

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ Γ ΕΞΑΜΗΝΟ
ΜΑΘΗΜΑ: Εκπαιδευτική Ψυχολογία
ΔΙΔΑΣΚΩΝ: Βουγιούκας Κ.

ΘΕΜΑ

Δημιουργικότητα και παιδιά προσχολικής ηλικίας

ΑΤΟΜΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Όνοματεπώνυμο

Μουσιάδου Ειρήνη

Δεκέμβρης 2008

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τη δημιουργικότητα. Αφού πρώτα κάνουμε τις αναγκαίες αναφορές στη νοημοσύνη του ανθρώπου, θα εστιάσουμε στην επίδραση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας του παιδιού. Μας ενδιαφέρει το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής μπορεί να επέμβει με τις δράσεις του στην προαγωγή της δημιουργικότητας, αρκεί να μπορεί να την αναγνωρίζει και να πιστέψει στη συμβολή της στην εξέλιξη του παιδιού. Η δημιουργικότητα συνδέεται με τη στάση του αυριανού πολίτη μέσα στην κοινωνία, την ικανότητα του στη διαχείριση των διαφόρων ζητημάτων που θα συναντήσει –είτε στην προσωπική είτε στην επαγγελματική του ζωή.

A. νοημοσύνη και δημιουργικότητα

Εννοιολογικές προσεγγίσεις των όρων «νοημοσύνη» και «δημιουργικότητα»

Από τα μέσα του 18^{ου} αιώνα ερευνητές επιστήμονες διεξήγαγαν έρευνες σχετικές με τη νοημοσύνη. Οι Binet και Simon επινόησαν τεστ νοημοσύνης στις αρχές του 19^{ου} αιώνα και από εκεί και πέρα πολλοί ασχολήθηκαν εκτενώς με το θέμα αυτό, με τον Vernon να διακρίνει τρεις τύπους νοημοσύνης : τη νοημοσύνη A που είναι το έμφυτο δυναμικό του ατόμου, τη νοημοσύνη B που είναι η ευφυής συμπεριφορά του και τη νοημοσύνη Γ που είναι η βαθμολογία του ατόμου σε ένα τεστ νοημοσύνης δηλαδή μια μορφή ταξινόμησης, που παράγεται από την αλληλεπίδραση γονοτύπου και περιβάλλοντος και εκτιμάται ως ένα βαθμό σε ένα συγκεκριμένο τεστ*Victor Lee 1988*. Ο Spearman και ο Kruger διατύπωσαν μια θεωρία για δυο βασικούς παράγοντες της νοημοσύνης τη γενική νοημοσύνη *general factor, G και τον ειδικό παράγοντα S1, S2, S3...όπου όρισαν πως οι ειδικές ικανότητες S1, S2, S3 εξαρτώνται κατά ένα μέρος από τη γενική νοημοσύνη G.

Άλλος ερευνητής ο Thurstone κάνει λόγο για 7 πρωτογενείς παράγοντες νοημοσύνης: τη γλωσσική ικανότητα, τη γλωσσική ευχέρεια, την αριθμητική ικανότητα, την ταχύτητα αντίληψης, την αντίληψη σχέσεων χώρου, τη λογική ικανότητα, τη μηχανική μνήμη όπου είναι ανεξάρτητες ικανότητες και μπορούν να συνδυαστούν κατά πολλούς τρόπους, τέλος, ο Guilford παρουσίασε μια πολύ σύνθετη θεωρία για τη νοημοσύνη όπου συνδυάζει ποικιλότητα επιμέρους δεδομένα τα οποία διακρίνει σε νοητικές διεργασίες, νοητικά περιεχόμενα και νοητικά προϊόντα. Με τη θεωρία του αυτή εξηγεί την ποικιλία των ατομικών διαφορών ως προς την νοημοσύνη και άρα ως προς την επίδοση. Είναι γεγονός πως το άτομο περιγράφεται και κατανοείται ορθότερα όταν κρίνεται με βάση όχι τη μία νοημοσύνη του αλλά περισσότερες νοητικές ικανότητες. Σε μια ομιλία του το 1950 ανέφερε ότι λόγω της 'σύνδεσης υψηλού δείκτη νοημοσύνης και δημιουργικού ταλέντου οι ερευνητές έχουν παραμελήσει τις έρευνες για τη δημιουργικότητα.. Η παραδοσιακή άποψη σχετικά με τη δημιουργικότητα πρεσβεύει ότι υπάρχει ένας πολύ μικρός αριθμός προικισμένων ευφυών ατόμων, τα οποία είναι υπεύθυνα γι αυτό που αποκαλούμε «δημιουργική σκέψη» και έτσι δεν είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους κι ούτε καλλιεργείται.

Από τότε μέχρι σήμερα αρκετοί γνωστικοί επιστήμονες διατύπωσαν διάφορες απόψεις σχετικά με τη δημιουργικότητα. Οι επιστήμονες υποστηρίζουν πλέον την άποψη πως «...αν εξαιρέσουμε ορισμένες παθολογικές περιπτώσεις, όλα τα άτομα διαθέτουν ως ένα βαθμό όλες τις ικανότητες και έτσι δημιουργικές πράξεις μπορεί να γίνουν απ όλους σχεδόν τους ανθρώπους...και τα άτομα που αναγνωρίζονται ως δημιουργικά έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτό που έχουμε όλοι...».

Ερευνητές όπως ο Wallas, η Boden, ο Finke ,ο Ward, και ο Smith παρουσίασαν διάφορες έρευνες σχετικά με το πλαίσιο λειτουργίας της δημιουργικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Αλμπέρτο Αλμπέρτι, «δημιουργικό είναι το άτομο που οργανώνει τις εμπειρίες του, τις γνωστικές πορείες και τις διαφορών τύπων {λεκτικές, πρακτικές, εικαστικές κα} εκδηλώσεις του με μορφές, τρόπους, ρυθμούς, που δεν συμβιβάζονται και δεν συγκλίνουν με τα συνηθισμένα ή προκαθορισμένα

μοντέλα, κι ωστόσο είναι ικανοποιητικά. Συνεπώς ο όρος «δημιουργικό άτομο» βρίσκεται στον αντίποδα του «συγκλίνοντος» που σημαίνει πιστότητα στο κανονικό μοντέλο.

Η άποψη των ψυχολόγων κυρίως τα χρόνια που επικρατούσε ο συμπεριφορισμός ήταν ότι η δημιουργικότητα δεν είναι τίποτε άλλο από «νέο συνδυασμό παλαιών ιδεών>». Απλώς ο συνδυασμός είναι απροσδόκητος με πολύ μικρή πιθανότητα να παραχθεί υπό τις συνήθειες συνθήκες. Αυτός ο ορισμός όμως δεν λαμβάνει υπόψη του το ενδιαφέρον και την αξία που έχει το δημιουργικό έργο. Δεν ερμηνεύει επίσης πώς δημιουργήθηκε ο νέος συνδυασμός μια και είναι τόσο απίθανος, και ποια είναι η διαφορά του «νέου» από το «πρωτότυπο» κατά την Boden το «νέο» μπορεί να περιγράψει με βάση τους ίδιους μηχανισμούς που παράγουν το ήδη γνωστό και οικείο. Η πρωτότυπη ή δημιουργική ιδέα όμως δεν μπορεί να αναχθεί στο μηχανισμό που γεννά τις συνήθειες ιδέες. Αλλά σε ένα ιδιαίτερο γενετικό σύστημα το οποίο να χρησιμοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις {δηλαδή εννοιολογικά πεδία} και να τις μετασχηματίζει με τρόπο μοναδικό. Το σύστημα αυτό δε λειτουργεί με βάση το τυχαίο, παρόλο που και τυχαίοι συνδυασμοί δεν μπορούν να αποκλειστούν τελείως. Λειτουργεί με βάση τους υπάρχοντες περιορισμούς της γνώσης και παρά τους περιορισμούς .η δημιουργικότητα δηλαδή ξεπερνάει τους υπάρχοντες περιορισμούς και προσφέρει αυτό που θεωρείται αδύνατο (Αναστασία Κωσταρίδου Ευκλείδη, 1997).

B. Αντιπαραθέσεις σχετικές με το περιβάλλον και τη νοημοσύνη

«Nature» και «nurture»

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι ψυχολόγοι πίστευαν ότι η ευφυΐα είναι κληρονομική. Αφού υπάρχουν κληρονομικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες φυλές σ' ότι αφορά την εμφάνιση και τη σωματική διάπλαση, οι ψυχολόγοι υπόθεταν ότι θα πρέπει να υπάρχουν ανάμεσά τους και διαφορές ευφυΐας. Και έτσι αποδείχτηκε σε τεστ που έγιναν σε Νέγρους και Ινδιάνους στην Αμερική αλλά και στην Ευρώπη. μετά τη δημοσίευση της έρευνας ενισχύθηκε η θέση ότι η βόρεια φυλή είναι ανώτερη από τις άλλες, οι νοτιοευρωπαίοι υστερούσαν από τους βορειοευρωπαίους, οι γερμανικοί λαοί υπερετερούσαν από τους σλαβικούς.

Ο Άγγλος ερευνητής Francis Galton (ιδιοφυΐα ο ίδιος) υποστήριξε θερμά ότι όλες οι διαφορές νοημοσύνης που υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους έχουν γενετική προέλευση αλλά στα μέσα του προηγούμενου αιώνα η άποψη αυτή θεωρήθηκε απόλυτη και μονόδρομη. Είναι βέβαιο ότι η ευφυΐα εξαρτάται από την κληρονομιά που παίρνει ένα άτομο από τους προγόνους του, η διαμάχη περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα για ποια κληρονομιά πρόκειται: τη γενετική ή την κοινωνική;

{Κάρλ Λιουνγκμαν, 1987}

Το πρόβλημα αυτό μεταξύ κληρονομικότητας και περιβάλλοντος έγινε γνωστό διεθνώς ως σχέσεις μεταξύ φύσης "nature και ανατροφής "nurture. Για το πρόβλημα αυτό αναφέρεται και ο όρος ωρίμανση "maturation, ως διερεύνηση των κληρονομικών παραγόντων και των παραγόντων του περιβάλλοντος στη διαδικασία της ωρίμανσης. Για το θέμα αυτό σήμερα οι περισσότεροι ψυχολόγοι αποδέχονται ότι η «εξέλιξη είναι προϊόν αλληλεπίδρασης του οργανισμού και του περιβάλλοντος. Η εξέλιξη προσδιορίζεται ως μια διαδικασία ανταλλαγής ενεργειών μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος. Οι εσωτερικές δυνάμεις αποτελούν την κληρονομικότητα του οργανισμού ενώ οι εξωτερικές δυνάμεις που επιδρούν πάνω στον οργανισμό από τη στιγμή της δημιουργίας του αποτελούν το περιβάλλον. Οι εσωτερικές δυνάμεις και η κληρονομικότητα επιβάλουν περιορισμούς στην εξέλιξη αλλά παρόλα αυτά το περιβάλλον είναι υπεύθυνο για την έκταση πολλών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου. Ο κύριος όγκος των ενδιαφερόντων τους δημιουργείται από το περιβάλλον, το ίδιο κληροδοτούνται από το περιβάλλον και η ένταση και η επιμονή στα ενδιαφέροντα.

Στην έννοια περιβάλλον δεν πρέπει να εννοήσουμε μόνο καταστάσεις αλλά και άμεσες επιδράσεις προσώπων όπως των γονέων, των δασκάλων, των συγγενών κα. Το περιβάλλον προσδιορίζει κατά

μεγάλο μέρος την έκταση, το βαθμό και τον τρόπο κατά τον οποίο εγγενείς δυνατότητες των παιδιών πραγματοποιούνται αλλά και τον τρόπο με τον οποίο κληρονομικές ικανότητες τίθενται σε ενέργεια. Γενικά όσο περισσότερο παρακινεί το περιβάλλον (εκτός από την υπερβολική πίεση), τόσο καλύτερα πραγματοποιούνται οι δυνατότητες. Πιο πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει την έκταση της επίδρασης περιβάλλοντος στην αύξηση ή στη μείωση του δείκτη νοημοσύνης. Ο Jensen σε εργασίες του όχι μόνο υποστήριξε τη συμβολή του περιβάλλοντος αλλά προχώρησε στη δημιουργία μιας εικονικής παράστασης, ενός προτύπου, με το οποίο παρουσιάζονται με ποσοστιαίες αναλογίες η επίδραση του περιβάλλοντος και των κληρονομικών τάσεων, που πλησιάζουν το 20 και το 80 % αντίστοιχα. Παρότι η επίδραση του περιβάλλοντος κατά 20% φαίνεται πολύ μικρή σε σχέση με την επίδραση της κληρονομικότητας 80%, ωστόσο αυτό το 20% έχει τεράστια επίδραση στην εξέλιξη του ατόμου. Ας υποθέσουμε ότι ένα άτομο γεννιέται με δείκτη νοημοσύνης 90. το άτομο αυτό, αν βρεθεί σε εμπλουτισμένο περιβάλλον, θα κερδίσει 20% και τελικά θα βγει από το περιβάλλον του με δείκτη νοημοσύνης 108, θα ξεπερνάει λίγο το μέσο δείκτη νοημοσύνης, ενώ αν βρεθεί σε ένα φτωχό περιβάλλον, δε θα κερδίσει τίποτε και θα υστερεί από το μέσο δείκτη νοημοσύνης. Αυτό δείχνει ακόμη π ο σημαντικό αν πάρουμε ένα άτομο με καθυστέρηση με ΔN 70 έως 90, που με κατάλληλο περιβάλλον θα μπορεί να κερδίσει το 20% και να είναι ένα κανονικό άτομο για τη ζωή(Φράγκος, 1984).

Η πλάνη του βιολογικού ντετερμινισμού

Οι θιασώτες ου βιολογικού ντετερμινισμού λένε πως οι διαφορές ως προς την κοινωνική θέση, τον πλούτο και την ισχύ ανάμεσα σε άτομα και ομάδες πηγάζουν από γενετικές διαφορές ως προς την ικανότητες, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά. Στηριζόμενοι στη θεωρία του Mendel σε συγκερασμό με τα αποτελέσματα των πρώτων τεστ νοημοσύνης που εφαρμόστηκαν στην Αμερική στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οδήγησαν στη δημιουργία του κινήματος της ευγονικής όπου το κράτος θα έπρεπε να επέμβει ώστε να μην εκφυλιστεί ο πληθυσμός εξαιτίας της μεγάλης τεκνοποιίας κατώτερων πνευματικά ανθρώπων. Φαινόμενα όπως ο ρατσιστικός μεταναστευτικός νόμος του 1924 στην Αμερική και ο ναζισμός στη Γερμανία, στηρίχθηκαν στο κίνημα της ευγονικής. Το βασικό εννοιολογικό σφάλμα του βιολογικού ντετερμινισμού ξεκινά από μια λαθεμένη αντίληψη της σχέσης ανάμεσα στα γονίδια το περιβάλλον και τον οργανισμό. Είναι πέρα για πέρα λαθεμένο να ταυτίζεται το «κληρονομικό» και το «γενετικό» με το αμετάβλητο», διότι υπάρχει δυνατότητα τροποποίησης της μορφής της λειτουργίας ή της συμπεριφοράς ενός ζωντανού οργανισμού. Αν «κληρονομικό» σήμαινε «αναλλοίωτο» τότε η κλινική γενετική θα ήταν ένας πολύ άκαρπος τομέας της ιατρικής. Διαταραχές κληρονομικές μπορούν να θεραπευτούν με την ίδια ευκολία (ή δυσκολία) με την οποία θεραπεύονται διαταραχές που οφείλονται σε δυστυχήματα ή στην επίδραση του περιβάλλοντος. Αυτό που χρειάζεται να ξέρουμε για να μπορέσουμε να θεραπεύσουμε μια διαταραχή είναι η μεταβολική ή ανατομική βλάβη που την προκαλεί κι όχι το αν η διαταραχή είναι αποτέλεσμα της ύπαρξης ενός βλαμμένου γονιδίου (Lewontin R., 1978).

Οι κατακριτές της παραπάνω θεωρίας διαβλέπουν πίσω από την πλάνη του βιολογικού ντετερμινισμού μια ιδεολογική συνιστώσα, μια πολιτική θέση των υποστηρικτών του, όπου ομάδες πληθυσμών όπως οι μαύροι θεωρούνται πνευματικά κατώτεροι. Βέβαια η θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού άνθισε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και από τότε θεωρείται ανυπόληπτη από την επιστημονική κοινότητα.

Ευφυΐα και ταλέντο

παραδοσιακά η άποψη που επικρατούσε ήταν ότι η ευφυΐα είναι το αποτέλεσμα ενός έμφυτου ταλέντου το οποίο διαφοροποιεί τα δημιουργικά άτομα από όλα τα υπόλοιπα. Οι περιπτώσεις των παιδιών- θαύματα εμφανίζονταν να ενισχύουν την άποψη αυτή: ο Μότσαρτ παρουσίαζε συνθέσεις

του από 6 ετών ενώ άπειρα είναι παραδείγματα ταλαντούχων παιδιών. Σε τι συνίσταται όμως το ταλέντο; υπάρχει αιτιακή εξάρτηση ανάμεσα σε αυτό και την ευφυΐα;

Έρευνες που έγιναν από τους Howe, Davidson, Sloboda σχετικά με τη βιογραφία ταλαντούχων ανθρώπων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις σχετικά με το γεγονός πως η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού μπορεί να δράσει ενισχυτικά στην εμφάνιση ιδιαίτερων ικανοτήτων από το παιδί. Άλλες μελέτες που εκτείνονται από τα μαθηματικά έως την ικανότητα στην κολύμβηση κατέδειξαν και αυτές ότι, στην πραγματικότητα, υπάρχει μια πολύ μικρή συσχέτιση ανάμεσα στην πρόωμη εκδήλωση κάποιων έμφυτων ικανοτήτων και στη μετέπειτα εμφάνιση μιας ξεχωριστής επίδοσης του ατόμου σε κάποιον τομέα. Εάν λοιπόν δεν υπάρχει έμφυτο ταλέντο, τότε πώς ερμηνεύεται η ξεχωριστή ικανότητα που κάποια άτομα επιδεικνύουν σε ορισμένους τομείς; Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι ξεχωριστές επιδόσεις των ατόμων αυτών θα πρέπει να αποδοθούν σε μια σειρά από άλλους γνωστικούς παράγοντες όπως τα κίνητρα, η επιμονή, το ενδιαφέρον και ο συναγωνισμός. Το ταλέντο λοιπόν καλλιεργείται και ενισχύεται μέσω του κατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό το πρίσμα αυτό η διάκριση ανάμεσα σε ταλαντούχα και μη ταλαντούχα παιδιά αποδεικνύεται αβάσιμη και λανθασμένη.

Γ δημιουργικά παιδιά μέσα στην τάξη

Η δημιουργική προσωπικότητα του παιδιού και η αναγνώρισή της

Σε πολλές περιπτώσεις, η αναγνώριση της δημιουργικότητας στο παιδί είναι εξαιρετικά πολύπλοκο καθώς οι ερευνητές, ξεκινώντας από διαφορετική θεωρητική βάση, χρησιμοποιούν ο καθένας τα δικά του κριτήρια και τεστ.

Επιπλέον ένα πρόβλημα που παρουσιάζουν τα τεστ είναι ότι συχνά δεν μπορεί να χρησιμοποιηθούν με ευχέρεια μέσα στην τάξη. Τα περισσότερα γνωστά τεστ είναι ομαδικά, πράγμα που σημαίνει ότι για να δοθούν στους μαθητές πρέπει να σταματήσουν όλες οι άλλες δραστηριότητες της τάξης. Οι Wallach και Kogan εκφράζουν κάποιες επιφυλάξεις όσον αφορά την καταλληλότητα ενός ομαδικού τεστ για τη μέτρηση της δημιουργικότητας.

Ο Torrance (1963), έδωσε μια περιγραφή των συμπεριφορών και των χαρακτηριστικών του δημιουργικού παιδιού, τα οποία μπορεί να παρατηρήσει κανείς χωρίς να χρειαστεί να κάνει κάποιο τεστ αξιολόγησης. Δείκτες δημιουργικότητας αποτελούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: περιέργεια, εκκεντρικότητα, ερευνητικότητα, τοποθέτηση ερωτημάτων με οξυδέρκεια. Η περιέργεια περιλαμβάνει: θετική αντίδραση στο καινούργιο, εξερεύνηση ή χειρισμό του περιβάλλοντος, επίδειξη της ανάγκης ή της θέλησης του ατόμου να μαθαίνει για τον κόσμο που το περιβάλλει, αναζήτησης νέων εμπειριών, επιμονή ή στην εξέταση του ερεθίσματος με στόχο να μάθει όσα γίνεται περισσότερο γι αυτό. Ένας ακόμη δείκτης δημιουργικότητας είναι η πρωτοτυπία στη συμπεριφορά που σημαίνει ασυνήθιστες λύσεις, απαντήσεις και προσεγγίσεις στην επίλυση ενός προβλήματος. Άλλα χαρακτηριστικά είναι η ανεξαρτησία, η ατομικότητα, η θαρραλέα συμπεριφορά, η φαντασία, η μη αποδοχή πιέσεων για συμμόρφωση και πειθαρχία, η πληρότητα των ιδεών, ο πειραματισμός, η ασυνήθιστη ευελιξία στην αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, η θέληση γι συνέχιση της προσπάθειας, η ενασχόληση με μία ιδέα ή ένα πρόβλημα. Έρευνες απέδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν μπορούν να αναγνωρίσουν αυτόματα το δημιουργικό μαθητή. Μάλιστα ορισμένοι δάσκαλοι του δημοτικού δεν καταλάβαιναν τι σημαίνει ο όρος «δημιουργικότητα» στην εκπαίδευση και συχνά δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν αυτή την ικανότητα στους μαθητές τους (Williams και Eberle, 1966-68). Διαπιστώθηκε μάλιστα πως, αφού ενημερώθηκαν οι δάσκαλοι για τα ερευνητικά στοιχεία που είχαν συγκεντρωθεί σχετικά με τη δημιουργικότητα, διαφοροποιήθηκε σημαντικά η ικανότητά τους να την αναγνωρίζουν στην πράξη. Οι δάσκαλοι εξαιρετικά ευφυών παιδιών δυσκολεύονταν περισσότερο να αναγνωρίσουν τους δημιουργικούς μαθητές, επειδή ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με εξαιρετικά ευφυείς μαθητές και θεωρούσαν την υψηλή νοημοσύνη ως το μόνο είδος εξαιρετικής ικανότητας. Διαπιστώθηκε πως οι δάσκαλοι τείνουν να υποτιμούν τις ικανότητες των εξαιρετικά

δημιουργικών μαθητών τους και θεωρούν πιο δημιουργικούς τους μαθητές με υψηλό ΔΝ και χαμηλή δημιουργικότητα (Holland, 1959).

Ο Αμερικάνος ψυχολόγος και εκπαιδευτικός Ντιούι θεώρησε πως το παιδί έχει τέσσερις τάσεις: την έφεσή του για συζήτηση και επικοινωνία, την κλίση του για αναζήτηση και ανακάλυψη, την αγάπη του για την κατασκευή αντικειμένων και τη δόμηση, και τέλος την ανάγκη του για καλλιτεχνική έκφραση. Έχουμε λοιπόν το ορμέφυτο για «επικοινωνία» και το ορμέφυτο για δουλειά, για «δημιουργία». Αυτά τα δύο ορμέφυτα του παιδιού πρέπει να δραστηριοποιήσουμε μέσα στα πλαίσια του σχολείου, ώστε το παιδί να αναπτυχθεί (John Dewey, 1982). Υποστήριξε την δημιουργία ενός περιβάλλοντος δράσης στα πλαίσια του σχολείου (learning by doing) ώστε ο μαθητής να αναπτυχθεί δημιουργικά σε όλους τους τομείς της ύπαρξής του. Μέσα στα «εργαστήρια» που οργάνωσε, ο μαθητής προχωρούσε αβίαστα στην πραγματοποίηση των παρορμήσεών του και ο «δάσκαλος» τον βοηθούσε να συνειδητοποιήσει τις πράξεις του και να προχωρήσει σε ανώτερη δημιουργική δράση.

Σε μελέτες τους οι Torrance, Parnes, Brunelle απεδείξαν πως πολλές φορές ορισμένες στάσεις του ίδιου του δασκάλου μπορεί να παρεμποδίζουν την εκδήλωση της δημιουργικότητας και πιστεύουν πως με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να εξαλειφθούν τα εμπόδια της αναγνώρισης της δημιουργικής συμπεριφοράς.

Ειδικότερα η δημιουργικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας αποκαλείται από τον Fishkin (1998), γενετική δημιουργικότητα. Αυτή εμφανίζεται στις κινήσεις και τις εκφράσεις του προσώπου ενός βρέφους, τις οποίες χρησιμοποιεί για να αντιληφθεί τις εκφράσεις και τους μορφασμούς τα πρόσωπα που το περιβάλλουν. Κατά τον Vygotsky(1966) η γενετική δημιουργικότητα ανιχνεύεται πολύ εύκολα στο παιχνίδι των παιδιών, το εκφραστικό παιχνίδι, όπου εκεί δημιουργούν κατά κύριο λόγο φανταστικές καταστάσεις. Βέβαια η δημιουργικότητα των ενηλίκων διαφέρει από αυτή των παιδιών, η οποία είναι γνωστή ως αυτή με μικρό «δ». η Craft (2001) ανέπτυξε τη θεωρία της δημιουργικότητας με το μικρό «δ», σε αντίθεση με τη θεωρία του Gardner για τη δημιουργικότητα των ενηλίκων, αυτή με το μεγάλο «Δ». γι αυτό εστίασε στην «επινοητικότητα» και τη δράση των απλών ανθρώπων παρά στην εκπληκτική συνεισφορά και διορατικότητα των λίγων. Η δημιουργικότητα της καθημερινότητας είναι αυτή που ισορροπεί τις ανάγκες και δικαιώματα του δημιουργικού ατόμου και τις ανάγκες και τα δικαιώματα της κοινωνίας. Επίσης, η δημιουργικότητα με το μικρό «δ», των απλών ανθρώπων, μπορεί να προσαρμοστεί και να επεξηγήσει τη δημιουργικότητα των μικρών παιδιών, γιατί και αυτά δε διαφέρουν από τους απλούς ανθρώπους και ούτε μπορούν να πραγματοποιήσουν εκπληκτικές συνεισφορές ούτε διαθέτουν διορατικότητα, είναι όμως εστιασμένα και κινητοποιημένα όπως οι περισσότεροι ενήλικες, στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της καθημερινότητας.

Οι Tegano, Moran & Sawyer (1991), προτείνουν τη χρήση του όρου «δημιουργικό δυναμικό» όταν αναφερόμαστε στη δημιουργικότητα των μικρών παιδιών. Γι αυτό καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ότι η δημιουργική διαδικασία είναι οι καλύτερος δείκτης για τη δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η δημιουργική διαδικασία υπερτερεί του δημιουργικού προϊόντος ή της δημιουργικής προσωπικότητας στην πρόβλεψη του δημιουργικού δυναμικού των παιδιών, γιατί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν συνήθως τόσο ανεπτυγμένες τις λεκτικές ικανότητές τους ώστε να εκφράζουν τις πρωτότυπες ιδέες τους αλλά και η προσωπικότητά τους δεν είναν αρκετά ώριμη γι α να αποκαλύψει τελείως το δημιουργικό δυναμικό τους. Επίσης, οι ίδιοι υποστήριξαν ότι, όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρεί μια διαδικασία που διέπεται από πρωτοτυπία, όπως συμβαίνει κατά την εξερεύνηση και τον πειραματισμό με διάφορα υλικά, είναι περισσότερο έγκυρο, από ότι η παρατήρηση και κρίση του ίδιου του δημιουργικού υλικού.

η κληρονομημένη νοημοσύνη και οι δυνατότητες παρέμβαση

Για την αξία που έχει η Προσχολική Αγωγή και η αγωγή του Δημοτικού Σχολείου μίλησε διεξοδικά ο Bloom ο οποίος μετά από έρευνες σε αυθεντικούς διδύμους που είχαν ανατραφεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα (άλλοτε εμπλουτισμένα και άλλοτε μη) διαπίστωσε ότι πολύ μεγαλύτερη επίπτωση έχει για την κανονική εξέλιξη του ατόμου η στέρηση κατάλληλων εκπαιδευτικών ερεθισμάτων κατά τα πρώτα έτη της ανάπτυξης παρά κατά τα μεταγενέστερα έτη. Κατά τα πρώτα 6 έτη της ζωής του, κατά τον Bloom, το παιδί μαθαίνει το 33% της συνολικής μάθησής του, που σημαίνει το μεγαλύτερο ποσοστό στη διάρκεια της ζωής του. Επιπλέον υποστήριξε πως το 50% της νοημοσύνης του παιδιού δημιουργούνται κατά τα πρώτα τέσσερα έτη, το 30% κατά την περίοδο 4-8 ετών και μόνο το 20% από 8 έως 11 ετών. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει η εξαιρετική σημασία της Προσχολικής Αγωγής και της έγκαιρης παροχής εκπαιδευτικών ερεθισμάτων κατάλληλων για την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού του παιδιού (Φράγκος 1984).

Ο Costa (1985) τόνισε πως πρωταρχικός σκοπός στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία είναι η βοήθεια που πρέπει να παρέχεται στους μαθητές για τη βελτίωση του τρόπου σκέψης τους. Έχουν σχεδιαστεί πολλά προγράμματα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, γεγονός που θεωρείται πλέον ο πρωταρχικός σκοπός του εκπαιδευτικού. Στην Αγγλία έχει συσταθεί μια υπηρεσία που προσφέρει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν και να προάγουν τη δημιουργικότητα (QCA). Στο πλαίσιο για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση υπογραμμίζεται ότι, η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση εμπεριέχει: τη διατύπωση ερωτήσεων, τη διαμόρφωση συνδέσεων, τη δημιουργική φαντασία, τη διερεύνηση επιλογών, τη χρήση κριτικής σκέψης ή εκτίμησης. Επίσης αναφέρονται οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν τη δημιουργικότητα, όπως: καθιέρωση κριτηρίων επιτυχίας, ωφελιμιστική χρήση του απροσδόκητου χωρίς να χάνεται η επαφή με το αντικείμενο, διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, έλλειψη προκατάληψης απέναντι στις νέες ιδέες και την κριτική σκέψη, συνεχής επανεξέταση της δημιουργικής διαδικασίας.

Σε μια μελέτη της σε 322 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής η Κιλιάφη (2008) αξιολόγησε τις γνώσεις ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δημιουργικότητα, το δημιουργικό μαθητή και τη δημιουργική διδασκαλία. Φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής γενικά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας σε ένα παιδί αφού οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να παράγει κάποιος αποτέλεσμα πρωτότυπο (67%), μοναδικό και αυθεντικό (57%) ή να παράγει λύσεις σε προβλήματα (64%) που δεν αντιμετώπισε ποτέ πριν. Ακόμη το δείγμα της έρευνας στην πλειοψηφία του συναίνεσε στο ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών προάγει την δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη. Παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με τη διεθνή βιβλιογραφία ότι το πορτρέτο του δημιουργικού παιδιού συνθέτουν τα πολλά ενδιαφέροντα (81%), η ικανότητα της κριτικής σκέψης (81%), η αυτοπεποίθηση (74%), η αυτονομία(64%), και η ανεξαρτησία(65%).

Δ. ο εκπαιδευτικός και τα δημιουργικά παιδιά

Καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη

Μπορούμε σήμερα να προσφέρουμε στο άτομο περιβαλλοντικές συνθήκες (μέσα στην τάξη, στη δουλειά, κλπ.) που να ενθαρρύνουν τη δημιουργική λειτουργία. Επιχειρούμε απλώς να απομακρύνουμε τα εξωτερικά εμπόδια που περιορίζουν τη δημιουργική συμπεριφορά με τον ίδιο τρόπο που θα απομακρύνουμε κάποια εμπόδια από έναν αυτοκινητόδρομο. Όπως ακριβώς ένας οδηγός μπορεί να χρησιμοποιήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες του

αυτοκινήτου σε μια εθνική οδό παρά σ' έναν στενό και δύσβατο δρόμο, έτσι και το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει περισσότερο τις δυνατότητές του σ' ένα δημιουργικό κλίμα [...].

Μετά από μελέτες του, ο Torrance(1984) μέσα στα ειδικότερα πλαίσια των συναλλαγών και αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη, εξέτασε και διατύπωσε σε ποιο βαθμό μπορούν οι δάσκαλοι να εφαρμόσουν αποτελεσματικά πέντε αρχές ευρύτερα αποδεκτές. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- Να σέβετε τις ασυνήθιστες ερωτήσεις
- Να σέβετε τις ασυνήθιστες ιδέες που μαρτυρούν φαντασία
- Να δείχνετε στους μαθητές σας ότι οι ιδέες τους έχουν αξία [Να αναθέτετε κάθε τόσο στους μαθητές σας εργασίες που θα γίνονται «για άσκηση», χωρίς την απειλή της βαθμολογίας
- Να βαθμολογείτε συνεκτιμώντας τα αίτια και τις συνέπειες.

Μερικοί από τους δασκάλους της έρευνας του Torrance έδειξαν ότι υπήρχε διάσταση ανάμεσα στην πρόθεσή τους και στην πρακτική: όταν τους έθεταν ερωτήσεις, όπως «Μέχρι πού φτάνει το διάστημα;», ή «Τι υπάρχει μετά το διάστημα;», δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν. Όπως ήδη παρατηρήσαμε, η δημιουργική συμπεριφορά είναι λιγότερο ανεκτή από το ίδιο το προϊόν της δημιουργίας.

Ο Runko & ο Albert(1986) προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να έρχονται σε επαφή με τα παιδιά μέσα από πολυσύνθετες δραστηριότητες που προκαλούν την έκπληξη και το απροσδόκητο χωρίς μεγάλες προσδοκίες για την τελειότητα. Αντίθετα με το σεβασμό, η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οδηγεί κάποιους μαθητές στην άρνηση της συνεργασίας και ως συνέπεια στην έφξαση στον ανταγωνισμό και την αξιολόγηση, συστατικά που καταστρέφουν τη δημιουργικότητα.

Ο De Bono και η «παράπλευρη» σκέψη

Περισσότερο γνωστά ίσως για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας είναι τα κείμενα του Edward de Bono, που το βιβλίο του *Lateral Thinking* (Παράπλευρη σκέψη, 1970) έχει τον υπότιτλο «A Textbook οί Creativity» (Βιβλίο διδασκαλίας της δημιουργικότητας). Η «παράπλευρη» σκέψη, σύμφωνα με τον De Bono, είναι μια τεχνική που συνδέεται στενά με τη δημιουργικότητα και, ως τεχνική, μπορεί να διδαχθεί. Το αντίθετό της είναι η «κάθετη» σκέψη, η οποία, κατά τον De Bono, λειτουργεί σε ένα πλαίσιο ανάλυσης, επιλογής και ακρίβειας. Η «παράπλευρη σκέψη, από την άλλη μεριά, περισσότερο προκαλεί παρά αναλύει και περισσότερο παράγει παρά επιλέγει. Σε αντίθεση με την κάθετη σκέψη, δεν χρειάζεται να είναι σωστή σε κάθε της βήμα. Ο De Bono έχει επινοήσει μια σειρά εκπαιδευτικών τεχνικών, οι οποίες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, παραγωγή εναλλακτικών απόψεων, αμφισβήτηση υποθέσεων, αναστολή της κριτικής διάθεσης κατά την αναζήτηση μιας λύσης κ.ά.

Το έργο του De Bono είναι σημαντικό, γιατί είναι και το ίδιο προϊόν εξαιρετικά δημιουργικής σκέψης και γιατί, παράλληλα, διεγείρει τη δημιουργική σκέψη των άλλων - κάτι που σπάνια χαρακτηρίζει τις εργασίες άλλων συγγραφέων. Το σύστημά του δεν είναι απλή καινοτομία και το πεδίο εφαρμογής του διευρύνεται ολοένα. Ωστόσο, παραμένει ασαφής η σχέση της εργασίας του De Bono με τις πολυάριθμες έρευνες που εξετάσαμε προηγουμένως: ποια είναι η σχέση αποκλίνουσας και «παράπλευρης» σκέψης; Πώς εντάσσονται στη μ-θοδό του οι παράγοντες της ευχέρειας, της ευκαμψίας, της πρωτοτυπίας και της ανάπτυξης; Αυτά τα αναπάντητα ερωτήματα δυσχεραίνουν την αποτίμηση της συμβολής του De Bono. Μολονότι η ατομική προσέγγιση ταιριάζει περισσότερο στον τομέα της δημιουργικότητας, πρέπει να θεωρηθεί ερέθισμα μάλλον παρά εναλλακτική θεωρία στις μελέτες που ήδη αναφέραμε.

Η Goetz (1989) αναφέρει ότι ο έλεγχος ενός ερεθίσματος είναι παράγοντας που μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα των παιδιών. Η Mayesky(1998) κάνει λόγο για την τέχνη του

εκπαιδευτικού στο να θέτει ερωτήσεις, ώστε να δημιουργεί στο μαθητή το κατάλληλο πεδίο για δημιουργική δράση-απάντηση στο ερέθισμα.

Η Pica (2000) αναφέρεται στον αποκλίνοντα τρόπο επίλυσης προβλημάτων και εστιάζει στη μορφή κατάφασης που πρέπει να εμπεριέχει η ερώτηση, ώστε να υποδηλώνει αυτό στα παιδιά πως ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πως τα παιδιά μπορούν. Ειδικά στα μικρά παιδιά αρέσκει να επιδεικνύονται στους διδάσκοντες για τις ικανότητές τους, με την κατάλληλη ερώτηση όπως «άσε με να δω πώς μπορείς να..... με διαφορετικούς τρόπους» δίνονται θετικά ερεθίσματα στα παιδιά τα οποία αυξάνουν την παρακίνηση και ενισχύουν την προσπάθειά τους στην κατάκτηση της γνώσης. Ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την προαγωγή της δημιουργικότητας είναι η παρακίνηση. Σε έρευνες διαπιστώθηκε πως οι αναμενόμενες αμοιβές, η αξιολόγηση και τα εξωτερικά κίνητρα έχουν αρνητικές επιδράσεις στη δημιουργικότητα. Γενικά θα λέγαμε ότι παιδιά φαίνεται να είναι σε θέση να αναλύουν τις τεχνικές εκπαίδευσης και να διατηρούν την έμφαση που χρειάζεται να δοθεί στην αμοιβή, ώστε να μπορούν να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με χαρούμενη διάθεση, προθυμία και τόλμη, χαρακτηριστικά τα οποία πολλοί ερευνητές τα θεωρούν κρίσιμα για τη δημιουργικότητα.

Ο οδηγός της νηπιαγωγού και οι αναφορές στη δημιουργικότητα

Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού(2005) που έδωσε το Υπουργείο Παιδείας για χρήση του στο Νηπιαγωγείο γίνεται αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και προτείνεται η δημιουργικότητα να αναπτύσσεται έμμεσα κυρίως, ως χαρακτηριστικό της εικαστικής εκπαίδευσης. Ενθαρρύνει όμως τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν το ρόλο του διαμεσολαβητή στην μαθησιακή διαδικασία και τους προτρέπει να δημιουργούν συνθήκες τέτοιες που να εμπνέουν στα παιδιά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την διατύπωση ερωτημάτων και τη διερεύνησή τους, το σχεδιασμό δραστηριοτήτων ανοιχτού τύπου οι οποίες επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες και απαντήσεις, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη και την εξασφάλιση απαραίτητου χρόνου για να λειτουργεί κάθε παιδί με το δικό του ρυθμό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βιβλία:
- το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, (1988). Νοημοσύνη και δημιουργικότητα
 - Φράγκος Χρήστος (1984). Ψυχοπαιδαγωγική
 - Τζων Ντιούι (1982). Το σχολείο και η κοινωνία
 - Torsten Husen (1979). Η αμφισβήτηση του σχολείου
 - Παπαδόπουλος Ν. (1993). Ψυχολογία
 - Γεωργούσης Παιδαγωγική Ψυχολογία
 - Πρόγραμμα Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο
 - Αλμπέρτο Αλμπέρτι ,Θέματα διδακτικής {1986}
 - Κάρλ Λιουγκμαν, 1987, Ο μύθος της ευφυΐας
 - Lewontin R.άρθρο με τίτλο «η πλάνη του βιολογικού ντετερμινισμού», αναδημοσίευση στο περιοδικό «σύγχρονα θέματα», περ,Β, Τ1, 1978
 - Αναστασία Κωσταρίδου Ευκλείδη, ψυχολογία της σκέψης,1997

Διαδίκτυο:

- www.cs.phs.uoa.gr. Δημιουργικότητα (ανάκτηση: 30-11-08)
- web.auth.gr/virtualschool/2.4/theoryResearch (ανάκτηση: 30-11-08)
- infant Mental Health Journal. Article by Lebovici Serge, the true child. (ανάκτηση: 30-11-08)

Περίληψη

Θέμα της παραπάνω εργασίας είναι η δημιουργικότητα των παιδιών μικρής ηλικίας. Στην πρώτη ενότητα ασχοληθήκαμε με την εννοιολογική προσέγγιση των όρων «νοημοσύνη» και «δημιουργικότητα». Αναφερθήκαμε στην πορεία που ακολούθησε η έρευνα για τη νοημοσύνη από τους Binet και Simon μέχρι τους σύγχρονους γνωσιακούς επιστήμονες, που μιλούν πλέον για τη δημιουργικότητα που όλοι έχουν ως ένα βαθμό και που μπορεί να καλλιεργηθεί. Στη συνέχεια αναφερθήκαμε στις αντιπαραθέσεις που υπήρξαν στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με το αν ο κληρονομικός παράγοντας είναι αυτός που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού ή μήπως ισχυρό ρόλο παίζει το περιβάλλον και υποστηρίξαμε πως η δημιουργικότητα καλλιεργείται και ενισχύεται μέσω του κατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα να «προάγει» την κληρονομημένη νοημοσύνη. Στην Τρίτη ενότητα παρουσιάσαμε τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αναγνωρίζουν τη δημιουργική προσωπικότητα. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα ασχοληθήκαμε με τον εκπαιδευτικό και τις δυνατότητες που έχει ώστε να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα μέσα στην τάξη.