

Από τη στατικότητα στη δημιουργικότητα: επαναπροσδιορίζοντας τη διδασκαλία των κατευθυντικών κειμένων με αφετηρία τη δημιουργική γραφή και την ανάπτυξη της φαντασίας.

Δημήτρης Γουλής

Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δ/ντής 67ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης

dgoulis@gmail.com

1. Περί δημιουργικότητας στην ζωή και στην εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες στην εκπαίδευση η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης προωθείται τόσο από τις επίσημες πολιτικές χωρών και υπερεθνικών οργανισμών, όπως η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και από πανεπιστημιακά και εκπαιδευτικά ιδρύματα χάρη σε δύο γεγονότα. Πρώτον, η «συνάντηση» της σύγχρονης γνωστικής ψυχολογίας με τα διδακτικά μοντέλα μάθησης ανέδειξε τη σημασία των εσωτερικών ανώτερων μαθησιακών λειτουργιών στην ανάπτυξη των μαθησιακών ικανοτήτων του ατόμου και δεύτερον, η ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης (Nickerson 1985, Kichener & Ficher 1990, Lipman 1995) προκρίνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανόμενης και της ειδικής αγωγής, ως μία από τις βασικές αντιλήψεις για την οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης.

Ειδικότερα, η οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικής σκέψης έχει αναδείξει ποικίλους ορισμούς, ανάλογα με την επιστημονική αφετηρία και την οπτική προσέγγιση του κάθε ερευνητή. Ο Perkins ορίζει τη δημιουργική σκέψη ως το είδος εκείνο που παράγει πρωτότυπα και ταιριαστά κατά περίπτωση αποτελέσματα, ενώ ο Halpern την προσδιορίζει ως εκείνη τη συνδυαστική

ικανότητα του νου που ικανοποιεί μία ανάγκη (Τριλιανός, 1997:79-80). Ο Παρασκευόπουλος (2004) επικεντρώνεται στην ευρύτητα, την καινοτομία, την πρωτοτυπία και τις εναλλακτικές ιδέες στη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος, ενώ οι Barron και Harrington, προτείνουν τρεις τρόπους για τον ορισμό της δημιουργικής σκέψης:

- Ως ένα είδος σκέψης που καταλήγει σε προϊόντα πρωτότυπα, μοναδικά και χρήσιμα για το άτομο και την κοινωνία.
- Ως ένα είδος λύσης προβλημάτων, που επιδέχεται πολλές εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες είναι μοναδικές και καινοφανείς ανοίγοντας νέους τρόπους θέασης των πραγμάτων.
- Ως μία μετρήσιμη ικανότητα σε ορισμένου τύπου έργα (Barron και Harrington, 1981).

Ήδη, από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα γινόμαστε μάρτυρες μιας «πολυπαραγοντικής» προσέγγισης για τη δημιουργικότητα. Όπως επισημαίνει ο Lubart, η δημιουργικότητα απαιτεί ένα συγκεκριμένο, αλληλεπιδραστικό συνδυασμό παραγόντων στο εσωτερικό του ατόμου, όπως οι πνευματικές του δυνατότητες και τα ιδιαίτερα, προσωπικά γνωρίσματα σε σχέση με το περιβαλλοντικό πλαίσιο (Lubart, 2013: 12-14).

Το 1926 ο Graham Wallas, διατυπώνει στο βιβλίο του *The Art of Thought* τη διορατική θεωρία του για τη δημιουργική σκέψη, στην οποία καταγράφονται τα τέσσερα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας (Rothenberg & Hausman, 1976: 69-72):

- Η *προπαρασκευή*, όπου το άτομο εντοπίζει και οριοθετεί το πρόβλημα, εξετάζοντας τις δυσκολίες και αναδεικνύοντας τις μεθόδους που επιχειρήθηκαν χωρίς αποτέλεσμα, επιχειρώντας δηλαδή μια γενική επισκόπηση του προβλήματος
- Η *επώαση*, στην οποία σταματά κάθε νοητική δραστηριότητα και το πρόβλημα μεταφέρεται από το προσκήνιο της συνείδησης στο παρασκήνιο του υποσυνείδητου. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα διάλειμμα αποφόρτισης από την προσπάθεια λύσης του συγκεκριμένου προβλήματος που επιτρέπει στη σκέψη να απομακρύνει άσχετες πληροφορίες και συσχετισμούς από το περιβάλλον, ενώ παράλληλα επεξεργάζεται τις

απαραίτητες πληροφορίες.

- Η *έμπνευση*, που αποτελεί το στάδιο όπου αναδύονται οι λύσεις του προβλήματος, ξαφνικά, ως ενόραση ή επιφώτηση, με άγνωστες ως επί το πλείστον εργασίες, που προέρχονται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες.
- Η *αξιολόγηση*, η οποία αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό στάδιο, καθώς εξακριβώνεται η αποτελεσματικότητα της λύσης που προκρίνεται και τεκμηριώνεται η ορθότητα της ενόρασης.

Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι η δημιουργική διαδικασία, ως μια σύνθετη διαδικασία εμπλοκής της γνώσης, της σκέψης και της αντίληψης με τη μνήμη, τη συγκίνηση και τη φαντασία, προϋποθέτει την ύπαρξη πρότερων γνωστικών σχημάτων, διότι και αυτή, όπως κάθε νοητική διαδικασία, δεν προκύπτει εκ του μηδενός (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1987).

Όσον αφορά τα δημιουργικά άτομα, χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να προχωρούν πέρα από τις στερεότυπες και αναμενόμενες κωδικοποιήσεις της γνώσης, επεκτείνοντάς την σε ασυνήθιστες και ευρύτερες κατευθύνσεις, πρωτότυπες και μοναδικές. Η συμπεριφορά τους παρουσιάζει ποικιλία έκφρασης σε συνδυασμό με μια υψηλού βαθμού ενεργητικότητα. Διακρίνονται, συνήθως, από αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ευθύνες.

Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται συχνά στην εκπαίδευση είναι εάν η δημιουργικότητα αποτελεί προϊόν εγγενούς συμπεριφοράς ή αποτέλεσμα διδακτικής παρέμβασης. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα οφείλει, κατά τη γνώμη μας, να ξεπερνά τη λογική της χαρισματικότητας και να επικεντρώνεται στην αναζήτηση εκείνων των παιδαγωγικών και διδακτικών δραστηριοτήτων που κινητοποιούν το ενδιαφέρον κάθε παιδιού, αξιοποιώντας σύγχρονες στρατηγικές και περιβάλλοντα μάθησης (Meirieu, 1996), όπως η *γνωστική μαθητεία*, που εισάγεται από τον κοινωνικό εποικοδομητισμό του Vygotsky και υποδεικνύει τρόπους αξιοποίησης της διδαχθείσας γνώσης σε πλαίσιο αυθεντικών καταστάσεων με χρήση ευρετικών μεθόδων, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός αποσύρει βαθμιαία την καθοδήγησή του (Βοσνιάδου, 2006).

Σε αυτή την κατεύθυνση, είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να ακολουθήσει τρία βήματα που θα τον βοηθήσουν στην προσπάθειά του να

αναδείξει τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών του: *την απομυθοποίηση, το ξεκλείδωμα των εμποδίων και την προώθηση*. Καταρχήν, είναι σημαντικό να απομυθοποιηθούν διάφορα στερεότυπα που αφορούν την δημιουργική ικανότητα του ατόμου:

- Η δημιουργικότητα είναι προϊόν ευφυΐας, χαρισματικότητας ή ατομικής ικανότητας, χαρακτηριστικό των νεαρών ή ριψοκίνδυνων ατόμων.
- Η δημιουργικότητα αφορά ιδιαίτερους ανθρώπους, όπως καλλιτέχνες, περιθωριοποιημένους και αποσυνάγωγους, που δεν μπορούν να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους, εάν τίθενται όρια και προϋποθέσεις.

Το ξεκλείδωμα της δημιουργικότητας αφορά μια σειρά από αντιληπτικά, συναισθηματικά, φανταστικά, πολιτισμικά, εκφραστικά, διανοητικά και περιβαλλοντικά εμπόδια που οφείλει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει ώστε να ξεπεραστούν. Από αυτά θα επισημαίναμε την ανάγκη για νοηματοδότηση των ενεργειών των μαθητών όπως και τη σύνδεσή τους με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινότητά τους. Τέλος, η προώθηση της δημιουργικότητας εμπεριέχει όλες εκείνες τις πρακτικές που προωθούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσα σε ένα θετικό, συχνά συνεργατικό περιβάλλον παραγωγής ιδεών, που συνδέει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών με αποκλίνοσες, εναλλακτικές, διανοητικές λειτουργίες, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τεχνικές καλλιέργειας εντοπισμού και προσδιορισμού των ουσιαστικών χαρακτηριστικών της ανάπτυξης ενός συλλογισμού, κειμένου, μιας εισήγησης ή μιας κατάστασης.

2. Τα κατευθυντικά κείμενα, ως μέσο ανάδειξης της δημιουργικότητας του παιδιού.

Τα κείμενα διακρίνονται με βάση τον κύριο ρητορικό τους στόχο σε περιγραφικά, αφηγηματικά, πραγματολογικά, κατευθυντικά και σε κείμενα επιχειρημάτων και αλληλεπίδρασης.

Τα κατευθυντικά κείμενα διακρίνονται σε: *Οδηγίες*(π.χ. συνταγές μαγειρικής, οδηγίες για τη λειτουργία μιας συσκευής ή λογισμικού), *Κανόνες ή κανονισμούς*

(π.χ. οι όροι συμμετοχής στην προκήρυξη ενός διαγωνισμού ή οι απαραίτητες ενέργειες για άδεια οδήγησης ή για άδεια οικοδομής).

Σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο, ο μαθητής, ανάμεσα σε άλλα είδη κειμένων, μαθαίνει να χειρίζεται και κείμενα που ανήκουν στον κατευθυντικό λόγο, τα οποία στοχεύουν να οδηγήσουν τον παραλήπτη τους σε μία ορισμένη ενέργεια, συμπεριφορά ή αντίληψη, όπως επιχειρηματολογικά κείμενα, οδηγίες κτλ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 3773). Για τη διδασκαλία τους απαιτείται συστηματική αξιοποίηση των πληροφοριών, οι οποίες ερμηνεύουν από τη μια το περιεχόμενο και προσδιορίζουν από την άλλη τη μορφή του. Με άλλα λόγια, σε αυτά τα κείμενα διδάσκονται αφενός η υπερδομή τους, τα κειμενικά χαρακτηριστικά τους και αφετέρου τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται για τη σύνθεσή τους. Οι μαθητές γνωρίζουν την οργάνωσή τους αλλά και τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων, τον τρόπο με τον οποίο αυτά δομούν την κειμενική συνοχή, καθώς και το ύφος των συγκεκριμένων κειμένων.

Αναλυτικότερα, σε αυτά τα κείμενα οι διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν, καθώς και οι εικόνες, που συνήθως κυριαρχούν, δίνονται με αναλυτικό και απρόσωπο τρόπο, ώστε να μπορούν να καθοδηγήσουν τον αναγνώστη στην παρασκευή, την κατασκευή, τη συναρμολόγηση ή τον τρόπο λειτουργίας. Με την οργανωμένη πληροφόρηση που προσφέρουν επιχειρούν να περιγράψουν και να επεξηγήσουν τη δομή και τη λειτουργία ή χρήση αντικειμένων ή κατασκευών.

Έτσι, η γλώσσα τους οφείλει να είναι ακριβής και κυριολεκτική, με κοινό στοιχείο όλων αυτών των κειμένων το γεγονός ότι μιλούν για πράξεις, προβλέπουν ένα αποτέλεσμα ή προτρέπουν άμεσα σε κάποια δράση, όπως για παράδειγμα οι συνταγές μαγειρικής, οι οδηγίες χρήσης μιας συσκευής, οι ταξιδιωτικοί οδηγοί, οι χάρτες, κ.ά. Τα βασικά τους δομικά στοιχεία είναι η *απαρίθμηση των υλικών ή των συστατικών* που απαιτούνται ή ακόμα των επιμέρους μερών της λειτουργίας του, η *περιγραφή βήμα προς βήμα της διαδικασίας κατασκευής ή του τρόπου λειτουργίας* και τέλος, *περιγραφή, σχολιασμός και τρόποι χρήσης*.

Ως προς τα γραμματικά στοιχεία, στο δεύτερο μέρος των κατευθυντικών κειμένων, κυριαρχούν ενεργητικά ρήματα περιγραφής, κατηγοριοποίησης και δράσης σε προστακτική ή υποτακτική ενεστώτα, τα οποία παρουσιάζουν την όλη διαδικασία με μία συγκεκριμένη χρονική ακολουθία. Επίσης, παραθέτουν επισημάνσεις, προειδοποιήσεις και εξηγήσεις για να προλάβουν τα συνήθη λάθη, να επισημάνουν τους κινδύνους ή τις δυσκολίες και να εξηγήσουν τον τοποχρήσης των υλικών. Τέλος, χρησιμοποιούνται διάφορες επιρρηματικές χρονικές φράσεις για να δείξουν τη χρονική διαδοχή των διαδικασιών που πραγματοποιούνται (Knapp & Watkins 1994).

Στο βιβλίο της Γλώσσας της Στ' τάξης, στην Ενότητα 9, ανάμεσα στα υπόλοιπα κατευθυντικά κείμενα, που περιλαμβάνονται, θα συναντήσουμε και ένα κείμενο που αναφέρεται στις οδηγίες χρήσης μιας συσκευής, το πώς, δηλαδή, λειτουργεί μία καφετιέρα (Ιορδανίδου και ά. 2007). Το βιβλίο του δασκάλου προκρίνει τη διδασκαλία της υπερδομής του κειμένου, το γλωσσικό ύφος και το περιεχόμενό του, ενώ παράλληλα, αναδεικνύονται και τα υπόλοιπα απαραίτητα στοιχεία, που τα συγκροτούν, και αναφέρθηκαν παραπάνω (Ιορδανίδου και ά. 2007α). Τα κείμενα είναι συνδυαστικά, πολυτροπικά, αφού εικόνα και κείμενο αλληλοϋποστηρίζονται και υποβοηθούν η μία το άλλο. Πιο συγκεκριμένα, μετά από τη γενική περιγραφή, που παραπέμπει στην γενική εικόνα, ακολουθούν οι υποδείξεις ασφαλείας, οι οδηγίες πρώτης χρήσης, ενώ το κείμενο ολοκληρώνεται με τις οδηγίες καθαρισμού και συντήρησης της συσκευής.

Οι ασκήσεις που ακολουθούν δημιουργούν ένα υποτυπώδες σενάριο χρήσης του παραπάνω κειμενικού είδους και στοχεύουν, υιοθετώντας μεταγνωστικές στρατηγικές, να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν στην πράξη τις προτεραιότητες και τα κυριότερα στοιχεία του. Ωστόσο, στο βιβλίο του μαθητή, όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες διαπνέονται από μια στατικότητα, διότι, αν και εμπεριέχουν μια κάποια ώθηση για δράση, παραμένουν μονάχα σε μια αναπαραγωγή του μοντέλου που υπάρχει στο βιβλίο, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση σε γραμματικοσυντακτικές δραστηριότητες. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στο Τετράδιο Εργασιών, μια και η μοναδική, ευφάνταστη δραστηριότητα, (μία ιστορία κόμικ που αναφέρεται σε μια χρονομηχανή, η οποία εμπλέκει τους ήρωες του Ντίσνεϊ με τους ήρωες των κλασικών παραμυθιών), κατευθύνεται προς τη

δημιουργική γραφή, στοχεύοντας όμως στην παραγωγή αφηγηματικού υλικού.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα κείμενα οδηγίων καταδικάζονται στην στατικότητα και το φορμαλισμό, χωρίς να τους δίνεται η ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις τους με τον αναγνωστικό τους αποδέκτη. Ίσως αυτό να οφείλεται ως ένα βαθμό και στις αντιλήψεις ότι αφενός η φαντασία και η δημιουργικότητα δεν επιτρέπει τη ακρίβεια και τη σαφήνεια, που είναι απαραίτητη σε τέτοιου είδους χρηστικά κείμενα και ότι αφετέρου η δημιουργική γραφή εξαντλείται στο χώρο της λογοτεχνίας. Ωστόσο, εάν η πρώτη αντίληψη ανήκει μάλλον σε εκείνη τη σειρά των εμποδίων, που οφείλουμε να ξεπεράσουμε για να ξεκλειδώσουμε τη δημιουργικότητα των μαθητών, η δεύτερη οφείλεται στον κυρίαρχο προσανατολισμό που δίδεται για την παραγωγή λογοτεχνικού υλικού από ανθρώπους που σχετίζονται με αυτό, φιλόλογους, κριτικούς, συγγραφείς. Εντούτοις, αν και συχνά επισημαίνεται η αποκλίνουσα σχέση μεταξύ της δημιουργικής γραφής από τη μια και των επιχειρηματολογικών ή κατευθυντικών κειμένων από την άλλη (Goldbort, R. 2006), αξίζει να αναστοχαστούμε για τις δυνατότητες που προσφέρει η φαντασία και η δημιουργική σκέψη στη οργάνωση της σκέψης και το σχεδιασμό συγκεκριμένων κατευθυντικών κειμένων.

3. Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των κατευθυντικών κειμένων.

Παρατηρώντας επί μακρόν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό, διαπιστώσαμε ότι προέκυψε το ερώτημα κατά πόσον μπορούμε να επαναπροσδιορίσουμε τη διδασκαλία του, υιοθετώντας μοντέλα και τεχνικές της δημιουργικής γραφής, μέσα από επιλογές, οι οποίες αφορούν τόσο το περιεχόμενο των κειμένων όσο και το είδος, τη μορφή, την ποιότητα και την έκταση των αλληλεπιδράσεων που δομούνται σε σχέση με τις αρχικές οδηγίες και προτάσεις. Αυτή η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε τρία σχολεία, από το 2009 έως το 2013, τα οποία αντιπροσωπεύουν τρία διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: το 5ο Δημοτικό Σχολείο Περαιάς, που βρίσκεται σε ένα ραγδαία αναπτυσσόμενο προάστιο της Θεσσαλονίκης,

τουλάχιστον μέχρι πριν από την οικονομική κρίση, το 43ο Δημοτικό Σχολείο, ένα ιστορικό σχολείο στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, με παιδιά ευκατάστατων οικογενειών και το 67ο Δημοτικό, επίσης ιστορικό σχολείο, που βρίσκεται σε μια υποβαθμισμένη γειτονιά του Δήμου Θεσσαλονίκης, πίσω από τον Σιδηροδρομικό Σταθμό.

Αυτή η εναλλακτική πρόταση ονομάστηκε “Φανταστικές συσκευές που διευκολύνουν τη ζωή μας”, υιοθετώντας τα στάδια της δημιουργικής σκέψης, που αναφέρθηκαν προωτέρω (προπαρασκευή, επώαση, έμπνευση, αξιολόγηση) και ακολούθησε την εξής πορεία:

Στην αρχή οι μαθητές ασχολήθηκαν με το κείμενο του βιβλίου, μελετώντας τα κυριότερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, με αφορμή τη συσκευή που περιγράφεται (μια καφετιέρα). Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να σκεφτούν ποιες φανταστικές συσκευές, που διευκολύνουν τη ζωή μας, θα μπορούσαν να σκεφτούν, ακόμα και να κατασκευάσουν ένα μοντέλο τους. Ακολουθώντας το μοντέλο του καταιγισμού αυθόρμητων ιδεών ή ιδεοθύελλας (Brainstorming), οι ομάδες των παιδιών κατέγραψαν τις ιδέες τους σε ένα φύλλο χαρτί. Κατόπιν τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν ή να κατασκευάσουν τη φανταστική συσκευή τους, ακολουθώντας τις νόρμες που είναι απαραίτητες για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά ο δημιουργός του κειμένου με τον αποδέκτη του. Τέλος, στη ολομέλεια, παρουσιάστηκαν με τη σειρά οι φανταστικές συσκευές και αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές όχι η φαντασία ή η ευρηματικότητα του κατασκευαστή, αλλά εάν έγινε κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας τους.

Πράγματι, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μια σειρά δημιουργικών συνθέσεων κειμένου, εικόνας και κατασκευών, μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστο, διασκεδαστικό, όπου μάθαιναν διασκεδάζοντας και διασκέδαζαν μαθαίνοντας, αφήνοντας ταυτόχρονα τη φαντασία τους ελεύθερη, χωρίς περιορισμούς. Η έκθεση φανταστικών συσκευών που ακολούθησε, είχε ως πρωταγωνιστές και πάλι τα παιδιά, μια και ξεναγούσαν εξηγώντας την ιδέα τους και τον τρόπο λειτουργίας της εξωφρενικής καμιά φορά συσκευής τους, τόσο στους υπόλοιπους συμμαθητές του σχολείου, όσο και στους ενήλικους επισκέπτες της έκθεσης. Κατά μία ευτυχή συγκυρία, οι μαθητές/τριες του 67ου Δημοτικού Σχολείου δεν έμειναν μόνο σε αυτό, καθώς οι φανταστικές τους συσκευές συμμετείχαν στο πανευρωπαϊκό

διαγωνισμό δημιουργίας φανταστικών συσκευών, που διοργάνωσε ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Κατοχύρωσης Ευρεσιτεχνιών (European Patent Office, EPO), με την ευκαιρία συμπλήρωσης 40 χρόνων από την ίδρυσή του, αποσπώντας μάλιστα επαίνους για την ευρηματικότητα των ιδεών τους (European Patent Office 2013).

Τέλος, μέσα από ένα φύλλο αξιολόγησης που δόθηκε μετά το πέρας της εναλλακτικής διδασκαλίας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές όχι μόνο εκτίμησαν αυτή την εναλλακτική διδακτική προσέγγιση αλλά επιπλέον, κατάφεραν να πετύχουν τους γνωστικούς στόχους, που τίθενται για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, μέσα από ευχάριστες και ευφάνταστες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, 65 από τους/τις 70 μαθητές/τριες (ποσοστό 93%) συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες που αναφέρθηκαν, αναλαμβάνοντας ρόλους στην ομάδα, τόσο στην δημιουργία της συσκευής όσο και στην παρουσίασή της. Φάνηκε, επίσης, ότι 59 στους 70 μαθητές (ποσοστό 84 %) κατανόησαν πλήρως την τυπική οργάνωση (υπερδομή) και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στα κείμενα με οδηγίες χρήσης. Τέλος, 67 στα 70 παιδιά (ποσοστό 96 %) δήλωσαν ότι τους άρεσε πολύ η δραστηριότητα στην οποία είχαν εμπλακεί και θα ήθελαν πολύ να την επαναλάβουν.

Συνοπτικά, ακολουθεί τα στοιχεία των μαθητών καθώς και τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας:

Τίτλος της δραστηριότητας: Φανταστικές συσκευές που διευκολύνουν τη ζωή μας.

Μάθημα: Γλώσσα, Στ' Δημοτικού, Ενότητα 9 (Συσκευές)

Αριθμός παιδιών: 70

5^ο Δημ. Σχ. Πειραιάς, σχ. έτος 2009-2010, 25 μαθητές/τριες

43^ο Δημ. Σχ. Θεσσαλονίκης, σχ. έτος 2010-2011, 24 μαθητές/τριες

67^ο Δημ. Σχ. Θεσσαλονίκης, σχ. έτος 2012-2013, 21 μαθητές/τριες

Γενικός σκοπός: Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δημιουργικά και αποτελεσματικά την ικανότητα να κατασκευάζουν κατευθυντικά κείμενα με οδηγίες χρήσης.

Επιμέρους Στόχοι:

-(γνωστικοί) να εξοικειωθούν με το είδος κειμένου και τα υλικά δημιουργίας του/

να αναλύουν και να συνθέτουν τις πληροφορίες που τους παρέχονται.

Επιμέρους Στόχοι:

-(δεξιότητες) να διαβάζουν και να κατανοούν τα κείμενα οδηγιών/ να εκφράζουν τη γνώμη τους, τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα/ να παρουσιάζουν με επιτυχία το αποτέλεσμα της εργασίας τους/ να συνεργαστούν και να παίξουν ρόλους/

-Να διασκεδάσουν δημιουργώντας.

-Να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τις δράσεις τους.

Εκπαιδευτικές τεχνικές:

Καταιγισμός ιδεών, ομαδική εργασία, συζήτηση, θεατρικό παιχνίδι, εννοιολογική χαρτογράφηση.

Μέσα-Υλικά:

Βιντεοπροβολέας, για σύνδεση με τον Η/Υ, και διαφανοσκόπιο, για την προβολή πρότυπων κειμένων και ενδεικτικών εργασιών των παιδιών.

Χαρτόνια, μολύβια, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι κ.ά.

Βιβλίο Γλώσσας μαθητή, τεύχος β', σελ. 42-47.

Αξιολόγηση:

Διαμορφωτική αξιολόγηση, αναστοχαστική συζήτηση, φύλλο αξιολόγησης.

Διάρκεια: 3 διδακτικά δώρα.

Η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας διέπει από την αρχή μέχρι το τέλος το μάθημα, για προ-οργανωμένη εστίαση στην περίπτωση επικοινωνίας, το κειμενικό είδος, τη γραμματική του κειμένου, μέσα από κριτική ανάγνωση, αποδόμηση και αναδόμηση πρότυπων κειμένων, χαρτογράφηση των κειμενικών συμβάσεων, σταδιακή συγγραφή, αυτοαξιολόγηση κ.ά.

4. Συμπεράσματα

Η δημιουργικότητα, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό και χαρακτηριστικό προτέρημα μιας εποχής, στην οποία οι κοινωνικές ορίζουσες μεταβάλλονται συνεχώς. Σε ατομικό επίπεδο σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο, τα δημιουργικά άτομα καινοτομούν συμβάλλοντας στην πρόοδο της επιστήμης, της τεχνολογίας και των καλών τεχνών (Sternberg, 1999). Στην

πραγματικότητα, όπως υποστηρίζει και ο Starko (1995), χωρίς την ανθρώπινη δημιουργικότητα δεν θα υπήρχαν τα σημαντικά επιτεύγματα στην τέχνη, τη λογοτεχνία και την επιστήμη. Αποτελεί πραγματικά ειρωνεία το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μαθητές τους αναφερόμενοι σε διαπρεπή δημιουργικά άτομα αλλά αγνοούν τον τρόπο διδασκαλίας της δημιουργικότητας των ίδιων των μαθητών τους.

Η σχολική μάθηση οφείλει πια να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να ανοίγει νέους δρόμους στη δημιουργικότητα των μαθητών (Lynch & Harris, 2001; Sternberg, 1999). Επομένως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των συστατικών της δημιουργικότητας των παιδιών. Και αυτό διότι η δημιουργική αγωγή προωθεί τις διαδικασίες και τους γνωστικούς μηχανισμούς ανακάλυψης και αναπαραγωγής της γνώσης σε νέες μορφές και εφαρμογές, αποδεσμεύει τις δυνάμεις της φαντασίας, ενθαρρύνει την περιπέτεια των ιδεών, τη δοκιμή και την αυτενέργεια.

Η καλλιέργειά της δεν αποτελεί ένα καινούργιο μάθημα, που πρέπει να προστεθεί στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά συνιστά μια ρηξικέλευθη διδακτική προσέγγιση, η οποία απαιτεί μια ριζικά νέα αντίληψη στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε και εκπαιδεύουμε τους νέους. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί: «... όποιες και αν είναι οι εκάστοτε προκλήσεις, η δημιουργικότητα μπορεί και πρέπει να καλλιεργείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και αυτό είναι κάτι που εξαρτάται, κυρίως, από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, εάν θεωρεί σημαντική την καλλιέργεια της δημιουργικότητας θα βρει τρόπους να την καλλιεργήσει, ξεπερνώντας τις, ενδεχομένως λανθασμένες, βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις του» (Kamprylis 2010: 97).

Ειδικότερα, στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι μαθητές/τριες προσέρχονται στο σχολείο με κυρίαρχο τον κόσμο της φαντασίας, έως ότου το σχολείο καταφέρει να τον τιθασεύσει, καθώς προκρίνει την εκμάθηση στέρεων διαδικασιών, που αναπτύσσουν τη λογική σκέψη. Η ενθάρρυνση της φαντασίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με την καλλιέργεια ισορροπημένων δραστηριοτήτων, που ενισχύουν τη αποκλίνουσα σκέψη, τη συνεργασία και την χαρά της δημιουργίας, πετυχαίνοντας ταυτόχρονα τους επιμέρους γνωστικούς στόχους, που τίθενται κάθε φορά από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολείο,

αποτελεί έναν σημαντικό στόχο για το μέλλον αυτών των παιδιών ως κριτικά σκεπτόμενων πολιτών του 21^{ου} αιώνα. Βέβαια, μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί ριζική αναδόμηση του ρόλου του σχολείου, της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σαφώς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο χειρισμός τέτοιου σχολικού περιβάλλοντος απαιτεί ενεργή γνωστική ανάμειξη τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο και από την πλευρά των δασκάλων. Στο δημιουργικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν δημιουργικά με τους μαθητές και διαμορφώνουν τη χρήση των μέσων διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο προσέγγισης της διδακτικής πράξης εμπλουτίζεται η ικανότητα των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης, κάτι το οποίο προσδίδει ελευθερία και αυτονομία στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής σταματάει να είναι παθητικός δέκτης και συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, κατανοώντας ως ένα βαθμό ότι η μάθηση είναι ουσιαστικά και δική του υπόθεση, «μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει».

Η πεποίθηση ότι η δημιουργική γραφή και η φαντασία δεν προωθούν τη σαφήνεια και τη ακρίβεια στη σκέψη και ότι δεν συμβάλλουν εντέλει στην επίλυση προβλημάτων με συστηματικό και μεθοδικό υπήρξε έως σήμερα κυρίαρχη στις αντιλήψεις, ειδικών και μη. Μέσα όμως από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία εξελίχθηκε σε τρία διαφορετικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα μέσα σε ένα διάστημα τριών ετών διαφαίνεται ότι οι νοητικές στρατηγικές, οι προσεγγίσεις ή οι στόχοι που υιοθετούνται προκειμένου να χειριστεί κανείς κατευθυντικά κείμενα για διάφορες ανάγκες προσωπικού, επαγγελματικού ή κοινωνικού χαρακτήρα, μπορούν να διδαχθούν με ευχάριστο και τσυτόχρονα αποτελεσματικό τρόπο.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να μελετήσει το τρόπο που τα παιδιά της Στ' τάξης διαβάζουν και κατανοούν τα χαρακτηριστικά των κατευθυντικών κειμένων και πιο συγκεκριμένα των κειμένων με οδηγίες χρήσης, αναπαράγοντας τη διδακτική προσέγγιση του σχολικού εγχειριδίου ή υιοθετώντας το μοντέλο και τις τεχνικές της δημιουργικής γραφής. Το δείγμα των μαθητών αποτελείται από 70 μαθητές/τριες τριών Δημοτικών Σχολείων της ευρύτερης περοχής Θεσσαλονίκης,

τα οποία εκπροσωπούν τρία διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η δημιουργικότητα αυτή εκφράζεται μέσα από επιλογές, οι οποίες αφορούν τόσο το περιεχόμενο των κειμένων όσο και το είδος, τη μορφή, την ποιότητα και την έκταση των αλληλεπιδράσεων που δομούνται σε σχέση με τις αρχικές οδηγίες και προτάσεις. Το παραγόμενο υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί ως διδακτικό υλικό που συνιστά μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στην πρωτοβάθμια αλλά και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Barron, F. & Harrington D.M. (1981).. *Creativity, Intelligence, and Personality. Annual Review of Psychology* 32: 439-476.
- European Patent Office (2013). *Art competition for primary schools*. Ανάκτηση στις 2 Απριλίου 2013.
<http://internet-i.epo.org/learning-events/40epc/primary.html>
- Βοσνιάδου, Σ. & ά. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης, υποστηριζόμενα στις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goldbort, R. (2006). *Writing for Science*. Binghamton. New York.Vail: Ballou Press.
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Κ. (2007), *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις, φράσεις, κείμενα*. Τεύχος β'. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Κ. (2007). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις, φράσεις, κείμενα*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers. Doctoral Dissertation*. University of Jyvaskyla. Jyvaskyla, Finland.
- Kitchener, K.S., & Fisher, K.W. (1990). *A skill approach to the development of reflective thinking, in D. Kuhn (ed.)* (pp. 48-62). *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills*. Basel, Switzerland: Karger.
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994). *Context, text, grammar: Teaching the genres of*

grammar of social writing in infants and primary classrooms. Sydney: Text Productions

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1987). *Δημιουργική σκέψη, στάδια δημιουργικής σκέψης, χαρακτηριστικά δημιουργικού ατόμου*, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 1333-1343.

Lipman, M. (1995). *À l' école du pensée*. Bruxelles : De Boek Université.

Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum .

Lubart, T. (2013). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Lynch, M. D., & Harris, C. R. (2001). *Fostering creativity in children, K-8: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Meirieu, Ph. (1996). *Les chemins de l' apprendre. Introduction à une prise en compte des strategies d' apprentissage dans l' action didactique*. Cahiers Pédagogiques 266:11-19.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Φ.Ε.Κ. 303/13-3-03. Ανάκτηση στις 8 Αυγούστου 2013. www.pi-schools.gr.

Rothenberg, A. & Hausman, C. (1976). *The Creativity Question*. Duke University Press.

Starko, A. J. (1995). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. White Plains, NY: Longman.

Steinberg, R. J. (1999), *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.

Τριλιανός, Θ.Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Δρ. Δημήτρης Γουλής

Γ. Αγγέλου 4, 542 50 Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310514030, 6932219049

dgoulis@gmail.com, dgoulis@sch.gr

Γεννήθηκε και μεγάλωσε στη Θεσσαλονίκη. Τέλειωσε το 1987 την Παιδαγωγική Ακαδημία της Αλεξανδρούπολης και πήρε το πτυχίο του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων το 1999. Το 2001 απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το 2010 ολοκλήρωσε τη διατριβή του στη παιδική λογοτεχνία στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργάστηκε ως δάσκαλος στη Σχολή Κωφών από το 1989 έως το 1993 και υπηρέτησε σε σχολεία της Κατερίνης, της Κέρκυρας, του Κιλκίς και της Θεσσαλονίκης από το 1995 μέχρι σήμερα. Έχει διδάξει ως επιμορφωτής στην εισαγωγική επιμόρφωση των Π.Ε.Κ., την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα νέα βιβλία, το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης αλλά και το Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας του ΕΚΕΒΙ. Δίδαξε, επίσης, σε σειρά μαθημάτων για την παιδική λογοτεχνία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Έχει λάβει μέρος σε συνέδρια, με ανακοινώσεις που σχετίζονται με ζητήματα διδακτικής της γλώσσας, της λογοτεχνίας και της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη σχολική πράξη. Σήμερα είναι Διευθυντής στο 67ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, ενώ παράλληλα εκπονεί δεύτερη διδακτορική διατριβή στο ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, πάνω σε ζητήματα μελέτης αρχαιικού υλικού και διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας.

Βιβλία:

- Γ. Καψάλης, Στ. Τσιάλος, Αθ. Πασχάλης, Δ. Γουλής (2007), *Το λεξικό μας, Ορθογραφικό – Ερμηνευτικό, Δ', Ε', Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Στ. Γρόσδος, Α. Καρακίσιος (2011), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δ. Γουλής (2012), *Το έργο και η προσφορά της Φιλίσας Χατζηχάννα στην παιδική λογοτεχνία της Κύπρου και της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δ. Γουλής, Στ. Γρόσδος, Ε. Ντάγιου, Σ. Παπαδοπούλου (2013), *Η γλώσσα μου*.

Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. Παραγωγή Συμπληρωματικού - Βοηθητικού Υλικού για τα Σχολεία της Ελληνικής Μειονότητας της Αλβανίας. 12 βιβλία, (υπό έκδοση).