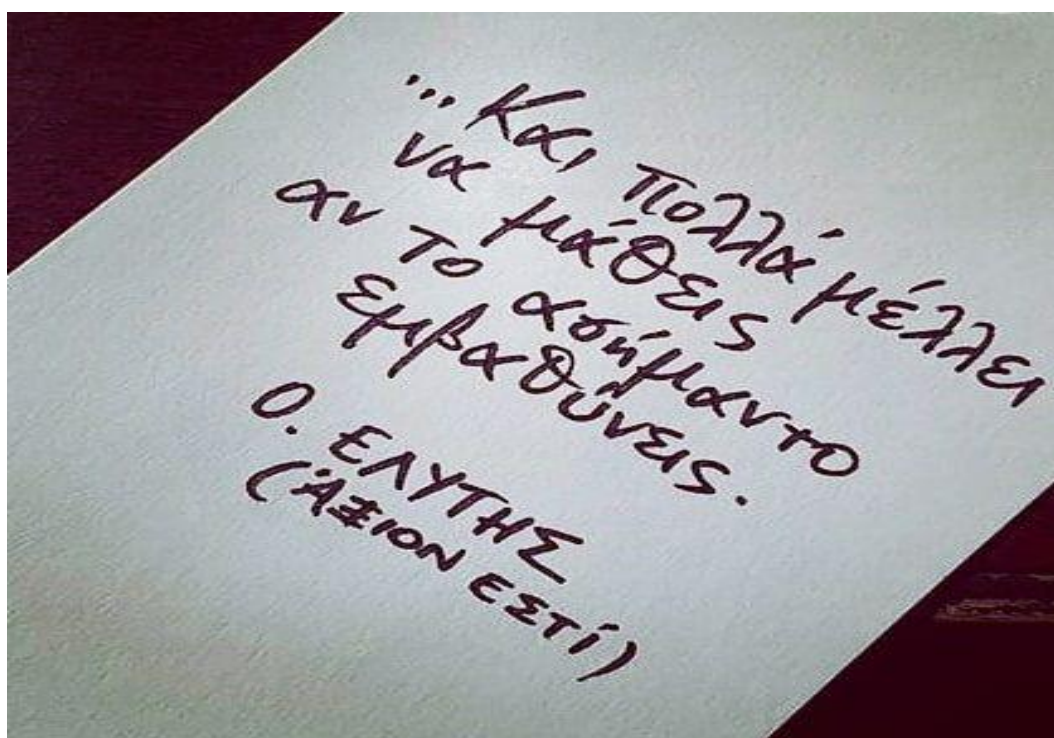


Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας
Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή»



Εποπτεύουσα Καθηγήτρια: Άννα Βακάλη

Θέμα: «Ο ΕΛΥΤΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ»



Φοιτήτρια: Ελένη-Δήμητρα Ρουμάνη
Α.Μ. 7267
Φλώρινα, Οκτώβριος 2019

*Στην οικογένεια μου για τη συνεχή συμπαράσταση τους, τις
πολύτιμες συμβουλές τους και για όλα αυτά που μου έχουν
προσφέρει όλα τα χρόνια της ζωής μου αλλά και των
σπουδών μου.*

Στους φίλους μου και συμπαρασάτες.

Και σε 2 αγγέλους εκεί ψηλά.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το να διδάξει κανείς λογοτεχνία και μάλιστα ποίηση, γραμμένη από τον μεγάλο Έλληνα Νομπελίστα ποιητή, Οδυσσέα Ελύτη, σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, θα έλεγε κανείς ότι είναι ένα, αν όχι ουτοπικό, τουλάχιστον υπεραισιόδοξο εγχείρημα. Όμως, οι πρόσφατες επιστημονικές έρευνες και ανακαλύψεις της ιατρικής καθώς και οι θέσεις της σύγχρονης ψυχολογίας και παιδαγωγικής θεωρούν ότι, αν δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και αν ενεργοποιηθούν οι αισθήσεις, που βρίσκονται την περίοδο αυτή στον κολοφώνα τους, είναι δυνατόν τα παιδιά να κατακτήσουν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό ποιητικό λόγο, να τον αναλύσουν, να τον συνθέσουν και μέσα από αυτή την ανάλυση και σύνθεση να κατακτήσουν στη συνέχεια την κριτική σκέψη.

Η παρούσα εργασία στόχο έχει, μέσα από τη βιωματική μάθηση και τη δημιουργική γραφή, με τη βοήθεια των εικαστικών, να ανοίξει τους πνευματικούς ορίζοντες των μικρών παιδιών και να τα βοηθήσει να εντρυφήσουν στη λογοτεχνική σκέψη και γραφή του Ελύτη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, που διεξήχθη μεταξύ 17 παιδιών της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου, περίτρανα απέδειξαν ότι, με τη βοήθεια των εικαστικών τεχνών, η μύηση στη λογοτεχνία αλλά και κάθε ανώτερη πνευματική λειτουργία είναι δυνατόν να κατακτηθεί με τρόπο φυσικό και αβίαστο.

Λέξεις Κλειδιά: δημιουργική γραφή, μύηση στη λογοτεχνία, παιδί και Ελυτική ποίηση.

ABSTRACT

To teach literature and poetry, written by the great Greek Nobel laureate, Odysseus Elytis, to elementary school children, would be one of the most, if not utopian, at least over-optimistic endeavors. However, the recent scientific researches and medical discoveries as well as the modern psychology and pedagogy have suggested that, when children are given the right stimuli and their senses –that are at their pick during this period- are activated, it is possible for them to conquer the rhetoric speech; to analyze it, to compose it and through this process to conquer critical thinking.

The purpose of the present study is, through experiential learning and creative writing, to open up the intellectual horizons of young children and to help them to acquaint the poetic thinking and writing, with Elytis's texts assistance.

The results of this research, conducted among 17 children of the third grade of elementary school, have shown that, with the help of the visual arts, the initiation into the literature and in every higher spiritual function, can be achieved naturally and effortlessly.

Key Words: creative writing, initiation into literature, child and Elytis's poetry.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ελένη-Δήμητρα Ρουμάνη, γνωρίζοντας τις συνέπειες του νόμου περί λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο Ελύτης μέσα από το ιχνογράφημα των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία, όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

*«Έσεις στεριές και θάλασσες
Τ' αμπέλια κι οι χρυσές ελιές*

*ακούτε τα χαμπέρια μου
μέσα στα μεσημέρια μου*

*Σ' όλους τους τόπους κι αν γυρνά
μόνον ετούτον αγαπώ!»*

Ο. Ελύτης

Περιεχόμενα

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	9
ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	15
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	15
1.1. Η μεταπήδηση από την παραστατική στην κριτική σκέψη μέσω των αισθήσεων.....	15
1.1.1. Αισθήσεις, η βάση της γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής ανάπτυξης.....	17
1.2. Η εκμάθηση του λόγου	19
1.2.1. Η δημιουργική γραφή ως ενεργητική πρόσληψη των λογοτεχνικών ειδών	21
1.2.1.1. Η ένταξη της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	30
Η ΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΥΤΗ ΑΦΟΡΜΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....	30
2.1. Αυτός «ο μικρός» αυτός «ο μέγας» νομπελίστας ποιητής.....	32
2.2. Η ποίηση εφαλτήριο για τη δημιουργία εικόνων του μυαλού	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	37
ΤΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ: ΕΝΑ ΠΟΛΥΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΑ ΧΕΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	37
3.1. Παιδί και ζωγραφική.....	37
3.2. Ζωγραφική και δημιουργική γραφή	39
3.2.1. Το ιχνογράφημα ως «πρώτο βήμα» της δημιουργικής γραφής.....	42
3.3. Η στάση του δασκάλου κίνητρο ή τροχοπέδη στην εφαρμογή της δημιουργικής γραφής;	44
3.3.1. Δράση δημιουργικής γραφής στο σχολείο	47
3.3.1.1. Αποτελέσματα του συνδυασμού των δύο μεθόδων	50

Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	51
Μεθοδολογία.....	51
Διάρκεια, Χρόνος, Τόπος, Συμμετέχοντες	53
Ηθική δεοντολογία της έρευνας.....	53
ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	54
1 ^η Ημέρα	54
2 ^η Ημέρα	60
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	70
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ.....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
Πηγές.....	75
Βοηθήματα.....	75
Διαδίκτυο	86
Νόμοι-Διατάγματα	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	88

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Θ.	:	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Α.Π.Σ.	:	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
βλ.	:	βλέπε
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
διαφ.	:	διαφάνεια
επιστ.	:	επιστημονική
επιμ.	:	επιμέλεια
μτφ.	:	μετάφραση
Π.Δ.	:	Προεδρικό Διάταγμα
σ.	:	σελίδα/δες
Υ.Α.	:	Υπουργική Απόφαση
υποκ.	:	υποκεφάλαιο
υποσημ.	:	υποσημείωση
ΦΕΚ	:	Φύλλο Εφημερίδος Κυβερνήσεως
ed.	:	editor
eds.	:	editors

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

«...Αν ευχόμουν ένα ‘σχολείο αφοσιωμένων ποιητών’ –για να θυμηθώ τον Ρήγα– θα ήταν ένα σχολείο όπου οι μαθητευόμενοι, ανάμεσα σε πολλά άλλα, θα μάθαιναν απέξω μεγάλα κομμάτια από τους ποιητές μας αρχίζοντας από τον Όμηρο ως τους Βυζαντινούς υμνογράφους, τον Διγενή, τον Φτωχοπρόδρομο, εννοώ στο πρωτότυπο, και παρακάτω ως εμάς. Θα μάθαιναν ό,τι μας είναι γνωστό από την αρχαία προσωδία: θα έκαναν ασκήσεις πάνω στους διάφορους τύπους του δεκαπεντασύλλαβου και σε πολύ αυστηρά στιχουργικά θέματα: θα δοκίμαζαν τέλος να συμπτύξουν εικοσιπέντε στίχους ενός ποιήματος σε τρεις. Θα απέφευγα τις σχολικές αναλύσεις κειμένων απεναντίας: θα χρησιμοποιούσα κάθε μέσο για να τους φέρω στην αμεσότερη επαφή με την υφή της γλώσσας αυτών των ποιημάτων. Έπειτα, θα τους άφηνα ελεύθερους να βρουν το δρόμο τους...» (Γ. Σεφέρης, 1974:362).

Θα ήθελα να εκφράσω κατά πρώτον τις ευχαριστίες μου στη σύμβουλό μου καθηγήτρια, κ. Άννα Βακάλη, όχι μόνο για την επιλογή του άκρως ενδιαφέροντος αυτού θέματος αλλά και για την συνεχή καθοδήγησή της καθ’ όλη τη διάρκεια της παρούσας εκπόνησης.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και σε όλους τους καθηγητές της σχολής για το εύρος των γνώσεων που μας παρείχαν αλλά και για το γεγονός ότι έκαναν πράξη τη θεωρία.

Τέλος, θερμές ευχαριστίες οφείλονται και στην οικογένειά μου, χωρίς την ηθική συμπαράσταση και στήριξη της οποίας δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί η παρούσα προσπάθεια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδική ηλικία είναι η ηλικία που μπαίνουν οι βάσεις για κάθε μορφή ανάπτυξης: γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική, αισθητική (Φράγκος, 1994; Λιολιόπουλος, 2004; Πασσάκος, 2009). Η σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας για την καλλιέργεια του πνεύματος και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ανθρώπου είναι αδιαμφισβήτητη όχι μόνο από τη σύγχρονη παιδαγωγική αλλά και από την ιατρική, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία και άλλες επιστήμες (βλ. ενδεικτικά Βορριά & Παπαληγούρα, 1999; Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006; Elliott et al., 2008).

Ταυτόχρονα, η μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου, ως εξατομικευμένης προσωπικότητας, ωθεί τη σύγχρονη παιδαγωγική και την εκπαίδευση να ανακαλύψει νέους τρόπους διδασκαλίας, που να καλύπτουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες της κάθε ηλικίας και να στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια (Φράγκος, 1986).

Η παλιά παιδαγωγική, κατά την οποία ο δάσκαλος ήταν ο κυρίαρχος της τάξης και όλοι οι μαθητές αντιμετώπιζονταν όμοια, χωρίς να υπολογίζονται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η μοναδικότητα του προσώπου έχει δώσει τη σκυτάλη της στη νέα παιδαγωγική¹. Έχει πλέον γίνει συνείδηση αυτό που από το 1966 ο Bourdieu (στο Mialaret, 2011:26) υπογράμμισε, ότι δηλαδή αρκεί να μεταχειρίζεσαι διαφορετικούς μαθητές ως ίσους σε δικαιώματα και σε υποχρεώσεις, για να μετατρέψεις τις διαφορές τους σε ανισότητες.

Μία διαφοροποιημένη σύγχρονη παιδαγωγική, αποσκοπεί αντίθετα στο να θέσει κάθε άτομο, όσο το δυνατόν συχνότερα, σε μία γόνιμη διδακτική κατάσταση, που το ενεργοποιεί μέσα στη «δική του ζώνη ανάπτυξης», όπως τη χαρακτηρίζει ο

¹ Ο Μελετιάδης, αναφέρει χαρακτηριστικά, τονίζοντας την αντίθεση ανάμεσα στην αντίληψη του παιδιού ως μικρογραφίας ενήλικου, που κυριαρχούσε στην παλαιά παιδαγωγική και της άποψης ότι η διαπαιδαγώγηση πρέπει να ακολουθεί την ανάπτυξη και τις ανάγκες του παιδιού, που είναι η αφετηρία και το εφελτήριο της νέας παιδαγωγικής: «...έτσι, από τη γαλλική εκδοχή του σχολείου κατά τον 19^ο αιώνα, όπου κυριαρχούσε η θέση 'διδάσκω στα παιδιά αυτό που ξέρω: γεωγραφία, φυσική ιστορία, ιστορίες από τη Βίβλο', περνάμε στην άποψη του Froebel για μία αγωγή βασισμένη στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που εμπνέουν και παρακινούν τους μαθητές. Η διαφορά του μοντέλου του Froebel από το γαλλικό του Oberlin είναι ενδιαφέρουσα, καθώς φανερώνει μία τάση να αποφευχθεί η μετάδοση γνώσεων που εύκολα αναγνωρίζεται η σχολική τους μορφή και να αντικατασταθεί από μία ανακάλυψη της φύσης μέσω διαδικασιών κίνησης και δράσης, που οδηγούν στον πνευματικό διαλογισμό» (Μελετιάδης, 1993:56).

Vygotsky (στο Chaiklin, 2003:39-41), με τρόπο ώστε να είναι σε θέση να μάθει (Sternberg, 2011).

Πολύ παραστατικά ο De Saint-Exupery, στο κλασικό πλέον έργο του *Ο Μικρός Πρίγκιπας* (1981:10), περιγράφει τις ανάγκες των μαθητών για ουσιαστική μάθηση: *«Οι μεγάλοι με συμβούλεψαν ν' αφήσω κατά μέρος τα ανοιχτά και κλειστά σχέδια του βόα και να ενδιαφερθώ καλύτερα για τη γεωγραφία, την ιστορία, την αριθμητική και τη γραμματική. Έτσι λοιπόν εγκατέλειψα, σε ηλικία έξι χρόνων, μία θαυμάσια σταδιοδρομία ζωγράφου... Οι μεγάλοι δεν μπορούν μόνοι τους να καταλάβουν τίποτε, και είναι κουραστικό, για τα παιδιά, να τους δίνουν συνεχώς, χωρίς διακοπή, εξηγήσεις».*

Ειδικά στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, οι μικροί μαθητές απορροφούν την προσφερόμενη γνώση μέσα από τις αισθήσεις τους, οι οποίες τη χρονική αυτή περίοδο βρίσκονται στον κολοφόνα τους. Κάθε είδους μάθηση γίνεται και θα πρέπει να γίνεται με όχημα τις αισθήσεις, καθώς αυτές είναι οι κύριες υπεύθυνες για τη δημιουργία των νευρώνων του εγκεφάλου. Η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, όλα μπορούν να φιλτραριστούν, να αναλυθούν, να συντεθούν και να αφομοιωθούν από τις αισθήσεις. Η παραστατική σκέψη στην ηλικία αυτή, την πρώτη σχολική, κυριαρχεί και κτίζει τις βάσεις, για να καλλιεργηθεί στη συνέχεια η κριτική σκέψη. Είναι η ονομαζόμενη «περίοδος της νευρογένεσης», κατά την οποία δημιουργούνται στον εγκέφαλο οι νευρώνες, τα νευρικά κύτταρα, που είναι υπεύθυνα για κάθε ανώτερη λειτουργία (Λιολιόπουλος, 2004; Sousa, 2017).

Όποια και αν είναι η επίδραση της κληρονομικότητας, των γνωρισμάτων της προσωπικότητας, του πνευματικού και κοινωνικού υπόβαθρου από το οποίο προέρχεται ένα άτομο, οι καθημερινές πράξεις, επιρροές και ερεθίσματα που δέχεται στα πρώτα χρόνια κυρίως της ζωής, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σμίλευση του χαρακτήρα, στη δημιουργία της προσωπικότητας και στην ποσότητα και ποιότητα των γνώσεων που θα αποκτήσει σε βάθος χρόνου (Herbert, 1999:263; Zain & Rohandi, 2015). Η πλαστικότητα του εγκεφάλου κατά την περίοδο της νευρογένεσης και η ικανότητά του, μέσω των αισθήσεων, να αυξάνει τον αριθμό των νευρώνων που δημιουργούνται και παρεπόμενα τον δείκτη νοημοσύνης των ατόμων, καθιστά την περίοδο αυτή μοναδική (Imamura et al., 2011).

Αν στο γεγονός αυτό προστεθεί και το ότι η συγκεκριμένη περίοδος έχει χαρακτήρα αμετάκλητο, είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη σπουδαιότητα της

παραστατικής, βιωματικής μάθησης για την επίτευξη κάθε γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Purves & Lichtman, 2007; Sousa, 2017).

Όταν ο εκπαιδευτικός επενδύει στη βιωματική μάθηση τότε η γνώση κατακτιέται με παιγνιώδη τρόπο, φυσικά και αβίαστα. Αν μάλιστα αυτή ενισχυθεί με ανατροφοδότηση, επανάληψη και ενθάρρυνση, νέες δεξιότητες αποκτούνται εύκολα και πρωτόγνωρες εμπειρίες δημιουργούν κίνητρα για την κατάκτηση νέων, αχαρτογράφητων περιοχών μάθησης (Herbert, 1999:238).

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να διερευνήσει το κατά πόσο είναι δυνατόν τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου να έρθουν σε επαφή με τον ποιητικό λόγο και να τον βιώσουν μέσα από την εικαστική τέχνη, ώστε σταδιακά να εγκολλωθούν τη δημιουργική γραφή. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία, θα μελετηθεί η επαφή των μαθητών της τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου με την ποίηση του Ελύτη και η μύση τους στη λογοτεχνία μέσα από τη δραματοποίηση, τη βιωματική μάθηση και τα εικαστικά.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τη σχέση της ανάπτυξης του εγκεφάλου, του τρόπου της απορρόφησης και καταγραφής των πληροφοριών που δέχεται το νεαρό άτομο και της μάθησης εν γένει, με την επίδραση που έχουν οι πληροφορίες που το άτομο δέχεται μέσω των αισθήσεων. Ειδική αναφορά γίνεται στην αισθητηριακή αγωγή και στη σπουδαιότητα που παίζουν οι αισθήσεις στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Πάνω στη χρήση των αισθήσεων, ως μέσου για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στηρίζεται και η βιωματική μάθηση. Στο θεωρητικό επίσης μέρος δίνεται ο ορισμός της δημιουργικής γραφής και τονίζονται οι τρόποι με τους οποίους οι μικροί μαθητές μπορούν να ενεργοποιήσουν εσωτερικά κίνητρα, ώστε με όχημα την ποίηση να οδηγηθούν στην κατάκτησή της. Αναφορά γίνεται και στον μεγάλο νομπελίστα ποιητή, Ελύτη και με αφορμή τους στίχους του, που αναφέρονται στις ομορφιές της πατρίδας μας, δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να ακολουθηθούν από τον δάσκαλο, για να εισάγει τα παιδιά στην κριτική σκέψη και στη δημιουργική γραφή.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αναφέρεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην τρίτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου των Αθηνών, και συγκεκριμένα στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, με τη βοήθεια της βιωματικής μάθησης. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν αποσπάσματα από τα ποιήματα του Ελύτη, τα οποία στη συνέχεια αποτύπωσαν στο χαρτί, μετέφεραν

δραματοποιημένα στο θεατρικό παιχνίδι και τέλος δημιούργησαν ποιήματα και ιστορίες από τα κείμενα αυτά σε συνδυασμό με προσωπικές τους εμπειρίες από τη φύση, τη θάλασσα και την Ελλάδα γενικότερα. Έτσι, με παιγνιώδη τρόπο, φυσικά και αβίαστα, ήρθαν σε επαφή με την τέχνη, την ιστορία, την έκφραση, τη δημιουργικότητα, τον πολιτισμό και εδραίωσαν τις βάσεις της λογοτεχνικής σκέψης και της δημιουργικής γραφής.

Η συγκεκριμένη έρευνα ακολούθησε τις πρόσφατες τάσεις της εκπαίδευσης, που έχουν στα ψηλότερα σκαλιά τους την πολιτιστική εκπαίδευση, που εμπνέει, διδάσκει και καθοδηγεί τους μικρούς μαθητές, με τρόπο φυσικό, μέσα από το παιχνίδι και τη δημιουργική έκφραση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1. Η μεταπήδηση από την παραστατική στην κριτική σκέψη μέσω των αισθήσεων

Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο εγκέφαλος αποτελεί το τελευταίο προπύργιο, το οποίο δεν έχει ακόμη κατακτηθεί τελείως από τη σύγχρονη επιστήμη, ως προς τη λειτουργία του. Σαφώς και οι επιστημονικοί ορίζοντες έχουν διευρυνθεί στον τομέα αυτό, κυρίως μετά την ανακάλυψη της μοριακής δομής του DNA από τους Francis Crick & James Watson το 1952, αλλά ο τρόπος που σκέπτεται ο άνθρωπος και που μεταπηδά από την παραστατική στην κριτική σκέψη, είναι ακόμη υπό εξερεύνηση (Ζαφρανάς & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1989).

Βασιζόμενος στην ανακάλυψη αυτή και προσπαθώντας να αποκρυπτογραφήσει το μυστήριο της ανθρώπινης συνείδησης και των ανώτερων νοητικών δραστηριοτήτων, ο Crick, το 1997 στράφηκε στη χαρτογράφηση της νευρολογίας του εγκεφάλου (*neural activity*) και ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος καταγράφει τις οπτικές απεικονίσεις. Ο Crick, τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος οργανώνει την αντίληψή του για μία δεδομένη εικόνα που δέχονται οι οφθαλμοί, τον αποκαλεί «σαφή νευρωνική απεικόνιση» (Crick & Koch, 1990).

Ο επιστήμονας πιστεύει ότι η οπτική πληροφορία ερεθίζει συγκεκριμένα νευρικά κυκλώματα, στη συνέχεια αποκωδικοποιείται σε διάφορα επίπεδα με ένα ιεραρχικό τρόπο και καταγράφεται τέλος στον εγκέφαλο. Η αποκωδικοποίηση αυτή της πληροφορίας, καθώς λαμβάνει χώρα σε όλο και πιο υψηλά νευρωνικά επίπεδα,

προκαλεί την υποκειμενοποίηση της οπτικής εμπειρίας, δηλαδή τη συνείδηση, που μετατρέπει το οπτικό ερέθισμα σε δράση, όπως για παράδειγμα είναι η εκφορά του λόγου (η περιγραφή μιας εικόνας με λέξεις) (Cahoy et al., 2008; Curtis et al., 2011; Λιολιόπουλος, 2004:36).

Η άποψη αυτή του Crick μας μεταφέρει στο βάθος του χρόνου, όταν ο Σωκράτης, στους διαλόγους του με τον Μένωνα ισχυριζόταν ότι «τόσο η αναζήτηση όσο και η μάθηση... είναι ανάμνηση. Η μάθηση συνίσταται στην ανάμνηση αυτών που ήδη υπάρχουν στο νου»² (Πλάτων, *Μένων*, 81d-81e). Αιώνες μετά, οι σύγχρονες επιστήμες έρχονται να δικαιώσουν το Σωκράτη και τις απόψεις του. Με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας³, γίνεται άμεση συσχέτιση της δημιουργίας νέων νευρώνων και της ποσότητας και ποιότητας των προσφερόμενων ερεθισμάτων. Όσο μεγαλύτερη η ποσότητα αλλά και η ποιότητα των ερεθισμάτων τόσο περισσότεροι νέοι νευρώνες δημιουργούνται, με αποτέλεσμα την όξυνση των διάφορων γνωστικών λειτουργιών. Σημαντική παράμετρος προς την κατεύθυνση αυτή είναι και η χρήση περισσότερων της μιας αισθήσεων. Όταν η ίδια πληροφορία φθάνει στον εγκέφαλο μέσω περισσότερων της μιας αισθήσεων, η εγγραφή γίνεται βαθύτερη στο νεοφλοιό⁴ του εγκεφάλου και διατηρείται για περισσότερο χρόνο στη μνήμη (Cahoy et al., 2008; Maragkaki, 2016).

Η ποικιλία επομένως των ερεθισμάτων που θα δοθούν στους νεαρούς μαθητές, η ποσότητά τους αλλά και ο τρόπος πρόσληψης αυτών των πληροφοριών από αυτούς, παίζει καθοριστικό ρόλο για κάθε είδους πνευματική ανάπτυξη και λειτουργία. Τα κύρια όργανα πρόσληψης αυτών των ερεθισμάτων, είναι οι αισθήσεις.

² «ἄτε γὰρ τῆς φύσεως ἀπάσης συγγενοῦς οὐσης, καὶ μεμαθηκίας τῆς ψυχῆς ἅπαντα, οὐδὲν καλύει ἐν μόνον ἀναμνησθέντα —ὃ δὴ μάθησιν καλοῦσιν ἄνθρωποι— τὰλλα πάντα αὐτὸν ἀνευρεῖν, ἐάν τις ἀνδρείος ἢ καὶ μὴ ἀποκάμνη ζητῶν· τὸ γὰρ ζητεῖν ἄρα καὶ τὸ μανθάνειν ἀνάμνησις ὅλον ἐστίν». Πλάτων, *Μένων*, 81d-81e).

³ Σήμερα, σε πολλές έρευνες που προσπαθούν να καταγράψουν τις νευρωνικές λειτουργίες του εγκεφάλου, χρησιμοποιούνται ευαίσθητοι αισθητήρες, όπως η ηλεκτροεγκεφαλογραφία και το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα, που καταγράφουν τα επίπεδα προσήλωσης (*attention*), όπως είναι η συγκέντρωση του βλέμματος, της προσοχής και της σκέψης (Maragkaki, 2016).

⁴ Ο «εγκεφαλικός φλοιός» ή «νεοφλοιός» αποτελεί το πιστέγασμα στην εξέλιξη του εγκεφάλου. Συχνά ονομάζεται και «συνειρμικός φλοιός» καθώς σε αυτόν γίνονται οι διάφοροι συνειρμοί και αποτελεί γενικά το ανώτερο ρυθμιστικό όργανο που έχει ο άνθρωπος στο σώμα του. Η δράση του εγκεφαλικού φλοιού είναι κατ' εξοχήν συντονιστική και στη βάση νέων ανασυνθέσεων οι συνειρμοί που πραγματοποιεί, σημαίνουν όλο και λιγότερο αυτοματισμό και στερεοτυπία, όλο και περισσότερη «ενεργητική προσαρμογή», ιδιαίτερα στη βάση μιας αποθήκης πληροφοριών που προσφέρει στον άνθρωπο το περιβάλλον και η ανθρώπινη κοινωνία εν γένει, κυρίως με τη χρήση της γλώσσας. Όταν μιλάμε για τις άπειρες δυνατότητες του ανθρώπινου εγκεφάλου, αναφερόμαστε κυρίως στον εγκεφαλικό φλοιό, κι όταν λέμε ότι ο άνθρωπος, με τα σημερινά δεδομένα, χρησιμοποιεί μόνο το 1/3 του δυναμικού του εγκεφάλου του, πάλι στον εγκεφαλικό φλοιό αναφερόμαστε (Ζαφρανάς & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1991:84-85).

1.1.1. Αισθήσεις, η βάση της γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής ανάπτυξης

Τις πρώτες εμπειρίες σχετικά με την οντότητά του, το παιδί τις αποκτά μέσα από τις αισθήσεις του. Η αντίληψη του «σωματικού εαυτού», όπως τον ονόμασε ο Sigmund Freud (στο A. Freud et al., 1979:17-20) ήδη κατακτιέται από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής, όπου το παιδί αρχίζει να διαμορφώνει μία εικόνα για το άτομό του, το οποίο διαχωρίζει από το περιβάλλον. Το σώμα του σιγά-σιγά γίνεται ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του εαυτού του και του κόσμου που το περιβάλλει. Η επαφή με τα αντικείμενα, τα παιχνίδια, τους ανθρώπους προκαλεί μία δράση και δημιουργεί συναισθήματα, που στη συνέχεια προκαλούν μία αντίδραση και έτσι μπαίνουν οι βάσεις της μάθησης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Αυγητίδου, 2001; Driscoll & Nagel, 2002).

Η πρόσληψη κάθε είδους ερεθίσματος από τον άνθρωπο, γίνεται μέσω των αισθήσεων. Ο φιλόσοφος Αριστοτέλης εντόπισε πέντε λειτουργίες που επιτελεί ο ανθρώπινος οργανισμός, τις ονόμασε αισθήσεις, τις χαρακτήρισε ως «*τα παράθυρα της ψυχής*» (Αριστοτέλης, *Περί Ψυχής*, 467b) και υπογράμμισε τη σπουδαιότητά τους. Πάντα κατά τον ίδιο, το κάθε αισθητήριο όργανο είναι ένας απόλυτα εξειδικευμένος δέκτης, ο οποίος προσλαμβάνει τα ερεθίσματα από το περιβάλλον και τα μετατρέπει σε γνώση και σκέψη. Οι εντυπώσεις που ο άνθρωπος δέχεται μέσω των αισθητηρίων, κατά τον Αριστοτέλη, αποτελούν τα ακατέργαστα υλικά, τα οποία το άτομο τα συνδυάζει στον εγκέφαλό του με τέτοιο τρόπο, ώστε να «*φτιάξει το συνεχές ύφασμα της αισθητηριακής εμπειρίας*» (βλ. και Αριστοτέλης, *Περί ζώων μορίων*, 648b).

Επομένως, οι αισθήσεις αποτελούν τα θεμελιώδη συστατικά της αντιληπτικής ικανότητας του ατόμου, με τα οποία γίνεται η ανταλλαγή πληροφοριών (Adler, 2005). Για το λόγο αυτό, η Maria Montessori (στο Κάτσιου-Ζαφρανά 1993:28) υποστήριξε ότι «*αν ένα παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει*».

Το σύνολο σχεδόν των επιστημόνων συμφωνεί ότι η ποσότητα, η ποιότητα και το πλήθος των ερεθισμάτων που θα προσφερθούν στη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία θα διαμορφώσουν ανάλογα τη σκέψη και τις γνωστικές και συναισθηματικές ανώτερες λειτουργίες του κάθε ανθρώπου. Τα χρώματα, οι ήχοι, οι κινήσεις, ο λόγος, η δράση και γενικά οτιδήποτε ερεθίζει τις αισθήσεις και επιδρά σε

αυτές έχει αντίκτυπο στη σμίλευση της προσωπικότητας του ατόμου (Engelbrecht, 2003). Αυτό συμβαίνει γιατί τα όργανα των αισθημάτων, δηλαδή τα μάτια, τα αυτιά, ο οσφρητικός ιστός, ο γευστικός βλεννογόνος καθώς και το δέρμα, δεν είναι απλά «κουμπιά». Είναι δέκτες πληροφορίας, την οποία υποδέχονται και μεταβιβάζουν στον εγκέφαλο όπου αυτή επεξεργάζεται, αναλύεται και συντίθεται, παράγοντας τις απαραίτητες πληροφορίες για την εξωτερική και εσωτερική μας πραγματικότητα (Fiske, 1992). Εν κατακλείδι, η γένεση των αισθημάτων και παραπέρα της αντίληψης, είναι η μετατροπή της ενέργειας των εξωτερικών ερεθισμών σε ενέργεια νευρικών λειτουργιών, ενώ η κατάληξη αυτής της διαδικασίας, που είναι η μετατροπή της ενέργειας των νευρικών λειτουργιών σε κάποια αντίδραση του οργανισμού, με αποτέλεσμα μία «συμπεριφορά» του ανθρώπου, είναι μάθηση, απαρχή της γνώσης, που άμεσα (ή έμμεσα, αν παρεισφρέει και ο λόγος) εμπεριέχει και τη συμπεριφορά-πράξη (Ζαφρανάς & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1991:129).

Όσον αφορά στα όρια μεταξύ αισθημάτων και αντίληψης, μπορούμε να πούμε ίσως ότι τα αισθήματα είναι μία πρώτη αντανάκλαση του έξω κόσμου πάνω στα αισθητήρια όργανα, ενώ η αντίληψη, η πρώτη αντανάκλαση στον εγκέφαλο. Βέβαια, η «αντανάκλαση» αυτή δεν είναι ούτε μία απλή ούτε μία στατική λειτουργία. Μάλλον το αντίθετο θα λέγαμε: είναι μία πολύπλοκη, αλυσιδωτή επεξεργασία πληροφοριών, που γίνεται σχεδόν αυτόματα και εμπερικλείει συνειρμούς που συμβάλλουν στην ανάλυση και σύνθεση και οδηγούν στην κριτική σκέψη. Αν τα αποτελέσματα της σκέψης αυτής βρουν πρόσφορο έδαφος στο περιβάλλον του ατόμου (π.χ. λύσεις σε προβλήματα, αποδοχή από την ομάδα, επιβράβευση κλπ.) και ενισχυθούν με ανατροφοδότηση, θέτουν τις βάσεις για περαιτέρω ανάλυση και σύνθεση νέων πληροφοριών και ερεθισμάτων και προάγουν τη μάθηση (Λιολιόπουλος, 2004).

Βάσει των ανωτέρω, γίνεται αντιληπτό ότι η σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας όσον αφορά στην πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών μέσω των αισθήσεων (οπτικών, απτικών, ακουστικών κλπ.) δίνει στην εκπαίδευση της πρώτης σχολικής περιόδου μία ιδιαίτερη βαρύτητα. Ο δάσκαλος απαιτείται να προσφέρει τις πληροφορίες, ενεργοποιώντας τις αισθήσεις, μέσα από βιωματική διδασκαλία και να δημιουργήσει κίνητρα και το κατάλληλο περιβάλλον, που θα κινητοποιήσουν τα παιδιά για δημιουργική δράση ώστε να μεταπηδήσουν από την παραστατική στην κριτική σκέψη και την καλλιέργεια του λόγου σε όλες τις εκφάνσεις του, φυσικά και αβίαστα.

1.2. Η εκμάθηση του λόγου

Το κατ' εξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τον άνθρωπο από τα άλλα άλογα όντα είναι η ομιλία. Το άτομο γεννιέται με τη φυσική ετοιμότητα να προσλαμβάνει φθογγολογικά σημάδια, να τα ερμηνεύει και στη συνέχεια να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα στην επικοινωνία του με τα άλλα άτομα. Σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο Whorf, «η γλώσσα καθορίζει τη σκέψη» (Whorf στο Τζουριάδου 1995:129), καθώς ο άνθρωπος ξεκίνησε να εκφράζει τα συναισθήματά του, τις ιδέες και τις εντυπώσεις του μέσα από τη γλώσσα. Ο εγκέφαλος του ανθρώπου απορροφά, επεξεργάζεται, αναλύει, συνθέτει, κάνει συνειρμούς και ανασύρει μνήμες από ακούσματα, τα οποία έχουν εγγραφεί στον φλοιό του, ήδη ακόμη πριν τη γέννησή του. Ο λόγος είναι μία δημιουργική διαδικασία, όπως δημιουργική είναι και πρέπει να είναι και η διαδικασία της γραφής, που ακολουθεί τον λόγο (Τζουριάδου και συν., 2001; Μπάρμπας, 2007).

Πολλοί ερευνητές, στο πέρασμα των χρόνων, χαρακτήρισαν αυτή την ικανότητα του ανθρώπου για την εκμάθηση του λόγου ως «μαγική» ή «μυστηριώδη» (Νημά, 2004; Μότσιου, 2014). Ο χαρακτηρισμός αυτός ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι μέχρι σήμερα δεν έχει διατυπωθεί μία θεωρία που να είναι γενικά αποδεκτή σχετικά με το πώς το νεαρό άτομο κατακτά τον λόγο. Οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται και μέχρι σήμερα έχουν επικρατήσει οι εξής τέσσερις υποθέσεις (Τζουριάδου, 1995:34-59):

α) η *Γενετική Υπόθεση*, κύριος υποστηρικτής της οποίας είναι ο γλωσσολόγος Noam Chomsky. Κατά τον Noam Chomsky, ο λόγος είναι μία εγγενής συμπεριφορά που υπάρχει μόνο στο ανθρώπινο είδος, ένας έμφυτος μηχανισμός, στον οποίο το περιβάλλον διαδραματίζει μικρό ρόλο. Την άποψή του αυτή τη στηρίζει στο γεγονός ότι, το πολυσύνθετο σύστημα του λόγου, το οποίο αποκτάται σε σχετικά σύντομο διάστημα (μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών) ακολουθεί το ίδιο πρότυπο μάθησης σε όλα τα παιδιά, ασχέτως του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν και των διαφορετικών γλωσσών που μιλούν οι οικογένειές τους. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο επιστήμονα, το ανθρώπινο νευρικό σύστημα είναι προγραμματισμένο να αποκτήσει τον λόγο. Τη θεωρία του αυτή την ονόμασε «*μετασχηματιστική γραμματική*» (Τζουριάδου, 1995:35). Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του Chomsky είχε βρει πολλούς υποστηρικτές μεταξύ των επιστημόνων, πειράματα έχουν δείξει ότι

το άτομο δεν μπορεί να ολοκληρώσει μία συντακτική ανάλυση των προτάσεων πριν από την κατανόηση των εννοιών.

β) η *Μπιχεβιοριστική Υπόθεση*, που ρίχνει το βάρος της εκμάθησης στο περιβάλλον, κύριος εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Skinner, ο οποίος θεωρεί ότι η εκμάθηση της γλώσσας είναι θέμα ανατροφοδότησης και εξαρτημένων αντανακλαστικών. Κατά τον Skinner, οι μορφές γλωσσικής συμπεριφοράς που ενισχύονται θετικά, αυξάνουν, ενώ αντίστοιχα αυτές που ενισχύονται αρνητικά, μειώνονται.

γ) η *Γνωστική Υπόθεση*, που μπορεί να θεωρηθεί ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων υποθέσεων και

δ) η *Κοινωνική-Επικοινωνιακή Υπόθεση*, που ρίχνει το βάρος της εκμάθησης της οποιασδήποτε γλωσσικής μορφής στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Η συγκεκριμένη υπόθεση έχει ενσωματώσει ιδέες από τις προηγούμενες θεωρίες. Από την μπιχεβιοριστική υπόθεση έχει υιοθετήσει την άποψη ότι οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση του λόγου. Η διαφορά έγκειται στο ότι οι υποστηρικτές της τέταρτης υπόθεσης θεωρούν ότι τα παιδιά δεν δέχονται παθητικά την επίδραση των γονέων αλλά αλληλοεπιδρούν δυναμικά με αυτούς, στοιχείο που ανήκει στη γνωστική υπόθεση.

Σημαντική μορφή της παιδαγωγικής επιστήμης ο Vygotsky, ο οποίος ασχολήθηκε συστηματικά με τη σχέση γλώσσας και σκέψης, διατύπωσε τη δική του προβληματική, η οποία βρίσκεται σε αντιδιαστολή κυρίως με τις απόψεις του Piaget. Κατά τον Vygotsky η ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας δεν πραγματοποιείται «παράλληλα» αλλά «σύμμετρα». Οι εξελικτικές τους γραμμές προχωρούν μαζί και στη συνέχεια χωρίζουν και πάλι τέμνονται. Η ενίσχυση από το περιβάλλον, στην κατάλληλη στιγμή, μπορεί να δώσει την ώθηση που απαιτείται ώστε η εξελικτική πορεία της σκέψης και της γλώσσας να γίνει πιο γρήγορα και πιο συνδυασμένα, φθάνοντας στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Στο θέμα της συνάφειας σκέψης και γλώσσας, ο Vygotsky εισάγει την έννοια του «*εσωτερικού λόγου*», τον οποίο εξισώνει με τη σκέψη (Vygotsky, 1997).

Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, παρά το γεγονός ότι θαυμάζουν τα επιχειρήματα των δύο μεγάλων αυτών παιδαγωγών και τα αποτελέσματα που είχαν στην εφαρμογή των απόψεών τους στην πράξη, πιστεύουν ότι είναι πολύ πρώιμο να μπορέσουν οι θέσεις των Vygotsky & Piaget να συγκλίνουν σε μία κοινή προσέγγιση, τουλάχιστον όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη (Duncan, 1995).

1.2.1. Η δημιουργική γραφή ως ενεργητική πρόσληψη των λογοτεχνικών ειδών

Η ποίηση προηγήθηκε γενικά του πεζού λόγου, γιατί αυτή είναι προϊόν της φαντασίας, την οποία είχε πλούσια από αρχαιοτάτων χρόνων ο ελληνικός λαός, ενώ ο πεζός λόγος απαιτεί ωριμότητα σκέψης και ακρίβεια εκφράσεων (Κρητικός & Τσέλιος, 1968:5-6).

Αντίστοιχα, ο λόγος εν γένει προηγείται της γραφής.

Τα τελευταία χρόνια εντείνεται όλο και περισσότερο ο προβληματισμός σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, της «τέχνης αυτής του λόγου», που αποτελεί τόπο συνάντησης όχι μόνο ενός συγγραφέα με ένα αναγνώστη, αλλά όλων εκείνων των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναφορών και υπαγωγών τους, που κρύβονται πίσω από το πρόσωπο του συγγραφέα και συνδέονται μέσω των λέξεων, της γραφής και των ακουσμάτων γενικότερα με τον αναγνώστη/ακροατή. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η λογοτεχνία αποτελεί ένα προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών, τη γνωριμία με τον πολιτισμό, τις παραδόσεις και τη γνώση που κατακτήθηκε μέσα στους αιώνες (Αποστολίδου και συν., 2004).

Η διδασκαλία της αντίστοιχα αποτελεί μία διαδικασία που συνδέεται άρρηκτα με τη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων, τη στιγμή που η λογοτεχνία αποτελεί δημιουργία άμεσα συναρτώμενη με την αισθητική απόλαυση και τη συγκίνηση που προκαλεί στον αναγνώστη. Αυτό συμβαίνει γιατί στο λογοτεχνικό κείμενο συνενώνονται αίσθηση και γνώση, αίσθημα και βίωμα, αντίληψη και συναίσθημα. Την «αισθητική» αυτή πλευρά της λογοτεχνικής εμπειρίας η Louise Michelle Rosenblatt (στο Κατσαρίδου, 2014:84) την εξηγεί βάσει του γεγονότος ότι η λογοτεχνία επιτρέπει κυρίως στους νεαρούς αναγνώστες/ακροατές να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει, να αναπτύξουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές όπως η αυτοεκτίμηση, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός στον άνθρωπο και στο περιβάλλον, η αγάπη για τη φύση, το ενδιαφέρον για τη ζωή. Κατά την Rosenblatt (στο Κατσαρίδου, 2014:84) *«η ανάγνωση ή η ακρόαση οποιουδήποτε λογοτεχνικού έργου είναι ένα μοναδικό συμβάν στον χρόνο και στη ζωή κάθε αναγνώστη, στο οποίο συμμετέχουν τόσο η διάνοια όσο και το συναίσθημα»*.

Έτσι, ο λόγος ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι λέξεις βαλμένες σε μία σειρά, που εμπεριέχουν απλά πληροφοριακά/γνωστικά στοιχεία. Είναι κάτι βαθύτερο

και πολύ πιο ουσιαστικό. Ο λογοτεχνικός λόγος δημιουργεί εικόνες, ζωγραφίζει συναισθήματα, πλάθει συνειδήσεις, εμποτίζει με ιδεαλισμό, προβληματίζει, ενεργοποιεί, εμπνέει. Όταν αυτός ο λογοτεχνικός λόγος γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, τότε τα παιδιά βιώνουν το περιεχόμενο του κειμένου, το αναπαράγουν και το διαμορφώνουν στα δικά τους μέτρα και σταθμά. Η αναπαραγωγή της λογοτεχνίας δεν είναι πλέον ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων των παιδιών, αλλά συστηματικής διδασκαλίας και βιωματικής μάθησης (Fiske, 1992; Αποστολίδου και συν., 2004). Το μόνο που χρειάζεται είναι να βρεθούν τα κατάλληλα μέσα προς την κατεύθυνση αυτή. Ένα από αυτά είναι η «δημιουργική γραφή» (Βακάλη, 2014).

Ο όρος «δημιουργική γραφή» προέρχεται από τον αγγλοσαξονικό όρο «*creative writing*» και ταυτίζεται άλλοτε με τη λογοτεχνική παραγωγή και άλλοτε με την παραγωγή μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης, η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών (Κωτόπουλος, 2013). Ο όρος, προσεγγιζόμενος εννοιολογικά, παραπέμπει καταρχάς σε μία δημιουργική διαδικασία, η οποία πυροδοτείται από ποικίλες αιτίες, όπως από την ανάγκη έκφρασης, καταγραφής συναισθημάτων και σκέψεων, ψυχικής αποφόρτισης, έμπνευσης αλλά και γραπτής επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους (Pennebaker, 1997; Slatcher & Pennebaker, 2006).

Γενικά, ως δημιουργική γραφή νοείται «*το σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών έργων και επικεντρώνει το ενδιαφέρον της κυρίως στην εκμάθηση δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα και πρωτίστως με τη λογοτεχνική γραφή*» (Καρακίτσιος, 2014:διαφ. 5).

Η δημιουργική γραφή στην ουσία είναι η ικανότητα εκείνη που έχει το άτομο να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραπτό κείμενο και εκφράζει με ενάργεια την ψυχολογική ανάγκη της ανθρώπινης ύπαρξης να αποτυπώσει με κάθε δυνατό μέσο τα ίχνη της μέσα στο χρόνο, εξασφαλίζοντας ένα είδος «αθανασίας» (Βακάλη, 2014:14). Ο άνθρωπος διαχρονικά επιθυμεί να προβάλλει με κάθε τρόπο το έργο του και συνάμα αυτό-προβάλλεται μέσα από το έργο του, όχι μόνο στους σύγχρονους του αλλά και στους επιγενόμενους (Κορρέ-Ζωγράφου, 1988:39).

Κατά τον Κώστα Ταχτσή, (στο Καρακίτσιος, 2013:2) «*Κάθε άνθρωπος μπορεί να γράψει ένα μυθιστόρημα, το μυθιστόρημα της ζωής του*», μέσα από το οποίο

κατατίθενται συναισθήματα και ιδέες, επιθυμίες και αγωνίες και σε τελική ανάλυση η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην ψυχική αποφόρτιση, στην εσωτερική λύτρωση και στην συναισθηματική απελευθέρωση του ατόμου.

Η εκφραστική γραφή είναι μία δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο επενεργεί στο περιβάλλον του αλλά και στον εαυτό του, αναλαμβάνοντας κάποια δράση, η οποία το ικανοποιεί τόσο συναισθηματικά όσο και γνωστικά. Στη συνέχεια και το περιβάλλον επενεργεί στο άτομο, το οποίο ανάλογα με την ανατροφοδότηση που λαμβάνει αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της δράσης του αυτής, είτε την επαναλαμβάνει είτε την εγκαταλείπει (DiMatteo & Martin, 2011).

Όπως τονίζει ο Καρακίτσιος, (2013), επειδή μεγάλη συζήτηση γίνεται σχετικά με το *creative writing*, στο ευρύ κοινό έχει δοθεί η εντύπωση ότι τόσο ο όρος όσο και αυτή καθαυτή η εφαρμογή της δημιουργικής γραφής για την κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί προϊόν των αγγλοσαξονικών Πανεπιστημίων. Όμως, όπως υποστηρίζει ο ίδιος επιστήμονας (Καρακίτσιος, 2013:3) «η δημιουργική γραφή έχει ιστορία και παρελθόν και δεν είναι προϊόν παρθενογένεσης. Συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές εξελίξεις, με την πορεία των κυρίαρχων ιδεών αλλά και με τις γενικότερες μεταβολές, ιδίως στο χώρο της Εκπαίδευσης».

Οι παραγωγικές αυτές διαδικασίες που οδηγούν στη δημιουργική γραφή θα πρέπει να νοούνται, όχι ως απλή αναπαραγωγή λέξεων σε γραπτή μορφή αλλά ως ποικίλες επιλογές έκφρασης που ταιριάζουν στην ηλικία, την ψυχοσύνθεση και την ατομικότητα του κάθε παιδιού. Υπό την έννοια αυτή, η δημιουργική γραφή γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας, που μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων και να ενισχύσει την παραγωγή συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και τύπων λόγου, όπως και τεχνικών γραφής.

Διότι, όπως τονίζει η Βακάλη (2014:14) «Η δημιουργική γραφή είναι μία εκπαιδευτική δραστηριότητα που στηρίζεται στη γνώση και στην εφαρμογή, στην κριτική της πράξης της γραφής, της εφαρμογής δηλαδή, και της προσέγγισης τεχνικών βελτίωσης μέσα από την επαφή με τη δουλειά των άλλων, για να επανεξετάσει μέρος της δουλειάς του ίδιου του ατόμου».

1.2.1.1. Η ένταξη της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο λόγος εμφανίζεται στην ελληνική λογοτεχνία από την πρώτη αρχή ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της ελληνικής ζωής. Οι συζητήσεις στο Α και Β της *Ιλιάδας*, η παθητική έκκληση του Πριάμου στο Ω της *Ιλιάδας* συχνά αναφέρονται από μεταγενέστερους διδασκάλους, ενώ η σύγκριση του τρόπου εκφοράς των επιχειρημάτων μεταξύ του Οδυσσέα και του Μενελάου (*Ιλιάδα* Γ 212-224) δείχνει μία κριτική συναίσθηση του ύφους και της εκφώνησης, στην αυγή της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας. Η ποίηση γενικότερα, είναι δικαιωματικά, ήδη από την αρχαία Ελλάδα, λογοτεχνικό είδος και οι τεχνικές και η ευρεία χρήση της προάγουν όχι μόνο την καλλιτεχνία αλλά και τη διδασκαλία του λόγου και φυσικά την κριτική σκέψη, καθώς αποτελούν προϊόν της δημοκρατίας⁵ (Easterling & Knox, 2000).

Δεν είναι τυχαίο που ο Ελύτης, αναφερόμενος στην καταγωγή και τη γλώσσα του υπογραμμίζει μοναδικά στο *Άξιον Εστί*: «Τη γλώσσα μου έδωσαν Ελληνική. Το σπίτι φτωχικό στις αμμουδιές του Ομήρου. Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου στις αμμουδιές του Ομήρου». Έτσι, η λογοτεχνία αποτελεί το απαραίτητο μέσο «της συγχώνευσης του ξεχωριστού ατόμου με το σύνολο, της άπειρης κοινωνικοποίησής του, της συμμετοχής του στα βιώματα, τις εμπειρίες και τις ιδέες όλου του ανθρώπινου γένους» (Φίσερ 1972:103 βλ. και Κοζάκου-Τσιάρα, 1988).

Η λογοτεχνία, κάτω από οποιαδήποτε μορφή της, θεαματική και ευχάριστη, διδακτική και επινοητική, πολεμική και δραστήρια, ευαίσθητη και συναρπαστική, προσιτή στον καθημερινό άνθρωπο ή με πολύπλοκα, βαθιά νοήματα, πάντοτε είχε απήχηση στο ευρύ κοινό και έτερπε μικρούς και μεγάλους. Ειδικά για τους μικρούς μαθητές, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, από τα έπη του Ομήρου μέχρι τη σύγχρονη εποχή, γίνονται προσιτά υψηλά νοήματα, δημιουργούνται νοητές εικόνες

⁵ Είναι χαρακτηριστικό ότι η έντεχνη δικανική ρητορική είχε το συμβουλευτικό της πανομοιότυπο στους λόγους της εκκλησίας του δήμου αλλά και η καλλιτεχνική, έντεχνη ρητορεία καθώς και η συμβουλευτική ήταν και αυτές αθηναϊκό φαινόμενο. Ο Αριστοτέλης και οι διάδοχοί του διαιρούν τη ρητορική σε τρία είδη: α) συμβουλευτική, που βασικά ενδιαφέρεται να προβλέπει τη σκοπιμότητα μιας μελλοντικής δράσης β) δικανική, που κυρίως ενδιαφέρεται για τον προσδιορισμό της δικαιοσύνης σχετικά με μία πράξη του παρελθόντος και γ) επιδεικτική που είναι η ρητορική του επαίνου και της μομφής ή της σοφιστικής επίδειξης, που συχνά απαγγελλόταν σε δημόσια τελετή (πανήγυρις από όπου και ο 'πανηγυρικός') (Easterling & Knox, 2000:659-660).

και τα παιδιά εισάγονται φυσικά και αβίαστα στον κόσμο των ιδεών (Easterling & Knox, 2000).

Η ποιότητα των λογοτεχνικών κειμένων όμως, δεν αρκεί για να μπορέσουν τα παιδιά να μεταπηδήσουν από την παραστατική στην κριτική σκέψη. Αναγκαία είναι και η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου ώστε τα κείμενα, όχι μόνο να γίνουν προσιτά στους μικρούς μαθητές αλλά και να αποτελέσουν μία ευχάριστη ενασχόληση που συμβαδίζει με τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Φράγκος, 1986; Κιτσαράς, 2004).

Μεταξύ των ειδικών σκοπών της διδασκαλίας της γλώσσας που παρατίθενται στο ΑΠΣ του 1982 και στο ΔΕΠΠΣ⁶ του 2003 τονίζεται ξεκάθαρα ότι τα παιδιά θα πρέπει «...Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι, που να τα χαίρονται και να τα αγαπήσουν, για να φτάσουν να αποζητούν από μόνα τους τη συντροφιά ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (βλ. και Βακάλη, 2014:117).

Επίσης, δίδονται οδηγίες στους δασκάλους, στις δραστηριότητες για την αφομοίωση της ύλης και την εμπέδωσή της να χρησιμοποιούνται και άλλοι τρόποι εκτός από τη συμπλήρωση ασκήσεων, όπως για παράδειγμα ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, δραματοποίηση, χρήση εικαστικών και γλωσσικών παιχνιδιών, που κάνουν ευχάριστη την ανατροφοδότηση και στη διδασκαλία προσθέτουν ένα παιγνιώδη τρόπο, που συνάδει με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η θεατροπαιδαγωγική εκπαίδευση, η χρήση των εικαστικών και γενικά η δημιουργική γραφή έχει εισέλθει για τα καλά στα σχολικά δρώμενα (Κιτσαράς, 2004; Βακάλη, 2014:129; Καρακίτσιος, 2014).

Όντως, μέχρι τα τέλη σχεδόν του 20^{ου} αιώνα, η κατάκτηση της γραφής από τα παιδιά του δημοτικού σχολείου περιοριζόταν στην εκμάθηση κανόνων γραμματικών και συντακτικών και στη συγγραφή εκθέσεων. Με την πάροδο των χρόνων άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι ο γραπτός λόγος είναι κάτι περισσότερο από απλή δημιουργία νοηματικών προτάσεων και καταχώρησή τους σε μία κόλλα χαρτί. Για παράδειγμα το Π.Δ.583/ΦΕΚ 107/31.8.1982, το Π.Δ. 449 ΦΕΚ 168/18.11.1983 και το Π.Δ. 528/ΦΕΚ 185/26.11.1984 τονίζουν ότι «σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας, ώστε να

⁶ Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και στη μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο που πρέπει να οργανώνεται η γνώση και στις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση αποκτάται και αξιοποιείται από τους μαθητές. Καθορίζονται από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τα ακολουθούν.

διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον» (Βλ. και Βακάλη, 2014:90-91).

Το 2003, με την Υ.Α. 21072α/Γ2/2003 οι στόχοι διευρύνονται περισσότερο και γίνεται σαφές ότι όλες οι διδακτικές ενέργειες θα πρέπει να συμβάλλουν ώστε ο μαθητής *«να βιώνει ενεργά τη γλώσσα στην πολλαπλότητά της, ώστε να την αξιοποιεί πραγματιστικά, αλλά και να την απολαμβάνει αισθητικά»* (βλ. και Βακάλη, 2014:111).

Αντίστοιχα και το Προεδρικό Διάταγμα του 2016 (Π.Δ.126/2016 άρθ.16) ξεχωρίζει τους δύο κλάδους, της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Γραμματείας (της Γλωσσικής Διδασκαλίας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας), τους οποίους εξετάζει χωριστά ως προς την κατανόηση του κειμένου και του επικοινωνιακού πλαισίου στο οποίο το κείμενο εντάσσεται, της δομής και της γλώσσας του κειμένου (αναγνώριση του τρόπου ανάπτυξης μιας παραγράφου, απόδοσης με πλαγιότιτλους, νοηματικής αλληλουχίας, εντόπισης διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων που βοηθούν στη συνοχή του κειμένου, εξήγησης της συνεισφοράς της γραμματικής και συντακτικής δομής στην αντίληψη του γενικού νοήματος) και της αναγνώρισης ιδεών, στάσεων, χαρακτήρων κλπ. που απασχολούν το λογοτέχνη καθώς και τη στάση που υιοθετεί απέναντί τους, βάσει των στοιχείων του κειμένου.

Ειδικά για τη δημιουργική γραφή (Π.Δ. 126/2016 άρθ.16 παρ.3 εδ.2) οι μαθητές καλούνται να αναδιηγηθούν τμήματα της ιστορίας από την οπτική γωνία του ήρωα αλλά και να τροποποιήσουν δημιουργικά το αρχικό κείμενο, εισάγοντας προσωπικά τους στοιχεία όπως διαλόγους, σχόλια, εικόνες κλπ. Καλούνται επίσης να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις που τους δημιούργησε η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός ανταπόκρισης στο κειμενικό είδος, να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιό τους και να ενισχυθεί παράλληλα τόσο η γνωστική όσο και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Βάσει των ανωτέρω γίνεται πλέον αντιληπτό ότι οι τάσεις που κυριαρχούν στο εξωτερικό και επιτάσσονται από την νέα παιδαγωγική όσον αφορά την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία τόσο της γλώσσας όσο και της λογοτεχνίας, έχουν εισαχθεί για τα καλά στην ελληνική εκπαίδευση (Κιτσαράς, 2004:66; Ξωχέλλης, 2010; Καρακίτσιος, 2013:3).

Αποτέλεσμα της προσέγγισης αυτής είναι το πέρασμα από τα γραμματικο-μεταφραστικά μοντέλα διδασκαλίας στα επικοινωνιακά, τα οποία στηρίζονται στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας. Ταυτόχρονα, τα εγχειρίδια της Γλώσσας εμπλουτίζονται και ο αριθμός, τόσο των κειμένων όσο και των συγγραφέων

αυξάνεται. Τα βιβλία συνοδεύονται συχνά και από τεύχη με τίτλο «Επαναληπτικά Μαθήματα», που περιέχουν ασκήσεις της διδαχθείσης ύλης, ώστε να γίνεται επανάληψη και ανατροφοδότηση (Βακάλη, 2014:97 και 102).

Η άποψη αυτή προφανώς συνάδει με το γλωσσικό μοντέλο των Martin & Rothery, (1981, στο Baynham, 2002:34-35), όπως παρουσιάζεται στο επόμενο Γράφημα.

ΓΡΑΦΗΜΑ Ι

ΕΝΑ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΑ



Πηγή: Baynham, 2002:35.

Βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου, η γλώσσα περιλαμβάνει και επηρεάζεται από τρία βασικά συστατικά στοιχεία, τα οποία αναπαρίστανται ως ενσωματωμένα ή εγκλωβισμένα το ένα στο άλλο. Η εξωτερική ζώνη είναι «η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική», που ενσωματώνει τις ιδεολογίες, τους λόγους και τους θεσμούς. Η επόμενη ζώνη, «η γλώσσα ως κοινωνική διαδικασία» ενσωματώνει τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα πραγματώνεται διαδραστικά, στο πλαίσιο συγκεκριμένων

περιστάσεων. Με τη ζώνη αυτή συνδέεται η έννοια του κειμενικού είδους, η οποία με τη σειρά της αποτελεί μία διαβαθμισμένη και στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία.

Έτσι, πάντα κατά τους Martin & Rothery, η ζώνη της κοινωνικής πρακτικής (οι λόγοι δηλαδή και οι ιδεολογίες) δεν υπάρχουν εν κενώ, αλλά εκφράζονται ή πραγματώνονται εντός κοινωνικών διαδικασιών, είτε με προφορικό είτε με γραπτό τρόπο. Ο εσωτερικός πυρήνας του μοντέλου είναι «η γλώσσα ως κείμενο», η οποία αποτελεί το «πυρηνικό» λεξικό, γραμματικό και φωνολογικό σύστημα της γλώσσας (Baynham, 2002:34).

Με τους Martin & Rothery συμφωνεί και η McCaslin (1990), η οποία υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία αποτελεί τον καθρέφτη της κοινωνίας, φορέα ορισμών, αντιλήψεων και αξιών κάθε πολιτισμού και οι μαθητές ταυτίζονται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των ηρώων των λογοτεχνικών έργων, τα συνδέουν με προσωπικά βιώματα, αναπτύσσουν στη συνέχεια επικοινωνιακές ικανότητες, αντιμετωπίζουν από κοινού προβλήματα και αντλούν ιδέες και εμπειρίες σε συνδυασμό με τον κόσμο τον φανταστικό, της λογοτεχνίας, όσο και με τον κόσμο της καθημερινότητας, την οποία βιώνουν και τελικά μεταφέρουν στο χαρτί.

Η λογοτεχνία οφείλει επομένως να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς αναμφίβολα συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα, στη δημιουργία θρησκευτικών, ηθικών, εθνικών και πολιτιστικών εν γένει συναισθημάτων ενώ παράλληλα αντανακλά κοινωνικές συγκρούσεις, κοσμοθεωρίες και κοινωνικά φαινόμενα, δίνοντας τη δυνατότητα στον αναγνώστη να διαμορφώσει τη δική του εικόνα, τις δικές του ιδέες και αξίες αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οφείλει να ζει μέσα σε μία ευνομούμενη κοινωνία (Κατσαρίδου, 2011:111).

Οι εξωτερικές επομένως επιδράσεις που δέχεται το άτομο, είτε αισθητηριακά είτε ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, επιδρούν θετικά ή/και αρνητικά στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο. Η εκμάθηση της γλώσσας σε προφορικό και γραπτό επίπεδο περιγράφεται από τον Levine (στο Baynham, 2002:28) ως «ένα περίπλοκο αμάλγαμα ψυχολογικών, αισθητικών, ακουστικών και κοινωνικών διαδικασιών».

Η σπουδαιότητα των αισθήσεων και των κοινωνικών επιδράσεων που δέχεται το άτομο στα πρώτα σχολικά του βήματα όσον αφορά την εκμάθηση της γλώσσας κερδίζει συνεχώς έδαφος στην νέα παιδαγωγική πρακτική, καθώς η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα προτεραιότητας για τα

εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό αλλά και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον (Βλάχος και συν., 2007).

Ήδη, εδώ και αρκετά χρόνια στα ελληνικά σχολικά τεκταινόμενα η αισθητηριακή αγωγή συνδέεται με την εκμάθηση του λόγου και τη σωστή του χρήση.

Με γνώμονα και εφαλτήριο ότι οι Τέχνες αποτελούν πολυδιάστατες διαύλους στην εκπαίδευση, καθώς υποστηρίζουν όχι μόνο την καλλιτεχνική έκφραση αλλά προτάσσουν και τη μοναδικότητα του καθενός μαθητή, ενώ ταυτόχρονα κινητοποιούν την επιθυμία του για έρευνα και δημιουργία, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ικανότητες και τις γνώσεις του, ειδικά όσον αφορά στην εκμάθηση της γλώσσας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σε συνεργασία με την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών και τη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση, συνδιοργάνωσαν Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Τέχνη και Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα».

Στο συνέδριο αυτό τονίστηκε, μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη τα υπάρχοντα εγχειρίδια στο σχετικό Πρόγραμμα Σπουδών, τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και τις παιδαγωγικές των πολυγραμματισμών, με τη βοήθεια των εικαστικών, μπορούν μέσω της ολιστικής διάστασης της αισθητικής εμπειρίας να διδάξουν κάθε θεματική ενότητα, αξιοποιώντας τις τέχνες ως εργαλεία βιωματικής μάθησης για την παραγωγή του λόγου σε όλες τις θεματικές ενότητες (Αδαλόγλου, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΥΤΗ ΑΦΟΡΜΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Πολλοί θα ισχυρίζονταν ότι η λογοτεχνία θα πρέπει να απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και όχι στην πρώτη παιδική ηλικία καθώς απαιτεί εντρύφή σε βαθιά νοήματα, σε αφηρημένη σκέψη και στη δημιουργία εικόνων του μυαλού. Όμως, δεν θα πρέπει να ξεχνούμε ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας διαθέτουν ισχυρή φαντασία, έχουν αυξημένες τις «κεραίες» τις αισθητηριακές τους και εκφράζονται μέσα από το συναίσθημα (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999; Δούβλη, 2017). Τα μικρά παιδιά επομένως διαθέτουν όλα αυτά που χρειάζεται κάποιος για να δημιουργήσει αλλά και να κατανοήσει την ποίηση, όπως μας λέει και ο Ελύτης (1992:8) *«Μια φωτογραφική μηχανή κρυμμένη μέσα στην κακή ποίηση μας καταδικάζει να ξαναβλέπουμε αυτά που πολλές φορές είδαμε – και να μη βλέπουμε αυτά που δεν είδαμε ποτέ. Σίγουρα η παρατηρητικότητα είναι μεγάλο ελάττωμα για τον ποιητή· που καταντά, στο τέλος, τα σύννεφα να τα παίρνει για σύννεφα...»*.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, αν συνδυαστούν με την αισθητηριακή αγωγή, το θεατρικό παιχνίδι και τα εικαστικά εν γένει, μπορούν να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές να έλθουν σε επαφή με την τέχνη του λόγου, σε οποιαδήποτε έκφασή της. Αυτό συμβαίνει γιατί η καλλιτεχνική δημιουργική πράξη συνδέει ευθύγραμμα τον άνθρωπο με τα βιώματά του και του επιτρέπει να ζήσει εκ νέου τη διαδικασία συμβολοποίησης ενώ παράλληλα συνειδητοποιεί τον προσωπικό του χωροχρόνο σε σχέση με το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον του. Η τέχνη δηλαδή στην ουσία γίνεται μία οθόνη προβολής σκέψεων, συναισθημάτων, ακουσμάτων, επιθυμιών και βιωμάτων και ως εναλλακτικό επικοινωνιακό μέσο, κινείται στους εσωτερικούς χώρους του ανθρώπινου ψυχισμού, ενώ παράλληλα γίνεται γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στην παραστατική και στην κριτική σκέψη (Κοκκίνου & Δικαιάκου, 2007:157).

Καθώς η λογοτεχνία αποτελεί *«καθρέφτη της κοινωνίας»* (Κατσαρίδου, 2011:85) φορέα αντιλήψεων και αξιών κάθε πολιτισμού, δίνει την ευκαιρία στους

αναγνώστες, μέσα από μία πληθώρα κειμένων, να μελετήσουν και να κατανοήσουν την ανθρώπινη φύση, να ερμηνεύσουν τις ανθρώπινες αντιδράσεις, να βιώσουν νέες πνευματικές εμπειρίες και να δεχθούν πλήθος πληροφορίες που νοηματοδοτούν την ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη (βλ. και Κογκούλης, 1994).

Τα ποιήματα ειδικότερα, που έχουν ρυθμό, παλμό, λεκτικές εικόνες, φωτεινότητα και δυνατή έκφραση βοηθούν τα παιδιά να ζωγραφίσουν στο μυαλό τους την ιστορία που περιγράφεται από τον ποιητή και μέσα από την ενσυναίσθηση⁷, την κίνηση, τη δημιουργία, την ενθάρρυνση, το παιχνίδι και τη βιωματική μάθηση γενικότερα, να διδαχθούν πλήθος θεματικές ενότητες. Τα ακούσματα και τα υψηλά νοήματα μπορούν στην ουσία να αποτελέσουν μία απολαυστική περιπέτεια για τα παιδιά, η οποία απομακρύνεται από οτιδήποτε τυποποιημένο και ανούσιο και μετατρέπεται σε ένα φανταστικό όχημα που, μέσω της ευχαρίστησης και της ευαισθησίας, οδηγεί το άτομο στη γνώση του εαυτού και του κόσμου. Εξάλλου, κάθε ιστορία, είτε στον πεζό είτε στον ποιητικό λόγο, μπορεί να έχει πολλές πλευρές: την πλευρά του συγγραφέα, της ίδιας της ιστορίας αλλά και του ακροατή/αναγνώστη της ιστορίας. Υπό το πρίσμα αυτό, η ποίηση του Ελύτη μπορεί να αποτελέσει μία καινοτόμο διδακτική προσέγγιση, η οποία, αν συνδυαστεί με τα κατάλληλα αισθητηριακά ερεθίσματα, να εισάγει τα παιδιά σε υψηλές έννοιες όπως αυτές της φιλοπατρίας, της αγάπης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο, του κάθε υψηλού και ωραίου της ανθρώπινης φύσης.

⁷ Ενσυναίσθηση (*empathy*): λέξη που ετυμολογικά προέρχεται από το ουσιαστικό «αίσθηση» και την πρόθεση «εν» και υποδηλώνει την επέκταση της αίσθησης που βιώνει ένα άτομο, πέρα από τον εαυτό του, σε ένα άλλο πρόσωπο, συναισθανόμενο τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του αλλά κάνοντας και ταυτόχρονη ενδοσκόπηση του ίδιου του εαυτού του. Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα από τα αγνότερα συναισθήματα που μπορεί να διέπουν ένα άτομο, καθώς θεωρείται ως ισχυρότατο κίνητρο αναγνώρισης των αναγκών του άλλου και ωθεί σε πράξεις αλτρουισμού, αυτοθυσίας και προσφοράς στο συνάνθρωπο, παραβλέποντας το ατομικό όφελος για χάρη του κοινωνικού συμφέροντος (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1990:249; Cialdini et al., 1997).

2.1. Αυτός «ο μικρός» αυτός «ο μέγας» νομπελίστας ποιητής

Για να μπορέσει να κατανοηθεί η σπουδαιότητα του λογοτεχνικού έργου του Οδυσσέα Ελύτη, θα πρέπει πρωτίστως να γίνει μία ιστορική αναφορά στο βίο και το έργο του νομπελίστα ποιητή. Ο Οδυσσέας Ελύτης ανήκει σε μία γενιά που μαζί με λογοτέχνες όπως οι Σεφέρης, Τερζάκης, Θεοτοκάς, Εμπειρίκος κ.α. επηρέασαν τα πολιτιστικά και πνευματικά δρώμενα της εποχής τους, επιφέροντας μία ριζική ανανέωση της ελληνικής λογοτεχνίας. Ο ποιητής βίωσε τη γενιά του ως ένα ιδεολογικό δίλημμα ανάμεσα στην ελληνική παράδοση και τον ευρωπαϊκό μοντερνισμό, συνδέοντας όμως πάντα την τέχνη του με την αγάπη για την πατρίδα. Όπως λέει ο ίδιος: *«η θέση μου σε αυτή τη γενιά είναι παράξενη` από το ένα μέρος ήμουν ο στερνός μιας γενιάς, που έσκυβε στις πηγές μιας ελληνικότητας, κι απ' την άλλη ήμουν ο πρώτος μιας άλλης που δέχονταν τις επαναστατικές θεωρίες ενός μοντέρνου κινήματος»* (Ελύτης στο Φιλίππου, 2011:111).

Ο Mario Vitti, αναφερόμενος στο όνομα «Ελύτης», θεωρεί ότι είναι το απόλυτα αντιπροσωπευτικό για το έργο, το ύφος και την ψυχοσύνθεση του ποιητή. Χαρακτηριστικά υπογραμμίζει: *«Το νόημα του ονόματος Ελύτης αποδόθηκε σε στιγμές επισημότερες της ζωής του, στο συνδυασμό της συλλαβής 'ελ', αρχικής σε ονόματα σημαδιακά, όπως Ελλάδα, Ελπίδα, Ελευθερία, Ελένη, με τη γενική τοπωνυμική κατάληξη των ελληνικών ονομάτων ανάλογα με το 'Πολίτης'. Παλαιότερα οι φίλοι του έδιναν μία λιγότερο ελληνοπρεπή και περισσότερο διασκεδαστική ερμηνεία αναφέροντας τρεις αφορμές: το όνομα του Eluard, τη λέξη elite που υπονοεί εκλεκτικότητα και που δηλώνει μίαν αντίθεση στην εύκολη τέχνη και τη λέξη 'αλήτης' για την ανταρσία στην αστική συμβατικότητα. Η ουσία είναι ότι ο ποιητής, έτσι και αλλιώς, ήθελε να περιχαρακώσει με το όνομα που δημιούργησε, ένα χώρο αποκλειστικά δικό του... Πέρα από τις ετυμολογικές ερμηνείες και τις ψυχολογικές άμυνες... ο 'Ελύτης' είναι ένας ιαμβικός τρισύλλαβος, με την κεντρική συλλαβή υψωμένη χάρη στον τόνο της, με μεγαλύτερη διάρκεια, αλλά και με μία ειδική γεύση από το υγρό 'λ'. Στηρίζεται σε μία ζυγισμένη ισομετρία που ανταποκρίνεται στους νόμους του μουσικού τονισμού της ελληνικής γλώσσας, που προτιμά τις παροξύτονες καταλήξεις των λέξεων»* (Βίτι, 1995:14-15). Ο Οδυσσέας Ελύτης γεννήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης το 1911 και σε ηλικία 3 ετών, όταν ο πατέρας του μετέφερε το εργοστάσιο σαπωνοποιίας από την Κρήτη στον Πειραιά, όλη η οικογένεια εγκαταστάθηκε στην

Αθήνα. Και ενώ τους χειμώνες τους περνούσε σπουδάζοντας στο ιδιωτικό σχολείο του Δ. Μακρή και στη συνέχεια στο Γ΄ Γυμνάσιο Αρρένων, τα καλοκαίρια παραθέρριζε στο νησί του όπου η γη, η θάλασσα και ο ήλιος, χάραξαν ανεξίτηλα την παρουσία τους στην ψυχή και την καρδιά του Ελύτη. Παρά το γεγονός ότι το 1930 γράφτηκε στη Νομική Σχολή των Αθηνών, η λογοτεχνία τον είχε κατά κράτος κερδίσει και γι' αυτό, λίγα χρόνια αργότερα την εγκατέλειψε. Στο πάθος του για την ποίηση συνέβαλε και η γνωριμία του το 1935 με τον ποιητή Α. Εμπειρίκο, ο οποίος τον έστρεψε προς την κατεύθυνση του υπερρεαλισμού. Τα πρώτα ποιήματά του άρχισε να τα δημοσιεύει το 1936, στο περιοδικό *Νέα Γράμματα*, στο οποίο συμμετείχαν και άλλοι σπουδαίοι ποιητές όπως ο Σεφέρης και ο Θεοτοκάς. Το 1940 λίγο πριν ξεσπάσει ο πόλεμος, δημοσιεύει την πρώτη ποιητική συλλογή του με τίτλο *Προσανατολισμοί* και αμέσως μετά, με το ξέσπασμα του πολέμου κατατάσσεται στο στρατό και πολεμάει στην πρώτη γραμμή. Στη διάρκεια της κατοχής γράφει τη δεύτερη συλλογή ποιημάτων του με θέμα *Ήλιος ο πρώτος*. Το 1948 φεύγει στο εξωτερικό, όπου είχε την ευκαιρία να γνωριστεί με μεγάλες λογοτεχνικές προσωπικότητες της εποχής του. Με την επιστροφή του στην Ελλάδα, το 1951 συνδέεται και η αρχή της συγγραφής του έργου του *Άξιον Εστί*, που τον έκανε παγκόσμια γνωστό, το οποίο δημοσιεύει το 1959. Ο Ελύτης συνεχίζει να συγγράφει και να δημοσιεύει ποιητικές συλλογές που του αποκόμισαν διάφορες τιμητικές διακρίσεις στο εσωτερικό, μέχρι το 1979, οπότε και προστίθεται στη συλλογή του το Βραβείο Νόμπελ της Λογοτεχνίας. Το τελευταίο του έργο ήταν η ποιητική του συλλογή *Δυτικά της λύπης*, που δημοσιεύθηκε το 1955. Ο μεγάλος νομπελίστας ποιητής απεβίωσε στην Αθήνα τον Μάρτιο του 1996 (Φιλίππου, 2011).

Η απλή γλώσσα και το ύφος του λόγου του, ο ελεύθερος στίχος στον οποίο κυριαρχεί η απελευθερωτική δύναμη της φαντασίας και του ονείρου σε μία δυναμική ροή εικόνων αποτελούν ένα μοναδικό συνδυασμό ρητορικής και υπερρεαλιστικής γραφής, που τον κάνουν προσιτό στον απλό αναγνώστη και συγχρόνως μοναδικό σε έκφραση, συνδυασμό λέξεων και φαντασία. Η πένα του ζωγραφίζει με μοναδικό λυρισμό το Αιγαίο, τον ήλιο, το φως, τα χρώματα, τους κάμπους και τα βουνά της Ελλάδας, που αντανakλούν την αισιοδοξία του Έλληνα και τη χαρά της ζωής. Προσεγγίζει τον κόσμο με τις αισθήσεις του και όχι με τη λογική του. Γι' αυτόν η σχέση του με τον κόσμο που μας περιβάλλει είναι σωματική και αισθησιακή, έχει αισθητική και ηθική αξία, όπου ο άνθρωπος και η φύση συγκλίνουν αρμονικά (Μαρωνίτης, 1980; Βίττι, 1998).

2.2. Η ποίηση εφαλτήριο για τη δημιουργία εικόνων του μυαλού

«Αλλά με τις ζόβεργες μπορεί να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό. Χρειάζεται η άλλη βέργα, της μαγείας, και ποιος μπορεί να την κατασκευάσει αν δεν του 'χει από μιας αρχής δοθεί;» (Ελύτης, *Ανοιχτά Χαρτιά*, 1982). Όντως, για να μπορέσει να πυροδοτηθεί η φαντασία που δημιουργεί τις εικόνες στο νου, είναι απαραίτητο να δοθεί το απαραίτητο ερέθισμα. Το ερέθισμα αυτό είναι η ποίηση. Ο λογοτέχνης, γίνεται πομπός της τέχνης και του πολιτισμού της εποχής του. Προικισμένος συνήθως με μία ιδιαίτερη ευαισθησία, αντλεί από μέσα του και από τον έξω κόσμο, τα ερεθίσματα που του μεταφέρουν τα συλλογικά μηνύματα και οι τάσεις της εποχής, τα οποία αφουγκράζεται, καταγράφει και στη συνέχεια εκπέμπει μέσα από το έργο του, μετουσιωμένα, προς το κοινό του, που είναι ο δέκτης του. Μέσα από την ποίηση οι λέξεις γίνονται σύμβολα και δημιουργούν συνειρμούς, μέσα από ψέματα και αλήθειες που γίνονται πάλι λέξεις και μετουσιώνονται σε νέες ιδέες και εικόνες δημιουργώντας μία χορεία στοχασμών και μία σύζευξη του πραγματικού κόσμου με τον κόσμο του ονείρου. Οι αποδέκτες του έργου του στη συνέχεια, συλλαμβάνουν τα μηνύματα αυτά, τα επεξεργάζονται μέσα από προσωπικά βιώματα και εμπειρίες που αλληλοπεριχωρούνται με τη φαντασία τους, συγκινούνται, γοητεύονται, τέρπονται και συνάμα διδάσκονται (Τραυλού, 2011).

Μέχρι σήμερα, ειδικά στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, η διδασκαλία της ποίησης προσανατολιζόταν κυρίως στην ερμηνευτική πλευρά του κειμένου καθώς και στην έντονη σύνδεση με γραμματικές και συντακτικές δραστηριότητες, παρόλο που τα παιδιά εκ φύσεως αλλά και από προσωπική εμπειρία (νανουρίσματα, παιδικά τραγούδια κλπ.) έχουν την εμπειρία ενός λογοτεχνικού κειμένου, πολύ δε περισσότερο ενός τραγουδιού ή ενός ποιήματος. Μόλις στο τέλος του περασμένου αιώνα έγινε αντιληπτό ότι τα παιδιά όχι μόνο γνωρίζουν αλλά και μπορούν και να παράγουν τα ίδια «ποίηση» και ότι η επαφή με τη λογοτεχνία «δημιουργεί λογοτέχνες» που συνδυάζουν τα προσωπικά τους βιώματα με τα λογοτεχνικά ακούσματα, ωθώντας τους σε ένα αέναο κύκλο πνευματικής και ψυχικής ανάτασης (Fiore, 2013).

Η ποίηση που παράγεται από τα παιδιά είναι αποτέλεσμα των ερεθισμάτων που τους δίνει η επαφή με τη λογοτεχνία, η οποία πυροδοτεί την φαντασία τους, που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ζωής. Η δύναμη της φαντασίας στη συνέχεια κατά τον Vygotsky (2004), πλάθει ιστορίες, δημιουργεί ομοιοκαταληξίες, «ζωγραφίζει» εικόνες και ωθεί τα παιδιά να γίνουν «μικροί ποιητές», αποτυπώνοντας στο χαρτί τις εικόνες του μυαλού τους, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, κατακτώντας τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης».

Πολύ χαρακτηριστικά προσεγγίζει το θέμα της δημιουργίας ποίησης αλλά και της εκμάθησης του λόγου μέσα από την πυροδότηση της φαντασίας των παιδιών η Ragna Aadandsvik (2009), η οποία τονίζει ότι η ελληνική λέξη «μυθολογία» αποδίδει ακριβώς αυτή τη συνένωση του «μύθου», που παραπέμπει σε φαντασία, συναισθήματα και συνδέεται με την κουλτούρα και τα βιώματα ενός λαού, με τον «λόγο», που συνδέεται με κάτι το πραγματικό, το λογικό, το επιστημονικό. Η ίδια συμπληρώνει ότι δεν είναι τυχαίο που οι αρχαίοι Έλληνες δίδασκαν στα παιδιά τους «μυθολογία».

Δυστυχώς, κατά την επιστήμονα, οι σύγχρονες διδασκαλίες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο δεύτερο σκέλος, δηλαδή στη λογική και την επιστημονική κατάρτιση, μέσω άκαμπτων Αναλυτικών Προγραμμάτων και αφήνουν, αν όχι στο περιθώριο, τουλάχιστον σε δεύτερη μοίρα τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την παιδική ψυχή: τη φαντασία, την δημιουργικότητα, την αισθητική, στοιχεία που θα έπρεπε να αποτελούν το εφελτήριο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο της λογοτεχνίας (Aadandsvik, 2009).

Πράγματι, στα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά παγκοσμίως, ελάχιστη έως και καθόλου έμφαση δινόταν, μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον, στην καλλιέργεια και αναπαραγωγή αυτής της έμφυτης ικανότητας των παιδιών (Δούβλη, 2017).

Για να είναι όμως λειτουργική και όντως «δημιουργική» η γραφή, θα πρέπει τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια που βασίζονται σε αυτά, να μην έχουν άκαμπτη δομή και στεγανά, αλλά να παρέχουν στον εκάστοτε εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ελιγμών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, μέσα από παραγωγικές διαδικασίες (Βακάλη, 2014).

Έρευνα του Benton (1999) (στο Δούβλη, 2017:2), που έγινε στην Αγγλία το 1982 κατέδειξε ότι μόλις το 32% των εκπαιδευτικών θεωρούσε ότι η συγγραφή ποιημάτων από τα παιδιά, ειδικά του δημοτικού σχολείου, είναι σημαντική

δραστηριότητα. Όμως, η ίδια έρευνα, όταν επαναλήφθηκε 16 χρόνια αργότερα, μετά την αναμόρφωση του ΑΠ Σπουδών, το οποίο ήδη είχε συμπεριλάβει τη συγγραφή ποιημάτων ως μία σημαντική ώθηση προς τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, κατέγραψε σημαντική αύξηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συγγραφή ποιημάτων, όπου πλέον το 54% τη θεωρούσαν πολύ σημαντική και το 30% σημαντική ενώ μόλις το 4% τασσόταν αρνητικά απέναντί της. Επομένως, το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα όχι μόνο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις πλέον πρόσφατες απόψεις της επιστήμης πάνω σε κάθε τομέα ανάπτυξης των παιδιών (γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό κλπ.) αλλά και να δίνει σαφείς κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς, σε μία προσπάθεια αλλαγής των στάσεων και αντιλήψεών τους, προς όφελος των μαθητών τους (Δούβλη, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλεγούν με μεγάλη προσοχή τις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής που θα χρησιμοποιηθούν στην πορεία της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουν ως βάση και εφαλτήριο την ποίηση του Ελύτη (βλ και Βακάλη, 2014:8-9 και σ.13).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΤΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ: ΕΝΑ ΠΟΛΥΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΑ ΧΕΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

3.1. Παιδί και ζωγραφική

Τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο με τα δικά τους μάτια, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, που τα καθιστά ευαίσθητους δέκτες των μηνυμάτων του περιβάλλοντος (Παπαδοπούλου, 2004). Ειδικά τα χρώματα, που εναλλάσσονται στη φύση και ενυπάρχουν σε κάθε υλικό, είναι αυτά που δημιουργούν, όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους μεγάλους, συναισθήματα και ανάλογα τους ηρεμούν, τους γαληνεύουν, τους χαροποιούν, τους κινούν την περιέργεια για ανακάλυψη, για εκτόνωση, για δράση. Τα χρώματα είναι «ο μεσάζων» μεταξύ των αλληλεπιδράσεων των δυνάμεων του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου και του εξωτερικού κόσμου μέσα στον οποίο αυτός ζει και κινείται (Χαραλάμπους, 2007).

Χαρακτηριστικά τα λόγια του Ελύτη (1982) όταν τα χρώματα ενεργοποιούν τις αισθήσεις και ζωγραφίζουν τα συναισθήματα:

«Πώς ένοιωσε ο άνθρωπος

Όταν είπε τη θάλασσα, Θάλασσα;

Να χύθηκε λίγο μπλε;».

Τα παιδιά δεν γνωρίζουν ούτε τις στοιχειώδεις αρχές της ζωγραφικής, όπως την προοπτική, την ανατομία, τη φυσική απόδοση των χρωμάτων και των σχημάτων. Και όμως, ήδη από τη νηπιακή ηλικία, ελκύονται από τα χρώματα, χαράζουν γραμμές, αφήνουν σημάδια στον τοίχο, φτιάχνουν σχέδια στην άμμο, βουτάνε στις δακτυλομπογιές και δημιουργούν τους πιο απίστευτους πίνακες ζωγραφικής, καθώς έχουν τις δικές τους δομές, τη δική τους προοπτική και τις δικές τους αισθητικές αξίες (Κόρδης, 2002; Κρότι & Μάνι, 2003).

Η ζωγραφική στα παιδιά είναι η δική τους «γλώσσα» ένα μέσο έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, γιατί, όπως τονίζει και ο Χαραλάμπους (2007:139): *«η ταυτότητα ενός χρώματος καθιερώνεται μέσω των σχέσεών του»*.

Τα παιδιά, έχουν την ικανότητα, αποδεσμευμένα από τους παραδεδομένους τύπους και σχήματα ενός ζωγραφικού πίνακα, να μετασχηματίσουν με τη φαντασία τους τις εικόνες που δημιουργούν, το ίδιο απλά και με την ίδια οπτική φρεσκάδα που βλέπουν στα πράγματα και τις εικόνες του κόσμου γύρω τους, αδιαφορώντας για ό,τι θεωρείται επιτυχημένος συνδυασμός χρωμάτων ή ένα άριστο γραμμικό σχέδιο (Κρότι & Μάνι, 2003).

Η σύγχρονη ψυχολογία χρησιμοποιεί συχνά τη ζωγραφική των παιδιών για να μελετήσει τον εσωτερικό τους κόσμο και να διαπιστώσει τυχόν προβλήματα στην ψυχοσύνθεσή τους, που μπορεί να προέρχονται από ένα βίαιο, για παράδειγμα, περιβάλλον. Ο Φρόιντ, στις μελέτες του για τον τρόπο που επενεργούν στο συνειδητό οι ασυνείδητες διεργασίες, συνέδεσε την εκλογή αντικειμένου στην παιδική ηλικία και την ενδεχόμενη παθολογική κατάσταση που το άτομο βιώνει, με ένα συγκεκριμένο τρόπο καλλιτεχνικής δημιουργίας, ως «μόρφωμα του ασυνείδητου» (στο Παπαχριστόπουλος, 2007:274).

Το χρώμα ενυπάρχει σε κάθε υλικό, αλλά το χρώμα ως μέσο έκφρασης των σκέψεων και συναισθημάτων έχει ιδιαίτερες δομικές και εκφραστικές ιδιότητες, που πέρα από διαγνωστικό-θεραπευτικό μέσον, αν καλλιεργηθούν έγκαιρα μπορούν να συμβάλλουν σε κάθε τομέα ανάπτυξης, μεταξύ των οποίων και στη γραφή. Το βέβαιο είναι ότι το παιδικό ιχνογράφημα ως σημείο, αποτελεί ένα αντικείμενο τέχνης καθ' εαυτό, το οποίο δε μεταφέρει σημασίες, αλλά τις παράγει (Twaites et al. 1994).

3.2. Ζωγραφική και δημιουργική γραφή

Η ζωγραφική, καθώς είναι συνυφασμένη με την παιδική ηλικία και αποτελεί για τους μικρούς μαθητές μέσο έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους (Χαραλάμπους, 2007:139), μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και να οδηγήσει τα παιδιά, φυσικά και αβίαστα, με την επαφή με τη δουλειά των άλλων, στην πράξη της γραφής (Βακάλη, 2014:14).

Η ικανότητα του κάθε «υποψήφιου συγγραφέα» να εμπνέεται από τα όσα ακούει και βλέπει και στη συνέχεια να τα οργανώνει σε λέξεις, εικόνες και κείμενα, περνάει από τρία στάδια κατά τον Γρόσδο (2020):

α) το προσυγγραφικό, όπου οργανώνονται οι ιδέες

β) το συγγραφικό, κατά το οποίο οι ιδέες, οι εικόνες της φαντασίας και τα συναισθήματα μετουσιώνονται σε κείμενο και

γ) το μετασυγγραφικό στάδιο, όπου το κείμενο, μετά από πνευματική επεξεργασία, ανάλυση και σύνθεση καταγράφεται στο χαρτί.

Όμως, το μυστικό για την είσοδο των παιδιών στη δημιουργική γραφή είναι η έμπνευση, που συνδέεται με το συναίσθημα που δημιουργείται από δράσεις και διαδικασίες που συνάδουν με την ηλικία και τις ανάγκες του παιδιού. Η ζωγραφική είναι το εκκολαπτήριο ιδεών, που ωθεί τα παιδιά να σκεφθούν, να φαντασιωθούν, να αναπτύξουν σενάρια μέσα από ένα εικονικό ταξίδι που τους προσφέρει ένας ζωγραφικός πίνακας, μία εικόνα, μία ενασχόληση με χρώματα, μία αφίσα. Η φαντασία του παιδιού, κυρίαρχο στοιχείο της παιδικής ηλικίας, σε συνδυασμό με τα συναισθήματα που βιώνει, το ωθούν να αποκτήσει μία προσωπική σχέση με την εικόνα, να εισβάλει νοητικά μέσα σε αυτή και με τη συμμετοχή και δράση του να ταυτιστεί με πρόσωπα και καταστάσεις, που στη συνέχεια θα μεταφέρει στο χαρτί με τη μορφή κειμένου (βλ. και Olander, 2007). Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Γόσδρου (2017) *«Σ' ένα εικονικό ταξίδι τα παιδιά εισβάλλουν προσομοιωτικά στην εικόνα με τη βοήθεια παραινέσεων, και με αποσκευές τις εμπειρίες τους, οικειοποιούνται τον χώρο της εικόνας, επικοινωνούν με τις ανθρώπινες μορφές και τα αντικείμενα, εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, φαντάζονται και δημιουργούν»*.

Η σπουδαιότητα της ζωγραφικής για την εισαγωγή των μικρών μαθητών στη δημιουργική γραφή διαφαίνεται και από μία μελέτη που έγινε στο Ιστορικό Μουσείο

της Arizona, στην Αμερική, όπου η διευθύντρια του Μουσείου αποφάσισε να εισάγει τα παιδιά στην ιστορία και την λογοτεχνία μέσω ενός προγράμματος εικόνων και ζωγραφικής. Έτσι, ανάρτησε στο Μουσείο μία συλλογή ζωγραφικής, αφιερωμένη στους Ινδιάνους της Αμερικής (*The Avery Collection of American Indian Paintings*). Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου είχαν τη δυνατότητα, μέσα από τους πίνακες ζωγραφικής, να έλθουν σε επαφή με την Αμερικάνικη Ιστορία, να μάθουν τον τρόπο ζωής των ιθαγενών κατοίκων της, των Ινδιάνων, και στη συνέχεια να μεταφέρουν τα όσα είδαν και έμαθαν στο χαρτί με τη μορφή ποιημάτων, ιστοριών ακόμη και ζωγραφικής. Το συγκεκριμένο σχολικό πρόγραμμα πήρε την ονομασία «Ζωγραφικές και Ιστορίες» (*Paintings and Stories*) και χρησιμοποιούσε όλες τις αισθήσεις, με κύριο στοιχείο τις οπτικές και συγγραφικές δραστηριότητες και μέσα από την καλλιτεχνία τα παιδιά έφθασαν στη γραφή και τη γνώση, με φυσικό και ευχάριστο τρόπο (Falk, 2004).

Η Hollis Thoms (1985) στο άρθρο της *Creative Writing as Dialectical Interplay: Multiple Viewings of a Painting*, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα των τεχνών και της ζωγραφικής ειδικότερα, ως εισαγωγική διαδικασία στην δημιουργική γραφή. Η ίδια τονίζει (Thoms, 1985:10) «*Κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, προσπαθώ να εμπνεύσω τους μαθητές μου να ζωγραφίσουν τις δικές τους, προσωπικές αισθητικές εμπειρίες, τις οποίες να συνδέσουν με τα βιώματά τους, τη φαντασία, τις μνήμες, τα όνειρά τους, τα λογοτεχνικά κείμενα που ακούν στο σχολείο και την καθημερινότητά τους εν γένει και να αποτυπώσουν όλα αυτά στο χαρτί, φιλτραρισμένα μέσα από την δική τους, μοναδική ψυχοσύνθεση*». Κατά την ίδια, ένας πίνακας ή ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει αξία μόνο όταν αποσυντεθεί στα επί μέρους τμήματά του και στη συνέχεια αναδομηθεί μέσα από την οπτική, ακουστική και γενικά αισθητική αντίληψη του παρατηρητή του.

Κατά την Marilyn Olander (2007) τόσο η γραφή όσο και η ανάγνωση είναι ικανότητες που είναι άμεσα συνδεδεμένες με την παρακίνηση. Η παρακίνηση μπορεί να είναι για παράδειγμα η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, κατά το οποίο ο αναγνώστης θα προσέχει τον τόνο και τον χρωματισμό της φωνής, τις παύσεις, τη γλώσσα του σώματός του κλπ., δίνοντας την ευκαιρία στους ακροατές να πλάσουν την ιστορία στη φαντασία τους και στη συνέχεια να την αποτυπώσουν με όποιο τρόπο θέλουν, στο χαρτί. Η δυνατότητα να εκφράσουν τα όσα σκέφθηκαν και δημιούργησαν στην καρδιά και στο μυαλό τους, με όποιο τρόπο αυτοί επιθυμούν, δημιουργεί κίνητρα για έκφραση, εκτόνωση και φυσικά μάθηση.

Υπό την έννοια αυτή, η δημιουργική γραφή προσεγγίζεται ως έλεγχος των δημιουργικών σκέψεων που μετατρέπονται σε κείμενο και προσωπική έκφραση ενώ παράλληλα έχει και την έννοια της εκπαιδευτικής πρακτικής, που μέσω της έμπνευσης, της παρακίνησης, της διέγερσης της δημιουργικότητας και της διδασκαλίας του λόγου με παραστατικό, ελκυστικό και συχνά παιγνιώδη τρόπο εμπνέει τους μαθητές με ισχυρά ερεθίσματα, δημιουργεί ιδέες και τους οδηγεί σταδιακά στην κατάκτηση των λογοτεχνικών δεξιοτήτων (Κετίπη, 2019:14).

Στην μεταπήδηση από τα ακούσματα λογοτεχνικών κειμένων στη δημιουργική γραφή, η ζωγραφική αποτελεί το τροχήλατο της σύνδεσης των δύο. Οι ακουστικές εικόνες παίρνουν ζωή μέσα από τα χρώματα, τους συνδυασμούς τους, τις γραμμές και τα σχήματα, που μπορεί να συνδυαστούν με πρόσωπα που συνομιλούν, ζώα που σκέφτονται, αντικείμενα που προσωποποιούνται. Όλα τα μέρη του λόγου μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από τη ζωγραφική και η ζωγραφική με τη σειρά της να εμπνεύσει και να δώσει το έναυσμα για περισσότερη λογοτεχνική μελέτη, δημιουργώντας έναν αέναο κύκλο ψυχικής και πνευματικής ανάτασης (Kendrick & Mckay, 2004).

Με τα ανωτέρω συμφωνεί απόλυτα η έρευνα της Anne Haas (1983) η οποία θεωρεί ότι τα μικρά παιδιά με τη ζωγραφική τους εκφράζουν εικόνες, σκέψεις και ιδέες πολύ πιο γλαφυρά από ότι με το λόγο και τη γραφή, που ακολουθούν πολύ αργότερα, ως δεύτερο και τρίτο επίπεδο. Κατά την Haas (1983) η παιδική ηλικία είναι συνυφασμένη με την τέχνη, δημιουργεί βάσεις για την καλλιτεχνική και γνωστική ανάπτυξη και ωθεί τα παιδιά από τη συγκεκριμένη στην αφηρημένη/κριτική σκέψη.

Όπως τονίζει και ο Βρεττός (1994:40 στο Κετίπη 2019:24) *«η διαδρομή που ξεκινά από την παρατήρηση, περνά από την ερμηνεία και καταλήγει μέσω της φαντασίας στη δημιουργία, βοηθά στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης των παιδιών με τα έργα αυτά. Έτσι κατ' αυτόν τον τρόπο, τα άψυχα αντικείμενα παίρνουν ζωή, ενώ διαπιστώνεται πως σε κάθε παιδί ενυπάρχουν σημάδια τέχνης».*

3.2.1. Το ιχνογράφημα ως «πρώτο βήμα» της δημιουργικής γραφής

Η Machover (στο Kress & Leeuwen, 1996:114), μία από τις πρώτες ψυχαναλύτριες που ασχολήθηκε με το ψυχογράφημα του παιδικού σχεδίου, χαρακτηρίζει το ιχνογράφημα ως «ένα μοναδικό είδος ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας» καθώς τα παιδιά μέσω αυτού μπορούν να αφηγηθούν τις απόψεις και τις ιδέες τους, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, τα βιώματα και τις ανάγκες τους, την δική τους στην ουσία πραγματικότητα (βλ. και Kress, 1997).

Τα παιδιά, μόλις γίνουν ικανά να κρατήσουν μολύβια, μαρκαδόρους, κραγιόνια και μπογιές έχουν την έμφυτη επιθυμία να ζωγραφίσουν επάνω σε ό,τι βρουν: τοίχους, χαρτιά, τραπεζομάντηλα, οποιαδήποτε επιφάνεια ενδείκνυται για το σκοπό αυτό. Από το ιχνογράφημα αντλούν απόλαυση και χαρά, καθώς αποτυπώνουν γραπτά σκέψεις και συναισθήματα που δεν μπορούν να εκφράσουν με τα λόγια. Η ζωγραφική των παιδιών δεν είναι παρά συνταύτιση με την αναζήτηση της αλήθειας μέσα από μία άλλη γραφή, έμφυτη και ζωντανή, που χωρίς να εμμένει στην εικονογραφική επίφαση επενδύει στο επιστητό⁸ στα αισθήματα και τις συγκινήσεις. Είναι το πρώτο τους βήμα⁸ που θα τους οδηγήσει σταδιακά στον γραπτό λόγο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η Penny Platt (1977) τονίζει ότι η γραφή έχει τις ρίζες της στις δραστηριότητες που είναι συνδεδεμένες με το ιχνογράφημα και τη σχεδίαση γενικότερα. Χαρακτηριστικά, η επιστήμων αναφέρει ότι «εάν οι πρωτόγονοι δεν είχαν ανακαλύψει ότι τα σχέδιά τους έχουν σημαίνον νόημα τόσο σε αυτούς, για την έκφραση των σκέψεών τους, όσο και στους άλλους που τα βλέπουν, δεν θα είχε αναπτυχθεί η αρχέγονη μορφή επικοινωνίας μέσω των εικόνων, η 'εικονογραφημένη-γραφική' και επομένως ούτε και η γραφή με τη μορφή που έχουμε σήμερα» (Platt, 1977:262).

⁸ Ο πρώτος ο οποίος ασχολήθηκε με τα στάδια του παιδικού ιχνογραφήματος ήταν ο Luquet, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Από αυτόν επηρεάστηκε ο Piaget, ο οποίος χώρισε ανάλογα με την ηλικία τα στάδια του ιχνογραφήματος στα εξής τέσσερα: α) *το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού* (18μηνών-3ετών), όπου τα παιδιά ανακαλύπτουν τυχαία, γραφικά σύμβολα, που κάτι αναπαριστούν β) *το στάδιο της συνθετικής ανικανότητας ή αποτυχημένου ρεαλισμού* (3-5 ετών) όπου καταγράφονται αναπαραστάσεις αλλά δεν υπάρχει πρόθεση να ζωγραφιστεί κάτι συγκεκριμένο. Τα διάφορα στοιχεία όμως που παρατίθενται στο παιδικό σχέδιο στο στάδιο αυτό συνιστούν ένα συγκροτημένο σύνολο γ) *το στάδιο του νοητικού ρεαλισμού* (5-8 ετών) κατά το οποίο το παιδί ζωγραφίζει ένα αντικείμενο το οποίο γνωρίζει και το σχέδιό του εμπεριέχει λεπτομερή στοιχεία του αντικειμένου και δ) *το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού* (από τα 8 έτη και άνω) όπου πλέον η απεικόνιση είναι συνειδητή, με λεπτομέρειες και αναλογίες. Έρευνα των Chappell & Steitz (1993) έρχεται να επιβεβαιώσει τις απόψεις του Piaget, όσον αφορά τα στάδια του ιχνογραφήματος.

Με την άποψη της Platt συμφωνεί και η Eleanor Munro, η οποία προχωρεί ένα «βήμα» παραπάνω, υποστηρίζοντας ότι οι πρωτόγονοι άνθρωποι μέσα από την τέχνη της εικόνας δεν εξέφραζαν μόνο αγωνίες, συναισθήματα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Τα έργα τους τα αντιμετώπιζαν ως ένα είδος «μαγείας», γιατί μιμούμενοι το σχήμα ενός ζώου ή τις καμπύλες φόρμες του ανθρώπινου σώματος, οι καλλιτέχνες θα πίστευαν ότι ίσως εξασκούσαν κάποια δύναμη πάνω στο αντικείμενο της τέχνης τους. Ταυτόχρονα, πάντα κατά την Munro (2004:11), όταν ο προϊστορικός καλλιτέχνης ζωγράφιζε ή χάραζε το ανθρώπινο σώμα, ενδιαφερόταν οπωσδήποτε, όχι τόσο για τις σωστές του αναλογίες όσο για τα δικά του συναισθήματα.

Η Platt (1977), από την πλευρά της, στηρίζει την άποψή της στο γεγονός ότι η αλληλόδραση μεταξύ της γλώσσας και της ζωγραφικής είναι κάτι το απόλυτα φυσικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι τόσο η γλώσσα όσο και η ζωγραφική είναι τμήματα της συμβολικής δράσης του εγκεφάλου, που κάνει δυνατή την αναπαράσταση ενός αντικειμένου, γεγονότος ή συμβολισμού στο συνειδητό και υποσυνείδητο του ατόμου (βλ. και Λιολιόπουλος, 2004). Μέσω της ιχνογραφίας και της συμβολικής σκέψης το παιδί εισάγεται στον προφορικό και γραπτό λόγο με τρόπο απλό, φυσικό. Σε έρευνά της, που διεξήχθη στην Washington D.C., στις ΗΠΑ μεταξύ παιδιών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, η Platt κατέγραψε καλύτερη αναγνωστική και γραπτή ικανότητα στα παιδιά που είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν μέσα από τη ζωγραφική.

Εξάλλου, όπως η επιτυχής έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών μέσα από το ιχνογράφημα οδηγεί σε νέα απόπειρα βελτίωσης του σχεδίου, έτσι και η δημιουργική γραφή, που αποτυπώνει ακούσματα σε συνδυασμό με οπτικές και συναισθηματικές εμπειρίες, οδηγεί με τη σειρά της σε νέες απόπειρες γραφής, ενώ ο γράφων υιοθετεί μία ενεργή κριτική προσέγγιση. Η μεταπήδηση από τη ζωγραφική στην αναπαράσταση με λέξεις, στη συνέχεια δίνει τη σκυτάλη της στις τεχνικές βελτίωσης της γραφής μέσα από την επαφή με τη δουλειά των άλλων, με τους οποίους το άτομο μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει τις δικές του ιδέες, να τις επανεξετάσει, να τις διασκεύασει, να τις αναθεωρήσει, να τις διαφοροποιήσει αγγίζοντας έτσι την κριτική σκέψη παράλληλα με τη γνωστική κατάκτηση του λόγου. Παρεπόμενα, η δημιουργική γραφή δεν αναφέρεται σε μία μόνο δραστηριότητα αλλά σε ένα σύνολο δράσεων και την ίδια στιγμή εγκολπώνει ένα στοχασμό, τόσο της δραστηριότητας όσο και του παραγόμενου αποτελέσματος (Κωτόπουλος, 2013; Καρακίτσιος, 2015).

3.3. Η στάση του δασκάλου κίνητρο ή τροχοπέδη στην εφαρμογή της δημιουργικής γραφής;

Το γεγονός ότι το παιδί με όχημα την τέχνη μπορεί να οδηγηθεί στην κατάκτηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, είναι αδιαμφισβήτητο. Αδιαμφισβήτητο είναι επίσης ότι τα παιδιά έχουν παραστατική σκέψη και ενεργοποιούνται τόσο από τα όσα προσλαμβάνουν με τις αισθήσεις τους όσο και από την παρακίνηση, η οποία μπορεί να τους δοθεί με τη μορφή κινήτρων, εξωτερικών ή/και εσωτερικών από τον δάσκαλο (Blake & Pope, 2008; Sternberg, 2011).

Αυτό το οποίο αποδέχεται συζήτηση είναι ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος θα χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του και θα δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να ενεργοποιηθούν κυρίως εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά, που να τα ωθήσουν στην κατάκτηση της γνώσης. Έρευνα που διεξήχθη το 2012 στον ελλαδικό χώρο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες προς την καινοτομία και τη μεταφορά της από τη θεωρία στην πράξη, σχετίζονται με την απουσία οράματος, στόχων, στρατηγικού σχεδιασμού, αλλά και γνώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών ή και εμποδίων που μπορεί να παρουσιαστούν από την πλευρά της διεύθυνσης του σχολείου προς την κατεύθυνση αυτή (Τζουνοπούλου, 2012).

Αντίστοιχη έρευνα που έγινε στην Αμερική έδειξε ότι τα άκαμπα Αναλυτικά Προγράμματα περιορίζουν την ελευθερία του εκπαιδευτικού να ορίζει τον τρόπο της διδασκαλίας και να προσαρμόζει τη διδακτική του δράση στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών του (Seashore & Smith, 1991).

Έρευνα της Noella Mackenzie (2014) μεταξύ 228 δασκάλων κατέγραψε τρεις διαφορετικές κατηγορίες διδασκαλίας όσον αφορά στη γλώσσα:

α) *τη δημοκρατική διδασκαλία*, όπου η επιλογή του τρόπου διδασκαλίας της γραφής δεν ήταν εκ των προτέρων καθορισμένη αλλά ακολουθούσε τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και προσαρμοζόταν σε αυτά

β) *την «αυστηρή» διδασκαλία*, η οποία ακολουθούσε κατά γράμμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα και

γ) *την «εξατομικευμένη» διδασκαλία*, που προσαρμοζόταν στις ικανότητες ή/και αδυναμίες του κάθε παιδιού.

Κατά την ερευνήτρια, η δημοκρατική διδασκαλία, που στηριζόταν στην ουσία στη δημιουργική γραφή και στη συνεργατική μάθηση είχε τα περισσότερα θετικά αποτελέσματα, ενώ ακολουθούσε η εξατομικευμένη διδασκαλία με τελευταία την εκ των προτέρων προκαθορισμένη διδασκαλία της γλώσσας.

Η επιτυχία της χρήσης της δημιουργικής γραφής που κατέγραψε η έρευνα της Mackenzie (2014) ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι *«η δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει και 'θεραπευτικά' καθώς προσφέρει ψυχική εκτόνωση, εσωτερική απελευθέρωση του ατόμου, ενώ λειτουργεί αυτοεπιβεβαιωτικά και λυτρωτικά»* (Παπαμαργαρίτη, 2015:9).

Βέβαια, εκτός από τα ΑΠ σημαντικότατο ρόλο παίζει και η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού, γιατί αυτός είναι που φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τη λογοτεχνία και καλλιεργεί τη θετική στάση τους απέναντι σε αυτή. Για παράδειγμα, το να αποφασίσει ένας εκπαιδευτικός να διδάξει μέσα στην τάξη, ένα ποίημα, δεν αρκεί μόνο η απλή του ανάγνωση. Είναι αναγκαίο ο ομιλητής να έχει δεινότητα στην απαγγελία, ρητορική ικανότητα και ενσυναίσθηση. Θα πρέπει να έχει το ανάλογο ύφος, τόνο και χροιά στη φωνή ώστε να ελκύσει την προσοχή των ακροατών του, να τους κινήσει το ενδιαφέρον, να τους εμπνεύσει και να τους ανοίξει την πόρτα της φαντασίας. Ο καλλιεργημένος λόγος δημιουργεί ευκαιρίες για εσωτερικά κίνητρα, για επαφή με τον ποιητικό λόγο και για δημιουργική έκφραση. Ευχάριστος και παραγωγικός ο λυρικός λόγος ζωγραφίζει νοητές εικόνες και μία φιλική, όχι σπάνια μαγική ατμόσφαιρα για εξερεύνηση και πνευματική ανάταση (Easterling & Knox, 2000:869 και 934).

Πιο συγκεκριμένα, η ρητορική δεινότητα του δασκάλου, όπως αναφέρει και η Βακάλη (2014:14), μπορεί να εμπνεύσει, να καταρρίψει στερεότυπα, να διαλύσει προκαταλήψεις, να μειώσει και να εξαφανίσει τους φόβους που εμποδίζουν την προσωπική έκφραση και δημιουργία και να ωθήσει τους νεαρούς μαθητές να βιώσουν τη λογοτεχνία, όχι ως ένα υποχρεωτικό και μονότονο μάθημα αλλά ως μία μοναδική λογοτεχνική, πνευματική εμπειρία, μία δημιουργική ενασχόληση, κάτι που εντοπίστηκε και στη δική μας έρευνα.

Ο ρόλος, επομένως, του δασκάλου σε θέση αφηγητή είναι σημαντικότατος παράγοντας για την πρώτη τουλάχιστον επαφή και τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη λογοτεχνία. Ο δάσκαλος είναι αυτός που με τη ρητορική του δεινότητα μπορεί να αλλάξει την «οπτική» των παιδιών, βοηθώντας τους μικρούς μαθητές να εμπνευστούν και να βιώσουν το μάθημα, όχι ως κάτι το υποχρεωτικό και μονότονο

αλλά ως μία μοναδική λογοτεχνική, πνευματική εμπειρία, μία δημιουργική ενασχόληση (Βακάλη, 2014:14; Κατσαρίδου, 2014:158).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω, ο δάσκαλος, χρησιμοποιώντας την τέχνη και μέσω της βιωματικής μάθησης μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον όπου τα παιδιά θα οδηγηθούν να αντιληφθούν ότι τα λογοτεχνικά έργα αποτυπώνουν τον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο. Θα συνειδητοποιήσουν ότι πίσω από τη χαρά, το παιχνίδι και την φαντασία υπάρχει στο βάθος η λογοτεχνία και η γραφή, οι λέξεις και τα νοήματα που παράγονται σε ένα τοπίο με δομές, κανόνες και αρχές και που έχουν εσωτερική συνάφεια, με μορφή και περιεχόμενο και εσωτερικές επεξεργασμένες σχέσεις (βλ. και Βακάλη, 2014; Δούβλη, 2017).

3.3.1. Δράση δημιουργικής γραφής στο σχολείο

Υπάρχουν πολλές προτάσεις δράσεων που αναφέρονται βιβλιογραφικά και έχουν εφαρμοσθεί στην πράξη, με μεγάλη επιτυχία. Εμείς επιλέξαμε τη δημιουργική γραφή που έχει δοκιμαστεί εργαστηριακά από τον καθηγητή παιδικής λογοτεχνίας του Α.Π.Θ. κ. Καρακίτσιο (2015) και απευθύνεται σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου και τη συνδυάσαμε με τις παρατηρήσεις και υπογραμμίσεις της καθηγήτριας κ. Άννας Βακάλη (2014), όσον αφορά το ρόλο του δασκάλου ως αφηγητή, καθοδηγητή και ενισχυτή, καθώς και το ιχνογράφημα, το οποίο έρχεται να ολοκληρώσει την όλη προσπάθεια και αποτελεί την κορύφωση της επαφής των παιδιών με τη λογοτεχνία, γιατί θεωρήσαμε ότι καλύπτει τους δικούς μας στόχους.

Ειδικότερα, ο Καρακίτσιος (2015) επισημαίνει τυχόν εμπόδια που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής, όπως άρνηση, φόβο και άλλα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών, που αποτελούν τροχοπέδη στη δημιουργία των δικών τους ποιημάτων, προβλήματα που αντιμετωπίσαμε και εμείς κατά την εφαρμογή του προγράμματός μας, όπως θα αναπτυχθεί και στη συνέχεια.

Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και να προτείνει εναλλακτικές για την υπερπήδησή τους.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, της δικής μας προσπάθειας, τα προβλήματα ξεπεράστηκαν με ενίσχυση, ανατροφοδότηση αλλά και τη δυνατότητα να επιλέξουν τα ίδια τα παιδιά τον τρόπο που επιθυμούσαν να εκφραστούν. Η καθοδήγηση με αυτόν τον τρόπο και η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης έφερε τελικά εκπληκτικά αποτελέσματα, καθώς η ζωγραφική των παιδιών δεν ήταν παρά, όπως λέει και η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) «*συνταύτιση με την αναζήτηση της αλήθειας μέσα από μία άλλη γραφή, έμπυση και ζωντανή, που επενδύει στο επιστητό στα αισθήματα και τις συγκινήσεις*» και αποτέλεσε το πρώτο βήμα που τα απελευθέρωσε και τα οδήγησε σταδιακά στο γραπτό-λογοτεχνικό λόγο (βλ. και Βακάλη, 2014).

Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων, του εκπαιδευτικού ως αφηγητή, εμπνευστή, καθοδηγητή που ωθεί τους μαθητές να βιώσουν τη λογοτεχνία και να δημιουργήσουν εικόνες του μυαλού (Βακάλη, 2014) και της αποτύπωσης των εικόνων αυτών μέσα από την προσωπική έκφραση και δημιουργία είτε με τη μορφή ιχνογραφήματος είτε με τη δημιουργία ποιημάτων ή/και με συνδυασμό των δύο (Καρακίτσιο, 2015), ο οποίος εφαρμόστηκε και στη δική μας έρευνα, ακολουθεί την εξής πορεία: Στην αρχή διαβάζονται λογοτεχνικά κείμενα, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δίνει έμφαση στον τονισμό, στην άρθρωση και στη δημιουργία νοητικών εικόνων. Τα παιδιά, παράλληλα με την απαγγελία, έχουν την ευκαιρία να έχουν βοηθητική οπτική επαφή με οπτικοακουστικά μέσα, που να κάνει τη διδασκαλία ζωντανή και βιωματική. Στη συνέχεια γίνεται ελεύθερη συζήτηση πάνω στο θέμα και τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους για το περιεχόμενο του κειμένου και να το απεικονίσουν με τη μορφή ιχνογραφήματος.

Σε δεύτερη φάση επιλέγεται ένας κατάλληλος χώρος (π.χ. η βιβλιοθήκη) όπου τα παιδιά παίζουν το ρόλο του συγγραφέα και αφού για 2-3 λεπτά τους δίνεται η δυνατότητα, με ασκήσεις χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης, με κλειστά μάτια, να εστιάσουν στους θορύβους που ακούν (εξωτερικούς: αυτοκίνητα που περνούν, τιτίβισμα πουλιών κλπ. ή εσωτερικούς: χτύποι της καρδιάς, αναπνοή)⁹ καλούνται στη συνέχεια να γράψουν μία ιστορία (ή στη συγκεκριμένη ένα ποίημα) που έχει σχέση με όσα άκουσαν ή/και αισθάνθηκαν.

Σημαντικό για τον Καρακίτσιο (2015) είναι τα παιδιά να *ενθαρρυνθούν* και όχι να *εξαναγκασθούν* να δημιουργήσουν, άποψη την οποία υπεραμύνεται και η Βακάλη (2014). Όμως, όσοι αποφασίζουν να συμμετάσχουν έχουν ορισμένο χρόνο για τη συγγραφή. Στη συνέχεια, και με το πέρας της καθορισμένης χρονικής περιόδου, όλοι διαβάζουν το γραπτό τους και το συζητούν στην ομάδα. Η ανάγνωση επιτρέπει να φανούν οι αδυναμίες ενώ παράλληλα βοηθάει στην αυτοδιόρθωση. Η κριτική γίνεται από τον συντονιστή της τάξης, ο οποίος παίζει το ρόλο του καθοδηγητή/ενισχυτή και πάντοτε με βάση τους κανόνες γραφής που δόθηκαν εκ των προτέρων.

Μετά την κριτική διόρθωση των κειμένων, τα κείμενα επαναεπεξεργάζονται από τα παιδιά, που πλέον είναι σε θέση να βελτιώσουν αισθητά, τόσο το λεξιλόγιο

⁹ Στην δική μας πορεία διδασκαλίας, οι ασκήσεις χαλάρωσης και η αυτοσυγκέντρωση έγιναν σε αρχικό στάδιο, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης από την ερευνήτρια, των ποιημάτων του Οδυσσέα Ελύτη, από το έργο του *ο Ήλιος ο Ηλιάτορας*. Στη δεύτερη φάση, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να συνθέσουν τα δικά τους ποιήματα, καθοδηγήθηκαν να θυμηθούν τις εικόνες που είχαν ζωγραφίσει με την φαντασία τους κατά την ακρόαση των ποιημάτων, ώστε με την βοήθεια των εικόνων αυτών να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στο χαρτί.

όσο και τη σύνταξη του κειμένου και να τα προσαρμόσουν στις απαιτήσεις της ιστορίας (βλ. και Vakali et al., 2005; Βακάλη, 2014).

Τέλος σημαντικότερη θεωρείται η εμπέδωση των όσων αναπτύχθηκαν τις προηγούμενες ημέρες, με τη βοήθεια της βιωματικής μάθησης και ειδικότερα με το παιχνίδι ρόλων. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να στηριχθεί στα κείμενα που τα ίδια τα παιδιά συνέταξαν και να δραματοποιηθεί επίσης από τα ίδια, με το δάσκαλο σε ρόλο καθοδηγητή/ενισχυτή, ανατροφοδότη.

Τα σκηνικά καλό θα είναι να φιλοτεχνηθούν και αυτά από τα παιδιά, όπως και έγινε στην παρούσα έρευνα.

3.3.1.1. Αποτελέσματα του συνδυασμού των δύο μεθόδων

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι πέρα από ένα σύνολο τεχνικών και κανόνων που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και γραφής του μαθητή, η δημιουργική γραφή αυτή καθαυτή είναι και μία μορφή ψυχικής εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης και απελευθέρωσης ενώ ταυτόχρονα η ανάγνωση των αφηγημάτων/ποιημάτων μπροστά στο κοινό της ομάδας συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, στην ένταξη και αποδοχή στην ομάδα, στην αυτοεπιβεβαίωση και στην λυτρωτική επικοινωνία (Καρακίτσιος, 2013)

Η δημιουργική γραφή στην ουσία «συλλαμβάνει» τον παλμό και τις ανάγκες των παιδιών και μέσα από την παραγωγή του λόγου με παιγνιώδη τρόπο, απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια, μέσα από το παιχνίδι, την έκφραση και τη χαρά ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν είτε γραπτά είτε προφορικά και μέσα από τις αισθήσεις και τη βιωματική μάθηση να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και τη γόνιμη φαντασία. Προσφέρεται δηλαδή στο μαθητή η δυνατότητα να μετατρέψει το λάθος σε μια νέα προσπάθεια, να πειραματιστεί και να εξερευνήσει τομείς άγνωστους και ενδιαφέροντες των λογοτεχνικών κειμένων, που στη συνέχεια τους μεταφέρει, μέσα από τη δική του προσωπική οπτική, στο χαρτί και δεν αναπαράγει απλά αλλά βιώνει τον γραπτό λόγο (Συμεωνίδου, 2007; Βακάλη, 2014:14).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, και συγκεκριμένα της τρίτης τάξης, είναι δυνατόν να έρθουν σε επαφή με τον ποιητικό λόγο και με τη βοήθεια των εικαστικών τεχνών να τον βιώσουν και στη συνέχεια να εγκολπωθούν τη δημιουργική γραφή.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της έρευνας δράσης, που ανήκει στην ποιοτική έρευνα, η οποία, όπως και βιβλιογραφικά αναφέρεται, έχει εφαρμοσθεί στην πράξη τα τελευταία χρόνια, με μεγάλη επιτυχία. Στην παρούσα σχεδιάστηκαν προσεκτικά τα βήματα με τα οποία θα γίνονταν προσιτή η ποίηση του νομπελίστα Έλληνα ποιητή Ελύτη, μέσα από προσωπικά βιώματα των παιδιών και εικόνες από τις ομορφιές της χώρας μας.

Η συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας ακολούθησε το παράδειγμα της δημιουργικής γραφής που αναπτύσσεται εκτενώς στο υποκεφάλαιο 3.2.1, με μικρές τροποποιήσεις. Ειδικότερα, επιλέχθηκε να διδαχθεί το έργο του Οδυσσέα Ελύτη «Ο ήλιος ο ηλιάτορας» και να διαβαστούν αποσπασματικά από αυτό ποιήματα που υμνούν τη χώρα και τα φυσικά της κάλλη, όπως *Ο Ήλιος*, που μιλάει για τις δαντελένιες παραλίες, τα αμπέλια και τις χρυσές ελιές και φυσικά τον κυρίαρχο ήλιο, που με τις ακτίνες του θερμαίνει τη γη και κάνει τα φυτά και τα δένδρα να ανθίσουν και να χαρίσουν τους πολύτιμους καρπούς τους σε όλους τους κατοίκους της. Επιλέχθηκε, μεταξύ άλλων, *ο Ήλιος*, γιατί δεν είναι απλά ένα ποίημα που υμνεί τις φυσικές ομορφιές της Ελλάδας, που την παρομοιάζει με έναν επίγειο παράδεισο. Είναι ταυτόχρονα και ένας ύμνος στη φιλοπατρία, στο φιλότιμο των Ελλήνων και στη νοσταλγία για τον τόπο τους, όσων αναγκάστηκαν για κάποιους λόγους να μεταναστεύσουν. Γιατί...

«Σ' όλους τους τόπους κι αν γυρνώ

Μόνον ετούτον αγαπώ!»

Πιο συγκεκριμένα, η γνωριμία με την ποίηση του Ελύτη δεν θα γινόταν μόνο με αφήγηση από την ερευνήτρια αλλά θα συνδυαζόταν με το τραγούδι, τη μουσική,

το ιχνογράφημα και γενικότερα τη δημιουργική γραφή, ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις και προσφέροντας στα παιδιά τη διδασκαλία με τη μορφή διασκέδασης, εκτόνωσης, δημιουργίας εικόνων του μυαλού, με παράλληλη ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και φυσικά ενίσχυση και ανατροφοδότηση.

Η όλη πορεία σχεδιάστηκε με κάθε λεπτομέρεια και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο συνδυασμό των αισθητηριακών προσλήψεων. Για το λόγο αυτό και προσέχθηκε ιδιαίτερα, η ερευνήτρια να μην αρκестεί σε μία απλή ανάγνωση, αλλά να προσέξει τον τόνο, τη χροιά στη φωνή και να διατηρήσει το ύφος και το ανοικτό πνεύμα του Ελύτη κατά τη διάρκεια της απαγγελίας. Απώτερος σκοπός είναι να παρακινηθεί το ενδιαφέρον των ακροατών/μαθητών και να ελκυσθεί η προσοχή τους, ώστε να εμπνευσθούν και να ανοίξει η πόρτα της φαντασίας, που θα τους οδηγήσει βαθμιαία στην επαφή με τον ποιητικό λόγο και τη δημιουργική έκφραση (βλ. και Easterling & Knox, 2000).

Για τους ίδιους λόγους η αφήγηση συνδυάστηκε με μουσική, με προβολή εικόνων, με τραγούδι και φυσικά με δημιουργία από τα ίδια τα παιδιά, που είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο όλες τις αισθήσεις τους αλλά και την κριτική τους σκέψη ώστε να «απορροφήσουν», φυσικά και αβίαστα, τα όσα είδαν και άκουσαν, να τα επεξεργαστούν, να τα αναλύσουν, να ενσωματώσουν σε αυτά προσωπικά τους βιώματα και στη συνέχεια να τα ανασυνθέσουν και να τα αποδώσουν με όποιο τρόπο ήθελαν και μπορούσαν.

Παράλληλα, πριν από την εκπαιδευτική παρέμβαση είχαν μελετηθεί προσεκτικά και άλλοι χειρισμοί ή εναλλακτικές, που να στόχευαν στο ίδιο αποτέλεσμα, στην περίπτωση που όσα ζητήθηκαν από τα παιδιά να κάνουν ήταν εκτός των δυνατοτήτων ή των ενδιαφερόντων τους.

Γιατί, όπως αναφέρει και η Βακάλη (Vakali et al., 2005; Βακάλη, 2014), η αυτοδιόρθωση αλλά και η δυνατότητα να εκφραστούν οι φόβοι και οι επιφυλάξεις των παιδιών, αποτελούν ισχυρά όπλα στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού, που μπορεί, βρίσκοντας άλλες ατραπούς, να πλησιάσει την ψυχοσύνθεση του κάθε παιδιού και με την καθοδήγηση και ενίσχυσή του να τα βοηθήσει να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια στο δρόμο της μάθησης και να κατακτήσουν αβίαστα τη γνώση και την κριτική ικανότητα, θέσεις που υποστήριξε εξάλλου και ο μεγάλος παιδαγωγός Vygotski (2004).

Διάρκεια, Χρόνος, Τόπος, Συμμετέχοντες

Η διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας δράσης ήταν δύο διδακτικές ώρες, των 45 λεπτών η κάθε μία. Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσιο δημοτικό σχολείο των Αθηνών την άνοιξη του 2019 και οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά της Γ΄ τάξης του δημοτικού, 17 τον αριθμό.

Από τους συμμετέχοντες 7 ήταν αγόρια και 10 ήταν κορίτσια. Ένας μαθητής είναι ΑΜΕΑ, με κινητικά/νευρολογικά προβλήματα, ο οποίος συμμετείχε ισότιμα και τολμούμε να πούμε, με ακόμα μεγαλύτερο ενθουσιασμό, από ό,τι καταγράφηκε από τα άλλα παιδιά.

Ηθική δεοντολογία της έρευνας

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στη συγκεκριμένη ακολουθήθηκε η προβλεπόμενη ηθική δεοντολογία. Ειδικότερα, ενημερώθηκε ο διευθυντής και η δασκάλα της τάξης για το είδος, τη διάρκεια και τον τρόπο εφαρμογής της συγκεκριμένης έρευνας και η ερευνήτρια πήρε τη σχετική άδεια.

Παράλληλα, ενημερώθηκαν και οι γονείς των παιδιών για το σκοπό και το είδος της έρευνας και δόθηκε και από αυτούς η αντίστοιχη άδεια που αφορούσε τη λήψη φωτογραφιών και τη δημοσίευση των έργων των παιδιών τους για τους σκοπούς της έρευνας (Κυριαζή, 1999).

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^η Ημέρα

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι η επαφή της ερευνήτριας με τα παιδιά δεν έγινε την ίδια μέρα της διδασκαλίας, αλλά μία εβδομάδα νωρίτερα, όπου συμμετείχε στη διδακτική πράξη ως παρατηρήτρια. Τα παιδιά είχαν ήδη ενημερωθεί ότι θα συμμετέχει και η «νέα δασκάλα» στο μάθημα και ήταν κατάλληλα προετοιμασμένα.

Μόλις τα παιδιά μπήκαν στην τάξη, τους ζητήθηκε να καθίσουν στις θέσεις τους και στη συνέχεια ακολούθησε ο πρωινός χαιρετισμός, τακτική η οποία ακολουθείται σε καθημερινή βάση και διαρκεί περίπου 2', που είναι και ο χρόνος ο αφιερωμένος στην τακτοποίηση και το συντονισμό του τμήματος από τη δασκάλα.

Μετά τις συστάσεις και τον καθιερωμένο χαιρετισμό, η συζήτηση, που αφορά στο έργο του Οδυσσέα Ελύτη, ξεκίνησε με ερωτήσεις ανοικτού κυρίως τύπου, για να καταγραφεί εάν τα παιδιά γνωρίζουν τον σπουδαίο αυτόν Έλληνα ποιητή και το έργο που έχει προσφέρει στην ελληνική αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία.

Παράλληλα με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά, παρουσιάστηκαν, με τη βοήθεια προτζέκτορα, εικόνες από τη ζωή και το έργο του Ελύτη.

Ερευνήτρια: Η φωτογραφία που βλέπετε στην οθόνη, μας παρουσιάζει ένα σπουδαίο Έλληνα ποιητή. Μήπως κάποιο παιδί γνωρίζει το όνομά του;

Δύο παιδιά σήκωσαν χέρι, δεχθήκαμε μία σωστή απάντηση. Η πλειονότητα των παιδιών όχι μόνο δεν αναγνώριζε τον Ελύτη από τη φωτογραφία του αλλά ούτε και τον είχε ακούσει ως όνομα.

Με τη βοήθεια και άλλων εποπτικών μέσων κάναμε μία σύντομη παρουσίαση της ζωής και του έργου του. Τα παιδιά φάνηκαν να ενθουσιάζονται από τη χρήση του οπτικο-ακουστικού υλικού. Στη συνέχεια εστίασαμε στο βραβείο Λογοτεχνίας Νόμπελ που έλαβε ο ποιητής.

Ερευνήτρια: Ο Οδυσσέας Ελύτης ήταν τόσο σπουδαίος ποιητής, ώστε η αναγνώρισή του πέρασε τα σύνορα της χώρας μας και έγινε παγκόσμια. Γι' αυτό

βραβεύτηκε και με το Νόμπελ Λογοτεχνίας, το 1979. Αλήθεια, τι είναι το βραβείο Νόμπελ; Ποιος μπορεί να μας πει;

Κανένα από τα παιδιά δεν γνώριζαν για το συγκεκριμένο βραβείο και τη σπουδαιότητά του και έτσι αφιερώσαμε 3 περίπου λεπτά για να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στον Σουηδό Άλφρεντ Νόμπελ και στα βραβεία που μοιράζονται κάθε χρόνο, βάσει της διαθήκης του, σε ένα εν ζωή σημαντικό συγγραφέα/ποιητή, που παράγει το πιο εντυπωσιακό έργο στον τομέα της λογοτεχνίας παγκοσμίως, ενώ παράλληλα παρακινεί με τις υψηλές ιδέες και τα οράματά του τους αναγνώστες και τους ανεβάζει στις σφαίρες του «Καλού και του Ωραίου» της Πλατωνικής Πολιτείας. Εξηγούμε στα παιδιά ότι η τιμή στους βραβευθέντες είναι πολύ μεγάλη και η αναγνώρισή τους μετά τη βράβευση είναι παγκόσμια. Επίσης αναφέρουμε ότι πριν από τον Οδυσσέα Ελύτη, ο πρώτος Έλληνας λογοτέχνης που βραβεύθηκε, το 1963, ήταν ο Γιώργος Σεφέρης, τον οποίο ο Ελύτης θαύμαζε και αγαπούσε.

Στη συνέχεια επικεντρωνόμαστε στο έργο του *Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας*. Διαβάζουμε και αναλύουμε τέσσερα ποιήματα και συγκεκριμένα *Το θαλασσινό τριφύλλι*, *Το Κοχύλι*, τον *Γλάρο* και τέλος τον *Ήλιο τον Ηλιάτορα*.

Πριν διαβάσουμε τα ποιήματα, ζητήσαμε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και όσο θα άκουγαν τους στίχους των ποιημάτων να ζωγραφίζουν με τη φαντασία τους εικόνες, σαν αυτές που περιγράφονται στα ποιήματα.

Αμέσως μετά την αφήγηση παίξαμε στο κασετόφωνο αλλά και είδαμε σε υπολογιστή (βλ. youtube.com, 2018 και 2011), μελοποιημένα, μερικά από τα ποιήματα που διαβάσαμε, όπως για παράδειγμα *Το θαλασσινό τριφύλλι* το οποίο μελοποίησε ο Λίνος Κόκοτος (e-orfeas.gr, 2007) και τον *Ήλιο τον Ηλιάτορα* (youtube.com, 2016 & 2018 βλ. και «το τρελοβάπορο» σε μουσική Δημήτρη Λάγιου, youtube.com, 2011).

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο των τεσσάρων ποιημάτων και με τη βοήθεια των οπτικοακουστικών μέσων αλλά και της φαντασίας των παιδιών, είχε δημιουργηθεί μία όμορφη, χαλαρή ατμόσφαιρα, όπου ζητήθηκε στη συνέχεια να σχολιάσουν τα παιδιά τα όσα άκουσαν και αισθάνθηκαν. Πρώτα-πρώτα όμως ρωτήθηκαν αν κατάλαβαν το περιεχόμενο των κειμένων ή αν θεώρησαν ότι σε αυτά εμπεριέχονται λέξεις άγνωστες και έννοιες που δύσκολα γίνονται κατανοητές. Όλα τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμένα από τον τρόπο παρουσίασης των ποιημάτων και σχολίασαν θετικά τα όσα είδαν και άκουσαν και κυρίως τα όσα αισθάνθηκαν, ενώ δεν εξέφρασαν καμία απορία πάνω στα κείμενα.

Με μία σειρά νέων ερωτήσεων έγινε προσπάθεια να γίνει ανατροφοδότηση και εμπέδωση του τρόπου έκφρασης και γραφής του ποιητή, ενώ παράλληλα δόθηκε το έναυσμα για ανάπτυξη διαλόγου.

Μερικές από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου¹⁰ που τέθηκαν στα παιδιά είναι οι ακόλουθες:

1. Ποια χώρα περιγράφει στα κείμενά του ο ποιητής;
2. Ποιες εικόνες, σας δημιουργήθηκαν όταν ακούγατε *Το θαλασσινό τριφύλλι* ή *Τον Ήλιο τον Ηλιάτορα*, στο μυαλό σας;
3. Ποιες εικόνες του ελληνικού τοπίου παρουσιάζονται στο ποίημα π.χ. ο *Ήλιος ο Ηλιάτορας* ή ο *Γλάρος* κλπ.;
4. Για ποια από τις τέσσερις εποχές μιλάει ο ποιητής Οδυσσέας Ελύτης μέσα στο ποίημά του;
5. Με ποια χρώματα θα μπορούσαμε να περιγράψουμε την Ελλάδα;
6. Ποια στοιχεία της Ελλάδας είναι κυρίαρχα στα ποιήματα που ακούσατε;
7. Τι εννοεί ο ποιητής: «*Σ' όλους τους τόπους κι αν γυρνώ
Μόνον ετούτον αγαπώ!*»
8. Ξέρετε γιατί οι Έλληνες φεύγουν στο εξωτερικό; Για ταξίδι αναψυχής, για να εργασθούν κλπ.; Πώς λέγονται οι Έλληνες που μένουν στο εξωτερικό για μεγάλο χρονικό διάστημα και εργάζονται εκεί; (μετανάστες).
9. Γιατί θεωρείτε ότι οι μετανάστες αγαπούν τόσο πολύ την χώρα τους; Τι νοιώθουν για την Ελλάδα;
10. Ποιοι είναι οι κεντρικοί ήρωες στα ποιήματα που διαβάσαμε;
11. Αν μπορούσαμε να τους αλλάξουμε, ποιους θα επιλέγατε;

¹⁰ Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ανήκουν στην ποιοτική προσέγγιση των θεμάτων, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν προσωπικές απόψεις, ιδέες, επιθυμίες, συναισθήματα και απορίες, σε αντίθεση με αυτές του κλειστού τύπου, όπου οι απαντήσεις που δίνονται είναι μονολεκτικές. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αρχίζουν συνήθως με αντωνυμίες και επιρρήματα ενώ οι κλειστού με ρήματα (Abrams, 1980; Bell, 2007; Παπαγεωργίου, 1998). Με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να πλησιάσουν το θέμα πρισματικά και να δώσουν το έναυσμα και στους άλλους συμμαθητές τους, που στην αρχή παρέμεναν σιωπηλοί, να εκφραστούν. Με τον τρόπο αυτό, της ποιοτικής διερεύνησης, δεν επιτεύχθηκε απλά μία περιγραφή μιας στάσης/ συμπεριφοράς ή ενός συναισθήματος αλλά η ανάλυση λόγου και κειμένου και η ευκολότερη προσέγγιση της γραφής μέσα από τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τη δημιουργική διάθεση των ίδιων των παιδιών. Έτσι ο λογοτέχνης, γίνεται πομπός της τέχνης και του πολιτισμού της εποχής του (Τραυλού, 2011; Βακάλη, 2014).

Οι ερωτήσεις αλλά και τα όσα είδαν και άκουσαν, ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία με μεγάλη χαρά ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις και ανταλλάχθηκαν απόψεις και γνώμες ενώ η συζήτηση επεκτάθηκε σε πολλούς τομείς, όπως στη σπουδαιότητα που έχει η διατήρηση αμόλυντου του περιβάλλοντος και η προστασία του, στις φυσικές ομορφιές της πατρίδας που δημιουργούν νοσταλγία σε όλους τους ξενιτεμένους και στην ανάγκη για επιστροφή στα πάτρια εδάφη και στην προστασία του μαγευτικού αυτού τόπου που λέγεται «Ελλάδα».

Μέσα από τη συζήτηση και μετά από καθοδήγηση-ενίσχυση της ερευνήτριας, αναδύθηκαν τρόποι αναβίωσης των ποιημάτων μέσω άλλων καλλιτεχνικών διαστάσεων, όπως για παράδειγμα με τη μουσική και τη ζωγραφική (βλ. ενδεικτικά, Κέστλερ, 1994; Τρούλη και συν., 2012). Μέχρι αυτή τη στιγμή τα παιδιά δεν γνώριζαν ότι πολλά από τα τραγούδια που είχαν ακούσει ή σιγοτραγουδούσαν, προέρχονταν από στίχους του Οδυσσέα Ελύτη που μόλις είχαμε διαβάσει. Όταν άκουσαν τον *Ήλιο τον Ηλιάτορα* σε ερμηνεία του Γιώργου Νταλάρα και μουσική του Δημήτρη Λάγιου, με τίτλο «Εσείς στεριές και θάλασσες» (youtube.com, 2011) ή «Το θαλασσινό τριφύλλι», που ερμηνεύει ο Μιχάλης Βιολάρης συνοδεία χορωδίας και μουσική του Λίνου Κόκοτου (youtube.com, 2016), ενθουσιάστηκαν και μάλιστα μερικά παρατήρησαν ότι *«Κυρία, έτσι θέλουμε να γίνεται το μάθημα, γιατί μας αρέσει πολύ»*.

Έχοντας ως εφαλτήριο αυτόν τον ενθουσιασμό, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν εικόνες από τους στίχους των ποιημάτων, επιλέγοντας τα πιο έντονα στοιχεία και τους πιο χαρακτηριστικούς ήρωες. Για να τα βοηθήσουμε να αφήσουν ελεύθερα την φαντασία τους, τους είπαμε, πριν ξεκινήσουν να ζωγραφίζουν, να φέρουν στη μνήμη τους τις εικόνες που σχημάτισαν, στην αρχή με τα μάτια κλειστά, ακούγοντας τα ποιήματα και να τις συνδυάσουν με τα video clips με εικόνες της πατρίδας μας από τα μελοποιημένα κείμενα που είδαν στη συνέχεια.

Τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν αλλά και η θεματολογία ήταν επιλογή των παιδιών. Το ίδιο φυσικά ίσχυε όσον αφορά τα χρώματα που θα επέλεγαν και τον τρόπο που θα παρουσίαζαν τα στοιχεία από το έργο του Ελύτη.

Τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά. Τα παιδιά παρουσίασαν μοναδικές εικόνες από τις ομορφιές της Ελλάδας, με κυρίαρχα στοιχεία τον ήλιο, τη θάλασσα, τα πλοία, τα ακρογιάλια και τα νησιά της χώρας. Σε πολλά επίσης ιχνογραφήματα κυριαρχούσε η φύση, όπου πρωταγωνιστές ήταν τα πουλιά, τα ζώα αλλά και τα

καρποφόρα δένδρα και φυτά με κυρίαρχα την ελιά, τη μηλιά και το αμπέλι (βλ. Παράρτημα).

Ιδιαίτερη εντύπωση κάνει ο πλούτος των λεπτομερειών, καθώς και οι ακριβείς αναπαραστάσεις του φυσικού και πολιτιστικού κάλλους της Ελλάδας, είτε αυτές είναι τα νησιά του πελάγου είτε είναι τα δέντρα με τους καρπούς τους ή ακόμη και τα κτίρια και τα σύμβολα.

Όπως εξάλλου τονίζουν και οι Εύη Κρότι & Αλμπέρτο Μάνι (2003:170) *«για όλα τα παιδιά το σχέδιο, ακόμα και το πιο μπερδεμένο, αποτελεί έναν αυθόρμητο τρόπο να εκφράσουν τον εαυτό τους, πολύ καλύτερα από τον λόγο, τον οποίο δεν έχουν ακόμη σε βάθος κατακτήσει»*.

Τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα να επιλέξουν τον τρόπο που θα εκφραστούν (με όποιες εικόνες και όποια χρώματα ήθελαν) γιατί γνωρίζουμε ότι σημαντικό ρόλο επίσης παίζουν τα χρώματα που τα παιδιά χρησιμοποιούν. Τα έντονα, φωτεινά χρώματα εκφράζουν ζεστά, χαρούμενα συναισθήματα ενώ τα σκούρα, «ψυχρά» χρώματα αποτυπώνουν τον τρόπο που ένα παιδί διάκειται συναισθηματικά απέναντι σε ένα άτομο, μία κατάσταση ή ακόμη και ένα αντικείμενο. Σημαντικό στοιχείο είναι επίσης ο χρωματισμός αν γίνεται εντός των περιγραμμάτων ή όχι, η χρήση απαλών ή έντονων χρωμάτων καθώς και οι εναλλαγές τους. Από τα πλέον σημαντικά στοιχεία, που δείχνουν όχι μόνο την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και τη γνωστική αντίστοιχη καθώς και την κριτική τους ικανότητα, είναι η «κεντραρισμένη εικόνα», η κάλυψη όλης της επιφάνειας και η ισορροπία που παρουσιάζει το έργο καθώς και η ύπαρξη ή όχι λεπτομερειών. Επίσης, όταν τα παιδιά σχεδιάζουν δέντρα με καρπούς επάνω τους και πλούσιο φύλλωμα θεωρείται ότι διαθέτουν πλούσια φαντασία, θετική στάση απέναντι στον κοινωνικό περίγυρο και στη ζωή γενικότερα, ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και είναι συναισθηματικά ισορροπημένα άτομα (Κρότι & Μάνι, 2003:162; Ιεροδιακόνου & Ζηλίκης, 2005).

Τα όσα βιβλιογραφικά υποστηρίζονται, καταγράφηκαν και στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά που ζωγράφισαν καρπούς, τους εμφάνισαν επάνω στο δέντρο ή στο αμπέλι, είτε αυτά ήταν μήλα, είτε ελιές, είτε σταφύλια, με όμορφο συνδυασμό χρωμάτων και μέσα σε ένα ισορροπημένο κείμενο. Όλες ανεξαιρέτως οι ιχνογραφίες κατέδειξαν έναν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, που έγινε ακόμα «πλουσιότερος» μετά την κατανόηση του περιεχομένου των ποιημάτων του Ελύτη.

Το γεγονός επίσης ότι δόθηκαν λεπτομέρειες και από άλλες πλευρές της καθημερινής ζωής των Ελλήνων αλλά και της χώρας (όπως για παράδειγμα ο ψαράς, η παραγωγή φιστικιών στην Αίγινα, άλλα νησιά ελληνικά, τα ονόματα των δύο πελάγων, του Αιγαίου και του Ιονίου κλπ.), που μπορεί να υπονοούνται αλλά δεν αναφέρονται ξεκάθαρα στα ποιήματα που άκουσαν τα παιδιά, αποδεικνύει ότι τα ακούσματα αναλύθηκαν, επεξεργάστηκαν με προσωπικά βιώματα και ανασυντέθηκαν με ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο τρόπο από το κάθε ένα παιδί και στη συνέχεια αποτυπώθηκαν, εύγλωττα, στο χαρτί.

Ειδική αναφορά θα πρέπει να γίνει σε μερικές ιχνογραφίες, μοναδικές θα λέγαμε σε συνδυασμό χρωμάτων και λεπτομέρεια, που όχι μόνο έδιναν πληροφορίες για συγκεκριμένα νησιά της Ελλάδας¹¹ αλλά εμφάνιζαν και τα χαρακτηριστικά εκκλησιάκια, τα κατάλευκα, με τον γαλάζιο τρούλο και τον χρυσό σταυρό στην κορυφή τους, σύμβολο του χριστιανισμού και του ελληνισμού (βλ. Παράρτημα).

Σε μερικές ζωγραφιές υπάρχει και η γαλανόλευκη σημαία που συμβολίζει την ελληνική ψυχή και φέρει στο μυαλό και το γαλανό του ουρανού και της θάλασσας και έχει σύμβολό της τον σταυρό στη κορυφή.

Η αποτύπωση του σταυρού στον τρούλο των χαρακτηριστικών εκκλησιών των νησιών καθώς και η γαλανόλευκη ελληνική σημαία με τον σταυρό στην κορυφή δείχνουν ότι τόσο το θρησκευτικό συναίσθημα όσο και η αγάπη για την πατρίδα και την ιστορία της, που συναντώνται σε όλα σχεδόν τα ποιήματα του Ελύτη, πέρασε στα παιδιά ως αναπόσπαστο κομμάτι της ποίησής του.

Τα παιδιά, αφού ολοκλήρωσαν τις ζωγραφιές τους, τις παρουσίαζαν με τη σειρά στους συμμαθητές τους λέγοντας λίγα λόγια γι' αυτές: ποιο κομμάτι του ποιήματος ήταν αυτό που κίνησε το ενδιαφέρον τους, ποια στοιχεία από το ποίημα επέλεξαν να εντάξουν στη ζωγραφιά τους και γιατί, ποια χρώματα επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν και για ποιο σκοπό, τι συναισθήματα ένοιωσαν και πώς τα μετέφεραν στο χαρτί.

Όλα τα παιδιά, μετά από κάθε μία παρουσίαση, δέχθηκαν το χειροκρότημα από τους συμμαθητές τους. Στο τέλος της διδακτικής ώρας συγκεντρώθηκαν όλες οι ιχνογραφίες και τοιχοκολλήθηκαν.

¹¹ Για παράδειγμα, μία από τις ζωγραφιές παρουσίαζε το νησί της Θήρας με τα γύρω νησιά και την καλντέρα απέναντι, με απίστευτη λεπτομέρεια. Μάλιστα, το παιδί που έκανε το ιχνογράφημα κατέγραψε και τα δύο ονόματα (Θήρα-Σαντορίνη) και το περίγραμμα του νησιού είναι ταυτόσημο θα λέγαμε με αυτό που απεικονίζεται σε λεπτομερείς γεωγραφικούς χάρτες. Αντίστοιχα, ένα άλλο παιδί ανέφερε και τα δύο ελληνικά πελάγη: το Αιγαίο και το Ιόνιο (βλ. Παράρτημα).

2^η Ημέρα

Η δεύτερη ημέρα ξεκίνησε με ανατροφοδότηση. Έγινε σύντομη αναφορά στα τέσσερα ποιήματα που διαβάστηκαν την προηγούμενη ημέρα και τα παιδιά εύκολα και με ενθουσιασμό απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τη ζωή και το έργο του ποιητή, το βραβείο Νόμπελ που έλαβε και την ανταπόκριση που είχαν τα κείμενά του, όχι μόνο στους Έλληνες αλλά σε ολόκληρο τον κόσμο.

Η ερευνήτρια, σε θέση ενισχυτή-καθοδηγητή, συντόνισε τη συζήτηση και στη συνέχεια ζήτησε από τα παιδιά να θυμηθούν λέξεις, εκφράσεις ή ακόμη και τραγούδια σε στίχους του Ελύτη και να συνθέσουν ένα δικό τους ποίημα. Η αλήθεια είναι ότι μερικά από τα παιδιά ένοιωσαν ανασφάλεια, ακόμη και φόβο, να μεταφέρουν στο χαρτί τις σκέψεις και τα όσα έμαθαν την προηγούμενη ημέρα και φάνηκαν διστακτικά να εκτελέσουν τις εντολές. Για διευκόλυνσή τους και για να διαλυθούν τυχόν φόβοι ή ανασφάλειες, τους παρακινήσαμε να εκφραστούν με όποιο τρόπο θέλουν. Αντί να συνθέσουν για παράδειγμα ένα ποίημα, θα μπορούσαν πάλι να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό και να προσθέσουν μερικές λέξεις ή και φράσεις, αν και εφόσον ήθελαν, όπως επίσης να γράψουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από την ανάγνωση των ποιημάτων του Οδυσσέα Ελύτη.

Τους δόθηκε επίσης η δυνατότητα να συνεργασθούν και να ανταλλάξουν ιδέες για τον τρόπο με τον οποίο θα αναπαρίσταναν τα όσα διδάχθηκαν την προηγούμενη. Επίσης ενημερώθηκαν ότι, όταν ολοκληρώσουν τα έργα τους, θα φροντίσουμε να δημιουργήσουμε μία έκθεση ζωγραφικής και λογοτεχνικών κειμένων και στη συνέχεια τα δικά τους ποιήματα θα δραματοποιηθούν. Η παράσταση, εκτός από τα κείμενα τα δικά τους, που θα στηρίζονται και θα εμπνέονται από τα κείμενα του μεγάλου Έλληνα λογοτέχνη, θα έχει και σκηνικά, κατασκευασμένα από τα ίδια τα παιδιά αλλά και μουσική υπόκρουση από τα μελοποιημένα ποιήματα που διαβάστηκαν. Την παράσταση και φυσικά την έκθεση ζωγραφικής και λογοτεχνίας θα μπορούν να την επισκεφθούν οι γονείς τους, λίγο πριν τις διακοπές του Πάσχα.

Τα κίνητρα που δόθηκαν στα παιδιά ήταν όντως πολύ ισχυρά και η επιτυχία που είχαν τα ιχνογραφήματά τους την προηγούμενη ημέρα τα παρακίνησαν να ολοκληρώσουν και αυτή την εργασία που τους ανατέθηκε. Τα αποτελέσματα

μπορούμε να πούμε ότι ήταν ακόμη πιο εντυπωσιακά από τα ιχνογραφήματα της πρώτης ημέρας.

Ειδικά τα ποιήματα, χαρακτηρίζονταν από ρυθμό, μελωδία, ακόμη και μέτρο. Τα ορθογραφικά τους λάθη ήταν σχεδόν ανύπαρκτα ενώ το κείμενο ήταν πλημμυρισμένο από έντονα, ζωηρά συναισθήματα, γεμάτα φωτεινές εικόνες, όπου πρόβαλαν όχι μόνο τα όσα αισθάνθηκαν και διδάχθηκαν αλλά και κομμάτι της προσωπικότητάς τους, το οποίο σμιλεύθηκε μέσα από προσωπικά βιώματα και μεταφέρθηκε με ένα μοναδικό τρόπο στο χαρτί.

Κείμενα και χρώματα, εικόνες μοναδικές της πατρίδας, συναισθήματα και σκέψεις των παιδιών απέδειξαν περίτρανα ότι την περίοδο αυτή οι αισθήσεις βρίσκονται στον κολοφώνα τους και αν δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, τα παιδιά μπορούν να γίνουν μοναδικοί ζωγράφοι και ποιητές, εκπλήσσοντας ακόμη και καταξιωμένους καλλιτέχνες.

Το γεγονός αυτό έφερε στο νου τα λόγια του Βολταίρου όταν έλεγε: *«Διερωτάται κανείς πώς η ποίηση, όντας τόσο λίγο απαραίτητη στον κόσμο, κατέχει μία τόσο υψηλή βαθμίδα ανάμεσα στις καλές τέχνες. Η ποίηση είναι η μουσική της ψυχής και προ πάντων ψυχών μεγάλων και αισθαντικών»* (Κοζάκου-Τσιάρα, 1988:13).

Όταν μάλιστα αυτή η ποίηση βγαίνει από τα χείλη, τη σκέψη, την πένα και τα συναισθήματα των μικρών παιδιών είναι ακόμη πιο αυθεντική και δημιουργεί διόδους επικοινωνίας με τους άλλους και τρόπους έκφρασης των προσωπικών συναισθημάτων και σκέψεων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην καλλιέργεια της ψυχής και του πνεύματος. Δεν είναι τυχαίο που ο Ελύτης (1982) είπε ότι θεωρεί την ποίηση *«ως μία πηγή αθωότητας γεμάτη από επαναστατικές δυνάμεις»*.

Θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι όλα τα ποιήματα είχαν στοιχεία του Ελύτη όπως για παράδειγμα τη θεματική του (κυρίαρχα στοιχεία, η θάλασσα, ο ήλιος, η ελιά, το φως, τα αμπέλια, η φύση και τα νησιά, που αντιπροσωπεύουν χαρακτηριστικά την Ελλάδα). Δύο μάλιστα ποιήματα ξεχώρισαν για την απευθείας αναφορά τους στη Ελλάδα ως «τόπο ευλογημένο», «πίνακα ζωγραφιστό». Τα περισσότερα επίσης χρησιμοποίησαν το ύφος, το λεκτικό και το πνεύμα του Ελύτη, στοιχεία χαρακτηριστικά της ποίησής του. Εντύπωση κάνει η ωριμότητα της σκέψης και της έκφρασης των παιδιών, που, παρόλο το νεαρό της ηλικίας τους, όχι μόνο συνέλαβαν το πνεύμα του ποιητή αλλά το απέδωσαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Για να γίνει κατανοητή η μοναδικότητα και αυθεντικότητα των έργων των μικρών καλλιτεχνών και ο αντίκτυπος που είχε η λογοτεχνία του Ελύτη στις παιδικές

τους ψυχές, παραθέτουμε αποσπασματικά μερικά από τα κείμενά τους. Τα υπόλοιπα παρατίθενται στο Παράρτημα.

1^ο ποίημα, ενσωματωμένο μέσα σε ιχνογράφημα

*«Απ' τη μηλιά, γλυκό μήλο κατέβα σε παρακαλώ.
Σε περιμένουν τα παιδιά
με τη χαρούμενη καρδιά»*

2^ο ποίημα και αυτό ενσωματωμένο μέσα σε ιχνογράφημα

*«Έχει φτάσει 8 η ώρα,
ο ήλιος ανατέλλει,
η δύση είναι όμορφη
μα το σκοτάδι λάμπει»*

3^ο ποίημα με τίτλο¹²

«Ήλιος Δυνατός»

*«Πίνακας ζωγραφιστός
μια καλοκαιρινή ημέρα,
ο ήλιος λάμπει δυνατός,
ζεσταίνει τον αέρα.*

*Τα όμορφα νησάκια
τα βρέχει η γαλάζια θάλασσα,
που καταπράσινα φαίνονται
απ' τις ελιές και τ' αμπέλια»*

¹² Το συγκεκριμένο ποίημα ήταν ενσωματωμένο σε ιχνογράφημα, το οποίο είχε την μορφή cart postal. Ειδικότερα, το κείμενο ήταν γραμμένο στην αριστερή πλευρά της κόλλας ενώ στη δεξιά παρουσίαζε ένα πίνακα ζωγραφικής όπως και ο τίτλος του («πίνακας ζωγραφιστός»). Μέσα στο πλαίσιο του πίνακα υπήρχε ένας φωτεινός, χαρούμενος ήλιος, που με τις ακτίνες του φώτιζε την εύφορη γη, με τις ελιές και τα αμπέλια. Γύρω-γύρω υπήρχε η θάλασσα, που έβρεχε με τα γαλάζια της νερά ένα ελληνικό νησί (βλ. και Παράρτημα).

4^ο ποίημα που συνδυάζεται με ένα χάρτη της Ελλάδας που εμφανίζει τα όμορφα νησιά της, κουκίδες μέσα σε γαλάζιο φόντο, ενώ ο ήλιος από ψηλά στέλνει τις ακτίνες του

*«Ελλάδα, ευλογημένος τόπος
Με τα καταπράσινα δάση,
τα πανέμορφα νησιά
που ταξιδεύουν αέναα¹³ στα γαλάζια νερά»*

5^ο ποίημα με τίτλο

«Ο ήλιος ο ηλιάτορας»

*«Ο ήλιος ο ηλιάτορας, ο πετροπαιχνιδιάτορας,
χρυσές είναι οι ακτίνες του,
κοκκινοπό είναι το πιγούνι του
και έχει ταξιδέψει σε όλη τη γη
και ήρθε εδώ να μας τα πει»*

Το συγκεκριμένο ποίημα καταλαμβάνει το κέντρο της σελίδας ενώ με ζωντανά χρώματα (κίτρινο για την ανατολή και πορτοκαλί για τη δύση) παρουσιάζεται ο «πρωταγωνιστής», ο ήλιος ο ηλιάτορας, να φωτίζει τη θάλασσα στην οποία αρμενίζει νωχελικά ένα πλοίο. Πουλιά πλαισιώνουν την εικόνα, και παρά το ένα ορθογραφικό λάθος (το κοκκινοπό γραμμένο με όμικρον), τόσο το κείμενο όσο και η όλη παρουσίασή του δίνουν την εντύπωση ότι το παιδί έχει πολύ υψηλότερο γνωστικό επίπεδο από αυτό που συνήθως παρατηρείται σε παιδιά της 3^{ης}

¹³ Αξίζει να σταθούμε στη λέξη «αέναα» που χρησιμοποιεί ο μικρός μαθητής. Στο ποίημα αυτό, όπως και σε όλα σχεδόν τα ποιήματα, παρατηρούμε λέξεις και εκφράσεις που χαρακτηρίζονται από «υψηλό λόγο» και απαιτούν κριτική σκέψη για να τοποθετηθούν σωστά και να αποδώσουν επακριβώς τη σκέψη του συγγραφέα/λογοτέχνη. Όταν μάλιστα αναλογισθεί κανείς ότι οι λέξεις και εκφράσεις αυτές εμπεριέχονται σε κείμενα, που είναι γραμμένα από παιδιά της τρίτης δημοτικού, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της εφαρμογής της δημιουργικής γραφής, κυρίως στην πρώτη παιδική ηλικία.

τάξης του δημοτικού σχολείου, κάτι εξάλλου που καταγράφηκε σε όλες σχεδόν τις εργασίες (βλ. και υποσημ.13).

6^ο ποίημα σε συνδυασμό με ιχνογράφημα

*«Ο ήλιος είναι κίτρινος
σαν το γλυκό λεμόνι,
που στην καρδιά μου κελαηδά
σαν άσπρο χελιδόνι»*

Τόσο το συγκεκριμένο ποίημα όσο και τα περισσότερα ποιήματα των παιδιών χαρακτηρίζεται από λυρισμό και παρουσιάζει ομοιοκαταληξία. Ακόμη και ποιήματα που έχουν μόνο δύο στίχους, όπως το επόμενο, παρουσιάζουν όχι μόνο ομοιοκαταληξία αλλά και συμπυκνωμένα νοήματα, τα οποία δίνονται με πρωτότυπο, έξυπνο τρόπο, σμιλευμένο μέσα από την προσωπικότητα του κάθε μικρού καλλιτέχνη.

Στο επόμενο ποίημα ο ήλιος, φορώντας γυαλιά (ένδειξη καλοκαιριού) με ένα πλατύ χαμόγελο ρωτάει τα νησιά (καταπράσινα μέσα στο απέραντο γαλάζιο της Μεσογείου) αν άκουσαν τα νέα, που τα παρουσιάζει μέσα σε συννεφάκι, ένδειξη του τι σκέφτεται...

7^ο ποίημα σε συνδυασμό με ιχνογράφημα

*«Εσείς νησιά ελληνικά
τα νέα τα ακούσατε αυτά;»*

Εκτός από το συνδυασμό των ποιημάτων με το ιχνογράφημα, υπήρξαν και παιδιά που συνέθεσαν ολόκληρα δικά τους ποιήματα, τα οποία παρουσιάζουμε ενδεικτικά στη συνέχεια (βλ. και Παράρτημα). Το πρώτο μάλιστα ποίημα παρουσιάζεται με τη μορφή έμμετρου διαλόγου μεταξύ ενός Αφηγητή, του Ήλιου και των Ανέμων.

Εντύπωση κάνει επίσης και η σωστή χρήση των σημείων στίξης και κυρίως της χρήσης της άνω τελείας, η έλλειψη ορθογραφικών λαθών αλλά και η κατονομασία των δύο ελληνικών πελάγων, του Ιονίου και του Αιγαίου καθώς και πολλών νησιών.

Ολόκληρες Συνθέσεις των Παιδιών Εμπνευσμένες από τον Ελύτη

1^ο ποίημα

«Ο ήλιος ο ηλιάτορας»

Αφηγητής

*«Ο ήλιος λαμπερός
φωτίζει όλη την πλάση!
Πόσο όμορφος αλήθεια
χωρίς αυτόν σκοτάδι.*

Ο ήλιος

*«Ε εσείς στη γή
αμπέλια, ελιές,
κοντά στη θάλασσα
ή στο βουνό
χαρείτε την ημέρα!*

Άνεμοι

*«Ταξιδεύοντας από τη δύση
ως την ανατολή και από το
Βορά ως το Νότο αντικρύζουμε
πολλές πόλεις και χωριά μα
στεκόμαστε στα νησιά του Αιγαίου και
του Ιονίου, που η θαλασσινή αύρα μαγεύει».*

2^ο ποίημα

«Ωραία Ελλάδα»

*«Ήλιος που καίει σαν φωτιά
θάλασσα που δροσίζει σαν αγκαλιά
ελιές κι αμπέλια γύρω μου κοιτώ
αχ. Πόσο όμορφα, τα αγαπώ!*

*Αχ νησάκια μου πλουμιστά
Αίγινα, Τζια και Σαντορίνη
Φιστίκια, σπιτάκια και γαλήνη!»*

Στο συγκεκριμένο ποίημα σταματούμε για να σχολιάσουμε εκτός από την ομοιοκαταληξία και την εκπληκτική σύνθεσή του, τη χρήση παρομοιώσεων, («*ήλιος που καίει σαν φωτιά... θάλασσα που δροσίζει σαν αγκαλιά*») αλλά και λέξεων ποιητικών, όπως το επίθετο «*πλουμιστά*» που το συνδέει με το ουσιαστικό «*νησάκια*».

Παράλληλα, θα πρέπει να υπογραμμισθεί και η αναφορά σε συγκεκριμένα νησιά και στα προϊόντα τους, όπως η Αίγινα που τη συνδέει με την παραγωγή φιστικιών (τα γνωστά σε όλους φιστίκια Αιγίνης), η Τζια και η Σαντορίνη.

Επίσης, η μικρή συνθέτρια με δύο λέξεις («*σπιτάκια*» και «*γαλήνη*») περιγράφει γλαφυρά την ηρεμία και την ομορφιά των ελληνικών νησιών, δημιουργώντας έντονες εικόνες και διεγείροντας τη φαντασία του κάθε αναγνώστη με την πένα της.

3^ο ποίημα

«Ήλιε Αθάνατε!»

*«Ήλιε Αθάνατε που πας;
Απλώνεις τις ακτίνες σου
και μας χαιρετάς.*

*Πρωί πρωί ξεκίνησες
στη Ζάκυνθο να πας.
Πέρασες τη θάλασσα,
με τα πουλάκια τραγουδάς*

*Ήλιε μου χάιδεψε τ' αμπέλια μας
να γίνουν τα σταφύλια
και το λαδάκι μας να φτιάξουμε
απ' τις χρυσές ελιές μας»*

Το συγκεκριμένο ποίημα είναι σαν να αναφέρεται στην ελληνική μυθολογία και ειδικότερα στον Απόλλωνα, τον «Αθάνατο Ήλιο», που τον παρουσιάζει ως δυνατό, ζωοδότη Θεό, πάνω στο άρμα του, να ταξιδεύει πάνω από τα βουνά και τα λιβάδια, τις θάλασσες και τις στεριές της πατρίδας μας και με τις ζεστές του ακτίνες να ζωντανεύει τη φύση και να χαρίζει ζωή στους ανθρώπους που μοχθούν καθημερινά για τον επιούσιο.

Άξιο παρατήρησης είναι επίσης και το επίθετο «Αθάνατος» που αναφέρεται στον ήλιο, ως υπέρτατη, ζωοδότρα δύναμη αλλά και η προσωποποίηση που δηλώνεται με το ρήμα «χάιδεψε», αναφερόμενο στα αμπέλια που παράγουν σταφύλια και στις «χρυσές» ελιές που δίνουν στους ανθρώπους το ευλογημένο λάδι.

4^ο ποίημα

«Το ταξίδι του ήλιου»

*«Εσείς νησιά μου
λευκά, ελληνικά
ακούσατε τα νέα μου αυτά;*

*Αντάμωσα τη θάλασσα
τ' αστέρια και τ' αμπέλια
τους ρώτησα που θέλανε
να βλέπουν τα παρτέρια.*

*Μου μίλησαν για μυρωδιές,
τη φύση τα λουλούδια
όλη την πλάση την ελληνική
τα καλοκαιρινά τραγούδια.*

*Ελλάδα μου αγαπητή
Ελλάδα φωτισμένη
σ' όλο τον κόσμο ζακουστή
και πολυτραγουδισμένη».*

Το τελευταίο ποίημα που παρουσιάζουμε είναι και αυτό εκπληκτικό όσον αφορά στα καλλοιογικά του στοιχεία αλλά και στην ομοιοκαταληξία του. Η κάθε στροφή, ο κάθε στίχος, η κάθε λέξη δημιουργούν έντονες εικόνες, συνδεδεμένες με τα ελληνικά καλοκαίρια, την νησιώτικη ομορφιά, την ξενοιασιά και τα παιγνίδια στη θάλασσα.

Αναφερόμενοι στο σύνολο των έργων, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι δεν υπήρξε ούτε μία ζωγραφική, ούτε ένα ποίημα, που να περνούσε αδιάφορο στον παρατηρητή ή/και στον αναγνώστη του.

Με το πέρας της διδασκαλίας και όπως εξάλλου είχαμε αρχικά υποσχεθεί στα παιδιά, παρουσιάσαμε τα έργα τους με μορφή έκθεσης, την οποία επισκέφθηκαν οι γονείς και συγγενείς τους.

Σε δεύτερο χρόνο παρουσιάστηκε παράσταση με δραματοποίηση των έργων των παιδιών, με απίστευτη επιτυχία. Η όλη προσπάθεια και η αναγνώριση από τους δασκάλους και τους συγγενείς των παιδιών αποτέλεσε από μόνη της κίνητρο για περαιτέρω ενασχόληση με τη λογοτεχνία και πυροδότησε την αγάπη για την ποίηση σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι είναι δυνατόν τα παιδιά, όχι μόνο να έλθουν σε επαφή, αλλά και να εντρυφήσουν στον ποιητικό λόγο, παρά το νεαρό της ηλικίας τους. Μάλιστα, το γεγονός ότι στην ηλικία αυτή η παραστατική σκέψη παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη μάθηση και οι αισθήσεις βρίσκονται στον κολοφώνα τους, η βιωματική διδασκαλία που στηρίζεται στη χρήση εικαστικών, μπορεί να ανοίξει τα «παράθυρα του πνεύματος» και με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο τα παιδιά να οδηγηθούν σε υψηλά νοήματα, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στην εκμάθηση της δημιουργικής γραφής.

Τα υψηλά νοήματα, όπως αυτά της αγάπης για την πατρίδα και της πίστης στο Θεό, καταγράφονται μέσα από την πένα των παιδιών που, ακολουθώντας τα χνάρια του Ελύτη, ξεδιπλώνουν τις ομορφιές της χώρας και την ονομάζουν «Ελλάδα, τόπο ευλογημένο». Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δεν φαίνεται μόνο από τον τρόπο με τον οποίο συνθέτουν τα κείμενα τα παιδιά, αλλά και από τον συνδυασμό της ιχνογραφίας με το κείμενο, το οποίο παρουσιάζεται ως μία θεματική ενότητα, που δίνει την εντύπωση ότι το γνωστικό επίπεδο του καλλιτέχνη¹⁴ είναι πολύ υψηλότερο από ό,τι αναμένεται σε παιδιά της 3^{ης} δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, η λεπτομέρεια στις εικόνες, η χρήση παρομοιώσεων και μεταφορών, η «συνομιλία» των πρωταγωνιστών μέσα «σε συννεφάκια», η χρήση κοσμητικών επιθέτων και έξυπνων διαλόγων καταδεικνύουν φαντασία, προάγουν την κριτική σκέψη και συμβάλλουν στην διδασκαλία του λόγου με αβίαστο, παιγνιώδη, εκφραστικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας προσπάθειας καταδεικνύουν ότι η δημιουργική γραφή ως μέθοδος και τεχνική, πέρα από την ψυχική εκτόνωση και απελευθέρωση συνέβαλε στην αυθόρμητη έκφραση, στη γόνιμη φαντασία και στην κριτική σκέψη ενώ παράλληλα αποτέλεσε εφαλτήριο για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, για τη σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού αλλά και για την καλλιέργεια της καλαισθησίας, της ποίησης και των εικαστικών εν γένει.

¹⁴ Αν μάλιστα σε αυτό προστεθεί και το γεγονός ότι δίνονται λεπτομέρειες αναφορικά με τα ελληνικά πελάγη, τα νησιά του Αιγαίου και του Ιονίου πελάγους και τη θέση της Ελλάδας στον παγκόσμιο χάρτη, γίνεται αντιληπτή η καλλιέργεια της γνωστικής ανάπτυξης, που αποτελεί πρωταρχικό στόχο του σχολείου.

Μεταφορές, παρομοιώσεις, κοσμητικά επίθετα, λέξεις επιτηδευμένες, «με υψηλά νοήματα» όπως η λέξη «αένας», σωστή χρήση των σημείων στίξης και χρήσης της άνω τελείας, έλλειψη ορθογραφικών λαθών, συμπυκνωμένα νοήματα, τα οποία δίνονται με πρωτότυπο, έξυπνο τρόπο, που αντανακλά την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και χαρακτηρίζονται από λυρισμό και ενσυναίσθηση, αποτελούν το καλύτερο παράδειγμα επιτυχούς δημιουργικής γραφής με τη βοήθεια της βιοματικής μάθησης.

Αν μάλιστα αυτή η βιοματική μάθηση ενισχυθεί με ανατροφοδότηση, επανάληψη και ενθάρρυνση, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, νέες δεξιότητες αποκτούνται εύκολα και πρωτόγνωρες εμπειρίες δημιουργούν κίνητρα για την κατάκτηση νέων, αχαρτογράφητων περιοχών μάθησης, όπως το πεδίο της επικείμενης ανάπτυξης που αναφέρει ο Vygotsky (1997 & 2004) και όπως υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (βλ. ενδεικτικά Herbert, 1999; Maragkaki, 2016).

Η αλήθεια είναι ότι επειδή απευθυνόμασταν σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ήμασταν επιφυλακτικοί ως προς τη δυνατότητα των παιδιών να αντιληφθούν τα υψηλά νοήματα που μετέφερε με την πένα του ο Ελύτης, νοήματα που του χάρισαν ένα Νόμπελ λογοτεχνίας. Παρόλα αυτά, όπως αποδείχθηκε στη συνέχεια, τα μικρά παιδιά ήταν σε θέση όχι μόνο να συλλάβουν τα νοήματα αυτά, αλλά να τα συνδυάσουν με προσωπικά τους βιώματα και με τη βοήθεια όλων των αισθήσεων να ζωγραφίσουν με τη φαντασία τους εικόνες και κείμενα, τα οποία, φυσικά και αβίαστα, μετέφεραν στο χαρτί.

Ο τρόπος με τον οποίο συνδύασαν για παράδειγμα τα προϊόντα της ελληνικής γης, τις φυσικές ομορφιές της χώρας και την υπέρτατη αγάπη για την πατρίδα, καταδεικνύει την ανάπτυξη της γνωστικής, αλλά και της κριτικής τους σκέψης και της σύλληψης υψηλών νοημάτων όπως αυτού της φιλοπατρίας.

Στην αντίληψη αυτή, των υψηλών νοημάτων και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, συνέβαλε τα μέγιστα η βιοματική μάθηση με τη συμβολή των αισθήσεων. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία, εκτός από την ανάγνωση των ποιημάτων του νομπελίστα ποιητή, να προσλάβουν όλα τα νοήματα που περικλείονται στα έργα του με όλες τους τις αισθήσεις: Ακουστικά κατ' αρχάς, με την ανάγνωση των ποιημάτων και την μελοποίησή τους από μεγάλους συνθέτες. Οπτικά, μέσα από την προβολή video και εικόνων που παρουσίαζαν τις ομορφιές της Ελλάδας, που τόσο γλαφυρά περιέγραψε στα έργα του ο ποιητής. Και τέλος με την αφή και τη βοήθεια της φαντασίας, καθώς ζωγράφιζαν τα όσα είδαν και άκουσαν. Πράγματι, οι αισθήσεις

αποτελέσαν και στη συγκεκριμένη περίπτωση τα θεμελιώδη συστατικά της αντιληπτικής ικανότητας του ατόμου, με τα οποία γίνεται η ανταλλαγή πληροφοριών και εδραιώνεται κάθε είδους μάθηση, όπως τόνισαν και οι Engelbrecht (2003) και Adler (2005).

Η χρήση των εποπτικών μέσων και κυρίως η μελοποίηση των ποιημάτων του Οδυσσέα Ελύτη και η ερμηνεία τους από γνωστούς, καταξιωμένους μουσικούς και ερμηνευτές, έλκυσε την προσοχή των παιδιών, ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους και μετέτρεψε τη μάθηση σε διασκέδαση, κάτι που και τα ίδια τα παιδιά το παραδέχθηκαν.

Γενικότερα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με όσα βιβλιογραφικά αναφέρονται σχετικά με τον τρόπο που τα νεαρά άτομα επεξεργάζονται την οπτική και ακουστική πληροφορία, η οποία στη συνέχεια αποκωδικοποιείται σε διάφορα επίπεδα, με ένα ιεραρχικό τρόπο και κατόπιν καταγράφεται στον εγκέφαλο, έτοιμη να αναδυθεί όταν το συνειδητό την αναζητήσει: διαδικασία που ο Γερμανός ψυχολόγος Rudolf Arnheim (στο Τρούλη και συν., 2012), την ονόμασε «οπτική σκέψη» (βλ. ενδεικτικά και Crick & Koch, 1990; Cahoy et al., 2008; Curtis et al., 2011; Λιολιόπουλος, 2004).

Όπως εξάλλου υποστηρίζει και ο Λιολιόπουλος (2004), όταν οι πληροφορίες και εγγραφές στον εγκέφαλο αναδύονται με τη μορφή σκέψης, η οποία στη συνέχεια βρίσκει πρόσφορο έδαφος και ενίσχυση από το περιβάλλον, τίθενται οι βάσεις για περαιτέρω ανάλυση και σύνθεση νέων πληροφοριών και ερεθισμάτων που προάγουν εν τέλει τη μάθηση. Αυτή την πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών που δέχθηκαν τα παιδιά, με την προώθηση της βιωματικής μάθησης και της δημιουργικής γραφής, την παρατηρήσαμε σε όλη σχεδόν την τάξη, τόσο στον γραπτό λόγο όσο και στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσα από τη ζωγραφική.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι τα παιδιά, ανάλογα με την ψυχοσύνθεση και τα βιώματά τους, επεξεργάστηκαν με ένα μοναδικό και ιδιαίτερο το καθένα τρόπο τα δεδομένα που έλαβαν, τα συνδύασαν με γνώσεις και εμπειρίες προσωπικές, τα ανέλυσαν και τα συνέθεσαν, παρουσιάζοντας την πολιτισμική κληρονομιά αλλά και νοήματα υψηλά, με απλό και συνάμα εκπληκτικό τρόπο, καταθέτοντας στο χαρτί το ψυχικό τους αποτύπωμα. Έτσι, αποδείχθηκε στην πράξη ότι υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά ότι δηλαδή όταν τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με την τέχνη έρχονται σε επαφή στην πραγματικότητα με την έκφραση των συναισθημάτων και

των ενοράσεων των καλλιτεχνών και πυροδοτείται η πηγαία ευαισθησία και η ανάγκη για έκφρασή τους μέσω των αισθήσεων (Καλλιμοπούλου & Μπαλαντίνα, 2014).

Τα έντονα χρώματα, οι υπέροχοι συνδυασμοί τους, η αποτύπωση των νησιών και των προϊόντων που αυτά παράγουν, αποτελούν την εντόπιση των στοιχείων που χαρακτηρίζουν την ποίηση του Ελύτη (ήλιος, θάλασσα, καράβι, ελιά) αλλά και τη συμμετοχή των παιδιών στα συναισθήματα και τα κίνητρα που ενέπνευσαν τον λογοτέχνη.

Η χρήση έντονων χρωμάτων και οι σωστοί συνδυασμοί τους δεν καταδεικνύουν απλά, όπως υποστηρίζει και η Machover (στο Kress & Leeuwen, 1996:114) ότι με αυτό τον τρόπο τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και επικοινωνούν με το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, καθώς αφηγούνται τις απόψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Καταδεικνύουν ταυτόχρονα ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά, προσφέροντας ψυχική εκτόνωση, εσωτερική απελευθέρωση αλλά και επιβεβαίωση, που βοηθούν στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας, καθότι ένα παιδί ζωγραφίζει και συνθέτει, αποτυπώνοντας την πραγματικότητα όπως τη βλέπει αλλά και όπως τη φαντάζεται και τη βιώνει ταυτόχρονα.

Έτσι τα παιδιά ωθούνται να μεταπηδήσουν από την παραστατική στην αφηρημένη σκέψη, συνθέτοντας τη δική τους ποίηση, μέσω της βιωματικής μάθησης και εμπλοκής, να αφουγκραστούν τα συναισθήματα που η λογοτεχνία δημιουργεί στο μυαλό και την καρδιά τους και να τα αποτυπώσουν με τη μορφή ιχνογραφήματος ή ποιήματος.

Ο Οδυσσέας Ελύτης μας εξήγησε το λόγο που γράφει: *«Να γιατί γράφω. Γιατί η ποίηση αρχίζει από κει που την τελευταία λέξη δεν την έχει ο θάνατος».*

Αν συνδυάσουμε τον αντίποδα του θανάτου – την αυγή της ζωής – με τα γραφόμενα των παιδιών μέσα από τα ιχνογραφήματα και τα ποιήματά τους, εύκολα γίνεται αντιληπτό γιατί τα παιδιά έπιασαν τον παλμό του μεγάλου αυτού Έλληνα λογοτέχνη και τον απέδωσαν με ευκολία στο χαρτί, ενώ παράλληλα τον κουβαλούν και θα τον κουβαλούν για πάντα στο μυαλό και την καρδιά τους.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

«Να γιατί γράφω... μας λέει ο Ελύτης. Γιατί η ποίηση αρχίζει από κει που την τελευταία λέξη δεν την έχει ο θάνατος. Είναι η λήξη μιας ζωής και η έναρξη μιας άλλης, που είναι η ίδια με την πρώτη αλλά που πάει πολύ βαθιά, ως το ακρότατο σημείο που μπόρεσε ν' ανιχνεύσει η ψυχή, στα σύνορα των αντιθέτων, εκεί που ο Ήλιος κι ο Άδης αγγίζονται. Η ατελεύτητη φορά προς το φως το φυσικό που είναι ο Λόγος, και το φως το Άκτιστον που είναι ο Θεός. Γι' αυτό γράφω. Γιατί με γοητεύει να υπακούω σ' αυτόν που δε γνωρίζω, που είναι ο εαυτός μου ολάκερος, όχι ο μισός που ανεβοκατεβαίνει στους δρόμους και "φέρεται εγγεγραμμένος στα μητρώα αρρένων του Δήμου". Είναι σωστό να δίνουμε στο άγνωστο το μέρος που του ανήκει- να γιατί πρέπει να γράφουμε. Γιατί η Ποίηση μας ξεμαθαίνει από τον κόσμο, τέτοιο που τον βρήκαμε τον κόσμο της φθοράς, που έρχεται κάποια στιγμή να δούμε ότι είναι η μόνη οδός για να υπερβούμε τη φθορά, με την έννοια που ο Θάνατος είναι η μόνη οδός για την Ανάσταση».

(από τα *Ανοιχτά Χαρτιά*)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

Άριστοτέλης, *Περὶ Ψυχῆς, Περὶ νεότητος καὶ γήρωτος, περὶ ζωῆς καὶ θανάτου*, Α, 1, 402a-435b και 467b. (1964). The Loeb Classical Library, Cambridge, London, England: Harvard University Press.

Άριστοτέλης, *Περὶ ζώων μορίων*, Β', 648b. (1970). The Loeb Classical Library, Cambridge, London, England: Harvard University Press.

Ιλιάδα Α, Β, Γ 212-224 & Ω.

Πλάτων, *Μένων*, (Β.Ν. Τατάκης μτφ., εισαγωγή, σχόλια) (1974). τ.142, σειρά: «Βιβλιοθήκη των Ελλήνων» Αθήνα: Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός.

Βοηθήματα

Αδαλόγλου Κ. (2015). *Η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας*, σ.15, στο Στίγκα Κ. & Φλεμοτόμου Ι. (επιμ.-σχεδιασμός), Συνέδριο με θέμα «Τέχνη και Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα», Αθήνα 2-4 Οκτωβρίου 2015, Αθήνα: Υπουργείο Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σε συνεργασία με τη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, Ίδρυμα Ωνάση.

Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου Β., Πασχαλίδης Γ. & Χοντολίδου Ε. (2004). *Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή*, Εισήγηση στη διημερίδα με θέμα: «Ομοιότητες και Διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση», Κομοτηνή 29 & 30 Νοεμβρίου 2002, στο πλαίσιο του Προγράμματος

Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Δράση 2.5. Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου.

Αυγητίδου Σ. (2001). *Το παιχνίδι – Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βακάλη Π.Α. (2014). *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή*, Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών.

Βίτσι Μ. (1998). *Για τον Οδυσσέα Ελύτη. Ομιλίες και άρθρα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Βλάχος Δ., Δαγκλής Ι.Α. & Βαβουράκη Α. (2007). «Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ.13^ο, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: 5-9.

Βορριά Π. & Ζ. Παπαληγούρα (1999). «Η θεωρία του δεσμού», *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 1(2):27-40, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Αθήνα: Καστανιώτης.

Γρόσδος Στ. (2017). *Εικόνα και Δημιουργική Γραφή. Έργα Ζωγραφικής, Εικόνες της Λογοτεχνίας, Κόμικς, Φωτογραφίες*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γρόσδος Στ. (2020). Οι εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής, *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, διαθέσιμο στο <http://impschool.gr/deltio-site/?p=372>

Δούβλη Γ. (2017). *Η διδασκαλία της ποίησης στο δημοτικό σχολείο: Μία ερευνητική παρέμβαση*, σ.1-9, στο Πρακτικά Εργασιών 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 20-22 Οκτωβρίου, 2017.

Ελύτης Οδ. (1974). *Ανοιχτά Χαρτιά*, Αθήνα: Αστερίας.

Ελύτης Οδ. (1982). *Ανοιχτά Χαρτιά*, Αθήνα: Ίκαρος.

- Ελύτης Οδ. (1992). *Εν λευκώ*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης Οδ. (2003). *Ο ήλιος ο ηλιάτορας*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Ζαφειροπούλου Ε., Δεδέσκη Δ., Μάγκλαρη Μ. & Αγγέλης Γ. (2007). *Η Δραματική/Θεατρική Τέχνη στην Υπηρεσία της Ψυχοθεραπείας*, σ.52-57, (Α. Λιοδάκης, Μ. Τζανάκης & Β. Τσούρτου, επιμ.), Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου με θέμα «Τέχνη και Ψυχιατρική», Αθήνα-Χανιά: Ινστιτούτο Έρευνας και Εφαρμογής Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας 'Επέκεινα'.
- Ζαφρανά-Κάτσιου Μ. (1993). *Η Μοντεσσοριανή Μέθοδος στην Ελλάδα. Η Περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Ζαφρανάς Α.Β. & Κάτσιου-Ζαφρανά Μ. (1989). *Από τον εγκέφαλο στη νόηση*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζαφρανάς Α.Β. & Κάτσιου-Ζαφρανά Μ. (1991). *Υλη και Εγκέφαλος*, τ.1^{ος}, σειρά: «Φυσιολογία της Μάθησης», Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιεροδιακόνου Χ.Σ. & Ζηλίκης Ν. (2005). *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*, Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης.
- Κακούρος Ευ. & Μανιαδάκη Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Καλλιμοπούλου Ε. & Μπαλατίνα Α. (2014). *Εισαγωγή στην Εθνομουσικολογία*, Αθήνα: Ασίνης.
- Καρακίτσιος Α. (2013). «Δημιουργική Γραφή: μία άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;», *Keimena*, 15(2):1-9.
- Καρακίτσιος Α. (2015). *Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση*, (Σ. Παπαμαργαρίτη, επιμ.), Σεμινάριο με θέμα: «Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση», Οκτώβριος-Νοέμβριος 2015, Αθήνα.
- Κατσαρίδου Μ. (2011) *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

- Κατσαρίδου Μ. (2014). *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος. Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*, Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- Κέστλερ Α. (1994). *Η Πράξη της Δημιουργίας, Μία Μελέτη του Συνειδητού και του Ασυνειδήτου στην Επιστήμη και στην Τέχνη*, Αθήνα: Χατζηνικολής.
- Κιτσαράς Δ.Γ. (1994). *Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κοβανίδου Σ. (2007). 'Εμείς τολμήσαμε, εσείς;': η δική μας προσέγγιση στο θεατρικό παραμύθι με τίτλο 'Στο Μέγαρο των Φαντασμάτων', σ.119-121, Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου με θέμα: «Τέχνη και Ψυχιατρική», (Α. Λιοδάκης, Μ. Τζανάκης & Β. Τσούρτου επιμ.), Αθήνα-Χανιά: Ινστιτούτο Έρευνας και Εφαρμογής Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας «ΕΠΕΚΕΙΝΑ».
- Κογκούλης Ι.Β. (1994) *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Συνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Κοζάκου-Τσιάρα Ο. (1988) *Εισαγωγή στην Εικαστική Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοκκίνου Θ. & Δικαϊάκου Α. (1994). *Εκμαγεία ανθρώπινων μελών στον ασυλικό χωροχρόνο του Κρατικού Θεραπευτηρίου Λέρου*, σ.151-164, Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου με θέμα: «Τέχνη και Ψυχιατρική», (Α. Λιοδάκης, Μ. Τζανάκης & Β. Τσούρτου επιμ.), Αθήνα-Χανιά: Ινστιτούτο Έρευνας και Εφαρμογής Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας «ΕΠΕΚΕΙΝΑ».
- Κόρδης Γ. (2002). *Ιεροτύπως. Η εικονολογία του ι. Φωτίου και η τέχνη της μετεικονομαχικής περιόδου*, Αθήνα: Αρμός.
- Κορρέ-Ζωγράφου Κ. (1988). «Το άτομο μέσα από τις εργόχειρες κεντητές υφαντές υπογραφές των Μεταβυζαντινών και Νεοελληνικών χρόνων», *Αρχαιολογία*, 28(3):39-43.
- Κρότι Ευ. & Μάνι Α. (2003). *Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*, σειρά: «Βιβλιοθήκη για Γονείς», Αθήνα: Καστανιώτης Α.Ε.

- Κτητικός Δ.Β. & Τσέλιος Μ. (¹⁰1968). *Αρχαίοι Έλληνες Λυρικοί. Εκλογαί*, Αθήνα: Π. Γαλλιάς και ΣΙΑ.
- Κυριαζή Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτόπουλος Η.Τ. (2013). «Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου», σ.519-525, Συλλογικός Τόμος *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία, Πραγματικότητες και Προοπτικές*, (Κατσίκη-Γκιβάλου Α. & Πολίτης Δ., επιμ.), Αθήνα: Διάδραση.
- Λιολιόπουλος Θ. (2004). *Ο εγκέφαλος και η ανάπτυξη του παιδιού. Οι νευροεπιστήμες και η κινητική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού*, Θεσσαλονίκη: ΤΕΙΘ.
- Μαρωνίτης Δ.Ν. (1980). *Όροι του λυρισμού στον Οδυσσέα Ελύτη*, Αθήνα: Κέδρος.
- Μελετιάδης Χ., (1993). *Εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και διδακτικός σχεδιασμός στην προσχολική αγωγή*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συμποσίου με θέμα: «Η αγωγή στο σπίτι και στο σχολείο. Σύγχρονοι προβληματισμοί και αντιμετώπιση», Κομοτηνή 26-27-28 Μαρτίου 1993.
- Μότσιου Ελένη, (2014). *Εισαγωγή στην Ανάπτυξη της Γλώσσας*, Αθήνα: University Studio Press.
- Μπάρμπας Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση, μία αποκλίνουσα σχέση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μυλωνάκου – Κεκέ Η. (2009). *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Νημά Ελένη, (Απρίλιος 2004). «Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3:15-28.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (⁷2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

- Παπαδόπουλος, Π. & Σέρογλου, Φ. (2006) *Μία διαδοχή εξελισσόμενων θεατρικών πρακτικών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπαδοπούλου Μ.Θ. (2004). *Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης Ο.Ε.
- Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Τυποθήτω.
- Παπαμαργαρίτη Σ. (επιμ.). (2015). *Η δημιουργική γραφή από τη σκοπιά του δημιουργού/συγγραφέα*, Σεμινάριο με θέμα: «Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση» Οκτώβριος-Νοέμβριος 2015, Αθήνα.
- Παπαχριστόπουλος Ν. (2007). «Η έννοια της μετουσίωσης στη θεωρία του Φρόντ και του Λακάν», σ.274-280, στο Λιοδάκης Α., Τζανάκης Μ. & Τσούρτου Β. (επιμ.), *Τέχνη και Ψυχιατρική, Με αφορμή το 1^ο Συνέδριο*, Αθήνα-Χανιά: Ινστιτούτο Έρευνας και Εφαρμογής Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας «ΕΠΕΚΕΙΝΑ».
- Πασσάκος Κ.Γ. (2009). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική ψυχολογία*, τ.2^{ος}, Αθήνα: Μιχαλάς.
- Σεφέρης Γ. (1974). *Δοκιμές*, τ.2^{ος}, Αθήνα: Ίκαρος.
- Συμεωνίδου Σ. (2007). *Υποστήριξη νέων σε κίνδυνο: Ψυχοδραματική προσέγγιση. Μία επισκόπηση της ψυχοθεραπείας μέσω ψυχοδράματος ως θεραπευτικού εργαλείου*, σ.58-69, (Α. Λιοδάκης, Μ. Τζανάκης & Β. Τσούρτου, επιμ.), Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου με θέμα «Τέχνη και Ψυχιατρική», Αθήνα-Χανιά: Ινστιτούτο Έρευνας και Εφαρμογής Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας 'Επέκεινα'.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης, (1990). *Ελληνικό Λεξικό: Ορθογραφικό, Ερμηνευτικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων, Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων*, (διεύθυνση σύνταξης Μ. Μανδαλά), Αθήνα: Χ. & Γ. Ζαχαρόπουλος-Δ. Σιταράς.

- Τζουνοπούλου, Π. (2012). *Ηγεσία και Καινοτομία: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Βόλος.
- Τζουριάδου Μ. (1995). *Ο Λόγος του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου Μ., Κουτσού Σ., Κυδωνιάτου Ε., Σταγιόπουλος Π. & Τζελέπη Θ. (2001). *Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων κατώτερα ή διαφορετικά*, Πρακτικά του Πανερωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μάιος 2000, με θέμα: «Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα», Ρέθυμνο.
- Τραυλού Π. (2011). *Οι εραστές της γραφής. Στοχασμοί περί λέξεων επί χάρτου*, Αθήνα: Ψυχογιός.
- Τρούλη, Σ., Κονοπόδης Μ. & Graeser S. (2012). *Το παιδικό και εφηβικό ιχνογράφημα στην Εκπαιδευτική και Ψυχολογική Έρευνα: Ιστορία, Μεθοδολογικά Ζητήματα και Παραδειγματική Ανάλυση*, διαθέσιμο στο <https://mkontopodis.files.wordpress.com/2011/03/troulikontopodisgraeser2012.pdf>
- Φιλίππου Φίλιππος, (2011). *Ο Ερωτευμένος Ελύτης*, Αθήνα: Ψυχογιός.
- Φίσερ Ε. (1972). *Η αναγκαιότητα της τέχνης*, (Βαμβαλής Γ. μτφ.), Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Φράγκος Χρ. (1986). *Η Σύγχρονη Διδασκαλία. Μελέτες παιδαγωγών Ανατολής και Δύσης. Συνθετική θεώρηση, διδασκαλία, σχόλια, βασικά κείμενα για τη διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος Χρ. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους Μ. (2007). «Όταν μπορείς να ζωγραφίσεις. Ξεπερνώντας τα εμπόδια στην ψυχική δημιουργικότητα: 'Βουτιά στο Χρώμα'», σ.138-150, στο

Λιοδάκης Α., Τζανάκης Μ. & Τσούρτου Β. (επιμ.), *Τέχνη και Ψυχιατρική, Με αφορμή το 1^ο Συνέδριο*, Αθήνα-Χανιά: Ινστιτούτο Έρευνας και Εφαρμογής Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας «ΕΠΕΚΕΙΝΑ».

Aadlandsvik R. (2009). 'In Search of a Lost Eye: The Mythopoetic Dimension in Pedagogy'. A Review of Timothy Leonard & Peter Willis' (eds.). *Pedagogies of the Imagination. Mythopoetic Curriculum in Educational Practice, Phenomenology & Practice*, 3(1):94-110.

Abrams P. (1980). *Historical Sociology*, Bath: Open Books.

Adler J.M. (2005). *Ο Αριστοτέλης για όλους*, (Π. Κότζια-Παντελή μτφ.), Αθήνα: Παπαδήμας.

Bell J. (2007). *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baynham M. (12002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (Αραποπούλου Μ. μτφ.), σειρά: «Γλώσσα, Εκπαίδευση, Κοινωνία», Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blake B & Pope T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms, *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1): 59-67.

Cahoy J.D., Emery B., Kaushal A., Foo L.C., Zamanian J.L., Christopherson K.S., Xing Y., Lubischer J.L., Krieg P.A., Krupenko S.A., Thompson W.J. & Barres B.A. (2008). A Transcriptome Database for Astrocytes, Neurons, and Oligodendrocytes: A New Resource for Understanding Brain Development and Function, *Journal of Neuroscience*, 28(1):264-278.

Chaiklin S. (12003). "The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction" p.39-63, in Kozulin A., Gindis B., Ageyev S.V. & Miller M.S. (eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, USA: Cambridge University Press.

Chappell A.P. & Steitz A.J. (1993). "Young Children's Human Figure Drawings and Cognitive Development", *Journal Indexing and Metrics*, 76(2):355-362.

- Cialdini R.B., Brown S.L., Lewis B.P., Luce C. & Neuberg S.L. (1997). “Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3):481-494.
- Cochran-Smith M. (1991). “Word Processing and Writing in Elementary Classrooms: A Critical Review Related Literature”. *Review of Educational Research*, 61(1): Abstract,
- Crick F. & Koch C. (1990). “Towards a neurobiological theory of consciousness”, *Seminars in the neurosciences*, 2:263-275, Curtis M.A., Kam M. & Faull R.L.M., (2011). Neurogenesis in humans, *European Journal of Neuroscience*, 33:1170-1174.
- Curtis M.A., Kam M. & Faull R.L.M., (2011). Neurogenesis in humans, *European Journal of Neuroscience*, 33:1170-1174.
- De Saint-Exupery A. (1981). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, (Γ.Κ. Ζωγραφάκης μτφ.), Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης.
- DiMatteo, M.R. & Martin, L.R. (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Υγείας*, (Φ. Αναγνωστόπουλος & Γ. Ποταμιάνος, επ. επιμ.; Ραρή Ε. μτφ.), Αθήνα: Πεδίο.
- Driscoll A. & Nagel N. (2002). *Early childhood education*, Boston USA: Allyn & Bacon.
- Duncan M.R. (1995). “Piaget and Vygotsky Revisited: Dialogue or Assimilation?” *Developmental Review*, 15(4):458-472, Elsevier.
- e-orfeas.gr (2007). *Οδυσσέας Ελύτης – Αφιέρωμα: Το θαλασσινό τριφύλλι του Αίνου Κόκοτου*, διαθέσιμο στο <http://www.e-orfeas.gr/singing/3/4498-.html>
- Easterling E.R. & Knox M.W.B. (2000). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας* (Κονομή Ν., Γρίπα Χ. & Κονομή Μ. μτφ.; Στεφανή Α. επιμ.) Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.
- Elliott N.S., Kratochwill R.T., Littlefield Cook J. & Travers F.J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (Μ. Σόλμαν

& Φ. Καλύβα μτφ.; Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.

Engelbrecht K., (2003). *The Impact of Color on Learning*, Chicago, Illinois: Perkins and Will.

Falk L. (2004). Paintings and Stories. Making Connections, *Journal of Museum Education*, 29(1):16-18, Taylor & Francis Online.

Fiore M. (2013). Pedagogy for Liberation: Spoken Word Poetry in Urban Schools, *Education and Urban Society*, 47(7): abstract.

Fiske J. (1992). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*, (Β. Μεσσήνη & Ε. Λούντζη μτφ.), Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.

Freud A., Goldstein J. & Solnit A.J. (1979). *Beyond the Best Interests of the Child*, USA: The Free Press, Simon & Schuster Inc.

Herbert M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας. Εφαρμοσμένη Ψυχολογία*, τ.3^{ος}, (Α. Καλαντζή-Αζίζι επιμ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Imamura F., Ayoub E.A., Rakic P. & Greer A.C. (2011). “Timing of neurogenesis is a determinant of olfactory circuitry”, *Nature Neuroscience*, 14:331-337, available at <https://www.nature.com/articles/nn.2754>.

Kress G. & Van Leeuwen T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London: Routledge.

Kress G. (1997). *Before Writing: Rethinking the paths to literacy*, London: Routledge.

McCaslin, N. (1990). *Creative Drama In the Classroom*. California: Players Press Inc.

Maragkaki K. (2016). *Enhancing learning-A case study of mind's responses to external stimuli interfacing with brain wave sensors*, Master of Science, Department of Informatics Engineering School of Applied Technology, Crete, 2016.

- Mialaret G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*, (Π. Καλογιαννάκη & Κ. Καρράς επιμ.; Μ. Μαλαφέκα μτφ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Munro C.E. (2004). *Παγκόσμια Εγκυκλοπαίδεια της Τέχνης*, (Κ.Π. Καλλιγιάς επιμ.; Α. Αγγελίδης μτφ.), Αθήνα: Φυτράκης.
- Olander M.V. (2007). *Painting the Voice: Weblogs and Writing Instruction in the High School Classroom*, Doctoral dissertation. US: Nova Southeastern University, School of Computer and Information Sciences.
- Pennebaker, J.W. (1997). *Opening up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: Guilford Press.
- Platt P. (1977). "Grapho-Linguistics: Children's drawings in relation to reading and writing skills", *The Reading Teacher*, 31(3):262-268.
- Purves D. & Lichtman J.W. (2007). *Neural Development*, Washington University School of Medicine, Massachusetts, St. Louis: Sinauer Associates Inc.
- Seashore K.L. & Smith B.A. (1991). "Restructuring, Teacher Engagement and School Culture: Perspectives on School Reform and the Improvement of Teacher's work", *School Effectiveness and School Improvement*, 2(1), Abstract.
- Slatcher R.B., & Pennebaker J.W. (2006). How Do I Love Thee? Let Me Count the Words. The Social Effects of Expressive Writing. *Psychological Science*, 17(8):660-664.
- Sousa A.D. (2017). *How the Brain Learns*, (K. Greenberg, ed.), USA, California: CORWIN.
- Sternberg R.J. (2011). *Εισαγωγή στη Γνωστική Ψυχολογία*, (Ι. Βραχωρίτου μτφ.; Γ. Ξανθάκου & Μ. Κάλλα επιμ.), Αθήνα: Πολιτεία.
- Thoms H. (1985). Creative Writing as Dialectical Interplay: Multiple Viewings of a Painting, *Art Education*, 38(6):10-12, Taylor & Francis Online.
- Thwaites, T. Davis, L. Mules, W. (1994) *Tools for cultural studies: an introduction*, South Melbourne, Australia: Macmillan Education Vakali A., Catania B. &

- Maddalena A. (2005). “XML data stores: emerging practices”, *IEEE Internet Computing*, 9(2).
- Vitti M. (1995). *Οδυσσέας Ελύτης, Κριτική Μελέτη*, Αθήνα: Ερμής.
- Vygotsky L. (1997). *Νους στην κοινωνία, Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών*, (μτφ. Μπίμπου Α. και Βοσνιάδου Σ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky L.S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood, *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1):7-97.
- Zain M. & Nurulazam A. (2015). “Incorporating Students’ Funds of Knowledge to Develop Student’s Interests towards Learning Science”, *Research Gate*, Conference Paper available at <https://www.researchgate.net/publication/266496243>.

Διαδίκτυο

<http://www.dr-rammos.gr/index.php/organosi-nevrikoy-systimatos>

<https://www.khanacademy.org/science/biology/human-biology/neuron>

http://paramorfwsι.blogspot.com/2013/02/blog-post_4585.html

<https://www.youtube.com/watch?v=l-mZgafyyWw>

https://www.youtube.com/watch?v=Zf4I-0dsyq8&list=PLvSSQ23lq_V5I6YQPoH7vOdj0Ak18pIt

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

Νόμοι-Διατάγματα

Π.Δ.583/ΦΕΚ 107/31.8.1982.

Π.Δ. 449 ΦΕΚ 168/18.11.1983.

Π.Δ. 528/ΦΕΚ 185/26.11.1984.

Π.Δ.126/ΦΕΚ 211/Β/2016.

Υ.Α. 21072α/Γ2/2003.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το Θαλασσινό Τριφύλλι

*Μια φορά στα χίλια χρόνια
του πελάγου τα τελώνια
μες στα σκοτεινά τα φύκια
μες τα πράσινα χαλίκια,*

*Το φυτεύουνε και βγαίνει
πριν ο ήλιος ανατείλει
το μαγεύουνε και βγαίνει
το θαλασσινό τριφύλλι.
το μαγεύουνε και βγαίνει
το θαλασσινό τριφύλλι*

*Το θαλασσινό τριφύλλι ποιος
θα βρει να μου το στείλει.
Ποιος θα βρει να μου το στείλει
το θαλασσινό τριφύλλι.*

*Μια φορά στα χίλια χρόνια
κελαηδούν αλλιώς τ' αηδόνια.
Δε γελάνε μήτε κλαίνε,
μόνο λένε μόνο λένε.*

*Μια φορά στα χίλια χρόνια
γίνεται η αγάπη αιώνια.
Να 'χεις τύχη να 'χεις τύχη
κι η χρονιά να σου πετύχει.
να χεις τύχη να 'χεις τύχη
κι η χρονιά να σου πετύχει*

*Το θαλασσινό τριφύλλι ποιος
θα βρει να μου το στείλει.
Ποιος θα βρει να μου το στείλει
το θαλασσινό τριφύλλι.*

Το Κοχύλι

*Έπεσα για να κολυμπήσω
κι άφησα την καρδιά μου πίσω*

*Άφησα την καρδιά μου χάμω
σαν το κοχύλι μες την άμμο*

*Πέρασαν όλες οι κοπέλες
με τα μαγιό και τις ομπρέλες*

*Ύστερα πέρασαν οι φίλοι
κανείς δε βρήκε το κοχύλι*

*Χρόνους και χρόνου κολυμπάω
που να ν' αγάπη για να πάω*

*Έφαγε η θάλασσα το βράχο
κι έμεινε το νησί μονάχο*

Ο Γλάρος

*Στο κύμα πάει να κοιμηθεί
δεν έχει τι να φοβηθεί
Μήνας μπαίνει μήνας βγαίνει
γλάρος είναι και πηγαίνει*

*Από πόλεμο δεν ξέρει
ούτε τι θα πει μαχαίρι
Ο Θεός του 'δωκε φύκια
και χρωματιστά χαλίκια*

*Αχ αλί κι αλίμονό μας
μες στον κόσμο το δικό μας
Δε μυρίζουνε τα φύκια
δε γυαλίζουν τα χαλίκια*

*Χίλιοι δυο παραφυλάνε
σε κοιτάν και δε μιλάνε
Είσαι σήμερα μονάρχης
κι όσαμ' αύριο δεν υπάρχουν*

Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας

*Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας
ο πετροπαιχνιδιάτορας*

*από την άκρη των ακρώ
κατηφοράει στο Ταίναρο*

*Φωτιά 'ναι το πηγούνι του
χρυσάφι το πιρούνι του.*

Ο ΗΛΙΟΣ

*Εσείς στεριές και θάλασσες
τ' αμπέλια κι οι χρυσές ελιές*

*ακούτε τα χαμπέρια μου
μέσα στα μεσημέρια μου*

*«Σ' όλους τους τόπους κι αν γυρνώ
μόνον ετούτον αγαπώ!»*

*Από τη μέση του εγκρεμού
στη μέση του αλλού πελάγου*

*κόκκινα κίτρινα σπαρτά
νερά πράσινα κι άπατα*

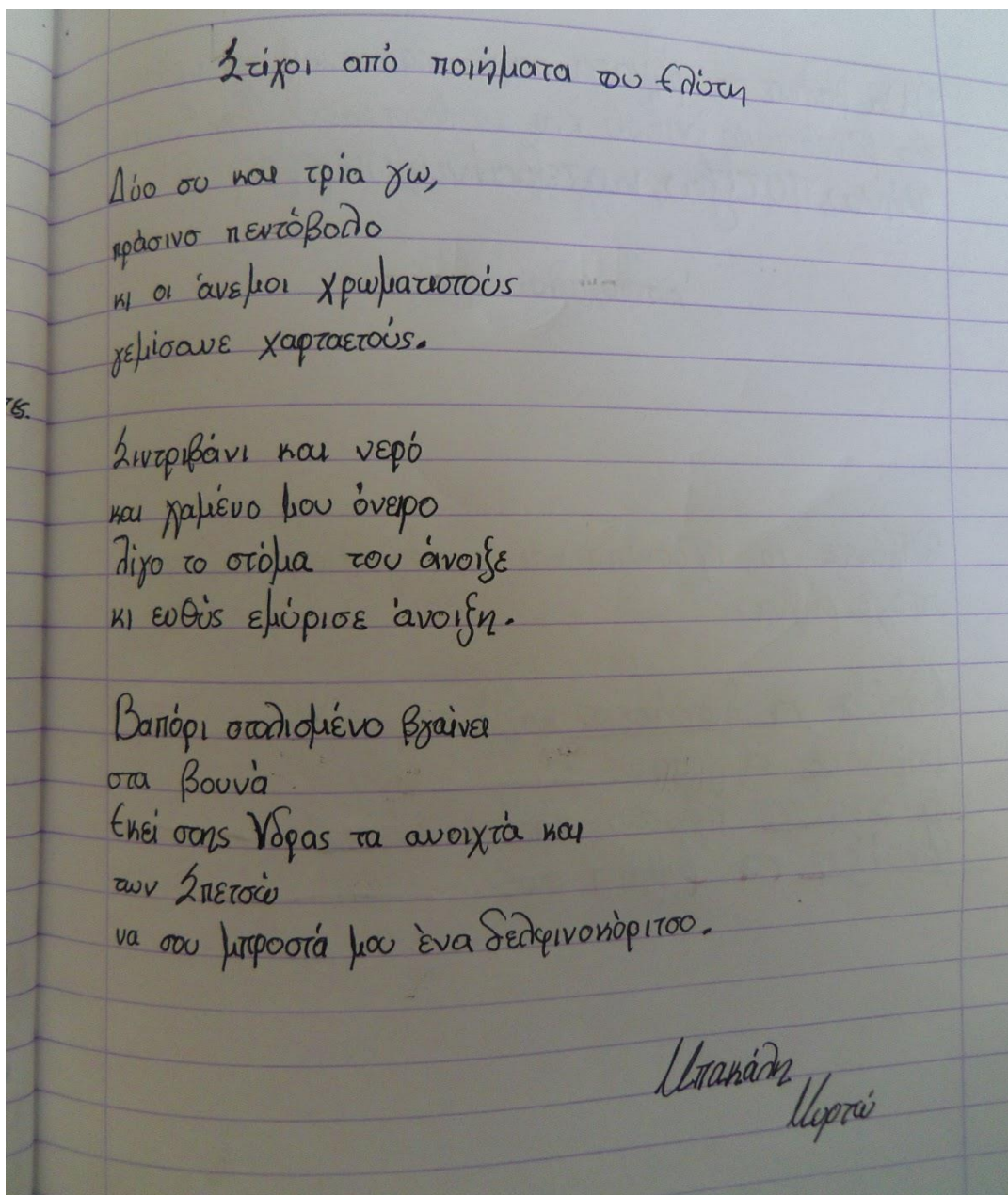
*«Σ' όλους τους τόπους
κι αν γυρνώμόνον ετούτον αγαπώ!»*

*Με τα μικρά χαμίνια του
καβάλα στα δελφίνια του*

*με τις κοπέλες τις γυμνές
που καίγονται στις αμμουδιές*

*με τους λοζάτους πετεινούς
και με τα κουκουρίκου τους!*

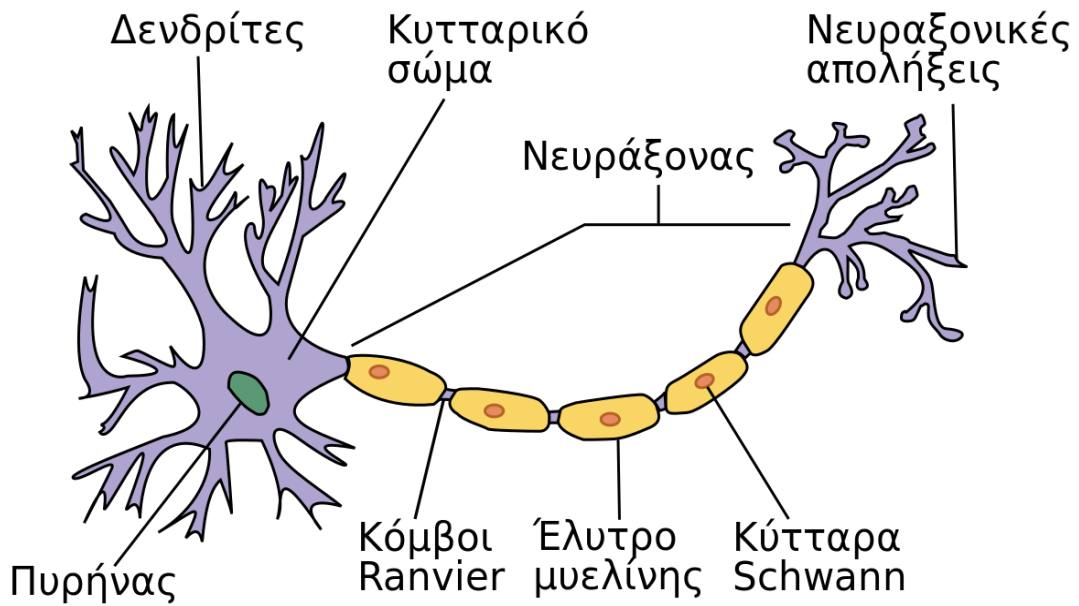
ΕΙΚΟΝΑ Ι
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΟΙΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΛΥΤΗ



Από στίχους του Ελύτη (αποσπάσματα από την *Ποδηλάτισσα*, τον *Ἴλιο τον ηλιάτορα* και το *θαλασσινό τριφύλλι*), η μικρή Μυρτώ δημιούργησε ένα δικό της ποίημα

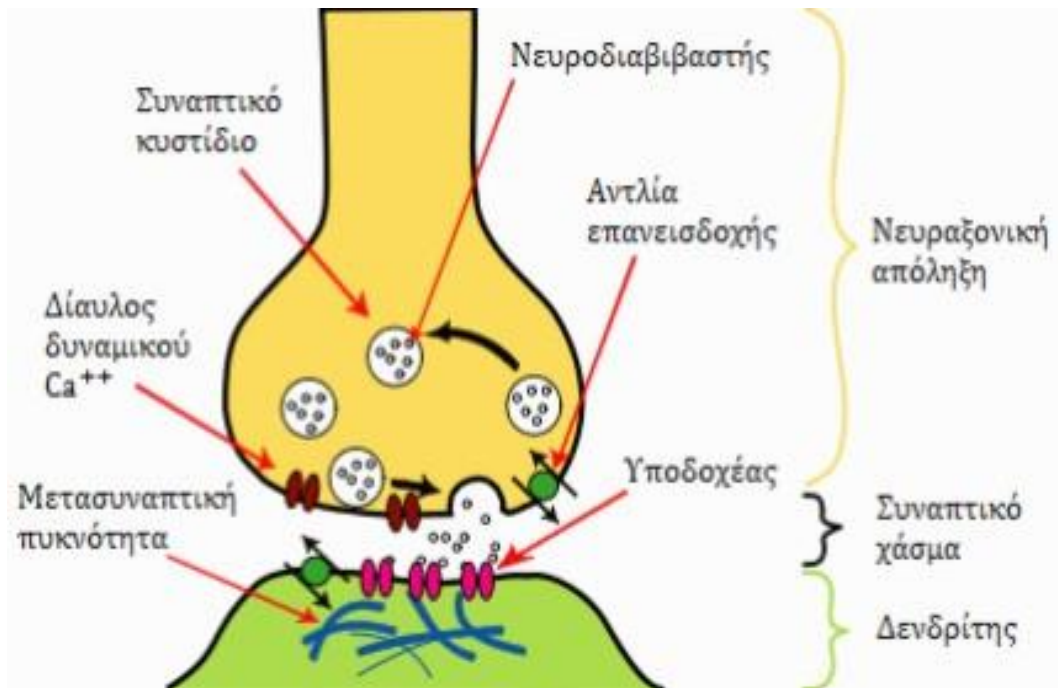
Πηγή: http://paramorfwsι.blogspot.com/2013/02/blog-post_4585.html.

ΕΙΚΟΝΑ II
ΝΕΥΡΩΝΕΣ



Πηγή: <https://www.khanacademy.org/science/biology/human-biology/neuron>

ΕΙΚΟΝΑ III
ΣΥΝΑΨΕΙΣ

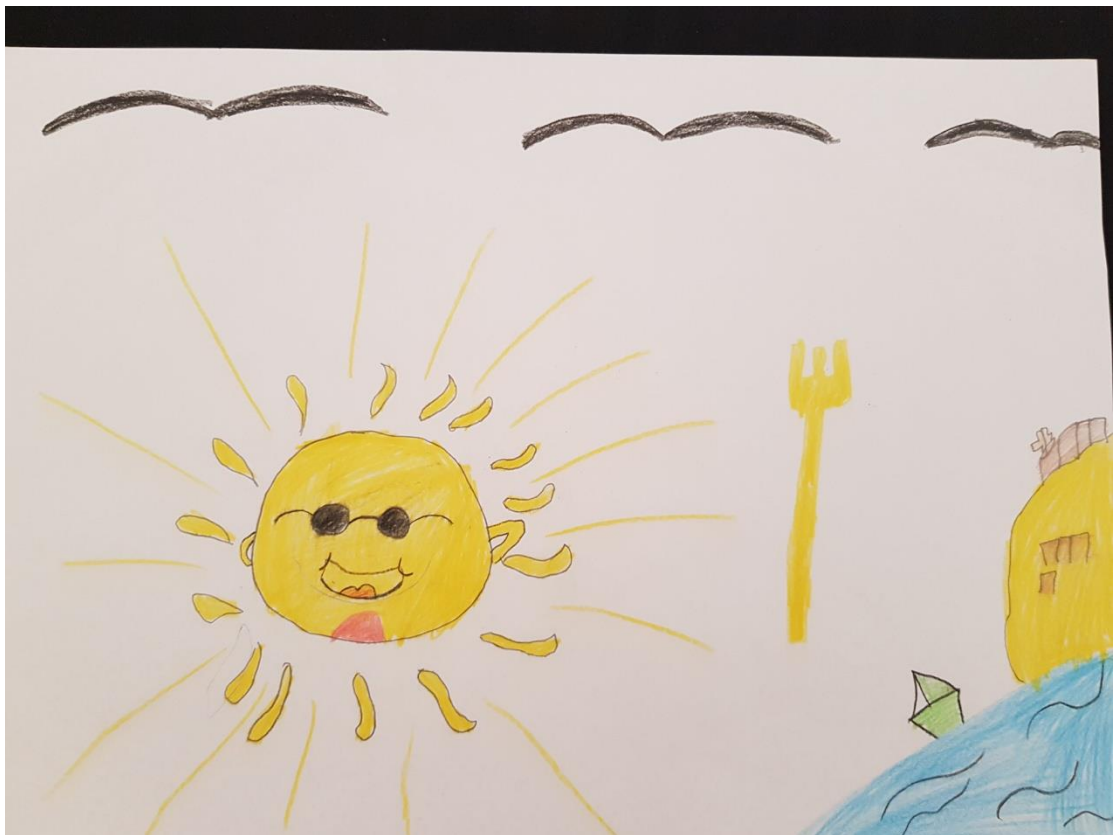


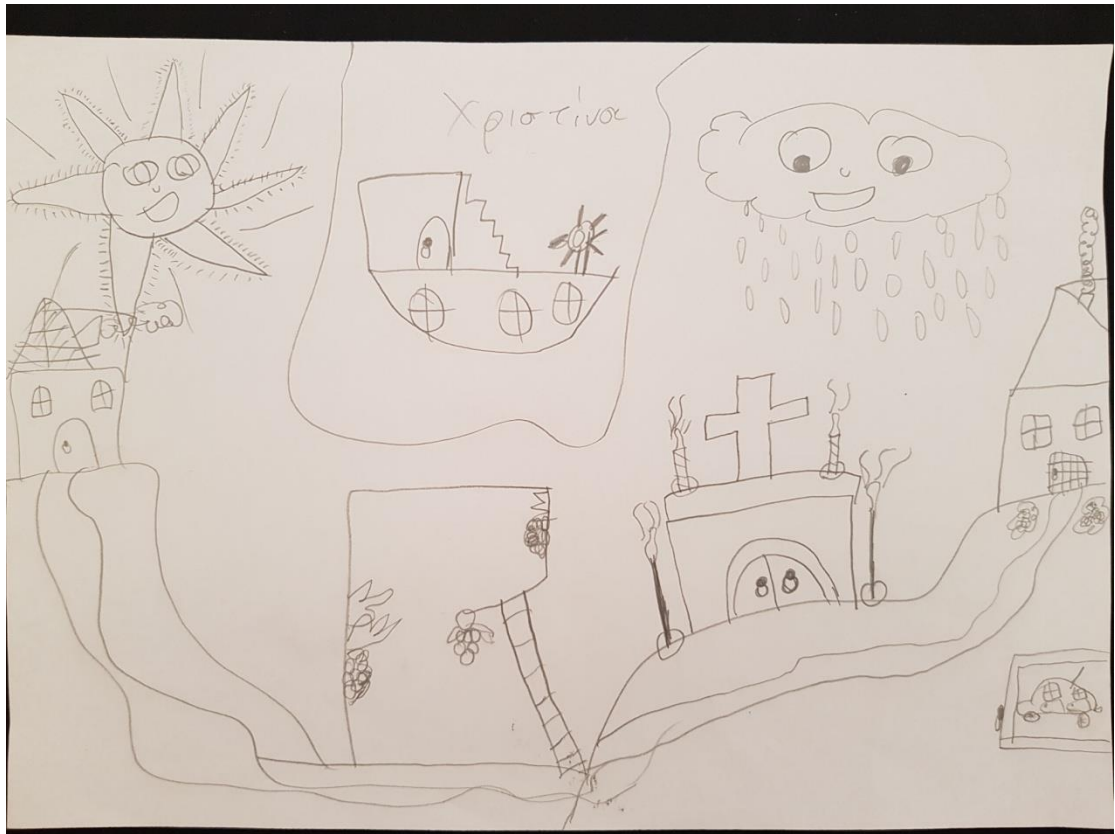
Πηγή: <http://www.dr-rammos.gr/index.php/organosi-nevrikoy-systimatos>

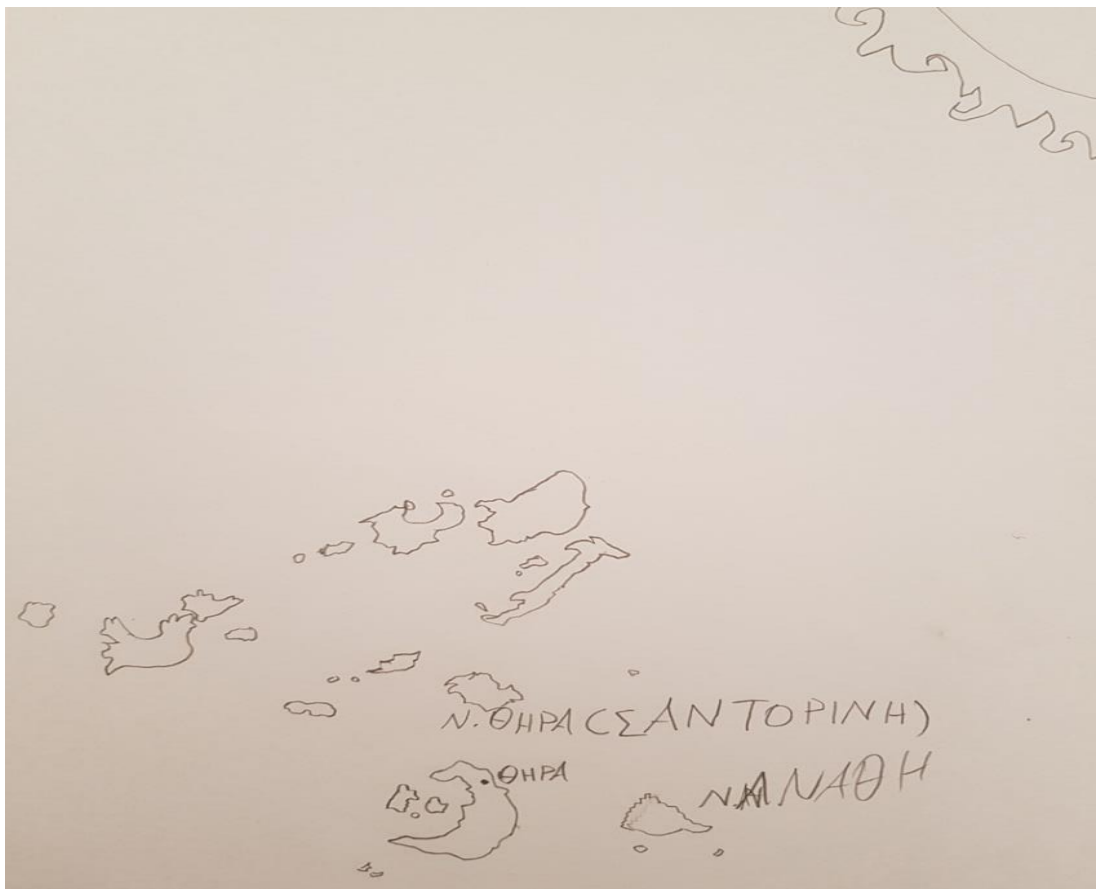
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1^η μέρα διδασκαλίας
Ζωγραφική











2^η μέρα διδασκαλίας

Ποίηση

Ο ποιητής ο ηλιασός

Αφηγητής

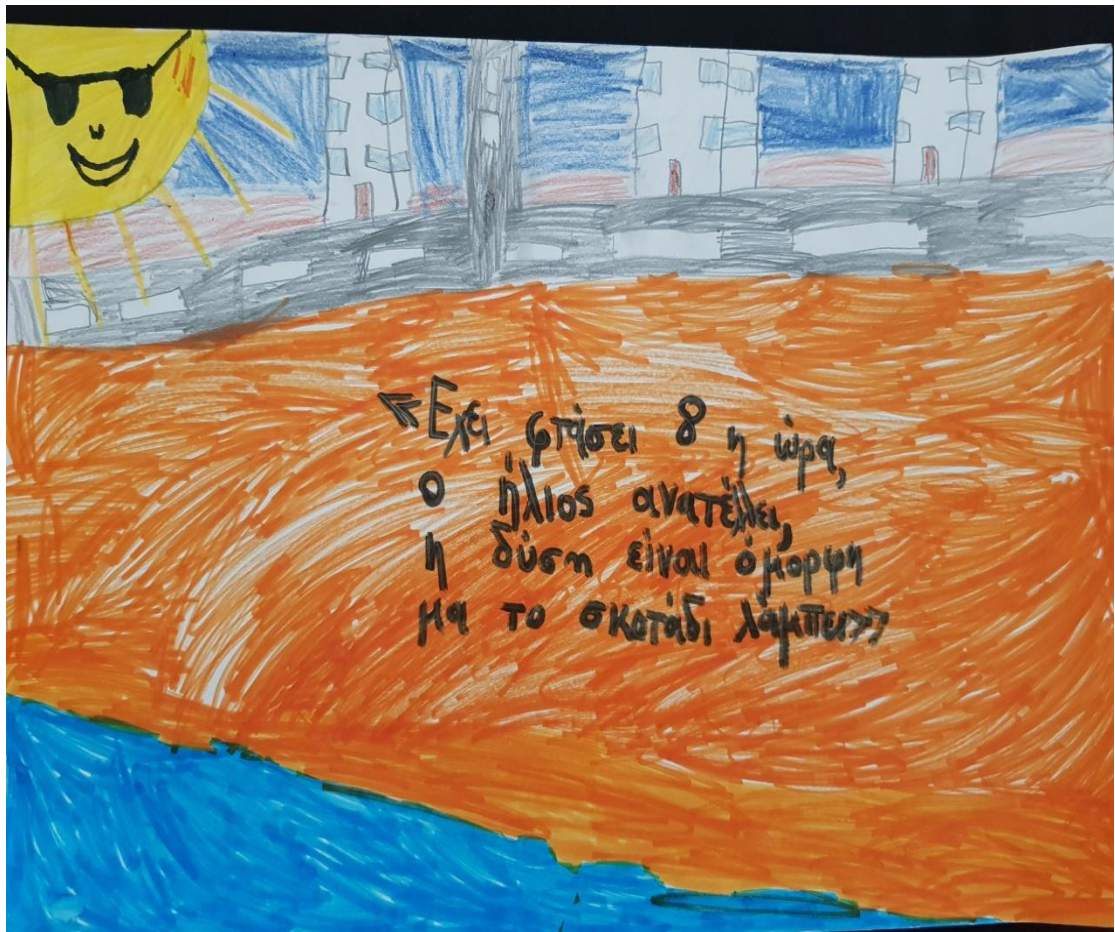
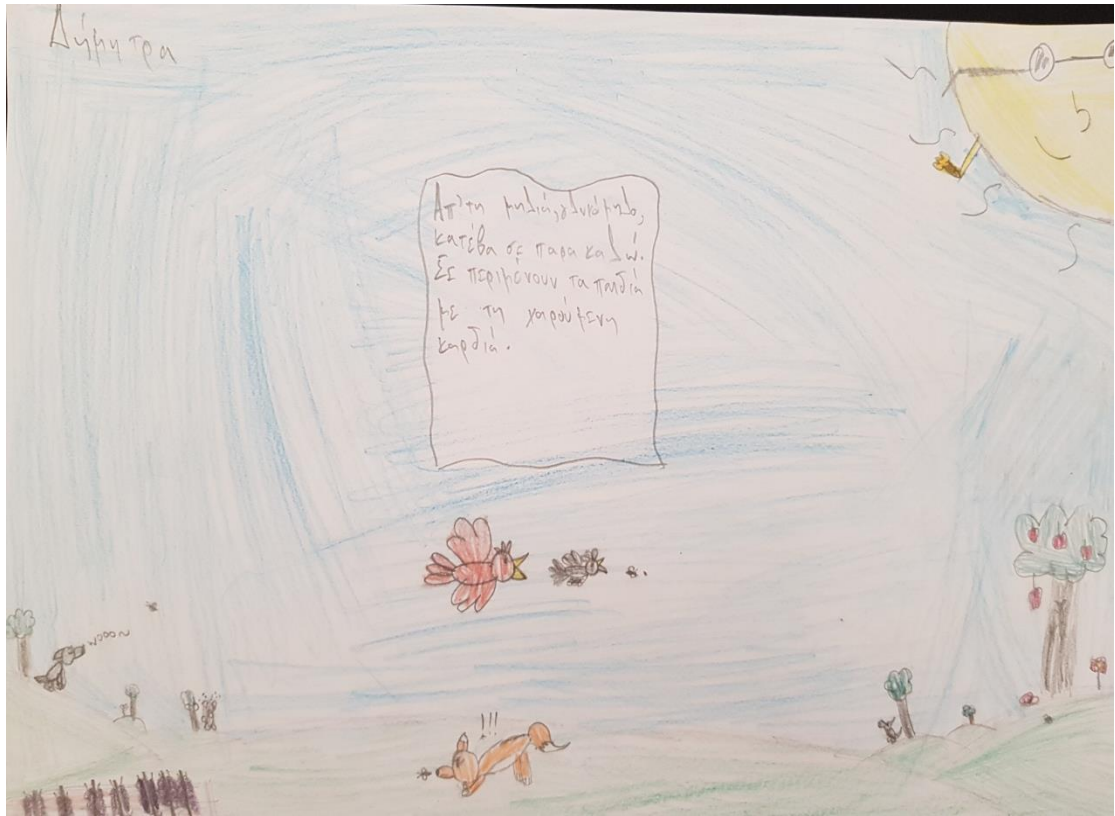
Ο ήλιος λαμπερός
φωτίζει όλη την ημέρα!
Πόσο όμορφος αλήθεια
χωρίς αυτών σκευάδι.

Ο ήλιος

Ε εσύς στη γη
αμέδεια, εσύς
κοντά στη θάλασσα
η στο βουνό
χαρίζε την ημέρα!

Άνεμοι

Ταξιδεύοντας από τη δύση
ως την ανατολή και από το
Βορά ως το Νότο ανακλύζουμε
παλιές παλιές και χωριά μα
σσειάμασε στα νησιά του Αιγαίου κ'
του Δονα, που η θαλασσινή αέρα μαγιάσει.
Τάσος



«Ηλιος Συνατός»

Ποιας Συμπεριφοράς
για καλοκαίρι
ή τι πα.

Ο ήλιος λάτρε
Συνατός Συνατός
τον αέρα.

Τα όπλα
νησάκια τα βρε
χει η γαλάζια

Θάλασσα που κακα-
πρόσινα γίνονται
τις εδύς και τα
αφρίδια



Ο ήλιος ο ηλιατορας

Ο ήλιος ο ηλιατορας

Ο ήλιος ο ηλιατορας

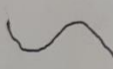
Ο πιστοπαιχνιδιτορας

Χρυσές είναι οι ακτίνες του

Κοκκινοπύ είναι το πιγούλι του

Και έχει ταξιδίψει σε όλη τη γη

Και ήρθε εδώ να μας τα πει



Συγγραφέας

«Ελλάδα, ευλογημένος τόπος
μετα καταπράσινα δάση
τα πανέμορφα νησιά
που ταξιδεύουν αέθρα
στα γαλάζια νερά»

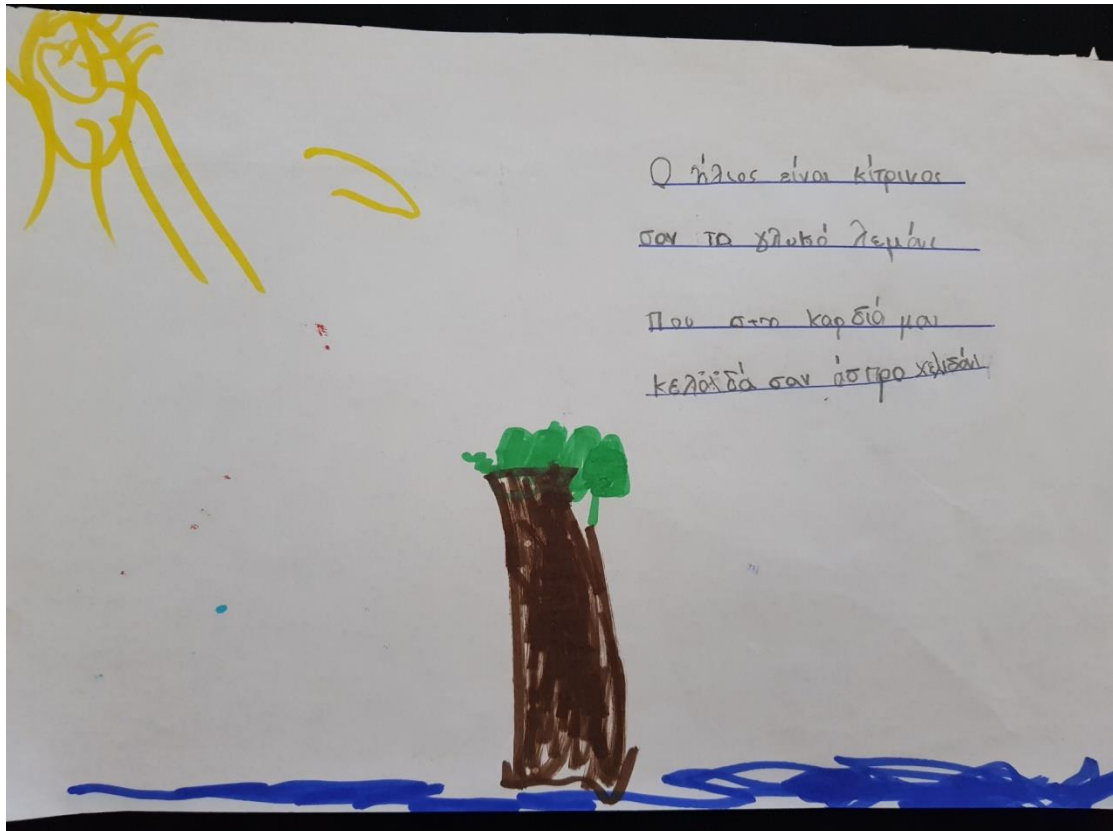


«Ωραία Ελλάδα»

Ήλιος που καίει σαν φωτιά
θάλασσα που δροσίζει σαν αγκαλιά
ελιές κι αμπέλια γύρω μου κοιτώ
αχ, πόσο όμορφα, τα αγαπώ!

Αχ νησιά μου πλουμιστά
Αίγινα, Τζια και Σαντορίνη
φιστίκια, σπιτάκια και γαλήνη!

Ανθή Κουρμλιανού



Ήλιε Αθάνατε!
Ήλιε Αθάνατε που πας;
Απλώνεις τις αχτίδες σου
και μας χαιρετάς,
Πρωί πρωί ξεκίνησες
στη Ζάκυνθο να πας.
Πέρασες τη Θάλασσα,
με τα πουλάκια τραγουδώντας
Ήλιε μου χάρησε τ' αμυγδαλιά μου
να γίνουν τα σταφύλια
και το λάδι μας να φτιάξουμε
απ' τις χρυσές ελιές μας.
Μαρινίκη Κελλάρη



«Το ταξίδι του ήλιου»

Εσείς νησιά μου
λευκά, ελληνικά
ακούσατε τα
νέα μου αυτά;

Αντάμωσα τη θάλασσα
π' αστέρια και τ' αμπέλια
τους ρώτησα που θέλανε
να βλέπουνε τα παρτέρια

Μου μίλησαν για μυρωδιές,
τη φύση τα λουλούδια
όλη την πλάση την ελληνική
τα καλοκαιρινά τραγούδια!

Ελλάδα μου αγαπητή
Ελλάδα φωτεισμένη
σ' όλο τον κόσμο ξακουστή
και πολυτραγουδισμένη.

Κατερίνα!



ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ



