

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ “ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ”

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ

Η ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΜΥΘΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ.
Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΑΜΦΙΑΡΕΙΟΥ- Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΚΑΛΛΙΣΤΗΣ

ΚΩΣΤΟΥΛΑ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΑΘΗΝΑ 2021

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ “ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ”

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ –
ANNA ΒΑΚΑΛΗ – ΕΥΔΟΞΙΑ ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ

Η ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΜΥΘΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ.
Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΑΜΦΙΑΡΕΙΟΥ- Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΚΑΛΛΙΣΤΗΣ

ΚΩΣΤΟΥΛΑ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΑΘΗΝΑ 2021

Copyright © Κωστούλα Σταυρούλα, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Σταυρούλα Κωστούλα

A.E.M.: 7343

Ηλεκτρονική

διεύθυνση: kostoula.roula@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Κατεύθυνση: Συγγραφή

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

Η αφύπνιση της Δημιουργικής Γραφής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, μέσα από την επίδραση της εικόνας και του μύθου. Ο μύθος του Αμφιαρείου- Ο μύθος της Καλλίστης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 11-10-2021

Η δηλούσα : Κωστούλα Σταυρούλα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο καλύτερος τρόπος για να μάθεις να γράφεις, σύμφωνα με τους δασκάλους της δημιουργικής γραφής, είναι το διάβασμα. Τι συμβαίνει όμως με τα μικρά παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης; Μπορεί αυτή η «έλλειψη» να θέσει στο περιθώριο την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τη δημιουργία; Τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι κατεξοχήν δημιουργικά. Με μια δημιουργία που κρύβεται στο παιχνίδι τους, εξαιρετικά παρορμητική όπως άλλωστε και οι ήρωες της μυθολογίας και των παραμυθιών, τους οποίους ακούν στις αφηγήσεις των μεγαλύτερων ή προσπαθούν να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν μέσα από τις εικόνες των παραμυθιών. Για αυτό και τα παιδιά με τη σειρά τους μιλούν. Μιλούν στο παιχνίδι τους, μιλούν στις ζωγραφιές τους, μιλούν στις κούκλες τους, μιλούν μεταξύ τους. Μιλούν και ο δημιουργικός τους λόγος

αποτυπώνεται αρχικά σε σχέδια και ζωγραφιές και αργότερα μετατρέπεται σε λέξεις, κείμενα και στίχους. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια διαφοροποιημένη προσέγγιση του μυθολογικού στοιχείου στις πρώιμες τάξεις της εκπαίδευσης, απαλλαγμένη από τις τυπικές και ήδη παρερμηνευμένες προσεγγίσεις της τέχνης, της μουσειακής αγωγής και της προφορικής λογοτεχνίας. Προτείνεται η προετοιμασία της δημιουργικής σκέψης μέσα από στάδια που απαιτούν την μεσολάβηση των τεχνών και της προφορικής αφήγησης.

Λέξεις Κλειδιά:

Γλώσσα, Προφορική Λογοτεχνία, Αφήγηση, Αφήγηση ιστοριών, Παραδοσιακές ιστορίες, Δημιουργική γραφή, Μύθος, Μυθολογία, Προσχολική ηλικία, Πρώτη σχολική ηλικία

ABSTRACT

The best way to learn how to write, according to most teachers of Creative Writing, is to read. But what about young children who have not mastered the skills of writing and reading? Can this "lack" sideline Primary education from Creation? Preschoolers and first graders are extremely creative. With a creation that is hidden in their game, extremely impulsive as well as the heroes of mythology and fairy tales, whom they listen to in the stories of the elders or try to recognize and interpret in the images of fairy tales. This is what the children in turn talk about. They talk in their game, they talk in their paintings, they talk in their dolls, they talk to each other. They speak and their creative speech is initially reflected in drawings and drawings, so that later it can be turned into words, texts and lyrics. The present research is a differentiated approach of the mythological element in the early grades of education, free from the formal and already misinterpreted

approaches of art, museum education, oral literature. It is suggested to prepare the creative thinking through stages that require the mediation of the arts and oral narration.

Keywords: Language, Narration, Storytelling Oral Literature, Traditional Stories, Creative Writing, Myth, Mythology, Preschool, Early School Age

Ευχαριστίες

Από όλα τα λόγια του κόσμου, οι παιδικές
φωνές θα μείνουν.

Στα τραγούδια, στο παιχνίδι ριζώνουν,
θρέφονται και επιστρέφουν.

Κάθε φορά.

Στους ήχους που ο ένας βρίσκει στον άλλον
και μέσα από τις τάξεις ακούμε και εμείς.

Σ.Κ.

Περιεχόμενα

Ευρετήριο Εικόνων.....	16
Εισαγωγή	20
Μέρος Α΄	27
Κεφάλαιο 1	27
Η κατάκτηση της γλώσσας	27
1.1 Γλώσσα και γλωσσική επικοινωνία.....	27
1.2 Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.....	29
1.3 Γλωσσικές ανάγκες του παιδιού.	34
1.4 Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	35
1.5 Ο ρόλος του δασκάλου.	38
1.6 Η Γλώσσα στην προσχολική Εκπαίδευση ..	41
Κεφάλαιο 2.....	44
Ο Γραπτός Λόγος	44
2.1 Γραπτός λόγος και θεωρητικό πλαίσιο	44
2.2 Βασικές θέσεις	46
2.3 Γραπτά μηνύματα και περιβάλλον έντυπος λόγος (environmental print).....	51
2.4 Ικανότητα γραφής ή γνώση περιεχομένου;.55	
2.5 Πως γράφουν τα παιδιά.	60

2.6 Δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο	64
Κεφάλαιο 3	70
Γραφή και Δημιουργικό Πλαίσιο	70
3.1 Γραφή και προφορικός λόγος ως προτεραιότητα.	70
3.2 Γραπτός λόγος και Διδακτικές Γραφής.	76
3.3 Τα γραπτά κείμενα στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο.	83
3.4 Η σχολική βιβλιοθήκη.	84
3.5 Ιστορίες και πολλαπλές αναγνώσεις στο Νηπιαγωγείο	89
Κεφάλαιο 4	100
Η Παιδική Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	100
4.1 Ένας ορισμός για τη Λογοτεχνία για παιδιά.	100
4.2 Χαρακτηριστικά της Παιδικής λογοτεχνίας.	104
4.3 Το παιδί- αναγνώστης.	108
4.4 Η προσέγγιση της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο.	112
Κεφάλαιο 5	120
Η Προφορική Λογοτεχνία	120
5.1 Προφορική Λογοτεχνία . Ένας τρόπος για επικοινωνία.	120

5.2 Η ανταπόκριση των παιδιών στην Προφορική Λογοτεχνία.	123
5.3 Είδη Προφορικής Λογοτεχνίας- Παράδοση και Μύθοι	126
5.4 Προφορική Λογοτεχνία και Δημιουργικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	130
Κεφάλαιο 6	134
Δημιουργική Γραφή.....	134
6.1 Τα πρόσωπα της Δημιουργικής Γραφής. ..	134
6.2 Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή.	138
6.3 Η Δημιουργική Γραφή στο ελληνικό σύγχρονο Νηπιαγωγείο	145
Μέρος Β΄	151
Κεφάλαιο 7	151
Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	151
7.1 Επιλογή ερευνητικού θέματος	151
7.2 Σκοπός της έρευνας.	154
7.3 Η ερευνητική μέθοδος της παρέμβασης	160
Κεφάλαιο 8	167
Η περίπτωση του νηπιαγωγείου	167
8.1 Η προετοιμασία της έρευνας	167
8.2 Καθορισμός των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.	169
8.3 Η οργάνωση της έρευνας.....	172
8.4 Τα στάδια της έρευνας.....	175

8.5 Αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων	179
Στάδιο πρώτο	179
Αίθουσα νηπιαγωγείου	179
Στάδιο δεύτερο.....	183
Αίθουσα Νηπιαγωγείου	183
Στάδιο τρίτο	186
Αίθουσα Νηπιαγωγείου	186
Στάδιο τέταρτο.....	188
Αίθουσα Νηπιαγωγείου	188
Στάδιο πέμπτο.....	195
Δραστηριότητες πριν την μετακίνηση στον αρχαιολογικό ή μουσειακό χώρο.....	195
Στάδιο έκτο	199
Μετακίνηση στον αρχαιολογικό και μουσειακό χώρο.....	199
Στάδιο έβδομο.....	228
Ανατροφοδότηση - Δραστηριότητες εμπέδωσης	228
Στάδιο όγδοο.....	257
Ολοκλήρωση και παρουσίαση των δράσεων.....	257
Κεφάλαιο 9	264
Το υλικό της έρευνας	264
9.1 Οι μύθοι που χρησιμοποιήθηκαν πριν την παρέμβαση	264
9.2 Τα παραδοσιακά παραμύθια και κείμενα προετοιμασίας.....	267

9.3 Οι μύθοι που χρησιμοποιήθηκαν στην διάρκεια της παρέμβαση.....	269
Κεφάλαιο 10	273
Αποτελέσματα της έρευνας	273
Κεφάλαιο 11	279
Μεθοδολογικά εργαλεία στην διδασκαλία της Δημιουργικής γραφής.....	279
11.1 Τα τραγούδια	282
11.2 Τα ποιήματα.....	286
11.3 Γλωσσικά παιχνίδια	291
11.4 Παιχνίδια ρόλων	295
11.5 Θεατρικό παιχνίδι	299
11.6 Εικαστικές τέχνες και θέατρο	301
11.7 Εικόνες και αντικείμενα.....	305
11.8 Μύθος και παραμύθι.....	311
Κεφάλαιο 12	316
Συμπεράσματα- Παιδαγωγικά οφέλη από την επίδραση της εικόνας και του μύθου στην αφύπνιση της Δημιουργικής γραφής.....	316
Επίλογος	327
Πηγές - Βιβλιογραφία.....	329
Πηγές	329
Βιβλιογραφία	329
Μεταφρασμένη	334
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	335

Βιβλιοθήκες	341
Παραρτήματα.....	342
Παράρτημα Ι.....	342
Οι μύθοι οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.....	342
Παράρτημα ΙΙ.....	350
Δημιουργική γραφή - Κείμενα μαθητών.....	350
Παράρτημα ΙΙΙ	363
Δημιουργική γραφή - Κείμενα εκπαιδευτικών	363
Παράρτημα ΙV	376
Φωτογραφικό Υλικό.....	376

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1: Ο μύθος της Καλλίστης σε λεζάντες..	353
Εικόνα 2: Οι λέξεις γίνονται εικόνες - Ο μύθος της Καλλίστης.....	376
Εικόνα 3: Ο Αμφιάραος - ο μύθος του Αμφιαρείου	377
Εικόνα 4: Τα παιδιά σε ρόλο αρχαιολόγου - ο μύθος της Καλλίστης.....	377
Εικόνα 5: Η μακέτα με την παλιά πόλη του Ακρωτηρίου	377
Εικόνα 6: Είσοδος στον ιστορικό χώρο – ο μύθος του Αμφιαρείου.....	378
Εικόνα 7: Γνωριμία με τον αρχαιολογικό χώρο του Αμφιαρείου – Αίθουσα νηπιαγωγείου	378

Εικόνα 8: Από ψηλότερο σημείο παρατηρούμε τη στοά	379
Εικόνα 9: Είσοδος στο χώρο του θεάτρου.....	379
Εικόνα 10: Συζήτηση μπροστά από τη σκηνή του θεάτρου	379
Εικόνα 11: Οι θρόνοι	380
Εικόνα 12: 1 ^η ανατροφοδότηση δράσεων – ο μύθος του Αμφιαρείου.....	380
Εικόνα 13: Τα κρυμμένα αντικείμενα του παιχνιδιού.....	380
Εικόνα 14: Το παιχνίδι των αιγιμάτων.....	381
Εικόνα 15: 2 ^η ανατροφοδότηση της ομάδας μέσα από τα αντικείμενα που συλλέξαμε.	381
Εικόνα 16: Επίσκεψη στην κλεψύδρα. Το ρολόι του ιερού.....	382
Εικόνα 17: Τα σχέδια των παιδιών με αφορμή την τοιχογραφία με τα δυο κατσικάκια.	382
Εικόνα 18: Τα παιδιά χρωματίζουν τις δικές τους τοιχογραφίες – πειραματισμοί με φυσικά χρώματα	382
Εικόνα 19: Γινόμαστε αρχαιολόγοι και συμπληρώνουμε τα κομμάτια που ανακαλύψαμε από τις τοιχογραφίες μας.	383
Εικόνα 20: Η Αργώ. Το μυθικό καράβι των Αργοναυτών.....	383
Εικόνα 21: Εικαστικές δημιουργίες γύρω από τον μύθο της Καλλίστης.....	384
Εικόνα 22: Το γράμμα στο νηπιαγωγείο της Οίας – ο μύθος της Καλλίστης.....	384
Εικόνα 23: Δημιουργική γραφή - Το ποίημα της Καλλίστης.....	384
Εικόνα 24: Δημιουργικά κείμενα της πειραματικής ομάδας. Η περίπτωση του Καλάμου.....	385

Εικόνα 25: Τα παιδιά αποδίδουν εικόνες στους στίχους τους.....	386
Εικόνα 26: Τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους ιερό.....	386
Εικόνα 27: Σχεδιάζοντας νομίσματα με το πρόσωπο του Αμφιάραου	387
Εικόνα 28: Το περιδέραιο της Αρμονίας	387
Εικόνα 29: Δραματοποίηση με σκιές – ο μύθος του Αμφιαρείου.....	388
Εικόνα 30: Η έκθεση του προγράμματος στο Μπελλώνιο Ίδρυμα στα Φηρά – Η περίπτωση της Σαντορίνης.....	388
Εικόνα 31: Η Αφίσα για το πρόγραμμα της έκθεσης – ο μύθος Καλλίστης	389
Εικόνα 32: Ελεύθερες πρόβες και οργάνωση της παράστασης του μύθου του Αμφιάραου.....	389
Εικόνα 33: Οργάνωση της παράστασης - Η αναπαράσταση του μύθου του Αμφιαρείου	390

«Η λογοτεχνία είναι παιχνίδι,
αλλά πρέπει να παίζεται
με τη σοβαρότητα την οποία
αποδίδουν στο παιχνίδι τους
τα παιδιά».

Robert Louis Stevenson

Εισαγωγή

Λίγο πολύ όλοι ασυνήθιστα μιλάμε και λέξεις πολλών ανθρώπων καταλήγουν τα λόγια μας. Αν μας είχε ζητηθεί να φανταστούμε έναν κόσμο χωρίς γλώσσα¹, η πρώτη μας αντίδραση θα ήταν ίσως, πως ένας τέτοιος κόσμος δεν θα μπορούσε να υπάρξει αφού τα μέσα μιας σωστής επικοινωνίας θα απουσίαζαν. Χωρίς τη γλώσσα οι άνθρωποι θα φαίνονταν ανίκανοι σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας, πέρα από τα στοιχειώδη.

Ένας κόσμος χωρίς γλώσσα, θα ήταν τελικά και ένας κόσμος χωρίς σκέψη. Η σκέψη, παρόλα αυτά δεν προϋποθέτει την ύπαρξη της γλώσσας. Η ενθάρρυνση και ο

¹David Fontana (1996), Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς, Αθήνα, Η Γλώσσα σελ.103

τρόπος καλλιέργειας της τοποθετείται σ' ένα πλέγμα δράσης, το οποίο ανταποκρίνεται σε οπτικά και αισθητικά ερεθίσματα.

Η γλώσσα του παιδιού, όπως και όλες οι πτυχές της μάθησης, ανταποκρίνεται στην ενθάρρυνση και στον τρόπο καλλιέργειάς της από τους ενήλικες. Η χρήση εικόνων και ο κόσμος του φανταστικού την καθιστούν εν δυνάμει πραγματοποιήσιμη. Το σύγχρονο νηπιαγωγείο δομείται πάνω σε συγκεκριμένες μορφές λόγου, οι οποίες κυρίως στηρίζονται στην χρήση της προφορικής λογοτεχνίας, της αφήγησης και του μύθου. Η εμπλοκή της γραφής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία σε συνδυασμό με τα φανταστικά της δημιουργήματα, μπορούν να αφυπνίσουν και να μετατρέψουν την γραφή και την λογική ανάλυση της σε μια καλλιεργημένη αισθητική απόλαυση.

Η ανάπτυξη της προφορικής λογοτεχνίας ενθαρρύνεται στο χώρο της

εκπαίδευσης και αποτελεί σημαντικό μέρος της μαθητείας. Η αξία της παράδοσης, του μύθου και της μυθολογίας, στο σύνολο του πολιτισμού της χώρας μας, στοχεύει κυρίως στην προσχολική αγωγή και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και οι περισσότερες προσπάθειες αξιοποίησης του μυθικού κόσμου συνδέονται με τη χρήση του λόγου, όπως αυτός χρησιμοποιείται από την εκπαίδευση. Τα παιδιά μεγαλώνουν μέσα σε μια κοινότητα που τους μιλάει. Τους μιλάει από την πολύ μικρή τους ηλικία και τα ανατρέφει με τον λόγο της, τις παραδόσεις και τις ιστορίες της. Η ίδια η προφορικότητα δημιουργεί τον τρόπο ώστε το παιδί να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του, επιτρέποντας του συγχρόνως να παραμείνει παιδί. Έτσι κατορθώνει και γίνεται πλήρης άνθρωπος σε κάθε ηλικία και η εμπειρία που αποκτά δημιουργεί τα θεμέλια, ώστε να μιλά με θέση και να εκφράζει τη γνώμη του αργότερα και ως ενήλικας.

Σε επίπεδο σχολικό, το παιδί διανθίζει τον λόγο του και συναντά τη δημιουργία. Ωστόσο πολλές φορές βρισκόμαστε αποστασιοποιημένοι από τη δημιουργικότητα των παιδιών, εστιάζοντας σε αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές που στη σύγχρονη εποχή δεν αποτυπώνουν καμιά αλλαγή με την εφαρμογή τους. Ίσως πάλι και από φόβο μην ανατραπεί ο τρόπος με τον οποίο παραδοσιακά αντιμετωπίζουμε τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση (τέχνη, δημιουργική γραφή, ευρύτερη παιδεία). Ως μέρος μιας δημιουργικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε αυτή η εργασία. Υπεράσπιση ότι στο ελληνικό δημόσιο σχολείο το παιδί μαθαίνει. Η εκπαίδευση στο χώρο του νηπιαγωγείου θα χαρακτηριστεί πλήρης και επιτυχημένη από τη στιγμή που θα επιτρέψει στο παιδί να συναντήσει δημιουργικά τη γνώση. Απορία πολλών παραμένει ίσως το πως. Ίσως και την απάντηση οι περισσότεροι να μην λάβουν, εφόσον δεν κατανοήσουν τη δύναμη του

«αδημιούργητου» μυαλού και δεν παρατηρήσουν το παιχνίδι των παιδιών.

Στην προσπάθεια μας να σκεφτούμε και να αρθρώσουμε θεωρητικό λόγο για την κατάκτηση της γλώσσας, της γραφής και των συνιστωσών της δημιουργικής σκέψης, το πρώτο μέρος της παρούσας έρευνας στρέφεται στην επιστημονική μελέτη. Η εξελικτική ψυχολογία, η παιδαγωγική, η ανθρωπολογία εκκινούν τις προσεγγίσεις του θέματος που μας απασχολεί και τοποθετεί τη σκέψη και γραφή σε θέση δημιουργική, καθοδηγητική, εμπνευστική, βοηθητική κ.α.

Στο δεύτερο μέρος, αποτυπώνεται η πειραματική/παιδαγωγική παρέμβαση, δύο δομημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, από τα οποία εξετάζουμε την επίδραση της μυθολογίας και του τοπικού μύθου στην αφύπνιση της δημιουργικής σκέψης και γραφής στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει προγράμματα

που υλοποιήθηκαν κατά τις χρονικές περιόδους 2013-2014 και 2018-2019 από το σύνολο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με θεματολογία και κατεύθυνση την δημιουργική έκφραση, μέσω της τέχνης, της αφήγησης, του δράματος και της γραφής. Τα συγκεκριμένα προγράμματα αποτελούν πεδίο μελέτης και προσωπικής εργασίας της γράφουσας από το 2009 και απορρέουν από την προφορική και πολιτισμική κληρονομιά του κάθε τόπου στον οποίο τα νηπιαγωγεία θήτευσαν.

Ακολουθούν τα παραρτήματα, όπου αναφέρονται οι μύθοι που χρησιμοποιήθηκαν, τα δημιουργικά κείμενα των μαθητών και φωτογραφικό υλικό από τις δράσεις των προγραμμάτων.

Η παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που συνεχώς εξελίσσεται. Όταν την αντιμετωπίζουμε με αυτό τον τρόπο η ουσιαστική αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης θα είναι και στο επίκεντρο των

αλλαγών. Η διδασκαλία η οποία περιλαμβάνει τη δημιουργία, μοιραία συμμετέχει στη συγκρότηση σκέψεων και πράξεων που απαιτούν διερεύνηση. Είναι αλήθεια ότι πολλές φορές οι προσπάθειες προσέγγισης της δημιουργικότητας εξαντλούνται σε στερεότυπες πρακτικές και μεθοδολογίες ή παραμένουν σε πεποιθήσεις που επιθυμούν απλά να αφήσουμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα. Η θέση που προκύπτει μέσα από αυτή την προσέγγιση περισσότερο αντιβαίνει στην ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων σε σχέση με την δημιουργική έκφραση.

Ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν δυνάμει ερευνητές η μέριμνα μας θα πρέπει να στρέφεται στους τρόπους, μέσα από τους οποίους εμείς οι ίδιοι αντιμετωπίζουμε τη δημιουργικότητα και τον παιδευτικό της ρόλο στη σχολική πραγματικότητα. Δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε να μεταφέρουμε όλη αυτή τη γνώση στα παιδιά και ανοίγοντας μια

πόρτα ανάμεσα στην εκπαίδευση και την τέχνη της δημιουργίας.

Μέρος Α΄

Κεφάλαιο 1

Η κατάκτηση της γλώσσας

1.1 Γλώσσα και γλωσσική επικοινωνία

Η κατάκτηση του λόγου, αποτελεί μια γραμμή οριοθέτησης, ανάμεσα στο ζώο και στον άνθρωπο. Η κατάκτηση όμως αυτή είναι σταδιακή και η πραγμάτωση της εξαρτάται από τη γενικότερη ανάπτυξη και εξελικτική πορεία του ανθρώπου².

Δεκαετίες πριν, ο Saussure (1916) αποκόπτει τη γλώσσα από το νόημα της και διαχωρίζει την ιστορική γλωσσολογία από την

² Β.Δ. Αναγνωστόπουλος (2001), Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο, Αθήνα, Το Νηπιαγωγείο και η Μητρική γλώσσα, σ. 41

δομική γλωσσολογία. Η μελέτη της γλώσσας γίνεται μέσα από την ανάλυση των σημείων(λέξεων), όπως χρησιμοποιούνται στη σύγχρονη εποχή. Η διάκριση μεταξύ γλώσσας και λόγου αρχίζει να είναι πλέον ευδιάκριτη. Η γλώσσα είναι ένα αυτόνομο οργανωμένο σύστημα επικοινωνίας, κοινό στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας και ο λόγος προσδιορίζει την ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί μέσα από τον κώδικα της γλώσσας.

Η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας αποτελεί μέρος, δομείται και επηρεάζεται σημαντικά από την ψυχολογική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Η κανονική ψυχοσωματική ανάπτυξη, η επίδραση ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος , η δυνατότητα χρήσης της γλώσσας, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την κατάκτηση της.

Η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί μια δυναμική σχέση. Ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό περιβάλλον. Ως επικοινωνιακός

κώδικας συγκεκριμένων υποσυστημάτων, η γλώσσα συνδέεται με την γλωσσική δράση και την αναγνώριση γλωσσικών συμβόλων, ενισχύοντας την φερόμενη ως γλωσσική κοινωνικοποίηση. Η χρήση της γλώσσας, στα πλαίσια της επικοινωνίας, συνιστά χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου και η συμβολική χρήση κινήσεων, μορφασμών, ήχων, οπτικών ερεθισμάτων κ.α. ενισχύουν την γλωσσική συμπεριφορά του.

1.2 Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Η πορεία ανάπτυξης της γλώσσας ενός παιδιού, θα μπορούσε να διαιρεθεί σε προ γλωσσικά και κυρίως γλωσσικά στάδια. Με χρονική οριοθέτηση τους διακρίνονται: στην κραυγή - ψελλισμός, στην ικανότητα μίμησης ήχων και ακολουθεί το στάδιο «λειτουργίας» του μηχανισμού κατάκτησης της γλώσσας, παράλληλα με την ικανότητα γλωσσοπλασίας. Σημαντική επισήμανση αποτελούν κάποια

δευτερεύοντα στάδια, στην φάση του ψελλίσματος, τα οποία συσχετίζονται με την αποβολή αλλά και την προσθήκη ήχων, από το καλούμενο ρεπερτόριο³ των παιδιών. Ένα συστηματικό παιχνίδι εξάσκησης με τους ήχους, όπου την επανάληψη ενός ήχου τη διαδέχεται απροσδόκητα η επανάληψη ενός άλλου.

Η γλώσσα του παιδιού, ως μέρος της μάθησης, εγείρει κάποια ζητήματα σχετικά με το μοντέλο μάθησης και κατάκτησης της. Το βασικό ζήτημα που προκύπτει, αντιπαραθέτει το περιβάλλον με την κληρονομικότητα του ατόμου. Η αναζήτηση ενός κοινού σημείου αυτής της αντιπαράθεσης, στηρίζεται σε μια σειρά ερευνητικών απόψεων, αναφορικά με την κατάκτηση της γλώσσας.

Για τον Skinner (1957), η γλώσσα αποτελεί μέρος της μάθησης, οργανώνεται από

³ Κατή Δήμητρα(1992), Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, Αθήνα, Στάδια Φωνητικής Ανάπτυξης, σ.106

εκφράσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένη περίσταση και προκύπτει μέσω της μίμησης. Το παιδί κατακτά σταδιακά τη μητρική του γλώσσα, εντελώς φυσικά και χωρίς συστηματική διδασκαλία, μέσα από το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Η γλώσσα που μαθαίνει να μιλά, ενθαρρύνεται από τα πρόσωπα του περιβάλλοντος αυτού, δηλαδή τους γονείς, με αποτέλεσμα το παιδί να τη χρησιμοποιεί απομνημονεύοντάς την.

Η γενετική θεωρία του Chomsky (1959), παραθέτει από τη δική της πλευρά την προδιάθεση του ανθρώπου για την γλώσσα. Για τον Chomsky το παιδί δεν μιμείται αυτό που ακούει, αλλά ανακαλύπτει το γλωσσικό σύστημα. Από τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, υποστηρίζεται η ύπαρξη ενός έμφυτου στο άτομο μηχανισμού, ο οποίος εξαρτάται και λειτουργεί σε βιολογικές βάσεις. Η εκμάθηση της γλώσσας συνεπώς προέρχεται από τις αρχές και την οργάνωση του γλωσσικού συστήματος σε καινούργιες

εκφράσεις και προτάσεις, δικαιολογώντας τα λάθη και τις δημιουργικές γλωσσικές δομές της παιδικής ομιλίας.

Η επίδραση της θεωρίας του Chomsky στον χώρο των ερευνητών ήταν σημαντική. Το επιστημονικό ενδιαφέρον στρέφεται στα μεθοδολογικά εργαλεία της γλωσσικής ανάπτυξης. Η βασική θέση που πλέον επικρατεί είναι ότι το παιδί αποκτά την γλωσσική ικανότητα μέσα από ένα οργανωμένο σύστημα γνώσεων και το εξελίσσει με βάση τις γνώσεις του για τους κανόνες της γλώσσας.

Η άποψη ότι η γλώσσα και η ικανότητα απόκτησης της (language acquisition) είναι βιολογικά καθορισμένη, διατυπώνεται από τον Lenneberg (1967) και έρχεται να υποστηρίξει την θεωρία του Chomsky. Η θεωρία της κρίσιμης περιόδου είναι καλά τεκμηριωμένη. Στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του έως και την εφηβεία του, το παιδί είναι ικανό να

ολοκληρώσει τη διαδικασία απόκτησης της γλώσσας, με τον τρόπο που απαιτείται και αναμένεται να γίνει. Εάν στο συγκεκριμένο χρονικό όριο της γενετικής ετοιμότητας το παιδί δεν αποκτήσει την σχετική ανάπτυξη, αναφορικά με την γλώσσα, αυτό δεν θα συμβεί ποτέ.

Το σύνολο των σύγχρονων ερευνητών ωστόσο φαίνεται να τοποθετείται στη μέση αυτών των απόψεων. Η γλωσσική προδιάθεση αναγνωρίζεται σε κάθε παιδί, ωστόσο δεν ξεχνούν να αναφέρουν την σημασία και επίδραση της συστηματικής καθοδήγησης και διαδικασίας μάθησης που οδηγεί στην κατάκτηση (acquisition) και μετέπειτα εκμάθησης (learning) της γλώσσας. Ως αποτέλεσμα, το οποίο ενισχύεται από την επίδραση του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσει και ενεργοποιεί αυτή την έμφυτη τάση.

1.3 Γλωσσικές ανάγκες του παιδιού.

Η επίδραση της φωνής στην πορεία ανάπτυξης του λόγου υποστηρίζεται ενεργά. Το παιδί από βρέφος είναι προσανατολισμένο να ανταποκρίνεται στον ήχο. Η ορθότητα της ακοής και η ενεργή συμμετοχή του παιδιού για ομιλία, κατευθύνουν ευκολότερα την μετάβαση του από το προγλωσσικό στάδιο στην επικοινωνία.

Ποιες είναι όμως οι συνθήκες που οδηγούν το παιδί στην υποστήριξη και απόκτηση ενός γλωσσικού συστήματος; Για τον Bruner (1983) τις συνθήκες αυτές φαίνεται να διαμορφώνουν δεξιότητες χρήσιμες στη δημιουργία λέξεων και εκφράσεων με νόημα. Με συμμετοχή και όχι με απλή μίμηση το παιδί παράγει και χρησιμοποιεί λέξεις και προτάσεις για να επικοινωνεί, ακόμα και όταν δεν

αντιλαμβάνεται πλήρως τους γραμματικούς κανόνες των ενηλίκων.

Ως πρωταρχικό καθήκον των γλωσσικών αναγκών έρχεται η δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του, τονίζοντας έτσι την σπουδαιότητα των αλληλεπιδράσεων αυτής της σχέσης και των απαιτήσεων που μπορούν να καλύψουν. Στην ουσία το παιδί «προετοιμάζεται» για τη μάθηση.

Συνεπώς η έννοια της γλωσσικής ανάγκης αναφέρεται στην ανάγκη του παιδιού να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα για να επικοινωνήσει σε συγκεκριμένες περιστάσεις, αλλά ταυτόχρονα και σε αυτό που υστερεί σε επικοινωνία και θα συμπληρωθεί μέσα από την διαδικασία της μάθησης.

1.4 Επικοινωνιακή προσέγγιση.

Η μητρική γλώσσα προσεγγίζεται ως επικοινωνιακός κώδικας σε συγκεκριμένο περιβάλλον. Ένας κώδικας, που ακολουθεί σωστή γραμματική και συντακτική χρήση. Η χρήση της γλώσσας από το παιδί αποκτά διάσταση διαπροσωπικής επικοινωνίας, τονίζοντας την επιθυμία του για επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή, στην εξέλιξη της, αποκτά σκοπό και αιτία, διαμορφώνοντας τις βασικές αρχές των γλωσσικών αναγκών.

Ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες που προκύπτουν, το σύστημα της γλώσσας μπορεί να επηρεαστεί από τις γλωσσικές επιλογές του περιβάλλοντος. Η χρήση της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνίας διαμορφώνει την φερόμενη ως επικοινωνιακή ικανότητα. Μπαίνοντας στην γλώσσα το παιδί, μέσα από διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας, αποκτά τις γλωσσικές εκείνες γνώσεις, οι οποίες αργότερα θα το οδηγήσουν σε μια γλωσσική επάρκεια. Δικαιολογημένα λοιπόν θα μπορούσε, ως κέντρο της

επικοινωνίας και της μάθησης, να θεωρηθεί η ίδια η γλώσσα. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Εκείνο που φαίνεται να βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση είναι η δημιουργία νοήματος μέσω της γλώσσας.

Η ανάπτυξη της γλώσσας και η φροντίδα μετατόπισης της από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, τοποθετούν και το ενδιαφέρον της Επικοινωνιακής προσέγγισης (Ε.Π), ανάμεσα σε διδασκαλία και μάθηση. Η γλώσσα του παιδιού είναι παρούσα στη μάθηση ακόμα και όταν δεν υπάρχει διδασκαλία. Ως μέσο επικοινωνίας και συνεννόησης και όχι απαραίτητα ως γνωστικό αντικείμενο.

Η Ε.Π. ορίζει ως «κύρια τη χρήση της γλώσσας για διαπροσωπική επικοινωνία μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο περιβάλλον και κάνει με τον τρόπο αυτό, κρίσιμη τη διάκριση ανάμεσα σε διδασκαλία και μάθηση, ενώ το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την πρώτη στη

δεύτερη» (Ευσταθιάδης 1996), ενισχύοντας μια προσπάθεια ολοκλήρωσης της φυσικής διαδικασίας που ακολουθεί η κατάκτηση μιας γλώσσας.

1.5 Ο ρόλος του δασκάλου.

Ενεργό ενδιαφέρον του σχολείου είναι να εξασφαλίσει τη συνέχεια της γνώσης και της γλώσσας, όπως διαμορφώνονται οικογενειακά, προσχολικά, σχολικά και εξωσχολικά. Από τα πρώτα λοιπόν στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, έως και την παρέμβαση που θα δεχτεί στο σχολικό περιβάλλον, το παιδί πειραματίζεται με τη γλώσσα. Μέσα από τη δημιουργία γλωσσικών περιεχομένων, μη δόκιμων και με γραμματικά λάθη, τις περισσότερες φορές κατορθώνει και επινοεί προτάσεις. Οι λέξεις οικοδομούνται πάνω σε γνώριμες έννοιες, αποδίδοντας κάποια ερμηνεία. Στην προσπάθεια του να τις συσχετίσει και να τις κατανοήσει, συχνά

δημιουργεί μεταβατικές μορφές σύνταξης, τις οποίες εγκαταλείπει αργότερα. Η ενδυνάμωση των γλωσσικών μορφών προκύπτει σταδιακά, μέσα από τη χρήση ορθών λεκτικών παραδειγμάτων και διορθώσεων από τον δάσκαλο προς τον μαθητή.

Στην προσπάθεια αυτή, το παιδί ως μαθητής πλέον, ανατροφοδοτεί τη νέα γνώση με στοιχεία προγενέστερα, τα οποία ήδη κατέχει. Η παλιά γνώση θα μπορούσε να ενισχύσει ακόμη και τη δημιουργία μιας νέας λεκτικής δομής. Ο τρόπος όμως με τον οποίο η σύνδεση της γνώσης οδηγεί το παιδί στην επινόηση και τον εκπαιδευτικό στην συνεργασία των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, θα μας απασχολήσει σε επόμενο κεφάλαιο.

Η αξιοποίηση ωστόσο της προηγούμενης γνώσης δεν είναι πάντα ορατή και κατανοητή από τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό το σημείο, ο δάσκαλος θα πρέπει να

αντιληφθεί το βάρος της παρέμβασης/διόρθωσης του και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο θα την κάνει. Η αποδοκιμασία που εμπεριέχεται μέσα στις διορθώσεις, θα μπορούσε να οδηγήσει το παιδί που δεν είναι έτοιμο να τις δεχτεί και να επωφεληθεί από αυτές, στο να εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια για εξέλιξη. Ακόμη και να παλινδρομήσει σε παλαιότερες οικείες προς εκείνο μορφές.

Θα ήταν συνεπώς δύσκολο να θεωρηθεί ότι η ενασχόληση με την γλωσσική εξέλιξη του παιδιού υπαγορεύει σε κανόνες. Αντιθέτως πρόκειται για μια δυναμική και βοηθητική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται και αλληλοεπιδρούν δάσκαλος και μαθητής. Ο εκπαιδευτικός κατανοεί την προσπάθεια του κάθε παιδιού. Υποστηρίζει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη της γλωσσικότητας (language), μεταθέτοντας τα λάθη σε δημιουργική γλώσσα.

1.6 Η Γλώσσα στην προσχολική Εκπαίδευση

Η γλώσσα, ως σύνθετο σύστημα, δομείται με τη βοήθεια τεσσάρων υποσυστημάτων, του φωνολογικού, του μορφολογικού, του συντακτικού και του σημασιολογικού.⁴ Οι εκδηλώσεις της γλώσσας σε κάθε ηλικία, διαμορφώνουν τον ρυθμό εξέλιξης και τα χαρακτηριστικά του κάθε υποσυστήματος,

Στην ηλικία των τεσσάρων με έξι ετών, περίοδος της νηπιακής ηλικίας, ο λόγος του παιδιού αποκτά συμβολική διάσταση. Για την κάθε λέξη που θα χρησιμοποιήσει το παιδί, υπάρχει και το αντίστοιχο σύμβολο-αντικείμενο. Ο συμβολικός λόγος του νηπίου νοηματοδοτεί τη μετέπειτα οργάνωση της γνώσης και του κόσμου που το περιβάλλει. Το νήπιο είναι σε θέση να ταυτίσει τη λέξη με το αντικείμενο. Θα τη χρησιμοποιήσει ως

⁴ Στέργιος Ν. Δερβίσης(2002), Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Αθήνα, Η Ανάπτυξη της Γλωσσικής Λειτουργίας, σ.27

σύμβολο ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, του οποίου έχει κατακτήσει την έννοια. Σε αυτό το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης το παιδί αντιλαμβάνεται τους ήχους των λέξεων ενστικτωδώς. Οι λέξεις γίνονται περισσότερο περίπλοκες μέχρι την ηλικία των έξι ετών και το παιδί έχει σχεδόν ολοκληρώσει τη φωνολογική του ανάπτυξη. Γλωσσικά πιο ώριμο, συνειδητοποιεί τη χρήση του προφορικού λόγου και εμπλέκεται αποτελεσματικά σε δραστηριότητες που τον ενισχύουν.

Για τον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον εναλλάσσεται από την ανάπτυξη σε εκμάθηση της γλώσσας. Η διδασκαλία της γλώσσας, στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, στηρίζεται στις γνώσεις που ήδη έχει κατακτήσει μέχρι και την ηλικία των τεσσάρων ετών, από το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται. Τις καλλιεργεί και τις ενισχύει

μέσα από διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Η ίδια η γλώσσα έχει εξ' ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα. Αποτυπώνεται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο υποστηρίζοντας τη διασύνδεση της γνώσης. Οι εμπειρίες που προέρχονται από αυτήν, ενθαρρύνονται στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Μέσα από συζητήσεις που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις παραμυθιών και άλλων κειμένων, δραματοποιήσεις, ποιήματα, τραγούδια, κουκλοθέατρο κ.α. το νήπιο υποστηρίζει και δομεί τους τρεις τομείς της γλώσσας. Την Προφορική Επικοινωνία (Ομιλία- Ακρόαση), τη Γραφή και την Ανάγνωση.

Η εμπλοκή του νηπίου στη γλωσσική διδασκαλία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη Λογοτεχνία και τις εμπειρίες που προέρχονται από αυτή. Η λογοτεχνία ασκεί βαθιά επίδραση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (E.Norton

2007) υπογραμμίζοντας και την παιδική ανάπτυξη μέσα σε αυτή. Τα κατάλληλα βιβλία και οι επιδράσεις των κειμένων είναι ικανά να βοηθήσουν το παιδί να μεταβεί από το ένα στάδιο ανάπτυξης στο επόμενο. Τα χαρακτηριστικά, οι αναγνωστικές εμπειρίες, οι δυνατότητες δημιουργίας κειμένων που στόχο έχουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, αποτελούν μέρος την παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 2

Ο Γραπτός Λόγος

2.1 Γραπτός λόγος και θεωρητικό πλαίσιο

Η κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης χαρακτηρίζεται ως μια συνεχής αναπτυξιακή πορεία που ξεκινάει πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, πριν από τον συμβατικό γραμματισμό. Πρόκειται για δεξιότητες

αλληλένδετες, οι οποίες αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα κυρίως για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Μέσα από τον προφορικό λόγο εκφράζεται και μεταφέρει μηνύματα. Ωστόσο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τον γραπτό λόγο και να συμμετέχει ενεργά σε καθημερινές δραστηριότητες, όπου η χρήση του απαιτείται. Ακόμη και πριν τη φοίτηση του στο σχολείο, πριν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή, το παιδί ανακαλύπτει μορφές και κατανοεί την λειτουργία του γραπτού λόγου στην κοινωνία.

Η εισαγωγή του νηπίου στον γραμματισμό θα προσδιορίσει και τα όρια της μετάβασης στην εγγράμματη κοινωνία. Οι προγενέστερες γνώσεις και αντιλήψεις του για τη γραφή μπορούν μέσα σε ένα περιβάλλον γραμματισμού, να αξιοποιηθούν και να διαμορφώσουν μια μελλοντική σχέση με τη γραπτή γλώσσα. Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών και της δομής της γραπτής

γλώσσας, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της πορείας κατάκτησης της γραφής και της ανάγνωσης.

Εστιάζοντας λοιπόν στη λειτουργία της γλώσσας, τις σημασιολογικές και γλωσσικές αρχές του γλωσσικού συστήματος, γίνεται αντιληπτή η πολυπλοκότητα ενός τέτοιου συστήματος και προβάλλεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός θεωρητικού πλαισίου γύρω από τη γραφή.

2.2 Βασικές θέσεις

Η επιλογή ενός και μόνο ορισμού για το «τι είναι» η γραφή δεν μπορεί να υποστηριχθεί από την επιστημονική κοινότητα, καθώς η φύση της γραφής αποκτά μορφή από πολλές επιστήμες (γλωσσολογία, σημειολογία, ανθρωπολογία, κ.α.) ερμηνεύοντας ταυτόχρονα τις διαφορετικές λειτουργίες του όρου. Εκείνο όμως που μπορεί να απαντηθεί είναι η

διαμόρφωση ενός μοντέλου θεωρητικής προσέγγισης, το οποίο προσπαθεί να ερμηνεύσει τις εννοιολογικές διαστάσεις του γραμματισμού.

Μελετώντας τη γραφή από την προσέγγιση του αναδύομενου γραμματισμού (emergent literacy), ο οποίος κάνει την εμφάνιση του τη δεκαετία του 1970, το ενδιαφέρον στρέφεται στις συμπεριφορές γραμματισμού που αναπτύσσει το παιδί μέσα από την παρουσία του σε ένα εγγράμματο περιβάλλον. Η υπάρχουσα άποψη της νευρολογικής ωρίμανσης και της αναγνωστικής ωριμότητας⁵ αρχίζει να επισκιάζεται από τις μελέτες που προκύπτουν για τις «ρίζες του γραμματισμού» από τη Maria Clay (1967). Η κατάκτηση του γραμματισμού για την Clay, αρχίζει από τα πρώτα έτη της

⁵ «Αναγνωστική ωριμότητα ή ετοιμότητα ονομάζεται το στάδιο στην ανάπτυξη, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων είτε λόγω και των δυο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά». [(Downing & Thackray. 1975: 10) αναφορά από Τάφα (2001: 19)]

ζωής του παιδιού, είναι συνεχής και εξελικτική. Το ενδιαφέρον εδώ στρέφεται στις στρατηγικές και στους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρεται το παιδί, πριν ακόμη διδαχθεί συστηματικά ανάγνωση και γραφή⁶, όταν εμπλέκεται σε δραστηριότητες του γραπτού λόγου.

Οι συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής του μικρού παιδιού, που προηγούνται του συμβατικού γραμματισμού και εξελίσσονται μαζί με αυτόν, απασχόλησαν έντονα και τους ερευνητές Teale & Sulzby (1991). Σειρά ερευνών για τη διαδικασία της μάθησης του γραπτού λόγου από το παιδί, οδήγησαν τις μελέτες, στην οριοθέτηση ενός συγκεκριμένου πλαισίου προσέγγισης του αναδυόμενου γραμματισμού, δίνοντας έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία. Χωρίς απαραίτητα συστηματική διδασκαλία, αλλά μέσα από το καθημερινό περιβάλλον

⁶ Γεώργιος Μανωλίτσης (2016) Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, Τόμος 4, Τεύχος 1, σ. 4

παρατηρείται ότι το παιδί εκδηλώνει συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής. Για παράδειγμα, προσποιείται ότι διαβάζει ένα βιβλίο ή γράφει ένα κείμενο, χρησιμοποιώντας αυθόρμητες γραμμές και γράμματα. Οι συμπεριφορές αυτές χαρακτηρίζονται από τους μελετητές ως γνήσιες μορφές συμπεριφοράς ανάγνωσης και γραφής, ενισχύοντας την πορεία δόμησης του γραμματισμού. Το παιδί, με τον τρόπο αυτό, αποκτά δεξιότητες για τον γραπτό λόγο και τη χρήση του μέσα από μια συνεχή διαδικασία, αποκωδικοποιώντας τα μηνύματα του.

Οι αντιλήψεις του παιδιού για τον γραπτό λόγο βελτιώνονται σταδιακά καθώς το ίδιο αποκτά εμπειρίες που εμπλέκουν τη λειτουργία και τη χρήση της γραφής στο περιβάλλον όπου αναπτύσσεται. Το παιδί χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο με την πρόθεση να διαμορφώσει έννοιες. Η εξέλιξη των συγκεκριμένων αντιλήψεων χαρακτηρίστηκε ως «*αναδυόμενος γραμματισμός*» ή «*ανάδυση*»

του γραμματισμού». Για την Παπούλια-Τζελέπη (1993), ο όρος του «αναδυόμενου γραμματισμού» συμπεριλαμβάνει όλες τις στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και τη κατανόηση του μηνύματος του, συγκεντρώνοντας την προσοχή στην παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία. Για μια ακόμη φορά τονίζεται ο ρόλος της ενεργής μάθησης του παιδιού, από εκείνον της διδασκαλίας. Ο Hall (2001) με τη σειρά του, αναφέρει ότι η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης προέρχεται από το παιδί. Μέσα από μια βαθμιαία πορεία, το παιδί κατορθώνει και αναπτύσσει ικανότητες, ώστε να κατανοεί τον κόσμο και να συμμετέχει στην κατασκευή της γνώσης. Δεν ξεχνά να τονίσει την αναγκαιότητα των κατάλληλων συνθηκών, διαπιστώνοντας την επίδραση τους στην ανάδυση του γραμματισμού.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του αναδυόμενου γραμματισμού, είναι η δημιουργία νέων διαδικασιών εκμάθησης της γραπτής γλώσσας., κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα ερευνητικά δεδομένα μεταβάλλαν την άποψη της «αναγνωστικής ετοιμότητας» σε ενδιαφέρον για τον «αναδυόμενο γραμματισμό». Προτεραιότητα πλέον έχουν οι ιδέες και αντιλήψεις του παιδιού για τον γραπτό λόγο καθώς και η αποδοχή και η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων του.

2.3 Γραπτά μηνύματα και περιβάλλον έντυπος λόγος (environmental print)

Τα γραπτά μηνύματα που εμφανίζονται στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού ορίζονται ως «περιβάλλον έντυπος λόγος». Τα κείμενα (μηνύματα) συνήθως υπηρετούν συγκεκριμένη λειτουργία και το παιδί έρχεται καθημερινά σε

επαφή μαζί τους από πολύ μικρή ηλικία. Οι επιγραφές των μαγαζιών, οι ταμπέλες και οι πινακίδες στους δρόμους, τα διαφημιστικά, αποκόμματα λογαριασμών, διάφορα χαρτιά περιτυλίγματος, ο κατάλογος στο εστιατόριο, οι λίστες, τα σημειώματα, κ. α. αποτελούν σημαντικά ερεθίσματα για εκείνο.

Ήδη από την δεκαετία του 1970, οι έρευνες για την ανάδειξη του γραμματισμού, έχουν σταθεί στην επίδραση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου. Οι ερευνητικές προσεγγίσεις ξεκινούν με τον Godman & Altwerger (1981) και την ερμηνεία του λογότυπου⁷ (trademark). Το λογότυπο για το παιδί αρχικά ταυτίζεται με τον χώρο. Το μικρότερο σε ηλικία παιδί συνήθως βοηθιέται από τον χώρο και τη μορφή του. Σταδιακά αρχίζει να αποκωδικοποιεί το λογότυπο και να το μετατρέπει σε γνώση του γραπτού λόγου. Διακρίνει στο μαγαζί που πηγαίνει, στη

⁷ Το λογότυπο (trademark) για το νήπιο έχει τη μορφή σχεδίου, η οποία παραμένει πάντα ίδια.

συσκευασία του προϊόντος που αγοράζει συνήθως η οικογένεια του, τα σχήματα και τις εικόνες. Στο στάδιο αυτό, τα χρώματα και η τυπογραφία δημιουργούν το γραπτό μήνυμα, το οποίο το παιδί δείχνει να αναγνωρίζει και να «διαβάζει». Η ηλικία παρατήρησης του περιβάλλοντος έντυπου λόγου για την Goodman (1986) ξεκινά από τα πρώτα χρόνια και εξελίσσεται διαρκώς. Σε ηλικία πλέον τριών ετών, το 60% των παιδιών είναι ικανά να αναγνωρίσουν τον γραπτό λόγο, ενώ στην ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών το ποσοστό μιας επιτυχημένης ανάγνωσης αυξάνεται στο 80%.

Στην έρευνα τους οι Masonheimer, Drum & Ehri (1984) τονίζουν την αδυναμία του παιδιού να εντοπίσει την αντικατάσταση των γραμμάτων στο εσωτερικό της λέξης. Η «ανάγνωση» της ονομασίας, για τους ερευνητές, δεν δείχνει να επηρεάζεται εφόσον διατηρηθούν τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της.

Αναφορά στη λειτουργική χρήση του προϊόντος και μετά στο όνομα, επισημαίνει και ο Harste (1984). Η ανάπτυξη της ικανότητας για τον μελετητή εξαρτάται από τη συχνότητα των εμπειριών και την ενίσχυση τους από τον ενήλικα. Στο σημείο αυτό χρειάζεται ίσως να τονισθούν οι παράμετροι που οδηγούν στην αποκωδικοποίηση της γραπτής πληροφορίας. Η δημιουργία νοήματος επιτυγχάνεται πολυτροπικά, όχι μέσω της γλώσσας μόνο, αλλά και μέσα από την εικόνα. Το ενδιαφέρον λοιπόν του παιδιού για τις μορφές του περιβάλλοντα έντυπου λόγου δεν μπορεί να αξιοποιηθεί χωρίς τη συμβολή του ενήλικα αναγνώστη, χωρίς την αξιολόγηση της ηλικίας του παιδιού και χωρίς τη συχνότητα ενασχόλησης των δυο με αυτή τη διαδικασία.

Η εστίαση στα γράμματα και στις γραφικές παραστάσεις θα κατακτηθεί αργότερα από το παιδί, διαμορφώνοντας την αποπλαισίωση του γραπτού λόγου. Η αφαίρεση σχεδίων, χρωμάτων, εικόνας, ως

πηγές πληροφορίας, θα θέσουν σε λειτουργία τις γνώσεις που έχει ήδη το παιδί για το γλωσσικό σύστημα και σταδιακά θα το οδηγήσουν στον σχολικό γραμματισμό μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Η σχέση της ικανότητας ανάγνωσης του περιβάλλοντος έντυπου λόγου και της σχολικής επίδοσης αποτελεί σημαντικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου και θα μας απασχολήσει σε επόμενες αναλύσεις.

2.4 Ικανότητα γραφής ή γνώση περιεχομένου;

Ο γραπτός λόγος και η εξέλιξη του δεν ξεκινούν με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Πολύ νωρίτερα από την εκμάθηση μιας τυπικής διδασκαλίας της γραφής, το παιδί είναι ικανό να παράγει γραφή. Η ικανότητα της γραφής προϋποθέτει την εξέλιξη κάποιων σταδίων από τα οποία θα εισέλθει το παιδί.

Στάδια όχι συμπτωματικά, αλλά αλληλένδετα ως προς τη δομή και την ακολουθία.

Ο όρος κατά τον οποίο περιγράφεται η πρώιμη γραφική δραστηριότητα του παιδιού, συχνά χαρακτηρίζεται ως *ιχνογράφημα*⁸. Τα σχέδια που αποτυπώνει στο χαρτί, ήδη από την ηλικία των δυο ετών, προσδιορίζουν και την έναρξη της γραφικής του δράσης. Στο πρώτο στάδιο, του *τυχαίου ρεαλισμού*, όπως αναφέρεται από τον Luquet (1967), οι απόπειρες γραφής του παιδιού προκύπτουν τυχαία. Το ίδιο τυχαία ανακαλύπτει μια αναλογία ανάμεσα στο αντικείμενο και στο σημείο που θα ονοματίσει⁹. Στην προσπάθεια να αναπαράγει νέες μορφές αντικειμένων, τα

⁸ Κοινό χαρακτηριστικό της πρώιμης γραφής και του ιχνογραφήματος θεωρείται η οργανωμένη κίνηση με στόχο την δημιουργία μορφών. Στα πρώτα σχέδια των μικρών παιδιών και οι δυο αυτές δραστηριότητες μοιάζουν ίδιες.

⁹ Δόμνα Κακανά - Κατερίνα Τσολάκη (1999), Η Ανάπτυξη της Γραφής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα, σ.19

αμέσως επόμενα χρόνια και μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών, το παιδί συνεχώς βρίσκεται σε καταστάσεις αποτυχίας. Το στάδιο αυτό, του *αποτυχημένου ρεαλισμού*, θα διαρκέσει όσο και ο χρόνος που θα παραμείνει το παιδί σε αυτές τις απόπειρες, μέχρι να καταφέρει να αποδώσει το αντικείμενο με τον δικό του τρόπο, κάτι που θα πραγματοποιηθεί περίπου στα τέσσερα ηλικιακά του έτη. Από το σημείο αυτό έως και την ηλικία περίπου των δώδεκα ετών, στο στάδιο του *διανοητικού ρεαλισμού*, το παιδί κατορθώνει και ακολουθεί τεχνικές και νόμους που το σχέδιο υπαγορεύει. Η χρονολογική ωρίμανση του παιδικού σχεδίου σύμφωνα με τον ερευνητή ολοκληρώνεται με το στάδιο του *οπτικού ρεαλισμού* και την κατανόηση της προοπτικής και των τεχνικών της.

Η εξέλιξη των σταδίων του Luquet, αφήνει ερωτήματα στην επιστημονική κοινότητα, σχετικά με τον τρόπο και κυρίως ως προς την αιτία που το παιδί ολοκληρώνει το

κάθε στάδιο και περνάει στο επόμενο. Η διαδικασία ολοκλήρωσης τους θεωρούν ότι δεν μπορεί να οφείλεται μόνο στην ηλικία, ούτε και να πραγματοποιείται χωρίς να έχει επηρεαστεί ο τρόπος μετάβασης τους από κάποιο εξελικτικό μηχανισμό.

Για την Lurcat (1965) όμως, η έρευνα στρέφεται στην αλληλεπίδραση τέτοιων μηχανισμών. Η ικανότητα γραφής θεωρεί ότι ενεργοποιείται από την ύπαρξη τριών μηχανισμών: του *κινητικού*, του *αντιληπτικού* και του *νοηματικού* ή *αναπαραστατικού*. Η σχέση αυτών των μηχανισμών και η επίδραση του ενός προς τον άλλον υπογραμμίζεται ως συνεχής, με τον κινητικό να χαρακτηρίζει την στοιχειώδη κίνηση της γραφής. Οι προσπάθειες που παράγουν τα μουτζουρώματα των μικρών παιδιών ακολουθούν τις περιστροφικές κινήσεις ολόκληρου του χεριού, κινήσεις που απαιτούνται από τον γραφικό κώδικα. Με τα χρόνια η κίνηση του χεριού βελτιώνεται, τα δάχτυλα είναι πιο εύκαμπτα

στα σημεία που απαιτείται και οι κινήσεις του χεριού δείχνουν πιο συντονισμένες. Οι επαναλαμβανόμενες προσπάθειες του παιδιού να γράψει, σταδιακά οδηγούν και στην ισορροπία της κίνησης του. Η κίνηση του σώματος, η ενδυνάμωση της πλευρίωσης, ο προσανατολισμός στον χώρο αποτελούν μέρος από τις συνιστώσες της γραφικής διαδικασίας. Η μάθηση της σε επόμενο επίπεδο ενισχύεται με την λειτουργία της αντίληψης. Για να κατορθώσει ένα παιδί να γράψει, οφείλει να έχει αναπτύξει σε τέτοιο βαθμό την ικανότητα αυτή, ώστε να μπορεί να αντιληφθεί ποικίλα οπτικά ερεθίσματα. Απλά ή και πιο σύνθετα.

Αντιλαμβανόμενοι λοιπόν τη διαδικασία της γραφής, ως αποτέλεσμα οπτικοακουστικών συντονισμών παρατηρούμε ότι τα σχέδια των μικρών παιδιών περικλείουν μορφές με κάποιο νόημα. Η αναπαράσταση των σχεδίων - μορφών και η συμβολική τους διάσταση παρατηρείται ήδη από τα δύο χρόνια του παιδιού. Η αποδοχή αυτής της θέσης από

τον Piaget (1947/1981) και η διάκριση των πέντε σταδίων της συμβολικής σκέψης, σε *εκ των υστέρων μίμηση, συμβολικό παιχνίδι, ιχνογράφημα, νοητική εικόνα και γλώσσα*¹⁰, χαρακτηρίζουν την έκφραση του γραπτού και του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία. Η λειτουργία των συμβόλων και η χρήση τους από το παιδί, θέτει σε εφαρμογή τη διαδικασία εκμάθησης της γραφής, ως κώδικα και ως μέρος της επικοινωνίας.

2.5 Πως γράφουν τα παιδιά.

Η ικανότητα κατάκτησης των γραμμάτων, σύμφωνα με τη γενετική ανάλυση, ορίζεται γύρω στα έξι χρόνια του παιδιού. Για τους ερευνητές και κυρίως για τον Galisson (1991), το πέρασμα του παιδιού στο στάδιο της γραφής

¹⁰ Δόμνα Κακανά - Κατερίνα Τσολάκη (1999), Η Ανάπτυξη της Γραφής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα, σ.25

θεωρείται το πιο δύσκολο από όλα τα στάδια εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Οι τρόποι με τους οποίους το παιδί κατασκευάζει τη γραφή, δεν μπορούν να αποτελούν μια διαδικασία που υπάγεται σε αυστηρή μεθοδολογία. Περισσότερο περιγράφονται από τους ερευνητές, ως ένα πλαίσιο όπου μπορούν να αναπτυχθούν και να δομηθούν οι ευκαιρίες κατάκτησης της γραπτής γλώσσας.

Η δομητική αυτή προσέγγιση της γραφής, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της Ferreiro και της Teberosky στην εύρεση και αναδιατύπωση διαδικασιών της κατάκτησης της γραπτής γλώσσας. Η προσπάθεια γραφής δεν μπορεί να υποστηριχθεί μόνο μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας και τις ικανότητες που πρέπει να έχει αναπτύξει το παιδί για την κατάκτηση της. Η αναζήτηση ενός ορισμού, σχετικά με το «τι είναι» η γραπτή γλώσσα και με ποιους τρόπους αυτή γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά, οδηγούν τις έρευνες σε απόπειρες ερμηνείας των γραπτών αναπαραστάσεων

τους, από τα ίδια τα παιδιά. Οι συγκεκριμένες ερμηνείες δείχνουν πως τα παιδιά δομούν αρχές, τις οποίες αργότερα μπορεί να απορρίψουν, δομές τις οποίες μεταλλάσσουν. Η εξέλιξη των συστημάτων, γύρω από τις λειτουργίες που δομούν τα παιδιά πάνω στον γραπτό λόγο, υπογραμμίζουν την ιδιόμορφη φύση της γραπτής γλώσσας.

Ο τρόπος λοιπόν της δομής της γραφής διακρίνεται και μεγαλύτερη σημασία φαίνεται να μην έχει τόσο ο σχηματισμός των γραμμάτων, όσο η δομική της όψη. Η γραφική δεξιότητα του παιδιού θα γίνει αντιληπτή από τη δομή και όχι από την απεικονιστική πλευρά της γραφής (Ferreiro 1998). Ο σχεδιασμός των γραμμάτων και η εκμάθηση της τεχνικής δεν αποτελούν μέρος της δομής της γραπτής γλώσσας. Τα περισσότερα παιδιά θα κατορθώσουν να γράψουν, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η γνώση της σωστής μορφής των γραμμάτων. Οι προσπάθειες του παιδιού για επικοινωνία, με

τη χρήση του γραπτού λόγου, συγχρόνως απαιτούν και ένα γράφημα που να γίνεται εύκολα αντιληπτό με την ανάγνωση. Όταν μέρη της γραφής δεν είναι αναγνωρίσιμα ή με νόημα, το αποτέλεσμα δεν θεωρείται αποδεκτό από τον ενήλικα. Σημασία όμως στην εκμάθηση του γραπτού λόγου δεν έχει το κάθε γραφικό γέννημα, όσο οι στρατηγικές και η εμπειρία που αποκτά το παιδί, με την εμπλοκή του σε διαδικασίες κατάκτησης της γραφής.

Η εξάσκηση της γραφής αποτελεί σημαντική και έντονη ενασχόληση του παιδιού. Ζωγραφίζει ελεύθερα ή κατόπιν ερεθισμάτων που δέχεται από το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον. Παρατηρεί και μιμείται τις γραφικές πράξεις των ενηλίκων, μεταφέροντας τις ιδέες του στα ιχνογραφήματα. Αρχικά σε ελεύθερο πλαίσιο και αργότερα σε ένα πιο οργανωμένο, αυτό του σχολείου. Οι γραφικές ικανότητες στο σύνολο τους, απαιτούν και τη σταδιακή δραστηριότητα του παιδιού. Εξελίσσονται σύμφωνα με τη

φυσιολογική ανάπτυξη του και υπακούν σε προσωπικούς ρυθμούς μάθησης, ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκεται. Συνεπώς ο γραπτός λόγος μπορεί να επιτύχει την εφαρμογή των κανόνων που καθορίζουν την εκμάθηση του. Με προτεραιότητα στη γραφική απεικόνιση, τα σύνολα δηλαδή των σημείων που χρησιμοποιεί ελεύθερα το παιδί για να επικοινωνήσει, το οδηγούν στο αλφάβητο και η γραφή αποκτά προσανατολισμό.

2.6 Δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο

Η οργάνωση της επικοινωνίας μέσα από τον γραπτό λόγο είναι μια από τις θεμελιώδεις μέριμνες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Το παιδί, ήδη από την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης του, το νηπιαγωγείο, δημιουργεί νοήματα με πολλούς τρόπους.

Για τα περισσότερα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο, στην ηλικία των τεσσάρων ετών, η γλώσσα οργανώνεται προφορικά. Οι γνώσεις τους γύρω από την ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση και γραφή είναι σχετικά καλές. Οι έρευνες περί γραμματισμού των DeFord (1981), Halliday (1975), Holdaway (1979) και Wells (1981), επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ανάδειξης και αξιοποίησης των συγκεκριμένων γνώσεων και χαρακτηρίζουν τα παιδιά ως ικανούς χρήστες του προφορικού και του γραπτού λόγου, προτού να προηγηθεί η διδασκαλία.

Η μετάβαση του παιδιού από το οικείο περιβάλλον του σπιτιού, στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα του σχολείου νοηματοδοτεί και την είσοδο του στον κόσμο του γραπτού λόγου. Το σχολείο, ως ο τόπος όπου παρέχεται η επίσημη εκπαίδευση και η θεσμοποιημένη

μάθηση¹¹ αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των παιδιών. Ωστόσο δεν θα πρέπει να αγνοηθεί η προσπάθεια συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τον χώρο της έρευνας, σχετικά με τα πρώτα βήματα της εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης.

Για την Προσχολική Αγωγή η συστηματική εκμάθηση της γραφής δεν αποτελεί προτεραιότητα. Η προσπάθεια του παιδιού να ερμηνεύσει και να μεταδώσει τις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον το κάνει να θέλει να γράψει. Μια διαδικασία που προκύπτει φυσικά και αναμενόμενα. Οι έρευνες που πραγματοποιούνται, τα τελευταία τουλάχιστον είκοσι χρόνια στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αποδεικνύουν την ύπαρξη αυτής της σχέσης. Μεταξύ των

¹¹ Henrietta Dombey & Margaret MeekSpencer (1995), Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή, Αθήνα, σ.13

αντιλήψεων και αναπαραστάσεων του παιδιού για τον γραπτό λόγο και της αξιοποίησης τους.

Το μαθησιακό περιβάλλον αλλάζει. Οι δραστηριότητες γραμματισμού εκδηλώνονται ως αναγνώριση της πρώιμης προσπάθειας του παιδιού να αποτυπώνει σχέδια στο χαρτί, τα οποία έχουν σημασία για το ίδιο και δηλώνουν γραφή. Οι μορφές συμπεριφοράς τις οποίες εκδηλώνει το παιδί κατά τη διαδικασία αυτή, προαναγγέλλουν και το ρυθμό ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου της γραφής. Τα παιδιά, όπως αναφέρει και η Ferreiro (1998), *«ξεκινούν να γράφουν με προθέσεις και όχι με πραγματικά γράμματα»*. Αυτές οι προθέσεις θα δώσουν και την ερμηνεία, σε όσα το παιδί γράφει, είτε γίνονται άμεσα αντιληπτά, είτε όχι.

Η δυνατότητα που δίνεται στο παιδί, να μπει στον χώρο της γραφής, να τον εξερευνήσει και να πειραματιστεί με τα δυο συστήματα γραφικής αναπαράστασης, την

εικόνα και τα γράμματα, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ικανού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ενός γραφικού χώρου, ο οποίος ενισχύει την δημιουργικότητα και τη φαντασία, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία κειμένων με περιεχόμενα που έχουν νόημα για τα ίδιο. Οι προσπάθειες αυτές, εξελίσσονται για το κάθε παιδί με διαφορετικό ρυθμό, ο οποίος οφείλει να γίνεται σεβαστός από τον εκπαιδευτικό. Αυτές οι απόπειρες, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα τις εκφράσει σε ιστορίες, κείμενα, ποιήματα, συλλειτουργούν στην αντίληψη και κατανόηση από το παιδί, ότι ο γραπτό λόγος είναι φορέας μηνυμάτων.

Η γραφή διευκολύνεται. Τα οπτικά και γλωσσικά ερεθίσματα κωδικοποιούνται και αρχίζουν να εξελίσσονται, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Τα μέσα για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης καθρεφτίζονται πέρα από τα γραπτά μηνύματα του περιβάλλοντος και στην παιδική λογοτεχνία. Η λογοτεχνία μεταβάλλει τη διαδικασία της

εκπαίδευσης, αφυπνίζοντας τις πρώτες προσπάθειες γραφής. Το περιεχόμενο του σύγχρονου νηπιαγωγείου για την εκμάθηση της πρώτης γραφής και της ανάγνωσης δεν απομακρύνεται από το βιβλίο. Αντιθέτως οι αναγνωστικές εμπειρίες στο σπίτι και στο σχολείο είναι ικανές να βοηθήσουν το παιδί να ανακαλύψει τον μαγικό κόσμο της γλώσσας. Ο όρος της λογοτεχνίας που προϋποθέτει τη χρήση γραμμάτων υποθέτει ότι και τα λεκτικά έργα της φαντασίας μεταδίδονται με τα μέσα της γραφής και της ανάγνωσης.¹² Η ώθηση για γραφή παραμένει στην ανακάλυψη της δημιουργικότητας και όχι στο αποτέλεσμα της διαδικασίας. Παράμετρος που θα αναλυθεί ιδιαίτερα στην πορεία της εργασίας αυτής.

¹² Albert B. Lord (1971), *The Singer of Tales*, New York, preface.

Κεφάλαιο 3

Γραφή και Δημιουργικό Πλαίσιο

3.1 Γραφή και προφορικός λόγος ως προτεραιότητα.

Οι έρευνες ετών επιβεβαιώνουν τη θέση, αναφορικά με τη γραφή και τη σχέση της με τη γλώσσα. Η γλωσσική καλλιέργεια για το νηπιαγωγείο περιλαμβάνει τις δεξιότητες εκείνες που καλλιεργούν τη γνωριμία με τα γράμματα, την αντιστοιχία φθόγγων-γραμμάτων, την αναγνώριση φωνημάτων και τη σύνδεση ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ωστόσο οι προφορικές και αναγνωστικές ικανότητες των νηπίων δεν προεικάζουν, ούτε και αποτελούν εμπόδιο στην επαφή τους με τον γραπτό λόγο. Πότε όμως και πώς αρχίζει το παιδί να αντιλαμβάνεται ως σταθερή μορφή τη διαδικασία της γραφής;

Το πλαίσιο της γραφής στο νηπιαγωγείο θα διαμορφωθεί μέσα από τις γλωσσικές ανάγκες των νηπίων. Στη βαθμίδα

αυτή της εκπαίδευσης τα παιδιά, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, χωρίς την παρέμβαση κάποιας συστηματικής μάθησης, συνειδητοποιούν ότι δεν χρησιμοποιούν τις λέξεις και τα γράμματα μόνο για να επικοινωνήσουν. Μέσα από αυτά δημιουργούν ιστορίες, αφηγούνται γεγονότα, περιγράφουν αντικείμενα και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Δίνουν εξηγήσεις και αιτιολογούν τις επιλογές και τις απόψεις τους, Συμμετέχουν σε συζητήσεις και ενθαρρύνονται να αναπαράγουν λεκτικά σχήματα. Συχνά εμπλέκουν τον εαυτό τους σε αφηγήσεις με φανταστικούς ακροατές. Ως μοναχικοί ομιλητές, η γλώσσα που χρησιμοποιούν, πλησιάζει σε δημιουργικές ανακαλύψεις και ο πλέον ασχημάτιστος προφορικός λόγος θα αναχαιτίσει μπροστά στις δεξιότητες που θα εκδηλώσουν. Η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης, θα προκύψει μέσα από συνθέσεις λέξεων και ακουσμάτων. Λέξεις στις οποίες θα προσπαθήσουν σταδιακά να αποδώσουν μορφή. Χωρίς τη γραφή το παιδί παραμένει

στους ήχους και η λειτουργία της γλώσσας, ως ενιαίο όλον, δεν ολοκληρώνεται.

Ο τρόπος με τον οποίο εγκαθιδρύεται η γραφή και η εκμάθηση της, περνά μέσα από τεχνικές. Τεχνικές και αναλύσεις που στην προσέγγιση των εννοιών τους, δίνουν έμφαση στη γραπτότητα. Ως διαδικασία και όχι ως μέσο. Το σύνολο αυτών των ενεργειών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που υπαγορεύει η γραπτή επικοινωνία ως κώδικας, κατορθώνει να συνδυαστεί παιδαγωγικά μόνο μέσα από ρυθμούς μάθησης που αφυπνίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι κατακτήσεις του γλωσσικού συστήματος θα ολοκληρωθούν κλιμακωτά, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας ακόμη και τα λάθη μιας τέτοιας διαδικασίας.

Ο προφορικός λόγος και η καταγραφή της φωνής ωστόσο, απομακρύνονται από το επίπεδο λειτουργίας της γραφής, καθώς εκείνη προσδιορίζει τη θέση της μέσα στο χώρο και όχι στο χρόνο. Οι λειτουργίες της γραφής

τοποθετούνται στην πληροφορία που μεταφέρει. Στην πληροφορία, όπως αναφέρει ο Goody (1979), που μπορεί να αποθηκευτεί στο χώρο και στο χρόνο. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η αναδόμηση του κειμένου σε διαφορετικό πλαίσιο, καταργώντας τη χρονική ακολουθία του προφορικού λόγου. Για πολλούς μελετητές η γραφή αποτελεί ακριβώς αυτή τη *μη ολοκληρωμένη καταγραφή* του προφορικού λόγου. Για εκείνους ο γραπτός λόγος δεν κατορθώνει να αποτυπώσει τον προφορικό λόγο και καμία από τις λειτουργίες της γραφής δεν εξυπηρετείται. Η αναζήτηση των λειτουργιών της γραφής συγκριτικά με τον προφορικό λόγο, μεταφέρεται σε θεωρητικό πλαίσιο, οδηγώντας στην κατανόηση της φύσης και των ιδιοτήτων της. Μέσα στην κοινωνία αλλά και μέσα σε ένα προκαθορισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η ικανότητα που αποκτά το παιδί πάνω στον προφορικό λόγο, ξεκινά πολύ πριν από την ηλικία των έξι ετών. Η αναγνώριση των

φωνημάτων αλλά και των παραγλωσσικών στοιχείων που συνθέτουν τη γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί ο ομιλητής, διαμορφώνουν την «φωνολογική επίγνωση» του. Η ποιότητα και η ποσότητα των γλωσσικών επιρροών που δέχεται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, επηρεάζουν την εξέλιξη της φωνολογικής του ενημερότητας. Οι ήχοι της γλώσσας και των φωνημάτων που εισπράττει, χρειάζεται να είναι απόλυτα σαφείς και κατανοητοί, ώστε να κατορθώσει να αντιληφθεί πλήρως τις λέξεις και τις φράσεις που ακούει.

Η κατανόηση συνεπώς του λόγου, δεν υπάγεται στην απλή κατανόηση των φθόγγων. Ο λόγος συλλειτουργεί με την ύπαρξη ενός συνόλου παραγλωσσικών στοιχείων, της προφοράς, των χειρονομιών, της έκφρασης του ομιλητή κ.α. (Harmer, 2001). Ως βασική προϋπόθεση λοιπόν για την κατάκτηση του προφορικού, όπως και του γραπτού λόγου, κρίνεται εξίσου σημαντική και η αντίληψη των

στοιχείων που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του μηνύματος που μεταδίδεται. Είτε το μήνυμα αυτό δίνεται ως κείμενο, είτε μεταφέρεται ως προφορικός λόγος.

Η συνειδητοποίηση από το παιδί, ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να μετατραπεί σε γραπτό και το αντίστροφο, γίνεται αντιληπτή ήδη από νωρίς. Το νήπιο παρακολουθώντας τους ενήλικες να διαβάζουν, αντιλαμβάνονται τη μορφή της γραφής. Όταν ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός επιχειρήσει να καταγράψει τα λόγια τους ή μια αφήγηση τους, τότε συνειδητοποιεί και την αμφίδρομη σχέση του λόγου με τη γραφή. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το μικρό παιδί κατανοεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη σταθερή μορφή του γραπτού λόγου, καθώς εκείνος διατηρεί σταθερές δομές. Ο γονιός που διαβάζει την αγαπημένη ιστορία ξανά και ξανά, το μικρό παιδί που γυρνά τη σελίδα στο βιβλίο που κρατά, διακόπτοντας το κείμενο της ιστορίας

προσποιούμενο ότι διαβάζει, προετοιμάζουν και διαμορφώνουν ένα περιβάλλον έτοιμο να υποδεχτεί τα λόγια, τις ιδέες και εξελικτικά τη δημιουργία της γλώσσας.

Η παραδοχή από τους ερευνητές, για την αυτονομία της γραπτής γλώσσας σε σχέση με τον προφορικό λόγο, διευρύνει το πεδίο μελέτης με τα άλλα σημειωτικά συστήματα. Η μετάδοση και η λήψη της οπτικής πληροφορίας των γλωσσικών συστημάτων, στρέφει το ενδιαφέρον στη δημιουργία νέων ορίων των λειτουργιών της γραφής, τόσο για τη διαδικασία εκμάθησης της, όσο και για τη διδασκαλία της.

3.2 Γραπτός λόγος και Διδακτικές Γραφής.

Η διαδικασία αντιστοίχισης των λειτουργιών της γλώσσας σε συγκεκριμένο πλαίσιο, διαμορφώνουν και τις δυσκολίες κατά την

εκμάθηση της. Για τον Vygotsky (1988) η γραπτή γλώσσα και ο μη προσδιορισμένος χαρακτήρας της τονίζουν τη δυσκολία αυτής της προσπάθειας. Θεωρεί πως η εκμάθηση της γραφής δεν επιτυγχάνεται απλά και μόνο με την οικειοποίηση της τεχνικής του γραψίματος. Η αδυναμία σύνδεσης της σκέψης με την γλώσσα που δεν εκφέρεται, είναι για τον ερευνητή το πρώτο πρόβλημα σε μια τέτοια απόπειρα διδασκαλίας.

Η πολυπλοκότητα των περιορισμών που θέτει η γραφή ως κώδικας, στρέφει το ενδιαφέρον της εκμάθησης της σε νέες πιο ικανοποιητικές μεθόδους διδασκαλίας. Η κατανόηση των κανόνων και ο διαχωρισμός των συμβολικών συστημάτων, σε αριθμητικό, σε σύστημα γραμμάτων και μουσικής, οριοθετούν τη φύση της γραφής. Η ανάγκη διαχείρισης ενός νέου τρόπου μάθησης, επιβάλλει μια προσέγγιση που θα διαμορφώσει και θα συνθέσει τη δημιουργία νοήματος σε ένα γραπτό κείμενο.

Η προσπάθεια γραφής για το παιδί της προσχολικής ηλικίας επιχειρείται, όπως έχει και προηγουμένως αναφερθεί, μέσα από σημεία. Σημεία που δεν είναι πλέον σχέδια και έχουν γίνει αντιληπτά από το παιδί για το σχήμα και τον χαρακτήρα τους, ως σημεία της γραφής. Ακόμη και όταν το ίδιο το παιδί δεν έχει κατακτήσει το αλφάβητο. Το παιδί της νηπιακής ηλικίας, μαθαίνει και διαμορφώνει αντιλήψεις, ανάλογα με τα ερεθίσματα και την εμπλοκή του σε δράσεις αντίστοιχου περιεχομένου. Πρώτα σε επίπεδο οικογένειας και έπειτα με την είσοδο τους στον σχολικό χώρο. Η καθημερινή χρήση του γραπτού λόγου, ο διαφορετικός λόγος δημιουργίας του, είτε πρόκειται για τη γραφή μιας λίστας για ψώνια από το σούπερ μάρκετ, μιας κάρτας με ευχές, ενός γραπτού μηνύματος σε κάποιο ηλεκτρονικό περιβάλλον διασαφηνίζουν και τις πολυάριθμες χρήσεις του. Η κατεύθυνση της γραφής, η μορφή της και ο λόγος δημιουργίας ενός γραπτού μηνύματος αποτελούν για τα

περισσότερα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, δεξιότητα που έχει ήδη κατακτηθεί. Τουλάχιστον ως προς την χρησιμότητα του γραπτού λόγου.

Στην διαδικασία εκμάθησης της γραπτής γλώσσας, για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο απόλυτος σεβασμός και αποδοχή του ατομικού ρυθμού κατάκτησης του συμβολικού συστήματος. Το κάθε παιδί μαθαίνει διαφορετικά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του. Ο ρόλος των κίνητρων σε αυτή τη διαδικασία είναι πολύ σημαντικός. Ωστόσο δεν θα πρέπει να αγνοηθεί η ατομικότητα και ο ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή. Για τον εκπαιδευτικό της προσχολικής αγωγής, η προσέγγιση της γραφής ξεκινάει με την αναγνώριση και χρήση του ονόματος του παιδιού. Για τη διαδικασία της μάθησης, αυτό κρίνεται σημαντικό, όχι τόσο γιατί χρειάζεται να μάθουν να το γράφουν σωστά, όσο για την κατάκτηση του κώδικα της γραφής μέσα από

το οικείο. Σε επίπεδο ερευνητικό έχει αποδειχθεί η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης διαδικασίας. Οι βιωματικές δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης, οι οποίες αξιοποιούν τα ονόματα των παιδιών, είτε τους ζητηθεί, είτε όχι, είναι ένα από τα θεμελιώδη βήματα της γραφής στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Ποιες είναι όμως οι διδακτικές και οι μέθοδοι που θα μεταφέρουν στο παιδί του σύγχρονου νηπιαγωγείου την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού; Για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, η αποκωδικοποίηση της γλώσσας τα τελευταία χρόνια δείχνει να έχει κερδίσει έδαφος στη διαδικασία της μάθησης του. Οι δεξιότητες που αποκτά, γίνονται αντιληπτές ήδη με την είσοδο του στο σχολικό χώρο. Ο τρόπος που θα κρατήσει και θα ξεφυλλίσει ένα βιβλίο, η χρήση των κανόνων του προφορικού και του γραπτού λόγου στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι του, οι αναδιηγήσεις ιστοριών, η συμμετοχή του σε δράσεις που απορρέουν από τη λογοτεχνία και την ποίηση,

προοδευτικά θα ενεργοποιήσουν και θα διαμορφώσουν την ταυτότητα της γλώσσας του σύγχρονου νηπιαγωγείου. Σε αυτό το περιβάλλον το παιδί θα κατορθώσει να βρει, τις λέξεις για να εκφραστεί. Θα κατορθώσει να αναπαραστήσει τα μηνύματα του και όσα θέλει να πει. Σημαντικό στην εκμάθηση μιας τέτοιας διαδικασίας, είναι και ο εκπαιδευτικός να διατηρήσει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ως ενήλικας στην πορεία προσέγγισης της γλώσσας.

Καθώς η μαθησιακή εξέλιξη για την προσχολική εκπαίδευση δομείται εξελικτικά, η γνώση και η κατάκτηση της γλώσσας αναπτύσσεται ταυτόχρονα και σε πολλά επίπεδα μέσα στο νηπιαγωγείο. Η σύνδεση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία αντίστοιχων υποστηρικτικών κέντρων (κέντρο γραφής και ανάγνωσης, σχολική βιβλιοθήκη). Ο χρόνος για καθημερινή ασχολία με τα κέντρα δραστηριοτήτων της γλώσσας δεν θα πρέπει να αγνοείται, ούτε να περιορίζεται από

την εκπαιδευτική διαδικασία. Το περιεχόμενο, η γλώσσα και τα χαρακτηριστικά των κειμένων που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό, είναι απαραίτητο να συνδέονται με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Σε κάθε περίπτωση το κείμενο, το βιβλίο, η εφημερίδα, το περιοδικό, οι αφίσες, οι χάρτες, οι καρτέλες κ.α. πρέπει να βρίσκονται στη διάθεση των παιδιών για παρατήρηση, επεξεργασία και δημιουργία, αλλά και ο τρόπος μελέτης αυτών, ως διαδικασία μίμησης. Η επιλογή του κειμένου που θα ακουστεί, χρειάζεται να παρουσιαστεί με ξεκάθαρο τρόπο, Τόσο για το είδος, την λειτουργία και τον σκοπό που εξυπηρετεί. Με τον τρόπο αυτό το παιδί θα είναι σε θέση να διατυπώσει ερωτήματα και θέσεις πάνω στα γλωσσικά και γραφικά χαρακτηριστικά του κειμένου που δουλεύει η ομάδα.

3.3 Τα γραπτά κείμενα στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο.

Για το νηπιαγωγείο η κατάκτηση του γλωσσικού περιεχομένου, ενισχύεται μέσα από την ύπαρξη του βιβλίου. Βιβλία με παραμύθια, βιβλία με λογοτεχνικό περιεχόμενο, βιβλία γνώσεων, εγκυκλοπαίδειες, λεξικά κ.α. αποτελούν μέρος της μάθησης και τα συναντάμε συχνά στον χώρο της τάξης. Η δημιουργία ενός ενεργά γλωσσικού περιβάλλοντος αλλάζει προοδευτικά τη στάση του παιδιού απέναντι στη γλώσσα και τον γραπτό λόγο. Από πολύ μικρή ηλικία το παιδί κατανοεί πως το βιβλίο κρύβει πάντα μια ιστορία. Στις σελίδες του κρύβεται κάτι και ο ενήλικας μπορεί να του το πει. Ο διαχωρισμός των ειδών του κειμένου έρχεται σταδιακά και εμπειρικά μέσα από τις αναγνωστικές εμπειρίες που θα δεχτεί.

Ο κατάλληλος τρόπος παρουσίασης του κάθε γραπτού κειμένου που θα χρησιμοποιηθεί

στην τάξη θα βοηθήσει το παιδί - μαθητή να εξοικειωθεί με τις μορφές και διάφορες χρήσεις του γραπτού λόγου. Το παιδί κατανοώντας την ποικιλομορφία της γραφής σταδιακά κατορθώνει και διατυπώνει συμπεράσματα σχετικά με το είδος και τη γλώσσα του κάθε κειμένου. Τα παιδιά παρατηρούν. Στην προσχολική ηλικία η συνήθεια τους αυτή αποτελεί τρόπο μάθησης. Όσο λοιπόν πιο λεπτομερής και συστηματική γίνει η επαφή τους με το βιβλίο, τόσο πιο σύντομα θα κατακτηθούν και οι δεξιότητες εκείνες που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης του κάθε κειμένου.

3.4 Η σχολική βιβλιοθήκη.

Ο τρόπος με τον οποίο προσφέρονται τα βιβλία στα παιδιά, όσο και αν αυτό μοιάζει παράξενο, συμβάλλει στη δημιουργία μελλοντικών αναγνωστών (Γιαννικοπούλου 1998). Το βιβλίο το οποίο έχει δοθεί στο παιδί χωρίς να

έχει προηγηθεί η κατάλληλη έρευνα από τον ενήλικα, δεν έχει ορθά διατυπωμένο και με κατάλληλο περιεχόμενο, κείμενο ή αποτελεί μέρος μιας αγοράς, όχι από το βιβλιοπωλείο, αποτυπώνει στην παιδική συνείδηση το λάθος μήνυμα. Το βιβλίο μοιάζει σε αυτή την περίπτωση για το παιδί, σαν ένα ακόμη παιχνίδι ή αγαθό, το οποίο η οικογένεια απλά έχει αγοράσει. Χάνει πέρα από τη λογοτεχνική του αξία και τη θέση του στην ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας. Το μικρό παιδί δεν κατορθώνει να αντιληφθεί με τον τρόπο αυτό τη σπουδαιότητα της αγοράς και κατοχής ενός βιβλίου.

Ο σεβασμός και η απόκτηση ενός βιβλίου δεν παραγκωνίζεται από τις μικρές ηλικίες στο πλαίσιο της μάθησης. Ο ιδιαίτερα διαμορφωμένος χώρος της δανειστικής βιβλιοθήκης προετοιμάζει και ενδυναμώνει τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο. Με το κείμενο.

Η οργάνωση της βιβλιοθήκης στον χώρο του νηπιαγωγείου απαιτεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Σημαντικές για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας και της δημιουργίας. Το φως και η ησυχία προϋπολογίζονται ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Ο χώρος καλό θα ήταν να διαμορφωθεί σε ένα φωτεινό μέρος, μακριά από θορυβώδεις γωνιές. Με άνετα μαξιλάρια και κάποιο μικρό χαλί, θα επιτύχει ο εκπαιδευτικός να αποδώσει τη θαλπωρή που χρειάζεται ο κάθε μικρός αναγνώστης, ώστε να μπορεί να χαλαρώσει και να επεξεργαστεί το βιβλίο που επιλέγει. Η διαμόρφωση του χώρου είναι σπουδαίο να γίνει μαζί με τα παιδιά, μέσα από δραστηριότητες που επεξηγούν τον ρόλο και τη χρησιμότητα της γωνιάς.

Ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία, αποκτά και η επιλογή των βιβλίων που θα τοποθετηθούν στα ράφια της βιβλιοθήκης. Η επιλογή τους συχνά ακολουθεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή του θέματος που διαπραγματεύεται η ομάδα το συγκεκριμένο

χρονικό διάστημα. Η οργάνωση του χώρου, θα φέρει τα παιδιά πιο κοντά στο βιβλίο καθώς η ανατροφοδότηση της γνώσης ξεκινάει και καταλήγει εκεί. Είναι ουσιαστικό επίσης και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να επισκέπτεται τη βιβλιοθήκη της τάξης καθημερινά και να χρησιμοποιεί ως αφορμή για τις δράσεις της ομάδας τα βιβλία ή απλά για να μοιραστεί ένα κείμενο με τους μαθητές του.

Τα κείμενα των βιβλίων της σχολικής βιβλιοθήκης, δεν περιορίζονται στα παραμύθια. Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου τονίζει την παρουσία εικονογραφημένων βιβλίων με ιστορίες, μύθους, θρύλους, ποιήματα, λαχνίσματα, καθώς και έντυπα ή περιοδικά με θεματολογία και παιδικές εγκυκλοπαίδειες. Η πρόσβαση στα βιβλία του σχολείου και η δυνατότητα δανεισμού τους από τα παιδιά στο σπίτι, εδραιώνει και την καλή σχέση που θα αναπτύξουν με το διάβασμα. Η συνήθεια αυτή, όταν επαναλαμβάνεται σταθερά και συγχρόνως

ενισχύεται και από την οικογένεια, κρίνεται σημαντική. Το παιδί μεγαλώνοντας, συντηρεί αυτή τη συμπεριφορά ως προς το βιβλίο. Το διάβασμα με τον τρόπο αυτό, μοιάζει περισσότερο ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του παρά ως υποχρέωση προς το σχολείο. Οι έρευνες άλλωστε αποδεικνύουν τη σχέση αυτής της διαδικασίας και 3των θετικών αποτελεσμάτων που δημιουργεί.

Η ύπαρξη και ορθή λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στην προσχολική εκπαίδευση βοηθά το παιδί να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση. Μια σχέση η οποία θα εξελιχθεί και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το σύνολο των βιβλίων με τα οποία θα έρθει σε επαφή, αποτελούν από τις πιο βασικές δραστηριότητες γραμματισμού στο χώρο του νηπιαγωγείου. Δραστηριότητα που στο εύρος της δημιουργεί συσχετισμούς με τη γραφή και την ανάγνωση, ακόμη και με τον πιο απλό

τρόπο. Η συμπλήρωση της καρτέλας δανεισμού, η αντιστοίχιση βιβλίου με το εξώφυλλο του, δίνοντας ή όχι στοιχεία του τίτλου, η αναδιήγηση των ιστοριών που δανείστηκαν τα παιδιά της τάξης, ο ρόλος του υπεύθυνου βιβλιοθήκης, διευρύνουν και ενεργοποιούν το θεσμό της φιλαναγνωσίας. Τα παιδιά βιώνουν μια κατάσταση η οποία ευνοεί τη δημιουργία και την πολύπλευρη ανάπτυξη της γλώσσας.

3.5 Ιστορίες και πολλαπλές αναγνώσεις στο Νηπιαγωγείο

Η γλώσσα των βιβλίων αποτυπώνεται και αναδημιουργείται μέσα από τις αναγνώσεις που θα δεχτεί το παιδί. Για την Jensen (1985), οι αναγνώσεις θεωρούνται ιδιαίτερα ωφέλιμες, κυρίως όταν δεν γίνονται από το ίδιο πρόσωπο. Το παιδί με αυτόν τον τρόπο κατανοεί τις διαφορετικές προσεγγίσεις του κειμένου καθώς και το σταθερό χαρακτήρα του γραπτού λόγου.

Η ανάγνωση των κειμένων από τον ενήλικα μεταφέρει την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας, από το απλό ξεφύλλισμα στην ουσιαστική και με νόημα προσέγγιση του κειμένου.

Η ανάγνωση ιστοριών όταν γίνεται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικό πλαίσιο, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργική εμπλοκή του παιδιού. Ανεξάρτητα από τις γνωστικές και γλωσσικές του δεξιότητες, δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει σε συζητήσεις που ακολουθούν πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια μιας αναγνωστικής εμπειρίας. Το περιεχόμενο της ιστορίας μπορεί να αποδοθεί, χωρίς να γίνει κάποια διακοπή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μπορεί να μεταφέρει τα μηνύματα του, εκτός από το κείμενο και μέσα από τις εικόνες. Για το νηπιαγωγείο ο συνδυασμός των δυο τεχνικών κρίνεται απαραίτητος, καθώς για το μικρότερο παιδί η εικόνα επιδρά βοηθητικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών του ικανοτήτων. Για

το παιδί της προσχολικής ηλικίας, η συχνή ανάγνωση των αγαπημένων του ιστοριών το οδηγεί συχνά και στην απομνημόνευση τους. Άλλοτε αποστηθίζει συγκεκριμένες φράσεις του κειμένου και άλλοτε ολόκληρη την ιστορία. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας οδηγείται σε δικές του προσωπικές διηγήσεις, ενώ συγχρόνως αναπτύσσει δεξιότητες ενεργού αναγνώστη, δημιουργού και παραμυθά.

Η θέση, ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες αναδύονται από τη συχνότητα ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, βρίσκει τον κυριότερο υποστηρικτή της στον Wells. Στις έρευνες του ο Wells (1990), διατυπώνει με σαφήνεια την εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τις γνώσεις γύρω από τον γραμματισμό που έχουν προηγηθεί και κατακτηθεί στο νηπιαγωγείο. Για τον ερευνητή ο μόνος τρόπος αφύπνισης αυτών των ικανοτήτων είναι μέσα από την ανάγνωση

ιστοριών. Ιδιαίτερα, τονίζει την επίδραση τους στα παιδιά προτού εισέλθουν στο νηπιαγωγείο.

Η θέση ωστόσο γίνεται αποδεκτή κατά το ένα μέρος της διατύπωσης της. Οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη σχετικά με την επίδραση της συχνότητας ανάγνωσης στο λεξιλόγιο των παιδιών. Διαφωνούν όμως ως προς την ένταση και την επιρροή της, σε μεταγενέστερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι Scarborough & Dobrich (1994) υπογραμμίζουν τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα και όχι ποσότητα των βιβλίων που δέχθηκαν τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, διευρύνοντας το πεδίο της έρευνας.

Σε κάθε περίπτωση, οι γλωσσικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες τονίζεται από τους ερευνητές, ως ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους μετάδοσης του γραμματισμού. Καθοριστικό ρόλο στη

διαδικασία φαίνεται να κατέχει η ομιλία και η συνομιλία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους.

Για τον Vygotsky (1978) και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, η γνωστική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία μαθητείας, κατά τη διάρκεια της οποίας εκείνος που γνωρίζει, ο ειδικός, μεταφέρει την ευθύνη της γνώσης στον αρχάριο. Σταδιακά ο δεύτερος αρχίζει να γίνεται πιο ικανός. Χρησιμοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις του και κατορθώνει να αναπτύξει δεξιότητες οι οποίες συνδέονται με αυτές τις γνώσεις. Οι έρευνες πλέον στρέφονται στην επίδραση και κυρίως στα είδη των αναγνώσεων. Τρόποι ανάγνωσης μέσα από τους οποίους τα παιδιά θα αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες και όχι την απλή προσέγγιση της λογοτεχνίας.

Ποια είναι όμως τα πιθανά οφέλη των αναγνώσεων και πως ενισχύονται στον χώρο του νηπιαγωγείου; Η απλή ανάγνωση του κειμένου μπορεί να αναδείξει σημαντικά και

καθοριστικά προβλήματα τα οποία σχετίζονται με τον γραμματισμό. Πολλά από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν κατορθώνουν να συμμετέχουν σε συνομιλίες κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων. Αυτό μπορεί να συμβεί για πολλούς λόγους. Στη διάρκεια μιας ανάγνωσης, «τα παιδιά εκτίθενται σε αφηγήσεις, λεξιλόγιο, σύνταξη, δομή ιστορίας και βασικές έννοιες εκτύπωσης».¹³ Οι αναγνώσεις που έχουν δεχθεί τα παιδιά από το περιβάλλον τους είναι σαφώς διαφορετικές. Είναι λοιπόν σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η ιστορία που θα ειπωθεί, στο σωστό πλαίσιο θα αποδειχθεί και ευεργετική, αλλά στο λάθος πλαίσιο θα διατυπώσει διαφορετικά αποτελέσματα. Τα περισσότερα παιδιά της νηπιακής ηλικίας συμμετέχουν σε αναγνώσεις, κατά την διάρκεια των οποίων η βαρύτητα και η προσέγγιση του κειμένου δίνεται στη

¹³ Clay, 1979; Ferreiro & Teberosky, 1982; Sulzby, 1985, έμμεση αναφορά από E. Reese & A. Cox, Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy, University of Otago, σ. 20

λογοτεχνία και όχι στις αρχές του γραπτού λόγου. Η αναγνωστική διαδικασία κυρίως εστιάζει στην ιστορία, στο νόημα της και στις εικόνες. Οι επεξηγήσεις γίνονται σε σχέση με τη σημασία των λέξεων και εξελικτικά προσεγγίζουν τις συμβάσεις της γραφής, τα γράμματα, τα σημεία στίξης κ.α. Ο ρόλος του ενήλικα έρχεται, στο σημείο αυτό, να ενισχύσει και να κατευθύνει τη διαδικασία. Τα χαρακτηριστικά που θα διαμορφώσουν και θα προσδιορίσουν την ανάγνωση του, θα είναι και εκείνα που θα στρέψουν και την προσοχή των παιδιών στο κείμενο.

Το νηπιαγωγείο περιλαμβάνει στο πρόγραμμα του πολλαπλές αναγνώσεις. Αναγνώσεις ιστοριών, κειμένων, ποιημάτων, μύθων, παραμυθιών κ.α. Για τον εκπαιδευτικό η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στην ανάγνωση αποτελεί μια πρόκληση. Οι τρόποι ανάγνωσης συγκαταλέγονται σε ένα σύνολο μεθόδων, ανάλογα με τους στόχους και τα οφέλη που θέτει ο εκπαιδευτικός κατά τη

διαδικασία αυτή. Οι ιστορίες πέρα από τις εικόνες και τις λέξεις που μεταφέρουν, ενσωματώνουν νοήματα. Νοήματα τα οποία ο εκπαιδευτικός θέλει να μεταφέρει με την ανάγνωση του στα παιδιά. Καθώς λοιπόν λέμε και ξαναλέμε ιστορίες, τα παιδιά αποτυπώνουν στο λεξιλόγιο τους, τις γλωσσικές αντιστοιχίσεις που τους δίνει το κείμενο σε σχέση με την εικόνα. Βαθμιαία μπορούν να μαντέψουν τις λέξεις του κειμένου, να αναγνωρίσουν κάποια γράμματα, να παρατηρήσουν τα σημεία στίξης. Καθώς όμως τα παιδιά συμμετέχουν στην ανάγνωση της ιστορίας, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι το νόημα της δεν κρύβεται μόνο στα τυπωμένα γράμματα. Νόημα μπορεί να δημιουργήσει και η εικόνα, οι εμπειρίες, ακόμη και οι ίδιες τους οι σκέψεις, οι οποίες θα προκύψουν από τις συζητήσεις των αφηγήσεων. Η ιστορία εδώ, αρχίζει να λειτουργεί ακόμη και θεραπευτικά, καθώς επιτρέπεται η τοποθέτηση του συναισθήματος.

Ο σχολιασμός μεταμορφώνεται σε μια προσπάθεια κατανόησης. Του κόσμου που μας περιβάλλει αλλά και του κόσμου των βιβλίων. Τα βιώματα και οι επιρροές που έχουν μέχρι τώρα δεχθεί τα παιδιά, μπορούν να αποκωδικοποιηθούν μέσα από τις αναγνώσεις. Να ταιριάξουν με τον κόσμο που ήδη γνωρίζουν και να δομήσουν δημιουργικές δεξιότητες.

Οι στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες φράσεις που συναντάμε συχνά στις ιστορίες, τα κλιμακωτά παραμύθια και ο έμμετρος λόγος, μπορούν να αποτελέσουν την αρχή για μια δημιουργική γλωσσική εμπειρία. Η συμμετοχή και εστίαση της προσοχής των νηπίων, συνήθως είναι πιο συχνή σε τέτοιου είδους αναγνώσεις, καθώς αποδίδονται με παιγνιώδη μορφή. Χρειάζεται να σημειωθεί πως το επίπεδο της συζήτησης διαμορφώνεται από την ομάδα, ανάλογα με το επίπεδο σχολιασμού των αναγνώσεων της.

Οι απλές ερωτήσεις, σχολιασμοί και επεξηγήσεις αφορούν σε μια απλή αναγνωστική τοποθέτηση. Για τη δημιουργία αξιολογικών κρίσεων ή απόψεων, σημαντικός θεωρείται ο συναισθηματικός σχολιασμός του λογοτεχνικού κειμένου που θα επιλεγεί να ειπωθεί. Κάθε σχολιασμός αυτόματα δικαιώνει τα κείμενα και παραμύθια, από την άποψη που επικρατεί γύρω από τις αναγνώσεις τους και τα χαρακτηρίζει ως απλές παιδικές ιστορίες. Η αισθητική εκτίμηση της ιστορίας αποκτά υπόσταση και λειτουργία στον χώρο του νηπιαγωγείου.

Οι ίδιες διατυπώσεις, αποδεσμεύουν το δημιουργικό τους φορτίο και επινοούν περιεχόμενα με νόημα για τα παιδιά εφόσον οι αναγνώσεις γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και για διαφορετικούς λόγους. Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να περιορίζει τις αναγνωστικές του δράσεις μόνο στην παρέα του κύκλου, παρουσία όλων των παιδιών. Οι αναγνώσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν

ανεξάρτητα και σε μικρότερες ομάδες, την ώρα που τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ασχολούνται με κάποια άλλη δραστηριότητα. Όσο περισσότερες φορές θα συμβεί, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η ικανότητα του παιδιού να ακούει, υποστηρίζει ο Trelease (1984). Ο ενήλικας, είτε πρόκειται για τον εκπαιδευτικό, είτε για τον γονέα, ως αναγνώστης αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στο κείμενο και το παιδί. Ακόμη όμως και όταν το παιδί αποκτά αναγνωστικές δεξιότητες, συνεχίζει να χρειάζεται το υποστηρικτικό πλαίσιο του ενήλικα. Έτσι θα κατορθώσει να αποκωδικοποιήσει πέρα από τον γραπτό λόγο και την αξία της ίδιας της ιστορίας.

Κεφάλαιο 4

Η Παιδική Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

4. Ένας ορισμός για τη Λογοτεχνία για παιδιά.

«Η Παιδική Λογοτεχνία ή Λογοτεχνία για Παιδιά είναι ένα είδος της Λογοτεχνίας. Δεν είναι κατώτερο, όπως υπάρχει η τάση να θεωρείται από ορισμένους, αλλά ισάξιο και μάλιστα θα λέγαμε, πιο απαιτητικό, γιατί το κοινό του είναι ιδιαίτερα χαρισματικό. Πράγματι, τα έργα της παιδικής λογοτεχνίας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην εκρηκτική προσωπικότητα του παιδιού, την πλούσια σε φαντασία, την αστείρευτη σε ευρηματικότητα, με τον ευαίσθητο και απρόβλεπτο ψυχισμό και τη συναισθηματική της πολυπλοκότητα».

Ζωή Βαλάση

Η απόλαυση μιας ιστορίας αποτελεί την ίδια ανάγκη τόσο για τον ενήλικα όσο και για το μικρό παιδί. Δεν υπάρχει τίποτε κακό στο να παραδεχτούμε πως η ευχαρίστηση μιας ιστορίας μπορεί να είναι και ο πρωταρχικός ρόλος της Λογοτεχνίας. Η αφήγηση ωστόσο μιας ιστορίας, το ενδιαφέρον προς τα βιβλία και τις εμπειρίες που προκύπτουν από αυτά, οδηγούν στην αναζήτηση ενός ορισμού γύρω από το όνομα της.

Οι εμπειρίες, για αρκετούς ερευνητές αποτελούν σημαντικό στοιχείο ως προς τον διαχωρισμό της Λογοτεχνίας, σε Λογοτεχνία για παιδιά και σε Λογοτεχνία για ενήλικες. Για την R. J. Lukens όσο πιο απλή είναι η ιστορία, τόσο πιο κατανοητή γίνεται από τα παιδιά. Συνεπώς και οι πηγές άντλησης των ιστοριών πρέπει να είναι αντίστοιχες των παιδικών εμπειριών και όσων εκείνα μπορούν να ερμηνεύσουν.

Η Λογοτεχνία για παιδιά υπάρχει για την Isabel le Jan, από τη στιγμή που υπάρχει και η διάκριση ανάμεσα στον ενήλικα και στο παιδί. Για αρκετούς ερευνητές, φαίνεται η προσέγγιση της λογοτεχνίας για παιδιά να ξεκινάει από την αποσαφήνιση του ευρύτερου όρου της Λογοτεχνίας. Όσο προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας τόσο δημιουργείται και η ανάγκη να διατυπωθούν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Στη Λογοτεχνία τότε μεταφέρονται συμβάσεις και προσανατολισμοί, οι οποίοι θα

τη διαμορφώσουν σε Λογοτεχνία για ενήλικες και σε Λογοτεχνία για παιδιά.

Η προσπάθεια ερμηνείας της Παιδικής Λογοτεχνίας, μέσα από τα σημεία που χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία, οδηγεί και τον McDowell σε διατυπώσεις, σύμφωνες με τη συμπεριφορά των παιδιών. Όσα βιβλία απευθύνονται σε παιδιά, για τον μελετητή διαμορφώνονται μέσα σε ένα απλό και αισιόδοξο πλαίσιο, γεμάτο περιπέτεια και φαντασία. Η πλοκή και η δράση ακολουθούν τις συμβάσεις της παιδικής σκέψης, καθώς τα παιδιά έχουν την τάση να ταυτίζονται με την δράση παρά με τις απλές περιγραφές. Το παιδί μέσα από το βιβλίο γίνεται πρωταγωνιστής και η διαπίστωση αυτή είναι αρκετή για το ίδιο, καθώς μεταφέρει την ιστορία από τον κόσμο του βιβλίου ως μέρος της πραγματικότητας .

Το ίδιο απλή και αισιόδοξη μοιάζει η Λογοτεχνία για παιδιά και για τον Nodelman. Η δράση που εξισορροπεί τον διδακτικό

χαρακτήρα των ιστοριών και θεωρεί ότι αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των παιδικών κειμένων. Τα γνωρίσματα των παιδιών για τον ίδιο, καθρεφτίζονται στην Παιδική Λογοτεχνία μέσα από τις επαναλήψεις και τη ροπή της ιστορίας προς το φανταστικό. Η αθωότητα της ηλικίας, υποστηρίζει ότι διαμορφώνεται μέσα στο κείμενο, ως αναπόσπαστο μέρος των απόψεων των παιδιών και ελευθερώνει συγκεκριμένη συναισθηματική ένταση.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η Λογοτεχνία για παιδιά, ένας ιδιαίτερος κλάδος, ο οποίος γνωρίζει σημαντική ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες, ορίζεται ως το σύνολο των αισθητικά δικαιωμένων κειμένων, τα οποία είναι ικανά να φέρουν το παιδί σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της Τέχνης.¹⁴ Να το οδηγήσουν στην πνευματική καλλιέργεια και πολύπλευρη ωρίμανση της προσωπικότητας του, αποφεύγοντας τον διδακτισμό.

¹⁴ Δ. Γιάκου (1993), Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής λογοτεχνίας, Αθήνα, σελ. 7.

Ποια είναι όμως τα κριτήρια και τα χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας των ενηλίκων ή του ευρύτερου όρου της Λογοτεχνίας και πώς αυτά διαφοροποιούνται από εκείνα που «ταιριάζουν» στην παιδική Λογοτεχνία; Η απάντηση ίσως να βρίσκεται στις μεθόδους διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και στον τρόπο ένταξης της στη διαδικασία της μάθησης. Ως μορφή τέχνης ή ως εκπαιδευτικό εργαλείο η Λογοτεχνία δείχνει να απασχολεί την ερευνητική και όχι μόνο κοινότητα.

4.2 Χαρακτηριστικά της Παιδικής λογοτεχνίας.

Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις της λογοτεχνίας, η παραδοχή της Παιδικής Λογοτεχνίας ως ξεχωριστής κατηγορίας, κάνει την εμφάνιση της τα τελευταία χρόνια. Βασική προϋπόθεση της αναγνώρισης αυτής, τονίζεται η αποδοχή της παιδικής ηλικίας ως ιδιαίτερο στάδιο της

ζωής του ανθρώπου. Μια μικρή διερεύνηση λοιπόν στον κόσμο των παιδιών ίσως είναι ικανή να αποδώσει με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας για παιδιά.

Ο R. Louis Stevenson αποτυπώνει με έναν παιγνιώδη τρόπο τη σχέση ανάμεσα στη λογοτεχνία και το παιδί. Για εκείνον η λογοτεχνία μοιάζει με ένα παιχνίδι. Ένα παιχνίδι, το οποίο πρέπει να υπακούει και να σέβεται τους κανόνες των παιδιών. Ένα παιχνίδι που παίζεται με την ίδια σοβαρότητα, την οποία δίνουν τα παιδιά στο παιχνίδι τους. Καθώς λοιπόν η απόλαυση αποτελεί τον βασικότερο σκοπό του παιχνιδιού, ως ίδιος βασικός σκοπός, θα πρέπει να θεωρηθεί και για την Παιδική λογοτεχνία η τέρψη. Μέσα από βιωματικές και έντονα συγκινησιακές καταστάσεις η πραγματικότητα αποτυπώνεται, αφήνοντας χώρο για ερμηνείες μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις. Όπως ένα παιχνίδι λοιπόν, προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, το λογοτεχνικό κείμενο είναι ικανό να εγείρει

το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Η παιγνιώδης αποτύπωση της λογοτεχνίας και η «υπακοή» της στους κανόνες του παιχνιδιού φαίνεται να αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά στον χώρο της Παιδικής λογοτεχνίας, τόσο για την παιδευτική αξία της λογοτεχνίας, όσο και για την διατύπωση των χαρακτηριστικών της.

Ως μέρος την Λογοτεχνίας, η Παιδική λογοτεχνία θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τα όρια της. Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών, καθώς και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις για την επιλογή της κατάλληλης λογοτεχνίας. Για τον λόγο αυτό άλλωστε υπάρχουν κείμενα , πεζά και ποιητικά, σε ειδικές εκδόσεις για παιδιά ή καταχωρίζονται σε Ανθολογίες και Αναγνωστικά, τα οποία απευθύνονται σε κάθε ηλικία [(Κατσίκη - Γκίβαλου,(1995)].

Κάθε προσέγγιση συνεπώς της παιδικής λογοτεχνίας, οφείλει να επιμένει στον ρόλο

που παίζει στη διερεύνηση και καλλιέργεια της φαντασίας. Τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα, μεταφέρουν τη σκέψη των παιδιών σε κόσμους που ίσως αλλιώς να μην μπορούσαν να δουν. Η φαντασία βελτιώνεται και η ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών αναγνωστών επιτυγχάνεται από τη στιγμή που οι ίδιοι θα γίνουν μέρος μιας λογοτεχνικής εμπειρίας. Οι σελίδες ενός βιβλίου τότε αποκτούν σημασία. Λέξεις και εικόνες παρουσιάζουν τα μυστικά τους, τις ανάγκες και επιθυμίες, τα προβλήματα και τη συμπεριφορά του πραγματικού κόσμου. Η λογοτεχνία τότε αξιολογείται μέσα από την απόλαυση που λαμβάνουν τα παιδιά. Στο πέρασμα της, εκτός από τις αξίες που προσφέρει, ασκεί συγχρόνως και μεγάλη επίδραση στην ενήλικη ζωή που θα ακολουθήσει το κάθε παιδί - αναγνώστης, διαμορφώνοντας μια πιο δομημένη εικόνα της πραγματικότητας.

Κανένα άλλο χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας για παιδιά δεν υπερβαίνει την

ανάγκη για περιπέτεια, για βαθιά ψυχική και πνευματική αλληλεπίδραση. Και όταν αυτή η αλληλεπίδραση δημιουργεί με τη σειρά της κάτι καινούργιο, η ύπαρξη της λογοτεχνίας στον κόσμο των παιδιών θεμελιώνει την παρουσία της.

4.3 Το παιδί- αναγνώστης.

Οι θεωρίες σχετικά με τις δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά γύρω από την αναγνωστική διαδικασία, διαφοροποιούνται σε επίπεδα. Για έναν αναπτυξιακό ψυχολόγο, όπως ο Piaget η μελέτη της δημιουργικότητας είναι απαραίτητα αγκυροβολημένη στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. Τα ηλικιακά χαρακτηριστικά, θα προσδιορίσουν τις αναγνωστικές επιλογές των παιδιών, ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης τους. Ωστόσο η επιλογή συγκεκριμένων δημιουργικών έργων και η γενικότερη εξελικτική πορεία της γνώσης, μέσα από την προσέγγιση της

Λογοτεχνίας, απαιτούν εξέταση υπό το φως των αρχών που διέπουν την ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Appleyard (1991) μελετά τους τύπους αναγνωστών που δημιουργούνται κατά την εμπλοκή των παιδιών με το βιβλίο. Καταλήγει σε πέντε τύπους αναγνωστών, οι οποίοι διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά τους ανάλογα με την ηλικία, τα βιώματα και τις επιρροές που δέχονται από την επαφή τους με τη λογοτεχνία. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται, στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής διαδικασίας, από τον ερευνητή, ως *αναγνώστης – παίκτης* (reader as player). Στην μετέπειτα σχολική του ζωή διαμορφώνεται σε *αναγνώστη ήρωα/ ηρωίδα* (reader as hero or heroine) και θα εξελιχθεί σε *σκεπτόμενο αναγνώστη* (reader as thinker) στην εφηβική του ηλικία. Θα συνεχίσει και θα ενσωματώσει στις αναγνωστικές του συμπεριφορές, τα χαρακτηριστικά του *αναγνώστη ερμηνευτή* (reader as interpreter)

στη μετεφηβική ηλικία και θα χαρακτηριστεί ως *πολυπράγμονας αναγνώστης* (pragmatic reader) στην πλέον ώριμη ηλικία του.

Στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει ακόμα από μόνο του. Ως ακροατής, συμμετέχει στην αναγνωστική διαδικασία, εμπλέκοντας στον κόσμο του φανταστικού βιωμένες καταστάσεις, επιθυμίες και συναισθήματα, που διαμορφώνει τη στιγμή της ανάγνωσης. Σταδιακά και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μαθαίνει να τα διαχωρίζει, να τα κατανοεί και να τα εμπλουτίζει. Η συχνή επαφή με τη Λογοτεχνία μπορεί να κατευθύνει τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, χωρίς ωστόσο το παιδί «να αναγκαστεί» να εγκαταλείψει τον χώρο της φαντασίας. Ο τρόπος σύνδεσης των ιστοριών που θα δεχτούν είναι αντίστοιχος με τη δημιουργική διάθεση που θα αναπτύξουν. Η σύνδεση αυτή, ακολουθεί συγκεκριμένη πορεία στη σκέψη των παιδιών. Το ενδιαφέρον τους είναι

περιορισμένο σχετικά με τα τμήματα της λογοτεχνίας όπως τα αντιλαμβάνονται τα παιδιά μιας μεγαλύτερης ηλικίας. Εκείνο που ενδιαφέρει τα μικρότερα παιδιά κατά την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων είναι η ταύτιση του κόσμου τους με εκείνον της ιστορίας που ακούν. Και αυτό θα συμβεί όχι γιατί έτσι το αντιλαμβάνονται, αλλά γιατί έτσι το αισθάνονται.

Η συμμετοχή και ανταπόκριση των παιδιών στις αναγνώσεις ιστοριών, ουσιαστικά στρέφουν το ενδιαφέρον των ερευνητών προς την ίδια τη λογοτεχνία. Προβάδισμα σε μεταγενέστερες μελέτες φαίνεται να δίνεται στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί - αναγνώστη και το λογοτεχνικό κείμενο. Η άποψη που συνδέει την ηλικιακή εξέλιξη των παιδιών με την ανταπόκριση τους στη λογοτεχνία εγκαταλείπεται. Οι περιορισμοί που μέχρι πριν δεκαετίες αποδυνάμωναν τις ικανότητες, κυρίως των μικρότερων παιδιών, απέναντι στη λογοτεχνία, υποχωρούν. Τα

ατομικά χαρακτηριστικά, οι γνωστικές δεξιότητες και οι κοινωνικές επιρροές, αρχίζουν να σκιαγραφούν τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με τη λογοτεχνία. Ανεξάρτητα από το ηλικιακό τους φάσμα, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία. Μέσα στο κατάλληλο πλαίσιο και με συγκεκριμένες μεθόδους, μπορούν επιδέξια να κάνουν ένα σημαντικό ξεκίνημα στο χώρο της λογοτεχνίας.

4.4 Η προσέγγιση της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο.

Η προσέγγιση της λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο είναι μέρος της αναγνωστικής διαδικασίας. Ανάμεσα στη νηπιαγωγό και το παιδί. Ως ιδιαίτερος αναγνώστης το παιδί της προσχολικής ηλικίας, χωρίς ακόμη να έχει κατακτήσει τη γραφή και την ανάγνωση, μπορεί να έρθει σε επαφή με τη λογοτεχνία. Βασικός και πρωταρχικός στόχος της Παιδικής

Λογοτεχνίας στην προσέγγιση της, είναι η απόλαυση και η συγκίνηση. Έμμεσα ακολουθεί η διερεύνηση και έκφραση των αντιλήψεων που θα διαμορφώσουν τα παιδιά για τον κόσμο.

Η μύηση των μικρών παιδιών στη λογοτεχνία πραγματοποιείται επίσημα με την είσοδο τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι αναγνωστικές συμπεριφορές, τις οποίες διαμορφώνει και ενσωματώνει στον εβδομαδιαίο προγραμματισμό του ο εκπαιδευτικός της τάξης, δημιουργούν και τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αφύπνιση της φαντασίας και της δημιουργίας. Η συνήθεια άλλωστε να διαβάζουμε βιβλία, αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας (Καλλέργης, 1995). Το πρόγραμμα του σύγχρονο νηπιαγωγείου μπορεί να υποστηρίξει και να επιτρέψει στα παιδιά να καλλιεργήσουν αυτή τη συνήθεια. Ακόμη και όταν το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, δεν θεωρεί ως προτεραιότητα τη

συγκεκριμένη εμπειρία. Η επαφή με τα βιβλία και τη λογοτεχνία τονίζεται ιδιαίτερα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο καθώς η δημιουργία κατάλληλων αναγνωστικών εμπειριών με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, δείχνει να έχει αποτελέσει σημαντικό πεδίο μελέτης για τους ερευνητές αρκετές δεκαετίες νωρίτερα.

Στην πρώτη σχολική ηλικία (4 έως 8 ετών) τα παιδιά χαρακτηρίζονται εκτός από έντονο εγωκεντρισμό και από έντονη κινητικότητα. Παρατηρείται να έχουν συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και ιδιαίτερα ανεπτυγμένη φαντασία. Η διάθεση τους για μάθηση και εξερεύνηση για το καινούργιο, τα ωθεί συχνά σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Η μνήμη των παιδιών της ηλικίας αυτής, έχει την ικανότητα να διατηρεί εικόνες και έννοιες, καθώς και να διαμορφώνει ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για τα ζώα. Τα παιδιά λοιπόν χαίρονται με λεκτικά παιχνίδια, παιχνιδοτράγουδα, γλωσσοδέτες,

αινίγματα, παροιμίες, ποιήματα, νανουρίσματα και λαχνίσματα. Φανταστικές μικρές ιστορίες, παραμύθια και μύθους ζώων, μυθολογία κ.α. Συνεπώς όσο μεγαλύτερη και συχνή είναι η επαφή τους με τα είδη αυτά της λογοτεχνίας, τόσο ενισχύεται και η μετέπειτα αναγνωστική τους ικανότητα. Η ποιότητα των βιβλίων που οι ενήλικες διαβάζουν στα παιδιά ή οι ιστορίες που θα τους αφηγηθούν, φαίνεται να επηρεάζει τον αναδυόμενο γραμματισμό τους. Είναι λοιπόν, πολύ σημαντικό να διακρίνουμε τα αναγνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, καθώς η κατανόηση τους θα μας οδηγήσει στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας διανύουν το προαναγνωστικό στάδιο. Η αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων, η οργάνωση μεταφηγηματικών δράσεων, η ζωγραφική, το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση και η δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών και ποιημάτων, συλλογικών ή

ατομικών συνθέσεων (Καλογήρου, 1999) μπορούν να κινητοποιήσουν τη φαντασία των παιδιών. Το περιεχόμενο μιας ιστορίας τότε αποκτά βαθύτερο νόημα και η ενασχόληση με τη λογοτεχνία εξάρει τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό που χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία. Το παιδί παύει να είναι αναγνώστης και μετατρέπεται σε παιδί δημιουργός. Το αρχικό επίπεδο δεξιοτήτων των παιδιών απέναντι στη λογοτεχνία και το βιβλίο αρχίζει να διαφοροποιείται και πλέον αναπτύσσεται πέρα από τον τομέα της γλώσσας, με τον οποίο είχε συνδεθεί για πολλά χρόνια, κυρίως στον χώρο του νηπιαγωγείου.

Η λογοτεχνία προσφέρει τις επιλογές της και η απόκτηση μιας θετικής συμπεριφοράς απέναντι στις δράσεις που προάγουν την αφήγηση ή την συμμετοχή σε αναγνωστικές εμπειρίες, βελτιώνεται εφόσον στρέφεται προς τα ενδιαφέροντα των παιδιών της κάθε ηλικίας. Καθώς τα θέματα των κειμένων, πλησιάζουν τα βιώματα των

παιδιών, η κατανόηση της γνώσης μεταφέρεται σε ένα δημιουργικό κι ευρηματικό περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του, ενισχύει την ελεύθερη βούληση αλλά και τη συλλογική προσπάθεια.

Ανάμεσα λοιπόν στο κείμενο, την ιστορία, το ποίημα ή το παραμύθι που θα ειπωθεί και στα παιδιά, διαμεσολαβεί ο ενήλικας. Στον χώρο του σχολείου τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός. Οι αφηγήσεις των ιστοριών που θα ακουστούν, επιτρέπουν στα παιδιά, διάφορες αναγνώσεις. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ενεργοποιήσει τη δημιουργικότητα και να οδηγήσει τα παιδιά στον κόσμο της λογοτεχνίας, οφείλει πρώτα ο ίδιος να γνωρίζει καλά τις ιστορίες που θα πει. Να τις έχει επιλέξει και μελετήσει προσεκτικά. Να έχει ανακαλύψει και εκπαιδεύσει, τρόπους και μεθόδους που αντανακλούν την κειμενική πραγματικότητα στον αληθινό κόσμο. Έχει νόημα να μπορεί να πει ή να αφηγηθεί ο

εκπαιδευτικός μια ιστορία ή ένα κείμενο με θέση. Να το οδηγήσει και να επιτρέψει την έκφραση των συναισθημάτων και της σκέψης που εκείνο θα γεννήσει.

Στη διάρκεια της αναγνωστικής εμπειρίας, δεν χρειάζεται να αποκοπεί το γνωστικό μέρος από τη διαδικασία. Η ιστορία ξεδιπλώνεται, ακούγεται και εν τέλει συλλειτουργεί με τη γνώση. Πολύ πριν την προσέγγιση κάθε λογοτεχνικού κειμένου ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει αποσαφηνίσει τον στόχο της επιλογής του. Εάν η ιστορία που θα επιλέξει, στοχεύει στην απόλαυση ή χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο, όποιο θέμα και αν διαπραγματεύεται οφείλει να επαναφέρει την αφήγηση του στο φως και υπεύθυνος για την ισορροπία αυτή είναι ο ενήλικας και μόνο. Τότε και η λογοτεχνία κατορθώνει να μιλά για όλα τα θέματα που συνδέονται με τη ζωή του ανθρώπου και τις δυσκολίες της. Για τα παιδιά η κατανόηση και η αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων μέσα

από τη λογοτεχνία, δείχνει να επιτυγχάνεται με μεγάλη δεξιότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Μελέτες οι οποίες σχετίζουν την ανάπτυξη της διαπροσωπικής νοημοσύνης με την τέχνη επιβεβαιώνουν την αλληλεπίδραση των συναισθημάτων που αναδύονται κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων ή αφηγήσεων, καθώς «οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τα προσωπικά τους συναισθήματα, και τα συναισθήματα των άλλων» (Gardner,1992: 143).¹⁵ Η Λογοτεχνία σταδιακά, τροφοδοτεί μια παιδεία βασισμένη στις σχέσεις που αναπτύσσονται και όχι στην πληροφορία. Το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο αποτελεί το μέσον αυτού του μηνύματος και κάθε μορφή τέχνης θέλει να μεταδώσει στους μαθητές της. Αρκεί η ολοκληρωμένη μαθητεία των παιδιών να συναντά την ελευθερία και τις απεριόριστες ευκαιρίες για δημιουργία.

¹⁵Εμμεση αναφορά από Πελασγός Στ. , Τα μυστικά του παραμυθιά (2008), Αθήνα, σελ 241.

Κεφάλαιο 5

Η Προφορική Λογοτεχνία

5.1 Προφορική Λογοτεχνία . Ένας τρόπος για επικοινωνία.

Για πολλά χρόνια οι ιστορίες χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία των ανθρώπων. Ως ένας τρόπος επικοινωνίας, μέσα από τον οποίο οι άνθρωποι κατορθώνουν να συνδεθούν και να συνδέσουν την κοινότητα. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση και η προφορική αφήγηση κοινολογούν στην αρμονική συνύπαρξη του γραπτού και προφορικού λόγου για πολλές δεκαετίες προτού προκύψει η ανάγκη για τον διαχωρισμό της λογοτεχνίας σε είδη. Ακόμη και όταν η γραφή και η ανάγνωση αρχίζουν να αποτελούν μέρος της ευρύτερης εκπαίδευσης του πληθυσμού, οι παραδοσιακές ιστορίες μεταφέρονται από γενιά σε γενιά μέσω του προφορικού λόγου και σε αντίθεση με τις νεότερες ιστορίες, δεν κατοχυρώνονται από κάποιον συγγραφέα.

Η προφορική Λογοτεχνία θεωρείται η πραγματική λογοτεχνία. Η ύπαρξη της τοποθετείται πολύ πίσω από οποιαδήποτε άλλη χρονολογική προσέγγιση της λογοτεχνίας και στο μεγαλύτερο μέρος της έχει χαθεί μαζί με τους λαούς που τη δημιούργησαν. Οι ιστορίες αυτές, σπάνια κατόρθωναν να αποκτήσουν γραπτή μορφή και συνήθως διατηρούσαν την ύπαρξη, τους μέσα από τους προφορικούς λογοτέχνες και τους παραμυθάδες. Η αλληλεπίδραση της προφορικής Λογοτεχνίας με την γραφή έρχεται πολύ αργότερα, ως χαρακτηριστικό του ανεπτυγμένου κόσμου, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι η λογοτεχνία παύει να είναι προφορική.

Η σχέση της λογοτεχνίας με τη γραφή μοιραία οδηγεί στον διαχωρισμό της λογοτεχνίας. Αν και η έννοια της λογοτεχνίας στο μεγαλύτερο μέρος της αφορά στην προφορική λογοτεχνία, η ύπαρξη των κειμένων έρχεται να διαμορφώσει τις θεωρίες που οδηγούν στην επικοινωνία και στην

εκπαίδευση του κοινού. Είτε αυτό πρόκειται για ενήλικες, είτε πρόκειται για παιδιά. Η γραφή πλέον ισχυροποιεί τη θέση της στον κόσμο της λογοτεχνίας και ο όρος Λογοτεχνία (Literature) δεν μπορεί να αποκοπεί, κατά την απόδοση του, από τη γραφή και το γράμμα. Για τις περισσότερες χώρες αυτό είναι επιλογή. Για την Ελλάδα ωστόσο η προφορικότητα δεν χάνει την επιρροή της. Ο λόγος υπερισχύει εξορισμού και η γραφή δείχνει να μην αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη της Λογοτεχνίας.

Η σύνδεση του λόγου με την προφορικότητα μοιάζει αέναη. Ο προφορικός λόγος διαμόρφωσε τις ιστορίες, τα ποιήματα, τη λογοτεχνία των ανθρώπων στο μεγαλύτερο μέρος της ύπαρξής τους πάνω στη γη. Στο πέρασμα των αιώνων οι αφηγητές κατόρθωσαν να διατηρήσουν την προφορική λογοτεχνία, να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να αναλάβουν την ευθύνη της παραδοσιακής αυτής κληρονομιάς. Το περιεχόμενο και οι ομοιότητες των παραδοσιακών ιστοριών ανά την υφήλιο,

αποτυπώνουν την σπουδαιότητα και την διάδοση τους εδώ και αιώνες. Για τον Thompson Stith (1977), μελετητή της παραδοσιακής λογοτεχνίας αυτή η διαπίστωση εξιστορεί τη θεμελιώδη θέση της Προφορικής Λογοτεχνίας και της επιρροής της στη διαμόρφωση της Λογοτεχνίας.

5.2 Η ανταπόκριση των παιδιών στην Προφορική Λογοτεχνία.

Στην ερμηνεία των προφορικών ιστοριών, κάποια στοιχεία χάνονται ή και μεταβάλλονται. Αυτό που μένει και διατηρεί η Προφορική Λογοτεχνία στο σύνολο της είναι η εμπειρία. Η συμμετοχή στην προφορική λογοτεχνία μεταφέρει μικρούς και μεγάλους σε εποχές παλιές και μέρη του παρελθόντος, καλλιεργώντας συγχρόνως τα χαρακτηριστικά, την κουλτούρα και την κοινωνική θέση του αφηγητή και του κοινού.

Μέρος του κοινού είναι και τα παιδιά. Παιδιά που ανατρέφονται με λόγια και ιστορίες. Ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τον κόσμο από πολύ μικρή ηλικία θα τα ωθήσει να μετατρέψουν τις σκέψεις τους σε γλώσσα. Όλη αυτή η σκέψη, τα ερεθίσματα που θα δεχτούν από το περιβάλλον που τα ανατρέφει, θα γίνει η γλώσσα με την οποία θα μιλήσουν, θα τραγουδήσουν, θα πλάσουν τις ιστορίες τους και θα μιλήσουν στο παιχνίδι τους. Οι ενήλικες, οι οποίοι συμμετέχουν στην ανατροφή των παιδιών, τους μιλούν. Τα παιδιά, αυτόματα μέσα από το μοίρασμα της γλώσσας, γίνονται μέρος της κοινότητας. Αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα πάντα και σταδιακά δομούν τον λόγο τους. Σε κάθε ηλικία λοιπόν, τα παιδιά γίνονται πλήρεις και η παραδοσιακή λογοτεχνία φαίνεται να ενισχύει την επίδραση της στην παιδική ηλικία.

Παρόλο που οι παραδοσιακές ιστορίες απευθύνονται σε παιδιά και ενήλικες, με την

εξιστόρηση τους συχνά δημιουργείται η αυταπάτη ότι δεν έχουν στόχο τα παιδιά. Τα παιδιά όμως, ως μέρος της κοινότητας, είναι εκεί. Βλέπουν, ακούν, παρατηρούν και θυμούνται τις ιστορίες που οι οικογένειες τους μοιράζονται μεταξύ τους. Σε κάθε σημείο του κόσμου οι άνθρωποι διηγούνταν ιστορίες, σχετικές με την παράδοση και την μυθολογία. Ιστορίες που περισσότερο έμοιαζαν με μια προσπάθεια ερμηνείας του κόσμου και την απαρχή του σύμπαντος. Η μεταφορά των ιστοριών αυτών από γενιά σε γενιά και από στόμα σε στόμα διαγράφει πορεία πολλών αιώνων. Οι αφηγητές απλώς εξιστορούν όσα είχαν ακούσει από τους άλλους και σε σχέση με τις σύγχρονες ιστορίες, η ορθότητα των αφηγήσεων, δεν μπορούσε να διασταυρωθεί, καθώς δεν υπήρχε καταγραφή τους.

5.3 Είδη Προφορικής Λογοτεχνίας-Παράδοση και Μύθοι .

Οι ειδικοί της προφορικής λογοτεχνίας κατορθώνουν να τη διαχωρίσουν σε είδη, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ομοφωνία ως προς την διάκριση τους. Ο κυριότερος διαχωρισμός γίνεται από τον William Bascom (1965), σύμφωνα με τον οποίο η παραδοσιακή λογοτεχνία αναλύεται σε τέσσερα είδη. Στα παραδοσιακά παραμύθια, στον μύθο, στη μυθολογία και στον θρύλο. Το ενδιαφέρον μας στρέφεται προς τη μυθολογία και τον αρχαίο ελληνικό μύθο, όπως εκείνος πέρασε από γενιά σε γενιά. Προσδιόρισε και χαρακτήρισε την ιστορία των τόπων, στους οποίους υλοποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της έρευνας.

Για τον άνθρωπο των περασμένων αιώνων η ερμηνεία της δημιουργίας του κόσμου, των φυσικών φαινομένων, των ανθρώπινων συμπεριφορών και των

συναισθημάτων, γίνεται αντιληπτή μέσα από τη μυθολογία. Οι θεοί, οι άνθρωποι ή τα ζώα με θεϊκές ικανότητες είναι συνήθως οι πρωταγωνιστές των μύθων. Γύρω από τη δράση των μυθικών ηρώων ο άνθρωπος μπορεί να εξηγήσει τον κόσμο και τα όσα συμβαίνουν σε αυτόν. Ο Bascom αποδίδει στις διηγήσεις των μύθων την ιερότητα της θρησκείας. Ως μέρος μιας τελετής και ως κάτι που έχει όντως συμβεί στο παρελθόν, μοιάζει μέσα στο χρόνο να αντιμετωπίζεται η μυθολογία από τις κοινότητες. Ένα δόγμα μέσα από το οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν τις ίδιες τις ιστορίες αλλά διδάσκονται και το πως να τις πιστεύουν. Ως απάντηση στη δυσπιστία, την αμάθεια και την αμφιβολία.

Η αναζήτηση και συγκέντρωση των χαρακτηριστικών της κάθε κατηγορίας αποδίδονται συνοπτικά από τον ίδιο τον ερευνητή και περιγράφονται ως εξής και για τα υπόλοιπα λογοτεχνικά είδη:

Παραδοσιακά παραμύθια

Ορίζονται ως ο πεζός λόγος. Γεγονότα τα οποία μπορεί να έχουν συμβεί, μπορεί και όχι. Είναι απαλλαγμένα από δογματισμούς και συνήθως περιγράφουν τις περιπέτειες ανθρώπων ή ζώων. Ο χρόνος και ο τόπος στα παραδοσιακά παραμύθια είναι γενικός και αόριστος. Οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιονδήποτε τόπο περιγράφεται η δράση των χαρακτήρων/ηρώων.

Το στοιχείο του μεταφυσικού είναι ένα από τα κοινά χαρακτηριστικά των παραμυθιών της παράδοσης. Τα θέματα των παραδοσιακών παραμυθιών είναι κοινά και συνήθως περιέχουν φανταστικά όντα (δράκους, μάγισσες, γίγαντες), χωρίς αυτό να σημαίνει πως θα τα βρούμε όλα σε μια ιστορία.

Ο διαχωρισμός των παραδοσιακών ιστοριών φαίνεται να μην σταματά εδώ. Μαγικές ιστορίες, ρεαλιστικές ιστορίες,

χιουμοριστικές, αθροιστικές , ιστορίες με ζώα αποτελούν τα είδη των ιστοριών της παράδοσης. Μικροί και μεγάλοι συμμετέχουν στην πολιτισμική κοινότητα της παράδοσης και παρακολουθούν τα γεγονότα με τρόπο που η δομή των παραδοσιακών ιστοριών επιτρέπει.

Μύθοι

Στους μύθους συγκαταλέγονται οι μικρές ιστορίες. Ιστορίες με πρωταγωνιστές τα ζώα. Ζώα που μιλούν και παρουσιάζουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά και συνήθειες. Οι μύθοι στην ανάγνωση τους αποτυπώνουν συνήθως ένα ηθικό δίδαγμα. Μιλούν για τα παθήματα των ανθρώπων, περιγράφουν τις συμπεριφορές τους και στο τέλος σημειώνουν τη συμβουλή που πρέπει να ακουστεί στο κοινό.

Θρύλοι

Πρόκειται για μικρές ιστορίες, των οποίων οι διηγήσεις ανήκουν στο πιο πρόσφατο

παρελθόν. Οι άνθρωποι είναι οι βασικοί ήρωες των θρύλων και τα γεγονότα που περιγράφονται θεωρούνται αληθινά. Οι θρύλοι μιλούν για πολέμους, γενναία κατορθώματα, ιστορικά γεγονότα ή για τη ζωή διάφορων λαών. Συνήθως συνδέονται με το κοσμικό στοιχείο και όχι με την ιερότητα.

5.4 Προφορική Λογοτεχνία και Δημιουργικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η προφορική λογοτεχνία έχει μεγάλη απήχηση στα παιδιά. Ο ρυθμός των ιστοριών, η πλοκή, το καλό και το κακό που ενσαρκώνουν οι ήρωες αφυπνίζουν την φαντασία, ενισχύουν την έκφραση και συμβάλλουν στην ψυχική εξέλιξη τους. Το ενδιαφέρον των παιδιών μπορεί να μεταβάλλεται από ηλικία σε ηλικία στις διηγήσεις των ιστοριών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των μικρότερων ηλικιών (τεσσάρων με δέκα ετών) εκδηλώνουν

μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς αυτές, ενώ όσο μεγαλώνουν το ενδιαφέρον τους μοιάζει να μειώνεται.

Η διαπίστωση αυτή τονίζεται ερευνητικά από τον F.A. Favat (1977) σε μια προσπάθεια ανάδειξης των χαρακτηριστικών της προφορικής λογοτεχνίας και των παραδοσιακών ιστοριών. Το ενδιαφέρον των παιδιών θεωρεί, ότι συνδέεται με τα χαρακτηριστικά που έχουν οι ιστορίες της προφορικής λογοτεχνίας, Το περιβάλλον των παιδιών και η σχέση που αναπτύσσουν με αυτό, μοιάζει να ταυτίζεται με το περιβάλλον της ιστορίας και των χαρακτήρων της. Τα παιδιά δεν χάνουν τη θέση τους, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τους ήρωες των ιστοριών. Παραμένουν στο κέντρο της προσοχής και του ενδιαφέροντος.

Προσεγγίζοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών, μέσα από την επιρροή της προφορικής λογοτεχνίας παρατηρούμε για μια

ακόμη φορά, τα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως τα περιγράφει ο J. Piaget. Οι λέξεις, οι πράξεις, τα αντικείμενα, στο μυαλό των μικρότερων παιδιών φαντάζουν ιδιαίτερα, με δύναμη και μπορούν να αλλάξουν τη ζωή τους. Όπως ακριβώς συμβαίνει στις παραδοσιακές ιστορίες. Μάγια και ξόρκια μεταμορφώνουν τους ήρωες ή αντικείμενα. Μαγικές λέξεις απελευθερώνουν τους ήρωες από τα ξόρκια και τους βοηθούν. Ακόμη και τα ίδια τα αντικείμενα ή ζώα, πιστεύουν τα παιδιά πως μιλούν και έχουν συνείδηση όπως και οι άνθρωποι. Το καλό και το κακό τοποθετείται μέσα στην συνείδηση που αναπτύσσουν με τις ιστορίες. Το ανεπτυγμένο αίσθημα δικαίου διακρίνει τις μικρές ηλικίες και δικαιώνεται καθώς η τιμωρία για την κακή πράξη και η ανταμοιβή για μια καλή ενσαρκώνονται έντονα στις αφηγήσεις των παραδοσιακών ιστοριών.

Αν θέλουμε τα παιδιά να εκφραστούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους πάνω στη δημιουργικότητα, χρειάζεται πρώτα να

δούμε την κοσμοθεωρία τους. Είναι σημαντικό στη μελέτη της δημιουργικότητας, με όποια μορφή εκείνη εκδηλώνεται, να υπάρξει ευαισθησία στους τρόπους αξιοποίησης της. Τα παιδιά συνεχώς μεταφέρουν ιδέες, εκφράζουν τη φαντασία τους, λένε τις παρατηρήσεις τους, εκδηλώνουν τα συναισθήματα τους. Η ανάδειξη αυτών των χαρακτηριστικών, επιτυγχάνεται στο χώρο του νηπιαγωγείου μέσα από τις τέχνες. Τη ζωγραφική, το σχέδιο, τη μουσική, το χορό, τη δραματοποίηση, το θέατρο, τις αφηγήσεις. Εκτός όμως από μέσο έκφρασης και δημιουργίας, η τέχνη αποτελεί και έναν τρόπο επικοινωνίας, κυρίως όταν τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει τη γραφή και την ανάγνωση.

Όπως αναφέρει η Katz L. (2002) «Οι παραστατικές τέχνες ενσωματώνονται στην εργασία τους ως επιπρόσθετες γλώσσες που είναι προσβάσιμες στα μικρά παιδιά, που δεν είναι ακόμα ικανά να γράψουν και να διαβάσουν με το συμβατικό τρόπο παρέχοντας

ένα τρόπο διερεύνησης και έκφρασης των αντιλήψεων τους για τον κόσμο».

Κεφάλαιο 6

Δημιουργική Γραφή

6.1 Τα πρόσωπα της Δημιουργικής Γραφής.

Στην αποσαφήνιση του όρου της «Δημιουργικής Γραφής» πρέπει κανείς να λάβει υπόψιν έναν τεράστιο αριθμό παραγόντων της δημιουργικότητας, καθώς και τις πολυάριθμες αλληλεπιδράσεις, τις οποίες η ίδια συμπεριλαμβάνει. Σε μια προσπάθεια απόδοσης του αγγλοσαξονικού όρου “Creative Writing,” η Δημιουργική Γραφή επεκτείνεται στο πεδίο της Λογοτεχνίας, της τέχνης της συγγραφής και των συγγραφικών δραστηριοτήτων. Ως βιωματική εκπαιδευτική μέθοδος ή γνωστικό αντικείμενο, ακόμη και ως μια μορφή ψυχικής απελευθέρωσης και εκτόνωσης της σκέψης. Σε κάθε περίπτωση

αποκαλύπτεται ότι η φιλοσοφία των πρακτικών της κινείται στα όρια του εκπαιδευτικού συστήματος και ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος ασχολείται με την τέχνη της συγγραφής και τις συνδεδεμένες προεκτάσεις της (γλωσσικές, αναγνωστικές, ψυχοθεραπευτικές κ.α).¹⁶

Ως δημιουργική διαδικασία η Δημιουργική Γραφή συμπεριλαμβάνει την έννοια της δημιουργικότητας. Οποιαδήποτε συνεπώς απόπειρα γραφής μπορεί να θεωρηθεί δημιουργική, με το ενδιαφέρον να προσανατολίζεται από την εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής, στην ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων. Η διαδικασία, οι τεχνικές ανάπτυξης και έκφρασης της δημιουργικότητας συγκροτούν το σημερινό πρόσωπο της Δημιουργικής Γραφής, μετατοπίζοντας το περιεχόμενο της γραφής

¹⁶ Α. Βακάλη - Μ. Ζωγράφου – Τσαντάκη - Τρ. Κωτόπουλος (2013), Η Δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο, Θεσσαλονίκη, σ. 13

από τα κλασσικά είδη της λογοτεχνίας, το μυθιστόρημα, το διήγημα κ.α.

Η ικανότητα παραγωγής ενός δημιουργικού κειμένου σχετίζεται άμεσα με τις λέξεις και την προσωπική έκφραση. Ο Dawson (2005) μάλιστα χαρακτηρίζει τη Δημιουργική Γραφή ως μια διαδικασία συνδυασμού γνώσης που περικλείει την προσωπική έκφραση, τον γραμματισμό, την τεχνική και την εσωτερική μελέτη του ατόμου. Οι εκφραστικές δυνατότητες της Δημιουργικής Γραφής συνεπώς θα μπορούσαν να ενταχθούν και να υποστηριχθούν πέρα από τον χώρο της λογοτεχνίας και σε άλλους τομείς. Στον χώρο της εκπαίδευσης, ως τεχνική εξοικείωσης και έκφρασης με διάφορες μορφές λόγου. Στην διδασκαλία της γλώσσας και της Λογοτεχνίας, αλλά και στον χώρο της Ψυχολογίας, ως μέρος της θεραπείας.

Αυτό που γνωρίζουμε σήμερα για την Δημιουργική Γραφή αποτυπώνεται σ' ένα και

μόνο ερώτημα: «Κατά πόσον διδάσκεται η Δημιουργική Γραφή;»

Ερώτημα, όχι τόσο αθώο, στο οποίο δεν μπορεί να δοθεί μια μονολεκτική απάντηση, Παρόλο που η ακαδημαϊκή ταυτότητα της Δημιουργικής Γραφής υποστηρίζεται για πάνω από έναν αιώνα, οι προβληματισμοί για την αναγκαιότητα της στον χώρο της εκπαίδευσης στην πραγματικότητα δεν έχουν εγκαταλειφθεί. Κυρίως για τον ελλαδικό χώρο, το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής, αποτελεί πεδίο σκέψης σχετικού με τη φύση της δημιουργίας τις τελευταίες δεκαετίες και διατυπώνει αντίστοιχα ερωτήματα και αμφισβητήσεις.

Η απάντηση ίσως να κρύβεται στους τρόπους με τους οποίους η Δημιουργική γραφή έχει υπάρξει ως αντικείμενο διδασκαλίας μέχρι τώρα. Σε ό,τι ακολουθεί την ανίχνευση των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε ή να

εξηγήσουμε τη διαδικασία. Για την υπέρβαση που θα μας οδηγήσει ένα επίπεδο παραπάνω θα θέσουμε τον προβληματισμό υπό το φως του μη προβλέψιμου. Βασικού συστατικού της δημιουργίας, της παιδικής ηλικίας και σημαντικός στόχος της παρούσας έρευνας.

6.2 Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή.

Ο όρος της δημιουργικότητας τοποθετείται στο κέντρο των ερευνητικών διαδικασιών κυρίως σε ό,τι τη συνδέει με την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τον 20^ο αιώνα. Αυτό σημαίνει πως το ενδιαφέρον, περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες, στρέφεται στην ίδια την εκπαίδευση και στους παράγοντες που διαμορφώνουν τις ικανότητες παραγωγής ιδεών. Ωστόσο η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα πολλές φορές φαίνεται να παρεμποδίζει το δημιουργικό μυαλό, το δημιουργικό παιδί. Στις έρευνες του ο Chikszentmihalyi (1997) διατυπώνει με

ακρίβεια τον ρόλο της εκπαίδευσης απέναντι στη δημιουργία. Ένας ρόλος που αντί να ενισχύεται, περισσότερο παραγκωνίζεται.

Η δημιουργικότητα είτε ως ερέθισμα που έχει καλλιεργηθεί είτε ως χάρισμα, δεν παύει να θεωρείται χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης. Για τον Torrance (1988) η δημιουργικότητα εντοπίζεται και στις πέντε αισθήσεις του ανθρώπου, χωρίς όμως να θεωρεί απίθανο την παρουσία της και έξω από αυτές, στο πεδίο του υπερευαίσθητου. Έτσι λοιπόν η μονόπλευρη προσπάθεια προσέγγισης του όρου μοιάζει ανώφελη, εφόσον και η αποτύπωση του διαφέρει από εποχή σε εποχή και από ερμηνεία σε ερμηνεία.

Τι καθιστά όμως τη δημιουργικότητα πέρα από ένα ακόμη ανθρώπινο χαρακτηριστικό, σημαντική και ποια η σύνδεση της με τη σκέψη; Οι έρευνες των τελευταίων ετών αποτυπώνουν την επιστημονική διάσταση του όρου,

δημιουργώντας εκ νέου συζητήσεις γύρω από το όνομα της δημιουργικότητας. Σημαντικός εκπρόσωπος των νέων απόψεων παρουσιάζεται ο Guilford (1956) με τη θεωρία του περί διάκρισης της σκέψης σε συγκλίνουσα (convergen tthinking) και αποκλίνουσα (divergen tthinking).

Συγκεκριμένα, ο ερευνητής προσπαθεί να αποδείξει τη διαφοροποίηση της δημιουργικής σκέψης από τη συμβατική νοημοσύνη. Η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης, για τον ίδιο, απορρέει από μια δημιουργική συμπεριφορά και αποτελεί μέρος του συνόλου της σκέψης. Ο τρόπος εκδήλωσης της συγχρόνως χαρακτηρίζεται από μεθόδους και τεχνικές, δίνοντας χώρο και στη φαντασία. Η διαδικασία της δημιουργίας όμως δεν ολοκληρώνεται εδώ. Οι έρευνες στρέφονται προς τα χαρακτηριστικά τα οποία καθορίζουν την εκδήλωση μιας δημιουργικής συμπεριφοράς, αποδεχόμενοι πως η δημιουργία απευθύνεται προς όλους και δεν

είναι προνόμιο των χαρισματικών ατόμων. Το βασικό ζήτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο τα παιδιά και οι ενήλικες έχουν τις ευκαιρίες να γίνουν δημιουργικοί; (Proud, 2004).

Μέσα στο πλαίσιο της δημιουργίας και της αναζήτησης ευκαιριών εντάσσεται και η Δημιουργική γραφή. Ως αντικείμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η Δημιουργική γραφή φαίνεται να κερδίζει έδαφος συνεχώς στη σχολική πραγματικότητα. Με την έννοια Δημιουργική (Creative) περιγράφεται όλη η διαδικασία η οποία συμπεριλαμβάνει τρόπους ανάπτυξης και έκφρασης της δημιουργικότητας. Του ατόμου ή μιας ομάδας. Ως νέα δυναμική διαδικασία η Δημιουργική γραφή εμπλέκει τους ενδιαφερόμενους στην εξοικείωση με διάφορες μορφές λόγου, χωρίς να παραγκωνίζει τη φαντασία και την ψυχαγωγική διάσταση της δημιουργίας. Για τον Maslow άλλωστε η δημιουργική φύση του ανθρώπου

εκδηλώνεται εξαιτίας της φαντασίας και αποκτά καθολικό χαρακτήρα, καθώς μέσα από τη δημιουργία το άτομο ολοκληρώνεται. Η δημιουργικότητα υπό αυτή τη σκοπιά, ερμηνεύεται ως φυσική ροπή του ανθρώπου προς τη δημιουργία, η οποία επηρεάζεται άμεσα από την περιέργεια και τη φαντασία. Δυο από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.

Λόγω της σπουδαιότητας της, η φαντασία κατορθώνει εκτός από το να αποτελεί τη βάση της δημιουργίας, να αποκτά και σχέσεις αλληλεπίδρασης με διάφορους τομείς στους οποίους εκδηλώνεται. Ο άνθρωπος είτε δημιουργεί από προδιάθεση ή γιατί έχει την ικανότητα, χρειάζεται τη φαντασία για να στηρίξει τις προσπάθειες του. Λειτουργίες τις οποίες εκδηλώνει στην τέχνη, στην εκπαίδευση κ.α. Ο Rodari (1985) μιλώντας για τη φαντασία αναφέρεται σε μια ικανότητα που δεν είναι διαχωρισμένη από το μυαλό και επισημαίνει τα αποτελέσματα της

δημιουργικής παρέμβασης στον κόσμο των παιδιών. Υποστηρίζει πως η δύναμη της φαντασίας ενεργοποιεί τη σκέψη των μικρών παιδιών πάνω στην επινόηση των λέξεων. Το «φανταστικό διώνυμο», όπως το χαρακτηρίζει, ενσαρκώνει μια ουσιαστική μέθοδο για τη διδασκαλία της Δημιουργικής γραφής. Οι λέξεις παρουσιάζονται τυχαία, με σκοπό να προκαλέσουν δημιουργικά. Να προκαλέσουν τη σκέψη και τους συνειρμούς που θα γεννηθούν. Μια ολόκληρη ιστορία μπορεί να αποδοθεί μέσα από τις λέξεις σύμφωνα με τον Rodari. Αρκεί οι λέξεις που θα δοθούν ως ερέθισμα να είναι απαλλαγμένες από την καθημερινή τους εννοιολογική σημασία και «η μια να είναι αρκετά ξένη ως προς την άλλη». Τότε η διαδικασία έχει νόημα και η φαντασία ενεργοποιεί την παραγωγή του λόγου και τη δημιουργία εικόνων και ιστοριών.

Η πολυπρόσωπη συνεπώς ικανότητα (Taylor 2011) της δημιουργίας, τοποθετεί τον άνθρωπο σε μια διαδικασία συνεχούς εξέλιξης.

Για τον Vygotsky η ανθρώπινη αυτή ικανότητα ανήκει στο ανώτερο επίπεδο της ψυχολογικής λειτουργίας, επιτρέποντας στα άτομα να ασχοληθούν με τις αλλαγές. Η δημιουργικότητα των παιδιών για τον ερευνητή ακολουθεί την πορεία της ανάπτυξης τους. Αναπτύσσεται παράλληλα με τα παιδιά και συγχρόνως αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα. Τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν δημιουργικά, ατομικά ή σε συνεργασία με άλλους, επιστρατεύοντας ικανότητες και ψυχολογικές λειτουργίες. Η δημιουργικότητα λοιπόν, ανήκει στον άνθρωπο και κυρίως εκδηλώνεται σε κάθε έκφανση της παιδικής ζωής. Παρόλο που τα ερεθίσματα της συνδυάζονται στο παιχνίδι των παιδιών, η αποτύπωση των δυνατοτήτων της δεν κατορθώνει να εκφραστεί, εάν τα παιδιά δεν μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και ωθήσεις προς κάθε κατεύθυνση.¹⁷ Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην ελεύθερη χρήση όλων των

¹⁷ Τζάνι Ροντάρι (2003), Γραμματική της Φαντασίας, Αθήνα, σ.203-204

εκδηλώσεων της δημιουργίας κρίνεται σημαντική. Τα παιδιά μόνο τότε κατορθώνουν να κατασκευάσουν μια νέα πραγματικότητα. Συνδυάζοντας την περιέργεια τους με διαδικασίες, οι οποίες αφυπνίζουν και ενισχύουν τους ορίζοντες τους.

6.3 Η Δημιουργική Γραφή στο ελληνικό σύγχρονο Νηπιαγωγείο.

Η Προσχολική ηλικία είναι πιθανώς η πιο εντυπωσιακή ηλικία, αλλά και η πιο περίπλοκη. Ουσιαστικό και απαραίτητο συστατικό της παραμένει η περιέργεια και η αδιάληπτη αναζήτηση για απαντήσεις. Ποιες όμως απαντήσεις μπορούμε να δώσουμε, ώστε να προετοιμάσουμε τα παιδιά για να αποκτήσουν δεξιότητες και να δημιουργήσουν την ταυτότητα τους; Να πάρουν τη θέση τους μέσα στον χρόνο; Πολλοί οι παράγοντες και άλλες τόσες οι προσεγγίσεις. Ο κύριος λοιπόν στόχος των παρεμβάσεων μας, οφείλει να

στρέφεται σε τρόπους δράσης, οι οποίοι αποδεσμεύουν την παιδική περιέργεια από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στερείται δημιουργίας και ανακάλυψης.

Για το νηπιαγωγείο η ανάπτυξη κινήτρων αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τελευταίες έρευνες και συγκεκριμένα όπως περιγράφεται από τον Cropley (2011) η δημιουργικότητα θα εκφραστεί, ανάλογα με το κίνητρο που θα την προσελκύσει και θα διατηρήσει το ενδιαφέρον της αμείωτο. Η συστηματική ενασχόληση με το δημιουργικό αντικείμενο προωθεί για τον ερευνητή την περιέργεια και τον πειραματισμό. Τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα να ρισκάρουν και να ανακαλύψουν, ακόμη κι αν κάνουν λάθη και η προσέγγιση της γνώσης καταρρίπτει τους συμβατικούς τρόπους απόκτησής της.

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και η αναζήτηση κινήτρων μπορεί να καλυφθεί

μέσα από όλους τους τομείς του σχολικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Η εμπλοκή των νηπίων σε καταστάσεις δημιουργικές και κυρίως παραγωγής ατομικών ή ομαδικών κειμένων υποστηρίζεται τις τελευταίες δεκαετίες στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2003) η Λογοτεχνία προτείνεται για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στην αξία της γραφής, είτε ως επικοινωνία είτε ως ευχαρίστηση.

Η Δημιουργική γραφή ενισχύει την παρουσία της και στο νέο (πilotικό) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για το Νηπιαγωγείο. Με κατεύθυνση των γνωστικών αντικειμένων της γλώσσας, η προφορική επικοινωνία, η γραφή και η ανάγνωση μετατρέπονται σε μαθησιακές περιοχές, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο την κατανόηση και παραγωγή προφορικών κειμένων όσο και την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ως μέρος της γλώσσας και της Λογοτεχνίας η Δημιουργική γραφή, επίσημα προσεγγίζει βιωματικά τον λόγο (προφορικό και γραπτό) και «το παιχνίδι» των παιδιών. Δημιουργώντας νέα κατεύθυνση στις δυνατότητες και την ανακάλυψη των τρόπων γραφής στην προσχολική ηλικία.

Βασικός σκοπός της Δημιουργικής γραφής στο νηπιαγωγείο είναι η παραγωγή ιστοριών και κειμένων από τα παιδιά. Κείμενα κάθε είδους, όχι μόνο λογοτεχνικά, τα οποία στρέφουν το ενδιαφέρον, εκτός από το περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο σχεδιασμό της παραγωγής τους (Γρόσδος 2015). Η επίτευξη της συγκεκριμένης διαδικασίας, απαιτεί αρχικά από τον εκπαιδευτικό, την άρτια γνώση του αντικειμένου που θα διδάξει, αλλά και τον ξεκάθαρο τρόπο με τον οποίο θα οδηγήσει τα παιδιά σε μια δημιουργική προσέγγιση. Είναι σημαντικό οι δραστηριότητες που στοχεύουν στον προφορικό λόγο να χαρακτηρίζονται από

ευρηματικότητα και ευκαιρίες για επικοινωνία. Τα παιδιά χρειάζεται να κατανοούν, ώστε να αναπτύξουν τον επεξηγηματικό χαρακτήρα της γλώσσας που μιλούν. Με το να παραθέτουν τις απόψεις τους, να αιτιολογούν και να εξηγούν τις επιλογές τους, συμμετέχοντας σε ομαδικές ή ατομικές γλωσσικές δραστηριότητες, επωφελούνται της διδακτικής παρέμβασης.

Εξίσου σπουδαία θεωρείται η καταγραφή ή μάλλον καλύτερα η μεταγραφή του προφορικού λόγου των παιδιών και η σύνθεση κειμένων στο νηπιαγωγείο. Αποτελεί σημαντικό επίτευγμα και μεταφέρει την προσχολική εκπαίδευση σε επίπεδο ανώτερο των περιγραφών που πολύ συχνά της αποδίδουν, κυρίως σε ότι αφορά τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών.

Για τους παραπάνω λόγους είναι απαραίτητο να γίνει η ορθή αποσαφήνιση των στόχων και της μεθοδολογίας της δημιουργικής γραφής, καθώς αρκετοί

εκπαιδευτικοί θεωρούν πως με τον τρόπο αυτό θα βελτιώσουν τη γλωσσική διδασκαλία, όχι στο σύνολο της, αλλά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και τον ορθογραφικό έλεγχο (Riley&Burrell,2007).

Η ηλικία της προσχολικής ηλικίας διανθίζεται από σκέψεις και αντιλήψεις που πηγάζουν από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι σκέψεις αυτές όπως ήδη έχουμε αναφέρει γίνονται γλώσσα. Μια γλώσσα που η ηλικία των νηπίων διατυπώνει με ορμή εξαιρετικά δημιουργική. Για αυτό τα παιδιά τραγουδούν, ζωγραφίζουν όπως μιλούν και μιλάνε στις ζωγραφιές τους, στις κούκλες τους και στα παιχνίδια τους. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται απλά να το παρατηρήσει και να παρασύρει τον εαυτό του στην κατεύθυνση της δημιουργίας. Μόνο τότε τα παιδιά θα προχωρήσουν, θα ενθαρρυνθούν και θα δημιουργήσουν, πρώτα από όλα, μια αίσθηση του εαυτού τους.

Μέρος Β΄

Κεφάλαιο 7

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

7.1 Επιλογή ερευνητικού θέματος

Πρωταρχική σκέψη στην δημιουργία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η καταγραφή μιας νέας προσέγγισης της δημιουργικότητας των παιδιών, μέσα από τη μουσειακή αγωγή και την επίδραση της μυθολογίας, στον χώρο του νηπιαγωγείου. Η προσπάθεια εστιάζει τόσο στη χρήση και ανάλυση συγκεκριμένων τεχνικών, όσο και στην ανάδειξη της αξίας του μυθολογικού στοιχείου στην πορεία του χρόνου και στη σύνδεση του με τη δημιουργική ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης. Η πορεία άλλωστε των μύθων και της μυθολογίας στην Ελλάδα, χαρακτηρίζει τον πολιτισμό της και συχνά

εκλαμβάνεται ως μέρος της επικοινωνιακής ανάπτυξης και ευαισθητοποίησης του κοινού.

Σε μια απόπειρα δημιουργικής ευαισθητοποίησης εντάσσεται και η συγκεκριμένη παιδαγωγική παρέμβαση, τοποθετώντας τοπικούς μύθους και ήρωες μυθολογικών χρόνων στο κέντρο της δημιουργικότητας των παιδιών. Η προσωπική ενασχόληση της γράφουσας, με το μυθολογικό στοιχείο, ενισχύεται με τις μετακινήσεις, ως μάχιμης αναπληρώτριας - εκπαιδευτικού, από σχολείο σε σχολείο και από τόπο σε τόπο. Οι τοπικές ιστορίες και το μυθολογικό στοιχείο, προκαλούν το ενδιαφέρον, ώστε να δομηθεί ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα παιδιά να αποκτήσουν σχέση και αντίληψη με τον χώρο, αλλά κυρίως να γνωρίσουν ιστορικά τον τόπο τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την ευρύτερη επεξεργασία ενός τέτοιου προγράμματος, τις αρχές της μουσειακής εκπαίδευσης, τις

παιδαγωγικές παραμέτρους και πάντα κοντά στην ψυχολογία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, διαμορφώνονται ήδη από το 2009 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, σε σχολικές μονάδες. Με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, σχετικές με τη δημιουργικότητα και την δημιουργική σκέψη των μικρών παιδιών.

Το κάθε πρόγραμμα εγκρίνεται από αρμόδιο τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει η κάθε σχολική μονάδα. Με την ολοκλήρωση των δράσεων, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε επίπεδο σχολείου ή σε φορείς του δήμου (χώροι εκθέσεων, ιδρύματα, αίθουσες ομιλιών κ. α.), ανοιχτά προς το κοινό. Τα παιδιά κοινοποιούν, αφηγούνται ή δραματοποιούν τα κείμενα και τα έργα που έχουν δημιουργήσει.

Για την συγκεκριμένη έρευνα, με κατεύθυνση τη δημιουργική γραφή, έχουν καταγραφεί δυο παρεμβάσεις βασισμένες σε μυθολογικό περιεχόμενο. Η πρώτη υλοποιήθηκε στη Σαντορίνη, το σχολικό έτος 2013-2014 (νηπιαγωγείο Ακρωτηρίου) , με τον *«μύθο της Καλλίστης»* και η δεύτερη στον Κάλαμο Αττικής, το σχολικό έτος 2018-2019 (νηπιαγωγείο Καλάμου) με τον *«μύθο του Αμφιάραου»*.

7.2 Σκοπός της έρευνας.

Στο φυσικό πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας, προσεγγίζοντας τις ικανότητες των παιδιών από πολλές και διαφορετικές πλευρές είναι ανάγκη της εκπαιδευτικής κοινότητας να στηρίζει την διδακτική πράξη με μια σειρά από επιστημολογικούς, ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς διδακτικούς λόγους. Απαραίτητη προϋπόθεση της δράσης αυτής είναι να εξετάσουμε και τους τρεις παράγοντες,

ώστε να κατανοήσουμε τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Η *επιστημονική πρόοδος* συντελείται όταν οι ίδιοι οι επιστημονικοί κλάδοι παύουν να είναι απομονωμένοι και αρχίζουν να δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ τους. Ως αποτέλεσμα, η γλώσσα εκφράζεται μέσα σ' ένα εμπλουτισμένο πλαίσιο και με ποικίλους τρόπους. Η εκπαίδευση που ενσωματώνει μια ενιαία θεώρηση της γνώσης προσφέρει και ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας. Σημαντικό βήμα για τα παιδιά που εισέρχονται για πρώτη φορά στο χώρο του σχολείου και αναζητούν τη χαρά του παιχνιδιού και της δημιουργικότητας.

Οι ρίζες των *ψυχολογικών παραμέτρων* που συνηγορούν στην διδακτική διαδικασία, βρίσκονται στη μορφολογική ψυχολογία, η οποία δέχεται την αντίληψη πως ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο που τον περιβάλλει ως ενιαίο πλαίσιο. Οι συσχετίσεις συνεπώς των

γνωστικών αντικειμένων διευκολύνουν την μάθηση. Συγκεκριμένα οι μορφές μάθησης που δεν βασίζονται σε συσχετίσεις μεταξύ γνώσεων και προσωπικών εμπειριών είναι επιφανειακής μορφής. Αντίθετα οι διδακτικές προσεγγίσεις που ξεκινούν από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, στοχεύουν στην κατανόηση της ευρύτερης εικόνας του θέματος που μελετάται.

Από παιδαγωγική σκοπιά, τα προγράμματα για παιδιά προσεγγίζουν τη γνώση με διερευνητικές μεθόδους, οδηγούν στην σφαιρικότερη αντίληψη της πραγματικότητας, καθώς τα παιδιά κατανοούν, παρατηρούν, μεταφέρουν και εφαρμόζουν ευκολότερα τη σχολική γνώση. Η πρόκληση ενδιαφέροντος είναι σαφώς ευκολότερη. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής ικανότητας αναπτύσσεται αβίαστα, σε ένα περιβάλλον συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Τα παιδιά άλλωστε, σε κάθε ηλικία, μπορούν να κάνουν

πολλά περισσότερα πράγματα από όσα εμείς οι μεγάλοι φανταζόμαστε. Το μόνο που χρειάζονται είναι τα κατάλληλα εργαλεία, τις ευκαιρίες και την υποστήριξη [(Papert,1999) (Paquette & Rieg, 2008)].

Στόχος συνεπώς της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες μεταδίδουν τη γνώση, αφυπνίζουν τη δημιουργία των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Να αξιολογηθούν ερευνητικά τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από την σύνδεση του ελληνικού μύθου με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, καθώς και να απαντηθούν ερωτήματα που αφορούν στους τρόπους, με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν την πολιτιστική παράδοση του τόπου τους και να ωφεληθούν από αυτή.

Αναφορικά με την εφαρμογή της παρεχόμενης γνώσης στη διδακτική πράξη και την αποσαφήνιση του στόχου διατυπώσαμε τα

παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα. Ο σκοπός και οι γενικοί στόχοι που παρουσιάζονται αποτελούν προτάσεις βασισμένες στο ΔΕΠΠΣ (2003) και το νέο ΔΕΠΠΣ (2011) για το Νηπιαγωγείο, αλλά και στα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας που είχε διεξαχθεί από τη γράφουσα για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των δράσεων.

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών για τον κόσμο που τα περιβάλλει;
2. Πως η χρήση του λόγου και της γραφής ενισχύεται από τον αυθόρμητο ενθουσιασμό των παιδιών και μετατρέπεται σε μια καλλιεργημένη αισθητική απόλαυση;
3. Πως η εικόνα και τα αντικείμενα επιδρούν στην καθημερινότητα των παιδιών και μεταφέρουν την δράση τους από το κυριολεκτικό στο συμβολικό επίπεδο;
4. Μπορεί η χρήση ενός ελληνικού μύθου από τον κατάλληλα εκπαιδευόμενο

δάσκαλο να ενεργοποιήσει δημιουργικά τη φαντασία των παιδιών;

5. Με ποιους τρόπους μπορεί να αποκτήσει παιδευτική αξία ο προφορικός λόγος και η προφορική λογοτεχνία;
6. Ποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να δομηθούν σχετικά με τη μορφή, την οργάνωση και το γνωστικό αντικείμενο του συγκεκριμένου προγράμματος;

Το σύγχρονο νηπιαγωγείο τις τελευταίες δεκαετίες αποκτά μια γενικότερη ευελιξία στην προσέγγιση της διδασκαλίας. Γίνεται μια προσπάθεια, ώστε η γνώση να μην δίνεται αποσπασματικά στα παιδιά αλλά να προκύπτει από τις εμπειρίες που τα ίδια έχουν. Για το νηπιαγωγείο τα γνωστικά επίπεδα δεν είναι διακριτά, όπως συμβαίνει στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Υπάρχουν όμως στόχοι, με ευδιάκριτη κατεύθυνση, οι οποίοι μπορούν να δομήσουν και να ενεργοποιήσουν τη

διδασκαλία της προσχολικής εκπαίδευσης με πιο ερευνητικές και συμμετοχικές μεθόδους.

7.3 Η ερευνητική μέθοδος της παρέμβασης

Η επιλογή της ερευνητικής διαδικασίας

Η διαπίστωση ότι τα κείμενα και οι μύθοι, της παρούσας έρευνας, προέρχονται από τον κόσμο της προφορικής αφήγησης κατηύθυνε τις προσεγγίσεις μας σε πολλαπλά επίπεδα. Αρχικά, να εστιάσουμε στο παραδοσιακό μυθολογικό στοιχείο και έπειτα να δομήσουμε τη μελέτη μας με σύγχρονες μεθόδους διαχείρισης του.

Η έρευνα, σχετική με τη λογοτεχνία για παιδιά, επιτρέπει τον συνδυασμό μεθόδων από διάφορα επιστημονικά πεδία. Η διάκριση και αλληλεπίδραση των μεθοδολογικών σχημάτων στρέφει τον προσανατολισμό και την

επεξεργασία των μύθων, σε μια βαθύτερη κατανόηση της προφορικής λογοτεχνίας, ενώ συγχρόνως αποκαλύπτει την ιδιαιτερότητα της προσέγγισης της λογοτεχνίας για παιδιά.

Για την καλύτερη κατανόηση και σύγκριση του βαθμού δημιουργικότητας των παιδιών, επιλέχθηκε η πειραματική προσέγγιση ως η κατάλληλη ερευνητική μέθοδος.

Τα παιδαγωγικά οφέλη όπως καταγράφηκαν από τη σύνδεση της ελληνικής μυθολογίας με το γνωστικό αντικείμενο της γραφής και του προφορικού λόγου, σε πραγματικές συνθήκες του ελληνικού δημόσιου νηπιαγωγείου, ενισχύουν τα αποτελέσματα των έρευνών που συσχετίζουν την τέχνη με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η παρατήρηση με τη βοήθεια της εθνογραφικής μεθόδου (ethnography) και η έρευνα δράσης (action research) επέτρεψαν να

εμβαθύνουμε στη διαμόρφωση και μελέτη του υλικού μας, ώστε να αποδώσουμε και να περιγράψουμε το βαθύτερο νόημα της. Η εθνογραφική προσέγγιση, μέσα από το πολιτιστικό πλαίσιο βοήθησε στη σκιαγράφηση της λειτουργίας, αλλά και απομάκρυνσης της γνώσης από το πλαίσιο μιας μουσειακής στείρας εκπαίδευσης. Το μυθολογικό υλικό διαμόρφωσε την περιγραφική διαδικασία, ως πρώτο στοιχείο της δημιουργικής γραφής και οδήγησε στη συστηματική πολιτιστική παρατήρηση της κάθε περιοχής όπου μελετήθηκε και εφαρμόστηκε.

Η ενσωμάτωση του ερευνητή στη διαδικασία και στην τεκμηρίωση της έρευνας διατυπώνεται με την παραπάνω μέθοδο. Η παρουσίαση των δεδομένων δεν είναι αποτέλεσμα μιας απλής περιγραφικής μελέτης, αλλά αποτέλεσμα μιας βαθύτερης επικοινωνίας και συμμετοχής με την ιστορία, αλλά και την παιδαγωγική.

Συμμετέχοντες- Η ηλικία των μαθητών που
έλαβαν μέρος στην έρευνα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος, συνολικά εξήντα (60) μαθητές και μαθήτριες του ελληνικού δημόσιου νηπιαγωγείου, ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Η συγκεκριμένη ηλικιακή κλίμακα προσφέρεται καθώς οι μαθητές αναζητούν την απόλαυση των παραμυθιών και των μύθων. Το νηπιαγωγείο ενισχύει την προφορική λογοτεχνία και το παραμύθι και ορμώμενο από αυτά δομεί και τις δράσεις του, αφυπνίζοντας διαφορετικά και πολλαπλά είδη αφηγήσεων. Η χρήση των αντικειμένων και της εικόνας ενεργοποιεί τις νοητικές και γλωσσικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης της Δημιουργικής γραφής.

Καθώς η γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων γίνεται πολύ γρήγορα, τα παιδιά

αποκτούν ικανότητες και χρησιμοποιούν τη γλώσσα ώστε να ανακαλύψουν τον κόσμο. Το λεξιλόγιο των παιδιών ξεκινά στην ηλικία των τεσσάρων ετών με περίπου χίλιες πεντακόσιες λέξεις και μέχρι την ηλικία των έξι ετών έχει αναπτυχθεί περίπου στις έξι χιλιάδες λέξεις. Με το ενδιαφέρον των παιδιών να στρέφεται στους ήχους και τον ρυθμούς της γλώσσας, οι γλωσσικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να ακούσουν, να επαναλάβουν ομοιοκαταληξίες, ποίηση και γρίφους. Συγχρόνως επεκτείνουν τη χρήση των περιγραφικών λέξεων μέσα από λεπτομερείς εικόνες. Ο λόγος τους, σταδιακά γίνεται πιο σύνθετος, με περισσότερα επίθετα, αντωνυμίες και προθέσεις και τα παιδιά αρέσκονται να συμμετέχουν σε γλωσσικά παιχνίδια, να παράγουν διάλογο και φράσεις σχετικές με την καθημερινότητα τους, τις δραστηριότητες τους και το περιβάλλον γύρω τους.

Τα περισσότερα παιδιά, στην ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης, κυρίως στα πέντε

με έξι έτη, αρχίζουν να χρησιμοποιούν σωστά τις αντωνυμίες και τα ρήματα, σε χρόνους του παρόντος και του παρελθόντος. Από αυτή την ηλικία και έπειτα τα παιδιά ξεκινούν το ταξίδι τους στην επιτυχημένη ανάπτυξη του προφορικού λόγου και την ανάγνωση και γραφή. Αυτό επιβεβαιώνεται ακόμα και από έρευνες (Loban 1976) που συσχετίζουν την ανωτερότητα του προφορικού λόγου με την μετέπειτα σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα ο μελετητής, διεξήγαγε μια λεπτομερή έρευνα για την σχολική ανάπτυξη σε παιδιά σχολικής ηλικίας και κατέληξε πως τα παιδιά που ήταν ανώτερα προς τον προφορικό τους λόγο στο νηπιαγωγείο, παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο γραπτού και προφορικού λόγου και στην έκτη δημοτικού.

Η διαμόρφωση συνεπώς, ενός κατάλληλα σχολικού προγράμματος, το οποίο δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να εξοικειωθούν με τον προφορικό λόγο που συνδέεται με τη λογοτεχνία, δείχνει ότι μπορεί να τα οδηγήσει

σε γλωσσική ανωτερότητα. Η βαρύτητα του προφορικού λόγου και της ανάπτυξης του, είναι σημαντικά κομμάτια της πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κύριος στόχος της έρευνάς μας. Οι προσπάθειες συνεπώς στρέφονται στην εξέλιξη του, ως βασικό στοιχείο για τη γραφή και την ανάγνωση, βοηθώντας συγχρόνως τα παιδιά στην οργάνωση των ιδεών τους.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, προϋποθέτει τη συμμετοχή των παιδιών και την ολοκληρωμένη φοίτηση τους στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Για την παρούσα έρευνα η συμμετοχή των νηπίων ήταν η αναμενόμενη, με συνέπεια και συνέχεια.

Κεφάλαιο 8

Η περίπτωση του νηπιαγωγείου

8.1 Η προετοιμασία της έρευνας

Η ευρύτερη επεξεργασία και προετοιμασία της έρευνας έθεσε εξαρχής στόχο τη συνεργασία με τμήματα ή νηπιαγωγεία της ίδια περιοχής, καθώς και τη δυνατότητα υλοποίησης δράσεων εντός και εκτός σχολικών μονάδων, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά σχέση και αντίληψη του τόπου τους.

Στην περίπτωση της Σαντορίνης - (Ο μύθος της Καλλίστης), στο πρόγραμμα συμμετείχαν δύο τμήματα, δύο διαφορετικών νηπιαγωγείων. Στην περίπτωση του Καλάμου - (Ο μύθος του Αμφιαρείου), τα δύο τμήματα που συμμετείχαν, ανήκαν στο ίδιο νηπιαγωγείο της περιοχής.

Εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του αντικειμένου που μελετάμε, κάποιες από τις

δράσεις των νηπίων περιλάμβαναν αναλυτικές οδηγίες και κάποιες δόθηκαν χωρίς επεξηγήσεις, κάτι που θα παρουσιάσουμε αναλυτικά παρακάτω.

Το υλικό της παρέμβασης σχεδιάστηκε από τη γράφουσα, και στις δυο περιπτώσεις που μελετάμε. Έγιναν σημαντικές προσπάθειες συνεργασίας με τις εκπαιδευτικούς όλων των ομάδων, ωστόσο η μη συστηματική ενασχόληση των ίδιων με το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής και της προφορικής αφήγησης ανέδειξε αρκετούς προβληματισμούς σχετικά με την προσέγγιση της δημιουργικότητας. Στη λήξη του προγράμματος σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στην προσέγγιση του αντικειμένου από μικρούς και μεγάλους.

8.2 Καθορισμός των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.

Κατά τη διάρκεια του πειραματικού σχεδιασμού ακολουθήθηκε, όσο αυτό ήταν εφικτό, έλεγχος όλων των μεταβλητών της έρευνας. Ο συγκεκριμένος έλεγχος τηρήθηκε, με τη διασφάλιση συγκεκριμένων συνθηκών.

Αρχικά η σύνθεση των ομάδων (πειραματικές και ελέγχου) αποτελούνταν από παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία της νησιωτικής Ελλάδας και περιοχών κοντά στη θάλασσα. Οι ομάδες παρουσίαζαν μεγάλες αντιστοιχίες ως προς το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Εξίσου και ως προς τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης τους.

Το υλικό και οι στόχοι της παρέμβασης, καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και με αναλυτικό τρόπο παρουσιάστηκαν και επεξηγήθηκαν στις

εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις ίδιες πηγές και το ίδιο εποπτικό υλικό και προετοιμάστηκαν με τρόπο κατάλληλο για τη διδασκαλία που έπρεπε να εφαρμόσουν στην ομάδα τους. Για τις ομάδες ελέγχου χρειάζεται να διευκρινίσουμε, ότι δεν εφαρμόσαν στη διδακτική τους παρέμβαση μέρος του προγράμματος που αφορούσε σε δραστηριότητες προετοιμασίας και εμπέδωσης. Η διαφοροποίηση ως προς τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε μας έδωσε και τα αναμενόμενα αποτελέσματα ως προς τον βαθμό δημιουργικότητας των ομάδων.

Η ανάπτυξη και εφαρμογή του προγράμματος έγινε στις αίθουσες των αντίστοιχων νηπιαγωγείων και στους αρχαιολογικούς χώρους / μουσεία της κάθε περιοχής. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μαζί με την ερευνήτρια επισκέφθηκαν αρκετές φορές πριν την υλοποίηση του προγράμματος τους ιστορικούς

χώρους, εξετάζοντας τη λειτουργικότητα, τους στόχους και το υλικό της παρέμβασης. Στην περίπτωση της Σαντορίνης πραγματοποιήθηκε ξενάγηση από τοπικό φορέα, στον αρχαιολογικό χώρο του Ακρωτηρίου, μόνο στους ενήλικες συμμετέχοντες, καθώς για τη συγκεκριμένη περίοδο ο χώρος παρέμενε κλειστός στο κοινό.

Οι εκπαιδευτικοί των ομάδων ελέγχου, ενσωμάτωσαν στη διδασκαλία τους μεθόδους, τις οποίες συνήθιζαν να εφαρμόζουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων τους και τους ζητήθηκε να ακολουθήσουν τους συγκεκριμένους στόχους της παρέμβασης. Οι πειραματικές ομάδες ξεκίνησαν αντίστοιχα την υλοποίηση του προγράμματος, με δράσεις προετοιμασίας και ενασχόληση με το αντικείμενο της έρευνας σε πιο εντατικούς ρυθμούς. Η επίσκεψη στους αρχαιολογικούς χώρους / μουσεία πραγματοποιήθηκε από όλες τις ομάδες. Στις δράσεις που υλοποιήθηκαν στους συγκεκριμένους χώρους, συμμετείχαν οι

εκπαιδευτικοί των τμημάτων, όλες οι ομάδες και η ερευνήτρια.

8.3 Η οργάνωση της έρευνας

Η οργάνωση της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε στάδια. Αρχικά έγιναν δραστηριότητες προετοιμασίας στα παιδιά. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες κρίθηκαν απαραίτητες για την εξοικείωση των παιδιών, αναφορικά με τη λειτουργία του μύθου και της εικόνας, στο πλαίσιο της προφορικής λογοτεχνίας.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου. Η ανάληψη δράσης της κάθε ομάδας και η χρήση του κατάλληλου υλικού, οδήγησε την έρευνα μας στην αντίστοιχη παρατήρηση και καταγραφή. Τα ερεθίσματα τα οποία δόθηκαν για την αφύπνιση της δημιουργικότητας των παιδιών, εμπεριείχαν την εικόνα, το μυθολογικό

στοιχείο, γλωσσικά/ λεκτικά παιχνίδια, ποίηση
κ.α.

Βασική ιδέα της προσπάθειας και του γνωστικού διδακτικού μοντέλου διδασκαλίας μέσω της τέχνης, στις μορφές εκδήλωσης της (εικαστικά, μουσική, θέατρο, λογοτεχνία), είναι ότι απαιτούν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και μάθησης. Η παρουσίαση της παραπάνω θέσης, αναπτύσσεται στα λόγια του H. Read (1943), καθώς θεωρεί ότι το έργο των παιδιών είναι ικανό να εκφράσει τον *ανθρωπιστικό* και *κοινωνικό* χαρακτήρα της τέχνης.

Ο πολιτισμός, το ήθος και η δημοκρατία καλλιεργούν τις ιδέες και το κίνημα αναπτύσσεται στην Αγγλία τη δεκαετία του 1940, ενώ η ανθρωπότητα δοκιμάζεται από τις συνέπειες του πολέμου. Για πρώτη φορά στη συνέλευση της UNESCO (1947) εκφράζεται σε παγκόσμια κλίμακα η πεποίθηση ότι η διδασκαλία της τέχνης πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση.

Ο στόχος της συγκεκριμένης διδασκαλίας εστιάζει στο περιβάλλον των μαθητών και προσπαθεί να οργανώσει τη διδακτική συμπεριφορά, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στις αντιληπτικές τους ικανότητες. Αυτό απαιτεί την καλή οργάνωση και δόμηση των θεμάτων από τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να ενεργοποιείται εξίσου η αυτόνομη σκέψη, η δημιουργικότητα και η ικανότητα προβληματισμού.

Η μεταφορά της γνώση σε νέες καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν συστηματική στήριξη και προωθούνται με διδακτικές μεθόδους βασισμένες στη γνωστική θεωρία, δημιουργεί έννοιες και κανόνες που σχετίζονται με την παραγωγική σκέψη και αντίληψη.

Όλα τα παραπάνω έχουν σχέση με την οργάνωση και την προσέγγιση της δημιουργικότητας και μπορούν να αλλάξουν

τον τρόπο της καθημερινής πραγματικότητας του σύγχρονου νηπιαγωγείου. Ο προφορικός λόγος, παραμένει ζωντανός και για τις μικρότερες ηλικίες της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική βάση για την ολοκλήρωση των δράσεων, διευκολύνοντας τη μαθητεία. Άλλωστε οι ειδικοί σε γραφή και ανάγνωση προτείνουν την απόκτηση γλωσσικών εμπειριών που αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο μέσα από την εξερεύνηση ιδεών. Αυτές οι εμπειρίες αποτελούν το περιεχόμενο για ομαδικές και ατομικές ιστορίες παιδιών, οι οποίες καταγράφονται από τους ενήλικες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν αργότερα ως υλικό διδασκαλίας.

8.4 Τα στάδια της έρευνας

Τα στάδια της έρευνας και η επεξεργασία τους από τα παιδιά διήρκησαν αρκετές εβδομάδες. Στις πειραματικές ομάδες και των δυο νηπιαγωγείων η προσέγγιση της γνώσης,

εμπλουτίστηκε σχεδόν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με το μυθολογικό στοιχείο, το οποίο σταδιακά απέκτησε σταθερή μορφή στο ωρολόγιο διδακτικό πρόγραμμα.

Αφορμή και στις δυο μελέτες, αποτέλεσαν οι τοπικοί μύθοι της περιοχής, οι οποίοι προσδιορίζουν, στην περίπτωση της Σαντορίνης, τη δημιουργία του νησιού και στην περίπτωση του Καλάμου τον σημαντικό αρχαιολογικό χώρο της περιοχής.

Η αρχική παρουσίαση των μύθων και στις δυο περιπτώσεις μελέτης, για κάθε ομάδα που συμμετείχε, έγινε αφηγηματικά από την εκπαιδευτικό του τμήματος και περίπου μετά το πρώτο σχολικό τρίμηνο. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε ότι στις αφηγηματικές διαδικασίες των πειραματικών ομάδων, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε άμεσο αφηγηματικό λόγο, κατάλληλα διαμορφωμένο, ενώ το ίδιο πλαίσιο δεν ισχύει στις αφηγήσεις για τις ομάδες ελέγχου. Τα

αποτελέσματα σαφώς ήταν διαφορετικά, κάτι που θα εξετάσουμε σε επόμενη ενότητα.

Οι μύθοι στα στάδια που ακολούθησαν, παρουσιάστηκαν αφηγηματικά από τις ομάδες των παιδιών και καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό του τμήματος, με τον τρόπο που τους απόδωσαν τα παιδιά. Στην περίπτωση της Σαντορίνης η πειραματική ομάδα για κάθε μυθολογικό στοιχείο που εντόπιζε στον μύθο και προκαλούσε το ενδιαφέρον της, αποτύπωνε και μια εικόνα, την οποία αργότερα η ομάδα επεξεργάστηκε με τεχνικές από τον χώρο της τέχνης και των εικαστικών. Σε επόμενο στάδιο, οι ίδιες εικόνες οδήγησαν τα παιδιά στη δημιουργία κειμένων αλλά και ποιημάτων. Το συνολικό κείμενο από την αφήγηση του μύθου, με τον τρόπο που επώθηκε από τα παιδιά, χρησιμοποιήθηκε στην τελική παρουσίαση και έκθεση του προγράμματος. Αφηγηματικά και ως επεξηγηματικές λεζάντες στα έργα τους.

Οι ίδιες ομάδες ακολούθησαν συστηματική ενασχόληση με γλωσσικά παιχνίδια, αινίγματα, ποίηση, αφηγήσεις και διηγήσεις ιστοριών και γεγονότων. Στόχος των δραστηριοτήτων προετοιμασίας ήταν να βελτιώσουν, να εμπλουτίσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά, ώστε να οργανώσουν τον προφορικό τους λόγο. Η επιλογή λέξεων και εύστοχων εκφράσεων ενθάρρυνε τα παιδιά να αναδιατυπώνουν συνεχώς φράσεις και προτάσεις, ακόμη και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Βασική επιδίωξη της προφορικής αφήγησης και των διηγήσεων ήταν να αποκτήσει η ομάδα το εσωτερικό βίωμα. Τα περιεχόμενα των μύθων αλλά και των κειμένων, των ιστοριών και των γεγονότων προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Η προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης και της δημιουργίας από αυτή τη σκοπιά τονίστηκε ως ιδιαίτερα σημαντική. Εκτός από την μετάδοση πληροφοριών

σχετικών με την ιστορία του τόπου, παρείχε την δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και τη θέση τους. Ας μην ξεχνάμε ότι καθώς τα παιδιά καλούνται να αναδιηγηθούν ή να συνεχίσουν μια ιστορία, έναν μύθο, ένα παραμύθι ή ποίημα, μπορεί να εκδηλώσουν φόβο, αγωνία, χαρά, επιβεβαιώνοντας την αμφίδρομη σχέση του λόγου με την μάθηση.

8.5 Αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων

Στάδιο πρώτο

Αίθουσα νηπιαγωγείου

Στο πρώτο στάδιο της παρέμβασης η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός του τμήματος, όπου ανήκε και η πειραματική ομάδα, σε κάθε περίπτωση, εντάσσει τη μυθολογία στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα της τάξης, σχεδόν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Η

κατανόηση του κόσμου από τα νήπια, αναπτύσσεται όταν αυτά μαθαίνουν για τις πανάρχαιες παραδόσεις. Κάθε αρχαίος πολιτισμός δημιουργούσε ιστορίες ώστε να εξηγήσει την ύπαρξη του κόσμου και των φυσικών φαινομένων. Στην προσπάθεια τους οι Έλληνες να αποδώσουν παρόμοιες ερμηνείες, χρησιμοποιούσαν τον μύθο. Σήμερα όταν αναφερόμαστε στις συγκεκριμένες αφηγήσεις χρησιμοποιούμε τον όρο της μυθολογίας.

Οι ιστορίες της μυθολογίας δεν είναι αληθινές και για τη λογοτεχνία η μυθολογία απαντά με τη μορφή του υπερφυσικού στοιχείου ή μιας θεότητας του παρελθόντος. Οι ήρωες της μυθολογίας, οι υπερφυσικές τους δυνάμεις και η έντονη δράση τους προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι χαρακτήρες συνήθως είναι παρορμητικοί, με έντονα συναισθήματα και αντιδράσεις. Καθώς η προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από την ίδια παρορμητική συμπεριφορά, την οποία τα παιδιά εκδηλώνουν με ένταση στο παιχνίδι

τους και στον λόγο τους, η μυθολογία και οι χαρακτήρες των μύθων προσφέρουν διπλή ευχαρίστηση και χαρά για δημιουργία. Η αγάπη για τη μυθολογία και τις περιπέτειες των ηρώων ξεκινά από τις πολύ μικρές ηλικίες, ακριβώς γιατί ανταποκρίνεται «δημιουργικά» στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών και κυρίως στην περιέργεια τους. Η μυθολογία συνεπώς, μπορεί να γίνει η γέφυρα ανάμεσα στη γνώση και στην κατανόηση ενός πολιτισμού, αλλά και στην επέκταση της έκφρασης.

Οι ιστορίες της μυθολογίας που επιλέχθηκαν για την δημιουργική αφύπνιση της ομάδας, περιλάμβαναν θεότητες και χαρακτήρες με σπάνιες και μαγικές δυνάμεις. Αυτοί είχαν τον έλεγχο σε γη και ουρανό, σε θάλασσα και στεριά και οι περισσότεροι λατρεύονταν από τους ανθρώπους, με προσευχές, θυσίες και είχαν δικό τους ναό. Οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου, ο Ηρακλής και οι άθλοι του, ο Ιάσωνας και η Αργοναυτική

Εκστρατεία, ο Θησέας και ο Μινώταυρος και άλλες μυθολογικές ιστορίες, αποκαλύπτουν με τις αναγνώσεις και τις αφηγήσεις τους στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου, αλλά και τη δύναμη της σύγχρονης λογοτεχνίας. Η μυθολογία ζει μέσα από τη λογοτεχνία και εμπλουτίζει την κληρονομιά των αρχαίων πολιτισμών. Η ένταξη της, ως γνωστικό αντικείμενο, στο σχολικό πρόγραμμα είχε ως βασική επιδίωξη να εξοικειωθούν τα παιδιά, αφενός με τη λειτουργία της στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά περισσότερο να κατανοήσουν το περιεχόμενο της.

Η διαδικασία στο στάδιο αυτό, εστιάζει στο μυθολογικό υλικό και στη σχέση των παιδιών με την μυθολογία, διαμορφώνοντας παράλληλα και τις απόψεις τους για την ιστορία. Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που απαιτεί τη χρήση της ιστορίας, χρειάζεται τα κατάλληλα στοιχεία, ώστε τα παιδιά να σκεφτούν και να θέσουν τα ερωτήματά τους. Οι μυθολογικές ιστορίες,

μετέδωσαν κάθε φορά και διαφορετικά πράγματα στις ομάδες, καθορίζοντας με τον τρόπο αυτό τη γνώση, ενώ συγχρόνως προετοίμασαν το έδαφος για δημιουργία.

Η συστηματική επαφή με τη μυθολογία αφορούσε μόνο στις πειραματικές ομάδες και των δυο περιπτώσεων και οι μύθοι που χρησιμοποιήθηκαν είχαν ως βασικό στόχο να προετοιμάσουν την συγκεκριμένη ομάδα για τα επόμενα στάδια της έρευνας.

Στάδιο δεύτερο. Αίθουσα Νηπιαγωγείου

Στο δεύτερο στάδιο της παρέμβασης οι πειραματικές ομάδες πειραματίστηκαν με την αναδιήγηση μύθων στην τάξη. Οι αναδιηγήσεις έγιναν σε τακτά χρονικά διαστήματα, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και με τη συμμετοχή όλων των παιδιών των πειραματικών ομάδων.

Ως ερεθίσματα οι ομάδες έλαβαν, εικόνες ή αντικείμενα, τα οποία είχαν δημιουργήσει στο πλαίσιο ανατροφοδότησης προηγούμενων μύθων. Τα παιδιά των πειραματικών ομάδων ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση τεχνικών και εικαστικών παρεμβάσεων, καθώς η τέχνη αποτελούσε μέσο και επιλογή προσέγγισης της γνώσης και της αυθόρμητης έκφρασης των παιδιών του τμήματος.

Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει στο συγκεκριμένο στάδιο της παρέμβασης, είναι η εμπλοκή των παιδιών σε αφηγηματικές διαδικασίες καθώς και το παιχνίδι με το λόγο. Η ιδέα του *μαθητή- αφηγητή* μετέτρεψε την απλή διαδικασία της ομιλίας σε μια καλλιτεχνική έκφραση. Ωστόσο «καλός αφηγητής» σημαίνει και «καλός ακροατής». Η συμμετοχή στην ενεργητική ακρόαση αυτόματα έστρεψε την προσοχή των συμμετεχόντων στην ίδια την παραγωγή του λόγου. Η δημιουργική πράξη της ομιλίας και η

αναπαραγωγή ιστοριών με μυθολογικό υπόβαθρο, αναδείχθηκαν μέσα από αυτές τις προσπάθειες και κατόρθωσαν να διαφοροποιήσουν την καθημερινή ομιλία από τον δημιουργικό - καλλιτεχνικό λόγο.

Τα παιδιά άλλωστε αποκαλύπτουν με πρωτότυπο και αυθεντικό τρόπο την τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση. Η επιρροή των μύθων και η συλλογή των ερευνητικών στοιχείων στο στάδιο αυτό στηρίχθηκε στην παρατήρηση και στην ανάλυση του περιεχομένου των αναδιηγήσεων, όπως αυτά καταγράφηκαν. Ο βαθμός της δημιουργικότητας στο συγκεκριμένο στάδιο δεν μελετήθηκε, καθώς το ενδιαφέρον των προσπαθειών στράφηκε περισσότερο προς την προφορικότητα και τη χρήση της μυθολογίας ως εργαλείο για την κατανόηση και επέκταση της έκφρασης και του λόγου.

Στάδιο τρίτο Αίθουσα Νηπιαγωγείου

Η μυθολογία εδώ, εμπλέκει τα παιδιά με το πολιτιστικό στοιχείο του τόπου στον οποίο και κατοικούν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιοχές, της νησιωτικής Ελλάδας, στην περίπτωση της Σαντορίνης και σε ημιαστική περιοχή, στην περίπτωση του Καλάμου. Η άποψη των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, για το παρελθόν και τον τόπο τους, είχε δημιουργηθεί ανάλογα με τις πληροφορίες που είχαν δεχτεί από το περιβάλλον τους. Η δημόσια χρήση της ιστορίας, η εμπειρία και η σχέση των παιδιών με το μυθολογικό στοιχείο της περιοχής, είχαν διαμορφώσει σε ικανοποιητικό βαθμό τον ιστορικό χαρακτήρα τους και ήταν εύκολο να εντοπιστεί στις γνώσεις τους.

Η παρουσίαση των μύθων, έγινε από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων και στις δυο ομάδες, πειραματική και ομάδα ελέγχου. Οι

εκπαιδευτικοί της κάθε ομάδας είχαν συνεργαστεί και καταγράψει τους μύθους της περιοχής χρησιμοποιώντας πηγές, τόσο κειμενικές όσο και προφορικές. Το κάθε κείμενο(αφετηρία) χρησιμοποιήθηκε για την διασκευή των μύθων και την αλλαγή τους από λογοτεχνία των ενηλίκων σε λογοτεχνία για παιδιά, δίνοντας νόημα και γνώση μέσα από το οικείο. Υπενθυμίζουμε στο σημείο αυτό, ότι τα παιδιά από τις ομάδες ελέγχου δεν συμπεριελάμβαναν στο ωρολόγιο πρόγραμμα της διδασκαλίας τους παρόμοιες δραστηριότητες με εκείνες που περιγράψαμε στα δυο προηγούμενα στάδια. Η επαφή τους με το μυθολογικό στοιχείο αφορούσε απλές αναγνώσεις και όχι συστηματική ενασχόληση.

Η παρουσίαση των μύθων έγινε στις πειραματικές ομάδες, μέσα από την προφορική αφήγηση ενώ στις ομάδες ελέγχου με μεγάλφωνη ανάγνωση από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων. Επιλέχθηκε για μια ακόμη φορά η αναδιήγηση στο στάδιο

αυτό και τα παιδιά και των δυο ομάδων προσπάθησαν να πουν τον μύθο που είχαν ακούσει πριν λίγο. Η συγκεκριμένη διαδικασία επαναλήφθηκε και στα επόμενα στάδια, καθώς οι δράσεις των παιδιών απαιτούσαν την συχνή αναδιήγηση των γεγονότων του μύθου.

Για την έρευνα μας και για το αντικείμενο της δημιουργίας που μελετάμε η αναδιήγηση μας βοήθησε στη συλλογή στοιχείων, τα οποία αργότερα τα παιδιά χρησιμοποίησαν ως βασικό υλικό για τα δημιουργικά τους κείμενα, ενώ παράλληλα η ίδια η διαδικασία, τα ενθάρρυνε να παίρνουν τον λόγο και να διηγούνται μπροστά στο κοινό.

Στάδιο τέταρτο Αίθουσα Νηπιαγωγείου

Το βασικό ζήτημα στο τέταρτο στάδιο της έρευνας μελετά τις ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά, ώστε να αναδείξουν τη δημιουργική

σκέψη της ηλικίας τους. Η δημιουργικότητα στο σημείο αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο το ερέθισμα όσο και την ίδια την ώθηση του υποκειμένου που επιδιώκει να αφυπνίσει η δημιουργία. Η μαθητεία που βασίζεται στην άποψη «ας αφήσουμε τα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα» περισσότερο βλάπτει τις προσπάθειες ανάπτυξης των ικανοτήτων που θα οδηγήσουν τα παιδιά στη δημιουργική έκφραση και ελευθερία.

Για τον σκοπό αυτό, η δημιουργία εδώ μεταφέρθηκε από τον λόγο στην εικόνα. Η πολυσήμαντη γλώσσα των εικόνων ακολουθεί μια διαδρομή χιλιάδων χρόνων, καθώς ο άνθρωπος δημιούργησε και συνεχίζει να δημιουργεί εικόνες, προσπαθώντας να καταγράψει το περιβάλλον του. Η χρήση της εικόνας διευρύνεται, καθώς μέσα από αυτή ο άνθρωπος μαθαίνει να εκφράζεται, να δίνει πληροφορίες, ακόμη και να «διαμορφώνει» το περιβάλλον στο οποίο κατοικεί. Η ανάγκη αυτή του ανθρώπου και ο τρόπος με τον οποίο

κατόρθωσε να παράγει εικόνες ανά τους αιώνες, αδιαμφισβήτητα έχει κληροδοτήσει τους πολιτισμούς με υψηλά δείγματα γραφής και σπουδαία έργα τέχνης.

Την ίδια ανάγκη με τον άνθρωπο των προηγούμενων αιώνων, αλλά και των ενηλίκων του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει, μοιάζει να μοιράζεται και το μικρό παιδί. Αντικατοπτρίζοντας στις εικόνες και στα σχέδια του, τα ερεθίσματα που δέχεται και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του. Η έρευνα πάνω στην εικονοποιητική ικανότητα των παιδιών διαμόρφωσε σκέψεις και οραματισμούς για τη δημιουργική εκπαίδευση αλλά και για την παιδαγωγική επιστήμη.

Για την πειραματική ομάδα, στη μελέτη της Σαντορίνης, η μυθολογία, οδήγησε στην ανάπτυξη ενός διαλόγου ανάμεσα στο κείμενο και τη δημιουργία. Η προφορική λογοτεχνία ανάδειξε στην πράξη, όχι τη συμφωνία κειμένου και εικόνας, όπως συμβαίνει με το

εικονογραφημένο βιβλίο, αλλά μια σχέση ανάμεσα στην παρατήρηση και την εφευρετικότητα, αφήνοντας τον αναγνώστη – ακροατή ανοιχτό σε ερμηνείες.

Στη φάση αυτή, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, επέλεξαν, μέσα από αντίστοιχες γλωσσικές δραστηριότητες, λέξεις από τον μύθο της Καλλίστης, όπως τη λέξη ΧΩΜΑ, ΕΥΦΗΜΟΣ, ΣΑΝΤΟΡΙΝΗ, ΣΠΙΤΙΑ, ΒΟΥΝΑ, ΚΑΛΝΤΕΡΑ κ.α (Εικ. 2) και με τη βοήθεια των εικαστικών τεχνών, προσπάθησαν να αποδώσουν σε οπτικές παραστάσεις, τις δικές τους εικόνες από την ιστορία. Κατά τη διαδικασία των προσπαθειών τους, οι εικόνες που δημιουργήθηκαν, κατασκευάστηκαν για να μεταφέρουν μηνύματα. Μηνύματα τα οποία να μπορούν όλοι να ερμηνεύσουν.

Η ερμηνευτική προσέγγιση των εικόνων και των μηνυμάτων δεν αποτέλεσε μια απλή διαδικασία. Βασική επιδίωξη του πειραματικού σχεδιασμού ήταν να κατορθώσει

η ομάδα να αποδώσει οπτικά ερεθίσματα, τα οποία να συνδέονται άμεσα τόσο με το ιστορικό - μυθολογικό στοιχείο, όσο και με την πραγματικότητα. Τα ίδια οπτικά ερεθίσματα χρησιμοποίησε η ομάδα σε επόμενο στάδιο για την παραγωγή κειμένου, κάτι που θα παρουσιάσουμε αναλυτικά στη συνέχεια.

Στην περίπτωση του Αμφιάρειου, η αφήγηση του μύθου κινητοποίησε την πειραματική ομάδα, προς παρόμοια κατεύθυνση. Οι εικόνες και τα αντικείμενα (Εικ3) τα οποία δημιούργησαν τα παιδιά, μετέφεραν μηνύματα με μυθολογικό και πολιτιστικό υπόβαθρο και αφορούσαν κυρίως τον ήρωα της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα το πρόσωπο του μάντη, το κηρύκειο του κ.α. Οι εικαστικές και δημιουργικές προσεγγίσεις και σε αυτή την περίπτωση δομήθηκαν προκειμένου να συμπεριληφθούν σε επόμενες δράσεις. Χρειάζεται να αναφέρουμε στο σημείο αυτό, πως τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας, επικεντρώθηκαν στην ιδιότητα του

Αμφιάρου και της τέχνης που εκπροσωπούσε, της μαντικής.

Ο προσανατολισμός της παρέμβασης ακολούθησε το ενδιαφέρον των παιδιών και αναδιοργάνωσε την προσέγγιση του μύθου, εναλλάσσοντας τα γλωσσικά παιχνίδια με το μυθολογικό στοιχείο. Η χρήση του αινίγματος και της στιχομυθίας, βοήθησαν στη σύνδεση του λόγου με τις εικόνες, εισάγοντας την ομάδα σε πιο σύνθετες έννοιες. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι με τους στίχους μπόρεσαν να εκφράσουν τη σκέψη τους και η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας μετατράπηκε σε δημιουργικό παιχνίδι με συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο. Η αφήγηση του μύθου και ο πειραματισμός με το στιχούργημα, βοήθησε στην ανάδειξη των δημιουργικών αναγκών των παιδιών, ενσωματώνοντας στο βίωμα και την κατεκτημένη γνώση, νέες γνωστικές δομές (Piaget 1970).

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με την παιδαγωγική διαδικασία όπως δομήθηκε,

μετέτρεψε την σχολική αίθουσα σε χώρο δημιουργίας αλλά και πεδίο προετοιμασίας για τα όσα ακολούθησαν με την επίσκεψη της ομάδας στον αρχαιολογικό χώρο.

Κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων δράσεων και προκειμένου τα παιδιά να διατηρήσουν στη μνήμη τους τον μύθο της περιοχής, ακολούθησαν συχνές αναδιηγήσεις, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Τα παιδιά είτε με αφορμή το αντικείμενο ή την εικόνα που κατασκεύασαν ή και κατά τη διάρκεια των κατασκευών τους, εμπλέκονταν σε συζητήσεις, έθεταν ερωτήματα και τους δίνονταν η ευκαιρία πέρα από την εικαστική διατύπωση της ιστορίας να εκφράσουν γλωσσικά, ακόμη και κινητικά τις εντυπώσεις τους. Οι γνωστικές ικανότητες και εμπειρίες που αναπτύχθηκαν στο στάδιο αυτό του προγράμματος, προετοίμασαν το δρόμο για την επίσκεψη των παιδιών στους ιστορικούς και μουσειακούς χώρους. Βασική επιδίωξη των δραστηριοτήτων ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά κίνητρα και να

νιώσουν ασφαλή και εκτός του οικείου περιβάλλοντος της τάξης. Για τον λόγο αυτό προσφέρθηκαν στα παιδιά τα κατάλληλα γλωσσικά, οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, ώστε να σχηματιστούν ανάλογες νοητικές αναπαραστάσεις (Δημητριάδου 2002 : 226)

Στάδιο πέμπτο

Δραστηριότητες πριν την μετακίνηση στον αρχαιολογικό ή μουσειακό χώρο.

Οι δραστηριότητες προετοιμασίας στην τάξη αναπτύχθηκαν και ολοκληρώθηκαν σταδιακά, από τις πιο απλές ως προς τις πιο σύνθετες. Η εξελικτική πορεία των δράσεων, ακολούθησε τη δημιουργικότητα των παιδιών και τα ενδιαφέροντα τους.

Οι δραστηριότητες της επόμενης φάσης εστίασαν σε συγκεκριμένες έννοιες και χαρακτηριστικά που θέλουμε να αναδείξουμε με την έρευνα μας. Τα παιδιά των

πειραματικών ομάδων, έδειξαν να έχουν κατανοήσει από τα προηγούμενα στάδια και σε ικανοποιητικό βαθμό, τη μυθολογία, τους ήρωες της και επικέντρωσαν την προσοχή τους, στον μύθο της περιοχής. Στο σημείο αυτό, το πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με νέα, ποικίλα ερεθίσματα, όπως η έννοια του Μουσείου (στην περίπτωση της Σαντορίνης) και η έννοια του αρχαιολογικού χώρου (στην περίπτωση του Αμφιάρειου). Η εστίαση εδώ, στρέφεται στα χαρακτηριστικά των χώρων και των μνημείων και για να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά οι έννοιες, χρειάστηκε να αναλύσουμε και να συσχετίσουμε τα ευρήματα τόσο με το παρελθόν όσο και με το παρόν. Στη διαδικασία αυτή η μάθηση συνδέθηκε με την ειδικότητα του αρχαιολόγου. Συγκεκριμένα στην περίπτωση της Σαντορίνης τα παιδιά κατασκεύασαν ζωγραφίες (Εικ4) τις οποίες έκρυψαν στο χώμα και στις πέτρες τις αυλής για αρκετό διάστημα και στην επόμενη φάση της έρευνας αποκάλυψαν με την ανασκαφή τους και διατύπωσαν τις παρατηρήσεις τους.

Οι ζωγραφιές αφορούσαν στις ίδιες αναπαραστάσεις για τις οποίες τα παιδιά είχαν συλλέξει, μέχρι το τότε, πληροφορίες. Τις ίδιες αναπαραστάσεις αναζήτησαν και παρατήρησαν στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θήρας, καθώς η μελέτη τους αποτελούσε ένα από τα σημαντικά μέρη του προγράμματος μας. Για την περίπτωση της Σαντορίνης η πορεία της μουσειακής εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στην ύπαρξη του ηφαιστείου και της έκρηξης που σημειώθηκε αιώνες πριν. Τα ευρήματα όπως μελετήθηκαν και η χρήση τους ως υλικό υποστήριξης, μαζί με την αφήγηση του μύθου προχώρησαν στη σύνδεση με το παρελθόν, το παρόν αλλά και το μέλλον.

Στην περίπτωση του Αμφιάρειου, η προετοιμασία για τη μετάβαση των παιδιών στον αρχαιολογικό χώρο, κατευθύνθηκε διαφορετικά, καθώς όπως αναφέραμε, οι δραστηριότητες που προηγήθηκαν αφύπνισαν σε έντονο βαθμό τη γλώσσα και τη νόηση των

παιδιών της πειραματικής ομάδας. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά και τα στοιχεία του παιδαγωγικού υλικού δημιούργησαν το ερέθισμα για τις επόμενες δράσεις, οι οποίες, στην ερμηνεία τους είχαν, αφενός την αποκάλυψη του αρχαίου στοιχείου, αλλά και την αξιοποίηση του ίδιου του ιστορικού χώρου.

Ο σχεδιασμός συνεπώς των δράσεων, βασίστηκε σε έννοιες σχετικές με τον τόπο που κατοικούσαν τα παιδιά της κάθε ομάδας, της κάθε περίπτωσης. Πριν από οποιαδήποτε όμως προσέγγιση, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, μίλησαν για τον τόπο τους. Μίλησαν για όσα γνώριζαν, έδωσαν πληροφορίες για αυτόν όπως ήταν τα παλιά χρόνια καθώς και για έννοιες που αναφέρονταν σε μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους. Παρατήρησαν και είχαν στη διάθεση τους αντίστοιχο εποπτικό και ψηφιακό υλικό. Παρακολούθησαν κατάλληλα εκπαιδευτικά βίντεο, ώστε να αντιληφθούν τα δομικά και λειτουργικά

χαρακτηριστικά του τόπου τους στο παρελθόν και να τα συγκρίνουν με το σύγχρονο περιβάλλον. Η διαδικασία της προετοιμασίας κρίθηκε σημαντική και παρουσιάστηκε με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις ομάδες, πειραματικές και ελέγχου.

Στάδιο έκτο

Μετακίνηση στον αρχαιολογικό και μουσειακό χώρο

Στη φάση αυτή της παρέμβασης θα παρουσιάσουμε τις δραστηριότητες κατά περίπτωση, καθώς η ανάπτυξη τους πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικά σημεία του ιστορικού χώρου. Η οργάνωση των δράσεων προσδιορίστηκε από τις εμπειρίες των παιδιών και εξασφάλισε την ενσωμάτωση των στοιχείων που μετατρέπουν τον ιστορικό χώρο σε ένα περιβάλλον παιχνιδιού και εξερεύνησης. Άλλωστε η ιδέα του μουσείου και του αρχαιολογικού χώρου ως περιβάλλον

μάθησης συναντάται από νωρίς στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλο που η μουσειοπαιδαγωγική, ως επιστημονικός τομέας με ιδιαίτερες ερευνητικές αναζητήσεις δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στην Ελλάδα (Νάκου 2001: 219).

Προγράμματα, μουσειοσκευές με ερευνητικό προσανατολισμό, στοχεύουν πρώτα στην επαφή των παιδιών με τα αντικείμενα και έπειτα στην απόκτηση γνώσεων. Η εμπειρία της επίσκεψης στους συγκεκριμένους χώρους, οι ευκαιρίες για παρατήρηση, η ενεργή συμμετοχή και δράση κατόρθωσαν να διαμορφώσουν ένα ευχάριστο και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, με πολύπλευρα θετικά αποτελέσματα ως προς την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών.

Η υλοποίηση των δράσεων στους ιστορικούς χώρους βασίστηκε και σχεδιάστηκε πάνω στα οπτικά ερεθίσματα του χώρου. Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης,

χρησιμοποιώντας το ίδιο το περιβάλλον και τα κληροδοτήματα του κατάφερε να εκφράσει τους στόχους των προγραμμάτων. Η καλή συνεργασία των ομάδων και των εκπαιδευτικών επέτρεψαν να αναδυθούν τα πραγματικά ενδιαφέροντα και σκέψεις των παιδιών γύρω από τη μουσειακή και ιστορική εκπαίδευση, μεταφέροντας τη διδασκαλία σε ένα ανώτερο επίπεδο γνώσης και έκφρασης.

Δράση στο Μουσείο

Η περίπτωση της Σαντορίνης - Ο μύθος της Καλλίστης - Μετακίνηση στο Μουσείο Προϊστορικής Θήρας

Η επίσκεψη στο μουσείο πραγματοποιήθηκε με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Τα παιδιά γνώριζαν από προηγούμενες συζητήσεις για τη μετακίνηση τους στο χώρο του μουσείου και ήδη είχαν διατυπώσει ερωτήματα και προβληματισμούς σχετικά με τα αντικείμενα και τη φύλαξη τους. Οι ομάδες είχαν επεξεργαστεί τις πληροφορίες που τους είχαν

δοθεί στη σχολική αίθουσα και ως επισκέπτες πλέον αφιέρωσαν τον χρόνο τους να αναγνωρίσουν τα αντικείμενα και την εγκυρότητα τους, αλλά και να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις τους.

Το Μουσείο Προϊστορικής Θήρας περιέχει κυρίως ευρήματα από τις ανασκαφές στην περιοχή του Ακρωτηρίου κατά την περίοδο του 17^{ου} αιώνα π.Χ. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις τοιχογραφίες του οικισμού, οι οποίες αποτέλεσαν το κέντρο των πληροφοριών μας. Οι αίθουσες του μουσείου σκιαγραφούν την πορεία του νησιού της Σαντορίνης, περιλαμβάνοντας τόσο εκθέματα από τη Νεότερη Νεολιθική περίοδο, όσο και εικόνες και κείμενα που αναφέρονται στην ιστορία της έρευνας της Προϊστορικής Θήρας.

Στον προθάλαμο του Μουσείου τα παιδιά εντόπισαν στις χαρακτηριστικές φωτογραφίες από την πορεία των εργασιών ανασκαφής, κατά τις δεκαετίες 1960-1970, την

ιδιότητα του αρχαιολόγου. Οι φωτογραφίες με τις ανασκαφές από τον Σπυρίδωνα Μαρινάτο επισήμαναν τη δράση που είχε προηγηθεί στο σχολικό χώρο, με τις κρυμμένες ζωγραφιές στο χώμα και τα παιδιά αναγνώρισαν και σύγκριναν τη διαδικασία με τα στοιχεία που έβλεπαν στο μουσείο. Η μακέτα με την παλιά πόλη του Ακρωτηρίου (Εικ 5) στη συνέχεια της περιήγησης, αποτέλεσε τον επόμενο σταθμό της δράσης μας. Έπειτα από τις απαραίτητες διευκρινήσεις και συζητήσεις με την εκπαιδευτικό και ερευνήτρια τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να δουν την συνολική εικόνα του ιστορικού χώρου, έστω και σε μικρογραφία. Η παρατήρηση αυτή βοήθησε ώστε να αναγνωρίσουν τους επιμέρους χώρους και τις σχέσεις των αντικειμένων και των τοιχογραφιών που θα ακολουθούσαν στη συνέχεια.

Με τη βοήθεια της ερευνήτριας και το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για να φτάσουν στα αντικείμενα που «έκρυψε η

λάβα» όπως συνήθιζαν να τα αποκαλούν, προχωρήσαμε στις επόμενες αίθουσες του μουσείου. Στις προθήκες συναντήσαμε αντικείμενα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από την κοινωνία του Ακρωτηρίου. Συστήματα καταγραφής και μέτρησης, σύμβολα πάνω σε αγγεία, σκεύη, σφραγίσματα και σφραγίδες, πινακίδες με γραφή απλώθηκαν μπροστά μας και μας βοήθησαν να αντιληφθούμε τα χαρακτηριστικά του αρχαίου κόσμου και της καθημερινότητας των ανθρώπων μιας άλλης εποχής. Οι συγκρίσεις με την σύγχρονη ζωή και τις πρακτικές των ανθρώπων εκείνης της εποχής ολοκλήρωσαν τη συζήτηση μας και μας μετέφεραν μπροστά στα μεγαλοπρεπή τοιχογραφικά σύνολα που διακοσμούσαν τα ιδιωτικά και δημόσια κτίρια της παλιάς πόλης του Ακρωτηρίου.

Στην αίθουσα με τις τοιχογραφίες τα παιδιά προσπάθησαν να κατανοήσουν εάν πρόκειται για ζωγραφιές που έχουν χρώματα σαν τα «δικά τους,» ενώ συγχρόνως μερικά

παιδιά υποδύμενα με τη φαντασία τους αρχαίους ανθρώπους ζωγράφιζαν σε αόρατο τοίχο. Η παρατήρηση ενός παιδιού για την ύπαρξη των πιθήκων στα αρχαία χρόνια, καθώς έβλεπε την τοιχογραφία των Πιθήκων, συνέδεσε τις επόμενες περιγραφές μας, με συζήτηση για τα πιο συχνά θέματα των αναπαραστάσεων των τοιχογραφιών.

Καθώς λοιπόν συνεχίσαμε το ταξίδι μας, διαπιστώσαμε, ότι τα ζώα, τα πτηνά, αλλά και θέματα της φύσης και των λουλουδιών αποτελούσαν συχνές επιλογές των αναπαραστάσεων που είχαμε μπροστά μας. Οι πολύτιμες πληροφορίες που αποκτήσαμε για τη ζωή των ανθρώπων μιας άλλης εποχής καθώς και οι τεχνικές και τα χρώματα που παρατηρήσαμε μας έδωσαν αρκετά στοιχεία ώστε να συνεχίσουμε και να ολοκληρώσουμε το πρόγραμμα μας.

Τα παιδιά μέσα από δημιουργικές συζητήσεις και συγκρίνοντας τα σχέδια, τις

φιγούρες και τα χρώματα κατασκεύασαν νοητικές αναπαραστάσεις για το παρόν και το παρελθόν και η σύνδεση αυτή μεταφέρθηκε σε επόμενο στάδιο και στον σχολικό χώρο.

Με την επίσκεψη τους στο μουσείο, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνδέσουν την πόλη του Ακρωτηρίου όπως είναι σήμερα με την πόλη που υπήρξε κάποτε. Οι τοιχογραφίες ως αντικείμενα εξαιρετικής σημασίας, ιστορικά αλλά και ως αντικείμενα που ενσωματώνονται στον χώρο του μουσείου, μαζί με όλα τα ευρήματα της εποχής, οδήγησαν στην κατανόηση του λειτουργικού ρόλου της ζωγραφικής και της τέχνης.

Χρειάζεται να σημειώσουμε ότι η επόμενη δραστηριότητα η οποία είχε προγραμματιστεί για τα παιδιά στον χώρο του μουσείου και αφορούσε αποκλειστικά στις τοιχογραφίες δεν υλοποιήθηκε. Μεταφέρθηκε ωστόσο ως δράση, στη σχολική αίθουσα τις επόμενες μέρες του προγράμματος. Ο λόγος

που συνέβη αυτό, σχετίζεται αφενός με τα χρονικά περιθώρια της επίσκεψης μας, τα οποία εξαντλήσαμε στο έπακρο, αφετέρου με την αντικατάσταση της συγκεκριμένης δραστηριότητας με επόμενη, όπως προέκυψε από τη διαδικασία της περιήγησης μας και των νέων ερεθισμάτων που δεχθήκαμε στο χώρο του μουσείου.

Με την είσοδο μας στο χώρο και πολύ σύντομα, ενσωματώθηκε στην ομάδα των παιδιών μια ομάδα μεγαλύτερων μαθητών, οι οποίοι είχαν επισκεφθεί το μουσείο την ίδια ημέρα με σκοπό να συλλέξουν πληροφορίες για τη δικιά τους σχολική εργασία. Αρχικά μας ακολούθησαν διακριτικά, άκουγαν τις περιγραφές μας και τις συζητήσεις μας. Άμεσα ζήτησαν εάν μπορούν να συμμετέχουν στην ξενάγηση μας, δίνοντας το ερέθισμα στην ομάδα των νηπίων να αντιληφθεί την έννοια της ξενάγησης και τον ρόλο του ξεναγού. Έπειτα από ανάλυση του όρου και της διαδικασίας τα νήπια αναλαμβάνουν αυτό το

ρόλο. Εξήγησαν το σκοπό της επίσκεψης τους και στη συνέχεια αναδιηγήθηκαν τον μύθο της Καλλίστης στην ομάδα των μεγαλύτερων παιδιών. Πολύ σύντομα η διαδικασία απέκτησε ενεργό βιωματικό χαρακτήρα, με τα παιδιά και των δυο ομάδων να αλληλοεπιδρούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία διαμορφώνει ένα σύγχρονο πλαίσιο μουσειακής εκπαίδευσης. Τα νήπια εγκατέλειψαν τη θέση του παρατηρητή και κλήθηκαν να αναλάβουν διάφορους ρόλους, προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους σε σχέση με το χώρο και το ρόλο που ανέλαβαν.

Η επαφή με το ιστορικό/πολιτιστικό υλικό και χώρο μετατράπηκε σε παιχνίδι και επέτρεψε να λειτουργήσει ως μέσο για την απόδοση συμβολικών μορφών και περιεχομένων. Η σημαντικότητα του παιχνιδιού στους συγκεκριμένους χώρους, εντοπίστηκε στα χαρακτηριστικά των παιδιών αλλά και στην ίδια την πραγματικότητα. Καθώς η συμπεριφορά των νηπίων

προσαρμόστηκε στα στοιχεία και ερεθίσματα του χώρου, η αλληλεπίδραση της διδακτικής παρέμβασης σε σχέση με το χώρο και τα πρόσωπα επιβεβαίωσε τις ικανότητες των παιδιών για συνεργασία και ψυχαγωγία.

Πέρα από τα όρια της σχολικής αίθουσας τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα παιχνίδι ρόλων και αναπαράστασης, όπως τα ίδια διαμόρφωσαν με παρατήρηση και σχολιασμό του ιστορικού χώρου και των στοιχείων του. Η εξέλιξη της γλωσσικής επικοινωνίας, ο βαθμός της δημιουργικότητας στο στάδιο αυτό, από τον τρόπο που ανταποκρίθηκαν τα παιδιά στα ερεθίσματα και τις νέες συνθήκες, κατάδειξαν την απόκτηση μιας βασικής γνώσης. Αρχικά για τον χώρο του μουσείου και έπειτα για τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων για τις εικόνες, τα αντικείμενα, αλλά και τον ίδιο το μύθο.

Δράση στον Αρχαιολογικό χώρο

Η περίπτωση του Καλάμου - Ο μύθος του Αμφιάρου - Μετακίνηση στον αρχαιολογικό χώρο του Αμφιαρείου Ωρωπού

Δραστηριότητα 1

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μαζί με την ομάδα ελέγχου, στην περίπτωση του Αμφιαρείου, μεταφέρθηκαν στον αρχαιολογικό χώρο και οι δραστηριότητες τους οργανώθηκαν αρχικά με τα ερεθίσματα του χώρου. Με την είσοδο τους στον ιστορικό χώρο, τα παιδιά κατευθύνθηκαν από την αριστερή πλευρά στον δρόμο που οδηγεί στα αρχαιολογικά ευρήματα (Εικ6). Το ενδιαφέρον των παιδιών στρέφεται στις βάσεις των αγαλμάτων καθώς είναι και τα πρώτα αρχαιολογικά σημεία που συναντάμε. Με τις απαραίτητες διευκρινίσεις τα παιδιά παρατήρησαν τις βάσεις και συζήτησαν με τις εκπαιδευτικούς για τις αναπαραστάσεις και τα όσα έγραφαν πάνω. Ιδιαίτερος λόγος έγινε για

τα γράμματα, καθώς τα παιδιά πολύ σύντομα τα εντόπισαν στις βάσεις των αγαλμάτων, αναγνώρισαν αρκετά από αυτά και αναφέρθηκαν στην συνεχόμενη γραφή τους. Τα παιδιά και των δυο ομάδων είχαν αντιληφθεί τη συγκεκριμένη φορά της γραφής ήδη από την αίθουσα του νηπιαγωγείου, καθώς τους είχε δοθεί αντίστοιχο εποπτικό υλικό κατά τις δραστηριότητες προετοιμασίας.

Καθώς ολοκληρώθηκε η διαδικασία της παρατήρησης και σύγκρισης του κώδικα γραφής τότε και τώρα (Εικ. 6) τα παιδιά επέστρεψαν στη δεξιά πλευρά της εισόδου, όπου βρίσκονται τα ερείπια του ναού, αφιερωμένου στον Αμφιάραο. Ακολούθησε περιήγηση στον βωμό, παρατήρηση και περιγραφή του χώρου πως ήταν τότε και που βρισκόταν το άγαλμα του θεού Αμφιάραου. Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν από τα παιδιά να σκεφτούν τους λόγους που ήταν απαραίτητοι οι βωμοί στους ναούς και τα παιδιά μέσα από τη συζήτηση έδειξαν να αντιλαμβάνονται τη

διαδικασία της θυσίας στο θεό και την ύπαρξη του θυσιαστηρίου στο ναό.

Στη διάρκεια της συζήτησης γύρω από το ναό και τις θυσίες, τα παιδιά και των δύο ομάδων ανταποκρίθηκαν στα ερεθίσματα των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας εικόνες και πληροφορίες σχετικές με τον ιστορικό χώρο και τη διαδικασία, όπως τους είχαν παρουσιαστεί σε προηγούμενες δράσεις στην σχολική αίθουσα (Εικ7). Τα παιδιά κινήθηκαν στον χώρο και αφού έγινε η αντίστοιχη περιγραφή των σημείων, κατόρθωσαν να ονομάσουν τα χαρακτηριστικά και μορφολογικά στοιχεία του ναού. Σχολίασαν τα μάρμαρα και τις βάσεις από τους κίονες που συνάντησαν στη διαδρομή τους. Συγκεκριμένα τα αυλάκια στα ορθογώνια μάρμαρα στο δάπεδο, πίσω από το σημείο του βωμού, έδωσαν το ερέθισμα να αναφερθούμε στην Ιερή πηγή του Αμφιάραου και να αναδιηγηθούμε το σημείο του μύθου, σύμφωνα με το οποίο ο Αμφιάραος αναδύθηκε ως θεός

μετά τη μεταπήδηση του στη γη από τον κεραυνό του Δία.

Επιστρέφοντας στο σημείο του ναού όπου υπήρχε η βάση από το άγαλμα του Αμφιάραου, τα παιδιά περιέγραψαν με τη φαντασία τους τη μορφή του. Έπειτα τα παιδιά από την πειραματική ομάδα αυθόρμητα υποδύθηκαν ότι είναι επισκέπτες στο ναό ενώ κάποια άλλα από την ίδια ομάδα ότι είναι οι ιερείς. Με αφορμή τη συγκεκριμένη αναπαράσταση συζητήθηκαν οι ανθρώπινες ενέργειες (ο ιερέας που δέχεται τους επισκέπτες, ο νεωκόρος που φροντίζει το ναό, ετοιμάζει τον βωμό και τους επισκέπτες,) καθώς και οι αντίστοιχες ενέργειες που συνδέονται με τον χώρο(πληρωμή για δικαίωμα εισόδου στο ναό, το μολύβδινο εισιτήριο ως απόδειξη της εισόδου κ.α). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φάνηκε να προκάλεσε στα παιδιά η χρήση του μολύβδινου εισιτηρίου, γεγονός που απασχόλησε την πειραματική ομάδα σε επόμενες δράσεις.

Δραστηριότητα 2

Με κατεύθυνση προς το πλακόστρωτο τμήμα και τα σκαλιά του ιστορικού χώρου που οδηγεί στο αρχαίο θέατρο, έγινε μια στάση και από ψηλότερο σημείο παρατηρήσαμε τη στοά (Εικ.8). Η περιγραφή και παρατήρηση της, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί από το συγκεκριμένο σημείο, έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών αλλά και την παρότρυνση του προσωπικού του αρχαιολογικού χώρου, καθώς η πρόσβαση στη στοά, εγκυμονούσε κινδύνους, σχετικούς με την ύπαρξη ερπετών στη περιοχή.

Με τα μάτια στραμμένα λοιπόν στη στοά, τα παιδιά μαζί με τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια συγκεντρώθηκαν και παρατήρησαν τα μαρμάρια ερείπια. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας τόσο για τη χρησιμότητα της στοάς ως καταφύγιο για συζητήσεις, αλλά και για ξεκούραση των επισκεπτών του μαντείου, οι εκπαιδευτικοί

ονόμασαν μαζί με τα παιδιά τα μορφολογικά (κτίριο με κολώνες σε ορθογώνιο σχήμα, με ανοιχτή την μια μόνο πλευρά) και λειτουργικά χαρακτηριστικά της στοάς, όπως αυτά είχαν μελετηθεί με αντίστοιχο εποπτικό υλικό, σε προηγούμενες δραστηριότητες στην αίθουσα του νηπιαγωγείου. Η έμφαση στην συγκεκριμένη δράση δόθηκε, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη θέση αλλά και το λειτουργικό ρόλο του κτιρίου.

Η συζήτηση για τα ερείπια της στοάς οδήγησε τις ομάδες στην έκφραση ιδεών και σκέψεων σχετικές με τη συχνότητα των επισκέψεων αλλά και των λόγων που οδηγούσαν τους ανθρώπους της προηγούμενης εποχής στο μαντείο/ θεραπευτήριο. Αφού έγιναν οι απαραίτητες διευκρινήσεις, η διαπίστωση ενός μαθητή μέσα από την φράση «Εδώ μαζεύονταν πολύς κόσμος» συνέδεσε τη γνώση της προηγούμενης περιήγησης, στις βάσεις των αγαμάτων, με το γεγονός ότι και παλιότερα οι άνθρωποι έβρισκαν τρόπους να

επικοινωνήσουν, να ανακοινώσουν σημαντικές αποφάσεις και νέους νόμους. Η συγκεκριμένη αναφορά έθεσε ερωτήματα και σκέψεις γύρω από τα μέσα και τρόπους επικοινωνίας του «τότε» με το «σήμερα», προμηνύοντας τη δράση που θα ακολουθούσε.

Με διάθεση για συζήτηση, νιώθοντας την ίδια ενέργεια των ανθρώπων οι οποίοι αναζητούν έναν χρησμό, επισκέπτες και εμείς ανηφορήσαμε προς το χώρο του θεάτρου.

Δραστηριότητα 3

Τα παιδιά ανέβηκαν και έπειτα κατέβηκαν τα σκαλιά που οδηγούν στο αρχαίο θέατρο. Μπροστά τους βρίσκονται οι θρόνοι, αντικείμενο για το οποίο και οι δυο ομάδες είχαν εκδηλώσει μεγάλη περιέργεια. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν διέκοψαν την ελεύθερη είσοδο τους στον χώρο του θεάτρου, επιτρέποντας για λίγα λεπτά στα παιδιά να κάνουν τον δικό τους περίπατο (Εικ. 9).

Λίγο αργότερα τα παιδιά κάθισαν μπροστά από τη σκηνή του θεάτρου (Εικ10) σε μια γραμμή και οι εκπαιδευτικοί τους ζήτησαν να περιγράψουν τον χώρο και τα χαρακτηριστικά του, (σκαλοπάτια, κερκίδες, θρόνους, σκηνή), καθώς και τα υλικά από τα οποία ήταν φτιαγμένα (πέτρες, μάρμαρο). Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να το συγκρίνουν με τα σημερινά αμφιθεατρικά κτίρια που τυχόν γνωρίζουν. Τα παιδιά περιέγραψαν τις εμπειρίες τους σε αντίστοιχα θέατρα και η συζήτηση κατευθύνθηκε στην χρησιμότητα των συγκεκριμένων χώρων στην αρχαία εποχή. Ως σημείο εορταστικών εκδηλώσεων και ποιητικών αγώνων το θέατρο του Αμφιαραείου οδήγησε τα παιδιά στο παρελθόν αλλά και μέσα από το προσωπικό βίωμα στη σύνδεση με όσα είχαν ακούσει για αυτό.

Η δράση μεταφέρεται στην περιγραφή των θρόνων. Τα πόδια των θρόνων θυμίζουν πόδια ζώου, συγκεκριμένα του λιονταριού. Το

ενδιαφέρον προσανατολίστηκε προς τα εκεί και χαρακτήρισε τη συζήτηση και τις περιγραφές που ακολούθησαν. «Δυνατοί θρόνοι για δυνατούς» « Ο μάντης είχε και ένα λιοντάρι να συμβουλευέται και να τον προστατεύει» «Ήταν και ο Αμφιάραος δυνατός όπως ο Ηρακλής».

Με όλα τα παραπάνω να εκδηλώνονται στο ιστορικό περιβάλλον, τα παιδιά περισσότερο οδηγήθηκαν στην παρατήρηση των αντικειμένων και όχι σε απλές παρεχόμενες πληροφορίες. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους σχολίασαν τις παρατηρήσεις τους και ακολουθώντας τα στάδια επικοινωνίας και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προετοίμασαν τις ομάδες για την επόμενη δράση τους.

Δραστηριότητα 4

Τα μεγάλα Αμφιάρεια, όπως συνήθιζαν να τα ονομάζουν, πραγματοποιούνταν στην

αρχαιότητα κάθε πέντε χρόνια και αποτέλεσαν μια νέα πληροφορία για τις ομάδες. Σε αυτή τη μεγάλη γιορτή ποιητές από διάφορα μέρη λάμβαναν μέρος καθώς και θεατρικές παραστάσεις πραγματοποιούνταν στον ίδιο χώρο. Για τις ομάδες η επικοινωνία της συγκεκριμένης γνώσης σε συνδυασμό με την ευκαιρία να περιηγηθούν στο χώρο ώθησε τα παιδιά σε περαιτέρω συνεργασία μεταξύ τους, σε δυνατότητες επιβεβαίωσης των δεξιοτήτων τους και έκφρασης των συναισθημάτων και των ιδεών τους. Η κατεύθυνση των συζητήσεων που ακολούθησαν, για μια ακόμη φορά, απέδωσαν τις νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών σχετικά με τον ιστορικό χώρο. Η ψυχαγωγική διάθεση που διαμορφώθηκε στις ομάδες, σε συνδυασμό με την επίδραση του μύθου και των γνώσεων που είχαν προηγηθεί, μετακίνησαν την προσοχή των παιδιών από την παρατήρηση στην ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας.

Τα παιδιά μίλησαν για τους μάντεις και για τους χρησμούς. Ως φανταστικοί ηθοποιοί συμμετείχαν στα μεγάλα Αμφιάρεια. Κάποια από τα παιδιά παριστάναν τους επίσημους καλεσμένους ή τον Αμφιάραιο και με μεγαλοπρεπή βηματισμό βάδισαν προς τους θρόνους (Εικ 11). Ένα παιδί, από την πειραματική ομάδα, κάνει χρήση του όρου «μαντέματα», τα οποία αποτελούσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα συχνό γλωσσικό παιχνίδι τους στην αίθουσα και όχι μόνο του νηπιαγωγείου. Το ίδιο παιδί δημιούργησε ερωτήματα - μαντέματα ως προς τα υπόλοιπα παιδιά καθώς ήδη βρισκόταν σε ρόλο ηθοποιού στη μέση του θεάτρου. Η υπόλοιπη ομάδα παρακολούθησε και συμμετείχε με ενθουσιασμό. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε ότι παρόλο που η δραστηριότητα ήταν δομημένη για τα παιδιά, δεν περιμέναμε τις συγκεκριμένες γλωσσικές και λεκτικές αντιδράσεις, κυρίως όχι προτού να προηγηθούν πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες.

Καθώς λοιπόν το ερέθισμα δόθηκε από την πειραματική ομάδα, μεταφέραμε τη δράση μας από το αρχαίο θέατρο σε κεντρικό σημείο του χώρου. Η μετακίνηση έγινε για λόγους ασφαλείας, καθώς τα παιδιά χρειάστηκε να κινηθούν σε όλο το χώρο για το υπόλοιπο μέρος της δραστηριότητας. Έχουμε εξηγήσει λοιπόν το λόγο της μεταφοράς μας στα παιδιά και κάνοντας ένα μικρό διάλειμμα καθίσαμε κάτω από μια μεγάλη ελιά (Εικ12). Όση ώρα τα παιδιά ξεκουράζονται συνδέσαμε με συζήτηση, την προηγούμενη αναπαράσταση των μαντεμάτων - αινιγμάτων με το παιχνίδι που έχει ετοιμαστεί από την ερευνήτρια. Προτού όμως τεθούν οι κανόνες του παιχνιδιού, έγινε αναφορά στον όρο των αινιγμάτων. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ως μέρος της διδασκαλίας τους ανταποκρίνονται άμεσα στην επεξήγηση του όρου και πολύ γρήγορα ανέλαβαν την περιγραφή του και στα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Εφόσον διαπιστώσαμε την κατανόηση του όρου από το σύνολο των παιδιών η ερευνήτρια προχώρησε στην παρουσίαση των κανόνων του παιχνιδιού. Σε σημεία του αρχαιολογικού χώρου, οι εκπαιδευτικοί είχαν τοποθετήσει αντικείμενα συνδεδεμένα με την εποχή, τον χώρο και το μύθο του Αμφιάραου. Κάθε αντικείμενο αναφερόταν, είτε σε σημείο του χώρου, είτε σε σημείο του μύθου. Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο του ναού και βωμού τοποθετήθηκε ένα *σκήπτρο* του μάντη και ένα *αγγείο* με τη μορφή του Αμφιάραου. Στις βάσεις των αγαλμάτων ένας *κώδικας γρήγορης απόκρισης* (QR code), ο οποίος δημιουργήθηκε από τις εκπαιδευτικούς των ομάδων και μέσω συγκεκριμένης εφαρμογής διαβάστηκε μαζί με τα παιδιά. Μια *εικόνα* που αναπαριστά την Εριφύλη να προσφέρει το περιδέραιο της στον Άδραστο και ένα *κουτί* με το περιδέραιο της Εριφύλης ανάμεσα στα δέντρα (Εικ13).

Η επιλογή των σημείων στον χώρο όπου και τοποθετήθηκαν τα αντικείμενα είχε

προκαθοριστεί εξ' αρχής από την ερευνήτρια και μαζί με την εκπαιδευτικό της ομάδας ελέγχου φρόντισαν να είναι στη θέση τους χωρίς την παρουσία των παιδιών και χωρίς να υποψιαστούν κάτι. Κατά τη διάρκεια του εγχειρήματος η τρίτη εκπαιδευτικός παρέμεινε μαζί με τις ομάδες στον χώρο του θεάτρου και ζήτησε από τα παιδιά να συγκεντρώσουν την προσοχή τους και να αποδώσουν συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις οι οποίες να σχετίζονται με τον μύθο, το χώρο και την ιστορία.

Τα αντικείμενα και οι εικόνες τοποθετήθηκαν με στόχο να οδηγήσουν τα παιδιά σε συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες, πιο σύνθετες, αλλά και να εξετάσουν τον βαθμό εστίασης της προσοχής και παρατήρησης τους στη γνώση που είχε προηγηθεί. Έτσι λοιπόν το *σκήπτρο* μπαίνει στα ερείπια του ναού όπου ήταν αφιερωμένος στο μάντη Αμφιάραο και για μάντεις και ιερείς ήταν απαραίτητη η χρήση του. Ο *κώδικας*

*γρήγορης ανταπόκρισης (grcode) ως κώδικας νέας εποχής στις βάσεις των αγαλμάτων που για τους αρχαίους αποτελούσαν το δικό τους μέσο κοινωνικής δικτύωσης, καθώς πάνω σε αυτές τις στήλες δημοσίευαν τους νόμους, τις συνθήκες, τα ψηφίσματα και τις σημαντικές αποφάσεις. Η εικόνα με την Εριφύλη να προσφέρει το περιδέραιο της, στις στήλες όπου περιγράφεται το γεγονός και το *κουτί με το περιδέραιο* κρυμμένο στα φυλλάματα, ως κρυψώνα της Εριφύλης. Τέλος το *αγγείο* με τη μορφή του Αμφιάραου στο μονοπάτι προς το ναό ως δώρο από κάποιον επισκέπτη.*

Η ώρα της δράσης ξεκίνησε εφόσον δόθηκαν αναλυτικά οι οδηγίες και οι ανάλογες επεξηγήσεις. Το παιχνίδι που οργανώθηκε είχε ως αφετηρία, ένα αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών, εκείνο του κρυμμένου θησαυρού. Οι κατευθύνσεις όμως ως προς την εύρεση των «θησαυρών» εμπεριείχαν για μια ακόμη φορά την ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας μέσα από τη γλώσσα των αινιγμάτων. Για τα

παιδιά της πειραματικής ομάδας η διαδικασία δεν προκάλεσε έκπληξη καθώς ήταν ήδη εξοικειωμένη με τη συγκεκριμένη μορφή του γλωσσικού παιχνιδιού. Οι διευκρινήσεις και επεξηγήσεις φάνηκαν να απασχολούν περισσότερο την ομάδα ελέγχου χωρίς ωστόσο να παρατηρήθηκε ιδιαίτερος βαθμός δυσκολίας στην κατανόηση των οδηγιών. Η δομή της δραστηριότητας διαμορφώθηκε με τρόπο, ώστε τα παιδιά να νιώσουν ελεύθερα και να αποφασίσουν προς τα που θα κινηθούν, μόνα τους ή σε μικρές ομάδες, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους αλλά και τα ερεθίσματα του χώρου.

Στην παρουσίαση των κανόνων του παιχνιδιού ζητήθηκε από τις ομάδες να αναζητήσουν αποκλειστικά και μόνο το αντικείμενο που περιέγραφε το κάθε αίνιγμα. Σε περίπτωση που έβρισκαν κάποιο άλλο αντικείμενο στην εξερεύνηση τους, θα έπρεπε να μην το πουν, να μην το πάρουν και να το αφήσουν στη θέση τους, Όπως και έγινε.

Το πρώτο αίνιγμα παρουσιάστηκε στα παιδιά από την ερευνήτρια και με γρήγορη και άμεση ανταπόκριση των παιδιών, κυρίως της πειραματικής ομάδας, η απάντηση δόθηκε και το παιχνίδι ξεκίνησε. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν και τα υπόλοιπα αινίγματα (πέντε στο σύνολο τους) εναλλάξ από τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια και οι αποκαλύψεις, τόσο γλωσσικές όσο και ρεαλιστικές ξεπέρασαν κάθε προσδοκία.

Τα παιδιά διαμόρφωσαν από μόνα τους ομάδες εξερεύνησης και με μεγάλη ευκολία μετακινήθηκαν στον χώρο, δίνοντας την εντύπωση ότι ήδη είχαν δημιουργήσει τον γνωστικό του χάρτη. Οι αποκαλύψεις διαδέχονταν η μια την άλλη εκφράζοντας πέρα από τη χαρά και τον ενθουσιασμό, τις δυνατότητες αλλά και την αποτελεσματικότητα της οικειοποίησης ορισμένων γνώσεων από τα παιδιά (Εικ 14).

Με την αποκάλυψη και του τελευταίου «θησαυρού», τα παιδιά μπόρεσαν να χαλαρώσουν. Οι ομάδες κάθισαν για μια ακόμη φορά κάτω από το δέντρο της ελιάς και τους δόθηκε χρόνος να επεξεργαστούν τα αντικείμενα και τις εικόνες, αλλά και να ξεκουραστούν (Εικ15) ακούγοντας τον μύθο του Αμφιάραου, αυτή τη φορά με τη φωνή του ανθρώπου που είχε αναλάβει τη συνοδεία αλλά και φροντίδα μας στο χώρο.

Δραστηριότητα 5

Ο περίπατος μας στον αρχαιολογικό χώρο ολοκληρώθηκε με τελευταία στάση στο υπόγειο κτίσμα του ιερού, την κλεψύδρα (Εικ16). Το ρολόι του ιερού, βρίσκονταν κοντά στις όχθες του ποταμού και χρησίμευε στη μέτρηση της ώρας. Η στάθμη του νερού, το οποίο ανάβλυζε από συγκεκριμένο σημείο στο εσωτερικό της, δήλωνε τον χρόνο αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι αρχαίοι οργάνωναν τις τελετουργίες. Στη διάρκεια της ξενάγησης

στην κλεψύδρα, από τον υπεύθυνο του χώρου, τα παιδιά βρέθηκαν συγκεντρωμένα στο πάνω μέρος του ρολογιού και παρατήρησαν το εσωτερικό του από ψηλότερο σημείο. Ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν την μορφή και τα υλικά καθώς και να κάνουν συγκρίσεις με ένα ανάλογο σύγχρονο εργαλείο μέτρησης του χρόνου. Η διαδικασία παρατήρησης και σύγκρισης αποτέλεσε ένα ακόμη στοιχείο της μετάβασης των παιδιών από το σύγχρονο κόσμο στο ιστορικό περιβάλλον.

Στάδιο έβδομο Ανατροφοδότηση - Δραστηριότητες εμπέδωσης

Η επιστροφή στο νηπιαγωγείο την ίδια μέρα, στη μελέτη και των δυο περιπτώσεων δεν ακολούθησε άμεσα την ανατροφοδότηση της γνώσης. Ο μύθος, τα ερεθίσματα του χώρου καθώς και η εξέλιξη των προγραμμάτων

αναπτύχθηκαν σταδιακά τις επόμενες ημέρες, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να επεξεργαστούν το βίωμα τους, δημιουργώντας νοητικές εικόνες και αναπαραστάσεις εκ νέου.

Η επαναφορά των νοητικών αναπαραστάσεων από τον μουσειακό και ιστορικό χώρο αντίστοιχα, τέθηκε ως σημαντικός στόχος των δράσεων εμπέδωσης. Ανακαλώντας έννοιες σχετικές με τη γεωγραφία, την ιστορία, το περιβάλλον και σε συνδυασμό με τις ικανότητες ζωγραφικής απεικόνισης και σχεδίασης, τα παιδιά κλήθηκαν το επόμενο διάστημα, να αποτυπώσουν και να μεταφέρουν στην τέχνη και με την τέχνη τις θέσεις τους. Ξεκινώντας με εικαστικές δραστηριότητες κατέληξαν στη δημιουργία δικών τους κειμένων, ποιημάτων και στίχων. Η ανάκληση των πληροφοριών από τον ιστορικό χώρο, η βιωματική προσέγγιση του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν, εκφράστηκε με κάθε δημιουργική και

καλλιτεχνική «υπακοή» στους νόμους της τέχνης αλλά και της γλώσσας.

Δραστηριότητες εμπέδωσης

Η περίπτωση της Σαντορίνης- Ο μύθος της Καλλίστης - Αίθουσα Νηπιαγωγείου

Το στάδιο που ακολούθησε και αναπτύχθηκε μετά την επίσκεψη στο Μουσείο Προϊστορικής Θήρας, περιλαμβάνει δραστηριότητες με μορφές παιχνιδιού, αναδιηγήσεις και αναπαραστάσεις, ασκήσεις γλωσσικής επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης, καθώς και τεχνικές ζωγραφικής και εικαστικής δημιουργίας. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν το κάθε ερέθισμα αλλά και υλικό που τους δόθηκε συμμετέχοντας σε μια παιγνιώδη διαδικασία μάθησης. Ο χώρος του μουσείου ενεργοποίησε τη γλώσσα, την κίνηση και την τέχνη, μέσα από τις εμπειρίες που είχαν βιώσει. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αυτής της φάσης έχουν ως βασικό στόχο να προσφέρουν στα παιδιά επιπλέον ευκαιρίες για συνεργασία,

ψυχαγωγία αλλά και ανάδειξη των ικανοτήτων τους σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση, τη δημιουργική έκφραση και γλώσσα.

Δραστηριότητα 1

Οι νοητικές αναπαραστάσεις από το μουσειακό χώρο απασχόλησαν την προσέγγιση της δράσης μας. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά την επίσκεψη στο μουσείο εμπλέκονται σε συζητήσεις σχετικές με το υλικό. Το χώμα, η στάχτη, η φωτιά, η λάβα δημιούργησαν μια γνώση γύρω από το παρελθόν. Ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη γνώση παρατηρώντας τα αντικείμενα και με τις κατάλληλες πληροφορίες, επηρέασε το διάλογο αλλά και τα ερωτήματα των παιδιών.

Καθώς λοιπόν είδαμε από κοντά αντικείμενα και τοιχογραφίες πιο αναλυτικά και με τρόπους που η απλή εικόνα ή η φωτογραφία δεν μπορούν να διευκρινίσουν, το

ενδιαφέρον επικεντρώθηκε, μετά την επίσκεψη, στις ζωγραφιές των τοίχων. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν για τη δημιουργία τους, οδήγησαν την προσέγγιση από τη διανόηση στο συναίσθημα.

Τα παιδιά μέσα από τα κατάλοιπα του παρελθόντος και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους, αναφέρθηκαν ξανά στις τοιχογραφίες με τις αναπαραστάσεις των ζώων. Το ιστορικό περιεχόμενο συνδέθηκε με το παρόν και μέσα από την τέχνη τα παιδιά απέδωσαν τα δικά τους τετράποδα ζώα. Χρησιμοποίησαν χαρτί ακουαρέλας, μολύβια και κάρβουνο και παρουσίασαν το παρελθόν όπως τα ίδια μπόρεσαν να το φανταστούν στο σήμερα (Εικ17).

Στην προσπάθεια τους να ανασυνθέσουν το παρελθόν, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, έδωσαν έμφαση στην πραγματικότητα και τις εικόνες που είχαν δει στο μουσείο. Οι ίδιες οι τοιχογραφίες έθεσαν

τα όρια και η γνώση αποτυπώθηκε με βάση τα ενδιαφέροντα, τον τρόπο σκέψης και δράσης της προσχολικής ηλικίας.

Εφόσον ολοκλήρωσαν τις δημιουργίες τους, η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός του τμήματος δημιούργησε αντίγραφα των σχεδίων τους. Έπειτα ζήτησε από τα παιδιά να συμπληρώσουν τις τοιχογραφίες, στο αρχικό σχέδιο τους, με χρώματα διαλυμένα σε νερό. Τα χρώματα που δόθηκαν στην ομάδα ήταν ελάχιστα και οι χρωματισμοί προέκυψαν από δικές τους μίξεις (Εικ18).

Η δράση ολοκληρώθηκε ως προς το ένα μέρος και σε επόμενο χρόνο η ομάδα προετοιμάστηκε για το παιχνίδι του αρχαιολόγου, αυτή τη φορά όχι κρύβοντας ζωγραφιές στο χώμα, αλλά αντιστοιχίζοντας μέρη του έργου τους στο αντίγραφο σχέδιο τους.

Δραστηριότητα 2

Σε επόμενη δραστηριότητα και εφόσον έχουν ολοκληρωθεί τα έργα των παιδιών, ζητήθηκε από την πειραματική ομάδα να κόψει σε κομμάτια το κάθε έργο το οποίο είχε χρωματίσει ατομικά. Ο τεμαχισμός των έργων μπορούσε να γίνει είτε με ψαλίδι, είτε με τα χέρια, ανάλογα με την επιθυμία του κάθε παιδιού. Το μέγεθος των κομματιών επίσης καθορίστηκε από την έμπνευση του κάθε καλλιτέχνη – δημιουργού, καθώς επίσης δόθηκε και η επιλογή στο να κοπούν μέρη ή το σύνολο του έργου τους.

Καθώς λοιπόν τα παιδιά εκτέλεσαν τη δράση τους, τοποθέτησαν τα κομμάτια τους στις κατάλληλες θέσεις πάνω στο αρχικό τους σχέδιο. Η διαδικασία δομήθηκε, ώστε η ομάδα να αναπαραστήσει στις δικές της τοιχογραφίες - ζωγραφίες, τον τρόπο και τεχνική που είχαν παρατηρήσει και εξηγήσει στο μουσείο την προηγούμενη ημέρα της επίσκεψης τους. Οι

εικόνες που δημιουργήθηκαν είχαν ως στόχο να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα παιδιά, τα στοιχεία που παρατήρησαν στις τοιχογραφίες του μουσείου και να τις εφαρμόσουν στις δικές τους συνθέσεις.

Τα νήπια συνέχισαν την προσπάθεια τους, επιλέγοντας από τα κομμάτια, εκείνα που ήθελαν και τα κόλλησαν στις αντίστοιχες θέσεις. Τα σχέδια με τα κομμάτια – παζλ ολοκληρώθηκαν (Εικ19). Οι εικόνες με τις αναπαραστάσεις των ζώων παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην ομάδα ενώ συγχρόνως το κάθε παιδί διατύπωσε τις εντυπώσεις αλλά και την έμπνευση του για το δημιούργημα του.

Η δημιουργία που αποσκοπεί στην εικαστική έκφραση των παιδιών στην περίπτωση της Σαντορίνης εξελίχθηκε και σε επόμενες δραστηριότητες. Το αμείωτο ενδιαφέρον της πειραματικής ομάδας για τις τεχνικές και τις δυνατότητες της ζωγραφικής δημιούργησε ένα περιβάλλον ευκαιριών και

νέων προσεγγίσεων των πληροφοριών που μέχρι τώρα τα παιδιά είχαν λάβει. Η ελευθερία στη δόμηση των δραστηριοτήτων εμπέδωσης προσέφερε σημαντικές πληροφορίες ως προς την εξέλιξη και κατάκτηση της γνώσης. Τα παιδιά πέρα από τις εικόνες που δημιούργησαν σχετικά με τις τοιχογραφίες, διατύπωσαν σκέψεις και προτάσεις για επόμενες εικαστικές παρεμβάσεις, αυτή τη φορά κάνοντας αναφορά στο μύθο της Καλλίστης και σε γνώσεις που προηγήθηκαν.

Δραστηριότητα 3

Στη διάρκεια των δράσεων εμπέδωσης και καθώς τα παιδιά ανακαλούν στις συζητήσεις τους τον μύθο της Καλλίστης η εκπαιδευτικός του τμήματος πρότεινε αυτή τη φορά στην αφήγηση του μύθου να προσπαθήσουν να αποδώσουν εικόνες, χρησιμοποιώντας εξίσου τεχνικές από τον χώρο των εικαστικών. Η ιδέα γίνεται ομόφωνα αποδεκτή από την ομάδα και τα παιδιά αποφάσισαν να ξεκινήσουν τη δράση

τους με το πρώτο στοιχείο που τους έδωσε η αφήγηση του μύθου, όπως τα ίδια τον θυμούνται. Στο σημείο αυτό της παρέμβασης χρειάζεται να τονίσουμε πως καταγράφηκαν τα λόγια των παιδιών σε κάθε αφηγηματική τους απόπειρα, τα οποία αργότερα η ομάδα χρησιμοποίησε ως λεζάντες με πληροφορίες στην έκθεση και παρουσίαση των έργων της (βλ. παράρτημα II) - (Εικ 1).

Το πρώτο ερέθισμα, δόθηκε από τα παιδιά με την αφήγηση του μύθου από τα ίδια, με ιδιαίτερη προσοχή και συνεργασία. Στην περιγραφή τους, το πρώτο στοιχείο – αντικείμενο που εντόπισαν ως αφετηρία των επόμενων δημιουργημάτων τους ήταν το μυθικό καράβι των Αργοναυτών. Τα παιδιά με ένα μόνο χρώμα, σε σκούρα απόχρωση, σχεδίασαν τη δικιά τους Αργώ πάνω σε χαρτί A4, στο οποίο είχε ήδη τυπωθεί ως φόντο ένας παγκόσμιος χάρτης (Εικ 20).

Η δομή των εικαστικών δραστηριοτήτων όπως ακολούθησαν, είχε σταθερή συχνότητα (μια φορά την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά προχωρούσαν την αφήγηση τους από το σημείο της προηγούμενης αναδιήγησης. Έπειτα, ελεύθερα και με συζήτηση αποφάσιζαν για τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν και ενεργοποιώντας τις εικαστικές τους δεξιότητες αποτύπωναν τα έργα τους. Η ομάδα ολοκλήρωνε τη δράση της παρουσιάζοντας και εξηγώντας με λόγια τις εικόνες που συνέθετε σε κάθε στάδιο δημιουργίας (Εικ 21).

Δραστηριότητα 4

Καθώς η πειραματική ομάδα ολοκλήρωσε τις εικαστικές της παρεμβάσεις και η ερευνήτρια κατέγραψε τον μύθο με τα λόγια των παιδιών, συζητήθηκε ο τρόπος παρουσίασης των δημιουργημάτων της ομάδας. Τα παιδιά αρχικά αποτύπωσαν τη σκέψη να παρουσιάσουν τις δράσεις τους πρώτα στην ομάδα ελέγχου, όπως

και προγραμματίστηκε να γίνει. Ωστόσο το σύνολο των μαθητών εξέφρασε την άποψη να παρουσιάσουν τα έργα τους και στους μεγάλους και σε «πολλούς άλλους» όπως ονόμασαν. Η κατεύθυνση της παρουσίασης συνεπώς ξεκίνησε με την ομάδα ελέγχου, στην οποία στάλθηκε ο μύθος των παιδιών μαζί με τις εικαστικές τους προτάσεις. Η επικοινωνία έγινε με ένα γράμμα, το οποίο στάλθηκε από την πειραματική ομάδα στην ομάδα ελέγχου (Εικ. 22).

Για την ομάδα ελέγχου οι δράσεις προέκυψαν με αφορμή το μύθο και μέσα από το υλικό (φωτογραφίες, πληροφορίες, εικόνες με αντικείμενα του Μουσείου κ.α.) όπως τους δόθηκε από την πειραματική ομάδα. Το ενδιαφέρον ωστόσο στράφηκε κυρίως προς τον μυθικό γίγαντα Τάλω και τις περιπέτειες των αργοναυτών. Η προσέγγιση των έργων τους κινήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση. Η διαφορετική αντιμετώπιση της δράσης στο στάδιο αυτό της έρευνας, τόνισε την επίδραση

από τα στοιχεία του αυθεντικού ιστορικού χώρου και των αντικειμένων του, όπως εκείνα εκδηλώθηκαν από το βίωμα της πειραματικής ομάδας. Η απουσία και εμπλοκή της δεύτερης ομάδας στα αντιληπτικά ερεθίσματα που παρείχε ο χώρος του μουσείου, προσδιόρισαν τα διαφορετικά αποτελέσματα στην κατανόηση και αλληλεπίδραση της ενεργούς προσέγγισης της γνώσης. Στοιχεία που θα αναλύσουμε παρακάτω.

Δραστηριότητα 5

Εφόσον η πειραματική ομάδα είχε μοιραστεί τις δράσεις της με την ομάδα ελέγχου, προετοιμάστηκε για την παρουσίαση της δικής της προσέγγισης. Τα σημεία που είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και σημασία για την ομάδα αποτυπώθηκαν στη συμβολική χρήση της γλώσσας. Συγκεκριμένα η ομάδα χρησιμοποιώντας εικόνες και λέξεις από πολύ αρχικές δραστηριότητες δημιούργησε το δικό της ποίημα. Οι λέξεις περιέγραψαν στοιχεία

και ήρωες του μύθου (Εύφημος - χώμα...) καθώς και σημεία του τόπου (Σαντορίνη, καλντέρα, σπίτια, βουνά...).

Η ενεργοποίηση της φαντασίας, η ώθηση για γραφή και η ενθάρρυνση της γλωσσικής επικοινωνίας, μέσα από την ενσωμάτωση των υλικών στοιχείων του ιστορικού αλλά και πραγματικού χώρου, πέρα από την δημιουργία, έδωσαν στα παιδιά μια στέρεα γνώση για έννοιες σχετικές με την ιστορία και τον τόπο. Η μετατροπή στοιχείων του μύθου σε ποίημα, με τη μεσολάβηση της συμβολικής χρήσης της γλώσσας καθώς και η ενσωμάτωση του ρυθμού, από γνωστό και ιδιαίτερα αγαπητό στα μικρά παιδιά ποιήματος/τραγουδιού (μια γίδα μια φορά), απέδωσε το κείμενο της παρουσίασης. Ένα κείμενο, το οποίο η ομάδα συμπεριέλαβε ανάμεσα στα έργα της (Εικ23), ως δημιούργημα ιδιαίτερης αξίας και ένα κείμενο με το οποίο καλωσόρισε τους επισκέπτες στο πλαίσιο της έκθεσης της.

Ο ασχημάτιστος προφορικός λόγος των παιδιών κατόρθωσε μέσα από δημιουργικές ανακαλύψεις, να επικοινωνήσει τη χρήση της γλώσσας και να μεταφέρει τα μηνύματα που το πρόγραμμα της παρέμβασης μας έθεσε εξ' αρχής. Η επικοινωνία, η δημιουργική προσέγγιση και ανακάλυψη των τρόπων της γλωσσικής επικοινωνίας, παρέμειναν το ιδανικό των δράσεων των παιδιών, παρέχοντας ευχαρίστηση και συνεργασία, επιτρέποντας ωστόσο συγχρόνως στο χώρο, να μεταφέρει τα δικά του μηνύματα.

Δραστηριότητες εμπέδωσης

Η περίπτωση του Καλάμου- Ο μύθος του Αμφιάρειου - Αίθουσα Νηπιαγωγείου

Η επιστροφή των ομάδων στο νηπιαγωγείο από τον αρχαιολογικό χώρο του Αμφιάρειου ολοκληρώθηκε μέσα στο προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Τις επόμενες ημέρες οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων μαζί με την ερευνήτρια κατέγραψαν τις παρατηρήσεις, τα

ερωτήματα και τις σκέψεις των παιδιών, όπως εκείνα εκδηλώθηκαν στον ιστορικό χώρο. Η προετοιμασία συνεπώς των επόμενων δραστηριοτήτων κατευθύνθηκε προς τη δημιουργικότητα των παιδιών και την ανάλυση συγκεκριμένων περιεχομένων, βασισμένα στις συγκεκριμένες σκέψεις. Για την ημέρα της επιστροφής από τον ιστορικό χώρο, δεν δόθηκε καμιά άλλη πληροφορία ή ανατροφοδότηση στις ομάδες καθώς η ερευνήτρια τόνισε από την αρχή του προγράμματος σημαντικό σημείο, να παραμένει το επίπεδο της συζήτησης και του σχολιασμού μετά την επίσκεψη, στην παρατήρηση και αισθητική εκτίμηση που παρείχε ο ίδιος ο ιστορικός χώρος, στις δράσεις που υλοποιήθηκαν εκεί και στην ίδια την ιστορία.

Η τοποθέτηση και παρατήρηση στην ανάλυση τους, χρειάζονται τον ατομικό ρυθμό αφομοίωσης και συναισθηματικό σχολιασμό, που παρέχει ο χρόνος και η σύνδεση των γεγονότων μέσα σε αυτόν.

Δραστηριότητα 1

Τις επόμενες μέρες, στην αίθουσα του νηπιαγωγείου η πειραματική ομάδα επιδόθηκε σε παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά ενσωμάτωσαν τα αντικείμενα από το παιχνίδι θησαυρού του Αμφιάρειου, στο παιχνίδι τους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, όπως ο χρόνος αυτός ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Δεν υπήρξε κάποια κατεύθυνση ή παρότρυνση από την εκπαιδευτικό του τμήματος και ερευνήτρια.

Με την έναρξη του πρωινού προγράμματος και την είσοδο των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην αίθουσα του νηπιαγωγείου τα παιδιά στράφηκαν προς την γωνιά της μεταμφίεσης και αμέσως επέλεξαν τα αντικείμενα και ρούχα που τους επέτρεψαν να αναπαραστήσουν αποσπάσματα από το μύθο του Αμφιάραου, αλλά και σκηνές από τις αναπαραστάσεις και συζητήσεις που

πραγματοποιήθηκαν στον αρχαιολογικό χώρο. Ιδιαίτερη ενασχόληση παρατηρήθηκε από την ομάδα των αγοριών σε μια απόπειρα να αναπαραστήσουν τους μάντεις. Αργότερα στην ίδια ομάδα ενσωματώθηκε και μια ομάδα κοριτσιών, οι οποίες έγιναν ιέρειες και προετοίμασαν τους μάντεις για χρησμούς. Η εκπαιδευτικός της τάξης κατέγραψε τις συνομιλίες και τις δράσεις των παιδιών καθώς το ερέθισμα για τη δημιουργία κειμένων και στόχος της παρούσας έρευνας, μόλις είχε δοθεί μέσα από το παιχνίδι των παιδιών.

Δραστηριότητα 2

Καθώς το παιχνίδι ρόλων των παιδιών ολοκληρώθηκε και η ώρα για συνάντηση της ομάδας στην «παρεούλα» είχε φτάσει, τα παιδιά ξεκίνησαν την καλημέρα τους. Έπειτα από το ελεύθερο παιχνίδι τους, η εκπαιδευτικός επισήμανε την δράση τους και η συζήτηση για τα όσα γνωρίσαμε στην επίσκεψη μας ξεκίνησε. Τα παιδιά με ιδιαίτερο ενδιαφέρον

συμμετείχαν, απάντησαν σε ερωτήσεις και ανακάλεσαν πληροφορίες και γνώσεις από τον αρχαιολογικό χώρο.

Καθώς το ενδιαφέρον στράφηκε για μια ακόμη φορά προς τους μάντεις και την ιδιότητα τους, η ομάδα διατύπωσε τις ιδέες της για το μαντείο. Η συζήτηση καταγράφηκε από την ερευνήτρια και η πειραματική ομάδα μέσα από τις απαντήσεις της δείχνει πλέον ότι αποσαφήνισε την ιδιότητα τόσο του χώρου όσο και των προσώπων.

Με ξεκάθαρη απολύτως ορολογία και χαρακτηριστικά ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν έναν τρόπο σύμφωνα με τον οποίο θα μπορούσαν να περιγράψουν σε κάποιον με ακρίβεια τον ρόλο και την ιδιότητα ενός μάντη, αλλά και τον χώρο όπου τον βρίσκουμε. Η ομάδα, σχεδόν στο σύνολο της, απάντησε πως ο καλύτερος τρόπος θα ήταν να το γράψουμε ή να το τραγουδήσουμε, χρησιμοποιώντας τα παρακάτω λόγια « ... να τους περιγράψουμε

όπως κάνουμε με τα ποιήματα μας. Δηλαδή να τα γράψουμε». Τα παιδιά προφανώς στη δήλωση τους αυτή, ερμήνευσαν τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής κατά την οποία συμμετείχαν σε προηγούμενες δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια του έτους και κατά τις οποίες δημιούργησαν κείμενα με διάφορα περιεχόμενα (Εικ 24) και για διάφορους σκοπούς (γιορτή της μητέρας, ποίημα για την άνοιξη, αφίσες...)

Η ερευνήτρια σημείωσε σε καρτέλες κάποιες από τις λέξεις (ΑΝΘΡΩΠΟΙ, ΧΑΡΙΣΜΑ, ΧΡΗΣΜΟΙ, ΘΕΟΙ, ΛΟΓΙΑ, ΓΡΙΦΟΙ, ΚΑΤΦΥΓΙΟ, ΝΑΟΣ, ΜΥΣΤΙΚΟ, ΗΣΥΧΙΑ, ΘΥΣΙΑ, ΙΕΡΗ ΠΗΓΗ κ.α) τις οποίες χρησιμοποίησαν τα παιδιά στις περιγραφές τους για τον μάντη και το μαντείο και ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν τους πρώτους στίχους. Η εκπαιδευτικός ζητά από την ομάδα να δημιουργήσει στίχους, οι οποίοι να απαντούν κάθε φορά σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα που η ίδια θέτει και χρησιμοποιώντας

κάθε φορά στο κείμενο/απάντηση τους, δυο με τρεις λέξεις από όσες είχε καταγραφεί στις καρτέλες, διαφορετικές κάθε φορά. Οι προτάσεις όπως δόθηκαν στα παιδιά αφορούν στους μάντεις και απαντούν στα ερωτήματα: Ποιοι είναι; Τι έκαναν; Που το έκαναν; Πως το έκαναν;

Για τη δημιουργία των στίχων τα παιδιά απάντησαν με τη σειρά τις ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπόψιν τις λέξεις που κάθε φορά διάλεγαν τυχαία από τις καρτέλες. Για τα περισσότερα ερωτήματα δόθηκαν απαντήσεις με ένα τετράστιχο εκτός από το τελευταίο ερώτημα (πώς το έκαναν;) όπου τα παιδιά δημιούργησαν δυο τετράστιχα. (βλ. κείμενα μαθητών)

Η διαδικασία της δημιουργίας ολοκληρώθηκε για την ημέρα αυτή με τη συγκεκριμένη δράση και με την επιθυμία των παιδιών να κάνουν «το ίδιο παιχνίδι με τις λέξεις» και για τις ιέριες. Δραστηριότητα για

την οποία προετοιμαστήκαν και υλοποιήθηκε με τρόπο που θα περιγράψουμε παρακάτω.

Δραστηριότητα 3

Η πειραματική ομάδα την επόμενη μέρα και κατά τη διάρκεια της πρωινής ρουτίνας, επανάφερε στη συζήτηση «το παιχνίδι με τις λέξεις». Πριν από την εμπλοκή των νηπίων με τη δραστηριότητα, τους ζητήθηκε να περιγράψουν το ρόλο μιας ιέρειας στο ναό. Οι απαντήσεις των παιδιών κατηύθυναν την συζήτηση προς ένα πλαίσιο που περισσότερο θα ταίριαζε στο χορό του αρχαίου θεάτρου. Έτσι υπενθυμίζοντας στην ομάδα τα μεγάλα Αμφιάρεια και τις παραστάσεις που λάμβαναν μέρος στο θέατρο που είχαμε επισκεφθεί, έγινε μια αναλυτική, προσαρμοσμένη στα δεδομένα της προσχολικής ηλικίας, αναφορά σχετικά με την ύπαρξη και το ρόλο του χορού.

Η αντίδραση των παιδιών όπως καταγράφηκε ήταν αρκετά πιο γρήγορη από το

αναμενόμενο. Η ομάδα ζήτησε να δημιουργήσουμε τα δικά μας Αμφιάρεια και να κάνουν τη δικιά τους γιορτή. Η ιδέα αμέσως ξεκίνησε την υλοποίηση της και ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε μια τέτοια γιορτή, τι θα έλεγαν και τι θα έκαναν.

Οι απαντήσεις τους, σαφώς συμπεριελάμβαναν τους μάντεις, τον Αμφιάραιο και τον μύθο. Έπειτα από συζήτηση αποφασίστηκε τα κορίτσια της ομάδας, καθώς υπερερούσαν στον αριθμό από τα αγόρια, να δημιουργήσουν τον χορό από τις ιέρειες όπως είπαν και τα αγόρια να γίνουν οι μάντεις, όπως και έγινε. Τα κορίτσια στην παρουσίαση τους θα έπρεπε να μιλήσουν για τον χώρο (το Αμφιάρειο), τον ήρωα και θεό Αμφιάραιο, το χάρισμα του, τον πόλεμο, το μάντεμα για τον πόλεμο, την Εριφύλη, το περιδέριαι, τον Δία με τον κεραυνό και το τέλος του ήρωα.

Καταγράφοντας λοιπόν τα σημεία σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά προσπάθησαν να δημιουργήσουν τους στίχους τους, η ερευνήτρια έδωσε τον πρώτο στίχο στην ομάδα, ως εξής: «Ένα μαντείο είδαμε ...». Ζητήθηκε από τα παιδιά να συμπληρώσουν αρχικά τον στίχο και έπειτα τη στροφή. Ο κάθε πρώτος στίχος δημιουργήθηκε την ίδια στιγμή από την εκπαιδευτικό και για τις επόμενες στροφές, χρησιμοποιώντας τα λόγια των παιδιών.

Μόλις ολοκληρώθηκε η διαδικασία η ερευνήτρια απήγγειλε στα παιδιά μεγαλόφωνα τους στίχους όπως τους απέδωσε η ομάδα, με αρκετά από εκείνα να επαναλαμβάνουν ή να συμπληρώνουν τα λόγια της.

Δραστηριότητα 4

Σε επόμενο χρόνο και με δημιουργική διάθεση η ομάδα αναλαμβάνει να μοιραστεί τους στίχους που δημιούργησε στις δυο

προηγούμενες δραστηριότητες. Το κάθε παιδί επιλέγει από ένα τετράστιχο, το οποίο η εκπαιδευτικός έχει καταγράψει σε χαρτί A4 και με γραφή αντίστοιχη όπως παρατηρήθηκε στις βάσεις των αγαλμάτων. Τα παιδιά επέλεξαν, μετά την ανάγνωση του κάθε τετράστιχου, τους στίχους που επιθυμούσαν και μεταφέρθηκαν σε ένα ενιαίο τραπέζι, όπου απέδωσαν εικόνες στους στίχους τους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και η αποτύπωση των σχεδίων/μορφών εκφράστηκε με απόλυτη εικαστική διάθεση (Εικ25). Στη συνέχεια η ομάδα επέστρεψε στη γωνιά της συζήτησης όπου παρουσίασε και συζήτησε τα σχέδια και τις εικόνες που δημιούργησε.

Μετά την παρουσίαση όλων των έργων, συζητήθηκε στην ομάδα η ιδέα να γίνουν οι στίχοι τους η έναρξη της γιορτής των δικών τους Αμφιαρείων. Τα παιδιά συμφώνησαν και εξέφρασαν την επιθυμία να κρατήσουν τους στίχους, όπως ακριβώς τους είχαν δοθεί. Η

ομάδα προετοιμάστηκε για την παρουσίαση των κειμένων της.

Η αφύπνιση της δημιουργίας ξεκίνησε με μια ιστορία της μυθολογίας, Ακολούθησε η παρατήρηση και ο σχολιασμός του ιστορικού χώρου, στον οποίο μεταφερθήκαμε. Οι διαδρομές των παιδιών στον χώρο, οι αναπαραστάσεις και το παιχνίδι ρόλων που δημιούργησαν παράλληλα με το συμβολικό παιχνίδι τους, τα στοιχεία μέσα από τα οποία η γνώση του παρελθόντος αφομοιώθηκε με την πραγματικότητα και κυρίως με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Το περιεχόμενο των δράσεων, του παιχνιδιού και των εικόνων που δημιουργήθηκαν, επέτρεψαν το μετασχηματισμό της γνώσης σε λέξεις και λόγο. Ενός δημιουργικού λόγου που διατηρεί τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών και του παιχνιδιού αλλά συγχρόνως δημιουργεί σημειολογικές αλλαγές στην απόδοση του.

Δραστηριότητα 5

Η πειραματική ομάδα ξεκίνησε τις προετοιμασίες για τη γιορτή της και σε κάθε ευκαιρία ελεύθερης ή οργανωμένης δράσης χρησιμοποίησε υλικά της τάξης ώστε να δημιουργήσει εικόνες και στοιχεία που θα ενίσχυαν τη δραματοποίηση της. Τα παιδιά επέλεξαν ρολά από χαρτί, τα έκοψαν, τα έβαψαν, τα κόλλησαν σε σκληρή επιφάνεια και δημιούργησαν τον δικό τους ναό (Εικ 26). Συνεργάστηκαν και σχεδίασαν νομίσματα με το πρόσωπο του Αμφιάραου και αναπαρήγαγαν μοτίβα και σχήματα της εποχής (Εικ27). Όσο εμβαθύναν στη διαδικασία της πρόβας και του πειραματισμού με το χώρο της σκηνης, τόσο εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τα αντικείμενα όπως τα περιέγραφαν στους στίχους π.χ. το περιδέραιο. Αναζήτησαν τεχνικές και τρόπους να το αποδώσουν. Χρησιμοποιώντας ένα από τα αγαπημένα τους υλικά, την πλαστελίνη, δημιούργησαν τα δικά τους κοσμήματα, τα οποία μέχρι και την ημέρα

της γιορτής χρησιμοποιούσαν στο ελεύθερο παιχνίδι τους (EIk28).

Για το συγκεκριμένο διάστημα η ομάδα ελέγχου δημιούργησε και συμμετείχε σε αντίστοιχες δράσεις, αντάλλαξε ιδέες με την πειραματική ομάδα και ήταν ενήμερη για τη μεγάλη γιορτή που ετοιμάζεται. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πρότειναν στην ομάδα ελέγχου να συμμετάσχει στα μεγάλα Αμφιάρεια με τις δικές της ιδέες, κείμενα και κατασκευές. Έπειτα από συζήτηση των εκπαιδευτικών και της ερευνήτριας με την ομάδα ελέγχου, δόθηκαν τα ίδια υλικά. Οι προτάσεις των δραστηριοτήτων και τα αποτελέσματα όπως καταγράφηκαν στην προσέγγιση τους πλησίαζαν τη δράση της πειραματικής ομάδας κυρίως ως προς το παιχνίδι των ρόλων.

Πιο αναλυτικά, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου κατά τη διαδικασία των δραστηριοτήτων εμπέδωσης έστρεψαν το

ενδιαφέρον τους προς τη δραματοποίηση του μύθου και τη δημιουργία εικόνων. Συγκεκριμένα την επόμενη μέρα μετά την επίσκεψη τα παιδιά συμμετείχαν στη δραματοποίηση του μύθου, στο πλαίσιο οργανωμένων δράσεων. Η εκπαιδευτικός του τμήματος κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, αντιμετωπίζοντας της δυσκολίες της ομάδας, κυρίως ως προς τον βαθμό της δημιουργικότητας, μετέφερε τη δράση στον αύλειο χώρο του σχολείου και ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν και να δημιουργήσουν εικόνες με τη φαντασία τους, από την εποχή και τους ήρωες, όπως τους είχε παρουσιαστεί αντίστοιχο υλικό στην αίθουσα του νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης η ίδια, φωτογράφησε τις σκιές των παιδιών και αργότερα η ομάδα χρησιμοποίησε τις ίδιες σκιές για να αναδιηγηθεί τον μύθο, τοποθετώντας τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά (Εικ 29).

Σκοπός της δραστηριότητας ήταν να εμπλουτιστεί με ένα νέο ερέθισμα το παιχνίδι των παιδιών εγείροντας τη γλωσσική τους επικοινωνία σε βαθμό ικανοποιητικό για τη δημιουργική σκέψη.

Στάδιο όγδοο

Ολοκλήρωση και παρουσίαση των δράσεων.

Παρουσίαση Δράσεων

Η περίπτωση της Σαντορίνης- Ο μύθος της Καλλίστης - Έκθεση στο Λουκά και Ευάγγελου Μπελλώνια Ίδρυμα / Φηρά

Στο στάδιο της ολοκλήρωσης οι ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα στην περίπτωση της Σαντορίνης, αποφάσισαν να παρουσιάσουν τις δράσεις τους σε μια έκθεση ανοιχτή προς το κοινό (Εικ 30) στο Λ.& Ε. Μπελλώνια Ίδρυμα. Το συνεδριακό κέντρο του ιδρύματος, έπειτα από τις κατάλληλες ενέργειες, παραχωρήθηκε

στις σχολικές μονάδες και διαμορφώθηκε αντίστοιχα με σκοπό να μοιάζει με εκθεσιακό χώρο.

Οι εκπαιδευτικοί και των δυο νηπιαγωγείων, τοποθέτησαν τα έργα των παιδιών στους κατάλληλα διαμορφωμένους τοίχους. Η σειρά των εκθεμάτων βασίστηκε και ακολούθησε τα γεγονότα του μύθου, όπως τα ακούσαμε, τα μάθαμε και καταφέραμε να τα αναδιηγηθούμε, αλλά και τη σειρά των δράσεων που προέκυψαν από τις προσεγγίσεις μας. Κάτω από κάθε ομάδα έργων, τοποθετήθηκαν οι αντίστοιχες λεζάντες με τις πληροφορίες, βασισμένες στα λόγια των παιδιών.

Η επίσκεψη στον διαμορφωμένο πλέον εκθεσιακό χώρο απευθύνθηκε στους γονείς των παιδιών αλλά και στο ευρύτερο κοινό. Για τον λόγο αυτό οι ομάδες συνεργάστηκαν στην κατασκευή μιας αφίσας (ΕΙκ 31), την οποία τοποθέτησαν σε διάφορα σημεία του νησιού

και μοίρασαν και στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες.

Την έναρξη της έκθεσης ανέλαβε η πειραματική ομάδα, η οποία υποδέχτηκε και τους επισκέπτες. Με την συγκέντρωση των γονέων και του κοινού στο κέντρο της αίθουσας, η ομάδα κρατώντας στα χέρια της τα σχέδια με τις εικόνες που είχε δημιουργήσει και που αντιστοιχούσαν στις λέξεις του ποιήματος, ετοιμάστηκαν για την παρουσίαση τους. Η εκπαιδευτικός του τμήματος και ερευνήτρια καλωσόρισε τους επισκέπτες με τη σειρά της και με λίγα λόγια περιέγραψε τους στόχους των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν όλους αυτούς τους μήνες. Τα παιδιά έπειτα πήραν τον λόγο και σε ζευγάρια απήγγειλαν τους στίχους που αναπαριστά η εικόνα τους, ενώ συγχρόνως την σήκωσαν ψηλά. Όταν ολοκλήρωσαν τη διαδικασία, άφησαν τις εικόνες κάτω και ξεκίνησαν να τραγουδούν τους ίδιους στίχους.

Τα παιδιά μετά την παρουσίαση του ποιήματος τους, διασκορπίστηκαν στην αίθουσα και ανά δύο, στάθηκαν μπροστά από τα έργα τους. Έπειτα με ένα κάλεσμα ζήτησαν από τους επισκέπτες να μεταφερθούν μπροστά από τα έργα, με τον αριθμό νούμερο ένα. Η υπεύθυνη ομάδα αφηγήθηκε τον μύθο της Καλλίστης, μέχρι το σημείο που είχε αναλάβει, ενώ συγχρόνως περιέγραψε την εικόνα - κατασκευή που βρισκόταν πίσω της. Η διαδικασία ακολουθήθηκε για όλα τα έργα με τη σειρά. Στο τέλος οι επισκέπτες και τα παιδιά κινήθηκαν στον χώρο ελεύθερα, συνεχίζοντας την ξενάγηση τους.

Παρουσίαση Δράσεων

Η περίπτωση του Καλάμου- Ο μύθος του Αμφιάρειου - Τελική γιορτή στην αυλή του Νηπιαγωγείου

Ο τρόπος παρουσίασης των δημιουργικών κειμένων στην περίπτωση του Καλάμου έγινε μέσα από μια θεατρική παράσταση.

Συγκεκριμένα τα Μεγάλα Αμφιάρεια, όπως αποφασίστηκε από τις ομάδες. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας με αφορμή τα κείμενα που δημιούργησαν σε προηγούμενες δράσεις για τους μάντεις και τις ιέρειες, διαμόρφωσαν και τους αντίστοιχους ρόλους. Τα παιδιά επίσης της ομάδας ελέγχου συνεργάστηκαν με σκοπό να παρουσιάσουν τη δραματοποίηση του μύθου. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφερθεί πως για την ομάδα ελέγχου η ενασχόληση με το αντικείμενο της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού, στη διάρκεια του σχολικού έτους, ήταν έντονη και συχνή. Η επιλογή συνεπώς αυτής της προσέγγισης ήταν γνώριμη και ευχάριστη για την ομάδα, επεκτείνοντας τη δημιουργική τους διάθεση και σε άλλα πεδία τα οποία σχετίζονται με την δημιουργική γραφή.

Οι ομάδες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών διαμόρφωσαν τον χώρο της αυλής, ώστε να θυμίζει ένα μικρό θέατρο, αντίστοιχο με εκείνο που είδαν στην επίσκεψη

τους στον ιστορικό χώρο. Η παρουσία σκαλοπατιών σε σημείο της αυλής, κατάλληλων σε μέγεθος και μήκος, ώστε να θυμίζουν τις κερκίδες ενός αρχαίου θεάτρου, διευκόλυναν την προσέγγιση των ομάδων. Οι πρόβες πραγματοποιήθηκαν σε ελεύθερο πλαίσιο, επιτρέποντας στα παιδιά να κινηθούν στον χώρο και να δημιουργήσουν τα δικό τους παιχνίδι και δράση (Εικ 31).

Έπειτα από πολλές δοκιμές, μουσικά ακούσματα, χορό, ιδέες και σκέψεις οι ομάδες αποφάσισαν για τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν τις γιορτές τους στα Μεγάλα Αμφιάρεια. Πρώτη επιλέχθηκε η πειραματική ομάδα, με τους μάντεις να ξεκινήσουν το δρώμενο τους. Έπειτα ακολούθησε ο χορός από τις ιέρειες, οι οποίες συγχρόνως είχαν και το ρόλο του χορού μιας αρχαίας παράστασης. Τέλος τα παιδιά από την ομάδα ελέγχου παρουσίασαν τον μύθο του μάντη Αμφιάραου και η αυλαία έπεσε με τους μάντεις να οδηγούν τον Αμφιάραο στο θρόνο του.

Οι προετοιμασίες και η οργάνωση των δράσεων για την πειραματική ομάδα αποτέλεσε ακόμη μια πρόκληση δημιουργίας. Τα παιδιά ακόμη και για την ενημέρωση των κουστουμιών τους (μάντιες και ιέριες) δημιούργησαν αινίγματα τα οποία με τη σειρά τους έδωσαν στους γονείς τους για ερμηνεία (βλ. παράρτημα II).

Από τον τρόπο που ανταποκρίθηκαν οι ομάδες, από το στάδιο της προετοιμασίας, μέχρι και την παρουσίαση των δράσεων τους, έγινε ξεκάθαρο πως η δημιουργικότητα της παιδικής ηλικίας, εκφράστηκε με ποικίλους τρόπους και δεξιότητες, σύμφωνα με τους σκοπούς της μάθησης που επιδιώκει το σύγχρονο νηπιαγωγείο και κυρίως της μάθησης που προωθεί η δημιουργική σκέψη.

Κεφάλαιο 9 **Το υλικό της έρευνας**

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας και στις δυο περιπτώσεις, στις πειραματικές ομάδες, χρησιμοποιήθηκαν μύθοι από τον χώρο της μυθολογίας. Οι μύθοι παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο της αφήγησης, ως αφηγήσεις προετοιμασίας και λιγότερο ως ιστορίες από το βιβλίο. Το περιεχόμενο τους επιλέχθηκε με μεγάλη προσοχή, διατηρώντας τα απαραίτητα παιδαγωγικά αλλά και αισθητικά κριτήρια, τα οποία χαρακτηρίζουν την ηλικία που μελετάμε.

9.1 Οι μύθοι που χρησιμοποιήθηκαν πριν την παρέμβαση

Για τις πειραματικές ομάδες οι μύθοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ως μύθοι προετοιμασίας, ήταν μύθοι με βασικούς ήρωες τους δώδεκα θεούς του Ολύμπου, τους Αργοναύτες, τον Ηρακλή, τον Θησέα κ.α. Όλοι οι μύθοι, προφορικοί και

γραπτοί, επιλέχθηκαν από συγκεκριμένες πηγές και εκδόσεις, κατάλληλες και με αντίστοιχα παιδαγωγικά οφέλη, όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο.

Οι μυθικοί ήρωες που παρουσιάστηκαν συνήθως έμπλεκαν σε περιπέτειες και εκδήλωναν συμπεριφορές οικείες και κατανοητές ως προς την σκέψη και συμπεριφορά των νηπίων. Με τις συγκεκριμένες επιλογές, οι αντιδράσεις των ηρώων υπογράμμισαν τις ανάγκες της προσχολικής ηλικίας, ως προς την παρόρμηση, τον ενθουσιασμό, την έντονη δράση αλλά και αντίδραση, το στοιχείο του φανταστικού και του μαγικού κ.α.

Για το διάστημα της προετοιμασίας στην περίπτωση της Σαντορίνης η μυθολογία αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι του ωρολογίου προγράμματος. Το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών της πειραματικής

ομάδας, για τους ήρωες της μυθολογίας τοποθέτησε τη μελέτη του μύθου στην εκπαιδευτική διαδικασία, με συχνότητα μιας αφήγησης την εβδομάδα. Οι μύθοι που επιλέχθηκαν ήταν οι εξής: Οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου, Δαίδαλος και Ίκαρος, Ο Ηρακλής, ο Θησέας, η αρπαγή του θεού Διόνυσου από τους Τύρρηγους πειρατές και η Αργοναυτική εκστρατεία.

Στην περίπτωση του Καλάμου, οι δραστηριότητες και αφηγήσεις προετοιμασίας συμπεριέλαβαν μύθους αλλά και παραδοσιακά παραμύθια και αινίγματα. Η μυθολογία εδώ χρησιμοποιήθηκε επιλεκτικά και κυρίως ως αντίστοιχη θεματολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μύθοι: Ο βασιλιάς Μίδα, Ο ασκός του Αιόλου, Ο θεός Ποσειδώνας, Ο μύθος του Εγκέλαδου, ο μύθος του Προμηθέα, ο θεός Διόνυσος και το κουτί της Πανδώρας. Οι παραπάνω μύθοι επιλέχθηκαν αφενός για την

υλοποίηση δράσεων με συγκεκριμένη θεματολογία π.χ. τα τέσσερα στοιχεία της φύσης, αλλά και επειδή τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πολύ πιο εύκολα ταυτίζονται με τις περιπέτειες των ηρώων τους.

9.2 Τα παραδοσιακά παραμύθια και κείμενα προετοιμασίας

Στην περίπτωση της Σαντορίνης στα παιδιά της πειραματικής ομάδας έγινε αφήγηση του παραδοσιακού παραμυθιού «Η πετρόσουπα», όπως την είχε καταγράψει και ακούσει η εκπαιδευτικός του τμήματος και ερευνήτρια από τη γιαγιά της. Η συγκεκριμένη ιστορία αποτέλεσε σημαντικό ερέθισμα της ομάδας με το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής, καθώς η ομάδα δημιούργησε στίχους και την μετέτρεψε σε Χριστουγεννιάτικη γιορτή.

Στην περίπτωση του Καλάμου, ήδη από την έναρξη της σχολικής χρονιάς υπήρξαν αφηγήσεις με αρκετά παραδοσιακά παραμύθια, τα οποία καταγράφονται ως εξής: Ο Βοριάς και ο Ήλιος, Ο Ήλιος και το νερό (Νιγηριανό παραμύθι), Το αμίλητο νερό, Η Ροδιά, Ο μύθος της Αμυγδαλιάς. Όλες οι ιστορίες παρουσιάστηκαν με αφηγηματικό τρόπο από την εκπαιδευτικό του τμήματος και ερευνήτρια, ως μέρος της ελληνικής παράδοσης.

Για την ίδια ομάδα εκτός από τα παραδοσιακά παραμύθια χρησιμοποιήθηκαν αινίγματα και ποιήματα παραδοσιακά, όπως χελιδονίσματα, κάλαντα κ.α. Οι επιλογές των παραμυθιών, ποιημάτων, κειμένων προέκυψαν από την λαϊκή παράδοση και επιχειρήθηκε η επεξεργασία τους με δράσεις δημιουργικές.

9.3 Οι μύθοι που χρησιμοποιήθηκαν στην διάρκεια της παρέμβαση

Οι μύθοι που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο των δράσεων και αποτέλεσαν το αντικείμενο της δημιουργίας προήλθαν από την προφορική παράδοση. Οι γραπτές αναφορές για τον κάθε μύθο μελετήθηκαν επίσης από την ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνει πλήρως κατανοητό το περιεχόμενο τους.

Ο μύθος της Καλλίστης διαμορφώθηκε από τις αφηγήσεις των ντόπιων, όπως καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και σε συνδυασμό με την μελέτη πηγών από τη βιβλιοθήκη του νησιού, απέδωσαν το κείμενο που παρουσιάστηκε στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Απολλώνιο τον Ρόδιο, η νήσος Καλλίστη (Σαντορίνη) αναδύθηκε από ένα σβώλο λιβυκής γης (Α.Ν. Κονταράτος) και ο μύθος της δημιουργίας της Σαντορίνης ξεκίνησε με αυτή τη φράση. Συγκέντρωσε γύρω της εικόνες και κείμενα, με τα οποία τα παιδιά είχαν την

ευκαιρία να γνωρίσουν το νησί αλλά και να ανακαλύψουν στοιχεία της καταγωγής τους.

Στον μύθο του Αμφιάραου η ιστορία προέκυψε εξίσου από τις αφηγήσεις των κατοίκων. Η έρευνα επικεντρώθηκε τόσο στον μύθο όσο και στις αφηγήσεις γύρω από τον αρχαιολογικό χώρο της περιοχής και οι πληροφορίες που παραχωρήθηκαν από τον Δήμο Καλάμου για την περιοχή, συνέβαλαν στην καταγεγραμμένη μορφή του μύθου όπως παρουσιάστηκε στις ομάδες.

Ως βασικό υλικό της έρευνας οι μύθοι επιλέχθηκαν για τους συγκεκριμένους λόγους:

Ανήκουν στις ιστορίες της μυθολογίας. Η μυθολογία έχει παγκόσμια απήχηση και επιρροή καθώς συμπεριλαμβάνει αξίες και περιγράφει πανανθρώπινα, διαστάσεις του ψυχικού κόσμου που προβάλλεται μέσα από τους ήρωες, στον εξωτερικό κόσμο.

Πρόκειται για αυτούσιους ελληνικούς μύθους, καταγεγραμμένους σε περιοχές όπου κατοικούσαν Έλληνες, αναδεικνύοντας τον αυθεντικό πολιτισμό της ιστορίας, όπως περιγράφεται μέσα από την εικόνα και το κείμενο.

Αναφέρονται σε έναν κόσμο παραδοσιακό, τον κόσμο των προγόνων. Για αυτό και οι ήρωες τους μπορούν να κάνουν μαγικά και θαυμαστά πράγματα.

Η πλοκή των μύθων, οι ήρωες και τα κατορθώματά τους, ταυτίζουν τα παιδιά με τις μάχες και τους αγώνες που δίνουν απέναντι στα προβλήματα τους και τους μαθαίνουν να αναγνωρίζουν μια καλή πράξη και να αποφεύγουν το κακό. Συγχρόνως ικανοποιούν το αίσθημα της δικαιοσύνης που τρέφουν.

Η ανάπτυξη της κατανόησης του κόσμου μέσα από την μυθολογία και το

παραδοσιακό στοιχείο αποκαλύπτει τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά πρέπει να έρχονται σε επαφή με το μυθικό στοιχείο. Ο μύθος εξαγγέλλει ένα γεγονός, το οποίο έγινε σε έναν αλλοτινό καιρό, τον καιρό της δημιουργίας του κόσμου. Η οργάνωση του κόσμου μέσα στον μυθικό χρόνο, όπου όλα είναι δυνατά, επέτρεψε και επιτρέπει την αποκατάσταση του παρελθόντος και του τι συνέβη τον « καιρό εκείνο».

Η μυθολογία χαρακτηρίζεται από διαχρονικότητα, απαραίτητο στοιχείο της διασκευής, στην οποία στηρίζεται ο αρχαίος μύθος. Το πέρασμα των παιδιών συνεπώς από την διασκευή των μύθων στην λογοτεχνική τους επεξεργασία αφήνει ανοιχτή σε ερμηνείες και παραλλαγές την ιστορία που θα ειπωθεί.

Ως υλικό ευέλικτο και εύπλαστο για άπειρους συσχετισμούς και προσαρμογές¹⁸ ο αρχαίος μύθος αποτελεί κώδικα επικοινωνίας

¹⁸ J. Zipes. Fairy tale as myth/myth as fairy tale
Lexington. University press of Kentucky, 1994:8

προσιτό από τα παιδιά. Στην ηλικία που μελετάμε η ανακάλυψη όλων αυτών των στοιχείων και αλληλεπιδράσεων οδηγούν τα παιδιά στο να δουν το σύνολο της παράδοσης του τόπου τους, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο ίδιο μέρος στο οποίο διαδραματίστηκαν. Η διαδικασία αυτή προκαλεί λυρική σχέση στα παιδιά, καθώς ο τόπος με τον οποίο συνδέονται οι μύθοι και οι ιστορίες είναι αγαπητός και οικείος σε αυτά. Η προσωπική έκφραση των συναισθημάτων και η δημιουργία καθορίζονται από την επικοινωνία και είναι σημαντική η επαφή με τον κόσμο της παράδοσης και καθήκον των εκπαιδευτικών να τη γνωρίσουν στα παιδιά.

Κεφάλαιο 10

Αποτελέσματα της έρευνας

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διατυπώθηκε μέσα από ερωτήματα, τα παιδαγωγικά οφέλη και το βαθμό

δημιουργικότητας, όπως αναδύθηκαν από τη σύνδεση της ελληνικής μυθολογίας με το γνωστικό αντικείμενο της γραφής και της προφορικής αφήγησης, σε πραγματικές συνθήκες του ελληνικού νηπιαγωγείου. Η εμπειρία και η εμπλοκή της ερευνήτριας με τον φορέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, την μελέτη του αντικειμένου της γραφής αλλά και της τέχνης, οδήγησαν την επιστημονική γνώση και κατάρτιση, τόσο θεωρητική όσο και πρακτική στον προσανατολισμό των αποτελεσμάτων.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας καθόρισαν και τις ερευνητικές υποθέσεις των δράσεων. Οι μύθοι που δόθηκαν στους μαθητές καταγράφηκαν με αριθμό λέξεων: εξακόσια ογδόντα ένα (μύθος Καλλίστης) και τετρακόσια είκοσι εννιά (μύθος Αμφιαρείου). Στις αναδιηγήσεις τους οι μαθητές των πειραματικών ομάδων χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο διακόσια εξήντα επτά λέξεις και τετρακόσιες είκοσι λέξεις αντίστοιχα.

Ο βαθμός δημιουργικότητας και η χρήση διαφορετικών και σύνθετων λέξεων μελετήθηκε κατά περίπτωση και καταγράφηκε για τις πειραματικές ομάδες ιδιαίτερα ανεπτυγμένος. Σε αντίθεση, οι ομάδες ελέγχου αντιμετώπισαν έντονες δυσκολίες ως προς τη δημιουργική κυρίως έκφραση της γλώσσας και σχεδόν στον ίδιο χρόνο των παρεμβάσεων εγκατέλειψαν ή περιόρισαν την εμπλοκή τους με το γνωστικό αντικείμενο της δημιουργικής γραφής και σκέψης.

Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στο σημείο αυτό, στην διατήρηση των μορφολογικών χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου και των παραδοσιακών στοιχείων στις αναδιηγήσεις των μαθητών. Οι μύθοι αφηγούνται τις περιπέτειες των ηρώων τους και οι πειραματικές ομάδες φάνηκαν, σχεδόν στο σύνολο τους, να κατανοούν και να απολαμβάνουν τη δομή αυτών των αφηγήσεων. Η αυθόρμητη μεταφορά λέξεων

και εκφράσεων στο παιχνίδι τους, αλλά και στοιχείων από τους μύθους ανέδειξαν το βαθμό της δημιουργικότητας των πειραματικών ομάδων, σε αντίθεση με εκείνον των ομάδων ελέγχου που καταγράφηκε αρκετά περιορισμένος.

Σχετικά με την κατανόηση των κειμένων των μύθων, των προσώπων και τις σχέσεις των ηρώων παρατηρήθηκαν εξίσου σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες. Οι πειραματικές ομάδες δεν παρουσίασαν στις αναδιηγήσεις τους παραλείψεις των βασικών ηρώων των μύθων και των γεγονότων, σε αντίθεση με τις ομάδες ελέγχου που αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα στη σύνδεση των γεγονότων και την αποσαφήνιση των μυθολογικών στοιχείων, είτε περιγράφοντας μύθους που ήδη γνώριζαν, είτε αναδιγύονταν τον μύθο που άκουσαν.

Για τις πειραματικές ομάδες η μυθολογία και ο μύθος σημειώθηκαν με πιο

σαφή προσδιορισμό των εννοιών, ενώ για τις ομάδες ελέγχου καταγράφηκαν πιο γενικευμένες απαντήσεις. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι απαντήσεις των ομάδων γύρω από τις έννοιες της ιστορίας, του παραμυθιού, των ηρώων και των ιστορικών ή μυθικών γεγονότων. Κοινή ωστόσο γνώση και για τις δυο ομάδες καταγράφηκε η πληροφορία ότι το περιεχόμενο της μυθολογίας αναφέρεται σε κάτι που δεν είναι αληθινό.

Μετά την παρουσίαση των μύθων, οι πειραματικές ομάδες αυθόρμητα ενσωμάτωσαν στις ελεύθερες δραστηριότητες και στο παιχνίδι τους στοιχεία από το μύθο που τους παρουσιάστηκε. Αρκετές ήταν μάλιστα οι φορές που μετέφεραν στους διαλόγους τους, λόγια από τους μύθους ή μπήκαν σε ρόλο αφηγητή.

Παρατηρώντας την δραστηριότητα των πειραματικών ομάδων, σύντομα έγινε αντιληπτή η συχνότητα και η συστηματική

ενασχόληση των νηπίων με την προφορική αφήγηση, το παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργική έκφραση. Οι αυθόρμητες αναδιηγήσεις των μύθων οδήγησαν εξίσου σε αυθόρμητες σκέψεις και στίχους, στους οποίους τα παιδιά σταδιακά απέδωσαν ρυθμό. Οι στίχοι τις περισσότερες φορές παρουσίαζαν ομοιοκαταληξία και όταν αυτό δεν συνέβαινε προσπαθούσαν να βρουν «τη λέξη που να ταιριάζει», όπως έλεγαν.

Για τις ομάδες ελέγχου το ενδιαφέρον εντάθηκε σε δεύτερο χρόνο αλλά όχι στον ίδιο βαθμό όπως το εκδήλωσαν οι πειραματικές ομάδες.

Τα παιδιά των πειραματικών ομάδων μέσα από την ανάγκη τους για παιχνίδι ξεκίνησαν τη δημιουργία μιας σκέψης. Της σκέψης που έγινε πρώτα έκφραση, έπειτα γραφή και τέλος παράσταση, δίνοντας μια ξεκάθαρη ιδέα στον ενήλικα για το τι θέλουν να πουν και να δείξουν. Το πως θα το πουν και με ποιον τρόπο θα το επικοινωνήσουν,

βασίζεται στη διαρκή και ελεύθερη σχέση τους και αλληλεπίδραση με το παιχνίδι τους.

Κεφάλαιο 11

Μεθοδολογικά εργαλεία στην διδασκαλία της Δημιουργικής γραφής

Ένα θέμα που προκύπτει όταν εμπλεκόμαστε με ιστορικούς χώρους, παραδοσιακές ιστορίες και μύθους, είναι κατά πόσο μπορούμε να μεταφέρουμε στα λόγια και στις δράσεις μας το παρελθόν με αυθεντικό τρόπο. Προκειμένου λοιπόν να υποστηριχθεί παιδαγωγικά η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά και στο ιστορικό στοιχείο η διαδικασία των προγραμμάτων έπρεπε να διασφαλίσει την άτυπη αναδιοργάνωση του από τα ίδια τα παιδιά. Ο μόνος τρόπος για να συμβεί αυτό, ήταν μέσα από τη δημιουργία συγκεκριμένων δράσεων και πρακτικών, οι οποίες θα αφύπνιζαν τη δημιουργικότητα των παιδιών, καθώς και την ανάπτυξη γλωσσικών και

γνωστικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο εμπυχωτή, διευκόλυναν την ενεργοποίηση της φαντασίας και κατηύθυναν μέσα από τη χρήση του ίδιου του ιστορικού χώρου, τις δράσεις των προγραμμάτων.

Κριτήριο της αξιολόγησης των παρεμβάσεων για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου που επιλέχθηκε, ήταν η ανταπόκριση των παιδιών σε συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες, οι οποίες βασίζονταν και σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Βασική προϋπόθεση των δραστηριοτήτων ήταν να συσχετιστούν με στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το γνωστικό στάδιο εξέλιξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η διαδικασία της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων απέβλεπε εκτός από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που εφαρμόστηκε και στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των παιδιών.

Ο βαθμός της δημιουργικότητας μελετήθηκε σε κάθε στάδιο της έρευνας, όπως και η επιλογή των προσεγγίσεων στη μάθηση των παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι των νηπίων και με τη χρήση εργαλείων τα οποία επέτρεψαν στις ομάδες να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που διδάχθηκαν, τόσο για την επίλυση προβλημάτων, όσο και για την αφύπνιση της δημιουργικότητας τους, οι ουσιαστικοί στόχοι της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης εκπληρώθηκαν, στην κατεύθυνση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες βασισμένες στην έμφυτη ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν νοητικές αναπαραστάσεις, ώστε να ανακαλούν στη μνήμη τους, όπως υποστηρίζει και ο Garvey (1990), γεγονότα, παρόλο που το αρχικό μοντέλο δεν είναι παρόν. Οι νέες γνωστικές δομές αντικαθιστούν τις παλιές και στο πλαίσιο της δομικής θεωρίας τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας,

επιβεβαίωσαν τη διαδικασία της μάθησης σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο δημιουργικότητας.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στις πειραματικές ομάδες εξελίχθηκαν σε οχτώ κατηγορίες, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το παιχνίδι των παιδιών στην προσχολική ηλικία και αποτελούν μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές μεθόδους, το παιχνίδι διαμόρφωσε το πλαίσιο μάθησης της παρέμβασης μας, δίνοντας τα κατάλληλα κίνητρα στα παιδιά, ώστε να εξασκήσουν την μνήμη τους και κυρίως τον λόγο τους. Οι κατηγορίες καταγράφηκαν ως εξής:

11.1 Τα τραγούδια

Ο ρόλος των τραγουδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της

διδασκαλίας του νηπιαγωγείου. Η συνεχής χρήση τους, στο σύνολο των δραστηριοτήτων, λειτουργεί υποβοηθητικά στην ανάπτυξη της γλώσσας, καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με νέο λεξιλόγιο, αλλά και με τους ρυθμούς. Οι επαναλήψεις συγκεκριμένα, βοηθούν στην κατανόηση των στίχων του τραγουδιού ενώ παράλληλα μεταφέρουν στοιχεία από την κουλτούρα και τον πολιτισμό του κάθε τόπου.

Η σωστή επιλογή των τραγουδιών για τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας κρίνεται απαραίτητη, καθώς το ενδιαφέρον των παιδιών στρέφεται στο τραγούδι στο σύνολό του. Μια ευχάριστη μελωδία η οποία διεγείρει τις κινήσεις των παιδιών μέσα στο χώρο, τα προκαλεί και τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε ενδιαφέρουσες γλωσσικές αλλά και κινητικές δράσεις. Για τα μικρότερα παιδιά ιδιαίτερα, τα τραγούδια με περιορισμένη έκταση αλλά με στίχους που επαναλαμβάνονται, συχνά αποτελούν τις ιδανικές επιλογές κατά τη γλωσσική

διδασκαλία. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας συνεπώς, η χρήση των τραγουδιών κρίνεται όχι μόνο σημαντική αλλά και αναγκαία.

Καθώς το τραγούδι μπορεί να θεωρηθεί μια ευχάριστη δραστηριότητα η οποία προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, αυτό από μόνο του αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης με μεγαλύτερη προσοχή. Συγχρόνως τα γλωσσικά μοτίβα και οι επαναλήψεις βασικών προτάσεων στη δομή ενός τραγουδιού, ξεφεύγουν από την ίσως και βαρετή διδασκαλία της γλώσσας και τα παιδιά εκδηλώνουν την προθυμία να συμμετέχουν πιο ενεργά στη μάθηση. Έτσι η κάθε προσπάθεια και προσέγγιση της γλώσσας αποκτά ομαδικό χαρακτήρα και ενώνει τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτό. Τα παιδιά της ηλικιακής κλίμακας που μελετάμε, ενίσχυσαν σταδιακά την αυτοπεποίθησή τους μέσα από τη συνεργασία που αναπτύχθηκε και εσωστρεφείς

και ντροπαλοί μαθητές υποβοηθήθηκαν να συμμετέχουν.

Ως ιδιαίτερα ομαδική δραστηριότητα λοιπόν το τραγούδι καλείται από τη μια να ενώσει την ομάδα, αλλά συγχρόνως να ενισχύσει και να ενθαρρύνει τη γλωσσική διδασκαλία. Αυτό που προέχει συνεπώς στη διδασκαλία του τραγουδιού είναι να έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως οι στόχοι που θα εξυπηρετήσει και η χρήση του τραγουδιού στην τάξη κυρίως να υπηρετεί τη γλωσσική έκφραση.

Ως βασικοί στόχοι της διδασκαλίας του τραγουδιού θα μπορούσαν να θεωρηθούν η εμπέδωση λέξεων και προτάσεων και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου. Παρόλο που τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε πρώιμο επίπεδο γλωσσικής εξέλιξης και δεν μπορούν να αφομοιώσουν πλήρως το περιεχόμενο ενός τραγουδιού, με την αναπαραγωγή των στίχων ή λέξεων

ξεκαθαρίζουν την ερμηνεία των νέων λέξεων που μαθαίνουν. Σταδιακά η ερμηνεία αυτή μεταφέρεται στον λόγο τους και ενσωματώνει νοήματα και σκέψεις που οδηγούν τα παιδιά σε δημιουργική διάθεση και σκέψη.

11.2 Τα ποιήματα

Η ποίηση στο νηπιαγωγείο λειτουργεί ως ενιαίος λόγος και δείχνει να επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που εκτός από τη γλωσσική ανάπτυξη, καλλιεργούν τη φαντασία, προσφέρουν απόλαυση και ψυχαγωγία. Ο προφορικός της χαρακτήρας και η φωνολογική ευαισθητοποίηση φαίνεται να προσδίδουν στην ποίηση μια διαφορετική γλωσσική λειτουργία, αποκομμένη από τα μορφικά, νοηματικά και έμμετρα στοιχεία που την προσδιόριζαν τα προηγούμενα χρόνια, τουλάχιστον στο κομμάτι της διδασκαλίας της.

Ως πρόδρομος των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού, η ποίηση στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, συνδέει τη διδασκαλία της όχι τόσο με τη γλώσσα, αλλά περισσότερο με μια μορφή τέχνης που απελευθερώνει την ικανότητα των παιδιών να «κάνουν ποίηση». Για τα παιδιά του νηπιαγωγείου η ποίηση είναι ένα τραγούδι χωρίς μουσική, υπενθυμίζοντας στον ενήλικα εκπαιδευτικό τον προορισμό της ποίησης, ως ανάγνωσμα, το οποίο πρέπει να διαβάζεται δυνατά, ώστε να ακούγονται οι ήχοι και οι ρυθμοί των λέξεων. Ιδιαίτερης σημασίας για την παραπάνω διαπίστωση φαίνεται να έχει ο διάλογος των μαθητών της πειραματικής ομάδας με την ερευνήτρια, την πρώτη φορά που οι μαθητές άκουσαν μεγαλόφωνα ένα ποίημα. Η απαγγελία έγινε στο τέλος του δεύτερου μήνα, από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και ως τότε δεν είχε δοθεί κάποιο αντίστοιχο ερέθισμα ή είχε προηγηθεί συζήτηση με τα παιδιά της ομάδας για την ποίηση.

Με την ολοκλήρωση της απαγγελίας τα παιδιά διατύπωσαν, όταν ερωτήθηκαν για το κείμενο που άκουσαν, πως δεν πρόκειται για ιστορία αλλά για ένα ποίημα...

Ένα ποίημα που χρειάζεται να κατασκευαστεί(μαθητής 1^{ος} – 4ετών).

Άρα χρειάζεται κάποια υλικά;

Ναι. Αφού είναι κατασκευή(μαθητής 2^{ος} – 5 ετών).

Ποια νομίζετε ότι είναι αυτά τα υλικά;

Δεν είναι τα τουβλάκια όμως(μαθητής 3^{ος} – 5 ετών).

Νομίζω πως όχι. Τι υλικά μπορεί λοιπόν να χρειάζεται ένα ποίημα;

Εάν έχει πολλά γραμμένα ή λίγα(μαθητής 4^{ος} – 5 ετών).

Δηλαδή;

Δηλαδή όπως αυτά(σηκώνεται και δείχνει τους στίχους στο βιβλίο).

Τα γράμματα εννοείς;

Όχι, τις λέξεις.

.....

Πάντως στο ποίημα ταιριάζουν οι λέξεις (μαθητής 5^{ος} – 4 ετών).

Τι εννοείς;

Ακούγονται σχεδόν το ίδιο (μαθητής 5^{ος} – 4 ετών).

Σωστά. Αυτό ξέρεις πως λέγεται;

Όχι (μαθητής 5^{ος} – 4 ετών).

Λέγεται ομοιοκαταληξία (μαθητής 6^ο – 5 ετών).

Πολύ σωστά. Ας βρούμε τις λέξεις που ταιριάζουν λοιπόν.. .

Η προσέγγιση του ποιητικού λόγου για τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας εντοπίζεται στις προσπάθειες για επικοινωνία και έκφραση, διευκολύνοντας τον γραμματισμό στην ευρύτερη του έννοια. Η επανάληψη των λέξεων, ο παλμός που αποκτά η αφήγηση μέσα από την επανάληψη, μπορεί να δηλώσουν την ποίηση στο νηπιαγωγείο, ως έμπνευση και ως ένα συναίσθημα που οδηγεί σε επινόηση, ενώ συγχρόνως δημιουργείται μια ατμόσφαιρα εκτίμησης ως προς την ίδια την

ποίηση. Η συλλογή λέξεων, ο εντοπισμός της σχέσης ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες λέξεις, η σύνθεση στίχων ακόμα και στροφών μπορούν να θέσουν τις βάσεις για την λειτουργία και άσκηση πάνω στην ποίηση.

Η μύηση συνεπώς των νηπίων στην ποίηση, ανήκει αλλά και ξεκινά από τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών της ηλικίας που μελετάμε. Ο ρυθμός, η κίνηση, ο ήχος, φαίνεται ότι για τα μικρότερα παιδιά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία και δημιουργούν νοήματα, απόλυτα εναρμονισμένα με τα χαρακτηριστικά της ηλικίας που διανύουν. Άλλωστε οι ίδιοι οι ποιητές χρησιμοποιούν την καθημερινή γλώσσα με διαφορετικούς τρόπους, τονίζοντας τα ποιητικά στοιχεία που χρησιμοποιούν (ρυθμούς, επαναλήψεις, ρίμες, καλλογικά στοιχεία) ως βασικά κριτήρια επιλογής της ποίησης για παιδιά.

Σταδιακά και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, μετατοπίζουν το ενδιαφέρον τους

από τις ακουστικές στις νοητικές αναπαραστάσεις. Οι προσπάθειες για οπτικές ερμηνείες και μεταφορά μηνυμάτων, σε ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την προσωπική έκφραση, καταδεικνύουν και την ποιητική δημιουργία σε όλο της το μεγαλείο.

11.3 Γλωσσικά παιχνίδια

Αρκετά από τα παιδιά βρίσκουν χαρά μέσα από τις λέξεις ήδη από την πρώτη στιγμή κιόλας που τις μαθαίνουν. Συχνά μάλιστα, δεν παρουσιάζουν κανενός είδους δισταγμό στο να μιλήσουν και να τις χρησιμοποιήσουν στον λόγο τους. Πολλά όμως από τα παιδιά του νηπιαγωγείου, γρήγορα συνειδητοποιούν ότι οι κατακτημένες ικανότητες τους δεν επαρκούν, ώστε να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους και νιώθουν περιορισμό.

Στις προσπάθειες να ενθαρρύνουμε τα παιδιά του νηπιαγωγείου να αναπτύξουν τις

γλωσσικές τους ικανότητες, χρειάζεται να δομήσουμε ένα περιβάλλον που απαιτεί την χρήση της γλώσσας και δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών καθώς και η ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων αποτελούν τους βασικούς στόχους των γλωσσικών παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο και επιδιώκουν μέσα από το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, αφενός την εξοικείωση των παιδιών με την ίδια, αφαιρετέου την ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης και σκέψης.

Η κατανόηση των γλωσσικών παιχνιδιών που σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας, ίσως και να φαντάζει δυσκολότερη, κυρίως ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο, για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Για τον λόγο λοιπόν αυτό, τα γλωσσικά παιχνίδια της συγκεκριμένης βαθμίδας, αναμένεται και είναι απλουστευμένα και ο τρόπος απόδοσης τους ανήκει στο παιχνίδι. Το ενδιαφέρον που προκύπτει αλλά και η

διασκέδαση που προσφέρουν μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού, ωθούν τα νήπια να χρησιμοποιήσουν προηγούμενες γνώσεις ενώ συγχρόνως παρέχουν ευκαιρίες για επινόηση και δημιουργία. Παράλληλα ως προέκταση της μάθησης, τα γλωσσικά παιχνίδια βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προχωρήσει σε μια πιο λεπτομερή εξέταση της γλώσσας και των στοιχείων που την καθιστούν μέρος της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα εντοπίζει και καταγράφει τις αδυναμίες του τμήματος και της κάθε ομάδας.

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν έχουν στόχο να αντικαταστήσουν τις καθημερινές λεκτικές ανταλλαγές των παιδιών ή να παρακάμψουν τις διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής. Αντιθέτως στοχεύουν στην ενίσχυση της μάθησης, η οποία επιτρέπει την εξοικείωση νέων πληροφοριών αλλά κυρίως στον εμπλουτισμό της γλωσσικής ανάπτυξης και έκφρασης. Οι προσεγγίσεις των

γλωσσικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο συνήθως γίνονται με τους εξής τρόπους:

- Μέσα από συγκεκριμένες οδηγίες.
π.χ. με συγκεκριμένη/ες λέξη/εις ζητείται από τα παιδιά να φτιάξουν προτάσεις.
- Μέσα από την αναζήτηση συνώνυμων λέξεων.
- Μέσα από την ονομασία αντικειμένων, με τα οποία τα παιδιά δημιουργούν προτάσεις, φράσεις, ιστορίες.
- Μέσα από περιγραφές, αντικειμένων, εικόνων, προσώπων, καταστάσεων, κ.α.
- Μέσα από παιχνίδια που εμπεριέχουν έννοιες.
- Με αινίγματα
- Με λογοπαίγνια
- Με γλωσσοδέτες
- Με χιουμοριστικές ιστορίες
- Μέσα από φράσεις και εκφράσεις αντιστρέφοντας το νόημα.
- Με λέξεις που ομοιοκαταληκτούν - ζευγάρωμα λέξεων

- Με ομαδικά παιχνίδια κανόνων.
- Με παιχνίδια τα οποία χρησιμοποιούν εντολές ανάμεσα στους συμπαίκτες.
- Με τη δημιουργία ιστοριών, οι οποίες έχουν ως αφορμή τα ερωτήματα των παιδιών.

Η κατανόηση του νοήματος των γλωσσικών παιχνιδιών παραπέμπει στη διαδικασία υποστήριξης της δημιουργικής σκέψης και δράσης των παιδιών, όπως η ίδια υπογραμμίζεται από το παιχνίδι της ηλικίας που μελετάμε. Συνεπώς η εμπλοκή των νηπίων στα γλωσσικά παιχνίδια εκδηλώνεται περισσότερο στα κίνητρα και στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά, σε σχέση με τα ενδιαφέροντα τους.

11.4 Παιχνίδια ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια μορφή διδασκαλίας, η οποία διαφοροποιείται από την παραδοσιακή μάθηση. Ως επιλογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας συναντάται ήδη από την αρχαιότητα και η πορεία του διαγράφεται έντονη στις μέρες μας. Πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί ευελιξία και ικανότητες αυτοσχεδιασμού, καθώς εμπλέκει τα παιδιά με τη δημιουργία και το φανταστικό. Κατά συνέπεια χρειάζεται ο χρόνος και η καλλιέργεια ικανοτήτων για να υποστηρίξουν τη διαδικασία και να αναπτύξουν την επικοινωνία των παιδιών.

Η διδασκαλία που απορρέει από τα παιχνίδια ρόλων, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια από εκείνες τις στρατηγικές, κατά την οποίες δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών. Η χρήση του διαλόγου ενισχύεται και τονίζεται μέσα στη διαδικασία της συγκεκριμένης διδασκαλίας, καθώς αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της.

Ο διάλογος, όπως αυτός δημιουργείται ανάμεσα στις ομάδες των νηπίων, στην ουσία προετοιμάζει τη συζήτηση και τη δράση που θα ακολουθήσουν τα παιδιά στο παιχνίδι των ρόλων τους. Η προετοιμασία και τα λόγια που προκύπτουν είναι συνήθως αποτέλεσμα της φύσης της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού της ηλικίας τους. Η επιθυμία για παιχνίδι άλλωστε στην προσχολική ηλικία είναι αυτό που καθορίζει και το παιχνίδι ρόλων των παιδιών. Για τα νήπια το ίδιο το παιχνίδι τους έχει τη μορφή μιας συνεχόμενης πρόβας, κατά την οποία υποδύονται ρόλους μέσα στο πλαίσιο του φανταστικού. Μια δοκιμή καταστάσεων και προσώπων που μετατρέπουν τη δράση σε γνώση και τη γνώση σε δράση.

Το παιχνίδι ρόλων συνεπώς, ως στρατηγική διαδικασία, για να προκαλέσει το ενδιαφέρον και να διατηρήσει τη συμμετοχή των μικρών παιδιών δημιουργεί, σχεδόν αβίαστα, μια μορφή παιχνιδιού στην οποία

όλοι μπορούν να συμμετέχουν. Οι συζητήσεις που έχουν προηγηθεί, η κεντρική ιδέα και το συγκεκριμένο περιεχόμενο των δράσεων ορίζουν και την προσέγγιση του λόγου και της γλώσσας, αρχικά για επικοινωνιακούς λόγους και σταδιακά για δημιουργικά σενάρια.

Σε γενικές γραμμές η εμπλοκή των μικρών παιδιών σε μια διαδικασία κατά την οποία καλούνται να υποδυθούν ένα ρόλο, αξιοποιώντας τη γλώσσα, συγκεντρώνει μια σειρά δυσκολιών σε ό,τι αφορά την αναπαραγωγή του λόγου, αλλά συγχρόνως γεννά την επιθυμία της έκφρασης. Σε αυτή την πρώιμη ηλικία συνεπώς τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι τους, προσπαθούν να εκφράσουν όσα επιθυμούν αλλά και όσα τελικά έχουν κατακτήσει ως γνώση. Το παιχνίδι ρόλων ως μέρος της εκπαίδευσης τους μπορεί να προσεγγίσει τον κόσμο τους, ώστε με ευκολία να εξερευνήσουν και τον κόσμο που τα περιβάλλει, αποτυπώνοντας τα νοήματά τους με σαφήνεια.

11.5 Θεατρικό παιχνίδι

Ο κόσμος των παιδιών είναι το παιχνίδι. Μέσα από αυτό εκφράζονται, επικοινωνούν, απελευθερώνονται και αναπτύσσονται. Στην προσπάθεια τους να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν χρησιμοποιούν την φαντασία τους, διατυπώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους λεκτικά, αλλά και με το σώμα τους. Τα παιδιά στο στάδιο που μελετάμε, προβάλλουν όσα αισθάνονται μέσα από τη μίμηση και η παρόρμηση της ηλικίας μετατρέπεται πολύ γρήγορα σε κίνηση και επικοινωνία.

Την ανάγκη των παιδιών για έκφραση και επικοινωνία προσδιορίζει και τοποθετεί ο G.Faure (1994) στη θεατρική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι ως μια ανοιχτή διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά δοκιμάζουν, επαναλαμβάνουν και αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, υπάρχει από τη στιγμή που τα ίδια κατορθώνουν να εκφραστούν είτε μέσα από το

λόγο τους, είτε μέσα από την κίνηση τους. Η ανάγκη για έκφραση και επικοινωνία συνεπώς, με τρόπο δημιουργικό και ελεύθερο, τοποθετεί το θεατρικό παιχνίδι σε ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία μάθησης, το οποίο στοχεύει στην αφύπνιση της δημιουργικότητας, στη συναισθηματική καλλιέργεια, στην κοινωνικοποίηση και επικοινωνία των παιδιών.

Η επικοινωνία των παιδιών ενθαρρύνεται μέσα από την τέχνη και με παιγνιώδη τρόπο, μετατρέπει το θεατρικό παιχνίδι σε διδασκαλία, η οποία επιδιώκει την τελειοποίηση της γλώσσας, της καλλιέργειας αλλά και της αγάπης των ανθρώπινων αξιών. Το θεατρικό παιχνίδι στην διαδικασία της μάθησης, βελτιώνει κυρίως την ατομική ικανότητα ως προς την επικοινωνία με τον άλλον, καθώς τα παιδιά ασκούνται στο να βλέπουν και να τα βλέπουν, να ακούνε και να απαντάνε, να κατανοούν αλλά και να γίνονται κατανοητά.

Τα θέματα που επιλέγονται και αποδίδονται με ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Είναι αποδεσμευμένα από τεχνικές και στοιχεία θεάτρου, διευκολύνοντας την συμμετοχή των παιδιών. Οι σχέσεις του ενός με τον άλλον αποτυπώνονται με τους κανόνες του παιχνιδιού, το οποίο από τη φύση του επιτρέπει μια ιδιότυπη σχέση με την πραγματικότητα. Το παιχνίδι ρόλων και ο αυτοσχεδιασμός ως βασικά χαρακτηριστικά της δομής του θεατρικού παιχνιδιού ενισχύουν τη φαντασία και η πολύπλευρη έκφραση των μικρών παιδιών επιτυγχάνεται αβίαστα και με ευχάριστο τρόπο.

11.6 Εικαστικές τέχνες και θέατρο

Η σχέση του ανθρώπου με τη γλώσσα εκτείνεται στα βάθη του χρόνου και της ιστορίας, στις πρώτες μορφές επικοινωνίας, πριν καν την ανακάλυψη του γλωσσικού κώδικα. Κατά την ιστορική του διαδρομή, ο

άνθρωπος χρησιμοποίησε τη ζωγραφική και την κίνηση για να επικοινωνήσει στα πρώτα στάδια της εξέλιξης του και πολύ αργότερα πρότεινε την γνωριμία με τη γλώσσα, μέσα από την ποίηση, τη ζωγραφική και το θέατρο.

Οι τέχνες και η λειτουργία τους, ως μορφές σκέψης και επικοινωνίας, πέρα από την επίδραση και σημασία που έχουν για τον άνθρωπο, συμπεριλαμβάνουν περιεχόμενα, παρόμοια με εκείνα που περιέχουν άλλες μορφές λόγου. Οι σχέσεις ανάμεσα στις τέχνες και τον λόγο έχουν απώτερο σκοπό να δημιουργήσουν νέα περιβάλλοντα μάθησης, όπου η διδασκαλία της γλώσσας να διαφέρει από τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης της.

Στον χώρο του νηπιαγωγείου οι πληροφορίες γίνονται αντιληπτές και σταδιακά μετατρέπονται σε γνώση, μέσα από ερεθίσματα. Μικρές λέξεις, φράσεις, κείμενα βιβλίων, μπορούν να αξιοποιηθούν με τέτοιο τρόπο σε αυτή την προσπάθεια της νέας

διδασκαλίας. Η ζωγραφική και ο λογοτεχνικός λόγος, ως μεθοδολογικά εργαλεία στη διδασκαλία θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών, καθώς η δημιουργική ικανότητα των νηπίων δεν κατευθύνεται από τη λογική και την κρίση. Αντιθέτως συνδέεται με τις επιθυμίες τους, τις οποίες και προσπαθούν να καλύψουν άμεσα ή με συμβολικό τρόπο, μέσα από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν.

Η εκπαίδευση η οποία δέχεται και ενθαρρύνει κάθε προσπάθεια των παιδιών, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της, είναι η εκπαίδευση η οποία υποστηρίζει την σταδιακή ευαισθητοποίηση και δημιουργία. Οι εικαστικές τέχνες έχουν ως βασικό στόχο να πετύχουν την ανάπτυξη της νοημοσύνης των παιδιών, να αμβλύνουν την παρατηρητικότητα τους, να επιτρέψουν στα παιδιά να δημιουργήσουν τον δικό τους χώρο, μέσα από τον οποίο να έχουν τη δυνατότητα να

εκφραστούν με τρόπο αυθόρμητο και πρωτότυπο.

Στο πλαίσιο της αισθητικής εμπειρίας, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πάντα θα αναζητούν το έντονο στοιχείο, εκείνο που θα τους προκαλέσει εντύπωση. Η αποτύπωση της δράσης αυτής αποδίδεται μέσα από ήχους, κινήσεις, χρώματα, διαλόγους, χαρακτηριστικά τα οποία θα αναδειχθούν μόνο και εφόσον τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να τα εκδηλώσουν μέσα από το παιχνίδι τους.

Επομένως οι εικαστικές τέχνες και το θέατρο, τουλάχιστον στο νηπιαγωγείο, δεν μπορούν να εκδηλωθούν, παρά μόνο μέσα από οικείες, ως προς τα παιδιά, μορφές. Το παιχνίδι αποτελεί τον άμεσο και αναγκαίο μηχανισμό των δράσεων τους, παρέχοντας την διέξοδο των σκέψεων και προβληματισμών τους, μέσα από δικές τους παρεμβάσεις, όπου μόνο το δημιουργικό παιχνίδι μπορεί να αφυπνίσει. Οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση των εικαστικών

τεχνών και του θεάτρου μπορεί να χαρακτηριστεί άσκοπη, έως και ψυχοφθόρα για τα παιδιά.

11.7 Εικόνες και αντικείμενα

Το ζήτημα της δημιουργικότητας των παιδιών και της επίδρασης την οποία μπορεί να δεχθεί η φαντασία, έχει τονιστεί σε κάθε πλαίσιο που μελετά τη δημιουργία. Η εμφάνιση μιας ιδέας ή έμπνευσης έχει παρατηρηθεί ότι αλλάζει από άνθρωπο σε άνθρωπο και από περιβάλλον σε περιβάλλον. Άλλωστε μόνο η αισθητική απόλαυση δεν αρκεί για να φτάσει κανείς στη δημιουργία (Μουρέλος 1985). Ως παράγοντας απρόβλεπτος και άγνωστος η έμπνευση κινείται ελεύθερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, διαμορφώνοντας τις μεθόδους προσέγγισης της, κυρίως μέσα από τις αισθήσεις.

Οι ιδέες και τα ερεθίσματα, τα οποία συλλαμβάνονται μέσω των αισθήσεων,

μπορούν να ενεργοποιήσουν τις ικανότητες των παιδιών για έκφραση. Το κέντρισμα του ενδιαφέροντος από μια εικόνα, ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τη φαντασία τους και να αποτελέσει το κίνητρο μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ωστόσο είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η αφύπνιση της δημιουργικότητας δεν σταματά μόνο στις αισθήσεις. Το συναίσθημα είναι ένας ακόμη βασικός παράγοντας που μπορεί να ωθήσει την σκέψη και έκφραση των παιδιών του νηπιαγωγείου. Ο εσωτερικός κόσμος και ο ψυχικός πλούτος είναι άλλωστε από τα πιο σημαντικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν τη σύλληψη μιας ιδέας.

Η αποτύπωση σκέψεων και ιδεών σε εικόνες, εκτείνεται στα βάθη των αιώνων και σε συνδυασμό με άλλα επιτεύγματα του ανθρώπου χαρακτηρίζουν την εξέλιξη και την πορεία του πολιτισμού του. Οι εικόνες τις οποίες ο άνθρωπος δημιουργεί, είτε για να ερμηνεύσει, πληροφορήσει ή εκφραστεί

προκύπτουν από την ανάγκη της δημιουργίας. Την ίδια ανάγκη φέρεται να μοιράζονται και τα μικρά παιδιά και στην προσπάθεια τους να αποτυπώσουν τον κόσμο τους και την προσωπικότητα τους, μπαίνουν στη διαδικασία παραγωγής εικόνων.

Για την ικανοποίηση των συγκεκριμένων αναγκών τα εκπαιδευτικά προγράμματα της σύγχρονης εκπαίδευσης στρέφονται προς την τέχνη και τη δημιουργία. Η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες αναπτύσσει την δημιουργική ικανότητα των παιδιών, καθώς καλλιεργεί την φαντασία τους και παρέχει ευκαιρίες ώστε να δρουν με τρόπους που στοχεύουν στην ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία. Καθώς τα παιδιά του νηπιαγωγείου βρίσκονται σε μια κατάσταση διαρκούς εξέλιξης, η εκπαίδευση στο οργανωμένο σχολικό σύστημα χρειάζεται να είναι προσανατολισμένη στις νοητικές ικανότητες της ηλικίας αυτής. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο καλούνται να δομήσουν έννοιες,

να αναπτύξουν ικανότητες και να διαμορφώσουν την προσωπικότητα τους. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων φαίνεται άλλωστε να απασχόλησε έντονα τους ερευνητές στα τέλη του 19^{ου} αρχές του 20^{ου} αιώνα, στρέφοντας τις μελέτες σε διαδικασίες κατά τις οποίες η μάθηση μέσω της τέχνης χαρακτηρίστηκε σημαντική, εάν όχι απαραίτητη.

Για τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας η διδασκαλία μέσα από την παραγωγή ή αποκωδικοποίηση της τέχνης, κυρίως των οπτικών ερεθισμάτων, προσφέρει ποικίλες ωθήσεις και παροτρύνσεις για μάθηση και κοινωνικοποίηση. Οι εικόνες, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατέχουν κυρίαρχη θέση στη διδασκαλία. Γίνονται αφορμές για συζητήσεις, για παραγωγή επικοινωνιακού λόγου, δίνουν πληροφορίες του περιβάλλοντος και άλλοτε λειτουργούν ως υποστηρικτικό υλικό των κειμένων, καθώς τα μικρά παιδιά δεν γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση.

Ως συχνοί θεατές οπτικών κειμένων, οι μαθητές του νηπιαγωγείου αναπτύσσουν δεξιότητες αποτελεσματικές και δημιουργικές, εφόσον η ενσωμάτωση των οπτικών ερεθισμάτων στη διδασκαλία εγκαταλείπει τον στέρεο διακοσμητικό και εικονογραφικό της χαρακτήρα. Οι μαθητές τότε μετατρέπονται σε μελετητές - ερευνητές, αναπτύσσοντας κριτική στάση και κριτήριο επιλογής εικόνων, αλλά συγχρόνως και σε παραγωγούς - δημιουργούς, χρησιμοποιώντας κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα (Γρόσδος, 2017).

Οι ερμηνείες των εικόνων, μέσα από την επεξεργασία δομών και λειτουργιών των λέξεων, μπορούν να οδηγήσουν στην ενδυνάμωση της δημιουργικότητας. Τα όρια του λόγου και τα νέα επικοινωνιακά προϊόντα στα οποία οι μαθητές βασίζουν την φαντασία τους μετατρέπουν τη λειτουργία της εικόνας σε σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Η συμμετοχή των παιδιών στην αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβάσεων

ενισχύει πέρα από την τέχνη και το νόημα της, την ουσιαστική χαρά της δημιουργίας. Τα παιδιά με αυθόρμητους συνειρμούς εμπλέκονται στην παραγωγή του λόγου, συνδέουν εικόνες με κείμενα, μετατρέπουν κείμενα σε εικονογραφημένη αφήγηση, δημιουργούν αφίσες, σενάρια, σκηνικά κ.α .Η εικόνα μετατρέπεται σε κείμενο προς κατανόηση, ανοιχτό σε πολλές ερμηνείες. Άλλωστε η ίδια η εικόνα μπορεί να μεταφέρει περισσότερα νοήματα από το αντίστοιχο γραπτό κείμενο ή και το αντίστροφο, στρέφοντας το ενδιαφέρον των αναγνωστών σε νέες επινοήσεις.

Η εκπαίδευση που αξιοποιεί την εικόνα προς αυτή την κατεύθυνση και δεν την περιορίζει στο πλαίσιο ενός μαθήματος εικαστικών, είναι και η εκπαίδευση που θα την εντάξει στις γνωστικές και επικοινωνιακές της δραστηριότητες. Η διαδικασία τότε αποκτά πραγματικό νόημα, καθώς αντιμετωπίζει καθημερινά ζητήματα που αφορούν στον

κόσμο των παιδιών αλλά και των ενηλίκων και θα τολμούσαμε να πούμε ακόμα ότι διαμορφώνει και μια διαφοροποιημένη λογοτεχνική αισθητική.

11.8 Μύθος και παραμύθι

«Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές,
είναι γιατί τ' ακούς γλυκύτερα».

Γ. Σεφέρης

Η μυθική παράδοση, τα παραμύθια, ο θρύλος περιπλέκονται στις διηγήσεις της πρωτόγονης προφορικής λογοτεχνίας, εμπλουτίζονται με αργούς ρυθμούς μέσα στους αιώνες και συνεχίζουν την πορεία τους μέχρι σήμερα. Μύθοι και παραμύθια μοιάζουν να έχουν βρει τη θέση τους στο πλαίσιο μετάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς του κάθε τόπου. Το επιστημονικό ενδιαφέρον, τις τελευταίες δεκαετίες μεταφέρεται από τη λαογραφία, στην εκπαίδευση, στην κοινωνιολογία στην

ψυχαναλυτική, έως και τη θεραπευτική επιρροή της αφηγηματικής διαδικασίας.

Η ευχαρίστηση που προκύπτει από τις αφηγήσεις μύθων και παραμυθιών, οι συνθήκες τις οποίες διαμορφώνουν κατά την ακρόαση τους, είναι ικανές να αποτελέσουν την αφετηρία για τη δημιουργική φαντασία των παιδιών. Η ένταξη τους άλλωστε στην εκπαιδευτική διαδικασία της προσχολικής εκπαίδευσης είναι σημαντική. Τα παιδιά βιώνουν την πραγματικότητα στην ηλικία αυτή έτσι και αλλιώς με συμβολικό τρόπο, οι μοναδικές συνεπώς εξηγήσεις και ερμηνείες που έχουν κάποιο νόημα, είναι οι εξηγήσεις οι οποίες θα δοθούν μέσα από τις ιστορίες, αλλά και τις εικόνες που θα δημιουργήσουν με τη φαντασία τους.

Τα παραμύθια και οι μύθοι παρουσιάζουν πάντα ένα πρόβλημα και είτε τα πράγματα πάνε καλά, είτε όχι, τα παιδιά κατορθώνουν μέσα από την ιστορία να

κατανοήσουν την κατάσταση που περιγράφεται. Η αξία των μύθων και των παραμυθιών βρίσκεται ακριβώς σε αυτή την ικανότητα του φανταστικού, που με τρόπο κατανοητό μια δραματική κατάσταση, όσο έντονη και αν είναι στην περιγραφή της, βρίσκει έξοδο από αυτή. Ενδεχομένως μια έξοδο την οποία και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας χρειάζεται να βρουν όταν έχουν να αντιμετωπίσουν παρόμοια προβλήματα με εκείνα των ηρώων. Άλλωστε οι μύθοι και τα παραμύθια μιλούν στα παιδιά για αρκετές δυσκολίες από την πραγματική ζωή, όπως ο φόβος, η μοναξιά, η εγκατάλειψη κ.α.

Οι ιστορίες λοιπόν των μύθων και των παραμυθιών παρουσιάζουν το πρόβλημα αλλά και τη λύση του προβλήματος στη μοναδική γλώσσα στην οποία έχουν πρόσβαση τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και αυτή είναι γλώσσα της φαντασίας. Όσα συμβαίνουν στους ήρωες αποτελούν τον καλύτερο τρόπο πρόσβασης στον φανταστικό κόσμο των

παιδιών. Δεν είναι τυχαίο που τα μικρά παιδιά αγαπούν τα παραμύθια και τους μύθους, ούτε και το γεγονός ότι θέλουν να ακούνε ξανά και ξανά τις ίδιες ιστορίες. Στο σημείο αυτό θα ήταν μεγάλη παράλειψη εάν δεν αναφέρουμε τη σπουδαιότητα, αλλά και τον καθησυχασμό που μεταφέρει στα παιδιά η φυσική παρουσία εκείνου που εξιστορεί. Ο ήχος της φωνής, οι εκφράσεις δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να γίνουν παρατηρητές.

Παρατηρούν λεπτομερειακά την γλώσσα, τον λόγο, τις κινήσεις του αφηγητή, ακόμη και εάν γνωρίζουν το παραμύθι που ακούνε. Τα παιδιά έτσι εμπλέκονται στις αφηγηματικές δραστηριότητες, ενεργοποιούν και απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα τους, τον λόγο τους, τη σκέψη τους, γίνονται συγγραφείς και επινοούν δικές τους ιστορίες .

Θα λέγαμε πως ο κόσμος των παραμυθιών και των μύθων βρίσκεται σε μια απόσταση από την πραγματικότητα. Μέσα από

τις φράσεις «Μια φορά και έναν καιρό» ή «Τα πολύ παλιά χρόνια» η απόσταση που δημιουργείται, επιτρέπει στις αναγνώσεις να ακουστούν σημαντικά ζητήματα και προβλήματα, τα οποία στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής ίσως να προκαλούσαν σύγχυση.

Ο διαφορετικός χώρος και χρόνος των παραμυθιών και των μύθων, είναι ένας από τους λόγους της αποτελεσματικότητας τους ως προς την αφύπνιση της δημιουργικότητας και της μετάδοσης στοιχείων του φανταστικού, αλλά και του ασυνείδητου. Το να αφεθούμε στη φαντασία μας και να επιτρέψουμε στα παιδιά να επινοούν τις δικές τους ιστορίες, χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, αλλά για ένα θετικό αποτέλεσμα, προϋποθέτει πρώτα να έχουμε πει πολλά παραμύθια στα παιδιά, αλλά και στον ίδιο μας τον εαυτό.

Κεφάλαιο 12

Συμπεράσματα- Παιδαγωγικά οφέλη από την επίδραση της εικόνας και του μύθου στην αφύπνιση της Δημιουργικής γραφής

Στην αρχή τα παιδιά έχουν ανάγκη να ακούσουν. Να ακούσουν την πρώτη λέξη, το πρώτο τραγούδι, την πρώτη ιστορία και αυτός ο λόγος δεν ανταλλάσσει απλά νοήματα, περάσματα ανοίγει (V.Novarina, 2003). Καθώς λοιπόν τα παιδιά βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία εξέλιξης, αναπτυξιακή και γλωσσική, για να προσεγγίσουμε πολύπλευρα τη γνώση, χρειάζεται πρώτα να πλησιάσουμε τα ίδια τα παιδιά. Να δούμε τις δυνατότητες τους και να τις αναπτύξουμε.

Η επιλογή του μυθολογικού στοιχείου, ως εργαλείο μάθησης και εκπαίδευσης, στην παρούσα έρευνα κατέδειξε τη φύση και τις ανάγκες του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου απέναντι στην παράδοση, την

προφορική λογοτεχνία και τη μουσειακή αγωγή.

Ο μύθος αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών και είναι ανάγκη να καταλάβουμε την επίδραση αλλά και την σπουδαιότητα του, στην ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας, του γραπτού λόγου και της φαντασίας. Ως αφηγηματικό είδος, με δράσεις και ήρωες ανάμεσα στον φανταστικό και πραγματικό κόσμο, ο μύθος, οι εικόνες και οι ιστορικοί χώροι των τόπων είναι εύκολο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον, κυρίως των μικρών παιδιών. Ωστόσο η ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στη δημιουργικότητα της σκέψης, οφείλει να διερευνήσει και έπειτα να αναπτύξει δεξιότητες από γνωστικές περιοχές όλων των πεδίων.

Συγκεκριμένα και με βάση τα ερωτήματα που τέθηκαν από την αρχή της έρευνας καταγράφηκαν τα εξής:

Ως προς τις γνώσεις των μαθητών, σχετικά με το περιεχόμενο της μυθολογίας, παρατηρήθηκε αρχικά το ίδιο γνωστικό επίπεδο σε όλες τις ομάδες που συμμετείχαν. Τα παιδιά γνώριζαν κάποιους μύθους, τους πιο γνωστούς και η γενικότερη αντίληψη όπως εκφράστηκε ήταν πως πρόκειται για ιστορίες του παρελθόντος. Οι μαθητές και των δυο περιοχών είχαν μια σχετική αντίληψη και του μύθου της περιοχής τους. Οι πειραματικές ομάδες ωστόσο με την πάροδο του χρόνου, έπειτα από την ένταξη δράσεων με έντονο μυθολογικό, μουσειακό και παραδοσιακό στοιχείο και έπειτα από συχνές αφηγήσεις μύθων, ανέπτυξαν εξαιρετικές γνώσεις και δεξιότητες και κατάφεραν να συνδέσουν τους μύθους, τόσο με την αφηγηματική διαδικασία, όσο και με την παράδοση του τόπου τους. Αντίθετα οι ομάδες ελέγχου προσέγγισαν τους μύθους περισσότερο ως απλά αναγνώσματα.

Ως προς τις εμπειρίες των ομάδων σχετικά με τη δημιουργική έκφραση των αναδιηγήσεων

των μύθων καταγράφηκε σημαντική προσπάθεια και εξέλιξη από τις πειραματικές ομάδες. Η προφορική αφήγηση στο σύνολο της επιλέχθηκε ως τρόπος διδασκαλίας, με βασικό στόχο και επιδίωξη να οδηγήσει τα παιδιά σε αυθόρμητες αναδιηγήσεις. Οι εμπειρίες των παιδιών των συγκεκριμένων ομάδων ξεκινούν πολύ νωρίς. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς η προϋπόθεση της διδασκαλίας της δημιουργικής σκέψης, είναι να ακουστούν όλες οι φωνές. Τα παιδιά εκτέθηκαν στη γλώσσα και στα δημιουργήματα της. Οι μύθοι, η ποίηση, τα παραμύθια έγιναν το μέσο εξάσκησης της γλώσσας και της φαντασίας τους.

Ως προς την ακρόαση και κατανόηση του γλωσσικού υλικού οι μαθητές των πειραματικών ομάδων σημείωσαν ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Κατέβαλαν ιδιαίτερη προσπάθεια, στις περιγραφές και στις διηγήσεις τους, ώστε να γίνεται πιο κατανοητός και λεπτομερής ο λόγος τους.

Συχνή μάλιστα ήταν και η επινόηση νέων λέξεων ή φράσεων. Η παραγωγή λόγου, η δόμηση κειμένων και στίχων ανέδειξε τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών, οι οποίοι ασχολήθηκαν συστηματικά με γλωσσικά παιχνίδια, αφηγήσεις μύθων και παραμυθιών, ποιητικά κείμενα, λέξεις και με τη χρήση απλού περιγραφικού λόγου ως προς την ομιλία αλλά και έκφραση. Άλλωστε να μην ξεχνάμε την σημασία της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στον προφορικό λόγο, με σκοπό να προσεγγίσουν τη γραφή, πόσο μάλλον την δημιουργική γραφή.

Ως προς την σημασία που δόθηκε στον γραπτό λόγο η μελέτη κατέγραψε σε πρωταρχικό στάδιο τη σχέση της ζωγραφικής με τη γραφή. Για τα μικρότερα κυρίως παιδιά, η διαδικασία του γραπτού λόγου, ξεκίνησε με εικόνες και αναπαραστάσεις σχεδίων, τα οποία υποδήλωναν τις δικές τους λέξεις, τη δική τους γλώσσα. Ο χρόνος που αφιερώθηκε στα εικαστικά και στις καλλιτεχνικές παρεμβάσεις

σχημάτισε το πλαίσιο για την ενεργοποίηση της φαντασίας και ήταν καθολικός για κάθε σχολικό έτος. Οι μαθητές μπήκαν σε μια κατάσταση δημιουργικής αποτύπωσης των σκέψεων τους σε εικόνες και το αντίστροφο. Οι εικόνες για τις πειραματικές ομάδες αποτέλεσαν πεδίο δημιουργικής ανταλλαγής μεταξύ των παιδιών, των ομάδων αλλά και του ευρύτερου κοινού.

Ως προς την ενεργοποίηση της φαντασίας σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι εικόνες, καθώς και οι μνήμες που δημιούργησαν οι μαθητές με τις ιστορίες, τα κείμενα και το υλικό όπως προέκυψε και μοιράστηκαν στις ομάδες. Η φαντασία των παιδιών, στη διαδικασία της μάθησης, προκάλεσε τη δημιουργία υλικού (γλωσσικού και εικαστικού) προς όλες τις κατευθύνεις και ανέδειξε με διαφορετικούς τρόπους τη δημιουργικότητα. Η θεματογραφία άλλωστε της μυθολογίας αποτελεί αστείρευτη πηγή έμπνευσης και τα παιδιά κατόρθωσαν να

παρουσιάσουν πλούσιες και ιδιόμορφες φανταστικές συνθέσεις.

Οι επινοήσεις των μαθητών συνδέθηκαν με το παρελθόν και τα παιδιά κινήθηκαν σε πραγματικές και φανταστικές περιοχές, δημιούργησαν μορφές, εικόνες και λόγο, με καλύτερη αποτύπωση και ακρίβεια των χαρακτηριστικών τους.

Ως προς την μουσειακή εκπαίδευση οι μαθητές των πειραματικών ομάδων κατόρθωσαν να δημιουργήσουν και να συμμετέχουν σε ένα επικοινωνιακό μοντέλο μάθησης σχετικό με τις λειτουργίες των μουσειακών / ιστορικών χώρων. Το μουσείο είναι ο χώρος που καθορίζει την επικοινωνία, την εικόνα, το είδος αλλά και το περιεχόμενο της επικοινωνίας ως προς τις ομάδες των ανθρώπων που επιθυμεί να προσεγγίσει.

Τα πλούσια μηνύματα και οι εμπειρίες που απέκτησαν τα παιδιά με τη γνωριμία του

μυθικού στοιχείου της περιοχής τους, έδειξε πως μπορούν να σχεδιάσουν εκθέσεις και προγράμματα με στόχο την επικοινωνία και τη μάθηση. Η παραγωγή μιας έκθεσης από ομάδες παιδιών, εκτός από μια περίπλοκη διαδικασία, αποδείχθηκε και μια διαδικασία ανάπτυξης εργασιών σε πολλά στάδια. Οι σκέψεις και οι ιδέες για τα εκθέματα, καθορίστηκαν με κριτήριο την επιλογή του δημιουργικού περιεχομένου. Η πολύπλευρη εκπαιδευτική λειτουργία του μουσείου και του ιστορικού χώρου κατόρθωσε να μεταφέρει την επιθυμία για γνωριμία με το πολιτιστικό στοιχείο του τόπου και στις μικρότερες ηλικιακά ομάδες.

Η οργάνωση των εκθέσεων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ολοκλήρωσαν τον σχεδιασμό τους χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Οι στόχοι προκαθόρισαν τις δράσεις μας, ήταν ξεκάθαροι και πέτυχαν στο σύνολο τους, την αφύπνιση της δημιουργικότητας των παιδιών. Συγκεκριμένα, στη στοχοθεσία των ιστορικών χώρων

διατυπώθηκαν τα ερωτήματα: Ποια τα μηνύματα που θέλουμε να επικοινωνήσουμε; Σε ποιες και με ποιες ομάδες επισκεπτών θα τις επικοινωνήσουμε; Με ποιον τρόπο, από ποιο στάδιο και πως θα ξεκινήσει η επικοινωνία; Πώς θα μεταδώσουμε τα μηνύματα αυτά αρχικά στις ομάδες και έπειτα στους επισκέπτες της έκθεσης μας;

Τα ερωτήματα απαντήθηκαν με το υλικό των εκθέσεων και οι μαθητές κατάφεραν να παρουσιάσουν μια διαφορετική ερμηνεία, μια άλλη οπτική της μουσειακής αγωγής και του μυθικού στοιχείου.

Ως προς το παιχνίδι των παιδιών έγινε πλήρως κατανοητό από όλους τους συμμετέχοντες, ο χαρακτήρας και η σπουδαιότητα του για τα παιδιά. Η καθοριστική ιδιότητα του παιχνιδιού εντοπίστηκε κυρίως στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, ως δραστηριότητα που αποτελεί πρωτοβουλία της ηλικίας που

διανύουν και παρέχει την ελευθερία για επιλογή, έλεγχο και ανεξαρτησία. Καταγράφηκε για μια ακόμη φορά ως μια από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές μεθόδους μάθησης, μέσα από την οποία τα μικρά παιδιά απέκτησαν κίνητρα για την εξάσκηση της μνήμης, του λόγου και της δημιουργικής σκέψης.

Ως προς την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής παρατηρήθηκαν αρκετές δυσκολίες, κυρίως ως προς την προσέγγιση του όρου.

Για κάποιο λόγο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης αποφεύγουμε να αντιμετωπίσουμε το ζήτημα της δημιουργικής γραφής στο νηπιαγωγείο. Ίσως η γραφή τρομάζει περισσότερο όταν είναι γεμάτη καταπληκτικές ιδέες και επιλέγουμε να παραμείνουμε στην συμβατική εκμάθησή της. Αυτό μπορεί να είναι ίσως και δικαιολογημένο, καθώς τα μηνύματα και η ερμηνείες που

εισπράττουμε για την εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου σπάνια εξετάζει τη γλώσσα των παιδιών στο σύνολο της.

Προσπαθούμε λοιπόν να βγούμε από αυτό το δίλημμα, ενσωματώνοντας τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ το μόνο που αρκεί είναι να αρχίσουμε να λέμε ιστορίες. Οι ιστορίες άλλωστε πάντα λέγονται με μια ιδιαίτερη προοπτική και μεταφέρουν συγκεκριμένους στόχους. Με την αφήγηση τους από τη μια οδηγούμε τη σκέψη στον πραγματικό κόσμο και από την άλλη στα άδυτα της φαντασίας.

Η προσέγγιση του προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από τους μύθους, η λειτουργία της ποίησης και της προφορικής λογοτεχνίας, τόνισαν τις αλλαγές στην δημιουργική σκέψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Οι προσεγγίσεις του λόγου απέκτησαν πιο έντονο αφηγηματικό χαρακτήρα και οι επιλογές των κειμένων

ενθάρρυναν τις συγγραφικές δεξιότητες μικρών και μεγάλων. Αξιοσημείωτες και ενθαρρυντικές ήταν οι απόπειρες για δημιουργία κειμένων, στίχων ακόμη και σεναρίων θεατρικών παραστάσεων, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν με τις ομάδες ελέγχου, χωρίς να έχουν αντίστοιχες εμπειρίες με το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής.

Επίλογος

Αυτό που ζητά η εποχή μας από την εκπαίδευση και το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο, δεν είναι η απλή μετάδοση της γνώσης. Η κατανόηση των νέων εκπαιδευτικών αναγκών και οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης αλλάζουν τόσο το περιεχόμενο της, όσο και τους τρόπους μετάδοσής της. Στο νηπιαγωγείο υπάρχει έντονα η ανάγκη αλληλεπίδρασης των μαθησιακών περιοχών, έτσι ώστε το ένα γνωστικό αντικείμενο να

συμπληρώνει το άλλο, οδηγώντας σε μια ολοκληρωμένη αποσαφήνιση του κόσμου.

Οι τέχνες στο σύνολο τους, μπορούν να συνεισφέρουν στην απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Αρχικά ως πηγές απόλαυσης, χαράς, ψυχαγωγίας, δημιουργίας και έπειτα ως μια πιο αποτελεσματική μορφή μάθησης.

Η επιστημονική γνώση και εκπαίδευση των νέων παιδαγωγών συνεπώς, χρειάζεται να στραφεί στην ουσιαστική μελέτη αντίστοιχων προσεγγίσεων. Πρακτικές και μεθόδους με στόχο τη διερεύνηση τρόπων υποστήριξης ενός δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης, εντός και εκτός των ορίων της τάξης, το οποίο θα αξιοποιεί τον προφορικό λόγο των παιδιών προς κάθε κατεύθυνση, προετοιμάζοντας έτσι την εκμάθηση της γλώσσας τόσο σε επίπεδο κινήτρων, όσο και σε επίπεδο δημιουργικών δεξιοτήτων.

Πηγές - Βιβλιογραφία

Πηγές

Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού/
Μουσεία. Ανακτήθηκε Ιουλίου 10,2020, από
HY[http://odysseus.culture.gr/h/1/gh154.jsp?obj
_id=3325](http://odysseus.culture.gr/h/1/gh154.jsp?obj_id=3325)

Ελληνικοί θησαυροί – Ιερό Αμφιάραου:

<https://www.youtube.com/watch?v=sDZa25gie>
[so](#)

ΥΠΕΠΘ. (χ.η.).

ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε
Ιουνίου 09, 2019, από HY
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Βιβλιογραφία

Adams, M.J., Treiman, R., & Pressley, M.
(1998). Reading, Writing, Literacy. In W.
Damon, I.E. Sigel, & Renninger, A. (Eds.),
Handbook of child psychology (vol. 4) Child

Psychology in Practice (pp. 275-356). New York: John Wiley & Sons.

Appleyard, J.A. (1991). *Become a reader. The experience of fiction from Childhood to adulthood.* Cambridge University Press.

Bascom, William. "The Forms of Folklore: Prose Narratives." *Journal of American Folklore* 78 (January/ March 1965): 3-20.

Clark, Beverly Lyon. *Kiddie Lit: The Cultural Construction of Children's Literature in America.* Baltimore: Johns Hopkins UP, 2003. Print.

Clay, M (1966). *Emergent reading behavior.* Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland, New Zealand.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1997). *Creativity, Flow and the psychology of discovery and invention,* New York, Harper Perennial, p. 173.

Dowing, J. (1969). How children think about reading. *The Reading Teacher*, 23(3), 217-230.

Ferreiro E. (1990). Literacy development: Psychogenesis in Y.M. Goodman (ed). *How children construct literacy.* Piagetian

perspective. Newark: International Reading Association.

Goody, J., (1987). The interface between the written and the oral. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Gibson L. (1989): Literacy Learning in the Early Years: Through Children's Eyes, New York, Teachers College Press.

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

Harste, J.C., Woodward, V. A.& Burke, C.L. (1984). Language stories and literacy lessons Portsmouth: Heinemann Educational.

Howard E. Gardener- Creating Minds An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi - Basic Books (2011), p. 45.

Hugo, Richard. (1992). The Triggering Town: Lectures and Essays on Poetry and Writing. paperback edition, W. W. Norton & Company, Inc. Pages 53-66.

- J. Zipes. *Fairy tale as myth/ myth as fairy tale*.
Lexington, University Press of Kentucky
1994:8
- Jensen, M. (1985), "A critical skill for early
reading", *Young Children*, 41(1), 20-24.
- Joyce, B. & Weil, M. (Eds.). (2000). *Models of
teaching*. Boston. Allyn and Bacon.
- Joyce, B. & Weil, M. (Eds.). (2000). *Models of
teaching* Boston. Allyn and Bacon.
- Katz, L. & Chard, S. (2000). *Engaging
children's mind. The project approach*.
Ablex Publishing Corporation Stamford,
Connecticut.
- Lukens, Rebeca. (1995). *A Critical Handbook
of Children's Literature*, N.Y: Harpers Collins
College Publishers, p. 7.
- Masonheimer, P.E., Drum, P. A. & Ehri, L.
(1984). Does environmental print identification
lead children into word reading? *Journal of
Reading Behavior*. 16, vol XX, No 2
- Nodelman, Perry. (1992) *The Pleasures of The
Children's literature*. New York & London:
Longman.

Papert, S. (1999). *What is Logo? And Who Needs It? Introduction: Logo Philosophy and Implementation*. Montreal, Canada: LCSl.

Paquette, K.R. & Rieg, S.A. (2008). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Educ J.* 36, 227–232 DOI 10.1007/s10643-008-0277-9

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

Trealese, J. (1984), *The read – aloud handbook*, New York, Penguin Book.

Wells, G. (1985). Pre- school literacy related activities and success in school. In G. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (eds): *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press.

Wells, G. (1990). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.

Μεταφρασμένη

Appleyard, A., Joseph (2017). Η διαμόρφωση του Αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση. Αθήνα: Gutenberg.

Arnheim, Rudolf (1999), Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης. Αθήνα: Θεμέλιο

Bruner Jerome (2018). Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος. Λογοτεχνία. Ζωή. Αθήνα: Πεδίο.

Dombey, H., Meek, Spencer, M. (1995). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή.

Συνεργασία Σπιτιού – Σχολείου - Παιδιού. Ευρωπαϊκές Εμπειρίες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fontana David, (1996), Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς, Αθήνα, Σαββάλας

FriedrichHedi. (2000). Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές. Αθήνα: Τυπωθήτω.

G. Faure- S. Lascar (1994) Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 8.

Hall,N. (2001). Η ανάδυση του γραμματισμού. Στο: Γλώσσα, Γραμματισμός και Μάθηση στην Εκπαιδευτική Πρακτική. ΕΑΠ: Πάτρα.

Katz, L. (2000). «Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia» στο Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Αθήνα: Πατάκης

Norton, Donna, E. (2007), Μέσα από τα Μάτια ενός Παιδιού. Αθήνα : Επίκεντρο

Rodari, G. (2003). Γραμματική της Φαντασίας, Αθήνα: Μεταίχμιο

Yitzhak, Buxbaum (1996). Άκου μια ιστορία. Η παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης και η αναβίωσή της στις μέρες μας. Αθήνα: Ακρίτας.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α.(2012): Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (1994), Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο. Από την θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (2001), Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (1997). Τέχνη και Τεχνική του παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (2001), Η Γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (2004), Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας, Αθήνα: Οι Εκδόσεις Των Φίλων
- Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τ., & Πάτσιου, Β. (2001). Λογοτεχνικά βιβλία στην Προσχολική Αγωγή. Αθήνα: ΙΜΠ.
- Β΄ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) ΦΕΚ 303 &304/13-3-2003.

- Βακάλη, Α. Π., Ζωγράφου, Τσαντάκη, Μ., &Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Γιάκου, Δ. (1989). Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας από το ΙΘ΄ αι. έως και σήμερα, Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998), Από την Προανάγνωση στην ανάγνωση, Αθήνα: Καστανιώτης
- Γρόσδος, Στ.(2017). Εικόνα και δημιουργική γραφή. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δερβίσης Στ., Ν. (2002), Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Αθήνα: Gutenberg
- Δημητριάδου, Κ. (2002), Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.
- Κακανά, Κ., & Τσολάκη, Κ,(1999), Η Ανάπτυξη της Γραφής στην προσχολική ηλικία. Αθήνα: Καστανιώτης

Κακανά, Μ.Δ.(2000).Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στην Προσχολική Αγωγή. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Καλογήρου, Τ.(2004). «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης». Στο Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές (Πρακτικά Συνεδρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 128-133.

Καλογήρου, Τζ.(2003). Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης. Αθήνα: εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου.

Καλογήρου, Τζ.(2016). Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αθήνα: Επτάλοφος

Κανελλόπουλος, Π &Τσαφταρίδης, Ν.(2010). Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην Τέχνη. Αθήνα: Νήσος.

Καρακίτσος, Α.(2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής».

- Κατή Δήμητρα(1992), Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί, Αθήνα: Οδυσσέας
- Κατσίκη, Γκιβάλου, Α.(1995). Το Θαυμαστό Ταξίδι. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη,Φ.(2003), Εναλλακτική διδακτική, Αθήνα: Gutenberg
- Κούβελιη, Α.(2000). Η σχέση των μαθητών με το Μουσείο. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κουτσούβανου, Ευ.(2004). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές διδακτικής. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τατίδου, Κ., & Σκαράκης, Ι.(2002). Το θέατρο και οι εικαστικές τέχνες: μεθοδολογικό εργαλείο στη διδασκαλία της γλώσσας (σ. 552).Θεσσαλονίκη.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (χ.χ.α). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (χ.χ.β). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής.

Μαγουλιώτης, Ν, Α. (2003). Εικαστικές Δημιουργίες II μέσα από την φαντασία. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μοσχοβάκη, Ε(2001). Η γλωσσική συμμετοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια παρουσίασης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη (επιμ). Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική. Αθήνα: Καστανιώτης

Μωραΐτη, Α. Τζ., &Καϊάφα Γ., Ν (1994). Η λαϊκή παράδοση στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

Νάκου Ει. (2000), Τα παιδιά και η Ιστορία, Αθήνα: Μεταίχμιο

Νάκου, Ει. (2001). Μουσεία: Εμείς, Τα Πράγματα και ο Πολιτισμός. Αθήνα: Νήσος.

Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Διδακτική Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις

Παπαντωνάκης, Δ. Γ.,(2009). Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης

Πελασγός, Στ.(2008). Τα μυστικά του παραμυθά: Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης.

Αθήνα: Μεταίχμιο

Σκούρτου, Ε.(2000): Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. Επιστήμες αγωγής, θεματικό τεύχος 2002, (11-20).

Τάφα, Ε. (2001 α):Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βιβλιοθήκες

Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας, Αθήνα

Βιβλιοθήκη Φηρών Σαντορίνης

Βιβλιοθήκες σε Δημοτικά Σχολεία

Βιβλιοθήκη Δημαρχείου Καλάμου

Παραρτήματα

Παράρτημα I

Οι μύθοι οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

Η καταγραφή των μύθων έγινε όπως μας τους διηγήθηκαν οι ντόπιοι κάτοικοι των περιοχών.

Ο μύθος της Καλλίστης.

(Σύμφωνα με τους παλιούς η Σαντορίνη, δημιουργήθηκε από έναν σβώλο - μικρή μπάλα γης, τον οποίο πέταξε στη θάλασσα ο αργοναύτης Εύφημος).

Λένε πως ένας άνεμος πολύ δυνατός άρχισε να φυσάει, πάνω από θάλασσες, βουνά, λίμνες και παγίδεψε το καράβι των Αργοναυτών, την Αργός, σε μια μικρή θάλασσα. Για την ακρίβεια δεν ήταν τόσο μεγάλη όσο μια θάλασσα, ούτε όμως και μικρή σαν μια λίμνη. Ήταν μάλλον μια λίμνη με μια θάλασσα μαζί. Από την Τριτωνίδα, έτσι λένε τη λιμνοθάλασσα αυτή, προσπαθούσαν οι

Αργοναύτες με όλη τους τη δύναμη να ξεφύγουν και να βγουν στα ανοιχτά. Μάταια όμως προσπαθούσαν, καθώς ο άνεμος δυνάμωνε και έτσι έχαναν τον δρόμο τους. Άλλωστε δεν ήξεραν και ακριβώς προς τα πού να πάνε.

Κάποια στιγμή, ο Ορφέας, ένας από τους Αργοναύτες είπε να στήσουν το ιερό τρίποδο, δώρο που τους είχε κάνει ο θεός Απόλλωνας για να τους δείξει το δρόμο. Ετοιμάστηκαν λοιπόν οι αργοναύτες και ακολούθησαν τη συμβουλή του Ορφέα και να ζητήσουν τη βοήθεια των θεών. Δεν είχαν προλάβει καλά καλά να στήσουν το ιερό τρίποδο και μπροστά τους εμφανίστηκε ο θεός Τρίτων.

Πριν προλάβουν να πουν κάτι, ο θεός Τρίτων πήρε έναν σβόλο γης και τους το πρόσφερε, λέγοντας «Δεχτείτε αυτό το δώρο, φίλοι μου, ως καλωσόρισμα, γιατί εδώ που βρεθήκαμε τώρα, δεν έχω τίποτα καλύτερο να

σας προσφέρω». Ο Εύφημος, ένας αργοναύτης, άπλωσε πρόθυμα το χέρι του, πήρε το κομμάτι γης από τον θεό και τον παρακάλεσε «Σε ευχαριστούμε για το δώρο σου θεέ Τρίτων αλλά αν ξέρεις πού πέφτει η θάλασσα του Μίνως και η Πελοπόννησος, θα θέλαμε να μας πεις» και εκείνος τους έδειξε τον δρόμο.

Κωπηλατούσαν σκληρά όλη την υπόλοιπη νύχτα και άλλο ένα μερόνυχτο, αλλά ακόμη ήταν μακριά από την στεριά. Κάποια στιγμή βλέπουν τα ψηλά βράχια της Καρπάθου να τους χαιρετίζουν και αμέσως καταλαβαίνουν πως η Κρήτη είναι πολύ κοντά τους. Μόλις όμως πλησίασαν και προσπάθησαν να μπουν στο λιμάνι ένας ορειχάλκινος γίγαντας τους εμπόδισε να φτάσουν στην ακτή, κόβοντας βράχους με τα χέρια του και τους πέταγε προς το μέρος τους. Ο γίγαντας ήταν ο Τάλως. Ο θεός Δίας τον είχε προσφέρει για να προστατεύει την Κρήτη από τους εχθρούς.

Φύλαγε λοιπόν τις ακτές της Κρήτης, κάνοντας το γύρο του νησιού τρεις φορές κάθε μέρα. Το σώμα του και τα άκρα του ήταν ορειχάλκινα και έτσι παρέμενε άτρωτος, εκτός από ένα σημείο. Κοντά στον αστράγαλο του, στο ένα του πόδι, υπήρχε μια μεγάλη κόκκινη φλέβα, που ίσα την σκέπαζε πολύ λεπτό δέρμα. Όποιος κατάφερνε να τον χτυπήσει εκεί, θα κατάφερνε και να τον σκοτώσει.

Ο γίγαντας λοιπόν φόβισε τους Αργοναύτες και τους ανάγκασε να γυρίσουν πίσω στ' ανοιχτά. Μα οι Αργοναύτες ήταν διψασμένοι και κουρασμένοι και έτοιμοι να εγκαταλείψουν την Κρήτη μια για πάντα. Εκείνη λοιπόν τη στιγμή η Μήδεια εμφανίστηκε και αποφάσισε με τα μάγια της να τους βοηθήσει. Την ώρα που ο γίγαντας σήκωνε ένα μεγάλο βράχο για να τον πετάξει προς το μέρος τους, τα μάγια της Μήδειας τον ζάλισαν, παραπάτησε και χτύπησε σε ένα μυτερό βράχο, τον αστράγαλο του, ακριβώς στο σημείο που βρίσκονταν η κόκκινη φλέβα.

Το αίμα του χύθηκε αμέσως. Στάθηκε για μια στιγμή ακίνητος, αλλά ξαφνικά τα δυνατά του πόδια άρχισαν να τρέμουν. Έχασε όλες του τις δυνάμεις και έπεσε ξερός στον γκρεμό.

Το ίδιο βράδυ, ο Εύφημος, είδε ένα όνειρο. Ονειρεύτηκε ότι κρατούσε σφιχτά στο στήθος του, σαν μωρό, τον σβώλο γης που του είχε προσφέρει ο θεός Τρίτων και το βύζαινε λευκό γάλα. Ξαφνικά ο σβώλος αυτός μεταμορφώθηκε σε μια γυναίκα, την οποία αγάπησε. Η γυναίκα αυτή του ζήτησε ένα μέρος για να μείνει στη θάλασσα, κοντά στην Ανάφη. Την επόμενη μέρα, ο Εύφημος διηγήθηκε το όνειρο του στον Ιάσωνα και εκείνος τον προέτρεψε να ρίξει τον σβώλο της γης στη θάλασσα, καθώς θυμήθηκε μια παλιά προφητεία (του θεού Απόλλωνα) η οποία έλεγε τα ίδια.

Έτσι ο Εύφημος πέταξε τον σβώλο γης στα βάθη της θάλασσας και από το σημείο εκείνο αναδύθηκε ένα νησί που ονομάστηκε

Καλλίστη, δηλαδή, το ομορφότερο όλων. Στην Καλλίστη έζησαν οι απόγονοι του Εύφημου και πολύ αργότερα ο άρχοντας Θήρας. Ο Θήρας εγκατέλειψε την πόλη του, την Σπάρτη και εγκαταστάθηκε στην Καλλίστη, δίνοντας της αργότερα και τ' όνομα του. Από τότε η Καλλίστη ονομάστηκε Θήρα και παραμένει η ομορφότερη όλων.

Ο μύθος του Αμφιάραου.

Κάτω από τον λόφο που είναι χτισμένη η πόλη σε μια χαράδρα μέσα κρύβεται ο μάντης. Ο Αμφιάραος που πήρε για σύζυγό του την Εριφύλη, αδελφή του Αδράστου. Και κάνανε και παιδιά. Δυο γιους και δυο κόρες.

Με την άφιξη του καταδιωγμένου από τη Θήβα Πολυνείκη στο Άργος και τις επίμονες παρακλήσεις του να τον βοηθήσει να ξαναγυρίσει στην πατρίδα του ως βασιλιάς, ο Άδραστος αποφάσισε να στηρίξει την απαίτηση του. Σε αυτή την απόφαση όμως ο

Αμφιάραος δεν συμφώνησε και έφυγε να κρυφτεί. Ως γνώστης της μαντικής ήξερε ότι από όσους θα λάβαιναν μέρος στην εκστρατεία εκείνη μόνο ο Άδραστος θα επέστρεφε ζωντανός.

Κατέφυγαν λοιπόν στην Εριφύλη, γυναίκα του Αμφιάραου η οποία δέχθηκε την άποψη του αδελφού της και είπε στον σύζυγό της να εκστρατεύσει μαζί με τους υπόλοιπους, για να αποκτήσει δόξα και τιμή. Ο Αμφιάραος αναγκάστηκε τότε χωρίς τη θέλησή του να ακολουθήσει τους άλλους στην εκστρατεία που έγινε γνωστή ως «οι επτά επί Θήβας». Η Εριφύλη όμως είχε πάρει το μέρος του αδελφού της και του Πολυνείκη, επειδή είχε δωροδοκηθεί από αυτόν, με το περιδέραιο της Αρμονίας. Τόσο το περιδέραιο όσο και ο πέπλος ήταν πολύτιμα δώρα που είχαν δωρίσει οι θεοί στην Αρμονία κατά τους γάμους της και τα είχε κληρονομήσει από τη μητέρα του ο Πολυνείκης. Η Εριφύλη τον πρόδωσε στον

Άδραστο, οπότε αυτός υποχρεώθηκε να τον ακολουθήσει.

Στη Θήβα, οι επτά παρατάχθηκαν με τις δυνάμεις τους μπροστά στις πύλες της πόλης. Ο Αμφιάραος πολεμούσε μπροστά και παρόλη την ορμή και τη γενναιότητά τους, δεν κατάφεραν να κυριεύσουν την πόλη, γιατί αυτή ήταν η απόφαση του Δία. Στο τέλος λοιπόν, αφού σκοτώθηκαν σε μονομαχία τα δύο αδέρφια Ετεοκλής και Πολυνείκης, οι πολιορκητές τράπηκαν σε φυγή. Όλοι σκοτώθηκαν στη μάχη εκτός από τον Άδραστο.

Ο Αμφιάραος κατά την υποχώρησή του μετά την ήττα καταδιωκόταν από τον Θηβαίο Πολυκλύμενο, γιο του θεού Ποσειδώνα. Ο Δίας, θέλοντας να αποτρέψει αυτό το κακό, έριξε κεραυνό και άνοιξε στη γη ένα μεγάλο χάσμα. Το χάσμα αυτό κατάπιε τον Αμφιάραο, το άρμα και το άλογό του. Στη συνέχεια ο Δίας έκανε τον ήρωα αθάνατο, και οι Έλληνες τον λάτρευαν από τότε ως θεό. Το χάσμα που τον

κατάπτε το τοποθέτησαν αρχικώς κοντά στον ποταμό της Θήβας, τον Ισμηνό, αργότερα, όταν διαδόθηκε η λατρεία του Αμφιαράου, σε πολλά άλλα μέρη, τα οποία διεκδικούσαν την τιμή αυτή. Με τη λατρεία του Αμφιαράου, πολλές πόλεις διεκδικούσαν την καταγωγή του. Ο Αμφιάραος είχε πολλά ιερά, με τα γνωστότερα να φιλοξενούνται στο Άργος, στη Σπάρτη, στο Βυζάντιο, στη Θήβα και στον Ωρωπό, όπου έχουμε και το ιερό θεραπευτήριο του θεού.

Παράρτημα II

Δημιουργική γραφή - Κείμενα μαθητών

Η περίπτωση της Σαντορίνης

Ο Μύθος της Καλλίστης-

ο μύθος όπως καταγράφηκε από τις αφηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και όπως εμπλουτίστηκε για την έκθεση του προγράμματος:

Ο μύθος λέει ότι οι Αργοναύτες αναζητούσαν τη θάλασσα του βασιλιά Μίνωα και την Πελοπόννησο. Με την Αργώ, το καράβι τους, έζησαν περιπέτειες και συνάντησαν δυσκολίες στο ταξίδι τους αυτό. Όμως ποτέ δεν εγκατέλειψαν την προσπάθεια τους, γιατί ο θεός Τρίτων προσέφερε την βοήθεια του στους Αργοναύτες, μαζί και ένα δώρο, ένα μικρό (σβάλο) γης. Το δώρο, το φύλαξε προσεκτικά ο Εύφημος, ένας από τους αργοναύτες, μέχρι που έφτασαν σε ένα νησί, την Κρήτη.

Εκεί όμως συνάντησαν μια ακόμη δυσκολία, καθώς ένας ορειχάλκινος γίγαντας, ο Τάλως, φρουρούσε το νησί και δεν επέτρεπε σε κανένα πλοίο να μπει στο λιμάνι. Η Μήδεια τότε, με ένα μαγικό ξόρκι ζάλισε τον γίγαντα και βοήθησε τους αργοναύτες να τον σκοτώσουν, χτυπώντας τον στο μόνο σημείο όπου μπορούσε να χτυπηθεί, σε μια κόκκινη φλέβα στο πίσω μέρος του ποδιού του.

Ο Εύφημος ακόμα και μετά από αυτή την περιπέτεια κατάφερε να προστατέψει τον μικρό σβώλο γης που τους είχε κάνει δώρο ο θεός Τρίτων. Τον φύλαξε μέχρι που στο όνειρο του είδε πως έπρεπε να τον πετάξει μακριά στη θάλασσα. Έτσι και έγινε και το ομορφότερο νησί όλων είχε δημιουργηθεί και ονομάστηκε ΚΑΛΛΙΣΤΗ.

Και ένα ποίημα γράφτηκε για αυτήν, καθώς το ηφαίστειο που είχε πάνω της όλο και άλλαζε το σχήμα της και τη φαντασία μας μαζί

Χρόνια πέρασαν πολλά και κάτω από τη σκόνη που άφησε πίσω του το ηφαίστειο, βρέθηκε μια πόλη παλιά. Μια πόλη, με σπίτια, τοίχους και ζωγραφιές. Ζωγραφιές στους τοίχους με ζώα τετράποδα, με ανθρώπους και όμορφα λουλούδια και εμείς στην Καλλίστη ζούμε και «Του τοίχου τις ζωγραφιές» φυλάμε στο Μουσείο μας, αλλά και δικές μας δημιουργούμε.



Εικόνα 1: Ο μύθος της Καλλίστης σε λεζάντες

Το ποίημα της πειραματικής ομάδας με
αφορμή τον μύθο της Καλλίστης:

Λίγο ΧΩΜΑ μια φορά

έπεσε στα ΝΕΡΑ

Και πήγε μακριά, πολύ μακριά.

Ο ΕΥΦΗΜΟΣ παιδιά το πέταξε μακριά

Πολύ πολύ βαθιά .

Ένα ΝΗΣΙ μετά, φάνηκε στα ανοιχτά

Με ένα ΗΦΑΙΣΤΕΙΟ κοντά.

Τα χρόνια τα παλιά

Ξύπνησε ξαφνικά και έκαψε Η ΛΑΒΑ

τα πιο πολλά.

Τα ΣΠΙΤΙΑ τα ΒΟΥΝΑ Τα βύθισε η ΦΩΤΙΑ

Και έμεινε η ΚΑΛΝΤΕΡΑ

μονάχη να κοιτά.

Η ΣΑΝΤΟΡΙΝΗ πια

με αυτή την ομορφιά

Σας περιμένει όλους

Με μια αγκαλιά!

Η περίπτωση του Καλάμου.

Ο μύθος του Αμφιάραου – ο μύθος όπως
καταγράφηκε από τις αφηγήσεις των παιδιών
της πειραματικής ομάδας:

Στα πολύ πολύ παλιά χρόνια ζούσε ένας βασιλιάς. Ο βασιλιάς αυτός ζούσε στο Άργος και τον λέγανε Αμφιάραο. Ένας άλλος όμως βασιλιάς, ο Πολυνείκης μια μέρα του ζήτησε βοήθεια για να πολεμήσει τον αδελφό του, τον

Ετεοκλή. Και οι δυο ήθελαν να πάρουν τον ίδιο θρόνο αλλά δεν τα κατάφεραν και ο Ετεοκλής έδιωξε τον αδερφό του από τη Θήβα, το σπίτι τους. Έτσι λοιπόν ο Πολυνείκης ταξίδεψε μέχρι το βασίλειο του Αμφιάραου στο Άργος για να του ζητήσει βοήθεια να έρθουνε να πολεμήσουνε.

Όμως ο Αμφιάραος δεν το δέχτηκε και του είπε ότι δεν μπορεί να τον βοηθήσει, γιατί θα συμβεί μεγάλη στεναχώρια και λύπη. Επειδή ήταν μάντης ήξερε ότι εάν κάνουν αυτόν τον πόλεμο όλοι τους θα πεθάνουν. Τότε ο Πολυνείκης είχε άλλο ένα σχέδιο. Έδωσε στη γυναίκα του Αμφιάραου, την Εριφύλη, ένα περιδέραιο και της είπε: «Σου κάνω αυτό το δώρο και θέλω μια χάρη τώρα από σένα. Θέλω να πεις στον Αμφιάραο να πολεμήσει μαζί μου». Η Εριφύλη έκανε αυτό που της είπε ο Πολυνείκης, αλλά δεν άφησε τον Αμφιάραο να δει το δώρο του Πολυνείκη, το έκρυψε. Ο Αμφιάραος δεν μπόρεσε τότε να μην δεχτεί να πάει σε μάχη, καθώς και ο αδερφός της

Εριφύλης ο Άδραστος είχε συμφωνήσει από την αρχή να βοηθήσει τον Πολυνείκη.

Έτσι ο Αμφιάραος αναγκάστηκε, χωρίς τη θέληση του να ακολουθήσει τον Άδραστο και τους άλλους στη μάχη που ονομάστηκε "Επτά επί Θήβας». Όταν έφτασαν στη Θήβα ο Αμφιάραος πολέμησε πολύ γενναία μπροστά στις πύλες της πόλης, αλλά δεν κατάφεραν να νικήσουν. Δεν μπορούσαν να νικήσουν γιατί ο θεός Δίας το είχε αποφασίσει να γίνει έτσι. Στο τέλος σκοτώθηκε και ο Ετεοκλής και ο Πολυνείκης και τότε όλοι υποχώρησαν.

Την ώρα που έφευγε ο Άδραστος με τον Αμφιάραο από τη μάχη, ο Πολυκλύμενος, που ήταν γιος ενός άλλου θεού, του Ποσειδώνα τους κινήγησε και ήθελε να σκοτώσει τον Αμφιάραο. Εκείνη την ώρα ο Δίας βοήθησε τον Αμφιάραο και έριξε έναν κεραυνό στη γη και άνοιξε μια χαράδρα και έπεσε μέσα ο Αμφιάραος μαζί με το άρμα και το άλογο του και έτσι σώθηκε. Η γη ξαναέκλεισε και μετά

από καιρό άνοιξε η ίδια χαράδρα και βγήκε ο Αμφιάραος, αλλά δεν ήταν πια θνητός. Ο Δίας τον είχε κάνει αθάνατο και από τότε έγινε εκτός από μάντης και θεός. Στο σημείο στην Θήβα όπου άνοιξε η γη και έπεσε ο Αμφιάραος, οι άνθρωποι το έκαναν ιερό και εκεί πήγαιναν να ζητήσουν τη βοήθεια του μάντη Αμφιάραου. Αργότερα έγιναν και άλλοι ναοί για τον Αμφιάραο όπως ο ναός που βρίσκεται εδώ στον Ωρωπό.

Στίχοι και κείμενα της πειραματικής ομάδας με
αφορμή τον μύθο του Αμφιαρείου
(τα κείμενα της ομάδας, όπως τα απέδωσαν τα
παιδιά, για την θεατρική τους παράσταση).

Έναρξη

(η κορυφαία του χορού)

Όλα όσα ξέρουμε

για το Αμφιάρειο

απόψε θα τα δείτε

Ψάξαμε – μάθαμε- βρήκαμε
πως έγινε ο μύθος,
τα μυστικά των παλατιών
και των χρησμών ο στίχος

Μα πρώτα ακολουθήστε με
σε κόσμο ονειρικό
τους μάντεις να γνωρίσουμε
πριν δώσουνε χρησμό.

Μάντεις:

Άνθρωποι με χάρισμα
Προφήτες ικανοί
Χρησμούς μπορούμε και δίνουμε
μας βοηθάνε οι δώδεκα θεοί.

Τα λόγια μας μετατρέπουμε
σε γρίφους τρομερούς,
ακόμα και τους ήχους
τους κάνουμε χρησμούς.

Για καταφύγιο έχουμε
έναν μικρό ναό

Μαντεύουμε Υποθέτουμε
Δίνουμε το μυστικό .

Με απόλυτη ησυχία
μπείτε στο ιερό
θυσία πρέπει να κάνετε
στον εκλεκτό θεό.

Πρώτα όμως περάστε
στην ιερή πηγή,
η κάθαρση να γίνει
πριν ο χρησμός δοθεί.

Χορός:

Ένα μαντείο είδαμε
γνωστό στον Ωρωπό,
στον λόφο εκείνο βρίσκεται
ήταν κάποτε ιερό.

Μάντη και εκείνο είχε
γνωστό και ευγενικό
το χάρισμα του ήταν
το πιο σημαντικό.

Το χάρισμα του ήταν
να δίνει έναν χρησμό
σε κάθε επισκέπτη
που έρχονταν σε αυτόν.

Σε πόλεμο όμως μπλέχτηκε.
Δεν μάντεψε σωστά.
Σε πόλεμο στη Θήβα
βρέθηκε ξαφνικά!

Μα για τον πόλεμο αυτό
σωστά είχε μαντέψει!
Πώς θα πεθαίνουν όλοι τους
το είχε προφητέψει!

Η Εριφύλη όμως επέμενε
να το σκεφτεί ξανά:
«Σκέψου το Αμφιάραε
στον πόλεμο να πας
πλάι στον αδερφό μου
θέλω να πολεμάς».

Εκείνη όμως στα κρυφά

ένα περιδέραιο είχε κρύψει καλά.
Ο Πολυνείκης της το χάρισε.
Έκανε πονηριά.

Ο Αμφιάραος λοιπόν με τον Άδραστο
βοήθεια πήγε να προσφέρει.
Πολέμησε, πληγώθηκε,
Μα τον χρησμό τον ξέρει.

Την ώρα πριν να σκοτωθεί
Από του Πολυκλύμενου το χέρι
ο Δίας ρίχνει κεραυνό
και μέσα στην γη τον φέρνει.

Επιπλέον στίχοι και κείμενα της πειραματικής
ομάδας με αφορμή τον μύθο του Αμφιαρείου.
(Σχετικά με την ενδυμασία της παράστασης)

Μάντις:

Είμαι μάντης και φορώ
μανδύα μακρύ χρωματιστό.
Μαύρο – πράσινο – κόκκινο – καφέ
όποιο χρώμα βρω.

Στεφάνι στο κεφάλι μου φορώ
Και σκήπτρο – κηρύκειο
στο χέρι κρατώ.

Χορός:

Ο χορός στο θέατρο
θα είμαστε εμείς.
Ιέρειες πως μοιάζουμε
μπορείς και να σκεφτείς.

Ολόλευκο φουστάνι
χρειαζόμαστε μακρύ.
Στεφάνι στα μαλλιά μας,
χρυσά κοσμήματα
και ζώνη λαμπερή

Το περιδέραιο

(αυθόρμητο ποίημα της πειραματικής ομάδας)

Περιδέραιο χρυσό
τόσο χρυσό και λαμπερό.
Το φορούσε η Αρμονία
μια όμορφη κυρία.

Το πήρε όμως ο Πολυνείκης
για να κερδίσει μια νίκη

Πόλεμος και φασαρία
Θέλω λίγη ησυχία!
Τους χρησμούς μου για να δώσω
και όποιον χρειαστεί να σώσω.

Παράρτημα III

Δημιουργική γραφή - Κείμενα εκπαιδευτικών

Στίχοι και κείμενα των εκπαιδευτικών με
αφορμή τον μύθο του Αμφιαρείου.

(Τα κείμενα αφορούν στην ομάδα ελέγχου).

Ιέρεια 1^η :

Τα αρχαία χρόνια, τα Ελληνικά
Σπουδαίος μάντης ζούσε εδώ κοντά
Αμφιάραιο τον λέγαν. Είναι αρκετά γνωστός.
Στους χρησμούς πάρα πολύ ικανός.
Μα όταν την Εριφύλη συνάντησε, έτσι στα
ξαφνικά,

έρωτας τον σημάδεψε ευθεία στην καρδιά
 Άραγε την παντρεύτηκε; Ποιος ξέρει να μας
 πει;
 Τον μύθο ας αφήσουμε να ξετυλιχθεί...

Φίλη 1^η :

Είναι η Εριφύλη, κόρη του Ταλαού.
 Τέτοια ομορφιά που έχει δε θα τη βρεις αλλού!
 Φαίνεται όμως κάποιον, έχει ερωτευθεί
 και ίσως να ονειρεύεται και να τον παντρευτεί.

Εριφύλη:

Φίλες μου, μες την καρδιά μου έχω μεγάλο
 μυστικό!
 Νομίζω έρωτας είναι, μόνο αυτό θα πω.
 Αμφιάρως τ' όνομά του, μάντης είναι καλός,
 απ' όλους ο πιο έξυπνος, αφού είναι και
 γιατρός.

Φίλη 2^η :

Γλυκιά μου Εριφύλη, είσαι τυχερή!
 Μα σα να βλέπω κάποιον να έρχεται από
 εκεί...

Είναι ένας νέος, γερός και δυνατός,
λες να είναι ο Αμφιάραος αυτός;

Αμφιάραος:

Εριφύλη όμορφη και έξυπνη επίσης
Θα ήθελα αν θες κι εσύ, δίπλα μου να ζήσεις!
Εγώ για πάντα υπόσχομαι ότι θα σε φροντίζω
και κάθε ημέρα ορκίζομαι μ' αγάπη να σε
γεμίζω!

Εριφύλη:

Δέχομαι Αμφιάραε κι ανυπομονώ...
Θάρρος μόνο χρειάζομαι στον πατέρα μου πως
να το πω;
Πρέπει όμως κι εσύ πολύ να προσπαθήσεις!
Το χέρι απ' τον πατέρα μου να έρθεις να
ζητήσεις.

Ιερεία 2^η :

Οι γάμοι πια τελείωσαν και όλοι περάσανε
καλά!
Οι άνθρωποι δεν ήξεραν , τι θα συνέβαινε
μετά.

Μόνο ο Αμφιάραος μάντεψε και μάντεψε
σωστά

Ή μήπως κι εσείς το ξέρετε πως θα 'ρθει
συμφορά;

Συνάντηση Αμφιάραου- Πολυνείκη

Αμφιάραος:

Ποιος είσαι εσύ; Τι θέλεις εδώ στο σπίτι;

Πολυνείκης:

Είμαι μεγάλος και τρανός!

Στη Θήβα θα βασιλέψω!

Μα τη βοήθεια σου εγώ εδώ,

ήρθα για να γυρέψω.

Μόνο με πόλεμο μπορώ,

αυτό να καταφέρω,

αν με το μέρος μου εγώ

μπορέσω να σε φέρω.

Αμφιάραος:

Δώσε μου λίγο χρόνο, πρέπει να το σκεφτώ ...

(μετά από λίγο)

Μάντης όπως είμαι

όχι σου απαντώ! Δε θα σε βοηθήσω!
 Αφού το είδα καθαρά: Πίσω δε θα γυρίσω!
 Μα, ούτε και εσείς!
 Γι' αυτό απλά σου λέω να φύγεις,
 αν θέλεις από τον θάνατο γρήγορα να ξεφύγεις.

Ιέρεια 3^η:

Ο Πολυνείκης έφυγε, χωρίς καμιά βοήθεια.
 Του Αμφιάραου ο χρησμός ήτανε αλήθεια.
 Μα, άλλη λύση έπρεπε τώρα να σκεφτεί,
 αφού στη Θήβα βασιλιάς ήθελε να στεφθεί!
 Αραγε θα κατάφερνε τον Αμφιάραο να πείσει;
 Τι κόλπο όμως θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει;

Συνάντηση Πολυνείκη- Άδραστου

Πολυνείκης:

Άδραστε, έψαχνα να σε βρω,
 πρόταση να σου κάνω.
 Στην αδερφή σου θησαυρό
 Θέλω εγώ να φέρω.

Άδραστος:

Νομίζω πως κατάλαβα, τι έχεις στο μυαλό σου!

Την Εριφύλη σκέφτηκες να βοηθήσει τον σκοπό σου!

Τον Αμφιάραο με λόγια γλυκά
πιστεύεις πως θα πείσει
άμα το δώρο σου δεχτεί,
την άρνηση του θα διαλύσει.

Πολυνείκης:

Πολύ σωστά κατάλαβες.
Τι λες θα με βοηθήσεις;
Μαζί σ' αυτόν τον πόλεμο
κι εσύ να προχωρήσεις;

Άδραστος:

Μαζί σου είμαι σίγουρα και θέλω να βοηθήσω.
Όσο για το δώρο σου,
σκέφτηκα από ποια θεά πρέπει να το ζητήσω.

Ιέρεια 4^η :

Ο Πολυνείκης κι ο Άδραστος
στην Αρμονία πάνε.
Το δώρο από τον γάμο της
ευγενικά ζητάνε.

Πολύτιμο περιδέραιο
 εκείνη τους χαρίζει,
 Τύχη, δόξα και δύναμη
 να φέρει αυτό ελπίζει!

Μα για σταθείτε,
 ο Αμφιάραος χρησμό δεν είχε δώσει;
 Πως απ' τον πόλεμο αυτό,
 κανείς δε θα γλιτώσει;
 Μήπως δε μάντεψε σωστά;
 Αυτό πρέπει να δούμε...
 Όταν τελειώσει ο μύθος μας
 για να τα ξαναπούμε.

Συνάντηση Αρμονίας- Άδραστου-Πολυνείκη

Αρμονία:

Η Αρμονία είμαι, η όμορφη Θεά
 Της Θήβας έχω παντρευτεί, σπουδαίο βασιλιά.
 Πολλά δώρα στον γάμο μας
 πήραμε απ' τους θεούς
 Πέπλο, κοσμήματα, κολιέ,
 σπονδές μες τους ναούς.
 Μα απ' όλα ομορφότερο μα και ξεχωριστό,

το περιδέραιο που φορώ
είναι μοναδικό.

Πολυεΐκης:

Αρμονία, όμορφη Θεά,
πρέπει να μας το δώσεις!

Άδραστος:

Το σχέδιο που σκεφτήκαμε
αν θες εσύ να σώσεις.

Αρμονία:

Το περιδέραιο αυτό,
στα χέρια σας αφήνω.
Τύχη και δύναμη εγώ
μ' αυτό εδώ σας δίνω.
Στην λάμψη του κανείς
δε θα αντισταθεί
Εμπόδιο κανείς σ' αυτό
δε θα σταθεί.

Συνάντηση Πολυνείκη- Άδραστου- Εριφύλλης

Άδραστος:

Εριφύλη μου, αδερφή μου!
Δώρο σου φέραμε εμείς.
Στην πρόταση που έχουμε
δε θα αντισταθείς.

Πολυνείκης:

Ο Αμφιάραος, ο άντρας σου,
στρατιώτης δυνατός,
στον πόλεμο αυτό
είναι σημαντικός.
Γι' αυτό το δώρο δέξου
και προσπάθησε να τον πείσεις!
Τον αδερφό σου
και εμένα να μας ευχαριστήσεις.

Εριφύλη:

Το δέχομαι το δώρο σας
και χαίρομαι γι' αυτό.
Στον άντρα μου λόγια πειστικά
ορκίζομαι να πω.

Το περιδέραιο όμως καλά,
τώρα εγώ θα κρύψω.
Στον άντρα μου που είναι,
δε θα αποκαλύψω!

Σκηνή Αμφιάραου- Εριφύλης

Εριφύλη:

Άντρα μου γλυκέ και τόσο δυνατέ!
Στον πόλεμο πρέπει να πας
κι εσύ για να νικήσεις.
Δόξα, τιμή και όνομα για πάντα
ν' αποκτήσεις!

Αμφιάραος:

Εντάξει, Εριφύλη μου,
στον πόλεμο θα πάω...
Αφού το ξέρεις πως εγώ
χατίρι δε σου χαλάω.
Και τώρα ετοιμάζομαι
τα νέα να μεταφέρω.
Στον Άδραστο, τον Πολυνείκη
πολλή χαρά θα φέρω.

Ο Αμφιάραος ανακοινώνει τα νέα στον Άδραστο και στον Πολυνείκη και φεύγουν για τη μάχη. Εκεί σκοτώνονται όλοι...

Ιέρεια 5^η:

Και πήγανε στον πόλεμο
Και ο χρησμός του βγήκε.
Ο Πολυνείκης, ο Αμφιάραος
τώρα στον Άδη πάει.

Μόνο ο Άδραστος του ξέφυγε και
να πει στην αδερφή του τα νέα. πάει.
Μα μήπως τα πράγματα αλλάξουνε
κι επέμβουν οι Θεοί;
Ίσως κάποιος από τους δώδεκα
τον Αμφιάραο λυπηθεί;

Δίας:

Ο πατέρας των θεών είμαι,
ο πιο δυνατός!
Στο ένα χέρι το σκήπτρο μου,
στ' άλλο ο κεραυνός.
Τον Αμφιάραο προστατεύω από την αρχή.

Φροντίζω να μην πονέσει ή ταλαιπωρηθεί.
 Γι' αυτό με δύναμη πολλή,
 τον κεραυνό μου ρίχνω
 Και τρύπα τρομερή
 αμέσως στη γη ανοίγω.
 Ο Αμφιάραος από εκεί
 θα βγει πια ζωντανός
 Και οι άνθρωποι θα τον λατρέψουν
 σαν να ήτανε θεός.

Αινίγματα με αφορμή τον μύθο του
 Αμφιαρείου.

(Τα αινίγματα αφορούν στο παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού που υλοποιήθηκε στον αρχαιολογικό χώρο του Αμφιαρείου).

Τους λείπουν τα λόγια τα πολλά.
 Ησυχία θέλουν για να σκεφτούν καλά.
 Με μια λέξη ή με πολλές, θα βρουν όλες τις
 μαντεψιές.

Ποιοι είναι; (Οι μάντεις) – Αντικείμενο: το κηρύκειο

Βοήθεια χρειάστηκε.

Βασιλιάς θέλει να γίνει.

Με δόλο και τεχνάσματα,

ξεγέλασε και εκείνη.

Ποιος είναι; (Ο Πολυνείκης) – Αντικείμενο:

Η εικόνα δωροδοκίας της Εριφύλης

Σοφός απ' όλους ήτανε

και γνώσεις είχε άλλες.

Πως όλοι τους θα πέθαιναν

χρησμό είχε ήδη βγάλει.

Ποιος είναι; (Ο Αμφιάραος) - Αντικείμενο:

πήλινο αγγείο με τη μορφή του Αμφιάραου

Σε μάχη με τον Άδραστο

παρέα και ο Αμφιάραος πάει.

Την ζωή τους όλοι χάσανε, η γη

μονάχα εκείνον ανοίγει και τραβάει.

Τι είναι; (Η μάχη - Το τέλος του Αμφιάραου) -

Αντικείμενο: ο ψηφιακός κωδικός

Καλά κρυμμένο

η Εριφύλη το φυλάει.

Της Αρμονίας δώρο ήταν.

Τώρα εκείνη το κρατάει.

Τι είναι; (Το περιδέραιο) – Αντικείμενο: το κουτί

Παράρτημα IV **Φωτογραφικό Υλικό**



Εικόνα 2: Οι λέξεις γίνονται εικόνες - Ο μύθος της Καλλίστης



Εικόνα 3: Ο Αμφιάραος - ο μύθος του Αμφιαρείου



Εικόνα 4: Τα παιδιά σε ρόλο αρχαιολόγου - ο μύθος της Καλλίστη



Εικόνα 5: Η μακέτα με την παλιά πόλη του Ακρωτηρίου



Εικόνα 6: Είσοδος στον ιστορικό χώρο – ο μύθος του Αμφιαρείου



Εικόνα 7: Γνωριμία με τον αρχαιολογικό χώρο του Αμφιαρείου – Αίθουσα νηπιαγωγείου



Εικόνα 8: Από ψηλότερο σημείο παρατηρούμε τη στοά



Εικόνα 9: Είσοδος στο χώρο του θεάτρου



Εικόνα 10: Συζήτηση μπροστά από τη σκηνή του θεάτρου



Εικόνα 11: Οι θρόνοι



Εικόνα 12: 1^η ανατροφοδότηση δράσεων – ο μύθος του Αμφιαρείου



Εικόνα 13: Τα κρυμμένα αντικείμενα του παιχνιδιού



Εικόνα 14: Το παιχνίδι των ανιγμάτων



Εικόνα 15: 2^η ανατροφοδότηση της ομάδας μέσα από τα αντικείμενα που συλλέξαμε.



Εικόνα 16: Επίσκεψη στην κλεψύδρα. Το ρολόι του ιερού.



Εικόνα 17: Τα σχέδια των παιδιών με αφορμή την τοιχογραφία με τα δυο κατσικάκια.



Εικόνα 18: Τα παιδιά χρωματίζουν τις δικές τους τοιχογραφίες – πειραματισμοί με φυσικά χρώματα



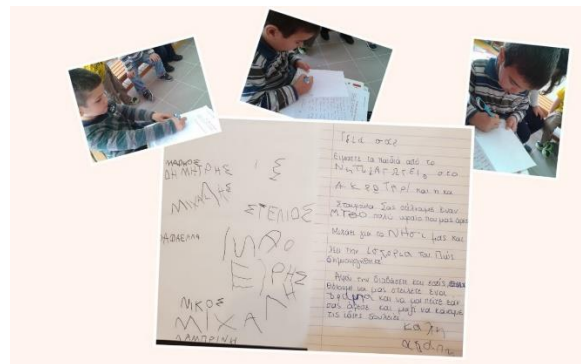
Εικόνα 19: Γινόμαστε αρχαιολόγοι και συμπληρώνουμε τα κομμάτια που ανακαλύψαμε από τις τοιχογραφίες μας.



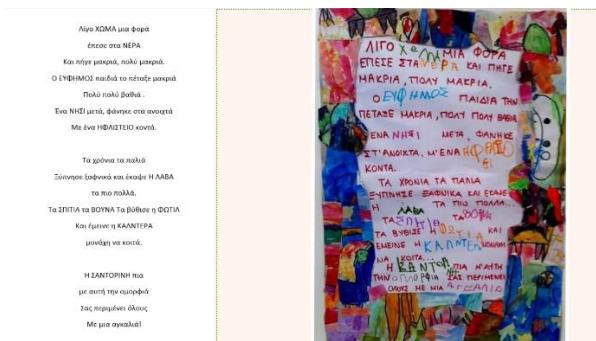
Εικόνα 20: Η Αργώ. Το μυθικό καράβι των Αργοναυτών



Εικόνα 21: Εικαστικές δημιουργίες γύρω από τον μύθο της Καλλίστης



Εικόνα 22: Το γράμμα στο νηπιαγωγείο της Οίας – ο μύθος της Καλλίστης

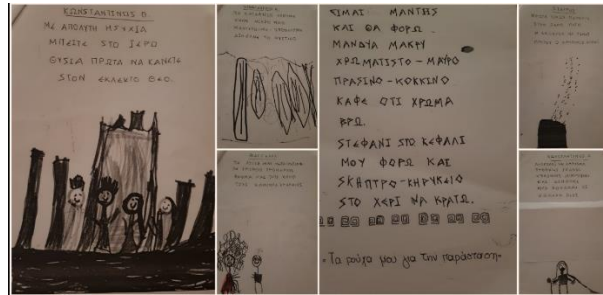


Εικόνα 23: Δημιουργική γραφή - Το ποίημα της Καλλίστης



Εικόνα 24: Δημιουργικά κείμενα της πειραματικής ομάδας. Η περίπτωση του Καλάμου





Εικόνα 25: Τα παιδιά αποδίδουν εικόνες στους στίχους τους.



Εικόνα 26: Τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους ιερό.



Εικόνα 27: Σχεδιάζοντας νομίσματα με το πρόσωπο του Αμφιάραου



Εικόνα 28: Το περιδέραιο της Αρμονίας





Εικόνα 29: Δραματοποίηση με σκιές – ο μύθος του Αμφιαρείου



Εικόνα 30: Η έκθεση του προγράμματος στο Μπελλόνιο Ίδρυμα στα Φηρά – Η περίπτωση της Σαντορίνης





Εικόνα 31: Η Αφίσα για το πρόγραμμα της έκθεσης – ο μύθος Καλλίστης



Εικόνα 32: Ελεύθερες πρβες και οργάνωση της παράστασης του μύθου του Αμφιάραου.



Εικόνα 33: Οργάνωση της παράστασης - Η αναπαράσταση του μύθου του Αμφιαρείου