



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου

**Μεταπτυχιακή Διατριβή:**

**Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποκτά ενδιαφέρον  
και γίνεται Δημιουργικό.**

**Σχολή:** Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής

**Τμήμα:** Ψυχολογίας

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα:** Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση

**Επόπτης:** Παναγιώτης Σταυρινίδης

Γεωργίου Γεωργία 923262

Μάρτιος 2023

**Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποκτά ενδιαφέρον  
και γίνεται Δημιουργικό.**

**Περιεχόμενα**

<b>I.</b>	<b>Εισαγωγή</b> .....	3
<b>II.</b>	<b>Δημιουργικότητα</b> .....	4
1.	Ιστορική αναδρομή στη δημιουργικότητα.....	4
2.	Ορισμός και προσεγγίσεις της έννοιας της δημιουργικότητας.....	5
3.	Προϋποθέσεις εμφάνισης της δημιουργικότητας .....	10
4.	Χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων .....	12
5.	Θεωρητικά μοντέλα και Μέτρηση της δημιουργικότητας.....	14
6.	Δημιουργικότητα και εκπαίδευση.....	16
α.	Εισαγωγικά .....	16
β.	Ο μαθητής .....	19
γ.	Ο εκπαιδευτικός .....	20
δ.	Το κλίμα της σχολικής τάξης .....	25
ε.	Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη .....	31
<b>III.</b>	<b>Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b> .....	40
1.	Εισαγωγικά .....	40
2.	Θεωρίες και στρατηγικές προσέγγισης του μαθήματος.....	42
3.	Διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος .....	44
4.	Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών 47	
5.	Παραδείγματα φυλλαδίων .....	52
<b>III.</b>	<b>Συμπεράσματα</b> .....	67
<b>IV.</b>	<b>Βιβλιογραφία</b> .....	69
<b>V.</b>	<b>Ιστότοποι:</b> .....	76

## Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποκτά ενδιαφέρον και γίνεται Δημιουργικό.

### I. Εισαγωγή

Ζούμε σε έναν κόσμο ο οποίος ολοένα εξελίσσεται και υπάρχουν αλληπάλληλες συνεχόμενες αλλαγές όσο αφορά την κοινωνία, την οικονομία, τις επιστήμες και την τεχνολογία. Ένας κόσμος ο οποίος απαιτεί πολίτες σε εγρήγορση, πιο ενεργητικούς και δημιουργικούς από ποτέ. Καθοριστικό ρόλο, λοιπόν, καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση, η οποία οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Φυσικά όμως, η ίδια η εκπαίδευση καλείται να τροποποιηθεί, ώστε να συμβαδίζει με τις μεταβολές της κοινωνίας. Επομένως, βλέπουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά το παγκόσμιο να προσπαθούν να εντάξουν στα σχολεία νέες διαδικασίες μάθησης, νέους τρόπους διδασκαλίας και γενικώς, πολλές καινοτομίες. Εξαιτίας αυτού, οι ερευνητές την παρούσα στιγμή στρέφονται ολοένα και περισσότερο στο πεδίο της εκπαίδευσης, στη βελτίωσή της και στην αρμονία της με τη σύγχρονη κοινωνία, αλλά και στην εφαρμογή νέων τεχνολογιών και καινοτόμων δράσεων στα σχολεία, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν δημιουργικές δεξιότητες (Αβραμίδου, 2016, Αρβανίτη, 2018, Παρίση, Μουρατίδου, Καρατζά, 2021 και Ζιώγα 2022). Στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η δημιουργία ατόμων με δημιουργικό τρόπο σκέψης και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ατόμων ικανών να κρίνουν και να επιλέγουν ελεύθερα τον δικό τους δρόμο με αυτοεκτίμηση και αυτογνωσία (Gorshunova, Medvedev, 2014). Παρ' όλα αυτά, από διάφορες μελέτες, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία της δημιουργικότητας, αλλά οι ίδιοι χρησιμοποιούν μεθόδους όπου ενθαρρύνουν και ταυτόχρονα εμποδίζουν την ενίσχυση της. Ταυτόχρονα όμως, μέσα από έρευνες, φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, ενώ διάκινται θετικά προς την δημιουργικότητα, δεν μπορούν να δεχτούν μαθητές περισσότερο δημιουργικούς και δείχνουν εύνοια σε μαθητές με λιγότερη δημιουργικότητα (Ζιώγα, 2022).

Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο προέκυψε ο ένας εκ των δύο προβληματισμών της παρούσας εργασίας, «Πώς μπορεί η εκπαίδευση να εμπλουτιστεί με δημιουργικότητα συμβαδίζοντας πάντα με τις εξελίξεις της εποχής;». Έτσι, η παρούσα εργασία θα αναφερθεί στις διάφορες προσεγγίσεις της δημιουργικότητας, στις προϋποθέσεις της,

στα χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού ατόμου, στη μέτρηση της δημιουργικότητας αλλά και στα διάφορα μοντέλα της. Επιπρόσθετα, θα συνδεθεί η δημιουργικότητα με την εκπαίδευση και θα αναφερθούν διάφορες παιδαγωγικές στρατηγικές που ενισχύουν την δημιουργικότητα καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της. Σε δεύτερο στάδιο η εργασία θα ασχοληθεί συγκεκριμένα με την δημιουργικότητα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και πως αυτό μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό μέσα από τη δημιουργικότητα. Η εργασία αυτή θα προτείνει διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και διάφορες προτάσεις με τις οποίες οι μαθητές μέσω αυτού του μαθήματος θα αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους, καθώς από διάφορες έρευνες προκύπτει πως το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών δεν ελκύει τους μαθητές και δεν βοηθά στην ενίσχυση της δημιουργικότητας τους (Μπαντούνα<sup>1</sup>, 2020).

## **II. Δημιουργικότητα**

### **1. Ιστορική αναδρομή στη δημιουργικότητα**

Στην Αρχαιότητα η δημιουργικότητα αποτελούσε ένα χαρακτηριστικό των ανθρώπων που συνδεόταν με την θεϊκή υπόσταση, εξού και ο Όμηρος επικαλείται την Μούσα για να συνθέσει τα Ομηρικά Έπη. Αργότερα, κατά την περίοδο της Αναγέννησης, η δημιουργικότητα συγκρούεται με την ουμανιστική προσέγγιση, κατά την οποία ο άνθρωπος έχει την ικανότητα, μέσω των πνευματικών του δυνατοτήτων, να επιλύει διάφορα θέματα χωρίς θεϊκή παρέμβαση. Έτσι, μέσα σε αυτή τη ροή τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, στον διαφωτισμό, η δημιουργικότητα απέκτησε μια διαφορετική υπόσταση. Εξαιτίας του ρομαντισμού και του ορθολογισμού, η δημιουργικότητα πλέον θεωρείτο προνόμιο των λίγων καθώς συνδεόταν με την ευφυΐα και ήταν γενετικά καθορισμένη. Όμως, ο Paul Guilford το 1950 ήρθε να διαχωρίσει τη δημιουργικότητα από την νοημοσύνη και προσπάθησε να ορίσει τη δημιουργικότητα, διακρίνοντας τη συγκλίνουσα – δημιουργική σκέψη από την αποκλίνουσα σκέψη, δίνοντας έτσι το έναυσμα για μια νέα θεματική στην έρευνα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο βγήκε το συμπέρασμα ότι στα σχολεία, μαζί με την μνήμη, πρέπει να συνυπάρξουν η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη, η κατανόηση, και η αξιολόγηση (Κωνσταντινίδου, 2012, Παρίσι, 2017, Αρβανίτη, 2018 και Δήμτσα, 2018).

Στη συνέχεια ο Ellis Paul Torrance το 1966 όρισε τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίζει διάφορες καθημερινές καταστάσεις με

πρωτοτυπία, μεθοδικότητα, ευελιξία, άνεση και ευαισθησία. Έπειτα, ο Gardner ανέφερε ότι η δημιουργικότητα είναι το επίτευγμα κάτι σύγχρονου και αξιόλογου. Ως επακόλουθο όλων αυτών των απόψεων γύρω από την δημιουργικότητα, οι έρευνες στράφηκαν στη μέτρηση του αποτελέσματος της δημιουργικής διαδικασίας μέσα από την ανάπτυξη και τη χρήση κατάλληλων εργαλείων, κάτι που έφερε στο προσκήνιο το ασυνείδητο και το συνειδητό κατά την ψυχοδυναμική προσέγγιση της δημιουργικότητας. Ακολούθως, η έρευνα έστρεψε το ενδιαφέρον της στις διάφορες γνωστικές προσεγγίσεις για ανάλυση των γνωστικών διεργασιών που συνδέονται με την δημιουργικότητα, ενώ στη συνέχεια στράφηκε προς την κοινωνική προσέγγιση της, δίνοντας έμφαση στη περιρρέουσα ατμόσφαιρα (Δήμητρα, 2018).

Το 1961 ο Rhodes διαπίστωσε ότι η δημιουργικότητα αποτελείται από ένα σύμπλεγμα τεσσάρων διαφορετικών αλλά αλληλοσχετιζόμενων συνιστωσών. Οι συνιστώσες αυτές είναι το άτομο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τις γνωστικές του ικανότητες, η δημιουργική διαδικασία μέσα από τα κίνητρα, την σκέψη και την μάθηση, το πλαίσιο στο οποίο το άτομο αλληλοεπιδρά και καλείται να εξελιχθεί η δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό αποτέλεσμα. Ο Ellis Paul Torrance το 1974 πρότεινε έναν ορισμό για την δημιουργικότητα, ο οποίος περιέχει τέσσερα χαρακτηριστικά, την ευχέρεια, την ευελιξία, την πρωτοτυπία και την περίτεχνη λύση. Ενώ, το «National Advisory Committee for Creative and Cultural Education» το 1999 πρόσθεσε ότι ο όρος δημιουργικότητα ταυτίζεται με την φαντασία και την παραγωγή σύγχρονων και πρωτότυπων κατορθωμάτων (Δήμητρα, 2018). Γενικώς, η δημιουργικότητα αποτελεί ένα θεματικό άξονα με ποικίλες απόψεις, έρευνες και βιβλιογραφία και όλα τα αποτελέσματα γύρω από αυτήν καταλήγουν στο συμπέρασμα πως αποτελεί την ύψιστη βαθμίδα της ανθρώπινης νόησης και επίδοσης (Παρίση, 2017).

## **2. Ορισμός και προσεγγίσεις της έννοιας της δημιουργικότητας**

Η δημιουργικότητα είναι μια έννοια – ιδέα που πλέον είναι αποδεκτό, ως επί το πλείστον, ότι πρέπει να υπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, όμως εξαιτίας της περιπλοκότητάς της είναι μια έννοια η οποία δεν έχει έναν αποδεκτό ορισμό από όλη την επιστημονική κοινότητα, έχει όμως πολλές και διάφορες προσεγγίσεις (Ξαnthάκου, 1998 και Τσικοπούλου, 2017). Πολλοί ερευνητές θεωρούν πως η δημιουργικότητα ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την τέχνη και την λογοτεχνία. Βέβαια, αυτή η αντίληψη δεν συμβαδίζει πλήρως με την πραγματικότητα, καθώς η δημιουργικότητα είναι

στοιχείο της καθημερινότητας των ανθρώπων που έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την ανθρώπινη εξέλιξη σε διάφορα ηλικιακά στάδια και προάγει τη φαντασία (Κακαβούλη, 1993, Ξανθάκου, 1998, Παπαστεργίου, 2014 και Δήμτσα, 2018). Ο William Duff ισχυρίστηκε ότι τα χαρακτηριστικά της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας είναι «η φαντασία, η οποία παίρνει τις υπάρχουσες ιδέες, εφευρίσκει νέες, και βρίσκει νέες σχέσεις μεταξύ τους, η κρίση η οποία ρυθμίζει και ελέγχει την φαντασία καθώς και τη διαλογή των ιδεών που διατυπώνονται και το γούστο, δηλαδή, την εσωτερική ευαισθησία του καλλιτέχνη, η οποία διαιτητεύει μεταξύ του συμπονετικού και του κακού, του όμορφου και του άσχημου, της λογικής και του γελοίου» (Παπαστεργίου, 2014 και Τζιαμπάζη, 2014).

Παράλληλα, ο Gullford ανέφερε πως «η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό. Επίσης, η δημιουργικότητα δεν είναι προνόμιο των μεγαλοφυών ανθρώπων». Έτσι, βάσει αυτής της προσέγγισης εξελίχθηκε η ιδέα ότι η δημιουργικότητα είναι ένας τρόπος συμπεριφοράς απέναντι σε ένα πρόβλημα, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που καθορίζουν τις ενέργειες του ατόμου. Επίσης, αυτό το φαινόμενο, η δημιουργικότητα, αφορά όλα τα άτομα και η διαφοροποίησή τους όσο αφορά αυτή, είναι ποσοτική και όχι ποιοτική (Ξανθάκου, 1998, Χάσκου, 2010, Τζιαμπάζη, 2014, Αθανάσιος, 2015, Παρίση, 2017, Τσικοπούλου, 2017 και Ζεβελάκη, 2021). Επιπρόσθετα, ο Rhodes κινήθηκε σε παρόμοιους άξονες και έθεσε την άποψη ότι για να οριστεί η δημιουργικότητα πρέπει να εξεταστεί το άτομο και τα χαρακτηριστικά του, οι γνωστικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στη δημιουργική διαδικασία, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα και το αποτέλεσμα της δημιουργικότητας (Κιλιάφη, 2008 και Χάσκου, 2010).

Έπειτα, ο Maslow προσθέτει ότι «η δημιουργικότητα είναι η υψίστη πνευματική λειτουργία του ανθρώπου, ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό του ατόμου, που αυτοπραγματώνεται όχι μόνο ως έκφανση σε όλους τους ανθρώπους, αλλά και ως τρόπος ζωής, ως πολλαπλές δραστηριότητες, καθημερινές, απλές και πρακτικές έως και αυτές μοναδικών επιδόσεων, πρωτότυπες και στατιστικά σπάνιες» (Παρίση, 2017). Επίσης, ο Freinet συμπληρώνει ότι «ένα πρόβλημα σηματοδοτεί την έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας και μέσα από την προσωπική εμπλοκή του ατόμου αλληλοεπιδρά ανάμεσα σε πραγματικότητα και στόχο» (Ξανθάκου, 1998). Ο Piaget

θεωρούσε ότι «η δημιουργικότητα είναι η διαδικασία εύρεσης και επίλυσης προβλημάτων μέσω της εξερεύνησης και του πειραματισμού, μια πνευματική, λοιπόν, ενέργεια που συνεπάγεται με την μελετημένη λήψη αποφάσεων», ενώ ο Torrance υποστήριζε πως «η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα που καθιστά το άτομο ικανό να αντιμετωπίζει με ευαισθησία και πρωτοτυπία τα διάφορα προβλήματα της ζωής, να συμπληρώνει τη γνώση του με μεθοδικότητα και τάξη, να αναζητεί λύσεις σε κάθε δυσχέρεια και να τροποποιεί τις υποθέσεις του» (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Aschenbrener, Terry, Torres, 2010 και Παρίση, 2017).

Επιπρόσθετα, ο Lowenfeld θεώρησε ότι η δημιουργικότητα είναι μια κλωστή η οποία ενώνει όλες τις ανθρώπινες προσπάθειες, ενώ ο Schirrmacher υποστήριξε ότι η δημιουργικότητα είναι η δεξιότητα ενός ανθρώπου να βλέπει τα πράγματα με νέα ματιά, να ξεπερνά τις υπάρχουσες πληροφορίες, τον συμβατικό τρόπο σκέψης, να κάνει κάτι μοναδικό και να συνδυάζει άσχετα πράγματα δημιουργώντας κάτι καινούριο (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002). Έτι, ο Campbell παρατήρησε ότι η δημιουργικότητα «είναι η διεργασία επίλυσης προβλημάτων, με τρόπο που διαφοροποιείται από την λογική» (Αρβανίτη, 2018).

Ο Freud από την άλλη όρισε την δημιουργικότητα ως «μια ενστικτώδης ορμή που αποσκοπεί στη δημιουργία και σχετίζεται με την ορμή της καταστροφής» (Παρίση, 2017). Εντούτοις, σύμφωνα με άλλους ερευνητές «το αληθινά δημιουργικό μυαλό σε κάθε πεδίο δεν είναι τίποτα περισσότερο από αυτό: Ένα ανθρώπινο πλάσμα γεννημένο αντικανονικά και απάνθρωπα ευαίσθητο. Για αυτόν ένα άγγιγμα είναι ένα χτύπημα, ένας ήχος είναι ένας θόρυβος, μία ατυχία είναι μία τραγωδία, η χαρά είναι μία έκσταση, ένας φίλος είναι ένας εραστής, ένας εραστής είναι ένας θεός, μία αποτυχία είναι ένας θάνατος. Προσθέστε σε αυτόν τον εξαιρετικά λεπτεπίλεπτο οργανισμό την ακατάπαυστη ανάγκη να δημιουργεί, να δημιουργεί, να δημιουργεί -έτσι ώστε χωρίς τη δημιουργία μουσικής ή ποίηση ή βιβλίων ή κτιρίων ή κάτι με νόημα, κόβεται η ίδια του η ανάσα. Πρέπει να δημιουργεί, πρέπει να ξεχειλίζει από δημιουργικότητα. Από κάποια παράξενη, άγνωστη, εσωτερική κατεπείγουσα ανάγκη, δεν είναι αληθινά ζωντανός, εκτός και αν δημιουργεί» (Δήμητρα, 2018). Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι η δημιουργικότητα συνδέεται με την παραγωγική σκέψη και την πρωτοτυπία. Με κάτι, δηλαδή, το ενδιαφέρον, το εύπλαστο και το ευέλικτο και ότι κάθε ανθρώπινη πράξη που γεννά κάτι νέο θεωρείται δημιουργική, ανεξάρτητα αν αυτό που

δημιουργείται είναι φυσικό αντικείμενο ή αποτέλεσμα συναισθηματικής κατάστασης (Τζιαμπάζη, 2014 και Δεσποίνη, 2016).

Για τον Bronowski η δημιουργικότητα είναι «η ικανότητα κάποιου να βρει ενότητα σε ό,τι φαίνεται να είναι ποικιλομορφία» (Αρβανίτη, 2018). Επιπλέον, ο Krutetskii σύζευξε την δημιουργικότητα με την δημιουργία προβλημάτων, την πρωτοτυπία, την ελευθερία και την εφευρετικότητα. Για τον Runco, επίσης, δημιουργικότητα είναι «μια πολυπρόσωπη κατασκευή που απαιτεί ιδιαίτερο συνδυασμό ικανοτήτων: αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη, επίλυση προβλημάτων με ευελιξία, έκφραση του ατόμου, εσωτερικά κίνητρα, διερευνητική στάση και αυτοπεποίθηση». Καθώς, για τους Sternberg και Lubart η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα παραγωγής απρόσμενης, πρωτότυπης, χρήσιμης και προσαρμοστικής ιδέας (Κιλιάφη, 2008 και Ζιώγα, 2022).

Ενώ, αργότερα ο Starko προσπάθησε να εξετάσει τη δημιουργικότητα μέσα από διάφορα θεωρητικά πλαίσια, με την ψυχαναλυτική, την ανθρωπιστική, την αναπτυξιακή, τη συμπεριφοριστική και την γνωστική προσέγγιση. Κάτι που τον οδήγησε στην διαπίστωση ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να προσδιοριστεί από μόνη της αλλά χρειάζεται η αλληλεπίδρασή της με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Μια διαπίστωση που είχε κάνει προηγουμένως και ο Csikszentmihaly, ο οποίος μίλησε για μια αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου, προϊόντος και περιβάλλοντος (Aschenbrener, Terry, Torres, 2010 και Ζεβελάκη, 2021). Γενικότερα, η έρευνα όσο αφορά τη δημιουργικότητα, μετά από αυτούς τους ερευνητές, εστιάζει στο άτομο, το προϊόν, το περιβάλλον και τη διαδικασία. Φυσικά υπάρχουν πολλές προσθήκες, όπως αυτή του Simonton για πειστικότητα και του Glăveanu για τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει το άτομο (Ζεβελάκη, 2021).

Συνεπώς, μέσω των πιο πάνω συμπεραίνουμε ότι η δημιουργικότητα είναι η γενίκευση ιδεών που είναι πρωτότυπες, αξιόλογες και χρήσιμες, η διαδικασία καινοτόμων και χρήσιμων πρακτικών που καθιστούν τη ζωή μας, περισσότερο ενδιαφέρουσα, η ικανότητα του ατόμου να απομακρύνεται από περιορισμούς, η πρωτότυπη λύση ενός προβλήματος, η συνειδητή μεταφορά από το γνωστό στο άγνωστο. Ορισμένοι παράγοντες που συνδέονται με αυτήν είναι η ευαισθησία, η αντίληψη, η πρωτοπορία, η φαντασία, η κρίση, ο συλλογισμός, η ευελιξία, η απαλλαγή από προκαταλήψεις, η εφευρετικότητα, η διορατικότητα και η περιέργεια (Κακαβούλη, 1993, Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Χάσκου, 2010, Λενακακής, Τσιπουράς, 2014, Τζιαμπάζη, 2014,



Αθανάσιος, 2015 και Παρίση, 2017). Εντούτοις, λόγω όλων αυτών των ερευνών έχει γίνει πολύ δύσκολο το εγχείρημα των ερευνητών να βρουν έναν αποδεκτό, από όλους, ορισμό για την δημιουργικότητα. Η έρευνα όμως, καταλήγει στο ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με την παραγωγή, το άτομο, την διαδικασία και το περιβάλλον, εξού και υπάρχουν οι κατευθύνσεις στην έρευνα που εστιάζουν στο δημιουργικό προϊόν, στη δημιουργική προσωπικότητα, στα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας και στον ρόλο του περιβάλλοντος (Τζιαμπάζη, 2014).

Όπως λέχθηκε πιο πάνω, η δημιουργικότητα αναφέρεται σε όλους τους ανθρώπους μέσα από διαφορετική οπτική. Έτσι, ο Taylor προσπάθησε να δημιουργήσει κάποια επίπεδα της δημιουργικότητας, συγκεκριμένα πέντε, βάζοντας στο κάθε ένα διάφορες ψυχολογικές και γνωστικές διαδικασίες. Η εκφραστική δημιουργικότητα αποτελεί το πρώτο επίπεδο και το πιο βασικό και σύνηθες. Είναι η βάση για την ανάπτυξη των ανωτέρων επιπέδων και βρίσκεται στην αυθόρμητη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων. Η παραγωγική δημιουργικότητα συνθέτει το δεύτερο επίπεδο, όπου συνδέεται με την κατασκευή αντικειμένων που χαρακτηρίζονται από ρεαλισμό, ύστερα από τη καλή γνώση ενός συγκεκριμένου τομέα. Στο τρίτο επίπεδο βρίσκεται η επινοητική δημιουργικότητα. Ένα επίπεδο με λιγότερη συχνότητα καθώς συνδέεται με την επινόηση και την ανακάλυψη. Έπειτα, η καινοτόμος δημιουργικότητα εντάσσεται στο τέταρτο στάδιο, εδώ εντοπίζονται τα άτομα που εμποιούν σημαντικές αλλαγές στην υπάρχουσα γνώση. Τέλος, στο πέμπτο στάδιο εισάγεται η αναδυόμενη δημιουργικότητα. Αυτό το επίπεδο συνδέεται με προσωπικότητες που διατύπωσαν πρωτοποριακές αρχές και έγιναν ιδρυτές νέων δρόμων στην επιστήμη, στη τέχνη και γενικότερα στην ανθρώπινη δραστηριότητα (Κακαβούλης, 1993, Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002 και Δήμος, 2015).

Πολλοί ερευνητές όμως, διαχωρίζουν την δημιουργικότητα σε δύο τύπους. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στα λίγα άτομα, εκείνα τα οποία είναι σταθμοί στην ιστορία της ανθρωπότητας. Αυτός ο τύπος από τον Maslow ονομάζεται «special-talent», από τον Elliot «Traditional», από τον Ghiselin «Primary», από τον Richards «Eminent» και από τον Cropley «Sublime». Ο δεύτερος τύπος αφορά όλους τους ανθρώπους και δίνει έμφαση στη διαδικασία και στο περιβάλλον, αγνοώντας αν μια ιδέα ειπώθηκε πριν από άλλους ανθρώπους σε διαφορετικό πλαίσιο. Ο δεύτερος τύπος ονομάζεται αντιστοίχως «self-actualizing», «new», «secondary», «everyday», «everyday» (Δήμος, 2015).

Ως εκ τούτου, η δημιουργικότητα ως διαδικασία συνδέεται με κάποιες ικανότητες, όπως για παράδειγμα την ευαισθησία στο πρόβλημα, την νοητική ευχέρεια και ευλυγισία, την πρωτοτυπία της σκέψης, την συνθετική ικανότητα και την ικανότητα επεξεργασίας. Όλα αυτά καθιστούν την αφετηρία για δημιουργική παραγωγή και ενεργοποίηση της δημιουργικής διαδικασίας. Ο Wallas, ως ένας από τους πρώτους ερευνητές που επιχειρήσε να περιγράψει τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, χώρισε τη δημιουργική διαδικασία σε τέσσερα στάδια. 1) Το στάδιο της προετοιμασίας: επιχειρείται η διατύπωση και διαμόρφωση του προβλήματος. Σε αυτό το στάδιο γίνεται η συλλογή πληροφοριών και η εξέτασή τους από διάφορες πλευρές, με την μνήμη και την εμπειρία του ατόμου, οι οποίες μαζί με τη φαντασία θα αξιοποιηθούν για την επίλυση του θέματος. 2) Το στάδιο της επώασης: χαρακτηρίζεται από την απουσία «φανερής» δραστηριότητας. Το άτομο δεν κάνει πλέον καμία προσπάθεια για να βρει λύση, όμως το μυαλό, ασυνείδητα, συνεχίζει να απασχολείται με το πρόβλημα φτάνοντας σε μια ιδέα σε ανύποπτο χρόνο. Σύμφωνα με τον Koestler, αυτό «αποτελεί μια «οπισθοχώρηση» για ένα καλύτερο άλμα», η αποστασιοποίηση αυτή του ατόμου του δίνει την ευκαιρία να αναζητήσει τη πιθανή λύση και να συσχετίσει τις πληροφορίες που έχει. Σύμφωνα μάλιστα με τον De Bono «η σκέψη του ανθρώπου κινείται πλάγια και έξω από τα πάγια στερεότυπα της κάθετης σκέψης». 3) Το στάδιο της έμπνευσης: η πιθανή λύση εισέρχεται στο συνειδητό επίπεδο του μυαλού. 4) Το στάδιο της επαλήθευσης: η αξιολόγηση της ιδέας. Σε αυτό το στάδιο η ιδέα διατυπώνεται στην τελική μορφή της για εφαρμογή (Ξανθάκου, 2009, Ξανθάκου, Σταύρου, Μπαμπάλης, Καΐλα, 2011, Δήμος, 2015, Γαλατά, 2017, Αρβανίτη, 2018 και Ζεβελάκη, 2021).

### **3. Προϋποθέσεις εμφάνισης της δημιουργικότητας**

Πιο πάνω έγινε λόγος για κάποιες ικανότητες, οι οποίες καθιστούν την αφετηρία για τη δημιουργική διαδικασία. Εκτός, λοιπόν, από αυτές τις ικανότητες υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες οι οποίοι είναι καίριοι για την εκδήλωση της δημιουργικότητας. Οι συντελεστές αυτοί χωρίζονται σε παράγοντες προσωπικότητας και περιβάλλοντος. Στους παράγοντες προσωπικότητας εντάσσεται η περιέργεια, η παρόρμηση, η ευθύτητα, η πειθαρχία, η επιμονή, η δεκτικότητα σε ερεθίσματα, η ικανότητα σύνθεσης, μετασχηματισμού και επεξεργασίας, η προσαρμοστικότητα, τα επαρκή αποθέματα δύναμης, η ανεξαρτησία, η ανάληψη ρίσκου, η αυτονομία, η αντισυμβατικότητα, η αυτοπεποίθηση, η τραχύτητα, η ευαισθησία, η διαίσθηση, η

υπευθυνότητα, η δεξιότητα παρατήρησης και η κατανόηση. Στους εξωτερικούς παράγοντες, που συνδέονται με το περιβάλλον εντάσσεται η ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση, η αναγνώριση των ιδεών του ατόμου, η εμπιστοσύνη προς το άτομο, η ελευθερία, η ενίσχυση, η οργάνωση του χρόνου, οι υλικές υποδομές, η διαρρύθμιση του χώρου, το μορφωτικό επίπεδο, η ασφάλεια και η επαρκής γνώση γύρω από ένα αντικείμενο (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, Παρίση, 2017 και Αρβανίτη, 2018).

Ως εκ τούτου, αναφέροντας όλα αυτά περί δημιουργικότητας, προκύπτει ένα ερώτημα. Γιατί η δημιουργικότητα χάνεται, ως επί το πλείστον, στην ενήλικη ζωή; Αρκετοί ερευνητές θεωρούν πως γι' αυτό ευθύνεται το σχολείο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συνδέουν την δημιουργικότητα με τις υψηλές σχολικές επιδόσεις, κάτι που φυσικά έχει ως αποτέλεσμα η ουσιαστική δημιουργικότητα των παιδιών να παρεμποδίζεται και σταδιακά να θάβεται. Βέβαια όμως, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσπαθούν με κάθε τρόπο να ενισχύσουν την δημιουργικότητα των μαθητών τους και να την αξιοποιήσουν εποικοδομητικά. Πολλοί από αυτούς αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα εν ώρα μαθήματος μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση αλλά και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Η εκπαίδευση, αναμφισβήτητα, έχει καθοριστικό ρόλο στην πορεία ενός παιδιού προς την ενηλικίωση. Ως ακολούθως, αναλόγως με αυτό, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον βασικό παράγοντα ανάπτυξης και διατήρησης της δημιουργικότητας (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Καλιάφη, 2008, Aschenbrener, Terry, Torres, 2010 και Kettler, Lamb, Willerson, Mullet, 2018).

Ένας ακόμα παράγοντας εκδήλωσης της δημιουργικής διεργασίας είναι η ενίσχυση της αποκλίνουσας σκέψης, η οποία οδηγεί τη σκέψη του ατόμου σε απομακρυσμένες κατευθύνσεις χρησιμοποιώντας πρωτότυπες ιδέες. Έτσι αν την τοποθετήσουμε στον εκπαιδευτικό χώρο δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να θέσει ερωτήματα μέσα από τα οποία τα παιδιά θα μάθουν να εμπιστεύονται τις αισθήσεις τους, να μην φοβούνται να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους και να βρίσκονται σε εγρήγορση και να εκτιμούν όλες τις συνθήκες με σκοπό να προβούν στη κατάλληλη επιλογή. Ταυτοχρόνως, συνδέεται με τη μείωση άγχους και την καλλιέργεια της φαντασίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι δεκτικοί και να επιτρέπουν τα λάθη, εκτιμώντας τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή (Lee, Webberley, Litt, 1987, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004 και Τζιαμπάζη, 2014).

Οι παράγοντες προσωπικότητας, που αναφέρθηκαν πιο πάνω, δεν μπορούν να αποκτηθούν μόνοι τους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη περιέργεια, στη λήψη ρίσκων, στο πειραματισμό, στην ανάληψη ευθυνών και καθηκόντων και ταυτόχρονα να τους βοηθήσουν να ανεξαρτητοποιηθούν να είναι έτοιμοι για οποιαδήποτε πρόκληση και να βρίσκονται σε εγρήγορση. Ένας ακόμη παράγοντας που συνδέεται με το σχολικό περιβάλλον είναι η παρακίνηση. Η αμοιβή, η αξιολόγηση και τα εξωτερικά κίνητρα έχουν αρνητικές επιδράσεις στη δημιουργικότητα, αντιθέτως η δημιουργικότητα αναπτύσσεται με την εσωτερική παρακίνηση, τα εσωτερικά κίνητρα, δίνοντας έτσι έμφαση στην χαρούμενη διάθεση, στην προθυμία, τόλμη, αλλά και στην διαφορετική προσέγγιση του εκπαιδευτικού υλικού (Lee, Webberley, Litt, 1987, Κιλιάφη, 2008 και Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Σημαντική παράμετρος, προκύπτει από το πιο πάνω, να είναι η ύπαρξη κινήτρων. Τα κίνητρα είναι οι δυνάμεις αυτές οι οποίες καθορίζουν την ένταση και τη συνέχεια των προσπαθειών ενός ατόμου. Τα κίνητρα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στα εσωτερικά, αυτά που συνδέονται με το ενδιαφέρον, την απόλαυση, την ολοκλήρωση και την ικανοποίηση και στα εξωτερικά, τα οποία σχετίζονται με την επιβράβευση και την επιτυχία ενός εξωτερικού σκοπού. Το σχολείο παρέχει την δυνατότητα δημιουργίας κινήτρων και στην ανακάλυψη της προσωπικότητάς του με σκοπό να παράγει ιδέες, δημιουργικές και καινοτόμες. (Δήμος, 2015 και Γαλατά, 2017).

#### **4. Χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων**

Όπως διασαφηνίστηκε από όσα ειπώθηκαν πιο πάνω ένα δημιουργικό άτομο έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία, άλλοτε ξεχωρίζουν καθορίζοντάς το αμέσως ως ένα δημιουργικό άτομο και άλλοτε όχι. Ένα πρώτο χαρακτηριστικό είναι η δεκτικότητα προς κάθε εμπειρία. Αυτά τα άτομα, που είναι δημιουργικά, μπορούν να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις, βλέποντας την κάθε κατάσταση - περίσταση από όλες τις οπτικές γωνίες, χωρίς να απορρίπτουν ιδέες, αλλά και με μια διάθεση για ρίσκο. Μπορούν να αποκτήσουν νέες εμπειρίες γεμίζοντας με νέες γνώσεις τους ορίζοντές τους με αποτέλεσμα να αποκτούν κριτική ικανότητα και να μπορούν να βρουν λύσεις πιο εύκολα. Επιπρόσθετα, τα άτομα που αποκαλούνται δημιουργικά συνήθως έχουν αυτοπεποίθηση, κάτι το οποίο τους βοηθά στην εύρεση λύσεων, καθώς αυτά τα άτομα παρ' όλες τις αποτυχίες που μπορεί να έχουν δεν σταματάνε την

προσπάθεια και επιμένουν με υπομονή μέχρι να ξεπεράσουν κάθε εμπόδιο (Δήμος, 2015, Παρίση, 2017 και Αρβανίτη, 2018).

Επιπλέον, τα δημιουργικά άτομα είναι αυτά που διαθέτουν χιούμορ, το οποίο εκδηλώνουν σε καταστάσεις – πράγματα τα οποία εκ πρώτης όψεως μπορεί να φαίνονται ασύνδετα ή άσχετα μεταξύ τους. Επίσης, αυτά τα άτομα μπορούν να επεξεργαστούν με πρωτοτυπία την κάθε ιδέα και με την νοητική ευχέρεια και ευλυγισία που έχουν να ορίσουν, αναλύσουν, συνθέσουν και αξιολογήσουν ένα πρόβλημα αλλά και την λύση αυτού. Ακόμη, αυτά τα άτομα έχουν τάση για ανεξαρτησία, αυτοπραγμάτωση, αντισυμβατικότητα, συναισθηματική σταθερότητα, παραγωγικότητα, περιέργεια, ενδοσκόπηση και φαντασία. Τα δημιουργικά άτομα έχουν διαίσθηση, ως επί το πλείστον, εσωτερικά κίνητρα και έλξη προς το μυστηριώδες και το πολύπλοκο. Πολλές φορές, αυτά τα άτομα εκφράζουν ένα επιπόλαιο ενθουσιασμό και μια εποικοδομητική δυσαρέσκεια (Κακαβούλης, 1993, Lee, Webberley, Litt, 1987, Δήμος 2015, Παρίση, 2017 και Αρβανίτη, 2018).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα δημιουργικά άτομα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, έχουν ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα των άλλων ατόμων, έχουν ανάγκη για τάξη και μπορούν να την εντοπίσουν και όταν επικρατεί αταξία, είναι παρατηρητικά και μπορούν να συγκρίνουν πολλές ιδέες καταλήγοντας σε μια σύνθεση, ζουν περίπλοκα και επιδιώκουν την ένταση αν και προτιμούν την καθαρή σκέψη, έχουν πολλά ενδιαφέροντα και μπορούν αν αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες. Προσέτι, είναι άτομα αισιόδοξα, αλλά και αδιάφορα για τις καθημερινές, τυπικές συμπεριφορές – καταστάσεις, εναντιώνονται συχνά στο κατεστημένο και εφαρμόζουν ότι μαθαίνουν σε εντελώς διαφορετικές καταστάσεις και πλαίσια (Κακαβούλης, 1993, Lee, Webberley, Litt, 1987, Παρίση, 2017 και Αρβανίτη, 2018).

Η έρευνα στοχάζεται πολύ καιρό γύρω από τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων και κυρίως αν η δημιουργικότητα, εν τέλει, έχει σχέση με την νοημοσύνη. Όμως, έρευνες έχουν δείξει πως τα ευφυέστερα άτομα δεν είναι απαραίτητα δημιουργικά και ούτε τα δημιουργικά απαραίτητα ευφυή. Συγκεκριμένα, ο Guilford έθεσε τρεις διαστάσεις της νοημοσύνης: τις διαδικασίες, το περιεχόμενο και το προϊόν, αυτές λοιπόν οι διαστάσεις αναπαρίστανται ως ένας κύβος με 150 δεξιότητες. Κατέληξε λοιπόν ο Guilford ότι μόνο 24 από αυτές σχετίζονται με τη δημιουργικότητα (Χάσκου, 2010 και Αρβανίτη, 2018). Συνεπώς, αν και δεν ταυτίζεται, η

δημιουργικότητα με την νοημοσύνη, η δημιουργική διαδικασία απαιτεί νοητικές ικανότητες για τα ανώτερα επίπεδά της (Κακαβούλης, 1993 και Αρβανίτη, 2018). Η δημιουργικότητα ωστόσο, σχετίζεται με τον καλλιτεχνικό χώρο, γι' αυτό τα περισσότερα άτομα έχουν διάφορα ταλέντα και ενδιαφέροντα. Παρ' όλα αυτά όμως δεν είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, για παράδειγμα ένας μαθητής ο οποίος είναι ταλαντούχος στη τέχνη δεν είναι απαραίτητο να είναι και δημιουργικός στο μάθημα της τέχνης. Βασισμένοι στα πιο πάνω συμπεραίνουμε ότι «1. Οι άριστοι μαθητές δεν είναι απαραίτητα και δημιουργικοί. 2. Οι δημιουργικοί μαθητές δεν είναι απαραίτητα και άριστοι. 3. Οι αδύνατοι μαθητές δεν σημαίνει ότι δεν είναι δημιουργικοί. 4. Σε οποιαδήποτε δημιουργία απαιτείται και κάποιος βαθμός σχετικής ευφυΐας» (Lee, Webberley, Litt, 1987).

##### **5. Θεωρητικά μοντέλα και Μέτρηση της δημιουργικότητας**

Όσο αφορά την δημιουργικότητα, υπάρχουν πολλές θεωρίες για αυτήν οι οποίες διαφέρουν ως προς ποια συνιστώσα της δημιουργικότητας (διαδικασία σκέψης, προϊόν, άτομο, περιβάλλον) δίνουν έμφαση. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που ασχολήθηκαν με την δημιουργικότητα είναι η ψυχαναλυτική, η ψυχομετρική, η ανθρωπιστική, η γνωστική και η συστημική. Η ψυχαναλυτική θεωρία συνδέει τη δημιουργικότητα με το ασυνείδητο και τις πρωτογενής διεργασίες. Θεωρείται ότι τα δημιουργικά άτομα δέχονται ιδέες και είναι παρορμητικά ακολουθώντας το ένστικτό τους, κάτι που οφείλεται στο ασυνείδητο. Γενικότερα, η ψυχαναλυτική θεωρία ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Η ανθρωπιστική θεωρία αναφέρεται στην σύνδεση της δημιουργικότητας με την αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Πιστεύεται, βάσει αυτής της θεωρίας, ότι η ανάγκη για πραγμάτωση του εαυτού είναι η κύρια πηγή δημιουργικότητας. Άρα, θεωρείται ότι τα κίνητρα οδηγούν στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου και ότι η δημιουργικότητα είναι μια ψυχολογική ανάγκη. Η γνωστική θεωρία είναι αυτή η οποία ασχολείται με τις νοητικές διεργασίες της δημιουργικότητας. Μέσω αυτής της θεωρίας εξετάστηκαν τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, οι παράγοντες που επηρεάζουν την δημιουργικότητα και τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων (Χάσκου, 2010, Δήμος, 2015 και Χάσκου, 2017).

Η συστημική θεωρία προσπαθεί να εξετάσει τη δημιουργικότητα με σφαιρικό και συνθετικό τρόπο συμπεριλαμβανομένου των τεσσάρων συνιστωσών της

δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα, η Amabile πρότεινε «τη θεωρία των συστατικών», η οποία συμπεριλαμβάνει: δεξιότητες σχετικές με την περιοχή (γνώσεις, τεχνικές, ταλέντα), δεξιότητες σχετικές με την δημιουργικότητα (γνωστικά στυλ, παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, στυλ εργασίας) και παρώθηση για το συγκεκριμένο έργο (κίνητρα, αντιλήψεις, κοινωνικό περιβάλλον). Ο Isaken, ο Puccio και Treffinger ανέπτυξαν το οικολογικό μοντέλο για τη δημιουργικότητα, συγκεκριμένα το μοντέλο αυτό εξετάζει γνωστικά και μετά-γνωστικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, διαστάσεις του συγκεκριμένου περιβάλλοντος, στοιχεία ανάληψης, διαδικασίας και ποιότητας έργων. Επιπρόσθετα, ο Csikszentmihalyi προτείνει ένα μοντέλο για τη δημιουργικότητα το οποίο εξετάζει που είναι η δημιουργικότητα, δίνοντας έμφαση στις αλληλεπιδράσεις ατόμου, πεδίου (που απευθύνεται) και τομέα. Γενικά, η συστημική θεωρία προσπάθησε να ερευνήσει τη δημιουργικότητα αποτελεσματικά, όμως και πάλι δεν κατοπτρίζει την πολυεπίπεδη φύση της (Lee, Webberley, Litt, 1987, Ξανθάκου, 2009, Χάσκου, 2010, Δήμος, 2015 και Χάσκου, 2017).

Τέλος, με την ψυχομετρική θεωρία η δημιουργικότητα προσεγγίζεται ως μια ιδιότητα του ατόμου η οποία μπορεί να μετρηθεί. Μέσω αυτής της θεωρίας δημιουργήθηκαν πολλά μοντέλα μέτρησης της δημιουργικότητας, για τη δυναμική της δημιουργικότητας, για τη κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν σε δημιουργικά αποτελέσματα, για την απήχηση των δημιουργικών παρεμβάσεων και για την αρίθμηση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας που οδηγούν στη δημιουργικότητα. Επί παραδείγματι, σύμφωνα με τον Guilford η δημιουργικότητα είναι ιδιότητα που κατέχουν όλοι οι άνθρωποι. Ο Torrance συνέχισε το έργο του Guilford, δημιουργώντας ένα εργαλείο μέτρησης της αποκλίνουσας σκέψης, το «Torrance Test of Creative Thinking». Ακολούθησε ο Mednick φτιάχνοντας, για την αξιολόγηση της συνειρμικής σκέψης, το τεστ «Remote Associates Test». Έπειτα ο Wallach και ο Kogan υποστήριξαν ότι τα πιο πάνω τεστ δεν αξιολογούν τη δημιουργική σκέψη και κατασκεύασαν οι ίδιοι διάφορα ψυχομετρικά τεστ μέτρησης της δημιουργικότητας. Το τεστ που δημιούργησαν στο τέλος περιέχει τρία γλωσσικά τεστ (όμοιες κατηγορίες, εναλλακτικές χρήσεις, ομοιότητες), δύο οπτικά τεστ (το παιχνίδι των σχεδίων και το παιχνίδι των γραμμών) και μετρά την μοναδικότητα και τον αριθμό των απαντήσεων. Επίσης, μεταγενέστερα, δημιουργήθηκε και το «Test for Creative Thinking- Drawing Production», το οποίο μετρά την δημιουργικότητα με τη δυνατότητα παραγωγής ασυνήθιστου έργου, επεξεργασίας, όσο το δυνατό περισσότερων, πληροφοριών και τη

δυνατότητα συνειρμικής σκέψης. Όμως αυτό το τεστ υστερεί όσο αφορά την πρακτικότητα (Lee, Webberley, Litt, 1987, Χάσκου, 2010, Δήμος, 2015, Χάσκου, 2017 και Ζιώγα, 2022).

Παρόλα αυτά, καμία θεωρία ή μοντέλο δεν μπορεί να αξιολογήσει ή να μετρήσει με ακρίβεια τη δημιουργικότητα. Απ' όλες αυτές τις θεωρίες το σίγουρο είναι πως διαπιστώνεται ότι η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα δεν ταυτίζονται αλλά σχετίζονται, όπως ότι η μνήμη και η γνώση αποτελούν σημαντικές διεργασίες κατά τη δημιουργική διαδικασία.

## **6. Δημιουργικότητα και εκπαίδευση**

### **α. Εισαγωγικά**

Μέσα από όλη την έρευνα σχετικά με την δημιουργικότητα, συμπεραίνεται ότι καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημιουργικής διεργασίας έχει η εκπαίδευση. Γενικώς όμως, στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας αποτελεί στόχος της εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο στις μέρες μας οι μαθητές και αυριανοί πολίτες να μπορούν να διαθέτουν όλα τα χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού ανθρώπου, όπως αυτά αναφέρθηκαν και πιο πάνω. Ο κάθε άνθρωπος θα πρέπει σήμερα να μπορεί να προσαρμόζεται γρήγορα καθώς η ανάπτυξη της κοινωνίας, οικονομίας και επιστήμης προχωρά με ταχύτατους ρυθμούς. Άρα λοιπόν, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο ο κάθε άνθρωπος είναι απαραίτητο να έχει τις ανάλογες ικανότητες ώστε να εξελίσσεται μαζί με το περιβάλλον του, να προσαρμόζεται σε αυτό και να δημιουργεί ιδέες και λύσεις που θα μπορούν να εξελίξουν κι άλλο την κοινωνία, οικονομία και επιστήμη. Επιπλέον, η σύγχρονη κοινωνία αναζητά άτομα με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αλλά και διαχείρισης πολλών και διαφορετικών πληροφοριών, με αποκλίνων τρόπο σκέψης, κατοχή γενικών γνώσεων, εξειδίκευση σε κάποιον συγκεκριμένο γνωστικό τομέα, δέσμευση στην ανάληψη καθηκόντων (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, Κωνσταντινίδου, 2012, Craft, 2014, Δήμος, 2015 και Παρίση, 2017).

Προς τούτοις, στη σημερινή κοινωνία, ακριβώς εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης, ιδίως, της τεχνολογίας, οι άνθρωποι οφείλουν να ενεργοποιήσουν την φαντασία τους και να εκφράσουν τις δημιουργικές τους ιδέες και σε αυτό, φυσικά, βοηθάει η στροφή προς τις τέχνες, την λογοτεχνία, την ποίηση, την μουσική, τον χορό κλπ. Μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αδράξουν ευκαιρίες, έτσι



ώστε να δημιουργήσουν κίνητρα και να εκφράσουν τις δημιουργικές τους ανησυχίες. Επομένως, η δημιουργικότητα οφείλει να ενταχθεί στην εκπαίδευση και να καλλιεργείται μέσω όλων των μαθημάτων, όλων των βαθμίδων για να μπορέσουν οι μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους αναλόγως των ικανοτήτων τους και των ενδιαφερόντων τους. Ακόμη, η εκπαίδευση οφείλει να έχει ως στόχο την ανακάλυψη του εαυτού, κάτι το οποίο θα ευνοήσει την υλοποίηση των πιο πάνω αλλά και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του σεβασμού προς τους άλλους, την ικανότητα συγκέντρωσης, την ύπαρξη κινήτρων, την ερευνητικότητα, την δεκτικότητα προς τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης και την ανάληψη ρίσκων (Abercrombie, 1986, Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, Γεωργίου, 2011, Craft, 2014, Δήμος, 2015 και Παρίση, 2017).

Για όλους αυτούς τους λόγους η Ευρωπαϊκή Ένωση, σε συνάντηση των αντιπροσώπων, υποστήριξε την ένταξη της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Στη συνάντηση αυτή με τίτλο «Προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας: ανταπόκριση στις προκλήσεις των σχολείων του μέλλοντος» οι εκπρόσωποι των ευρωπαϊκών χωρών αναφέρθηκαν στη σημασία της ένταξης της δημιουργικής σκέψης αλλά και πράξης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην προώθηση της καινοτομίας ώστε να αναπτυχθεί η δημιουργικά πλευρά των μαθητών, η αυτοεκτίμηση τους και η ανθρωπιστική παιδεία στα σχολεία. Ο χώρος του σχολείου είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και πολλοί παράγοντες (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές) αλληλοεπιδρούν σε αυτό. Έτσι, για να μπορέσει να υλοποιηθεί η ένταξη της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνεισφέρουν όλοι οι παράγοντες. Δεν πρέπει, όμως, να ξεχνιέται το γεγονός ότι η εκπαίδευση έχει να κάνει με άτομα, ως ακολούθως σε κάθε παρέμβαση ή διαφοροποίηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν ο εαυτός των μαθητών αλλά και όλων των εμπλεκόμενων ατόμων (εκπαιδευτικών, διευθυντών κλπ.). Γενικότερα, για να λειτουργήσει σωστά αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης, είναι αναγκαίο το περιβάλλον να έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα, να αποπνέει εμπιστοσύνη, να είναι συναισθηματικά ασφαλές και να ενθαρρύνει τα άτομα. Σε αντίθετη περίπτωση, η δημιουργικότητα αδρανοποιείται, το άτομο επαναπαύεται, με επακόλουθο τη μη πνευματική καλλιέργειά του (Lee, Webberley, Litt, 1987, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, Γεωργίου, 2011, Ξανθάκου, Σταύρου, Μπαμπάλης, Καΐλα, 2011, Κωνσταντινίδου, 2012 και Craft, 2014).

Το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα έχει σκοπό την πνευματική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ώστε να αναβαθμιστεί ο πολιτισμός και να ικανοποιηθούν όλες οι ανάγκες όλων των περιβαλλοντικών – κοινωνικών συστημάτων. Αυτό όμως πολλές φορές οδηγεί σε προσκόλληση στους κανόνες, σε χάσμα ανάμεσα σε μαθητές – εκπαιδευτικούς, σε έλλειψη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος, σε δημιουργία σχέσεων εξουσίας και σε ένα σύστημα το οποίο εξαρτάται από εξωτερικά κίνητρα όπως βαθμοί, αμοιβές, προαγωγές, μισθοί... Το σχολείο χρειάζεται να θέσει νέους στόχους και να «βλέπει» ολόπλευρα τους μαθητές, ώστε μέσα από τα διάφορα μαθήματα να αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους. Με την ένταξη της δημιουργικότητας στα σχολεία τα προβλήματα που λέχθηκαν πιο πάνω μπορούν να λυθούν και πλέον να υπάρχουν σχολεία όπου οι μαθητές θα είναι ενεργοί, θα παίρνουν πρωτοβουλίες, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών θα ορίζονται από τον σεβασμό και την κατανόηση, θα αναπτυχθούν εσωτερικά κίνητρα και δεν θα βασίζονται στους βαθμούς, αμοιβές κλπ. (Τσιμπουκέλη, 2010).

Η δημιουργικότητα εντός των σχολείων θα φέρει πολλές αλλαγές στην κοινωνία, αλλά και στη ζωή των μαθητών. Μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι μαθητές με υψηλό δείκτη δημιουργικότητας παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Επίσης, με τη δημιουργικότητα αναδύονται χαρακτηριστικά και δεξιότητες των μαθητών τα οποία τους καθιστούν ξεχωριστούς. Επιπροσθέτως, οι έρευνες έχουν αποδείξει πως η δημιουργική μάθηση μειώνει την αντιπάθεια των μαθητών σε διάφορα μαθήματα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004 και Οικονομίδης, 2017).

Εντούτοις, από πολλές έρευνες συμπεραίνεται ότι η δημιουργικότητα στη σχολική τάξη αποθαρρύνεται. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα θεωρώντας την ένα με τα υψηλά επιτεύγματα, στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις δημιουργικές πράξεις ως μη σύμφωνες με τους κανόνες του σχολικού χώρου και στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διατηρήσουν τον έλεγχο της τάξης. Για παράδειγμα, σε πολλά μαθήματα, ενώ οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους ή την εμπειρία τους για να δώσουν απαντήσεις στις ερωτήσεις του καθηγητή, ο εκπαιδευτικός απαιτεί αυτή τη μια απάντηση που έχει δώσει στο πλαίσιο του μαθήματος, χωρίς ο μαθητής να μπορεί να εκφράσει την δική του προσωπική άποψη. Συνεπακόλουθο αυτού είναι η αδιαφορία των εκπαιδευτικών αν θα σχολιαστούν οι διαφορετικές απαντήσεις ή αν θα

διερευνηθούν οι διάφορες οπτικές αλλά και η υποτίμηση του μαθητή ο οποίος έθεσε μια «λάθος» απάντηση. Φυσικά, ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας της δημιουργικότητας εντός των σχολείων είναι η βαθμοθηρία, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και η προσπάθεια για τον πιο υψηλό βαθμό της τάξης έχει ως αποτέλεσμα τον ανταγωνισμό και την παπαγαλία των διάφορων μαθημάτων. Επιτυγχάνεται έτσι η παθητική αφομοίωση των γνώσεων από τους μαθητές και η υπονόμηση της δημιουργικότητας. Επιπλέον, καίριο ρόλο διαδραματίζει και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και χρόνου για παιχνίδι εξαιτίας των απογευματινών μαθημάτων, των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, των κατοίκων εργασιών και γενικότερα του απογευματινού φόρτου των μαθητών. Φαινόμενο που έρχεται σε συνάφεια με την πληθώρα διδακτέας ύλης που καλείται ο μαθητής να μάθει, καθώς σε αυτή θα εξεταστεί μέσα σε ένα πολύ μικρό διάστημα, καθώς τα αναλυτικά προγράμματα δεν αφήνουν περιθώρια για κατανόηση ή διαφορετική προσέγγιση. (Craft, 2014, Δήμος, 2015, Οικονομίδης, 2017 και Άννα Ζεβελάκη, 2021)

## **β. Ο μαθητής**

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία προσπαθούν με κάθε τρόπο να ανακαλύψουν τον κόσμο με αποτέλεσμα να ταυτίζονται με ήρωες παραμυθιών και να δημιουργούν φανταστικές ιστορίες για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στις οποίες δεν νιώθουν οικεία ή είναι προβληματικές. Έπειτα στη σχολική ζωή, κιόλας από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αναλαμβάνουν νέους ρόλους και καλούνται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να κοινωνικοποιηθούν. Αυτές οι διενέργειες είναι η βάση για να αρχίσουν να αναπτύσσουν τις πρώτες τους δημιουργικές δεξιότητες. Το κατάλληλο περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει τη μετέπειτα καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συμπεριφορά των παιδιών. Όθεν, ήδη από το δημοτικό ο ρόλος του μαθητή είναι πολυσύνθετος καθώς έρχεται αντιμέτωπος, όχι μόνο με την εκμάθηση της σχολικής ύλης αλλά και με την επαφή με άλλα άτομα πέραν του οικογενειακού περιβάλλοντος, την κατανόηση και εύρεση των ικανοτήτων του, την ανάπτυξη κινήτρων και την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων (Γαλατά, 2017 και Κατσάμπουλα, 2019).

Η δημιουργικότητα εντός των σχολείων βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες όπως την δεκτικότητα σε διαφορετικές απόψεις, την ισορροπία, το χιούμορ, την επιθυμία για πειραματισμό, την αυτονομία, την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή των

χαρακτηριστικών της προσωπικότητά του, την ικανότητα συσχέτισης πληροφοριών, την ικανότητα ερμηνείας και επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητα απλοποίησης ιδεών, την δεξιότητα επικοινωνίας, την ευελιξία, την ενεργητικότητα, τον αυτοέλεγχο, την μεθοδικότητα, την ανεξαρτησία, την ανακάλυψη της λογικής πορείας των πραγμάτων, την ευαισθησία στα περιβαλλοντικά προβλήματα, την ανοχή στην αστάθεια και την αντισυμβατικότητα. Αυτές οι δεξιότητες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, να φτάσουν πιο κοντά στην αυτοπραγμάτωση και στην απόκτηση ταυτότητας, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη αλλά και να αποκτήσουν εκτός από ακαδημαϊκή μάθηση και κοινωνική (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Ξανθάκου, 2009, Χατζηαγόρου, 2012, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, Γαλατά, 2017, Δήμτσα, 2018 και Κατσάμπουλα, 2019).

Πολλές φορές, ωστόσο οι μαθητές που είναι δημιουργικοί στοχοποιούνται από αρκετούς εκπαιδευτικούς καθώς θεωρούνται αντισυμβατικοί, ταραχοποιοί, απείθαρχοι, έτσι κατακρίνονται και οι απόψεις τους θεωρούνται ανοησίες ή «εξυπνάδες» (Τζιαμπάζη, 2014).

#### **γ. Ο εκπαιδευτικός**

Όπως απορρέει από τα παραπάνω ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριος γιατί καλείται να αναδείξει τις ικανότητες των μαθητών ώστε σταδιακά να οδηγηθούν στην απόκτηση μιας ξεκάθαρης εικόνας για τον εαυτό τους, αλλά και στον σχηματισμό ταυτότητας και χαρακτήρα, να ενισχύσει τους μαθητές ώστε να θέσουν κίνητρα, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να αναπτυχθεί ο ελεύθερος διάλογος. Επιπλέον, καλείται να διαχειριστεί συγκρούσεις, να αναπτύξει κίνητρα στους γονείς ώστε να εμπλακούν στην διαδικασία της μάθησης και να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους, να προάγει την ομαδικότητα και συνεπώς την κοινωνικοποίηση των μαθητών και να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα στους μαθητές. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λοιπόν πολύ δύσκολο και απαιτητικό, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να έχει γνώσεις στο αντικείμενο διδασκαλίας του, στις δεξιότητες του διδάσκειν, αλλά και των απαιτήσεων της κοινωνίας, μα πάνω από όλα να είναι ο ίδιος δημιουργικός (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, Γκόγκα, 2014, Δεσποίνη, 2016 και Ζιώγα, 2022).

Οι δημιουργικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας αλλά και από τις ικανότητες του εντός σχολικής τάξης. Αρχίζοντας με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δημιουργικού εκπαιδευτικού θα δούμε πως δεν διαφέρουν από αυτά ενός δημιουργικού ατόμου. Δηλαδή, είναι ευέλικτοι, οργανωτικοί, αποφασιστικοί, καινοτόμοι, πρόθυμοι, ενεργητικοί, φιλικοί, πρόσχαροι, πειθαρχημένοι, υπεύθυνοι, αφοσιωμένοι στο έργο τους, ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με την κοινωνία – το περιβάλλον – τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, αυθόρμητοι και ενθουσιώδεις. Ακόμη, έχουν ενσυναίσθηση, μερικές φορές παιδική αφέλεια, αλλά και εξυπνάδα, επιμονή, χιούμορ, αυτοπεποίθηση και περιέργεια. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός θέτει στόχους φτιάχνοντας ένα πλάνο, το οποίο ακολουθεί μέχρι να υλοποιηθούν οι στόχοι του. Γνωρίζει την πραγματικότητα και έχει επίγνωση αυτής, χωρίς όμως να χάνει την αισιοδοξία του ή την φαντασία του. Είναι διαθέσιμος προς το ρίσκο, του αρέσει να ζει νέες εμπειρίες και να εμπλουτίζει τη ζωή του με νέες πληροφορίες. Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα «δει» τις προκλήσεις – δυσκολίες της ζωής του ως θετικά στοιχεία, μέσα από τα οποία θα βελτιωθεί και θα διδαχθεί. Είναι ένα άτομο το οποίο τον χαρακτηρίζει η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η αποδοχή, η συλλογικότητα, το δίκαιο. Ταυτοχρόνως, είναι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει πειθώ, ευφράδεια λόγου και γίνεται εύκολα κατανοητός (Hoskin, Swick, 1973, Cropley, 1997, Παπανδρέου, 2002, Κιλιάφη, 2008, Τριλιανός, 2008, Rinkevich, 2011, Γκόγκα, 2014, Δήμος, 2015, Τσικοπούλου, 2017, Ζεβελάκη, 2021 και Ζιώγα, 2022).

Εντούτοις, δεν αρκούν μόνο τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να αναδείξει όλα τα πιο πάνω εντός της σχολικής τάξης. Πρέπει οι ίδιοι να επιμορφωθούν ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν την δημιουργικότητα τους και να μπορέσουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες εντός της τάξης τους. Αυτές οι δεξιότητες είναι: η δεκτικότητα στις προτάσεις, απόψεις, ερωτήσεις των μαθητών, η μη άσκηση κριτικής σε αυτούς και η απαιτούμενη σημασία στα ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές. Συν τοις άλλοις, να μπορούν να λειτουργούν κάτω από διαφορετικές συνθήκες πραγματοποίησης του μαθήματος με διαφορετικά υλικά, να κατανοούν λεκτικούς και μη λεκτικούς υπαινιγμούς, να έχουν λεκτικές δεξιότητες και δεξιότητες γραφής και να διαισθάνονται τα προβλήματα των μαθητών τους, έτσι ώστε οι ίδιοι οι μαθητές με την σειρά τους να προσεγγίζουν θετικά το εκάστοτε μάθημα. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι δημιουργικός, οφείλει να μην

μεταφέρει τα αρνητικά του συναισθήματα στους μαθητές, ακόμα και αν είναι κακοδιάθετος δεν πρέπει να είναι ποτέ αυστηρός και εχθρικός απέναντί τους. Ως άνθρωπος είναι φυσικό να έχει αρνητικά συναισθήματα κάποιες φορές, όμως με συναισθηματική ωριμότητα οφείλει να τα παραμερίζει εντός του σχολικού χώρου (Hoskin, Swick, 1973, Cropley, 1997, Παπανδρέου, 2002, Κιλιάφη, 2008, Τριλιανός, 2008, Rinkevich, 2011, Γκόγκα, 2014, Δήμος, 2015, Τσικοπούλου, 2017, Ζεβελάκη, 2021 και Ζιώγα, 2022).

Οι δημιουργικοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν μέσα από μια δημοκρατική ατμόσφαιρα να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους ώστε να εξελιχθούν οι μαθητές σε υπεύθυνες προσωπικότητες. Περαιτέρω, εμπνέουν τους μαθητές όταν αυτοί εκφράζονται ελεύθερα, προωθώντας έτσι την δημιουργική έκφραση, καθώς γνωρίζουν πως ο αποκλίνων τρόπος σκέψης μπορεί να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα με εναλλακτικό τρόπο και ευελιξία. Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν δημιουργικές στρατηγικές μάθησης βοηθώντας τους μαθητές να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον, να σέβονται τα άλλα άτομα στον σχολικό χώρο και να υιοθετούν το αίσθημα της ισότητας και να καταπολεμούν τις προκαταλήψεις. Μέσα από αυτές τις στρατηγικές μάθησης οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν την ενίσχυση της φαντασίας, την ανακάλυψη της εφευρετικότητας, την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, την ικανότητα κατάληξης σε λογικά συμπεράσματα, συσχέτισης πληροφοριών και εύρεσης λύσεων στα διάφορα προβλήματα (Cropley, 1997, Παπανδρέου, 2002, Τριλιανός, 2008, Κωνσταντινίδου, 2012, Γκόγκα, 2014, Τζιαμπάζη, 2014, Δήμος, 2015 και Ζιώγα, 2022).

Προσέτι, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι δημιουργικοί, ενθαρρύνουν τα παιδιά να υιοθετούν μια ανεπηρέαστη προσέγγιση προς τη μάθηση, χρησιμοποιούν την αποτυχία ως μέσο κατανόησης, ενθαρρύνουν τις ασυνήθιστες απαντήσεις των μαθητών, αποφεύγουν να συνάγουν βιαστικά συμπεράσματα, δίνουν χρόνο στους μαθητές και «τροφή» για σκέψη, δείχνουν κατανόηση στις αδυναμίες των μαθητών τους, ακούν και κάνουν αστεία με τους μαθητές τους, τους βοηθούν να διαχειρίζονται την αποτυχία και τη σύγχυση, δίνουν επιλογές στους μαθητές και ανταμείβουν την υπομονή και την επιμονή. Επιπλέον, ο δημιουργικός εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενισχύσει την δημιουργική σκέψη του μαθητή, μέσα από διάφορες ερωτήσεις, διαφορετικές προσεγγίσεις των προβλημάτων, πολλές λύσεις και ελεύθερες εργασίες χωρίς αξιολόγηση με βαθμούς. Επίσης, εντός του μαθήματος δίνει παραδείγματα από τις

προσωπικές του εμπειρίες, ή από τις εμπειρίες των μαθητών, εκτός σχολικών βιβλίων. Η διδασκαλία ενός δημιουργικού εκπαιδευτικού είναι μαθητοκεντρική, αφήνοντας τους μαθητές του να εκφραστούν ελεύθερα, ώστε να βρίσκονται σε εγρήγορση μέσα από τον διάλογο, τις συζητήσεις και την παιδαγωγική της ακρόασης. Είναι προσηλωμένος στο έργο του γι' αυτό ενδιαφέρεται για την πρόοδο του κάθε παιδιού ξεχωριστά και προσπαθεί με κάθε τρόπο να την βελτιώσει (Hoskin, Swick, 1973, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, Παπανδρέου, 2002, Τριλιανός, 2008, Aschenbrenner, Terry, Torres, 2010, Βλαχοδήμου, 2014, Γκόγκα, 2014, Τζιαμπάζη, 2014, Δήμος, 2015, Τσαουσίδου, 2015 και Ζιώγα, 2022).

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιεί μη λεκτική συμπεριφορά για να κεντρίσει την προσοχή των μαθητών του, για παράδειγμα είναι προσιτός και φιλικός απέναντι στους μαθητές, αρχίζει την παράδοση του μαθήματος αφού συγκεντρώσει τα περισσότερα βλέμματα των μαθητών του, δεν έχει έντονο - επικριτικό βλέμμα, ούτε είναι στραμμένος σε συγκεκριμένους μαθητές, προσπαθεί να έχει συνεχή οπτική επαφή με όλους τους μαθητές με σύντομα βλέμματα, ώστε να δημιουργεί σχέση επικοινωνίας με τον καθένα. Όταν παραδίδει μάθημα στέκεται μπροστά από τους μαθητές σε μικρή απόσταση, ώστε να είναι ορατός από όλους, ενώ όταν εργάζονται οι μαθητές περπατά ήρεμα μέσα στην αίθουσα, κινείται ανάμεσα από τα θρανία για να βλέπει όλους τους μαθητές. Επιπλέον, αλλάζει αναλόγως τον τόνο και τον ρυθμό της φωνής του. Δίνει έμφαση υψώνοντας τον τόνο της φωνής του στα σημαντικά σημεία του μαθήματος και μειώνει τον ρυθμό της ομιλίας του όταν θα εξηγήσει κάτι πιο περίπλοκο ή όταν βλέπει ότι οι μαθητές δεν κατανοούν αυτό που λέει. Χρησιμοποιεί τη σιωπή στη διδασκαλία του, με μερικές παύσεις, δίνοντας έτσι χρόνο στους μαθητές να κατανοήσουν, να συγκεντρωθούν, να σκεφτούν, και να συντάξουν στο μυαλό τους μια απάντηση ή την ιδέα τους με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι αποτελεσματική και όχι επιφανειακή – παθητική (Κατσίκας & Καββαδίας, 2002).

Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός ωθεί τους μαθητές του να εμπιστευτούν τις αισθήσεις τους και να απαντήσουν ελεύθερα στις ερωτήσεις του, ξέροντας πως δεν θα κριθούν από αυτές. Παρακινεί τους μαθητές να ανακαλύψουν, αλλά και να παρουσιάσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και δίνοντας χρόνο τους βοηθά ώστε να βρουν λύσεις μαζί. Δεν προσφέρει όμως έτοιμες λύσεις, διδάσκει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, προσφέρει πηγές και εργαλεία για να μπορέσουν να εργαστούν οι μαθητές χωρίς τον

ίδιο, προγραμματίζει ομαδικές εργασίες που θα γίνουν εντός και εκτός τάξης, ενθαρρύνοντάς τους μαθητές να κάνουν έρευνα σε ένα θέμα που τους ενδιαφέρει. Προτρέπει τους μαθητές να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς και δραστηριότητες εκτός σχολικού χώρου ώστε να κατακτούν καινούργιες γνώσεις και εμπειρίες. Επίσης, επαινεί τους μαθητές που χαρακτηρίζονται από επιμονή και υπομονή κατά την διάρκεια της διαδικασίας αναζήτησης λύσεων ή απαντήσεων και μέσα από τα λάθη των μαθητών κάνει ανατροφοδότηση, έτσι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από αυτά. Παρακινεί τους μαθητές να αυτό-αξιολογηθούν, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τα λάθη τους και να τα διορθώσουν (Τριλιανός, 2008 και Γκόγκα, 2014).

Ένας δημιουργικός εκπαιδευτικός στην αρχή του μαθήματος ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους του μαθήματος, βοηθά τους μαθητές να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις και τους παρέχει άμεση ανατροφοδότηση σε κάθε διδακτικό αντικείμενο. Ενώ στο τέλος του μαθήματος κάνει ανακεφαλαίωση, έτσι οι μαθητές μέσα από την επανάληψη να εμπεδώσουν και να ακούσουν ολοκληρωμένα το αντικείμενο του μαθήματος. Περαιτέρω, ένας δημιουργικός εκπαιδευτικός λόγω του πάθους του για το επάγγελμά του, έχει προσήλωση σε αυτό και προσπαθεί συνεχώς να εξελίσσεται και να μορφώνεται για ότι νέο υπάρχει στη κοινωνία ή στον επιστημονικό κόσμο. Γι' αυτούς τους λόγους, αυτός ο εκπαιδευτικός ψάχνει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για κάθε ενότητα του μαθήματος, ώστε να έχει όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα. Εκτός από αυτό, ετοιμάζει με ιδιαίτερο τρόπο την τάξη του και την ύλη, φτιάχνοντας στην αρχή της σχολικής χρονιάς ένα πλάνο, χωρίζοντας την ύλη του ανάλογα με τις διδακτικές περιόδους που θα έχει στην διάθεσή του. Αυτό τον βοηθάει να γνωρίζει σε κάθε μάθημα τι θα διδάξει και πως θα δαπανήσει δημιουργικά τον χρόνο που του δίνεται με τους μαθητές. Τα πιο πάνω έχουν ως αποτέλεσμα την παραγωγική μάθηση και την αποδοτική διδασκαλία (Παπανδρέου, 2002, Τριλιανός, 2008, Othon, 2012 και Γκόγκα, 2014).

Τα πιο πάνω χαρακτηριστικά και ικανότητες του δημιουργικού εκπαιδευτικού είναι απαραίτητα για την μάθηση, τις συνθήκες διδασκαλίας αλλά και για τις καλές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αυτό αποδεικνύεται μέσα από διάφορες έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι οι ίδιοι οι δημιουργικοί μαθητές αναζητούν εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα έχουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες όπως αυτά που λέχθηκαν πιο πάνω. Συγκεκριμένα, οι δημιουργικοί μαθητές ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να τους καταλαβαίνουν και να είναι πρόθυμοι να ακούσουν τις



ανησυχίες τους, να είναι εύθυμοι και να έχουν πάθος για το αντικείμενό τους, να έχουν υπομονή, να προσαρμόζονται, να στηρίζουν τους μαθητές, να σέβονται τα διαφορετικά γνωρίσματά τους, να έχουν αίσθηση του χιούμορ, ώστε η μάθηση να γίνεται διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα και να χρησιμοποιούν την αυστηρότητά τους όταν αυτή κρίνεται απαραίτητη. Όπως σχολιάζουν πολλοί μαθητές, επιθυμούν οι παιδαγωγοί να φτιάχνουν σχέσεις με τους μαθητές τους, να κατανοούν ότι η οικειότητα δεν δημιουργεί προβλήματα αλλά βοηθά τους μαθητές να αποκτούν ενδιαφέρον για το μάθημα και εσωτερικά κίνητρα. Επίσης, θέλουν η σχολική τάξη να λειτουργεί σαν ομάδα και ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί με τους μαθητές και να ζητά την γνώμη τους καθώς και να συζητά μαζί τους ανοικτά. Γενικότερα, εντός δημιουργικού πλαισίου η σχέση ανάμεσα μαθητή – εκπαιδευτικού πρέπει να χαρακτηρίζεται από δημιουργική αλληλεπίδραση (Κατσίκας, Καββαδίας, 2002, Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002 και Γεωργίου, 2011).

Εντούτοις, επειδή ακριβώς το σχολικό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ως μια μικρή αναπαράσταση της κοινωνίας, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί μόνος του να φέρει την ηθική, πνευματική και μαθησιακή ολοκλήρωση του μαθητή. Στον ρόλο του εκπαιδευτικού σημαντική θέση έχει η ηγεσία του σχολείου, διευθυντής και βοηθοί διευθυντές. Η ηγεσία οφείλει να είναι και η ίδια δημιουργική και να επιτρέπει την καινοτομία, να προσπαθεί να βελτιώσει τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ώστε και οι ίδιοι να μπορούν να εξελιχθούν και να αφυπνίσουν τη δημιουργικότητά τους. Ένας διευθυντής ενδείκνυται να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα διάφορα προβλήματα που υπάρχουν εντός σχολικού χώρου, να στηρίζει και να επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς, να είναι ικανός να λύνει συγκρούσεις και προβλήματα, να καλλιεργεί κλίμα αλληλοσεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικών - ηγεσίας αλλά και εκπαιδευτικών – μαθητών (Σαραφίδου, 2011).

#### **δ. Το κλίμα της σχολικής τάξης**

Για να αναδειχθούν όμως αυτά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και οι δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών θα πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλο κλίμα εντός της σχολικής τάξης αλλά και γενικά σε όλο το σχολικό περιβάλλον. Σχολικό κλίμα είναι το συναισθηματικό, πνευματικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνεται εντός σχολικού περιβάλλοντος και σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Δηλαδή, σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ

των ακαδημαϊκών, συναισθηματικών και φυσικών παραγόντων εντός σχολικού πλαισίου. Είναι ουσιαστικά «η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, θετική, αρνητική) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, γενικότερα, ή σε κάθε σχολική τάξη, ειδικότερα, έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτή και τους επηρεάζει καθοριστικά» (Καρακίτσιου, 2010, Σιδέρη, 2013, Παπαδήμας, 2014, Οικονομίδης, 2017, Κατσάμπουλα, 2019, Διακίδου, 2020, Κίναλη, 2020 και Παπαλεοντίου, 2020).

Για να ευδοκιμήσει η δημιουργικότητα πρέπει το σχολικό κλίμα να είναι θετικό. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν το θετικό κλίμα είναι ο εκπαιδευτικός, που έχει το κύριο ρόλο, οι μαθητές, τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων, αλλά και ο σχολικός χώρος. Αυτά όλα αλληλοεπιδρούν όπως λέχθηκε πιο πάνω σε τρεις διαστάσεις, στην κοινωνική, την ακαδημαϊκή και την φυσική. Η κοινωνική διάσταση περιέχει τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της τάξης, όπως η συνοχή, ο σεβασμός, η επικοινωνία, η συνεργασία, και οι επιθυμίες των μαθητών και εκπαιδευτικών. Η ακαδημαϊκή διάσταση περιλαμβάνει τις συνθήκες διδασκαλίας, τον προγραμματισμό της, την ποιότητα της, την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, τις επιδόσεις και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές. Από την άλλη η φυσική διάσταση συμπεριλαμβάνει το σχολικό κτίριο, τις αίθουσες, τους πόρους που έχει στη διάθεσή του το σχολείο, την άνεση και την ασφάλεια (Craft, 2003, Ξανθάκου, 2009, Καρακίτσιου, 2010, Οικονομίδης, 2017, Κατσάμπουλα, 2019, Διακίδου, 2020, Κίναλη, 2020 και Παπαλεοντίου, 2020).

Θετικό κλίμα υπάρχει όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές δημιουργώντας οικογενειακή ατμόσφαιρα, όταν σέβεται τους μαθητές του και τη διαφορετικότητά τους, όταν αποφεύγει τις ηθικολογίες, τις διαταγές ή τις επικρίσεις. Ο εκπαιδευτικός βασίζεται, όσο αφορά την διδασκαλία, σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, ώστε να δημιουργείται πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό, επιχειρηματολογία αλλά και αλληλεγγύη. Επίσης, μέσα από τη συνεργασία και τις συζητήσεις θα μπορέσει ο μαθητής να κατακτήσει νέες γνώσεις και να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες. Ένα θετικό σχολικό κλίμα είναι αυτό, το οποίο είναι γεμάτο ζωντάνια, αλληλοσεβασμό, χαρά, φαντασία, χιούμορ, ασφάλεια, αγάπη, αποδοχή, ενθάρρυνση, ειλικρίνεια και ενθουσιασμό. Αυτό το κλίμα έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στον μαθητή όσο και στις σχέσεις του με τους συμμαθητές αλλά και με τον εκπαιδευτικό, ως ακολούθως αυξάνεται η αποδοτικότητα στο χώρο του σχολείου αλλά και η ουσιαστική κατάκτηση των γνώσεων με αποτέλεσμα οι

μαθητές να μπορούν να τις χρησιμοποιούν και εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει μια μικρή κοινότητα, με κοινούς σκοπούς, συνεργασία, ισότητα, συμμετοχή και δημοκρατία (Κατσίκας και Καββαδίας, 2002, Παπανδρέου, 2002, Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Craft, 2003, Τριλιανός, 2008, Ξανθάκου, 2009, Καρακίτσιου, 2010, Σιδέρη, 2013, Γκόγκα, 2014, Παπαδήμας, 2014, Οικονομίδης, 2017 Κατσάμπουλα, 2019 και Παπαλεοντίου, 2020).

Το σχολικό κλίμα μέσα από την βιβλιογραφία παρουσιάζεται να έχει έξι τύπους, σύμφωνα με το πως αλληλοεπιδρούν τα άτομα στο σχολικό χώρο μεταξύ τους. Σύμφωνα με την ηγεσία κάθε σχολικού χώρου δημιουργούνται εντός σχολικού πλαισίου έξι σχολικά κλίματα, το ανοιχτό κλίμα, το αυτόνομο, το ελεγχόμενο, το οικείο, το πατερναλιστικό και το κλειστό. Το ανοιχτό κλίμα είναι αυτό στο οποίο οι σχέσεις εκπαιδευτικών – διευθυντή είναι συνεργατικές και υπάρχει ομαδικότητα, η σχολική ηγεσία προσφέρει στήριξη και αφήνει περιθώρια ελευθερίας στους βοηθούς και εκπαιδευτικούς, με λίγους περιορισμούς, ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους και να έχουν υψηλό αίσθημα εκπαιδευτικής - επαγγελματικής ευθύνης. Το αυτόνομο κλίμα είναι αυτό στο οποίο δεσπόζει το υψηλό πνεύμα ομαδικότητας, το οποίο πηγάζει από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών και λιγότερο από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Μέσα σε αυτό το κλίμα οι εκπαιδευτικοί αυτό-ενεργούν και ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο στη σωστή λειτουργία των μελών της σχολικής ομάδας, ως αποτέλεσμα αυτού οι εκπαιδευτικοί γίνονται αδιάφοροι και δεν συνεργάζονται μεταξύ τους.

Στο τρίτο σχολικό κλίμα, το ελεγχόμενο, ο διευθυντής δίνει έμφαση στην παραγωγή, αδιαφορεί για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών έχοντας απρόσωπη συμπεριφορά. Στον επόμενο τύπο, το οικείο κλίμα, δίνεται έμφαση στις φιλικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, με επακόλουθο να ικανοποιούν τις κοινωνικές τους ανάγκες χωρίς να ενδιαφέρονται για την άσκηση των παιδαγωγικών τους καθηκόντων. Στο πατερναλιστικό κλίμα δεν υπάρχει ομαδικότητα και αν υπάρχει ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών είναι μικρή σε σχέση με την εκτέλεση των υποχρεώσεων τους. Επίσης, σε αυτό το κλίμα ο διευθυντής επιδεικνύει τις ηγετικές του ικανότητες και μερικές φορές οικειοποιείται τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες. Τέλος, στο κλειστό σχολικό κλίμα, αντίθετα με το πρώτο, ο διευθυντής του σχολείου έχει ρόλο εξουσιαστή χωρίς να παρέχει υποστήριξη στους

εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα αυτοί να είναι αδιάφοροι και απομονωμένοι. Για να μπορέσει όμως, να αναπτυχθεί ένα θετικό και δημιουργικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί, βοηθοί διευθυντές και διευθυντής καλούνται να συνεργάζονται και να σέβονται ο ένας τον άλλον, άρα σε ένα δημιουργικό σχολείο πρέπει να διακρίνεται το ανοιχτό σχολικό κλίμα (Κατσάμπουλα, 2019, Καρακίτσιου, 2010 και Διακίδου, 2020).

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το σχολικό κλίμα είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Η μεταξύ τους αντιμετώπιση, αλλά και η αντιμετώπιση τους προς τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το κλίμα εντός της σχολικής τάξης. Για παράδειγμα, για να μπορέσει να εξελιχθεί δημιουργικό και φιλικό κλίμα εντός της σχολικής τάξης, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και να διάκινται θετικά προς τους εκπαιδευτικούς. Η στάση τους προς τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει και τη ακαδημαϊκή τους πορεία, καθώς καθορίζει τις αποτυχίες ή επιτυχίες τους. Επίσης, τόσο στο κλίμα της τάξης όσο και στο ακαδημαϊκό επίπεδο, επιδρά θετικά ή αρνητικά η στάση των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση. Πολλές φορές οι μαθητές θεωρούν τις εξετάσεις, την διδακτέα ύλη, τους μαθησιακούς στόχους, δύσκολα ή εύκολα, ενδιαφέροντα ή ανιαρά και αυτό οφείλεται στα ξεχωριστά τους ενδιαφέροντα, ικανότητες και κλίσεις (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Craft, 2003, Καρακίτσιου, 2010, Παπαδήμας, 2014, Οικονομίδης, 2017, Κατσάμπουλα, 2019 και Κίναλη, 2020).

Το επόμενο στοιχείο που επηρεάζει το κλίμα της τάξης είναι κάτι το οποίο, από κάποιους ίσως, θεωρείται δευτερεύον, αλλά στη πραγματικότητα είναι ένα πολύ σημαντικό και καθοριστικό στοιχείο, ο σχολικός χώρος. Αρχίζοντας με το σχολείο ως κτήριο, όσο παράδοξο και αν ακούγεται, η ποιότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων, δηλαδή, αν τα κτήρια είναι παλιά ή καινούρια και αν συντηρούνται, ώστε να προσαρμόζονται στην εκάστοτε εποχή και στις ανάγκες αυτής, επηρεάζουν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Επί παραδείγματι, οι κτηριακές εγκαταστάσεις οι οποίες συμβαδίζουν με την εποχή και είναι καινούριες βοηθούν τους μαθητές να έχουν αυτοεκτίμηση και επιθυμία για παραμονή τους στο σχολικό χώρο και να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις. Έπειτα, σημαντικό ρόλο έχει η διαρρύθμιση και το μέγεθος των κτιρίων. Παραδείγματος χάριν, το μέγεθος μιας σχολικής τάξης είναι αυτό που καθορίζει πως μπορεί να κινείται ο εκπαιδευτικός μέσα σε μια αίθουσα και πόσοι μαθητές μπορούν να βρίσκονται μέσα σε αυτήν. Αν οι μαθητές νιώθουν

άνετα σε μια σχολική τάξη δεν θα υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα όπως η πίεση, το άγχος και θα μπορούν να εργάζονται ελεύθερα και να είναι αποδοτικοί. Επίσης, το μέγεθος της αίθουσας καθορίζει και την διάταξη των θρανίων και της έδρας, που αυτά με την σειρά τους επηρεάζουν κατά πολύ τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, πως θα προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές αλλά και το αντίθετο. Σημαντικό ρόλο έχει και η διακόσμηση της σχολικής αίθουσας, αυτή συνδέεται με συναισθήματα όπως η αυτοπεποίθηση και ταυτοποίηση με το σχολείο, αφού οι μαθητές μπορούν να προσθέσουν το προσωπικό τους στοιχείο σε αυτό (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Craft, 2003, Γεωργίου, 2011, Διακίδου, 2020 και Μπαρλιάς, 2020).

Όντας στη σχολική αίθουσα, καθοριστικό ρόλο, αν και φαίνονται δευτερεύοντα, έχουν τα παράθυρα, τα οποία γεμίζουν την αίθουσα φως, αλλά προσφέρουν και θέα στους μαθητές, έτσι ώστε να εμψυχώνονται, να μειώνεται το άγχος τους και η ψυχική τους κούραση. Ο φωτισμός και ο αέρας είναι σημαντικά γιατί το φως επιδρά στην πίεση του αίματος, στον παλμό, στον ρυθμό της αναπνοής και στη δραστηριότητα του εγκεφάλου, γι' αυτό είναι σημαντικό εκτός από παράθυρα μια σχολική τάξη να συμπληρώνεται και με εξαερισμό, διότι η κακή ποιότητα του αέρα μπορεί να προκαλέσει αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία των μαθητών. Αντίθετα, οι λάμπες φθορίου προκαλούν πονοκεφάλους και μειώνουν την οπτική ευκρίνεια. Επιπρόσθετα, σημαντικά για την ανάπτυξη θετικού κλίματος είναι η ακουστική και ο θόρυβος εντός μιας σχολικής τάξης και η επιλογή των χρωμάτων της αίθουσας, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τη διάθεση, τη διανοητική διαύγεια, την ενέργεια των μαθητών. Επιπλέον, η θερμοκρασία είναι αρκετά σημαντική, καθώς η υγεία των μαθητών και η παραγωγικότητά τους επηρεάζεται και από τις κλιματικές συνθήκες που υπάρχουν εντός της σχολικής αίθουσας, ιδίως στις μεσογειακές χώρες τους καλοκαιρινούς – ανοιξιάτικους μήνες (Craft, 2003 και Διακίδου, 2020).

Ένας άλλος παράγοντας, όπως ειπώθηκε, είναι η ακουστική και ο θόρυβος εντός της σχολικής τάξης. Η καθαρή ακρόαση των μαθητών είναι μείζονος σημασίας, καθώς αν οι μαθητές δεν μπορούν να ακούσουν καλά τι λέει ο εκπαιδευτικός δεν θα μπορέσουν ποτέ να μάθουν. Μπορεί ο θόρυβος εντός της τάξης να προέρχεται από το εξωτερικό περιβάλλον αλλά και από μέσα στην αίθουσα. Ο συνεχής και έντονος θόρυβος, όμως, μπορεί να προκαλέσει πρόβλημα στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και στην ακοή τους. Έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, στην λεκτική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στην απομνημόνευση. Ο θόρυβος έχει και

κάποιες πιο άμεσες και φανερές συνέπειες, όπως η απόσπαση της προσοχής των μαθητών, η δυσφορία αλλά και η μειωμένη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Όταν επικρατεί φασαρία, ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να φωνάζει, να κουράζεται περισσότερο, να ενοχλείται, να μην μπορεί να αποδώσει πλήρως και να χάνει πολύτιμο διδακτικό χρόνο. Επίσης, μέσα στην σχολική αίθουσα καθοριστικό ρόλο παίζει και ο εξοπλισμός, τα παιδαγωγικά μέσα και υλικά, όπως η βιβλιοθήκη, τα επιστημονικά όργανα, το εποπτικό υλικό, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Όργανα και μέσα τα οποία μπορούν να παρέχουν πληροφορίες, ερεθίσματα, υλική βάση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια γνώσεων και ικανοτήτων (Craft, 2003 και Διακίδου, 2020).

Έξω από την σχολική τάξη, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού και δημιουργικού κλίματος έχουν οι δημόσιοι χώροι ενός σχολείου, τα αμφιθέατρα, οι χώροι εστίασης, τα γήπεδα και η αυλή του σχολείου όπου οι μαθητές ξεκουράζονται, οι χώροι αυτοί αυξάνουν την αίσθηση της ενότητας και του ανήκειν. Η σχολική αυλή είναι το μέρος όπου οι μαθητές περνούν τον ελεύθερο τους χρόνο στο σχολείο, μαζεύονται και έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν, να σχηματίσουν ιδέες, απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, η ξεκούραση που προσφέρει ο πράσινος χώρος του σχολείου μειώνει το άγχος, βελτιώνει την υγεία και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Γενικότερα, «οι μαθητές πιστεύουν ότι η αυλή του σχολείου έχει δημιουργηθεί γι' αυτούς, κατ' ακολουθίαν, αν ο χώρος είναι άσχημος, ανιαρός ή βρώμικος, αυτό το αντιλαμβάνονται ως μια αντανάκλαση του τρόπου που το σχολείο αισθάνεται γι' αυτούς» (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Craft, 2003, Γεωργίου, 2011 και Διακίδου, 2020).

Είναι κατανοητό, από ό,τι ειπώθηκε πιο πάνω, το θετικό – δημιουργικό κλίμα επηρεάζει την διαδικασία μάθησης, τον τρόπο διδασκαλίας, την συμπεριφορά των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού, τα κίνητρα των μαθητών, την αυτό-εικόνα τους αλλά και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους. Συν τοις άλλοις, επηρεάζει τις συνθήκες μάθησης που καθιστούν την μάθηση ελκυστική, κατανοητή και σχετική με τη ζωή των μαθητών. Μέσα από ένα σχολείο με θετικό και δημιουργικό κλίμα οι μαθητές θα αποκομίσουν πολλά, όπως εμπειρίες, φίλους, κίνητρα, συνοδοιπόρους, συναισθήματα, δεξιότητες και αξίες (σεβασμός, υπομονή, επιμονή, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αποδοχή διαφορετικότητας), θα εξελίξουν την προσωπικότητά τους και θα βρουν την προσωπική τους ταυτότητα (Craft, 2003 και Οικονομίδης 2017).

#### **ε. Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη**

Όπως αναλύθηκε πιο πάνω ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριος στο σχολικό περιβάλλον γιατί λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές έχοντας τη δυνατότητα να καλλιεργήσει ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους, οι οποίες θα διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εξωτερίκευση των δημιουργικών τους χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει το σωστό στυλ διδασκαλίας έτσι ώστε να καλλιεργήσει ή και να εξωτερικεύσει τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών. Σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχουν τρία στυλ διδασκαλίας τα οποία έμμεσα καθορίζουν και τη συμπεριφορά των παιδιών εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Τα στυλ αυτά είναι το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το ελεύθερο (Οικονομίδης, 2017, Κατσάμπουλα, 2019 και Διακίδου, 2020).

Το κάθε στυλ έχει διαφορετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Επι παραδείγματι, το αυταρχικό στυλ συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς που νιώθουν ότι έχουν τον απόλυτο και κυρίαρχο ρόλο μέσα στη τάξη, ως «απόλυτοι άρχοντες», χωρίς να δίνουν ευκαιρία στους μαθητές να ανταλλάσσουν απόψεις και δίνοντας τους ένα τεράστιο όγκο γνώσεων. Με αυτό το στυλ αναπτύσσεται από τους μαθητές έντονη επιθετικότητα, αντίδραση και ανυπακοή ως προς τον εκπαιδευτικό και το μάθημά του. Οι μαθητές σε ένα τέτοιο περιβάλλον αναπτύσσουν προκαταλήψεις, αισθάνονται έντονο φόβο και άγχος, καθώς απειλείται η ελευθερία τους, έχοντας έτσι μια παθητική στάση μέσα στην τάξη. Παρ' όλα αυτά, η υπακοή των μαθητών θεωρείται δεδομένη και σε αντίθετη περίπτωση υπάρχει ποινή – τιμωρία προς τους μαθητές. Αυτό έχει ως επακόλουθο οι μαθητές να μην κατακτούν ουσιαστικά τις γνώσεις που τους δίνονται και να μην επιτυγχάνεται η κοινωνική, συναισθηματική, πολιτική ανάπτυξη τους (Οικονομίδης, 2017, Κατσάμπουλα, 2019 και Διακίδου, 2020).

Συνεχίζοντας, το δημοκρατικό στυλ υιοθετείται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιδιώκουν να έχουν φιλικές σχέσεις με τα παιδιά, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την ελεύθερη συζήτηση και να επιτρέπουν στους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει το περιεχόμενο του μαθήματος και τους τρόπους διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των μαθητών και χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον υπάρχει ηρεμία με αποτέλεσμα οι μαθητές να νιώθουν αυτοπεποίθηση, να εκφράζονται ελεύθερα, να λειτουργούν ομαδικά χωρίς

περιθωριοποιήσεις, να προβληματίζονται, να αναζητούν και να κατακτούν τις γνώσεις. Τέλος, στον ελεύθερο στυλ διδασκαλίας, το οποίο στη βιβλιογραφία αναφέρεται και ως αδιάφορο, εντοπίζονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αόριστες και γενικές απόψεις. Οι μαθητές σε αυτό το περιβάλλον αναλαμβάνουν εξολοκλήρου τη διεξαγωγή και πορεία του εκάστοτε μαθήματος και έτσι δεν εκπληρώνονται όλοι οι μαθησιακοί στόχοι. Σύμφωνα, λοιπόν με έρευνες αποδεικνύεται ότι το πιο αποδοτικό στυλ μάθησης αποτελεί το δημοκρατικό καθώς εξασφαλίζει αίσθημα ικανοποίησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Οικονομίδης, 2017, Κατσάμπουλα, 2019 και Διακίδου, 2020).

Εκτός όμως από τα στυλ διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει και τον τρόπο οργάνωσης της τάξης. Όσο αφορά, λοιπόν, την οργάνωση, υπάρχουν τρεις τρόποι, η συνεργατική οργάνωση, η ανταγωνιστική και η ατομική. Αρχίζοντας από τη συνεργατική οργάνωση της τάξης, η οποία συνδέεται με το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας, η έρευνα αποδεικνύει ότι εξασφαλίζει την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (συναισθηματικά, κοινωνικά, γνωστικά), αναπτύσσει την αισιοδοξία τους, τον αυτοσεβασμό τους αλλά και τον σεβασμό προς τους άλλους. Με τη συνεργατική οργάνωση αναπτύσσεται η ομαδικότητα και οι μαθητές αποκτούν διαπροσωπικές σχέσεις και υψηλότερες σχολικές επιδώσεις. Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναπτύξει τη δημιουργικότητα στους μαθητές, έχει ο ίδιος συναισθηματική ισορροπία, αυτοπεποίθηση και θετική στάση απέναντι στους μαθητές μεταδίδοντάς τους τον ενθουσιασμό του και αποφεύγοντας τις προβληματικές συμπεριφορές. (Τσιμπουκέλη, 2010 και Κατσάμπουλα, 2019).

Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα του εκάστοτε μαθήματος και την οργάνωση που δίνεται από το Υπουργείο, όμως δεν πρέπει να ξεχνούν πως ο μάθε μαθητής είναι μοναδικός με διαφορετικές δυνατότητες και να προσαρμόζουν το μάθημά τους αντιστοίχως των μαθητών που έχουν μπροστά τους. Στη σημερινή εποχή, όπου δίνεται έμφαση στη δημιουργικότητα, τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων οφείλουν να είναι και αυτά στραμμένα σε αυτή την κατεύθυνση. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός νέου πολίτη ο οποίος θα είναι ικανός να ζει σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης-ισότητας-ανταλλαγής-συνεργασίας. Ζητούμενο της σημερινής κοινωνίας είναι οι δεξιότητες μετασχηματισμού, έτσι ώστε ο καθένας να μπορεί να συμβαδίζει με τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές κάθε εποχής. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω είναι



κατανοητό ότι η εκπαίδευση που ευνοεί τη δημιουργικότητα είναι αυτή, η οποία προσαρμόζεται διαρκώς στα νέα δεδομένα, είναι ευέλικτη ως προς τη διδακτέα ύλη, τις διδακτικές μεθόδους, τη διαδικασία αξιολόγησης και τη στάση απέναντι στη γνώση και τη μάθηση (Ξανθάκου, 2009).

Ο κάθε εκπαιδευτικός εντός της σχολικής τάξης μπορεί να εφαρμόσει διάφορες τεχνικές διδασκαλίας ώστε να υλοποιηθούν όλα όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα. Σε ένα δημοκρατικό και δημιουργικό σχολείο δεν μπορεί να απουσιάζει η παιδαγωγική της ενεργητικής ακρόασης. Η τεχνική αυτή είναι όταν ο μαθητής έχει την ευκαιρία, εντός του μαθήματος, να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του, τις απόψεις του, να συμβάλει στις αποφάσεις σχετικά με την αξιολόγηση των μαθησιακών του εμπειριών αλλά και τον σχεδιασμό του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί ακούνε τους μαθητές χωρίς να τους διακόπτουν, δίνοντας προσοχή σε αυτούς ακόμη και αν διαφωνούν μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν, χρησιμοποιούν τις απόψεις τους ή τα βιώματά τους εντός του μαθήματος, με αποτέλεσμα οι μαθητές να κατανοούν το αντικείμενο συζήτησης και έπειτα να ερωτώνται σε αυτό. Οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό μπορούν να μοιραστούν απόψεις και μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές να αποκτήσουν ηγετικό ρόλο και διαχειριστούν τη ροή του μαθήματος. Μέσα από την ενεργητική ακρόαση οι μαθητές αισθάνονται αποδοχή, ότι κάποιος τους ακούει και τους δίνει σημασία, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, θετικά συναισθήματα και νοητικές διεργασίες όπως ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή, η κατανόηση, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, τη κριτική σκέψη, τον αυθορμητισμό και ελαχιστοποιούνται τα προβλήματα πειθαρχίας και βίας (Τσαουσιδίου, 2015, Τζίκα, 2017 και Δίπλας, 2019).

Επόμενη τεχνική, η οποία εντάσσεται στην παιδαγωγική μέθοδο της ακρόασης είναι οι ελεύθερες συζητήσεις. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τις ελεύθερες συζητήσεις μεταξύ του ίδιου και των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, γίνεται πολλές φορές ακροατής και αφήνει τους μαθητές να έχουν ρόλο ομιλητών και να ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους. Με αυτό επιτυγχάνεται η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η έκφραση των σκέψεων τους, η επικοινωνία, η καλύτερη κατανόηση του μαθήματος και η ουσιαστική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών (Abercrombie, 1986, Κατσίκας & Καββαδίας, 2002, Τριλιανός, 2008, Βλαχοδήμου, 2014 και Γκόγκα, 2014). Μια άλλη τεχνική, η οποία καλλιεργεί τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι οι ερωτήσεις των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς αλλά και του

εκπαιδευτικού προς τους μαθητές. Όσο αφορά τις ερωτήσεις των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό, ενδείκνυται να αναπτύσσονται, να εξετάζονται πλήρως με απώτερο σκοπό την κατανόηση και να ενισχύεται η φαντασία και η περιέργεια των μαθητών μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να εξελίσσεται η δημιουργική τους σκέψη. Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, ομοίως, έχουν ως στόχο την κατανόηση του αντικείμενου διδασκαλίας και την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης. Οι ερωτήσεις αυτές γίνονται με σκοπό να βρεθούν όσο το δυνατό περισσότερες και αποτελεσματικότερες απαντήσεις, είναι δηλαδή ερωτήσεις ανοικτού τύπου ώστε να διεγερθεί η φαντασία των μαθητών (Βλαχοδήμου, 2014, Γκόγκα, 2014 και Τσικοπούλου, 2017).

Και στις δύο προηγούμενες τεχνικές ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι δημιουργικός, είναι δεκτικός στις απαντήσεις των μαθητών αλλά και στις δυσκολίες που ίσως αντιμετώπισαν. Με αυτές τις τεχνικές ωθεί τους μαθητές του να εμπιστευτούν τις αισθήσεις τους, να απαντούν ελεύθερα χωρίς επικρίσεις, να ανακαλύψουν και να παρουσιάσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν δίνοντας χρόνο ώστε να μπορέσουν να βρουν λύσεις μαζί. Επίσης, μέσα από την καλή κατανόηση του διδακτικού αντικείμενου οι μαθητές έχουν πλέον δυνατότητα να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στη πραγματικότητα και να εξετάζουν κάθε δυσκολία – πρόβλημα – γεγονός από διαφορετικές οπτικές (Βλαχοδήμου, 2014 και Γκόγκα, 2014).

Μια άλλη τεχνική διδασκαλίας η οποία σχετίζεται με τη δημιουργικότητα και τη φαντασία είναι η προσθήκη του παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης. Είναι ένας τρόπος ο εκπαιδευτικός να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και να η ώρα της διδασκαλίας να είναι χαρούμενη και διασκεδαστική. Μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές αναπτύσσουν μαθησιακές, κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητες μέσω της συνεργασίας, κατανοώντας έτσι καλύτερα τον κόσμο γύρω τους. Δραστηριότητες λοιπόν που μοιάζουν με παιχνίδια είναι η ιδεοθύελλα, οι πολλές ιδέες που δημιουργούνται για την επίλυση ενός προβλήματος, η δημιουργική γραφή, τα παιχνίδια ρόλων όπως η προσομοίωση, η δραματοποίηση, η μίμηση, αλλά και ένα τραγούδι, ένα βίντεο, μια ταινία και γενικότερα η τεχνολογία (Βλαχοδήμου, 2014).

Η πρώτη λοιπόν διδακτική τεχνική – παιχνίδι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός είναι η ιδεοθύελλα. Η ιδεοθύελλα, η οποία στη βιβλιογραφία μπορεί να βρεθεί και ως «καταιγισμός ιδεών», «κατιδεασμός» και «εγκεφαλοθύελλα», είναι μια

διαδικασία στην οποία οι μαθητές προσπαθούν να παράγουν ένα μακρύ κατάλογο ιδεών για την επίλυση ενός προβλήματος. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ένα πρόβλημα και ζητά από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να βρουν όσες περισσότερες ιδέες – λύσεις μπορούν. Με την τεχνική αυτή δίνεται δυνατότητα ο κάθε μαθητής να εκφράσει τη δική του ιδέα χωρίς να κριθεί οξύνοντας τη φαντασία του. Οι μαθητές μπορούν μέσω της ιδεοθύελλας να ελευθερώσουν την σκέψη τους ώστε να παράγουν πολλές και πρωτότυπες ιδέες, με τον εκπαιδευτικό να τους ενθαρρύνει να συνδυάζουν ή να βελτιώνουν τις ιδέες τους χωρίς όμως να τις κρίνει (Lee, Webberley, Litt, 1987, Βλαχοδήμου, 2014 και Παρίση, 2017).

Επόμενη «τεχνική» διδασκαλίας είναι η χρήση της τεχνολογίας. Η τεχνολογία είναι κάτι απαραίτητο τη σημερινή εποχή που σίγουρα έχει μπει στη ζωή του κάθε ανθρώπου και κυρίως των μαθητών. Η δημιουργική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να μάθουν, να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει οπτικοακουστικά μέσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος όπως να βάλει στους μαθητές να ακούσουν ένα τραγούδι, να δουν ένα βίντεο ή μια ταινία, να χρησιμοποιήσουν προγράμματα στον υπολογιστή. Υπάρχει στο διαδίκτυο διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό το οποίο διευρύνει τις γνώσεις των μαθητών βασιζόμενο στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, με τη διευκόλυνση ο μαθητής να επιλέγει τον δικό του ρυθμό μάθησης και με την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, πηγών, δραστηριοτήτων, παραδειγμάτων, εικόνων, κειμένων, βίντεο και ό,τι μπορεί να συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την παροχή μιας πολύπλευρης οπτικής ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου έτσι ώστε οι μαθητές να κατακτούν πιο εύκολα την γνώση χωρίς να χρειάζεται να την «παπαγαλίσουν» (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Τσιμπουκέλη, 2010, Rinkevich, 2011, Βλαχοδήμου, 2014 και Γκόγκα, 2014).

Ακόμα μια δραστηριότητα – παιχνίδι είναι η δημιουργική γραφή. Ένας από τους κύριους τρόπους ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης αποτελεί η αφήγηση, έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει στους μαθητές να του αφηγηθούν μια ιστορία ή να συνεχίσουν την ιστορία ενός κειμένου ή ένας μαθητής μπορεί ξεκινήσει μίαν ιστορία και ο κάθε μαθητής με τη σειρά του να συνεχίζει την ιστορία. Φυσικά μέσα στην ιστορία κάθε μαθητή θα πρέπει να υπάρχουν λέξεις κλειδιά που θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες θα έχουν άμεση σχέση με το μάθημα. Μέσα από αυτή

τη τεχνική οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά, με φαντασία και να αναπτύξουν δεξιότητες λογοτεχνικής και ποιητικής συγγραφής χρησιμοποιώντας τις τεχνικές αφήγησης και περιγραφής που ήδη μαθαίνουν στο μάθημα των Νέων Ελληνικών από το δημοτικό. Επίσης, η δημιουργική γραφή ενισχύει την ανάπτυξη της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να πειραματιστούν με αυτοπεποίθηση, ενισχύοντας τις δεξιότητες ανάγνωσης, μετασχηματισμού, επαναθεώρησης και αναδιάρθρωσης. Αυτοί είναι οι λόγοι για τους οποίους η δημιουργική γραφή εντάχθηκε στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως πρότασης δραστηριοτήτων (Βλαχοδήμου, 2014, Χαραλαμπίκη, 2017, Τσανακτσίδου, 2020 και Νικολούλη, Μαυρογένη, Κωτόπουλος, Αλευριάδου, 2021).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ως κατ' οίκον εργασία στους μαθητές παιχνίδια όπως, παζλ, κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα, σπαζοκεφαλίες, αινίγματα, μέσα από τα οποία θα εξετάζεται η κατανόηση του περιεχομένου που συζητήθηκε στη τάξη. Επίσης, μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να κάνουν διάφορες εικαστικές δημιουργίες, σχετικές με το μάθημα, όπως να κατασκευάσουν ή να συναρμολογήσουν κάτι, να φτιάξουν – ζωγραφίσουν - σχεδιάσουν ένα σκίτσο, ένα εικονογραφημένο διάλογο, μια αφίσα, μια διαφήμιση, ένα βίντεο, ή ακόμα να γράψουν ένα τραγούδι. Όλες δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών αλλά και τη φαντασία τους (Βλαχοδήμου, 2014).

Επίσης, μερικές ακόμα τεχνικές – παιχνίδια είναι αυτές οι δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με ρόλους, δηλαδή η προσομοίωση, η δραματοποίηση, η μίμηση, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους αλλά και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες καθώς μπορούν να μιμηθούν πράγματα ή πρόσωπα της καθημερινότητάς τους ή και όχι. Επιπλέον, μέσα από τη δραματοποίηση οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους μέσα από τη συναισθηματική μνήμη και τη συναισθηματική συμμετοχή αποκτώντας «πολυπρισματική αντίληψη». Ακόμη, με τα θεατρικά παιχνίδια οι μαθητές εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, εκτονώνονται ψυχικά, συνδέονται με το σώμα τους, τον χρόνο και το περιβάλλον κατανοώντας τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους. Αυτά τα παιχνίδια ρόλων γενικότερα ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και κάνουν τη διαδικασία μάθησης ευχάριστη. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η δραματοποίηση δεν έχει ως σημείο αναφοράς μόνο τα θεατρικά κείμενα αλλά και την αξιολόγηση και τη διαθεματική σύνδεση των μαθημάτων (Βλαχοδήμου, 2014, Χαραλαμπίκη, 2017, Βασιλείου, 2020 και Ζεβελάκη, 2021).

Ακόμη μια τεχνική διδασκαλίας είναι αυτή της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός μέσα από διάφορες εργασίες διδάσκει στους μαθητές, παρέχοντάς τους πηγές και εργαλεία για να μπορέσουν να εργαστούν χωρίς τον ίδιο, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η τεχνική αυτή συμπεριλαμβάνει πέντε στάδια, τη συλλογή δεδομένων, τη διατύπωση του προβλήματος, την παραγωγή ιδεών – λύσεων, την αξιολόγησή τους και την υλοποίηση των προτεινόμενων ιδεών – λύσεων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές αποκτούν εμπειρία και μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη τεχνική σε ανάλογες περιστάσεις στην καθημερινότητά τους παίρνοντας πρωτοβουλίες χωρίς καθοδήγηση (Craft, 2003, Τριλιανός, 2008, Μάρκου, 2012, Δήμος, 2015, Παρίση, 2017, Δήμτσα, 2018 και Νικολούλη, Μαυρογένη, Κωτόπουλος, Αλευριάδου, 2021).

Τα έξι καπέλα σκέψης είναι ακόμη μια τεχνική διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της οποίας καλλιεργούνται νοητικές και κοινωνικές ικανότητες. Σε αυτή τη τεχνική – παιχνίδι ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές έξι καπέλα με διαφορετικά χρώματα, κάθε χρώμα αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα την οποία οι μαθητές καλούνται να ασκήσουν. Το κόκκινο καπέλο αντιπροσωπεύει το αυθόρμητο συναίσθημα, το κίτρινο καπέλο εκφράζει τα θετικά στοιχεία, το μαύρο καπέλο αντιπροσωπεύει το λόγο για τον οποίο κάτι δεν θα πετύχει, το πράσινο καπέλο φανερώνει τις εναλλακτικές προτάσεις, το λευκό καπέλο αναφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες και τέλος, το μπλε καπέλο ασκεί έλεγχο στη διαδικασία. Μια άλλη τεχνική διδασκαλίας είναι ο κατάλογος χαρακτηριστικών, όπου είναι η καταγραφή όσο το δυνατό περισσότερων χαρακτηριστικών, ιδιοτήτων και μερών ενός διδακτικού αντικειμένου με σκοπό την εξέταση και την αναζήτηση τρόπων τροποποίησής του. Οι προκρούστειοι συνδυασμοί, μια άλλη τεχνική διδασκαλίας η οποία είναι επέκταση της πιο πάνω τεχνικής, αποτελείται από τη συλλογή χαρακτηριστικών ενός διδακτικού αντικειμένου, δημιουργώντας συσχετίσεις και πιθανούς σχηματισμούς ώστε να δημιουργηθεί κάτι νέο (Παρίση, 2017).

Μια άλλη τεχνική που είναι καλό να εφαρμόζεται στη διδασκαλία είναι το χιούμορ, κάτι το οποίο αποτελεί βασικό στοιχείο της καθημερινότητάς μας και έχει θετικές επιδράσεις τόσο στον οργανισμό μας όσο και στην ψυχική μας υγεία. Μέσα από το χιούμορ αναπτύσσεται η επικοινωνία, το αίσθημα εμπιστοσύνης, οι κοινωνικές – διαπροσωπικές σχέσεις, οι μαθητές νιώθουν πιο άνετα, ξεκουράζονται και απαλλάσσονται από φόβους, εντάσεις, ανησυχίες και απελευθερώνουν την ενέργειά τους. Επίσης, φαίνεται μέσα από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το χιούμορ στη διδασκαλία τους, το μάθημά τους είναι πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές και οι μαθητές σε αυτό το μάθημα έχουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις. Γενικότερα είναι μια τεχνική η οποία φέρνει κοντά τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Παπαδοπούλου, 2020).

Μια επιπρόσθετη τεχνική είναι οι κύκλοι συμμετοχής, συγκεκριμένα οι κύκλοι είναι πέντε: της έκφρασης, της συμβουλής, της συμμετοχής, της συνεργασίας και της κοινής ηγεσίας. Κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου ο εκπαιδευτικός αναζητά πληροφορίες για τους μαθητές ώστε να τροποποιήσει τη διδασκαλία του, στον δεύτερο κύκλο οι εκπαιδευτικοί παίρνουν συμβουλές από τους μαθητές για βελτίωση. Στον κύκλο της συμμετοχής οι μαθητές συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του μαθήματος και στον τέταρτο κύκλο συνεργάζονται για την επιλογή θέματος διδασκαλίας. Στο τελευταίο κύκλο, της κοινής ηγεσίας, αποφασίζουν από κοινού, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, για την αξιολόγηση και υπεύθυνα αναλαμβάνουν κάποιους ρόλους. Μια άλλη τεχνική είναι η σκάλα της συμμετοχής, με οκτώ σκαλοπάτια: στο πρώτο ο εκπαιδευτικός αποφασίζει και διαχειρίζεται τη τάξη του, στο δεύτερο χρησιμοποιεί τις απόψεις του και στο τρίτο οι μαθητές ίσως παρουσιάσουν κάτι που έχουν βιώσει ή κάνει. Στο τέταρτο σκαλοπάτι οι μαθητές ασχολούνται με ότι τους έχει δοθεί αφού πρώτα το κατανοήσουν, στο επόμενο σκαλοπάτι ερωτώνται για το τι θα κάνουν, στο έκτο σκαλοπάτι ο εκπαιδευτικός μοιράζεται απόψεις με τους μαθητές του. Στο προτελευταίο σκαλοπάτι οι μαθητές σχεδιάζουν και κατευθύνουν το μάθημα και στο τελευταίο μοιράζονται τις αποφάσεις και τις απόψεις τους με τον εκπαιδευτικό. Αυτές οι τεχνικές δίνουν «φωνή» στους μαθητές κάνοντάς τους να νιώθουν χρήσιμοι, ικανοί και να αποκτούν εσωτερικά κίνητρα και δεξιότητες ηγετικές γνωρίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους (Τζίκα, 2017).

Μέσα από όλες αυτές τις τεχνικές διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει μια τάξη – ομάδα ώστε όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν και να εξελίσσονται. Για να υλοποιηθεί αυτό υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση των θρανίων και της έδρας εντός της τάξης, το μέγεθος της τάξης, το σχήμα της, ο φωτισμός, ο αερισμός, το χρώμα της, η επίπλωση και ο υπόλοιπος εξοπλισμός, επηρεάζουν το πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί και να προσεγγίσει τους μαθητές. Με την ομάδα - τάξη ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να βάλει τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες, σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, ή σε ομάδες με διαφορετικά θέματα μελέτης, έτσι ώστε να ακουστούν στη τάξη διαφορετικές οπτικές ενός θέματος ή ακόμη και διαφορετικά επίπεδα του ίδιου θέματος. Επιπλέον, σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει στους μαθητές ομαδικές εργασίες έτσι ώστε το ομαδικό πνεύμα να παραμείνει και εκτός σχολικού χρόνου αλλά και για να «γλιτώσει» διδακτικές ώρες (Αλεξάνδρου, Ευθυμίου, 2007, Τσιρώνης, 2008, Τσιμπουκέλη, 2010, Αντωνοπούλου, Κουβαβά, Νικολακοπούλου, 2020 και Μπαρλιάς, 2020).

Μέσα από την ομάδα οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, αντιμετώπισης από κοινού δυσκολιών ή επιτυχιών και συλλογικότητας. Μια τάξη η οποία λειτουργεί ως ομάδα διαφοροποιείται αμέσως από τις άλλες τάξεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αποκτούν κοινούς στόχους, κοινά ενδιαφέροντα, κοινά κίνητρα, αλληλοεπιδρούν και αποτελούν ερέθισμα ο ένας για τον άλλο, καθώς μοιράζονται ίδιες εμπειρίες, ανάγκες και αποκτούν ισχυρό δέσιμο. Μέσα από την ομάδα οι μαθητές προσπαθούν να αυτό-προσδιοριστούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χωρίς ντροπή. Μαθαίνουν, επίσης, να επιμένουν και να υπομένουν μέχρι να επιτύχουν τους στόχους τους, να είναι αντι-ρατσιστές, να δέχονται τη διαφορετικότητα, να ενσωματώνονται στην κοινωνία και. Μέσα από την ελευθερία λόγου, τον αντίλογο, τη διαφωνία, τον διάλογο και την απαγόρευση της βίας λεκτικής ή φυσικής, οι μαθητές μαθαίνουν να διεκδικούν, να κάνουν παραχωρήσεις, να αναγνωρίζουν τα δικαιώματά τους και των άλλων αλλά και τα καθήκοντά τους. Γενικότερα, οι μαθητές αποκτούν αυτοεκτίμηση, κοινωνική συνείδηση, υπευθυνότητα, αίσθημα ευθύνης, αλληλοϋποστήριξη, ελεύθερη έκφραση, αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να διαφωνούν, να συζητούν, να επιλύουν προβλήματα, και να είναι ενεργοί (Αλεξάνδρου,

Ευθυμίου, 2007, Τσιρώνης, 2008, Τσιμπουκέλη, 2010, Αντωνοπούλου, Κουβαβά, Νικολακοπούλου, 2020 και Μπαρλιάς, 2020).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές και εκπαιδευτικός αποφασίζουν από κοινού για το μάθημα και οι μαθητές συμμορφώνονται πιο εύκολα στους κανόνες καθώς νιώθουν ότι κάπου ανήκουν και μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα. Επίσης, μπορούν και οι εκπαιδευτικοί να αφυπνίσουν τις γνωστικές τους ικανότητες, να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να αλληλοεπιδράσουν με τους μαθητές τους και να μεταδώσουν εμπειρίες που θα βοηθήσουν πολύ στη μαθησιακή διαδικασία. Όμως, για να μπορέσει να λειτουργήσει η ομάδα και να έχει θετικά αποτελέσματα, πρέπει να διασφαλίζονται και να διαχωρίζονται οι ρόλοι. Οι ρόλοι εντός μιας ομάδας μπορούν να απαλείψουν άγχη που μπορούν να δημιουργηθούν εξαιτίας της συσσώρευσης ευθυνών. Περαιτέρω, οι ρόλοι διασφαλίζουν την ηρεμία και την ισορροπία της ομάδας με αποτέλεσμα τη λειτουργικότητά της. Φυσικά οι ρόλοι θα πρέπει να εναλλάσσονται έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να νιώσουν και να αντιληφθούν τη δυναμική της ομάδας (Αλεξάνδρου, Ευθυμίου, 2007, Τσιρώνης, 2008, Τσιμπουκέλη, 2010, Κατσάμπουλα, 2019, Αντωνοπούλου, Κουβαβά, Νικολακοπούλου, 2020 και Μπαρλιάς, 2020).

### **III. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

#### **1. Εισαγωγικά**

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών απασχόλησε πολλούς ερευνητές, άτομα της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα την ελληνική κοινωνία. Ερωτήματα που προβληματίσαν αυτούς τους χώρους είναι «αν θα πρέπει τα Αρχαία Ελληνικά να διδάσκονται από τα πρωτότυπα κείμενα ή από μεταφρασμένα κείμενα», «η σχολική βαθμίδα στην οποία θα πρέπει να αρχίσουν οι μαθητές να διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο κείμενο», «οι διδακτικές ώρες που αφιερώνονται στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών», «με ποια μέσα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών», «αν θα πρέπει πρώτα οι μαθητές να κατακτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα και στη συνέχεια να ξεκινήσουν να διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά». Παρ' όλα τα ερωτήματα το σίγουρο είναι ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μας συνδέει με τις υψηλές αξίες της ζωής. Στη σημερινή εποχή μέσα από την παγκοσμιοποίηση και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας φαίνεται πως ό,τι σχετίζεται με τον πολιτισμό είναι ανώφελο, μάταιο, περιττό. Προφανώς όμως, αυτό δεν συμβαίνει. Μπορεί να μην είναι ξεκάθαρο σε όλους



γιατί πρέπει να διδασκόμαστε και να διδάσκουμε Αρχαία Ελληνικά, όμως μπορούμε να πούμε ότι αυτό το μάθημα όπως και κάθε είδος λογοτεχνίας μπορεί να γίνει πηγή έμπνευσης, φαντασίας, δημιουργίας και εξερεύνησης. Επιπρόσθετα, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μας ενώνει με την εθνική μας κληρονομία, με τα ελληνικά μας γονίδια, με τα ανθρώπινα ιδεώδη που προέρχονται από τα Κλασικά γράμματα. Ποια η σημασία όμως αυτής της σύνδεσης; Εξαιτίας της αλλοτρίωσης του ανθρώπου, της ανάδειξης του χρήματος, των υλικών αγαθών, αν ο άνθρωπος και γενικά η κοινωνία δεν ενισχύσει τις πανανθρώπινες αξίες και δεν διατηρήσει τον πολιτισμό της, τότε θα υπάρξει κατάρρευση και καταστροφή. Γιατί, μπορούμε να σκεφτούμε ένα κόσμο χωρίς δημοκρατία, ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, εντιμότητα, αρετή, ειρήνη, μέτρο; Όχι! Όλες αυτές οι αξίες προέρχονται από τον Αρχαίο Ελληνικό πολιτισμό και μας βοηθούν μέχρι και σήμερα να «προσανατολιζόμαστε» στο περιβάλλον μας και να δημιουργούμε τη μοναδική μας ταυτότητα (Μαυρόπουλος, 1986, Τερικηγιώτης, 1995, Τάνης, 1996, Υπουργεία Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1996, Καραδημητρίου, 1997, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1997, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1998, Λιουλάκη, 1999, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, Τσάφος, 2007, Αθανασιάδου, 2022 και Ζιώγα, 2022).

Αυτά όλα είναι λογικό να μην γίνονται κατανοητά από τους μαθητές, αλλά πρέπει να περαστούν σε αυτούς μέσω της παιδείας. Φυσικά, ήδη αν ερωτηθούν οι μαθητές τι τους αρέσει από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, όπως αποδείχτηκε από έρευνες, θα απαντήσουν οι ιδέες που εκφράζουν τα Αρχαιοελληνικά κείμενα, ο τρόπος σκέψης των Αρχαίων Ελλήνων, η έκφρασή τους και η λιτότητα τους. Αρκετοί όμως θα δώσουν ως απάντηση την ετυμολογία και την εκμάθηση λεξιλογίου, τη διαδικασία μετάφρασης, τη συντακτική και γραμματική ανάλυση. Φυσικά όμως υπάρχουν και οι μαθητές, οι οποίοι απάντησαν ότι αυτό που τους αρέσει είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Εντούτοις, αν οι μαθητές ερωτηθούν αν τους αρέσει το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, η πλειοψηφία τους θα απαντήσει όχι, και αυτό γιατί θεωρούν το μάθημα δύσκολο, βαρετό, περίπλοκο, γιατί απαιτεί πολλές προ-υπάρχουσες γνώσεις, θέλει συνεχή μελέτη, δεν το καταλαβαίνουν και δεν το χρειάζονται στη ζωή τους. Γενικότερα τα τελευταία χρόνια, μέσα από έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές απομακρύνονται ολοένα περισσότερο από τον Αρχαίο Ελληνικό κόσμο και αυτό συμβαίνει ως επί το πλείστον εξαιτίας της έμφασης στη γραμματοσυντακτική

διδασκαλία και τη μη σύνδεσή του μαθήματος με τον πολιτισμό, με αποτέλεσμα η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, χωρίς την ένταξη της δημιουργικότητας, στερεί από τους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την ομορφιά τους (Μαυρόπουλος, 1986, Τερικητιώτης, 1995, Τάνης, 1996, Υπουργεία Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1996, Καραδημητρίου, 1997, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1997, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1998, Λιουλιάκη, 1999, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, Τσάφος, 2007, Συμεωνίδης, 2020, Αθανασιάδου, 2022 και Ζιώγα, 2022).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα των Αρχαίων Ελληνικών, οι μαθητές μέσα από το πρωτότυπο κείμενο πρέπει να μπορούν να κατανοούν το έργο και να το σχολιάζουν λεξιλογικά, γραμματικά, συντακτικά και πραγματολογικά. Αυτό βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, κατανόησης, γραμματικής, αναζήτησης γνώσης και κριτικής σκέψης, επίσης επιτυγχάνεται και η κατανόηση των διάφορων μορφών της Ελληνικής γλώσσας, αλλά και της συνέχειας της Ελληνικής γλώσσας από την Αρχαία στη Νέα, επομένως και της διαχρονικότητάς της. Επιπρόσθετα, μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα οι μαθητές κατανοούν τις διαφορές στη ζωή των πολιτών στις διάφορες εποχές, παρακολουθούν την ιστορία και την εξέλιξη της κοινωνίας και του ανθρώπου. Ως εκ τούτου μέσα από την εκπαίδευση, παρ' όλες τις αντιδράσεις από τους ίδιους τους μαθητές, οφείλουμε να τους ετοιμάσουμε έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στη σημερινή κοινωνία. Καθώς, η κοινωνία εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και της εμπορευματοποίησης, χρειάζεται πολίτες ενεργούς αλλά και ικανούς να κρίνουν, να ξεχωρίζουν και να μπορούν να εξελίσσονται μαζί με την κοινωνία, να προσαρμόζονται χωρίς όμως να χάνουν το δικό τους προσωπικό στοιχείο. Τα Αρχαία Ελληνικά είναι ένα μάθημα λοιπόν το οποίο βοηθάει το άτομο να αποκτήσει δεξιότητες έτσι ώστε να αναγνωρίζει το δίκαιο από το άδικο, το ψέμα από την αλήθεια, το γνήσιο από το κίβδηλο, το ουσιώδες από το επουσιώδες κλπ. (Μαυρόπουλος, 1986, Τερικητιώτης, 1995, Τάνης, 1996, Υπουργεία Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1996, Καραδημητρίου, 1997, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1997, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1998, Λιουλιάκη, 1999, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, Τσάφος, 2007, Βερονίκη, 2020, Αθανασιάδου, 2022 και Ζιώγα, 2022).

## **2. Θεωρίες και στρατηγικές προσέγγισης του μαθήματος**

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών μπορεί να στηριχθεί σε θεωρίες μάθησης που αξιοποιούνται για την εκμάθηση και προσέγγιση μιας γλώσσας. Αρχικά, μπορεί να γίνει χρήση των θεωριών της γνωστικής ψυχολογίας, οι οποίες αναφέρουν ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα εσωτερικών γνωστικών διεργασιών, όπως η μνήμη, η αντίληψη, η νόηση, οι οποίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση και συντελούν στον τρόπο επεξεργασίας των ερεθισμάτων που δέχεται το κάθε άτομο. Μερικά μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί στη διδακτική διαδικασία είναι του McLaughlin (Information Processing Model), των Ελεγχόμενων Νοητικών Αναπροσαρμογών του Anderson (Adaptive Control of Thought) και η Υπόθεση του Εντοπισμού του Schmidt (Noticing Hypothesis). Το πρώτο μοντέλο, του McLaughlin, δίνει έμφαση στη μνήμη, το άτομο όταν δέχεται μία πληροφορία, ενεργοποιεί την βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη συνέχεια με την αυτοματοποίηση γίνεται μεταφορά των πληροφοριών και αποθήκευση στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Έτσι, οι πληροφορίες ανακαλούνται ευκολότερα, αυτό επιτυγχάνεται φυσικά μέσα από την εξάσκηση και τη συσχέτιση των νέων πληροφοριών με των ήδη προϋπαρχόντων (Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020).

Το δεύτερο μοντέλο, του Anderson, ασχολείται με την επεξεργασία των εισερχόμενων πληροφοριών. Το μοντέλο αυτό προβάλλει τρεις τύπους μνήμης: την εν ενεργεία μνήμη (λειτουργεί αντίστοιχα με τη βραχυπρόθεσμη), τη δηλωτική μακροπρόθεσμη μνήμη (αφορά το τι γνωρίζει το άτομο και λειτουργεί με τον τρόπο που λειτουργούν οι ελεγχόμενες διεργασίες) και τη διαδικαστική μακροπρόθεσμη μνήμη (σχετίζεται με το πώς χρησιμοποιεί το άτομο τη γνώση και αφορά τις αυτόματες διαδικασίες). Ουσιαστικά μέσα από το μοντέλο φαίνεται ότι η γνώση η οποία χρησιμοποιείται επαναλαμβανόμενα μετατρέπεται σε διαδικαστική, έτσι μπορεί το άτομο να κάνει χρήση της γνώσης αυτόματα και γρήγορα. Το τρίτο μοντέλο, του Schmidt, το οποίο δίνει έμφαση στη συνείδηση ως συντελεστής της επεξεργασίας πληροφοριών. Η συνειδητή παρατήρηση και ο εντοπισμός των γραμματικών χαρακτηριστικών μιας γλωσσικής πληροφορίας επηρεάζουν την εκμάθηση της γραμματικής (Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020).

Στη συνέχεια η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών μπορεί να στηριχθεί σε κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες. Μια τέτοια θεωρία είναι του Vygotsky, η οποία αντιμετωπίζει τη μάθηση ως φαινόμενο οικοδόμησης νοητικών δομών αλλάζοντας όμως τους παράγοντες επιρροής. Σ' αυτή τη θεωρία δίνεται έμφαση στο ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο μαθητής με την αλληλεπίδρασή του με ικανότερα άτομα

εσωτερικεύει έννοιες βασισμένες σε δικές του ερμηνείες και κατασκευάζει έτσι, ένα σύστημα κατανόησης των εννοιών. Άρα, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η αλληλοεπίδραση των μαθητών είναι καθοριστικά για την κατάκτηση της γνώσης (Φραγκουδάκη, 1985, Χαραλαμπίδης, 1994 και Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020).

Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι απαραίτητο λοιπόν ο εκπαιδευτικός να επιλέξει τις σωστές ενέργειες για να κάνει τη διαδικασία της μάθησης ευκολότερη, γρηγορότερη, πιο ευχάριστη, αυτό-κατευθυνόμενη, αποτελεσματικότερη, δηλαδή τις σωστές στρατηγικές μάθησης. Μερικές στρατηγικές μάθησης είναι οι γνωστικές, οι κοινωνικές – συναισθηματικές, οι μεταγνωστικές και οι μνημονικές. Οι γνωστικές στρατηγικές μάθησης είναι αυτές όπου σχετίζονται με τη διαχείριση και το μετασχηματισμό του διδακτικού υλικού, όπως για παράδειγμα η δοκιμή – επανάληψη, η οργάνωση – ομαδοποίηση, η συναγωγή και εξαγωγή συμπερασμάτων, η περίληψη, η μεταφορά, η χρήση εικόνων και η επεξεργασία – σύνδεση πληροφοριών. Οι κοινωνικές στρατηγικές περιέχουν την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και τον έλεγχο των συναισθημάτων, τέτοιες στρατηγικές είναι η συνεργασία για την επίλυση ενός προβλήματος ή τη συγκέντρωση πληροφοριών ή την ανατροφοδότηση, οι ερωτήσεις διευκρίνησης και ο εσωτερικός μονόλογος (Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020).

Συνεχίζοντας, οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν το σχεδιασμό, την οργάνωση, τον έλεγχο, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Σ' αυτές τις στρατηγικές εμπεριέχεται η επιλεκτική προσοχή, δηλαδή η εστίαση σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, ο σχεδιασμός για την οργάνωση γλωσσικής παραγωγής και ο έλεγχος για κατανόηση των πληροφοριών. Τέλος, οι μνημονικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές στην αποθήκευση νέων πληροφοριών και στην ανάκλησή τους. Τέτοιες στρατηγικές είναι η ακροστιχίδα, η ρίμα, οι λέξεις-κλειδιά, οι συσχετίσεις, ο σημασιολογικός χάρτης, η τοποθέτηση των λέξεων στο συγκεκριμένο και η δομημένη επανάληψη, ώστε οι νέες πληροφορίες να συνδέονται με προηγούμενες. Μέσα από αυτές τις στρατηγικές ο μαθητής κατακτά ευκολότερα τη γνώση και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020).

### **3. Διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος**

Σύμφωνα με τις πιο πάνω θεωρητικές προσεγγίσεις υπάρχουν και οι ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών.

Μερικές διδακτικές προσεγγίσεις εξυπηρετούν την κατανόηση του κειμένου και τη διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων. Αρχίζοντας από την κατανόηση του κειμένου, ένα μοντέλο διδασκαλίας είναι αυτό των Chamot και O'malley, το CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach), το οποίο δίνει έμφαση στο περιεχόμενο. Αυτό το μοντέλο διδασκαλίας στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Anderson και στόχος του είναι η διατήρηση της διδακτικής ισορροπίας ανάμεσα στη γλώσσα και το περιεχόμενο. Μέσα από αυτό το μοντέλο ο μαθητής «μαθαίνει πως να μαθαίνει» και αυτό επιτυγχάνεται με πέντε φάσεις διδασκαλίας, όπως παρουσιάζει το μοντέλο, αλλά και με την κατάλληλη σύνθεση της τάξης (μαθησιακό στυλ, ενδιαφέροντα μαθητών, υποστηρικτικό υλικό) από τον εκπαιδευτικό. Πρώτη φάση διδασκαλίας είναι η προετοιμασία, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιήσει μέσα για τον εντοπισμό της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, σχετικά με το θέμα του παρόντος περιεχομένου. Δεύτερη φάση είναι η παρουσίαση του περιεχομένου, όπου ο εκπαιδευτικός παρέχει νέες πληροφορίες στους μαθητές. Επόμενη φάση είναι η πρακτική εξάσκηση των μαθητών, στη φάση αυτή οι μαθητές εξασκούνται σε αυτά που διδάχτηκαν. Τέταρτη φάση είναι η αξιολόγηση του μαθήματος, στην οποία εντάσσεται ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας και αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του μαθήματος ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα. Στη τελευταία φάση, την επέκταση, οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν όσα έμαθαν με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020 και Αθανασιάδου, 2022).

Επόμενο μοντέλο διδασκαλίας είναι αυτό του Jim Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Ο Cummins διέκρινε τις δραστηριότητες σε νοητικά μη απαιτητικές δραστηριότητες και σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες και τις σύνδεσε με τη στήριξη που παρέχει το πλαίσιο επικοινωνίας, πλαισιακή στήριξη και μειωμένη πλαισιακή στήριξη. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η για την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι καταλληλότερες οι νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες με πλαισιακή στήριξη και εμπεριέχει 4 στάδια. Πρώτο στάδιο είναι η αξιοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου, μέσα από τη χρήση εποπτικών μέσων, τη χρήση γραφικών παραστάσεων και ερωτήσεις. Στο δεύτερο στάδιο στη παρουσίαση γνωστικά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαισιακή στήριξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει το κείμενο και να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες και τον επιτονισμό και την αλλαγή του ρυθμού

της φωνής του. Τρίτο στάδιο η ενθάρρυνση για χρήση της γλώσσας και τέταρτο η αξιολόγηση της πορείας της μάθησης των μαθητών τα οποία επιτυγχάνονται μέσα από ερωτήσεις κατανόησης, δραστηριότητες που απαιτούν μετάφραση του πρωτότυπου κειμένου ή απαντήσεις από το αρχαιοελληνικό κείμενο (Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020 και Αθανασιάδου, 2022).

Τρίτο μοντέλο διδασκαλίας είναι το μοντέλο των Graves και Fitzgerald για την προσέγγιση της ανάγνωσης με παισιακή στήριξη. Σε αυτό το μοντέλο συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες που πραγματώνονται πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση του κειμένου. Οι δραστηριότητες οι οποίες τελούνται πριν την ανάγνωση είναι η παρότρυνση για ενεργό συμμετοχή και κινητοποίηση των μαθητών, η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η χορήγηση πληροφοριών σχετικά με το κείμενο, η συσχέτιση του μαθήματος με εμπειρίες των μαθητών, η διδασκαλία απαραίτητου λεξιλογίου και η εξήγηση εννοιών και η κατεύθυνση σχετικά με το θέμα του κειμένου. Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορεί να είναι η σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές, η ζωντανή ανάγνωση εκ μέρους του δασκάλου, η κατευθυνόμενη ανάγνωση των μαθητών εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου και η τροποποίηση του κειμένου. Ενώ οι δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μετά την ανάγνωση του κειμένου είναι οι ερωτήσεις κατανόησης και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, διευκρινιστικές ερωτήσεις από τους ίδιους τους μαθητές, σύνδεση της νέας γνώσης με την καθημερινότητα των μαθητών και με προηγούμενες γνώσεις, η ενίσχυση των εννοιών που έμαθαν, η δραματοποίηση, οι καλλιτεχνικές και μη λεκτικές δραστηριότητες, οι δραστηριότητες εφαρμογής έξω από το σχολικό περιβάλλον και δραστηριότητες επανάληψης (Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020 και Αθανασιάδου, 2022).

Προχωρώντας στη κατανόηση των μορφοσυντακτικών φαινομένων μια διδακτική προσέγγιση είναι η διεργαστική διδασκαλία. Αυτή η διδακτική προσέγγιση έχει στόχο να επηρεάσει τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται τα δεδομένα της γλωσσικής πληροφορίας που θα δώσει στους μαθητές (εισαγόμενο). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές: ότι οι μαθητές επεξεργάζονται το γλωσσικό εισαγόμενο επιδιώκοντας την κατανόηση της σημασίας πριν το επεξεργαστούν σε επίπεδο γραμματικής και ότι οι μαθητές πριν επεξεργαστούν γραμματικά μορφήματα, θα πρέπει να εξετάσουν σημαντικές γλωσσικές πληροφορίες,

ώστε να επεξεργάζονται πιο αποτελεσματικά τις γραμματικές δομές και να αναπτύσσουν επιτυχείς συνδέσεις μεταξύ μορφής και σημασίας. Το μοντέλο αυτό έχει τα εξής στάδια: τη διδασκαλία του υπό εξέταση φαινομένου με σαφείς πληροφορίες – κανόνες και δραστηριότητες δομημένου γλωσσικού εισαγόμενου με σκοπό να δημιουργήσουν συνδέσεις μορφής και σημασίας. Μια επόμενη διδακτική προσέγγιση είναι αυτή της εστίασης στον τόπο, η οποία στηρίζεται στη θεωρία του Schmidt. Με αυτό το μοντέλο διδασκαλίας οι μαθητές εκτίθενται σε γλωσσικά δεδομένα και καταλήγουν οι ίδιοι στον κανόνα. Αυτή η διδακτική προσέγγιση αποτελείται από την επιλεκτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση ενός γραμματικού φαινομένου, ώστε να παρουσιάσει κάποιους κανόνες γραμματικής. Με αυτό το μοντέλο ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη χρονική στιγμή, τον τρόπο και τα γλωσσικά φαινόμενα που θα εστιάσει και ετοιμάζει το ανάλογο υλικό (Μπαντούνα<sup>2</sup>, 2020 και Αθανασιάδου, 2022).

#### **4. Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών**

Έχει λοιπόν, τη δυνατότητα ένα τέτοιο μάθημα, με τόσο σημαντικό υπόβαθρο, να διεξαχθεί δημιουργικά ώστε να προσελκύσει τους μαθητές; Φυσικά, με την χρήση σύγχρονων και δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, με την χρήση διαγραμμάτων, εικόνων, πινάκων, με την εστίαση στη κατανόηση της γλώσσας και με τις τεχνικές δημιουργικότητας που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι αυτή των ελεύθερων συζητήσεων. Μέσα από το κείμενο της Γ' Γυμνασίου *Σεισάχθεια* μπορεί ο εκπαιδευτικός να αρχίσει μια συζήτηση ανακαλώντας παλαιότερες γνώσεις των μαθητών από την ιστορία, για τον Σόλωνα και τα μέτρα του αλλά και την πιθανή εφαρμογή τους στο σήμερα, αφήνοντας τους μαθητές να αναλύσουν τα μέτρα, να σκεφτούν την κατάσταση που επικρατούσε στην Αθήνα πριν και μετά αυτά τα μέτρα και να τα προσαρμόσουν στο σήμερα. Ακόμη και στη Β' Γυμνασίου στο κείμενο *Το χρέος του ιστορικού*, μπορεί να γίνει μια συζήτηση γύρω από το θέμα γιατί ένας ιστορικός πρέπει να ελέγχει τις πηγές του και να παρουσιάζει αντικειμενικά τα γεγονότα, και αν δεν συνέβαινε αυτό ποιες επιπτώσεις θα είχε. Έτσι οι μαθητές θα κατανοήσουν τη σημασία ενός ιστορικού κειμένου και ενός ιστορικού, επίσης το χρέος ενός ιστορικού μπορεί να συνδεθεί μέσα από τη συζήτηση και με άλλα επαγγέλματα τα οποία οφείλουν να διέπονται από αντικειμενικότητα, όπως η

δημοσιογραφία, η επιστήμη, η βιολογία κλπ.. (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017 και Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2018)

Ένα άλλο παράδειγμα είναι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού / δραματοποίησης τοποθετεί τους μαθητές σε καταστάσεις εκτός της καθημερινότητάς τους και έτσι μπορούν να δημιουργήσουν διαφορετικές σκέψεις, βιώματα και να νιώσουν αλλιώς συναισθήματα. Μπορεί, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από τους μαθητές να αναπαραστήσουν ένα κομμάτι από την *Οδύσσεια*, την *Ιλιάδα*, την *Ελένη*, τον *Διάλογο Μηλίων και Αθηναίων*, τον *Επιτάφιο* ή τον *Οιδίποδα Τύραννο*. Φυσικά εκτός από αυτά τα κείμενα, τα οποία διδάσκονται στο πλαίσιο της Αρχαιογνωσίας μπορούν οι μαθητές να αναπαραστήσουν και τα κείμενα που τους δίνονται στα Αρχαία Ελληνικά για γραμματική – συντακτική ανάλυση και μετάφραση. Έτσι οι μαθητές θα κατανοήσουν καλύτερα το νόημα του κειμένου και θα μπορούν να απαντήσουν με ευκολία στις πραγματολογικές ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες και να τους αναθέσει να μελετήσουν το έργο, όταν όλες οι ομάδες έχουν επεξεργαστεί πλήρως τα αποσπάσματά τους αρχίζουν να ενοποιούν τις ιδέες τους μέσω συζητήσεων και κριτικών. Όταν όλες οι ομάδες καταλήξουν στο τελικό αποτέλεσμα το έργο τους είναι έτοιμο για «παράσταση». Μια θεατρική αναπαράσταση θα μπορούσε να είναι, παραδείγματος χάριν, στο κείμενο της Γ' Γυμνασίου *Δάμων και Φιντίας*. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει ρόλους στους μαθητές αλλά να συμμετέχουν όλοι. Ένας μαθητής μπορεί να παριστάνει τον Φιντία, άλλος τον Δάμωνα, άλλος τον Αφηγητή και οι υπόλοιποι τους παραβρισκόμενους. Τέλος, αν το έργο κριθεί κατάλληλο και ολοκληρωμένο τότε τα παιδιά μπορούν να το παρουσιάσουν και στο χώρο του σχολείου, αναλαμβάνοντας και σχεδιάζοντας όλες τις απαραίτητες διεργασίες, όπως σκηνοθεσία, σκηνογραφία, χορογραφίες, κουστούμια, διακόσμηση και φωτισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ίδιο το σχολείο να αποκτά ένα πραγματικό μορφωτικό ίδρυμα για τα παιδιά και θα μπορούν πλέον να απαντήσουν με ευκολία τις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου «Ποιο αδίκημα είχε διαπράξει ο Φιντίας;», «Τι ζήτησε να κάνει πριν από τη τιμωρία του;», «Πώς αντέδρασαν όσοι παρευρίσκονταν, όταν άκουσαν την πρόταση του Φιντία;». Επίσης, θα μάθουν ευκολότερα την απόδοση του κειμένου στα Νέα Ελληνικά και εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους (Λενακάκης, Τσιπούρας, 2014, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017, Χαραλαμπάκη, 2017, Δίπλας, 2019, Βασιλείου, 2020 και Ζεβελάκη, 2021).



Μια άλλη τεχνική η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι αυτή των ερωτήσεων. Μπορούν να τεθούν από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές ερωτήσεις του τύπου τι παρατηρείτε σε αυτή τη σκηνή, τι μπορεί να έγινε πριν ή μετά το συγκεκριμένο περιστατικό, τι διαφορετικό θα μπορούσε να συμβεί. Ή για παράδειγμα στο μάθημα γύρω από την *Οδύσσεια* μπορεί να ερωτηθούν «Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση του Οδυσσέα;», «Αν ήσασταν ένας από τους συντρόφους του τί θα κάνατε διαφορετικό;», «Τί θα γινόταν αν ο Ποσειδώνας δεν ήταν θυμωμένος με τον Οδυσσέα;», «Τί θα κάνατε αν βρισκόσασταν στη θέση του Ποσειδώνα ή της Αθηνάς ή κάποιου άλλου θεού;», «Αν ήσασταν στη θέση του Τηλέμαχου ή της Πηνελόπης τί θα κάνατε, σε σχέση με τους μνηστήρες ή τον Οδυσσέα;». Για παράδειγμα στο μάθημα σχετικά με την *Ιλιάδα* θα μπορούσαν να ερωτηθούν αν συμφωνούν με την στάση του Αγαμέμνονα ή του Αχιλλέα, αν ήταν στη θέση του Αχιλλέα τι θα έκαναν, πως θα διαχειρίζονταν διαφορετικά τις καταστάσεις, αν ήταν στη θέση της Θέτιδας αν θα ζητούσαν βοήθεια από τον Δία, αν ο Δίας δεν δεχόταν να βοηθήσει τη Θέτιδα τι θα γινόταν, τι θα ένιωθαν αν ήταν στη θέση της Ανδρομάχης ή του Έκτορα (Τζίκια, 2017).

Επόμενη τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι η Ιδεοθύελλα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες των 5 και να τους δώσει 3 λεπτά έτσι ώστε να παράγουν 5 ιδέες. Αυτή η τεχνική είναι γνωστή ως 535 και έχει ως αποτέλεσμα ο κάθε μαθητής μέσα από την ομάδα να εκφράσει την άποψή του. Το ζητούμενο στα μαθήματα που έχουν Αρχαίο κείμενο μπορεί να είναι 5 αξίες που προβάλλονται μέσα από το κείμενο, 5 συναισθήματα που νιώσατε ή που νιώθουν οι ήρωες, 5 πράγματα που θα κάνατε αλλιώς, 5 πράξεις που μπορείτε να εφαρμόσετε στη ζωή σας και στα μαθήματα που ασχολούνται με μορφοσυντακτικά φαινόμενα να είναι 5 ρήματα Ενεργητική Φωνής, 5 ουσιαστικά Α' κλίσης, 5 μετοχές ή απαρέμφατα, 5 υποκείμενα ή αντικείμενα, 5 Δευτερεύουσες προτάσεις κ.ο.κ. Επίσης, ο εκπαιδευτικός στο ίδιο πλαίσιο μπορεί να χωρίσει τις ομάδες σε 6 ή 7 άτομα και να αναθέσει ρόλους όπως συντονιστής και γραμματέας. Ή ακόμη ο εκπαιδευτικός μπορεί να τοποθετήσει τα θρανία της τάξης σε Π και να αφήσει τους μαθητές να εργαστούν ως μια ομάδα έχοντας οπτική και ακουστική επαφή. Τον διαχωρισμό τον αποφασίζει ο εκπαιδευτικός αναλόγως της διδακτικής ύλης του μαθήματος, τους στόχους, τον χρόνο. Και στις τρεις ομαδοποιήσεις οι μαθητές θα μπορέσουν να ανταλλάξουν απόψεις, να μάθουν μέσα από τον διάλογο, να ανταλλάξουν γνώσεις και να καλύψουν τους

διδασκτικούς στόχους του μαθήματος (Αλεξάνδρου, Ευθυμίου, 2007, Βλαχοδήμου, 2014 και Παρίση, 2017).

Επιπλέον, ακόμη μια τεχνική είναι τα διάφορα παιχνίδια, όπως παζλ, κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα, σπαζοκεφαλιές, αινίγματα, εικαστικές δημιουργίες, εικονογράφηση διαλόγου, δημιουργία σκίτσου, αφίσας, διαφήμισης, βίντεο, τραγουδιού. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν δικά τους παζλ, σκίτσα, αφίσες, εικαστικές δημιουργίες, εικονογραφήσεις διαλόγων, διαφημίσεις τραγούδια ή βίντεο εμπνευσμένοι από τα διάφορα κείμενα που διδάσκονται στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών όπως *Η άμπελος Η αληθινή, Αγωγή των νέων εν Σπάρτη, Ο Ηρακλής κι οι Ολυμπιακοί αγώνες, Το λιοντάρι και η αλεπού, Ο λύκος και η γριά, Η λύση του γόρδιου δεσμού*. Επίσης, μπορούν να δημιουργήσουν, και να τα ανταλλάξουν μεταξύ τους ώστε να τα λύσουν, κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα, σπαζοκεφαλιές και αινίγματα που έχουν σχέση με το συντακτικό, τη γραμματική ή το λεξιλόγιο. Επίσης, άλλη τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα είναι ο κατάλογος χαρακτηριστικών. Οι μαθητές μπορούν εξίσου να χωριστούν σε ομάδες ή να εργαστούν ατομικά βρίσκοντας όσο το περισσότερο δυνατό χαρακτηριστικά ενός προσώπου, κατάστασης, ιδέας. Για παράδειγμα στη *Ιλιάδα* μπορούν οι μαθητές να κάνουν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας της Ελένης, του Αχιλλέα, του Αγαμέμνονα, του μάντη Κάλχα, του Μενέλαου. Με αυτή τη τεχνική οι μαθητές θα δώσουν πολλές ιδέες σε ελάχιστο χρόνο μπαίνοντας στη διαδικασία να κρίνουν τους ήρωες του έργου.

Ακόμη μια τεχνική είναι αυτή με τα έξι καπέλα σκέψης. Σύμφωνα με αυτή τη τεχνική ο εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, στο μάθημα της Οδύσσειας όταν εξετάζονται οι τελευταίες ενέργειες της Καλυψώς να κρατήσει τον Οδυσσέα, μπορεί να πάρει έξι μαθητές ή να δημιουργήσει έξι ομάδες δίνοντάς τους από ένα καπέλο. Να δώσει το κόκκινο καπέλο στο άτομο ή στην ομάδα που πρέπει να παρουσιάσει τα αυθόρμητα συναισθήματα του Οδυσσέα όταν η Καλυψώ του υπόσχεται αθανασία, του δείχνει ότι μπορεί να απολαμβάνει δίπλα της όλα τα υλικά αγαθά και όταν συγκρίνει τον εαυτό της με την Πηνελόπη, για να τον δελεάσει με την ομορφιά της. Έπειτα, το άτομο ή η ομάδα με το κίτρινο καπέλο θα θέσει τα πλεονεκτήματα της παραμονής του Οδυσσέα στο νησί της Καλυψώς και το άτομο ή η ομάδα με το μαύρο καπέλο θα αντιπροσωπεύει ως αντίλογος τη λογική. Στη συνέχεια ο κάτοχος ή οι κάτοχοι του πράσινου καπέλου θα παρουσιάσουν τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει ο Οδυσσέας αν φύγει ή κάποια στοιχεία που έχουν ενδιαφέρον αν μείνει. Το άτομο ή η ομάδα με το λευκό καπέλο θα

παραθέσει τα γεγονότα που προηγήθηκαν και τέλος, αυτοί με το μπλε καπέλο θα παραθέσουν τις σκέψεις τους γύρω από αυτή τη σκηνή ελέγχοντας τη διαδικασία.

Στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μπορεί πολύ εύκολα να ενταχθεί και η τεχνολογία. Η χρήση περισσότερων από μιας αίσθησης στη διαδικασία μάθησης βοηθούν την μνήμη να κρατήσει τις γνώσεις πιο εύκολα και για περισσότερο καιρό, επίσης η μάθηση γίνεται ενδιαφέρον, κεντρίζεται η περιέργεια, αυξάνεται η δημιουργικότητα και δημιουργούνται κίνητρα για καλύτερη απόδοση στο μάθημα (Αντωνιάδης, Λουκαΐδης, Καντζηλάρη, 1995, Γιάγκου, 1995, Λαγού-Στεφάνου, 1995, Παπαχρίστου, Κουρεμένος, Μάνδαλος, 2002 και Αθανασιάδου, 2022). Υπάρχουν στο διαδίκτυο παιχνίδια σε μορφή τηλεπαιχνιδιού, κουίζ και online ασκήσεις με αυτόματη διόρθωση για διάφορα κομμάτια της ύλης. Μια τέτοια σελίδα είναι το *e-didaskalia Το σχολείο στην ψηφιακή εποχή*: [https://e-didaskalia.blogspot.com/2015/04/online\\_94.html](https://e-didaskalia.blogspot.com/2015/04/online_94.html), σε αυτή τη σελίδα μπορεί ο εκπαιδευτικός πολλές και διαφορετικές ασκήσεις τις οποίες μπορεί να κάνει μαζί με τους μαθητές ως ομάδα ενισχύοντας έτσι το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, μέσα από το διαδίκτυο ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει διάφορα τραγούδια, βίντεο ή ταινίες που να αφορούν το περιεχόμενο του μαθήματος και να τα παρουσιάσει στους μαθητές εντός της τάξης. Για παράδειγμα μπορούν να ακούσουν από το διαδίκτυο το προοίμιο της Οδύσσειας <https://www.youtube.com/watch?v=ZRY7PExnPQ0>, την περίληψη των Ραψωδιών <https://www.youtube.com/watch?v=yuwY2tP3lwY>, να δουν για τους κανόνες τονισμού <https://www.youtube.com/watch?v=oVrLMTZoTR4>, πως έγραφαν οι Αρχαίοι Έλληνες <https://www.youtube.com/watch?v=od8yQHLLTwwU>, την κλίση των ουσιαστικών <https://www.youtube.com/watch?v=Hh3qgEpctQo>. Άλλοι προτεινόμενοι διαδικτυακοί τόποι είναι για:

- λεξιλόγιο, ετυμολογία και μεταφράσεις

<https://www.etymonline.com/>

<https://www.greek->

[http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient\\_greek/education/translation/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/index.html)

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>

<https://filologika.gr/lykio/a-lykiou-2/archaiia-ellinika-a->

[likeiou/xenofontas/xenofon-ellinika-kefalaio-2-paragrafos-3/](http://likeiou/xenofontas/xenofon-ellinika-kefalaio-2-paragrafos-3/)

<https://www.greek->

[http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/library/index.html?author\\_id=194](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=194)

- τρωικό πόλεμο <https://www.youtube.com/watch?v=hf4IoxEUmHM>
- γραμματική – συντακτικό  
<https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20arxaia/Askiseis%20Grammatikis%20arxaias%20ellinikis.htm>  
<https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20arxaia/Askiseis%20Syntaktikoy%20arxaias%20ellinikis.htm>
- περιήγηση σε αρχαίες πόλεις και σε αρχαία αγορά  
<http://www.ime.gr/fhw/index.php?lg=1>
- χειρόγραφα <https://digitallibrary.academyofathens.gr/>
- μυθολογία <https://www.theoi.com/>  
<http://www.artcyclopedia.com/scripts/glossary-myths-a.html>  
[https://www.youtube.com/watch?v=nwUUOFU\\_KjA](https://www.youtube.com/watch?v=nwUUOFU_KjA) .

Φυσικά, τη σημερινή εποχή της ραγδαίας εξέλιξης και ανάπτυξης της τεχνολογίας υπάρχουν πολλές σελίδες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικό υλικό ή να ενισχύσουν τη διδασκαλία εντός της τάξης.

Επιπρόσθετα, στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μπορεί να γίνει χρήση και της δημιουργικής γραφής, η οποία ήδη υπάρχει και στο Αναλυτικό πρόγραμμα. Μέσα από τη δημιουργική γραφή οι μαθητές εξοικειώνονται με την παραγωγή σκέψης, τη μάθηση, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, την ανακάλυψη και την αξία των λογοτεχνικών κειμένων. Η δημιουργική γραφή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από επαναγραφή των γεγονότων σε σκηνές διαλόγων ή με την προσθήκη φαντασίας σε σκηνές αφήγησης. Για παράδειγμα μπορούν οι μαθητές να φανταστούν πως θα ήταν αλλιώς τα πράγματα, σε διαφορετικό χρόνο ή τόπο ή με διαφορετικά πρόσωπα, να ταυτιστούν με ένα ήρωα γράφοντας τις σκέψεις του ή ακόμη και να φτιάξουν ένα διάλογο μέσα από αφηγηματικές σκηνές. Για τη δημιουργική γραφή μπορούν να χρησιμοποιηθούν θέματα όπως ο έρωτας, η άθληση, οι περιπέτειες, η οικογένεια, η φιλονικία, η συζυγική αγάπη, ο θάνατος, η φιλία, ο νόστος, η αναγνώριση οικείων προσώπων, ο αποχαιρετισμός.

## 5. Παραδείγματα φυλλαδίων

## Β' Γυμνασίου

### Ενότητα 5

#### Ασκήσεις:

1. Να επεξεργαστείτε το κείμενο και να βρείτε τη σωστή μετάφραση των αποσπασμάτων, που ανήκουν στην ομάδα σας.

<b>Α' Ομάδα</b>	<b>Β' Ομάδα</b>
Οἷα πεποίηκας, ..... ὧ Τιτάνων κάκιστε; .....	Ἀπολώλεκας τὰ ἐν τῇ γῆ ἅπαντα, ..... μειρακίῳ ἀνοήτῳ πιστεύσας τὸ ἄρμα, .....
<b>Γ' Ομάδα</b>	<b>Δ' Ομάδα</b>
ὄς τὰ μὲν κατέφλεξε ..... πρόσγειος ἐνεχθείς, .....	τὰ δὲ ὑπὸ κρύου διαφθαρήναι ἐποίησε ..... πολὺ αὐτῶν ἀποσπᾶσας τὸ πῦρ .....
<b>Ε' Ομάδα</b>	<b>Στ' Ομάδα</b>
καὶ ὅλως οὐδὲν ὄτι οὐ ξυνετάρραξε ..... καὶ ξυνέχεε, .....	καὶ εἰ μὴ ἐγὼ [...] κατέβαλον αὐτὸν τῷ κεραυνῷ, ..... οὐδὲ λείψανον ἀνθρώπων ἐπέμεινεν ἄν· .....
<b>Ζ' Ομάδα</b>	
τοιοῦτον τὸν καλὸν ἠνίοχον ..... καὶ διφρηλάτην ἡμῖν ἐκπέπομφας. .....	

2. Να απαντήσετε τις πιο κάτω ερωτήσεις.

<b>Α' Ομάδα</b>	Πώς θα χαρακτηρίζατε τον Δία;	..... ..... .....
<b>Β' Ομάδα</b>	Γιατί ο Δίας είναι τόσο αυστηρός προς τον Ήλιο;	..... ..... .....
<b>Γ' Ομάδα</b>	Τι έκανε ο Φαέθων στη γη;	..... ..... .....
<b>Δ' Ομάδα</b>	Τι έκανε ο Δίας για να τον σταματήσει;	..... .....
<b>Στ' Ομάδα</b>	Αν ήσουν στη θέση του Φαέθων τι θα έκανες;	..... ..... .....
<b>Ζ' Ομάδα</b>	Ποια ήταν η αντίδραση του Ήλιου;	..... ..... .....

# Γ' Γυμνασίου

## Ενότητα 2

### Ασκήσεις:

1. Να επεξεργαστείτε το κείμενο και να βρείτε τη σωστή μετάφραση των αποσπασμάτων, που ανήκουν στην ομάδα σας.

<b>Α' Ομάδα</b>	<b>Β' Ομάδα</b>
Ότε Διονύσιος ἦν τύραννος, Φιντίας τις Πυθαγόρειος ἐπεβούλευσε τῷ τυράννῳ. ..... ..... .....	Ἐπει ἔμελλε τῆς τιμωρίας τυγχάνειν, ἠτήσατο χρόνον παρὰ τοῦ Διονυσίου εἰς τὸ φροντίσαι ἃ βούλεται. ..... ..... .....
<b>Γ' Ομάδα</b>	<b>Δ' Ομάδα</b>
Ὁ Φιντίας προεκάλεσατο Δάμωνα, Πυθαγόρειον φιλόσοφον, ὃς ἐγγυητὴς εὐθύς ἐγενήθη. ..... ..... .....	Τινὲς μὲν ἐπίστευον τὸν ἐγγυητὴν γνήσιον φίλον, τινὲς δ' ἔλεγον τοῦτον ἄφρονα εἶναι. ..... ..... .....
<b>Ε' Ομάδα</b>	<b>Στ' Ομάδα</b>
Πρὸς δὲ τὴν τεταγμένην ὥραν ἅπας ὁ δῆμος συνέδραμεν, караδοκῶν εἰ φυλάξει τὴν πίστιν ὁ Φιντίας. ..... ..... .....	Ἦδη δὲ τῆς ὥρας ἐλθούσης Φιντίας ἀνελπίστως ἐπὶ τῆς ἐσχάτης τοῦ χρόνου ῥοπῆς ἦλθε δρομαῖος. ..... ..... .....

## 2. Αναπαράσταση σκηνής:

### Οδηγίες:

Η **ομάδα Α'** να ετοιμάσει τα λόγια του αφηγητή και να επιλέξει ένα άτομο το οποίο θα εκτελεί χρέη αφηγητή.

Η **ομάδα Β'** να ετοιμάσει τα λόγια του αφηγητή και να επιλέξει ποιο άτομο θα παριστάνει τον Φιντία.

Η **ομάδα Γ'** να ετοιμάσει τα λόγια του Δάμωνα και να επιλέξει ποιο άτομο θα παριστάνει τον Δάμωνα.

Η **ομάδα Δ'** να ετοιμάσει τα λόγια του Διόνυσου και να επιλέξει ποιο άτομο θα παριστάνει τον Διόνυσο.

Η **ομάδα Ε'** να καταγράψει και να ετοιμάσει τα λόγια και τις αντιδράσεις των παρευρισκόμενων πριν την άφιξη του Φιντία

Η **ομάδα Στ'** να καταγράψει και να ετοιμάσει τα λόγια και τις αντιδράσεις των παρευρισκόμενων μετά την άφιξη του Φιντία.

**Όλα τα άτομα** που δεν έχουν κάποιο ρόλο θα παριστάνουν τους παρευρισκόμενους.

## Η αναπαράσταση μπορεί να αρχίσει!!!

### 3. Ας απαντήσουμε όλοι μαζί!

- Ποιος επρόκειτο να τιμωρηθεί από τον Διόνυσο και γιατί;
- Τι ζήτησε ο Φιντίας από τον Τύρανο;
- Πώς αντέδρασε ο άρχοντας;
- Τι πρόσφερε ως εγγύηση ο Φιντίας;
- Ποιος είναι ο Δάμων;
- Πώς αντέδρασαν όσοι παρευρίσκονταν, όταν άκουσαν την πρόταση του Φιντία;
- Ο Φιντίας κράτησε την υπόσχεσή του;



Α' Γυμνασίου  
Οδύσσεια  
Ραψωδία ε: 165-288  
Οδυσσέας και Καλυψώ

1. Εντοπίζετε διαφορές ανάμεσα στην απόφαση των θεών και στην ανακοίνωση της Καλυψώς;

..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....
..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....

2. Τι κάνει η Καλυψώ για να μεταπείσει τον Οδυσσέα;

Κόκκινη Ομάδα

(στίχος 178):.....  
.....

Πράσινη Ομάδα

(στίχοι 185-187): .....  
.....  
.....  
.....

Κίτρινη Ομάδα

(στίχοι 199-201): .....  
.....

.....  
.....  
**Μαύρη Ομάδα**

(στίχοι 212-216): .....

.....  
(στίχος 223): .....

.....  
**Άσπρη Ομάδα**

(στίχοι 224-226): .....

.....  
(στίχοι 227-228): .....

.....  
**Μπλε Ομάδα**

(στίχοι 229-230): .....

.....  
(στίχοι 232-235): .....

.....  
**3. Η κάθε ομάδα να συνεδριάσει και εκφράσει προφορικά τα πιο κάτω:**

**Κόκκινη Ομάδα:** να παρουσιάσει τα αυθόρμητα συναισθήματα του Οδυσσέα όταν η Καλυψώ του υπόσχεται αθανασία, του δείχνει ότι μπορεί να απολαμβάνει δίπλα της όλα τα υλικά αγαθά και όταν συγκρίνει τον εαυτό της με την Πηνελόπη, για να τον δελεάσει με την ομορφιά της.

**Κίτρινη Ομάδα:** να θέσει τα πλεονεκτήματα της παραμονής του Οδυσσέα στο νησί της Καλυψώς.

**Μαύρη Ομάδα:** να λειτουργήσει ως αντίλογος της κίτρινης ομάδας και να αντιπροσωπεύσει τη λογική.

**Πράσινη Ομάδα:** να παρουσιάσουν τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει ο Οδυσσέας αν φύγει ή κάποια στοιχεία που έχουν ενδιαφέρον αν μείνει.

**Άσπρη Ομάδα:** να παραθέσει τα γεγονότα που προηγήθηκαν.

**Μπλε Ομάδα:** να παραθέσει τις σκέψεις τους γύρω από αυτή τη σκηνή ελέγχοντας τη διαδικασία.

**4. Ποια είναι εντέλει η απάντηση του Οδυσσέα;**

.....

.....

.....

.....

**5. Βρες στο κρυπτόλεξο συναισθήματα και χαρακτηρισμούς του Οδυσσέα και δικαιολόγησέ τα προφορικά στη τάξη (17).**

Π	Ο	Λ	Υ	Β	Α	Σ	Α	Ν	Ι	Σ	Μ	Ε	Ν	Ο	Σ	Ν	Γ
Π	Σ	Τ	Ε	Ν	Α	Χ	Ω	Ρ	Η	Μ	Ε	Ν	Ο	Σ	Ο	Α	Ν
Ο	Ε	Ρ	Υ	Υ	Π	Θ	Ι	Ο	Π	Ε	Ν	Α	Σ	Ο	Τ	Υ	Ω
Λ	Σ	Δ	Φ	Φ	Ο	Γ	Η	Ξ	Κ	Ρ	Θ	Λ	Τ	Κ	Σ	Τ	Σ
Υ	Ζ	Χ	Υ	Ω	Γ	Ψ	Σ	Β	Ν	Γ	Ο	Μ	Α	Ι	Ι	Ι	Ε
Μ	Ε	Ρ	Η	Τ	Ν	Θ	Ο	Ο	Ι	Α	Υ	Λ	Λ	Ν	Π	Κ	Ι
Η	Σ	Δ	Σ	Γ	Ω	Φ	Θ	Ξ	Κ	Τ	Σ	Ν	Γ	Ε	Σ	Ε	Σ
Χ	Ω	Β	Ν	Μ	Σ	Ε	Η	Υ	Π	Ι	Ι	Ξ	Ι	Γ	Υ	Σ	Π
Α	Χ	Φ	Δ	Ζ	Η	Α	Ο	Ι	Η	Κ	Α	Κ	Α	Υ	Δ	Ι	Ο
Ν	Α	Υ	Π	Η	Γ	Ι	Κ	Ε	Σ	Ο	Σ	Τ	Ο	Ε	Η	Θ	Λ
Ο	Ι	Κ	Α	Ν	Ο	Τ	Η	Τ	Ε	Σ	Μ	Σ	Υ	Γ	Ρ	Θ	Π
Σ	Ε	Σ	Ο	Ν	Α	Χ	Η	Μ	Υ	Λ	Ο	Π	Η	Φ	Γ	Η	Ο
Α	Ρ	Κ	Α	Χ	Υ	Π	Ο	Π	Τ	Ο	Σ	Ο	Ρ	Η	Ν	Ο	Π
Α	Γ	Ω	Ν	Ι	Σ	Τ	Ι	Κ	Ο	Τ	Η	Τ	Α	Ψ	Β	Ν	Μ

**6. Βρες τους Χαρακτηρισμούς της Καλυψώς:**

- .....: κρύβει κάποια πράγματα από τον Οδυσσέα
- .....: δεν αποκαλύπτει την απόφαση των θεών και την παρουσιάζει ως δική της.
- .....: δεν οργίζεται με τον Οδυσσέα, όταν αυτός της ζητά να ορκιστεί. Αντίθετα, είναι .....
- .....: τονίζει στον Οδυσσέα την υπεροχή της απέναντι στην Πηνελόπη.
- Την ελκύει ένα εγωιστικό ερωτικό πάθος προς τον Οδυσσέα και όχι αγάπη.
- Ακόμα, όταν ο Οδυσσέας την απορρίπτει, φαίνεται ....., καθώς τον βοηθά στην κατασκευή της σχεδίας επειδή είναι αναγκασμένη να υπακούσει στις εντολές των ανωτέρων της θεών του Ολύμπου και θέλει να κρατήσει μια καλή τελευταία ανάμνηση από αυτήν ο Οδυσσέας.

# Λυσίου Ὑπὲρ Μαντιθέου

## Παράγραφος 9

Β' Λυκείου

### 1. Να εργαστείτε σε ομάδες ἔτσι ὥστε να αποδώσετε στα Νέα Ελληνικά το πιο κάτω κείμενο:

Περὶ μὲν τοίνυν αὐτῆς τῆς αἰτίας οὐκ οἶδ' ὅ τι δεῖ πλείω λέγειν· δοκεῖ δέ μοι, ὦ βουλή, ἐν μὲν τοῖς ἄλλοις ἀγῶσι περὶ αὐτῶν μόνων τῶν κατηγορημένων προσήκειν ἀπολογεῖσθαι, ἐν δὲ ταῖς δοκιμασίαις δίκαιον εἶναι παντὸς τοῦ βίου λόγον διδόναι. Δέομαι οὖν ὑμῶν μετ' εὐνοίας ἀκροάσασθαι μου. Ποιήσομαι δὲ τὴν ἀπολογίαν ὡς ἂν δύνωμαι διὰ βραχυτάτων.

#### Ομάδα Α'

Περὶ μὲν τοίνυν αὐτῆς τῆς αἰτίας οὐκ οἶδ' ὅ τι δεῖ πλείω λέγειν·

.....  
.....

#### Ομάδα Β'

δοκεῖ δέ μοι, ὦ βουλή, ἐν μὲν τοῖς ἄλλοις ἀγῶσι περὶ αὐτῶν μόνων τῶν κατηγορημένων προσήκειν ἀπολογεῖσθαι,

.....  
.....

#### Ομάδα Γ'

ἐν δὲ ταῖς δοκιμασίαις δίκαιον εἶναι παντὸς τοῦ βίου λόγον διδόναι.

.....  
.....

#### Ομάδα Δ'

Δέομαι οὖν ὑμῶν μετ' εὐνοίας ἀκροάσασθαι μου.

.....  
.....

#### Ομάδα Ε'

Ποιήσομαι δὲ τὴν ἀπολογίαν ὡς ἂν δύνωμαι διὰ βραχυτάτων.

.....  
.....

**2. Να συμπληρωθούν οι πιο κάτω πίνακες.**

<b><u>Ομάδα Α'</u></b>	<b>Ουσιαστικά</b>	1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. .... 6. .... 7. .... 8. ....
	<b>Μόρια</b>	1. Αρνητικό: ..... 2. Αοριστολογικό: .....
<b><u>Ομάδα Β'</u></b>	<b>Προθέσεις</b>	1. .... + γενική 2. .... + δοτική 3. .... + γενική 4. .... + δοτική 5. .... + γενική 6. .... + γενική
	<b>Επίθετα</b>	1. .... 2. .... 3. .... 4. ....
<b><u>Ομάδα Γ'</u></b>	<b>Σύνδεσμοι</b>	1. Συμπερασματικός: ..... 2. Αντιθετικός – παρατακτικός: ..... 3. Αντιθετικός – παρατακτικός: ..... 4. Συμπλεκτικός παρατακτικός: .....

	<b>Απαρέμφατα</b>	1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. .... 6. ....
<b><u>Ομάδα Δ'</u></b>	<b>Αντωνυμίες</b>	1. Οριστική αντωνυμία: ..... 2. Αναφορική αντωνυμία: ..... 3. Αόριστη επιμεριστική αντωνυμία: ..... 4. Οριστική αντωνυμία: ..... 5. Αόριστη επιμεριστική αντωνυμία: ..... 6. Προσωπική αντωνυμία: ..... 7. Προσωπική αντωνυμία: ..... 8. Προσωπική αντωνυμία: .....
	<b>Μετοχές</b>	1. ....
<b><u>Ομάδα Ε'</u></b>	<b>Επιρρήματα</b>	1. Τροπικό – αναφορικό: .....
	<b>Ρήματα</b>	1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. .... 6. ....

<p><u>Ομάδα Α'</u></p>	<p><i>Περὶ μὲν τοίνυν αὐτῆς τῆς αἰτίας οὐκ οἶδ' ὅ τι δεῖ πλείω λέγειν·</i></p>	<p>Ρήμα κύριας πρότασης: .....</p> <p>Υποκείμενο ρήματος: .....</p> <p>Δευτερεύουσα πρόταση: .....</p> <p>εἶδος: .....</p> <p>συντακτικός ρόλος: .....</p> <p>ρήμα: .....</p> <p>υποκείμενο: .....</p> <p>υποκείμενο απαρεμφάτου: .....</p> <p>αντικείμενο απαρεμφάτου: .....</p> <p>Εμπρόθετος προσδιορισμός: .....</p> <p>Κατηγορηματικός προσδιορισμός: .....</p> <p>Επιρρηματικός προσδιορισμός: .....</p>
<p><u>Ομάδα Β'</u></p>	<p><i>δοκεῖ δέ μοι, ὦ βουλή, ἐν μὲν τοῖς ἄλλοις ἀγῶσι περὶ αὐτῶν μόνων τῶν κατηγορημένων προσήκειν ἀπολογεῖσθαι,</i></p>	<p>Ρήμα κύριας πρότασης: .....</p> <p>Δοτική προσωπική: .....</p> <p>Υποκείμενο ρήματος: .....</p> <p>Υποκείμενο απαρεμφάτου: .....</p> <p>Εμπρόθετος επιρρηματικός προσδιορισμός: .....</p> <p>.....</p> <p>Επιθετικός προσδιορισμός: .....</p> <p>Κατηγορηματικός προσδιορισμός: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Κλητική προσφώνηση: .....</p>

<p><u>Ομάδα Γ'</u></p>	<p><i>ἐν δὲ ταῖς δοκιμασίαις δίκαιον εἶναι παντὸς τοῦ βίου λόγον διδόναι.</i></p>	<p>Υποκείμενο ρήματος: .....</p> <p>Υποκείμενο απαρεμφάτου: ..... .....</p> <p>Αντικείμενο στο απαρέμφατο: .....</p> <p>Γενική αντικειμενική: .....</p> <p>Κατηγορηματικός προσδιορισμός: .....</p> <p>Εμπρόθετος προσδιορισμός: .....</p>
<p><u>Ομάδα Δ'</u></p>	<p><i>Δέομαι οὖν ὕμῶν μετ' ἐννοίας ἀκροάσασθαι μου.</i></p>	<p>Ρήμα κύριας πρότασης: .....</p> <p>Άμεσο αντικείμενο: .....</p> <p>Έμμεσο αντικείμενο: .....</p> <p>Αντικείμενο απαρεμφάτου: .....</p> <p>Εμπρόθετος επιρρηματικός προσδιορισμός: .....</p>
<p><u>Ομάδα Ε'</u></p>	<p><i>Ποιήσομαι δὲ τὴν ἀπολογία ὡς ἂν δύνωμαι διὰ βραχυτάτων.</i></p>	<p>Ρήμα κύριας πρότασης: .....</p> <p>Υποκείμενο ρήματος: .....</p> <p>Αντικείμενο ρήματος: .....</p> <p>Δευτερεύουσα πρόταση: .....</p> <p>είδος: .....</p> <p>συντακτικός ρόλος: .....</p> <p>ρήμα: .....</p> <p>υποκείμενο: .....</p> <p>υποκείμενο απαρεμφάτου: .....</p> <p>αντικείμενο απαρεμφάτου: .....</p> <p>εμπρόθετος επιρρηματικός προσδιορισμός: .....</p> <p>επιρρηματικός προσδιορισμός: .....</p>



## Δημιουργικές Εργασίες

### Ιλιάδα

Ραψωδία Z 369-529  
Ο Έκτορας στην Τροία

Να επιλέξετε δύο από πιο κάτω ερωτήσεις – ιδέες, μπορείτε να εργαστείτε ομαδικά!!

1. Φαντάσου πως είσαι ο Έκτορας και πηγαίνεις στο παλάτι αναζητώντας την Ανδρομάχη. Γράψε ποιους συνάντησες, με ποιο πρόσωπο μίλησες και τι ένιωσες.
2. Φαντάσου πως είσαι η Ανδρομάχη και πηγαίνεις στα τείχη αναζητώντας τον Έκτορα. Γράψε ποια είναι τα συναισθήματά σου κατά τη διαδρομή, όταν φτάνεις και όταν επιτέλους βλέπεις τον Έκτορα.
3. Ταυτίσου με τους ήρωες και δημιούργησε τον διάλόγό τους, δηλαδή την προσπάθεια της Ανδρομάχης να πείσει τον Έκτορα να μην πάει στη μάχη και την απάντηση του Έκτορα.
4. Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση της Ανδρομάχης;
5. Τι θα κάνατε αν βρισκόσασταν στη θέση του Έκτορα;
6. Τι καταλαβαίνεται μέσα από το κείμενο για τη δομή της οικογένειας και πώς παρουσιάζεται η συγκεκριμένη οικογένεια;
7. Αν ήσασταν πατέρας που πηγαίνει σε μάχη, θα κάνατε την ίδια προσευχή με τον Έκτορα για το παιδί σας, ναι ή όχι και γιατί;
8. Μπορείτε να δημιουργήσετε δύο καταλόγους με τα χαρακτηριστικά του Έκτορα και της Ανδρομάχης.

9. Πώς θα αναπαριστούσατε την σκηνή του αποχωρισμού μέσα από τα μάτια ενός σκηνοθέτη;
10. Στη σημερινή εποχή μπορεί να συμβεί κάτι παρόμοιο; Σε ποιο πλαίσιο;
11. Μπορείτε να φτιάξετε ένα βίντεο σκηνοθετώντας από την ραψωδία Z τους στίχους 369-529.
12. Μπορείτε να εικονογραφήσετε την σκηνή του αποχαιρετισμού ή να φτιάξετε ένα κόμικς βασισμένο στους στίχους 369-529 της ραψωδίας Z.

Καλά  
Δημιουργήματα!!!

### **III. Συμπεράσματα**

Όπως αναφέρθηκε πολλαπλώς πιο πάνω, τα οφέλη της δημιουργικής διδασκαλίας είναι πάρα πολλά, πόσο μάλλον και με τον συνδυασμό των Αρχαίων Ελληνικών. Μέσα από τη δημιουργικότητα οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξελίξουν τον εαυτό τους και πνευματικά και ψυχικά, μπορούν να εξερευνήσουν τις δεξιότητές τους και να προσεγγίσουν «μονοπάτια» των ικανοτήτων τους που χωρίς την δημιουργικότητα δεν θα μπορούσαν να εξερευνήσουν. Προς τούτοις, μπορούν, μέσα από τις διάφορες ικανότητες που εξελίσσουν, να βρουν τρόπους να βελτιωθούν και να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους βρίσκοντας ένα δικό τους τρόπο μάθησης και κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου. Επιπλέον, σε αυτό συνεισφέρει το γεγονός ότι με την ένταξη της δημιουργικότητας τα σχολικά μαθήματα γίνονται ευχάριστα και ενδιαφέρον και οι μαθητές δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα το διδακτικό αντικείμενο να γίνεται κατανοητό και να εστιάζεται πολύπλευρα και οι μαθητές να μην χρειάζεται πλέον να «παπαγαλίσουν» την διδακτική ύλη. Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν, να θέτουν ερωτήματα και να εκφράζονται με ευχέρεια και φυσικότητα σε συζητήσεις και διάλογους, να διαβάζουν με φυσικότητα και να κατανοούν αυτά που διαβάζουν και να ευαισθητοποιούνται απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι ώστε να φτάσουν να αποζητούν από μόνοι τους τη συντροφιά ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν ότι με θέληση, ενδιαφέρον, φαντασία, αυτοπεποίθηση, έμπνευση και χρόνο μπορούν να καταφέρουν περισσότερα και απ' όσα πιστεύουν οι ίδιοι. (Βουγιούκας, 1985, Παπαζίρος, 1990, Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Αλεξάνδρου, Ευθυμίου, 2007, Τσιρώνης, 2008, Τσιμπουκέλη, 2010, Rinkevich, 2011, Βλαχοδήμου, 2014, Γκόγκα, 2014, Τσαουσίδου, 2015, Παρίση, 2017, Τζίκα, 2017, Δίπλας, 2019, Αντωνοπούλου, Κουβαβά, Νικολακοπούλου, 2020 και Μπαρλιάς, 2020).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές μέσα από τις διάφορες δημιουργικές τεχνικές διδασκαλίας αισθάνονται αποδοχή, σεβασμός, εμπιστοσύνη, κατανόηση, νιώθουν σημαντικοί και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Μέσα στο πλαίσιο της δημιουργικότητας οι μαθητές αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, θετικά συναισθήματα και νοητικές διεργασίες όπως η κριτική σκέψη, ο αυθορμητισμός και η πειθαρχία. Περαιτέρω, οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν επιμονή, και υπομονή μέχρι να επιτύχουν τους στόχους τους, να σέβονται και να δέχονται την διαφορετικότητα καταπολεμώντας φαινόμενα ρατσισμού. Οι μαθητές μέσα από τις τεχνικές διδασκαλίας που αναφέρθηκαν πιο πάνω

γίνονται οι αυριανοί ενεργοί πολίτες και ενσωματώνονται στη κοινωνία μαθαίνοντας δεξιότητες όπως η ελευθερία λόγου, η διαφωνία, ο αντίλογος, ο διάλογος, η συνεργασία. Μαθαίνουν να διεκδικούν, να κάνουν υποχωρήσεις, να αναγνωρίζουν τα δικαιώματά και τις υποχρεώσεις τους αποκτώντας κοινωνική συνείδηση, αίσθημα ευθύνης και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (Παπανδρέου, Ζωτιάδου, 2002, Αλεξάνδρου, Ευθυμίου, 2007, Τσιρώνης, 2008, Τσιμπουκέλη, 2010, Rinkevich, 2011, Βλαχοδήμου, 2014, Γκόγκα, 2014, Τσαουσίδου, 2015, Παρίση, 2017, Τζίκα, 2017, Δίπλας, 2019, Αντωνοπούλου, Κουβαβά, Νικολακοπούλου, 2020 και Μπαρλιάς, 2020).

Συμπερασματικά, η ένταξη της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση και ιδίως σε μαθήματα που δεν ελκύουν, από μόνα τους, το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, καθιστά κινητήριο δύναμη για δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, υψηλότερων επιδόσεων, μεγαλύτερου ενδιαφέροντος και ουσιαστικής - αυθεντικής γνώσης.

#### IV. Βιβλιογραφία

- Abercrombie, M.L.J. (1986). *Δημιουργική διδασκαλία και μάθηση*. Gutenberg
- Αβραμίδου, Φ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.5928>
- Αθανασιάδου, Δ. (2022). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σήμερα: περιεχόμενο, μεθοδολογία, προτάσεις αναθεώρησης και βελτίωσης*.
- Αλεξάνδρου, Κ. και Ευθυμίου Π. (2007). *Η σχολική τάξη και η δυναμική της ως ομάδα*. Βόλος. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr//abouras/parkat.pdf>
- Αντωνιάδης, Λ., Λουκαΐδης, Σ. και Καντζηλάρη, Ρ. (1995). *Η διδασκαλία της Αρχαϊκής τέχνης της Κύπρου με τη χρήση πολυμέσων. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Δ' Σεμινάριο: Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού*
- Αντωνοπούλου, Αι. Κουβαβά, Σ. Νικολακοπούλου, Μ. (2020). *Αντιλήψεις παιδιών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων στη σχολική τάξη και τα κίνητρά τους για μάθηση. Έρευνα στην Εκπαίδευση, τομ. 9, 1-21*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/hjre.22080>
- Αρβανίτη, Γ. Α. (2018). *Οι γνωστικοί και νευρολογικοί μηχανισμοί της δημιουργικότητας*. Ανακτήθηκε από: [https://www.academia.edu/41028746/%CE%9A%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1\\_%CE%BA%CE%B1%CE%B9\\_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1\\_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD\\_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7\\_%CE%9F%CE%B9\\_%CE%93%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF\\_%CE%BA%CE%B1%CE%B9\\_%CE%9D%CE%B5%CF%85%CF%81%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF\\_%CE%9C%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF\\_%CF%84%CE%B7%CF%82\\_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82](https://www.academia.edu/41028746/%CE%9A%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%9F%CE%B9_%CE%93%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%9D%CE%B5%CF%85%CF%81%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF_%CE%9C%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82)
- Aschenbrener, S. M., Terry Jr. R. and Torres, M. T. (2010). *North American Colleges and Teachers of Agriculture (NACTA) Creative Teaching Behaviors: A Comparison of Student and Instructor Perspectives. NACTA Journal, 54(1), 46-53*. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/nactajournal.54.1.46>
- Βασιλείου, Γ. (2020). *Η συμβολή της δραματοποίησης στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών: Η περίπτωση των Ελληνικών του Ξενοφώντος στην Α' Λυκείου*. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/73298>
- Βλαχοδήμου, Ε. (2014). *Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση : η περίπτωση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού*. Λάρισα. Ανακτήθηκε από: [http://e-yliko.minedu.gov.gr/SEP/attachments/kesyp/dimiourgikotita\\_sep.pdf](http://e-yliko.minedu.gov.gr/SEP/attachments/kesyp/dimiourgikotita_sep.pdf)

- Βουγιούκας, Α. (1985). Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, ΔΟΕ, 6, 17-25.
- Craft, A. (2014). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/3122416>
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. *The creativity research handbook*, 1(84.114), 1-46. Ανακτήθηκε από: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2019/07/Runcohandbookchapter.pdf>
- Γαλατά, Α. (2017). Δημιουργικότητα και περιβαλλοντική εκπαίδευση: εφαρμογή ενός δημιουργικού διαθεματικού προγράμματος σε μαθητές Α' τάξης δημοτικού σχολείου. Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18114>
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2011). *Του παιδιού και του σχολείου*. Διάδραση.
- Γιάγκου, Ν. (1995). Η χρήση αποσπασμάτων βιντεοταινιών στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. *Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Δ' Σεμινάριο: Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού*.
- Gorshunova, N. K., Medvedev, N. V., & Razdorskaya, O. V. (2014). The significance of high school teacher's creativity for innovative pedagogical practice. *Journal of International Scientific Publications*, 12, 607-614. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/Nina-Gorshunova/publication/269165915\\_THE\\_SIGNIFICANCE\\_OF\\_HIGH\\_SCHOOL\\_TEACHER'S\\_CREATIVITY\\_FOR\\_INNOVATIVE\\_PEDAGOGICAL\\_PRACTICE/links/5482fd490cf2f5dd63a90d7c/THE-SIGNIFICANCE-OF-HIGH-SCHOOL-TEACHERS-CREATIVITY-FOR-INNOVATIVE-PEDAGOGICAL-PRACTICE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nina-Gorshunova/publication/269165915_THE_SIGNIFICANCE_OF_HIGH_SCHOOL_TEACHER'S_CREATIVITY_FOR_INNOVATIVE_PEDAGOGICAL_PRACTICE/links/5482fd490cf2f5dd63a90d7c/THE-SIGNIFICANCE-OF-HIGH-SCHOOL-TEACHERS-CREATIVITY-FOR-INNOVATIVE-PEDAGOGICAL-PRACTICE.pdf)
- Γκόγκα, Φ. (2014). *Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του καλού εκπαιδευτικού ενός τεχνολογικού εκπαιδευτικού ιδρύματος*. Καβάλα. Ανακτήθηκε από: <http://digilib.teiemt.gr/jspui/bitstream/123456789/455/1/022014024.pdf>
- Διακίδου, Σ. (2020). *Το σχολικό κλίμα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη: μελέτη περίπτωσης στα γυμνάσια της νήσου Ρόδου*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Δίπλας, Δ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα και ακρόαση: Η θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μαθητών Δ' Δημοτικού*. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5210>
- Δεσποίνη, Γ. (2016). Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση Νερό, περιβάλλον και πολιτισμός για παιδιά Δ' Δημοτικού Διαθεματική προσέγγιση και δημιουργικότητα στην τάξη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 436-448. Ανακτήθηκε από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/213>

- Δήμος, Α. (2015). *Μέθοδος project και δημιουργική σκέψη: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από:  
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36373?lang=el#page/1/mode/2up>
- Δήμτσα, Ε. (2018). *Διερεύνηση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Μαθηματικά με χρήση υλικού*. Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/307762>
- Ζεβελάκη, Α. (2021). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης των μαθητών της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε Δημοτικό σχολείο της Αθήνας*. Ανακτήθηκε από:  
<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6051>
- Ζιώγα, Μ. Ι. (2022). *Δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών στα μαθηματικά*. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/340366?ln=en>
- Hoskin, B. and Swick, K. (1973). Indirect Teacher Behaviors and the Creative Teacher. *Elementary English*, 50 (4), 544-545. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.jstor.org/stable/41388009>
- Κακαβούλης, Α. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη και αγωγή. Μάθηση – Νοημοσύνη – Γλώσσα – Δημιουργικότητα – Νοητική ανάπτυξη*. Κρήτη.
- Καραδημητρίου, Α.Κ. (1997). Τα αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο στην Α' τάξη του Λυκείου. *Φιλολογος*, 87, 58-60.
- Καρακίτσιου, Γ.Ε. (2010). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κατσάμπουλα, Μ. (2019). *Ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και διαπροσωπικές Σχέσεις των μαθητών. Εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ρόδος. Ανακτήθηκε από:  
<https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18860>
- Κατσίκας, Χ. και Καββαδίας, Γ. (2002). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος που αγαπούσα κι άλλες «ιστορίες» του μαυροπίνακα. Παρατηρήσεις για τη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171.
- Κιλιάφη, Μ. (2008). Καταγραφή των γνώσεων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία: δημιουργικός μαθητής και δημιουργική διδασκαλία. Τρίκαλα. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/109302/files/gri-2008-1899.pdf>
- Κίναλη, Ε. (2020). *Ψυχολογικό Κλίμα της τάξης και φιλικές σχέσεις προεφήβων μαθητών*. Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε από:  
[https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11488/1/Kinali%CE%95\\_2\\_020.pdf](https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11488/1/Kinali%CE%95_2_020.pdf)

- Κωνσταντινίδου, Ε. (2012). *Η δημιουργικότητα στη βασική εκπαίδευση: αντιλήψεις και συμπεριφορές των καθηγητών φυσικής αγωγής*. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/2105>
- Λαγού-Στεφάνου, Μ. (1995). Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικού υλικού για τη διδασκαλία μιας εικόνας από την Οδύσσεια του Όμηρου. *Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Δ' Σεμινάριο: Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού*.
- Λαζαρίδου-Πυρλίδου, Μ. (2021). *Η Δημιουργική Γραφή στα Αρχαία Ελληνικά Ομηρικά έπη της Α' και Β' Γυμνασίου: Δημιουργικές δραστηριότητες στην Οδύσσεια και την Ιλιάδα*. Αθήνα.
- Lee, V., Webberley, R., & Litt, L. (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*. (μτφρ. Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: Π. Κουτσούμπος ΑΕ.
- Λενακάκης, Α., και Τσιπούρας, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/267008>
- Λιουλάκη, Κ. (1999). Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού Πρακτικά Στ' Σεμιναρίου του Συμβουλίου της Ευρώπης. *Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός ως Βάση του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού 10 – 14*.
- Μάρκου, Α. (2012). Πρακτικές/Μέθοδοι της Εικαστικής διδασκαλίας και Πηγές Ιδεών της δημιουργικότητας, στην Προσχολική Αγωγή. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα, τομ. Α*, 385-394.
- Μαυρόπουλος, Θ. (1986). Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, *Φιλάκητος*, 46, 273-285.
- Μπαντούνα, Α.<sup>1</sup> (2020). *Σύγχρονες τάσεις στην Ανάλυση και τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Πάτρα.
- Μπαντούνα, Α.<sup>2</sup> (2020). *Αξιοποίηση των θεωριών, των αρχών και των διδακτικών προσεγγίσεων της Δεύτερης Γλώσσας στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια διδακτική εφαρμογή/έρευνα σε μαθητές της Β' Γυμνασίου*.
- Μπαρλιάς, Η. (2020). *Δυναμική εθελοντικής εκπαιδευτικής ομάδας και κίνητρα συμμετοχής σε αυτήν. Η περίπτωση της Ελληνικής Ομάδας Διάσωσης Αργολίδας*. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: [https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/46618/1/135745\\_%CE%9C%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9B%CE%99%CE%91%CE%A3\\_%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%91%CE%A3.pdf](https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/46618/1/135745_%CE%9C%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9B%CE%99%CE%91%CE%A3_%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%91%CE%A3.pdf)
- Νικολούλη, Τ.Σ., Μαυρογένη, Σ., Κωτόπουλος, Τ., & Αλευριάδου, Α. (2021). Οι τρόποι σκέψης στο μοντέλο της Binkley και η ενίσχυσή τους μέσα από το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στο δημοτικό σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 79-113. Ανακτήθηκε από: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>



- Ντίνου, Ι.Β.Α. (2020). Η εξέλιξη των σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών της Α' γυμνασίου. Ανακτήθηκε από: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=47909&lang=el#p=2β>
- Ξανθάκου, Γ. (2009). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα.
- Ξανθάκου, Γ. & Σταύρου, Ν. & Μπαμπάλης, Θ.Κ. & Καΐλα, Μ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Διάδραση.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής διδακτικής θεωρίας και πράξης*, 11-32. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Orthon, G. (2012). The effect of teachers' emotional and perceptual characteristics on creative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3074-3077. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com>
- Παπαδήμας, Λ. (2014). Παπαδήμας, Λ. (2014). *Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη - Η περίπτωση των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/44688/13618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Παπαδοπούλου, Δ. (2020). Το χιούμορ ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. *Επιστημονικά Χρονικά* 25(3), 455-472.
- Παπαλεοντίου, Λ.Ε. (2020). *Ψυχική υγεία παιδιού και εφήβου*. Τόμος Β'. Αθήνα.
- Παπανδρέου, Α.Π. (2002). *Αποτελεσματική διδασκαλία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπανδρέου, Π.Α., Ζωτιάδου, Λ. (2002). *Δημιουργικότητα στη διδασκαλία*. Κύπρος.
- Παπαρίζος, Χ. (1990). Επικοινωνιακή προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 11, 14-25.
- Παπαχρίστου, Β.Π., Κουρεμένος, Γ. και Μάνδαλος, Λ.Γ. (2002). *Η επανάσταση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η διδασκαλία του δημιουργικού γραψίματος (σκέφτομαι και γράφω), της λογοτεχνίας (ανθολογίου), της λειτουργικής γραμματικής, του λεξιλογίου και των διαθεματικών σχεδίων εργασίας (Projects), σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τα νεότερα επιστημονικά-τεχνολογικά δεδομένα*.
- Παρίση, Ι. (2017). *Δημιουργικότητα, συναισθηματική έκφραση και χορός: ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής έκφρασης σε μαθητές γυμνασίου*. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44696?locale=el>
- Παρίση, Ι., Μουρατίδου, Κ., & Καρατζά, Σ. (2021). Δημιουργικότητα και Δημιουργικός Χορός: Ένα Καινοτόμο Πρόγραμμα Δημιουργικής Σκέψης με Πρακτική Εφαρμογή σε Καλλιτεχνικά Σχολεία. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 19 (1). Ανακτήθηκε από: <http://research.pe.uth.gr/emag/index.php/inquiries/article/view/442>

- Rinkevich, J.L. (2011). Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin. *The Clearing House*, 84 (5), 219-223.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα.
- Σιδέρη, Π. (2013). *Το ψυχολογικό κλίμα της πολυπολιτισμικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Συμεωνίδης, Β. (2020). *Μαθητικός λόγος και αρχαία ελληνικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη στο σύγχρονο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο*. Ανακτήθηκε από:  
<https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48258&lang=el>
- Τάνης, Δ., (1996). Η ελληνική γλώσσα μέσα από τα αρχαία, τα βυζαντινά και λόγια κείμενα. Μια τρίχρονη δοκιμασία. *Φιλολογος*, 84, 186-189.
- Τερικητιώτης, Κ. (1995). *Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας και της Αρχαίας Ελληνικής γραμματείας στο Ενιαίο Λύκειο. Δ' Σεμινάριο: Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού*. Κύπρος.
- Τζιαμπάζη, Θ. Σ. (2014). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δημιουργική γραφή σε συνάρτηση με τις επιμορφωτικές τους εμπειρίες/ανάγκες*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από:  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/135383>
- Τζίκα, Β. (2017). *Η 'φωνή' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με έμφαση στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου*. Βόλος. Ανακτήθηκε από: <https://core.ac.uk/download/pdf/150725015.pdf>
- Τριλιανός, Α.Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμ. Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσανακτσίδου, Ι. (2020). *Δημιουργική Αφήγηση και Κινητική Έκφραση στο Νηπιαγωγείο: Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων των Παιδιών*. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1858?show=full>
- Τσαουσίδου, Ε. (2015). *Η ενεργητική ακρόαση στην προσχολική μουσική αγωγή*. Ανακτήθηκε από:  
<https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5979/328.pdf?sequence=1>
- Τσικοπούλου, Σ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα μαθηματικά. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, τόμ. 12, σελ. 34-47. Ανακτήθηκε από:  
[https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/thet\\_epistimes/t12-03.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/thet_epistimes/t12-03.pdf)
- Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μία έρευνα δράσης*. Ανακτήθηκε από:  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/125493/files/GRI-2011-6101.pdf>
- Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. *Οδηγός*

*Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σελ. 123-140.  
Ανακτήθηκε από:

[https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos\\_epimorfosis\\_diapolitismiki.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf)

- Υπουργείο Εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων παιδαγωγικό ινστιτούτο. (1996). *Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο κατά το σχολικό έτος 1996-1997*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1997). *Συμπληρωματικές οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στην Α' Λυκείου κατά το σχολικό έτος 1997-1998*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1998). *Οδηγίες για τον καθηγητή των φιλολογικών μαθημάτων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και θρησκευμάτων παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2004). *Η έννοια της Δημιουργικότητας*. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/harismatika/harismatika-part-03.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/harismatika/harismatika-part-03.pdf)
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Η Αρχαία Ελληνική τεχνολογία πρακτικά ζ' σεμιναρίου του συμβουλίου της Ευρώπης 7-11*. Κύπρος.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2017). *Δειγματικό Υποστηρικτικό Υλικό ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (ΜΕΡΟΣ Α')*. Κύπρος.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2018). *Δειγματικό Υποστηρικτικό Υλικό ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (ΜΕΡΟΣ Α')*. Κύπρος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίκης, Α. (2017). *Δραματική Τέχνη με στόχο τη Δημιουργική Γραφή: μια έρευνα σε μαθητές/τριες Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου*. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3304>
- Χάσκου, Σ. (2010). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα μαθητών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21198?lang=el#page/1/mode/2up>
- Χατζηαγόρου, Μ. (2012). *Το δημιουργικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15401>

## V. Ιστότοποι:

[https://e-didaskalia.blogspot.com/2015/04/online\\_94.html](https://e-didaskalia.blogspot.com/2015/04/online_94.html)

<https://www.youtube.com/watch?v=ZRY7PExnPQ0>

<https://www.youtube.com/watch?v=yuwY2tP3lwY>

<https://www.youtube.com/watch?v=oVrLMTZoTR4>

<https://www.youtube.com/watch?v=od8yQHLTwwU>

<https://www.youtube.com/watch?v=Hh3qgEpctQo>

<https://www.etymonline.com/>

[https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient\\_greek/education/translation/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/index.html)

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>

<https://filologika.gr/lykio/a-lykiou-2/archaia-ellinika-a-likeiou/xenofontas/xenofon-ellinika-kefalaio-2-paragraphos-3/>

[https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/library/index.html?author\\_id=194](https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=194)

<https://www.youtube.com/watch?v=hf4IoxEUmHM>

<https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20arxaia/Askiseis%20Grammatikis%20arxaias%20ellinikis.htm>

<https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20arxaia/Askiseis%20Syntaktikoy%20arxaias%20ellinikis.htm>

<http://www.ime.gr/fhw/index.php?lg=1>

<https://digitallibrary.academyofathens.gr/>

<https://www.theoi.com/>

<http://www.artcyclopedia.com/scripts/glossary-myths-a.html>

[https://www.youtube.com/watch?v=nwUUOFU\\_KjA](https://www.youtube.com/watch?v=nwUUOFU_KjA)