



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός

Η θεραπευτική τέχνη με έμφαση στη δημιουργική γραφή. Διδακτική πρόταση για παιδιά δημοτικού: προσέγγιση μέσα από ιμπρεσιονιστικά έργα ζωγραφικής

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Αικατερίνη Διαμάντη

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Σμαράγδα Παπαδοπούλου

Μέλη: Ευγενία Θεοδότου

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος

Ιωάννινα, 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη Δημιουργική γραφή ως έκφραση και γενικότερα την έννοια της δημιουργικότητας, όπως υφίσταται στον άνθρωπο, με ποιους τρόπους μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναδειχθεί, αλλά και τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει. Σε συνάρτηση με αυτήν την έκφραση, γίνεται μία εκτενής αναφορά στη Θεραπεία Μέσω Τέχνης, η οποία εφαρμόζεται σε ψυχοθεραπευτικό πλαίσιο και όχι μόνο, με τη χρήση των τεχνών, ως μέσο απελευθέρωσης συναισθημάτων, ψυχικής και κλινικής ίασης, ακόμη και ως βοηθητικό εργαλείο στον εντοπισμό και την πρόβλεψη διαταραχών. Οι τέχνες μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους, αποφέροντας θεραπευτικά αποτελέσματα. Η γραφή λοιπόν, ως ένα είδος τέχνης και διαθέτοντας και η ίδια θεραπευτική ιδιότητα, δέχεται επιρροές και ερεθίσματα από τις υπόλοιπες τέχνες. Εδώ ειδικότερα παρουσιάζεται η γραφή η οποία μπορεί να προκύψει έχοντας ως έναυσμα τα εικαστικά και πιο συγκεκριμένα την τέχνη της ζωγραφικής. Διότι, η εικόνα είναι ικανή να γεννήσει πολλές λέξεις και έννοιες, επιδέχεται πολλών ερμηνειών και μπορεί να ασκήσει επιρροή τόσο αισθητική όσο και συναισθηματική κάνοντας χρήση της μνήμης και των βιωμάτων. Με αφορμή τα παραπάνω και τη δυνατότητα αξιοποίησής τους, όχι μόνο σε θεραπευτικό επίπεδο, αλλά και στον χώρο της εκπαίδευσης, προτείνεται η εφαρμογή τους μέσα από μία πρόταση διδασκαλίας για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής γλώσσας. Επιδιώκεται η διεύρυνση της χρήσης διαδικασιών και δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στο σχολείο, καθώς επίσης και της τέχνης με σκοπό την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, γραμματισμών, δημιουργικότητας, έκφρασης συναισθημάτων και προσωπικής ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική γραφή, θεραπεία μέσω τέχνης, θεραπευτική γραφή, εικόνα, εκπαίδευση

ABSTRACT

This paper deals with Creative Writing as an expression and the concept of creativity in general, as exists in humans, the methods that can be used to cultivate and highlight it and the benefits it can yield. In conjunction with that expression follows an extensive report to Art Therapy, which applies to a psychotherapeutic framework and not only, by means of art, as a medium for emotional release, mental and clinical cure, even as an auxiliary tool for detection and prediction of various disorders. Arts can be combined together, yielding therapeutic outcomes. So, writing by being a form of art and possessing healing properties takes influences and stimuli from various arts. Here particularly writing is presented as a result of both the art of painting and visual arts being used as primers. Because imagery is capable of giving birth to various concepts and words it allows different interpretations and can exert both aesthetic and emotional influence by making use of memory and lived experiences. Prompted by the aforementioned and their possible utilization in education, their application through a proposal for teaching in Primary Education in the context of Modern Greek language is proposed. Broadening of the usage for creative writing activities in schools is sought with the intention to cultivate lingual skills, literacy, creativity, emotional expression and personal growth.

Key words: creative writing, art therapy, expressive writing, imagery, education

*“Δεν μπορούμε να αλλάξουμε τον κόσμο,
αν δεν αλλάξουμε την εικόνα που έχουμε γι’ αυτόν”.*

Gloria Anzaldúa

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1. ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ.....	10
1.1 Ιστορικό Πλαίσιο.....	11
1.2 Έρευνα Μέσω Τέχνης.....	12
1.3 Στόχοι και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις.....	13
1.4 Τα Εικαστικά ως Θεραπεία.....	18
1.4.1 Οι Εικαστικές Τέχνες.....	18
1.4.2 Φιλοσοφικό Παρελθόν Τέχνης.....	18
1.4.3 Η Μέθοδος της Θεραπείας Μέσω των Εικαστικών.....	19
1.5 Τέχνη και Παιγνιοθεραπεία.....	22
1.6 Τέχνη και Εκπαίδευση.....	23
2. Ο ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ Η ΕΙΚΟΝΑ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΗ.....	27
2.1 Η Εικόνα.....	28
2.1.1 Οπτική Σκέψη και Οπτική Αντίληψη.....	29
2.1.2 Η Οπτική Σκέψη και Αντίληψη στη Ζωγραφική.....	30
2.2 Σύνδεση Λόγου και Εικόνας στην Εκπαίδευση.....	31
3. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....	35
3.1 Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη.....	35
3.1.1 Ιστορική Αναδρομή Ορισμού Δημιουργικότητας.....	35
3.1.2 Ο Δημιουργικός Άνθρωπος.....	36
3.1.3 Δημιουργική και Κριτική Σκέψη.....	37
3.2 Τι είναι Δημιουργική Γραφή.....	40
3.2.1 Ιστορική Αναδρομή της Χρήσης της Δημιουργικής Γραφής.....	41
3.2.2 Τα Χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Γραφής.....	42
3.2.3 Η Διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στο Σχολείο.....	43
3.3 Η Θεραπευτική Ιδιότητα της Δημιουργικής Γραφής.....	48
3.4. Εικόνα και Δημιουργική γραφή.....	51
3.4.1 Έργα Τέχνης και Δημιουργική Γραφή.....	53
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ.....	56
4.1 Γενική Περιγραφή.....	57
4.2 Επιλογή Θέματος – Θεωρητικό Πλαίσιο.....	58

4.3 Μεθοδολογία Διδασκαλίας	60
4.4 Γενικοί Στόχοι – Αναμενόμενα Αποτελέσματα	61
4.5 Παρουσίαση Πρότασης	63
4.5.1 Παρουσίαση Φύλλων Εργασίας	66
ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν κείμενο αποτελεί τη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το πρόγραμμα φέρει τον τίτλο *‘Επιστήμες της Αγωγής’*, στο οποίο ακολουθήθηκε η κατεύθυνση *‘Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός’*.

Πρόκειται για μία εργασία που πραγματεύεται κατά βάση το αντικείμενο της Δημιουργικής γραφής και της Θεραπείας Μέσω Τέχνης. Η κεντρική ιδέα αφορά στη δυνατότητα παραγωγής γραπτού λόγου ακολουθώντας τα στάδια της Δημιουργικής γραφής με έμπνευση τις τέχνες και ειδικότερα τα εικαστικά. Προκύπτει με αφορμή τη θεραπευτική δύναμη της τέχνης, η οποία μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργικότητα της γραφής, καθώς επίσης και τη θεραπευτική της ιδιότητα. Στόχος είναι η παρότρυνση του γραψίματος σε παιδιά σχολικής ηλικίας τάξεων του Δημοτικού παίρνοντας ερεθίσματα για την έναρξη από τον χώρο της τέχνης, ο οποίος ενισχύει τη δημιουργικότητα την ίδια στιγμή που μπορεί να προσφέρει χαλάρωση, αισθητική εμπειρία, απόκτηση γνώσεων, διεύρυνση οριζόντων και την ευκαιρία για ανάπτυξη της κριτικής και της αποκλίνουσας σκέψης βλέποντας τον εαυτό τους και τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές. Η καλλιέργεια αυτών των στοιχείων προσφέρει την προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσης του ατόμου, καθώς ένα τέτοιο εγχείρημα δεν είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας ψυχοθεραπείας, αλλά και σε άλλους χώρους, εντός ή και εκτός του σχολείου μέσω της αυτοθεραπείας. Επιπλέον, δεν προϋποτίθεται η ύπαρξη κάποιου τραύματος, διαταραχής κτλ. καθώς οι τέχνες και η ενασχόληση με αυτές, σε οποιοδήποτε επίπεδο και με οποιαδήποτε μορφή, μπορούν να ωφελήσουν λυτρωτικά μέσω της έκφρασης του εαυτού, των συναισθημάτων, των εμπειριών και των βιωμάτων. Άλλωστε, η διασκεδαστική και παιγνιώδης φύση της διαδικασίας που ακολουθείται μπορεί να αποφέρει ψυχαγωγία και χαλάρωση. Όπως επίσης, είναι δυνατός και ο εντοπισμός κάποιου προβλήματος ή και η πρόληψή του ακολουθώντας τα στάδια και τις διαδικασίες σχετικά με τη χρήση των τεχνών, όπως παρουσιάζονται στην παρούσα φάση.

Επιλέγεται συγκεκριμένα η τέχνη των εικαστικών και η χρήση ζωγραφικών έργων τέχνης, καθώς η εικόνα εμπεριέχει σημαντική δύναμη στη δημιουργία νοημάτων. Μέσω της όρασης ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις, δημιουργούνται νέες νοερές εικόνες, καινούριες ιδέες, όπως επίσης εξασκείται η οπτική σκέψη και αντίληψη των αναπαραστάσεων που συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο. Όλα αυτά μπορούν να αποτυπωθούν στο χαρτί, παίρνοντας μία άλλη μορφή, δημιουργώντας ένα προσωπικό προϊόν με την ξεχωριστή ταυτότητα, σκέψη και εμπειρία του καθενός. Έτσι, οι εικόνες, τα συναισθήματα και οι σκέψεις παίρνουν ζωή μέσα από τη σύνδεση του λόγου με την εικόνα.

Τα παραπάνω είναι εφικτό να εφαρμοστούν στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου υπάρχει θέση για την τέχνη και για τον λόγο. Η δημιουργικότητα γενικότερα επιδιώκεται και προωθείται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η Δημιουργική γραφή συγκεκριμένα προτείνεται και εφαρμόζεται στα μαθήματα της Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας. Μάλιστα, η διδασκαλία της μπορεί να πραγματοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς με δική τους πρωτοβουλία και τρόπο, όπως για παράδειγμα τα ερεθίσματα που θα

χρησιμοποιήσουν σε πρώτο στάδιο, ώστε να διεγείρουν το ενδιαφέρον και τη φαντασία των μαθητών. Έπειτα, κατά την πράξη της γραφής εκτός των άλλων επιτυγχάνεται και η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Όλα τα οφέλη της δημιουργικής αυτής διαδικασίας είναι ευεργετικά για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, αφού ο καθένας με τον δικό του τρόπο σκέψης και είδος νοημοσύνης έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί και να απελευθερωθεί χωρίς να περιορίζεται από κανόνες.

Με βάση τα παραπάνω, τα οποία δομούνται σε τρία ξεχωριστά κεφάλαια, για τη Θεραπεία Μέσω Τέχνης, την έκφραση μέσω Λόγου και Εικόνας και τη Δημιουργική Γραφή, ακολουθεί ένα τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση με θέμα την παραγωγή γραπτού λόγου με ερέθισμα έργα ζωγραφικής του κινήματος του Ιμπρεσιονισμού.

1. ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ

Ξεκινώντας με το πρώτο κεφάλαιο, θα γίνει αναφορά στη Θεραπεία Μέσω Τέχνης, σχετικά με τη φύση αυτού του είδους θεραπείας και τα είδη της. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η πορεία της εμφάνισης και της χρήσης της σε παγκόσμιο και ελληνικό επίπεδο, καθώς επίσης και οι τρόποι προσέγγισης της βάσει των διαφόρων θεωριών και μοντέλων, όσον αφορά στην ψυχοθεραπεία σε συνδυασμό με την εφαρμογή των τεχνών, με ιδιαίτερη έμφαση στη Θεραπεία Μέσω Εικαστικών. Κατά την ολοκλήρωση του κεφαλαίου γίνεται λόγος για τη θέση και την εφαρμογή της τέχνης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η Θεραπεία Μέσω Τέχνης είναι γνωστή και ως Art Therapy βάσει της διεθνούς ορολογίας, έτσι όπως συναντάται σε όλη την παγκόσμια βιβλιογραφία. Αν και δεν είναι τόσο διαδεδομένη στη χώρα μας, φαίνεται πως τις τελευταίες δεκαετίες εξαπλώνεται και προτιμάται όλο και περισσότερο ως μορφή θεραπείας και όχι μόνο. Η Θεραπεία Μέσω Τέχνης είναι μία μορφή θεραπείας που έχει ως βάση της την ιδέα πως η δημιουργική διαδικασία που εμπεριέχεται σε μια καλλιτεχνική δραστηριότητα είναι θεραπευτική, όπως επίσης το ίδιο θεραπευτικός είναι και ο μη λεκτικός τρόπος με τον οποίο επικοινωνούνται σκέψεις και συναισθήματα (Malchiodi, 2012). Με τη χρήση δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην ψυχοθεραπεία και στη συμβουλευτική, άνθρωποι όλων των ηλικιών βοηθιούνται στο να εκφραστούν μέσα από ένα άλλο είδος γλώσσας. Η τέχνη λοιπόν, αποτελεί ένα δυνατό εργαλείο έκφρασης και επικοινωνίας καθώς προσφέρει χαλάρωση και συνδράμει στην πιο εύκολη αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών, οι οποίες πολλές φορές μπορεί να είναι δύσκολο να αφομοιωθούν (Rubin, 1997).

Τα κύρια είδη της Θεραπείας Μέσω Τέχνης διακρίνονται ανάλογα με τη μορφή τέχνης που χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση θεραπείας και πρόκειται για: την εικαστική θεραπεία, τη δραματοθεραπεία, τη χοροκινητική, τη θεραπεία μέσω ποίησης, τη βιβλιοθεραπεία, τη μουσικοθεραπεία και τον συνδυασμό δύο ή και περισσότερων μορφών τέχνης, οι οποίες χρησιμοποιούνται από διάφορους επαγγελματίες, που ανήκουν σε διαφορετικούς τομείς, όπως ψυχοθεραπευτές, σύμβουλοι ψυχικής υγείας, ανεξάρτητοι επαγγελματίες, αλλά και εργαζόμενοι στον χώρο της εκπαίδευσης και της φροντίδας υγείας (Leavy, 2015). Όλες αυτές οι επιλογές, δίνουν στον κάθε ασθενή εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, από τους οποίους μπορεί να επιλέξει τον κατάλληλο γι' αυτόν, καθώς ο ίδιος συμβάλλει στην 'ίασή' του, αφού κατά τη θεραπεία του έχει ενεργό συμμετοχή ως δημιουργός (Rubin, 1997).

Η χρήση της Θεραπείας Μέσω Τέχνης γίνεται όπως και σε άλλες μορφές θεραπείας με στόχο την προσωπική ανάπτυξη και αυτογνωσία και βασίζεται κυρίως στο πιστεύω πως όλοι μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά και πως η διαδικασία που ακολουθείται είναι αυτή που έχει σημασία και όχι το προϊόν που θα παραχθεί κατά τη διάρκειά της. Το γεγονός αυτό βοηθά στην έκφραση των ασθενών που δεν νιώθουν ασφάλεια να εκφραστούν άμεσα και με λεκτικό τρόπο (Malchiodi, 2012). Σύμφωνα με τον Hill: *«Όταν η δημιουργική ενέργεια ικανοποιείται, γίνεται αξιόπιστο στήριγμα και προσφέρει ανακούφιση σε σκοτεινές στιγμές, στρώνοντας τον δρόμο προς την υγεία»* (Hill, όπως αναφέρεται στο Jennings & Minde, 1996). Με τον τρόπο αυτό προκύπτουν μέσα από τη θεραπεία οφέλη σε επίπεδο ατομικό, όταν πρόκειται για έναν ασθενή οποιασδήποτε ηλικίας, αλλά και σε ομαδική θεραπεία, σε οικογενειακή ή ακόμη και σε ζευγάρια. Τέτοια οφέλη, κατά τον Chilton μπορεί να είναι: η ίαση, η

συναισθηματική έκφραση, η προσωπική ανάπτυξη, η πνευματική αφύπνιση, η νοσηματοδότηση, η ενδυνάμωση και ο αυτοστοχασμός (Chilton, όπως αναφέρεται στο Leavy, 2015).

Υπάρχουν βέβαια κάποιες διαφορές σχετικά με τον τρόπο που χρησιμοποιείται η τέχνη κατά τη Θεραπεία Μέσω Τέχνης, οι οποίες βρίσκονται στον σκοπό και στη διαδικασία που ακολουθούνται. Έτσι, σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο η θεραπεία βασίζεται στις πληροφορίες που συλλέγει ο θεραπευτής με σκοπό να διαμορφώσει τη θεραπεία και όχι με σκοπό τη διάγνωση, ενώ σύμφωνα με τον δεύτερο προσφέρονται οι επιλογές στον ασθενή, ώστε να καταλήξει στη συνέχεια ο θεραπευτής στο τι αρμόζει στον καθένα (Malchiodi, 2012).

1.1 Ιστορικό Πλαίσιο

Η ιστορία της Θεραπείας Μέσω Τέχνης αφορά σε ένα σύνολο διαφόρων εκδοχών οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργία θεωριών και πρακτικών που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς και συνεχίζουν ακόμη να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται, πράγμα που αντικατοπτρίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Malchiodi, 2012).

Οι πρακτικές στον τομέα της ψυχοθεραπείας αυξάνονται διαρκώς, καθώς η απόδοση απαντήσεων στον ψυχικό και σωματικό ανθρώπινο πόνο αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Έτσι η Θεραπεία Μέσω Τέχνης και ειδικότερα αυτή που χρησιμοποιεί τη μορφή τέχνης των εικαστικών ως εργαλείο κατά τη διάρκεια της θεραπείας και αποδίδεται με τον γενικό διεθνή όρο *Art Therapy*, έχει ως προτεραιότητα τον άνθρωπο ως ενεργητικό παράγοντα για την 'ίασή' του (Dalley et al., 1998). Το γεγονός πως η χρήση της τέχνης και ο άνθρωπος βρίσκονται στο επίκεντρο, συνδέεται με το βαθύ παρελθόν της ανθρώπινης εξέλιξης, από την προϊστορία ακόμη. Η ζωγραφική τέχνη και γενικότερα η χρήση της εικόνας από τον άνθρωπο των σπηλαίων αποδεικνύει πως εφαρμοζόταν ο θεραπευτικός χαρακτήρας της τέχνης (Leavy, 2015).

Μέσα από την εξέλιξη της ανθρώπινης ιστορίας και την αξιοποίηση όλο και περισσότερων μορφών τέχνης σε συνδυασμό με την ψυχολογία, αλλά και εξαιτίας κοινωνικών και πνευματικών επιρροών, άρχισε να δημιουργείται και να εξελίσσεται σταδιακά ο επαγγελματικός κλάδος της Θεραπείας Μέσω Τέχνης κατά τον 20^ο αιώνα (Malchiodi, 2012). Το ενδιαφέρον μάλιστα από επαγγελματίες θεραπευτές ξεκίνησε από τον 19^ο αιώνα, κυρίως από ψυχιάτρους. Κάποιοι από αυτούς ήταν ο Paul Max Simon και ο Casarre Labroso, οι οποίοι τη χρησιμοποίησαν πλέον ως ξεχωριστή θεραπευτική προσέγγιση, διακρίνοντας έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας μέσα από την τέχνη και την αισθητική δύναμη (Dalley et al., 1998). Βέβαια, η πνευματική ασθένεια και η ψυχοθεραπεία ήταν δύσκολο να γίνουν αποδεκτά κατά τον 19^ο αιώνα, αφού καθίστατο δύσκολη και η κατανόηση και αντιμετώπιση ψυχικών ασθενειών. Άλλωστε, λαμβάνονταν υπ' όψιν συχνά και ως δαιμονικές δυνάμεις, οι οποίες αποδίδονταν σε παραφυσικούς παράγοντες. Παρ' όλα αυτά, ο Sigmund Freud, ο Ernst Kris και ο Karl Jung ήταν από τους πρώτους που συνέβαλαν με τις θεωρίες τους στον κλάδο, με τον πρώτο μάλιστα να αποτελεί ένα θεμελιώδες μέρος της *Art Therapy* (Malchiodi, 2015).

Ωστόσο, ο όρος εμφανίστηκε επίσημα τον 20^ο αιώνα με τη σταδιακή διαμόρφωση του κλάδου εντός τριάντα χρόνων, από το 1940 μέχρι το 1970, με την κύρια εξέλιξή του να διαδραματίζεται κατά τις δεκαετίες του 60' και του 70' (Leavy, 2015). Εισηγητής του όρου *Art Psychotherapy* ή *Art Therapy*, αναφερόμενος κυρίως στην

θεραπεία μέσω εικαστικών, ήταν ο ζωγράφος Adrian Hill, όταν το 1945 πραγματοποίησε εργαστήρια ζωγραφικής με ευεργετικά αποτελέσματα, ενώ η ψυχολόγος και συγγραφέας Margaret Naumburg τον εφάρμοσε για πρώτη φορά το 1915 στη Νέα Υόρκη (Δρίτσας, 2014). Ακολούθησαν και άλλοι συγγραφείς, γυναίκες στην πλειοψηφία τους, που χρησιμοποιούσαν τον όρο, με κάποιες από τις κυριότερες και πρώτες που το έκαναν παγκοσμίως να είναι οι: Edith Kramer, Hanna Kwiatkowska και Elinor Ulman (Malchiodi, 2015).

Η τέχνη των εικαστικών ως μέσο επικοινωνίας και θεραπείας στην ανθρώπινη ιστορία, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά λίγο πριν τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου συνδεόταν αρχικά με τη διδασκαλία των εικαστικών, μέχρι και το 1970 όταν διαχωρίστηκε ο ρόλος του δασκάλου από αυτόν του θεραπευτή (Jennings & Minde, 1995). Πιο συγκεκριμένα, στην Αμερική η Θεραπεία Μέσω Εικαστικών αναγνωρίστηκε επίσημα ως επάγγελμα κατά τη δεκαετία του 1960, στην Αγγλία το 1982 ως αυτόνομη επαγγελματική ομάδα, ενώ στην Ελλάδα μέσω ιδιωτικών πρωτοβουλιών άρχισαν να γίνονται κάποιες εφαρμογές μέσω πιλοτικών προγραμμάτων κατά τη δεκαετία του 1990, όπως το πρόγραμμα εικαστικών σε άτομα με ειδικές ανάγκες που πραγματοποιήθηκε το 1999 στο Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης (Δρίτσας, 2004).

1.2 Έρευνα Μέσω Τέχνης

Επιπλέον, όλες οι μορφές τέχνης φαίνεται να συμβάλουν σε επίπεδο μάθησης, εκπαίδευσης αλλά και έρευνας, εκτός της ψυχοθεραπείας. Σχετικά με το ερευνητικό πλαίσιο, δεν υπάρχει ταύτιση των θεραπευτικών πρακτικών των επαγγελματιών που χρησιμοποιούν την τέχνη με τις ερευνητικές πρακτικές, ωστόσο, οι πρακτικές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στην ακαδημαϊκή έρευνα ως *καλλιτεχνικές ερευνητικές πρακτικές* εξελιγμένες σε ένα νέο είδος μεθοδολογίας, που κάνει την εμφάνισή του γύρω στο 1970 με την εξέλιξη του κλάδου της Θεραπείας Μέσω Τέχνης. Ο όρος *καλλιτεχνικές ερευνητικές πρακτικές* αφορά στις καλλιτεχνικές διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιούνται στην κοινωνική έρευνα και έχουν ως υπόβαθρο τον κλάδο της Θεραπείας Μέσω Τέχνης (Leavy, 2015). Το γεγονός πως αποδεικνύεται επιστημονικά η σύνδεση της συναισθηματικής υγείας με αυτήν του μυαλού, ενισχύει την αποδοχή της χρήσης της τέχνης σε ερευνητικό επίπεδο, αφού η τέχνη προκαλεί συναισθήματα, επομένως υπάρχει ξεκάθαρα διάδραση μεταξύ μυαλού και σώματος (Malchiodi, 2012). Δεδομένου πως η επιστήμη και η τέχνη έχουν ως κοινό στόχο την προαγωγή της ανθρώπινης νόησης, η κοινωνική έρευνα μπορεί να στηριχτεί σε νέα εργαλεία που βασίζονται στην καλλιτεχνική δημιουργία και αξιοποιούν τον χορό, τη λογοτεχνική γραφή, τη μουσική, τις εικαστικές τέχνες κ.ά. μορφές τέχνης (Leavy, 2015). Έτσι, φαίνεται να αίρεται η προκατάληψη του να μην συμπεριλαμβάνεται η τέχνη ως έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο στη διερεύνηση κοινωνικών και παιδαγωγικών ζητημάτων με τη χρήση της *Έρευνας Μέσω Τέχνης (Arts based Research)*, στην οποία οι καλλιτεχνικές ερευνητικές πρακτικές αποτελούν εργαλεία μεθοδολογίας και χρησιμοποιούνται στα διάφορα στάδια μιας κοινωνικής έρευνας. Το συγκεκριμένο είδος έρευνας δεν στερείται εγκυρότητας, απλά ακολουθεί διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις χωρίς να διαχωρίζει τη θεωρία από την πρακτική: αποτυπώνεται μία διαφορετική οπτική στον τρόπο σκέψης, συνδυάζεται η επιστημονική με την καλλιτεχνική ταυτότητα, συνδέεται το κοινό με το διδακτικό έργο και ακολουθείται

μία ολιστική, συνθετική προσέγγιση, ώστε να αποφεύγονται οι περιορισμοί νοήματος και να παράγεται νέα γνώση, χωρίς τη χρήση τεχνικών και δυσνόητων όρων, κατανοητή στο ευρύ κοινό (Leavy, 2015). Με αυτόν τον τρόπο μία έρευνα μπορεί να στηριχτεί σε συνδυασμό μεθόδων, όπως την καλλιτεχνική πρακτική με την ποιοτική ή την ποσοτική έρευνα, αλλά και να σταθεί μόνη της με μια καλλιτεχνική μέθοδο, όπως για παράδειγμα την εικαστική τέχνη (Leavy, 2015).

1.3 Στόχοι και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις

Όλες οι μορφές τέχνης εκφράζουν όσα δεν μπορούμε να εκφράσουμε με άλλο τρόπο (Jennings & Minde, 1996). Η τέχνη επηρεάζει άμεσα τον άνθρωπο, καθώς προκαλεί αυθόρμητες αντιδράσεις, συναισθήματα, διάλογο, καλλιέργεια ενσυναίσθησης και πολλαπλή νοηματοδότηση (Leavy, 2015). Γι' αυτό, η χρήση της είναι αποτελεσματική στην ψυχοθεραπεία, όχι μόνο ως εργαλείο για την αντιμετώπιση ασθενειών, αλλά και για τον εντοπισμό τους ή ακόμη και την πρόληψη προβλημάτων ή διαταραχών, ειδικότερα όσον αφορά στη θεραπεία παιδιών (Rubin, 1997). Ως μια εναλλακτική μορφή θεραπείας η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό διαγνωστικό μέσο, γιατί επηρεάζει αρχικά την ανάπτυξη των παιδιών και μπορεί να απαλύνει μορφές ψυχικής, πνευματικής και σωματικής ασθένειας ή διαταραχής (Χρησιτίδης, 2010). Οι άνθρωποι εκφράζονται πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά μέσα από τις τέχνες, γιατί δεν είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν συγκεκριμένους κανόνες. Αντιθέτως, έχουν την ελευθερία να επιλέξουν εκείνοι τον τρόπο και τη μορφή τέχνης που τους ταιριάζει, με την οποία νιώθουν πιο άνετοι και ελεύθεροι να εκφραστούν και να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Αυτός είναι και ο κυρίαρχος στόχος των τεχνών, η επικοινωνία ιδεών, η οποία επιτυγχάνεται χάρη στο αντισυμβατικό τους περιεχόμενο (Theodotou, 2018).

Σε αυτήν τη θεραπευτική αξία των τεχνών στηρίζεται και η Θεραπεία Μέσω Τέχνης, όπως επίσης και στην εκφραστικότητα μέσα από τη χρήση της ζωγραφικής, της μουσικής, της γραφής κτλ. ή ακόμη και των συνδυασμό αυτών (Malchiodi, 2012). Βέβαια, υπάρχουν κάποιες διαφορετικές απόψεις ως προς την αντιμετώπιση της τέχνης στη θεραπεία: είτε η θεραπεία και η τέχνη αντιμετωπίζονται ξεχωριστά, είτε ενσωματώνονται καταλήγοντας σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα, όπου η θεραπεία μπορεί να πραγματοποιηθεί βασισμένη σε μεθόδους δράσης ή αναγνωρίζοντας την τέχνη μέσα από τη θεραπευτική διαδικασία (Jennings & Minde, 1996). Σύμφωνα με αυτές τις δύο θέσεις, εννοείται ουσιαστικά πως με τον έναν τρόπο η τέχνη χρησιμοποιείται στη θεραπεία και αντιμετωπίζεται ως έκφραση και επικοινωνία μέσα από τον συμβολικό χαρακτήρα της, ενώ με τη δεύτερη προσέγγιση η τέχνη αποτελεί η ίδια την θεραπεία, καθώς μέσα από τη δημιουργία ολοκληρώνεται η προσωπικότητα του ασθενή (Μαλλιάρου & Σαράφης, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τη μορφή τέχνης που χρησιμοποιείται θεραπευτικά κάθε φορά, οι βασικές μέθοδοι θεραπείας που προκύπτουν είναι οι παρακάτω, καθεμία εκ των οποίων χρησιμοποιεί διαφορετικά εργαλεία:

- Η *Δραματοθεραπεία* είναι η μορφή *Θεραπείας Μέσω Τέχνης* η οποία περιλαμβάνει τη μουσική, τη χορευτική κίνηση και τα εικαστικά. Με τη μορφή θεατρικής τέχνης συμβάλλει στη διατήρηση της υγείας, την πρόληψη και τη θεραπεία με την αντιμετώπιση του εκάστοτε προβλήματος. Η εφαρμογή της σε θεραπευτικό επίπεδο γινόταν από την αρχαιότητα μέσα από διάφορες τελετουργίες έως και

σήμερα ως σύγχρονη θεραπευτική πρακτική με βάση τη θεατρική τέχνη. Κάποιες από τις διάφορες μεθόδους θεραπείας που χρησιμοποιούν δραματικές τεχνικές είναι: το *Ψυχόδραμα*, η *Θεραπεία Gestalt*, η *Συναλλακτική Ανάλυση* και ο *Νευρολογικός Προγραμματισμός*. Ο βασικός πυρήνας της *Δραματοθεραπείας* είναι η δυνατότητα του ανθρώπου, μέσω της χρήσης του δράματος, να αποδέχεται και να μπορεί να δημιουργεί ό, τι δεν υπάρχει και μέσω των θεατρικών θεμάτων να εντοπίζει τα βιώματά του από απόσταση και με διαφορετικές οπτικές (Jennings & Minde, 1996).

- Η *Θεραπεία Μέσω Εικαστικών* αναφέρεται στους τομείς της εικαστικής τέχνης και της ψυχολογίας. Με τον συνδυασμό αυτών επιδιώκεται η έκφραση συναισθημάτων μέσω εικαστικών μέσων κατά τη θεραπευτική και δημιουργική διαδικασία στη θεραπεία (Jennings & Minde, 1996). Τα εικαστικά ενδείκνυνται για διάγνωση, θεραπεία και εκπαίδευση σε όλες τις ηλικίες και ειδικότερα σε παιδιά ασθενή, όπως και υγιή, βοηθώντας τα να αντιμετωπίσουν το στρες, να εκφράσουν τις ανάγκες τους χωρίς αναστολές και να προσδιορίσουν τον εαυτό τους (Rubin, 1997). Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας είναι υλικά ζωγραφικής, πηλός, κολλάζ, άμμος, φωτογραφίες και γενικότερα υλικά που ευνοούν τον καθένα να εκφραστεί συμβολικά μέσω καλλιτεχνικών διεργασιών, βρίσκοντας την ισορροπία ανάμεσα στον εαυτό του και το περιβάλλον του και αναπτύσσοντας σωματικές και συναισθηματικές ικανότητες (Ηλιάδη, 2006). Ο ενεργός ρόλος του ασθενή απαιτεί την ύπαρξη συγκεκριμένων συνθηκών κατά τη διαδικασία της δημιουργίας, σχετικά με τα υλικά, τον χώρο, τον χρόνο και την υποστήριξη-συνεργασία του θεραπευτή (Rubin, 1997).

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί πως συχνά η χρήση του δράματος συνδέεται με τα εικαστικά, είτε βάσει σχεδίου, είτε προκύπτει αυθόρμητα μέσα από διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Και τα δύο άλλωστε, δράμα και εικαστικά, οδηγούν κάποιον στο να φτιάξει την εικόνα του εαυτού του με τη χρήση ρόλων και συμβόλων (Rubin, 1997).

- Η *Χοροθεραπεία* είναι η δημιουργική ψυχοθεραπεία μέσω της κίνησης και του χορού προωθώντας την ολοκλήρωση του ατόμου σε επίπεδο κοινωνικό, συναισθηματικό και σωματικό (Μαργαρίτη & Σμυρλή, 2004). Η ύπαρξη του χορού σε ανθρώπινες κοινωνίες είναι γνωστή από την αρχαιότητα, όπου μέσα από τελετουργίες λειτουργούσε θεραπευτικά, σε συνδυασμό πολλές φορές με το τραγούδι και τον μύθο (Scott-Billmann, 1998). Κύριος σκοπός της είναι η αλλαγή της κινητικής συμπεριφοράς του ασθενή κάνοντας χρήση της θεραπευτικής ιδιότητας που προσφέρει ο χορός μέσω του συμβολισμού. Χορός στην ουσία είναι η ένωση σώματος και πνεύματος, η οποία προκύπτει από τις εντολές του εγκεφάλου που κινούν το σώμα και από όσα βιώνει το άτομο μέσα από την εκφραστική κίνηση (Scott-Billmann, 1998). Υπάρχουν δύο είδη θεραπευτικών προσεγγίσεων, η *χοροκινητική* και η *πρωτόγονη έκφραση*, που βασίζεται σε μη λεκτικό τρόπο δράσης, κατά τον οποίο ο ρυθμός, ο χορός και το τραγούδι λειτουργούν συμβολικά χωρίς να χρειάζεται να εξωτερικευτεί η σημασία τους (Μαργαρίτη & Σμυρλή, 2004).
- Η *Μουσικοθεραπεία* αφορά στη θεραπεία μέσω μουσικής κατά την οποία αξιοποιούνται θεραπευτικά οι ιδιότητές της, συναισθηματικές, επικοινωνιακές και εκφραστικές, στοχεύοντας στην ψυχική, σωματική και πνευματική υγεία του ασθενή (Παπανικολάου, 2011). Όπως συμβαίνει και με άλλες μορφές τέχνης, έτσι και η μουσική εφαρμοζόταν από την αρχαιότητα ως θεραπευτικό μέσο έως και σήμερα, με τη μορφή πλέον αναγνωρισμένης και τεκμηριωμένης επιστήμης. Στη

Μουσικοθεραπεία ο ασθενής έχει ενεργό ρόλο σε αλληλεπίδραση με τον θεραπευτή ή άλλους συμμετέχοντες στη θεραπεία και εκφράζει δημιουργικά τις ανάγκες του παίζοντας (*Διαδραστική Μουσικοθεραπεία*) ή ακούγοντας μουσική (*Δεκτική Μουσικοθεραπεία*) (Παπανικολάου, 2011).

- Η *Βιβλιοθεραπεία* είναι η χρήση αναγνωστικού υλικού, θεραπευτικών βιβλίων ή ιστοριών, ατομικά ή ομαδικά, ως θεραπευτικό και εκπαιδευτικό βοήθημα. Η ανάγνωση και η γλωσσική έκφραση προς όφελος του ανθρώπου αναγνωρίζονταν από την αρχαιότητα, χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα από εύρημα επιγραφής, 'Ψυχής Ιατρειών', σε βιβλιοθήκη της Αιγύπτου (Παπαδοπούλου, 2006). Τα θεραπευτικά βιβλία δίνουν τη δυνατότητα σε ανθρώπους όλων των ηλικιών να αντιμετωπίσουν προβλήματα, να εκφραστούν συναισθηματικά, να κατανοήσουν τον εαυτό τους (*Θεραπευτική Βιβλιοθεραπεία*) και να χτίσουν θεμέλια για την αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων (*Προληπτική Βιβλιοθεραπεία*) (Καπραβέλου, 2008). Στη μέθοδο αυτού του είδους θεραπείας συμπεριλαμβάνονται η ανάγνωση, το δημιουργικό γράψιμο, το ημερολόγιο και το δημιουργικό παιχνίδι (Παπαδοπούλου, 2006).

Συνοψίζοντας, στο σύνολό τους, όλες οι θεραπείες μέσω τέχνης ανεξαρτήτως της μεθόδου που χρησιμοποιούν, έχουν κατά βάση κοινούς στόχους, οι οποίοι σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας είναι: α) η διευκόλυνση της αυτοέκφρασης του ασθενή σε συγκεκριμένο θεραπευτικό πλαίσιο μέσω δημιουργικής διαδικασίας, β) η νοηματοδότηση στο βίωμα του ασθενή μέσω αισθητικών φορμών, γ) η σύνδεση λεκτικού διαλόγου και εσωτερικής ψυχολογικής ανάπτυξης μέσα από την τέχνη και δ) η έκφραση με διαφορετικά μέσα και τρόπους σε ατομικό επίπεδο και σε σχέση με τους άλλους (Υπουργείο Υγείας, 2015).

Όπως συμβαίνει στην ψυχοθεραπεία γενικότερα, έτσι και στην Θεραπεία Μέσω Τέχνης ακολουθούνται διάφορα θεωρητικά μοντέλα, εκ των οποίων ο κάθε θεραπευτής επιλέγει ανάλογα με τη θεραπεία που επιθυμεί να εφαρμόσει και βάσει των αναγκών του θεραπευόμενου (Malchiodi, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι βασικότερες προσεγγίσεις της κλασικής ψυχοθεραπείας και τα χαρακτηριστικά τους, όπως αναφέρει ο Dergeeuw, σε σχετικό άρθρο για τις ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις γενικότερα, είναι τα παρακάτω:

- 1) Η *Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (Traditional Cognitive Behavioral Therapy)* συνδυάζει στοιχεία της *Γνωσιακής Θεραπείας (Cognitive Therapy)*, η οποία προήλθε από τον Aaron Beck και της *Συμπεριφορικής Θεραπείας (Behavioral Therapy)* μεταξύ των οποίων υπάρχει συμφωνία ως προς τη θεωρητική και την πρακτική τους προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτές, ό, τι προκαλείται στον άνθρωπο από κάποιο γεγονός, συναίσθημα ή αντίδραση, οφείλεται στο πως ερμηνεύεται από τον ίδιο αυτό το γεγονός. Άλλες προσεγγίσεις που εμπεριέχει είναι η *Λογική-Συναισθηματική Συμπεριφορική Θεραπεία (Rational-Emotive Behavior Therapy)*, που εφαρμόστηκε από τον Albert Ellis, όπως επίσης και η *Τροποποιημένη Γνωσιακή Συμπεριφορική (Cognitive Behavioral Modification)* από τον Donald Meichenbaum. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις έχουν ως στόχο την αναγνώριση των λαθών από τον ασθενή και την ανάπλασή τους με θετικές προσδοκίες και ρεαλιστικό τρόπο.
- 2) Η *Σύγχρονη Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (Contemporary Cognitive Behavioral Therapy)*, η οποία είναι επί της ουσίας διάφορες παραλλαγές της *Γνωσιακής Συμπεριφορικής* και δίνει έμφαση στη διεύρυνση της προσοχής σε ψυχολογικό και σε βιωματικό επίπεδο.

- 3) Η *Ψυχαναλυτική και Ψυχοδυναμική Θεραπεία (Psychoanalysis and Psychodynamic Therapy)*: σύμφωνα με την *Ψυχαναλυτική Θεραπεία*, η οποία έγινε κυρίως γνωστή από τον Freud, τα ψυχικά προβλήματα υγείας προέρχονται από συγκρούσεις του υποσυνείδητου και άμυνες κατά του άγχους, τα οποία αντιμετωπίζονται δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας. Ενώ η *Ψυχοδυναμική Θεραπεία* είναι το αποτέλεσμα αλλαγών της φροϋδικής ψυχανάλυσης κατά την οποία εξερευνούνται αθέατες πλευρές του εαυτού και λειτουργεί με μικρότερη συχνότητα συνεδριών.
- 4) Η *Ανθρωπιστική και Ανθρωποκεντρική Θεραπεία (Humanistic and Person-Centered Therapy)*: η *Ανθρωπιστική Θεραπεία* βασίζεται στη θεωρία πως καθένας έχει ευθύνη για τις πράξεις του και διαθέτει τη δύναμη και τη θέληση να εντοπίσει και να αλλάξει τη συμπεριφορά του και τη στάση του. Από αυτή τη θεωρία προήλθαν: η *Ανθρωποκεντρική Θεραπεία (Person Centered Therapy)*, η οποία εφαρμόστηκε από τον Carl Rogers, η *Υπαρξιακή Θεραπεία (Existential Therapy)* από τον Victor Frankl και η *Θεωρία Gestalt* από τον Perls Zinker.
- 5) Και η *Συστηματική Θεραπεία (Systemic Therapy)*, η οποία χρησιμοποιείται από διάφορες σχολές θεραπείας και βασίζεται στην αντιμετώπιση του ατόμου, όχι ως μονάδα, αλλά ως μέρος του όλου και απευθύνεται κυρίως σε ομαδική θεραπεία, οικογενειακή θεραπεία και θεραπεία ζευγαριών (Deegreeuw et al., 2017).

Οι βασικές θεωρίες που χρησιμοποιούνται στη *Θεραπεία Μέσω Τέχνης* είναι όσες αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, κάθε μοντέλο μπορεί να βασίζεται σε παραπάνω από μία θεωρίες ταυτόχρονα ή ακόμη και στη χρήση πολλών τεχνών συνδυαστικά, όπως παραδείγματος χάρη ο χορός σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή κ.ά. Ο συνδυασμός διαφόρων κλάδων, όπως τέχνη, ψυχολογία, ιατρική και εκπαίδευση οδήγησε στη δημιουργία πολλών προσεγγίσεων και προοπτικών τα τελευταία πενήντα χρόνια. Σύμφωνα με το *Handbook of Art Therapy*, της *Malchiodi*, η εφαρμογή των τεχνών στις θεωρίες αυτές μπορεί να λειτουργήσει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Πιο αναλυτικά αναφέρονται τα εξής:

- Από τον 20^ο αιώνα η ψυχιατρική έχει αποτελέσει κύρια επιρροή. Η θεωρία του Freud , ότι τα όνειρα έχουν ερμηνεία, επηρέασε την *Ψυχαναλυτική Προσέγγιση* της *Art Therapy*, καθώς επίσης και η θεωρία του σχετικά με το υποσυνείδητο και τους άμυντικούς μηχανισμούς του 'εγώ'. Επιπλέον, η κόρη του αναγνώριζε την έκφραση μέσα από την τέχνη για τα παιδιά και μάλιστα η ίδια την εφάρμοζε στη δουλειά της με δημιουργικές δραστηριότητες. Από την άλλη πλευρά, η *Αναλυτική Θεωρία* του Jung, επίσης άσκησε βαθιά επιρροή, αφού ο ίδιος χρησιμοποιούσε την τέχνη τόσο στην ψυχανάλυση όσο και στο εαυτό του, βασιζόμενος στη θεωρία πως για να υπάρξει επικοινωνία μεταξύ συνειδητού και υποσυνείδητου απαιτείται η χρήση των συμβολισμών της τέχνης και των ονείρων μέσω των εικόνων. Από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα οι θεωρίες αυτές άρχισαν να εφαρμόζονται και από άλλους. Η Naumburg, έχοντας επιρροές από τους προαναφερόμενους, πίστευε στην ελευθερία του ασθενή ως βασική αρχή της θεραπείας και θεωρούσε πως μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση είναι εφικτή η μεταφορά του υποσυνείδητου στην εικόνα. Και η Edith Kramer εφάρμοσε σε παιδιά τη θεωρία του Freud για τους άμυντικούς μηχανισμούς του 'εγώ' και την *εξύψωση*.
- Σε μία πιο σύγχρονη θεωρία βασίστηκε ο Arthur Robbins, ο οποίος εφάρμοσε τη *Θεωρία των Αντικειμενικών Σχέσεων (Objective Relations Theory)*, θεωρία βασισμένη στην *Ψυχοδυναμική Θεραπεία*, κατά την οποία η διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας είναι αποτέλεσμα των σχέσεων που αναπτύσσουμε με τους

άλλους, γι' αυτό και οι πρώιμες σχέσεις και εμπειρίες μας επηρεάζουν τις τωρινές. Ο Robbins παρατήρησε πως η τέχνη αντικατοπτρίζει και οργανώνει τη σχέση μεταξύ θεραπευτή-ασθενή-αντικειμένου.

- Στην πιο εναλλακτική προσέγγιση της ψυχολογίας, την *Αυρθωπιστική Θεωρία* και πιο συγκεκριμένα στις τρεις μορφές θεραπείας που προκύπτουν από αυτήν, η εφαρμογή της τέχνης βοηθά στην έκφραση των υποκειμενικών εμπειριών του ασθενή. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική ελευθερία, τις θετικές και εποικοδομητικές επιλογές, την αυτονομία και την ευθύνη, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η συνεργασία θεραπευτή-ασθενή.
- Η θεραπεία μέσω προσεγγίσεων της *Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεωρίας*, βασισμένη στη γλώσσα και τη λογική, μπορεί να αναβαθμιστεί μέσα από την χρήση εικόνων στις οποίες βασίζεται η *Art Therapy*. Μέσα από αυτόν τον συνδυασμό ο ασθενής είναι σε θέση, εκτός της χρήσης της προφορικής και γραπτής γλώσσας, να εκφραστεί και μέσα από διανοητικές εικόνες, κυρίως σε περίπτωση που δυσκολεύεται να ζωγραφίσει ο ίδιος.
- Μέσα στο πλαίσιο της εκάστοτε θεραπευτικής προσέγγισης που θα επιλέξει ο θεραπευτής σε συνεργασία με τον θεραπευόμενο, μπορεί να γίνει συνδυασμός πολλών μορφών τέχνης. Ο συνδυασμός αυτός αναφέρεται από κάποιους ως *Εκφραστική Θεραπεία Μέσω Τέχνης (Expressive Art Therapy)*. Παρόλο που υιοθετεί μία διαφορετική φιλοσοφία συγκριτικά με την *Art Therapy*, στην ουσία φαίνεται πως ακολουθούνται παρόμοιες μέθοδοι στην πράξη. Αποσκοπεί στην έκφραση του ασθενή μέσω της μετάβασης από τη μία μορφή τέχνης στην άλλη. Με τον τρόπο αυτό, ο κάθε άνθρωπος βρίσκει διαφορετικό νόημα μέσα από την κάθε μορφή τέχνης που τον εκφράζει και μέσα από τη δημιουργική σύνδεση των τεχνών μεταξύ τους. Στο σύνολο, υπάρχουν πολλές θεωρίες και προσανατολισμοί της προσέγγισης αυτής, καθώς είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν όλες οι τέχνες, αν και συνήθως οι θεραπευτές καταλήγουν σε δύο ή τρεις. Αυτό συμβαίνει διότι, εκτός από το πως ανταποκρίνεται ο κάθε θεραπευόμενος, απαραίτητη είναι και η γνώση της κάθε μορφής τέχνης από τον ίδιο τον θεραπευτή, ώστε να είναι σε θέση να κάνει σωστή καθοδήγηση για το πέρασμα από τη μία μορφή στην άλλη. Γενικότερα, όσοι χρησιμοποιούν πολλές προσεγγίσεις έχουν ως βάση κυρίως την οπτική έκφραση σε συνδυασμό με άλλες μορφές τέχνης. Από τις πιο συνηθισμένες πρακτικές που ακολουθούνται (*Multimodal Techniques*) είναι η δημιουργική γραφή με καλλιτεχνική έκφραση, η κίνηση με καλλιτεχνική έκφραση και το μοντέλο στο οποίο υπάρχει ως αφετηρία η τέχνη στην οποία εμπεριέχονται οι διάφορες μορφές της.
- Και τέλος, σχετικά με τις *Κλινικές Εφαρμογές (Clinical Applications)*, η χρήση της *Art therapy*, αναφορικά περισσότερο με τα παιδιά και τους εφήβους, βοηθά περισσότερο σε σύγκριση με την προφορική συνέντευξη, καθώς μειώνεται το άγχος τους, νιώθουν πιο άνετα να εκφραστούν και δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση της μνήμη τους, η οποία αυξάνεται, με αποτέλεσμα να θυμούνται περισσότερες πληροφορίες και να οργανώνουν καλύτερα τη σκέψη τους. Η πιο κατάλληλη και αποτελεσματική προσέγγιση στην περίπτωση των παιδιών είναι η *Φαινομενολογική Προσέγγιση (Phenomenological Approach)*, κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα απόδοσης πολλαπλών νοημάτων με την καλλιτεχνική έκφραση και χρήση των διαφόρων οπτικών της, όπως είναι: η γνωστική, η συναισθηματική, η διαπροσωπική και η αναπτυξιακή οπτική. Η αφήγηση ιστοριών (*Story Telling*), το παιχνίδι και η ζωγραφική αφήγηση αποτελούν κάποιους από τους τρόπους έκφρασης που ενδείκνυνται για παιδιά τα οποία έχουν υποστεί μετατραυματικό

σπρες, σεξουαλική κακοποίηση και γενικότερα όσα αντιμετωπίζουν ψυχικές διαταραχές ή ακόμη και ιατρικές. Μέσα από αυτές τις πρακτικές τα παιδιά εκφράζουν κρυμμένα συναισθήματα και φοβίες με συμβολικό τρόπο μέσα σε ασφαλές περιβάλλον. Επιπρόσθετα, ο τομέας της παιδιατρικής κάνει χρήση της *Ιατρικής Θεραπείας Μέσω Τέχνης (Medical Art Therapy)* σε παιδιά με καρκίνο, άσθμα, HIV κ.ά. με σκοπό τον εντοπισμό τραυμάτων που προκύπτουν από εγχειρήσεις ή από ιατρικές θεραπείες που ακολουθούν (Malchiodi, 2012).

1.4 Τα Εικαστικά ως Θεραπεία

1.4.1 Οι Εικαστικές Τέχνες

Η ψυχοθεραπεία με τη χρήση εικαστικών είναι ίσως η πιο διαδεδομένη προσέγγιση σχετικά με τις μορφές τέχνης που χρησιμοποιούνται στη *Θεραπεία Μέσω Τέχνης*. Η αναφορά στην *Art Therapy* πολλές φορές ταυτίζεται με τη *Θεραπεία Μέσω Εικαστικών*. Σχετικά με την έννοια των εικαστικών τεχνών, φαίνεται πως σήμερα ως *εικαστικές (Visual Arts)* ή *πλαστικές τέχνες (Plastics-Formative Arts)* προσδιορίζονται οι λεγόμενες ‘καλές τέχνες’, αν και δεν υπάρχει ουσιαστικά κάποια μέθοδος ώστε να δοθούν ορισμοί και όρια στον χαρακτηρισμό μιας μορφής τέχνης. Η σύγχυση αυτή προκύπτει εξαιτίας παλαιότερων αντιλήψεων περί τέχνης, πριν τον 19^ο αιώνα, κατά τις οποίες οι ‘καλές τέχνες’ ήταν συνυφασμένες με το κάλος και όχι με τη λειτουργικότητα. Εντούτοις, συμπεριλαμβανομένων και των ‘εφαρμοσμένων τεχνών’ (*Applied Arts*), οι εν λόγω τέχνες αφορούν στη δημιουργία οπτικής φύσης έργων, όπως είναι η ζωγραφική, η γλυπτική και η φωτογραφία (Χρησιτίδης, 2010).

Η άμεση σχέση τέχνης και θεραπείας συνεπάγεται την επιρροή της *Θεραπείας Μέσω Εικαστικών* από τα καλλιτεχνικά ρεύματα της εκάστοτε εποχής, καθώς σε κάθε χρονική περίοδο η τέχνη εκφραζόταν, αποτυπωνόταν και ερμηνευόταν διαφορετικά. Κάποιες από τις ιστορικές περιόδους της τέχνης που έπαιξαν σημαντικό ρόλο ήταν: ο *ρομαντισμός*, όπου οι οπτικές τέχνες σχετιζόνταν με την υποκειμενικότητα και την αυτοέκφραση, ο *εξπρεσιονισμός*, που βασιζόταν στην αναπαράσταση των συναισθημάτων, ο *σουρεαλισμός*, ο οποίος σχετιζόταν με τον ελεύθερο συνειρμό και η *περιθωριακή τέχνη* (Ρήγας, 2009).

1.4.2 Φιλοσοφικό Παρελθόν Τέχνης

Το ιστορικό φιλοσοφικό παρελθόν της τέχνης ξεκινά από την εποχή των μεγάλων Ελλήνων φιλοσόφων και έκτοτε έχουν σχηματιστεί πολλές θεωρίες ως προς τη σχέση της τέχνης με την ψυχή, το πνεύμα και γενικότερα με την ανθρώπινη ύπαρξη. Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης χρησιμοποίησαν τον όρο ‘*κάθαρση*’ αναφερόμενοι σε μία ψυχοθεραπευτική προσέγγιση όμοια με αυτήν της ομοιοπαθητικής. Ο Arthur Schopenhauer αναφέρθηκε στη χρήση της τέχνης ως ένα μέσο που οδηγεί στη λύτρωση και στη φυγή. Το ίδιο και ο Friedrich Nietzsche, ο οποίος πίστευε στη λυτρωτική λειτουργία της τέχνης (Χρησιτίδης, 2010). Έπειτα, ακολούθησαν και άλλες ερμηνείες και αναλύσεις περί τέχνης από διάφορους καλλιτέχνες, καθώς και ψυχαναλυτές. Ο Freud προβληματίστηκε αρκετά από την επίδραση που ασκούσε η τέχνη στον ίδιο, όχι όμως απαραίτητα σε αισθητικό και τεχνικό επίπεδο, πράγμα που τον ώθησε στο να μελετήσει το έργο μεγάλων ζωγράφων σε συνάρτηση με τα βιογραφικά τους στοιχεία (Dalley et al., 1998). Κατέληξε λοιπόν στο συμπέρασμα πως η τέχνη λειτουργεί όπως τα όνειρα, καθώς και τα δύο μπορούν να ερμηνευτούν μέσω

εικόνων και συμβόλων που προέρχονται από το ασυνείδητο (Χρησιτίδης, 2010). Θεωρούσε πως η τέχνη μπορεί να ταυτιστεί με την ανάρρωση, χωρίς όμως να αναγνωρίσει σε αυτήν κάποια θεραπευτική αξία (Dalley et al. 1998). Και ο Jung, ως θεωρητικός θεμελιωτής της *Θεραπείας Μέσω Τέχνης*, πίστευε πως οι ασθενείς μπορούν να φέρουν στη συνείδησή τους δικά τους αρχέτυπα μέσω των εικόνων που υπάρχουν στην τέχνη και τα όνειρα (Malchiodi, 2012). Επομένως, η τέχνη είναι η σύνδεση του εσωτερικού μας κόσμου με την εξωτερική πραγματικότητα. Επίσης, χρησιμοποίησε τη ζωγραφική ως έκφραση φαντασιώσεων, θεωρώντας πως οι ψυχωσικές φαντασιώσεις μοιάζουν με τα όνειρα, για να καταλήξει στην παραδοχή των δημιουργικών και θεραπευτικών της ιδιοτήτων (Dalley et al., 1998).

1.4.3 Η Μέθοδος της Θεραπείας Μέσω των Εικαστικών

Ο λυτρωτικός χαρακτήρας της τέχνης αξιοποιείται με τη δημιουργία έργων τέχνης από τον ασθενή έχοντας στη διάθεσή του διάφορα υλικά ή απλώς με την επαφή του με καλλιτεχνικά έργα. Ο ασθενής σε συνεργασία με τον θεραπευτή, ο οποίος αν χρειαστεί τον καθοδηγεί με ερωτήσεις, εκφράζεται με διάφορους τρόπους, λεκτικά ή όχι και εντοπίζει διάφορες πτυχές του εαυτού του. Η θεραπεία μπορεί να πραγματοποιηθεί ατομικά, ομαδικά ή και οικογενειακά με τη χρήση: φωτογραφίας, κολλάζ, άμμου, γλυπτικής, ζωγραφικής κ.ά. (Malchiodi, 2012). Οι πρακτικές αυτές βασίζονται στην θεραπευτική αξία της ανακούφισης, της ευχαρίστησης και της ολοκλήρωσης που αντλεί ένας άνθρωπος από μία αισθητική εμπειρία (Rubin, όπως αναφέρεται στο Δρίτσας, 2004).

Αυτό το είδος θεραπείας καλύπτει το φάσμα όλων των ηλικιών, αφού η δημιουργικότητα υπάρχει σε όλους. Ειδικότερα η παιδική ηλικία, από την οποία έχουν περάσει όλοι, είναι συνδεδεμένη με τη χρήση αντικειμένων ως παιχνίδι και έκφραση (Ρήγας, 2009). Άλλωστε, η ανάγκη για τη δημιουργία αντικειμένων υπήρχε από την απαρχή του ανθρώπινου είδους. Όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης στο έργο του *Φυσικά*, τέσσερα είναι τα αίτια που οδήγησαν στη δημιουργία αντικειμένων: το υλικό αίτιο, το ειδικό αίτιο (η κατηγορία), το ποιητικό αίτιο και το τελικό, που δηλώνει τον σκοπό (Κιοσσές & Δαλακούρα, 2020). Η ανάγκη αυτή έχει νόημα, καθώς ο άνθρωπος μέσα από την επαφή του με τα αντικείμενα παράγει αισθητηριακές αντιδράσεις και συναισθήματα, δημιουργεί ιδέες, νοηματοδοτεί και κάνει κριτική ανάγνωση (Κιοσσές & Δαλακούρα, 2020).

Τα εικαστικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση, αλλά και ως διαγνωστικό μέσο, εκτός από θεραπευτικό. Για αυτό, ο Ernst Kris έκανε λόγο για τη *‘μαγική δύναμη της εικόνας’* (Jennings & Minde, 1996). Οι εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αναλύσει νοήματα και σύμβολα έργων τέχνης, όπως επίσης και να μαθαίνει να ερευνά τις προθέσεις και τις πρακτικές ενός καλλιτέχνη (Χρησιτίδης, 2010). Ενώ, στην ψυχανάλυση και στην ψυχοθεραπεία αποτελούν ένα βασικό διαγνωστικό εργαλείο. Η *Θεραπεία Μέσω Εικαστικών* λειτουργεί είτε δίνοντας έμφαση στη θεραπευτική ιδιότητα της τέχνης, είτε στη θεραπευτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του θεραπευτή, του θεραπευόμενου και της καλλιτεχνικής δημιουργίας του, γι’ αυτό και έχει ιδιαίτερη σημασία το είδος της σχέσης ανάμεσα στην τέχνη και τη θεραπεία, ο τρόπος προσέγγισης, όπως επίσης και οι γνώσεις του θεραπευτή πάνω στο αντικείμενο, καθώς και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν (Malchiodi, 2012). Ως προς τη θεωρητική προσέγγιση και τις μεθόδους παρέμβασης, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τα εικαστικά μπορούν να ενταχθούν: στην *Ψυχαναλυτική Θεραπεία*, όπου η συμπεριφορά του ασθενή

ερμηνεύεται κατά τη διάρκεια της θεραπείας, στη *Βιωματική Προσέγγιση*, η οποία βοηθά στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, στη *Συμπεριφορική Θεραπεία*, με έμφαση στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, καθώς επίσης και σε συνδυασμούς αυτών (Χρησιτίδης, 2010).

Η *Θεραπεία Μέσω Εικαστικών* μπορεί να βοηθήσει κάποιον να εκφραστεί πιο εύκολα, να επικοινωνήσει τα συναισθήματά του, αφού λειτουργεί σαν γέφυρα μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας (Dalley et al., 1998). Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται από τον ασθενή αποτελούν έναν από τους βασικότερους καθοδηγητές στην ψυχανάλυση, γιατί αποτελούν μία έμμεση μεταφορική αναπαράσταση μιας ασυνείδητης σκέψης, μιας ιδέας, μιας σύγκρουσης, μιας επιθυμίας κτλ. (Dalley et al., 1998). Ειδικότερα όταν πρόκειται για θεραπεία ασθενών παιδικής ηλικίας, ο τρόπος που θα γίνει η προσέγγιση στην τέχνη εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως: το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί, το φύλο, την προσωπικότητά του, το νοητικό του επίπεδο, τις εμπειρίες, το περιβάλλον του σε κοινωνικοπολιτισμικό και οικογενειακό πλαίσιο, την πνευματική του κατάσταση και τυχόν διαταραχές που αντιμετωπίζει (Χρησιτίδης, 2010). Παρομοίως και ο τρόπος που πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες κατά τη θεραπεία χρειάζεται να αποπνέει ελευθερία, χωρίς να γίνονται υποδείξεις, οδηγίες και οποιουδήποτε είδους παρεμβάσεις από ενήλικες, που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία (Χρησιτίδης, 2010). Επίσης και ο χώρος διαδραματίζει το ρόλο του, διότι το περιβάλλον επηρεάζει το αίσθημα ασφάλειας του ασθενή κατά τη διάρκεια της θεραπείας και της δημιουργικής διαδικασίας και έπειτα από αυτήν, επικοινωνώντας λεκτικά ή και όχι (Jennings & Minde, 1996).

Κατά την καλλιτεχνική διαδικασία, τη δημιουργία ενός έργου, γίνεται χρήση του δεξιού και του αριστερού ημισφαιρίου του ανθρώπινου εγκεφάλου, που σημαίνει πως οι εικόνες, οι συμβολισμοί και οι μεταφορές που χρησιμοποιούνται συνδέονται με τη λογική κατανόηση (Jennings & Minde, 1996). Η δημιουργικότητα άλλωστε, κατά τον Einstein είναι ο συνδυασμός νοημοσύνης και διασκέδασης (Leavy, 2015). Επιπλέον, βάσει της Νευροαισθητικής, κλάδου που εξετάζει τις διεργασίες με τις οποίες ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται τα εικαστικά έργα, αποδεικνύεται πως «*ένα έργο μπορεί να χαρακτηί στη μνήμη εξαιτίας των σημάτων συναισθηματικού χαρακτήρα που πυροδοτούνται στον εγκέφαλο*» (Kandel, όπως αναφέρεται στο Leavy, 2015). Και μέσω Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών έχει διερευνηθεί η συναισθηματική φόρτιση που μπορεί να προκαλέσει η επαφή μας με έναν πίνακα, καθώς σημαντικό ρόλο παίζει η επιρροή των σχημάτων, των κρυμμένων νοημάτων και των συμβόλων του έργου, αλλά και η προσωπική προτίμηση και ο στόχος του ίδιου του καλλιτέχνη (Ρήγας, 2009). Η οπτική απεικόνιση είναι ικανή να συγκινήσει χωρίς να γίνει κάποια συνειδητή επεξεργασία, καταγράφεται στο υποσυνείδητο και στη μνήμη μας (Leavy, 2015).

Επομένως, η δημιουργία μιας εικόνας, όπως και η απλή έκθεση κάποιου σε αυτήν βασίζεται στα πολλαπλά νοήματα που μπορούν να αποδοθούν μέσα από τη χρήση ή την ερμηνεία συμβολικής γλώσσας, χρωμάτων και υλικών που την συνθέτουν (Jennings et Minde, 1996). Καθένας, μέσα από τα εικαστικά φτιάχνει την εικόνα του εαυτού του, αφού «*η ατομική ταυτότητα και η προσωπικότητα είναι κατασκευές που παράγονται όπως ακριβώς και τα έργα τέχνης*» (Novitz, όπως αναφέρεται στο Fleckenstein et al. 2014). Τα έργα που μπορεί να δημιουργήσει κανείς είναι άπειρα, το ίδιο και οι αντιδράσεις που μπορεί να προκληθούν από καλλιτεχνικά ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα η επιλογή μια εικόνας χρειάζεται να εξηγηθεί, καθώς πίσω από ένα έργο υπάρχουν συνειρήματα, η ιστορία του, συναισθήματα για κάποιο αντικείμενο ή πρόσωπο κτλ. (Jennings et Minde, 1996).

Σχετικά με τα παιδιά και την έκφρασή τους μέσα από τη ζωγραφική, καθοριστικό ρόλο έχει παίξει η συλλογή *art brut* του Jean Dubuffet στη δεκαετία του 20', με την οποία αναγνωρίστηκε στην ουσία η τέχνη των παιδιών, γεγονός που βοήθησε τους ψυχολόγους και τους επαγγελματίες υγείας (Δρίτσας, 2014). Τα παιδιά εκφράζονται ενστικτωδώς όταν ζωγραφίζουν, ειδικότερα όταν πρόκειται για κάτι που τα τρομάζει, εξωτερικεύοντας έτσι τον πόνο τους (Rubin, 1997). Ακόμη και η παρατήρηση αλλαγής στην ζωγραφική έκφραση ενός παιδιού, μπορεί να υποδηλώνει αλλαγή στην σκέψη ή τα συναισθήματά του (Malchiodi, 2012). Οπότε, η ζωγραφική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διάγνωσης, ενώ υπάρχουν όμως κίνδυνοι παρερμηνειών και γενικεύσεων. Για αυτό, έχει μεγάλη σημασία η ερμηνεία του ίδιου του παιδιού για το έργο του (Rubin, όπως αναφέρεται στο Δρίτσας, 2014). Εξάλλου, τα παιδιά πολλές φορές και χωρίς κατεύθυνση μιλούν αυθόρμητα για αυτό που δημιουργήσαν. Επίσης, βοηθά να έχουν αποδώσει και κάποιο όνομα σε αυτό. Αποτελεί στην ουσία ένα στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας, αφού αποδώσει στην πραγματικότητα μία ταυτότητα στο αντικείμενο (Rubin, 1997).

Κατ' ουσίαν, οι εμπειρίες αυτές και τα συναισθήματα που εκφράζονται μέσω των έργων τέχνης κατά τη θεραπευτική διαδικασία μεταβιβάζονται στον θεραπευτή με σκοπό να κατανοήσει την αναπαράσταση του ασθενή (Κουκουρικός & Τόττη, 2005). Το αντικείμενο που παράγεται αποτελεί τον κρίκο της *μεταβίβασης*. Το ίδιο συμβαίνει και με την αντίδραση σε ένα αντικείμενο, που συνεπάγεται τη βαθύτερη παρατήρησή του (Ρήγας, 2009). Κατά τον Jung ο ασθενής μεταβιβάζει τα παιδικά του βιώματα μέσω του έργου του. Όταν όμως πραγματοποιείται προβολή και ενσυναίσθηση των προσωπικών του βιωμάτων στον θεραπευτή, τότε συμβαίνει η *αντιμεταβίβαση*. Πρόκειται για την αντίθετη διαδικασία από αυτή της μεταβίβασης, κατά την οποία ο θεραπευτής ταυτίζεται με τον ασθενή του. Ενώ ο Kuhns, αναφερόμενος στην *αντιμεταβίβαση*, δεν επικεντρώνεται στον καλλιτέχνη-ασθενή, αλλά στην ερμηνεία του ίδιου του έργου, θεωρώντας πως αυτή συμβαίνει ανάμεσα στο έργο και στο κοινό, στα υλικά, στον τρόπο και στις συνθήκες υπό τις οποίες παράχθηκε το έργο (Dalley et al., 1998). Η *μεταβίβαση* βέβαια, κάποιες φορές εκτός από τον πίνακα φαίνεται να επηρεάζει και τον θεραπευτή, καθώς ο ίδιος όπως και ο ασθενής έχουν ως αφετηρία προσωπικές τους εμπειρίες, όπως και γνώσεις και εκτιμήσεις για την τέχνη, γεγονός που επηρεάζει και την αισθητική, άρα και την επίδραση της εικόνας στις σκέψεις και στα συναισθήματά τους (Dalley et al., 1998). Αυτό σημαίνει πως σε αυτήν την περίπτωση και οι δύο επηρεάζονται από το καλλιτεχνικό προϊόν, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η ερμηνεία τους, άρα, κατ' επέκταση διαφοροποιείται και η ερμηνεία της *αντιμεταβίβασης* (Κουκουρικός & Τόττη, 2005). Πολλές φορές τα αντικείμενα *μεταβίβασης*, ή και τα πρόσωπα ακόμη, λειτουργούν ως *'αποδιοπομπαίοι τράγοι'*. Αποδίδονται δηλαδή στα αντικείμενα ισχυρές δυνάμεις εξαιτίας της ανάγκης του ανθρώπου να χτίσει ένα ισχυρό δέσιμο με το παρελθόν, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τη θρησκεία, την πίστη και τα διάσημα έργα τέχνης (Dalley et al., 1998).

Ως προς την αξιολόγηση, φαίνεται πως η τέχνη δύναται να αξιολογηθεί, όταν υπάρχουν οι ανάλογες πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και την κατάσταση που βρίσκεται όταν δημιουργεί το έργο του. Δεν ισχύει το ίδιο όμως, όταν πρόκειται για προϊόν θεραπευτικής διαδικασίας. Έχουν υπάρξει κατά καιρούς κάποια τεστ ζωγραφικής, στα οποία όμως η ζωγραφική δεν χρησιμοποιείται ως κριτήριο αξιολόγησης, αλλά ως εργαλείο για την ερμηνεία και την κατανόηση του τρόπου που αντιδρά ο ασθενής με αυτήν ή σε αυτήν (Malchiodi, 2012). Δύο από τα πιο γνωστά τεστ που εμφανίστηκαν τη δεκαετία του 80', έτσι όπως αναφέρονται στο *Handbook*

της Malchiodi, είναι το *Diagnostic Drawing Series* (DDS) και το *Silver Drawing Test* (SDT): Το DDS δημιουργήθηκε στις αρχές του 1980 στα πλαίσια της Θεραπείας Μέσω Τέχνης και απευθύνεται στην παραγωγή τέχνης σε σχέση με την προσωπικότητα, για χρήση ψυχιατρικής διάγνωσης. Σύμφωνα με αυτήν τη μέθοδο, χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα υλικά και μπορεί να ολοκληρωθεί σε πενήντα λεπτά, απευθυνόμενη σε ηλικίες από δεκατριών ετών και άνω. Στηρίζεται στη μελέτη της μορφής της τέχνης χωρίς να κρίνεται το περιεχόμενό της. Εστιάζει σε προσωπικά θέματα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέρος μιας θεραπείας, με την προϋπόθεση κάποιας εκπαίδευσης από τον θεραπευτή. Ενώ το SDT, το οποίο δημοσιεύτηκε το 1985 από τη δημιουργό του, Rawley Silver, απευθύνεται σε ηλικίες άνω των πέντε ετών, για ατομική και ομαδική χρήση και διαρκεί είκοσι λεπτά, χωρίς να είναι προαπαιτούμενη κάποια εξειδίκευση. Βασίζεται στο γεγονός πως η ζωγραφική αντικαθιστά τις λέξεις και χρησιμοποιούνται σχέδια ως ερεθίσματα. Μέσω αυτού μπορεί να αναδειχθεί η νοημοσύνη και να εκτιμηθούν γνωστικές ικανότητες και συναισθηματικές δυναμικές (Malchiodi, 2012).

1.5 Τέχνη και Παιγνιοθεραπεία

Το παιχνίδι ως μία δημιουργική και εκφραστική διαδικασία προκύπτει από την παιδική ηλικία ως κάτι έμφυτο, φυσικά και αβίαστα. Ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορα αντικείμενα και παιχνίδια για να εκφραστεί με δημιουργικό τρόπο και σε οποιονδήποτε χώρο, στο σπίτι, στη γειτονιά, στο σχολείο κτλ. (Ρήγας, 2009). Η ευχάριστη διαδικασία του παιχνιδιού μπορεί να έχει διάφορες μορφές, όπως φυσικό παιχνίδι, συμβολικό, με ρόλους, με κανόνες ή όχι, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό, κινητικό και κοινωνικό (Συντήλα & Αγγελή, 2017). Όντας λοιπόν δημιουργικό, αυθόρμητο, χωρίς κανόνες και λεκτική επικοινωνία απαραίτητα, το παιχνίδι έχει πολλά κοινά με την τέχνη (Dalley et al., 1998). Ο Immanuel Kant χαρακτήρισε την τέχνη ως μία διαδικασία που μοιάζει με το παιχνίδι, ενώ σύμφωνα με τον Friedrich Schiller η τέχνη μπορεί να αποτελέσει μία ισχυρή βάση διαπαιδαγώγησης και όταν αυτή συνδυάζεται με το παιχνίδι, της αποδίδεται χαρακτήρας πνευματικής δραστηριότητας (Χρησιτίδης, 2009).

Αυτός ο φυσικός τρόπος έκφρασης του παιχνιδιού το καθιστά ιδανικό για χρήση στην ψυχανάλυση. Μάλιστα, χρησιμοποιείται στη Θεραπεία Μέσω Τέχνης ως εργαλείο από το 1920 (Ρήγας, 2009). Από τους πρώτους που το αξιοποίησαν στη θεραπεία παιδιών ήταν: η Anna Freud, η Melanie Klein, ο Donald Winnicott κ.ά. θέτοντας βάσεις για την εξέλιξη και καθιέρωση της *Παιγνιοθεραπείας* (*Play Therapy*) (Ζέρβα-Σπανού et al., 2017). Στην Ελλάδα, όπως και στο Ηνωμένο Βασίλειο, η *Παιγνιοθεραπεία* καθιερώθηκε επίσημα από το 1992 (Jennings & Minde, 1996). Ένας γενικός ορισμός για την *Παιγνιοθεραπεία* σύμφωνα με την *Association of Play Therapy* (APT) είναι: «η συστηματική χρήση ενός θεωρητικού μοντέλου για την εγκαθίδρυση μιας διαπροσωπικής διαδικασίας, στην οποία οι εκπαιδευμένοι παιγνιοθεραπευτές χρησιμοποιούν τις θεραπευτικές ιδιότητες του παιχνιδιού για να βοηθήσουν τους πελάτες να προλάβουν ή να επιλύσουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και

να επιτύχουν τη βέλτιστη ανάπτυξη κι εξέλιξη»¹. Επίκεντρο της θεραπείας είναι το παιδί μέσα από διαδικασία που περιλαμβάνει τον θεραπευτή και ίσως άλλα άτομα, όταν πρόκειται για ομαδική θεραπεία, όπως επίσης και τους γονείς. Εκτός από τη χρήση υλικών, όπως για παράδειγμα την άμμο, μπορεί να επιστρατευτούν και άλλα μέσα όπως το θέατρο, ο χορός, η μουσική κτλ. (Συντήλα & Αγγελή, 2017). Σε γενικές γραμμές και σύμφωνα με την Ένωση Δραματοθεραπευτών και Παιγνιοθεραπευτών Ελλάδος (ΕΔΠΕ), κατά τη θεραπεία το παιχνίδι οποιασδήποτε μορφής λειτουργεί συμβολικά φέρνοντας σε επαφή το παιδί με τα βιώματά του και τον εξωτερικό κόσμο, μέσα σε ένα περιβάλλον που επιθυμεί να βρίσκεται κάνοντάς το να νιώθει ασφάλεια και να κατανοεί τους 'κανόνες'. Βασικοί της στόχοι είναι: η κοινωνικοποίηση του παιδιού, η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του, η κατανόηση και η έκφραση των συναισθημάτων του, η οργάνωση του 'εγώ' και η κατανόηση του 'είμαι' και του 'θέλω'².

Οι εικαστικές δραστηριότητες που αξιοποιούνται με τη μορφή δημιουργικού παιχνιδιού μοιάζουν με την Παιγνιοθεραπεία (Χρησιτίδης, 2009). Υπάρχουν βέβαια πολλές προσεγγίσεις στη θεραπεία μέσω του παιχνιδιού, εκ των οποίων κάποιες κάνουν και χρήση της τέχνης, όπως: η Δυναμική Εικαστική Θεραπεία, η οποία χρησιμοποιεί τη ζωγραφική και το ψυχόδραμα και η Γνωστική Συμπεριφορική Παιγνιοθεραπεία, κατά την οποία γίνεται συνδυασμός παιχνιδιού, συνέντευξης και χρήσης εικόνων (Ρήγας, 2009). Το πιο διαδεδομένο ίσως μοντέλο είναι η Μη Κατευθυντική Παιγνιοθεραπεία, με επιρροές από την Προσωποκεντρική Θεραπεία, το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά από τη Virginia Axline και υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος μπορεί μόνος του να επιλύσει τα προβλήματά του, έτσι όπως και ένα παιδί μπορεί να αλλάξει όταν δεν νιώθει πίεση και κριτική (Ζέρβα-Σπανού et al., 2017). Σε κάθε περίπτωση η θεραπευτική επέμβαση ενδείκνυται να γίνεται σε μικρή ηλικία, από την προσχολική και έπειτα, διότι βοηθά στην προληπτική προσέγγιση (Dalley et al., 1998). Όπως έχει αναφέρει ο Freud «κάθε καταθλιπτική εντύπωση που δέχονται τα παιδιά την αναπαράγουν στο παιχνίδι τους» (Freud, όπως αναφέρεται στο Dalley et al., 1998). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά σε ψυχικά άρρωστα παιδιά, όπως επίσης και ως μέσο διάγνωσης αναπηριών (Ρήγας, 2009).

1.6 Τέχνη και Εκπαίδευση

Η τέχνη έχει άρρηκτη σχέση με τη μάθηση και την εκπαίδευση. Μάλιστα, μπορεί να αποτελέσει μία θεμελιώδη πηγή μάθησης επιβεβαιωμένη και αποδεδειγμένη, τόσο από φιλοσοφικά, όσο και από επιστημονικά στοιχεία. Σε αυτό συμβάλλει η σύνδεσή της με τον εσωτερικό και συναισθηματικό μας κόσμο, η οποία μας οδηγεί στο να σκεφτόμαστε τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές (Leavy, 2015). Γενικότερα, «η ενασχόληση με τις τέχνες μπορεί να ενεργοποιήσει το δεξί ημισφαίριο του ανθρώπινου εγκεφάλου και να εστιάσει στα αισθητηριακά, δισαισθητικά και χωρικά στοιχεία αντίληψης και πράξης» (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015). Η ύπαρξη και αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, όπως και στη θεραπεία, μπορεί μόνο θετικά να λειτουργήσει σε όλες τις μορφές της, καθώς η τέχνη, όπως και ο λόγος είναι μέσα έκφρασης,

¹ [Clarifying the Use of Play Therapy - Association for Play Therapy \(a4pt.org\)](http://www.a4pt.org)

² <http://www.edpe.gr/pegnioterapia/>

επικοινωνίας, γνώσης, εξέλιξης και προόδου του ατόμου, ασχέτως επιπέδου ανάπτυξης και μόρφωσης (Χρησιτίδης, 2009). Και ειδικότερα οι εικαστικές τέχνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ψυχοθεραπεία, αλλά και ως γνωστικό μάθημα, αφού ακολουθούν παρόμοιες κατευθύνσεις και έχουν τους ίδιους στόχους. (Χρησιτίδης, 2014). Όλα αυτά μπορούν να συνδυαστούν με τον σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα: γνωστικό, συναισθηματικό, ηθικό και κοινωνικό. Έτσι, μέσα από έναν διάλογο μεταξύ τέχνης και εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν μαθησιακά και θεραπευτικά αποτελέσματα, με την ανάλογη βέβαια αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς και όσους συμμετέχουν στην εκάστοτε διαδικασία (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015).

Στο σύνολο, τρεις είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να προσεγγιστεί η τέχνη στον τομέα της εκπαίδευσης: αρχικά, μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ξεχωριστός και αυτόνομος κλάδος διδασκαλίας με σκοπό την πολύπλευρη γνώση και την αισθητική καλλιέργεια μέσα από την παρατήρηση και τον διάλογο με ένα έργο. Έπειτα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο μέσα από τη δημιουργία έργων από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς εκφράζονται με τη χρήση οποιασδήποτε μορφής τέχνης και παράλληλα επιτυγχάνονται εκπαιδευτικοί στόχοι. Και τέλος, η αξιοποίηση της τέχνης ως θεραπευτικό μέσο, μέσω της *Art Therapy* (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015). Άλλωστε, ένας θεραπευτής, όπως και ένας δάσκαλος τέχνης έχουν ως κοινό τον στόχο της 'συναισθηματικής εκπαίδευσης' των παιδιών, διδάσκοντάς τους θέματα σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και όχι μόνο (Rubin, 1997). Αξιοσημείωτο είναι πως με τη θεραπευτική χρήση της τέχνης, εκτός της ελευθερίας έκφρασης, της επικοινωνίας με τον εαυτό, της συναισθηματικής ανάπτυξης και της διανοητικής γνώσης, είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί και 'εκπαιδευτική διάγνωση', κατά την οποία αναγνωρίζονται οι διαφορετικές ανάγκες που μπορεί να έχει το κάθε παιδί (Winnicott, όπως αναφέρεται στο Dalley et al., 1998). Οι θεραπευτικές καλλιτεχνικές εμπειρίες προσφέρονται και στις τρεις περιπτώσεις, μόνο που για τη διάγνωση και τη θεραπεία συνίσταται η ειδίκευση του θεραπευτή (Rubin, 1997). Επιπλέον, μέσα από τα σχέδια ενός παιδιού σε θεραπευτική προσέγγιση, φαίνεται η οπτική του σκέψη, καθώς αποτυπώνει τις εμπειρίες του σε καλλιτεχνικές εικόνες. Επειδή όμως υπάρχει περιθώριο απόκλισης στην ερμηνεία από τον θεραπευτή σε σχέση με το νόημα που θέλει να στείλει το παιδί, θα βοηθούσε να γίνεται ταυτόχρονα με τη θεραπεία και καλλιτεχνική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί θα βρίσκεται σε θέση να μεταφέρει με περισσότερη σαφήνεια τις σκέψεις του (Arnheim, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση, η εικόνα ή διαφορετικά η 'οπτική γλώσσα' είναι αυτή μέσω της οποίας γίνεται η επικοινωνία ιδεών, συναισθημάτων κτλ. (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015). Μέσω των αισθητικών εμπειριών που προσφέρει η τέχνη, προκύπτει η δημιουργικότητα, η φαντασία, η γνώση, η αντίληψη, η ικανοποίηση της συμμετοχής, αλλά και η γλωσσική επικοινωνία που μπορεί να επέλθει μέσα από τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών για ένα έργο ή και την περιγραφή του. Επίσης, οι μαθητές χρησιμοποιώντας την 'οπτική γλώσσα' αυτομάτως γίνονται χρήστες του οπτικού λόγου. Με άλλα λόγια, επιτυγχάνεται ο *οπτικός γραμματισμός (Visual Literacy)* μέσα από τη δημιουργία και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011). Εξάλλου, η ανθρώπινη γνώση κατά μεγάλο μέρος της είναι εικονιστική και αναπαραστατική, που σημαίνει πως σχετίζεται περισσότερο με την εικόνα και τις μορφές, παρά με τις λέξεις (Αγγελάτος, 2017). Και δεδομένου πως ζούμε σε έναν οπτικό πολιτισμό, όπου έχουμε οπτική επικοινωνία, η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στη διαχείριση των πολλών ερεθισμάτων, που δέχονται τα παιδιά, στην κρίση και στην

ερμηνεία πολλαπλών νοημάτων (Γραφάκου & Λαμπρίτση, 2011). Διότι, η επαφή των παιδιών στην καθημερινή ζωή με πολλές εικόνες δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την ικανότητά τους να τις ερμηνεύουν. Οι πολλαπλές ερμηνείες που επιδέχεται μία εικόνα κάνει απαραίτητη την εκπαίδευση στην εικόνα και τη χρήση της ως αντικείμενο μελέτης και ως μέσο εκμάθησης, με τα παιδιά να είναι θεατές, δημιουργοί και κριτικοί (Γρόσδος, 2009). Και σύμφωνα με τη Malchiodi: «η οπτική σκέψη είναι η ικανότητά μας να ομαδοποιούμε μέσω των εικόνων τις σκέψεις μας και τα συναισθήματά μας για το πως λειτουργεί ο κόσμος» (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015). Αλλά και σε κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο, η επαφή με την τέχνη και τον πολιτισμό βοηθά στον κοινωνικό προσανατολισμό, που μπορεί να γίνει μέσω σχολείου και σχολικών δραστηριοτήτων σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους, όπως μουσεία, μνημεία, πινακοθήκες κτλ. ενισχύοντας τη διαδικασία μάθησης μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Σκεμπέρη, 2010).

Η επαφή των παιδιών με την εικόνα και κατ' επέκταση με την τέχνη, γίνεται πριν ακόμη αποκτήσουν την ικανότητα να γράφουν. Μπορούν να ζωγραφίσουν, να σχολιάσουν και να επικοινωνήσουν μέσω των εικόνων χρησιμοποιώντας οπτικά σύμβολα όπου δεν απαιτείται αφαιρετικότητα και μάλιστα από τα τεσσεράμισι κιόλας χρόνια τους (Γραφάκου & Λαμπρίτση, 2011). Για αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητη η ένταξη των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο σχολείο από την προσχολική ηλικία, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν εφόδια για τις μελλοντικές τάξεις και τη ζωή τους γενικότερα. Η εκπαίδευση σε αυτές τις ηλικίες επιδρά στη γνωστική και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν θετικά στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με τη μορφή ελεύθερου παιχνιδιού και την προώθηση ταυτόχρονα από τους δασκάλους για εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Theodotou, 2018). Έτσι, μέσα από την τέχνη και έχοντας ελεύθερο θέμα, τα παιδιά εκφράζουν πιο απελευθερωμένα τα συναισθήματά τους. Ενώ, ταυτόχρονα διασκεδάζουν και ωφελούνται σε μαθησιακό επίπεδο, έρχονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους αναπτύσσοντας δημιουργικές συζητήσεις και διαλόγους (Theodotou, 2015). Επιπλέον, η πρόωμη παρέμβαση στο σχολείο βοηθά στο να εντοπιστούν τυχόν διαταραχές, μαθησιακές ανεπάρκειες, ψυχοπαθολογικά προβλήματα κ.ά. (Δρίτσας, 2014). Η χρήση των εικαστικών τεχνών ενισχύει την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων, διότι μέσα από αυτές τα παιδιά αναπτύσσουν ολιστικά την ικανότητα αντίληψης σε τομέα αναπτυξιακό, γνωστικό, κινητικό και κοινωνικό (Rubin, όπως αναφέρεται στο Δρίτσας, 2014).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι τέχνες φαίνεται να μην αντιμετωπίζονται με τη σοβαρότητα που τους αρμόζει. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συναντώνται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών συχνά ως μάθημα επιλογής και πιο συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* και στο *Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών*, ως Τέχνες εννοούνται οι *Εικαστικές Τέχνες* και η *Μουσική* (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015). Αυτό συμβαίνει λόγω του εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος που ακολουθείται, το οποίο δίνει έμφαση στην καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων κατά κύριο λόγο. Όμως, χρειάζεται να αναπτύσσονται όλες οι δεξιότητες των μαθητών μέσα από διάφορα μαθήματα, καθώς και να ακολουθούνται διαδικασίες που να βοηθούν τον καθένα να αναπτύξει τη νοημοσύνη του. Διότι, ο κάθε άνθρωπος μπορεί να είναι έξυπνος με διαφορετικό τρόπο. Κατά τον Howard Gardner κάθε άνθρωπος δεν διαθέτει μία μόνο νοημοσύνη, αφού η κάθε προσωπικότητα διαθέτει πολλούς τομείς, οι οποίοι δεν εξελίσσονται στον ίδιο βαθμό. Αυτό συμβαίνει γιατί ο άνθρωπος είναι επηρεασμένος από βιολογικούς

παράγοντες, αλλά και προσωπικές εμπειρίες, περιβάλλον, ανατροφή κτλ. Πρόκειται για τις δεξιότητες της *Πολλαπλής Νοημοσύνης*, που ανέπτυξε ο Gardner, οι οποίες είναι: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η χωρική/οπτική, η κιναισθητική, η μουσική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η φυσιογνωστική (Λιγούτσικου et al., 2015). Επομένως, αφού κάθε δεξιότητα μπορεί να αποτελέσει και έναν από τους τύπους νοημοσύνης, έτσι και η αισθητική εμπειρία μπορεί να συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης (Gardner, όπως αναφέρεται στο Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015).

Χρειάζεται λοιπόν η τέχνη να αντιμετωπιστεί διαφορετικά στον τομέα της παιδείας και να αναγνωριστεί σε ψυχολογικό και εκπαιδευτικό επίπεδο ως οπτική μορφή, η οποία ενισχύει τον παραγωγικό τρόπο σκέψης (Arnheim, 2007). Ειδικότερα, σχετικά με τη θεραπεία, έτσι όπως οι θεραπευτές υπάρχουν ως σύμβουλοι σε ειδικά σχολεία και δομές, θα μπορούσαν να ενταχθούν και στο δυναμικό ενός σχολείου τυπικής εκπαίδευσης ως αξιολογητές ή παρατηρητές (Dalley et al., 1998). Στα βασικά μαθήματα, ακολουθώντας μία διεπιστημονική προσέγγιση, η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει μαζί με την επιστήμη και να προκύψει η ανάδειξη της αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ των μαθημάτων. Έτσι μπορούν να καλλιεργούνται όλων των ειδών οι γραμματισμοί (γλωσσικός, μαθηματικός, οπτικός, πολιτιστικός κτλ.) ταυτόχρονα με διάφορους συνδυασμούς σε κάθε δραστηριότητα. Βέβαια, αυτό μπορεί να εφαρμοστεί και σε ένα μάθημα, παραδείγματος χάρη με ένα κείμενο, που μπορεί να λειτουργήσει πολυτροπικά μέσα από την αλληλεπίδραση λόγου και εικόνας (Γρόσδος, 2009). Γιατί, μέσω της τέχνης είναι δυνατόν να συνδεθεί η αντικειμενική γνώση με την προσωπική οπτική που διαθέτει ο καθένας για τον εξωτερικό κόσμο (Σκεμπέρη, 2015). Όμως, δεν γίνεται από όλους αποδεκτή μία τέτοιου είδους διαδικασία ως προς τη χρήση της τέχνης, κυρίως από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρόλο που θα ήταν πολλά τα οφέλη για τους μαθητές (Theodotou, 2019). Το ίδιο συμβαίνει και με την έννοια του *οπτικού γραμματισμού* και των *πολυγραμματισμών* στο σύνολό τους, οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* και ο ρόλος της εικόνας λαμβάνεται ως συμπληρωματικός των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων (Γρόσδος, 2009). Η γνώση χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ολιστικά, μέσα από διαθεματικές και διαδραστικές διαδικασίες (Σκεμπέρη, 2015).

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών χρειάζεται να περιλαμβάνει δραστηριότητες *Αισθητικής Παιδείας* με σκοπό να εξοικειώνονται οι μαθητές με την καλλιτεχνική έκφραση όλων των μορφών τέχνης μέσα από διάφορες δραστηριότητες σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, όπως δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης, μουσικής, θεατρικής, χορού κτλ. Τα πιο πρόσφατα *Προγράμματα Σπουδών* του σχολικού έτους 2020-2021, σύμφωνα με το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)* περιλαμβάνουν το μάθημα της *Αισθητικής Αγωγής* μόνο για τις τάξεις του δημοτικού, το οποίο καλύπτει τις τέχνες των εικαστικών, της μουσικής και του θεάτρου. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν τα μαθήματα της *Μουσικής* και των *Καλλιτεχνικών* ξεχωριστά, τα οποία προβλέπονται μόνο για τις τάξεις του Γυμνασίου. Ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά για την τέχνη στο πρόγραμμα του Γενικού Ενιαίου Λυκείου³.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθούν και κάποια προγράμματα και δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικό και παγκόσμιο επίπεδο, μέσα από τα οποία φαίνεται η αξιοποίηση των εικαστικών στην εκπαίδευση προσφέροντας στους μαθητές

³ <http://www.iep.edu.gr/el/>

βιωματική μάθηση και αισθητική καλλιέργεια. Πρόκειται για παραδείγματα που υλοποιήθηκαν από σχολεία, εκπαιδευτικούς και καλλιτεχνικούς φορείς: Το Πρόγραμμα 'Μελίνα': Εκπαίδευση και Πολιτισμός πραγματοποιήθηκε σε ενενήντα δύο δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα και στην Κύπρο κατά τα έτη 1995-2004 με σκοπό την προώθηση μοντέλων αγωγής μέσω της τέχνης και του πολιτισμού, όπως επίσης και την έμφαση στην καλλιτεχνική έκφραση με τη χρήση όλων των μορφών τέχνης. Βασικό στόχο του προγράμματος αποτέλεσε η ανάπτυξη της θέσης που χρειάζεται να έχει η Αισθητική Αγωγή στην εκπαίδευση, όπως επίσης και η εφαρμογή της ανεξαρτήτως διακρίσεων. Μέσω αυτού επωφεληθήκαν τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί αποκτώντας πρόσβαση σε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο παράχθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος (Γραφάκου & Λαμπρίτση, 2011). Η αρχική ιδέα του προγράμματος ανήκε στη Μελίνα Μερκούρη και κατόπιν αυτής άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά με τη χρηματοδότηση του Ελληνικού Κράτους. Το εκπαιδευτικό υλικό διατίθεται και σε ψηφιακή μορφή προς χρήση από τους εκπαιδευτικούς⁴. Έπειτα, στην Ελλάδα, το 2004 πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε διάφορα σχολεία της χώρας όλων των βαθμίδων από εικονογράφους και συγγραφείς παιδικών βιβλίων, στο πλαίσιο της χορήγησης και προώθησης από το *Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ)*. Και το 2002 ξεκίνησε από τη Μεγάλη Βρετανία η *Καμπάνια για τη Ζωγραφική (The Campaign of Drawing)*, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δύο δράσεις από ανεξάρτητο εκπαιδευτικό φιλανθρωπικό ίδρυμα, με σκοπό να ενθαρρύνει παιδιά και ενήλικες να βλέπουν, να σκέφτονται και να δρουν με τη βοήθεια της ζωγραφικής. Οι δράσεις βασίστηκαν στη θεωρία που ασπάζεται, πως η ζωγραφική και το σχέδιο αποτελούν βασικές δεξιότητες όλων των ανθρώπων (Γραφάκου & Λαμπρίτση, 2011).

Με την ολοκλήρωση αυτού του κεφαλαίου θα γίνει ένα πέρασμα αναφορικά με τη χρήση της εικόνας και του λόγου ως μέσα έκφρασης και πως αυτά μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους αλλά και με την τέχνη που εμπεριέχει το οπτικό στοιχείο.

2. Ο ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ Η ΕΙΚΟΝΑ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΗ

Περνώντας λοιπόν σε αυτό το δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται η ύπαρξη και η χρήση του λόγου και της εικόνας με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία. Αναφέρονται τα είδη και τα χαρακτηριστικά της εικόνας και ειδικότερα η αλληλεξάρτησή της με τη γλώσσα γενικότερα και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Η εικόνα και ο λόγος βρίσκονται παντού στη ζωή μας, ως μέσα επικοινωνίας και έκφρασης. Η χρήση και των δύο, ξεχωριστά ή σε συνδυασμό, διευκολύνει την επικοινωνία στην καθημερινή μας ζωή. Εμπειρικά και μέσα από την εκπαίδευση μαθαίνουμε να τα αξιοποιούμε ανάλογα με τις περιστάσεις και τις ανάγκες μας, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές και τις αισθητικές μας δεξιότητες. Διεγείρεται βέβαια συχνά το ερώτημα για το ποιο από τα δύο μέσα επικοινωνίας είναι πιο χρήσιμο και πιο αποτελεσματικό σε επίπεδο κατανόησης, απόδοσης νοήματος και έκφρασης. Σαφώς, η εικόνα προϋπήρχε της γλώσσας. Τα παλαιότερα ευρήματα εικόνων εντοπίζονται σε τοιχογραφίες στο προϊστορικό σπήλαιο Lascaux στη Γαλλία, αποδεικνύοντας πως η διανοητική και πολιτισμική εξέλιξη προϋπήρχε πριν την αποδεδειγμένη ύπαρξη κάποιου είδους γραφής έως τότε. Άλλωστε, οι λέξεις για να προκύψουν χρειάζονται εικόνες, αφού χωρίς την ύπαρξη εικόνων δεν μπορεί να νοηματοδοτηθεί η γλώσσα. Με τον ίδιο τρόπο και οι εικόνες δεν δύναται να

⁴ <http://www.iema.gr/melina>

διαχωριστούν από τις λέξεις, διότι χωρίς τη γλώσσα απλά ζούμε την εμπειρία της εικόνας, χωρίς να είμαστε σε θέση να κάνουμε κάτι άλλο περαιτέρω (Fleckenstein et al., 2014). Και σε επίπεδο σκέψης, οι λέξεις και οι εικόνες λειτουργούν και οι δύο αποτελεσματικά για τον άνθρωπο. Ίσως η γλώσσα ως μέσο σκέψης να λειτουργεί πιο άμεσα σε σύγκριση με τη χρήση των σχημάτων και των εικονικών αναπαραστάσεων. Ένα οπτικό μέσο αποδίδει αναπαραστατικά σκέψεις και νοήματα χρησιμοποιώντας και τις τρεις διαστάσεις, σε αντίθεση με τη μία που χρησιμοποιούν οι λέξεις, δίνοντας στον χρήστη περισσότερα εργαλεία για νοηματοδότηση (Arnheim, 2007).

Όπως η γλώσσα, έτσι λειτουργεί και η εικόνα, μέσα από ένα μοτίβο σχέσεων. Η εικόνα μπορεί να θεωρηθεί μία γλώσσα αυτόνομη, εφόσον μέσω αυτής προκύπτει παραγωγή νοήματος, μόνο που σε αντίθεση με τον λόγο επιδέχεται πολλών ερμηνειών εξαιτίας των πολυσημικών μηνυμάτων της (Βρύζας, όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2013). Καθένας αντιλαμβάνεται και μεταφράζει διαφορετικά μια εικόνα επηρεασμένος από τις δικές του εμπειρίες, αξίες, βιώματα και περιβάλλον (Fleckenstein et al., 2014). Από την άλλη πλευρά, ο γλωσσικός κώδικας στέλνει πιο ξεκάθαρα μηνύματα. Επομένως, η αξιολόγηση ή ο διαχωρισμός του λόγου από την εικόνα δε φαίνεται να είναι εφικτά και κανένα εκ των δύο δεν υπερτερεί του άλλου.

2.1 Η Εικόνα

Ο ρόλος της εικόνας είναι πολύ σημαντικός για την κοινωνία μας, αφού τη συναντούμε παντού και καθημερινά. Αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς εκφράζει αξίες και αντιλήψεις της εποχής όπου ανήκει, σε οποιαδήποτε μορφή και αν βρίσκεται. Ακόμη, μπορεί να αποτελεί τεχνολογικό ή εμπορικό προϊόν, όταν η παραγωγή της αποσκοπεί στο κέρδος (Βρύζας, όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2013). Σε κάθε περίπτωση, δεν είναι εύκολο να αποδοθεί ένας εννοιολογικός ορισμός για την εικόνα. Ένας τέτοιος ορισμός εξαρτάται από τον επιστημονικό κλάδο από όπου προέρχεται (Mitchell, όπως αναφέρεται στο Fleckenstein et al., 2014). Ωστόσο, μπορεί να γίνει ο διαχωρισμός της σε είδη, χωρίς όμως να είναι σαφή τα όρια μεταξύ τους. Αυτά τα είδη είναι τα εξής:

- Η *νοερή εικόνα*. Το ενδιαφέρον για τη νοερή εικόνα αυξήθηκε αρχικά από τον κλάδο της γνωστικής ψυχολογίας σε θεραπευτικό πλαίσιο. Πρόκειται για μία εικόνα που δεν είναι χειροπιαστή, αλλά δημιουργείται από έναν συνδυασμό όψεων, ήχων και γενικότερα από ό, τι προέρχεται από τις αισθήσεις μας. Η μίξη αυτή προκαλεί τη δημιουργία οπτικών αναπαραστάσεων 'μέσα' μας και τροφοδοτείται από την προϋπάρχουσα μνήμη μας. Είναι δηλαδή μία πνευματική διαδικασία που συμβαίνει με τη χρήση των προσωπικών μας εμπειριών και βιωμάτων.
- Η *σχηματική εικόνα*. Αφορά στις καθαυτές υλικές εικόνες, όπως είναι η εικόνα στην τέχνη, στον κινηματογράφο, η φωτογραφία κτλ. Το ενδιαφέρον για τη σχηματική εικόνα έχει προκύψει περισσότερο από έργα τέχνης της κλασικής εποχής. Αυτού του είδους οι εικόνες ενδείκνυνται για χρήση στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας.
- Και η *λεκτική εικόνα*. Με τη λεκτική εικόνα επιτυγχάνεται πιο εύκολα η δημιουργία νοήματος και γι' αυτό χρησιμοποιείται συχνά στη διδασκαλία. Είναι κατάλληλη για περιγραφή, μεταφορές και σύμβολα τα οποία βασίζονται στην εικόνα (Fleckenstein et al., 2014).

Σε κάθε περίπτωση και με όποιο είδος ή μορφή και αν υπάρχει η εικόνα στη ζωή μας, ισχύει η διάσημη λαϊκή ρήση πως *‘μία εικόνα ισούται με χίλιες λέξεις’*. Όπως έχει αναφερθεί σχετικά και ο Picasso, το να ζωγραφίζεις είναι ένας τρόπος να κρατάς ημερολόγιο (Leavy, 2015). Μία εικόνα μπορεί να μεταφέρει κάθε είδους μηνύματα, όπως επίσης και να προκαλέσει διάφορα συναισθήματα στον θεατή. Τόσο οι πραγματικές, όσο και οι νοητές εικόνες μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο τα συναισθήματα, αλλά και το μυαλό ενός ατόμου και κατά συνέπεια το σώμα του. Αυτό συμβαίνει καθώς το συναίσθημα που προκαλεί μια εικόνα είναι δυνατόν να επηρεάσει τις εκφράσεις του προσώπου, για παράδειγμα, ή ακόμη και τη θερμοκρασία του σώματος (Malchiodi, 2012).

Σχετικά με την καλλιτεχνική αναπαράσταση, ανάλογα με τις εποχές και τα καλλιτεχνικά ρεύματα, η εικόνα προσεγγίζεται και ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο και αντίληψη κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί φιλόσοφοι και καλλιτέχνες ανέπτυξαν θεωρίες σχετικά με την εικονική αναπαράσταση και κάποιοι σχετικά με τη συνάφειά της με τον λόγο. Ο Πλάτωνας έκανε λόγο για τη *‘μίμηση’*. Θεωρούσε πως η εικόνα είναι αποτέλεσμα μίμησης, στο οποίο οδηγεί η καλλιτεχνική επεξεργασία του λόγου, όταν πρόκειται για ποίηση, όπως και τα εικαστικά, όταν πρόκειται για τη ζωγραφική. Στη *‘μίμηση’* επίσης αναφέρθηκε και ο Αριστοτέλης στο έργο του *Περί Ποιητικής* αναφερόμενος σε καλλιτεχνικές εκφράσεις με ιδιαίτερη έμφαση στη ζωγραφική. Ακολούθησαν και άλλοι σοφιστές, όπως ο Γοργίας, κατά τον οποίο η επαφή με μία εικόνα μπορεί να επηρεάσει την ψυχική κατάσταση ενός ανθρώπου εξαιτίας των εντυπώσεων που προκαλεί η αίσθηση της όρασης, όπως το ίδιο συμβαίνει αντίστοιχα και με τον λόγο και την ακοή. Πολύ αργότερα, την εποχή του Ρομαντισμού, υποστηρίχθηκε το *‘απόλυτο’* στην αναπαράσταση, όπου ζητούμενο ήταν μόνο το ωραίο και το αισθητικά υψηλό. Έπειτα, κατά το ρεύμα του Ιμπρεσιονισμού, αντιπροσωπεύτηκε η *‘παροντικότητα’*, καθώς η φιλοσοφία των καλλιτεχνών της εποχής βασιζόταν στην απόδοση της στιγμιαίας εντύπωσης που προκαλεί μια εικόνα (Αγγελάτος, 2017).

Ως εκ τούτου, οι εικόνες εκπληρώνουν κάποιες λειτουργίες ως προς τον θεατή. Αυτές οι λειτουργίες σχετίζονται με τον βαθμό στον οποίο πραγματοποιείται η *‘αφαίρεση’*. Όταν γίνεται λόγος για αφαίρεση, πρόκειται ουσιαστικά για τη γενίκευση. Σύμφωνα με τον John Locke, η *‘αφαίρεση’* πραγματοποιείται όταν διαχωρίζουμε δεδομένες ιδέες για ένα αντικείμενο από την πραγματικότητα (Arnheim, 2007). Βάσει αυτού λοιπόν, οι εικόνες μπορεί να λειτουργούν ως *απεικονίσεις*, ως *σύμβολα* ή απλά ως *σήματα*:

- Όταν μία εικόνα λειτουργεί ως *απεικόνιση*, εννοείται ως η δήλωση γύρω από τις οπτικές ποιότητες, που ολοκληρώνεται με τη διαδικασία της *‘αφαίρεσης’*.
- Η λειτουργία της εικόνας ως *σύμβολο* χρησιμοποιεί περισσότερο την *‘αφαίρεση’*, αφού ο συμβολισμός της έχει ήδη επιλεγεί από τον δημιουργό ή από τον αποστολέα της.
- Ενώ οι εικόνες που λειτουργούν ως *σήματα*, αποτελούν απλές αναφορές, αφού στόχος τους είναι να αποδώσουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, χωρίς να βασίζονται στα οπτικά χαρακτηριστικά (Arnheim, 2007).

2.1.1 Οπτική Σκέψη και Οπτική Αντίληψη

Ανέκαθεν υπήρχε μια σύγχυση μεταξύ των εννοιών της σκέψης και της αντίληψης γενικότερα, αν η μία μπορεί να διαχωριστεί από την άλλη. Αρχικά, για τον

προσδιορισμό της αντίληψης χρειάζεται να διευκρινιστεί η διαφορά της από την αίσθηση. Και πάλι βέβαια η οριοθέτηση της οπτικής αντίληψης σε σχέση με τη νόηση δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί με αυτόν τον τρόπο, καθώς οι λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου βασίζονται σε πολλούς μηχανισμούς που δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί πλήρως (Σωτηροπούλου, 2014).

Από τους αρχαίους φιλοσόφους έως και σήμερα γίνονται προσπάθειες προσδιορισμού αυτών των εννοιών. Πολλοί φιλόσοφοι διαχωρίζουν τη σκέψη από την αντίληψη. Οι φιλόσοφοι της *Αισθησιαρχίας* υποστήριζαν ότι χωρίς την ύπαρξη των αισθήσεων, δεν θα υπήρχε οποιοδήποτε περιεχόμενο στο μυαλό μας. Παρομοίως και κατά τον Μεσαίωνα, θεωρούσαν πως οι αισθήσεις για να ερμηνευθούν χρειάζονται εκλογίκευση. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Αριστοτέλη πως: «*η ψυχή ποτέ δεν σκέφτεται χωρίς εικόνα*». Και ο Arnheim υποστήριξε πως: «*η οπτική αντίληψη είναι οπτική σκέψη*», καθώς δεν είναι δυνατόν να μην υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αντίληψης και σκέψης, αφού ό, τι βλέπουμε επηρεάζεται από τη σκέψη μας και ό, τι σκεφτόμαστε επηρεάζεται από αυτά που βλέπουμε (Arnheim, 2007). Από τον 19^ο αιώνα και ύστερα, ο προβληματισμός εντάχθηκε και σε επιστημονικούς τομείς. Σε αυτό το πλαίσιο, η ψυχολογία της οπτικής αντίληψης αφορά στις προσλαμβάνουσες από το περιβάλλον μας βάσει των αισθήσεων, ενώ η φυσιολογία της οπτικής αντίληψης έχει να κάνει με τη λειτουργία του εγκεφάλου (Σωτηροπούλου, 2014).

Τα παραπάνω φαίνεται να στηρίζονται στη δύναμη της όρασης. Η όραση, όπως η ακοή και η όσφρηση, ως εξ αποστάσεως αισθήσεις, οι οποίες τοποθετούν τον άνθρωπο σε μία θέση απόστασης από τα πράγματα. Από αυτή τη θέση ασφαλείας, μπορεί κάποιος εν συνεχεία να επεξεργαστεί τις επιδράσεις που έχει δεχτεί και να εμβαθύνει. Η αίσθηση της όρασης αποτελεί το πιο αποτελεσματικό όργανο της ανθρώπινης νόησης, επομένως ως μέσο σκέψης μπορεί να προσφέρει πληροφορίες και γνώσεις για τον έξω κόσμο (Arnheim, 2007).

2.1.2 Η Οπτική Σκέψη και Αντίληψη στη Ζωγραφική

Σύμφωνα με τα παραπάνω, με παρόμοιο τρόπο λειτουργεί και στην τέχνη της ζωγραφικής η οπτική σκέψη και αντίληψη. Η ζωγραφική αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα, ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος που καθένας μπορεί να αντιληφθεί ένα έργο τέχνης. Οι οπτικές τέχνες συνδέονται άμεσα με την οπτική σκέψη, αφού η τέχνη με την εικόνα είναι αλληλένδετες και δεν θα υφίσταται η ύπαρξη της μιας χωρίς την άλλη. Βάσει της οπτικής σκέψης εκπληρώνονται και οι υπόλοιπες λειτουργίες της τέχνης, όπως είναι η ψυχαγωγία, η ευχαρίστηση, το αισθητικό ωραίο, η έκφραση κτλ. Άλλωστε, ο κάθε πίνακας αποσκοπεί στο να στείλει τα δικά του μηνύματα. Κάποια από αυτά είναι διανοητικά οπτικά, ενώ άλλα απαιτούν και μια προϋπάρχουσα γνώση για να κατανοηθούν (Arnheim, 2007). Σύμφωνα με τη θεωρία *Gestalt*, που αποτελεί κλάδο της ψυχολογίας, οι γνώσεις σχετικά με την οπτική αντίληψη βασίζονται στην αισθητηριακή αντίληψη. Μέσα από πειράματα έχει αποδειχθεί πως η αίσθηση της όρασης είναι μια δημιουργική σύλληψη της πραγματικότητας. Το μυαλό λειτουργεί σαν ένα 'όλου', που σημαίνει πως η σκέψη εμπεριέχεται στην αντίληψη και η διαίσθηση στον συλλογισμό. Έτσι, κάποιος ερμηνεύει κάτι που βλέπει στο παρόν επηρεασμένος από τις παρελθοντικές του οπτικές εμπειρίες. Η αντίληψη του παρόντος επηρεάζεται από τη μνήμη αλλά και από τον περιβάλλοντα χώρο, τις γνώσεις που μπορεί να διαθέτει ο θεατής για το αντικείμενο ή ό, τι αυτό απεικονίζει, τις απόψεις άλλων κτλ. (Arnheim, 2005). Καθετί που βλέπουμε μπορεί να ιδωθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχουν δύο είδη αντιληπτικής σκέψης με τα

οποία μπορεί κάποιος να συλλάβει έναν πίνακα ζωγραφικής, η *διαισθητική* και η *διανοητική γνωστική λειτουργία*:

- Κατά τη *διαισθητική λειτουργία*, όταν κάποιος κοιτάζει έναν πίνακα αντιλαμβάνεται αρχικά όλα τα συστατικά του μέρη, δηλαδή το σχήμα, το χρώμα κτλ. Συνειδητοποιεί το αισθητό του πίνακα και τη λειτουργία του κάθε στοιχείου στο σύνολό τους, ως 'όλον'.
- Ενώ, κατά τη *διανοητική γνωστική λειτουργία* συμβαίνει ουσιαστικά το αντίθετο. Ο θεατής αναλύει το κάθε μέρος του πίνακα ξεχωριστά και συγκριτικά με τα υπόλοιπα, ώστε να φτάσει στη δημιουργία ενός δικού του 'όλου'. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, κατασκευάζοντας τη δική του εμπειρία, φτάνει στη σκέψη. (Arnheim, 2007).

Εκτός λοιπόν, από τις εμπειρίες που διαθέτει ο καθένας και τις διανοητικές ικανότητες στον τρόπο και στον βαθμό που αντιλαμβάνεται τα πράγματα, βασικός είναι και ο ρόλος των συστατικών μερών ενός πίνακα, που προσανατολίζει κατά κάποιον τρόπο την παρατήρηση ενός έργου τέχνης. Τα συστατικά μέρη κατευθύνονται εθελούσια ή μη από τον δημιουργό ενός έργου τέχνης, τα σχήματα, τις μορφές, τα χρώματα, το πλαίσιο που επιλέγει. Όλα αυτά επιδρούν ασυνείδητα στην ψυχολογία του θεατή. Το βάθος, για παράδειγμα, στην οπτική αντίληψη δημιουργείται από το νευρικό σύστημα και το μυαλό. Ό, τι βρίσκεται σε πρώτο πλάνο ενός πίνακα κεντρίζει την προσοχή μας πριν από όσα βρίσκονται στο φόντο. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και το πλαίσιο, το οποίο χρησιμοποιείται ώστε να διακρίνεται οπτικά ο εξωτερικός χώρος από αυτόν του πίνακα. Έπειτα, βασικό ρόλο παίζει το σχήμα, συγκριτικά μάλιστα με το χρώμα, αφού αναγνωρίζεται πιο εύκολα χωρίς να δέχεται περαιτέρω επιρροές, πράγμα που συμβαίνει με την απόδοση των χρωμάτων, τα οποία επηρεάζονται από τον περιβάλλοντα χώρο, το φωτισμό κτλ. Επί παραδείγματι, ο Paul Cezanne, ένας από τους σημαντικότερους αντιπροσώπους του ρεύματος του Ιμπρεσιονισμού, δεν χρησιμοποιούσε καθόλου γραμμές, με σκοπό να αποδοθούν τα πράγματα με μία κυλινδρική οπτική, καθώς γίνονται ορατά μέσα από τη χρήση του φωτός (Αγγελάτος, 2017). Βέβαια, η εντύπωση του χρώματος έχει τη δύναμή της, διότι είναι άμεση και προκαλεί έντονες συγκινήσεις. Ο Hermann Rorschach ισχυρίστηκε πως όσοι αντιλαμβάνονται πρώτα το χρώμα, είναι άνθρωποι πιο χαρούμενοι και εξωστρεφείς σε σχέση με αυτούς που δίνουν έμφαση στο σχήμα (Arnheim, 2007).

2.2 Σύνδεση Λόγου και Εικόνας στην Εκπαίδευση

Το κείμενο και οι εικόνα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Αν και το καθένα βασίζεται σε διαφορετικά σήματα αναφοράς, φαίνεται πως το ένα μπορεί να συμπληρώσει το άλλο, ώστε να συμβάλουν σε ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα σε επίπεδο παραγωγής νοήματος, δημιουργικότητας και ολοκληρωμένης γνώσης. Συνήθως, ο λόγος αποτελεί την πρώτη επιλογή έκφρασης, καθώς είναι το μέσο που έχουμε διδαχθεί περισσότερο και μας είναι πιο οικείο στη χρήση. Ωστόσο, με την εξάσκηση της όρασής μας μπορούμε να εξαγάγουμε ιδέες και νοήματα συνδέοντας το νοητό με το αισθητό. Άλλωστε και ο λόγος έχει αναφορές στις αισθητές εμπειρίες (Arnheim, 2005). Τα συναισθήματα που αδυνατεί κάποιος να εκφράσει με λόγια,

μπορεί εναλλακτικά να το κάνει μη λεκτικά, μέσω της εικόνας, η οποία γίνεται αντιληπτή και ερμηνεύεται με άπειρους τρόπους (Ρήγας, 2009).

Το πέρασμα από τον λόγο στην εικόνα και αντίστροφα γίνεται ουσιαστικά μέσα από τη *‘διαδικασία μετάφρασης’* δεδομένων (Leavy, 1997). Οι συνδυασμοί διαφόρων ειδών λόγου και εικόνας μπορούν να είναι πολυάριθμοι. Όπως, παραδείγματος χάριν, ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για τη δημιουργία ενός εικαστικού έργου ή και το αντίστροφο. Έτσι, οι ρόλοι τους αντιστρέφονται και το αποτέλεσμα της μιας τέχνης μετατίθεται στην άλλη, καταλήγοντας οι λέξεις να δείχνουν, ενώ η ζωγραφική να αφηγείται. Δηλαδή, γίνεται οπτικοποίηση του λόγου και αφήγηση της εικόνας (Αγγελάτος, 2017). Αυτή η αλληλοεπιρροή συγγραφέων και ζωγράφων γίνεται εμφανής μέσα από πολλά παραδείγματα διαφόρων εποχών και ρευμάτων, τα οποία επιβεβαιώνουν τη σχετική αναφορά του Πλούταρχου στα *Ηθικά* πως: *«Η ζωγραφική είναι σιωπηλή ποίηση και η ποίηση ομιλούσα εικόνα»*. Ο Cezanne ζωγράφιζε επηρεασμένος από την αφήγηση του μυθιστοριογράφου Onore de Balzac (Αγγελάτος, 2017). Ο εικονογραφημένος κώδικας του *Ερωτόκριτου* περιλαμβάνει 122 μικρογραφίες, οι οποίες ακολουθούν το κείμενο, σαν να σχολιάζεται στην ουσία το περιεχόμενο της πλοκής μέσα από την εικονογράφηση. Επίσης, αντιπροσωπευτικό είναι το έργο του Ελύτη. Η ποίησή του έχει εμπνεύσει την παραγωγή εικονογραφημένων έργων που στηρίζονται σε αυτήν, αφού και ο ίδιος αρκετές φορές έχει ασχοληθεί με έργα ζωγράφων. Μάλιστα στο έργο του *Διαιρέτης Κ* αναφέρει πως η καθαρότητα επιτυγχάνεται περισσότερο μέσω της ζωγραφικής, παρά μέσω της ποίησης (Ρηγόπουλος, 1997). Ο Leonardo Da Vinci, όπως και άλλοι ζωγράφοι και ποιητές, ζωγράφιζε και έγραφε εξίσου δημιουργικά (Fleckenstein et al, 2014). Βέβαια, η ικανότητα κάποιων καλλιτεχνών να αποδίδουν εξίσου επιτυχημένα και στα δύο είδη τέχνης, είναι αρκετά σπάνια. Συνήθως κάποια από τις δύο ιδιότητες υπερτερεί. Υπήρχαν όμως και εξαιρέσεις, όπως ο ρομαντικός ποιητής William Blake, ο οποίος ήταν εξίσου ικανός ποιητής, ζωγράφος και χαράκτης με βαθιές πολιτικές και φιλοσοφικές αναζητήσεις (Frye, 1951). Έτσι, επιτυγχάνεται ένα αποτέλεσμα προερχόμενο από μία διακαλλιτεχνική προσέγγιση, κατά την οποία η εικόνα ερμηνεύει τον λόγο και αντίστροφα, τα καλλιτεχνικά γνωρίσματα της ζωγραφικής και της λογοτεχνίας συσχετίζονται μέσα από συγκλίσεις ή συνάψεις (Αγγελάτος, 2017).

Φαίνεται πως το ενδιαφέρον για την εικόνα υπάρχει από πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως την ανθρωπολογία, τη φιλοσοφία, τα ΜΜΕ. Η σύνδεσή της με τον λόγο, όπως τα λογοτεχνικά κείμενα με εικονογράφηση, οι διαφημίσεις σε έντυπη αλλά και ηλεκτρονική μορφή, συναντώνται παντού στην καθημερινή μας ζωή. Αυτός ο συνδυασμός γεφυρώνει τη γνώση με το συναίσθημα και μπορεί να αξιοποιηθεί στο εκπαιδευτικό έργο προσφέροντας νέες δυνατότητες διδασκαλίας και μάθησης (Fleckenstein et al., 2014). Για αυτό, οι εικόνες χρειάζεται να υπάρχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας, καθώς οι παραστατικές εικόνες για παράδειγμα, βοηθούν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από την αυτοεστίαση, βάζοντας δηλαδή τον εαυτό του ένας μαθητής στη θέση του άλλου, αλλά και μέσα από την ετεροεστίαση, το πως θα αντιδρούσε σε αυτή τη θέση. Κάτι τέτοιο βέβαια πετυχαίνεται και μέσω του γραπτού λόγου, όταν η παραγωγή του δεν γίνεται με μηχανικό τρόπο. Η εικόνα λοιπόν μπορεί να ενισχύσει και να διευκολύνει την κατανόηση των γραπτών. (Fleckenstein et al., 2014). Και γενικότερα, όταν οι εικόνες λειτουργούν ως διδακτικά μέσα βοηθούν στην συγκέντρωση των μαθητών, προκαλούν το ενδιαφέρον τους για προσοχή, εντείνουν τη μνήμη τους, τους προσφέρουν νέες πληροφορίες και δημιουργούν μια ευχάριστη ψυχολογία. Προσφέρουν δηλαδή, σε νοητικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Γρόσδος, 2013). Τα σημερινά σχολικά

εγχειρίδια περιλαμβάνουν εικόνες, οι οποίες συνοδεύουν το κείμενο, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει με διάφορους τρόπους στο μάθημα. Οι βασικές λειτουργίες που εξυπηρετούν σε αυτό το πλαίσιο είναι: η *διακοσμητική*, η *αφηγηματική*, η *απεικονιστική*, η *ταξινομική* (όπως οι πίνακες), η *αναλυτική*, η *επεξηγηματική*, η *μνημονική* και η *συμβολική* λειτουργία. Ενώ, οι τρόποι που μπορούν να αξιοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία είναι: η εικονογράφηση με στόχο την κατανόηση κειμένου, η βοηθητική χρήση ως μέσο επικοινωνίας με σκοπό τη διευκόλυνση παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και η χρήση των πολυτροπικών κειμένων (Γρόσδος, 2013).

Η εικόνα ωστόσο δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις λέξεις, σε όποια μορφή και να υφίσταται. Ειδικά μέσα σε μία σχολική τάξη αυτό συμβαίνει διαρκώς, όπως με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, με τη χρήση μεταφορών ή παρομοιώσεων κτλ. (Fleckenstein et al., 2014). Όσον αφορά στα κείμενα που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η χρήση του συνδυασμού λόγου και εικόνας επιτυγχάνεται μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα. Σε αυτού του είδους τα κείμενα το νόημα παράγεται με τη χρήση τουλάχιστον δύο ή και περισσότερων σημειωτικών τρόπων, που μπορεί να είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός, η εικόνα, ο ήχος κτλ., τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και συμβάλλουν σε πολλαπλές νοηματοδοτήσεις συγκριτικά με ένα μονοτροπικό κείμενο, το οποίο βασίζεται σε έναν μόνο τρόπο. Η πολυτροπικότητα άλλωστε συναντάται στην καθημερινή μας ζωή, γεγονός που μας καθιστά εξοικειωμένους με τέτοιου είδους μηνύματα. Ειδικά τα παιδιά, έρχονται αντιμέτωπα με τέτοιου είδους κείμενα πριν ακόμη ξεκινήσει η σχολική τους εκπαίδευση, όπου μην μπορώντας να επικοινωνήσουν λεκτικά καταφεύγουν στη χρήση εικόνων ή και ήχων κτλ. (Γρόσδος, 2013).

Γενικότερα, η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να περιλαμβάνει δραστηριότητες που να καλύπτουν τους διάφορους τύπους νοημοσύνης. Δεδομένου πως οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ως βάση την εικόνα, αποδεικνύεται η σημαντικότητα της ύπαρξης και αξιοποίησής της σε μία σχολική τάξη. Έτσι, μέσα από διάφορες μεθοδολογίες, προσφέρονται διάφοροι τρόποι γνώσης και καλλιεργούνται όλοι οι τύποι νοημοσύνης (Fleckenstein et al., 2014). Ειδικότερα σχετικά με την εικόνα, δίνεται η ευκαιρία εξάσκησης του *οπτικού γραμματισμού*. Εκτός των πολυτροπικών κειμένων, όπου οι εικόνες συμπληρώνουν το κείμενο, μπορούν να πραγματοποιηθούν και άλλου είδους δραστηριότητες που βασίζονται στην εικόνα. Η παραγωγή λόγου με αφορμή τις εικόνες, όπως η περιγραφή, η αφήγηση ή η εφαρμογή ασκήσεων δημιουργικής γραφής δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν με πολλούς τρόπους αλλά και να παράγεται γνώση και γλωσσική εξάσκηση παράλληλα. Όπως επίσης μπορεί να γίνει και το αντίστροφο, δηλαδή να δημιουργούν τα παιδιά τις εικόνες με αφετηρία διάφορα κείμενα ή άλλα ερεθίσματα. Φυσικά, όπου υπάρχει η δυνατότητα, είναι ωφέλιμο να γίνονται εκπαιδευτικές επισκέψεις σε εκθέσεις φωτογραφίας, πινακοθήκες, μουσεία κτλ., μέρη που βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν να κοιτάζουν, να εξασκούν την οπτική τους σκέψη και έπειτα να μετατρέπουν τα ερεθίσματα που έχουν λάβει σε λέξεις με οποιονδήποτε τρόπο, όπως την περιγραφή αντικειμένων, συναισθημάτων, σκέψεων, εμπειριών κτλ. (Κιοσσές & Δαλακούρα, 2020). Επιπλέον, η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να διευκολύνει την επαφή και την περιήγηση των μαθητών σε κάθε είδους εικόνα για περαιτέρω εξάσκηση, κατά τις ώρες του σχολικού προγράμματος ή και εκτός του σχολικού ωραρίου, σαν εργασία για το σπίτι.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στις τάξεις του δημοτικού, η μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται πρώτα στη γλώσσα και ύστερα στην εικόνα. Το βασικό μέσο

διδασκαλίας και μελέτης αποτελεί ο λόγος. Ωστόσο, η ιδανική διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει και τη διδασκαλία της εικόνας, χωρίς βέβαια να παραγκωνίζεται η σημαντικότητα της γλώσσας (Fleckenstein et al., 2014). Χρειάζεται να δίνεται περισσότερη σημασία στον *οπτικό γραμματισμό*, έμφαση στην εκπαιδευτική σπουδαιότητα των αισθήσεων, της νοητικής ικανότητας και του οπτικού σκέπτεσθαι (Arnheim, 2007). Συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το πέρασμα των χρόνων φαίνεται πως η εικόνα καταλαμβάνει όλο και περισσότερο χώρο, κυρίως από το σχολικό έτος 2011-2012 και μετά, με αφετηρία το προτεινόμενο *Πιλοτικό Πρόγραμμα*. Στο Νηπιαγωγείο και σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού δίνεται έμφαση στους πολυγραμματισμούς και στον *οπτικό γραμματισμό* με προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά και με την παροχή της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν το υπάρχον υλικό των σχολικών εγχειριδίων ή και πρόσθετο, αξιοποιώντας τα με τη δική τους κρίση και μεθοδολογία. Ειδικότερα, επιδιωκόμενοι στόχοι όσον αφορά στον οπτικοακουστικό γραμματισμό, αναφέρονται η απόλαυση μέσω της θέασης, η κριτική προσέγγιση και η δημιουργία οπτικοακουστικών αντικειμένων-προϊόντων από τους μαθητές (Γρόσδος, 2013).

Βάσει των παραπάνω, ακολουθεί το κεφάλαιο για τη Δημιουργική γραφή και τη χρήση του γραπτού λόγου σε σύνδεση με την εικόνα και τα έργα τέχνης.

3. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Με αυτό το τελευταίο θεωρητικό κεφάλαιο, θα γίνει μία εκτενής αναφορά στη δημιουργικότητα ως στοιχείο της ανθρώπινης φύσης και σκέψης και κυρίως στη Δημιουργική γραφή, την εμφάνισή της και την υιοθέτηση και εφαρμογή της με το πέρασμα των χρόνων σε διάφορους τομείς και κυρίως στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ο θεραπευτικός της χαρακτήρας, καθώς και η εφαρμογή της σε επίπεδο διδασκαλίας στο σχολείο μέσω ερεθισμάτων που αφορούν στην αξιοποίηση οπτικών εργαλείων, όπως η εικαστική τέχνη και η εικόνα γενικότερα.

3.1 Δημιουργικότητα και Δημιουργική Σκέψη

Όλοι είμαστε εξοικειωμένοι με τις λέξεις δημιουργικός και δημιουργικότητα, δεδομένου πως τις χρησιμοποιούμε συχνά στην καθημερινότητά μας. Το να δοθεί όμως ένας ξεκάθαρος και αυστηρός ορισμός, όσον αφορά στη δημιουργικότητα (Creativity) φαίνεται πως δεν είναι απλό, ίσως και ούτε εφικτό, από τη στιγμή μάλιστα που κατά καιρούς έχουν υπάρξει αρκετές προσπάθειες με σκοπό την αποσαφήνιση της συγκεκριμένης έννοιας. Άλλωστε, ο προσδιορισμός μιας τόσο αφηρημένης έννοιας, δεδομένης και της σημασίας της, θα σήμαινε και την αναίρεση όσων αντιπροσωπεύει. Δεν υπάρχει εξάλλου, ένας ορισμός κοινώς αποδεκτός σε παγκόσμια κλίμακα, παρά το γεγονός πως υπάρχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με τον χαρακτήρισμό των ατόμων που χαρακτηρίζονται δημιουργικά (Χάσκου, 2010).

3.1.1 Ιστορική Αναδρομή Ορισμού Δημιουργικότητας

Προσπάθειες για τον προσδιορισμό ενός ατόμου που είναι δημιουργικό υπήρξαν από την αρχαιότητα μέσα από την ιδέα πως η ποίηση είναι μία πράξη *‘μίμησης’*. Ενώ, στην περίοδο της Αναγέννησης παρουσιάστηκε επί της ουσίας για πρώτη φορά ο χαρακτηρισμός του ανθρώπινου όντος ως δημιουργικό, αναφερόμενος σε ό, τι έχει να κάνει κυρίως με την τέχνη και φτάνοντας αργότερα στο σημείο να ταυτίζεται η τέχνη της ποίησης με τη δημιουργικότητα. Έπειτα, ακολούθησε πληθώρα ορισμών της δημιουργικότητας κατά καιρούς και από επιστήμονες διαφόρων κλάδων και πεδίων μελέτης. Καθώς όλα αυτά οδηγούν σε αδιέξοδο αποδοχής ενός ορισμού, οι περισσότεροι διατυπώνονται με βάση τα στοιχεία ενός ατόμου που θεωρείται δημιουργικό (Κωτόπουλος, 2012). Αξίζει λοιπόν, να αναφερθεί η κατάταξη που πρότεινε ο Melvin Rhodes σε τέσσερις ερευνητικούς τομείς αναφορικά με τους ορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με: το πρόσωπο που δημιουργεί, τις γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται κατά τη δημιουργία ιδεών, το περιβάλλον και την επιρροή του και ό, τι παράγεται από τη δημιουργική διαδικασία (Χάσκου, 2010). Ενώ, μπορούμε να σταθούμε περισσότερο στην προσέγγισή της ως αντικείμενο που αφορά στην ψυχολογική έρευνα και στην παιδαγωγική πράξη, ώστε να αποφευχθεί περαιτέρω σύγχυση (Σιούτας et al., 2008). Από τους πρώτους που απασχόλησε η προσέγγιση ενός ορισμού για τη δημιουργικότητα ήταν ο Joy Paul Guilford, ο οποίος, με έναυσμα τον προβληματισμό του ως προς την αντιμετώπιση της δημιουργικότητας μέχρι τότε από την επιστημονική κοινότητα, επιχείρησε να προσδιορίσει την έννοιά της με έναν απλό κατά τα άλλα ορισμό (Σιούτας et al., 2008). Σύμφωνα με αυτόν, η δημιουργικότητα είναι οι ικανότητες των ατόμων, οι οποίες εκφράζονται μέσα από μία

δημιουργική συμπεριφορά και εκδηλώνονται μέσω της εφευρετικότητας, του σχεδιασμού και της σύνθεσης (Guilford, όπως αναφέρεται στο Κωτόπουλος et al., 2013). Έπειτα, ακολούθησαν και άλλες απόπειρες ορισμών με παρεμφερή προσέγγιση, όπως αυτή των Getzels και Jackson, κατά την οποία η δημιουργικότητα, ως μία πολύτιμη δυνατότητα του ανθρώπου, είναι ο συνδυασμός πρωτότυπων και διαφορετικών στοιχείων. Από μία άλλη οπτική, ο Piaget την ορίζει σαν μια διαδικασία για την επίλυση και εύρεση προβλημάτων, μια πνευματική ενέργεια που οδηγεί στη λήψη αποφάσεων (Σιούτας et al., 2008). Ενώ, ο Ellis Paul Torrance την ορίζει ως την ικανότητα του ανθρώπου να εντοπίζει προβλήματα και ανεπάρκειες, να τα αναγνωρίζει, να ψάχνει για λύσεις μέσα από υποθέσεις και εναλλακτικούς τρόπους και να τις επικοινωνεί (Χάσκου, 2010). Για τον Jerome Bruner η δημιουργικότητα είναι μία ενέργεια η οποία οδηγεί σε αποτελέσματα που αποτελούν έκπληξη και για τον Freud είναι μία ενδοϊκτώδης και καταστροφική τάση ταυτόχρονα, που έχει ως σκοπό τη δημιουργία (Σιούτας et al., 2008). Και ο Ροντάρι έχει αναφερθεί σχετικά με τη λειτουργία ενός μυαλού που χαρακτηρίζεται δημιουργικό, υποστηρίζοντας πως αυτό λειτουργεί χωρίς να δέχεται οτιδήποτε ως δεδομένο, αλλά ανακαλύπτει προβλήματα και τους δίνει λύση σκεπτόμενο αυθόρμητα και ανεξάρτητα από τα κοινώς αποδεκτά (Κωτόπουλος et al., 2013). Επίσης, κατά τον Έλληνα ψυχολόγο Ιωάννη Παρασκευόπουλο η δημιουργική σκέψη ορίζεται ως εξής: «*Δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες-καινοτόμες εναλλακτικές, για την επίλυση των διαφορών προβλημάτων, ιδέες-λύσεις*» (Παρασκευόπουλος, 2004). Επομένως, βάσει των παραπάνω και άλλων πολλών ορισμών που έχουν διατυπωθεί, το σίγουρο συμπέρασμα είναι πως δεν υπάρχει ένας απόλυτος ορισμός, όπως άλλωστε έχει δηλώσει ο Gary Davis: «*Υπάρχουν άπειροι ορισμοί και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί*» (Σιούτας et al., 2008).

3.1.2 Ο Δημιουργικός Άνθρωπος

Μέσα από τη μελέτη σχετικά με τη δημιουργικότητα των ατόμων θα μπορούσε συμπερασματικά να αναφερθεί μία γενική κατηγοριοποίηση ως προς την προσέγγιση της φύσης της. Έτσι, σύμφωνα με κάποιες απόψεις, που παραπέμπουν σε μία παραδοσιακού τύπου ερμηνεία, υπάρχουν άνθρωποι με έμφυτο ταλέντο σε κάποιες δραστηριότητές τους, κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά που τους κάνουν να ξεχωρίζουν ως προσωπικότητες. Από μία άλλη οπτική, ακολουθώντας μία πιο σύγχρονη άποψη, τα ταλέντα μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από δουλειά και εξάσκηση, άρα το ίδιο συμβαίνει και με τη δημιουργικότητα (Σιούτας et al., 2008). Σαφώς, υπάρχουν στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους δημιουργικούς ανθρώπους, χωρίς όμως αυτό να οδηγεί σε κάποιο συμπέρασμα, αν δηλαδή προϋπήρχαν ή αν καλλιεργήθηκαν και εξελίχθηκαν από αυτούς. Σε κάθε περίπτωση, η δημιουργικότητα συναντάται σε πολλά πεδία, όπως είναι η φιλοσοφία, η εκπαίδευση, οι επιστήμες, οι τέχνες κ.ά., απ' όπου προκύπτει η παραγωγή δημιουργικών προϊόντων. Και σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να υπάρξει ένας διαχωρισμός, εξαιτίας των πολλών και διαφορετικών κλάδων που εμπλέκονται. Έτσι, μπορούμε να κάνουμε λόγο για την *εκφραστική δημιουργικότητα*, που αφορά κυρίως στην καλλιτεχνική έκφραση και για τη *λειτουργική*, η οποία σχετίζεται περισσότερο με την καθημερινή διαχείριση και επίλυση προβλημάτων (Χάσκου, 2010). Κάθε άτομο μπορεί να είναι δημιουργικό και να αξιοποιεί τις όποιες ικανότητές του, από μεγάλα

έργα και εφευρέσεις μέχρι και απλά καθημερινά προβλήματα, ασχέτως αναγνώρισης και προβολής κάποιων διάσημων προσωπικοτήτων στο ευρύ κοινό (Κουλαϊδής, 2007). Άλλωστε, ο άνθρωπος ωθείται στο να δρα δημιουργικά από την ανάγκη του να ψάχνει για κάτι νέο, διαφορετικό και πρωτότυπο, να επικοινωνεί τις ιδέες του, να αλληλεπιδρά με άλλους γύρω του και να αντιμετωπίζει κάθε είδους πρόβλημα που συναντά στη ζωή του με εναλλακτικούς τρόπους. Σε μία δημιουργική προσωπικότητα υπάρχει στο βάθος του μυαλού μία ιδέα, ένα συναίσθημα, ένας γενικός στόχος, ο οποίος τον οδηγεί στην πραγματοποίηση έργων (Σιούτας et al., 2008). Τα χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν ένα δημιουργικό άτομο με σύνθετη και πολύπλοκη σκέψη δηλώνονται σε ζεύγη αντίθετων εννοιών μεταξύ τους, ώστε να γίνεται αισθητή η διαφορά σε σχέση με τη μη δημιουργική σκέψη. Όπως παραδείγματος χάρη, η φαντασία σε συνδυασμό με τον ρεαλισμό, η εξυπνάδα με την αφέλεια ή το πάθος με την αντικειμενικότητα. Γενικότερα, ένα δημιουργικό άτομο διαθέτει χαρακτηριστικά όπως είναι η ποικιλία τρόπων έκφρασης, το εύρος των ενδιαφερόντων του, η αυτοπεποίθηση, η πειθώ, η ποικιλία εμπειριών, η παραγωγικότητα κ.ά. (Μαγνήσαλης, 1990). Και για να φτάσει κάποιος στην ολοκλήρωση μιας δημιουργικής ιδέας ή κατασκευής, ακολουθούνται τέσσερα στάδια στο πλαίσιο ενός *δημιουργικού κύκλου*, τα οποία κατά τον Παρασκευόπουλο είναι:

- 1) η *προπαρασκευή*, όπου γίνεται ουσιαστικά η ανάλυση του προβλήματος με συνειδητή σκέψη μέσω ερωτημάτων όπως: ποιος, τι, γιατί και είναι βασισμένη στα πρώτα ερεθίσματα και στοιχεία που έχει κάποιος στη διάθεσή του.
- 2) Ακολουθεί το στάδιο της *επώασης*, κατά το οποίο γίνεται η ανάλυση στο ασυνείδητο πλέον, όπου γίνεται χρήση της μνήμης και της φαντασίας, δηλαδή των οπτικών αναπαραστάσεων που αυτές δημιουργούν στον ανθρώπινο εγκέφαλο.
- 3) Έπειτα, η *έλαμψη* είναι το αποτέλεσμα των προηγούμενων διεργασιών, το αποκορύφωμα της σκέψης που έχει οδηγήσει σε μία πρωτότυπη ιδέα.
- 4) Και τέλος, πραγματοποιείται η *επαλήθευση*, η αξιολόγηση δηλαδή της τελικής ιδέας που προέκυψε, κατά πόσο είναι έγκυρη, εύχρηστη κι εφαρμόσιμη (Παρασκευόπουλος, 2004).

Ειδικότερα όσον αφορά στην εκπαίδευση, για να καλλιεργηθεί σωστά η δημιουργικότητα και να μην προκύψει το ακριβώς αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα, χρειάζεται να αποφεύγονται προσεγγίσεις που την παρεμποδίζουν, όπως ο φόβος του λάθους και η τυποποίηση της σκέψης. Και φυσικά, χρειάζεται να ακολουθούνται κάποιες αρχές στη διδασκαλία προς παρότρυνση των μαθητών και ενίσχυσή της, μέσα από την βελτίωση της εικόνας για τον εαυτό τους, τον συνδυασμό πολλών μορφών γνώσης ταυτόχρονα, την ευελιξία κ.ά. Βασικό ζητούμενο αποτελεί η διαδικασία που θα οδηγήσει στη δημιουργικότητα και όχι η διδασκαλία μιας ιδέας ή μιας σκέψης, δηλαδή, το πως μέσα από τη διαδικασία μάθησης ένα παιδί μαθαίνει να σκέφτεται κριτικά και να εκφράζεται δημιουργικά (Κουλαϊδής, 2007).

3.1.3 Δημιουργική και Κριτική Σκέψη

Η ύπαρξη της δημιουργικότητας μοιραία συνεπάγεται και την ύπαρξη δημιουργικής σκέψης. Η δημιουργικότητα όμως διαφέρει από την σκέψη έτσι όπως την αντιλαμβανόμαστε σε πρώτο στάδιο, ως λογική ή κριτική σκέψη. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος βέβαια δεν λειτουργεί μονοδιάστατα, ούτε διοδιάστατα. Απεναντίας, αποτελείται από διάφορες περιοχές, όπου στην καθεμία πραγματοποιούνται και διαφορετικού είδους διεργασίες (Σιούτας et al., 2008). Η σκέψη είναι ένα σύνθετο

φαινόμενο, που έγκειται στις λειτουργίες αυτές, οι οποίες συμβάλλουν στη διεργασία των πληροφοριών που δέχεται ο ανθρώπινος νους και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων και αποφάσεων. Όλα αυτά λαμβάνουν χώρα στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, στο δεξί, που δέχεται, αναγνωρίζει και επεξεργάζεται ερεθίσματα και πληροφορίες και στο αριστερό, όπου βρίσκεται το κέντρο του λόγου, το οποίο συνδράμει στην αναλυτική και λογική σκέψη (Κουλαϊδής, 2007).

Επομένως, υπάρχουν και διάφορα είδη νοημοσύνης. Ένα άτομο δεν σκέφτεται πάντα με τον ίδιο τρόπο, ούτε απαραίτητα μόνο με έναν, όπως και διαφορετικά άτομα δεν ακολουθούν τον ίδιο τρόπο σκέψης. Έτσι, προκύπτουν διαχωρισμοί και κατηγοριοποιήσεις των τύπων νοημοσύνης, που προσδιορίζουν τον τρόπο σκέψης. Οι κατατάξεις αυτές, του είδους της νοημοσύνης και κατ' επέκταση της σκέψης, ενδείκνυνται κυρίως για αξιοποίηση σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αφού από την προσχολική κιόλας ηλικία και τα πρώτα σχολικά χρόνια ξεκινά η καλλιέργεια της σκέψης. Κάτι τέτοιο βέβαια δε σημαίνει πως η καλλιέργεια δεξιοτήτων της σκέψης εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τη μαθησιακή διαδικασία του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς η σκέψη λειτουργεί σε συνάρτηση με ψυχικούς παράγοντες και κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Κουλαϊδής, 2007). Σύμφωνα με τον Gardner υπάρχουν οκτώ διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης, που βασίζονται στη νευροβιολογική βάση σε κάθε σημείο του εγκεφάλου. Ενώ, κατά τον Robert Sternberg η φύση της νοημοσύνης είναι τριαρχική και διακρίνεται σε *αναλυτική*, *δημιουργική* και *πρακτική* (Κουλαϊδής, 2007). Για τον Guilford οι λειτουργίες του ανθρώπινου μυαλού είναι πέντε: η *κατανόηση*, η *μνήμη*, η *συγκλίνουσα* και η *αποκλίνουσα σκέψη* και η *αξιολόγηση*. Σε μία πιο ευρεία κατάταξη όμως και πιο πρόσφατη, βασισμένη σε αυτήν του Benjamin Bloom, σύμφωνα με τους Anderson και Krathwol, η διάκριση των δεξιοτήτων της σκέψης μπορεί να αναχθεί στις *βασικές*, που έχουν να κάνουν κυρίως με τις πληροφορίες που δέχεται ο νους και την επεξεργασία τους και στις πιο *σύνθετες*, οι οποίες σχετίζονται με την πιο ενδεδειγμένη επεξεργασία, όπως τον σχολιασμό, την αιτιολόγηση, την κριτική και την παραγωγή νέων ιδεών. Σε αυτές τις *σύνθετες* δεξιότητες εμπεριέχονται και η *κριτική* και *δημιουργική σκέψη* (Αγάπογλου & Καπετανίδου, 2013). Πρόκειται στην ουσία για τη *συγκλίνουσα* και *αποκλίνουσα σκέψη*, για τις οποίες έκανε λόγο και ο Guilford και πιο συγκεκριμένα τις περιγράφει ως εξής: τη *συγκλίνουσα* ως τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε με στόχο να δώσουμε την αναμενόμενη λύση που υπάρχει για ένα πρόβλημα, ενώ την *αποκλίνουσα* ως τον τρόπο σκέψης που μας ωθεί να δώσουμε περαιτέρω λύσεις, έξω από τις συνηθισμένες (Σιούτας et al., 2008).

Αναλυτικότερα:

- με τη χρήση της *κριτικής-συγκλίνουσας σκέψης* ο νους λειτουργεί βάσει λογικής, καθοδηγούμενος από δεδομένα κοινώς αποδεκτά και δικαιολογώντας τα με αξιόπιστα επιχειρήματα. Η επιζητούμενη λύση προκύπτει από την ικανότητα ενός ατόμου να αναλύει, να συγκρίνει, να αποκλείει και να επεξεργάζεται γενικότερα ό,τι έχει στη διάθεσή του μέσα από την κοινή λογική (Παρασκευόπουλος, 2004). Βέβαια, εξαρτάται και από τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα κάποιου. Το ίδιο και οι δεξιότητες και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κριτική σκέψη, που με τη σειρά τους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, όπως και έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες από διάφορους επιστήμονες, όπως τον Fisher και τον Ennis. Όμως, με το να θέσουμε κάποια ερωτήματα τα οποία απαιτούν κριτική σκέψη για την απάντησή τους, μπορεί να καταστεί πιο ξεκάθαρη η κατηγοριοποίηση, όπως για παράδειγμα: ερωτήσεις που σχετίζονται με τον εντοπισμό ομοιοτήτων και

διαφορών, με την αναγνώριση σχέσεων μεταξύ των λέξεων, με σειρές αριθμών και συμβόλων, με την ταξινόμηση εικόνων και εννοιών κτλ. (Σιούτας et al., 2008).

- Από την άλλη πλευρά, με τη *δημιουργική-αποκλίνουσα σκέψη* ακολουθείται η αντίθετη διαδικασία, που δεν υπακούει σε κανόνες και ζητούνται παραπάνω από μία λύσεις και παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, μέσω της ελευθερίας στον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων, έξω από τα συνηθισμένα (Παρασκευόπουλος, 2004). Μέσω αυτού του τρόπου έκφρασης και σκέψης γίνεται η ενεργοποίηση πολλών συνειρμών και η εξερεύνηση νοημάτων που δεν απαντώνται με ένα απλό ναι ή ένα όχι. Παρά την εκ διαμέτρου διαφορετική λειτουργία του κάθε τρόπου σκέψης, φαίνεται πως είναι μεταξύ τους αλληλοεξαρτώμενες.

Ο ένας τρόπος σκέψης μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα και με την εφαρμογή του άλλου, εφόσον όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με τη λύση ενός προβλήματος, εναλλάσσονται οι τρόποι σκέψης μέχρι να φτάσουμε στο τελικό αποτέλεσμα. Μετά την ανάλυση και την επεξεργασία, προκύπτουν πολλές πιθανές λύσεις, τις οποίες χρειάζεται να αξιολογήσουμε και να επιλέξουμε ανάλογα. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν σημαίνει πως η ικανότητα του ενός τρόπου προϋποθέτει απαραίτητα και την ικανότητα εφαρμογής του άλλου (Σιούτας et al., 2008).

Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των δύο αυτών τρόπων σκέψης και οι τρόποι που μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους, σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση. Η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα ενός παιδιού αποτελούν βασικά ζητούμενα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως επίσης και η αξιολόγησή τους. Στα *Πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* του 2011-2012 αναφέρονται προτεινόμενες δραστηριότητες στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής, από τις τάξεις ακόμη της προσχολικής ηλικίας όπου δίνεται έμφαση στη δημιουργικότητα των παιδιών (Κωτόπουλος et al., 2013). Όπως συμβαίνει και με τα Προγράμματα, το ίδιο συμβαίνει και με τους *Οδηγούς Σπουδών* που αφορούν στις τάξεις του δημοτικού, οι οποίοι παραθέτουν πληθώρα προτεινόμενων ασκήσεων και δραστηριοτήτων στους εκπαιδευτικούς με έμφαση στην παραγωγή δημιουργικής γραφής, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας (Γρόσδος, 2013). Ακόμη περισσότερο επιδιώκεται ο *κριτικός γραμματισμός*, που κάνει την εμφάνισή του από παλαιότερα χρόνια στην εκπαίδευση, ενώ αναφέρεται και χρησιμοποιείται ευρέως από το 1990 και ύστερα. Έως τότε γινόταν η χρήση του όρου *γραμματισμός* γενικότερα, ο οποίος ορισμός επίσης ανά περιόδους αντιπροσώπευε διαφορετική σημασία. Από τη δεκαετία του 90' στηρίχθηκε περισσότερο η κριτική του διάσταση σε συσχέτιση με κοινωνικές παραμέτρους (Χατζησαββίδης, 2007). Και το *Πιλοτικό Πρόγραμμα* του 2011 αναφορικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και γενικότερα στηρίζεται στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού*. Βέβαια, ο ορισμός του *κριτικού γραμματισμού* δεν ήταν ποτέ ξεκάθαρος, καθώς υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές της σημασίας και της χρήσης του όρου. Έτσι, διακρίνεται η χρήση του όρου που ακολουθεί τη *φιλελεύθερη παραδοσιακή θεωρία*, όπου ως εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό νοείται η κατάκτηση ιδεών και πολιτισμού μέσω της μελέτης των μηνυμάτων της γραφής και των κειμένων. Ενώ υπάρχει και η χρήση του όρου που ακολουθεί μία πιο *παραδοσιακή κριτική θεωρία*, κατά την οποία μέσα από την εκπαίδευση και τη μελέτη των κειμένων γίνεται κατανοητή η οικονομική και η κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2013). Όλα αυτά υλοποιούνται σε μία σχολική τάξη μέσω του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει να επιλέξει τις κατάλληλες δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη όλων των τρόπων σκέψης, που να καλύπτουν που να εξάπτουν το ενδιαφέρον κάθε μαθητή. Επομένως,

ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής μάθησης που θα ακολουθήσει εφαρμόζοντας μία διαφοροποιημένη διδασκαλία (Κουλαϊδής, 2007). Αυτό μπορεί να το πετύχει μέσα από διάφορες τεχνικές ενίσχυσης και ανάπτυξης των διαφορετικών τρόπων σκέψης. Όπως για παράδειγμα, η *κριτική σκέψη* στη σχολική διδασκαλία μπορεί να ενισχυθεί με δραστηριότητες όπως: ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών ενός κειμένου σχετικά με την ανάπτυξη, ο συλλογισμός, η σύγκριση κειμένων μεταξύ τους, ο εντοπισμός ακολουθίας των γεγονότων και σχέσεων μεταξύ τους ή η αναπαραγωγή τους μέσα από διαφορετικό οπτικό πρίσμα (Κουλαϊδής, 2007). Όσο για τη *δημιουργική σκέψη*, υπάρχει μεγάλος αριθμός τεχνικών που μπορούν να την προωθήσουν, όπως ο *καταιγισμός ιδεών* (*Brainstorming*), οι *ερωτήσεις SCAMPER* (*Substitute, Combine, Adopt, Modify-Magnify-Minify, Put to other uses, Eliminate, Reverse-Rearrange*), οι οποίες αφορούν σε μία σειρά ερωτήσεων που προτάθηκαν από τον Osborn με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικής παραγωγής ιδεών. Υπάρχει επίσης η *τεχνική της πλάγιας σκέψης*, που επινοήθηκε από τον De Bono σε αντιπαράθεση με την κάθετη σκέψη, όπως επίσης και τα *έξι σκεπτόμενα καπέλα* του ίδιου, που το κάθε ένα χρωματιστό καπέλο αντιπροσωπεύει και έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης κ.ά. (Σιούτας et al., 2008). Επιπλέον, μπορούν να εφαρμοστούν και κάποια τεστ ψυχολογικού τύπου, όπως αυτό του Guilford, κατά το οποίο προκύπτει μία εκτίμηση της αποκλίνουσας σκέψης ενός ατόμου βασισμένη σε ψυχολογικά κριτήρια και το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance, όπου η αξιολόγηση γίνεται μέσα από λέξεις και σχήματα, ερωτήσεις και γραπτές αποδείξεις (Κουλαϊδής, 2007).

3.2 Τι είναι Δημιουργική Γραφή

Όταν κάνουμε λόγο για Δημιουργική γραφή, πριν επιχειρήσουμε να αποδώσουμε την έννοιά της με κάποιον ορισμό και μένοντας μόνο στην ορολογία εννοούμε επί της ουσίας τη μεταφορά του αγγλοσαξονικού όρου *Creative Writing* ή αλλιώς *Ecriture Creative*, ακολουθώντας τη μετάφραση από τα γαλλικά (Καρακίτσιος, 2013). Η έννοιά της είναι συνυφασμένη με τον όρο δημιουργικός, για τον οποίο έγινε λόγος και παραπάνω. Μπαίνοντας στη διαδικασία ανάλυσης φυσικά συνδέεται με τη γραφή, που αποτελεί το δεύτερο συνθετικό του όρου. Όπως παρατηρήθηκε, ο ορισμός του όρου 'δημιουργικός' δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί αυστηρά και να είναι ταυτόχρονα αποδεκτός καθολικά, εξαιτίας των πολυάριθμων απόψεων σε επίπεδο επιστημονικό και ερευνητικό (Τερζητάνου, 2016). Οι προσπάθειες απόδοσης του σχετικού ορισμού προσεγγίστηκαν πιο γενικά και περιγραφικά. (Καρακίτσιος, 2013). Όσο για τη λέξη 'γραφή', είναι πιο ξεκάθαρη η σημασία της και αποτελεί ούτως ή άλλως μία διαδικασία που χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα (Νικολαΐδου, 2016). Το γεγονός αυτό αυτόματα καθιστά μία αντιδημιουργική πράξη την προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού, ο οποίος θα προκύπτει από κανόνες και κριτική διαδικασία, ερχόμενος σε αντίθεση με τη δημιουργικότητα της αποκλίνουσας σκέψης και των ελεύθερων και πρωτότυπων ιδεών που τη χαρακτηρίζουν (Γρόσδος, 2015).

Ο όρος Δημιουργική γραφή λοιπόν, σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την εκπαίδευση, αφού με τη σύγχρονη ερμηνεία του αναφέρεται στη λογοτεχνία και στη διδασκαλία της γραφής διαφόρων λογοτεχνικών κειμενικών ειδών. Ταυτόχρονα, αναφέρεται και επέκταση και στους τρόπους και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην

εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να καλλιεργηθούν ικανότητες συγγραφής (Καρακίτσιος, 2013). Επομένως, η προσέγγιση ενός ορισμού μπορεί να γίνει περιγραφικά όσον αφορά στο σύνολο των παραγόντων που σχετίζονται με τη διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή της, όπως είναι το ερέθισμα, ο δημιουργικός συγγραφέας και τα διάφορα στάδια που θα οδηγήσουν στο τελικό προϊόν. Χαρακτηριστικό είναι πως όλες οι προσπάθειες απόδοσης ορισμού έχουν ως κοινή αναφορά τη δημιουργία νέων καινούριων ιδεών και τη σύνθεση δεδομένων με τρόπο τέτοιο, που να οδηγεί στην παραγωγή κάτι νέου (Γρόσδος, 2015).

3.2.1 Ιστορική Αναδρομή της Χρήσης της Δημιουργικής Γραφής

Η Δημιουργική γραφή είναι πλέον ευρέως διαδεδομένη και αξιοποιείται παγκοσμίως σε εκπαιδευτικό κυρίως επίπεδο, σε διαφόρων ειδών δομές (όπως παραδείγματος χάρη σε δημιουργικά εργαστήρια, εκτός της τυπικής εκπαίδευσης κτλ.), αφού συνδέεται άμεσα με τη λογοτεχνία. Ωστόσο, η εξέλιξή της, από τις αρχές της εμφάνισης και της χρήσης της, έχει καταβολές κοινωνικές και ιδεολογικές, εκτός φυσικά από την άμεση επιρροή που δέχεται από τον χώρο της εκπαίδευσης.

Παρά την θεωρία που τοποθετεί την εμφάνιση και την ανάπτυξη της Δημιουργικής γραφής σε αγγλικά Πανεπιστήμια του 20^{ου} αιώνα και από εκεί την εξάπλωσή της στην υπόλοιπη Ευρώπη, φαίνεται πως το ιστορικό παρελθόν της είναι πολύ πιο μακρινό (Καρακίτσιος, 2013). Πολύ πριν τη σύγχρονη εποχή και την παραδοχή της ως επιστημονικός κλάδος, ξεκίνησε από την αρχαία Αθήνα άμεσα συνδεδεμένη αρχικά με την *Ποιητική*, ως δημιουργική τέχνη, πριν ταυτιστεί με τη *Ρητορική*. Οι θεωρίες περί *δραματικής ποίησης* και οι διδασκαλίες του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα, αν και μεταξύ τους αντίθετες, έθεσαν τα θεμέλια για τη σημερινή μορφή της Δημιουργικής γραφής. Ο Αριστοτέλης πίστευε στον λυτρωτικό χαρακτήρα των δραματικών κειμένων, για αυτό και δίδασκε στους μαθητές του τον τρόπο, τα μέσα και τον στόχο της συγγραφής τέτοιων κειμένων, δίνοντας μάλιστα έμφαση στην ηθική. Απεναντίας, ο Πλάτωνας πίστευε πως η συναισθηματική επιρροή που ασκεί η ποίηση στον άνθρωπο είναι αρνητική (Κωτόπουλος, 2012). Θεωρούσε πως η γραφή είναι ικανή να οδηγήσει στην εξασθένηση της μνήμης του ανθρώπου και της κοινωνικής φύσης του, καθώς ο δημιουργικός λόγος δεν συνεπάγεται απαραίτητα πως πρέπει να είναι και γραπτός. Βέβαια, η τέχνη του λόγου και η δημιουργική χρήση της είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη γραφή και όταν απαιτείται η απόδοση ακρίβειας, ανάλυσης και λεπτομερειών, η καταγραφή και η άμεση επαφή με τον εαυτό μας και τη γραφή είναι αυτά που μπορούν να οδηγήσουν στο καλύτερο αποτέλεσμα στο κομμάτι της διαδικασίας και στην επικοινωνία νοήματος προς τα έξω. Όλα αυτά οδήγησαν στη μεταφορά από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, κατόπιν συνειδητοποίησης και παραδοχής των παραπάνω από όλους τους σχετικούς επιστημονικούς κλάδους (Νικολαΐδου, 2016).

Όμως, η *Ρητορική* και τα διάφορα εξελικτικά της στάδια είναι αυτά που προσδιορίζουν τη σημερινή υπόσταση και χρήση της Δημιουργικής γραφής κατά βάση. *Κλασική Ρητορική* στην αρχαιότητα νοούνταν η μέθοδος που ακολουθείται κατά τη σύνθεση του λόγου, προφορικού και γραπτού, βάσει επιχειρημάτων αιτιολόγησης στην εκάστοτε περίπτωση και την αποτελούσαν πέντε στάδια: η εύρεση επιχειρημάτων, η λογική σύνδεση αυτών, η σύνθεση των λέξεων, η απομνημόνευση όλων των στοιχείων και η υποκριτική, εκ των οποίων, από τον 18^ο αιώνα και μετά ίσχυαν μόνο τα τρία πρώτα. Έπειτα, με το πέρασμα στον 19^ο αιώνα η *Ρητορική* στην Εκπαίδευση συνδέεται με τη λογοτεχνία, αναφορικά κυρίως με το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, μετά από διάφορα στάδια εξέλιξης της λογοτεχνίας και

της κοινωνίας, η Δημιουργική γραφή παίρνει τη θέση της (Καρακίτσιος, 2013). Η σύγχρονη εκδοχή της Δημιουργικής γραφής ως επιστημονικός κλάδος ανάγεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις Η.Π.Α. , όπου και άρχισαν να λειτουργούν τα πρώτα εργαστήρια. Ενδιάμεσα, μέχρι και σήμερα μεσολάβησαν κάποια στάδια εξελικτικής πορείας κατά την οποία ενισχύθηκε η αισθητική ποιότητα της λογοτεχνίας. Η χρήση και η διδασκαλία της πλέον κατέχουν σημαντική θέση σε πανεπιστημιακά προγράμματα παγκοσμίως (Κωτόπουλος, 2012).

Αναφορικά με την παρουσία της Δημιουργικής γραφής στην Ελλάδα, δεν είναι πολλά τα χρόνια ιστορίας της, καθώς μόλις τη δεκαετία του 90' δημοσιεύτηκαν εκδόσεις βιβλίων με σχετικό περιεχόμενο, ενώ το 2000 άρχισαν να λειτουργούν τα πρώτα εργαστήρια. Πρόκειται αρχικά για εργαστήρια που λειτουργούσαν με ιδιωτικές πρωτοβουλίες, ενώ αργότερα λειτούργησαν και τα εργαστήρια του *ΕΚΕΜΕΛ (Εθνικό Κέντρο Μετάφρασης Λογοτεχνίας και Επιστημών)* (Τσιλιμένη, 2012). Ακολούθησε το *ΕΚΕΒΙ (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου)*, που διοργάνωνε εργαστήρια σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες η Δημιουργική γραφή ενσωματώνεται και σε Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών σε διάφορα τμήματα Πανεπιστημίων της χώρας. Επίσης, από το 2009 έως και σήμερα λειτουργεί Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημιουργικής Γραφής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Καρακίτσιος, 2012).

3.2.2 Τα Χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Γραφής

Λαμβάνοντας υπ' όψιν το σύνολο των όρων που έχουν αποδοθεί για να χαρακτηρίσουν με λίγα λόγια τη Δημιουργική γραφή, διαφαίνεται η άμεση σύνδεσή της με τη Λογοτεχνία. Εμπεριέχει τη διδασκαλία γραφής λογοτεχνικού ύφους και τον τρόπο που μπορούν να αποκτηθούν οι ικανότητες συγγραφής λογοτεχνικών κειμένων (Καρακίτσιος, 2013). Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν σημαίνει πως είναι μόνο αυτό, δηλαδή μία ταύτιση με τη Λογοτεχνία. Η Δημιουργική γραφή μπορεί να ωφελήσει επαγγελματίες συγγραφείς αλλά και μη, οι οποίοι μέσα από την επαφή τους με αυτήν αποκτούν εφόδια εκπαιδευτικού χαρακτήρα που θα βοηθήσουν στη γραφή τους, ενώ ταυτόχρονα αυτό το πετυχαίνουν μέσα από μία διαδικασία κοινωνική, που διαφέρει από τη μοναχική και αυστηρή γραφή. Επιπλέον, αυτή η δημιουργική διαδικασία, μέσα από την οποία ο κάθε συγγραφέας μαθαίνει την τέχνη της γραφής, μπορεί να είναι ψυχαγωγική, όπως και θεραπευτική σε ψυχολογικό πλαίσιο (Κωτόπουλος, 2012). Όταν κάποιος συγγράφει ένα λογοτεχνικό κείμενο και το επικοινωνεί με τους γύρω του, μέσα από συζήτηση, αφήγηση κτλ. συμμετέχει στην ουσία σε μία ομάδα, γίνεται ενεργό και αποδεκτό μέλος της. Την ίδια στιγμή, όλη αυτή η διαδικασία, κατά τη διάρκεια της γραφής και μετά, λειτουργεί λυτρωτικά και ενισχύει την αυτοεκτίμηση, πέραν του ό, τι η παιγνιώδης μορφή της διασκεδάσει και απελευθερώνει τη φαντασία και τον πειραματισμό του εκάστοτε συγγραφέα (Καρακίτσιος, 2013).

Όταν λοιπόν, κάποιος επιχειρεί να συγγράψει ένα κείμενο ακολουθεί τρία βασικά στάδια. Αυτά είναι: το *Προσυγγραφικό στάδιο*, το *Συγγραφικό* και το *Μετασυγγραφικό*, κατά τα οποία πραγματοποιείται αντίστοιχα η οργάνωση των ιδεών, η αποτύπωσή τους σε κείμενο και διορθωτικές κινήσεις προς βελτίωση και ίσως ύστερα να ακολουθεί και η δημοσίευση. Αυτό συμβαίνει ουσιαστικά στη διαδικασία της Δημιουργικής γραφής, η οποία σχετίζεται κυρίως με το πιο δημιουργικό στάδιο, αυτό των ιδεών, τη γέννησή τους και την επεξεργασία τους (Γρόσδος, 2015). Το βασικό χαρακτηριστικό της Δημιουργικής γραφής είναι πως είναι ελεύθερη και προκύπτει από τις ιδέες, οι

οποίες έρχονται μέσα από διάσπαρτες σκέψεις που βρίσκονται στο ασυνείδητο και συνδέονται με το συναίσθημα. Και όταν κάνουμε λόγο για συγγραφέα, εννοείται ο καθένας που επιχειρεί να συγγράψει, σε όποιο επίπεδο ή ηλικία και αν βρίσκεται, δουλεύοντας σε επαγγελματικό επίπεδο ή όχι. Ένας συγγραφέας χαρακτηρίζεται δημιουργικός, όταν διαθέτει τα στοιχεία ενός δημιουργικού ατόμου, τα οποία τον οδηγούν μέσα από την έμπνευση στην παραγωγή δημιουργικών προϊόντων (Γρόσδος, 2014). Όντας βέβαια κάποιος δημιουργικός δεν εννοείται πως διαθέτει πηγαίο ταλέντο και αστείρευτη έμπνευση. Είτε υπάρχει ταλέντο είτε όχι, η δουλειά θα οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Το ίδιο συμβαίνει και με την έμπνευση και τις ιδέες, τα οποία ενυπάρχουν μεν, αλλά ενισχύονται γράφοντας και δοκιμάζοντας (Νικολαΐδου, 2012). Η παραγωγή ενός κειμένου πραγματοποιείται γράφοντας. Άλλωστε, ακόμη και η μη παραγωγή αποτελεί μέρος του γραψίματος. Αυτές είναι και οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι συγγραφείς, καθώς δεν ακολουθούν πεπατημένες και συγκεκριμένους κανόνες, μην ξέροντας από που να αρχίσουν και πως να δώσουν ζωή και να αποτυπώσουν την έμπνευσή τους (Νικολαΐδου, 2014). Η έμπνευση δεν διδάσκεται, ακόμη και όταν πρόκειται για Δημιουργική γραφή ως διδακτικό αντικείμενο σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ή σε εργαστήρια. Μόνο οι τρόποι και οι τεχνικές μπορούν να διδαχθούν βοηθώντας στην έκφραση, στην χρήση των λέξεων κτλ. (Καρακίτσιος, 2013). Το αποτέλεσμα βέβαια του τελικού προϊόντος είναι τελείως προσωπικό, αφού ο κάθε συγγραφέας είναι ο εαυτός του. Ακόμη και σε μία ομάδα που ακολουθεί τις ίδιες συμβουλές πάνω στο ίδιο θέμα, θα προκύψουν κείμενα τελείως διαφορετικά μεταξύ τους. Όπως παραδείγματος χάρη, το έργο του Raymond Queneau, *‘Ασκήσεις Ύφους’*, όπου παρουσιάζει με 99 διαφορετικούς τρόπους την περιγραφή μίας σκηνής που διαδραματίζεται σε ένα λεωφορείο (Νικολαΐδου, 2014). Κάτι τέτοιο αποδεικνύει με τον πιο αντιπροσωπευτικό τρόπο πως η έμπνευση, οι ιδέες, τα ερεθίσματα και οι τρόποι γραφής και απόδοσής τους σε ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι ατελείωτα.

3.2.3 Η Διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στο Σχολείο

Η Δημιουργική γραφή πλέον είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Πολλές είναι οι εκδόσεις βιβλίων σχετικά με τη συγγραφή, όπως επίσης και η διδασκαλία της εφαρμόζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και σε ιδιωτικά εργαστήρια. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει έντονος διχασμός για τον αν πράγματι μπορεί να διδαχθεί, αν είναι δόκιμο να συμβαίνει κάτι τέτοιο και γενικότερα αν η Δημιουργική γραφή μπορεί να υπολογίζεται επίσημα ως γνωστικό αντικείμενο.

Το ερώτημα αυτό φαίνεται πως προβληματίζει από πρακτικής αρχικά απόψεως από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όταν άρχισαν να κυκλοφορούν τα πρώτα εγχειρίδια με οδηγίες γραφής με σκοπό τη διδασκαλία της. Έκτοτε, καθώς η διάδοση της Δημιουργικής γραφής εξαπλωνόταν με ανοδικό ρυθμό και μέχρι σήμερα ακόμη, που εφαρμόζεται κατά κόρον σε εκπαιδευτικές δομές και όχι μόνο, αμφισβητείται ως επίσημος επιστημονικός κλάδος (Κωτόπουλος, 2012). Κάτι τέτοιο βέβαια δεν ισχύει, καθώς, όπως όλες οι τέχνες, καλές και εφαρμοσμένες, έτσι και η συγγραφή μπορεί να διδαχθεί και χρειάζεται να υπάρξει μαθητεία, ώστε να αποκτηθούν τα απαραίτητα εφόδια από τον κάθε επίδοξο συγγραφέα (Νικολαΐδου, 2016). Δεν εννοείται πως μπορεί να δημιουργηθεί ένας συγγραφέας με τέτοιον τρόπο, αφού το στερεότυπο που θέλει το ταλέντο και την έμπνευση να είναι χαρακτηριστικά πηγαία και έμφυτα, έχει καταρριφθεί προ πολλού. Επομένως, η Δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί και να ασκηθεί οπουδήποτε και από οποιονδήποτε, αρκεί να ακολουθούνται οι

κατάλληλες πρακτικές και τεχνικές προσέγγισης (Γρόσδος, 2014). Σε όλον το κόσμο εξελίσσεται συνεχώς και εφαρμόζεται σε σχολεία, κολέγια και Πανεπιστήμια, είτε ως αυτούσιο αντικείμενο, είτε σε σύνδεση με τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία συνδυάζοντας τη δημιουργική πράξη και την κριτική σκέψη. Σε πανεπιστημιακό επίπεδο οι συγγραφείς έχουν διπλό ρόλο, αυτόν του δασκάλου και του συγγραφέα. Κατά βάση, τα μαθήματα έχουν εργαστηριακό χαρακτήρα και ιδανικά ο τρόπος διδασκαλίας της δεν πρέπει να επικεντρώνεται στον τρόπο γραφής, αλλά στο τι θα αποκομίσουν οι φοιτητές σχετικά με τις δεξιότητες της συγγραφής σε πρακτικό, θεωρητικό και ψυχολογικό επίπεδο (Κωτόπουλος, 2012). Σε αυτού του είδους την εμπειρία στηρίζεται και το πρώτο εργαστηριακό μάθημα που λειτούργησε στην Ελλάδα σε πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Νικολαΐδου, 2012).

Αναφορικά με το σχολείο, η Δημιουργική γραφή λειτουργεί ως συγγραφικό και διδακτικό εργαλείο, το οποίο δεν εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια, αφού ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν κατά παράδοση τεχνικές δημιουργικής γραφής. Δεν είχε αποδοθεί η επίσημη ονομασία της, αλλά η διδασκαλία και οι δραστηριότητες που την απαρτίζανε αφορούσαν στο ίδιο αντικείμενο (Νικολαΐδου, 2016). Ανάλογα με το περιβάλλον όπου εφαρμόζεται η Δημιουργική γραφή και το διδακτικό αντικείμενο με το οποίο συνδέεται, αλλάζει και ο τρόπος που προσδιορίζεται και διδάσκεται. Οπότε, στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης ο τρόπος διδασκαλίας της διαφέρει. Τα τελευταία χρόνια είναι πλέον ενταγμένη στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, καθώς αποτελεί βασικό μέσο προώθησης και καλλιέργειας της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, αλλά και των πολυγραμματισμών γενικότερα (Κιοσσές & Δαλακούρα, 2020).

Πιο αναλυτικά, στα σχολικά Προγράμματα Σπουδών η Δημιουργική γραφή εντάσσεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας και αναφέρεται πως σκοπός είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών μέσα από την επαφή τους με τις τεχνικές της συγγραφής, ώστε να εξοικειωθούν και να κατανοήσουν τη λογοτεχνική συγγραφή και έκφραση με το να είναι δημιουργικοί. Έτσι, μέσα από τη λογοτεχνία οι μαθητές εξασκούνται σε λογοτεχνικές και γλωσσικές ασκήσεις (Σουλιώτης, 2012). Δεν υφίσταται βέβαια απόλυτη ταύτιση με τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά γίνεται χρήση των δεξιοτήτων της γλώσσας ως εργαλεία, όπως η γραπτή και προφορική έκφραση, η κατανόηση και η ανάγνωση. Υπάρχει πλήθος συνδυαστικών και μη δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό σχετικά με όλα τα στάδια της συγγραφής και κυρίως σχετικά με το πως θα πυροδοτηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τα διάφορα ερεθίσματα (Γρόσδος, 2015). Ουσιαστικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί, μαθαίνοντας στα παιδιά διάφορα λογοτεχνικά είδη και συγγραφικές τεχνικές, χωρίς όμως αυτό να συμβαίνει υποχρεωτικά και καταναγκαστικά. Δεδομένου πως κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και δεδομένων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, η διδασκαλία χρειάζεται να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Αν για παράδειγμα, η ικανότητα της γραφής δεν ευνοείται από κάποιον μαθητή, μπορούν να εφαρμοστούν διαφορετικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ή η εικονογράφηση, συνδυαστικά ή ως υποστήριξη στη διαδικασία της Δημιουργικής γραφής (Σουλιώτης, 2012).

Πρωτίστως, πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε διαδικασίας, βασικό ζητούμενο είναι η ύπαρξη ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος, που να ευνοεί τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών μέσα σε ένα ήρεμο και προστατευμένο περιβάλλον και να τα ενθαρρύνει απέναντι στα ερεθίσματα που δέχονται πριν την επεξεργασία τους και το πέρασμα πράξη της γραφής (Γρόσδος, 2014). Τα παιδιά συχνά νιώθουν φόβο πριν

ακόμη αρχίσουν να γράφουν, καθώς είναι εγκλωβισμένα στην τυπική γλωσσική διδασκαλία που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, στη σειρά αναπαραγωγή σωστών κειμένων και στην αυστηρή αξιολόγηση. Για να ενεργοποιηθεί ο αυθορμητισμός και η αυτοπεποίθηση, ώστε να αφεθεί ελεύθερο το παιδί σε ερεθίσματα που δέχεται και να δημιουργήσει μέσα από αυτά, δεν αρκεί η απλή ανάγνωση κειμένων ως έναυσμα της διαδικασίας. Απαιτείται μία παιγνιώδης ατμόσφαιρα, διάλογος, συζήτηση και συναισθηματικά ερεθίσματα. Οι πιο κατάλληλες δραστηριότητες που δημιουργούν ερεθίσματα είναι αυτές που λειτουργούν προσομοιωτικά, που δημιουργούν δηλαδή επικοινωνία με συναισθήματα μέσα από γεγονότα διάφορων σεναρίων, τα οποία είναι αληθοφανή, ενδιαφέροντα και διευκολύνουν την έκφραση του παιδιού. Επίσης, μετά την ολοκλήρωση του γραψίματος, μεγάλης σημασίας στάδιο είναι αυτό της δημοσίευσης του κειμένου που έχει παραχθεί. Μέσα από την ανατροφοδότηση, τη συζήτηση και την επεξεργασία του κειμένου από το σύνολο των μαθητών της τάξης ενισχύεται η αυτοεκτίμηση, συνεχίζεται ουσιαστικά η δημιουργική διαδικασία και προκύπτει ταυτόχρονα μία είδους αξιολόγηση μέσω των διορθώσεων ή των αλλαγών που προκύπτουν στο κείμενο ύστερα από τις διαπραγματεύσεις μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού (Γρόσδος, 2015).

Στο πλαίσιο λοιπόν των τεχνικών δημιουργίας ερεθίσματος και ανάπτυξης κειμένων από τα παιδιά, υπάρχουν διάφορες στρατηγικές και δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς σε μία σχολική τάξη. Σημαντικό είναι μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά να αποβάλουν τον φόβο του λευκού χαρτιού και μέσα από πολλών ειδών ερεθίσματα να προχωρήσουν στην παραγωγή διαφόρων μορφών κειμένων. Το έναυσμα πολλές φορές για τη γραφή είναι η ανάγνωση και η επεξεργασία κειμένων, τα οποία όμως στην πλειοψηφία τους προορίζονται κυρίως για την επίλυση γλωσσικών ασκήσεων. Σαφώς, η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για τη συγγραφή, αφού η ανάγνωση, η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, η ακρόαση, η σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού, καθώς επίσης και η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητα για τη σωστή χρήση της γλώσσας, χωρίς όμως να είναι αρκετά. Η πρωτοτυπία και η φαντασία ως βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας είναι κυρίαρχα ζητούμενα της Δημιουργικής γραφής και αυτά είναι ανάγκη να καλλιεργηθούν στους μαθητές (Γρόσδος, 2015). Εντούτοις, σύμφωνα με το *Πρόγραμμα Σπουδών* για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, αναφορικά με τον αρχικό σκοπό της αναφέρονται τα εξής: «*Το Π.Σ. της ΝΕ, χωρίς να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών, της διάχυσης των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος και της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας*». Ενώ, παρακάτω σχετικά με τη χαμηλή απόδοση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά στις δραστηριότητες κατανόησης κειμένων, αναφέρεται η αιτία της θέσης αυτής, η οποία και χρειάζεται να αποφευχθεί: «*Όπως διαπιστώνεται από σχετικές έρευνες, η αποτυχία οφείλεται σε τρεις κυρίως παράγοντες: στο είδος των κειμένων, στους τύπους της ανάγνωσης και στην αναγνώριση του σκοπού για τον οποίο συντάχθηκε ένα κείμενο. Η γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα στηρίχθηκε για χρόνια στη διδασκαλία κυρίως λογοτεχνικών κειμένων η οποία γνώταν με τρόπο ολιστικό και με αδιευκρίνιστο συχνά σκοπό. Επίσης, η ενασχόληση κυρίως με μετασχηματιστικού τύπου ασκήσεις δεν επέτρεπε την κατανόηση της λειτουργικής*

διάστασης της γραμματικής όπως και την κατανόηση και παραγωγή αυθεντικών κειμένων». Αλλάζοντας λοιπόν τη φιλοσοφία επιλογής κειμένων που χρησιμοποιούνται και προτείνονται για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, πλέον στα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνονται κείμενα διαφόρων ειδών και κατάλληλα για την εφαρμογή γλωσσικών λειτουργιών. Επιπροσθέτως, αναφορικά με το περιεχόμενο των ανθολογίων, επισημαίνεται πως δεν ενδείκνυται για αποκλειστική χρήση στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ενθαρρύνοντας την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και ποικίλων ειδών κειμένων, όπως κόμικ, τραγούδια κτλ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ειδικότερα, για τη Δημιουργική γραφή, εκτός των δραστηριοτήτων που προτείνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, υπάρχει το *Βιβλίο Εκπαιδευτικού* με οδηγίες για τη διδασκαλία της. Προτείνονται πολυάριθμες ασκήσεις που σχετίζονται με τα είδη της Δημιουργικής γραφής, όπως: η *αφήγηση*, από την οποία μπορούν να προκύψουν πολλές δραστηριότητες, όπως η δημιουργία μιας μικρής ιστορίας από τους μαθητές δίνοντάς τους μία εναρκτήρια πρόταση που να διεγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους ή η δημιουργία παραλλαγών μιας φράσης ή ολόκληρων ιστοριών, παραμυθιών κτλ. Επίσης, στο πλαίσιο της αφήγησης, ο *μύθος* μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους, όπως μετατροπές στους ήρωες, στην υπόθεση, ακόμη και στη μορφή, δημιουργώντας παραδείγματα χάρη ένα ποίημα με το ίδιο θέμα. Ακόμη, με την εφαρμογή της *μίμησης* μπορούν να προκύψουν ευφάνταστες παραλλαγές σε ιστορίες, γράφοντας ξανά φράσεις με παρόμοιες ομόηχες λέξεις, αλλάζοντας την αφήγηση ή αντικαθιστώντας κάποιες λέξεις. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τις *παροιμίες*, κρατώντας σταθερό το ένα σκέλος τους και παραλλάσσοντας το δεύτερο. Άλλες ασκήσεις προκύπτουν με τη χρήση της *περιγραφής*, του φανταστικού αφηγήματος, μέσω του οποίου τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορά της λογικής και της φαντασίας και μπορούν για παράδειγμα να γράψουν ένα κείμενο με τη χρήση της λογικής, το οποίο να αναφέρεται σε ένα έντομο ή ακόμη και σε ένα άψυχο αντικείμενο. Έπειτα, η *ποίηση* καλύπτει ένα πολύ μεγάλο φάσμα των δραστηριοτήτων, ως δημιουργική τέχνη εκ των πραγμάτων. Βέβαια, για να καθοδηγηθούν κατάλληλα οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ποιητικής γραφής. Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες αφορούν στην *ακροστική*, γράφοντας το όνομά τους απλά, στον *ελεύθερο στίχο*, μετατρέποντας ένα ποίημα με ομοιοκαταληξία σε ελεύθερο, στο *καλλιγράφημα*, συνδυάζοντας το σχήμα με το περιεχόμενο των λέξεων, στο *Λίμερικ*, που ακολουθεί πολύ συγκεκριμένους κανόνες, αλλά βοηθά στην λογοπλασία, στο *μέτρο*, που συνδυάζει και τον ήχο και κατανοείται εύκολα μέσω των τραγουδιών. Μέσω της ποίησης γίνονται εύκολα κατανοητοί και οι *συμβολισμοί* των λέξεων, όπως και οι *μεταφορές*. Με την αλλαγή μια λέξης σε ένα ποίημα γίνεται απλά η διαπίστωση των εννοιών και του νοήματος που αλλάζουν. Ακόμη, υπάρχει το γιαπωνέζικο *Χαϊκού* με απλή και σταθερή δομή που περιγράφει στοιχεία του δασικού περιβάλλοντος, για παράδειγμα. Ακολουθούν και άλλες δραστηριότητες σχετικά με την απαγγελία, την ανάγνωση, την *αυτόματη γραφή*, που προωθεί ένα σουρεαλιστικό αποτέλεσμα παρεμβαίνοντας σε λέξεις και φράσεις και λειτουργεί πολύ δημιουργικά σε συνδυασμό με την εικόνα και τον ήχο ως ερεθίσματα, τη *μεταφορά*, το *παραμύθι* και τις *παροιμίες*. Και τέλος, προτείνονται δραστηριότητες που εμπλέκουν διάφορες τέχνες, που αφορούν κυρίως στην *εικόνα*, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα γραφής, μέσω ενός πίνακα, μιας φωτογραφίας, ενός κόμικ κτλ. Οι μαθητές μπορούν να εμπνευστούν από έναν πίνακα και να περιγράψουν απλώς την εικόνα, τα χαρακτηριστικά της, να δημιουργήσουν έναν αντιπροσωπευτικό τίτλο ή μία ιστορία, να γράψουν διαλόγους ή ακόμη και το αντίστροφο, με έναυσμα ένα ποίημα δηλαδή να δημιουργήσουν οι ίδιοι

μία εικόνα. Ενώ η *μουσική* μπορεί να λειτουργήσει συνοδευτικά δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα για δημιουργία, αλλά και για περιγραφή του ακούσματος με λέξεις, την περιγραφή των συναισθημάτων που προκαλεί, την αλλαγή των στίχων και του ύφους ενός τραγουδιού κ.ά. (Σουλιώτης, 2012). Οι τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική της Δημιουργικής γραφής από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι πάρα πολλές. Δεν χρειάζεται να ακολουθείται κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας, αρκεί να προωθούνται στους μαθητές η φαντασία, η επικοινωνία, η ευρηματικότητα και η ευελιξία. Το είδος της δραστηριότητας που εφαρμόζεται κάθε φορά και τα υλικά που χρησιμοποιούνται θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μία είδους κατηγοριοποίησή τους, σύμφωνα με τον Ι. Γρόσδο:

- η τεχνική των εικόνων, των ερωτήσεων και της συζήτησης,
- η μελέτη και η ανάλυση της αφήγησης,
- η δημιουργική απομίμηση, που περιλαμβάνει τη μίμηση, την αντιγραφή και τη διασκευή,
- η ανατροπή των μοτίβων,
- τα παιχνίδια των λέξεων,
- τα κείμενα ως αφετηρία,
- οι γραφικές αναπαραστάσεις και οι πίνακες,
- η ιδεοθύελλα,
- οι μορφολογικοί περιορισμοί,
- η μελέτη και η ανάλυση πηγών,
- η ελεύθερη γραφή,
- το άμεσο γεγονός,
- η προσομοίωση
- και τέλος η τεχνική της ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης (Γρόσδος, 2013).

Η τελευταία τεχνική προωθεί ιδιαίτερα τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών και η εφαρμογή της μπορεί να αποφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα. Στο οκτάχρονο *Πολιτιστικό Πρόγραμμα Συνεργατικής Δημιουργικής Γραφής* που πραγματοποιήθηκε από το 2007 έως το 2015 σε σχολεία της ανατολικής Θεσσαλονίκης αναδείχθηκε ο θετικός ρόλος της συγγραφή ενός κειμένου από ομάδες παιδιών που συνεργάζονται μεταξύ τους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ανέδειξε τη συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και διαφόρων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η συνεργατική φύση της γραφής λειτουργεί ως κίνητρο για δημιουργία και οργάνωση ενός κειμένου. Ιδιαίτερα ο συνδυασμός πολλών ειδικοτήτων αποτελεί ισχυρό κίνητρο και πλούσια ερεθίσματα, αρκεί να λειτουργούν με παιγνιώδη τρόπο και να ενεργοποιούνται οι αισθήσεις των παιδιών (Τερζητάνου, 2016). Επιπλέον, μέσα από μία ακόμη διερεύνηση σχετικά με τη διδασκαλία της Δημιουργικής γραφής σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την ανάδειξη και διεύρυνση της εφαρμογής της, φαίνεται πως το πρόσημο από μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι θετικό. Η ερευνά που πραγματοποιήθηκε το έτος 2010-2011 αφορούσε στη διδασκαλία από φοιτητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δημιουργικής Γραφής. Φαίνεται πως η διαδικασία της Δημιουργικής γραφής εμπλουτίζει το μάθημα, ωφελεί τη διδασκαλία και τις εμπειρίες των μαθητών, οι οποίοι κατανοούν τα είδη των κειμένων, ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό και προσπερνούν τον αρχικό φόβο της γραφής (Νικολαΐδου, 2012).

3.3 Η Θεραπευτική Ιδιότητα της Δημιουργικής Γραφής

Τα οφέλη της Δημιουργικής γραφής είναι πολυάριθμα και μπορούν να αποδειχθούν ευεργετικά σε διάφορα επίπεδα. Η χρήση της Δημιουργικής γραφής και ιδιαίτερα η διαδικασία που ακολουθείται εμπεριέχει θεραπευτική ιδιότητα, η οποία έχει αντίκτυπο στην ψυχική και σωματική υγεία ενός ατόμου. Μπορούμε να τη συναντήσουμε στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο *Θεραπευτική γραφή* ή *Εκφραστική* ή *Αναστοχαστική*. Όπως ισχύει με τη Δημιουργική γραφή και για τη θεραπευτική μορφή της είναι δύσκολο να αποδοθεί ένας ορισμός. Σύμφωνα με την άποψη του J. K. Wight: «*θεραπεία μέσω της γραφής ορίζεται ως η εκφραστική και αναστοχαστική γραφή του ασθενούς, η οποία είτε αυτο-παράγεται είτε προτείνεται από το θεραπευτή*» (Παπατρέχα et al., 2019). Άλλωστε, σε κάθε περίπτωση ακολουθούνται οι ίδιες προσεγγίσεις, διαδικασίες και τεχνικές γραφής, οι οποίες εφαρμόζονται σε ένα ευρύτερο θεραπευτικό πλαίσιο (Χρυσανθακοπούλου, 2014).

Η εφαρμογή και η αξιοποίηση της Θεραπευτικής γραφής αναπτύσσονται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο, όχι μόνο στον τομέα της υγείας αλλά και σε αυτόν της εκπαίδευσης (Παπατρέχα et al., 2019). Από τους βασικότερους λόγους που συντέλεσαν σε αυτήν τη ραγδαία ανάπτυξη είναι η προσωπική ανάπτυξη και η συνειδητοποιημένη αντίληψη του εαυτού. Σε αυτό συμβάλλει ο αφηγηματικός χαρακτήρας της θεραπευτικής προσέγγισης, καθώς η αφήγηση ενισχύει τη δυνατότητα συγκρότησης των προσωπικών βιωμάτων, έτσι ώστε στη συνέχεια να είναι εφικτή η περαιτέρω ανάπτυξη της ιστορίας του κάθε ατόμου βρίσκοντας νέο νόημα. Επιπλέον, η Θεραπευτική γραφή αποτελεί ένα μέσο αντιμετώπισης των επιπτώσεων που επιφέρουν σωματικές ασθένειες, μακροχρόνιες ή μη, καθώς η γραφή λειτουργεί ανακουφιστικά. Έπειτα, η εξέλιξη της θεραπείας από απόσταση, μέσω διαδικτύου, τα τελευταία χρόνια, καθιστά τη διαδικτυακή θεραπεία βασικό παράγοντα στη σύγχρονη κοινωνία, εφαρμόζοντας ταυτόχρονα τη θεραπευτική γραφή με τη χρήση εικόνας και ήχου μέσω βιντεοκλήσεων (Αντωνοπούλου, 2013).

Σχετικά με το πώς μπορεί να προσεγγιστεί η Θεραπευτική γραφή, υπάρχουν δύο τρόποι.

- Ο ένας αφορά στην *ανθρωπιστική προσέγγιση*, η οποία στηρίζεται στη λυτρωτική και θεραπευτική δύναμη της ποίησης, που μπορεί να λειτουργήσει σαν φάρμακο. Σχετικά με αυτή τη θεωρία έχουν εκφραστεί μέσα από τα ποιήματά τους μεγάλοι ποιητές στο παρελθόν, όπως ο Κωνσταντίνος Καβάφης και ο Γιώργος Σεφέρης.
- Από την άλλη πλευρά, υπάρχει ο *επιστημονικός τρόπος προσέγγισης*, ο οποίος βασίζεται σε δεδομένα ερευνών και μελετών στον χώρο της υγείας και της κοινωνικής ψυχολογίας, που έχουν ως σκοπό να ερευνηθούν, να δικαιολογήσουν και να αποδείξουν τα οφέλη αυτού του είδους της γραφής.

Βέβαια, ο ένας τρόπος προσέγγισης δεν αναιρεί τον άλλον, καθώς, όπως έχει τοποθετηθεί χαρακτηριστικά ο Wright, στην ποίηση είναι δυνατόν να υπάρχει η ακρίβεια της επιστήμης, όπως ακριβώς στην επιστήμη μπορεί να υπάρχει το πάθος της ποίησης (Παπατρέχα et al., 2019). Επομένως, για την εφαρμογή της Θεραπευτικής γραφής, δεν απαιτούνται κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες, αρκεί να ακολουθηθεί κάποια μεθοδολογία μέσα από τη χρήση τεχνικών, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη διαδικασία της Δημιουργικής γραφής. Μία τέτοια τεχνική

αποτελεί η *αυτόματη γραφή* ή αλλιώς *ελεύθερη*, κατά την οποία ελευθερώνονται ασυνείδητες σκέψεις κατά τη συγγραφή, οι οποίες αποτυπώνονται στο χαρτί χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη μορφολογία και στη δομή του κειμένου, ούτε και στη συνοχή νοημάτων. Επιπλέον, τεχνικές ιδανικές για την παραγωγή πιο δομημένων κειμένων είναι η *αυτοβιογραφική γραφή*, οι *ερωτήσεις*, η *ποίηση*, το *ημερολόγιο*, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών κ.ά. Η *αφήγηση* άλλωστε ενυπάρχει στον αφηγηματικό τρόπο σκέψης του ανθρώπου, ο οποίος τον βοηθά στην οργάνωση των σκέψεων και των βιωμάτων του, με απώτερο στόχο να οδηγηθεί στο να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Σημαντικό ρόλο στην αφήγηση παίζει και ο τρόπος χρήσης της γλώσσας, ο οποίος αποκαλύπτει τον τρόπο σκέψης και αντίληψης του ατόμου, για αυτό και πολλές τεχνικές βασίζονται σε αυτό το χαρακτηριστικό. Όπως επίσης, μπορούν να εφαρμοστούν και διάφορες τεχνικές σχετικά με τη διαχείριση της *μεταγνώσης*, της γνώσης δηλαδή που αποκτά κανείς εν μέσω του γραψίματος και κατ' επέκταση της *μεταμνήμης*, που αποτελεί μία βασική μορφή της (Χρυσανθακοπούλου, 2014).

Γενικότερα, η θεραπευτική δημιουργική γραφή προτείνεται σε συνάρτηση με την ψυχοθεραπεία ανθρώπων που αντιμετωπίζουν διαφόρων ειδών προβλήματα, όπως κατάθλιψη, μετατραυματικό στρες, περίοδο πένθους, εθισμούς, αλλά και για τη θεραπεία κάποιας άλλης μορφής ασθένειας. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και σε μη ασθενή άτομα με τη μορφή της Δημιουργικής γραφής με σκοπό την προσωπική ανάπτυξη. Και στις δύο περιπτώσεις η βασική επιδίωξη είναι η δημιουργία ερεθισμάτων με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της ευσυνειδησίας μέσα από την επικοινωνία με τον εαυτό μας και αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παραγωγής κειμένων που απευθύνονται και αφορούν στον εκάστοτε συγγραφέα αφήνοντας ελεύθερη την εσωτερική του φωνή (Χρυσανθακοπούλου, 2014). Μέσα από διάφορες προσεγγίσεις και τεχνικές η γραφή προσφέρει τη δυνατότητα να ανακαλύψει ο καθένας τα πιο βαθιά του συναισθήματα. Έτσι, ο κάθε συγγραφέας συνομιλώντας με τον εαυτό του, ανακαλύπτει πράγματα για αυτόν, τα ελευθερώνει και οδηγείται σε έναν πιο ανοικτό τρόπο σκέψης ετοιμάζοντας τον εαυτό του να αντιληφθεί διαφορετικά κάποια πράγματα, να αναθεωρήσει και να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα με αυτοεκτίμηση, σιγουριά και καλύτερη επικοινωνία με τους γύρω του (Bolton, 2014). Το γεγονός πως το κείμενο ανήκει στον συγγραφέα και βρίσκεται γραμμένο σε ένα χαρτί, του δίνει όσο χρόνο απαιτεί για να οργανώσει τις σκέψεις του, χωρίς να αφήνει τον φόβο της λογοκρισίας να τον επηρεάσει, ώστε στη συνέχεια να ακολουθήσει την κατεύθυνση που ταιριάζει στην προσωπική του ανάπτυξη μετά τη μοναχική επεξεργασία των σκέψεων και των συναισθημάτων του (Χρυσανθακοπούλου, 2014). Εξάλλου, η διαδικασία της γραφής είναι αυτή που δημιουργεί θετικά συναισθήματα, καθώς όταν υπάρχει σκοπός για αυτό που κάνουμε νιώθουμε πιο ευτυχισμένοι. Όταν υπάρχει ο στόχος, η διαδικασία γίνεται πιο ευχάριστη, όταν μάλιστα αναμένονται και τα ανάλογα αποτελέσματα που μπορεί να αποφέρει (Κωτόπουλος, 2012). Επιπλέον, δεδομένου πως για τη συγγραφή δεν απαιτούνται ειδικά εργαλεία, παρά μόνο χαρτί και μολύβι και πως κατά την εξάσκηση στη γραφή και στη δημιουργικότητα προκύπτουν τα ευεργετικά οφέλη, αυτόματα καθίσταται ως ένας απλός, άμεσος και ανώδυνος τρόπος διασκέδασης και αυτοβοήθειας στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Επομένως, βάσει των παραπάνω χαρακτηριστικών, η Δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά εκτός πλαισίου ψυχοθεραπείας. Επιπροσθέτως, η μοναχική φύση της γραφής προσφέρει την ίδια στιγμή και προσωπική αυτονομία ως προς την έκφραση και τον χρόνο, γεγονός που μπορεί να διευκολύνει έναν συγγραφέα, χωρίς να

χρειάζεται να μιλήσει ή να το μοιραστεί με κάποιον. Αν και φυσικά η επικοινωνία του δημιουργήματος ενισχύει τη θεραπευτική λειτουργία της γραφής (Balfe, 1998).

Αναφορικά με τη Θεραπευτική γραφή σε συνάρτηση με την ψυχοθεραπεία, πολύ συχνά χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τις θεραπευτικές τέχνες. Η Δημιουργική γραφή γενικότερα αξιοποιείται στις Θεραπείες Μέσω Τέχνης, ανάλογα με το είδος τέχνης μέσω του οποίου πραγματοποιείται η εκάστοτε θεραπεία, όπως τα εικαστικά, η μουσική, ο χορός, το δράμα, η ποίηση κτλ. Με αυτόν τον τρόπο η δημιουργική έκφραση μέσα από τις τέχνες και τη γραφή αποτελεί μία θεραπευτική προσέγγιση που μπορεί να επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στους ασθενείς σχετικά με την ψυχική τους υγεία και την προσωπική τους εξέλιξη. Εξάλλου, οι τεχνικές και οι μέθοδοι που ακολουθούνται στη Θεραπεία Μέσω Τέχνης και στη Δημιουργική γραφή παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά, για αυτό και ευνοείται η συνεργασία μεταξύ τους (Αντωνοπούλου, 2013). Σχετικά με την Art Therapy έχουν εκδοθεί αρκετά βιβλία εξηγώντας την εφαρμογή της στην πράξη με τη συνεργασία θεραπευτή, αλλά και προτείνοντας ασκήσεις που προωθούν την θετική σκέψη και μπορούν να εφαρμοστούν σε ατομικό επίπεδο, χωρίς βοήθεια ή καθοδήγηση, όπως το βιβλίο *Thorsons Principles* του Daniel Brown, στο οποίο παρατίθενται τέτοιου είδους πρακτικές ασκήσεις. Ενώ, όταν πρόκειται για συστηματική ψυχοθεραπεία μέσω τέχνης, η ποίηση είναι από τα μέσα που συνδυάζονται πιο κατάλληλα και αποτελεσματικά με τη Δημιουργική γραφή. Μάλιστα, σύμφωνα με ενδεικτική μελέτη που διεξήγαγε ο Robin Philipp, αποδεικνύεται πως μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων ωφελήθηκε δραστικά μέσω της συγγραφής ποίησης, όχι μόνο σε συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και στην αντιμετώπιση του άγχους και της κατάθλιψης (Balfe, 1998). Ο Nicolas Mazza έχει αναπτύξει ένα μοντέλο θεραπείας μέσω ποίησης στο οποίο περιλαμβάνει τη χρήση της γραφής και γενικότερα της λογοτεχνίας και της χρήσης της μεταφοράς μέσα από την αφήγηση. Επίσης, το ίδιο συμβαίνει και με την περίπτωση της δραματοθεραπείας. Σε αυτού του είδους τη θεραπεία η Δημιουργική γραφή χρησιμοποιείται ως εργαλείο στη δημιουργία ιστοριών ή την επεξεργασία αυτών που ήδη υπάρχουν, καθώς και στη δημιουργία και εξερεύνηση ρόλων ή ακόμη και στη χρήση αυτών ως έναυσμα για την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Φαίνεται λοιπόν πως τα χαρακτηριστικά των τεχνών που χρησιμοποιούνται στη θεραπεία έχουν αρκετά κοινά, όπως τη δημιουργικής φύσης διαδικασία, την εξαγωγή σκέψεων του ασυνείδητου μέσα από το παιχνίδι των λέξεων, τη σχέση θεραπευτή-θεραπευόμενου, αλλά και τη σχέση με το παραγόμενο προϊόν, την προβολή που γίνεται ούτως ή άλλως στην ψυχοθεραπεία, η οποία διευκολύνεται όταν συμβαίνει πάνω στα αντικείμενα και τα προϊόντα τέχνης που δημιουργούνται, την ενεργή συμμετοχή του ασθενή σε ένα προστατευμένο περιβάλλον και τη χρήση των συμβόλων και της μεταφοράς (Αντωνοπούλου, 2013). Ειδικότερα η χρήση μεταφορών, παροιμιών κτλ. σε όλα τα είδη γραφής, μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα στην έκφραση κυρίως των μικρών παιδιών. Η μεταφορική χρήση της γλώσσας, εφόσον βέβαια υπάρχει και η κατάλληλη γνώση γραμματικών κανόνων κτλ., διευκολύνει την εξωτερική έκφραση συναισθημάτων και προκύπτει ελεύθερα μέσα από την αφήγηση προσωποποιώντας συναισθηματικά προβλήματα, όπως την ύπαρξη του πόνου. Ο πόνος μπορεί να εκφραστεί μέσα από διάφορα μέσα εκτός της γραφής, όπως για παράδειγμα με την χρήση οπτικών μέσων. Με τη διδασκαλία της γλώσσας του πόνου όποια συναισθήματα υπάρχουν έρχονται πιο εύκολα στην επιφάνεια μέσω της μεταφοράς (Παπαδοπούλου, 2019).

Και γενικότερα όμως, ως μία γενικότερη αποτίμηση από μελέτες όπου εξετάστηκαν τα ευεργετικά οφέλη της γραφής, φαίνεται πως υπάρχουν άμεσα αποτελέσματα, αλλά

και σε βάθος χρόνου αν κάποιος ασχολείται συστηματικά με αυτή τη διαδικασία. Αυτά τα οφέλη σαφώς αφορούν τόσο στη συναισθηματική όσο και στη σωματική υγεία. Ειδικότερα στη σωματική υγεία, σε ασθενείς κλινικών περιπτώσεων τα θετικά αποτελέσματα είναι πιο άμεσα εμφανή συγκριτικά με ό, τι αφορά στην ψυχολογική κατάσταση, όπως επίσης και πιο ισχυρά. Τα αποτελέσματα αυτά είναι εμφανή σε διάφορα ιατρικά προβλήματα που σχετίζονται με το ανοσοποιητικό, όπως και με τη ρευματοειδή αρθρίτιδα, το άσθμα, τον HIV, την κυστική ίνωση κ.ά. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν συνίσταται η αντικατάσταση ιατρικών θεραπειών. Προτείνεται όμως η συμπλήρωσή τους από επαγγελματίες γιατρούς, ως ενίσχυση της ήδη ισχύουσας θεραπείας που ακολουθεί ο εκάστοτε ασθενής (Baikie & Wilhelm, 2005).

Τέλος, σχετικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, η Θεραπευτική γραφή μπορεί να αξιοποιηθεί ως πολύτιμο εργαλείο για την ψυχολογία των μαθητών, την προσωπική τους ανάπτυξη και των επιδόσεών τους. Στοιχεία αποτελεσμάτων ερευνών έχουν καταγράψει πως ο μέσος όρος βαθμών των μαθητών μπορεί να αυξηθεί με τη χρήση της γραφής, όπως επίσης και η ενίσχυση της μνήμης (Baikie & Wilhelm, 2005). Για αυτό, τα τελευταία χρόνια η Θεραπευτική γραφή είναι ενταγμένη σε εκπαιδευτικά προγράμματα ευρωπαϊκών χωρών, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε χαμηλότερες βαθμίδες. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Δημιουργική γραφή αναφέρεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, χωρίς όμως να υπάρχει ειδική αναφορά στη θεραπευτική της χρήση (Παπατρέχα et al., 2019). Ωστόσο, εκτός της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της αυτοεκτίμησης, τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν με μέσο τη γραφή σε επίπεδο αυτοβοήθειας στοχεύοντας στην βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Αντωνοπούλου, 2013). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν τη Θεραπευτική γραφή στη διδασκαλία τους βοηθώντας μέσα από τη γραφή τους μαθητές να απαλλαγούν από το άγχος του γραπτού λόγου και να την αγαπήσουν διασκεδάζοντας μέσα από αυτήν. Μάλιστα, υπάρχουν αρκετοί τρόποι και τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη Θεραπευτική γραφή, όπως για παράδειγμα αυτές που αναφέρονται στη *Σκάλα της Θεραπευτικής Γραφής* που ανέπτυξε η Kathleen Adams και προσφέρεται ως βοήθημα των συγγραφέων. Επιπλέον, τα περισσότερα οφέλη προκύπτουν από τη *μεταγνώση*, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση, τη σκέψη και το συναίσθημα. Η *μεταγνώση* παίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή λόγου και στη σωστή και αυτόνομη διαχείριση, καθώς μέσα από τη γραφή αποκαλύπτονται οι γνώσεις και οι εμπειρίες του μαθητή, τα οποία μαθαίνει να τα επεξεργάζεται ανάλογα. Η ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης στους μαθητές επιτυγχάνεται μέσα από τον συνδυασμό διδακτικών μοντέλων και θεωριών με τη Θεραπευτική γραφή και τη χρήση διαφόρων τεχνολογιών και κειμενικών ειδών, ώστε να αναπτύσσεται η σχέση του συγγραφέα με το κείμενό του, που θα τον οδηγήσει στην εσωτερίκευση της μεταγνωστικής γνώσης (Παπατρέχα et al., 2019).

3.4. Εικόνα και Δημιουργική γραφή

Η παιδαγωγική του γραμματισμού κρίνεται απαραίτητη σχετικά με την χρήση της γλώσσας και κατ' επέκταση την κατανόηση των διαφόρων κειμενικών ειδών. Με την ίδια φιλοσοφία χρειάζεται οι μαθητές να προσεγγίζουν τους *πολυγραμματισμούς*, όπως ένα *πολυτροπικό κείμενο* μπορεί να τους προσφέρει την επαφή και την τριβή με το κείμενο καθαυτό, αλλά και την κριτική προσέγγιση, την κοινωνική και την

πολιτισμική (Γρόσδος & Ανδρεάδου, 2006). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί καθώς ένα *πολυτροπικό κείμενο* εμπεριέχει τη χρήση διαφόρων τεχνολογιών και μέσω των μεταδιδόντας πολυσημικά νοήματα. Τα μηνύματα αυτά είναι γλωσσικά μεν, όμως βρίσκονται σε όλα τα μέσα και ειδικά στα οπτικά. Μία εικόνα χρειάζεται να αποκρυπτογραφηθεί μέσα από συνειρμό ιδεών, είτε απλά με την περιγραφή των όσων φαίνονται, είτε με την ερμηνεία αυτών που εννοούνται (Γρόσδος & Ντάγιου, 2006). Χρειάζεται λοιπόν να εφαρμόζεται και ο *οπτικός γραμματισμός* στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας, δεδομένου μάλιστα πως ο κόσμος και η καθημερινότητα είναι γεμάτα οπτικά μηνύματα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία σε μία σχολική τάξη μπορεί να αξιοποιήσει και τη Δημιουργική γραφή, ώστε να ενισχύσει όλα τα είδη των γραμματισμών σε συνδυασμό με τη δημιουργικότητα και όσα ακόμη είναι ικανή να προσφέρει ως διαδικασία στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη. Εντούτοις, η συσχέτιση λόγου και εικόνας, ο συνδυασμός δημιουργικής γραφής και εικόνας εν προκειμένω, όσον αφορά στη διδακτική της Δημιουργικής γραφής μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά ως ερέθισμα συναισθημάτων και δημιουργίας των παιδιών. Ειδικότερα, στο *προσυγγραφικό* και κυριότερο στάδιο της διαδικασίας της Δημιουργικής γραφής, μία εικόνα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό ερέθισμα ώστε να δημιουργηθούν ιδέες, να προκαλέσει συναισθήματα, να προωθήσει τη συμμετοχή του μαθητή για να προχωρήσει στη συνέχεια στη συγγραφή, καλλιεργώντας την αισθητική και την επικοινωνιακή του πλευρά (Γρόσδος, 2014).

Η παραγωγή λόγου που προκύπτει από μία εικόνα ή ένα οπτικό ερέθισμα γενικότερα μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες τακτικές και εφαρμογές. Μπορεί για παράδειγμα να συνδυαστεί η παραγωγή εικόνων με έναυσμα ένα κείμενο, αλλά και το αντίστροφο, καθώς επίσης και με διάφορους άλλους τρόπους, όπως: η δημιουργία σεναρίων, η παραλλαγή σεναρίων, η μετάφραση μιας εικόνας ή η αλλαγή του εικονικού της σεναρίου κ.ά. Σε κάθε περίπτωση, η εικόνα ως *προσομοιωτικό γεγονός*, αναπαράσταση δηλαδή του πραγματικού κόσμου, προσφέρεται ιδανικά για την ενίσχυση της φαντασίας του παιδιού, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνήσει νοητικά με μια εικόνα και να δημιουργήσει φανταστικές καταστάσεις και πρόσωπα που μοιάζουν ή συνδέονται με την πραγματικότητα (Γρόσδος, 2015). Η εικόνα λοιπόν ως ερέθισμα, όπως συμβαίνει και με οποιοδήποτε άλλο είδος ερεθίσματος που θα επιλεγεί, έχει ως απώτερο στόχο τη σύνδεση του παιδιού με τα συναισθήματά του και με τη διαδικασία, με τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή του. Για αυτό, το ερέθισμα χρειάζεται να αποδίδει αληθοφάνεια μεταξύ πραγματικότητας και *προσομοιωτικού γεγονότος*, να εντάσσεται σε μία διαδικασία με παιγνιώδη χαρακτήρα και να συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα όλων των παιδιών που συμμετέχουν, δημιουργώντας καινούριες εμπειρίες. Επομένως, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διαδραματίζει η επιλογή των εικόνων που θα χρησιμοποιηθούν (Γρόσδος, 2014). Η φύση της εικόνας, η επιλογή και ο τρόπος που θα αποκωδικοποιηθεί εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό που θα διεξάγει τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο οποιουδήποτε μαθήματος. Το είδος της εικόνας, πιο συγκεκριμένα, που θα επιλεγεί έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς δεν είναι όλες οι εικόνες κατάλληλες για να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα που θα προωθήσουν την παραγωγή γραπτού λόγου. Αρχικά, ο τρόπος που θα προσεγγιστεί μία εικόνα που απευθύνεται σε μικρούς μαθητές είναι προτιμότερο να είναι εμπειρικός παρά ουσιοκρατικός. Διότι, κατά την *εμπειρική προσέγγιση* αποφεύγεται ο κίνδυνος να τεθεί το παιδί στον ρόλο του θεατή μπροστά σε ένα ψυχρό αντικείμενο που δεν επιδέχεται αμφισβητήσεις, ό, τι συμβαίνει δηλαδή κατά την *ουσιοκρατική προσέγγιση*. Αντιθέτως,

σε αυτήν την περίπτωση δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει τη δική του προσωπική επαφή και σχέση με την εικόνα μέσω των συναισθημάτων που του προκαλεί. Έπειτα, η συναισθηματική επικοινωνία που επιδιώκεται να δημιουργηθεί, επιτυγχάνεται με εικόνες που χαρακτηρίζονται από αληθοφάνεια και ανατρεπτικότητα, που επιδέχονται δηλαδή πάνω από μία ανάγνωση, χρησιμοποιώντας τα εμφανή μηνύματα αλλά και αυτά που υπονοούνται και μπορούν να ερμηνευτούν μοναδικά από τον καθένα μέσω της φαντασίας που διαθέτει, αποδίδοντας πολλαπλά νοήματα και καλλιεργώντας ταυτόχρονα την αποκλίνουσα σκέψη και στάση. Κατάλληλες για αυτό κρίνονται οι *υπερεικόνες*, οι οποίες δεν προβάλλουν μία αντικειμενική πραγματικότητα και μπορούν να ερμηνευτούν από τον καθένα με διαφορετικό τρόπο. Από την άλλη πλευρά, εικόνες που αντενδείκνυνται για τέτοιου είδους χρήση είναι οι τεχνητές, ή αλλιώς *ψευδοεικόνες*, που κατασκευάζονται για συγκεκριμένο σκοπό, χωρίς να μπορούν να αξιοποιηθούν σε κοινωνικό επίπεδο περνώντας περαιτέρω μηνύματα (Γρόσδος, 2015).

Αναφορικά με την παραγωγή γραπτού δημιουργικού λόγου, αλλά και προφορικού με έναυσμα διαφόρων ειδών εικόνες, τα *εικονοβιβλία* αποτελούν μία κατηγορία βιβλίων που προσφέρεται για μια τέτοιου είδους διαδικασία. Τα βιβλία που αφηγούνται μόνο με εικόνες ή με τη συνοδεία λίγων λέξεων είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για τα παιδιά και η χρήση τους στη διδακτική της Δημιουργικής γραφής είναι κατάλληλη για την αξιοποίηση των εικόνων. Οι διασκεδαστικές και φανταστικές ιστορίες που αφηγούνται, μπορούν να ζωντανέψουν με τα λόγια των παιδιών είτε περιγράφοντάς τες, είτε δημιουργώντας τις δικές τους, ο καθένας με τη δική του προσωπική ερμηνεία, χωρίς να καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να έχει τον ρόλο του εμπυχωτή ή βοηθητικό ανάλογα με την ηλικία και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Γρόσδος, 2019).

Έτσι, μέσα από διάφορες δραστηριότητες που μπορούν να προκύψουν από τα *εικονοβιβλία* αναπτύσσονται τα γνωστικά προσόντα των παιδιών και η συναισθηματική τους νοημοσύνη. Σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, με σκοπό τη χρήση των *εικονοβιβλίων* ως βοηθητικά στη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένη γλώσσα, έδειξε πως ταυτόχρονα με την εκμάθηση και την κατανόηση της γλώσσας, τα παιδιά ευνοούνται ως προς την ανάπτυξη του *οπτικού γραμματισμού* και όλα τα υπόλοιπα οφέλη που προσφέρει η δημιουργική αυτή διαδικασία μέσα από τις εικόνες, την ασφάλεια, τη φαντασία, το παιχνίδι, την επικοινωνία κ.ά. (Papadopoulou & Papadopoulos, 2020).

3.4.1 Έργα Τέχνης και Δημιουργική Γραφή

Σχετικά με τη χρήση της τέχνης ως ερέθισμα για την παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο όταν αξιοποιείται στη διδασκαλία μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη στους μαθητές. Εκτός της ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού, τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με την τέχνη καλλιεργούν την αισθητική τους και ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με σημαντικά έργα ιδιαίτερης σημασίας για την πολιτισμική τους κληρονομιά. Εξάλλου, ο οπτικός γραμματισμός έχει άμεση σχέση με την τέχνη και την αισθητική εμπειρία, τα οποία μέσα από την εφαρμογή τους στην πράξη συνεισφέρουν στην εξάσκηση της όρασης, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να αξιολογήσουν κριτικά τα ερεθίσματα που δέχονται καθημερινά στον οπτικό πολιτισμό όπου ζουν.

Εντούτοις, ο υλικός πολιτισμός μπορεί να αποτελέσει ισχυρό ερέθισμα για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και να προσεγγιστεί ως ιστορική

πηγή ταυτόχρονα, όπως για παράδειγμα προτείνεται η εφαρμογή τους σε διάφορες δραστηριότητες στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας για παιδιά δημοτικού από τους Γρόσδο και Ανδρεάδου σε σχετικό άρθρο για την διεπιστημονικότητα και τη χρήση των έργων λαϊκής ζωγραφικής. Έτσι, αξιοποιείται ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης, η ιστορική γνώση σχετικά με το τι και πώς εκφράζεται από τον δημιουργό, ενώ προωθείται γενικότερα ο δημιουργικός διάλογος με το έργο και μεταξύ των μαθητών, τροφοδοτώντας ταυτόχρονα τη δική τους δημιουργικότητα και φαντασία μέσω των δικών τους συναισθημάτων και εμπειριών (Γρόσδος & Ανδρεάδου, 2006). Επιπλέον, ένα τέτοιο εγχείρημα μπορεί να ενισχυθεί με την άμεση επαφή των μαθητών με τα έργα τέχνης, όπως με επισκέψεις σε μουσεία, πινακοθήκες, εκθέσεις φωτογραφίας κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο προσέγγισης, μπορούν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες σχετικά με τα έργα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της επίσκεψης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του εκπαιδευτικού προγράμματος «*Γνωριμία με τη ζωή και το έργο του Γιώργου Γουναρόπουλου*» στο πλαίσιο της περιοδικής έκθεσης που πραγματοποιήθηκε το 2001 με έργα του ίδιου στον εκθεσιακό χώρο Villa Bianca. Βάσει αυτού προτείνονται σχετικές δραστηριότητες με σκοπό τη γνωριμία με τον καλλιτέχνη και το έργο του, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω των έργων του ως ερέθισμα, καθώς επίσης και την παραγωγή λόγου με αφορμή τα παραπάνω (Ανδρεάδου & Γρόσδος, 2004). Επιπλέον, παρόμοιες δραστηριότητες παρουσιάζονται στη διδακτική προσέγγιση «*Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*», η οποία αφορά σε τάξεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα όσον αφορά στη δραστηριότητα «*Η Τέχνη και η εκπαίδευση για την Ειρήνη*», όπου διάφορες μορφές τέχνης μπορούν να αξιοποιηθούν ως προς την αισθητική έκφραση των παιδιών μέσω της προσέγγισης διάσημων ζωγραφικών έργων ενισχύοντας τις δημιουργικές και παραγωγικές δυνατότητες εκπαιδευτικών και μαθητών με εμπειρικό τρόπο (Γρόσδος & Ντάγιου, 2006). Όπως επίσης και άλλες διδακτικές προτάσεις οι οποίες αποβλέπουν στα ίδια αποτελέσματα μέσω της επικοινωνίας των παιδιών με την τέχνη. Η Χοροζίδου προτείνει σχετικά με αυτό, σε εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων του 2013, δραστηριότητες για την Πέμπτη δημοτικού μέσω της εικαστικής έκφρασης, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της αισθητικής δια της τέχνης και της δημιουργικής της αξιοποίησης στη διδασκαλία και στην παραγωγή κειμένων από τους μαθητές (Χοροζίδου, 2013). Και ο Ι. Γρόσδος μέσα από μελέτη για τη σχέση εικόνας και δημιουργικής γραφής σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας, καταλήγει σε θετική στάση εκπαιδευτικών και μαθητών, συμπεραίνοντας πως η χρήση έργων τέχνης ως ερέθισμα δημιουργικής γραφής αντιμετωπίζεται δεκτικά από τους δασκάλους για εφαρμογή στη διδασκαλία τους, αλλάζει τη στάση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως επίσης αλλάζουν και τα κείμενά τους που αποκτούν δημιουργικότητα και φαντασία συγκριτικά με αυτά που παράγουν κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Γρόσδος, 2014).

Σημαντικό ζήτημα αποτελεί και ο τρόπος που θα προσεγγιστεί ένας ζωγραφικός πίνακας και γενικότερα ένα έργο τέχνης, εκτός αν πρόκειται για έργο πέραν των δύο διαστάσεων, όπως ένα γλυπτό παραδείγματος χάριν, όπου ακολουθείται διαφορετική διαδικασία (Durbin et al., όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2003). Βέβαια, όταν πρόκειται για άμεση επαφή με το έργο, πιο άμεσες και αυθόρμητες είναι και οι αντιδράσεις των παιδιών και τα συναισθήματά τους, καθώς επικοινωνούν άμεσα με τα αντικείμενα, την ιστορία τους και τον δημιουργό, χωρίς να μένουν απλοί θεατές. Έπειτα, σημαντικό ρόλο παίζει και η επιλογή του έργου, δεδομένης της αντίληψης πως τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας έλκονται περισσότερο

από μοντέρνα έργα τέχνης, χωρίς όμως να υπάρχει ομοφωνία απόψεων επί του θέματος. Σημασία έχει η πληροφορία που δέχεται ο μαθητής σχετικά με το έργο και τον δημιουργό, τις ιδέες, τον τρόπο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκε, καθώς τον φέρνει πιο κοντά στις εμπειρίες του (Γρόσδος, 2003). Η ερμηνεία ενός έργου τέχνης κατά τον Erwin Panofsky πραγματοποιείται σε τρία στάδια:

- 1) η εξέταση του τι βλέπει αρχικά ο θεατής σε φαινομενολογικό, μορφολογικό και αντικειμενικό επίπεδο,
- 2) η ανάλυση του θέματος ως προς το περιεχόμενο, τις πολιτιστικές επιδράσεις κτλ.
- 3) και η βαθύτερη εξέταση του νοήματος και της ουσιαστικής ερμηνείας του έργου.

Ενώ, σύμφωνα με τη Laura Charman η προσέγγιση πραγματοποιείται στα εξής τέσσερα στάδια:

- 1) δεξ – πες – περιγράψε,
- 2) ψάξε – βρες – ανάλυσε,
- 3) σκέψου – σύνδεσε – ερμήνευσε
- 4) και κρίνε – φαντάσου – ζήσε – δημιούργησε.

Περιγράφεται στην ουσία για το πέρασμα που πραγματοποιείται από τον ρόλο που έχει το παιδί σε κάθε στάδιο, από *θεατής* γίνεται *κριτικός* και στο τέλος *δημιουργός* (Γρόσδος & Ντάγιου, 2006). Όταν ένα έργο συνδέεται με την ιστορία, προτείνεται μία λίγο διαφορετική προσέγγιση από τον Γιάννη Βρεπτό, η οποία περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- 1) απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο του έργου,
- 2) ανάλυση του περιεχομένου μέσω της χρήσης πηγών,
- 3) παρατηρήσεις των μορφολογικών του χαρακτηριστικών,
- 4) σχέση μεταξύ της μορφής του έργου και του περιεχομένου του νοήματος
- 5) και γενικότερη περιγραφή ιστορικών στοιχείων, όπως χρονολογία, πλαίσιο εποχής, στοιχεία δημιουργού, σκοπός δημιουργίας κτλ. ως ιστορική πηγή (Βρεπτός, όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2003).

Πρόκειται ουσιαστικά για τα βήματα τα οποία ακολουθούνται κατά τις δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν με ερέθισμα ένα έργο τέχνης με σκοπό τη δημιουργική παραγωγή λόγου από τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας και μέσα από διάφορες δράσεις, ερωτήσεις, φύλλα εργασίας κτλ. κατά την αποκωδικοποίηση ενός πίνακα, καλλιεργείται αρχικά η περιγραφή, κατόπιν της παρατήρησης, η γνώση και η ανάλυση των στοιχείων της μορφής του, η κριτική και η αποκλίνουσα στάση των παιδιών (Γρόσδος, 2016).

Έτσι, ολοκληρώνεται και το τελευταίο κεφάλαιο του κυρίως θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας. Έχοντας υπ' όψιν όλα όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, ακολουθεί η παρουσίαση της διδακτικής πρότασης, που αποτελεί απόρροια των προαναφερθέντων και στοχεύει στην εφαρμογή τους κατά τη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Τίτλος:

«Η δημιουργική γραφή με ερέθισμα τα εικαστικά. Συγκριτική προσέγγιση μέσα από ιμπρεσιονιστικούς πίνακες ζωγραφικής»

Ταυτότητα πρότασης

- *Διδακτικό αντικείμενο:* Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία
- *Προτεινόμενες τάξεις:* Γ' έως ΣΤ' τάξεις Δημοτικού
- *Χρονική διάρκεια:* 12 σχολικές ώρες
- *Χώρος:* Αίθουσα διδασκαλίας της κάθε τάξης ή αν διατίθεται ειδικός εργαστηριακός χώρος δημιουργικών δραστηριοτήτων
- *Προϋποθέσεις υλοποίησης:* Κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα, κατάρτιση εκπαιδευτικού σχετικά με τις διαδικασίες της δημιουργικής γραφής και σχετικές γνώσεις με τα έργα που θα χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα για τους μαθητές, καθώς σε ένα στάδιο της πρότασης θα χρειαστεί η καθοδήγησή του. Χρήση προτζέκτορα για την προβολή των ζωγραφικών έργων ή διαμοιρασμός τους σε φωτοτυπίες, μία για τον κάθε μαθητή.
- *Στρατηγικές και μέθοδοι:* Βιωματική και Ομαδοσυνεργατική μάθηση, Δραστηριότητες Δημιουργικής γραφής
- *Δεξιότητες που εμπλέκονται:* Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Κριτική και Δημιουργική σκέψη, Αισθητική αντίληψη, Συνεργατικότητα

4.1 Γενική Περιγραφή

Με αφορμή την παραπάνω παρουσίαση και περιγραφή αναφορικά με τη Θεραπεία Μέσω Τέχνης, όπως επίσης και τη Δημιουργική γραφή, προτείνεται η παρούσα πρόταση διδασκαλίας. Πρόκειται για μία διδακτική πρόταση, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, καθώς αφορά στη Δημιουργική γραφή. Πιο συγκεκριμένα, συνδυάζεται η χρήση της τέχνης των εικαστικών με την παραγωγή γραπτού λόγου. Ένα ζωγραφικό έργο τέχνης μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για ένα παιδί, όχι μόνο με την αισθητική του διάσταση, αλλά και ως έναυσμα για τη γέννηση συναισθημάτων και ιδεών που θα οδηγήσουν στην παραγωγή δημιουργικών κειμένων διαφόρων ειδών. Πρόκειται για διαδικασία που ακολουθείται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, χωρίς όμως την παρέμβαση ή την καθοδήγησή του, σε φιλικό περιβάλλον που να επιτρέπει την απελευθέρωση των παιδιών ως προς την έκφραση, καθώς θα νιώθουν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση να εξωτερικεύσουν τα βιώματά τους και να τα αποτυπώσουν στο χαρτί ή ακόμη και να συνδιαλλαγούν με την υπόλοιπη τάξη. Σκοπός είναι να καλλιεργηθεί ο οπτικός γραμματισμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, οι γλωσσικές και γνωστικές τους ικανότητες, αλλά και η αντίληψη και η ικανότητα ερμηνείας ενός έργου τέχνης μέσω της αισθητικής εμπειρίας και της οπτικής σκέψης, όπως επίσης και η έκφραση των συναισθημάτων τους μέσω της επαφής τους με τον υλικό πολιτισμό, που αποτελεί κομμάτι της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επιπλέον, επιδιώκεται οι μαθητές να ωφεληθούν από τον θεραπευτικό χαρακτήρα της τέχνης και της γραφής με έναν δημιουργικό συνδυασμό τους.

Για αυτήν λοιπόν τη διαδικασία, θα γίνει η χρήση ζωγραφικών έργων τέχνης που απεικονίζουν διάφορα θέματα και ανήκουν στο καλλιτεχνικό ρεύμα του Ιμπρεσιονισμού. Τα έργα αυτά θα προωθήσουν την έκφραση των μαθητών μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων σχετικών με τα στάδια της Δημιουργικής γραφής. Το εγχείρημα προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε συγκεκριμένο αριθμό διδακτικών ωρών μέσα στο σχολικό περιβάλλον με το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα και να υλοποιηθεί με τη χρήση φύλλων εργασίας.

4.2 Επιλογή Θέματος – Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Δημιουργική γραφή, καθώς σχετίζεται άμεσα με τη Λογοτεχνία, εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και κυρίως στην Πρωτοβάθμια. Η δημιουργικότητα γενικότερα προωθείται από τα Αναλυτικά Πρόγραμμα Σπουδών, στα οποία προτείνονται δραστηριότητες που βοηθούν στην καλλιέργειά της και ειδικότερα στη λογοτεχνική γραφή και τα διάφορα κειμενικά είδη. Το μάθημα της Γλώσσας στις τάξεις του δημοτικού εμπεριέχει και τη Λογοτεχνία, επομένως μέσα στις διαθέσιμες διδακτικές ώρες μπορούν να πραγματοποιούνται δραστηριότητες Δημιουργικής γραφής με διάφορους τρόπους δίνοντας ευελιξία στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μη χρησιμοποιούν απαραίτητως συγκεκριμένα κείμενα ως ερεθίσματα. Κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας μπορούν να εφαρμοστούν διάφορες τεχνικές, οι οποίες να μην θα καλλιεργούν τις δεξιότητες του λόγου στους μαθητές, αλλά και την κριτική και δημιουργική σκέψη και τους διάφορους γραμματισμούς. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο μέσω ευφάνταστων δραστηριοτήτων που θα πετυχαίνουν όλους τους στόχους αποφεύγοντας ένα αυστηρό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο θα περιορίζει την άνεση και τον αυθορμητισμό στην έκφραση των παιδιών. Επομένως, μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες εκπληρώνεται η μάθηση, η ελεύθερη έκφραση, η απενοχοποίηση του λάθους και η απελευθέρωση των συναισθημάτων και των εμπειριών των μαθητών. Επιπλέον, η Δημιουργική γραφή εκτός των άλλων, διαθέτει και θεραπευτικό χαρακτήρα. Έτσι, χωρίς να ακολουθείται κάποια διαφορετική τεχνική ή προσέγγιση, τα ερεθίσματα που ξυπνούν ιδέες και συναισθήματα, η ίδια η πράξη της γραφής και η σύνδεση της φαντασίας με βιώματα της πραγματικότητας μπορούν να λειτουργήσουν λυτρωτικά κατά τη διάρκεια της όποιας διαδικασίας ακολουθείται.

Αυτά τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής και εκφραστικής γραφής, που λειτουργούν με πολλά οφέλη για τα παιδιά, μπορούν να παραλληλιστούν και να συνδυαστούν με αυτά που εμπεριέχονται στην τέχνη. Η τέχνη των εικαστικών, που επιλέγεται για τη συγκεκριμένη περίπτωση, μπορεί να συνεργαστεί με την τέχνη της γραφής, ώστε μέσω της εικόνας να προκύψει η παραγωγή λόγου. Ένα οπτικό ερέθισμα μπορεί να καταστεί το έναυσμα για τη δημιουργία ενός κειμένου οποιασδήποτε μορφής. Κατά τον Langer «*Η λέξη βγαίνει μέσα από την εικόνα*» και αυτή η φράση προσδιορίζει απόλυτα τον συνδυασμό αυτών των δύο εννοιών στην πράξη (Langer, όπως αναφέρεται στο Fleckenstein et al., 2014). Διότι, γενικότερα τα εικαστικά προσφέρονται στην εκπαίδευση για εμπειρίες καλλιτεχνικές, δημιουργικές και θεραπευτικές. Με τον συνδυασμό αυτών των δύο δημιουργούνται πολυαισθητηριακές δραστηριότητες καλλιεργώντας τον οπτικό γραμματισμό και την οπτική αντίληψη, όπως επίσης και την ικανότητα περιγραφής των συναισθημάτων που προκύπτουν από την εικόνα και την ερμηνεία της. Άλλωστε, η περιγραφή και η ερμηνεία είναι δύο τελείως διαφορετικά πράγματα, τα οποία σύμφωνα με τον Wolfflin δεν μπερδεύονται ποτέ. Αυτός υπήρξε άλλωστε και ο εισηγητής του όρου '*ιστορία της όρασης*' στην ιστορία της τέχνης (Gombrich, 2018). Επομένως, καθώς μία εικόνα επιδέχεται πολλών ερμηνειών, αναμένεται να προκύψουν και διαφορετικού περιεχομένου κείμενα, ίσως και τόσα όσοι είναι και οι μαθητές, αναδεικνύοντας ξεχωριστά τον κάθε μοναδικό χαρακτήρα και τα προσωπικά βιώματα και συναισθήματα του καθενός.

Η επιλογή της εικόνας ως ερέθισμα και συγκεκριμένα με τη μορφή ζωγραφικών έργων τέχνης, βασίζεται στα οφέλη που προσφέρει η επαφή με την τέχνη και στον βαθμό που μπορεί η αισθητική εμπειρία να ενισχύσει τη δημιουργικότητα. Γενικότερα, συνιστάται στην εκπαίδευση η προώθηση του οπτικού σκέπτεσθαι και της νοητικής ικανότητας, που ενισχύονται μέσω της τέχνης, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εποικοδομητική σκέψη (Arnheim, 2007). Τα έργα τέχνης μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς διαφόρων πεδίων, καθώς δεν αρκεί η καλλιέργεια της λογικής, αλλά και της φαντασίας, της διαίσθησης και της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων. Η επαφή με την τέχνη μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες κατά καιρούς σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης ενός πίνακα, με πρώτο τον Kant ο οποίος έκανε λόγο για την αντίληψη της πραγματικότητας μέσα από μια διαφορετική και δημιουργική οπτική. Παρομοίως και ο Gardner υποστήριξε την επαφή με την τέχνη ως ενίσχυση των διαφόρων ειδών νοημοσύνης (Κόκκος, 2009). Ακόμη, σχετικά με τη δημιουργική παρατήρηση έργων τέχνης έχουν διερευνηθεί και αναπτυχθεί διάφοροι τρόποι προσέγγισης (*Thinking Routines*) από την ομάδα *Zero Project* του *Harvard Graduate School Education*, όπου μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας τέτοιων έργων σκοπεύουν στην ανάπτυξη των διαφόρων ειδών σκέψης σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες⁵. Όσον αφορά στην επαφή και στην επικοινωνία των παιδιών με την τέχνη και την αισθητική εμπειρία, η Charman θεωρεί πως τρεις είναι οι βασικοί σκοποί που πρέπει να εφαρμοστούν: 1) η προσωπική απόκριση και έκφραση, να μπορούν δηλαδή τα παιδιά αξιοποιώντας διάφορα μέσα και τρόπους να εκφράζουν τις προσωπικές τους ιδέες, 2) η επίγνωση της καλλιτεχνικής τους κληρονομιάς, των καλλιτεχνών που παράγουν τα έργα και του τρόπου σύλληψης και υλοποίησης των ιδεών τους και 3) η επίγνωση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης, πως δηλαδή οι άνθρωποι διαφόρων πολιτισμών εκφράζονται χρησιμοποιώντας την οπτική τους σκέψη και αντίληψη (Charman, όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2003).

Έτσι, ένα εικαστικό έργο λειτουργεί ως έμπνευση για τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργεί τις δημιουργικές πτυχές τους, τους προσφέρει γνώσεις σχετικές με την τέχνη, τον πολιτισμό αλλά και την ιστορία. Βέβαια, εδώ δεν επιδιώκεται άμεσα ένα τέτοιο εγχείρημα, αφού σε πρώτο πλάνο βρίσκεται η αυθόρμητη αντίδραση των παιδιών στη θέαση ενός πίνακα. Δεν ενδιαφέρουν τα καλλιτεχνικά χαρακτηριστικά και η ιστορία της τέχνης. Ίσως μάλιστα, σύμφωνα με τον Winnicott, με την ανάλυση του καλλιτέχνη, των ιδεών του και της ζωής του να φθίνει η έννοια της δημιουργικότητας (Dalley et al., 1998). Παρ' όλα αυτά, σε μία δεύτερη ανάγνωση του πίνακα αναμένεται η αντίδραση και η απόδοση των μαθητών μετά τη λήψη πληροφοριών σχετικά με το ερέθισμα-έργο τέχνης και κατά πόσο ή πως αυτή η προσθήκη μπορεί να επηρεάσει το γράψιμό τους. Εξάλλου, τα έργα τέχνης αποτελούν δημιουργήματα μιας στιγμής, αλλά επιδέχονται περαιτέρω επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας από τον ίδιο τον δημιουργό, οπότε και από τον δέκτη (Leavy, 2015). Κάτι παρόμοιο ισχύει λοιπόν και για το γράψιμο, το οποίο μπορεί να διορθωθεί, να παραλλαχθεί, να προστεθούν ή να αφαιρεθούν πληροφορίες, ανάλογα με την κρίση του δημιουργού-συγγραφέα και τα ερεθίσματα που δέχεται την κάθε στιγμή. Ίσως μάλιστα κάποια στοιχεία και πληροφορίες να καταστούν βοηθήματα μπροστά στον φόβο του λευκού χαρτιού.

⁵ <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>

Επομένως, ο συνδυασμός που προτείνεται αποβλέπει στο να επωφεληθούν οι μαθητές από την τέχνη με τον έναν ή τον άλλο τρόπο και να αξιοποιήσουν τα οφέλη της, θεραπευτικά, εκφραστικά και δημιουργικά μέσω της απλής επαφής με αυτήν, αλλά και σε δεύτερη ανάγνωση να χρησιμοποιήσει ο καθένας με τον δικό του τρόπο τις πληροφορίες που παρέχονται βάσει ενός έργου και να αποδώσει τα νοήματα που αντιλαμβάνεται με αφορμή τους συμβολισμούς, την αισθητική και οτιδήποτε άλλο ερεθίζει τη σκέψη και τη δημιουργικότητά του. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται η επιλογή των συγκεκριμένων έργων ζωγραφικής, του ρεύματος του Ιμπρεσιονισμού. Αν και υποστηρίζεται πως η μοντέρνα τέχνη διεγείρει περισσότερο τη φαντασία και το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών, ο Ιμπρεσιονισμός δεν απέχει βάσει εξέλιξης ως προς την τεχνοτροπία και την έκφραση και ειδικότερα ως προς το χρώμα, που αποτελεί βασικό στοιχείο-ερέθισμα. Άλλωστε, ο Μοντερνισμός δεν λαμβάνεται υπ' όψιν ως ένα χαρακτηριστικό κίνημα, καθώς ανά περιοχές και περιόδους τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε τέτοιου είδους έργα δεν είναι συγκεκριμένα κάθε φορά, ούτε κατηγοριοποιούνται. Φαίνεται μάλιστα πως οι θεωρητικοί της τέχνης τοποθετούν την αφετηρία του Μοντερνισμού κατά την περίοδο της εμφάνισης του κινήματος του Ιμπρεσιονισμού, γύρω στο 1874, με την προσθήκη χρωμάτων και τις πρωτοποριακές ιδέες (Κωτίδης, 1993). Ο Ιμπρεσιονισμός θεωρήθηκε επαναστατικό ρεύμα όταν άρχισε να πρωτοεμφανίζεται στη Γαλλία με πρωτοπόρο τον Edward Manet, διότι παρουσιαζόταν κάτι διαφορετικό από τον παραδοσιακό χαρακτήρα της τέχνης, όπως την γνώριζαν μέχρι τότε. Βασίζονταν στην εντύπωση και στις πρώτες ιδέες που προκαλούνται από την όραση και όχι απαραίτητα στο τι ξέρουμε για αυτό που βλέπουμε. Οι ιμπρεσιονιστές ενδιαφέρονταν να αποτυπώσουν ό, τι βλέπουν και όπως το αντιλαμβάνονται τη δεδομένη στιγμή, αποδίδοντας την κίνηση με τη χρήση φωτός, σκιάς και χρώματος και ζωγραφίζοντας τοπία αλλά και σκηνές από την καθημερινή αστική ζωή (Gombrich, 1995). Κατ' αυτόν τον τρόπο, το νέο αυτό ρεύμα του 19^{ου} αιώνα, που ακολούθησε τον Ρεαλισμό, εξέφραζε μεν την απόδοση της πραγματικότητας, αλλά με έναν αντισυμβατικό τρόπο, τουλάχιστον για την εποχή. Από τον Manet και μετά οι μορφές και τα αντικείμενα δεν ήταν απλά μία προσομοίωση της πραγματικότητας, αλλά αναπαραστάσεις που προέκυπταν από ερεθίσματα της εντύπωσης και προκαλούσαν τον νου (Arnheim, 2007). Αυτός ο χαρακτήρας λοιπόν, είναι που εμπνέει τον θεατή, όπως ακριβώς και τους ίδιους τους δημιουργούς των ιμπρεσιονιστικών έργων, δηλαδή η ψυχική ανάταση που προκύπτει από την όραση, την παρατήρηση και την αίσθηση της εντύπωσης στο να αποδοθεί μία ελεύθερη έκφραση της προσωπικής αντίληψης και της οπτικής του καθενός. Υπερτερεί το υποκειμενικό στοιχείο, όπως συμβαίνει και με τον λογοτεχνικό Ιμπρεσιονισμό, όπου στόχος είναι η απόδοση των οπτικών αισθήσεων με λόγια και οι λέξεις αποτελούν το μέσο για την ανακάλυψη μέσα από τις αισθήσεις της ζωής (Ρούμπιν, 1999).

4.3 Μεθοδολογία Διδασκαλίας

Για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων Δημιουργικής γραφής που ενεργοποιούνται με έναυσμα τα έργα τέχνης, θα εφαρμοστούν σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς απέχουν από τα δασκαλοκεντρικά μοντέλα και προωθούν την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον μαθητή, ο οποίος είναι ενεργός σε κάθε

διαδικασία. Για την ακρίβεια, θα ακολουθηθούν η *βιωματική προσέγγιση* μάθησης και η *ομαδοσυνεργατική*.

Η μορφή της *βιωματικής μάθησης* (*learning by doing*) κρίνεται ως κατάλληλη για τη συγκεκριμένη διαδικασία, καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν τα προσωπικά τους βιώματα και βιώνουν νέες εμπειρίες μέσα από τη μάθηση και τη μελέτη του εκάστοτε θέματος, με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη σε συνδυασμό με την καλλιέργεια δεξιοτήτων γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών (ΑΣΠΑΙΤΕ, 2019). Σύμφωνα με την Κλεάνθους-Παπαδημητρίου: «*Το βίωμα είναι ένας τρόπος ψυχικής τοποθέτησης. Είναι κάτι σύνθετο, πλατύτερο από το μάθημα, μια οργανικά και ψυχολογικά πολύπλευρη λειτουργία που είναι δυναμική στην υφή της και προοδευτική στη μορφή της*» (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, όπως αναφέρεται στο ΙΕΠ, 2014). Η γενικότερη θεωρία λοιπόν, της εν λόγω προσέγγισης βασίζεται στην εμπειρία κατά τη μάθηση και στο χτίσιμο των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία, σε συνάρτηση με την κοινωνική πραγματικότητα. Κάτι τέτοιο αποτυπώνεται σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς σχετικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, με σημαντικότερες αυτές των Dewey, Piaget και Lewin. Αλλά και στον τομέα της Ψυχολογίας οι σχετικές αναφορές σχετίζονται με την ανάπτυξη και την κατανόηση του εαυτού σε ψυχικό και συναισθηματικό επίπεδο. Επιπλέον, μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες επιτυγχάνεται η καλλιέργεια όλων των ειδών νοημοσύνης και έκφρασης των μαθητών. Κατά το Kolb ο *‘κύκλος της βιωματικής μάθησης’* ολοκληρώνεται σε τέσσερα στάδια: 1) την αρχική εμπειρία, 2) την αναστοχαστική παρατήρηση, 3) την αφηρημένη ενοποίηση και 4) τον ενεργό πειραματισμό (Δεδούλη, 2002). Τεχνικές, όπως η προσομοίωση, ο καταγιτισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων κ.ά. ενδείκνυνται για την εφαρμογή της *βιωματικής προσέγγισης* και φαίνεται να ταιριάζουν απόλυτα με τις τεχνικές που εφαρμόζονται στη διαδικασία της Δημιουργικής γραφής.

Σχετικά με τη δεύτερη μέθοδο, την *ομαδοσυνεργατική*, επιλέγεται διότι προωθεί τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών χωρισμένων σε μικρές ομάδες και την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού (ΙΕΠ, 2014). Αυτή η εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί εδώ να εφαρμοστεί σε δημιουργικές δραστηριότητες συνεργατικής δημιουργικής γραφής που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές, αναλαμβάνοντας ο καθένας ξεχωριστά τη δική του ευθύνη, ώστε όλοι μαζί να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους, τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους νιώθοντας ασφάλεια και άνεση στην έκφραση και τη μεταξύ τους επικοινωνία και ταυτόχρονα έχοντας την ικανοποίηση ενός ομαδικού αποτελέσματος.

4.4 Γενικοί Στόχοι – Αναμενόμενα Αποτελέσματα

Με την εφαρμογή των παραπάνω στην πράξη κατά την ανάπτυξη της διδασκαλίας και την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης μέσα από την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, που θα παρουσιαστούν με λεπτομερή περιγραφή παρακάτω, αναμένεται να επιτευχθούν και κάποιοι στόχοι, ώστε όλη η διαδικασία και εκ του αποτελέσματος να αποδειχθεί επιτυχής, ολοκληρωμένη και ωφέλιμη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ο βασικός σκοπός της πρότασης έγκειται στο να προκύψει κάποιο συμπέρασμα ως προς το πόσο και πως μπορεί να επηρεάσει η επιπλέον πληροφόρηση σχετικά με τα έργα, πριν τη διαδικασία της κάθε

δημιουργικής δραστηριότητας. Στο σύνολο και βάσει των μεθόδων διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν, οι στόχοι είναι οι εξής:

Γνωστικοί στόχοι :

- Εφαρμογή και ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων κατά τη συγγραφή: ικανότητα ανάπτυξης διαφόρων κειμενικών ειδών και τεχνικών συγγραφής, αξιοποίηση γλωσσικών δεξιοτήτων και χρήση συμβόλων και μεταφορών, οργάνωση και έκφραση ιδεών.
- Ανάπτυξη γραμματισμών: οπτικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη.
- Σύνθεση στοιχείων: ικανότητα σύνδεσης οπτικών στοιχείων και πρόσθετων πληροφοριών με ανάπτυξη γραπτού λόγου.
- Ανάπτυξη διαλόγου και ικανότητα αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγηση σε συνεργασία με τους υπόλοιπους.

Συναισθηματικοί και επικοινωνιακοί στόχοι:

- Επικοινωνία συναισθημάτων και έκφραση ιδεών, απελευθέρωση στην έκφραση και ανάπτυξη αυθορμητισμού και αυτοπεποίθησης, αξιοποίηση έμπνευσης και ερεθισμάτων προς όφελος της αυτοέκφρασης και της δημιουργικής παραγωγής νέων ιδεών.
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συνεργατικότητα και αλληλεγγύη με τους συμμαθητές, προθυμία ανταλλαγής εμπειριών με ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα, συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

Ψυχοκινητικοί και ειδικοί στόχοι:

- Εξάσκηση αντίληψης σε σχέση με τους γύρω τους, τον εαυτό τους και τον κόσμο, καλλιέργεια αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, χρήση έκφρασης συναισθημάτων, σκέψεων και βιωμάτων προς όφελος του λυτρωτικού χαρακτήρα της γραφής, απελευθέρωση ασυνείδητων σκέψεων, προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη.
- Αξιοποίηση αισθητικής εμπειρίας και οπτικής αντίληψης, εφαρμογή του κοινωνικού ρόλου της τέχνης (μέσα από τις γνώσεις για τα έργα και τους ζωγράφους κτλ.), εκτίμηση της τέχνης και του υλικού πολιτισμού.
- Καλλιέργεια μεταγνώσης: επίγνωση του τρόπου σκέψης που χρησιμοποιεί ο μαθητής κάθε φορά και πως τον αξιοποιεί, ικανότητα να δομεί τη σκέψη του, να αναστοχάζεται και να αξιολογεί τον εαυτό του.

4.5 Παρουσίαση Πρότασης

Το σύνολο των δραστηριοτήτων προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε δώδεκα διδακτικές ώρες. Όλες αφορούν στην παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου με αφορμή ιμπρεσιονιστικά έργα ζωγραφικής. Θα δίνονται φύλλα εργασίας στο κάθε παιδί με τις εικόνες, οι οποίες θα αποτελούν για κάθε δραστηριότητα το ερέθισμα γραφής και σχετικές οδηγίες, οι οποίες θα εξηγούνται και πριν την έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό. Κάθε φύλλο εργασίας αντιστοιχεί και σε μία διδακτική ώρα. Στις πρώτες έξι ώρες, που θα αποτελούν ουσιαστικά την πρώτη φάση, τα έργα θα δίνονται χωρίς το όνομα ή περαιτέρω πληροφορίες για τον καλλιτέχνη, την επιλογή του θέματος κτλ. Ενώ, στις επόμενες έξι ώρες, κατά τη δεύτερη φάση, τα παιδιά θα κληθούν να ξανακάνουν τις ίδιες δραστηριότητες έχοντας όμως πλέον στη διάθεσή τους συμπληρωματικά στοιχεία για τα έργα και τους δημιουργούς τους. Με το πέρας της όλης διαδικασίας αναμένεται να φανούν οι διαφορές στη γραφή και τις ιδέες των παιδιών, όπως αποτυπώνονται στο πρώτο μέρος της διαδικασίας συγκριτικά με το δεύτερο. Οι διαφορές, αν υπάρξουν, πιθανότατα θα αποδίδονται στις πρόσθετες πληροφορίες, όπως επίσης και στην επανεπεξεργασία του κειμένου σε δεύτερη ανάγνωση και με μία άλλη οπτική της δεδομένης χρονικής στιγμής. Ένα από τα ζητούμενα που διερευνώνται είναι σε ποιον βαθμό οι κατευθυντήριες πληροφορίες μπορούν να επηρεάσουν την άνεση στην έκφραση συναισθημάτων λειτουργώντας ως δίκτυ ασφαλείας, το οποίο χρησιμοποιώντας το θα καταφέρουν οι μαθητές να πλάσουν τον δικό τους κόσμο και πως μέσα από τις ήδη υπάρχουσες ιδέες θα καταφέρουν να παραγάγουν νέες δικές τους. Βέβαια, αυτό μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα, να εγκλωβίσει δηλαδή την απόδοση της δημιουργικότητας και της προσωπικής και ελεύθερης έκφρασης, στρέφοντας την προσοχή στα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους μένοντας στην καταγεγραμμένη και αποδεκτή πληροφορία. Εξαρτάται λοιπόν από την κρίση, την αντίληψη και την οπτική του κάθε παιδιού, το πως θα αντιδράσει, όπως επίσης και από την ψυχολογική και συναισθηματική του κατάσταση τη δεδομένη στιγμή.

Τα φύλλα εργασίας των παιδιών θα συγκεντρώνονται στο τέλος της κάθε δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μοιραστούν ξανά στα παιδιά για την πραγματοποίηση της δεύτερης φάσης της πρότασης και με το πέρας της να γίνει η απαραίτητη επεξεργασία.

1^η φάση

1^η διδακτική ώρα, περιγραφή

Η εφαρμογή ξεκινάει την πρώτη ώρα με μία μικρή παρουσίαση στα παιδιά για το τι θα επακολουθήσει και τι καλούνται να κάνουν. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά πως θα τους δοθούν κάποιες φωτοτυπίες όπου απεικονίζονται κάποια έργα ζωγραφικής, τα οποία καλούνται να δουν και να παρατηρήσουν όποια λεπτομέρεια τους προκαλεί το ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, μοιράζονται τα φύλλα εργασίας σε όλα τα παιδιά, τα οποία περιέχουν κάποιες κατευθυντήριες ερωτήσεις που θα βοηθήσουν την έμπνευσή τους και την αρχή του γραψίματος ως έναυσμα. Τους γίνεται ξεκάθαρο πως δεν πρόκειται να βαθμολογηθούν, ούτε να κριθούν για καμία από τις δραστηριότητες που θα επακολουθήσουν στο πλαίσιο αυτού του εγχειρήματος και πως πρόκειται για μία διαδικασία που προφανώς θα βρουν ενδιαφέρουσα και θα

έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν κάποια ζωγραφικά έργα, να συζητήσουν για αυτά και να εκφράσουν αυθόρμητα και χωρίς λογοκρισία τις ιδέες, τα συναισθήματα και τα βιώματά τους. Σε αυτήν λοιπόν την πρώτη παρουσίαση δεν θα υπάρξει συζήτηση, καθώς επιδιώκεται να αποτυπωθεί η πρώτη αυθόρμητη αντίδραση των παιδιών με την καταγραφή των ιδεών τους.

2^η διδακτική ώρα, περιγραφή

Ακολουθεί η ώρα που θα ζητηθεί από τα παιδιά να κάνουν μία γραπτή περιγραφή όσων βλέπουν και αισθάνονται. Δίνεται από τον εκπαιδευτικό το έργο προς ανάλυση και μπορεί αρχικά να τους ρωτήσει για τις πρώτες εντυπώσεις τους ανοικτά μέσα στη αίθουσα. Όποιο παιδί επιθυμεί μπορεί να πει τη γνώμη του, σαν μία εισαγωγή για την περιγραφή που θα ακολουθήσει. Γίνεται ξεκάθαρο στα παιδιά πως μπορούν να περιγράψουν ό, τι βλέπουν, ακόμη και σχετικά με τα σχήματα και τα χρώματα αν επιθυμούν, το θέμα κτλ. Ύστερα τους δίνονται τα φύλλα εργασίας και ο απαραίτητος χρόνος να αναπτύξουν ένα κείμενο με τη δική τους προσωπική οπτική.

3^η διδακτική ώρα, περιγραφή

Την τρίτη ώρα θα δοθούν στα παιδιά ξανά κάποια έργα με βάση τα οποία θα τους ζητηθεί να διηγηθούν μία μικρή ιστορία. Σε αυτήν την ιστορία θα τοποθετήσουν και τον εαυτό τους έχοντας ως πρώτο ερέθισμα ό, τι απεικονίζεται. Στη συνέχεια, καλούνται να γράψουν και ένα δεύτερο εναλλακτικό τέλος για την ίδια ιστορία. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, περιγράφει στα παιδιά τη διαδικασία και τα αφήνει να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις.

4^η διδακτική ώρα, περιγραφή

Σε αυτήν την ώρα ο εκπαιδευτικός δίνει δύο ζωγραφικούς πίνακες σε κάθε παιδί και τους ζητάει να δώσουν έναν τίτλο στον καθένα. Ύστερα, θα τους ζητηθεί να επιλέξουν έναν από τους δύο βάσει κάποιου συμβάντος ή οτιδήποτε που να μπορούν να το συνδέσουν με μία παρελθοντική κατάσταση ή εμπειρία τους. Έπειτα, δικαιολογώντας το γιατί και βασισμένοι στην επιλογή τους θα γράψουν ένα ποίημα στο οποίο θα την εκφράζουν. Πριν την έναρξη μπορούν να συζητηθούν τυχόν απορίες σχετικά με τη μορφή του ποιήματος, ώστε να μην προκληθεί ανησυχία από κάποιο παιδί που θα επηρεάσει την απόδοσή του.

5^η διδακτική ώρα, περιγραφή

Τώρα ο εκπαιδευτικός χωρίζει το τμήμα σε ομάδες των πέντε ατόμων και μοιράζει από μία εικόνα στην κάθε ομάδα. Τους περιγράφει τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν, καθώς θα χρειαστεί να συνεργαστούν και να δουλέψουν μαζί. Τα παιδιά της κάθε ομάδας θα συζητήσουν για τον πίνακα που έχουν μπροστά τους, θα μοιραστούν τις εντυπώσεις και τις ιδέες τους πάνω σε αυτό που απεικονίζεται και στη

συνέχεια ο καθένας θα επιλέξει ένα πρόσωπο του πίνακα, το οποίο θα εκπροσωπεί τον εαυτό του. Αφού τα παιδιά διαπραγματευτούν τις επιλογές τους και συμφωνήσουν με αυτές, θα τους ζητηθεί πρώτα, ο καθένας να φτιάξει τον χαρακτήρα του και να τον περιγράψει και ύστερα, αφού διαβάσει ο καθένας το δικό του κείμενο στην ομάδα, θα κληθούν να φτιάξουν όλοι μαζί μία ιστορία με αυτούς τους ήρωες.

6^η διδακτική ώρα, περιγραφή

Σε αυτήν την ώρα θα συνεχίσουν να υπάρχουν οι ομάδες που δημιουργήθηκαν την πέμπτη ώρα. Δίνεται στην κάθε ομάδα ένας νέος πίνακας και ο εκπαιδευτικός εξηγεί τη νέα δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί. Τους ζητείται να τοποθετήσουν στον νέο πίνακα τους ήρωες που δημιούργησαν την προηγούμενη ώρα και να φτιάξει ο καθένας με τον χαρακτήρα του μία νέα ιστορία-περιπέτεια. Κατόπιν, τα παιδιά θα διαβάσουν τις ιστορίες τους μεταξύ τους και θα προσπαθήσουν να τις ενώσουν σε μία φανταστική περιπέτεια, όπου όλες μαζί θα ενώνονται με χιούμορ και φαντασία.

2^η φάση

7^η έως 12^η διδακτικές ώρες, περιγραφή

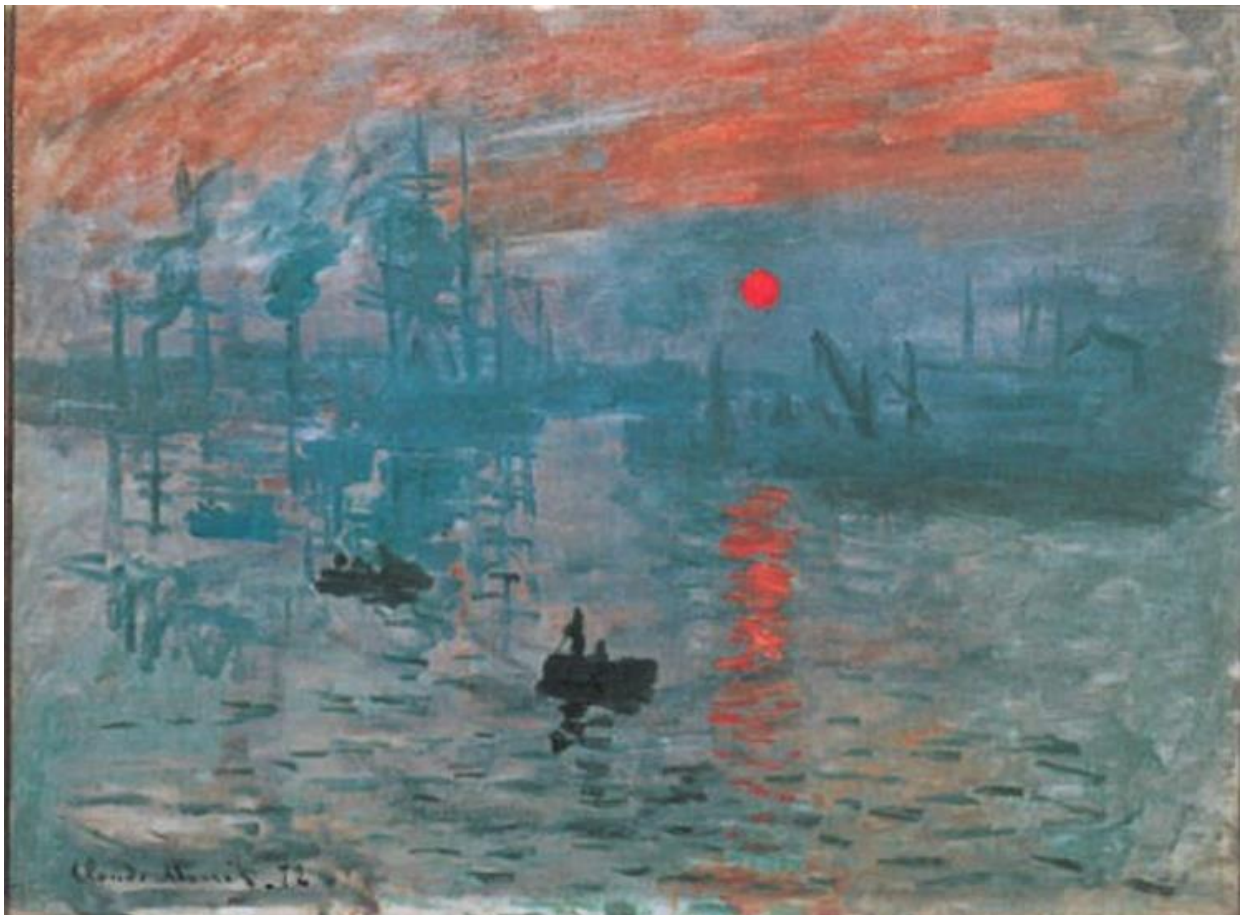
Περνώντας στη δεύτερη φάση, τις επόμενες ώρες, από την έβδομη μέχρι και τη δωδέκατη, θα δίνονται τα προηγούμενα φύλλα που συμπλήρωσαν οι μαθητές, όπου θα καλούνται να κάνουν ξανά τις ίδιες δραστηριότητες. Σε αυτήν τη φάση τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να κάνουν αλλαγές, διορθώσεις, προσθήκες ή ακόμη και να γράψουν ένα νέο και εντελώς διαφορετικό κείμενο αν το επιθυμούν, αφού θα τους δοθούν και κάποια νέα στοιχεία σχετικά με τα έργα ζωγραφικής, τα οποία θα αποτελούν την έναρξη της έμπνευσής τους. Πριν την έναρξη ο εκπαιδευτικός θα μιλήσει στα παιδιά για τα βασικά χαρακτηριστικά του Ιμπρεσιονισμού αναφέροντας τα ονόματα των ζωγράφων, των οποίων τα έργα χρησιμοποιούνται, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν το κίνημα στο οποίο ανήκουν οι πίνακες, με τους οποίους έχουν ήδη έρθει σε μία πρώτη επαφή. Τώρα θα τους παρατηρήσουν ξανά με μία άλλη οπτική και ίσως και με μία άλλη αντίληψη. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η δεύτερη επαφή με τα έργα δεν θα είναι όπως η πρώτη, αφού πλέον θα βρίσκονται σε μία άλλη στιγμή χρονική και συναισθηματική. Για αυτόν τον λόγο, τους ζητείται η επανάληψη της δραστηριότητας, διότι στην ουσία το γράψιμό τους δεν θα αποτελεί επανάληψη, θα είναι ένα νέο και διαφορετικό προϊόν από το προηγούμενο.

4.5.1 Παρουσίαση Φύλλων Εργασίας

1^ο Φύλλο Εργασίας

☀ Κοίταξε την εικόνα που σου δόθηκε και γράψε οτιδήποτε έρχεται στο μυαλό σου, λέξεις ή προτάσεις, κάτω ή γύρω από την εικόνα. Θα σε βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Παρατήρησε την εικόνα και κατάγραψε ό, τι επιθυμείς. Τι σου κάνει εντύπωση;
- Τι βλέπεις;
- Σου θυμίζει κάτι που έχεις ξαναδεί ή θεωρείς πως μοιάζει με κάτι άλλο;
- Πώς νιώθεις όταν κοιτάζεις αυτήν την εικόνα;
- Θα ήθελες να βρίσκεσαι εκεί ή κάπου αλλού και γιατί;



Πίνακας 1

2^ο Φύλλο Εργασίας

☀ Παρατήρησε το έργο που απεικονίζεται στη φωτοτυπία που σου δόθηκε. Ανάπτυξε ένα κείμενο όσο εκτενές επιθυμείς, στο οποίο να κάνεις μία περιγραφή της εικόνας και των συναισθημάτων σου όταν τον κοιτάξεις. Μπορείς να εμπνευστείς από κάποιες βοηθητικές ερωτήσεις:

- Τι βλέπεις στην εικόνα;
- Πώς σου φαίνονται τα σχήματα και τα χρώματα που τη δημιουργούν;
- Τι σου φαίνεται ενδιαφέρον;
- Θα ήθελες να προσθέσεις ή θα αφαιρέσεις κάτι και για ποιον λόγο;
- Τι διάθεση έχουν τα πρόσωπα που απεικονίζονται;
- Τι σκέφτεσαι πώς θα ήθελε να εκφράσει ο καλλιτέχνης που τη δημιούργησε; Και τι μπορεί να αισθανόταν όταν τη δημιουργούσε;



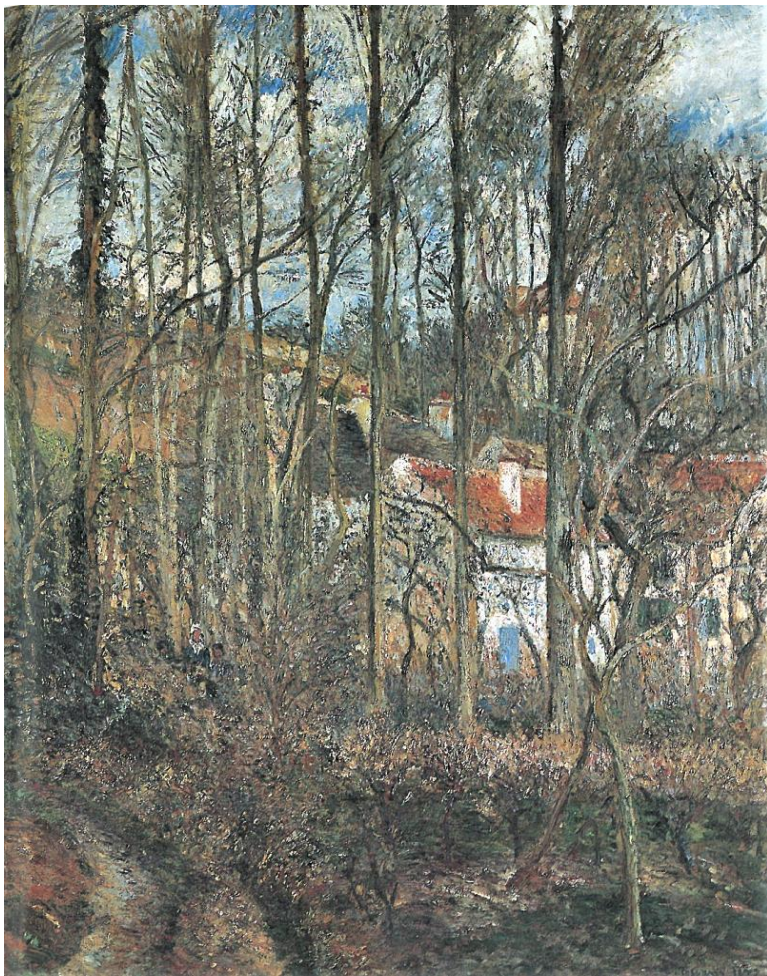
Πίνακας 2

3^ο Φύλλο Εργασίας

☀ Έχοντας ως ερέθισμα το ζωγραφικό έργο μπροστά σου και αφού το παρατηρήσεις, αφηγήσου μία μικρή ιστορία, η οποία θα προκύπτει από ό, τι σου φαίνεται ενδιαφέρον σε αυτό, κάτι που θα σου δώσει το έναυσμα για να αρχίσεις. Σε αυτήν την ιστορία τοποθέτησε και τον εαυτό σου. Μπορείς να έχεις όποιον ρόλο επιθυμείς. Συμβουλέψου αν θέλεις κάποιες σχετικές ερωτήσεις για να ξεκινήσεις:

- Πού θα προτιμούσες να βρίσκεσαι μέσα σε αυτήν την εικόνα και γιατί;
- Πώς βρέθηκες εκεί;
- Τι κάνεις σε αυτόν τον χώρο;
- Πώς νιώθεις που βρίσκεσαι εκεί;
- Τι έχει προηγηθεί πριν φτάσεις εκεί;
- Τι φαντάζεσαι πως θα συμβεί αργότερα;

☀ Αφού ολοκληρώσεις την ιστορία σου, σκέψου ένα δεύτερο, διαφορετικό τέλος που θα ήθελες επίσης να έχει και κατάγραφέ το.



Πίνακας 3

4^ο Φύλλο Εργασίας

☀ Δώσε από έναν τίτλο στην κάθε εικόνα, που θεωρείς πως της ταιριάζει περισσότερο και αντικατοπτρίζει το περιεχόμενό της. Έπειτα, επέλεξε μία από τις εικόνες που μπορεί να σου θυμίσει κάτι από το παρελθόν και γράψε ένα μικρό ποίημα που να εξηγεί ή να περιγράφει την επιλογή σου. Το ποίημα θα αποτελείται από δύο στροφές των τεσσάρων στίχων, ο οποίοι θα αποδίδονται είτε με ομοιοκαταληξία, είτε όχι. Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σε βοηθήσουν:

- Γιατί προτιμάς αυτόν τον πίνακα από τον άλλον;
- Μπορείς να τον συνδέσεις ίσως με κάτι που έχεις ζήσει ή μπορείς να τον ταιριάξεις με κάποια στιγμή της ζωής σου;
- Πώς ένιωθες τότε και πώς νιώθεις τώρα που το φέρνεις στη μνήμη σου;



Πίνακας 4



Πίνακας 5

5^ο Φύλλο Εργασίας

☀ Συζητήστε μεταξύ σας σχετικά με τον πίνακα που έχετε μπροστά σας, όπως: τι σας αρέσει σε αυτόν, τι δεν σας αρέσει και γιατί, τι απεικονίζεται, τι συμβαίνει, υπάρχει κάποια ιστορία πίσω από αυτό που απεικονίζεται, τι νιώθετε για ό, τι βλέπετε ή για ό, τι φαντάζεστε για αυτό κτλ. Ύστερα, Επιλέξτε ο καθένας ένα από τα πρόσωπα της εικόνας, σπουσίου τη θέση θα είναι ο εαυτός σας και γράψτε μία παράγραφο με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτής. Μπορείτε να συμβουλευτείτε κάποιες ερωτήσεις:

- Γιατί επέλεξες αυτή τη μορφή του πίνακα;
- Τι χαρακτηριστικά έχει ως προσωπικότητα και πώς θεωρείς ό, τι συνδέονται με εσένα;
- Σου αρέσει αυτός ο χαρακτήρας;
- Ποια άλλα στοιχεία θα ήθελες να έχει και ποια δεν σου αρέσουν σε αυτόν;

☀ Αφού ολοκληρώσει ο καθένας την περιγραφή του χαρακτήρα που επέλεξε, διαβάστε φωναχτά στην ομάδα σας ό, τι έχετε γράψει και έπειτα φτιάξτε μία ιστορία όπου θα τοποθετήσετε τους ήρωές σας.



Πίνακας 6

6^ο Φύλλο Εργασίας

☀ Με βάση τον νέο πίνακα που έχετε μπροστά σας, ο καθένας θα αναπτύξει αρχικά μόνος του μία καινούρια ιστορία όπου θα πρωταγωνιστεί ο χαρακτήρας της προηγούμενης δραστηριότητας. Αυτή η ιστορία μπορεί να είναι μία περιπέτεια με αρκετή δράση, φαντασία, χιούμορ και υπερφυσικές καταστάσεις.

☀ Αφού ολοκληρώσει ο καθένας την ιστορία του, διαβάστε ό, τι γράψατε στην ομάδα και προσπαθήστε να τα ενώσετε φτιάχνοντας μία διασκεδαστική περιπέτεια με γεγονότα και καταστάσεις που συνδέονται αναπάντεχα μεταξύ τους με αστείο ή ακόμη και εξωπραγματικό τρόπο!



Πίνακας 7

Συμπληρωματικό 1^{ου} Φύλλου Εργασίας

☀️ Ακολούθησε την ίδια ακριβώς διαδικασία με πριν. Διάβασε το κείμενο που έγραψες για αυτήν τη δραστηριότητα και γράψτο ξανά. Μπορείς να διορθώσεις ό, τι δεν σου αρέσει, να αφαιρέσεις ή να προσθέσεις κάτι ή ακόμη και να γράψεις ένα καινούριο κείμενο με νέες ιδέες, εμπνεύσεις και πληροφορίες που σου δίνουν ένα νέο και διαφορετικό ερέθισμα και συναίσθημα αυτήν τη στιγμή. Συμβουλεύσου τις ερωτήσεις και τα στοιχεία που καταγράφονται σχετικά με το έργο ζωγραφικής.

Πίνακας 1

Κλωντ Μονέ, Εντύπωση, Ανατολή ηλίου, 1872, Μουσείο Μαρματόν, Παρίσι.
(Ρούμπιν, 1999: 10)

🗨️ Αυτός ο πίνακας που ανήκει στον Κλωντ Μονέ αποτελεί ένα από τα πιο διάσημα και χαρακτηριστικά έργα του ρεύματος του Ιμπρεσιονισμού. Μάλιστα, το όνομα Ιμπρεσιονισμός οφείλεται σε αυτό το έργο και την ονομασία του Impression (στα Αγγλικά). Άλλωστε, ο Μονέ ήταν από τους πρώτους καλλιτέχνες που ακολούθησαν το αυτόν τον νέο για την εποχή τρόπο ζωγραφικής και απόδοσης της φύσης και των μορφών. Εδώ λοιπόν, απεικονίζεται η Ανατολή του ηλίου σε ένα τοπίο που βρίσκεται στην Νορμανδία. Πρόκειται για ένα λιμάνι, το οποίο βρισκόταν στην περιοχή όπου μεγάλωσε ο ζωγράφος (Ρούμπιν, 1999).

Συμπληρωματικό 2^{ου} Φύλλου Εργασίας

Πίνακας 2

Πιερ-Ωγκύστ Ρενουάρ, Οι ομπρέλες, 1881-1885, Εθνική Πινακοθήκη, Λονδίνο.
(Ρούμπιν, 1999: 302, 303)

🗨️ Το έργο του Ρενουάρ με τις ομπρέλες ανήκει σε μία περίοδο κατά την οποία ο καλλιτέχνης χρησιμοποιούσε και άλλες τεχνικές, εκτός από τη γνωστή τεχνοτροπία του κλασικού Ιμπρεσιονισμού, όπου οι μορφές είναι πυκνές και αποδίδονται χωρίς σαφή περιγράμματα. Αυτά τα στοιχεία φαίνονται στον πίνακα στο βάθος, όπου όλες οι μορφές είναι συμπαιγείς, όπως και δεξιά όπου απεικονίζεται μία μητέρα με τις κόρες της. Ενώ, αριστερά, μία υπηρέτρια που ακολουθείται από έναν νεαρό άντρα διατηρούν έναν διαφορετικό τόνο χρωμάτων και πιο καθαρές γραμμές (Ρούμπιν, 1999).

Συμπληρωματικό 3^{ου} Φύλλου Εργασίας

Πίνακας 3

Καμίλ Πισαρό, Πλαγιά Boeuf στο Ερμιτάζ, 1877, Εθνική Πινακοθήκη, Λονδίνο. (Ρούμπιν, 1999: 154, 155)

Ο πίνακας που απεικονίζει την πλαγιά Boeuf, που βρίσκεται στο Ερμιτάζ, αποτέλεσε ένα από τα πιο αγαπημένα έργα του ίδιου του καλλιτέχνη, του Πισαρό. Του άρεσε να αποδίδει την εξοχή, τα υλικά και τις μορφές χωρίς ιδιαίτερα λαμπερά χρώματα, αλλά μετέδιδε την ανάλογη αίσθηση και άμεση ενέργεια και ένταση της στιγμής. Εδώ, απεικονίζονται μία αγρότισσα και η μικρή της κόρη, που κοιτάζουν τον ζωγράφο. Βρίσκονται ανάμεσα στα δέντρα, μπροστά από το χωριό της περιοχής (Ρούμπιν, 1999).

Συμπληρωματικό 4^{ου} Φύλλου Εργασίας

Και οι δύο πίνακες ανήκουν στον ίδιο ζωγράφο, τον Μανέ, τους οποίους ζωγράφισε την ίδια εποχή, όμως μεταξύ τους είναι τελείως αντίθετοι.

Πίνακας 4

Εντουάρ Μανέ, Ο γερομουσικός, 1862, Εθνική Πινακοθήκη, Ουάσινγκτον. (Ρούμπιν, 1999: 54)

Ο πίνακας με τον ηλικιωμένο μουσικό, ως κεντρικό πρόσωπο της εικόνας, παρουσιάζει τις υπόλοιπες μορφές στη σειρά, δίπλα του να στέκονται μπροστά από ένα έρημο τοπίο. Πιθανώς, ο καλλιτέχνης εδώ αποδίδει τη συμπόνια του στους ανθρώπους που μένουν στο περιθώριο ζώντας σε μικρές, φτωχές, λαϊκές συνοικίες (Ρούμπιν, 1999).

Πίνακας 5

Εντουάρ Μανέ, 1862, Μουσική στους κήπους του Κεραμεικού, Εθνική Πινακοθήκη, Λονδίνο. (Ρούμπιν, 1999:55)

Από την άλλη πλευρά, απεικονίζεται ένα πλήθος καλλιτεχνών της μεσοαστικής τάξης, οι οποίοι συγκεντρωμένοι υπό τον ήχο της μουσικής. Πρόκειται για διάσημα πρόσωπα της εποχής, όπως λογοτέχνες, ζωγράφους αλλά και συγγενείς του Μανέ, όπως και τον ίδιο του τον εαυτό, τον οποίο αποδίδει ως απόμακρο παρατηρητή των υπολοίπων, στο τέρμα αριστερό άκρο του πίνακα (Ρούμπιν, 1999).

Συμπληρωματικό 5^{ου} Φύλλου Εργασίας

Πίνακας 6

Φρεντερίκ Μπαζιγ, Το εργαστήρι του καλλιτέχνη στην οδό Κομαντίν, Μουσείο Ορσαί, Παρίσι. (Ρούμπιν, 1999: 20, 21)

● Στον πίνακα του Μπαζιγ βλέπουμε ένα από τα εργαστήριά του, όπου βρίσκονται γνωστοί ιμπρεσιονιστές καλλιτέχνες της εποχής, οι οποίοι συναναστρέφονταν, αντάλλαζαν ιδέες και ανέπτυσαν φιλίες μεταξύ τους. Ο δημιουργός βρίσκεται στο κέντρο δίπλα στον πίνακα και αριστερά του ο Μονέ και ο Μανέ, με το ιδιαίτερο καπέλο της εποχής. Στη σκάλα απεικονίζεται ο Εμίλ Ζολά (συγγραφέας), ο οποίος συνομιλεί με τον Ρενουάρ (ζωγράφος). Στο πιάνο κάθεται ο Εντόν Μαιτρ (μουσικός) (Ρούμπιν, 1999).

Συμπληρωματικό 6^{ου} Φύλλου Εργασίας

Πίνακας 7

Πιερ Ωγκύστ Ρενουάρ, Χορός στο Μουλέν ντε λα Γκαλέτ, 1876, Μουσείο Ορσαί, Παρίσι. (Gombrich, 1998: 521)

● Ο Ρενουάρ σε αυτόν τον πίνακα απεικονίζει χαρούμενους ανθρώπους που διασκεδάζουν. Δίνει ιδιαίτερη σημασία στην απόδοση των χρωμάτων και των σκιών και παρόλο που παρουσιάζονται πάρα πολλές μορφές, σε λίγες μόνο διακρίνονται όλα τους τα χαρακτηριστικά (Gombrich, 1998).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας παρουσιάσει τα παραπάνω θέματα και καταλήγοντας στην αξιοποίησή τους μέσω της πρότασης διδασκαλίας, ολοκληρώνεται η παρούσα εργασία. Καταλήγοντας, φαίνεται πως η θεραπεία, η τέχνη, η γραφή, η εικόνα και η δημιουργικότητα συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Η σύνδεση αυτή μπορεί να προκύψει με διάφορους τρόπους, εφόσον υπάρχει το στοιχείο της δημιουργικότητας και της φαντασίας, τα οποία πηγάζουν από ανεξάντλητα ερεθίσματα και μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη επίσης με πληθώρα από διαδικασίες. Επιπλέον, τα οφέλη τέτοιων εγχειρημάτων μόνο θετικά μπορούν να αποδειχθούν και μάλιστα σε πολλά πεδία, όπως της ψυχοθεραπείας, της έρευνας γενικότερα, της προσωπικής ενδοσκόπησης και της εκπαίδευσης και φυσικά αφορά όλες τις ηλικίες. Ειδικότερα, σχετικά με την εκπαίδευση της βαθμίδας του Δημοτικού, σε μία σχολική τάξη υπάρχει η δυνατότητα να επωφεληθούν από τα παραπάνω οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Εκτός της ανάπτυξης και της καλλιέργειας των γνωστικών δεξιοτήτων, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία μέσα από εγχειρήματα δημιουργικής φύσεως και δημιουργικών συνδυασμών να χτίσουν και να εξελίσουν την προσωπικότητά τους μέσω της έκφρασης του εαυτού τους. Οι παραπάνω προτάσεις δημιουργικών δραστηριοτήτων στοχεύουν σε αυτά, με την προϋπόθεση πως παρέχεται η απαραίτητη βοήθεια και καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, έχοντας βέβαια την κατάρτιση και τη διάθεση να τα εφαρμόσουν ή να εμπνευστούν για περαιτέρω διαδικασίες. Αυτός άλλωστε είναι και ένας από τους ρόλους του σχολείου, η προσφορά εφοδίων για προσωπική εξέλιξη και εναρμόνιση με την πραγματικότητα. Εξάλλου, η γνώση όπως και η ψυχική κατάσταση χρειάζονται δουλειά και εξάσκηση. Όσο για τη θεραπευτική διάσταση του θέματος, τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας συνήθως δεν διαθέτουν στο δυναμικό τους επαγγελματίες με την ιδιότητα του ψυχολόγου ή του θεραπευτή, παρέχεται ωστόσο κάποιου είδους υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους. Επομένως, σε ένα μελλοντικό σχολείο η ύπαρξη θεραπειών σε συνεργασία με τους μαθητές, τους δασκάλους και την οικογένεια θα αποτελούσε ιδανική εξέλιξη για μία εκπαίδευση η οποία θα μπορεί να παρέχει στα παιδιά ψυχολογική στήριξη και εφόδια για την αυτοδιαχείριση του εσωτερικού τους κόσμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση:

- Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και οπτική αντίληψη: Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης* (3^η έκδ.), (Ι. Ποταμιάνος, μετ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη*, (Ι. Ποταμιάνος, μετ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press A. E.
- Baikie, K. A., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment* 11, 5, 338 – 346. <https://doi.org/10.1192/apt.11.5.338>.
- Balfe, S. (1998). Creative writing for health. *Positive Health* 33, Ανακτήθηκε από <http://www.positivehealth.com/issue/issue-33-october-1998>.
- Bolton, G. (2014). *The Writer's Key: Introducing Creative Solutions for Life*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dalley, T., Case, C., Schaverien, J., Wei, F., Halliday, D., Nowel Hall, P., & Waller, D. (1998). *Θεραπεία μέσω τέχνης: Η εικαστική προσέγγιση* (2^η έκδ.), (Γ. Σκαρβέλη, μετ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Depreeuw, B., Eldar, S., Conroy, K., & Hofmann, S. G. (2017). Psychotherapy Approaches. In S. G Hofmann (Ed.), *International perspectives on psychotherapy* (p. 35-67). Springer International Publishing. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-56194-3>.
- Fleckenstein, K., Caledrillo, L., & Worley, A. (Επιμ.). (2014). *Η γλώσσα και η εικόνα στη διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου: Διδάσκοντας τον οπτικό γραμματισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Frye, N. (1951). Poetry and Design in William Blake. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 10(1), 35-42. doi:10.2307/426786.
- Gombrich, E. H. (1998). *Το χρονικό της τέχνης*, (2^η έκδ.), (Λ. Κασδάγλη, μετ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Gombrich, E. H. (2018). *Τέχνη και ψευδαισθήση: Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, (Α. Παππάς, μετ.). Αθήνα: Πατάκη.

- Jennings, S., & Minde, A. (1996). *Μάσκες της ψυχής: Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία* (2^η έκδ.), (Γ. Σκαρβέλη, μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leavy, P. (2015). *Η καλλιτεχνική δημιουργία ως μέθοδος: Έρευνα μέσω της τέχνης* (2^η έκδ.), (Α. Γρίβα, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2012). *Handbook of art therapy*. New York: The Guildford Press.
- Papadopoulou, S., & Papadopoulos, I. (2020). Second Language Learners “read” picture-books: a first attempt in Greek education. Paper of the 6th International Conference on Second Language Studies (ICSLS-2020), Dubai, 17-18 April. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/341312964_Papadopoulou_S_Papadopoulos_I_2020_Second_Language_Learners_read_picture-books_a_first_attempt_in_Greek_education_Paper_of_the_6th_International_Conference_on_Second_Language_Studies_ICSLS-2020_Dubai.
- Rubin, J. A. (1997). *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη: Κατανοώντας τα παιδιά και βοηθώντας τα να μεγαλώσουν μέσα από τη ζωγραφική* (Γ. Σκαρβέλη, μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rubin, J. H. (1999). *Ιμπρεσιονισμός*, (Μ. Ποταμιάνου, μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Scott-Billmann, F. (1998). *Όταν ο χορός θεραπεύει. Η θεραπευτική λειτουργία του χορού: Ανθρωπολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Theodotou, E. (2015). Can we play again with Picasso Miss? The effects of the arts in children’s involvement during literacy lessons in the early years settings: A case study in the Greek context. *The 3rd International Academic Conference on Social Sciences. The International Institute for Academic Development*, 25-26 July 2015 (p.16-28). Istanbul. Ανακτήθηκε από <https://repository.uel.ac.uk/item/857z0>.
- Theodotou, E. (2018). The arts: An interesting approach in the early years settings. *British Educational Research Association*, 1, 31-34. Ανακτήθηκε από <https://www.paragontsa.co.uk/site/data/files/research%20documents/FC4AC9C49259F0D202533EDC47B62FBF.pdf#page=31>.

Theodotou, E. (2018). Using different art forms to investigate the impact on children's involvement in literacy activities. *Education 3-13*, 47, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1515969>.

Theodotou, E. (2019). An empirical study comparing different art forms to develop social and personal skills in early years education. *Education 3-13*, 48, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2019.1618890>.

Ελληνόγλωσση:

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (2019). Πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας. Θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα: ΕΠΠΑΙΚ. Ανακτήθηκε από http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/eppaikpesyp2018_2019/22102018neothoritikoplaisiopad201819.pdf

Αγάπογλου, Θ., & Καπετανίδου, Μ. (2013). Από την κριτική ανάγνωση στη δημιουργική γραφή. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννη, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», 1-3 Νοεμβρίου, 2013. Δράμα. Ανακτήθηκε από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%91%CE%B3%CE%B1%CC%81%CF%80%CE%BF%CE%B3%CE%BB%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%9A%CE%B1%CF%80%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CC%81%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf.

Αγγελάτος, Δ. (2017). *Λογοτεχνία και ζωγραφική: Προς μια ερμηνεία της διακαλλιτεχνικής (ανα)παράστασης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ανδρεάδου, Χ. & Γρόσδος, Σ. (2004). Δημιουργική επίσκεψη στην Πινακοθήκη (εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά) με αφορμή την έκθεση έργων ζωγραφικής του Γιώργου Γουναρόπουλου, *Ανοιχτό Σχολείο*, 90, 5-7. Ανακτήθηκε από <http://ekedisy.gr/stavros-grosdos-chara-andreadou-arthra-gia-ti-mousiaki-ekpedefsi/>.

Ανδρεάδου, Χ. & Γρόσδος, Σ. (2006). Διεπιστημονικότητα και λαϊκοί ζωγράφοι. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις. Στο: Π. Μωραΐτου, *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, 1ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Βόλος: Επιστημονική Επιτροπή Συνεδριακού Θεσσαλίας ΕΙΠΕ, Ερευνητικό Ίδρυμα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://ekedisy.gr/stavros-grosdos-chara-andreadou-arthra-gia-ti-mousiaki-ekpedefsi/>.

- Αντωνοπούλου, Α. (2013). Ο εαυτός στην άκρη της πέννας. Δημιουργική γραφή και εκφραστικές-δημιουργικές θεραπείες. Στο Η.Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://georgakas.lit.auth.gr/simikta/index.php/component/chronoforms/?chronoform=simiktaBook&book=3486>.
- Γραφάκου, Ε., & Λαμπίτση, Β. (2011). Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο Γαλανός, Γ. Σ. (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Γ, Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/axiopoisi-twn-texnwn-stin-ekpaideysi/>.
- Γρόσδος, Σ. (2003). Από το πότε και το πού στο πώς και στο γιατί ή πώς ένα έργο τέχνης ζωντανεύει, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130, 59-67. Ανακτήθηκε από <http://ekedisy.gr/stavros-grosdos-chara-andreadou-arthra-gia-ti-mousiaki-ekpedefsi/>.
- Γρόσδος, Σ. (2009). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων*, στο: Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή, & Β. Πλίογκου(επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας, 21-22 Νοεμβρίου 2009: (30-49). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. – Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης. Ανακτήθηκε από <https://esiemth.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2009/OptikoAkoustikaMesa/Eisigiseis.pdf>.
- Γρόσδος, Σ. (2014). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση. Στο Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή». Ανακτήθηκε από http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/grosdos_article.pdf.

Γρόσδος, Σ. (2014). Η δημιουργική γραφή ως παράγοντας μεταβολής της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ.

Κανατσούλη (επιμ.), Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Synedriou.pdf.

Γρόσδος, Σ. (2015).). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι δημιουργική γραφή, Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 90, 72-85. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/georgia_douvli/files/2019/03/%CE%A4%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B9-%CE%B4%CE%B5%CE%BD-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE.pdf.

Γρόσδος, Σ. (2015). Οι εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής, Δελτίο Εκπαιδευτικού Προσανατολισμού και Επικοινωνίας, 55, 19-27. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/24756752/%CE%93%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%B4%CE%BF%CF%82_%CE%A3_2015_%CE%9F%CE%B9_%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BD%CE%B5%CF%82_%CF%89%CF%82_%CE%B5%CF%81%CE%B5%CE%B8%CE%AF%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82.

Γρόσδος, Σ. (2016). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα έβδομο: Τα ζωγραφικά έργα και η δημιουργική γραφή, Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 96, 80-89. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/georgia_douvli/files/2019/05/%CE%A3-%CE%93%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%B4%CE%BF%CF%82-%CE%A4%CE%B1-%CE%B6%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82.

[%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE.pdf.](#)

Γρόσδος, Σ. (2019). Εικονοβιβλία και Δημιουργική Γραφή, Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 110, 64-73. Ανακτήθηκε από

[https://blogs.sch.gr/georgia_douvli/files/2019/05/%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE.pdf.](https://blogs.sch.gr/georgia_douvli/files/2019/05/%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE.pdf)

Γρόσδος, Σ., & Ντάγιου, Ε. (2006). Η γλώσσα δια της τέχνης και η τέχνη δια της γλώσσας: Πολυσημειωτικές και πολυτροπικές πρακτικές στα πλαίσια της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26 ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. «Μελέτες για την ελληνική γλώσσα», 14-15 Μαΐου, 2006. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 145-159. Ανακτήθηκε από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>.

Δρίτσας, Θ. (Επιμ.). (2004). *Η τέχνη ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Ζέρβα-Σπανού, Β., Αντωνοπούλου-Στεφανή, Γ., & Σταθοπούλου, Π. (2019). *Παιγνιοθεραπεία*. Στο Λ. Γιώτης, Δ. Μαραβέλης, Α. Πανταγούτσου & Ε. Γιαννούλη (Επιμ.), *Η συμβολή των ψυχοθεραπειών μέσω τέχνης στην ψυχιατρική θεραπευτική* (σ. 36-43). Αθήνα: ΒΗΤΑ.

Ηλιάδη, Α. Κ. (2006). *Οι τέχνες ως παράγοντας διατήρησης και ανάκτησης της ψυχικής υγείας του ανθρώπου*. Ανακτήθηκε από <http://my.aegean.gr/web/article215.html>.

Ι.Ε.Π (2014). Επιμορφωτικό υλικό: «Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση». Ανακτήθηκε από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.c_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.2.pdf.

Καπραβέλου, Α. (2008). *Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με εφαρμογές της αλληλεπιδραστικής βιβλιοθεραπείας σε πολυπολιτισμικές ομάδες* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/14193>.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Αθήνα: Ζυγός.

Κιοσσές, Σ., & Δαλακούρα, Ν. (2020). *Μετα-γράφοντας την τέχνη: Μουσεία, πινακοθήκες και χώροι πολιτισμικής κληρονομιάς ως τόποι δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (σσ. 406-416). Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου. Ανακτήθηκε από https://www.ekke.gr/projects/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/II_Kentrikes_Eisigiseis.htm.

Κουκουρίκος, Κ. Α., & Τόττη, Φ. Λ. (2005) Θεραπεία μέσω τέχνης: Εικαστική έκφραση και συμβολισμός. Το βήμα του Ασκληπιού, 4, 2, 79-83. Ανακτήθηκε από <http://hypatia.teiath.gr/xmlui/handle/11400/17212?show=full>.

Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.). (2007). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/977>.

Κουτσογιάννης, Δ. (2013). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, 1-3 Νοεμβρίου, 2013. Δράμα. Ανακτήθηκε από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%91%CE%B3%CE%B1%CC%81%CF%80%CE%BF%CE%B3%CE%BB%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%9A%CE%B1%CF%80%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CC%81%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf.

Κωτίδης, Α. (1993). *Μοντερνισμός και 'Παράδοση' στην ελληνική τέχνη του μεσοπολέμου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/22087665/%CE%97%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82>.

Κωτόπουλος, Η.Τ., Ζωγράφου, Μ., & Βακάλη, Α.Π. (2013). Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», 1-3 Νοεμβρίου, 2013. Δράμα. Ανακτήθηκε από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9A%CF%89%CF%84%CE%BF%CC%81%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82,%20%CE%96%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CC%81%CF%86%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%92%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CC%81%CE%BB%CE%B7.pdf.

Λιγούτσικου, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Κουστουράκης, Γ., & Λιοναράκης, Α. (2015). *Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ως κινητήριοι δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, & Σ. Παπαδημητρίου (επιμ.), Καινοτομία και Έρευνα: 8^ο Συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, 7-8 Νοεμβρίου 2015: Πρακτικά (σ. 43-57). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/16>.

Μαγνήσαλης, Κ. (1990). Δημιουργική. Θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αθήνα: Interbooks

Μαλλιαρού, Μ., & Σαράφης Π. (2010). *Τέχνη και ψύχωση*. Στο Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 2010, Τόμος 2, Τεύχος 1, (σ. 10-17). Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/223736426_Art_and_Psychosis.

Μαργαρίτη Α., Σμυρλή Ν. (2004). Χοροθεραπεία: Η Θεραπευτική οδός που έρχεται από το μακρινό παρελθόν. Στο Δρίτσας, Θ. (Επιμ.). (2004). *Η τέχνη ως μέσον θεραπευτικής αγωγής* (σσ. 12-35). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Μιχαηλίδου, Μ., & Πέτρα, Ζ. (2015). Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2):842. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.178>.

Νικολαΐδου, Σ. (2012). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95.

Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πως έρχονται οι λέξεις: τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής* (3^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολαΐδου, Σ. (Επιμ.). (2016). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Οδηγός εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>.

- Παπαδοπούλου, Σ. (2006). *Η βιβλιοθεραπεία ως διδακτική προσέγγιση μέσω της γλωσσικής τέχνης και ως φορέας πολιτισμού*. Διημερίδα : Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στη πράξη.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2019). *Η γλώσσα του πόνου και οι μεταφορές της: Από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση*. Αθήνα: Αρμός.
- Παπανικολάου, Ε. (2011). *Χαιρετισμός και εισαγωγική ομιλία*. Στα πρακτικά της 1^{ης} επιστημονικής ημερίδας του ΕΣΠΕΜ. Approaches: Μουσικοθεραπεία και Ειδική Μουσικοθεραπευτική Παιδαγωγική. Ειδικό Τεύχος 2011, 9-13. Ανακτήθηκε από <http://approaches.gr/>.
- Παπατρέχα, Β., Σπαντιδάκης, Ι., Βασιλάκη, Ε., & Μιχαηλίδη, Ε. (2019). Η Θεραπευτική Γραφή ως Μέσο Ενίσχυσης της Μεταγνωστικής Γνώσης των Μαθητών κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 134-161. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/597>.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ρήγα, Α. Β. (2009). *Ψυχολογία της τέχνης Α΄: Δημιουργικότητα και μορφές τέχνης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρηγόπουλος, Γ. (1997). *Κείμενο και εικόνα: Όρια και δυνατότητες της σύγκρισης*. Αθήνα: Σμίλη.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου Ε. (2008). *Δημιουργική σκέψη-Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1008>.
- Σκεμπέρη, Λ. (2010). *Τέχνη και Εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος*. Ανακτήθηκε από <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/12461>.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως (Βιβλίο εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Συντήλα, Ι., & Αγγελή Κ. (2017). Το παιχνίδι και ο ρόλος του στη γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία. Στο *Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Έρευνα & Θεραπεία*, 2017, Τόμος 3, Τεύχος 1, (σ. 29-38). Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς. Ανακτήθηκε από <https://ibrt.gr/edu/sites/default/files/29-38%20SYNTHLA.pdf>.

- Σωτηροπούλου, Σ. (2014). Γενικές Αρχές Φωτισμού, Τόμος Β΄, Η Φυσιολογία της Οπτικής Αντίληψης και το Φως. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τερζητάνου, Χ. (2016). Συνεργατική Δημιουργική Γραφή «Μια ιστορία ταξιδεύει...». Στο Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στον παρόν και στο μέλλον». Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
PIECE – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος. Ανακτήθηκε από
http://cultureedu.gr/images/dimiourgiki_grafi/dimioyrgiki_grafi_ekedisy.pdf.
- Τσιλιμένη, Τ. (2012). Μεγάλες προσδοκίες: Συνομιλώντας για τη δημιουργική γραφή με φοιτητές του ΠΤΠΕ του Π.Θ. Κείμενα, 15. Ανακτήθηκε από
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=262:15-tsilimeni&catid=59:tefxos15&Itemid=95.
- Υπουργείο Υγείας. (2015). Κλινικές Κατευθυντήριες Οδηγίες (Κ.Ο)Κ.Ο.-3 Σχιζοφρένεια. Η Σχιζοφρένεια στους Ενήλικες :Θεραπευτική αντιμετώπιση και διαχείριση. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας. Ανακτήθηκε από
[ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ \(psychargos.gov.gr\)](http://psychargos.gov.gr/ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ).
- Χάσκου, Σ.Χ. (2010). Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα μαθητών προσχολικής ηλικίας (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21198#page/1/mode/2up>.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ, Πάτρα. Ανακτήθηκε από
https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf.
- Χοροζίδου, Σ. (2013). Νεοελληνική Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού Τίτλος: « Η ζωγραφική είναι Λόγος που σωπαίνει και ο Λόγος είναι ζωγραφική που μιλάει». Εκπαιδευτικά σενάρια και μαθησιακές δραστηριότητες, σύμφωνα με συγκεκριμένες προδιαγραφές, που αντιστοιχούν σε 30 διδακτικές ώρες ανά τάξη. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από
http://proteas.greek-language.gr/files/document//chorozidou_ego_eimai_%20ego..pdf.

Χρηστίδης, Κ. (2010). Ο ρόλος των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση και τη θεραπεία του παιδιού:

βασικές έννοιες και αρχές. Στο Κυπριωτάκη Μ., Κορνηλάκη Αικ. & Μανωλίτση Γ. (Επιμ.). *Αναγκαιότητα και Προοπτικές Διεπιστημονικής Προσέγγισης στην Πρώιμη Παρέμβαση* (σσ.299 - 317): Πεδίο.

Ανακτήθηκε

από

https://www.researchgate.net/publication/341043852_O_rolos_ton_eikastikon_technon_sten_ekpaideuse_kai_ten_therapeia_tou_paidiou_Basikes_ennoies_kai_arches.

Χρυσανθοπούλου, Κ. (2013) Δημιουργική γραφή και Ψυχολογία: Θεραπευτική γραφή Στο Η.Τ. Κωτόπουλος,

Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4-

6

Οκτωβρίου,

2013,

Αθήνα.

Ανακτήθηκε

από

http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/chryssanthopoulou_article.pdf.

Ιστοσελίδες:

<https://www.a4pt.org/page/ClarifyingUseofPT>.

<http://www.edpe.gr/pegniotherapia/>.

<http://www.iep.edu.gr/el/>.

<http://www.iema.gr/melina>.