



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δημιουργική Γραφή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Διδακτικές Προτάσεις για την Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία πάνω στο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της Μαρίνας Γιώτη

Creative Writing and Intercultural Education: Didactic Suggestions for Preschool and Early School Age on the book <Yeti the power of yet>

Marinas Gioti



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Μπαφτία Φρεσκίτα

Α.Ε.Μ.: 4005

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Βακάλη Π. Άννα, μέλος Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Π.Δ.Μ.

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος, επίκουρος καθηγητής & επιστημονικά υπεύθυνος Μ.Π.Σ. «Δημιουργική Γραφή», Π.Δ.Μ.

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2023

*Η παρούσα πτυχιακή εργασία
είναι αφιερωμένη στην οικογένεια μου που με υποστήριξε και με
ενθάρρυνε σε όλη την διάρκεια των σπουδών μου, σε όλα παιδιά του
πλανήτη με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς που εξελίσσουν την
Διαπολιτισμικότητα και την Γλώσσα και στα νήπια
του 9ο Νηπιαγωγείου Φλώρινας*

Περιεχόμενα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
Α' ΜΕΡΟΣ	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: 1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	12
1.1 Ο όρος Δημιουργική Γραφή.....	12
1.2 Ιστορική Εξέλιξη Δημιουργικής Γραφής.....	14
1.3 Δημιουργική γραφή και Εκπαίδευση	15
1.4 Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο	18
1.5 Δημιουργική Γραφή και παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: 2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	21
2.1 Αποσαφήνιση μεταξύ των ορών Διαπολιτισμικότητας και της Πολυπολιτισμικότητας.....	21
2.2 Ορισμός Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής.....	22
2.3 Χαρακτηριστικά και Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	24
2.4 Τα Εκπαιδευτικά μοντέλα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	26
2.5 Διαπολιτισμικότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: 3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	32
3.1 Γλώσσα και Πολιτισμός.....	32
3.2 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην Εκπαιδευτική διαδικασία	33
Β' ΜΕΡΟΣ	35
ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: 4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ	35
4.1 Εισαγωγή	35
4.2 Βιογραφία και Συνέντευξη της συγγραφέως Μαρίνα Γιώτη	36
4.3 «Γέτι η δύναμη του ακόμη».....	43
4.3.α Δραστηριότητες με βάση το βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» για το Νηπιαγωγείο	44
4.3.β Δραστηριότητες με βάση το βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» για το Δημοτικό από την συγγραφέα Γιώτη Μαρίνα και την εκπαιδευτικό και εμψυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού Σολωμού Γεωργία	60

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	78

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

1. Δ.Γ. Δημιουργική Γραφή
2. Δ.Ε.Π.Π.Σ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
3. Η/Υ..... Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Εξώφυλλο παραμυθιού «Γέτι η δύναμη του ακόμη».....	45
Εικόνα 2: Οπισθόφυλλο παραμυθιού «Γέτι η δύναμη του ακόμη».....	45
Εικόνα 3: Το αγόρι και το Γέτι σε διαφορετικές φάσεις στην ιστορία.....	46
Εικόνα 4: Το αγόρι και το Γέτι σε διαφορετικές φάσεις στην ιστορία.....	46
Εικόνα 5: Το αγόρι και το Γέτι σε διαφορετικές φάσεις στην ιστορία.....	47
Εικόνα 6: Το αγόρι και το Γέτι σε διαφορετικές φάσεις στην ιστορία.....	47
Εικόνα 7: Μια στιγμή του Γέτι με το Αγόρι και τα παιδιά στην ιστορία.....	51
Εικόνα 8: Τα παιδιά και το Αγόρι της ιστορίας.....	54
Εικόνα 9: Φύλλο Εργασίας 01.....	61
Εικόνα 10: Φύλλο Εργασίας 02.....	61
Εικόνα 11: Φύλλο Εργασίας 03.....	62
Εικόνα 12: Φύλλο Εργασίας 04.....	62
Εικόνα 13: Φύλλο Εργασίας 18.....	63
Εικόνα 14: Φύλλο Εργασίας 19.....	65
Εικόνα 15: Φύλλο Εργασίας 20.....	65
Εικόνα 16: Φύλλο Εργασίας 21.....	66

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά πριν ξεκινήσω να παρουσιάζω την πτυχιακή μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια και επόπτρια μου, την κυριά Βακάλη Άννα για της άμεσες συμβουλές της οποιαδήποτε στιγμή και ώρα της ημέρας όταν λάμβανε από έμενα την ίδια απορίες και προβληματισμούς, για την καθοδήγηση που μου παρέχει κατά την διάρκεια της συγγραφής και τον χρόνο που αφιέρωσε για να μου τις δώσει. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή και Β' βαθμολογητή μου, τον κύριο Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο για τον χρόνο που θα αφιερώσει για την ανάγνωση της. Εύχομαι τα καλύτερα και στους δύο και να συνεχίσουν με το ίδιο χιούμορ και διάθεση να προσφέρουν της γνώσεις που έχουν αποκομίσει στις επόμενες γενιές.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τα αδέρφια μου που με στήριξαν κατά την διάρκεια των σπουδών, όπως και την στιγμή δούλευα την πτυχιακή μου εργασία και μου έδωσαν την ευκαιρία να γίνω καλύτερη στην ζωή μου και να πιστεύω στον εαυτό μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει δύο έννοιες, την Δημιουργική Γραφή και την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τον τρόπο που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από διδακτικές δραστηριότητες, έχοντας ως βάση το παραμύθι Γέτι η δύναμη του ακόμη της Μαρίνας Γιώτη στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Η Δημιουργική Γραφή από μόνη συνιστά μια έννοια που δεν έχει ένα ακριβή ορισμό παρόλα αυτά δρα ως ένα εργαλείο έκφρασης. Το ίδιο πράγμα ισχύει και για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς έναν ορισμό αλλά αυτό που θέλει να επιτύχει είναι η αλληλεπίδραση και ισότητας μεταξύ των παιδιών. Σε πρώτη φάση υπάρχει μια εισαγωγή που πληροφορεί για το τι επρόκειτο να ακολουθήσει στην εργασία αυτή. Επίσης γίνεται μια εκτενέστερη ανάλυση των δύο αυτών εννοιών και την θέση που έχουν στην εκπαίδευση των νηπίων και των μαθητών αλλά και την θέση τους στις δομές αυτές. Στην συνέχεια αναπτύσσει τον τρόπο που μπορεί να συνδεθεί η γλώσσα με τον πολιτισμό και το πόσο σημαντικό είναι αυτό. Σε μια δεύτερη φάση παρουσιάζεται το πρακτικό μέρος της εργασίας που ξεκινά με μια εισαγωγική σημείωση για το τι επρόκειτο να αναδειχθεί σε αυτή. Έπειτα προβάλλεται η βιογραφία και μια συνέντευξη που λήφθηκε από την συγγραφέα του παραμυθιού Μαρίνα Γιώτη για το έργο της. Ακολούθως προκύπτουν οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν με βάση το παραμύθι αυτό για το νηπιαγωγείο από την ίδια την φοιτήτρια και παρακάτω οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν από την ίδια την συγγραφέα και την συνάδελφό της Γεωργία Σολωμού εκπαιδευτικός και εμψυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού για της πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Τέλος ακολουθεί μια σύνοψη όλων όσων ειπώθηκαν και τι είναι αυτό που κρατάμε από την όλη εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμικότητα, Δημιουργικότητα, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Δραστηριότητες

ABSTRACT

This paper examines two concepts, Creative Writing and Intercultural Education and the way they can be used through teaching activities, based on the fairy tale Yeti the power of yet by Marina Gioti in Kindergarten and the first grades of Primary School. Creative Writing in itself constitutes a concept that does not have a precise definition yet acts as a tool of expression. The same thing applies to Intercultural Education as far as a definition is concerned but what it wants to achieve is interaction and equality between children. At first there is an introduction that informs what was to follow in this work. There is also a more extensive analysis of these two concepts and the place they have in the education of infants and students and their place in these structures. It then develops how language can be linked to culture and how important this is. In a second phase, the practical part of the paper is presented, starting with an introductory note on what was to be highlighted in it. Then the biography and an interview taken by the author of the fairy tale Marina Gioti about her work is shown. The activities based on this fairy tale for the kindergarten by the student herself and the activities organized by the author and her colleague Georgia Solomou, a teacher and theatre play animator for the first grades of primary school, follow. Finally, here is a summary of everything that was said and what we keep from the whole work.

Keywords: creative writing, intercultural education, interculturalism, multiculturalism, creativity, kindergarten, primary school , activities

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία διεξάγεται μια μελέτη για τα επιστημονικά πεδία της Δημιουργική Γραφή και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το ρόλο που μπορούν να έχουν στην πρωτοβάθμια και της πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Δημιουργική Γραφή σαν μια έννοια από μόνη της συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο, καθώς μέσα από την δημιουργικότητα τους τα παιδιά της νηπιακής και πρώτης ηλικίας θα αναπτυχθούν γλωσσικά και θα μάθουν να εκφράζουν αυτό που σκέφτονται είτε με την μορφή του γραπτού και προφορικού λόγου είτε μέσα από την Τέχνη της ζωγραφικής, χωρίς να περιορίζονται από τον φόβο της αποδοκιμασίας ή των αρνητικών σχολίων από την ομάδα. Η δεύτερη έννοια που αναλύεται στην εργασία αυτή, δηλαδή η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή αλλιώς η Διαπολιτισμικότητα, αποτελεί και αυτή μια έννοια κλειδί και σημαντικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δίνει την ευκαιρία στα παιδιά αυτής της ηλικίας να γνωρίσουν πιο συστηματικά τον/την διπλανό/διπλανή τους που έχει μια διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό από την δική τους, να τον/την ακούσουν και να μην τον/την αποκλείσουν εξαιτίας της κατάστασης αυτής, αλλά να τον/την ενσωματώσουν στην ομάδα και να μοιραστούν όσα γνωρίζουν μεταξύ τους, αναπτύσσοντας έτσι μια διαπολιτισμική τάξη δεκτική και ανοιχτή σε όλους και όλα.

Ως προς την δομή η πτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, που απαρτίζεται από το θεωρητικό μέρος, γίνεται μια συλλογή υλικού γύρω από τις έννοιες αυτές. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται διάφοροι ορισμοί που έχουν σχηματιστεί γύρω από αυτά, η ιστορία που έχουν διανύσει έως και την σημερινή εποχή, η θέση που έχουν και πρέπει να έχουν στην εκπαίδευση, τον ρόλο που έχουν να αναλάβουν στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Ακόμη αναδεικνύεται η σύνδεση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού καθώς και ο ρόλος που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός σε μια σύγχρονη τάξη δημιουργική και συγχρόνως διαπολιτισμική. Έπειτα το δεύτερο μέρος, που συνιστά το πρακτικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η Βιογραφία και η συνέντευξη που λήφθηκε με μεγάλη τιμή από την συγγραφέα και εικονογράφο παιδικών βιβλίων την κυρία Μαρίνα Γιώτη, για το παραμύθι της με τίτλο «Γέτι η δύναμη του ακόμη», μια εισαγωγή για το συγκεκριμένο παραμύθι, μια υποενότητα μέσα στην οποία δίνονται ορισμένες διδακτικές προτάσεις για το νηπιαγωγείο ως προς τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί το βιβλίο αυτό και μια υποενότητα όπου παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που δημιούργησε η κυρία Μαρίνα Γιώτη μαζί με την κυρία Γεωργία Σολωμού, η οποία είναι εκπαιδευτικός και

εμψυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού, ως προς τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί το Παραμύθι αυτό σε μια τάξη του Δημοτικού.

Τέλος γίνεται μια σύνδεση μεταξύ θεωρητικού με το πρακτικό μέρος μέσω των πρακτικών αυτών δραστηριοτήτων και το τι μπορεί να επιτευχθεί με την υλοποίηση τους, δηλαδή η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η γραφή, η αλληλεπίδραση, η ισότητα, ο αλληλοσεβασμός κ.λπ., αλλά και οι βιβλιογραφικές αναφορές που αξιοποιήθηκαν για την μελέτη της θεματικής αυτής και την εκπόνηση της εργασίας.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: 1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

1.1 Ο όρος Δημιουργική Γραφή

Ο όρος Δημιουργική Γραφή δημιουργεί συχνά σύγχυση και αμηχανία εξαιτίας των πολλαπλών σημασιών και χρήσεων του, καθώς και των αξιολογικών του προεκτάσεων. Έχοντας ως βάση μια βιβλιογραφική ανασκόπηση επιτείνεται η εννοιολογική του ασάφεια, παραπέμποντας σε μια σειρά νοημάτων, όπως το πεδίο των συγγραφικών δραστηριοτήτων, την βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο για την διδασκαλία της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γραφής, την τέχνη της λογοτεχνικής συγγραφής, την μορφή της ψυχικής εκτόνωσης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, το πανεπιστημιακό γνωστικό επίπεδο κ.α. (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013: 13).

Η Δημιουργική Γραφή, συνδεδεμένη ιδιαίτερα με την έννοια της δημιουργικότητας, είναι μια κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία (Καρακίτσος, 2012: 1). «*Η Δημιουργική Γραφή ως όρος αποτελεί στην ουσία μια τυπική μετάφραση ξενόγλωσσων ορών «creative writing» «écriture creative». Ο όρος υπονοεί σήμερα τουλάχιστον, τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής αλλά εμπεριέχει στην ευρεία του σημασία και το σύνολο των διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στη κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων*» (Καρακίτσος, 2012: 1). Στην ουσία δηλαδή επικεντρώνεται στην εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής και σε δεύτερη φάση απασχολείται με άλλες συγγραφικές δεξιότητες συνδυασμένη με διαφορά χρηστικά ή δημοσιογραφική είδη λόγου πληροφοριακού ή δοκιμιακού χαρακτήρα κυρίως (Καρακίτσος, 2012: 1-2).

Ο όρος αυτός συνιστά εναλλακτική διδακτική προσέγγιση στον γραπτό λόγο, δίνοντας έμφαση δημιουργική σκέψη και ελεύθερη έκφραση των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2004). Τα παιδιά θα ασκηθούν στην γραφή κειμένων κυρίως λογοτεχνικών και όχι σε άρθρα, δοκίμια και περιλήψεις. Ο Στόχος είναι να εξασκηθούν με την γραφή και ανάγνωση μέσω της παραγωγής κειμένων και όχι με τον «συγγραφικό πρωταθλητισμό» (Ματσαγγούρας, 2004). Η ελεύθερη έκφραση μέσω της γραφής των παιδιών θεωρείται το πρώτο πράγμα προκειμένου να αναπτυχθεί η

σύνταξη ανεπανάληπτων κειμένων, εξωτερικεύοντας την σκέψη και την ψυχή του καθένα και της καθεμίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Η Δημιουργική Γραφή αποτελείται από δύο σημασίες. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα ελέγχου των δημιουργικών σκέψεων, αποτυπώνοντας τα το άτομο στο χαρτί, ενώ η δεύτερη στην συγκέντρωση διαφορών εκπαιδευτικών τεχνικών και πρακτικών, στοχεύοντας στην απόκτηση λογοτεχνικών δεξιοτήτων. Ουσιαστικά ο όρος αυτός υποδηλώνει την διαδικασία εκμάθησης της λογοτεχνίας, δηλαδή την γραφή που ξεπερνά την δημοσιογραφική, τυπική και ακαδημαϊκή γραφή. Στην πλειοψηφία η δημιουργική γραφή έχει ένα ρόλο εκπαιδευτικό, ενισχύοντας γλωσσικά το κάθε άτομο. Σκοπός της είναι η καλλιέργεια δημιουργικότητας και φαντασίας και η εξάσκηση στην γραφή. Είναι δηλαδή μια τέχνη που το άτομο εντοπίζει, «κατεβάζει», να αναγεννά ιδέες και τις οργανώνει (Timbal-Duclaux, 1996).

Μιλώντας βέβαια για την Δημιουργική Γραφή δεν αποσαφηνίσαμε τον όρο της «δημιουργικότητας». Κατά τον Taylor (1959) όπως αναφέρεται στο Τσαπακίδου (2014) η δημιουργικότητα αποτελεί μια νοητική διαδικασία παραγωγής χρήσιμων και καινούργιων ιδεών για την αντιμετώπιση δυσκολιών (:57). Ακόμη ο Storr (1991) θέτει ως δημιουργικότητα ένα σύνολο από ατομικά γνωρίσματα και ικανότητες, τα οποία δίνουν την δυνατότητα στο άτομο να παράξει πρωτότυπα, χρήσιμα και αξιόλογα έργα, φέρνοντας τα στο φως ως κάτι νέο, το οποίο δεν υπήρχε προηγουμένως.

Σύμφωνα με τον Ροντάρι (2003), όπως αναφέρει η Φαφουτοπούλου (2014: 19), μέσα από την φαντασία εκπορεύεται η Δημιουργικότητα. Μια ακόμη άποψη μας πληροφορεί για την ύπαρξη τριών ορισμών προκειμένου να κατανοηθεί ο όρος δημιουργικότητα. Ο πρώτος ορισμός μιλά για ένα νέο αποτέλεσμα που προκύπτει από τον σχηματισμό νέων ιδεών μέσα από την Δημιουργικότητα. Ο δεύτερος στηρίζεται στην άποψη ότι η Δημιουργικότητα χρησιμοποιεί και προσεγγίζει διαφορετικά της προϋπάρχουσες γνώσεις και τέλος ο τρίτος ορισμός υποδηλώνει την δημιουργικότητα ως μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία συνδυάζει την καινοτομία και την χρήση της υπάρχουσας γνώσεις (Runco, 2007 ό.α. στο Φαφουτοπούλου, 2014: 19).

Βέβαια την Παιδαγωγική, την Φιλοσοφία και της Νευροφυσιολογία της απασχολεί προσωπικά η δημιουργικότητα. Ακόμη και ας έχει πραγματοποιηθεί από το 1950 έως σήμερα μια συνεχής διερεύνηση οι επιστήμονες δεν έχουν οδηγηθεί σε έναν τελικό ορισμό της, καθώς συνιστά «μια πολύπλευρη διαδικασία και όχι μια αμετάβλητη και παγιωμένη ιδιότητα (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013: 17-18).

1.2 Ιστορική Εξέλιξη Δημιουργικής Γραφής

Ιστορικά η Δ.Γ. δεν συνιστά έναν επιστημονικό κλάδο, η οποία έκανε την εμφάνιση της τα τελευταία χρόνια. Το σημείο έναρξης και ύπαρξης της γίνεται στον αρχαίο ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα στην Αθήνα από τον Αριστοτέλη (384-322 π.Χ.), έχοντας όμως από πίσω του τις ρίζες της, αφού η Ποιητική του δηλαδή οι «δημιουργικές πρακτικές» που συγκέντρωσε και μελέτησε ήταν αυτές που είχαν αποδεχτεί και είχαν εφαρμοστεί αρκετά χρόνια προηγουμένως (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013: 21). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο Αριστοτέλης βάζει έναν ηθικό σκοπό, κληρονομώντας το οι σύγχρονες πρακτικές της Δημιουργικής γραφής, όπως το *Beyond the Writers' Workshop* (2001) της Carol Bly, το οποίο εμπεριέχει ένα «κωδικά ηθικής». Κατά τον Κωτόπουλο (2012) «*Η αριστοτελική άποψη ενυπάρχει σε πολλούς συγγραφείς και στους κρητικούς τους. Το να μιλά και να γράφεις αντιμετωπίστηκε διαχρονικά ως τέχνη και η ρητορική, η δημόσια δηλαδή ομιλία, δίδαξε τα μέσα της προφορικής και γραπτής αποτελεσματικής πειθούς*».

Στο Πανεπιστήμιο του Harvard κατά την δεκαετία του 1870 με 1880 αναπτύχθηκε το «English Composition» το οποίο βασιζόταν στην αυτοέκφραση, την φαντασία και την ατομικότητα, αλλάζει την θεωρητική μάθηση, την ρητορική ορθότητα και την άσκηση στην γραμματική και την ορθογραφία (Myers, 2006).

Η ίδρυση του Iowa Writer's Workshop στις αρχές του 20ου αιώνα στην πανεπιστημιακή κοινότητα των Η.Π.Α. αποτελεί την έναρξη της Δ.Γ. το 1939 ως μοντέρνου επιστημονικού κλάδου, ακόμη κι αν το εγχείρημα του George Baker το '47 Workshop' στο Harvard το 1906 με 1925 ήταν πιο σημαντικό. Το εργαστήριο διατίθενται ανοιχτό μόνο σε όσους σπουδαστές κατείχαν της ικανότητες για να συμμετέχουν. Η άποψη του εργαστηρίου ήταν πως δεν γινόταν να διδαχθεί ο τρόπος της συγγραφής, γίνεται όμως να διδαχθεί το ταλέντο (Iowa University, 1939, Dawson, 2005 ό.α. στο Βακάλη κ.ά., 2013: 28). Ακόμη γίνονται προσπάθειες να αλλάξει η ιστορική-φιλολογική και γλωσσολογική ανάλυση στα λογοτεχνικά έργα από την «λογοτεχνική κριτική», στοχεύοντας στην αισθητική ποιότητα της (ό.α. στο Βακάλη κ.ά., 2013: 28).

Μέσα από ένα «αποστεωμένο ιστορικό και γλωσσικό corpus» της κρίσης της αγγλοσαξονικής ακαδημαϊκής παράδοσης και της φιλολογικής προσέγγισης της λογοτεχνίας, η Δημιουργική Γραφή εξελίσσεται και σχηματίζει επιστημονικά την ταυτότητα της (Βακάλη κ.ά., 2013: 28-29). Τα μαθήματα της Δημιουργικής Γραφής αυξήθηκαν σε Πανεπιστημιακό επίπεδο και έγιναν διάσημα, τηρώντας το παιδαγωγικό

στόχο της βαθιάς κατανόησης μέσα από την δημιουργική άσκηση. Βέβαια, έως το 1960, βρίσκονται σε λειτουργία μόνο πέντε μεταπτυχιακά προγράμματα των Η.Π.Α.. Η χρηματοδότηση, όμως από τα Πανεπιστήμια, θα είναι η αφορμή, ώστε να αυξηθούν, λειτουργώντας ως επαγγελματική μαθητεία που θα αναπτύξει επίδοξους συγγραφείς μακριά από την κρητική μελέτη (Κωτόπουλος, 2013: 520).

Στην σημερινή εποχή η Δημιουργική Γραφή, εξελιγμένη στα καλύτερα Πανεπιστημιακά ιδρύματα όλου του κόσμου, όπως το Columbia το Princeton Iowa και μετέπειτα του East Anglia της Αγγλίας και άλλων, κατέχει μέσα αυτά τα τελευταία 20 χρόνια μια πολύ δυναμική διεθνή παρουσία. Στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων, στην Αυστραλία και στην Ασία τα προγράμματα της Δ.Γ. έχουν ήδη εξασφαλιστεί θεσμικά, ενώ γίνεται πρόβλεψη να αυξηθεί γρήγορα η εισαγωγή και άλλων πανεπιστημίων στους πίνακες (Βακάλη κ.ά., 2013: 30).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στον ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας του τμήματος Νηπιαγωγών ο αείμνηστος καθηγητής και ποιητής Μίμης Σουλιώτης κατάφερε να θέσει σε λειτουργία το πρώτο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, έχοντας ως τίτλο «Δημιουργική Γραφή» κατά το 2008 με 2009 (Κωτόπουλος, 2013: 521).

Πέρα από την εισαγωγή της Δ.Γ. στα μαθήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και σε άλλες τάξεις, κατά τα σχολικά έτη 2012 με 2013, εντάσσονται και στα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση η Δ.Γ. , καθοδηγούμενη και αυτή από τον καθηγητή και ποιητή Μίμη Σουλιώτη (Βακάλη κ.ά., 2013: 31).

Μέσα στο πρόγραμμα αυτό, το οποίο αποτελεί ένα περιβάλλον «κριτικής αυτογνωσίας» με προνόμια, οι φοιτητές/-τριες του Πανεπιστημίου στηρίζονται θεσμικά και αποκτούν γνώσεις συγγραφικής κυρίως τέχνης (Κωτόπουλος, 2013: 524).

Φυσικά δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι στα εργαστήρια της δημιουργικής γραφής, έκτος και από άλλους στόχους που έχει, προβάλλεται «η ποιητική του συγκεκριμένου» (Κωτόπουλος, 2013: 524).

1.3 Δημιουργική γραφή και Εκπαίδευση

Λαμβάνοντας υπόψη το προηγούμενο κεφάλαιο, η Δημιουργική Γραφή ως πεδίο των σχολείων, των Πανεπιστημίων και των κολεγίων εξελίσσεται παγκόσμια και ως γνωστό αντικείμενο διδάσκεται από την προσχολική έως και την μεταπτυχιακή και διδακτορική εκπαίδευση, αποδίδοντας αξιόλογα αποτελέσματα (Βακάλη κ.ά., 2013:

35). Σύμφωνα με την Morley (2007: 5) η Δημιουργική Γραφή αποτελεί κάτι το οποίο γίνεται να διδαχθεί και να είναι κατανοητό σε κάθε εκπαιδευτικό τμήμα, όπως εντοπίζουμε σε κάθε παιχνίδι καθώς και σε κάθε τέχνη που χρήζει την δεξιοτεχνία της.

Ο στόχος της Δημιουργικής Γραφής δεν είναι να εντοπίσει και να παρουσιάσει μέσα από μια σχολική τάξη συγγραφείς, όπου υπάρχουν και αποτελούν τα ταλέντα, αλλά να παράξει αναγνώστες με υποψία και οργάνωση, οι οποίοι είναι σπάνιοι, καθώς και λόγω της θέσης στην οποία βρίσκεται η Δ.Γ. με την εποχή του διαδικτύου, της αναπτυγμένης τεχνολογίας και των λογοτεχνημάτων όπου εισάγονται με μεγαλύτερη ευκολία στην ανθρώπινη ζωή από ότι αυτή (Νικολαΐδου, 2015: 104). Γι' αυτό σημαντικό για μια σχολική τάξη κρίνεται η ευχάριστη διάθεση αφού εξασκούνται στην ανάγνωση και στην δημιουργικότητα, καθιστώντας έτσι δυνατή την σωστή αντίληψη ως προς της τεχνικές που τίθενται στα λογοτεχνικά κείμενα (Νικολαΐδου, 2015: 104).

Η εκπαιδευτική διαδικασία του σήμερα επιζητά από τον κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριά που έχει φαντασία και αυτοέκφραση και έχει την δυνατότητα να διατηρήσει μια απελευθερωμένη από «μηχανική και αυτοματοποιημένη» διδασκαλία πολιτισμική διαφορετική ταυτότητα και να λειτουργήσει ως ένας πολίτης με κοινωνική και περιβαλλοντική συνείδηση και πρωτότυπη ανάμειξη. Ωστόσο η εκπαίδευση δεν δείχνει να επηρεάζεται όσο θα έπρεπε για την δημιουργική διδασκαλία (Smith & Smith, 2001 ό.α. στο Βακάλη κ.ά., 2013: 35-36).

Κατά τον Beghetto (2011:459) δυσλειτουργικό αποτελεί το Αναλυτικό πρόγραμμα και οι απόλυτη μαθησιακή στόχοι για την δημιουργική ασχολία στην σχολική μονάδα. Επειδή συνιστά ένα διεθνές ζήτημα και οι έρευνες είναι ελάχιστες αναγκαία αποτελεί η ξεκαθαρίσει της δημιουργικής μάθησης.

Σύμφωνα με τον Starko (1995) ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό που διαθέτει ένα δημιουργικό άτομο είναι η παιχνιδιάρικη του διάθεση όπου δίνει ξανά και ξανά σημασία σε διάφορες φάσεις της καθημερινότητας του. Ένας δημιουργικός χαρισματικός μαθητής είναι αυτός που διαθέτει συναισθηματική ένταση, φαντασία και περιέργεια. Η οικογένεια όμως είναι αυτή που παίζει σημαντικό ρόλο μιας και αποτελεί το πρώτο μέρος μέσα στο οποίο κοινωνικοποιούνται τα παιδιά δημιουργώντας έτσι την βάση για την «διανοητική ανάπτυξη» και την όρεξη των νέων να εξερευνήσουν τον κόσμο και να πειραματιστούν. Στην περίπτωση όμως που αυτό δεν εμπλουτιστεί στο κατάλληλο βαθμό, την σκυτάλη παίρνει το σχολείο προκειμένου να το ολοκληρώσει (Βακάλη κ.ά., 2013: 37).

Ένα σχολικό περιβάλλον για να είναι δημιουργικό θα πρέπει να διαθέτει μια ελαστική διδασκαλία, μια στοχευμένη ανοιχτού τύπου δοκιμή αντίθετη απέναντι στην τυποποιημένη σκέψη, το φόβο για να ένα πιθανό σφάλμα, καθώς και την κοινωνική πίεση για συμμόρφωση (Δημόπουλος, 2007). Ο συσχετισμός και η συμβίωση κριτικής και δημιουργικής σκέψης είναι αυτό που στοχεύει στην ενεργητικότητα των ανθρώπων και στην πολιτισμική ερμηνεία (Βακάλη κ.ά., 2013: 37).

Η Δημιουργική Γραφή με την ιδιαίτερη διδασκαλία της και η Φιλαναγνωσία απαρτίζουν τους δύο βασικότερους στύλους της εκπαίδευσης ως προς την Λογοτεχνική διδασκαλία και την ανάγνωση. Μέσα από την Δ.Γ. ο αναγνώστης αναγνωρίζει συμβολικά το έργο, αντιλαμβάνεται με στρατηγικό τρόπο τον σχεδιασμό και θέτει σε λειτουργία το συναίσθημα, παρέχοντας του έτσι της «τρεις βασικές λειτουργίες» στην «λογοτεχνική ανάγνωση», αλλά και στοχεύοντας στην ουσία όχι στην εκμάθηση του έργου αλλά στην επούλωση κενών, στην ανασύνταξη του υλικού της αφήγησης και την συσχέτιση διαφορετικών κειμένων. Ο/Η κάθε αναγνώστης/-στρια δηλαδή μπορεί στην Δ.Γ. να διηγηθεί αλλά και να κατασκευάσει και να αναδιαμορφώσει τον χώρο μας (Βακάλη κ.ά., 2013: 38-39).

Κατά τον Dawson (2005:21) πριν την υλοποίηση της Δημιουργικής Γραφής δραστηριότητα, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου, το παιδί γίνεται πιο ολοκληρωμένο και ώριμο αναγνωστικά. Γενικά όταν εισάγεται στον εκπαιδευτικό χώρο γίνεται ακόμη πιο ελαστική κριτικά η εκπαίδευση της Δ.Γ.. Μάλιστα χαρακτηρίζεται όπως μια ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού ξεχωριστά λεκτική ή γραπτή δημιουργικότητα, όπου τα παιδιά αποτυπώνουν σε ένα φύλλο ιδέες, συναισθήματα και εντυπώσεις με τον δικό τους τρόπο, αποτελώντας μια νεωτερική από ότι μια μιμητική γραφή.

Κοινή λοιπόν είναι η παραδοχή ότι, εκτός από την μετάδοση της γνώσεις, η διδασκαλία πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη των πολλαπλών δεξιοτήτων και στην διάδοση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών, προκειμένου να μπορούν τα σκεπτόμενα άτομα να ανταπεξέλθουν στην σύγχρονη εποχή. Έτσι αναγκαίο είναι να καλλιεργηθεί η «κοινή δημιουργικότητα» και να αναγνωριστεί η «υψηλή Δημιουργικότητα» και να στηριχθεί. Γι' αυτό έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σε Η.Π.Α. και Ευρώπη για την δημιουργικότητα καθορίζοντας την με διάφορους παράγοντες και αποτελώντας την «δημιουργική παιδαγωγική» (Ryhammar & Brolin 1999, Craft, Jeffrey & Leibling 2001, Fautler & Savage 2007, Wilson 2009, Loveless & Williamson 2013, Shiu 2014 ό.α. στο Κιοσσές, 2018: 20-21).

1.4 Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο

Η μαθησιακή περιοχή της γλώσσας στο νηπιαγωγείο έχει καθοριστικό ρόλο για τα νήπια, αφού συνδυάζεται με την ανάπτυξη τους μαθησιακά και την απόκτηση πολλαπλών δεξιοτήτων και ικανοτήτων από διάφορες μαθησιακές περιοχές. Πέρα από επικοινωνιακό εργαλείο η γλώσσα συνιστά την καθημερινή ζωή του νηπίου ή αλλιώς τον κόσμο του, όπου μέσα από την παρουσίαση της διήγησης από τον/την εκπαιδευτικό εκφράζει τα συναισθήματα του και της ιδέες του αλλά και μπορεί να διαφωνήσει ή να συμφωνήσει στις διαφορετικές απόψεις των συμμαθητών του (Jean Jean & Massonet, 2001). Γι' αυτό λειτουργικά η γλώσσα δρα ως μια ανάγκη προκειμένου ο άνθρωπός να εκφραστεί με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές φάσεις, επικοινωνιακού τύπου, ακόμη και αν αναγκάζεται να παίρνει μέρος σε αυτά (Βακάλη κ.ά., 2013: 68).

Ο προφορικός λόγος είναι αυτός που εξελίσσεται κατά το στάδιο της προσχολικής ηλικίας. Μελέτες που έχουν γίνει αναδεικνύουν την θετική επίδραση που έχει στην συνέχεια της σχολικής τους ζωής, την εξέλιξη τους μαθησιακά και την αποτυχία ή την επιτυχία τους, όταν τα παιδιά συμμετέχουν λεκτικά στην τάξη του νηπιαγωγείου με τον γραπτό λόγο που διαθέτουν μάλιστα να επιδρά και αυτό σε πολύ μεγάλο βαθμό (Διαφέρμου κ.α, 2006· Simonopoli, 2005). Επίσης σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου παίζει το παιχνίδι μέσα στο οποίο τα παιδιά συμμετέχουν και συνεννοούνται σε όλη την διάρκεια του, έχοντας ως βάση τους κανόνες και την οργάνωση που υπάρχει, αλλά και στο διάλειμμα όπου τα παιδιά με αυθόρμητο τρόπο συζητούν για τα παιχνίδια που θέλουν να παίξουν (Μιχαλοπούλου, 2009).

Η ηλικία, στην οποία τα παιδιά κατέχουν την ικανότητα, ώστε να αφηγηθούν και να διατηρήσουν στην μνήμη τους την σειρά των γεγονότων μιας ιστορίας, είναι αυτή των 4-5 ετών, δηλαδή τα μικρά νήπια, προσλαμβάνοντας την όμως με επιφανειακό τρόπο. Μέσα από αυτές της διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες συνιστούν μια ενέργεια, τα παιδιά ενισχύονται νοητικά και γνωστικά αλλά και ταυτόχρονα εξασκούν τον προφορικό τους λόγο. Οι εικογραφημένες ιστορίες αλλά και η αφήγηση των παραμυθιών βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας των προτιμήσεων των νηπίων (Καρακίτσιος, 2011: 32).

Αντίθετα, στην ηλικία των 5-6 ετών τα παιδιά μπορούν να σχηματίζουν ειδικά νοήματα με εικαστικό τρόπο, να δραματοποιούν πεζογραφήματα και ποιήματα και να

παίζουν μουσικά και θεατρικά παιχνίδια. Στην ηλικιακή αυτή ομάδα τα παιδιά ως αναγνώστες αποκτούν την Λογοτεχνία ως μια μοναδική πραγματικότητα (Appleyard, 1991).

Πολύ σημαντικό αποτελεί κατά τον Woolf (2007) η εξιστόρηση της ίδιας της ιστορίας από το νήπιο, καθώς τον εισάγει σε ένα περιβάλλον πλούσιο, στο οποίο αναπτύσσεται με ερεθίσματα γλωσσικά, ανεβαίνοντας ένα σκαλί πιο ψηλά εκπαιδευτικά από ότι τα υπόλοιπα παιδιά που δεν διαθέτουν τα ανάλογα ερεθίσματα με αυτά. Παράλληλα το ότι προσπαθεί να διατηρήσει το περιεχόμενο της με βάση της ικανότητες του, ώστε να εισαχθεί στον κόσμο των ηρώων, τον κάνει να αποκτά μια ξεχωριστή θέση πάνω σε αυτό. Οι Mialaret και Malandain (1962), όπως αναφέρει η Βακάλη κ.α. (2013), θεωρούν ότι τα νήπια διατηρούν τα πιο σημαντικά μέρη μιας ιστορίας που εμπεριέχουν μάλιστα συναίσθημα και αντίληψη και παρουσιάζονται ή μέσω των εικόνων ή προφορικά. Επίσης η ηλικιακή ομάδα των 12 ετών μπορούν να διαβάσουν μια ιστορία όπως έναν ενήλικα. Σύμφωνα με τους Kail και Fayol (2000) στην ηλικία των 6-7 χρονών τα παιδιά αναπτύσσουν της σχέσεις αιτιότητας, ενώ από την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά διατηρούν σημαντικά στοιχεία όσον αφορά την οργάνωση της αφήγησης (Hickamanm & Scheneider, 2000).

Η Μπιρμπίλη (2008) αναφέρει ότι: «ο χειρισμός του νηπιαγωγού με κατάλληλες ερωτήσεις που ενθαρρύνουν την αποκλίνουσα σκέψη, ερωτήσεις ανάλυσης και σύνθεσης που παρακινούν να εκφράζονται τα παιδιά με ελευθερία, αυθορμητισμό και να εκδηλώνουν τα συναισθήματα τους για όσα παρατηρούν, οδηγεί τα παιδιά σε σύνθετες διαδικασίες καλλιέργειας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης».

Τα Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ στοχεύουν να καλλιεργήσουν στα παιδιά τον επεξηγηματικό λόγο, ώστε να μπορούν να αιτιολογούν την κάθε άποψη τους, να ερμηνεύουν την κάθε κατάσταση, να εξηγήσουν καθώς και να επιχειρηματολογούν με στοιχειώδη τρόπο. Μέσα από αυτό το παιδί θα μπορεί μετά να εκφράζει την άποψη του απλά και σύνθετα, να συνδυάζει τα δικά του βιώματα με των άλλων παιδιών, να συμφωνεί και αντίστροφα σε διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων, να προβληματίζεται και να στηρίζει με πειστικό τρόπο τις απόψεις του στους υπόλοιπους. Φυσικά για να ενισχυθούν αυτά σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής του ίδιου του εκπαιδευτικού. Έτσι τα παιδιά, έχοντας ως βάση τα διαφορετικά διαμορφωμένα χωρία που δημιουργούν πολλαπλά ερεθίσματα, ειδικό διδακτικό κλίμα και εξάπτουν κρητική και λογική σκέψη, θα μπορούν να κάνουν σχόλια και ερωτήσεις,

να αναστοχάζονται, να αντλούν συμπεράσματα αλλά και να αναπτύξουν τον επεξηγηματικό τους λόγο. Όλα αυτά οδηγούν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων των νηπίων (Μπιρμπίλη, 2008: 168,176).

1.5 Δημιουργική Γραφή και παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Ως προς τα παιδιά ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που δρα βοηθητικά και καθοδηγητικά, ώστε να κατακτήσουν την δημιουργικότητα και να προσπεράσουν τα εμπόδια. Για να επιτευχθεί όμως αυτό πραγματοποιεί ομαδικές δραστηριότητες για να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις και τις ιστορίες τους. (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010).

Μάλιστα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την παιδική ποίηση, η οποία έχει ηχητική και ακουστική λειτουργία, αναπτύσσουν την δημιουργικότητα τους χωρίς να έχει σημασία το νόημα και η σημασία που προσλαμβάνουν από το ίδιο το κείμενο (Σαγκοστιάνο, 2003; Μπέτελχάιμ, 1995 ό.α. στο Ζιώγα, 2017: 11).

Ο λόγος για τον οποίο τα νήπια έρχονται στο νηπιαγωγείο είναι το παιχνίδι, το οποίο συντελεί στην εξέλιξη του παιδιού, ακόμη και αν είναι ατομικά, ομαδικά, στις γωνίες της τάξης ή στο προαύλιο. Κοινωνικοποιείται δηλαδή, γνωρίζει και συζητά με τα παιδιά καθώς και πειθαρχεί με τους κανόνες της τάξης. Με άλλα λόγια «Σέβεται, αγαπά, μοιράζεται» (Κουλούμνη, 1998; Κανατσούλη, 1997 ό.α. στο Ζιώγα, 2017: 11-12).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δημιουργεί η ικανότητα των νηπίων με φαντασία και αυθορμητισμό να δημιουργούν νέες λέξεις με πολύ ευκολία. Χαρακτηριστικά ο Τσουκόφσκι διακρίνει την ηλικία 2-5 ετών ως «γλωσσική ιδιοφυία». Επίσης υποστηρίζει ότι η προσοχή των νηπίων προσελκύεται από την ομοιοκαταληξία, καθώς και να δοκιμάζονται σε διάφορους ήχους (Κουλούμνη & Παπαετροπούλου, 1988).

Με προνόμιο την χιουμοριστικότητα, την προτότυπη σύνθεση και ανάπτυξη διάφορων λέξεων εξελίσσεται η παιδική Δημιουργική Γραφή. Με βάση την ποίηση το παιδί αναπτύσσει τον κόσμο του με ανεπανάληπτο τρόπο και με φαντασία. Το νήπιο μαγεύεται από την λογοτεχνία, απομακρύνοντας τον από την πραγματική ζωή. Είναι ευρύτερα ένα παιχνίδι η εκπαίδευση της, στο οποίο το νήπιο συνδυάζει με φαντασία υλικό, παράγοντας ιδέες και σκέψεις με πρωτοπορία (Κατσίκη, 1994 ό.α. στο Ζιώγα, 2017: 12).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: 2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Αποσαφήνιση μεταξύ των ορών Διαπολιτισμικότητας και της Πολυπολιτισμικότητας

Ο πολυπολιτισμός σαν έννοια πραγματοποιεί την εμφάνιση της στα τέλη της δεκαετίας του 1980 στο πολιτικό και κοινωνιολογικό χώρο, συνιστώντας μια νέα αποκάλυψη (Kymlicka 1989, Young 1990). Ως κοινωνικό φαινόμενο ο πολυπολιτισμός ασχολείται με ζητήματα που απασχολούν και την κοινωνία μελλοντικά. Τα ζητήματα αυτά θεμελιώνονται στις αρχές της «ισότητας των πολιτισμών», της «ισότητας των ευκαιριών» και των «δικαιωμάτων και της κοινωνικής υπόστασης των εθνοτικών και εθνικών μειονοτήτων» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011:23).

Ενώ γίνεται προσπάθεια ως προς την αποσαφήνιση των ορών «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα» εντοπίζεται μια σύγχυση μεταξύ αυτών. Ιδιαίτερα εκείνο το οποίο παρατηρείται είναι ότι ο πολιτισμός αποτελεί το δεύτερο συνθετικό και των δύο ορών παραπάνω. Η σύγχρονη κοινωνία υπογραμμίζει ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί αλλά ίσοι, οι οποίοι στηριζόμενοι από την ανθρώπινη ζωή προσπαθούν σε κάθε περιβάλλον και κοινωνικό ζήτημα να συνδεθούν με αυτό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011:24).

Σχετικά με τους δύο όρους, την πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμικότητα, που προαναφέραμε δεν υπάρχει μια κοινή άποψη αλλά και ότι δεν γίνεται να ταυτιστούν. Στο λεξικό του ο Μπαμπινιώτης Γ. (2004) ορίζει πως πολυπολιτισμικός συνιστά εκείνος που συνυπάρχει με διαφορετικούς και ξεχωριστούς πολιτισμούς, ενώ διαπολιτισμικός συνιστά εκείνος που κάνει αναφορά στους διάφορους πολιτισμούς. Η προέλευση του πρώτου όρου εμπεριέχει την συμβίωση διαφόρων πολιτισμικά ομάδων σε ένα κοινό χωρικό σύνορο σαν μια κυβερνητική χώρα.

Κάνοντας μια ανασκόπηση στην ξένη και ελληνική βιβλιογραφία καθένας οδηγείτε στο συμπέρασμα πως για την διαπολιτισμικότητα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, ακόμη και αν έχουν διενεργηθεί μέχρι στιγμής ενέργειες γι' αυτό (Δημητριάδου, 2004, οπ. αναφ. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014, σελ. 17).

Σύμφωνα με τον Γκοβάρη (2001, σελ. 14) διαπολιτισμικότητα είναι «μια διαδικασία αντίληψης του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών». Ο Στατέρας (2002, σελ. 155) επισημαίνει ότι μέσα από την διαπολιτισμικότητα αναδεικνύεται η ισότητα των πολιτισμών και όχι οι γλωσσικές κ.λπ.. διαφορές που έχουν.

Όσον αφορά και τις δύο έννοιες, η Ανδρούσου (1996: 20) επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμικότητα «αντιστοιχεί σε μια περιγραφική αντίληψη της πραγματικότητας και αναφέρεται στην απλή διαπίστωση της συνύπαρξης πολλών πολιτισμικών αναφορών στον ίδιο χώρο» και η διαπολιτισμικότητα «προϋποθέτει την δυναμική αλληλεπίδραση των διαφορετικότητων». Έτσι με βάση τα παραπάνω η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται και στα παιδιά των ντόπιων και στις πολιτισμικά ομάδες των παιδιών (Ευαγγέλου, 2007: 34).

Ο καθηγητής Jagdish Gundara (1986, 1997) για πρώτη φορά στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία στηρίζεται στην άποψη πως για τις σύγχρονες κοινωνίες η πολυπολιτισμικότητα συνιστά ένα χαρακτηριστικό τους, ενώ η διαπολιτισμικότητα υποδηλώνει τον στόχο που πρέπει να έχουν οι λαοί στο να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Επίσης ο Hohmann (1983), έχοντας το ίδιο σκεπτικό με τον παραπάνω, εξωτερικεύει την σκέψη του, υποστηριζόμενος πως η πολυπολιτισμικότητα παραμένει στην υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», ενώ η διαπολιτισμικότητα αναζητεί κάτι πιθανό, δηλαδή «το τι θα πρέπει να είναι» (στην ελληνική βιβλιογραφία: στο Δαμανάκης 1997^α:39).

Στην ουσία δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα έχει στην πλειοψηφία αναλυτικό χαρακτήρα, ενώ η διαπολιτισμικότητα στην Ευρωπαϊκή κοινότητα κανονιστικό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 29).

2.2 Ορισμός Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής

Η αφετηρία για την «διαπολιτισμική ιδέα» κατά τον Δαμανάκη (1989, 1998) είναι η πολυπολιτισμικότητα που επικρατεί στην πλειονότητα των χωρών, εξαιτίας της αναζήτησης μιας θέσης εργασίας.

Ο όρος «Διαπολιτισμική εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο την δεκαετία του 1980 συνδεδεμένη μάλιστα με την ένταξη των παλλινოსτούντων μαθητών στις ελληνικές σχολικές δομές και ευρύτερα του κοινωνικού περίγυρου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 32).

Η αλληλεπίδραση όλων των παιδιών με δημιουργικό τρόπο αλλά και η ανταπόκριση που θα έχουν οι κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες σε οτιδήποτε χρειαστούν είναι αυτό που ζητείται τώρα από το εκπαιδευτικό σύστημα να κάνει στον εκπαιδευτικό χώρο. Πλέον σημαντικό αποτελεί από την εκπαιδευτική διαδικασία να προετοιμάσει τα παιδιά για να γίνουν πολίτες της πολυπολιτισμικής κοινότητας, όπου θα σέβεται την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, διατηρώντας συγχρόνως

πολιτισμικά την ταυτότητα τους. Μάλιστα όλο το βάρος πέφτει στην εκπαίδευση καθώς αυτή συνιστά ένας βασικός μηχανισμός διαμόρφωσης του ατόμου συνολικά (Κάγκα, 2001· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003 ό.α. στο Σγουρά & Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018: 112).

Ο Παπάς (1998, 291) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση σαν έννοια είναι πολυσήμαντη, καθώς όπως είναι διαφορετική και αλλάζει, το ίδιο συμβαίνει και χρονικά και στον χώρο για τον πολιτισμό που συνιστά η βάση του σημασιολογικά. Έτσι δεν είναι δυνατή η εύρεση ενός καθολικά αποδεκτού και σύντομου ορισμού για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Κατά τον Δαμανάκη (2002, 3-7) επισημαίνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελώντας μια διαδικασία που συνδέεται με το άτομο, την ομάδα αλλά και ευρύτερα το σύστημα της εκπαίδευσης, δεν ασχολείται με την διδασκαλία των «ξένων», των αλλοδαπών κ.λπ.. Ο στόχος και προϋπόθεση της είναι να συνεκπαιδούνται «ντόπιοι» και «ξένη» μαζί, αλληλοεπιδρώντας με αυτόν τον τρόπο οι ετερότητες μεταξύ τους.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική σύμφωνα με τον Geiger (2002,, στο Καϊλα και συν. 2002) ορίζεται ως η κοινή οργανωμένη διδασκαλία, έχοντας ως διπλό στόχο την ισότητα και την ανάδειξη τις διαφορές. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν την δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες, καθώς συνιστούν απαραίτητο μέσο ούτως ώστε να διαμορφωθεί η καθημερινή τους ζωή και να συνυπάρξουν πολυπολιτισμικά.

Ο Γκοβάρης (2001) επισημαίνει ότι ο όρος «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» δεν συνάδει σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρότυπο αλλά συμπεριλαμβάνει μια γκάμα θεωριών που σχετίζονται με της σύγχρονες αρχές και εκπαίδευση όπου σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλουν να ρυθμίζουν την μάθηση και την διδασκαλία. Αυτός ο όρος αναφέρεται σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως της εθνικής και τι πολιτισμικής τους προέλευσης.

Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994) ορίζουν την «Διαπολιτισμική αγωγή» τις παιδαγωγικές αρχές μέσα από τις οποίες διευθετούνται διαδικασίες και μέτρα και απευθύνεται σε όλο το κοινωνικό σύνολο που διαφοροποιούνται φυσικά σε αντίληψη, νοοτροπία και σε καθημερινή ζωή. Ο σκοπός της είναι η ισότητα των ευκαιριών, εναντιωμένη σε όλα τα είδη των διακρίσεων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί σαν μια μεταρρυθμιστική διαδικασία που μοναδικός της στόχος είναι να αλλάξει δομικά το σχολείο αλλά και την

κοινωνία προκειμένου, έχοντας διαθέσιμα όλα τα μέσα να εκφράζονται όλοι ως άτομα αλλά και στην ομάδα, να αναδεικνύουν ότι πολιτισμικά χρειάζονται και να στηρίζονται από το κράτος για τον εντοπίσουν την ταυτότητάς τους και την ελευθερία τους (Μάρκου, 1996).

Το συμπέρασμα που προκύπτει, βάση των ελληνικών και ξενόγλωσσων πηγών, είναι ότι ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρήζει μια έννοια ομπρέλα, περιλαμβάνοντας και άλλες έννοιες όπως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση», «αντιρατσιστική εκπαίδευση» «εκπαίδευση για τις μειονότητες», καθώς και ορισμένες νέες όπως «διαφορετικότητα», «εκπαίδευση του πολίτη» κ.λ.π. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 41).

2.3 Χαρακτηριστικά και Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Γενικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, δεν παραμένει μόνο στην συνύπαρξη των πολιτισμών, αλλά περιλαμβάνει την διαδικασία της διάλεξης, της αναγνώρισης της κάθε κουλτούρας, της ιδιαίτερης αλληλεπίδρασης, της καθημερινής ζωής καθώς και της πεποίθησης των «άλλων» (Γεωργογιάννης, 2008: 81· Κεσίδου, 2004 ό.α. στο Ζαχαρία, 2018: 61). Έτσι προϋπόθεση για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι να συμμετέχουν όλοι συλλογικά, οι ευκαιρίες να είναι ισότιμες και να αφοσιώνεται το κάθε άτομο σε ίδια συμφέροντα και αρχές και όχι να υπάρχει μια ενιαία εθνική ταυτότητα (Γκότοβος, 2002: 129-130).

Χαρακτηριστικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην δράση και στην πλειονότητα της είναι ασταθής· αντιλαμβάνεται ότι για να αναπτυχθεί η συνεργασία με τους «άλλους» πρέπει να κατανοηθούν οι πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές· διαπιστώνει ότι δεν συνιστά μεγάλο ζήτημα η πλουραλιστική κοινωνία, αλλά μια δυνατότητα εκμάθησης των πλειονοτικών και μειονοτικών ομάδων (Ευαγγέλου, 2007: 45).

Η εμφάνιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως όρο την δεκαετία του 1970 στην Ευρώπη η Ανδρούσου (1996) υπογραμμίζει ότι δεν μιλάει *«μόνο στην συνάντηση των πολιτισμών (με την «εθνική» έννοια του όρου), αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμη και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας»* (σ. 17).

Ως μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό κίνημα και διαδικασία η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχει *«τόσο την πολιτισμική ετερότητα όσο και τους*

θεσμούς του κράτους ως πλαίσιο ερμηνείας της ανισότητας και των διακρίσεων στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας» (Μάρκου, 1996: 31).

Κατά τον Talyor (1997) η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκείνη που προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους για μια κοινωνία, η οποία είναι μοντέρνα, πολύμορφη και με πολλές γλώσσες μαζί· ενημερώνει σε πρόσθετο βαθμό αναπτύσσει της δεξιότητες και δίνει το κίνητρο να αντιληφθούν διαφορετικά τον πολιτισμό, το οποίο αλλάζει διαρκώς.

Σύμφωνα με τον Cushner (1998) η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται στην πλειοψηφία των τομέων, στοχεύοντας να εξαλείψει τον ρατσισμό και να μειώσει την κάθε είδους προκατάληψη, πληροφορώντας για σχετικές απόψεις και για ζητήματα της διαφορετικότητας που προκύπτουν· δεν αποδέχεται τον εθνοκεντρισμό, στηρίζει το κάθε άτομο προκειμένου αποκτώντας της δεξιότητες αυτές να αλληλεπιδράσει με τα διαφορετικά ανάλογα και επισημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι όμοιοι ακόμη και αν αναδεικνύονται οι διαφορές που έχουν και τους διαχωρίζουν.

Στην ουσία δηλαδή η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί κάτι δύσκολο, το οποίο για να το πλησιάσεις χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία (Ευαγγέλου, 2007: 51).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατά τον Essinger (1991), συνιστά την απάντηση στον παιδαγωγικό τομέα για τα ζητήματα διαπολιτισμικού τύπου που εντοπίζονται στην κοινωνία την πολυπολιτισμική. Οι βασικές αρχές που έχουν διατυπωθεί από τον ίδιο είναι τέσσερις και είναι οι εξής:

1. **Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση.** Το άτομο να έχει την ικανότητα να μην επηρεάζεται από τον ρατσισμό και της προκαταλήψεις που του έχουν σχηματίσει οι γύρω του, αλλά μπαίνοντας στην θέση του άλλου να τον κατανοεί συναισθηματικά και να αντιλαμβάνεται της προθέσεις που έχει. Πολύ σημαντικός στόχος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αρχή αυτή είναι να παράξει ανθρώπους που θα δρουν με ενσυναίσθηση τόσο στην σχολική όσο και στην κοινωνική τους ζωή ύστερα. Εκείνοι που θα έχουν αναπτύξει την παιδεία αυτή θα εισάγονται στην θέση του άλλου μέσα από την διάλεξη, χωρίς να τον αποδοκιμάζουν εξαιτίας της καταγωγής και της κουλτούρας που έχει.
2. **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.** Αναφέρεται στην αλληλοστήριξη, την συμπαράσταση και την ενότητα μεταξύ των δοκιμαζόμενων ατόμων από τους μη, οι οποίοι έχουν κοινούς στόχους και συμφέροντα, και συνδέεται πολύ με την κοινωνική αλληλεγγύη. Εφόσον οι άνθρωποι προβληματίζονται και

αξίζουν με τον ίδιο τρόπο δεδομένο αποτελεί το ότι αλληλοϋποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με βάση την αρχή αυτή, είναι να αναπτυχθεί σε κάθε άτομο η κοινή συλλογική συνείδηση, προκειμένου η αλληλοβοήθεια και η ενότητα να δεσπόζει ανεξαιρέτως της καταγωγής και του φύλου.

3. **Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.** Ξεχωριστά και κοινά χαρακτηριστικά εντοπίζουν σε κάθε πολιτισμό, τα οποία δημιουργούν την αίσθηση του σεβασμού και της αποδοχής. Γ' αυτό τον λόγο όλοι οι άνθρωποι πρέπει, εκτός από την πολιτισμική τους 'ομοιογένεια', να διαχωρίζουν τις επιρροές και τις αλληλεπιδράσεις που έχουν λάβει από άλλους πολιτισμούς, οι οποίες προκύπτουν από τριβές και συγκρούσεις αιώνων. Στόχος της είναι να φέρει τους άλλους πολιτισμούς για να πάρουν μέρος στον δικό μας και το κυριότερο να εισάγει τους ανθρώπους της σε αυτούς.
4. **Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.** Μέσα από την ιδιαίτερη αφοσίωση στην εθνική καταγωγή αντιστοιχείται η εθνικιστική σκέψη. Προσανατολίζεται στην προστασία του κάθε πολιτισμικού στοιχείου του και αγνοεί την ύπαρξη των υπολοίπων. Έτσι περιορίζεται στα δικά της ήθη και έθιμα, αποκλείοντας και την κοινωνική ομάδα που δεν το δέχεται αυτό. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, στόχος είναι να αναπτύξει με τους υπόλοιπους λαούς την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία την πολιτισμική, καθώς και να ακυρώσει τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. (Νικολάου, 2000, 78/ Παπαϊωάννου, 2017, 22-23).

2.4 Τα Εκπαιδευτικά μοντέλα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Την ανάγκη να δημιουργηθούν νέα μέτρα για την εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στις μεταναστευτικές ομάδες την προκάλεσε η διασπορά τους σε πολλά ευρωπαϊκά και αμερικανικά εδάφη. Από την στιγμή που οι πλειοψηφία των χωρών έχει συμφωνήσει για την μόνιμη παραμονή των μεταναστών, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ήταν αναγκαίο να γίνουν και γρήγορά για να αναπληρωθούν τα μαθησιακά κενά που έχουν τα παιδιά, τα οποία δικαιούνται, ανεξάρτητα την διαφορετική καταγωγή που έχουν (Χρυσοφίδης, 2003 ό.α. στο Κεχαγιά, 2020: 89).

Μάλιστα από το 1960 έχουν αρχίσει να συζητάνε, στην μορφή των υπονοουμένων, για το θέμα αυτό, καθώς και να προβάλλονται μοντέλα διαφόρων ειδών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτά τα μοντέλα δρουν ως αποτέλεσμα των

ήδη κοινωνικών και πολιτικών καταστάσεων, χωρίς να αλληλοεπιδρούν είτε να αναλαμβάνουν μια διαδοχικά χρονική θέση το ένα μετά το άλλο (Γκοβάρης, 2001 ό.α. στο Κεχαγιά, 2020: 89).

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα μοντέλα της πολυπολιτισμικής/διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το Αφομοιωτικό Μοντέλο: Με πρωταρχικό στόχο την συγχώνευση των μεταναστευτικών πληθυσμών από τον ομοιογενή πολιτισμό προκειμένου να σχηματιστεί μια ενιαία κοινωνία, το μοντέλο αυτό διήρκησε στις χώρες αυτές έως τα μισά της δεκαετίας του 1960. Μάλιστα ως προς την εκπαίδευση όλα τα παιδιά ακόμα και αν έχουν διαφορετική καταγωγή και πολιτισμό οφείλουν να λάβουν της απαραίτητες γνώσεις, δίνοντας τους την ευκαιρία συμμετοχής σε ένα κοινό πολιτισμό και για να γίνει αυτό πρέπει να εκπαιδευτούν άμεσα στην μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας που τους έχει υποδεχθεί. Ωστόσο επειδή τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως ένα «πρόβλημα» για την πρόοδο των άλλων παιδιών και την εκπαίδευση τους τα αναγκάζουν να διδαχθούν την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, παραμελώντας την εκπαίδευση της γλώσσας και τους πολιτισμούς τους τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα (Vlachos, E. 1968:189).

Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης: Το μοντέλο αυτό αποδέχεται οριακά την ετερότητα, η οποία βέβαια δεν οδηγεί σε «κίνδυνο» πολιτισμικά την προ υπάρχουσα κοινωνία ούτε παρακωλύει την ενσωμάτωση. Όμως σέβεται κυρίως την θρησκευτική ιδεολογία που διαθέτουν, η οποία δεν συνιστά σημαντικό θεμέλιο για την κοινωνία. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από την διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, παράγονται πρόσθετα προγράμματα για να ισχυροποιηθούν τα παιδιά των μεταναστών σχολικά και κοινωνικά προκειμένου να ενσωματωθούν ανάλογα στην κοινωνική και σχολική ζωή. Μάλιστα πιστεύουν πως, για να εξυπηρετηθεί η ενσωμάτωση και να προληφθούν τα λάθη, η γνώση των μεταναστών θα στηρίξει την ανάδειξη της διαφορετικότητας σε όλες τις εκφάνσεις (Lynch, J. 1986).

Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο: Σύμφωνα με την Παλαιολόγου και τον Ευαγγέλου (2003), τα δύο παραπάνω μοντέλα εκπαίδευσης από το 1970 και έπειτα φαίνεται ότι δεν έφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι ανισότητες μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών παιδιών μεγάλωνε, ενώ τα δεδομένα εξακολουθούν να παρουσιάζουν προβλήματα.

Η περίοδος αυτή είχε ως ανάγκη ένα μοντέλο που θα διαμόρφωνε ριζικά την στάση των γηγενών, με το πολυπολιτισμικό μοντέλο να δρα καταλλήλως μιας και ένα

σημαντικό χαρακτηριστικό της ήταν να αποδέχεται την ιδιομορφία την πολιτισμική μεταξύ των διαφορετικών ομάδων κοινωνικά. Μέσα από το μοντέλο αυτό δεν απορρίπτεται κανένας λαός, ενώ η διαφορετικότητα και η ετερογένεια διατηρούνται. Κάτι που διαπλάθει της μοντέρνες κοινωνίες είναι το «διαφορετικό» που λειτουργεί σαν βάση για το συγκεκριμένο μοντέλο. Ακόμη υπερισχύει «η αρχή της ισότητας των ευκαιριών, το οποίο όμως δεν είναι δυνατό να υλοποιηθεί, αφού οι κοινωνίες συνεχίζουν να μην αλλάζουν θεσμικά αλλά και να απαιτούν από τους αλλοδαπούς να είναι ευπρεπείς ως προς το κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα τους (Schweitzer, 1994).

Η άρνηση ενός σχολείου που λειτουργεί με μια μοναδική γλώσσα και πολιτισμό, η έγκριση της γλώσσας και του πολιτισμού των άλλων παιδιών και η πραγματοποίηση προγραμμάτων που να οδηγεί στο να συμβιώνουν διαφορετικοί άνθρωποι σε ένα κοινό σχολικό χώρο, δρα ως ένα από τα πιο σημαντικά γνωρίσματα του μοντέλου αυτού. Αναδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο ότι είναι σημαντικό ένα παιδί να διδάσκεται τον πολιτισμό του ώστε να ενισχυθεί σχολικά και να έχει ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους (Γεωργογιάννης, 1997 ό.α. στο Κεχαγιά, 2020: 94).

Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο: Η πρώτη φορά που εμφανίζεται το μοντέλο αυτό είναι κατά την δεκαετία του 1980 κυρίως σε δύο χώρες την Αγγλία και την Αμερική, αντιδρώντας για το προηγούμενο μοντέλο το πολυπολιτισμικό. Το μοντέλο αυτό συνιστά το ρατσισμό, ως κάτι το οποίο έχει δημιουργηθεί από τους κοινωνικούς θεσμούς ως προς της σχέσεις των διαφορετικών ομάδων και όχι η καταληκτική στάση και επιλογή του κάθε ατόμου ξεχωριστά. (Γεωργογιάννης, 1997 ό.α. στο Κεχαγιά, 2020: 94).

Ο Γεωργογιάννης (1997), όπως αναφέρει η Κεχαγιά (2020), επισημαίνει ότι το αντιρατσιστικό μοντέλο αποτελείται από βασικούς στόχους οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

1. Στην εκπαιδευτική ισότητα όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την φυλετική/εθνική προέλευση που έχουν, προϋποθέτοντας να μετασηματιστούν δομές προώθησης της ανισότητας.
2. Στην δικαιοσύνη που το κράτος πρέπει να προσφέρει στα μέλη της, παραχωρώντας ίσες ευκαιρίες να συμμετέχουν και να αναπτύσσουν σε κάθε τομέα.
3. Στην απελευθέρωση και απαλλαγή από πρότυπα ρατσιστικού τύπου.

Προγράμματα εναντίον του ρατσισμού έχουν πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικά. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του μοντέλου αυτού, ενώ η εκπαίδευση είναι και αυτή ένας κεντρικός μηχανισμός, πρέπει να αλλάξει άμεσα «εκ των έσω», διαμορφώνοντας εκπαίδευση και κοινωνία δομικά, χωρίς να αλλάζει μόνο την συμπεριφορά και την στάση του καθενός όπως κάνει το προηγούμενο μοντέλο (Γκοβάρης, 2001 ό.α. στο Κεχαγιά, 2020: 95).

Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο: Στο Ευρωπαϊκό χώρο κατά την δεκαετία του 1980 κάνει την εμφάνιση της το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η «διαπολιτισμική» εκπαίδευση σύμφωνα με την UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση συνιστά την κινητοποίηση με σκοπό την εκπαιδευτική και κοινωνική ισότητα αλλά και την έναρξη που διεισδύει το εκπαιδευτικό σχέδιο (Γεωργογιάννης, 2006: 215-216).

Σύμφωνα με τον Essinger (1988: 58-72) τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση την έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι τα ακόλουθα:

1. Η εμπειρία που έχουν τα παιδιά στις χώρες που τους υποδέχονται λειτουργεί ως πεδίο για αυτήν.
2. Δημιουργεί μια ιδιαίτερη επίδραση μεταξύ των πολιτισμών των χωρών υποδοχής και καταγωγής.
3. Επιφέρει στα σχολεία τον επανέλεγχο και την ανάκληση των κοινωνικών και εθνικών κριτηρίων.
4. Συνιστά μέσο για την επιτυχή και δυνατή οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωση καθώς και για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων στην ζωή.

2.5 Διαπολιτισμικότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση

Με βάση την Νομοθεσία της χώρας η Προσχολική διαπαιδαγώγηση είναι υποχρεωτική, αποτελεί μέλος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και προσφέρεται στα νηπιαγωγεία (Νόμος 1566/85, άρθρο 2 & 3). Να εξελίξει σε κοινωνικά, συναισθηματικά, νοητικά και σωματικά τα παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών συνιστά ο ανώτερος σκοπός του με βάση το πλαίσιο της πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα. Το νηπιαγωγείο έχει ως αρμοδιότητα να διαμορφώσει ένα ανάλογο χώρο όπου τα νήπια θα επιδρούν αμοιβαία ο ένας με τον άλλον και θα δρουν ανεξάρτητα από την οικογένεια τους. Να στηρίζει σε επαρκή βαθμό συναισθηματικά

πρακτικά και κοινωνικά το κάθε νήπιο ξεχωριστά είναι ένας ακόμη στόχος του νηπιαγωγείου (Βρυωνίτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου -Θεοδοσιάδου, & Χρυσαιφίδης, 2006).

Πολύ σημαντικό για την μοντέρνα πολυπολιτισμικά και γλωσσικά εκπαιδευτική πρακτική, τον μεγάλο αριθμό των μεταναστευτικών πληθυσμών στον ελληνικό χώρο και το κράτος που προσπαθεί να τους εντάξει κατάλληλα στην εκπαίδευση, είναι να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία και μάθηση (Γρίβα & Ζορμπας στο Γρίβα & Κωφού, 2019). Αναφορικά με τον πληθυσμό μεταναστών στην χώρα ποσοτικά τα αλλοδαπά παιδιά που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τα σχολικά έτη 1999-2000 ήταν 12,3%. Μάλιστα η ανάκληση παραγωγικών δεξιοτήτων για ένα πολυπολιτισμικό χώρο κοινωνικού τύπου συνιστά ένας σημαντικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των γονέων για την βαθμίδα του νηπιαγωγείου, επιτυγχάνοντας έτσι τον σεβασμό αλλά και την ανάδειξη των πολιτισμικών γνωρισμάτων των πολιτών αυτών και δρώντας σε καθημερινή βάση διαλογικά και συνεργατικά. Αποπειράται δηλαδή να αποτρέψει την εξέλιξη των προκαταλήψεων και να καταργήσει της διακρίσεις. Αρά, εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά παιδιών, χρειάζεται να υπάρχει η εκπαίδευση η διαπολιτισμική (Γκοβάρης, 2011).

Σύμφωνα με το United Nations General Assembly (1967), ισότιμη προσβασιμότητα και μεταχείριση των διαφορετικών πολιτισμικά παιδιών, μη ξεχωρίζοντας τους λόγω άλλων παραγόντων, διαβεβαιώνει η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών.

Η Γενική Συνέλευση Ηνωμένων Εθνών αναδεικνύει το εκπαιδευτικό δικαίωμα που έχουν τα παιδιά, επισημαίνοντας την προετοιμασία που απαιτείται να έχουν για να διαβιώσουν ελεύθερα και άξια στην κοινωνία. Ακόμη κάνει αναφορά στην ταυτότητα την πολιτισμική του παιδιού και οικογένειας και δίνει έμφαση στην εθνική αξία της χώρας υποδοχής και καταγωγής του παιδιού να είναι σεβόμενη και αναπτυγμένη (United Nations General Assembly, 1989). Η εκπαίδευση της διαπολιτισμικής ετερότητας επιδρά ιδιαίτερα κοινωνικά ως προς την ευημερία και ποιοτικά στην ζωή. Οι στόχοι που υποστυλώνουν την πολιτιστική πολυμορφία είναι ο ενθαρρυντικός διάλογος, συγκλίνοντας και διάφοροι πολιτισμοί, και η διάδοση των διαπολιτισμικού τύπου έργων, ώστε να ισχυροποιηθεί η αντίληψη διαφορετικών πολιτισμών και παράδοσης (Unesco, 2001). Η Unesco (2005) δηλαδή πρωτίστως στοχεύει στο να

κατανοηθεί και να γίνει σεβαστή η διαφορά των παιδιών και των πολιτισμών τους στην κοινωνία, προτρέποντας βέβαια για μια μη παρεμποδισμένη εκπαίδευση.

Συμπερασματικά ο στόχος είναι τα παιδιά να αντιληφθούν τα κοινά που έχουν με τα παιδιά των άλλων χωρών και το τι μοναδικό έχουν τα ίδια μέσω του βιωματικού στυλ ασκήσεων. Τελικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει στα νήπια τον σεβασμό στο διαφορετικό σε όλες τις εκφάνσεις (Δρουμούζη, 2021: 14-15).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: 3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Γλώσσα και Πολιτισμός

Για να αποκτηθεί μια άλλη γλώσσα, κυρίως από τα παιδιά των μεταναστών στην χώρα που τους έχει υποδεχτεί, σημαντικό ρόλο παίζει το έγκαιρό διάβασμα μαθαίνοντας πιο ανάλογα και εύκολα στη συνέχεια, σύμφωνα με μια μακροχρόνια κοινή σκέψη. Μάλιστα ο Μάρκου (1996: 6-10) αναφέρει ότι τα μέλη του μοντέλου της αφομοίωσης στηρίζονται στην άποψη πως τα παιδιά αυτά για να αποκτήσουν την γλώσσα αυτή θα έπρεπε να μην προσεγγίζονται καθόλου την δική τους.

Ως «μισή αλήθεια» κατά την γλώσσα και την ψυχολογία αναδεικνύεται η παραπάνω άποψη με βάση νεότερες έρευνες. Ισχυροποιείται δηλαδή όταν δεν αποκόπτονται ή δεν δίνουν προσοχή σε αυτή, μιας και η γλώσσα τους ως συνιστά την βάση για να μάθουν την ξένη (Δράκος, 1998: 306). Την ίδια άποψη φαίνεται να στηρίζει και ο Δαμανάκης (1997), όπως αναφέρει ο Νικολάου (2011: 224), και απευθυνόμενος στις σκανδιναβικές παλιές έρευνες των T. Skutnabb-Kangas & Toukoumaa (1976), επισημαίνει πως τα παιδιά που ήξεραν την μητρική τους γλώσσα σε ένα βαθμό είχαν την δυνατότητα να καταλαμβάνουν την επόμενη γλώσσα μέσα από αυτήν. Χειρότερη όμως απόδοση και στην μητρική και στην ξένη γλώσσα, πριν κατακτήσουν και την αφαιρετική σκέψη, πρόβαλλαν τα παιδιά μικρής ηλικίας που μετανάστευσαν με αποτέλεσμα να κλονιστεί κατά της πρώτες τάξεις η γλώσσα τους. Παρεμφερή αποτελέσματα είχαν και παιδιά του προσχολικού σταδίου, μη καταφέρνοντας έτσι να εξελίξουν την γλώσσας τους ολοκληρωτικά.

Μια πολύ σημαντική από τις υπόλοιπες και εμφανή αποκάλυψη του ανθρώπινου πολιτισμού συνιστά η γλώσσα. Αποτελεί το σημείο γύρω από τις θεματικές όπως είναι η μνήμη, η ταυτότητα, η μετάδοση της γνώσης κ.λπ., των οποίων η θέση προορίζεται στο κέντρο του πολιτισμού. Κάθε γλώσσα εξωτερικεύει συστήματα αξιών και πολιτιστικού τύπου σκέψης κ.λπ. αλλά και είναι αποτέλεσμα ιστορικών και ομαδικών βιωμάτων. Επίσης κεντρικό σημείο συνιστούν και για την εκπαίδευση ως όρο οι θεματικές της γλώσσας. Η ικανότητα η γλωσσική για το άτομο προσωπικά έχει ένα πρωταρχικό ρόλο καθώς τον ενισχύει σε κάθε κοινωνία πλουραλιστική και δημοκρατική, οι οποίες προμοτάρουν για κάθε πολιτισμό

καθορίζουν τα κατορθώματα των σχολείων και δίνουν το έναυσμα για την πολιτισμική ανταλλαγή να είναι αληθινή (UNESCO, 2007:13).

3.2 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην Εκπαιδευτική διαδικασία

Ο ρόλος του νηπιαγωγού είναι να κατευθύνει και να παρέχει σε κάθε παιδί το υλικό για την οργάνωση των βιωμάτων που έχει, καθώς και να υλοποιεί εκδηλώσεις και εκδρομές. Εργάζεται ξεχωριστά με τα παιδιά ατομικά ενώ ενισχύει της διαλογικές συζητήσεις τους ώστε να συμβιβάζονται μετέπειτα. Επίσης ο ρόλος του είναι να αναπτύξει στα παιδιά την δεξιότητα της αφήγησης, δρώντας διαμεσολαβητικά μεταξύ παιδιού και λογοτεχνικού έργου και καθοριστικά για να καταλάβουν το συσχετισμό του προφορικού και γραπτού λόγου. Ο νηπιαγωγός παραχωρεί με τον ανάλογο τρόπο το κείμενο στο παιδί. (Βακάλη κ.ά., 2013: 90).

Παράλληλα ο σωστός συνδυασμός των αναγνωσμένων κειμένων βοηθά στο να αποκτηθούν διάφορες εναλλακτικού τύπου εμπειρίες. Ακόμη δίνει το κίνητρο στα νήπια να ξανά κάνουν την αφήγηση της ιστορίας μαζί. Στην περίπτωση που το κείμενο παίρνει κάποια ζωντανή μορφή και έχει κάποιο υλικό που θα την στηρίζει, δημιουργεί ένα ενθουσιασμό στα νήπια, όπου φτιάχνουν τα δικά τους κείμενα ή ξανά αφηγούνται αυτά που ξέρον (Trister-Dodge κ.ά., 2002).

Για την νηπιακή ηλικία δεν ορίζεται να είναι παράτυπη ο καθοδηγητικός και με στόχους ρόλος της Δημιουργικής Γραφής. Οι ερωτήσεις επίσης του νηπιαγωγού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από τις άλλες διαδικασίες, προωθούν τα παιδιά δημιουργικά και κρητικά (Βακάλη κ.ά., 2013: 93).

Μέσα από τις εργασίες της Δημιουργικής Γραφής, οι οποίες έχουν την μορφή ανοιχτών ερωτήσεων, στην εκπαιδευτική διαδικασία τα παιδιά αποκτούν κίνητρα προκειμένου να κάνουν έναν συνδυασμό καινούργιων γνώσεων με τα βιώματα που έχουν, να κάνουν σύγκριση στο υλικό που έχουν λάβει, να κάνουν συνδυασμό αιτιών και αποτελεσμάτων, να παρουσιάζουν την σειρά που έχουν τα γεγονότα, να φτάσουν στην γνωστική σύγκρουση και να ξεκινήσουν να σκέφτονται, να εκφράζουν τις εικασίες που έχουν στο μυαλό τους, να εξετάζουν ένα θέμα που έχουν βρει και να βρίσκουν λύσεις γι' αυτό, να κάνουν ένα επανέλεγχο σε αυτά που ζητούνται πριν πάρουν μια απόφαση, να κάνουν έναν αναστοχασμό, να βγάλουν το συμπέρασμα τους και να εκφραστούν με σαφή και ολοκληρωτικό τρόπο (Μπιρμπίλη, 2008: 83).

Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται στην μοντέρνα κοινωνικό-οικονομική κοινωνία που αλλάζει συνεχώς, προκειμένου να στηρίζει σε επαρκή βαθμό άμεσα και με αποτέλεσμα την πολυπολιτισμική του τάξη και την σχολική μονάδα ως σύνολο. Μάλιστα για να μπορέσει να στηρίζει επαρκώς την τάξη αυτή που αποτελείται από πολλά αλλοδαπά παιδιά χρειάζεται να είναι σε διπλάσιο βαθμό έτοιμος και δεικτικός στην κατάσταση αυτή. Με την έννοια έτοιμος εννοείται να αναλάβει δράση δίχως να συνδέεται με το πρόγραμμα που έχει να πραγματοποιήσει και σύγχρονος να την στηρίζει και να εφαρμόσει της εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της διαπολιτισμικής, τα οποία είναι προτεινόμενα από την εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, όλοι ξεχωριστά ανταπεξέρχονται διαφορετικά σε μια τέτοια τάξη μιας και έχουν τις δικές τους πεποιθήσεις, προκαταλήψεις, αξίες, στάσεις και απόψεις (Larousis & Petsiou, 2016). Ορισμένοι έρχονται σε επαφή με ανθρωπισμό απέναντι στα παιδιά αυτά (Palaiologou & Faas, 2012), με έρευνες ιδιαίτερα να αναδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας έχουν μια πολύ καλή διάθεση προς τα αλλοδαπά παιδιά σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας (Palaiologou, Kyridis, Gialamas & Evangelou, 2010) και οι οποίοι συγχρόνως όλοι μαζί δρουν με πιο συνεργατικό και συστηματικό τρόπο για να αναζητήσουν πιο σωστές τακτικές είτε να ανταπεξέλθουν σε προβλήματα που εμφανίζονται σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Larousis & Petsiou, 2016). Ακόμη στην σχολική αποτυχία και την σχολική διαρροή οδηγούν οι μη μεγάλη προσδοκία που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για το πλαίσιο το πολιτισμικό των αλλοδαπών παιδιών (Magos & Simopoulos, 2009). Έτσι ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και στην συνέχεια να εξελιχθεί η δεξιότητα της διαπολιτισμικής για να θεωρείται προετοιμασμένος διαπολιτισμικά.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: 4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να παρουσιαστεί η άποψη της συγγραφέας Μαρίας Γιώτη ως προς την επιλογή της ιστορίας, τα στοιχεία που χρησιμοποιεί, καθώς και το μήνυμα που θέλει να αναδείξει μέσα από αυτό. Επίσης θα αξιοποιηθεί το παραμύθι της συγγραφέως στα παιδιά της προσχολικής και πρώτο-σχολικής ηλικίας μέσω των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής και Διαπολιτισμικότητας με διαπολιτισμικό και δημιουργική γραφή περιεχόμενο στα πλαίσια των μαθημάτων άλλων μαθησιακών περιοχών και της Γλώσσας.

Έχοντας ως δεδομένο ότι η Δημιουργική γραφή αποτελεί μια εξελιγμένη διδακτική μέθοδο, η οποία έχει ως στόχο να διαδώσει και να ερμηνεύσει ανάλογα με τον ρόλο της τον λόγο, την έκφραση και την γραφή σε κάθε μαθητή και μαθήτρια, θα εφαρμόσουμε μέσω των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων την ανάπτυξη της γλωσσικής δημιουργικότητας με καλλιτεχνικό και παιγνιώδη τρόπο, αποφεύγοντας τον αυστηρά διδακτικό και αξιολογικό τρόπο (Λαζαρίδου, 2022).

Επίσης η Διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελώντας και αυτή μια άλλη σύγχρονη διδακτική μέθοδο, όπου στοχεύει να εξελίξει την κοινωνική πραγματικότητα και να ενισχύσει την διαλεκτική σχέση και την αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία μεταξύ των παιδιών αλλά μελλοντικά και πολιτών, θα εντάξουμε και την διαφορετικότητα και τον ρόλο που μπορεί να κατέχει στις δραστηριότητες μας.

Στην ουσία δηλαδή επιζητούμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν μια λογοτεχνική χροιά και το ύφος προκειμένου να μπορούν να δημιουργούν ιστορίες με νόημα δημιουργικά και ευφάνταστα, συνδυάζοντας το όμως με τον διαφορετικό χαρακτήρα τους χωρίς να επηρεάζεται από το κοινωνικό σύνολο. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση γίνεται πιο παιδοκεντρική με τα παιδιά να αποκτούν πιο άμεσα και με διάθεση την γνώση και αισθάνονται πιο ικανά όταν τους δίνουμε την ευκαιρία να ξεκινήσουν την διαδικασία της εκπαίδευσης.

4.2 Βιογραφία και Συνέντευξη της συγγραφέως Μαρίνα Γιώτη

Η Μαρίνα Γιώτη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1975. Σπούδασε Marketing και Καλές Τέχνες στο Georgetown University της Washington, DC όπου αποφοίτησε το 1997. Μέχρι το 1999 φοίτησε στο Pratt Institute στη Νέα Υόρκη σχεδιασμό οπτικής επικοινωνίας και εικονογράφηση. Έχει τιμηθεί με το John Peter's Publication Award από το Art Directors Club της Νέας Υόρκης και με τα Διεθνή βραβεία Pentawards για τη δουλειά της, ενώ έχει αποσπάσει το **1^ο Βραβείο Βιβλίου Public 2021** στην κατηγορία Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία για το βιβλίο της Γέτι, η δύναμη του ακόμη και δυο **Χρυσά Βραβεία στα Toys Awards 2022** για το επιτραπέζιο παιχνίδι της «Παραμύθια αλλιώς» (Γιώτη, 2023).

Το 2014 εκδόθηκε το πρώτο της βιβλίο με τίτλο Η Στιγμούλα και ακολούθησαν Η Στιγμούλα είναι δυνατή! Και η σειρά Παραμύθια...αλλιώς: Σκουφοκοκκινίτσα (στη λίστα των 10 καλύτερων παιδικών βιβλίων Public 2016), Δύο φορές κι έναν καιρό ήταν η Σταχτοπούτα, Ρεβιθοκοντούλης (στη λίστα των 10 καλύτερων παιδικών βιβλίων Public 2017) και Τι τρέχει με τον Αϊ-Βασίλη; Από τις εκδόσεις Διόπτρα. Το 2017 κυκλοφόρησε το πρώτο της λεύκωμα για μαμάδες με τίτλο Μια καρδιά, το οποίο έχει μεταφραστεί σε δύο γλώσσες και έχει λάβει την πρώτη θέση στην κατηγορία του στο Amazon, ενώ ακολούθησαν το Μια στιγμή, Μια αγκαλιά και Δώσε Λύση στο Μελίσσι το 2019. Το 2020 κυκλοφόρησε το δεύτερο βιβλίο της σειράς Μελισσάκια στα Θρανία με τίτλο Το Κάτι τι; Και το Γέτι, η δύναμη του ακόμη, το οποίο αγαπήθηκε από χιλιάδες παιδιά και κέρδισε το **1^ο Βραβείο Βιβλίου Public 2021** στην κατηγορία Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία. Το Σεπτέμβριο 2021 κυκλοφόρησε το Γέτι+, ένα ημερολόγιο θετικής σκέψης με πρωταγωνιστή το αγαπημένο σε όλους μας Γέτι! Στις 10 Μαρτίου 2022 κυκλοφόρησε το πολυαναμενόμενο βιβλίο για παιδιά Τα Φλαφ της ευτυχίας από τις εκδόσεις Διόπτρα.

Βιβλία της έχουν μεταφραστεί στα αγγλικά, τα κορεάτικα και τα ιταλικά, ενώ βρίσκονται σταθερά στις λίστες των παιδικών best sellers (Γιώτη, 2023).

Παρακάτω δίνονται οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις της συγγραφέως ως προς την επιλογή συγκεκριμένων στοιχείων για την δημιουργία του παραμυθιού αυτού.

Ερωτήσεις :

1. **Ποιος είναι ο ευρύτερος στόχος του κειμένου;**

Το Γέτι έχει βασιστεί σε μια θεωρία που ερευνήσε η ψυχολόγος Carol Dweck, το οποίο ουσιαστικά μιλάει για την θεωρία ανάπτυξης. Η Carol Dweck είπε ότι πρέπει να αλλάξουμε τον τρόπο που βλέπουμε την εξέλιξη του εγκεφάλου και κάποιον ικανοτήτων μας γι' αυτό μιλά για δύο τύπους νοοτροπίας το Fixed mindset και το Growth mindset. Η σταθερή νοοτροπία –fixed mindset– θεωρεί τις ικανότητες και τον χαρακτήρα των παιδιών δεδομένα και ότι δεν μπορούν ν' αλλάξουν σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Αυτός είναι ο τρόπος που μεγαλώνουμε τα παιδιά μας γενιές τώρα. Τα επιβραβεύουμε για την εξυπνάδα τους και μιλάμε για τα ταλέντα τους σαν να είναι κάτι που κληρονομήσαν και δεν μπορεί να αλλάξει. Ή το 'χεις ή δεν το 'χεις.

Η Carol Dweck απέδειξε ότι αυτό δεν ισχύει. Ο εγκέφαλός μας μπορεί και αναπτύσσεται και να αλλάζει καθ' όλη την διάρκεια της ζωής μας. Ξέρουμε πλέον ότι μπορούμε να γίνουμε και εξυπνότεροι μεγαλώνοντας και να βελτιωθεί και το IQ μας. Όλα έχουν να κάνουν με το πόσο γυμνάζουμε τον εγκέφαλο μας, πόσο του βάζουμε δυσκολίες, το ξεβολεύουμε.

Η νοοτροπία της ανάπτυξης –growth mindset– λατρεύει μια καλή πρόκληση και βλέπει την αποτυχία όχι ως απόδειξη έλλειψης ικανότητας των παιδιών μας, αλλά ως μια ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητες τους. Έτσι, όταν δεν καταφέρνουν κάτι, δεν σημαίνει ότι δεν είναι αρκετά έξυπνα ή ικανά, αλλά ότι απλώς χρειάζονται περισσότερη δουλειά. Κάθε αποτυχία είναι μια πρόκληση που θα πρέπει να τα ενεργοποιεί και όχι κάτι για το οποίο θα πρέπει να ντρέπονται. Κάθε φορά που δεν τα καταφέρνουμε είναι μια ευκαιρία να μάθουμε κάτι καινούριο και να προσπαθήσουμε ξανά.

Οπότε η ουσία λοιπόν είναι ότι όλα μπορούν να τα καταφέρουν και ότι δεν μπορούν να καταφέρουν δεν το έχουν καταφέρει ακόμη. Το Γέτι λοιπόν γεννήθηκε από το αγγλικό yet και μιλάει για ένα Γέτι, το οποίο μπορεί να πει μόνο μια λέξη, το ακόμη. Στο βιβλίο υπάρχει ένα αγόρι που περνάει δυσκολίες όπου το Γέτι του λέει ακόμη όταν το χρειάζεται. Έρχεται ένα σημείο λοιπόν που αυτή η λέξη πλέον γίνεται κτήμα του παιδιού. Ο σκοπός είναι να κάνουμε αυτή την φωνή που έχει ένα παιδί μέσα του θετική, να μαθαίνει να λέει μόνος του ακόμη στον εαυτό του και να γίνεται ουσιαστικά το Γέτι του εαυτού του.

2. Γιατί σε κάποιες σελίδες υπάρχει εκτενές κείμενο;

Είναι κάτι που ξεκίνησε από τα πρώτα μου βιβλία και θεωρώ πάρα πολύ μεγάλη βοήθεια για τους γονείς κυρίως και κάποιους εκπαιδευτικούς το να μπορείς να τους πεις πως να χρησιμοποιήσουν αυτό το βιβλίο. Ως γονιός δυσκολεύτηκα πάρα πολύ. Πολλές φορές υπήρχαν πολύ ωραία βιβλία, τα οποία δεν ήξερα πως να μιλήσω για αυτά στο παιδί μου και ήθελα λοιπόν να κάνω κάποιες σελίδες για τους γονείς για να τους βοηθήσω σε κάποια θέματα που έχουν μεγάλη αξία και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά παιδαγωγικά, ώστε στις ερωτήσεις του παιδιού να απαντήσουνε πιο ενημερωμένα, πιο δημιουργικά. Ο γονιός δεν έχει τον χρόνο να ψάξει πολύ για ένα βιβλίο. Θα ακούσει ότι ένα βιβλίο καλό ή θα του προτείνουν και αφού το διαβάσει μπορεί να μην το κατανοήσει σε όλο το εύρος για να μιλήσει για αυτό στο παιδί του. Αυτές οι σελίδες λοιπόν για τον γονιό που θέλει να ασχοληθεί βοηθάνε ουσιαστικά στο να απαντήσουνε σε αυτές τις ερωτήσεις, να τους δώσουν υλικό για σκέψη, να τους βοηθήσουνε λιγάκι στο να εκμεταλλευτούν και να δουλέψουν το βιβλίο ακόμη καλύτερα στο σπίτι.

3. Χρησιμοποιείτε λέξεις που αφορούν γνωστικά κομμάτια και προορίζονται για την εκπαίδευση των παιδιών;

Υπάρχουν σε όλα μου τα βιβλία και στο Γέτι, στο οποίο η βασική λέξη είναι το ακόμη. Εκεί βρίσκεται ουσιαστικά όλη η θεωρία, αλλά νομίζω ότι μπορούμε να τονίζουμε κάποιες λέξεις με διαφορετικές γραμματοσειρές που έτσι θέλω εγώ να δώσω λίγο έμφαση. Εκεί όμως κάθε γονιός ή εκπαιδευτικός το χειρίζεται διαφορετικά και μπορεί να δώσει την δική του ερμηνεία σε αυτό. Δεν είναι κάτι που είναι γραμμένο τόσο ξεκάθαρα. Νομίζω ότι σίγουρα οποίος διαβάζει το βιβλίο είτε αυτός είναι γονιός είτε το παιδί που το ακούει είτε ένας εκπαιδευτικός βάζει και δικές του εμπειρίες τις δικές τους σκέψεις μέσα σε αυτό και αυτή είναι και η ομορφιά του βιβλίου.

4. Γιατί χρησιμοποιείτε σε τέσσερις σελίδες με μεγάλα γράμματα την λέξη ακόμη και άλλες φράσεις γύρω του και πως μπορούν να αξιοποιηθούν αυτές οι σελίδες;

Είναι όλοι η θεωρία. Αυτό μπορεί να το χρησιμοποιήσει κάποιος, να το πάρει ξεχωριστά γιατί υπάρχει και μέσα στο εκπαιδευτικό υλικό, να το κάνει αφίσα. Μέσα

υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα από αυτό που σημαίνει το ακόμη. Είναι σαν να «ανοίγεις» το μυαλό του Γέτι εκείνη την στιγμή και του παιδιού αργότερα, το οποίο φαίνεται όλος ο κόσμος και ότι υπάρχει γύρω από αυτή τη λέξη γιατί το «ακόμη» από μόνο του σαν λέξη δεν λέει τίποτα. Πρέπει να συνδεθεί με κάποιο τρόπο για να δείξει την δύναμη του και τι μπορεί να καταφέρει. Αυτές λοιπόν οι σελίδες ουσιαστικά είναι όλη η θεωρία γύρω από αυτή τη λέξη και τι σημαίνει αυτή η λέξη και γιατί έχει τόση μεγάλη σημασία.

5. Γιατί έχετε αντιστροφή αρίθμηση στο παραμύθι σας, καθώς και στο τέλος την λέξη τα κατάφερες; Τι δηλώνει αυτό;

Αυτή ήταν μια πραγματικά πρωτότυπη σκέψη. Για να επιτευχθεί ένα στόχος δηλαδή να τελειώσουμε το βιβλίο αντί να ξεκινήσουμε και να μετράμε από το 1 μέχρι το 39 ξεκινάμε ανάποδα, ώστε να καταφέρουμε το στόχο, να ολοκληρώσουμε το βιβλίο. Οπότε είναι έτσι ένα μικρό κλείσιμο του ματιού πίσω από όλη την ιδέα του growth mindset και έρχεται να κουμπώσει στο πως βάζουμε στόχους, καταφέρνουμε και κάθε βήμα που μας πάει κάθε φορά πιο κοντά σε αυτό.

6. Τι υποδηλώνουν τα συγκεκριμένα πρόσωπα στην ιστορία;

Το Γέτι γεννήθηκε από το αγγλικό yet που σημαίνει ακόμη. Σκέφτηκα να κάνω ένα Γέτι, το οποίο να λέει αυτή την λέξη και επειδή από μόνο του είναι ένα φανταστικό πλάσμα και ένας φανταστικός φίλος του αγοριού, ζει στην φαντασία του, έτσι μου άρεσε όλη αυτή η σύνδεση και είναι κάτι που το λέω συχνά και στις παρουσιάσεις μου: ότι όλοι έχουμε ένα Γέτι. Για κάποιον άλλον μπορεί να είναι μπλε και μεγάλο σαν το δικό μου, για άλλους μπορεί να είναι κίτρινο, πράσινό, πορτοκάλι να είναι πολύχρωμο, να φοράει σκούφο, γυαλιά, μπορεί να μην είναι καν Γέτι, μπορεί να είναι κάτι άλλο, δηλαδή να είναι γατούλα, σκυλάκι, ένας δεινόσαυρος, ένα άλλο πλάσμα. Γέτι μπορεί να είναι και ένας άνθρωπος, μπορεί να είναι η μαμά μας, ο μπαμπάς μας, ο αδερφός μας, η φίλη μας, Γέτι μπορεί να είναι οποιοσδήποτε φίλος πραγματικός ή φανταστικός, ο οποίος μας λέει την λέξη ακόμη όταν το έχουμε ανάγκη, μας παροτρύνει ουσιαστικά. Η φωνή των γονιών μας και των δασκάλων μας ουσιαστικά είναι αυτή που γίνεται η δικιά μας προσωπική φωνή αργότερα όταν μεγαλώνουμε. Όταν λοιπόν τα παιδιά μας στην μικρή ηλικία τα παροτρύνουμε, τα βοηθάμε να σκέφτονται θετικά, μεγαλώνοντας

αυτή η φωνή τα παροτρύνει σε κάθε πτυχή της ζωής τους και αυτό θέλουμε να κάνουμε. Και το Γέτι λοιπόν είναι όλη αυτή η παρότρυνση, όλη αυτή η θετική σκέψη που δημιουργείται από ένα Γέτι, από ένα φανταστικό φίλο που εμφανίζεται όταν το έχουμε ανάγκη έτσι και φεύγει όταν δεν τον έχουμε πλέον ανάγκη, γι' αυτό και φεύγει στο τέλος. Από την άλλη το αγόρι, θα μπορούσε να είναι και κορίτσι. Στο ημερολόγιο θετικής σκέψης υπάρχει και ένα κορίτσι. Το πρόβλημα στην Ελλάδα δυστυχώς είναι ότι ακόμη ένα ποσοστό που αποτελείται από τους γονείς δεν διαβάζουν στα παιδιά τους, στα αγόρια τους συγκεκριμένα βιβλία, τα οποία μπορεί να έχουν κορίτσια χαρακτήρες, ενώ αντίθετα όταν υπάρχουν αγόρια χαρακτήρες οι γονείς των κοριτσιών τα διαβάζουν πιο εύκολα και δεν τους απασχολεί τόσο πολύ. Αυτό είναι ένα πολύ παράξενο πράγμα που αλλάζει σιγά, σιγά αλλά αργά, στην Ελλάδα και συνεχίζει να υπάρχει, οπότε ο λόγος που διάλεξα πιο πολύ το αγόρι ήταν γιατί δεν ήθελα να περιορίσω το ποιος θα το διαβάσει το βιβλίο. Επίσης δεν ήθελα να βάλω δύο χαρακτήρες, οπότε έμεινε το αγόρι και δεν του έδωσα όνομα γιατί θα μπορούσε να είναι ένα οποιοσδήποτε αγόρι. Δεν ήθελα να έχει κάτι συγκεκριμένο και να το ταυτίζουμε με κάποιο συγκεκριμένο όνομα είναι κάτι που μου προτιμώ γενικά να αφήνουμε το παιδί να συμπληρώσει εκείνο το πρόσωπο. Οι φίλοι, οι διάφοροι χαρακτήρες τριγύρω έρχονται για να συμπληρώσουν της δυσκολίες που αντιμετωπίζει, γιατί οι σχέσεις σε ένα σχολείο, οι φιλικές σχέσεις είναι πολύ σημαντικές για ένα παιδί και έρχονται ουσιαστικά για να δείξουν κάποιες δυσκολίες που περνάει το αγόρι μέσα εκεί: ότι δεν έχει πολλούς να παίζει ποδόσφαιρο, ότι δεν μπορεί να λύσει τόσο γρήγορα της ασκήσεις και είναι αυτά τα εμπόδια που καλείτε να αντιμετωπίσει και δρουν συμπληρωματικά.

7. Τι συμβολίζει το Γέτι στην ιστορία και γιατί το επιλέξατε αντί για κάποιο άλλο ζώο;

Το Γέτι γεννήθηκε από το αγγλικό yet που σημαίνει ακόμη. Σκέφτηκα να κάνω ένα Γέτι, το οποίο να λέει αυτή την λέξη και επειδή από μόνο του είναι ένα φανταστικό πλάσμα και ένας φανταστικός φίλος του αγοριού, ζει στην φαντασία του, έτσι μου άρεσε όλη αυτή η σύνδεση και είναι κάτι που το λέω πάρα πολύ ότι όλοι έχουμε ένα Γέτι. Για κάποιον άλλον μπορεί να είναι μπλε και μεγάλος σαν το δικό μου, για άλλους μπορεί να είναι κίτρινο, πράσινό, πορτοκάλι να είναι πολύχρωμο, να φοράει σκούφο, γυαλιά, μπορεί να μην είναι καν Γέτι, μπορεί να είναι κάτι άλλο, δηλαδή να είναι

γατούλα, σκυλάκι, ένας δεινόσαυρος, ένα άλλο πλάσμα. Γέτι μπορεί να είναι και ένας άνθρωπος, μπορεί να είναι η μαμά μας, ο μπαμπάς μας, ο αδερφός μας, η φίλη μας, Γέτι μπορεί να είναι οποιοσδήποτε φίλος πραγματικός ή φανταστικός, ο οποίος μας λέει την λέξη ακόμη όταν το έχουμε ανάγκη, μας παροτρύνει ουσιαστικά. Η φωνή των γονιών μας και των δασκάλων μας ουσιαστικά είναι αυτή που γίνεται η δικιά μας προσωπική φωνή αργότερα όταν μεγαλώνουμε. Όταν λοιπόν τα παιδιά μας στην μικρή ηλικία τα παροτρύνουμε, τα βοηθάμε να σκέφτονται θετικά, μεγαλώνοντας αυτή η φωνή τα παροτρύνει και αυτό θέλουμε να κάνουμε. Και το Γέτι λοιπόν είναι όλη αυτή η παρότρυνση, όλη αυτή η θετική σκέψη που δημιουργείται από ένα Γέτι, από ένα φανταστικό φίλο που εμφανίζεται όταν το έχουμε ανάγκη έτσι και φεύγει όταν δεν τον έχουμε ανάγκη γι' αυτό και φεύγει στο τέλος.

8. Γιατί κρατάει ο πρωταγωνιστής (το αγόρι) ένα μπλε λουλούδι στο τέλος της ιστορίας; Τι προσδίδεται με αυτό;

Το μπλε λουλούδι είναι η θετική σκέψη, η ελπίδα αυτή που δίνει το Γέτι στο αγόρι, που πλέον του μεταλαμπαδεύει μια γνώση. Την δύναμη να μπορεί να λέει στον εαυτό του ακόμη την δύναμη αυτή. Ουσιαστικά το λουλούδι δίνει αυτή την γνώση, αυτή την εμπειρία. Αυτό το εργαλείο το δίνω παιδί και το παιδί από μόνο του πλέον το κρατάει στα χέρια του για να μπορέσει να προχωρήσει στην ζωή του. Είναι δηλαδή λίγο συμβολικό.

9. Γιατί έχετε πιο κοντινές και πιο μακρινές εικόνες των προσώπων στην ιστορία;

Έχει πολύ να κάνει με τον ρυθμό ενός βιβλίου. Δεν ήθελα δηλαδή να δώσω τόσο πολύ έμφαση σε όλη την ιστορία γι' αυτό και έκανα πιο μακρινές εικόνες, όταν όμως έχει να κάνει με ένα συναίσθημα ή έχει να κάνει με κάτι που είναι πιο προσωπικό πηγαίνω πιο κοντά.

10. Γιατί χρησιμοποιείτε τα συγκεκριμένα χρώματα στην ιστορία;

Για να δώσω έμφαση στο Γέτι. Εξάλλου είναι ένας φανταστικός φίλος, οπότε θα μπορούσε να είναι ότι ήθελα και ήθελα να είναι ένα χρώμα, το οποίο να βγάζει αυτή την ηρεμία, να είναι έντονο, ξεχωριστό, να μην μπορείς με τίποτα να το αγνοήσεις και

γι' αυτό και ο όγκος του αν δεις, κάθετε στο θρανίο και είναι τεράστιος, μπαίνει στο λεωφορείο και είναι πάρα πολύ μεγάλος σε σχέση με τα πάντα οπότε ήθελα να είναι κάτι που να ξεχωρίζει από το περιβάλλον του.

11. Γιατί τα κτήρια, τα Μέσα Μεταφοράς και το περιβάλλον γενικότερα είναι στην εικονογράφηση λιγότερο έντονα από τα πρόσωπα της ιστορίας;

Έχει να κάνει με την έμφαση, για το που θέλω να δώσω έμφαση στην ιστορία. Αυτά υπάρχουν απλώς δεν είναι τόσο σημαντικά. Έρχονται πολύ γραμμικά να δείξουν το που κινούνται οι χαρακτήρες, αλλά ήθελα σε πολύ συγκεκριμένες στιγμές και σε πολύ συγκεκριμένους χαρακτήρες να δώσω μεγαλύτερη έμφαση.

12. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να παραθέσετε στην συνέντευξη αυτή για το βιβλίο η για εσάς και το έργο / λειτούργημα σας προσωπικά;

Πιστεύω ότι γενικότερα το Γέτι και η δύναμη του ακόμη και το άλλο μου βιβλίο τα *Φλάφ της ευτυχίας* έρχονται να δέσουν μια σκέψη που έχει να κάνει με την ψυχική ανθεκτικότητα και είναι μια από της πολύ βασικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Τα παιδιά μας επειδή θα έρθουν να αντιμετωπίσουν μεγάλες αλλαγές, οι οποίες αυτή την στιγμή ούτε μπορούμε να ξέρουμε, αλλά ούτε και να προβλέψουμε. Τα πράγματα πλέον αλλάζουν με υπερθετικά. Οπότε αυτά τα βιβλία φιλοδοξούν να χτίσουν χαρακτήρες που θα έχουν την ψυχική αντοχή να αντιμετωπίζουν αυτά που έρχονται και να ακμάσουν μέσα σε ένα συνεχώς εναλλασσόμενο περιβάλλον.

4.3 «Γέτι η δύναμη του ακόμη»

Το συγκεκριμένο παραμύθι το επέλεξα με σκοπό να προσελκύσω το ενδιαφέρον των παιδιών του νηπιαγωγείου και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού αλλά και να περαστούν διαφορετικές σημασίες από αυτό. Η διαφορετικότητα είναι η θεματική την οποία επιλέγω να ερευνήσω στην πτυχιακή μου εργασία. Κατά την άποψη μου, το παραμύθι «Γέτι η δύναμη του ακόμη» αποτελούσε το ανάλογο βιβλίο ώστε να προσελκύσω την όμορφη αυτή ηλικία του νηπιαγωγείου και της πρώτες του δημοτικού. Διαβάζοντας την πλοκή αλλά και την έκβαση της ιστορίας, το συγκεκριμένο βιβλίο ξεχώρισε για εμένα, διότι μου δημιούργησε πολλά συναισθήματα και σκέψεις και θεωρώ ότι τα παιδιά του Δημοτικού αλλά και του Νηπιαγωγείου θα μπορούσαν να ταυτιστούν με τον ήρωα της ιστορίας και να επιλύσουν ζητήματα που τα απασχολεί το καθένα ξεχωριστά. Ακόμη θα μπορούσαν να ταυτιστούν με τους ήρωες γιατί αναπτύσσουν σε διαφορετικό βαθμό της ικανότητας και δεξιότητες τους. Βρίσκονται δηλαδή, είτε στην νοοτροπία της ανάπτυξης (growth mindset) δηλαδή να αντιλαμβάνονται την αποτυχία ως μια ευκαιρία ανάπτυξης και όχι ως μια απόδειξη έλλειψης των ικανοτήτων, είτε στην σταθερή νοοτροπία (fixed mindset) δηλαδή οι ικανότητες και ο χαρακτήρας των παιδιών δεν αλλάζει σε σημαντικό βαθμό στην ζωή του (Γιώτη, 2020). Ακόμη θεωρώ ότι για να κατανοηθεί περισσότερο η αφήγηση του παραμυθιού από τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού θα βοηθούσε πολύ η εικονογράφηση της ιστορίας. Συμπερασματικά το βιβλίο της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη αποτελεί ένα πολύ καλό βιβλίο με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί για δραστηριότητες με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Ας δούμε όμως τώρα μια σύντομη περίληψη της ιστορίας. Το Γέτι είναι ένας φανταστικός φίλος ενός αγοριού το οποίο μπορεί να πει μόνο την λέξη ακόμη. Σε κάθε αρνητική σκέψη του αγοριού το Γέτι του υπενθύμιζε την λέξη ακόμη. Είναι πάντα μαζί του σε κάθε στιγμή και αλληλοστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Τι θα κάνει τελικά το αγόρι; Θα καταφέρει το Γέτι να του αλλάξει γνώμη και να τον βοηθήσει να πιστέψει στον εαυτό του; Το Γέτι η δύναμη του ακόμη είναι ένα παραμύθι που στηρίζεται στους δύο τρόπους νοοτροπίας: στην νοοτροπία ανάπτυξης και στην σταθερή νοοτροπία, τα οποία υπάρχουν στο βιβλίο της ψυχολόγου Carol Dweck με τίτλο Mindset: The New Psychology of Success, αλλά και στις διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες που κατέχει το κάθε παιδί, οι οποίες αποτελούν το σημείο έναρξης προκειμένου να προοδεύσουν (Γιώτη, 2020).

4.3.α Δραστηριότητες με βάση το βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» για το Νηπιαγωγείο

Δραστηριότητα 1^η : Με μια πρώτη ματιά και αφήγηση

Στόχοι :

- Να μπορούν να περιγράψουν με σαφήνεια αυτό που παρατηρούν
- Να χρησιμοποιούν το ανάλογο λεξιλόγιο όταν θα αναφέρονται σε συγκεκριμένα στοιχεία του παραμυθιού (εξώφυλλο, οπισθόφυλλο)
- Να διατυπώνουν την άποψη τους αναλύοντας στοιχεία του κειμένου
- Να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως κάτι ξεχωριστό
- Να περιγράφουν τον ατομικό τους χαρακτήρα χωρίς να επηρεάζονται από άλλους παράγοντες

Εκτιμώμενος χρόνος : 50' λεπτά

Υλικά : Το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη

Περιγραφή : Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην παρούσα του νηπιαγωγείου για να υλοποιηθεί η παρατήρηση και η ανάγνωση του βιβλίου. Πολύ σημαντικό είναι τα νήπια να κάθονται αναπαυτικά προκειμένου να αποφευχθεί η διακοπή της αφήγησης και η συζήτηση, καθώς δεν πρέπει να αποσπαστεί η προσοχή τους. Για αρχή δείχνουμε το παραμύθι εξωτερικά (εξώφυλλο, οπισθόφυλλο) και ρωτάμε τα παιδιά τι θεωρούν ότι θα συναντήσουμε σε αυτή την ιστορία. Συγκεκριμένα ζητάμε από τα παιδιά να μας περιγράψουν εξωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων δηλαδή ποιο είναι το φύλο τους, πόσο χρονών είναι, αν έχουν τα ίδια κάτι που τους κάνει διαφορετικούς από τα άλλα παιδιά και εάν έχουν κάποιο ζώακι ή αντικείμενο που είναι πολύ σημαντικό για αυτά. Επίσης ρωτάμε για το σκηνικό ποιο είναι, που βρίσκεται, τι περιέχει και εάν υπάρχουν και άλλα στοιχεία σε αυτό όπως είναι ο τίτλος του βιβλίου και το όνομα της συγγραφέως.



Εικόνα 1: Εξώφυλλο παραμυθιού «Γέτι η δύναμη του ακόμη»

Εικόνα 2: Οπισθόφυλλο παραμυθιού «Γέτι η δύναμη του ακόμη»

(Πηγή: Παραμύθι Μαρίνας Γιώτη, 2020)

Στην συνέχεια ξεκινάμε την ανάγνωση του παραμυθιού. Χρήσιμο κατά την ανάγνωση του παραμυθιού είναι να χρωματίζουμε την φωνή μας, ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την αλλαγή των προσώπων αλλά και να δημιουργείται μια ανάλογη ατμόσφαιρα. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση δίνουμε στα παιδιά πέντε λεπτά να χαλαρώσουν και ξεκινάμε την διαδικασία των ερωτήσεων ώστε να δούμε αν κράτησαν το νόημα και τα γεγονότα του παραμυθιού.

Κλειστές ερωτήσεις:

1. Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες στην ιστορία μας;
2. Που εξελίσσεται η ιστορία (π.χ. σε ένα τόπο, σε διαφορετικούς ή αντίθετους τόπους);
3. Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει το αγόρι στην ιστορία μας;
4. Με ποιο τρόπο το Γέτι βοήθησε να βρει την λύση το αγόρι στην ιστορία μας;
5. Τελικά το Γέτι έλυσε το πρόβλημα αυτό;
6. Τι γίνεται στο τέλος;

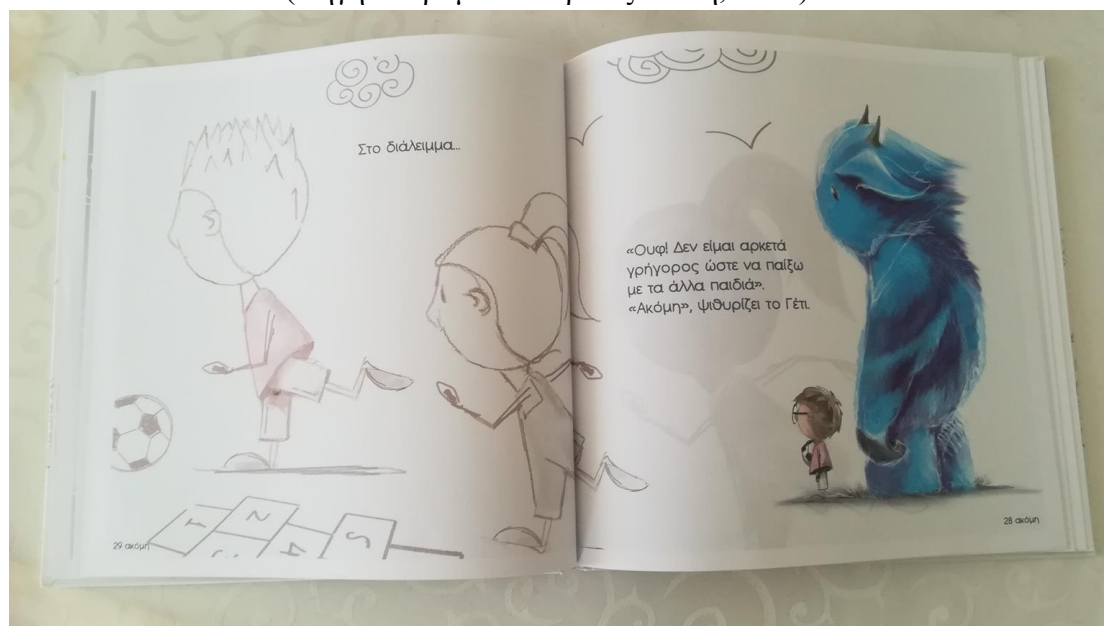
Ανοιχτές ερωτήσεις

7. Τι σας άρεσε περισσότερο από την ιστορία που διαβάσαμε; Γιατί;

8. Τι θα κάνατε στην θέση του αγοριού στην ιστορία; Γιατί;
9. Ο ρόλος που είχε το Γέτι στην ιστορία ήταν σωστός αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί; Τι θα μπορούσε να κάνει;



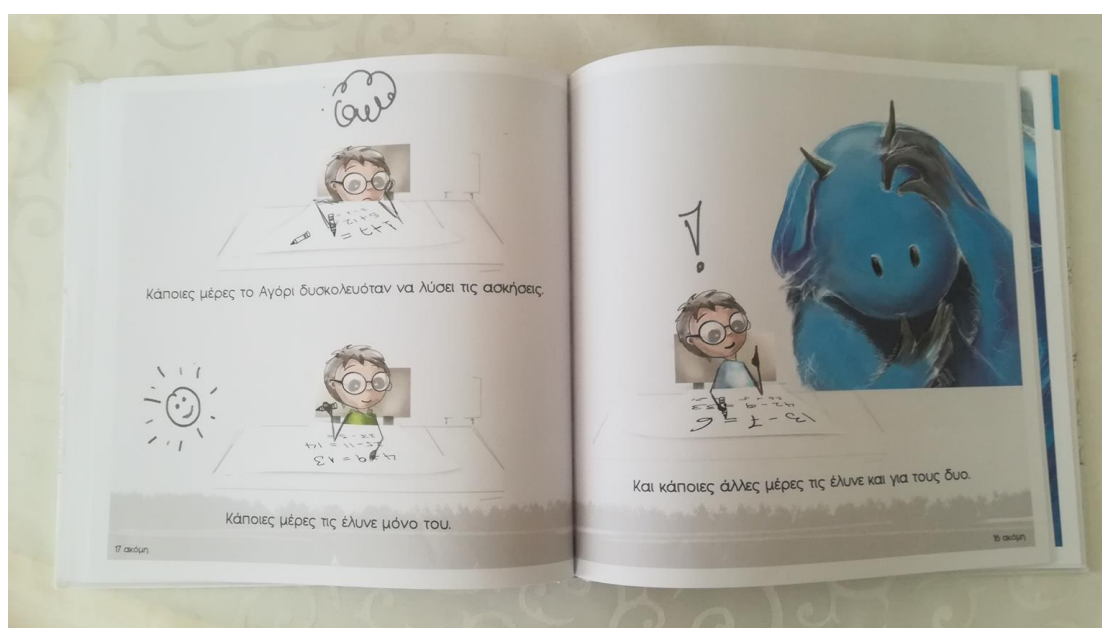
Εικόνα 3: Το Αγόρι και το Γέτι σε διαφορετικές φάσεις στην ιστορία
(Πηγή: Παραμύθι Μαρίνας Γιώτη, 2020)



Εικόνα 4: Το Αγόρι και το Γέτι σε διαφορετικές φάσεις στην ιστορία
(Πηγή: Παραμύθι Μαρίνας Γιώτη, 2020)



Εικόνα 5: Το Αγόρι και το Γέτι σε διαφορετικές φάσεις στην ιστορία
(Πηγή: Παραμύθι Μαρίνας Γιώτη, 2020)



Εικόνα 6: Το Αγόρι και το Γέτι σε διαφορετικές φάσεις στην ιστορία
(Πηγή: Παραμύθι Μαρίνας Γιώτη, 2020)

Μετά την ολοκλήρωση των ερωταπαντήσεων κάνουμε μια μικρή ανακεφαλαίωση για να καλυφθούν σημαντικά κενά και πράγματα τα οποία δεν κατανοήθηκαν πλήρως από τα παιδιά. Έπειτα εξηγούμε στα παιδιά το διαπολιτισμικό μήνυμα που θέλει να περάσει το παραμύθι αυτό το οποίο είναι να αγαπάμε να αποδεχόμαστε και να εκτιμούμε ότι

έχουμε και να πιστεύουμε στις δυνατότητες μας γιατί αυτά είναι που μας ξεχωρίζουν από το σύνολο. Δεν πρέπει να νιώθουμε ότι τίποτα δεν μπορούμε να το κάνουμε σωστά αλλά να προσπαθούμε για το καλύτερο γιατί τίποτα στην ζωή δεν πάει χαμένο.

Τέλος καλούμε όλα τα παιδιά να μιλήσουν για τον εαυτό τους τι τα κάνει να ξεχωρίζουν μεταξύ τους και αν έχουν σκεφτεί εάν δεν μπορούν να κάνουν κάτι «ακόμη». Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα εκφράσουν της σκέψεις τους και αυτό που τους ωθεί να μην ξανά προσπαθήσουν «ακόμη».

Δραστηριότητα 2^η : Το διαφορετικό τέλος της ιστορίας μας

Στόχοι :

- Να αναλύσουν σε επιμέρους στοιχεία την ιστορία
- Να περιγράψουν την ουσία του κειμένου για να εξάγουν διάφορα συμπεράσματα
- Να στηρίζουν την διαφορετική άποψη τους
- Να αναγνωρίζουν τον χαρακτήρα των άλλων παιδιών και να την σέβονται
- Να δώσει η κάθε ομάδα ένα δικό τους τέλος στην ιστορία για να αναδειχθεί η διαφορετικότητα των παιδιών στην ιστορία

Εκτιμώμενος χρόνος : 40' λεπτά

Υλικά : Το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη

Περιγραφή : Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην παρεούλα και τους διαβάζουμε το παραμύθι «Γέτι η δύναμη του ακόμη». Σταματάμε την ανάγνωση του παραμυθιού πριν από το τέλος, λέγοντας στα παιδιά ότι δεν γνωρίζουμε ποιο είναι το τέλος της ιστορίας. Για αρχή ξεκινάμε μια συζήτηση για τους ήρωες και την ιστορία του παραμυθιού προκειμένου να τα βοηθήσουμε να σχηματίσουν μια πιο συγκεκριμένη εικόνα για αυτό:

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας;
- Ποια σχέση έχουν μεταξύ τους;
- Τι κάνουν στην ιστορία αυτή;
- Τι θέλουν να επιτύχουν οι ήρωες της ιστορίας; Τα πετυχαίνουν;
- Τι τους μπαίνει εμπόδιο;
- Τι θα πρέπει να κάνει ο ήρωας για να το υπερβεί;
- Τι γίνεται στην φάση αυτή της ιστορίας που φτάσαμε;
- Τι θα προκύψει τελικά στην συνέχεια; Πως θα δράσει ο ήρωας;

- Πως θα ολοκληρωθεί η ιστορία;.

Παροτρύνουμε τα παιδιά το καθένα ξεχωριστά να πουν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία. Καθ' όλη την διάρκεια της διαδικασίας αυτής στηρίζουμε τα παιδιά, ώστε να αναγνωρίζουν ποια είναι η αρχή, ποια η μέση και ποιο το τέλος της ιστορίας, συζητώντας της διαφορετικές ιστορίες που σχηματίστηκαν. Να κατανοήσουν δηλαδή ποιες είχαν ένα περίεργο έως και επιστημονικής φαντασίας τέλος, ποιες ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο τέλος, ποιες οδήγησαν στην ανατροπή την ιστορία, και σε ποιες επιλύθηκαν μεγάλα ζητήματα και σκέψεις αλλά και σε ποιες παρουσιάσαμε μπροστά σε εκπλήξεις. Τέλος κάνουμε μια μικρή ανακεφαλαίωση όλων όσων ειπώθηκαν, τονίζοντας την αξία τις κάθε διαφορετικής σκέψεις αλλά και τον ρόλο που κατέχει το κάθε νήπιο στην τάξη, τα οποία πρέπει να είναι αποδεκτά και σεβαστά χωρίς δεύτερη σκέψη.

Δραστηριότητα 3^η : Οι διαφορετικές ιστορίες μας

Στόχοι :

- Να αναγνωρίζουν στοιχεία που αναδεικνύουν τον ρόλο των ομιλητών και το μήνυμα του κειμένου
- Να ξεχωρίσουν τα διαφορετικά προφορικά κείμενα (περιγραφή, αφήγηση, οδηγίες)
- Να εκφράζουν την άποψη ή την ιδέα τους χωρίς να νιώθουν φόβο ότι μπορεί να αποδοκιμαστεί
- Να συμμετέχουν στην ομαδική δραστηριότητα

Εκτιμώμενος χρόνος : 50' λεπτά

Υλικά : Το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη, Φωτοτυπημένες δυο φορές η εικόνες όλου του βιβλίου, κολλά, ζιλοτείπ, 4 φύλλα Α3

Περιγραφή : Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην παρεούλα του νηπιαγωγείου και τους διαβάζουμε το παραμύθι «Γετί η δύναμη του ακόμη». Έπειτα πηγαίνουμε στα τραπεζάκια και χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες τυχαία αγόρια και κορίτσια. Δίνουμε τις καρτέλες σε κάθε ομάδα μπερδεμένα και ρωτάμε τα παιδιά τι θα μπορούσαμε να φτιάξουμε με της καρτέλες που διαθέτουμε. Τα παιδιά σηκώνουν το χέρι και ενισχύουμε ακόμη περισσότερο την δραστηριότητα με τις ευφάνταστες ιδέες τους.

Στην συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να βάλουν στην σωστή σειρά τα κομμάτια και να δημιουργήσουν μια νέα ιστορία με βάση της εικόνες αυτές. Στη περίπτωση που τα παιδιά δεν θυμούνται την σειρά που ήταν τοποθετημένα τα κομμάτια στην ιστορία μπορούν να βάλουν όπως θέλουν τα κομμάτια και να δημιουργήσουν μια ακόμη πιο διαφορετική ιστορία από αυτή που διαβάσαμε και γνωρίσαμε. Ακόμη η κάθε ομάδα επιλέγει πια παιδιά θα αφηγηθούν την ιστορία με τον τρόπο που μπορούν χωρίς να χρειάζεται να μάθουν κάτι απέξω. Η κάθε ομάδα συζητά χτίζοντας την δική της ιστορία. Δίνουμε 20 λεπτά στα παιδιά να εργαστούν για την δημιουργία της ιστορίας. Στην περίπτωση που ο χρόνος δεν είναι αρκετός δίνουμε μια παράταση 5 με 10 λεπτά. Μαζευόμαστε στο τραπεζάκι με την πρώτη ομάδα να ξεκινά να μας παρουσιάζει και να μας αφηγείται την δική της ιστορία και να αιτιολογεί στην άλλη ομάδα τον τρόπο που το σκεφτήκαν. Έπειτα μας παρουσιάζει και η επόμενη ομάδα την ιστορία της αιτιολογώντας και αυτή τον τρόπο της. Τέλος κάθε ομάδα κολλάει της καρτέλες σε δύο φύλλα Α3, τα οποία θα έχουμε ενώσει με ζιλοτεϊπ και τα τοποθετούμε τα κολλάζ των ομάδων στο τοίχο της τάξης με τίτλο οι διαφορετικές ιστορίες μας με το Γέτι.

Δραστηριότητα 4^η : Οι διαφορετικές σκέψεις μας για μια εικόνα

Στόχοι :

- Να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο
- Να εκφράσουν την διαφορετική τους άποψη χωρίς να νιώθουν ότι θα επικριθούν από τα άλλα παιδιά

Εκτιμώμενος χρόνος : 30' λεπτά

Υλικά : Το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη (Η εικόνα 9-8 ακόμη)

Περιγραφή : Αφού έχουμε συγκεντρώσει τα παιδιά στην ολομέλεια της τάξης δείχνουμε μια συγκεκριμένη εικόνα από το παραμύθι «Γέτι η δύναμη του ακόμη» την οποία έχουμε επιλέξει με ένα συγκεκριμένο σκοπό για να περιγράψουν διαφορετικές σκέψεις για αυτό. Δίνουμε στα παιδιά 10 λεπτά να σκεφτούν τι θα μπορούσε να απεικονίζεται και να δηλώνει η συγκεκριμένη εικόνα.



Εικόνα 7: Μια στιγμή του Γέτι με το Αγόρι και τα παιδιά στην ιστορία
(Πηγή: Παραμύθι Μαρίνας Γιώτη, 2020)

Στην συνέχεια με την σειρά και τυχαία δίνουμε τον λόγο στα παιδιά να εκφράσουν αυτό που τους ήρθε στο μυαλό. Σκοπός είναι να ειπωθούν διαφορετικές απόψεις προκειμένου να της επεξεργαστούμε και να αναδειχθεί η διαφορετική άποψη. Τέλος κάνουμε μια μικρή ανακεφαλαίωση όλων όσων ειπώθηκαν, αναδεικνύοντας την σημασία της διαφορετικής σκέψης αλλά και ότι ο καθένας και η καθεμία μας αναπτύσσεται και σκέφτεται διαφορετικά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι ικανός να εξελιχθεί και να προοδεύσει με το πέρασμα των χρόνων.

Δραστηριότητα 5^η : Τα διαφορετικά Γέτι της ιστορίας μας

Στόχοι :

- Να διατυπώσουν την άποψη τους με δημιουργικό τρόπο
- Να αναγνωρίζουν στον εαυτό τους ότι μπορούν να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά
- Να παρατηρήσουν τον ήρωα της ιστορίας σε διάφορες φάσεις και να σχηματίσουν μια εικόνα για αυτό

Εκτιμώμενος χρόνος : 40' λεπτά

Υλικά : Το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη, φύλλα Α4, νερομπογιές

Περιγραφή : Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην παρεούλα και τους διαβάζουμε το παραμύθι «Γέτι η δύναμη του ακόμη». Στην συνέχεια ζητάμε από τα νήπια να

παρατηρήσουν πολύ προσεκτικά το Γέτι σε κάθε σκηνή του βιβλίου. Δείχνουμε το Γέτι σε διάφορες στάσεις και κινήσεις στην ιστορία ώστε να σχηματίσουν μια γενική εικόνα γι' αυτό. Έπειτα ρωτάμε τα παιδιά πως θα μπορούσαμε να αποτυπώσουμε το Γέτι σε ένα χαρτί με βάση της εικόνες που είδαμε. Δίνουμε το λόγο σε κάθε νήπιο και ακούμε της πρώτες σκέψεις τους.

Αφού ακούσουμε της απόψεις των νήπιων μαζευόμαστε στα τραπεζάκια και ατομικά το κάθε νήπιο ζωγραφίζει το διαφορετικό Γέτι του όπως μπορεί και προτίμα, λαμβάνοντας όμως και υπόψη και το ρόλο του στο παραμύθι. Επίσης μπορούν να ζωγραφίσουν και κάποια σκηνή της ιστορίας που τους άρεσε ή να δημιουργήσουν μια άλλη δική τους σκηνή με το Γέτι πρωταγωνιστή.

Μετά την ολοκλήρωση της ζωγραφικής γυρνάμε στην παρεούλα και ζητάμε από τα παιδιά να μας περιγράψουν το Γέτι όπως το έχουν αποτυπώσει στο μυαλό τους, τι τους ώθησε να το ζωγραφίσουν και να χρωματίσουν έτσι και ποιον ρόλο παίζει η συγκεκριμένη σκηνή που ζωγράρισαν. Τέλος κάνουμε μια μικρή ανακεφαλαίωση, τονίζοντας την αξία της διαφορετικής σκέψης και της διαφορετικές ικανότητες και δυνατότητες που κατέχει ο καθένας για να σχηματίσει κάτι. Τοποθετούμε τις διαφορετικές ζωγραφιές μας με το Γέτι στον πίνακα μας με τίτλο 'Τα διαφορετικά Γέτι μας'.

Δραστηριότητα 6^η : Μάντεψε της λέξεις των σκηνών

Στόχοι :

- Να παράξουν κείμενα για της εικόνες του παραμυθιού
- Να διατυπώσουν την άποψη τους ως προς την επιλογή της συγκεκριμένης πρότασης για το παραμύθι
- Να προβλέπουν τι επρόκειτο να συμβεί σε κάθε σελίδα του παραμυθιού
- Να εκτιμούν την διαφορετική τους σκέψη ως πολύ σημαντική και των υπολοίπων παιδιών

Εκτιμώμενος χρόνος : 40' λεπτά

Υλικά : Το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη

Περιγραφή : Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην παρεούλα και τους δείχνουμε το παραμύθι <Γέτι η δύναμη του ακόμη>. Πριν ξεκινήσουμε λέμε στα παιδιά ότι δεν ξέρουμε τι θέλουν να μας παρουσιάσουν οι ήρωες της ιστορίας μας γιατί μας είπαν να κρύψουμε της λέξεις και να καθίσουμε να σκεφτούμε και να μαντέψουμε τι θα ήθελαν

να μας πουν και πιο είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Δείχνουμε κάθε σκηνή του παραμυθιού κρύβοντας τα λόγια και δίνουμε χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν ποια είναι τα λόγια που ταιριάζουν στην συγκεκριμένη σκηνή. Παράλληλα κάνουμε ερωτήσεις στα παιδιά ως προς το σκεπτικό και το λόγο που πιστεύουν ότι ταιριάζουν οι προτάσεις αυτές στην σκηνή αυτή. Επίσης θα πούμε στα παιδιά ότι σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να δώσουμε όλοι μια διαφορετική σκέψη, υπενθυμίζοντας τους ότι όλοι μας είμαστε διαφορετικοί εξωτερικά και έτσι η κάθε απάντηση θα είναι αποδεκτοί χωρίς σχόλια.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Τι συμβαίνει στο συγκεκριμένο σημείο; Γιατί το πιστεύεις αυτό;
- Τι παρατηρείται να συμβαίνει στην συγκεκριμένη εικόνα;
- Τι πιστεύεται ότι θα συμβεί στην συνέχεια;
- Γιατί πιστεύεται ότι ταιριάζει η συγκεκριμένη φράση στην σκηνή αυτή;
- Ποια ή ποιες εικόνες είναι αυτές που σας επηρέασαν περισσότερο και γιατί;
- Τι συναισθήματα πιστεύετε ότι εκφράζει ή εκφράζουν οι ήρωες στο συγκεκριμένο σημείο;

Στην συνέχεια πριν προχωρήσουμε στην επόμενη σελίδα ρωτάμε τα παιδιά να μαντέψουν τι επρόκειτο να συμβεί στην επομένη σελίδα ή σκηνή του βιβλίου και αφού τους δείξουμε την εικόνα τα ξανά ρωτάμε εάν οι σκέψεις τους βρίσκονται κοντά στην εικόνα. Ακολουθούμε δηλαδή μια χρονική συνέχεια για την ιστορία. Τα παιδιά παίρνουν τον λόγο αφού πρώτα θα έχουν σηκώσει το χέρι.

Μετά την ολοκλήρωση του παραμυθιού κάνουμε μια ανακεφαλαίωση όλων όσων ειπώθηκαν και αφηγούμαστε το παραμύθι της συγγραφέως. Τέλος ρωτάμε τα παιδιά εάν ήταν κοντά η ιστορία που δημιούργησαν με αυτήν που ακούσαμε και ποια εντύπωση τους δημιούργησε και εξηγούμε ότι το διαπολιτισμικό μήνυμα που περνάει το παραμύθι είναι ότι η διαφορετική σκέψη είναι αποδεκτή και αυτό είναι πιο μας κάνει μοναδικούς στο σύνολο.

Δραστηριότητα 7^η : Παρατηρούμε τα διαφορετικά πρόσωπα της ιστορίας και πλάθουμε τον εαυτό μας (την διαφορετικότητά μας)

Στόχοι :

- Να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη
- Να τροποποιούν το επικοινωνιακό τους λεξιλόγιο ανάλογα με της συνθήκες

- Να πειραματιστούν στην χρήση της πλαστελίνης για την δημιουργία του εαυτού τους
- Να αναδείξουν την διαφορετικότητα τους μέσα από ένα έργο τέχνης τους

Εκτιμώμενος χρόνος : 40' λεπτά

Υλικά : Το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη, πλαστελίνη, Χαρτάκια με το όνομα ενός χρώματος, ένα μπολ

Περιγραφή : Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην ολομέλεια και τους παρουσιάζουμε εικόνες με τους ήρωες της ιστορίας. Ζητάμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τις εικόνες όπου παίζουν μπάλα τα διαφορετικά παιδιά της ιστορίας αλλά πρωταγωνιστούν και σε άλλες διάφορες φάσεις της. Κάνουμε ερωτήσεις με διαπολιτισμικό περιεχόμενο:

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Τι παρατηρείται βλέποντας τα παιδιά στην ιστορίας;
- Ποιες διαφορές εντοπίζεται σε αυτά;
- Το χρώμα του δέρματος και των μαλλιών είναι ίδιο; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Τα ματιά και το πρόσωπο τους είναι ίδιο; Γιατί;
- Παίζει κάποιο ρόλο εάν έχουμε όλα αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ μας; Γιατί;
- Τελικά έχει σημασία αν είμαστε όλοι διαφορετικοί; Γιατί το πιστεύεται αυτό;



Εικόνα 8: Τα παιδιά και το Αγόρι της ιστορίας

(Πηγή: Παραμύθι Μαρίνας Γιώτη, 2020)

Στην συνέχεια μαζευόμαστε στα τραπέζια και φέρνουμε ένα μολ στο οποίο θα έχουμε χαρτάκια που θα έχουν γραμμένα τέσσερα χρώματα. Το κάθε παιδί τραβάει τυχαία ένα χαρτάκι και του δίνουμε τα αντίστοιχα χρώματα σε πλαστελίνη. Μοιράζουμε τις πλαστελίνες στα παιδιά και ρωτάμε τι θα μπορούσαμε να κάνουμε χρησιμοποιώντας τις πλαστελίνες. Ακούμε και συνδυάζουμε την δραστηριότητα με τις ιδέες των νηπίων. Έπειτα ζητάμε από το κάθε νήπιο να πλάσει κάτι το οποίο τον κάνει διαφορετικό/ διαφορετική από τους υπόλοιπους συμμαθητές του και γενικά από τα άλλα τα παιδιά (π.χ. έχω μακριά σγουρά μαλλιά, έχω μεγάλα στρογγυλά μάτια κ.λπ.). Πηγαίνουμε στην παρεούλα και ξεκινάνε τα παιδιά να παρουσιάζουν τα έργα τους δηλαδή την διαφορετικότητά τους. Αιτιολογούν γιατί θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που τους κάνει διαφορετικούς από υπόλοιπους και πως νιώθουν γι' αυτό. Τέλος επιβραβεύουμε το κάθε έργο ξεχωριστά και τα συγκεντρώνουμε όλα στην γωνία των εικαστικών με βάζουμε τον τίτλο όλοι διαφορετικοί μα...όμοιοι στην καρδιά.

Δραστηριότητα 8^η : Μια εικόνα ολόκληρη ιστορία

Στόχοι :

- Να συνεργάζονται στην σύνθεση της ιστορίας χωρίς περιορισμούς
- Να δημιουργήσουν το κείμενο τους και να αναδιηγηθούν την ιστορία τους προφορικά ή γραπτά
- Να συνεισφέρουν όλα τα παιδιά στην ομαδική δραστηριότητα
- Να ακούν με ενδιαφέρον της προτάσεις των ζευγαριών τους και να την σέβονται

Εκτιμώμενος χρόνος : 50' λεπτά

Υλικά : Τέσσερα πλαστικά μολ, 4 καρτέλες, εικόνες από το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη, κόλλες, φύλλα Α3

Περιγραφή : Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στα τραπέζια και τους φέρνουμε τα τέσσερα μολ, τα οποία περιέχουν διαφορές εικόνες από το παραμύθι. Το κάθε καλάθι θα έχει ως τίτλους τους ήρωες, την δράση, το εμπόδιο και το τέλος. Λέμε στα παιδιά να παρατηρήσουν τα μολ και τα υπόλοιπα υλικά και να σκεφτούν τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτά. Επεξεργαζόμαστε της απόψεις των παιδιών και προσπαθούμε να τα συνδυάσουμε με την δική μας ιδέα για να το εφαρμόσουμε και να δούμε τα αποτελέσματα των ιδεών αυτών.

Στην συνέχεια χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια τυχαία αγόρια και κορίτσια και τους μοιράζουμε φύλλα Α3 και κόλλες. Με την σειρά το κάθε ζευγάρι θα έρχεται και θα

τραβάει μια εικόνα από κάθε μολ. Έπειτα έχοντας ως βάση αυτές τις εικόνες θα προσπαθήσουν να φτιάξουν μια νέα ιστορία. Ζητάμε από τα ζευγάρια να βάλουν την φαντασία τους και να λειτουργήσουν όσο πιο ομαδικά γίνεται, προτείνοντας και συζητώντας της ιδέες τους, χωρίς να τοποθετείται η ιδέα τους ενός και ο άλλος απλά να ακολουθεί. Να επικρατεί δηλαδή ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ των ζευγαριών καθώς και να αποδέχονται την διαφορετική ιδέα και άποψη. Αφού ολοκληρώσουν τα ζευγάρια το κολάζ με της εικόνες και δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία με βάση αυτό ξεκινά η παρουσίαση τους και μετά αιτιολογούν για τις επιλογές τους. Αν κάποια ζευγάρια έχουν κάποια δυσκολία και ξεχάσουν κάτι ή νιώθουν ότι δεν μπορούν και έχουν άγχος προσπαθούμε να τα στηρίξουμε και να τους αποβάλουμε το άγχος. Μετά από κάθε παρουσίαση επιβραβεύουμε κάθε προσπάθεια και κολλάμε τα κολλάζ στο πίνακα της τάξης. Τέλος κάνουμε μια ανακεφαλαίωση όλων όσων ειπώθηκαν περνώντας το μήνυμα της διαφορετικότητας και την αξία που μπορεί να έχει σε κάθε ιστορία που ακούμε.

Δραστηριότητα 9^η : Μα τι λείπει από την ιστορία μας;

Στόχοι :

- Να περιγράψουν σημαντικά μέρη του κειμένου και να εξάγουν συμπεράσματα
- Να καλλιεργήσουν τον γραπτό λόγο μέσα από την δημιουργία της αρχής του παραμυθιού
- Να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομήλικους τους που έχουν μια διαφορετική άποψη και να την σεβαστούν
- Να συνεργαστούν για την δημιουργία της αρχής της ιστορίας

Εκτιμώμενος χρόνος : 50' λεπτά

Υλικά : Το εικογραφημένο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της συγγραφέως Μαρίνας Γιώτη, κραγιόνια, φύλλα Α3, μολύβια

Περιγραφή : Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην παρεούλα του νηπιαγωγείου και τους διαβάζουμε το παραμύθι «Γέτι η δύναμη του ακόμη». Πριν όμως την ανάγνωση του βιβλίου καλύπτουμε την αρχή της ιστορίας και ξεκινάμε από την μέση και μετά. Αφού διαβάσουμε το παραμύθι κάνουμε ερωτήσεις στα παιδιά ως προς την κατανόηση προκειμένου να δούμε εάν έχουν αντιληφθεί ότι δεν ξεκινήσαμε από την αρχή.

Ενδεικτικές ερωτήσεις

1. Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας;
2. Με ποιον τρόπο γνωρίστηκαν οι ήρωες της ιστορίας;

3. Που πιστεύετε ότι γνωρίστηκαν οι ήρωες της ιστορίας;

4. Πιστεύετε ότι λείπει κάτι από την ιστορία αυτή; Γιατί;

Έπειτα ανατροφοδοτούμε τα παιδιά λέγοντας τους ότι χάθηκε η αρχή της ιστορίας καθώς ερχόταν το βιβλίο στο νηπιαγωγείο μας και ότι χρειάζεται την βοήθεια μας για να την δημιουργήσουμε. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των τριών ατόμων για να επινοήσουν το κομμάτι του παραμυθιού που λείπει. Δίνουμε στα παιδιά 10 λεπτά να συζητήσουν και να σκεφτούν πως θα είναι η αρχή του παραμυθιού. Επίσης ζητάμε από τα παιδιά να συνεργαστούν ώστε να υπάρχει μια πλήρης εικόνα όλων των ιδεών της ομάδας. Μοιράζουμε τα μολύβια, τα φύλλα τα κραγιόνια για να ξεκινήσει η ζωγραφική αλλά και η γραφή.

Αφού ολοκληρώσουν οι ομάδες τα έργα τους ξεκινάει η παρουσίαση των έργων αυτών, το οποίο θα το παρουσιάσει όλοι η ομάδα υποδουόμενοι τους ήρωες και τον αφηγητή της ιστορίας. Έπειτα ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τον τρόπο ή το σκεπτικό που είχαν αναπτύξει γύρω από την δημιουργία της αρχής του παραμυθιού. Επιβραβεύουμε την κάθε ομάδα για την προσπάθεια της. Τέλος τοποθετούμε τα έργα των παιδιών στο πίνακα ανακοινώσεων με τίτλο 'οι διαφορετικές αρχές του παραμυθιού «Γέτι η δύναμη του ακόμη»'.

Δραστηριότητα 10^η : Το τρισδιάστατο σκηνικό και ήρωες της ιστορίας μας σε δύο γλώσσες

Στόχοι :

- Να καταγράψουν γραπτά ή και με κάποιον άλλον τρόπο τις ιδέες τους και το τελικό κείμενο που θα διαμορφωθεί
- Να αναδείξουν την αξία και τον ρόλο των γλωσσών στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία
- Να πειραματιστούν στην χρήση διαφορετικών υλικών για την κατασκευή των σκηνικών και των ηρώων
- Να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά γλωσσικά και εκφραστικά μέσα για να αποδώσουν θεατρικά το μήνυμα που θέλουν
- Να συνεργαστούν κατά την αναδιήγηση του παραμυθιού και στις δύο γλώσσες

Εκτιμώμενος χρόνος : 2 ώρες

Υλικά : Χαρτόνια διαφόρων χρωμάτων, χοντρό χαρτόνι μακέτας, διαφορά υφάσματα για το σκηνικό, κούκλες και άλλα αντικείμενα από την γωνία του κουκλόσπιτου, πινέλα,

τέμπερες, παλέτες, μολύβια, κόλλες, ψαλίδια, Πλαστελίνη, 2 τραπεζάκια που θα στηθούν οι σκηνές, Η/Υ

Περιγραφή : Η νηπιαγωγός στην δραστηριότητα αυτή θα δοκιμάσει να εφαρμόσει κάτι το οποίο θα εξελίξει το χώρο του νηπιαγωγείου δημιουργικά αλλά και διαπολιτισμικά, αναδεικνύοντας την διαφορετική γλώσσα ως κάτι μοναδικό και σημαντικό στην ζωή. Αφού πρώτα έχουμε διαβάσει και επεξεργαστεί το παραμύθι που επιλέξαμε, συζητάμε με τα παιδιά για της διαφορετικές γλώσσες που μιλούν οι άνθρωποι σε όλων των κόσμους, τον ρόλο και την αξία που έχουν για την επικοινωνία και την ανάπτυξη της γενικά. Μετά την συζήτηση αυτή επιλέγουμε μια συγκεκριμένη γλώσσα την οποία ομιλεί η πλειονότητα της τάξης για να παρουσιάσουμε την ιστορία σε δύο γλώσσες.

Έπειτα καλούμε τα παιδιά να καθίσουν στα τραπεζάκια με σκοπό να προβάλλουν αυτήν την φορά την δημιουργική τους φαντασία, της διαφορετικές τους ιδέες αλλά και την γλώσσα τους για να ζωντανέψουμε την ιστορία του βιβλίου μπροστά μας. Αρχικά μοιράζουμε φύλλα Α4 και μολύβια για να καταγράψουμε τα λόγια των ηρώων και του/της αφηγητή/-ριάς ή να τα ζωγραφίσουμε ως ένα προσχέδιο της ιστορίας μας. Συζητάμε με τα παιδιά ποια και πως θα είναι η αρχή της ιστορίας μας, η πλοκή και το τέλος της. Σκοπός της δραστηριότητας δεν είναι να αλλάξουμε την παραμύθι αλλά να μην υπάρχει ακριβή απομνημόνευση αυτής, δηλαδή να παρουσιαστεί με διαφορετικό τρόπο και σε άλλη γλώσσα. Κατά την διάρκεια της συζήτησης θα έχουμε και εμείς ένα πινακάκι στο οποίο θα σημειώνουμε τα λόγια των ηρώων που προτείνουν τα παιδιά. Εφόσον ολοκληρώσουμε την ιστορία ξεκινάμε να την καταγράφουμε στην άλλη γλώσσα. Στην περίπτωση που αντιμετωπίσουμε δυσκολίες στην μετάφραση πηγαίνουμε στον Η/Υ.

Διαδικασία κατασκευής σκηνικών και ηρώων της ιστορίας

Οι κατασκευές των σκηνικών θα πραγματοποιηθούν και από την νηπιαγωγό και ορισμένα από τα παιδιά προκειμένου να αποφευχθούν τραυματισμοί διαφόρων ειδών (κατά το κόψιμο υλικών κυρίως), ενώ οι ήρωες από τα νήπια. Χωρίζουμε τυχαία τα παιδιά σε ομάδες και τις αρμοδιότητες ώστε να μην υπάρχουν παρεξηγήσεις.

Για αρχή μια ομάδα παίρνει τις μακέτες και εμείς μαζί τους της κόβουμε για να σχηματίσουμε τα σπίτια, το λεωφορείο, το καρότσι και την αίθουσα του σχολείου με τα θρανία και τις καρέκλες. Η άλλη ομάδα φτιάχνει με τα χαρτόνια και τα υφάσματα και χρωματίζει με τέμπερα της βάσης όπου θα τοποθετηθούν τα αντικείμενα. Παράλληλα ξεκινά να φτιάχνει η άλλη ομάδα τους ήρωες και να επιλέγει από την γωνία

του κουκλόσπιτου τις κούκλες που πιστεύει ότι ταιριάζουν να υποδυθούν το συγκεκριμένο ήρωα.

Τοποθετούμε τα σκηνικά, τα αντικείμενα και τους ήρωες στα τραπέζια που θα έχουμε ενώσει. Ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν εάν είναι όλα κατάλληλα στημένα και αν υπάρχει κάτι το οποίο πρέπει να διορθώσουμε στην παράσταση μας. Μοιράζουμε τα λόγια στα παιδιά που θα υποδυθούν τους ήρωες. Σιγουρευόμαστε ότι όλα είναι έτοιμα ξεκινάει η αφήγηση της ιστορίας. Έπειτα ξανά παρουσιάζουμε την ιστορία στην άλλη γλώσσα. Τέλος επιβραβεύουμε την προσπάθεια των παιδιών και παίρνουν τον λόγο για να πουν εντυπώσεις και αν υπάρχει κάτι το οποίο θα μπορούσαμε να κάνουμε καλύτερα.

4.3.β Δραστηριότητες με βάση το βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» για το Δημοτικό από την συγγραφέα Γιώτη Μαρίνα και την εκπαιδευτικό και εμπυχωτρία θεατρικού παιχνιδιού Σολωμού Γεωργία

Δραστηριότητα 1^η : Γέτι η δύναμη του ακόμη

Στόχοι :

- Να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα βασικά στοιχεία των ηρώων της ιστορίας
- Να δημιουργήσουν ένα Γέτι με βάση της εμπειρίες που έχουν από την καθημερινή τους ζωή
- Να παρουσιάζουν αυθόρμητα και με φαντασία την διαφορετική ζωγραφιά που έχουν αποτυπώσει

Εκτιμώμενος χρόνος : 50' λεπτά

Υλικά : Φύλλο εργασίας 1 κομμένο σε καρτέλες οι λέξεις, Φύλλα εργασίας 2, 3, 4, χρώματα, Φύλλα Α4, μολύβια, σβήστρες

Περιγραφή : Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει στα παιδιά ότι σήμερα στην τάξη θα έχουν για παρέα έναν μοναδικό ήρωα. «Ονόματα δεν λέμε! Γρίφο θα παίξουμε για να τον μαντέψουμε! Είναι ένας ήρωας ευχάριστος, τρομερός, ικανός και γενναίος».

Παρουσιάζουμε στα παιδιά ανακατεμένα σε καρτέλες τα τέσσερα αρχικά γράμματα του ονόματος του (Φυλ. Εργασίας 01) και καλούνται να τα σειροθετήσουν για να σχηματιστεί το όνομα του ήρωας μας.

Ε Τ Ι Γ = Γ Ε Τ Ι

Ο σπουδαίος αυτός ήρωας ξεπήδησε από το βιβλίο *Γέτι, η δύναμη του ακόμη* της Μαρίνας Γιώτη.

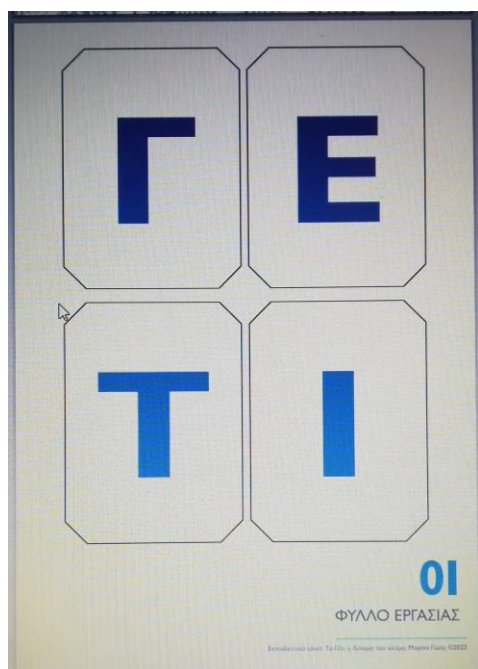
Διαβάζεται στα παιδιά το βιβλίο και ακολουθεί συζήτηση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δύναμη της λέξεις «ακόμη», στη δύναμη της προσπάθειας, της εξάσκησης, των λαθών και των αποτυχιών. Επίσης τονίζεται η αξία του θετικού αυτοδιαλόγου, ο οποίος και αυτός με την σειρά του βοηθά το μυαλό μας να μεγαλώνει και να δυναμώνει.

«Τεχνική ρόλος στο χαρτί»: Στον τοίχο υπάρχουν τοποθετημένες δύο φιγούρες των ηρώων του βιβλίου (Φυλ. Εργασίας 02, 03). Τα παιδιά γράφουν γύρω από τις φιγούρες γνωρίσματα του κάθε ήρωα και τα δυνατά του σημεία.

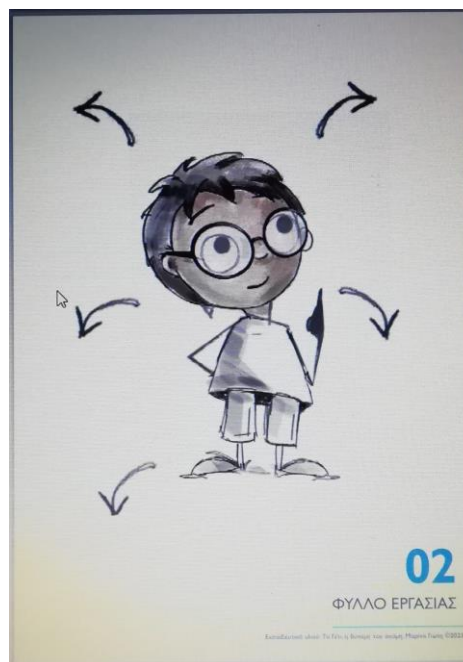
Έπειτα του ζητείται να ζωγραφίσουν το δικό τους Γέτι σε ό,τι σχήμα, μέγεθος, χρώμα θέλουν. Μπορεί να φοράει γυαλιά, καπέλο κασκόλ. Όσο διαφορετικά είναι τα Γέτι

μεταξύ τους, έχουν σίγουρα ένα κοινό: μιλούν την ίδια γλώσσα...τη γλώσσα της προσπάθειας, της εξάσκησης, και πιστεύουν όλα στη δύναμη της λέξης «ακόμη».

Αφού τα παιδιά φέρουν στην τάξη το Γέτι τους, το παρουσιάζουν. Μπορούν μάλιστα να κάνουν και ομαδικά δρώμενα όπου τα Γέτι «στη χώρα του ακόμη» θα μιλούν μεταξύ τους και θα συστήνονται. Στο τέλος ο/η εκπαιδευτικός απονέμει σε κάθε παιδί «Δίπλωμα» (Φυλ. Εργασίας 04) για το μοναδικό Γέτι που έφτιαξε (Γιώτη & Σολωμού, 2023).

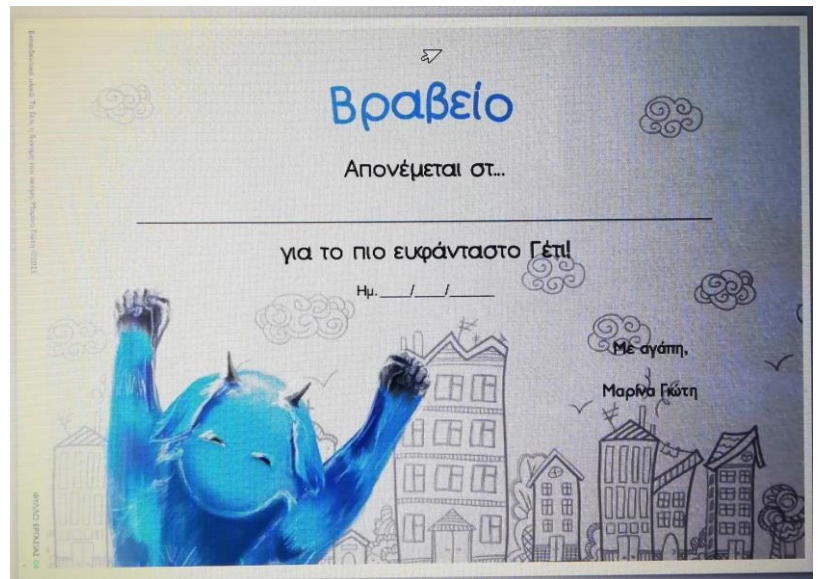
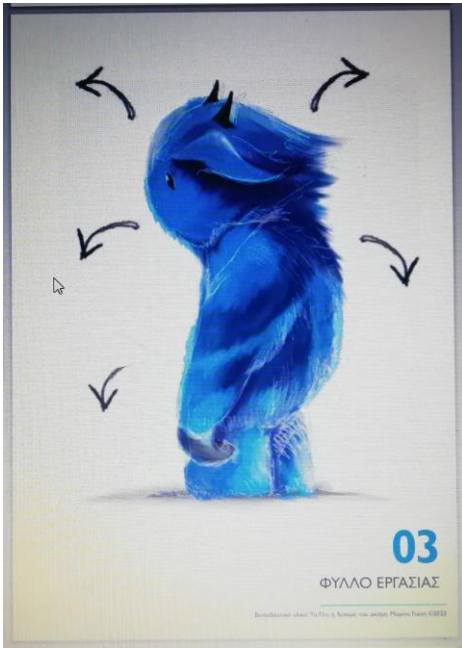


Εικόνα 9: Φύλλο εργασίας 01



Εικόνα 10: Φύλλο εργασίας 02

(Πηγή: Εκπαιδευτικό υλικό Μαρίνας Γιώτη, Γεωργίας Σολωμού, 2023)



Εικόνα 11: Φύλλο εργασίας 03

Εικόνα 12: Φύλλο εργασίας 04

(Πηγή: Εκπαιδευτικό υλικό Μαρίνας Γιώτη, Γεωργίας Σολωμού, 2023)

Δραστηριότητα 2^η : Οι στόχοι μας

Στόχοι :

- Να εκφράσουν την διαφορετική τους άποψη τους γύρω από αυτή την έννοια
- Να συμμετέχουν στην διαλογική συζήτηση εκφράζοντας τους στόχους που θέλουν να πετύχουν ο καθένας ξεχωριστά
- Να αποτυπώσουν στα έργα τους το συναίσθημα τους

Εκτιμώμενος χρόνος : 40' λεπτά

Υλικά : Φύλλο Εργασίας 18, μολύβια, σβήστρες, μια μπάλα, φύλλα Α4, χρώματα

Περιγραφή : Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να του/της εξηγήσουν τι σημαίνει για αυτά η λέξη στόχος. Γίνεται αναφορά τόσο στην κυριολεκτική όσο και στην μεταφορική έννοια της λέξης (Φυλ. Εργασίας 18). Έπειτα καλεί τα παιδιά να μοιραστούν ένα μικρό ή μεγάλο στόχο που πέτυχαν και πως ένοιωσαν.

Τονίζεται η σημασία να κάνουμε μικρά βήματα και να έχουμε ένα πλάνο/σχέδιο. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε με περισσότερη ευκολία να πετύχουμε αυτά που θέτουμε ως στόχο.

Τα καλεί να παίζουν το παιχνίδι «Πιάσε και Πες». Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Ένα παιδί κρατά την μπάλα και στέκεται στο κέντρο. Λέει το στόχο που θα ήθελε να πετύχει, κάνει μια αγαπημένη του κίνηση και ρίχνει την μπάλα σε ένα από τα παιδιά του κύκλου. Το παιδί που βρισκόταν στο κέντρο πάει πίσω στο κύκλο και αυτό που έπιασε την μπάλα στο κέντρο. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να πουν όλα τα παιδιά αυτά που θέλουν.

Στη συνέχεια τα παιδιά κάθονται στα θρανία τους και ζωγραφίζουν το στόχο που είπαν στο παιχνίδι ότι θέλουν να πετύχουν. Στο σχέδιο θα πρέπει να υπάρχει ο εαυτός τους και να φαίνεται καθαρά στην έκφραση του προσώπου το συναίσθημα που θα τους προκαλέσει η επίτευξη του στόχου (Γιώτη & Σολωμού, 2023).

**Ο ΣΤΟΧΟΣ ΜΟΥ
ΚΑΙ ΠΩΣ ΘΑ ΤΟΝ ΠΕΤΥΧΩ**

Ο ΣΤΟΧΟΣ ΜΟΥ

Τι βήματα πρέπει να κάνω για να τον πετύχω;

ΒΗΜΑ	ΜΕΧΡΙ
ΒΗΜΑ 1	ΜΕΧΡΙ
ΒΗΜΑ 2	ΜΕΧΡΙ
ΒΗΜΑ 3	ΜΕΧΡΙ

ΜΕΧΡΙ ΠΟΤΕ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΕΤΥΧΩ ΤΟΝ ΤΕΛΙΚΟ ΜΟΥ ΣΤΟΧΟ:

Η ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ ΜΟΥ

18
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εικόνα 13: Φύλλο εργασίας 18

(Πηγή: Εκπαιδευτικό υλικό Μαρίνας Γιώτη, Γεωργίας Σολωμού, 2023)

Δραστηριότητα 3^η : Λάθη και Αποτυχίες

Στόχοι :

- Να εκφράσουν την διαφορετική τους άποψη χωρίς αυτό να αποδοκιμαστεί από κανένα
- Να καταγράψουν μια προσωπική τους εμπειρία και τι κατάλαβαν μέσα από αυτή

Εκτιμώμενος χρόνος : 60' λεπτά

Υλικά : Φύλλα εργασίας 19 και 20, καπέλα, φύλλα A4, μολύβια, σβήστρες, ζελοτέιπ , ηλεκτρονικός Υπολογιστής

Περιγραφή : Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά από μια γαλάζια καρδούλα πάνω στην οποία αναγράφεται η λέξη λάθη (Φυλ. Εργασίας 19). Προβληματίζει τα παιδιά τι να σημαίνει αυτή η καρδιά και γιατί τους την έδωσε.

Η καρδιά αυτή μας στέλνει το μήνυμα πως είναι σημαντικό να αγαπάμε τα λάθη μας και θα λειτουργεί σαν υπενθύμιση αυτού του σημαντικού μηνύματος.

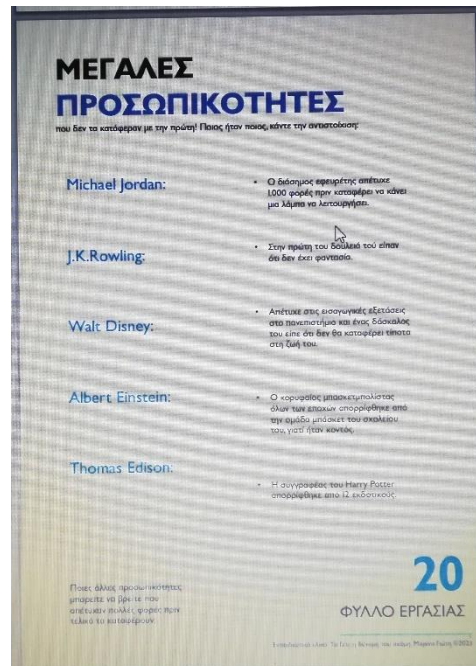
Γιατί όμως είναι τόσο σημαντικό να αγαπάμε τα λάθη μας; Μα επειδή μαθαίνουμε από αυτά και βοηθούν το μυαλό μας να μεγαλώσει/ δυναμώσει!

Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά πως νιώθουν κάθε φορά που κάνουν κάποιο λάθος και πως μιλούν στον εαυτό τους. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο να μιλούμε θετικά στον εαυτό μας μετά από κάθε λάθος ή αποτυχία. Μιλούμε στον εαυτό μας όπως θα μιλούσαμε στον/στην κολλητό/τή μας.

Τα παιδιά φορώντας ένα καπέλο γίνονται «οι Ιππότες των λαθών». Ανεβαίνουν πάνω στην καρέκλα τους, λένε για ένα λάθος που έκαναν και τι έμαθαν από αυτό. Κλείνουν με την πρόταση «αγαπώ τα λάθη μου». Υποκλίνονται και τα υπόλοιπα παιδιά χειροκροτούν και φωνάζουν «Τώρα έμαθες!».

Το κάθε παιδί, αφού το μοιραστεί προφορικά, γράφει το λάθος του σε μια κόλλα. Έπειτα οι κόλλες στερεώνονται στα μπλουζάκια των παιδιών. Ο/Η εκπαιδευτικός βάζει μουσική και τα παιδιά χορεύουν με τα λάθη τους. Αφού κλείσει η μουσική, γυρίζουν την κόλλα και γράφουν τι έμαθαν από αυτό. Στο χέρι μας είναι να «γυρίζουμε» τα λάθη μας και να τα χρησιμοποιούμε ως μαθήματα.

Μοιράζεται το Φυλ. Εργασίας 20 όπου τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχήσουν τα πρόσωπα με τις αποτυχίες τους (Γιώτη & Σολωμού, 2023).



Εικόνα 14: Φύλλο εργασίας 19

Εικόνα 15: Φύλλο εργασίας 20

(Πηγή: Εκπαιδευτικό υλικό Μαρίνας Γιώτη, Γεωργίας Σολωμού, 2023)

Δραστηριότητα 4^η : ΕΜΟ-ΥΕΤΙ

Στόχοι :

- Να διατυπώσουν τα διαφορετικά συναισθήματα που αποκομίζουν καθημερινά στην τάξη και να εντοπίσουμε τρόπους για να αντιμετωπιστούν αυτά

Εκτιμώμενος χρόνος : 40' λεπτά

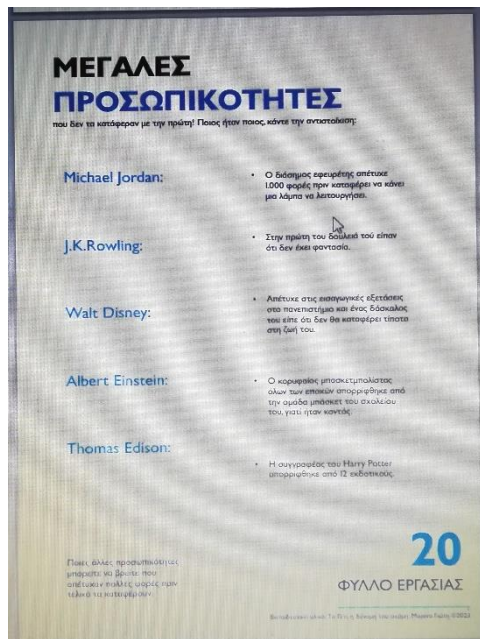
Υλικά : Φύλλο εργασίας 21

Περιγραφή : Ο/Η εκπαιδευτικός τυπώνει και πλαστικοποιεί για το κάθε παιδί ένα σετ με κάρτες συναισθημάτων (Φυλ. Εργασίας 21).

Καθημερινά λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι, για το κλείσιμο της ημέρας, ρωτά τα παιδιά ποιο συναίσθημα κυριάρχησε στη μέρα τους και πως νιώθουν τώρα. Αν υπάρχει χρόνος, τα παιδιά μπορούν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

Αυτή η άσκηση δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να γνωρίζει συναισθηματικά που βρίσκεται η τάξη λίγο πριν την αποχαιρετήσει.

Παράλληλα, σε περίπτωση που κάποια παιδιά για 3-4 μέρες της εβδομάδας δηλώνουν αρνητικό συναίσθημα έχει την ευκαιρία να προβληματιστεί, να συζητήσει μαζί τους με απώτερο στόχο τη συναισθηματική απελευθέρωση και ηρεμία των παιδιών (Γιώτη & Σολωμού, 2023).



Εικόνα 16: Φύλλο εργασίας 20

(Πηγή: Εκπαιδευτικό υλικό Μαρίνας Γιώτη, Γεωργίας Σολωμού, 2023)

Δραστηριότητα 5^η : Άσκηση χαλάρωσης

Στόχοι :

- Να αναπτύξουν την κινητική τους δημιουργικότητα μέσα από την εκτέλεση ορισμένων οδηγιών
- Να συμμετέχουν με ενθουσιασμό βελτιώνοντας της δεξιότητες τους
- Να αποτυπώσουν εικαστικά τι διαφορετικές εικόνες που δημιουργήθηκαν διαισθητικά

Εκτιμώμενος χρόνος : 40' λεπτά

Υλικά : Φύλλα A4, χρώματα

Περιγραφή : Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά πόσο σημαντικό είναι να μάθουμε να χαλαρώνουμε όχι μόνο το σώμα αλλά και το μυαλό μας. Ο εγκέφαλος μας δυναμώνει όταν τον παίρνουμε διακοπές. Ένας εύκολος τρόπος είναι οι ασκήσεις χαλάρωσης. Τους ανακοινώνει ότι σε μια τέτοια άσκηση θα έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στο σημερινό μάθημα. Ζητά από τα παιδιά να αφεθούν και να προσπαθήσουν να δουν νοερά αυτά που τους περιγράφονται στην άσκηση χαλάρωσης

που άκουσαν. Όταν θα ανοίξουν τα μάτια θα έχουν την ευκαιρία να σχεδιάσουν όσα είδαν και τα βοήθησαν να χαλαρώσουν.

Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινά την άσκηση: ΕΔΩ (3) Χαλάρωση: Το κόκκινο μπαλόνι – YouTube

Αφού ολοκληρωθεί, ρωτάμε τα παιδιά πως ένιωσαν και τα καλούμε να αποτυπώσουν όσα είδαν στο χαρτί. Κάθε φορά που θα θέλουν να χαλαρώσουν, να αποφορτιστούν και να ξεκουράσουν το μυαλό τους θα μπορούν να πηγαίνουν νοερά στο μαγικό μέρος που δημιούργησαν (Γιώτη & Σολωμού, 2023).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την προβολή της παραπάνω βιβλιογραφικής μελέτης, της παρούσας πτυχιακής εργασίας, καταλαβαίνουμε πως από την μια η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ένα μέσο που θα αναπτύξει την γλωσσική, συναισθηματική και νοητική ικανότητα του παιδιού μέσα από την ιδιότητα της δηλαδή την ελεύθερη, και από την άλλη η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή αλλιώς η Διαπολιτισμικότητα έρχεται για να στηρίξει την εκπαιδευτική κοινότητα μέσω του υλικού της και να εξαλείψει κάθε εθνικιστικό τρόπο σκέψης που υπάρχει μέσα σε κάθε κοινωνία.

Για αρχή στην εργασία αυτή έγινε μια εκτενέστερη μελέτη για την Δημιουργική Γραφή και την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την θέση τους στην εκπαίδευση και πως μπορούν να συνδυαστούν αναλόγως προκειμένου να εισαχθούν στην πρωτοβάθμια δηλαδή στο Νηπιαγωγείο και στην δευτεροβάθμια δηλαδή της πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ακόμη για να φτάσει η θεωρία αυτή στην πρακτική της μορφή, παρουσιάστηκαν κάποιες δραστηριότητες βασισμένες σε ένα συγκεκριμένο παραμύθι, το παραμύθι «Γέτι η δύναμη του ακόμη», ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την δημιουργική τους σκέψη και ικανότητα και το διαπολιτισμικό τους πρόσωπο και αντίληψη, πρακτικές που στόχο έχουν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά, και επίσης μια συνέντευξη από την ίδια την συγγραφέα για το περιεχόμενο του παραμυθιού-έργου της.

Μάλιστα σύμφωνα με τα πεδία από όπου πραγματοποιήθηκε η μελέτη της εργασίας αυτής, εντοπίσαμε ότι η Δημιουργική Γραφή δεν αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που λειτουργεί με βάση συγκεκριμένους κανόνες και στόχους αλλά καθιστά μια ελαστική εκπαίδευση που δεν αποκλείει κανέναν και καμία μας, οδηγεί στην επεξεργασία της σκέψης και δεν στηρίζεται κυρίως στην γραπτή και προφορική έκφραση. Έπειτα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συνιστά μια διδασκαλία που στόχο έχει όχι μόνο να εισάγει τα αλλοδαπά παιδιά στην εκπαίδευση αλλά και να διαμορφώσει της τάξης των χωρών υποδοχής, οι οποίες θα είναι ανοιχτές απέναντι στο διαφορετικό και πάνω από όλα στον συνάνθρωπο αλλά και θα αναδεικνύεται το αίσθημα του σεβασμού. Σε συνδυασμό με την Δημιουργική Γραφή μπορεί να επιτευχθεί αυτό, εισάγοντας και ενσωματώνοντας έτσι πιο δημιουργικά και ομαλά τα παιδιά αυτά στο χώρο.

Το σχολείο ακόμη με βάση την μελέτη αυτή, συνιστά τον πρώτο τομέα μέσα από τον οποίο κοινωνικοποιείται το παιδί μετά από την οικογενειακό χώρο, καθώς εισάγει τα παιδιά στο διαφορετικό και την αξία που έχει η ύπαρξη αυτή σε μια κοινή

καθημερινή τάξη και στην κοινωνία ευρύτερα. Επίσης είδαμε και τον ρόλο που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, ο οποίος είναι να εργάζεται με καθοδηγητικό και ενθαρρυντικό τρόπο αλλά και με λεπτότητα απέναντι στα παιδιά αυτά στηρίζοντας τα με κάθε δυνατό τρόπο να ενταχθεί σε μια τάξη που αποδέχεται την ετερότητα. Τέλος τα παιδιά λειτουργούν ως όντα που συσσωρεύουν την γνώση και τα οποία με φαντασία και πρωτοτυπία διαμορφώνουν τον κόσμο τους, χωρίς να περιορίζονται από κανέναν και τίποτα με το παιχνίδι ιδιαίτερα να δρα καταλυτικά για αυτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική στο: Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχέδια», Αθήνα, εκδ. Νήσος, σσ. 11-23.

Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο

Βρυωνίτη, Α., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου -Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσοφίδης, Κ. (2000-2006). *Οδηγός Γονέα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής των ΚΠΣ. Αθήνα: Πατάκη. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/yp_yliko/odig_gonea.pdf (Τελευταία ανάκτηση: 20/05/2023).

Γεωργογιάννης, Π. (2006). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πάτρα: Tyrosenter

Γεωργογιάννης, Π. (2008): 81· Κεσίδου, Α. (2004). Στο Ζαχαρία, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα: Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Διαθέσιμο στο [MergedFile \(uoi.gr\)](https://www.uoi.gr/mergedfile) (Τελευταία ανάκτηση: 28/04/2023)

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Στο Κεχαγιά, Φ. (2020). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11610/22387> (Τελευταία ανάκτηση: 28/04/2023)

Γιώτη, Μ. (2020). Γέτι η δύναμη του ακόμη. Αθήνα. Διόπτρα

Γιώτη, Μ. (2023). Μαρίνα Γιώτη (Βιογραφία). Διαθέσιμο στο <https://marinagioti.gr/website/ekpaideftiko-yliko/> (Τελευταία ανάκτηση: 01/04/2022)

Γιώτη, Μ., Σολωμού, Γ. (2023). Εκπαιδευτικό υλικό. Ιδέες και υλικό για τον δάσκαλο/α στην τάξη. Νηπιαγωγείο, Α, Β, Γ Δημοτικού. «Γέτι η δύναμη του ακόμη». Διαθέσιμο στο <https://marinagioti.gr/website/ekpaideftiko-yliko/> (Τελευταία ανάκτηση: 01/04/2022)

Γκοβάρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός

Γκοβάρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκοβάρης, Χ. (2001). Στο Κεχαγιά, Φ. (2020). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11610/22387> (Τελευταία ανάκτηση: 28/04/2023)

Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γρίβα, & Ζορμπας, στο Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. Συνέντευξη από Σαββάτου Τσολακίδου. Η λέσχη των εκπαιδευτών. Τεύχος 28^ο.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή: Αφετηρία στόχοι, προοπτικές. Τα Εκπαιδευτικά, σ. 16

Δαμανάκης, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των παλλινოსτούντων-αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg, σ. 39

Δαμανάκης, Μ. (1997). στο Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το Νέο Περιβάλλον – Βασικές Αρχές. Αθήνα: Πεδίο

Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δημητριάδου, Α. (2004). Στο Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: [ΚΕΦΑΛΑΙΟ:2 ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ \(uoi.gr\)](http://www.uoi.gr/kephalαιο2-biwsimh-anaptyxi-istoria-toy-oroy-ennoiologhsh) (Τελευταία ανάκτηση: 28/04/2023).

Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κρητικής – Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 223-240.

Δράκος, Γ. (1998). Ειδική παιδαγωγική προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Αθήνα: «Περιβολάκι» & Ατραπός.

Δρουμούζη, Π. (2021). *Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών και η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε ένα πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο: Απόψεις νηπιαγωγών*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμο στο <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2195> (Τελευταία ανάκτηση : 01/04/2023)

Essinger, H. (1991). Στο Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Essinger, H. (1991). Στο Παπαϊωάννου, Δ. (2017). *Διαχείριση προβλημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας στην περιοχή της Χαλκίδας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά. Αθήνα. <http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3774/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%8A%CF%89%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπώθητω Γιώργος Δαρδάνος

Ευαγγέλου, Ο., Καντζού, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός: σχέδια εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο

Geiger, (2002). στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Κοντάκης, Α., & Γκοβάρης, Χ. (2002). *Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός

Hohmann, (1983). στο Δαμανάκης, Μ. (1997^α). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Κάγκα, Ε. (2001) Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). στο Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129. <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Κανακίδου, Ε & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καρακίτσος, Α. (2012). *Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής*. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.542> (Τελευταία ανάκτηση: 31/03/2023)

Καρακίτσιος, Α. (2011). «Φιλαναγνωσία... Φανατική συνήθεια». Στο Αρτζανίδου, Ε., Γούλης, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. (επιμ.) Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις. Αθήνα: Gutenberg, 19-54.

Κατσίκη, (1994). στο Ζιώγα, Δ. (2017). *Η λευκή και η μαύρη σοκολάτα (Λένα Χρηστίδη): Προσέγγιση τις διαφορετικότητας μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και χρήση Τ.Π.Ε. για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/727> (Τελευταία ανάκτηση: 01/04/2023)

Κουλούμπη, (1998) ; Κανατσούλη, (1997). στο Ζιώγα, Δ. (2017). *Η λευκή και η μαύρη σοκολάτα (Λένα Χρηστίδη): Προσέγγιση τις διαφορετικότητας μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και χρήση Τ.Π.Ε. για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/727> (Τελευταία ανάκτηση: 01/04/2023)

Κουλούμπη-Παπαπέτροπούλου, Κ. (1988). Η ποίηση στο νηπιαγωγείο στο, Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί, στο Εισηγήσεις στο Β΄ Σεμινάριο του Κ.Ε.Π.Β., Αθήνα: Καστανιώτης

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της δημιουργικής γραφής, Κείμενα 15, Διαθέσιμο στο: DOI: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2013). Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: Οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου. Καλλιερώντας τη φιλαναγνωσία: πραγματικότητες & προοπτικές. (σελ. 519-525). Αθήνα: Διάδραση.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2013). Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή. Καλλιερώντας τη φιλαναγνωσία: πραγματικότητες & προοπτικές. (σελ. 113-125). Αθήνα: Διάδραση.

Λαζαρίδου, Α. (2022). *Προτάσεις Δημιουργικής Γραφής αξιοποιώντας το βιβλίο «Το αγόρι, ο τυφλοπόντικας η αλεπού και το άλογο» του Charly Mackesy σε παιδιά προσχολικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2861> (Τελευταία ανάκτηση: 01/04/2023)

Iowa University (1939), Dawson, P. (2005). στο Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο

Μάρκου, Γ., (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Γ. Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης.

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

Mialaret & Malandain (1962). στο Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο

Μιχαλοπούλου, Κ. (2009). Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο. Εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, κέντρο λεξικολογίας, σ.261,839.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολαΐδου, Σ. (2015). 105-106 στο Αχτζαλωτίδου, Κ. (2019). *Δημιουργική Γραφή και Πρακτικές Εφαρμογές στο Νηπιαγωγείο*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1793> (Τελευταία ανάκτηση: 17/05/2023)

Νικολαΐδου, Σ. (2015). Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2011). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική Πολιτική για παιδιά Μεταναστών. Αθήνα: Πεδίο

Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, Πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ, Πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ Πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ Πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021

Ροντάρι, Τ. (2003). στο Φαφουτοπούλου, Η. (2014). *Η κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας μέσα από παιχνίδια εμπύχωσης Δημιουργικής Γραφής*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: 12728.pdf (uth.gr) (Τελευταία ανάκτηση: 01/04/2023)

Runco, M.A. (2007a). στο Φαφουτοπούλου, Η. (2014). *Η κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας μέσα από παιχνίδια εμπύχωσης Δημιουργικής Γραφής*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: 12728.pdf (uth.gr) (Τελευταία ανάκτηση: 01/04/2023)

Ryhammar, L. & Brodin, C, (1999), Craft, A., Jeffrey & Leibling 2001, Fautler, M. & Savage, J. (2007), Wilson, A. (2009), Loveless, A. & Williamson, B. (2013), Shiu, E.C.C. (2014). στο Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στην Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή του Πεζού λόγου. Η Συμβολή της Αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Κριτική

Σαγκοστιάνο, (2003) ; Μπέτελχάιμ, (1995). στο Ζιώγα, Δ. (2017). *Η λευκή και η μαύρη σοκολάτα (Λένα Χρηστίδη) : Προσέγγιση τις διαφορετικότητας μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και χρήση Τ.Π.Ε. για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/727> (Τελευταία ανάκτηση: 01/04/2023)

Στατέρας, Χ. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα, Τα Εκπαιδευτικά*, 154-159.

Smith & Smith (2001). στο Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο

Storr, A. (1991). *The Dinamics of Creation*. (μτφ. Β. Ξένου & Α. Στουπάκη). Αθήνα: Κάλβος.

Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη

Taylor (1959) στο Τσαπακίδου, Α.Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη

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

Χρυσafίδης, Κ. (2003). Στο Κεχαγιά, Φ. (2020). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11610/22387> (Τελευταία ανάκτηση: 28/04/2023)

Woolf., M. (2007). Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πως ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει. Μτφρ. Βιλελμίνη Σωσώνη- Δασκαλάκη. Αθήνα: Πατάκης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Appleyard, J.A. (1991). *Becoming A Reader. The Experience Of Fiction From Childhood To Adulthood*. Boston: Cambridge University Press.

Beghetto, R. A. (2011). *"Creativity in the Classroom"*. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bly, C. (2001). *Beyond the Writers' Workshop*. New York – Toronto: Ancor Books.

Cushner, K. (1998). International Education from an Intercultural Perspective: An Introduction, in: Cushner, K. (ed.), *International Perspectives on Intercultural Education*, New Jersey, USA Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 1-13.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.

Vlachos, E. (1968). The Assimilation of Greeks in the United States, Athens, EKEE, σ. 189.

Essinger, H. (1988). *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. Στο: Pommepin, G. (Ed) *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.

Essinger, H. (1991). 'Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften', in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt a. M., 3-18

Gundara, J. (1986). Education for a multicultural society. In J. Gundara, C. Jones & K. Kimberley (Eds.) *Racism, diversity and education* (pp. 4-27). Kent: Hodder and Stoughton Educational.

Gundara, J. (1997). The way forward. In D. Coulby, J. Gundara & C. Jones (1997). *Intercultural Education. World Yearbook of Education* (pp. 208-211). London: Kogan Page

Hickmann, M. & Schneider, P. (2000). Coherence and cohesion anomalies and the effects on children's referent introduction in narrative retell. In M. Perkins & S. Howard (Eds.) *New directions in language development and disorders*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.

Jean Jean, M.F. & Massonet, J. (2001). *Pratiques de l'oral en maternelle*. Paris: Retz

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, community and culture*. Oxford: Clarendon Press.

Lapousis, G., & Petsiou, E. (2016). Education in Multicultural School in Greece. *World Journal of Research and Review*, 3(4), 65-68. Διαθέσιμό στο: https://www.researchgate.net/publication/315830908_Education_in_Multicultural (Τελευταία ανάκτηση: 20/05/2023)

Lynch, J. (1986). *Multicultural Education. Principles and Practices*, London, Routledge and Kegan.

Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?": researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural education*, 20(3), 255-265. Διαθέσιμό στο: DOI: 10.1080/14675980903138616 (Τελευταία ανάκτηση: 20/05/2023)

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Myers, D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*, Chicago: University of Chicago Press.

Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How "intercultural" is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A journal of Comparative and International education* 42(3), 563-584. Διαθέσιμό στο: DOI:10.1080/03057925.2012.658276 (Τελευταία ανάκτηση: 20/05/2023)

Palaiologou, N., Kyridis, A., Gialamas, V., & Evangelou, O. (2010). The education of second generation immigrant students in Greece. Official report submitted to the former Hellenic Institute of Migration Policy. Διαθέσιμό στο: DOI:10.18848/2327-0020/CGP/v13i04/40107 (Τελευταία ανάκτηση: 20/05/2023)

Simonopoli, J.F. (2005). *Nouveaux ateliers de langage en maternelle*. Paris: Hachette.

Schweitzer, H. (1994). *Der Mythos vom interkulturellen Lernen*, Münster: Hamburg: LIT Verlag.

Skutnabb-Kangas, T. & Toukoymaa, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation in the Migrant Family*, Helsinki: The Finish National Commission for UNESCO.

Starko, A. J. (1995). Creativity in the classroom: Schools of curious delight. New York: Longman.

Taylor, V. (1997). The Council of Europe and Intercultural Education, in: Coulby, D., Gundara, J. & Jones, C. (eds), World Yearbook of Education 1997. Intercultural Education, London, Kogan Page, pp. 56-67.

Trister-Dodge, D., Colker, L., & Heroman, C. (2002). The Creative Curriculum for Preschool. Washington, DC: Teaching Strategies.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All. Διαθέσιμο στο: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf (Τελευταία ανάκτηση: 18/05/2023)

UBESCO (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity. Διαθέσιμο στο: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Τελευταία ανάκτηση: 18/05/2023)

United Nations General Assembly (1989). Convention on the rights of the child. Διαθέσιμο στο: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx?fbclid=IwAR35cVUouz_hmgWiegVBgZYcB2B0AxOmow0WCMu4zy7eIWfQD-VMaWgkORks (Τελευταία ανάκτηση: 18/05/2023)

United Nations General Assembly (1967). Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees. Διαθέσιμο στο: <https://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-status-refugees.html> (Τελευταία ανάκτηση: 18/05/2023)

UNESCO (2007), UNESCO Guidelines on Intercultural Education, Paris, Διαθέσιμο στο: https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b?fbclid=IwAR1kUOcJ9_Lw2ibFM-N7JvpAOeuCQo6cUIRo6BINlz6LGf_-GE6UJoTQkuc (Τελευταία ανάκτηση: 18/05/2023)

Young, M. I. (1990). Justice and the politics of difference. Princeton, NJ: Princeton University Press.

NΟΜΟΘΕΣΙΑ

NΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566/85. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της κυβερνήσεως. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/> (Τελευταία ανάκτηση: 20/05/2023).

