

Η Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο

Σημειώσεις για ένα πλαίσιο επιμόρφωσης

Πρόλογος

Το κείμενο αυτό έχει συνταχθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ως υποστηρικτικό υλικό για ένα σύντομης διάρκειας σεμινάριο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του Λυκείου με αντικείμενο την εφαρμογή της Δημιουργικής Εργασίας στο σχολικό πρόγραμμα. Συνεπώς, απευθύνεται κυρίως στους/τις εκπαιδευτικούς που πρόκειται να αναλάβουν τη διεκπεραίωση του επιμορφωτικού προγράμματος στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα της χώρας, για τους οποίους ελπίζουμε και ευχόμαστε να αποτελέσει ικανό βοήθημα. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η μελέτη του θα αποβεί επωφελής και για κάθε εκπαιδευτικό που πρόκειται να συμμετάσχει με οποιονδήποτε τρόπο και από οποιαδήποτε θέση στην εφαρμογή αυτής της ρηξικέλευθης διδακτικής πρακτικής.

Στο επίκεντρο της ανάλυσης που ακολουθεί τίθεται η Δημιουργική Εργασία ως μια ιδιαίτερα χρήσιμη παιδαγωγική πρακτική, που δίπλα σε άλλες, παραδοσιακές και σύγχρονες, μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην πραγμάτωση των παιδευτικών στόχων του Λυκείου.

Στο παρόν κείμενο δεν θα μας απασχολήσουν τόσο οι θεσμικές διαστάσεις της εφαρμογής της Δημιουργικής Εργασίας, όπως είναι λ.χ. οι ρυθμίσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή ο τρόπος κατανομής των εργασιών στο διδακτικό προσωπικό, δηλαδή οι καθαρά τεχνικές πλευρές του θέματος. Εκείνο που πρωτίστως μας ενδιαφέρει είναι *το παιδαγωγικό υπόβαθρο που στηρίζει τη Δημιουργική Εργασία και οι κοινωνικές αναφορές και προεκτάσεις του*: οι παιδαγωγικές αρχές, οι σκοποί και οι στόχοι, οι διαδικασίες οργάνωσης και πραγμάτωσης των εργασιών, οι τρόποι υποστήριξης και ανατροφοδότησης των μαθητών και μαθητριών στο έργο τους, οι τεχνικές αξιολόγησης των μαθητικών δημιουργημάτων, τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο κ.ο.κ. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τον «πυρήνα» της παιδαγωγικής γνώσης που είναι αναγκαίος για την εφαρμογή των Δ.Ε. σε οποιοδήποτε επαρκές θεσμικό πλαίσιο.

Η διαπραγμάτευση αυτών των θεμάτων στο πλαίσιο του επιμορφωτικού σεμιναρίου, σε συνδυασμό με τις πρακτικές ασκήσεις εφαρμογής, που συμπεριλαμβάνονται επίσης στο πλαίσιο του προγράμματος του σεμιναρίου, ευελπιστούμε ότι θα δώσουν τη δυνατότητα στις/τους εκπαιδευτικούς να αντεπεξέλθουν με παιδαγωγική επάρκεια στις ανάγκες της εφαρμογής των Δημιουργικών Εργασιών στο Λύκειο.

Εισαγωγή

Όταν, στις αρχές της δεκαετίας του '90, θεσμοθετήθηκαν οι λεγόμενες «Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες» στο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΠΔ 407/1994), ήταν κοινή η πεποίθηση ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν στη σταδιακή απελευθέρωση της διδακτικής πρακτικής από σοβαρές παθογένειες που παραδοσιακά τη χαρακτήριζαν. Ανάμεσα σε αυτές ενδεικτικά αναφέρουμε την αποκλειστική σχεδόν εμμονή στη μετωπική διδασκαλία, τη μηχανική αποστήθιση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, την αδυναμία σύνδεσης της σχολικής γνώσης με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ζωής και την εύκολη προσφυγή στο εξωσχολικό φροντιστήριο και την «έτοιμη λύση».

Σήμερα, μετά από δυο δεκαετίες, τα προβλήματα αυτά εξακολουθούν να ταλανίζουν την ελληνική εκπαίδευση, από ορισμένες απόψεις μάλιστα η κατάσταση έχει επιδεινωθεί. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά την κατάσταση που έχει διαμορφωθεί στο Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), η ελληνική εκπαίδευση -αλλά και ευρύτερα η ελληνική κοινωνία- καλείται να δώσει μια άμεση και σαφή απάντηση σε ένα θεμελιώδες ερώτημα: αν θα συνεχίσει να συμβιβάζεται με την ουσιαστική ανυπαρξία τουλάχιστον των δύο ανώτερων τάξεων του Γενικού Λυκείου.

Η «επανάκτηση» του Λυκείου, η επανένταξη όλων των τάξεών του στο πλαίσιο μιας αναβαθμισμένης εκπαιδευτικής λειτουργίας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, αποτελεί κεντρικό στόχο πρώτης προτεραιότητας, που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ένα συνολικό επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, με αιχμή άμεσης παρέμβασης το Λύκειο εξαιτίας της ακραίας παθογένειας που το χαρακτηρίζει. Ένα επιμέρους, αλλά θεμελιώδες στοιχείο σε αυτή τη μεταρρυθμιστική διαδικασία αποτελεί και η ένταξη της Δημιουργικής Εργασίας στο πρόγραμμα του Λυκείου.

Σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση έχουν γίνει ήδη από το προηγούμενο σχολικό έτος:

- Η εφαρμογή των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών στο Γυμνάσιο (ΠΔ 126/2016, άρ. 3) έδωσε τη δυνατότητα σε πολλούς μαθητές και μαθήτριές του να αναλάβουν την εκπόνηση μιας δημιουργικής εργασίας με αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τη Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο, πάνω στο περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας που διαπραγματεύτηκαν στην τάξη, αξιοποιώντας ενδεχομένως γνώσεις και εμπειρίες προερχόμενες από ποικίλες πηγές. Απέκτησαν έτσι μια αξιόλογη προπαιδεία, που θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπόνηση της Δημιουργικής Εργασίας στην επόμενη βαθμίδα.
- Αντίστοιχα, στο Γενικό Λύκειο εφαρμόστηκε η Δημιουργική Εργασία (Δ.Ε.), που στις δύο πρώτες τάξεις είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ στην τελευταία προαιρετικό (ΠΔ 46/2016, άρ.

8). Οι εργασίες που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της είχαν συνθετικό χαρακτήρα, μπορούσαν να είναι ομαδικές ή και ατομικές, αφορούσαν μόνο τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα και αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας και στην καλλιέργεια του ερευνητικού πνεύματος των μαθητριών και μαθητών.

Παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια της πρώτης εφαρμογής –σε μεγάλο βαθμό αναμενόμενα- η εμπειρία που προέκυψε υπήρξε σαφέστατα ενθαρρυντική τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητριών και μαθητών. Είναι χαρακτηριστικό ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο δειγματοληπτικής έρευνας του Ι.Ε.Π. αποτιμώντας την εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών το σχολικό έτος 2016-17, η υλοποίηση των ΔΕ αποτιμήθηκε συνολικά θετικά. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψαν τα εξής:

- οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε υψηλά ποσοστά στην εφαρμογή των Δ.Ε. στο Λύκειο,
- στη συμμετοχή τους συνέβαλε και η πεποίθηση ότι μέσω της εκπόνησης των Δ.Ε. θα ικανοποιηθούν οι μαθητές και μαθήτριές τους,
- συνεργάστηκαν μεταξύ τους για την υλοποίηση των Δ.Ε. συμβάλλοντας στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος στο σχολείο,
- οι μαθητές και οι μαθήτριες, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν ΔΕ, συμμετείχαν ενεργά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πολύ αποδοτικού μαθησιακού κλίματος και,
- διαπίστωσαν βελτίωση της ενεργού εμπλοκής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκπόνηση των Δ.Ε.

Αντίθετα, οι μόνες αρνητικές κρίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν μια «τεχνική» πλευρά της περσινής διαδικασίας, την «ανατροπή» του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος.

Παράλληλα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συνέκλιναν και σε μια σειρά προτάσεων που κατά τη γνώμη τους θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εφαρμογή των Δ.Ε. στα επόμενα χρόνια. Ανάμεσα σε αυτές επισημαίνουμε κυρίως τις εξής:

- βελτίωση των υποδομών, ιδίως σε ό,τι αφορά τις σχολικές βιβλιοθήκες και την πρόσβαση στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ),
- επιπλέον υποστηρικτικό υλικό (γραφική ύλη κ.λπ.),
- συστηματική και οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση ενός τέτοιου έργου.

Η οργάνωση του σύντομου επιμορφωτικού σεμιναρίου για το οποίο συντάχθηκε το παρόν κείμενο έρχεται να απαντήσει ακριβώς σε αυτή την τελευταία, επείγουσα ανάγκη. Είναι φανερό

ότι με ένα ολιγόωρο σεμινάριο δεν είναι δυνατό να καλυφθούν όλες οι απαιτήσεις που συνεπάγεται η εφαρμογή των Δ.Ε. στο Λύκειο. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ετοιμάζεται παράλληλα ένα ευρύ και πολυδιάστατο επιμορφωτικό πρόγραμμα περιοδικής επιμόρφωσης (*Εθνικό Σύστημα Διαρκούς Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*), που θα επιδιώξει να καλύψει ευρύτερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Το παρόν κείμενο αποτελείται από δύο μέρη. Στο *πρώτο* μέρος επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση της δημιουργικότητας ως βασικού συστατικού στοιχείου της Δημιουργικής Εργασίας και αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά της. Στο *δεύτερο* μέρος ο προβληματισμός μεταφέρεται στο χώρο του Λυκείου και εξετάζονται οι όροι, οι προϋποθέσεις, τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την ένταξη του θεσμού στο σχολικό πρόγραμμα του Λυκείου και τα σχετικά με την αξιολόγηση των Δημιουργικών Εργασιών. Στο *Παράρτημα*, τέλος, παρατίθενται χρήσιμα συμπληρωματικά στοιχεία και σχετική βιβλιογραφία / αρθρογραφία.

Μέρος πρώτο: Η έννοια της δημιουργικότητας και η δημιουργική εργασία

Οι Δημιουργικές Εργασίες που καλούνται να εκπονήσουν οι μαθητές και μαθήτριες στο Λύκειο συνδέονται αναπόσπαστα με την έννοια της δημιουργικότητας. Ζητούμενο δεν είναι να αναλάβουν για μια ακόμα φορά άλλη μια εργασία εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα συσσωρεύοντας και παραθέτοντας πληροφορίες από διάφορες πηγές, ακόμα κι αν χρειαστεί να τις επεξεργαστούν ως ένα βαθμό, να τις ανασυντάξουν και τις αναπλαισιώσουν για να τις παρουσιάσουν, αλλά αυτό που επιδιώκεται είναι να *εργαστούν με δημιουργικό τρόπο*. Τι σημαίνει όμως ακριβώς κάτι τέτοιο; Ποια είναι τα γνωρίσματα μιας δημιουργικής δραστηριότητας;

Δημιουργική εργασία και γενικότερα δημιουργική δραστηριότητα είναι, σύμφωνα με την Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1989: 1332), «μορφή δράσης του ανθρώπου που αποσκοπεί στη δημιουργία ποιοτικά νέων κοινωνικών αξιών». Τονίζεται μάλιστα στο σχετικό λήμμα ότι βασικό γνώρισμα της δημιουργικής δραστηριότητας είναι «... η ικανότητα προσαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων στη νέα κατάσταση». Προστίθεται, ωστόσο, ότι στην περίπτωση της δημιουργικής εργασίας στο σχολείο υπάρχουν κάποιες ιδιαιτερότητες. Οι «νέες αξίες» που παράγονται από τους μαθητές και μαθήτριες δεν προορίζονται άμεσα για την κοινωνία, αλλά αφορούν πρωτίστως τον ίδιο τους τον εαυτό.

Η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικών ερευνών και μελετών ήδη από τη δεκαετία του 1950, ωστόσο προβλήματα και αντιπαραθέσεις σε ό,τι αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους εξακολουθούν να υπάρχουν ως σήμερα και σε τέτοιο βαθμό ώστε, όπως υποστηρίζει η Amabile (1996: 19), οι ερευνητές της δημιουργικότητας συχνά να κατηγορούνται πως *δεν γνωρίζουν για ποιο πράγμα μιλούν*.

Οι ερευνητές προσπάθησαν να λύσουν κατά καιρούς το πρόβλημα του κριτηρίου για τον ορισμό της δημιουργικότητας με ποικίλους τρόπους. Κάποιοι πρότειναν η δημιουργικότητα να προσδιορίζεται από τα συγκεκριμένα, ειδικά χαρακτηριστικά των *προϊόντων* της δημιουργικής σκέψης, των *προσώπων* που τα δημιούργησαν ή των *διαδικασιών σκέψης* που ακολουθήθηκαν. Άλλοι πρότειναν να ορίζεται από την ποιότητα της αντίδρασης που ένα προϊόν δημιουργεί σε ένα παρατηρητή. Και εξακολουθούν να υπάρχουν κι εκείνοι που υποστηρίζουν πως η δημιουργικότητα ουσιαστικά δεν μπορεί να οριστεί (Amabile, ό.π.).

Ο Gardner σε σχετική εργασία του επιχειρεί να προσδιορίσει με ένα πιο πρακτικό και λειτουργικό τρόπο το περιεχόμενο του όρου δημιουργικότητα δίνοντας έμφαση στο τι κάνει ένα δημιουργικό άτομο. Όπως αναφέρει (Gardner 1996: 145), «ένα δημιουργικό άτομο λύνει προβλήματα, σχεδιάζει προϊόντα ή θέτει νέα ερωτήματα εντός ενός πεδίου με τρόπο που αρχικά θεωρείται ασυνήθης αλλά καθίσταται περιστασιακά αποδεκτός τουλάχιστον για μια πολιτισμική ομάδα». Στην προσέγγισή του είναι αξιοπρόσεκτη η έμφαση που δίνει στην έννοια

του πεδίου. Όπως εξηγεί, η δημιουργική εργασία μπορεί να προκύψει σε ένα ή σε περισσότερα πεδία, αλλά τα άτομα δεν είναι δημιουργικά (ή μη δημιουργικά) εν γένει: «είναι δημιουργικά σε συγκεκριμένα πεδία πραγμάτωσης και απαιτούν να επιτύχουν την εμπειρογνωμοσύνη σε αυτά τα πεδία αρκετά πριν κατορθώσουν να εκτελέσουν μια σημαντική δημιουργική εργασία».

Μια υποσχετική προσέγγιση της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης έχει αφετηρία της την κοινωνικο-πολιτισμική ψυχολογία της δημιουργικότητας. Αξιοποιώντας προγενέστερη σχετική εργασία του Vygotsky η προσέγγιση αυτή τονίζει τη σημασία του κοινωνικού συγκειμένου (social context) στη διαμόρφωση της ανθρώπινης νόησης. Στο πλαίσιο αυτό ο Glăveanu (2010) αναπτύσσει τρεις βασικές πλευρές δημιουργικότητας:

- Καταρχάς, εξετάζει τις δημιουργικές πράξεις ως κοινωνικο-πολιτισμικές κατά τη φύση και την προέλευσή τους. Ανατρέχει στις πλούσιες πολιτισμικές παραδόσεις, στο μεγάλο φάσμα των κοινωνικών πρακτικών και στην ανεξάντλητη ποικιλία των κοινωνικών τεχνουργημάτων για να προσδιορίσει τις πηγές από τις οποίες τρέφεται η ανθρώπινη σκέψη. Ουσιαστικά, για να προσεγγίσει την έννοια της δημιουργικότητας προβάλλει τη μεγάλη σημασία της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα άτομα και το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον.
- Στη συνέχεια, υπογραμμίζει το ρόλο της διυποκειμενικότητας και της αλληλεπίδρασης μέσω του διαλόγου στην έκφραση της δημιουργικότητας. Εκείνο που πρέπει να μας απασχολήσει, υποστηρίζει, είναι το πώς αναδύεται η δημιουργικότητα μέσα από τις σχέσεις και πώς ο διάλογος καθίσταται εργαλείο για την ανάπτυξη διαδικασιών δημιουργικότητας μέσα από τη συνεργασία διαφορετικών προσώπων. Η ανοιχτή, ελεύθερη και ισότιμη επικοινωνία των μελών μιας ομάδας και η αμοιβαία δέσμευσή τους στην επιτέλεση ενός έργου αποτελούν όρους-κλειδιά για τη δημιουργικότητα μέσω της συνεργασίας.
- Τέλος, εξετάζει με ποιο τρόπο πολιτισμικά συμβολικά στοιχεία οδεύουν προς τη διαμόρφωση της υφής και του χαρακτήρα των νέων προϊόντων της δημιουργικότητας. Με αυτή την έννοια, μια ομάδα ανθρώπων που αντιμετωπίζει μια πρόκληση επεξεργάζεται εκ νέου τη σημασία των σχετικών εννοιών χρησιμοποιώντας συμβολικά εργαλεία και πολιτισμικά τεχνουργήματα με ένα διαφορετικό τρόπο, που τελικά –ενδεχομένως– οδηγεί στην εξωτερίκευση ενός νέου προϊόντος δημιουργίας.

Μια ενδιαφέρουσα διάσταση της δημιουργικότητας αφορά τη συσχέτισή της με τη νοημοσύνη του ατόμου. Έχει υποστηριχθεί σχετικά (Guilford 1950) ότι η σύνδεση δημιουργικού ταλέντου και υψηλής νοημοσύνης είναι όχι μόνο ανεπαρκής, αλλά και υπεύθυνη για την παραμέληση της «δημιουργικότητας» στον ερευνητικό τομέα. Παράλληλα, η θεωρία του Gardner (1983) σχετικά με την πολλαπλή ευφυΐα έθεσε σε διαφορετικές βάσεις τον όλο σχετικό προβληματισμό.

Είναι σημαντικό για την αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο να αναγνωρίσουμε ότι η έννοια και οι μορφές της δημιουργικότητας διαφέρουν σε συνάρτηση με την ηλικία και το βαθμό ωρίμανσης του ανθρώπου. Γι' αυτό το λόγο διαφοροποιούνται σχετικά και τα κριτήρια προσδιορισμού της (Mayesky 1998: 5). Η ιδέα αυτή αναπτύσσεται περαιτέρω σε ένα άρθρο των Jackson και Messick (1965), όπου οι συγγραφείς αναπτύσσουν την άποψη ότι η δημιουργικότητα πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με τέσσερα κριτήρια, την *καινοτομία*, την *καταλληλότητα*, τη *διαφοροποίηση* και τη *συμπύκνωση*. Υποστηρίζουν ότι για να είναι ένα προϊόν δημιουργικό, με την αυστηρή σημασία της λέξης, πρέπει να καλύπτει αυτές τις τέσσερις προϋποθέσεις. Με τον όρο *καινοτομία* εννοούν ότι το προϊόν πρέπει να είναι ασυνήθιστο και πρωτότυπο. Τούτο όμως δεν αρκεί, γιατί πρέπει επίσης να ταιριάζει στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς του ή να είναι *κατάλληλο* γι' αυτό. Επιπλέον, πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια *διαφοροποίηση*, μια ριζική μεταβολή στην προσέγγιση του θέματος ή στο χειρισμό ενός υλικού. Σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, το προϊόν πρέπει επίσης να διαθέτει μια ιδιότητα *συμπύκνωσης*, μια «συνοπτική ισχύ», ώστε τα νοήματα και οι συνέπειές του να μην εξαντλούνται με τη συνεχή εξέταση και μελέτη.

Στην περίπτωση των ενήλικων δημιουργών, συνήθως η κρίση μας για το αν και σε ποιο βαθμό καλύπτονται τα κριτήρια των Jackson και Messick βασίζεται στην άποψη των ειδικών. Οι συγγραφείς όμως εκφράζουν αμφιβολίες για το αν παρόμοια κριτήρια μπορούν να εφαρμόζονται και σε μια μαθητική εργασία, εκτός αν τα κριτήρια που προτείνονται χρησιμοποιηθούν χωριστά και όχι σωρευτικά. Αν όμως, όπως υποστηρίζουν, χρησιμοποιηθούν χωριστά, μπορεί να ληφθεί υπόψη και το αναπτυξιακό επίπεδο. Όπως τονίζουν παραδειγματικά, ένα μικρό παιδί ενδέχεται να ικανοποιεί το κριτήριο της καινοτομίας, όχι όμως της καταλληλότητας, ενώ το κριτήριο της συμπύκνωσης μπορεί να ικανοποιηθεί μόνον από άτομα με εξαιρετικά αναπτυγμένη δημιουργικότητα.

Επίσης, για πολλούς η δημιουργικότητα συνδέεται άμεσα με την αποκλίνουσα σκέψη (*divergent thinking*), που είναι ο τρόπος σκέψης που χρησιμοποιείται όταν η απάντηση ή η λύση απαιτεί μια πιο ελαστική, ρευστή και δημιουργική προσέγγιση, σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη (*convergent thinking*), που ορίζεται ως ο τρόπος σκέψης που χρησιμοποιείται για την επίλυση προβλημάτων που επιδέχονται μόνο μια σωστή απάντηση ή περιορισμένο αριθμό σωστών απαντήσεων (βλ. Lee *et al.*, 1987: 188, 190).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα διάσταση της δημιουργικότητας αφορά τα κίνητρα που την κατευθύνουν, εσωτερικά ή εξωτερικά. Σύμφωνα με την Amabile (1996: 15), όταν οι άνθρωποι κινητοποιούνται πρωταρχικά σε μια δημιουργική δραστηριότητα από εσωτερικό ενδιαφέρον και για να απολαύσουν αυτή τη δραστηριότητα, μπορεί να είναι περισσότερο δημιουργικοί από ό,τι αν κινητοποιούνται πρωταρχικά από κάποιο στόχο που κάποιος άλλος θέτουν γι' αυτούς. Ωστόσο, είναι προφανές ότι στις συνθήκες που επικρατούν στην τυπική εκπαίδευση είναι

εξαιρετικά δύσκολο να δραστηριοποιούνται όλοι οι μαθητές και μαθήτριες από εσωτερικά κίνητρα, οπότε καθίσταται αναγκαίος ο συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών κριτηρίων. Αξίζει, επίσης, να υπογραμμίσουμε την ουσιαστική συμβολή του Howard Gardner στη συζήτηση σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας και τη δημιουργική σκέψη. Ξεκινώντας από τη γνωστή θεωρία του για την πολλαπλή ευφυΐα (multiple intelligence theory) (Gardner 1983), επιχειρεί να τη συνδέσει με την έννοια της δημιουργικότητας. Βασικές του ιδέες είναι ότι «όλα τα ομαλά ανθρώπινα όντα μπορούν να αναπτύξουν τουλάχιστον επτά διαφορετικές ευφυΐες»¹ καθώς και ότι «... τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους στις δυνάμεις και στους τρόπους διαμόρφωσης αυτών των ευφυϊών». Υποστηρίζει, επίσης, ότι τα εξαιρετικά δημιουργικά άτομα χαρακτηρίζονται συχνά από ένα είδος εσωτερικής έντασης ή δυσαρμονίας μεταξύ των στοιχείων που εμπλέκονται στην παραγωγική εργασία – μια ένταση που ο ίδιος έχει χαρακτηρίσει καρποφόρα ασυγχρονία (fruitful asynchrony) (Gardner & Wolf, 1988).

¹ Από την αρχική της διατύπωση ως σήμερα η θεωρία έχει κατ' επανάληψη τροποποιηθεί και ο αριθμός των διαφορετικών ευφυϊών έχει αυξηθεί σε εννέα.

Μέρος Δεύτερο: Η Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο

1. Αρχές και σκοποί της εκπαίδευσης και ο ρόλος της Δημιουργικής Εργασίας

Η ένταξη των Δημιουργικών Εργασιών στο πρόγραμμα του Λυκείου εναρμονίζεται απόλυτα τόσο με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης όσο και ειδικότερα με τους σκοπούς και τους στόχους της βαθμίδας του Λυκείου. Σύμφωνα με το βασικό νόμο για την εκπαίδευση (Ν. 1566/1985), σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Ειδικότερα, τονίζεται η ανάγκη οι μαθήτριες και μαθητές «να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, [...] να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας» καθώς και «να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού».

Στη συνέχεια γίνεται σαφέστερα λόγος για την επιδίωξη «... να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας». Τέλος, προβάλλεται η ανάγκη «να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό» και «να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».

Όλες αυτές οι επιδιώξεις μπορούν να υπηρετηθούν αποτελεσματικά μέσα από την κατάλληλη εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών, προσαρμοσμένων στο επίπεδο ωριμότητας και στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών αυτής της βαθμίδας. Ακόμη, η ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην αντιμετώπιση των παθογενειών του Λυκείου που αναφέρθηκαν στο εισαγωγικό μέρος. Γενικότερα, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η Δημιουργική Εργασία μπορεί να αποβεί, με την κατάλληλη αξιοποίησή της, ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που θα ευνοήσει την οικοδόμηση μιας κοινότητας μάθησης στο πλαίσιο της, τη δημιουργία πιο θετικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της, την εξοικείωση με τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις του επιστημονικώς εργάζεσθαι, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αξιοποίησης της βιβλιοθήκης (*library skills*) και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητριών και μαθητών. Επιπλέον, μπορεί να υπηρετήσει πιο

ευρείς και μακροπρόθεσμους στόχους, όπως είναι η διασύνδεση της σχολικής γνώσης με τις ευρύτερες κοινωνικές και αναπτυξιακές ανάγκες και εξελίξεις και η συμβολή στη διάπλαση ολοκληρωμένων πολιτών σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις, και με αυτό τον τρόπο να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα στην παραγωγική ανασυγκρότηση και τη συνολική ανάπτυξη της χώρας.

2. Δημιουργική εργασία, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη

Η δημιουργική σκέψη αποτελεί χαρακτηριστικό κάθε ανθρώπου. Όπως αναφέρθηκε ήδη στο πρώτο μέρος, για τον δημιουργό της θεωρίας της πολλαπλής ευφυΐας Howard Gardner κάθε ομαλό ανθρώπινο ον μπορεί να αναπτύξει μια ή περισσότερες από τις διαφορετικές μορφές ευφυΐας, ωστόσο, τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους στο βαθμό και στους τρόπους εκδήλωσης αυτών των μορφών. Συνεπώς, η σχολική δραστηριότητα γύρω από τη δημιουργικότητα και τους τρόπους ανάπτυξης της πρέπει να αφορά κάθε παιδί χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς και πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε παιδί να μπορεί να ωφεληθεί από αυτή.

Προς αυτή την κατεύθυνση εργάζονται άλλωστε και οι διεθνείς οργανισμοί στο πλαίσιο του ΟΗΕ που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Η αρχή της ίσης πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά είναι अपαράβατη, κατοχυρωμένη τόσο από τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου όσο και από την αντίστοιχη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ειδικότερα, στα άρθρα 28 και 29 της Σύμβασης τονίζεται ότι τα Συμβαλλόμενα Κράτη «... αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση [...] στη βάση της ισότητας των ευκαιριών» και πρέπει να αποβλέπουν «... στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του». Σε πρόσφατη πρωτοβουλία της UNICEF σε συνεργασία με το Center for Education Innovations (2016: 12), με στόχο την προώθηση καινοτομικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, ένα από τα τέσσερα συνολικά κριτήρια που τέθηκαν για την ενίσχυση ανάλογων πρωτοβουλιών σε εθνική κλίμακα ήταν η επιδίωξη της ισότητας. Το ερώτημα που τέθηκε για τη διασφάλισή της ήταν αν το προτεινόμενο πρόγραμμα «... στοχεύει στην εξυπηρέτηση των πιο περιθωριοποιημένων παιδιών (των πολύ φτωχών, των παιδιών που δοκιμάζονται από την κρίση, των παιδιών με μειονεξίες, των κοριτσιών, των εκτός σχολείου παιδιών και των παιδιών θρησκευτικών μειονοτήτων)».

Γενικότερα, η επιδίωξη της ισότητας των ευκαιριών στο πεδίο της εκπαίδευσης κατά τη UNICEF, όπως άλλωστε και κατά την UNESCO, παραπέμπει σε μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία χρέος της οργανωμένης κοινωνίας είναι η εκπλήρωση στο μέγιστο δυνατό βαθμό των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, ενώ αρμοδιότητα του σχολείου είναι η αποφασιστική συμβολή του στην πραγμάτωση αυτής της επιδίωξης. Με αυτή την έννοια, προκύπτει μια αντίληψη για την

αριστεία που όχι μόνο είναι απολύτως συμβατή με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά ταυτόχρονα οδηγεί τη διδακτική πρακτική σε παιδαγωγικές επιλογές που και από την άποψη των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι πιο αποδοτικές. Οι ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές της διαφοροποιημένης διδακτικής / μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο αυτής της επιδίωξης και στην περίπτωση της Δημιουργικής Εργασίας, ώστε κάθε παιδί να ωφεληθεί με συγκεκριμένο τρόπο, που θα προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις του.

3. Βασικά χαρακτηριστικά και διαδικασίες της Δημιουργικής Εργασίας

Η Δημιουργική Εργασία που προωθείται στο Λύκειο είναι μια διδακτική πρακτική που, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, βασίζεται στη δημιουργική αξιοποίηση των γνώσεων και όχι στην παθητική απόκτησή τους. Επιλέχθηκε αυτή από τις ποικίλες μορφές των σχεδίων εργασίας (project) καθώς κρίθηκε ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργική σκέψη και δράση. Στο πλαίσιο της εκπόνησης τέτοιων εργασιών οι νεαροί δημιουργοί τους καλούνται να αντιμετωπίσουν ερωτήματα που κινούν το ενδιαφέρον τους, με τρόπο που αξιοποιεί ήδη αποκτημένες γνώσεις, σε συνδυασμό με νέες, με στόχο να οδηγηθούν σε μια απάντηση με σαφή στοιχεία πρωτοτυπίας και ευρηματικότητας. Στην τελική του εκδοχή το αποτέλεσμα της Δημιουργικής Εργασίας μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές, όπως είναι το συνεχές κείμενο, ενδεχομένως διανθισμένο με εικόνες, διαγράμματα, πίνακες κ.λπ., το καλλιτεχνικό έργο, αλλά και τραγούδι, αφίσα, πόστερ, κατασκευή, κοινωνική / πολιτισμική παρέμβαση κ.τ.ό.).

Στην ιδεατή έκφασή της, μια Δημιουργική Εργασία πρέπει να διακρίνεται από στοιχεία όπως πρωτοτυπία, ευρηματικότητα, φαντασία κ.λπ.. Η πρωτοτυπία και η ευρηματικότητα αφορούν την αναζήτηση του νέου στοιχείου στον τρόπο με τον οποίο ενδεχομένως τίθενται τα προβλήματα, οργανώνεται η απάντηση σε αυτά και διαμορφώνεται το τελικό πλαίσιο των απαντήσεων. Προκύπτει όμως το εύλογο ερώτημα αν αυτό το νέο / καινοφανές στοιχείο προκύπτει σε σύγκριση με αντίστοιχες απόπειρες στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ή αν η σύγκριση πρέπει να περιορίζεται στο στενό κύκλο του σχολείου ή ακόμα στην εκπαιδευτική προϊστορία του ίδιου του παιδιού.

Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να αναλύσουμε για ποιους λόγους η ανάπτυξη της φαντασίας είναι παιδαγωγικά σημαντική. Όπως έχει υποστηριχθεί (Egan 2002: 45-46), μια τέτοια ανάλυση έχει τα εξής πλεονεκτήματα: (α) μπορεί να μας βοηθήσει να σχεδιάσουμε πρακτικές και μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι πιο πιθανό να ενισχύσουν τη φαντασία των

παιδιών, (β) μπορούμε να αποκαλύψουμε ενδεχομένως μη αναμενόμενες εκπαιδευτικές επιπτώσεις του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη φαντασία, (γ) οι επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με τη φαντασία και το ρόλο της είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεχυμένες και περιλαμβάνουν αρκετές προκαταλήψεις, (δ) συχνά επικρατούν περιοριστικές αντιλήψεις για τη φαντασία, που αναγνωρίζουν τη σημασία της σε ορισμένες μόνο περιοχές του σχολικού προγράμματος (π.χ. στις καλές τέχνες), ενώ ο ρόλος της είναι σημαντικός σε όλες τις περιοχές του και (ε) ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας στο σχολείο αφήνει ελάχιστα περιθώρια να εκτιμηθεί η σημασία της φαντασίας και να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά.

Σε ό,τι αφορά το ρόλο των *κινήτρων* στην προαγωγή της δημιουργικότητας έγινε ήδη λόγος στο πρώτο μέρος της μελέτης. Όπως υποστηρίχθηκε, όταν οι άνθρωποι κινητοποιούνται από εσωτερικό ενδιαφέρον και για να απολαύσουν μια δραστηριότητα, συνήθως είναι περισσότερο δημιουργικοί. Σε συνάφεια με τα κίνητρα, ωστόσο, τίθεται και το γενικότερο πρόβλημα του τρόπου και των ορίων της άσκησης ελέγχου στη δημιουργική εργασία των παιδιών. Γενικά, τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να υιοθετούν έναν *εσωτερικό προσανατολισμό* σε ό,τι αφορά την εργασία που αναλαμβάνουν και να τους παρέχεται η *μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία* στη λήψη απόφασης στην οργάνωση της δουλειάς τους (Amabile 1996: 250-253). Τάξεις, π.χ., που προβλέπουν κάποιον σχετικά μη δομημένο διδακτικό χρόνο για εξατομικευμένη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε μια μη τυπική ατμόσφαιρα είναι πιο πιθανό να προάγουν τη δημιουργικότητα από ό,τι οι αυστηρά παραδοσιακές τάξεις.

Βασικό ρόλο στην υποκίνηση της δημιουργικής δράσης των παιδιών διαδραματίζει το *περιβάλλον* στο οποίο συντελείται η μάθηση, φυσικό και διανοητικό. Οι Parnes και Brunelle (1967) θεωρούν ότι κύριος στόχος των προγραμμάτων δημιουργικότητας είναι η εξάλειψη των αρνητικών παραγόντων που παρεμποδίζουν την εκδήλωσή της στον συγκεκριμένο μαθητή/μαθήτρια. Σύμφωνα μ' αυτήν τη θεώρηση, οι αρνητικοί παράγοντες διακρίνονται σε δύο τύπους, στα εσωτερικά εμπόδια και στα εξωτερικά. Στα εσωτερικά εμπόδια περιλαμβάνουν και τον τρόπο κατά τον οποίο επηρεάζεται η συμπεριφορά του παιδιού από το παρελθόν, λ.χ. ανάλογα με την προέλευση ή τις συνήθειές του. Με τις παρεμβάσεις τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το βοηθήσουν να απαλλαγεί από αυτά, που ενδεχομένως δεν επιτρέπουν να λειτουργήσει δημιουργικά. Στα εξωτερικά εμπόδια περιλαμβάνουν όσα δυσχεραίνουν την εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών για τη δημιουργική σκέψη στο σχολικό (ή άλλο) περιβάλλον. Σε αυτά ενδεχομένως περιλαμβάνονται το Πρόγραμμα Σπουδών και οι τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης που ακολουθούνται.

Τέλος, ως προς τις παιδαγωγικές τεχνικές που συνήθως αξιοποιούνται για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο σχολείο, συνήθως αναφέρονται ο *καταιγισμός ιδεών* και η *δημιουργική*

επίλυση προβλήματος (Amabile, 1996: 244-246), ενώ τελευταία γίνεται ολοένα και περισσότερο λόγος για προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για την προαγωγή της δημιουργικότητας, τα οποία όμως συνήθως εφαρμόζονται σε περιορισμένη κλίμακα και έχουν πειραματικό χαρακτήρα. Ο καταγισμός ιδεών χρησιμοποιείται ευρύτατα, γιατί παρέχει τη δυνατότητα να εκτίθενται ιδέες χωρίς τυπικούς περιορισμούς σε ένα κλίμα αποδοχής και απουσίας επικρίσεων. Η δημιουργική επίλυση προβλήματος (creating problem solving) είναι ευρύτερη πρακτική που συχνά περιλαμβάνει και καταγισμό ιδεών, αλλά και άλλες επιμέρους τεχνικές όπως τη χρήση καταλόγων ελέγχου με στόχο τη δημιουργία νέων ιδεών από παλιές. Στάδια που ακολουθούνται συνήθως είναι η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με ένα πρόβλημα, η σαφής διαμόρφωση ενός ειδικού ερωτήματος / προβλήματος προς επίλυση, η δημιουργία πιθανών λύσεων, η αξιολόγηση των λύσεων που έχουν προταθεί και η αξιοποίηση της τελικής λύσης.

4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει πρωταρχική σημασία όσον αφορά τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη για την ανάπτυξη δημιουργικής δραστηριότητας. Ένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια που αφορούν το διδακτικό προσωπικό είναι ο εθισμός τουλάχιστον ενός μέρους του σε παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση που βρίσκονται σε απόσταση από τα πρότυπα της δημιουργικής εργασίας. Καθώς από παρόμοιες αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία κατευθύνονται σε μεγάλο βαθμό και οι γονείς, όπως και οι εκπαιδευτικοί των φροντιστηρίων, η εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών είναι πιθανό να μη συναντήσει την αναγκαία υποστήριξη. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται αντιφατικό να ζητά κανείς από τα παιδιά να εργαστούν δημιουργικά απευθυνόμενος σε αυτά με τρόπους μη δημιουργικούς (Ναυρίδης, 1997: 22). Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να συνεκτιμάται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα δυσμενές περιβάλλον, ιδιαίτερα επιβαρημένο σε συνθήκες κρίσης. Ωστόσο, η ανταπόκρισή τους σε προκλήσεις όπως η εφαρμογή της Δημιουργικής Εργασίας είναι θετική.

Έναν ενδιαφέροντα κατάλογο σημείων που αξίζει να αντιμετωπίζονται με προσοχή από τους/τις εκπαιδευτικούς, εφόσον επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εκφράσουν φυσικά και αβίαστα τη δημιουργικότητά τους, παρέχει η Mayesky (1998: 8). Παραθέτουμε αυτό τον κατάλογο όχι ως παιδαγωγικό συνταγολόγιο αλλά ως ενδεικτικό του κλίματος που πρέπει να επιδιώξουμε να διαμορφωθεί στη σχολική τάξη.

Βοήθησε τα παιδιά να αποδέχονται την αλλαγή. Ένα παιδί που ανησυχεί υπερβολικά ή είναι αναστατωμένο στις νέες συνθήκες δεν είναι πιθανό να εκφράσει δημιουργική δυναμική.

Βοήθησε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι κάποια προβλήματα δεν έχουν εύκολες απαντήσεις. Αυτό ίσως βοηθήσει να προφυλάξουμε τα παιδιά από την ανησυχία όταν δεν μπορούν να βρουν μια άμεση απάντηση σε ένα ερώτημα ή πρόβλημα.

Βοήθησε τα παιδιά να αναγνωρίσουν ότι πολλά προβλήματα έχουν πολλές πιθανές λύσεις. Ενθάρρυνέ τα να διερευνούν για περισσότερες από μία απαντήσεις. Τότε θα μπορούν να αξιολογούν όλες τις διαφορετικές απαντήσεις για να δουν ποιες ταιριάζουν καλύτερα με τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Βοήθησε τα παιδιά να μάθουν να κρίνουν και να αποδέχονται τα συναισθήματά τους. Τα παιδιά δεν πρέπει να αισθάνονται ενοχή που συχνά αντιμετωπίζουν συναισθηματικά τα πράγματα. Δημιούργησε ένα περιβάλλον όπου η διατύπωση τελικής κρίσης αναβάλλεται και όλες οι απόψεις αντιμετωπίζονται με σεβασμό, όπου η συζήτηση και ο διάλογος είναι το μέσο για να δοκιμαστούν οι απόψεις μας σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον.

Αντάμειψε τα παιδιά για τη δημιουργικότητά τους. Κάνε τα παιδιά να καταλάβουν ότι οι δημιουργικές τους ιδέες αξίζουν. Πραγματικά, όσο πιο δημιουργική είναι η ιδέα ή το αποτέλεσμα, τόσο μεγαλύτερη πρέπει να είναι η αμοιβή. Είναι επίσης χρήσιμο να βοηθούμε τα παιδιά να συνειδητοποιούν ότι η καλή εργασία είναι κάποιες φορές η αμοιβή τους.

Βοήθησε τα παιδιά να αισθάνονται χαρά μέσα στη δημιουργική παραγωγή τους και στην εργασία τους πάνω σε ένα πρόβλημα. Τα παιδιά πρέπει να βρίσκουν ότι το να κάνουν πράγματα και να αναζητούν απαντήσεις είναι διασκέδαση. Οι ενήλικοι πρέπει να εξασφαλίζουν τις συνθήκες που επιτρέπουν αυτό.

Βοήθησε τα παιδιά να εκτιμήσουν τους εαυτούς τους για τη διαφορετικότητά τους. Υπάρχει η τάση να αμείβουμε τα παιδιά για την ομοιόμορφη συμπεριφορά τους. Αυτό αποθαρρύνει τη δημιουργικότητα. Το παιδί πρέπει να μαθαίνει να αισθάνεται καλά με τον εαυτό του, καθώς είναι μοναδικό.

Βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν επιμονή – να μην εγκαταλείπουν στις δυσκολίες. Βοήθησε τα παιδιά ενθαρρύνοντάς τα να επιμένουν. Εξασφάλισε ευκαιρίες ώστε να προσκολλώνται στη δραστηριότητα ακόμα κι αν όλοι οι άλλοι έχουν πια περάσει σε άλλες ασχολίες.

Ένα άλλο πρόβλημα που συχνά απασχολεί τους εκπαιδευτικούς είναι τα *κριτήρια διάγνωσης* παιδιών με ξεχωριστές δημιουργικές ικανότητες. Η προσφυγή στη χρήση δοκιμασμένων τεστ είναι μια καλή μέθοδος, δεν είναι όμως συνήθως εφικτή. Για την περίπτωση αυτή ο Torrance

(1965) προτείνει ένα κατάλογο σχετικών ενδείξεων που μπορεί να αξιοποιηθεί επικουρικά και με τη δέουσα περίσκεψη. Σύμφωνα με τον κατάλογο αυτόν, το δημιουργικό παιδί:

1. μπορεί να απασχολείται μόνο του χωρίς να του προσφέρονται ερεθίσματα,
2. προτιμά να ντύνεται διαφορετικά από τα άλλα,
3. προχωρεί πέρα από τα όρια των εργασιών που του αναθέτουν,
4. μπορεί να διασκεδάζει χρησιμοποιώντας απλά πράγματα και πολλή φαντασία,
5. μοιάζει να αφαιρείται ή να ονειροπολεί, ενώ στην πραγματικότητα σκέφτεται,
6. θέτει ερωτήσεις πέρα από το απλό «γιατί» ή «πώς»,
7. πειραματίζεται με οικεία αντικείμενα για να διαπιστώσει αν μπορεί να χρησιμοποιηθούν και για άλλους σκοπούς εκτός από τους γνωστούς,
8. κοιτάζει έξω από το παράθυρο στη διάρκεια του μαθήματος, αλλά συνάμα παρακολουθεί τι γίνεται μέσα στην τάξη,
9. του αρέσει να επινοεί παιχνίδια στο προαύλιο του σχολείου.

5. Αξιολόγηση της Δημιουργικής Εργασίας

Γενικά

Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Εργασίας στο Λύκειο περιλαμβάνει παιδευτικές διαδικασίες που έχουν καινοτομικό χαρακτήρα. Ρητή στόχευση και επιδίωξη της πρότασης αυτής είναι, μεταξύ των άλλων, να αλλάξει το κλίμα της τάξης, επαναπροσδιορίζοντας:

- **τις μεθόδους:** το «πώς» της πρόσκτησης γνώσης και της διδακτικής μεθοδολογίας που υπηρετείται από- και υπηρετεί τη δράση αυτή,
- **τις ταυτότητες:** να μεταβάλει το ρόλο του μαθητή / της μαθήτριας», ως φορέα δυνάμει αυτονομούμενης ερευνητικής δραστηριότητας, αλλά και του/της εκπαιδευτικού καθιστώντας τον υποστηρικτή και εμπνευστή σε αυτή τη διαδικασία, και
- **τους όρους πραγμάτωσης της διδακτικής διαδικασίας:** στον βαθμό που κινεί διαδικασίες αυτονόμησης ως προς το ποιος καθορίζει τι θα διαμειφθεί στην τάξη, ποιος επιλέγει, αξιολογεί και αξιώνει κάτι ως σημαντικό.

Η αξιολόγηση, ως μέρος της διδακτικής μεθοδολογίας που υπηρετείται από- και υπηρετεί τη δράση αυτή:

- δεν μπορεί παρά να εμπεριέχει και να ενισχύει τη διαμορφωτική χροιά της, παρέχοντας κατευθύνσεις και ανατροφοδότηση μάλλον παρά αξιολογικές κρίσεις,

- πρέπει να αποστασιοποιείται από τιμωρητικές προθέσεις, επιτείνοντας τον παιδαγωγικό-παιδευτικό χαρακτήρα της ως ανατροφοδοτικής εκπαιδευτικής παραμέτρου
 - ✓ παρέχοντας ασφαλές πλαίσιο για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας,
 - ✓ φροντίζοντας συγχρόνως να ενδυναμώσει και την καλώς νοούμενη φιλοδοξία και άμιλλα,
- καθίσταται προνομιακό εργαλείο αποτίμησης της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως συλλογή πειραματικών δεδομένων (π.χ. της αποτελεσματικότητάς της), ενώ συγχρόνως
- καλείται να υπηρετεί και ευρύτερους σκοπούς της εκπαίδευσης, ενισχύοντας και τροφοδοτώντας, λ.χ., μια συνεχή διαδικασία αναβάθμισης της συνειδητότητας και της υπευθυνότητας του δημοκρατικού πολίτη.

Στην συγκεκριμένη περίπτωση, της Δημιουργικής Εργασίας στο Λύκειο, απαιτείται και η απόδοση εντέλει και ενός βαθμού, με τον χαρακτήρα και την τυπολογία που είθισται. Αυτό αποτελεί άραγε ανατροπή των στόχων που τέθηκαν ή καθιστά αχρείασθη (ή πιθανώς αχρηστεύει) τη μεθοδολογία αξιολόγησης που τα επόμενα υποδεικνύουν; Όσα ακολουθούν φιλοδοξούν να υποστηρίξουν το αντίθετο: Η συνύπαρξη – για την ώρα – νέων δυναμικών/ποιοτικών και παλαιότερων/τυπικών μεθόδων επιχειρεί να υπηρετήσει με συνέπεια τους στόχους που θέτουν και το εκπαιδευτικό σύστημα και η ανάγκη ανανέωσης και βελτίωσης μεθόδων και διαδικασιών.

Η Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων

Σε ό,τι ακολουθεί δεν επιχειρείται, βεβαίως, η πλήρης ανάλυση των Κλιμάκων Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, που εντελώς ενδεικτικά προτείνονται, αλλά επιχειρείται μια παράθεση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που τις διέπουν και οδήγησαν στην επιλογή τους, ενώ παράλληλα σημειώνεται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να κρίνονται τόσο ως προς τη συνέπεια και εφαρμοσιμότητά τους όσο και ως προς την εξυπηρέτηση των στόχων που τέθηκαν προηγουμένως. Σε κάθε περίπτωση, προτείνεται η προσαρμογή και η εκ νέου επεξεργασία των Κλιμάκων αυτών από τους/τις χρήστες/-τριες στη βάση παιδαγωγικών και θεματικών κριτηρίων, αλλά και –ευκαίω– στη βάση της διαμόρφωσης μιας συναντίληψης επί αυτών με τους/τις μαθητές/-τριες.

Ως προς τη δομή και την όψη Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, που προτείνεται ενδεικτικά εδώ, αλλά και ως προς τη διαχείρισή της κατά τη διαδικασία εκπόνησης Εργασιών (π.χ. μέσω της ομαδοσυνεργατικής επεξεργασίας της), δεδομένου ότι χορηγείται πριν από την έναρξη των Εργασιών, λαμβάνεται πρόνοια ώστε:

- ο μαθητής / η μαθήτρια να είναι πλήρως ενήμεροι για το τι ζητείται,

- η περιγραφή των κριτηρίων να επισημαίνεται εμφατικά από τον αξιολογικό χαρακτήρα τους, ενώ, παράλληλα,
- η Κλίμακα να διαβάζεται ως σύνολο οδηγιών για τη σύνταξη των αντίστοιχων εργασιών.

Σε ό,τι αφορά τον/τη διδάσκοντα/-ουσα:

- ενώ τα κριτήρια είναι συνήθως ομαδοποιημένα, παρ' όλα αυτά παρουσιάζονται με μια εκλέπτυνση των ομάδων κριτηρίων, ώστε να διευκολύνεται η –μερική ή συνολική– αναδιαμόρφωση του κριτηρίου κατά τους παιδευτικούς-διδασκτικούς στόχους, το ειδικό αντικείμενο, τα διαμειθθέντα στην τάξη ή ό,τι άλλο θεωρήσει σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός,
- επειδή η όλη διαδικασία εκπόνησης εργασιών αποτελεί ένα πλαίσιο μάθησης, οπότε η αξιολόγησή του αποτελεί αναπόσπαστο μέρος και δεύτερο τη τάξει παιδευτικό εργαλείο (μετά την ίδια τη σύνθεση), γι' αυτό ακριβώς επιχειρείται να ισορροπήσει η ποιοτική διάσταση της χρήσης Κλιμάκων με την απόδοση ποσοτικής/τυπικής αξιολόγησης μέσω βαθμών – όπως απαιτείται για την ώρα – με τη χρησιμοποίηση αδρομερούς συσχέτισης των επιτευγμάτων με τα κριτήρια και με τα αντίστοιχα διαστήματα βαθμολόγησης (αριστερή στήλη των αντίστοιχων Κλιμάκων).

Σύμφωνα με αυτή τη διαδικασία, η διαχείριση της βαθμολογικής απόδοσης της αξιολόγησης από τον/την διδάσκοντα/-ουσα πρέπει να δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στους παιδαγωγικούς στόχους καθορίζει, παρά στη μέχρι λεπτομέρειας αντιστοίχιση σε ακριβή βαθμό.

Για το περιεχόμενο των κριτηρίων:

- Το πλαίσιο της διασύνδεσης / διεύρυνσης της αποκτώμενης γνώσης μέσω των εγχειριδίων και του προγράμματος σπουδών με την τρέχουσα ή/και τη «γενικώς» αποδεκτή γνώση φιλοδοξεί να είναι ένα από τα κρίσιμα καινοτόμα στοιχεία που δεν έχουν μελετηθεί με σε βάθος έως τώρα, αν και έτσι μόνο μπορεί να αποδίδεται η πρέπουσα αξία στην παιδεία, η οποία ορίζεται και με κοινωνικούς όρους.
- Ένα από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης στη βαθμίδα του Λυκείου (είτε στα ΓΕ.Λ. είτε στα ΕΠΑ.Λ.) είναι η διαμόρφωση πολιτών που συνειδητά παράγουν, χρησιμοποιούν, αποτιμούν και απαιτούν γνώση. Ένα σημαντικό μέρος και η κρίσιμότερη παράμετρος για την πλήρη ένταξη των μαθητών/-τριών μας σε αυτήν την Κοινότητα Μάθησης (περί τέτοιας πρόκειται) είναι η προώθηση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας στο ασφαλές μαθησιακό - διδακτικό πλαίσιο της τάξης, όπου η αποτίμηση και χρήση δεν πρέπει θεωρείται ότι έχουν οριστικές συνέπειες, αλλά αντίθετα ότι φέρουν παιδευτική αξία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δερβίσης, Σ.Ν. (1998): *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*.

Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος.

Θεοδότου, Ε. (2015): *Η δημιουργικότητα στην εποχή των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Κριτική.

ΚΕΕ (2008): *Ανάπτυξη αυτογνωσίας και δημιουργικότητας των μαθητών: Μια συνεργατική έρευνα-δράση*, Αθήνα.

Μαγνήσαλης, Κ.Γ. (2003): *Δημιουργική σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (ed.) (2011) *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ΥΠΕΘ/ΙΕΠ. Αθήνα.

Ναυρίδης, Κλήμης (1997): «Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση», στο Σχολή Ι.Μ.

Παναγιωτόπουλου, *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, σ. 21-26.

Ξανθάκου, Γ. (2011): *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

ΟΕΠΕΚ (2007): *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης*, επιστ. Επιμ. Β. Κουλαϊδής, Ι. για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ΙΙ. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: 2007.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1989), Ελληνικά Γράμματα, τόμ. 3, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2008): *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Γκέλμπεσης.

Ξενόγλωσση

Amabile, Teresa M. et al. (1996): *Creativity in Context*, Westview Press, Oxford.

Barbot, B. - Besançon, M. - Lubart, T.I. (2011): Assessing creativity in the classroom. *Open Education Journal*, 4, 58-66.

Boden, Margaret A. (ed.) (1996a): *Dimensions of Creativity*, MIT Press, London.

Boden, Margaret A. (1996b): "What is creativity?", in Boden, Margaret A. (ed.) *Dimensions of Creativity*, MIT Press, London, pp. 75-117.

De Bono, E. (1985): *Six thinking hats*. Boston: Little, Brown & Co.

Egan, Kieran (2002): *Imagination in Teaching and Learning Ages 8-15*, Routelge, London.

- Gardner, H.** (1983): *Frames of mind*, Basic Books, New York.
- Gardner, H.** (1996): «The creators' patterns», in Boden, Margaret A. (ed.) *Dimensions of Creativity*, MIT Press, London, pp. 143-158.
- Gardner H. - Wolf, C.** (1988): "The fruits of asynchrony: A psychological examination of creativity", *Adolescent Psychiatry*, 15, 106-123.
- Glăveanu, V.P.** (2010): "Principles of a Cultural Psychology of Creativity". *Culture & Psychology*, 16(2), 147-163.
- Guilford, J.P.** (1950): "Creativity", *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Jackson, P.W. – Messick, S.** (1965) «The person, the product and the response: conceptual problems in the assessment of creativity», *Journal of Personality*, 33, 1-19.
- Klausen, S.H.** (2010): The notion of creativity revisited: A philosophical perspective on creativity research. *Creativity Research Journal*, 22, 4, 347-360.
- Lee, Victor** (1987): «Νοημοσύνη», στο: Lee, Victor – Webberley, Roy – Litt, Larry (1987): *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*, Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο / The Open University Press, Π. Κουτσομπός Α.Ε., Αθήνα, σ. 15-83.
- Mayesky, Mary** (1998): *Creative activities for young children*, Delmar Publishers, Albany (6th ed.)
- Parnes, S.J. – Brunelle, E.A.** (1967): "The literature of creativity", *Journal of Creative Behavior*, 1, 1.
- Torrance, E.P.** (1965): Rewarding creative behavior. *Experiments in classroom creativity*, New Jersey, Prentice Hall.
- UNICEF & Center for Education Innovations** (2016): *Journeys to Scale. Accompanying the Finalist of the Innovations in Education Initiative*, Paris.
- Webberly, Roy – Litt, Larry** (1987): «Δημιουργικότητα», στο Lee, Victor – Webberley, Roy – Litt, Larry: *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*, Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο / The Open University Press, Π. Κουτσομπός Α.Ε., Αθήνα, σ. 85 κ.ε.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων: (α). ΟΜΑΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ						
1.	Πώς συνεργάστηκαν	ΛΙΓΟ: Δεν κατάφεραν να συζητήσουν τις απόψεις τους, επίσης κατέγραψαν μία άποψη κατά πλειοψηφία.	ΜΕΤΡΙΑ: Δεν κατάφεραν να συνθέσουν απόψεις, αν και συζήτησαν γι' αυτές, επίσης συμφώνησαν να εκθέσουν όλες τις απόψεις.	ΚΑΛΑ: Συζητήθηκαν οι απόψεις όλων, με καλά επιχειρήματα, αλλά δεν συμφώνησαν σε μία, οπότε κατέγραψαν την άποψη που πλειοψήφησε.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Συζήτησαν όλες τις απόψεις και συνέθεσαν μερικές από αυτές ή όλες, ώστε να εκφέρουν κοινή άποψη.	ΑΛΛΟ: (τι;)
2.	Ποιοι ακούστηκαν;	ΕΝΑΣ: Δεν έφεραν οι πιο πολλοί υλικό ούτε εξέφρασαν άποψη, επίσης δεν εργάστηκαν όλοι με ζήλο και κάλυψαν οι υπόλοιποι τα κενά.	ΛΙΓΟΙ: Οι απόψεις που συζητήθηκαν εκφράστηκαν μόνον από κάποιους, οι οποίοι και αποφάσισαν τελικά τι θα καταγραφεί.	ΟΧΙ ΟΛΟΙ: Κάποιοι εξέφρασαν τις απόψεις τους, αλλά τελικά έγινε διάλογος γι' αυτές και συναποφάσισαν, επίσης όλοι εξέφρασαν άποψη, αλλά τελικά υπερίσχυσε η καλύτερα τεκμηριωμένη.	ΟΛΟΙ: Όλοι είχαν να πουν κάτι για ό,τι ανέλαβαν, οπότε χρειάστηκε να συνθέσουν σε μια εργασία πολλές απόψεις.	ΑΛΛΟ: (τι;)
ΣΥΝΕΠΕΙΑ						
3.	Συνέβαλαν όλοι στον εμπλουτισμό της ομαδικής εργασίας;	ΛΙΓΟ: Κανένας δεν έφερε υλικό επιπλέον όσων τους δόθηκαν, επίσης επεξεργάστηκαν όλοι το υλικό που τους δόθηκε εξαρχής.	ΜΕΤΡΙΑ: Κάποιοι έφεραν νέο υλικό και κάποιοι όχι, επίσης δεν έφεραν όλοι νέο υλικό, αλλά δούλεψαν όλοι μαζί για να είναι πλήρης η εργασία τους.	ΚΑΛΑ: Όλοι έφεραν υλικό επιπλέον όσου είχαν λάβει, αλλά δεν αξιολογήθηκε όλο το υλικό ως σημαντικό, επίσης μοίρασαν το προς μελέτη υλικό, αλλά κάποια στοιχεία δεν αξιολογήθηκαν θετικά και διερεύνησαν ξανά την πιθανή βιβλιογραφία.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Όλοι έφεραν νέο υλικό, για ό,τι είχαν αναλάβει και το συνέθεσαν στο τελικό παραδοτέο.	ΑΛΛΟ: (τι;)
4.	Συνέπεια ως προς τις υποχρεώσεις τους στη συνεισφορά υλικών	ΛΙΓΟ: Κανένας δεν έφερε ή ελάχιστοι έφεραν τα υλικά που συμφωνήθηκαν.	ΜΕΤΡΙΑ: Κάποιοι έφεραν τα υλικά που συμφωνήθηκαν αλλά όχι όλοι.	ΚΑΛΑ: Κάποιοι δεν έφεραν υλικά αλλά καλύφθηκαν από κάποιους άλλους που έφεραν.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Όλοι έφεραν τα υλικά που συμφωνήθηκαν.	ΑΛΛΟ: (τι;)

ΔΟΜΗ						
5.	Συστατικά στοιχεία της καταγραφής της έρευνας	ΛΙΓΟ: Κάποια απαιτούμενα στοιχεία λείπουν.	ΜΕΤΡΙΑ: Κάποια απαιτούμενα στοιχεία λείπουν, αλλά υπάρχουν κάποια πρόσθετα στοιχεία (π.χ. κάποιες σκέψεις).	ΚΑΛΑ: Όλα τα απαιτούμενα στοιχεία υπάρχουν ή ένα απαιτούμενο στοιχείο λείπει, αλλά έχουν τεθεί πρόσθετα στοιχεία (π.χ. κάποιες σκέψεις).	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Όλα τα απαιτούμενα στοιχεία υπάρχουν και έχουν τεθεί πρόσθετα στοιχεία (π.χ. κάποιες σκέψεις).	ΑΛΛΟ: (τι;)
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ						
6.	Ερευνητικό ερώτημα/σκοπός & σύνδεσή του με το πλαίσιο	ΛΙΓΟ: Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο είναι λανθασμένος ή άσχετος.	ΜΕΤΡΙΑ: Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο ενμέρει αναγνωρίζεται και δηλώνεται με κάπως ασαφή τρόπο.	ΚΑΛΑ: Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο αναγνωρίζεται αλλά η σύνδεσή του με το πλαίσιο είναι κάπως ασαφής.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο αναγνωρίζεται και δηλώνεται σαφώς η σύνδεσή του με το πλαίσιο.	ΑΛΛΟ: (τι;)
7.	Βιβλιογραφικές αναφορές στο ερευνητικό ερώτημα	ΛΙΓΟ: Δεν αναφέρονται βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με το ερευνητικό ερώτημα, απλώς αυτό περιγράφεται.	ΜΕΤΡΙΑ: Αναφέρονται λίγες αλλά όχι επαρκείς βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με το ερευνητικό ερώτημα.	ΚΑΛΑ: Αναφέρονται οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα.	ΑΛΛΟ: (τι;)
8.	Περιγραφή των ερευνητικών διαδικασιών που ακολουθήθηκαν	ΛΙΓΟ: Οι διαδικασίες δεν καταχωρίζουν με ακρίβεια τα βήματα.	ΜΕΤΡΙΑ: Οι διαδικασίες καταχωρίζονται, αλλά δεν είναι σε λογική σειρά ή είναι δύσκολο να τις ακολουθήσει κανείς.	ΚΑΛΑ: Οι διαδικασίες καταχωρίζονται με λογική σειρά, αλλά τα βήματα δεν αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Οι διαδικασίες καταχωρίζονται με σαφή βήματα. Κάθε βήμα αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση.	ΑΛΛΟ: (τι;)

9.	Συμπεράσματα	ΛΙΓΟ: Δεν γράφτηκαν συμπεράσματα αλλά μια σύντομη ανακεφαλαίωση.	ΜΕΤΡΙΑ: Τα συμπεράσματα περιγράφουν σε κάποιο βαθμό τις πληροφορίες που αποκτώνται χωρίς να αναφέρονται ρητά στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος.	ΚΑΛΑ: Τα συμπεράσματα περιγράφουν τις πληροφορίες που αποκτώνται ή Τα συμπεράσματα περιγράφουν σε κάποιο βαθμό τις πληροφορίες που αποκτώνται χωρίς να αναφέρονται ρητά στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος, αλλά δηλώνεται η καινοτομία και πρωτοβουλία στη συγγραφή με προτάσεις/γενικεύσεις του συμπεράσματος.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Τα συμπεράσματα περιγράφουν τις δεξιότητες που αποκτώνται και τις πληροφορίες που αποκτώνται ή Τα συμπεράσματα περιγράφουν τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν και τις επεκτείνουν ως προς την εφαρμογή τους πέραν του ειδικού αντικειμένου/ερωτήματος.	ΆΛΛΟ: (τι;)
10	Γενική εικόνα της παραδοτέας αναφοράς	Ορθή επιλογή κειμενικών μορφών, παράγραφοι, επιμέρους τίτλοι, ορθή χρήση όρων, εννοιών και συμβόλων.				

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων: (β). ΑΤΟΜΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΥΝΕΠΕΙΑ						
1.	Συμβολή στον εμπλουτισμό της εργασίας;	ΛΙΓΟ: Δεν έφερε υλικό επιπλέον όσων έδωσε ο/η διδάσκων/ουσα επίσης επεξεργάστηκε τυπικά το υλικό που δόθηκε εξαρχής.	ΜΕΤΡΙΑ: Έφερε νέο υλικό που τελικά δεν επεξεργάστηκε, αλλά δούλεψε τυπικά με το υλικό που χορηγήθηκε επίσης δεν έφερε νέο υλικό, αλλά δούλεψε εποικοδομητικά για να είναι πλήρης η εργασία.	ΚΑΛΑ: Έφερε υλικό επιπλέον όσου είχε λάβει, αλλά δεν αξιολογήθηκε όλο το υλικό ως σημαντικό επίσης διερεύνησε νέο υλικό, αλλά κάποια στοιχεία δεν αξιολογήθηκαν καλά και διερεύνησε ξανά την πιθανή βιβλιογραφία τη 2 ^η ημέρα.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Έφερε νέο υλικό και το συνέθεσε στο τελικό παραδοτέο.	ΑΛΛΟ: (τι;)
2.	Συνέπεια στις υποχρεώσεις ως προς τη συνεισφορά υλικών;	ΛΙΓΟ: Δεν έφερε τα υλικά που συμφωνήθηκαν.	ΜΕΤΡΙΑ: Έφερε τα υλικά που συμφωνήθηκαν αλλά όχι όλα.	ΚΑΛΑ: Δεν έφερε όλα τα υλικά, αλλά φρόντισε να καλύψει το έλλειμμα δημιουργικά.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Έφερε όλα τα υλικά που συμφωνήθηκαν.	ΑΛΛΟ: (τι;)
ΔΟΜΗ						
3.	Συστατικά στοιχεία της καταγραφής της έρευνας	ΛΙΓΟ: Κάποια απαιτούμενα στοιχεία λείπουν.	ΜΕΤΡΙΑ: Κάποια απαιτούμενα στοιχεία λείπουν αλλά υπάρχουν κάποια πρόσθετα στοιχεία (π.χ. κάποιες σκέψεις).	ΚΑΛΑ: Όλα τα απαιτούμενα στοιχεία υπάρχουν ή ένα απαιτούμενο στοιχείο λείπει, αλλά έχουν τεθεί πρόσθετα στοιχεία (π.χ. κάποιες σκέψεις).	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Όλα τα απαιτούμενα στοιχεία υπάρχουν και έχουν τεθεί πρόσθετα στοιχεία (π.χ. κάποιες σκέψεις).	ΑΛΛΟ: (τι;)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ						
4.	Ερευνητικό ερώτημα/σκοπός/σύνδεσή του με το πλαίσιο	ΛΙΓΟ: Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο είναι λανθασμένος ή άσχετος.	ΜΕΤΡΙΑ: Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο εν μέρει αναγνωρίζεται και δηλώνεται με κάπως ασαφή τρόπο.	ΚΑΛΑ: Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο αναγνωρίζεται αλλά η σύνδεσή του με το πλαίσιο είναι κάπως ασαφής.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο αναγνωρίζεται και δηλώνεται σαφώς, η σύνδεσή του με το πλαίσιο.	ΑΛΛΟ: (τι:)
5.	Βιβλιογραφικές αναφορές στο ερευνητικό ερώτημα	ΛΙΓΟ: Δεν αναφέρονται βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με το ερευνητικό ερώτημα, απλά αυτό περιγράφεται.	ΜΕΤΡΙΑ: Αναφέρονται λίγες αλλά όχι επαρκείς βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με το ερώτημα.	ΚΑΛΑ: Αναφέρονται οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα.	ΑΛΛΟ: (τι:)
6.	Περιγραφή των ερευνητικών διαδικασιών που ακολουθήθηκαν	ΛΙΓΟ: Οι διαδικασίες δεν καταχωρίζουν με ακρίβεια τα βήματα.	ΜΕΤΡΙΑ: Οι διαδικασίες καταχωρίζονται αλλά δεν είναι σε λογική σειρά ή είναι δύσκολο να τις ακολουθήσει κανείς.	ΚΑΛΑ: Οι διαδικασίες καταχωρίζονται με λογική σειρά, αλλά τα βήματα δεν αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Οι διαδικασίες καταχωρίζονται με σαφή βήματα. Κάθε βήμα αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση.	ΑΛΛΟ: (τι:)

7.	Συμπεράσματα	ΛΙΓΟ: Δεν γράφτηκαν συμπεράσματα αλλά μια σύντομη ανακεφαλαίωση.	ΜΕΤΡΙΑ: Τα συμπεράσματα περιγράφουν σε κάποιο βαθμό τις πληροφορίες που αποκτώνται χωρίς να αναφέρονται ρητά στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος.	ΚΑΛΑ: Τα συμπεράσματα περιγράφουν τις πληροφορίες που αποκτώνται ή Τα συμπεράσματα περιγράφουν σε κάποιο βαθμό τις πληροφορίες που αποκτώνται χωρίς να αναφέρονται ρητά στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος, αλλά δηλώνεται η καινοτομία και πρωτοβουλία στη συγγραφή με προτάσεις/γενικεύσεις του συμπεράσματος.	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ: Τα συμπεράσματα περιγράφουν τις δεξιότητες που αποκτώνται και τις πληροφορίες που αποκτώνται ή τα συμπεράσματα περιγράφουν τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν και τις επεκτείνουν ως προς την εφαρμογή τους πέραν του ειδικού αντικειμένου/ερωτήματος.	ΆΛΛΟ: (τις)
8.	Γενική εικόνα της παραδοτέας αναφοράς	Ορθή επιλογή κειμενικών μορφών, παράγραφοι, επιμέρους τίτλοι, ορθή χρήση όρων, εννοιών και συμβόλων.				