



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

***Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ
ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ***

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Διπλωματική Εργασία

Της ***ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΣ***

A.M. 7375

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : ***ΒΑΚΑΛΗ ANNA***

ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ

ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2021

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ. Βακάλη Άννα , για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα και την επιστημονική της καθοδήγηση.

Επίσης, ευχαριστώ τον Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος κ. Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο και την καθηγήτρια , κ. Κωτσαλίδου Δόξα , ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Θα ήθελα ακόμη , να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου μεταπτυχιακούς φοιτητές για τις ανταλλαγές απόψεων και τις εμπειρίες που μοιραστήκαμε καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μας .

Τέλος, θα ήθελα εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για όλη τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Αφιερωμένη στον εγγονό μου

που γεννήθηκε στον αστερισμό του κορωνοιού

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή η συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμών έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος το οποίο διακρίνει και το σύγχρονο, σχολείο. Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία καινοτόμο δράση και ένα σημαντικό διδακτικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει τη διαδραστικότητα και ανατρέπει παγιωμένες ισορροπίες, εντός μιας σχολικής αίθουσας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Για το λόγο αυτό, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας ολοκληρωμένης διδακτικής πρακτικής, μέσω της οποίας καταδεικνύεται ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την αλληλοκατανόηση και την αρμονική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικά εθνοτικά υπολογιστικά περιβάλλοντα.

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, δημοτικό σχολείο, δημιουργική γραφή

Abstract

In modern times the coexistence of various cultures has led to the formation of a multicultural environment which distinguishes the modern school. Creative writing is an innovative action and an important teaching tool that enhances interactivity and reverses consolidated balances within a classroom. The purpose of this paper is to highlight the role of creative writing in the modern multicultural primary school. For this reason, the design of an integrated teaching practice is presented, through which it is demonstrated that creative writing can effectively contribute to the acceptance of diversity, mutual understanding and harmonious coexistence of people from different ethnic computing environments.

Keywords: multiculturalism, elementary school, creative writing

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	3
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1: Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο και η έννοια της συμπερίληψης	10
1.1 Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	10
1.2 Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	14
1.3 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας.....	22
1.4 Σχολικό κλίμα.....	23
Κεφάλαιο 2: Βασικά χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού σχολείου	31
2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.....	31
2.2 Πλεονεκτήματα του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.....	33
2.3 Εμπόδια στην εφαρμογή των πρακτικών του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.....	35
2.4 Βασικές πρακτικές των πολυπολιτισμικών σχολείων.....	37
Κεφάλαιο 3: Δημιουργική γραφή	41
3.1 Αντιλήψεις σχετικά με τη δημιουργικότητα.....	41
3.2 Η έννοια της δημιουργικής γραφής.....	44
3.3 Η εξέλιξη της δημιουργικής γραφής.....	47
3.4 Η δημιουργική γραφή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	49
3.5 Προσεγγίσεις της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής.....	50

Κεφάλαιο 4: Η αξιοποίηση του παραμυθιού στο πολυπολιτισμικό σχολείο - εφαρμογή διδακτικής πρακτικής.....	54
4.1 Ορισμός και τα είδη του παραμυθιού.....	54
4.2 Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού.....	56
4.3 Το παραμύθι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	59
Κεφάλαιο 5: Σχεδιασμός διδακτικής πρακτικής.....	62
5.1 Σκοποθεσία.....	62
5.2 Χρονοδιάγραμμα-Μεθοδολογία.....	64
5.3 Βασικό πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής.....	67
5.4 Διδακτικά πλάνα.....	79
5.4.1 Παραμυθοσαλάτα.....	81
5.4.2 Το ονειρικό μαξιλάρι.....	89
5.4.3 Γράμμα στην μικρή Μπονίτα.....	91
5.4.4 Αν ήταν όλα αλλιώς.....	95
5.4.5 Οι μικροί μάγεις.....	101
5.4.6 Ασκήσεις δημιουργίας πρωτοτύπου κειμένου.....	104
5.4.7 Κι άλλες δραστηριότητες.....	108
Συμπεράσματα.....	120
Βιβλιογραφία.....	123

Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία μέθοδο, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η έκφραση των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, άλλωστε, η γραφή αποτελεί μία από τις πλέον σημαντικές ικανότητες, που κατακτώνται από τους μαθητές. Παρά το γεγονός, όμως, ότι, στην αρχή, οι μαθητές ενθουσιάζονται με την ανακάλυψη της γραφής, ως τρόπο εκφράσεις, σταδιακά, αποθαρρύνονται. Γενικά, η δημιουργική γραφή επιτρέπει στα παιδιά την έκφραση των συναισθημάτων, των απόψεων και των αντιλήψεών τους, αλλά και την ανακάλυψη διαφορετικών οπτικών, για ποικίλα θέματα.

Κάτω από το πρίσμα αυτό, η παρότρυνση των μαθητών να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες δύναται να συμβάλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και την αύξηση της εμπιστοσύνης απέναντι στον εαυτό τους, αλλά και την εδραίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, βελτιώνοντας τις αναγνωστικές και γραμματικές του γνώσεις. Παράλληλα, η δημιουργική γραφή συντελεί στην φιλιαναγνωσία, αλλά και την καλλιέργεια οργανωτικών δεξιοτήτων, ενώ, ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης της πειθούς. Επιπρόσθετα, μέσω της δημιουργικής σκέψης, τα παιδιά ανακαλύπτουν τη δυνατότητα να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις, διευρύνοντας τη δυνατότητα αυτοέκφρασης, αλλά και επίλυσης προβλημάτων.

Μάλιστα, μέσω της δημιουργικής γραφής, οι καταρτιζόμενοι έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν, μέσω διαφορετικών λογοτεχνικών μορφών, αναζητώντας τους προσωπικούς τους τρόπους έκφρασης, χωρίς να υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σταδιακά, λοιπόν, μέσω της δημιουργικής γραφής, τα παιδιά αποκτούν αυξημένη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ορθά τη γλώσσα, ενώ οργανώνουν αποδοτικότερα τις σκέψεις τους. Ακόμη, το γεγονός ότι η δημιουργική γραφή δύναται να αξιοποιηθεί διεπιστημονικά, βελτιώνει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε ποικίλους τομείς, όπως η ιστορία, η μελέτη περιβάλλοντος ή ακόμα και τα μαθηματικά.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται, κάθε φορά, να επιλέξει τα κείμενα εκείνα τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του και να διαμορφώσει τις κατάλληλες πρακτικές, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γραφή, ούτως ή άλλως, θεωρείται δημιουργική δραστηριότητα, ο ρόλος της δημιουργικής γραφής δεν είναι να απευθυνθεί σε επίδοξους συγγραφείς, καθώς το ταλέντο αποτελεί δευτερεύουσα παράμετρο της διαδικασίας. Γενικότερα, η δημιουργική γραφή σχετίζεται άμεσα με την έννοια της δημιουργίας, επομένως ταυτίζεται με την απελευθέρωση και την ψυχική εκτόνωση, αλλά και την επικοινωνία, την ενσωμάτωση και την αποδοχή από την ομάδα. Την ίδια στιγμή, όμως, αποτελεί μία διασκεδαστική διαδικασία, η οποία ενθαρρύνει την περιέργεια, τον πειραματισμό και τη φαντασία. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όμως, η δημιουργική γραφή, εκτός από τα παραπάνω, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την αποδοχή της διαφορετικότητας και να αξιοποιηθεί πολυεπίπεδα από τους εκπαιδευτικούς.

Ιδιαίτερα, μάλιστα, στα πλαίσια του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου, η δημιουργική γραφή δύναται να συμβάλει στην εξοικείωση με άλλους πολιτισμούς και, κυρίως, στην αποδοχή της ετερότητας. Οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, άλλωστε, δεν επηρεάζουν μόνο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ενός τόπου, αλλά αντανακλούν και στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο καλείται να συμβάλει στην αρμονική συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμών, ενθαρρύνοντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ των εκπαιδευομένων με διαφορετικές κουλτούρες και επιδεικνύοντας σεβασμό στις διαφορετικές ταυτότητες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προβληθεί ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο και να παρουσιαστεί η πρόταση διδακτικών πρακτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη εργασία σχετίζονται με τον ρόλο της δημιουργικής γραφής, αναφορικά με την αποδοχή της ετερότητας, καθώς και την διερεύνηση των μεθοδολογιών, που μπορούν να αναπτυχθούν, προκειμένου να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα, που διαθέτει, στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Παρά το γεγονός, λοιπόν, ότι υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μελέτες, αναφορικά με εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στον τομέα αυτό.

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και για την εκπόνησή της πραγματοποιήθηκε μελέτη της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Επιπρόσθετα, αναζητήθηκε, μέσω του διαδικτύου, αρθρογραφία, δημοσιευμένη σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά. Ακόμη, όσο αφορά στον σχεδιασμό διδακτικών πρακτικών, επιλέχθηκε να αξιοποιηθούν τα παραμύθια και, για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε επισταμένη βιβλιογραφική έρευνα, προκειμένου να αναζητηθούν αντιπροσωπευτικά παραμύθια από διαφορετικές χώρες του πλανήτη.

Όσο αφορά στη δομή της εργασίας, αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και αυτή της συμπερίληψης. Αναλυτικότερα, πραγματοποιείται ενδελεχής αναφορά στις έννοιες της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εντοπίζονται οι βασικές συνιστώσες της. Στην συνέχεια, αναλύεται η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας τους βασικούς άξονές της. Επιπλέον, σημειώνεται αναφορά στον ρόλο της σχολικής κουλτούρας, αλλά και του σχολικού κλίματος, προκειμένου να διερευνηθούν τα πλαίσια, στα οποία αναπτύσσεται το σύγχρονο σχολείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού σχολείου, ξεκινώντας από το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα βασικά πλεονεκτήματα του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου, αλλά και τα κυριότερα εμπόδια για την εφαρμογή των πρακτικών του. Ακόμη, αναφέρονται συνοπτικά, οι σημαντικότερες πρακτικές, οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν, με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της απόδοσης του σύγχρονου σχολείου.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι βασικότερες αντιλήψεις, αναφορικά με την έννοια της δημιουργικότητας και παρατίθεται οι κυριότερες απόψεις, διαχρονικά. Κατόπιν, εξετάζεται η έννοια της δημιουργικής γραφής και, παράλληλα, παρουσιάζεται η εξέλιξή της με το πέρασμα του χρόνου. Έπειτα, παρουσιάζεται επιγραμματικά ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και, τέλος, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες προσεγγίσεις, αναφορικά με την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στο σχολικό περιβάλλον.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η πρόταση εφαρμογής διδακτικής πρακτικής, η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση του παραμυθιού, στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου. Για το λόγο αυτό, πρώτα αναδεικνύεται η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού και, εν συνεχεία, διερευνάται ο ρόλος του στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της διδακτικής πρακτικής, καθορίζοντας το βασικό πλαίσió της και παρουσιάζονται συνοπτικά ενδεικτικές προτάσεις για την υλοποίηση της συγκεκριμένης πρακτικής.

Τέλος, συνοψίζονται τα κυριότερα σημεία και εξάγονται βασικά συμπεράσματα.



Κεφάλαιο 1: Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο και η έννοια της συμπερίληψης

1.1 Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η μαζική μετακίνηση του πληθυσμού επηρεάζει, αφενός, τη δημογραφική του σύνθεση και, αφετέρου, το ευρύτερο πολιτιστικό και κοινωνικό πλέγμα, γεγονός το οποίο αντανακλά και στη σύνθεση της σχολικής κοινότητας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση έχει ως στόχο, τόσο την αποδοχή της ετερότητας και την καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας, όσο και την αξιοποίησή της ως μία ενδιαφέρουσα πτυχή της σύγχρονης πραγματικότητας. Συνεπώς, η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί απειλή, αλλά μία νέα πραγματικότητα, η οποία επηρεάζει ποικίλες εκφάνσεις του καθημερινού βίου.

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, το πολυπολιτισμικό σχολείο μετατρέπεται σε μέσο για τη δημιουργική συνύπαρξη ποικίλων ομάδων, την ανάπτυξη των αρχών της ισότητας και της δημοκρατίας, την προαγωγή της κοινωνικής συνοχής, αλλά και την ωριμότητα της κοινωνίας, με σκοπό να αποφεύγονται φαινόμενα, τα οποία σχετίζονται με την έλλειψη αποδοχής της ετερότητας, τις εθνικές ιδεοληψίες και την μισαλλοδοξία. Με άλλα λόγια, η πολυπολιτισμικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης δεν σχετίζεται, αποκλειστικά, με ένα σαφώς προσδιορισμένο και αποδεκτό παιδαγωγικό σύστημα, αλλά επεκτείνεται σε ένα ευρύτερο πλέγμα θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές εντός του σχολικού περιβάλλοντος και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η διάσταση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική, λόγω της πολυπολιτισμικής πολλαπλότητας, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στην εποχή μας.

Γενικότερα, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση σχετίζεται, όχι μόνο με την μαθητική κοινότητα, αλλά έχει πρακτική εφαρμογή στην δια βίου μάθηση, καθώς επηρεάζει το σύνολο της κοινότητας καθ' όλη τη διάρκεια του βίου του ατόμου (Γαλάνης, 2003 : 223-268). Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική είναι

σημαντικό να συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ανθρωπιστικού τους χαρακτήρα, χωρίς να εστιάζει στην άρνηση του άλλου, αλλά και να προάγει την αμοιβαία κατανόηση, η οποία, άλλωστε, δίνει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βάθος τον εαυτό του (Μάρκου, 1997 : 45-53). Κάτω από το πρίσμα αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει κομβικό ρόλο, προκειμένου ο πλουραλισμός και η διαφορετικότητα να αποτελέσουν αναγκαίο προαπαιτούμενο της σύγχρονης κοινωνίας (Γκόβαρης, 2004 : 24-30). Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης και διαθέτει κομβική σημασία, όσο αφορά στον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να επαναπροσδιορίσει, όχι μόνο την επαγγελματική, αλλά και την ατομική του ταυτότητα (Kohli, 2013: 367-387).

Στην ευρωπαϊκή ήπειρο, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης, κατά την τελευταία εικοσαετία, γεγονός το οποίο οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, στις ανεπιτυχείς απόπειρες ενσωμάτωσης των εκπαιδευομένων από οικογένειες μεταναστών στις σχολικές τάξεις των χωρών υποδοχής. Έτσι, το 2008, δόθηκε στη δημοσιότητα η Λευκή Βίβλος, σύμφωνα με την οποία η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί βασικό τομέα δραστηριοποίησης, με σκοπό να διασφαλιστούν τα δικαιώματα, αλλά και η ίση μεταχείριση των μαθητών, σε συνδυασμό με την προαγωγή της αμοιβαίας κατανόησης. Με τον τρόπο αυτό, η Ευρώπη προχώρησε στην άμεση σύνδεση του πολυπολιτισμικού σχολείου με τον Ευρωπαϊκό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με στόχο τη δημιουργία μιας ενιαίας Ευρωπαϊκής συνείδησης, η οποία θα επιφέρει την εκπλήρωση του στόχου της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός δύναται να συνδράμει στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, που μειονεκτούν και, συνακόλουθα, στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και τον περιορισμό φαινομένων αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, η στάση του εκπαιδευτικού εξαρτάται από το μορφωτικό του επίπεδο, αλλά και τις εμπειρίες και τα βιώματά του, καθώς και τα ιδεολογικά εργαλεία, σύμφωνα με τα οποία πραγματοποιεί την ερμηνεία του κόσμου, που τον περιβάλλει (Ζάχος, 2014 : 77-79). Εξάλλου, η μεταφορά, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των προσωπικών τους στάσεων και

πεποιθήσεων ελλοχεύει τον κίνδυνο εμφάνισης ανισοτήτων και αδίκων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ως επακόλουθο του προσωπικού του συστήματος αξιών (Brant, 2013: 63-72).

Επομένως, θεωρείται σημαντική παράμετρος η εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών, μέσα από ένα σύνολο στοχευμένων δραστηριοτήτων, προκειμένου να αποκτήσουν τη λεγόμενη «διαπολιτισμική επάρκεια» (Assaf, Gazra, & Battle, 2010: 115-135). Πιο αναλυτικά, η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας σχετίζεται με «κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο/η εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κλπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας μας» (Γερογιάννης, 2009:38). Άλλωστε, «σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία η διαπολιτισμική αγωγή δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων αλλά εξίσου και στα μέλη της πλειονότητας έτσι ώστε να ανοίγει ο δρόμος για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών και την επίτευξη της πολιτισμικής όσμωσης των εκπαιδευομένων» (Γκότοβος, 2002:50). Το πολυπολιτισμικό σχολείο, λοιπόν, επιδιώκει την ανάπτυξη μιας οικουμενικής ιδέας, η οποία θα στηρίζεται στα ανθρωπιστικά ιδεώδη και θα αποκηρύσσει κάθε είδους πεποιθήσεις με ρατσιστικό ή ξενοφοβικό περιεχόμενο.

Η εκπαίδευση, συνεπώς, συμβάλλει στη δημιουργία της σύγχρονης ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας και, για το λόγο αυτό, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν πραγματοποιήσει σημαντικές μεταβολές στα παιδαγωγικά συστήματα, που εφαρμόζουν, ώστε να διαχειριστούν επιτυχώς την ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές, αλλά και γλωσσικές διαφορές (Μπερελής, 2001: 55-57). Στην Ελλάδα, μάλιστα, κατά τα τελευταία έτη, οι αυξημένες ροές προσφύγων συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός έντονα πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο επιδρά καταλυτικά στην οικονομικοκοινωνική και πολιτιστική ζωή, επηρεάζοντας, αντίστοιχα, τις αναλογίες του πληθυσμού στις σχολικές τάξεις (Triandafyllidou, Maroufof, Dimitriadi & Yousef, 2014). Σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα καθιστά επιβεβλημένη τη χάραξη μιας παιδαγωγικής στρατηγικής, η οποία θα λειτουργήσει ως συνέπεια της αναδιαμόρφωσης του παιδαγωγικού συστήματος, συμβάλλοντας στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Όπως, μάλιστα, ορίζεται από το άρθρο 34 του νόμου 2413 (ΦΕΚ 124/17-6-96),

«σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές κοινωνικές πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Συνεπώς, μέσω της εκπαίδευσης, θα πρέπει να επιδιωχθεί η παροχή λύσεων στα ζητήματα, τα οποία αφορούν τις ομάδες μειονεκτούντων μαθητών, επιδιώκοντας την ανάπτυξη της ανοχής και της αμοιβαιότητας, αναφορικά με την κατανόηση των ποικίλων εθνοτικών και πολιτιστικών ομάδων, εντός του πλαισίου της ποικιλομορφίας των σύγχρονων κοινωνιών (Γεωργογιάννης, 1999 : 66-69). Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, το πολυπολιτισμικό σχολείο αποβλέπει στην αναπροσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, υλοποιώντας στρατηγικές, οι οποίες διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία (Guo & Jamal, 2007: 27-49). Ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί, επίσης, η πολυγλωσσία, η οποία τίθεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής ισότητας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014 : 67-70).

Το σχολείο, επομένως, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία μικρογραφία της ετερότητας της κοινωνίας, καλώντας τους εκπαιδευόμενους, υπερβαίνοντας την ανομοιογένειά τους, να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις παιδαγωγικές απαιτήσεις (Ζάχαρης, 1995: 25-27). Έτσι, οι πολιτισμικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνουν, τόσο τη γνωστική, όσο και τη συναισθηματική παράμετρο, αλλά και την πραγματιστική, επιτρέποντας την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της δεκτικότητας. Ως επακόλουθο, η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, αφού συντελεί στον εμπλουτισμό των γνώσεων και, για τον λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να ενσωματώνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σαμπάνη, 2004 : 31-33).

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εμφανίζεται στους διεθνείς οργανισμούς, όπως, για παράδειγμα, στο καταστατικό των Ηνωμένων Εθνών, το οποίο, στο άρθρο 26, επισημαίνει την αναγκαιότητα σεβασμού της ατομικής ελευθερίας και της φιλίας μεταξύ των Εθνών, αλλά και στο συμβούλιο της Ευρώπης, στο οποίο γίνεται ειδική αναφορά στην προάσπιση της πολιτισμικότητας. Αντίστοιχα και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει υιοθετήσει μία σειρά από προγράμματα, όπως, για παράδειγμα, τα προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών, προκειμένου να ενθαρρύνει την κινητικότητα

ανάμεσα στους νέους. Επομένως, βασικό χαρακτηριστικό το πολυπολιτισμικού σχολείου θεωρείται η αποδοχή των άλλων, ως ισότιμα μέλη της κοινότητας, με στόχο τη συνεκπαίδευση όλων των καταρτιζομένων, ανεξάρτητα από την καταγωγή ή την θρησκεία τους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών ενθαρρύνει τον διάλογο ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, ενώ επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού απέναντι στις διαφορετικές ταυτότητες. Ενώ, μάλιστα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών, με στόχο την αποδοχή τους, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει στην υπέρβαση των κανόνων της παθητικής συμβίωσης και προάγει την αμοιβαία κατανόηση. Ιδιαίτερα στη χώρα μας, η ενσωμάτωση καταρτιζομένων, οι οποίοι έχουν προέλθει από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο υπερκερασμός των πολιτισμικών και θρησκευτικών φραγμών καθιστά επιβεβλημένη την ύπαρξη άρτια εκπαιδευμένων, αλλά και ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα κατέχουν όλα τα αναγκαία εφόδια, καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο, προκειμένου να ανταποκριθούν στις δυσκολίες της προσπάθειας αυτής.

1.2 Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπερίληψη ως έννοια έχει ερευνηθεί κατά τα τελευταία χρόνια από αρκετούς ακαδημαϊκούς του τομέα των επιστημών της αγωγής και το πλέον σημαντικό εργαλείο, το οποίο προέκυψε από τις μελέτες, που εκπονήθηκαν, θεωρείται το «πλαίσιο της συμπερίληψης» (Index for Inclusion), το οποίο συντάχθηκε από τους Booth & Ainscow, προκειμένου να λειτουργήσει ως ένας εύχρηστος οδηγός, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται οι βασικότερες οδηγίες και κατευθύνσεις, με σκοπό την εφαρμογή πολιτικών συμπερίληψης στα σχολεία όλου του κόσμου. Το εργαλείο αυτό προέκυψε μετά από πολύχρονες συζητήσεις με εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία και οι αποδέκτες του είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν δράσεις, διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη σχολική διαδικασία. Επιπρόσθετα, το Index for Inclusion διαθέτει ένα σύνολο δεικτών, μέσα από τους οποίους επιχειρείται να διευκολυνθεί η διαδικασία

εφαρμογής, αλλά και να αξιολογηθούν οι αρχές της συμπερίληψης. Ο συγκεκριμένος οδηγός, ο οποίος μεταφράστηκε σε περισσότερες από 30 γλώσσες, έχει προσαρμοστεί κατάλληλα, προκειμένου να συντελέσει στην εκπαιδευτική αλλαγή και την καθιέρωση των συμπεριληπτικών σχολικών μονάδων. Όσο αφορά στη δομή του, διαθέτει τρεις κύριους άξονες, οι οποίοι σχετίζονται με την δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, τον προσδιορισμό των αρχών της συμπεριληπτικής πολιτικής, αλλά και τις πρακτικές, που αφορούν στη συμπερίληψη, ενώ κάθε ένας από τους παραπάνω άξονες περιλαμβάνει ένα σύνολο από μετρήσιμους δείκτες, οι οποίοι επιτρέπουν την αξιολόγηση της απόδοσης (Booth & Ainscow, 2011 : 153-161).

Γενικότερα, η παγκοσμιοποίηση αλλά και οι ταχύτατες μεταβολές στον τεχνολογικό και επιστημονικό τομέα, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη ανομοιογένεια των κοινωνιών, δεν δύνανται να μην επηρεάσουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, κύριο γνώρισμα του σύγχρονου σχολείου αποτελεί η πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, προτάσσοντας την ανάγκη διαφύλαξης του θεμελιώδους δικαιώματος όλων των μαθητών για ισότιμη πρόσβαση στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η ετερότητα, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση, εξαιτίας θρησκευτικών, πολιτιστικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, αλλά και γνωρισμάτων, όπως ο σεξουαλικός προσανατολισμός ή η αναπηρία μπορούν να θεωρηθούν ως αντανάκλαση ενός κοινωνικού συνόλου, το οποίο στηρίζεται στο δίπολο «εγώ και οι άλλοι». Στην εικόνα 1.1 αποτυπώνεται η έννοια της συμπερίληψης, σε αντιδιαστολή με αυτή του αποκλεισμού, αλλά και της ενσωμάτωσης.



Εικόνα 1.1: Η έννοια της συμπερίληψης

Πηγή: <http://www.education2030-africa.org/index.php/en/lien-list-actualite-gen-en/1044-disability-inclusive-education-and-learning>

Σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώνεται η συμπεριληπτική κουλτούρα, η οποία δύναται να λειτουργήσει ως ένα σύνολο κοινών αξιών και πεποιθήσεων, που χαρακτηρίζουν τις συμπεριφορές, αλλά και τις δράσεις των μελών ενός οργανισμού. Έτσι, η κουλτούρα της συμπερίληψης είναι επικεντρωμένη στη δημιουργία μιας κοινότητας, η οποία στηρίζεται στην αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, την ανάπτυξη συνεργιών ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και την ασφάλεια (Ainscow & Miles, 2008: 15-34). Σε μία τέτοια συνθήκη, κάθε μέλος είναι ευπρόσδεκτο και καλείται να συνεργαστεί, στο πλαίσιο δημοκρατικών δομών, με γνώμονα το σεβασμό στην ετερότητα, την αλληλοεκτίμηση και την αλληλεγγύη.

Όσο αφορά στις σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κομβικό ρόλο, αναφορικά με την εφαρμογή της κουλτούρας της συμπερίληψης, καθώς αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Todd, 2007). Κάτω από αυτό το πρίσμα, ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με σκοπό να διαχειριστούν τον φόβο, αλλά και φραγμούς, οι οποίοι οφείλονται στην άγνοια και την προκατάληψη απέναντι σε ό,τι διαφορετικό (Carrington, 1999: 51-57). Επιπλέον, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελεί στη δημιουργία μιας σύγχρονης και πληρέστατης επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία στηρίζεται στο ήθος, τη συνεργασία και τον σεβασμό στην ετερότητα (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013 : 45-49).

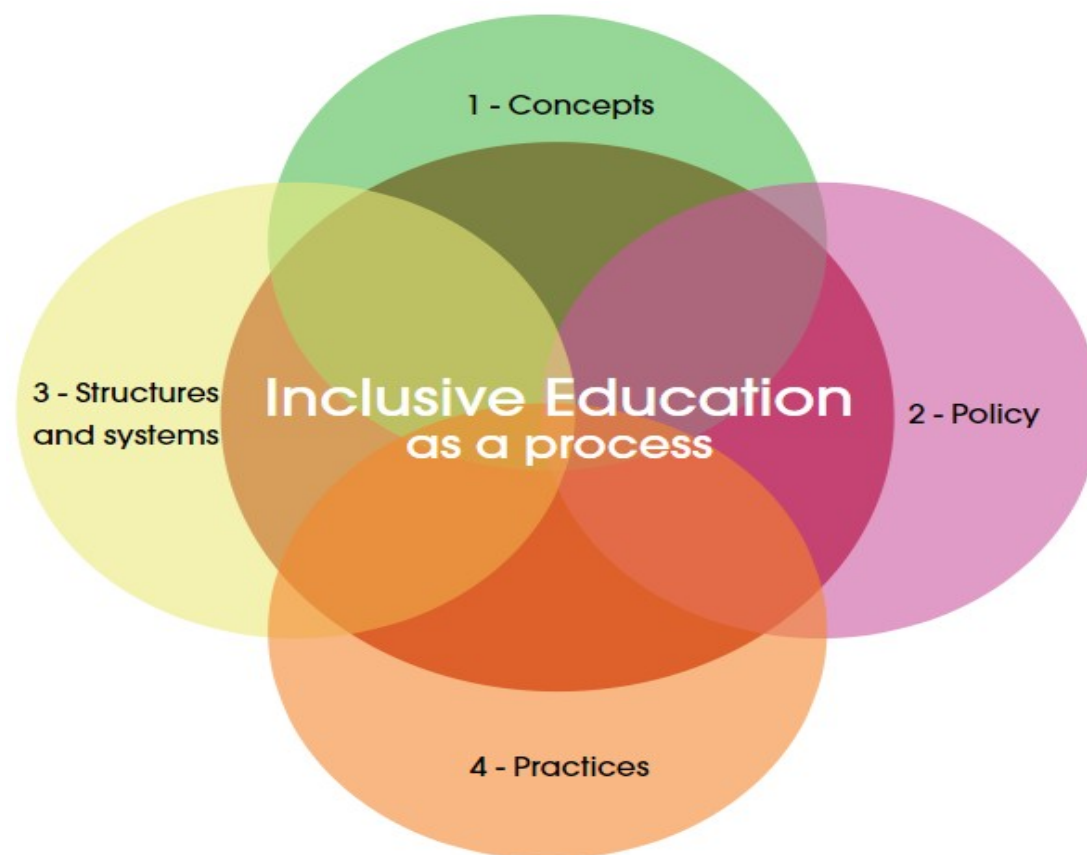
Παράλληλα, η ηγεσία του σχολείου θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους φορείς, αναφορικά με την προαγωγή της κουλτούρας της συμπερίληψης, καθώς έχει καθήκον να καλλιεργήσει, ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αξίες, όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα (Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015 : 56-62). Ακόμα, η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων οφείλει να επιδιώκει την ενεργή εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων, αναπτύσσοντας συνεργατικές πολιτικές και διαμορφώνοντας επικοινωνιακά δίκτυα, με στόχο να αναζητήσει και να εφαρμόσει βέλτιστες πρακτικές (Αγγελίδης, 2011 : 79-82). Εξάλλου, εάν η ίδια η ηγεσία του σχολείου δεν κατανοήσει την σπουδαιότητα των πολιτικών συμπερίληψης και δεν

αποκτήσει ένα ισχυρό όραμα, είναι αδύνατο να τη μεταδώσει στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, αλλά και να δημιουργήσει πολιτικές και καινοτόμες στρατηγικές ενσωμάτωσης (Αγγελίδης, Αντωνίου & Χαραλάμπους, 2012 : 101-105).

Με άλλα λόγια, η κουλτούρα της συμπερίληψης εκπορεύεται από το σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου, την δικαιοσύνη, αναφορικά με τη διευθέτηση των διαφορών, αλλά και την αντικειμενική διαχείριση κάθε μορφής διάκρισης. Στα πλαίσια, λοιπόν, του σχολικού περιβάλλοντος, η συμπεριληπτική κουλτούρα συσχετίζεται με ένα σύνολο εννοιών, όπως η ενσωμάτωση των καταρτιζομένων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αντιμετώπιση φαινομένων περιθωριοποίησης, αλλά και η ένταξη μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται υπό την απειλή του αποκλεισμού, καθώς και η δημιουργία σχολείων για όλους (Ainscow, 1997). Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται μία ολιστική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στην αρχή της ισότητας και θέτει ως προαπαιτούμενο τη διαχείριση των ειδικών αναγκών των εκπαιδευομένων, συνυπολογίζοντας την πολυπολιτισμικότητα και προασπίζοντας τον σεβασμό στην κουλτούρα, το αξιακό πλαίσιο και τις αντιλήψεις τους (Hick & Thomas, 2008: 3-6).

Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με ένα γενικότερο σχέδιο μεταρρύθμισης, το οποίο αφορά στις μεθόδους εκπαίδευσης και επηρεάζει τους εμπλεκόμενους, επιδιώκοντας να ξεπεραστούν οι φραγμοί, οι οποίοι παρεμποδίζουν την ισότιμη πρόσβαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, απορρίπτοντας κάθε έκφανση περιθωριοποίησης, αποκλεισμού, κοινωνικού στιγματισμού ή βίας, που προέρχεται από κοινωνικά, εθνοτικά, πολιτιστικά ή ακόμα και οικονομικά γνωρίσματα (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011: 11-16). Για τη σχολική κοινότητα, άλλωστε, δεν δύναται να υπάρξει διάκριση ανάμεσα στις διαφορετικές ταυτότητες ενός μαθητή, όπως ο τυπικός μαθητής, ο μαθητής με αναπηρίες, ο μαθητής με διαφορετική εθνικότητα, καθώς, πάνω από όλα, βρίσκεται το ίδιο το άτομο (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015: 595-605). Επομένως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά, αποκλειστικά, στην κριτική υφιστάμενων πεποιθήσεων ή παγιωμένων στρατηγικών, αλλά επιδιώκει την ανάληψη δράσης και τη δημιουργία πολιτικών, εστιασμένων στις ανθρώπινες σχέσεις και την αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα του σχολικού περιβάλλοντος (Carrington & Elkins, 2002: 51-57). Στην εικόνα 1.2 αποτυπώνεται η διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με

βασικούς άξονες τις πεποιθήσεις, τις πολιτικές, τις πρακτικές, τις δομές και τα συστήματα, που συνθέτουν το βασικό της πλαίσιο.



Εικόνα 1.2: Η διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Πηγή: <http://icongreece.gr/index.php/2017/01/02/unesco-guidelines-for-inclusive-education/>

Έτσι, οι συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πολιτικές εστιάζουν σε μία σύγχρονη προσέγγιση της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως αυτή ορίζεται από το 1ο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948, η οποία αναφέρει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν γεννηθεί ελεύθεροι και ίσοι (Στασινός, 2013 : 59-60). Συνεπώς, η οπτική αυτή δεν συνδέεται μόνο με την εκπαιδευτική ευημερία των καταρτιζομένων, ανεξαρτήτως της ετερότητάς τους, αλλά θέτει στο επίκεντρο την ευρύτερη μεταρρύθμιση, τόσο σε πολιτισμικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, επιβάλλοντας την άρση των προκαταλήψεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008 : 86-89). Γενικά, λοιπόν, οι σημαντικές μεταβολές, οι οποίες έχουν συντελεστεί σε κοινωνικό επίπεδο, στις μέρες μας, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πλουραλιστικού τοπίου, το οποίο ελλοχεύει τον κίνδυνο του κοινωνικού στιγματισμού, της περιθωριοποίησης, αλλά

και του πολιτισμικού κατακερματισμού. Σε κάθε περίπτωση, εξάλλου, κάθε καταρτιζόμενος είναι διαφορετικός, καθώς καλείται να διαχειριστεί ιδιαίτερες οικογενειακές, γλωσσικές, εκπαιδευτικές ή κοινωνικές ανάγκες και, για το λόγο αυτό, απαιτείται εξατομικευμένη προσέγγιση, εξαιτίας των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών αναγκών, που τον διακρίνουν (Σπαντιδάκης & Βαλσαμίδου, 2014 102-104).

Συνοπτικά, λοιπόν, η ετερότητα, εντός του σχολικού πλαισίου, διαθέτει διαφορετικές εκφάνσεις, μεταξύ των οποίων οι γλωσσικές και φυλετικές διαφοροποιήσεις, η αναπηρία ή ακόμα και το κοινωνικό περιβάλλον και, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, δύναται να αποτελέσει πηγή μάθησης για κάθε πρόσωπο, που εμπλέκεται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2008: 46-49). Επομένως, η πολυεπίπεδη ετερότητα του σχολικού περιβάλλοντος διαμορφώνει διαφορετικούς μαθησιακούς ρυθμούς, ενώ, αν και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δεκτικοί, αναφορικά με την σημασία των αρχών της συμπερίληψης, ταυτόχρονα, παρουσιάζουν έντονο δισταγμό, όσο αφορά την υιοθέτησή τους, στην πράξη (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011 :71-78).

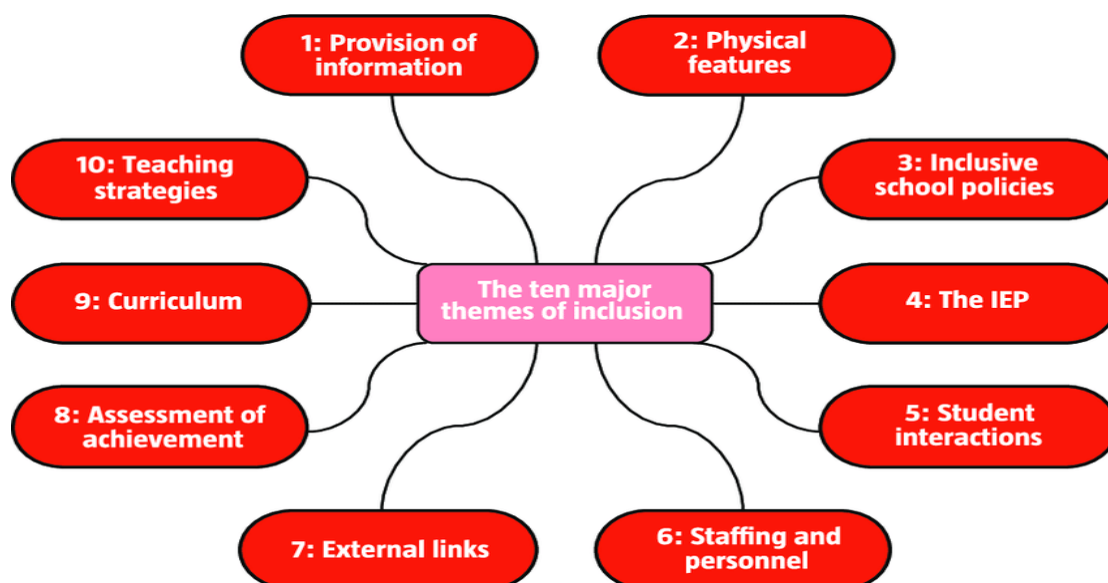
Για τον λόγο αυτό, ο ειλικρινής διάλογος μεταξύ γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική λύση, αναφορικά με την προσπάθεια εφαρμογής της κουλτούρας της συμπερίληψης (Καραμητόπουλος, 2015: 16-19). Έτσι, η διαρκής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σε αυτό το ζήτημα, αποτελεί ουσιαστική παράμετρο, με στόχο να διασυνδεθεί η θεωρία με την πράξη (Winter & O'Raw, 2010). Επιπλέον, είναι αναγκαία η πραγματοποίηση ουσιαστικών μεταβολών στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία διακρίνονται για την ανελαστικότητά τους και λειτουργούν αποτρεπτικά για τους καταρτιζόμενους, οι οποίοι παρουσιάζουν αποκλίσεις και αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στους ρυθμούς μάθησης, που επιβάλλονται. Ιδιαίτερη βαρύτητα, επίσης, διαθέτει η αναπροσαρμογή της θεματολογίας, ώστε να αποφεύγεται να τίγονται θέματα, τα οποία ενισχύουν τις διακρίσεις, αλλά και ο ανασχεδιασμός των παιδαγωγικών στόχων, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας (Θεοφιλίδης, 2009 : 22-24). Ακόμη, η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθοδολογιών διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή θεωρείται σημαντική παράμετρος του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου (Καραγιάννη, 2012 : 31-35).

Συνεπώς, η συμπερίληψη περιλαμβάνει μία αέναη διαδικασία, η οποία άπτεται ενός ευρέως πλέγματος θεμάτων, τα οποία σχετίζονται με το κοινωνικό σύνολο, τη δικαιοσύνη, τη δημοκρατία, αλλά και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Seba & Ainscow, 1996: 5–18). Άλλωστε, όπως αναφέρεται στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, είναι απαραίτητο τα εκπαιδευτικά συστήματα να επιτύχουν τον στόχο της συμπερίληψης όλων των εκπαιδευομένων, ανεξαρτήτως των ατομικών τους διαφορών και να επιτρέψουν την ισότιμη συμμετοχή τους, τόσο στις παιδαγωγικές, όσο και στις κοινωνικές δράσεις, οι οποίες επιτελούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Kumar, 2013: 1-10). Η διαπίστωση αυτή καθιστά επιβεβλημένη τη διερεύνηση των παραμέτρων, οι οποίες παρεμποδίζουν την ενσωμάτωση αυτής της κατηγορίας των καταρτιζομένων, αλλά και την ταυτόχρονη δημιουργία παιδαγωγικών προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους (Angelides, Constantinou & Leith, 2009: 75-89).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση με βάση τις αρχές της συμπερίληψης έχει μελετηθεί από πληθώρα ακαδημαϊκών, με σκοπό την προαγωγή των εκπαιδευομένων και την ενσωμάτωσή τους στις μαθησιακές διαδικασίες, υπό το πρίσμα ενός αλληλέγγυου και ισότιμου κοινωνικού συνόλου (Χαριτάκη, 2015 :23-30). Τα πιθανά εμπόδια, λοιπόν, με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωποι μαθητές, θεωρούνται απόρροια των δυσκολιών και των φραγμών, που καλούνται να αντιμετωπίσουν και όχι των ειδικών μαθησιακών αναγκών τους. Οι συγκεκριμένοι φραγμοί αφορούν στην κουλτούρα, τις στρατηγικές, αλλά και τις ακολουθούμενες διοικητικές πρακτικές από την σχολική μονάδα, καθώς και τις διδακτικές μεθόδους και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση αυτή, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στην αναζήτηση και την εξάλειψη των φραγμών αυτών, παρέχοντας την αναγκαία υποστήριξη και κάνοντας χρήση των απαραίτητων πόρων, με σκοπό την παροχή μέριμνας στις ευάλωτες ομάδες, υπογραμμίζοντας την ηθική ευθύνη για την ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων στις μαθησιακές διαδικασίες και τον περιορισμό των εμποδίων, που οφείλονται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Έτσι, σημαντική συνισταμένη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η δέσμευση ότι όλοι οι καταρτιζόμενοι θα έχουν τη δυνατότητα να πάνε στο ίδιο σχολείο, να διδαχτούν από τους ίδιους εκπαιδευτικούς και να ακολουθήσουν το ίδιο

Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο όμως θα τροποποιείται ανάλογα με τις ικανότητές τους (Gurta & Rous, 2016: 82-92). Γενικά, λοιπόν, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών, με στόχο να αυξηθεί η συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να μειωθούν τα φαινόμενα αποκλεισμού από αυτές (Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006: 513-522). Στην εικόνα 1.3 αποτυπώνονται, σχηματικά, οι βασικές παράμετροι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.



Εικόνα 1.3: Παράμετροι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
Πηγή: Winter, & O’Raw, 2010

Συνεπώς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συντελεί στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, ώστε να παρέχει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να εξελιχθούν σε ατομικό επίπεδο. Ξεκινώντας, λοιπόν, από τον τομέα της ειδικής αγωγής, όπου χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, επιδιώκει να διακρίνει την καθολική συμμετοχή όλων των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες από την έννοια της ενσωμάτωσης και της συνεκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας το σχολικό περιβάλλον ως μία ολότητα και υπογραμμίζοντας την σπουδαιότητα της εμπλοκής όλων των καταρτιζομένων, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων ή των αναγκών τους (Thomas, 1997: 103-107). Με τον τρόπο αυτό, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συσχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα του σχολείου, τις πολιτικές του, αλλά και γενικότερα την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Allan, 2003).

1.3 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας

Ο προσδιορισμός της έννοιας της σχολικής κουλτούρας είναι εξαιρετικά περίπλοκος, καθώς αφορά σε ένα σύνολο από αντιλήψεις, τις οποίες διαμοιράζονται όσοι εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, επηρεάζοντας τις συμπεριφορές τους, αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον (Stoll, 1999 : 102-111). Σε κάθε περίπτωση, άλλωστε, οι αντιλήψεις αυτές ενσωματώνονται, αλλά και μεταβιβάζονται μέσα από εκπαιδευτικές στρατηγικές, σε κάθε άτομο που εντάσσεται στην κοινότητα, ασκώντας ασυνείδητη επιρροή στη συμπεριφορά τους (Schein & Schein, 2017 : 95-99). Έτσι, η σχολική κουλτούρα δύναται να λειτουργήσει ως ένα πολύπλοκο αξιακό σύστημα, αλλά και ένα σύνολο πεποιθήσεων και παραδόσεων, το οποίο δημιουργείται με το πέρασ των ετών, καθορίζοντας τον τρόπο σκέψης και αντιδράσεις όσων εμπλέκονται με το σχολικό περιβάλλον, διαπλάθοντας τον αξιακό ιστό, ο οποίος ενώνει τους εμπλεκόμενους (Sergiovanni & Starratt, 1998 : 73-76).

Η σχολική κουλτούρα, επομένως, συσχετίζεται με ένα σύνολο παραμέτρων, μεταξύ των οποίων οι πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς και οι σύγχρονες προκλήσεις, οι οποίες επιδρούν καταλυτικά στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας (Peterson & Deal, 1998: 28-31). Εξάλλου, το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως μία μικρογραφία του κοινωνικού συνόλου, γεγονός το οποίο επιβάλλει την αλλαγή της υπάρχουσας κουλτούρας, ώστε να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες προσδοκίες, αλλά και τις νέες ανάγκες της εποχής μας. Κάτω από το πρίσμα αυτό, η εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης, στα πλαίσια του πολυπολιτισμικού σχολείου, επιβάλλει τη δημιουργία μιας κουλτούρας, η οποία θα διαθέτει σύγχρονο προσανατολισμό, αναφορικά με τις πολιτικές, αλλά και τις ακολουθούμενες πρακτικές, εντός των εκπαιδευτικών δομών (Γεροσίμου, 2013: 351-377). Πάνω από όλα, όμως, είναι σημαντικό να συντελεστεί μία ευρύτερη αλλαγή της υπάρχουσας νοοτροπίας, ώστε η ετερότητα να μην αντιμετωπίζεται ως μειονεξία, άλλα ως αναπόσπαστο κομμάτι των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινοτήτων (Μάμας, 2014 : 29-31).

1.4 Σχολικό κλίμα

Η έννοια του σχολικού κλίματος αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο λειτουργεί ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων, του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και της υπάρχουσας ψυχολογικής ατμόσφαιρας (Παμουκτσόγλου, 2001 :89-91). Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολικό κλίμα καθορίζεται από τις αλληλεπιδράσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις οργανωτικές δομές, αλλά και τη στοχοθεσία, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των κανόνων και τις αξίες, που προσδιορίζουν κάθε σχολική μονάδα (Ciani, Summers & Easter, 2008: 534-540). Στη χώρα μας, εξάλλου, εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως συγκεντρωτικό και, παρά τα μοναδικά εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, οι σχολικές μονάδες διακρίνονται από έντονη ομοιογένεια.

Το σχολικό κλίμα λοιπόν είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις αξίες της τοπικής κοινότητας, τους διοικητικούς στόχους και τα γνώρισμα των εκπαιδευομένων, σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς (Μιχόπουλος, 1998 : 73-77). Σύμφωνα, μάλιστα, με τα πορίσματα μελετών το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά καταλυτικά, όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, σεβασμό στη διαφορετικότητα καθώς και περιορισμό, των φαινομένων, που σχετίζονται με αρνητικές συμπεριφορές, όπως ο εκφοβισμός, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και η υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών (Dumay, 2009: 523-555). Ουσιαστική παράμετρο για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αποτελεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αναφορικά, όχι μόνο με τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, αλλά και με την αποτελεσματικότητα του έργου τους (Ζιμπάινος & Γιαννακούρα, 2010 :89-92).

Γενικότερα, λοιπόν, το σχολείο θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς πυλώνες για κάθε κοινωνικό σύνολο και ένας από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης. Ταυτόχρονα, το σχολείο συσχετίζεται με τα άτομα, που διαμορφώνουν τη σχολική κοινότητα και, κατ' επέκταση, προσδιορίζουν το κλίμα του, σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις τους, αλλά και με βάση τους στόχους, τους κανονισμούς την διάδραση και τις υφιστάμενες μορφές, καθορίζοντας την καθημερινότητα μιας σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2005). Με τον τρόπο

αυτό, το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξή τους, καθώς και το ενδιαφέρον, που επιδεικνύουν για τη μαθησιακή διαδικασία και, κατά συνέπεια, την απόδοσή τους (Πασιαρδή, 2001:18-23).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, το θετικό σχολικό κλίμα διαμορφώνει ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ευνοεί την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας τις απόπειρες των εκπαιδευομένων, αλλά και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, ασκώντας επιρροή σε κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Freiberg & Stein, 2005:97-105). Έτσι, το σχολικό κλίμα έχει καθοριστική επίδραση, τόσο στο συναισθηματικό κόσμο, όσο και στις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και, γενικότερα, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, στην έννοια του σχολικού κλίματος συμπεριλαμβάνονται οι αξίες, οι αντιλήψεις και ιδεολογίες, οι οποίες απαρτίζουν τα συμβολικά στοιχεία, τα οποία συνυπάρχουν με τα ορατά στοιχεία, τα οποία το συνθέτουν και περιλαμβάνουν τα προγράμματα, τους σκοπούς και τη δομή της σχολικής μονάδας (Bernstein, 1992: 297-302).

Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο δυναμικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες προσδιορίζουν την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα στην επιτέλεση του έργου τους, αλλά και τον ενθουσιασμό, που διαθέτουν μέσα από την διαμόρφωση ενός ψυχοκοινωνικού πλέγματος, εντός του οποίου δραστηριοποιούνται (Zulling, Koopman, Patton & Ubbes, 2010: 139–152). Επομένως, το σχολικό κλίμα ταυτίζεται με μία σειρά από κανόνες, οι οποίοι συσχετίζονται με την κοινωνική ατμόσφαιρα, εντός της οποίας οι μαθητές κατακτούν διάφορες εμπειρίες, που αποτελούν απόρροια της κατεύθυνσης, που δίδεται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ηγεσία του σχολείου. Έτσι, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το αξιακό σύστημα τις πεποιθήσεις, τα πρότυπα και τον τρόπο σκέψης, επιδρώντας, συνειδητά ή ασυνείδητα, σε κάθε εμπλεκόμενο με τη μαθησιακή διαδικασία (Ζαβλανός, 2003 :99-102).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το σχολικό κλίμα έχει λειτουργήσει ως αντικείμενο μελέτης για αρκετούς ακαδημαϊκούς, οι οποίοι υπογραμμίζουν την επίδραση, που ασκεί στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία ενός σχολείου, αλλά και την εύρυθμη λειτουργία του (Fisher & Fraser, 1990:88-95). Άλλωστε, «το κλίμα

είναι ο παράγοντας που δίνει σε μία σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που την διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες, έστω και αν σε όλα τα υπόλοιπα είναι όμοιες» (Halpin, 1966:31). Άρα, το σχολικό κλίμα εξαρτάται από την μεθοδολογία, που υιοθετείται από τον ηγέτη, αναφορικά με την άσκηση της εξουσίας, την οικειότητα, η οποία αναπτύσσεται με τα μέλη της σχολικής μονάδας, τη δυνατότητα ελευθερίας έκφρασης, τη λήψη πρωτοβουλιών, τη συνεργασία, αλλά και την ομαδικότητα.

Επομένως, το σχολικό κλίμα μπορεί να οριστεί ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009:10). Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, ένα θετικό σχολικό κλίμα διακρίνεται από την αρμονία μεταξύ της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων και ιδιαίτερα της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών (Thapa, Guffey & Higgins-D'Alesandro, 2013: 357-385). Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό κλίμα μπορεί να διακριθεί στις παρακάτω κατηγορίες, σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με τη μέτρησή του:

- **Ανοιχτό κλίμα:** στις σχολικές μονάδες, στις οποίες επικρατεί ο συγκεκριμένος τύπος κλίματος, εντοπίζεται αρμονική συνεργασία, μεταξύ της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, η οποία είναι επικεντρωμένη στην ελευθερία έκφρασης και την ανάπτυξη σχέσεων ειλικρίνειας. Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, στην περίπτωση αυτή, είναι εξαιρετικά υποστηρικτικοί, αποφεύγοντας τον περιορισμό των εκπαιδευτικών. Στις μονάδες αυτές, μάλιστα, οι διευθυντές δεν κατευθύνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και, ως επακόλουθο, επικρατεί η ομαδικότητα, η αυθεντικότητα και η συνεργασία.
- **Αυτόνομο κλίμα:** σε αυτή την κατηγορία των σχολικών μονάδων επικρατεί ομαδικότητα, η οποία, ωστόσο, σε μεγάλο ποσοστό, θεωρείται απορία της σημασίας της κάλυψης των κοινωνικών αναγκών των εμπλεκόμενων και δεν σχετίζεται με την υλοποίηση των καθηκόντων τους. Στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, μάλιστα, η ηγεσία διαθέτει περιορισμένο έλεγχο για τους εκπαιδευτικούς.

- **Ελεγχόμενο κλίμα:** αυτή η κατηγορία των σχολικών μονάδων λειτουργεί σε πλήρη αντιδιαστολή με την προαναφερθείσα, καθώς βασικό ρόλο στη στάση των εκπαιδευτικών διαθέτει η ανάγκη εκτέλεσης των καθηκόντων τους.
- **Οικείο κλίμα:** τα σχολεία, τα οποία διαθέτουν οικείο κλίμα, διακρίνονται για τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων και την περιορισμένη άσκηση κοινωνικού ελέγχου, όσο αφορά την εκτέλεση των αρμοδιοτήτων τους.
- **Πατερναλιστικό κλίμα:** σε αυτές τις σχολικές μονάδες η διοίκηση διακρίνεται από έντονο εγωκεντρισμό και ο ηγέτης διατηρεί την πεποίθηση ότι το σχολείο αποτελεί δική του ευθύνη. Έτσι, δεν δημιουργούνται κοινωνικές σχέσεις και δεν προάγεται η ομαδικότητα, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να εστιάζουν στην διεκπεραιωτική εκτέλεση των καθηκόντων τους, καθώς δεν αποκομίζουν την αίσθηση κάλυψης των αναγκών τους.
- **Κλειστό κλίμα:** αποτελεί τον αντίποδα του ανοιχτού κλίματος, στα πλαίσια του οποίου ο διευθυντής περιορίζεται σε αυστηρά επαγγελματικές και τυπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, με συνέπεια η ψυχρότητα αυτή να επηρεάζει την αλληλεπίδραση και τον βαθμό συνεργασίας.

Το σχολικό κλίμα, λοιπόν, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ευρύτερη ατμόσφαιρα και καθορίζει τις σχέσεις όσων εμπλέκονται με τη μαθησιακή διαδικασία (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006:62-71). Οι παραπάνω τυπολογίες έχουν προσδιοριστεί με βάση το ερωτηματολόγιο των διαστάσεων του οργανωτικού κλίματος, το οποίο δημιουργήθηκε από τους Hoy και Clover, προκειμένου να αξιολογηθούν παράμετροι, μεταξύ των οποίων η υποστήριξη και η καθοδήγηση, η οποία παρέχεται από την ηγεσία, ο βαθμός αυτενέργειας των εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση, αλλά και ο βαθμός οικειότητας. Σε κάθε περίπτωση, εξάλλου, η λέξη κλίμα δεν χρησιμοποιείται τυχαία, αλλά για να υποδηλώσει μία αίσθηση, η οποία δεν δύναται εύκολα να μετρηθεί, παρά το γεγονός ότι διαθέτει αυξημένη αναγνωρισιμότητα από κάποιον, που την έχει βιώσει, όπως, άλλωστε, παρατηρείται

και με το μετεωρολογικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονη μεταβλητότητα και μπορεί να θεωρηθεί ευχάριστο ή δυσάρεστο, ασκώντας επιρροή στον βίο των ατόμων (Fend, 1986: 275-293).

Αναφορικά, λοιπόν, με τον ψυχοκοινωνικό τομέα, οι εκπαιδευόμενοι δέχονται επιδράσεις από το κλίμα του σχολείου, σχετικά με τον βαθμό οργάνωσης, την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, τον ανταγωνισμό, αλλά και τις δημοκρατικές διαδικασίες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:25-29). Το θετικό κλίμα, λοιπόν, επηρεάζει αντίστοιχα, τόσο την παιδαγωγική διαδικασία, όσο και τη διεπαφή μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αυξάνοντας την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Κατσαρού, Πατσιάβας & Κάκκος, 2012:18-23). Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποσύνολο της σχολικής κουλτούρας, η οποία καθορίζεται από αυτό, ενώ είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το πλαίσιο, εντός του οποίου υλοποιούνται οι σχολικές λειτουργίες.

Απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος αποτελεί η ύπαρξη ενός σχεδίου δράσης, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνεται η ύπαρξη σαφών στόχων, όσον αφορά στην πρόοδο των μαθητών, προσδιορίζοντας τη στάση τους, αλλά και προάγοντας την αισιόδοξη διάθεση και τις υψηλές προσδοκίες (Hayes, 1994:48-50). Το γεγονός αυτό επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την αποδοχή της μαθησιακής διεργασίας από τους εκπαιδευόμενους (Brown & Henry, 1992: 277-280). Η προσέγγιση αυτή επιβάλλει την υιοθέτηση μαθητοκεντρικής προσέγγισης και την προαγωγή ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου (Beare, Calswell & Milkan 1989).

Συνοπολογίζοντας, άλλωστε, ότι κάθε μαθητής έχει διαφορετικές ανάγκες, αλλά και ξεχωριστούς ρυθμούς μάθησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει χρήση σύγχρονων μεθοδολογιών, αλλά και μέσων, ώστε να ανταπεξέλθει στις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων και να διασφαλίσει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Ματσαγούρας, 2003:39-51). Γενικά, οι συνιστώσες, οι οποίες ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι οι εξής (Σαΐτης, 2002:47-49):

- Δομή: το θετικό σχολικό κλίμα συναντάται σε σχολεία, τα οποία προάγουν την αυτονομία και παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον εργασίας.
- Μέγεθος: οι πιο μικρές σχολικές μονάδες διαθέτουν πιο ανοιχτό κλίμα, σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες, οι οποίες εφαρμόζουν αυστηρότερες δομές και πιο τυπικές προσεγγίσεις (Handy, 1981:100-104).
- Εξωτερικό περιβάλλον: η διάσταση του εξωτερικού περιβάλλοντος αφορά, τόσο στο οικονομικό και το τεχνολογικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.
- Ατομικές διαφορές: τα γνωρίσματα των εμπλεκόμενων με τη σχολική μονάδα επιδρούν καταλυτικά στην ψυχική διάθεση και, κατά συνέπεια, στο κλίμα της. Οι ατομικές διαφορές δύναται να αφορούν στην ηλικιακή ομάδα, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το φύλο, τα ενδιαφέροντα, αλλά και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών.

Το σχολικό κλίμα, λοιπόν, καθορίζεται μέσα από μία συνισταμένη παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την οικολογική του διάσταση, που αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή, όπως ο εξοπλισμός, η διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, η θέρμανση και ο φωτισμός, την κοινωνική διάσταση, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι τυπικοί και άτυποι κανονισμοί, που προσδιορίζουν την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων με τη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διοίκησης, των εκπαιδευόμενων, αλλά και των γονέων και την μαθησιακή διάσταση, η οποία συσχετίζεται με το σχεδιασμό των μαθημάτων, την διαδικασία αξιολόγησης και την ανατροφοδότηση (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010: 48-53). Επομένως, η θετική αλληλεπίδραση συντελεί στην αποδοχή και τη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αλλά και στη διασφάλιση της συμμετοχής του συνόλου των μελών και, κατ' επέκταση, την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αύξηση της ικανοποίησης από τις υπηρεσίες, που παρέχονται (Deci & Ryan, 2010). Αλλωστε, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, επιτυγχάνεται η παροχή ορθής καθοδήγησης και υποστήριξης των προσπαθειών τους, γεγονός το οποίο οδηγεί στη βελτιστοποίηση

των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και την κινητοποίηση, μέσω εσωτερικών κινήτρων (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004: 147-169).

Επομένως, ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης δεν αποτελεί, απλά, εκτελεστή των διαχειριστικών καθηκόντων του και δεν λειτουργεί διεκπεραιωτικά, αλλά καλείται να διατυπώσει υψηλούς στόχους για τη σχολική του μονάδα και να λειτουργήσει ως εμπυχωτής, βοηθός και συνεργάτης (Καμπουρίδης, 2002:79-84). Την ίδια στιγμή, όμως, οφείλει να προβεί στη διασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων, αλλά και την καλλιέργεια ενός πνεύματος υψηλών στόχων, ενώ οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ασκούν καθοδήγηση στους μαθητές, με στόχο την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους (Στραβάκου, 2003:56-61). Βασική προϋπόθεση, επίσης, αποτελεί η ευελιξία, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, όσο αφορά την οργάνωση του διδακτικού έργου, την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και την επίδειξη επαγγελματισμού και προσαρμοστικότητας.

Στα πλαίσια ενός τέτοιου περιβάλλοντος, οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν το αίσθημα της ασφάλειας, τόσο στον φυσικό χώρο του σχολείου, όσο και χάρη στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες εφαρμόζονται, λειτουργώντας αποτρεπτικά, όσο αφορά στην εμφάνιση φαινομένων βίας ή άλλων παραβατικών συμπεριφορών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009:44-49). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν συνεργασίες με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, ώστε να υποστηρίζονται οι εξατομικευμένες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αλλά και να λαμβάνουν υποστήριξη, με στόχο την κατανόηση πιθανών ψυχολογικών δυσχερειών, που βιώνουν τα παιδιά τους και αναφέρουν στους εκπαιδευτικούς (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011: 333-344). Έτσι, το κλίμα εντός μιας σχολικής τάξης δύναται να είναι δημιουργικό, ευχάριστο, απωθητικό ή δυσάρεστο ή και να προκαλεί την αίσθηση της αισιοδοξίας, της άρνησης ή ακόμα και της απογοήτευσης (Brookover, Beady, Flood, Sbschweitzer & Wisenbaker, 1977).

Επομένως, το θετικό σχολικό κλίμα συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου και αποτελεί αποκύημα της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκόμενων (Galey & Pong, 2004:89-93). Παράλληλα, όμως, θεωρείται κύριο προαπαιτούμενο για την υλοποίηση υψηλών ακαδημαϊκών στόχων, καθώς επηρεάζει σημαντικά την ψυχική διάθεση, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών τους (Sink & Spencer, 2005:16-19). Έτσι, αφενός, οι εκπαιδευτικοί

διαθέτουν αυξανόμενο ενδιαφέρον για το αντικείμενο της εργασίας τους και συνακόλουθα βελτιώνεται η παραγωγικότητά τους, ενώ, αφετέρου, ασκείται καταλυτική επίδραση στις στάσεις των καταρτιζόμενων, οι οποίοι διαμορφώνουν επιπλέον εσωτερικά κίνητρα, καθώς λειτουργούν σε ένα περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και καινοτομία (Homana, Barber & Tomey-Purta, 2006).



Κεφάλαιο 2: Βασικά χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού σχολείου

2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την πιο ποιοτική συνισταμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα όσον αφορά το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν εξαιρετικά διευρυμένο ρόλο και να καλύψουν τις ανάγκες ενός ετερογενούς συνόλου μαθητών. Κύρια προτεραιότητα θεωρείται η αντιμετώπιση του διδακτικού έργου, με τρόπο ώστε να αποτρέπεται ο κοινωνικός στιγματισμός των εκπαιδευομένων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που κατάγονται από διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Δόικου, 2000: 27-64). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, κρίνεται επιβεβλημένη η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να διαθέτουν τις αναγκαίες γνώσεις, αλλά και να διαμορφώσουν μία κουλτούρα, η οποία θα είναι εστιασμένη στον σεβασμό στην ετερότητα (Hammond & Ingalls, 2003: 24-30).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της δημιουργίας επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και της διαμόρφωσης ενός κλίματος εμπιστοσύνης, εντός του οποίου θα παρέχεται η αναγκαία υποστήριξη στους καταρτιζόμενους, όταν απαιτείται (Stainback & Stainback, 1996:297). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συντελέσουν στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και να δημιουργήσουν ένα αίσθημα ασφάλειας (Branden, 2000). Άλλωστε, το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο ταυτίζεται με ένα σύνολο από προκλήσεις, τις οποίες επιχειρεί να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός μέσα από την επιλογή καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών, με στόχο την προαγωγή της συνεργατικότητας και την αυτορύθμιση των μαθητών (Patrick Ryan & Kaplan, 2007: 83-98).

Άλλωστε, αποτελεί ευθύνη των δασκάλων και των καθηγητών η εξασφάλιση ότι οι καταρτιζόμενοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αποδεκτοί από το σύνολο της μαθησιακής κοινότητας, ενώ επιδιώκεται να καλλιεργείται η αίσθηση του

ανήκειν στην ομάδα (Jakurcak, 1998: 203-227). Για τον λόγο αυτό, σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να προβαίνουν σε συνεργασίες με άλλες επιστημονικές ειδικότητες, οι οποίες έχουν εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, μεταξύ των οποίων οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι σχολικοί ψυχολόγοι, αλλά και οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (Evans, 2000: 69-84). Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να προάγονται οι δεξιότητες των εκπαιδευομένων, αλλά και να αξιολογείται η απόδοση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με σκοπό να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι και να υλοποιηθούν βελτιωτικές ενέργειες, όπου αυτό απαιτείται (Mitchell, 2008:77-90).

Επιπλέον, βαρύνουσα σημασία διαθέτει η διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, ώστε να παρέχεται συστηματική πληροφόρηση, αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες, αλλά και τα πιθανά εμπόδια, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι μαθητές, ώστε να επιχειρήσουν την έγκαιρη και αποδοτική διαχείρισή τους, όχι μόνο σε γνωσιακό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, με στόχο τη διασφάλιση της αποδοτικής τους συνεργασίας. Παράλληλα, οι τεχνολογικές εφαρμογές μπορεί να λειτουργήσουν ως ένα αποδοτικό βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς, αυξάνοντας την ευελιξία και την προσβασιμότητα της μαθησιακής διαδικασίας και διαμορφώνοντας ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σπυρόπουλος, 2014:27-32).

Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, η δέσμευση και η θετική διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση στάσεων, οι οποίες αποβάλλουν κάθε είδος στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων (Murray, 2001: 285-290). Κάτω από το πρίσμα αυτό, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερη βαρύτητα διαθέτει και η στάση του ηγέτη της σχολικής μονάδας, αφού αναλαμβάνει την υποχρέωση της μετάδοσης του οράματος και των αξιών σε ολόκληρη την μαθησιακή κοινότητα, ενώ, παράλληλα, καλείται να προσφέρει καθοδήγηση για την πραγματοποίηση των στόχων (Gunter & Rayner, 2007:67-71). Συνεπώς, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύσει βέλτιστες πρακτικές, λειτουργώντας ως ηγέτης, αλλά και να επιδιώξει την ανάληψη πρωτοβουλιών και τον ουσιαστικό διάλογο, μέσα από την εμπλοκή του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας, επιδιώκοντας τη συλλογική

θεώρηση, στα πλαίσια του πολυπολιτισμικού σχολείου (Black & Simon, 2014: 153-172).

Συμπερασματικά, το σχολικό κλίμα έχει μελετηθεί κατά τα τελευταία χρόνια, στα πλαίσια αρκετών ερευνών, καθώς έχει γίνει κατανοητή η σπουδαιότητά του αναφορικά με την ποιότητα των εμπειριών της σχολικής ζωής. Σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία του σχολικού κλίματος διαθέτει η οργάνωση και η μέθοδος της διοίκησης, ώστε το σχολείο να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό χώρο δημιουργικής έκφρασης και θέλησης για μάθηση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο διευθυντής της σχολικής ομάδας οφείλει να διαχειριστεί όσους εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όχι ανάλογα με την εξουσία που διατηρεί από το νομοθετικό πλαίσιο, αλλά καλλιεργώντας τον σεβασμό και διαμορφώνοντας ένα κοινό όραμα, εστιασμένο στην προσφορά ποιοτικού παιδαγωγικού έργου. Άλλωστε, η ειλικρινής επικοινωνία και η ανεμπόδιστη συνεργασία της διεύθυνσης του σχολείου της σχολικής μονάδας με τους εκπαιδευτικούς δίνει την ευκαιρία να ανατεθούν ρόλοι, περιορίζοντας τις συγκρούσεις και συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος, βασισμένου στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και την προσφορά συνεχούς ανατροφοδότησης, με σκοπό να βελτιωθούν πιθανές αδυναμίες.

2.2 Πλεονεκτήματα του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου

Οι σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν αποτελέσει κεντρικό θέμα ποικίλων ερευνών, μέσα από τις οποίες έχει επισημανθεί ότι η πολυπολιτισμικότητα του σχολικού περιβάλλοντος διαθέτει ποικίλα οφέλη, τόσο για τους μαθητές ανεξάρτητα από την ένταξή τους στην κατηγορία των καταρτιζόμενων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα (Buysse & Bailey, 1993: 434-461). Το κυριότερο πλεονέκτημα σχετίζεται με την αλληλεπίδραση καταρτιζομένων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με μαθητές της θετικής εκπαίδευσης, με στόχο την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού και των φαινομένων απομόνωσης από την εκπαιδευτική διαδικασία (Smith, Polloway, Doudy & Patton, 1998). Παράλληλα, προάγονται θετικές στάσεις, καθώς οι μαθητές εστιάζουν στην κατανόηση, την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Matropieri, 2001: 50-62).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν κοινωνικές δεξιότητες και αναπτύσσονται ευκαιρίες κοινωνικοποίησης μεταξύ ατόμων της ίδιας ηλικίας (Slee & Allan, 2001: 173-191). Η ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα συμβάλλει στον περιορισμό του στίγματος, καθώς δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους, με συνέπεια να διαθέτουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και να καλλιεργούν μία θετική εικόνα του εαυτού τους (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996:22-26). Εξίσου επωφελής, μάλιστα, χαρακτηρίζεται η συνεργασία με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ, όπως προκύπτει από ερευνητικά πορίσματα, οι καταρτιζόμενοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι πραγματοποιούν τη φοίτηση τους σε τυπικά σχολεία, παρουσιάζουν αυξημένες μαθησιακές επιδόσεις, συγκρινόμενοι με όσους φοιτούν σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές (Wardon & McLeskey, 1998: 395-405).

Αντίστοιχα οφέλη, όμως, εντοπίζονται και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση θέτουν τις βάσεις της ατομικής και επαγγελματικής τους εξέλιξης, με σκοπό να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ποικιλομορφία του σχολικού περιβάλλοντος (Downing, Spencer & Cavallaro, 2004: 11-24). Άλλωστε, η συνεργασία καταρτιζομένων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους μιας σχολικής τάξης συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας και της διάθεσης για προσφορά, οι οποίες θεωρούνται βασικές αξίες της σύγχρονης κοινωνίας (Κυπριωτάκης, 2001:55-59). Έτσι, το σχολείο δίδει σε όλους τους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για την προσωπική τους ανέλιξη και συμβάλλει στην υιοθέτηση θετικών προτύπων, αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την αναγνώριση της πολυμορφίας (Αγαλιώτης, 2009:29-37).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται, με βιωματικό τρόπο, την έννοια της διαφορετικότητας, με επακόλουθο, ως μελλοντικοί ενήλικες, να συντελέσουν στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Vislie, 2003: 17-35). Σε κάθε περίπτωση, άλλωστε, η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, τη θρησκεία ή το πολιτιστικό υπόβαθρο συντελεί στην εξάλειψη των διακρίσεων, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και επιτρέπει την κατάλυση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (McMillan, 2008:81-89). Επιπλέον, η παροχή υποστήριξης, μέσα από την εξατομικευμένη διδασκαλία και η τροποποίηση

του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθοδολογιών συντελούν στην άνοδο του γνωσιακού επιπέδου των εκπαιδευομένων και γενικότερα την προαγωγή τους (Ainscow & Sandill, 2010: 401-416).

2.3 Εμπόδια στην εφαρμογή των πρακτικών του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου

Οι συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές διατυπώνονται, συνήθως, με τη φράση «ένα σχολείο για όλους», με σκοπό να υπογραμμιστεί ότι αφορά σε μία αέναη διεργασία εμπλοκής ενός συνόλου φορέων, επιδιώκοντας τον περιορισμό φαινομένων περιθωριοποίησης (Acedo, 2008: 5-13). Παρά το γεγονός, ωστόσο, ότι, στις περισσότερες χώρες του κόσμου, θεωρείται δεδομένη η σπουδαιότητα της ενσωμάτωσης των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντοπίζονται σημαντικοί φραγμοί, οι οποίοι σχετίζονται, αφενός, με την ποικιλομορφία του πληθυσμού και τις υπάρχουσες πολιτικές και, αφετέρου, με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, την κουλτούρα και τις αντιλήψεις κάθε τοπικής κοινότητας (Saron-Shevin, 2003: 25-28). Έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις τα τοπικά χαρακτηριστικά αποτρέπουν τη διαμόρφωση μιας επιτυχημένης πολιτικής και καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη εξειδικευμένων παρεμβάσεων (Messiou, 2017:146-159).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι οποίες παρατηρούνται σε κοινωνικό επίπεδο, μεταφέρονται στο παιδαγωγικό περιβάλλον, δυσχεραίνοντας την εφαρμογή πολιτικών, στα πλαίσια του πολυπολιτισμικού σχολείου (Garcia-Huidobro & Corvalan, 2009: 239-250). Η περιορισμένη ευελιξία, λοιπόν, αποστερεί από τους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία υλοποίησης συμπεριληπτικών πολιτικών, ενώ βασικό ρόλο κατέχει η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία (Stylianou, 2017: 975-990). Άλλωστε, η αρνητική στάση των υπολοίπων γονέων είναι πιθανό να συμβάλλει στη δημιουργία ενός εχθρικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευόμενους με διαφορετικές εθνικότητες, ενισχύοντας περαιτέρω τα φαινόμενα διακρίσεων (Rose, 2010).

Επιπλέον, τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να λειτουργήσουν ως αποτρεπτικό στοιχείο, καθώς δεν συνυπολογίζεται η ετερογένεια, αλλά και ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων (Bhattan & Das, 2014: 89-103). Οι ελλείψεις υποδομές, η περιορισμένη πρόσβαση και η έλλειψη κατάλληλης προσαρμογής του διδακτικού υλικού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, αποτελούν πρόσθετους φραγμούς στην ενσωμάτωση των μαθητών, επηρεάζοντας την μελλοντική τους ανάπτυξη, αλλά και την κοινωνικοποίησή τους (Tange, 2016: 1097-1108). Ακόμα, η πλημμελής επιμόρφωση όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των εκπαιδευτικών, αλλά και της τοπικής κοινωνίας, σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ετερότητα, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, επηρεάζοντας τη συνολική λειτουργία του πολυπολιτισμικού σχολείου (Jelas & MohdAli, 2014: 991-1003).

Γενικότερα, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ουσιαστική σχέση με τους καταρτιζόμενους, αναγνωρίζοντας τα ταλέντα, αλλά και τις αδυναμίες τους, λειτουργώντας ως σύμβουλοι και συμπαραστάτες, προκειμένου να διαμορφωθούν εκπαιδευτικά αντικείμενα, τα οποία ταυτίζονται με τις ιδιαιτερότητές τους (Schwab & Hessels, 2015: 461-477). Επομένως, κρίνεται επιβεβλημένος ο ευρύτερος επανασχεδιασμός του θεωρητικού πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επαναπροσδιορίζοντας τους παιδαγωγικούς στόχους, μέσω της προώθησης μιας ριζοσπαστικής μεταρρυθμιστικής πολιτικής, εστιασμένης στον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και την συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Καλογήρου, 2014). Παράλληλα, ποικίλα γραφειοκρατικά ζητήματα δύναται να αποτελέσουν αποτρεπτικούς παράγοντες, όσο αφορά στη λήψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αφού η εφαρμογή συγκεκριμένων μεταβολών προϋποθέτει ιδιαίτερα χρονοβόρες διεργασίες (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011: 273-296).

Συνοψίζοντας, είναι αναγκαίο να υπερκεραστούν οργανωτικοί φραγμοί, μέσα από την υιοθέτηση ενός ενιαίου θεσμικού πλαισίου, αλλά και να παρέχονται οι αναγκαίοι χρηματοδοτικοί πόροι (Τάφα, 1998:42-45). Επιπροσθέτως, θα πρέπει να διασφαλίζεται η υποστήριξη στον ηγέτη της σχολικής μονάδας, ώστε να διαθέτει την αναγκαία αυτονομία, προκειμένου να προβεί στην εφαρμογή εναλλακτικών δράσεων, καλλιεργώντας ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, στο

πλαίσιο του οποίου θα έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν πρωτοβουλίες για την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας στο χώρο του σχολείου (Glazzard, 2011: 56-63). Η αντιμετώπιση των γνωστικών ελλειμμάτων των εκπαιδευτικών, με στόχο τον περιορισμό της ανασφάλειας, η οποία προέρχεται από τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, αποτελεί σημαντικό προαπαιτούμενο στην διαδικασία αποδοχής της διαφορετικότητας (Lancaster & Brain, 2007: 245-256). Εξάλλου, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών «φαίνεται να αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για τη δημιουργία μιας νέας γενιάς εκπαιδευτικών οι οποίοι θα εξασφαλίσουν την επιτυχή υλοποίηση των πολιτικών και πρακτικών της συμπερίληψης» (Cardona, 2009:33-41).

2.4 Βασικές πρακτικές των πολυπολιτισμικών σχολείων

Όπως προκύπτει από τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όλοι είναι ισότιμοι και ευπρόσδεκτοι να λαμβάνουν μέρος στα κοινωνικά δρώμενα και να εργάζονται για το κοινό καλό (Kochhar, West & Taymans, 2000). Κάτω από αυτό το πρίσμα, το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους πυλώνες σύνδεσης με το εξωτερικό περιβάλλον, καθώς προάγει τη διαφορετικότητα ως θετικό χαρακτηριστικό για το κοινωνικό σύνολο (Nind, 2014: 525-540). Εξάλλου, οι συνέργειες μεταξύ των μελών της παιδαγωγικής κοινότητας θεωρούνται σημαντική παράμετρος, με σκοπό την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και τη δημιουργία σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση των αιτιών παρεμπόδισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Thomlison & Kalbfleisch, 1998: 52-55).

Επιπροσθέτως, η υιοθέτηση σαφώς καθορισμένης και επιτεύξιμης στοχοθεσίας δίνει την δυνατότητα να εντοπιστούν εγκαίρως τα αδύναμα σημεία και να προωθηθούν οι απαραίτητες βελτιωτικές ενέργειες, μέσω του συνεχούς αναστοχασμού (Forlin, 1997: 21-26). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται επιβεβλημένο να ενισχύεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλες μεθόδους, μεταξύ των οποίων η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα, καθώς και η υιοθέτηση των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στο εκπαιδευτικό

περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, μάλιστα, η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα συμβάλλει, όχι μόνο στην διαχείριση των υπάρχουσών γνώσεων των εκπαιδευομένων, αλλά λειτουργεί ως συμπληρωματικό εργαλείο της τυπικής μάθησης και επιτρέπει την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, αναδεικνύοντας τις ικανότητες των καταρτιζομένων, όπως, για παράδειγμα, η ωριμότητα, η υπευθυνότητα, η ύπαρξη ευελιξίας, οι ηγετικές δεξιότητες, αλλά και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Resnick, 1987: 13-54).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο καθολικός σχεδιασμός για μάθηση αποσκοπεί στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών ενός σχολικού τμήματος, διευκολύνοντας την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση. Η διαλλακτικότητα, η προσαρμοστικότητα και ευελιξία, άλλωστε, θεωρούνται σημαντικές συνιστώσες στα σύγχρονα συνεχώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005: 33-50). Επιπλέον, καθίσταται σημαντική προσαρμογή της θεματολογίας στα ενδιαφέροντα των καταρτιζομένων, με στόχο την αύξηση του βαθμού εμπλοκής τους, αλλά και την ενίσχυση της δέσμευσης και την εστίαση στην ερευνητική μάθηση. Επομένως, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας είναι σημαντικό να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να δύναται να ανταπεξέλθει το σύνολο των μαθητών, με αφετηρία τις πιο απλές δραστηριότητες.

Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, ιδιαίτερη σημασία διαθέτει το γεγονός ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει την διαφορετικότητα και να εντοπίσει τους κινδύνους περιθωριοποίησης, αποτρέποντας τον αποκλεισμό εκπαιδευομένων από την παιδαγωγική διαδικασία (Χατζηχρήστου, 2011:62-71). Με άλλα λόγια, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, εντός του οποίου οι καταρτιζόμενοι θα διαθέτουν ενεργή συμμετοχή, εκφράζοντας τις πεποιθήσεις τους, χωρίς να αισθάνονται ότι υπάρχει πιθανότητα να σχολιαστούν αρνητικά (Messiou, 2002: 117-121). Εξάλλου, η ενθάρρυνση και η επιβράβευση είναι πιθανό να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, προτρέποντας τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στην παραγωγική διαδικασία (Soriano & Staff, 2014).

Παράλληλα, η αξιοποίηση των εφαρμογών της τεχνολογίας, όπως, ενδεικτικά, οι διαδραστικές αφηγήσεις, τα ψηφιακά παιχνίδια, οι εικονικές περιηγήσεις, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και οι διαδραστικοί χάρτες μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των καταρτιζομένων και την ενθάρρυνση της ισότιμης

συμμετοχής τους. Επιπρόσθετα, η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της σύμπραξης περισσότερων εκπαιδευτικών, με σκοπό την ολιστική προσέγγιση των μαθησιακών αντικειμένων, επιτρέπει την βελτίωση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bauwens & Hourcade, 1995). Συνεπώς, το πολυπολιτισμικό σχολείο δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τα μαθησιακά περιβάλλοντα, αλλά επεκτείνεται και στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές, τις εκπαιδευτικές μεθόδους, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσο αφορά στην αντιμετώπιση της ετερότητας (Μέσσιου, 2007: 141-160).

Πρόκειται, λοιπόν, για μία πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία στηρίζεται στην υλοποίηση στρατηγικών, με σκοπό τη θετική διαχείριση της διαφορετικότητας και την αντιμετώπιση των εμποδίων, που προκύπτουν από αυτή (Causton-Theoharis & Kasa, 2015). Σημαντικός πυλώνας θεωρείται, επίσης, η επικέντρωση σε μαθητοκεντρικές μεθόδους και η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016: 7-22). Η συνεργασία, μάλιστα, των εκπαιδευτικών με τους γονείς, κάτω από το πρίσμα του αμοιβαίου σεβασμού και της ειλικρίνειας, δύναται να αποδειχθεί εξαιρετικά επωφέλης, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πληροφοριών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ολιστική προσέγγιση των ιδιομορφιών κάθε μαθητή (Τσιμπιδάκη, 2007:66-69).

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, αναφορικά με την πληθώρα των μέσων αναπαράστασης υπάρχει δυνατότητα αξιοποίησης ηχητικών και οπτικών πληροφοριών για τη διδασκαλία της γραμματικής και των μαθηματικών, παροχής διευκρινίσεων, όσο αφορά στο λεξιλόγιο, υπογράμμισης των κεντρικών νοημάτων και οπτικοποίησης των σύνθετων εννοιών. Παράλληλα, τα εκφραστικά μέσα μπορούν να υποστηριχθούν από τη χρήση νέων τεχνολογιών, με σκοπό να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα ή να αξιοποιηθούν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας. Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση της συνεργασίας και η παροχή ανατροφοδότησης ο αναστοχασμός, αλλά και η αυτορύθμιση και η εξάλειψη των περισπασμών, που αποστερούν από τους μαθητές την διατήρηση της αυτονομίας τους. Συνεπώς, η τεχνολογική πρόοδος παρέχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί μία σύγχρονη δυναμική, με σκοπό την ένταξη όλων των καταρτιζομένων, γεγονός το οποίο μπορεί να επιτευχθεί, διασφαλίζοντας την πρόσβαση, αλλά και διαφοροποιώντας το

παιδαγωγικό υλικό, μέσα από τη διαμόρφωση ενός εναλλακτικού και πολυτροπικού περιβάλλοντος, το οποίο συντελεί στην ενθάρρυνση του διαλόγου και, κατά συνέπεια, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη δικτύωση, τη συνέργεια, την προαγωγή της γνώσης, την γλωσσική καλλιέργεια και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Passey, 2013:75-80).

Συμπερασματικά, λοιπόν, η ενίσχυση της αυτό καθοδηγούμενης μάθησης συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της παιδαγωγικής διεργασίας, παρέχοντας την ευκαιρία να προσαρμοστούν τα εκπαιδευτικά αντικείμενα στα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (Ferguson, 1997:101-115). Ταυτόχρονα, όμως, είναι αναγκαία η δέσμευση των εκπαιδευτικών και η απαλλαγή από στερεότυπα και ρατσιστικές πεποιθήσεις (Symeonidou & Pthiaka, 2009: 543-550). Ακόμα, η δημιουργία δικτύων συνεργασίας δίνει την ευκαιρία για τον εντοπισμό καλών πρακτικών και την διαχείριση καινοτομιών, μέσα από τον διαμοιρασμό της γνώσης και την εποικοδομητική ανταλλαγή γνώμης (Jackson & Templerley, 2007: 45-62).



Κεφάλαιο 3: Δημιουργική γραφή

3.1 Αντιλήψεις σχετικά με τη δημιουργικότητα

Η έννοια της δημιουργικότητας είναι εξαιρετικά ασαφής και, κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί ποικίλες αντιλήψεις, σχετικά με ότι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «δημιουργικό». Σύμφωνα με μία άποψη, με τον όρο «δημιουργικό» μπορεί να χαρακτηριστεί οτιδήποτε διακρίνεται από πρωτοτυπία, διαθέτει χρηστική αξία και ικανότητα εφαρμογής (Martindale, 1989: 211-232). Επιπροσθέτως, άλλοι θεωρητικοί έχουν επισημάνει ότι η δημιουργικότητα δεν είναι εφικτό να σχετίζεται με την παραλλαγή προϋπαρχόντων στοιχείων και, συνεπώς, να συνδυάζει προηγούμενες ιδέες με μία νέα οπτική (Dowd, 1989: 233-242). Με βάση αυτή την οπτική, λοιπόν, η δημιουργικότητα προϋποθέτει τη δημιουργία ενός εντελώς νέου αντικειμένου, το οποίο δεν αφορά αποκλειστικά στην θεωρία, αλλά συνδυάζεται με την εφαρμογή και διαθέτει παράγωγα με υλική μορφή.

Μία άλλη άποψη για την έννοια της δημιουργικότητας πρεσβεύει ότι βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται, καθώς, για παράδειγμα, αξιοποιούνται διαφορετικά κριτήρια, όταν επιδιώκεται η αξιολόγηση της δημιουργικότητας σε μία παιδική ζωγραφιά, σε σύγκριση με τα κριτήρια, τα οποία θα χρησιμοποιούνταν, προκειμένου να αναφερθούμε σε έναν σπουδαίο ζωγράφο (Carey & Flower, 1989: 283-303). Σε κάθε περίπτωση, η δημιουργικότητα ταυτίζεται με την διαφοροποιημένη σκέψη, η οποία διαθέτει την ικανότητα να υπερβαίνει τα εμπειρικά σχήματα, μέσα από μία παιγνιώδη διαδικασία (Ροντάρι, 2003:183-187). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η δημιουργικότητα ταυτίζεται με τον αντικομορμισμό και αντιτίθεται στην προαγωγή μιας ομοιόμορφης σκέψης.

Κατά μία έννοια, λοιπόν, οτιδήποτε είναι δημιουργικό αντιτίθεται στο σύνολο και δύσκολα μπορεί να κατακτήσει την αποδοχή του (Sternberg, 2012: 3-12). Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η ευελιξία, η πολυπλοκότητα, η ευχέρεια και η πρωτοτυπία αποτελούν βασικούς παραμέτρους της (Guilford, 1968). Πιο αναλυτικά, η ευελιξία σχετίζεται με την ευκολία, με την οποία ένα άτομο μπορεί να διαφύγει από την πεπατημένη και να αναζητήσει νέα μονοπάτια σκέψης, που αντικατοπτρίζουν την

αλλαγή στον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων. Αντίστοιχα, η συνθετική και αναλυτική σκέψη και η εφευρετικότητα, στα πλαίσια της οποίας ένα προϋπάρχον αντικείμενο μεταλλάσσεται και αποκτά νέο σχέδιο και λειτουργίες, αλλά και η πολυπλοκότητα, η οποία αναφέρεται στη δεξιότητα του ατόμου να διαχειρίζεται πολλές έννοιες την ίδια στιγμή, σε συνδυασμό με την παραγωγή ασυνήθιστων έργων, αποτελούν τη βάση της δημιουργικής σκέψης.

Αρχικά, λοιπόν, το άτομο προχώρα στη διερεύνηση του ζητήματος, συλλέγοντας πληροφορίες, τις οποίες συνδυάζει, αναδεικνύοντας νέους προβληματισμούς και, αφού ακολουθήσει το στάδιο της έμπνευσης, ο δημιουργός προβαίνει στην επικύρωση, δηλαδή την αξιολόγηση της ιδέας του, σύμφωνα με τα ατομικά του πρότυπα (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996:85-95). Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργικότητα δύναται να μην περιορίζεται στην επίλυση ενός ζητήματος, αλλά στην διατύπωση ενός νέου ή ακόμα και στην αναδιατύπωση ενός παλαιότερου και την παρουσίασή του, κάτω από μία καινούργια οπτική. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η βάση της δημιουργίας μπορεί να προέρχεται από ένα υφιστάμενο ζήτημα, από ένα πρόβλημα, το οποίο ανακαλύπτεται ή από ένα θέμα, που δημιουργείται.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η δημιουργικότητα μπορεί να συσχετιστεί με καθημερινές δραστηριότητες, όπως, ενδεικτικά, η ενθάρρυνση δημιουργικών δραστηριοτήτων, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος (Hayes, 1989: 135-145). Μάλιστα, ως σημαντική διάσταση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση θεωρείται το χιούμορ και, για τον λόγο αυτό, προτείνεται οι μαθητές να ενθαρρύνονται, ώστε να αξιοποιούν το χιούμορ και τον μεταφορικό λόγο, με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους (Colvin & Bruning, 1989: 323-339). Γενικότερα, λοιπόν, εντοπίζονται ποικίλες αντικρουόμενες απόψεις, όσο αφορά στην διαπίστωση εάν η δημιουργικότητα αποτελεί εγγενές ή επίκτητο γνώρισμα του ανθρώπου, γεγονός το οποίο επεκτείνεται και στο ρόλο του σχολείου, επιχειρώντας να διερευνηθεί κατά πόσο ενισχύει την προσωπική έκφραση ή αντίθετα συμβάλλει στην ομογενοποίηση, αναστέλλοντας την δημιουργική έκφραση.

Ιδιαίτερη έμφαση, επίσης, δίνεται στη διακρίβωση του τρόπου με τον οποίο η δημιουργικότητα λειτουργεί ως χαρακτηριστικό του ατόμου. Έτσι, από τη μία πλευρά, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν άτομα, τα οποία είναι δημιουργικά και άλλα τα οποία δεν διαθέτουν αυτό το χαρακτηριστικό, ενώ, από την άλλη πλευρά, επιχειρείται

μία ολιστική αντιμετώπιση του θέματος, σύμφωνα με την οποία η δημιουργικότητα αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα του ανθρώπου, το οποίο όταν βρεθεί στις κατάλληλες συνθήκες μπορεί να αναπτυχθεί ή, στην αντίθετη περίπτωση, να ατροφήσει (Κωτόπουλος, 2012 Κ.15). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δημιουργηθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες, στα πλαίσια των οποίων θα αναδειχθεί, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, η δημιουργικότητά του ατόμου, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα διαθέτει η ενθάρρυνση, αλλά και ο έπαινος.

Ειδικότερα, η δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην αυθεντία του εκπαιδευτικού, διαθέτει την τάση επίπληξης της πρωτοτυπίας, απομακρύνοντας οτιδήποτε αντισυμβατικό, εστιάζοντας στην απομνημόνευση και την ομοιομορφία. Έτσι, με στόχο τη διασφάλιση της επιτυχίας στις σχολικές εξετάσεις, οι μαθητές καλούνται να επικεντρωθούν στην αποστήθιση, αποτυγχάνοντας να εστιάσουν στην επίλυση καινούργιων ζητημάτων και καταλήγοντας σε έναν συμβιβασμό, ο οποίος βασίζεται στην περιστολή της ελεύθερης σκέψης. Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή, η κατανόηση των χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας δύναται να συμβάλει στη μεταβολή της στάσης της σχολικής κοινότητας, λειτουργώντας απελευθερωτικά για τους μαθητές (Moran, 2010: 319-359).

Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής, ως μέσο για την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δύναται να παρέχει πολλαπλά οφέλη, παρέχοντας μία διαφορετική προσέγγιση στην παιδαγωγική διαδικασία. Είτε, λοιπόν, πρόκειται για μία μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης είτε για μία εκπαιδευτική μεθοδολογία είτε ακόμα για μία στρατηγική, με στόχο την ενίσχυση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος, η δημιουργική γραφή εντάσσεται, σταδιακά, στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αποτελεί ένα ακόμα εργαλείο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό.

3.2 Η έννοια της δημιουργικής γραφής

Η δημιουργική γραφή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, η οποία εστιάζει στην ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων και την ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους (Ματσαγγούρας, 2004:82-86). Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τον γραπτό λόγο, μέσα από την εξάσκηση στη γραφή λογοτεχνικών κειμένων, διηγημάτων, πεζών ή θεατρικών, ενώ οι μέθοδοι, σύμφωνα με τις οποίες διδάσκεται, διαφέρουν, καθώς είναι σημαντικό να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των καταρτιζόμενων (Morley, 2007:150-159). Βασικός στόχος της δημιουργικής γραφής είναι η βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών, αλλά και η εκτόνωση και ψυχική απελευθέρωση, μέσα από τη δυνατότητα αποτύπωσης των απόψεων και των αντιλήψεών τους, στα πλαίσια των κειμένων, που διαμορφώνουν.

Κατά μία έννοια, λοιπόν, η δημιουργική γραφή αποτελεί μία μορφή εσωτερικής λύτρωσης, ενώ η ανάγνωση των κειμένων, στα πλαίσια της ομάδας, συμβάλλει στη δημιουργία επικοινωνιακών διαύλων μεταξύ των καταρτιζόμενων, με στόχο την ενίσχυση της ενσωμάτωσης και της αποδοχής όλων των συμμετεχόντων. Παρά το γεγονός ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής διαθέτουν μία συγκεκριμένη μορφή, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πραγματοποιούνται σε ένα κλίμα παιγνιώδους διάθεσης, η οποία επιτρέπει στους καταρτιζόμενους να αισθανθούν ασφαλείς, ώστε να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, να πειραματιστούν και να καλύψουν την περιέργειά τους (Καρακίσιος, 2013:57-72). Με άλλα λόγια, μέσω της δημιουργικότητας, οι μαθητές καλούνται να παράξουν αυθεντικές ιδέες, συνδυάζοντας τις υφιστάμενες, λαμβάνοντας ως αφορμή την παραδοχή ότι η γραφή δεν ταυτίζεται, αποκλειστικά, με το ταλέντο, αλλά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2011:60-66).

Η δημιουργική γραφή αποτελείται από δύο συνθετικά, τη δημιουργία, η οποία αντικατοπτρίζει την έννοια της δημιουργικότητας και τη γραφή, η οποία σχετίζεται με τον γραπτό λόγο. Μέσω της δημιουργικότητας, λοιπόν, οι μαθητές καλούνται να εμπνευστούν και να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, με στόχο να προβούν στην ανακάλυψη λύσεων, τα οποία δεν είχαν εντοπιστεί εξαρχής (Ευαγγέλου, 2011:42-58).

Παράλληλα, η δημιουργικότητα σχετίζεται με τον μετασχηματισμό και την ανασύνθεση των δεδομένων, που έχει κάθε άτομο στη διάθεσή του, με στόχο να δημιουργήσει πρωτότυπα και καινοτόμα παράγωγα. Η αξιοποίηση των δεδομένων αυτών πραγματοποιείται, κατά κύριο λόγο, με διαισθητικό τρόπο, καθώς η δημιουργικότητα εκτείνεται πέρα από τις νοητικές διεργασίες, που αφορούν στην επέκταση των ορίων της γνώσης (Honning, 2000:102-115).

Η δημιουργικότητα, λοιπόν, αποτελεί βασικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο δύναται να καλλιεργηθεί, όπως η γραπτότητα αποτελεί γνώρισμα του σύγχρονου εγγράμματος πολιτισμού. Η δημιουργική σκέψη, λοιπόν, αποκλίνει από τα συνηθισμένα, καινοτομεί και προχωρά σε καινούργιες δημιουργίες, με βάση τη φαντασία, την περιέργεια, το ρίσκο και την παραβίαση καθιερωμένων δομών, μορφών και συμβατικοτήτων (Μαγνήσαλης, 2003:45-54). Σε κάθε περίπτωση, άλλωστε, η δημιουργικότητα προϋποθέτει την απελευθέρωση του ατόμου και την ενεργοποίηση διανοητικών και συναισθηματικών δυνάμεων, προκειμένου να αναζητηθούν άγνωστοι τρόποι επίλυσης ενός ζητήματος (Briggs, 1968).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η δημιουργική γραφή εστιάζει σε έναν τρόπο γραφής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και αντισυμβατικότητα, καθώς διαθέτει χαρακτήρα αισθητικό και λιγότερο ενημερωτικό, αφού δεν έχει στόχο την παραγωγή ακαδημαϊκών κειμένων και εστιάζει στην αναδημιουργία του κόσμου, μέσα από την προσωπική οπτική και την υιοθέτηση ενός ιδιαίτερου τρόπου γραφής, με στόχο την συγκρότηση των εμπειριών και της σκέψης (Herbert, 2010). Στις μέρες μας, ο ρόλος της δημιουργικής γραφής εστιάζει, αφενός, στην απόκτηση συγγραφικής ικανότητας, δηλαδή την παιδαγωγική διαδικασία, με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου, με ελκυστικό και παιγνιώδη τρόπο και, αφετέρου, στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, με στόχο την απελευθέρωση της δημιουργικότητας του μαθητή (Κωτόπουλος, Βακάλη & Ζωγράφου 2013). Για τους μαθητές, η δημιουργική γραφή αποτελεί μία μέθοδο, προκειμένου να βιώσουν την έννοια της γραφής να εξοικειωθούν με τον λόγο, να εξερευνήσουν τις δεξιότητές τους και να ανακαλύψουν το προσωπικό τους ύφος, μέσα από μία δημιουργική διαδικασία (Pinsent, 2003: 1-6).

Μέσω του διδακτικού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής, η ανάγνωση και η γραφή μετατρέπονται σε μία μορφή δημιουργικής απασχόλησης, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να πειραματιστούν με ένα σύνολο λογοτεχνικών ειδών,

εστιάζοντας στην αυτο-αποκάλυψη, καθώς δεν υπάρχουν ορθές και λανθασμένες απαντήσεις (Protherough, 1983). Πρόκειται, επομένως, για μία βιωματική διδακτική μέθοδο, η οποία, εκτός από τον τομέα της εκπαίδευσης, πλέον έχει εφαρμογή στον κλάδο της φιλολογίας, της ψυχολογίας, ως θεραπευτικό μέσο, αλλά και της διαφήμισης, γεγονός το οποίο την διαφοροποιεί από μία απλή εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας. Παράλληλα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές παύουν να θεωρούν τη συγγραφή ως μία μοναχική διεργασία, αλλά την αντιμετωπίζουν ως μία δραστηριότητα αναστοχασμού και διαχείρισης προβλημάτων.

Η δημιουργική γραφή σχετίζεται με την εργαστηριακή παραγωγή κειμένων, κατά κύριο λόγο λογοτεχνικών και όχι χρηστικών, καθώς επικεντρώνεται στην αισθητική απόλαυση, ενώ η γλώσσα που χρησιμοποιεί είναι εστιασμένη στην ποιητική λειτουργία του λόγου (Αρχάκης, 2011:19-29). Γενικά, προσεγγίζονται κλασικότερα και νεότερα είδη γραφής και επιδιώκεται η παραγωγή αφηγηματικών έργων μικρής ή και μεγαλύτερης έκτασης, θεατρικών κειμένων, αλλά και κειμένων που βασίζονται στην ημερολογιακή γραφή. Λόγω, μάλιστα, του προκαθορισμένου χρονικού ορίου της διδασκαλίας, η δημιουργική γραφή δύναται να μην οδηγεί στην παραγωγή ενός αυτοτελούς κειμένου, αλλά να περιορίζεται σε πιο μικρές ασκήσεις, οι οποίες αφορούν στην διασκευή, την ανασύνθεση ή την αναπλαισίωση ενός κειμένου.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η δημιουργική γραφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και την κατάκτηση, από την πλευρά των εκπαιδευομένων, της δεξιότητας του γραπτού λόγου. Αναλυτικότερα, η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης του εκπαιδευόμενου, μέσα από μία σειρά μεθοδολογιών κανόνων και τεχνικών. Σε κάθε περίπτωση, εξάλλου, μέσω της δημιουργικής γραφής, δεν αναζητούνται ταλέντα στον τομέα της συγγραφής, αλλά αφορά στην ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας κάθε μαθητή, αξιοποιώντας το γραπτό λόγο, προκειμένου να απελευθερωθεί και να εκδηλώσει συναισθήματα, πεποιθήσεις και ιδέες, ενεργοποιώντας τη δημιουργική του φύση.

3.3 Η εξέλιξη της δημιουργικής γραφής

Ιστορικά, οι απαρχές της δημιουργικής γραφής βρίσκονται πριν από τον Αριστοτέλη, ο οποίος στο έργο του «Περί Ποιητικής», επιχειρεί έναν ερμηνευτικό απολογισμό της συλλογής και μελέτης πρακτικών, που εφαρμόζονταν ήδη και ήταν, γενικά, αποδέκτες. Ο Αριστοτέλης, λοιπόν, καταδείκνυε στους μαθητές του ποια στοιχεία καλούνται να αποφύγουν κατά τη δημιουργία των λογοτεχνικών τους έργων, ποιοι θα πρέπει να είναι οι στόχοι τους, αλλά και με ποια μέσα θα μπορούσαν να επιτύχουν ένα βέλτιστο αποτέλεσμα και ποια λάθη και παραλείψεις δύναται να οδηγήσουν τον δημιουργό σε μία αποτυχημένη πορεία (Αριστοτέλης, 1995). Εξάλλου, οι ρίζες της δημιουργικής γραφής βρίσκονται στην παράδοση της ρητορικής, η οποία μέσα από τον ρωμαϊκό κόσμο εντάχθηκε, με ποικίλες παραλλαγές, στο παιδαγωγικό σύστημα της Γαλλίας, μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα (Massol, 2008: 5-16). Αλλά και παλαιότερα, στις συντεχνίες των ραψωδών διαφαίνεται η μέθοδος της δημιουργικής γραφής, παρά το γεγονός το ότι τότε η μαθητεία περιοριζόταν στα πλαίσια της οικογένειας (Τοντόροφ, 2013: 148-153).

Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής για εκπαιδευτικούς σκοπούς συνδέεται με την ανάδυση του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, που συντελέστηκε τον 20ο αιώνα στα Γυμνάσια και Λύκεια των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Το κίνημα αυτό αποτέλεσε επακόλουθο της έντονης αμφισβήτησης, αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, κατά τις δεκαετίες 1870-1880, καθώς θεωρούνταν ότι ο τρόπος διδασκαλίας είναι απαρχαιωμένος και βασίζεται σε μία σχολαστική και αυστηρά φιλολογική οπτική, παραβλέποντας τη δημιουργική σκοπιά της. Σε αυτό το πλαίσιο, το 1870 εντάχθηκε, στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, το μάθημα της «σύνθεσης λόγου», το οποίο επικεντρώνονταν στην αυτοέκφραση, μέσα από την αξιοποίηση ασκήσεων γραφής, με στόχο τη βιωματική μάθηση και την κριτική κατανόηση, μέσα από τον πειραματισμό, σε αντίθεση με την, έως τότε, επικρατούσα απομνημόνευτική μάθηση (Thaxton, 2014).

Ο όρος «δημιουργική γραφή» χρησιμοποιήθηκε, για πρώτη φορά, από τον Hughes Mearns, προκειμένου να περιγράψει μία καινούργια μεθοδολογία διδασκαλίας, η οποία απέβλεπε στην ενδυνάμωση της αυτοέκφρασης και την καλλιέργεια της λογοτεχνικής και γλωσσικής δεξιότητας των εκπαιδευομένων, στο

πλαίσιο της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Mearns, 1958). Με βάση αυτή τη μεθοδολογία, ο Means επικεντρώθηκε στην ελεύθερη παραγωγή του γραπτού λόγου, περιορίζοντας την κανονιστική διδασχή της γλώσσας (Κωτόπουλος, 2015: 801-821). Παρά το γεγονός αυτό, μόλις το 1936, η δημιουργική γραφή αποτέλεσε αυτόνομο μαθησιακό αντικείμενο, στο πανεπιστήμιο της Αϊόβα, με την ίδρυση του "writer's workshop" και σε σύντομο χρόνο αποτέλεσε ένα από τα πιο δημοφιλή μαθήματα.

Το πρώτο εργαστήρι αυτό του Πανεπιστημίου χρονολογείται σε ένα θερινό τμήμα του 1939 και προαπαιτούμενο, προκειμένου να λάβουν μέρος οι σπουδαστές, ήταν να αποδείξουν τις δεξιότητές τους, καθώς η επικρατούσα αντίληψη του εργαστηρίου ήταν ότι η συγγραφή δεν δύναται να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας, ωστόσο το εργαστήρι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του ταλέντου. Περί τα μέσα της δεκαετίας του 1960, τα μαθήματα δημιουργικής γραφής αυξήθηκαν και μεταβλήθηκαν σε τμήματα προετοιμασίας μελλοντικών συγγραφέων, προσκαλώντας ως διδάσκοντες συγγραφείς, οι οποίοι καθοδηγούσαν τους μαθητευόμενους, μέσα από δημιουργικές ασκήσεις. Κάτω από το πρίσμα αυτό, η δημιουργική γραφή επικεντρώνεται στη διαδικασία της γραφής, σε αντίθεση με τις φιλολογικές σπουδές, οι οποίες είναι εστιασμένες στο παραγόμενο προϊόν, δηλαδή το κείμενο.

Σε κάθε περίπτωση, η ταχεία εξέλιξη του αντικειμένου της δημιουργικής γραφής, όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, αλλά σε ολόκληρο τον κόσμο, δύναται να θεωρηθεί ως μία μορφή αντίστασης στην επικράτηση της θεωρίας. Πλέον, η δημιουργική γραφή διδάσκεται στα πιο σημαντικά πανεπιστήμια σε ολόκληρο τον κόσμο και τα σχετικά προγράμματα έχουν κατοχυρωθεί θεσμικά. Στη χώρα μας, αποτελεί αντικείμενο σεμιναρίων, εργαστηρίων και μεταπτυχιακών σπουδών.

Γενικότερα, η ανάδειξη της Νέας κριτικής, ως εκπαιδευτικής πρακτικής, συνέβαλε στην συγκρότηση της επιστημονικής ταυτότητας της δημιουργικής γραφής, εστιάζοντας στην κριτική και όχι στην ιστορική, γλωσσολογική και φιλολογική ανάλυση των έργων της λογοτεχνίας. Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής, ωστόσο, επικρατεί ένας έντονος προβληματισμός, αναφορικά με το αν η τέχνη του λόγου σχετίζεται με ένα φυσικό ταλέντο ή με μία ικανότητα, η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί. Επομένως, η δημιουργική γραφή προϋποθέτει τη σπουδή της λογοτεχνίας, αλλά αφορά σε μία

αυτόνομη περιοχή άσκησης του γραπτού λόγου, η οποία, όπως προκύπτει από ακαδημαϊκές έρευνες, διαθέτει ποικίλα οφέλη, σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν διδάσκεται. Το γεγονός, άλλωστε, ότι συνδέεται με την ανακαλυπτική, μαθητοκεντρική, βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση επιτρέπει τη μετάβαση, από την παθητική πρόσληψη της λογοτεχνίας, σε μία ενεργητική διαδικασία, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν καλλιτεχνικά, αναδημιουργώντας τον πραγματικό κόσμο και αποκτώντας εξοικείωση με τις μεθόδους και τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής.

Συνοπτικά, λοιπόν, στην Αρχαία Ελλάδα η ποίηση αποτελούσε μίμηση, αφού, με βάση τη θεοκεντρική προσέγγιση, ο ποιητής δεν συμμετείχε στην πράξη της δημιουργίας, αλλά την μιμούταν, σε αντιδιαστολή με την ανθρωποκεντρική θεώρηση της Αναγέννησης, στο πλαίσιο της οποίας ο ποιητής είναι δημιουργός (Thomas, 2001). Η μετάβαση στην εποχή της νεωτερικότητας σήμανε και την αλλαγή της θεώρησης και την απομυθοποίηση της λογοτεχνικής πράξης. Έτσι, φτάνοντας στη σημερινή εποχή, η δημιουργική γραφή αφορά στην κατάκτηση τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, χωρίς, ωστόσο, να επιδιώκει να μετατρέψει τους συμμετέχοντες σε λογοτέχνες.

3.4 Η δημιουργική γραφή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Έχοντας ήδη αποκτήσει σημαντική δημοφιλία στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, αλλά και αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες, τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής ξεκίνησαν να κάνουν την εμφάνισή τους και στην Ελλάδα, κατά τη δεκαετία του 1980, ενώ, στις αρχές του επόμενου αιώνα, απέκτησαν μεγάλη δημοτικότητα, χάρη στη λειτουργία του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής του Ελληνικού Κέντρου Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ.), κατά την περίοδο 2005 έως 2012, αλλά και τη δημιουργία του πρώτου μεταπτυχιακού προγράμματος με το αντικείμενο αυτό από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, το 2008 (Κουζέλη, 2015:23-29). Ενώ, λοιπόν, στην Αμερική, αποτελούσε αυτόνομο μαθησιακό αντικείμενο από τα τέλη του 19ου αιώνα, στην χώρα μας, εντάχθηκε ως σεμιναρικό μάθημα στα Πανεπιστημιακά Τμήματα ξένων φιλολογιών, πολύ αργότερα και, συγκεκριμένα, το 1996. Έτσι, έως τις αρχές του 21ου αιώνα, δεν εντοπίζεται συστηματική ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή, καθώς περιορίζεται

στη σεμιναριακή διδασκαλία, η οποία, πολλές φορές, διέθετε περιορισμένη ποιότητα και έκανε χρήση αμφισβητούμενων μεθόδων, ενώ και οι διδάσκοντες, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους προέρχονταν από τον συγγραφικό κλάδο, απέβλεπαν, κατά κύριο λόγο, στις οικονομικές απολαβές, που προέκυπταν από την ασχολία αυτή.

Η ένταξη της δημιουργικής γραφής στα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμανε την επικύρωση της ως επιστημονικό πεδίο, παρά τον προβληματισμό εάν η γραφή σχετίζεται με το ταλέντο και αν είναι ένα αντικείμενο, το οποίο μπορεί να διδαχτεί. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για ένα γνωστικό πεδίο, το οποίο εξελίσσεται συνεχώς και συσχετίζεται διεπιστημονικά με ποικίλους κλάδους, όπως οι τέχνες, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η γλωσσολογία και η φιλολογία. Εξάλλου, η δημιουργική γραφή δεν περιορίζεται στη συγγραφική τέχνη, αλλά επεκτείνεται στον κριτικό αναστοχασμό, ενώ η σταδιακή ένταξή της στις διδακτικές πρακτικές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνέβαλε στην ανάπτυξη της διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία στηρίζεται, αφενός, στη γλωσσική διδασκαλία και, αφετέρου, στη διδακτική της λογοτεχνίας, αξιοποιώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες.

Μόλις, λοιπόν, κατά την τελευταία δεκαετία η δημιουργική γραφή απέκτησε ουσιαστική υπόσταση και θεσμοθετημένο πλαίσιο, διασφαλίζοντας τον επιστημονικό της χαρακτήρα και αποτελώντας αντικείμενο διπλωματικών και διδακτορικών διατριβών, εμβαθύνοντας στα οφέλη, αλλά και τις τεχνικές διδασκαλίας. Τα πρώτα προγράμματα δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας για το δημοτικό και της λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, κατά την σχολική περίοδο 2010-2011. Παράλληλα, διοργανώνονται συνέδρια, από διάφορους φορείς, με το αντικείμενο αυτό, ενώ πληθώρα εγχειριδίων παρέχεται, πλέον, σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

3.5 Προσεγγίσεις της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων, σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνητικών μελετών, σχετίζονται με την επιμονή την επιθυμία να

βιώσουν καινούργιες εμπειρίες, τον αυθορμητισμό, την προσωπική ανέλιξη και την εργατικότητα (Kanematsou & Barry, 2016). Όπως, μάλιστα, πρεσβεύει η αγγλοσαξονική σχολή, η τέχνη δύναται να λειτουργήσει ως αντικείμενο μελέτης και, σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής βασίζεται στην επιστήμη της αφηγηματολογίας, καθώς, συνειδητά ή όχι, ακολουθούνται βασικοί κανόνες (Τσιλιμένη, 2011:23-29). Βασική συνιστώσα της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής αποτελεί η ενεργητική πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων, σε αντιδιαστολή με την εργαλειακή χρήση τους, στα πλαίσια γλωσσικών σκοπών (Σουλιώτης, 2012:17-19).

Σε κάθε περίπτωση, η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, αναφορικά με την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, πραγματοποιείται μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και, συχνά, συνδυάζεται με την αξιοποίηση άλλων τεχνών, μεταξύ των οποίων η μουσική, το θέατρο και τα εικαστικά (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2010). Συνυπολογίζοντας, μάλιστα, το γεγονός ότι η γραφή σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου, εμφανίζεται άρρηκτη σύνδεση με την ανάγνωση, η οποία προϋποθέτει την κατανόηση του γραπτού κειμένου (Παπαρούση, 2011:253-269). Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο μαθητής μετατρέπεται, τόσο σε αναγνώστη, όσο και σε συγγραφέα, καθώς μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, προετοιμάζεται για τη σύνταξη των δικών του κειμένων (Sternberg, 1985: 253-269).

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να συνδυαστούν με ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως ο καταγισμός ιδεών, ενώ μπορούν να εμπλουτιστούν με παιχνίδια λέξεων, σύνθεση νέων ιστοριών, με βάση φανταστικές υποθέσεις, τροποποίηση ιστοριών, που έχουν αφηγηθεί και δημιουργία φανταστικών ηρώων (Καλογήρου, 2009: 225-230). Η ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποβλέπει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης, αλλά και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη γραφή. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά αποκτούν αυτογνωσία, αλλά και αυτοπεποίθηση, ενώ, ταυτόχρονα, αποδέχονται την διαφορετικότητα και καλλιεργούν την ομαδικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς είναι σημαντικό να υποστηρίξει τους μαθητές, προκειμένου να αποβάλουν τα αίσθημα άγχους, που ενδέχεται να βιώνουν

μπροστά από μία λευκή σελίδα και να παρέχει κίνητρα, ώστε να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη σκέψη, αλλά και η πιθανή σύνδεση με άλλες μορφές τέχνης.

Κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, ο εκπαιδευτικός διεγείρει τη δημιουργική έκφραση του εκπαιδευόμενου, παρέχοντας διαφορετικά ερεθίσματα και τον καθοδηγεί, με στόχο την παραγωγή λόγου, με παιγνιώδη τρόπο (Γέρου, 1961). Η εμπλοκή όλων των αισθήσεων και η αναζήτηση υλικού στο φάσμα των εμπειριών των συμμετεχόντων οδηγούν στη διαμόρφωση των κειμένων, ακολουθώντας επαγωγική πορεία (Keables, 1968). Τα αρχικά κείμενα, τα οποία προκύπτουν από τη δραστηριότητα αυτή, αναδομούνται, με στόχο όχι να διορθωθούν τα λάθη, αφού δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις, αλλά να εστιάσουν στον πειραματισμό (Timbal-Duclaux, 1996: 356-359, 430). Μάλιστα, κατά το παρελθόν, μόνο ο εκπαιδευτικός είχε πρόσβαση στα κείμενα των μαθητών, ενώ, πλέον, η δημιουργική γραφή έχει την έννοια του εργαστηρίου, διασφαλίζοντας την ελεύθερη πρόσβαση όλων στα αποτελέσματα της διαδικασίας, προκειμένου να παρουσιάσουν ανεμποδιστα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, συζητώντας διαδραστικά, στα πλαίσια της ομάδας, η οποία λαμβάνει το ρόλο του κοινού του συγγραφέα, που καλείται, όχι μόνο να παρέχει ανατροφοδότηση, αλλά να συνεισφέρει στην επεξεργασία και τη συνέχεια του κειμένου.

Η δημιουργική γραφή σχετίζεται με το κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ξεκινώντας από την προσυγγραφική φάση, στα πλαίσια της οποίας οι καταρτιζόμενοι έρχονται σε επαφή με το υλικό, αλλά και τη μέθοδο, η οποία ανταποκρίνεται στην ηλικιακή ομάδα τους, το λογοτεχνικό είδος, αλλά και τη θεματολογία, που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους (Σπανός & Μιχάλης, 2012:215-230). Στη φάση αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οφείλει να κατανοήσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, παρέχοντας το κατάλληλο υλικό (Ματσαγγούρας, 2001:24-32). Ακολούθως, κατά τη συγγραφική φάση, πραγματοποιείται η αρχική σύνταξη των κειμένων από τους συμμετέχοντες, η οποία, στις περιπτώσεις περισσότερες περιπτώσεις, συντελείται ατομικά, σε αντίθεση με το μετασυγγραφικό στάδιο, το οποίο απευθύνεται στο σύνολο της ομάδας και σχετίζεται με την πρόσληψη των κειμένων και την αναδόμησή τους (Γρόσδος, 2014). Ωστόσο, στις μικρότερες ηλικίες ακολουθείται, κατά κύριο λόγο, το διδακτικό μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης.

Συνεπώς, η δημιουργική γραφή στοχεύει σε μία ολιστική οπτική της γνώσης, η οποία στηρίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση και την συνεργατικότητα, υπό το πρίσμα της συναίρεσης της οπτικής του συγγραφέα, με αυτή του αναγνώστη. Ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, η διαδικασία εντάσσεται στο γλωσσικό μάθημα και βασίζεται στην αυτοέκφραση, στο πλαίσιο της μίμησης των τεχνικών στοιχείων του εκάστοτε λογοτεχνικού είδους (Αναγνώστου & Κωτόπουλος, 2015: 81). Γενικότερα, λοιπόν, η δημιουργική γραφή αφορά σε μία διαδραστική δραστηριότητα και προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων (Φρυδάκη, 2009:83-87). Έτσι, στις μέρες μας, η δημιουργική γραφή δεν εντάσσεται, αποκλειστικά, στην τυπική εκπαίδευση, αλλά, μέσα από τη διοργάνωση σεμιναρίων και εργαστηρίων δημιουργικής γραφής, εστιάζει σε άτομα κάθε ηλικίας, από την προσχολική έως την τρίτη ηλικία.



Κεφάλαιο 4: Η αξιοποίηση του παραμυθιού στο πολυπολιτισμικό σχολείο - εφαρμογή διδακτικής πρακτικής

4.1 Ορισμός και τα είδη του παραμυθιού

Στο άκουσμα της λέξης «παραμύθι» πραγματοποιούνται συνειρμοί, που αφορούν σε φανταστικούς ήρωες, μαγικές τοποθεσίες, ζώα που μιλάνε και τρομακτικά πλάσματα. Από τα αρχαία ακόμη χρόνια, το παραμύθι ταυτίζονταν με τη διδασκαλία, την παρηγοριά, αλλά και την παραίνεση (Μαλαφάντης, 2011:150-165). Εξάλλου, οι λαϊκές διηγήσεις διαθέτουν διαχρονικό χαρακτήρα και συνέβαλαν στη διατήρηση γλωσσικών και πολιτιστικών στοιχείων, μέσα από αυτή μορφή τέχνης. Τα λογοτεχνικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ψυχολογικού νοήματος της ιστορίας και, ανάλογα με την ηλικία του αποδέκτη, διαθέτουν διαφορετική νοηματοδότηση, η οποία επηρεάζεται από τον βαθμό ωριμότητάς του (Αγγελόπουλου, 1991:35-40).

Στη χώρα μας, το παραμύθι ήταν γνωστό από τα αρχαία ακόμα χρόνια, παρά το γεγονός ότι περιφρονήθηκε από σπουδαίους φιλοσόφους, όπως, για παράδειγμα, ο Πλάτωνας. Αργότερα, στα χρόνια του Βυζαντίου αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό, καθώς τα παραμύθια διέθεταν έντονο το παγανιστικό στοιχείο, με συνέπεια να αμφισβητείται η επίπτωσή τους στην ψυχολογία των παιδιών. Παρ' όλα αυτά, όμως, τα παραμύθια κατόρθωσαν να επιβιώσουν μέχρι σήμερα, αρχικά, μέσα από την προφορική παράδοση και να ταυτιστούν με μία μυθική εκδοχή του κόσμου, που μας περιβάλλει, η οποία απαντάται σε ποικίλους πολιτισμούς, σε ολόκληρο τον κόσμο.

Ξεκινώντας με τη φράση «μία φορά και έναν καιρό», κατά τα προηγούμενα χρόνια, όταν οι άνθρωποι είχαν λιγοστές ευκαιρίες διασκέδασης, μετά το τέλος μιας κουραστικής μέρας, συγκεντρώνονταν γύρω από τη φωτιά και αφηγούνταν ιστορίες. Συνήθως, τα παραμύθια λέγονταν από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και βασικό τους θέμα αποτελούσε η προαιώνια μάχη του καλού με το κακό (Χοντολίδου, 2002: 175-184). Αντλώντας στοιχεία από τον κόσμο του υπερφυσικού, το παραμύθι, εκτός από την ευχαρίστηση των ακροατών, εκφράζει τις επιθυμίες και τα κρυφά τους όνειρα ενώ συχνά συγχέονται με τους μύθους και τους θρύλους (Sale, 1977: 372-394).

Ετυμολογικά, μάλιστα, η λέξη «παραμύθι» σημαίνει παρηγοριά, αποδεικνύοντας πως, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, συντροφεύει άτομα κάθε ηλικίας, προσφέροντας, εκτός από ψυχαγωγία ενθάρρυνση και ευχαρίστηση. Ενδεικτικό είναι ότι στη Σκανδιναβία, οι έννοιες του παραμυθιού του και του μύθου ταυτίζονται και, ως εκ τούτου, αποδίδονται με την ίδια λέξη, ενώ στη Βρετανία και τη Γαλλία η φράση, που περιγράφει το παραμύθι, περιλαμβάνει τη λέξη «νεράιδα» (fairy tale / comte de fées), τονίζοντας τη μεταφυσική διάστασή του, παρά το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα πλάσματα δεν έχουν ρόλο σε όλα τα παραμύθια (Zan, 1996). Ο ρόλος του παραμυθιού στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην ψυχοσυναισθηματική και νοητική εξέλιξη των παιδιών και των ενηλίκων, αλλά και ο ρόλος τους στη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, αποτελούν τις βασικές αιτίες για τις οποίες παραμένουν ιδιαίτερα δημοφιλή και αγαπητά, μέχρι τις μέρες μας (Anderson, 2009: 111-118).

Γενικά, τα παραμύθια δύνανται να είναι διεθνή, δηλαδή, να απαντώνται σε ποικίλους λαούς, με παραλλαγές, να προέρχονται από τη μυθολογία ή μεσαιωνικούς θρύλους, να βασίζονται σε ιστορικά γεγονότα ή να προκύπτουν συμμετοχικά μέσα από τη διαδραστική αφήγηση και τον εμπλουτισμό των ακροατών (Ηγκλετον, 1989). Η κατηγορία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αφορά σε ένα δυναμικό είδος, το οποίο επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Γιαννικοπούλου, 1998:89-95). Τα παραμύθια διακρίνονται σε:

- Μαγικά ή εξωτικά: πρόκειται για παραμύθια, τα οποία διαθέτουν, σε μεγάλο βαθμό, τη μαγική διάσταση, με αναφορές σε μάγους, νεράιδες, δράκους και άλλα πλάσματα της φαντασίας
- Διηγηματικά ή κοσμικά: στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παραμύθια, τα οποία διαθέτουν μυθιστορηματικό χαρακτήρα και αντλούν τη θεματολογία τους από την πραγματική ζωή
- Θρησκευτικά: τα συγκεκριμένα παραμύθια έχουν ως πηγή έμπνευσης τις ζωές των Αγίων
- Σατιρικά: τα παραμύθια αυτά επικεντρώνονται στα παθήματα των ηρώων.

Γενικότερα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα γεγονότα, τα οποία, στη σημερινή εποχή, θεωρούνται φανταστικά, στην αρχαιότητα, προκαλούσαν το δέος και τον φόβο του ατόμου, όπως, για παράδειγμα, τα φυσικά φαινόμενα, τα οποία αποδίδονταν στις υπερφυσικές δυνάμεις ενός μάγου. Το παραμύθι, λοιπόν, υπάρχει από τότε που υφίσταται η ίδια ιστορία κάθε έθνους, καθώς, σε συνδυασμό με το τραγούδι θεωρείται ο βασικός τρόπος μετάδοσης των πληροφοριών στις επερχόμενες γενιές (Αναγνωστόπουλος, 1990:61-68). Πρόκειται για μία λαϊκή ιστορία, η οποία εκφράζει τον πολιτισμό κάθε έθνους και διαθέτει απλή πλοκή και σκηνική οικονομία (Jean, 1996).

Επιπροσθέτως, τα λαϊκά παραμύθια διαφέρουν από τα σύγχρονα, καθώς εστιάζουν στο μεταφυσικό και αποβλέπουν στην ευχαρίστηση των ακροατών, σε αντίθεση με τα σύγχρονα, τα οποία δημιουργούνται από επώνυμους συγγραφείς και εμπνέονται από γεγονότα της πραγματικής ζωής, διατηρώντας τη μαγική διάσταση και επιτρέποντας στη φαντασία και την πραγματικότητα να συνυπάρξουν αρμονικά. Τα σύγχρονα παραμύθια απομακρύνονται από τις βιαιότητες των λαϊκών παραμυθιών και καταθέτουν τον προβληματισμό τους, αναφορικά με ζητήματα της επικαιρότητας, επιτρέποντας την αβίαστη διδαχή. Έτσι, το μαγικό χαλί μπορεί να αντικατασταθεί από μία τεχνολογική εφαρμογή, ωστόσο, κοινός τόπος παραμένει το ευτυχισμένο τέλος. Αυτό εξάλλου καταδεικνύεται και από τη φράση «και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», η οποία αποτελεί το επιμύθιο των περισσότερων παραμυθιών (Αναγνωστόπουλος, 1997:53-58).

4.2 Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού

Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού καταδείχθηκε από τον Piaget, ο οποίος, πέρα από τη νοητική εξέλιξη, εστίασε στην ηθική διαμόρφωση του παιδιού, ενώ δεν πρέπει να παραβλέπεται ο ψυχαγωγικός του ρόλος, καθώς η μεταφορά σε έναν φανταστικό κόσμο, αποκτώντας εμπειρίες που δεν θα μπορούσε να βιώσει με άλλο τρόπο, αποτελεί σημαντική συνισταμένη. Μέσω του παραμυθιού οι ηθικές αξίες δεν αποτελούν αφηρημένες έννοιες, αλλά καταδεικνύουν πρακτικά αυτό που θεωρείται σωστό (Παπαδάτος, 2009:80-87). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα διλήμματα, τα ψυχικά άγχη, τις φοβίες και τις αγωνίες τους και

αντιλαμβάνονται τη συνύπαρξη του καλού με το κακό, όπως, άλλωστε, συμβαίνει και στην πραγματικότητα.

Σε κάθε περίπτωση, το παραμύθι αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς συντελεί στην καλλιέργεια της φαντασίας και της αντίληψης, συμβάλλοντας, ταυτόχρονα, στην ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω του παραμυθιού, γνώση κατακτάται με πιο ευχάριστο τρόπο, ενώ σύνθετες έννοιες μπορούν να γίνουν κατανοητές, μέσα από ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στον αυτοκαθορισμό και, μέσω της διαμόρφωσης ενός ασφαλούς πλαισίου, επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν νοήματα και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, με παιγνιώδη τρόπο (Bruner, 1986). Η ορθή αξιοποίηση, μάλιστα, από τον εκπαιδευτικό δύναται να συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του παιδιού και να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για τη μεταβίβαση αρχών και αξιών.

Παρά την εσφαλμένη πεποίθηση ότι το παραμύθι απευθύνεται, αποκλειστικά, στις μικρότερες ηλικίες, έχει αποδειχθεί η σημασία του, όσο αφορά την απόκτηση εμπειριών και γνώσεων, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, που σχετίζονται με τη μνήμη και δύναται να λειτουργήσει ως μέσο για την επίλυση εσωτερικών ζητημάτων (Bettelheim, 1976). Η γνώση και η δημιουργική δράση, άλλωστε, είναι εύκολα αποδέκτες όταν παρουσιάζονται σε φανταστικούς κόσμους, ενώ δημιουργούνται ευκαιρίες ανάπτυξης του λεξιλογίου και καλλιέργειας της ομαδικότητας, μέσω της προαγωγής του διαλόγου και της ελεύθερης έκφρασης. Παράλληλα, το παραμύθι είναι κατάλληλο, όσο αφορά στη διατηρητική προσέγγιση, όχι μόνο αναφορικά με τα μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία σχετίζονται με τις τέχνες, αλλά και με άλλους τομείς, όπως η ιστορία (Ντούλια, 2010).

Γενικά, το παραμύθι επιτρέπει την αντίληψη της έννοιας της δικαιοσύνης και της ηθικής, αφού, μέσα από την αφήγηση, τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες και επιδιώκουν τη νίκη του καλού, η οποία συμβάλλει στο αίσθημα της δικαίωσης (Σάλμοντ, 2006). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ενσωμάτωση του παραμυθιού στο αναλυτικό πρόγραμμα είτε ως αυτόνομη δραστηριότητα είτε με σκοπό την πλαισίωση άλλων μαθησιακών αντικειμένων, όπως η νέα ελληνική γλώσσα και ιστορία, μπορεί να προσφέρει ποικίλα οφέλη (Μερακλής, 1999:69-74). Το παραμύθι, λοιπόν,

αποτελεί στοιχείο του πολιτισμού όλων των λαών και ταυτίζεται με την παράδοση και την συλλογική μνήμη.

Εξίσου αναγνωρισμένη είναι η εκπαιδευτική αξία των παραμυθιών, καθώς συμβάλλουν στην ολόπλευρη εξέλιξη των παιδιών, ενισχύοντας την ωριμότητα, καλλιεργώντας την προσοχή και τη μνήμη και προάγοντας τη φαντασία, μέσα από δραστηριότητες αναπαράστασης (Μιχαλόπουλου, 1999:41-47). Το γεγονός, μάλιστα, ότι καταλήγουν σε ένα ευτυχές τέλος δικαιολογεί τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα τους, ενώ δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ότι το παραμύθι αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά (Αυδίκος, 1999). Σημαντικό ρόλο, επίσης, στην αφήγηση του παραμυθιού δεν διαθέτει μόνο το περιεχόμενο, αλλά και τα εκφραστικά μέσα, τα οποία ενισχύουν τις νοητικές δομές, που προέρχονται από φανταστικά γεγονότα, καθορίζοντας τη σχέση ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό, αλλά και δημιουργώντας νέες, με στόχο την κατάκτηση της αυτογνωσίας.

Επιπλέον, το παραμύθι λειτουργεί καθαρκά, προβάλλοντας την ελπίδα και αναπτύσσει τη σκέψη των αναγνωστών, λειτουργώντας ως εργαλείο κοινωνικής αγωγής, χωρίς, ωστόσο, να διαθέτει διδακτικό ύφος. Μέσα από το παραμύθι, τα παιδιά αντιμετωπίζουν ενδεχόμενους φόβους, καθώς λαμβάνουν το μήνυμα ότι, αφού οι ήρωες κατορθώνουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, αντίστοιχα και εκείνα μπορούν να διαχειριστούν δυσχερείς καταστάσεις, ακολουθώντας το πρότυπο των ηρώων (Κανατσούλη, 2001:149-163). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης, η καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, η οποία επιτρέπει την εισαγωγή των παιδιών στην παιδική λογοτεχνία, αλλά και ικανοποίηση της περιέργειας, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της αισθητικής συγκίνησης, αποτελούν ουσιαστικά πλεονεκτήματα, τα οποία ενισχύουν την παιδαγωγική αξία του παραμυθιού.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η ενσωμάτωση και αξιοποίηση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική προσέγγιση, που αφορά όχι μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την ειδική αγωγή, διαθέτει ιδιαίτερη βαρύτητα, ενώ η διαδικασία αφήγησης του παραμυθιού μπορεί να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες, που σχετίζονται με την δημιουργική γραφή, τα παιχνίδια ρόλων, την δραματοποίηση, την εικονογράφηση, αλλά και την μελοποίηση. Το παραμύθι, λοιπόν, αποτελεί μία φανταστική διήγηση γεγονότων, που προέρχονται από έναν εικονικό

κόσμο και δεν αναφέρεται σε γεγονότα της πραγματικής ζωής (Μέγας, 1972). Τα παραμύθια δεν διαθέτουν συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο ή πρόσωπα και διαθέτουν έντονη ποιητικότητα, η οποία επιτείνεται από τη διαδοχή μοτίβων.

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα παραμύθια συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φαντασίας, ενώ αποτελούν σημείο επαφής του παιδιού με τη λαϊκή παράδοση, επιτρέποντας του να γνωρίσει ήθη, έθιμα και δοξασίες (Αυδίκος, 1999). Επιπλέον, συμβάλλουν στην ηθική διαπαιδαγώγηση, καθώς περνούν μηνύματα ηθικής συμπεριφοράς στη συνείδησή του παιδιού, ενώ το γεγονός ότι αποτελεί ένα είδος, το οποίο απαντάται σε όλους τους πολιτισμούς επιτρέπει την καλλιέργεια οικουμενικής συνείδησης (Προπ, 2009). Τέλος, επιτρέπει στα παιδιά να ενισχύσουν τα ψυχικά τους αποθέματα, καθώς καλούνται να μιμηθούν τις συμπεριφορές των ηρώων και να θριαμβεύσουν, υπερνικώντας κάθε εμπόδιο (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002 :166-182).

4.3 Το παραμύθι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το παραμύθι δύναται να αξιοποιηθεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο, προκειμένου οι μικροί μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, γεγονός το οποίο αποτελεί σημαντική συνιστώσα του σύγχρονου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Η αξιοποίηση του παραμυθιού ως διδακτικού μέσου, στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, επιτρέπει τον περιορισμό των ρατσιστικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων και την εξάλειψη των διακρίσεων. Με άλλα λόγια, το παραμύθι συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τα προβλήματα του άλλου και αποδέχονται την ετερότητα. Επιπρόσθετα, επιτρέπει την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, προάγοντας την αλληλεγγύη, ανεξάρτητα από φυλετικά χαρακτηριστικά, θρησκευτικές αντιλήψεις ή πολιτισμικά στοιχεία. Έτσι, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο παρέμβασης για την κατάλυση των ανισοτήτων και την διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών, μέσα από την επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς.

Μέσα, λοιπόν, από το παραμύθι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς και αποκτούν συνείδηση του πλουραλισμού των σύγχρονων κοινωνιών (Manna-Brodie, 1992). Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται, με παιγνιώδη τρόπο, το δικαίωμα στην διαφορετικότητα, ενισχύοντας τον σεβασμό και την αλληλοκατανόηση (Κωνσταντοπούλου, 2000 :56-61). Λαμβάνοντας, άλλωστε, υπόψη ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών καθιστούν αναγκαία τη διεργασία σύγκλισης των πολιτισμών, το παραμύθι δύναται να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση, την συνεργασία και την ισότητα (Σακελλαρίου, 2009:23-34). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, μάλιστα, μπορεί να αποτελέσει βασικό μέσο κατάκτησης του πολιτισμικού εγγραμματισμού, συμβάλλοντας, ταυτόχρονα, στην ψυχική και πνευματική ωρίμανση του παιδιού, αλλά και την προαγωγή της κριτικής σκέψης (Rochman, 1993).

Συνεπώς, το παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο σύνδεσης μεταξύ ποικίλων πολιτισμών, παρουσιάζοντας διαφορετικούς τρόπους ζωής, προκειμένου να καλλιεργηθεί η αντίληψη ότι κάθε άτομο δεν λειτουργεί απομονωμένα, αλλά αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου συνόλου, με οικουμενικό χαρακτήρα (Αντωνογιάννη, 2014: 117-124). Όπως, εξάλλου, επισημάνθηκε, το παραμύθι αποτελεί στοιχείο της πολιτιστικής κληρονομιάς, συνδέοντας το παρόν με την ιστορία και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας του παιδιού (Norton, 2006). Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή, ο ρόλος του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς δημιουργεί συνθήκες αλληλεπίδρασης και συνδημιουργίας, βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών (Καπλάνογλου, 2009:78-85). Έτσι, μέσα από την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων, οι μαθητές κατορθώνουν να εντοπίσουν κοινά στοιχεία, διαμορφώνοντας ένα δημιουργικό και, ταυτόχρονα, ειρηνικό σχολικό περιβάλλον, καλλιεργώντας, την ίδια στιγμή, το ενδιαφέρον τους για νέες και διαφορετικές εμπειρίες (Γρίβα & Λαζαρίδου, 2014).

Επομένως, το παραμύθι μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση συμπεριφορών και πεποιθήσεων, καθώς τα αυξανόμενα ποσοστά μαθητών με διαφορετικά εθνοτικά και πολιτιστικά υπόβαθρα σε μία σχολική τάξη καθιστούν επιβεβλημένη την εμφύσηση των αρχών της πολυπολιτισμικότητας και της αποδοχής της ετερότητας (Παπαντωνάκης, 2009:232-261). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, η αξιοποίηση του παραμυθιού δεν δύναται να πραγματοποιηθεί, ακολουθώντας τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Αντίθετα, θα πρέπει να βασίζεται στο παιχνίδι και να

αξιοποιείται ως μία εκούσια δραστηριότητα, η οποία δεν θα στοχεύει στην πίεση των μαθητών, αλλά στη μετάβαση σε έναν μαγικό κόσμο, ενισχύοντας, παράλληλα, την αγάπη των παιδιών για την φιλιαναγνωσία.

Γενικά, λοιπόν, οι αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών, οι οποίες περιλαμβάνουν στοιχεία ποικίλων πολιτισμών, ευνοούν τον εποικοδομητικό διάλογο, και την ανταλλαγή εμπειριών στα πλαίσια της βιοματικής μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, αμβλύνονται οι διαφορές και αποτρέπονται φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς. Επιπλέον, μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής επιτυγχάνεται η σύγχρονη προσέγγιση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, ενώ οικοδομούνται σχέσεις ανοχής και αμοιβαίας κατανόησης. Παραμύθια με θέμα τη μετανάστευση, την παγκόσμια ειρήνη, τα ήθη και τα έθιμα άλλων λαών επιτρέπουν στους μαθητές να υιοθετήσουν μία κριτική προσέγγιση, μεταδίδοντας, με αντισυμβατικό τρόπο, ουσιαστικές πολιτιστικές αξίες. Πάνω από όλα, ωστόσο, εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό ο βαθμός, στον οποίο θα αξιοποιηθούν ιδιότητες του παραμυθιού, καθώς καλείται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής, διαμορφώνοντας ενεργούς αναγνώστες, οι οποίοι θα καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και οικοδομώντας μία ισχυρή παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους.



Κεφάλαιο 5: Σχεδιασμός διδακτικής πρακτικής

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας, μέσα από την αξιοποίηση παραμυθιών από διαφορετικές χώρες του κόσμου.

5.1. Σκοποθεσία

Η πρακτική προσέγγιση που προτείνεται, παρόλο που παρουσιάζεται προσομοιωτικά και δεν έχει μέχρι στιγμής εφαρμοστεί, κρίνεται αναγκαίο να στηρίζεται πάνω σε μία ακριβή και σαφή σκοποθεσία, με την παράθεση τόσο των γενικών σκοπών όσο και των επιμέρους στόχων. Κρίθηκε απαραίτητη η ταξινόμηση των στόχων του υλικού με βάση το μοντέλο του Αμερικάνου ψυχολόγου Benjamin Bloom και των συνεργατών του. Ο Benjamin Bloom (1913-1999), επίτιμος καθηγητής της εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, ενδιαφερόταν πάντα για την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων. Έτσι, ο ίδιος και οι συνεργάτες του εφηύραν την Ταξινόμηση των Εκπαιδευτικών Στόχων, με σκοπό να κατηγοριοποιήσουν τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ταξινομήσεις είναι τρεις στον αριθμό:

- γνωστικοί
- συναισθηματικοί
- ψυχοκινητικοί

(Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008:692).

Ως εκ τούτου, αναφορικά με την παραπάνω ταξινόμηση, οι γενικοί σκοποί και οι επιμέρους στόχοι του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού, τίθενται οι εξής:

- Γνωστικοί:

Σκοποί:

- ✓ Η ενασχόληση και η επαφή με το είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, το παραμύθι και η εκμάθηση των δομικών στοιχείων του.

- ✓ Η γνωριμία με ιστορικά και άλλα στοιχεία διαφόρων πολιτισμών, όπως της Κορέας, της Βραζιλίας, της Γερμανίας, της Σουηδίας, της Ιταλίας και φυσικά της Ελλάδας.
- ✓ Η δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη.

Στόχοι:

- ✓ Η ανάγνωση και η γνωριμία με τα παραμύθια αυτών των χωρών.
- ✓ Η ανάλυση των συμβολισμών των παραμυθιών και η αναζήτηση πληροφοριών που σχετίζονται με τα πολιτισμικά στοιχεία διαφορετικών λαών.
- ✓ Η εκμάθηση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής, μέσα από δραστηριότητες κατασκευής των δικών τους παραμυθιών.
- ✓ Η καλλιέργεια της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, μέσα από δραστηριότητες επεξεργασίας και ανάλυσης των παραμυθιών.
- ✓ Η κινητοποίηση της φαντασίας και της συγγραφικής επινοητικότητας.
- ✓ Η καλλιέργεια της δεξιότητας αφήγησης ιστοριών, συναισθημάτων, ή καταστάσεων, και της περιγραφής προσώπων, τόπων, και αντικειμένων με βιωματικό τρόπο.
- ✓ Η γλωσσική καλλιέργεια.
- ✓ Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

• Συναισθηματικοί:

Σκοποί:

- ✓ Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών. Αυτό σημαίνει να μάθουν οι μαθητές να σέβονται τον διαφορετικό συμμαθητή τους, όποια κι αν είναι η διαφορετικότητά του, και κατ' επέκταση να εκτιμούν και να αποδέχονται κάθε μορφής διαφορετικότητα και έξω από το σχολικό χώρο, στην οικογένειά τους αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.
- ✓ Η ψυχαγωγία μέσα από την ενασχόληση με το παραμύθι.
- ✓ Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Στόχοι:

- ✓ Η συναισθηματική ανάταση μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών.
- ✓ Η καλλιέργεια θετικής στάσης και αντίληψης απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς.
- ✓ Η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και εν συναίσθησης
- ✓ Η καλλιέργεια ενός εποικοδομητικού σχολικού κλίματος και η εκμάθηση της αξίας της ομάδας και της συνεργασίας των μελών της με δημιουργικό τρόπο
- ✓ Η ανάπτυξη της φαντασίας

• Ψυχοκινητικοί

Στόχος:

- ✓ Η επαφή των παιδιών με τις τέχνες, όπως η ζωγραφική, η μαγειρική, η μουσική, το θέατρο, ο χορός μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες και παιχνίδια.

5.2. Χρονοδιάγραμμα – Μεθοδολογία

Προκειμένου να αναδειχθεί η διδακτική και παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, είναι σαφές ότι απαιτείται μια μεθοδολογική προσέγγιση επιστημονικά τεκμηριωμένη.

Η μέθοδος χαρακτηρίζεται αναλυτικοσυνθετική, καθώς κατά την αφήγηση και την απόδοση είναι αναλυτική ενώ στην εμπέδωση του παραμυθιού νοείται ως επαγωγική (Μαλαφάντης, 2006:251). Όσον αφορά στη μορφή της «διδασκαλίας» προτείνεται η μονολογική κατά τη διάρκεια της αφόρμησης και της αφήγησης του παραμυθιού και ομαδοσυνεργατική κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των παραμυθιών. Επιπροσθέτως, το εκπαιδευτικό υλικό υποδεικνύεται να εφαρμοστεί σε μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, έτσι ώστε να υπάρχει μια σταθερή ώρα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η διάρκειά του υπολογίζεται περίπου στους 6-8 μήνες, έχοντας φυσικά μια ευελιξία ανάλογα με τον προγραμματισμό του εκάστοτε εκπαιδευτικού και της σχολικής του τάξης.

Μάλιστα, προτείνεται η παρούσα προσέγγιση να είναι εναρμονισμένη με τους γενικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στις μικρές τάξεις

του Δημοτικού (που περιλαμβάνουν τη γνωριμία με τις ιστορίες άλλων λαών και τη συγκριτική θεώρησή τους με εγχώρια κείμενα).

Η πορεία της διδασκαλίας που προτείνω στην παρούσα εργασία εκτείνεται στα παρακάτω στάδια :

Α΄ στάδιο: Αφόρμηση

Το παραμύθι από μόνο του, με το «μια φορά κι έναν καιρό», προετοιμάζει το κλίμα και δημιουργεί κατάλληλη ατμόσφαιρα. Αυτός είναι και ο στόχος στο στάδιο αυτό. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία και φροντίδα μπορεί να ταξιδέψει τους μαθητές σε έναν φανταστικό τόπο, το μαγικό κόσμο του παραμυθιού (Μαλαφάντης, 2006). Ακόμα, η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος εντός της σχολικής αίθουσας με την επιλογή μιας ταιριαστής μουσικής υπόκρουσης και την κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου αποτελούν ορισμένες ιδέες για να εξάψει ο εκπαιδευτικός την περιέργεια των μαθητών του και να τους εισάγει με ευχάριστο τρόπο στο ταξίδι που πρόκειται να κάνουν. Έπειτα ο δάσκαλος προτείνει στα παιδιά, ένα από κάθε ομάδα να επιλέξουν παραμύθια από τη σχολική βιβλιοθήκη.

Β΄ στάδιο: Αφήγηση / Μεγαλόφωνη ανάγνωση

Η αφήγηση θα πρέπει να ακολουθεί τους κανόνες και τις προϋποθέσεις της σωστής αφήγησης. Κατά τον Μαλαφάντη, (Μαλαφάντης:2006:256), η αφήγηση γίνεται προκειμένου να τέρψει τα παιδιά και να τους προσφέρει αισθητική απόλαυση. Εναλλακτικά, προτείνεται και η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον δάσκαλο. Η ανάγνωση, πράγματι, φέρνει τα παιδιά εγγύτερα με το παραμυθιακό υλικό. Επιπροσθέτως, έχει υποστηριχθεί ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά είναι μια εξαιρετική μέθοδος για την εκμάθηση της «καλής λογοτεχνίας» ακόμα και από τους πιο αδύναμους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές ακούγοντας την ιστορία από τον εκπαιδευτικό, εξοικειώνονται με την γλώσσα των βιβλίων, τη μορφή της λογοτεχνικής έκφρασης αλλά και τα γραμματικά φαινόμενα και, τέλος, αναγνωρίζουν και εκτιμούν την ευφράδεια του λόγου (Tiedt & Tiedt, 2005)

Γ΄ στάδιο: Ανάλυση και επεξεργασία

Μετά την αφήγηση ή την ανάγνωση του κάθε παραμυθιού, ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά το αναλύουν και το επεξεργάζονται. Στο στάδιο αυτό, είναι σημαντικό να δοθεί χρόνος στα παιδιά να εντυπώσουν στη μνήμη τους τα παραμύθια. Στη συνέχεια,

έρχεται η ώρα για το σχολιασμό του κάθε παραμυθιού και την έκφραση των κρίσεων και των απόψεών τους σχετικά με αυτά που άκουσαν. Στο στάδιο αυτό, επίσης, υποδεικνύεται η ενασχόληση με δραστηριότητες κατανόησης των παραμυθιών τόσο ως προς την ανάλυση των ηρώων και του χαρακτήρισμού τους όσο και ως προς την παράθεση των γεγονότων. Συγκεκριμένα, στην προτεινόμενη εκπαιδευτική πρόταση, υποδεικνύονται δραστηριότητες, όπως συμπλήρωση πίνακα σχετικού με τη διάρθρωση του παραμυθιού αλλά και αναλυτικός χαρακτήρισμός του ήρωα (εξωτερικά και εσωτερικά γνωρίσματα) .

Συν τοις άλλοις, προτείνεται η ενασχόληση με τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού με ερωτήματα όπως: που τοποθετείται το σκηνικό (χρόνος και χώρος), η αρχή και το τέλος της ιστορίας (η επικράτηση του καλού έναντι του κακού), τα μαγικά στοιχεία της ιστορίας και οι επαναλήψεις που συναντώνται στα παραμύθια.

Δ΄ Στάδιο: Εφαρμογή – Εμπέδωση

Το στάδιο αυτό αποτελεί το πιο σημαντικό και πιο ουσιαστικό στάδιο της εκπαιδευτικής προσέγγισης του παραμυθιού. Στη φάση αυτή, λαμβάνουν χώρα πολλές δημιουργικές δραστηριότητες διάφορων καλλιτεχνικών μαθημάτων, όπως τα εικαστικά, η μουσική, το θέατρο, ο κινηματογράφος κ.α

Ενδεικτικά οι δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα του σταδίου αυτού είχαν την εξής μορφή:

- Δραστηριότητες και παιχνίδια δημιουργικής γραφής (με την αξιοποίηση και των εικαστικών).
- Ομαδικές δημιουργικές εργασίες διερεύνησης των διάφορων πολιτισμικών χαρακτηριστικών άλλων χωρών.
- Παιχνίδια και δραστηριότητες μουσικής, χορού, μαγειρικής, εικαστικών, δημιουργίας κόμικ, κινηματογράφου, θεάτρου και δραματοποίησης.
- Εικονογράφηση παραμυθιών.

Ε΄ Στάδιο: Αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο στάδιο πρέπει να περιλαμβάνεται σε κάθε εκπαιδευτική προσέγγιση οποιουδήποτε θέματος. Στη φάση αυτή γίνεται συζήτηση ανά ομάδες σχετικά με τις εργασίες που πραγματοποιήθηκαν. Βασικοί στόχοι είναι, από τη μία η αποτίμηση των δραστηριοτήτων και από την άλλη η συζήτηση για περαιτέρω διερεύνηση των θεμάτων που επεξεργαστήκαμε μέσα από τα παραμύθια.

5.3. Βασικό πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής

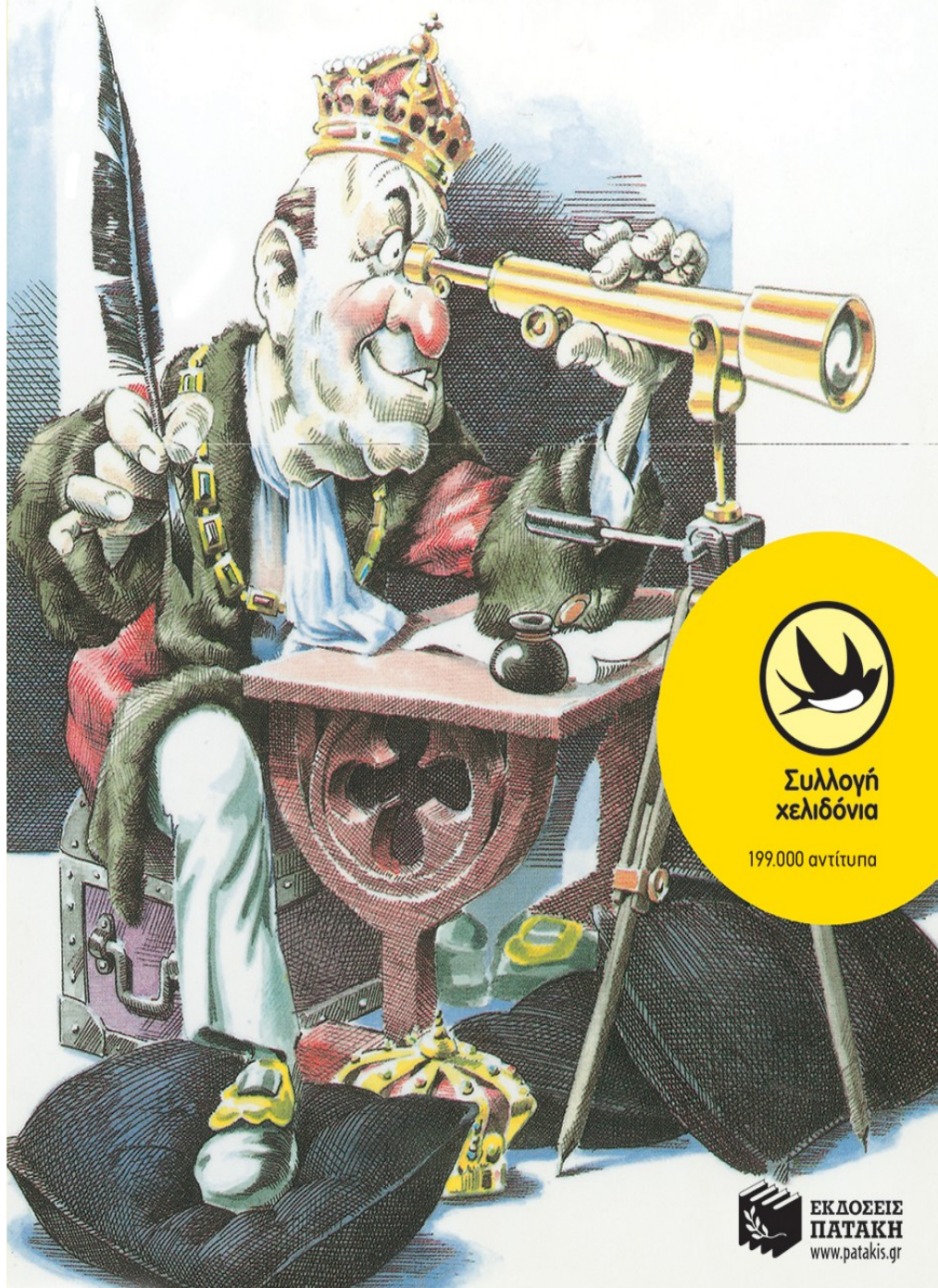
Για την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρακτικής έχουν επιλεγεί παραμύθια από 6 χώρες και συγκεκριμένα από την Ελλάδα, το παραμύθι «Τα μαγικά μαξιλάρια», από την Ιταλία, με το παραμύθι «Πινόκιο» , από τη Γερμανία, με το παραμύθι «Χανσελ κι Γκρέτελ» από τη Σουηδία, με το παραμύθι «Η Μαγική Χύτρα», από την Κορέα το παραμύθι «Το μαγικό κεχριμπάρι» κι από τη Βραζιλία «Η κόρη του βυθού». Παρακάτω παρατίθενται λίγα λόγια για καθένα από τα παραμύθια, τα οποία θα αξιοποιηθούν στις δραστηριότητες.

Από την Ελλάδα, λοιπόν, επιλέχθηκε το παραμύθι «Τα μαγικά μαξιλάρια», του Ευγένιου Τριβιζά (εικόνα 4.1). Η ιστορία διαδραματίζεται στη μυθική Ουρανούπολη, στην οποία οι κάτοικοι δουλεύουν όλη μέρα, προκειμένου να πλουτίσει ο βασιλιάς Αρπατίλαος (Τριβιζάς, 2010). Ο τυραννικός βασιλιάς, όμως, δεν είναι ευχαριστημένος, γιατί υπήκοοι του δεν τον σέβονται και δεν έχει καταφέρει να αποκτήσει την αγάπη τους. Σκέφτεται, λοιπόν, ότι ο μόνος τρόπος για να νιώσει ασφαλής είναι οι κάτοικοι της Ουρανούπολης να πάψουν να ονειρεύονται. Έτσι, αλλάζει τα μαξιλάρια τους με καινούργια, τα οποία προκαλούν εφιάλτες.



Ευγένιος Τριβιζάς

Τα μαγικά μαξιλάρια



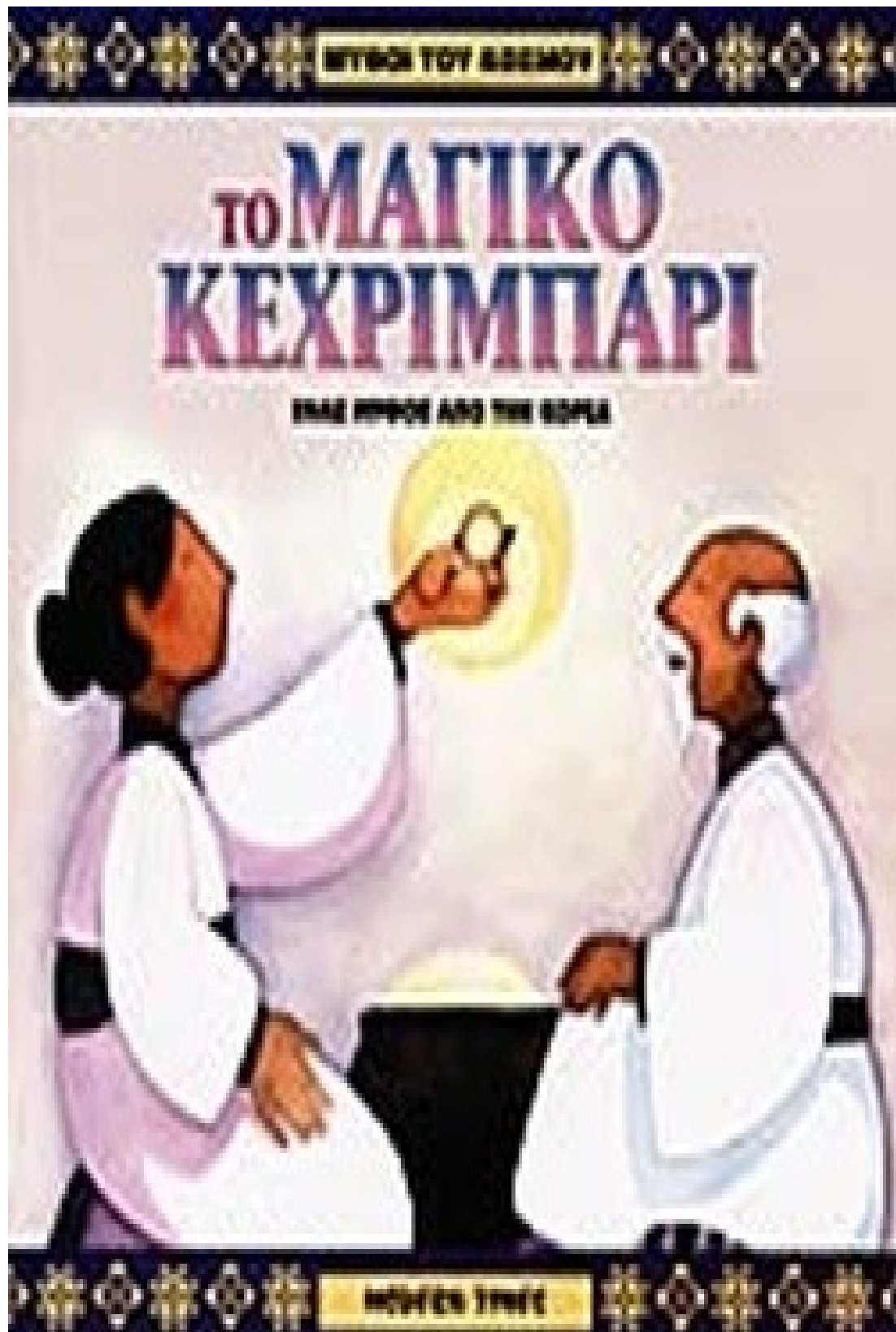
Εικόνα 4.1: Το παραμύθι "τα μαγικά μαξιλάρια", του Ευγένιου Τριβιζά

Πηγή: <https://www.patakis.gr/product/497523/vivlia-paidika--efhvnika-paidikh-neaikh-logotexnia/Ta-magika-maksilaria/>

Πλέον, οι υπήκοοί του δεν έχουν τη δυνατότητα να ονειρευτούν και παραμένουν υποταγμένοι στην τυραννία του, μέχρι τη στιγμή που ο δάσκαλος καταλαβαίνει την αλήθεια και, μαζί με τους μαθητές του, παίρνει την απόφαση να δημιουργήσει ένα νέο μαξιλάρι, το οποίο θα διώχνει τους εφιάλτες. Το σχέδιο πραγματοποιείται με μεγάλη μυστικότητα και όλοι οι κάτοικοι, ενωμένοι, αποφασίζουν να πετάξουν τα μαξιλάρια, που προκαλούν εφιάλτες στον πύργο του βασιλιά. Έτσι, ο βασιλιάς και οι συνεργάτες του έρχονται αντιμέτωποι με τους εφιάλτες και αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την Ουρανούπολη, στην οποία επιστρέφει η χαρά και η αισιοδοξία.

Το παραμύθι αυτό επιχειρεί να σατιρίσει την διαφθορά της κρατικής εξουσίας, αλλά και να αποδείξει ότι, όταν οι πολίτες είναι ενωμένοι, μπορούν να αντιμετωπίσουν κάθε δυσκολία και εμπόδιο. Το γεγονός ότι η λύση δίνεται από τον δάσκαλο και τους μαθητές του δεν είναι καθόλου τυχαίο, καθώς συμβολίζει το ρόλο της νέας γενιάς, αλλά και την σημασία της παιδείας για την πρόοδο και την ευημερία (Ακριτόπουλος, 2007). Κατά την περίοδο της κρίσης, μάλιστα, το παραμύθι αυτό απέκτησε πρόσθετο συμβολισμό, αφού εστιάζει στην ανάγκη του ανθρώπου να ονειρεύεται και να κάνει σχέδια για το μέλλον, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Στη συνέχεια, οι μαθητές θα μεταφερθούν, νοερά, στην άλλη άκρη του κόσμου και θα βρεθούν στην μακρινή Κορέα. Από τη χώρα αυτή επιλέχθηκε το παραμύθι «το μαγικό κεχριμπάρι» (εικόνα 4.2). Το συγκεκριμένο παραμύθι αφηγείται την ιστορία ενός φτωχού σε ζευγαριού, το οποίο εργάζονταν σε ορυζώνες στην Κορέα. Το ζευγάρι αυτό δούλευε όλη μέρα, ακόμα και τη νύχτα, στα χωράφια, χωρίς όμως να καταφέρνει να τα βγάλει πέρα. Μία μέρα, μία ηλικιωμένη γυναίκα, κουρασμένη και ταλαιπωρημένη, χτύπησε την πόρτα τους. Το νεαρό ζευγάρι συμπεριφέρθηκε με καλοσύνη και ευγένεια, την περιποιήθηκε και της πρόσφερε απλόχερα τη φιλοξενία του. Η ηλικιωμένη γυναίκα, για να τους ευχαριστήσει, τους χάρισε ένα πανέμορφο κεχριμπάρι, το οποίο άλλαξε κυριολεκτικά τη ζωή τους.



Εικόνα 4.2: Το μαγικό κεχριμπάρι, παραμύθι από την Κορέα

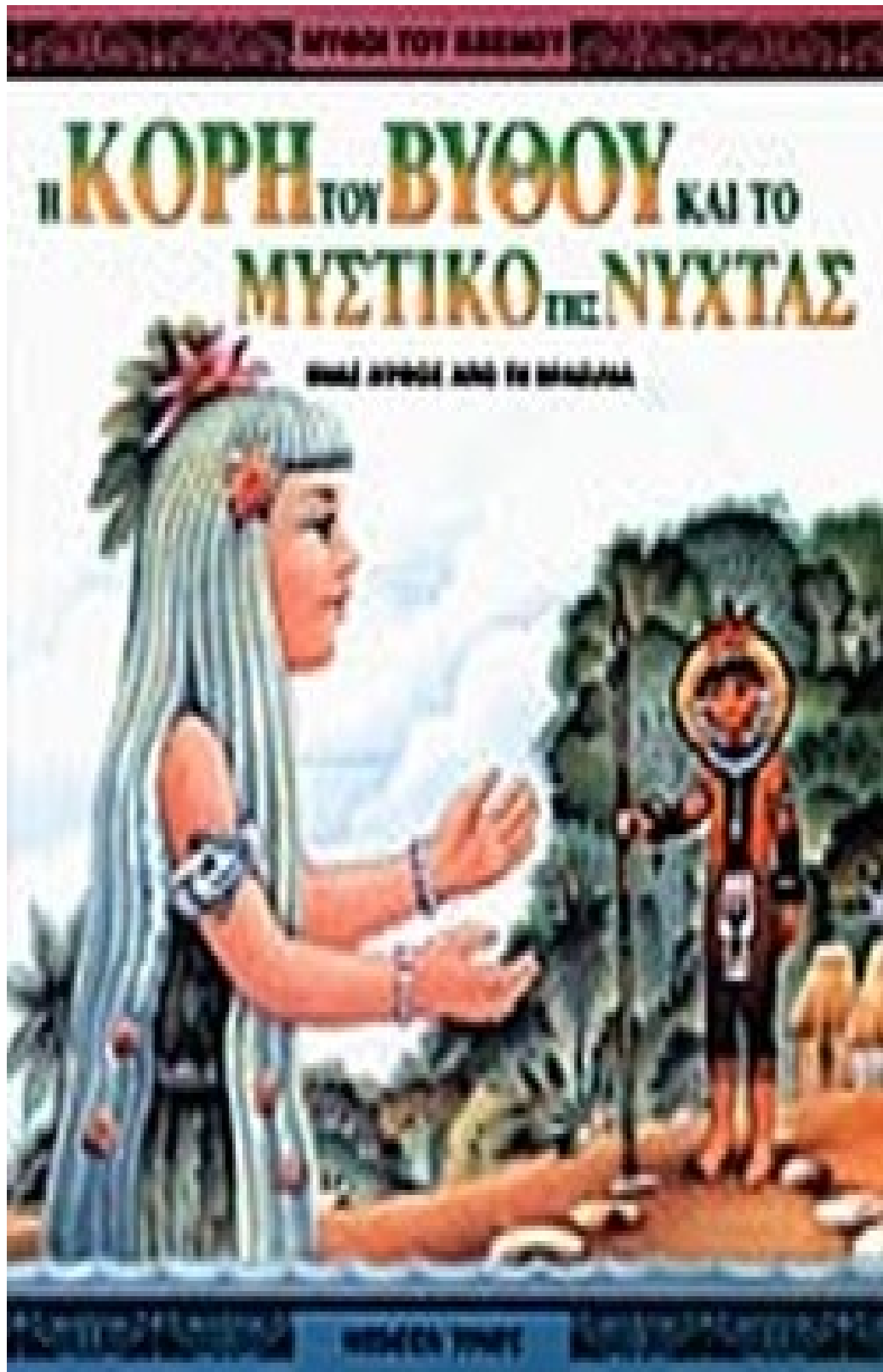
Πηγή: <https://www.politeianet.gr/books/9789603974109-reasoner-charles-monternoi-kairoi-to-magiko-kechrimpari-1909>

Το παραμύθι αυτό εστιάζει στις αξίες της καλοσύνης, της φιλοξενίας, της αλληλοβοήθειας και της αγάπης για τον συνάνθρωπό και αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή παραμύθια της χώρας. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ανιδιοτελής προσφορά και η συμπόνια αποτελούν βασικές συνιστώσες του παραμυθιού αυτού, το οποίο επιχειρεί να μεταβιβάσει στους αποδέκτες τις συγκεκριμένες ηθικές αξίες.

Στη συνέχεια, οι μαθητές θα ταξιδέψουν ακόμα πιο μακριά, με τη φαντασία τους και θα βρεθούν στην Βραζιλία. Το παραμύθι, που θα αναγνωστεί έχει τίτλο «Η κόρη του βυθού και το μυστικό της νύχτας», της Margaret Lippert (εικόνα 4.3).

Ηρωίδα του παραμυθιού αυτού είναι η βασιλοπούλα Μπονίτα. Η Μπονίτα ζούσε στην εποχή που στη γη υπήρχε μόνο ο ήλιος και οι κάτοικοι δεν ήξεραν τι σημαίνει νύχτα. Η ηρωίδα, όμως, έμενε με τον πατέρα της στον σκοτεινό βυθό της θάλασσας, ώσπου μία μέρα βγήκε για πρώτη φορά στην επιφάνεια της γης και είδε το φως. Ο ενθουσιασμός της ήταν τόσο μεγάλος, ώστε αποφάσισε να μείνει για πάντα στη στεριά. Από την άλλη πλευρά, όμως, δεν ήταν δυνατό να ζήσει σε έναν κόσμο που δεν υπήρχε καθόλου νύχτα. Για το λόγο αυτό ο πατέρας της, που ήταν σοφός και παντοδύναμος βασιλιάς, αποφάσισε, μέσα σε μία μέρα, να τα αλλάξει όλα και να προσφέρει στην κόρη του την ευτυχία, που αναζητούσε.

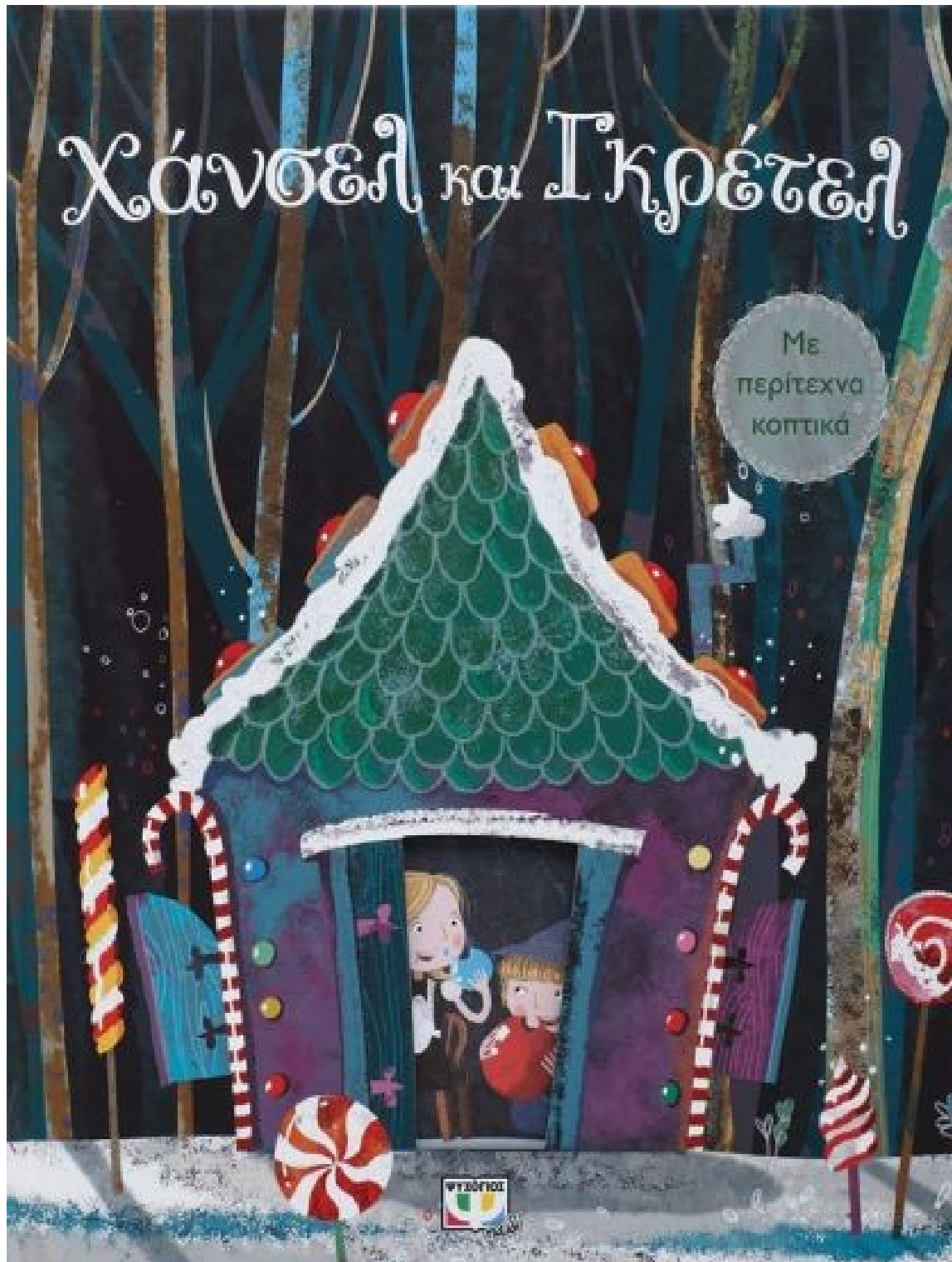
Το συγκεκριμένο παραμύθι είναι επικεντρωμένο στο φως και την ομορφιά της ζωής, ενώ προβάλλει με χαρακτηριστικό τρόπο την γονεϊκή αγάπη και την συνεχή προσπάθεια της οικογένειας βοηθήσει και να υποστηρίξει τα παιδιά της. Πρόκειται για ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γραφής από την Βραζιλία, γεγονός το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με ένα διαφορετικό τρόπο συγγραφής, αλλά και με την κουλτούρα μιας χώρας, η οποία ενώ είναι τόσο μακρινή παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τη δική μας.



Εικόνα 4.3: "Η κόρη του βυθού και το μυστικό της νύχτας", αντιπροσωπευτικό παραμύθι από τη Βραζιλία

Πηγή: <https://www.politeianet.gr/books/9789603974062-lippert-margaret-monternoi-kairoi-i-kori-tou-buthou-kai-to-mustiko-tis-nuchtas-69191>

Έπειτα, οι μαθητές επιστρέφουν στην Ευρώπη και, πιο συγκεκριμένα, στη Γερμανία και έρχονται σε επαφή με ένα από τα πιο δημοφιλή παραμύθια, με τίτλο «Χάνσελ και Γκρέτελ» (εικόνα 4.4).



Εικόνα 4.4: Το δημοφιλές γερμανικό παραμύθι "Χάνσελ και Γκρέτελ"
Πηγή: <https://www.psichogios.gr/el/xansel-kai-gkretel-me-peritexna-koptika.html>

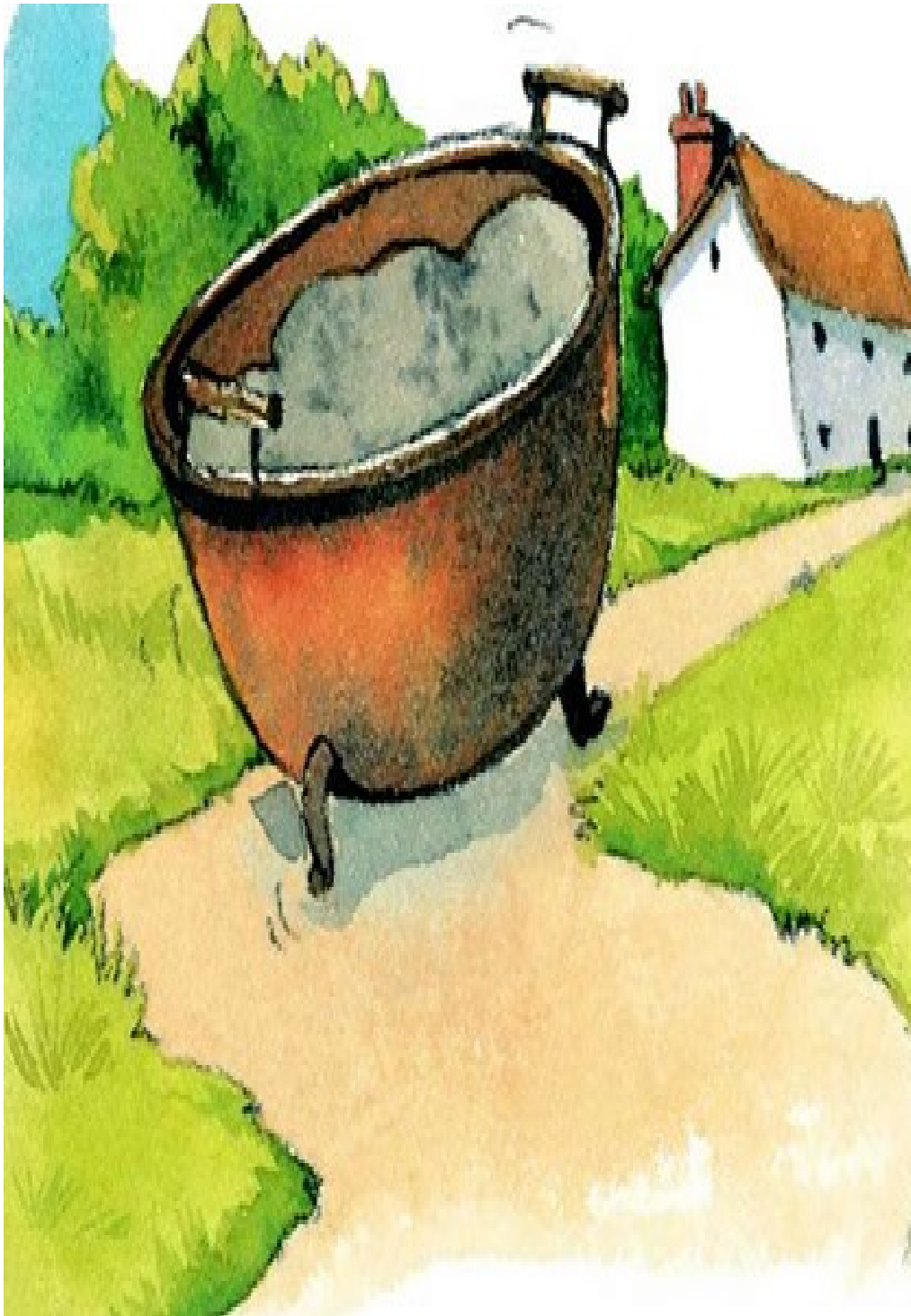
Η ιστορία έχει σαν κεντρικούς ήρωες τα δύο παιδιά μιας φτωχής οικογένειας, τον Χάνσελ και την Γκρέτελ. Ο πατέρας τους ήταν ξυλοκόπος και με μεγάλη δυσκολία κατάφερε να εξασφαλίσει λίγο ψωμί για να θρέψει την οικογένειά του. Μία μέρα, όμως, που δεν κατάφερε να βρει ούτε αυτό το λιγοστό ψωμί, η γυναίκα του, του είπε ότι δεν μπορούν να συντηρήσουν άλλο τα παιδιά τους και η μόνη λύση είναι να τα οδηγήσει στο δάσος και να τα αφήσει εκεί.

Τα παιδιά επειδή ήταν πολύ πεινασμένα δεν μπορούσαν να κοιμηθούν, με αποτέλεσμα να ακούσουν το διάλογο που έκαναν οι γονείς τους. Ο Χάνσελ, θέλοντας να προστατέψει την αδερφή του, που ήταν πολύ φοβισμένη, μάζεψε χαλικάκια και όταν, την επόμενη μέρα, οι γονείς τους τα οδηγήσαν στο δάσος, ο Χάνσελ έριχνε πίσω του τα χαλικάκια για να μπορέσει να βρει το δρόμο και να επιστρέψει. Τα παιδιά, λοιπόν, τα κατάφεραν, ωστόσο, η μητέρα τους αποφάσισε, την επόμενη μέρα, να τα οδηγήσουν ακόμα πιο βαθιά στο δάσος. Αυτή τη φορά ο Χάνσελ έριχνε ψίχουλα πίσω του, όμως, αυτή τη φορά, δεν μπόρεσε να βρει το δρόμο της επιστροφής, καθώς τα πουλιά είχαν φάει τα ψιχουλάκια του.

Περπατώντας, λοιπόν, όλη μέρα, βρήκαν μπροστά τους ένα σπίτι φτιαγμένο από γλυκά και ζαχαρωτά και ξεκίνησαν να κόβουν κομμάτια και να τα τρώνε με όρεξη. Τότε, βγήκε από το σπίτι μία ηλικιωμένη γυναίκα, η οποία τα έβαλε μέσα, τους έδωσε νόστιμο φαγητό και τους ετοίμασε δύο ζεστά κρεβατάκια. Η γυναίκα αυτή, όμως, στην πραγματικότητα ήταν μία κακιά μάγισσα, που ήθελε να τα φάει. Τελικά, τα παιδιά κατάφεραν να ελευθερωθούν και να πάρουν μαζί τους όλους τους θησαυρούς, που έκρυβε η μάγισσα στο σπίτι της. Έτσι, κατάφεραν να βρουν το δρόμο τους και να γυρίσουν στην οικογένειά τους, ενώ με τους θησαυρούς, που πήραν, δεν χρειάστηκε να πεινάσουν ποτέ ξανά.

Το παραμύθι αυτό δημοσιεύθηκε από τους αδερφούς Γκριμ το 1812 και έχει πουλήσει περισσότερα από 100 εκατομμύρια αντίτυπα, ενώ έχει διασκευαστεί για την όπερα. Αφόρμηση του παραμυθιού αποτελεί ο μεγάλος λιμός του 1314, ο οποίος επέφερε τον περιορισμό των καλλιεργειών, σε σημείο που οι πιο ηλικιωμένοι πέθαιναν, προκειμένου να υπάρχει τροφή για τους νεότερους, ώστε να καταφέρουν να επιβιώσουν. Κεντρικό θέμα του παραμυθιού αποτελεί η αδελφική αγάπη, παρά το γεγονός ότι έχει δεχτεί αυστηρή κριτική, εξαιτίας των βίαιων σκηνών που περιγράφει.

Παραμένοντας στην Ευρώπη, η αφήγηση συνεχίζεται με το παραμύθι « Η μαγική χύτρα», το οποίο αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα της Σουηδίας (εικόνα 4.5).



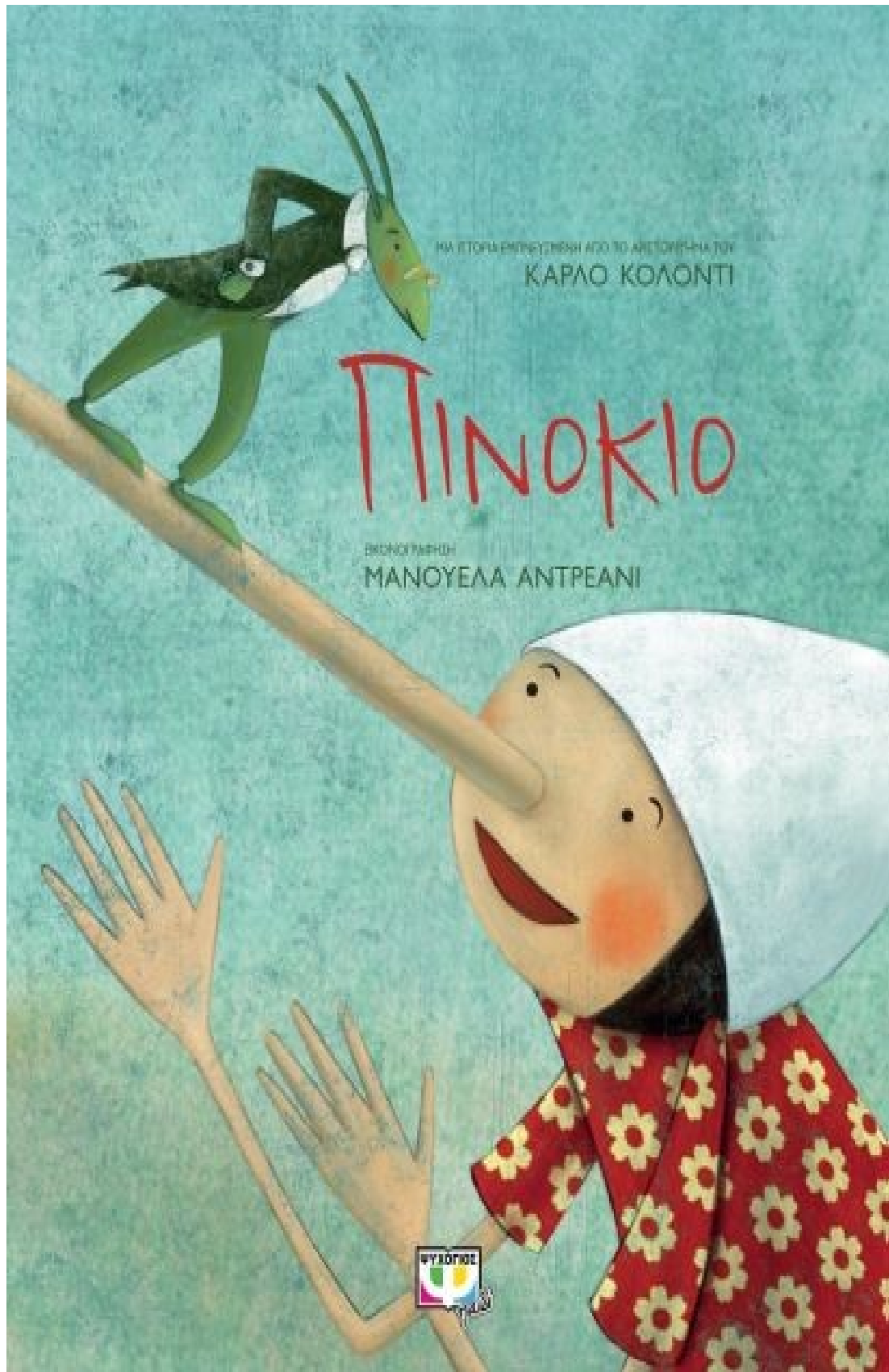
Εικόνα 4.5: "Η μαγική χύτρα", αντιπροσωπευτικό παραμύθι από τη Σουηδία

Πηγή: <http://www.paramithakia.gr/η-μαγική-χύτρα>

Η ιστορία διαδραματίζεται τις μέρες λίγο πριν τα Χριστούγεννα, όταν ένας φτωχός ηλικιωμένος γεωργός με τη γυναίκα του έλαβαν την απόφαση να πουλήσουν την τελευταία τους αγελάδα, καθώς δεν είχαν καθόλου χρήματα και φαγητό. Πήγαν, λοιπόν, στο παζάρι, όπου συνάντησαν έναν περίεργο άνθρωπο, με μία μακριά λευκή γενειάδα, ο οποίος κρατούσε μία χύτρα. Ο άντρας αυτός του πρότεινε να ανταλλάξει την αγελάδα του με αυτή τη χύτρα και, ενώ ο γεωργός ετοιμαζόταν να αρνηθεί, άκουσε μία φωνή να του ψιθυρίζει ότι πρέπει να την πάρει.

Ο γεωργός, που κατάλαβε ότι η χύτρα είναι μαγική, την πήρε και όταν την πήγε σπίτι αυτή έφυγε και βρέθηκε στο σπίτι ενός πλούσιου, αλλά εγωιστή γείτονα, ο οποίος συνήθιζε να τρώει τεράστια γεύματα. Εκείνη την ώρα, η μαγείρισσα ετοίμαζε μια πουτίγκα και τότε η χύτρα γέμισε με την πουτίγκα αυτή και επέστρεψε στο σπίτι του γεωργού. Την επόμενη μέρα, η χύτρα πήγε πάλι στο σπίτι του πλούσιου που εκείνη την ώρα μετρούσε τα λεφτά του και, όταν επέστρεψε στο σπίτι του γεωργού ήταν γεμάτη με χρυσά και ασημένια νομίσματα, που ήταν αρκετά για να αγοράσουν μία καινούρια αγελάδα και να ζήσουν άνετα τον υπόλοιπο βίο τους. Η χύτρα καθόταν στη θέση της για πολλά χρόνια, μέχρι που, μία μέρα, έφυγε από το σπίτι του γεωργού για να βοηθήσει και άλλους ανθρώπους, που την είχαν ανάγκη.

Το παραμύθι αυτό εστιάζει στον πλούτο και την αλαζονεία, που αυτός, συχνά, φέρνει μαζί του, αλλά και στην ελπίδα. Το ηθικό μήνυμα, το οποίο επιχειρεί να μεταβιβάσει είναι ότι η καλοσύνη και υπομονή ανταμείβονται, στο τέλος.



Εικόνα 4.6: "Πινόκιο", του Κάρλο Κολόντι

Πηγή: <https://www.psichogios.gr/el/pinokio-syllektikh-ekdosh.html>

Ο τελευταίος σταθμός του ταξιδιού στον κόσμο των παραμυθιών είναι η Ιταλία και, πιο συγκεκριμένα, η ιστορία του Πινόκιο, η οποία γράφτηκε από τον Κάρλο Κολόντι και παραμένει εξαιρετικά δημοφιλής ακόμα και στις μέρες μας (εικόνα 4.6).

Η ιστορία αναφέρεται σε μία ξύλινη μαριονέτα, η οποία δημιουργήθηκε από έναν ηλικιωμένο ξυλουργό, τον μπάρμπα Τζεπέτο και απόκτησε ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Αυτή η μαριονέτα, λοιπόν, ο Πινόκιο ζωντανεύει και μπλέκει διαρκώς σε μπελάδες, καθώς η περιέργειά του τον κάνει να παρασύρεται. Σύμμαχος του, εκτός από τον μπάρμπα Τζεπέτο, είναι η καλή Νεράιδα, η οποία προσπαθεί να του δείξει το δρόμο για το καλό και να του διδάξει τις αληθινές αρετές. Ο Πινόκιο βρίσκεται πάντα ανάμεσα στο καλό και το κακό και, κάθε φορά που λέει ψέματα, η μύτη του μεγαλώνει. Αυτό το χαρακτηριστικό, το οποίο εξάπτει τη φαντασία των παιδιών συμβολίζει την μάχη του καλού με το κακό, αλλά και την αξία της αλήθειας και της ειλικρίνειας.

Συνοπτικά, τα παραμύθια, που θα αξιοποιηθούν στην διδακτική πρακτική, παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 4.1: Παραμύθια από όλο τον κόσμο - διδακτική πρακτική

Χώρα	Τίτλος παραμυθιού
Ελλάδα	Τα μαγικά μαξιλάρια
Κορέα	Το μαγικό κεχριμπάρι
Βραζιλία	Η κόρη του βυθού και το μυστικό της νύχτας
Γερμανία	Χανσελ και Γκρέτελ
Σουηδία	Η μαγική χύτρα
Ιταλία	Πινόκιο

Γενικότερα, η ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία συγγραφής έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους,

προκειμένου να κατανοήσουν βαθύτερα νοήματα, να ενεργοποιηθούν και να αναπτύξουν τη φαντασία τους (Rossenblatt, 1970).

Η επιλογή των συγκεκριμένων παραμυθιών έγινε με στόχο να επιτευχθεί η έκθεση των μαθητών σε διαφορετικά αναγνωστικά ερεθίσματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κουλτούρες και, εκτός από την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και αντιλήψεις .

Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, βασικός στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η καλλιέργεια της ομαδικότητας και ο σεβασμός στην ετερότητα και για τον λόγο αυτό θα επιδιωχθεί η ενίσχυση της ομαδικής εργασίας, με στόχο οι μαθητές να αποφορτιστούν από την σχολική ρουτίνα (Παπάς, 1994: 13-30). Κάτω από το πρίσμα αυτό θα αναδειχθεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αποφεύγοντας ανταγωνισμούς μεταξύ των ομάδων, που θα δημιουργηθούν και ενισχύοντας την ευγενή άμιλλα και τον διάλογο. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν εξίσου και να πειραματίζονται ενεργά, λειτουργώντας ως αρωγός και υποστηρικτής, μέσω της διακριτικής καθοδήγησης. Με άλλα λόγια, ο εποπτικός ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στην διατήρηση των κανόνων της διαδικασίας (Χριστοδούλου-Γκιλιάου, 2007: 170-181). Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει οδηγίες, αλλά πάνω από όλα να επιτρέπει την ελευθερία, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έκφραση της δημιουργικότητας (Βασιλαράκης, 1994: 95-112). Σε αυτό το πλαίσιο, ο δάσκαλος παρακινεί και ενθαρρύνει, χωρίς να εξαναγκάσει τους μαθητές να καταφύγουν σε παραδοσιακές τεχνικές, επιδιώκοντας την ενεργή εμπλοκή όλων (Κουκουλομάτης, 2004:284).

5.4. Διδακτικά πλάνα

Τα παραμύθια δεν διαθέτουν εθνοτική ταυτότητα, καθώς διαδίδονταν προφορικά από τόπο σε τόπο, αναβιώνοντας θρύλους και δοξασίες, αλλά και δείγματα του τοπικού λαϊκού πολιτισμού (Οικονομίδου, 1996: 338-346). Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι μαθητές εξοικειώνονται με τους πολιτισμούς άλλων κρατών και βιώνουν

συναίσθημα, όπως η συμπόνια, η κατανόηση και υποστήριξη (Αγγελίδης & Πανάου, 2013: 497-517). Όπως, άλλωστε, συμβαίνει και στην πραγματική ζωή, τα παιδιά εκδηλώνουν την υποστήριξή τους στους ήρωες που πάσχουν, ενώ εντοπίζουν ομοιότητες και σημεία διαφοροποίησης ποικίλων πολιτισμών (Παπαχρήστος & Γιαννόγκονα, 2004: 486-493).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρακτικής θα δημιουργηθεί μία παραμυθοσαλάτα. Η μέθοδος της παραμυθοσαλάτας έχει αναδειχθεί από τον Ροντάρι και αποτελεί μία ευρέως χρησιμοποιούμενη πρακτική στη δημιουργική γραφή, ωστόσο, στην παρούσα προσέγγιση θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις, αναφορικά με την εφαρμογή της.

Στόχοι άσκησης: Οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου γράφοντας ένα πρωτότυπο αφηγηματικό κείμενο, έτσι ώστε να εμπλακούν οι ήρωες των παραμυθιών και να αναδειχθεί, η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών. Να κατανοήσουν ότι αλλάζοντας το τέλος της ιστορίας μπορούν να μεταβάλουν το πνεύμα και το μήνυμά της. Παράλληλα να γνωρίσουν μυθικά πρόσωπα από ολόκληρο τον κόσμο.

Φύλλο εργασίας : Γράψτε το δικό σας παραμύθι.

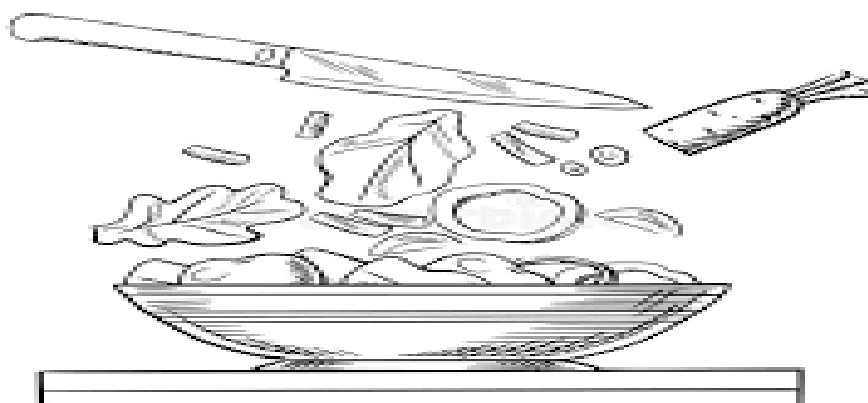


5.4.1 Παραμυθοσαλάτα

Η διδακτική πρακτική, που ακολουθεί, απευθύνεται μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορεί να αξιοποιηθεί από τις μικρές τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές θα εργαστούν, κυρίως, ομαδικά και βασικοί στόχοι είναι η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης, καθώς και η γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς από ποικίλες περιοχές του πλανήτη, σε συνδυασμό με την κατανόηση των διαφορετικών ατομικών αναγκών. Η διάρκεια της δραστηριότητας αυτής είναι 2 διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει ασκήσεις δημιουργικής γραφής, οι οποίες σχετίζονται με την αναδόμηση του κειμένου και την αναζήτηση διαφορετικών εναλλακτικών για τη συνέχιση των παραμυθιών.

Στόχος άσκησης: Είναι η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης, καθώς και η γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς από ποικίλες περιοχές του πλανήτη, σε συνδυασμό με την κατανόηση των διαφορετικών ατομικών αναγκών, θα τους βοηθήσει να γράψουν τις δικές τους ιστορίες. Να επινοηθούν ιστορίες συμπληρωματικές στις αρχικές των συγγραφέων, οι οποίες θα ενταχθούν στην παραμυθοσαλάτα.

Φύλλο εργασίας : Κάνω την δική μου παραμυθοσαλάτα



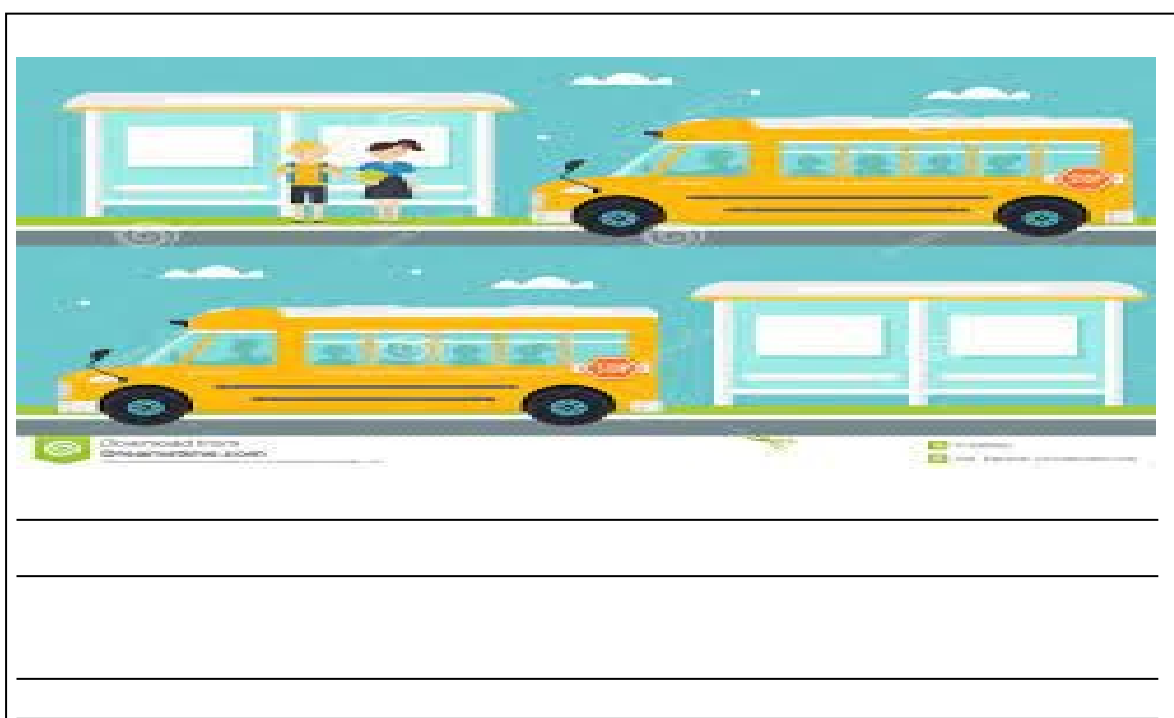
Συνεπώς, κατά την υλοποίηση της συγκεκριμένης πρακτικής, αρχικά, αξιοποιηθεί η τεχνική της παραμυθοσαλάτας και, στη συνέχεια, οι μαθητές θα κληθούν μέσα από δύο διαφορετικές δραστηριότητες να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες. Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο της παραμυθοσαλάτας, οι μαθητές θα ακολουθήσουν ένα υποθετικό σενάριο, σύμφωνα με το οποίο οι πρωταγωνιστές των παραμυθιών, που άκουσαν, θα βρεθούν, τυχαία, στην στάση του λεωφορείου.

Η διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι 6 διδακτικές ώρες μία για κάθε παραμύθι. Η δραστηριότητα προϋποθέτει ότι οι μαθητές γνωρίζουν ήδη τα παραμύθια, που θα αξιοποιηθούν.

Η παραμυθοσαλάτα μπορεί να είναι επιλεκτική και να σωρεύει το ίδιο υλικό από πολλά παραμύθια. Έτσι μπορεί να επιλεγούν τα καλά, τα κακά, τα μαγικά ή τα μεταφυσικά στοιχεία πολύ γνωστών παραμυθιών.

Στόχοι άσκησης : Να μάθουν τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου. Να δημιουργήσουν οι μαθητές πρωτότυπο αφηγηματικό κείμενο, μέσα από το οποίο καλούνται να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μνήμης και της φαντασίας στην αφήγηση.

Φύλλο εργασίας : Δοκιμάζουμε μ ε τ α τ ρ ο π έ ς: α) στους χαρακτήρες β) στην υπόθεση γ) στη μορφή διατύπωσης των παραμυθιών.



Συγκεκριμένα, ο Αντώνης, ο δάσκαλος, που είχε την ιδέα να δημιουργήσουν νέα μαξιλάρια, στο παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά, η ηρωίδα, που έλαβε σαν επιβράβευση για την καλοσύνη της το μαγικό κεχριμπάρι, από το παραμύθι της Κορέας, η βασιλοπούλα Μπονίτα, από την μακρινή Βραζιλία, ο Χάνσελ, ο ήρωας του παραμυθιού της μαγικής χύτρας και ο Πινόκιο θα συναντηθούν στην στάση, περιμένοντας το λεωφορείο. Επειδή, όμως, το λεωφορείο αργεί, οι ήρωες θα γνωριστούν μεταξύ τους και θα αφηγηθούν τις ιστορίες τους.

Η διαφοροποίηση με την κλασική τεχνική της παραμυθοσαλάτας έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές θα κληθούν να δώσουν μία διαφορετική συνέχεια στην ιστορία, που ήδη γνωρίζουν. Η φράση-κλειδί η οποία αποτελεί αφορμή για την συζήτηση είναι «ακούστε τι μου συνέβη τις προάλλες». Έτσι, ο δάσκαλος λέγοντας αυτή τη φράση, εξ ονόματος ενός από τους ήρωες, δίνει, σε ένα από τα παιδιά, το παραμύθι που αναφέρεται στον συγκεκριμένο ήρωα σε μία σελίδα, που έχει επιλέξει, από πριν. Ο μαθητής ξεκινάει την ανάγνωση του βιβλίου από το σημείο, που επέλεξε ο εκπαιδευτικός και, αφού διαβάσει τις πρώτες προτάσεις, αναφέρει τη φράση «μαντέψτε τι έγινε μετά».

Στόχοι άσκησης: Στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας και στην εξοικείωση με τα διαφορετικά ήδη γραφής και τις κειμενικές συμβάσεις, το παιδί παραπέμπεται σε μια συγκεκριμένη σελίδα, διαφορετικού κάθε φορά βιβλίου από τα 6 παραμύθια, την οποία διαβάζει ηχηρά στους υπόλοιπους ώστε όλοι μαζί να μάθουμε την ιστορία του εκάστοτε ήρωα. Εδώ οι μαθητές εξοικειώνονται με το κείμενο αφού καλούνται να διαλέξουν σελίδα ώστε να εντοπίσουν τη συνέχεια.

Φύλλο εργασίας : Γνωρίζω τα παραμύθια και τους ήρωες τους.



Σύ μ φ υ ρ σ η μύθων. Χρησιμοποιούμε δύο μύθους με κοινό τόπο και κάνουμε τον ένα προέκταση του άλλου ή τους συμφύρουμε χωρίς να παραβλέπουμε το επιμύθιο.

Στόχοι άσκησης. Να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν δύο μύθους με κοινό τόπο και κάνουν τον έναν προέκταση του άλλου χωρίς να παραβλέπουν το επιμύθιο. Σε κάθε περίπτωση διαβάζουν και τις δύο κειμενικές διαδρομές , έτσι γίνεται κι εξάσκηση της ανάγνωσης κι κατανόησης κειμένου.

Φύλλο εργασίας : Μαντέψτε και γράψτε τι έγινε μετά



Ξεκινώντας από το παραμύθι «Τα μαγικά μαξιλάρια», το οποίο έχει επιλεγεί για την Ελλάδα, η ιστορία ξεκινά από το σημείο που ο δάσκαλος ανακοινώνει στους μαθητές του την ιδέα του να αντικαταστήσουν τα μαξιλάρια, που προκαλούν εφιάλτες με νέα, τα οποία θα κατασκευάσουν, μυστικά. Η πρόκληση για τους συμμετέχοντες είναι ότι θα πρέπει να παρεκκλίνουν από την αρχική ιστορία και να σκεφτούν μία διαφορετική εκδοχή για τη συνέχειά της.

Στόχοι άσκησης: Να ασκηθούν οι μαθητές στην αναδόμηση του μύθου, αλλάζοντας το τέλος του. Να συνειδητοποιήσουν ότι τροποποιώντας την έκβαση του μύθου, μεταβάλλεται και το κοινωνικό του φορτίο. Φανταστείτε ότι στην τάξη μας βρίσκεται ο γιος ενός από τους μυστικούς συμβούλους του βασιλιά, ο οποίος θα βάλει εμπόδια στους υπόλοιπους.

Φύλλο εργασίας : Ποια θα ήταν η δική σου ιστορία , γράψε τις πιο πρωτότυπες σκέψεις



Αντιστοίχως, στο παραμύθι «Το μαγικό κεχριμπάρυ», από την Κορέα, η παραλλαγή της ιστορίας μπορεί να ξεκινά από το σημείο που τους επισκέπτεται ηλικιωμένη γυναίκα και να λαμβάνει διαφορετική πλοκή. Τι θα γινόταν αν η ηρωίδα δεν ήταν φιλόξενη ή εάν η ηλικιωμένη γυναίκα ήταν μία κακιά μάγισσα; Στο παραμύθι από τη Βραζιλία, τι θα μπορούσε να συμβεί στην ηρωίδα όταν βρέθηκε κάτω από το φως του ήλιου και τι θα άλλαζε αν ο Χάνσελ δεν έβρισκε το σπίτι με τα ζαχαρωτά και συνέχιζε να περιπλανιέται στο δάσος, μαζί με την αδερφή του; Επιπλέον, στο αντιπροσωπευτικό παραμύθι της Σουηδίας «Η μαγική χύτρα», οι μαθητές θα πρέπει να διατυπώσουν διαφορετικές εκδοχές όσο αφορά στο ρόλο της χύτρας, ενώ η ιστορία του Πινόκιο, η οποία εμπεριέχει αρκετά ηθικά διλήμματα, όσον αφορά στο καλό και το κακό, παρέχει στον εκπαιδευτικό πολλές δυνατότητες, ώστε οι μαθητές να πραγματοποιήσουν διαφορετικές επιλογές.

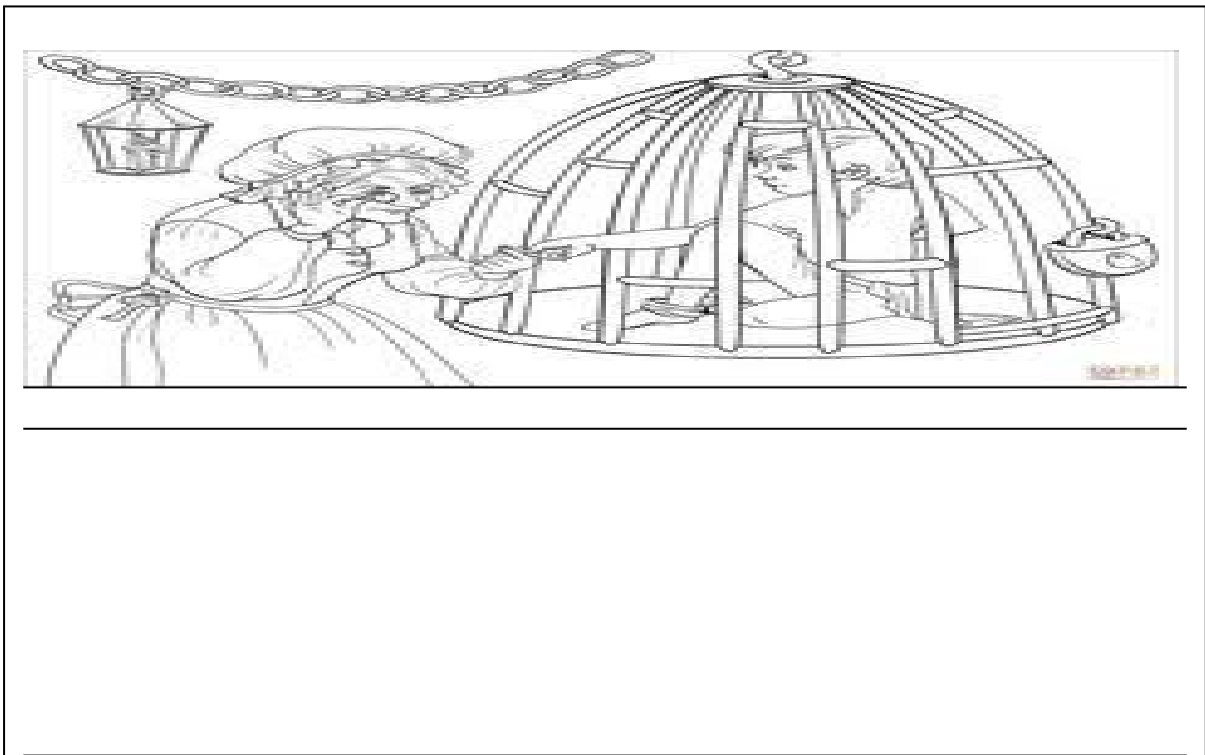
Στόχοι άσκησης: Να μάθουν τα παιδιά ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι κάτι δυναμικό και όχι στατικό κι ότι μπορεί να υποστεί επεξεργασία (ανάλυση και σύνθεση των στοιχείων του.) Να αναπλάσουν δημιουργικά τον πρωτότυπο μύθο.

Φύλλο εργασίας: Αλλάζουμε τα στοιχεία του παραμυθιού.



Στόχοι άσκησης: Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές θα κληθούν να εργαστούν σε ομάδες των τεσσάρων έως πέντε ατόμων και να παρουσιάσουν τις δικές τους εκδοχές. Οι ιστορίες αυτές αναμένεται να είναι αστείες, ευχάριστες ή λυπητερές ή ακόμα και να δημιουργήσουν προβληματισμό. Μαθαίνουν να αλλάζουν την πλοκή της ιστορίας χωρίς να αλλάζουν οι χαρακτήρες κι ο τόπος. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων και να ενθαρρυνθεί η έκφραση όλων των απόψεων, επισημαίνοντας ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Κατόπιν, λαμβάνοντας υπόψη ότι κοινή συνισταμένη και των 6 ιστοριών αποτελεί η ελπίδα, οι μαθητές, πρέπει να εμβαθύνουν περαιτέρω σε ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την διαφορετικότητα, αλλά και να αναπτύξουν ποικίλες πλευρές του εαυτού τους.

Φύλλο εργασίας : Τι θα γινόταν αν η ηρωίδα δεν ήταν φιλόξενη ή εάν η ηλικιωμένη γυναίκα ήταν μία κακιά μάγισσα; Φρόντισε να μη βάλεις περιορισμούς στη φαντασία σου.



Στόχοι άσκησης : Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πειραματιστούν με τους συνδυασμούς των λέξεων ανάμεσα στις δύο στήλες. Ένα πλεονέκτημα αυτής της εργασίας είναι η ενθάρρυνση των παιδιών να φτιάξουν σύνθετες λέξεις που να προκύπτουν από την ένωση δύο λέξεων με γράμματα που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Επίσης εμπεριέχει αρκετά ηθικά διλήμματα, όσον αφορά στο καλό και το κακό, παρέχει στον εκπαιδευτικό πολλές δυνατότητες, ώστε οι μαθητές να πραγματοποιήσουν διαφορετικές επιλογές.

Φύλλο εργασίας : Ποια νομίζεις ότι είναι τα διλήμματα του Πινόκιο ; Μπορείς να τα θυμηθείς και να τα καταγράψεις ;



ΤΟ ΚΑΛΟ

ΤΟ ΚΑΚΟ

5.4.2 Το ονειρικό μαξιλάρι

Με αφορμή το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά, οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν, ώστε να κατασκευάσουν το δικό τους ονειρικό μαξιλάρι. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, θα τους ζητηθεί να έχουν μαζί τους το μαξιλάρι τους και να γράψουν σε ένα χαρτί τα δικά τους όνειρα για το μέλλον. Στη συνέχεια, θα διπλώσουν το χαρτί αυτό πολλές φορές και θα το κρύψουν μέσα στο μαξιλάρι τους, ώστε να βρίσκεται εκεί το βράδυ, όταν θα κοιμηθούν στο μαξιλάρι τους, για να πραγματοποιηθούν οι ευχές τους. Ακολούθως, οι μαθητές, καθισμένοι σε κύκλο, θα αναφέρουν τα όνειρά τους, τα οποία θα καταγράψουν και θα επιχειρήσουν να κατηγοριοποιήσουν. Η δραστηριότητα αυτή είναι ατομική και έχει διάρκεια 2 ώρες, ωστόσο, όταν ολοκληρωθεί, οι μαθητές θα κληθούν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τις σκέψεις τους.

Στόχοι άσκησης: Να κινητοποιηθούν σε δραστηριότητες που στόχο έχουν την προώθηση της αντίστασης μέσα από την «παράνομη» αλλά και συγχρόνως τόσο ηθικά νόμιμη κατασκευή αντιεφιαλτικών μαξιλαριών .Πειραματισμός με τη συνυποδηλωτική χρήση της γλώσσας, μέσα από τον συνδυασμό των υλικών που απαρτίζουν το εφιαλτικό μαξιλάρι.

Φύλλο εργασίας :Τι υλικά θα έβαζες μέσα στα αντι-εφιαλτικά μαξιλάρια;



Στόχοι άσκησης: Να εξασκήσουν τον γραπτό τους λόγο μέσα από προσωπικά γράμματα με κατευθυντήριες γραμμές τη συμβουλή και την εν συναίσθηση. Να μάθουν μέσα από αυτή την δημιουργική δραστηριότητα την εναλλαγή από τριτοπρόσωπη σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση.

Φύλλο εργασίας : Περιγράψω το δικό μου όνειρο.



5.4.3 Γράμμα στην μικρή Μπονίτα

Αντίστοιχα, αξιοποιώντας το παραμύθι από τη Βραζιλία «Η κόρη του βυθού και το μυστικό της νύχτας», θα ζητηθεί από τους μαθητές να στείλουν ένα σύντομο γράμμα στην μικρή Μπονίτα για να τις αναφέρουν τι θα μπορούσε να κάνει μακριά από το βυθό. Με άλλα λόγια οι μαθητές θα μεταφέρουν τις δικές τους εμπειρίες από ότι τους κάνει χαρούμενους και είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει όλους τους συμμετέχοντες, προκειμένου να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Έτσι, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μελών της ομάδας τους. Σύμφωνα με αυτό, λοιπόν, θα αντιληφθούν ότι για άλλους μαθητές ευτυχία σημαίνει να επικοινωνήσουν με άλλα μέλη της οικογένειάς τους, τα οποία βρίσκονται σε μία ξένη χώρα, να έχουν δουλειά οι γονείς τους ή να βρουν ένα καλύτερο σπίτι. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι 1 διδακτική ώρα.

Στόχοι άσκησης : Οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή λόγου που έχει τη μορφή γράμματος με εξομολογητική διάθεση και συμβουλευτικό χαρακτήρα (π.χ. διάβασα το γράμμα σου. Λυπήθηκα πολύ που... Είναι σκληρό να... Σου στέλνω το δικό μου αντιεφιαλτικό μαξιλάρι. Εμένα με βοηθάει να... Έψαξα για... Έχει μέσα... Ελπίζω ότι... . Παράλληλα με την καταγραφή των αντιεφιαλτικών υλικών στο γράμμα, ο μαθητής μπορεί να λάβει υπόψη του τα εξής:

- Πού στέλνεις το γράμμα;
- Γιατί το στέλνεις;
- Εσύ έχεις βρεθεί σε παρόμοια θέση;
- Γιατί νομίζεις ότι υπάρχει το συγκεκριμένο πρόβλημα; Ποιους εξυπηρετεί;
- Ποια πιστεύεις ότι θα είναι η λύση του;

Φύλλο εργασίας : Γράφω γράμμα στην Μπονίτα.



Στόχοι άσκησης :Μέσω της διαδικασίας της δημιουργικής γραφής, τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν μία δική τους ιστορία, να καταρτίσουν ένα ημερολόγιο με τις σκέψεις και τις ενέργειες των ηρώων, να αλλάξουν το τέλος των ιστοριών και να αναζητήσουν εναλλακτικές επιλογές για τους ήρωές τους.

Φύλλο εργασίας : Γράφω το δικό μου ημερολόγιο.

Μαθαίνω να γράφω το δικό μου ημερολόγιο

Αραπ μ ημερ

5.4.4 Αν ήταν όλα αλλιώς...

Επιπλέον, στο σουηδικό παραμύθι «Η μαγική χύτρα», οι μαθητές θα κληθούν να εργαστούν ομαδικά και να συμπληρώσουν τα κενά της ιστορίας, με τον δικό τους τρόπο. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι 1 διδακτική ώρα και τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια. Παρακάτω παρατίθεται, ενδεικτικά, ένα υπόδειγμα φύλλου εργασίας για την υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής:

Στόχοι άσκησης : Να επιχειρήσουν να τροποποιήσουν αφηγηματικά στοιχεία του μύθου και να συντομεύσουν ή να εμπλουτίσουν τα μέρη του. Είναι ο πειραματισμός με τη γλώσσα, μέσα από την δόμηση και αποδόμηση των λέξεων, η ενθάρρυνση της συνεργασίας, του διαλόγου και της αυτοέκφρασης κατά τη διαδικασία κατασκευής των γραπτών, καθώς και η συγγραφή ιστοριών που λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα προαπαιτούμενα και έχουν συνοχή.

Φύλλα εργασίας: Δημιουργήστε το δικό σας παραμύθι.

Η μαγική χύτρα

Μια φορά κι έναν καιρό, λίγο πριν από τα Χριστούγεννα, ένας φτωχός γερο-γεωργός και η γυναίκα του αποφάσισαν πως έπρεπε να πουλήσουν την τελευταία τους αγελάδα, αφού δεν τους είχαν μείνει καθόλου λεφτά, ούτε και φαγητό στο ντουλάπι. Καθώς ο γεωργός περπατούσε λυπημένος προς το παζάρι, συνάντησε στον δρόμο ένα παράξενο ανθρωπάκι.



Πώς ήταν η εμφάνισή του;

.....
.....
.....
.....
.....

Στο χέρι του κουβαλούσε μια παλιά χύτρα για βραστό.

«Όμορφη φαίνεται η αγελάδα σου», είπε το παράξενο ανθρωπάκι. «Την πουλάς;»

«Ναι», είπε ο γεωργός.

«Ωραία, λοιπόν, θα την αγοράσω», δήλωσε ο παράξενος άντρας,

αφήνοντας με κρότο κάτω τη χύτρα του. «Θα σου δώσω αντάλλαγμα για την αγελάδα σου αυτή τη χύτρα για βραστό!»

Ο γεωργός κοίταξε την παλιά χύτρα για βραστό και μετά την όμορφη αγελάδα του. Ήταν έτοιμος να πει, «Όχι, βέβαια!» όταν μια φωνούλα ψιθύρισε:

Τι του είπε η φωνούλα;

.....
.....

.....
.....
.....

Ο γεωργός ξαφνιάστηκε. Θεέ μου, του αρκούσε η φτώχεια του, δεν χρειαζόταν ν' ακούει και παράξενες φωνές. Άνοιξε ξανά το στόμα του για να πει, «Όχι, βέβαια!» όταν άκουσε ξανά τη φωνούλα: «Πάρε με! Πάρε με!»

Ο γεωργός κατάλαβε αμέσως πως πρέπει να ήταν μαγική χύτρα και επειδή ήξερε πως δεν τα βάζεις με τις μαγικές χύτρες, είπε πολύ γρήγορα στον παράξενο ανθρωπάκο, «Σύμφωνοι!» και του έδωσε την αγελάδα. Έσκυψε να πάρει τη χύτρα και όταν κοίταξε ξανά προς τα πάνω, ο παράξενος ανθρωπάκος είχε εξαφανιστεί μυστηριωδώς. Ο γεωργός ήξερε πως πολύ δύσκολα θα εξηγούσε στη γυναίκα του πώς έγινε κι αντάλλαξε την πολύτιμη αγελάδα τους με μια παλιά χύτρα για βραστό.

Πράγματι, η γυναίκα θύμωσε πολύ και άρχισε να γκρινιάζει, όταν μια φωνή ακούστηκε από τη χύτρα: «Πάρε με μέσα, καθάρισέ με, γυάλισέ με και θα δεις αυτό που πρέπει να δεις!»

Η γυναίκα του γεωργού ξαφνιάστηκε, αλλά έκανε αυτό που είχε ακούσει. Έπλυνε τη χύτρα μέσα κι έξω και μετά τη γυάλισε, μέχρι που έγινε σαν καινούρια. Πριν καλά καλά τελειώσει, η χύτρα πήδηξε από το τραπέζι και βγήκε κατευθείαν έξω από την πόρτα.

Πώς αντέδρασαν ο γεωργός και η γυναίκα του;

.....
.....
.....
.....

Λίγο πιο κάτω από το σπίτι του φτωχού γεωργού ζούσε ένας πλούσιος άνθρωπος. Ήταν ένας εγωιστής που περνούσε όλο τον καιρό του τρώγοντας τεράστια γεύματα και μετρώντας τα χρήματά του. Είχε πολλούς υπηρέτες, ανάμεσά τους και μια μαγείρισσα που εκείνη την ώρα βρισκόταν στην κουζίνα φτιάχνοντας τη χριστουγεννιάτικη πουτίγκα. Η πουτίγκα ήταν γεμισμένη με δαμάσκηνα, σταφίδες, αμύγδαλα κι ένας θεός ξέρει τι άλλο. Φαινόταν τόσο μεγάλη που η μαγείρισσα συνειδητοποίησε πως δεν είχε αρκετά μεγάλη χύτρα για να

τη βράσει. Εκείνη ακριβώς τη στιγμή, η χύτρα του βραστού διέσχισε το κατώφλι.

«Χριστός κι Απόστολος!» φώναξε η γυναίκα. «Τα πνεύματα πρέπει να μου έστειλαν αυτή τη χύτρα ακριβώς στην ώρα για να φτιάξω την πουτίγκα μου», και έριξε την πουτίγκα μέσα στη χύτρα. Αμέσως μόλις η πουτίγκα έπεσε στον πάτο της χύτρας με έναν πολύ όμορφο ήχο, η χύτρα πήδηξε ξανά έξω από την πόρτα.

Τι έκανε η μαγείρισσα τότε;

.....

.....

.....

.....

.....

Στο μεταξύ, η χύτρα του βραστού κατηφόριζε το δρομάκι για το σπίτι του φτωχού γεωργού. Ο γεωργός και η γυναίκα του χάρηκαν που είδαν ξανά τη χύτρα και ευχαριστήθηκαν ακόμη περισσότερο όταν ανακάλυψαν την υπέροχη πουτίγκα. Η γυναίκα την ετοίμασε και τους έφτασε για τρεις μέρες. Έτσι, τελικά, πέρασαν χαρούμενα Χριστούγεννα, καθώς η παλιά χύτρα του βραστού καθόταν ήσυχα δίπλα στη φωτιά.

Κύλησαν οι μέρες, ήρθε η άνοιξη και η χύτρα καθόταν ακόμη ήσυχα δίπλα στη φωτιά. Μια μέρα, η χύτρα περπάτησε ξαφνικά προς τη γυναίκα του γεωργού και της είπε: «Καθάρισέ με, γυάλισέ με και θα δεις αυτό που πρέπει να δεις».

Έτσι, η γυναίκα του γεωργού γυάλισε τη χύτρα μέχρι που έγινε λαμπερή σαν καινούρια.

Τη στιγμή που τελείωσε, η χύτρα πήδηξε από το τραπέζι και βγήκε κατευθείαν έξω από την πόρτα.

Θα θυμάσαι πως ο πλούσιος άντρας χαιρόταν πολύ να μετράει τα λεφτά του.

Τι έκανε ο άνδρας όταν μπήκε η χύτρα στο δωμάτιο;

.....

.....

.....

.....

.....

Αναρωτιόταν πού θα έκρυβε τα χρήματά του, όταν μπήκε μέσα η

χύτρα.



Στο μεταξύ, η μαγείρισσα, επειδή φοβόταν πολύ τον θυμό του πλούσιου ανθρώπου, δεν του είχε πει για τη χύτρα που έκλεψε τη χριστουγεννιάτικη πουτίγκα, έτσι όταν αυτός είδε τη χύτρα χάρηκε πολύ.

«Για φαντάσου!» φώναξε. «Τα πνεύματα μου έστειλαν αυτή τη χύτρα ακριβώς την κατάλληλη στιγμή για να φυλάξω τα λεφτά μου», και πέταξε αρκετά σακούλια με χρήματα μέσα στη χύτρα.

Τι έγινε μόλις τα σακούλια έπεσαν στον πάτο της χύτρας;

.....

.....

.....

.....

.....

Ο πλούσιος άντρας φώναζε και τσίριζε, αλλά μέχρι να φτάσει ο αμαξάς, ο υπηρέτης του και ο ιπποκόμος στο μεγάλο σαλόνι, η χύτρα δεν φαινόταν πουθενά.

Κατηφόριζε στο δρομάκι για το σπίτι του γεωργού. Αυτός και η γυναίκα του χάρηκαν που είδαν ξανά τη χύτρα και ευχαριστήθηκαν ακόμη περισσότερο όταν ανακάλυψαν τα σακούλια με το χρυσό και το ασήμι. Ακόμη κι όταν αγόρασαν μια καινούρια αγελάδα, υπήρχαν μέσα αρκετά χρήματα για να ζήσουν το υπόλοιπο της ζωής τους.

Όσο για την παλιά χύτρα του βραστού, αυτή καθόταν ήσυχα δίπλα στη φωτιά για πολλά, πολλά χρόνια. Και ύστερα, μια μέρα, βγήκε ξαφνικά

από την πόρτα, κατηφόρισε στον δρόμο μέχρι που δεν φαινόταν πια και ο γεωργός με τη γυναίκα του δεν την ξαναείδαν ποτέ.

5.4.5 Οι μικροί μάγειρες

Στο παραμύθι «Χάνσελ και Γκρέτελ» θα ζητηθεί από τους μαθητές να ζωγραφίσουν το αγαπημένο τους γλυκό και να το περιγράψουν στους υπόλοιπους. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές εξοικειωθούν με διαφορετικές διατροφικές συνήθειες, γνωρίζοντας νέες γεύσεις, από διαφορετικές χώρες. Ανάλογα, μάλιστα, με τον διαθέσιμο χρόνο και τον βαθμό ωριμότητας της ομάδας, οι μαθητές μπορούν να μιμηθούν θεατρικά ή πραγματικά την κατασκευή αυτού του γλυκού, υποδύμενοι τους μικρούς μάγειρες ή να αναφερθούν σε προσωπικές ιστορίες, που συνδέονται με το γλυκό, το οποίο παρουσίασαν. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι 2 διδακτικές ώρες.

Στόχοι άσκησης : Να κατανοήσουν τα παιδιά το μηχανισμό της συνταγής και πάνω του να στηρίζουν τα νοητικά και γλωσσικά τους παιχνίδια. Οι μαθητές να μάθουν να δημιουργούν τη δική τους, φανταστική συνταγή έτσι ώστε αυτή να συμπορεύεται με το συνυποδηλωτικό ύφος των βιβλίων. Αυτή η δημιουργική δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να συσχετίσουν τις σκέψεις τους από τις διαφορετικές μεταξύ τους ομάδες λέξεων οι οποίες, είναι σχετικές με τη μαγειρική, τα υλικά (ρήματα, σκεύη, δοσολογία). Παρακινούμε τους μαθητές να φτιάξουν συνταγές που έχουν στο μυαλό τους: (α) Τα υλικά (β) την εκτέλεση (γ) τον λόγο ύπαρξης της συνταγής (ικανοποίηση αισθήσεων, αισθημάτων, σκέψεων κι επιθυμιών.

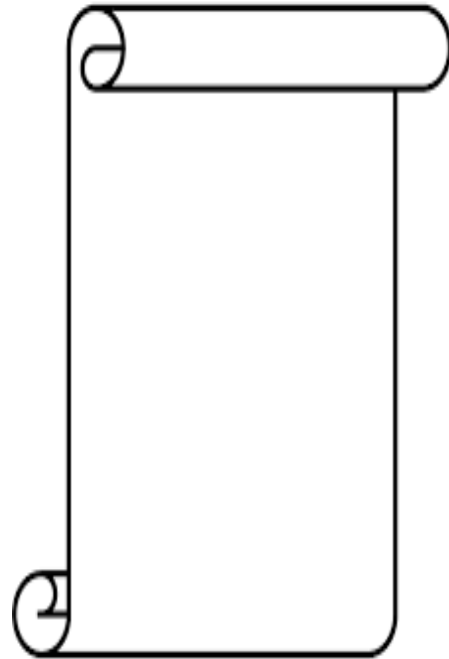
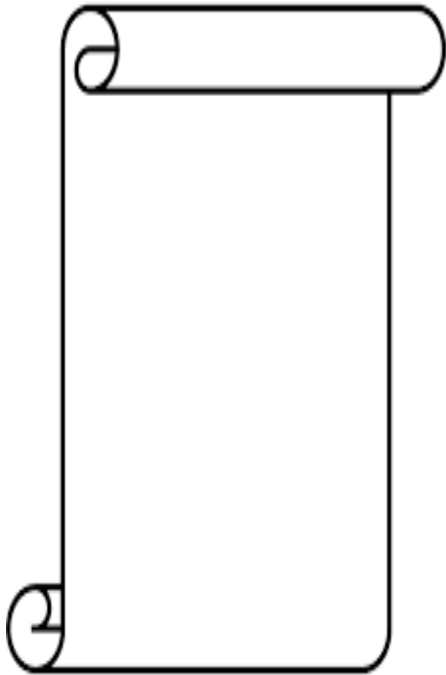
Φύλλο εργασίας : Συνταγές κ υ ρ ι ο λ ε κ τ ι κ έ ς.

Γράφουμε μια συνταγή όπως την έχουμε γευτεί, ανακαλώντας από μνήμης τα υλικά που φανταζόμαστε πως είχε και υποθέτοντας τον τρόπο εκτέλεσης. Θα έχει ενδιαφέρον η σύγκριση με την αυθεντική συνταγή.



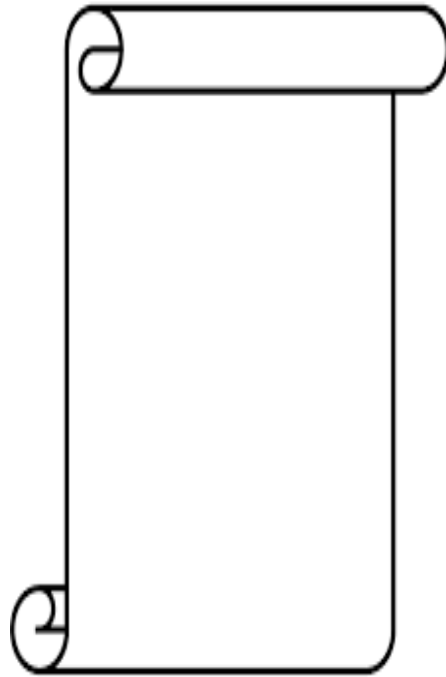
ΥΛΙΚΑ

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

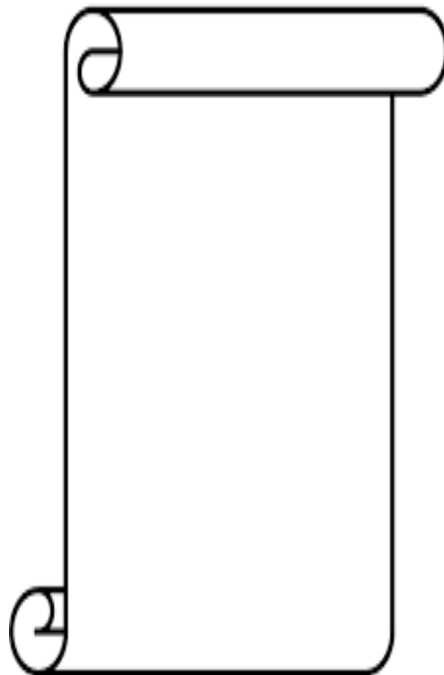


Εναλλακτικά

Φύλλο εργασίας : Γράφουμε συνταγές άλλων επαγγελματιών (του φούρναρη για το ψωμί, του χτίστη για το χαρμάνι του γιατρού κ.ο.κ.).



Φύλλο εργασίας : Συνταγές μεταφορικές, για καθημερινή χρήση· το βασικό μας υλικό είναι η φαντασία.



5.4.6 Ασκήσεις δημιουργίας πρωτοτύπου κειμένου

Στην επόμενη κατηγορία δραστηριοτήτων περιλαμβάνονται ασκήσεις δημιουργίας πρωτοτύπου κειμένου και η διάρκεια είναι 2 διδακτικές ώρες. Αναλυτικότερα, η

πρώτη δραστηριότητα σχετίζεται με την δημιουργία ενός κειμένου με βάση τα βασικά στοιχεία των παραμυθιών και ο βασικός στόχος είναι η δημιουργία πρωτότυπων κειμένων, με αφορμή την κατανόηση της διαφορετικότητας και την γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς. Παρακάτω παρουσιάζεται ένα υπόδειγμα του φύλλου εργασίας για την συγκεκριμένη άσκηση δημιουργικής γραφής.

Στόχοι άσκησης : Να κινητοποιηθεί η φαντασία των μαθητών. Να καλλιεργηθεί η δεξιότητα περιγραφής ενός κειμένου μυθολογίας. Με βάση το φύλλο αυτό, οι μαθητές θα κληθούν να συνθέσουν, δουλεύοντας ατομικά, τις δικές τους πρωτότυπες ιστορίες, τις οποίες θα παρουσιάσουν στην ομάδα. Παρακινούμε τα παιδιά να μη διστάσουν να καταγράψουν τις πιο πρωτότυπες και ξεχωριστές σκέψεις τους. Θα πρέπει να αξιοποιήσουν και τα έξι αντικείμενα, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.

Φύλλο εργασίας: Να περιγράψετε έξι αντικείμενα των παραμυθιών.



Σύμφωνα με το υπόδειγμα, θα δοθεί στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας, το οποίο θα απεικονίζει τα βασικά αντικείμενα κάθε παραμυθιού, δηλαδή ένα μαξιλάρι από την ιστορία του Ευγένιου Τριβιζά, το κεχριμπάρι από το αντιπροσωπευτικό παραμύθι της

Κορέας, τον ήλιο από το παραμύθι της Βραζιλίας, ένα ζαχαρωτό από το γερμανικό παραμύθι «Χάνσελ και Γκρέτελ» τη χύτρα του ομώνυμου παραμυθιού της Σουηδίας και μία ξύλινη μαριονέτα, η οποία θα σχετίζεται με την ιστορία του Πινόκιο.

Στόχοι άσκησης : Να μάθουν να επιστρατεύουν το άνοιγμα της σκέψης σε εναλλακτικές διαδρομές. Οι μαθητές καλούνται επομένως, με αφορμή την ανάγκη για την παρασκευή του πιο νόστιμου γλειφιτζουριού του κόσμου, να καταγράψουν σχετικά συναισθήματα που κάνουν τη ζωή μας όμορφη ή αλλιώς ...τη νοστιμεύουν. Μπορεί έτσι να καταγραφεί η αγάπη, η επιμονή, το πείσμα, η χαρά και το γέλιο, η δοσολογία των οποίων οφείλει ωστόσο να είναι προσεκτική και να τηρεί ορισμένες προϋποθέσεις. Να συνειδητοποιήσουν ότι όλα αυτά παίζουν καθοριστικό ρόλο στην σωματική, ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Φύλλο εργασίας : Γράψε την δική σου ιστορία.

Γράψε την ιστορία σου

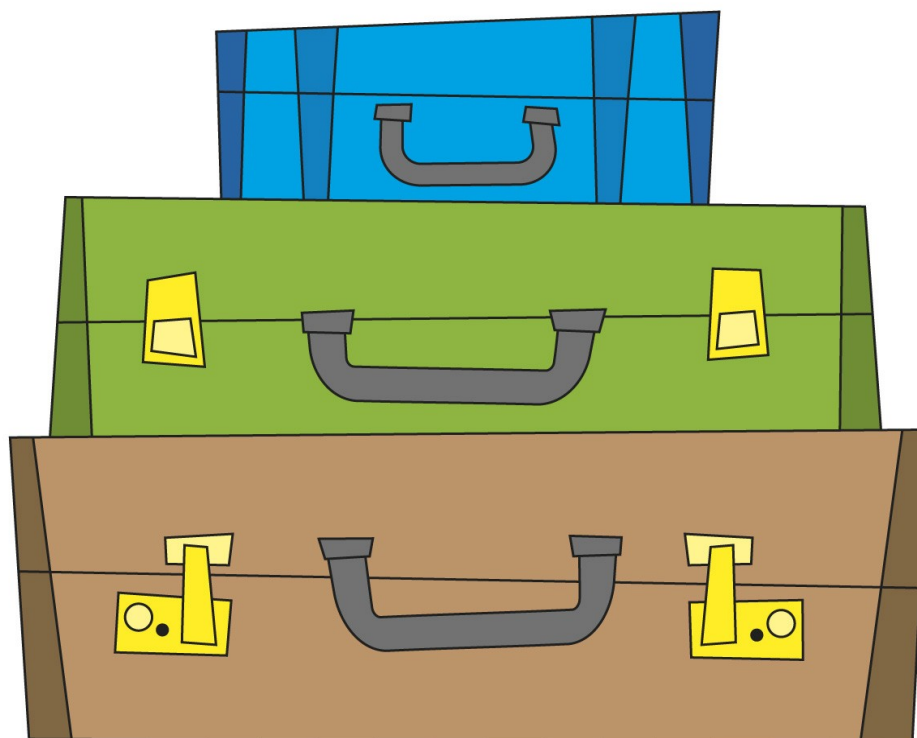
The worksheet is framed by a decorative border of colorful pencils. At the top center, the text "Γράψε την ιστορία σου" is written in a bold, orange font. Below this title, there are six images arranged in two columns. Each image is followed by three horizontal dashed lines for writing. The images are: a cooking pot, a lollipop, a Christmas tree, a rock, a swing set, and a smiling sun.

Σ' αυτή τη δραστηριότητα, η οποία έχει, επίσης, διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, οι μαθητές «θα ετοιμάσουν βαλιτσες». Πιο συγκεκριμένα, θα λάβουν το σχέδιο διαφόρων βαλιτσών και θα επιλέξουν τα αντικείμενα, που θα πάρουν μαζί τους,

προκειμένου να ταξιδέψουν σε μία από τις χώρες, τις οποίες γνώρισαν μέσα από τα παραμύθια, που αναλύθηκαν.

Στόχοι άσκησης : Να κινητοποιηθεί η φαντασία και η επινοητικότητα των μαθητών. Να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητα τους , να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μνήμης και της φαντασίας στην αφήγηση. Να εξασκηθεί η δεξιότητα της περιγραφής και σύνθεσης ενός κειμένου. Οι μαθητές να κατανοήσουν την ύπαρξη διαφορετικών αναγκών και προτεραιοτήτων στους ανθρώπους, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση και μπαίνοντας στην θέση του άλλου.

Φύλλο εργασίας :Εργαζόμενοι σε ομάδες, γράψτε μία ιστορία για το ταξίδι, που ετοιμάζετε.



Συνεπώς, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής βασίζονται στη διδασκαλία μέσω παιχνιδιού, την εναλλαγή ρόλων και την απομάκρυνση από τα αυστηρά διδακτικά και αξιολογικά συστήματα. Επιπλέον, η εστίαση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση

ενθαρρύνει τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, περιορίζοντας φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης και συμβάλλοντας, συνακόλουθα, στην ενσωμάτωση και την αποδοχή της ετερότητας. Τέλος, μέσω της διαδικασίας της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ποικίλες πλευρές της προσωπικότητάς τους, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, να εξελιχθούν συναισθηματικά, αλλά και να βελτιώσουν το γνωσιακό τους επίπεδο σε διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα.



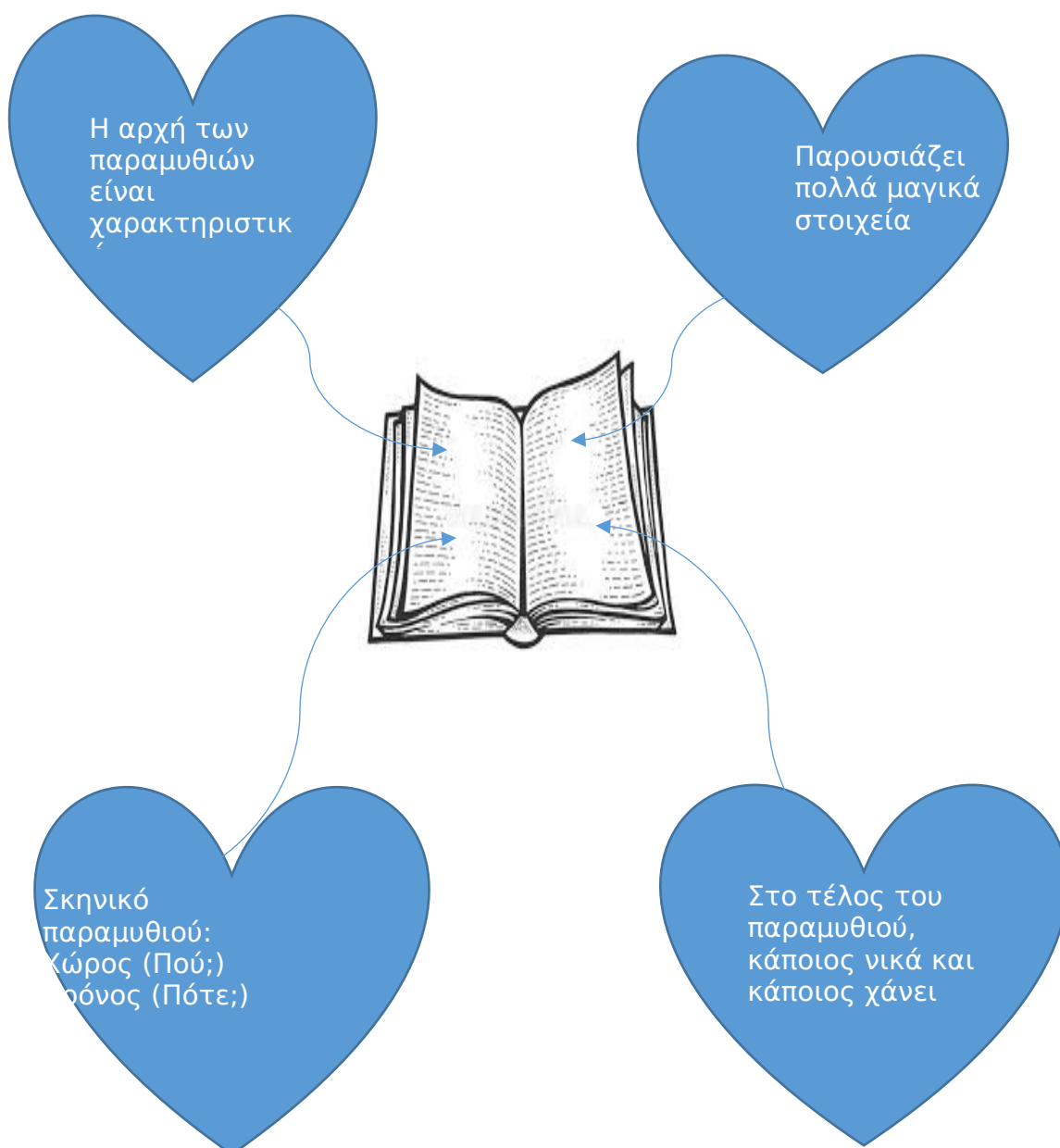
5.4.7 Κι άλλες δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες αυτές δεν έχουν στόχο να δημιουργηθούν μελλοντικοί συγγραφείς, αλλά να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους και να κατανοήσουν τα στοιχεία, που συνθέτουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Αναφορικά, με την αξιολόγηση της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής θα συνυπολογιστεί η πρωτοτυπία, η φαντασία, ο πλούτος, καθώς και η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιπροσθέτως, θα δοθεί έμφαση στον βαθμό εμπλοκής των συμμετεχόντων, τη χρονική ακολουθία της σκέψης, την ευαισθησία, την αντίληψη του ερεθίσματος, την συναισθηματική σχέση, που ανέπτυξαν οι μαθητές με τους ήρωες των παραμυθιών, καθώς και τον τρόπο παρουσίασης των ιδεών τους. Ακόμη, η αίσθηση του χιούμορ, η πρωτοτυπία στο ύφος, η έλλειψη κοινότυπων ιδεών, καθώς και ο βαθμός ενδιαφέροντος, αποτελούν βασικά στοιχεία, τα οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης δραστηριότητας.



ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Η ιστορία που άκουσες είναι ένα ΠΑΡΑΜΥΘΙ. Το παραμύθι χτίζεται με διάφορα υλικά, που χωρίς αυτά... δεν είναι παραμύθι! Δες παρακάτω ποια είναι αυτά και βρες τα αντίστοιχα της ιστορίας που διαβάσαμε. Μπορείς να τα σημειώσεις στον πίνακα της επόμενης σελίδας.



Η ΚΑΡΤΕΛΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Στόχοι άσκησης: Να μάθουν τα παιδιά τα τρία σ υ σ τ α τ ι κ ά της ιστορίας . Το σκηνικό, οι χαρακτήρες και η υπόθεση είναι η τριπλέτα που συνθέτει την μικρή ή μεγάλη ιστορία που διαβάζουμε ή που σκοπεύουμε να γράψουμε.

Φύλλο εργασίας : Ήρθε η ώρα να καταγράψεις τα κύρια σημεία της ιστορίας που μόλις άκουσες. Συμπλήρωσε τον πίνακα συζητώντας με τους συμμαθητές σου.

Τίτλος	
Χώρα προέλευσης της ιστορίας	
Όνομα ήρωα / ηρωίδας	
Καλοί χαρακτήρες	
Κακοί χαρακτήρες	
Μαγική βοήθεια	
Τέλος ιστορίας	

Πολλές φορές, στα παραμύθια, οι εικόνες που βλέπουμε δε δείχνουν ακριβώς αυτό που ακούμε. Άλλες πάλι, δείχνουν περισσότερα από αυτά που ακούμε. Η εικόνα είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο ενός βιβλίου. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι «προαιρετικές» με την έννοια ότι, εφ' όσον οι μαθητές δεν επιθυμούν να ασκηθούν στο γράψιμο, θα πρέπει να επιλέξουν μια άλλη δραστηριότητα του λογοτεχνικού γραμματισμού που έρχεται ως παραπλήρωμα της δημιουργικής γραφής όπως, εντρύφηση στις τέχνες της εικονογράφησης βιβλίων, της τυπογραφίας και της βιβλιοδεσίας.

ΜΙΚΡΟΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΟΙ

Στόχοι άσκησης: Μαθαίνουν να αντικαθιστούν τις λέξεις με εικόνες έτσι ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να φαντάζεται την ιστορία και ταυτόχρονα να μαθαίνει τα γεγονότα με ακρίβεια. Στη δραστηριότητα αυτή, ζωγραφίζουν τα παιδιά στο «κενό». Διαβάζουν ένα απόσπασμα από το παραμύθι και γίνονται για λίγο εικονογράφοι. Μπορούν να πάρουν ιδέες από άλλα εικονογραφημένα παραμύθια και να ξεκινήσουν την προσπάθειά τους.

Διάβασε ένα απόσπασμα από το παραμύθι σας και γίνε για λίγο εικονογράφος. Πρόσεξε, θέλουμε να αφήνεις τον αναγνώστη να φαντάζεται την ιστορία και ταυτόχρονα να του εξιστορείς τα γεγονότα με ακρίβεια. Μπορείς να πάρεις ιδέες από άλλα εικονογραφημένα παραμύθια και να ξεκινήσεις την προσπάθειά σου.

Φύλλο εργασίας : Είναι ώρα να γεμίσεις το «κενό».

Συγγραφέας Εικονογράφος	Τίτλος	Εκδόσεις
Ηρώες Ποιος	Σημαντικό Πού;	Χρόνος Πότε;
Πρόβλημα Τι;	Τρόποι Πώς;	Λύση ...τελικά...

Φύλλο εργασίας : Στο κ α β α λ έ τ ο. Εργαζόμαστε όπως ο ζωγράφος στο καβαλέτο του· φιλοτεχνούμε το πορτρέτο ενός (πραγματικού ή φανταστικού) μοντέλου. Καταγράφουμε τις πρώτες σκόρπιες εντυπώσεις.

ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

Στόχοι άσκησης: Να κατανοήσουν τα παιδιά την ύπαρξη διαφορετικών χαρακτηριστικών, δεξιοτήτων, χαρισμάτων και αναγκών σε κάθε άνθρωπο. Να ασκηθούν στην τριτοπρόσωπη αφήγηση. Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση μπαίνοντας στην θέση του άλλου. Να καταστεί το μάθημα ποιο βιωματικό και συνεπώς ποιο ευχάριστο. Να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους.

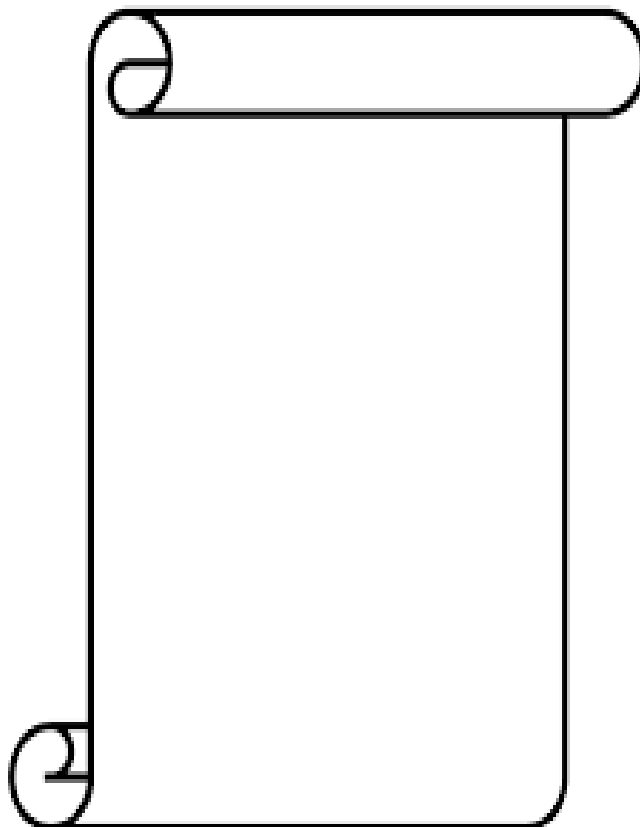
Φύλλο εργασίας: Γνωρίζοντας τους άλλους. Εργαζόμαστε όπως ο ζωγράφος στο καβαλέτο του· φιλοτεχνούμε το πορτρέτο ενός συμμαθητή μας και τον περιγράφουμε.



ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ

Στόχοι άσκησης : Αποσκοπεί στην ενασχόληση των παιδιών με την ποίηση που ως χώρος εκπλήξεων, υπερβάσεων και αποκλίσεων, συνιστά αγαπημένη ενασχόληση των παιδιών. Από αυτή την άποψη, ενθαρρύνεται η προσέγγιση και ο πειραματισμός με τον ρυθμό, τις ρίμες και την μουσικότητα των στίχων, σε μια ατμόσφαιρα που προβληματίζει και διαφοροποιεί τη σχέση με τη γλώσσα, καθώς λειτουργεί αποκαλυπτικά αναφορικά με τις εναλλακτικές σημασίες και τις χρήσεις των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα δραστηριότητα επιδιώκει τη συγγραφή ενός μεταποιήματος». Αναλυτικότερα, πριν τη συγγραφή του δικού μας ποιήματος, διαβάζουμε όλοι μαζί το ποίημα-μήτρα, με σκοπό αφενός την αποσαφήνιση των στοιχείων που θα κρατήσουμε και αφετέρου την από κοινού συμφωνία αναφορικά με τις αλλαγές που επιβάλλεται να γίνουν.

Φύλλο εργασίας : Το δικό μου ποίημα



ΜΕΛΩΔΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η άσκηση των μαθητών στην έμμετρη σύνθεση του λόγου δεν αποσκοπεί μόνον στην εμπέδωση μιας κατά τα άλλα άχαρης και εν πολλοίς αδιάφορης γι' αυτούς θεωρίας, αλλά και στην εξοικείωσή τους με τον ιδιαίτερο ρυθμό του παραδοσιακού ποιητικού λόγου. Οι ασκήσεις μετρικής ίσως είναι οι πλέον ενδεδειγμένες, για να κατανοήσουν τα παιδιά ότι οι λέξεις είναι και ήχος και ότι η σύναψή τους δεν παράγει μόνο νόημα, μα και ρυθμό. Η αίσθηση του ρυθμού απαιτεί εξάσκηση του αυτιού και άρα απαγγελία με δοκιμές φωναχτής εκφοράς του λόγου, ώστε να εμπεδωθεί και ο χαρακτηριστικός ρυθμός του κάθε μέτρου καθώς και οι ποικιλίες των επιμέρους ειδών.

Όταν διαβάζουμε μια ιστορία, είναι ωραίο να παίζουμε μουσική με τον λόγο! Η μελωδικότητα της φωνής είναι πολύ σημαντικό στοιχείο ενός παραμυθά. Προσπαθήστε να αναδιηγηθείτε την ιστορία με τέτοιο τρόπο που να παίξετε λίγο... διαφορετική μουσική.

Στόχοι άσκησης: Η κατανόηση των μηχανισμών ενός ποιήματος που λειτουργεί ως βάση για την συγγραφή ενός νέου. Ο εντοπισμός και η μελέτη των αλλαγών που πρέπει να γίνουν συνδυαστικά με την κατανόηση των αιτιών που επιβάλλουν αυτές τις αλλαγές. Η αναζήτηση ομοιοκατάληκτων λέξεων συνδυαστικά με την προσαρμογή στο ρυθμό και στους μετρικούς περιορισμούς.

Φύλλο εργασίας : Τώρα, μπορείτε να δοκιμάσετε να τραγουδήσετε το ποίημά σας ή κάποιο άλλο που σας αρέσει με άλλους τρόπους.

Παρακάτω δίνουμε μερικά παραδείγματα.

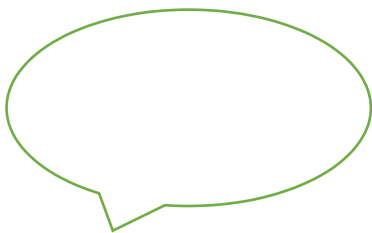
♩ Πολύ αργά (slow motion) ♪ Παράφωνα ♪ Ψιθυριστά ♪ Αντικαθιστώντας τα ρήματα με μετοχές ♪ Αλλάζοντας τις ομοιοκατάληκτες λέξεις.



ΩΡΑ ΓΙΑ ΚΟΜΙΚ

Στόχοι άσκησης : Οι μαθητές μαθαίνουν ότι μπορούν να πάρουν ένα αφηγηματικό κείμενο και να το μετατρέψουν σε εικονογράφημα. Εξασκούνται στη γραφή διαλόγων κι αλλάζουν την αφήγηση από τριτοπρόσωπη σε πρωτοπρόσωπη. Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές εκφράζονται κι με άλλα είδη έκφρασης κι επικοινωνίας καθώς μιλάμε για πολυπολιτισμικές τάξεις.

Φύλλο εργασίας : Αξιοποίησε ένα κομμάτι του κειμένου όποιου παραμυθιού θέλεις για να φτιάξεις ένα κόμικ. Πρόσεξε! Πρέπει να περιέχει διαλόγους και να μια εικόνα που να «μιλάει» από μόνη της εξιστορώντας μας το παραμύθι. Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορείτε να δουλέψετε σε ομάδες!



Ο ΜΑΡΚΑΔΟΡΟΣ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ

Το εργαλείο αυτής της δραστηριότητας είναι ένας μαρκαδόρος του πίνακα!

Ένα παιδί σηκώνεται στον πίνακα και χρησιμοποιώντας τον μαρκαδόρο αναδιηγείται τα πιο σημαντικά γεγονότα τις ιστορίας που έχει η ομάδα του και τα ζωγραφίζει ταυτόχρονα στον πίνακα. Κάνουν αυτό το παιχνίδι όλες οι ομάδες και με όλες τις ιστορίες των παραμυθιών.

Στόχοι άσκησης: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι το παιχνίδι παίζει καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, σωματική, κοινωνική, ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Να κατανοήσουν ότι μέσα από το παιχνίδι έχουν τη δυνατότητα να δράσουν ελεύθερα, να ζήσουν σε ένα κόσμο φανταστικό και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Φύλλο εργασίας : Μπορείτε ανεμπόδιστοι να γράψετε και να εκφραστείτε χωρίς δεσμεύσεις για συγκεκριμένη μορφή ή περιεχόμενο: το κείμενο μπορεί να προκύψει ποιητικό, ή πεζό, ή και ανάμεικτο.



Η ΤΑΙΝΙΑ ΜΑΣ

Στόχοι άσκησης :Μαθαίνουν τον όρο Ε σ τ ί α σ η (αφηγηματική σκοπιά). Δημιουργούν τη χρονική γραμμή της αφήγησης. Κατανοούν την τριτοπρόσωπη αφήγηση που πιστώνεται στον συγγραφέα-θεό, που είναι παντεπόπτης και παντογνώστης· είναι δε σε θέση να ανιχνεύσει και να εκμαιεύσει για χάρη των θεατών ακόμη και τις πιο μύχιες σκέψεις των ηρώων του.

Αναλαμβάνοντας ρόλο σκηνοθέτη, χωρίστε το κείμενο σε επεισόδια και δημιουργείστε τη «χρονική γραμμή της αφήγησης»

Φύλλο εργασίας : Να αφηγηθείς την ιστορία της ζωής του ήρωα του παραμυθιού αγοριού ή κοριτσιού, σε τρίτο πρόσωπο (αυτός-ή-ό), σαν να γράφεις επεισόδια για φιλμ, με αρχή, μέση και τέλος. Η ιστορία «ξετυλίγεται»... Τα παιδιά στις ομάδες τους,

(Εισαγωγή... Στην αρχή... Μετά... Στη συνέχεια... Στο τέλος...

1. Ζωγραφίζω πέντε σκηνές από την ιστορία.
2. Κάτω από κάθε ζωγραφιά, γράφω τι έγινε, με δικά μου λόγια.

Reoulita.com

Τίτλος: _____



Στόχοι άσκησης: Γράφουν ό,τι δείχνει ο φακός μιας φανταστικής κινηματογραφικής κάμερας· οι λέξεις και οι φράσεις υποτάσσονται σε αυτόν. Ο μεγάλος σκηνοθέτης

Φύλλο εργασίας: Παρουσιάστε τη χώρα προέλευσης του παραμυθιού Προσοχή! Μην αποκαλύψετε το όνομά της. Σκοπός είναι να την παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας προκειμένου να βρουν από ποια χώρα κατάγεται το παραμύθι σας.



Συμπεράσματα

Η πολιτισμική ετερότητα και ο πλουραλισμός, που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη διαχείριση της διαφορετικότητας και την αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με διαφορετικό εθνοτικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο. Για το λόγο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική είναι απαραίτητο να δομείται στην έννοια της αλληλοκατανόησης και να προβάλλει τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι δύνανται να συντελέσουν στη βελτίωση του βαθμού κινητοποίησης των μαθητών και μέσω της αλληλεπιδράσεως της ανταλλαγής εμπειριών και της κατανόησης των παραμέτρων κάθε κουλτούρας, οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν θετικά πρότυπα.

Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, η αποδοχή των άλλων ο σεβασμός και οι ίσες ευκαιρίες συμβάλλουν στην αποτροπή φαινομένων κοινωνικής απομόνωσης και στιγματισμού. Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές αντιλαμβάνονται, με βιωματικό τρόπο, την γλώσσα και το γραπτό λόγο, συνδυάζοντας τη γνώση με το παιχνίδι. Επιπλέον, η πρόσληψη της λογοτεχνίας δεν γίνεται παθητικά, αλλά με ενεργητικό τρόπο, μέσω της σταδιακής εξοικείωσης των παιδιών με συγγραφικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες καλλιεργούν την δημιουργικότητα και τη φαντασία τους.

Έτσι, στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές δεν αρκούνται στην περιγραφή του περιβάλλοντος, αλλά επιτυγχάνουν την δυναμική παρέμβαση και την αναδημιουργία του. Επιπρόσθετα, μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, που βασίζονται σε λογοτεχνικά κείμενα, μεταξύ των οποίων παραμύθια, αλλά και ποιητικά και πεζά έργα, εξοικειώνονται με τον γραπτό λόγο και κατορθώνουν να δημιουργήσουν δικά τους πρωτότυπα κείμενα. Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, η δημιουργική γραφή συμβάλλει στη διεύρυνση της φαντασίας, την απελευθέρωση της σκέψης και, μέσα από μία ευχάριστη και παιγνιώδη διαδικασία, καλλιεργεί μία σύγχρονη παιδαγωγική οπτική.

Ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτό έχει το παραμύθι, το οποίο χρησιμοποιήθηκε, από τα αρχαία ακόμα χρόνια, ως μία μορφή συμβολικού λόγου, προκειμένου να δοθεί νοηματοδότηση στον κόσμο, που μας περιβάλλει, να εξηγηθούν και να γίνουν κατανοητά φαινόμενα, τα οποία ήταν αδύνατον, κατά το παρελθόν, να ερμηνευτούν επιστημονικά, αλλά και να μεταδοθούν στις επόμενες γενιές γνώσεις και εμπειρίες. Το παραμύθι, λοιπόν, ενώνει ολόκληρα έθνη, διαμορφώνοντας την εθνική ταυτότητα και λειτουργώντας ως συνδέσμους του παρόντος με το μέλλον. Τα παραμύθια, άλλωστε, διαθέτουν σημαντικά νοήματα, τα οποία επιτρέπουν στα παιδιά να δομήσουν την πραγματικότητα, αλλά και να οδηγηθούν στην ονειροπόληση.

Η καλοσύνη, η δικαιοσύνη, ισότητα και η αλληλεγγύη αποτελούν σημαντικές αξίες, οι οποίες προβάλλονται, μέσω του παραμυθιού. Στο παραμύθι τα όρια του καλού και του κακού είναι απόλυτα σαφή, άλλωστε και το γεγονός ότι, παρά τις αντιξοότητες τα αδιέξοδα και τους προβληματισμούς, ήρωες καταφέρνουν να επιτύχουν τους στόχους τους, δίνει τα παιδιά κίνητρο, προκειμένου να αγωνιστούν, καθώς στον μαγικό αυτό κόσμο τίποτα δεν είναι ακατόρθωτο. Έτσι, τα παιδιά

αποκτούν θάρρος για τη ζωή και συναισθηματική ωριμότητα, ενώ αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Οι ηθικές αξίες, οι οποίες προβάλλονται, μέσω του παραμυθιού και οδηγούν στην ανταμοιβή του ήρωα, λειτουργούν ως παραδείγματα για το παιδί, το οποίο ταξιδεύει με τη φαντασία του, οδεύοντας προς την ενηλικίωση.

Στον κόσμο του παραμυθιού τα πάντα είναι εφικτά, ενώ το μαγικό στοιχείο δίνει πάντα λύσεις και καταφέρνει να δώσει στο καλό τη δύναμη για να νικήσει. Για όλους αυτούς τους λόγους, λοιπόν, το παραμύθι επιλέχθηκε ως βασικό στοιχείο για την δημιουργία δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, οι οποίες έχουν ως στόχο την αποδοχή της ετερότητας και την κατανόηση της έννοιας της διαφορετικότητας. Η διδακτική πρακτική, που προτείνεται επιδιώκει να καταδείξει ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, ως πολύτιμο εργαλείο, με στόχο την ανοχή την συνεργασία και την αλληλοκατανόηση. Για το σχεδιασμό της δραστηριότητας, λοιπόν, αξιοποιήθηκαν παραμύθια από διάφορες χώρες του πλανήτη και, πιο συγκεκριμένα, την Ελλάδα, την Ιταλία, τη Γερμανία, τη Σουηδία, την Κορέα και την Βραζιλία.

Βασική επιδίωξη αποτέλεσε να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να γνωρίσουν αντιλήψεις και νοοτροπίες άλλων λαών. Οι δραστηριότητες απευθύνονται σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου και για το λόγο αυτό, είναι σχεδιασμένες, με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται η παιγνιώδης διάσταση και να υπάρχει εναλλαγή στον τρόπο δράσης. Έτσι, μέσω της δημιουργικής γραφής και, κυρίως, της αξιοποίησης του παραμυθιού, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να κατανοήσουν την μοναδικότητα των άλλων.



Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011). *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης*. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Πανάου, Π. (2013). *Αφήγηση και αξιοποίηση λαϊκών παραμυθιών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Στο Π. Αγγελίδης & Χανζησωτηρίου Χ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*; (σελ. 497-517). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε., & Χαραλάμπους, Κ. (2012). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου*. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελόπουλου, Α. (1991). *Ελληνικά παραμύθια*. Αθήνα: Εστία.
- Ακριτόπουλος, Α. Ν. (2007). *Το σύγχρονο Παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά: Μυθοπλασία και Λόγος*. Κείμενα, τεύχος 6.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1990). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία του 1970-1980*. Αθήνα: Εκδόσεις των Φίλων.
- Αναγνωστόπουλος, Β., Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική τον παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνώστου, Ε., & Κωτόπουλος, Τ. (2015). *Η παιδαγωγική της δημιουργικής γραφής*. Στο: Τ. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.). Τόμος περιλήψεων. 2ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή, Κέρκυρα (σ. 81). Φλώρινα: ΠΜΣ «Δημιουργική Γραφή».
- Αντωνογιάννη, Β. (2014). *Το ταξίδι του παραμυθιού στον χρόνο*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Ένας χρόνος μετά. 117-124, Θεσσαλονίκη, 26-27/4/14.

- Αριστοτέλης. (1995). *Περί Ποιητικής*, μτφρ. Σίμων Μέναδρος, Ιωάννης Συκουτρής. Αθήνα: Εστία.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Αυδίκος, Ε. Γ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βασιλαράκης, Ι. Ν. (1994). *Λογοτεχνία και δημιουργική έκφραση των παιδιών Η: αναζητώντας πρόσωπα αναγνωστών/συνομιλητών μέσα στην τάξη*. Στο Β. Αγγελοπούλου Ι. Ν. Βασιλαράκης (επιμ.). *φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σσ. 95-112). Αθήνα: Εκδόσεις Δελφίνι.
- Γαβριηλίδου-Τσιελέπη, Ε. (2011). *Άγρονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Στο Συλλογικό, *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 273-296). Αθήνα: Διάδραση.
- Γαλάνης, Γ. (2002). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έκφραση της φιλοσοφίας της διαβίου μάθησης*, τ. IV. Πάτρα.
- Γεγογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση*. Στο Συλλογικό, Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 351-377). Αθήνα: Διάδραση.
- Γέρου, Θ. (1961). *Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 1ος. Πάτρα: Συγγραφέας.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Γκότοβος, Α. (2002). *Σχολείο και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δόικου, Μ. (2000). *Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 27-64.
- Ευαγγέλου, Ι. (2011). *Ευφυΐα και παιδεία*. Ρόδος: Μάριος Βερέττας.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλη.
- Ζαν, Ζ. (1996). *Η Δύναμη των παραμυθιών*. (Μ. Τζαφεροπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ζάχαρης, Δ. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Τόμος Α'. Ιωάννινα
- Ζάχος, Θ. Δ. (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.
- Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. Παιδαγωγικός Λόγος 3/2010.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: Από το ειδικό στο γενικό σχολείο*. Στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις Τομ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, μτφ. Τζιόβας, Δ. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλογήρου, Ε. (2014). *Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν*. Νέος Παιδαγωγός, τ 4. σσ:225-230. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.

- Καλογήρου, Γ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανατσούλη, Μ. (2001). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καπλάνογλου, Μ. (2009). *Ο λαϊκός πολιτισμός στο κόσμο της τεχνολογίας, μετάφραση και επιμέλεια του βιβλίου του Bausinger, H.* Αθήνα: Πατάκη.
- Καραγιάννη, Π. (2012). *Εκπαιδευτικές Πρακτικές για την ένταξη Παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιστ. Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καραμητόπουλος, Θ., (2015) *Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και την διαφορετικότητα στην Ελλάδα: Μια ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, στο Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 48-53.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015). *Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, σσ. 595-605.
- Κατσαρού, Ε., Πατσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 4,(3).
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2010). *Φιλολογικές διαδρομές Γ': Δημιουργοί και αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκη.

- Κουζέλη, Λ. (2015). *Εργαστήρια δημιουργικής γραφής*. Ανακτήθηκε από: <http://www.tovima.gr/booksideas/article/?aid=742810> [Πρόσβαση 30/11/2020]
- Κουκουλομάτης, Δ. (2004). *Λογοτεχνία και γλώσσα: αμφίδρομη σχέση*. Στο Α. ΚατσίκηΓκίβαλου (επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). *Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών*. Στο: Εμείς και οι Άλλοι – Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός, Γ.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*. Κείμενα 15.
- Κωτόπουλος, Τ. (2015). *Πράξη και διδασκαλία της “Δημιουργικής Γραφής” στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Στο: Δημάδης, Κ. (Επιμ.). Πρακτικά Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία» (σσ. 801-821). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α., & Ζωγράφου, Μ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λαζαρίδου, Ι. & Γρίβα, Ε. (2014). *Παίζω, επικοινωνώ και γνωρίζω τον κόσμο μέσα από το παραμύθι: ένα πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης και πολυπολιτισμικής αφύπνισης στο νηπιαγωγείο*. 5ου Πανελληνίου Συνέδριο, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση, Δράμα, 28-29/11/14.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη. Θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Παραμύθι στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μάμας, Χρ. (2014). *Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος*. Στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ., (επιμ.)

Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαΐτα.

Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.

Μάρκου, Γ. (1997). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο Γ. Μάρκου, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. ΚΕ.Δ.Α. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη, τόμος Β': Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: I. Θεωρία της διδασκαλίας, II. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μέγας, Γ.Α. (1972). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*. Αθήνα.

Μερακλής, Μ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μέσσιου, Κ. (2007). *Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης (inclusion): Μελέτη περιπτώσεων σε τάξεις δημοτικού σχολείου στην Αγγλία*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 43, σσ. 141-160.

Μιχαλοπούλου, Κ. (1999). *Οι ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις μαγικές μεταμορφώσεις των παραμυθιών*. Στο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (σελ. 41-47). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Μπερερής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora.
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). *Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου*. Κείμενα, τεύχος 15, 1-12.
- Ντούλια, Α. (2010). *Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες- όρια- προοπτικές*. ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, 7, 7-9/5/10.
- Οικονομίδου, Α. (1996). *Ούτε ωραία κοιμωμένη ούτε κακιά μάγισσα: το άλλοτε και το τώρα στις προσεγγίσεις γυναικείων απεικονίσεων στο ξένο παραμύθι*. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα* (σελ. 338-346). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παπαδάτος, Σ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία, θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2009). *Διδάσκοντας ελληνική / παιδική λογοτεχνία σε πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σελ. 232-261). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο τετραήμερο επιμορφωτικό Συνέδριο "Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου ΙΙ", Καμένα Βούρλα.
- Παπαρούση, Μ. (2011). *Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση*. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 253-269). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπάς, Α. (1994). *Ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη της αγάπης του παιδιού για τη λογοτεχνία*. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη* (Τομ. Β), (σσ. 13-30). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Παπαχρήστος, Κ. & Γιαννόγκονα Α. (2004). *Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική αγωγή και αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου*. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (Επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές: Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, 29,30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002* (σελ. 486-493). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Προπ, Β.Γ. (2009). *Μορφολογία του παραμυθιού: η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί Στρωκ και άλλα κείμενα* (Αρ. Παρίση, Μεταφρ.) (3η έκδ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Πυργιωτάκη, Χ. & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). *Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60/2015.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της αντασίας – Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μετάφραση Κασαπίδης Γιώργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, (Β' έκδοση). Αθήνα Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Χ. (2009). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας, ελληνική και παγκόσμια, από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας με στοιχεία θεωρίας, θ' έκδοση, Λογοτεχνία και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Νόηση.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σαμπάνη, Σ. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες διαπολιτισμική εκπαίδευση*, τ. ΙΙ. Πάτρα.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: GUTENBERG.

- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή: Οδηγίες πλεύσεως*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2014). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ. Μ.ΜΕ.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τάφα, Ε. (Επιμ.) (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τοντόροφ, Τ. (2013). *Ορισμός της ποιητικής. Στο: Κ.Μ. Newton (Επιμ.). Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων (Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης, Μετάφρ.) (σσ. 148-153)*.
- Τριβιζάς, Ε. (2010). *Τα μαγικά μαξιλάρια*. Εικ. Β. Παυλίδης. Αθήνα: Πατάκη.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο-μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

- Χαριτάκη, Γ. (2015). *Ένα σχολείο για όλους! Αν θέλουμε να το υλοποιήσουμε, τότε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί την αφετηρία*. Δημερίδα: «Τα Μαθηματικά σε ένα αναβαθμισμένο σχολείο», ΕΠ.Ε.ΔΙ.Μ 9-10/10/2015
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Χοντολίδου, Ε. (2002). *Μαγικά και έντεχνα παραμύθια*. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σελ. 175-184). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2007). *Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. Π.Ι. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (τεύχος 12), σσ. 170-181.
- Acedo, C. (2008). *Inclusive education: pushing the boundaries*. *Prospects* (38), pp. 5-13.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). *Making Education for All inclusive: where next?*. *Prospects*, 37(1), pp. 15-34.
- Ainscow, M. (1997). *Towards inclusive schooling*. *British Journal of Special Education*, 24 (1), pp. 3-6.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010, June 4). *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), pp. 401-416.
- Allan, J. (Ed.) (2003). *Inclusion, participation and democracy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Anderson, R. (2009). *Through fairy tales to math in the lessons*. *Acta Didactica Napocensia*, Vol 2 (No 2), pp. 111-118.

- Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). *The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus*. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), pp. 75-89.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). *Preparing teachers for inclusive education*. *Teaching and Teachers Education*, 22 (4), pp. 513-522.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). *Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece*. *Educational Studies* 37 (3), 333-344.
- Assaf, L. C., Gazra, R., & Battle, J. (2010). *Multicultural Teacher Education: Examining the Perceptions, Practices, and Coherence in One Teacher Preparation Program*. *Teacher Education Quarterly*, 37 (2): 115-135.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Pro-Ed.
- Beare, H., Caldwell, B.J. & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bernstein, L. (1992). *Where is reform taking place? An analysis of policy changes and school climate*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 297-302.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.
- Bhattachan, N., & Das, A. (2014). *Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India*. *International Journal of Instruction*, 7 (2), pp. 89-103.
- Black, W.R., & Simon, M.D. (2014). *Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices*. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), pp. 153-172.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation*. Bristol, United Kingdom: CSIE Publications.
- Branden, N. (2000). *Η δύναμη της αυτοεκτίμησης* (μτφρ. Α. Ντούργα). Αθήνα: Δίοδος.

- Brant, C.A.R. (2013). *Preservice teacher's understandings of multicultural education: implications for social studies*. *Ohio Social Studies Review*, 50(2): 63-72.
- Briggs, P. (1968). *Creative writing. Guide Lines for Teachers - Upper Elementary Summer School*. Cleveland, Ohio: Major Work and Enrichment Classes - Cleveland public schools.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1977). *Schools can make a difference*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Brown, G. J., & Henry, D. (1992). *Using the climate survey to drive school reform*. *Contemporary Education*, 63, 277-280.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buysee, V., & Bailey, D. B. (1993). *Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies*. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Cardona, C. M. (2009) *Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain*. *Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41.
- Carey, L. J. & Flower, L. (1989). *Foundations for Creativity in the Writing Process. Rhetorical Representations of Ill-Defined Problems (283-303)* In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds *Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences*. New York: Plenum Press.
- Carrington, S. (1999). *Inclusion needs a different school culture*. *International Journal of Inclusive Education*3(3):257-268.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). *Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools*. *Support for learning*, 17(2), pp. 51-57.
- Causton-Theoharis, J., & Kasa, C. (2015). *Achieving Inclusion: What every parent should know when advocating for their child*. The PEAL Center.
- Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). *A "top-down" analysis of high school teacher motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 16, pp. 534-540.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: research, policy, practice, and teacher education*. Teachers College Record, 111, 180–213.
- Colvin, C. A. & Bruning, R. (1989). *Creating the Conditions for Creativity in Reader Response to Literature* (323-339) In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Dowd, E. T. (1989). *The Self and Creativity. Several Constructs in Search of a Theory* (233-242) In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press.
- Downing, J.E., Spencer, S. & Cavallaro, C.(2004). *The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned*. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29(1), pp. 11-24.
- Dumay, X. (2009). *Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement*. Educational Administration Quarterly, 45(4), 523-555.
- Elliot, N. S., Kratochwill, R. T., Cook L. J & Travers F. J. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση. (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, Μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Evans, P. (2000). *Evidence-based practice: How will we know what works? An international perspective*. In H. Daniels (Ed.), Special education re-formed. Beyond rhetoric? New Millennium Series. London: Falmer Press, pp. 69-84.
- Fend, H. (1986). «*Good school – Bad school*». *The school as a pedagogical processing unit*. The German school, 78(3), 275-293.
- Ferguson, D. L. (1997). *Changing Tactics: Research on Embedding Inclusion Reforms within General Education Restructuring Efforts*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). *School climate: Assessing and improving school environments* (Set: Research Information for Teachers No. 2, Item 4). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Forlin, C. (1997). *Inclusive education in Australia*. *Special Education Perspectives*, 6, 21-26.
- Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, in Freiberg, H.J. (Ed.). *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. London: Falmer.
- Gallay, L., & Pong, S. (2004). *School Climate And Student's Intervention Strategies*. Quebec: May.
- Garcia-Huidobro, J., & Corvalan, J. (2009). *Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education*. *Prospects* (39), pp. 239-250.
- Glazzard, J. (2011). *Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants*. *Support For Learning*, 26(2), pp. 56-63.
- Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2016). *Inclusive education, pedagogy and practice*. *Science Education towards Inclusion*, pp. 7-22.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego. California: Robert R. Knapp.
- Gunter, H. M. & Rayner, S. (2007). *Remodeling Head teachers in England: Is It the End of Educational Leadership?*. *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 11.
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). *Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models*. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3): 27-49.
- Gupta, S., & Rous, B. (2016). *Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion*. *Young Children*, pp. 82-92.
- Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.

- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). *Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts*. *Rural Special Education Quarterly*, 22 (1), pp. 24-30.
- Handy, C.B. (1981). *Understanding Organizations*, 2nd Edition. Harmondsworth: Penguin
- Hayes J. R. (1989). *Cognitive Processes in Creativity* (135-145) In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds *Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences*. New York: Plenum Press.
- Hayes, N. (1994). *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations. School Development Program Research Monograph*. New Haven: Yale Child Study Center.
- Herbert, A. (2010). *The pedagogy of creativity*. London and New York: Routledge.
- Hick, P., & Thomas, G. (2008). *Inclusion and diversity in education*. San Francisco: CA: Sage Publications.
- Homana, G., Barber, C., & Tomey-Purta, J. (2006). *Background on the School Citizenship Education Climate Assessment, in Education Commission of the States*. Denver.
- Honig, A., S. (2000). *Promoting creativity in young children. Annual meeting of the board of advisors for scholastic, Inc.* (New York, NY, May 19, 2000).
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jackson, D., & Temperley, J. (2007). *From professional learning community to networked learning community*. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, pp. 45-62.
- Jakupcak, A. J. (1998). *School programs for successful inclusion of all students*. In W. J. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, pp. 203-227.
- Jean, G. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ.

- Jelas, Z., & MohdAli, M. (2014). *Inclusive Education in Malaysia: policy and practice*. International Journal of Inclusive Education, 18 (10), pp. 991-1003.
- Kanematsu, H., & Barry, D., M. (2016). *STEM and ICT Education in Intelligent Environments*. Intelligent Systems Reference Library 91: Springer International Publishing Switzerland.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Historical Overview of Inclusion*. Στο W. Stainback, & W. Stainback (Επιμ.), *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H. Brookers Pub.
- Kochhar C., West L., & Taymans J. (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kohli, R. (2014). *Unpacking internalized racism: teachers of colour striving for racially just classrooms*. Race Ethnicity and Education, 17(3): 367-387.
- Kumar, L. (2013). *Disability and Inclusive Education*. Politicindia Journal, 5, pp. 1-10.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2007). *The Design of Inclusive Education Courses and the Selfefficacy of Preservice Teacher Education Students*. International Journal Of Disability, Development & Education, 54 (2), pp. 245-256.
- Manna, A. Brodie C. (eds.). (1992). *Many Faces, Many Voices: Multicultural Literary Experiences for Youth*, HHHighsmith Press, Forth Atkinson, Wisconsin.
- Martindale, C. (1989). *Personality, Situation, and Creativity* (211-232) In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press.
- Massol, J.-F. (2008). *Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire?*. Recherches & Travaux, 73: 5-16.
- Matropieri, M. (2001). *How to summarize single-participant research, ideas and applications*. Exceptionally, 9, pp. 50-62.
- McMillan, N. (2008). *Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles*. Education and Human Development Master's Theses. 445, State University of New York College at Brockport.

- Mearns, H. (1958). *Creative Power*, New York: Dover.
- Messiou, K. (2002). *Marginalization in primary schools: Listening to children's voices*. *Support for Learning*, 17 (3), pp. 117-121.
- Messiou, K. (2017). *Research in the field of inclusive education: time for a rethink?*. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), pp. 146-159.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidencebased teaching strategies*. Routledge.
- Moran, S. (2010). *Creativity in School*. In K. Littleton, C. Wood & J. K. Staarman (eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 319-359). Emerald.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. New York: Cambridge University Press.
- Murray, C. (2001). *Supportive Teacher-Student Relationships: Promoting the Social and Emotional Health of Early Adolescents with High Incidence Disabilities*. *Childhood Education*, 78, pp. 285-290.
- Nind, M. (2014). *Inclusive research and inclusive education: why connecting them making sense for teachers' and learners' democratic development of education*. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), pp. 525-540.
- Norton, D. (2006). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία, Τόμος Α΄*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Passey, D. (2013). *Inclusive technology enhanced learning: Overcoming cognitive, physical, emotional, and geographic challenges*. New York and London: Routledge.
- Patrick, H., Rayan, A. & Kaplan, A. (2007). *Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement*. *Journal of Educational Psychology*, 99, 1, pp. 83-98.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). *How leaders influence the culture of schools*. *Educational leadership*, 56, pp. 28-31.

- Pinsent, P. (2003). *From copying to creation: the teaching of writing before the 1980s*. Στο: J. Graham, & A. Kelly (Eds.). *Writing under control* (pp. 1-6), (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.
- Protherough, R. (1983). *Encourage Writing*. London, New York: Methuen.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). *Enhancing student's engagement by increasing teacher's autonomy support*. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Resnick, L. B. (1987). *The 1987 presidential address learning in school and out*. *Educational researcher*, 16(9), pp. 13-54.
- Rochman, H. (1993). *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*. Chicago IL: ALL Books/Booklist Publications.
- Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive education*. London, New York: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1970). *Literature as exploration*. London: Heinemann Educational Books LTD.
- Sale, R. (1977). *Fairy Tales*. *The Hundson Review*, Vol 30 (No 3), pp. 372-394.
- Sapon – Shevin M. (2003). *Inclusion: A Matter of Social Justice*. *Educational Leadership*, 61(2), pp.25-28.
- Schein, E.H. & Schein, P. (2017) *Organizational Culture and Leadership*. New Jersey: Wiley.
- Schwab, S., & Hessels, M. (2015). *Achievement Goals, School Achievement, Self-Estimations of School Achievements and Calibration in students with and without special educational needs in inclusive education*. *Scandinavian Journal of Educational research*, 59 (4), pp. 461-477.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). *International developments in inclusive schooling: mapping the issues*. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), pp. 5–18.
- Sergiovanni, T. and Starratt, R. (1988). *Supervision Human Perspectives* (4th Ed.). New York: McGraw-Hill.

- Sink, C. A. & Spencer, A. R., (2005). *My Class Inventory–Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate*. ASCA.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), pp. 173-191.
- Smith, T., Polloway, E., Doudy, C., & Patton, J. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Soriano, V., & Staff, A. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Stainback & W. Stainback (Eds.) (1996). *Inclusion, a guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, pp. 297-3.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2012). *The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach*. *Creativity research journal*, 24(1), 3-12.
- Stoll, L. (1999). *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for Improvement?* Paul.
- Stylianou, A. (2017). *Absentint the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework*. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (10), pp. 975-990.
- Symeonidou, S. and Phtiaka, H. (2009). *Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion*. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 543-550.
- Tange, H. (2016). *Inclusive and exclusive knowledge practices in interdisciplinary, international education*. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), pp. 1097-1108.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A.,] (2013). *A Review of School Climate Research*. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

- Thaxton, T.-A. (2014). *Creative writing in the community. A guide*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.
- Thomas, G. (1997) *Inclusive schools for an inclusive society*. British Journal of Special Education, 24(3), pp. 103-107.
- Thomas, R. (2001). *Γραπτός και προφορικός λόγος στην αρχαία Ελλάδα* (3η έκδ.) (Δ. Κυρτάτας, Μετάφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Tiedt, L. P. & Tiedt, M. I. (2005). *Multicultural teaching. A Handbook of Activities, Information, and resources*. Boston: Pearson
- Timbal-Duclaux, I. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο* (Γ. Παρίσης, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. Keables, H. (1968). Creative writing in the secondary school. English Journal, 57, 3, 356-359, 430.
- Todd, L. (2007) *Partnerships for Inclusive Education: A Critical Approach to Collaborative Working*. London: Routledge.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). *Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms*. Educational Leadership, 56 (3), pp. 52-55.
- Triandafyllidou, A., Maroufouf, M., Dimitriadi, A., & Yousef, K. (2014). *Migration in Greece recent developments in 2014*. Report. ELIAMEP, Hellenic Foundation for European & Foreign Policy.
- Villa, R., Thousand, J., Nevin, A. & Liston, A. (2005). *Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools*. American Secondary Education, 33(3): 33-50.
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. European Journal of Special Needs Education, 18(1), 17-35.
- Waldron, N. L., & Mcleskey, J. (1998). *The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities*. Exceptional Children, 64, 395-405.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.

Zullig, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M., & Ubbes, V., A., (2010). *School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2): 139–152.