

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

**Η προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών
μέσω τριών παιδαγωγικών μεθόδων: Montessori,
Waldorf, Reggio Emilia**

ΔΗΜΗΤΡΑ ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ
ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ-ΣΟΦΙΑ
ΠΑΡΟΥΣΗ

doi: [10.12681/edusc.1703](https://doi.org/10.12681/edusc.1703)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Δ., ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Β., & ΠΑΡΟΥΣΗ Α.-Σ. (2019). Η προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω τριών παιδαγωγικών μεθόδων: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1002–1022. <https://doi.org/10.12681/edusc.1703>

Η προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω τριών παιδαγωγικών μεθόδων: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

Παπαναστασίου Δήμητρα
Δασκάλα- Ειδική Παιδαγωγός, ΕΚΠΑ
papanastadimitra@gmail.com

Αναγνωστοπούλου Βασιλική
Δασκάλα-Ειδική Παιδαγωγός, ΕΚΠΑ
vickulinian@gmail.com

Παρούση Αικατερίνη - Σοφία
Φιλολόγος, ΕΚΠΑ
aikaterini.sophia.parousi@gmail.com

Περίληψη

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας μπορεί να ξεκινήσει από πολύ μικρή ηλικία, γι' αυτό και η εκπαίδευση υιοθετεί προγράμματα σπουδών που στοχεύουν στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης.

Στη παρούσα βιβλιογραφική μελέτη παρουσιάζεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσω τριών παιδαγωγικών μεθόδων. Στη μοντεσσοριανή μέθοδο, η δημιουργικότητα προωθείται μέσω της ελευθερίας- πειθαρχίας, της αυτενέργειας και της συνεργασίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μέσω ενός προκαθορισμένου εκπαιδευτικού υλικού μαθαίνουν να δημιουργούν, εξερευνώντας και ανακαλύπτοντας τον πραγματικό κόσμο. Παρομοίως, η σχολή Waldorf στοχεύει στο να εκπαιδεύσει το παιδί ως σύνολο μέσω ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αρωγός στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι η «ανθρωποσοφία», η ευρυθμία και η ανάπτυξη της φαντασίας. Η μέθοδος της Reggio Emilia ενισχύει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσω της χρήσης των επικοινωνιακών τεχνών. Το παιδί είναι ελεύθερο να κατασκευάσει τη γνώση που θέλει να κατακτήσει στο πλαίσιο ενός διαλόγου.

Συμπεράσματα: Οι παραπάνω παιδαγωγικές μέθοδοι σέβονται το παιδί ως άτομο και επικεντρώνονται στην εκπαίδευση του μέσω της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης. Προωθούν τη δημιουργικότητα των παιδιών, η κάθε μία με τα δικά της μέσα και τρόπους, έχοντας ως κοινό άξονα τη χρήση των τεχνών και την ανάπτυξη της φαντασίας. Οι κύριες διαφορές των μεθόδων είναι αρχικά πως η Montessori και η Waldorf ακολουθούν ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών, ενώ το πρόγραμμα

σπουδών στη Reggio Emilia καθορίζεται από τον ίδιο το μαθητή ανάλογα με τις γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές του ανάγκες. Τέλος, και στις τρεις μεθόδους ο δάσκαλος έχει ρόλο καθοδηγητή, ενώ στην Reggio Emilia επιτελεί ταυτόχρονα και το ρόλο του συνεργάτη των μαθητών για τη διεκπεραίωση της μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη

ABSTRACT

Creativity can be cultivated from a very young age, so education is adopting curricula aimed at promoting creative thinking.

This literature review presents the way that three particular pedagogical methods promote the cultivation of creativity. Montessori's method promotes creativity through freedom-discipline, self-motivation, and collaboration. Specifically, children learn through a predefined educational material by exploring and discovering reality. Similarly, the Waldorf method aims at educating the child as a whole (heart-head-hands). Important factors in the cultivation of creativity in Waldorf are "anthroposophy", "eurythmy" and the development of imagination. Last, Reggio Emilia's method strengthens creativity with the use of communication arts. Through dialogue, the child becomes part of the construction of knowledge he needs to reach.

Conclusions: The pedagogical methods, mentioned above, respect the child as a person and focus on his education through the cultivation of creative thinking. They promote creativity of children, each one with its own means, having in common the use of arts and the development of imagination. The main differences between the methods are that Montessori and Waldorf follow a predefined curriculum, while Reggio Emilia's curriculum is determined by the student himself according to his cognitive and emotional needs. Last, in all three methods the teacher has the role of director, while in Reggio Emilia has also the role of students' partner in the process of learning.

Keywords: Montessori; Waldorf; Reggio Emilia; creativity; creative thinking

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ερευνητές, για πολλές δεκαετίες, προσπάθησαν να ορίσουν τη δημιουργικότητα, παρέχοντας ποικίλες ερμηνείες, στην προσπάθεια τους να αποτυπώσουν την ακριβή της σημασία (Lindstrom, 2006). Χαρακτηριστικές ερμηνείες που διατυπώθηκαν για την δημιουργικότητα είναι και οι ακόλουθες:

1. *«Η δημιουργικότητα δεν πρέπει να θεωρείται μια ξεχωριστή πνευματική εργασία, αλλά ένα χαρακτηριστικό του τρόπου που σκεφτόμαστε, που γνωρίζουμε, που αποφασίζουμε»* (Malaguzzi, 1993).
2. *«Η δημιουργικότητα βασίζεται στην αλήθεια»* (Montessori, 1965).
3. *«Η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες πρωτότυπες ιδέες, εφευρέσεις, ή καλλιτεχνικά αντικείμενα τα οποία γίνονται δεκτά από εμπειρογνώμονες ως προϊόντα επιστημονικής, αισθητικής, κοινωνικής και τεχνολογικής αξίας»* (Vernon, 1989).
4. *«Μεταξύ άλλων, είναι μια ικανότητα του να δημιουργείς υποθέσεις, να αναγνωρίζεις ομοιότητες, να βρίσκεις νέους τρόπους, να δημιουργείς συνδέσεις, να αναλαμβάνεις ρίσκα και να αξιοποιείς ευκαιρίες»* (Herrmann, 1996).
5. *«Η δημιουργικότητα δεν είναι για τους λίγους, αλλά αποτελεί καθημερινό φαινόμενο, καθημερινών ανθρώπων»* (Maslow, 1970).

Σύμφωνα με τους Fawcett και Hay (2004), τα τέσσερα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας είναι: α) η ακόρεστη χρήση φαντασίας, β) η συνεχής επιδίωξη στόχων, γ) η αυθεντικότητα, δ) η κριτική σκέψη. Από την δεκαετία του 1990 και έπειτα, η δημιουργικότητα άρχισε να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και γενικότερα της κοινωνίας (Craft, 2012).

Αρκετές έρευνες δίνουν έμφαση στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης, και κατά επέκταση της δημιουργικότητας, μέσα από τις τέχνες στην εκπαίδευση, όπως μουσική, ζωγραφική, θέατρο (Lindstrom, 2006). Η εκπαίδευση κατέχει σημαντικό

ρόλο στην προώθηση της δημιουργικότητας. Ένας άνθρωπος με μια δημιουργική ιδέα μπορεί να αποτελέσει μοιραίο συνδυασμό, ειδικά εάν δεν έχει εκπαιδευθεί να σκέφτεται ελεύθερα και πολυπλεύρως (Kampylis & Valtanen, 2010).

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως στόχο της να επισημάνει τον βαθμό στον οποίο προωθείται η δημιουργικότητα των μαθητών μέσω των τριών παιδαγωγικών μεθόδων: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, να ορίσει τα μέσα και τις τεχνικές με τις οποίες αυτές οι μέθοδοι προωθούν τη δημιουργικότητα στα παιδιά, καθώς και να υπογραμμίσει τα σημεία σύγκλισης, αλλά και απόκλισης των μεθόδων αυτών.

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ MONTESSORI

Η παιδαγωγική μέθοδος της Montessori μετρά πλέον πάνω από εκατό χρόνια σχολικής ζωής, από τότε που πρωτοεμφανίστηκε σε παιδικό σταθμό της Ρώμης για παιδιά προερχόμενα από φτωχές οικογένειες και παιδιά με νοητική υστέρηση. Σήμερα, η μέθοδος αυτή είναι μία από τις πιο δημοφιλείς, αφού αριθμεί πάνω από 5.000 ιδιωτικά, αλλά και δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών της (Lillard, & Else-Quest, 2006).

Η Maria Montessori, εμπνεύστρια της ομώνυμης μεθόδου, πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, όταν ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση (Lopata, Wallace & Finn, 2005). Ο κεντρικός άξονας της μοντεσσοριανής μεθόδου είναι η βαθιά εμπιστοσύνη στο ίδιο το παιδί και ο σεβασμός στις ικανότητες του, ώστε να αναπτυχθεί μόνο του. Όλα τα παιδιά διανύουν μια περίοδο, στην οποία μπορούν να κατακτήσουν γνώσεις και να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες. Αυτή η περίοδος μάθησης διαφέρει από παιδί σε παιδί, αφού το καθένα έχει διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης. Η μοντεσσοριανή μέθοδος δεν επικεντρώνεται μόνο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, αλλά στην ολική του ανάπτυξη. Έρευνες έχουν δείξει, ότι το μοντεσσοριανό παιδί έχει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Glenn, 2003).

Η Montessori εμπιστεύεται το παιδί και του δίνει τη δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής της δραστηριότητας με την οποία θα ασχοληθεί. Με λίγα λόγια, το παιδί είναι ελεύθερο να αυτενεργήσει μέσω της εσωτερικής του παρώθησης και των

κύριων κινήτρων και επιθυμιών του (D'Emidio-Caston & Crocker, 1987). Κατά τη Montessori, το παιδί μπορεί να επιλέξει τη μάθηση μόνο όταν είναι αυτοπειθαρχημένο εσωτερικά. Ένα παιδί κινείται ελεύθερα και μπορεί να παρατηρεί, να ανακαλύπτει και να μαθαίνει μόνο όταν είναι ήρεμο και μπορεί να κυριαρχήσει στον ίδιο του τον εαυτό (Lopata et al., 2005). Συνεπώς, τα θεμέλια της μοντεσσοριανής μεθόδου βασίζονται στο σεβασμό της ανάπτυξης του παιδιού και έπειτα στην ελευθερία της μάθησης μέσω της εσωτερικής του πειθαρχίας.

Όσον αφορά τη δημιουργικότητα, η Montessori θεωρεί ότι είναι μια γνωστική διαδικασία που μπορεί να διδαχτεί στα παιδιά μέσω των κατάλληλων οδηγιών. Είναι μια φυσική διαδικασία που δεν απευθύνεται μόνο σε ιδιοφυή άτομα ή στην ελίτ της κοινωνίας. Δεν αποτελεί κατά την ίδια, έκφραση των εγγενών ενστίκτων ή των συναισθημάτων του παιδιού. Παράλληλα, η οποιαδήποτε τάση διόρθωσης των λαθών του παιδιού ή η επιβολή ενός συγκεκριμένου τρόπου έκφρασης δεν προάγει τη δημιουργικότητά του παιδιού. Παραδείγματος χάριν, η επιβολή ενός συγκεκριμένου τρόπου έκφρασης ακόμη και στο μάθημα των εικαστικών δε συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού, παρά μόνο αν αυτός ο τρόπος έκφρασης πηγάζει από αυτό που το παιδί ήθελε να εκφράσει στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Berliner, 1975).

Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν το παιδί παρέχοντας του μια ποικιλία από υλικά που απευθύνονται στο ψυχικό και πνευματικό αναπτυξιακό του στάδιο, βασιζόμενοι στις αρχές της δημιουργικότητας της μοντεσσοριανής αγωγής. Δεν θεωρούνται αυθεντία μέσα στην τάξη, αλλά απλοί καθοδηγητές, παρέχοντας το ιδανικό περιβάλλον μάθησης, παρατηρώντας και αξιολογώντας την πρόοδο του παιδιού και δίνοντας μικρά εναύσματα με σκοπό να προκαλέσουν την περιέργεια του παιδιού για περαιτέρω διερεύνηση του περιβάλλοντος (Kannwischer, 2004). Επίσης, οι δάσκαλοι δε χρησιμοποιούν κάποιο είδος εξωτερικού ενισχυτή, όπως βραβεία, επαίνους, τεστ και τιμωρίες, αφού προσπαθούν να ενισχύσουν την εσωτερική παρώθηση του παιδιού, δίνοντας του απεριόριστες πρωτοβουλίες με απώτερο σκοπό να μάθει και να ενισχύσει τη δημιουργικότητα του (Lopata et al., 2005). Εν ολίγοις, θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει πως ο δάσκαλος κατευθύνει το παιδί στη μάθηση και το παρατηρεί, χωρίς να παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος του είναι μεν υποστηρικτικός, αλλά ταυτόχρονα μη παρεμβατικός.

Η δημιουργική φαντασία της Montessori δεν μπορεί να βασίζεται στις εικασίες του μυαλού, αλλά στον πραγματικό κόσμο και στην αλήθεια. Δεν υπάρχει χάσμα

ανάμεσα στην γνώση και στη δημιουργικότητα. Έτσι, η ανάπτυξη της λογικής θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργικής σκέψης, αφού η δημιουργικότητα είναι η υψηλότερη μορφή σκέψης και παράγει νέες οπτικές έξω από τα σύνορα της στενής λογικής (Supratman, 2013). Πάνω σε αυτή την πεποίθηση, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση εμπλέκει τα παιδιά σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου και στην ακριβή χρήση υλικών του περιβάλλοντος, όπως τα μαθήματα της κηπουρικής και τα μαθήματα πρακτικής ζωής (τρίψιμο, γυάλισμα, πλύσιμο κ.ά.) (Κατσίου- Ζαφρανά, 1993, Gutek, 2004). Γενικά, η μοντεσσοριανή αγωγή δίνει έμφαση στα χέρια με τα οποία θα δημιουργήσει το παιδί. Το αποτέλεσμα της χειρωνακτικής εργασίας του κάθε παιδιού παίρνει μια μορφωτική αξία για το ίδιο. Οι χειρωνακτικές εργασίες γίνονται συνήθως με τη χρήση του πηλού και άλλων τεχνών. Τα παιδιά μαθαίνουν να είναι δημιουργικά και να εκτιμούν τον κόπο της εργασίας τους. Στη μοντεσσοριανή αγωγή το παιχνίδι δεν είναι συμβολικό, αλλά έχει χαρακτήρα εργασίας (Lillard, 2013).

Επιπρόσθετα, η Montessori πίστευε ότι η ανακάλυψη του περιβάλλοντος είναι ωφέλιμη για την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, πόσο μάλλον για τη δημιουργική του φύση. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση μέσω των αισθήσεων και η γνώση του χώρου και του χρόνου στην παιδαγωγική της Montessori έχουν μια ξεχωριστή θέση, αφού όλο το εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης (πάγκοι εργασίας, κουζίνα κ.ά.) είναι δομημένα και οργανωμένα στο μέγεθος των παιδιών (Kannwischer, 2004). Ακόμη το υλικό (παζλ, κατασκευές, εκπαιδευτικά παιχνίδια) είναι προκαθορισμένο ανάλογα με το στόχο του δασκάλου, έτοιμο προς ανακάλυψη από το μαθητή. Αξίζει να σημειωθεί πως το υλικό αυτό συμβαδίζει με τον πραγματικό κόσμο, αφού η νέα γνώση πρέπει πάντα να είναι βιωματική και συναφής με την πραγματικότητα και η δημιουργικότητα να εκφράζεται μέσω αυτού του βιώματος.

Επιπλέον, η προώθηση της δημιουργικότητας συνδέεται άμεσα, κατά τη Montessori, με την κίνηση στο χώρο. Η κίνηση μπορεί να ενισχύσει τη λογική και τη δημιουργικότητα, αφού μέσω αυτής εξερευνάς τον πραγματικό κόσμο. Οι κοινωνικές επιστήμες έχουν διατυπώσει τη θεωρία, ότι η πνευματική διεργασία, η μνήμη και η οπτική διάκριση βελτιώνονται όταν η κίνηση των ανθρώπων είναι σχετική με αυτό που μαθαίνουν. Έτσι, στο πρόγραμμα αυτή η αρχή μεταφράζεται ως την ελευθερία του παιδιού να κινηθεί στο χώρο και να επιλέξει μόνο του το πάγκο εργασίας του. Μπορεί, επίσης, να επισκεφτεί και τη διπλανή αίθουσα για να βρει εκεί το

αντικείμενο μάθησής του, αφού οι δυο τάξεις επικοινωνούν μεταξύ τους (Ültanir, 2012).

Για την Montessori, η κοινωνικοποίηση του παιδιού συμβάλλει σημαντικά στην γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη και κατ' επέκταση στη δημιουργική του φαντασία. Τα παιδιά παρατηρούν, βοηθούν, μιμούνται τα άλλα παιδιά και μαθαίνουν να συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό στόχο, είτε είναι δημιουργικός είτε όχι. Το μικρό σε ηλικία παιδί μαθαίνει να είναι δημιουργικό από το μεγαλύτερο (Lillard, 2005). Ο χωρισμός των παιδιών σε ανομοιογενείς ομάδες ηλικιακά (έως τρία έτη διαφορά) μέσα στην κάθε τάξη, ενισχύει την ποικιλομορφία ταλέντων και χαρακτήρων (Lopata et al., 2005), μια μορφή κοινωνικοποίησης που θα μπορούσε να συμβάλλει στη ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών.

Γενικά, η παιδαγωγική της Montessori προωθεί τη δημιουργικότητα και κάποιες πρακτικές της θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν στην ευρύτερη εκπαίδευση. Βέβαια, έχει ασκηθεί κριτική στο ότι ενισχύει την ατομικότητα του παιδιού (Lillard, 2005) και στο ότι η συχνή καθοδήγηση του δασκάλου ως προς τον τρόπο χρησιμοποίησης του υλικού περιορίζει τη δημιουργικότητα του παιδιού (Brophy & Choquette, 1973).

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ WALDORF

Η μέθοδος Waldorf είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1920 (Nance, 2009). Δημιουργός και εμπνευστής της μεθόδου είναι ο Αυστριακός καταγωγής Rudolf Steiner (1861-1925). Σήμερα υπάρχουν πάνω από 550 Waldorf σχολεία σε όλο τον κόσμο και κάθε σχολείο είναι διοικητικά ανεξάρτητο (Barnes, 1991, Nance, 2009). Ο Steiner υποστήριζε πως η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να είναι ολιστική, χωρίς τη κατηγοριοποίηση των παιδιών, την έμφαση στους βαθμούς, τις εξετάσεις, τις υποχρεωτικές εργασίες για το σπίτι, τις τιμωρίες ως μέθοδο μάθησης (Morrison, 2010). Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε όλα τα κυρίως μαθήματα ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους και σκοπός είναι η εκπαίδευση όλων των πτυχών/ δυνατοτήτων του ανθρώπου και όχι η δημιουργία ενός παιδιού επιστήμονα (Barnes, 1991).

Η μέθοδος Waldorf βασίστηκε σε κάποιες βασικές αρχές:

1. Την "Ανθρωποσοφία" (Anthroposophy)

Έτσι, ονόμασε ο Steiner τη μελέτη της σοφίας του ανθρώπου, που πρόκειται για ένα προσωπικό μονοπάτι εσωτερικής πνευματικής εργασίας των δασκάλων με τη βοήθεια του οποίου θα δώσουν στους μαθητές ευκαιρίες ουσιαστικής μάθησης (Morrison, 2010). Τα σχολεία Waldorf ή ιδεαλιστικά σχολεία έχουν διαμορφώσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γύρω από το παιδί. Ο ίδιος εκπαιδευτικός ακολουθεί το παιδί από την πρώτη μέχρι την όγδοη τάξη, κάτι που δίνει την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που βασίζεται στην ωριμότητα και ετοιμότητα του παιδιού. Το Αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα όπως τέχνες, μουσική, χειροτεχνίες, ζωγραφική, γλώσσες, γεωμετρία (Ogletree, 1996).

2. Το Σεβασμό στην Ανάπτυξη (Respect for Development)

Ακολουθώντας με σεβασμό τις διαδικασίες ανάπτυξης και τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού ο Steiner υποστήριξε πως ο άνθρωπος είναι ένα τριμερές όν και αποτελείται από την ψυχή του, το πνεύμα του και το σώμα του για αυτό και η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ολική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Οι δυνατότητες του ξεδιπλώνουν σε τρία αναπτυξιακά στάδια μέχρι την ενηλικίωση: την νηπιακή ηλικία, την παιδική ηλικία και την εφηβεία (Barnes, 1991). Σύμφωνα με τη μέθοδο Waldorf υπάρχει η "κατάλληλη στιγμή" για την εισαγωγή διαφορετικών περιεχομένων σε κάθε ένα μάθημα και αυτό βασίζεται στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού μαζί με τη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική του ανάπτυξη. Η εισαγωγή νέας γνώσης πρέπει να γίνει μέρος της εμπειρίας του παιδιού διαφορετικά μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν έχει αποτέλεσμα (Mollet, 1991).

3. Την Ευρυθμία (Eurythmy)

Η ευρυθμία είναι μια πειθαρχημένη τέχνη κίνησης των χεριών και του σώματος που εκφράζει τα φωνήεντα και τα σύμφωνα του λόγου και τους τόνους της μουσικής μελωδίας (Donath, 1937). Στα σχολεία Waldorf, η ευρυθμία χρησιμοποιείται για την ενίσχυση του προφορικού και του γραπτού λόγου, των μαθηματικών και της λογοτεχνίας, της ιστορίας, της μουσικής παιδείας και την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Βοηθάει στην πλαστικότητα του σώματος και τα παιδιά να εναρμονίσουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη θέληση μέσα από την κίνηση (Ogletree, 1997).

4. Την Ανάπτυξη φαντασίας (Nurturing Imagination)

Τα σχολεία Waldorf προσφέρουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα εμποτισμένο με δημιουργικές δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη της φαντασίας των νέων ανθρώπων (Oberski, 2005). Από την έναρξη του δημοτικού σχολείου, ως βάση τους έχουν την ανάπτυξη της φαντασίας μέσα από τη δημιουργική και καλλιτεχνική έκφραση, κάτι που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας υγιούς σκέψης σε μεγαλύτερη ηλικία. Ο Nielsen (2006) αναγνώρισε πως οι τέχνες, η δραματοποίηση, η συζήτηση, οι ιστορίες, η ενσυναίσθηση και η εξερεύνηση αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τη συμμετοχή των μαθητών μέσα από τη φαντασία στα σχολεία Waldorf. Αυτές οι δημιουργικές διαδικασίες και τεχνικές που περιγράφει ο Nielsen μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και κατά επέκταση της δημιουργικότητας των παιδιών. Μύθοι, παραμύθια, θρύλοι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος, επιτρέποντας στα παιδιά να βιώσουν το πολιτισμό και την κουλτούρα, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα την πολυπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Έτσι, ενισχύεται η φαντασία των παιδιών και προωθείται η δημιουργικότητα και ελεύθερη σκέψη (Morrison, 2010). Η χρήση των βιβλίων και άλλων βοηθημάτων είναι ελάχιστη, ενώ τεστ, φύλλα εργασίας και σημειώσεις δεν χρησιμοποιούνται (Nicholson, 2000).

Για τον Steiner η φαντασία και η ελευθερία συνδέονται με τη δημιουργικότητα που αυτή με τη σειρά της υπηρετεί την ηθική ανάπτυξη (Oberski, 2006). Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος της Σκωτίας, ο Oberski (2009) κατέληξε στο συμπέρασμα, βασιζόμενος στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης Waldorf, πως η ανάπτυξη της διαίσθησης και της φαντασίας των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ελευθερίας τους. Η ανάπτυξη της ελευθερίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης Waldorf αναφέρεται ως η ανάπτυξη της εσωτερικής ελευθερίας, της ηθικής φαντασίας να δουλέψουν ελεύθεροι χωρίς περιορισμούς. Η ανάπτυξη της εσωτερικής ελευθερίας μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ελευθερίας των μαθητών και κατά επέκταση της δημιουργικότητας τους.

Ακόμη, ο Ogletree (1996) πραγματοποίησε μια έρευνα με στόχο να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη δυνατότητα δημιουργικής σκέψης των μαθητών των σχολείων Waldorf και μαθητών δημόσιων σχολείων γενικής εκπαίδευσης της Αγγλίας, της Σκωτίας και της Γερμανίας. Λαμβάνοντας υπόψη τους όποιους περιορισμούς της έρευνας, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές των σχολείων Waldorf ήταν πιο δημιουργικοί σε σχέση με τους συνομήλικους τους. Επίσης,

θεωρήθηκε πως αυτό οφείλεται ιδιαίτερα στο γεγονός πως οι μαθητές των σχολείων Waldorf έχουν τον ίδιο εκπαιδευτικό από την πρώτη μέχρι την τελευταία τάξη του δημοτικού, στο ότι δε δίνεται έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση στις πρώτες τάξεις και ότι χρησιμοποιούνται οι τέχνες στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, το γεγονός πως τα παιδιά δεν έχουν την πίεση της ακαδημαϊκής επίδοσης επιδρά θετικά στη δημιουργικότητά τους. Παράλληλα, τα παιδιά που εκτίθενται σε ένα πολυ-θεματικό αναλυτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει τόσο αμιγώς ακαδημαϊκά μαθήματα όσο και τέχνες αναπτύσσουν περισσότερο τη δημιουργικότητά τους σε σχέση με μαθητές που εκτίθενται σε αμιγώς ακαδημαϊκά μαθήματα.

Ωστόσο, η μέθοδος Waldorf έχει δεχθεί κριτική στα επιμέρους σημεία της. Από τη μία πλευρά, πρόκειται για μια μέθοδο που δίνει έμφαση στο παιδί ως σύνολο, στην ένταξη των τεχνών στην εκπαίδευση και στην μάθηση μέσα από την πράξη. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση Waldorf έχει δεχθεί κριτική για τη μη ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση παρά μόνο σε μεγαλύτερες ηλικίες, και για την καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Morrison, 2010). Ακόμη, έχει σημειωθεί πως τα παιδιά στα σχολεία Waldorf δε σημειώνουν τόσο καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στα διάφορα τεστ, ωστόσο τους αρέσει αυτό που μαθαίνουν και αυτή η συναισθηματική και φυσική συμμετοχή τους είναι αυτό που τους οδηγεί στη μάθηση (Ogletree 1996).

Τέλος, κάποιες από τις πρακτικές της μεθόδου Waldorf που βοηθούν στην προώθηση της δημιουργικότητας θα μπορούσαν να ενταχθούν στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά διατηρούνται κάποιες επιφυλάξεις για το αν θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί, καθώς η εκπαίδευση Waldorf δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, αλλά μία εκπαίδευση αυτή καθ' αυτή (Obesrki, 2006).

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ REGGIO EMILIA

Η παιδαγωγική μέθοδος Reggio Emilia αναπτύχθηκε στην ομώνυμη πόλη της Β. Ιταλίας (New, 1993), όπου ήδη από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, είχε ξεκινήσει να αναπτύσσει ένα πρότυπο εκπαιδευτικό σύστημα με καθοδηγητή τον

Loris Malaguzzi (New, 2007). Ο ίδιος, ενστερνιζόμενος την άποψη του Piaget, «*Νοημοσύνη είναι η κατασκευή σχέσεων*», επικεντρώθηκε στην δημιουργία σχολικών μονάδων με κεντρομόλο δύναμη τη δημιουργία ισότιμων σχέσεων μεταξύ των συστατικών στοιχείων τους (Swann, 2008).

Η παιδαγωγική μέθοδος Reggio Emilia χαρακτηρίζεται από ένα τρίπτυχο συνεργασίας, του παιδιού, του δασκάλου και της ίδιας της γνώσης (Hong & Trepanier-Street, 2004). Πρωταρχικής σημασίας ρόλο κρατεί και ο γονέας. Το παιδί το οποίο αποτελεί τον άξονα του "τριπτύχου" λειτουργεί ως υποκείμενο δικαίου (με δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις), ως ενεργός κατασκευαστής γνώσης, ως ερευνητής, ως κοινωνικό όν (Hewett, 2001).

Το παιδί, βάσει της πρώτης του λειτουργίας, αντιμετωπίζεται από το σχολικό του περιβάλλον ως ένα άτομο με δικαιώματα, παρά με ανάγκες. Η φύση του, οι σκέψεις του, και η δουλειά του λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψιν (Daws, 2005). Είναι ισχυρό, ικανό, όμορφο, δημιουργικό, περίεργο και γεμάτο δυνατότητες και φιλόδοξες επιθυμίες (New, 2007). Επίσης, κατέχει το ρόλο του ενεργού κατασκευαστή γνώσης. Δεν αντιμετωπίζεται ως ο στόχος της διδασκαλίας, αλλά ως ένα άτομο που ενσαρκώνει το ρόλο του μαθητευόμενου, εργαζόμενο πλάι στους άλλους για την ανακάλυψη και την κατασκευή λύσεων σε πολυσήμαντες ερωτήσεις και προβλήματα (Swann, 2008).

Το παιδί είναι ερευνητής. Στο πλαίσιο της μεθόδου της Reggio Emilia, θα αναλάβει ένα έργο και αυτομάτως, θα του δοθεί η δυνατότητα να εξερευνήσει, να παρατηρήσει, να αμφισβητήσει, να συζητήσει, να υποθέσει, να αναπαραστήσει, και στη συνέχεια να επισκεφθεί εκ νέου τις αρχικές του παρατηρήσεις με σκοπό να επαναπροσδιορίσει και να αποσαφηνίσει τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής, να εμπλουτίσει την σκέψη του (Hewett, 2001).

Εκτός από ερευνητής, το παιδί είναι και κοινωνικό όν. Η μέθοδος Reggio Emilia δίνει έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης από το παιδί, μέσω των σχέσεων του στο πλαίσιο της συνεργασίας του διαλόγου, της σύγκρουσης, της διαπραγμάτευσης μεταξύ των συνομηλίκων και των ενηλίκων (Daws, 2005).

Η επόμενη μονάδα που συγκροτεί την λειτουργική τριάδα (παιδί-δάσκαλος-γνώση) της Reggio Emilia, είναι ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος, όπως και το παιδί, επιτελεί πάνω από μια λειτουργίες. Κατ' αρχάς, είναι συνεργάτης αλλά και συμμαθητής του παιδιού. Οι αμοιβαίες ανταλλαγές απόψεων μεταξύ παιδιών και ενηλίκων κατά τη διάρκεια κατασκευής της γνώσης, έχουν αξία και προστατεύονται. Ο δάσκαλος δεν

ελέγχει το παιδί ή τη γνώση που θα λάβει, αλλά επιδεικνύει σεβασμό για τα δικαιώματα του παιδιού μέσω αμοιβαίας συμμετοχής και κοινής δράσης (Hewett, 2001, Daws, 2005).

Ο δάσκαλος, εκτός από συνεργάτης, είναι και καθοδηγητής. Δεν μένει αμέτοχος παρατηρητής, κατά την πρόσληψη γνώσης από το παιδί, αλλά παρέχει στο παιδί συνεχώς τις προκλήσεις και τα εργαλεία που είναι απαραίτητα, ώστε αυτό να επιτύχει τους προσωπικούς του στόχους και να αναπτύξει την πνευματική του λειτουργία. (Fawcett & Hay, 2004).

Ένας σημαντικός ρόλος του δασκάλου, είναι αυτός του ερευνητή. Ο δάσκαλος παρατηρεί και ακούει το παιδί, συλλέγει και αναλύει τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από την παρατήρηση και επιδίδεται στην καταγραφή των πληροφοριών αυτών (Hewett, 2001). Η καταγραφή των πληροφοριών αποτελεί ισχυρό σύμμαχο του δασκάλου, αλλά κι έναν από τους βασικούς άξονες της μεθόδου Reggio Emilia. Με την καταγραφή της πορείας και της δουλειάς των παιδιών, ο δάσκαλος πρωταρχικά βοηθάει το ίδιο το παιδί να επισκεφθεί εκ νέου και να επεκτείνει παλαιές ιδέες μέσω της οπτικής μνήμης, κατόπιν βοηθάει τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς έχοντας ένα οργανωμένο αρχείο δραστηριοτήτων, κατανοεί καλύτερα τους μαθητές του, και αξιολογεί πληρέστερα τη δουλειά τους, και τέλος, έχει την δυνατότητα να παρέχει ακριβείς πληροφορίες στους γονείς για την πορεία των παιδιών τους (Daws, 2005).

Ένα σημαντικό εργαλείο καταγραφής πληροφοριών αποτελεί και η τεχνολογία. Στην μέθοδο Reggio Emilia είθισται από τον δάσκαλο η χρήση διαφόρων μορφών τεχνολογίας (υπολογιστές, λογισμικό υπολογιστών, ψηφιακές κάμερες, σαρωτές, διαδίκτυο) για την συλλογή και καταγραφή των πληροφοριών της διαδικασίας μάθησης, με κύριο μέλημα την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών αλλά και των ίδιων. Συνεπώς, η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόλογο εργαλείο για την οργάνωση και την επικοινωνία ιδεών, την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας και την διαμόρφωση μιας εικόνας σχετικά με τον τρόπο σκέψης των παιδιών και των δασκάλων (Hong & Trepanier-Street, 2004).

Η μέθοδος Reggio Emilia είναι μια φιλελεύθερη παιδαγωγική μέθοδος (Edwards, 2003). Επικεντρώνεται στον διάλογο και στην ίση μεταχείριση παιδιών και ενηλίκων (New, 2007). Σε κανένα σχολείο της Reggio Emilia δεν θα συναντήσεις προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Υπεύθυνα για το σχεδιασμό του

προγράμματος σπουδών είναι τα ίδια τα παιδιά σε συνεργασία με τον δάσκαλο, τα οποία κατά την διάρκεια φοίτησης τους στο σχολείο καθορίζουν την πορεία που θα ακολουθήσουν οι έρευνες τους, αλλά και την ίδια την γνώση που θέλουν να αποκτήσουν (Hewett, 2001, Edwards, 2003).

Ο γονέας δεν μένει αμέτοχος στην εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού του. Μέσω της καταγραφής των δεδομένων από τον δάσκαλο, έχει πρόσβαση στις γνώσεις που προσλαμβάνει το παιδί του κάθε δεδομένη στιγμή. Ο δάσκαλος, στο πλαίσιο της μεθόδου Reggio Emilia, συνεργάζεται με τον γονέα, τον συμβουλευεται, τον βοηθάει να εντυπώσει στις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Daws, 2005).

Το φυσικό περιβάλλον που αγκαλιάζει τα παιδιά, κατέχει κύριο ρόλο στη δυναμική προσέγγιση της μεθόδου Reggio Emilia. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εξερευνούν το φυσικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι θέλουν τα παιδιά τους να παρατηρούν και να εκτιμούν τα χρώματα, τις υφές και τα σχέδια. Το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και το φυσικό περιβάλλον, είναι ευφάνταστα διαμορφωμένο με πολύχρωμες πέτρες και λουλούδια στους διαδρόμους (New, 1993). Επίσης, οι επικοινωνιακές τέχνες (θέατρο, εικαστικά, μουσική, λογοτεχνία) εφαρμόστηκαν σε μέγιστο βαθμό στην παιδαγωγική προσέγγιση της μεθόδου Reggio Emilia με σκοπό να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία των παιδιών (Swann, 2008).

Η μέθοδος Reggio Emilia υποστηρίζει τις φιλελεύθερες πρακτικές, τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων, την συνεργασία. Αποκλείει τον αυταρχισμό, το στείο περιβάλλον, τις αρχηγικές τάσεις. Έχει την πλήρη υποστήριξη της κοινωνίας στην οποία εδράζεται (New, 2007). Αποτελεί ζωντανό παράδειγμα των πλεονεκτημάτων της συνεργατικής έρευνας στην κατασκευή σημαντικών ερμηνειών μιας ποιοτικής εκπαίδευσης (New, 2005).

Η μέθοδος Reggio Emilia αποτελεί αρωγό στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας στους μαθητές της. Τα παιδιά αποκτούν υψηλού επιπέδου ικανότητες κριτικής σκέψης, όπως να αναλύουν (αποδόμηση βασικού υλικού με σκοπό την κατανόηση της δομής των επιμέρους στοιχείων του), να συνθέτουν (συνένωση στοιχείων με σκοπό την δημιουργία ενός όλου) και να αξιολογούν (να κρίνουν την αξία ενός υλικού βασιζόμενα σε αντικειμενικά κριτήρια). Οι δάσκαλοι λειτουργούν ως καθοδηγητές, προσέχοντας να μην επιβάλλουν ιδέες και αντιλήψεις στα παιδιά. Οι μαθητές έχουν απεριόριστο χρόνο να εξερευνήσουν και να δουλέψουν. Το

περιβάλλον αντανακλά την ενθάρρυνση της εφευρετικότητας, της μοναδικότητας, της ελευθερίας. Συλλήβδην, της δημιουργικότητας (Edwards & Springate, 1995).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μέθοδοι Montessori, Waldorf, και Reggio Emilia δημιουργήθηκαν με στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις πλήρεις δυνατότητές τους, ως δημιουργικά, έξυπνα και αυτοτελή άτομα (Edwards, 2002). Και οι τρεις παραπάνω παιδαγωγικές μέθοδοι φαίνεται να προωθούν τη δημιουργικότητα των παιδιών, η κάθε μία με τα δικά της μέσα και τρόπους, έχοντας ως κοινό άξονα τη χρήση των τεχνών και την ανάπτυξη της φαντασίας.

Από τη μία πλευρά, η μέθοδος Montessori προωθεί τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από τη μάθηση στο πλαίσιο της ανακάλυψης και εξερεύνησης, τη χρήση διάφορων μορφών τέχνης, την ενίσχυση της εσωτερικής παρώθησης (Lopata et al., 2005) και την ελεύθερη κίνηση μέσα στο περιβάλλον μάθησης (Ültanır, 2012). Ακόμη, επειδή η ανάπτυξη της λογικής θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργικής σκέψης (Supratman, 2013), ενισχύεται η εμπλοκή των μαθητών σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου και στην ακριβή χρήση υλικών του περιβάλλοντος (Κατσίου- Ζαφρανά, 1993, Gutek, 2004). Από την άλλη πλευρά, η μέθοδος Waldorf στοχεύει στην ανάπτυξη της φαντασίας και κατ' επέκταση της δημιουργικότητας και ελεύθερης σκέψης μέσα από τη δημιουργική και καλλιτεχνική έκφραση (Morrison, 2010). Η έκθεση των μαθητών σε ένα πολυ-θεματικό αναλυτικό πρόγραμμα με αμιγώς ακαδημαϊκά μαθήματα, αλλά και τέχνες, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους (Ogletree, 1996). Παράλληλα, το γεγονός πως τα παιδιά δεν βιώνουν την πίεση της ακαδημαϊκής επίδοσης, επιδρά θετικά στη δημιουργικότητα τους. Τέλος, η μέθοδος της Reggio Emilia στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που αντανακλά την ενθάρρυνση της εφευρετικότητας, της μοναδικότητας, της ελευθερίας και κατ' επέκταση της δημιουργικότητας (Edwards & Springate, 1995). Σημαντικός αρωγός αποτελεί η χρήση των επικοινωνιακών τεχνών και της τεχνολογίας (Hong & Trepanier-Street, 2004).

Montessori**Waldorf****Reggio Emilia**

Κυρίως, οι τρεις αυτές μέθοδοι συγκλίνουν στα ακόλουθα σημεία: Αρχικά, είναι παιδοκεντρικές και έχουν ως κύριο στόχο την ολική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί θεωρείται ένας αυτοτελής ενήλικας (Lillard, 2005), με ψυχή, σώμα και πνεύμα (Barnes, 1991), καθώς και ένα κοινωνικό όν (Daws, 2005) που ανακαλύπτει και ερευνά μόνο του το περιβάλλον του (Hewett, 2001). Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, αυτό ακολουθεί τις ανάγκες και το ρυθμό μάθησης του εκάστοτε παιδιού εξίσου και στις τρεις μεθόδους (Ogletree, 1996, Hewelt, 2001, Lopata et al., 2005). Επίσης, σε γενικές γραμμές ο δάσκαλος κατευθύνει και καθοδηγεί (Kannwischer, 2004, Edwards, 2002), ενώ στη Reggio Emilia επιτελεί και έναν επιπρόσθετο ρόλο αυτόν του συνεργάτη του παιδιού για τη διεκπεραίωση της μάθησης (Fawcett & Hay, 2004). Επιπρόσθετα, η μάθηση- και στις τρεις μεθόδους- είναι αποτέλεσμα εξερεύνησης, ανακάλυψης και πράξης του ίδιου του παιδιού (Lopata et al., 2005, Mollet, 1991, Hewett, 2001) μέσα στο περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται (Kannwischer, 2004). Μάλιστα, αυτή η μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται, μέσω της ελεύθερης κίνησης των παιδιών μέσα στο χώρο (Ültanir, 2012) και στη φύση (New, 1993) καθώς και με την ευρυθμία του σώματος, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν μια πλαστικότητα στο σώμα και να εναρμονίσουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη θέληση (Ogletree, 1997). Τέλος, οι τρεις αυτές παιδαγωγικές μέθοδοι συγκλίνουν στην διαδικασία της εκτενούς περιγραφικής αξιολόγησης των παιδιών μέσω ημερολογίων, κλειδών παρατήρησης και αρχείων των μαθητών, με σκοπό την ανάλυση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους (Edwards, 2002).

Παιδί – σφουγγάρι	Παιδί-ψυχή-πνεύμα σώμα	Παιδί- κοινωνικό ον-ερευνητής
Το πρόγραμμα σπουδών σέβεται τις ανάγκες του παιδιού.		
Ο δάσκαλος κατευθύνει και συνεργάζεται με τα παιδιά, αλλά με διαφορετικό τρόπο σε κάθε μέθοδο.		
Ελεύθερη κίνηση στο χώρο	Ευρυθμία - Κίνηση	Ελεύθερη κίνηση στο χώρο – φύση
Η μάθηση είναι αποτέλεσμα εξερεύνησης- ανακάλυψης- πράξης του ίδιου του παιδιού.		
Η δημιουργικότητα προωθείται μέσω πολλών και διαφορετικών ειδών Τέχνης.		
Το περιβάλλον του παιδιού θεωρείται αντικείμενο μάθησης.		
Εκτενή Περιγραφική αξιολόγηση: αρχείο μαθητή.		

Πέρα από τα σημεία σύγκλισης των τριών αυτών παιδαγωγικών μεθόδων, υπάρχουν και αρκετά σημεία απόκλισης. Χαρακτηριστικά, η Reggio Emilia παρουσιάζει σημαντικές διαφορές με την μέθοδο Montessori. Κατ' αρχάς, η Reggio Emilia επικεντρώνεται στην εκπαίδευση μέσω της επικοινωνίας και της δημιουργίας σχέσεων (New, 2007), ενώ η Montessori στην εκπαίδευση μέσω της ανεξαρτησίας από το δάσκαλο, της ελευθερίας και της πειθαρχίας (Edwards, 2002). Η πρώτη μέθοδος βασίζεται στην συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών ενώ η δεύτερη ενθαρρύνει την ανεξαρτησία των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς (Edwards, 2002). Η Reggio Emilia δεν έχει προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Η απόκτηση της γνώσης εξαρτάται από τις επιθυμίες και τις ανάγκες του παιδιού (Hewett, 2001). Στην Montessori, το παιδί οδηγείται από την απλή γνώση στην σύνθετη, από την συγκεκριμένη στην αφηρημένη, μέσω ενός αυστηρά προκαθορισμένου προγράμματος σπουδών (Edwards, 2003). Η Reggio Emilia χρησιμοποιεί τις νέες μεθόδους τεχνολογίας ως ένα από τα κύρια μέσα απόκτησης γνώσης (Hong & Trepanier-Street, 2004), ενώ η Montessori χρησιμοποιεί την επιτέλεση πρακτικών εργασιών καθημερινής ζωής ως ένα από τα βασικά εργαλεία απόκτησης γνώσης (Edwards, 2003).

Μικρές αποκλίσεις, ακόμη, εντοπίζονται μεταξύ της μεθόδου Montessori και της μεθόδου Waldorf. Στα σχολεία που ενστερνίζονται τη μέθοδο Montessori, τα παιδιά κινούνται μέσα σε τάξεις ηλικιακά ανομοιογενείς (Lopata et al., 2005), ενώ στα

σχολεία Waldorf, τα παιδιά βρίσκονται στην ίδια ομάδα με τον ίδιο δάσκαλο σε όλες τις τάξεις του δημοτικού (Ogletree, 1996). Ακόμα, στην μέθοδο Montessori η δημιουργικότητα προωθείται, εκτός των άλλων, και μέσω της ενασχόλησης με τον πραγματικό κόσμο και τις χειρωνακτικές εργασίες (Guttek, 2004), ενώ στην μέθοδο Waldorf η δημιουργικότητα προωθείται μέσω της αφήγησης και της ανάπτυξης της φαντασίας (Morrison, 2010). Έτσι, στη Montessori το παιχνίδι ταυτίζεται με την εργασία/ ενασχόληση με τον πραγματικό κόσμο (Lillard, 2013), ενώ στη μέθοδο Waldorf το παιχνίδι γίνεται δημιουργικό εργαλείο για τη σωματική, συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού (Edwards, 2003).

Σημεία απόκλισης, επίσης, εμφανίζονται στις μεθόδους Reggio Emilia και Waldorf. Μερικές από τις βασικές διαφορές τους είναι οι ακόλουθες: Στην Reggio Emilia, συνεργάζονται δυο και παραπάνω παιδαγωγοί στην ίδια τάξη, με κύριο μέλημα τους την άρτια απόκτηση γνώσης από τα παιδιά (New, 1993). Στην μέθοδο Waldorf, για την ολική ανάπτυξη του παιδιού, ο ίδιος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τα παιδιά από την πρώτη ως την τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου (Edwards, 2002). Επίσης, ενώ και οι δυο μέθοδοι κάνουν χρήση της τεχνολογίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η Reggio Emilia επιλέγει να εισάγει τα διάφορα μέσα της τεχνολογίας από τις πιο μικρές τάξεις (Hong & Trepanier-Street, 2004), ενώ στη Waldorf η εισαγωγή της τεχνολογίας γίνεται κυρίως σε μεγαλύτερες τάξεις (Γυμνάσιο-Λύκειο) (Dancy, 2004). Ακολουθώντας, όπως και στη Montessori, έτσι και στην Waldorf, ακολουθείται ένα αναλυτικό, προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών (Edwards, 2002), σε αντίθεση με την Reggio Emilia όπου η απόκτηση της γνώσης εξαρτάται από τις επιθυμίες και τις ανάγκες του παιδιού, και όχι από ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών (Hewett, 2001). Τέλος, ενώ στην Reggio Emilia η μάθηση είναι αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης-διαλόγου μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και διαρκούς ανασκόπησης (New, 2007), στην Waldorf η μάθηση είναι αποτέλεσμα της ενεργής ακρόασης και της ανάκλησης της μνήμης (Edwards, 2002).

Συνοψίζοντας, η κάθε μία από τις παιδαγωγικές μεθόδους που αναλύθηκαν παραπάνω, χρησιμοποιεί τα δικά της μέσα και τρόπους, μέσω των οποίων καλλιεργείται και αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και η φαντασία των παιδιών. Κάποιες από τις πρακτικές τους, που βοηθούν στην προώθηση της δημιουργικότητας, ίσως να μπορούσαν να ενταχθούν στα πλαίσια της γενικής αλλά και ειδικής εκπαίδευσης. Περαιτέρω έρευνα προτείνεται σχετικά με τα στοιχεία που θα

μπορούσαν να ενταχθούν, αλλά και τον τρόπο ένταξής τους στην εκάστοτε εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Barnes, H. (1991). Learning that grows with the Learner: An Introduction to Waldorf Education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54.

Berliner, M.S. (1975). Reason, Creativity, and Freedom in Montessori. *The Educational Forum*, 7-21.

Brophy, J. E. & Choquette, J. J. (1973). Divergent Production in Montessori Children. University of Texas, Austin, Dept..of Educational Psychology. (ERIC Document Reproduction Service No. ED080212).

Craft, A. (2012). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2),113-127.

- Dancy, R. (2004). The Wisdom of Waldorf: Education for the Future. *Mothering Magazine Article: The Wisdom Of Waldorf Issue 123*.
- Daws, J.E. (2005). Teachers and students as co- learners: possibilities and problems. *Journal of Educational Enquiry, 6*(1).
- D' Emidio-Caston, M. & Crocker, E. (1987). Montessori Education: A Humanistic Approach for the 1990's. University of California at Santa Barbara. (ERIC Document Reproduction Service No. ED314212).
- Donath, D. (1937). *The basic Principles of Eurythmy*. New York: Anthroposophic Press.
- Edwards, C.P. & Springate W. K. (1995). Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms. Eric Digest. Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana Il.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice, 4*(1), 2-14.
- Edwards, C. P., (2003). "*Fine Designs*" from Italy: Montessori Education and the Reggio Approach. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies.
- Fawcett, M. & Hay, P. (2004). 5x5x5= Creativity in the Early Years. Jade 23.3 NSEAD 2004.
- Glenn, C. M. (2003). The longitudinal assessment study (LAS): Eighteen year follow-up final report. Franciscan Montessori Earth School, Portland, Oregon. (ERIC Document Reproduction Service No. ED478792).
- Gutek, G. L. (Ed.). (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Herrmann, N. (1996). *The whole brain business book*. New York: McGraw-Hill.
- Hewett, V.M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal, 29* (2).
- Hong, S.B. & Trepanier-Street, M. (2004). Technology: A tool for Knowledge Construction in a Reggio Emilia Inspired Teacher Education Program. *Early Childhood Education Journal, 32*(2).
- Kampylis, P.G. & Valtin, J. (2010). Redefining Creativity - Analyzing Definitions, Collocations, and Consequences. *Third Quarter, 44*(3), 191-214.
- Kannwischer, M. (2004). *Development of the early childhood curricular beliefs inventory: an instrument to identify preservice teachers' early childhood curricular*

orientation. Dissertation, Florida State University. Retrieved 6/21/05 from: Proquest database.

Lillard, A.S., (2005). *Montessori: The Science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.

Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). EDUCATION FORUM THE EARLY YEARS: Evaluating Montessori Education, *Science*, 313 (5795), 1893-1894.

Lillard, A. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, 5(2), 157-186.

Lindstrom, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught?, *Journal of Art and Design Education*, 25, 53-66.

Lopata, C. , Wallace, N., Finn, K., (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*.

Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, N.J: Ablex.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. Third Edition. London: Harper Collins.

Mollet, D. (1991). How the Waldorf Approach changed a difficult class. *Educational Leadership*, 55-56.

Montessori, M. (1965). *Spontaneous Activity in Education*. New York: Schocken Books.

Morrison, G.S. (2010). Waldorf Education: Head, Hands, and Heart. *Pearson Allyn Bacon Prentice Hall*. Available from: <https://www.education.com/reference/article/waldorf-education-head-hands-heart/> [19 March 2017].

Nance, R. (2009). The Importance of Early Childhood Education: Roles of Play, Language, Socialization, Formation of Values. *Quest Paper*, 2-19.

New, R. (1993). Italy. In M. Cochran (Ed.), *International handbook on child care policies and programs*. Westport, CT: Greenwood.

New, R. S. (2005). Section I Commentary: Legitimizing Quality as Quest and Question. *Early Education and Development*, 16(4), 445-448.

New, R.S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5-13.

Nicholson, D.W. (2000). Layers of Experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom, *Journal of Curriculum Studies*, 32(4), 575-587.

Nielsen, T. W. (2006). Toward a pedagogy of imagination: a phenomenological case study of holistic education. *Ethnography and Education*, 1, 247-264.

Oberski, I. (2005). Thinking, feeling and doing: Creativity in Steiner-Waldorf schools, *Proceedings of the British Psychological Society*, 13(2), 122.

Oberski, I. (2006). Learning to think in Steiner-Waldorf schools, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5, 336-349.

Oberski, I. (2009). Fostering Curriculum for Excellence teachers' freedom and creativity through developing their intuition and imagination: some insights from Steiner-Waldorf education. *Scottish Educational Review*, 41(2), 20-31.

Ogletree, E. (1996). The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education students: A Survey. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 2-12. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf> [2 April 2017].

Ogletree, E. (1997). Eurythmy in the Waldorf Schools. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-11. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410023.pdf> [2 April 2017].

Supratman, A. M. (2013). Piaget's Theory in the Development of Creative Thinking. *Korean Society of Mathematical Education*, 14(4), 291-307.

Swann, A.C. (2008). Children, Objects, and Relations: Constructivist Foundations in the Reggio Emilia Approach. *Studies in Art Education. A journal of Issues and Research* 2008, 50(1), 36- 50.

Tzuo, P. W. (2004). *The nature of teacher control and children's freedom in a child-centered classroom*. Dissertation, Indiana University. Retrieved 6/21/05 from: Proquest database.

Ültanır, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2).

Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity: perspectives on individual differences*. New York, NY: Plenum Press.

Ελληνόγλωσση

Κατσιού-Ζαφρανά, Μ. (1993). *Η Μοντεσσοριανή Μέθοδος στην Ελλάδα-Η Περίπτωσης Μαρίας Γουδελή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.