



ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

"ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ"

 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

 ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ:
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΕΡΓΑ
ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΤΩΝΗ ΠΑΠΑΘΕΟΔΟΥΛΟΥ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΜΑΡΙΑ Α. ΚΑΡΑΝΑΣΙΟΥ

A.M.: 7447

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: ΒΑΚΑΛΗ ANNA

**Τριμελής επιτροπή: Βακάλη Άννα, Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος,
Κωτσαλίδου Ευδοξία (Δόξα).**

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2023

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πολύ την Άννα Βακάλη, επόπτρια καθηγήτρια της εργασίας αυτής, για την επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγησή της. Της είμαι ευγνώμων για την ενθάρρυνση και την ψυχολογική στήριξη κατά τη διάρκεια της εκπόνησης, αλλά και για την μοναδική μαθησιακή εμπειρία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας.

Επίσης ευχαριστώ τον καθηγητή και ψυχή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, για όσα γενναιόδωρα και με πάθος μας προσέφερε, πάντα σε πνεύμα διαλόγου, αποδοχής και σεβασμού.

Ευχαριστώ και την καθηγήτρια, κυρία Δόξα Κωτσαλίδου για την υποστήριξη της εργασίας.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου που με στηρίζει κι ας τους παιδεύω με τα άγχη και τις ανασφάλειές μου.

Τέλος, ευχαριστώ τον εαυτό μου που προσπάθησε να ολοκληρώσει!

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση του θέματος της Δημιουργικής Γραφής στην προσχολική εκπαίδευση και η πρόταση σχεδίων μαθήματος που να προάγουν αυτή τη διάσταση, υπό τη σκέπη της θεματικής της «Ειρήνης-Πόλεμος». Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ότι η Δημιουργική Γραφή καθυστέρησε να εισαχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών, παρά τα σημαντικά οφέλη για τους μικρούς μαθητές σε επίπεδο προφορικού, γραπτού λόγου και ευρύτερης γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης. Η Δημιουργική Γραφή, μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών, γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική, καθώς έχουν τη δυνατότητα στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού να εκφράσουν απόψεις και σκέψεις.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, «Ειρήνη- Πόλεμος», Σχέδια Μαθήματος.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the topic of Creative Writing in preschool education and to propose lesson plans that promote this dimension, under the theme of "Peace-War". Through the bibliographic review, it emerges that Creative Writing was delayed to be introduced into the Curriculum, despite the significant benefits for young students at the level of oral, written language and wider cognitive and language development. Creative Writing can be used by the pre-school teacher for the overall development of students, linguistic, cognitive and emotional, as they have the opportunity in the context of emerging literacy to express opinions and thoughts.

Keywords: Creative Writing, Peace-War, Lesson Plans.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Κατάλογος εικόνων	7
Κατάλογος σχημάτων.....	7
Εισαγωγή	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	11
1. Προφορικός και Γραπτός Λόγος στο Νηπιαγωγείο	11
1.1 Παιδί και Γραφή	12
1.2 Η έννοια της δημιουργικότητας και η πραγμάτωσή της στο σχολικό πλαίσιο .	14
1.3 Η έννοια της Δημιουργικής Γραφής.....	19
1.4 Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστική περιοχή.....	22
1.5 Η Δημιουργική Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση.....	24
1.5.1 Η ενίσχυση της δημιουργικότητας στην προσχολική εκπαίδευση.....	24
1.5.2 Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στο νηπιαγωγείο	25
1.5.3 Εργαστήρια δημιουργικής γραφής στο νηπιαγωγείο	28
1.5.4 Δημιουργική Γραφή, Γλώσσα, Προφορικός και Γραπτός Λόγος.....	31
1.5.5 Δημιουργική Γραφή και Γνωστική Ανάπτυξη	33
1.5.6 Η παιδική λογοτεχνία, τα παραμύθια και η συνεισφορά τους στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής.	37
1.5.7 Η αξιοποίηση του Εικονογραφημένου Παιδικού Βιβλίου στην προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Εκπαίδευση	41
1.6 Η Δημιουργική Γραφή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2021).....	43
1.7 Δημιουργική Γραφή και παιχνίδι.....	45
1.8 Δημιουργική Γραφή και φιλιαναγνωσία	50
1.9 Στρατηγικές για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.....	54
1.9.1. Η διαδικασία του αναδυόμενου γραμματισμού ως μέσο για την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στο νηπιαγωγείο	57
1.10 Προγενέστερη ερευνητική δραστηριότητα για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.....	62
1.11 Η θεματική «πόλεμος και ειρήνη» στην Προσχολική Εκπαίδευση.....	65

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	68
2. Αντώνης Παπαθεοδούλου	68
2.1 Βιογραφικά Στοιχεία	68
2.2 Εργογραφία.....	69
3. Πλαίσιο και προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με αφορμή τα έργα του Αντώνη Παπαθεοδούλου.....	70
4. Παιδικά Εικονογραφημένα Βιβλία του Αντώνη Παπαθεοδούλου & Σχέδια μαθήματος.....	71
4.1 Από τη Γη στη Σελήνη ή Το Κανόνι της Ειρήνης	72
4.1.1 Περιεχόμενο του βιβλίου	72
4.1.2 Λόγος επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού	74
4.1.3 Σχέδιο Μαθήματος	74
4.2 Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο	78
4.2.1 Περιεχόμενο.....	78
4.2.2 Λόγος επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού.....	80
4.2.3 Σχέδιο Μαθήματος	80
4.3 Οι καλοί και οι κακοί ιππότες.....	84
4.3.1 Περιεχόμενο.....	84
4.3.2 Λόγος επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού.....	85
4.3.3 Σχέδιο Μαθήματος.....	85
4.4 Οι καλοί και οι κακοί πειρατές.....	87
4.4.1. Περιεχόμενο.....	87
4.4.2 Λόγος επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού.....	88
4.4.3 Σχέδιο Μαθήματος.....	89
Συμπεράσματα	93

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1:	Στάδια Αναδυόμενης Γραφής (Πηγή: https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2017/emergent-writing)	58
Εικόνα 2:	Παράδειγμα αναδυόμενου γραμματισμού.	61
Εικόνα 3:	Παράδειγμα αναδυόμενου γραμματισμού.	61
Εικόνα 4:	Παράδειγμα αναδυόμενου γραμματισμού.	61
Εικόνα 5:	Φύλλο εργασίας για την θεματική Ειρήνη-Πόλεμος (Πηγή: Όλα για το νηπιαγωγείο!: Φύλλα εργασίας-δημιουργικές δραστηριότητες για το Θέμα "Ειρήνη-Πόλεμος" (olagiatonhriagwgeio.blogspot.com))	78
Εικόνα 6:	Ρούμπρικα αυτοαξιολόγησης (Πηγή:	83
Εικόνα 7:	Φύλλο αξιολόγησης των μαθητών (Πηγή: https://olagiatonhriagwgeio.blogspot.com/2016/10/blog-post_96.htm)	92

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1:	Εννοιολογικός Χάρτης.	76
----------	-----------------------	----

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της θεματικής «πόλεμος και ειρήνη». Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να αναδείξει τους παράγοντες εκείνους που ευνοούν τη συμπερίληψη της Δημιουργικής Γραφής στο Νηπιαγωγείο, καθώς επίσης και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή την επιλογή, όσον αφορά την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, επιδίωξη της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει κάποια από τα παραμύθια του Αντώνη Παπαθεοδούλου, τα οποία διαθέτουν αντιπολεμικό περιεχόμενο και δύνανται να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με σκοπό την προώθηση της δημιουργικής στην Προσχολική Εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της θεματικής «πόλεμος και ειρήνη».

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια μορφή έκφρασης, η οποία έχει ως αφετηρία τη φαντασία που είναι απαραίτητο να ενεργοποιηθεί μέσα από κατάλληλα ερεθίσματα. Η Δημιουργική Γραφή πραγματώνεται μέσα από την αναδόμηση των στοιχείων ή συστατικών μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου, προκειμένου να παραχθεί κάτι νέο και, αποτυπώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του δημιουργού με έναν ιδιαίτερο τρόπο, συχνά ευφάνταστο και ποιητικό (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2000).

Σημαντική διάσταση της δημιουργικής γραφής αποτελεί η πεποίθηση πως όλες οι οπτικές εκλαμβάνονται ως ορθές, δεδομένου πως πρόκειται για την οπτική κάθε δημιουργού. Ο εκπαιδευτικός δρα συμβουλευτικά, ενθαρρυντικά και καθοδηγητικά για τους μαθητές του και καθίσταται αρωγός στην ενίσχυση και ανάδειξη των δημιουργικών τους ικανοτήτων, χωρίς αυτό να σημαίνει πως κατευθύνει τη φαντασία τους. Οι δραστηριότητες είναι αναγκαίο να διέπονται από ομαδικότητα και συνεργασία, δεδομένου πως έχουν ως αφετηρία τη διακίνηση και ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (Τσιλιμένη- Παπαρούση, 2010).

Ειδικά σε ό,τι αφορά την Προσχολική Εκπαίδευση, τα νήπια έχουν ανάγκη να παίζουν και να διευρύνουν τις σκέψεις τους, καθώς με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται ολιστικά και «καλλιεργούν» κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που προωθούν την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητάς τους,

την ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους. Επιπλέον, το παιχνίδι λειτουργεί και ως μέσο αποφόρτισης από την καθημερινή πίεση και αντίληψης των ορίων και των δυνατοτήτων τους. Συνάμα, επιτυγχάνεται η διανοητική τους ανάπτυξη, δεδομένου πως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αξιοποιεί το πνεύμα του, αυτοσυγκεντρώνεται, ανακαλεί στη μνήμη του ανάλογες παραστάσεις και εμπειρίες, παίρνει πρωτοβουλίες και λαμβάνει αποφάσεις (Ντάγιου, 2008).

Πέραν τούτων, και δεδομένης της αυθόρμητης φύσης του, έχει κλίση προς το παιχνίδι. Υπό αυτό το πρίσμα, διαχειρίζεται τη γλώσσα εν ίδει παιχνιδιού και λαμβάνει ευχαρίστηση μέσα από αυτήν. Ως εκ τούτου, η Δημιουργική Γραφή εκλαμβάνεται ως ένα λεκτικό παιχνίδι. Αυτό διακριβώνεται, αν αναλογιστεί κάποιος με πόση ευκολία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παίζουν αυθόρμητα με την ποίηση, δημιουργώντας ή αναπαράγοντας λεκτικά παιχνίδια σε έμμετρη μορφή (Ντάγιου, 2008).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το δημιουργικό. Στο θεωρητικό μέρος η εστίαση της ερευνήτριας είναι στην εξέλιξη του γραπτού και του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο, με εστίαση κυρίως στη γραφή. Επίσης, γίνεται ανάλυση της έννοιας της δημιουργικότητας και της πραγμάτωσής της στο σχολικό πλαίσιο. Εν συνεχεία, στα σχετικά υποκεφάλαι η ερευνήτρια ασχολείται με την έννοια της δημιουργικής γραφής, τον τρόπο που αξιοποιείται στο σχολικό πλαίσιο, τη συμβολή της στο τομέα της γλώσσας και της γνώσης, αλλά και τη σύνδεσή της με τη λογοτεχνία, τα παραμύθια και τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία.

Ακόμα, παρουσιάζεται ο χώρος που δίνεται στη Δημιουργική Γραφή στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και η σύνδεσή της με το παιχνίδι και τη φιλιανγνωσία. Τέλος, παρουσιάζονται στρατηγικές ανάπτυξής της, καθώς και προγενέστερες έρευνες.

Στο δημιουργικό μέρος της εργασίας, αναπτύσσονται δραστηριότητες που βρίσκονται σε συνάφεια με τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής που συντελούν στην προώθηση αυτής στην Προσχολική Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της θεματικής «πόλεμος και ειρήνη».

Η εργασία ολοκληρώνεται με την καταγραφή των συμπερασμάτων και την παράθεση της βιβλιογραφίας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Προφορικός και Γραπτός Λόγος στο Νηπιαγωγείο

Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία των νηπίων στο σχολείο και στη ζωή αργότερα, καθότι οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης εξελίσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η σημαντικότερη περίοδος για την ανάπτυξη του γραμματισμού και της αναδυόμενης γραφής των νηπίων (International Reading Association, 1998).

Ειδικότερα, η μελέτη της λογοτεχνίας καλλιεργεί την προδιάθεση των νηπίων για περιέργεια, επιθυμία και παιχνίδι, προκειμένου να αναζητήσουν ενεργά, να εξερευνήσουν και να χρησιμοποιήσουν τυπωμένα βιβλία. Επιπλέον, η εξερεύνηση βιβλίων συμβάλλει ώστε τα νήπια να μάθουν τα γράμματα και την φωνητική αξία τους, να ξεχωρίζουν τις σειρές των γραμμάτων και τα γράμματα που αντιπροσωπεύουν και να αποτυπώνουν το νόημά τους (Schickedanz & Casbergue, 2009).

Κατά συνέπεια, η ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας και η αξιοποίηση της εμπειρίας των νηπίων όσον αφορά τις δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής δημιουργούν μία φυσική γέφυρα μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου (Bloodgood, 1999). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας λειτουργούν ως «γραφείς», καθότι καταγράφουν τις λέξεις, που υπαγορεύουν τα νήπια στην τάξη, ακούγοντας παράλληλα με προσοχή, ώστε να διατηρηθεί το νήμα της αφήγησης και βοηθώντας τα να διασαφηνίσουν τις σκέψεις τους. Ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες γλωσσικής εμπειρίας και άσκησης ενσωματώνουν όλες τις πτυχές του γραμματισμού, την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη γραφή (Roach Van Allen, 1976).

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας του προφορικού λόγου πραγματοποιούνται δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά αφηγούνται ιστορίες, περιγράφουν αντικείμενα, τόπους, πρόσωπα, εκφράζουν συναισθήματα, επιχειρηματολογούν συμμετέχοντας σε ομάδες για τις απόψεις τους, επεξηγούν, συμφωνούν ή διαφωνούν,

αναγνωρίζουν συναισθήματα και παίρνουν μέρος ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, η οποία συμβάλλει με τον τρόπο αυτό στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, η οποία αποτελεί άλλωστε τον διδακτικό στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Επίσης, ο ρόλος της λογοτεχνίας είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη της αναδυόμενης Δημιουργικής Γραφής στα νήπια, καθότι αποκαλύπτει διαφορετικές πτυχές, που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στο πλαίσιο της προσαρμογής της διδακτικής πράξης στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της Δημιουργικής αναδυόμενης Γραφής εμφανίζεται στα νήπια μέσα από σημάδια, που φτιάχνουν τα παιδιά στο χαρτί, κατόπιν τα σημάδια αυτά αποκτούν ένα νόημα, στη συνέχεια τα σημάδια αντιπροσωπεύουν γράμματα, με τη βοήθεια των οποίων συνθέτουν λέξεις χρησιμοποιώντας φωνητική και επινοημένη ορθογραφία. Η διαδικασία αυτή βασίζεται σε συνδυασμούς ήχων και στη χρησιμοποίηση των γραμμάτων που ήδη γνωρίζουν τα νήπια, προτού αναπτυχθεί η πλήρης εκμάθηση των γραμμάτων του αλφαβήτου (Roskos, Christie & Richgels, 2003).

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση των νηπίων στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης συμβάλλει στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, όπως είναι επί παραδείγματι το εργαστήρι συγγραφέων. Ειδικότερα, τα νήπια χρησιμοποιούν στο παιχνίδι το τραγούδι, την έκφραση έντονων συναισθημάτων και τη φαντασία. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των νηπίων στο παιχνίδι λειτουργεί ως υπέρβαση σε διαφορετικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθότι μοιράζονται τη διαδικασία της συγγραφής τροποποιώντας με τη φαντασία τους τις ιστορίες προσθέτοντας και αφαιρώντας φιλικά πρόσωπα από την ιστορία. Επομένως, η συγγραφή είναι συνυφασμένη με τους τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των νηπίων (Lysaker, 2010).

1.1 Παιδί και Γραφή

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η γραφή συντελείται ως μια άμεση αισθητή εμπειρία. Ο συγγραφέας δεν στοχάζεται και δεν σχηματίζει κρίσεις για να αντιληφθεί τη στιγμή της γραφής. Τουναντίον, η πολυπλοκότητα του κόσμου

που ο ίδιος βιώνει τη στιγμή που γράφει, καθίσταται άμεσα αντιληπτή. Οι Ehret & Hollett (2014) περιγράφουν αυτή την αμεσότητα ως γνώση που διέρχεται μέσω του σώματος, εν προκειμένω μέσω του χεριού. Η επίδραση αυξάνεται σε ένταση με την κίνηση του σώματος. Στην προσχολική τάξη, οι συναισθηματικές εντάσεις εμφανίζονται στον συγγραφέα ως αποτέλεσμα του μέσου γραφής. Ο συγγραφέας αντιλαμβάνεται με αυτό τον τρόπο τις νέες εμπειρίες, καθώς αυτές συγκροτούν σχέσεις μεταξύ προηγουμένως ασύνδετων στοιχείων (Leander & Boldt, 2012).

Αυτό θέτει υπό αμφισβήτηση τον τρόπο με τον οποίο η γραφή διδάσκεται ως σύνολο θετικών ρυθμιζόμενων συναισθημάτων, όπως είναι η χαρά και ο ενθουσιασμός, σε σύγκριση με το συναίσθημα ως διαμεσολαβούμενη δράση (Boldt, Lewis, & Leander, 2015). Ουσιαστικά, φαίνεται να παρεμβάλλονται συναισθήματα που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της παρουσίας συνόλων αντικειμένων, τα οποία οι δάσκαλοι αδυνατούν να ρυθμίσουν. Κάθε ιδέα που εκφράζεται μέσω των λέξεων, μεταφέρει ή δημιουργεί σκέψεις και συναισθήματα. Εντούτοις, αυτά τα συναισθήματα διαμεσολαβούνται από τη στιγμή που εκφράζονται αυτές οι λέξεις. Αυτό συμβαίνει, διότι ένα παιδί κατά τη διάρκεια της γραφής ως διαδικασία, εμπλέκεται σε μια συνεχιζόμενη συνειδητοποίηση δυνατοτήτων, πολλές από τις οποίες μπορεί να μην ήταν συνειδητά εμφανείς στο παρελθόν (Burnett et al., 2014).

Η συναισθηματική εμπειρία είναι συνυφασμένη με το σώμα και τα υλικά που αλληλεπιδρούν με αυτό μέσω της κίνησης. Για τους Manning & Massumi (2014), οι κινήσεις ενός συγγραφέα αποτελούν οργανικά χαρακτηριστικά της ίδιας της σκέψης. Για παράδειγμα, το σώμα ενός παιδιού περιορίζεται σε μια καρέκλα και στο χέρι του που κρατά ένα μολύβι. Κατά συνέπεια, περιορίζεται και η εμπλοκή τους στους σημειωτικούς πόρους που περιλαμβάνουν τις ιστορίες που επιθυμούν να δημιουργήσουν (Ehret & Hollett, 2014). Ο Enriquez (2014) βασίζεται στη θεωρία της επιτελεστικότητας για να προτείνει ότι με την πάροδο του χρόνου, αυτές οι καθημερινές κινήσεις ή οι παραστάσεις γραφής καθίστανται αντιληπτές όπως αναμενόταν, και εκλαμβάνονται πλέον ως φυσικές.

Οι Leander & Boldt (2012) θεωρούν πως τα σώματα των παιδιών βιώνουν μέσα από τον γραμματισμό γεγονότα σε απρογραμματιστή κίνηση. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι μια θεωρητική αντίληψη της ενσωμάτωσης είναι αδιαχώριστη από τα

υλικά με τα οποία αλληλεπιδρά το σώμα. Αυτά τα υλικά επηρεάζουν και επηρεάζονται από τον συγγραφέα, δίνοντας τους βιωματική υπόσταση (Thrift, 2010).

Ενώ πολλές μελέτες έχουν εστιάσει στις συγγραφικές εμπειρίες των παιδιών υπό το πρίσμα συγκεκριμένων θεωριών, στην πραγματικότητα απουσιάζει η προσέγγιση και αντίληψη της εμπειρίας αυτής από τα παιδιά. Αντίθετα, έχουν αναπτυχθεί φαινομενολογικές ερμηνείες σχετικά με τις συγγραφικές εμπειρίες των ενηλίκων συγγραφέων, οι οποίες αναδεικνύουν τις πλούσιες συγγραφικές ζωές που βρίθουν συναισθηματικών συνδέσεων, την αξία των λέξεων, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αίσθηση της αυτοεκτίμησης (Collins, 2003 ; Fine, 2015 ; Harrell, 2006 ; Wilson, 2009). Δεδομένης της επιλογής των συγγραφέων να επιδοθούν σε μια τέτοια απασχόληση, σε αντίθεση με τη Δημιουργική Γραφή στην τάξη, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι τα παιδιά δύνανται να βιώσουν τη γραφή με τους ίδιους ουσιαστικούς και αυθεντικούς τρόπους. Ως εκ τούτου, η δομή της δημιουργικής συγγραφικής εμπειρίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεδομένου του πλαισίου της τάξης από το οποίο εκκινεί η προοπτική αυτή για κάθε παιδί (Thrift, 2010).

1.2 Η έννοια της δημιουργικότητας και η πραγμάτωσή της στο σχολικό πλαίσιο

Οι συζητήσεις σχετικά με τη δημιουργικότητα των παιδιών -και δη εκείνων που διανύουν την προσχολική ηλικία- τυγχάνουν έντονες και πολωμένες. Καταρχάς, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η δημιουργικότητα των παιδιών συνίσταται στην παραγωγή ενός «προϊόντος», υλικού ή άυλου, όταν για πρώτη φορά επιδίδονται σε μια σκέψη που προηγουμένως δεν είχαν πραγματοποιήσει. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, υπάρχουν διάφοροι τρόποι εξάσκησης και πρόκλησης της δημιουργικότητας των παιδιών. Ανάμεσα σε αυτούς συγκαταλέγεται η ενασχόλησή τους με πειράματα, η αξιοποίηση του λόγου και του παιχνιδιού ως μια προσπάθεια κατανόησης του κόσμου, η επί μακρόν αφοσίωση σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, η επανάληψη με σκοπό την κατάκτηση μιας συγκεκριμένης γνώσης, κ.ά. (Bernattete, 2003).

Εκείνο που εντοπίζεται ως σημαντικό ερώτημα των συζητήσεων αυτών, σχετίζεται με το ζήτημα εάν τα παιδιά διακατέχονται από έμφυτη δημιουργικότητα ή

είναι απαραίτητο να μεταλαμπαδευτούν σε αυτά οι αρχές εκείνες που οδηγούν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Εν γένει, μια μερίδα θεωρητικών έχει εκφράσει την πεποίθηση πως τα παιδιά είναι εκ φύσεως δημιουργικά. Οι ίδιοι ερμηνεύουν τη δημιουργικότητα ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, στο οποίο συναπαρτίζονται τα στοιχεία της φαντασίας και του παιχνιδιού, τα οποία και ξεκινούν να «καλλιεργούνται» κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων (Garaigordobil & Bergueco, 2011). Από την άλλη πλευρά, δεν εκλείπουν και οι φωνές εκείνων που υποστηρίζουν πως η δημιουργικότητα αποτελεί αντικείμενο εκπαίδευσης και πρόκειται ουσιαστικά για ένα γνωστικό φαινόμενο το οποίο καθίσταται διακριτό σε μεγαλύτερο βαθμό στην παιδική ηλικία, ως αποτέλεσμα της εκμάθησης ανάπτυξης διαφορετικής σκέψης και λογικής (Russ & Fiorelli, 2010).

Σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο Glaveanu (2011), οι εκπρόσωποι της πρώτης άποψης, διακατέχονται από την πεποίθηση πως τα παιδιά τυγχάνουν ενεργά και διαδραστικά, σε αντίθεση με τους εκφραστές της δεύτερης που εκλαμβάνουν τα παιδιά ως παθητικά και δεκτικά. Ωστόσο, υφίστανται και θεωρητικοί που διατυπώνουν την άποψη πως η δημιουργικότητα των παιδιών αποτελεί ένα απαύγασμα των δύο θέσεων, με τη φαντασία και τη γνώση να μην αντιφάσκουν αλλά να συγκεράζονται. Επιπλέον, η σκέψη της δημιουργικότητας ερμηνεύεται ως μια μορφή βιολογικής λειτουργίας του εγκεφάλου, η οποία προσιδιάζει σε αυτές της μνήμης, της προσοχής, κ.ά, χωρίς αυτό να σημαίνει πως απορρίπτεται η επίδραση των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων που αναπτύσσονται στο περιβάλλον κάθε παιδιού.

Σε κάθε περίπτωση, είναι ωφέλιμο τα παιδιά που διάγουν την προσχολική ηλικία, να ενθαρρύνονται προς την «καλλιέργεια» της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας. Τοιουτοτρόπως, παρέχεται σε αυτά η δυνατότητα να διευρύνουν τις σκέψεις τους και να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους, ώστε να είναι σε θέση να συνάγουν συσχετισμούς και διαπιστώσεις. Η ανάπτυξη της φαντασίας σε συνδυασμό με εκείνη της δημιουργικότητας, συντελούν στη μεταπήδηση των παιδιών από το παρόν στο παρελθόν και στο μέλλον. Πέραν τούτων, η δημιουργικότητα συνεισφέρει στην έκφραση των συναισθημάτων. Η πραγμάτωση της

δημιουργικότητας συντελεί στην ενίσχυση της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών και προωθεί τη γνώση σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (Bernattete, 2003).

Ένας αυξανόμενος όγκος ερευνητικών μελετών έχει καταδείξει τον ουσιαστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το εκπαιδευτικό σύστημα στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών ήδη από την προσχολική ηλικία (Fleith, 2000 ; Fleith et al., 2002 ; Gentry, Rizza και Owen, 2002). Οι ερευνητές έχουν επισημάνει πως, εάν οι παιδαγωγοί υιοθετήσουν θετικές στάσεις για την προώθηση της δημιουργικότητας μεταξύ των παιδιών στην τάξη, τότε δύνανται να επηρεάσουν θετικά τα κίνητρα των μαθητών (Clark, 2004), την αυτοπεποίθηση, καθώς επίσης και τις μετέπειτα ικανότητες των παιδιών. Στην πραγματικότητα, οι παιδαγωγοί είναι αναγκαίο να εφαρμόσουν ποικίλες στρατηγικές, ώστε να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους, με σκοπό να εμπλακούν σε δημιουργικές διαδικασίες, συνδυάζοντας ιδέες και τροποποιώντας υπάρχουσες (Davis & Rimm, 2004). Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν ανάμεσα στα άλλα και τη δημιουργική γραφή (Davis, 2004; Sak, 2004).

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών στα σχολεία συντελεί καθοριστικά στην ενίσχυση της ποιότητας ζωής των παιδιών και κατ' επέκταση της κοινωνίας, σε ό,τι αφορά διάφορους τομείς της τέχνης, της επιστήμης και της λογοτεχνίας. Ως επακόλουθο οικοδομείται ένα δημιουργικό περιβάλλον και ένας πιο παραγωγικός κόσμος που δίνει δύναμη στα ανθρώπινα όντα. Επί του παρόντος, έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη σημασία της ανάπτυξης της δημιουργικότητας μεταξύ των παιδιών σε νεαρή ηλικία και στον βασικό ρόλο της συμβολής των παιδαγωγών στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς (Fleith et al., 2002).

Με μια εκτενή ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών, είναι σαφές ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εξασκούνται στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού περιβάλλοντος στην τάξη που στοχεύει στην ενίσχυση των παιδιών σε αυτό τον τομέα. Η προσέγγιση αυτή ενέχει τόσο πρακτικές όσο και θεωρητικές προεκτάσεις. Από πρακτικής πλευράς, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο περιβάλλον της τάξης θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες που έχει άμεση επίδραση στην προώθηση της ανάπτυξης και της έκφρασης των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, οι

παιδαγωγοί δύνανται να δημιουργήσουν ασφαλείς χώρους για την ικανοποίηση της προαναφερθείσας επιδίωξης (Clark, 2004).

Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί και να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι παιδαγωγοί βοηθούν στην ενθάρρυνση ή αναστέλλουν τη δημιουργικότητα στο περιβάλλον της τάξης. Όσον αφορά τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως υπάρχει έλλειψη έρευνας στον τομέα αυτό (Fleith, 2000).

Με αφετηρία τις ερευνητικές μελέτες που έχουν λάβει χώρα τις τελευταίες δεκαετίες, διαπιστώνεται πως, η λέξη «δημιουργικός» δεν περιορίζεται μόνο σε άτομα που έχουν επιτύχει δημιουργική υπεροχή, αλλά και σε παιδιά με τυπικά επίπεδα νοημοσύνης που δύνανται να καταστούν δημιουργικά σε κάποιο βαθμό σε διάφορα στυλ (Davis, 2004). Είναι γεγονός πως με στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, αυτή η δημιουργική ικανότητα θα μπορούσε να ενισχυθεί και να οδηγήσει τα παιδιά να αποκτήσουν κίνητρα και να παράγουν νέες και χρήσιμες ιδέες (Davis, 2004 ; Davis & Rimm, 2004).

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την έννοια της δημιουργικότητας με αφετηρία ποικίλες προοπτικές. Για παράδειγμα, οι Davis (2004) και Sternberg (2003) προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα ως στάση απέναντι στη ζωή, έναν τρόπο αντίληψης του κόσμου και όχι μόνο ενός θέματος με έναν ορισμένο τρόπο. Παράλληλα, ο Black (2003) περιγράφει τα δημιουργικά άτομα ως εργατικά, αφοσιωμένα, ενθουσιώδη, με εγγενή κίνητρα να επιδοθούν σε περίπλοκες εργασίες με αυτοπεποίθηση.

Υπό αυτό το πρίσμα, ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση του περιβάλλοντος της τάξης και της δημιουργικότητας των μαθητών και έχουν επισημάνει την ισχυρή επίδραση του πρώτου παράγοντα αλλά και των συζητήσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο, όσον αφορά την ανάπτυξη ή την αναστολή της δημιουργικότητας των παιδιών. Οι Strom & Strom (2002) ανέφεραν ότι η διδασκαλία των μαθητών σχετικά με την «καλλιέργεια» της δημιουργικής σκέψης, συντελεί στην περαιτέρω εκμάθηση της ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους. Παρόμοια, υπογραμμίζεται πως το περιβάλλον δύνανται να προωθήσει τη

δημιουργικότητα των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τη γνωστική και τη συναισθηματική λειτουργία, παρέχοντας επαρκή δομή και κίνητρα και δίνοντας ευκαιρίες για συμμετοχή, εξάσκηση και αλληλεπίδραση με τους παιδαγωγούς και άλλα παιδιά.

Ωστόσο, πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο τι πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι για να υποστηρίξουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών. Ειδικότερα, Σύμφωνα οι Davis και Rimm (2004), υποστήριξαν πως η πραγματοποίηση της δημιουργικότητας μεταξύ των παιδιών απαιτεί τον εμπλουτισμό του σχολικού περιβάλλοντος και τη δημιουργία των συνθηκών που οδηγούν σε έκφραση της δημιουργικότητας, που περιλαμβάνει ψυχολογική ασφάλεια, ελευθερία, επιτρέποντας διαφωνίες και λάθη και δημιουργώντας μια ποικιλία δημιουργικών ρυθμίσεων και δραστηριοτήτων στο μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, προσέθεσαν πως οι παιδαγωγοί οφείλουν να παρέχουν στους μαθητές περισσότερο χρόνο για εξάσκηση δημιουργικών δραστηριοτήτων, να ανταμείβουν την έκφραση δημιουργικών ιδεών και να ενθαρρύνουν τη φαντασία και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος.

Οι ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν πως ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν ενδιαφέρεται να επιδοθεί στην εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών, με σκοπό την ανάδειξη της δημιουργικότητας των παιδιών (Beghetto, 2007). Αυτή η αρνητική στάση είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως οι νέες ιδέες δεν είναι αναμενόμενες, με αποτέλεσμα συχνά οι εκπαιδευτικοί να τις αγνοούν ή να τις απορρίπτουν. Για παράδειγμα, Kennedy (2005) επεσήμανε πως οι δάσκαλοι σε συνήθεις καταστάσεις απορρίπτουν τις απροσδόκητες ιδέες των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτή η απόρριψη να οδηγεί σε προβλήματα στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Παράλληλα, η πίεση για επίτευξη, οι περιορισμένες επιλογές, η επίμονη μάθηση, οι συχνές αποτυχίες, η αξιολόγηση και η έλλειψη ευκαιριών αποτελούν υπονομευτικούς παράγοντες που δύνανται να καταστρέψουν και να αναστείλουν τη δημιουργικότητα στην τάξη.

Επίσης, τα παιδιά είναι ωφέλιμο να διδαχθούν να λαμβάνουν ορισμένα είδη αποφάσεων που θα βελτιώσουν τη δημιουργικότητά τους. Επειδή η δημιουργικότητα δύναται να εμφανιστεί σε διαφορετικά είδη και επίπεδα μεταξύ των παιδιών, είναι

σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιβραβεύουν όλα τα είδη και τα επίπεδα δημιουργικότητας. Ακόμη, οι τελευταίοι είναι αναγκαίο να προετοιμάσουν την τάξη για να επιτρέψουν στους μαθητές να αισθάνονται ελεύθεροι να μελετούν και να εξερευνούν σημαντικά θέματα του προγράμματος σπουδών. Σε τέτοιες δημιουργικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τα πρότυπα όπως αυτά προσδιορίζονται από τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών, αλλά προσεγγίζουν τα απαιτούμενα θέματα με έναν ενθουσιασμό που εμπνέει οι μαθητές να μάθουν και τους παρακινεί να σκεφτούν ενδότερα, να θέτουν ερωτήσεις και να εν τέλει να δημιουργήσουν (Beghetto, 2007).

1.3 Η έννοια της Δημιουργικής Γραφής

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» έχει αγγλοσαξονική προέλευση και παραπέμπει στον αντίστοιχο όρο «Creative Writing». Στις μέρες μας συνιστά έναν όρο που χρησιμοποιείται ευρέως από την εκπαιδευτική κοινότητα, έστω κι αν εγείρει τη διατύπωση ποικίλων και συχνά διαφορούμενων νοημάτων. Ειδικότερα, με την έννοια της Δημιουργικής Γραφής γίνεται λόγος για την ικανότητα του ατόμου να μετουσιώνει τη δημιουργική σκέψη σε γραπτό λόγο. Πέραν τούτου, βρίσκεται σε συνάφεια με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που συντελούν στην «καλλιέργεια» δεξιοτήτων, σχετικών με τη συγγραφή. Αυτό σημαίνει πως το άτομο επιδίδεται στην παραγωγή λόγου, ο οποίος διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της δημιουργικής του σκέψης και τυγχάνει παιγνιώδης και ελκυστικός (Κωτόπουλος, 2012).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, καθώς η δημιουργική σκέψη διέπεται από πολυπλοκότητα και συνθετότητα όσον αφορά τις εκφάνσεις και τις διαστάσεις της. Δημιουργική Γραφή ουσιαστικά έχει ως αντικείμενο τα στοιχεία και τις συνθήκες εκείνες, εντός των οποίων διαμορφώνεται και πραγματώνεται η δημιουργικότητα του ατόμου. Όπως συνηθίζουν πιο συχνά οι ερευνητές να ορίζουν την δημιουργική σκέψη είναι μια διαδικασία συσχέτισης και συνδυασμού στοιχείων. Η ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και δημιουργίας νέων ιδεών από ένα πρόβλημα και μετάδοσης των αποτελεσμάτων είναι εγγενής στη γενετική και προσαρμοστική φύση της ανθρώπινης σκέψης (Wang, 2012). Ο Craft (2003) υπογραμμίζει τη δημιουργικότητα όσον αφορά τη σκέψη για το σχολικό πλαίσιο (επίλυση προβλημάτων, καινοτομία και εύρεση

προβλημάτων) ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει φαντασία, τοποθέτηση ερωτήσεων και παιχνίδι. Με την προώθηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες που είναι χρήσιμες για την εξερεύνηση και την κατανόηση του κόσμου τους και βοηθώντας τα να δημιουργήσουν νέες έννοιες, να τροποποιήσουν ή να επεκτείνουν τις υπάρχουσες ιδέες (Duffy, 2005).

Πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο που επιδίδεται στη συγγραφή, επαναξιολογεί και αναθεωρεί το κείμενό του. Επιπλέον, πρακτικές όπως «καταιγισμός ιδεών», η αντίστροφη επίλυση προβλήματος, κ.ά, συνιστούν ορισμένες πρακτικές οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας αλλά αξιοποιούνται και στις δραστηριότητες που αφορούν στη δημιουργική γραφή. Ως εκ τούτου, προϋποτίθεται κριτική προσέγγιση της συγγραφικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα το άτομο να αξιοποιεί τη δημιουργικότητά του και παράλληλα να αξιολογεί κριτικά τα γραφόμενά του (Κωτόπουλος, 2012). Άξιο επισήμανσης είναι το γεγονός πως, οι εκπρόσωποι της Δημιουργικής Γραφής και οι ενασχολούμενοι με αυτήν, αναδεικνύουν και αναγνωρίζουν την αξία της διαδικασίας της Δημιουργικής Γραφής, χωρίς να επικεντρώνονται πάντοτε στο αποτέλεσμα αυτής (Κωτόπουλος, 2012).

Η φιλοσοφία, η μεθοδολογία και οι πρακτικές που λειτουργούν ως αφετηρία για την πραγμάτωση της Δημιουργικής Γραφής, εντάσσονται σε έναν κλάδο ο οποίος τυγχάνει εξελισσόμενος τις τελευταίες δεκαετίες. Επιπλέον, το πεδίο της Δημιουργικής Γραφής δεν θα μπορούσε παρά να επηρεαστεί από την παιδαγωγική του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας και από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας. Σημειώνεται πως η Δημιουργική Γραφή, έστω κι αν αποτελεί ένα πεδίο για το οποίο γίνεται ευρέως λόγος τα τελευταία χρόνια, υφίσταται ως αντικείμενο διδασκαλίας ήδη από το 1980 στις ΗΠΑ. Ωστόσο, απώτερος σκοπός των σύγχρονων μελετητών είναι η συστηματοποίησή του με επιστημονικό τρόπο και η συνακόλουθη διδασκαλία του. Σχετικά με τα δεδομένα που επικρατούν στην Ελλάδα, η Δημιουργική Γραφή συγκαταλέγεται ως μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε κάποια Πανεπιστήμια της χώρας, Ιδιωτικά και Δημόσια, ενώ διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής. Πέραν τούτων, εντοπίζονται και θεσμοθετημένοι

φορείς οι οποίοι έχουν συγκροτήσει τα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής (Morley, 2009).

Η Δημιουργική Γραφή ουσιαστικά έχει ως αντικείμενο τα στοιχεία και τις συνθήκες εκείνες, εντός των οποίων διαμορφώνεται και πραγματώνεται η δημιουργικότητα του ατόμου. Πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο που επιδίδεται στη συγγραφή, επαναξιολογεί και αναθεωρεί το κείμενό του. Ως εκ τούτου, προϋποτίθεται κριτική προσέγγιση της συγγραφικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα το άτομο να αξιοποιεί τη δημιουργικότητά του και παράλληλα να αξιολογεί κριτικά τα γραφόμενά του (Κωτόπουλος, 2012).

Η Δημιουργική Γραφή εντάσσεται στο μαθησιακό πλαίσιο της γλωσσικής αγωγής και της γλωσσικής παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, καθότι η γλωσσική καλλιέργεια παίζει καθοριστικό ρόλο και κατέχει ξεχωριστή θέση στην προσχολική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, τα παιδιά στοχάζονται, επικοινωνούν με τους συνομήλικους τους, ανταλλάσσουν γνώσεις, εκφράζουν συναισθήματα, αντιλαμβάνονται και αναπαριστούν τον κόσμο μέσα από τη γλώσσα.

Όσον αφορά την εμπλοκή του παιδιού με τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής, σημειώνεται πως πρόκειται για μια αμιγώς δημιουργική διαδικασία, μέσω της οποίας του παρέχεται η δυνατότητα να έρθει σε επαφή με ποικίλα λογοτεχνικά είδη και να πειραματιστεί σε αυτά χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης. Το παιδί είναι σε θέση να αξιοποιεί τις προσωπικές του εμπειρίες και τα συναισθήματα και με τη βοήθεια του γλωσσικού συστήματος να συμμετέχει σε μια δημιουργική δραστηριότητα. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί μαθητοκεντρικά και διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, απομακρυνόμενος από τη στερεοτυπική και μονοδιάστατη επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου και προσπαθώντας παράλληλα να ανεύρει τρόπους που θα ενεργοποιήσουν τα παιδιά και θα τα κατευθύνουν προς τη δημιουργικότητα (Morley, 2009).

1.4 Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστική περιοχή

Η Δημιουργική Γραφή αναγνωρίζεται ως ξεχωριστή γνωστική περιοχή σε ακαδημαϊκό επίπεδο, καθότι περιλαμβάνεται στην παιδαγωγική προσέγγιση της λογοτεχνίας και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη. Εντούτοις, η διδακτική αξία της Δημιουργικής Γραφής συνίσταται στην αυθυπαρξία του αντικειμένου, το οποίο συγκροτεί τον πυρήνα της έρευνας και της παιδαγωγικής εφαρμογής της (Harper & Kroll, 2008).

Η ακαδημαϊκή προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής ως ξεχωριστού γνωστικού αντικειμένου υποδηλώνει ότι η πρακτική και κριτική αντίληψη διαφοροποιούνται όσον αφορά την εκμάθηση και τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής ως αυτοτελούς επιστημονικής μάθησης. Ειδικότερα, η ακαδημαϊκή προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής τροφοδοτεί την επιστημονική κοινότητα με μια δημιουργική δραστηριότητα, η οποία προάγει το γράψιμο και την σκέψη. Εντούτοις, η Δημιουργική Γραφή ως εκπαιδευτική δραστηριότητα, που υλοποιείται σε ακαδημαϊκό και σε σχολικό περιβάλλον, περιλαμβάνει την κριτική της διαδικασίας της γραφής, η οποία προϋποθέτει μια διάθεση αναδημιουργίας, κριτικής επανεξέτασης και δημιουργικής ανασκευής. Επιπλέον, η Δημιουργική Γραφή συμβάλλει στην κριτική προσέγγιση της λειτουργίας της γραφής, διότι ενισχύει τον αναστοχασμό και την επανεξέταση του αποτελέσματος. Η δυνατότητα βελτίωσης και κριτικού αναστοχασμού καθιστά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χώρους έλξης δόκιμων συγγραφέων, που επιζητούν είτε να αναλάβουν τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής είτε να βελτιώσουν τις δεξιότητες συγγραφής.

Η ενασχόληση με την γνωστική περιοχή της Δημιουργικής Γραφής ως ξεχωριστού γνωστικού πεδίο μπορεί να λειτουργεί και ως θεραπευτική δραστηριότητα, καθότι συντελεί στην ψυχική αποφόρτιση, αντιμετωπίζει την κατάθλιψη και ενισχύει την αυτοεκτίμηση, καθότι το γράψιμο επιφέρει θετικά αποτελέσματα στον τομέα της αυτοεκτίμησης, της προσωπικής ανάπτυξης και της αυτογνωσίας (Βακάλη κ.α., 2013).

Εντούτοις, η Δημιουργική Γραφή ως γνωστική περιοχή εντάχθηκε πρόσφατα στα προγράμματα σπουδών, καθότι η γραπτή αποτύπωση των ιδεών, των συναισθημάτων

και των συγκινήσεων των μαθητών αποτελεί υποβαθμισμένη περιοχή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής ξεκινά ουσιαστικά στην Αθήνα με τον Αριστοτέλη, αλλά έχει τις ρίζες της πίσω και από αυτόν, καθώς το έργο του *Περί Ποιητικής* αποτελεί ουσιαστικά μια μορφή ερμηνευτικού απολογισμού των δημιουργικών πρακτικών που συνέλεξε και μελέτησε και που στο μεταξύ είχαν γίνει αποδεκτές και αριθμούσαν ήδη αρκετά χρόνια που εφαρμόζονταν. Ο Αριστοτέλης υποδεικνύει στους μαθητές του τι να αναζητήσουν και τι να αποφύγουν στην σύνθεση των ποιητικών τους δραμάτων, το αποτέλεσμα στο οποίο πρέπει να στοχεύουν τέτοια είδους κείμενα, τα μέσα που θα τους βοηθήσουν να το πραγματοποιήσουν, το πώς η επίτευξη των στόχων προσδιορίζει και καθορίζει την μορφή του δραματικού κειμένου, αλλά και ποιες ελλείψεις μπορούν να οδηγήσουν έναν δραματογράφο σε μια αποτυχία (Κωτόπουλος, 2014).

Επιπλέον, η Δημιουργική Γραφή ως γνωστική περιοχή για την αξιολόγηση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου περιορίζεται στην γραφή πεζού κειμένου, καθώς η διδασκαλία της ποίησης εξαντλείται στην ανάλυση του ποιητικού έργου. Επομένως, η Δημιουργική Γραφή εντάσσεται ως γνωστικό μάθημα αποκλειστικά στα καλλιτεχνικά σχολεία, ενώ αναφέρεται ως δημιουργική εκπαιδευτική δραστηριότητα για πρώτη φορά στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998) στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διάστασης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ακόμη, η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής αντιμετωπίζεται αποσπασματικά, καθώς η συμπερίληψή της στα Προγράμματα Σπουδών (2000) δεν συνοδεύεται από τις αντίστοιχες διδακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής που προτείνονται στο πρόγραμμα σπουδών είναι προαιρετικές, εφόσον τα σχολικά εγχειρίδια βάσει των οποίων εφαρμόζονται τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη σχολική πράξη δεν περιλαμβάνουν ασκήσεις δημιουργικής γραφής για τους μαθητές.

Ωστόσο, τα αναλυτικά προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπουν την προαγωγή της δημιουργικότητας, την ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης, την απόλαυση της ανάγνωσης και της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της καθιέρωσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, που υποδεικνύουν τις

κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η Δημιουργική Γραφή συνδέεται με τις γνωστικές περιοχές και τους μαθησιακούς στόχους της ένταξης του μαθητή στο σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον, που υλοποιούνται μέσα από την ανάπτυξη της υποκειμενικής προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση των δραστηριοτήτων πολιτικής συμμετοχής και πολιτισμικής παραγωγής.

Γνωρίζουμε πως η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται με άλλες μορφές τέχνης, όπως είναι τα εικαστικά, το θέατρο και η μουσική, προκειμένου η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο να ενταχθεί στις δημιουργικές δραστηριότητες του σχολείου. Εντούτοις, η Δημιουργική Γραφή εντάσσεται στην επεξεργασία κειμένου ως μέσου παραγωγής πρωτότυπων κειμένων, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαδικασία κατασκευής των λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τροποποιήσεις, επεμβάσεις και πειραματισμούς. Επιπλέον, ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν πολυτροπικά λογοτεχνικά κείμενα και να μεταγράψουν ένα λογοτεχνικό κείμενο σε υπερκείμενο. Εντούτοις, τα διδακτικά βιβλία της λογοτεχνίας περιλαμβάνουν εργασίες, που παραπέμπουν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, που δεν αναφέρονται ρητά ως τέτοιες.

1.5 Η Δημιουργική Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση

1.5.1 Η ενίσχυση της δημιουργικότητας στην προσχολική εκπαίδευση

Μεγαλώνοντας υπό το πρίσμα της ανεξέλεγκτης και ταχείας πληροφόρησης, τα σύγχρονα παιδιά είναι αναγκαίο να διδαχθούν όχι μόνο τις εξωτερικές, προφανείς ιδιότητες των αντικειμένων και των φαινομένων που τα περιβάλλουν, αλλά και να γνωρίσουν τις βαθύτερες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους. Βιώνοντας τον κόσμο γύρω, ένα παιδί του 21ου αιώνα, αποκτά ένα ευρύ φάσμα εντυπώσεων ως αποτέλεσμα της αντίληψης της πραγματικότητας μέσω των σύγχρονων τεχνολογιών σε υψηλή ταχύτητα και σε φωτεινές εικόνες, αλλά με απροσδόκητες προεκτάσεις. Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη της πραγματικότητας είναι συχνά επιφανειακή και απλοποιημένη. Αυτή η αντίφαση είναι ένας από τους παράγοντες που ωθεί τις τελευταίες δεκαετίες τους ιθύνοντες εκπόνησης των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων και εν συνεχεία τους Παιδαγωγούς σε όλες τις βαθμίδες, εν

προκειμένου της Προσχολικής Εκπαίδευσης, να επεξεργαστούν και να σχεδιάσουν ένα σύστημα δραστηριοτήτων που τυγχάνει ελκυστικό για τα παιδιά και συνάμα λειτουργεί ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Με αφετηρία το μοντέλο της χαρισματικότητας ή διαφορετικά το μοντέλο των «τριών δακτυλίων» που ανέδειξε ο Renzulli, προκειμένου ένα παιδί να καταστεί χαρισματικό, είναι απαραίτητο να ικανοποιεί τρία αλληλένδετα στοιχεία, όπως οι διανοητικές ικανότητες, το κίνητρο και η δημιουργικότητα. Αυτή η οπτική αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον Matyushkin που ερμηνεύει τη χαρισματικότητα ως τη δημιουργική δυναμική ενός ατόμου. Ο ίδιος επισημαίνει πως η δημιουργικότητα συνιστά κρίσιμη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και θεμελιώδες χαρακτηριστικό της νοοτροπίας ενός ανθρώπου. Τα γνωστικά κίνητρα και η δημιουργική έρευνα διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο και εκφράζονται στην αναζήτηση οτιδήποτε θεωρείται καινούριο, με σκοπό την ανεύρεση λύσεων στα καθημερινά προβλήματα. Με αυτό τον τρόπο, διεγείρεται η ερευνητική δραστηριότητα από μια καινοτομία που παρατηρεί ένα παιδί και στην οποία εστιάζει (Kulikovskaya & Andrienko, 2016).

Η μέθοδος της δραματοποίησης του βιβλίου αποδεικνύεται ένα από τα πιο παραγωγικά εργαλεία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας στα παιδιά. Η πλοκή ενός βιβλίου τα βοηθά να κατανοήσουν τις σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος και το υπαρξιακό υπόβαθρο της ιστορίας. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν ενεργά σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες και παίζουν με ανυπομονησία διαφορετικούς ρόλους (Agnoli et al., 2022).

1.5.2 Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στο νηπιαγωγείο

Αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας εστιάζει στην εμπειρική διερεύνηση του λόγου και των χαρακτηριστικών του, αλλά και αποτελεί μια μορφή σύνδεσης της μάθησης και του παιχνιδιού. Η μέθοδος της Δημιουργικής Γραφής στηρίζεται στην ανακατασκευή των στοιχείων μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου με σκοπό τη δημιουργία νέων κειμένων, όπως αναφέρουν οι Τσιλιμένη και Παπαρούση (2010).

Σύμφωνα με τον Γρόσδο, η διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής χωρίζεται στα παρακάτω τέσσερα (4) στάδια (Γρόσδος, 2013):

- Παρασκευή ή Προετοιμασία: Παρουσιάζεται ο αρχικός προβληματισμός.
- Παραγωγή ή Επινόηση: Παρουσιάζονται ιδέες.
- Οργάνωση ή Διάταξη: Οργανώνονται οι ιδέες.
- Συγγραφή ή Παρουσίαση: Δημιουργείται το κείμενο.

Οι υποστηρικτές της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής τονίζουν το γεγονός ότι στον συγκεκριμένο όρο συμπεριλαμβάνεται το σύνολο των γραπτών που διακατέχονται από το δημιουργικό στοιχείο, αν και πολλές φορές δεν κατατάσσονται στο είδος της λογοτεχνίας. Ο Dawson προχώρησε παλαιότερα σε έναν καταμερισμό της Δημιουργικής Γραφής σε τέσσερις (4) άξονες. Ο πρώτος άξονας είναι η δημιουργική ατομική έκφραση (creative self-expression) και ο δεύτερος άξονας αφορά τον εγγραμματισμό (literacy). Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με την τεχνική – δεξιότητα (craft), και ο τέταρτος άξονας αφορά τη μελέτη εκ των έσω (reading from inside) (Dawson, 2005).

Ακολούθως, είναι σημαντικό να γίνει μια επιγραμματική αναφορά στους τομείς στους οποίους θα μπορούσε να υπάρξει ένταξη της Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο Κωτόπουλος (2014):

- Στον τομέα της Φιλολογίας, ως λογοτεχνική γραφή, ως συγγραφική τέχνη και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης.
- Στον τομέα της Παιδαγωγικής, ως ερμηνευτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας.
- Στον τομέα της Παιδαγωγικής, ως μέθοδος διδακτικής της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας.
- Στον τομέα της Ψυχολογίας, ως μέθοδος θεραπείας.

Ο σκοπός της χρήσης της Δημιουργικής Γραφής στην τάξη δεν είναι η εύρεση συγγραφέων. Αντιθέτως, πρωταρχικός της στόχος είναι η καλλιέργεια ενός συστηματικού και υποψιασμένου αναγνώστη που διακατέχεται από κριτική σκέψη. Ένα είδος που τείνει να εξαφανιστεί τα τελευταία χρόνια, ως απόρροια της ραγδαίας τεχνολογικής προόδου και του εθισμού στη διαδικτυακή προβολή (Νικολαΐδου, 2015).

Η αναγκαιότητα για να δημιουργηθεί ένα χαρούμενο μαθησιακό περιβάλλον εντός της τάξης είναι επιτακτική, διότι μόνο μέσα από τη τακτική μύηση των παιδιών στο ρόλο του αναγνώστη και του δημιουργού θα συμβάλλει στην ολοκλήρωση της σωστής κατανόησης της κάθε τεχνικής που αξιοποιείται στα λογοτεχνικά κείμενα (Νικολαΐδου, 2015). Η Δημιουργική Γραφή, όπως κάθε άλλη τέχνη, μπορεί να διδαχθεί και να γίνει κατανοητή (Morley, 2007). Ο επιστημονικός κλάδος της Δημιουργικής Γραφής διδάσκεται από τα νηπιαγωγεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέχρι και σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο στην Πανεπιστημιακή βαθμίδα εκπαίδευσης και σημειώνει συνεχή εξέλιξη σε παγκόσμιο επίπεδο με το πέρασμα του χρόνου (Βακάλη, και συνεργ. 2013).

Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής δεν έχει σχέση με το ταλέντο εκ φύσεως ή την έμπνευση του συγγραφέα. Πρόκειται για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που αντιμετωπίζει τον λόγο και τις δυνατότητές του υπό το πρίσμα βιωματικών τρόπων μάθησης, έχοντας ως στόχο να συνδυαστούν το παιχνίδι και η μάθηση, εντός μιας διαδικασίας ανακατασκευής των στοιχείων μιας λέξης, πρότασης ή κειμένου για τη δημιουργία νέων κειμένων (Morley, 2007).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση, έχει άμεση σχέση με τη διαδικασία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και της Φιλαναγνωσίας. Η ενσωμάτωση της Δημιουργικής Γραφής στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αποτελέσει μια μορφή εφαλτηρίου για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στον τομέα της λογοτεχνίας (Καρακίσιος, 2012). Η ανάγνωση λογοτεχνίας ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της Δημιουργικής Γραφής (Σουλιώτη, 2013).

Δεν χαρακτηρίζονται από γραμμικότητα οι μέθοδοι διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής, αλλά και δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις (Τζιαμπάζη, 2014). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες που έχουν την μορφή γλωσσικών παιχνιδιών και συμβάλλουν στη διέγερση της δημιουργικότητας των παιδιών εντός ενός βιωματικού περιβάλλοντος μάθησης. Μέσω αυτής της συνθήκης, υπάρχει ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών, εφόσον υφίσταται εξέλιξη της δημιουργίας λόγου μέσω ενός σύγχρονου και διασκεδαστικού τρόπου εκτός αυστηρών ή αναχρονιστικών κριτηρίων μάθησης και αξιολόγησης (Γρόσδος, 2013).

Έτσι, το σχολείο φαίνεται να αποτελεί έναν θεσμό που οδηγεί στην καταστολή της δημιουργικότητας, μέσω των προγραμμάτων σπουδών. Εξετάζοντας τον ευρύτερο όρο της Δημιουργικής Γραφής, ειδικά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναφέρεται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας υφίσταται ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των παιδιών, ώστε να μπορούν να οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτής γλώσσας, κυρίως με παιχνιδιάρικο τρόπο και έξω από το αυστηρό αξιολογικό πλαίσιο που συνήθως υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον (Μουλά, 2012). Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να οδηγήσουν στην πυροδότηση της συναισθηματικής ταύτισης των παιδιών και στη βελτίωση του επιπέδου συμμετοχής του σε οποιαδήποτε ερεθίσματα εκτίθενται. Η αληθοφάνεια του θέματος, η προσομοίωση και η ευχάριστη ατμόσφαιρα παιχνιδιού είναι σημαντικοί παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στη διέγερση των ενδιαφερόντων των παιδιών και να τους επιτρέψουν την έκφραση των εμπειριών τους (Γρόσδος, 2015).

1.5.3 Εργαστήρια δημιουργικής γραφής στο νηπιαγωγείο

Ειδικότερα, η δημιουργία εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής για παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης συμβάλλει σημαντικά στην παιδαγωγική προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής, καθότι εστιάζει η διδακτική πράξη στη διαδικασία και στην αναβάθμιση της εμπειρίας της Δημιουργικής Γραφής καθαυτής. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή στα εργαστήρια αυτά για παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης προσφέρει το κατάλληλο κοινωνικό και ατομικό πλαίσιο για να δουλέψουν πάνω στη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και με τους

συμμαθητές τους μέσα από ομαδικές διασκέψεις ή μέσα από την ανατροφοδότηση και την συμμετοχή σε διευρυμένα μπλοκ ανεξάρτητου χρόνου συγγραφής (Calkins, 1994).

Είναι σημαντικό να προσθέσουμε πως η ομαδική συνεργασία και η συλλογική δημιουργική δραστηριότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου προϋποθέτει τη συγκροτημένη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου οι μαθητές της τάξης να εκφράζονται μέσα από τη Δημιουργική Γραφή με σεβασμό προς τους συμμαθητές τους και χρησιμοποιώντας το παιχνίδι. Η έρευνα των ειδικών της εκπαίδευσης τονίζει τη σημασία της λειτουργίας των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας της προσχολικής εκπαίδευσης, καθότι διαμορφώνουν θετικό κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εντούτοις, ο θεσμός της λειτουργίας εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στην Ελλάδα στο πλαίσιο των οποίων οργανώνεται η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής ως μάθημα συστηματικής διδασκαλίας, έχει περιορισμένο χαρακτήρα και διαφοροποιείται σημαντικά από την εκπαιδευτική παράδοση των αγγλοσαξονικών χωρών, που εφαρμόζουν τον θεσμό των εργαστηρίων εδώ και ένα αιώνα.

Εντούτοις, η εκπαιδευτική λειτουργία των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης σηματοδοτεί την πεποίθηση ότι οι δεξιότητες της συγγραφής και της αναδυόμενης δημιουργικής γραφής αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας και, ως εκ τούτου, προσφέρουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να βελτιωθούν σε γνωστικό, συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο μέσα από τη δημιουργική δραστηριότητα της συγγραφής (Benton, 1999).

Ειδικότερα, η συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής προσφέρει τη δυνατότητα της δημιουργικής ενασχόλησης με διαφορετικά κειμενικά είδη και της δημιουργικής εξάσκησης στην απόκτηση των κατάλληλων συγγραφικών δεξιοτήτων. Επομένως, η ομαδική οργάνωση και η συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής προσφέρει την ευκαιρία να αποκτήσουν την ανάλογη εμπειρία και να εξασκηθούν πρακτικά στη συγγραφική δραστηριότητα, ενώ αποτελεί μια μορφή μαθητείας για τα παιδιά που θα

ασχοληθούν με διαφορετικές δραστηριότητες στο μέλλον. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή βασίζεται στην συστηματική προσέγγιση κειμένων, όπως είναι η πεζογραφία και η ποίηση, που λειτουργεί ως μια διαδικασία μύησης των παιδιών στην τέχνη της συγγραφής και της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων.

Κατά συνέπεια, η δημιουργία εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής για παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης συμβάλλει στη δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα νήπια γίνονται συγγραφείς, δηλαδή αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως συγγραφέα μαθαίνοντας βιωματικά την τέχνη της συγγραφής (Spandel, 2007). Εντούτοις, η στοχοθεσία των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης συνδέεται με την παιδαγωγική προσέγγιση ενός επεξεργασμένου τρόπου λειτουργίας που είναι κοινός με τα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής για μεγάλα παιδιά και για ενήλικες με τη μόνη διαφορά ότι οι λιλιπούτσιοι αυτοί συγγραφείς διαφέρουν ως προς τη χρήση λιγότερο αναπτυγμένων τρόπων Δημιουργικής Γραφής.

Ακόμη, ορισμένα από τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από τη συμμετοχή των νηπίων στα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής είναι ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το γράψιμο για να δημιουργήσουν και για να διατηρήσουν κοινωνικές διασυνδέσεις, για να δοκιμάσουν διαφορετικές ταυτότητες, προκειμένου να τοποθετήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους σε ένα κοινωνικό κόσμο (Bomer & Lehman, 2004). Ως εκ τούτου, τα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, που συμμετέχουν στα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, θέτουν τα ίδια τους δικούς τους στόχους που συμπίπτουν με τις εκπαιδευτικές και τεχνικές όψεις της εκμάθησης της Δημιουργικής Γραφής.

Προκειμένου κάτι τέτοιο να καταστεί εφικτό, η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε δραστηριότητα που στοχεύει στην ηθική και κοινωνική διαμόρφωση του παιδιού. Η χρήση βιωματικού παιχνιδιού, που στοχεύει στη συμμετοχή των παιδιών σε μια ομαδική εμπειρία σχετικά με κοινωνικά φαινόμενα, συντελεί προς αυτή την κατεύθυνση.

1.5.4 Δημιουργική Γραφή, Γλώσσα, Προφορικός και Γραπτός Λόγος

Η γλωσσική διδασκαλία και η γλωσσική εκπαίδευση της προσχολικής αγωγής βασίζονται σε μια διευρυμένη προσέγγιση των διδακτικών στόχων με βάση την ευελιξία και την διεπιστημονικότητα όσον αφορά τις επιμέρους γνωστικές περιοχές. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζει μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών και μαθησιακών στόχων, που διαφοροποιείται από την παιδαγωγική αντίληψη των διδακτικών στόχων και στρατηγικών, που εφαρμόζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιεί σύνθετες εκπαιδευτικές μεθόδους για την προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, που βασίζεται στην αξιοποίηση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που στηρίζονται στη διαθεματική προσέγγιση και τη συσχέτιση διαφορετικών γνωστικών περιοχών, όπως είναι η γλωσσική εκπαίδευση (Βακάλη κ.α., 2013).

Επιπλέον, η γλωσσική ικανότητα στα παιδιά αναπτύσσεται, όπως αυτή που σχετίζεται με την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και πρώιμου γραμματισμού (Wildova & Kropackova, 2015). Ο πρώιμος γραμματισμός αναφέρεται στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής που πραγματοποιούνται αβίαστα και ξεκινούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού (Sandvik et al, 2014; Riley, 2003). Γενικά, η έλξη των παιδιών για τις ιστορίες λειτουργεί ως έναυσμα για την ανάπτυξη του γραμματισμού, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο και τον προφορικό λόγο, την παραγωγή λέξεων και προτάσεων, την αναγνώριση γλωσσικών μορφών και δομών, κ.ά. (Sholichah & Purbani, 2018; Sipe, 2001).

Εντούτοις, η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί τον πυρήνα της προσχολικής αγωγής, καθότι η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και την μαθησιακή τους πρόοδο. Επιπρόσθετα, η γλωσσική εκπαίδευση εφοδιάζει ουσιαστικά τα νήπια με τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της αφήγησης και της περιγραφής, προκειμένου να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να καταγράψουν τις ιδέες τους. Ειδικότερα, η γλωσσική εκπαίδευση συμβάλλει στην κατανόηση και στην αναπαράσταση του κόσμου των

νηπίων μέσα από την παραγωγή λόγου, που λειτουργεί με βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών (Jean Jean & Massonet, 2001).

Επομένως, η προσχολική γλωσσική εκπαίδευση βασίζεται κυρίως στην αξιοποίηση του προφορικού λόγου, που αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας των νηπίων. Ειδικότερα, η χρήση του λεξιλογίου για την παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού λόγου λειτουργεί θετικά για την γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και για την μαθησιακή ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, η χρήση του προφορικού λόγου προοικονομεί την γλωσσική εξέλιξη και την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων του παιδιού όσον αφορά την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Ως εκ τούτου, η διαθεματική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος συμβάλλει στην αξιοποίηση διαφορετικών γνωστικών περιοχών, που λειτουργεί εποικοδομητικά για τη συγκρότηση της γλωσσικής δεξιότητας στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Μιχαλοπούλου, 2009).

Ειδικότερα, η εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου συμβάλλει στην αντίληψη και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης όσον αφορά την πνευματική εξέλιξη των νηπίων, ενώ λειτουργεί ως προκαταρκτικό στάδιο για την οργάνωση και την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επομένως, η χρήση του προφορικού λόγου ως βασικού μέσου επικοινωνίας του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής με τα παιδιά σε σχέση με την αξιοποίηση του παιχνιδιού μέσα στην τάξη επιφέρει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την βέλτιστη συνεννόηση μεταξύ των μαθητών. Επί παραδείγματι, η αφήγηση ιστοριών αποτελεί το προκαταρκτικό στάδιο για την αναδιήγηση και την αυτενέργεια, προκειμένου οι μαθητές να αναπαραγάγουν γραπτώς τις γνώσεις, τις πληροφορίες και την αλληλουχία της πλοκής των ιστοριών, που διαβάζουν.

Επιπλέον, η αφήγηση των ιστοριών εξασκεί την μνημονική ικανότητα των παιδιών, που αποτελεί την βασική δεξιότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τις ιστορίες, που αφηγούνται. Επομένως, η πρόσληψη και η κατανόηση αποτελούν τις βασικές δεξιότητες, που διαμορφώνουν τη δυνατότητα των παιδιών να περιγράφουν και να διηγούνται τις εμπειρίες, τα νοήματα και τις συγκινήσεις τους σε γραπτό λόγο (Woolf, 2007). Επίσης, κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού

κειμένου, «καλλιεργείται» η ψευδαίσθηση στο παιδί πως περιπλανιέται σε έναν φανταστικό κόσμο και χρόνο, ο οποίος διαρκεί όσο και οι δραστηριότητες που τον πλαισιώνουν. Όταν οι λογοτεχνικές αναγνώσεις ακολουθούνται από εργασίες Δημιουργικής Γραφής ή διαδραστικό παιχνίδι, το παιδί εισάγεται σε μια διαδικασία που σταδιακά το καθιστά πιο ώριμο και επαρκή αναγνώστη (Κωτόπουλος, Ζωγράφου, Βακάλη, 2014).

Στο κατώφλι της εκπαίδευσης, που είναι το νηπιαγωγείο, είναι απαραίτητη προπάντων η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, διότι την πρώτη χρονική περίοδο δεν έχουν αναπτυχθεί οι απαραίτητες δεξιότητες για τη γραφή και την ανάγνωση. Εντούτοις, κατά την διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης τα παιδιά έρχονται σε συνεχή επαφή με τον γραπτό λόγο και, ως εκ τούτου, ανακαλύπτουν τις δυνατότητες του γραπτού λόγου μέσα από δραστηριότητες που νοηματοδοτούν αυτά τα ίδια. Ειδικότερα, κάθε παιδί αναπτύσσει τις δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας και αποκτά φωνημική επίγνωση μέσω της αναδυόμενης γραφής σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό του νηπίου. Επιπλέον, τα παιδιά έρχονται συστηματικά σε επαφή και προσεγγίζουν λογοτεχνικά έργα της πεζογραφίας και της ποίησης.

1.5.5 Δημιουργική Γραφή και Γνωστική Ανάπτυξη

Επίσης, η δραματοποίηση των ιστοριών δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για την πρόσληψη και την κατανόηση της λογοτεχνίας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τη μουσική. Επομένως, το νήπιο αντιλαμβάνεται τον κόσμο των λογοτεχνικών ιστοριών ως ένα ξεχωριστό κόσμο, που βρίσκεται μεταξύ του φανταστικού κόσμου των νηπίων και της πραγματικότητας, που διαμορφώνουν τον άκρατο υποκειμενισμό και την ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε νηπίου. Επιπλέον, η κατανόηση του κειμένου μέσα από την ανάγνωση σηματοδοτεί μια δημιουργική δραστηριότητα, που ενεργοποιεί τη φαντασία και τις ψυχικές και πνευματικές ικανότητες του παιδιού όσον αφορά την εξιστόρηση και την αναπαράσταση των λογοτεχνικών ηρώων (Russ, 2020).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να γίνει λόγος για τις διαστάσεις της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, στο Cambridge Handbook of Creativity (2011), καταγράφονται έξι παράγοντες που επιδρούν στην έκφραση της δημιουργικότητας.

Πρόκειται για το άτομο – δημιουργό (person), τη διαδικασία της δημιουργίας (process), το προϊόν αυτής (product), τις κοινωνικές συνισταμένες και το περιβάλλον εντός του οποίου συντελείται η δημιουργία (place), η πειθώ του δημιουργού (persuasion) και τέλος η εγγενής δημιουργικότητα (potential) που τον διέπει (Σουλιώτη, 2013).

Ακόμη, οι πρακτικές που υιοθετούνται στο πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής, συντελούν στην εμβάθυνση και τη φιλολογική προσέγγιση του λογοτεχνήματος. Ουσιαστικά, με αυτό τον τρόπο, η πρόσληψη της λογοτεχνίας μετατρέπεται από παθητική σε ενεργητική διαδικασία. Επιπλέον, οι συγγραφικές ασκήσεις συγκεράζονται με τις γλωσσικές στην προσχολική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τα παιδιά να απολαμβάνουν οφελών, εφόσον οι προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας και του λογοτεχνικού γραμματισμού καθίστανται ευδιάκριτες (Chen & Zhou, 2010· Σουλιώτης 2012· Bratitsis & Prappas, 2018· Sholichah & Purbani, 2018).

Το αρχικό ερώτημα που προκύπτει σχετικά με τη συμπερίληψη της Δημιουργικής Γραφής στην προσχολική εκπαίδευση, σχετίζεται με το ζήτημα των οφελών που προκύπτουν για τα παιδιά από αυτή τη διαδικασία. Το ερώτημα αυτό ανακύπτει, δεδομένου του γεγονότος πως η Δημιουργική Γραφή δεν έχει ευρέως ενσωματωθεί στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως ούτε οι μέθοδοι που καθίστανται ενδεδειγμένες ούτε τα ακριβή αποτελέσματα τα οποία αναμένονται. Ωστόσο, συν τω χρόνω, διαφαίνεται πως οι ενστάσεις αυτές δεν έχουν πεδίο συζήτησης, δεδομένου πως οι εκπαιδευτικοί και το σύστημα του σχολείου γενικότερα, εξελίσσονται ώστε να είναι σε θέση να πραγματώσουν μαθητοκεντρικές και καινοτόμες μορφές διδασκαλίας (Σουλιώτης 2012).

Μετά το πέρας της αναγνωστικής διαδικασίας, πραγματώνεται η Δημιουργική Γραφή. Αυτή αποτελεί και το αμιγώς δημιουργικό μέρος της δράσης, καθώς αφού προηγηθεί η εξοικείωση των παιδιών με το κείμενο και το βιβλίο, προωθείται η δημιουργικότητά τους. Σημειώνεται πως, η εμπλοκή των μαθητών με όσο το δυνατόν περισσότερες συγγραφικές πρακτικές, συντελεί θετικά στην «καλλιέργεια» της δημιουργικότητάς τους. Αυτό συμβαίνει, διότι κατακτούν γνώσεις σχετικά με τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου, αναγνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία του κειμένου, ακολουθούν την πλοκή, και αποκωδικοποιούν τους χαρακτήρες και το

χωροχρονικό πλαίσιο. Το δημιουργικό παιχνίδι καθίσταται καθόλα σημαντικό, δεδομένου του ρόλου που διαδραματίζει η δημιουργικότητα στη δημιουργική γραφή και τη φιλιανγνωσία, όπως ήδη αναφέρθηκε. Ουσιαστικά, αποτελεί τον κοινό τόπο των δραστηριοτήτων αυτών (Μουλά 2012).

Επομένως, η Δημιουργική Γραφή όσον αφορά την προσχολική ηλικία και εκπαίδευση προϋποθέτει την κατανόηση, την αναπαράσταση και την νοηματοδότηση μιας ιστορίας, προκειμένου το παιδί να δημιουργήσει μια ιστορία, που βασίζεται σε έναν κύριο ήρωα, περιλαμβάνει ρόλους άλλων ηρώων και συγκροτεί ένα σύνολο σχέσεων με κεντρικό άξονα αναφοράς έναν ήρωα. Επιπλέον, η δημιουργία μιας ιστορίας, που αποτελεί ένα ξεχωριστό αφήγημα, υποδηλώνει τις ιδέες του παιδιού για τον κόσμο μέσα από την τιμωρία των κακών και την ανταμοιβή των καλών. Η εξιστόρηση σηματοδοτεί τη μετάβαση του νηπίου από τον κόσμο της αναπαράστασης στον κόσμο της Δημιουργικής Γραφής, που αντικατοπτρίζει το βαθμό της νοητικής και της γλωσσικής του συγκρότησης (Μπιρμπίλη, 2008).

Κατά συνέπεια, τα παιδιά δημιουργούν αναπαραστάσεις των μαθησιακών βιωμάτων τους αξιοποιώντας τη βοήθεια των εικαστικών τεχνών, όπως είναι η ζωγραφική, η πλαστική και οι κατασκευές, καθώς και με τη συμβολή του χορού και του θεάτρου, μέσα κυρίως από δραματοποιήσεις και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, καθότι η σύνδεση μεταξύ Δημιουργικής Γραφής και θεατρικής έκφρασης δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη συμμετοχή των νηπίων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της δημιουργικής αναδυόμενης γραφής και για την υλοποίηση της παιδαγωγικής προσέγγισης που συνδέεται με τις δραστηριότητες αυτές.

Εντούτοις, η Δημιουργική Γραφή συνδέεται με παιδαγωγικά μοντέλα και εκπαιδευτικές διαδικασίες, που προωθούν την μαθησιακή λειτουργία της αυτοέκφρασης και τη διαμόρφωση πολιτισμικών ταυτοτήτων, που διαφοροποιούνται από τις αυτοματοποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές και τους εκπαιδευτικούς περιορισμούς των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Βακάλη, Ζωγράφου – Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013).

Από την άλλη πλευρά, η Δημιουργική Γραφή συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας και στην ευαισθητοποίηση των νηπίων σε ζητήματα που αφορούν την

προστασία του περιβάλλοντος, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την καταδίκη του πολέμου. Επομένως, η συμμετοχή των νηπίων στα εργαστήρια αναδυόμενης Δημιουργικής Γραφής επιφέρει τη διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία μέσα από την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φιλιαναγνωσίας και της παιδαγωγικής του παιχνιδιού. Επιπλέον, η δημιουργική γραφή προϋποθέτει την κατάλληλη στοχοθεσία και την χρήση των απαραίτητων παιδαγωγικών εργαλείων, που προάγουν την παιγνιώδη διάθεση και ανασηματοδοτεί την στάση των παιδιών απέναντι στην καθημερινότητα της ζωής και δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την ανατροφοδότηση μέσα από τη φιλομάθεια, το φιλοπερίεργο πνεύμα και τη συναισθηματική φαντασία (Starko, 1995).

Επιπλέον, η Δημιουργική Γραφή συνδέεται με την εφαρμογή ευέλικτων διδακτικών μοντέλων, οι οποίες ενισχύουν την αυτοεικόνα των παιδιών και αναδεικνύουν την πολυτροπικότητα και τη διεπιστημονικότητα στην γλωσσική εκπαίδευση και στην διδασκαλία της λογοτεχνίας (Δημόπουλος, 2007). Επομένως, η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών μέσα από την ευέλικτη διδασκαλία, που αντιτίθεται στα παιδαγωγικά μοντέλα της τυποποίησης, του αυταρχισμού και του σωφρονισμού, διευρύνει την κριτική σκέψη των νηπίων και συμβάλλει στην πνευματική ωρίμαση των παιδιών μέσα από την διαισθητική πρόσληψη του κόσμου και την συνθετική ερμηνεία της πολυπολιτισμικότητας, που τον διέπει (Βακάλη κ.α., 2013).

Εντούτοις, ο γλωσσικός γραμματισμός βασίζεται σε αυτόνομη στοχοθεσία, η οποία διαφοροποιείται από τους διδακτικούς στόχους του λογοτεχνικού γραμματισμού. Επομένως, η Δημιουργική Γραφή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποτελεί μια ξεχωριστή διδακτική παρέμβαση, η οποία σηματοδοτεί τον ένα πυλώνα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, καθότι είναι αναγκαία η συστηματική καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας (Βακάλη κ.α., 2013).

Συμπερασματικά, η Δημιουργική Γραφή προσφέρει τη δυνατότητα αναδημιουργίας και αναδιάταξης του κόσμου μας μέσα από την αυτοέκφραση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, καθότι χρειάζεται τη συνδρομή των κατάλληλων δεξιοτήτων, που προσεγγίζουν ενεργητικά τη λογοτεχνική φαντασία και δημιουργούν

τις προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στην διδακτική πράξη.

1.5.6 Η παιδική λογοτεχνία, τα παραμύθια και η συνεισφορά τους στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής.

Επιπλέον, η διδασκαλία που πραγματοποιείται με την αξιοποίηση διαδραστικών μεθόδων οι οποίες αποσκοπούν στην εμπλοκή των παιδιών με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, τυγχάνει ιδιαίτερος αποτελεσματική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Το παραμύθι συνιστά ένα μέσο εκμάθησης και μετάδοσης πανανθρώπινων αξιών. Εξοικειώνοντας τα παιδιά με την πλοκή, οι εκπαιδευτικοί τα βοηθούν να εισέλθουν σε έναν ολόκληρο κόσμο βαθιών ιδεών. Τα παιδιά και ιδιαίτερος όσα βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, πιστεύουν σε όσα περιέχονται στα παραμύθια. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο συχνά δεν ρωτούν αν η ιστορία είναι αληθινή. Συνήθως ενδιαφέρονται να ρωτήσουν αν κάποιος χαρακτήρας είναι καλός ή κακός. Αυτό το χαρακτηριστικό της αντίληψης συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηθικών διαστάσεων της προσωπικότητάς τους. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τι είναι το καλό και το κακό στη ζωή και έτσι καθορίζουν με ακρίβεια τη στάση τους απέναντι σε αυτά. Κατά συνέπεια, διαμορφώνουν την προσωπική τους κοσμοθεωρία. Τα ηθικά διλήμματα από τις παιδικές ιστορίες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να βρουν απαντήσεις, να διακρίνουν το καλό από το κακό, να αποκτούν σοφία και κριτική σκέψη. Κατανοώντας πως οι αμιγώς καλοί και κακοί χαρακτήρες υπάρχουν μόνο στα παραμύθια, επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συνομηλικούς τους και να επιλέξουν ποια στάση θα κρατήσουν απέναντι στις συγκρούσεις και τις διαφορές τους (Kulikovskaya & Andrienko, 2016).

Οι σχετικές μελέτες καταδεικνύουν πως οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την αξιοποίηση παραμυθιών, καθίστανται αποτελεσματικές όσον αφορά τη διδασκαλία ηθικών αξιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αρκεί να είναι ορθά δομημένες. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να διδαχθούν πώς να αντιλαμβάνονται το βαθύ νόημα των παραμυθιών. γύρω μας, προχωρώντας σταδιακά από τα γεγονότα στα συμπεράσματα. τα παιδιά θυμήθηκαν τις πέτρες στα σταυροδρόμια από τα παραμύθια, που ήταν διάφοροι τρόποι επίτευξης στόχων. Η ερμηνεία του

περιεχομένου των παραμυθιών επιτρέπει στο παιδί να γνωρίσει και να κατανοήσει ποιες είναι οι επιτρεπτές και μη επιτρεπτές συμπεριφορές στην κοινωνία. Υπάρχει μια φυσική σύνδεση μεταξύ των απαγορεύσεων που παραβιάζονται από τους φανταστικούς ήρωες και εκείνων που παραβιάζονται στην πραγματική ζωή. Στη δεύτερη περίπτωση, ένα παιδί προσπαθεί να ανακαλύψει τον βαθμό δυσαρέσκειας των ενηλίκων. Μερικές φορές μάλιστα προσποιείται ότι παραβιάζει τους κανόνες. Με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνεται μια αναντιστοιχία μεταξύ του εσωτερικού κόσμου του παιδιού και του πραγματικού κόσμου των ενηλίκων (Kulikovskaya & Andrienko, 2016).

Η γνώση για το σύστημα των ανθρώπινων σχέσεων στα παραμύθια, διευκολύνει τα παιδιά να αντιληφθούν τις ανθρώπινες σχέσεις στην πραγματική τους διάσταση. Η εστίαση στις συνέπειες της παραβίασης των κανόνων στα παραμύθια, τους παρέχει την ευκαιρία να εξασκηθούν στην πρόβλεψη των επιπτώσεων που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή ζωή ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων πράξεων και επιλογών. Η διαδικασία αυτή αποτελεί ένα δείκτη της ολιστικής συμπεριφοράς των παιδιών, αφού μαθαίνουν να δημιουργούν διάφορους δεσμούς αιτίας και αποτελέσματος, υπαρξιακές και άλλες εξαρτήσεις ανάμεσα σε ορισμένες πτυχές της πραγματικότητας (Agnoli et al., 2022).

Τα παραμύθια είναι αναμφίβολα το πιο δημοφιλές είδος παιδικής λογοτεχνίας, καθώς προσφέρουν ευχαρίστηση και τους επιτρέπουν να ταξιδέψουν σε μοναδικά και φανταστικά μέρη. Ωστόσο, η αξία τους δεν είναι περιορίζεται μόνο στην ψυχαγωγία, καθώς υπάρχουν πολλαπλά πρόσθετα οφέλη από την έκθεση των παιδιών σε αυτά. Στο παρελθόν, η παιδαγωγική και διδακτική σημασία του παραμυθιού ήταν υπό διερεύνηση. Οι ενστάσεις που διατυπώνονταν, σχετίζονταν με το επιχείρημα πως τα παραμύθια δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν παιδαγωγικούς σκοπούς γιατί συνδέονται με έναν φανταστικό κόσμο και συχνά περιέχουν στοιχεία βίας και σκληρότητας που δεν είναι σε αρμονία με αυτά της παιδικής ψυχής. Σταδιακά, και ειδικά τα τελευταία χρόνια, αυτή η άποψη έχει διαψευσθεί (Agnoli et al., 2022 ; Sahin, 2011; Wangid, 2018).

Η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης του παραμυθιού και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, εν γένει, στη μαθησιακή διαδικασία έχει πλέον αναγνωριστεί, λόγω της σημαντικής συμβολής του στην ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, η έκθεση των παιδιών στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας «καλλιεργεί» την κριτική σκέψη και την ικανότητά τους (Kulikovskaya & Andrienko, 2016). Όταν μάλιστα τα θέματα των βιβλίων για μικρά παιδιά συνδέονται με θεμελιώδη και καθολικά ζητήματα, συνεισφέρουν στον στοχασμό των παιδιών πάνω σε αυτά (Fleer & Hammer, 2013). Παράλληλα, οι επιλογές και οι πράξεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην ανάπτυξη της κρίσης των μικρών παιδιών (Sayer et al., 2018). Από αυτό προοπτική, τα παιδιά εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης των γεγονότων που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια της ιστορίας, αναστοχάζοντας τις πράξεις των ηρώων και τις πιθανές συνέπειές τους, διατυπώνοντας τις απόψεις τους και την αξιολόγησή τους (Kulikovskaya & Andrienko, 2016).

Επομένως, τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Wangid, 2018). Το περιεχόμενό τους προσελκύει τον ψυχισμό του παιδιού καθώς αυτές οι ιστορίες μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα μηνυμάτων και ερμηνειών, παρέχουν ευχαρίστηση, επιτρέπουν στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να ταξιδέψουν σε μαγικά μέρη, και έχουν θετικό αντίκτυπο στη γνωστική, ηθική, γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μέσω των γνωστικών διεργασιών που ενεργοποιούνται και αναπτύσσονται κατά την ενασχόληση μαζί τους (Azamovich, 2021; Maricic & Stakic, 2017).

Η μνημονική επεξεργασία πληροφοριών, η εστίαση της προσοχής, η αντιληπτική ικανότητα, ο συλλογισμός και η κριτική σκέψη, η διαδικασία αποκωδικοποίησης γλωσσικών συμβόλων, η ανάπτυξη της φαντασίας και η δημιουργικότητα (Kulikovskaya & Andrienko, 2016) και, γενικά, η επεξεργασία των ερεθισμάτων, οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου. Επίσης, η θετική επίδραση των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Sahin, 2011). Τα μικρά παιδιά εξετάζουν και αξιολογούν τον εαυτό τους, τις πράξεις τους και τις πράξεις των άλλων, είτε ως καλές

είτε ως κακές, χωρίς ενδιάμεση κατάσταση. Πρόσωπα και καταστάσεις παρουσιάζονται στα παιδικά βιβλία με παρόμοιο τρόπο. Υπάρχουν καλοί και κακοί ήρωες ή καλές και κακές πράξεις. Αυτή η ταύτιση των παιδιών με τους ήρωες και τις καταστάσεις στα παραμύθια, προωθούν τις προσπάθειές τους να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ καλού και κακού, ηθικού και μη ηθικού, δίκαιου και άδικου, και τα κάνει εξοικειωθούν με τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες (VisikoKnox-Johnson, 2016).

Όσον αφορά τον συναισθηματικό τομέα στην ανάπτυξη των παιδιών, ο Cassar (2000) σημειώνει ότι τα παιδιά ταυτίζονται με τα συναισθήματα που αναπαριστώνται στα παιδικά βιβλία. Τα συναισθήματα που βιώθηκαν από τους χαρακτήρες, βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων και να αναγνωρίσουν τι έχουν νιώσει στο παρελθόν ή βιώνουν στο παρόν, να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να εξελίσσονται σε αυτόνομα άτομα (Fleer & Hammer, 2013; Hohr, 2010).

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν να παρατηρήσουν τις αντιδράσεις που προκύπτουν από τα συναισθήματα των ηρώων, με τους οποίους ταυτίζονται, χωρίς να βιώνουν παράλληλα τη σοβαρότητα των συνεπειών που μπορεί να υπήρχαν στην πραγματική ζωή (Agnoli et al., 2022; Blake & Maiese, 2008 ; Garner, 2010). Ακόμη, τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών για τα κοινωνικά φαινόμενα και τα προκαλούν να αναγνωρίζουν τι αντικατοπτρίζουν αυτές οι φανταστικές ιστορίες στην πραγματική ζωή. Μέσα από τα αυτά, τα παιδιά αναπτύσσονται καθώς συνειδητοποιούν διάφορα κοινωνικά και παγκόσμια προβλήματα και συμμετέχουν στην προσπάθεια συλλογικής επίλυσης προβλημάτων και υπευθυνότητας (Fleer & Hammer, 2013; Sayer et al., 2018). Παράλληλα, βιώνοντας τις ζωές των ηρώων μέσω της ταύτισης και της μίμησης, βιώνουν τις πανανθρώπινες αξίες της φιλίας, της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού, κ.ά. (Kulikovskaya & Andrienko, 2016).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η χρήση των παιδικών βιβλίων είναι ένα εξαιρετικό παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών (Wangid, 2018), και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και τεχνικές. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγεται η αφήγηση ή η αξιοποίηση καρτών αφήγησης που δίνονται στα

παιδιά για να συνθέσουν τη δική τους ιστορία. Τα παιδιά μπορούν να προσθέσουν τα δικά τους στοιχεία κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Επίσης, με τη δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο και το παιχνίδι ρόλων, όπου τα παιδιά βιώνουν ενεργά τις καταστάσεις που αφορούν τους ήρωες, καθώς επίσης και την ψηφιακή αφήγηση, τα παιδιά αφομοιώνουν τις αξίες που διδάσκονται μέσω των παραμυθιών. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η παιδαγωγική αξία του παιδικού βιβλίου και η συμβολή του στους αναπτυξιακούς τομείς των παιδιών, μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω μέσω των δραστηριοτήτων που ακολουθούν την αφήγησή του. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν περιλαμβάνουν ζωγραφική, χειροτεχνίες, κατασκευές, επανάληψη της ιστορίας (με ή χωρίς εικόνες), γλωσσικές, μετατροπή του παραμυθιού σε ποίημα, δραματοποίηση, κ.λπ. (Azamovich, 2021).

1.5.7 Η αξιοποίηση του Εικονογραφημένου Παιδικού Βιβλίου στην προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Εκπαίδευση

Η παιδική λογοτεχνία έχει μακρά ιστορία στον ευρύτερο τομέα της Λογοτεχνίας. Από το 1974 και έπειτα, στην Ελλάδα, υπάρχει αυξημένη ζήτηση και συζήτηση γύρω από το παιδικό βιβλίο και τους τρόπους που μπορεί αυτό να εμπλουτιστεί για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, παρέχοντάς τους μέσα από την εικονογράφηση ερεθίσματα χρήσιμα για την καθημερινή ζωή. Ο Nodelman (2009) επισημαίνει ότι λόγω των εικόνων που περιλαμβάνονται στα εικονογραφημένα βιβλία, είτε συνοδεύονται από κείμενο είτε όχι, η συνεισφορά τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για την παροχή πληροφοριών προς τους αναγνώστες. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η σχέση μεταξύ λόγου και εικόνας δεν έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα, αλλά λειτουργούν σαν συνοδοιπόροι για την ολοκλήρωση ενός νοήματος. Δηλαδή, η εικόνα αποτελεί μια μορφή συμπλήρωσης του λόγου και αντίστροφα, δίνοντας λεπτομέρειες για την ιστορία χωρίς το ένα να αποτελεί πιστή αντιγραφή του άλλου, αλλά ούτε να ξεφεύγουν από την πλοκή της ιστορίας.

Με άλλα λόγια, *«τα βιβλία με εικόνες θεωρούνται πλέον ένα «συνολικό προϊόν» και όχι απλά ένα κείμενο που το “περιτριγυρίζουν” κάποιες εικόνες»* (Κανατσούλη, 2016: 104). Τρία χαρακτηριστικά που περικλείουν την έννοια του εικονογραφημένου βιβλίου είναι, αρχικά, πως καθίσταται δια-ειδολογικό, δηλαδή δεν

ανήκει σε ένα μόνο είδος αλλά εμπεριέχει πλήθος αυτών. Όπως αναφέρει και η Γιαννικοπούλου (2008) «*Η τάση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου για σύμμιξη των ειδών εντάσσεται σε μια γενικότερη απέχθεια της σύγχρονης εποχής απέναντι στα στεγανά, στους φραγμούς και τους άτεγκτους διαχωρισμούς*» (Γιαννικοπούλου 2008: 55).

Σύμφωνα, επίσης, με την Γιαννικοπούλου (2008) ένα σημαντικό στοιχείο των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων είναι ότι είναι δια-ηλικιακά, δηλαδή δεν απευθύνονται μόνο σε ανήλικους αναγνώστες επειδή ανήκουν στην «Παιδική λογοτεχνία», αλλά απευθύνεται και σε ενήλικους εφόσον τα νοήματα τους, τους αφορούν κι εκείνους. Επίσης, οι συγγραφείς και εικονογράφοι αποσκοπούν να ασκήσουν επιρροή τόσο σε ενήλικο όσο και σε ανήλικο κοινό. Τελευταίο χαρακτηριστικό αυτών των βιβλίων, όπως αναφέρει η ίδια ερευνήτρια, είναι ότι είναι δια- κωδικά, δηλαδή μέσα σε αυτά δεν υπάρχει η χρήση ενός μόνο τρόπου έκφρασης ιδεών, π.χ. κείμενο, αλλά υπάρχει και ο κώδικας των εικόνων, όπου μπορούν να μεταφερθούν ιδεολογίες.

Τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία συγκαταλέγεται ανάμεσα στα σημαντικότερα και πιο χρήσιμα εποπτικά εργαλεία που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Αγωγής, δεδομένου πως συντελούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να αφορά είτε φανταστικές είτε πραγματικές ιστορίες, να παρουσιάζει γεγονότα και προβληματισμούς της καθημερινής ζωής με πιο άμεσο τρόπο.

Η έντονη εικονογράφηση, το ευφάνταστο λεξιλόγιο και, συχνά, το αστείο περιεχόμενο, συνιστούν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του που εγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να καταγραφεί πως τα παιδιά αγαπούν και προτιμούν τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία με τα οποία μπορούν να ταυτιστούν ή ανταποκρίνονται στις προσωπικές τους εμπειρίες. Ως αποτέλεσμα, εμπλέκονται σε αυτά με βιωματικό τρόπο, καθώς ενεργοποιώντας τη φαντασία τους, γίνονται ένα με τους ήρωες και την ιστορία (Ζαρκάδα, 2016).

Η αφήγηση των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων στην πρόμη παιδική ηλικία αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν τις ιστορίες, αφού η αφήγηση μετατρέπεται σε μια αμιγώς κοινωνική διαδικασία. Τα παιδιά μπορούν να εμπνευστούν, να παίξουν και να λειτουργήσουν συλλογικά και συνεργατικά, προκειμένου να δημιουργήσουν από κοινού μια δική τους ιστορία. Την ίδια στιγμή, είναι σε θέση να κατανοήσουν στοιχεία της αφηγηματικής δομής (Γρόσδος, 2017).

Ουσιαστικά, οι μικροί αναγνώστες – ακροατές των ιστοριών καλούνται να συμμετάσχουν και να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά με τις ιστορίες είτε ξετυλίγοντάς τις είτε φτιάχνοντας τις δικές τους. Η χρήση της λογοτεχνίας, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, διευρύνεται με την ενδεδειγμένη χρήση των εικόνων. Ο λόγος και η εικόνα συνθέτουν ένα δημιουργικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με σημαντικούς εικονογράφους και συγγραφείς. Η εικόνα σε συνδυασμό με το κείμενο αποτελούν μέσα και υλικό για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση μιας σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Γρόσδος, 2017).

Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει ο όρος «πολυγραμματισμός» και υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών επικοινωνίας και κειμένου που παράγονται εντός μιας πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτό συμβαίνει, διότι ο πολυγραμματισμός δεν είναι απλώς ο συντονισμός των δεξιοτήτων γραμματισμού αλλά και ένα μέσο επικοινωνίας. Η πολυτροπικότητα διατυπώνεται γύρω από το δίπολο περιεχομένου και έκφρασης, με το περιεχόμενο να αφορά τον προφορικό και γραπτό λόγο και την έκφραση να διαχωρίζεται στον τρόπο που αυτή παράγεται και μεταφέρεται στους υπολοίπους (Γρόσδος, 2017).

1.6 Η Δημιουργική Γραφή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2021)

Η αρχική προσπάθεια για την ενίσχυση της Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Ηλικία παρουσιάζεται στο αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2014 (συμπληρωματικό του παρόντος Προγράμματος Σπουδών Φ.Ε.Κ. 304/τ. Β'/13.03.2003), σύμφωνα με τον σχεδιασμό του, επικεντρώνοντας στο περιεχόμενο, τους στόχους και την εκτέλεσή του. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο της

ενθάρρυνσης των μαθητών να προχωρούν στη δημιουργία προφορικών και γραπτών κειμένων σε διάφορους τομείς μελέτης, όπως «Γλώσσα», «Πολιτισμός και Τέχνες» και «Τ.Π.Ε.». Εκτός από την παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων, στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ενθάρρυνση της μελέτης παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση 2021 (Φ.Ε.Κ. 5961/τ. Β'/17.12.2021). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έρχονται σε επαφή με πονήματα γνωστών συγγραφέων και ποιητών. Η Δημιουργική Γραφή βρίσκεται στα θεματικά πεδία «Παιδί και Επικοινωνία», «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», με βάση το σχεδιασμό του Προγράμματος, τα μαθησιακά αποτελέσματα και την υλοποίησή τους.

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης (2021) στο πεδίο της επικοινωνίας εντάσσονται και οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ), αφού αφορούν στις τεχνολογίες επικοινωνίας. Επομένως, στην μαθησιακή αυτή περιοχή οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, καθότι βασίζονται στη δημιουργία αφήγησης, εμπλουτισμένης με εικόνα και ήχο, σε πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα, που δημιουργούν τα παιδιά με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης και τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, όπως αυτό εκπονήθηκε το 2021, περιλαμβάνει καταγραφές που σχετίζεται με την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και γραφής. Η έννοια της δημιουργικότητας αναφέρεται γενικότερα στο Πρόγραμμα. Ωστόσο, σχετικές με τη δημιουργική έκφραση αναφορές, εντοπίζονται σε δύο Ενότητες: «Παιδί και Επικοινωνία», «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» (Πεντέρη και συν., 2021).

Ενδεχομένως, μια έμμεση μνεία στη φιλαναγνωσία, δύναται να ανευρεθεί στην Ενότητα «Παιδί και Επικοινωνία», όπου γίνεται λόγος για την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας στο πλαίσιο του γνωστικού πεδίου της Γλώσσας, με σκοπό την «καλλιέργεια» των ικανοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών κειμένων. Επίσης, στις δεξιότητες αναφέρεται η αξιοποίηση ενδεδειγμένων εργαλείων και μέσων που προωθούν τη δημιουργική έκφραση.

Στην Ενότητα «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», δίνεται έμφαση στη συναισθηματική ενίσχυση των παιδιών, μέσα από την υποστήριξη και υλοποίηση και μεθόδων συναισθηματικού εγγραμματισμού. Απώτερος σκοπός καθίσταται η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, η προαγωγή της ενσυναίσθησης και η εξωτερίκευση των δυσκολιών που προκύπτουν από την καθημερινή τους εμπειρία, αλλά και σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν (Πεντέρη και συν., 2021).

Στην Ενότητα «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», καταγράφεται η συμβολή των Τεχνών στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων προς τα παιδιά, με σκοπό την ενίσχυση της «δημιουργικής αναπαράστασης και επικοινωνίας των ιδεών και των συναισθημάτων τους» και συνάμα την «καλλιέργεια» της κριτικής σκέψης και της φαντασίας τους (Πεντέρη και συν., 2021:13). Όπως επισημαίνεται, η διαδικασία εξωτερίκευσης των δυνατοτήτων κάθε παιδιού στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Τεχνών, συνιστά μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, όπως και ένα μέσο με τη βοήθεια του οποίου προωθείται η εξατομικευμένη συμμετοχή αλλά και η συνεργασία των παιδιών (Πεντέρη και συν., 2021).

1.7 Δημιουργική Γραφή και παιχνίδι

Για να καταστεί κατανοητή η έννοια της «δημιουργικότητα» των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση και στην έννοια και τη σημασία του παιχνιδιού. Σύγχρονες μελέτες έχουν αναδείξει την επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στη δημιουργικότητα αυτού καθώς βαδίζει σταδιακά προς τη βίωση των σχολικών χρόνων, την εφηβεία και μετέπειτα την ενηλικίωση (Russ & Wallas, 2013). Τα παιδιά επιδίδονται στην εκδήλωση δημιουργικών ενεργειών, οι οποίες δεν περιορίζονται στο πλαίσιο του τυπικού παιχνιδιού. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση του κατοικίδιου τους ή η ανεύρεση μιας διαφορετικής διαδρομής, προκειμένου να μεταβούν γρηγορότερα στο σπίτι τους (Russ & Fiorelli, 2010).

Αξίζει να επισημανθεί πως η σημαντικότητα του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία αναφορικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, διακριβώνεται από τον

ρόλο που αυτό διαδραματίζει στην ενθάρρυνση του παιδιού, προκειμένου το τελευταίο να εξερευνήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, το παιδί επιδίδεται στην παραγωγή διαφόρων σεναρίων, τα οποία αναπτύσσονται σε συνέχεια των ήδη υπάρχοντων γνωστών γεγονότων και στην ανασύσταση αυτών ή στη διαμόρφωση νέων. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών καταδεικνύουν πως το παιχνίδι ρόλων λειτουργεί ενισχυτικά για τη γνωστική ευελιξία (Russ, 2004). Μάλιστα, οι Singer & Lythcott (2004) επισημαίνουν πως η συγκεκριμένη στρατηγική εφαρμόζεται στη σχολική πράξη, καθώς αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών, δεδομένου πως με αυτό τον τρόπο το παιδί ενθαρρύνεται να εκφράσει σκέψεις που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της φαντασίας του και έμμεσα, της δημιουργικότητάς του.

Παράλληλα, το ελεύθερο ή αδόμητο παιχνίδι συνεισφέρει σημαντικά στην πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων, έστω και εάν επηρεάζει σε μικρότερο βαθμό την ευελιξία (Howard Jones, Taylor, & Sutton, 2002). Επιπρόσθετα, οι δημιουργικές ιδέες που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι συχνά αποτέλεσμα της προσπάθειας αποφυγής δυσκολιών. Αυτό συμβαίνει για παράδειγμα σε περιπτώσεις κατά τις οποίες παιδιά διαφορετικών ηλικιών παίζουν μαζί και, ως εκ τούτου, αδυνατούν να αναπτύξουν κοινή σκέψη και αντίληψη για το τι συμβαίνει ή τι απαιτείται στην προκειμένη δραστηριότητα. Μάλιστα, ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας είναι πιθανό να βαρεθεί γρηγορότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα, εφόσον συμμετέχει σε ένα παιχνίδι με το οποίο έχει ασχοληθεί πολλάκις στο παρελθόν και με συνομηλίκους του. Κατά συνέπεια, ενδεχομένως να αναπτύξει αρνητική στάση απέναντι σε αυτό. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας ή εκείνα που δεν ασχοληθεί ξανά με το συγκεκριμένο παιχνίδι, είναι πιθανό να τείνουν εγκαταλείψουν την προσπάθεια λόγω των δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Υπό αυτό το πρίσμα, η ομάδα των παιδιών που εμπλέκεται στο εν λόγω παιχνίδι, πρέπει να ενισχυθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του για να ξεπεράσει τις δυσκολίες που κάθε φορά προκύπτουν (Russ & Fiorelli, 2010).

Οι Mottweiler & Taylor (2014) επισημαίνουν πως, αν και τα παιχνίδια ρόλων στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν με μια ιδιότητα, ερμηνεύονται ως πρώιμος δείκτης

δημιουργικότητας, δεν φαίνεται να συσχετίζονται ουσιαστικά με τις δραστηριότητες ή τις επιδόσεις των παιδιών σε εργασίες δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, οι δείκτες αξιολόγησης δημιουργικότητας που αξιοποιούνται σε πολλές περιπτώσεις, με ενδεικτικό παράδειγμα εκείνους που αναφέρονται στην «καλλιέργεια» της αποκλίνουσας σκέψης, δεν ενδείκνυνται για παιδιά του συγκεκριμένου ηλικιακού επιπέδου, καθώς η ανεύρεση πολλαπλών λύσεων για το ίδιο πρόβλημα δεν είναι εφικτή.

Ο Glaveanu (2011) έχει αναπτύξει την άποψη πως, τα παιδιά καθίστανται δημιουργικά, εφόσον αλληλεπιδράσουν με ενήλικες ή εμπλακούν σε παιχνίδια που σχετίζονται με τον πολιτισμό. Ο ίδιος αναφέρει πως, η δημιουργικότητα «καλλιεργείται» και ενισχύεται συν τω χρόνω, ενώ ο τρόπος έκφρασης αυτής είναι συνυφασμένος με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον εντός του οποίου διαβιεί κάθε παιδί. Εντούτοις, αυτό δεν σημαίνει πως τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από κοινό ή συναφές κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, παρουσιάζουν ίδιες μορφές ή βαθμό δημιουργικότητας.

Εντούτοις, η σχέση μεταξύ της Δημιουργικής Γραφής και του δραματικού παιχνιδιού στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής για νήπια, καθώς και η προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής ως συγκείμενης με το παιχνίδι και το γραμματισμό, χρειάζεται περαιτέρω εξέταση, προκειμένου να κατανοηθεί ο ρόλος του παιχνιδιού των ρόλων στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Roskos & Christi, 2001).

Επιπλέον, ο ρόλος του παιδικού παιχνιδιού στην διαδικασία εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης είναι σημαντικός στο πλαίσιο της οργάνωσης εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής για παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες όσον αφορά την Δημιουργική Γραφή σε σχέση με τη συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων, που περιλαμβάνουν το ρόλο του συγγραφέα.

Η συμμετοχή και η οργάνωση των ομαδικών συναντήσεων στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής για παιδιά προσχολικής ηλικίας βασίζεται στον καθορισμό μαθημάτων μικρής χρονικής διάρκειας με θέμα την

ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της παιδικής λογοτεχνίας, στην αξιοποίηση έργων παιδικής λογοτεχνίας ως κειμένων, που λειτουργούν ως μέντορες για τα παιδιά, όπως για παράδειγμα είναι τα βιβλία του Αντώνη Παπαθεοδούλου, που αφηγούνται ιστορίες για την ειρήνη και τον πόλεμο, καθώς επίσης στην οργάνωση του χρόνου για την ανεξάρτητη δημιουργική γραφή και τη συμμετοχή σε ομαδικές διασκέψεις με τον εκπαιδευτικό και τα νήπια και την οργάνωση του ομαδικού χρόνου για την ανταλλαγή και το διαμοιρασμό αποσπασμάτων συγγραφής (Ray, 2004).

Εντούτοις, δημιουργικό παιχνίδι και Δημιουργική Γραφή αποτελούν συμπληρωματικές δραστηριότητες, καθότι συνδέονται με τη διαμόρφωση των κατάλληλων χώρων για τη συμμετοχή στο παιχνίδι και για την εξοικείωση με το διάβασμα και το γράψιμο λογοτεχνικών βιβλίων. Ειδικότερα, η συνύπαρξη στον ίδιο χώρο όπου υπάρχουν τα κατάλληλα εργαλεία, όπως είναι μολύβια, τετράδια, χαρτί, μαρκαδόροι, η Δημιουργική Γραφή συνδυάζεται με τους κατάλληλους χώρους, όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε δημιουργικά παιχνίδια και σε ομαδικές δραστηριότητες. Επομένως, η συμμετοχή στο δημιουργικό παιχνίδι, που διεξάγεται στους κατάλληλους χώρους για παιδικές δραστηριότητες αναπτύσσει το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες των παιδιών για τη εξάσκηση στη Δημιουργική Γραφή και στην επαφή με τη λογοτεχνία (Christie & Enz, 1992).

Το παιχνίδι θεωρείται γενικά ότι είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη του παιδιού στο πλαίσιο της μετάβασης από τη γνωστική εξέλιξη στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης γενικότερα (McLennan, 2008). Ειδικότερα, το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο με το οποίο ένα παιδί χτίζει τον τρόπο κατανόησης του κόσμου και εξερευνά τις δυνατότητές του (Engel, 2005). Ο Vygotsky θεωρεί ότι το συμβολικό και το δραματικό παιχνίδι σηματοδοτούν τη δημιουργία συμβάντων που συνδέονται ειδικά με την γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και με την ανάπτυξη του νηπίου γενικότερα (Vygotsky & Cole, 1978). Ειδικότερα, η ικανότητα του παιδιού να αποδίδει μία έννοια σε ένα φυσικό αντικείμενο, αποτελεί μια μύηση στην έννοια ότι τα σύμβολα νοηματοδοτούνται ανεξάρτητα από τη φυσική πραγματικότητα. Επιπλέον, οι συμβολικές έννοιες στο πλαίσιο ενός δραματικού παιχνιδιού έχουν κοινωνικό χαρακτήρα, όπως είναι η σχέση

μαμάς και μωρού στο πλαίσιο ενός τυπικού παιδιού παιχνιδιού ρόλων, όπου το παιδί παίρνει μια διαφορετική ταυτότητα.

Επίσης, η δημιουργία ενός προσωπικού τρίτου σύμπαντος από το παιδί απορρέει από τη φαντασία που επιστρατεύει ένα παιδί συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι ρόλων, καθότι η φαντασία καθιστά την αντιληπτική σκέψη δυνατή επιτρέποντας στο νήπιο να δει και να γνωρίσει πράγματα, τα οποία δεν υπάρχουν στη φυσική πραγματικότητα. Επομένως, μια μορφή διαλογισμού των παιδιών της προσχολικής εκπαίδευσης είναι το όχημα πάνω στο οποίο η Δημιουργική Γραφή συνδέεται με το παιχνίδι μέσα από την φαντασία και την σκέψη, που επιτρέπουν σε ένα παιδί να είναι ο εαυτός του ως ένα ον σχεσιακό, που συνίσταται από τη ύπαρξη φανταστικών διαλόγων (Hermans & Hermans – Jansen, 2001).

Ως εκ τούτου, το παιδικό παιχνίδι ρόλων αποτελεί την κατάλληλη ευκαιρία, προκειμένου ένα παιδί να συμμετάσχει σε διαλόγους με διαφορετική ατομική ταυτότητα, αληθινή και φανταστική, καθώς και με πολλούς άλλους είτε πραγματικά είτε φανταστικά πρόσωπα, μέσα από τη χρήση της γλώσσας, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη και την διαμόρφωση του εαυτού της παιδικής ηλικίας. Ειδικότερα, ο ρόλος της ευφάνταστης γλώσσας είναι καθοριστικός, καθότι σφυρηλατεί κυριολεκτικά την προσωπική ταυτότητα της παιδικής ηλικίας (Halliday, 1975). Επομένως, το παιχνίδι εισάγει τα παιδιά σε μια γλώσσα γεμάτη σαν ένα «φανταστικό τοπίο», που λειτουργεί ως δημιουργικό και γόνιμο περιβάλλον για τον αυτοπροσδιορισμό και τον μετασχηματισμό της ταυτότητας των νηπίων.

Το παιχνίδι είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη και την εκμάθηση των νηπίων της προσχολικής εκπαίδευσης, καθότι εστιάζει στα νήπια, τα οποία κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας διερευνούν τις πρώτες εκπαιδευτικές τους απαιτήσεις, που ένα εργαστήριο Δημιουργικής αναδυόμενης Γραφής προσφέρει μέσα από το παιχνίδι, την αφήγηση και τη συμμετοχή (Dyson, 1995).

Ειδικότερα, τα νήπια συμμετέχουν σε διαφορετικές φάσεις προετοιμασίας, που είναι, πρώτον, το παιχνίδι των εννοιών, δεύτερον, το διαδικαστικό παιχνίδι στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά εστιάζουν στην εξάσκηση των δεξιοτήτων σε δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια,

τρίτον, το δημιουργικό παιχνίδι, το οποίο περιλαμβάνει τη χρήση υλικών ανοιχτού τύπου για το φανταστικό παιχνίδι και, τέταρτον, τις δραστηριότητες κοινωνικού προσανατολισμού στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργούς κοινωνικούς ρόλους ρουτίνας (Rowe, 2010).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής δημιουργούν έναν κόσμο όπου το παιδί νιώθει χαρούμενο, καθώς γίνεται δημιουργικό, αποκτά θετική στάση απέναντι στη μάθηση, διότι ανακαλύπτει τις δυνατότητές του, ενώ παράλληλα αποκτά θετική αυτοεκτίμηση μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα παιχνίδια. Η παιγνιώδης μορφή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δημιουργεί συναισθήματα χαράς και αίσθημα ελευθερίας στα παιδιά, διότι δεν καταπιέζονται από ένα πλαίσιο αυστηρών μαθησιακών και αξιολογικών κριτηρίων (Σουλιώτης, 2012). Ταυτόχρονα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ώστε να αναπτυχθούν προσωπικά. Οι θετικές μαθησιακές τους εμπειρίες δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια θετική μελλοντική σχολική επίδοση.

1.8 Δημιουργική Γραφή και φιλιαναγνωσία

Η προώθηση της δημιουργικότητας και η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στο πλαίσιο του σχολείου, καθίστανται στόχοι πρωτεύουσας σημασίας και πραγματώνονται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Ειδικότερα, η Δημιουργική Γραφή συντελεί στην παρόθηση των παιδιών στη συγγραφική πρακτική και μέσω της αποτελεσματικότητάς της, καθιστά το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας διδακτό μέσα από καινοτόμες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα παιδιά, με τη βοήθεια του παιχνιδιού, εισέρχονται στα άδυτα της συγγραφικής δραστηριότητας οποιουδήποτε λογοτεχνικού κειμένου και επιδίδεται στην αναδιαμόρφωση και την εκ νέου νοηματοδότησή του (Καρακίτσιος, 2011).

Ο όρος «φιλιαναγνωσία» ερμηνεύεται ως η θετική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του αναγνώστη με το βιβλίο, το οποίο και προσεγγίζεται ως το κατεξοχήν είδος γραπτού λόγου. Η σχέση αυτή αφορά παράλληλα και τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις απαραίτητες γνωστικές, κοινωνικές και αισθητικές δεξιότητες που «καλλιεργούνται» και αξιοποιούνται για τη συγκρότηση

της σχέσης αυτής (Makridis, 2011). Οι Αρτζανίδου & Κουράκη (2014), επισημαίνουν πως ο όρος «φιλιαναγνωσία» συνιστά μια εύστοχη γλωσσική επιλογή για τον προσδιορισμό των δραστηριοτήτων και των αξιών που παραπέμπουν στην πολυδιάστατη σχέση του παιδιού με το βιβλίο. Ο προκείμενος όρος είναι πιθανόν να ταυτιστεί εν πρώτοις με τον γαλλικό «*aimer lire*», που μεταφράζεται ως «αγάπη για την ανάγνωση», ενώ δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο με τους αλλόγλωσσους όρους, «*literacy*» και «*litteratie*» (Καρακίτσιος, 2012).

Κατά συνέπεια, σκοπός είναι η απόλαυση της ανάγνωσης από τα παιδιά, στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής διαδικασίας (Πολίτης, 2008). Η διδασκαλία που πραγματοποιείται στην τάξη, σε συνάφεια με τα προγράμματα φιλιαναγνωσίας, αποσκοπούν στην άμεση εξοικείωση με το βιβλίο και την αναγνωστική διαδικασία που αφορά τη Λογοτεχνία. Απώτερος στόχος καθίσταται η βαθμιαία ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε οι τελευταίοι να επιδοθούν στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (Κατσίκη & Γκιβάλου, 2012).

Ακόμη, επιδιώκεται η «καλλιέργεια» της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στους μαθητές, η αισθητική καλλιέργεια και η ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής του νοημοσύνης. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική πρακτική δεν περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών και γνώσεων στα παιδιά, αλλά κυρίως στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας τους (Κατσίκη & Γκιβάλου, 2012).

Η παρότρυνση προς τη φιλιαναγνωσία υποδηλώνει την αξία της παιδικής λογοτεχνίας και του λογοτεχνικού εικονογραφημένου βιβλίου για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού μέσα από την καταγραφή των σκέψεων, των συναισθημάτων και των ιδεών των νηπίων σε αυθεντικά κείμενα. Επιπλέον, η διακήρυξη των διδακτικών στόχων και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, βασίζεται στην διδακτική αξιοποίηση των μαθησιακών στόχων της Δημιουργικής Γραφής, καθότι οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες αντικατοπτρίζουν τους βασικούς διδακτικούς στόχους από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων της αναδυόμενης Δημιουργικής Γραφής. Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη φιλιαναγνωσία και τη Δημιουργική Γραφή

συνδυάζεται με τα πιλοτικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για τα πολιτιστικά θέματα στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου και της ευέλικτης ζώνης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2012).

Η λειτουργία εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της ανάπτυξης του θεσμού της γωνιάς βιβλιοθήκης – ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση προωθεί την οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων σε ομάδες, που διαβάζουν παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, συλλέγουν φωτογραφίες, εφημερίδες και περιοδικά, ενώ παράλληλα ασκούνται στην δημιουργική ανάγνωση και παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από μια διαδικασία που καθιστά το διάβασμα και το γράψιμο απόλαυση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας παιδικών βιβλίων περιλαμβάνουν την εμπειρία των παιδιών από τη μελέτη της παιδικής λογοτεχνίας και τη σύνθεση κειμένων με αυτοτελές νόημα.

Παράλληλα, η δημιουργική ανάγνωση συνδέεται με τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής, διότι η αξιοποίηση των γνώσεων που αποκομίζουν τα παιδιά από την ανάγνωση, γίνεται το υπόβαθρο για τη σύνθεση ενός νέου κειμένου με αυτοτελές νόημα. Επιπλέον, η ομαδική συνεργασία στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας της προσχολικής εκπαίδευσης επιφέρει την εξάσκηση των νηπίων στην ακρόαση και την κατανόηση προφορικού λόγου, καθώς και στην παραγωγή γραπτών κειμένου ομαδικά. Ως εκ τούτου, η ομαδική δράση και η συλλογική συγγραφή συμβάλλουν στη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων και στην εξάσκηση της ικανότητας των παιδιών να αντλούν πληροφορίες, να οργανώνουν τις καταστάσεις στην κλίμακα του χρόνου και να ανακαλύπτουν την αλληλουχία μέσα από την αφήγηση της πλοκής (Καρακίτσιος, 2011).

Το κείμενο ουσιαστικά αποτελεί την αφορμή για αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ο αναγνώστης νοηματοδοτεί το κείμενο με αφετηρία τις εμπειρίες του, με αποτέλεσμα να ανάγεται σε αναγνώστη του εαυτού του. Στη διαμόρφωση αυτής της συνθήκης, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιφορτίζεται με τη δημιουργία μιας άμεσης αναγνωστικής κοινότητας. Ο ίδιος, έχοντας γνώση των ενδιαφερόντων των μαθητών του, προχωρά

στην επιλογή των βιβλίων που ανταποκρίνονται σε αυτά. Ως εκ τούτου, διέπεται από έναν πολυδιάστατο ρόλο, αφού εκείνος ορίζεται ως υπεύθυνος για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που συντελούν στην προώθηση του πνεύματος της φιλαναγνωσίας. Ο εκπαιδευτικός είναι παράλληλα εμψυχωτής της ομάδας του, την οποία καθοδηγεί και ενθαρρύνει. Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να εμπνέει εμπιστοσύνη και να είναι καταρτισμένος αναφορικά με τη Λογοτεχνία και την ανάπτυξη σχετικών διδακτικών δραστηριοτήτων (Μουλά 2012).

Στην πραγματικότητα, τα παιδιά καλούνται μέσα από ευχάριστες δράσεις να μνηθούν στη φιλαναγνωσία. Ο σκοπός αυτός δύναται να ικανοποιηθεί μέσα από ποικίλες δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, η δραματοποίηση, επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή του δήμου κ.ά. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ωφέλιμο να εναλλάσσονται και να περιλαμβάνουν συζητήσεις και ερωτήσεις σχετικά με τον συγγραφέα και τα περικειμενικά χαρακτηριστικά, διαδικασίες που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της διαλεκτικής και εν τέλει της φιλαναγνωσίας (Μουλά 2012).

Άξιο μνείας είναι το γεγονός πως όταν πραγματοποιείται συμπερίληψη της Δημιουργικής Γραφής σε φιλαναγνωστικές δραστηριότητες, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το βιβλίο, ειδικά αν αναλογιστεί κάποιος πως οι σχετικές δράσεις έχουν ως αφετηρία και τέλος αυτό, ενώ συνάμα αποκτούν και μία ακόμη επιδίωξη. Η επιδίωξη αυτή συνίσταται στην ανάδειξη του κειμένου που αποτελεί αντικείμενο δραστηριότητας σε κάθε περίπτωση και η μετουσίωση και μεταλαμπάδευση των συναισθημάτων που εγείρονται με την ανάγνωση του σε νέο κείμενο. Παράλληλα, δεν μπορεί να παραθεωρηθεί το γεγονός της αρωγής που παρέχει η φιλαναγνωσία στην ικανοποίηση των σκοπών της Δημιουργικής Γραφής. Αυτό συμβαίνει, διότι τα παιδιά εκτίθενται σε διάφορα και διαφορετικά αναγνωστικά ερεθίσματα και εξοικειώνονται σε όλα τα λογοτεχνικά είδη (Νικολαΐδου, 2014).

Ο Καρακίτσιος (2012), προσεγγίζει το ζήτημα της φιλαναγνωσίας και της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση, εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο με την επισήμανση της δυναμικής αυτής αναφορικά με τη συντέλεση της αναβάθμισης του γνωστικού πεδίου της Λογοτεχνίας. Η λογοτεχνική ανάγνωση, εφόσον ανάγεται σε δημιουργική διαδικασία, δύναται να αποτελέσει την αφετηρία για την ανάπτυξη της

Δημιουργικής Γραφής (Σουλιώτη, 2013). Επιπρόσθετα, η λογοτεχνική ανάγνωση ερμηνεύεται από κάποιους ως το καταληκτικό στάδιο της αναγνωστικής δραστηριότητας, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί - αναγνώστης «καλλιεργεί» δεξιότητες για την αφομοίωση των μεθόδων σύνθεσης και δημιουργίας ενός λογοτεχνικού κειμένου, πέραν εκείνων που αφορούν τη νοηματική του επεξεργασία και πρόσληψη (Καρακίτσος, 2011).

Ειδικά στην προσχολική ηλικία, όπου η Λογοτεχνία διδάσκεται ως επί το πλείστον στην αναπαραγωγή παραμυθιών, καθίσταται ωφέλιμο πέραν της πραγματολογικής προσέγγισης αυτού, η λογοτεχνική ανάγνωση να προσανατολίζεται και στον εντοπισμό του αφηγηματικού σκελετού και των στοιχείων εκείνων που προσδιορίζουν τη δομή και τη λειτουργία του ως κειμενικό και λογοτεχνικό είδος (Σουλιώτη, 2013).

Με τον συγκερασμό των δράσεων που εμπίπτουν στο πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας και των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή, το αρχικό κείμενο μετατρέπεται σε ένα νέο, το οποίο εμπεριέχει τα συναισθήματα και τις απόψεις των παιδιών (Καρακίτσος, 2012).

Κατά συνέπεια και σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν παραπάνω, η Δημιουργική Γραφή και η φιλιαναγνωσία δύνανται, μέσω της εφαρμογής ενδεδειγμένων τεχνικών διδασκαλίας και παρεμβάσεων, να αναχθούν σε πυλώνες αφομοίωσης των αρχών της Λογοτεχνίας και της πολιτισμικής διάστασης αυτής. Στην πραγματικότητα το παιδί, με τη βοήθεια της Δημιουργικής Γραφής επιδίδεται στην «καλλιέργεια» συγγραφικών δεξιοτήτων και με τη συνεισφορά της φιλιαναγνωσίας μετουσιώνεται σε σοβαρό αναγνώστη (Καρακίτσος, 2011).

1.9 Στρατηγικές για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης

Όταν τα μικρά παιδιά δεν έχουν μάθει πώς να εκφράζονται με επίσημα σύμβολα γραφής, δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα ή ότι δεν μπορούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Αντίθετα, χρησιμοποιούν άλλες μεθόδους, όπως το σκαρίφημα γραμμών, το σχέδιο εικόνων και την εφεύρεση

γραμμάτων για να μεταφέρουν τις ιδέες τους. Προσπαθώντας να χρησιμοποιήσουν διάφορες στρατηγικές γραφής, τα παιδιά ξεπερνούν τα εμπόδια των επίσημων προτύπων γραφής και αναδεικνύουν ή εκδηλώνουν τις σκέψεις τους (Chen & Zhou, 2010).

Προηγούμενες έρευνες, που αφορούν την αγγλική και την κινεζική γραφή, έχουν δείξει ότι τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές στις πρώιμες συμπεριφορές γραφής τους (Wu, 2009; Chen & Zhou, 2010). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτές οι στρατηγικές γραφής είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των παιδιών (Vass, 2007; Lonigan et al., 2011) και αυτές οι στρατηγικές όχι μόνο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να λύσουν το πρόβλημα γραπτώς και να επικοινωνήσουν με τους ανθρώπους, αλλά και μπορούν να τονώσουν τη δημιουργική σκέψη των παιδιών (Clay, 2001; Diffily, 2002).

Όσον αφορά τη δημιουργικότητα, όπως ήδη αναφέρθηκε εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η δημιουργικότητα αναφέρεται στη δημιουργία ιδεών ή προϊόντων που είναι πρωτότυπα, πολύτιμα ή χρήσιμα (Sternberg & Lubart, 1995) και ότι πρέπει να επηρεάσει τους ανθρώπους εκτός από τον ίδιο τον δημιουργό (Sak & Oz, 2009). Στη γλωσσική μελέτη, στη δημιουργικότητα θεωρείται ότι περιέχονται τα ακόλουθα στοιχεία (Torrance, 1966):

- (1) ευχέρεια, παραγωγή πολλών ιδεών.
- (2) ευελιξία, παραγωγή μεγάλης ποικιλίας ιδεών.
- (3) η επεξεργασία, η ανάπτυξη, ο εξωραϊσμός ή η συμπλήρωση μιας ιδέας και
- (4) η πρωτοτυπία, η χρήση ιδεών που δεν είναι προφανείς ή απλοϊκές ή είναι στατιστικά σπάνιες (Torrance, 1966).

Αντίστοιχα, οι δεξιότητες γραφής που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες έρευνες δείχνουν την ποιότητα του να είναι το κείμενο πρωτότυπο, πολύτιμο και χρήσιμο. Με άλλα λόγια, δεξιότητες όπως το σκαρίφημα, η ζωγραφική και η σωστή γραφή είναι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά έχουν καινοτομήσει προκειμένου να μεταφέρουν νοήματα, τα οποία είναι κρίσιμα, πολύτιμα και βοηθητικά (Chen & Zhou, 2010).

Οι στρατηγικές δημιουργικής γραφής που συζητούνται περιλαμβάνουν το σχέδιο και το σκαρίφημα, τα οποία είναι απαραίτητα για την πρόωμη ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών. Το σχέδιο και το σκαρίφημα αντιμετωπίζονται ως οι προφανείς στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να εξερευνήσουν τη γραφή στην αρχή. Για να επικεντρωθούν στην αναδυόμενη γραφή των μικρών παιδιών, οι θεωρητικοί παρέχουν πληροφορίες για να περιγράψουν τη στενή σχέση μεταξύ σχεδίου και γραφής. Οι ερευνητές παρατηρούν ότι όταν τα μικρά παιδιά τείνουν να γράφουν κάτι, χρησιμοποιούν και εικόνες και λέξεις (Clay, 2001; Chen & Zhou, 2010).

Οι εικόνες και τα σκαριφήματα που τα παιδιά αποκαλούν «λέξη» υποδεικνύουν πολλές ενδιαφέρουσες τάσεις: τα παιδιά πρώτα γράφουν τυχαία, μετά αρχίζουν σταδιακά να σχεδιάζουν γραμμές κατεύθυνσης και δείχνουν μερικές εικόνες που περιέχουν νοήματα. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να σχεδιάσει μια φόρμα σαν δέντρο και να πει σε άλλους ανθρώπους: «Αυτό λέει να θυμάσαι να με πας στο πάρκο» (Diffily, 2001). Κατά συνέπεια, τα παιδιά στρέφονται να χρησιμοποιούν κείμενα μεικτές μορφές που μοιάζουν με εικόνες, «κατάλληλες» λέξεις και πραγματικές λέξεις για να μεταφέρουν νοήματα μέχρι να γίνουν ώριμοι συγγραφείς. Οι Schickedanz και Casbergue (2004) προτείνουν ότι τα μικρά παιδιά μπορεί να μην διακρίνουν εικόνες και λέξεις σε μια μακρά περίοδο της αναδυόμενης ανάπτυξής τους, επειδή και οι δύο μπορούν να εκφράσουν έννοιες.

Τα παιδιά όχι μόνο μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σχέδιο και το σκαρίφημα ως στρατηγικές γραφής, μπορούν επίσης να μάθουν το σύστημα γραφής μέσα από αυτές τις πολύτιμες εμπειρίες (Chen & Zhou, 2010). Τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν την επικοινωνιακή λειτουργία της γραφής. Προσπαθούν να ζωγραφίσουν και να γράψουν λέξεις για να οργανώσουν τη σκέψη τους και να κατασκευάσουν σκοπούς. Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να φανούν οι εμπειρίες της καθημερινής ζωής τους (Baghban, 2007). Το να ζωγραφίσουν κάτι που τα παιδιά δεν μπορούν να γράψουν μπορεί να τα βοηθήσει να σπάσουν το φράγμα των άγνωστων λέξεων, από την άλλη πλευρά, τα θέματα στις εικόνες θα παρακινήσουν τα παιδιά να μάθουν πώς να γράφουν τις αντίστοιχες λέξεις.

Ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αυτό στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται ενδυναμωμένα να γράφουν (Mayer, 2007). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν καλά πρότυπα για τα παιδιά και να προωθήσουν την ανάπτυξή τους. Η μοντελοποίηση της γλώσσας του εκπαιδευτικού και η επεξήγηση της διαδικασίας γραφής θα ξεκαθαρίσει τις σύγχυση της πρώιμης γραφής (Chen & Zhou, 2010).

Επιπλέον, πολλές έρευνες τονίζουν ότι η αναδυόμενη γραφή είναι μια κοινωνική αλληλεπίδραση συμπεριφορά στην οποία τα παιδιά επωφελούνται από τη συνεργασία με πιο προχωρημένους συγγραφείς (Chen & Zhou, 2010). Γράφοντας με τους συνομηλικούς τους, τα παιδιά μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Όχι μόνο μπορούν να ανταλλάξουν στρατηγικές γραφής, αλλά και να εμπνευστούν από τις στρατηγικές άλλων για να καινοτομήσουν περισσότερο και να επιτύχουν στον σκοπό και στους επιμέρους στόχους δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής. (Chen & Zhou, 2010).










Προηγούμενες μελέτες για τη ζωγραφική και το σκαρίφημα των παιδιών ως στρατηγικές γραφής επικεντρώνονται στη ζωγραφική και τον συμβολισμό των παιδιών με συλλαβικές γλώσσες όπως τα αγγλικά και τα ιταλικά. Οι Vygotsky και Cole (1978) υποστηρίζουν ότι το σχέδιο είναι γραφικός λόγος που προέκυψε με βάση τον προφορικό λόγο και παρατηρούν πειραματικά πώς η ζωγραφική των παιδιών γίνεται πραγματική γραπτή γλώσσα.

Σε αυτά τα πειράματα, υπάρχει μια τάση από την πλευρά των παιδιών σχολικής ηλικίας να αλλάζουν από καθαρή εικονογραφική σε ιδεογραφική γραφή. Σε μια συλλαβική γλώσσα, αναγνωρίζεται η ικανότητα των παιδιών να σχεδιάζουν και να γράφουν σε επείγουσα γραφή για να βοηθήσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις γραμμές και τα σχήματα των γραμμάτων, το κατάλληλο μέγεθος των λέξεων και την κατεύθυνση των προτάσεων (Ritchey, 2008).

1.9.1. Η διαδικασία του αναδυόμενου γραμματισμού ως μέσο για την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στο νηπιαγωγείο

Ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι οι πρώτες προσπάθειες των μικρών παιδιών στη διαδικασία γραφής. Τα παιδιά από την ηλικία των 2 ετών αρχίζουν να μιμούνται την πράξη της γραφής δημιουργώντας σχέδια και συμβολικά σημάδια που

αντιπροσωπεύουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους (Rowe & Neitzel 2010; Dennis & Votteler 2013). Αυτή είναι η αρχή μιας σειράς σταδίων στα οποία προχωρούν τα παιδιά καθώς μαθαίνουν να γράφουν (βλ. «Στάδια Αναδυόμενης Γραφής»). Οι αναδυόμενες δεξιότητες γραφής, όπως η ανάπτυξη επάρκειας γραφής ονόματος, είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των μελλοντικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των παιδιών (National Center for Family & Literacy 2008; Puranik & Lonigan 2012). Ακολούθως παρουσιάζονται τα στάδια της Αναδυόμενης Γραφής.

Stages of Emergent Writing		
Stage	Description	Example
Drawing	Drawings that represent writing	
Scribbling	Marks or scribbles the child intends to be writing	
Wavy scribbles or mock handwriting	Wavy scribbles that imitate cursive writing and have a left-to-right progression; child pretends to write words	
Letter-like forms or mock letters	Letters and marks that resemble letter-like shapes	
Letter strings	Strings of letters that do not create words, written left to right, including uppercase and lowercase letters	
Transitional writing	Letters with spaces in between to resemble words; letters/words copied from environmental print; letters often reversed	
Invented or phonetic spelling	Different ways to represent the sounds in words; the first letter of the word or beginning and ending sounds represent the entire word	
Beginning word and phrase writing	Words with beginning, middle, and ending letter sounds; short phrases	
Conventional spelling and sentence writing	Correct spelling of words, generally the child's name and words such as mom and dad; sentences with punctuation and correct use of uppercase and lowercase letters	

Εικόνα 1: Στάδια Αναδυόμενης Γραφής (Πηγή: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2017/emergent-writing>)

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών ηλικίας 3 έως 5 ετών, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να επικοινωνούν τις σκέψεις τους και να καταγράφουν τις ιδέες τους (Hall et al. 2015). Σε ορισμένες τάξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας, ωστόσο, οι αναδυόμενες εμπειρίες γραφής είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Μια πρόσφατη μελέτη, η οποία είναι σύμφωνη με παλαιότερες έρευνες, διαπίστωσε ότι τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών (σε 81 τάξεις) είχαν κατά μέσο όρο μόλις δύο λεπτά την ημέρα είτε να γράψουν είτε να διδαχθούν τη γραφή (Pelatti et al. 2014).

Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν τον όρο αναδυόμενος αλφαριθμητισμός ή γραμματισμός για να ορίσουν ένα ευρύ σύνολο γλωσσικών και δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού που επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη και τη σημασία των αναδυόμενων δεξιοτήτων ανάγνωσης. Για να κατανοήσουν καλύτερα την ανάπτυξη της γραφής - και να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας - οι ερευνητές έχουν προτείνει ένα πλαίσιο για να εξηγήσουν τις αναδυόμενες πρακτικές γραφής (Puranik & Lonigan 2014). Το πλαίσιο αποτελείται από τρεις τομείς: εννοιολογική γνώση, διαδικαστική γνώση και παραγόμενη γνώση.

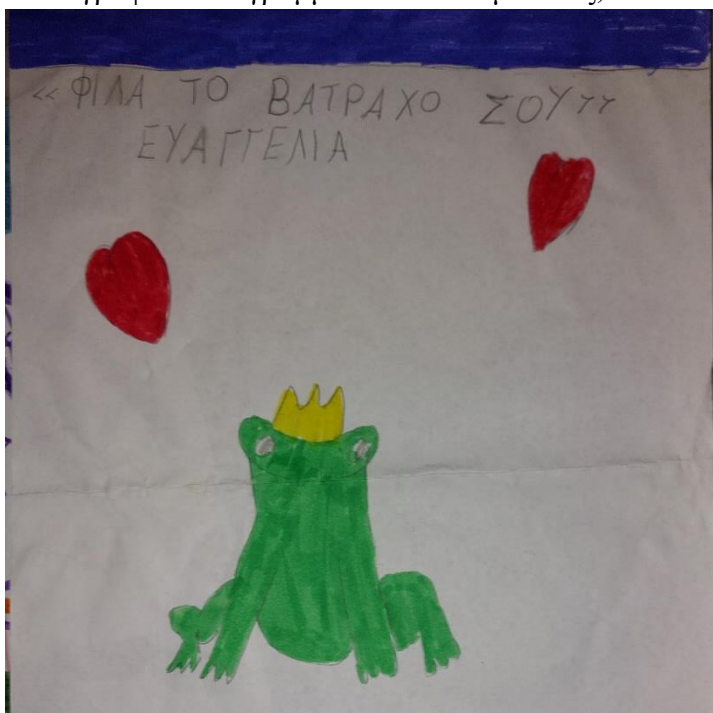
Η εννοιολογική γνώση περιλαμβάνει την εκμάθηση της λειτουργίας της γραφής. Σε αυτόν τον τομέα, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν ότι η γραφή έχει σκοπό και ότι η γραφή έχει νόημα (δηλαδή, επικοινωνεί ιδέες, ιστορίες και γεγονότα). Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η κόκκινη πινακίδα του δρόμου λέει Stop. Αναγνωρίζουν ότι ορισμένα σύμβολα, λογότυπα και σήματα έχουν συγκεκριμένες σημασίες (Wu 2009).

Η διαδικαστική γνώση είναι η μηχανική της γραφής γραμμάτων και λέξεων (π.χ. γραφή ονομάτων) και περιλαμβάνει την ορθογραφία και την απόκτηση γνώσεων αλφαριθμητικού. Η εκμάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα (συμπεριλαμβανομένου του τρόπου σχηματισμού γραμμάτων και των ήχων που σχετίζονται με κάθε γράμμα) είναι ένα ουσιαστικό συστατικό για την απόκτηση διαδικαστικών γνώσεων. Τα παιδιά επωφελούνται από πολλαπλές ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της ημέρας να αναπτύξουν λεπτές κινητικές δεξιότητες και επιδεξιότητα των δακτύλων χρησιμοποιώντας μια ποικιλία χειρισμών (π.χ. μαγνητικά γράμματα, μανταλάκια) και εργαλεία γραφής (Puranik & Lonigan 2014).

Η παραγόμενη γνώση περιγράφει τις ικανότητες των παιδιών να γράφουν φράσεις και προτάσεις που μεταφέρουν νόημα. Είναι η ικανότητα μετάφρασης των σκέψεων σε γραπτό λόγο που υπερβαίνει το επίπεδο λέξης (Puranik & Lonigan 2014). Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, οι εκπαιδευτικοί θέτουν τα θεμέλια για τη παραγόμενη γνώση καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται προφορικά και να πειραματίζονται με διαφορετικές μορφές γραπτής επικοινωνίας, όπως η σύνθεση μιας ιστορίας, η σύνταξη σημειώσεων, η δημιουργία λιστών και η λήψη μηνυμάτων. Τα παιδιά μπορούν να υπαγορεύουν λέξεις, φράσεις ή προτάσεις που ένας ενήλικας μπορεί να καταγράψει σε χαρτί ή μπορούν να μοιραστούν ιδέες για ομαδική γραφή.

Τα παιδιά αποκτούν γνώση και ενδιαφέρον για τη γραφή καθώς εκτίθενται συνεχώς στη γραφή στο περιβάλλον τους. Υπάρχουν πολλές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να καλύψουν τη γραφή των παιδιών, όπως η προφορική υπενθύμιση στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γραφή στις δραστηριότητες στην τάξη τους και η παροχή κατάλληλων οδηγιών γραφής (Gerde, Bingham, & Wasik 2012). Έχοντας επίγνωση των τρεχουσών λεπτών κινητικών ικανοτήτων των παιδιών και της προόδου τους στην αναδυόμενη γραφή, οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν έναν συνδυασμό στρατηγικών για την προώθηση της ανάπτυξης στη ζώνη εγγύς ανάπτυξης κάθε παιδιού (Vygotsky & Cole, 1978).

Μία από τις πρώτες λέξεις που συνήθως μαθαίνουν τα παιδιά να γράφουν είναι το μικρό τους όνομα (Both-de Vries & Bus 2008). Η γραφή ονομάτων αυξάνει τις εννοιολογικές και διαδικαστικές γνώσεις των παιδιών. Τα ονόματα έχουν νόημα για τα παιδιά και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως ενδιαφέρονται να μάθουν να γράφουν τα γράμματα στο όνομά τους, ειδικά το πρώτο γράμμα (Both-de Vries &



Bus 2008). Η ικανότητα γραφής ονομάτων παρέχει τη βάση για άλλες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού και σχετίζεται με τη γνώση του αλφαβήτου, τη γραφή γραμμάτων, τις έννοιες της εκτύπωσης και την ορθογραφία (Cabell et al. 2009; Drouin &

Harmon 2009; Puranik & Lonigan 2012).

Εικόνα 2: Παράδειγμα αναδυόμενου γραμματισμού.



Εικόνα 3: Παράδειγμα αναδυόμενου γραμματισμού.



Εικόνα 4: Παράδειγμα αναδυόμενου γραμματισμού.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επωφελούνται από τις καθημερινές εμπειρίες γραφής, επομένως είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να ενσωματώσει τη

γραφή στην καθημερινή ρουτίνα, όπως τα παιδιά να γράφουν (ή να επιχειρούν να γράψουν) τα ονόματά τους, λέξεις, την ημερομηνία κλπ. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρούν τα διαφορετικά επίπεδα λεπτών κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να προωθούν τη χαρά του πειραματισμού με την τέχνη της γραφής, ανεξάρτητα από το τρέχον επίπεδο δεξιοτήτων του παιδιού. Τέλος, πρέπει να ενθαρρύνουν την επινοημένη ορθογραφία (Ouellette & S  p  chal 2017) και τις προσπάθειες των παιδιών να γράψουν γράμματα ή σύμβολα που μοιάζουν με γράμματα.

1.10 Προγενέστερη ερευνητική δραστηριότητα για την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης

Η Christensen (2017) στη μελέτη της διερεύνησε τη βιωσιμότητα και τις επιπτώσεις της γραφής ιστοριών με τη βοήθεια τεχνολογίας με μαθητές του νηπιαγωγείου. Στη μελέτη συμμετείχαν επτά μαθητές νηπιαγωγείου σε ιδιωτικό σχολείο Μοντεσσόρι. Οι συνεδρίες πριν και μετά τη μελέτη και οι κλίμακες Likert καθόρισαν τις δεξιότητες και τις στάσεις συγγραφής ιστορίας. Ακολούθησαν ατομικές συνεδρίες συγγραφής ιστοριών χρησιμοποιώντας μια ποικιλία εργαλείων συγγραφής ιστοριών. Σε κάθε συνεδρία δόθηκε στους μαθητές η επιλογή της μεθόδου συγγραφής της ιστορίας. Οι μεμονωμένες συνεδρίες αξιολογήθηκαν και οι ολοκληρωμένες ιστορίες σε σύγκριση με μια ρουμπρίκα βασικών στοιχείων συγγραφής ιστορίας. Οι ιστορίες που γράφτηκαν από τους μαθητές βελτιώθηκαν με τη χρήση προγραμμάτων υπολογιστή και iPad, αλλά δεν επιτεύχθηκε ανεξάρτητη συγγραφή ιστοριών. Οι ατομικές φωνητικές ικανότητες αποδείχθηκαν καθοριστικές για κάθε επιτυχία με τη γραφή ιστοριών με τη βοήθεια τεχνολογίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης προτείνουν την εισαγωγή της γραφής ιστοριών με τη βοήθεια τεχνολογίας όταν ένα παιδί μπορεί να χτίσει με επιτυχία λέξεις φωνητικά.

Οι Chen και Zhou (2010) αναφέρουν ότι οι τρόποι με τους οποίους η εκμάθηση γραφικών αναπαραστάσεων μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη δημιουργικότητας σε μικρά παιδιά πρέπει να διερευνηθούν πλήρως. Προηγούμενη έρευνα για τη γραφή των παιδιών επικεντρώθηκε στον συμβολισμό των παιδιών με συλλαβικές γλώσσες,

παρέχοντας λίγες πληροφορίες σχετικά με τον συμβολισμό των κινεζικών μικρών παιδιών και τις στρατηγικές γραφής γραπτώς με γλώσσα λογότυπου. Αυτή η μελέτη διερευνά πώς τα Κινεζικά παιδιά, ως ενεργοί μαθητές και εφευρετικοί στοχαστές, θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους γραφής από το απλό σχέδιο και το σκαρίφημα έως τις αναδυόμενες δεξιότητες γραφής, έως το τέλος του κινεζικού συστήματος γραφής. Αυτή η μελέτη διερεύνησε την αναδυόμενη γραφή των παιδιών εξετάζοντας ποιοτικά πώς τα παιδιά εκφράζουν τα νοήματά τους μέσω συμβόλων και αναπαραστάσεων, συμπεριλαμβανομένων των «σωστών» κινεζικών χαρακτήρων και σχεδίων. Τα υποκείμενα της μελέτης είναι 105 δείγματα γραφής που συλλέχθηκαν από 32 παιδιά νηπιαγωγείου από την Κίνα, ηλικίας πέντε έως έξι ετών. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες γραφής για να επικοινωνήσουν όταν συναντούν χαρακτήρες που δεν μπορούσαν να γράψουν. Με βάση τα φωνολογικά και ορθογραφικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν (1) εικόνες αντικειμένων ή (2) εικόνες αντικειμένων που έχουν την ίδια προφορά με τους χαρακτήρες-στόχους και (3) εναλλακτικό χαρακτήρα που έχει την ίδια προφορά. Οι διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν αντικατοπτρίζουν ότι σε αυτή τη δημιουργική διαδικασία γραφής, τα παιδιά δεν είναι μόνο εξοικειωμένα με την κινεζική γλώσσα αλλά επίσης ανοίγουν το μυαλό τους και φέρνουν στο παιχνίδι όλες τις καινοτόμες δεξιότητες σκέψης τους.

Όπως αναφέρουν οι Kim και Hachey (2021) παρά τη σημασία της παραδοσιακής παιδικής λογοτεχνίας στη μάθηση του γραμματισμού των παιδιών, λίγα είναι ακόμη γνωστά για το πώς τα παραμύθια μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για παιδαγωγικούς σκοπούς για να διευκολυνθεί η κριτική συμμετοχή των μικρών παιδιών στην πρώιμη διδασκαλία του γραμματισμού. Ο κύριος σκοπός τους ήταν να διερευνηθεί η διασταύρωση της διδασκαλίας βασισμένης στη λογοτεχνία, της πολυτροπικότητας και των πρώιμων παιδαγωγικών κριτικού γραμματισμού, εξετάζοντας πώς τα μικρά παιδιά διαπραγματεύονται, αντιπροσωπεύουν και (ξανα)δημιουργούν τις φωνές τους μέσω της εμπλοκής σε αντιπαραμύθια. Η μελέτη διεξήχθη σε μια τάξη νηπιαγωγείου που βρίσκεται σε μια μητροπολιτική πόλη της Νότιας Κορέας. Χρησιμοποιώντας μια ποιοτική μέθοδο μελέτης περίπτωσης, συλλέχθηκαν πολυτροπικά δεδομένα για 5 μήνες μέσω παρατηρήσεων στην τάξη, ατομικών συνεντεύξεων με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό, σημειώσεις πεδίου

παρατήρησης και τεχνουργήματα των παιδιών. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν τις φωνές των μικρών παιδιών ως αφηγητές και να δημιουργούν μια ρευστή και δυναμική ατμόσφαιρα γραμματισμού όπου τα μικρά παιδιά εξερευνούν τη φωνή τους με συναρπαστικούς, συναρπαστικούς και πολυτροπικούς τρόπους. Υποδεικνύει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά μέσα από αναπτυξιακά, πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες.

Η μελέτη μεικτής μεθόδου του Al Azgi (2020) στόχευε στη διερεύνηση της φύσης και των τύπων εκπαιδευτικών στρατηγικών αναδυόμενης γραφής που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στις τάξεις τους. Η μελέτη κατανόησε επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτικότητα των εκπαιδευτικών στρατηγικών αναδυόμενης γραφής και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά τη διδασκαλία της επείγουσας γραφής χρησιμοποιώντας αυτές τις στρατηγικές. Η μελέτη χρησιμοποίησε έναν διερευνητικό διαδοχικό σχεδιασμό μικτής μεθόδου. Στην πρώτη φάση της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με σκοπίμη επιλεγμένη δειγματοληψία εκπαιδευτικών αγγλικών νηπιαγωγείων ($n=5$). Η δεύτερη φάση της μελέτης περιλάμβανε μια συλλογή ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που απαντήθηκε από ένα τυχαία επιλεγμένο δείγμα εκπαιδευτικών ($n=206$). Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, οι οποίες έδειξαν ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν τη γραφή ως αναδυόμενη δεξιότητα γραμματισμού δημιουργώντας ένα ουσιαστικό περιβάλλον. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να εξασκηθούν στη γραφή με αυθεντικό και επικοινωνιακό τρόπο. Οι δάσκαλοι πιστεύουν επίσης στη χρήση της διδασκαλίας σταδιακής απελευθέρωσης, είτε κατά την επιλογή εκπαιδευτικών στρατηγικών είτε υλικών. Τα ποσοτικά αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η χρήση της στρατηγικής μοντελοποίησης είναι η πιο κοινή και συχνή κατά τη διδασκαλία της επείγουσας γραφής μαζί με άλλες στρατηγικές (π.χ. καθοδηγούμενη γραφή, κοινή γραφή, διαδραστική γραφή και ελεύθερη γραφή), κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα ποιοτικά αποτελέσματα. Η χρήση αυτών των στρατηγικών συμβάλλει πάρα πολύ στην προώθηση της αναδυόμενης συγγραφικής παιδείας στην οποία οι διαφορετικές δεξιότητες πλέκονται και υφαίνονται με νόημα. Επιπλέον, τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι ο περιορισμένος χρόνος που παρέχεται για παιδιά και

δασκάλους αποτελεί πραγματική πρόκληση. Η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες στην αλλαγή της στάσης των γονέων για την εκπλήρωση των απαιτούμενων προσδοκιών τους.

1.11 Η θεματική «πόλεμος και ειρήνη» στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ο συσχετισμός της θεματικής «ειρήνη και πόλεμος» της προκείμενης εργασίας, με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2021, δύναται να πραγματοποιηθεί με εστίαση στην Ενότητα «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία». Εκτός αυτής της προσέγγισης δεν υπάρχει ξεχωριστή θεματική για την ειρήνη και τον πόλεμο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως τα παιδιά, μέσα από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, καλούνται να μετουσιωθούν σταδιακά σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες, οι οποίοι θα είναι σε θέση αφενός να «καλλιεργήσουν» πανανθρώπινες αξίες και αφετέρου να εφαρμόσουν τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, ο συναισθηματικός, κοινωνικός και πολιτισμικός εγγραμματισμός τους συντελεί καθοριστικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης απέναντι στους ανθρώπους και, τα ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ουσιαστικά, προετοιμάζονται ώστε να διαμορφώσουν έναν «ηθικό και κοινωνικό εαυτό», όπως αναφέρεται. Η «καλλιέργεια» πανανθρώπινων αξιών συσχετίζεται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων ενταξιακής κουλτούρας και αποδοχής της διαφορετικότητας, και επισημαίνεται στην παρούσα Ενότητα, με μνεία σε ορισμένες από αυτές, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και η ειρήνη (Πεντέρη και συν., 2021).

Η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας ειρήνης στα άτομα και την κοινωνία, επηρεάζοντάς τα σε μεγάλο βαθμό (Castro & Nario-Galace, 2008 ; Harris, 2008). Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί την ενδεδειγμένη περίοδο κατά την οποία ένα παιδί είναι σε θέση να διδαχθεί, να αφομοιώσει και να «καλλιεργήσει» φιλειρηνικές ιδέες. Αυτό συμβαίνει, διότι ήδη από τα προσχολικά χρόνια, το παιδί διαθέτει τις δεξιότητες εκείνες που του επιτρέπουν να αναγνωρίζει την έννοια της βίας και την έννοια της ειρήνης. Ωστόσο, το γεγονός πως αυτές οι δύο έννοιες κατακτώνται και χρονικά με τη σειρά που

αναφέρθηκαν, σημαίνει πως το παιδί θα επιλέξει να επιλύσει τις συγκρούσεις του με τη βία σε πρότερο χρόνο, και αργότερα θα επιδοθεί στην αξιοποίηση ειρηνικών μεθόδων (Angelica Ponguta et al., 2018; Salah, 2018).

Παρόλα αυτά, η πρώιμη παιδική ηλικία διέπεται από αναπτυξιακά καθήκοντα που σχετίζονται με την κουλτούρα της ειρήνης, όπως η ενσυναίσθηση, η ανεκτικότητα, η συνεργασία, η ρύθμιση της παρορμητικής συμπεριφοράς και η διαπραγμάτευση στον τομέα της επικοινωνίας (UNICEF, 2014). Η περίοδος αυτή συνιστά ένα σημαντικό στάδιο λόγω της ταχείας ανάπτυξης των νευρώνων του εγκεφάλου, καθώς επίσης και της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Shonkoff et al., 2012; Sinno et al., 2013).

Στην πραγματικότητα, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης για την ειρήνη και της άσκησης ειρηνικών αξιών στην πρώιμη παιδική ηλικία, γεγονός που επηρεάζει την πιθανότητα μείωσης των συγκρούσεων στην κοινωνία κατά 37% (Affolter et. al., 2020). Η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει την απόκτηση αξιών, τη γνώση και την ανάπτυξη στάσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών στο άτομο, με αποτέλεσμα αυτό να ζει αρμονικά με τον εαυτό του, με τους άλλους και το περιβάλλον του (Salomon, 2002). Σύμφωνα με τον Deutsch (2015), η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι πρωτίστως ζήτημα ανάπτυξης δεξιοτήτων, ενώ κύρια επιδίωξη καθίσταται η «καλλιέργεια» μη βίαιου χαρακτήρα και η απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων.

Επιπλέον, η εκπαίδευση για την ειρήνη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία είναι ολιστική, καθώς όπως ήδη αναφέρθηκε, προάγει τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με βάση θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες. Πέραν τούτου, έχει ως αφετηρία μια φιλοσοφία που «καλλιεργεί» και προωθεί την αγάπη, τη συμπόνια, την εμπιστοσύνη, τη δικαιοσύνη, τη συνεργασία απέναντι σε όλους τους ανθρώπους και όλα τα πλάσματα της γης. Αρκετοί μελετητές διακατέχονται από την πεποίθηση πως, η εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων και των Νηπιαγωγείων (Lasi et al., 2017; UNICEF, 2014). Η στρατηγική για την εφαρμογή της εκπαίδευσης για την ειρήνη στα σχολεία μπορεί να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών ως αυτόνομο πεδίο ή ενσωματωμένο σε άλλα (Ritchie et al., 2011). Ο σκοπός της εκπαίδευσης για

την ειρήνη στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι να σχηματίσει ειρηνικές σκέψεις και απόψεις στα παιδιά και να τους δημιουργήσει την πεποίθηση πως οι συγκρούσεις πρέπει να επιλύονται ειρηνικά (Alfonso, 2014).

Τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται για τις έννοιες, τις αξίες και τη δυναμική της ειρηνικής ζωής. Θα πρέπει να διδαχθούν να συνεργάζονται για να επιλύουν τα προβλήματά τους, εξερευνώντας το περιβάλλον τους και μοιράζονται ο ένας τις ανακαλύψεις του άλλου. Πρέπει να διδαχθούν να επικοινωνούν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να ικανοποιήσουν τις κοινές τους ανάγκες. Με άλλα λόγια, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν τις έννοιες της ειρήνης και να απολαύσουν την πρακτική της ειρήνης. Η διδασκαλία της έννοιας της ειρήνης σε μικρά παιδιά περιλαμβάνει ορισμένα βασικά στοιχεία: τη δημιουργία ενός ειρηνικού περιβάλλοντος στην τάξη και τη διδασκαλία στα παιδιά των τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων, αλλά και την κοινωνική ευθύνη για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο (Alfonso, 2014).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ

2. Αντώνης Παπαθεοδούλου

2.1 Βιογραφικά Στοιχεία

Ο Αντώνης Παπαθεοδούλου είναι συγγραφέας παιδικών βιβλίων, καθώς επίσης και μεταφραστής ιστοριών, τραγουδιών και σεναρίων που απευθύνονται σε παιδιά. Γεννήθηκε το 1977 στην περιοχή του Πειραιά. Οι σπουδές του επικεντρώθηκαν στο κινούμενο σχέδιο, ενώ η κύρια απασχόλησή του αφορά τον τομέα της διαφήμισης.

Έχει τιμηθεί με σημαντικά βραβεία, Κρατικά και μη. Ενδεικτικά αναφέρεται πως, έλαβε το Κρατικό Βραβείο Εικονογραφημένου Παιδικού Βιβλίου το 2011 για το έργο του «Η πόλη που έδωξε τον πόλεμο» και το 2012 για το έργο του «Οι καλοί κι οι κακοί πειρατές». Του έχουν ακόμη απονεμηθεί το Κρατικό Βραβείο Εικονογραφημένου Παιδικού Βιβλίου 2011 και το Βραβείο Εικονογραφημένου Παιδικού Βιβλίου του Περιοδικού «Διαβάζω». Κάποια από τα βιβλία του έχουν συγκαταλεχθεί στις λίστες των White Ravens της Διεθνούς Παιδικής Βιβλιοθήκης του Μονάχου, και συγκεκριμένα τα έτη από το 2011 έως το 2014 (Ίκαρος, χ.χ.).

Ο Αντώνης Παπαθεοδούλου διατελεί μέλος της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίου για τη Νεότητα (IBBY) και της SCBWI (Society of Children's Book Writers & Illustrators). Επίσης, έχει συμμετάσχει σε έναν σημαντικό αριθμό δράσεων σχετικών με το παιδικό βιβλίο (Ίκαρος, χ.χ.).

Για τον συγγραφέα, η δημιουργία ιστοριών για παιδιά, αποτελεί έναν τρόπο για να γίνει ο κόσμος λίγο καλύτερος και δικαιότερος. Ο Αντώνης Παπαθεοδούλου, όπως αναφέρει σχετικά στην προσωπική του ιστοσελίδα (<https://www.antonispapatheodoulou.com/biografiko>), θεωρεί τους συγγραφείς και τους εικονογράφους παιδικών βιβλίων σαν συνωμότες που δρουν με αυτόν ακριβώς τον σκοπό (Αντώνης Παπαθεοδούλου, 2022).

2.2 Εργογραφία

Παρακάτω καταγράφονται ενδεικτικά κάποια από τα έργα του, τα οποία και εντοπίζονται στην ιστοσελίδα των Εκδόσεων «Ίκαρος», μέσα από τον σύνδεσμο <https://ikarosbooks.gr/authors/papatheodoyloy-antonis>:

- ✓ «Η Κοκκινোসκουπίτσα» (Εκδόσεις Μίνωας, 2000)
- ✓ «Ποιος φτιάχνει τα ανέκδοτα» (Εκδόσεις Πατάκη, 2005)
- ✓ «Ο Μάγος του Όζοντος» (Εκδόσεις Μίνωας, 2006)
- ✓ «Το κοκαλάκι της νυχτερίδας» (Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2006)
- ✓ «Πλανόδιο Πάρκο» (Εκδόσεις Πατάκη, 2007)
- ✓ «Ποια είναι η Μαίρη Κρίστμας;» (Εκδόσεις Μίνωας, 2007)
- ✓ «Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο» (Εκδόσεις Πατάκη, 2010)
- ✓ «Οι καλοί και οι κακοί πειρατές» (Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2011)
- ✓ «Ο Ραφτάκος των λέξεων» (Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2012)
- ✓ «Οι καλοί και οι κακοί ιππότες» (Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2012)
- ✓ «Οι καλές και οι κακές μάγισσες» (Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2013)
- ✓ «Το σχολείο φοβάται τον Νικόλα» (Εκδόσεις Μίνωας, 2015)

3. Πλαίσιο και προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με αφορμή τα έργα του Αντώνη Παπαθεοδούλου

Η προσέγγιση εννοιών όπως η ειρήνη και ο πόλεμος χρειάζεται μεγάλη προσοχή, καθώς μπορεί να προκληθεί σύγχυση, ανασφάλεια και φόβος στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Στο νηπιαγωγείο η προσέγγισή τους γίνεται βιωματικά, μέσα από την καθημερινή εμπειρία. Όταν η καθημερινή αλληλεπίδραση και η παιδαγωγική διαδικασία γίνονται μέσα σε πνεύμα ελευθερίας, δημοκρατίας, συνεργασίας και σεβασμού στον άνθρωπο και στη φύση, τότε «η ειρήνη» είναι μία έννοια που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και έχει νόημα για αυτά, καθώς βιώνουν τις βασικές αξίες της.

Αντίθετα, κάθε σύγκρουση κι επίθεση δημιουργεί πιθανώς ματαίωση, απογοήτευση κι ανασφάλεια στον ψυχισμό των παιδιών και μπορεί να παραλληλιστεί με τα δεινά που προκαλεί «ο πόλεμος». Ο εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης, αφού έχει θέσει επιτυχώς αυτό το πλαίσιο στην καθημερινή του πρακτική, μπορεί να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες αυτές για εις βάθος επεξεργασία θεμάτων, που άπτονται των εννοιών αυτών. Αφορμές δίνονται κατά τις εθνικές επετείους, τις παγκόσμιες μέρες (πχ. παγκόσμια μέρα δικαιωμάτων των παιδιών) και μέσα από την επικαιρότητα, η οποία, δυστυχώς, βρίθει από δυσάρεστες πληροφορίες που αφορούν σε πολέμους και στα αποτελέσματά τους, που αφορούν άλλοτε άμεσα κι άλλοτε έμμεσα τους ανθρώπους (προσφυγικές ροές, οικονομικές επιπτώσεις κλπ).

Ειδικά μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, ο πόλεμος και οι συνέπειες του μας αφορούν με πιο άμεσο και ξεκάθαρο τρόπο. Όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά που βρέθηκαν στη χώρα μας για να γλιτώσουν από τη λαίλαπα του πολέμου, τότε γίνεται ακόμη πιο επιτακτική η ανάγκη για επεξεργασία των εννοιών του πολέμου και της ειρήνης ώστε να μπορέσουν τα παιδιά αυτά να διαχειριστούν όλα τα αρνητικά συναισθήματα τους και να μεταλλαχθούν σε συναισθήματα που προωθούν την πρόοδο και εξέλιξή τους μέσα σε ένα περιβάλλον αποδοχής, υποστήριξης και σεβασμού. Το κέρδος θα είναι μεγάλο και για τα παιδιά της τάξης που υπήρξαν ως τώρα τυχερά, αλλά καλλιεργούν βασικές και θεμελιώδεις

ικανότητες, όπως η κριτική σκέψη κι η ενσυναίσθηση, καθώς και στάσεις κι αξίες που ευνοούν τη φιλία, την αλληλεγγύη, την ελευθερία και την ειρήνη.

Σημαντική θέση στην επεξεργασία των εννοιών της ειρήνης και του πολέμου παίζουν οι Τέχνες και η λογοτεχνία. Πίνακες ζωγραφικής, έργα γλυπτικής και μουσικής, βοηθούν τα παιδιά να δουν και να ακούσουν πώς εκφράζουν οι καλλιτέχνες τα συναισθήματά τους και να εμπνευστούν ώστε να εκφραστούν και τα ίδια. Μεγάλη είναι και η λίστα με έργα ποίησης και λογοτεχνίας με αντιπολεμικό περιεχόμενο, που είναι κατάλληλα για παιδιά.

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να προκύψουν κατά την επεξεργασία έργων τέχνης, ποίησης και λογοτεχνίας και δεν πραγματοποιούνται αυθαίρετα και μεμονωμένα. Τα έργα που «παράγονται» από τα παιδιά είναι ένας απ' τους τρόπους να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους, να δείξουν τι κέρδισαν από την μαθησιακή διαδικασία.

Συνεπώς και τα έργα του Α. Παπαθεοδούλου, προτείνεται να αποτελούν ένα μέρος από τη διδακτική προσέγγιση και οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής πραγματοποιούνται κατά το τελικό στάδιό της, ως η έκφραση του μαθησιακού αποτελέσματος και η μέρος της τελικής παρουσίασης της θεματικής ενότητας, το δημιουργικό της μέρος. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας, οι δραστηριότητες θα παρουσιάζονται με αυτόνομο τρόπο με στόχους που σχετίζονται κι εστιάζουν στην πραγματοποίησή τους.

4. Παιδικά Εικονογραφημένα Βιβλία του Αντώνη Παπαθεοδούλου & Σχέδια μαθήματος

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν ορισμένα σχέδια μαθήματος που αφορούν από τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία του Αντώνη Παπαθεοδούλου. Η επιλογή των βιβλίων έγινε με βάση το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, αλλά και το γεγονός ότι περιγράφουν μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, του πολέμου, της ειρήνης, του καλού και του κακού που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών, όπως αναφέρεται στο παλαιό και νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα

σπουδών για το νηπιαγωγείο αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει να λαμβάνουν τις κατάλληλες κατευθύνσεις ώστε να μπορούν να αντιληφθούν το φάσμα των συνδέσεων ανάμεσα στον εαυτό τους και τον κόσμο ή τους άλλους, τα διάφορα επίπεδα της οργάνωσης της κοινωνίας και το πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας, ειδικά σε μια εποχή που ο πόλεμος στην Ουκρανία συνεχίζεται. Επίσης, μέσα από την χρήση, ανάλογης θεματολογίας, παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν ζητήματα, σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που αφορούν την προσωπική ανάπτυξή τους, αλλά και την ατομική και συλλογική δράση. Στόχος είναι να γίνουν κοινωνικά εγγράμματοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες.

4.1 Από τη Γη στη Σελήνη ή Το Κανόνι της Ειρήνης

4.1.1 Περιεχόμενο του βιβλίου

Το παραμύθι με τίτλο «Από τη Γη στη Σελήνη ή το Κανόνι της Ειρήνης», κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις «Παπαδόπουλος», σε εικονογράφιση της Ίριδος Σαμαρτζή.

Η πλοκή εκτυλίσσεται στις ΗΠΑ και συγκεκριμένα στη Βαλτιμόρη, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Κεντρικός ήρωας της ιστορίας είναι ο Ίμπυ Μπαρμικέιν, ένας διάσημος σχεδιαστής πολεμικού υλικού. Ο ήρωας ζει πλέον διαφορετικά, καθώς οι άνθρωποι έχουν σταματήσει να πολεμούν κι έτσι κι εκείνος δεν χρειάζεται να δουλεύει. Ως εκ τούτου, κάθεται στη βεράντα του και απολαμβάνει τη θέα της σελήνης. Βρίσκοντας, λοιπόν, τον χρόνο να σκεφτεί πράγματα που δεν αφορούν τη δουλειά του, η οποία είναι συνυφασμένη με τον πόλεμο, αναλογίζεται την ομορφιά της ζωής εν καιρώ ειρήνης. Παράλληλα, διαπιστώνοντας πόσο καλός είναι ο ίδιος ως επαγγελματίας κατασκευαστής κανονιών και οβίδων, συνειδητοποιεί τις συνέπειες αυτών των κατασκευών για τους ανθρώπους και φαντάζεται πως θα μπορούσε να δημιουργήσει κι ένα ειρηνικό όπλο. Έτσι, ατενίζοντας παράλληλα τη σελήνη, βρίσκει μια καταπληκτική ιδέα: να δημιουργήσει ένα κανόνι, ικανό να μεταφέρει τους ανθρώπους στο ανεξερεύνητο μέρος της σελήνης, με σκοπό η ανθρωπότητα να αποκτήσει νέες γνώσεις.

Σύντομα αποφασίζει να κάνει την ιδέα του πραγματικότητα. Έτσι, επισκέπτεται το Αστεροσκοπείο του Κέμπριτζ στη Μασαχουσέτη, για να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες. Έπειτα, ειδοποιεί τους συναδέλφους του και τους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο, ξεκινώντας μια προσπάθεια να κάνει την ιδέα του πράξη. Ο μόνος που έχει αντίρρηση, είναι ο πλοίαρχος Νίκολ, κατασκευαστής πλοίων που δεν μπορούν να χτυπηθούν από οβίδες. Ο Ίμπυ Μπαρμικέιν, όμως, δεν το βάζει κάτω και επιστρατεύει τους καλύτερους οπλοποιούς για να τον βοηθήσουν. Ανάμεσά τους ο Μάστον, που αναλαμβάνει να σχεδιάσει μια μεγάλη οβίδα κι ένα μεγάλο κανόνι που να τη χωράει, αλλά κι ο Έλφιστον, ένας χημικός. Το πρόβλημα της χρηματοδότησης λύνεται σχεδόν άμεσα, αφού άνθρωποι από όλο τον κόσμο συγκεντρώνουν χρήματα για το μεγάλο εγχείρημα που θα πάει την ανθρωπότητα ένα βήμα μπροστά. Μόνο ο πλοίαρχος Νίκολ συνεχίζει να σαμποτάρει τα σχέδιά τους. Ωστόσο, ο Ίμπυ Μπαρμικέιν και οι συνεργάτες του συνεχίζουν το έργο τους, προσπαθώντας κάθε τρεις και λίγο να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν. Φθάνοντας στην Τάμπα της Φλόριδας, το σημείο από όπου θα εκτοξευθεί η οβίδα, καλούνται να σκάψουν ένα πηγάδι, χρησιμοποιώντας τόνους σίδηρο και εκατοντάδες φούρνους για να το λιώσουν και δημιουργώντας ακόμη και μια τεράστια πολιτεία, ικανή να φιλοξενήσει τους χιλιάδες εργάτες.

Κι έτσι, με πολλή δουλειά, περνούν οι μήνες και το κανόνι είναι έτοιμο. Λίγο πριν την κατασκευή της οβίδας, ο Ίμπυ Μπαρμικέιν λαμβάνει μια επιστολή από τον γενναίο Γάλλο Μισέλ Αρντάν, που τους δίνει οδηγίες γι' αυτήν, ούτως ώστε να μπορέσει και ο ίδιος να ταξιδέψει στη σελήνη. Ο Ίμπυ Μπαρμικέιν δεν πιστεύει στα μάτια του, όταν βλέπει μπροστά του τον Αρντάν, να μιλά στους συγκεντρωμένους μπροστά από το κανόνι ανθρώπους και να εξυμνεί την απόφαση αυτή της ανθρωπότητας να «επενδύσει» στην ειρήνη και όχι στον πόλεμο. Ο Ίμπυ Μπαρμικέιν αποφασίζει να πάει μαζί του στη σελήνη. Ανέλπιστα, το ίδιο πράττει κι ο πλοίαρχος Νίκολ. Έτσι, μια νύχτα της 1^{ης} Δεκεμβρίου, η εκτόξευση πραγματοποιείται! Λίγες μέρες μετά, ο Μάστον, με τη βοήθεια του τηλεσκόπιου εντοπίζει την οβίδα σαν μια μικρή κουκίδα που περιφέρεται γύρω από τη σελήνη.

4.1.2 Λόγος επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού

Το συγκεκριμένο παραμύθι επελέγη για τον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων, με σκοπό την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, για δύο λόγους. Ο πρώτος από αυτούς σχετίζεται με το γεγονός πως ικανοποιεί τη θεματική μας «πόλεμος και ειρήνη». Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό για τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με ήρωες οι οποίοι στην κοινή συνείδηση του κόσμου, είναι συνδεδεμένοι με τον πόνο και τη δυστυχία που προκαλούν στη ζωή του ανθρώπου, και οι οποίοι εν τέλει μετανοούν και αναγνωρίζουν την αξία της ειρήνης. Ο ήρωας του συγκεκριμένου παραμυθιού, ο Ίμπυ Μπαρμπικέιν, ως οπλοποιός, ικανοποιεί αυτή την επιδίωξη.

Ένας δεύτερος λόγος για τον οποίο επελέγη το παραμύθι «Από τη Γη στη Σελήνη ή το Κανόνι της Ειρήνης», σχετίζεται με την πλοκή της ιστορίας και το γεγονός πως η οβίδα που επίκειται να κατασκευαστεί, θα εκτοξευθεί στη σελήνη. Το διάστημα αποτελεί ένα θέμα που εγείρει πάντοτε το ενδιαφέρον των παιδιών, δεδομένου πως πρόκειται για έναν κατά πολύ άγνωστο κόσμο, που ενεργοποιεί τη φαντασία τους.

4.1.3 Σχέδιο Μαθήματος

Τίτλος: «Από τη Γη στη Σελήνη ή το Κανόνι της Ειρήνης»

Διδακτικό Αντικείμενο: Γλώσσα

Προτεινόμενη τάξη: Νηπιαγωγείο

Διαθεματικό: Ναι

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Χώρος: Εντός της σχολικής αίθουσας

Σύντομη περιγραφή-Στοχοθεσία:

Με αφορμή τα παραμύθια του Αντώνη Παπαθεοδούλου, η εκπαιδευτικός εκπονεί και υλοποιεί μια σειρά τεσσάρων δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν

στην εισαγωγή των μαθητών της προσχολικής ηλικίας στη δημιουργική γραφή και στη μετάδοση των μηνυμάτων που σχετίζονται με το δίπολο «πόλεμος-ειρήνη».

Ειδικότερα, στην πρώτη δραστηριότητα αξιοποιείται το περιεχόμενο αλλά και η εικονογράφηση του παραμυθιού «Από τη Γη στη Σελήνη ή το Κανόνι της Ειρήνης». Όσον αφορά τους στόχους που αναμένεται να ικανοποιηθούν, αυτοί αφορούν το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο των παιδιών και συνδέονται με το πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, για το οποίο έγινε λόγος σε προηγούμενη ενότητα.

Αναλυτικά, με την πρώτη δραστηριότητα επιδιώκεται η ικανοποίηση των ακόλουθων στόχων:

1. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου να αντιληφθούν μέσα από τη συγκεκριμένη ιστορία πως ο άνθρωπος επιλέγει αν θα χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του για καλό ή κακό σκοπό.
2. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου να συνειδητοποιήσουν πως η συνεργασία των ανθρώπων οδηγεί στην επίτευξη ενός σημαντικού αποτελέσματος.
3. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου να αξιοποιήσουν το παράδειγμα της κατασκευής της οβίδας, προκειμένου να ανεύρουν έναν εξίσου καλό σκοπό για τον οποίο οι άνθρωποι θα μπορούσαν να συνεργαστούν.
4. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου να συνεργαστούν ώστε να δημιουργήσουν εικονογραφικά μια ιστορία.

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Όσον αφορά το περιεχόμενο της δραστηριότητας, η διαδικασία εκκινεί με την παρότρυνση των παιδιών να καθίσουν στον χώρο της «παρεούλας», όπου λαμβάνει χώρα η ανάγνωση των παραμυθιών. Η εκπαιδευτικός πληροφορεί τα παιδιά πως θα μιλήσουν για το θέμα του πολέμου και της ειρήνης και ζητά αρχικώς από αυτά να τοποθετηθούν σχετικά και να αναφερθούν στις συνέπειες καθεμιάς από τις δύο συνθήκες. Δημιουργείται έτσι ένας εννοιολογικός χάρτης με τις αρχικές γνώσεις και απόψεις των παιδιών. Ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να έχει την ακόλουθη μορφή:



Σχήμα 1: Εννοιολογικός Χάρτης. Πηγή: Ίδια επεξεργασία.

Εν συνεχεία, και χωρίς να εμβαθύνουν στο θέμα, η εκπαιδευτικός λαμβάνει το παραμύθι «Από τη Γη στη Σελήνη ή το Κανόνι της Ειρήνης», αναφέρει τον τίτλο και τα στοιχεία του συγγραφέα και της εικονογράφου, ζητώντας από τα παιδιά να απαντήσουν ποιος είναι ο ρόλος καθενός από αυτούς στη δημιουργία ενός παραμυθιού. Έπειτα, δίνει το βιβλίο στα παιδιά διαδοχικά, ενθαρρύνοντάς τα να παρατηρήσουν το εξώφυλλο και τις εικόνες.

Μετά το πέρας της επεξεργασίας των στοιχείων αυτών, η εκπαιδευτικός εκκινεί την ανάγνωση του παραμυθιού. Με το τέλος αυτής, οι μαθητές παροτρύνονται να επεξεργαστούν ξανά τις εικόνες για λίγα λεπτά. Εν συνεχεία, καλούνται να συζητήσουν την ιστορία, προχωρώντας σε επανάληψη όσων άκουσαν.

Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη συζήτηση, εστιάζοντας στο δίπολο «πόλεμος – ειρήνη», μέσα από τις ερωτήσεις που θέτει στα παιδιά. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες: «Τι έκανε τον κύριο Ίμπυ Μπαρμικέιν να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του για καλό σκοπό;», «Τι θα είχε συμβεί αν ο κύριος Ίμπυ Μπαρμικέιν συνέχιζε να φτιάχνει οβίδες και κανόνια;», «Γιατί άνθρωποι από όλο τον κόσμο έδωσαν χρήματα για να κατασκευαστεί η οβίδα που θα πήγαινε στη σελήνη; Γιατί δεν έκαναν το ίδιο και με τις οβίδες που χρησιμοποιούνται στον πόλεμο;».

Μετά το πέρας της συζήτησης σχετικά με την ιστορία, οι μαθητές παροτρύνονται σε μια δημιουργική δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός τους ζητά να συζητήσουν και να βρουν έναν εξίσου καλό σκοπό για τον οποίο οι άνθρωποι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους και να συνεργαστούν. Αφού καταλήξουν σε αυτό τον καλό σκοπό, καλούνται να δημιουργήσουν προφορικά και από κοινού μια ιστορία. Η εκπαιδευτικός, έχοντας τέσσερα μικρά χαρτόνια διαφορετικών χρωμάτων, χωρίζει με τη βοήθεια των παιδιών την ιστορία σε τέσσερις ενότητες. Ύστερα, καταγράφει σε καθένα από τα χαρτόνια έναν ενδεικτικό τίτλο που να περιγράφει κάθε ενότητα.

Ύστερα, οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, καθεμιά από τις οποίες λαμβάνει και από ένα χαρτόνι που αντιστοιχεί στον τίτλο μιας ενότητας. Τα παιδιά μεταφέρονται στον χώρο των κατασκευών. Πάνω στα τραπεζάκια είναι τοποθετημένες μεγάλες κόλλες χαρτιού αντίστοιχων χρωμάτων. Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους επίσης μαρκαδόρους, χαρτόνια, κόλλα και ψαλίδι. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ζωγραφίσει ή να χειροτεχνήσει μια εικόνα, αντίστοιχη της ενότητας που ανέλαβε και βάσει της ιστορίας που δημιούργησαν από κοινού όλα τα παιδιά.

Η εκπαιδευτικός σηματοδοτεί την έναρξη των κατασκευών και περνά από κάθε ομάδα για να ενθαρρύνει τη διαδικασία και να επιλύσει ενδεχόμενα προβλήματα, προάγοντας παράλληλα το συνεργατικό πνεύμα και τη δημιουργικότητα των παιδιών.

Με την ολοκλήρωση των κατασκευών, η εκπαιδευτικός τοποθετεί κατά σειρά τις δημιουργίες των παιδιών και αφηγείται μαζί τους την ιστορία, ακολουθώντας τις

απεικονίσεις τους. Ολοκληρώνοντας την αφήγηση, συζητά με τα παιδιά και αποφασίζουν από κοινού τον τίτλο της ιστορίας τους.

Αξιολόγηση των μαθητών:

Η δραστηριότητα περατώνεται με τη συζήτηση των δυσκολιών που προκλήθηκαν κατά τη διαδικασία. Ακολουθεί η αυτοαξιολόγηση των παιδιών μέσω φύλλου εργασίας.

 <p>Βρες και κύκλωσε τη λέξη «ειρήνη»</p> <p>ελευθερία ειρήνη</p> <p>ειρήνη ελιά</p> <p>ειρήνη ειρήνη</p> <p>ειρήνη Ελλάδα</p> <p>ειρήνη ειρήνη</p>	 <p>Βρες και κύκλωσε τη λέξη «πόλεμος»</p> <p>πόλεμος πόλεμος</p> <p>πουλί περιστέρι</p> <p>πόλεμος πόλεμος</p> <p>ποδήλατο πως</p> <p>πόλεμος</p> <p><small>Olagiatonhpiagwgeio.blogspot.com</small></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Εικόνα 5: Φύλλο εργασίας για την θεματική Ειρήνη-Πόλεμος (Πηγή: Όλα για το νηπιαγωγείο! Φύλλα εργασίας-δημιουργικές δραστηριότητες για το θέμα "Ειρήνη-Πόλεμος" (olagiatonhpiagwgeio.blogspot.com))

4.2 Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο

4.2.1 Περιεχόμενο

Το παραμύθι με τίτλο «Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο», κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις «Πατάκη», σε εικονογράφηση Μυρτώς Δεληβοριά. Ο Αντώνης Παπαθεοδούλου έχει τιμηθεί για το συγκεκριμένο έργο με το Κρατικό Βραβείο, το

Βραβείο ΕΒΓΕ, το Βραβείο του λογοτεχνικού περιοδικού «ΔΙΑΒΑΖΩ», ενώ έχει επίσης συμπεριληφθεί στη λίστα «WHITE RAVENS».

Η ιστορία του παραμυθιού έχει να κάνει με μια πόλη που κατάφερε να διώξει τον πόλεμο. Η πόλη αυτή μοιάζει εκ πρώτης όψεως με τις δικές μας: έχει μουσεία, πάρκα, πλατείες, δρόμους, ανθρώπους και ό,τι άλλο μπορεί να φανταστεί κάποιος. Στην πραγματικότητα, όμως, είναι μια πόλη αλλόκοτη, που είναι καμωμένη έτσι γιατί αναβλύζει, ζωή, χαρά, ειρήνη και αγάπη.

Για παράδειγμα, οι δρόμοι της, αν και διαθέτουν φανάρια, λωρίδες και πεζοδρόμια όπως όλοι οι δρόμοι του κόσμου, κάθε τρεις και λίγο αλλάζουν μέγεθος για να διευκολύνουν τη διάβαση των πεζών και τη διέλευση των ασθενοφόρων, ακόμη και για να χαιρετίσουν τα αεροπλάνα. Τα αγάλματα στη στρογγυλή πλατεία παίρνουν εκφράσεις ζωντανών ανθρώπων, κάθε φορά που κάποιος τα πλησιάζει. Στην τετράγωνη πλατεία, το σιντριβάνι χορεύει μόλις ακούσει μουσική, ενώ είναι επιφορτισμένο με το πότισμα όλων των λουλουδιών της πόλης και την κατάσβεση των πυρκαγιών. Στο πάρκο, τα δέντρα αφηγούνται παραμύθια ψιθυριστά. Στο μουσείο, αν και οι φύλακες και οι ζωγράφοι είναι όπως τους ξέρουμε, οι πίνακες καθρεφτίζουν την ψυχή εκείνου που τους κοιτάζει. Στο ταχυδρομείο, οι επιστολές αλλάζουν περιεχόμενο για να μην στενοχωριούνται οι άνθρωποι.

Μια μέρα, όμως, η πόλη καλείται να διαχειριστεί τον πόλεμο που εισβάλλει. Στρατιώτες, τανκς και αεροπλάνα ετοιμάζονται να την κατακτήσουν και μετά όλες τις υπόλοιπες. Η πόλη όμως έχει άλλα σχέδια. Οι δρόμοι αυτή τη φορά αλλάζουν μέγεθος και μπερδεύουν τα τανκς και τα τζιπ. Άλλοτε πάλι σχηματίζουν μικρά γράμματα και οι πιλότοι των αεροπλάνων ζαλίζονται και τα οδηγούν σε πτώση. Ο πόλεμος εκνευρίζεται και καλεί το στράτευμα στη στρογγυλή πλατεία, όπου το άγαλμα ξεκαρδίζεται στα γέλια και τους προκαλεί σύγχυση. Στην τετράγωνη πλατεία, το σιντριβάνι τους καταβρέχει. Ο πόλεμος είναι απελπισμένος. Ακόμη και τα δέντρα καταφέρνουν να παρασύρουν τους στρατιώτες με τα παραμύθια τους, ώστε να μην υπακούσουν στις διαταγές του πολέμου για επίθεση. Στο μουσείο ζωγραφίζονται τα πιο αστεία και κοροϊδευτικά πορτραίτα των στρατηγών, με αποτέλεσμα αυτοί να παρεξηγηθούν και να φύγουν.

Το ταχυδρομείο, όμως, είναι αυτό που δίνει τη χαριστική βολή στον πόλεμο. Ο τελευταίος, απογοητευμένος από τη στάση όλων, αποφασίζει να γράψει μια επιστολή προς το Γενικό Επιτελείο Πολέμου και να ζητήσει νέο πολεμικό υλικό και στρατιώτες. Αντ' αυτού, το ταχυδρομείο αλλάζει το περιεχόμενο και τον παραλήπτη της επιστολής. Το γράμμα αποστέλλεται στη γυναίκα του πολέμου, η οποία και ενημερώνεται για το οριστικό τέλος του πολέμου και παροτρύνεται για την προετοιμασία των επικείμενων διακοπών τους.

4.2.2 Λόγος επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού

Το συγκεκριμένο παραμύθι επιλέχθηκε καταρχάς για το αντιπολεμικό του περιεχόμενο. Πέραν τούτου, η γενικότερη περιγραφή της πόλης και πώς αυτή καταφέρνει να αποτρέψει και να δώσει οριστικό τέλος στον πόλεμο, αποτελούν στοιχεία που δύνανται να ενεργοποιήσουν τη φαντασία των παιδιών. Τα ίδια μπορούν με μεγάλη ευκολία να προσδώσουν φανταστική διάσταση σε οτιδήποτε βλέπουν γύρω τους. Η μαγική υπόσταση όλων εκείνων που απαρτίζουν μια πόλη, οι δρόμοι, οι πλατείες, οι υπηρεσίες, τα πάρκα, διαμορφώνουν μια ευτυχισμένη πόλη μέσα στην οποία ζουν ευτυχισμένοι και χαρούμενοι άνθρωποι. Ο πόλεμος έρχεται να καταστρέψει αυτή τη χαρά.

Ακόμη, ο άνθρωπος, πόσω μάλλον ένα παιδί, αναλογιζόμενος τη δυστυχία που επιφέρει ο πόλεμος, πολλές φορές εύχεται να υπήρχε ένας μαγικός τρόπος για να σταματήσει. Η συγκεκριμένη πόλη, με τα αλλόκοτα χαρακτηριστικά της, καταφέρνει να κάνει πράξη αυτή τη σκέψη και αυτή την ευχή.

4.2.3 Σχέδιο Μαθήματος

Τίτλος: «Πόλεμος και Ειρήνη»

Διδακτικό Αντικείμενο: Γλώσσα

Προτεινόμενη τάξη: Νηπιαγωγείο

Διαθεματικό: Ναι

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Χώρος: Εντός της σχολικής αίθουσας

Σύντομη περιγραφή-Στοχοθεσία:

Η δεύτερη δραστηριότητα που αφορά τη θεματική «πόλεμος και ειρήνη» και αποσκοπεί στην προώθηση της δημιουργικής γραφής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πραγματοποιείται με αφορμή την ανάγνωση του παραμυθιού του Αντώνη Παπαθεοδούλου «Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο».

Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, επιδιώκεται η ικανοποίηση των ακόλουθων στόχων, οι οποίοι παραπέμπουν στην «καλλιέργεια» των γνωστικών, συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ειδικότερα:

1. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να αντιληφθούν με ποιο τρόπο διαταράσσεται η καθημερινότητα των ανθρώπων κατά τη διάρκεια ενός πολέμου.
2. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να αναλογιστούν ποιες πτυχές της καθημερινότητάς τους είναι σε θέση να απολαμβάνουν, λόγω της ειρήνης που επικρατεί στη χώρα μας.
3. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να παρουσιάσουν μια δική τους εκδοχή σε καθεμιά από τις αντιδράσεις της πόλης απέναντι στον πόλεμο.

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Σχετικά με το περιεχόμενο της δραστηριότητας, αυτό εκκινεί με την παρότρυνση των παιδιών να καθίσουν στον χώρο της «παρεούλας» και συνεχίζει με την επεξεργασία του εξωτερικού και του εσωτερικού του παραμυθιού «Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο», από τα παιδιά. Η εκπαιδευτικός αναφέρει τον τίτλο και το όνομα του συγγραφέα και της εικονογράφου, ζητώντας από τους μαθητές να της εξηγήσουν τον ρόλο καθενός, σε συνέχεια όσων σχετικών διδάχθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα.

Εν συνεχεία, η εκπαιδευτικός προχωρά στην ανάγνωση του παραμυθιού, επιδεικνύοντας παράλληλα αντίστοιχες εικόνες από το βιβλίο. Μετά το τέλος της ανάγνωσης, συζητά με τα παιδιά σχετικά με την πόλη και πώς κατάφερε με μαγικό αλλά απλό τρόπο να κάνει τους ανθρώπους της ευτυχισμένους. Ύστερα, συζητά με τα παιδιά με ποιο τρόπο ο πόλεμος άλλαξε την καθημερινότητα της πόλης.

Έπειτα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και να αναλογιστούν ποια πτυχή της καθημερινότητάς τους απολαμβάνουν, δεδομένης της ειρήνης που επικρατεί στη χώρα μας. Με αφορμή τον συγκεκριμένο στοχασμό, καλούνται να μιλήσουν για τις συνέπειες του πολέμου.

Το δημιουργικό μέρος της δραστηριότητας πραγματώνεται με την αναδιήγηση της ιστορίας του παραμυθιού, με την εξής διαφοροποίηση: τα παιδιά καλούνται να χωριστούν ανά ζεύγη. Η εκπαιδευτικός αναθέτει σε κάθε ζεύγος την αναδιήγηση ενός μέρους της ιστορίας, που αφορά την επέλαση του πολέμου και την αντίδραση της πόλης. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις βοηθητικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού: «Αν ήσαστε οι δρόμοι, τι θα κάνατε για να εμποδίσετε τον πόλεμο;», «Αν μπορούσατε να πάρετε τη θέση των δέντρων που λένε παραμύθια, ποια ιστορία θα επιλέγατε να αφηγηθείτε στους στρατιώτες για να αλλάξουν γνώμη και να μην πολεμήσουν;», «Αν ήσαστε το ταχυδρομείο, τι θα γράφατε στο γράμμα και σε ποιον θα το στέλνατε;». Η εκπαιδευτικός δίνει δέκα λεπτά σε κάθε ζεύγος, ούτως ώστε να σκεφτεί και να αποφασίσει τι θα έκανε διαφορετικά για να διώξει τον πόλεμο.




Αφού ολοκληρωθεί και αυτό το κομμάτι της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να τοποθετηθούν ατομικά και να φανταστούν με ποιον τρόπο θα έδιωχναν τον πόλεμο από την πόλη τους.

Επίσης, ενθαρρύνονται να διαφημίσουν τη μοναδική τους πόλη σ' έναν τουριστικό οδηγό, ζωγραφίζοντάς την και γράφοντας λεζάντες, με τη χρήση λογισμικού ζωγραφικής, αφού προηγουμένως παρατηρήσουν αντίστοιχες διαφημίσεις σε τουριστικούς διαδικτυακούς οδηγούς.

Αξιολόγηση των μαθητών:

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών μέσω της ακόλουθης ρούμπρικας.

Συμπληρώνεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού που διαβάζει στα παιδιά τα κριτήρια αξιολόγησης ένα-ένα.

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
Αξιολογώ την εμπειρία μου από τη συμμετοχή μου στην ομάδα. Βάζω ένα Χ στο τετράγωνο που ταιριάζει.			
	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
			
Συμμετείχα πρόθυμα όλη την ώρα			
Συνεργάστηκα πολύ καλά με την ομάδα μου			
Κατάφερα να κάνω αυτό που ανέλαβα			
Είμαι ευχαριστημένος/η με τη συμμετοχή μου στην ομάδα			

Εικόνα 6: Ρούμπρικα αυτοαξιολόγησης (Μιχαηλίδου, Μπούρας & Πρεβεζάνου, 2022)

4.3 Οι καλοί και οι κακοί ιππότες

4.3.1 Περιεχόμενο

Το παραμύθι με τίτλο «Οι καλοί και οι κακοί ιππότες», κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις «Παπαδόπουλος», σε εικονογράφηση της Ίριδος Σαμαρτζή. Στο συγκεκριμένο παραμύθι, ο συγγραφέας αντιπαραβάλλει δύο κόσμους, αυτό των κακών ιπποτών και εκείνο των καλών ιπποτών. Ουσιαστικά, αποτυπώνεται η διαφορετική οπτική των δύο κόσμων σχετικά με ένα θέμα. Με αυτό τον τρόπο, ο συγγραφέας θέλει να αναδείξει πως η ειρήνη και ο πόλεμος είναι αποτέλεσμα του διαφορετικού τρόπου που οι άνθρωποι επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν όσα συμβαίνουν στη ζωή.

Ειδικότερα, οι κακοί και καλοί ιππότες συνηθίζουν να πολεμούν πάνω σε άλογα και να μιλούν όταν βρίσκονται κοντά. Οι κακοί έχουν ως σκοπό της ζωής τους να κατακτήσουν το κάστρο των αντιπάλων και γι' αυτό χρησιμοποιούν και ανάλογο εξοπλισμό. Οι καλοί προτιμούν να κοιμηθούν και να χρησιμοποιήσουν τον εξοπλισμό τους για άλλες δουλειές. Οι κακοί ιππότες ασχολούνται με την ιεραρχία και υπακούνε στους βασιλείς και τους ανωτέρους τους. Οι καλοί ιππότες δεν δίνουν σημασία σε αυτά. Όταν οι κακοί απειλούν τους καλούς πως θα τους πολιορκήσουν, οι καλοί δεν μπαίνουν στη διαδικασία καν να αμυνθούν. Αντιθέτως, τους προσκαλούν να φάνε και να πιούνε. Οι κακοί ιππότες χρησιμοποιούν τα άγρια ζώα για να σκοτώσουν τους αντιπάλους. Οι καλοί απλώς τα φροντίζουν. Όσο οι κακοί ιππότες εκπονούν πολεμικά σχέδια, οι καλοί διοργανώνουν θεατρικές παραστάσεις. Οι κακοί, πάνω στις γυαλισμένες ασπίδες τους, απεικονίζουν άγρια λιοντάρια. Οι καλοί από την πλευρά τους, τις γυαλίζουν για να αντικατοπτρίζεται το φεγγάρι πάνω σε αυτές.

Όταν οι κακοί ιππότες αρέσκονται στη φωτιά και τις μάχες, οι καλοί ιππότες ονειρεύονται γλυκά και κάνουν ευχές κοιτώντας τα αστέρια να πέφτουν. Όσο οι κακοί ιππότες προετοιμάζουν πολιορκία, οι καλοί χτίζουν ένα ακόμη κάστρο. Στο τέλος, οι κακοί ιππότες συνειδητοποιούν πως ο πόλεμος δεν έχει νόημα και καλούν τους αντιπάλους τους να γίνουν φίλοι και να ενώσουν τα κάστρα τους.

4.3.2 Λόγος επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού

Το συγκεκριμένο παραμύθι επιλέχθηκε καταρχάς γιατί διέπεται από αντιπολεμικό χαρακτήρα και ικανοποιεί τη θεματική «πόλεμος και ειρήνη» που συμπεριλαμβάνεται στις διδακτικές παρεμβάσεις που επιθυμούμε να εκπονήσουμε. Ωστόσο, πέραν τούτου, το παραμύθι αυτό αντικατοπτρίζει δύο διαφορετικούς κόσμους, αυτόν που επιθυμεί τον πόλεμο (κακοί ιππότες) και εκείνον που επιθυμεί την ειρήνη (καλοί ιππότες). Πρόκειται, μάλιστα, για φιγούρες οικείες και προσφιλείς στα παιδιά, καθώς συχνά περιέχονται στα παραμύθια. Οι δύο αυτοί κόσμοι είναι υπαρκτοί και στην πραγματική ζωή.

Ως εκ τούτου, τα παιδιά είναι εύκολο να ταυτιστούν και να εντοπίσουν ομοιότητες τόσο σε ειδικό όσο και σε γενικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν «καλούς ιππότες» και «κακούς ιππότες» στον μικρόκοσμό τους, επισημαίνοντας συγκρουσιακές σχέσεις που αναπτύσσονται ακόμη και μεταξύ φίλων. Επιπλέον, μπορούν να αντιληφθούν, στον βαθμό που τους αναλογεί, πώς δρουν οι «καλοί» και οι «κακοί» στο πλαίσιο ενός πολέμου, σαν αυτούς που βλέπουν στην τηλεόραση ή ακούνε κατά την αφήγηση μιας ιστορίας. Ακόμη, μέσα από αυτό το παραμύθι, τα παιδιά είναι εφικτό να κατανοήσουν πως ο πόλεμος και η ειρήνη είναι επιλογή του ανθρώπου.

4.3.3 Σχέδιο Μαθήματος

Τίτλος: «Οι καλοί και οι κακοί ιππότες»

Διδακτικό Αντικείμενο: Γλώσσα

Προτεινόμενη τάξη: Νηπιαγωγείο

Διαθεματικό: Ναι

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Χώρος: Εντός της σχολικής αίθουσας

Σύντομη περιγραφή-Στοχοθεσία:

Η αξιοποίηση του παραμυθιού «Οι καλοί και οι κακοί ιππότες», εντάσσεται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αφορούν την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της θεματικής «πόλεμος και ειρήνη».

Η πραγματοποίηση της δραστηριότητας που περιγράφεται παρακάτω, έχει ως επιδίωξη την ικανοποίηση μιας σειράς γνωστικών, συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών στόχων, οι οποίοι παρατίθενται ακολούθως:

1. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να διακρίνουν τη διαφορετική οπτική που διέπει τις δύο αντιμαχόμενες ομάδες του παραμυθιού και συγκεκριμένα τους καλούς και τους κακούς.
2. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να αναλογιστούν για ποιο λόγο καθεμιά από τις δύο ομάδες τηρεί την αντίστοιχη στάση.
3. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να παρατηρήσουν πώς διαμορφώνεται η ζωή και η καθημερινότητα των ανθρώπων με βάση την ειρήνη ή τον πόλεμο.
4. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να συνειδητοποιήσουν εάν οι ίδιοι έχουν ακολουθήσει κάποια από τις δύο πρακτικές σε κάποια στιγμή της ζωής τους.
5. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία.

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Η παρούσα δραστηριότητα εκκινεί με τη μετάβαση των παιδιών στον χώρο της «παρεούλας». Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά το παραμύθι «Οι καλοί και οι κακοί ιππότες» και τους ζητά να το επεξεργαστούν όπως συνήθως. Εν συνεχεία, κάνουν λόγο για τα εξωτερικά στοιχεία του βιβλίου.

Η δραστηριότητα συνεχίζει με την ανάγνωση του παραμυθιού από την εκπαιδευτικό. Με το πέρας αυτής, ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τη στάση των

καλών και των κακών πειρατών. Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να αναλογιστούν εάν υπάρχουν και στην πραγματικότητα καλοί και κακοί και για ποιο λόγο μπορεί να επιλέξει κάποιος αυτή τη στάση ζωής.

Το δημιουργικό μέρος της δραστηριότητας σχετίζεται με την παρότρυνση των παιδιών να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία, επιλέγοντας αν θα ασχοληθούν με την πλευρά των καλών ή των κακών ιπποτών και αιτιολογώντας αυτή τους την επιλογή. Έπειτα, καλούνται διαδοχικά να αφηγηθούν στους συμμαθητές τους το διαφορετικό τέλος που επέλεξαν.

Αξιολόγηση των μαθητών:

Μετά την τοποθέτηση του συνόλου των παιδιών, η ολομέλεια της τάξης συζητά τις συνέπειες, θετικές ή αρνητικές, που συνεπάγονται οι διαφορετικές εκβάσεις που έδωσαν στην ιστορία των ιπποτών.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με το φύλλο αυτοαξιολόγησης και την επιβράβευση των παιδιών από την εκπαιδευτικό.

4.4 Οι καλοί και οι κακοί πειρατές

4.4.1. Περιεχόμενο

Το βιβλίο με τίτλο «Οι καλοί και οι κακοί πειρατές», κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις «Παπαδόπουλος», σε εικονογράφηση της Ίριδος Σαμαρτζή. Το συγκεκριμένο παραμύθι ακολουθεί το ίδιο μοτίβο με το προηγούμενο, «Οι καλοί και οι κακοί ιππότες». Ειδικότερα, υπάρχουν φιγούρες οικείες για τα παιδιά, δηλαδή οι πειρατές. Αυτοί έχουν χωριστεί σε καλούς και κακούς και ως εκ τούτου, αναπτύσσουν μια διαφορετική στάση για τη ζωή. Οι μεν καλοί επιλέγουν να ζουν ειρηνικά, να περνούν καλά και να είναι χαρούμενοι. Οι δε κακοί επιλέγουν είτε να πολεμούν είτε να απειλούν τους άλλους με πόλεμο, ζώντας μια καθημερινότητα γύρω από αυτή την επιθυμία.

Αναλυτικά, η ιστορία ξεκινά με την απειλή των κακών πειρατών πως θα καταστρέψουν το πλοίο των αντιπάλων τους, με τους τελευταίους να τους προσκαλούν αντ' αυτού για παιχνίδι και φωτογράφιση. Οι κακοί πειρατές ετοιμάζονται για επίθεση και βύθιση του πλοίου, ενώ οι καλοί τους ρωτούν πώς προτιμούν τα μακαρόνια τους και τους κερνούν μπισκότα και τσάι. Οι κακοί συνεχίζουν τις απειλές, αυτή τη φορά εστιάζοντας στο τρύπημα των πανιών του πλοίου, ενώ οι καλοί πειρατές εξακολουθούν να ασχολούνται με τα φαγητά. Όσο οι κακοί πειρατές απειλούν τους καλούς πως θα κλέψουν τους θησαυρούς τους κάποιο βράδυ και θα τους βάλουν φωτιά, οι καλοί τους προσκαλούν για φιλοξενία και βουτιές στη θάλασσα.

Οι κακοί πειρατές θέλουν να μάθουν αν κατάφεραν να τρομάξουν τους εχθρούς τους και συνεχίζουν τις απειλές αλλά εκείνοι ασχολούνται με χειροτεχνίες, πάρτι και αστείες ιστορίες. Εν τέλει, γίνεται αντιληπτό πως, όσες απειλές κι αν εξαπολύσουν, οι καλοί πειρατές δεν αλλάζουν στάση. Οι κακοί πειρατές συνειδητοποιούν τη ματαιότητα των απειλών και των ενεργειών τους κι αποφασίζουν να ακολουθήσουν το παράδειγμα των καλών πειρατών, απολαμβάνοντας μαζί τους μια πορτοκαλάδα.

4.4.2 Λόγος επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού

Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε για του ίδιους λόγους με το προηγούμενο. Πέραν του αντιπολεμικού χαρακτήρα της ιστορίας και του οικείου της φιγούρας του πειρατή, είναι σημαντικό για τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν πως η τήρηση ειρηνικής ή πολεμικής στάσης, είναι επιλογή και οδηγεί σε διαφορετικές συνέπειες, συνθήκες και καταστάσεις. Με αφορμή τη συγκεκριμένη ιστορία, τα παιδιά είναι εφικτό να ενεργοποιήσουν τη φαντασία αλλά και την κριτική τους σκέψη και να αναλογιστούν πώς διαμορφώνεται η ζωή και η καθημερινότητα εν καιρώ ειρήνης και εν καιρώ πολέμου. Επιπλέον, μέσα από τη συγκεκριμένη ιστορία, διακινείται ένα μήνυμα, σύμφωνα με το οποίο όταν κάποιος μας φέρεται επιθετικά, μπορούμε να αντιστρέψουμε τη στάση του, αν δεν ανταποδώσουμε με εχθρικά συναισθήματα και του φερθούμε με καλοσύνη.

4.4.3 Σχέδιο Μαθήματος

Τίτλος: «Οι καλοί και οι κακοί πειρατές»

Διδακτικό Αντικείμενο: Γλώσσα

Προτεινόμενη τάξη: Νηπιαγωγείο

Διαθεματικό: Ναι

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Χώρος: Εντός της σχολικής αίθουσας

Σύντομη περιγραφή-Στοχοθεσία

Η τελευταία δραστηριότητα που αποσκοπεί στην προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στην προσχολική ηλικία, στο πλαίσιο της θεματικής «ειρήνη και πόλεμος», πραγματοποιείται με αφορμή το βιβλίο του Αντώνη Παπαθεοδούλου «Οι καλοί και οι κακοί πειρατές».

Η δραστηριότητα αυτή επιδιώκει με τη σειρά της να ενισχύσει ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συγκεκριμένα:

1. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να ερμηνεύσουν για ποιο λόγο ένας άνθρωπος δύναται να ταχθεί υπέρ του πολέμου.
2. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να αναλογιστούν τα οφέλη που προκύπτουν από τη μη ανταπόδοση της κακίας.
3. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου αναμένεται να εργαστούν ομαδικά και να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία, αντίστοιχη του παραμυθιού που διδάχθηκαν.
4. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου να επιδοθούν σε έναν δραματοποιημένο διάλογο, αξιοποιώντας στοιχεία της ιστορίας που οι ίδιοι δημιούργησαν.

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Η παρούσα δραστηριότητα εκκινεί όπως συνήθως, με τη μετάβαση των παιδιών στον χώρο της «παρεούλας» και την επεξεργασία των εξωτερικών στοιχείων και των εικόνων του βιβλίου «Οι καλοί και οι κακοί πειρατές».

Εν συνεχεία, η εκπαιδευτικός επιδίδεται στην ανάγνωσή του. Μετά το πέρας αυτής της διαδικασίας, η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους το προηγούμενο βιβλίο, «Οι καλοί και οι κακοί ιππότες», και να ανεύρουν ομοιότητες με το προκείμενο.

Έπειτα, η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να ερμηνεύσουν για ποιο λόγο πιστεύουν πως οι καλοί πειρατές συμπεριφέρονται με καλοσύνη στους κακούς και δεν ανταποδίδουν τις απειλές. Τα παιδιά καλούνται, επίσης, να συνειδητοποιήσουν εάν σε κάποια ανάλογη περίπτωση, δηλαδή σε κάποια διένεξη με έναν συνομήλικό τους ή κάποιο άλλο πρόσωπο, τήρησαν κάποια από τις δύο στάσεις και για ποιο λόγο. Ακολουθεί συζήτηση για τις συνέπειες καθεμιάς από αυτές.

Το δημιουργικό μέρος της δραστηριότητας αφορά τη δημιουργία ενός παραμυθιού, αντίστοιχου των δύο τελευταίων. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτικός και τα παιδιά συζητούν και αποφασίζουν σχετικά με τους ήρωες της ιστορίας. Πρόκειται για τους εκπροσώπους της καλής και της κακής πλευράς. Για παράδειγμα, μπορεί να επιλέξουν να δημιουργήσουν την ιστορία των καλών και των κακών σούπερ ηρώων, που αποτελούν και οικείες φιγούρες για αυτά. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, ύστερα από κλήρωση ώστε να μην υπάρχει ένσταση για το ποιος είναι καλός και ποιος κακός.

Εν συνεχεία, η εκπαιδευτικός συζητά με την ομάδα των «κακών», βοηθώντας τους να καταλήξουν σε δηλώσεις ή απειλές αντίστοιχες των κακών πειρατών, και τις καταγράφει σε μια κόλλα χαρτί. Έπειτα, συζητά με την ομάδα των «καλών», γνωστοποιώντας τους τις δηλώσεις και τις απειλές των «κακών» και ζητώντας τους να τις αναφέρουν τις δικές τους ανταπαντήσεις. Σκοπός της προκείμενης διαδικασίας, είναι οι μαθητές να εγκλιματιστούν σχετικά με το πλαίσιο της ιστορίας τους, ώστε να επιδοθούν ευχερέστερα στον δραματοποιημένο διάλογο.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τη δραματοποίηση. Οι δύο ομάδες μετακινούνται στον χώρο του παιχνιδιού και παίρνουν θέσεις. Σκοπός της προκείμενης δράσης είναι οι δύο ομάδες να εκφραστούν ελεύθερα και όχι τυποποιημένα στο πλαίσιο των δηλώσεων που κατέγραψε η εκπαιδευτικός. Η τελευταία παρεμβαίνει στη διαδικασία, εφόσον υπάρξει αδυναμία των παιδιών να εκφραστούν περαιτέρω, ώστε να τους παρακινήσει και να ενεργοποιηθούν.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως το τέλος της ιστορίας δεν έχει προαποφασιστεί. Με αυτό τον τρόπο, επιδιώκεται η έκφραση της ελεύθερης επιλογής των παιδιών, ούτως ώστε κάθε ομάδα να αποφασίσει αν θα υποχωρήσει και με ποιο τρόπο. Ως εκ τούτου, δεν είναι τελεσίδικο εάν οι «κακοί» αντιληφθούν τη ματαιότητα των πράξεών τους. Σκοπός είναι τα παιδιά να αντιληφθούν τις συνέπειες των ενεργειών τους που σηματοδοτούν και το τέλος της ιστορίας.

Αξιολόγηση των μαθητών:

Η λήξη του δραματοποιημένου διαλόγου καθορίζει και το τέλος της δραστηριότητας. Ακολουθεί και πάλι φύλλο αυτοαξιολόγησης και η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τα παιδιά για τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα.

Ποια χρώματα νομίζεις ταιριάζουν στην ειρήνη;
Φτιάξε μια ζωγραφιά για την ειρήνη χρησιμοποιώντας μόνο αυτά!



Εικόνα 7: Φύλλο αξιολόγησης των μαθητών (Πηγή: https://olagiatonhpiagwgeio.blogspot.com/2016/10/blog-post_96.htm)

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «» και έχει ως αντικείμενο την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Εκπαίδευση, υπό το πρίσμα του θεματικού δίπολου «πόλεμος και ειρήνη». Η εργασία αναπτύχθηκε σε δύο μέρη, εκ των οποίων το πρώτο είναι αμιγώς θεωρητικό, ενώ το δεύτερο, αφορά το δημιουργικό που περιλαμβάνει ωστόσο καταγραφές που συνδέονται με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που εκπονούνται.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έλαβε χώρα στο πρώτο μέρος της εργασίας, διαπιστώνεται πως η Δημιουργική Γραφή έχει εγείρει το ενδιαφέρον των επιστημόνων που ασχολούνται με την Εκπαίδευση, και μάλιστα σε σημείο οι συναφείς δραστηριότητες να περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ακόμη και την Προσχολική.

Οι παράγοντες που έχουν συντελέσει καθοριστικά στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος σχετικά με την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στο Νηπιαγωγείο, όσον αφορά την παρούσα εργασία, σχετίζονται ουσιαστικά με τα οφέλη που αυτή προσφέρει στα παιδιά της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας. Ειδικότερα, η εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Εκπαιδευτική, λειτουργεί θετικά για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, δεδομένου πως ενισχύει παράλληλα τις γνωστικές, συναισθηματικές, επικοινωνιακές του δεξιότητες.

Αυτό συμβαίνει, διότι η πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη Δημιουργική Γραφή, περιλαμβάνει την αξιοποίηση και την ενίσχυση της δημιουργικότητας του παιδιού, καθώς επίσης την ανάπτυξη της φαντασίας και της κριτικής του σκέψης. Πέραν τούτων, ενθαρρύνει το παιδί να εμπλακεί σε μια σειρά από δράσεις που σχετίζονται με τη δραματοποίηση, τη ζωγραφική και την πολύπλευρη έκφρασή του γενικότερα.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως, η δημιουργικότητα, η οποία και αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της Δημιουργικής Γραφής, είναι συνυφασμένη με την παιδική ηλικία, καθώς τα νήπια αρέσκονται σε δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να δημιουργούν, να λαμβάνουν χαρά και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους. Σε

αυτό το πλαίσιο, ερμηνεύεται και η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής.

Επιπλέον, σημειώνεται πως η φιλιαναγνωσία συνδέεται στενά με την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Εκπαίδευση. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται από την εξοικείωση των παιδιών με τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας και την ενασχόλησή τους με την οικειοθελή διάπλαση φανταστικών ιστοριών. Η φιλιαναγνωσία αποτελεί μια διαδικασία με την οποία επιτυγχάνεται η εξοικείωση και η αλληλεπίδραση του παιδιού με το βιβλίο και τα περικειμενικά χαρακτηριστικά του. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της σχολικής ενασχόλησής του με τη Δημιουργική Γραφή, το παιδί καλείται το ίδιο να λάβει τον ρόλο του συγγραφέα ή του εικονογράφου και να δημιουργήσει μια ιστορία με τα χαρακτηριστικά και την έκβαση που εκείνο επιλέγει.

Οι διαπιστώσεις που καταγράφηκαν παραπάνω αποτέλεσαν την αφετηρία για την ολοκλήρωση και του δημιουργικού μέρους της εργασίας. Η αξιολόγηση των παραγόντων εκείνων που προωθούν την ενσωμάτωση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο του Προγράμματος που υλοποιείται στην Προσχολική Εκπαίδευση, καθώς επίσης και των οφελών που συνοδεύουν μια τέτοια απόφαση, συνετέλεσαν στη μελέτη και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

Τα συγκεκριμένα παραμύθια του Αντώνη Παπαθεοδούλου επελέγησαν, καθώς ικανοποιούν έναν διττό στόχο: αφενός δύνανται να αξιοποιηθούν για την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στο Νηπιαγωγείο και αφετέρου έχουν ως αντικείμενο τη θεματική του ενδιαφέροντός μας, το δίπολο «πόλεμος και ειρήνη». Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί πως, στόχος των προκείμενων δραστηριοτήτων δεν είναι να αναπτυχθεί στα παιδιά ο φόβος του πολέμου αλλά να ενδυναμωθεί η επιλογή του φιλειρηνικού πνεύματος ως στάση ζωής του ανθρώπου.

Με αφορμή την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η Προσχολική Εκπαίδευση αποτελεί την κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα για την έναρξη της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής και την εξοικείωση των παιδιών με τις αντίστοιχες πρακτικές. Σε κάθε περίπτωση, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να καταρτίζει συναφώς τους Παιδαγωγούς της

Προσχολικής Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, δεν έχουν ακόμη επιδοθεί στον γραμματισμό τους. Ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες που εκπονούνται με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικής γραφής, είναι απαραίτητο να ανταποκρίνονται στις δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτήσει.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες μπορούν να λειτουργήσουν ως εφαλτήριο για τους εκπαιδευτικούς για να εντάξουν τη Δημιουργική Γραφή στο νηπιαγωγείο, δίνοντας στα παιδιά την δυνατότητα να εμπλακούν ποικιλοτρόπως με τον γραπτό και προφορικό λόγο. Οι γενικές κατευθύνσεις που δόθηκαν εντός των σχεδίων μαθήματος αποτελούν προτάσεις που ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει και να εμπλουτίσει ή να διαμορφώσει αναλόγως εντός της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και το προφίλ των παιδιών του.

Βιβλιογραφία

- Affolter, F. W., & Azaryeva Valente, A. (2020). Learning for Peace: Lessons Learned from UNICEF's Peacebuilding, Education, and Advocacy in Conflict-Affected Context Programme (pp. 219– 239). https://doi.org/10.1007/978-3-030-22176-8_14
- Agnoli, S., Pozzoli, T., Mancini, G., Franchin, L., & Mastria, S. (2022). This is My Fairy Tale: How Emotional Intelligence Interacts with a Training Intervention in Enhancing Children's Creative Potential. *The Journal of Creative Behavior*. <https://doi.org/10.1002/jocb.541>
- Al Azri, W. S. S. (2020). EXPLORING THE INSTRUCTIONAL EMERGENT WRITING STRATEGIES OF THE EMIRATI KINDERGARTENERS: A MIXED METHOD STUDY.
- Alfonso, S. A. M. (2014). Peace Education in Early Childhood Education. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 8(2), 167–188.
- Angelica Ponguta, L., Donaldson, C., Affolter, F., Connolly, P., Dunne, L., Miller, S., Britto, P., Salah, R., & Leckman, J. (2018). Early Childhood Development Programs, Peacebuilding, and the Sustainable Development Goals: Opportunities for Interdisciplinary Research and Multisectoral Partnerships (pp. 77–95). https://doi.org/10.1007/978-3-319-96592-5_4
- Azamovich, S. (2021). Formation of Analytical Thinking in Preschool Children Through Fairy Tales. *World Bulletin of Social Sciences*, 2, 10-12.
- Baghban, M. (2007). Scribbles, labels, and stories: The role of drawing in the development of writing. *YC Young Children*, 62(1), 20-26. [Scribbles, Labels, and Stories: The Role of Drawing in the Development of Writing - ProQuest](#)
- Blake, J., & Maiese, N. (2008). No fairytale... the benefits of the bedtime story. *Psychologist*, 21(5), 386-388. [No fairytale... The benefits of the bedtime story. \(apa.org\)](#)

- Both-de Vries Anna, C., & Bus, A. G. (2008). Name Writing: A First Step to Phonetic Writing? Does the Name Have a Special Role in Understanding the Symbolic Function of Writing?. *Literacy teaching and learning*, 12(2), 37-55. [ERIC - EJ899643 - Name Writing: A First Step to Phonetic Writing? Does the Name Have a Special Role in Understanding the Symbolic Function of Writing?, Literacy Teaching and Learning, 2008 \(ed.gov\)](#)
- Bratitsis, T., & Prappas, I. (2018). Creative writing enhancement through digital storytelling tools in primary education. *Andreas Moutsios-Rentzos*, 21(23/09), 252-263.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Zucker, T.A. & McGinty, A.S. (2009). Emergent Name-Writing Abilities of Preschool-Age Children with Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 40 (1). 53–66. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0052\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0052))
- Castro, L. N.-C., & Nario-Galace, J. (2008). Peace education: A pathway to a culture of peace. Center for Peace Education, Miriam College.
- Chen, S., & Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.09.002>
- Christensen, R. A. (2017). The effects of using computer and iPad story-writing applications for creative writing with kinder year students in a Montessori early childhood program.
- Clay, M. M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.
- Craft, A. (2003). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. Routledge.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Routledge.

- Dennis, L. R., & Votteler, N. K. (2013). Preschool teachers and children's emergent writing: Supporting diverse learners. *Early Childhood Education Journal*, 41, 439-446. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0563-4>
- Deutsch, M. (2015). Educating for a peaceful world. In *Morton Deutsch: Major texts on peace psychology* (pp. 89–103). Springer.
- Diffily, D. (2002). Project-based learning: Meeting social studies standards and the needs of gifted learners. *Gifted child today*, 25(3), 40-59.
- Drouin, M., & Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 263-270. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.05.001>
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. McGraw-Hill Education.
- Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 240-259. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781652>
- Garner, P. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40, 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3-14.
- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. (2015). Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review

- of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 115-134. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.991883>
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-12-443701-2.50025-1>
- Harris, I. (2008). History of peace education. *Encyclopedia of Peace Education*, 15–24.
- Hermans, H.J.M., & Hermans-Jansen, E. (2001). Dialogical processes and the development of the self. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage
- Hohr, H. (2010). Dynamic Aspects of Fairy Tales: Social and emotional competence through fairy tales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 89-103. <https://doi.org/10.1080/713696665>
- Kim, S. J., & Hachey, A. C. (2021). Engaging preschoolers with critical literacy through counter-storytelling: A qualitative case study. *Early Childhood Education Journal*, 49, 633-646. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01089-7>
- Kulikovskaya, I., & Andrienko, A. (2016). Fairy-tales for Modern Gifted Preschoolers: Developing Creativity, Moral Values and Coherent World Outlook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 53-57. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.129>
- Lasi, S., Jiwan, J. J., Batool, Z., Dhanani, S., & Shrestha, K. (2017). Peace-Building In The Minds Of Early Childhood Education Teachers–Voices From Pakistan. *Journal of Early Childhood Care and Education*, 1.
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M., & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children’s emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and writing*, 24, 305-337.

- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). *An investment approach to creativity: Theory and data*.
- Maricic, S., & Stakic, M. (2017). The Role of Literary Content for Children in Preschool Mathematics Education. *Literature and the Arts in Mathematical Education*, 14(2), 631-642. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80627>
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emergent writing. *YC Young Children*, 62(1), 34-40.
- Mishra, R. K. (2013). Vygotskian Perspective of Teaching-Learning. *Innovation: International Journal of Applied Research*, 1(1), 21-28.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press.
- National Center for Family Literacy, (2008). *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known?. *Developmental psychology*, 53(1), 77-88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000179>
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & O'Connell, A. (2014). Language-and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445-456. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>

- Pliogou, V., Karakatsani, D. (2017). Approaches and orientations of Social Pedagogy: an historical retrospection in Europe during the 19th and 20th century. In *Changes as a Social Process* (pp. 48-65).
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early childhood research quarterly*, 27(2), 284-294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.003>
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2014). Emergent writing in preschoolers: Preliminary evidence for a theoretical framework. *Reading research quarterly*, 49(4), 453-467. <https://doi.org/10.1002/rrq.79>
- Riley, J. (2003). The teaching of reading: The development of literacy in the early years. London, New York: McGraw-Hill.
- Ritchie, J., Lockie, C., & Rau, C. (2011). He Tatau Pounamu. Considerations for an early childhood peace curriculum focusing on criticality, indigeneity, and an ethic of care, in Aotearoa New Zealand. *Journal of Peace Education*, 8(3), 333–352. <https://doi.org/10.1080/17400201.2011.621367>
- Ritchey, K. D. (2008). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and writing*, 21, 27-47. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9063-0>
- Rowe, D. W., & Neitzel, C. (2010). Interest and agency in 2-and 3-year-olds' participation in emergent writing. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 169-195. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.2>
- Russ, S. W. (2020). Mind wandering, fantasy, and pretend play: a natural combination. In *Creativity and the Wandering Mind* (pp. 231-248). Academic Press.
- Sahin, M. (2011). Investigating effects of tales on children's development through the views of teachers. *National Folklore*, 89(1), 208-219.

- Sak, U., & Oz, O. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking skills and creativity*, 5(1), 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.09.004>
- Salah, R. (2018). Global Citizenship and the Role of the United Nations: The Promise of the Early Childhood Peace Consortium. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2018(159), 99–105. <https://doi.org/10.1002/cad.20231>
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: not all programs are created equal. In *Peace education: the concepts, principles, and practices around the world*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sandvik, J., Van Daal, V., & Ader, H. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Sayer, I., Kristiewan, M., & Agustina, M. (2018). Fairy Tale as a Medium for Children's Character Cooperation Building. *Al-Ta'Lim Journal*, 25(2), 108-116. <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v25i2.458>
- Schickedanz, J. A., & Casbergue, R. M. (2004). Writing in preschool: Learning to orchestrate meaning and marks. *International Reading Association (NJ3)*.
- Sholichah, I. R., & Purbani, W. (2018, July). Fostering Language Skills Development through Fairy Tales: A Literature Study. In *International Conference of Communication Science Research (ICCSR 2018)* (pp. 330-334). Atlantis Press.
- Sholichah, I., & Purbani, W. (2018). Fostering Language Skills Development through Fairy Tales: A Literature Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 165, 330-334. <https://doi.org/10.2991/iccsr-18.2018.73>
- Shonkoff, J. P., Richter, L., van der Gaag, J., & Bhutta, Z. A. (2012). An Integrated Scientific Framework for Child Survival and Early Childhood Development. *Pediatrics*, 129(2), e460– e472. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0366>

- Sinno, D., Charafeddine, L., & Mikati, M. (2013). *Enhancing Early Child Development*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4827-3>
- Sipe, L. (2001). A palimpsest of stories: Young children's construction of intertextual links among fairytale variants. *Reading Research and Instruction*, 40(4), 333-352. <https://doi.org/10.1080/19388070109558354>
- Torrance, E. P. (1966). Nurture of creative talents. *Theory Into Practice*, 5(4), 167-173.
- UNICEF. (2014). *Peace building through early childhood development*. UNICEF Education Section.
- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking skills and Creativity*, 2(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>
- VisikoKnox-Johnson, L. (2016). The Positive Impacts of Fairy Tales for Children. *Hohonu*, 14, 77-81.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking skills and creativity*, 7(1), 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.09.001>
- Wangid, M. (2018). The benefits of educational tales in teacher and student perspective. *Jurnal Prima Edukasia*, 6(2), 196-202. <https://doi.org/10.21831/jpe.v6i2.21795>
- Wildova, R., & Kropackova, J. (2015). Early Childhood Pre-reading Literacy Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>

- Wu, L. Y. (2009). Children's graphical representations and emergent writing: Evidence from children's drawings. *Early Child Development and Care*, 179(1), 69-79. <https://doi.org/10.1080/03004430600923469>
- Βακάλη, Α. Π., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ.Η. (2014). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Επίκεντρο.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων: Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Γρόσδος, Σ. (2013). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*. Φλώρινα. <http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/el/pc-general-gr/pc-1st-conference-2013-gr>
- Γρόσδος, Σ. (2015, Ιανουάριος-Φεβρουάριος). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 90, 72-85.
- Γρόσδος, Σ. (2017). Το εργαστήρι της ποίησης. Ποίηση και δημιουργική γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 101, 66-79.
- Ζαρκάδα, Α. Μ. (2016). *Παιγνιώδεις δραστηριότητες για την προώθηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ιωάννινα.
- Κανατσούλη, Μ. (2016). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Εκδόσεις University studio press.
- Καρακίτσιος, Α. (2012, Ιούλιος 02). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;. *KEIMENA για την έρευνα, τη*

θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας.
<https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/542/523>

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). Ε' Επιστημονικό Συνέδριο «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία». Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (σσ. 801- 822). Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών
<http://users.uowm.gr/tkotopou/index.php/home-gr/8-greek-language/86-publication-07>

Μουλά, Ε. (2012, Ιούλιος). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας.*
<https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/544>

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2016). Ο Επιστημολογικός Χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Στο *Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση: Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας* (σσ. 215-250). Διάδραση

Μιχαηλίδου, Β., Μπούρας, Α., & Πρεβεζάνου, Β., (2022)

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Παπαζήση.

Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο*. Μεταίχμιο.

Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014). Φ.Ε.Κ. 304/τ. Β' /13.03.2003

Σουλιώτη, Δ. (2013). 1ο Διεθνές Συνέδριο "Δημιουργική Γραφή". Δημιουργική Γραφή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η διδακτική αξιοποίηση ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο Δημοτικό σχολείο.
<http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/el/pc-general-gr/pc-1st-conference-2013-gr>

Τσιλιμένη,Τ. & Παπαρούση, Μ., (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής. Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Επίκεντρο.

Όλα για το νηπιαγωγείο!: Φύλλα εργασίας-δημιουργικές δραστηριότητες για το Θέμα "Ειρήνη-Πόλεμος" (olagiatonhpiagwgeio.blogspot.com)

<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2017/emergent-writing>