



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση

Δημιουργικότητα και Παιδί:
Δημιουργική Γραφή και Οπτικός Γραμματισμός

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Δράκου Δήμητρα

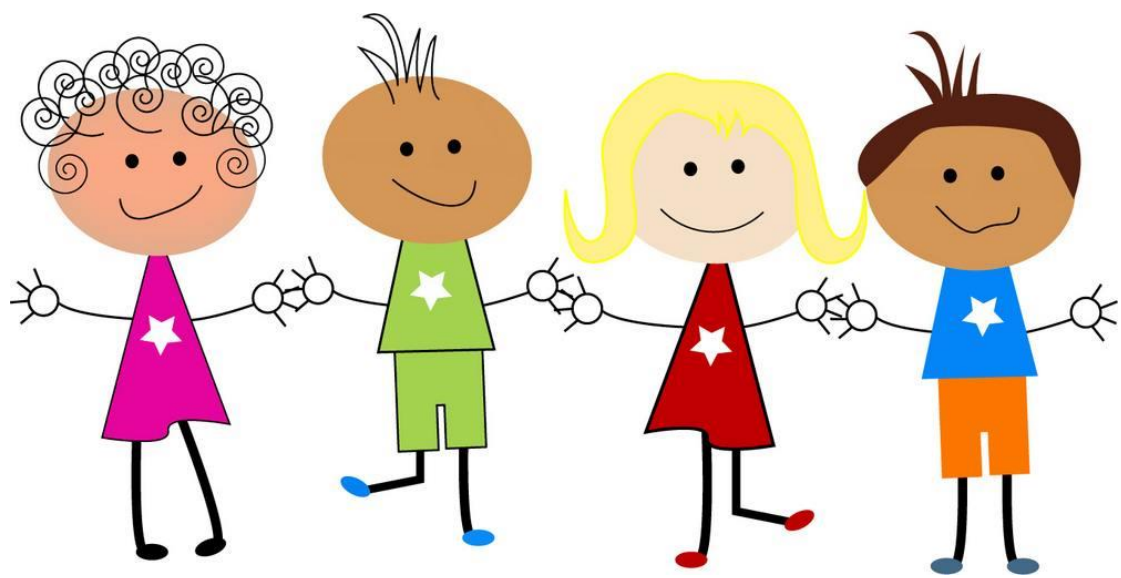
Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: Σμαράγδα Παπαδοπούλου- Μανταδάκη

Μέλη: Γεώργιος Δ. Καψάλης

Νικολέττα Τσιτσανούδη- Μαλλίδη

Ιωάννινα 2016



Δημιουργικότητα και Παιδί:
Δημιουργική Γραφή και Οπτικός Γραμματισμός

e-mail επικοινωνίας: dimitra_drak@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η παρακάτω εργασία ασχολείται, σε θεωρητικό επίπεδο, με μια βασική έννοια για την εκπαιδευτική διαδικασία, την έννοια της δημιουργικότητας, η οποία παρουσιάζει άνοδο ενδιαφέροντος στις μέρες μας. Αρχικά, επιχειρείται μια εννοιολογική οριοθέτηση του όρου, η οποία θεωρείται ως μια κατεξοχήν νοητική διαδικασία, άμεσα εξαρτημένη με την ατομική προσωπικότητα και το περιβάλλον, ενώ είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πρωτοτυπία. Η δημιουργικότητα περνά από συγκεκριμένα στάδια ώστε να φτάσουμε σε ένα δημιουργικό προϊόν, ενώ η δημιουργική σκέψη φέρει τα δικά της χαρακτηριστικά. Επιπλέον, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά μιας δημιουργικής παιδαγωγικής και τα οφέλη που προκύπτουν για το παιδί.

Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τη δημιουργική γραφή, η οποία συνδέεται με τη δημιουργικότητα και αποτελεί μια προσιτή μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης για όλους. Επιφέρει ποικιλία πλεονεκτημάτων για το άτομο, ενώ μέσω αυτής επιδιώκεται η ολική βίωση της γραφής. Η διδασκαλία, πλέον, στρέφεται έντονα προς τη δημιουργική γραφή, κατά την οποία πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει η επενέργεια της φαντασίας, του παιχνιδιού και της φιλιανγνωσίας για την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι νέες συνθήκες ζωής οδήγησαν την επικοινωνία από τον απλό γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς, συνθήκη που ανέδειξε τον οπτικό γραμματισμό. Η εικόνα αποτελεί ένα παγκόσμιο επικοινωνιακό μέσο, ο λόγος συνδυάζεται διαρκώς με αυτή, η παραδοσιακή μορφή του λόγου παραμερίζεται και η έννοια του κειμένου διευρύνεται. Επομένως, μια οπτική εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της τέχνης και η χρήση της στην εκπαίδευση μέσω της Αισθητικής Αγωγής.

Τέλος, περιλαμβάνεται ένας ικανός αριθμός δραστηριοτήτων, οι οποίες χρησιμοποιούν την εικόνα ως ερέθισμα για την παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου και προτείνονται για εφαρμογή στη σχολική αίθουσα. Η εικόνα διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην παραγωγή δημιουργικής γραφής, κάτι το οποίο αυξάνει τη δημιουργικότητα και προκαλεί οφέλη σε νοητικό, συναισθηματικό, γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Η δημιουργικότητα απευθύνεται σε όλους, πρέπει να διαπνέει την εκπαίδευση και μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω πολλαπλών δραστηριοτήτων.

Λέξεις- κλειδιά: δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή, πολυγραμματισμοί, οπτικός γραμματισμός, εικόνα, τέχνη, σχολικές δραστηριότητες.

ABSTRACT

This paper deals, on a theoretical level, with the basic educational concept of creativity, which has raised great interest in our days. Firstly, there has been attempted a conceptual definition of the term which is considered as a mental process, directly associated with the personality of the human and one's environment, and inextricably interwoven with originality. Creativity goes through stages in order to result in a creative product, while creative thinking bears its own characteristics. Moreover, the characteristics of creative teaching are being described, including the main advantages for the child.

Furthermore, the paper introduces us to the term of creative writing, a form of artistic expression. It brings to the surface a variety of advantages while through creative writing there is to be tried a total experience of writing. Today, teaching has been characterized by the intense turn to the creative writing, where the effect of imagination, the use of the game and the joy of reading is of primary importance for writing skills acquisition. On the other hand, all modern developments have led communication from the simple literacy to multiliteracy, a condition which has pointed out the term of visual literacy. Picture is a global means of communication and the word is constantly linked with the picture. The traditional form of expression is standed aside, while the concept of the text has been enlarged. For all the above reasons, visual education is considered as necessary. In addition, the importance of art is highlighted and the use of art in education through the lesson of Aesthetic Arts is pointed out.

Finally, there has been included a large amount of educational activities, which employ the picture as a stimulus for creative writing and these are to be proposed for application to the school class. Picture plays an important role for creative writing, as far as it increases the creativity of the child and, at the same time, concerning mental, emotional, linguistic, social and cultural level. The issue of creativity addresses each one of us, it has to transpire education and it could be cultivated through a variety of educational activities.

Key- words: creativity, creative writing, multiliteracies, visual literacy, picture, art, educational activities.



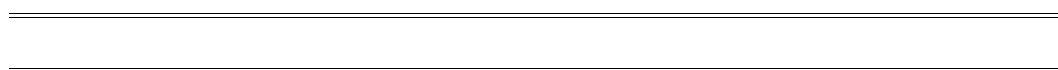
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ- ABSTRACT	σελ. 4- 5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	σελ. 6- 7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 8- 11
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	
A. Αποσαφήνιση της έννοιας της «δημιουργικότητας».....	σελ. 12- 18
B. Στάδια της δημιουργικής διαδικασίας	σελ. 18- 19
Γ. Χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης	σελ. 20- 24
Δ. Το «δημιουργικό παιδί»	σελ. 24- 26
E. Μια δημιουργική παιδαγωγική	σελ. 27- 30
ΣΤ. Δημιουργικότητα και μάθηση	σελ. 31- 33
Z. Αξιολόγηση της δημιουργικότητας	σελ. 34- 35
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	
A. Δημιουργική Γραφή	σελ. 36- 43
B. Συνέπειες την Δημιουργικής Γραφής στο άτομο (νοητικές & γλωσσικές)	σελ. 43- 44
Γ. Διδασκαλία Δημιουργικής Γραφής	σελ. 44- 46
Δ. Φαντασία	σελ. 47- 51
E. Παιχνίδι	σελ. 51- 53
ΣΤ. Λογοτεχνία- Φιλαναγνωσία	σελ. 53- 59
ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	
A. Η έννοια του γραμματισμού	σελ. 60- 63
B. Οπτικός γραμματισμός και εικόνα.....	σελ. 63- 68
Γ. Οπτικός γραμματισμός και εκπαίδευση	σελ. 68- 74

Δ. Από την εικόνα στο κείμενο: η χρήση εικόνων στην διαδικασία της γραφής	σελ. 75- 76
Ε. Εικονογράφηση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας	σελ. 76- 81
Στ. Εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων	σελ. 81- 84
Ζ. Η τέχνη	σελ. 84- 88
Η. Αισθητική Αγωγή: η αγωγή μέσα από την τέχνη	σελ. 88- 97
Θ. Μέσα από την τέχνη της ζωγραφικής	σελ. 97- 99

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Εισαγωγικά	σελ. 100
Α) Βιβλιογραφικές δραστηριότητες.....	σελ. 101- 115
Β) Δραστηριότητες με πίνακες ζωγραφικής	σελ. 115- 126
Γ) Προτεινόμενες δραστηριότητες για το μάθημα <i>Η Γλώσσα μου</i>	σελ. 126- 134
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σελ. 135- 140
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	σελ. 141-148



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση: Νεοελληνική Γλώσσα- Παιδική Λογοτεχνία», που υλοποιείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός της παρακάτω εργασίας είναι η διερεύνηση τριών βασικών εννοιών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δηλαδή, της δημιουργικότητας, της δημιουργικής γραφής και του οπτικού γραμματισμού. Οι λόγοι ενασχόλησης με την έννοια της δημιουργικότητας και του οπτικού γραμματισμού επαφίενται στον κύκλο των προσωπικών ενδιαφερόντων της γράφουσας, ενώ η γενική χρήση της έννοιας της δημιουργικότητας από τη μία μεριά και η εξέλιξη των τεχνολογιών από την άλλη, με την συνεπιφέρουσα χρήση του οπτικού γραμματισμού και της εικόνας όλο και πιο έντονα στην εκπαίδευση, αποτελούν βασικούς λόγους για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι παραπάνω έννοιες γνωρίζουν άνοδο ενδιαφέροντος στον εκπαιδευτικό κόσμο κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, αποτελώντας ταυτόχρονα πρόσφορο έδαφος διερεύνησης και προβληματισμού. Τέλος, αυτό που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι πως τόσο η δημιουργικότητα όσο και η εικόνα αποτελούν παγκόσμια επικοινωνιακά μέσα, επομένως, μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο διδακτικό εργαλείο για κάθε διδακτική περίπτωση και σε πλήθος μαθητών και χωρών.

Στο κεφάλαιο «*Δημιουργικότητα*» επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου της δημιουργικότητας, η οποία διαχέεται σε ολόκληρη την ανθρώπινη ύπαρξη και αποτελεί το παγκόσμιο και καθολικό χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων. Παράλληλα με την εννοιολογική διερεύνηση της έννοιας, μελετώνται τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, ενώ επιχειρείται μια πρωταρχική διάκριση της ανθρώπινης σκέψης σε κατηγορίες, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών και τα χαρακτηριστικά μιας δημιουργικής παιδαγωγικής, η οποία απαιτεί αλλαγή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και αφορά, κυρίως, τους τρεις βασικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις πιο δημοφιλείς μεθόδους ενίσχυσης της δημιουργικότητας των μαθητών και υπογραμμίζεται η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα

στη δημιουργικότητα και στην εκπαίδευση, περιοχή στην οποία τονίζεται η πιο αποτελεσματική και ευχάριστη κατάκτηση των γνώσεων μέσω των δημιουργικών προσεγγίσεων παρά μέσω παραδοσιακών μεθόδων. Τέλος, θίγεται η δυσκολία της αντικειμενικής αξιολόγησης της δημιουργικότητας.

Στο κεφάλαιο «*Δημιουργική γραφή*» γίνεται λόγος για την καλλιτεχνική έκφραση μέσω της δημιουργικής γραφής, η οποία αποτελεί μια προσιτή μορφή τέχνης για όλους τους ανθρώπους και είναι μια κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία. Το άτομο φαίνεται να αποκομίζει από την δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής ψυχαγωγία, ψυχική εκτόνωση, λογοτεχνική οικείωση και παράλληλα εξάπτεται η φαντασία του. Είναι, ουσιαστικά, μια ενασχόληση χωρίς περιορισμούς και αφορά ποικίλα λογοτεχνικά είδη. Η δημιουργική γραφή προσφέρει ποικιλία πλεονεκτημάτων σε νοητικό και γλωσσικό επίπεδο, και βελτιώνει τις δεξιότητες γραφής. Για όλους τους παραπάνω λόγους παρατηρείται μια έντονη στροφή του εκπαιδευτικού κόσμου προς τη δημιουργική γραφή, ενώ αυξάνεται ολοένα η ενασχόληση με αυτή σε εργαστήρια και σε σεμινάρια. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη δημιουργική ικανότητα της φαντασίας, ως κύρια αιτία κάθε δημιουργικής προσπάθειας και τονίζεται η ζωτικής σημασίας θέση της στην διαπαιδαγώγηση του ατόμου. Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού για την καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση του ατόμου, ενώ αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργικής γραφής αποτελεί ο συνδυασμός της με τη λογοτεχνία, με σημαντική παράμετρο την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας του μαθητή.

Στο κεφάλαιο «*Οπτικός γραμματισμός*» προσδιορίζεται αρχικά η έννοια του γραμματισμού, ενώ ταυτόχρονα γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια των πολυγραμματισμών, μια συνθήκη νέα, την οποία ανέδειξαν οι σύγχρονες συνθήκες ζωής και η εξέλιξη της τεχνολογίας. Στο σημείο αυτό τονίζεται η ανάγκη προώθησης πολυτροπικών κειμένων στην εκπαίδευση. Ένας από τους πιο σημαντικούς γραμματισμούς της εποχής μας είναι ο οπτικός γραμματισμός, ο οποίος στοχεύει στην κατανόηση των οπτικών μηνυμάτων που λαμβάνει το υποκείμενο, στην αισθητική εκτίμηση της εικόνας και στη χρήση της για προσωπική έκφραση. Εκτενέστερη αναφορά γίνεται στην έννοια της «εικόνας», στα χαρακτηριστικά της και στην επίδραση που ασκεί στο άτομο, η οποία μαζί με οποιαδήποτε ψηφιοποιημένη πληροφορία κερδίζουν καθημερινά έδαφος, παραμερίζοντας τον γραπτό λόγο. Τείνουμε πλέον να μιλάμε για τον «πολιτισμό της εικόνας», επομένως καταδεικνύεται

η έντονη παρουσία των οπτικών μηνυμάτων στην καθημερινή δραστηριοποίηση του ανθρώπου.

Ο κατακλυσμός του ανθρώπου από τις εικόνες εντείνει την ανάγκη για την παροχή οπτικοακουστικής εκπαίδευσης, με βασική προϋπόθεση την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες του οπτικού γραμματισμού. Η εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο σε όλες τις μορφές διδασκαλίας και να διαπεράσει όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Όταν ο οπτικός γραμματισμός και η εικόνα χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση επιφέρουν μια σειρά πλεονεκτημάτων για το παιδί, με πολλά από αυτά τα οφέλη να αφορούν τον γραπτό λόγο και την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, ο οπτικός γραμματισμός προσεγγίζεται μέσα από την εικονογράφηση των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας και των σχολικών εγχειριδίων. Η εικονογράφηση αποτελεί, επίσης, μια μορφή τέχνης που καλλιεργεί την καλαισθησία και συνεισφέρει στην ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων του ατόμου. Βασικό κομμάτι της παρούσας εργασίας αποτελεί η αναφορά στην τέχνη και στην Αισθητική Αγωγή, ως πτυχές της εικόνας και του οπτικού γραμματισμού. Εδώ καταδεικνύεται η θετική επενέργεια της τέχνης στον άνθρωπο, ως ένα παγκόσμιο μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, η οποία επιδρά στο γνωστικό επίπεδο του ατόμου, τον απελευθερώνει και αναπτύσσει την αισθητική του καλλιέργεια, ολοκληρώνοντάς τον πνευματικά και οδηγώντας τον στην αυτοπραγμάτωση. Στον χώρο του σχολείου, το παιδί έρχεται σε επαφή με την τέχνη μέσα από το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, η οποία ευαισθητοποιεί και δίνει κίνητρα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Στο κεφάλαιο *«Συνδυασμός δημιουργικής γραφής και οπτικού γραμματισμού- Δραστηριότητες»*, προτείνεται ένας σημαντικός αριθμός δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με ερέθισμα την εικόνα. Συνάμα σκιαγραφούνται τα πλεονεκτήματα των δραστηριοτήτων αυτών για το παιδί, το οποίο αναλαμβάνει μέσω αυτών έναν πιο ενεργητικό ρόλο και ενισχύει ορισμένες δεξιότητές του. Όλες οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, προκαλούν χαρά και αισθητική απόλαυση στο παιδί, οξύνουν την φαντασία του και είναι προσαρμοσμένες στις υφιστάμενες συνθήκες του ελληνικού σχολείου. Αρχικά, παρουσιάζονται δραστηριότητες αντλημένες από την τρέχουσα βιβλιογραφία, ενώ στη συνέχεια, παρατίθενται δραστηριότητες των οποίων το οπτικό ερέθισμα αποτελούν πίνακες ζωγραφικής. Σε αυτές, η τέχνη, ως το οπτικό ερέθισμα, συνδυάζεται με την παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου και ο συνδυασμός αυτός

δίνει στο παιδί την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα. Ήδη ο πίνακας ζωγραφικής αποτελεί προϊόν δημιουργικό, που αυξάνει την αισθητική αντίληψη των παιδιών. Τέλος, προτείνονται δραστηριότητες για το γλωσσικό μάθημα, οι οποίες προέκυψαν από τη βιβλιογραφία και από τη δημιουργική επινόηση της γράφουσας. Οι δραστηριότητες επιλέχθηκαν με κριτήριο τη δυνατότητα προσαρμογής τους στο ελληνικό σχολείο, τη λειτουργικότητα, την πρωτοτυπία και την ευρηματικότητα τους, με πρωταρχικό στόχο την παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου στο γλωσσικό μάθημα. Στο τέλος της εργασίας καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη του παρόντος ζητήματος.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Παπαδοπούλου- Μανταδάκη Σμαράγδα, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, για την υποστήριξη της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, την ενθάρρυνση, τη βοήθεια, την άμεση ανταπόκριση, καθώς και για τις καίριες παρατηρήσεις της και τη διακριτική της ενίσχυση ανά πάσα στιγμή.

Ευχαριστώ, ακόμη, τους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου κ. Καψάλη Γεώργιο, πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, καθώς και την κα. Τσιτσανούδη- Μαλλίδη Νικολέτα, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών των Ιωαννίνων, για τη συμβολή τους στην προσπάθειά μου αυτή.

Τέλος, τις ευχαριστίες μου απευθύνω στους γονείς μου για τη συνεχή υποστήριξη που μου πρόσφεραν σε όλα τα επίπεδα, στα αδέρφια μου και στους φίλους μου.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

*Η δημιουργικότητα είναι δράση,
ενέργεια, κίνηση προς τα εμπρός.*

K. Γ. Μαγνήσαλης

*Η δημιουργικότητα είναι ένα μυστήριο, δώρο δοσμένο από το Θεό.
Το θαυμάσιο είναι ότι πολλοί από μας το έχουν σε κάποιο βαθμό!
Το τραγικό είναι ότι λίγοι από μας έχουν εκπαιδευτεί και εξασκηθεί
σε αυτό προκειμένου να το αξιοποιήσουν σε όλο τους το δυναμικό».*

J. Morgan

A. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ»

Η δημιουργικότητα έχει γίνει ένα πολύ δημοφιλές σλόγκαν στην εποχή μας, καθώς υπάρχει μια διαρκής παρακίνηση προς τους ανθρώπους να είναι συνεχώς και παντού δημιουργικοί: δημιουργικοί συγγραφείς, δημιουργικοί μάγειρες, δημιουργικοί δάσκαλοι, δημιουργικοί στοχαστές κλπ. Είναι, επομένως, κατά κάποιο τρόπο, ένα μέσο επαίνου, έγκρισης και εξύμνησης (Bailin, 1988:1).

Η έννοια της «δημιουργίας» δηλώνεται με τρόπο γενικό στο λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη (2002) ως «η διαδικασία κατασκευής ενός πράγματος ή υλοποίησης μιας ιδέας ή ενός σχεδίου, αλλά και το αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας, δηλαδή το δημιούργημα, που αποτελεί οτιδήποτε προκύπτει ως αποτέλεσμα έμπνευσης και προσπάθειας».

Τι είναι, λοιπόν, η δημιουργικότητα; Είναι ικανότητα, προδιάθεση ή στάση; Σύμφωνα με ένα παλιό ρητό, η δημιουργικότητα είναι μια χαώδης υπόθεση (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008: 416). Κατά τον Torrance (1988: 43), η δημιουργικότητα αφηφά την οριοθέτηση και δεν επιδέχεται ορισμό, καθώς διαχέεται σε όλες τις ανθρώπινες αισθήσεις -όραση, όσφρηση, ακοή, γεύση, αφή- ή ακόμη μπορεί να βρίσκεται έξω από αυτές, στο επίπεδο του υπεραισθητού. Συνεπώς, έχουν αποδοθεί στον όρο πολλαπλές ερμηνείες μέσα από μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε έγκυρα ή μη επιστημονικά πεδία. Έτσι, η δημιουργικότητα προσεγγίζεται άλλοτε μέσα από την εξέταση του δημιουργικού προϊόντος και άλλοτε μέσα από την διερεύνηση εκείνων των γνωστικών διαδικασιών που οδηγούν στο δημιουργικό προϊόν, ενώ κάθε ιστορική εποχή και κοινωνικοπολιτική συνθήκη φέρει τις δικές της απόψεις για το τι είναι η δημιουργικότητα (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 2).

Ο Guilford, αμερικανός ψυχολόγος και γνωστός για την ψυχομετρική μελέτη της ανθρώπινης νοημοσύνης, θεωρεί, ήδη από το 1950, πως η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για αυτό να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό. Ο Guilford δίνει, έτσι, το έναυσμα σε ερευνητές να διανθίσουν τον ορισμό της δημιουργικότητας, θεωρώντας την ως τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στα προβλήματα, επομένως, την συνδέουν με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο εκδήλωσης της κάθε συμπεριφοράς. Επιπλέον, θεωρούν πως δεν είναι ένα σπάνιο φαινόμενο που απευθύνεται αποκλειστικά σε χαρισματικά άτομα, αλλά αντιθέτως αφορά όλους τους ανθρώπους, η διαφοροποίηση μεταξύ των οποίων είναι ποσοτική και όχι ποιοτική. Ο Guilford (1950) προσπάθησε, εν γένει, να αποδείξει την ανεξαρτησία της δημιουργικής σκέψης από τη συμβατική νοημοσύνη και διέκρινε τη σκέψη σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα. Το έργο του Guilford ώθησε σε μια επιστημονική αντιμετώπιση της δημιουργικότητας και ενέπνευσε την έρευνα προς την κατεύθυνση αυτή (Bailin, 1988: 2).

Ο Maslow ασχολείται, κατά κύριο λόγο, με την καθολικότητα της έννοιας της δημιουργικότητας, θεωρώντας την ως το παγκόσμιο χαρακτηριστικό ενός ανθρώπου που αυτοπραγματώνεται. Για τον Maslow, η έννοια της αυτοπραγμάτωσης σημαίνει την χρήση των ανθρώπινων ικανοτήτων στα όρια των δυνατοτήτων τους και μιλά γι' αυτή ως την τάση των ανθρώπων να αισθάνονται ανικανοποίητοι με τη μη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων τους, παρά την έντονη επιθυμία τους για ικανοποίηση των χαμηλότερων αναγκών τους (Elliot, et al., 2008: 437). Μάλιστα, αποδίδει ως πρώτη αιτία της δημιουργικότητας την τάση του ατόμου να ενεργοποιείται με στόχο να γίνει αυτό που υπάρχει δυνάμει σε αυτό (*«Αυτό που ένας άνθρωπος μπορεί να γίνει πρέπει να γίνει»*/ σελ. 437). Επομένως, η δημιουργικότητα είναι προδιάθεση του ατόμου και εκδηλώνεται εξαιτίας της φαντασίας και της περιέργειας, λειτουργίες που χαρακτηρίζουν κυρίως την παιδική ηλικία. Επίσης, σύμφωνα με το Λεξικό Ψυχολογίας Larousse, η δημιουργικότητα *«αποτελεί τη διάθεση να δημιουργούμε, η οποία υπάρχει σε δυνητική κατάσταση σε κάθε άτομο και σε κάθε ηλικία»*.

Στη συνέχεια, ο Mac Kinnon (1962) ορίζει τη δημιουργικότητα ως μια διαδικασία που διαδραματίζεται μες στον χώρο και χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, προσαρμογή και φροντίδα για μια συγκεκριμένη πραγματοποίηση. Ο Mac Kinnon

εστιάζει την έρευνά του στην προσωπικότητα και στο περιβάλλον, ως παράγοντες καταλυτικής σημασίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα ενός ατόμου εξαρτάται από τις ικανότητες, τα ταλέντα, την προσωπικότητά του και φυσικά, από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του. Οι προσωπικοί παράγοντες δεν μπορούν να διαχωριστούν από τους περιβαλλοντικούς (Bailin, 1988: 2, 83).

Για τον Taylor, η δημιουργικότητα αποτελεί μια νοητική διαδικασία που καταλήγει στην παραγωγή καινούριων και ταυτόχρονα χρήσιμων ιδεών. Επιπλέον, από τους παραπάνω ορισμούς της έννοιας, διαπιστώνεται η αποφυγή των χαρακτηριστικών του τυχαίου, του ανεξήγητου, της ευκολίας, της κληρονομικότητας και του μυστηριώδους, τα οποία δεν χρησιμοποιούνται από δημιουργικά άτομα για την παραγωγή δημιουργικών προϊόντων, ενώ αντιθέτως συναντώνται έντονα οι όροι της επιμονής, της εμμονής, της σκληρής εργασίας και της αντοχής (Ξανθάκου, 1998: 29- 32).

Ο Μαγνήσαλης (1996: 75, 78- 79) θεωρεί τη δημιουργικότητα ως κάτι ανώτερο από την καθαρή φαντασία, αφού είναι μια μορφή φαντασίας που συνδέεται αναπόσπαστα με τις προθέσεις και τις προσπάθειές μας. Επιπλέον, υποστηρίζει πως είναι μια διαδικασία ευαισθητοποίησης ή συνειδητοποίησης πάνω σε προβλήματα που εγείρονται, σε ατέλειες, σε δυσαρμονίες ή σε ελλείψεις γνώσεων, όπου το σκεπτόμενο άτομο αντιδρά με τρόπο πρωτότυπο. Είναι μια διαδικασία αναζήτησης λύσεων, με τη συνάθροιση της διαθέσιμης γνώσης και τη διατύπωση εικασιών, μια διαδικασία τροποποίησης, δοκιμασίας των υποθέσεων και τελειοποίησης αυτών.

Τελικά, ο ορισμός στον οποίο καταλήγουν οι περισσότεροι ψυχολόγοι είναι πως η δημιουργικότητα σημαίνει την παραγωγή πρωτότυπων και κατάλληλων ιδεών (Elliot et. al, 2008: 416). Συμπερασματικά, είναι μια πράξη σφαιρική, εφόσον αποτελεί μια συμπεριφορά που είναι ικανή να παράγει μια καινούρια ιδέα ή ένα προϊόν και επιπλέον, μπορεί να ανακαλύπτει έναν καινούριο τρόπο κατανόησης, να αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από συγκεκριμένη διαδικασία, να ποικίλλει ανάλογα με την προσωπικότητα του ατόμου και τέλος, να σχετίζεται με έναν ιδιαίτερο τύπο περιβάλλοντος, στενά συνδεδεμένο με το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, επομένως, οι θετικές ενισχύσεις είναι αναγκαίες (Ξανθάκου, 1998: 32). **Το να δημιουργείς σημαίνει να φτιάχνεις κάτι, να παράγεις κάτι ή να φέρνεις κάτι σε μια κατάσταση ή μορφή στην οποία δεν ήταν πριν** (Bailin, 1988: 63).

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας απαιτεί από την πλευρά της την εφαρμογή μιας τεχνικής, η οποία ονομάζεται *Δημιουργική*. Η *Δημιουργική*, μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο, αποτελεί την τεχνική ανάπτυξης της δημιουργικότητας, ενώ υπό ένα ειδικό πλαίσιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία συνδυασμού γνώσης, εμπειρίας και συμπεριφοράς, με στόχο την παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών για την επίλυση καταστάσεων, είτε από ένα άτομο, είτε από ομάδες ατόμων (Μαγνήσαλης, 1996: 55).

Για τον Καίσλερ, η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο ένα ανθρώπινο προνόμιο, αλλά αποτελεί την *«υψηλότερη εκδήλωση ενός φαινομένου που διακρίνει το κάθε διαδοχικό επίπεδο της εξελικτικής ιεραρχίας, από έναν μονοκύτταρο οργανισμό έως την υψηλότερη ανθρώπινη μεγαλοφυΐα»* (Καίσλερ, 1976: 13).

Αυτό που παράγεται από τη διαδικασία της δημιουργικότητας, δηλαδή το δημιουργικό προϊόν, είναι σύμφωνα με την Ξανθάκου (1998: 50), ουσιαστικά κάτι νέο, άλλοτε με τρόπο υποκειμενικό, δηλαδή νέο για το άτομο και άλλοτε με τρόπο αντικειμενικό, δηλαδή κάτι καινούριο για το ευρύτερο κοινό. Συνεπώς, όταν ένα παιδί ανακαλύπτει κάτι νέο, π.χ. ένα δικό του παιχνίδι, σημαντικό δεν είναι τόσο αυτό που ανακάλυψε, όσο η διαδικασία και ο τρόπος που έφτασε ως την ανακάλυψη, αλλά και πώς διαχειρίστηκε την πραγματικότητα. Το δημιουργικό προϊόν είναι μια νέα και κατάλληλη ανταπόκριση στο πρόβλημα που έχει προκύψει, το οποίο ταυτόχρονα είναι χρήσιμο, σωστό και ευέλικτο (Hennessey & Amabile, 1988: 14).

Η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με την πρωτοτυπία, υπό την έννοια της καινοτομίας. Δημιουργικό είναι το νέο, το πρωτότυπο, το ασυνήθιστο, αυτό που προκαλεί ρήξη με το παρελθόν. Η αξία των δημιουργικών προϊόντων δεν μπορεί να εκτιμηθεί αντικειμενικά, ενώ σημαντικό δεν είναι τόσο το δημιουργικό προϊόν, όσο η διαδικασία που οδήγησε σε αυτό (Bailin, 1988: 3). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Charles Mingus (1992- 1979), το δημιουργικό προϊόν θα πρέπει να είναι και απλό. *«Η δημιουργικότητα είναι περισσότερο διαφορετική. Ο καθένας μπορεί να δημιουργήσει το παράξενο. Αυτό είναι εύκολο. Το δύσκολο είναι να είναι τόσο απλό όσο ο Μπαχ. Κάνοντάς το απλό, φοβερά απλό, αυτό είναι δημιουργικότητα»*¹.

Στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας, η έννοια της δημιουργικότητας είναι ταυτόσημη με την έννοια της επινοητικότητας και της εφευρετικότητας. Στον τομέα της τέχνης, οποιαδήποτε κατασκευή αισθητικής μορφής

¹ <http://www.melitzolithos.gr/2012/04/15.html>

είναι δυνατό να ειπωθεί ως δημιουργία είτε συμφωνεί με καθορισμένα μοτίβα και τεχνοτροπίες είτε όχι (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 2).

Σύμφωνα με τον Mac Kinnon, υπάρχουν τρεις βασικές προϋποθέσεις, ώστε το άτομο να φτάσει στην δημιουργικότητα και στην παραγωγή ενός δημιουργικού προϊόντος. Πρώτον, η δημιουργικότητα προϋποθέτει μια ιδέα καινούρια και ασυνήθιστη. Δεύτερον, η πρωτοτυπία της σκέψης πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στην πραγματικότητα ή να την τροποποιεί. Επομένως, δεν πρέπει να είναι προϊόν άγνοιας ή λάθους. Τέλος, η δημιουργικότητα θα πρέπει να καταλήγει στην επεξεργασία και στην ολοκληρωτική ανάπτυξη της πρωτότυπης ιδέας (Kinnon Mac, 1962). Από τα παραπάνω συνάγεται πως η δημιουργικότητα είναι δράση, ενέργεια, κίνηση προς τα εμπρός (Μαγνήσαλης, 1996: 75) και δεν υπακούει σε κανόνες, οι οποίοι την περιστελλουν και την καταπιέζουν (Bailin, 1988: 87).

Συμπερασματικά, ο όρος της δημιουργικότητας είναι αρκετά ευρύς και αφήνει περιθώρια γενικής χρήσης, όταν χρησιμοποιείται αντί για όρους όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αυτό- έκφραση, η αυτοπεποίθηση, η πρωτοτυπία, η αυθορμησία, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η ψυχική υγεία, ο μη αυταρχικός τρόπος μάθησης. Ουσιαστικά, η δημιουργικότητα ενέχει δημιουργία και αναφέρεται στην πραγματική δημιουργία προϊόντων, τα οποία είναι σημαντικά για ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Επομένως, η δημιουργικότητα δεν είναι κάτι μυστήριο, παράλογο ή μοναδικό, αλλά περιλαμβάνει μια έξοχη χρήση της πρωτοτυπίας της σκέψης (Bailin, 1988: 84- 85).

Οι ορισμοί για τη δημιουργικότητα ποικίλλουν ως προς τη διατύπωση, ωστόσο, συμφωνούν στο γεγονός πως η δημιουργική ικανότητα ή η δημιουργική σκέψη είναι η υψηλότερη νοητική λειτουργία και η δημιουργική της παραγωγή αποτελεί το αγγλίσμα των ανθρώπινων πράξεων, αποτελώντας, έτσι, μια ύψιστη αίσθηση, χωρίς ταυτόχρονα να είναι κάτι απτό. Ο Drevdahl (1956) θεωρεί τη δημιουργικότητα ως *«την ικανότητα της πρωτότυπης παρουσίασης των ανθρώπινων σκέψεων, με έναν τρόπο που να ξεφεύγει από τα συνηθισμένα. Αποτελεί τη σύνθεση σκέψεων, τη διαμόρφωση νέων συστημάτων, τον σχηματισμό νέων συσχετισμών και όχι μια απλή παράθεση λογισμών»*. Επομένως, η δημιουργική σκέψη οργανώνει τα συνειρμικά στοιχεία σε νέους συνδυασμούς, ώστε το αποτέλεσμα να είναι κάτι χρήσιμο (όπ. ανάφ. στο Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 48- 49). Η δημιουργικότητα είναι κάτι παραπάνω από μια απλή ικανότητα, είναι ένα φαντασιακό στοιχείο, το οποίο είναι υπερβατικό, αμείωτο και κατ' ουσία ανεξήγητο (Bailin, 1988: 3).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί η σημαίνουσα αξία της λειτουργίας της επικοινωνίας, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Εδώ, η επικοινωνία δεν απαντάται υπό την έννοια της μετάδοσης μηνυμάτων και πληροφοριών, αλλά υπό την έννοια της κατανόησης και της αλληλεκτίμησης των προβλημάτων και των στάσεων. Η ανάγκη ύπαρξης της επικοινωνίας φαίνεται ξεκάθαρα στον τρόπο που το άτομο πρέπει να παρουσιάσει μια ιδέα. Πέρα από τη συμπεριφορά που θα αναπτύξει ώστε να παρουσιάσει την ιδέα του, οφείλει, ακόμη, να γνωρίζει τη διαδικασία και τα μέσα επικοινωνίας για την παρουσίαση και προώθηση των δημιουργικών του ιδεών. Η επικοινωνία είναι η πολύπλοκη και απροσδιόριστη ατομική διασύνδεση και συσχέτιση των ιδεών, των σκέψεων, των εικόνων και των παραστάσεων, τα οποία στο σύνολό τους επιφέρουν αλλαγές, καινοτομίες, νέες καταστάσεις και τελικά, δημιουργία (Μαγνήσαλης, 1996: 295).

Στον άνθρωπο, η δημιουργικότητα εμφανίζεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία και συνεχίζει να αναπτύσσεται έως και την ενηλικίωσή του. Αποτελεί δραστηριότητα καλλιτεχνικής έκφρασης, επινόησης και εφευρετικότητας, τόσο πρακτικής όσο και επιστημονικής. Ουσιαστικά, είναι τα γεγονότα που δημιουργούνται και παράγονται στον ψυχικό κόσμο του παιδιού και τα οποία υποκινούν τη λανθάνουσα δημιουργική ενέργεια του κάθε ατόμου (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985: 72). Τα παιδιά ήδη από την βρεφική ηλικία πραγματοποιούν τις πρώτες τους δημιουργικές προσπάθειες, όπου το δημιουργικό τους ένστικτο τα παρακινεί να χρησιμοποιήσουν οτιδήποτε βρεθεί μπροστά τους προκειμένου να δημιουργήσουν (Μαγουλιώτης, 1989: 11). Η ικανότητα αυτή φαίνεται να φθίνει όσο ο άνθρωπος μεγαλώνει, καθώς το εφευρετικό της νεαρής ηλικίας δεν συντηρείται μετέπειτα στη ζωή του. Έτσι, εξηγείται και η ώθηση του ανθρώπου στη συνήθεια, στο κεκτημένο, καθώς και στις τεχνικές της επανάληψης και της εξάρτησης, αντί για μια ώθηση στη δημιουργικότητα και στην επινοητικότητα.. Ακόμη, η έκφραση της δημιουργικότητας απαιτεί θάρρος (Ξανθάκου, 1998). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πάμπλο Πικάσο *«Κάθε παιδί είναι ένας καλλιτέχνης. Το πρόβλημα είναι να παραμείνεις καλλιτέχνης μεγαλώνοντας»*².

Η δημιουργικότητα, ως έκφραση του ατόμου, υπονομευόταν για πολλά χρόνια στην διαδικασία της μάθησης, ενώ αναδεικνυόταν ως πρωτεύουσα αρχή η μίμηση. Η

² <http://www.melitzolithos.gr/2012/04/15.html>

προώθηση της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει πως στοιχεία όπως η παραγωγή, η καινοτομία, η εφεύρεση, η αυτοπραγμάτωση, η ικανοποίηση που προκαλεί η παραγωγή ενός έργου, τίθενται στη διάθεση της κοινωνίας (Ξανθάκου, 1998: 30).

Τέλος, η αδυναμία διατύπωσης ενός πλήρους και ικανοποιητικού ορισμού για τον όρο της δημιουργικότητας οδηγεί στην αναζήτηση εκείνων των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα άτομο δημιουργικό ή στην αναζήτηση των συνθηκών εκείνων που ευνοούν τη δημιουργικότητα και τη διευκολύνουν ή ακόμα στην διερεύνηση των συνθηκών κατά τις οποίες το άτομο αισθάνεται δημιουργικό (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 3).

B. ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Η δημιουργική διαδικασία πυροδοτείται και εκκινεί από το προσωπικό ενδιαφέρον του ατόμου, δηλαδή από ένα αίσθημα διάχυτης αναστάτωσης (diffuse excitement) του υποκειμένου, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει ένα μη σαφώς ορισμένο πρόβλημα, μια αντίφαση ή μια ανισορροπία στο γνωστικό του πεδίο. Επομένως, μια κατάσταση- πρόβλημα σηματοδοτεί την έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας (Ξανθάκου, 1998: 49).

Σύμφωνα με τον Wallas, η δημιουργική διαδικασία περνά από τα ακόλουθα στάδια:

1. Το προπαρασκευαστικό στάδιο, κατά το οποίο επιχειρείται η διατύπωση του προβλήματος και συνάμα συγκεντρώνονται τα απαραίτητα δεδομένα για την επίλυσή του. Είναι η διαδικασία της απόλυτης διερεύνησης του προβλήματος και της συγκεκριμενοποίησής του (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 50). Σημαντικές σε αυτό το στάδιο είναι οι λειτουργίες της μνήμης, της εμπειρίας και της φαντασίας.
2. Το στάδιο της επώασης, όπου το υποκείμενο χαλαρώνει και φαίνεται να έχει προσωρινά παραιτηθεί από τη συνειδητή προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος. Στο σημείο αυτό, το υποκείμενο ξεκουράζει τη σκέψη του και αποστασιοποιείται, προκειμένου να καταλήξει στην καλύτερη δυνατή λύση του προβλήματος (Ξαρχάκου, 1998: 49). Εδώ δεν γίνονται συνειδητές σκέψεις πάνω στο πρόβλημα, ενώ οι πληροφορίες αποθηκεύονται στο συνειδητό επίπεδο της ψυχής, ώστε να αναμειχθούν, να μετατεθούν και να συνδυαστούν. Είναι ουσιαστικά μια διαδικασία εκκόλαψης, μια περίοδος που δεν

παρουσιάζεται αισθητή πρόοδος. Το πρόβλημα ωθείται στο υποσυνείδητο, το οποίο συνεχίζει να ασχολείται με αυτό, με τη συνείδηση να ασχολείται παράλληλα με άλλα θέματα. Η σημασία του σταδίου είναι μεγάλη, καθώς εξυπηρετείται η πολυπλοκότητα της σκέψης και ταυτόχρονα αναπαύεται η συνειδητή σκέψη, με στόχο την ωρίμανσή της και την εξοικονόμηση ενέργειας (Μαγνήσαλης, 1996: 150).

3. Το στάδιο της έμπνευσης- «εύρηκα», στο οποίο προκύπτει η λύση του προβλήματος στη συνείδηση του ατόμου, με τη μορφή της έκπληξης. Η λύση φανερώνεται στο άτομο ύστερα από τον ελεύθερο συνδυασμό των γνωστών του πληροφοριών με νέες συσχετίσεις. Ο νέος συνδυασμός αποτελεί τη λύση του προβλήματος (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 50). Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, εξαιτίας των άγνωστων εσωτερικών και εξωτερικών διεργασιών που επιδρούν στο άτομο (Μαγνήσαλης, 1996: 152).
4. Το στάδιο της αξιολόγησης- επικύρωσης, όπου εξετάζεται η εγκυρότητα του ευρήματος, με κριτήρια αξιολόγησης την χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά του (Ξαρχάκου, 1998: 49).

Εκτός από τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, ο Taylor (1975) ορίζει πέντε ιεραρχικά επίπεδα της δημιουργικότητας. Ξεκινά από το πρώτο, την εκφραστική δημιουργικότητα (*expressive creativity*), όπου αναπτύσσεται μια ιδέα, χωρίς να ενδιαφέρει η ποιότητά της. Το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με την παραγωγική δημιουργικότητα (*productive creativity*), στο οποίο υφίσταται η δημιουργική παραγωγή βασισμένη σε μια ολοκληρωμένη δεξιότητα. Το τρίτο επίπεδο της εφευρετικής δημιουργικότητας (*inventive creativity*) αφορά την ανάπτυξη νέων χρήσεων πάνω σε παλιά πράγματα ή την αναθεώρησή τους. Τέταρτο στάδιο αποτελεί η καινοτόμος δημιουργικότητα (*innovative creativity*), με τη δημιουργία παρεκκλίσεων σε παγιωμένες σκέψεις και τέλος, το πέμπτο στάδιο, της αποκαλυπτικής δημιουργικότητας (*emergentive creativity*), αφορά την αφηρημένη σύλληψη των στοιχείων της πραγματικότητας και είναι ένα επίπεδο πολύ σπάνια εμφανιζόμενο (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996).

Γ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Η ανθρώπινη σκέψη μπορεί να διακριθεί σε πολλές κατηγορίες. Μια πρώτη κατηγοριοποίηση της σκέψης αποτελεί η διάκριση σε κριτική και δημιουργική σκέψη. Επίσης, η σκέψη διακρίνεται σε συνηθισμένη και δημιουργική και τέλος, σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη.

Η κριτική σκέψη είναι βασισμένη στη λογική και αξιολογεί πληροφορίες, καταστάσεις, μαρτυρίες κλπ. (Μαγνήσαλης, 1996: 143). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011: 71), η κριτική σκέψη είναι μια άρτια νοητική διεργασία, η οποία φέρει τα χαρακτηριστικά της ακρίβειας, της σαφήνειας, της συνέπειας, της συνθετότητας, της χρήσης αποδείξεων, της αιτιολόγησης και της προσεκτικής εξέτασης των ιδεών ή των φαινομένων. Η κριτική σκέψη αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο φαινόμενο της διανοητικής δράσης του ανθρώπου. Είναι, ουσιαστικά, η ειδική διαχείριση του νου, η οποία βοηθά το άτομο να ανταποκρίνεται στις προβληματικές καταστάσεις που εγείρονται. Είναι μια ενεργητική διαδικασία και χαρακτηρίζει ένα άτομο που δεν γίνεται παθητικός δέκτης της νέας γνώσης, αλλά θέτει προβληματισμούς. Επιπλέον, έχει χαρακτήρα μεταγνωστικό, εφόσον το άτομο όχι μόνο γνωρίζει ποια διανοητική στρατηγική πρέπει να ακολουθήσει, αλλά είναι και σε θέση να την αξιολογήσει ή να την αναπροσαρμόσει για διαφορετικές καταστάσεις. Δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, αλλά επίκτητο, επομένως, μπορεί να διδαχθεί και εκδηλώνεται μέσα από την ανθρώπινη συμπεριφορά. Πατέρας του κριτικού τρόπου σκέψης θεωρείται ο Σωκράτης (Μέγα, 2011: 25- 28). Στον αντίποδά της βρίσκεται η δημιουργική σκέψη, η οποία βασισμένη στη φαντασία, δημιουργεί νέες και πρωτότυπες ιδέες, συνδυασμούς, εικόνες και παραστάσεις (Μαγνήσαλης, 1996: 143).

Η δεύτερη κατηγοριοποίηση αφορά τη διάκριση της σκέψης σε συνηθισμένη και σε δημιουργική. Η συνηθισμένη σκέψη χαρακτηρίζεται από λογική, συνήθεια, ακαμψία, αυστηρή κρίση και προσκόλληση σε καθιερωμένους κανόνες και πρότυπα. Από την άλλη, η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από φαντασιακά άλματα, παράλογες διαδικασίες, μη προσκόλληση σε κανόνες, ανασταλτικότητα των αποφάσεων και αυθόρμητη παραγωγή ιδεών (Bailin, 1988: 3).

Επιπλέον, ο άνθρωπος κατέχει δύο τύπους σκέψης: τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα. Η συγκλίνουσα κατευθύνεται στην ανεύρεση των σωστών λύσεων και η αποκλίνουσα, δηλαδή η δημιουργικότητα, κατευθύνεται σε νέες ιδέες και προϊόντα (Elliot et al., 2008: 417). Η συγκλίνουσα σκέψη αποτελεί την παραγωγή της νέας

πληροφορίας, που εξαρτάται, κυρίως, από την ήδη γνωστή στο άτομο πληροφορία, ενώ η αποκλίνουσα σκέψη αποτελεί τη γέννηση μιας νέας πληροφορίας, που εξαρτάται ελάχιστα από την ήδη γνωστή στο άτομο πληροφορία. Χαρακτηρίζεται από ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία και πολυπλοκότητα, τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 51). Προϋποθέσεις για την εκδήλωση της αποκλίνουσας σκέψης είναι η φαντασία, η ελευθερία έκφρασης, η πρωτοβουλία, η εμπειρία και η γνώση. Επομένως, η δημιουργικότητα είναι η νοητική δραστηριότητα που ανταποκρίνεται στην αποκλίνουσα σκέψη, μια σκέψη που χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση πολλών και δυνατών λύσεων σε κοινότητα προβλήματα, επινοεί νέα μέσα και παράγει ιδέες καινοτόμες και ασυνήθιστες (Κωνσταντινίδου, κ.α., 1997: 17).

Η δημιουργική σκέψη αντιπροσωπεύει έναν ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας, δηλαδή έναν τρόπο σκέψης, που όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα προσανατολίζεται σε όλες τις πιθανές- εναλλακτικές ιδέες και λύσεις, επιλέγοντας τις πιο κατάλληλες για τη συγκεκριμένη συνθήκη. Επιπλέον, η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από ευλυγισία, ευχέρεια και πρωτοτυπία, ενώ βρίσκεται σε πλήρη αλληλεξάρτηση και συνεργασία με τις υπόλοιπες νοητικές διεργασίες, όπως τη μνήμη και την κριτική σκέψη (Ξανθάκου, 1998: 43- 44, 124).

Ο Torrance υποστηρίζει πως η δημιουργική σκέψη είναι μια διαδικασία αναγνώρισης των κενών και των ελλειπόντων στοιχείων, μια διαδικασία διαμόρφωσης υποθέσεων για όσα λείπουν και αναζήτηση των αιτιών για αυτή την έλλειψη, μια διαδικασία ελέγχου των υποθέσεων και τέλος, μια διαδικασία κοινοποίησης των αποτελεσμάτων. Έτσι, συνάγει έναν ικανό αριθμό ορισμών και κριτηρίων για την αναγνώριση της δημιουργικής σκέψης (Torrance Tests of Creative Thinking), τα οποία εξετάζουν ικανότητες όπως, η ευφράδεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η οργάνωση (Torrance, 1988: 47).

Σύμφωνα με τον Michael Michalko (2015), η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από επτά δόγματα. Το πρώτο δόγμα υποστηρίζει πως όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως είμαστε δημιουργικοί. Καθένας από εμάς αποτελεί έναν ξεχωριστό καλλιτέχνη που έρχεται στον κόσμο «ως δημιουργικός και αυθόρμητος στοχαστής». Μόνο όταν το άτομο κατανοήσει και εσωτερικεύσει πλήρως αυτήν την άποψη θα γίνει πραγματικά δημιουργικός. Το δεύτερο δόγμα αναδεικνύει τη δημιουργική σκέψη ως το πιο σημαντικό πράγμα, ως το παν της ανθρώπινης ύπαρξης. Εδώ τονίζονται δύο βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, η επιμονή και

η υπομονή, ενώ το άτομο οφείλει να επιδεικνύει κάθε φορά πάθος και αποφασιστικότητα. Στο τρίτο δόγμα, το άτομο παρακινείται να γεννήσει ιδέες, καθώς όσες πιο πολλές ιδέες γεννά, δηλαδή όσο πιο πολλές νευρικές συνάψεις ενεργοποιεί, τόσο δραστηριοποιεί τον εγκέφαλό του και γίνεται πιο δημιουργικό.

Κατά το τέταρτο δόγμα της δημιουργικής σκέψης, ο Michalko υποστηρίζει πως το ανθρώπινο μυαλό δεν προσιδιάζει σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, αντίθετα είναι ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο εξελίσσεται συνεχώς μέσω δραστηριοτήτων, συνεπώς, ο ανθρώπινος εγκέφαλος προοδεύει μέσω της δημιουργικής ενέργειας. Το πέμπτο δόγμα υποστηρίζει πως σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει πάντα η κατάλληλη απάντηση. Ο Αριστοτέλης υποστήριζε πως τα πράγματα είναι «Α» ή «όχι Α». Επομένως, όλες οι παραγόμενες ιδέες μπορούν να γίνουν πραγματικότητα, ενώ αυτό που τελικά σκοτώνει τη δημιουργικότητα είναι η αυτολογοκρισία. Στο έκτο δόγμα υποστηρίζεται πως η αποτυχία δεν είναι πάντα αποτυχία. Όταν το άτομο προσπαθεί, αλλά δεν βιώνει την επιτυχία, δε σημαίνει πως βιώνει και την αποτυχία. Προσπαθώντας έχει ήδη πετύχει κάτι. Αν οι προσπάθειες δεν έχουν αποτέλεσμα, τότε το άτομο πρέπει να αναλογιστεί πόσα έμαθε και τι οφέλη αποκόμισε από την προσπάθειά του. Το έβδομο και τελευταίο δόγμα θεωρεί πως δεν πρέπει να βλέπουμε τα πράγματα όπως είναι, αλλά όπως είμαστε εμείς, καθώς το άτομο είναι εκείνο που νοηματοδοτεί και ερμηνεύει τις ουδέτερες εμπειρίες (Michalko, 2015).

Όταν ένα άτομο χαρακτηρίζεται από δημιουργική σκέψη πρέπει να πληροί, σύμφωνα με τη Ξανθάκου (1998: 40- 44), τα παρακάτω κριτήρια:

1. Ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος, μια ικανότητα που αποτελεί ουσιαστικά την αφορμή εκκίνησης της δημιουργικής διαδικασίας, έτσι ώστε το δημιουργικό άτομο να είναι σε θέση να διακρίνει ένα πρόβλημα, να αντιληφθεί μια δυσκολία, να αναζητήσει την ερμηνεία μιας ιδιόμορφης κατάστασης, ενώ στην ίδια περίπτωση κάποιο άλλο άτομο δεν θα παρατηρήσει τίποτα.
2. Νοητική ευχέρεια, δηλαδή ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών, απαντήσεων και λύσεων σε ένα ερέθισμα ή πρόβλημα, μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρόνο. Η νοητική ευχέρεια πυροδοτεί την ανεύρεση πολλών λύσεων για ένα πρόβλημα, ενώ μια σημαντική μέθοδος ανάπτυξης και ενίσχυσής της είναι η «ιδεοθύελλα» (brainstorming), μέθοδος έντονα εφαρμοσμένη στα παιχνίδια των σουρεαλιστών.

3. Νοητική ευελιξία, όπου το άτομο μετακινείται από έναν τρόπο σκέψης σε έναν άλλο, παράγοντας ποικίλες απαντήσεις. Η ποικιλία αυτή προϋποθέτει αλλαγές στα νοήματα, στην ερμηνεία και στην χρήση ενός πράγματος.
4. Ικανότητα σύνθεσης, δηλαδή οργάνωση των ιδεών σε ευρύτερα και πιο περιεκτικά σχήματα. Στον αντίποδά της βρίσκεται η αναλυτική ικανότητα.
5. Ικανότητα μετασχηματισμών, δηλαδή μια ικανότητα ορισμού εκ νέου και αναδιοργάνωσης των ήδη οργανωμένων συνόλων. Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν πως το παιδί είναι σε θέση να τροποποιεί ένα αντικείμενο, προκειμένου να το χρησιμοποιήσει με διαφορετικό τρόπο ήδη από πολύ μικρή ηλικία.
6. Ικανότητα επεξεργασίας, με βάση την οποία ένα δημιουργικό άτομο είναι ικανό να βελτιώσει και να αναπτύξει τις λεπτομέρειες μιας ιδέας, οδηγώντας την στην ολοκλήρωσή της. Η ικανότητα αυτή καλλιεργείται με την αφήγηση μιας ιστορίας στο παιδί, προκαλώντας το να την κάνει πιο συγκλονιστική και μυστήρια. Δίνουμε ουσιαστικά στο παιδί τη δομή της ιστορίας και ζητάμε να τη διανθίσει με λεπτομέρειες.

Επομένως, με βάση τα παραπάνω προαπαιτούμενα ένα άτομο χαρακτηρίζεται από σκέψη δημιουργική όταν είναι ευαισθητοποιημένο απέναντι στα προβλήματα που ανακύπτουν στο περιβάλλον του και όταν είναι ανοιχτό σε πληροφορίες και εμπειρίες, ώστε να είναι σε θέση να διατυπώνει ποικίλες ιδέες, αλλά και να συνδυάζει, να μετασχηματίζει και να παράγει νέα, πρωτότυπα και κατάλληλα επεξεργασμένα προϊόντα.

Η Σάλλα- Δοκουμετζίδα (1996: 111- 112) συμπληρώνει τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης με τα εξής:

7. Την πρωτοτυπία, που αποτελεί την ικανότητα θέασης των πραγμάτων με διαφορετικό τρόπο και έξω από τα συνηθισμένα τους πλαίσια. Με την ικανότητα της πρωτοτυπίας σχετίζονται, επίσης, η ικανότητα της αναμόρφωσης, της αναδιοργάνωσης και του επαναπροσδιορισμού. Τέλος, εστιάζεται σε παραγωγές πρωτότυπες, διασκεδαστικές και απρόβλεπτες.

Η έννοια της πρωτοτυπίας σημαίνει ότι κάτι είναι εντελώς καινούριο, υπό την αίσθηση, ότι δεν συνδέεται με τίποτα γνωστό. Η πρωτοτυπία των δημιουργικών προϊόντων είναι πρωταρχικό κριτήριο, καθώς προτείνει νέες λύσεις σε υπάρχοντα προβλήματα και ανοίγει νέες κατευθύνσεις εξερεύνησης.

Ωστόσο, το γεγονός ότι κάτι είναι καινούριο δεν οδηγεί πάντα στην ασφαλή συνθήκη ότι είναι και δημιουργικό (Bailin, 1988: 9, 31).

8. Την οργάνωση, δηλαδή η ικανότητα οργάνωσης και σχεδιασμού γνωστών πληροφοριών, με στόχο την κατασκευή νέων δομών και νέων παραστάσεων.
9. Το χιούμορ, το οποίο στηρίζεται στο στοιχείο της έκπληξης. Το χιούμορ εξαρτάται από την έκπληξη και τους διανοητικούς σπασμούς που θα δημιουργήσει, επομένως, μια στοιχειώδης πρωτοτυπία του δημιουργού του είναι απαραίτητη. Ο δημιουργός ενός αστείου δουλεύει κάτω από μια δημιουργική ένταση, η οποία αναζητά την έκφρασή της (Καίσιλερ, 1976: 76).

Τέλος, η Μέγα (2011: 29), στηριγμένη στις απόψεις του Perkins, αναφέρει ότι η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και πρακτικότητα, είναι ευέλικτη και σφαιρική, είναι ταυτόχρονα αντικειμενική και υποκειμενική, είναι μια εσωτερική διεργασία και όχι εξωτερική, ενώ είναι εστιασμένη στον σκοπό για τον οποίο γίνεται κάτι, αλλά και στο αποτέλεσμα του. Αποτελεί, τελικά, μια ειδική διαχείριση του νου, η οποία καθιστά το άτομο ικανό να διαχειρίζεται προβληματικές καταστάσεις με πιο ευέλικτο, εναλλακτικό και ανοιχτό τρόπο. Επιπλέον, η δημιουργική σκέψη έχει χαρακτήρα μεταγνωστικό, εφόσον το δημιουργικό άτομο μπορεί να μπει στη θέση του άλλου και μπορεί να αξιολογεί την προσωπική του δράση.

Δ. ΤΟ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΠΑΙΔΙ»

Στο παρελθόν ο όρος «δημιουργικό παιδί» σήμαινε ένα παιδί προικισμένο με καλλιτεχνικό ταλέντο (Ξανθάκου, 1998). Ωστόσο, όλο και περισσότεροι ψυχολόγοι θεωρούν την δημιουργικότητα αναπόσπαστο κομμάτι και βασικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης (Elliot, et. al., 2008:417). Παραδέχονται, ακόμη, πως ένα δημιουργικό άτομο μπορεί να αναγνωριστεί, εφόσον πληροί ορισμένα χαρακτηριστικά (Bailin, 1988: 79). Η αντιμετώπιση του ανθρώπου ως δημιουργικού όντος είναι προϊόν της ανθρωπιστικής αναγέννησης (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 1). Σύμφωνα με τους Elliot, Kratochwill, Cook & Travers (2008: 418- 420), τα δημιουργικά παιδιά συγκεντρώνουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Μαθαίνουν τις απαραίτητες στρατηγικές επίλυσης για προβλήματα που αναπόφευκτα συναντούν.

- Δεν παραιτούνται όταν τα πράγματα δυσκολεύουν, επομένως, η επιμονή είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών. «*Η δημιουργική δουλειά απαιτεί ένα συγκεκριμένο είδος ανθρώπου που, μεταξύ των άλλων, να μπορεί να επεξεργάζεται πράγματα επί χρόνια. Είναι σοβαρή δουλειά για σοβαρούς ανθρώπους*» (Howard Gardner στο Elliot et al., 2008). Η εμφάνιση εσωτερικών ή εξωτερικών εμποδίων είναι αναπόφευκτη στην έκφραση της δημιουργικότητας, ωστόσο, οι δημιουργικοί άνθρωποι τα ξεπερνούν χάρη στην επιμονή που διαθέτουν.
- Αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματά τους.
- Είναι, συνήθως, πιο εύλωτα από τα περισσότερα παιδιά, διαθέτουν δηλαδή μια «ευφράδεια παραγωγής ιδεών», εφόσον παράγουν πολλές ιδέες.
- Προτείνουν πρωτότυπες και χρήσιμες ιδέες.
- Έχουν ευελιξία πνεύματος, επομένως, βρίσκουν άμεσα εναλλακτικές λύσεις για ένα πρόβλημα.
- Αναδιοργανώνουν με ευκολία τα στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους.

Συνοπτικά, οι Elliot et al. συνοψίζουν έναν λεπτομερή κατάλογο με τα πιο συχνά αναφερόμενα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων: ικανότητα ανοχής αμφίσημων καταστάσεων, ευελιξία, πρωτοτυπία, ευφυΐα, ανεξαρτησία, ικανότητα σύνθεσης, διεισδυτικότητα, ικανότητα σχηματισμού σαφούς εικόνας, ευφράδεια, ευαισθησία, επινοητικότητα, εγρήγορση, προσαρμοστικότητα, διαισθητικότητα, διάθεση για αυτοκριτική, ανάληψη ρίσκου, αγάπη για γνώση, αναλυτικότητα, περιέργεια, εστίαση.

Ο Bailin (1988: 79) υποστηρίζει πως ορισμένες από τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένα δημιουργικό άτομο είναι η αποκλίνουσα σκέψη, η ευφράδεια και η ευελιξία. Ωστόσο, θεωρεί πως ο χαρακτηρισμός ενός ατόμου ως δημιουργικό ενέχει προβλήματα. Αρχικά, αναφέρει πως δεν υπάρχει ακόμη συμφωνία ανάμεσα στους ψυχολόγους για το ποιες γνωστικές ικανότητες σχετίζονται με την δημιουργικότητα. Επιπλέον, υπάρχουν ακόμη διαφωνίες για τον ρόλο που διαδραματίζουν τόσο η συγκλίνουσα, όσο και η αποκλίνουσα σκέψη και, τέλος, δεν υφίσταται ακόμα μια μη διφορούμενη απόδειξη που να συνδέει με τρόπο ξεκάθαρο την δημιουργικότητα με τις γνωστικές ικανότητες.

Ο Torrance, μέσω των τεστ που χρησιμοποίησε υποστηρίζει πως δημιουργικό είναι το άτομο όταν χαρακτηρίζεται από ικανότητες όπως, ευφράδεια, ευελιξία,

πρωτοτυπία, λεπτομέρεια, αφαιρετικότητα, συναισθηματική εκφραστικότητα, δράση, σύνθεση και ανάλυση, μη συνηθισμένη θέαση των πραγμάτων, ανυπακοή σε κανόνες, χιούμορ, πλούσια και ζωηρή φαντασία (1988: 67).

Η Καλούρη- Αντωνοπούλου (1985: 73), περιγράφει τα δημιουργικά παιδιά ως εκείνα που χαρακτηρίζονται από πνεύμα ανοικτό, με ευαισθησία προς τα εξωτερικά ερεθίσματα και τα οποία είναι γενικά πιο αυτόνομα και ανεξάρτητα, εφόσον επιδεικνύουν περισσότερο αυθορμητισμό, χαρά και χιούμορ στις πράξεις τους από άλλα παιδιά. Η Μέγα (2011: 30) υποστηρίζει πως ο δημιουργικά σκεπτόμενος άνθρωπος ενδιαφέρεται για ένα αυθεντικό αποτέλεσμα, εξερευνά εναλλακτικούς και ποικίλους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων, αξιολογώντας κριτικά τη συμπεριφορά και τις ενέργειές του, αντιλαμβάνεται με ευκολία τη φύση και τα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης, είναι πάντα έτοιμος να αλλάξει τη δράση του ή να επαναπροσδιορίσει ένα πρόβλημα, μπορεί να εξετάσει ένα πρόβλημα ολιστικά, θέλει να χρησιμοποιεί αναλογίες, αποδέχεται την αβεβαιότητα και τη σύγχυση, μπαίνει στη θέση του άλλου και είναι γενικά ένα ανεξάρτητο άτομο.

Επιπλέον, ο Holland (2003: 9) βασισμένος σε αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε άτομα τα οποία έλαβαν μέρος σε εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, υποστηρίζει πως το δημιουργικό άτομο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται έντονα από την δεξιότητα της δημιουργικότητας, να αναπτύσσει και να παράγει σε μεγάλο βαθμό νέες και καινοτόμες ιδέες, να διαθέτει τη δεξιότητα της παρουσίασης, της έκθεσης, της επίδειξης και της επικοινωνίας, να διαχειρίζεται περίπλοκες έννοιες, να συμβιβάζει τη θεωρία με την πράξη και τελικά, να είναι πρόθυμο να αναλαμβάνει τα κατάλληλα ρίσκα.

Η δημιουργικότητα του παιδιού εξαρτάται από τρεις παράγοντες: τη δυνατότητά του να φαντάζεται, την επιθυμία του να εκφράζει πραγματικότητες και την ικανότητα του παιχνιδιού (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 74). Γενικά, το κάθε παιδί αποτελεί ένα άτομο μοναδικό και ξεχωριστό, και η δημιουργικότητα είναι ένα μέσο έκφρασης, ένας διάυλος μέσω του οποίου το παιδί μπορεί να εκφράσει με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο όσα βλέπει, αισθάνεται και σκέφτεται (Κωνσταντινίδου κ.α., 1997: 17).

E. ΜΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου διαδραματίζει το περιβάλλον, η εκπαίδευση και ο προγραμματισμός (Μαγνήσαλης, 1996: 127). Συνεπώς, η ένταξη της δημιουργικότητας στο σχολείο προϋποθέτει μια σειρά αλλαγών και τροποποιήσεων στο παραδοσιακό του μοτίβο. Γενικά, το σημερινό σχολείο οφείλει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του και ένας χώρος χαράς και μάθησης. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παραπάνω συνθήκη, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της φαντασίας, της συλλογικής προσπάθειας, της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της πρωτοβουλίας³. Απαιτείται, συνεπώς, αλλαγή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Debesse υποστηρίζει πως η δημιουργικότητα έχει ανάγκη από ένα ελάχιστο ποσοστό γνώσης και μάθησης για να μπορέσει να εκφραστεί (Κωνσταντινίδου κ.α., 1997: 18). Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να στραφεί προς μια δημιουργική παιδαγωγική, η οποία θα χαρακτηρίζεται από την εμφανή εισαγωγή της δημιουργικότητας στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Η εφαρμογή αυτή θα πρέπει να αφορά τους τρεις βασικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η δημιουργική παιδαγωγική επιθυμεί και στοχεύει να προικίσει τα παιδιά με δημιουργική δύναμη και ικανότητα, της οποίας η πλήρης έκφραση βρίσκεται στην καλλιτεχνική δημιουργία. Για την πραγμάτωση της αισθητικής δημιουργικότητας, η νέα αυτή παιδαγωγική οφείλει να προσφέρει ερεθίσματα και ευκαιρίες στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ώστε αυτό να εκφραστεί έξω από συμβάσεις, κανόνες και κριτικές. Η αισθητική δημιουργικότητα είναι ελεύθερη, με στόχο να επιτυγχάνεται η ελευθερία έκφρασης. Η ελεύθερη έκφραση αποτελεί, λοιπόν, το μέσο για την πραγμάτωση της αισθητικής δημιουργίας. Το πλαίσιο το οποίο καλλιεργείται, χαρακτηρίζεται από ενθάρρυνση, πνεύμα εμπιστοσύνης και δυνατότητα έκφρασης, συνακολουθούμενα από αυτόνομες και ελεύθερες δραστηριότητες (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 75-77).

Αρχικά, ο μαθητής εκφράζει καθημερινά τη δημιουργική του ικανότητα με την ασίγαστή του τάση να εξερευνήσει το πλαίσιο που τον περιτριγυρίζει. Τα παιδιά, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, χαρακτηρίζονται από εφευρετικότητα

³ <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf> .

και αφομοιωτική ικανότητα των γνώσεων που λαμβάνουν. Οι δυο κατεξοχήν δημιουργικές δραστηριότητες ενός παιδιού είναι η ομιλία και το παιχνίδι. Ωστόσο, η πρωτοτυπία της πρώτης παιδικής ηλικίας σταδιακά παρακμάζει, με πολλές έρευνες να διαπιστώνουν μια κάμψη της δημιουργικότητας του παιδιού περίπου στην Δ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στην αποθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης από τις υφιστάμενες σχολικές συνθήκες, όπου το παιδί συμμορφώνεται στην ομοιομορφία που προάγεται, με στόχο να γίνει καλός μαθητής, αποφεύγοντας την έκφραση νέων και καινοτόμων ιδεών. Για την αποφυγή της περιστολής της δημιουργικότητας, το σχολείο θα πρέπει να υποβάλλει το παιδί σε διαφορετικούς τύπους μάθησης και όχι σε ένα τυποποιημένο τρόπο διδασκαλίας (Ξανθάκου, 1998). Άλλωστε, σύμφωνα με την πρωτοποριακή θεώρηση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ο μαθητής πρέπει να ξεκινά τη διαδικασία της γραφής ανιχνεύοντας πρώτα τον εαυτό του και έχοντας την απαιτούσα αυτοπεποίθηση για τη διαχείριση των ποικιλιών της γραφής (Παπαδοπούλου, 2005: 64). Επιπροσθέτως, πρέπει να διαφυλάσσεται η αυτονομία του ατόμου και να επιδιώκεται η δημιουργία μιας ανεξάρτητης προσωπικότητας. Τέλος, το σχολείο θα πρέπει να καθοδηγεί το παιδί να είναι ανοιχτό στον πειραματισμό και στην εμπειρία, αλλά και να το αποτρέπει από τη διαμόρφωση ενός μονοσήμαντου τρόπου σκέψης.

Ο προβληματισμός για μια πιο έντονη και επισταμένη προώθηση της δημιουργικότητας στο σχολείο επαφίεται στην ανησυχία για την προαγωγή στις εκπαιδευτικές βαθμίδες παιδιών που μιμούνται και παπαγαλίζουν. Από την άλλη, ο δημιουργικός και ευφάνταστος μαθητής υπονομεύεται, χειραγωγείται και συμμορφώνεται προς τη μονομέρεια και την παπαγαλία, υποχρεωμένος να αποβάλλει τη δημιουργικότητά του, ώστε να μην βρεθεί σε μειονεκτική θέση, επομένως, στοχεύει στην ομοιομορφία και την ουδετερότητα της τάξης (Ξανθάκου, 1998). Η εικόνα μιας τέτοιας τάξης βρίθκει στα ελληνικά σχολεία, τα οποία χαρακτηρίζονται από τη στείρα μετάδοση γνώσεων, την αποστήθιση και την έλλειψη φαντασίας.

Ο εκπαιδευτικός από την άλλη, θα πρέπει να σταθεί αρωγός και ένθερμος υποστηρικτής στην δημιουργική εξέλιξη του παιδιού, με τη συνδρομή του να παίζει καθοριστικό ρόλο για τον μαθητή που θέλει να εκφραστεί μες στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα δημιουργικά ταλέντα που έχει στα χέρια του και να γνωρίζει ποιες είναι εκείνες οι πράξεις που ενθαρρύνουν μια δημιουργική συμπεριφορά και ποιες την αναστέλλουν, ενώ θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες έκφρασης σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Σημαινουσα αξία για την

έκφραση της δημιουργικότητας έχει η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος επικοινωνίας, όπου δεν θα κυριαρχεί ο φόβος και η πλήρης καθοδήγηση από τον ενήλικα και που θα δίνονται κίνητρα στο παιδί για δημιουργία. Ο εκπαιδευτικός που ενστερνίζεται τη δημιουργική παιδαγωγική πρέπει να αποδέχεται πρόθυμα τις ιδέες των παιδιών, επιχειρώντας την εφαρμογή τους στην τάξη, να δέχεται τα απρόσμενα ερωτήματα, να προάγει τη συνεργασία, να δημιουργεί ατμόσφαιρα πρωτοβουλίας και ενεργητικής συμμετοχής και να μην προσκολλάται σε ξερά γεγονότα (Ξανθάκου, 1998: 68).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός, δηλαδή το άτομο που είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση της δημιουργικότητας, πρέπει να διαθέτει εκπαιδευτικές ικανότητες, γνώση συνθετική, ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα και γνώση ότι αυτή αποτελεί ένα γεγονός καθαρά δημιουργικό. Απαιτείται, επίσης, ευρύτητα πνεύματος, αλλά και πνεύμα ερευνητικό, προνοητικότητα, υπομονή, ικανότητα επικοινωνίας και πειθούς και επίγνωση της επενέργειας των διάφορων καταστάσεων που δρουν πάνω στο άτομο σε σχέση με τη δημιουργική σκέψη, π.χ. ο ενθουσιασμός, ο οποίος προκύπτει από την αποτελεσματικότητα των μεθόδων της δημιουργικότητας (Μαγνήσαλης, 1996: 286).

Ο τρίτος παράγοντας του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή το *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, δέχτηκε μια εξολοκλήρου αναδιάρθρωση, ώστε να μην προωθείται η ομοιομορφία μες στην τάξη και η εμμονή στην εφαρμογή ενός μονότονου προγράμματος. Η μίμηση, η επανάληψη, η αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων, η παθητικότητα και η πειθαρχία πρέπει όχι μόνο να εγκαταλειφθούν, αλλά και να αντικατασταθούν από ευελιξία στη διδακτέα ύλη, στις διδακτικές μεθόδους και στην αξιολόγηση και συνάμα από πειραματισμό, επινοητικότητα και έρευνα. Στόχος του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι η καθολική και εναρμονισμένη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του ατόμου.

Η δημιουργικότητα εκδηλώνεται με απλές καθημερινές πράξεις ως η εγγενής τάση ενός οργανισμού που εξελίσσεται, επομένως, το δημιουργικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να μετατρέπει την τάση για δημιουργία σε πράξη, επιδιώκοντας τη σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου. Τελικά, το δημιουργικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εξασφαλίζει ψυχολογική ασφάλεια, ελεύθερη έκφραση, αλληλεπίδραση, συνεργασία, ποικιλία περιεχομένων και μεθόδων, κίνητρα για το παιδί και εξατομικευμένη μάθηση (Ξανθάκου, 1998: 65- 72). Ένα αναλυτικό πρόγραμμα

βασισμένο στα παραπάνω πρότυπα διευκολύνει τη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

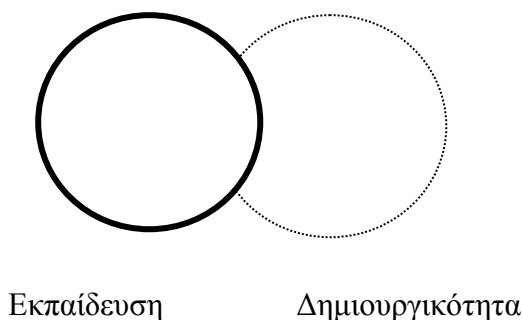
Η σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από μαζική κατανάλωση, έκρηξη των γνώσεων και μαζική ροή πληροφοριών είναι δύσκολο να συμβαδίσει και να συμπορευτεί με τις αρχές μιας «ανθρωποκεντρικής παραγωγικότητας», που έχει ως βασικές της αρχές την πρωτοβουλία, τη φαντασία και τη δύναμη της σκέψης (Edward de Bono, 1993 στο Ξανθάκου, 1998). Ωστόσο, στα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων χωρών υπάρχει ξεκάθαρη πρόθεση για την ανάδειξη της δημιουργικότητας επί του πρακτέου, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν άτομα ευπροσάρμοστα σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, τα οποία θα διαπνέονται από καινοτομία, καθώς και από επινοητικό και συνεργατικό πνεύμα. Για την καλλιέργεια των παραπάνω προσόντων, κλειδί αποτελεί η δημιουργικότητα ως καταλύτης ιδεών, προτάσεων, μεθόδων, τεχνικών και προσεγγίσεων (Ξανθάκου, 1998). Η χρησιμοποίησή της στην εκπαίδευση πρέπει να γίνει χωρίς τα άτομα να ξεχνούν τις ρίζες της δημιουργικότητας, δηλαδή πως αυτή σχετίζεται με τη δημιουργία, η οποία συνδέεται άρρηκτα με υψηλά επιτεύγματα και ποιοτικές παραγωγές (Bailin, 1988: 1).

Τέλος, οι πιο συχνές μέθοδοι για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, που χρησιμοποιούνται εκτενώς σε εκπαιδευτικά προγράμματα και βρίθουν στη βιβλιογραφία είναι οι εξής: 1) η μέθοδος Ανάγνωσης (Reading), όπου πραγματοποιείται η ανάγνωση βιβλίων που προωθούν τη δημιουργική σκέψη, 2) η μέθοδος Διαλέξεων (Lectures), δηλαδή οι ομιλίες για τη δημιουργικότητα και οι συνακόλουθες συζητήσεις που προκύπτουν, 3) η μέθοδος Διδασκαλίας κατά την εργασία (Job- skill instruction), 4) η μέθοδος Συζητήσεων (Discussions), όπου ανταλλάσσονται ελεύθερα ιδέες, απόψεις, γνώμες και γνώσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων και των διδασκόντων, 5) η μέθοδος Σεμιναρίων (Seminars), 6) η μέθοδος Μελέτης Περιπτώσεων (Case- Study), όπου εξετάζεται ένα δημιουργικό πρόβλημα με όλες τις λεπτομέρειές του και με στόχο την επίλυσή του, 7) η μέθοδος Ασκήσεων (Exercises), δηλαδή πρακτική εξάσκηση ή τεστ γνώσεων, 8) η μέθοδος Ειδικού Έργου (Project), το οποίο προσφέρει στον εκπαιδευόμενο ευκαιρίες για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την έκφραση δημιουργικών ιδεών και τέλος, 9) η μέθοδος Δυναμικής Ομάδων (Group Dynamics), όπου οι εκπαιδευόμενοι μπαίνουν στο πλαίσιο μιας ομάδας, η οποία προάγει τη δημιουργικότητα και η συμπεριφορά τους υπόκειται σε εξέταση και κριτική ανάλυση (Μαγνήσαλης, 1996: 282- 283).

ΣΤ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Η θεματική της δημιουργικότητας στο σχολείο και εν γένει στην εκπαίδευση, γνωρίζει άνοδο ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, αποτελώντας συνάμα και ένα πρόσφορο έδαφος διερεύνησης και προβληματισμού. Επιδιώκεται, δηλαδή, η διαμόρφωση ποιότητας στην διδασκαλία και στην μάθηση στον χώρο του σχολείου, όπου στο επίκεντρο βρίσκονται ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ξανθάκου, 1998: 11). Σύμφωνα με μελέτες, τα μαθήματα της δημιουργικής γραφής έχουν αυξηθεί κατά κόρον τόσο σε εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο (Morley, 2007 & Holland, 2003).

Κατά την άποψη του Torrance, πολλά γνωστικά αντικείμενα μπορούν να κατακτηθούν μαθησιακά, με πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο, μέσω δημιουργικών παρά μέσω παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας (οπ. αναφ. στο Ξανθάκου, 2008: 75). Η άποψη αυτή συνδέει άρρηκτα τη δημιουργικότητα με τη μάθηση. Για τον Μαγνήσαλη (1996: 277), υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και στην εκπαίδευση. Η δημιουργικότητα χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για την ανάπτυξή της και η εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη δημιουργικότητα για να αναπτυχθεί επίσης.



(σχήμα 1: αμφίδρομη σχέση Δημιουργικότητας- Εκπαίδευσης).

Ο συνδεδετικός κρίκος, δηλαδή το κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στην δημιουργικότητα και στην μάθηση είναι η **αλλαγή- τροποποίηση** που παρατηρείται στην συμπεριφορά, ύστερα από την επίδραση των δύο παραπάνω. Η δημιουργική διαδικασία και η μάθηση αποτελούν διαδικασίες αλλαγής και εξέλιξης, ενώ ταυτόχρονα συνιστούν σημαντικά στοιχεία κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου, μια περίοδο ενστερνισμού προτύπων και ενσωμάτωσης νέων πληροφοριών. Ο

μαθητής μυείται σταδιακά στην ερευνητική διάθεση για τα αντικείμενα που τον περιβάλλουν και κινητοποιείται να ανακαλύψει λύσεις, εκφράζοντάς τες με ποικίλους τρόπους, όπως είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, η ζωγραφική, η μουσική, η ποίηση, η δραματοποίηση (Ξανθάκου, 1998: 77, 80, 140).

Η ανάπτυξή της ή ακόμη και η αποτελεσματικότητα της δημιουργικότητας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Αυτοί είναι το φύλο, η ηλικία, η προσπάθεια που επιδεικνύει το άτομο και το μορφωτικό επίπεδο που φέρει. Η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο, ως παράγοντες, δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς ένα άτομο μπορεί να είναι πλήρως δημιουργικό ακόμα και σε πολύ μικρή ηλικία και χωρίς ιδιαίτερη μόρφωση. Το φύλο φαίνεται να επιδρά σημαντικά, με τις γυναίκες να υπερτερούν στη δημιουργική ικανότητα σε σχέση με τους άντρες, ενώ αποφασιστικής σημασίας είναι ο παράγοντας της προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο, τόσο σε σωματικό όσο και πνευματικό επίπεδο, προκειμένου να επιτύχει τον σκοπό του. Επιπλέον, υπάρχουν παράγοντες, των οποίων η επίδραση μπορεί να δράσει υποστηρικτικά προς τη δημιουργικότητα, όπως είναι ένα ευμενές περιβάλλον, το ατομικό θάρρος και η διαρκής ενθάρρυνση. Από την άλλη, παράγοντες όπως η μαζοποίηση, η ειδικευση και η λογική μπορούν να περιορίσουν ή και να αναστείλουν τη δημιουργική ικανότητα (Μαγνήσαλης, 1996: 75- 76).

Μέσω της δημιουργικότητας τα παιδιά στο σχολείο είναι σε θέση να προσεγγίζουν διάφορα θέματα δημιουργικά και να υποκινούνται από ισχυρά κίνητρα και ανάγκες, όπως η ανακάλυψη, η δραστηριοποίηση της φαντασίας και η προσωπική τους έκφραση. Συνεπώς, μαθαίνουν μέσω ενός πιο ευχάριστου τρόπου. Η μάθηση αποτελεί ένα γεγονός περίπλοκο, εφόσον συνδέεται με πολλές διαδικασίες, πραγματοποιείται μέσω της εμπειρίας και της άσκησης και σχετίζεται με τη διαμόρφωση στάσεων, τη διαμόρφωση κινήτρων και την εφαρμογή στρατηγικών και τεχνικών ως εργαλεία μάθησης. Γενικά, μια δημιουργική διδασκαλία στοχεύει στην ολόπλευρη και σφαιρική αξιοποίηση του νοητικού δυναμικού του μαθητή, υποκινώντας τον να σκεφτεί πολυλογικά και πολυδρομικά και τελικά, οδηγεί στη διαμόρφωση μιας ανεξάρτητης και δημιουργικής προσωπικότητας, ανοιχτή και ευαισθητοποιημένη στα προβλήματα του περιβάλλοντός της (Ξανθάκου, 1998: 76, 81, 138). Η ενίσχυση της δημιουργικότητας μπορεί να γίνει με εξάσκηση, εμπειρία, παιχνίδι και ανάγνωση, διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην εκπαίδευση (Μαγνήσαλης, 1996: 77).

Ένας μαθητής που εκπαιδεύεται με τα πρότυπα της δημιουργικής μάθησης πρέπει να έχει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει, να ασκήσει και να χρησιμοποιήσει ολόκληρο το νοητικό του δυναμικό. Το μυαλό αλληλεπιδρά με τον εαυτό του: ακούει λέξεις, βλέπει λέξεις, μιλά με λέξεις, παράγει ρήματα. Με τον τρόπο αυτό εξασκείται η φαντασία του ατόμου και γίνεται πιο ευέλικτη (Morley, 2007: 26- 27). Η σωστή αποστολή της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση γνώσεων μέσω της δημιουργικής φαντασίας, η οποία όταν δεν καλλιεργείται οδηγεί στην εκμηδένιση της ίδιας της εκπαίδευσης (Μαγνήσαλης, 1996: 280). Επομένως, οι νοητικές διεργασίες της μνήμης, της κατανόησης, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της αξιολόγησης είναι αναγκαίο να συλλειτουργούν στο νοητικό δυναμικό του παιδιού (Ξανθάκου, 1998: 82). Μάλιστα, η συγγραφή αποτελεί γενικά μια πράξη όπου κυριαρχούν οι ικανότητες της προσοχής και της μνήμης (Morley, 2007: 26).

Η σημαντικότητα της μνήμης επαφίεται στην ύπαρξη ενός ικανοποιητικού μνημονικού αποθέματος, προκειμένου το άτομο να συγκεντρώσει και να επεξεργαστεί δημιουργικά την διαθέσιμη πληροφορία. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί πως η νοητική λειτουργία της μνήμης δεν αφορά τη στείρα αποστήθιση και την ποσοτική συσσώρευση στοιχείων. Αντίθετα, η δημιουργική διαδικασία χρειάζεται συστηματική οργάνωση των πληροφοριών μέσα από μνημονικές τεχνικές (Ξανθάκου, 1998: 82- 83).

Η νοητική διεργασία της κατανόησης εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο παρατηρεί, προσέχει, αντιλαμβάνεται, αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις παραστάσεις. Το δημιουργικό άτομο πρέπει να είναι ανοιχτό στην εμπειρία και να είναι ευέλικτο με τα νέα στοιχεία και τις έννοιες. Ο de Bono χαρακτηρίζει αυτή την ευέλικτη και ρέουσα αντίληψη ως «water logic», που την αντιδιαστέλλει με την «rock logic», δηλαδή την μονοσήμαντη και στατική λογική. Επίσης, το άτομο δεν θα πρέπει να προσκολλάται σε μια μόνο διάσταση ενός προβλήματος, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις μπορεί (Ξανθάκου, 1998: 84- 88).

Τέλος, βασικό μέσο για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης είναι οι μετασχηματισμοί και γενικά, κάθε είδους τροποποιήσεις, μεταβολές και αναπροσαρμογές των υπάρχουσών πληροφοριών ή των λειτουργιών αυτών. Βέβαια, μια άσκηση μετασχηματισμού δεν είναι πάντα μια δημιουργική δραστηριότητα, καθώς ένας δημιουργικός μετασχηματισμός προϋποθέτει την παραγωγή νέων δομών, νέων ιδεών, αλλαγών και αναπροσαρμογών προς την επίτευξη ενός στόχου (Ξανθάκου, 1998: 144).

Z. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η δημιουργικότητα είναι δύσκολο να αξιολογηθεί αντικειμενικά, καθώς δεν μπορεί να καθοριστεί ένα ασφαλές κριτήριο για την εκτίμησή της. Ένας γρήγορος τρόπος εκτίμησης της δημιουργικότητας ενός ατόμου είναι ο εξής: εκθέτουμε στο άτομο ένα αντικείμενο, π.χ. ένα τούβλο, και ζητάμε να σκεφτεί όσο το δυνατόν περισσότερες χρήσεις του μπορεί. Η παραγωγή ενός μεγάλου αριθμού ασυνήθιστων χρήσεων για το αντικείμενο λαμβάνεται ως ένδειξη δημιουργικότητας. Ωστόσο, αυτός ο τρόπος δεν πρέπει να θεωρείται πανάκεια, εφόσον η παραγωγή ενός μεγάλου αριθμού λύσεων ή εναλλακτικών επιλογών για τη χρήση ενός αντικειμένου δεν συνεπάγεται πάντοτε και αμετάκλητα μια δημιουργική δραστηριότητα. Αυτό που φαίνεται να έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η παραγωγή ασυνήθιστων ιδεών ή η παραγωγή ιδεών που λύνουν συγκεκριμένα προβλήματα ή εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες (Bailin, 1988: 80).

Στην διαδικασία αξιολόγησης της δημιουργικότητας, δημοφιλής είναι τα ψυχολογικά τεστ αποκλίνουσας σκέψης του Guilford και τα τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance. Ο Guilford επιχειρεί τη μέτρηση της δημιουργικότητας με την εκτίμηση της αποκλίνουσας σκέψης του ατόμου. Η μέτρηση γίνεται με τη χρήση ανοιχτών απαντήσεων, όπου εκτιμάται η ευχέρεια και η ευκαμψία σκέψης, η πρωτοτυπία, η ικανότητα αντίληψης προβλημάτων και η πνευματική επεξεργασία. Επιπλέον, η αποκλίνουσα σκέψη μετράται με ψυχολογικά τεστ, τα οποία εκτιμούν την ευχέρεια των ιδεών και των συνειρμών, την ικανότητα εύρεσης εναλλακτικών λύσεων, την εκφραστική ευχέρεια και τέλος, την πρωτοτυπία, δηλαδή τη σπανιότητα της αντίδρασης του ατόμου.

Τα τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance επιδιώκουν τη μέτρηση της δημιουργικής σκέψης με δύο τύπους παράλληλων αποδείξεων, τον τύπο Α, δηλαδή τις λεκτικές αποδείξεις- «παιχνίδια» και τον τύπο Β, τις γραπτές αποδείξεις. Στον τύπο Α περιλαμβάνονται τα παιχνίδια των ερωτήσεων, των αιτιών, των συνεπειών, των μεταμορφώσεων, των συνηθισμένων χρήσεων, των ερωτήσεων για ένα αντικείμενο χρήσης και το παιχνίδι των απίθανων συνεπειών. Στον τύπο Β περιλαμβάνονται το παιχνίδι του σχεδίου που πρέπει να καταρτιστεί, το παιχνίδι του σχεδίου που πρέπει να συμπληρωθεί και το παιχνίδι των παράλληλων γραμμών ή κύκλων. Κριτήρια αξιολόγησης των τεστ είναι η πρωτοτυπία, η ευφράδεια, η ευκαμψία και η πολυπλοκότητα των απαντήσεων (Μαγνήσαλης, 1996: 134- 137).

Επιπλέον, ο Torrance εφαρμόζει τακτικά την άσκηση Incomplete Figures Test, προκειμένου να αξιολογήσει τις ικανότητες δημιουργικής σκέψης. Σε αυτό το τεστ ο Torrance ζητά από το κοινό να συμπληρώσουν τις φιγούρες με έναν τρόπο που να είναι ικανοποιητικός (Torrance, 1988: 48).

Σημαντική συνθήκη που πρέπει να διαφυλάσσεται κατά την αξιολόγηση της δημιουργικότητας είναι η αρτιότητα του αξιολογητή, η αμερόληπτη κρίση του και η εμπειρία του στο θέμα της δημιουργικότητας (Hennessey & Amabile, 1988: 16).

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ:

A. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Ο όρος «δημιουργική γραφή» αποτελεί την προσπάθεια απόδοσης του αγγλοσαξονικού όρου «creative writing» και παραπέμπει σε διφορούμενα νοήματα. Η «γραφή» παραπέμπει άμεσα και γρήγορα σε κάτι συγκεκριμένο, ωστόσο, ο όρος «δημιουργική» προκαλεί πολλές φορές αναστάτωση (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 1). Η δημιουργική γραφή, όπως αποκαλύπτει και το όνομά της, αποτελεί μια διαδικασία κατεξοχήν δημιουργική, επομένως, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της δημιουργικότητας. Οποιαδήποτε απόπειρα ορισμού της δεν καθίσταται επιτυχής και γι' αυτό αρκούμαστε σε συνοπτικούς και περιγραφικούς ορισμούς. Όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Gary Davis (2000) *«Υπάρχουν τόσσοι ορισμοί, θεωρίες και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί»*.

Η δημιουργική γραφή, λοιπόν, είναι μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης και μια διαδικασία αντίθετη από την πραγματιστική ή αναλυτική μορφή συγγραφής⁴. Ο Morley υποστηρίζει πως η δημιουργική γραφή αφυπνίζει και μικραίνει τις αποστάσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Η ενασχόληση μαζί της γίνεται άνευ περιορισμών και είναι μια πράξη προσωπική. Το παιδί έχει μπροστά του μια λευκή σελίδα και ο μόνος περιορισμός του είναι η ειλικρινής του πρόθεση και η χρήση της φαντασίας του (Morley, 2007: 14). Αποτελεί, συνεπώς, μια από τις πιο προσιτές μορφές τέχνης τόσο για το παιδί όσο και για τον ενήλικο, ενώ το μόνο που απαιτείται για την πραγμάτωσή της είναι ένα χαρτί και ένα μολύβι (Καραγιάννης, 2010). Εδώ τα παιδιά αποφασίζουν μόνα τους τι, πώς και πόσο θα γράψουν, ενώ ταυτόχρονα οι συμμαθητές τους ενδέχεται να λαμβάνουν ερεθίσματα ή να παίρνουν ιδέες από αυτούς, ώστε να δουλέψουν αργότερα με τον δικό τους τρόπο τη γλώσσα. Σκοπός της κάθε δραστηριότητας είναι να βγαίνει πάντα νόημα (Παπαδοπούλου, 2005: 82).

«Η δημιουργική γραφή είναι εκείνο το είδος της γραφής, μυθοπλαστικής ή όχι, που υπερβαίνει τα όρια της επαγγελματικής, της δημοσιογραφικής, της ακαδημαϊκής και γενικά κάθε γραφής που χρησιμοποιεί μια κάποια τεχνική του λόγου». Περιλαμβάνει ποικίλα λογοτεχνικά είδη, όπως το μυθιστόρημα, το αφήγημα, το διήγημα, την

⁴<https://twp.duke.edu/uploads/assets/creative%20writing.pdf>.

ποίηση, όλα τα είδη του δραματικού λόγου, την κινηματογραφική γραφή και πολλά ακόμη, ενώ ταυτόχρονα αντιτίθεται σε κάθε είδος που θεωρείται μη λογοτεχνικό. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που έχει πρωτεύουσα σημασία είναι η ανάδειξη της δημιουργικότητας μέσα από το οποιοδήποτε είδος κειμένου (Καραγιάννης, 2010).

Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2013), ο ίδιος ο όρος της δημιουργικής γραφής υποδεικνύει πως αυτή βρίσκεται κοντά στα λογοτεχνικά κείμενα, χωρίς βέβαια να απορρίπτει κάποιο είδος κειμένου, όπως είδη με πληροφοριακό ή δοκιμακό χαρακτήρα. Πρωτίστως ασχολείται με τη δημιουργική γραφή και δευτερευόντως με άλλου τύπου συγγραφικές δεξιότητες του ατόμου. Αφορά, συνεπώς, την ποιητική λειτουργία της γλώσσας. Το τελικό κείμενο που παράγεται ενέχει ένα βαθμό σπανιότητας (Morley, 2007: 20) και ο γραπτός λόγος απελευθερώνεται και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα κάθε δυνητικού συγγραφέα (Καραγιάννης, 2010). Άλλωστε, το πλεονέκτημα της γραφής έναντι του προφορικού λόγου, είναι η δυνατότητα παραμονής πάνω από το γραπτό για όσο χρόνο απαιτείται, με στόχο τη μορφοποίηση των σκέψεων και των ιδεών του ατόμου και την επεξεργασία του κειμένου ξανά και ξανά (Καραγιάννης, 2010). Στόχος είναι η ολική βίωση της γραφής από το παιδί (Κωτόπουλος, χ.χ.α) και μέσα από το διδακτικό αντικείμενο της δημιουργικής γραφής οι μαθητές πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς τον φόβο του σωστού ή του λάθους (Morley, 2007: 6).

Σύμφωνα πάλι με τον Holland (2003: 3), η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα είδος μαθήματος, το οποίο περικλείει ποικίλα και διαφορετικά είδη γραφής, περιλαμβάνοντας ακόμα και εκείνα που έχουν ακαδημαϊκούς ή επαγγελματικούς σκοπούς. Πολλά μαθήματα προώθησής της ασχολούνται κατά κόρον και σε αρχικό στάδιο με την ποίηση, το δράμα και την πεζογραφία. Σήμερα, έδαφος κερδίζει και το είδος των ιστοριών ζωής, αλλά και το δημοσιογραφικό. Γενικά, όλα τα είδη γραφής είναι δημιουργικά, είτε αποτελεί φαντασιακή γραφή, είτε επεξηγηματική, είτε κριτική γραφή, ενώ είναι συχνό φαινόμενο η μία να επικαλύπτει την άλλη (Morley, 2007: 41).

Επιπλέον, ο όρος χρησιμοποιείται και ερμηνεύεται διττά, όταν αναφερόμαστε αφενός στην ικανότητα ελέγχου των προσωπικών δημιουργικών σκέψεων με τη μετατροπή αυτών σε γραφή και αφετέρου όταν αναφερόμαστε ευρέως στο σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (κυρίως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων, δηλαδή τις εκπαιδευτικές εκείνες διαδικασίες, κατά τις οποίες, διεγείροντας κατάλληλα τη δημιουργικότητα, οδηγούμαστε στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και

παιγνιώδη (Κωτόπουλος, χ.χ.α). Έτσι, «η δημιουργική γραφή αποτρέπει τη μηχανιστική μάθηση από την εκπαίδευση και εντάσσεται σε αισθητικά πρότυπα» (Παπαδοπούλου, 2005: 107).

Η δημιουργική γραφή έχει προεκτάσεις στην ανθρώπινη ψυχολογία. Αρχικά, η ίδια η γραφή δημιουργεί νέους κόσμους και ειδικότερα, η δημιουργική γραφή δίνει παραδείγματα ζωής. Η συγγραφή κάνει το άτομο να αισθάνεται ζωντανό και δημιουργικό, ενώ όσον αφορά τη γραφή καθεαυτή, πολλοί συγγραφείς και εκπαιδευτικοί της αποδίδουν ένα σύνολο θεραπευτικών ιδιοτήτων απέναντι στην κατάθλιψη, θεωρώντας πως ταυτόχρονα συνεισφέρει στην αυτο-ανάπτυξη και στην αυτό-επίγνωση (Morley, 2007: 21). Σε αυτή την άποψη συνηγορεί και ο Καρακίτσιος, παρουσιάζοντας τη δημιουργική γραφή ως μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης, ψυχικής απελευθέρωσης και εσωτερικής λύτρωσης του ατόμου, ενώ η υποστήριξη μιας δημιουργικής παραγωγής μπροστά σε κοινό ενέχει στοιχεία λυτρωτικής επικοινωνίας (Καρακίτσιος, 2013: 15). Η δημιουργική γραφή είναι η τέχνη της από- οικειοποίησης, που μας απογυμνώνει από την οικειότητα που έχουμε για τον κόσμο, μας αναζωογονεί και μας προκαλεί την θέασή του υπό νέα πλαίσια (Morley, 2007: 21).

Επιπλέον, η δημιουργική γραφή βοηθά τους μαθητές να εκτιμήσουν την λογοτεχνία και την καλλιτεχνία, καθώς θα βρεθούν να παλεύουν οι ίδιοι με τα υλικά που είναι διαθέσιμα και με τις ίδιες τους τις αντιδράσεις πάνω σε αυτή τη διαδικασία. Έτσι, θα κατανοήσουν πως τα προβλήματα που συνδέονται με τη δημιουργική γραφή και την καλλιτεχνία, είναι προβλήματα που μπορεί να προκύψουν καθημερινά στη ζωή (Rosenblatt, 1970: 48).

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής αποτελεί αναμφισβήτητα η διασκέδαση που αισθάνεται το άτομο όταν ασχολείται με αυτή. Ο συγκεκριμένος τύπος γραφής συνδέεται με δεξιότητες και λειτουργίες που συναντώνται και χαρακτηρίζουν το παιχνίδι, όπως η αίσθηση της περιπέτειας, της περιέργειας, της φαντασίας και του πειραματισμού, ενώ παράλληλα γεννώνται στο άτομο πρωτότυπες ιδέες και θετικές πεποιθήσεις (Καραγιάννης, 2010). Δημιουργική, λοιπόν, και άμεση απόκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι, το χιούμορ, το πλούσιο εποπτικό υλικό, τις κατασκευές και τη χρήση αναλογιών. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να υιοθετήσει διερευνητική στάση και να επιχειρήσει την ανακάλυψη του πλαισίου στο οποίο δραστηριοποιείται. Επίσης, το χιούμορ μπορεί να ξαφνιάσει ευχάριστα τους μαθητές και να επιφέρει ευχαρίστηση κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η πρόκληση, το χιούμορ, το παιχνίδι και η γνωστική

σύγκρουση αντικαθιστούν την ρουτίνα και τον αποσπασματικό χαρακτήρα της μάθησης (Ξανθάκου, 1998: 108, 114).

Για τον Καίσλερ το χιούμορ μαζί με την ανακάλυψη και την τέχνη αντιπροσωπεύουν τη δημιουργική δραστηριότητα και αλληλοεπηρεάζονται. *«Το χιούμορ είναι ο μοναδικός χώρος δημιουργικής δραστηριότητας, όπου ένας ερεθισμός υψηλού και περίπλοκου επιπέδου προκαλεί μια μαζική αντίδραση σε επίπεδο φυσιολογικών αντιδράσεων»*. Άλλωστε, το γέλιο αποτελεί ένα ανακλαστικό, που ανακουφίζει προσωρινά τον άνθρωπο από την πίεση του καθημερινού άγχους (Καίσλερ, 1976: 21, 24- 25).

Σημαντική έμπνευση για τη δημιουργική γραφή αποτελεί η εμπειρία του κάθε ατόμου, τόσο η σωματική δράση και πραγματικότητα, όσο και η ψυχολογική, όπως φόβοι, αβεβαιότητες, κλπ. Ακόμα και τα όνειρα θεωρούνται μέρος της εμπειρίας, επομένως, το παιδί μπορεί να καταγράφει τα όνειρά του στο ημερολόγιό του, το οποίο θα του δώσει αφορμές για μελλοντική δημιουργική παραγωγή. Άλλωστε, η φαντασία και τα όνειρα είναι μέρος της πραγματικότητάς μας (Morley, 2007: 45). Παρατηρείται, δηλαδή, η χρήση των βιωματικών εμπειριών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο διδάσκων σε μια τάξη υποστήριξης και προώθησης της δημιουργικής γραφής οφείλει να βρίσκεται συνεχώς σε επαγρύπνηση, να αφυπνίζει και να κεντρίζει τη φαντασία και το ενδιαφέρον των μαθητών. Κυρίως, οφείλει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και να τροφοδοτεί την τάξη με καινούρια ερεθίσματα, τα οποία θα αποτελέσουν το έναυσμα της δημιουργικής τους αποτύπωσης πάνω στο λευκό χαρτί (Καραγιάννης, 2010).

Ο Torrance επιμένει πως πολλά πράγματα, αν όχι όλα, μπορούν να μαθευτούν αποτελεσματικότερα με τρόπους δημιουργικούς, αντί με παραδοσιακούς. Προτείνει, λοιπόν, πέντε βασικές αρχές για κάθε δάσκαλο, ώστε να αποφευχθούν λάθη, τα οποία θα αναστείλουν την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού μες στην τάξη. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σέβεται όλες τις ερωτήσεις των μαθητών του και να τους καθοδηγεί να βρουν μόνοι τους τις απαντήσεις. Δεύτερον, οι ασυνήθιστες ιδέες των παιδιών είναι πολύ σημαντικές και θα πρέπει η αξία τους να κατανοηθεί και από τα ίδια. Τρίτον, οι σημαντικές ιδέες των παιδιών μπορούν να υιοθετηθούν από τον εκπαιδευτικό και να επιχειρηθεί μια εφαρμογή τους στην τάξη. Τέταρτον, τίθενται εργασίες στους μαθητές, χωρίς βαθμολογία και με ελεύθερα

θέματα, και, τέλος, ο εκπαιδευτικός δεν ασκεί ποτέ κριτική στις ιδέες των παιδιών (Ξανθάκου, 1998: 61).

Από την άλλη, το άτομο που μαθητεύει στη δημιουργική γραφή νιώθει σε μεγάλο βαθμό την πρόοδο και το αίσθημα του ανήκειν της εργασίας του. «*Ο τρόπος που μιλά ή γράφει ένας άνθρωπος είναι ο ίδιος ο άνθρωπος*» (Παπαδοπούλου, 2005: 59). Τα μαθήματα δημιουργικής γραφής δεν απευθύνονται, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, μόνο σε μαθητές με ταλέντο στη συγγραφή, αλλά μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραφής και ρητορικής έκφρασης σε κάθε μαθητή. Επιπλέον, η παρουσίαση της δημιουργικής παραγωγής στην τάξη βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών και τις δεξιότητες παρουσίασης, ενώ ταυτόχρονα η διαδικασία αυτή ανατροφοδοτεί με ερεθίσματα όλη την τάξη. Στη συνέχεια, τα παιδιά αναλαμβάνουν πιο εύκολα προκλήσεις και η αξιολόγηση γίνεται εποικοδομητική (Holland, 2003: 5- 6).

Η όλο και πιο συχνή εμφάνιση της δημιουργικής γραφής στην τάξη είναι αποτέλεσμα της καινοτομίας των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων να συμπεριλάβουν στη βασική τους σκοποθεσία την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων του λογοτεχνικού γραμματισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω συγγραφικών πρακτικών, δηλαδή μέσω της δημιουργικής γραφής. Αυτές οι πρακτικές συγγραφής που προωθούνται εξοικειώνουν τους μαθητές άμεσα με τη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και ταυτόχρονα εκφράζονται καλλιτεχνικά με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην περιγράφουν απλά το περιβάλλον τους, αλλά να το ανα-δημιουργούν, παρεμβαίνοντας δυναμικά σε αυτό (Σουλιώτης, 2012: 14).

Σήμερα, αυτού του είδους η γραφή διδάσκεται κατεξοχήν σε εργαστήρια και σεμινάρια, κατά τα οποία οι σπουδαστές θέτουν τις εργασίες τους στην αξιολογική κρίση της ομάδας και των διδασκόντων τους. Αυτό που πρωτίστως αξιολογείται είναι η αυθεντικότητα των εργασιών και η λογοτεχνική τους αξία. Ακόμη, πραγματοποιούνται ορισμένα προγράμματα που στοχεύουν στην εκμάθηση μορφών λογοτεχνικής έκφρασης και τα οποία συνδέουν τους σπουδαστές με εκδοτικούς οίκους και λογοτεχνικά βραβεία, δίνοντας με τον τρόπο αυτό την ευκαιρία ανάδειξης στον καθένα, είτε ως ποιητή, είτε ως μυθιστοριογράφο ή εν γένει ως συγγραφέα (Καραγιάννης, 2010).

Η δημιουργική γραφή περιλαμβάνεται ως γνωστικό αντικείμενο και σε πολλούς κύκλους μαθημάτων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών. Η ενσωμάτωσή της αυτή στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, τη «νομιμοποιεί» ως ένα σώμα

γνώσεων και ως ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν την συγκεκριμένη γνώση (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 1). Η συγκρότηση της δημιουργικής γραφής ως επιστημονικού κλάδου μπορεί να θεωρηθεί στην ουσία μια επαναπροσέγγιση της αρχαίας δραματικής διδασκαλίας και της εξάσκησης της αναγεννησιακής ρητορικής αναφορικά με τη συγγραφική σύνθεση (Morley, 2007:16).

Μια καλή ευκαιρία για την εξάσκηση της δημιουργικής γραφής στο σχολείο και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών είναι η έκδοση μαθητικής εφημερίδας, με αρθρογράφους τους ίδιους τους μαθητές. Σύμφωνα με την έρευνα του Καυάλη το 1989- 1990 για τις μαθητικές εφημερίδες, οι οποίες εκδόθηκαν στα δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων, φάνηκε πως οι μαθητικές εφημερίδες παρέχουν δυνατότητες για καλύτερη έκφραση, τα παιδιά εξοικειώνονται με τη δημοσιογραφία, ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις και παρουσιάζουν γεγονότα της σχολικής και εξωσχολικής ζωής που τα απασχολούν. Τα θέματα που διαπραγματεύονται τα παιδιά στις εφημερίδες τους αφορούν ανέκδοτα, σταυρόλεξα, γιορτές, αθλητικά, περιβάλλον, ειρήνη, ταινίες και γενικά τη σχολική ζωή (Καυάλης, 2003: 68).

Εν κατακλείδι, πολλές ερευνητικές μελέτες συνηγορούν στην άποψη πως η δημιουργική γραφή μπορεί να υπηρετήσει την αποκαλυπτική, παιδοκεντρική, βιωματική και συνεργατική μάθηση, εφόσον το άτομο μετατρέπεται από παθητικός δέκτης μηνυμάτων σε ενεργητικό, του δίνεται η ευκαιρία καλλιτεχνικής έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνεται με τους τρόπους και τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής και όχι με την αυστηρή αντιμετώπιση αυτής ως διδακτέα ύλη. Σημαντικό είναι να τονιστεί πως ως διδακτικό αντικείμενο δεν αποσκοπεί σε καμία περίπτωση στην ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων, αλλά αντιθέτως θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού, ενός παιδιού που επιδιώκει να αποτυπώσει τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις του, με τρόπο γραπτό και προφορικό (Κωτόπουλος, χ.χ.α). Είναι, επομένως, μια ευκαιρία αναζήτησης και ανακάλυψης των προσωπικών δυνατοτήτων μας (Morley, 2007: 41).

Όπως αναφέρει και ο Charlie Chaplin στο Limelight *«όλοι μας είμαστε ερασιτέχνες και δεν ζούμε αρκετά για να γίνουμε κάτι περισσότερο»*. Επομένως, η δημιουργική γραφή είναι μια μέθοδος που αφορά πολλούς μαθητευόμενους και είναι εκείνη που σέβεται το γεγονός ότι σε οποιοδήποτε επίπεδο και να φτάσουμε θα είμαστε όλοι αρχάριοι (Morley, 2007).

❖ **Η ολιστική οπτική της Δημιουργικής Γραφής** δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην αναζήτηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό, αλλά διερευνά τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες η δημιουργικότητα του ατόμου απελευθερώνεται. Το άτομο που γράφει, υιοθετεί μια ενεργή κριτική προσέγγιση, ώστε να είναι σε θέση να συγγράψει, να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει μέρος της δουλειάς του. Ταυτόχρονα, λειτουργεί σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: από τη μία, στο πεδίο της δημιουργικής συγγραφής, με την κριτική σκέψη να δρα επικουρικά προς αυτή και, από την άλλη, στο πεδίο της συγγραφής με τα απτά αποτελέσματά της (Κωτόπουλος, χ.χ.α).

Οι δραστηριότητες σε μια τάξη δημιουργικής γραφής ποικίλουν, ωστόσο, αυτό που υφίσταται ως απαραίτητος κανόνας σε κάθε τέτοια τάξη είναι η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, της συνεργασίας και της υποστήριξης μεταξύ των μελών της (Holland, 2003: 6).

Για την ολική φύση της γραφής έχει μιλήσει αναλυτικά η Παπαδοπούλου (2005), στο βιβλίο *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Οι μαθητές που μαθαίνουν ολικά ενδιαφέρονται περισσότερο για το τι θα γράψουν και όχι για μια επιφανειακή τελειότητα του γραπτού τους, επομένως, τείνουν να πειραματίζονται ελεύθερα και χωρίς φόβο πάνω στις διάφορες μορφές του λόγου. Η Ολική Γλώσσα στηρίζεται στη δημιουργικότητα, εφόσον η ολική μάθηση αντιπροσωπεύει την ίδια τη ζωή. Η φύση της Ολικής Γλώσσας θεωρεί τη γραφή, όπως και την ανάγνωση και τον προφορικό λόγο, αδιάσπαστα και φυσικά μέρη κάθε διδακτικής ενότητας, με τη μάθηση να είναι προσανατολισμένη στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού. Η δημιουργική γραφή μπορεί να δώσει στο παιδί την ευκαιρία να εξερευνήσει πράγματα, τα οποία στην παραδοσιακή διδασκαλία δεν θα μπορούσε και αυτό που, κυρίως, ενδιαφέρει είναι το περιεχόμενο της γραπτής παραγωγής. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να πειραματιστούν, γράφοντας. Επομένως, οι μαθητές διασκεδάζουν και ανακαλύπτουν τις διάφορες χρήσεις του γραπτού λόγου και η μάθηση στηρίζεται σε δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης του παιδιού στις δυνατότητές του. Τέλος, αποτελεί για τα άτομα μια ευχάριστη διαδικασία, η οποία όμως δεν σημαίνει την έλλειψη

εργασίας από την πλευρά των παιδιών ή του εκπαιδευτικού. Η Ολική Γλώσσα αναζητά μια μάθηση που θα αποτελεί αναγνωριστικό σημείο χαράς και δημιουργικής ικανοποίησης για το παιδί (Παπαδοπούλου, 2005: 111- 113).

B. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΑΤΟΜΟ (νοητικές και γλωσσικές):

Σύμφωνα με έρευνες, είναι δυνατό μέσω της δημιουργικής γραφής να προκύψει ένας ικανός αριθμός πλεονεκτημάτων για το άτομο, το οποίο ασχολείται ενεργά με αυτή, τόσο σε νοητικό, όσο και σε γλωσσικό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής:

- 1) Παραγωγή ασυνήθιστων φράσεων, οι οποίες μπορούν να αποδώσουν την εντυπωσιακά μεγάλη γλωσσική ικανότητα του παιδιού (Morley, 2007: 24).
- 2) Διατήρηση της νοητικής ευκαμψίας (Morley, 2007: 24).
- 3) Εξάσκηση των δεξιοτήτων της παρατήρησης, της περιγραφής και της ανάλυσης.
- 4) Καλλιέργεια της κριτικής επίγνωσης των λογοτεχνικών τεχνικών και της λογοτεχνικής δεξιοτεχνίας.
- 5) Βοήθεια προς τα παιδιά να ξεπεράσουν ενδεχόμενα εμπόδια κατά τη συγγραφή ενός κειμένου⁵.
- 6) Πραγματοποίηση της ευφάνταστης αξιοποίησης προσωπικών εμπειριών-βιωμάτων και συναισθημάτων.
- 7) Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού.
- 8) Υποστήριξη και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, εφόσον βελτιώνεται η γλωσσική, συναισθηματική και διανοητική εξέλιξη του μαθητή (Κωτόπουλος, χ.χ.α).
- 9) Προσανατολισμός στην αυτο- έκφραση και στην εξερεύνηση του προσωπικού στυλ συγγραφής.
- 10) Καλύτερη κατανόηση της γλώσσας, ανάπτυξη των λογοτεχνικών δεξιοτήτων του παιδιού και ενίσχυση της φιλογραφίας.
- 11) Ενίσχυση της επιθυμίας των παιδιών για φιλιαναγνωσία και ευαισθησία απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα (Holland, 2003: 13).

⁵ http://www.columbia.edu/cu/tat/pdfs/creative_writing.pdf.

- 12) Άμεση επαφή του ατόμου με την ελευθερία της έκφρασης (Morley, 2007: 48).
- 13) Καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου και ανάπτυξη σε σχέση με τις νοητικές ικανότητες και τα στοιχεία της προσωπικότητας (Ξανθάκου, 1998: 138).
- 14) Σύνδεση των εμπειριών ζωής που φέρει το κάθε παιδί με τις γνώσεις που προσλαμβάνει στην εκπαίδευση (Σουλιώτης, 2012: 14).
- 15) Συνεισφορά στην προσωπική ανάπτυξη και αυτογνωσία, καθώς ωθείται σε μια πιο καθαρή σκέψη (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 10).

Γ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Στην αρχή της εμφάνισής της, η δημιουργική γραφή αντιμετωπίστηκε με έναν βαθμό καχυποψίας ή ακόμη εξοβελίστηκε από την εκπαίδευση ως ερασιτεχνική (Morley, 2007: 38). Οι κριτικοί των προγραμμάτων προώθησης της δημιουργικής γραφής υποστηρίζουν πως η διδασκαλία της ενδέχεται να απομονώσει το άτομο από την πραγματική ζωή, να ομογενοποιήσει το στυλ της γραφής και τέλος, να μετατρέψει τη λογοτεχνία σε μια άσκηση ακαδημαϊκή. Ωστόσο, τα μαθήματα διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής δεν είναι κάτι νέο στην εκπαίδευση, ενώ αναφορές σε αυτή έχουμε ήδη από το 1920.

Η απαρχή της δημιουργικής γραφής, ως κλάδου επιστημονικού, βρίσκεται πίσω στο 1939, εποχή κατά την οποία ιδρύεται το Iowa Writer's Workshop, ένα εργαστήριο ανοιχτό σε σπουδαστές, οι οποίοι ήταν σε θέση να αποδείξουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 5). Σύμφωνα με τη άποψη του πανεπιστημίου της Αϊόβα, η δημιουργική γραφή δεν μπορεί να διδαχθεί, αλλά αυτό που μπορεί να γίνει, είναι η ενθάρρυνση ορισμένων δεξιοτήτων. Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια εικόνα σχετικά με το τι συνιστά αποτελεσματική και ρεαλιστική περιγραφή, να κατανοήσουν βασικές αρχές για το ύφος της αφήγησης και να αντιληφθούν τις διάφορες χρήσεις της γλώσσας. Ακόμη, μπορούν να κατανοήσουν πώς λειτουργεί σε μια ιστορία η φωνή, η απαγγελία, η σχεδίαση, η ρύθμιση και τα στοιχεία του λόγου⁶.

Σήμερα, ο κλάδος της δημιουργικής γραφής χαίρει διεθνούς αναγνώρισης, κυρίως την τελευταία εικοσαετία, όπου έχει περιληφθεί σε πολλά ακαδημαϊκά

⁶http://www.columbia.edu/cu/tat/pdfs/creative_writing.pdf.

προγράμματα διεθνών πανεπιστημίων, όπως των Columbia, Iowa, Princeton, East Anglia, κλπ. Ακόμη, προγράμματα δημιουργικής γραφής είναι κατοχυρωμένα σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, σε πανεπιστήμια της Αυστραλίας και της Ασίας, ενώ την εμφάνισή τους έχουν κάνει και σε πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 6). Επομένως, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή του εκπαιδευτικού κόσμου προς τη δημιουργική γραφή, όχι μόνο ως προς την ποσότητα εμφάνισής της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και στις διαφορετικές προσεγγίσεις που αυτή δέχεται και στην χρήση πολλών τεχνικών δημιουργικής γραφής (Morley, 2007: 38). Προκειμένου να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά μέσα στο παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας, πρέπει πρώτα να προσδιοριστούν πλήρως και σαφώς οι δεξιότητες που απαιτούνται, οι προσεγγίσεις, οι μέθοδοι, οι αξιολογήσεις και οι στόχοι της (Holland, 2003: 13).

Η δημιουργική γραφή διδάσκεται πιο εύκολα σε μαθητές που είναι πρόθυμοι, ταλαντούχοι και πιο επιρρεπείς σε αυτή, με την μαθητική ηλικία να αποτελεί την ιδανικότερη περίοδο για την συγγραφή δημιουργικών κειμένων. Όταν οι μαθητές απολαμβάνουν τις δημιουργικές δραστηριότητες, μπορούν να μάθουν να ελέγχουν τους εαυτούς τους, είτε οι δραστηριότητες είναι ατομικές, είτε ομαδικές. Η γραφή, άλλωστε, κάνει το άτομο να αισθάνεται πιο ζωντανό, καθώς αποτελεί μια ακραία πράξη προσοχής και μνήμης (Morley, 2007: 21, 2).

Ο διδάσκων στα μαθήματα της δημιουργικής γραφής οφείλει να έχει ρόλο καθοδηγητικό, δίνοντας κίνητρα και προωθώντας τους μαθητές προς μια συγκεκριμένη λογοτεχνική γραφή, η οποία διδάσκεται εκείνη την περίοδο. Συνεπώς, η δημιουργική γραφή ως διδακτική διαδικασία δεν μπορεί να αναπτύσσεται ασύδοτα. Τα παιδιά ασχολούνται κάθε φορά με ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος, εξασκούνται σε αυτό ή σε μια συγκεκριμένη συγγραφική τεχνική και, έτσι, αισθάνονται ικανοί και γεμάτοι αυτοπεποίθηση να ξεκινήσουν και οι ίδιοι τη συγγραφή ενός κειμένου. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του πως η δημιουργική γραφή είναι μια προαιρετική διαδικασία και, εάν οι μαθητές δεν επιθυμούν να ασχοληθούν με την συγγραφή, είναι ελεύθεροι να επιλέξουν μια άλλη δραστηριότητα λογοτεχνικού γραμματισμού, όπως η μεγάλωφωνη ανάγνωση κειμένων (Σουλιώτης, 2012: 15).

Τα πρώτα μαθήματα δημιουργικής γραφής δόθηκαν από τον Αριστοτέλη στο έργο του «Περί Ποιητικής», όπου πρόβαλε προοπτικές και πρότυπα για τη σύνθεση του ιδιαίτερου λογοτεχνικού είδους της τραγωδίας (Morley, 2007), ενώ το έργο του

αποτελεί ταυτόχρονα την πρώτη νύξη για την συναισθηματική ανταπόκριση του αποδέκτη κατά την αισθητική πρόσληψη ενός λογοτεχνικού έργου (Γκούνη, χ.χ: 2). Η *Ποιητική* του αποτελεί, λοιπόν, έναν ερμηνευτικό απολογισμό των δημιουργικών πρακτικών που συνέλεξε και μελέτησε ο ίδιος, οι οποίες, βέβαια, αριθμούσαν πολλά χρόνια εφαρμογής. Ο Αριστοτέλης υποδεικνύει στους μαθητές του τι πρέπει να αναζητήσουν ή να αποφύγουν κατά την σύνθεση των ποιητικών τους δραμάτων, ενώ είναι προφανές πως ενδιαφέρεται κυρίως για τις συνέπειες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αναδεικνύει την τραγωδία ως λυτρωτική για τον άνθρωπο, εφόσον αυτή «καθαίρει» το κοινό. Ο Αριστοτέλης θέτει στην *Ποιητική* του έναν ηθικό σκοπό στην διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, τον οποίο πλέον υιοθετούν οι σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας της (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 4).

Στα μαθήματα δημιουργικής γραφής παρατηρείται μια έντονη στροφή προς τις βιωματικές μεθόδους μάθησης, οι οποίες φαίνεται πως είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τα χαρακτηριστικά και τα προσόντα εκείνα, τα οποία είναι απαραίτητα για τον 21^ο αιώνα. Η πρακτική άσκηση και συστηματική ενασχόληση με την δημιουργική γραφή έχει διττό στόχο, αφενός να αναπτύξουν τα παιδιά την δημιουργικότητά τους και αφετέρου να γίνουν πιο επαρκείς αναγνώστες λογοτεχνικών κειμένων, μέσω της πλέον βιωματικής εμπειρίας, αυτής της συγγραφής. Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα προτείνουν ένα σύνολο ασκήσεων που έχουν ως βασικό τους στόχο την καλλιέργεια του γλωσσικού γούστου, τη διάπλαση απαιτητικών αναγνωστών και την εκλέπτυνση της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Η επιτυχία της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής κρίνεται από την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων (Σουλιώτης, 2012: 6, 14).

Συχνό φαινόμενο αποτελεί η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μέσα από μαθήματα που σχετίζονται με αυτή, τα οποία δεν είναι μαθήματα δημιουργικής γραφής. Τέτοια μαθήματα είναι η διδασκαλία της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, του Θεατρικού Παιχνιδιού, της Μουσικής, του Κινηματογράφου, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ή ακόμα και των μαθημάτων ΤΠΕ (Κωτόπουλος, χ.χ.β: 7).

Η αξιολόγηση που πρέπει να γίνεται κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής οφείλει να υπακούει τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, με βασικό άξονα την ενθάρρυνση του μαθητή είναι απείρως προτιμότερη από την επισήμανση των λαθών του. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με όρους όπως «προτιμότερο», «καλύτερο», «πιο ενδιαφέρον», κλπ., ενώ τα καλύτερα κείμενα που προκύπτουν θα πρέπει να αναδεικνύονται με ψηφοφορία από τους μαθητές (Σουλιώτης, 2012: 15).

Δ. ΦΑΝΤΑΣΙΑ: Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

«The capacity of the human being to evoke images of things or events not present, and even never experienced, or which may never have existed, is undoubtedly an important element in art».

Louise M. Rosenblatt, 1978: 32

Η φαντασία αποτελεί σήμερα βασικό αντικείμενο έρευνας της κλασικής ψυχολογίας, κατέχοντας ταυτόχρονα πρωτεύουσα θέση στις ανθρωπιστικές επιστήμες, στις νευροεπιστήμες και στις γνωσιακές επιστήμες. Αυτό είναι λογικό, καθώς κάθε ανθρώπινη πράξη προϋποθέτει τη θέληση- τη βούληση. Η βούληση γεννιέται από τον νου και τη φαντασία, των οποίων πρόγονοι είναι το συναίσθημα και η επιθυμία αντίστοιχα (Ευαγγέλου, 1993: 9).

Σύμφωνα με την Σάλλα- Δοκουμετζίδη (1996: 47, 109), η φαντασία αποτελεί τον συνδυασμό των παλιών και νέων εμπειριών, η ένωση των οποίων παράγει νέες μορφές. Επομένως, η φαντασία έχει άμεση εξάρτηση από τις βιωμένες μας εμπειρίες. Κάθε σύνθεση του ανθρώπινου νου εξαρτάται από την ικανότητα της φαντασίας και ως ικανότητα εναρμονίζεται με τη διάνοια, την οποία και διευρύνει. Επιπλέον, επεξεργάζεται και μεταπλάθει το παρεχόμενο από την εμπειρία υλικό και, τέλος, συμπληρώνει και υπερβαίνει την ίδια την εμπειρία. Με άλλα λόγια, υποστασιοποιεί το ανύπαρκτο και εικονοποιεί την απουσία. *«Η διάνοια είναι το μάτι του έξω κόσμου, ενώ η φαντασία είναι το μάτι της ψυχής»* και οι δυο αυτές λειτουργίες συνυπάρχουν και αλληλοβοηθούνται (Ευαγγέλου, 1993: 10, 186).

Ο Αϊνστάϊν υποστηρίζει πως η φαντασία είναι πιο σπουδαία και από τη γνώση⁷. Συγκεκριμένα στον επιστημονικό χώρο, η φαντασία στηρίζεται στα παραστατικά δεδομένα της κάθε γνώσης, ώστε να συνθέτει και να οργανώνει δημιουργικά τις προεκτάσεις των συγκεκριμένων γνώσεων. Ο επιστήμονας δείχνει εμπιστοσύνη στη δημιουργική φαντασία, η οποία ξέρει να συνενώνει το επιθυμητό με το εφικτό, τα σύμβολα με την ουσία. Η ίδια η εφεύρεση είναι μια κατάκτηση της λειτουργίας της φαντασίας, ενώ η επιστημονική ανακάλυψη περνά από τα τρία στάδια της φαντασίας. Το πρώτο, αυτό της πίστης, είναι το στάδιο της καθαρής φαντασίας, όπου τα υπαρκτά στοιχεία εκλείπουν. Στο δεύτερο στάδιο της δοξασίας, η φαντασία υποκαθίσταται σταδιακά από τις ενδείξεις και τέλος, στο τρίτο στάδιο, της

⁷ <http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=127>.

βεβαιότητας, η φαντασία έχοντας επιτελέσει το έργο της αποχωρεί, αφήνοντας ελεύθερο το πεδίο στις αποδείξεις. Εν τέλει, η επιστημονική έρευνα προωθείται από δύο δυνάμεις, από την επιστημονική φαντασία- διαίσθηση, που οδηγεί στη σύλληψη των ιδεών, και από την λογική επεξεργασία- επιστημονική αυστηρότητα, για την ανάπτυξη και διατύπωση των ιδεών- θεωριών (Ευαγγέλου, 1993: 205- 208).

Η φαντασία πέρα από τον επιστημονικό- γνωσιακό χώρο αναγνωρίζεται ως βασικός συντελεστής προόδου και ανάπτυξης σε πολλούς τομείς της σύγχρονης ζωής, γι' αυτό και θεωρείται η κύρια αιτία για κάθε δημιουργική προσπάθεια (Μαγνήσαλης, 1996: 55). «Οι εικόνες της φαντασίας γίνονται κίνητρα για δημιουργία» (Μαγουλιώτης, 1989: 11). Η φαντασία είναι η «ποιητική» δραστηριότητα της τέχνης (Ευαγγέλου, 1993: 178). Είναι η δύναμη του νου για τη δημιουργία νέων ιδεών μέσω της ανασύνθεσης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε αισθητική εμπειρία (Μέγα, 2011: 41). Φυσικά, δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα της τέχνης, αλλά αφορά οποιοδήποτε είδος επικοινωνίας, λεκτικής και μη. Θεωρείται ως η ουσία της γλώσσας, η οποία επιτρέπει στο άτομο να αντιμετωπίσει πράγματα και γεγονότα που δεν συμβαίνουν στο παρόν ή που δεν έχουν προκύψει ακόμα (Rosenblatt, 1978: 32).

Η φαντασία μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες. Πρώτη κατηγορία αποτελεί η *Εφαρμοσμένη φαντασία*, την οποία επικαλείται το άτομο όταν θέλει να επιλύσει πρακτικά προβλήματα ή θέλει να βελτιώσει μια ιδέα ή ένα αντικείμενο. Δεύτερη κατηγορία αποτελεί η *Δημιουργική φαντασία*, που δραστηριοποιείται προς την κατεύθυνση της δημιουργίας νέων πραγμάτων και ιδεών και η τρίτη κατηγορία είναι η *Εποικοδομητική φαντασία*, μια φαντασία προσανατολισμένη σε συγκεκριμένες πραγματοποιήσεις (Μαγνήσαλης, 1996: 62).

Η ανθρώπινη φαντασία, όπως και άλλες λειτουργίες, μπορεί να ενδυναμωθεί και να εξασκηθεί, είτε μέσα στην οικογένεια του ατόμου, είτε στο σχολείο, είτε ακόμα και στο άτομο καθεαυτό (Ευαγγέλου, 1993: 311). Η ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας απαιτεί την υπεύθυνη εκπαίδευση των ατόμων, ώστε αυτά με τη σειρά τους να συνειδητοποιήσουν την μεγάλη σημασία της, αλλά και να μάθουν τεχνικές ανάπτυξης και εφαρμογής της. Ο συνδυασμός φαντασίας και μάθησης απαιτεί ορισμένες προϋποθέσεις, όπως ελευθερία από περιορισμούς, άνεση χρόνου, ποικιλία εμπειριών, αυτοπεποίθηση και διέγερση της περιέργειας (Μαγνήσαλης, 1996: 277, 280).

Ο Τζιάνι Ροντάρι στη «Γραμματική της Φαντασίας» (2001: 17) υποστηρίζει ένθερμα πως η φαντασία πρέπει να κατέχει τη δική της ξεχωριστή θέση στην

διαπαιδαγώγηση και καταδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης της παιδικής δημιουργικότητας. Για τον Ροντάρι, η φαντασία αποτελεί την ξεχωριστή ικανότητα του νου, αλλά και τον ίδιο το νου στην ολότητά του. Ιδιαίτερα η παιδική φαντασία είναι μια αναπτυσσόμενη και εκπαιδευσιμη ικανότητα, επομένως, η ύπαρξη των κατάλληλων ερεθισμάτων στον κατάλληλο χρόνο, δίνουν στα άτομα την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρίες και στην συνέχεια, να ασκήσουν την αντιληπτική τους ικανότητα και τη φαντασία τους (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 110). Στον χώρο της εκπαίδευσης η λειτουργία της φαντασίας μπορεί να αναπτύσσει την ευφυΐα, την πρωτοβουλία και το ερευνητικό πνεύμα (Μαγνήσαλης, 1996: 55).

Η φαντασία ασκεί ισχυρή επίδραση στην παιδική ηλικία, σχηματίζοντας τα πρώτα ιδανικά και πρότυπα για τον εαυτό, ενώ μετέπειτα στη ζωή του παιδιού μπορεί να συμβάλλει στη δόμηση της προσωπικότητάς του. Όταν η φαντασία ενώνεται με τη συγκινησιακή ζωή, τότε μπορεί να αποτελέσει μια άμεση πηγή γνώσεως (Bernis, 1964: 85- 87). Η φαντασία συμβάλλει, συνεπώς, στη δόμηση του χαρακτήρα, κυρίως κατά τη δεύτερη παιδική ηλικία των 4 έως 6 ετών, όπου το άτομο δομεί παράλληλα και την εικόνα του ιδανικού εαυτού και του ιδανικού γονικού προτύπου. Μεγάλη ευθύνη για την καλλιέργεια της παιδικής φαντασίας έχει το σχολείο, το οποίο είναι υπεύθυνο, αφενός για τη διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και αφετέρου για τον σωστό προσανατολισμό της συνείδησης προς τη σωστή χρήση της δημιουργικής φαντασίας (Ευαγγέλου, 1993: 294- 295).

Η φαντασία αποτελεί τον διάλογο της ενδοπροβολής του εξωτερικού κόσμου, παίζοντας τον ρόλο της εσωτερικής πραγματικότητας με αποτέλεσμα να εξωτερικεύεται στη γραπτή έκφραση (Παπαδοπούλου, 2005). *«Είναι η απόδραση από την καθημερινή πραγματικότητα, με τη δημιουργία ενός φανταστικού σύμπαντος, όπου όλα είναι αφιλοκέρδεια και ελευθερία»* (Bernis, 1964: 53). Ακόμα και η ίδια η λέξη, όπως και η εικόνα, συνδέονται άρρηκτα με τη φαντασία, από τις οποίες επικαλείται αναμνήσεις και συγκινήσεις. Η φαντασία μάλιστα διαφοροποιεί και αναπροσαρμόζει την εννοιολογική εξάρτηση που φέρει η γλώσσα από τις λέξεις (Ευαγγέλου, 1993: 89). Μια λέξη λογική, που πέφτει στην ήρεμη επιφάνεια της συνείδησης σαν πέτρα στη λίμνη, παράγει ομόκεντρους κύκλους στην επιφάνεια και στο βυθό, προκαλώντας μια ατελείωτη σειρά αλυσιδωτών αντιδράσεων, εμπλέκοντας στην πτώση αυτή ήχους και εικόνες, αναλογίες και αναμνήσεις, σημασίες και όνειρα, σε μια κίνηση που ενδιαφέρει έντονα την εμπειρία, τη μνήμη, τη φαντασία και το ασυνείδητο (Ροντάρι, 2001: 18).

Άτομα που κάνουν χρήση της ικανότητας της φαντασίας προκειμένου να μορφοποιήσουν και να σχηματοποιήσουν τα συναισθήματά τους είναι άτομα δημιουργικά (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 110). Ο ονειροφάνταστος, σύμφωνα με τον Όσκαρ Ουάιλντ, είναι εκείνος που βρίσκει τον δρόμο του μόνο με τη χρήση του σεληνόφωτος. Η τιμωρία και ταυτόχρονα η ανταμοιβή του είναι πως βλέπει την αυγή πριν από τους άλλους. Η φαντασία επουλώνει αποτελεσματικά τα τραύματα που προκαλεί η πραγματικότητα στον άνθρωπο, αλλά πολλές φορές η φαντασία και τα πλάσματα αυτής μπορούν να τρομάξουν περισσότερο τον άνθρωπο από τα πλάσματα της πραγματικότητας (Ευαγγέλου, 1993: 187).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται ο ορισμός της φαντασίας, η οποία **αποτελεί τη δημιουργική ικανότητα που δρα βοηθητικά προς τη σύνθεση και την παρουσίαση των ανθρώπινων σκέψεων με τρόπο πρωτότυπο και όχι ως μια απλή παράθεση λογισμών** (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 110, 153). Γενικά, για τη φαντασία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Ο Johnson θεωρεί πως αποτελεί την ανθρώπινη δυνατότητα νοητικού σχηματισμού του κόσμου, την εικασία εναλλακτικών λύσεων και τη δημιουργία των απαραίτητων συσχετισμών (όπ. ανάφ. στο: Παπαδοπούλου, 2005: 64), ενώ για τον Bernis (1964: 93, 122) είναι η διανοητική λειτουργία σε όλη της την πληρότητα, προσανατολισμένη προς το δυνατό. Ο Ευαγγέλου (1993: 188, 290) υποστηρίζει πως είναι μια όψη της διάνοιας και μιλά για την πρωτοτυπία της φαντασίας, η οποία έγκειται στη συγχώνευση ανάμεσα στο πνεύμα και στο συναίσθημα, πράγμα που προϋποθέτει τη συνεργασία του ψυχικού κόσμου στο σύνολό του. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας πως η φαντασία είναι μια ιδιαίτερη ψυχική λειτουργία, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία καινούριων σχέσεων του υποκειμένου με τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Ο καλλιτέχνης με τη χρήση της φαντασίας ανασυνθέτει την ίδια την πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τη Μαρία Μοντεσσόρι και τις δραστηριότητες που η ίδια εφήρμοσε, οι ασκήσεις, η μουσική, ο χορός, το τραγούδι και το θέατρο βοηθούν και ενισχύουν τη δημιουργική δουλειά της φαντασίας, καθώς το παιδί δεν έχει ακόμα ανεπτυγμένη την γλωσσική του εκφραστικότητα, επομένως, εκφράζεται μέσω της τέχνης. Η φαντασία ωθεί το παιδί να δημιουργήσει έναν κόσμο και να τον ζήσει έντονα, καθορίζοντάς τον με τη δική του λογική. Αυτό αποτελεί έναν τρόπο συναισθηματικής έκφρασης του κόσμου (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 73- 74). Γενικά, η φαντασία υπό την μορφή της παραγωγής νέων ιδεών και της αναδόμησης

των ήδη υπαρχουσών λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια όλης της δημιουργικής δραστηριότητας (Bailin, 1988: 123).

Συνώνυμα της φαντασίας είναι η ουτοπία, η ονειροπόληση και η επινόηση. Δομική βάση της φαντασίας είναι η εικόνα, γι' αυτό και στην αγγλική γλώσσα η λέξη εικόνα= image, δημιουργεί τον όρο φαντασία= imagination, δηλαδή εικονοποίηση, παραστατικοποίηση (Ευαγγέλου, 1993: 43, 286).

Η δημιουργική δραστηριότητα εξαρτάται κατά κόρον από τη λειτουργία της φαντασίας, με τη φαντασία να είναι ένα στοιχείο που δεν μπορεί να νοηθεί ξεχωριστά από τη δημιουργικότητα του ατόμου. Οι δυο αυτές λειτουργίες είναι αλληλένδετες, καθώς η ύπαρξη ή όχι δημιουργικής παραγωγής εξαρτάται από την φαντασία (Bailin, 1988: 109).

Η φαντασία αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Το φαντασιακό στοιχείο του ανθρώπου αντιπροσωπεύει τις ιδέες, τα όνειρα, την ευρηματικότητα και την επινοητικότητα του ατόμου. Επομένως, χωρίς τη λειτουργία της φαντασίας ο άνθρωπος δεν μπορεί να βιώσει πρόοδο σε κανένα τομέα της ζωής του (Ευαγγέλου, 1993: 296). Μέσω της φαντασίας πραγματοποιείται μια δημιουργική επίλυση των καθημερινών προβλημάτων (Bailin, 1988: 113). «*Η φαντασία είναι ο θεμέλιος λίθος της προσπάθειας του ανθρώπου. Σ' αυτή, χωρίς καμία αμφιβολία, ο άνθρωπος οφείλει την επιβίωση του και την κατάκτηση του κόσμου. Η φαντασία ακόμα μπορεί να οδηγήσει και στην κυριαρχία του σύμπαντος*» (Μαγνήσαλης, 1996: 60).

E. ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ΤΟ ΠΙΟ ΣΟΒΑΡΟ ΠΡΑΓΜΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

«Παίζω σημαίνει ασκώμαι στο επίπεδο της φαντασίας και προετοιμάζομαι για μελλοντικές συγκεκριμένες πραγματοποιήσεις».

J. Pestalozzi

«Το παιχνίδι είναι η μεταλλαγή της πραγματικότητας προς όφελος του Εγώ».

David Elkind

Το παιχνίδι αποτελεί ένα κράμα φαντασίας και κρίσεως, ενώ φαίνεται να διαδραματίζει έναν ρόλο κυριαρχικό στην ψυχική ωρίμανση του ανθρώπου και μάλιστα, σε τέτοιο βαθμό, ώστε υποστηρίζεται η άποψη πως ο άνθρωπος

ολοκληρώνεται μόνο μέσα από αυτό και εκεί στηρίζεται ολόκληρη η καλλιτεχνική του δημιουργία. Κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού ισοδυναμεί με το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης, μιας παράστασης με ή χωρίς θεατές, κωμωδίας ή τραγωδίας (Ευαγγέλου, 1993: 303, 305). Με υπόβαθρο την καθαρά λειτουργική του έννοια, το παιχνίδι αποτελεί για τον Bernis (1964: 50) την προετοιμασία των δυναμικών ενεργειών μας.

Κατά την πρώτη παιδική ηλικία τα παιχνίδια είναι κυρίως κινητικά, ηλικία κατά την οποία το παιδί πειραματίζεται με το σώμα και τις κινήσεις του, ενώ πολλά είναι, επίσης, μιμητικά. Το πραγματικό παιχνίδι, όμως, είναι εφευρετικό, κυρίως σε σχέση με μια νέα κατάσταση και είναι αυτό που δίνει τη μεγαλύτερη χαρά στο παιδί (Bernis, 1964: 51). Χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής είναι η αύξηση των παιχνιδιών μέσω υπολογιστή. Τα παιχνίδια των υπολογιστών φαίνεται να προκαλούν το παιδικό ενδιαφέρον, να ψυχαγωγούν, να εμπλουτίζουν τις γνώσεις των παιδιών και να τους κρατούν συντροφιά, εμπλουτίζοντας τον ελεύθερο χρόνο τους (Στάμου, κ.α., 2013: 326).

Με κινητήρια δύναμη τη λειτουργία της φαντασίας, το παιχνίδι εισέρχεται στη ζωή του υποκειμένου, από τη αρχή ως το τέλος της ζωής του, με στόχο τη διέγερση εκείνων των ικανοτήτων που συνθέτουν την προσωπικότητά του. Επιπλέον, στοχεύει στην ικανοποίηση ορισμένων ψυχικών αναγκών, όπως η ευρηματικότητα, η άμιλλα, η φιλοδοξία, η ευστροφία, η αγωνιστικότητα, η συντροφικότητα, η επιθετικότητα κλπ. (Ευαγγέλου, 1993: 303).

Το παιχνίδι έχει για το παιδί μια γενικότερα πρακτική χρησιμότητα. Αποτελεί μια διέξοδο απλούστευσης περίπλοκων καταστάσεων. Ο κόσμος στον οποίο διαδραματίζεται το παιχνίδι είναι φανταστικός, επομένως, μπορεί άνετα να εκφράσει τις πραγματικές επιθυμίες του παιδιού, οι οποίες αναπτύσσονται εκεί χωρίς καταναγκασμούς (Bernis, 1964: 51). Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Ευαγγέλου, αναδεικνύοντας τη σκληρότητα του πραγματικού κόσμου και την ανάγκη του ατόμου για απόδραση από την καταπιεστική καθημερινότητα. Επιπλέον, το παιχνίδι προσδίδει στο άτομο τη χαρά της ελευθερίας, την συναίσθηση της νίκης και του θριάμβου. Τελικά, το άτομο βρίσκει σε αυτό τον τρόπο να εκτονωθεί, να νιώσει ζωντανό και χαρούμενο (Ευαγγέλου, 1993: 303). Για τον Winnicott το άτομο είναι πλήρως δημιουργικό μες στο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί μια μεταβατική ή δυναμική περιοχή της εμπειρίας του ανθρώπου (όπ. ανάφ. στο Κωτόπουλος, χ.χ.β: 3).

Το παιχνίδι διαπλέκεται έντονα με τη λειτουργία της φαντασίας, σε σημείο που να μην υφίσταται χωρίς αυτή. Η φαντασία δεν είναι προσανατολισμένη στα αντικείμενα, αλλά αντίθετα «προϋποθέτει το κλείσιμο του υποκειμένου στον εαυτό του, το οποίο διασκεδάζει με τη δραστηριότητα του παιχνιδιού και δημιουργεί ένα φανταστικό κόσμο ανάλογο των επιθυμιών του». Το παιχνίδι μπορεί να συγκριθεί μόνο με τη μαγεία (Bernis, 1964: 52). Μέσα σε αυτό το παιδί ζει στον παράδεισο της φαντασίας του, όπου χτίζει τον δικό του κόσμο και τον αντιπαραβάλλει με αυτόν των ενηλίκων. Εκεί μπορεί να μιλάει στα ζώα, να συνομιλεί με αντικείμενα, να μετακινεί βουνά, να χτίζει σπίτια, να βουλιάζει καράβια, να σκοτώνει τέρατα και, γενικότερα, να υλοποιεί οποιαδήποτε επιθυμία του, ικανοποιώντας τα ένστικτά του, απελευθερώνοντας τις απωθήσεις του και εκτονώνοντας την επιθετικότητά του. Ακόμα και με το πέρας του παιχνιδιού η χαρά και η συγκίνηση συνεχίζει να υφίσταται στη παιδική ψυχή. Η παιδική φαντασία αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία των 2- 3 ετών. Είναι μια ασυνάρτητη και «παίζουσα» φαντασία, η οποία ταυτίζει το φανταστικό με το πραγματικό και δεν είναι σε θέση να το διαχωρίσει (Ευαγγέλου, 1993: 304). Ένας τρόπος ανάπτυξης της λειτουργίας της φαντασίας είναι το παιχνίδι (Μαγνήσαλης, 1996: 77).

ΣΤ. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ- ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ:

Η δημιουργική γραφή, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ρητορικής, επηρεάζει τη στοχοθεσία και τις τεχνικές με τις οποίες μελετάται η λογοτεχνία στο σχολείο. Ο συνδυασμός τους, επιβάλλει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, παράλληλα με την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων. Σημαντικός είναι εδώ ο ρόλος της φιλιαναγνωσίας, η οποία επιθυμεί την ενδυνάμωση της θετικής σχέσης βιβλίου και μαθητή (Καρακίτσιος, 2011: 27).

Πολλά πανεπιστήμια αποδίδουν στη μελέτη της λογοτεχνίας και στην πρακτική της συγγραφής ίση αξία και έμφαση (Morley, 2007: 54). Τα παραμύθια, οι ιστορίες και τα ποιήματα βοηθούν το παιδί να δραπετεύσει από την πεζή πραγματικότητα και να ανοιχτεί στον κόσμο της φαντασίας, εκεί όπου όλα μπορούν να γίνουν πραγματικότητα (Κωνσταντινίδου, κ.α., 1997: 16). Με την δημιουργική γραφή η πρόσληψη της λογοτεχνίας από παθητική γίνεται ενεργητική, επομένως, οι συγγραφικές ασκήσεις σε συνδυασμό με τις γλωσσικές μπορούν να αποβούν

ωφέλιμες για τους μαθητές, οδηγώντας στον λογοτεχνικό γραμματισμό (Σουλιώτης, 2012: 15).

Κατά την διδασκαλία της λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν, να εμπλουτίσουν, να μοιραστούν, ή ακόμα και να διαφοροποιήσουν τις αρχικές τους ιδέες για το λογοτεχνικό έργο (Γκούνη, χ.χ: 1). *«Η λογοτεχνία είναι ένα εργαλείο ή ένας φορέας πολλαπλής επικοινωνίας και μαθητείας»* (Αναγνωστοπούλου, 2002: 488).

Η λογοτεχνία είναι μια ήπειρος, η οποία περιλαμβάνει πολλές χώρες, γλώσσες και ποικίλες αντιθέσεις. Κάτοικοί της είναι οι συγγραφείς, οι οποίοι είναι δύο ειδών: οι συγγραφείς- αναγνώστες και οι αναγνώστες- συγγραφείς (Morley, 2007: 25). Τα παιδιά με την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων ταυτίζονται με τους ήρωες, συγκινούνται, βιώνουν μαζί με αυτούς τους κινδύνους και χαίρονται ή λυπούνται με την επίτευξη ή μη των στόχων τους (Κωνσταντινίδου, κ.α., 1997: 16). Το μικρό παιδί αντιλαμβάνεται τη λογοτεχνία ως μια πραγματικότητα ξεχωριστή, κάτι που βρίσκεται ανάμεσα στην πραγματικότητα και στο όνειρο (Καρακίτσιος, 2011: 35).

Η λογοτεχνία είναι μια εξερεύνηση. Το άτομο μπορεί να εξερευνήσει την ίδια του τη φύση μέσα από ένα βιβλίο, να κατανοήσει πιθανότητες, να συναισθανθεί, να αποκτήσει μια πιο ξεκάθαρη θέαση, να θέσει στόχους, να εξερευνήσει άλλους κόσμους, προσωπικότητες και άλλους τρόπους ζωής. Η Louise Rosenblatt προσπαθεί να αποδώσει στην λογοτεχνία την κοινωνική της διάσταση, δίνοντας έμφαση στις συνήθειες του μυαλού και γενικά στην ζωή των ανθρώπων, βασισμένη στις θεμελιώδεις αρχές της ανθρώπινης φύσης και κοινωνίας. Επιδιώκει, με λίγα λόγια, να συμμετέχει το άτομο στη συναισθηματική και διανοητική ζωή που παρουσιάζεται μέσα στο βιβλίο (Rosenblatt, 1970: 79).

Τα λογοτεχνικά έργα προσφέρουν στο άτομο λογοτεχνικές αξίες, δίνουν μια προσέγγιση για τη ζωή, αναδεικνύουν διαφορετικές εμπειρίες και διαφορετικά συναισθήματα. Η ποικιλία και το απροσδόκητο της ζωής δεν πρέπει να είναι ξένα μες στη σχολική τάξη. Η λογοτεχνία μπορεί να οδηγήσει σε μια συναισθηματική διέξοδο και μπορεί να επεκτείνει την εμπειρία. Το άτομο μέσω των αναγνωσμάτων συμμετέχει σε φανταστικές καταστάσεις, ανακαλύπτει χαρακτήρες, τον ίδιο του τον εαυτό και τον κόσμο που το περιβάλλει. Σημαντικό είναι και το συναίσθημα της ενσυναίσθησης που βιώνει το άτομο, όταν συμπάσχει με τους ήρωες (Rosenblatt, 1970: 20, 70, 36- 37).

Κατά την άποψη του Κώστα Αθ. Μιχαηλίδη, τα μεγάλα λογοτεχνικά έργα μπορούν να βελτιώσουν και να εξευγενίσουν τα ένστικτα και τις πρωτόγονες συνήθειες, να διεγείρουν το πνεύμα, να εισέλθουν στην ψυχή, να προκαλέσουν τις αισθήσεις μας και να γεννήσουν αισθήματα θαυμασμού και σεβασμού. Ακόμη τα μεγάλα λογοτεχνικά έργα μπορούν να ανυψώσουν το άτομο στο επίπεδο του Θεού και να δώσουν χρώμα και ζωντάνια στην ύπαρξή του είτε με την διδασκαλία τους είτε με την ανάγνωσή τους (Καψάλης, 1993: 66).

Η προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων περνά από τέσσερα βασικά στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την παρατήρηση, την περιγραφή και την κατανόηση του κειμένου. Στο δεύτερο στάδιο ακολουθεί ο σχολιασμός των εκφραστικών μέσων, στο τρίτο η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πάνω στο κείμενο και τέλος, στο τέταρτο η ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης (Γρόσδος, 2008β: 211). Σημαντικό είναι να τονιστεί πως η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων δεν μπορεί να είναι ένα πραγματιστικό εγχείρημα, εφόσον έτσι αναιρείται η θετική ανταπόκριση των παιδιών, αλλά είναι μια εκδήλωση στηριγμένη στη λεκτική ικανότητα του αναγνώστη και στη συμβολική του δραστηριοποίηση (Αναγνωστοπούλου, 2002: 493).

Ο Krashen υποστηρίζει έντονα πως η ανάγνωση, γενικά, είναι πιο αποτελεσματική από μια άμεση διδασκαλία για την ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης, το συγγραφικό στυλ, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, αλλά και για την γνωστική ανάπτυξη (όπ. ανάφ. στο Birketveit & Rimmereide, 2013: 4). Σύμφωνα με έρευνες, η ανάγνωση και η επαφή με ένα βιβλίο εν γένει, αποτελεί μια αλησμόνητη εμπειρία για το παιδί και το ενθαρρύνει να εξερευνήσει διάφορους τρόπους διαβίωσης στον κόσμο (Καρακίτσος, 2011: 26).

Η ανάγνωση ενός συγκεκριμένου έργου από ένα συγκεκριμένο άτομο και σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή είναι μια περίπλοκη διαδικασία. Η ανάγνωση φέρνει το άτομο σε επαφή με συνειδητές έννοιες, με συγκεκριμένες αισθησιακές εμπειρίες, με εικόνες πραγμάτων, με ανθρώπους, πράξεις και σκηνές. Τα ιδιαίτερα νοήματα και οι αναδυόμενες συνδέσεις αναδεικνύονται μέσα από τα λόγια και τις εικόνες για τον αναγνώστη και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία του με το έργο. Ο αναγνώστης φέρνει στο έργο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, αναμνήσεις, επίκαιρες ανάγκες, την παροντική του διάθεση και την φυσική του κατάσταση (Rosenblatt, 1970: 30).

Η ανάγνωση λογοτεχνίας γίνεται μια πράξη ελευθερίας που μας προσφέρει ερεθίσματα και αφορμή να διαμορφώσουμε τη δική μας εναλλακτική ερμηνεία των

καταστάσεων (Κόκκος, 2011: 75). Μάλιστα, η ανάγνωση παιδικών βιβλίων μπορεί να επιφέρει πλεονεκτήματα στην παιδική προσωπικότητα. Όπως αναφέρει και ο Μπελίνσκι «Τα παιδικά βιβλία γράφονται όχι μόνο για την πνευματική και αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, αλλά και για να διαμορφώνουν χαρακτήρες. Κι αυτό είναι μεγάλο πράγμα, γιατί έτσι ανοίγεται ο δρόμος στον αληθινό προορισμό του ανθρώπου» (όπ. ανάφ. στο Δαράκη, 1979: 34). Σύμφωνα με τον Todorov τα βιβλία είναι απαραίτητα στον άνθρωπο για δύο βασικούς λόγους: μας συνδέουν με το παρελθόν, μεταβιβάζοντας έτσι την εμπειρία της ανθρωπότητας, και μας επιτρέπουν να εγγράψουμε τη δική μας ζωή και τις σύγχρονες εμπειρίες μας (Αναγνωστοπούλου, 2002: 489).

Τα παιδιά έχουν τα δικά τους κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγουν ένα λογοτεχνικό ανάγνωσμα. Η έρευνα των Στάμου, Γρίβα και Τσιούλη, η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Δ' τάξης πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της Βόρειας Ελλάδας σχετικά με τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, αποδεικνύει την παραπάνω θέση. Οι απαντήσεις των μαθητών έδειξαν πως τα παιδιά επιλέγουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο με κριτήριο το όμορφο εξώφυλλο ή ο το ενδιαφέρον που ο τίτλος προκαλεί, με κριτήριο την επιθυμία τους να βελτιώσουν το λεξιλόγιο και την αναγνωστική τους ικανότητα και, τέλος, επειδή εξάπτει την φαντασία τους και τα ψυχαγωγεί (Στάμου κ.α., 2013: 308-313).

Η Louise M. Rosenblatt στο βιβλίο της *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work* (1978), επικεντρώνει την προσοχή της στην «συναλλακτική» σχέση του αναγνώστη με το κείμενο, δίνοντας έμφαση στην προσωπικότητα του αναγνώστη. Η άποψη που υποστηρίζει η Rosenblatt για τον αναγνώστη είναι πως αυτός ενισχύει το κείμενο και προχωρά πιο πέρα από αυτό, ώστε να συναντήσει τις βασικές ερωτήσεις που προκύπτουν από αυτό. Με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του, ο αναγνώστης μπορεί να αποκωδικοποιήσει το νόημα του κειμένου που διαβάζει (Rosenblatt, 1978: 5, 22).

Η Rosenblatt διακρίνει δύο τύπους ανάγνωσης: την αισθητική και την απαγωγό ανάγνωση. Ο αναγνώστης πραγματοποιεί δύο εντελώς διαφορετικές δραστηριότητες κατά την αισθητική και μη αισθητική- απαγωγό ανάγνωση. Η ειδοποιός διαφορά βρίσκεται στην διαφορετική εστίαση της προσοχής του αναγνώστη κατά το αναγνωστικό γεγονός. Κατά την απαγωγό (efferent) ανάγνωση, η προσοχή του υποκειμένου στρέφεται στο τι μπορεί να αποκομίσει από την ανάγνωση.

Εδώ το υποκείμενο επιθυμεί να τελειώσει όσο το δυνατό γρηγορότερα την ανάγνωση για να αποκομίσει τις πληροφορίες που θα εξυπηρετήσουν τους πρακτικούς του στόχους. Επομένως, συγκρατεί μόνο ό, τι είναι χρήσιμο γι' αυτόν αφού έχει τελειώσει με την ανάγνωση. Αντίθετα, στην αισθητική ανάγνωση το ενδιαφέρον του αναγνώστη εστιάζεται στο τι συμβαίνει κατά το πραγματικό αναγνωστικό γεγονός και πως αισθάνεται ο ίδιος από τη σχέση του με το κείμενο κατά την ανάγνωση. Ο αναγνώστης εστιάζει στις συσχετίσεις, στα συναισθήματα, στις στάσεις και στις ιδέες που προκύπτουν. Το είδος της ανάγνωσης επιλέγεται από τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1978: 23- 25). Κατά την αισθητική ανάγνωση ο μαθητής καλείται να σκεφτεί, να ακούσει, να εξερευνήσει, να προβληματιστεί και στη συνέχεια, να αντιδράσει σε σχέση με αυτό που διάβασε. Η αισθητική ανάγνωση είναι μία κύρια εμπειρία, η οποία επιφέρει κρίση, δράση και ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας (Καρπόζηλου, 2009: 36).

Η παιδική λογοτεχνία και ο ρόλος της στη διαμόρφωση του ανθρώπου, της νοοτροπίας του, αλλά και ενός νέου τύπου αναγνώστη δεν είναι μια ανακάλυψη που έγινε από τη μια στιγμή στην άλλη (Δαράκη, 1979: 35). Η επαφή με αυτή συμβάλει στην εξοικείωση του ατόμου με την εκφραστική δεινότητα του λόγου και μαζί συντελούν στη διαμόρφωση του αισθητικού κριτηρίου του παιδιού (Κωνσταντινίδου, κ.α., 1997: 16). Η λογοτεχνία απαντάται έντονα στην εκπαίδευση και ιδίως στο μάθημα της γλώσσας. Τα σχολικά εγχειρίδια βρίθουν από λογοτεχνικά κείμενα διαφόρων συγγραφέων ή κείμενα σε παρόμοια μορφή. Βέβαια, γεννάται πολλές φορές το ερώτημα κατά πόσο τα κείμενα αυτά μπορούν να καλύψουν σε απόλυτο βαθμό τη γλωσσική διδασκαλία, τη γλωσσική καλλιέργεια και τη γλωσσική επικοινωνία των μαθητών (Καψάλης, 2002: 482).

Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2008β: 209), οι στόχοι που τίθενται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο είναι πέντε: η αποκόμιση της αισθητικής απόλαυσης, η απόκτηση εμπειριών και η έκφραση των βιωμάτων των παιδιών, η σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα- διαθεματικότητα, η επαφή και γνωριμία με την ελληνική λογοτεχνία και την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου και, τέλος, η προσέγγιση άλλων πολιτισμών και η συνακόλουθη αποδοχή τους- διαπολιτισμικότητα.

Τα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέγονται για τα σχολικά εγχειρίδια και για την συγκεκριμένη ηλικία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν το παιδί να εκπλαγεί, να αναρωτηθεί, να προβληματιστεί, να χαρεί, να

συγκινηθεί και, κυρίως, να ενθουσιαστεί. Επομένως, πρέπει να αποτελούν ένα πολύμορφο ερέθισμα και ταυτόχρονα ένα εργαλείο για την ανάπτυξη του παιδιού (Αναγνωστοπούλου, 2002: 488).

Σύμφωνα με την Rosenblatt, ο δάσκαλος πρέπει να στοχεύει να καταστήσει τον μαθητή πιο ευαίσθητο με την τέχνη του λόγου. Επιπλέον, πρέπει να φροντίσει να εφοδιάσει τον μαθητή με τέτοιον τρόπο, ώστε αυτός να είναι ικανός να κάνει κοινωνικές και αισθητικές κρίσεις (1970: 4, 22). Η διδασκαλία αφορά πλέον την βελτίωση της ανθρώπινης ικανότητας να εξάγει νόημα από το κείμενο, οδηγώντας το σε μια αυτο-κριτική αντανάκλαση με αυτή τη διαδικασία. Το εναρκτήριο σημείο της ωρίμανσης πρέπει να είναι η προσπάθεια του κάθε ατόμου να διευθετήσει τους πόρους του και να οργανώσει μια ανταπόκριση σχετική με το ερέθισμα που είναι εκτυπωμένο στη σελίδα. Ο δάσκαλος σε αυτή τη φάση θα πρέπει να τροφοδοτεί το άτομο με πλούσια ερεθίσματα ή με συναλλαγές ανάμεσα στο άτομο και στο λογοτεχνικό έργο (1970: 26). Επιπλέον, οφείλει να δημιουργήσει ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον, όπου τα παιδιά θα νιώθουν την αυτοπεποίθηση να εκφραστούν και να είναι πάντα σε ετοιμότητα να απαντήσει στα σχόλια και στις απορίες των παιδιών, επομένως, πρέπει να δημιουργήσει συνθήκες για μια ανεμπόδιστη συζήτηση και τα παιδιά να νιώθουν πως οι ιδέες τους είναι άξιες λόγου (1970: 75).

Η ανάγνωση αποτελεί ένα παιχνίδι ρόλων και κανόνων, όπου οι κανόνες προσδιορίζουν το παιχνίδι και οριοθετούν την επενέργεια του αναγνώστη. Είναι ακόμη η ανακάλυψη και αποκάλυψη της φαντασίας, των νέων εμπειριών, των αξιών και η διάνοιξη νέων κόσμων, επομένως, είναι μια εμπειρία κοινωνική (Αναγνωστοπούλου, 2002: 488). Η ανάγνωση ενός βιβλίου μπορεί να αποτελέσει το ερέθισμα για δημιουργική γραφή. Το παιδί μετά την ανάγνωση μπορεί να καταθέσει τι το συγκίνησε και τι ένιωσε από την ανάγνωση. Αυτή η έκφραση μπορεί να οδηγήσει στην αλληλεπίδραση και στην επιθυμία για επικοινωνία μέσα σε ένα άνετο και οικείο περιβάλλον. Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν ελεύθεροι να αποκαλύψουν συναισθήματα και να διατυπώνουν την άποψή τους. Το πρωταρχικό μέλημα θα πρέπει να είναι η γνησιότητα των ιδεών και των αντιδράσεων που θα διατυπώσει το παιδί (Rosenblatt, 1970: 70).

Στις περισσότερες δραστηριότητες που εφαρμόζονται στα πλαίσια τόσο του σχολείου όσο και έξω από αυτό, επιδιώκεται ο συνδυασμός της λογοτεχνίας και, γενικά, της διαχείρισης του παιδικού βιβλίου με τη δημιουργική γραφή, με επικουρική ενίσχυση από τα εικαστικά, το θέατρο, τη μουσική. Ο συνδυασμός της

λογοτεχνίας με τη δημιουργική γραφή μπορεί να αποβεί καρποφόρος, εφόσον η δημιουργική γραφή επιτρέπει την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων και μαζί με τη φιλιαναγνωσία μπορεί να δημιουργηθεί μια δυναμική που θα επιτρέψει σε κάθε βιβλίο να είναι μια δημιουργική επιλογή. Ακόμα και η κατανόηση ενός λογοτεχνικού βιβλίου είναι μια πράξη δημιουργική, η οποία χαρακτηρίζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, από τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του (Καρακίτσος, 2011: 27, 35). Επιπλέον, η δημιουργία ζωντανών χαρακτήρων αποτελεί ένα μεγάλο κομμάτι της συγγραφικής τέχνης. Το παιδί ενθαρρύνεται να κατανοήσει τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων, τα κίνητρα και τις πράξεις τους. Έτσι, τα παιδιά αποκτούν κριτική επίγνωση για την ανθρώπινη φύση και τους χαρακτήρες (Rosenblatt, 1970: 9, 13).

Ωστόσο, στο σημερινό σχολείο παρατηρείται πως η αισθητική συγκίνηση που προσφέρει ένα λογοτεχνικό κείμενο παραμερίζεται από την εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού, καθώς οι μαθητές τείνουν να συνδέουν την ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου με ασκήσεις και με την απόκτηση τεχνικών γνώσεων (Γρόσδος, 2008β: 194).

ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

A. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Στο παρελθόν ως γραμματισμός (literacy) ορίζονταν η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης του ατόμου, ενώ ο αναλφαβητισμός οριζόταν ως το αντίθετό του (Ντίνας, 2013: 286). Ωστόσο, οι εξελίξεις στην καθημερινότητα και στην τεχνολογία επέβαλαν έναν πιο σύνθετο ορισμό. Το 2003, το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης της UNESCO και το Union des Institutions Sociales του Πανεπιστημίου Paris 6, όρισαν τον γραμματισμό ως *«την ικανότητα κάποιου να ταυτίζει, να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί, να υπολογίζει και να χρησιμοποιεί εκτυπωμένο ή γραπτό υλικό που σχετίζεται με διάφορα περιεχόμενα. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα συνεχές μάθησης, μέσω της οποίας τα άτομα γίνονται ικανά να πετυχαίνουν τους στόχους τους, να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους και να είναι πλήρη μέλη της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας»* (Ετεοκλέους, Παύλου & Τσολακίδης, 2012).

Σύμφωνα με την Μητσικοπούλου (2001), ο γραμματισμός είναι μια σχετικά νέα έννοια στα εκπαιδευτικά πράγματα, ο οποίος ορίζεται ως η δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί με τρόπο αποτελεσματικό σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας τον γραπτό και προφορικό λόγο, αλλά και μη γλωσσικά κείμενα, όπως εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κλπ. Η κατάκτηση του γραμματισμού ξεκινά από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου, δηλαδή μες στην οικογένειά του, όπου επικοινωνεί με διαφορετικά πρόσωπα και κάτω από διαφορετικές καταστάσεις. Ωστόσο, η συστηματική εκπαίδευση για την κατάκτηση του γραμματισμού είναι απαραίτητη, προκειμένου το παιδί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πολύπλοκης επικοινωνίας στην κοινωνία.

Η πρόσφατη έννοια του γραμματισμού ανέκυψε προκειμένου να καλύψει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δραστηριοτήτων και επιλογών. Το γεγονός αυτό προκάλεσε μια γενική συζήτηση για το κατά πόσο ο γραμματισμός μπορεί να είναι ουδέτερος ή να σχετίζεται άμεσα με τα κοινωνικά δρώμενα της κάθε εποχής, πράγμα που συντέλεσε στη δημιουργία δύο μοντέλων γραμματισμού, το αυτόνομο μοντέλο και το ιδεολογικό μοντέλο. Το μεν πρώτο θεωρεί τον γραμματισμό μια κοινωνικά ουδέτερη τεχνική για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, διδάσκεται στο σχολείο και η κατάκτησή του εξαρτάται αποκλειστικά από τον μαθητή. Το δεύτερο μοντέλο,

το ιδεολογικό, υποστηρίζει πως πίσω από την υποτιθέμενη ουδετερότητα του γραμματισμού κρύβονται οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές του μαθητικού δυναμικού. Ο γραμματισμός εδώ είναι μια κοινωνική πρακτική, αφορά γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές έξω από το σχολείο και δεν περιορίζεται μόνο στον γραπτό λόγο (Ντίνας, 2013: 286- 287).

Ο κοινωνικός γραμματισμός χαρακτηρίζεται από την παραδοχή πως το υποκείμενο διαμορφώνει μια θετική σχέση με τη γραπτή ύλη διαμέσου συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών «εγγραμματισμού», πρακτικές που αναπτύσσονται τόσο σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, π.χ. σχολείο, βιβλιοθήκη, όσο και σε άτυπα, π.χ. οικογένεια, ομάδες συνομηλίκων κλπ. (Καρακίτσιος, 2011: 21).

Η παγκοσμιοποίηση ανέδειξε την επικοινωνία με τις μεθόδους και τις τεχνικές της ως κύριο παράγοντα διαμόρφωσης του πολιτισμικού και κοινωνικού γίνεσθαι και επέφερε μεγάλες αλλαγές στον τρόπο αντίληψης του νέου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, τα επικοινωνιακά μέσα πολλαπλασιάζονται συνεχώς και διαπιστώνεται η ανάγκη της διαφορετικής αντιμετώπισης της κοινωνίας. Έτσι, το 1994 η ομάδα New London Group εισάγει, για πρώτη φορά, την έννοια του πολυγγραμματισμού (multiliteracy), δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την μορφική ποικιλία των σημειωτικών τρόπων και τη δόμηση κειμένων με βάση την ποικιλία αυτή, φαινόμενο έντονο, κυρίως μετά την εμφάνιση και εξάπλωση των νέων τεχνολογιών και των τεχνολογιών των πολυμέσων στις πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Ο γλωσσικός γραμματισμός είναι ένα από τα κύρια ζητούμενα για την ανθρώπινη επικοινωνία, ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η πολυτροπικότητα, δηλαδή η χρήση πολλών τρόπων στην επικοινωνία. Έτσι, ο γλωσσικός γραμματισμός συμπληρώνεται με τον οπτικό, τον ηχητικό, τον παραγλωσσικό, τον χωρικό κλπ. τρόπο ή με ένα συνδυασμό αυτών. Ως πολυτροπικότητα ορίζεται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, με τον συνδυασμό περισσότερων από έναν σημειωτικών τρόπων (modes), όπως ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, το σχέδιο, η εικόνα, η φωτογραφία, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες. Αντίθετα, η μονοτροπικότητα αφορά την παρουσίαση ενός πολιτισμικού προϊόντος με τη χρήση ενός και μόνο σημειωτικού τρόπου (Χατζησαββίδης & Γαλάνη, 2005: 27). Ουσιαστικά, η μονοτροπικότητα είναι μια κατασκευή που εξυπηρετεί καθαρά πρακτικούς και επιστημονικούς λόγους (Γρόσδος, 2011β: 66).

Ένα προϊόν πολυτροπικό είναι, στην ουσία, μια σύνθεση επιμέρους μονοτροπικών προϊόντων, που διαπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται. Αυτό συμβαίνει και στην ανθρώπινη φύση, στην οποία όλες οι ανθρώπινες αισθήσεις λειτουργούν μαζί και ποτέ η μια ανεξάρτητα από τη άλλη. Επομένως, το άτομο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του πολυτροπικά. Έτσι, και τα οπτικά μηνύματα συνυπάρχουν και συλλειτουργούν με τα λεκτικά. Άλλωστε, η πολυτροπικότητα διαχέεται σε όλες τις πράξεις και ενέργειες της καθημερινότητας και της δραστηριοποίησης των ατόμων. Καθημερινά οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα, όπως μια αφίσα, τα οποία συνδυάζουν λόγο και εικόνα, επομένως, η πολυτροπικότητα αποτελεί τη σύζευξη διαφορετικών επικοινωνιακών κωδίκων (Γρόσδος, 2011β: 66, 71). *Ο όρος της πολυτροπικότητας αναφέρεται ουσιαστικά στην ποικιλία των σημειωτικών συστημάτων, τα οποία αξιοποιούνται προκειμένου να είναι δυνατή η διαχείριση του τεράστιου όγκου πληροφοριών με τις οποίες έρχεται σε επαφή το άτομο, τουλάχιστον για τις πιο δυτικότροπες κοινωνίες* (Κυπριώτης, 2006). *Επομένως, κάθε κείμενο είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων* (Χοντολίδου, 1999).

Η τεράστια εξάπλωση που γνώρισαν τα νέα μέσα, καθώς και η ευρεία χρήση της τηλεόρασης, του θεάματος και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών επέδρασαν ουσιαστικά στην επικοινωνία, στις σχέσεις, στις επαφές και στις εξαρτήσεις ανάμεσα στους ανθρώπους και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2011: 24). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα σύγχρονα κείμενα και η παραγωγή νοήματος από αυτά να στηρίζονται στη συλλειτουργία πολλών σημειωτικών τρόπων. Η πολυτροπικότητα αποτελεί, πλέον, μια θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου και η γλώσσα χάνει τον κεντρικό ρόλο που κατείχε στην επικοινωνία. Αυτό καθιστά απαραίτητη τη συνεξέταση όλων των σημειωτικών τρόπων που απαντώνται σε ένα κείμενο προκειμένου το άτομο να μπορέσει να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα που αυτό μεταφέρει (Γρόσδος, 2011β: 65). Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2009β: 71), η προσέγγιση ενός πολυτροπικού κειμένου λειτουργεί ως *«ευκαιρία για πολύσημες αναγνώσεις αυτόνομων μορφών έκφρασης»*.

Οι πολυγραμματισμοί δεν είναι μια απλή σύνθεση ξεχωριστών γραμματισμών, αλλά αποτελούν το ενιαίο σύνολο που θα οδηγήσει στην κατανόηση κάποιας άλλης μορφής γραμματισμού, ενώ ο συνδυασμός των διάφορων τρόπων επικοινωνίας και οι συνακόλουθες γνώσεις μπορούν να συνδυαστούν κάθε φορά με τρόπο διαφορετικό. Έτσι, η επικοινωνία οδηγείται από τον απλό γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς

(Γρόσδος, 2011α). Ο πολυγραμματισμός υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών επικοινωνίας και σχετίζεται άμεσα με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και τα πολυμέσα, αλλά και με την παραγόμενη ποικιλία των μορφών του κειμένου σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Γρόσδος, 2008β:191).

Σημαντικό είδος γραμματισμού και απαραίτητο για τον εγγράμματο μαθητή του 21^{ου} αιώνα αποτελεί ο ψηφιακός γραμματισμός. Στόχος του ψηφιακού γραμματισμού είναι ο συγκερασμός των τεχνολογικών μέσων της εποχής με την παραδοσιακή αφήγηση, με στόχο την ενίσχυση της δεύτερης. Η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να έχει ένα σημαντικό σύνολο πλεονεκτημάτων για τους μαθητές. Αρχικά, οι ψηφιακές ιστορίες, εξαιτίας της φύσης τους, μπορούν εύκολα να μοιραστούν, να αναπαραχθούν και να δημοσιευτούν. Στην ψηφιακή αφήγηση ο μαθητής δεν περιχαράκωνεται πίσω από ένα κείμενο, αλλά αντίθετα χρησιμοποιεί εικόνες, ήχους, βίντεο κλπ. προκειμένου να εκφραστεί. Το ψηφιακό περιβάλλον είναι ελκυστικό για κάθε μαθητή, κάτι που ευνοεί την συμμετοχή όλων, ενώ το πιο σημαντικό είναι πως οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε μια διαδικασία ενεργητική και όχι παθητική, κατά την οποία δημιουργείται ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Επιπλέον, βελτιώνεται και αποκτάται ευχέρεια στη χρήση της τεχνολογίας και, τέλος, οι μαθητές συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η καινοτομία και η δημιουργικότητα (Αλμπανάκη & Γκιούρα, 2014).

B. ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ:

Η όραση είναι κυρίαρχη αίσθηση για τον άνθρωπο, καθώς από αυτή προκύπτουν οι περισσότερες πληροφορίες για τον κόσμο. Η αντίληψη των αντικειμένων, μέσω της όρασης, μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο, καθώς εξαρτάται από την απόσταση στην οποία βρίσκεται το αντικείμενο, από την οπτική που το βλέπει το άτομο και από ίδιο το αντικείμενο (Wade & Swanston, 1991). Η όραση είναι η πιο ισχυρή αίσθηση του ανθρώπου και ταυτόχρονα η γλώσσα της είναι το παγκόσμιο επικοινωνιακό μέσο. Η γλώσσα του προσώπου και του σώματος, οι δημιουργίες των καλλιτεχνών ή οι φωτογραφίες μπορούν να υπερβούν τη φυλή, τη γλώσσα, τον χώρο και τον χρόνο και συντελούν στην επικοινωνία διαφορετικών πολιτισμών και ταυτοτήτων. Αυτά τα οπτικά ερεθίσματα αποτελούν συνάμα εργαλεία για έναν εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενισχύσει την οπτική εγγραμματοσύνη των πολιτών του κόσμου (Ausburn & Ausburn, 2006: 293).

Ανάμεσα στους πιο σημαντικούς γραμματισμούς της σημερινής εποχής είναι ο αποκαλούμενος «πληροφορικός γραμματισμός», ο οποίος διακρίνεται με τη σειρά του στα είδη του οπτικού γραμματισμού και του γραμματισμού των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Ο οπτικός γραμματισμός στοχεύει στην κατανόηση της εικόνας και των οπτικών μέσων, του τρόπου λειτουργίας αυτών, την ανάδειξη των τρόπων χειραγώγησης και προπαγάνδας μέσω αυτών, την αισθητική εκτίμηση της εικόνας και τη χρήση της για έκφραση (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2011: 26).

Η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται πλέον έντονα και μάλιστα φαίνεται να φθίνει, καθώς η εικόνα, η εικονιστική πραγματικότητα και η ψηφιοποιημένη πληροφορία παρουσιάζουν μια ανοδική πορεία και κερδίζουν συνεχώς έδαφος (Καρακίτσιος, 2011: 24). Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έννοια του γραμματισμού στην έννοια των πολυγραμματισμών ανέδειξε τον όρο του «οπτικού γραμματισμού». Ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κατανόηση των όσων βλέπουμε, αλλά και για τη χρήση της όρασης προκειμένου να επικοινωνήσουμε με τους άλλους γύρω μας. Ωστόσο, η άνοδος του ενδιαφέροντος για τον οπτικό γραμματισμό τα τελευταία χρόνια και η πιο ενεργή ενασχόληση μαζί του έκαναν τον ορισμό του ακόμα πιο περίπλοκο (Ausburn & Ausburn, 2006: 291). Συνεπώς, ο οπτικός γραμματισμός αφορά την ικανότητα κατανόησης και κατασκευής νοημάτων μέσω των οπτικών εικόνων, αλλά και την επίκτητη δεξιότητα εκμάθησης και σκέψης μέσω των εικόνων αυτών (Ετεοκλέους, κ.α., 2012). Είναι η ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης των οπτικών μηνυμάτων και παράλληλα η κριτική αποτίμηση αυτών, η δημιουργία οπτικών εννοιών και η παραγωγή οπτικών μηνυμάτων (Γρόσδος, 2008β, 192).

Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2008α, 2011α), οι σημερινές κοινωνίες δυτικού τύπου κατασκευάζουν και κατασκευάζονται από εικόνες, με αποτέλεσμα ο λόγος να παραμερίζεται και η επικοινωνία να στηρίζεται, κατά βάση, στην εικόνα. Ο «πολιτισμός της εικόνας» υποκαθιστά σταδιακά την παραδοσιακή μορφή του λόγου, κυριαρχώντας, έτσι, στην επικοινωνία, στην ψυχαγωγία, στην εκπαίδευση, στην πολιτική, στην οικονομία κλπ. Γενικά, ο οπτικός γραμματισμός διαπνέει πολλά πεδία και τομείς, όπως η τέχνη, η φιλοσοφία, η λογοτεχνία, η τεχνολογία, η διαφήμιση, η ψυχολογία, η σημασιολογία, κ.α. (Ausburn & Ausburn, 2006: 291).

Στις δυτικές κοινωνίες, τόσο παιδιά όσο και ενήλικες καταναλώνουν μεγάλο μέρος του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στις ιστοσελίδες,

στις διαφημίσεις, στις εικόνες των έντυπων κειμένων και γενικά σε πολλών ειδών εικονικές αναπαραστάσεις. Οι πληροφορίες κάθε φύσεως οπτικοποιούνται, όπως η εικονιστική αναπαράσταση των γνώσεων, των εννοιών, των ιδεών και των μηνυμάτων (Γρόσδος, 2010). Η σημερινή τεχνολογία διακρίνεται για τον έντονο οπτικό της προσανατολισμό. Μέσα, όπως η τηλεόραση, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι διαφημίσεις, αλλά και τα ποικίλα εικονιστικά γραφικά των υπολογιστών καταδεικνύουν την κυριαρχία της οπτικής επικοινωνίας στον σημερινό κόσμο. Αποτελούμε, ουσιαστικά, την «οπτική γενιά», ενώ το σημερινό παιδί είναι ένα οπτικό παιδί, το οποίο μεγαλώνει, βομβαρδιζόμενο από έναν ικανό αριθμό οπτικών μηνυμάτων, τα οποία έχει μάθει να κατανοεί πολύ πιο εύκολα από τους προγόνους του (Ausburn & Ausburn, 2006: 292, 294).

Κατά την Avgerinou (2007), στον οπτικό γραμματισμό αναγνωρίζονται και αποδίδονται έντεκα ικανότητες, οι οποίες είναι οι εξής: η γνώση του οπτικού λεξιλογίου και των ορισμών, η οπτικοποίηση, η γνώση των οπτικών συμβάσεων, η κριτική θέαση, η οπτική σκέψη, η οπτική διάκριση, ο οπτικός συλλογισμός, η οπτική αναδόμηση, ο οπτικός συσχετισμός, η δόμηση του νοήματος και η αναδόμηση του νοήματος.

Οι Ausburn & Ausburn (2006: 291) διατυπώνουν δύο βασικές αρχές του οπτικού γραμματισμού. Η πρώτη αρχή είναι πως οι οπτικές αναπαραστάσεις αποτελούν μια ξεχωριστή γλώσσα, με το δικά της δομικά στοιχεία, όπως συντακτικό, λεξιλόγιο και γραμματική. Τα στοιχεία μιας εικόνας, δηλαδή, το χρώμα, το φως, η σκιά, οι γραμμές, η οπτική, κλπ., λειτουργούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που λειτουργεί ένα λεξιλόγιο, στο οποίο γίνονται συνδυασμοί προκειμένου να δημιουργηθεί ένα μήνυμα. Η χρήση πολλών εικόνων στη διήγηση μιας ιστορίας, απαιτεί την τοποθέτηση αυτών με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να υπάρχει μια λογική αλληλουχία των γεγονότων, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που οι λέξεις πρέπει να τοποθετηθούν με σωστή γραμματική και συντακτική δομή για να δημιουργήσουν λογικές φράσεις και προτάσεις.

Η δεύτερη βασική αρχή του οπτικού γραμματισμού είναι πως οποιοδήποτε οπτικά εγγράμματο άτομο οφείλει να είναι σε θέση να διαβάζει και να γράφει χρησιμοποιώντας την οπτική γλώσσα. Η απλή γραφή και ανάγνωση είναι μια διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων. Η ανάγνωση της οπτικής γλώσσας αποτελεί την ερμηνεία των οπτικών μηνυμάτων, όπως χειρονομίες και εικόνες, που παράγονται από άλλους. Η συγγραφή της οπτικής γλώσσας

περιλαμβάνει την σύνθεση οπτικών μηνυμάτων που βγάζουν νόημα. Είναι ακόμη πιθανό να μιλήσει κανείς με την οπτική γλώσσα, με την εκτεταμένη χρήση του σώματος και του προσώπου (Ausburn & Ausburn, 2006: 291). Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2011β: 67), η ανάγνωση ενός πολυτροπικού κειμένου είναι μια ικανότητα που απαιτεί την ενσωμάτωση στρατηγικών αποκωδικοποίησης των οπτικών συμβάσεων.

Η εκπαιδευτική γλωσσολογία και οι θεωρίες της λογοτεχνίας αναγνωρίζουν και αποδέχονται, πλέον, ως κείμενο μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και συμβάντων, όπως γραπτά κείμενα, πίνακες ζωγραφικής, διαφημίσεις, αφίσες, κινηματογραφικές ταινίες, θεατρικές παραστάσεις, κλπ. (Γρόσδος, 2008β: 191). Μέχρι πρότινος, τα εικονιστικά στοιχεία του κειμένου ήταν διακοσμητικά, γι' αυτό το κείμενο έτεινε να θεωρηθεί μονοτροπικό. Σταδιακά, η ιδέα αυτή ξεπεράστηκε και η εικόνα απέκτησε σημαντικό ρόλο (Κυπριώτης, 2006). Αυτό αποτελεί λογικό επακόλουθο της σημερινής διαφοροποιημένης επικοινωνίας, η οποία επιτυγχάνεται με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους. Έτσι, η έννοια του κειμένου διευρύνεται και η εικόνα συνηγορεί στην κατασκευή των νοημάτων, αλληλεπιδρώντας με τον γραπτό και προφορικό λόγο (Γρόσδος, 2011α). Σύμφωνα με τον Παρίση (1998: 183), οτιδήποτε μας περιβάλλει στον κόσμο είναι κείμενο, δηλαδή ποικίλες μορφές γραφής που απευθύνονται και αναζητούν έναν αναγνώστη. Επομένως, κείμενο αποτελεί μια εικόνα, μια μουσική, ένα θεατρικό ή κινηματογραφικό έργο, ένα αρχιτεκτονικό σύνολο, μια εικαστική σύνθεση, μια λογοτεχνική γραφή, ή ακόμα και ένα ηλιοβασίλεμα.

Κείμενο, λοιπόν, αποτελεί και η εικόνα, η οποία επιδέχεται ανάγνωση και ερμηνεία. Με τον όρο «εικόνα» εννοούμε ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων, το οποίο αφορά την οπτική πρόσληψη (Κυπριώτης, 2006). Πολλοί ψυχολόγοι επιδιώκουν να προσδώσουν στην εικόνα μια αυτόνομη εξουσία εξωτερίκευσης, θεωρώντας την μια λανθάνουσα αίσθηση, η οποία διατήρησε τα αισθητηριακά χαρακτηριστικά της έντασης, της αντικειμενικότητας και του εντοπισμού (Bernis, 1964: 39). Η εικόνα έχει ολική επίδραση στον άνθρωπο. Καθημερινά το άτομο έρχεται σε επαφή με ποικίλα οπτικά μηνύματα, στα οποία ο λόγος είναι υποταγμένος στην εικόνα, όπως για παράδειγμα στα διαφημιστικά μηνύματα, στις πινακίδες οδικής σήμανσης, στις ταμπέλες καταστημάτων κλπ. (Γρόσδος, 2011α). *«Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους θέασης των πραγμάτων και νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει τις αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες*

πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια και φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Βρύζας, 2005: 436).

Πιο συγκεκριμένα, μια εικόνα μπορεί να επηρεάσει άμεσα το παιδί, διεγείροντας τη φαντασία του, με αποτέλεσμα να ταξιδεύει μες στην εικόνα. Επιπλέον, κινητοποιεί τα εξωλεκτικά στοιχεία, διεγείρει τα συναισθήματα και προκαλεί συγκίνηση. Το παιδί συμμετέχει στα εικονογραφημένα δρώμενα, χαίρεται από τη συμμετοχή του στην εικόνα, παράγει τα δικά του νοήματα και κατασκευάζει τον δικό του κόσμο. Η σχέση του παιδιού με την εικόνα είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης, με ιδιαίτερα στενή σχέση να υφίσταται ανάμεσα στην εικόνα και στον ασυνείδητο κόσμο του παιδιού. Κάθε παιδί ανάλογα με τις εμπειρίες, την προσωπικότητα, το φύλο, την ηλικία του, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ερμηνεύει και αντιλαμβάνεται διαφορετικά την κάθε εικόνα (Γρόσδος, 2010).

Η δημιουργική φαντασία του παιδιού μπορεί να μετατρέψει μια στατική εικόνα σε ένα δυναμικό γίνεσθαι. Η ανθρώπινη φαντασία είναι η ικανότητα του νου να παράγει και να αναπαράγει εικόνες. Οι εικόνες αυτές είναι δύο ειδών, οι εικόνες-αναμνήσεις και οι εικόνες-φαντασίες. Στις πρώτες, η αναπαραγωγική φαντασία εκδηλώνει τις αισθητηριακές εντυπώσεις, τις οποίες διαφύλαξε η μνήμη, και στις δεύτερες, η δημιουργική φαντασία ή η επινόηση κατασκευάζουν δημιουργίες της αρεσκείας μας (Ευαγγέλου, 1993: 175, 184). Τα στοιχεία της εικόνας είναι το χρώμα, το σχέδιο, η σύνθεση και η τεχνική. Ο τρόπος επιλογής των στοιχείων αυτών και του συνδυασμού τους δίνει τον χαρακτήρα της εικόνας και τη γλώσσα της εικόνας που πρέπει να χαρακτηρίζεται από αισθητική ποιότητα (Γρόσδος, 1998: 25).

Η εικόνα μπορεί και ξεφεύγει από την ένταση και να βρίσκεται έξω από κάθε μέτρο. Επίσης, αδιαφορεί για τις διαστάσεις του χώρου και διατηρεί με το συναίσθημα τις πιο στενές σχέσεις (Bernis, 1964: 40, 88). Κάθε εικόνα αποτελεί ένα κείμενο προς κατανόηση, το οποίο δέχεται πολλές ερμηνείες. Μάλιστα, μια εικόνα μπορεί να λέει περισσότερα από όσα λέει ένα γραπτό κείμενο ή μπορεί να λέει λιγότερα ερεθίζοντας τον αναγνώστη της να σκεφτεί και συνειρμικά να παράγει ιδέες (Γρόσδος & Ντάγιου, 2005). Κάθε εικόνα που χρησιμοποιείται στην επικοινωνία ή στην σκέψη, όπως είναι οι πίνακες ζωγραφικής, οι φωτογραφίες, οι ταινίες, τα φυσικά τοπία, οι άλλοι άνθρωποι, είναι αναπόφευκτα κωδικοποιημένη, ενώ η ερμηνεία της εξαρτάται από διαφορετικές κάθε φορά κοινωνικές συμβάσεις (Μεταξιώτης, χ.χ).

Η εικόνα δεν είναι πια συμπλήρωμα, αλλά μια συν- κατασκευή, ένα ακόμη κείμενο προς κατανόηση, το οποίο παίζει τον δικό του ρόλο (Γρόσδος, 2008β: 192).

Η ανάγνωση και η νοηματοδότηση μιας εικόνας σηματοδοτεί την ανάκληση καταστάσεων και βιωμάτων του παρελθόντος. Αυτή η συνειρμική λειτουργία, σύμφωνα με την Ψυχανάλυση, υφίσταται μια εσωτερική λογοκρισία και οι συνειρμοί που προκύπτουν είναι ουσιαστικά ό, τι οι κοινωνικές συμβάσεις μας επιτρέπουν να θυμηθούμε. Με βάση την παραπάνω άποψη, συνάγει κανείς το συμπέρασμα πως η κειμενική χρήση των εικόνων συντελεί στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και τον βοηθά να ωριμάσει (Μεταξιώτης, χ.χ).

Γενικά, η εικόνα μπορεί να λάβει πολλές μορφές, δηλαδή να είναι σταθερή, κινούμενη ή εικονικής πραγματικότητας. Αυτές οι μορφές μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ανάλογα με την περίπτωση, σε όλες τις διδακτικές μορφές διδασκαλίας ή να ενταχθούν ως δραστηριότητες σε κάθε φάση της διδασκαλίας. Η επιλογή των εικόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται με βάση τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός για το εκάστοτε μάθημα. Η εικόνα είναι ένα μέσο και ένα υλικό με το οποίο μπορεί να σχεδιαστεί, να στοχοθετηθεί, να οργανωθεί και να υλοποιηθεί μια διδασκαλία. Δεν είναι μέθοδος ή μορφή διδασκαλίας, αλλά ούτε και αυτοσκοπός. Αντιθέτως, δρα ενισχυτικά ή περιοριστικά στις δυνατότητες και στα όρια της επιλεγμένης μεθόδου (Γρόσδος, 2011β: 63- 64· Τσιάκαλος, 2005, όπ. ανάφ. στο Γρόσδος, 2011β: 64).

Γ) ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Οι αναδυόμενες τεχνολογίες συνδυαστικά με την ανάπτυξη της πληροφορικής και της επικοινωνιακής τεχνολογίας δημιούργησαν νέες συνθήκες στη διδασκαλία του γραμματισμού, καθώς εμφανίστηκαν καινούρια είδη, όπως είναι ο οπτικός γραμματισμός (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2011: 176). Επιπλέον, η οικονομική, η πολιτισμική και η τεχνολογική εξέλιξη είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των εικόνων. Μια εικόνα αποτελεί ταυτόχρονα αντικείμενο τεχνολογικό και πολιτισμικό, εφόσον εκφράζει τις αντιλήψεις και τις αξίες που την παράγουν και αντικείμενο εμπορευματικό που υπακούει στους νόμους του κέρδους (Βρύζας, 2005: 429). Οι ανάγκες της κοινωνίας έχουν μεταβληθεί ύστερα από την άνοδο που γνώρισε η εικόνα, επομένως, η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες αυτές. Ο οπτικός γραμματισμός εξυπηρετεί τις κοινωνικές ανάγκες, συνεπώς, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στα εκπαιδευτικά πράγματα (Ausburn & Ausburn, 2006: 296). Η

ευρύτατη εφαρμογή των πολυτροπικών κειμένων γεννά το αίτημα για ανάλογη εκπαίδευση των δεκτών και κυρίως των μαθητών (Κυπριώτης, 2006).

Η καθημερινή επαφή των ανθρώπων, ιδιαίτερα των νέων, με τις εικόνες τόσο στην ψυχαγωγία όσο στον σχολικό και εργασιακό χώρο, δεν σημαίνει και την απόλυτη κατανόησή τους ή τη βελτίωση των οπτικών δημιουργικών δυνατοτήτων τους (Γρόσδος, 2008β, 192). Ο μαθητής αποτελεί τον δέκτη του εικονικού μηνύματος και ενεργητικό αναγνώστη των νοημάτων της, συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη μιας οπτικής εκπαίδευσης, η οποία θα στηρίζεται στον κριτικό τρόπο σκέψης του μαθητή (Σέμογλου, 2001).

Ωστόσο, στο σχολείο μοναδικό αντικείμενο μελέτης αποτελεί το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Μάλιστα, αυτή η πεποίθηση για τη σπουδαιότητα της γραπτής γλώσσας έναντι όλων των άλλων τρόπων επικοινωνίας και σημειωτικών συστημάτων αντανακλάται έντονα και στον σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων. Άμεση συνέπεια είναι η κυριαρχία του γραπτού λόγου στα σχολικά εγχειρίδια και οτιδήποτε άλλο υπάρχει στο βιβλίο, δηλαδή απλές εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, και πίνακες ζωγραφικής, να χρησιμοποιούνται διακοσμητικά προκειμένου να εικονογραφήσουν και να υποστηρίξουν το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου. Όμως, ο τρόπος που παρουσιάζεται ένα κείμενο με τις αντίστοιχες εικόνες δεν είναι ασήμαντος (Χοντολίδου, 1999). Ανησυχητικό παραμένει το γεγονός πως η εικόνα είναι ακόμη παραδειγματιστική και διακοσμητική, παρά την πληθώρα των οπτικών κειμένων στα σχολικά βιβλία (Μεταξιώτης, χ.χ).

Μια εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις διδακτικές μορφές διδασκαλίας, όπως μονολογική, διαλογική, ερευνητική κ.ά. και να ενταχθεί ως δραστηριότητα σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας (Γρόσδος, 2008β: 193). Ο ρόλος του δασκάλου τείνει να διαφοροποιείται εξαιτίας της εξέλιξης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, γεγονός που επηρεάζει σημαντικά την εκπαίδευση. Πλέον, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με ζωνχές επικοινωνιακές προκλήσεις, το οποίο επηρεάζει τη λογοκεντρική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και τους παραδοσιακούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης κατά τη διδασκαλία. Η τεχνολογία, με τη σωστή αξιοποίησή της, μπορεί να εκσυγχρονίσει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και να του προσδώσει νέες διαστάσεις (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2011: 218).

Η εικόνα μπορεί να διαπεράσει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, επομένως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί παντού στην εκπαίδευση, δηλαδή σε όλα τα μαθήματα. Οι

εικόνες που επιλέγονται στη διδασκαλία θα πρέπει αρχικά να εξυπηρετούν τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, θα πρέπει να πληρούν κριτήρια όπως το να είναι πρωτότυπες, να διακρίνονται για την πολυτροπικότητά τους, να απηχούν στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, να επιτρέπουν πολλές αναγνώσεις, να φέρουν οπτικές αξίες, να έχουν πολιτιστικό περιεχόμενο και να συμβάλλουν στη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας (Γρόσδος, 2011β: 78). Τα κριτήρια για την επιλογή μιας εικόνας στην διδασκαλία ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες, επομένως, μια εικόνα επιλέγεται με βάση (α) το περιεχόμενό της, δηλαδή εάν είναι ακριβής, αξιόπιστη, έγκυρη, πλήρης, προσαρμοστική και κατάλληλη, (β) τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία και κατά πόσο η εικόνα την εξυπηρετεί και (γ) τα δομικά- μορφολογικά χαρακτηριστικά της εικόνας (Γρόσδος, 2008β: 193).

Οι εικονιστικοί επικοινωνιακοί τρόποι φαίνεται να έχουν αντικαταστήσει ένα μεγάλο μέρος του γραπτού και προφορικού λόγου, δίνοντας, με τον τρόπο αυτό, τη δυνατότητα μετάδοσης μεγάλου αριθμού μηνυμάτων (Κυπριώτης, 2006). Έτσι, η εικόνα γίνεται το διδακτικό εργαλείο προς την επίτευξη των διδακτικών γλωσσικών στόχων, ένα εργαλείο που μπορεί να ενσωματωθεί σε όλες τις μορφές και τα στάδια της διδασκαλίας (Γρόσδος, 2008α). Το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από την καθημερινή ζωή, τον πολιτισμό, την τέχνη, τη λογοτεχνία, το παραμύθι, την επιστήμη, τον τύπο κ.ά., και δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να έρχονται συνεχώς σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα. Ο γραμματισμός της εικόνας επιχειρείται με διάφορες δραστηριότητες, όπως η σύνδεση της εικόνας με άλλες τέχνες, με δημιουργική έκφραση, με θεματικές προσεγγίσεις, με την παραγωγή γραπτού λόγου, με ερευνητικές εργασίες, με τη σύνδεση της εικόνας με προσωπικές εμπειρίες κ.λπ. (Γρόσδος, 2011β: 68, 71).

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων κατά τη δημόσια επικοινωνία ανέδειξε την σπουδαιότητα των πολυγραμματισμών και το σχολικό εγχειρίδιο αντιμετωπίστηκε ως ένα πολυτροπικό μέσο. Έτσι, η εικόνα αναδείχτηκε ως διδακτικό μέσο στα πλαίσια του οπτικού γραμματισμού. Τα διαφορετικά είδη και η πλούσια θεματολογία των εικόνων επιτρέπουν μια ανάλογη ποικιλία στην διδακτική προσέγγιση αυτών (Γρόσδος, 2011β: 63). Αυτός ο εξεικονισμός του σχολικού βιβλίου αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες αλλαγές στα εκπαιδευτικά δράματα (Πλειός, 2005).

Ο στόχος που καλείται να επιτελέσει η εκπαίδευση σε σχέση με την εικόνα είναι διττός. Αφενός, τα παιδιά να μπορέσουν να κατασκευάσουν τις έννοιες του συμβολισμού και της αναπαράστασης, δηλαδή να είναι σε θέση να επεξεργάζονται έννοιες και συμβολισμούς και, αφετέρου, να προσφερθεί στους μαθητές ένα σύνολο στρατηγικών, προκειμένου να κατακτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (Γρόσδος, 2011α). Πρωταρχικός και βασικός στόχος στην εκπαίδευση αποτελεί η απόλαυση και η αισθητική χαρά που θα αισθανθεί το παιδί- θεατής από την εικόνα.

Τα παιδιά αναπτύσσουν από πολύ νωρίς το οπτικό λεξιλόγιο, πολύ νωρίτερα από το λεκτικό (Ausburn & Ausburn, 2006: 293). Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες και ερεθίσματα προκειμένου να αποκομίσουν χαρά από εικόνες, προβάλλοντάς τους ταινίες στην τάξη, πηγαίνοντάς τους επίσκεψη σε πινακοθήκες ή φέρνοντας ο ίδιος εικόνες στην τάξη (Γρόσδος, 2010). Το ζητούμενο είναι να επιτευχθεί τριβή ανάμεσα στους μαθητές και στο φάσμα των μέσων και των πολιτισμικών πηγών, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των εικόνων (Γρόσδος, 2008α).

Ο σκηνοθέτης Martin Scorsese επιμένει πως ο οπτικός γραμματισμός πρέπει να διδαχθεί. *«Κατ' έναν πρωτόγνωρο τρόπο, είμαστε διαρκώς πρόσωπο με πρόσωπο με εικόνες. Οι νέοι πρέπει να καταλάβουν ότι δεν είναι όλες οι εικόνες για να καταναλωθούν, ξέρετε σαν fast food, και στη συνέχεια να ξεχαστούν. Πρέπει να διαπαιδαγωγηθούν, ώστε να γίνει κατανοητή η διαφορά μεταξύ των κινούμενων εικόνων που αφορούν και εμπλέκουν την ανθρωπιά και τη νοημοσύνη τους, και των κινούμενων εικόνων που φτιάχτηκαν ακριβώς για να μας πουλήσουν κάτι».*⁸

Με τον Scorsese συμφωνεί και ο Γρόσδος (2010), ο οποίος θεωρεί επιτακτική την παροχή οπτικοακουστικής παιδείας και τη χρήση των πολυτροπικών μέσων επικοινωνίας, εξαιτίας την προφανούς κυριαρχίας της εικόνας ως μέσο για τη δημόσια επικοινωνία. Μια τέτοια παιδεία στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών με κώδικες και μεθόδους, ώστε να αντιμετωπίζουν με τρόπο κριτικό τα οπτικοακουστικά μηνύματα. Όποιος καταλαβαίνει την τεχνολογία μπορεί να τη χρησιμοποιήσει προς όφελός του, ενώ αντίθετα όποιος δεν την καταλαβαίνει ελέγχεται από αυτή και μπορεί να θυματοποιηθεί από εκείνους που είναι σε θέση να την κατανοήσουν (Ausburn & Ausburn, 2006: 294). Πέρα από τις στάσεις, τις δεξιότητες και τα

⁸ <http://optikosgrammatismos.blogspot.gr/2015/10/martin-scorsese.html>.

νοήματα που προσφέρει η επίσημη σχολική εκπαίδευση είναι, επίσης, σημαντική η οικοδόμηση κριτικών δεξιοτήτων απέναντι στον όγκο των μηνυμάτων και πληροφοριών που δέχονται μέσα και έξω από το σχολείο. Η σύγχρονη εποχή των τεχνολογιών μετατρέπει και εξελίσσει το εύρος, την ποιότητα και την ταχύτητα των πληροφοριών και της επικοινωνίας, κάτι που απηχεί και στην εκπαίδευση, επομένως, η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων οφείλει να συμπεριλάβει μια σειρά νέων γραμματισμών (Γσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2011: 25, 176).

Η οπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τη γνωριμία των παιδιών με καλλιτέχνες, όπως ζωγράφους, φωτογράφους, εικονογράφους, με την προσέγγιση των εικόνων ως θεατές, ούτε γίνεται προσπάθεια για μετάδοση γνώσεων που αφορούν μια γενικότερη ορολογία. Το ζητούμενο είναι να αποτελέσει η εικόνα την αφορμή για προσωπική παραγωγή του παιδιού, μια παραγωγή είτε εικόνας, είτε κινηματογραφικής ταινίας, είτε κειμένου (Γρόσδος, 2010).

Η ανάγνωση και η ερμηνεία μιας εικόνας μπορεί να συνδεθεί με την δημιουργική παραγωγή λόγου, καθώς η επεξεργασία των εικόνων μπορεί να διευκολύνει τη δόμηση σύνθετων εννοιών και να βοηθήσει σε μια αντίστοιχη έκφραση λόγου. Η εικόνα μπορεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες για τη δημιουργία ενός **προσομοιωτικού περιβάλλοντος**, ενός τεχνητού γεγονότος ή μιας κατάστασης που μοιάζει με πραγματικό γεγονός. Το προσομοιωτικό περιβάλλον που δημιουργεί μια εικόνα αποτελεί μια σκοπούμενη εμπειρία, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με την εικόνα, να εισβάλλει νοητικά σε αυτή επιλέγοντας έναν φαντασιακό ρόλο για τον ίδιο και να ταυτιστεί με τα πρόσωπα αυτής.

Η παραγωγή λόγου με βάση οπτικά ερεθίσματα περιλαμβάνει απλές διδακτικές εφαρμογές, όπως η παραγωγή κειμένου ύστερα από την ανάγνωση εικονικών αντικειμένων, αλλά και πιο σύνθετες, όπως η παραγωγή σύνθετων νοημάτων, με τη δημιουργία σεναρίων από τα παιδιά. Εδώ γίνεται προσπάθεια ο οπτικός λόγος να μετατραπεί σε αφηγηματικό και το αντίστροφο πχ. εικονογραφήσεις τραγουδιών, απεικονίσεις γνωμικών, δημιουργία συνεντεύξεων, δημιουργία κόμικς, δημιουργία πορτρέτων συμμαθητών, γραπτή συνέχιση μιας ιστορίας που αποδίδεται οπτικά κλπ. (Γρόσδος, 2011β: 75).

Τα προγράμματα οπτικού εγγραμματισμού στα σχολεία παρέχουν στα παιδιά τις απαραίτητες εμπειρίες προκειμένου να διαχειριστούν τα οπτικά μηνύματα, αλλά και να εκφραστούν οπτικά. Επιπλέον, πέρα από την ενίσχυση του οπτικού

γραμματισμού, οφέλη προκύπτουν και για το λεξιλόγιο του παιδιού, το οποίο εμπλουτίζεται. Γενικά, οι σημερινοί μαθητές είναι απόλυτα προσανατολισμένοι σε οπτικά ερεθίσματα και οι οπτικές τεχνολογίες επικοινωνίας τους είναι απόλυτα οικείες. Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω συνθήκη και γνωρίζοντας ότι η τεχνολογία είναι σε θέση να προσφέρει εξαιρετική και εποικοδομητική εκπαιδευτική δυναμική, προκύπτει αβίαστα το εξής ερώτημα: Γιατί δεν γίνεται καλύτερη χρήση των τεχνολογιών στα σχολεία; Σημαντική προϋπόθεση για τα προγράμματα αυτά αποτελεί η συνθήκη πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι γνώστης των τεχνολογιών και να διαθέτει ένα ανάλογο υπόβαθρο, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός κατά τη διδασκαλία (Ausburn & Ausburn, 2006: 293, 294).

Η χρήση των οπτικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση επιφέρει μια σειρά πλεονεκτημάτων για τους μαθητές. Αρχικά, αναπτύσσονται ολόπλευρα όλα τα είδη των λεκτικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, βελτιώνεται η αυτό-έκφραση του παιδιού, το οποίο στη συνέχεια είναι ικανό να παράγει πιο πολλές ιδέες. Το ενδιαφέρον των μαθητών για μαθήματα που μέχρι πριν τους ήταν αδιάφορα αυξάνεται και παρακινούνται να ασχοληθούν πιο ενεργά με αυτά. Η αυτο-εικόνα βελτιώνεται, καθώς και η σχέση του παιδιού με τον κόσμο, αλλά και η αυτοπεποίθηση και η ανεξαρτησία του. Τέλος, με τη χρήση των τεχνολογιών μπορούν να προσεγγιστούν πιο εύκολα μαθητές, που με τους παραδοσιακούς τρόπους είναι δύσκολο. Μαθητές που μειονεκτούν εκπαιδευτικά, φυγόπονοι, κοινωνικά μη προνομιούχοι, συναισθηματικά διαταραγμένοι, άτομα με ειδικές ανάγκες, δυσλεκτικοί, δίγλωσσοι, κωφοί, άτομα με προβλήματα λόγου κ.λπ., μπορούν να ανταποκριθούν στα τεχνολογικά οπτικά ερεθίσματα και να αποδώσουν μαθησιακά καταφέροντας καλύτερες επιδόσεις (Ausburn & Ausburn, 2006: 295).

Ωστόσο, ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να επιφέρει και αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά. Το βασικό επιχείρημα των αντιπάλων του οπτικού γραμματισμού είναι πως τα παιδιά ασχολούνται με αυτόν ευκαιριακά και με τρόπο παθητικό, χωρίς να είναι δραστήρια ή κάνοντας χρήση της κριτικής τους ικανότητας (Ausburn & Ausburn, 2006: 294).

Η χρήση μιας εικόνας στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται ύστερα από την αξιολογική της αποτίμηση, η οποία αφορά τρεις βασικές παραμέτρους: το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τα δομικά-μορφολογικά χαρακτηριστικά της. Όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το περιεχόμενο μιας εικόνας, ουσιαστικά εξετάζει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την ακρίβεια, την πληρότητα, την προσαρμοστικότητα

και την καταλληλότητα για την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται, αλλά και το ιδεολογικό περιεχόμενο που φέρει, δηλαδή κατά πόσο μεταφέρει στερεότυπα, προκαταλήψεις ή ιδεοληψίες. Σε μεθοδολογικό επίπεδο εξετάζεται η καταλληλότητα της εικόνας σε σχέση με τη μέθοδο και τη μορφή διδασκαλίας που έχει επιλεγεί. Τέλος, τα δομικά- μορφολογικά χαρακτηριστικά αφορούν τη λειτουργικότητα της εικόνας, την οποία ο εκπαιδευτικός εξετάζει πριν τη διεξαγωγή του μαθήματος, π.χ. να έχει παρακολουθήσει ολόκληρη την κινηματογραφική ταινία πριν την προβάλλει στην σχολική αίθουσα. Επιπλέον, εικόνες που πραγματεύονται αμφιλεγόμενα ζητήματα ή προβάλλουν βίαια περιστατικά δεν αφαιρούνται κατά τη διδασκαλία, αλλά χρησιμοποιούνται για συζήτηση και αποτροπή από την επιλογή του εικονιζόμενου μηνύματος.

Η χρήση της εικόνας στη σχολική αίθουσα για την επίτευξη διδακτικών στόχων σε καμία περίπτωση δεν την απογυμνώνει από την αισθητική της αξία και από το κοινωνικό περιεχόμενο που αυτή φέρει. Αυτό σημαίνει πως παράλληλα με την επίτευξη των γνωστικών στόχων, υφίσταται η αισθητική και κοινωνικοποιητική δύναμη της εικόνας ως γνώση για τους μαθητές. Αυτό αποτελεί συνειδητό στόχο του εκπαιδευτικού (Γρόσδος, 2011β: 64- 65).

Τα πιο χαρακτηριστικά δείγματα πολυτροπικών κειμένων που ενισχύουν τον οπτικό γραμματισμό, είναι η κινηματογραφική ταινία, τα εικονοβιβλία και οι μικρές εικονογραφημένες ιστορίες. Ιδιαίτερα ο κινηματογράφος αποτελεί την απόλυτη έκφραση του πολυγραμματισμού, εφόσον χρησιμοποιεί συνδυαστικά το κείμενο, δηλαδή το γραπτό σενάριο και τους προφορικούς διαλόγους, την εικόνα-φωτογραφία, το χρώμα, τα σκηνικά, τη γλώσσα του σώματος, τη μουσική, τους ήχους, εμπλέκοντας, έτσι, πολλές μορφές τέχνης. Η θέαση μιας κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση, η οποία προσφέρει τα περισσότερα στοιχεία επικοινωνίας. Ως πολυτροπικό κείμενο, έχει την ικανότητα να φέρνει τον θεατή σε επαφή με την πραγματικότητα που έχει δημιουργήσει και ταυτόχρονα ωθεί τον θεατή προς το υπερβατικό, καθώς αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από την λειτουργία της φαντασίας. Τα παιδιά, ως κοινότητα αναγνωστών, θα μιλήσουν, θα ακούσουν, θα σκεφτούν, θα διατυπώσουν απόψεις, θα επιχειρηματολογήσουν, θα συγκρίνουν, θα ερμηνεύσουν και τελικά, θα γράψουν, αναπτύσσοντας τις γλωσσικές τους ικανότητες. Επομένως, μια ταινία αποτελεί ερέθισμα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (Γρόσδος, 2011β: 76).

Δ) ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ: Η ΧΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Στο σημείο αυτό θα αναλυθούν εκτενέστερα τα οφέλη που προκύπτουν από την επίδραση της εικόνας στον γραπτό λόγο.

Η διαδικασία της συγγραφής είναι κάτι περισσότερο από μια απλή παράταξη λέξεων σε ένα κομμάτι χαρτί και, ταυτόχρονα, είναι γνωστό πως όλοι μπορούν να ωφεληθούν από τη θέαση μιας εικόνας, τόσο οι αναγνώστες, όσο και οι συγγραφείς, ανεξάρτητα από το αναπτυξιακό τους επίπεδο (Andrzejczak, Trainin, Poldberg, 2005: 3). Όταν οι Άγγλοι λένε «*show, don't tell*», παροτρύνουν τον συγγραφέα να χρησιμοποιήσει ζωηρές εικόνες, τέτοιες που να μπορούν να ζωντανέψουν εύκολα στο μυαλό του αναγνώστη. Φαίνεται πως είναι απλό να ζητηθεί από τα παιδιά να γράψουν κάτι με βάση μια εικόνα που θα έχουν μπροστά τους ή ακόμα μια ζωγραφιά ή ένα γλυπτό, μια φωτογραφία, ένα σκίτσο, ένα κολάζ ή ένα κόμικ (Σουλιώτης, 2012: 143).

Ο οπτικός γραμματισμός επιχειρείται με πολλαπλές δραστηριότητες, δηλαδή μέσω της σύνδεσης της εικόνας με άλλες τέχνες, μέσω της δημιουργικής έκφρασης, μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων, μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου, μέσω της σύνδεσης της εικόνας με το κείμενο που συνοδεύει, μέσω ερευνητικών εργασιών ή εργασιών project και τέλος, μέσω της σύνδεσης της εικόνας με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Οι δραστηριότητες αυτές δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να παρατηρήσουν, να φανταστούν, να δημιουργήσουν, να περιγράψουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν, να ερμηνεύσουν και να αποκρυπτογραφήσουν τα εκφραστικά μέσα του καλλιτέχνη της εικόνας (Γρόσδος, 2008β: 211).

Σύμφωνα με την έρευνα των Σιβροπούλου και Χατζησαββίδη, η οποία πραγματοποιήθηκε το 1999 σε έξι τάξεις δημόσιων Νηπιαγωγείων του Ν. Θεσσαλονίκης και για τους σκοπούς της οποίας επιλέχθηκαν 42 μικρές εικονογραφημένες ιστορίες για ανάγνωση μες στην τάξη, φάνηκε πως οι εικονογραφημένες ιστορίες αποτέλεσαν κίνητρο προς τα παιδιά να αυξήσουν το λεξιλόγιό τους. Επομένως, η χρήση της εικόνας στην εκπαίδευση βοηθά στην επαύξηση του λεξιλογίου. Ακόμη, από την έρευνα φάνηκε πως η εικόνα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πληρέστερη κατανόηση του αφηγήματος (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2002: 515, 518- 519).

Έρευνες καταδεικνύουν την ισχυρή επίδραση που έχει η σύζευξη της τέχνης με τη λογοτεχνία στη συγγραφή, στη γλώσσα και στην καλλιτεχνική παραγωγή των

παιδιών. Ειδικότερα, η χρήση προϊόντων της τέχνης κατά την προ- συγγραφική διαδικασία φαίνεται ότι παρέχει κίνητρα για την έναρξη μιας ιστορίας και έναν τρόπο ανάπτυξης μιας σκηνής ή μιας αφήγησης. Τα έργα τέχνης υποβοηθούν τη διαδικασία της συγγραφής όταν καταλήγουν σε ένα κείμενο πλούσιο σε αισθητικές λεπτομέρειες και πιο περίπλοκο από το παραδοσιακό. Μέσω της τέχνης, τα παιδιά παρατηρούν τον κόσμο γύρω τους και αυτή η αισθητική αντίληψη των φυσικών και ανθρώπινων φαινομένων ενισχύει τις αισθήσεις των μαθητών, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στις ικανότητες παρατήρησης των έργων τέχνης, συγγραφής και αλληλεπίδρασης με αυτά (Andrzejczak, Trainin, Poldberg, 2005: 2).

Καταλήγοντας, είναι πλέον αποδεκτό πως από μια φωτογραφία ή μια εικόνα μπορεί να προκύψει ένα πεζό ή ποιητικό κείμενο ως έκφραση της εντύπωσης ή του συναισθήματος που προκάλεσε η εικόνα, όπως αντίστοιχα και από ένα ποίημα ή ένα πεζό κείμενο μπορεί να προκύψει ένας ζωγραφικός πίνακας ή μια εικονογράφηση. «*Η ώσμωση μεταξύ των διαφορετικών μορφών Τέχνης μπορεί ν' αποτελέσει πρόκληση για πειραματισμούς στη δημιουργική γραφή*» (Σουλιώτης, 2012: 143).

E) ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Σύμφωνα με τη Lynn Hoffman, «*η εικονογράφηση στα βιβλία δεν διαφέρει από άλλη μορφή τέχνης. Αντίθετα, αντιγράφει, μιμείται και αποτίνει φόρο τιμής σε αυτό που υπήρξε πριν από αυτή, όπως κάνουν όλες οι μορφές τέχνης*» (Hoffman, όπ. ανάφ. στο Norton, 2007: 159). Η εικονογράφηση πέρα από το γεγονός ότι αποτελεί η ίδια μια μορφή τέχνης, καλλιεργεί ταυτόχρονα την ευαισθησία στην τέχνη και εν γένει την καλαισθησία (Norton, 2007: 174).

Από ιστορική σκοπιά, το 1461 κυκλοφορεί στη Γερμανία το πρώτο εικονογραφημένο βιβλίο και λίγα χρόνια πιο μετά, το 1476, κυκλοφορεί στην αγορά το πρώτο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, οι μύθοι του Αισώπου, ζωγραφισμένοι από τον Johann Zainer (Δενεζάκη, χ.χ.)⁹. Το 1658 εκδίδεται το έργο του Comenius, το *Orbis Sensualium Pictus*, με ξυλόγλυπτες αναπαραστάσεις, το οποίο έμελλε να αποτελέσει το πιο δημοφιλές παιδικό βιβλίο για πάνω από μισό αιώνα (Norton, 2007: 59). Μέχρι τον 17^ο αι. τα περισσότερα εικονογραφημένα βιβλία απευθύνονταν στο κοινό των ενηλίκων, καθώς τα παιδιά δεν θεωρούνταν ξεχωριστή ομάδα από τους

⁹ <http://www.lovebaby.gr/component/catalog/node/527.html>.

ενηλίκους, ενώ όσα βιβλία απευθύνονταν σε παιδιά είχαν ως στόχο την ηθική διαπαιδαγώγησή τους. Τον 20^ο αι. αρχίζει να συζητιέται έντονα η θετική επιρροή της εικονογράφησης στα παιδικά βιβλία για την μάθηση των παιδιών (Σιβροπούλου, 2003). Σήμερα είναι πλέον αδύνατο να βρει κανείς παιδικό βιβλίο χωρίς εικόνες.

Το ελληνικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο κάνει την εμφάνισή του με τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, οπότε και παρατηρείται άνθηση του ελεύθερου και σχολικού βιβλίου. Ωστόσο, η ελληνική εικονογράφηση, σύμφωνα με την αξιολογική αποτίμηση του Κιτσαρά, διαμορφώθηκε άναρχα και χωρίς κανόνες, όπου δεν παρεχόταν εξειδικευμένη εκπαίδευση και αναπτύχθηκε από μη εξειδικευμένους εικονογράφους. Η κατάσταση βελτιώνεται από το 1960 και μετά, ενώ το ενδιαφέρον για το παιδικό βιβλίο αυξήθηκε, κυρίως, μετά το 1974, εξαιτίας των πολιτικών μεταβολών της χώρας. Εδώ, η εικονογράφηση εστιάζει σε τοπικά σύμβολα της «ελληνικότητας», αλλά και σε φαντασιακές δομές. Επιπλέον, το κείμενο υπερτερεί σε σχέση με την εικόνα, η οποία κατέχει μικρή θέση και συνεισφέρει στην εξερεύνηση του κόσμου. Ο ρόλος της εικόνας είναι δευτερεύων, καθώς όλες οι πληροφορίες αποδίδονται με λέξεις μέσα στο κείμενο.

Ορόσημο για την εικονογράφηση των λογοτεχνικών βιβλίων αποτελεί η «εικονογραφημένη μικρή ιστορία» (picture story books), με την οποία αναδεικνύεται η πολυσημία της εικόνας και η ζωτικότητα του γραπτού λόγου. Η εικόνα, πλέον, αναδεικνύει με τρόπο ζωντανό την πολύπλευρη ζωή του παιδιού και προσπαθεί να οξύνει την ευαισθησία και την κριτική ικανότητα του παιδιού, διευρύνοντας το φάσμα των ενδιαφερόντων του (Σιβροπούλου, 2003: 1- 10, 13).

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία είναι σε θέση να αφηγούνται ιστορίες και να παρέχουν ένα σημαντικό σύνολο πληροφοριών μέσα από μια σειρά πολλαπλών εικόνων, οι οποίες μπορεί να συνδυάζονται με κείμενο ή χωρίς αυτό (Norton, 2007: 174). Οι εικόνες δεν επαναλαμβάνουν το κείμενο, αλλά το συμπληρώνουν (Σιβροπούλου, 2003: 14). Στην διαδικασία αυτή, το κάθε παιδί αποτελεί ένα ενεργό υποκείμενο, το οποίο συνεισφέρει την προσωπική του γνώση, κρίνει και αποκρυπτογραφεί τα μηνύματα που μεταφέρει η εικόνα και αποτελεί τον συνδημιουργό στα νοήματά της, κατά τις διαφορετικές στιγμές ανάγνωσης ή θέασης (Γρόσδος, 2011β: 70).

Επιπλέον, η εικονογράφηση ενός βιβλίου δρα ενισχυτικά προς την ιστορία, παρέχει πληρέστερη κατανόηση του κειμένου, δημιουργεί κίνητρα για την ανάγνωση ενός βιβλίου, αλλά και τη συνέχιση της ανάγνωσης αυτού, προσφέρει πλούσιες

οπτικές εμπειρίες και διακοσμεί το βιβλίο, κάνοντάς το πιο ελκυστικό. Συνεπώς, η εικονογράφηση ενός βιβλίου έχει παιδαγωγική και αισθητική σημασία. Η αισθητική διάσταση περιλαμβάνει και την ψυχαγωγία (Γρόσδος, 1998: 20). Οι λέξεις δεν μπορούν πάντα να μεταφέρουν τις πληροφορίες τόσο περιγραφικά όσο οι εικόνες, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με την περιγραφή της εμφάνισης ενός ήρωα ή την περιγραφή ενός τοπίου- σκηνικού (Σιβροπούλου, 2003: 209).

Σε ένα εικονοβιβλίο, μεγάλο μέρος της αφήγησης αποδίδεται στις εικόνες και συχνά το νόημα αναδύεται από την αλληλεπίδραση εικόνας και κειμένου (Birketveit & Rimmereide, 2013: 2). «*Τα εικονογραφημένα βιβλία αποτελούν ιδανική πηγή για να κατευθύνουμε τα παιδιά στη συγγραφή*». Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν νέες εκδοχές ιστοριών, να γράψουν την ιστορία ξανά από άλλη οπτική γωνία, να αναπτύξουν νέα σενάρια και να ασχοληθούν με άλλες παρόμοιες δραστηριότητες. Τα παιδιά αισθάνονται, έτσι, πως οι ιδέες τους έχουν ενδιαφέρον, πως οι εμπειρίες τους είναι σημαντικές και νιώθουν αυτοπεποίθηση να συνεχίσουν (Norton, 2007: 212-213).

Η συστηματική ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων ή εικονοβιβλίων επιδρά στην ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων του παιδιού, όπως καταδεικνύει η μελέτη περίπτωσης των Birketveit & Rimmereide (2013), που πραγματοποιήθηκε σε 11χρονους μαθητές από την Νορβηγία. Σε αυτή τη μελέτη, οι μαθητές αφέθηκαν ελεύθεροι να επιλέξουν ποιο βιβλίο θα διαβάσουν, ενώ ενθαρρύνονταν να διαβάσουν όσο το δυνατόν περισσότερα. Από την έρευνα φάνηκε πως τα παιδιά, σε πρώτο επίπεδο, έδειξαν ικανότητα και αυτονομία στην ανάγνωση.

Οι εικόνες που υπάρχουν στα παιδικά βιβλία θα πρέπει να είναι υψηλής αισθητικής αξίας, εφόσον παραπέμπουν σε έννοιες, όπως η ευαισθησία, η τέχνη και η ομορφιά. Μέσω των εικόνων τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια στην εκτίμηση των καλλιτεχνικών μέσων που χρησιμοποιούνται στις εικονογραφήσεις, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται το ερέθισμα και ο χρόνος να συμμετέχουν ενεργά, φτιάχνοντας τις δικές τους εικόνες ή ιστορίες (Norton, 2007: 210).

Η επιρροή που ασκεί η εικόνα στο παιδί και οι προτιμήσεις των παιδιών στη εικονογράφηση δεν έχουν μελετηθεί έντονα (Δενεζάκη, χ.χ.). Τα εικονογραφημένα βιβλία βοηθούν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της παιδικής αντίληψης σχετικά με το πώς ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί το καλλιτεχνικό ύφος, τα χρώματα και τα μέσα-εργαλεία, ώστε να επεκτείνουν το νόημα της ιστορίας (Norton, 2007: 162). Το

εικονογραφημένο βιβλίο μυεί τα μικρά παιδιά στον κόσμο, εφόσον η εικόνα έχει κατά κύριο λόγο γνωστική λειτουργία (Γρόσδος, 1998: 19).

Οι εικονογραφημένες ιστορίες χαρακτηρίζονται από μεγάλη φαντασία, επομένως, ψυχαγωγούν τα παιδιά και επεκτείνουν και τη φαντασία των παιδιών. Συνήθως, η πλοκή των ιστοριών αυτών είναι σύντομη, απλή και ξεκάθαρη, ενώ οι χαρακτήρες οφείλουν να φέρουν ορισμένα χαρακτηριστικά προκειμένου να προκαλέσουν την συμμετοχή των παιδιών στην ιστορία. Το σκηνικό των εικόνων αποδίδει τον χώρο και τον χρόνο και το θέμα είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας. Οι ελάχιστες λέξεις που συνοδεύουν τις εικόνες πρέπει να είναι προσεκτικά επιλεγμένες και να παρέχουν ρυθμό στην ιστορία (Norton, 2007: 193-197).

Όσον αφορά τις προτιμήσεις των παιδιών, το σίγουρο είναι πως το μεγάλο ποσοστό κάλυψης ενός σχολικού βιβλίου με εικόνες συμβάλλει κατά πολύ στην ελκυστικότητά του, άρα επιλέγεται πιο έντονα από τα παιδιά (Γρόσδος, 2008). Σύμφωνα με μελέτες πάνω σε αυτό το θέμα, φαίνεται πως τα παιδιά προτιμούν βιβλία με έντονα, φωτεινά και με ζωηρά χρώματα, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να προτιμούν χαρούμενες και αστείες εικονιστικές αναπαραστάσεις, παρά εικόνες που προβάλλουν το συναίσθημα της λύπης ή της απώλειας. Τελικά, μια καλή ή κακή εικονογράφηση καθορίζεται από τους ενήλικους, οι οποίοι γράφουν, εικονογραφούν και επιλέγουν τα βιβλία για τα παιδιά τους (Δενεζάκη, χ.χ.).

Τα κριτήρια επιλογής ενός εικονογραφημένου βιβλίου ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες. Αυτά είναι τα αισθητικά κριτήρια, τα κριτήρια σύνδεσης εικόνας και λόγου, τα παιδαγωγικά και τα σημειολογικά (Γρόσδος, 1998: 21). Η χρήση ενός εικονογραφημένου βιβλίου στην εκπαιδευτική διαδικασία επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό με βάση το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τον αριθμό των παιδιών, αλλά και με βάση το είδος και το επίπεδο του κειμένου (Norton, 2007: 209). Σημαντικό κριτήριο για την επιλογή βιβλίων από ενήλικους για παιδιά αποτελεί η πλούσια εικονογράφηση, άποψη που διοχετεύεται και στα παιδιά. Μάλιστα, η πλούσια εικονογράφηση λειτουργεί πολλές φορές απωθητικά για παιδιά στην ηλικία των 11 με 12 ετών, καθώς θεωρούν πως οι πολλές εικόνες απευθύνονται σε πιο μικρές ηλικίες (Καρπόζηλου, 2009: 40). Γενικά, οι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται και αξιολογεί μια εικόνα είναι πρώτον, η ηλικία του παιδιού, η οποία καταδεικνύει το στάδιο της γνωστικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης, δεύτερον, η προετοιμασία που έχει δεχτεί από τον

ενήλικα και, τρίτον, η συχνότητα με την οποία το παιδί κοιτάζει τις εικόνες του βιβλίου (Norton, 2007: 175).

Ο τρόπος με τον οποίο ο εικονογράφος θα συνδέσει το κείμενο με την εικόνα προϋποθέτει μια διαφορετική προσέγγιση κάθε φορά. Όταν ο εικονογράφος παραμένει πιστός στην αποτύπωση του κειμένου μέσω της εικόνας και της βασικής του ιδέας, τότε μιλάμε για αναπαραστατική σχέση. Όταν ο εικονογράφος αποδίδει τις δικές του νοηματοδοτήσεις και εμπλέκεται συναισθηματικά με τον συγγραφέα του κειμένου, τότε έχουμε την ερμηνευτική προσέγγιση. Εδώ η εικόνα συμβάλλει σε ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης του κειμένου και αναπτύσσει τις γλωσσικές δεξιότητες της παρατήρησης, της περιγραφής, της πληροφορίας και της γνώσης. Τέλος, όταν ο εικονογράφος ερμηνεύει το κείμενο με βάση τις δικές του αντιλήψεις και τα δικά του βιώματα, μεταγράφοντάς το στη δική του γλώσσα, έχουμε την αναπλαστική ή μεταπλαστική προσέγγιση (Γρόσδος, 2011β: 69).

Ιδιαίτερα, στην αναπλαστική προσέγγιση, η νέα ιδεολογική ερμηνεία του εικονογράφου και η πολυσημία του κειμένου, συνηγορούν στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης του παιδιού, στην κριτική ανάγνωση του κειμένου και στον κριτικό γραμματισμό. Σταδιακά, οι μαθητές αποκτούν κριτική προσέγγιση απέναντι σε πολυτροπικά κείμενα, μαθαίνοντας να αποκωδικοποιούν τις υπονοούμενες έννοιες και να προσεγγίζουν ένα θέμα από πολλές οπτικές. Επιπλέον, οι εικόνες διαμορφώνουν την ιδεολογία των μαθητών και καλλιεργούν διαφορετικές μορφές κριτικής στάσης απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα (Γρόσδος, 2011β: 70).

Η σχέση της εικόνας με το κείμενο μπορεί να λάβει πολλαπλές μορφές. Αρχικά, υπάρχει η μορφή της συμμετρικής αλληλεπίδρασης, όπου η εικόνα και το κείμενο λένε ακριβώς το ίδιο πράγμα. Στη συνέχεια, υπάρχει η μορφή της συμπληρωματικής αλληλεπίδρασης, όπου η εικόνα συμπληρώνει τα κενά του κειμένου και αντίστροφα, ενώ πολύ λίγα αφήνονται στην φαντασία του αναγνώστη. Η ενισχυτική είναι μια ακόμη μορφή αλληλεπίδρασης, όπου η εικόνα και το κείμενο διατυπώνουν περισσότερα από ότι το καθένα ξεχωριστά και τέλος, υπάρχει η μορφή της αμφιλεγόμενης αλληλεπίδρασης, όπου η εικόνα και το κείμενο διηγούνται διαφορετικές ιστορίες (Nikolajeva & Scott, 2006, όπ. ανάφ. στο Birketveit & Rimmereide, 2013: 3). Ο συνδυασμός κειμένου και εικόνας διευκολύνει την κατανόηση της ιστορίας και η εικόνα τείνει να εστιάζει και να αποδίδει τις κεντρικές πληροφορίες που θέλει να μεταφέρει το κείμενο. Επομένως, η εικόνα έχει παιδαγωγική ωφελιμότητα (Σιβροπούλου, 2003: 200).

Σημαντικό θέμα αποτελεί και η θέση που κατέχει η εικόνα σε σχέση με το κείμενο, καθώς και το μέγεθός της. Καλό είναι η εικόνα να ακολουθεί την εξέλιξη του κειμένου, διαδικασία κατά την οποία συμβαίνει μια ταυτόχρονη ανάγνωση της εικόνας με το κείμενο. Κατά την παραδοσιακή αντίληψη, το κείμενο βρίσκεται στην αριστερή σελίδα και η εικόνα στη δεξιά, μια άποψη που σταδιακά εγκαταλείφθηκε. Επιπλέον, η ομοιομορφία του μεγέθους των εικόνων έχει ξεπεραστεί και, πλέον, οι εικόνες καταλαμβάνουν ποικίλες θέσεις και σε ποικίλα μεγέθη. Πολλές φορές συναντώνται εικόνες που εμπεριέχουν το κείμενο (Γρόσδος, 1998: 31).

Βασικό στοιχείο μιας εικόνας αποτελεί το χρώμα που αυτή φέρει. Τα χρώματα αποτελούν, γενικά, ένα είδος παγκόσμιας γλώσσας και είναι βασικά στοιχεία της εικονικής δομής. Η λειτουργία των χρωμάτων είναι τόσο χρηστική όσο και αισθητική και γοητεύει μικρούς και μεγάλους. Το χρώμα είναι σε θέση να προσδώσει ζωντάνια, να ενισχύσει το νόημα, να προωθήσει την κίνηση από τη μια σκηνή στην άλλη και να επιφέρει λαμπρότητα στην εικόνα (Σιβροπούλου, 2003: 208).

Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου που συνοδεύεται από μια εικόνα συντελούνται τρεις ιστορίες. Η πρώτη ιστορία είναι αυτή που λέγεται μέσω των λέξεων. Η δεύτερη είναι αυτή που υπονοείται από τις εικόνες και η τρίτη είναι εκείνη που προκύπτει από τον συνδυασμό εικόνας και λόγου. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εικόνα μπορεί να συμπλέκεται με το κείμενο και να εξελίσσονται παράλληλα σαν μια ενότητα ή μπορεί η κυριαρχία της εικόνας να υποσκιάσει το κείμενο, το οποίο απλά θα την συνοδεύει. Η εικόνα, μάλιστα, μπορεί να αφηγείται περισσότερο από ότι μπορεί ο απλός λόγος. Επιπλέον, η εικόνα μπορεί να βρίσκεται σε αντιμαχία με τον λόγο ή να αντιφάσκουν μεταξύ τους. Τέλος, η εικόνα μπορεί να υπονομεύει ή να διατρέχει ολόκληρο το κείμενο (Γρόσδος, 2011β: 69).

ΣΤ) ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Οι εικόνες που βρίθουν στα πρώτα σχολικά εγχειρίδια είναι εικόνες της παράδοσης, στρεφόμενες γύρω από το τρίπτυχο «πατρίδα- θρησκεία- οικογένεια», οι οποίες επέβαλλαν συγκεκριμένους ιδεολογικούς σχηματισμούς στους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η αντίληψη για το μοτίβο της εικόνας και τον ρόλο της στην εκπαίδευση αλλάζει ριζικά μετά την μεταπολίτευση. Μέχρι τον 19^ο αι. η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων επιτελεί τον ίδιο ρόλο με τον λόγο, δηλαδή είναι ασπρόμαυρη, ελάχιστη και ο ρόλος της είναι μηδαμινός προς την ανάδειξη

λογοτεχνικών και γλωσσικών αξιών, όπου απλώς επαναλαμβάνεται μια περιγραφή του κειμένου. Επιπλέον, η εικονογράφηση αυτής της περιόδου εξυπηρετεί τις κοινωνικές προσδοκίες για ένα συνετό και φρόνιμο παιδί. Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου κυριαρχούν στα σχολικά βιβλία τα αρχαία μνημεία και γενικά, ο αρχαιοελληνικός κόσμος, οι ήρωες της ελληνικής επανάστασης, η θρησκευτική ζωή και τα πρότυπα της αυτοθυσίας και του καθήκοντος. Γενικά, η εικονογράφηση μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 70' χαρακτηρίζεται από εικόνες που δεν καταφέρνουν να διεγείρουν την φαντασία των παιδιών και να τα οδηγήσουν σε νέες μαθησιακές και οπτικές εμπειρίες.

Μετά την μεταπολίτευση, η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων χαρακτηρίζεται από την τάση της αφαιρετικής απεικόνισης της πραγματικότητας, την εγκατάλειψη του διδακτισμού και του συναισθηματικού- ιδεολογικού πρίσματος. Πλέον η εικόνα σταματά τη μεταφορά ιδανικών και ιδεών και η παιδαγωγική στην Ελλάδα αποκτά σκοποθεσία και αυτοαντίληψη. Εδώ προβλήθηκε έντονα το παιδικό σχέδιο, η μοντέρνα τέχνη και οι μη ρεαλιστικές εικόνες (Ασωνίτης, 2002: 342- 345).

Επιπλέον, μελέτες καταδεικνύουν πως το εικονιστικό στοιχείο στα παλιότερα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν υποταγμένο στο κείμενο το οποίο απλώς συμπλήρωνε, επεξηγούσε ή εικονογραφούσε. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια εμπλουτίστηκαν με πολυτροπικά κείμενα, με την εικόνα να αποτελεί πλέον σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας οι μαθητές κατανοούν την ιδιαιτερότητα της κατασκευής των νοημάτων, την αποκωδικοποιούν και τη συγκρίνουν με τον προφορικό και γραπτό λόγο (Γρόσδος, 2011β: 78 & Γρόσδος, 2008β: 192). Τα μικρά παιδιά έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν επιτυχώς τα κειμενικά ή τα εικονιστικά μηνύματα, ικανότητα που εκμεταλλεύονται συγγραφείς και εικονογράφοι (Σιβροπούλου, 2003: 213).

Η εικόνα που συνοδεύει ένα κείμενο βοηθά στην καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση του ίδιου του κειμένου. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο μεγαλύτερη έμφαση θα δώσει στην εικόνα και θα σταθεί σε αυτή περισσότερη ώρα. Αυτή η επιμονή στην εικόνα φαίνεται, σύμφωνα με έρευνες, να φθίνει με το πέρας της ηλικίας του παιδιού (Δενεζάκη, χ.χ). Συγκεκριμένα, η σχέση της εικόνας με τον λόγο προσδιορίζει την δυναμική της ίδιας της εικόνας, αλλά και τον βαθμό κατανόησης του κειμένου στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι εικονιστικές αναπαραστάσεις δεν λειτουργούν διακοσμητικά σε σχέση με το κείμενο που συνοδεύουν, ούτε το περιγράφουν, αντίθετα, αποτελούν ευκαιρίες για πολύσημες αναγνώσεις αυτού του

κειμένου (Γρόσδος, 2008β: 211). Αποκτούν, έτσι, έναν αφηγηματικό ρόλο (Γρόσδος, 1998: 21).

Οι εικόνες, τόσο οι έντυπες ενός σχολικού βιβλίου, όσο και οι κινούμενες της τηλεόρασης, του κινηματογράφου, του ηλεκτρονικού υπολογιστή, βοηθούν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Μέσω της ελκυστικότητάς τους προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιούν τους μαθησιακούς στόχους, παρέχουν κίνητρα, ανακλούν προηγούμενες γνώσεις, εκφράζουν εμπειρίες των παιδιών και αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες που ασκούνται είναι αυτές της ακρόασης, της ανάγνωσης, της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Σημαντικό είναι το πολυτροπικό κείμενο, που συνδυάζει την εικόνα με το κείμενο, να μην τεμαχίζεται κατά τη διδασκαλία και να εξετάζεται ως μια ενότητα. Το ρηματικό μέρος αποτελεί αδιαίρετη ενότητα με το οπτικό, επομένως, οι εικονιστικές συμβάσεις εξετάζονται συνδυαστικά με τις γλωσσικές (Γρόσδος, 2011β: 68, 71). Όπως ομολογούν και οι Birketveit & Rimmereide (2013: 16), η εκτεταμένη ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου ή ενός εικονοβιβλίου παρέχει μια κατανοητή εισαγωγή σε μια ευχάριστη και παρακινητική κατάσταση.

Στόχος της εικόνας που συνοδεύει το κείμενο είναι να εξάψει τη φαντασία του μικρού αναγνώστη, ενθαρρύνοντάς τον να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματά του και να τον βοηθήσει να κατανοήσει πληρέστερα το κείμενο. Επίσης, μπορεί να προκαλέσει εφόρμηση για μια δημιουργική παραγωγή του παιδιού (Δενεζάκη, χ.χ.). Η εικόνα βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου, άρα επιτρέπει να συντελείται μια παράλληλη διαδικασία. Η εικόνα δίνει τις ίδιες πληροφορίες, μέσω άλλης οδού, αυξάνοντας τόσο τη γνωστική απασχόληση όσο και την ανάμνηση (Andrzejczak, Trainin, Poldberg, 2005: 3).

Οι εικονογραφημένες ιστορίες θέτουν τα θεμέλια της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού, καλλιεργούν τον γραμματισμό, διασκεδάζουν τα παιδιά και τα εξοικειώνουν με την αισθητική (Σιβροπούλου, 2003: 214- 216). Κατά τη διαπραγμάτευση του νοήματος μιας εικόνας και την αναζήτηση της σχέσης της με το κείμενο που συνοδεύει, πραγματοποιείται διάλογος ανάμεσα σε τρεις βασικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και την εικόνα. Σημαντικό είναι ο διάλογος αυτός να διευρύνεται μέσα από πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι μαθητές (Γρόσδος, 2011β: 71).

Σύμφωνα με την έρευνα του Γρόσδου (2008), η οποία αφορούσε την εικόνα ως διδακτικό μέσο στη γλωσσική διδασκαλία και στην οποία μελέτησε τις εικόνες του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού, παρατηρήθηκε πως οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο είναι υποταγμένες σε αυτό, το επεξηγούν ή το συμπληρώνουν. Έχουν χαρακτήρα αφηγηματικό ή περιγραφικό, χωρίς να επεκτείνουν το κείμενο ή να κινητοποιούν το μαθητή προς την κατασκευή νοημάτων. Η παρουσία των εικόνων οδηγεί μόνο σε μια κατανόηση πρώτου επιπέδου, δηλαδή πού και πότε έγινε κάτι, ποιο ήταν οι πρωταγωνιστές κλπ.

Τα πολυτροπικά κείμενα σε ένα σχολικό βιβλίο δεν είναι υλικό πρωτότυπο και είτε αποτελούν δημιουργίες των εικονογράφων για τις ανάγκες του κειμένου πχ. μια αφίσα, είτε είναι έργα που αποτυπώνονται φωτογραφικά στις σελίδες ενός βιβλίου (Γρόσδος, 2011β: 71). Επιπλέον, οι εικόνες που βρίσκονται στα σχολικά βιβλία για τις μικρότερες τάξεις θα πρέπει να είναι σαφείς και ακριβείς, ώστε να μην προκαλούν σύγχυση στο παιδί και να χαρακτηρίζονται από τρυφερότητα και ευαισθησία (Δενεζάκη, χ.χ.). Από άποψη παιδαγωγικής, φαίνεται η προσπάθεια των εικονογράφων να αποτυπώσουν τη χαρά της παιδικής ηλικίας με μια ρομαντική διάθεση, ενώ ο κόσμος προβάλλεται γενικά ουδέτερος (Γρόσδος, 2008). Σημαντικό είναι οι εικόνες να μην προβάλλουν φυλετικά ή σεξιστικά πρότυπα και να βρίσκονται σε πλήρη αρμονία με το κείμενο που συνοδεύουν (Norton, 2007: 175).

Χαρακτηριστικά είδη πολυτροπικών κειμένων είναι οι εικόνες που συνοδεύουν ένα κείμενο, τα κόμικς, οι αφίσες, οι χάρτες και τα σκίτσα. Οι χάρτες, συνήθως, παρατίθενται αυτούσιοι στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά πολλές φορές απλοποιούνται και διατηρούνται μόνο τα περιγράμματα και οι βασικές ονομασίες αυτών. Τα σχέδια- σκίτσα αποτελούν απλές αναπαραστάσεις, από τις οποίες έχουν αφαιρεθεί τα μορφικά στοιχεία της εικόνας, δηλαδή τα χρώματα, οι γραμμές, τα μοτίβα, ύστερα από την επενέργεια αφαιρετικών μεθόδων. Με τον τρόπο αυτό τονίζονται τα βασικά σημεία της εικόνας και ο μαθητής εστιάζει εκεί που πρέπει, ώστε να λάβει τις επιδιωκόμενες πληροφορίες (Γρόσδος, 2011β: 72).

Z) Η ΤΕΧΝΗ

Η έννοια της αισθητικής γεννήθηκε τον 18^ο αιώνα και φτάνει στην ακμή της στο τέλος του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα, εποχή κατά την οποία ο Καντ την απελευθερώνει από τη λογική και την ηθική της εξάρτηση. Πριν τον Καντ ένα έργο

τέχνης αποτελούσε αποκλειστικά και μόνο μέσο σωφρονισμού και μέσο ηθικής διδασκαλίας (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 15). Επιπλέον, κατά το παρελθόν, η τέχνη, με όλες τις εκφράσεις της και σε όλους τους χώρους της, ήταν απαγορευμένη και απροσπέλαστη στα παιδιά, υπό την έννοια πως δεν ήταν κατάλληλη για τα πνευματικά τους μέτρα. Η τέχνη ήταν άχρηστη και αδιάφορη για το παιδί και, αντίστοιχα, το παιδί για την τέχνη (Δαράκη, 1979: 35).

Οι Adorno και Horkheimer παίρνοντας έναυσμα από τις απόψεις του Καντ υποστηρίζουν πως η αισθητική εμπειρία προτείνει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και θέασης της πραγματικότητας και πως η επαφή με τις τέχνες οδηγεί στην ανθρώπινη χειραφέτηση, καλλιεργώντας ένα τρόπο αντίληψης που εναντιώνεται στον κομπορμισμό και στις αλλοτριωτικές καταστάσεις της κοινωνικής ζωής (Κόκκος, 2011: 76). Όπως, χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παπανούτσος, η Αισθητική, που ασχολείται με την ομορφιά, μαζί με την Γνωσιολογία, που ασχολείται με την αλήθεια και την Ηθική, που ασχολείται με την αρετή, αποτελούν την Τριλογία του πνεύματος. Η Αισθητική είναι η σχέση της ψυχής με τον κόσμο, η στάση του *εγώ* απέναντι στα υποκείμενα (Τρούλης, 1991: 21- 22).

Ο Φρόντ μιλά για την μαγική επενέργεια της τέχνης και παρομοιάζει τον καλλιτέχνη με μάγο. Υποστηρίζει πως μόνο σε έναν τομέα του πολιτισμού μας διατηρείται ακόμη ακλόνητη η «παντοδυναμία των σκέψεων», στον τομέα της τέχνης. Μόνο εκεί ένας άνθρωπος, ο οποίος είναι καταφαγωμένος από επιθυμίες, μπορεί να κάνει κάτι παρόμοιο με την ικανοποίηση και αυτό θα του προκαλέσει τέτοιες συγκινησιακές επιδράσεις, σαν να πρόκειται για κάτι πραγματικό. Συμπληρώνει, πως η τέχνη, αρχικά, βρισκόταν στην υπηρεσία των τάσεων, οι οποίες στο μεγαλύτερο μέρος τους έχουν εξαφανιστεί και πως ανάμεσα στις εναπομείνουσες υπάρχουν αρκετές μαγικές προθέσεις (Φρόντ, 2013: 119).

«*Η τέχνη είναι πορεία στη ζωή, στον κόσμο*» (Κωνσταντινίδου κ.α., 1997: 20). Η τέχνη έχει ένα νόημα και μια σημασία για τους ανθρώπους, με τη σημασία της να διαφέρει από τη μια μορφή τέχνης στην άλλη (Bailin, 1988: 35). Κάθε μορφή τέχνης μεταφέρει και παρουσιάζει κάτι που δεν μπορεί να εκφραστεί ή να αναπαρασταθεί από άλλη μορφή τέχνης (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 156). Με τη φαντασιακή της δομή και τον καλλιτεχνικό της ενθουσιασμό, προσφέρει στον άνθρωπο μια λυτρωτική αποκάλυψη και απελευθερώνει, έστω και προσωρινά, από τα δεινά της ζωής. Είναι σε θέση να πετυχαίνει το αρμονικό πάντρεμα του συναισθήματος με τη λογική και του ενστίκτου με την πνευματικότητα. Η επιστήμη δομεί την πραγματικότητα με τη

λογική, ενώ η τέχνη την αναδομεί με βάση τη λογική, το ένστικτο, τη φαντασία και το συναίσθημα, επομένως, κινητοποιεί όλες τις ψυχικές δυνάμεις και λειτουργίες. Όλες οι τέχνες, ανεξαιρέτως, συνδέονται άρρηκτα με τη φαντασία, η οποία διεγείρει τα συναισθήματα και τις αισθήσεις και είναι συνδεδεμένη με την έμπνευση και το ταλέντο (Ευαγγέλου, 1993: 173- 175). Οι αναπαραστάσεις των εικόνων της φαντασίας γίνονται ένα μέσο για επικοινωνία και αυτή η τάση εξωτερίκευσης των εικόνων της φαντασίας αποτελεί ένα είδος ψυχικής παρόρμησης (Μαγουλιώτης, 1989: 11).

Η τέχνη βοηθά τους ανθρώπους να γνωρίσουν τον κόσμο, τη φιλοσοφία, την ηθική, τα έθιμα των λαών και των εθνών που δεν έχουν επισκεφτεί ποτέ. Είναι μια ευκαιρία η ανθρωπότητα να γνωριστεί μεταξύ της, με στόχο να υπάρξει ειρήνη και αρμονία πάνω στη γη (από την ομιλία του Ι. Τσερνιάφσκαγια, στο: Δαράκη, 1979: 103). Ακόμη, η τέχνη βοηθά τον άνθρωπο να αντιληφθεί ποιος είναι στην πραγματικότητα και ποιες αντιλήψεις και ιδέες φέρει για τον κόσμο. Επομένως, είναι ένα παγκόσμιο επικοινωνιακό μέσο, που βρίσκεται υπεράνω των προσωπικών αναγκών, καλύπτοντας πανανθρώπινες αξίες. Επιπλέον, η παρατήρηση ενός έργου τέχνης μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη δυνατές προσωπικές εμπειρίες, οδηγώντας σε μια εκ νέου διαπραγμάτευσή τους και κατανόηση του συναισθηματικού κόσμου. Επομένως, η τέχνη βοηθά στη μεταγνώση, αφού προκαλεί το υποκείμενο να σκεφτεί ξανά και να προσεγγίσει τον κόσμο διαφορετικά (Μέγα, 2011: 37, 42), ενώ η επαφή του ατόμου με ένα έργο τέχνης αποκαλύπτει τις διαλεκτικές συνθέσεις και αντιθέσεις μιας ιδέας, ενός φαινομένου, ή μιας διεργασίας (Κόκκος, 2011: 77). Συγκεκριμένα, ένα παιδί που συγκινείται από τη δύναμη της τέχνης κινητοποιεί τις φυσικές του ικανότητες, επινοεί, καινοτομεί και δημιουργεί (Κωνσταντινίδου, κ.α. 1997: 17). Η τέχνη παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν τη φαντασία και την κρίση τους. Εδώ, άλλωστε, δεν υπάρχουν απαράβατοι κανόνες και το παιδί έχει ως μοναδικό του όπλο την κρίση του (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 156). Η τέχνη είναι ένα μη-λεκτικό μέσο που βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους (Andrzejczak, Trainin, Poldberg, 2005: 3).

Τα έργα τέχνης αποτελούν μια αναπαράσταση της πραγματικότητας. Σε ένα έργο τέχνης, ο καλλιτέχνης εκφράζει τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις αξίες και τις σκέψεις του, οι οποίες μπορούν να ταυτιστούν ή να βρουν απήχηση σε όσα πιστεύει και αισθάνεται ο ίδιος ο παρατηρητής. Είναι η άποψη των καλλιτεχνών για τον κόσμο, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Μέγα, 2011: 35).

Ακόμη είναι μια έκφραση βιωμάτων και ιδεών, τα οποία απευθύνονται στο συναισθηματικό και διανοητικό κομμάτι της ανθρώπινης ψυχής. Η διάνοηση τροφοδοτεί την αισθητική εμπειρία και αντίστροφα (Τρούλης, 1991: 38). Γενικά, τα έργα τέχνης δίνουν τη δυνατότητα στον καθένα να τα προσεγγίσει με τον δικό του τρόπο και έχουν απεριόριστες δυνατότητες ερμηνείας (Κόκκος, 2011: 78).

Ένα έργο τέχνης έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Εκφράζει πανανθρώπινες ιδέες, σταθεροποιεί χρονικά την έκφραση, αποτελεί μια διανοητική περιπέτεια και μια υπόθεση μοναδική, είναι ένα ελεύθερο και δημιουργικό κατασκεύασμα, χωρίς να αντιγράφει πιστά την πραγματικότητα και έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση συναισθημάτων, ιδεών και σκέψεων στον παρατηρητή (Μέγα, 2011: 36). Είναι πρωτότυπο και απρόβλεπτο, υπό την έννοια ότι κάνει τη διαφορά, λύνει ένα πρόβλημα ή συνεισφέρει στην ανάπτυξη της τέχνης εν γένει (Bailin, 1988: 13, 18). Συνήθως, είναι αντισυμβατικό και παρεκκλίνει από το αυτονόητο και το συνηθισμένο. Χαρακτηρίζεται ακόμη από εσωτερική συνοχή, το οποίο του προσδίδει ολιστική διάσταση. Το νόημά του βρίσκεται σε συνεχή διαλεκτική σχέση με τη μορφή του και το περιεχόμενό του εκφράζεται λειτουργικά μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα μορφολογικά στοιχεία, που αντανακλούν το πνεύμα του έργου (Κόκκος, 2011: 77). Επιπλέον, αποκαλύπτει τον υφιστάμενο πολιτισμό μέσα στον οποίο δημιουργήθηκε, δηλαδή τις κοινωνικές αξίες, την κουλτούρα, την ιστορία, τις αισθητικές συνήθειες και παραδοχές, τις φιλοσοφικές αντιλήψεις, κ.λπ. μιας συγκεκριμένης κοινωνίας για μια δεδομένη χρονική στιγμή. Τέλος, μαγνητίζει τον αποδέκτη και τον ευαισθητοποιεί αισθητικά (Μέγα, 2011: 39), ενώ ορισμένα έργα εκφράζουν βαθιά και γνήσια συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης (Κόκκος, 2011: 77).

Σε γνωστικό επίπεδο, η τέχνη ασκεί την ανθρώπινη παρατηρητικότητα, με τη βοήθεια της οποίας το άτομο μπορεί να αντιλαμβάνεται καλύτερα τα χρώματα και τις συνδέσεις, φτάνοντας στην βαθύτερη αντίληψη του έργου και ταυτόχρονα ενεργοποιείται η φαντασία και η ευελιξία της σκέψης του. Οι τέχνες ενεργοποιούν τη δημιουργική και κριτική διάθεση και καθιστούν το άτομο ικανό να ανακαλύπτει πράγματα πέρα από τα αυτονόητα και οφθαλμοφανή (Μέγα, 2011: 40, 43). Ο Eisner εξέτασε τον ρόλο που έχει η τέχνη στο γνωστικό επίπεδο του μαθητή και κατέληξε πως αυτή αποτελεί ένα μέσο για την σύλληψη ιδεών και εννοιών, κρυσταλλωμένες υπό μια οπτική μορφή (Eisner, 2002, όπ. ανάφ. στο Andrzejczak, Trainin, Poldberg, 2005: 2).

Γενικά, η τέχνη δεν επιθυμεί να καταστήσει το κάθε παιδί καλλιτέχνη, αλλά επιθυμεί να προσδώσει σε αυτό τις χαρές του καλλιτέχνη, το οποίο θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας, της προσωπικής δημιουργίας και στην ανακάλυψη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων του παιδιού (Κωνσταντινίδου κ.α., 1997: 20).

Η κουλτούρα μας εκφράζεται με πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, όπως πολλαπλές είναι και οι ανάγκες των ανθρώπων που εκφράζονται μέσα από την κουλτούρα. Τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν τη «γλώσσα» αυτών των μορφών και έτσι είναι σε θέση να κατανοήσουν και να γίνουν κοινωνοί αυτών των αναπαραστάσεων. Το παιδί μπορεί να αναπτύξει την απαραίτητη γνωστική ικανότητα, ώστε να είναι σε θέση να αναλύει, να ερμηνεύει, να περιγράφει και να κρίνει την εκφραστική ποιότητα των έργων τέχνης και του ευρύτερου περιβάλλοντος (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 156-158).

Συμπερασματικά, η ενασχόληση με την τέχνη παρέχει στο υποκείμενο:

- Γνωστική ευελιξία
- Ερμηνευτική γνώση
- Φαντασιακή σκέψη
- Ανάπτυξη της αισθητικής (Μέγα, 2011: 40-41).

«Η τέχνη εμποδίζει το ψυχικό και πνευματικό στέγνωμα και τον συναισθηματικό μαρασμό που προκαλεί στον άνθρωπο η μονόπλευρη και αποκλειστική ενασχόληση με τον επαγγελματικό βιοπορισμό» (Δαράκη, 1979: 28).

H) ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: Η ΑΓΩΓΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ

Η αισθητική καλλιέργεια του ατόμου αποτελεί βασική παράμετρο για την πνευματική του ολοκλήρωση και τον εξανθρωπισμό του, καθώς αντιμετωπίζει τον κόσμο μέσω μιας άλλης οπτικής, χαίρεται την ομορφιά και παρακινείται να δημιουργήσει (Τρούλης, 1991: 26). Η αισθητική καλλιέργεια του παιδιού ξεκινά με τρόπο φυσικό και αβίαστο από πολύ νωρίς, όταν το νήπιο αρχίζει να διακρίνει αντικείμενα και σχήματα, ακούει ήχους και βλέπει χρώματα στο άμεσο περιβάλλον του. Ο πρώτος αισθητικός παιδαγωγός είναι η φύση, η οποία με τους ατελείωτους συνδυασμούς, τα ηχοχρώματα και τον ρυθμό, διδάσκει στο άτομο τι είναι το «ωραίο». Ο συνδυασμός του ωραίου με το φυσικό, σε καθημερινή βάση, διαμορφώνουν αργά και σταθερά τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου

(Χαραλάμπους, 2002: 312). Ένα παιδί, λοιπόν, δέχεται αισθητικά ερεθίσματα ήδη πολύ νωρίς στη ζωή του. Μορφές, ήχοι, χρώματα, παιχνίδια, αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα χτίσει το παιδί την αισθητική του δημιουργία, αναπτύσσοντας έτσι την δημιουργική του ικανότητα. Η τέχνη, λοιπόν, είναι δημιουργία και επινόηση, αλλά όχι μίμηση, συνεπώς, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 69).

Η εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή πολλαπλών ευκαιριών στα άτομα, ώστε αυτά με τη σειρά τους να εμπλουτίσουν τις υπάρχουσες εμπειρίες τους. Μέσω της παροχής εμπειριών σε άτομα τα οποία βρίσκονται στο στάδιο δόμησης της προσωπικότητάς τους παρέχετε η δυνατότητα ώστε αυτά να απεκδύονται από κατηγοριοποιήσεις και στερεότυπα, τα οποία δρουν ανασταλτικά προς τη δημιουργική τους φαντασία. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσεται η ευαισθησία του ατόμου, που το οδηγεί στην ποιοτική του αναβάθμιση και στην ικανότητά του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντα χώρου. Τα άτομα γίνονται κοινωνοί του πολιτισμού και καλλιεργούν τους εκφραστικούς τους τρόπους. Αυτό το ρόλο αναλαμβάνει και η Αισθητική Αγωγή, και σε ευρύτερο βαθμό, η τέχνη. Η εκπαίδευση παρέχει τέτοιου είδους γνώσεις στα παιδιά, κάτι που τα βοηθά να κατανοήσουν τα επιτεύγματα του πολιτισμού (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 157). Επομένως, η τέχνη, ως διαλεκτικό μέσο, συνεισφέρει στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου και στην μεταστροφή του σε ένα πλάσμα ευαίσθητο, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως καλλιτέχνης (Τρούλης, 1991: 57).

Είναι γενικά αποδεκτό και σχολιάζεται έντονα στα εκπαιδευτικά δρώμενα πως οι τέχνες είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν τη στοχαστική διάθεση των μαθητών και να συντελέσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, επομένως, είναι αναγκαίο να υφίστανται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, στο παραδοσιακό σχολείο το παραπάνω αξίωμα φαίνεται να μένει μετέωρο, καθώς ο στοχασμός και οι τέχνες, εν γένει, δεν αποτελούν το κύριο εκπαιδευτικό μέλημα, παρά την αναφορά και την ύπαρξή τους στα Αναλυτικά Προγράμματα, ενώ έμφαση δίνεται αποκλειστικά και μόνο στο γλωσσικό και μαθηματικό σύστημα του ατόμου (Μέγα, 2011: 21).

Το παραδοσιακό σχολείο φημίζεται για την εγγενή του τάση να μεταδίδει στους μαθητές αποκλειστικά γνώσεις που θεωρούνται αναγκαίες για την ζωή και την κοινωνία, παραμερίζοντας, ωστόσο, την καλλιτεχνική τους αγωγή. Έτσι, η αισθητική αγωγή φαίνεται πως διαδραματίζει έναν δευτερεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση του

ατόμου μες στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 12).

Γενικά, ο τρόπος με τον οποίο η αισθητική εμπειρία χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, εξαρτάται ως επί το πλείστον από τους στόχους που θέτουμε και τους σκοπούς που αποδίδουμε σε αυτή. Βασικός σκοπός του σχολείου δεν θα πρέπει να είναι αποκλειστικά η μεταφορά εκείνων των γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων που απαιτεί η κοινωνία για την ομαλή λειτουργία της, αλλά σημαντική είναι και η διέγερση του κριτικού στοχασμού του ατόμου, ο οποίος συντελεί στην ιδεολογική χειραφέτησή του. Την άποψη αυτή ενστερνίζεται και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2011: 71). Σύμφωνα, ακόμη, με τον Efland, η τέχνη ενισχύει την κριτική σκέψη (Efland, 2002, όπ. ανάφ. στο Andrzejczak, Trainin, Poldberg, 2005: 2). Στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτό που πρέπει να τίθεται ως βασικός στόχος δεν είναι η αισθητική της θεωρίας και των κανόνων, αλλά η αισθητική μέσα από την βίωση και την πράξη (Χαραλάμπους, 2002: 312).

Για την ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα με τις συνακόλουθες δραστηριότητες και δράσεις που προτείνουν. Ο στόχος των δράσεων αυτών είναι πολυποίκιλος και αφορά την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκομένων, συμβάλλοντας στη πιο αποτελεσματική τους μάθηση, την κατανόηση της πρακτικής και καθημερινής διάστασης του πολιτισμού, την ενδυνάμωση της στοχαστικής λειτουργίας και τελικά, την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Μέγα, 2011: 22).

Η στοχοθεσία του μαθήματος, σε γενικές γραμμές, περιλαμβάνει την ευαισθητοποίηση του παιδιού απέναντι σε αντικείμενα και καταστάσεις, με ταυτόχρονη όξυνση της παρατηρητικότητάς του και την καλλιέργεια των αισθήσεων και των αντιληπτικών του ικανοτήτων. Επιπλέον, στόχο αποτελεί και η ενεργοποίηση της παιδικής δημιουργικότητας, η απόκτηση γνώσεων σχετικά με σύμβολα, μέσα και τεχνικές των καλλιτεχνών και τέλος, η απόκτηση γνώσεων για την ατομική καλλιτεχνική έκφραση και τη γνωριμία με αντικείμενα τέχνης του ελληνικού αλλά και του παγκόσμιου πολιτισμού. Στόχος είναι, λοιπόν, η αγωγή μέσα από την τέχνη (Τρούλης, 1991: 52).

Πιο συγκεκριμένα, η Αισθητική Αγωγή είναι η γνώση και η πρακτική της τέχνης στην υπηρεσία της δημιουργικής ολοκλήρωσης ενός ατόμου, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια γενική διδασκαλία που μπορεί να αναπτύξει την παρατήρηση, τη φαντασία, την έκφραση και την αισθητικότητα του παιδιού.

Είναι η αγωγή της συναισθηματικότητας και της πνευματικότητας του ανθρώπου και στοχεύει στο να καταστήσει το άτομο ικανό να αντιλαμβάνεται την ομορφιά που υπάρχει στη φύση, στην εθνική κληρονομιά, στην παραγωγή των καλλιτεχνών και στην ομορφιά που ο ίδιος δημιουργεί. Άλλωστε, το ωραίο προκαλεί στον άνθρωπο πνευματικές χαρές και ανώτερα συναισθήματα, εμπνέοντας τον προς κάτι δημιουργικό (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 18). Ο στόχος του μαθήματος είναι να προσφέρει στα παιδιά διασκέδαση, ελευθερία έκφρασης και ευκαιρίες για δημιουργική δραστηριοποίηση (Τρούλης, 1991: 53). Επιπλέον, φαίνεται να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει τρεις βασικές συνιστώσες, δηλαδή την κριτική ματιά, τη δημιουργική αντίληψη και την ύπαρξη ενός στοχαστικού περιβάλλοντος (Μέγα, 2011: 22).

Η Αισθητική Αγωγή αποτελεί στην ουσία, μια όψη της γενικότερης αγωγής που προσφέρεται στο σχολείο (Τρούλης, 1991: 31). Μάλιστα, προκαλεί το έντονο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση εξαιτίας του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει για τη σωστή και ολοκληρωμένη διαμόρφωση του παιδιού. Γενικά, υποστηρίζεται πως η τέχνη μπορεί να επέμβει σε κάθε φάση ή στάδιο ανάπτυξης ενός παιδιού, χωρίς να αποσκοπεί αποκλειστικά και μόνο στην καλλιέργεια μιας αισθητικής ευαισθησίας, αλλά μπορεί, επιπλέον, να αποσκοπεί στην ολοκλήρωση της πνευματικής, συναισθηματικής και ηθικής διαμόρφωσης του παιδιού (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 11). Η τέχνη, ως μάθημα στο σχολείο, βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν την τέχνη και την κουλτούρα. Η τέχνη διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την κουλτούρα. Το μάθημα πραγματοποιείται βασισμένο σε τέσσερις γενικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τις οπτικές τέχνες. Αυτές είναι:

- 1) η δημιουργία ενός «έργου τέχνης»,
- 2) η αναγνώριση και κατανόηση των ποιοτήτων της τέχνης,
- 3) η χωροχρονική κατανόηση του ρόλου της τέχνης στον πολιτισμό και
- 4) οι αισθητικές κρίσεις που μπορούν να διατυπωθούν εξαιτίας της επαφής και της γνωριμίας με την τέχνη (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 157- 158).

Ως μάθημα του ωρολογίου προγράμματος μπορεί να προσφέρει στο παιδί ερεθίσματα από τον χώρο της τέχνης, ευαισθητοποιώντας το και δίνοντάς του κίνητρα για περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του. Δεν αφορά, συνεπώς, μια απλή ψυχαγωγική τέχνη, αλλά μια ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην πολιτιστική του κληρονομιά. Επιπλέον, η Αισθητική Αγωγή προσφέρει στο παιδί την ελευθερία να συνειδητοποιήσει και να κατανοήσει τις εκφραστικές του ικανότητες.

Εν τέλει, αποκτά εμπειρία με το ίδιο το έργο τέχνης, ενώ η ίδια η τέχνη αποτελεί την αέναη τροφή της παιδικής φαντασίας (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 70). Το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής διδάσκει το άτομο να βλέπει, να καταλαβαίνει, να κρίνει, να δημιουργεί και να μυείται στις αξίες των οπτικών τεχνών. Τα παιδιά αποκτούν σταδιακά εξοικείωση στην ενασχόληση και στη δημιουργία οπτικών έργων, καταλαβαίνουν την σχέση και την αλληλεπίδραση του πολιτισμού με την τέχνη και είναι σε θέση να δουν ένα έργο με κριτική ματιά και να διατυπώσουν την άποψή τους (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 157).

Η σωστή διεξαγωγή του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής, το οποίο θα επιφέρει και την ζητούμενη αισθητική καλλιέργεια, απαιτεί την κατανόηση πως η τέχνη και το αισθητικά ωραίο δεν αποτελούν ύλη και κεφάλαια που διδάσκονται σταδιακά, όπως συμβαίνει με τη γραμματική και την αριθμητική. Αντίθετα, η αισθητική είναι μια δύναμη ελεύθερη που ωριμάζει ύστερα από την συνεχή παροχή εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων μέσω της επενέργειας του χρόνου. Η αισθητική δεν επιβάλλεται, δεν διδάσκεται και δεν είναι μάθημα, αλλά μια όμορφη περιπέτεια στον χωροχρόνο (Χαραλάμπους, 2002: 313).

Η ανάγκη ύπαρξης καλλιτεχνικής δραστηριότητας στα σχολεία, τονίζεται σε παγκόσμιο πλέον επίπεδο, με την παιδική λογοτεχνία, το θέατρο, τη μουσική, τον χορό, τον κινηματογράφο και τα εικαστικά, να καταλαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερη θέση στο παγκόσμιο κίνημα για την καλλιτεχνική ανάπτυξη της νέας γενιάς. Η καλλιτεχνική επαγρύπνηση και δραστηριοποίηση των παιδιών θα συνεισφέρει αποφασιστικά στην γενικότερη ανάπτυξη της μόρφωσης όλων των κρατών, στην τέχνη, στην προώθηση της διεθνούς συνεργασίας και ειρήνης, καθώς και στην αμοιβαία κατανόηση των κρατών και των ανθρώπων (Δαράκη, 1979: 9).

Οι δραστηριότητες των εικαστικών, της μουσικής, της λογοτεχνίας και τα θεατρικά παιχνίδια αφυπνίζουν την περιέργεια του παιδιού, κινητοποιούν την φανταστική του λειτουργία, οξύνουν την κριτική του σκέψη και το οδηγούν στην ανακάλυψη του δημιουργικού του εαυτού. Τα εικαστικά είναι βασικό και ζωτικό στοιχείο του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής. Δραστηριότητες από τον χώρο των εικαστικών προσφέρουν πολύχρωμα ερεθίσματα, τα οποία προκαλούν το παιδικό ενδιαφέρον, ώστε αυτά με τη σειρά τους να επεξεργάζονται τα υλικά που τους δίνονται, να αυτενεργούν, να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν. Με τον τρόπο αυτό αρχίζουν σταδιακά να δημιουργούν. Η σκέψη και η φαντασία των παιδιών κινητοποιούνται και συνάμα τα δημιουργήματά τους εκφράζουν τα βιώματα, τις

ικανότητες, τις σκέψεις και τα ταλέντα τους. Κάθε έργο είναι μοναδικό. Το θεατρικό παιχνίδι είναι, επίσης, μέρος του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής. Το θέατρο απελευθερώνει το παιδί, δημιουργεί ατμόσφαιρα χαλάρωσης και εμπιστοσύνης και το παιδί αισθάνεται αυτοπεποίθηση να εκφράσει τις σκέψεις του και τις αγωνίες του. Στο θεατρικό παιχνίδι, ο δάσκαλος δημιουργεί κλίμα ασφάλειας, διευθετεί συγκρούσεις, εμπνυχώνει, τροφοδοτεί με ερεθίσματα και κινητοποιεί την ομάδα (Κωνσταντινίδου, κ.α., 1997: 13- 17).

Ο Decroly υποστηρίζει πως η εικαστική αγωγή και οι χειρονακτικές εργασίες αναπτύσσουν την οπτική ευαισθησία, τη μεθοδική σκέψη, το δημιουργικό πνεύμα και την καλαισθησία του παιδιού. Γενικά, στόχος της είναι η μόρφωση του παιδιού με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτό να είναι σε θέση να κάνει τις καθημερινές του δραστηριότητες πιο δημιουργικές (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 73). Η πρώτη επαφή του παιδιού στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής γίνεται με απλά υλικά και τεχνικές, ενώ σταδιακά εξοικειώνεται μέσω δοκιμών και πειραματισμών με εργαλεία και πιο σύνθετες τεχνικές. Έτσι, ανακαλύπτει τον «κόσμο» των χρωμάτων, των σχημάτων και των εικόνων (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 168). Μέσα από την Αισθητική Αγωγή τα παιδιά είναι σε θέση να αποκομίσουν εκείνα τα στοιχεία που θα τα βοηθήσουν να κατακτήσουν ανώτερες σκέψεις, σχετικές με τον ανθρωπισμό, την ομορφιά και τις ανθρώπινες αξίες που βρίσκονται πιο ψηλά και πέρα από την καθημερινότητα (Χαραλάμπους, 2002: 315).

Η επιθυμία του παιδιού για αισθητική δραστηριότητα απορρέει από και βασίζεται στην αισθητική του αγωγή. Τα παιδιά δημιουργούν και χαίρονται από τη δημιουργική τους παραγωγή ή από την ευκαιρία που τους δίνεται για δημιουργία, χωρίς να προβληματίζονται αν οι δημιουργίες τους φαίνονται αδέξιες ή μη επαρκείς στα μάτια των ενηλίκων, καθώς μέσα από την καλλιτεχνική τους δημιουργία προβάλλουν τον ίδιο τους τον εαυτό. Σύμφωνα με τον Artaud τα *«παιδιά αγαπούν να “κάνουν πράγματα” με τα χέρια τους, τα εργαλεία, τις λέξεις και γενικά με όλο τους το σώμα που τρέχει και χορεύει»* (Artaud, όπ. αναφ. στο Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 71). Η μουσική, τα εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι και η λογοτεχνία αποτελούν πανανθρώπινες και συναρπαστικές γλώσσες που προσφέρουν αισθητική απόλαυση στο παιδί, το συγκινούν, το μαγεύουν και του δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστεί και να επικοινωνήσει. Είναι γλώσσες που ενισχύουν τη παιδική δημιουργικότητα (Κωνσταντινίδου, κ.α. 1997:11).

Τα προβλήματα με τα οποία έρχεται σε επαφή το άτομο όταν δημιουργεί ένα έργο, μια ζωγραφιά ή ένα σχέδιο δεν έχουν μια απάντηση της μορφής σωστού-λάθους, όπως συμβαίνει στην αριθμητική ή στην ορθογραφία. Αντίθετα, έχουν τη μορφή των καθημερινών προβλημάτων, στα οποία μπορούν να δοθούν εναλλακτικές λύσεις, επομένως, το άτομο μέσα από την τέχνη εξοικειώνεται με την ποικιλία των λύσεων σε ένα πρόβλημα (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 156).

Ως αγωγή έχει για αφετηρία τις ανάγκες του παιδιού και δεν ενδιαφέρεται να εξυπηρετήσει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 75). Η εικόνα φαίνεται πως αποτελεί μέσο επικοινωνίας και έκφρασης του παιδιού, συνεπώς, αντιλαμβάνεται κανείς τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο στην αισθητική αγωγή του παιδιού. Μέσα από τη δημιουργική δραστηριότητα του παιδιού γεννιέται ένα έργο τέχνης, επομένως, η Αισθητική Αγωγή βοηθά το άτομο στην αυτο- έκφρασή του και στη δημιουργία του αισθητικού του κριτηρίου. Αυτό τον διδακτικό ρόλο καλείται να αναλάβει το σχολείο.

Η επαφή του παιδιού με το αισθητικά ωραίο μπορεί να πραγματοποιηθεί με επισκέψεις σε μουσεία και πινακοθήκες, αλλά και μέσα από την ίδια την καλλιτεχνική διακόσμηση της σχολικής τάξης (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 25). Συγκεκριμένα, το μουσείο αποτελεί έναν από τους πιο παλιούς χώρους μορφωτικής και αισθητικής καλλιέργειας και είναι ικανό να συμβάλλει στη διαμόρφωση του αισθητικού κόσμου των παιδιών. Όμως, ένα μουσείο, όπως και η ίδια η τέχνη, δεν μπορούν να απευθύνονται σε μια μειοψηφία ανθρώπων, αλλά πρέπει να γίνουν κτήμα ολόκληρου του πληθυσμού, επομένως, θα πρέπει να επιδιώκεται η εξοικείωση του παιδιού με την τέχνη και το μουσείο. Η επίσκεψη στο μουσείο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας, εφόσον αποτελεί μέσο αισθητικής δημιουργίας και αγωγής, αλλά και μέσο εμπλουτισμού της ευαισθησίας, καθώς η επαφή με την τέχνη αυξάνει τις λειτουργίες της ευαισθησίας και τη φαντασία του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει νέους τρόπους σκέψης και αντιλαμβάνεται πως τα συναισθήματα μπορούν να εκφράζονται πολυποικίλα. Σήμερα, υπάρχει πρόβλεψη για εξοπλισμένα παιδικά εργαστήρια μέσα στο χώρο του μουσείου, όπου τα παιδιά μιλούν στα μυστικά της τέχνης. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν εργαλεία, να συνδυάζουν χρώματα και να σχεδιάζουν με διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που συνήθιζαν, αυξάνοντας έτσι τη δημιουργικότητά τους (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 54- 64).

Οι δραστηριότητες της Αισθητικής Αγωγής χρειάζονται το κατάλληλο περιβάλλον προκειμένου να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης. Είναι, επομένως, αναγκαία η ύπαρξη ενός ευχάριστου χώρου, όπου το άτομο θα νιώθει ασφαλές, θα ενθαρρύνεται ο προβληματισμός, η εξερεύνηση και η συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα θα εγείρεται η περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών (Κωνσταντινίδου κ.α., 1997: 20- 21).

Η αναβάθμιση της Αισθητικής Αγωγής στο σχολείο πρέπει να αρχίσει συνειδητά ήδη από την προσχολική ηλικία και να συνεχιστεί σε ολόκληρη τη σχολική ηλικία (Τρούλης, 1991: 16). Ένας τρόπος εφαρμογής της καλλιτεχνικής αγωγής στο σχολείο είναι η δημιουργία εργαστηρίων για παιδιά μέσα στον οικείο γι' αυτά χώρο του σχολείου. Μεσ στο εργαστήρι το παιδί είναι ελεύθερο να δημιουργήσει ό, τι θέλει το ίδιο, να επιλέξει μόνο του τα υλικά του και να δουλέψει με τον δικό του ρυθμό. Μέσα στο εργαστήρι τα παιδιά νιώθουν από μόνα τους την επιθυμία να ζωγραφίσουν και εκεί θα αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1985: 27). Τον ίδιο στόχο μπορεί να εξυπηρετήσει και η δημιουργία καλλιτεχνικών «γωνιών» μες στην τάξη.

Πέρα από τον ρόλο του μαθητή στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, με τα συνακόλουθα οφέλη που αυτός αποκομίζει, σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο στο μάθημα όσο και στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Οι δημιουργικές δραστηριότητες της Αισθητικής Αγωγής δεν έχουν ανάγκη από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό, αλλά από έναν δάσκαλο δημιουργικό, ο οποίος θα σέβεται και θα εκτιμά την κάθε προσπάθεια και θα ενθαρρύνει την εξωτερίκευση της δημιουργικότητας (Κωνσταντινίδου κ.α. 1997: 19). Κύριο μέλημα του δασκάλου της Αισθητικής Αγωγής πρέπει να είναι το δημιουργικό μάθημα, κατά το οποίο οι μαθητές θα παροτρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να καλλιεργήσουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον για πειραματισμό και έρευνα (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 158). Σημαντική συνθήκη είναι, ο εκπαιδευτικός να πιστεύει στην μορφωτική αξία της τέχνης και να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών του, όπως παραδείγματος χάριν η δημιουργία βιωματικών καταστάσεων (Τρούλης, 1991: 57).

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ανασφαλής στην αξιοποίηση διαφόρων έργων τέχνης στο μάθημά του προς την ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων που έχει θέσει, καθώς είναι πολλές φορές ασαφές τι ακριβώς θεωρείται έργο τέχνης, ποια είναι η αισθητική του αξία και τελικά ποιο είναι το πιο κατάλληλο για να

χρησιμοποιηθεί στην τάξη (Μέγα, 2011: 34). Η επιλογή του έργου τέχνης δεν θα πρέπει να προβληματίζει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν χρειάζεται να είναι ειδικός. Σύμφωνα με τον Perkins, το βασικό κριτήριο επιλογής ενός έργου τέχνης είναι η εξέτασή του με βάση τη λογική και τα συναισθήματα που προκαλεί τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2011: 115). Η Αισθητική Αγωγή έχει μεγάλη εκπαιδευτική χρησιμότητα για τους δασκάλους, καθώς συνεισφέρει στην πνευματική ολοκλήρωση των ίδιων, ενώ ταυτόχρονα τους υποβοηθά στην καλλιέργεια της καλαισθητικής ανάπτυξης του παιδιού. Επιπλέον, η Αισθητική Αγωγή που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη πρέπει να διέπεται από ορισμένες αρχές, δηλαδή, αυτός να μην παρεμβαίνει στην εκφραστική διάθεση των μαθητών του, να μην ωραιοποιεί τις καταστάσεις, να αναδεικνύει πολυποίκιλους τρόπους έκφρασης στα παιδιά, να παρέχει υλικά στους μαθητές για να εκφραστούν, να μην διορθώνει τα έργα τους και τέλος, να μην θεωρεί το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής ως χαμένο χρόνο, αλλά να του δίνει τη θέση που του αξίζει στη σχολική ζωή (Τρούλης, 1991: 27, 58). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να φέρνει το παιδί σε επαφή με τα έργα τέχνης, χωρίς να προσπαθεί να το επηρεάσει, και η επαφή αυτή να είναι όσο το δυνατό πιο συχνή, ενώ πρέπει να το αφήνει να προσλαμβάνει την ποσότητα που θέλει και μπορεί (Χαραλάμπους, 2002: 313).

Η σχέση δασκάλου- μαθητή είναι παράγοντας καθοριστικής σημασίας για το δημιουργικό μάθημα και βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, στην συνεργασία και στο φιλικό περιβάλλον. Το παιδί πρέπει να αισθάνεται ελευθερία και άνεση και ταυτόχρονα να νιώθει απαλλαγμένο από την αυθεντία του εκπαιδευτικού. Μόνο τότε ο μαθητής, χωρίς άγχος και πιεστικές δυνάμεις καταφέρνει να υλοποιήσει τις σκέψεις του, να εκφραστεί και να αξιοποιήσει ακόμα και τα λάθη του. Το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής δεν μπορεί να αποδώσει υπό δύο βασικές προϋποθέσεις: εάν ο μαθητής είναι απρόθυμος να ασχοληθεί με τέτοιου είδους δραστηριότητες και εάν ο δάσκαλος δεν είναι ευαίσθητος, έξυπνος και ικανός (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 158, 176).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι και η υλικοτεχνική υποστήριξη που παρέχει το σχολείο για τη διεξαγωγή του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής. Γραπτό υλικό, διαφάνειες, μαγνητοφωνημένες κασέτες, επισκέψεις σε μουσεία και καλλιτεχνικά εργαστήρια, αποτελούν ενισχυτικές συνιστώσες στη διεξαγωγή του μαθήματος. Τα παρεχόμενα υλικά μπορούν να παρακινήσουν τα παιδιά να ασχοληθούν με την τέχνη, να δράσουν δημιουργικά, να κατανοήσουν τεχνικές, να

συζητήσουν, να διατυπώσουν απόψεις και τελικά, να κρίνουν την ποιότητα των έργων που παράγουν. Στο υλικό αυτό μπορούν να ανατρέχουν για να πληροφορηθούν και να μάθουν (Σάλλα- Δοκουμετζίδα, 1996: 176).

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν όσοι ασχολούνται με την παιδική ηλικία είναι πως η τέχνη θα πρέπει να ταυτίζεται με τα ιδανικά της ειρήνης, του ανθρωπισμού, της δημοκρατίας, του καλού και της δημιουργίας ενός καλύτερου κόσμου. Βασικό δικαίωμα κάθε παιδιού αποτελεί η ευτυχία του, με το δικαίωμα του γέλιου, του παιχνιδιού, της φυσικής και πνευματικής τροφής να το συμπληρώνουν. Επομένως, πρέπει να κυριαρχούν στην καθημερινότητά τους ως ερεθίσματα ένα καλό βιβλίο, μια καλή παράσταση ή ένα ενδιαφέρον φιλμ. Τέλος, τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να απαιτούν τον σεβασμό των ενηλίκων πάνω σε αυτό το αναφαίρετο δικαίωμά τους για ευτυχία (Δαράκη, 1979: 32).

Θ) ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ

Η ζωγραφική είναι μια τέχνη υποταγμένη στη μαγική διάθεση του ανθρώπου (Ευαγγέλου, 1993: 179). Για την απελευθέρωσή της, σημαντικό ρόλο παίζει η επενέργεια της φαντασίας, ενώ εξίσου σημαντική είναι και η λογική επινόηση. Το σχέδιο, αλλά και τα χρώματα που θα επιλέξει ο ζωγράφος, είναι αποκύημα της φαντασίας του, που ξεκινά από τον απλό συμβολισμό και φτάνει ως τη χρωματική έκφραση των συναισθημάτων του. Επιπλέον, στη ζωγραφική είναι πολύ σημαντική η αίσθηση της όρασης, η οποία θα βοηθήσει τα άτομα να αφομοιώσουν τον κόσμο των χρωμάτων και των υλικών, προκειμένου να αναπτύξουν τη δημιουργική τους φαντασία (Μαγουλιώτης, 1989: 12).

Κατά την Παπαδοπούλου (2005: 18, 23), η απλή ζωγραφική των αντικειμένων αποτέλεσε την πρώτη μορφή γραφής και αυτή η έντονη συνάφεια μεταξύ ζωγραφιάς και γραφής αποτελεί μέχρι και σήμερα την αφορμή για ερευνητικά πειράματα σε παιδιά, για τα οποία η ζωγραφιά ή η εικόνα λειτουργούν ως ερέθισμα για την γραπτή έκφραση των παιδιών. Πριν το αλφάβητο παγιωθεί στη σημερινή του μορφή πέρασε από διάφορα στάδια και τα πρώτα από αυτά ήταν η Ζωγραφική πρότερη και η Ζωγραφική ύστερη. Επομένως, η ζωγραφική αποτελεί μια από τις πιο παλιές μορφές ανθρώπινης έκφρασης (Τρούλης, 1991: 81).

Το νόημα στην τέχνη της ζωγραφικής αφορά το θέμα που απεικονίζεται, αλλά και τι προκαλούν τα χρώματα, οι γραμμές, οι σκιές και οι προοπτικές (Bailin, 1988:

35). Τα χρώματα είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματα του ατόμου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και να προκαλέσουν συναισθήματα στους αποδέκτες του καλλιτεχνήματος (Μαγουλιώτης, 1989: 28). Οι γραμμές που χαράσσει το παιδί φανερώνουν στοιχεία της προσωπικότητάς του, όπως για παράδειγμα οι τρεμουλιαστές γραμμές καταδεικνύουν πως το παιδί δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ενώ αντίθετα οι καθαρές γραμμές δείχνουν αυτοπεποίθηση και ισορροπία (Τρούλης, 1991: 95). Στον χώρο της ζωγραφικής, ο καλλιτέχνης εκφράζει τις σκέψεις, τις αναζητήσεις, τα συναισθήματα και τα ήθη που φέρει, ενώ ταυτόχρονα δίνει μορφή και υπόσταση στην φαντασία του (Ευαγγέλου, 1993: 195). Η ζωγραφική, όπως και η τέχνη γενικότερα, αποτελεί την σύνδεση ανάμεσα στην οπτική και στη λεκτική φαντασία, που βοηθά τους μαθητές να επαυξήσουν την ικανότητα έκφρασης των ιδεών και των σκέψεών τους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την αισθητική αντίληψη των μαθητών (Andrzejczak, Trainin, Poldberg, 2005: 13).

Όταν το παιδί προσπαθεί να αναπαραστήσει μια εικόνα έρχεται αντιμέτωπο με πολλαπλά προβλήματα, όπως η μορφοποίηση και η μεταφορά των ιδεών σε ένα υλικό, η οργάνωση των μορφών που κατασκευάζει και η αξιολογική κρίση αυτών. Επιπλέον, προκειμένου το παιδί να εκφραστεί δημιουργικά μέσω της ζωγραφικής πρέπει να εξοικειωθεί αφενός με υλικά, όπως πινέλα και χρώματα και αφετέρου με τα βασικά στοιχεία της εικαστικής γλώσσας, όπως το σημείο, τη γραμμή, το σχήμα, το χρώμα, και την υφή, δηλαδή, τα πλαστικά στοιχεία (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 158- 159). Όταν το παιδί δημιουργεί τέχνη, παράγει συνεχώς νέες ιδέες και φαίνεται να βρίσκει τη διαδικασία διασκεδαστική. Τα παιδιά δημιουργούν σύμβολα που αντιπροσωπεύουν εμπειρικές συνθέσεις, δημιουργώντας καινούριες (Andrzejczak, Trainin, Poldberg, 2005: 11, 13).

Τα παιδιά ζωγραφίζουν αυτό που αισθάνονται και όχι αυτό που βλέπουν, επομένως, μέσω της ζωγραφικής εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους. Στα παιδικά σχέδια δεν υπάρχουν αναλογίες ή προοπτική και χρησιμοποιούν, συνήθως, χρώματα πλούσια, έντονα, καθαρά και χαρούμενα (Γρόσδος, 1998: 24). Το παιδί κατά τις πρώτες του προσπάθειες για αναπαράσταση χρησιμοποιεί έντονα γραμμές, κηλίδες και σημάδια, προκειμένου να αποτυπώσει τις εικόνες του. Όταν αυτά τα αφηρημένα στοιχεία αποκτήσουν μορφή και οργανωθούν σε εικόνες, τότε παρατηρούνται ορισμένες στερεότυπες μορφές. Η πιο χαρακτηριστική είναι η εξής δομή: στο πάνω μέρος της σελίδας το παιδί ζωγραφίζει μια στενή λωρίδα που αντιπροσωπεύει τον ουρανό και στο κάτω μέρος της, ακόμα μία, η οποία αντιπροσωπεύει τη γη. Πάνω

στη γη παρατάσσονται σπίτια, άνθρωποι, δέντρα, κλπ. Το κενό πάνω από αυτές τις μορφές αναπαριστά τον αέρα. Επομένως, η εικόνα χωρίζεται σε τέσσερις ζώνες. Αυτές οι στερεότυπες οργανώσεις δεν αποβάλλονται από το παιδί εάν αυτό δεν έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με την εικαστική «γλώσσα» (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996: 168).



(εικόνα 1: ζωγραφιά
6χρονου αγοριού).

Στο σχολείο η ζωγραφική βρίσκει εύφορο έδαφος στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής. Εκεί τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να δημιουργήσουν και να παίξουν με τα χρώματα και τα διαθέσιμα υλικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αφήσει τα παιδιά να ζωγραφίσουν ελεύθερα ό, τι θέλουν ή να τους ορίσει ένα γενικό θέμα. Ο Μαγουλιώτης (1989: 35-70), αναφέρει έναν ικανό αριθμό ζωγραφικών δραστηριοτήτων, όπως «Σκέφτομαι και ζωγραφίζω», «Χρωματομουτζούρες», ζωγραφική με δάχτυλα, ζωγραφική με καλαμάκι, ζωγραφική με σφουγγάρι, ζωγραφική με κερί, ζωγραφική με τέμπερες ή με ξυλομπογιές ή με νερομπογιές, ζωγραφική με πιτσιλιές, και πολλές άλλες.

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η χρήση των εικόνων και γενικά του οπτικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία αναθέτει στα παιδιά έναν ρόλο ενεργητικό. Τα παιδιά παρατηρούν μέσα από τις εικόνες τα συναισθήματα των ηρώων ή το γενικότερο τοπίο, σκέφτονται, ζωγραφίζουν, γράφουν και δημιουργούν την δική τους ιστορία. Έτσι, ανακαλύπτουν πώς γράφεται μια ιστορία αλλά και πώς διαβάζεται. Συνήθως, οι δραστηριότητες με εικόνες είναι διαδικασίες συλλογικές και αποτελούν εκείνο το παιχνίδι που αφενός δραστηριοποιεί τα παιδιά και αφετέρου προσεγγίζει την λογοτεχνία. Σημαντική επισήμανση αποτελεί πως οποιαδήποτε δραστηριότητα εφαρμόζεται σε παιδιά πρέπει να ανταποκρίνεται και στη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει το κάθε άτομο και ταυτόχρονα να σέβεται τις επιλογές των παιδιών για το τι θέλουν να μάθουν (Σιβροπούλου, 2003: 242).

Παρακάτω παρατίθεται μια σειρά δραστηριοτήτων, ομαδοποιημένες σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια των μαθημάτων *Η Γλώσσα μου*, *Αισθητική Αγωγή* και *Ευέλικτη Ζώνη*. Μεγαλύτερη έμφαση για την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων μπορεί να δοθεί στο γλωσσικό μάθημα, χωρίς αυτό να αποτελεί πανάκεια.

Αν εξετάσει κανείς τις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος και περιοριστεί στη διδασκαλία του, θα διαπιστώσει πως αυτή προϋποθέτει μια πολυσύνθετη και πολύμορφη θεώρηση, η οποία διαφέρει από τη μία τάξη στην άλλη. Αυτό είναι λογικό, καθώς οι διδακτικές αρχές που εφαρμόζονται στην πρώτη δημοτικού, κατά την οποία το παιδί ξεκινά να μαθαίνει το σημειωτικό σύστημα γραφής και ανάγνωσης, διαφοροποιούνται αισθητά στις επόμενες τάξεις (Καψάλης, 2002: 481).

Βασικός στόχος είναι η συγγραφή μιας ιστορίας με αφορμή την εικόνα. Πριν από κάθε δραστηριότητα καλό είναι ο εκπαιδευτικός να θυμίσει στα παιδιά τα τρία βασικά συστατικά μιας ιστορίας, δηλαδή το *σκηνικό*, τον *χαρακτήρα* και την *υπόθεση*. Με το σκηνικό η ιστορία τοποθετείται μέσα στον χώρο και τον χρόνο. Ο χαρακτήρας μπορεί να περιγραφεί είτε από τις πράξεις του είτε από τα λόγια των άλλων, ενώ η υπόθεση αφορά τη διαδρομή της ιστορίας από την αρχή μέχρι το τέλος της. Τέλος, οι λεπτομέρειες που να αναφέρει το παιδί στην ιστορία του πρέπει να είναι λειτουργικές και να οδηγούν στην λύση της υπόθεσης (Σουλιώτης, 2012: 21).

A) ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Μια διδασκαλία προσανατολισμένη στην ανάπτυξη και στη χρήση της δημιουργικότητας οφείλει να χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που να μην αναλύσκονται στην αναπαραγωγή και στην επανάληψη της γνώσης, αλλά και να μην στοχεύουν εξ ολοκλήρου στην αποδοτικότητα του μαθητή. Αντίθετα, θα πρέπει να αναπτυχθούν μέθοδοι και να προταθούν ιδέες που να προάγουν την φαντασία, συνδέοντάς την με την πραγματικότητα, ενώ οι κανόνες της λογικής πολλές φορές μπορούν να αφήνονται στο περιθώριο και να ανασυσταίνονται στο τέλος, διαδικασία που τους καθιστά πιο κατανοητούς. Αυτές οι δημιουργικές μέθοδοι και δραστηριότητες θα πρέπει να πυροδοτούν τα κίνητρα του παιδιού προς αναζήτηση, δραστηριοποίηση και ανακάλυψη της γνώσης (Ξανθάκου, 1998: 95). Η ελεύθερη γραπτή έκφραση στον χώρο του σχολείου έχει εγείρει μια σειρά προβληματισμών, κυρίως για την δραστηριότητα του «Σκέφτομαι και γράφω». Αυτό συμβαίνει γιατί τα θέματα που επιλέγονται είναι σχεδόν πάντοτε προκαθορισμένα, απόλυτα προσδιορισμένα και σε πλήρη συνάφεια με τη θεματική του μαθήματος (Καυάλης, 2002: 485). Σταδιακά η αντίληψη αυτή πρέπει να εγκαταλειφτεί και η δημιουργικότητα να λάβει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ουσιαστικά, το παιδί πρέπει να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει».

Η αναδίφηση των βιβλιογραφικών πηγών μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως υπάρχει πληθώρα τέτοιων τεχνικών που στοχεύουν στην παραγωγή ιδεών και προϊόντων γνώσης, τα οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από την πρωτοτυπία και από την προσωπική ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Βασική επιδίωξη των δραστηριοτήτων είναι η ανάδειξη της δημιουργικότητας των παιδιών και η παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες πρέπει να προκαλούν χαρά και απόλαυση στους μαθητές και ακόμη, να τους εμπνέουν. Τα παιδιά παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, συνδέουν τις δραστηριότητες με άλλες τέχνες, π.χ. τα εικαστικά, δημιουργούν και αναπτύσσουν την κριτική και αποκλίνουσα σκέψη τους.

Οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από ευρηματικότητα, λειτουργικότητα, προσαρμοστικότητα και επικοινωνιακό χαρακτήρα. Η ευρηματικότητα αφορά την ποικιλία των στόχων, των μεθόδων και του χρησιμοποιούμενου υλικού. Πριν από κάθε δραστηριότητα προηγείται η στοχοθεσία, δηλαδή τι θέλουμε να πετύχουμε και στη συνέχεια, αναφέρονται λεπτομερώς όλα τα βήματα της δραστηριότητας, δηλαδή

τι κάνουμε σε αυτή. Οι δραστηριότητες προτείνονται ενδεικτικά και είναι προσαρμόσιμες στις επικρατούσες συνθήκες της τάξης (Αρτζανίδου, κ.α., 2011: 17).

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες τέτοιες τεχνικές:

1. Η τεχνική της ιδεοθύελλας- καταιγιστική γραφή (brainstorming)

Η τεχνική της ιδεοθύελλας είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική για την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης του ατόμου. Χρησιμοποιήθηκε ήδη πολύ νωρίς από ινδουιστές θρησκευτικούς δασκάλους, οι οποίοι δούλευαν με θρησκευτικές ομάδες για περισσότερα από 400 χρόνια με την ονομασία «Prai- Barshana». «Prai» σημαίνει «έξω από τον εαυτό σου» και «Barshana» σημαίνει «ερώτηση». Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας δεν γινόταν οποιαδήποτε συζήτηση ή άσκηση κριτικής. Αξιολόγηση των ιδεών δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί σε μετέπειτα συναντήσεις της ομάδας. Με βάση το συγκεκριμένο υπόβαθρο και βασισμένος στην πεποίθηση ότι ένα άτομο μπορεί να παράγει πολλές ιδέες για τη δημιουργική επίλυση ενός προβλήματος, ο Osborn, ήδη από τη δεκαετία του 30', πρότεινε την τεχνική της ιδεοθύελλας ως λύση για την υπέρβαση της κριτικής στην οποία υποβάλλονταν άτομα στον εργασιακό τους χώρο (Soliman, 2005: 107- 108).

Σήμερα η τεχνική της ιδεοθύελλας χρησιμοποιείται όταν επιδιώκεται η ενεργοποίηση παραγωγής ιδεών με την ανάκυψη ενός προβλήματος σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο. Στη διαδικασία καταγράφονται όλες οι ιδέες και προτείνονται ελεύθερα ως λύσεις του προβλήματος. Το άτομο καλείται να σκεφτεί ελεύθερα και απαλλαγμένο από τον φόβο της επίκρισης. Ακόμα και οι πιο παράδοξες ιδέες επιδοκιμάζονται (Ξανθάκου, 1998: 95). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2005: 217), αυτή η αυθόρμητη και ασύνδετη έκφραση των παιδιών μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για γραπτή έκφραση.

Η μέθοδος περνά από τρία στάδια: το στάδιο της προετοιμασίας (καθορισμός του προβλήματος, συλλογή πληροφοριών και ανάλυση όλων των στοιχείων του προβλήματος), το στάδιο της εφαρμογής (ενεργοποίηση της φαντασίας για τη παραγωγή νέων ιδεών) και το στάδιο της αξιολόγησης (κρίση των παραχθέντων ιδεών και επιλογή εκείνων που ανταποκρίνονται καλύτερα στο πρόβλημα) (Μαγνήσαλης, 1996: 167, 171- 172).

Στην τεχνική της ιδεοθύελλας οι συμμετέχοντες θα πρέπει να σεβαστούν κάποιες βασικές αρχές. Αρχικά, δεν πρέπει να ασκήσουν κριτική σε καμιά από τις

ιδέες που θα ακουστούν. Με τον τρόπο αυτό η παραγωγή των ιδεών διαχωρίζεται από την αξιολόγηση αυτών, η οποία αναβάλλεται για άλλη φάση της διαδικασίας. Επίσης, στην ιδεοθύελλα η ποσότητα των ιδεών μπορεί να επιφέρει την ποιότητα αυτών. Αυτό σημαίνει πως οι συμμετέχοντες θα εκφράσουν ποικιλία ιδεών, οι οποίες στην αρχή θα έχουν ένα πιο κοινότοπο και συμβατικό χαρακτήρα, ενώ στη συνέχεια θα παραχθούν προοδευτικά πιο πρωτότυπες ιδέες. Η ποσότητα των ιδεών καταδεικνύει τη νοητική ευχέρεια του ατόμου και η ποιότητα, την νοητική ευλυγισία, την πρωτοτυπία σκέψης και την ποικιλία των ιδεών. Τέλος, ενθαρρύνεται ο συνδυασμός των ιδεών που εκφράζονται μες στην ομάδα, με απώτερο στόχο την βελτίωση της παραγωγής και την σύνθεση των απαντήσεων. Ο συνδυασμός αυτός στοχεύει στον εμπλουτισμό και στη γόνιμη διασταύρωση των ιδεών της ομάδας, που συμμετέχει στην διαδικασία της ιδεοθύελλας μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας. Σημαντική για τη διαδικασία είναι η καταγραφή ή η μαγνητοφώνηση των ιδεών που θα εκφραστούν (Ξανθάκου, 1998: 96).

Με βάση τις παραπάνω αρχές για την τεχνική της ιδεοθύελλας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει στην τάξη μια εικόνα και να ζητήσει από τα παιδιά να καταγράψουν όλες τις αυθόρμητες σκέψεις που τους έρχονται στο μυαλό σε ένα κομμάτι χαρτί. Μετά τη θέαση των εικόνων τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν τις πρώτες εντυπώσεις τους, εκφράζοντας κυρίως τα συναισθήματα και τις επιθυμίες που τους προκαλεί η εικόνα. Εκείνο που προέχει, είναι η διαφύλαξη της αυθορμησίας (Γρόσδος, 2010).

2. Ο κατάλογος των δημιουργικών ερωτήσεων του Kipling

Όταν η σκέψη αναζητά διέξοδο, όπως στην περίπτωση της ιδεοθύελλας, ορισμένες δημιουργικές ερωτήσεις μπορούν να εξυπηρετήσουν την δημιουργική σκέψη και να την απελευθερώσουν. Οι ερωτήσεις, τις οποίες ο Kipling θεωρεί πως οδηγούν στη συναγωγή ενός τέτοιου αποτελέσματος ομαδοποιήθηκαν σε εννιά κατηγορίες και αφορούν τα εξής: α) ποιες άλλες χρήσεις, δηλαδή ποιες τροποποιήσεις μπορεί να υποστεί ένα αντικείμενο, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο, β) ποιες προσαρμογές μπορούν να γίνουν, το οποίο αφορά την προσαρμογή παλιών αντικειμένων σε νεότερα, γ) ποιες τροποποιήσεις, σε σχήμα, χρώμα, μέγεθος, γεύση, κίνηση, μορφή, οσμή, κ.λπ. ενός αντικειμένου ενδέχεται να υλοποιηθούν, δ) τι μεγεθύνσεις και ε) τι σμικρύνσεις μπορεί να υποστεί ένα αντικείμενο, στ) με ποιο

άλλο αντικείμενο μπορεί να αντικατασταθεί, σε σχέση με το υλικό ή τον τρόπο του ζ) ποιες ανακατατάξεις μπορούν να γίνουν, η) με τι μπορεί να αντιστραφεί, αν δηλαδή πραγματοποιείται αντιστροφή ρόλων ή αλλαγή θέσης και τέλος, θ) ποιοι συνδυασμοί σχημάτων, τμημάτων και υλικών υπάρχει δυνατότητα να πραγματοποιηθούν. Η κατάλληλη χρήση των παραπάνω ερωτήσεων μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να βοηθήσει στην έκφρασή τους (Ξανθάκου, 1998: 102- 103).

Με βάση τις παραπάνω ερωτήσεις προκύπτει η εξής δραστηριότητα. Δείχνουμε στα παιδιά μια εικόνα και ζητάμε να σκεφτούν πιθανότητες, να προτείνουν ιδέες βελτίωσης των προϊόντων ή να προβληματιστούν πάνω στις εξής ερωτήσεις: Μαντέψτε τι κρύβει μέσα το αντικείμενο. Ρωτήστε τον ιδιοκτήτη για την ιστορία του/ Ποιες περίεργες και ασυνήθιστες χρήσεις έχει;/ Υποθέστε ότι σας το χαρίζουν. Πώς θα το αξιοποιήσετε;/ Φανταστείτε ότι αλλάζει σχήμα- χρώμα- μέγεθος κλπ. (Γενικά εδώ τα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις του Kipling).

3. Το φανταστικό διώνυμο- Τζιάνι Ροντάρι

Στην φανταστική λογοτεχνία ο συγγραφέας προσλαμβάνει στοιχεία της πραγματικότητας, παραβιάζοντας τα όρια της λογικής και έτσι δημιουργεί μια νέα τάξη ή καλύτερα αταξία πραγμάτων (Σουλιώτης, 2012: 56).

Ο Ανρί Βαλόν δηλώνει πως η ανθρώπινη σκέψη σχηματίζεται σε ζευγάρια και αυτή η δυαδική δομή αποτελεί το θεμελιώδες στοιχείο της σκέψης. Ο Ροντάρι, στηριγμένος σε αυτή την άποψη, επινοεί την εξής δραστηριότητα. Στην σχολική τάξη σηκώνεται ένας μαθητής και γράφει μια λέξη στον πίνακα, πχ *σκύλος*. Ταυτόχρονα, ένας άλλος μαθητής γράφει μια άλλη λέξη σε ένα χαρτί, πχ *ντουλάπα*. Με τη συγκεκριμένη διαδικασία ο σκύλος αποκτά μια άλλη υπόσταση, παύει να είναι ένα απλό τετράποδο και γίνεται ένας περιπετειώδης και φανταστικός ήρωας. Στο «φανταστικό διώνυμο» οι λέξεις δεν χαρακτηρίζονται από τις καθημερινές δεσμεύσεις τους, αλλά είναι απελευθερωμένες. Με τις δυο αυτές λέξεις τα παιδιά ξεκινούν την κατασκευή ελεύθερων ιστοριών, συσχετίζοντας τις λέξεις και αφήνοντας τη φαντασία τους αχαλίνωτη. Επιπλέον, επιτυγχάνεται αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, καθώς ψάχνοντας για παραλλαγές στην ιστορία μπορούν να ανταλλάξουν μερικές ιδέες (Ροντάρι, 2001: 30).

Μια παραλλαγή της δραστηριότητας είναι η εξής: Ζητάμε από τα παιδιά να κοιτάξουν μια εικόνα. Ένας μαθητής σημειώνει στο τετράδιό του την πρώτη λέξη που

του έρχεται στο μυαλό σε σχέση με την εικόνα. Ένας δεύτερος μαθητής κάνει την ίδια δραστηριότητα. Με βάση τις δύο λέξεις και την εικόνα ο κάθε μαθητής καλείται να συνθέσει μια ιστορία.

4. «Παλιά παιχνίδια»- Τζιάνι Ροντάρι (2001: 53)

Μια δραστηριότητα που μπορεί να προσφέρει ψυχαγωγία στους μαθητές είναι το εξής παιχνίδι: φέρνουμε στην τάξη εφημερίδες και κόβουμε τους τίτλους τους. Αφού τους ανακατέψουμε διαλέγουμε μερικούς από αυτούς και συνθέτουμε τις πιο τρελές ιστορίες, που μπορούν να αποτελέσουν αφορμές για πραγματικές αφηγήσεις.

Παραλλαγή της δραστηριότητας του Ροντάρι είναι να φέρουμε εικόνες στην τάξη και μαζί με τους τίτλους των εφημερίδων να τα ανακατέψουμε και να ταιριάξουμε από έναν τίτλο σε κάθε εικόνα. Με βάση το αποτέλεσμα τα παιδιά φαντάζονται και γράφουν μια φανταστική ιστορία.

5. Φωτογραφίες στην τάξη- Ανδρεάδου (2008).

Παρατηρήστε φωτογραφίες τις οποίες θα φέρουν τα παιδιά στην τάξη. Η συζήτηση στρέφεται σε δύο επίπεδα προσέγγισης:

Τι αντιλαμβάνομαι;

Τι βλέπω;

Τι παρατηρώ;

Τι αναρωτιέμαι;

Φαινομενολογική άποψη του κόσμου

Τι υποθέτω;

Τι συμπεραίνω;

Τι φαντάζομαι;

Τι ανακαλύπτω;

Οι υπονοούμενες έννοιες, η αθέατη πλευρά του κόσμου

Προχωρώντας παραπέρα από την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και την περιγραφή (Εκφράστε αυθόρμητα τις λέξεις που σας έρχονται στο νου βλέποντας την εικόνα, Περιγράψτε την εικόνα, Αναζητήστε ... συγκεκριμένες λεπτομέρειες - πρόσωπα, αντικείμενα κ.ά.-), αναζητήστε τις προθέσεις του φωτογράφου (Σε ποιο σημείο εστιάζει ο/η φωτογράφος στην παραπάνω φωτογραφία; Γιατί; Τι προσπαθεί να εκφράσει ο/η φωτογράφος μέσω αυτής της εικόνας; Ποιο στοιχείο της

φωτογραφίας υποστηρίζει αυτή την άποψή μου;), αλλά και τους τρόπους πρόσληψής της (Η φωτογραφία λέει μια ιστορία. Αφηγούμαι την ιστορία που βλέπω. Αν δημιουργούσα φωτογραφίες γι' αυτό το θέμα, πώς θα το φωτογράφιζα διαφορετικά).

6. «Στη ζούγκλα» (Κωνσταντινίδου κ.α., 1997: 77- 78).

Η παρακάτω δραστηριότητα στοχεύει στην εκμείευση της δημιουργικότητας του παιδιού με βάση ένα οπτικό ερέθισμα. Για τη δραστηριότητα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη slides ή εικόνες από τοπία της ζούγκλας, μια μηχανή προβολής slides, ένα τύμπανο και ένα κασετόφωνο.

Στην αρχή της δραστηριότητας τα παιδιά κάθονται όλα μαζί σε έναν κύκλο. Ο εκπαιδευτικός βάζει στο κασετόφωνο μια μελωδία αφρικανικής μουσικής και παράλληλα προβάλλει μέσω των slides εικόνες από τοπία της ζούγκλας. Σε περίπτωση που η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου δεν επιτρέπει την ύπαρξη του μηχανήματος προβολής, τότε ο εκπαιδευτικός φέρνει διάφορες εικόνες από τη ζούγκλα και τις δίνει στον κύκλο των μαθητών να τις επεξεργαστούν.

Μετά την επεξεργασία των εικόνων κάθε παιδί με τη σειρά του μιλά για τις εντυπώσεις που του προκάλεσαν τα τοπία και ο εκπαιδευτικός προτείνει ένα ταξίδι εξερεύνησης στη συγκεκριμένη ζούγκλα. Ο δάσκαλος γίνεται ο οδηγός και με ένα τύμπανο στο χέρι δίνει τον ρυθμό για το ταξίδι. Η αφρικανική μουσική συνεχίζει να ακούγεται και τα παιδιά ακολουθούν τον οδηγό αργά και προσεκτικά. Κάθε φορά που ο οδηγός χτυπά το τύμπανο γρήγορα και δυνατά, σηματοδοτεί την ύπαρξη ενός κινδύνου. Τότε τα παιδιά παραμένουν ακίνητα. Όταν ο οδηγός δηλώσει ότι ο κίνδυνος πέρασε, τα παιδιά συνεχίζουν την εξερεύνησή τους. Στο τέλος, τα παιδιά κάθονται και πάλι σε ένα κύκλο και συζητούν για τις εντυπώσεις τους από την περιήγησή τους στη ζούγκλα. Συζητούν για όσα είδαν και εικάζουν ποιοι να ήταν οι κίνδυνοι που τους απείλησαν στο ταξίδι τους.

7. «Το κυνήγι του θησαυρού» (Κωνσταντινίδου κ.α., 1997: 105).

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει ως στόχο τη δημιουργική έκφραση με ερέθισμα ένα στοιχείο του πολιτισμικού μας παρελθόντος. Τα υλικά που απαιτούνται είναι η εικόνα ενός αμφορέα, χαρτόνι, κόλλα, ψαλίδι, τέσσερα μπαλόνια σε

διαφορετικό χρώμα, τέσσερα κομμάτια χαρτί στα ίδια χρώματα με τα μπαλόνια, κασετόφωνο και μια ρυθμική μελωδία.

Πριν την έναρξη της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός κολλά την εικόνα του αμφορέα σε ένα χαρτόνι και κόβει το χαρτόνι σε τέσσερα κομμάτια πάζλ. Στη συνέχεια, κρύβει τα κομμάτια κάτω από τέσσερα αντικείμενα που βρίσκονται μες στη σχολική αίθουσα. Έπειτα, φουσκώνει τα τέσσερα μπαλόνια διαφορετικού χρώματος και μέσα σε αυτά τοποθετεί τα αντίστοιχου χρώματος χαρτάκια. Πάνω τους είναι ζωγραφισμένα τα τέσσερα αντικείμενα κάτω από τα οποία βρίσκονται τα κομμάτια του πάζλ.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στα παιδιά πως σήμερα μες στην τάξη είναι κρυμμένος ένας πολύ παλιός θησαυρός και τα παρακινεί να τον ανακαλύψουν με τη βοήθεια των μπαλονιών. Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και κάθε ομάδα παίρνει από ένα μπαλόνι. Με υπόκρουση μια ρυθμική μελωδία, η κάθε ομάδα παίζει με το μπαλόνι της για λίγο και τα παιδιά επεξεργάζονται τρόπους να σκάσουν το μπαλόνι χωρίς τη χρήση αιχμηρών αντικειμένων. Αφού σκάσει το μπαλόνι εμφανίζεται το χαρτί με το αντικείμενο, στο οποίο τα παιδιά πρέπει να αναζητήσουν τα κομμάτια του πάζλ. Τα βάζουν όλα μαζί και συνθέτουν την εικόνα του αγγείου. Μόλις η εικόνα σχηματιστεί, τα παιδιά περιγράφουν το αγγείο και αναρωτιούνται με ποια αντικείμενα της καθημερινότητάς τους μοιάζει.

8. «Το πρώτο μας μουσείο» (Κωνσταντινίδου, κ.α. 1997: 108).

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα απαιτεί τη χρήση εικόνων από αγγεία, τα οποία θα είναι διακοσμημένα με παραστάσεις αντλημένες από την καθημερινή ζωή των αρχαίων, εικόνες που θα δείχνουν τα στάδια κατασκευής ενός αγγείου, μουσική υπόκρουση και αγγεία διαφορετικά σε μέγεθος και διακόσμηση.

Κατά τη δραστηριότητα τα παιδιά κάθονται σε ένα κύκλο και ακούγεται μια μελωδία. Ο δάσκαλος δίνει στα παιδιά τις εικόνες από τα αγγεία, αλλά και τα πραγματικά αγγεία, αφήνοντάς τα να τα επεξεργαστούν για λίγη ώρα. Μόλις τελειώσει η μουσική το κάθε παιδί ανάλογα με το τι κρατάει στα χέρια του το δείχνει στην ομάδα και αναφέρει τι του έκανε εντύπωση σε αυτό. Ο δάσκαλος, στη συνέχεια, προβαίνει σε κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε τα παιδιά να λάβουν βασικές πληροφορίες

για τον τρόπο ζωής και τις ασχολίες των αρχαίων μέσα από τις αναπαραστάσεις των αγγείων.

Το επόμενο βήμα είναι η επεξεργασία των εικόνων που δείχνουν τα στάδια κατασκευής ενός αγγείου. Προκύπτει και πάλι συζήτηση για το πώς κατασκευάζεται ένα αγγείο και ποιες χρηστικές λειτουργίες μπορεί αυτό να είχε κατά τα αρχαία χρόνια. Αφού ολοκληρωθεί και αυτό το βήμα, ο εκπαιδευτικός ζητά να γράψουν μια ιστορία για τα αγγεία με βάση τις πληροφορίες που έχουν λάβει από τις εικόνες είτε με πρωταγωνιστές τους ίδιους είτε δίνοντας στο αγγείο μαγικές ιδιότητες και να παρουσιάσουν την ιστορία του.

9. «Μια φορά κι έναν καιρό...» (Κωνσταντινίδου, κ.α., 1997: 112).

Στόχος της παρακάτω δραστηριότητας είναι η δημιουργική έκφραση των παιδιών με αφορμή εικόνες από τη λαογραφία και τον παραδοσιακό τρόπο ζωής παλαιότερων εποχών. Τα υλικά που απαιτούνται είναι η εικόνα ενός παραδοσιακού σπιτιού, η εικόνα μιας πολυκατοικίας, εικόνες από παραδοσιακά οικιακά σκεύη, ασπρόμαυρες φωτογραφίες του παππού και της γιαγιάς και μια μουσική υπόκρουση.

Πριν τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει σε δύο διαφορετικά σημεία της τάξης την εικόνα του παραδοσιακού σπιτιού και την εικόνα της πολυκατοικίας. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο, ενώ ακούγεται μια μελωδία. Στην πρώτη παύση της μουσικής στέκονται μπροστά στην πολυκατοικία και την παρατηρούν, και στη δεύτερη παύση στέκονται μπροστά στο παραδοσιακό σπίτι. Στη συνέχεια, τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο. Ο εκπαιδευτικός τους αναφέρει πως το παραδοσιακό σπίτι ήταν το μέρος κατοικίας των παππούδων του και δείχνει τις φωτογραφίες του παππού και της γιαγιάς. Αφού τα παιδιά κοιτάζουν τις φωτογραφίες, ο εκπαιδευτικός συνεχίζει λέγοντας πως οι συνθήκες διαβίωσης των παππούδων μας ήταν πολύ διαφορετικές από τις σημερινές, καθώς δεν είχαν τηλεόραση, πλυντήριο, ηλεκτρικό σίδερο, καλοριφέρ κλπ. Αντί για αυτά χρησιμοποιούσαν άλλα αντικείμενα και δείχνει τις φωτογραφίες των αντικειμένων στα παιδιά. Κοιτάζουν τις εικόνες και αρχίζουν να μαντεύουν τους τρόπους χρήσης των αντικειμένων. Στο τέλος της δραστηριότητας δίνεται στα παιδιά χρόνος να γράψουν μια ιστορία με πρωταγωνιστές τον παππού και τη γιαγιά τους και πώς υποθέτουν ότι θα ήταν η ζωή τους με βάση όσα έμαθαν για τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν.

10. «Ανάγνωση και γραφή» (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2011: 206).

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τίθεται ως βασικός στόχος η σύνταξη ή η εξ ολοκλήρου κατασκευή μιας δημοσιογραφικής είδησης από τους μαθητές, εφόσον έχουν διαβάσει τους τίτλους συγκεκριμένων δημοσιογραφικών κειμένων τα οποία έχει φέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Για τη δραστηριότητα απαιτούνται τα εξής υλικά: εφημερίδες, εικόνες, ψαλίδια, κόλλες και χαρτιά A4.

Η δραστηριότητα ξεκινά με μια μικρή συζήτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για τα ΜΜΕ και τον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στην ενημέρωση. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός τους παρουσιάζει τις εφημερίδες και τα περιοδικά που έχει φέρει στην τάξη και διαβάζει ένα άρθρο από αυτές, κατά προτίμηση εικονογραφημένο. Ύστερα, τα παιδιά αφήνονται να ξεφυλλίσουν το υλικό των εφημερίδων και να διαβάσουν τους τίτλους των ειδήσεων.

Η δραστηριότητα συνεχίζει με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές να ψάξουν στις σελίδες των εφημερίδων και των περιοδικών και να κόψουν με το ψαλίδι τους εκείνες τις εικόνες που τους έκαναν εντύπωση. Στη συνέχεια, τους ζητά να σκεφτούν μια είδηση που μπορεί να έχει σχέση με τις εικόνες που διάλεξαν. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, το παιδί καταγράφει την είδηση που σκέφτηκε σε μια κόλλα A4 και δίπλα επισυνάπτει την εικόνα της είδησης. Τέλος, τα παιδιά παρουσιάζουν αυτά που έφτιαξαν στην τάξη και μόλις τελειώσει η παρουσίαση, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα χαρτιά, τα συρράπτει και δημιουργεί την εφημερίδα της τάξης.

11. «Ανακαλύπτω από το εξώφυλλο» (Γούλης & Γρόσδος, 2011: 145- 146).

Στόχος της παρακάτω δραστηριότητας αποτελεί αφενός η ανάγνωση ενός αποσπάσματος από λογοτεχνικά βιβλία που φέρνουμε στην τάξη και αφετέρου η σύνδεση της εικόνας με το κείμενο.

Για την υλοποίηση της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη μερικά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία και τα απλώνει πάνω σε ένα θρανίο. Τα παιδιά μπορούν να δουν μόνο την εικόνα του εξωφύλλου και τον τίτλο του βιβλίου. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά ένα απόσπασμα από κάθε βιβλίο και

με βάση αυτό και τις πληροφορίες του εξωφύλλου, τα παιδιά προσπαθούν να ανακαλύψουν την ιστορία του κάθε βιβλίου.

Στη συνέχεια τα παιδιά καταγράφουν την ιστορία που υποθέτουν πως κρύβεται στο βιβλίο και το κάθε παιδί την ανακοινώνει στην τάξη. Αυτό επιφέρει ένα νέο κύκλο συζητήσεων. Στο τέλος, τα παιδιά διαβάζουν την πραγματική ιστορία του βιβλίου, διαδικασία που γίνεται χωρίς οποιαδήποτε σύγκριση με τις ιστορίες των παιδιών.

12. «Από τις εικόνες στο κείμενο» (Γούλης & Γρόσδος, 2011: 153).

Βασική επιδίωξη της δραστηριότητας είναι η ενασχόληση και η συνακόλουθη απόλαυση από τις εικόνες ενός βιβλίου, η σύνδεση των εικόνων με κείμενο και η δημιουργική παραγωγή γραπτού λόγου.

Για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας επιλέγεται ένα βιβλίο με πλούσια και ελκυστική εικονογράφηση το οποίο δεν πρέπει να έχουν διαβάσει τα παιδιά. Από τις εικόνες του συγκεκριμένου βιβλίου ο εκπαιδευτικός μοιράζει, στις ομάδες που έχει χωρίσει την τάξη, τις έγχρωμες φωτοτυπίες τους και αφήνει τους μαθητές να συζητήσουν και να σχολιάσουν αυθόρμητα την εικονογράφηση. Οι εικόνες μοιράζονται σκόρπιες και ανακατεμένες σε σχέση με την εξέλιξη της ιστορίας και ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να τις επεξεργαστούν και να περιγράψουν ποιο είναι το κύριο πρόσωπο και ποια τα δευτερεύοντα, ποιος είναι ο τόπος και ο χρόνος της ιστορίας και γενικά ποια περιπέτεια κρύβεται πίσω από τις εικόνες.

Κάθε ομάδα τοποθετεί τις εικόνες με όποια σειρά θέλει και γράφει την δική της ιστορία. Μόλις τελειώσουν οι ομάδες, οι ιστορίες διαβάζονται μεγαλόφωνα στη τάξη και ταυτόχρονα επιδεικνύονται οι εικόνες με τη σειρά που εξελίσσεται η ιστορία της κάθε ομάδας. Στο τέλος της δραστηριότητας διαβάζεται η ιστορία όπως είναι γραμμένη στο βιβλίο.

13. «Ζωντάνεψε ο ήρωας» (Γούλης & Γρόσδος, 2011: 154).

Στόχος της δραστηριότητας είναι η εικαστική αποτύπωση του ήρωα ενός παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου. Επιπλέον, επιδιώκεται η ανάγνωση ιστοριών και η πρόκληση συζήτησης με βάση τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.

Κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός διαβάσει μεγαλόφωνα ένα βιβλίο στη σχολική τάξη και αφιερώνει χρόνο σε μια συζήτηση για τους πρωταγωνιστές- ήρωες της ιστορίας. Τα παιδιά επιλέγουν έναν από τους πρωταγωνιστές που τους άρεσε και ψάχνουν στο βιβλίο για τα αποσπάσματα που αποδίδουν τα χαρακτηριστικά του.

Αφού αποφασίσουν ποιο χαρακτήρα θα φτιάξουν, ένα παιδί ξαπλώνει στο πάτωμα πάνω σε χαρτί του μέτρου και τα υπόλοιπα σχηματίζουν με τα μολύβια τους το περίγραμμά του πάνω στο χαρτί. Μέσα στο περίγραμμο τα παιδιά μπορούν να γράψουν οτιδήποτε θεωρούν πως περιγράφει τον ήρωα, την ιστορία του ή ακόμα και μια νέα περιπέτεια του ήρωα. Η κατασκευή αναρτάται στον τοίχο της σχολικής αίθουσας και μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για τη συγγραφή μιας νέας ιστορίας.

14. «Διαφημίζοντας το βιβλίο» (Γούλης & Γούλης, 2011: 157).

Σκοπός της δραστηριότητας είναι η δημιουργία της διαφημιστικής αφίσας για ένα βιβλίο. Επιμέρους στόχοι είναι η κατανόηση από τα παιδιά των ιδιοτήτων του διαφημιστικού λόγου, η εξοικείωση με τα στοιχεία που απαρτίζουν μια διαφημιστική αφίσα, η αισθητική προσέγγιση μιας αφίσας και η παραγωγή λόγου με αφορμή τη δημιουργία διαφημιστικής αφίσας.

Η δραστηριότητα ξεκινά με την επιλογή ενός βιβλίου που στο παρελθόν έδωσε χαρά στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στα παιδιά πως πρέπει να φτιάξουν τη διαφημιστική αφίσα του βιβλίου, καθώς το ζήτησε ο ίδιος ο εκδότης του. Ταυτόχρονα, παρουσιάζει στην τάξη διαφημιστικές αφίσες βιβλίων ή άλλων προϊόντων, τις οποίες τα παιδιά σχολιάζουν πριν φτιάξουν τη δική τους. Τα παιδιά προσπαθούν να εντοπίσουν τα σημαντικά στοιχεία στις αφίσες, στοιχεία όπως οι εικόνες που έχουν χρησιμοποιηθεί, τα συνοδευτικά κείμενα, τα σλόγκαν και τις ονομασίες του κάθε προϊόντος. Στη συνέχεια καλούνται να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά του διαφημιστικού λόγου, δηλαδή τις μεταφορές, τις παρομοιώσεις, τις πολυσημίες, τον συνοπτικό και ελλειπτικό λόγο κ.λπ. και κατανοούν ποιες μορφές του γραπτού λόγου χρησιμοποιούμε σε έντυπες διαφημίσεις, δηλαδή τις προτροπές, τις περιγραφές, τις αφηγήσεις, τις ρίμες. Το επόμενο βήμα είναι ο σχολιασμός της αφίσας από την αισθητική της πλευρά, όπως το κείμενο σε σχέση με την εικόνα, τα χρώματα, το λογότυπο, το σλόγκαν, το μέγεθος των τυπογραφικών στοιχείων κλπ.

Με βάση τα παραπάνω, το παιδί θα είναι σε θέση να αντιληφθεί τις πολλαπλές λειτουργίες που επιτελεί μια διαφήμιση, καθώς αυτή πρέπει να ερεθίσει το κοινό, να το πληροφορήσει, να προκαλέσει, να αιτιολογήσει και τελικά, να πείσει. Η εικόνα που επιλέγεται για την αφίσα θα πρέπει να είναι η κατάλληλη για τη μετάδοση του επιθυμητού μηνύματος με τρόπο άμεσο.

Τα παιδιά διαβάζουν το βιβλίο. Η αφίσα σχεδιάζεται σε χαρτί του μέτρου. Τα παιδιά τοποθετούν πάνω στην αφίσα ή ζωγραφίζουν οτιδήποτε θεωρούν σχετικό με το θέμα του βιβλίου. Στη συνέχεια επινοούν σλόγκαν για το διαφημιζόμενο βιβλίο, επιλέγουν τυπογραφικούς χαρακτήρες, κόβουν, κολλούν, χρωματίζουν. Η τάξη μπορεί να χωριστεί σε ομάδες και κάθε ομάδα να φτιάξει τη δική της αφίσα. Στο τέλος, τα παιδιά κολλούν τις αφίσες τους στον τοίχο της τάξης.

15. «Από την αρχή και το τέλος» (Γούλης & Γρόσδος, 2011: 161).

Στόχος της παρακάτω δραστηριότητας είναι η παραγωγή μιας ιστορίας με αφορμή τις εικόνες του βιβλίου, από την πρώτη έως και την τελευταία που υπάρχει σε αυτό. Τα παιδιά θα είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τις εικόνες των βιβλίων, να γράψουν δημιουργικά, να προσεγγίσουν τη δομή των αφηγηματικών κειμένων, να διαβάσουν βιβλία, να ασκηθούν στη μεγαλόφωνη ανάγνωση.

Κατά τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά την πρώτη και την τελευταία εικόνα ενός βιβλίου, το οποίο δεν έχει διαβάσει κανένα από τα παιδιά. Αφού τα παιδιά επεξεργαστούν τις εικόνες ακολουθεί μια συζήτηση για το ποιος, πού, πότε, τι συνέβη κ.λπ. Τα παιδιά με βάση τα στοιχεία που έχουν συμπεράνει για τις εικόνες καταγράφουν την ιστορία επεμβαίνοντας τα ίδια μέσα σε αυτή. Μπαίνουν μες την εικόνα και αφηγούνται τι θα έκαναν οι ίδιοι στην ιστορία, ποιοι θα ήταν και ποιες περιπέτειες θα βίωναν. Ξεκινούν όλοι με την πρώτη εικόνα του βιβλίου και τελειώνουν με την τελευταία. Οποιαδήποτε εκδοχή, η οποία είναι αποκύημα της φαντασίας των παιδιών, είναι αποδεκτή. Οι ιστορίες τους διαβάζονται μεγαλόφωνα στην τάξη και, στο τέλος, διαβάζεται η πραγματική ιστορία του βιβλίου.

16. «Από την εικόνα στο κείμενο» (Γούλης & Γρόσδος, 2011: 166).

Βασική επιδίωξη της δραστηριότητας είναι η συγγραφή μιας ιστορίας με αφορμή εικόνες βιβλίων. Επιμέρους στόχοι είναι να προσεγγίσουν τα παιδιά τις

εικονογραφήσεις, να γράψουν ιστορίες και να διαβάσουν μεγалоφωνα τα κείμενά τους στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στην τάξη το απόσπασμα ενός κόμικ, το οποίο έχουν διαβάσει ολόκληρο στην τάξη και σταματούν λίγο πριν την κορύφωση και τη λύση της πλοκής. Εναλλακτικά ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές μεμονωμένες εικόνες, αντλημένες από εικονογραφημένα βιβλία. Τα παιδιά κολλούν τις εικόνες σε ένα χαρτί με οποιαδήποτε σειρά επιθυμούν και καταγράφουν την ιστορία όπως τη φαντάζονται. Το ύφος της ιστορίας μπορεί να προαποφασισθεί, δηλαδή ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να γράψουν την πιο μυστήρια ή αστεία ιστορία που μπορούν να φανταστούν. Οι ιστορίες των παιδιών διαβάζονται μεγалоφωνα στην τάξη.

17. «Κόμικ» (Σουλιώτης, 2012: 149).

Οι μαθητές μπορούν να μετατρέψουν ένα εικονογράφημα ή μέρος του (π.χ. Αστεριξ, Αρκάς) σε πεζό κείμενο και το αντίστροφο. Εδώ, ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη εικόνες κόμικ, των οποίων οι διάλογοι είναι κενοί και τους συμπληρώνουν τα παιδιά. Ακόμα, μπορούν να βασιστούν πάνω σ' ένα επεισόδιο από συγκεκριμένο κόμικ και αναλόγως να γράψουν ένα σύνθημα, ένα δίστιχο, μια μεταφορά, μια επιστολή διαμαρτυρίας, έναν μονόλογο ή την άποψη τους για τους πρωταγωνιστές.



Αρκάς, Κάνε πουλί να δεις καλό, εκδ. γράμματα, Αθήνα, 1995

(Εικόνες 2 και 3: Αντλημένες από τα κόμικς του Αρκά).

18. «Παροιμίες μέσα από εικόνες»

Οι παροιμίες είναι, κατά τον Καψάλη (2003: 178), σύντομες και επιγραμματικές φράσεις. Μέσα από τα λόγια τους αποδίδουν στο κοινό την εμπειρία και τη φιλοσοφία των παλιότερων γενεών. Διατυπώνονται σε λόγο πεζό ή ποιητικό και δηλώνουν ένα γενικό συμπέρασμα, το οποίο μπορεί να αναλυθεί. Οι παροιμίες αποτελούν ένα εξαιρετικό γλωσσικό υλικό, διατυπωμένο σε έμμετρη μορφή, έχουν αποφθεγματικό χαρακτήρα, αντοχή στον χρόνο, είναι σύντομες και αποδίδουν τη λαϊκή σοφία (Σουλιώτης, 2012: 138).

Σε αυτή τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός διαλέγει ορισμένες παροιμίες της λαϊκής σοφίας και φέρνει στην τάξη εικόνες που παραπέμπουν σε αυτές. Οι εικόνες μοιράζονται στους μαθητές, χωρίς να τους αποκαλύπτεται ποια παροιμία κρύβουν. Τα παιδιά επεξεργάζονται την εικόνα που έχουν στα χέρια τους και κάνουν εικασίες για το ποια παροιμία μπορεί να κρύβεται πίσω από αυτή. Καταγράφουν τις σκέψεις τους ή μια περιγραφική οριοθέτηση της εικόνας σε ένα τετράδιο. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός, αφού ακούσει την πρόταση που εξήγαγε το παιδί, ανακοινώνει την πραγματική διατύπωση της παροιμίας.

Ένα παράδειγμα είναι το εξής: ο εκπαιδευτικός φέρνει στη τάξη την εικόνα μιας φουρτουνιασμένης θάλασσας, στα κύματα της οποίας παλεύει ένα μικρό καράβι, ενώ πάνω στο καράβι βρίσκεται ο καπετάνιος του. Τα παιδιά κάνουν τις υποθέσεις τους και στο τέλος, αποκαλύπτεται η παροιμία, η οποία είναι «*Ο καλός караβοκύρης στη φουρτούνα φαίνεται*». Στη συνέχεια, η τάξη συζητά για το νόημα της παροιμίας και αυτό μπορεί να δώσει κίνητρο για τη συγγραφή της ιστορίας του караβοκύρη. Τα παιδιά σκέφτονται και γράφουν πώς βρέθηκε εκεί το καράβι, πού πηγαίνει, κλπ. ή μπορούν να σκιαγραφήσουν τον караβοκύρη και να φτιάξουν ένα σενάριο για την ναυτική του ζωή.

19. «Αυτόματη γραφή» (Σουλιώτης, 2012: 109, 111).

Η αυτόματη (κατά-)γραφή λέξεων, σκέψεων και φράσεων αποτέλεσε βασικό στοιχείο και χαρακτηριστικό του υπερρεαλιστικού κινήματος και, στην ουσία, πρεσβεύει την απελευθέρωση από τα όρια και τους περιορισμούς της λογικής. Είναι μια τεχνική ιδιαίτερα ελκυστική στους μαθητές, καθώς αυτοί αισθάνονται ελεύθεροι

να γράψουν και να εκφραστούν χωρίς δεσμεύσεις για συγκεκριμένη μορφή ή περιεχόμενο. Η αυτόματη γραφή απαιτεί αυθορμητισμό και γρηγοράδα, ενώ το αποτέλεσμα μπορεί πολλές φορές να μην βγάζει νόημα, καθώς η αυτόματη γραφή συνδέεται με τις υποσυνείδητες διεργασίες του λόγου στο προσκήνιο.

Η παρακάτω δραστηριότητα ονομάζεται «Αυτόματη Γραφή Διάρκειας πέντε λεπτών», η οποία λαμβάνει χώρα μετά την προβολή μιας εικόνας. Ο/Η καθηγητής/τρια δείχνει στους μαθητές μια εικόνα, όπως μια ζωγραφιά, μια φωτογραφία ή μια γελοιογραφία και στη συνέχεια, τους αφήνει για πέντε λεπτά να γράψουν ό, τι θέλουν χωρίς να είναι απαραίτητο να σχετίζεται με αυτό που είδαν. Ο τίτλος του κειμένου που θα παράγουν τα παιδιά είναι: «Five minutes».



Γενικά, στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι η παραγωγή ιδεών που τα παιδιά προηγουμένως δεν είχαν σκεφτεί. Έτσι, παράγονται γραπτά που χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, με τις ιδέες που προκύπτουν να βασίζονται στην πραγματικότητα ή σε βιώματα των παιδιών.

B) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΠΙΝΑΚΕΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ¹⁰= Η ανταπόκριση στην τέχνη είναι αυτό που αποκαλούμε «έκφραση».

Ένας πίνακας ζωγραφικής αποτελεί ένα προϊόν δημιουργικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό πρωτοτυπίας. Υπό μια έννοια αποτελεί μια δημιουργία μοναδική, όντας το δημιουργικό προϊόν ενός ατόμου και διαφέροντας από τα υπόλοιπα σε θέμα, μέσα κατασκευής, ύφος και οπτική γωνία. Ο ίδιος ο τρόπος θέασης μέσα από έναν πίνακα ζωγραφικής μπορεί να συντελεί στην πρωτοτυπία του έργου (Bailin, 1988: 11- 12).

1. «Γράψε ό, τι σου έρθει στο μυαλό»

Στην δραστηριότητα αυτή δείχνουμε εικόνες στους μαθητές μας και τους ζητάμε να γράψουν για περίπου 3 λεπτά οτιδήποτε τους έρθει στο νου. Ο δάσκαλος-συντονιστής δίνει το σύνθημα της εκκίνησης και οι μαθητές γράφουν με ταχύτητα.

¹⁰ <https://www.youtube.com/?gl=GR&hl=el>.

Τα παιδιά μπορούν να γράψουν απλές λέξεις ή φράσεις, οι οποίες μπορούν να είναι ακόμα και ασύνταχτες ή χωρίς νόημα. Η συγγραφή σταματά με τη λέξη «Στοπ» του συντονιστή- δασκάλου.

Η δραστηριότητα έχει διαβαθμίσεις δυσκολίας, ανάλογα με την εικόνα που δείχνουμε στα παιδιά. Σε μικρές ηλικίες ενδείκνυται πιο απλές εικόνες. Επίσης, μπορεί από την αρχή να προσδιοριστεί το είδος του λόγου που επιθυμείται να παραχθεί. Μπορούμε, δηλαδή, να δείξουμε μια εικόνα και να ζητήσουμε τη συγγραφή ενός ποιήματος ή μια μικρής ιστορίας.

Με το πέρας της συγγραφής συλλέγουμε τα γραπτά των παιδιών και τις διαβάζουμε μεγαλόφωνα στην τάξη. Διαβάζουμε τα κείμενα μόνο όσων από τα παιδιά το επιθυμούν, καθώς η εικόνα που θα δείξουμε ίσως εγείρει σε κάποιο μαθητή προσωπικές σκέψεις που δεν θέλει να μοιραστεί δημοσίως.

Η δραστηριότητα ενθαρρύνει την ελεύθερη και αυθόρμητη συγγραφή των παιδιών και οξύνει τη φαντασία τους. Ενθαρρύνει, επίσης, μια μεγαλύτερη εμπιστοσύνη των παιδιών στην αυτο-έκφραση και την εξωτερίκευση των σκέψεών τους, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια ευκαιρία για την εξάσκηση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης μες στην τάξη.

Το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της δραστηριότητας είναι η ανάδειξη του διαφορετικού τρόπου συγγραφής τους καθενός μας. Το κάθε παιδί θα εκφράσει διαφορετικές σκέψεις από τους υπόλοιπους συμμαθητές του, παρότι γράφουν για ένα κοινό θέμα, με κοινή χρονική αφετηρία και τέρμα.

Συμβουλές για την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας: Προσδιορίζουμε αυστηρά τα χρονικά πλαίσια συγγραφής και διαβεβαιώνουμε τα παιδιά πως το κάθε κείμενο που θα παράγουν είναι ευπρόσδεκτο, επομένως, δεν υπάρχει ο φόβος του λάθους.

2. «Ηχο- συνδέσεις» (Δραστηριότητα της Helen Johnson)

Δείχνουμε στους μαθητές μια εικόνα ή μια φωτογραφία και με βάση αυτή, η τάξη φτιάχνει μια λίστα, η οποία θα περιλαμβάνει λέξεις συνειρμικά σχετικές με την εικόνα, πχ. η εικόνα ενός τραγουδιστή μπορεί να μας δώσει μια λίστα με λέξεις όπως: σκηνή, μικρόφωνο, κοστούμι, μουσικά όργανα, συναυλία. Ύστερα, παίρνουμε κάθε λέξη ξεχωριστά και εξάγουμε μια νέα λίστα, με λέξεις σχετικές στον ήχο, στην

κατάληξη, με παρηγήσεις, λογοπαίγνια κ.λπ. Από τη λέξη «συναυλία» για παράδειγμα μπορούμε να έχουμε την εξής λίστα: παραλία, κιμωλία, προσωδία, προσωπεία, μαεστρία κλπ.

Αφού φτιάξουμε τις λίστες των λέξεων, τις χρησιμοποιούμε για τη συγγραφή ποιημάτων, το οποίο μπορεί να παραχθεί με πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος ζητά από το κάθε παιδί ένα ποίημα 12 γραμμών, ώστε κάθε γραμμή να τελειώνει με ομόηχες λέξεις. Εναλλακτικά, οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στον ίδιο στίχο ενός ποιήματος, αλλά και ως απλές λέξεις του, για ένα πιο αφηρημένο ποίημα.

Σημαντικό είναι τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας να ενθαρρύνονται να φανταστούν και να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να φοβούνται ότι προβαίνουν σε νοηματικές ασάφειες και λάθη. Η εικόνα στην προκειμένη άσκηση διαδραματίζει τον ρόλο του εμπνευστή. Έτσι, εάν το τελικό ποίημα δεν έχει καμιά σχέση με την εικόνα που δείξαμε, δεν υπάρχει πρόβλημα. Το σημαντικό είναι να νιώσουν τα παιδιά ελευθερία. Στο τέλος της δραστηριότητας, τα παιδιά διαβάζουν τα ποιήματά τους, διασκεδάζουν με τις ιδέες τους και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές με αυτά των συμμαθητών τους.

Η παραπάνω δραστηριότητα δείχνει με τρόπο πρακτικό πως ο ρυθμός ή η παρήχηση μπορούν να εμπνεύσουν έναν συγγραφέα προς την παραγωγή δημιουργικών προτάσεων και εικόνων. Επιπλέον, μπορεί να εμπνεύσει τα παιδιά με εμπιστοσύνη προς τον εαυτό τους για τη συγγραφή ενός ποιήματος. Τέλος, τα παιδιά μπορούν με την άσκηση αυτή να διασκεδάσουν και να νιώσουν χαρά από τις δημιουργίες τους.

3. «Κάν' το εικόνα» (Δραστηριότητα της Katie Daniels)

Στη δραστηριότητα αυτή χρησιμοποιούμε 4 πίνακες ζωγραφικής ή 4 καρτ-ποστάλ από διάφορες τοποθεσίες, των οποίων τον τίτλο ή την τοποθεσία δεν αποκαλύπτουμε στα παιδιά. Δείχνουμε στους μαθητές τους 4 πίνακες/ εικόνες και τους ζητάμε να σημειώσουν τις λέξεις ή τις φράσεις που τους γεννώνται από τη θέαση της κάθε εικόνας. Οι λέξεις μπορεί να σχετίζονται με πολλές παραμέτρους, όπως, για παράδειγμα, τα χρώματά τους, τι συναισθήματα ή αναμνήσεις εγείρουν στην παιδική ψυχή, τι τους θυμίζουν, ή ακόμη μπορούν να καταγράψουν και ερωτήσεις ή απορίες που τους προκαλούν.

Όταν όλοι οι μαθητές καταγράψουν τις λέξεις τους, τότε αποκαλύπτεται στην τάξη ο τίτλος του πίνακα ή η τοποθεσία του καρτ-ποστάλ. Η τάξη ασχολείται με την κάθε εικόνα ξεχωριστά και συζητούν για ποιο λόγο επέλεξαν τις συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις. Οι απαντήσεις των παιδιών είναι όλες αποδεκτές και σεβαστές από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, καθώς στόχος της δραστηριότητας είναι η δημιουργία και όχι η κριτική.

Μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας, ο δάσκαλος έχει μια μοναδική ευκαιρία να δει πώς τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα έργα τέχνης και πώς αντιδρούν σε αυτά. Επιπλέον, δίνει στα παιδιά τον χρόνο να κοιτάζουν και να προσέξουν σε μεγαλύτερο βάθος έναν πίνακα ή μια εικόνα που σε άλλη περίπτωση θα προσπερνούσαν. Τελικά, η δραστηριότητα μπορεί να μυήσει τα μικρά παιδιά στην πιο συνειδητή θέαση των πινάκων ζωγραφικής, όπου οι λεπτομέρειες δεν θα παραβλέπονται.

4. «Πορτρέτα» (Δραστηριότητες των Katie Daniels, Helen Johnson, Deborah Tyler- Bennett)

Χρησιμοποιώντας ένα πορτρέτο ως αφορμή μες στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξάγει από τους μαθητές του σημαντικές παραγωγές δημιουργικού γραπτού λόγου. Μια προτεινόμενη δραστηριότητα είναι η εξής: δείχνουμε στους μαθητές μας ένα πορτρέτο. Το πορτρέτο μπορεί να αφορά ένα ιστορικό πρόσωπο, π.χ. τον Μέγα Αλέξανδρο ή την Κλεοπάτρα ή ακόμη και ένα άγνωστο πρόσωπο που απεικονίζεται σε έναν πίνακα ζωγραφικής. Αφού τα παιδιά δουν το πορτρέτο, τους ζητάμε να φανταστούν τρεις διαφορετικές πτυχές από τον χαρακτήρα του εικονιζόμενου. Μόλις σκεφτούν τις τρεις αυτές πτυχές, γράφουν από ένα ποίημα ή έναν μονόλογο για την κάθε πτυχή. Παραδείγματος χάριν, η Μόνα Λίζα είναι μια γυναίκα με ήπιο και γλυκό χαρακτήρα, ωστόσο, είναι σκληρή απέναντι στα ζώα και ταυτόχρονα μπορεί και ζωγραφίζει πολύ όμορφα τοπία.

Δεύτερη δραστηριότητα: το παιδί φαντάζεται πως είναι κομμάτι του πίνακα, ένας ακόμα χαρακτήρας του. Ακόμα μπορεί το εικονιζόμενο πρόσωπο να βγει από τον πίνακα ζωγραφικής και να ζωντανέψει στον πραγματικό κόσμο, και ίσως να μοιραστεί με το παιδί ένα σημαντικό μυστικό ή μια πληροφορία. Η ιστορία που σκέφτεται το παιδί μπορεί να καταγραφεί σε μορφή ποιήματος ή ως απλή ιστορία. Η εισαγωγή του παιδιού ως χαρακτήρα σε έναν πίνακα ζωγραφικής μας θυμίζει την

ιστορία της Αλίκης. Το παιδί σε ένα πεζό κείμενο γραφεί τι αισθάνεται μόλις μπαίνει μες στον πίνακα, τι μυρίζει, τι βλέπει, τι ακούει, τι βρίσκεται τριγύρω του, αν νιώθει κρύο ή ζέστη, αν βλέπει λεπτομέρειες που έξω από τον πίνακα δεν μπορούσε να δει. Με τη χρήση της παιδικής φαντασίας μπορεί να παραχθεί μια ιστορία περιπέτειας ή μυστηρίου.

Τρίτη δραστηριότητα: Η υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής απαιτεί ένα πορτρέτο και έναν ακόμη πίνακα ζωγραφικής. Δείχνουμε τους δύο πίνακες στους μαθητές και τους ζητάμε να φανταστούν τι θα συνέβαινε στην περίπτωση που το πρόσωπο του πορτρέτου εγκατέλειπε τον πίνακά του και επισκεπτόταν τον δεύτερο πίνακα. Για παράδειγμα, τι θα συνέβαινε αν η Μόνα Λίζα επισκεπτόταν έναν πίνακα που αναπαριστά μια σκηνή του Πρώτου Παγκοσμίου πολέμου. Το κείμενο που θα προκύψει μπορεί να πάρει τη μορφή διαλόγου, όπου οι χαρακτήρες συνομιλούν μεταξύ τους. Τα παιδιά μπορούν στη συνέχεια να δραματοποιήσουν τους διαλόγους τους, παίρνοντας το κατάλληλο κάθε φορά ύφος.

Οι παραπάνω δραστηριότητες οξύνουν τη φαντασία του παιδιού και παράγουν δημιουργικές, ατμοσφαιρικές και δραματικές αναπαραστάσεις ενός πίνακα. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που θυμίζουν τις περιπέτειες της Αλίκης παρακινούν τα παιδιά να προβούν σε αναπαραστάσεις των αισθήσεών τους. Οι δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στο μάθημα της ιστορίας για την περιγραφή ή την αναπαράσταση ενός ιστορικού γεγονότος, δίνοντας με τον τρόπο αυτό ιστορικές γνώσεις στους μαθητές.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως αν ο πίνακας που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός δεν έχει έντονες αναφορές στις αισθήσεις, τότε τα παιδιά μπορούν να επικεντρωθούν στα χρώματα και στις αισθήσεις που αυτά προκαλούν. Τέλος, πρωταγωνιστές στις ιστορίες των παιδιών μπορούν να είναι και δευτερεύοντες χαρακτήρες ενός πίνακα και όχι απαραίτητα το κεντρικό πρόσωπο.

5. «Το να είσαι ο ζωγράφος» (Δραστηριότητα των Catherine Byron & Mark Goodwin)

Στην προκειμένη δραστηριότητα χρησιμοποιούμε έναν πίνακα ζωγραφικής, όπου υποθέτουμε πως ο μαθητής είναι ο ζωγράφος. Ζητάμε, συνεπώς, από το παιδί να καταγράψει πώς ένιωσε για τον πίνακα, τι του αρέσει περισσότερο από αυτό που ζωγράφησε και τι το παρακίνησε να το κάνει. Μπορεί ακόμη να καταγράψει τα υλικά

που χρειάστηκε, τα χρώματα, να αναφέρει πόσο χρόνο υποτίθεται πως δούλεψε πάνω στο έργο, ή ακόμα και να μιλήσει για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ζωής ενός ζωγράφου.

Με τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά βάζουν τον εαυτό τους στα πλαίσια ενός υποθετικού ρόλου ή ενός άλλου χαρακτήρα, καλλιεργώντας την ενσυναίσθησή τους. Επίσης, είναι ένας πολύ πρωτότυπος τρόπος προκειμένου να προσεγγίσουν έναν πίνακα ζωγραφικής, όπου μπορούν να φτάσουν σε συνειδητοποιήσεις και συμπεράσματα για τον πίνακα που, ίσως, ποτέ δεν θα μπορούσαν να εξάγουν αν κατέφευγαν σε μια απλή περιγραφή του. Τέλος, τα παιδιά μπορούν να δραματοποιήσουν τον ρόλο του ζωγράφου, υιοθετώντας συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας, κάνοντας παύσεις στις περιγραφές τους ή εκδηλώνοντας συναισθήματα, όπως συγκίνηση, χαρά, προβληματισμό κλπ.

Παραλλαγή της δραστηριότητας: υποθέτουμε πως το παιδί δέχεται ως δώρο τον πίνακα ζωγραφικής και στη συνέχεια καλείται να γράψει ένα κείμενο, όπου θα περιγράφει τον πίνακα, μιλώντας για τα χρώματα, για το περιεχόμενο, για τα αισθήματα που του προκαλεί. Διαφορετικά, το παιδί αναλαμβάνει τον ρόλο του κριτικού έργων τέχνης και με κριτική και καλλιτεχνική σκοπιά περιγράφει τον πίνακα. Τέλος, η τάξη μπορεί να χωριστεί σε δύο ομάδες, τους «Ζωγράφους» και τους «Κριτικούς έργων τέχνης», και να ξεκινήσει μεταξύ τους μια ενδιαφέρουσα συζήτηση για τον πίνακα.

6. «Η αγγελία» (Δραστηριότητα των Mark Goodwin, Helen Johnson, Bead Roberts, Deborah Tyler-Bennett)

Η υλοποίηση της δραστηριότητας απαιτεί ως υλικά μια φωτογραφία ή έναν πίνακα ζωγραφικής, τετράγωνα χαρτάκια που πάνω θα γράφουν συναισθήματα ή καταστάσεις και ένα κουτί ή φάκελο, όπου τοποθετούμε τα χαρτάκια.

Μέσα στο κουτί ή στον φάκελο των συναισθημάτων ή των καταστάσεων τοποθετούμε μια φωτογραφία ή έναν πίνακα. Η επιλογή της εικόνας γίνεται τυχαία. Για παράδειγμα, ο πίνακας της Μόνα Λίζα μπαίνει στο φάκελο της «προδοσίας». Τα παιδιά στη συνέχεια αναλαμβάνουν να γράψουν μια αγγελία με δόσεις υπερβολής για το περιστατικό. Ακόμη, μπορούν να γράψουν την περίληψη για ένα βιβλίο ή μια ταινία, βασισμένα στα περιστατικά που θα προκύψουν από τους συνδυασμούς.

Η δραστηριότητα είναι μια καλή ευκαιρία παραγωγής λόγου, κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να διασκεδάσουν και να χρησιμοποιήσουν έντονα το χιούμορ τους. Αφορά κυρίως παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού και εξασφαλίζει την εξάσκηση της φαντασίας τους.

7. «Που πάμε;»

Φέρνουμε στην τάξη φωτογραφίες μέσων μεταφοράς (αυτοκίνητο, τρένο, λεωφορείο, αεροπλάνο, κλπ) ή πίνακες τοπίων (ποτάμια, λίμνες, βουνά, κλπ.) και ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν και να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους είτε σε ένα μέσο μεταφοράς είτε σε ένα από τα τοπία. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός κάνει την ερώτηση «Που πάμε;» και τα παιδιά ξεκινούν να γράφουν ένα μικρό κείμενο ως απάντηση.

Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά ξεκινούν μια ιστορία της οποίας το σημείο εκκίνησης έχει ήδη δοθεί, επομένως, δεν αναχαιτίζονται από τον ενδεχόμενο φόβο εκκίνησης μιας ιστορίας. Η αφήγηση γίνεται σε πρώτο πρόσωπο, επομένως, το παιδί είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας. Επιπλέον, η φαντασία του παιδιού ασκείται. Τέλος, η δραστηριότητα μπορεί να λάβει ιστορικές διαστάσεις, όταν το παιδί τοποθετηθεί σε μια φωτογραφία που δείχνει, για παράδειγμα, το λιμάνι της Σμύρνης ή το νησί της Ιθάκης.

8. «Φωτογραφία» (Σουλιώτης, 2012: 148).

Φέρνουμε στην τάξη φωτογραφίες ενός θέματος που αρέσει στα παιδιά ή ενός θέματος που έχει πρόσφατα διδαχθεί στην τάξη. Βασισμένοι σε μια από τις φωτογραφίες ή σε όλες, οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν μια γραπτή αφήγηση είτε αυτή είναι η περιγραφή μιας σκηνής ή η ανάπτυξη μιας φανταστικής ιστορίας, μιας βιογραφίας, μιας επιστολής, κλπ. Η φωτογραφία μπορεί να είναι ίδια ή διαφορετική για κάθε ομάδα.

Διαφορετικές εκδοχές της ίδιας δραστηριότητας είναι οι εξής: Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν λεζάντες ή να ομαδοποιήσουν μια σειρά από φωτογραφίες προκειμένου ν' αποτελέσουν διαφορετικά επεισόδια μίας ιστορίας ή τους ζητάμε να γράψουν διαλόγους για τα πρόσωπα των φωτογραφιών, να σχεδιάσουν συννεφάκια

με τα λόγια των προσώπων ή τους ήχους που υποτίθεται πως ακούγονται στη σκηνή ή με τα επιφωνήματα που αντιστοιχούν στα συναισθήματα των προσώπων.

9. «Να σου πω την ιστορία μου!»

Παίρνουμε τη φωτογραφία ή τον πίνακα ενός προσώπου, άγνωστου ή διάσημου. Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν πως είναι το πρόσωπο της φωτογραφίας. Το παιδί μπορεί να γράψει τη ιστορία του υποτιθέμενου εαυτού του, ή το πιο άσχημο περιστατικό της ζωής του ή την πιο όμορφή του εμπειρία. Το παιδί μπορεί να δώσει στο εικονιζόμενο πρόσωπο δικό του όνομα και ιδιότητα, αλλά και άλλα χαρακτηριστικά, όπως, για παράδειγμα, τι μουσική του αρέσει να ακούει, τι χρώμα προτιμά, ποιο φαγητό είναι το αγαπημένο του, τι ζώδιο είναι, ποιες ιδιοτροπίες έχει κλπ. Έτσι, το παιδί καλείται να χτίσει μια προσωπικότητα εξ ολοκλήρου από την αρχή, δίνοντας έμφαση στο συναισθηματικό υπόβαθρο και στην προσωπική ιστορία του χαρακτήρα.

10. «Μονόλογος»

Επιλέγουμε ένα πορτρέτο, το οποίο αποτελεί την αφορμή ενός μονολόγου. Ο μονόλογος μπορεί να γίνει από το ίδιο το εικονιζόμενο πρόσωπο, ή από έναν θεατή, ή από τον ίδιο τον καλλιτέχνη. Το παιδί εξετάζει προσεκτικά τον πίνακα ως προς τα χρώματα, την υφή, τα σχήματα, τις αντιθέσεις, κλπ., τα οποία θα αποτελέσουν στοιχεία του μονολόγου. Το παιδί γράφει τον μονόλογο και στη συνέχεια τον διαβάζει στην τάξη. Οι υπόλοιποι συμμαθητές ανταλλάσσουν απόψεις για τον χαρακτήρα του πορτρέτου και συζητούν για την προσωπικότητά του.

11. «Πορτρέτα και αντικείμενα» (Mark Goodwin and Bead Roberts)

Για τη δραστηριότητα χρειαζόμαστε ένα πορτρέτο και μια σειρά αντικειμένων της επιλογής μας. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν μια ιστορία που θα συνδυάζει την εικόνα με ένα από τα αντικείμενα που έχουμε φέρει στην τάξη, π.χ. το πορτρέτο ενός ναύτη μπορεί να συνδυαστεί με ένα σπασμένο ρολόι, ένα γάντι ή τη φωτογραφία μιας γυναίκας. Τα παιδιά μπορούν να κάνουν διάφορους συνδυασμούς, όπως το να

παρουσιάσουν αμέσως την σύνδεση των αντικειμένων ή το ένα αντικείμενο να οδηγεί στο άλλο. Επιπλέον, η ιστορία μπορεί να πάρει τη μορφή ενός αστυνομικού μυθιστορήματος, μιας ιστορίας μυστηρίου, μιας περιπέτειας, μιας ιστορίας αγάπης ή το κунήγι ενός θησαυρού. Η δραστηριότητα στοχεύει στην εξάσκηση της φαντασίας με τη χρήση καθημερινών και προσωπικών αντικειμένων.

12. «Κοινό ποίημα εικόνων»

Στην παρακάτω δραστηριότητα χρειαζόμαστε τόσες φωτογραφίες ή εικόνες από πίνακες, όσοι και οι μαθητές της τάξης. Κάθε φωτογραφία/ πίνακας απεικονίζει κάτι διαφορετικό, όπως πρόσωπα, τοπία, αντικείμενα. Κάθε παιδί αναλαμβάνει να γράψει ένα ποίημα για μια εικόνα. Αφότου τελιώσει η συγγραφική περίοδος, τα παιδιά σε ομάδες ενώνουν τα ποιήματά τους φτιάχνοντας ένα ενιαίο ποίημα.

13. «Τα συν και τα πλην» (Δραστηριότητα του John Gallas)

Μια εικόνα ή ένας πίνακας ζωγραφικής δίνεται σε δύο παιδιά. Το ένα παιδί καλείται να γράψει τα θετικά σημεία του πίνακα, το όμορφα συναισθήματα που του προκαλεί η εικόνα ή την θετική της εκδοχή. Το άλλο παιδί καλείται να βρει τα αρνητικά στοιχεία, τα αρνητικά συναισθήματα και την αρνητική εκδοχή της εικόνας. Η μορφή του κειμένου που θα παράγουν παίρνει οποιαδήποτε μορφή αποφασίσουν τα παιδιά είτε αυτή αποτελεί ποίημα είτε ένα μικρό κείμενο. Για να μην δυσκολευτούν στο ξεκίνημα της συγγραφής μπορούν να φτιάξουν αρχικά μια λίστα με τα θετικά και αρνητικά της εικόνας και στη συνέχεια, να μορφοποιήσουν το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του δίνοντας τους μια λίστα θετικών και αρνητικών επιθέτων π.χ. εξαιρετικό, υπέροχο, όμορφο και, αντίστοιχα, άσχημο, απaráδεκτο, ανεπίτρεπτο κλπ.

Με την παραπάνω δραστηριότητα τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως ένα αντικείμενο, μια εικόνα, ή ένας πίνακας μπορούν να ερμηνευτούν τόσο θετικά όσο και αρνητικά, ενώ ταυτόχρονα δουλεύουν ομαδικά και συνεργάζονται. Στα παιδιά πρέπει να δίνεται αρκετός χρόνος ώστε να συνεργαστούν χωρίς άγχος και, τέλος, η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί και σε αντικείμενα.

14. «Πίνακες σε στροφές» (Δραστηριότητα του Mark Goodwin)

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα απαιτούνται 4 εικόνες, οι οποίες θα απεικονίζουν πρόσωπα, αντικείμενα, τοπία, κ.λπ. Τα παιδιά σε πρώτο στάδιο καταγράφουν τις λεπτομέρειες των εικόνων, πραγματοποιούν τις περιγραφές τους, διηγούνται για τις συγκεκριμένες εικόνες μια ιστορία και γενικά, προσπαθούν να παράγουν όσο το δυνατόν περισσότερο υλικό.

Στη συνέχεια, διαλέγουν δύο αντιφατικά συναισθήματα, π.χ. χαρά και λύπη, και γράφουν ένα ποίημα ξεκινώντας από το ένα συναίσθημα και καταλήγοντας στο άλλο. Το περιεχόμενο του ποιήματος αντλείται από το υλικό που έχουν παράγει τα ίδια τα παιδιά πιο πριν. Μπορούν σε αυτό να χρησιμοποιήσουν όλα τα στοιχεία ή μόνο όσα επιθυμούν. Κάθε στίχος του ποιήματος αφορά μία μόνο από τις εικόνες και μπορεί να είναι όσο εκτενής θέλει το κάθε παιδί. Στο τέλος, το παιδί δίνει στο ποίημά του έναν τίτλο.

Στόχος της δραστηριότητας είναι η διήθηση ενός συναισθήματος μέσα σε μια ιστορία, αλλά και η ανάπτυξη της συνδυαστικής ικανότητας των παιδιών, τα οποία καλούνται να συνθέσουν μια ιστορία από τέσσερις ξεχωριστές εικόνες. Η δραστηριότητα έχει μεγάλη διάρκεια, επομένως, πρέπει να δίνεται ο επαρκής χρόνος στα παιδιά, ώστε να την υλοποιήσουν και είναι πιο προσιτή για τους ηλικιακά μεγαλύτερους μαθητές.

15. «Συνδυασμός εικόνας και συναισθήματος» (Δραστηριότητα του Mark Goodwin)

Η δραστηριότητα βασίζεται σε μια εικόνα ή έναν πίνακα ζωγραφικής, από όπου τα παιδιά φτιάχνουν μια λίστα επτά αντικειμένων της εικόνας. Στη συνέχεια, φτιάχνουν μια δεύτερη λίστα με επτά συναισθήματα. Όταν τελειώσουν τις δύο λίστες, προβαίνουν σε συνδυασμούς των αντικειμένων με τα συναισθήματα και κάθε συνδυασμός γίνεται ο στίχος ενός ποιήματος. Για παράδειγμα, το αντικείμενο «λουλούδι» συνδυάζεται με το συναίσθημα «μίσος», παράγοντας τον στίχο «*Μισητά λουλούδια των αλλεργιών*».

Στόχος της δραστηριότητας είναι η κατανόηση της μεταφορικής ιδιότητας του λόγου μέσα από ένα πρωτότυπο παιχνίδι και τα παιδιά καταλαβαίνουν πόσο απτά μπορούν να παρουσιαστούν τα ανθρώπινα συναισθήματα. Σημαντικό είναι να τεθεί ένας περιορισμός στις 10 λέξεις ανά στίχο, ώστε τα ποιήματα να είναι πιο ευέλικτα

στη χρήση, χωρίς η οριοθέτηση αυτή να είναι απολύτως αυστηρή. Σημαντική είναι η αποκάλυψη της αυθόρμητης έκφρασης των παιδιών.

16. «Ποίημα 12 λέξεων» (Δραστηριότητα του John Gallas)

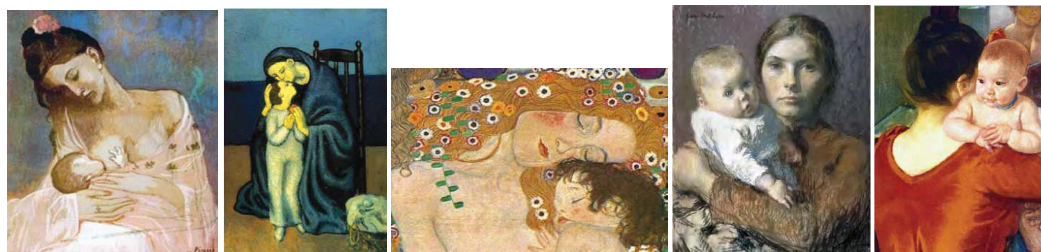
Δείχνουμε στα παιδιά έναν πίνακα ζωγραφικής και τους ζητάμε να καταγράψουν τις 12 πρώτες λέξεις που θα τους έρθουν στο μυαλό. Σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να τους παρακινήσει να μην καταγράψουν μόνο ουσιαστικά, αλλά και επίθετα, επιρρήματα, μετοχές και μικρές λέξεις, όπως «και», «μέσα» κλπ. Κάθε λέξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί περισσότερες από μία φορές.

Με την ολοκλήρωση της λίστας, το κάθε παιδί μεταβιβάζει τη λίστα του στον διπλανό του. Χρησιμοποιώντας τις λέξεις που κατέγραψαν οι συμμαθητές τους, τα παιδιά κατασκευάζουν το ποίημα τους. Η νοηματική συνοχή δεν είναι το ζητούμενο.

17. «Πίνακες ίδιου θέματος» (Σουλιώτης, 2012: 147- 148).

Στην παρακάτω δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη πίνακες ίδιου θέματος, αλλά διαφορετικής τεχνοτροπίας, ενός ή περισσότερων ζωγράφων, τους οποίους θα σχολιάσουν οι μαθητές.

Ένα παράδειγμα είναι το εξής: ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη πέντε ομόθεμες ζωγραφίες για τη στάση της μητέρας (καθιστή / όρθια, γερτή / ευθυτενής, προφίλ / ανφάς), τη θέση του τέκνου στην αγκαλιά (δεξιά / αριστερά), την ηλικία του μωρού (βρέφος / νήπιο), το φύλο του, τα ανοιχτά / κλειστά μάτια, τη θέση των χεριών, τα μαλλιά, την ενδυμασία κ.ά. Στη συνέχεια, τα παιδιά γράφουν ένα κείμενο, όπου σχολιάζουν τα παραπάνω σημεία, συγκρίνοντας τους πίνακες.



(Οι πίνακες από τα αριστερά προς τα δεξιά: Pablo Picasso, *Maternity*/ Pablo Picasso, *Mere et enfant*/ Gustav Klimt, *Mother and child*/ Gari Melchers, *Mother and child*/ Pierre-Auguste Renoir, *Mother and child*).



Η χρήση των πινάκων ζωγραφικής και γενικά των εικόνων για την παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου επιφέρει στο παιδί πολλά πλεονεκτήματα. Αρχικά, τους δίνει την ευκαιρία να εξερευνήσουν τις αισθήσεις τους, όπως την όραση και την όσφρηση, και να συνδυάσουν τις αισθήσεις τους για την παραγωγή λόγου. Επιπλέον, μπορούν να εξερευνήσουν σημαντικές πτυχές μιας εικόνας, όπως Τι έγινε; Πού έγινε; Πότε έγινε; Γιατί έγινε; Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να δώσουν στο μάθημα ιστορικές, τεχνολογικές, επιστημονικές, κοινωνιολογικές, πολιτικές, καλλιτεχνικές, γεωγραφικές, οικονομικές, κ.λπ. προεκτάσεις. Ακόμη, στα παιδιά δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία να συνομιλήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις για τα κείμενά τους και να τα αξιολογήσουν. Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και της ικανότητας έκφρασης των παιδιών είναι ένα ακόμη πλεονέκτημα, καθώς προκαλούνται να γράψουν και μάλιστα πολλές φορές, για κάτι πρωτότυπο προς αυτά, για το οποίο δεν έχουν ακόμη το επαρκές λεξιλόγιο. Μαθαίνουν, έτσι, καινούριες λέξεις, κυρίως, λέξεις σχετικές με την τέχνη, την επιστήμη, την ιστορία κλπ. Τέλος, είναι σημαντική η μεγάλωφωνη ανάγνωση των κειμένων που έχουν παραχθεί από τα παιδιά, καθώς κάποια από τα κείμενα αυτά μπορούν να αποτελέσουν θετικές επιρροές για τους μαθητές της τάξης και ταυτόχρονα να γίνουν η αφορμή για ομαδική ψυχαγωγία μες στην τάξη (Morley, 2007: 20).

Γ) ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ «Η Γλώσσα μου»

Σκοπός των παρακάτω δραστηριοτήτων είναι η παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου από τα παιδιά στο μάθημα *Η Γλώσσα μου*.

Επιμέρους στόχοι αποτελούν οι εξής:

- 1) οι μαθητές να καλλιεργήσουν την αισθητική ανάγνωση και τη φιλιαναγνωσία – φιλογραφία κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.
- 2) να παράγουν ιδέες που προηγουμένως δεν είχαν σκεφτεί.

3) να καλλιεργηθεί ένα περιβάλλον αυτοπεποίθησης ως προς το να γράψουν και να εκφραστούν.

4) να γράφουν σε πρώτη φάση αβίαστα με επίκεντρο το περιεχόμενο και δίνοντας έμφαση στο ιδεολογικό πλαίσιο και σε δεύτερη φάση να μην φοβούνται τα ορθογραφικά λάθη κάνοντας διορθώσεις επί των κειμένων παραγωγής λόγου παιγνιωδώς. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Καψάλης (2002: 484), η ορθογραφία είναι ένα θέμα σύμβασης, επομένως δεν μπορεί να κατέχει θέση πρωταρχική στη γλωσσική διδασκαλία.

5) να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον για το γλωσσικό μάθημα

Δραστηριότητα 1: Ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε όλα τα παιδιά την εικόνα ενός πλανήτη του ηλιακού μας συστήματος. Αφού τα αφήσει 5' να επεξεργαστούν καλά την εικόνα, τους ανακοινώνει: *«Η παρακάτω εικόνα είναι μια φωτογραφία από το διάστημα. Σκεφτείτε και περιγράψτε τα βασικά που θα χρειαζόνταν σε μια αποικία στον πλανήτη Άρη ή γενικά σε έναν πλανήτη έξω από το ηλιακό μας σύστημα. Πώς θα ήταν τα πράγματα εκεί; Τι διαφορές θα είχε με τον πλανήτη γη; Πώς θα ήταν η ζωή σε έναν άλλο πλανήτη; Πώς θα μετακινούνταν εκεί οι άνθρωποι; Θα υπήρχαν άνθρωποι ή μόνο εξωγήινοι; Γράψτε τις σκέψεις σας, χωρίς να υπάρχει λάθος και σωστό».*



Δραστηριότητα 2: Ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε παιδί της τάξης την παρακάτω εικόνα. Αφού τα αφήσει 5' να την επεξεργαστούν, τους ανακοινώνει *«Κοιτάξτε την παρακάτω εικόνα. Πόσους τίτλους μπορείτε να σκεφτείτε γι' αυτή; Ποιος νομίζετε ότι είναι ο καλύτερος; Καταγράψτε όσους τίτλους σκεφτείτε σε ένα τετράδιο».*



Δραστηριότητα 3: Ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε παιδί της τάξης την παρακάτω εικόνα. Αφού τα αφήσει 5' να την επεξεργαστούν, τους ανακοινώνει «*Παρατηρήστε την παρακάτω εικόνα. Πείτε την ιστορία της, επιλέγοντας ένα άτομο ή ένα αντικείμενο της εικόνας να τη διηγηθεί. Τι έγινε πριν; Τι θα γίνει μετά; Με τι ασχολούνται τα παιδιά της εικόνας και γιατί; Κλείστε τα μάτια και σκεφτείτε πως είστε μες στην εικόνα. Τι αισθάνεστε; Τι βλέπετε; Τι μυρίζετε; Γράψτε τις σκέψεις σας σε μια μικρή ιστορία*».



Δραστηριότητα 4: Στην παρακάτω δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά μια σειρά από εικόνες, τις οποίες τις μοιράζει ανακατεμένες. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανά δυο. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να βάλουν τις εικόνες σε μια σειρά (όποια σειρά αυτά επιθυμούν) και να γράψουν μια ιστορία με βάση τη σειρά των εικόνων. «*Βάλτε όποιες και όσες εικόνες θέλετε σε σειρά και φτιάξτε μια ιστορία*».

ή μια παραλλαγή της:

Δραστηριότητα: «*Σήμερα έχουμε στην τάξη έναν καλεσμένο. Είναι ένας εξωγήινος, ο οποίος καταλαβαίνει τον γραπτό λόγο μόνο όταν συνοδεύεται από εικόνες. Φτιάξτε μια*

ιστορία με τις εικόνες που σας δίνονται παρακάτω, αφού τις βάλετε σε όποια σειρά θέλετε, ώστε να υπάρξει μια σαφής και κατανοητή ιστορία για τον εξωγήινο».



Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά μαθαίνουν τη διαδικασία της τοποθέτησης εικόνων σε σειρά, κατανοούν την αποσπασματικότητα της κάθε εικόνας και τη διαφορά νοήματος που μπορεί να προκαλέσει μια διαφορετική αλληλουχία εικόνων. Επιπλέον, η δραστηριότητα αναδεικνύει σε μεγάλο

βαθμό το ζήτημα της υποκειμενικότητας, καθώς κάθε παιδί παράγει διαφορετικό κείμενο, εστιάζοντας σε διαφορετικά σημεία, ενώ το κάθε κείμενο μπορεί να αναιρεί, να συμπληρώνει ή απλά να ερμηνεύει την κάθε εικόνα (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2011: 66).

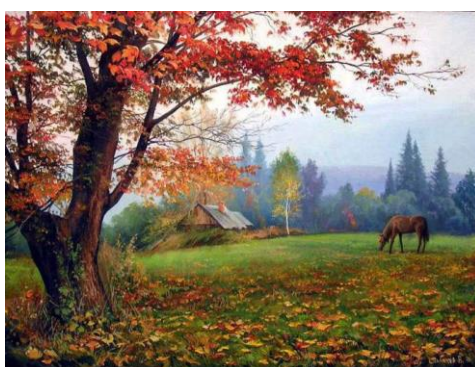
Δραστηριότητα 5: Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά δύο πίνακες ζωγραφικής. *«Κοιτάζτε τους δύο αυτούς πίνακες ζωγραφικής. Ένας ήρωας φεύγει από τη μια εικόνα και ταξιδεύει σε μια άλλη. Τι εμπειρίες αποκτά; Γιατί πηγαίνει σε αυτή την εικόνα; Διηγηθείτε τις. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε οποιοδήποτε από τα πρόσωπα που απεικονίζονται στους δύο πίνακες για να διηγηθεί την ιστορία ή να διηγηθείτε εσείς την ιστορία. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ακόμα και διαλόγους».*



Δραστηριότητα 6: Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά την παρακάτω εικόνα. *«Κοιτάζτε αυτό το αντικείμενο. Φανταστείτε ότι είστε διαφημιστές και η καριέρα σας εξαρτάται από το κείμενο που θα φτιάξετε για το αντικείμενο της εικόνας. Ποιο θα ήταν αυτό; Ποιο σλόγκαν θα χρησιμοποιούσατε για να το διαφημίσετε;»*



Δραστηριότητα 7: Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά πέντε διαφορετικές εικόνες. «Κοιτάζτε αυτές τις πέντε εικόνες. Διαλέξτε μια από αυτές. Ποια συναρπαστική ιστορία φαντάζεστε ότι κρύβεται πίσω από αυτή; Γράψτε μια ιστορία για **όποια** εικόνα εσείς επιθυμείτε».



(Δίνονται στα παιδιά 5 εικόνες με διαφορετικά θέματα η καθεμία. Τα εξεταζόμενα άτομα καλούνται να επιλέξουν ένα θέμα και να γράψουν την πιο ενδιαφέρουσα και συναρπαστική ιστορία που μπορούν να σκεφτούν για το θέμα αυτό. Τα παιδιά παροτρύνονται να μην ενδιαφέρονται πολύ για την καλλιγραφία και την ορθογραφία (Morley, 2007: 19), αλλά να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο της ιστορίας και να καταθέσουν τις πιο συναρπαστικές τους ιδέες. Οι εικόνες πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον και τη φαντασία των παιδιών. Η δραστηριότητα διαρκεί 20'. Για να φτιάξει το παιδί μια ιστορία από κάποια από τις 5 εικόνες, θα πρέπει να δημιουργήσει και πολύ πιθανόν να ανακαλέσει και δικές του εμπειρίες, που θα τις τοποθετήσει στην ιστορία).

Δραστηριότητα 8: Ιδεοθύελλα: Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες. Ο εκπαιδευτικός δείχνει την εικόνα από ένα μπουκάλι με σημείωμα στη μια ομάδα και στην άλλη ένα πραγματικό μπουκάλι που θα περιέχει ένα σημείωμα. Απευθύνεται στην πρώτη ομάδα: *«Κοιτάζτε την παρακάτω εικόνα. Γράψτε σε ένα χαρτί τις πρώτες σκέψεις και εντυπώσεις που σας έρχονται στο μυαλό όταν κοιτάτε την εικόνα, χωρίς να σας ενδιαφέρουν τα ορθογραφικά λάθη».* Στη συνέχεια απευθύνεται στη δεύτερη ομάδα *«Επεξεργαστείτε το συγκεκριμένο αντικείμενο. Γράψτε σε ένα χαρτί τις πρώτες σκέψεις και εντυπώσεις που σας έρχονται στο μυαλό όταν κοιτάτε το αντικείμενο».*

(Με βάση τις αρχές για την τεχνική της ιδεοθύελλας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει στη τάξη μια εικόνα και να ζητήσει από τα παιδιά να καταγράψουν όλες τις αυθόρμητες σκέψεις που τους έρχονται στο μυαλό σε ένα κομμάτι χαρτί. Μετά τη θέαση των εικόνων τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν τις πρώτες εντυπώσεις τους, εκφράζοντας κυρίως τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους. Εκείνο που προέχει είναι η διαφύλαξη της αυθορμησίας).



Δραστηριότητα 9: Ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη την παρακάτω εικόνα και την μοιράζει στα παιδιά. *«Κοιτάζτε την παρακάτω εικόνα. Μαντέψτε τι κρύβει μέσα το αντικείμενο. Ρωτήστε τον ιδιοκτήτη για την ιστορία του./ Ποιες περιέργες και ασυνήθιστες χρήσεις έχει;/ Υποθέστε ότι σας το χαρίζουν. Πώς θα το αξιοποιήσετε;».*



(Δραστηριότητα εμπνευσμένη από τις ερωτήσεις του Kipling).

Δραστηριότητα 10: Ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη την εικόνα ενός πίνακα ζωγραφικής. «*Παρατηρήστε τον παρακάτω πίνακα και σκεφτείτε ότι είστε μέρος αυτού του πίνακα. Γράψτε σε ένα κείμενο τι αισθάνεστε όταν μπαίνετε στον πίνακα, τι βλέπετε, τι μυρίζετε, τι ακούτε, τι υπάρχει τριγύρω σας, αν νιώθετε κρύο ή ζέστη και, γενικά, αν υπάρχουν λεπτομέρειες που όταν ήσασταν έξω από τον πίνακα, δεν τις είχατε παρατηρήσει. Γράψτε ό, τι βλέπετε και νιώθετε.*»



Δραστηριότητα 11: «Πορτρέτα και αντικείμενα» (Mark Goodwin and Bead Roberts)
Ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη το πορτρέτο ενός πλοίου και το αντικείμενο ενός παλιού ρολογιού τσέπης. «*Παρατηρήστε το παρακάτω πορτρέτο. Ποια ιστορία μπορεί να κρύβει; Συνδυάστε το με το παλιό ρολόι τσέπης που έχετε μπροστά σας και πείτε μας πως συνδυάζονται αυτά τα δύο. Ποια ιστορία αποκαλύπτουν; Μήπως το ρολόι έχει μαγικές ικανότητες;*»



και φέρνουμε το αντικείμενο του ρολογιού στην τάξη.

(Τα παιδιά μπορούν να κάνουν διάφορους συνδυασμούς, όπως το να παρουσιάσουν αμέσως την σύνδεση των αντικειμένων ή το ένα αντικείμενο να οδηγεί στο άλλο. Επιπλέον, η ιστορία μπορεί να πάρει τη μορφή ενός αστυνομικού μυθιστορήματος, μιας ιστορίας μυστηρίου, μια περιπέτειας, μιας ιστορίας αγάπης ή το κυνήγι ενός θησαυρού. Η δραστηριότητα στοχεύει στην εξάσκηση της φαντασίας με τη χρήση καθημερινών και προσωπικών αντικειμένων).

- ❖ Οι παραπάνω δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από ευρηματικότητα, λειτουργικότητα, προσαρμοστικότητα και επικοινωνιακό χαρακτήρα, ενώ προτείνονται ενδεικτικά, επομένως, είναι προσαρμόσιμες στις επικρατούσες συνθήκες της κάθε τάξης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια χαώδη υπόθεση, εφόσον έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για αυτή, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του κάθε ανθρώπου και είναι πολλοί εκείνοι που έχουν ασχοληθεί με την έννοια αυτή. Επομένως, ο όρος είναι πολύ ευρύς, αφήνοντας περιθώρια γενικής χρήσης. Οι ορισμοί που έχουν προκύψει για τη δημιουργικότητα είναι αρκετοί και αφορούν τόσο την ίδια την έννοια, όσο και την δημιουργική σκέψη του ατόμου, αλλά και τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας. Στις μέρες μας, η δημιουργικότητα εγείρει μεγάλο ενδιαφέρον για την απλή καθημερινότητα του ατόμου και ταυτόχρονα για την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ δεν υφίσταται ως μια έννοια που απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο σε χαρισματικά άτομα, αλλά αποτελεί το παγκόσμιο και καθολικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου που δρα και εξελίσσεται.

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια νοητική διαδικασία, μια μορφή φαντασίας, μια διαδικασία τροποποίησης, έναν τρόπο ευαισθητοποίησης πάνω σε προβλήματα που εγείρονται, μια παραγωγή πρωτότυπων και κατάλληλων ιδεών και τελικά, αποτελεί μια πράξη σφαιρική, ως ανταπόκριση στον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης. Το δημιουργικό προϊόν είναι κάτι νέο, απλό, πρωτότυπο και αποτέλεσμα οποιασδήποτε δημιουργικής διαδικασίας. Η δημιουργική διαδικασία δεν είναι αυθαίρετη, αλλά περνά από στάδια (στάδια του Wallas) ή από ιεραρχικά επίπεδα (Taylor).

Η δημιουργικότητα εκδηλώνεται με πολλαπλές μορφές, όπως είναι η εφευρετικότητα, η προσαρμοστικότητα, η σύνθεση και ο σχεδιασμός. Απαραίτητες προϋποθέσεις για δημιουργικές εκδηλώσεις αποτελούν η φαντασία και η περιέργεια, ενώ η εκδήλωση της δημιουργικότητας απαιτεί θάρρος. Κάθε εκδήλωση δημιουργικών ικανοτήτων από την πλευρά του ατόμου εξαρτάται αφενός από την προσωπικότητα και αφετέρου από το ευνοϊκό περιβάλλον του υποκειμένου, ενώ σε όλους τους εννοιολογικούς ορισμούς παρατηρείται στενή σύνδεση της δημιουργικότητας με την πρωτοτυπία. Η δημιουργική- αποκλίνουσα σκέψη αποτελεί μέρος της διανοητικής δράσης του ατόμου, συνεργάζεται με τις υπόλοιπες νοητικές διεργασίες του και φέρει τα δικά της χαρακτηριστικά, όπως φαντασία, αυθορμητικότητα, ευελιξία, πρωτοτυπία, πολυπλοκότητα, προσανατολισμό σε εναλλακτικές λύσεις, επιμονή και υπομονή, αυθεντικότητα, ελευθερία έκφρασης, ευχέρεια, ευλυγισία, οργάνωση, πρακτικότητα και σφαιρικότητα.

Ένα άτομο δημιουργικό χαρακτηρίζεται, με τη σειρά του, από ευαισθησία, ευγλωττία, συνθετική ικανότητα, ικανότητα επεξεργασίας και μετασχηματισμών, χιούμορ, ικανότητα ανοχής, ευφυΐα, ανεξαρτησία, προσαρμοστικότητα, αγάπη για γνώση, περιέργεια, πλούσια και ζωντανή φαντασία, ανοιχτό πνεύμα και ταυτόχρονα, διακρίνεται από νοητική ευχέρεια και νοητική ευελιξία. Ακόμη, δεν παραιτείται εύκολα με την πρώτη δυσκολία, έχει καλύτερη αντίληψη των προβλημάτων, προβαίνει εύκολα σε αναδιοργανώσεις στοιχείων που έχει στη διάθεσή του, είναι πρόθυμο για την ανάληψη ρίσκου και, τέλος, είναι άτομο επικοινωνιακό.

Βασικός στόχος και επιδίωξη της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η πλήρης εισαγωγή της δημιουργικότητας στο σχολείο και σε όλες τις βαθμίδες αυτού. Η ένταξη της δημιουργικότητας στο δημοτικό σχολείο απαιτεί μια σειρά αλλαγών ή τροποποιήσεων στους τρεις βασικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή αλλαγές σχετικά με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της δημιουργικής παιδαγωγικής, που αποτελούν ταυτόχρονα και προϋποθέσεις της, είναι το ανοιχτό και ευέλικτο περιβάλλον, η χρήση της φαντασίας και του παιχνιδιού, ο μη τυποποιημένος τρόπος διδασκαλίας, η ισότητα ευκαιριών, η επικοινωνία, η αποφυγή της ομοιομορφίας και η ευελιξία στην διδακτέα ύλη και στις διδακτικές μεθόδους. Με την ένταξη της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, παρατηρείται αλλαγή στην συμπεριφορά των παιδιών και αυτά τείνουν να μαθαίνουν μέσω ενός πιο ευχάριστου τρόπου. Η δημιουργικότητα δεν είναι εύκολο να αξιολογηθεί, παρόλο που υπάρχουν ορισμένα τεστ, τα οποία είναι σε θέση να καταδείξουν έναν βαθμό δημιουργικότητας.

Άμεση και άρρηκτη σύνδεση με την δημιουργικότητα έχει η δημιουργική γραφή, η μορφή της καλλιτεχνικής έκφρασης που είναι προσιτή σε όλους τους ανθρώπους και περιλαμβάνει ποικιλία λογοτεχνικών ειδών. Η δημιουργική γραφή αφορά την ποιητική λειτουργία της γλώσσας και στοχεύει σε μια ολική βίωση της γραφής. Παρέχει στα παιδιά ένα σημαντικό σύνολο πλεονεκτημάτων, εφόσον μέσω αυτής το παιδί αισθάνεται ζωντανό και δημιουργικό, εκτονώνεται ψυχικά, ενισχύεται η αυτο-ανάπτυξή του, διασκεδάζει, βελτιώνει τις συγγραφικές του δεξιότητες, εκτιμά τη λογοτεχνία, επομένως, ενισχύεται η φιλιαναγνωσία του, γίνεται ενεργητικός δέκτης μηνυμάτων, εξερευνά πτυχές του λόγου, που στην παραδοσιακή διδασκαλία δεν θα μπορούσε, παράγει ασυνήθιστες λεκτικές φράσεις, διατηρεί τη νοητική του ευκαμψία, καλλιεργεί την κριτική επίγνωση των λογοτεχνικών έργων και ξεπερνά εμπόδια κατά τη συγγραφή. Συνεπώς, η δημιουργική γραφή συνεισφέρει στη λεκτική και

συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ η εκδήλωσή της απαιτεί συνθήκες συνεργασίας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης μεταξύ των μελών της. Εδώ τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να κατανοήσουν καλύτερα τη γλώσσα. Στη δημιουργική γραφή φαίνεται πως οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για το πώς γράφουν, αλλά για το τι γράφουν.

Παρά την αρχική καχυποψία που αντιμετώπισε η δημιουργική γραφή, φαίνεται πως σήμερα ο εκπαιδευτικός κόσμος στρέφεται έντονα προς αυτήν, ενώ επιδιώκεται μια πιο επισταμένη εισαγωγή της στη διδασκαλία. Η δημιουργική γραφή οφείλει να κατέχει ξεχωριστή θέση στη διαπαιδαγώγηση. Ο σημαντικότερος παράγοντας για την δημιουργική γραφή και την δημιουργικότητα γενικά είναι η επενέργεια της φαντασίας. Η φαντασία αποτελεί βασικό συντελεστή προόδου και ανάπτυξης σε πολλούς τομείς της σύγχρονης ζωής και αφορά οποιοδήποτε είδος επικοινωνίας. Επομένως, η δημιουργική δραστηριότητα και η φαντασία είναι δύο αλληλένδετες λειτουργίες. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργική δραστηριοποίηση των παιδιών είναι το παιχνίδι, το οποίο διεκδικεί σημαντική θέση στην εκπαίδευση, καθώς φαίνεται να συνεισφέρει στην ψυχική ωρίμανση και στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, έχει πρακτική χρησιμότητα και παρέχει στο άτομο την απαραίτητη ελευθερία για έκφραση.

Η δημιουργική γραφή, δηλαδή η παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου και γενικά η κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων, μπορεί ακόμη να ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό από την επενέργεια της φιλαναγνωσίας. Μέσω των λογοτεχνικών δραστηριοτήτων το παιδί εκφράζεται, μοιράζεται, εμπλουτίζει ή διαφοροποιεί τις ιδέες του. Η λογοτεχνία αποτελεί μια πράξη ελευθερίας και η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί μια συναλλακτική σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο.

Οι νέες συνθήκες του κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι οδήγησαν την επικοινωνία από τον απλό γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. Επιπλέον, σημαντική είναι η έννοια της πολυτροπικότητας, δηλαδή της παρουσίασης ενός προϊόντος μέσω ενός συνδυασμού σημειωτικών τρόπων, εφόσον το άτομο έρχεται σε επαφή καθημερινά με πολυτροπικά κείμενα. Σημαντικό είδος γραμματισμού, με έντονη απήχηση στη σύγχρονη ζωή αποτελεί ο οπτικός γραμματισμός, ο οποίος αφορά την ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης των οπτικών μηνυμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο σχολείο, λοιπόν, χρησιμοποιούνται

κατεξοχήν εικόνες, είτε σε δραστηριότητες, είτε σε ψηφιακές αφηγήσεις, είτε στα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια ή στα λογοτεχνικά αναγνώσματα που μπαίνουν στην τάξη.

Η γλώσσα των εικόνων αποτελεί ένα παγκόσμιο επικοινωνιακό μέσο. Οι δυτικές κοινωνίες κατασκευάζουν και κατασκευάζονται από εικόνες, συνεπώς, ο παραδοσιακός λόγος παραμερίζεται από την εικόνα και οι πληροφορίες οποιασδήποτε φύσεως οπτικοποιούνται. Οι οπτικές αναπαραστάσεις αποτελούν ξεχωριστή γλώσσα, με δικό τους λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό, ενώ κάθε οπτικά εγγράμματο άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να γράφει και να διαβάζει μέσω της οπτικής γλώσσας. Στην εποχή του οπτικού γραμματισμού η έννοια του κειμένου διευρύνεται και πλέον ως κείμενο αναγνωρίζεται μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και συμβάντων. Η εικόνα, ως ερέθισμα, διεγείρει την φαντασία του παιδιού και αποτελεί ένα ακόμη κείμενο προς κατανόηση. Γενικά, η εικόνα αφορά ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι σχετίζονται με την οπτική πρόσληψη.

Η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες του οπτικού γραμματισμού. Οι οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις είχαν ως συνέπεια την ανάπτυξη της εικόνας, επομένως, ο οπτικός γραμματισμός κρίνεται απαραίτητος. Η εικόνα δεν μπορεί να μένει σε διακοσμητικό επίπεδο, αλλά οφείλει να χρησιμοποιείται ενεργά σε όλες τις μορφές διδασκαλίας και τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να κατασκευάζουν τις έννοιες του συμβολισμού και της αναπαράστασης. Η χρήση των οπτικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση επιφέρει για το παιδί πολλά πλεονεκτήματα. Μέσω αυτών αναπτύσσονται ολόπλευρα οι λεκτικές δεξιότητες του ατόμου και η αυτο-έκφρασή του, αυξάνεται το ενδιαφέρον του για τα μαθήματα, βελτιώνεται η αυτο-εικόνα του και επιπλέον, τα παιδιά παρατηρούν, δημιουργούν, ερμηνεύουν, περιγράφουν, κρίνουν, συγκρίνουν, φαντάζονται και αποκρυπτογραφούν.

Η σημασία που έχει λάβει πλέον η εικόνα φαίνεται και από το γεγονός πως είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί παιδικό βιβλίο χωρίς εικόνες, οι οποίες συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην αφήγηση της ιστορίας του βιβλίου. Η εικονογράφηση των βιβλίων, σχολικών και εξωσχολικών, βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση του κειμένου, εξάπτει την παιδική φαντασία και μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για μια δημιουργική παραγωγή του παιδιού. Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό πως η εικόνα αποτελεί σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, η τέχνη και η χρήση της στο σχολείο έχει νόημα και σημασία για τους ανθρώπους. Απελευθερώνει το άτομο, παντρεύει το συναίσθημα με τη λογική,

βοηθά τους ανθρώπους να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο και αποτελεί ένα παγκόσμιο επικοινωνιακό μέσο. Επίσης, αναπτύσσει την φαντασία του ατόμου, εκφράζει συναισθήματα και ταυτόχρονα ασκείται η ανθρώπινη παρατηρητικότητα. Τέλος, παρέχει γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική γνώση, φαντασιακή σκέψη και αναπτύσσεται η αντίληψη της αισθητικής. Η τέχνη στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και υφίσταται στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της Αισθητικής Αγωγής. Με τη σειρά της η Αισθητική Αγωγή αναπτύσσει την παρατήρηση, τη φαντασία, την έκφραση και την αισθητικότητα του παιδιού, στοχεύοντας στο να καταστήσει το παιδί ικανό να αντιλαμβάνεται την ομορφιά. Προκαλεί πνευματικές χαρές και ανώτερα συναισθήματα, ευαισθητοποιεί και δίνει κίνητρα για δημιουργική παραγωγή. Αυτή η καλλιτεχνική αγωγή μπορεί να πάρει τη μορφή εργαστηρίων ή «γωνιών στην τάξη», όπου τα παιδιά θα αφήνονται ελεύθερα να δημιουργήσουν.

Η αναφορά σε δραστηριότητες, τόσο οι βιβλιογραφικές, όσο και αυτές που αποτελούν αποτέλεσμα επινόησης της γράφουσας, εξυπηρετούν έναν συγκεκριμένο σκοπό. Επιδιώκουν να δώσουν χρήσιμες ιδέες σε εκπαιδευτικούς, προκειμένου να οργανώσουν μια διδασκαλία βασισμένη στα πρότυπα της δημιουργικής παιδαγωγικής, να αποτελέσουν ένα χρήσιμο διδακτικό εργαλείο και την αφορμή για ένα πιο δημιουργικό μάθημα μες στη σχολική τάξη. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν χρησιμοποιούν την εικόνα ως αφορμή για την παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου, είναι εύχρηστες, δεν είναι δαπανηρές και προέκυψαν από την βιβλιογραφική μελέτη των εννοιών της δημιουργικότητας, της δημιουργικής γραφής και του οπτικού γραμματισμού. Ορισμένες από αυτές τις δραστηριότητες στοχεύουν, εκτός από τη δημιουργική παραγωγή, στην ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας και ασχολούνται με ποικίλα είδη λόγου, όπως ο αφηγηματικός, η διαφήμιση, η ποίηση κλπ. Επιπλέον, προωθούν την πρωτοτυπία, την ελεύθερη έκφραση, την φαντασία, το θάρρος, την αυτοπεποίθηση και την ομαδικότητα. Σημαντικό είναι πως σε κάθε δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη διαφορετικότητα του μαθητικού του δυναμικού και ταυτόχρονα να σέβεται τις επιλογές των παιδιών.

Βασικός στόχος των δραστηριοτήτων με εικόνες είναι η παραγωγή ιδεών που τα παιδιά προηγουμένως δεν είχαν σκεφτεί και η μάθηση μέσω ενός πιο διασκεδαστικού τρόπου από τον παραδοσιακό. Εδώ ενθαρρύνεται η ελεύθερη και αυθόρμητη συγγραφή, τα παιδιά εξερευνούν τις αισθήσεις τους και αναδεικνύεται ο

διαφορετικός τρόπος συγγραφής του κάθε παιδιού. Οι δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για επινόηση ακόμα περισσότερων δραστηριοτήτων και μπορούν ακόμη να χρησιμοποιηθούν σε πολλά μαθήματα, λειτουργώντας διαθεματικά, όταν γίνονται αφορμή για συζητήσεις με ιστορικές, τεχνολογικές, κοινωνιολογικές, πολιτικές, καλλιτεχνικές, γεωγραφικές κλπ. προεκτάσεις. Επιπλέον, προσφέρουν ομαδική ψυχαγωγία, αυξάνουν τη γλωσσική και εκφραστική ικανότητα, ενισχύουν το ενδιαφέρον για το γλωσσικό μάθημα και τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν.

Τελικά, η εικόνα διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην παραγωγή δημιουργικής γραφής, το οποίο ενισχύει την δημιουργικότητα και προκαλεί οφέλη σε νοητικό, συναισθηματικό, γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Η δημιουργικότητα απευθύνεται σε όλους, πρέπει να διαπνέει την εκπαίδευση και μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω πολλαπλών δραστηριοτήτων, ενώ ταυτόχρονα κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ενός οπτικού γραμματισμού, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με εξάσκηση και διαρκή έκθεση σε δραστηριότητες με εικόνες. Συνεπώς, η εφαρμογή δραστηριοτήτων με εικόνες μες στην τάξη, οι οποίες θα πληρούν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, μπορούν να ενισχύσουν την οπτική εγγραμματοσύνη του παιδιού σε ένα κόσμο που συνεχώς εξελίσσεται και ταυτόχρονα να εκφράσουν την δημιουργική του πτυχή, κάνοντας το σχολείο έναν ευχάριστο χώρο μάθησης και δραστηριοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ:

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Αλμπανάκη, Ξ. & Γκιούρα, Χ. (2014). «Οι εικόνες μας διηγούνται...»: Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Ημαθία, 4- 6 Απριλίου 2014.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Λογοτεχνική πρόσληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: τα λογοτεχνικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 488- 494). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ανδρεάδου, Χ. (2008). “Τοπική Ιστορία. Εργαστήρι Οπτικά ντοκουμέντα”. Στο: *Εκπαίδευση στη διαθεματική, επικοινωνιακή και πολύτεχνη διάσταση της σύγχρονης διδακτικής πράξης* (6η εκπαιδευτική συνάντηση – Θεσσαλονίκη 12-13 Απριλίου 2008). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.

Αρτζανίδου, Ε., Γούλης, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυροχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Ασωνίτης, Π. (2002). Ο ρόλος της εικόνας στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου από το 1834 έως σήμερα. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 342- 347), Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 427- 438). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Γκούνη, Β. (χ.χ.). *Η δημιουργική γραφή «αρωγός» στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων*. Ανακτήθηκε από:

http://cwconference.web.uowm.gr/archives/gkouni_article.pdf (04/02/2016).

Γούλης, Δ. & Γρόσδος, Σ. (2011). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Έντυπο Υποβολής Καλών Πρακτικών Διδασκαλίας (Σχέδια μαθήματος, Εκπαιδευτικά σενάρια). Ανακτήθηκε από: www.epimorfosi.edu.gr.

Γρόσδος Σ. και Ντάγιου Ε. (2005). «*Η γλώσσα δια της τέχνης και η τέχνη δια της γλώσσας. Πολυσημειωτικές και πολυτροπικές πρακτικές στα πλαίσια της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*», στο: 26^η Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ./ Θεσσαλονίκη.

Γρόσδος, Σ. (1998). *Χρειάζονται τα παιδιά βιβλία με εικόνες;* ΥΦΕΝ, 1: 17- 35.

Γρόσδος, Σ. (2008α). *Η εικόνα ως διδακτικό μέσο στη γλωσσική διδασκαλία. Η περίπτωση του βιβλίου Γλώσσας Β' Δημοτικού*. Στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος. Αθήνα.

Γρόσδος, Σ. (2008β). Η εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Διάλογος για το Σχολικό Βιβλίο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 153, σελ. 191- 213.

Γρόσδος, Σ. (2010). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί- καταναλωτή στο παιδί- δημιουργό*.

Γρόσδος, Σ. (2011α). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση: Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων*.

Γρόσδος, Σ. (2011β). *Εικόνα και Γλωσσική Διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. Νέα Παιδεία*. Τεύχος 138, σελ. 63-83.

Δαράκη, Π. (1979). *Η Αισθητική Αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Αντιπαράλληλα.

Δενεζάκη, Λ. (χ.χ.). *Οι εικόνες στα παιδικά βιβλία και η σημασία τους*. Ανακτήθηκε από: <http://www.lovebaby.gr/component/catalog/node/527.html>. (Προσπελάστηκε: 26/09/2015).

Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β., Τσολακίδης, Σ. (2012). *Γραμματισμός και πολυτροπικότητα: μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του multimedia builder (mmb) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο*. Στο 10^ο Διεθνές Συνέδριο

Ελληνικής Γλωσσολογίας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από:
<http://www.icgl.gr/files/greek/74-783-795.pdf>.

Ευαγγέλου, Ι. (1993). *Η Φαντασία. Μια αδιερεύνητη ψυχική λειτουργία*. Αθήνα: Ιάμβλιχος.

Καίσιερ, Α. (1976). *Η Πράξη της Δημιουργίας. Μια μελέτη του συνειδητού και του ασυνειδήτου στην επιστήμη και στην τέχνη*. (μτφ. Χατζηνικολή, Ι. Δ.), 2^η έκδοση, Αθήνα.

Καλούρη- Αντωνοπούλου, Ο. (1985). *Η Αισθητική Αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο. Σύγχρονη παιδαγωγική και σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Καραγιάννης, Σ. (2010). «Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής εμπειρίας». Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Κολλέγιο Αθηνών. Κολλέγιο Ψυχικού 2010 (www.scribd.com/doc).

Καρακίτσιος, Α. (2011). *Φιλαναγνωσία... Φανατική συνήθεια*. Στο Ε. Αρτζανίδου κ.α., *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυρώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Καρπόζηλου, Μ. (2009). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Καψάλης, Γ. Δ. (1993). *Τα Αριστουργήματα της Παγκόσμιας Λογοτεχνίας (Κώστας Αθ. Μιχαηλίδης)*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.

Καψάλης, Γ. Δ. (2002). Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα. Στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 481- 487). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καψάλης, Γ. Δ. (2003). *Μελέτες Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασηματιζούσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο. Α. Κόκκος κ.α., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. (σελ. 71- 120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυπριώτης, Δ. (2006). *Πολυτροπικότητα και γραπτά- εικονιστικά κείμενα*. Ανακτήθηκε από: <http://multitasks.blogspot.gr/2006/09/blog-post.html> (Προσπελάστηκε: 04/02/2016).

Κωνσταντινίδου, Β., Ματθαίου, Σ., Χαβιάρης, Π. (1997). *Ταξιδεύοντας και Δημιουργώντας. Μουσική, Θέατρο, Εικαστικά, Λογοτεχνία, Παιχνίδι, Φαντασία, Εκφραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτόπουλος, Τ. Η. (χ.χ.α). *Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*.

Κωτόπουλος, Τ. Η. (χ.χ.β). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*.

Μαγνήσαλης, Κ. Γ. (1996). *Δημιουργική. Θεωρία & Τεχνική για την Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.

Μαγουλιώτης, Α. Ν. (1989). *Ζωγραφική- Γλυπτική- Χαρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος κ. α. , *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. (σελ. 21- 67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μεταξιώτης, Γ. (χ.χ). *Η εικόνα στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/3/1.htm.

Μητσοκοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός». Στο: Α. Φ. Χριστίδη (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Δημιουργία. Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (β' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο: Ν. Τσιτσανούδη- Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (πρωτο)σχολική Εκπαίδευση* (σελ. 266- 301). Αθήνα: Gutenberg.

Norton, D. E. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. 6^η έκδοση. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρίσης, Ν. (1998). Ο εθισμός του μαθητή στην πληθωρική δυναστεία της εικόνας και η ατροφία της αναγνωστικής απόλαυσης. (επιμ. Ι. Βασιλαράκης). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* (σελ. 183- 191). Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφ. Κασαπίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σ. Μ. Παπαδοπούλου. (2004). *Η συναισθηματική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Σ. Μ. Παπαδοπούλου. (2005). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Εκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Σάλλα- Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.

Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e12/index.html (προσπελάστηκε: 02/ 02/ 2016).

Σιβροπούλου, Ρ. (2003). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και Διδακτικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιβροπούλου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Η συμβολή των εικονογραφημένων ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 513- 525). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή- Οδηγίες πλεύσεως* (Βιβλίο εκπαιδευτικού). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Στάμου, Α. Γ., Γρίβα, Ε., Τσιούλης, Α. (2013). Οι εξωσχολικές πρακτικές του γραμματισμού των μαθητών/τριων του Δημοτικού- Μια καταγραφή των απόψεων και των προτιμήσεών τους. Στο: Ν. Τσιτσανούδη- Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (προτο)σχολική Εκπαίδευση* (σελ. 305- 336). Αθήνα: Gutenberg.

Τρούλης, Γ. Μ. (1991). *Η Αισθητική Αγωγή του παιδιού στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνη.

Φρόντ, Σ. (2013). *Τοτέμ και Ταμπού*. (μτφ. Αντωνίου, Χ.). Αθήνα: Επίκουρος.

Χαραλάμπους, Α. (2002). Η αισθητική παιδεία στο Δημοτικό Σχολείο- Συνάντηση των τεχνών- Μουσικά παραδείγματα. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.). *Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 312- 316). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Χατζησαββίδης, Σ. & Γαλάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο: Ο. Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. (σελ. 25- 35). Θεσσαλονίκη: cannot design publications.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115- 117. Ανακτήθηκε από:
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm>.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Andrzejczak, N., Trainin, G. & Poldberg, M. (2005). From Image to Text: Using Images in the Writing Process. *International Journal of Education & the Arts*. Vol. 6, No. 12.

Avgerinou, M. (2007). "Towards a Visual Literacy Index". *Journal of Visual Literacy* 27: 29-46.

Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (2006). Visual Literacy: Background, Theory and Practice. *Innovations in Education & Training International*, 15:4, 291-297, DOI: 10.1080/0033039780150405.

Bailin, S. (1988). *Achieving Extraordinary Ends: An Essay on Creativity*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bernis, J. (1964). *Η φαντασία*. (μτφ. Μόσχου- Σακορράφου, Α. Σ.). Αθήνα: Ιωάν. Ν. Ζαχαρόπουλος.

Birketveit, A. & Rimmereide, H. E. (2013). Using authentic picture books and illustrated books to improve L2 writing among 11-year-olds. *The Language Learning Journal*. DOI: 10.1080/09571736.2013.833280.

Davis, G. (2000). *Creativity for ever*. Kendall Hunt Publishing Company.

Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L. & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία- Αποτελεσματική Μάθηση*. (μτφ. Σόλμαν, Μ. & Καλύβα, Φ.), (επιμ. Λεονταρή, Α. & Συγκολλίτου, Ε.). Αθήνα: Gutenberg.

Guilford, J. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, Vol. 5, No 9, pp. 444-454.

Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (1988). The conditions of creativity. In: *The nature of Creativity* (R. J. Sternberg), pp. 11- 38, Cambridge: University Press.

Holland, S. (2003). *Creative Writing: A Good Practice Guide. Report Series*. English Subject Centre. Royal Holloway, University of London. www.english.ltsn.ac.uk.

Kinnon Mac, D. (1962). The nature and nurture of creative talent. *The American Psychologist*, American Psychological Association, Vol. 17, No 7, pp. 484- 495.

Michalko, M. (2015). *7 Tenets of Creative Thinking*. (μτφ. Παπά, Α.). Ανακτήθηκε από: <https://pappanna.wordpress.com/2015/09/26/> (Προσπελάστηκε: 11/ 11/2015).

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York. Cambridge University Press. (www.cambridge.org/97805218388801).

Rosenblatt, L.M. (1970). *Literature as Exploration*. London: Heinemann.

Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois: Southern Illinois University Press.

Soliman, A. H. (2005). Systems and Creative Thinking. *Pathways to Higher Education Project*. (pp. 107- 108). Cairo University: Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculty of Engineering (CAPSCU).

Sternberg, R. J. (1988). *The nature of Creativity*. Cambridge: University Press.

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In: *The nature of Creativity* (R. J. Sternberg), pp. 43- 75. Cambridge: University Press.

Wade, N.J. & Swanston, M. (1991). *Visual Perception*. London: Routledge.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:

<http://www.melitzolithos.gr/2012/04/15.html> (προσπελάστηκε: 08/08/2015).

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9B%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA_\(%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9B%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA_(%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7)).
(προσπελάστηκε: 28/08/2015).

<https://www.youtube.com/?gl=GR&hl=el> (προσπελάστηκε: 27/09/2015).

<https://twp.duke.edu/uploads/assets/creative%20writing.pdf> (προσπελάστηκε: 27/09/2015).

http://www.columbia.edu/cu/tat/pdfs/creative_writing.pdf (προσπελάστηκε: 12/10/2015).

<http://optikosgrammatismos.blogspot.gr/2015/10/martin-scorsese.html>.
(Προσπελάστηκε: 29/10/2015).

<http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=127> (προσπελάστηκε: 03/11/2015).

<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf> (προσπελάστηκε: 17/ 04/2016).