργικότητα, κατασκευή νέων γνωστικών σχημάτων.

Η ύπαρξη οργανωμένης ρουτίνας με σαφείς οδηγίες και καθορισμένα στάδια προσφέρει τη δομή που χρειάζεται για την οικοδόμηση αντιλήψεων και την περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

4. Έμφαση σε αντικείμενα του φυσικού περιβάλλοντος, όπως είναι η κούκλα και άλλα αντικείμενα:

«Η κούκλα μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως μέσα στο πλαίσιο της παιγνιώδους μάθησης, ώστε να πυροδοτήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 140)

«Ιδιαίτερη αξία έχει και η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου, για την ανάπτυξη των εγγύτατων διεργασιών, καθώς αποδίδεται μεγάλη σημασία στα σύμβολα και τα αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος, ώστε να προάγονται η προσοχή, η διερεύνηση, η επεξεργασία και να ενισχύονται η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών (Bronfenbrenner & Morris, 2006)». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 9)

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δημιουργικότητα αναπτύσσεται στο νηπιαγωγείο μέσα από την αλληλοεπίδραση του παιδιού με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την καλλιέργεια των δυνατοτήτων των παιδιών. Αυτή η δυναμική σύνδεση ανάμεσα στη δημιουργικότητα με το περιβάλλον, όπως παρουσιάζεται στον ΟΕ, φαίνεται διακειμενικά να αντλεί στοιχεία από τη θεωρία του Bronfenbrenner και το βιοοικοσυστημικό μοντέλο του (Process-Person-Context-Time, PPCT), το οποίο εστιάζει κυρίως στην οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος και στις εγγύτατες διεργασίες (proximal processes), οι οποίες με τη σειρά τους είναι οι μορφές αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον (Πεντέρη κ.α., 2022β). Στον ΟΕ, η δημιουργικότητα περιγράφεται ως αποτέλεσμα αυτών των διεργασιών, με ιδιαίτερη έμφαση στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, ενώ το νηπιαγωγείο διαμορφώνεται έτσι ώστε να ενισχύει αυτές τις διεργασίες, προσφέροντας στα παιδιά ερεθίσματα που διεγείρουν τη φαντασία και την εξερεύνηση.

Ωστόσο, ενώ η βιοοικοσυστημική θεωρία υπογραμμίζει τη δυναμική και πολυδιάστατη φύση της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον, η έμφαση στον ΟΕ φαίνεται να μετατοπίζεται διακειμενικά σχεδόν αποκλειστικά στην οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος. Στην πρακτική εφαρμογή ο ΟΕ προτείνει τη δημιουργία ενός οργανωμένου φυσικού περιβάλλοντος, πλούσιο σε ερεθίσματα, που

υποστηρίζει αυτές τις διεργασίες. Αυτό το περιβάλλον προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν ελεύθερα, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους μέσα από δραστηριότητες που αναδεικνύουν τη φαντασία και την πρωτοτυπία.

5. Έναν υποστηρικτικό ρόλο από την/τον εκπαιδευτικό:

«Ο/Η νηπιαγωγός λειτουργώντας ως ενорχηστρωτής/τρια της μαθησιακής εμπειρίας κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου είναι συνερευνητικός/κή και διευκολυντικός/κη. Προσπαθεί να κινητοποιήσει και να βοηθήσει τα παιδιά, οργανώνοντας το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον με ποικιλία υλικών και ερεθισμάτων, προκειμένου να διεγείρει τη φαντασία τους και να ενισχύσει τη δημιουργικότητά τους». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 380)

Η ύπαρξη ενός πλαισίου διερεύνησης στο φυσικό περιβάλλον, το νηπιαγωγείο, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο όπου ο/η εκπαιδευτικός, ως ενорχηστρωτής/στρια, δημιουργεί συνθήκες που ενθαρρύνουν τη φαντασία, την επίλυση προβλημάτων και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των παιδιών.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται σε αρκετά αποσπάσματα τόσο στο ΠΣ όσο και στον ΟΕ, είναι κομβικός, καθώς παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα και τα απαραίτητα εφόδια για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Παράλληλα, υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον πειραματισμό και την έκφραση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων, αλλά ενισχύει την αυτονομία και τη φαντασία των παιδιών, οδηγώντας τα στη διατύπωση νέων ιδεών και στην ανακάλυψη της νέας γνώσης.

Η δημιουργικότητα είναι μια δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί, να υποστηριχθεί και να εξελιχθεί μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία σε κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν τον πειραματισμό, την ανακάλυψη και τη φαντασία. Τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πρακτικής, όχι ως προνόμιο των λίγων, αλλά ως δεξιότητα που όλοι μπορούν να αναπτύξουν και εξαρτάται από τις συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν στα παιδιά να ξεδιπλώσουν τις δημιουργικές τους δυνατότητες και να προσεγγίσουν τη μάθηση ως μια προσωπική και συνεργατική εμπειρία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν τα εργαλεία για να σκέφτονται ευέλικτα, να βρίσκουν πρωτότυπες λύσεις και να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία γνώσης. Επομένως, η δημιουργικότητα δεν εξαρτάται από κάποιο εγγενές «ταλέντο», αλλά αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Ωστόσο, όπως αναλύθηκε στο 3.1.2, μπορεί να θεωρηθεί τόσο ως έμφυτη ικανότητα που υπάρχει μέσα στο άτομο όσο και ως δεξιότητα που καλλιεργείται και αναπτύσσεται μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, κάτι το οποίο εγείρει ερωτήματα για το πόσο συνεκτική είναι η εννοιολόγηση της δημιουργικότητας στις ισχύουσες προδιαγραφές.

3.7 Η καθημερινή δημιουργικότητα στο νηπιαγωγείο

Ενώ η καλλιέργεια της δημιουργικότητας απαιτεί καθοδήγηση, εργαλεία και υποστηρικτικά περιβάλλοντα, η καθημερινή δημιουργικότητα -“little-c creativity”, όπως συνοψίστηκε στην υποενότητα 1.1.3 του θεωρητικού μέρους, αντλεί τη δυναμική της από την αυθεντική, αυθόρμητη εμπλοκή του παιδιού με τις καθημερινές του εμπειρίες. Όπως αναφέρεται στον ΟΕ:

«...στο νηπιαγωγείο η δημιουργικότητα (little-c creativity) εντοπίζεται σε καθημερινές ενέργειες και έργα των παιδιών, με προσωπικό νόημα, που

σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία και αφορούν τη διαχείριση ζητημάτων, με πρωτότυπο και ευφάνταστο τρόπο (Kaufman & Beghetto, 2009)». (Πεντέρη κ.α., 2022β, σελ. 77)

Η παραπάνω περιγραφή της έννοιας της «καθημερινής δημιουργικότητας» φαίνεται να αποκλίνει από την αντίστοιχη περιγραφή της από τους Kaufman & Beghetto (2009). Συγκεκριμένα, οι δύο ερευνητές περιγράφουν τη little-c δημιουργικότητα ως μια καθημερινή και προσωπική διαδικασία που σχετίζεται με τις δραστηριότητες του ατόμου, μεταφέρεται στη σχολική πρακτική, όπου η δημιουργικότητα θεωρείται ως βασική δεξιότητα που καλλιεργείται μέσα από τις καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες. Αυτή η περιγραφή τους υπογραμμίζει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη, ενισχύοντας την κατανόηση της δημιουργικότητας ως διαδικασίας που αναδύεται μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών. Στον ΟΕ, ωστόσο, η δημιουργικότητα ενσωματώνεται σε πιο δομημένες δραστηριότητες, εστιάζοντας στην καλλιέργεια μέσω μαθησιακών εμπειριών, γεγονός που αποδυναμώνει την αυθόρμητη φύση της όπως περιγράφεται στις αρχικές πηγές.

Συμπερασματικά, η «καθημερινή δημιουργικότητα» στο νηπιαγωγείο αναδεικνύει τη δημιουργικότητα ως μια προσωπική και καθημερινή διαδικασία που εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών. Η σύνδεση ανάμεσα στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την καθημερινή της διάσταση απαιτεί μια πιο σαφή και ισορροπημένη προσέγγιση, που να αναδεικνύει τόσο τις έμφυτες ικανότητες όσο και την καλλιέργειά τους μέσα από αυθόρμητες και δομημένες εμπειρίες.

3.8 Συμπέρασμα

Η ανάλυση της έννοιας της δημιουργικότητας στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών, όπως παρουσιάστηκε στο παρόν κεφάλαιο, προσφέρει ένα πλούσιο αλλά σε κάποια σημεία αντιφατικό εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της. Η δημιουργικότητα συγκροτείται μέσα από τις γλωσσικές διατυπώσεις, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές που την πλαισιώνουν. Φαίνεται ότι ένας ψυχολογικός λόγος χρησιμοποιείται για την εννοιολόγηση της δημιουργικότητας με θεωρητικές αναπλαισιώσεις που σε κάποια σημεία εγείρουν ερωτήματα ως προς τη σύνδεση και τη συμβατότητά τους με τις αρχικές θεωρητικές πηγές.

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

Η έννοια της δημιουργικότητας, όπως κατασκευάζεται στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών της προσχολικής εκπαίδευσης που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, αποτυπώνεται ως μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Παρουσιάζεται όχι μόνο ως γνωστική δεξιότητα αλλά και ως συνδυασμός στάσεων και συμπεριφορών που επιδιώκουν την εμπλοκή της φαντασίας, της επινοητικότητας και της γνωστικής ευελιξίας. Ενσωματώνεται σε διάφορες θεματικές, από την καλλιτεχνική έκφραση έως την ψηφιακή δημιουργικότητα, και θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Παράλληλα, αναδεικνύεται ως μια θεμελιώδης ικανότητα που συνδέεται με την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, τη σύνθεση γνωστών δεδομένων και τη διαμόρφωση νέων έργων, η οποία αναπτύσσεται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών, περιβαλλοντικών συνθηκών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Μέσα από την ανάλυση, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναδείχτηκε ότι η δημιουργικότητα λειτουργεί συνδυαστικά με άλλες γνωστικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, καθιστώντας την έναν από τους πυλώνες των «εργαλείων σκέψης» και ενισχύοντας τη συνολική μαθησιακή διαδικασία και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Επιπλέον, τα κείμενα των προδιαγραφών υπογραμμίζουν ότι ο σκοπός της δημιουργικότητας εστιάζει στην παραγωγή νέων έργων και την ανάπτυξη πρωτότυπων ιδεών, μέσω της διατύπωσης νέων εννοιών ή της ανασύνθεσης ήδη υπαρχόντων δεδομένων. Η παραγωγή του νέου έργου, προϋποθέτει τρία βασικά μέσα: την επινοητικότητα, τη γνωστική ευελιξία και τη ζωντανή φαντασία, τα οποία λειτουργούν συνεργατικά. Η συνεργατική τους λειτουργία υποστηρίζεται από χαρακτηριστικά όπως η διαίσθηση, η ευρηματικότητα, η ανάληψη ρίσκου και η «έξω

από τα στεγανά» σκέψη. Μέσω της συνεργασίας αυτών των μέσων και χαρακτηριστικών, η δημιουργικότητα αποκτά δυναμική διάσταση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων.

Ωστόσο, η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο την παραγωγή έργων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται οι διαδικασίες και οι δράσεις. Εμφανίζεται ως κάποιου είδους «δείκτης» που διαφοροποιεί τις τυποποιημένες δράσεις από τις καινοτόμες, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη πρωτότυπων και ευρηματικών λύσεων.

Η ανάλυση ανέδειξε επίσης τις διαφορετικές εκφάνσεις της δημιουργικότητας, όπως η σωματική, η πληροφοριακή και η καλλιτεχνική εκφραστική δημιουργικότητα, οι οποίες αν και διακριτές, λειτουργούν συμπληρωματικά, ενισχύοντας τη δημιουργική διαδικασία και προάγοντας πρωτότυπους τρόπους έκφρασης. Κάθε μορφή εμπλουτίζει τη γενικότερη έννοια της δημιουργικότητας, ενισχύοντας την ικανότητα των παιδιών να ανακαλύπτουν, να πειραματίζονται και να εκφράζονται με πρωτότυπους τρόπους.

Επιπλέον, η δημιουργικότητα αναδεικνύεται ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Οι γνώσεις αποτελούν τη βάση για την αναγνώριση νέων δυνατοτήτων, οι δεξιότητες εστιάζουν σε πρακτικές εφαρμογές μέσω πειραματισμού, ενώ οι στάσεις προάγουν την περιέργεια και τη φαντασία. Αυτή η τριπλή διάσταση επιβεβαιώνει τη σημασία της δημιουργικότητας στη μάθηση.

Από την άλλη, στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων η δημιουργικότητα ενσωματώνεται στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία) και παρουσιάζεται ως δεξιότητα που ανταποκρίνεται σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο. Μέσα από τις επιμέρους εφαρμογές της στη μάθηση, το ψηφιακό περιβάλλον και την τέχνη, αποκτά δυναμική διάσταση καθώς θεωρείται ότι

προσφέρει στα παιδιά εργαλεία ευέλικτης σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Η έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της για την προετοιμασία των παιδιών για τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Τέλος, σύμφωνα με την ανάλυση, η δημιουργικότητα δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό, αλλά μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της διερεύνησης, της αλληλεπίδρασης και του πειραματισμού. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προωθείται μέσω οργανωμένων πρακτικών και εμπλουτισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων. Σημαντική είναι η έμφαση που δίνεται στις υποστηρικτικές πρακτικές για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Τα εκπαιδευτικά κείμενα προβάλλουν τον ρόλο του φυσικού περιβάλλοντος, του παιχνιδιού και του/της εκπαιδευτικού ως κεντρικούς παράγοντες για την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως διευκολυντής/τρια της δημιουργικής διαδικασίας, παρέχοντας κατάλληλα ερεθίσματα και καλλιεργώντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών.

Κατά συνέπεια, η κατασκευή της έννοιας της δημιουργικότητας στα κείμενα αναδεικνύει την πολυδιάστατη φύση της. Η δημιουργικότητα εμφανίζεται ως μια σύνθετη ικανότητα που περιλαμβάνει τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Η σύνδεση με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα την τοποθετεί στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, εστιάζοντας στη συμβολή της στην επίλυση προβλημάτων, την ανάπτυξη της φαντασίας και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, η διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών και των εφαρμογών της δημιουργικότητας στα κείμενα υποδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω ανάλυσης για την κατανόηση της μεταξύ τους διασύνδεσης και της λειτουργικής τους συνοχής.

Παράλληλα, ένα ενδιαφέρον εύρημα της ανάλυσης αφορά τις διακειμενικές εντάσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωση θεωριών στα εκπαιδευτικά κείμενα.

Για παράδειγμα, η ανάλυση ανέδειξε ότι η χρήση των εννοιών της ευελιξίας, της επινοητικότητας και της φαντασίας, αρχικά διατυπωμένες από τον Torrance (1988) για τη μέτρηση της δημιουργικής σκέψης, επαναπλαισιώνονται αποκτώντας πρακτική διάσταση στη διδακτική διαδικασία. Ωστόσο, η ενσωμάτωση αυτών των χαρακτηριστικών στα εκπαιδευτικά κείμενα παρουσιάζεται με τρόπο που αποκλίνει από την αρχική θεωρία του Torrance, καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και απομακρύνονται από τη θεωρητική τους βάση.

Αναδεικνύεται, επίσης, ότι η δημιουργικότητα στα εκπαιδευτικά κείμενα κατασκευάζεται μέσα από λόγους (discourses) που αντλούν στοιχεία από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια, π.χ. η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη γνωστική λειτουργία, όπως περιγράφεται μέσω της αποκλίνουσας σκέψης (Guilford, 1950) και της φαντασίας ως μηχανισμού παραγωγής πρωτότυπων ιδεών (Torrance, 1988). Ωστόσο, όπως φάνηκε από την ανάλυση, η ενσωμάτωση αυτών των όρων είναι συχνά αποσπασματική και δεν συνοδεύεται από σαφείς πρακτικές κατευθύνσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφική επισήμανση ότι οι γενικοί ορισμοί της δημιουργικότητας δυσχεραίνουν την εφαρμογή της στην τάξη (Torrance, 1992. Kamylylis, 2010).

Για παράδειγμα, η «καθημερινή δημιουργικότητα» (little-c creativity), όπως περιγράφεται από τους Kaufman και Beghetto (2009), αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης για την αυθόρμητη και προσωπική εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Craft, 2005a). Στα εκπαιδευτικά κείμενα, αυτή η μορφή δημιουργικότητας ενσωματώνεται μέσω δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση ενισχύοντας τη σημασία της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, κάτι που αναφέρεται και ρητά στο κείμενο όπως είδαμε και από τη διακειμενική ανάλυση. Παρά την ανάδειξή

της στα θεωρητικά κείμενα, η πρακτική εφαρμογή της συχνά περιορίζεται σε δομημένα και προκαθορισμένα πλαίσια, αποδυναμώνοντας την αυθεντική και αυθόρμητη φύση της, όπως καταδεικνύει και η παρούσα ανάλυση.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι η γλώσσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια δεν λειτουργεί απλώς περιγραφικά ή ως ένα απλό μέσο επικοινωνίας, αλλά διαμορφώνει αντιλήψεις, κατευθύνει πρακτικές και προωθεί συγκεκριμένους πολιτικούς στόχους (Banaji et al., 2010. Gibson, 2005. Readman, 2010) οι οποίοι συχνά περιορίζουν την πρακτική εφαρμογή της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα δεν είναι μια ουδέτερη έννοια, αλλά κατασκευάζεται μέσα από κοινωνικούς και πολιτισμικούς λόγους που αναπαράγονται στα εκπαιδευτικά συστήματα (Banaji et al., 2010). Η γλώσσα στα εκπαιδευτικά κείμενα επηρεάζει την κατανόηση της δημιουργικότητας, κάτι που ενισχύει τη σημασία της γλωσσικής κατασκευής όπως αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη.

Η έννοια της δημιουργικότητας στερείται σαφούς εννοιολόγησης και στα προγράμματα σπουδών. Η ασάφεια αυτή προκύπτει από την ποικιλία των χρήσεων και εφαρμογών της δημιουργικότητας (Gibson, 2005), καθώς και από τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να την ερμηνεύσουν και να την ενσωματώσουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρά τα θεωρητικά αυτά θεμέλια, η ανάλυση αποκαλύπτει ότι τα επίσημα κείμενα δεν προσφέρουν επαρκή (επ)εξήγηση για την εννοιολόγηση και την πρακτική εφαρμογή της δημιουργικότητας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι γλωσσικές επιλογές που γίνονται στα εκπαιδευτικά κείμενα συντελούν στη διατήρηση αυτής της ασάφειας, καθώς οι ορισμοί που δίνονται είναι είτε υπερβολικά γενικοί είτε επικεντρωμένοι σε στερεοτυπικές χρήσεις της δημιουργικότητας, περιορίζοντας τη δυναμική της στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Επομένως, η εννοιολόγηση της δημιουργικότητας μέσω γενικευμένων διατυπώσεων

συχνά περιορίζει τη δυναμική της, τονίζοντας την ανάγκη για στοχευμένες γλωσσικές επιλογές που προάγουν και την εφαρμογή της στην τάξη. Οι ορισμοί της δημιουργικότητας πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το γεγονός ότι αυτή είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια που εξαρτάται από την κρίση των παρατηρητών (Jones & Wyse, 2013).

Παράλληλα, η ανάλυση ανέδειξε και αντιφάσεις στη θεώρηση της δημιουργικότητας, όπως η ταυτόχρονη παρουσίασή της ως στοιχείου που απαιτεί σαφή καθοδήγηση, αλλά και ως διαδικασίας που αναπτύσσεται αυθόρμητα, χωρίς σαφείς δομές, όπως αναφέρεται στις ενότητες 3.5 και 3.6. Για παράδειγμα, ενώ η δημιουργικότητα περιγράφεται ως δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί μέσω οργανωμένων πρακτικών, παραμένει ασαφές πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτή η ισορροπία ανάμεσα στην καθοδήγηση και τον αυθορμητισμό. Επίσης, παρουσιάζεται ταυτόχρονα ως έμφυτη ικανότητα και ως δεξιότητα που καλλιεργείται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως φαίνεται και στην ενότητα 3.6, όπου η δημιουργικότητα περιγράφεται ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Οι αντιφάσεις αυτές δυσχεραίνουν περαιτέρω την εννοιολόγηση της δημιουργικότητας και τη σύνδεσή της με την πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, όπως συμβαίνει και με άλλες έννοιες στα προγράμματα σπουδών, όπως ο κριτικός γραμματισμός (Tentolouris, 2021), η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως αφηρημένη και γενική έννοια, χωρίς σαφήνεια στους στόχους και στις πρακτικές εφαρμογές της, κάτι που δυσχεραίνει την κατανόηση και εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Η απλοποίηση της έννοιας μπορεί να ενισχύει τη χρηστικότητά της για χάραξη πολιτικής, αλλά ταυτόχρονα υπονομεύει τη δυνατότητα ουσιαστικής ενσωμάτωσής της στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Από την άλλη, η επαναπλαισίωση της δημιουργικότητας μέσα από διαφορετικές θεωρητικές

προσεγγίσεις καταλήγει ίσως να μπερδεύει τους εκπαιδευτικούς, λόγω των αντικρουόμενων ερμηνειών, όπως είδαμε και στην ανάλυση. Αυτό οδηγεί στη χρήση γενικών και ασαφών ορισμών που περιορίζουν τη δυνατότητα πρακτικής αξιοποίησής της. Με τον ίδιο τρόπο, η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως κεντρική έννοια στην εκπαίδευση, αλλά η ασάφεια γύρω από την εννοιολόγησή της εμποδίζει την πλήρη ενσωμάτωσή της στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Η έλλειψη συνδέσεων με τον κοινωνικοπολιτικό λόγο περιορίζει τη δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής προσέγγισης (Tentolouris, 2021), εντείνοντας τις αντιφάσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Η ανάλυση έδειξε ότι αυτή η ασυνέχεια και η ασάφεια στις έννοιες, όπως η δημιουργικότητα, αντικατοπτρίζει έναν γενικότερο τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά κείμενα διαχειρίζονται την κατασκευή εννοιών. Η απουσία σαφούς εννοιολόγησης και συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών καθιστά δυσδιάκριτο το πώς αυτές οι έννοιες μεταφράζονται σε παιδαγωγική πρακτική. Αυτή η ασάφεια λειτουργεί ως μέσο χάραξης πολιτικής, όπου η ευελιξία των όρων επιτρέπει στους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να τους διαχειρίζονται με τρόπους που εξυπηρετούν ποικίλους στόχους (Readman, 2010). Άρα, η ασάφεια αυτή δείχνει ότι τα επίσημα κείμενα χρησιμοποιούν τη γλώσσα όχι μόνο για να περιγράψουν αλλά και για να προωθήσουν συγκεκριμένες επιστημολογικές οπτικές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η δημιουργικότητα να παρουσιάζεται μεν ως κεντρική έννοια, αλλά να αποφεύγεται η δέσμευση σε συγκεκριμένες πρακτικές που ενισχύουν την εφαρμογή της.

Τέλος, η ανάλυση επιβεβαιώνει τη θεμελιώδη σημασία της γλώσσας στη διαμόρφωση της δημιουργικότητας. Η ανάλυση της γλώσσας ως εργαλείου κατασκευής ιδεολογιών συνδέεται με τη θεωρία του Fairclough (2003), ο οποίος

υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά κείμενα λειτουργούν ως μηχανισμοί διαμόρφωσης κοινωνικών αξιών. Η γλωσσική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στα εκπαιδευτικά κείμενα αναδεικνύει τις ιδεολογικές διαστάσεις της δημιουργικότητας, προσδιορίζοντας τη χρήση της σε συγκεκριμένα πλαίσια και στόχους, κάτι που υπογραμμίζει την ανάγκη για έναν επαναπροσδιορισμό της έννοιας, ώστε να γίνει πιο ευέλικτη και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Η ανάλυση των εκπαιδευτικών κειμένων δείχνει ότι οι γλωσσικές διατυπώσεις ενσωματώνουν ιδεολογικές θέσεις, επηρεάζοντας όχι μόνο την κατανόηση της δημιουργικότητας, αλλά και τις πρακτικές που την υποστηρίζουν ή την περιορίζουν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών (Fairclough, 2003).

Συνολικά, η ανάλυση αναδεικνύει τη δημιουργικότητα ως μια έννοια που διαμορφώνεται από τη σύνθεση γνωστικών διεργασιών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και κοινωνικών παραγόντων. Παρότι τα εκπαιδευτικά κείμενα επιχειρούν να ενσωματώσουν αυτές τις διαστάσεις, η έλλειψη πρακτικών οδηγιών και συγκεκριμένων στρατηγικών περιορίζει την εφαρμογή της δημιουργικότητας στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Για να γεφυρωθεί αυτή η απόσταση, απαιτούνται στοχευμένες πολιτικές που θα ενισχύουν την αυθεντική έκφραση, τον πειραματισμό και τη συνεργατική μάθηση, επιβεβαιώνοντας τη δημιουργικότητα ως ένα θεμελιώδες εργαλείο σκέψης και ανάπτυξης.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη, με τη χρήση της ΚΑΛ, επιχείρησε να απαντήσει στο ερώτημα: «Πώς κατασκευάζεται η έννοια της δημιουργικότητας στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών της προσχολικής εκπαίδευσης;». Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως μια επιθυμητή δεξιότητα που συνδέεται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές, ωστόσο η εννοιολόγησή της παραμένει σε κάποια σημεία ασαφής και συχνά περιορίζεται σε γενικούς όρους που επιλέγονται από τον χώρο της ψυχολογίας και επαναπλαισιώνονται στις επίσημες προδιαγραφές.

Η παρούσα έρευνα προσφέρει μια σημαντική βάση για την κατανόηση της εννοιολόγησης της δημιουργικότητας στα κείμενα των επίσημων προδιαγραφών προσχολικής εκπαίδευσης συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάδειξη του τρόπου κατασκευής της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο του λόγου.

Συγκεκριμένα, υπογραμμίζει πώς οι γλωσσικές και επιστημολογικές επιλογές διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και την κατανόηση της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Παρότι διαφαίνονται προθέσεις για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, η σε πολλά σημεία υπόρρητη σύνδεση διαφορετικών επιστημολογικών λόγων φαίνεται να δυσχεραίνει την κατανόηση της έννοιας αυτής, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να δυσχεράνει και την εφαρμογή αυτής της έννοιας στην εκπαιδευτική πράξη. Γι' αυτό προτείνεται η όσο το δυνατόν ρητή εννοιολόγηση της δημιουργικότητας, έτσι ώστε να συμβάλει στον στόχο του ΙΕΠ, δηλαδή την προώθηση νέων και καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η παρούσα έρευνα, παρά τη συμβολή της, διέπεται και από ορισμένους περιορισμούς. Ένας βασικός περιορισμός αφορά την έλλειψη εστίασης στις πολιτικές διαστάσεις που επηρεάζουν την κατασκευή της δημιουργικότητας στις ισχύουσες προδιαγραφές, π.χ. οι ιδεολογικές θέσεις που προβάλλονται ως αυτονόητες. Η έρευνα

επικεντρώθηκε κυρίως στη γλωσσική και παιδαγωγική προσέγγιση, χωρίς να εξετάσει πώς ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια ενδέχεται να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα, όπως τα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία αναφέρονται στις ισχύουσες προδιαγραφές ως το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής με το οποίο προσπαθεί να συμβαδίσει η χώρα μας. Επιπλέον, η έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη των επίσημων κειμένων, χωρίς να εξετάσει την εφαρμογή τους στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τέλος, η έλλειψη συγκριτικής ανάλυσης με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αποτελεί έναν τομέα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στις πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις αναφορικά με το ποιες έννοιες επιλέγονται ως κεντρικές στις επίσημες εκπαιδευτικές προδιαγραφές, αλλά και στο πώς εννοιολογούνται. Επιπλέον, θα μπορούσαν να εστιάσουν στο πώς αντιλαμβάνονται και υλοποιούν την έννοια της δημιουργικότητας οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη. Παράλληλα, η σύγκριση με τις προδιαγραφές άλλων χωρών θα μπορούσε να αναδείξει κατά πόσο η εννοιολόγηση της δημιουργικότητας με κάποια αντιφατικά στοιχεία εμφανίζεται ως γενικότερη διεθνής «τάση» ή αποτελεί μεμονωμένο φαινόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag.
<http://doi.org/10.1007/978-1-4612-5533-8>
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61–91). Sage Publications, Inc.
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46, 13–15. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:9349326>
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). *The Dynamics of Creative Teams: Research and Application*. Oxford University Press.
- Banaji, S., & Burn, A. & Buckingham, D. (2010). *The rhetorics of creativity: A review of the literature*. Arts Council England.
https://www.researchgate.net/publication/41539436_The_rhetorics_of_creativity_A_literature_review
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press
- Barron, F. (1955). The psychology of creativity. *Scientific American*, 192(5), 106-114.
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439–476. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.002255>

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>

Boden, M. A. (2004). *The creative mind: myths and mechanisms*. Routledge

Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.

Craft, A. (2001). Little C Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 45-61). Continuum International.

Craft, A. (2005a). Creativity in Primary Schools. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in Primary Education: Theory and Practice* (pp. 7–32). Learning Matters.

Craft, A. (2005b). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>

Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. (2014). Creative primary schools: Developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16–34. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.828474>

Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. Continuum.

Cropley, A. J. (2020). Definitions. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (3rd ed., pp. 315-322). CA: Academic Press
https://www.researchgate.net/publication/266031380_Definitions_of_Creativity

Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years. Supporting Early Learning*. Open University Press.

https://www.researchgate.net/publication/234709942_Supporting_Creativity_and_Imagination_in_the_Early_Years_Supporting_Early_Learning

Dobbins, K. (2009). Teacher creativity within the current education system: A case study of the perceptions of primary teachers. *Education 3-13*, 37, 95–104.

<https://doi.org/10.1080/03004270802012632>

Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4(3), 147-

178. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

https://www.academia.edu/10844622/FAIRCLOUGH_Discourse_and_Social_Change

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Fairclough-Norman-Critical-Discourse-Analysis.-The-Critical-Study-of-Language.pdf>

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fairclough, N. (2012). *Critical discourse analysis*. In G. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 9-20).

Routledge. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/routledge-handbook-of-discourse-analysis.pdf>

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1988). Creativity: An interdisciplinary perspective. *Creativity Research Journal*, 1(1), 8–26. <https://doi.org/10.1080/10400418809534284>

Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315819679>

Gibson, H. (2005). What Creativity Isn't: The Presumptions of Instrumental and Individual Justifications for Creativity in Education. *British Journal of Educational Studies*, 53(2), 148–167. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00288.x>

Gkontelos, A., & Xafakos, E. (2021). Η δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών με τη χρήση της κλίμακας Teaching for Creativity Scale., 1, 181–201. <https://shorturl.at/eqV78>

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>

Guilford, J.P. (1956) The Structure of Intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040755>

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.

Jeffrey, J., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.

<https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>

Jones, R. (Ed.). (2012). *Discourse and creativity*. Routledge.

Jones, R., & Wyse, D. (Eds.). (2013). *Creativity in the Primary Curriculum* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809464>

Kampylis, P. (2010). Fostering creative thinking: The role of primary teachers (Jyväskylä Studies in Computing No. 115, S. Puuronen, Ed.). University of Jyväskylä. Available at <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3940-3>

Kampylis, P., Bika, E., & Saarinen, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 15–29.

<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.10.001>

Kaufman, J., & Baer, J. (2012). Beyond new and appropriate: Who decides what is creative? *Creativity Research Journal*, 24, 83–

91. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649237>

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–

12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>

Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Roberts, A. M. (2022). Creativity in the schools: Creativity models and new directions. In K.-A. Allen, M. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. Suldo (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools (3rd Ed): In support of positive educational processes* (pp. 335–346). Routledge.

https://www.researchgate.net/publication/358509284_Creativity_Models_and_New_Directions

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205>

Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Columbia University Press.

Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20–47). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.004>

Kyritsi, K., & Davis, J. M. (2021). Creativity in primary schools: An analysis of a teacher's attempt to foster childhood creativity within the context of the Scottish *Curriculum for Excellence*. *Improving Schools*, 24(1), 47-61.
<https://doi.org/10.1177/1365480220968332>

Lubart, T. I. (1994). Creativity. In E. C. Carterette and M. P. Friedman (Series Eds.) and R. J. Sternberg (Vol. Ed.), *The Handbook of Perception and Cognition*, 12. *Thinking and Problem Solving*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-057299-4.50016-5>

Luke, A. (2002). Beyond science and ideology critique: Developments in critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 96–110.
<https://doi.org/10.1017/S0267190502000053>

Merrotsy, P. (2013). A Note on Big-C Creativity and Little-c Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474–476.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843921>

Μπουκάλα, Σ. & Στάμου Α.Γ. (2020) (Επιμ.). *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Απο)δομώντας την Ελληνική Πραγματικότητα*. Νήσος.

Mullen, C. (2020). *Revealing Creativity: Exploration in Transnational Education Cultures*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48165-0>

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education NACCCE. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. <https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>

Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634. <https://doi.org/10.2307/256657>

Patston, T. J., Kaufman, J. C., Cropley, A. J., & Marrone, R. (2021). What is creativity in education? A qualitative study of international curricula. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 207-230. <https://doi.org/10.1177/1932202X20978356>

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί* (2η Έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων. (2021). *Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021*.

Press, D. D., Cosmelli, D., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2020). *Creativity and the wandering mind: Spontaneous and controlled cognition*. Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816400-6.02006-X>

Readman, M. (2010). What's in a word? The discursive construction of 'creativity'. Doctoral thesis. Bournemouth University.
https://eprints.bournemouth.ac.uk/17755/1/Readman,Mark_Ph.D._2010.pdf

Robinson, K. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education. Report to the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*. Retrieved from <https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>

Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone.

Rogers, R. (Ed.). (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609786>

Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press.

Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10

Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24, 3–12.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677–688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003>

Tentolouris, F. (2021). Conceptualisations of writing in the curricula and the teachers' guides of Greek preschool education: A critical discourse analysis. *The Curriculum Journal*, 32(2), 269–289. <https://doi.org/10.1002/curj.78>

Tentolouris, F. (2022). *Writing Goals in the Instructional Designs of the Greek Preschool Education*. *International Journal of Instruction*. 15. 1-18.
https://www.researchgate.net/publication/357516438_Writing_Goals_in_the_Instructional_Designs_of_the_Greek_Preschool_Education

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43–75). Cambridge University Press.

Torrance, E. P. (1992). A National Climate for Creativity and Invention. *Gifted Child Today Magazine*, 15(1), 10-14.
<https://doi.org/10.1177/107621759201500103>

Τσικοπούλου, Σ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα μαθηματικά. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–*

Επιστημονικών Θεμάτων, 12, 34–47.

https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/thet_epistimes/t12-03.pdf

Van Dijk, T. A. (1993). *Principles of Critical Discourse Analysis*. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97.

Wilson, A. (2015). *Creativity in primary education*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781473909403>