



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
UNIVERSITY OF WEST ATTICA



Η Εκπαίδευση για την Αειφορία ως κινητήρια δύναμη για τον Μετασχηματισμό του Σχολείου στον 21ο αιώνα

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

**Ανάπτυξη Τυπολογίας Δραστηριοτήτων και Τεχνικές διδασκαλίας
για την Αειφορία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αξιοποιώντας
τη Δημιουργική Καλλιτεχνική Έκφραση**

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ

ΜΑΡΙΑ ΑΡΓΥΡΙΟΥ

*ΑΣΠΑΙΤΕ Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό
ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

© 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ – ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ & ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΑΣΠΑΙΤΕ)

Περιεχόμενα

4.1. ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	3
4.1.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ Τ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.) ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	6
4.1.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	9
4.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	13
4.3. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	15
4.3.1. ΜΟΤΙΒΑ ΣΚΕΨΗΣ	16
4.3.2. Η ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	17
4.3.3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	19
4.4. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΜΕΘΟΔΩΝ, ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	24
4.4.1. Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	24
4.4.2. Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	27
4.4.3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ/ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ	30
4.4.4. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΜΙΚΡΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	35
ΣΥΝΟΨΗ / ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	40
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	42

Εισαγωγή

Πρόθεσή μας αποτελεί πάντα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την ουσιαστική ενίσχυση του περιεχομένου της Εκπαίδευσης, προσφέροντας πληθώρα πρακτικών προτάσεων με στοιχεία που αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, των τοπικών κοινωνικών και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα παρουσιάσουμε τις Καλές Πρακτικές χώρων Πολιτιστικής και Περιβαλλοντικής Αναφοράς με τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματά τους



Σκοπός:

Η συγκεκριμένη ενότητα εστιάζει σε μία ευρεία τυπολογία δραστηριοτήτων μέσα από τη διερευνητική και τη βιωματική προσέγγιση όπως, επίσης, την κατάκτηση εννοιών και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αξιοποιώντας γενικές και ειδικές διδακτικές τεχνικές, σε μία απόπειρα διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από την Καλλιτεχνική Δημιουργική Έκφραση.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας, οι επιμορφούμενοι/-ες θα είναι σε θέση να:

- Αξιοποιήσουν τεχνικές με σκοπό να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν σε ένα πρώτο επίπεδο τα βασικά στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους
- Συστήσουν εκ νέου βασικές αξίες στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες όπως τον σεβασμό, τη μέριμνα και την πρόνοια για τη φύση αντιμετωπίζοντάς την ως «έργο τέχνης»
- Επιλέγουν την κατάλληλη μεθοδολογία και τις τεχνικές εκπαίδευσης με όρους καλλιτεχνίας
- Διαμορφώνουν αντίστοιχη κουλτούρα για τον πολιτισμό της φύσης και τα υλικά της



Έννοιες κλειδιά:

Καλές Πρακτικές, Τυπολογία δραστηριοτήτων, Τεχνικές διδασκαλίας, Πολιτιστική Εκπαίδευση και Αειφορία, Πολιτιστική Κληρονομιά και Πράσινη Αειφορία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Καλλιτεχνική Έκφραση

Συγγραφέας Βασικού Κειμένου Μελέτης

Μαρία Αργυρίου

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

4.1. Πολιτιστική Πολιτική και Πολιτιστική Εκπαίδευση: Ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της Δημιουργικής Καλλιτεχνικής Έκφρασης

Οι κεντρικές ιδεολογικές αρχές της διαχείρισης του πολιτισμού, οι οποίες διατρέχουν τα πολιτιστικά προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης της UNESCO και της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως συλλογικές δομές, παρουσιάζουν σημεία σύγκλισης με κοινό πεδίο δράσης. Ιδιαίτερα η UNESCO εντάσσεται στο πλαίσιο λειτουργίας του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), το οποίο είναι κατεξοχήν πολιτικό όργανο και λειτουργεί σε αυτόνομη βάση με αποκλειστικούς τομείς δραστηριότητας την επιστήμη, την εκπαίδευση και τον πολιτισμό.

Στην τελική έκθεση της Διακυβερνητικής Διάσκεψης για τις πολιτιστικές πολιτικές για την ανάπτυξη της UNESCO (Στοκχόλμη, 1998), τέθηκαν πέντε στόχοι πολιτικής, τους οποίους κλήθηκαν να υιοθετήσουν τα κράτη-μέλη: i) να καταστεί η πολιτιστική πολιτική ένα από τα καίρια στοιχεία της αναπτυξιακής πολιτικής, ii) να προωθηθεί η δημιουργικότητα και η συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή, iii) να ενδυναμωθούν οι πολιτικές και οι πρακτικές εκείνες που θα συμβάλλουν στη διατήρηση και ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, υλικής και άυλης, κινητής και ακίνητης και να προωθηθούν οι πολιτιστικές βιομηχανίες, iv) να προωθηθούν η πολιτιστική και γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Πληροφορίας και, v) να διατεθούν περισσότεροι ανθρωπίνι και οικονομικοί πόροι για την πολιτιστική ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, οι κύριοι σκοποί της πολιτιστικής πολιτικής για τη συντήρηση, προώθηση και διάδοση των πολιτιστικών αγαθών είναι: i) η προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς και της πολιτιστικής ταυτότητας, ii) η ενίσχυση της καλλιτεχνικής και πνευματικής δημιουργίας, iii) η ανάπτυξη όρων λαϊκής συμμετοχής όσον αφορά τόσο την απόλαυση όσο και τη δημιουργία των πολιτιστικών αγαθών, iv) η προώθηση της πολιτιστικής επικοινωνίας με ξένες χώρες, όπως και η βελτίωση της πολιτιστικής εικόνας της χώρας στο εξωτερικό (Κόνσολα, 1990:25).

Δύο είναι οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η πολιτιστική πολιτική των κρατών σε ευρύτατη κλίμακα: ο εκδημοκρατισμός της κουλτούρας και η πολιτιστική Δημοκρατία.

Όπως διαπιστώνει ο Σέργης (1984/5), σύμφωνα με την αρχή του εκδημοκρατισμού της κουλτούρας, «τα έργα της εθνικής και παγκόσμιας κληρονομιάς αλλά και τα επιτεύγματα της σύγχρονης πολιτιστικής δημιουργίας πρέπει να γίνονται προσιτά σε όσο δυνατόν περισσότερους πολίτες καθώς επιδιώκεται η ενεργή και κριτική συμμετοχή τους μέσω της εκπαίδευσης και της δημιουργικής τους δραστηριοποίησης» (όπ.αναφ.στο Σέργης, 2007:227).

Από την άλλη, η αρχή της πολιτιστικής δημοκρατίας επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα για ενεργή συμμετοχή του ευρωπαϊκού πληθυσμού στην πολλαπλότητά του, στην άσκηση ενός πολιτισμού ο οποίος να συνοψίζει τις αξίες που δίνουν σκοπό στην ύπαρξη και στις πράξεις της ανθρωπότητας (Αθανασοπούλου, 2002). Η αρχή αυτή στηρίζεται στην ποικιλία της κουλτούρας και στη δημιουργικότητα καθώς η πολιτιστική δραστηριότητα δεν αποτελεί προνόμιο μιας παραδοσιακής ελίτ αλλά απευθύνεται στο σύνολο.

Επιπρόσθετα, οι κοινές αρχές της διακρατικής συνεργασίας στον τομέα του πολιτισμού ενισχύονται από την πολιτιστική ανάπτυξη και συνοχή, την κοινή ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, την ευρωπαϊκή πολιτιστική ταυτότητα και τη Διεθνή Πολιτιστική Συνεργασία. Ο Σέργης (1984), σημειώνει ότι από το 1970 τονίστηκε στη Διάσκεψη της Βενετίας ότι η Πολιτιστική Πολιτική αποτελεί αδιαχώριστο μέρος της συνολικής πολιτιστικής ανάπτυξης ενισχύοντας τις ανθρώπινες αξίες. Σαφώς, η αναγνώριση της πολιτιστικής διάστασης κατά τον πολιτικό σχεδιασμό επιβεβαιώνει την κρατική παρέμβαση στον τομέα του πολιτισμού. Για αυτό τον λόγο, οι υπουργοί Πολιτισμού του Συμβουλίου της Ευρώπης θεώρησαν αναγκαίο ότι θα πρέπει να υπάρξει σαφής διαχωρισμός μεταξύ του «πολιτισμού» και της «πολιτιστικής ανάπτυξης». Αναφορικά με ζητήματα πολιτισμού, κάθε παρέμβαση από την πλευρά των κρατικών αρχών πρέπει να απορριφθεί και, σχετικά με ζητήματα πολιτιστικής ανάπτυξης, θα πρέπει να δημιουργηθούν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες σε όλους, χωρίς διάκριση, προκειμένου να αποκτήσει πολιτιστική διάσταση η καθημερινότητά τους. Η πολιτιστική πολιτική αποκτά με αυτόν τον τρόπο, ευρύ αντίκτυπο στο κοινωνικό πεδίο καθώς μέσα από ένα πλέγμα οικονομικών, κοινωνικών και γεωγραφικών παραμέτρων μετουσιώνεται σε προϊόν διευρωπαϊκής συνεργασίας.

Οι αρχές που προαναφέρθηκαν περιλαμβάνονται στη σχετική Διακήρυξη της UNESCO (1966), δίνοντας έμφαση στη διεθνή πολιτιστική συνεργασία και ενθαρρύνοντας την πολιτισμική ποικιλία. Οι προαναφερθείσες αρχές συνιστούν συγκεκριμένους άξονες γύρω από τους οποίους διαρθρώνεται η πολιτιστική πολιτική, προκειμένου να ενισχυθούν νευραλγικά κομμάτια του πολιτισμού. Ο εντοπισμός και ο προσδιορισμός του επιθυμητού σκοπού - στόχου, η κατάλληλη και επαρκής διαβάθμισή του, ανάλογα με τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητά του, ενισχύουν τη δράση της πολιτιστικής πολιτικής και οδηγούν μακροπρόθεσμα στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Καραμανάκου, 2010:16). Οι παράγοντες που επιδρούν μακροπρόθεσμα στον καθορισμό και τη σύσταση των σκοπών είναι ιστορικού, οικονομικού, κοινωνικοπολιτικού και διεθνούς περιεχομένου, καθώς η συνθετότητά τους επιδρά στη διαμόρφωση της εκάστοτε πολιτικής που επιλέγεται να εφαρμοστεί (Κόνσολα, 2003). Πέραν των ιδιαιτεροτήτων, κάποιοι στόχοι θεωρούνται χαρακτηριστικότεροι

και απαντώνται συχνότερα σε επίσημα έγγραφα. Ως τέτοιους θα αναφέρουμε τους εξής:

- Προστασία και προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.
- Ενίσχυση της καλλιτεχνικής και της πνευματικής δημιουργίας.
- Διεύρυνση της συμμετοχής των πολιτών στην πολιτισμική ζωή.
- Συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς.
- Διαπολιτισμική μάθηση/εκπαίδευση.

Ειδικότερα, είναι σημαντικό να προωθείται η συνεργασία στον τομέα της έρευνας και της επιμόρφωσης και να προάγεται η ισότητα πρόσβασης και η παροχή ευκαιριών σε όλους, καθώς ο πολιτισμός αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της κοινωνίας της γνώσης. Η πρόσβαση του νεανικού κοινού αξιοποιώντας τις αρχές της πολιτιστικής πολιτικής σε πρωτοβουλίες και προγράμματα ενισχύει με αυτόν τον τρόπο την αφύπνιση σε πολιτιστικά θέματα, ενώ μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών παρέχεται διαρκής και απεριόριστη πρόσβαση σε ακόμα περισσότερα πολιτιστικά αγαθά.

Τα πολιτιστικά αγαθά αναφέρονται στον πνευματικό πολιτισμό και συγκεκριμένα στους τομείς των τεχνών, των εκδηλώσεων, των επιστημών και του λαϊκού πολιτισμού. Η πολιτιστική δημιουργία προϋποθέτει την ταυτόχρονη ύπαρξη ποικίλων παραγόντων: πρώτα από όλα του δημιουργού, δηλαδή του παραγωγού των πολιτιστικών αγαθών, αλλά και της κατάλληλης υποδομής και του θεσμικού πλαισίου, της αναγκαίας οικονομικής βάσης, της εξειδικευμένης γνώσης, του υψηλού πολιτιστικού επιπέδου, της ελευθερίας άσκησης της πολιτιστικής δημιουργίας κ.τλ. Για αυτό και η πολιτιστική δημιουργικότητα αναπτύσσεται σε ορισμένες περιφέρειες και σε ορισμένη χρονική περίοδο, όταν υφίστανται συνθήκες δυναμικής συνεύρεσης των παραγόντων που προαναφέρθηκαν. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η πολιτιστική δημιουργία συμβάλλει στη μεγιστοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου μιας χώρας και ενδυναμώνει την πολιτιστική ταυτότητα μιας κοινωνίας, στοιχεία που συνάδουν με τις πολιτιστικές επιδιώξεις των σύγχρονων κρατών Ταυτόχρονα, παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην καλλιέργεια και στην πνευματική ανάπτυξη των μελών της κοινωνίας (Μπιτσάνη, 2002:40).

Από τα κύρια μέσα πολιτιστικής πολιτικής για την προώθηση και διάδοση των πολιτιστικών αγαθών σχετικών με τη μουσική και τον πολιτισμό, θα εστιάσουμε στην πολιτιστική δράση ως μέσο αξιοποίησης των πολιτιστικών προτύπων. Η αλληλεξάρτηση των οικονομικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ανάπτυξης, επιβάλλει την ισόρροπη συμμετοχή των δύο αυτών πόλων, δηλαδή του οικονομικού και του πολιτιστικού, προκειμένου να επιτευχθεί ο σχεδιασμός ολοκληρωμένης πολιτικής εκ μέρους των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

INVESTING IN PEOPLE: INCREASED BUDGET TO REINFORCE EUROPEAN CULTURAL AND CREATIVE SECTORS, «CULTURE - CREATIVE EUROPE 2021-2027»

https://ec.europa.eu/commission/publications/investing-people_en

(Διαθέσιμο και στην ελληνική γλώσσα κατόπιν επιλογής)

Παρακολουθείστε το video με τίτλο: European Music Portfolio – Maths “Sounding Ways Into Mathematics” -EMP-Maths της European Union, 2018

(Πηγή: EC - Audiovisual Service, A successful project co-funded under the Lifelong Learning Programme, Erasmus+

<https://ec.europa.eu/avservices/video/player.cfm?ref=I163907&sitelang=en&lg=EN%2FES&fbclid=IwAR3QjDnXtxREoqZYhTSols1p7igTbE5BfvduZg8XBYBDP7Vdl8tz6KgFruI>

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστήριξε η ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΕΜΑΠΕ, www.primarymusic.gr) εκπροσωπώντας την Ελλάδα. Περισσότερα για το πρόγραμμα στο <http://empportfolio.eu/>

4.1.1. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του τ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) στη διαμόρφωση Πολιτικής για τον Πολιτισμό της Εκπαίδευσης

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), μέχρι πρότινος, αποτελούσε ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, η οποία όμως υπαγόταν απευθείας στον Υπουργό Παιδείας αποτελώντας τον παλαιότερο ερευνητικό και συμβουλευτικό φορέα σε ζητήματα παιδείας καθώς με το έργο του συνέβαλλε στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής από το εκάστοτε υπουργείο Παιδείας. Κύριος σκοπός του ήταν η πολύπλευρη μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποβολή προτάσεων, γνωμοδοτήσεων και εισηγήσεων προς τον Υπουργό Παιδείας για όλα τα θέματα της εκπαίδευσης, καθώς και η εφαρμογή των αποφάσεων του Υπουργού Παιδείας σε εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό επίπεδο. Η πολιτική του αναφορικά με τη μουσική εκπαίδευση συνίσταται: στην επιστημονική έρευνα και μελέτη της μουσικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια, την ειδική αγωγή και της τεχνική –επαγγελματική εκπαίδευση, την κατάρτιση αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων εντάσσοντας τη μουσική εκπαίδευση σε αυτά, την κατάρτιση και την υποβολή προτάσεων για τη χάραξη κατευθύνσεων, τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη των σκοπών της μουσικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το πρόγραμμα πολιτισμικής ανάπτυξης της χώρας, την κατάρτιση προδιαγραφών για τη συγγραφή βιβλίων ή την προκήρυξη και τη συγγραφή βιβλίων για τη μουσική για μαθητές και εκπαιδευτικούς αλλά και την παρακολούθηση της συγγραφής και τελικής τους έγκρισης, την κατάρτιση προτάσεων και τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση των μεθόδων της διδακτικής της μουσικής, την κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής, και τέλος, τη συνεργασία με τους σχολικούς

συμβούλους μουσικής αγωγής στην άσκηση του επιστημονικού και καθοδηγητικού τους έργου.

Τα παραπάνω συνιστούν το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το Π.Ι ήταν σε θέση να διαμορφώσει τη δική του πολιτική για τον πολιτισμό στην εκπαίδευση καθώς ο ρόλος του θεωρήθηκε κομβικός αναφορικά με το δικαίωμα του να λειτουργεί και ως τελικός δικαιούχος για την υλοποίηση έργων και Πράξεων τα οποία εμπεριείχαν συγκεκριμένες δράσεις για τη μουσική εκπαίδευση (Επιχειρησιακά Προγράμματα «Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» του 2ου Κ.Π.Σ. και του 3ου Κ.Π.Σ., Υλοποίηση Δράσεων του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ). Πιο συγκεκριμένα ο ρόλος και ο βαθμός ευθύνης του Π.Ι σε ζητήματα καθορισμού του πολιτισμού στην εκπαίδευση είναι ορατός στην «Αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ) της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης» (Κωδικός Δράσης: Δ1.1.1), καθώς σκοπός της Δράσης είναι η εναρμόνιση των Π.Σ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης στο Γενικό Λύκειο με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Τα αναμορφωμένα Π.Σ και το συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό στοχεύουν στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για την προσωπική ολοκλήρωση και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, όπως ορίζει η σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, στοχεύοντας μεταξύ άλλων και στην ενίσχυση της πολιτισμικής πολυμορφίας που αφορά και τη μουσική εκπαίδευση. Με την αναμόρφωση των Π.Σ δημιουργήθηκε νέο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο αφορά τα σχολεία της Π.Ε και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε), συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής αγωγής και το οποίο οργανώθηκε επίσης γύρω από τον πολιτισμό.

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για ουσιαστική καλλιέργεια του πολιτισμού στα σχολεία, το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε από τη σχολική χρονιά 2010-2011 την αναμόρφωση των προγραμμάτων στα δημοτικά σχολεία δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της θεατρικής και μουσικής παιδείας, καθώς και της ανάδειξης της δυναμικής των εικαστικών. Με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και με πιλοτικό σημείο αναφοράς τα ολοήμερα δημοτικά, υποστηρίχτηκε η διδασκαλία των τεχνών με σκοπό οι μαθητές να ανακαλύψουν κλίσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες, να γνωρίσουν τον κόσμο της τέχνης και θα μάθουν τις αξίες του πολιτισμού. Η στήριξη του όλου εγχειρήματος έγινε από εκπαιδευτικούς σχετικών ειδικοτήτων (μουσικούς, θεατρολόγους, εικαστικούς), για τους οποίους σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ανάλογο πρόγραμμα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης.

Στο πλαίσιο του ίδιου Επιχειρησιακού Προγράμματος, ειδικά για τις ομάδες πληθυσμού με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (αλλοδαποί, παλινοστούντες, Ρομά, μουσουλμάνοι της Θράκης, ομογενείς) σχεδιάστηκαν στοχευόμενες παρεμβάσεις, με σκοπό να βοηθήσουν στη διαδικασία εκπαιδευτικής

ένταξης των μαθητών αυτών καταπολεμώντας το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Η προώθηση της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης κυρίως μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης με επιμορφωτικά προγράμματα αποτέλεσε επιπλέον στόχο του προγράμματος σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό πνεύμα που διακατέχει το σχολείο του 21ου αιώνα.

Μέχρι τις αρχές του 2012, το Π.Ι ήταν αποκλειστικά υπεύθυνο για τη σύσταση των συγκεκριμένων προγραμμάτων εντάσσοντας τον Πολιτισμό και τις Τέχνες στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μέσω επιτροπών και ομάδων εργασίας που σύστησε για αυτή την περίπτωση. Ο επανακαθορισμός του ρόλου του και η ένταξή του στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) θεωρήθηκαν αναγκαία από την πολιτική ηγεσία υπό το πρίσμα των αυξημένων απαιτήσεων που διαμορφώθηκαν από το νέο εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής (Ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, με τίτλο: «Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα: Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Σχολικό Τομέα», Βρυξέλες 3-07-2008), σύμφωνα με τους στόχους της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και τις Στρατηγικές του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης (ΕΠΕΔΒΜ).

Με την αριθμ. Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012) πράξη της τ.Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων επικυρώνεται η παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η έναρξη λειτουργίας του Ι.Ε.Π από τις 24-02-2012, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 33 του άρθρου 20 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 3966 (ΦΕΚ 118Α'/24-05-2011). Ως εκ τούτου, η ολοκλήρωση του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» καθώς και όλες οι προγραμματισμένες δράσεις υπάγονται πλέον στη δικαιοδοσία του Ι.Ε.Π. Ως επιτελικός επιστημονικός φορέας, που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τους εποπτευόμενους φορείς του, θεωρείται αρμόδιος για θέματα που αφορούν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλους τους τύπους των σχολικών μονάδων, καθώς και στον προγραμματισμό και στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, σχεδιάζει και γνωμοδοτεί για προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα σχολικά βιβλία, καθώς και για λοιπά διδακτικά μέσα, έντυπα και ψηφιακά.

Για την εκπλήρωση του σκοπού του, το Ι.Ε.Π. συνεργάζεται και μπορεί να συνάπτει μνημόνιο συνεργασίας με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (Ε.Σ.Ε.Κ.Α.Α.Δ.), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και ιδίως τα παιδαγωγικά τμήματά τους, τους ερευνητικούς φορείς, τα γνωμοδοτικά συμβούλια

της εκπαίδευσης, τις δευτεροβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τα ιδρύματα και τους οργανισμούς μελετών και ερευνών της ημεδαπής ή της αλλοδαπής, καθώς και τους λοιπούς φορείς του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα με συναφή αποστολή ή τα μέλη των ανωτέρω φορέων. Ειδικότερα, στις «Μονάδες Επιστημονικών Αντικειμένων - Β Κύκλος», εντάσσεται και η Επιστημονική Μονάδα «Τέχνες» με σκοπό τη διαμόρφωση πολιτικής και για τη μουσική εκπαίδευσης με το να:

- προτείνει βελτιώσεις στην τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική,
- εισηγείται τρόπους για την καλύτερη εισαγωγή και εφαρμογή των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- συντάσσει προτάσεις και γνωμοδοτεί σχετικά με τις τρέχουσες ανάγκες του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων,
- διαμορφώνει, συντάσσει και αναπτύσσει Προγράμματα Σπουδών με αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα,
- αναπτύσσει συνεργασίες με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, διοργανώνοντας συνέδρια, εκδηλώσεις, ημερίδες, βιωματικά σεμινάρια, εργαστήρια,
- αποφαινεται για την παιδαγωγική καταλληλότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εκπονούνται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς.

4.1.2. Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου σε θέματα Πολιτιστικής Εκπαίδευσης

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ) εισήχθη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με το Ν.1304/1982 και εντάχθηκε στις προσπάθειες βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ως κομμάτι της μεταρρύθμισης του 1982. Η εξέλιξή του οριοθετήθηκε μέσα από διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις οδηγώντας στη συγκεκριμενοποίηση των χαρακτηριστικών του και διαμορφώνοντας εκ νέου το θεσμικό πλαίσιο που αφορά την εποπτεία και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Με βάση το νέο Νόμο 4547/18 για τις «Δομές Εκπαίδευσης (Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις)», ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου καταργείται με τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων να μεταφέρονται στο νέο θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι/ες στελεχώνουν το νέο θεσμό των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)

Μέσα από μία πορεία τεσσάρων δεκαετιών, ο ρόλος του Σ.Σ βασίστηκε στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, αλλά και την ενθάρρυνση της εφαρμογής νέων

αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας όπως τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Μόσχου, 2009:36). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις έδωσαν στο Σ.Σ τη δυνατότητα να συντονίζει τη δραστηριότητα διαφόρων φορέων (τοπική αυτοδιοίκηση, νομαρχίες, πολιτιστικοί και επιστημονικοί φορείς, τριτοβάθμια εκπαίδευση, κ.ά) και να συμβάλει στην κουλτούρα συνεργασίας με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, ο Σ.Σ ήταν αρμόδιος για συνεργασίες σε επίπεδο παιδαγωγικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης σε θέματα πολιτισμού, «Πρώθισης καινοτόμων δράσεων» και «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» με τους Υπεύθυνους Πολιτιστικών Θεμάτων (Υ.Π.Θ). Οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες επέτρεψαν την ενσωμάτωση μιας πολιτισμικής φιλοσοφίας στις δραστηριότητές του παρέχοντας δυνατότητες επιμορφωτικής εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολιτισμού της εκπαίδευσης.

Με την εκ νέου διαμόρφωση του προφίλ του συγκεκριμένου θεσμού σε «Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου» (Σ.Ε.Ε), ο/η αρμόδιος/α έχει την επιστημονική ευθύνη, για τα θέματα του κλάδου του, του συνόλου των σχολικών μονάδων που υπάγονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου εξασφαλίζοντας τη συλλογική και διεπιστημονική συνέργεια στην άσκηση των αρμοδιοτήτων τους, αποφασίζουν για: α) την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, β) τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό των δράσεων του Κέντρου, γ) την παρακολούθηση του συλλογικού προγραμματισμού κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με στόχο την επανεξέταση και ανατροφοδότηση του προγραμματισμού αυτού και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και δ) την τελική ανατροφοδοτική αποτίμηση του ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού δράσης. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. υποστηρίζονται στο έργο τους από το Ι.Ε.Π. και τη Γενική Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων που είναι αρμόδια για θέματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου και υποβάλλουν τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό και την ανατροφοδοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τους.

Καθώς ο θεσμός είναι απολύτως νεοσύστατος, μένει να αποδειχτούν στην πράξη οι λόγοι ανασύστασης και επανεκτίμησης του, εκπληρώνοντας τη στοχοθεσία της νυν πολιτικής ηγεσίας για την τρέχουσα εθνική εκπαιδευτική πολιτική.

4.1.3. Η συμβολή των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων ως Σχολικές Προγραμματικές Δραστηριότητες

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ως διαδικασία ανάπτυξης και μεθοδολογία εφαρμογής, εμπλέκει το σύνολο της σχολικής μονάδας σε προγραμματικές δράσεις με συγκεκριμένη θεματική. Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων ισχύει η βασική Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28-8-1992, (ΦΕΚ 629 τ. Β/ 23-10-1992), στην οποία για πρώτη φορά ορίζονται ο θεσμός, οι κατηγορίες, το περιεχόμενο και ο τρόπος υλοποίησης

των Σχολικών Δραστηριοτήτων τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι Υπεύθυνοι των Σχολικών Δραστηριοτήτων οφείλουν να παρακολουθούν, να υποστηρίζουν και να αξιολογούν τα υλοποιούμενα προγράμματα ευθύνης τους και μετά από σχετική άδεια των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, να οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις, σεμινάρια, ημερίδες, καθώς και να επιμορφώνουν ειδικά εκπαιδευτικούς που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων. Για όλα αυτά μπορούν να συνεργάζονται με τμήματα πανεπιστημίων, με Σ.Ε.Ε., με μη κυβερνητικούς φορείς, με επιστημονικούς φορείς κ.λπ.

Μέρος των αρμοδιοτήτων τους είναι να οργανώνουν ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές σχολικών μονάδων, με σκοπό την ενημέρωση για τις δυνατότητες εφαρμογής προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις και εγκυκλίους των αρμοδίων οργάνων του υπουργείου παιδείας, να εξηγούν την φιλοσοφία και τους στόχους τους, να παροτρύνουν και να δημιουργούν, όπου είναι δυνατόν, προϋποθέσεις για την εφαρμογή τους και την συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυτά. Στις ενημερωτικές συναντήσεις ή και σε άλλες ειδικές συναντήσεις με ομάδες εκπαιδευτικών οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων δίνουν οδηγίες σε ότι αφορά τις προδιαγραφές περιεχομένου, δομής και ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην σύνταξη δελτίου προγραμμάτων προς έγκριση από την Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων και επισημαίνουν τις παιδαγωγικές πτυχές των προγραμμάτων (Υπουργική απόφαση, αρ. 92998/Γ7, 10-8-2012).

Ειδικότερα, ο θεσμός των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων επικαιροποιείται το 2003 και το 2007 αντίστοιχα (με τις εγκυκλίους Γ7/69259 και 69260/10-07-2003 αλλά και Γ7/106137/30-09-2003 και τις υπουργικές αποφάσεις Υ.Α Γ7/6990,19-06-2006 αλλά και Γ7/117302,19-10-2007). Στόχος του θεσμού αποτελεί η προώθηση και η στήριξη της πολιτιστικής παιδείας στις σχολικές μονάδες μέσα από προαιρετικές προγραμματικές δράσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.

Πιο συγκεκριμένα, τα πολιτιστικά προγράμματα ως «Σχολικές Δραστηριότητες» (εμφανίζονται και με τον όρο «Καινοτόμες Δράσεις») στοχεύουν στην διεύρυνση των γνώσεων και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και την ενασχόληση με θέματα σχετικά με την τέχνη και τον πολιτισμό. Η επιλογή της μεθοδολογίας ενός πολιτιστικού προγράμματος μετατρέπει το σχολείο σε εργαστήριο ζωής αξιοποιώντας το σχέδιο εργασίας (μέθοδος project) με οργανωμένη συλλογική δραστηριότητα, ελεύθερη επιλογή θέματος, καθορισμένο σχέδιο και σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η διάρκεια ενός προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων,

μπορεί να κυμαίνεται από δύο έως έξι μήνες. Τα προγράμματα στην Π.Ε υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος με διάχυση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα αλλά και στο ολόημερο σχολείο. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων μπορούν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο οποιουδήποτε προγράμματος εγκεκριμένης συνεργασίας του υπουργείου παιδείας με άλλους κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, δημόσιους οργανισμούς, φορείς τοπικής ή νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, ΑΕΙ, ΤΕΙ κ.ά (Γ7/47587/16-5-2003), καθώς επίσης και στο πλαίσιο υλοποίησης πρότυπων προγραμμάτων ή διεθνών συνεργασιών.

Τα πολιτιστικά προγράμματα υλοποιούνται και στο πλαίσιο της «Ευέλικτης Ζώνης» (Φ.Ε.Κ.τ:Β'304/13/03/2003' Πράξη του Συντονιστικού Συμβουλίου, αριθμ.27/21-09-2005) η οποία είναι υποχρεωτικά ενταγμένη στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων. Κύριος σκοπός της είναι να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου με διαθεματικές προσεγγίσεις και να διαποτίσει με τις αρχές και τις πρακτικές της την καθημερινή διδακτική πράξη και για θέματα που αφορούν τον Πολιτισμό, την Εκπαίδευση και τις Τέχνες. Λειτουργεί ως προπομπός των Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ και εστιάζει τόσο στον κοινωνικό και πολιτιστικό ρόλο του σχολείου όσο και στη σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή (Κουλουμπαρίτση, 2002' Σπυροπούλου, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία των Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων, οργανώνουν συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωσή τους σε ζητήματα βιβλιογραφίας, μεθοδολογίας αλλά και την μεταβίβαση / διάχυση των πληροφοριών και γνώσεων από τα κάθε είδους επιμορφωτικά σεμινάρια και συνέδρια, στα οποία συμμετέχουν οι ίδιοι [Υ.Α. 69259/Γ7/10-07-2003, (ΦΕΚ1321 τ.Β/16-09-2003), με θέμα «Ίδρυση θέσεων Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αρ.Πρωτ.116691/Γ7/20-9-2010 με θέμα «Ενημέρωση σχολικών μονάδων για την παρακολούθηση θεαμάτων»].

Οι Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων συμμετέχουν στους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες οι οποίοι κινητοποιούν δημιουργικά την εκπαιδευτική κοινότητα στο χώρο των Τεχνών, συνδέοντας τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση με την τοπική κοινωνία και τους πολιτιστικούς φορείς, μεταμορφώνοντας το σχολείο σε πόλο έλξης πολλών μουσικών, θεατρικών και χορευτικών συνόλων. Οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες συστήνονται από την Πανελλήνια Συντονιστική Επιτροπή Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων, η οποία με τη σειρά της συστήνεται από τον/την υπουργό παιδείας.

4.2. Διδακτική της Δημιουργικότητας

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στη σκόπιμη δημιουργική σκέψη και τους τρόπους που μπορεί να εφαρμοστεί στην καλλιτεχνική έκφραση όπως τη μουσική και το χορό και τον αυτοσχεδιασμό, τη ζωγραφική και καλές τέχνες, κάθε καλλιτεχνική έκφραση που μπορεί να ενταχθεί σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι προτάσεις μας παρέχουν δομές για δημιουργικές δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη νέων καινοτομικών μεθόδων, εργαλείων, διαδικασιών, και ίσως και προϊόντων.

Η δημιουργικότητα είναι το κλειδί για την είσοδο στον νέο κόσμο του 21ου αιώνα και είναι η ατομική ή ομαδική πνευματική ή/και σωματική δραστηριότητα που εκδηλώνεται σε συγκεκριμένο χωροχρονικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και οδηγεί σε υλικά ή άυλα «προϊόντα» που είναι πρωτότυπα, χρήσιμα, επιθυμητά, και ηθικά, τουλάχιστον για τον/τους δημιουργό/-ούς τους (Καμπύλης κ.ά., 2012). Η δημιουργική σκέψη είναι η διαδικασία κατά την οποία παράγεται μια νέα ιδέα. Η σκόπιμη δημιουργική σκέψη είναι δυνατή. Οι δημιουργικές ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν επειδή ακριβώς είναι χαρακτηριστικό ανθρώπινο γνώρισμα μαζί με τους γενετικούς περιορισμούς και το περιβάλλον όπου ζει. Όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί και κυρίως οι μικροί μαθητές.

Θα εστιάσουμε στη θεωρία της δημιουργικότητας και τις ατομικές αλλά και τις ομαδικές τεχνικές ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις, να ξέρουν τι τους αρέσει με βάση το ατομικό ταλέντο και τις κλίσεις τους, να κατανοούν και να αξιοποιούν τη διαδικασία, τις ατομικές και ομαδικές τεχνικές και τα εργαλεία της δημιουργικότητας, να αναπτύξουν διορατικότητα και γενικά να μάθουν από πολύ μικρή ηλικία να σκέφτονται δημιουργικά. Η δημιουργική σκέψη διδάσκεται ώστε οι μαθητές/τριες να εξερευνήσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους όπως και τις μοναδικές ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Επίσης θα αναπτυχθεί η νευρολογική βάση της δημιουργικότητας, η αποκλίνουσα και συγκλίνουσα και η διαδικασία της δημιουργικότητας ώστε να γίνει εφαρμογή της θεωρίας και των τεχνικών δημιουργικότητας στη δημιουργική αφήγηση.

Ως «παραγωγή ιδεών» θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν όλες οι νέες απόψεις των παιδιών, που διατυπώθηκαν σε όλες τις μορφές κατηγοριών ανάπτυξης προφορικού λόγου, αλλά και της δημιουργικής σκέψης. Η δημιουργική σκέψη σχετίζεται άμεσα με τη φαντασία. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να συγκρατεί με τη φαντασία του εικόνες των πραγμάτων, χωρίς να είναι παρόντα και σε ορισμένες περιπτώσεις οι φανταστικές εικόνες των παιδιών είναι τόσο έντονες ώστε να συγχέονται με την πραγματικότητα (Ζημιανίτης και συνεργάτες, 2008).

Η σκόπιμη δημιουργική σκέψη είναι δυνατή. Αν κάποιος γνωρίζει τους τρόπους που λειτουργεί ο εγκέφαλος μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργική σκέψη ώστε να γίνει πιο ικανός και έτσι να υιοθετήσει τη δημιουργική στάση ως γνώρισμα της προσωπικότητάς του (creativity is a state of mind). Οι δημιουργικές ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν επειδή ακριβώς είναι χαρακτηριστικό ανθρώπινο γνώρισμα

μαζί με τους γενετικούς περιορισμούς και το περιβάλλον όπου ζει. Όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί.

Σύμφωνα με τον Sir Ken Robinson, ένα δημιουργικό άτομο μπορεί να:

- μάθει να αναγνωρίζει τις δημιουργικές του δυνάμεις,
- προσδιορίζει τους τύπους προσωπικότητας,
- βρει το ατομικό ταλέντο και τις κλίσεις του,
- κατανοεί και να αξιοποιεί τη διαδικασία της δημιουργικότητας,
- βρει απρόσμενες λύσεις σε προκλήσεις,
- μάθει να σκέφτεται δημιουργικά.

Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργικότητα μπορούν να διδαχθούν ώστε ο καθένας μας να βρει τις μοναδικές ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του. Αφού μερικές φορές ένα άτομο μπορεί να μην ήρθε ποτέ σε επαφή με τις ικανότητές του παρά μόνο από σύμπτωση, η έκθεση σε ποικίλα περιβάλλοντα είναι απαραίτητη για να τις ανακαλύψει. Αν ακολουθήσουμε την πορεία κάποιου, βλέπουμε ότι δημιουργεί ένα άλλο είδος εσωτερικής ενέργειας, διαφορετικό από τη φυσιολογική ενέργεια, που συχνά αποκαλείται πνευματική ενέργεια ή ενθουσιασμός, η οποία οδηγεί το άτομο σε άγνωστους δρόμους με παράλογη εμπιστοσύνη και ευφορία. Αυτή η παράξενη ενέργεια καθιστά τη δημιουργικότητα εθιστική.

Κατά την παραγωγή νέων ιδεών και τον συνδυασμό ήδη γνωστών δεδομένων, δημιουργείται κάτι καινούργιο και δίνεται αξία στο τελικό αποτέλεσμα (Sternberg & Lubart, 1999). Ο Lubart (1994), αναφέρει ότι δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί η ικανότητα κάποιου να παράγει ένα πρωτότυπο έργο που ανταποκρίνεται στους περιορισμούς της εκάστοτε εργασίας του.

Το δημιουργικό αποτέλεσμα, είναι αυτό που προκύπτει μέσα από την προηγούμενη παραγωγή των ιδεών τους, τίθεται σε εφαρμογή στη σχολική τάξη και ολοκληρώνεται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Η δημιουργική σκέψη μπορεί να εκφραστεί και ως διορατικότητα. Οι Kounios και Beeman (2014) ορίζουν τη διορατικότητα (insight) ως οποιαδήποτε ξαφνική κατανόηση, υλοποίηση ή λύση προβλήματος σχετική με την αναδιοργάνωση των στοιχείων των νοητικών αναπαραστάσεων ενός ατόμου από ένα ερέθισμα, κατάσταση ή συμβάν, ώστε να δώσει μια μη προφανή ή μη-κυρίαρχη ερμηνεία. Η διορατικότητα εμφανίζεται ως:

1. μια απλή λύση που σπάει το αδιέξοδο ή το ψυχολογικό εμπόδιο στο οποίο αρχικά έχει βασιστεί σε εσφαλμένη ή απλώς ισχυρή προηγούμενη λύση, αλλά τελικά δεν βοηθά στη σύνδεση μεταξύ ιδεών και τη δημιουργία νέων,
2. λύση που εισβάλλει ξαφνικά στη συνείδηση ενός ατόμου όταν δεν εστιάζεται σε συγκεκριμένη λύση,
3. διορατικότητα που προτείνει μια λύση που εμφανίζεται όταν ένα άτομο ασχολείται ενεργά με την αναλυτική επεξεργασία, αλλά δεν έχει ακόμη βρει λύση,

4. αυθόρμητη συνειδητοποίηση που δεν έχει σχέση με οποιοδήποτε σαφές πρόβλημα.

Η νευρολογική βάση της διορατικότητας βασίζεται στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Το δεξί ημισφαίριο συμβάλλει περισσότερο στη διορατικότητα, ενώ το αριστερό ημισφαίριο συμβάλλει περισσότερο στην αναλυτική επίλυση προβλήματος. Η δημιουργικότητα εμπνέει, γυμνάζει και ενδυναμώνει τον νου με καινοτόμες ιδέες. Για να υπάρχει μια τέτοια κατάσταση, είναι απαραίτητη μια από-στιγμή-σε-στιγμή επίγνωση των σκέψεών μας, των συναισθημάτων, των σωματικών αισθήσεων, και ευαισθησία και συνείδηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος που μας περιβάλλει. Η ευαισθητοποίηση αυτή, η συγκέντρωση ή, σύμφωνα με τους Varela και Shear (2000), η αναστολή των συναισθημάτων, η αίσθηση συνεχούς παρουσίας και η εμπύθιση στην εμπειρία επιτρέπουν και υποβοηθούν την πλαστικότητα του εγκεφάλου μας. Το άνοιγμα αυτό της οπτικής γωνίας διευκολύνει τη δημιουργικότητα ξεφεύγοντας από το στενό πλαίσιο της προσωπικότητας και τις φυσικές, συναισθηματικές και διανοητικές πτυχές της προσωπικότητας. Η ανάπτυξη του αφηρημένου νου και της δημιουργικής σκέψης επιτρέπει σε κάποιον να «δει» τις ευρύτερες δομές που διέπουν τα εξωτερικά γεγονότα. Η πρόσληψη επίσης των πληροφοριών και ιδεών είναι σχετική με την ευρύτερη λειτουργία της κατανόησης και περιλαμβάνει την παρατήρηση, προσοχή, αντίληψη, αποκωδικοποίηση, αναγνώριση και κατανόηση των παρεχόντων δεδομένων.

Οι διαφορές αυτές στα ημισφαίρια του εγκεφάλου χωρίζουν τις τεχνικές δημιουργικότητας σε επίσης δύο μεγάλες κατηγορίες, την αποκλίνουσα και τη συγκλίνουσα σκέψη. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική ώστε να γίνεται σωστή επιλογή από τον εκπαιδευτικό των τεχνικών δημιουργικότητας σε κάθε στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας.

4.3. Η Δημιουργική Διαδικασία

Ο Wallas το 1925 επιχείρησε την καταγραφή των μη-γραμμικών σταδίων της δημιουργικής διαδικασίας. Στο άρθρο αυτό προστίθεται το στάδιο της φαντασίας ως απαραίτητη προϋπόθεση για την έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας. Έτσι η δημιουργική διαδικασία διαμορφώνεται ως εξής (Φ3ΕΑ):

1. Φαντασία

Στο στάδιο αυτό γίνεται η κατάρριψη των ορίων σε μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα με ιδεολογική προσέγγιση των δυνατοτήτων για το τι θα μπορούσε να συμβεί υποθετικά.

2. Έρευνα

Στο στάδιο αυτό γίνεται διερεύνηση της προβληματικής κατάστασης για απαντήσεις στα ερωτήματα πώς, τι, ποιος, πότε, γιατί.

3. Επώαση

Στο στάδιο αυτό παρατηρείται απουσία δραστηριότητας καθώς οι πληροφορίες ελλοχεύουν εν δυνάμει τόσο στο προ-συνειδητό επίπεδο όσο και στο ασυνείδητο. Συμβαίνει μια ασύνειδη εσωτερική διαδικασία σε στιγμές που το άτομο χαλαρώνει,

όπως για παράδειγμα βλέποντας τηλεόραση, διαβάζοντας ένα βιβλίο, κάνοντας έναν περίπατο και κυρίως όταν κοιμάται.

4. Εύρηκα!

Στο στάδιο αυτό η διορατικότητα έρχεται στην επιφάνεια του συνειδητού στιγμιαία και είναι γνωστή με τη φράση του Αρχιμήδη «Εύρηκα!». Η αναγνώριση αυτή συνοδεύεται με ευφορία και ενθουσιασμό.

5. Αξιολόγηση

Στο στάδιο αυτό γίνεται αξιολόγηση των νέων ιδεών με στόχο τον έλεγχο της εγκυρότητας, της λειτουργικότητας και της χρησιμότητάς της, ώστε να βρεθεί η πιο έγκυρη λύση και ο πιο κατάλληλος τρόπος διατύπωσης για την εφαρμογή και την υλοποίησή της.

Αυτή η ταξινόμηση του Wallas δεν έχει αναπροσαρμοστεί από το 1925 και είναι πλέον κλασική στην επιστήμη της δημιουργικότητας.

4.3.1. Μοτίβα σκέψης

Οι τέσσερις διαφορετικές ικανότητες και μοτίβα σκέψης είναι τα εξής: αναλυτική σκέψη –γιατί;, διαδικαστική σκέψη –πώς, καινοτομική σκέψη –τι θα γινόταν αν, και σχετική σκέψη –ποιος. Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν περισσότερες από μια ικανότητες και μοτίβα σκέψης αλλά πολύ σπάνια κάποιος έχει και τα τέσσερα. Πιο αναλυτικά:

- **Αναλυτική Σκέψη:** Γιατί; Ποια είναι τα γεγονότα και τα δεδομένα; Τι ενδεικνύουν; Ποια είναι η πιο λογική και απλή προσέγγιση; Σε αντίθεση, η υπερβολική ανάλυση οδηγεί στον σκεπτικισμό και στην κριτική για την κριτική χωρίς αποτέλεσμα.
- **Διαδικαστική Σκέψη:** Πώς; Με ποιούς τρόπους και ποια η σύνδεση και σχέση μεταξύ τους; Πώς θα συμβεί αυτό με τον ευκολότερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο; Πόσο χρόνο χρειάζεται; Πότε; Σε αντίθεση, η υπερβολικά αναλυτική σκέψη οδηγεί στην εμμονή στις λεπτομέρειες και στα λογιστικά χωρίς να υπάρχει εξέλιξη.
- **Καινοτομική σκέψη:** Τι θα γινόταν αν; Τι δεν έχει κάνει κανείς άλλος μέχρι τώρα; Τι έχουν κάνει οι άλλοι ώστε να το αποφύγουμε; Ποιο είναι το όραμά μας; Σε αντίθεση, η υπερβολικά καινοτομική σκέψη οδηγεί σε εξωπραγματικές και ανεφάρμοστες λύσεις, με νοημοσύνη που διαλύεται στο χάος χωρίς να συγκεκριμενοποιείται σε πραγματικές λύσεις για τις υπάρχουσες ανάγκες.
- **Σχετική Σκέψη:** Ποιος; Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό; Ποιος μπορεί να βοηθήσει πραγματικά; Τι υποστήριξη χρειάζεται; Σε αντίθεση, η υπερβολικά σχετική σκέψη οδηγεί στη συνεχή ανάλυση, κρίση και επαλήθευση με αποτέλεσμα τη συνεχή αναβολή πράξεων και γεγονότων.

Έτσι, ο δημιουργικός καλλιτέχνης - εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τα δικά του πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες αλλά και των μαθητών του και συμπληρώνει το παζλ της διαφορετικότητας ενός συνόλου. Τα κενά πρέπει οπωσδήποτε να συμπληρώνονται καθώς μη συμπλήρωσή τους οδηγούν σε υποσυνείδητες εκδηλώσεις, όπως για παράδειγμα να παρασύρεται κάποιος σε ανεφάρμοστες λύσεις

χωρίς διαχείριση ρίσκου. Δομεί τη συνεργατική νοημοσύνη και αποφεύγει επαναλαμβανόμενες καταστάσεις που δεν έχουν αποφέρει και ούτε θα αποφέρουν εφαρμόσιμη λύση.

Έτσι, οι προσεγγίσεις αυτές έχουν τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

- 1) Βασίζονται στη μαθητοκεντρική, εποικοδομητική μάθηση
- 2) Η εκπαίδευση γίνεται σε δημιουργικές μικρές ομάδες
- 3) Οι διδάσκοντες λειτουργούν ως διευκολυντές, ενορχηστρωτές ή οδηγοί των μαθησιακών διαδικασιών και δραστηριοτήτων
- 4) Ένα πρόβλημα, ερώτημα ή φαινόμενο αποτελεί τη βάση για:
 - a. οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εγγενές κίνητρο για μάθηση
 - b. ανάπτυξη και εφαρμογή δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων
- 5) Η νέα γνώση και δεξιότητες κατακτούνται με την αυτο-οργανώσιμη και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Η μάθηση με θεματικές ενότητες όπως η μέθοδος πρότζεκτ και η μελέτη φαινομένου είναι προσεγγίσεις που λειτουργούν καλύτερα όταν οργανώνονται σε δημιουργικές, μικρές ομάδες (Lambropoulos & Romero, 2015) που θα αναπτυχθούν στην τελευταία συνεδρία.

4.3.2. Η Επιστήμη των Μικρών Ομάδων

Η γνώση είναι πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο (Lave, 1988: 1) και αναφέρεται στις ενδιάμεσες παραμέτρους που περιγράφουν τις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και τις σχέσεις τους με τις συνθήκες. Η συνεργατική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να σκεφτόμαστε μαζί με άλλους σε θέματα που μας αφορούν και είναι σημαντικά για εμάς και την ομάδα. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπως το σχολείο είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την παραγωγή των καλύτερων και πιο αποτελεσματικών ιδεών και αντίκτυπου της μάθησης σε βάθος χρόνου. Συνήθως οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες των 4 με 8 ατόμων. Το ζητούμενο είναι η εμπάθунση της γνώσης και η μάθηση στο μικρότερο δυνατό χρόνο ώστε τα μέλη της ομάδας να συνδυάζουν υψηλή ποιότητα συνεργασίας και ικανότητα να υπερπηδούν την πολυπλοκότητα και τις δυσκολίες της εργασίας.

Προτείνονται δύο κατευθύνσεις για την επεξεργασία της συλλογικής γνωστικής λειτουργίας και κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης σε μικρές ομάδες. Η μία διαφοροποιεί το αποτέλεσμα από τους στόχους της διαδικασίας και η άλλη διαφοροποιεί το περιεχόμενο από τη διαδικασία. Το περιεχόμενο είναι αυτό που συζητείται, ενώ η διαδικασία είναι οι τρόποι αλληλοεπιδρούν τα μέλη της ομάδας, η οργάνωση δηλαδή της ομάδας. Η χρησιμότητα αυτού του διαχωρισμού είναι σημαντική για τη σύνθεση των ομάδων όπως για παράδειγμα με βάση κάποια κριτήρια, τα στάδια εξέλιξης της ομάδας κ.ά. Έτσι η διαδικασία της σύγκλισης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων προς τους μαθησιακούς στόχους μεγιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της μάθησης των συμμετεχόντων στο μικρότερο δυνατό χρόνο (accelerated learning). Τα μέλη της ομάδας ασχολούνται με την ομαδική διαδικασία όταν συζητούν για το πόσο καλά λειτουργεί η ομάδα τους και για τους τρόπους που

μπορούν να βελτιωθούν από την αποτελεσματικότητά της. Κάθε μοντέλο επεξεργασίας της ομαδικής συνεργασίας και λειτουργίας αποτελεί και μοντέλο αξιολόγησης για ανατροφοδότηση που στοχεύει στην αυτο-αποτελεσματικότητα και τη θετική συμπεριφορά και πρόοδο της ομάδας και των μελών της. Η συν-δημιουργικότητα για την παραγωγή νέας γνώσης είναι ο απώτερος στόχος της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης όπου είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων στη γνώση και η άμεση εμπλοκή τους στη μαθησιακή τους καμπύλη.

Σύμφωνα με τον Dillenbourg και τους συνεργάτες του (1996), το κλειδί στη συνεργασία είναι η εξεύρεση κατάλληλων ενδιάμεσων μεταβλητών βοηθούν την περιγραφή, ανάλυση και υποστήριξη συνεργατικών αλληλεπιδράσεων και των σχέσεών τους με συνθήκες που διευκολύνουν την κοινωνικοπολιτισμική συνεργατική μάθηση.

Η μάθηση και η δημιουργική ροή της ομάδας είναι κρίσιμη για την ενεργητική συμμετοχή και εμπύθιση που βοηθάει την ενεργό συμμετοχή των μελών σε δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες λίγο πιο πάνω από το σημερινό τους επίπεδο. Έτσι, για τον Csikszentmihalyi (1996), μια τέτοια εξερευνητική συμπεριφορά όσον αφορά τη γνώση, τις δεξιότητες και τις ικανότητες μπορεί να εξηγηθεί από αυτό το εγγενές κίνητρο για την επίτευξη των στόχων που αντιπροσωπεύουν επίσης τη γνωσιακή και μαθησιακή πρόκληση. Οι εσωτερικές ανταμοιβές παρέχονται όταν μια κατάσταση που προηγουμένως δεν έχει κατακτηθεί κατακτάται στο βέλτιστο χρονικό διάστημα. Η εσωτερική ανταμοιβή και ικανοποίηση είναι η μέγιστη δυνατή όταν η πρόκληση για την επίτευξη των στόχων και την επίλυση προβλημάτων δεν είναι πολύ εύκολη, αλλά επίσης δεν είναι πολύ δύσκολη. Η δημιουργικότητα είναι ένας συνδυασμός προσωπικών στόχων των μελών και αίσθησης ανακολουθίας τους στο άμεσο περιβάλλον (δεν έχουν επιτευχθεί) και επομένως η δημιουργική διαδικασία είναι μια αναζήτηση τρόπων που θα αλλάξουν το περιβάλλον ώστε να μειωθεί αυτή η δυσαναλογία (Ancona & Bresman, 2007). Έτσι οι δημιουργικές μικρές ομάδες μπορεί να έχουν μικρότερο ή μεγαλύτερο αντίκτυπο στο εξωτερικό περιβάλλον και άρα τη δυνατότητα να το αλλάξουν.

Ως εκ τούτου, τα μέλη των μικρών ομάδων μπορούν να αλληλοεπιδρούν και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον σχεδόν χωρίς εποπτική αρχή τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα. Διερευνούν, συζητούν, εξηγούν και επικρίνουν δραστηριότητες αναπτύσσοντας επίσης γνώση και δεξιότητες για την οργάνωση και τον προγραμματισμό, δουλεύοντας σε συνεργασία με άλλους, με επικοινωνιακή ανταλλαγή σχολίων και αξιολογώντας επίσης τη δική τους μάθηση και εμπειρία με τον αναστοχασμό.

Τονίζοντας τη σημασία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης και της οικοδόμησης γνώσης σε μικρές ομάδες, ο Stahl (2010) πρότεινε να δημιουργηθεί μια νέα επιστήμη αποκλειστικά για την αλληλεπίδραση των μικρών ομάδων με βάση: (α) τις διαδικασίες και τους τρόπους που οι ομάδες επιτυγχάνουν τα καθήκοντά τους, και (β) τους τρόπους που οι μικρές ομάδες συνδυάζουν και τη μάθηση και την εργασία που υποστηρίζεται από τα εκάστοτε εργαλεία και κυρίως τους υπολογιστές (Computer Supported Collaborative Learning and Writing (CSCL/W)). Όταν οι μαθητές μαθαίνουν σε μικρές ομάδες ενεργούν τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Οι

ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συλλογική επίλυση προβλημάτων στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) καθώς οι μαθητές συμμετέχουν σε μια διαδικασία κοινωνικοποίησης, μέσω της οποίας οι γίνονται όλο και πιο ικανοί ώστε να γίνουν μέλη της κοινότητας που ανήκουν. Όταν οι μικρές ομάδες δημιουργούν με τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και τη συνεργατική ανάπτυξη γνώσεων, υπάρχουν διακριτές διαδικασίες που μπορούν να αναλυθούν ερευνητικά σε επίπεδο ατομικό, και ομαδικό, μικρό ή μεγαλύτερο όπως στην κοινότητα και το δίκτυο. Έτσι η επιστήμη της ομαδικής γνώσης αποτελεί τη μελέτη του συνόλου των διαδικασιών.

4.3.3. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη των Μικρών Ομάδων

Ο σχεδιασμός της δημιουργίας μιας μικρής ομάδας 4-8 μελών στη σχολική τάξη και της επικοινωνίας των μελών του αποτελείται από τα εξής στάδια:

- Επιλογή μελών και σύνθεση ομάδας με βάση τις συμπληρωματικές ικανότητες των μελών
- Δημιουργία κουλτούρας κοινών αξιών, προτύπων και κανόνων (νορμοθέτηση)
- Επανατροφοδότηση διαδικασίας δημιουργίας και οικοδόμησης ομάδας
- Διαχείριση συγκρούσεων

Στις μικρές ομάδες τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους, μαθαίνουν νέους τρόπους σκέψης και ανταλλάσσουν γνώσης και εμπειρία, βιώνουν νέες στάσεις προς τα άλλα μέλη, τις καταστάσεις και τον εαυτό τους, αναπτύσσουν δεξιότητες για την αντιμετώπιση κρίσεων και τη λήψη αποφάσεων. Επίσης, αναγνωρίζουν βιωματικά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της συλλογικής προσπάθειας και προβληματίζονται σχετικά με την προτεραιότητα μεταξύ του ατομικού και του συλλογικού συμφέροντος.

Οι αποτελεσματικές μικρές ομάδες:

- Έχουν σαφείς και κοινούς στόχους
- Μοιράζονται την ευθύνη γι' αυτούς τους στόχους
- Μετρούν την πρόοδο των στόχων
- Υπάρχει η αναγκαία σύνθεση συμπληρωματικών δεξιοτήτων και ρόλων
- Διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους –τεχνικό εξοπλισμό- για το έργο
- Έχουν την υποστήριξη από τους ανωτέρους τους
- Συμφωνούν με τους βασικούς κανόνες για συνεργασία
- Υπάρχει καθηκοντολόγιο για κάθε μέλος
- Έχουν σχεδιάσει και συμφωνήσει για τις πρακτικές και τις διαδικασίες για την εκπόνηση της εργασίας ή του έργου
- Υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον επικοινωνητικά
- Αναγνωρίζουν την επιτυχία ατομικά και ομαδικά
- Χειρίζονται τις συγκρούσεις επικοινωνητικά και ανοικτά

- Δημιουργούν συλλογική παραγωγή που επιτυγχάνει τους στόχους
- Χρησιμοποιούν το χρόνο για να κατανοήσουν την πολιτιστική τους πολυμορφία

Η δημιουργία δέσμευσης και εμπιστοσύνης γίνεται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, με:

- Ευρύτερη και συλλογική ανταλλαγή πληροφοριών
- Διευκόλυνση σε προτάσεις και διαφορές με ευρεία συμμετοχή με βάση τα στάδια της κριτικής σκέψης
- Ριζικές αλλαγές σε διαχειρίσιμα σημεία και ελαχιστοποίηση εκπλήξεων
- Σαφή πρότυπα και απαιτήσεις
- Ειλικρίνεια σχετικά με τα μειονεκτήματα του ατόμου ή τις ελλείψεις της ομάδας

Επίσης, είναι σημαντική η προηγούμενη ανάπτυξη κουλτούρας / πολιτισμικού κώδικα που υποστηρίζει την αλλαγή για την αποφυγή μελλοντικών συγκρούσεων, με:

- Αναγνώριση συστημάτων με κοινή αξία για τα μέλη
- Δημιουργία ομαδικής κουλτούρας χωρίς επιπλήξεις αλλά με εποικοδομητική κριτική για την ενδυνάμωση των μελών
- Διαμοιραζόμενη ηγεσία ή και προς τα κάτω τη λήψη αποφάσεων –αλλά με
 - ο Αποσαφήνιση των ορίων και του πλαισίου των αποφάσεων
- Διεπιστημονική και διαθεματική σύνθεση κατά περίπτωση
- Σχεδιασμό και ανάπτυξη ελκυστικών ρόλων των μελών
- Χρόνο για σκέψη, ρίσκο και αναστοχασμό

Η συνεργατική νοημοσύνη είναι η σκέψη μαζί με άλλους. Ο Tuckman παρατήρησε ότι υπάρχει ένας κύκλος ανάπτυξης και απόδοσης ομάδων που είναι κλασικός και χρησιμοποιείται από το 1965 μέχρι σήμερα,. Αναφέρεται σε πέντε στάδια ανάπτυξης ομάδων και είναι τα εξής:

1. **Σχηματισμός (Forming):** Τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται το λόγο εμπλοκής τους στην ομάδα και τις εργασίες που πρόκειται να εκπληρώσουν, προσανατολίζονται προς τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και τους στόχους της ομάδας. Πρόκειται για το στάδιο όπου «σπάει ο πάγος» καθώς τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους. Η ομάδα προσπαθεί να βρει τον στόχο και τον προσανατολισμό της, δηλαδή να διερευνήσει τις προσδοκίες των μελών της. Υπάρχει άγχος, εξάρτηση από το συντονιστή, θέλουν να έχουν τον έλεγχο της κατάστασης και συνήθως υιοθετούν «κοινωνικά αποδεκτές» συμπεριφορές.

2. **Καταιγισμός (Storming):** Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευόμενοι αφήνουν κατά μέρος «την ευγένεια» και την προσπάθεια συνεργασίας καθώς εμφανίζεται το «εγώ» του κάθε ατόμου που πιθανό να συγκρουστεί με το «εγώ» των άλλων. Τα μέλη διερευνούν ποιοι είναι ακριβώς οι ρόλοι των μελών στην ομάδα, την αξία και σκοπιμότητα των εργασιών, όπως επίσης τις αρχές και μεθόδους που θα

ενστερνιστούν για την ολοκλήρωση του έργου. Σε αυτή τη φάση ενδέχεται σύγκρουση των μελών όσον αφορά το συντονισμό της ομάδας. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος, το οποίο πηγάζει από την έλλειψη σαφήνειας των στόχων της ομάδας. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει πάλι για την ηγεσία και τον έλεγχο της ομάδας (Droske, 2013). Επίσης δημιουργείται το φαινόμενο του 'αποδιοπομπαίου τράγου' και η λανθασμένη πεποίθηση ότι, εάν αυτό το μέλος δεν υπήρχε στην ομάδα, τότε η ομάδα θα λειτουργούσε αποτελεσματικά. Εάν ξεπεράσει η ομάδα αυτό το στάδιο μπορεί πλέον να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

3. Νορμοθέτηση (Norming): Η νορμοθέτηση είναι επίσης γνωστή ως ομαλοποίηση και δηλώνει την ύπαρξη μιας ενιαίας ομάδας (οι περισσότερες ομάδες διαλύονται μετά το δεύτερο στάδιο). Σε αυτή τη φάση τα μέλη αρχίζουν σταδιακά να παράγουν έργο, έχοντας επιλύσει τυχόν προβλήματα από τα δύο προηγούμενα στάδια και συμφωνήσει τις αρχές και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθούν για την εκπλήρωση των εργασιών. Μερικοί από αυτούς τους κανόνες μπορεί να μην είναι πια λειτουργικοί και να δυσχεραίνουν την επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα.

4. Δράση (Performing): Η Δράση είναι επίσης γνωστή ως απόδοση και αναφέρεται στην παραγωγή και ολοκλήρωση του έργου. Η ομάδα χαρακτηρίζεται πλέον από ωριμότητα και τα μέλη από απόλυτη γνώση των καθηκόντων τους εκτελώντας αποτελεσματικά τα όσα τους έχουν ανατεθεί.

5. Τερματισμός (Adjourning): Είναι η φάση της διάλυσης κατά την οποία τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να αποχωρούν μετά την ολοκλήρωση του έργου τους αναζητώντας νέες συνεργασίες. Αν και το πέμπτο στάδιο ανάπτυξης προστέθηκε στη θεωρία αργότερα από τους Tuckman και Jensen (1977), θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του μοντέλου ανάπτυξης ομάδων.

Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των φάσεων, τα μέλη καλούνται να αντιμετωπίσουν μια πληθώρα συναισθημάτων. Ενώ τα μέλη νιώθουν μπερδεμένα και «χαμένα», ειδικά στα δύο πρώτα στάδια ανάπτυξης, ο δημιουργικός ηγέτης αναλαμβάνει ρόλους εμπνευστή, καθοδηγητή και υποστηρικτή. Κάθε στάδιο είναι μέρος του ταξιδιού με τελικό προορισμό την πραγματοποίηση των κοινών στόχων. Τα μοτίβα σκέψης των μελών της ομάδας και τα στάδια ανάπτυξής της είναι ουσιαστικής σημασίας για κάθε δημιουργικό ηγέτη ώστε να αναγνωρίσει και να οικοδομήσει τις απαιτούμενες στρατηγικές, μεθοδολογίες και εργαλεία βασισμένα στα ατομικά και ομαδικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα και κυρίως, τις υπάρχουσες ελλείψεις. Η συλλογική σκέψη μεταφράζεται σε γνώσεις σχετικά με νέες σημασίες σε παλαιότερα ή νεότερα πλαίσια ώστε η συνεργατική νοημοσύνη να συνδεθεί με την ιδέα της συλλογικής παραγωγής για το όφελος σε μεγάλο αντίκτυπο. Έτσι η ανθρώπινη αντίληψη μεταφέρεται συνειδητά σε ένα πολύ μεγαλύτερο πλαίσιο, αυτό της παγκόσμιας επικοινωνίας και συλλογικής ανάπτυξης. Η επόμενη ενότητα αναφέρεται στη φυσιολογία της δημιουργικότητας και συν-δημιουργικότητας.

Υπάρχουν διάφορες τεχνικές και κριτήρια ομαδοποίησης των μελών της ομάδας που σχετίζονται με τη μελέτη σε κομμάτια παζλ της δραστηριότητας με διαφορετικά θέματα και σε διαφορετικό χρόνο ή με την ομαδική μελέτη (όλοι μαζί οι μαθητές) στο ίδιο θέμα και στον ίδιο χρόνο. Αυτή είναι η τεχνική παζλ. Η διαφορά στον σχεδιασμό

της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ενυπάρχει στον ορισμό της συνεργατικής μάθησης ως cooperative learning και collaborative learning.

Συνεργασία ως cooperation βασίζεται στην κοινωνικοποίηση με βάση τους κοινούς στόχους, τον ενθουσιασμό στην κοινή εργασία και γενικά στις σχέσεις που δημιουργούνται. (Argyle, 1991). Συνεργασία ως collaboration είναι μια συντονισμένη, σύγχρονη δραστηριότητα που είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχιζόμενης προσπάθειας δημιουργίας και διατήρησης της κοινής αντίληψης ενός προβλήματος. Η συνεργασία επιτυγχάνεται με την κατανομή της εργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ως δραστηριότητα όπου κάθε μέλος είναι υπεύθυνο για ένα μέρος της επίλυσης του προβλήματος (Teasley & Roschelle, 1993:235). Οι δύο προσεγγίσεις τελικά ενυπάρχουν στη δημιουργική κοινωνικοπολιτισμική μάθηση καθώς οι μαθητές καλούνται να λύσουν προβλήματα και να κατανοήσουν θέματα σε ομάδες. Έτσι η δραστηριότητα είναι πιο εύκολη με τη συζήτηση και παραγωγή ιδεών, επιχειρημάτων και κριτικής σκέψης (δες Παράρτημα 1) μέσω του διαλόγου που εμβαθύνει τη μάθηση και τη γνώση.

Συνήθως οι μαθητές μελετούν και συνεργάζονται με την τεχνική της ευέλικτης ομαδοποίησης. Αρχικά η δραστηριότητα μπορεί να αναλυθεί σε μέρη δηλαδή ο κάθε μαθητής μελετά το μέρος του συνόλου. Κατόπιν συνδέουν τα κομμάτια του παζλ και εργάζονται όλοι μαζί ώστε το τελικό αποτέλεσμα να έχει συνοχή και ομοιομορφία. Η συνεργασία είναι μια διαδραστική διαδικασία όπου τα μέλη μιας ομάδας σκέφτονται, συνεργάζονται και δημιουργούν με κοινούς στόχους ώστε να επιτύχουν αποτελέσματα που έχουν δεν μπορούσε να επιτύχει ανεξάρτητα κάθε μέλος είτε μαζί χωροχρονικά είτε ασύγχρονα μέσω νέων τεχνολογιών.

Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας μπορεί να συμβαίνουν λόγω ανταγωνισμού και πρόθεσης ενός μέλους να κερδίσει ένα άλλο μέλος. (Στο τρίτο κεφάλαιο υπάρχει το παράδειγμα του σχεδιασμού δραστηριοτήτων στο Scratch για την Δ' τάξη και αναφέρεται ο τρόπος που ξανασχεδιάστηκε η δραστηριότητα για την αποφυγή του ανταγωνισμού.) Οι παράγοντες των συγκρούσεων μπορεί να είναι τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, η συναισθηματική συμμετοχή και φόρτιση, το άγχος λόγω συγκεκριμένων παραγόντων (κακή οργάνωση ομάδας, συγκεκριμένα μέλη και συμπεριφορές κλπ.), κακή ή ατελής επικοινωνία ή και πιέσεις από το εξωτερικό περιβάλλον.

Η σύγκρουση μπορεί να είναι κατά περίπτωση:

- Εκδηλωμένη / Λανθάνουσα
- Πραγματική / Υποθετική
- Ενδογενής / Εξωγενής

Τέλος, η διαχείριση των συγκρούσεων στις μικρές ομάδες εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

- Οργάνωση και το ομαδικό κλίμα
- Άμεση αλληλεπίδραση των μελών
- Προσπάθεια για επικοινωνία και συνεργασία

- Καλές σχέσεις
- Κατανομή διακριτών ρόλων με συμπληρωματικές δεξιότητες και ικανότητες
- Ύπαρξη διαμεσολαβητή
- Λογικό επίπεδο μελών
- Συναισθηματικό επίπεδο μελών

Οι δραστηριότητες και οι στάσεις των μελών που μπορούν κατά περίπτωση να υιοθετηθούν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ώστε να υπερβούν τη σύγκρουση μπορεί να είναι οι ακόλουθες:

- Απόφαση του μέλους να γίνει ο συνήγορος ενός μέλους ή της λογικής.
- Απόφαση για συμμετοχή στη φόρτιση και το είδος της σύγκρουσης.
- Συμμετοχή στην πληροφόρηση για αντικειμενικότητα και περιορισμό της εμπάθειας ή των ευνοουμένων κατά περίπτωση.
- Διευκόλυνση επικοινωνίας με επεξηγήσεις, απομάκρυνση εμποδίων και φόρτισης κλπ.
- Δημιουργία συμμαχιών.
- Μεταφορά ευθυνών σε 'αποδιοπομπαίο τράγο'.
- Στροφή της προσοχής σε κάποιο άλλο θέμα ή πρόσωπο.
- Απόφαση του μέλους να σκεφτεί πιο ατομικά ή πιο συλλογικά στη συγκεκριμένη περίπτωση.
- Εντοπισμός του μέλους που προκαλεί εντάσεις και μερική ή ολική απομάκρυνσή του.

Τέλος, η μικρή ομάδα αργά ή γρήγορα θα χρειαστεί να διαχειριστεί προκλήσεις, όπως για παράδειγμα η αποτελεσματική εφαρμογή και χρήση της τεχνολογίας, κοινωνικές προκλήσεις, εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, υπερκέραση εμποδίων στην επικοινωνία, απόλυτη σαφήνεια στόχων χωρίς άγνωστες ατζέντες σε μέλη, ευθυγράμμιση στόχων των μεμονωμένων μελών της ομάδας, διασφάλιση της συμμετρίας των ομαδικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και ηγεσία που βασίζεται στην εμπιστοσύνη.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Z. Σμυρναίου (2017). Νέες Εξελίξεις στις Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Εκδόσεις Σταμούλης

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP595/%CE%9ACE%B5%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CE%BF%20%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.pdf>

4.4. Τυπολογία Μεθόδων, Τεχνικών και Δραστηριοτήτων

Για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της μικροδιδασκαλίας μας, προτείνουμε να επιλέγετε μία από τις διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας με τις αντίστοιχες τεχνικές που τις καθιστούν υλοποιήσιμες και τα αντίστοιχα μέσα που απαιτούνται. Χαρακτηριστικές μέθοδοι διδασκαλιών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν τις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης αναλύονται διεξοδικά στις επόμενες ενότητες, προσαρμοσμένες στο μάθημα της μουσικής.

4.4.1. Η Βιωματική Μέθοδος

Η βιωματική μάθηση αφορά σε έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της “ύλης” (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη μέθοδο σχεδιασμού και ανάπτυξης μίας μουσικής μικροδιδασκαλίας η οποία συνοδεύεται από ανάλογες τεχνικές και αντίστοιχες δραστηριότητες, ειδικά προσαρμοσμένες για την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Στόχος της είναι να φέρει το παιδί σε άμεση επαφή με το αντικείμενο της μουσικής μάθησης καθώς επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους στα μουσικά ερεθίσματα που θα τους δοθούν, αλλά και τις ερωτήσεις που θα συζητηθούν ελεύθερα στην τάξη. Προτείνεται τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες, να επικοινωνούν τα βιώματά τους, να επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, να θέτουν τους δικούς τους στόχους, να εκφράζονται και να δημιουργούν μουσική. Σημαντικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται ο προβληματισμός που αναπτύσσεται με τα παιδιά αλλά και η ικανότητά τους να αναστοχάζονται.

Η βιωματική προσέγγιση και εμπειρία συστήνει θεμελιώδη διδακτική συνθήκη ενός μουσικού μαθήματος. Με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου (Σχολείο του 21ου αιώνα) καθιερώνονται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο οι «Βιωματικές Δράσεις» (ΒΔ) (104868/Γ2/13-09-2011, 124674/Γ2/1-11-2011) ως διακριτές ενότητες των Νέων Σχολικών Προγραμμάτων και του υποχρεωτικού Ωρολόγιου Προγράμματος. Οι Βιωματικές Δράσεις, ως διδακτική προσέγγιση, εκφράζουν τις αρχές της Βιωματικής Παιδαγωγικής, η οποία στην εκσυγχρονισμένη μορφή της, λαμβάνει τη διάσταση της καινοτόμου προσέγγισης με ευρύτερη αποδοχή και σημαντική στήριξη από τις σύγχρονες ψυχολογικές και κοινωνιολογικές σχολές (Smith & Knapp, 2010). Κοινό στοιχείο των ερευνητικών ευρημάτων είναι ότι ενεργοποιούν τους/τις μαθητές/τριες για να αποκτήσουν και να επεξεργασθούν πολλές και ποικίλες εμπειρίες.

Η Βιωματική Παιδαγωγική, ως παιδαγωγική σχολή, διατυπώνει ένα συγκροτημένο σύστημα δεοντολογικών θέσεων για τα κεντρικά ερωτήματα της εκπαίδευσης, όπως είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης στην ευρύτερη διασύνδεσή της με το άτομο και την κοινωνία. Όστε να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ες να διαχειρίζονται, ατομικά και συλλογικά, τις προσωπικές, μαθησιακές και κοινωνικές καταστάσεις. Μέσω της αυτονομίας, της κριτικής στάσης, της ευθύνης και της αποτελεσματικότητας η Βιωματική Παιδαγωγική επιδιώκει να διασφαλίσει μία

διαλεκτική σχέση μεταξύ (α) του ατομικού αυτο-καθορισμού και της κοινωνικής ευθύνης και (β) της κοινωνικής συνέχειας και της κοινωνικής αλλαγής.

Για παράδειγμα, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής βασίζεται στις αρχές της βιωματικής/ενεργητικής μάθησης και διδασκαλίας. Επιδιώκεται η θεωρία να γίνεται κατανοητή μέσα από βιωματικές εμπειρίες των μαθητών και κάθε νέα έννοια και δεξιότητα να κατακτάται αξιοποιώντας πάντοτε κατάλληλα και κτίζοντας πάνω στην προ υπάρχουσα γνώση και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η γνώση είναι καλύτερα να αποκτιέται μέσα από την εξερεύνηση και να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να αναλύσουν, να πειραματιστούν και να αναζητήσουν λύσεις μέσα από τη χρήση δραστηριοτήτων παιγνιώδη τύπου (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Για τη Μουσική, 2014:12),

Εκείνο που χαρακτηρίζει συνολικά το φαινόμενο της βιωματικής μάθησης είναι η περιέργεια, η ανάγκη και η επιθυμία, που δημιουργούν το κίνητρο και το ενδιαφέρον για τη μουσική ή τη δραστηριότητα με ενδιαφέρον, την κινητοποίηση και, τελικά, τη δράση.

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ

Η μάθηση χαρακτηρίζεται «βιωματική» όταν ικανοποιεί τις εξής, τουλάχιστον, προϋποθέσεις:

- Οι προσωπικές εμπειρίες του παιδιού συνδέονται μεταξύ τους με συνεχείς διαδικασίες, σχεδιασμού και αναστοχασμού.
- Το παιδί πρέπει να είναι ενεργά παρόν και να έχει συνείδηση των αλληλεπιδράσεων του στο βίωμα.
- Η βιωματική μάθηση είναι προσωπική υπόθεση, αλλά ταυτόχρονα καθορισμένη, έντονη και πολύπλοκη. Οι μέθοδοι επιλέγονται για να εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή και την προσωπική στάση/στυλ όσων συμμετέχουν.
- Οι εκπαιδευτικοί - εμπυχωτές χρησιμοποιούν τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών ως βάση για τη διαμόρφωση της εμπειρίας.
- Τα παιδιά εκθέτουν τον εαυτό τους μέσα από δράσεις αλλά προετοιμάζονται να δεχθούν εποικοδομητική κριτική σε μία νέα εκπαιδευτική προοπτική.

Ως αποτέλεσμα της βιωματικής μουσικής μάθησης, οι αναμενόμενες επιδόσεις του παιδιού, εστιάζουν:

- στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης
- στην απόκτηση κριτικής σκέψης
- στην αισθητική εκτίμηση και την αξιολόγηση
- σε δεξιότητες διαχείρισης
- σε δεξιότητες επικοινωνίας
- στην απόκτηση βασικών στοιχείων Περιβαλλοντικής Παιδείας

Η σχεδίαση μιας διδασκαλίας ή διδασκαλίας με ενδιαφέρον για το περιβάλλον με τη βιωματική μέθοδο περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:

Φάσεις Βιωματικής Μεθόδου

- Πρώτη Φάση: Συμμετοχή στην Εμπειρία

Επιλέγονται δραστηριότητες (τραγούδι καλωσορίσματος, μουσικοκινητικές δράσεις, παιγνιώδεις δραστηριότητες με επικοινωνιακό ενδιαφέρον ανά ζευγάρια ή σε ομάδες ή ελεύθερα), με σκοπό τα παιδιά να εμπλακούν άμεσα σε νέες εμπειρίες, ανακαλώντας ή ανταλλάσσοντας και τις δικές τους εμπειρίες όπου τους ζητηθεί. Είναι σημαντικό να διατηρηθεί, κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων από τον/την εκπαιδευτικό, ο αυθορμητισμός και η αυθεντικότητα της αντίδρασης των παιδιών στις εμπειρίες που τους προτείνονται, ώστε να προσκαλέσουν ευχάριστα τα παιδιά στο μάθημα.

- Δεύτερη Φάση: Στοχαστική παρατήρηση και αντίδραση

Επιλέγεται το θέμα που θα απασχολήσει τον/την εκπαιδευτικό (όπως αυτό προσφέρεται μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών) και θα συνδεθεί με τους στόχους της συγκεκριμένης μικροδιδασκαλίας για συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν εκ μέρους των εκπαιδευτικών οφείλουν να συνδέουν το προς διδασκαλία αντικείμενο με τις εμπειρίες των παιδιών ώστε να προβληματιστούν πάνω στις πληροφορίες που θα τους προσφερθούν μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες μπορούν να σχεδιάζονται για ομάδες παιδιών. Τα παιδιά αφού παρατηρήσουν τον/την εκπαιδευτικό, αξιοποιούν την πληροφορία που τους δίνεται είτε με τη μίμηση είτε με την προσωπική τους αντίδραση και έκφραση στα ζητούμενα.

- Τρίτη Φάση: Ενοποίηση και ταξινόμηση των δεδομένων που προκύπτουν από τις εμπειρίες

Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά έχουν έρθει σε επαφή, αφενός, με τις πληροφορίες που τους προσφέρθηκαν και τα αισθήματα που προκλήθηκαν από τις αντιδράσεις/ερεθίσματα - ατομικά ή συλλογικά - που βίωσαν/δέχθηκαν, αφετέρου, με το προσφερόμενο υλικό που αξιοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της μικροδιδασκαλίας. Το αποτέλεσμα των ενεργειών αυτών αφορά συσσωρευμένες πληροφορίες που χρήζουν την ανάγκη της ενοποίησης και της ταξινόμησης με σκοπό να δομηθεί η νέα μουσική γνώση. Οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν από τον/την εκπαιδευτικό οφείλουν να αποτυπώνουν την προσπάθεια των παιδιών, προσφέροντας τους την ικανοποίηση για το έργο που έχουν παράξει.

- Τέταρτη Φάση: Πειραματισμός - Επαλήθευση - Γενίκευση

Καθώς, πλέον, έχει ολοκληρωθεί η επίδειξη, η παρατήρηση, ο προβληματισμός πάνω στην έκθεση της πληροφορίας που προσφέρθηκε και έχει προκληθεί και εκδηλωθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για την πληροφορία, η νέα γνώση και τα στοιχεία που την δομούν θα πρέπει να δοκιμαστούν στην πράξη από τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά καλούνται να πειραματιστούν με διάφορες τεχνικές (οι οποίες σχεδιάζονται προσεκτικά και στοχευμένα από τον/την εκπαιδευτικό) με σκοπό να παραχθούν νέες εμπειρίες μέσα από την προσωπική τους προσπάθεια (ατομικά ή ομαδικά). Η σύγκριση που θα επέλθει μεταξύ αυτών που γνώρισαν (τους προσφέρθηκαν ως πληροφορία) με όσα βίωσαν, θα τα βοηθήσει να επαληθεύσουν τη νέα γνώση και να καταλήξουν σε γενικά (ή ειδικά κατά περίπτωση) συμπεράσματα. Σε αυτό το σημείο,

θεωρείται κομβικός ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ώστε να ενθαρρύνει την ελευθερία του λόγου, την κριτική τοποθέτηση και τη διαλογική συζήτηση.

- Πέμπτη Φάση: Αξιολόγηση

Τα παιδιά καλούνται να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από μία ποικιλία προσφερόμενων τεχνικών αξιολόγησης εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού. Οι τεχνικές που θα επιλεγούν, οφείλουν να αξιολογούν, αφενός, τις δεξιότητες των παιδιών και, αφετέρου, τις κοινωνικές-επικοινωνιακές αλλά και τις μεταγνωστικές δεξιότητες τους.

- Έκτη Φάση: Ανακεφαλαίωση

Η μικροδιδασκαλία ολοκληρώνεται, αλλά οφείλει να θυμίσει στους/στις συμμετέχοντες/ούσες όλα όσα διδάχθηκαν και συμμετείχαν. Η συγκεκριμένη φάση είναι εξίσου σημαντική και μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε λεκτικά (προτείνεται σε κύκλο), είτε με τη μορφή προσφερόμενης ομαδικής δραστηριότητας (πιο ελεύθερα) για το κλείσιμο του μαθήματος.

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σχεδιάστε μία μικροδιδασκαλία με ελεύθερο θέμα επιλογής σας αξιοποιώντας όλες τις φάσεις της βιωματικής διδασκαλίας. Φροντίστε σε κάθε φάση να ενσωματώσετε και μία διαφορετική τεχνική ώστε να δημιουργήσετε αντίστοιχες μικροδραστηριότητες.

4.4.2. Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει τις αρχές της στο Cooperative Learning Movement που εμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα, με πρωταρχικό σκοπό του τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνικοποίηση του παιδιού εντός του σχολικού χώρου. Η σημαντικότητα της μεθόδου έγκειται στην παιδοκεντρική φύση των δραστηριοτήτων, στις διαδικασίες συλλογικού προβληματισμού και στην οργάνωση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές του Dewey (Παρούτσας, 2002). Λειτουργεί με ολιγομελείς ομάδες μαθητών μέσα στην ίδια τάξη. Βέβαια, η ύπαρξη ομάδων μέσα στην τάξη δεν καθιστά αποτελεσματική τη διαδικασία. Απαιτείται συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης ώστε η συνεργασία των μαθητών να είναι γόνιμη και δημιουργική.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια ενεργητική, κοινωνική και συνεργατική μέθοδο, κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στη δυναμική της συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών/τριών. Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι το ότι οι μαθητές/τριες μιας τάξης οργανώνονται, με συγκεκριμένα κριτήρια, σε ολιγομελείς ομάδες, για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, μέσω της επεξεργασίας ενός θέματος. Προϋποθέτει την ατομική και κοινωνική αυτονομία καθώς και την ευθύνη/δέσμευση των μελών κάθε ομάδας, ενώ παράλληλα αναπτύσσει συνεργατικές διαδικασίες μάθησης. Εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις συλλογικής δράσης και επικοινωνίας που ενεργοποιούν τα παιδιά και αναπτύσσουν την κοινωνική συνείδηση.

Για παράδειγμα, η διδασκαλία σε εξωτερικούς χώρους, αναμφισβήτητα, «επικαλείται» αλλά και βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση καθώς επικεντρώνεται στη αλληλεπίδραση των παιδιών. Κομβικός θεωρείται ο παρεμβατικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή/-τριας και «ενορχηστρωτή/-τριας» των δράσεων σε ομάδες. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο οριοθετείται στη διαμεσολάβηση, εμπύχωση και το συντονισμό δράσης των ομάδων, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και συμβουλευτικά.

Ανάλογη πρωτοβουλία μπορούν να αναλάβουν και τα ίδια τα παιδιά, βοηθώντας την ομάδα και τα μέλη της ώστε να εργαστούν από κοινού πάνω σε συγκεκριμένες μουσικές δεξιότητες και γνώσεις. Η πρόκληση στην προσέγγιση αυτή της διδασκαλίας και μάθησης, αποτελεί και τη βέλτιστη ενεργοποίηση της μαθητικής δραστηριότητας, της φαντασίας και της συνέργειας καθώς αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν ή να υποδυθούν, με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο, μια ποικιλία ρόλων και αρμοδιοτήτων.

Τips Διδασκαλίας της μεθόδου!

- Για να ενισχυθεί η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να συμπεριλάβει τον επιμερισμό του έργου, των πηγών και των ρόλων, τις κοινές αμοιβές των ομάδων αλλά και να συνυπολογίσει την ατομική προσπάθεια των παιδιών σε αξιολογικές διαδικασίες.
- Η μέθοδος στηρίζεται στην άμεση προσωπική και διαπροσωπική επικοινωνία και αξιοποιεί τη δυνατότητα της οπτικής επαφής.
- Εμπειρέχει απόλυτα στις ομαδικές δράσεις την ατομική και συλλογική ευθύνη.
- Λειτουργεί προς όφελος των παιδιών να υπάρχει ανομοιογένεια στη σύνθεση των ομάδων σε ότι αφορά το φύλο, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης.
- Λειτουργεί προς όφελος της τάξης, η σταδιακή αποκέντρωση εξουσίας, με αποτέλεσμα την εξοικονόμηση του χρόνου, τη μη διάσπαση της ενότητας της διδασκαλίας αλλά και τον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Οι αρμοδιότητες των παιδιών θα πρέπει να είναι ουσιαστικές και να είναι πρόθυμα να τις αναλάβουν.
- Ο αριθμός των μελών των ομάδων που συστήνονται ας είναι περιορισμένος καθώς όσα περισσότερα μέλη περιλαμβάνονται στις ομάδες, τόσο μεγαλύτερο είναι το πλέγμα των διαπροσωπικών επικοινωνιών, με αποτέλεσμα την κατανάλωση μεγαλύτερου χρόνου. Είναι προτιμότερο να εργαζόμαστε σε ζευγάρια και να αυξάνουμε τα μέλη της ομάδας στα τέσσερα παιδιά. Ο αριθμός των τεσσάρων μελών είναι ενδεδειγμένος καθώς έχει απλούστερο πλέγμα επικοινωνίας, επιτρέπει τη δημιουργία δύο υπο-ομάδων, και συμβάλλει στην ολοκλήρωση της εργασίας ταχύτερα.
- Ο προγραμματισμός της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οφείλει να γίνεται μεθοδικά από τον/την εκπαιδευτικό λαμβάνοντας υπόψη σημαντικές παραμέτρους όπως η σύνθεση των ομάδων, το θέμα της ενότητας που επιλέγεται προς διδασκαλία, ο τρόπος που θα διαμορφωθεί η κοινωνική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, το υλικό που θα αξιοποιηθεί, οι σαφείς επεξηγήσεις που θα δοθούν, ο καταμερισμός εργασιών και των ρόλων, αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στηρίζεται το σύνολο των δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται και υλοποιούνται καθώς,

στον κοινωνικό τομέα:

- περιορίζει την παθητική ή ενεργητική αντικοινωνική συμπεριφορά.
- επιμερίζει την εργασία και αυξάνει το βαθμό αποδοχής
- καλλιεργεί τη συνεργασία, την αμοιβαιότητα και την αποδοχή
- βελτιώνει την επίδοση στη σχολική εργασία

στον ψυχολογικό τομέα:

- η διδασκαλία γίνεται απρόσκοπτα και ευχάριστα σε τάξεις που παρουσιάζουν μειωμένο σχολικό άγχος σε πλαίσιο ελεύθερων ή οργανωμένων δραστηριοτήτων
- ενισχύεται η αυτό-εκτίμηση και η αυτό-εικόνα λόγω της συνεργασίας. Αυτό διευκολύνει τόσο την ακαδημαϊκή μάθηση όσο και την κοινωνική προσαρμογή και την προσωπική ευτυχία

στον γνωστικό τομέα:

- ενισχύει της στρατηγικές της σκέψης καθώς η μουσική σκέψη είναι πολυπρισματική και πολυαισθητηριακή. Η νοητική ανάπτυξη, μέσω της μουσικής ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, διαμορφώνεται ταχύτερα καθώς επιστρατεύονται ανώτερες στρατηγικές λογικής επεξεργασίας όπως: η οργάνωση και η ανάλυση, η παράλληλη χρήση μεθόδων διερεύνησης και επαλήθευσης, καθώς και ποικίλων τρόπων οργάνωσης της εμπειρίας. Επιπρόσθετα, ενισχύεται η ικανότητα αναδιάταξης και προσαρμογής σε νέες καταστάσεις
- μέσα από ομαδικές δραστηριότητες λόγου ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη
- ενισχύει την ακαδημαϊκή μάθηση, με συνεχή ερεθίσματα προς την ομάδα για συσχετισμούς, συνθετικές εργασίες και εξερεύνηση
- βοηθά τους μαθητές/τριες να αποδίδουν καλύτερα στις συνεργατικές ανομοιογενείς ομάδες, ακόμα και όσους/ες έχουν σημαντικά μαθησιακά προβλήματα.

Η σχεδίαση μιας διδασκαλίας ομαδοσυνεργατικά περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:

Φάσεις Ομαδοσυνεργατικής Μεθόδου

- Πρώτη φάση: Προετοιμασία της διδασκαλίας, σχηματισμός ομάδων και ανάληψη έργου

Η διδασκαλία οργανώνεται γνωστοποιώντας στα παιδιά το θέμα και τους στόχους της διδασκαλίας από την αρχή, παρακινώντας τα παιδιά να οργανωθούν άμεσα σε ομάδες για δράση. Παράλληλα, γνωστοποιούνται ή υπενθυμίζονται οι διαδικασίες συνεργασίας (ακόμα και με την σύσταση συμβολαίου τάξης). Οι προ-διδασκτικές ενέργειες οργάνωσης της διδασκαλίας σε ομάδες, περιλαμβάνουν την οργάνωση τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως οι εμπειρίες των παιδιών, ο διαθέσιμος χρόνος, οι ανάγκες του διδακτικού αντικειμένου, το στυλ των παιδιών κ.ά. Ο χώρος της τάξης έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας των ομάδων.

- Δεύτερη φάση: Ομαδοσυνεργατική επεξεργασία

Στη συγκεκριμένη φάση κατανέμονται οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες στις ομάδες με την ανάθεση συνθετικών δραστηριοτήτων και εργασιών ανά ομάδα (είτε δουλεύοντας σε τραπέζια - θρανία εργασίας, είτε με την συμπλήρωση φύλλων εργασίας, είτε με χρήση οποιουδήποτε υλικού προσφερόμενου ή κατάλληλα σχεδιασμένου από τον/την εκπαιδευτικό). Συναποφασίζονται, επίσης, οι εκπρόσωποι των ομάδων. Τα παιδιά επικεντρώνονται στην εργασία που τους έχει ανατεθεί (ακόμα και όταν αυτή αφορά την επεξεργασία ή την ανακάλυψη του υλικού). Ο/η εκπαιδευτικός επεξηγεί τι αναμένει από την κάθε ομάδα ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να γνωρίζουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν και πώς θα εργαστούν.

- Τρίτη φάση: Παρουσίαση εργασιών

Οι ομάδες, μέσω των εκπροσώπων τους, παρουσιάζουν την κοινή τους εργασία. Ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει να εγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών για συζήτηση, κριτική τοποθέτηση, ανταλλαγή ιδεών, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να θέσουν τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς τους. Στη συνέχεια, συστηματοποιεί τα συμπεράσματα, ονοματίζει/προβάλλει τη νέα γνώση και συνοψίζει: Στο τέλος οι υποομάδες παρουσιάζουν την εργασία τους στην ομάδα, γίνονται τροποποιήσεις και βελτιώσεις και παρουσιάζεται η συνολική εργασία της ομάδας. Η φάση ολοκληρώνεται με τη σύνθεση των επιμέρους εργασιών σε μια ενιαία εργασία.

- Τέταρτη φάση: Αξιολόγηση

Οι ομάδες αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούνται με άξονα την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας κάθε ομάδας, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται και άλλες τεχνικές αξιολόγησης.

- Πέμπτη φάση: Ανακεφαλαίωση

Γίνεται ανακεφαλαίωση των κύριων σημείων τα οποία δομούν τα στοιχεία της μεταγνώσης των εκπαιδευόμενων. Η συλλογική προσπάθεια δίνει περισσότερες δυνατότητες για μεταγνωστική ανάλυση και ανακεφαλαίωση.

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Αξιολογείστε τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που διαμορφώνουν ομαδοσυνεργατικές προτάσεις για τη διδασκαλία της μουσικής (όπως προσφέρονται είτε στα Α.Π.Σ., είτε στα σχολικά εγχειρίδια), επιλέγοντας το νηπιαγωγείο ή τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Συγκρίνετε όσα εντοπίσατε με όσα διαβάσατε ήδη για την Ομαδοσυνεργατική Μέθοδο. Θεωρείτε ότι, όπως προσφέρονται οι Διδακτικές Ενότητες, ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του σχεδιασμού μίας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας;

4.4.3. Μέθοδος Επεξεργασίας/Κατάκτησης Εννοιών

Βασικό αποτέλεσμα της μεθόδου είναι, αφενός, η ανάπτυξη της ικανότητας μάθησης, συγκέντρωσης και προσέγγισης πληροφοριών με σιγουριά και, αφετέρου, της συνέργειας με σκοπό τη συνεργασία, ειδικά στο πλαίσιο της ομάδας. Τα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών παρέχουν ακαδημαϊκή ουσία στα κοινωνικά μοντέλα, αλλά και τρόπους σκέψης για την προσωπική έρευνα. Καθώς διδάσκονται με αυτή τη μέθοδο συστηματικά, οι μαθητές/τριες γίνονται αποτελεσματικότεροι/ες στη διαμόρφωση και κατανόηση μίας έννοιας. Μαθαίνουν, δηλαδή, τους κανόνες του μοντέλου σκέψης και αυτό συμβαίνει γιατί η διδασκαλία των εννοιών προσφέρει μια ευκαιρία ανάλυσης των διεργασιών της με το να βοηθά να αναπτύξουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές. Η προσέγγιση μπορεί να περιλαμβάνει διάφορους βαθμούς συμμετοχής, ελέγχου (για αυτό το λόγο αποτελεί και ισχυρό εργαλείο αξιολόγησης) και υλικό ποικίλης πολυπλοκότητας.

Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μια γενική πορεία διδασκαλίας που επικεντρώνεται στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο των απαιτήσεων των προγραμμάτων σπουδών για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Η κατάκτηση εννοιών είναι «η αναζήτηση και η καταχώρηση ιδιοτήτων σε λίστες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάκριση των προτύπων από τα μη πρότυπα των διαφόρων κατηγοριών» (Bruner, Goodnow & Austin, 1967:233). Ο «σχηματισμός εννοιών» (concept formation) θεωρείται απολύτως κομβικός καθώς επιδιώκει την απόφαση των μαθητών/τριών για τη βάση πάνω στην οποία θα σχηματίσουν κατηγορίες κατανοώντας τις ιδιότητές τους (ακόμα και σε σχέση με πρότερες εμπειρίες των συμμαθητών/τριών τους), συγκρίνοντας και αντιπαραθέτοντας παραδείγματα που περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά της έννοιας που απασχολεί. Σε αυτό το μοντέλο, παρουσιάζονται σύνολα δεδομένων/πληροφοριών και καθοδηγούνται για να ανακαλύψουν ότι όλα αυτά ανήκουν σε μια προκαθορισμένη κατηγορία. Η κατάκτηση εννοιών «απαιτεί», λοιπόν, από το παιδί να κατανοήσει τις ιδιότητες μιας κατηγορίας που έχει ήδη σχηματιστεί, να συγκρίνει και να αντιπαραθέσει παραδείγματα («πρότυπα») τα οποία περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά («ιδιότητες») της έννοιας, με παραδείγματα.

Για να δημιουργήσουμε ανάλογα μαθήματα, η κατηγορία πρέπει να είναι απολύτως ξεκάθαρη. Οι μαθητές/τριες καλούνται να οργανώσουν τα δεδομένα και να δημιουργήσουν έννοιες, ενώ οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους/τις βοηθήσουν με τις κατάλληλες τεχνικές και δραστηριότητες και να καθοδηγήσουν τα παιδιά στην κατάκτηση των εννοιών προς επεξεργασία (Joyce, Weil & Calhoun, 2004:62).

Με τη συγκεκριμένη μέθοδο, οι εκπαιδευτικοί εξασκούν τα παιδιά να αξιοποιούν τη μεταφορική σκέψη τους, να αναπτύσσουν νέες ιδέες, να εντοπίζουν νέες λύσεις και να αποδομούν τις πληροφορίες με στόχο την κατανόηση αλλά και την παραγωγή της νέας γνώσης.

Με τη βοήθεια των οργανωτών, αυξάνουν τη μάθηση παρέχοντας «εννοιολογικές σκάλες» για να υποστηρίξουν τις μουσικές πληροφορίες και ιδέες που μελετώνται. Τέλος, με τη βοήθεια της έρευνας, μαθαίνουν να διαμορφώνουν εστιασμένες ερωτήσεις και να σκέφτονται προσεκτικά πριν δώσουν απαντήσεις. Η επιλογή τομέων προς έρευνα απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να σκεφθούν από την πλευρά του

προγράμματος σπουδών για το πώς θα οργανώσουν τις πληροφορίες και τους τρόπους με τους οποίους θα τις επεξεργαστούν τα παιδιά. Στην πορεία αυτή, μπορεί να προκύψουν και άλλες περιοχές ή τομείς προς «εξερεύνηση» που θα ήθελαν να ανακαλύψουν οι μικροί/ες μαθητές/τριες και θα αναδυθούν από τις οργανωμένες δράσεις τους. Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός του έτους είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύονται οι εν λόγω τομείς, όταν ο/η εκπαιδευτικός δουλεύει συστηματικά πάνω σε συγκεκριμένες έννοιες (εν προκειμένω, περιβαλλοντικές).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη μέθοδο, ζητά από τον/την εκπαιδευτικό να δώσει έμφαση σε ερωτήσεις ή σχολιασμούς για τα παραδείγματα που προτείνονται και τις περισσότερες φορές, ειδικά για τις μικρές ηλικίες, η ικανοποίηση που προσφέρεται μέσα από τη συγκεκριμένη μέθοδο αφορά την ίδια τη διαδικασία και λιγότερο τον σχηματισμό της έννοιας (ως αυτοσκοπό). Το μοντέλο εφαρμόζεται με ιδιαίτερη επιτυχία και σε παιδιά νηπιαγωγείου, τα οποία λατρεύουν την πρόκληση. Αρκεί, βέβαια, η έννοια και τα παραδείγματα γύρω από αυτήν, να είναι απλά, το μάθημα σύντομο και καθοδηγούμενο προσεκτικά από τον/την εκπαιδευτικό. Και αυτό συμβαίνει γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα είναι γεμάτο έννοιες (ειδικά για το προσφερόμενο αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας), οι οποίες είναι ενδεδειγμένες για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου και των γνωστικών δραστηριοτήτων που τη συνοδεύουν. Ειδικά για την πρώιμη παιδική ηλικία, το υλικό για τα παραδείγματα είναι διαθέσιμο σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα να μην απαιτούνται πολλές μετατροπές εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τη χρήση του σε παραδείγματα (Joyce, Weil & Calhoun, 2004:74).

Οι επιμέρους φάσεις της συγκεκριμένης μεθόδου αναλύονται σε φάσεις ως εξής:

Φάσεις της Μεθόδου Επεξεργασίας/Κατάκτησης Εννοιών

- Πρώτη Φάση: Προετοιμασία Διδακτικού Πλαισίου – Προβληματοποίηση

Στη συγκεκριμένη, πρώτη φάση, πραγματοποιούνται δραστηριότητες που κινητοποιούν και προβληματίζουν. Το κλίμα της τάξης διαμορφώνεται ανάλογα ώστε να ικανοποιηθούν όλες οι απαραίτητες ψυχολογικές και γνωσιολογικές προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν τη μάθηση. Σε αυτό το σημείο, η καλή γνώση του προγράμματος σπουδών από τον/την εκπαιδευτικό παίζει σημαντικό ρόλο γιατί αποτελεί οδηγό, βάσει του οποίου θα κινηθεί ο/η εκπαιδευτικός. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι για να ξεκινήσει η προβληματοποίηση πάνω σε μία έννοια, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τα παιδιά προς τις πληροφορίες που είναι (εννοιολογικά) σχετικές. Επομένως, δημιουργούν ή τα βοηθούν να δημιουργήσουν περιοχές ή πεδία συγκεντρωμένης μελέτης. Αυτές οι περιοχές ονομάζονται «πεδία έρευνας». Τα πεδία είναι αυθαίρετα πλαίσια μελέτης και παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία καθώς προσφέρονται προς εξερεύνηση. Τα πεδία μπορούν να είναι πρακτικά και άμεσα εφαρμόσιμα. Όταν γίνεται επιλογή περιεχομένου και οργάνωσης της εκπαίδευσης, γίνεται προσπάθεια να επιλεγούν πεδία που αν μελετηθούν σε βάθος, θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά για μεγαλύτερο εννοιολογικό έλεγχο της γνώσης ή των δεξιοτήτων όπου χρειάζεται να διαχειριστούν. Επί της ουσίας, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε πεδία που είναι σημαντικά βάσει κάποιου ακαδημαϊκού προτύπου (που περιγράφεται στο Πρόγραμμα Σπουδών) ή που

έχουν πρακτική εφαρμογή. Στη συγκεκριμένη φάση ο/η εκπαιδευτικός - καλό θα είναι – να παρουσιάσει χαρακτηριστικά παραδείγματα (παρουσίαση δεδομένων προς επεξεργασία).

- Δεύτερη Φάση: Συλλογή δεδομένων και Επεξεργασία

Οι εκπαιδευόμενοι, με καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, αναζητούν δεδομένα και πληροφορίες, τις επεξεργάζονται και τις εντάσσουν στα προσωπικά τους σχήματα κατανόησης.

Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές προς την πληροφορία που διαμορφώνει ένα τομέα ή μία κατηγορία. Ξεκινούν παρουσιάζοντας την πληροφορία ή βοηθώντας να συλλέξουν ή να παράγουν δεδομένα (διότι οι επαγωγικές λειτουργίες περιλαμβάνουν την οργάνωση δεδομένων, την αποδόμησή και την αναδιοργάνωσή τους μέσα από την αναζήτηση ιδεών. Επομένως, η συλλογή ιδεών προκύπτει νωρίς και νέα δεδομένα μπορεί να προστεθούν ή να απορριφθούν καθώς προχωρά η έρευνα). Μέσω του επαγωγικού μοντέλου διδασκαλίας, οι πληροφορίες που παρουσιάζονται ή συλλέγονται ονομάζονται «σύνολα δεδομένων» και έχουν διάφορες μορφές. Σε αυτή τη φάση της μεθόδου, σημασία έχει οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Στη συλλογή των δεδομένων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σέβονται την αυθόρμητη ανάγκη των παιδιών να αναζητήσουν απίθανες συνδέσεις, αλλά με όρια τα οποία θα έχουν θέσει οι ίδιοι/ες. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες συγκρίνουν τα θετικά και τα αρνητικά παραδείγματα, διατυπώνουν τις δικές τους υποθέσεις και, τέλος, διαμορφώνουν ή επαναπροσδιορίζουν την έννοια που επεξεργάζονται (δεν είναι λίγες οι φορές που επιχειρούν να δώσουν και τον δικό τους ορισμό στην έννοια).

- Τρίτη Φάση: Ανατροφοδότηση, Συμπεράσματα και Εφαρμογή/Εξάσκηση

Σε αυτό το σημείο της μεθόδου, τα δεδομένα έχουν συλλεχθεί και οργανωθεί προς εξέταση, τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων του συνόλου έχουν μελετηθεί και οι παιδιά έχουν εξοικειωθεί με το υλικό. Η ταξινόμηση, άλλωστε, είναι μια φυσική δραστηριότητα και η συγκεκριμένη μέθοδος δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που διευκολύνει και δαμάζει αυτή τη φυσική τάση, μετατρέποντας τη διαδικασία σε επίσημη και συνειδητή μαθησιακή διαδικασία. Προκύπτει ως επακόλουθο της παρατήρησης των παιδιών αναφορικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές και καλούνται να οργανώσουν τα δεδομένα σε κατηγορίες όπου θα τα βοηθήσουν να κατανοήσουν ή να συστήσουν έννοιες, οι οποίες μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Η ανατροφοδότηση θα τα βοηθήσει να επαληθεύσουν αυτές τους τις γνώσεις ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν από εδώ και πέρα τις διαδικασίες και να λειτουργούν χωρίς καθοδήγηση, κερδίζουν το μεταγνωσιακό έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι έννοιες και οι δεξιότητες που δημιουργήθηκαν μέσω της επαγωγικής μεθόδου πρέπει να είναι διαθέσιμες στο μυαλό των παιδιών για να χρησιμοποιηθούν. Πρέπει να παγιωθούν και να εφαρμοστούν. Για να γίνει αυτό, η σκέψη πρέπει να είναι ακριβής και ξεκάθαρη. Πρέπει να εξασκηθούν στην κατάλληλη χρήση. Η εξάσκηση είναι το κλειδί για την κατανόηση της διαδικασίας. Εν κατακλείδι, στη συγκεκριμένη φάση, τα παιδιά ανατροφοδοτούνται, διατυπώνουν συμπεράσματα και τα συνδέουν με παρόμοιες καταστάσεις, πρότερες γνώσεις και βιώματα. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού ονοματίζουν τη νέα γνώση, τη μεταφέρουν σε καινούργιες

καταστάσεις και εξασκούνται έτσι ώστε να την κάνουν λειτουργική. Σε αυτή τη φάση, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να επιβεβαιώσει τα επιχειρήματα/υποθέσεις των παιδιών και να αναδιατυπώσει την έννοια προσδιορίζοντας τις χαρακτηριστικές της ιδιότητες.

- Τέταρτη Φάση: Αξιολόγηση

Με την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών αξιολόγησης ελέγχεται η υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί.

- Πέμπτη Φάση: Ανακεφαλαίωση

Η ανακεφαλαίωση μπορεί να είναι: λεκτική, αναπαραστασιακή, μεταγνωστική.

Θα πρέπει να υλοποιείται εφαρμόζοντας κατάλληλα σχεδιασμένες σύγχρονες τεχνικές και μέσα, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας πολλαπλές δεξιότητες. Σημαντικά χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι, αφενός, η ευελιξία του περιεχομένου της διδασκαλίας και, αφετέρου, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των παιδιών. Η μέθοδος ανήκει στα μοντέλα επεξεργασίας μαθησιακών πληροφοριών και έχει σημαντική θέση στο προηγμένο ρεπερτόριο μοντέλων διδασκαλίας. Προάγει συγκεκριμένους τύπους «μάθησης-έννοιες», ενδυναμώνοντας τη μεταφορική σκέψη. Εμπεριέχει δραστηριότητες ανακάλυψης και έρευνας, αρκετές φορές με παιγνιώδη τρόπο, και σχεδιάζεται για να διαμορφώσει βασικές δεξιότητες σκέψης.

Για μία αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία η οποία αξιοποιεί τη συγκεκριμένη μέθοδο μέσα από το παιχνίδι, έχει σημασία η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τόσο αυτόνομα, όσο και με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού τις κατακτημένες δεξιότητες και γνώσεις σε διαφορετικές γνωστικές καταστάσεις. Γιατί ακριβώς με αυτόν τον τρόπο, της διεύρυνσης δηλαδή της κοινωνικής εμπειρίας πραγματοποιείται και η μεταφορά των γνώσεων καθώς ανασυγκροτούνται και τελειοποιούνται (Τσιαντζη, 1995:198).

Τίπς Διδασκαλίας της μεθόδου!

- Τι είδους πληροφορίες θα συλλεχθούν για ανάλυση, από ποιους τομείς και σε ποια μορφή; Τι είδους υλικό θα ανακαλύψουν τα παιδιά στην έρευνά τους; Για παράδειγμα: Θα είναι ένα σύνολο λέξεων; (συνήθως εικονόλεξα). Μελοποιημένα ποιήματα, τραγούδια ή εικονογραφημένες ιστορίες - αγαπημένα παραμύθια; Κινούμενα σχέδια; (που αφορούν σε αγαπημένους τους ήρωες και τις δράσεις τους). Ζωγραφιές; Ηχοχάρτες; (αν η διδακτική μας πρόταση αφορά στην ανακάλυψη κατηγοριών του ήχου, φυσικών, ανθρώπινων, τεχνητών αλλά και μουσικών οργάνων). Πληροφορίες για τα διάφορα είδη ζώων; (αν η διδακτική μας πρόταση αφορά στην ανακάλυψη και αναγνώριση των φωνών τους).
- Καθώς τα παιδιά και τα δεδομένα αλληλοεπιδρούν, προκύπτουν αναμενόμενα και μη αποτελέσματα. Τα παιδιά θα κάνουν πολλές απίθανες συνδέσεις. Συχνά θα δουν πράγματα στα δεδομένα που οι εκπαιδευτικοί δε θα μπορούν ή και μπορεί να έχουν ελάχιστη χρησιμότητα. Άλλες φορές, τα παιδιά θα παρατηρήσουν πληροφορίες που δεν πρόσεξαν οι εκπαιδευτικοί ή θα κάνουν χρήσιμες συνδέσεις που δεν είναι ορατές

σε άλλους. Ας μην τα εμποδίσουμε να σκεφτούν ελεύθερα και ας μην είμαστε επικριτικοί/ες με την άποψη τους.

- Τα δεδομένα των κατηγοριών πρέπει να φέρουν ένα τίτλο ή να απαριθμούνται έτσι ώστε να μπορούν να εντοπιστούν (για παράδειγμα, οι εικόνες και τα αντικείμενα μπορούν να αριθμηθούν, να φέρουν ένα διακριτικό χρώμα ή να φέρουν ονομασίες της επιλογής των παιδιών με σημασία).

- Εφόσον ένα σύνολο δεδομένων συναθροισθεί και αριθμηθεί, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βάλουν τα παιδιά να εξετάσουν τα αντικείμενα ως σύνολο, πολύ προσεκτικά, διακρίνοντας τα χαρακτηριστικά τους. Παρατηρείται όμως, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τείνουν να βιάζονται να προχωρήσουν στην εξέταση των δεδομένων, κάτι που είναι λάθος. Πρέπει να παραχωρείται αρκετός χρόνος στα παιδιά ώστε να διαχωρίζουν τις πληροφορίες και να ξεχωρίζουν ποια χαρακτηριστικά είναι κοινά και ποια διαφορετικά.

- Η αναταξινόμηση μπορεί να προκύψει μερικές φορές ανάλογα με την πολυπλοκότητα του συνόλου και την εμπειρία των παιδιών. Η μεγαλύτερη εμπειρία οδηγεί να αναπτύξουν βελτιωμένες κατηγορίες ή μια καλύτερη αίσθηση για το πότε πρέπει να δημιουργούν κατηγορίες ή να τις διαλύουν και πότε πρέπει να τις αποδομούν για να δημιουργήσουν υποκατηγορίες.

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σχεδιάστε και αναπτύξτε μία μικροδιδασκαλία, αξιοποιώντας τη μέθοδο επεξεργασίας εννοιών για τον «Ήχο». Εννοιολογικά καλείστε να συνδέσετε τη συγκεκριμένη έννοια με άλλες έννοιες όπως: «Περιβάλλον», «Ηχογόνες Πηγές», «Ηχοπερίπατος», «Ηχοχάρτης». Ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσετε για να αναπτύξετε τις μικροδραστηριότητες σας ανά φάση της μεθόδου;

ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αξιοποιείτε το «Εκπαίδευση Βασισμένη στον Ήχο» ώστε να πάρετε ιδέες για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε μικροδιδασκαλία σας.

4.4. 4. Διερευνητική Μέθοδος Μάθησης: Μικροί ερευνητές

Η *διερευνητική μέθοδος μάθησης* (Inquiry based teaching and learning) εισάγει την επιστημονική έρευνα στη σχολική πράξη και την αναδεικνύει σε διδακτική στρατηγική. Προσφέρεται για μεγαλύτερες τάξεις αλλά κάτι τέτοιο δεν σημαίνει απαραίτητα ότι και για τις μικρότερες ηλικίες δεν μπορεί να εφαρμοστεί από τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς δίνει την ευκαιρία στους μικρούς/ες μαθητές/τριες να ασκήσουν την κριτική, αναλυτική και δημιουργική τους σκέψη, να είναι σε θέση να συλλέγουν τα δεδομένα τους μαθαίνοντας τη διαδικασία της έρευνας, να εμπλακούν δε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος και να ενισχύσουν μέσα από τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία την αυτό-εκτίμησή τους και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.

Η μέθοδος έρχεται να υπογραμμίσει το γεγονός ότι οι απαντήσεις για κάθε πρόβλημα ή μία συγκεκριμένη κατάσταση, δεν προσφέρονται πάντα μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια. Ως εκ τούτου δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύψουν - ακολουθώντας τα στάδια της έρευνας - απαντήσεις σε προβλήματα της καθημερινής ζωής ή να καταλήξουν σε συμπεράσματα για σημαντικά θέματα που τα απασχολούν. Που στηρίζεται η μέθοδος;

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διδασκαλίας, η μάθηση υλοποιείται μέσω ερωτήσεων, εστιάζοντας όχι στην ορθότητα της απάντησης, αλλά στη διερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων σε μια ερώτηση ή ένα πρόβλημα. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν, μέσω της εμπλοκής τους στον προσδιορισμό του προβλήματος, τη διερεύνηση της αξιοποίησης μιας πληροφορίας για να λυθεί το πρόβλημα, την ανάπτυξη ιδεών με τη χρήση ερευνητικών μεθόδων (όπως οι επιστήμονες), και τον αναστοχασμό για επίτευξη της μαθησιακής διαδικασίας. Η λύση των προβλημάτων με ρεαλιστικό/αυθεντικό περιεχόμενο εξαρτάται από τις εσωτερικές και εξωτερικές αναπαραστάσεις, αλλά και από την άμεση αλληλεπίδραση με τον πραγματικό κόσμο και το περιβάλλον.

Η «ερώτηση» αποτελεί στοιχείο της διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση της ερώτησης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές (Σάλμοντ, 2007). Μια ερώτηση μπορεί να έχει σκοπό τον έλεγχο ή να αποτελέσει μέρος μιας ευρύτερης συζήτησης σχετικά με μια θεματική του μαθήματος. Χρησιμοποιώντας την ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Bloom, οι ερωτήσεις προς τα παιδιά μπορούν να διακριθούν σε ερωτήσεις γνώσεων, κατανόησης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. Μια άλλη σημαντική κατηγοριοποίηση τις κατατάσσει σε ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου (lower order questions) όπου με τις συγκεκριμένες εξετάζεται αν το παιδί γνωρίζει συγκεκριμένες πληροφορίες, ενώ με τις ερωτήσεις υψηλού επιπέδου (higher order questions) ο/η μαθητής/τρια καλείται να διαχειριστεί κριτικά τις πληροφορίες και να δώσει την τελική απάντηση. Με κριτήριο τη δομή της ερώτησης, γίνεται διάκριση σε «κλειστές» και «ανοιχτές» ερωτήσεις. Στις κλειστές ερωτήσεις, το παιδί καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε διάφορες απαντήσεις ποια είναι η σωστή, ενώ στις ανοιχτές δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση αλλά ποικιλία απαντήσεων.

Είναι προφανές ότι μια μίξη όλων των τύπων των ερωτήσεων, συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας. Σειρά μελετών (Ματσαγγούρας, 1985· Dillon, 1991· Πασχάλης, 2000· Chin, 2004), προσπάθησε να κατηγοριοποιήσει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες καταλήγοντας στο ότι τα βοηθούν να ερευνούν τροφοδοτώντας τη σκέψη τους, ελέγχουν την ικανότητά τους, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους, συνδέουν την πρότερη γνώση με ότι δημιουργείται ως γνώση από τα ίδια τα παιδιά. Οι διδακτικές ερωτήσεις βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογεί τα παιδιά δίνοντάς τους την ευκαιρία της συμμετοχής στη διδακτική διαδικασία αλλά και στον/στην ίδιο/α την ευκαιρία της ανατροφοδότησης για την πορεία και την ποιότητα της διδασκαλίας και το επίπεδο μάθησης.

Η συγκεκριμένη μέθοδος εντάσσεται στα μοντέλα επιστημονικής έρευνας και επεξεργασίας πληροφοριών, εστιάζει σε αναλυτικά προγράμματα με ανάλογο

ενδιαφέρον και εφαρμόζεται με το κατάλληλο υλικό διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που θα αποφασίσουν να εισάγουν την έρευνα στη διδακτική τους, αφενός, θα πρέπει να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και να έχουν πραγματοποιήσει εκτεταμένη μελέτη, αφετέρου, οφείλουν να οργανώσουν το περιεχόμενο επιστημονικά αλλά και το υλικό του με ιδιαίτερη προσοχή και ευθύνη. Επειδή, ακριβώς, ο τελικός στόχος είναι να βιώσουν οι μαθητές/τριες τη δημιουργία της νέας γνώσης, ο προβληματισμός που τους προσφέρεται από τον/την εκπαιδευτικό, θα πρέπει να βασίζεται σε ιδέες που μπορούν να ανακαλυφθούν από τα ίδια τα παιδιά. Για αυτό θεωρείται απαραίτητο, τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στις πηγές και να μπορούν να εργάζονται σε ομάδες.

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται στη συστηματοποιημένη απασχόληση των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Γιατί εκτός του ότι θέτει τον προβληματισμό (π.χ. να κατασκευάσει κάτι, να ζωγραφίσει ένα αντικείμενο, να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα), δίνει και το πρότυπο της εργασίας που θα δουλέψει το παιδί με σκοπό να αποκτήσει συγκεκριμένες συνήθειες (πολιτισμένης συμπεριφοράς, κίνησης μέσα στην ομάδα, κ.τλ.)

Το σχήμα του μοντέλου που ακολουθεί, προάγει την ενεργή και αυτόνομη μάθηση γιατί οι μαθητές/τριες διατυπώνουν ερωτήσεις και ελέγχουν ιδέες. Θεωρείται ιδανικό για την εκμάθηση του περιεχομένου σε οποιονδήποτε τομέα του αναλυτικού προγράμματος (Joyce, Weil & Calhoun, 2004:128) και μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε διδακτέα ύλη. Για να υποστηριχτούν, όμως, οι διανοητικές διαδικασίες και οι στρατηγικές έρευνας που θα εμφυσήσει ο/η εκπαιδευτικός στις δραστηριότητές του με τα παιδιά, το υλικό και οι πηγές που θα αξιοποιήσει οφείλουν να συνδέονται άμεσα και να αφορούν στο πρόβλημα ή τον προβληματισμό. Οι επιμέρους φάσεις της διερευνητικής μεθόδου διακρίνονται παρακάτω:

Φάσεις της Διερευνητικής Μεθόδου

- Πρώτη Φάση: Έκθεση Προβληματισμού - Κινητοποίηση

Στην πρώτη φάση, τα παιδιά προβληματίζονται πάνω σε κάποιο θέμα ή ο/η εκπαιδευτικός τα κινητοποιεί με δραστηριότητες ώστε να στρέψει το ενδιαφέρον τους στο προς έρευνα αντικείμενο. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να εξηγήσει τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν στην ερευνητική τους προσπάθεια.

- Δεύτερη Φάση: Διατύπωση Υποθέσεων - Συγκέντρωση Δεδομένων - Επεξεργασία Υλικού

Τα παιδιά διατυπώνουν ελεύθερα υποθέσεις για το θέμα, παρατηρούν, συλλέγουν και αρχειοθετούν δεδομένα και πληροφορίες. Συγκρίνουν τις πληροφορίες με ό,τι είναι ήδη αποδεκτό και κάνουν συνδέσεις του γνωστικού αντικειμένου με τη χρησιμότητα στην καθημερινή ζωή και πρακτική τους. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναζητήσουν μόνα τους τρόπους για τη λύση του, αξιοποιώντας τις αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες.

- Τρίτη Φάση: Οργάνωση - Έλεγχος Υποθέσεων - Διατύπωση Συμπερασμάτων

Στη συνέχεια, καλούνται να οργανώσουν τα δεδομένα, να ελέγξουν τις υποθέσεις που είχαν θέσει, να αναφέρουν τις δικές τους ερμηνείες και επεξηγήσεις και στη συνέχεια,

σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, να διατυπώσουν συμπεράσματα ή και κανόνες. Ο/η εκπαιδευτικός συμμετέχει (για τις μικρές ηλικίες) στις δραστηριότητες ως οργανωτής/-τρια αναπτύσσοντας το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και εμπλουτίζοντας τες. Η συμμετοχή του/της έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην οργάνωση των παιχνιδιών των παιδιών για την καθοδήγηση τη καλλιτεχνικής δραστηριότητάς τους.

- Τέταρτη Φάση: Ανάλυση Ερευνητικής Διαδικασίας-Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός συζητά τις αποφάσεις των παιδιών για την ερευνητική διαδικασία, τα βήματα που ακολουθήθηκαν και επιχειρείται από κοινού να αναβιώσουν μέσα από δραστηριότητες εφαρμογής όσα ανακάλυψαν από την έρευνά τους, αλλά και να τα δοκιμάσουν βιωματικά.

- Πέμπτη Φάση: Αξιολόγηση

Μέσα από τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, τα παιδιά αναστοχάζονται και επανατροφοδοτούνται πάνω στην ερευνητική διαδικασία. Παράλληλα, αξιοποιούνται και όποιες τεχνικές αξιολόγησης κρίνονται κατάλληλες, από τον/την εκπαιδευτικό, για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

- Έκτη Φάση: Ανακεφαλαίωση

Η ανακεφαλαίωση μπορεί να είναι: λεκτική, αναπαραστασιακή, μεταγνωστική.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, ειδικά για τις μικρές ηλικίες, το διδακτικό παιχνίδι θεωρείται καθοριστικό ως συνθετικός τρόπος στη λύση των προβλημάτων καθώς οι ικανότητες του παιδιού αναπτύσσονται υπό την καθοδήγηση του ενήλικα και τις προτάσεις του/της για δράση και σκέψη, αναπτύσσεται η βούληση (γιατί εξασφαλίζει την προσοχή και την ελεγχόμενη συμπεριφορά), κατακτάται ακόμα και ο μηχανισμός της μη ελεγχόμενης συμπεριφοράς, εκδηλώνεται η δυναμικότητα και η ικανότητα του παιδιού να κατακτά το υλικό, και ενισχύεται η ανταπόκριση στην ομαδική συμμετοχή για την επίλυση ενός προβλήματος μέσα από την ομάδα (Τσιαντζή, 1995:193). Χωρίς να παραβιάζεται η ευχαρίστηση που προκύπτει από την εσκεμμένη επίδραση του παιχνιδιού, ο/η παιδαγωγός διαμορφώνει δεξιότητες στα παιδιά ώστε να καθοδηγούνται από το πρόβλημα που τους θέτει και να το λύνουν σε σχέση με το αποτέλεσμα που περίμεναν. Υπάρχει, ασφαλώς, διαβαθμισμένη δυσκολία ως προς το γνωστικό περιεχόμενο και τους κανόνες η οποία εξαρτάται από το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών, για αυτό ο τρόπος προσέγγισης, τα κίνητρα της δραστηριότητας, και τα υλικά που προσφέρονται καθορίζουν και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του διδακτικού παιχνιδιού ως ανώτερο τύπο δραστηριότητας.

Για παράδειγμα, η σύνθεση μίας ηχοϊστορίας με καθορισμένους ήχους, θέτει όρους να διατηρηθούν χωρίς αλλαγές οι προϋποθέσεις της εξέλιξης της με σκοπό να δοθεί μία λύση στο πρόβλημα (ως ιδέα-αφόρμιση προβληματισμού: ο κύκλος του νερού ή το φαινόμενο της ανομβρίας). Η ιστορία θα πρέπει να δημιουργηθεί με συγκεκριμένη λογική, συλλέγοντας τα στοιχεία που θα τη συνθέσουν. Ανάλογα παραδείγματα μπορούν να δίνονται στην πραγματοποίηση του προγραμματικού περιεχομένου σε όλες τις ενότητες του αναλυτικού προγράμματος.

Ας μην ξεχνάμε ότι η κυρίαρχη θέση στο περιβαλλοντικό πρόβλημα λύνεται έμμεσα από τους κανόνες, συμπεριλαμβάνοντας απαιτήσεις συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Στην παιγνιώδη, λοιπόν, διαδικασία το πρόβλημα καθορίζεται από τη δυσχέρεια που περιέχει ενώ, σε αρκετές περιπτώσεις, τηρείται η εξατομίκευση και η εποπτεία με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού (Τσιαντζή, 1995:205).

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Η *Διερευνητική Μέθοδος* προσφέρεται για να ανακαλύψουμε πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα της Ελλάδας ή και άλλων χωρών που συνδέονται με το φυσικό χώρο και το περιβάλλον.

Επιλέξτε αν η προτεινόμενη, εκ μέρους σας, μικροδιδασκαλία θα αποκτήσει εθνογραφικό ή διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ανακαλύπτοντας και προτείνοντας στα παιδιά να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα όπως: την ανομβρία, το Πάσχα, τις εποχές του χρόνου και τις επιρροές τους στο φυσικό περιβάλλον αλλά και τις συνήθειες των ανθρώπων, κ.ά.

Σύνοψη / Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη συνεδρία, διαπιστώνουμε ότι παρόλο που το επίσημο ελληνικό κράτος αποδέχεται την ουσιαστική θέση του Πολιτισμού στην εκπαίδευση και παρόλο τον δυναμισμό από τον οποίο φαίνεται ότι διέπονται οι φορείς, δεν εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα νομοθετικές καινοτομίες τέτοιες που να υποστηρίζουν συστηματικά την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Οι πολιτιστικές, παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προσπάθειες που κατά καιρούς πραγματοποιούνται δείχνουν τον βεβιασμένο, περιστασιακό και επιφανειακό σχεδιασμό εκ μέρους της επίσημης πολιτείας με σκοπό να προλάβουν τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές εξελίξεις.

Και παρόλο που η αξιοποίηση προγραμματικών δράσεων στις σχολικές μονάδες ως εργαλείο πολιτιστικής εκπαίδευσης ενισχύει τη διαφοροποίηση του ρόλου των εκπαιδευτικών με τη διεύρυνση και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής και διδακτικής τους εμβέλειας, αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά και τον πολιτιστικό χρόνο, ενισχύει την ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και φορέων στα πολιτιστικά δρώμενα αλλά και καλλιεργεί το έδαφος για τη δημιουργία χώρων πολιτιστικής έκφρασης και δημιουργίας, η πολυσυζητημένη συνέργεια πολιτισμού και εκπαίδευσης δεν φαίνεται να υλοποιείται σε σταθερά δομημένη βάση. Τέτοια, που να επιτρέπει η μάθηση να παρουσιάζεται ως αυτόνομη οργάνωση της προσωπικής εμπειρίας του μαθητή για τον πολιτισμό και από την άλλη ως ένα σύστημα παροχής εξειδικευμένων γνώσεων. Δεν μένει, λοιπόν, παρά να διαπιστώνουμε κάθε φορά με ποιους τρόπους και αν το επιτυγχάνει, καθώς η συγκεκριμένη αναζήτηση αποτελεί και το μεγάλο ζητούμενο για τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση.

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι, ιδιαίτερα στο χώρο της άτυπης εκπαίδευσης, τόσο οι πολιτιστικοί οργανισμοί όσο και τα μουσεία προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες τους στις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Πολλοί οργανισμοί από τους προαναφερθέντες διοργανώνουν σεμινάρια ανάπτυξης του καλλιτεχνικού δυναμικού των εκπαιδευτικών, ενημερώνοντάς για νέες προσεγγίσεις ιδέες και δραστηριότητες ενσωμάτωσης της καλλιτεχνικής δημιουργίας στο πρόγραμμα διδασκαλίας κάθε τάξης και εμπλουτισμού της μουσικής διδακτικής πράξης, διανθίζοντας τα επιμορφωτικά προγράμματα τους και με ποικίλα είδη τέχνης, όπως είναι οι εικαστικές δημιουργίες, το θέατρο, η κίνηση. Απώτερος σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι αυτοδύναμα οι εκπαιδευτικοί να ανακαλύπτουν πρωτοποριακούς τρόπους προσέγγισης και παρουσίασης μορφών της μουσικής τέχνης και της μουσικής παιδείας. Προκειμένου να δοθεί έμφαση στην πρακτική πλευρά των συνεργασιών οργανισμών-σχολείων, τίθεται συνήθως ως στόχος η δημιουργία καλλιτεχνικών συμπράξεων- συχνά με το συνδυασμό διαφορετικών ειδών τέχνης που διδάσκονται στο σχολείο - τα οποία παρουσιάζονται δημόσια στους χώρους του σχολείου ή του πολιτιστικού οργανισμού. Τέτοιες δράσεις είναι ιδιαίτερα επιθυμητές λόγω της πολιτιστικής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους αξίας, αφού ενθαρρύνουν τα παιδιά στη μουσική δημιουργία και εκτέλεση, προωθούν την κοινωνική και πολιτιστική ζωή της σχολικής κοινότητας και παράλληλα ενδυναμώνουν τους δεσμούς σχολείων και των πολιτιστικών οργανισμών.

Τέλος θα ήταν παράλειψη εκ μέρους μας, να μην αναφέρουμε ότι ανάμεσα στους φορείς με ξεχωριστή πολιτιστική προσφορά στο χώρο παρεχόμενης πολιτιστικής εκπαίδευσης είτε με επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς και μαθητές, είτε με εκπαιδευτικό υλικό (μουσειοσκευές – εκπαιδευτικές βαλίτσες που δανείζονται στα σχολεία) ειδικά σχεδιασμένο για συγκεκριμένες θεματικές, θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί τομείς του Λυκείου Ελληνίδων, του Κέντρου Μελετών της Ακρόπολης, του Μουσείου Μπενάκη, του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης, του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης «Αγγελική Γιαννακίδου», του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης, του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου, της Κρατικής Ορχήστρας Αθηνών, του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, κ.ά. Ειδικά προγράμματα για τη σχολική μουσική εκπαίδευση υλοποιούν επίσης η Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, το ίδρυμα Ωνάση, το Κέντρο Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος, το Ίδρυμα Θεοχαράκη, το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, το Ωδείο Αθηνών, κ.α.

Η κοινωνία της γνώσης και της διά βίου μάθησης και εργασίας απαιτεί ένα νέο σύνολο δεξιοτήτων για να αντιμετωπίσουν την οικονομία της γνώσης, της δημιουργικότητας και της τεχνολογίας σε έναν αβέβαιο κόσμο και απρόβλεπτο μέλλον. Αυτό έχει οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό των λεγόμενων δεξιοτήτων και ικανοτήτων του 21ου αιώνα, της ιεραρχίας τους και των αντίστοιχων πλαισίων αναφοράς τους. Η δημιουργία αυτών των νέων υποδομών αποτελεί σήμερα ανάγκη αλλά και πρόκληση, καθώς δεν μπορεί να ενσωματωθεί εύκολα στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα, που βασίστηκαν στη δομή της βιομηχανικής επανάστασης (κτίρια, είσοδος των μαθητών στα σχολεία με βάση την ημερομηνία γέννησης, ένας εκπαιδευτικός και πολλοί μαθητές που χρησιμοποιούν το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο κ.λπ.).

Συμπερασματικά, οι ατομικές δεξιότητες δημιουργικότητας βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να ανακαλύψουν το δικό τους μοναδικό ταλέντο και να εργαστούν για την εκδήλωση και την υλοποίησή του στον εξωτερικό κόσμο. Η αυτογνωσία των συγκεκριμένων δημιουργικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με τη γνώση ευρέος φάσματος τεχνικών δημιουργικότητας προσφέρει στο άτομο τη γνώση, την ευκαιρία και τη δυνατότητα να δημιουργήσει σε οποιοσδήποτε περιστάσεις της ζωής του.

Στην εκπαίδευση, η δημιουργία καινοτομικών εκπαιδευτικών οικοσυστημάτων για την ενσωμάτωση της σκόπιμης δημιουργικής σκέψης και στάσης στην εκπαίδευση μπορούν να υποστηρίξουν καινοτομικές, δημιουργικές, εκπαιδευτικές εμπειρίες αξιοποιώντας δυναμικά τη γνώση και τη μάθηση για όλους τους εμπλεκόμενους στη δημιουργική μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Αργυρίου, Μ. (2018). Η Μουσική Παιδεία ως εφαρμοσμένη πολιτιστική πολιτική και πρακτική στο χώρο της εκπαίδευσης. Θεσ/κη: Εκδ.Γράφημα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999β). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Α.Αθανασούλα – Ρέππα, Μ.Κουτούζης, & Ι.Χατζηευστρατίου (Επιμ), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Τομ.Γ'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βενιζέλος, Ε. (1999). Διαχρονία και Συνέργεια. Μια Πολιτική Πολιτισμού. (2η έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βενιζέλος, Ε. (1998). Γιατί ο πολιτισμός είναι πολιτική. Το Βήμα, 06/12/1998. Ανακλήθηκε στις 27.2.2013 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=105676>
- Fabrizio, C. (1981). Cultural development in Europe in UNESCO. In Cultural development Some Regional Experiences. Paris: UNESCO.
- Girard, A. (1983). Cultural development: experiences and policies. Paris: UNESCO.
- Ζορμπά, Μ. (2014). Πολιτική του πολιτισμού. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ζορμπά, Μ. (2008). Σε τι χρειάζεται η πολιτιστική πολιτική; Εφημερίδα Το Βήμα, 24.11.2008, <http://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/se-ti-xreiazetai-i-politistiki-politiki/>
- Ζορμπά, Μ. (1997). Σε τι χρειάζεται η πολιτιστική πολιτική, εφ. Το Βήμα της 11/5/97.
- Ιωαννίδης, Γ. (2002). Ο ρόλος του εθελοντικού τομέα στην τοπική πολιτιστική ανάπτυξη: η περίπτωση της πόλης του Πειραιά κατά την περίοδο 1974 – 2000. Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου.
- Καλογήρου, Α., Ιωαννίδης, Γ., & Γασπαρινάτος, Κ. (2006). Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε θέματα σύγχρονης κοινωνίας. Μέρος Β': Πολιτισμός και Ανάπτυξη. Σημειώσεις για την Κοινή Φάση σπουδών της ΕΣΤΑ. Αθήνα.
- Κόνσολα, Ν. (2006). Πολιτιστική ανάπτυξη και Πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κόνσολα, Ν. (2003). Θέματα Πολιτιστικής Πολιτικής (σημειώσεις). Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: Πολιτιστική Ανάπτυξη και Πολιτική. Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κόνσολα, Ν. (1998). Θέματα πολιτιστικής πολιτικής. Αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κόνσολα, Ν. (1995). Η διεθνής προστασία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κόνσολα, Ν. (1990). Πολιτιστική δραστηριότητα και κρατική πολιτική στην Ελλάδα: Η περιφερειακή διάσταση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κόνσολα, Ν. (1982). Οργάνωση πολιτιστικής διοίκησης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουρή, Μ. (2007). Μουσική: Πολιτιστικοί οργανισμοί και εκπαίδευση. Μουσική Σε Πρώτη Βαθμίδα, 2, 11-19. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- McCarthy, M. (2004). Toward a Global Community: The History of the International Society for Music Education 1953-2003. ISME.

- Miles, S., & Padisson, R. (2005). Introduction: The Rise and Rise of Culture-led Urban Regeneration. *Urban Studies*, 42 (5/6), 833-839.
- Morin, E., & Naïr, S. (1998). Για μια Πολιτική Πολιτισμού. (Ε.Αστερίου, Μτφ.) Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπιτσάνη, Ε. (2004). Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Μπιτσάνη, Ε. (2002). Πολιτισμός κα Τοπική Κοινωνία: η τοπική πολιτιστική ανάπτυξη στην Ελλάδα και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, 1980-2000. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου.
- Rogers, A. (1998). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Scottish Arts Council (2001). Education and audience development audit. UK: Morag Ballantyne Arts Management.
- Σέργη, Λ. (Επιμ.). (2007). Αρχείο Παναγιώτη Σέργη. Η Συμβολή του Παναγιώτη Σέργη στην Πολιτιστική Ανάπτυξη και τη Διαμόρφωση της Πολιτιστικής Πολιτικής της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Πολιτιστικές Υπηρεσίες.
- Stevenson, D., & Gibson, L. (2004). Urban space and the uses of culture. *International Journal of Cultural Policy*, Taylor & Francis, 10(1), 1-4.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (Επιμ.). (1996). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαμπούρη, Ι.Α. (2002). Η δομή του πολιτισμού στην Ελλάδα. Στο Οι Διαστάσεις των Πολιτισμικών Φαινομένων, τομ.Β, (σ.σ. 15-133). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γκανιός, Γ. (2006). Πρακτικά ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ., 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, 234-248.
- Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., Παναγοπούλου, Ε., & Σιούτας, Ν., (2008). Δημιουργική Σκέψη- Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κούνιος, Τ. & Μπίμαν, Μ. (2016). Η Στιγμή Εύρηκα. Πάτρα: Εκδόσεις Γκότση.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1990). Μηχανισμοί μεθόδων παραγωγής ιδεών. Αθήνα: Εκδ. Interbooks.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1998). Εύρηκα. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2002). Δημιουργική σκέψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ν. (1992). Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος Ι.& Παρασκευοπούλου Π. (2009). Δημιουργική σκέψη. Αθήνα: Κοράλι.
- Ρόμπινσον, Κ. (2011). Άλλη Λογική: Για μια Επανάσταση Δημιουργικότητας. Εκδόσεις Εν Πλω, Αθήνα.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Kounios, J. & Beeman, M. (2015). *The Eureka Factor*. New York: Random House.
- Lambropoulos, N. & Romero, M. (2015). *21st Century Lifelong Creative Learning*. New York, USA: Nova.
- Lubart, T.I., (1994). *Creativity*. In. E.C. Carterette and M.P. Friedman (Series Eds.) and R.J. Sternberg (Vol. Ed.). *The handbook of perception and cognition*, Ch.12, Thinking and problem solving. New York: Academic Press.
- Markova, D & MacArthur, A. (2015). *Collaborative Intelligence*. New York, NY: Spiegel & Grau.
- Markova, D. & McArthur, A. (2015). *A sharing economy for big ideas*. *Fortune*, August 2015. Available at <http://fortune.com/author/dawna-markova/> Last access 1/8/2016.
- NACCCE, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: DSEE.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1999). *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. *The Handbook of Creativity*. R.J. Sternberg. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Robinson, K. (2013). *Finding Your Element*. London: Penguin Books
- Tuckman, B. (1965). *Developmental sequence in small groups*. *Psychological Bulletin*, 63 (6): 384–99.