

Η παραγωγή γραπτού λόγου ως παιχνίδι: Μία διδακτική πρόταση αξιοποιώντας το παράδειγμα της Δημιουργικής Γραφής

Σοφία Βλάχου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
sofiavlachou651@gmail.com

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η στήριξη του επιχειρήματος ότι η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να αποτελέσει παιχνίδι για τα παιδιά, μέσα από την παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης η οποία αξιοποιεί το παράδειγμα της δημιουργικής γραφής. Δεν είναι τυχαίο που η παραγωγή γραπτού λόγου δυσκολεύει πολλές φορές τους μαθητές. Σύμφωνα με τους γνωσιακούς επιστήμονες, η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά μία μορφή επίλυσης ενός προβλήματος με ανεπαρκή ορισμό. Ένα ασαφώς προσδιορισμένο πρόβλημα δεν έχει κάποιον ρητό τελικό στόχο, αναπαριστάται δύσκολα και, άρα, δεν υποδεικνύεται κάποια τυποποιημένη στρατηγική για την επίλυσή του. Ο εν λόγω τύπος προβλήματος παρέχει στον λύτη πολλές επιλογές και μεγάλη ελευθερία απόφασης, γι' αυτό και δεν υπάρχει μία βέλτιστη λύση. Κατ' επέκταση, παρέχει την ευκαιρία στον ίδιο να γίνει δημιουργικός, δηλαδή να παράξει ένα πρωτότυπο και αξιόλογο έργο. Η άγνωστη, μη προκαθορισμένη έκβαση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της λειτουργίας ενός γνήσιου παιχνιδιού. Τα ζωγραφικά έργα και οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων δύνανται να αποτελέσουν το ερέθισμα που θα «γεννήσει» για τα παιδιά μια αρχική ιδέα και θα δημιουργήσει ανάγκες επικοινωνίας και έκφρασης μέσα από τη συγγραφή κειμένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα αποτελέσουν το γλωσσικό πρόβλημα με το οποίο θα έρθουν τα παιδιά σε επαφή και το οποίο θα κληθούν να επιλύσουν επιστρατεύοντας ιδέες και απόψεις καινοφανείς και μοναδικές ως προς τη θέαση του κόσμου στο πλαίσιο του αρχικού σταδίου της δημιουργικής γραφής. Τα ζωγραφικά έργα και οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων δύνανται επιπλέον να καταδείξουν τη σχέση ανάμεσα στο κίνητρο και το ενδιαφέρον στην παραγωγή κειμένων καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν, με τον συγκεκριμένο τρόπο αξιοποίησής τους, το καταστασιακό ενδιαφέρον τους. Η ανάπτυξη αυτή θα προκύψει από μία συναισθηματική αντίδραση που θα έχουν πάνω σε αυτά, ως ερεθίσματα του περιβάλλοντος και ως παράγοντες που συντελούν σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Η άντληση ευχαρίστησης είναι βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: Επίλυση Προβλημάτων με Ανεπαρκή Ορισμό, Βιωματική Διδασκαλία, Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Δημιουργική Γραφή.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρόλο που τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει αναδυθεί εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των ερευνητών ένα ενδιαφέρον για τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι

στα επίσημα μαθησιακά περιβάλλοντα όπως είναι το σχολείο, στην πράξη όσοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να υλοποιήσουν μία τέτοια προοπτική έρχονται συχνά αντιμέτωποι με μία αρκετά προκλητική και γεμάτη δυσκολίες «μάχη». Μία «μάχη» ανάμεσα σε δύο φαινομενικά αντίθετα μεταξύ τους μονοπάτια για την προαγωγή της μάθησης των μαθητών: από τη μία πλευρά, η επικέντρωση στις ακαδημαϊκές προδιαγραφές και από την άλλη, η δημιουργία χώρου για τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι (Solis et al., 2021). Έρευνες έχουν δείξει (Ρέντζου & Κοντού, 2021), πως τα παιδιά ξεχωρίζουν μεταξύ τους το σχολείο και το παιχνίδι, ως δύο διαφορετικά πλαίσια. Η οπτική τους αυτή είναι βάσιμη και ερμηνεύεται σύμφωνα με τα τέσσερα παράδοξα που εδρεύουν μεταξύ του σχολείου και του παιχνιδιού, τα οποία έχουν παρουσιαστεί από τον κλάδο της Παιδαγωγικής του Παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, πρώτον, το παιχνίδι είναι αυτόνομο σε σχέση με τον τόπο και τον χρόνο, ενώ το σχολείο είναι τοπικά και χρονικά οριοθετημένο. Δεύτερον, το παιχνίδι μπορεί να γίνει χαστικό, ακατάστατο και θορυβώδες, ενώ το σχολείο που είναι ένας μέρος σύμφυτο με την τάξη, με όλες τις παραμέτρους με τις οποίες αυτό σχετίζεται να διευθετούνται με έναν ορισμένο τρόπο. Τρίτον, το παιχνίδι περιλαμβάνει ρίσκο, ενώ στο σχολείο τα παιδιά πρέπει να είναι ασφαλή. Τέταρτον, στο παιχνίδι τα παιδιά είναι επικεφαλής, ενώ στο σχολείο το πρόγραμμα οργανώνεται σε γενικές γραμμές από τους ενήλικους (Solis et al., 2021).

Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναγνωρίσει, σε πρώτη φάση, πως, παρόλο που τα παράδοξα αυτά δημιουργούν την εντύπωση ότι το παιχνίδι και η μάθηση έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους (Kuschner, όπ. ανάφ. στο Solis et al., 2021), στην πραγματικότητα συμβαίνει το αντίθετο. Καθώς ένα μεγάλο μέρος της αξίας του παιχνιδιού εντοπίζεται στην υπόσχεσή του για διασκέδαση, δίχως το άγχος της αποτυχίας, το αίσθημα απόλαυσης που παρέχει είναι σημαντικό για τους σκοπούς της σχολικής μάθησης (Κοκκίδου, 2015). Σύμφωνα με τη θεωρία που ανέπτυξαν οι Miller & Kuhaneck (2008), την οποία ονόμασαν Δυναμικό Μοντέλο για την Επιλογή Παιχνιδιού, οι δραστηριότητες του παιχνιδιού που θεωρούνται διασκεδαστικές είναι πιο πιθανό να επαναλαμβάνονται από τα παιδιά, εξαιτίας ακριβώς των θετικών συναισθημάτων τα οποία είναι συνδεδεμένα με αυτές. Αυτή η συμπεριφορά επανάληψης δημιουργεί ένα μοτίβο ή μια προτίμηση και η συνεχής εμπλοκή, αφοσίωση και δέσμευση στη δραστηριότητα συμβάλλει στην κατάκτηση υψηλού επιπέδου επιδεξιότητας κατά την εκτέλεση των εν λόγω δραστηριοτήτων. Όπως υποστηρίζει η Γαλίτη-Κυρβασίλη (2019), η μάθηση είναι μια συναισθηματική κυρίως διεργασία και οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν νιώθουν καλά με τον εαυτό τους και τους άλλους.

Επιπροσθέτως, το παιχνίδι είναι άμεσα συνδεδεμένο με την έννοια της δράσης (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Κατ' επέκταση, το παιχνίδι συνυφάνεται με το βίωμα, ενεργοποιώντας το πολυπόθητο για την πραγματοποίηση της μάθησης συναίσθημα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015), ενθαρρύνοντας την τόλμη και προάγοντας, με αυτόν τον τρόπο, την ενεργητική, βιωματική και διερευνητική μάθηση, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων (Langer, όπ. ανάφ. στο Κοκκίδου, 2015). Ο ρόλος της «δράσης» στη μάθηση είναι πολύ σημαντικός. Όταν οι μαθητές ερευνούν και δημιουργούν, διεγείρεται ο νους τους και τροποποιείται η σκέψη τους –αυτό δηλαδή στο οποίο στοχεύει η μάθηση– πολύ πιο συχνά από ό, τι αν απλώς ακούν μια διάλεξη ή διαβάζουν ένα θέμα (Βακαλούδη, 2012). Έτσι, για παράδειγμα οι μαθητές κατακτούν έργα διαφόρων ειδών όταν τα εκτελούν ενεργητικά (Engelkamp & Dehn, όπ. ανάφ. στο Slavin, 2018) και συγκρατούν σε βάθος χρόνου τις νέες πληροφορίες όταν δημιουργούν κάτι με αυτές, όπως για παράδειγμα συντάσσοντας στη βάση τους μια

περίληψη, σχεδιάζοντας έναν εννοιολογικό χάρτη ή διδάσκοντας την ύλη σε έναν συμμαθητή τους (Bertsch, όπ. ανάφ. στο Slavin, 2018). Το παιχνίδι, λοιπόν, είναι ουσιαστικά ο εχθρός της μηχανιστικής μάθησης αλλά και της πλήξης. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν χωρίς να συνειδητοποιούν ότι αυτό είναι «μάθημα» (Κοκκίδου, 2015).

Σε δεύτερη φάση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιδιώξει συνειδητά τον σχεδιασμό μίας βιωματικής διδασκαλίας¹ για τους μαθητές, καθώς το παιχνίδι είναι η βασικότερη και πιο σημαντική απασχόληση των παιδιών στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής (Bundy, όπ. ανάφ. στο Miller & Kuhaneck, 2008). Τα παιδιά παίζουν αυθόρμητα, δημιουργικά και με μεγάλη ικανοποίηση για μακρά χρονικά διαστήματα (Χατζηχρήστου, 2011). Επομένως, μία ιδέα η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει άξονα για έναν τέτοιο σχεδιασμό, είναι η μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων, η οποία είναι δυνατό να καταστήσει το μάθημα ενδιαφέρον για τους μαθητές, ενεργοποιώντας το καταστασιακό ενδιαφέρον τους, υπό την προϋπόθεση ότι απαιτεί την ενεργό συμμετοχή τους (Mitchell, όπ. ανάφ. στο Linnenbrink & Pintrich, 2002). Το ενδιαφέρον λογίζεται ως συστατικό της θεωρητικής κατασκευής που σχετίζεται με την εσωτερική/ενδογενή κινητοποίηση (Linnenbrink & Pintrich, 2002), όπως ακριβώς και το παιχνίδι (Hughes, 2010). Αυτή η μορφή κινητοποίησης ορίζεται ως η ικανοποίηση που λαμβάνει κάποιος απλώς και μόνο από τη διαδικασία συμμετοχής του σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα (Belland et al., 2013). Επιπλέον, στην ενεργητική μάθηση, οι μαθητές ανακαλύπτουν-εφευρίσκουν τη γνώση. Η μάθηση αυτή δε νοείται ως προϊόν και, άρα, δεν προσφέρεται έτοιμη, αλλά ως μια διαδικασία η οποία, ως εκ τούτου, οικοδομείται από τους ίδιους τους μαθητές (Βακαλούδη, 2012).

Η επίλυση προβλημάτων είναι ενεργητική όταν το πρόβλημα αφορά πραγματικά και ανοιχτά ζητήματα τα οποία προσεγγίζονται στο πλαίσιο μικρών ομάδων, με τον εκπαιδευτικό να έχει συμβουλευτικό ρόλο (Gordon et al., όπ. ανάφ. στο Κοκκίδου, 2015). Γι' αυτό και ενδείκνυται η χρήση ασαφώς προσδιορισμένων προβλημάτων² ως πολύμορφων ζητημάτων της ζωής που επιδέχονται περισσότερες από μία λύσεις (Βακαλούδη, 2012), καθώς ο τελικός τους στόχος δεν είναι ρητός και δεν υπάρχει μία τυποποιημένη τεχνική επίλυσης (Breuer, 2012). Η άγνωστη, μη προκαθορισμένη έκβαση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της λειτουργίας ενός γνήσιου παιχνιδιού (Βλαστάρης, 2018). Επιλέγοντας ο εκπαιδευτικός τη διδακτική μέθοδο των αυθεντικών προβλημάτων προς επίλυση θα είναι σε θέση να βελτιώσει τα κίνητρα των μαθητών του για μάθηση (Parsons & Ward, όπ. ανάφ. στο Belland et al., 2013) και να τους παράσχει την ευκαιρία να γίνουν δημιουργικοί, δηλαδή να παράξουν ένα πρωτότυπο και αξιόλογο έργο (Csikszentmihalyi, όπ. ανάφ. στο Sternberg, 2011), αφού στα εν

¹ Η βιωματική διδασκαλία είναι ένα πλέγμα βιωματικών διαδικασιών οι οποίες έχουν ως αφορμή καταστάσεις οι οποίες έχουν γίνει βίωμα από μέρος του παιδιού και εκπορεύονται από την καθημερινή του ζωή στο πλαίσιο του κοινωνικού του περιγύρου (π.χ. ανάγκες/απορίες/προβλήματα). Η ένταξη αυτών των καταστάσεων εντός της σχολικής τάξης υλοποιείται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Χρυσάφιδης, όπ. ανάφ. στο Βακαλούδη, 2012).

² Ο Breuer (2012) ισχυρίζεται ότι τα ανεπαρκώς ορισμένα προβλήματα μπορούν να γίνουν κατανοητά αν συγκριθούν με τα επαρκώς ορισμένα, όπως είναι, για παράδειγμα, τα περισσότερα από τα προβλήματα που συναντούν οι μαθητές στο σχολείο, τα οποία οι ίδιοι μπορούν να χειριστούν ανακαλώντας από τη μακρόχρονη μνήμη τους ένα γεγονός, έναν τύπο ή μια επαναλαμβανόμενη πρακτική. Ο Sternberg (2011) συμφωνεί ότι η πορεία προς τη λύση των διαφόρων προβλημάτων που οι μαθητές καλούνται να λύσουν στα διαγωνίσματα που γράφουν στο σχολείο στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών πεδίων (π.χ. ιστορία, μαθηματικά, γεωγραφία) είναι σαφώς προσδιορισμένη, αν και όχι απαραίτητα εύκολη.

λόγω προβλήματα δεν υπάρχει μία βέλτιστη λύση (Breuer, 2012). Όλα τα παιδιά βιώνοντας πραγματικά γεγονότα (παιχνίδι) στο πλαίσιο της τάξης νοσηματοδοτούν τη μάθησή τους. Η χρήση δραστηριοτήτων με νόημα εμπίπτει στα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα μαθησιακό περιβάλλον αποτελεσματικό (Βακαλούδη, 2012). Ειδικότερα, η μετατροπή των δραστηριοτήτων της τάξης, οι οποίες αφορούν την παραγωγή γραπτών κειμένων, σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες φαίνεται να συσχετίζεται άμεσα με την παραγωγή καλύτερων κειμένων (Graham & Harris, & Boscolo, όπ. ανάφ. στο Αϊδίνης, 2012).

► Η ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΕ ΑΝΕΠΑΡΚΗ ΟΡΙΣΜΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σύμφωνα με τους γνωσιακούς επιστήμονες, η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά μία μορφή επίλυσης ενός προβλήματος με ανεπαρκή ορισμό. Οι Hayes & Flower εξέτασαν τη διαδικασία της συγγραφής ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων την οποία εκτελούσαν οι συγγραφείς προκειμένου να περάσουν από το στάδιο της ανάθεσης του εγχειρήματος στην παραγωγή του γραπτού κειμένου. Διαμόρφωσαν ένα λεπτομερές γνωστικό μοντέλο το οποίο δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι διαδικασίες στη μνήμη εργασίας αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον της εργασίας αντλώντας και χρησιμοποιώντας πληροφορίες από αυτό και από τη μακρόχρονη μνήμη για να επιλύσουν τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Στη βάση του μοντέλου αυτού, οι ερευνητές αυτοί σχημάτισαν την άποψη ότι ο συγγραφέας που γράφει δημιουργεί την εντύπωση ότι είναι ένας στοχαστής με όλους τους γνωστικούς του πόρους διαρκώς υπερφορτωμένους (όπ. ανάφ. στο Breuer, 2012).

Αναλυτικά, το περιβάλλον της εργασίας περιλαμβάνει στοιχεία εξωτερικά ως προς τον συγγραφέα τα οποία ασκούν επίδραση στην απόδοσή του (π.χ. το καθαυτό παραχθέν κείμενό του, το οποίο καθίσταται μέρος του περιβάλλοντος και δύναται να επηρεάσει τη μετέπειτα σκέψη και γραφή του). Η μακρόχρονη μνήμη του εμπεριέχει προϋπάρχουσα γνώση αναφορικά με το θέμα, το ακροατήριο και τα σχήματα γραφής. Τα τελευταία είναι σενάρια τα οποία δύναται να ακολουθήσει ένας έμπειρος συγγραφέας για να επιλύσει συνήθη προβλήματα γραφής (π.χ. τρόπος γραφής μιας επαγγελματικής επιστολής), όπως ακριβώς ένας έμπειρος φυσικός διαθέτει ένα σχήμα για την εφαρμογή των Νόμων του Νεύτωνα σε προβλήματα πλάγιας πτήσης αεροπλάνων (Hayes & Flower, όπως αναφέρεται στο Breuer, 2012). Όπως ισχυρίζονται οι Bryson et al., τα σχήματα των ειδημόνων σε έναν τομέα αποτελούνται από μεγάλης περιεκτικότητας αλληλοσυνδεδεμένες μονάδες γνώσεων, οι οποίες είναι οργανωμένες βάσει των λανθανουσών δομικών ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσά τους (όπ. ανάφ. στο Sternberg, 2011)³ και οι οποίες δεν είναι μόνο δηλωτικές σχετικά με τα θέματα που σχετίζονται με τον τομέα αυτό, αλλά και διαδικαστικές σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές που ακολουθούνται για την επίλυση των σχετικών προβλημάτων. Έτσι, η προϋπάρχουσα γνώση, και ιδιαίτερη η εξειδικευμένη, καθιστά πιο εύκολη την επίλυση προβλημάτων (Sternberg, 2011).

³ Η παρατήρηση αυτή καταδεικνύεται στον τρόπο με τον οποίο οι έμπειροι και οι αρχάριοι ενός τομέα ταξινομούν τα διάφορα προβλήματα (Chi et al., όπως αναφέρεται στο Sternberg, 2011), περιγράφουν το σύνολο των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν την ξεχωριστή φυσιογνωμία τους (Larkin et al., όπως αναφέρεται στο Sternberg, 2011) και καθορίζουν και περιγράφουν μεθόδους για την επίλυσή τους (Chi et al., όπως αναφέρεται στο Sternberg, 2011).

Οι διαδικασίες της μνήμης εργασίας οι οποίες αλληλεπιδρούν κατά τη συγγραφή είναι ο σχεδιασμός, η πρώτη καταγραφή και η αναθεώρηση. Ο σχεδιασμός είναι η αναπαράσταση της εργασίας μέσω ενός γραπτού ή νοητικού περιγράμματος του κειμένου, η οποία παρέχει τον ορισμό του προβλήματος. Η πρώτη καταγραφή μετουσιώνει το προσχέδιο σε λέξεις πάνω στη σελίδα και σχετίζεται με τις μηχανιστικές λειτουργίες της γραφής. Στην αναθεώρηση ο συγγραφέας παραβάλλει το γραπτό προϊόν με το γραπτό προσχέδιο. Στην περίπτωση που εντοπίσει ασυμβατότητες μεταξύ των δύο κειμενικών μορφών, κάνει αλλαγές για να βελτιώσει το τελικό κείμενο. Τις ενέργειες αυτών των τριών διαδικασιών ελέγχει και συντονίζει ένα βασικό πρόγραμμα της μνήμης, το σύστημα παρακολούθησης. Το σύστημα αυτό είναι σαν τον νοητικό τροχονόμο ο οποίος λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το ποια διαδικασία έχει δικαίωμα να περάσει και ποια να σταματήσει όταν υφίσταται σύγκρουση. Αποφασίζει, λοιπόν, ποια διαδικασία είναι κυρίαρχη κάθε φορά επί της μνήμης εργασίας και όταν μια διαδικασία ολοκληρωθεί, αποφασίζει τι θα επακολουθήσει μετά. Στην περίπτωση που μια διαδικασία διακόπτει μια άλλη, τότε το σύστημα παρακολούθησης το σημειώνει, ώστε ο συγγραφέας να είναι σε θέση μετά να επιστρέψει σε αυτό το σημείο αφού χειριστεί τη διακοπή (Hayes & Flower, όπ. ανάφ. στο Breuer, 2012). Οι ειδήμονες, μέσω των διαδικασιών της σχηματοποίησης η οποία έχει αναφερθεί παραπάνω αλλά και της αυτοματοποίησης⁴ η οποία απορρέει από τη συνεχή εξάσκησή τους στην εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης, είναι σε θέση να επιλύουν τα προβλήματα δίχως να επιβαρύνουν την περιορισμένης χωρητικότητας μνήμη εργασίας, χρησιμοποιώντας την απεριόριστης χωρητικότητας μακροπρόθεσμη μνήμη και, κατ' επέκταση, μπορούν, δεδομένου πως η μνήμη εργασίας έχει απεμπλακεί από τη διαδικασία επίλυσης, να χρησιμοποιούν όλη τη χωρητικότητά της για να ελέγχουν την πρόοδο που σημειώνουν καθώς επιχειρούν να λύσουν τα προβλήματα και την καταλληλότητα και ακρίβεια των ενεργημάτων τους (Sternberg, 2011).

Έτσι, σύμφωνα με τους Hayes & Flower, συνήθως ο σχεδιασμός οδηγεί σε κάποια καταγραφή η οποία λειτουργεί προτρεπτικά ως προς έναν επιπρόσθετο σχεδιασμό. Ή, στο πλαίσιο της αναθεώρησης, ένας συγγραφέας ενδεχομένως αποφασίσει να δημιουργήσει ένα προσχέδιο μιας νέας παραγράφου με σκοπό να διασφαλίσει μία ομαλότερη μετάβαση ανάμεσα στις υφιστάμενες παραγράφους. Η εν λόγω απόφασή του απαιτεί σχεδιασμό, καταγραφή και αναθεώρηση της καινούργιας παραγράφου ίσως με συνέπεια περισσότερο σχεδιασμό και καταγραφή μέχρις ότου η παράγραφος προσεγγίσει τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που έχει θέσει ο συγγραφέας. Όταν τη βρει ικανοποιητική, τότε επιστρέφει στην αναθεώρηση στο σημείο όπου έλαβε την απόφαση να γράψει τη νέα ενδιάμεση παράγραφο (όπ. ανάφ. στο Breuer, 2012). Επίσης, η αναθεώρηση, εκτός από το ότι μπορεί να σχετίζεται με την πραγματοποίηση αλλαγών στο κείμενο μετά την παραγωγή μιας αρχικής εκδοχής του κειμένου, μπορεί επιπρόσθετα να αφορά την αναθεώρηση των σχεδίων του συγγραφέα για τη σύνθεση του κειμένου προτού γράψει οποιαδήποτε λέξη στο χαρτί ή ακόμη και την αλλαγή λέξεων ή προτάσεων ενώ τις γράφει. Γι' αυτό και η αναθεώρηση σηματοδοτεί την πραγματοποίηση οποιωνδήποτε αλλαγών (π.χ. νοηματικών, ορθογραφικών) σε οποιοδήποτε σημείο της διαδικασίας της γραφής ενός κειμένου (Fitzgerald, όπ. ανάφ. στο Αϊδίνης, 2012). Έτσι, τόσο στο τέλος της

⁴ Η αυτοματοποίηση συνίσταται στη μετατροπή μιας αλληλουχίας βημάτων σε μια μεμονωμένη διαδικασία, για την εκτέλεση της οποίας απαιτείται ελάχιστος ή μηδαμινός συνειδητός έλεγχος (Sternberg, 2011).

συγγραφής, όσο και πριν από αυτή αλλά και κατά τη διάρκειά της ο γράφων ξανασκέφτεται και επαναπροσδιορίζει το πρόβλημά του (Breuer, 2012). Σύμφωνα με τον Perkins, η ικανότητα επαναπροσδιορισμού του προβλήματος, όταν αυτός κριθεί απαραίτητος, είναι χαρακτηριστικό του δημιουργικά σκεπτόμενου ανθρώπου (Borich & Ong, όπ. ανάφ., 2011), κάτι που ενισχύει την άποψη του Breuer (2012) ότι τα προβλήματα της γραπτής δραστηριότητας ως ασαφώς προσδιορισμένα προβλήματα παρουσιάζουν την πρόκληση στον λύτη να είναι δημιουργικός και οξυδερκής στοχαστής.



Εικόνα 1. Ποια είναι τα βήματα της διεργασίας παραγωγής γραπτού λόγου;

Συμπεραίνεται, λοιπόν, πως οι διαδικασίες που προτείνουν οι Hayes & Flower δε συντελούνται διαδοχικά αλλά, συνήθως, η μία «εισέρχεται» μέσα στην άλλη (όπως αναφέρεται στο Breuer, 2012) (βλ. Εικόνα 1). Οι επιστήμονες των υπολογιστών αποκαλούν αυτού του είδους τις διαδικασίες, στις οποίες, δηλαδή, προσιδιάζει το εν λόγω γνώρισμα της ένθεσης, ως αναδρομικές. Ο Breuer (2012) καταλήγει ότι η έρευνα για τα γνωστικά ζητήματα έχει καταδείξει ότι η επιδέξια συγγραφή, όπως ακριβώς η χρήση ενός τηλεφώνου με πολλές γραμμές, αποτελεί μία υψηλού επιπέδου αναδρομική διαδικασία. Το άτομο χρειάζεται ένα επαρκώς ανεπτυγμένο σύστημα παρακολούθησης για να θυμάται τι έκανε σε μία διαδικασία όταν τη διακόπτει για να εκτελέσει μία άλλη. Το σύστημα παρακολούθησης είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση της σύνθετης αναδρομικής διαδικασίας, όπως ακριβώς το σύστημα αναμονής είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση των πολλαπλών τηλεφωνικών γραμμών⁵. Μετά από ενδεχομένως πολλούς κύκλους σχεδιασμού, συγγραφής και επαναπροσδιορισμού, το άτομο ως συγγραφέας φτάνει σε αυτό που θα κρίνει πως μάλλον είναι μία καλή λύση στο πρόβλημά του.

► ΤΟ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΩΣ ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Οι ερευνητικές απόπειρες του Γρόσδου (Γρόσδος, 2014; Γρόσδος, 2018), στις οποίες αξιοποιήθηκε εικαστικό υλικό για την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, έφεραν στο προσκήνιο τη δυνατότητα συμβολής των εικαστικών τεχνών σε ζητήματα ανάπτυξης της φαντασίας και της πρωτοτυπίας των παιδιών σε επίπεδο

⁵ Σύμφωνα με τον Hofstadter, το κουμπί αναμονής ενθέτει τη μία κλήση μέσα στην άλλη και το αποτέλεσμα της μίας κλήσης είναι πιθανό να ασκήσει επίδραση στην έκβαση των προγενέστερων κλήσεων οι οποίες εκκρεμούν στην αναμονή (όπ. ανάφ. στο Breuer, 2012).

γραπτού λόγου, στοιχεία που αποτελούν τον πυλώνα της αποκλίνουσας σκέψης και είναι ακριβώς αυτά που αντιπροσωπεύουν τη δημιουργικότητά τους ως ανθρώπινων όντων (Meyerhoff & Fisher, όπ. ανάφ. στο Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2019). Δεδομένου, λοιπόν, ότι η δημιουργικότητα εκ φύσεως χρειάζεται ένα πρόσφορο έδαφος προκειμένου να ανθίσει (Elliott et al., 2008), διερευνώνται σε επίπεδο λογοτεχνικού γραπτού λόγου και, κατ' επέκταση, μυθοπλαστικών τύπων κειμένων, με τα οποία ταυτίζεται η δημιουργική γραφή (Κωτόπουλος, όπ. ανάφ. Στο Γρόσδος, 2014), οι ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες η δημιουργικότητά τους αυτή απελευθερώνεται (Γρόσδος, 2014).

Αρχικά, το παιδί ως (εν δυνάμει) δημιουργικός συγγραφέας βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα γλωσσικό πρόβλημα, το οποίο καλείται να επιλύσει, με παραπάνω από έναν τρόπο, παράγοντας λόγο. Στην επινόησή του περισσότερων του ενός τρόπων επίλυσης του γλωσσικού προβλήματος αξιοποιεί όλες τις δεξιότητές του ως δημιουργικό άτομο. Σε νοητικό επίπεδο, αξιοποιεί ικανότητες δημιουργίας πολλών, διαφορετικών και μοναδικών σκέψεων και ιδεών. Σε συναισθηματικό επίπεδο, εκμεταλλεύεται καρποφόρα την προθυμία του να ρισκάρει, να εκθέσει τον εαυτό του στην επιτυχία ή την αποτυχία, να παίξει με τις λέξεις, να οραματιστεί και να περιγράψει λεκτικά όψεις του κόσμου και να πειραματιστεί με σύνθετες αφηγηματικές λύσεις (Γρόσδος, 2014). Το τελικό του προϊόν, δεν αρκεί, αν και οφείλει, να ικανοποιεί τις αρχές του κειμενοκεντρισμού, δηλαδή να έχει αυτόνομο νόημα, να έχει συγκεκριμένη δομή του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει και να είναι αποτελεσματικό (Γρόσδος, 2014), αλλά διαθέτει επιπλέον ιδιότητες: ρευστότητα-ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία και, τέλος, οργάνωση και πολυπλοκότητα (Schirrmacher, όπ. ανάφ. στο Γρόσδος, 2014).

Στην πρώτη έρευνά του, εννέα εκπαιδευτικοί δεκαέξι τάξεων στις οποίες φοιτούσαν παιδιά προεφηβικής ηλικίας (τάξεων Δ', Ε' και Στ' του Δημοτικού Σχολείου) υλοποίησαν μία διδακτική πρόταση με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, χρησιμοποιώντας ως ερεθίσματα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο έργα τέχνης. Στο σημείο αυτό αρμόζει να αποσαφηνιστεί, αρχικά, ότι το προσυγγραφικό στάδιο περιλαμβάνει την αυθεντικοποίηση, τον σχεδιασμό και την οργάνωση των ιδεών. Ακόμη, ως «παραγωγή ιδεών» θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν όλες οι νέες απόψεις των μαθητών, οι οποίες διατυπώνονται στην παραπάνω μορφή ανάπτυξης γραπτού λόγου και δημιουργικής σκέψης (Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2019). Τέλος, στα έργα τέχνης που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί υπάχθηκαν, μεταξύ άλλων, ζωγραφικά έργα και εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων (Γρόσδος, 2014).

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να μελετηθεί εκτενώς, μεταξύ άλλων, ο βαθμός βελτίωσης των κειμένων που παράγουν οι μαθητές, ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά, σε σύγκριση με εκείνα που παράγουν στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η τεχνική δημιουργικής γραφής που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον εν λόγω σκοπό ήταν αυτή της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων: «Τι θα συνέβαινε αν...». Τέτοιου είδους ερωτήματα, σύμφωνα με την Κούβου, παροτρύνουν το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του και να ασκήσει τη φαντασία⁶ του

⁶ Η φαντασιακή σκέψη (φαντασία) συνίσταται στην παραγωγή διανοητικών εικόνων μιας κατάστασης η οποία είτε δεν είναι αντιληπτή μέσω των αισθήσεων είτε δεν είναι προϊόν της άμεσης εμπειρίας, ή στη δημιουργία νέων ιδεών μέσα από την ανασύνθεση των εμπειριών, των ιδεών ή των συναισθημάτων (Efland, όπ. ανάφ. στο Κόκκος, 2011).

χρησιμοποιώντας ποικιλία στους χρόνους του ρήματος, καθώς και να εξασκηθεί στους συντακτικούς κανόνες της γλώσσας (όπ. ανάφ. στο Μέξη, 2013).

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι δύο αυτές μορφές διδακτικού υλικού αποδείχθηκαν εξίσου αποτελεσματικές ως προς την παραγωγή ιδεών. Γενικά, σημειώθηκε βελτίωση στα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές, ως προς τα δημιουργικά τους γνωρίσματα, σε σύγκριση με εκείνα που παράγουν κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Η βελτίωση αυτή σχετίστηκε και με τις τρεις κατηγορίες αξιολόγησης: οργάνωση κειμένου, πρωτοτυπία, φαντασία. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη βελτίωση των κειμένων των μαθητών παρατηρήθηκε στον δείκτη της φαντασίας, με τον δείκτη της πρωτοτυπίας να ακολουθεί, ενώ η μικρότερη βελτίωση καταγράφηκε στον δείκτη της οργάνωσης του κειμένου (Γρόσδος, 2014).

Στη δεύτερη έρευνά του, οι εκπαιδευτικοί τριών τμημάτων Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου υλοποίησαν τρεις δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά την τεχνική κείμενα-αφετηρίες: «Συνεχίστε την ιστορία...». Εδώ, επίσης, ως ερέθισμα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο χρησιμοποίησαν την ανατροπή -σε εικονογραφήσεις βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας- δηλαδή εκείνο το στοιχείο της αφηγηματικής δομής που για τον συγγραφέα αποτελεί το εργαλείο οικοδόμησης μιας επεισοδιακής πλοκής και για τον αναγνώστη τον τρόπο εισβολής στην ιστορία. Στόχος ήταν να καταγραφεί η συμβολή της στη βελτίωση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή τη φαντασία (αποκλίνουσα στάση) και την πρωτοτυπία (Γρόσδος, 2018).

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τον βοηθητικό ρόλο που διαδραμάτισε η παρουσία ανατροπής στις εικονογραφήσεις παιδικών βιβλίων ως προς την παραγωγή κειμένων εκ μέρους των μαθητών με στοιχεία φαντασίας και πρωτοτυπίας. Ωστόσο, ο βαθμός βελτίωσης των κειμένων τους παρουσιάστηκε πιο θετικός στον δείκτη της φαντασίας, με τη βελτίωση στον δείκτη της πρωτοτυπίας να ακολουθεί, όπως ακριβώς έδειξαν και τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνάς του. Συγκεκριμένα, ως προς την εκδήλωση της φαντασίας, η παρουσία ανατροπής στις εικόνες αύξησε τις πιθανότητες εκδήλωσης από μέρους των παιδιών υψηλής φαντασίας, εφόσον προέβησαν σε παραγωγή παράξενων, εξωπραγματικών ιδεών, μέσω της οποίας κατέστησαν το κείμενό τους μη-ρεαλιστικό. Όσον αφορά την εκδήλωση της πρωτοτυπίας, η παρουσία ανατροπής στις εν λόγω εικόνες αποτέλεσε διευκολυντικό παράγοντα εμφάνισης, κατά αύξουσα σειρά, απρόοπτων επεισοδίων (ανατροπών), λύσης-έκπληξης, συναισθηματικής εμβάθυνσης, χιούμορ, μεταμόρφωσης του ήρωα ή εμφάνισης νέων ηρώων, προσωπικής ανάμειξης και δημιουργίας νέου σκηνικού.

► ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Περιγραφή στόχων

Τα παιδιά επιδιώκεται:

- A. Να «μυηθούν» στα στάδια ανάλυσης ενός εικαστικού έργου τέχνης (στόχος αισθητικής ευαισθητοποίησης).
- B. 1) Να γίνουν ικανά να παράγουν μυθοπλαστικούς τύπους κειμένων σε επίπεδο γραπτού λόγου (γλωσσικός στόχος επικοινωνιακής φύσεως).
- 2) Να αντιληφθούν τα πλαίσια χρήσης του πλαγίου και του ευθέος λόγου.
- 3) Να διακρίνουν τους χρόνους των ρημάτων, τα επιρρήματα, τα ουσιαστικά και τους

συνδέσµους που χρησιµοποιούνται όταν γίνεται λόγος για το χθες, το σήµερα και το αύριο.

4) Να είναι σε θέση να διακρίνουν τις συνθήκες και τον τρόπο χρήσης της παροµοίωσης και της µεταφοράς (γλωσσικοί στόχοι λεξικογραµµατικής φύσεως).

Κριτήρια επιλογής εικαστικών έργων τέχνης

Τα εικαστικά έργα τέχνης που χρησιµοποιήθηκαν στην παρούσα προτεινόµενη εφαρµογή ως εικόνες προς προσληπτική ενεργοποίηση και ως εργαλεία προαγωγής της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών επιλέχθηκαν, αρχικά, βάσει της πολυχρωµίας τους, καθώς το χρώµα διαδραµατίζει σηµαντικό ρόλο σε µια εικόνα από συναισθηµατική και ψυχολογική άποψη αλλά και από άποψη σύνθεσης (Φλώρου, 2006). Επιπλέον, η επιλογή έγινε µε έρεισµα τη σύνδεση των έργων µε την εκάστοτε θεµατική ενότητα, τη συνάρτησή τους µε τους µαθησιακούς στόχους, τη συσχέτισή τους µε τα ενδιαφέροντα και τις εµπειρίες των παιδιών, τη συµπερίληψη στο πλαίσió τους συµβολισµών και µηνυµάτων και, τέλος, µε βάση την αισθητική τους αξία (Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2019). Προκειµένου, λοιπόν, να µπορέσουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν µέσω της εικόνας που επιλέχθηκε, ειδικότερα, από την εικονογράφηση ενός βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας, την αισθητική τους, αυτή επιλέχθηκε βάσει της αναχθείσας φύσης της σε πραγµατικό εικαστικό έργο τέχνης (Μενδρινού, όπ. ανάφ. στο Φλώρου, 2006).

Αρµόζει να αποσαφηνιστεί ότι, στο συµβολικό επίπεδο, το τελευταίο, δηλαδή, επίπεδο ερµηνείας µιας εικόνας, όπου, σύµφωνα µε τον Panofski, κατανοείται η εγγενής σηµασία της, είναι εύλογο αυτή να µην ερµηνεύεται µε τον ίδιο τρόπο από όλους, καθώς στον εικαστικό κώδικα ενυπάρχουν µηνύµατα πολυσηµικά, µηνύµατα, δηλαδή, που επιδέχονται ποικίλες ερµηνείες. Η θέση αυτή εδράζεται στη διαφορετικότητα που διέπει το υπόβαθρο και τις ικανότητες των υποκειµένων που θα «αναγιγνώσκουν» αυτόν τον κώδικα (όπ. ανάφ. στο Φλώρου, 2006). Έτσι, λοιπόν, σε αυτό το πλαίσιο λήφθηκε, τέλος, υπόψη και η πολυσηµία των εικαστικών έργων τέχνης, η δυνατότητα, δηλαδή, των µαθητών να καθίστανται συνδηµιουργοί στα εικονικά νοήµατα, διεγείροντας, µε αυτόν τον τρόπο, τη φαντασία τους (Γρόσδος, 2017).

Παρουσίαση δραστηριότητας

Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις µαθητές/τριες σε 4 οµάδες µοιράζοντας στα µέλη της καθεµιάς από ένα πλαστικοποιηµένο φύλλο Α4 το οποίο αποτελεί είτε µια εικόνα µε την παρουσία ανατροπής από την εικονογράφηση του βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας *Η Αλίκη στη χώρα των θαυµάτων* του Lewis Carroll (Carroll, 2006: 35) (βλ. Παράρτηµα – Εικόνα 2) είτε µια εικόνα από το εικαστικό έργο τέχνης *Autumn on the Seine at Argenteuil* του Claude Monet (βλ. Παράρτηµα – Εικόνα 3)⁷. Τα µέλη στη συνέχεια εκδηλώνουν (προφορικά) µεταξύ τους τις πρώτες πηγαίες εντυπώσεις τους αναφορικά µε την εικόνα ως εικαστικό έργο τέχνης και, αµέσως µετά, την προσεγγίζουν αισθητικά. Εδώ, αρχικά την παρατηρούν και την περιγράφουν. Έπειτα, αποκωδικοποιούν τα εκφραστικά µέσα του καλλιτέχνη-εικονογράφου. Κατόπιν,

⁷ Για την απρόσκοπτη αισθητική χαρά αλλά και την ελεύθερη ενεργοποίηση της έκφρασης και της φαντασίας των µαθητών σχετικά µε την επιλεγµένη εικόνα, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει να δίνει πληροφορίες (πχ., για ονόµατα, σχολές, ρεύµατα) προτού έρθουν τα παιδιά σε επαφή µε τα εικαστικά έργα τέχνης (Charman, όπ. ανάφ. στο Γρόσδος, 2017).

κρίνουν, συγκρίνουν και ερμηνεύουν (εκπλήρωση στόχου αισθητικής ευαισθητοποίησης). Εντέλει, τα ίδια, καθιστώντας ενεργή τη διαδικασία της φανταστικής τους σκέψης, προβαίνουν ατομικά σε μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, όπου συνθέτουν ένα μυθοπλαστικού τύπου κείμενο με έρεισμα την εικόνα και ορμώμενα από τις φράσεις: «Συνεχίστε την ιστορία...» και «Τι θα συνέβαινε αν...» [βλ. Παράρτημα – Φύλλο εργασίας 1 και 2 (Γρόσδος, 2017)].

Οι εικόνες αυτές προσδιορίζουν αμφότερες το ρεύμα του Ιμπρεσιονισμού⁸, με εξαίρεση την πρώτη εικόνα η οποία εμπεριέχει ταυτόχρονα και στοιχεία Σουρεαλισμού⁹. Σύμφωνα με τον Μαγουλιώτη, όλες οι μορφές τέχνης προσφέρουν στα παιδιά πλούσιες οπτικές εμπειρίες και τα φέρνουν κοντά στην τέχνη και τη δημιουργία. Οι σουρεαλιστικές εικόνες, ειδικότερα, δοσμένες με τα απαλά φευγαλέα χρώματα των παραμυθιών αρέσουν επειδή είναι ονειρικές, απελευθερώνουν τη φαντασία των παιδιών και εκφράζουν διάφορες επιθυμίες οι οποίες είναι βαθιά κρυμμένες μέσα στον παιδικό τους νου (όπ. ανάφ. στο Γρόσδος, 2017).

Οι μαθητές, με το να παράγουν μυθοπλαστικούς τύπους κειμένων στα οποία προσιδιάζουν φαντασικά, εφευρετικά και ευρηματικά γνωρίσματα (Γρόσδος, 2014; Γρόσδος, 2018) (βλ. Φύλλο εργασίας 1 και 2 – 6η ερώτηση), εξασκούνται στη διάκριση του επικοινωνιακού πλαισίου και του τρόπου χρήσης της παρομοίωσης και της μεταφοράς (επίτευξη 1ου και 4ου γλωσσικού στόχου). Για την παραγωγή τέτοιου είδους κειμένων χρησιμοποιούν και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα συνειδητοποιώντας, έτσι, τις συνθήκες χρήσης του πλάγιου και του ευθέος λόγου καθώς και τα ρήματα, τα επιρρήματα, τα ουσιαστικά και τους συνδέσμους που αφορούν το χθες, το σήμερα και το αύριο (πραγμάτωση 2ου και 3ου γλωσσικού στόχου).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Belland, B. R., Kim, C., & Hannafin, M. J. (2013). A framework for designing scaffolds that improve motivation and cognition. *Educational Psychologist, 48*(4), 243-270. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.838920>
- Breuer, J. (2012). Παραγωγή γραπτού λόγου: Ο μετασχηματισμός της γνώσης. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. 77-139.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning* (M. Solman & E. Kalyva, Trans.). Athens: Gutenberg.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327.
- Miller, E., & Kuhaneck, H. (2008). Children's perceptions of play experiences and play preferences: A qualitative study. *The American Journal of Occupational Therapy, 62*(4), 407-415. Retrieved from <https://doi.org/10.5014/ajot.62.4.407>

⁸ Οι εκπρόσωποι του Ιμπρεσιονισμού προέβαιναν/προβαίνουν σε μία μέθοδο γρήγορου ζωγραφίσματος, όπου εργάζονταν/εργάζονται με πινελιές καθαρών, άμεικτων χρωματικών τόνων, δίχως τις κλιμακωτές μεταβάσεις από το φωτεινό στο σκοτεινό (Χαραλαμπίδης, 2016).

⁹ Ο Σουρεαλισμός ήθελε να απελευθερώσει την απωθημένη στο υποσυνείδητο δημιουργική ενέργεια με έναν τρόπο εντελώς αυθόρμητο και μέσα από αυτόματη δράση και δεν απέδωσε ιδιαίτερη σημασία στην προωθητική δύναμη του 20^{ου} αιώνα, την τεχνική (Χαραλαμπίδης, 2016).

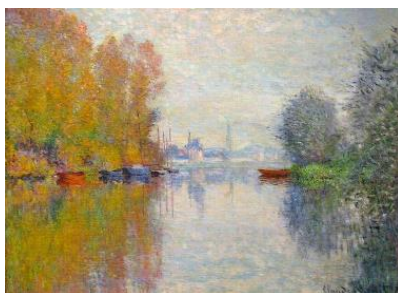
- Solis, L. S., Ertel, K. E., Mardell, B., Fan, S., LeVangie, S., Maurer, G., & Scarpate, M. (2021). *Toward an American pedagogy of play*. Retrieved from <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Toward%20an%20American%20Pedagogy%20of%20Play.pdf>
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βακαλούδη, Α. Δ. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο*. Αντ. Σταμούλη.
- Βλαστάρης, Κ. (2018). Η τάξη ως εργαστήριο δυνητικής λογοτεχνίας: Μια παιγνιώδης προσέγγιση της δημιουργικής γραφής. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg. 662-670.
- Γαλίτη-Κυρβασίλη, Π. (2019). *Σύγκρουση και συνύπαρξη στο σχολείο και στην κοινότητα: Αποκαταστατική δικαιοσύνη και συγχώρηση (προγράμματα & σχέδια εργασίας)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Εικόνα και δημιουργική γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση [Πρακτικά συνεδρίου]. Δημιουργική Γραφή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και δημιουργική γραφή: Έργα ζωγραφικής, εικόνες της λογοτεχνίας, κόμικς, φωτογραφίες*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. (2018). Οι ανατροπές στην αφήγηση σε κείμενα και εικονογραφήσεις λογοτεχνικών βιβλίων ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg. 649-659.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής. Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagottobooks.
- Κόκκος, Α. (Επιμ.) (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Τογαντζή, Π., & Σοφού, Ε. (2019). Διερεύνηση της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποίησης της εικαστικής τέχνης. *Ψυχολογία*, 24(1), 51-72. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/psy_hps.22386
- Ρέντζου, Κ., & Κοντού, Ε. (2021). Διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των παιδιών για το παιχνίδι τους και το ρόλο των ενηλίκων σε αυτό (Εξ Αποστάσεως Ασύγχρονη Ανακοίνωση) . Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό. Ανακτήθηκε από https://conferencedu.weebly.com/uploads/1/2/4/1/124128184/2%CE%BF_%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF_%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF_%CE%A1%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B6%CE%BF%CF%85_%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%B1.pdf
- Slavin, R. E. (2018). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη* (Μτφ. Ε. Εκκεκάκη). Θεσσαλονίκη: Μεταίχμιο.
- Sternberg, R. J. (2011). *Γνωστική ψυχολογία* (Μτφ. Ι. Βραχωρίτου). Αθήνα: Διάδραση.

- Τανακίδου, Μ., & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/dial.10542>
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. Δ. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση (αναγνώριση και αντιμετώπιση και στο Νηπιαγωγείο)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φλώρου, Α. Α. (2006). *Τεχνοτροπίες εικονογράφησης: Οι εικονογραφικές προτιμήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας* [Πτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/10132>
- Χαραλαμπίδης, Α. (2016). *Τέχνη. Βλέπω-γνωρίζω-αισθάνομαι*. University Studio Press.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα



Εικόνα 2. Lewis, C. (2006). *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* (εικον. Anthony Browne). Παπαδόπουλος



Εικόνα 3. Claude Monet (1840-1926), *Autumn on the Seine at Argenteuil, 1873*, λάδι σε καμβά, 53X71 εκ., High Museum of Art, Atlanta, GA, United States

Φύλλο εργασίας 1

Ημερομηνία:

Ονοματεπώνυμο:

Ομάδα:

Τίτλος λογοτεχνικού βιβλίου:

Εικονογράφος:

1. Περιγράψτε την εικόνα. Παρατηρήσατε κάτι το ιδιαίτερο ή κάτι που σας δυσκόλεψε προς το παρόν να το κατανοήσετε και να το ερμηνεύσετε; Προς τα πού προσανατολίζεται η ματιά μας, καθώς πρωτοαντικρίζουμε το έργο; Γιατί;
2. Προσδιορίστε τα χρώματα που σας άρεσαν περισσότερο. Πώς θα τα χαρακτηρίζατε, με βάση τα συναισθήματα που σας προκαλούν;
3. Ποιο είδος γραμμών κυριαρχεί στην εικόνα, οι ευθείες ή οι καμπύλες;
4. Χαρακτηρίστε τις πινελιές του εικονογράφου (π.χ. πλατιές, αυθόρμητες, λεπτές, προσεγγμένες).
5. Αυτό που παρατηρείτε έχει κοινά χαρακτηριστικά με κάποια γνωστή σας εικόνα; Για ποιον λόγο νομίζετε ότι ο εικονογράφος ζωγραφίζει κατ' αυτόν τον τρόπο; Υπάρχει κάτι που αγαπά περισσότερο;
6. Διηγηθείτε γραπτώς, ο καθένας μόνος του, τη συνέχεια της ιστορίας.

Φύλλο εργασίας 2

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο:

Ομάδα:

Τίτλος ζωγραφικού έργου:

Καλλιτέχνης:

1. Περιγράψτε την εικόνα. Παρατηρήσατε κάτι το ιδιαίτερο ή κάτι που σας δυσκόλεψε προς το παρόν να το κατανοήσετε και να το ερμηνεύσετε; Προς τα πού προσανατολίζεται η ματιά μας, καθώς πρωτοαντικρίζουμε το έργο; Γιατί;
2. Προσδιορίστε τα χρώματα που σας άρεσαν περισσότερο. Πώς θα τα χαρακτηρίζατε, με βάση τα συναισθήματα που σας προκαλούν;
3. Ποιο είδος γραμμών κυριαρχεί στην εικόνα, οι ευθείες ή οι καμπύλες;
4. Χαρακτηρίστε τις πινελιές του καλλιτέχνη (π.χ. πλατιές, αυθόρμητες, λεπτές, προσεγγμένες).
5. Αυτό που παρατηρείτε έχει κοινά χαρακτηριστικά με κάποια γνωστή σας εικόνα; Για ποιον λόγο νομίζετε ότι ο καλλιτέχνης ζωγραφίζει κατ' αυτόν τον τρόπο; Υπάρχει κάτι που αγαπά περισσότερο;
6. Φανταστείτε και γράψτε, ο καθένας μόνος του, τι θα συνέβαινε αν ζωντάνευαν τα καράβια.