



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δραματική Τέχνη με στόχο τη Δημιουργική Γραφή:
μια έρευνα σε μαθητές/τριες Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου.

της μεταπτυχιακής φοιτήτριας

Αφροδίτης Χαραλαμπίκη

Επιβλέπων Καθηγητής: Κος Αντώνης Λενακάκης

Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Κος Αστέριος Τσιάρας

Κος Αθανάσιος Κατσής

ΝΑΥΠΛΙΟ

2017



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δραματική Τέχνη με στόχο τη Δημιουργική Γραφή:
μια έρευνα σε μαθητές/τριες Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου.

της μεταπτυχιακής φοιτήτριας

Αφροδίτης Χαραλαμπάκη

Επιβλέπων Καθηγητής: Κος Αντώνης Λενακάκης

Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Κος Αστέριος Τσιάρας

Κος Αθανάσιος Κατσής

ΝΑΥΠΛΙΟ

2017

Πρόλογος

Μια πολύτιμη, όμορφη αλλά και επίπονη εμπειρία φτάνει στο τέλος της. Μετά την επιτυχή παρακολούθηση και εξέταση στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών, ακολουθεί η διπλωματική εργασία, προκειμένου να ολοκληρωθούν οι μεταπτυχιακές μου σπουδές σε ένα πεδίο που ανέκαθεν αγαπούσα, τις τέχνες στην εκπαίδευση, με έμφαση στη «δραματική».

Το τέλος αυτό υπήρξε ταυτόχρονα δύσκολο και δημιουργικό. Αρχικά, μου δόθηκε η ευκαιρία να επιλέξω ένα θέμα που με ενδιαφέρει και με τον τρόπο αυτό να εμβαθύνω πιο συστηματικά και επιστημονικά σε έναν κλάδο στον οποίο εργαζόμουν πριν την ανάληψη της παρούσας διατριβής: τη δημιουργική γραφή με τη χρήση τεχνικών του δράματος. Ωστόσο, όταν ένας εμπυχωτής είναι ταυτόχρονα συγγραφέας μιας διπλωματικής εργασίας, οφείλει να διακατέχεται από επιστημολογία, η οποία συχνά περιορίζει το δημιουργικό του κομμάτι. Ή, καλύτερα, του ανοίγει νέα πεδία, τα οποία μέχρι να τα ανακαλύψει και να τα γνωρίσει καλύτερα, του δημιουργούν σύγχυση, πανικό, φόβο, προβληματισμό, δισταγμό και ανασφάλεια.

Στη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου διατριβής δεν έλειψαν και οι δύσκολες στιγμές, που βίωνα όλα τα παραπάνω συναισθήματα. Αισθάνομαι τυχερή που βρέθηκαν και στάθηκαν δίπλα μου δεινοί υποστηρικτές, καθένας από τους οποίους συνέβαλε με τον τρόπο τους στο να φωτιστούν, σιγά σιγά, όλα αυτά τα σκοτεινά σημεία της μεθοδολογίας έρευνας, που με δυσκόλευαν. Επίσης, είχα την τύχη να συνεργαστώ με υποστηρικτικούς συναδέλφους, που με βοήθησαν πρακτικά σε διαδικαστικά θέματα της έρευνας.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές μου για τη βοήθεια, τις συμβουλές και την καθοδήγηση που τόσο πρόθυμα μου παρείχαν. Ο επιβλέπων καθηγητής της παρούσας εργασίας, Κος Αντώνης Λενακάκης, ήταν πνευματικά παρών σε κάθε βήμα και στάδιο της έρευνας. Η τέως διευθύντρια του ΠΜΣ, Κα Άλκηστις Κοντογιάννη, καθώς και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, Κος Αστέριος Τσιάρας και Κος Αθανάσιος Κατσής, ήταν πάντα πρόθυμοι να απαντήσουν σε πιο ειδικές απορίες που ανέκυπταν κατά την πορεία της έρευνας. Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά τον Καθηγητή Διδακτικής Ηλία Ματσαγγούρα, την Δρ Αλίκη Συμεωνάκη και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τριανταφυλλιά Κωστούλη, με τους οποίους επικοινωνήσα τηλεφωνικά και μέσω email και προσφέρθηκαν να με βοηθήσουν με σχετικό υλικό και παροχή καθοδήγησης, χωρίς να είναι διδάσκοντες στο εν λόγω ΠΜΣ.

Ένα εξίσου μεγάλο «ευχαριστώ» εκφράζω στη φίλη Ειρήνη Δερβέναγα, που ήταν δίπλα μου σε κάθε απορία και δυσκολία σχετικά με τη μεθοδολογία έρευνας και τη στατιστική ανάλυση. Επίσης ευχαριστώ τον φίλο και συνάδελφο Δημήτρη Γιαγκίνη. Και οι δύο με καθοδήγησαν υπομονετικά στη χρήση στατιστικών προγραμμάτων και αφιέρωσαν προσωπικό χρόνο για να με βοηθήσουν σε θέματα στατιστικής ανάλυσης.

Επιπλέον, μου παρείχαν πνευματική στήριξη με τον δανεισμό βιβλίων και αποστολή ηλεκτρονικού υλικού οι φίλοι και συνάδελφοι Κατερίνα Νικολούτσου, Νάσια Χολέβα, Μάρθα Κατσαρίδου, Βιολέτα Σολιδάκη, Χάρις Τζιοβάρια, Σύλβια Βενιζελέα, Κώστας Θεοδώρου και Χρήστος Σίγαλος. Στον τελευταίο εκφράζω διπλές ευχαριστίες, καθώς ανέλαβε την επεξεργασία των φωτογραφιών που δημοσιεύονται στο παράρτημα της εργασίας.

Οι σχετικές συζητήσεις που έκανα με τον φίλο Νίκο Λάριο και τη συνεργάτιδα Κάρια Παπακωνσταντίνου υπήρξαν ιδιαίτερα υποστηρικτικές για να συνεχίσω την έρευνά μου ουσιαστικά και χωρίς να ξεφεύγω από τους βασικούς μου στόχους.

Κοινοί συνοδοιπόροι σε αυτό το «ερευνητικό ταξίδι» ήταν οι συμφοιτητές μου από το ΠΜΣ, με τους οποίους συχνά ανταλλάσσαμε ιδέες και προβληματισμούς σχετικά με τις έρευνές μας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον εκπρόσωπο της ομάδας μας, Φραγκίσκο Σαργολόγο, που ανταποκρίθηκε με το παραπάνω στις ευθύνες του ρόλου του και επικοινωνούσε στενά με τους διδάσκοντες και την διοίκηση για διαδικαστικά θέματα που μας απασχολούσαν.

Αφήνω για το τέλος τους καθοριστικούς συντελεστές της έρευνάς μου. Ευχαριστώ από καρδιάς την ιδιοκτησία-διοίκηση του σχολείου, που ενέκρινε τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, τον διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου των Εκπαιδευτηρίων Αργύρη-Λαιμού, Αθανάσιο Λιάκο, και φυσικά τους δασκάλους των τάξεων που συνεργάστηκα, Αναστάσιο Κόλλια και Σταυρούλα Κονταράτου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον Α. Κόλλια για τον επιπλέον χρόνο που αφιέρωσε και τις συμβουλές που μου παρείχε κατά τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων.

Όλοι οι παραπάνω υπήρξαν οι σχεδίες που με προστάτεψαν από τα «κύματα» που αντιμετώπισα ως αρχάρια ερευνήτρια και με τη βοήθειά τους έφτασα με ασφάλεια στην όχθη της ανακάλυψης της νέας γνώσης. Ένα δύσκολο ταξίδι, που με δίδαξε να επιμένω, να περιμένω, να εμπιστεύομαι τη φαντασία και τη διαίσθησή μου και να μην κρίνω από τα φαινόμενα.

A. X.

*Στους γονείς μου,
που υποστηρίζουν τις σημαντικές αποφάσεις μου
και ενισχύουν με τον τρόπο τους κάθε μου προσπάθεια.*

Πίνακας Περιεχομένων

Κατάλογος πινάκων, σχημάτων και διαγραμμάτων	8
Περίληψη	11
Abstract	12
Εισαγωγή.....	13
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	18
1.1. Δημιουργική Γραφή	18
1.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	24
1.3. Δημιουργική Γραφή και Δραματική Τέχνη	29
2. Μεθοδολογία.....	37
2.1. Είδος της έρευνας.....	37
2.2. Δείγμα και τύπος διεξαγωγής της έρευνας.....	42
2.3. Σχεδιασμός Παρεμβάσεων.....	43
2.4. Μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	47
2.4.1. Ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα και την αυτοοργάνωση στο μάθημα της Γλώσσας.....	47
2.4.2. Γραπτή έκφραση	48
2.4.3. Συνεντεύξεις μαθητών- ομάδες εστίασης	50
2.4.4. Κριτικός φίλος.....	53
2.4.5. Ημερολόγιο παρατήρησης	53
2.4.6. Κείμενα από τα εργαστήρια.....	55
2.4.7. Αναστοχασμός των μαθητών	56
3. Ανάλυση των δεδομένων	57
3.1. Στάση των μαθητών προς το μάθημα της ΝΕΓ	57

3.2. Ικανότητα συγγραφής πρωτότυπης ιστορίας	60
3.3 Αντίληψη για την έννοια «Δημιουργική Γραφή»	63
3.4 Απόψεις για τη συγγραφική ικανότητα.....	73
3.5. Στάση προς την ελεύθερη γραφή	83
3.6. Αναγνωστικές προτιμήσεις	89
3.7. Χρήση συμβολικού λόγου	93
3.8. Κείμενα από τα εργαστήρια ΔΓ και ΔΤ	96
3.9. Το βίωμα των μαθητών.....	98
3.10 Σχέσεις της ομάδας και συνεργατικές δεξιότητες.....	104
3.11. Η συμμετοχή των μαθητών	109
4. Συμπεράσματα και συζήτηση	114
Βιβλιογραφία.....	122
Παράρτημα.....	129
Ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα και την αυτοοργάνωση στο μάθημα της Γλώσσας....	130
Γραπτή έκφραση	132
Αναλυτικός Σχεδιασμός Εργαστηρίων	134
Κείμενα μαθητών	162
Συνέντευξη από τον δάσκαλο τάξης-κριτικό φίλο.....	193
Φωτογραφικό υλικό	199

Κατάλογος πινάκων, σχημάτων και διαγραμμάτων

Αρίθμηση	Τίτλος	Σελίδα
Πίνακας 0.1.	Σκοποί της έρευνας	14
Πίνακας 0.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	15
Πίνακας 0.3.	Στόχοι της έρευνας	16
Διάγραμμα 2.1.	Στάδια της Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας	40
Πίνακας 2.2.	Μοντέλο βαθμολόγησης κειμένων	49
Πίνακας 2.3.	Οδηγός Συνέντευξης	50
Πίνακας 2.4.	Φόρμα ημερολογίου παρατήρησης	54
Πίνακας 3.1.	Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	57
Πίνακας 3.2.	Περιγραφή μεταβλητών και δείκτες αξιοπιστίας	57
Πίνακας 3.3.	Σύγκριση μέσων όρων	58
Γράφημα 3.4.	Αποτελέσματα ανάλυσης κειμένων	59
Πίνακας 3.5.	Κλίμακα αξιολόγησης κειμένων	60
Γράφημα 3.6.	Αποτελέσματα ανάλυσης κειμένων %	60
Πίνακας 3.7.	<i>Τι είναι δημιουργική γραφή;</i> Απαντήσεις ομάδας ελέγχου (E1)	61
Πίνακας 3.8.	<i>Συνδέονται οι παρακάτω έννοιες με τη δημιουργική γραφή και πώς;</i> <i>«χαρά, ταξίδι, απόλαυση, πειραματισμός, ανακάλυψη, περιπέτεια, παιχνίδι»</i> <i>Ποια άλλη έννοια θα προσέθετες;</i> Απαντήσεις ομάδας ελέγχου (E1)	63
Πίνακας 3.9.	<i>Τι είναι δημιουργική γραφή;</i> Απαντήσεις πειραματικής ομάδας (E2)	65

Πίνακας 3.10.	<p>Συνδέονται οι παρακάτω έννοιες με τη δημιουργική γραφή και πώς; «χαρά, ταξίδι, απόλαυση, πειραματισμός, ανακάλυψη, περιπέτεια, παιχνίδι» Ποια άλλη έννοια θα προσέθετες; Απαντήσεις πειραματικής ομάδας (Ε2)</p>	67
Πίνακας 3.11.	<p>Χρειάζεται ταλέντο για να γράψει κάποιος; Απαντήσεις ομάδας ελέγχου</p>	72
Πίνακας 3.12.	<p>Πώς μπορεί να βελτιωθεί κάποιος στο γράψιμο; Απαντήσεις ομάδας ελέγχου</p>	74
Πίνακας 3.13.	<p>Χρειάζεται ταλέντο για να γράψει κάποιος; Απαντήσεις πειραματικής ομάδας</p>	76
Πίνακας 3.14.	<p>Πώς μπορεί να βελτιωθεί κάποιος στο γράψιμο; Απαντήσεις πειραματικής ομάδας</p>	79
Πίνακας 3.15.	<p>Γράφεις δικά σου κείμενα; (Από πού εμπνέεσαι; Τα διορθώνεις; Τα διαβάζεις σε άλλους;) Απαντήσεις ομάδας ελέγχου</p>	82
Πίνακας 3.16.	<p>Γράφεις δικά σου κείμενα; (Από πού εμπνέεσαι; Τα διορθώνεις; Τα διαβάζεις σε άλλους;) Απαντήσεις πειραματικής ομάδας</p>	83
Πίνακας 3.17.	<p>Σου αρέσει να διαβάζεις; Τι διαβάζεις συνήθως; Απαντήσεις ομάδας ελέγχου</p>	88
Πίνακας 3.18.	<p>Σου αρέσει να διαβάζεις; Τι διαβάζεις συνήθως; Απαντήσεις πειραματικής ομάδας</p>	90
Πίνακας 3.19.	<p>Πώς φαντάζεσαι τον προστάτη ή την προστάτιδα της Δημιουργικής Γραφής;</p>	92
Πίνακας 3.20.	<p>Κωδικοποίηση απαντήσεων αναστοχασμού</p>	98
Γράφημα 3.21.	<p>Τι κάναμε;</p>	98

Γράφημα 3.22.	Τι μου άρεσε;	99
Γράφημα 3.23.	Τι δε μου άρεσε;	100
Γράφημα 3.24.	Τι κατάφερα;	100
Γράφημα 3.25.	Τι έμαθα;	101
Πίνακας 3.26.	«Δημιουργική Γραφή» Απαντήσεις μαθητών	102

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετάει τα οφέλη για τους μαθητές της Ε' Δημοτικού των Εκπαιδευτηρίων Αργύρη-Λαιμού, από τη συμμετοχή τους σε εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης με πειραματικό χαρακτήρα, η οποία εστιάζεται στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου, στη στάση των μαθητών προς το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, σε αντιλήψεις και εμπειρίες των μαθητών σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή και τη Λογοτεχνία, καθώς και στη δυναμική της ομάδας, μέσα στην οποία πραγματοποιήθηκαν τα εργαστήρια. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι μαθητές αναμένονταν να επωφεληθούν πολλαπλώς από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δράσεις γραφής και θεάτρου, και συγκεκριμένα σε γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, εκφραστικό και κοινωνικό επίπεδο. Το θέμα μελετήθηκε με πλήθος εργαλείων και μεθόδων, ποσοτικών και ποιοτικών. Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο αναλύθηκε στατιστικά, ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου το οποίο αναλύθηκε με ποσοτικοποίηση, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, συμπληρώθηκε ημερολόγιο παρατήρησης, υπήρξε κριτικός φίλος και συγκεντρώθηκαν κείμενα και ζωγραφιές από τα εργαστήρια, που λειτούργησαν ως ερευνητικά δεδομένα. Μέσω της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων και της συνεξέτασης των αποτελεσμάτων, διαπιστώσαμε τη θετική επίρεια της Δημιουργικής Γραφής και της Δραματικής Τέχνης στο γραπτό λόγο των μαθητών και στις ομαδοσυνεργατικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, συγκεντρώσαμε πλήθος στοιχείων σχετικά με στάσεις και απόψεις των μαθητών για θέματα σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή και την έκφραση γενικότερα.

Abstract

This research surveys the benefits that the students of the 5th Class of Elementary School “Argiri-Laimou” gained due to their participation to Creative Writing through Drama in Education workshops. It is an action-research with experimental aspects that focuses on the ability of students to produce written language, the attitude of the students towards Greek Language lesson, students’ perception and experience on Creative Writing and Literature, as well as the dynamic of the group that took part in the workshops. According to the present bibliography, the students were expected to benefit in various ways by their participation in the experiential writing and theatrical activities, in particular on the cognitive, speaking, sentimental, psychokinetic, expressive and social aspect. This issue was examined by a wide range of tools and methods, quantitative and qualitative. Close questionnaires, that were statistically analyzed, were given to the students, as well as open questionnaires, that were analyzed through quantification. Also, interviews in focus-groups took place, a diary of observation was written, there was a critical observer and texts and paintings from the workshops, that were assumed as research data, were gathered. Through the quantitative and qualitative analysis of the data and the comparison of the results, we ascertained the positive influence of Creative Writing through Drama on the writing skills of the students and their cooperation skills in the group. Furthermore, we gathered a lot of data about students’ attitudes and views towards Creative Writing and expression, in general.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά στη σύνδεση της Δημιουργικής Γραφής (ΔΓ) με τη Δραματική Τέχνη (ΔΤ) και συγκεκριμένα πρόκειται για μία έρευνα δράσης πειραματικού χαρακτήρα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Ε' Δημοτικού των Εκπαιδευτηρίων «Αργύρη-Λαιμού», κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Επιλέξαμε να ερευνήσουμε το θέμα αυτό, καθώς σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, τον λόγο και την έκφραση, δηλαδή σημαντικούς τομείς που στοχεύει να καλλιεργήσει η τυπική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα προσφέρεται για αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, που θέτουν στο κέντρο τους το μαθητή και ενεργοποιούν θετικά τους δεσμούς της ομάδας.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του «Νέου Σχολείου», στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΝΕΓ) δίνεται έμφαση στην κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση του λόγου, σε αντίθεση με τις παλαιότερες μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας, που εστίαζαν στους κανόνες. Χωρίς να απορρίπτεται ο στόχος για γλωσσικό γραμματισμό, ταυτόχρονα τα μαθήματα της ΝΕΓ οφείλουν να ενισχύουν την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, τη διαπολιτισμική συνεργασία και άλλες σύγχρονες αρχές και αξίες. Επιπλέον, προτείνεται ο διερευνητικός τρόπος μάθησης, η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών, η δημιουργία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας και η διεξαγωγή σχεδίων δράσης (project). Ως σύγχρονοι μέθοδοι αξιολόγησης αναφέρονται ο φάκελος (portfolio), η παρατήρηση, η αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας, η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011: 7-20).

Ωστόσο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι διστάζουν ή δυσκολεύονται να εφαρμόσουν σύγχρονες και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα. Αντίστοιχα, υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να μεταφέρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους στις γλωσσικές ασκήσεις, επομένως δεν βρίσκουν χαρά σε αυτό που κάνουν και τα κείμενα που γράφουν στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων δεν είναι αντιπροσωπευτικά των δυνατοτήτων τους. Με την έρευνα αυτή αποσκοπούμε να γεφυρώσουμε το χάσμα ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τη σχολική πραγματικότητα, αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Ευελπιστούμε τα πορίσματα της έρευνας αυτής να εμπλουτίσουν τη διδακτική πράξη με χρήσιμες ιδέες για μια αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση της δημιουργικής γραφής με εργαλείο τη δραματική τέχνη.

Στον ακόλουθο πίνακα διατυπώνονται οι σκοποί της έρευνάς μας.

Πίνακας 0.1 Σκοποί της έρευνας
Να ελέγξει τη θεωρία συσχετίζοντας τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής με τη στάση τους προς το μάθημα της ΝΕΓ.
Να ελέγξει τη θεωρία συσχετίζοντας τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής με την ικανότητά τους να γράφουν πρωτότυπες ιστορίες.
Να ελέγξει τη θεωρία συγκρίνοντας την ομάδα πειράματος με την ομάδα ελέγχου όσον αφορά τη στάση των μαθητών προς το μάθημα της Γλώσσας και την ικανότητά τους να γράφουν πρωτότυπες ιστορίες.
Να διερευνήσει τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, τις απόψεις τους για τη συγγραφική ικανότητα, τη στάση τους προς την ελεύθερη γραφή, πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «Δημιουργική Γραφή», καθώς και πώς χειρίζονται το συμβολικό λόγο.
Να ανακαλύψει τι κείμενα παράγουν οι μαθητές όταν συμμετέχουν σε εργαστήρια ΔΓ.
Να περιγράψει την ποιότητα της συμμετοχής των μαθητών στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής, τα σχετικά συναισθήματα και τις σκέψεις που τους προκλήθηκαν, καθώς και την επίδραση στις σχέσεις των μελών της ομάδας.

Στον πίνακα 0.2 παρουσιάζουμε τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας. Αρχικά φαίνεται το κεντρικό ερώτημα και στη συνέχεια τα υποερωτήματα. Τα πρώτα επτά (7) υποερωτήματα αφορούν και τις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα (4) σχετίζονται μόνο με την πειραματική ομάδα, δηλαδή τους μαθητές που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Πίνακας 0.2 Ερευνητικά ερωτήματα	
Κεντρικό ερώτημα	Ποια είναι τα οφέλη από τη συμμετοχή στα εργαστήρια ΔΓ και ΔΤ για τους μαθητές της Ε' Δημοτικού των Εκπαιδευτηρίων «Αργύρη-Λαιμού»;
Υπεροφώτιματα για τις δύο ομάδες	Το πρόγραμμα παρέμβασης επηρέασε τη στάση των μαθητών προς το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
	Το πρόγραμμα παρέμβασης επηρέασε την ικανότητα συγγραφής πρωτότυπης ιστορίας των μαθητών;
	Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές της έννοια «Δημιουργική Γραφή» πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης;
	Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τη συγγραφική ικανότητα πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης;
	Τι στάση έχουν οι μαθητές προς την ελεύθερη γραφή πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης;
	Ποιες είναι οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης;
	Πώς χειρίζονται οι μαθητές το συμβολικό λόγο μετά το πρόγραμμα παρέμβασης;
Υπεροφώτιματα για την πειραματική ομάδα	Τι κείμενα παράγουν οι μαθητές όταν μετέχουν σε εργαστήρια ΔΓ και ΔΤ;
	Πώς βίωσαν οι μαθητές τα εργαστήρια ΔΓ και ΔΤ;
	Πώς επέδρασε το πρόγραμμα παρέμβασης στις σχέσεις της ομάδας και στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών;
	Πώς χαρακτηρίζεται η συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής;

Η ερευνητική μας υπόθεση είναι ότι η πειραματική ομάδα θα αναπτύξει πιο θετική στάση για το μάθημα της ΝΕΓ και θα παρουσιάσει βελτίωση στην ικανότητα συγγραφής πρωτότυπης ιστορίας, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Δεν διατυπώθηκαν υποθέσεις για το ποιοτικό μέρος της έρευνας (Creswell, 2011: 165). Ομοίως, για το ποιοτικό μέρος δεν ορίστηκαν στόχοι (Creswell, 2011: 148-9). Για το ποσοτικό μέρος προσδιορίστηκαν οι στόχοι που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 0.3 Στόχοι της έρευνας
Η σύγκριση της στάσης των μαθητών προς το μάθημα της ΝΓ πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, όπως θα μετρηθεί από σχετικό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.
Η σύγκριση της ικανότητας των μαθητών να συγγράφουν πρωτότυπες ιστορίες πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, όπως θα μετρηθεί από σχετικό ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου.
Η συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με την αντίληψη για την έννοια «Δημιουργική Γραφή», τις απόψεις για τη συγγραφική ικανότητα, τη στάση προς την ελεύθερη γραφή, τις αναγνωστικές προτιμήσεις, και τη χρήση του συμβολικού λόγου από τους μαθητές πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Όπως είναι φανερό από τις παραπάνω διατυπώσεις, αναγκαία είναι μία έρευνα μεικτών μεθόδων, η οποία θα συνδυάζει την προϋπάρχουσα θεωρία με νέα εμπειρικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, αφού μελετήσαμε τη σχετική βιβλιογραφία, εστίασαμε στους τομείς που θέλουμε να ερευνήσουμε και διατυπώσαμε τα σχετικά ερωτήματα. Ύστερα, επιλέξαμε τα κατάλληλα εργαλεία με τη χρήση των οποίων θα συλλέγαμε τα δεδομένα. Στη συνέχεια, σε συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου και με τους δασκάλους των τάξεων όπου έγινε η παρέμβαση, άρχισαν η συλλογή δεδομένων και η πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ΔΓ και ΔΤ, αρχικά για την πειραματική ομάδα. Αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση και συλλέχθηκαν τα τελευταία δεδομένα, το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε και στην ομάδα ελέγχου, πέρα από το πλαίσιο της έρευνας, για λόγους παιδαγωγικής ηθικής. Όσον αφορά την πορεία της έρευνας, με τη συγκέντρωση όλων των δεδομένων ξεκίνησε η ανάλυσή τους, ποσοτική και ποιοτική, καθώς επίσης και ο

επαναπροσδιορισμός ορισμένων ποιοτικών ερωτημάτων. Τέλος, γράφηκε η αναφορά, σύμφωνα με το διάγραμμα διάρθρωσης του Οδηγού εκπόνησης μεταπτυχιακής διατριβής του ΠΜΣ.

Ως εργαλεία και μέθοδοι συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, κριτικός φίλος, ημερολόγιο παρατήρησης, ενώ επίσης ως ερευνητικά δεδομένα αξιοποιήθηκαν τα κείμενα και τα σκίτσα που προέκυψαν από τα εργαστήρια. Τα δεδομένα του κλειστού ερωτηματολογίου αναλύθηκαν στατιστικά, με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS, του ανοιχτού ερωτηματολογίου ποσοτικοποιήθηκαν με βάση ορισμένους δείκτες που θέσαμε, με τη χρήση του προγράμματος excell, ενώ τα υπόλοιπα δεδομένα ερμηνεύτηκαν στη βάση του ποιοτικού παραδείγματος.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, παρουσιάζονται οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις για τη ΔΓ και τη ΔΤ, μια θεωρητική πρόταση αλληλοσύνδεσης των δύο αυτών πεδίων, καθώς και προηγούμενες σχετικές ερευνητικές εφαρμογές. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται η συσχέτισή τους με το θεωρητικό πλαίσιο και με προηγούμενες έρευνες, διατυπώνονται οι αδυναμίες της έρευνας αυτής και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Ευελπιστούμε το κείμενο αυτό να φανεί χρήσιμο σε φοιτητές και συναδέλφους που επιθυμούν να ερευνήσουν σχετικά θέματα ή να εμπλουτίσουν τη διδακτική τους πράξη με θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές για δημιουργική έκφραση.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το θέμα της εργασίας μας απαιτεί την ταυτόχρονη εστίαση τόσο σε θέματα που αφορούν τη Δημιουργική Γραφή (ΔΓ), και κατ' επέκταση τον γραπτό λόγο και τη δημιουργικότητα, όσο και σε θέματα που αφορούν τη δραματική τέχνη (ΔΤ) και τη βιωματική μάθηση. Στα παρακάτω υποκεφάλαια παρουσιάζονται σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις για τους τομείς αυτούς και γίνεται μία προσπάθεια θεωρητικής σύνδεσης των κεντρικών πειθαρχιών που μελετάμε. Οι σχετικές έρευνες στο αντικείμενό μας είναι λιγοστές, επομένως αναφέρονται τόσο αυτές όσο και έρευνες που εντάσσονται γενικότερα στα πεδία αυτά.

1.1. Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου, η οποία δίνει έμφαση στην ελεύθερη έκφραση των μαθητών, καθώς και στη δημιουργική τους σκέψη (Ματσαγγούρας, 2004: 107-108). Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές εξασκούνται, κυρίως, στη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων, όπως μυθιστορήματα, διηγήματα, αφηγήματα, ποιήματα, θεατρικά κείμενα, κινηματογραφικά σενάρια, και λιγότερο στη δημιουργία χρηστικών ή πραγματολογικών κειμένων, δηλαδή δημοσιογραφικά κείμενα, δοκίμια, περιλήψεις και άρθρα (Καρακίτσιος, 2013: 14-15).

Τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής που υλοποιούνται στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση οφείλουν να ακολουθούν μεθοδολογία και κανόνες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατά το μάθημα διέρχονται διαδοχικά από τα στάδια της χαλάρωσης-αυτοσυγκέντρωσης, της εξοικείωσης με λογοτεχνικούς όρους ή κανόνες γραφής, της γραφής και της ανάγνωσης των κειμένων στην ολομέλεια. Επίσης, δίνεται συχνά χρόνος για περαιτέρω επεξεργασία και βελτίωση των αρχικών κειμένων. Το εργαστήριο δέχεται έως 15 μαθητές και η διάρκειά του κυμαίνεται από 50 έως 80 λεπτά. Προτείνεται η κυκλική τοποθέτηση των καρεκλών ή των θρανίων και, τέλος, τα παιδιά γράφουν κατόπιν ενθάρρυνσης και όχι εξαναγκασμού (Καρακίτσιος, 2013: 42-44). Παρ' όλα αυτά, οι τρόποι με τους οποίους διδάσκεται η ΔΓ ποικίλουν και κυρίως πρέπει να εκκινούν από το ενδιαφέρον και τις κλίσεις των μαθητών (Morley, 2007: 6-8).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές όχι μόνο βελτιώνουν τη γραπτή τους έκφραση, αλλά ταυτόχρονα εκτονώνονται και απελευθερώνονται ψυχικά, βιώνοντας την εσωτερική λύτρωση, καθώς έχουν την ευκαιρία να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους στα κείμενα που δημιουργούν. Επιπλέον, η ανάγνωση των κειμένων στην ομάδα ανοίγει διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, ενισχύοντας την αποδοχή και ένταξη των μελών από και προς την ομάδα. Όλες αυτές οι διαδικασίες, παρότι ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία, υλοποιούνται σε μια ατμόσφαιρα παιγνιώδους διάθεσης και αποδοχής, ώστε οι μαθητές να νιώσουν την απαραίτητη ασφάλεια για να πειραματιστούν, να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους και να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους (Καρακίτσιος, 2013: 14-15).

Η έννοια της Δημιουργικής Γραφής εμπεριέχει δύο έννοιες: τη δημιουργία-δημιουργικότητα και τη γραφή, τον γραπτό λόγο. Η πρώτη είναι, μεταξύ άλλων, «η ικανότητα να προκαλούμε τα γεγονότα που θέλουμε να συμβούν». Η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη φαντασία και την έμπνευση και βοηθά τον άνθρωπο να ανακαλύπτει πράγματα και λύσεις προβλημάτων που δεν υπάρχουν εξ αρχής στο οπτικό του πεδίο. Χάρη στη δημιουργική φαντασία φτάνουν οι επιστήμονες σε νέες εφευρέσεις και πρωτότυπες υποθέσεις. Επιπρόσθετα, η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι απαραίτητες τόσο για τη δημιουργία όσο και για την πρόσληψη οποιουδήποτε έργου τέχνης (Ευαγγέλου, 2011: 119-133).

Βασικές λειτουργίες της δημιουργικής σκέψης είναι ο μετασχηματισμός, η επαναθεώρηση και η αναδιάρθρωση των στοιχείων που διαθέτουμε, προκειμένου να οδηγηθούμε σε ευρηματικά, καινοτόμα, πρόσφορα και πρωτότυπα γνωστικά προϊόντα. Η επεξεργασία των δεδομένων υπό το πρίσμα της δημιουργικής σκέψης γίνεται περισσότερο διαισθητικά και φαντασιακά, παρά μεθοδικά και κανονιστικά (Ματσαγγούρας, 2011: 79). Η δημιουργικότητα σχετίζεται, πέραν των παραπάνω νοητικών διαδικασιών, και με τη σύνθεση, την ανάλυση και την αξιολόγηση, τα οποία συγκαταλέγονται στα ανώτερα επίπεδα σκέψης (Sternberg, 1985). Τέλος, ως δημιουργικές νοητικές διαδικασίες θεωρούνται η κατάρριψη παλιών ιδεών, η δημιουργία νέων συνδέσεων και η διεύρυνση των ορίων της γνώσης (Honig, 2000: 3).

Η δημιουργικότητα, ορίζεται, επίσης, ως η ικανότητα να παράγουμε αυθεντικές ιδέες και νέα αντικείμενα. Παράλληλα, ενυπάρχει στην ικανότητα να συνδυάζουμε υπάρχουσες ιδέες και έργα, προκειμένου να οδηγηθούμε σε νέο και διαφορετικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με έρευνες, οι άνθρωποι αναδεικνύουν τη δημιουργικότητά τους περισσότερο καθώς βαδίζουν

παρά όταν παραμένουν καθήμενοι. Επιπλέον, οι δημιουργικοί άνθρωποι χαρακτηρίζονται από πολύπλευρη σκέψη, αυθορμητισμό, επιμονή, εργατικότητα, καθώς και διάθεση για νέες εμπειρίες και προσωπική εξέλιξη (Kanematsu & Barry, 2016).

Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής εκκινεί από την παραδοχή ότι η γραφή διδάσκεται και δεν οφείλεται, αποκλειστικά, σε ταλέντο. Η παραδοχή αυτή σχετίζεται με την αγγλοσαξονική σχολή και αφορά την τέχνη γενικότερα, η οποία θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο σπουδής (Τσιλιμένη, 2011: 198-199). Τα εργαλεία και οι μέθοδοι για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής προέρχονται, κυρίως, από την επιστήμη της αφηγηματολογίας, μιας και μιλάμε για γραφή, η οποία ακολουθεί, ενσυνείδητα ή μη, κάποιους κανόνες (Παπαρούση, 2011).

Μια ακόμα πτυχή της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής είναι η ενεργητική πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων, σε αντίθεση με την εργαλειακή και μερική χρήση τους για ειδικότερους γλωσσικούς στόχους (Σουλιώτης, 2012: 13-14). Η ενεργητική εμπλοκή του παιδιού στην ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου προϋποθέτει παιγνιώδεις δραστηριότητες για τον συγγραφέα, το κείμενο, τη δομή και τις τεχνικές του, ενώ η χρήση υλικών και τεχνικών από άλλες τέχνες, όπως εικαστικά, μουσική, θεατρικό παιχνίδι και κουκλοθέατρο είναι ευπρόσδεκτες και επιβοηθητικές (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2010: 220).

Καθώς η γραφή αποτελεί παραγωγή γραπτού λόγου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι άμεσα συνδεδεμένη και με την ανάγνωση, δηλαδή την κατανόηση του γραπτού λόγου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα μπορούμε να βρούμε έξω από το πλαίσιο της εκπαίδευσης, στον χώρο της λογοτεχνίας, όπου πολλοί λογοτέχνες καταπιάνονται με τη θεωρία και την κριτική της λογοτεχνίας, ενώ παράλληλα πολλοί θεωρητικοί και κριτικοί της λογοτεχνίας συγγράφουν και οι ίδιοι λογοτεχνικά κείμενα. Αντίστοιχα, στην τυπική εκπαίδευση, ο σκοπός της λογοτεχνίας, σύμφωνα με τον Barthes, δεν είναι η κατανάλωση αλλά η παραγωγή κειμένων από τους μαθητές. Πράγματι, όπως δομούνται τα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Γλώσσας, τα κείμενα που δίνονται λειτουργούν σαν «γλωσσική προθέρμανση» για τα κείμενα που θα συντάξουν οι μαθητές. Έτσι, ο ρόλος του μαθητή εναλλάσσεται από το ρόλο του αναγνώστη σε αυτόν του συγγραφέα (Ματσαγγούρας, 2004: 13-14, 55).

Με βάση τα παραπάνω, αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Σε αυτήν την αναδρομή μπορούμε να εντοπίσουμε, κατ' αρχάς, τις θεωρήσεις του ιστορισμού, του αισθητισμού και του φορμαλισμού. Ο ιστορισμός έδινε έμφαση σε συστατικά στοιχεία της μορφής και του περιεχομένου των

λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και σε γεγονότα εκτός κειμένου. Οι μαθητές έπρεπε να απομνημονεύουν ιστορικά στοιχεία για κάθε λογοτεχνικό ρεύμα, βιογραφικά στοιχεία εξεχόντων συγγραφέων κάθε εποχής, καθώς και τίτλους έργων τους. Από την άλλη πλευρά, ο αισθητισμός εστίαζε στην «άμεση και εννοιακή κατανόηση» συγκεκριμένων λογοτεχνικών κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούνταν ότι οι μαθητές διαμόρφωναν αισθητικά και ηθικά κριτήρια, τα οποία όμως ήταν εκ των προτέρων καθορισμένα. Τέλος, ο φορμαλισμός έστρεψε το ενδιαφέρον της διδασκαλίας στις γλωσσικές επιλογές του κειμένου, τις οποίες εξέταζε σύμφωνα με κάποιες τεχνικές προσέγγισης. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι σύγχρονες κατευθύνσεις της λογοτεχνικής θεωρίας προτείνουν έναν διεπιστημονικό συνδυασμό της αισθητικής της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής προσέγγισης. Ο συνδυασμός αυτός κρίνεται σκόπιμος, καθώς η πρώτη προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τον αναγνώστη ως υποκείμενο που συμβάλει στη διαμόρφωση του νοήματος του κειμένου, με βάση το υπόβαθρο των εμπειριών και των γνώσεών του, ενώ η δεύτερη επιδιώκει να εντοπίσει κοινωνικοϊστορικά στοιχεία στα κείμενα, καθώς και βαθύτερες δομές ιδεολογικού και κοινωνικού χαρακτήρα (Φρυδάκη, 1999).

Ιδιαίτερα διαδεδομένη αναγνωστική θεωρία στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι η συναλλακτική θεωρία ανάγνωσης της Louise M. Rosenblatt. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο αναγνώστης και το κείμενο μετέχουν ισότιμα και δημιουργούν το λογοτεχνικό γεγονός. Πιο συγκεκριμένα, το λογοτεχνικό κείμενο εμπεριέχει «νύξεις», «ενδείξεις» και «κειμενικά σχήματα» αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενο, με βάση τα οποία ο αναγνώστης οδηγείται σε νοητικές λειτουργίες, όπως η σύνθεση, η επιλογή, η σύγκριση, η αξιολόγηση, η εκτίμηση, και η διαμόρφωση αντίστοιχων σκέψεων και συναισθημάτων. Κατά τη διδακτική πράξη, ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να προσεγγίζεται, ακολουθώντας τη θεωρία της Rosenblatt, στα στάδια της προετοιμασίας περιβάλλοντος, αρχικής ανταπόκρισης, τελειοποίησης της ανταπόκρισης και έκφρασης της ανταπόκρισης, με το τελευταίο στάδιο να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και τη γραπτή έκφραση (Καλογήρου, & Βησσαράκη, 2004).

Σήμερα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται συχνά με τη φιλιαναγνωσία και περιλαμβάνει ποικίλες πρακτικές με στόχο την επαφή των νέων με τα λογοτεχνικά κείμενα και τη δημιουργική αλληλεπίδρασή τους με αυτά. Μια ενδεικτική σειρά δραστηριοτήτων φιλιαναγνωσίας θα μπορούσε να είναι η αφήγηση προσωπικών ιστοριών από τους μαθητές, σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, και η μετέπειτα κειμενοποίησή τους, η αναζήτηση σχετικών άρθρων και συνεντεύξεων σε περιοδικά και εφημερίδες, ο εντοπισμός των κοινών

σημείων που ενυπάρχουν στα διαφορετικά αναγνώσματα, η συζήτηση γύρω από κάποιο κεντρικό ερώτημα για την αφήγηση, η εναλλακτική επανασυγγραφή κειμένων, η ανάγνωση επιπλέον λογοτεχνικού υλικού, η προβολή σχετικών ταινιών και η επ' αυτών συζήτηση, η τροποποίηση των λογοτεχνικών κειμένων, η προσκόμιση σχετικού φωτογραφικού υλικού, η συγγραφή ημερολογίου κάποιου απεικονιζόμενου σε φωτογραφία, η σύνταξη υποθετικής συνέντευξης για κάποιον απεικονιζόμενο, η συγγραφή κειμένου από την οπτική κάποιου ήρωα, η συζήτηση επί του αρχικού θέματος, με βάση τα όσα έμαθαν οι μαθητές στην παραπάνω πορεία, και, τέλος, η έκδοση ενός συγκεντρωτικού τόμου με όλο το σχετικό υλικό (Παπαρούση, 2011).

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινούνται και ορισμένες διαδεδομένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, οι οποίες αξιοποιούν τους ελεύθερους συνειρμούς, τον καταγιισμό ιδεών, παιχνίδια με λέξεις, πρωτότυπους συνδυασμούς ιδεών και την τροποποίηση υπαρχουσών ιστοριών, με στόχο τη σύνθεση νέων ιστοριών ή ποιημάτων. Οι μαθητές μπορούν να δουλεύουν ατομικά ή ομαδικά και να εκκινούν ιστορίες από «δημιουργικά λάθη», φανταστικές υποθέσεις και φανταστικούς ήρωες, για τους οποίους συντάσσουν τις ταυτότητές τους (Καλογήρου, 2009: 87-95).

Στη βιβλιογραφία προτείνεται η ένταξη της δημιουργικής γραφής, συνδυαστικά με τη λογοτεχνία στο Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τη γραφή και την απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης εκ μέρους των παιδιών. Οι δράσεις δημιουργικής γραφής μπορούν να υλοποιούνται σύμφωνα με μια «απλή και τυπική μεθοδολογία εφαρμογών», η οποία περιλαμβάνει (α) προσδιορισμό του εκάστοτε λογοτεχνικού είδους, (β) «ασκήσεις ξεμπλοκαρίσματος», για να βοηθήσουν αρχικά όσους αγχώνονται μπροστά από μία λευκή σελίδα κι ύστερα για να δώσουν έναυσμα για νέες ιστορίες, (γ) σύνδεση με άλλες τέχνες και μορφές δημιουργίας. Οι πρακτικές αυτές, πέρα από το χώρο της τάξης, θα μπορούσαν να γίνονται σε μια ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα, που αποτελεί το «Εργαστήρι λογοτεχνίας», ή σε κάποιο χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης (Καρακίτσιος, 2013: 40-41).

Ερευνητικές εφαρμογές

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται στην Ελλάδα ερευνητικές εφαρμογές που αξιοποιούν σύγχρονες και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, με στόχο τη δημιουργική

έκφραση μέσω του γραπτού λόγου. Αξίζει να αναφέρουμε μερικά από αυτά τα προγράμματα, καθώς και να συζητήσουμε τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι εκπονητές τους.

Το πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε κατά τις σχολικές χρονιές 2010-11 και 2011-12 στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με βασική συντονίστρια τη Δρ. Σοφία Νικολαΐδου, κατέδειξε ότι η δημιουργική γραφή επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, τόσο για το Δημοτικό όσο και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η συντονίστρια του προγράμματος αναφέρει ότι κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών για συμμετοχή στα φιλολογικά μαθήματα, ακόμα και αυτών που παρουσιάζονταν αμέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η δημιουργική γραφή έδωσε το «βήμα», για να ακουστούν οι φωνές και οι θέσεις όλων των μαθητών. Το κλίμα της τάξης έγινε πιο ευχάριστο και η εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ουσιαστική. Οι μαθητές διδάχθηκαν βασικούς κανόνες συγγραφής και στοιχεία των αφηγηματικών και ποιητικών κειμένων μέσα από την πράξη και τη συγγραφή και όχι μέσα από δυσνόητες θεωρίες. Εντέλει, υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές απέκτησαν αγάπη για τα γραπτά κείμενα (Νικολαΐδου, 2012). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν, σε σχετική εισήγησή τους και οι Σπυρέλη και Δημοπούλου (2013), τονίζοντας επιπλέον την αξία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Η δημιουργική γραφή έχει αποτελέσει, επίσης, αποτελεσματική μέθοδο για τη διδασκαλία της ποιητικής τέχνης σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντάς τους την ευκαιρία να ανακαλύψουν την προσωπική τους ικανότητα ποιητικής συγγραφής και να παράξουν αξιόλογα ποιητικά κείμενα. Σε αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Συμεωνάκη (2013), διαπιστώνεται ότι μέσα από τις διαδικασίες αυτές οι μαθητές ενεργοποιούσαν τις γνωστικές λειτουργίες της ανάλυσης, ερμηνείας, παρατήρησης, σύνθεσης, συμπλήρωσης, μίμησης, σύγκρισης και αξιολόγησης (Συμεωνάκη, 2013: 506-510).

Επιπλέον έχει μελετηθεί ερευνητικά η ανταπόκριση μαθητών της Ε' Δημοτικού στο μάθημα της ΝΓ και η παραγωγή γραπτού λόγου, με αφετηρία το σχεδιασμό ψηφιακού εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο, έχοντας παιγνιώδη μορφή, λειτούργησε ως κίνητρο για τους μαθητές και αύξησε τις επιδόσεις τους σε γραπτές δοκιμασίες, ενώ παράλληλα ενίσχυσε τη συνεργασία στην ομάδα (Κόλλιας, 2013).

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται μέσα από τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί, η σύγχρονη παιδαγωγική τάση για διδασκαλία του γραπτού λόγου μέσα από ευχάριστες και απολαυστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες όχι μόνο καλλιεργούν γνωστικές δεξιότητες στους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και προκαλούν αβίαστα τη

συμμετοχή τους. Παρακάτω θα δούμε τις εκπαιδευτικές διαστάσεις της Δραματικής Τέχνης (ΔΤ) και πώς μπορεί να αποτελέσει μέθοδο και εργαλείο για βιωματική προσέγγιση της μάθησης.

1.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Πλήθος μορφών θεατρικής έκφρασης αρχίζουν σταδιακά να εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση, όπως είναι το εκπαιδευτικό δράμα, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, το επινοημένο θέατρο, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα κ.ά. Όλα αυτά μπορούν είτε να αποτελέσουν αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, είτε να συνδυαστούν με κάποιο άλλο σχολικό μάθημα. Το υλικό που προκύπτει σε μια σχολική χρονιά από τα εργαστήρια δραματικής τέχνης μπορεί να παρουσιαστεί μέσα από θεατρική παράσταση, προβολή βίντεο, έκθεση στο χώρο του σχολείου, αναμνηστικό άλμπουμ, παιχνίδια ή με άλλους τρόπους.

Η *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* (ΔΤΕ, μετάφραση του όρου “Drama in Education”) είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που αξιοποιεί στοιχεία από το θέατρο -δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης- με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Το δράμα λειτουργεί ως μέσο προσέγγισης και διερεύνησης της νέας γνώσης και όχι σαν αυτοσκοπός. Κατά την εφαρμογή του, έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα -δηλαδή την παράσταση- που θα παρουσιαστεί σε τρίτους (Κατσέλης, 2010).

Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται στη δραματική πράξη με ολόκληρο το σώμα, τη φωνή, τη νόηση και το συναίσθημα, ενώ συγχρόνως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το εκπαιδευτικό δράμα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αυτό καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή του και βασικές εκπαιδευτικές δεξιότητες. Επιπλέον, το παιδί προετοιμάζεται για την ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνία, αναλαμβάνει ρίσκα και συγχρόνως καλλιεργεί τα αισθητικά του κριτήρια. Βασικές νοητικές δεξιότητες που ασκούνται κατά τις δραστηριότητες δραματικής τέχνης είναι η επινόηση, η εφευρετικότητα, η δημιουργικότητα, ο αναστοχασμός, η αφομοίωση, η διευκρίνιση, η εξαγωγή συμπεράσματος, η ανάλυση, η προσαρμογή, η επιλογή και η κρίση (Barton, & Baguley, 2014· Τσιάρας, 2014: 90, 144-145).

Παράλληλα με τον νοητικό τομέα, οι μαθητές αναπτύσσονται συναισθηματικά και κοινωνικά. Μέσω της υπόδυσης ρόλων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν εκ του

ασφαλούς, οπότε και επιτελείται ψυχική κάθαρση. Παρ' ότι οι καταστάσεις που αναπαριστούν οι ίδιοι είναι στο πλαίσιο της θεατρικής σύμβασης, τα συναισθήματα και η επικοινωνία που δημιουργούνται είναι πραγματικά, επομένως αυξάνεται η ευαισθησία τους προς τους συμπαίκτες τους και ο συναισθηματικός τους αυτοέλεγχος, ενώ η ανησυχία και ο φόβος περιορίζονται (Τσιάρας, 2014: 149-151). Επίσης, σύμφωνα με έρευνες, μέσω του δραματικού παιχνιδιού αυξάνεται η ετοιμότητα των μαθητών να επιλύουν κοινωνικά προβλήματα. Η φυσική εγγύτητα που προϋποθέτουν κάποιες ασκήσεις δραματικής τέχνης, σε συνδυασμό με την αμοιβαία αλληλεπίδραση των μαθητών δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη σύναψη φιλικών σχέσεων. Ταυτόχρονα, μέσω της δραματοποίησης ρόλων, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση των μαθητών. Επιπλέον, η ανταλλαγή μηνυμάτων δεν περιορίζεται στη λεκτική της μορφή, αλλά επεκτείνεται και στην εξωλεκτική, καθιστώντας την επικοινωνία εν γένει ευκολότερη και οδηγώντας τα υποκείμενα σε πιο θετικό έλεγχο της συμπεριφορά τους (Τσιάρας, 2014: 202-206, 211).

Όσον αφορά την ψυχική ανάπτυξη, η δραματική τέχνη παρέχει τη δυνατότητα έκφρασης, πειραματισμού και φανταστικού παιχνιδιού στους μαθητές, μέσα από τα οποία τονώνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους, ανοίγοντας διαύλους για την ατομική αυτοπραγμάτωση. Οι συμμετέχοντες στις βιωματικές δραστηριότητες αποφορτίζονται ψυχικά και προσεγγίζουν λύσεις στις εσωτερικές τους συγκρούσεις. Το αναπτυξιακό δράμα, ως μία μορφή εκπαιδευτικού δράματος που δίνει έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, παρέχει χώρο στις αισθήσεις, στα συναισθήματα, στους προβληματισμούς, στη συνεργασία και στη φαντασία των νέων, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να τροποποιήσουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Τσιάρας, 2014: 256-257).

Κατά το παιχνίδι επιστρατεύονται τόσο εσωτερικές διεργασίες όσο και κοινωνικές γνώσεις του παιδιού, τις οποίες αξιοποιεί στους ρόλους που αναλαμβάνει να «παίξει». Στα περισσότερα παιχνίδια απαντώνται κοινά χαρακτηριστικά, όπως η εθελούσια συμμετοχή, η τήρηση κανόνων, το ενδιαφέρον περισσότερο για τη διαδικασία παρά για το αποτέλεσμα, η πρόκληση συγκίνησης και συναισθηματικής-διανοητικής έντασης, η αυθόρμητη έκφραση, η σωματική και λεκτική δράση, η αίσθηση ασφάλειας ως προϋπόθεση για συμμετοχή, ο ενθουσιασμός και η απουσία κούρασης, η πρόκληση γέλιου, η δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας, η διαμόρφωση αξιών και στάσεων, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη ως επακόλουθο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι ψυχοθεραπευτικές ιδιότητες, η ανάπτυξη δεξιοτήτων

μίμησης, η μυθοπλασία, η γλωσσική και επικοινωνιακή ανάπτυξη, η καλλιέργεια διαλεκτικής σκέψης, η σύνδεση με την τέχνη και η σύνδεση με το υπάρχον πολιτισμικό περιβάλλον των ενηλίκων, όπως το αντιλαμβάνονται τα παιδιά (Παπαδόπουλος, 2010: 73-82).

Με τη συμμετοχή του στο θεατρικό παιχνίδι, το παιδί εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, επικοινωνεί και εκτονώνεται ψυχικά, ενώ ταυτόχρονα πετυχαίνει ουσιαστικότερη σύνδεση με το σώμα και το πνεύμα του, το περιβάλλον, το χρόνο και τους άλλους. Ταυτόχρονα, καλλιεργεί τα αισθητικά του κριτήρια και την παρατηρητικότητα του, αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, πράγμα σημαντικό στην πορεία προς την αυτογνωσία. Το εργαστήριο θεατρικού παιχνιδιού δομείται σε συγκεκριμένα στάδια, τα οποία περιλαμβάνουν ενεργοποίηση, γνωριμία, σύσταση ομάδας, σωματική χαλάρωση, έκφραση και δημιουργία, συμβολιστική απεικόνιση, αυτοσχεδιασμό και, σε ορισμένες περιπτώσεις, δημιουργία και παρουσίαση θεατρικής παράστασης (Γραμματάς, 2009: 405-408).

Τα εργαλεία του θεάτρου αποδεικνύονται χρήσιμα στην εκπαίδευση, καθώς το θέατρο λειτουργεί σαν «μαγικός» καθρέφτης της κοινωνίας, μέσα από τον οποίο οι άνθρωποι προβληματίζονται και διαμορφώνονται. Τα θέματα που πραγματεύεται μια ομάδα παιδιών μαζί με τους θεατροπαιδαγωγούς ενδείκνυται να σχετίζονται με τη ζωή των παιδιών και να ανταποκρίνονται στην αντίληψη και την ευαισθησία τους. Προτεινόμενες θεματικές είναι η διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, τα θέματα αγωγής υγείας, πολιτιστικής κληρονομιάς κ. ά. Μέσα από τη Δραματική Τέχνη μπορεί να προκληθεί σχετική συζήτηση με τους μαθητές και ενδεχομένως τέτοιες δράσεις να συνδυάζονται και με σχολικά μαθήματα. (Σέξτου, 2007: 21-22, 24).

Στη δραματική τέχνη η μάθηση δεν νοείται ως αφομοίωση πληροφοριών, αλλά προκύπτει δυναμικά, μέσω της διασύνδεσης της πραγματικότητας του κάθε υποκειμένου. Συντελείται αποτελεσματικά, σύμφωνα με τον Courtney, μέσω του συνδυασμού γνώσεων, με στόχο την επίλυση κάποιου προβλήματος. Η Cecily O'Neill εξαίρει τη σημασία της διαδικασίας, που εμπεριέχει τον αυτοσχεδιασμό και πολλαπλά μέσα θεατρικής έκφρασης. Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια ολιστική διαδικασία, μέσω της οποίας η δημιουργική φαντασία τροφοδοτεί τη θεατρική πράξη. (Τσιάρας, 2014: 15-16, 104-106). Για τον λόγο αυτό, ιδιαίτερη σημασία έχει η τήρηση των σταδίων σύμφωνα με τα οποία εξελίσσεται ένα τυπικό εργαστήριο δραματικής τέχνης, και τα οποία είναι η προετοιμασία-ζέσταμα, η κύρια δράση και ο αναστοχασμός της διαδικασίας (Landy, 1982: 15).

Αναφέρουμε επιγραμματικά τις πιο γνωστές τεχνικές και στρατηγικές του εκπαιδευτικού δράματος, τις οποίες χάριν συντομίας δεν αναλύουμε: παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια συγκέντρωσης και γρήγορης αντίδρασης, παγωμένη εικόνα, μηχανή, ανολοκλήρωτο υλικό, κυκλικό δράμα, ομαδική δημιουργία χώρου, ομαδική ζωγραφική, παραγωγή ήχων, προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, συλλογικός ρόλος, τίτλοι, ανακριτική καρτέκλα, διάδρομος της συνείδησης, αυτοσχεδιασμός, δάσκαλος σε ρόλο, μανδύας του ειδικού, αφήγηση, ομιλούντα αντικείμενα, συμβούλια, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, θέατρο φόρουμ (της αγοράς), ανίχνευση σκέψεων του ρόλου, ημερολόγιο, εναλλακτική εξέλιξη, τελετουργίες, καθοδηγούμενος οραματισμός, ομαδικό γλυπτό, καθρέφτης, κ.ά. (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Baldwin, & Fleming, 2003: 44-51).

Ειδικότερα στο πλαίσιο θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, προτείνεται μια σειρά δραστηριοτήτων, με στόχο την ενεργό συμμετοχή των θεατών στην παιδαγωγική διαδικασία. Συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση γίνονται παιχνίδια «ενεργοποίησης, συνεργασίας και επικοινωνίας», με στόχο τη σωματική προετοιμασία, τη νοητική συγκέντρωση και την ενεργοποίηση της φαντασίας. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν διάφορες παραλλαγές του κνηγητού, παιχνίδια προσέγγισης και αφής του συμπαίκτη, παιχνίδια ρυθμού, παιχνίδια συντονισμού κίνησης-λόγου, παιχνίδια συντονισμού των παιχτών, καθώς και παιχνίδια με διαφορές status. Ύστερα ακολουθεί το στάδιο της εξοικείωσης με τους χαρακτήρες του έργου. Με βάση το θέμα που πραγματεύεται το πρόγραμμα, οι μαθητές καταγράφουν τις ιδέες από έναν καταγισμό ιδεών, διαμορφώνουν ομαδικά μια «μηχανή» με κίνηση, ήχο και ρυθμό, εκφράζουν τις στάσεις τους για διάφορες δηλώσεις του εμψυχωτή με την κίνησή τους στο χώρο, δημιουργούν γλυπτό με αφορμή έναν ρόλο ή μια έννοια, ή παρουσιάζουν μια παγωμένη εικόνα, σχετική με το θέμα της συνάντησης. Μετά από το στάδιο «θέατρο εικόνων», παρουσιάζονται ιδέες για δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού πάνω στους χαρακτήρες της παράστασης. Οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν υποθέσεις για τους χαρακτήρες, με βάση το «ανολοκλήρωτο υλικό» που φέρνει ο εμψυχωτής, να θέσουν ερωτήματα στον χαρακτήρα σαν να ανακρίνεται, να αποδώσουν συλλογικά έναν ρόλο, να διέλθουν του «διαδρόμου της συνείδησης», να διεξάγουν ένα debate ή να ζωγραφίσουν ομαδικά, σχετικά με τη θεματολογία της παράστασης (Γκόβας, & Ζώνιου, 2010: 62-76).

Για να οργανωθεί η ομάδα και να υλοποιήσει τις παραπάνω δραστηριότητες, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα θεάτρου, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η παρουσία και η λειτουργία του εμψυχωτή. Στόχος του εμψυχωτή είναι να διευκολύνει την ομάδα και τα μέλη

της στην ενεργοποίηση και κινητοποίησή τους για την επίτευξη των στόχων που θέτουν, εργαζόμενοι με αυθορμητισμό και δημιουργικότητα (Μπακιρτζής, 2002: 177). Ο εμπυχωτής αφιερώνει χρόνο ώστε να προετοιμάσει ένα πραγματικά παιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο θα ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας όπου πρόκειται να το εφαρμόσει. Παράλληλα, όμως, παρουσιάζει ευελιξία την ώρα της δράσης, ώστε να τροποποιήσει τον σχεδιασμό του, εάν διαπιστώσει ότι τα ερεθίσματα που έδωσε στους συμμετέχοντες δεν τους κινητοποίησαν αρκετά. Συχνά ο εμπυχωτής ρισκοκινδυνεύει, μην ξέροντας τι ανταπόκριση θα έχει από την ομάδα, αλλά μόνο έτσι μπορεί να είναι δημιουργικός, εάν δοκιμάζει νέες τεχνικές και εκφράζει τα συναισθήματά του με τρόπο αυθεντικό. Συγχρόνως, οφείλει να είναι και ερευνητής στο έργο του, ώστε να αναστοχάζεται πάνω σε αυτό, να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων του και να τις συστηματοποιεί (Λενακάκης, 2014· Παπαδόπουλος, 2010: 167-192).

Όπως ορίζει η *διεθνής Συμφωνία για τη Δεοντολογία και τη Συμπεριφορά του Θεατροπαιδαγωγού*, η οποία ανακοινώθηκε το Μάρτιο του 2011 στην Αττάλεια (Τουρκία), ο θεατροπαιδαγωγός οφείλει να σέβεται την αξιοπρέπεια κάθε ανθρώπου, να στοχεύει στην προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευομένων του, να διακατέχεται από εχεμύθεια όσον αφορά τις καταθέσεις των συμμετεχόντων στις ομάδες που συντονίζει, να λειτουργεί ως παράδειγμα κατά της λήψης απαγορευμένων ουσιών, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με άλλους επαγγελματίες και φορείς σε διεθνές επίπεδο, καθώς και να ενημερώνεται για τις διαφορετικές προσεγγίσεις του αντικειμένου του. Επίσης, σημειώνονται ως απαραίτητα στοιχεία συμπεριφοράς η απουσία διακρίσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας, η ανάληψη και διεκπεραίωση πρωτοβουλιών εκ μέρους τους, η συνεργασία συναδέλφων σε πλαίσιο ισότητας, η ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών, ο σεβασμός στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευομένου από τον εμπυχωτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους, η προσαρμογή της κάθε παρέμβασης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκάστοτε συμμετεχόντων, η συνεκτίμηση του κοινωνικού περιβάλλοντος των εκπαιδευομένων, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η απαγόρευση της βίας, η αυτοκριτική του θεατροπαιδαγωγού, η κοινωνική συμπεριφορά που προάγει ο θεατροπαιδαγωγός μέσα από τα εργαστήριά του, η ενθάρρυνση εκ μέρους του ώστε να εμπλέκονται οι συμμετέχοντες σε νέες προκλήσεις και, τέλος, η απαγόρευση της δυσφήμισης συναδέλφων. Από την εν λόγω συμφωνία, η οποία συντάχθηκε από τη Γερμανική Ένωση Εκπαιδευτικού Δράματος και Θεάτρου, αναδεικνύεται η ανάγκη επιστημονικής και καλλιτεχνικής κατάρτισης των θεατροπαιδαγωγών, η οποία θα παρέχεται από Πανεπιστημιακά

Ιδρύματα, μέσα από ένα πρόγραμμα σπουδών προσανατολισμένο όχι μόνο στη θεωρία αλλά και στην πράξη (Λενακάκης, 2013).

Συμπερασματικά, η ΔΤ στην εκπαίδευση προσεγγίζει τη γνώση μέσω του βιώματος, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, και στοχεύοντας στην ταυτόχρονη συναισθηματική, ψυχοκινητική και γνωστική τους ανάπτυξη. Στο σημείο αυτό μπορούμε να εξετάσουμε τη σύνδεση που μπορούν να έχουν η ΔΓ με τη ΔΤ.

1.3. Δημιουργική Γραφή και Δραματική Τέχνη

Τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς η αντικειμενικότητα και η καθολική εγκυρότητα της επιστήμης αμφισβητείται, και καθώς προκρίνονται οι υποκειμενικοί και κοινωνικοί παράγοντες τόσο της επιστημονικής όσο και της σχολικής γνώσης, τονίζεται η διδακτική αξία της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης των μαθητών. Επιπλέον, το σχολείο (οφείλει να) εστιάζει όλο και λιγότερο στη δηλωτική γνώση, δίνοντας προβάδισμα στη διαδικαστική γνώση. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να αναζητούν, να κρίνουν, να επεξεργάζονται και να αξιοποιούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Ο διδακτικός στόχος επηρεάζει και τη μέθοδο διδασκαλίας, εάν δηλαδή θα έχει πληροφοριακή ή διερευνητική μορφή. Ο Dewey και άλλοι προοδευτικοί παιδαγωγοί έχουν ήδη επισημάνει τη σημασία μιας διδακτικής μεθόδου που εμπεριέχει προβληματισμό και διερευνητική σκέψη, προκειμένου να προωθηθεί η νοητική ανάπτυξη των μαθητών, στα κοινωνιο-γλωσσικά, κυρίως, μαθήματα, καθώς και να οικοδομηθεί η ετοιμότητα των παιδιών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά κοινωνικά θέματα (Ματσαγγούρας, 2009: 69-72, 486).

Σε ανακοίνωσή τους οι Λενακάκης, Βασαρμίδου και Σπαντιδάκης προβάλλουν την επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας και σχετίζουν τη διδασκαλία της με τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, προτείνουν ένα μοντέλο «γνωστικής μαθητείας» οργανωμένο σε στάδια, το οποίο αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές παιγνιώδους φύσης, όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα και το κουκλοθέατρο, προκειμένου να δημιουργηθούν πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες για τους μαθητές-συγγραφείς. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές όχι μόνο παρακινούνται να συμμετάσχουν

με εσωτερικά κίνητρα στις γλωσσικές δραστηριότητες, αλλά συγχρόνως αντιλαμβάνονται την ομιλία και τη γραπτή έκφραση ως κοινωνική πράξη που επιτελεί κάποιο σκοπό, στοιχείο σημαντικό για τη διδασκαλία της γλώσσας, σύμφωνα με τη θεωρία του Κριτικού Γραμματισμού (Λενακάκης, Βασαρμίδου, & Σπαντιδάκης, 2016).

Η ΔΤΕ αποτελεί σημαντικό εργαλείο καλλιέργειας της επικοινωνίας, του λόγου, του εγγραμματισμού, αλλά και της δημιουργικότητας. Αφενός, παρακινεί τους μαθητές να μιλήσουν στο σύνολο της τάξης, αξιοποιεί αφηγήσεις και τραγούδια, δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να μοιραστούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, καλεί τους μαθητές να μιλήσουν ή να γράψουν μέσα από ρόλο, αποτελεί μέσω κατανόησης των συμβολισμών, εμπλέκει τους μαθητές στη δημιουργία φανταστικών χαρακτήρων και νέων σεναρίων, παρέχει ποικίλα πλαίσια για να εισαχθεί η ανάγνωση και η γραφή με παιγνιώδη τρόπο. Παράλληλα, διεγείρει την περιέργεια, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό, παρέχει ένα πολυαισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον, όπου ο μαθητής καλείται να σκεφτεί, να συνδυάσει στοιχεία, να κρίνει, να συνεργαστεί, και να εκφραστεί με ποικίλα μέσα. Οι μαθητές, επίσης, οικειοποιούνται αισθητικές φόρμες και συμβολικούς τρόπους έκφρασης μιας ιδέας και μαθαίνουν πώς να δημιουργούν (Baldwin, & Fleming, 2003: 10-12).

Επομένως, το ενδιαφέρον ορισμένων γλωσσολόγων έχει επικεντρωθεί στην αξιοποίηση της ΔΤΕ με στόχο την καλλιέργεια γλωσσικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ο Moffet προσομοιάζει το δράμα με μήτρα των γλωσσικών πρακτικών, όπως είναι η γραφή και η ανάγνωση. Ο Verriour τονίζει την αξία του αυτοσχέδιου διαλόγου για την εξέλιξη της σκέψης και της γλώσσας των μαθητών. Ήδη από τα τέλη του περασμένου αιώνα η ΔΤΕ χρησιμοποιείται στον Καναδά, την Αυστραλία και την Αγγλία προσανατολισμένη σε γλωσσικούς διδακτικούς στόχους, σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη Heathcote και τον Bolton, η μάθηση δεν σχετίζεται μόνο με τον γνωστικό τομέα, αλλά και με συγκινησιακά, δημιουργικά, κοινωνικά, κινητικά, σωματικά και αισθητικά χαρακτηριστικά (Άλκηστις, 2008: 128-130).

Η γλώσσα αποτελεί δημιουργία όταν χρησιμοποιείται στο αυτοσχέδιο θέατρο, όπου ενεργοποιούνται τα κίνητρα του μαθητή για ανάπτυξη των γλωσσικών του ικανοτήτων. Η έκφραση την ώρα της δράσης χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία. Ταυτόχρονα ενισχύεται η εργασία σε ομάδες, οι οποίες αποτελούν κοιτίδες νέων ιστοριών, λύσης προβλημάτων και πνευματικού μοιράσματος. Η ΔΤΕ συνδέεται και με τον εγγραμματισμό, με διαπιστωμένη τη θετική της επιρροή σε τομείς όπως η κατάκτηση της γραφής εν γένει, και η καλλιέργεια της

επικοινωνιακής και αφηγηματικής γραφής ειδικότερα, λόγω της ποικιλίας περιβαλλόντων που προσφέρει και της παιγνιώδους μορφής που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία (Αλκηστις, 2008: 131-4). Οι μαθητές, μέσα από φανταστικά παιχνίδια, δημιουργία ιστοριών και αναπαραστάσεις, εξοικειώνονται ταυτόχρονα με την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη γραφή. Οι συνδέσεις που επιτυγχάνονται μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων προετοιμάζουν τα παιδιά για τον τυπικό εγγραμματισμό (Baldwin, & Fleming, 2003: 9).

Η δομή, η λειτουργία και ο σκοπός της γλώσσας, καθώς και οι συμβάσεις της, η προσαρμογή της έκφρασης και η οργάνωση του λόγου αποτελούν, σύμφωνα με τον Cummins, διαστάσεις της συνείδησης της γλώσσας, οι οποίες μπορούν να συσχετιστούν με τη συμμετοχή των παιδιών σε θεατρικές πρακτικές και ασκήσεις, όπως τα παιχνίδια ρόλων, η δημιουργία ιστοριών, οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, οι αυτοπαρουσιάσεις, οι δραματοποιήσεις κ.ά. Ειδικότερα για την κατανόηση του τρόπου οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου, προτείνονται, μεταξύ άλλων, η συγγραφή γραμμάτων, ημερολογίων, ποιημάτων, μηνυμάτων, συνθημάτων και σεναρίων. (Αλκηστις, 2008: 123-125).

Κοινό στοιχείο της δημιουργικής γραφής και του δράματος είναι η φαντασία. Με τη χρήση της φαντασίας στη διαδικασία παραγωγής ενός καλλιτεχνικού αποτελέσματος, το υποκείμενο ανασυντάσσει τις περιβάλλουσες πληροφορίες καθώς και τα συναισθήματά του και με τον τρόπο αυτό ανακαλύπτει νέες ιδέες και νοήματα (Τσιάρας, 2014: 15).

Το εκπαιδευτικό δράμα συνδέεται άμεσα με την αυθόρμητη δημιουργική έκφραση. Συγκεκριμένα, ο όρος «δημιουργικό δράμα» αφορά σε πρακτικές που αξιοποιούν την αφήγηση ιστοριών, το δημιουργικό δραματικό παιχνίδι και το θέατρο για παιδιά (Τσιάρας, 2014: 229-230). Οι μαθητές μπορούν να εκκινήσουν από φανταστικές υποθέσεις, λέξεις ή κείμενα, θεατρικά και μη, και να οδηγούνται βήμα-βήμα σε θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και δραματοποιήσεις (Maley, & Duff, 2009: 145, 160, 189, 205). Ορισμένες από τις ποικίλες τεχνικές του δράματος που συνδέονται με τη δημιουργική σκέψη και την καλλιέργεια του λόγου είναι τα παιχνίδια ρόλων, η ανακριτική καρτέλα, το κουκλοθέατρο, ο αυτοσχεδιασμός, οι παγωμένες εικόνες, τα κυκλικά παιχνίδια, τα παιχνίδια μνήμης, η αφήγηση ιστοριών, οι συζητήσεις διαπραγμάτευσης (debate) και η παντομίμα (Thompson, & Evans, 2005: 14).

Συγκεκριμένα για τη σύνδεση ΔΤΕ και γραφής, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η ΔΤΕ κινητοποιεί τη φανταστική σκέψη και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παραστήσουν κιναισθητικά την ιστορία τους πριν τη γράψουν, δίνοντάς της μεγαλύτερη ζωντάνια. Επίσης, μπορούν να γράψουν ατομικά ή ομαδικά, μέσα από ρόλο ή εκτός ρόλου. Η

ΔΤΕ παρέχει τη δυνατότητα για πολλαπλές φανταστικές επικοινωνιακές συνθήκες και φανταστικούς αποδέκτες, καθώς και για διαφορετικές οπτικές ενός θέματος προς συγγραφή (Baldwin, & Fleming, 2003: 21-22).

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου ασχολείται, μεταξύ άλλων, και με την λεκτική έκφραση και επικοινωνία, τη φιλολογική-διακειμενική προσέγγιση του θεατρικού κειμένου, καθώς και με τη γλωσσική πτυχή της νοημοσύνης. Στους στόχους της θεατρικής εκμύχωσης ανήκει, πέραν πολλών άλλων, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, της φαντασίας, της πρωτοτυπίας και της ευρηματικότητας των συμμετεχόντων, καθώς και η γλωσσική ανάπτυξη, η έκφραση και η επικοινωνία, με ταυτόχρονη τήρηση πληροφοριακών αλλά και αισθητικών κριτηρίων. Τα εργαστήρια παιδαγωγικής θεάτρου στοχεύουν, επίσης, στην ανάπτυξη της δυνατότητας των συμμετεχόντων να επινοούν και να συνθέτουν διαφόρων ειδών κείμενα (Παπαδόπουλος, 2010: 41-46).

Οι μαθητές, μέσω της ΔΤΕ, εξοικειώνονται με λογοτεχνικά κείμενα, αναπαριστούν και κατανοούν τα μηνύματα των κειμένων, καθώς υποδύονται τους ήρωες της ιστορίας. Ταυτόχρονα ασκούνται οι ίδιοι οι μαθητές στη δημιουργική έκφραση και γραφή, γράφοντας άρθρα, επιστολές ή σελίδες ημερολογίου αναφορικά με κάποιο λογοτεχνικό έργο και τους ήρωές του. Η διδακτική διαδικασία μπορεί να μετεξελιχθεί με αυτοσχέδια δρώμενα που θα οδηγήσουν στη συγγραφή πρωτότυπων ιστοριών. Εξέχουσα θέση στη γλωσσική διδασκαλία μέσω ΔΤΕ έχουν τα παραμύθια, τα οποία προσφέρονται για επεξεργασία με τεχνικές της ΔΤΕ, δραματοποίηση αλλά και πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία σύγχρονων παραμυθιών. Με βάση τα παραπάνω, κρίνεται χρήσιμη η δημιουργία βιβλιοθήκης στην σχολική τάξη, με λογοτεχνικά βιβλία που θα τροφοδοτούν τους μαθητές με ερεθίσματα για τη διδασκαλία της Γλώσσας μέσω ΔΤΕ (Αλκίσις, 2008: 137-141).

Ακόμα, παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος με στόχο την επίλυση συγκρούσεων και την προαγωγή ειρηνικής συμπεριφοράς χρησιμοποιούν συχνά παραδείγματα από την παιδική λογοτεχνία ή την αφήγηση ιστοριών. Έπειτα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να γράψουν πραγματικές ή επινοημένες σχετικές ιστορίες και ποιήματα (Τσιάρας, 2014: 225-7).

Ειδικότερα για τα θεατρικά κείμενα, που μπορεί να κληθούν να γράψουν οι μαθητές στο πλαίσιο ενός θεατρικού εργαστηρίου, προτείνεται η αυτοσχέδια και ομαδική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν αρχικά να συμμετάσχουν σε αυτοσχεδιαστικές δράσεις, με κατεύθυνση κάποιες κεντρικές ιδέες, προϋπάρχοντα θεατρικά ή αφηγηματικά κείμενα, ή άλλα ερεθίσματα που φέρνει στην ομάδα ο εκμυχωτής. Με βάση αυτά, και με τη χρήση θεατρικών

τεχνικών, οι συμμετέχοντες διερευνούν το εκάστοτε θέμα, οδηγούμενοι σε μια ανασύνταξη της δράσης και των επεισοδίων. Ακολουθεί το Εργαστήρι Γραφής της τάξης, όπου οι μαθητές γράφουν το δικό τους κείμενο, με βάση το προηγούμενο στάδιο της διαδικασίας, και σε επόμενο στάδιο ξαναπαίζουν την ιστορία που δημιούργησαν. Μέσα από την ανασύνθεση των κειμένων καλλιεργείται η δημιουργικότητα των παιδιών και η συνδυαστική τους σκέψη, καθώς διερευνούν τις επαφές του κειμένου με το περιβάλλον τους και τους προσωπικούς τους προβληματισμούς (Παπαδόπουλος, 2010: 229-234). Η ΔΓ προτείνεται, επίσης, στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τη μορφή προσωπικού ημερολογίου του ήρωα, ώστε οι μαθητές να διεισδύσουν στη συνείδηση του ήρωα. Οι σελίδες ημερολογίων μπορούν έπειτα να αξιοποιηθούν για να δημιουργήσει ο κάθε μαθητής το δικό του υπόβαθρο για τον ήρωα, όπως πού ζει, με τι ασχολείται, τι του αρέσει, κ.λπ. (Σέξτου, 2007: 66-69).

Συμπερασματικά, το θέατρο στο σχολείο και το θεατρικό παιχνίδι δίνουν πολλαπλές αφορμές για ενασχόληση με την τέχνη του γραπτού λόγου. Οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν ατομικά ή συλλογικά και να γράψουν κείμενα που θα παραστήσουν θεατρικά. Η γραφή μπορεί να συντελείται είτε ελεύθερα και αυθόρμητα, είτε με την καθοδήγηση του δασκάλου-εμπνευστή. Αφετηρία για τις πρωτότυπες μαθητικές ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν λογοτεχνικά, δημοσιογραφικά, θεατρικά ή ιστορικά κείμενα, που προκαλούν στα παιδιά ενδιαφέρον και συγκίνηση. Επιπλέον, η μέθοδος της δραματοποίησης, της μεταγραφής δηλαδή ενός αφηγηματικού, μη θεατρικού κειμένου σε θεατρικό, προτείνεται ιδιαίτερα στην παιδαγωγική, καθώς οι μαθητές κατανοούν εμπράκτως τα στοιχεία δομής του κειμένου και συγχρόνως εμπλέκονται σε νοητικές διαδικασίες, όπως είναι η αφαίρεση, η επιλογή και η συμπύκνωση νοημάτων. Κατόπιν της γραφής των δραματικών κειμένων, αυτά παρασταίνονται θεατρικά, και έτσι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να υποδυθούν τους ρόλους, σύμφωνα με τους ήρωες που δημιούργησαν, πετυχαίνοντας ουσιαστική εμπέδωση στο κείμενο, με τρόπο δημιουργικό και ψυχαγωγικό. Όλες αυτές οι πρακτικές εμπλέκουν τους μαθητές στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι με τρόπο ενεργητικό και ευχάριστο και θέτουν τον δάσκαλο σε ρόλο εποπτικό και καθοδηγητικό, ενισχύοντας τις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, και επομένως καθιστώντας την παιδαγωγική διαδικασία αποτελεσματική (Γραμματάς, 2009: 455-464· Ματσαγγούρας, 2004: 328-9).

Ερευνητικές εφαρμογές

Η σχέση της δραματικής τέχνης με τη γλωσσική ανάπτυξη εν γένει είναι ερευνητικά διαπιστωμένη. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη στρατηγικών αφήγησης ιστοριών. Σύμφωνα με έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι μαθητές χρησιμοποιούν περίπλοκες τεχνικές αφήγησης και εμπλουτίζουν τη δομή της ιστορίας, όταν αυτή παριστάνεται θεατρικά. Έχει αποδειχθεί, επίσης, ότι οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού χωρίς δοθέν κείμενο αναπτύσσουν τις κοινωνικο-γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και ενδείκνυνται ιδιαίτερα για παιδιά με δυσχερή γλωσσική έκφραση. Άλλες έρευνες έχουν εστιαστεί στα αποτελέσματα της δραματικής έκφρασης στη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας, καταλήγοντας σε θετικά συμπεράσματα. Επίσης, φαίνεται ερευνητικά ότι το παιχνίδι προσποίησης και το δημιουργικό δράμα αναπτύσσει, μεταξύ άλλων, τη δημιουργική σκέψη, το προφορικό λεξιλόγιο και τη γλώσσα εν γένει (Τσιάρας, 2014: 135-142, 223).

Ένα άρθρο που αποτέλεσε σημαντική πηγή έμπνευσης για το σχεδιασμό της παρούσας μελέτης αναφέρεται σε μία πιλοτική έρευνα σε μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού, στην οποία διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα που επέφεραν στη μαθησιακή διαδικασία οι βιωματικές μέθοδοι προσέγγισης λογοτεχνικού κειμένου, μέσω της δραματικής τέχνης και του κουκλοθεάτρου. Βασιζόμενες στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, οι ερευνήτριες σχεδίασαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που στοχεύει στην αισθητική απόκριση των μαθητών, σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο που πραγματεύτηκαν. Το πρόγραμμα παρέμβασης ακολουθεί, επίσης, τους στόχους του μαθήματος της λογοτεχνίας που θέτουν τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Η έρευνα ήταν πειραματική και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σταθμισμένα ερωτηματολόγια, φύλλο παρατήρησης, μαγνητοφώνηση των διαλόγων που προέκυψαν στα εργαστήρια, καθώς και ανάλυση γραπτού λόγου των μαθητών. Τα γραπτά κείμενα αξιολογήθηκαν ως προς την πρωτοτυπία στη δομή, στις αφηγηματικές τεχνικές και στις ιδέες, με εμφανή υπεροχή των κειμένων της πειραματικής ομάδας. Από τους μαγνητοφωνημένους διαλόγους και από το φύλλο παρατήρησης φάνηκε η επιθυμητή συμμετοχή των μαθητών της πειραματικής ομάδας, καθώς και η επίτευξη των διδακτικών στόχων. Από τα ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν και στις δύο ομάδες, φάνηκε η βελτίωση της στάσης προς τη Λογοτεχνία εκ μέρους της ομάδας πειράματος, σε αντιδιαστολή με την ομάδα ελέγχου. Στα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρεται η επαλήθευση της αρχικής υπόθεσης, ότι δηλαδή η εναλλακτική παρέμβασης μέσω δράματος και κουκλοθεάτρου

επηρεάζει θετικά την αναγνωστική ανταπόκριση και τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας των μαθητών και ενεργοποιεί περισσότερο τους μαθητές, σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία (Παπαϊωάννου, Παπαρούση, & Κοντογιάννη, 2012).

Στην έρευνά της η Κατσαρίδου (2012) εστιάζει στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω της δραματοποίησης. Πρόκειται για έρευνα δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στα συμπεράσματα διαπιστώνει ότι το πρόγραμμα των 31 δίωρων συναντήσεων ωφέλησε τα παιδιά, καθώς η δραματοποίηση τα κινητοποίησε στην ανάγνωση και τη συμμετοχή. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν αληθινές και ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, εκφράστηκαν προσωπικοί προβληματισμοί για διάφορα θέματα και φάνηκαν οι ανάγκες του κάθε παιδιού. Οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις, μπόρεσαν να κρίνουν περιπτώσεις, να ψάξουν λύσεις και να ενδυναμωθούν σχετικά με προσωπικές τους ανησυχίες.

Επιπλέον, αξίζει να σημειώσουμε την έρευνα της Συμεωνάκη (2012) σχετικά με τη συγγραφή θεατρικού κειμένου μέσω της ΔΓ. Οι μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις συμμετείχαν σε πρακτικές ασκήσεις δημιουργικής γραφής, με αποτέλεσμα να αφομοιώσουν αβίαστα τα δομικά στοιχεία του θεατρικού κειμένου, καθώς και τεχνικές γραφής. Παράλληλα, οι μαθητές παρήγαγαν θεατρικό και ποιητικό γραπτό λόγο, ψυχαγωγήθηκαν, ενίσχυσαν τα αισθητικά τους κριτήρια και ασκήθηκαν στη δημοκρατική συνεργασία.

Τέλος, η λογοτεχνία, το παραμύθι, το κουκλοθέατρο και η δημιουργική γραφή έχουν χρησιμοποιηθεί, με θετικά αποτελέσματα, σε έρευνες που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ξένης γλώσσας μέσω της ΔΓΕ (Βίτσου, 2016· Bach, 2008· Barton, & Baguley, 2014· Λενακάκης, 2001). Η έκφραση μέσω της κούκλας κινητοποιεί το παιδί να επικοινωνήσει, χρησιμοποιώντας και εξωτερικεύοντας τις συντακτικές δομές της γλώσσας που έχει αφομοιώσει, αναπτύσσοντας έτσι τις γλωσσικές του δεξιότητες. Παράλληλα, το κουκλοθέατρο μπορεί να συνδεθεί με γνωστικούς στόχους του γραπτού λόγου, χωρίς να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι πρόκειται για γλωσσικό μάθημα, καθώς οι ίδιοι αισθάνονται ότι παίζουν (Λενακάκης, & Λουλά, 2014).

Αφού, λοιπόν, εξετάσαμε τις βασικές θέσεις του θεωρητικού πλαισίου σχετικά με τις έννοιες που μελετάμε, προχωράμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, όπου παρουσιάζονται η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

2. Μεθοδολογία

2.1. Είδος της έρευνας

Προκειμένου να μελετήσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην εισαγωγή, ακολουθήσαμε έναν ερευνητικό σχεδιασμό μικτών μεθόδων, ώστε η έρευνα να είναι ταυτόχρονα αποδεικτική και παραγωγική θεωρίας. Η ταυτόχρονη συλλογή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προσφέρει μια πληρέστερη εικόνα για το υπό διερεύνηση θέμα. Στη περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, επιχειρήσαμε να εισάγουμε ποιοτικά στοιχεία σε μία κατά βάση ποσοτική μελέτη, το πείραμα, ώστε πέραν των τελικών αποτελεσμάτων των τεστ, να εξασφαλίσουμε και μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διενεργήθηκε η παρέμβαση και τις πολλαπλές επιδράσεις που αυτή είχε (Creswell, 2011: 592-3).

Εργαστήκαμε με τριγωνοποίηση δεδομένων και μεθόδων, καθώς συγκεράσαμε ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις και αξιοποιήσαμε διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Η μέθοδος της τριγωνοποίησης θεωρείται ότι αυξάνει την εγκυρότητα και οδηγεί με μεγαλύτερη ασφάλεια σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Τα διαφορετικού τύπου δεδομένα που συλλέξαμε, με τη χρήση πολλαπλών εργαλείων, σε ορισμένες περιπτώσεις συνέκλιναν και σε άλλες αλληλοσυμπληρώνονταν. Η ταυτόχρονη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και εργαλείων έρευνας μάς οδήγησε αφενός να ελέγξουμε την ισχύ κάποιων αρχικών υποθέσεων και αφετέρου να διερευνήσουμε τις στάσεις, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των μαθητών του δείγματος σχετικά με τη γραφή, τη λογοτεχνία και το εκπαιδευτικό δράμα και να διευρύνουμε την υπάρχουσα γνώση στα συγκεκριμένα θέματα (Creswell, 2011: 593-4· Σαραφίδου, 2011: 96-97, 100, 108).

Όσον αφορά στο ποσοτικό κομμάτι της έρευνας, τα ερωτήματα και τα εργαλεία ήταν από πριν καθορισμένα, ενώ στο ποιοτικό κομμάτι υπήρχαν κάποιοι αρχικοί στόχοι, οι οποίοι άλλαζαν εν μέρει ή προσδιορίζονταν σαφέστερα κατά τη διάρκεια της συλλογής και της επεξεργασίας των δεδομένων. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, επομένως, της έρευνάς μας ήταν ακολουθιακή. (Σαραφίδου, 2011: 67, 109). Ωστόσο, η συγκέντρωση των δεδομένων διενεργήθηκε σε μία φάση και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων δεν προϋπέθετε την

ανάλυση των ποσοτικών ή το αντίστροφο, επομένως μπορούμε να πούμε ότι ο σχεδιασμός της έρευνας είχε χαρακτήρα ενσωμάτωσης (Creswell, 2011: 597-600, 604-5).

Επιλέξαμε τη μέθοδο του πειράματος, καθώς εξετάζουμε την τυχόν αιτιώδη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη συμμετοχή σε εργαστήρια ΔΓ με τη χρήση ΔΤ και (α) στη βελτίωση της ικανότητας συγγραφής πρωτότυπης ιστορίας και (β) στην ανάπτυξη πιο θετικής στάσης για το μάθημα της ΝΕΓ (Creswell, 2011: 333). Επίσης, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης θέλαμε να διερευνήσουμε εάν θα επηρεαζόταν η άποψη των μαθητών για την έννοια ΔΓ και για τη συγγραφική ικανότητα, οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, η στάση τους προς την ελεύθερη γραφή, καθώς και η χρήση του συμβολικού λόγου, από τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της έρευνας.

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ορίζουμε τις δραστηριότητες ΔΓ με τη χρήση ΔΤ, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι η στάση των μαθητών προς το μάθημα της ΝΕΓ, η ικανότητα συγγραφής πρωτότυπης ιστορίας, οι απόψεις των μαθητών για τη συγγραφική ικανότητα, οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, η στάση τους προς την ελεύθερη γραφή, η αντίληψή τους για την έννοια της ΔΓ και η ικανότητα χρήσης του συμβολικού λόγου.

Η διαφορετική συνθήκη, στην οποία υποβάλαμε την πειραματική ομάδα, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, είναι ότι ενισχύσαμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σειρά εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, με χρήση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος. Τα εργαστήρια αυτά πραγματοποιούνταν στη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, αντικαθιστώντας δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες της ΝΕΓ κάθε εβδομάδα. Από την άλλη, η ομάδα ελέγχου ακολουθούσε κανονικά το σχολικό πρόγραμμα και διδασκόταν το μάθημα της γλώσσας κυρίως με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, αλλά χωρίς τη χρήση δράματος. Προκειμένου να μην επηρεαστεί το αποτέλεσμα της έρευνας από εξωγενείς παράγοντες, φροντίσαμε οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, να προέρχονται από το ίδιο σχολείο και να βρίσκονται στο ίδιο ηλικιακό επίπεδο. Έτσι, διασφαλίσαμε, όσο αυτό ήταν εφικτό, ότι η ενδεχόμενη διαφορά που θα προέκυπτε στις τελικές μετρήσεις δεν θα οφειλόταν σε αναπτυξιακούς ή κοινωνικούς παράγοντες.

Για την αύξηση της εγκυρότητας της πειραματικής μελέτης που διεξάγουμε, φροντίσαμε να καταγράψουμε τις εξαρτημένες μεταβλητές, μίας εξαιρουμένης, όχι μόνο μετά, αλλά και πριν την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στις αρχικές μετρήσεις, οι δύο ομάδες βρίσκονταν περίπου στα ίδια επίπεδα, ως προς τις μεταβλητές που εξετάζαμε. Επομένως, οι ενδεχόμενες διαφορετικές τιμές που θα προέκυπταν μετά την

παρέμβαση, θα μπορούσαν να αποδοθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια στο πρόγραμμα παρέμβασης (Σαραφίδου, 2011: 42-45).

Πέραν του πειράματος, η έρευνά μας έχει στοιχεία έρευνας-δράσης, καθώς προσανατολίζεται σε πρακτικά ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και η ερευνήτρια λειτουργούσε συγχρόνως ως εμπυχώτρια και είναι εκπαιδευτικός του σχολείου. Η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν ήταν εξ αρχής αυστηρά καθορισμένη, αλλά διαμορφωνόταν στην πορεία, σύμφωνα με τις ανάγκες που προέκυπταν κάθε φορά. Τα ευρήματα της έρευνας έχουν στόχο όχι μόνο να διευρύνουν την ακαδημαϊκή γνώση γύρω από το εξεταζόμενο θέμα, αλλά και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πράξη με άμεσα εφαρμόσιμα σχέδια μαθήματος. Οι ίδιοι οι μαθητές και ο συνάδελφος και κριτικός φίλος της ερευνήτριας κλήθηκαν να αξιολογήσουν το εγχείρημα και να σχολιάσουν την αποτελεσματικότητά του. Ουσιαστικά, η έρευνα αυτή επιχειρεί να γεφυρώσει τη θεωρία με την πράξη, την επιστημονική γνώση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, στον τομέα που εξετάζουμε (Creswell, 2011: 639-641).

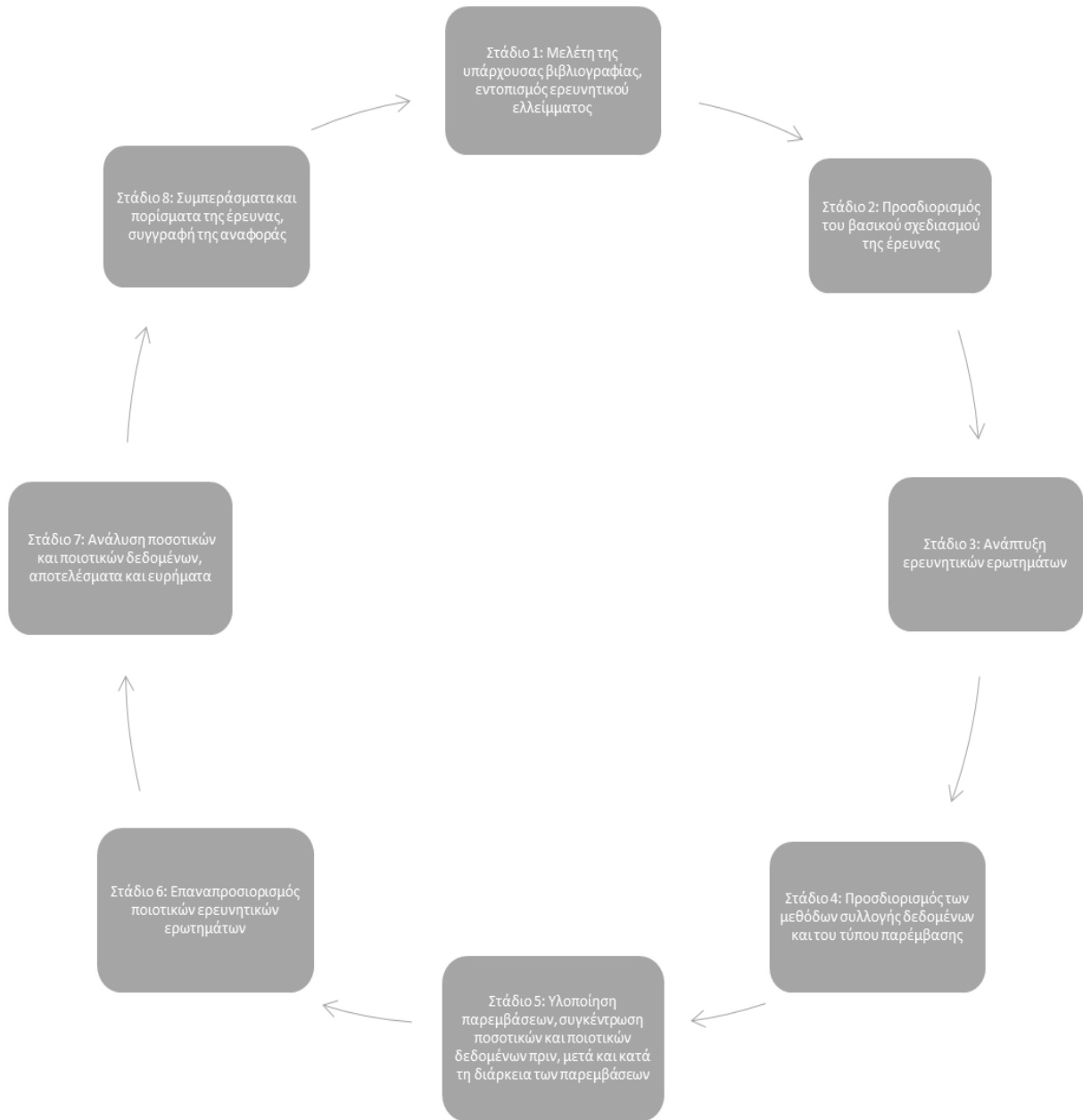
Στο διάγραμμα 2.1 φαίνονται σχηματικά τα στάδια που ακολουθήσαμε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αρχικά μελετήσαμε την υπάρχουσα βιβλιογραφία και προσδιορίσαμε για ποιους λόγους είναι σημαντικό να διεξαχθεί άλλη μία σχετική έρευνα. Καταρχάς, οι έως τώρα έρευνες σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή, όπως επίσης και η δική μας, διεξάγονται, σε σχετικά μικρό δείγμα και επομένως τα συμπεράσματά τους δεν είναι γενικεύσιμα για ευρύτερα μέρη του πληθυσμού. Επιπλέον, λιγιστές είναι οι αναφορές σε αντιλήψεις και στάσεις μαθητών, έτσι όπως τις έχουν εκφράσει οι ίδιοι. Συνήθως τα συμπεράσματα προκύπτουν από παρατηρήσεις των ερευνητών και αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών. Ωστόσο, στην έρευνα αυτή επιλέξαμε να δώσουμε τον λόγο και στα ίδια τα παιδιά, ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από το θέμα που μελετούμε. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η ύπαρξη πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων κάτω από την έννοια «Δημιουργική Γραφή». Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δεν έχουν εξαντλήσει, φυσικά, τις πιθανές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να γίνουν σε ένα γλωσσικό εργαστήριο και επιπλέον, πολλές από αυτές δεν χρησιμοποιούν ως εργαλείο τη Δραματική Τέχνη. Επομένως, ο συγκερασμός της ΔΓ με τη ΔΤ είναι μία καινοτομία που αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω. Άλλωστε, όλα τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν κατά το τριμηνιαίο πρόγραμμα παρέμβασης ήταν εκ νέου σχεδιασμένα από την ερευνήτρια, δεν έχουν υλοποιηθεί από άλλους ερευνητές και θεατροπαιδαγωγούς στη συγκεκριμένη μορφή και επομένως δεν είχε εξεταστεί ξανά η αποτελεσματικότητά τους.

Στη συνέχεια προσδιορίσαμε τον βασικό σχεδιασμό της έρευνας κι ύστερα διατυπώσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις μας. Έπειτα επιλέξαμε τα εργαλεία και τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που θα χρησιμοποιήσουμε και συντάξαμε ένα γενικό πλάνο για τους στόχους και τις δραστηριότητες των παρεμβάσεων, το οποίο όμως άλλαξε ή συμπληρωνόταν στην πορεία των εργαστηρίων.

Ως πέμπτο στάδιο αναφέρουμε την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης, καθώς και τη συλλογή δεδομένων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Καθώς ήρθαμε σε μια πρώτη επαφή με τα ποιοτικά δεδομένα, ήμασταν σε θέση να αναδιατυπώσουμε τα ποιοτικά ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην ανάλυση των δεδομένων και στην εξαγωγή αποτελεσμάτων και ευρημάτων. Τέλος συνοψίσαμε τα συμπεράσματα και τα πορίσματα της έρευνας και συντάξαμε την αναφορά.

Διάγραμμα 2.1

Στάδια στη Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας



2.2. Δείγμα και τόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο Δημοτικό Σχολείο των Εκπαιδευτηρίων «Αργύρη- Λαιμού», και συγκεκριμένα στα δύο τμήματα της Ε' Τάξης. Το τμήμα Ε1, αποτελούμενο από 14 μαθητές, αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, ενώ το δεκαπενταμελές τμήμα Ε2 την πειραματική ομάδα. Η επιλογή του εκπαιδευτηρίου οφείλεται στην δυνατότητα εξασφάλισης πρόσβασης που είχε η ερευνήτρια, λόγω της επαγγελματικής της απασχόλησης στο εν λόγω σχολείο. Η επιλογή της τάξης οφειλόταν τόσο στο στόχο του εκπαιδευτικού προγράμματος ΔΓ και ΔΤ όσο και στην ύπαρξη δύο τμημάτων, ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου.

Ο καθορισμός της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου έγινε με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα των τμημάτων. Συγκεκριμένα, το τμήμα Ε2 ορίστηκε ως ομάδα παρέμβασης, καθώς υπήρχαν δύο συνεχόμενες διαθέσιμες ώρες που θα μπορούσαν να αφιερώνονται κάθε εβδομάδα στις παρεμβάσεις, στο πλαίσιο του μαθήματος της ΝΕΓ, ενώ το τμήμα Ε1, όπου η πραγματοποίηση εβδομαδιαίων παρεμβάσεων χωρίς να διαταράσσεται η ροή των υπόλοιπων μαθημάτων και της σχολικής ύλης κρίθηκε δύσκολη, ορίστηκε ως ομάδα ελέγχου.

Το δείγμα όπου έγινε η παρέμβαση αποτελούνταν από 15 μαθητές, 10 αγόρια και 5 κορίτσια. Το δείγμα της ομάδας ελέγχου αποτελούνταν από 14 μαθητές, 6 αγόρια και 8 κορίτσια. Οι μαθητές και οι μαθήτριες και των δύο ομάδων είχαν ηλικία 10-11 ετών, φοιτούσαν στην Ε' Τάξη του ίδιου Δημοτικού Σχολείου και στο σύνολό τους ως τμήμα είχαν κατά μέσο όρο περίπου ίδιες επιδόσεις στον γνωστικό τομέα. Επομένως, οι κοινωνικές και μορφωτικές αφετηρίες των δύο ομάδων είναι όμοιες, στο βαθμό που θα μπορούσε αυτό να διασφαλιστεί σε μία τέτοιου τύπου έρευνα.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, δεδομένου ότι η εμψυχώτρια ήταν μόνον μία, το δείγμα ήταν σκόπιμα μικρό και μη αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των μαθητών της Ελλάδας ή ακόμα και της Αττικής. Επομένως, τα συμπεράσματα που προέκυψαν αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να γενικευτούν (Σαραφίδου, 2011: 85).

Για την άδεια πρόσβασης στην συγκεκριμένη τάξη για ερευνητικούς σκοπούς, επικοινωνήσαμε με τον διευθυντή του Σχολείου, ενημερώνοντάς τον για το περιεχόμενο, τον

σχεδιασμό και τον σκοπό της έρευνας και στέλνοντάς του ηλεκτρονικώς τη βεβαίωση σπουδών του ΠΜΣ και υλικό από προηγούμενες μας εφαρμογές προγραμμάτων ΔΓ μέσω ΔΤ σε άλλες δομές. Η διοίκηση και η διεύθυνση του σχολείου απάντησε θετικά στο αίτημα αυτό, καθώς τα εργαστήρια που θα γίνονταν στο πλαίσιο της έρευνας είχαν καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα και θα εμπλούτιζαν δημιουργικά το σχολικό πρόγραμμα. Οι γονείς των μαθητών ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τις συμπληρωματικές δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και συμφώνησαν να λάβουν μέρος τα παιδιά τους στο σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

2.3. Σχεδιασμός Παρεμβάσεων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις σε μορφή εργαστηρίων, δέκα στο σύνολό τους, λάμβαναν χώρα το πρώτο δίωρο κάθε Παρασκευής, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων που χρειαζόταν να μεταφέρουμε κάποιο εργαστήριο σε άλλη μέρα. Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν στις 12 Φεβρουαρίου 2016 και ολοκληρώθηκαν στις 20 Απριλίου 2016.

Τα εργαστήρια σχεδιάστηκαν έτσι ώστε αφενός να καλύπτουν, όσο γίνεται, τις ανάγκες και τις ικανότητες της συγκεκριμένης ομάδας παρέμβασης, και παράλληλα να ανταποκρίνονται στο θέμα της εργασίας, δηλαδή να περιλαμβάνουν δραστηριότητες δραματικής τέχνης με στόχο τη δημιουργική γραφή. Συγκεκριμένα για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού προτείνεται από το διδακτικό εγχειρίδιο Θεατρικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας η έμφαση στη συγγραφή που προκύπτει από αυτοσχεδιασμούς και δραματοποιήσεις, καθώς και η σύνδεση θεατρικών δράσεων με εργαστήρι γραφής (Μουγιακάκος, κ.ά., χ.χ.: 8).

Όλα τα εργαστήρια ακολουθούν τη συνηθισμένη δομή των εργαστηρίων δραματικής τέχνης, δηλαδή αρχίζουν με προετοιμασία των μαθητών, ακολουθεί η εισαγωγή και η επεξεργασία ερεθίσματος, στη συνέχεια τα παιδιά δημιουργούν πρωτότυπες ιστορίες, τις παρουσιάζουν και στο τέλος προβλέπεται να γίνει αναστοχασμός επί της διαδικασίας. Το μοντέλο που ακολουθήσαμε συμφωνεί με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, οι οποίες προτείνουν μια ολιστική, βιωματική και διαλεκτική μέθοδο διδασκαλίας, με στόχο την ταυτόχρονη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη (Μπακιρτζής, 2002: 139-144).

Τα περισσότερα εργαστήρια σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε το ερέθισμα για παραγωγή γραπτού λόγου να πηγάζει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, από παιχνίδια και δράσεις, ή μέσα από άλλα κείμενα. Η ερευνήτρια συμμετείχε ως εμπνευστήρια στη διαδικασία και ήταν όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατική, ώστε η ευθύνη της διαχείρισης να αναληφθεί από την ίδια την ομάδα της τάξης και τα μέλη της. Στο πλαίσιο των οδηγιών που δίνονταν, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων, δηλαδή της ερευνήτριας και του κριτικού φίλου.

Κατόπιν της συγγραφής, τα κείμενα διαβάζονταν ή παρουσιάζονταν θεατρικά στην τάξη και ακολουθούσε συζήτηση. Η συζήτηση αυτή λειτουργούσε ως αξιολόγηση. Οι μαθητές, δηλαδή, είχαν την ευκαιρία να σχολιάσουν τις ιστορίες που είδαν ή άκουσαν, καθώς και να προτείνουν μια προτιμότερη διαμόρφωση (Σουλιώτης, 2012: 15). Κατά το σχολιασμό των κειμένων, ενθαρρύνονταν οι ίδιοι οι μαθητές να προτείνουν πιθανές «διορθώσεις» για τα κείμενα των συμμαθητών τους. Σε αυτό το στάδιο του εργαστηρίου αποφεύγαμε να εκφράσουμε στους μαθητές την προτίμησή μας για κάποια συγκεκριμένη γραφή ή ένα ορισμένο είδος, καθώς κάτι τέτοιο πιθανότατα να τους επηρέαζε και να συνέτεινε στην ανάπτυξη ενός κειμενικού είδους (Favry, 1985).

Σημαντική αρχή των εργαστηρίων μας ήταν να ενισχύεται τόσο η αυτονομία των μαθητών όσο και το συλλογικό κομμάτι στη μάθηση. Φροντίζαμε, δηλαδή, να έχουν σημαντική θέση στα εργαστήρια αφενός οι ατομικές εμπειρίες και σκέψεις των μαθητών και αφετέρου τα προϊόντα της διαμαθητικής συνεργασίας (Schonmann, 2011: 24). Έτσι, το πρώτο εργαστήριο, με τίτλο «Μια αλήθεια κι ένα ψέμα», αρχίζει με προσωπικές γραπτές καταθέσεις των μαθητών, αληθινές και μη, τις οποίες επιλέγουν τυχαία άλλοι μαθητές της ομάδας, τις επεξεργάζονται ομαδικά και εμπνέονται για να γράψουν μια πρωτότυπη ιστορία.

Το δεύτερο εργαστήριο είχε ως θέμα τον εαυτό. Ο τίτλος του ήταν «Ο άνθρωπος που...» και κάθε μαθητής κλήθηκε, μετά από κάποιες εισαγωγικές δραστηριότητες, να γράψει μία ιστορία σε γ' πρόσωπο, στην οποία ο βασικός πρωταγωνιστής έχει ανεπτυγμένο σε υπερβολικό βαθμό κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του μαθητή-συγγραφέα της ιστορίας. Λόγω της φύσης της άσκησης, κρίθηκε σκόπιμο οι μαθητές να εργαστούν ατομικά. Η λογική του να αφιερωθεί διδακτικός χρόνος στα πρώτα εργαστήρια για την επεξεργασία του εαυτού, πριν προχωρήσει η τάξη σε περισσότερο ομαδικές δράσεις, φαίνεται και στη διάρθρωση της «ύλης» της Θεατρικής Αγωγής στο βιβλίο για τις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού (Μουγιακάκος κ. ά., χ.χ.).

Στη συνέχεια ακολούθησε ένα εργαστήριο με τίτλο «Αν όλοι ήμασταν ίδιοι, ...» και στόχο την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών που χαρακτηρίζουν τα μέλη της τάξης, δηλαδή της ομάδας του εργαστηρίου, και την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας. Η ανάγκη, άλλωστε, για την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διδάσκουν στα παιδιά να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και να εκτιμούν τις κοινωνικές, διαφυλικές και πολιτισμικές διαφορές τους, και παράλληλα να τους δίνουν ευκαιρίες να καλλιεργούν την υπευθυνότητα σε θέματα ισότητας και δημοκρατίας, επισημαίνεται και από τους ερευνητές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Elliot, et al., 2008: 175).

Ακολούθησε σειρά δύο εργαστηρίων, με αρχική εκκίνηση τα συναισθήματα, και τίτλο ««Καλό, κακό, αδιάφορο». Οι μαθητές στο εργαστήριο αυτό είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν και να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους τις αιτίες ή τις καταστάσεις που τους δημιουργούν τα βασικά συναισθήματα, δηλαδή τη χαρά, τη λύπη, το φόβο και το θυμό. Ύστερα, μέσα από ομαδική δουλειά, προέκυψαν εικονογραφημένες ιστορίες, οι οποίες περιλάμβαναν κάτι ευχάριστο, κάτι δυσάρεστο και κάτι ουδέτερο, εμπριέχοντας έτσι το στοιχείο της ανατροπής. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές εισήχθησαν στην έννοια της δομής του αφηγηματικού κειμένου. Ο Αριστοτέλης αναφέρει στην «Ποιητική» του ότι στους μύθους συντελείται η αλλαγή από ευτυχία σε δυστυχία, ή αντίστροφα, η οποία οφείλεται σε σφάλμα (Δρομάζος, 1982: 49-50).

Το έκτο εργαστήριο έχει τίτλο «Μία φορά κι έναν καιρό...». Πρόκειται για ένα εργαστήριο που εστιάζει στα λαϊκά παραμύθια και δίνει στους μαθητές την ευκαιρία και τα βασικά εργαλεία για να γράψουν το δικό τους παραμύθι, βασισμένοι σε μοτίβα των λαϊκών παραμυθιών. Αρχικά, η εμπυχωτέρα αφηγήθηκε ένα παραμύθι, ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές και στη συνέχεια τούς μοιράστηκαν καρτέλες από τη «Μαγική Τράπουλα των Παραμυθιών». Με βάση τις λειτουργίες που αναγράφονταν στις καρτέλες, οι μαθητές συνέγραψαν ομαδικά τα δικά τους παραμύθια. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις 21 λειτουργίες που ξεχώρισε ο Τζιάνι Ροντάρι, από τις 31 λειτουργίες των παραμυθιών που διατύπωσε ο Βλαντιμίρ Προπ, και οι οποίες θεωρούνται ως «τα συστατικά στοιχεία» όλων των παραμυθιών και των παραλλαγών τους (Προπ, 1991· Ροντάρι, 2003: 91-100). Το εργαστήριο παραμυθιού δεν θα μπορούσε να λείπει από το πρόγραμμα παρέμβασης, καθώς βασικό όφελος της αξιοποίησής του στην παιδαγωγική διαδικασία είναι, μεταξύ πολλών άλλων, η καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας (Μαλαφάντης, 2011: 233-248).

Ακολούθησε το εργαστήριο «Ένα κείμενο, πολλές αναγνώσεις», στο οποίο οι μαθητές εξοικειώνονται μέσα από αυτοσχέδιες δράσεις με τις πολλαπλές εκφορές της ίδιας φράσης, κατανοώντας έτσι τη σημασία του ύφους, της γλώσσας τους σώματος, του επιτονισμού και του χρωματισμού της φωνής, και γενικά των εξωλεκτικών σημείων που συνιστούν κάποιο μήνυμα. Εργαζόμενοι σε δυάδες, συντάσσουν σκηνικές οδηγίες για ένα σύντομο θεατρικό κείμενο που τους δίνεται και τέλος κάθε δυάδα παρουσιάζει το ίδιο κείμενο με τον δικό της τρόπο. Έτσι προέκυψαν διαφορετικά σημαινόμενα για τα ίδια σημαίνοντα. Όπως και στο θέατρο, έτσι και σε αυτό το εργαστήριο, το θεατρικό κείμενο εκφράστηκε μέσα από τα σώματα των μαθητών-ηθοποιών, οι οποίοι το ερμήνευσαν (Κακουδάκη, & Απέργη, 2008: 3). Ταυτόχρονα, οι μαθητές κατανόησαν τα βασικά στοιχεία δομής του θεατρικού κειμένου, δηλαδή τίτλο σκηνής, σκηνικές οδηγίες, πρόσωπα και ατάκες (Γραμματάς, 1999).

Το όγδοο εργαστήριο, με τίτλο «Η ιστορία των αντικειμένων», περιείχε κινητικά παιχνίδια με απτά αντικείμενα και ασκήσεις γραφής που οδήγησαν σε ομαδικές θεατρικές παρουσιάσεις. Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να ακολουθήσουν κάποια συγκεκριμένη δομή κατά την ομαδική σύνθεση της ιστορίας τους. Έτσι, οι μαθητές εμβάθυναν στο θέμα της δομής αφηγηματικού κειμένου, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει από τα προηγούμενα εργαστήρια, ώστε οι ιστορίες που γράφουν να εξελιχθούν σε πιο σύνθετες. Για τη σύνταξη της δομής που προτείναμε βασιστήκαμε στην υπερδομή των αφηγηματικών κειμένων, όπως προσδιορίζεται από την κειμενογλωσσολογία (Ματσαγούρας, 2004: 356-363).

Στο ένατο εργαστήριο, με τίτλο «Οι πέντε αισθήσεις», οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να περιηγηθούν στο περιβάλλον όπου εργάζονται καθημερινά, το σχολείο, και να συλλέξουν ερεθίσματα που σχετίζονταν με όλες τις αισθήσεις τους. Με βάση αυτά κλήθηκαν να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν ομαδικά οτιδήποτε ήθελαν, δηλαδή πεζό ή ποιητικό λόγο, τραγούδι, παντομίμα ή κάτι άλλο. Η ιδέα της πολυαισθητηριακής εμπλοκής των μαθητών στις δράσεις γραφής σχετίζεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 2006).

Τέλος, το δέκατο εργαστήριο είχε τίτλο «Δημιουργούμε αναστοχαζόμενοι» και αποτέλεσε αναστοχασμό της σειράς εργαστηρίων στα οποία συμμετείχαν οι μαθητές. Ο αναστοχασμός πραγματοποιήθηκε μέσα από προβολή powerpoint, συζήτηση και προσωπικές ανώνυμες καταθέσεις των παιδιών σε μορφή εικόνας και κειμένου. Αφιερώθηκε αρκετός χρόνος και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο κλείσιμο των εργαστηρίων, καθώς είναι σημαντικό οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν όσα βίωσαν, να αποκρυσταλλώσουν όσα έμαθαν και να εντάξουν τη νέα γνώση στην πραγματική ζωή τους. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης,

οι μαθητές εξέφρασαν τις πιο έντονες εμπειρίες και εντυπώσεις τους από τα εργαστήρια και τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν, μαζί με άλλα, από την ερευνήτρια για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης (Αλκηστis, 2012: 49-56).

2.4. Μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με πολλαπλές μεθόδους και εργαλεία πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Συνδυάσαμε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους τόσο στη συλλογή όσο και στην επεξεργασία των δεδομένων μας.

2.4.1. Ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα και την αυτοοργάνωση στο μάθημα της Γλώσσας

Πριν την έναρξη των εργαστηρίων διενεργήθηκαν τα pre-tests και κατόπιν έγιναν τα post-tests. Τα pre- και post-tests ήταν πανομοιότυπα και αποτελούνταν από δύο ερωτηματολόγια, ένα κλειστού και ένα ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου μετρούσε τη στάση των μαθητών προς το μάθημα της ΝΓ και συντάχθηκε σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των Pintrich & De Groot (1990). Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert, η οποία αποτελείται από σειρά δηλώσεων, τις οποίες ο μαθητής βαθμολογεί από το 1 έως το 5, ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας του αντίστοιχα (Σαραφίδου, 2011: 25).

Το εργαλείο μέτρησης των στάσεων μεταφράστηκε από τα αγγλικά. Ορισμένες εκφράσεις που πιθανόν να ήταν δυσνόητες για τους μαθητές παρέμειναν ως είχαν, προκειμένου να μην αλλοιωθούν οι έννοιες που περιείχε το αρχικό ερωτηματολόγιο. Για το λόγο αυτό, κατά τη χορήγηση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια ήταν στη διάθεση των μαθητών για επίλυση τυχόν αποριών και παροχή εξηγήσεων, όπου χρειαζόταν.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου ήταν ποσοτικά και έγινε η στατιστική επεξεργασία τους με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Κάθε γραμμή του πίνακα αντιστοιχίστηκε σε ένα υποκείμενο της έρευνας, και κάθε στήλη σε μία μεταβλητή που εξέταζε το ερωτηματολόγιο. Οι μεταβλητές κατηγοριοποιήθηκαν σε 5 βασικές έννοιες: αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), εγγενής αξία (intrinsic value), άγχος εξετάσεων (test

anxiety), χρήση γνωστικών στρατηγικών (cognitive strategy use) και αυτορρύθμιση (self-regulation) (Σαραφίδου, 2011: 46). Ύστερα, με τη χρήση του ίδιου προγράμματος, έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας της μέτρησης, και συγκεκριμένα υπολογίστηκε η εσωτερική συνέπεια με το συντελεστή α του Cronbach (Σαραφίδου, 2011: 27). Η εγκυρότητα δεν αξιολογήθηκε εκ νέου, καθώς η κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε είναι ήδη σταθμισμένη και θεωρείται έγκυρη για τέτοιου τύπου έρευνες.

2.4.2. Γραπτή έκφραση

Στο ανοιχτό ερωτηματολόγιο οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν και να γράψουν μία ιστορία, με αφορμή από τρεις εικόνες που τους δίνονταν. Μέσα από τα κείμενα που θα λαμβάναμε, θα μπορούσαμε να αξιολογούσαμε την πρόοδο των μαθητών στη συγγραφή πρωτότυπου κειμένου, συγκρίνοντας το πριν και το μετά.

Μία δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν η εύρεση κλίμακας αξιολόγησης αφηγηματικών κειμένων, που να εστιάζει στους στόχους της παρούσας έρευνας. Τα περισσότερα υποδείγματα που βρήκαμε έθεταν ως κριτήρια την τήρηση γραμματικοσυντακτικών κανόνων και περιείχαν άξονες που δεν ενδιέφεραν τη δική μας μελέτη.

Για το λόγο αυτό, κατασκευάσαμε μία δική μας φόρμουλα αξιολόγησης των κειμένων, συνδυάζοντας θεωρίες από την κειμενογλωσσολογία, τη θεωρία θεάτρου και από την ανθρωπολογική ανάλυση λαϊκών παραμυθιών. Αρχικά, το εγχειρίδιο εισαγωγής στη ΔΓ του Πανεπιστημίου Cambridge μάς παρέπεμψε στις απαρχές της ΔΓ, οι οποίες βρίσκονται στην «Ποιητική» του Αριστοτέλη (Morley, 2007:16). Στις θεωρίες του περί μύθου ο Αριστοτέλης κάνει λόγο για τη σύγκρουση, η οποία εκφράζεται μέσω του διαλόγου. Η σύγκρουση μπορεί να αφορά ιδέες, απόψεις, καταστάσεις, αξίες ή ακόμα να είναι σύγκρουση θεών και ανθρώπων (Δρομάζος, 1982: 53). Επίσης, θεωρεί τον μύθο ως το σημαντικότερο μέρος της τραγωδίας, και αναφέρει γι' αυτόν ότι πρέπει, για να είναι επιτυχημένος, να έχει «δέση», «μέγεθος» και «ενότητα». Δέση είναι όσα συμβαίνουν στον μύθο, από την αρχή μέχρι το σημείο της μεταβολής από ευτυχία σε δυστυχία ή αντίστροφα. Για το «μέγεθος», ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι ο μύθος δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ μικρός ούτε πολύ μεγάλος, αλλά τέτοιος ώστε να συγκρατεί ο θεατής στη μνήμη του το «όλον», δηλαδή την αρχή, τη μέση και το τέλος. Με τον

όρο «ενότητα» αναφέρεται στη σύσταση του μύθου μόνο από τα αναγκαία και απαραίτητα γεγονότα. Σε έναν μύθο που διακρίνεται από ενότητα, θα ανατραπεί το όλον εάν αφαιρέσουμε ή μεταθέσουμε ένα γεγονός (Δρομάζος, 1982: 68-75).

Οι άξονες που θέσαμε, προκειμένου να αξιολογήσουμε τα κείμενα ήταν, αρχικά, τρεις βασικοί. Ο πρώτος άξονας ήταν η τήρηση της οδηγίας, κριτήριο το οποίο σχετίζεται με τη φαντασία και την ευρηματικότητα των συμμετεχόντων (Ροντάρι, 2003). Ο δεύτερος άξονας ήταν η ύπαρξη τριμερούς δομής, πράγμα το οποίο οι μαθητές διδάχθηκαν ενδελεχώς στα εργαστήρια ΔΓ μέσω ΔΤ και συνιστά βασικό στοιχείο των αφηγηματικών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2004). Τέλος, ο τρίτος άξονας ήταν η εσωτερική συνέπεια των κειμένων, στοιχείο σημαντικό για την αφήγηση (Μάμετ, 2007· Μάμετ, 2013· Χατζητάκη-Καψωμένου, 2012).

Για να είναι πιο έγκυρη η αξιολόγηση, θέσαμε τρία επιμέρους κριτήρια σε καθέναν από τους προαναφερθέντες άξονες. Ο πρώτος άξονας χωρίζεται στα κριτήρια «αξιοποίηση της πρώτης εικόνας», «αξιοποίηση της δεύτερης εικόνας» και «αξιοποίηση της τρίτης εικόνας». Ο άξονας «ύπαρξη τριμερούς δομής» έχει ως κριτήρια την ύπαρξη των παρακάτω: σαφή έναρξη, σύγκρουση/κορύφωση/ανατροπή και σαφές τέλος. Ο τρίτος άξονας, που αναφέρεται στην εσωτερική συνέπεια, περιέχει τα κριτήρια «ύπαρξη κυρίου χαρακτήρα», «σχηματοποίηση» και «ενότητα» (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2012: 133-136).

Ξεκινώντας από ποιοτικά δεδομένα, ακολουθήσαμε τη μέθοδο της ποσοτικοποίησης, ώστε να εξάγουμε ποσοτικά, και άρα εύκολα συγκρίσιμα, αποτελέσματα (Σαραφίδου, 2011: 116). Η βαθμολόγηση έγινε με τη χορήγηση μίας μονάδας σε καθένα από τα επιμέρους κριτήρια τα οποία τηρούνταν στο εκάστοτε κείμενο. Σε περίπτωση που κάποιο τέτοιο κριτήριο δεν ενυπήρχε στην ιστορία, το αντίστοιχο πεδίο συμπληρωνόταν με μηδέν (0). Ύστερα καταμετρούνταν οι συνολικές μονάδες σε κάθε βασικό άξονα, ανά κείμενο. Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε τόσο για την μέτρηση της αρχικής επίδοσης όσο και για την μέτρηση της επίδοσης μετά την παρέμβαση. Στη συνέχεια έβγαινε ο μέσος όρος της βαθμολογίας των τριών βασικών αξόνων. Τέλος, παρουσιάστηκαν συγκριτικά τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας για πριν και μετά την παρέμβαση. Η ανάλυση των κειμένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας excell. Ορίσαμε σαν χαρακτηρισμούς των ιστοριών «καλή», για την μέγιστη δυνατή βαθμολογία, δηλαδή το 3, «μέτρια» για τη βαθμολογία 2, «ελλιπής» για τη βαθμολογία 1 και «εξαιρετικά ελλιπής» για τη βαθμολογία 0.

Για να γίνει πιο κατανοητό το μοντέλο βαθμολόγησης που δημιουργήσαμε, το παρουσιάζουμε και σχηματικά στον πίνακα 2.2. Αρχικά συμπληρώσαμε τα πεδία α, β, γ, δ, ε, στ, ζ, η και θ με 0 εάν δεν υπήρχε το εκάστοτε στοιχείο στην ιστορία και με 1 εάν υπήρχε. Ύστερα συμπληρώσαμε τα πεδία Ι, ΙΙ και ΙΙΙ με το άθροισμα των τριών βαθμών που έλαβαν τα αντίστοιχα κριτήρια αυτών των εννοιών. Τέλος, βγάλαμε τον μέσο όρο των βαθμών των τριών εννοιών-βασικών αξόνων. Δίπλα από τις έννοιες και τα κριτήρια σημειώνονται οι πιθανές τιμές που μπορούσε να λάβει κάθε πεδίο. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε για τη βαθμολόγηση κάθε κειμένου, πριν και μετά την παρέμβαση, και για τις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων πριν και μετά.

Πίνακας 2. 2.		
Μοντέλο βαθμολόγησης κειμένων		
Αριθμός Πεδίου	Κριτήρια	Πιθανές τιμές
α	Αξιοποίηση 1ης εικόνας	0, 1
β	Αξιοποίηση 2ης εικόνας	0, 1
γ	Αξιοποίηση 3ης εικόνας	0, 1
I	ΤΗΡΗΣΗ ΟΔΗΓΙΑΣ (α+β+γ)	0, 1, 2, 3
δ	Σαφής έναρξη	0, 1
ε	Σύγκρουση/Κορύφωση/ Ανατροπή	0, 1
στ	Σαφές τέλος	0, 1
II	ΤΡΙΜΕΡΗΣ ΔΟΜΗ (δ + ε + στ)	0, 1, 2, 3
ζ	Ύπαρξη κυρίου χαρακτήρα	0, 1
η	Σχηματοποίηση	0, 1
θ	Ενότητα	0, 1
III	ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΣΥΝΕΠΕΙΑ (ζ + η + θ)	0, 1, 2, 3
	M. O. (I, II, III)	0, 1, 2, 3

2.4.3. Συνεντεύξεις μαθητών- ομάδες εστίασης

Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν πριν και μετά την παρέμβαση ήταν ημιδομημένες, στις οποίες συνδυάζονταν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου για κάθε επιμέρους θέμα που εξετάζαμε. Οι συνεντεύξεις γίνονταν σε ομάδες εστίασης (focus groups), προκειμένου να

διευκολυνθεί η ροή ιδεών και η ανταλλαγή απόψεων και να αποφευχθεί η αμηχανία που πιθανώς θα ένιωθαν οι μαθητές αν «ανακρίνονταν» ατομικά (Robson, 2010: 337-9). Επιπλέον, ο ομαδικός χαρακτήρας των συνεντεύξεων εξασφαλίζει την αξιοποίηση της δυναμική της ομάδας, την αλληλεπίδραση των υποκειμένων και την παραγωγή νέων σκέψεων και ιδεών από την αλληλεπίδραση αυτή (Robson, 2010: 321· Σαραφίδου, 2011: 64).

Επιλέξαμε τη μορφή των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ώστε να εξασφαλιστεί η απάντηση σε κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα, αλλά συγχρόνως να υπάρχει ανοιχτό πεδίο για διάλογο και ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Έτσι, οι ερωτήσεις που θέσαμε ήταν από πριν καθορισμένες και βρίσκονταν γραμμένες ενώπιον της ερευνήτριας, αλλά η διατύπωση συχνά άλλαζε, ώστε να ταιριάζει κάθε φορά με όσα είχαν ειπωθεί από τους μαθητές στο προηγούμενο ερώτημα. Αντίστοιχα, άλλαζε κάποιες φορές και η σειρά των ερωτήσεων, με βασικό στόχο την ομαλή ροή κάθε φορά στη συζήτηση.

Οι συνεντεύξεις γίνονταν σε ομαδικό πλαίσιο, συνήθως με τέσσερις και σε λίγες περιπτώσεις με τρεις μαθητές και διαρκούσαν είκοσι λεπτά. Αρχικά η ερευνήτρια εξηγούσε στους μαθητές ότι την ενδιέφερε να καταγράψει τις απόψεις και τις εμπειρίες τους για κάποια θέματα που σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και αξίζει να απαντούν με ειλικρίνεια. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να δημιουργήσουν διάλογο μεταξύ τους, ή να προσθέσουν κάποιο σχόλιο στην απάντηση του συμμαθητή τους. Ύστερα προχωρούσαμε στο κυρίως μέρος της συνέντευξης, όπου θέτονταν οι ερωτήσεις της συνέντευξης.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές ήταν, κυρίως, ερωτήσεις που αφορούσαν εμπειρίες, συμπεριφορές και γνώσεις των υποκειμένων (Σαραφίδου, 2011: 59). Στον πίνακα 2.3 φαίνεται ο οδηγός συνέντευξης που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνάς μας, με τις βασικές ερωτήσεις που περιείχαν οι pre- και post-συνεντεύξεις. Πέραν αυτών των βασικών ερωτήσεων, γίνονταν και παρακινήσεις (probes), δηλαδή επιπλέον καθοδηγητικές ή διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπου ήταν απαραίτητο, ανάλογα με τη ροή της εκάστοτε συνέντευξης (Σαραφίδου, 2011: 63).

Πίνακας 2.3	
Οδηγός συνέντευξης	
pre- συνεντεύξεις	post-συνεντεύξεις
<i>Τι είναι δημιουργική γραφή;</i>	<i>Τι είναι δημιουργική γραφή;</i>

<i>Γράφετε δικές σας ιστορίες; (Εάν όχι) Τι σε εμποδίζει από το να γράφεις; (Εάν ναι) Τι σε εμπνέει; Διορθώνεις τις ιστορίες που γράφεις; Τις διαβάζεις σε άλλους;</i>	<i>Γράφετε δικές σας ιστορίες;</i>
<i>Χρειάζεται ταλέντο για να γράψει κάποιος μια καλή ιστορία;</i>	<i>Χρειάζεται ταλέντο για να γράψει κάποιος μια καλή ιστορία; (Εάν όχι) Τι χρειάζεται;</i>
<i>Πώς μπορεί να βελτιωθεί κάποιος στο γράψιμο;</i>	<i>Πώς μπορεί να βελτιωθεί κάποιος στο γράψιμο;</i>
<i>Διαβάζετε εξωσχολικά βιβλία; (Εάν όχι) Γιατί δεν διαβάζεις; (Εάν ναι) Τι βιβλία σου αρέσει να διαβάζεις;</i>	<i>Διαβάζετε εξωσχολικά βιβλία; (Εάν όχι) Γιατί δεν διαβάζεις; (Εάν ναι) Τι βιβλία σου αρέσει να διαβάζεις;</i>
<i>Μπορούν οι έννοιες «απόλαυση, χαρά, παιχνίδι, ανακάλυψη, πειραματισμός, περιπέτεια, ταξίδι» να συνδεθούν με τη δημιουργική γραφή; Και πώς;</i>	<i>Μπορούν οι έννοιες «απόλαυση, χαρά, παιχνίδι, ανακάλυψη, πειραματισμός, περιπέτεια, ταξίδι» να συνδεθούν με τη δημιουργική γραφή; Και πώς;</i>
-	<i>Πώς φαντάζεστε τον προστάτη ή την προστάτιδα της Δημιουργικής Γραφής;</i>
<i>Θέλετε να προσθέσετε ή να σχολιάσετε κάτι ακόμα;</i>	<i>Θέλετε να προσθέσετε ή να σχολιάσετε κάτι ακόμα;</i>

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, εν γνώσει φυσικά των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, καταγράφονταν ορισμένα σημαντικά σημεία από την ερευνήτρια, σε μορφή σύντομων χειρόγραφων σημειώσεων. Ύστερα οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, με τη βοήθεια του ηχητικού αρχείου και των σημειώσεων, ώστε να δηλώνεται κάθε φορά ποιος μαθητής έδωσε την κάθε απάντηση. Η απομαγνητοφώνηση καταγράφηκε σε ειδική φόρμα, όπου οργανώνονταν οι διαφορετικές απαντήσεις στα σχετικά πεδία. Για την καταγραφή των απαντήσεων ανά συμμετέχοντα χρησιμοποιήθηκε η αρίθμηση των υποκειμένων που είχε γίνει και στην ποσοτική ανάλυση του κλειστού ερωτηματολογίου, προκειμένου να αποφευχθεί η χρήση των ονομάτων.

Μετά την απομαγνητοφώνηση, ακολούθησε η οργάνωση των δεδομένων σε συγκριτικούς πίνακες, η παρουσίασή τους στα αποτελέσματα και σύντομος σχολιασμός τους. Από τα ποιοτικά αυτά δεδομένα αντλήσαμε πληροφορίες για να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν στην αντίληψη των μαθητών για την έννοια της ΔΓ, στη στάση τους προς την ελεύθερη γραφή, στις αναγνωστικές τους προτιμήσεις, στις απόψεις τους για τη

συγγραφική ικανότητα, καθώς και στη χρήση του συμβολικού λόγου. Επιπλέον, είχαμε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τα ευρήματα που αφορούσαν στο στάδιο πριν την παρέμβαση, με τα ευρήματα που αφορούσαν στο πέρας της παρέμβασης.

2.4.4. Κριτικός φίλος

Ο δάσκαλος της τάξης στην οποία έγινε η παρέμβαση, έχοντας μία πιο σφαιρική εικόνα για το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών, ήταν σε θέση να μας παρέχει σημαντική βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, μέσα από άτυπες συζητήσεις και οργανωμένες συνεντεύξεις. Επιπλέον, βρισκόμενος ως παρατηρητής μέσα στην τάξη την ώρα των εργαστηρίων, ήταν σε θέση να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών και της τάξης γενικότερα, συγκρίνοντάς την με την επίδοση που έδειχναν στα άλλα μαθήματα. Επομένως, κρίναμε σκόπιμη τη στενή συνεργασία μαζί του, καθώς και την αξιοποίηση των δηλώσεών του από την τελευταία οργανωμένη συνέντευξη, για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Η εμπειρία του στην εκπαίδευση και στην έρευνα τροφοδότησαν τη μελέτη μας με ενδιαφέρουσα και γόνιμη «κριτική» από ένα άτομο που δεν είχε ελεγκτικό, αλλά υποστηρικτικό ρόλο, όπως στην περίπτωση του «κριτικού φίλου».

Αυτός ο πολύπλευρος θεσμός του κριτικού φίλου αναφέρεται στο συνεργάτη, ο οποίος διαμορφώνει δυναμική σχέση με τον ερευνητή, στην πορεία του χρόνου που διαρκεί η έρευνα ή το εκπαιδευτικό εγχείρημα. Η αποστασιοποιημένη οπτική του αποδεικνύεται πολύτιμη, καθώς εμπλουτίζει και τροφοδοτεί με νέες ιδέες την εκπαιδευτική πρακτική και ταυτόχρονα επαληθεύει τη γνησιότητα της έρευνας. Η εμπιστοσύνη, η κατανόηση, η αμοιβαία αποδοχή και η εποικοδομητική κριτική είναι τα βασικά στοιχεία που οικοδομούν τη σχέση του «κριτικού φίλου» με τον ερευνητή (Βίτσου, 2016: 113-4· Μπινιάρη, 2012: 152-6).

2.4.5. Ημερολόγιο παρατήρησης

Οι σημειώσεις που καταγράφονταν στο ημερολόγιο προέκυπταν από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, στο χώρο όπου συνέβαινε η δράση. Συγκεκριμένα,

ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων της παρατήρησης. Η ερευνήτρια, ούσα ταυτόχρονα και εμπυχώτρια των εργαστηρίων, παρατηρούσε τις αντιδράσεις των μαθητών στα ερεθίσματα του εργαστηρίου, την ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας, καθώς και τη συνολική ανταπόκριση των μαθητών στη διαδικασία και στη συνέχεια κατέγραφε τα σημαντικά σημεία της κάθε παρέμβασης.

Οι σημειώσεις καταγράφονταν την ίδια μέρα που υλοποιούνταν το εκάστοτε εργαστήριο, και μάλιστα τις αμέσως επόμενες ώρες, ώστε τα γεγονότα να μη μεταλλάσσονται ή αφαιρούνται από τη μνήμη της ερευνήτριας. Ορισμένες σύντομες σημειώσεις καταγράφονταν και την ώρα της παρέμβασης. Εκτός από τις περιγραφικές καταγραφές, σημειώνονταν επίσης προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα της εμπυχώτριας, οι στόχοι που έθετε για τα προσεχή εργαστήρια και συνοπτικές αξιολογήσεις της διαδικασίας (Σαραφίδου, 2011: 51-54).

Στον πίνακα 2.4 παρουσιάζεται η βασική φόρμα ημερολογίου που συμπληρωνόταν, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, μετά από κάθε παρέμβαση. Αρχικά σημειωνόταν ο αύξων αριθμός του εργαστηρίου και στη συνέχεια η ημερομηνία και η ώρα που υλοποιήθηκε. Ύστερα καταγραφόταν το πλήθος των παρόντων μαθητών, αρχικά χωριστά ανά φύλο και στη συνέχεια στο σύνολό τους. Στο πεδίο «Δάσκαλος» καταγράφαμε εάν ήταν παρών ο δάσκαλος την ώρα του εργαστηρίου και με ποιον τρόπο συμμετείχε στη διαδικασία. Στο πεδίο «χώρος» γράφαμε ποια αίθουσα ή ποιοι χώροι του σχολείου χρησιμοποιήθηκαν για το εκάστοτε εργαστήριο και πώς ήταν η διάταξη των θρανίων, στην περίπτωση που χρησιμοποιούνταν η αίθουσα του τμήματος. Ύστερα σημειώναμε τι υλικά φέραμε για την διεξαγωγή του εργαστηρίου και τι υλικά χρησιμοποιήθηκαν από τα ήδη υπάρχοντα του σχολείου, δηλαδή από τη σχολική αίθουσα ή το βεστιάριο.

Ύστερα καταγραφόταν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και αποστασιοποιημένα η «διαδικασία» που ακολουθήθηκε στα εργαστήρια, με ξεχωριστό υποκεφάλαιο για κάθε στάδιο του σχεδιασμού. Στο μέρος «Αξιολόγηση», γράφαμε πιο ελεύθερα και υποκειμενικά κάποια σχόλια και σκέψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων, και αυτά οργανωμένα σε τομείς, όπως φαίνεται στον πίνακα. Τέλος, κάποιες φορές συμπληρώναμε το γραπτό κείμενο με εποπτικό υλικό, όπως φωτογραφίες από τα εργαστήρια ή από τις γραπτές εργασίες των μαθητών.

Πίνακας 2.4
Φόρμα ημερολογίου παρατήρησης

<p>α/α εργαστηρίου</p> <p>Πότε: Παρόντες: Παρούσες: Σύνολο μαθητών: Δάσκαλος: Χώρος: Υλικά που έφερα: Υλικά της τάξης που χρησιμοποιήθηκαν: Υλικά από το βεστιάριο:</p>	
<p>Διαδικασία</p> <p>Προετοιμασία: Εισαγωγή ερεθίσματος: Επεξεργασία ερεθίσματος, Πρωτότυπες δημιουργίες: Παρουσιάσεις: Αναστοχασμός:</p>	
<p>Αξιολόγηση ερευνήτριας</p> <p>Σχόλια για τη δυναμική της ομάδας: Σχόλια για τη διαδικασία παραγωγής ιστοριών: Σχόλια για τα παραχθέντα κείμενα και την παρουσίασή τους: Τι δεν λειτούργησε/ τι θα άλλαζα στο σχεδιασμό: Επόμενοι στόχοι:</p>	

H

χρή
ση
του
συγ
κεκ
ριμ
ένο
υ
εργ
αλε
ίου
μάς
βοη
θού
σε
στο
ν
κατ
άλλ

ηλο σχεδιασμό των επικείμενων εργαστηρίων, ώστε να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε απαιτήσεις που παρουσιάζονταν στη διάρκεια της τρίμηνης παρέμβασης. Επιπλέον, ορισμένες πληροφορίες από το ημερολόγιο παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν για να απαντηθούν τα ποιοτικά ερευνητικά ερωτήματα που συνδέονταν με τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές στα εργαστήρια, τις σχέσεις της ομάδας και τη συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια. Οι πληροφορίες που επιλέχθηκαν παρατέθηκαν στα αποτελέσματα με τη μορφή περιγραφής και αφήγησης και δεν υπέστησαν κάποια περαιτέρω κωδικοποίηση.

2.4.6. Κείμενα από τα εργαστήρια

Τα κείμενα δημιουργικής γραφής που προέκυψαν από τα εργαστήρια αποτέλεσαν ερευνητικά δεδομένα, από τα οποία κρίναμε το βαθμό κατανόησης και ανταπόκρισης στα στοιχεία δομής που διδάξαμε, διαπιστώσαμε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών και επίσης πληροφορηθήκαμε για τα θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά και τους προκαλούν έμπνευση για συγγραφή.

2.4.7. Αναστοχασμός των μαθητών

Ως δεδομένα, από τα οποία προέκυψαν αποτελέσματα και συμπεράσματα, λειτούργησαν επίσης τα σχήματα, οι φράσεις και τα σκίτσα που δημιούργησαν οι μαθητές στο τελευταίο εργαστήριο, το οποίο αποτελούσε αναστοχασμό εφ' όλων των εργαστηρίων. Από τα δεδομένα αυτά αντλήσαμε στοιχεία σχετικά με το πώς βίωσαν οι μαθητές τα εργαστήρια ΔΓ και ΔΤ.

Το πρώτο πράγμα που ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ήταν οι «παλάμες αναστοχασμού». Απλώθηκε στο δάπεδο ένα μεγάλο χαρτί, περίπου τριών μέτρων, οι μαθητές κάθισαν ολόγυρα και κάθε μαθητής σχημάτιζε στο χαρτί το περίγραμμα της παλάμης του. Ύστερα έγραφε σε κάθε δάχτυλο την απάντηση από πέντε ερωτήσεις: (α) τι κάναμε; (β) τι μου άρεσε; (γ) τι δε μου άρεσε; (δ) τι κατάφερα; (ε) τι έμαθα; Στη συνέχεια, μοιράστηκαν λευκά χαρτιά Α4 στους μαθητές, ένα για τον καθένα, και κλήθηκαν να αποτυπώσουν κάτι σε αυτό, με όποιον τρόπο ήθελαν, με θέμα «δημιουργική γραφή». Και στις δύο δραστηριότητες οι μαθητές δούλεψαν ατομικά, σε συνθήκες ηρεμίας και χαλαρής ατμόσφαιρας, και οι απαντήσεις που έδιναν ζητήθηκε να είναι ανώνυμες, ώστε να διασφαλιστεί η ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

3. Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις μεθόδους συλλογής που περιγράφουμε στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά, προκειμένου να οδηγηθούμε στα σχετικά αποτελέσματα. Παρακάτω παρουσιάζουμε πώς έγινε η ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας. Η διάρθρωση των ενοτήτων γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως τέθηκαν στην Εισαγωγή. Η αναφορά στους μαθητές δεν γίνεται με τα ονόματά τους, ούτε με ψευδώνυμα, αλλά διατηρούμε σε όλη την ανάλυση τους αριθμούς που αντιστοιχίστηκαν σε κάθε μαθητή, αρχικά για τους σκοπούς της στατιστικής ανάλυσης.

3.1. Στάση των μαθητών προς το μάθημα της ΝΕΓ

Για να διερευνηθεί κατά πόσο η στάση των μαθητών προς το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΝΕΓ) επηρεάστηκε μετά από το τριμηνιαίο πρόγραμμα παρέμβασης, συμπληρώθηκαν από τους μαθητές ερωτηματολόγια κλειστού τύπου πριν και μετά την παρέμβαση και διενεργήθηκε t-test εξαρτημένων δειγμάτων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS, όπου ορίσαμε ως ξεχωριστή μεταβλητή το κάθε ερώτημα και κατηγοριοποιήσαμε τις μεταβλητές αυτές σε πέντε έννοιες-κατηγορίες, σύμφωνα με τη μεθοδολογία που ακολούθησαν οι δημιουργοί του εργαλείου. Οι κάθετες στήλες, λοιπόν, του πίνακα, αντιστοιχούσαν σε κάθε μία από τις μεταβλητές, ενώ οι οριζόντιες γραμμές εξέφραζαν καθέναν από τους μαθητές του δείγματος. Οι τιμές 1-14 αναφέρονται στους μαθητές της ομάδας ελέγχου (τμήμα E1), ενώ οι 15-29 στους μαθητές της ομάδας πειράματος (τμήμα E2). Στον πίνακα 3.1 φαίνονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα αποτελείται από 10 αγόρια και 5 κορίτσια, συνολικά 15 μαθητές. Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 6 αγόρια και 8 κορίτσια, συνολικά 14 μαθητές.

Πίνακας 3.1			
Δημογραφικά στοιχεία δείγματος			
Τάξη	Φύλο		Σύνολο Μαθητών
	Αγόρια	Κορίτσια	
Πειραματική ομάδα (E2)	10	5	15
Ομάδα ελέγχου (E1)	6	8	14

Η κλίμακα μέτρησης ήταν 5-βάθμια, με τους βαθμούς 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν και στις δύο ομάδες, πριν και μετά την παρέμβαση, αλλά δεν έγινε επαναχορήγηση σε κάθε στάδιο (retest). Για να διερευνηθεί η εσωτερική αξιοπιστία των δηλώσεων που αφορούν την κάθε έννοια, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3.2, η τιμή του δείκτη είναι μεγαλύτερη από 0.70 σε κάθε περίπτωση, επομένως όλες οι έννοιες κρίνεται ότι έχουν ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας ($\alpha > 0.70$).

Πίνακας 3.2			
Περιγραφή μεταβλητών και δείκτες αξιοπιστίας			
		Αριθμός ερωτημάτων	Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)
ΠΡΙΝ	Αυτο-αποτελεσματικότητα	9	0.860
	Εγγενής αξία	9	0.734
	Άγχος εξετάσεων	4	0.715
	Χρήση γνωστικών στρατηγικών	13	0.824
	Αυτορρύθμιση	9	0.706
ΜΕΤΑ	Αυτο-αποτελεσματικότητα	9	0.830
	Εγγενής αξία	9	0.833
	Άγχος εξετάσεων	4	0.716
	Χρήση γνωστικών στρατηγικών	13	0.748
	Αυτορρύθμιση	9	0.716

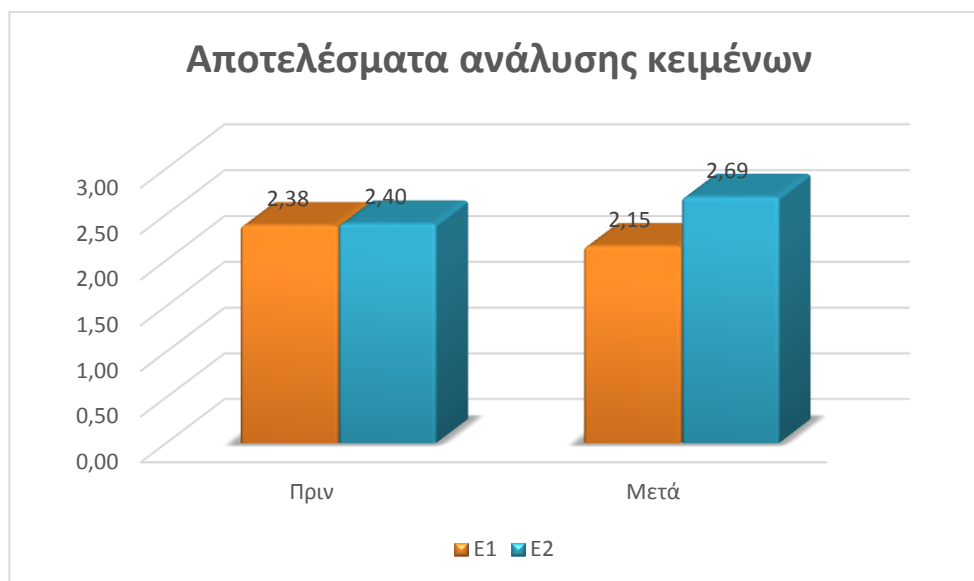
Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε αύξηση στις τιμές της αυτο-αποτελεσματικότητας, του άγχους εξετάσεων και της αυτορρύθμισης, ενώ σημείωσε μείωση στις τιμές της εγγενούς αξίας και της χρήσης γνωστικών στρατηγικών. Η ομάδα ελέγχου σημείωσε αύξηση στις τιμές της εγγενούς αξίας και της χρήσης γνωστικών στρατηγικών, σημείωσε μείωση στις τιμές της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτορρύθμισης, ενώ η τιμή του άγχους εξετάσεων παρέμεινε αμετάβλητη. Οι διαφορές που προέκυψαν τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές, καθώς η τιμή Sig. (2-tailed) είναι μεγαλύτερη από 0.05 σε όλες τις μετρήσεις. Στον παρακάτω πίνακα (3. 3) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των μετρήσεων και η μεταξύ τους διαφορά.

Πίνακας 3.3								
Σύγκριση μέσων όρων								
	Πειραματική ομάδα				Ομάδα ελέγχου			
	Πριν	Μετά	Διαφορά	Sig. (2-tailed)	Πριν	Μετά	Διαφορά	Sig. (2-tailed)
Αυτο-αποτελεσματικότητα	3.8593	3.9314	-.07215	.538	3.7619	3.7302	.03175	.848
Εγγενής αξία	3.6296	3.4439	.18578	.282	3.7778	3.8175	-.03968	.732
Άγχος εξετάσεων	2.1667	2.2307	-.06400	.777	2.1607	2.1607	.00000	1.000
Χρήση γνωστικών στρατηγικών	3.8000	3.7809	.01908	.886	3.6209	3.6374	-.01648	.860
Αυτορρύθμιση	3.5407	3.5723	-.03156	.840	3.5476	3.5317	.01587	.930

3.2. Ικανότητα συγγραφής πρωτότυπης ιστορίας

Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν εάν το πρόγραμμα παρέμβασης επηρέασε την ικανότητα συγγραφής πρωτότυπης ιστορίας των μαθητών. Η εξέλιξη της ικανότητας των μαθητών να συγγράφουν πρωτότυπη ιστορία μετρήθηκε από τα ανοιχτά ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στις δύο ομάδες πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Τα κείμενα βαθμολογήθηκαν, όπως εξηγούμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, με βασικά κριτήρια την τήρηση της οδηγίας, την ύπαρξη τριμερούς δομής και την ύπαρξη εσωτερικής συνέπειας. Στο γράφημα 3.4 παρουσιάζονται συγκριτικά οι βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου (E1) και της πειραματικής ομάδας (E2) πριν και μετά την παρέμβαση.

Γράφημα 3.4

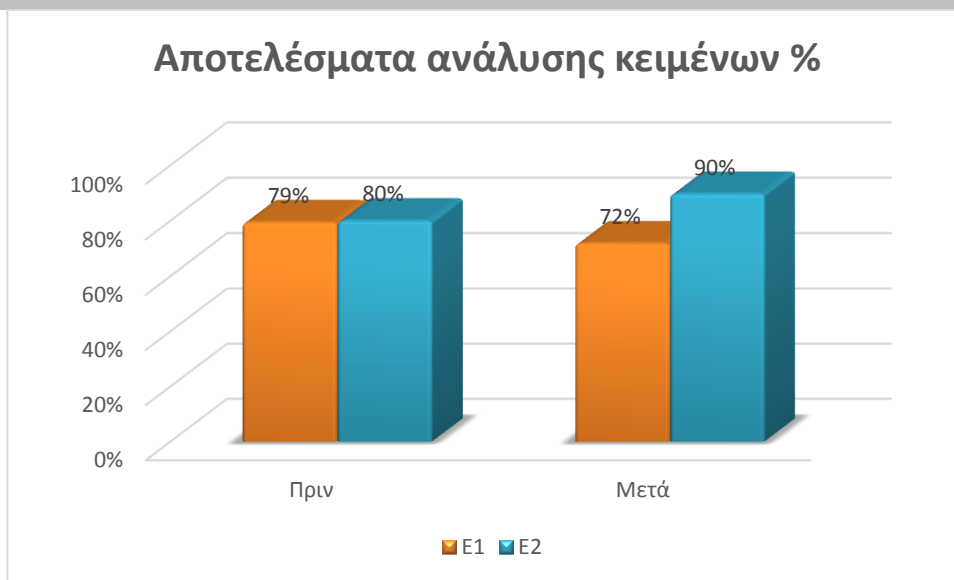


Σύμφωνα με την κλίμακα που ορίσαμε, και η οποία φαίνεται στον πίνακα 3.5, οι δύο ομάδες έγραψαν, κατά μέσο όρο, μέτριες ιστορίες στην πρώτη εξέταση, ενώ στην δεύτερη εξέταση, μετά τα εργαστήρια ΔΓ και ΔΤ, οι ιστορίες της ομάδας ελέγχου παρέμειναν σε μέτριο επίπεδο, ενώ οι ιστορίες της πειραματικής ομάδας κρίνονται καλές, δηλαδή τους προσδόθηκε ο ανώτατος χαρακτηρισμός της κλίμακάς μας.

Πίνακας 3.5 Κλίμακα αξιολόγησης κειμένων	
0	Εξαιρετικά ελλιπής
1	Ελλιπής
2	Μέτρια
3	Καλή

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα 3.6 σε ποσοστά επί τοις εκατό (%), τα οποία προέκυψαν αναλογικά με τη βαθμολογία που συγκέντρωσε η κάθε ομάδα, συγκριτικά με τη μέγιστη δυνατή βαθμολογία. Η διαφορά επί τοις εκατό που σημειώθηκε στις βαθμολογίες πριν και μετά είναι -7% για την ομάδα ελέγχου και 10% για την ομάδα πειράματος. Η αρνητική τιμή στην ομάδα ελέγχου δηλώνει τη μείωση της επίδοσης, ενώ η θετική στην πειραματική ομάδα δηλώνει την αύξηση της επίδοσης που παρουσίασε.

Γράφημα 3.6



Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες εικόνες που δόθηκαν ως αρχικό ερέθισμα δέχθηκαν πολλαπλές ερμηνείες από τους μαθητές και παράλληλα κινητοποίησαν σε κάποια κείμενα την εισαγωγή στοιχείων από πολιτισμούς της ανατολής, όπως βασιλιάς, σουλτάνος, παλάτι, μπουζούκι κ.ά. Στο μουσικό όργανο που απεικονιζόταν δόθηκαν ποικίλες ονομασίες, όπως μπουζούκι, μπάντζο, κιθάρα, κ.ά. Το μεγάλο κτίριο που απεικονιζόταν άλλοι το αποκάλεσαν σπίτι, άλλοι παλάτι/ανάκτορο/κάστρο και κάποιος εκκλησία. Τέλος, η τρίτη εικόνα αποτέλεσε ταβέρνα, καφενείο, καφετέρια, φυλακή, αλλά και μέρος του παλατιού. Όλες οι απαντήσεις ήταν αποδεχτές και υπήρχε η ελευθερία να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τις εικόνες με όποιον τρόπο ήθελαν.

Παράλληλα, πολλοί μαθητές χρησιμοποίησαν στα κείμενά τους ευφάνταστα στοιχεία, όπως περίεργα και πρωτότυπα ονόματα, μη υπαρκτούς τόπους και μαγικά συμβάντα. Αυτά, ωστόσο, δεν καταμετρήθηκαν στην αξιολόγηση, καθώς δεν θεωρήθηκαν ως ισάξιες προϋποθέσεις μιας επιτυχούς ιστορίας με τους παραπάνω άξονες αξιολόγησης που θέσαμε, ούτε ζητούνταν από την οδηγία.

3.3 Αντίληψη για την έννοια «Δημιουργική Γραφή»

Οι απόψεις των μαθητών για τη συγγραφική ικανότητα διερευνήθηκαν από τις συνεντεύξεις που λήφθηκαν σε ομάδες εστίασης των μαθητών (focus groups) πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Στους πίνακες 3.7, 3.8, 3.9 και 3.10 παρουσιάζονται συγκριτικά οι απαντήσεις των μαθητών των δύο ομάδων στις ερωτήσεις «Τι είναι δημιουργική γραφή;» και «Πώς αυτή συνδέεται με τις έννοιες χαρά, ταξίδι, απόλαυση, πειραματισμός, ανακάλυψη, περιπέτεια, παιχνίδι». Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούμε να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε «Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές της έννοια «Δημιουργική Γραφή» πριν και μετά την παρέμβαση;».

Πίνακας 3.7 Τι είναι δημιουργική γραφή; Απαντήσεις ομάδας ελέγχου (E1)		
α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1	<i>Είναι μια ιστορία που είναι αλήθεια, δεν είναι φαντασία, π.χ. η ιστορία του σχολείου.</i>	<i>Διάφορες δραστηριότητες σχετικά με την γλώσσα, εκθέσεις.</i>
2	<i>Είναι ο τρόπος που εκφράζεσαι γράφοντας. Μπορεί καθένας να γράψει όπως θέλει.</i>	<i>Δημιουργία όχι μόνο κειμένων. Και ποιημάτων και θεάτρων.</i>
3	<i>Όταν γράφουμε κάτι ή ζωγραφίζουμε φανταστικό ή δημιουργικό.</i>	<i>ΔΓ νομίζω πως είναι να κάνεις κάτι ελεύθερο, ας πούμε κάτι να ζωγραφίσεις ελεύθερα ή να γράφεις.</i>
4	<i>Είναι όλες οι ιστορίες, τα κείμενα και αυτά που γράφουμε.</i>	<i>Δεν ξέρω.</i>
5	<i>Η ΔΓ είναι σαν κείμενα από το μυαλό μας.</i>	<i>Είναι όταν γράφουμε ένα κείμενο, κάτι κάπως φανταστικό.</i>
6	<i>Δεν ξέρω τι είναι (...) Είναι να γράφεις ό,τι θες.</i>	<i>Να γράφεις εκθέσεις, μόνο.</i>
7	<i>Εγώ νομίζω πως είναι μια ελεύθερη ιστορία από τη φαντασία.</i>	<i>Είναι μία γραφή χωρίς θέμα και γράφεις κάτι ελεύθερα.</i>
8	<i>Παραμύθια, ιστορίες, πώς να κάνουμε πιο ενδιαφέρον το λόγο μας. Ο δημιουργικός λόγος μπορεί, αντί να είναι μια απλή πρόταση, να προσθέσουμε, να τον κάνουμε πιο ενδιαφέρον και πιο όμορφο.</i>	<i>Ένα μυθιστόρημα, κάτι που δημιουργήσαμε εμείς, από τη φαντασία μας.</i>

9	Όταν γράφουμε κάτι που νιώθουμε ή σκεφτόμαστε.	Εγώ πιστεύω πως είναι κάτι της φαντασίας μας, δηλαδή το φανταζόμαστε και το φτιάχνουμε στο μυαλό μας.
10	Είναι οι εκθέσεις, η λογοτεχνία. Μπορεί να έχει και ιστορικά στοιχεία, αλλά όχι ακριβώς όπως είναι.	Πιστεύω ότι είναι δημιουργία κειμένων γραπτού λόγου.
11	Δημιουργικό γράψιμο;	Όταν γράφουμε ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή γενικώς μία ιστορία.
12	Συμφωνώ με τους μαθητές «5, 8 και 11».	Δεν μου έρχεται κάτι. Είναι όταν γράφω ένα κείμενο.
13	Είναι ένας τρόπος που εκφράζεσαι μέσα από το γράψιμο και μπορούμε να βάλουμε χιούμορ.	Συμφωνώ με τον μαθητή «2»
14	Κάτι το οποίο είναι κάτι ελεύθερο, αλλά πρέπει να έχει ένα θέμα που σου δίνουν οι άλλοι. Είναι μια ελεύθερη έκθεση, ένα ελεύθερο παραμύθι, το οποίο μας δίνει ένα θέμα.	Είναι μία έκθεση, χωρίς θέμα που να σου δίνεται και μπορείς να γράφεις ό,τι θέλεις.

Πίνακας 3.8

Συνδέονται οι παρακάτω έννοιες με τη δημιουργική γραφή και πώς;
«χαρά, ταξίδι, απόλαυση, πειραματισμός, ανακάλυψη, περιπέτεια, παιχνίδι»
Ποια άλλη έννοια θα προσέθετες;
Απαντήσεις ομάδας ελέγχου (E1)

α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1	Να γράψει κάποιος για τις περιπέτειές του. Ένα ταξίδι που έχει πάρα πολύ χαρά και παιχνίδι κι όλα αυτά.	Να κάνεις ένα ταξίδι στη φαντασία σου. Θέλεις να γράφεις από τη χαρά σου. Προσθέτω την έννοια «εμπειρία».
2	Μπορεί να υπάρχουν η χαρά και το παιχνίδι. Στα μαθήματά μας, ανακάλυψη, γιατί θα ανακαλύψουμε πώς μπορεί να είναι μία δημιουργική γραφή. Και πειραματισμός, γιατί θα πειραματιστούμε πάνω σε αυτό που δεν έχουμε ξαναδεί.	Όλες συνδέονται. Προσθέτω τις έννοιες «δημιουργία» και «συναίσθημα».
3	Θα μπορούσε κάποιος να γράψει μια	Η χαρά σχετίζεται με το παιχνίδι, επειδή παίζοντας

	<p>περιπέτεια, για κάτι που έχει ζήσει ή που θα ήθελε να ζήσει, κάτι που σκέφτεται. Και ανακάλυψη υπάρχει, γιατί γράφεις κάτι και ανακαλύπτεις ότι είτε είναι λάθος, είτε μπορείς να το αναπτύξεις περισσότερο.</p>	<p>νιώθεις ωραία και η απόλαυση με το παιχνίδι, επειδή όταν παίζεις ένα παιχνίδι το απολαμβάνεις, αν σου αρέσει. Προσθέτω τη δημιουργία και την έμπνευση.</p>
4	<p>Να γράψει για μια χαρούμενη ημέρα. Να περάσουμε χαρούμενα.</p>	<p>Να πειραματίζεσαι με αυτό που γράφεις και να ζεις μια περιπέτεια όταν το γράφεις. Να γράφεις μία περιπέτειά σου. Προσθέτω τη δημιουργία.</p>
5	<p>Μια λέξη θα μπορούσε να είναι όλο το βιβλίο. Ας πούμε η λέξη «ταξίδι». Θα μπορούσε να είναι ένα βιβλίο με ταξίδια, με περιπέτεια. Μπορεί να έχει ανακαλύψει κάτι (ο συγγραφέας) και να γράψει ένα βιβλίο για αυτό που ανακάλυψε και να το εξηγήσει.</p>	<p>Περιπέτεια μπορεί να σχετιστεί με ένα κείμενο που είναι γραμμένο, να έχει περιπέτεια.</p>
6	<p>Ο πειραματισμός. Μπορεί να είναι ένα βιβλίο, π.χ. ο ήρωας να είναι ένας επιστήμονας που πειραματίζεται. Το ταξίδι. Μπορεί να σε ταξιδέψει στη φαντασία.</p>	<p>Πιστεύω πως δεν σχετίζεται με τίποτα. Είναι απλές λέξεις. Προσθέτω τη λέξη «πίνακας».</p>
7	<p>Για το παιχνίδι μπορεί να πει πολλά πράγματα, π.χ. πως παίζει με την αδερφή του, τον πατέρα του. Μπορεί τα ταξίδια που κάνουμε να φέρουν χαρά.</p>	<p>Η απόλαυση μπορεί να είναι όταν έχει πάει διακοπές αλλά και όταν γράφεις. Όταν π.χ. γράφεις είσαι χαρούμενος. Η ΔΓ έχει και ανακάλυψη γιατί ανακαλύπτεις περισσότερες λέξεις, ανακαλύπτεις τις ικανότητές σου. Προσθέτω τη «γραφή» και τη «δημιουργικότητα».</p>
8	<p>Σε όλα περίπου τα βιβλία υπάρχει κάτι νέο, ανακαλύψεις ας πούμε, περιπέτεια σε πάρα πολλά βιβλία, με ομαδικότητα, πολλές φορές το απολαμβάνουν η ομάδα ή ο ήρωας της ιστορίας, δοκιμάζουν, πειραματίζονται, νέα πράγματα, ταξιδεύουν, θέλουν να ζήσουν καλύτερα, να είναι πιο χαρούμενοι, να παίζουν. Να διηγούνται μέσα από αυτά, να είναι η βάση του παραμυθιού. Τα περισσότερα βιβλία, όλοι οι συγγραφείς προσπαθούν να μας δώσουν την αίσθηση ότι είμαστε μέσα στο παραμύθι. Όταν διαβάζουμε μια περιπέτεια είναι σαν να είμαστε και εμείς. Αγχωνόμαστε τι θα γίνει, πώς θα γίνει και τι καινούργιο θα γίνει. Αυτός είναι ο στόχος των περισσότερων.</p>	<p>Πιστεύω ότι ένα κείμενο που θα 'θελες να διαβάσεις πρέπει να περιέχει τα περισσότερα από αυτά. Ταξίδι: Να προσπαθείς να ταξιδεύεις. Να προσπαθείς να μπαίνεις μέσα στο βιβλίο, να το απολαμβάνεις. Θα ήθελα να προσθέσω τις έννοιες «ενδιαφέρον, δημιουργία, φαντασία, φιλία».</p>
9	<p>Για τον πειραματισμό: Διαβάξεις κάτι,</p>	<p>Η χαρά, η απόλαυση, γιατί όταν γράφεις κάτι το</p>

	σκέφτεσαι, μετά ξαναγράφεις κάτι και το δοκιμάζεις. Παιχνίδι, γιατί παίζεις με τις σκέψεις σου, μπορείς να τις κολλάς κάπου, να συνδέονται με κάτι. Και η απόλαυση όταν απολαμβάνεις να γράφεις.	απολαμβάνεις κι εσύ ο ίδιος. Ανακάλυψη όταν ανακαλύπτεις καινούργια πράγματα γραφής και περιπέτεια, γιατί είναι μια περιπέτεια να βρεις τι θα γράφεις. Και το να γράφεις είναι μια περιπέτεια, γιατί μπορεί να γράφεις ένα περιπετειώδες βιβλίο. Προσθέτω την «αγάπη».
10	Σε σχέση με το ταξίδι, ένα ταξίδι να δίνει ιδέα στο συγγραφέα. Αλλά εγώ πιστεύω ότι περισσότερο ένα ταξίδι που του αρέσει. Απόλαυση, γιατί για τα περισσότερα παιδιά δεν είναι τόσο ωραίο να γράφουν. Εγώ μπορώ να κάτσω να γράψω κάτι, αλλά με κουράζει κάπως να γράφω αυτό που σκέφτομαι. Μου αρέσει περισσότερο να σκεφτώ μια ιστορία και να την διηγηθώ προφορικά. Ανακάλυψη για το πώς θα μπορούσε να είναι ωραία προς τα παιδιά που δεν τους αρέσει να γράφουν. Και φυσικά ταξίδι στον κόσμο της ΔΓ, μεταφορικά φυσικά.	Συνδέονται όλες. Αυτό που προσθέτω είναι όλες οι λέξεις, γιατί σε ένα κείμενο μπορείς να γράφεις οτιδήποτε.
11	Χαρά, γιατί σχεδόν όλα τα βιβλία έχουν χαρούμενο τέλος. Εγώ ας πούμε τις προάλλες διάβαζα ένα βιβλίο που ήταν ένας άνθρωπος που διηγούνταν μια ιστορία που έζησε εκείνος.	Όλα είναι κάτι που μπορεί να είναι, π.χ. ένα παιχνίδι.
12	Συνδέονται.	Προσθέτω τη «φιλία».
13	Με κάλυψαν οι μαθητές 2 και 10.	Πιστεύω πως συνδέονται όλες. Προσθέτω τη «δημιουργία» και το «αστείο».
14	Το ημερολόγιο με τα ταξίδια. Μπορεί να γράψει κάποιος ένα βιβλίο ή ένα ημερολόγιο για τα ταξίδια του, για μια ανακάλυψη. Μπορεί να είσαι σε ένα μέρος στο οποίο δεν έχεις ξαναπάει. Να πάμε ένα ταξίδι στη Disneyland! Να πάμε ένα ταξίδι στον Αμαζόνιο! Να σταματήσουμε το σχολείο για να παίζουμε!	Απολαμβάνεις να γράφεις και χαίρεσαι να γράφεις με τη χαρά. Το ταξίδι σε βοηθάει στη γραφή ή ανακαλύπτεις πράγματα που γράφεις και με το παιχνίδι παίζεις όταν γράφεις. Με το παιχνίδι, μπορείς να περιγράψεις ένα παιχνίδι. Να ανακαλύψεις κάτι που σου αρέσει, όπως η ΔΓ και μέσα από τη ΔΓ να ανακαλύψεις ότι σου αρέσουν τα μαθηματικά. Αυτό που προσθέτω είναι όλες οι λέξεις.

Πίνακας 3.9
Τι είναι δημιουργική γραφή;
Απαντήσεις πειραματικής ομάδας (E2)

α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
----------------	------	------

15	<p>Να γράφεις μια ιστορία περιποιημένη, σαν έκθεση. Εγώ νομίζω πως η δημιουργική γραφή είναι να γράφεις κάτι, αλλά όταν πάει να το διαβάσει κάποιος, να το έχεις εμπλουτίσει. Να μην το διαβάσει απλώς, να το παίζει, να το διαβάσει με το σώμα του. Λόγω της δημιουργικής γραφής κάνεις και δημιουργική ανάγνωση.</p>	<p>Είναι να μπορείς να εκφράζεσαι, αλλά ΔΓ πιστεύω πως είναι και να γράφεις πράγματα. Όχι μόνο να εκφράζεσαι, αλλά με τρόπους που δεν μπορούσες να φανταστείς, με πράγματα που δεν μπορούσαν να γίνουν.</p>
16	<p>Φανταστικές εικόνες που μπορεί να είναι στο μυαλό μας, σε ταινίες, σε βιβλία. Δεν είναι μια εικόνα, είναι ένα κείμενο που μου βγάζει μια εικόνα στο μυαλό μου. Αυτή η γραφή που σε κάνει να ονειρεύεσαι ή σκέφτεσαι είναι η δημιουργική γραφή.</p>	<p>Όταν γράφεις ένα κείμενο και λες ότι αυτό είναι ΔΓ, πρέπει σε αυτό το κείμενο να εκφράζεις τι σου αρέσει, τι δε σ' αρέσει, να κρατάς κάτι από αυτό το κείμενο. Π.χ. αυτό το κείμενο με έκανε να σκεφτώ, να προβληματιστώ.</p>
17	<p>Είναι π.χ. όταν γράφεις ένα κείμενο, το δημιουργείς χωρίς να σου δώσουν θέμα, ούτε να το πάρεις απ' έξω, π.χ. υπήρχαν οι δεινόσαυροι. Το δημιουργείς, αλλά δεν υπάρχει. Το δημιουργείς εσύ και είναι το πρώτο.</p>	<p>Στη ΔΓ δημιουργούμε ιστορίες, παίζουμε παιχνίδια, κάνουμε θέατρο και διαβάζουμε κείμενα.</p>
18	<p>Μια έκθεση κατά κάποιον τρόπο, ένα γραπτό μας, που το έχουμε δημιουργήσει μόνοι μας, δηλαδή το έχουμε βρει από το μυαλό μας, το έχουμε σκεφτεί έτσι απλά. Το μη δημιουργικό είναι κάτι που είναι αλήθεια.</p>	<p>Χαρά. Στη ΔΓ νομίζω πως μαθαίνουμε γι' αυτό που κάναμε, πως κάνουμε παιχνίδια, πως μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε καλύτερα με τους συμμαθητές μας, ότι φτιάχναμε ιστορίες με «τσαλαμπήγκα». Μου άρεσαν αυτά που κάναμε.</p>
19	<p>Είναι μια γραφή που δεν γράφεται με όσα γράμματα ξέρουμε άλλα να φτιάχεται με διαφορετικά γράμματα από όλες τις άλλες χώρες. Ο καθένας μπορεί να φτιάξει δικό του αλφάβητο. Δημιουργική γραφή είναι ο δικός μας τρόπος που γράφουμε.</p>	<p>Για μένα τώρα είναι να εκφράζεσαι με διαφορετικούς τρόπους, δηλαδή με οτιδήποτε. Με παντομίμα, από το γράψιμο μέχρι θέατρο. Μου φαίνεται πολύ ωραίο.</p>
20	<p>Εγώ πιστεύω ότι ΔΓ είναι κάτι που γράφεις, που σου έρχεται κατευθείαν από το μυαλό αλλά μπορεί να βασίζεται και σε κάτι που έχεις διαβάσει, που έχεις δει, που μπορεί να σου έχει κάνει εντύπωση. Εγώ πιστεύω ότι ΔΓ δεν είναι ακριβώς αυτό που κάνουμε κάθε Παρασκευή, που γράφουμε εκθέσεις, γιατί βασιζόμαστε σε ένα θέμα και αυτό το θέμα το μεγαλώνουμε. Ξεκινάς από ένα θέμα που σου δίνει κάποιος και το επεκτείνεις. Αυτό δεν είναι ΔΓ. ΔΓ είναι το αντίθετο. Σκέφτεσαι εσύ ένα θέμα και</p>	<p>ΔΓ είναι το να γράφουμε ελεύθερα.</p>

	το γράφεις όπως θέλεις.	
21	Δεν βασίζεσαι σε κάτι. Είναι κάτι από τη φαντασία σου που δεν έχει βγει ξανά και είναι κάτι καινούργιο. Νομίζω ότι μπορείς στη δημιουργική γραφή να πάρεις και ιδέες από κάποια βιβλία, αλλά να μην είναι όλο το βιβλίο, αλλά κάτι πάρα πολύ μικρό. Πιστεύω πως οι εκθέσεις που γράφουμε στην τάξη είναι κάτι που έχει ένα θέμα, δεν είναι δημιουργική γραφή. Ο κύριος μας έχει πει «γράψε αυτό».	Συμφωνώ με το μαθητή «23».
22	Τι σημαίνει: Να δημιουργώ μια γραφή που την έχω βγάλει από το κεφάλι μου. Ας πούμε, έκθεση. Όταν μου δίνουν ένα θέμα κι εγώ απλά γράφω δεν είναι δημιουργικό, ενώ όταν το βγάλεις από το μυαλό σου είναι πιο δημιουργικό.	ΔΓ είναι ωραία πράγματα, θεατρικά, παιχνίδι, χαρά...
23	Πιστεύω ότι θα είναι μια γραφή στην οποία δεν θα βασίζεσαι σε κάτι. Θα είναι ό,τι σου κατεβαίνει στο μυαλό, γιατί είναι δημιουργία. Δεν παίρνεις κάτι, το αντιγράφεις και το διαφοροποιείς. Αλλά το φτιάχνεις μόνος σου. Δημιουργείς κάτι νέο, κάτι πρωτότυπο, που να μην έχει ξαναβγει. Αν βασίζεσαι σε κάτι δεν το βγάζεις από το μυαλό σου. Η σχολική έκθεση δεν είναι δημιουργική γραφή. Η δημιουργική είναι ελεύθερη, δεν βασίζεσαι σε τίποτα. Μπορείς να γράψεις τέλος-μέση-αρχή.	Δημιουργική γραφή είναι να χάνεις μάθημα για να γράψεις ένα κείμενο.
24	Μια έκθεση που γράφεις χωρίς θέμα.	Είναι μια γραφή που είναι δημιουργική. Είναι παιχνίδι, δημιουργούμε κείμενα, δημιουργικά.
25	Μέσω της γραφής του κειμένου μπορούμε να δώσουμε στον αναγνώστη δημιουργικές εικόνες, όμορφες εικόνες, φανταστικές, που του φέρνουν χαρά, και να νομίζει ότι, κατά κάποιον τρόπο, είναι μες στην ιστορία.	Εγώ πιστεύω ότι στη ΔΓ μπορεί όλοι οι άνθρωποι να εκφραστούν με όλους τους τρόπους, είτε με το γράψιμο, και με θέατρο, με συνήθειες, με τα λόγια, με τη μουσική, με πάρα πολλούς τρόπους και να μούνε σε έναν άλλον κόσμο, στη φαντασία τους.
26	Η ΔΓ είναι όταν γράφεις ένα κείμενο με δημιουργία, με έμπνευση. Βάζεις μέσα πάρα πολλά στοιχεία.	Εγώ πιστεύω ότι ΔΓ είναι όταν μπορείς να μην κάθεται να σκέφτεσαι τι θα γράψεις, αλλά να γράφεις ό,τι σου έρθει, κι αυτό είναι δημιουργικό.
27	Μια εικόνα που μπορεί να σκεφτούμε οποιαδήποτε ώρα της ημέρας, ακόμα κι όταν βλέπουμε τηλεόραση, όταν κοιμόμαστε. Σκέφτομαι κάτι που έκανα	ΔΓ πιστεύω ότι είναι γράψιμο που γράφουμε ό,τι σκεφτόμαστε σε σχέση με ιστορία για ένα θέμα που βάζει ο δάσκαλος.

	και το γράφω, π.χ. ότι εχθές πήγα στο πάρκο. Μπορείς να πάρεις έμπνευση από την αίθουσα που βρίσκεσαι και γράφεις κάτι.	
28	Ρεαλιστική γραφή.	Μέσα από τη ΔΓ μπορείς να γράφεις ένα κείμενο στην αρχή και μετά αυτό μπορείς να το παραστήσεις με χιλιάδες τρόπους. Για παράδειγμα, αυτό που είχαν φτιάξει τα παιδιά που ήταν όλοι ίδιοι και ήταν μόνο ένας διαφορετικός. Μια τέτοια ιστορία είναι σε έναν φανταστικό τρόπο. Η ιστορία συνεχίζεται με εσένα μέσα.
29	Να γράφεις ένα κείμενο, μια ιστορία, με ωραίο τρόπο.	Η ΔΓ σε βοηθάει να απελευθερώσεις τη φαντασία σου.

Πίνακας 3.10

Συνδέονται οι παρακάτω έννοιες με τη δημιουργική γραφή και πώς;
«χαρά, ταξίδι, απόλαυση, πειραματισμός, ανακάλυψη, περιπέτεια, παιχνίδι»

Ποια άλλη έννοια θα προσέθετες;

Απαντήσεις πειραματικής ομάδας (E2)

α/α μαθητών	PIPIN	META
15	Πιστεύω πως όλα αυτά εμπλέκονται στη δημιουργική γραφή, γιατί διαβάζοντας ένα κείμενο, μπορεί να σε ταξιδέψει σε διάφορα μέρη μέσα από αυτό που διαβάζεις, να νιώσεις χαρούμενη, να έχει το βιβλίο περιπέτεια.	Ναι, όλα αυτά πρέπει να τα βάλεις στη ΔΓ. Θα προσέθετα τη διασκέδαση, την αγάπη, οτιδήποτε μπορεί να νιώσει κάποιος.
16	Αν αρχίσεις να γράφεις ένα κείμενο και να είσαι «πω ρε φίλε, άντε να γράφω τώρα», τι θα ευχαριστηθείς; Δεν θα έχεις έμπνευση, δεν θα σκέφτεσαι τις εικόνες, άρα δεν θα γίνεται, κατά την άποψή μου, δημιουργική γραφή. Δεν θα το απολαύσεις. Να ανακαλύψεις νέες φωτογραφίες, νέα όνειρα, να είσαι χαρούμενος, να το απολαύσεις, να πειραματίζεσαι με τις ιδέες σου, στο μυαλό σου να έχει περιπέτεια και να μην είναι βαρετό. Το παιχνίδι κολλάει όταν διαβάζεις κάτι και σκέφτεσαι εικόνες και σε αυτές τις εικόνες να υπάρχουν συναισθήματα.	Θα έλεγα ότι συνδέονται με τη ΔΓ, γιατί αν γράφεις ένα κείμενο, σίγουρα ένα κείμενο θα έχει πειραματισμό, απόλαυση, χαρά, ανακάλυψη, παιχνίδι, ταξίδι, πειραματισμό, περιπέτεια. Έτσι η ΔΓ συνδέεται γιατί αυτή η δραστηριότητα τα εμπεριέχει. Η ΔΓ είναι κείμενο, σου φέρνει στο μυαλό εικόνες και διάφορες σκέψεις. Ένα κείμενο θα έχει σίγουρα αυτά τα πράγματα και αυτά μαζί κολλάνε. Παράδειγμα, απόλαυση το απολαμβάνεις. Χαρά όταν νιώσεις χαρά. Αν φτάσεις με το κείμενο, που το κείμενο που σου φέρνει τόσες πολλές σκέψεις είναι ΔΓ. Προσθέτω τη λέξη «αγωνία» με την καλή έννοια.
17	Π.χ. άμα γράφεις ή άμα βλέπεις μια έκθεση και τη διαβάζεις μπορεί να την	Ταξίδι: ταξιδεύουμε στις σκέψεις μας, σε αυτά που γράφουμε. Παιχνίδι: κάποιες φορές υπάρχει και

	<p>απολαύσεις, άμα κάνουν υποτίθεται μια μάχη κάποιος και να κερδίζει αυτός που θες μπορεί να χαρείς και μετά μπορείς να κάνεις την έκθεση παιχνίδι, π.χ. άμα είναι οι Πειρατές της Καραϊβικής, να πας στη θάλασσα, να πάρεις ένα καράβι και να παίζεις. Μπορούμε π.χ. να γράφουμε κάτι, π.χ. για τη Βραζιλία. Μετά μπορούμε π.χ. οι ιστορίες μας να είναι περιπέτεια και να ανακαλύπτει κάτι στο τέλος κάποιος, ο πρωταγωνιστής. Μπορεί πάλι να το παίζουμε. Ο πειραματισμός, δεν ξέρω.</p>	<p>παιχνίδι μέσα στη δημιουργική γραφή. Πειραματισμός υπάρχει στη ΔΓ γιατί πειραματίζεσαι κάθε φορά στο τι θα γράψεις, αν είναι σωστό ή λάθος. Περιπέτεια μπορείς να γράψεις, αν γράψεις μια περιπετειώδη ιστορία. Ανακάλυψη: πάει μαζί με την περιπέτεια γιατί υπάρχει μια περιπέτεια για να ανακαλύψεις κάτι. Μπορεί να ανακαλύψω ότι γράφω καλές ιστορίες.</p>
<p>18</p>	<p>Εγώ νομίζω ότι πάει η απόλαυση με το παιχνίδι και τη χαρά, το ταξίδι με την περιπέτεια και ο πειραματισμός με την ανακάλυψη. Στα μαθήματα περιπέτεια δεν μπορεί να γίνει. Μπορούμε το μάθημα να το κάνουμε κάπως σαν ανακάλυψη, ότι ανακαλύπτουμε καινούργια πράγματα. Με την απόλαυση ότι θα απολαύσουμε το μάθημα, δηλαδή θα είμαστε χαλαροί και θα προσέχουμε. Με τη χαρά δεν γίνεται. Με το παιχνίδι γίνεται όταν ο κύριος κάνει μια πλάκα κι εμείς χαιρόμαστε και το παίρνουμε κάπως σαν παιχνίδι. Με το ταξίδι και την περιπέτεια αν διαβάζουμε κάποια ιστορία ή κείμενο και με τον πειραματισμό αν κάνουμε κάτι στη φυσική με τα πειράματα.</p>	<p>Χαρά γιατί χαιρόμαστε αυτό που κάνουμε. Ταξίδι, γιατί ταξιδεύουμε μέσα στις σκέψεις μας όταν γράφουμε κάτι. Παιχνίδι γιατί παίζουμε μερικές φορές. Απόλαυση γιατί το απολαμβάνουμε. Ανακάλυψη γιατί ανακαλύπτουμε νέα πράγματα. Περιπέτεια γιατί περιπετειεύουμε μέσα στα πράγματα και τον πειραματισμό γιατί πειραματιζόμαστε. Θα ήθελα να προσθέσω το «δημιουργικό κομμάτι».</p>
<p>19</p>	<p>Όλα τα βιβλία έχουν όλες αυτές τις έννοιες, και από τη μεριά του αναγνώστη και από τη μεριά του συγγραφέα. Δηλαδή μπορεί να το σκέφτεσαι την ώρα που γράφεις, και μπορεί όταν το διαβάζεις να σκέφτεσαι μέσω της φαντασίας σου όλα αυτά.</p>	<p>Όλα τα νιώθεις όταν δημιουργείς. Οτιδήποτε μπορεί να νιώσεις όταν δημιουργείς.</p>
<p>20</p>	<p>Εγώ πιστεύω ότι όλα αυτά μπορείς να τα φτιάξεις σε μια ιστορία. Ειδικά ο πειραματισμός είναι μια λέξη που αποτελεί δημιουργική γραφή. Δηλαδή όταν γράφουμε κάτι, πειραματιζόμαστε. Απολαμβάνεις αυτό που γράφεις. Χαίρεσαι αυτό που γράφεις. Το ταξίδι συνδέεται όχι τόσο με το ότι ο ήρωας πάει κάπου. Εσύ πας εκεί που γίνεται αυτό και το βλέπεις.</p>	<p>Σβήνω την περιπέτεια. Το παιχνίδι δεν πάει πολύ, αλλά όλα τα υπόλοιπα πάνε. Προσθέτω την έννοια «δημιουργία».</p>

21	Όταν είσαι χαρούμενος, όταν ανακαλύπτεις κάτι. Μπορεί όλα αυτά να υπάρχουν μέσα σε μία ιστορία.	Συμφωνώ με τους μαθητές «20» και «23». Επιπλέον βάζω τη λέξη «βαρεμάρα».
22	Αμα κάνω ένα πείραμα, θα ανακαλύψω κάτι. Μπορείς αυτό που έχεις κάνει να το γράψεις, και να γράψεις τα βήματα, και να γράψεις τι έγινε και πώς νιώθεις. Με το ταξίδι μπορούμε να το συνδέσουμε αν κάνουμε ένα πραγματικό ταξίδι, ας πούμε να πάμε στην Αφρική και να μάθουμε τη γλώσσα τους, να δούμε τι κάνουν εκεί, ποιες είναι οι ασχολίες τους και να το γράψουμε. Να έχουμε ένα μπλοκάκι και να γράφουμε τις σκέψεις μας. Το παιχνίδι: μπορούμε να παίζουμε έξω στο διάλειμμα, στην τάξη μπορούμε να κάνουμε ένα παιχνίδι με ορθογραφίες και τέτοια. Τον πειραματισμό μπορούμε .. δεν ξέρω. Την περιπέτεια: στο ταξίδι που θα έχουμε πάει θα έχουμε ζήσει μια περιπέτεια και μπορεί να είναι και ευχάριστη περιπέτεια και να τη γράψουμε για να μην την ξεχάσουμε.	Απόλαυση είναι γιατί απολαμβάνουμε αυτό που κάνουμε, χαρά επίσης γιατί χαιρόμαστε για το θέατρο και για όλα αυτά που γράψαμε, ανακάλυψη: ανακαλύπτουμε καινούργια πράγματα, ταξίδι: ταξιδεύουμε και στις σκέψεις μας αλλά και στα κείμενα, αλλά και στα θεατρικά, νιώθουμε ότι είμαστε εμείς αυτοί οι άνθρωποι (που υποδούμαστε), παιχνίδι επίσης στο θεατρικό, πειραματισμός: πειραματιζόμαστε με τα κείμενα, σκέψεις κλπ., περιπέτεια: περνάμε μια περιπέτεια μέσα στο θεατρικό και από τα παιχνίδια. Θέλω να προσθέσω τις έννοιες «δημιουργικότητα», αλλά και «σκέψεις».
23	Όταν διαβάζουμε νιώθουμε σαν να ταξιδεύουμε. Κάποια από αυτά τα περιέχει σίγουρα η δημιουργική γραφή: Την αποκάλυψη του τέλους, την περιπέτεια, ή τον πειραματισμό. Ταξίδι: μπορεί να πάει στον πύργο του Άιφελ για να βρει κάτι. Απόλαυση: μπορεί να φάει ένα παγωτό εκεί. Παιχνίδι: μπορεί να παίζει ένα κνήγι θησαυρού για να βρει κάτι. Μέσα από τον πειραματισμό ανακαλύπτουμε. Ταξίδι: μπορεί να πηγαίνει κάπου κι εσύ να φαντάζεσαι πως είσαι εκεί.	Το ταξίδι συνδέεται. Η περιπέτεια δεν συνδέεται. Ανακάλυψη δεν συνδέεται. Η χαρά συνδέεται. Η απόλαυση πού και πού. Το παιχνίδι δεν συνδέεται. Ο πειραματισμός συνδέεται. Προσθέτω τη «δημιουργία».
24	Αν διαβάσεις κάτι που είναι αστείο, θα νιώσεις χαρά. Αν διαβάσεις κάτι που έχει μυστήριο, θα ανακαλύψεις κάτι. Μπορούμε ας πούμε σε μια έκθεση να γράψουμε ένα φανταστικό ταξίδι, για μια πόλη όπως τη φανταζόμαστε εμείς. Κι αυτό συνδέεται και με την περιπέτεια, γιατί μπορεί να συμβούν τρομερά και φοβερά πράγματα. Ή μπορούμε να γράψουμε εκθέσεις όλοι με ένα θέμα δικό τους και μετά να τα συνδέσουμε. Αυτό είναι πειραματισμός.	Το παιχνίδι συνδέεται σίγουρα, γιατί παίζουμε διάφορα παιχνίδια. Η περιπέτεια όχι και τόσο. Απόλαυση γιατί το απολαμβάνουμε αυτό που γίνεται στο μάθημα αυτό. Ανακάλυψη γιατί ανακαλύπτουμε καινούργια πράγματα. Πειραματισμός όχι και τόσο, αλλά λίγο. Ταξίδι γιατί ταξιδεύουμε μες στα κείμενα τα δημιουργικά. Να προσθέσω τη δημιουργικότητα.

25	<p>Κάποια από αυτά πρέπει να περνάνε στον αναγνώστη. Για να είναι ένα καλό βιβλίο, πρέπει ο αναγνώστης να πειραματιστεί, να του αρέσει, να ανυπομονεί να το διαβάσει. Να γράφουμε έτσι ώστε να υπάρχουν όλα αυτά.</p>	<p>Εγώ πιστεύω ότι πρώτα απ' όλα είναι το ταξίδι, γιατί ό,τι και να κάνεις στη ΔΓ, όλοι που το βλέπουν ή το ακούνε ή και εσύ που το κάνεις, νιώθεις ότι είσαι αλλού, όχι εκεί που είσαι. Νιώθεις ότι είσαι στο κείμενο μέσα, στο χαρτί. Μετά είναι και ο πειραματισμός και η ανακάλυψη γιατί κι εσύ όταν το κάνεις εκείνη την ώρα, μπορεί σε ένα θέατρο να αλλάξεις κάτι εκείνη την ώρα και να ανακαλύψεις ότι είναι πιο ωραίο και όλοι οι άλλοι να ανακαλύψουν καινούργιες ιδέες που δεν τις είχαν σκεφτεί. Θα έλεγα επιπλέον πολύ λίγο και αγάπη, δεν είμαι σίγουρος.</p>
26	<p>Μπορεί μέσα σε αυτό που δημιουργείς να έχει περιπέτεια, να ανακαλύπτουν κάτι, να χαίρονται, να πειραματίζονται.</p>	<p>Σχετίζονται όλα με τη ΔΓ, γιατί όλα μπορεί κάποιος να τα περάσει όταν δημιουργεί. Δηλαδή, ο πειραματισμός όταν πειραματίζεται κάποιος ή απόλαυση όταν τελειώνει το βιβλίο, μαζί με τη χαρά.</p>
27	<p>Περιπέτεια πρέπει ο ίδιος ο αναγνώστης να έχει ζήσει ή να τη σκέφτεται εκείνη τη στιγμή. Ταξίδι στο βιβλίο, να σε πάει από το ένα κεφάλαιο στο άλλο, να σκέφτεσαι ότι θες να πας σε ένα άλλο κεφάλαιο επειδή θες να δεις το βιβλίο. Να το ανακαλύψεις, π.χ. ένας άνθρωπος να αρχίσει να το διαβάζει από το τέλος, αν θες να ανακαλύψεις το τέλος. Απόλαυση, να είναι ένα ωραίο βιβλίο που να του αρέσει, όχι να είναι το βιβλίο βαρεμάρα, να μην του αρέσει καθόλου. Το παιχνίδι πιστεύω πως δεν χρειάζεται να είναι στην ανάγνωση και τη γραφή. Τα προηγούμενα είναι και για αυτόν που γράφει.</p>	<p>Όλα αυτά είναι η ΔΓ κι όχι μόνο αυτά, αλλά και πολλά άλλα, όπως αγάπη. Υπάρχουν πολλά, ανακατεμένα κιόλας. Και το κάθε τι από όλα αυτά έχει το δικό του πράγμα, ας πούμε η χαρά έχει το να είμαστε χαρούμενοι στην ιστορία ή να περνάμε καλά, η ανακάλυψη το να ανακαλύπτουμε κάτι, το παιχνίδι να παίζουμε, που η ίδια η ΔΓ είναι και παιχνίδι ταυτόχρονα, απόλαυση δεν μου κολλάει τόσο. Ταξίδι: ταξίδι στο χρόνο, όπως ο Χάρρυ Πόττερ, επίσης και η περιπέτεια είναι σε όλες τις ιστορίες.</p>
28	<p>Όλες αυτές χρειάζονται, είναι προϋποθέσεις για να υπάρχει η δημιουργική γραφή. Όλα αυτά ισχύουν, εκτός από το παιχνίδι, εκτός κι αν κάποιος το βλέπει σαν παιχνίδι το να διαβάζεις ή να γράφεις ένα παιχνίδι.</p>	<p>Είναι δημιουργική γραφή. Η ΔΓ αποτελεί όλα αυτά. Θα μπορούσε να είναι οτιδήποτε από όλα αυτά ή όλα. Κυρίως από όλα αυτά εγώ πιστεύω ότι θα ήταν το ταξίδι. Επίσης, δεν είναι μόνο αυτές οι έννοιες, αλλά τα πάντα.</p>
29	<p>Όλα μπορεί να έχουνε να κάνουνε με ένα βιβλίο που φτιάχνει κάποιος ή μια ιστορία που γράφει. Ο πειραματισμός θα μπορούσε να γίνεται την ώρα που γράφει κάποιος μια ιστορία. Δηλαδή να πειραματίζεται με διάφορα στοιχεία που μπορεί να κάνουν ένα βιβλίο ωραίο, ας</p>	<p>Βαρεμάρα. Δεν έχω νιώσει εγώ, αλλά μπορεί κάποιος να νιώσει.</p>

Από τα παραπάνω δεδομένα, παρατηρούμε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου θεωρούν τη ΔΓ ως παραγωγή γραπτών κειμένων και τη συνδέουν με τη φαντασία, την ελευθερία, την έκφραση και τη λογοτεχνία, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αναφέρουν επίσης την γραπτή έκφραση, τη δημιουργία και τη φαντασία, ενώ μετά την παρέμβαση κάνουν λόγο και για τη σκέψη, το θέατρο, τη μουσική και πολλαπλούς τρόπους έκφρασης. Όσον αφορά τις έννοιες «χαρά, ταξίδι, απόλαυση, πειραματισμός, ανακάλυψη, περιπέτεια, παιχνίδι», οι ομάδες εξέφρασαν και τις δύο φορές ποικίλες ιδέες, που σχετίζονταν είτε με τη διαδικασία του γραψίματος, είτε με τη διαδικασία της ανάγνωσης, είτε με το θέμα ενός (λογοτεχνικού) κειμένου. Ωστόσο, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αναφέρουν στις συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση αρκετά επιπρόσθετα παραδείγματα από τα εργαστήριά μας και εκφράζουν πώς ένιωσαν οι ίδιοι σε αυτά.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τη δήλωση της μαθήτριας «27», για τις έννοιες που θεωρεί ότι συνδέονται με τη δημιουργική γραφή: «Όλα αυτά είναι η ΔΓ κι όχι μόνο αυτά, αλλά και πολλά άλλα, όπως αγάπη». Ο μαθητής «28» λέει «κυρίως από όλα αυτά εγώ πιστεύω ότι θα ήταν το ταξίδι. Επίσης, δεν είναι μόνο αυτές οι έννοιες, αλλά τα πάντα». Τέλος, η μαθήτρια «22» αναλύει:

Απόλαυση είναι γιατί απολαμβάνουμε αυτό που κάνουμε, χαρά επίσης γιατί χαιρόμαστε για το θέατρο και για όλα αυτά που γράψαμε, ανακάλυψη: ανακαλύπτουμε καινούργια πράγματα, ταξίδι: ταξιδεύουμε και στις σκέψεις μας αλλά και στα κείμενα, αλλά και στα θεατρικά, νιώθουμε ότι είμαστε εμείς αυτοί οι άνθρωποι (που υποδύμαστε), παιχνίδι επίσης στο θεατρικό, πειραματισμός: πειραματιζόμαστε με τα κείμενα, σκέψεις κλπ., περιπέτεια: περνάμε μια περιπέτεια μέσα στο θεατρικό και από τα παιχνίδια. Θέλω να προσθέσω τις έννοιες δημιουργικότητα, αλλά και σκέψεις (μαθήτρια «22»).

3.4 Απόψεις για τη συγγραφική ικανότητα

Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών για τη συγγραφική ικανότητα, οι οποίες καταγράφηκαν επίσης από τις ομαδικές συνεντεύξεις, παρατηρήσαμε ότι και τα δύο γκρουπ και

στις δύο φάσεις υποστήριξαν, στην πλειονότητά τους, ότι δεν είναι απαραίτητο το ταλέντο για να γράψει κάποιος και προέβαλαν άλλες προϋποθέσεις, όπως είναι η θέληση, το ενδιαφέρον, η φαντασία, η έμπνευση, η αυτοπεποίθηση και η ύπαρξη χρόνου. Σαν συμβουλές για να βελτιωθεί κανείς στο γράψιμο πρότειναν κυρίως την ανάγνωση βιβλίων, την παρακολούθηση ταινιών, την κοινωνικότητα και την απόκτηση εμπειριών, τα ταξίδια, την εξάσκηση στη γραφή, καθώς και τη λήψη κριτικών από φίλους. Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές της πειραματικής ομάδας πρότειναν, μετά το πέρας των παρεμβάσεων, τη συμμετοχή σε εργαστήρια δημιουργικής γραφής με διδάσκουσα την ερευνήτρια.

Τα παραπάνω προκύπτουν από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα «Χρειάζεται ταλέντο για να γράψει κάποιος;» και «Πώς μπορεί να βελτιωθεί κάποιος στο γράψιμο;», οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικότερα στους πίνακες 3.11, 3.12, 3.13, και 3.14.

Πίνακας 3.11 Χρειάζεται ταλέντο για να γράψει κάποιος; Απαντήσεις ομάδας ελέγχου		
α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1	<i>Όχι. Χρειάζεται φαντασία.</i>	<i>Όχι. Χρειάζεται έμπνευση, να το θελήσει και να προσπαθεί.</i>
2	<i>Συμφωνώ με το μαθητή «10». Φαντασία: αν δεν θες να συγκεντρωθείς σε κάποιο πράγμα και θέλεις απλώς να χαλαρώσεις, ίσως σου έρθει. Έρχεται με όποιον τρόπο τον βολεύει τον καθένα. Ό,τι του αρέσει να κάνει και να σκέφτεται μπορεί να του εμπνεύσει τη φαντασία.</i>	<i>Εγώ πιστεύω ότι δε χρειάζεται ταλέντο, αλλά αναλόγως τι γράφει, αν γράφει μια φανταστική ιστορία χρειάζεται φαντασία, αν γράφει μια πραγματική ιστορία χρειάζεται παρατηρητικότητα, αλλά ό,τι και να γράφει, χρειάζεται έμπνευση. Εγώ πιστεύω ότι όλοι μπορούν να έχουν φαντασία, έμπνευση, απλά σε μένα είναι πολύ εύκολο, σε κάποιους άλλους μπορεί να είναι πιο δύσκολο, αλλά αν κάποιος θέλει να την αποκτήσει, νομίζω αν προσπαθήσει, ίσως να μην τη φτάσει στο επίπεδο που κάποιος την έχει αυτόματα, αλλά θα γίνει καλύτερη.</i>
3	<i>Όχι. Δεν χρειάζεται κάποιο ταλέντο. Μπορεί ο καθένας να γράψει μια ιστορία, είτε σωστή είτε λάθος.</i>	<i>Όχι. Θέλει φαντασία. Ο κάθε άνθρωπος έχει φαντασία. Καθένας, δηλαδή, μπορεί να γράψει μία ιστορία.</i>
4	<i>Χρειάζεται να ασχολείται.</i>	<i>Όχι. Αρκεί να το θέλει.</i>
5	<i>Εγώ νομίζω πως αρκετοί άνθρωποι έχουν</i>	<i>Και ναι και όχι. Άμα θέλεις να γράψεις κάτι</i>

	το ταλέντο, γιατί όταν πηγαίνουμε σε ένα βιβλιοπωλείο βλέπουμε διαφορετικά βιβλία, τα οποία είναι από διαφορετικούς συγγραφείς. Υπάρχουν όμως και κάποιοι άνθρωποι που δεν έχουν πολύ ταλέντο, απλά τους αρέσει να γράφουν.	πετυχημένο αρκετά μπορεί να χρειαστεί λίγο ταλέντο, ενώ αν θέλεις να γράψεις κάτι για τον εαυτό σου δεν νομίζω.
6	Ναι. Πιστεύω πως το ταλέντο μπορείς να έχεις ένα μικρό και ίσως να το καλλιεργήσεις και να γίνει μεγάλο, διαβάζοντας διάφορα κείμενα.	Ναι. Να του αρέσει αυτό το πράγμα.
7	Φυσικά και όχι. Χρειάζεται να θέλει να το κάνει.	Όχι. Αρκεί να το θέλει
8	Αναλόγως. Χρειάζεται φαντασία για να γίνει μία πιο πρωτότυπη, πιο διαφορετική ιστορία. Αν όμως δεν έχουν και πολλή φαντασία μπορούν να πάρουν έμπνευση από άλλες, να ενώσουν πολλές μαζί, να κάνουν πειραγμένα παραμύθια. Απλά μερικοί το έχουν πιο ανεπτυγμένο (το ταλέντο) και άλλοι δεν το έχουν και τόσο.	Και η φαντασία είναι κάπως ταλέντο, γιατί δεν την έχουν όλοι, οπότε για να γίνει καλή η ιστορία πιστεύω ναι, θέλει. Θέλει και εξάσκηση η φαντασία. Κάποιοι την αποκτούν, κάποιοι την έχουν.
9	Όχι. Δεν έχει σημασία. Ό,τι και να γράψεις, για το εαυτό σου θα είναι το ίδιο. Θα είναι πάντα αυτό που νομίζεις εσύ.	Οποιοσδήποτε μπορεί να γράψει μια ιστορία αν το θέλει κι αν του αρέσει κι αν έχει χρόνο, αλλά είναι και πώς σκέφτεσαι κιόλας. Δεν έχουμε όλοι την ίδια σκέψη. Είναι κάτι διαφορετικό να γράψει ιστορία κάποιος άλλος. Δεν ξέρεις τι γράφει.
10	Όχι. Δηλαδή μπορεί κάποιος να μην έχει τόσο πολύ ταλέντο στο να γράφει ιστορίες, αλλά να έχει φαντασία. Ας πούμε, να μην ξέρει τι να γράψει και να σκέφτεται οτιδήποτε και να του έρθει η ιδέα. Ας πούμε εγώ όταν ζωγραφίζω παίρνω ένα χαρτί, κάνω μια μουντζούρα και με ό,τι μου μοιάζει αυτή η μουντζούρα μετά το ζωγραφίζω. Για παράδειγμα μπορεί ένας συγγραφέας να του έχουν τελειώσει οι ιδέες και να σκέφτεται τι έκανε εχθές και από αυτά που σκέφτεται να του έρχονται ιδέες για το τι να γράψει.	Όχι. Εγώ νομίζω πως χρειάζεται εκτός από φαντασία, και παρατηρητικότητα. Πιστεύω ότι φαντασία έχουν κυρίως τα παιδιά. Αλλά και κάποιος που δεν έχει φαντασία, από κάτι που βλέπει μπροστά του θα μπορούσε να γράψει μία ιστορία.
11	Όχι, μόνο σκέψη, φαντασία.	Όχι. Χρειάζεται φαντασία. Κάποιοι την έχουν σε πιο μεγάλο επίπεδο και κάποιοι πιο μικρή.
12	Ναι. Όλοι το έχουν.	Συμφωνώ με το μαθητή «11»
13	Συμφωνώ με το μαθητή «10». Επίσης αν έχει βιώσει κάτι που του άρεσε πολύ στη	Εγώ πιστεύω ότι αυτά ναι μεν χρειάζονται λίγο καλλιέργεια, αλλά γενικά για να γράψει

	ζωή του, μπορεί να πάρει στοιχεία στην ιστορία που θα γράψει, που έχουν συμβεί στα αλήθεια. Αλλά όταν γράφει κανείς μια ιστορία, πρέπει να γράφει και πράγματα που δεν τα έχει ζήσει, να συμπληρώνει πράγματα. Πιστεύω ότι η φαντασία ανάμεσα στους ανθρώπους είναι διαφορετικό πράγμα. Μπορεί καθένας να φαντάζεται διαφορετικά πράγματα.	κάποιος πρέπει να έχει και ένα είδος εμπειρία, το οποίο να συνδυάζεται και με τη φαντασία και με την παρατηρητικότητα.
14	Χρειάζεται να ασχολείται και να του αρέσει.	Όχι. Χρειάζεται να ασχοληθεί και να του αρέσει.

Πίνακας 3.12 Πώς μπορεί να βελτιωθεί κάποιος στο γράψιμο; Απαντήσεις ομάδας ελέγχου		
α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1	Να γράφει πιο πολύ.	Να γράφει συχνά εκθέσεις για να συνηθίσει, να έχει έμπνευση.
2	Να αφήσει το μυαλό του να σκεφτεί, να κάνει ό,τι θέλει, να αφήσει το μυαλό του δηλαδή ελεύθερο, μήπως του έρθει η φαντασία.	Γράφοντας.
3	Μπορεί να ζητάει συμβουλές από κάποιους πιο έμπειρους, να του πουν τι χρειάζεται να σκέφτεται πριν γράψει την ιστορία.	Να παίρνει ιδέες από κάποιο άλλο βιβλίο που του άρεσε, ώστε να γράψει το αντίθετο, και να γράφει επίσης.
4	Να το εξασκεί περισσότερο. Να γράφει περισσότερο.	-
5	Άμα έχει πιο πολλή φαντασία και μπορεί γενικά να γράψει κάτι.	-
6	Να διαβάξει μπόλικά βιβλία.	Άμα δεν του αρέσει να μην γράφει. Δεν ξέρω πώς μπορεί κάποιος να βελτιωθεί.
7	Να διαβάξει βιβλία που θα τον βοηθήσουν ή να τον συμβουλευτεί η μαμά του.	Να διαβάσει πιο πολλά βιβλία και να μιλάει κιόλας. Να αποκτάει θάρρος και στην ομιλία. Να κάνει διάλογο, να μαθαίνει καινούργιες λέξεις.
8	Εξάσκηση, δουλειά, γνώμες άλλων, και θα μπορούσε να κάνει εξάσκηση, να γράψει μια ιστορία με ό,τι βλέπει μπροστά του, ας πούμε	-

	για το φως. Γιατί ήρθε εδώ; Πώς ήρθε εδώ; Γιατί ήταν φως;	
9	Να βλέπει σε βιβλία πώς έχουν εκφράσει οι συγγραφείς αυτό που θέλουν και να εκφράσει και αυτός που θέλει να το γράψει όπως έχει δει ή έχει διαβάσει.	Να γράφει πολλά βιβλία, πολλές ιστορίες.
10	Να εμπιστεύεται τη φαντασία του... Να συγκεντρώνεται σε αυτό που γράφει, γιατί συνήθως για να γράψεις ένα μεγάλο κείμενο ή ένα βιβλίο πρέπει να σου αρέσει κι αν δεν σου αρέσει δεν θέλεις να συγκεντρώσεσαι πολύ, ενώ αν σου αρέσει...	Θα μπορούσε να το βελτιώσει διαβάζοντας βιβλία, γιατί έτσι παίρνει και διάφορες ιδέες για κείμενα, οπότε θα είναι πιο εύκολο να δημιουργήσει μια ιστορία.
11	Εγώ πιστεύω πως δεν πρέπει να παίρνει τη γνώμη μόνο για τον γραπτό του λόγο, αλλά από τη φαντασία του και να γράφει και πιο πολλές ιστορίες.	
12	Να σκεφτεί ιδέες	-
13	Συμφωνώ με τους μαθητές «2» και «10».	Χρειάζεται εμπειρία, αλλά και με τα βιβλία αποκτά ένα τρόπο με τον οποίο γράφουν οι συγγραφείς.
14	Να γράφει, να διαβάζει βιβλία, να προσπαθεί πιο πολύ.	Να αναπτύσσει την κοινωνικότητα, να κάνει πολλά ταξίδια.

Πίνακας 3.13 Χρειάζεται ταλέντο για να γράψει κάποιος; Απαντήσεις πειραματικής ομάδας		
α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
15	Δεν είχα ποτέ στο μυαλό μου να γράψω, αλλά τον τελευταίο καιρό μου αρέσει. Πρώτα απ' όλα για να γράψεις δεν χρειάζεσαι ταλέντο. Δηλαδή, μπορείς να γράψεις οτιδήποτε. Πες ότι γράφω εγώ για τη ζωή μου. Δεν έχω ταλέντο, απλά γράφω αυτά που κάνω. Για να γράψεις το κυριότερο είναι να έχεις χρόνο, και μετά δεν χρειάζεται να έχεις ούτε φαντασία, ούτε τίποτα. Να έχεις χρόνο να σκεφτείς μόνο. Εγώ δεν έχω πάρα πολύ χρόνο.	Όχι. Για να γράψει κάποιος ένα βιβλίο, δεν χρειάζεται να έχει κάτι ιδιαίτερο. Όλοι μπορούν να γράψουν ένα βιβλίο, αρκεί να το θέλουν. Αν το θέλεις, μπορεί να γράψεις ένα βιβλίο. Μπορεί το πρώτο να μην είναι τόσο καλό, αλλά το δεύτερο θα το φτιάξεις. Γιατί όλοι έχουν ιδέες, δεν μπορεί να μην έχει καμία απολύτως ιδέα. Όλοι μπορούν να γράψουν, γιατί όλοι έχουν το δικαίωμα να γράψουν.

<p>16</p>	<p>Πριν το γραπτό σκεφτόμαστε 5 λεπτά τι να γράψουμε. Η κάθε ιστορία μπορεί να φαίνεται αλλιώς σε κάποιον, αλλιώς σε κάποιον άλλον. Μπορεί εμένα να μου αρέσουν τα φανταστικά, σε άλλον τα πραγματικά. Εγώ συνηθίζω να γράφω φανταστικά, άλλοι συνηθίζουν να γράφουν πραγματικά. Υπάρχει το σωστό σε μένα, υπάρχει το λάθος στον άλλον, δεν υπάρχει το σωστό και το λάθος γενικά. Κάποιος έχει ταλέντο σε ένα πράγμα, άλλος έχει ταλέντο σε άλλο πράγμα. Μπορεί εγώ να λέω ότι έχω ταλέντο στο γράψιμο για μένα, αλλά στον άλλον να μην αρέσει αυτό το είδος βιβλίου, άρα για εκείνον δεν έχω ταλέντο στο γράψιμο. Άρα πάνω κάτω δεν υπάρχει ένα ταλέντο στο συγκεκριμένο γράψιμο και μη-ταλέντο. Μπορεί κάποιος να γράψει μια ιστορία αποτυχημένη για τους άλλους αλλά επιτυχημένη για εκείνον. Αυτό σχετίζεται με την τέχνη του καθενός. Κάθε συγγραφέας έχει συγκεκριμένο τρόπο. Αν το πιστέψεις μπορείς να το κάνεις.</p>	<p>Να πάρουμε σαν παράδειγμα τη συγγραφέα του Χάρρυ Πότερ. Δεν είχε ταλέντο. Στην αρχή δεν είχε καν χρήματα να ταΐσει τα παιδιά της και άρχισε να γράφει μία ιστορία, μήπως βγάλει λεφτά, χωρίς να έχει μορφωθεί. Τελικά αυτή η ιστορία έχει πουλήσει τόσα πολλά που είναι πιο πλούσια και από τη βασίλισσα της Αγγλίας. Οφείλει την επιτυχία της στην προσπάθεια. Προσπάθησε να κάνει τόσα πολλά και πιο πολύ στο ότι συνέχισε. Θα μπορούσε να πει «έβγαλα μερικά βιβλία, δεν χρειάζεται να βγάλω άλλα».</p>
<p>17</p>	<p>Δεν χρειάζεται ταλέντο. Η φαντασία έρχεται από τα βιβλία. Άμα διαβάζεις βιβλία παίρνεις ιδέες και γράφεις πιο ωραίες ιστορίες.</p>	<p>Μπορούν όλοι να γράψουν μια καλή έκθεση. Άμα παίρνεις πολλές ιδέες από βιβλία, από ταινίες, από τον έξω κόσμο, μπορεί να γράφεις μια καλή ιστορία και με ενδιαφέρον.</p>
<p>18</p>	<p>Δεν χρειάζεται ταλέντο. Θα πρέπει να διαβάζουμε βιβλία για να ξέρουμε φράσεις. Μπορούμε να γράψουμε και χωρίς να έχουμε διαβάσει βιβλία, αλλά αν διαβάζουμε βιβλία μπορούμε να γράψουμε τις ιστορίες και θα καταλαβαίνει ο άλλος πιο καλά τι εννοούμε. Με τα βιβλία έχουμε πιο πολλές ιδέες.</p>	<p>Εγώ νομίζω πως όλοι μπορούμε να γράψουμε καλή έκθεση. Δεν είναι θέμα ταλέντου, αλλά αν κάποιος έχει διαβάσει πολλά βιβλία θα μπορεί να γράψει πιο καλά από κάποιον που δεν έχει γράψει και τόσα βιβλία, γιατί θα έχει μάθει καλό λεξιλόγιο.</p>
<p>19</p>	<p>Άμα ξέρεις να γράφεις και έχεις καλές ιδέες,... Μπορεί να είναι ταλέντο, μπορεί να είναι χάρισμα, μπορεί όμως και να το κάνεις από μόνος σου, χωρίς να έχεις τίποτα, αρκεί να έχεις ωραίες ιδέες, άμα αρέσει στον κόσμο ή σε εμένα, μπορείς να το γράψεις.</p>	<p>Μπορεί να γράψει κάποιος ένα ωραίο βιβλίο και ανάλογα με το τι απόψεις θα πάρουν οι άλλοι, μπορεί σε κάποιους να μην αρέσει, σε κάποιους να αρέσει όμως. Δηλαδή οποιοσδήποτε μπορεί να γράψει ένα και να του ταιριάζει και να του αρέσει.</p>
<p>20</p>	<p>Πιστεύω ότι δεν υπάρχει ταλέντο στη δημιουργική γραφή. Αυτό που χρειάζεται</p>	<p>Όχι. Εγώ πιστεύω ότι ακόμη και κάποιος που δεν του έρχονται γρήγορα οι ιδέες μπορεί να</p>

	είναι φαντασία, καμιά φορά εμπειρία, αν θες να γράψεις τι σου έχει συμβεί. Δεν υπάρχει ταλέντο, απλώς γράφεις αυτό που σκέφτεσαι.	γράφει. Καθένας μπορεί να γράψει.
21	Εγώ πιστεύω ότι δεν χρειάζεται να κάνεις ορθογραφικά σωστά και τα διάφορα. Χρειάζεται να έχεις πάρα πολλή φαντασία και να μπορείς να σκέφτεσαι ιστορίες, που είναι εύκολο, αλλά όταν πας να γράψεις, κάποιους τους μπερδεύει λίγο. Μπορεί ένα κορίτσι να έχει γράψει για κάποιο γυναικείο θέμα και ένα αγόρι να λέει «τι αηδίες είναι αυτές», ή το αντίθετο, ένα αγόρι να έχει γράψει για ένα δικό του θέμα.	Εγώ πιστεύω ότι δεν μπορεί να γράψει ο καθένας, γιατί αυτό το πράγμα θέλει να έχεις ιδέες, γρήγορα. Πρέπει να σκεφτείς γρήγορα «τι να γράψω;» και να βρεις πολύ γρήγορα.
22	Δεν χρειάζεται ταλέντο. Χρειάζεται εξυπνάδα και φαντασία	Όχι, δε χρειάζεται ταλέντο, γιατί μέχρι και ένα πεντάχρονο που αρχίζει να μαθαίνει μπορεί να γράψει κάτι μικρό και για εκείνο αλλά και για πολλούς άλλους ανθρώπους μπορεί να είναι ωραίο. Κι εγώ μπορώ να γράψω μία τέλεια έκθεση, όπως και κάποιοι συμμαθητές μου.
23	Δεν χρειάζεται ταλέντο. Χρειάζεται φαντασία. Γιατί η φαντασία σε κάνει να μπορείς, ακόμα κι αν δεν ξέρεις ορθογραφία. Δεν χρειάζεται να είσαι ο Σαίξπηρ ούτε κανένας σούπερ συγγραφέας. Για να μπορέσεις να γράψεις τις ιδέες σου φτιάχνεις προσχέδια για τα κείμενα, για να ξέρεις να μην μπερδεύεις. Δηλαδή, π.χ. 1 ^ο Κεφάλαιο «αυτό έχω φανταστεί να κάνω». 2 ^ο Κεφάλαιο «αυτός πηγαίνει εκεί», 3 ^ο Κεφάλαιο «αυτός κάνει αυτό, εκεί». Τελευταίο κεφάλαιο «ο χαρακτήρας γυρνάει σπίτι του, ξαναβλέπει την οικογένειά του και κοιμάται».	Όχι. Ο καθένας μπορεί να γράψει.
24	Δεν χρειάζεται ταλέντο. Χρειάζεται φαντασία.	Δεν χρειάζεται ταλέντο, όλοι μπορούν να γράψουν.
25	Και να μην έχεις ξαναγράψει ποτέ μια ιστορία, μπορείς. Αν θες να γράψεις και δεν βαριέσαι και σου αρέσει μπορείς να γράψεις καλύτερα από το να το ξεπετάξεις. Αν συγκεντρωθείς, μπορείς να γράψεις κάτι.	Εγώ πιστεύω ότι δεν χρειάζεται ταλέντο. Πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν φαντασία και μπορούν να σκεφτούν. Αν σου συμβαίνει κάτι μπορείς έτσι στα καλά καθούμενα να αρχίσεις να γράφεις ένα κείμενο, για να ξεκουράζεσαι.
26	Η δικιά μου άποψη είναι σαν του μαθητή	Όχι. Όλοι μπορούν να γράψουν.

	«29». Δεν υπάρχει ταλέντο στο γράψιμο. Παίρνεις ένα μολύβι και γράφεις ό,τι σου κατεβεί στο μυαλό.	
27	Δεν ξέρω, νομίζω όχι, δεν είμαι σίγουρη.	Δεν χρειάζεται ταλέντο. Για παράδειγμα, μπορεί να είμαι η Άλκη Ζέη και να μην έχω ταλέντο στο γράψιμο και να γράφω ό,τι μου έρθει, με τη φαντασία μου, τις σκέψεις μου, μπορεί να κάνω σκίτσα από κάτω, και να μην έχω ταλέντο. Μπορεί αυτό να είναι ωραίο.
28	Το ταλέντο σίγουρα θα βοηθήσει, αλλά δεν χρειάζεται να έχεις κάποιο συγκεκριμένο ταλέντο για να γράφεις. Υπάρχει ταλέντο σε κατηγορίες. Κάποιος μπορεί να είναι σε μια κατηγορία και να λένε οι άλλοι ότι είναι πολύ ταλαντούχος στα μυθιστορήματα φαντασίας αλλά σε κάποιον μπορεί να μην αρέσουν τα μυθιστορήματα φαντασίας, ή να πάει να γράψει κάτι άλλο και να μην «το χεί».	Δε χρειάζεται να έχει κάποιος ταλέντο, αλλά χρειάζεται να έχεις φαντασία, για να βγει κάτι διαφορετικό. Αν γράφεις κάτι κοινό και καθημερινό δεν θα βγει κάτι ωραίο, θα είναι βαρετό.
29	Δεν χρειάζεται ταλέντο. Κι εγώ τώρα είμαι 10 χρονών, σχεδόν 11. Δεν χρειάζεται να είναι κάποιος διάσημος για να γράψει ένα βιβλίο. Σχετικά με το ταλέντο, είναι δύο περιπτώσεις: Ή είσαι ήδη διάσημος και έχεις ταλέντο και γράφεις αυτό το βιβλίο, αλλά υπάρχει και η άλλη περίπτωση να μη σε ξέρει κανένας και απλώς να γράφεις ένα βιβλίο αλλά μετά να γίνεις διάσημος χάρη σε αυτό το βιβλίο.	Ένα βιβλίο δεν γίνεται να αρέσει σε όλους. Επίσης έχει να κάνει και με την ηλικία. Άμα γράφει κάποιος το ερωτικό ρομάντζο ανάμεσα στην Ντόρα και τον Ντιέγκο, δεν θα το πάρουν στα σοβαρά οι μεγάλοι και δεν θα τους αρέσει. Ενώ κάποια μικρούλικά που παρακολουθούν τη Ντόρα, θα τους αρέσει πολύ.

Πίνακας 3.14		
Πώς μπορεί να βελτιωθεί κάποιος στο γράψιμο;		
Απαντήσεις πειραματικής ομάδας		
α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
15	Για να βελτιωθεί κάποιος χρειάζεται αυτοπεποίθηση. Όλοι έχουν έμπνευση, αλλά μερικοί τη βρίσκουν πιο εύκολα, άλλοι πρέπει να κάνουν κάτι για να τους έρθει μετά η έμπνευση, αλλά εν τέλει βαθιά μέσα τους όλοι έχουνε λίγη έμπνευση.	Κριτικές και να διορθώνει.
16	Να αρχίσει να γράφει και αφού το θέλει να	Όλοι έχουν έστω και ελάχιστη φαντασία ή

	το κунηγήσει, να γράφει για να βελτιωθεί. Να δει τι κείμενο του αρέσει και να αρχίσει να γράφει ό,τι θέλει.	μπορεί να την έχουν μέσα τους και να μην την έχουν ανακαλύψει. Μπορείς να την ξεκλειδώσεις με το να σκέφτεσαι, να γράφεις κείμενα. Για να έχεις φαντασία πρέπει να εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου και τις εικόνες που έχεις δει.
17	Δεν χρειάζεται μόνο να διαβάσει βιβλία. Μπορεί να πηγαίνει σε θέατρα, σε σινεμά και τέτοια. Θα βλέπει ιδέες και θα τις παίρνει, θα τις συνδέει όλες αυτές και θα φτιάχνει μια άλλη ιστορία, διαφορετική.	Διαβάζοντας βιβλία, άμα βλέπει ταινίες, άμα πάει κάποιο ταξίδι, να κοιτάει γύρω του, να μην είναι κολλημένος στα ηλεκτρονικά.
18	Θα πρέπει να διαβάσει βιβλία και είναι και ανάλογα πώς γράφει. Άμα βαριέται όταν γράφει, θα πρέπει να έχει πιο πολλή όρεξη.	Να διαβάσει βιβλία, να βλέπει πολλές ταινίες, να προσέχει μες στην τάξη το λεξιλόγιο του κύριου, άμα είναι παιδί. Γιατί μερικές φορές εμείς δεν μιλάμε με τόσο καλό λεξιλόγιο όσο ο κύριος, και άμα ακούσουμε για παράδειγμα μια λέξη που δεν την ξέρουμε, μπορώ να τον ρωτήσω τι σημαίνει.
19	Μπορείς να το αλλάξεις άμα θες, αλλά άμα σου αρέσει εσένα, άμα θες να αρέσει σε σένα, μπορείς να τ' αφήσεις έτσι. Μπορεί να τον εμπυχώνουν οι άλλοι, μπορεί να το βρει μόνος του, δηλαδή να μη φοβάται να το κάνει αυτό το πράγμα.	Με πολλούς τρόπους. Απόψεις άλλων. Ό,τι αρέσει γενικά σε όλους, να το βάλει, να το προσθέτει.
20	Σε κάποιον μπορεί να αρέσει το μπαλέτο και να γράφει κάτι για το μπαλέτο και σε άλλον μπορεί να αρέσει το ποδόσφαιρο. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι η ιστορία είναι χάλια, επειδή δεν αρέσει στον άλλον που δεν του αρέσει το συγκεκριμένο θέμα. Συμφωνώ με το μαθητή «23». Επίσης, να διαβάσεις άλλα βιβλία πάνω σε αυτό το θέμα για να πάρεις ιδέες.	Να καλλιεργήσει τη φαντασία του. Για παράδειγμα, μπορούμε όποτε έχουμε ελεύθερο χρόνο να προσπαθούμε να γράψουμε ένα κείμενο για κάτι φανταστικό ή ακόμη και για κάτι που μας συνέβη και το θυμόμαστε και μας έκανε μεγάλη εντύπωση. Και μετά από 1-2 μήνες αν κάθε μέρα γράφεις ένα μικρό κειμενάκι μπορείς να δεις τι έχεις γράψει όλον αυτόν τον καιρό.
21	Θα συμβούλευα να διαβάσει άλλα βιβλία για να πάρει πιο πολλές ιδέες.	Μπορεί να πάει σε ένα τρελό σχολείο για να μάθει αυτό το πράγμα. Για να βελτιωθεί κάποιος μπορεί να πάει στην κυρία Αφροδίτη
22	Φαντασία, να είσαι ήρεμος.	Να διαβάσει βιβλία, να βλέπει ταινίες, να είναι συγκεντρωμένος στο μάθημα, ακόμα κι αν δεν λέμε λέξεις, να μαθαίνει γραμματική, να βλέπει εικόνες, φωτογραφίες, να βλέπει τι συμβαίνει στον έξω κόσμο.
23	Αν σε κάποιον δεν φαίνονται ωραίες οι ιστορίες του, είναι πρόβλημα. Αν εκείνου του φαίνονται ωραίες και στους άλλους δεν φαίνονται, δεν τον νοιάζει. Σημαίνει πως	Μπορεί να πάει στην κυρία Αφροδίτη. Μπορείς να έχεις έναν φίλο σου και να του λες ιστορίες, π.χ. να του λες του φίλου σου κάθε Παρασκευή «έλα σπίτι μου να σου λέω

	<p>εκείνος που την έγραψε του άρεσε, άρα ο εαυτός σου σε νοιάζει στην ιστορία. Εγώ που γράφω, μπορεί να έχω διαφορετικό γούστο από κάποιον άλλον και να μην του αρέσει. Εγώ φταίω; Για να βελτιωθεί κάποιος μπορεί να το ξαναδιαβάσει (στους άλλους) και να πει «Τι δεν έκανα σωστά, παιδιά, και δεν σας αρέσει; Π.χ., μήπως έβαλα υπερβολική φαντασία; Μήπως το έκανα πολύ δραστήριο ή δράμα; Μήπως άλλαξα θέμα χωρίς να το θέλω;». Πρέπει να τα σκεφτεί εκείνος και μετά να ρωτήσει τους φίλους του κι εκεί να δεις πώς θα το διορθώσεις.</p>	<p>ιστορίες». Μπορεί να κάνει αυτό που είπε ο μαθητής «20» και για να δημιουργήσει ένα κείμενο θα μπορούσε να γράφει μικρές ιστοριούλες έτσι αυθόρμητα και μετά να τις ένωνε, όχι αναγκαστικά όπως τις έγραψε.</p>
24	<p>Να διαβάζει βιβλία, να βλέπει ταινίες και γενικά να... δεν ξέρω.</p>	<p>Όταν βλέπει ταινίες και παίρνει ιδέες, όταν διαβάζει βιβλία, όταν βγαίνει έξω έτσι κι έτσι, γιατί δεν γίνονται τόσο περιεργα πράγματα.</p>
25	<p>Να βρει τι βιβλία του αρέσουν και να πιστέψει ότι μπορεί να γράψει καλά.</p>	<p>Αν προσπαθήσουμε, θα έχουμε φαντασία. Όλοι έχουν ελάχιστη, απλά πρέπει να καταλάβουν ότι έχουν και να προσπαθούν να γράψουν φανταστικά παραμύθια με κόσμους που δεν υπάρχουν ή νομίζουν ότι δεν υπάρχουν και να διαβάζουν σε σχέση με κάποια πράγματα που είναι ωραία και σε χαλαρώνουν.</p>
26	<p>Χρειάζεται αυτοπεποίθηση. Νομίζω ότι δεν υπάρχουν παιδιά που δεν γράφουν καλά κείμενα. Όλοι έχουν έμπνευση. Δεν χρειάζεται να κάνουν κάτι.</p>	<p>Εάν διαβάζει βιβλία.</p>
27	<p>Να διαβάσει ένα βιβλίο, να πάρει έμπνευση, να αντιγράψει από ένα βιβλίο δυο προτάσεις και μετά να το συνεχίσει μόνος του.</p>	<p>Εγώ πιστεύω ότι υπάρχουν άνθρωποι που δεν έχουν φαντασία και μπορούν να την ξεκλειδώσουν βλέποντας ταινίες ή διαβάζοντας βιβλία λογοτεχνικά ή οτιδήποτε.</p>
28	<p>Να βρει το είδος του βιβλίου που του αρέσει, να δει κι άλλα βιβλία τέτοιου είδους και να πάρει ιδέες.</p>	<p>Όλοι έχουν έστω και λίγη φαντασία απλά μπορεί κάποιος άνθρωπος να θέλουν αυτό το «κλικ» για να τους έρθει μια ιδέα, γιατί πιστεύω ότι η φαντασία είναι σαν μια μηχανή που άμα δεν την δώσεις το καύσιμο δεν πρόκειται να αρχίσει να τρέχει. Τι είναι αυτό το «κλικ»; Τα πάντα μπορεί να είναι. Μπορεί να δεις στο δρόμο ένα περίεργο αμάξι.</p>
29	<p>Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να το διορθώσεις αυτό. Ακόμα και η ορθογραφία, δηλαδή, να προσθέσεις λεπτομέρειες, να βάλεις χιούμορ, ή να αλλάξεις κατά κάποιον τρόπο τη ροή της ιστορίας, για να αποκτήσει</p>	<p>Μπορείς να αλλάξεις κάποια πληροφορία που είναι ασήμαντη ή κάποιο συντακτικό πρόβλημα πάνω στη μορφή της ιστορίας που δεν ακούγεται πολύ καλά. Επίσης μπορεί να αφαιρέσεις κάποιο άλλο στοιχείο που δεν</p>

ενδιαφέρον. Μπορεί απλώς να πάει να κάνει μαθήματα δημιουργικής γραφής. Έχω αρκετούς φίλους που πηγαίνουν και κάνουν μαθήματα δημιουργικής γραφής. Όλοι έχουν έμπνευση, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή, αν δεν μπορείς να βελτιώσεις ένα κείμενο, μπορείς να ξεκινήσεις ένα άλλο με αυτό που πιστεύεις ότι σε βολεύει περισσότερο, ότι είσαι πιο καλός σε αυτό. Δηλαδή όλοι πρέπει να βρουν το ταλέντο τους.

3.5. Στάση προς την ελεύθερη γραφή

Παρακάτω, στους πίνακες 3.15 και 3.16 φαίνεται τι απάντησαν οι μαθητές όταν ερωτήθηκαν αν γράφουν δικές τους ιστορίες, πέρα από τις υποχρεώσεις του σχολείου. Για όσους μαθητές απάντησαν θετικά, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τις πηγές έμπνευσης και την μετέπειτα επεξεργασία των κειμένων, ενώ κάποιοι μαθητές που δεν γράφουν ελεύθερα κείμενα εξήγησαν τους λόγους.

Πίνακας 3.15
Γράφεις δικά σου κείμενα;
(Από πού εμπνέεσαι; Τα διορθώνεις; Τα διαβάζεις σε άλλους;)
Απαντήσεις ομάδας ελέγχου

α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1	Όχι. Δεν μου αρέσει.	Όχι.
2	Εγώ είχα γράψει πέρυσι, που μας είχε ζητήσει η δασκάλα μας να γράψουμε το βιβλίο της τάξης και εγώ είχα αναλάβει την αρχή και συνεχίζαμε παιδί παιδί, όμως εμένα μου ήρθαν κι άλλες ιδέες και έγραψα ξεχωριστά το βιβλίο μου. Εγώ γενικά δυσκολεύομαι να αρχίσω, και για αυτό εκείνη τη μέρα κοιτούσα γύρω γύρω στο δωμάτιό μου και έπαιρνα έμπνευση από τα	Ναι. Θέλω να γράφω, αλλά εξαιτίας του προγράμματός μου δεν προλαβαίνω. Οπότε όταν βρίσκεται η ευκαιρία να γράψω, γράφω.

	<p>παιχνίδια που έχω, γι' αυτό η ιστορία είχε σχέση με νεράιδες, ένα μαγικό αερόστατο και κάτι ζωτικά, και έμπαιναν μέσα στον κόσμο των λούτρινων και κάτι τέτοια. Δεν τις διαβάζω σε άλλους. Δεν τις διορθώνω. Δεν σκέφτομαι τίποτα, ούτε ορθογραφία, ούτε συντακτικά.</p>	
3	<p>Ναι. Εγώ είχα δει ένα βιβλίο που μου άρεσε της αδελφής μου και το έγραψα με δικά μου λόγια, με άλλους ήρωες. Εάν χρειάζεται κάποια διόρθωση, συμπλήρωση, ή κάτι να βγάλω, τα διορθώνω. Τα διαβάζω στη μητέρα και στην αδερφή μου.</p>	<p>Έχω φτιάξει 2-3 φορές, αλλά μερικές φορές δεν έχω όρεξη γι' αυτό ή δεν έχω φαντασία.</p>
4	<p>Όχι. Βαριέμαι και δε μου αρέσει.</p>	<p>Όχι. Γράφω ημερολόγιο, με ό,τι έγινε.</p>
5	<p>Άμα βαριέμαι και δεν έχω κάτι να κάνω, ναι, μπορεί κάποιες φορές να γράψω ένα κείμενο. Δεν τα διορθώνω και δεν τα διαβάζω σε άλλους.</p>	<p>Εγώ μπορεί κάποια φορά να γράψω επειδή δεν έχω τι να κάνω.</p>
6	<p>Ναι. Γράφω ό,τι μου έρχεται στο νου. Δεν τα διορθώνω, δεν τα διαβάζω σε άλλους.</p>	<p>Όχι. Δεν μου αρέσει, δεν έχω όρεξη, δεν έχω χρόνο.</p>
7	<p>Όχι. Βαριέμαι και δε μου αρέσει.</p>	<p>Όχι.</p>
8	<p>Γράφω. Άλλες φορές αστεία, αλλά μου αρέσει πιο πολύ η αγωνία, το μυστήριο και το δράμα. Δεν το γράφω κιόλας. Το σκέφτομαι απλά. Όταν γράφω βάζω μια ιδέα στο μυαλό μου και αν μου έρθει μια ιδέα να προσθέσω, το γράφω αυτομάτως. Δεν τα διαβάζω σε άλλους. Απλά το κάνω για να περνάει η ώρα.</p>	<p>Ναι. Δεν γράφω αφήγησης. Κάνω ότι είμαι ένας ρόλος και μιλάω. Έτσι μου έρχονται, ή μπορώ να διαβάσω μια ιστορία κι άμα μ' αρέσει το concept να πάρω μια ιδέα από αυτό. Δεν τα διαβάζω σε άλλους. Πολλά δεν τα γράφω, απλά τα σκέφτομαι. Το κάνω σαν να το γράφω αλλά δεν το γράφω.</p>
9	<p>Ναι, μάλιστα ήθελα να κάνω κι ένα βιβλίο, αλλά το παράτησα. Για να πάρω έμπνευση διαβάζω βιβλία και τα συνδυάζω μαζί. Εάν μου έρθει κάτι που θα ήθελα να το βάλω και μου ταίριαζε πιο πολύ, θα το έβαζα. Θα το διάβαζα, θα το ξαναδιάβαζα... Το φτιάχνω όλο, το αλλάζω, και μετά το δίνω στους γονείς μου ή στη γιαγιά μου.</p>	<p>Εγώ γράφω πολύ συχνά. Έχω κάνει κι ένα παραμύθι. Σκέφτομαι το τέλος της ιστορίας. Γενικά γράφω. Διαβάζω κι άλλα βιβλία και παίρνω από εκεί (ιδέες), αυτοσχεδιάζω.</p>
10	<p>Εγώ ναι, κάποτε, όταν ήμουν πιο μικρή. Εγώ νομίζω είχα γράψει μια μικρή ιστορία ή στην Α ή στην Β Δημοτικού, επειδή κάναμε για τα σπίτια και το δεντρόσπιτο και είχα γράψει για ένα παρόμοιο θέμα. Δεν τα διαβάζω σε άλλους.</p>	<p>Όχι γιατί δεν μου αρέσει τόσο πολύ όσο η δραστηριότητα, αλλά στο σχολείο όταν γράφουμε εκθέσεις με θέμα τη φαντασία, δηλαδή φανταστικές ιστορίες, μου αρέσει περισσότερο από περιγραφές και διάφορα άλλα.</p>

11	<i>Δεν γράφω ποτέ έτσι απλά, μόνο για εργασία στο σπίτι. Το βαριέμαι.</i>	<i>Δεν ασχολούμαι τόσο. Αμα δεν είναι για το σχολείο ή για κάποιο ιδιαίτερο μάθημα, όχι.</i>
12	<i>Όχι, δε γράφω. Το βαριέμαι και πολλές φορές δεν προλαβαίνω.</i>	<i>Όχι.</i>
13	<i>Όχι.</i>	<i>Όχι. Εγραφα παλιά ποιήματα.</i>
14	<i>Όχι. Βαριέμαι.</i>	<i>Όχι. Μόνο το τετράδιο που γράφω πώς περνάω τη μέρα μου, σαν ημερολόγιο.</i>

Πίνακας 3.16
Γράφεις δικά σου κείμενα;
(Από πού εμπνέεσαι; Τα διορθώνεις; Τα διαβάζεις σε άλλους;)
Απαντήσεις πειραματικής ομάδας

α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
15	<i>Εμένα δεν μου αρέσει γενικά να γράφω, δεν έχω γράψει ιστορία ποτέ, δεν θέλω να γράψω ιστορία, μου αρκεί αυτό που γράφω στο σχολείο. Αλλά μια μέρα που μου έδωσε η γιαγιά μου την ιδέα, επειδή γενικά πάρα πολλές φορές κάθομαι και της λέω διάφορα παράξενα πράγματα επειδή όταν βαριέμαι έχω πάρα πολλή φαντασία, μου είπε να γράψω βιβλίο. Ξεκίνησα, λοιπόν, εγώ μια μέρα, έτσι από περιέργεια, να γράφω βιβλίο. Το αποτέλεσμα, που κατάλαβα ότι εγώ δεν είμαι για βιβλίο, είναι ότι το έχω ξεκινήσει πριν από έναν μήνα και έχω γράψει μόνο μία σελίδα. Μου αρέσει να γράφω και να διαβάζω. Να διαβάζω μου αρέσει πιο πολύ. Ειδικά αν μπορούσα να κάθομαι στον καναπέ, να μου έρχονται οι ιδέες, να τις λέω φωναχτά και να τις γράφει κάποιος, θα ήταν το καλύτερό μου. Αν και πάλι, δεν θα 'θελα να ξέρει ο άλλος τι γράφω. Γενικώς, δεν είμαι του στυλ να κάτσω να γράψω πολλά κείμενα. Είναι ότι δεν μου άρεσε να γράφω, αλλά μου αρέσει να εκφράζομαι, γι' αυτό αρχίζει να μου αρέσει να γράφω. Δεν γράφω από τη ζωή μου, γράφω κάτι που δεν μπορεί να γίνει. Δεν θα τα διάβαζα σε άλλους. Ή θα τις διάβαζα χωρίς να ξέρει ο άλλος ότι είναι δικές μου. Αν τους αρέσει, θα τους το έλεγα, αν δεν τους αρέσει, «το αγόρασα από ένα βιβλιοπωλείο». Όταν γράφω ξεχνάω εντελώς την ορθογραφία.</i>	<i>Εγώ γράφω ένα βιβλίο, αλλά δεν γράφω πάνω σε θέματα που έχω μάθει ή που έχω δει κάτι. Οτιδήποτε κι αν έχω εμπνευστεί, μάχνομ πώς θα το ταιριάζω με μια άλλη ιδέα. Το παράξενο είναι ότι οι ιδέες μου έρχονται όχι όταν πάω να γράψω, αλλά όταν κάνω οτιδήποτε εντελώς διαφορετικό, οτιδήποτε. Δεν το διαβάζω σε άλλους. Όταν τελειώσω όλο το βιβλίο, βάζω κι ένα εξώφυλλο σαν να είναι αγοραστό το βιβλίο, το χαρίζω σε μια φίλη μου και της λέω ότι το αγόρασα από το βιβλιοπωλείο και μετά ό,τι μου πει σημαίνει τι πρέπει να αλλάξω. Άμα δεν της αρέσει, θα το διορθώσω, αλλά άμα μου πει ότι δεν της άρεσε αυτό το σημείο μόνο, δεν θα το αλλάξω αμέσως.</i>

	<i>Γράφω ανορθόγραφα και μετά κάθομαι και το διορθώνω.</i>	
16	<i>Μπορείς να σκεφτείς και να γράψεις τι έχει συμβεί εκείνη τη στιγμή (που νιώθεις στενοχωρημένος) για να βρεις λύση και να νιώσεις καλύτερα. Γράφω σε μορφή ημερολογίου ή ιστορίας. Είναι πιο ωραίο να βρίσκεις το θέμα μόνος σου. Έχω πρόγραμμα, κάθε μέρα να γράφω μία παράγραφο και στο τέλος να διορθώνω όλο το κείμενο. Τα διαβάζω και σε άλλους.</i>	<i>Εγώ δε γράφω αυτή τη στιγμή. Σκέφτομαι να πάρω ένα ημερολόγιο και να αρχίσω να γράφω για κάθε μέρα, όμως αυτή τη στιγμή όχι.</i>
17	<i>Εγώ έχω γράψει ένα. Είναι μεγάλο αυτό που είχα γράψει. Μια μέρα περπατούσα στο δρόμο, είχαμε πάει για ψώνια, και είδα σε ένα μαγαζί έναν διάβολο, σε μια μπλούζα, ή δεν θυμάμαι ακριβώς. Μετά επειδή σπίτι δεν είχα τι να κάνω, άρχισα κι έγγραφα για έναν διάβολο. Αυτά που έγγραψα τα διόρθωσα. Μπορεί να τα είχα διαβάσει στον αδερφό μου.</i>	<i>Γράφω και εμπνέομαι όπως όλος ο κόσμος. Επειδή πάω κάποιες βόλτες το σκύλο μου, γράφω ό,τι βλέπω από τη βόλτα, π.χ. τα δάση, τους ανθρώπους, τα αμάξια.</i>
18	<i>Είχα γράψει μια ιστορία πιο μικρός. Είχα γράψει μια ιστορία για εμένα, σαν να ήμουν εγώ κι ό,τι ονειρεύομαι να γίνω, τις επιθυμίες μου. Αυτά που γράφω τα διορθώνω, αλλά από ορθογραφία δεν ξέρω και πολλά. Τα διαβάζω στη μαμά μου.</i>	<i>Εγώ φτιάχνω ιστορίες, παλιά πιο πολύ αλλά τώρα πιο λίγο. Εμπνέομαι όχι από εκεί που περνάω κάθε μέρα. Δηλαδή, είχα πάει στο Παρίσι και δεν έγγραψα, αλλά θα μπορούσα να είχα γράψει κάτι από εκεί, που πήγα μία φορά, δεν πάω κάθε μέρα.</i>
19	<i>Θέλω να φτιάξω βιβλίο. Συνηθίζω, από όταν έμαθα να γράφω να φτιάχνω μικρές ιστοριούλες. Όταν μεγαλώνω φτιάχνω λίγο πιο μεγάλες. Αυτή τη φορά θέλησα να φτιάξω μια νουβέλα, λογοτεχνία μυστηρίου. Ασχολούμαι με αυτό γύρω στα 5-6 χρόνια, από τότε που έμαθα γραφή. Μου αρέσει. Παίρνω πολλές πληροφορίες και μερικές φορές σκέφτεται κάτι εξωπραγματικό το μυαλό μου και το γράφω. Σκέφτομαι μια ιδέα και θέλω να την υλοποιήσω. Εγώ το βιβλίο μου δεν το έχω τελειώσει ακόμα, αλλά τις ιστορίες μου θέλω να τις διαβάζει ο κόσμος, δηλαδή θέλω κάποτε οι ιστορίες μου να γίνουν διάσημες. Τις διορθώνω, γιατί μου αρέσει η ορθογραφία και έχω κάτι σαν ένστικτο από μικρός, ότι αυτό γράφεται με τα τάδε γράμματα. Όταν δε βγάζει νόημα, το διορθώνω.</i>	<i>Εγώ γράφω με ό,τι μαθαίνω και ξέρω, και φανταστικά. Τώρα φτιάχνω ένα άλλο βιβλίο, το οποίο συνδυάζει και τα δύο. Τα διαβάζω εγώ και μόλις το τελειώσω το διαβάζω σε άλλον κόσμο. Το δίνω σε κάποιον και λέω ότι το έγγραψα εγώ και μου λέει κριτικές. Του λέω να είναι ευθύς και το διορθώνω.</i>
20	<i>Εγώ γράφω πολλές σελίδες καμιά φορά, ελεύθερα. Εμπνέομαι από την</i>	<i>Ναι. Γράφω διάφορα. Παίρνω έμπνευση από την καθημερινή μου ζωή. Τα γράφω και μετά</i>

	<p>καθημερινότητα. Ό,τι μου συνέβη στο σχολείο. Το γράφω σαν ημερολόγιο. Είναι αληθινές ιστορίες. Δεν το ξανακοιτάω και δεν το διορθώνω. Το διαβάζω σε άλλους. Το ημερολόγιο δεν το δίνω, αλλά άλλα κείμενα, δηλαδή αν γράψω περιπέτειας ή επιστημονικής φαντασίας, τα έχω δείξει σε φίλους μου, όχι στην οικογένειά μου.</p>	<p>από πολύ καιρό τα ξαναδιαβάσω.</p>
21	<p>Ναι, και πέρυσι, και κάποιες φορές όταν δεν έχω τι να κάνω μπορεί να γράψω και ένα βιβλίο. Γράφω πάρα πολύ σπάνια. Μπορεί να γράψω κάτι φανταστικό, ή μπορεί να πάρω κάτι από αυτό που έχω κάνει και να το έχω γράψει λίγο αλλιώς. Το αφήνω και μετά από καιρό βλέπω τι έχω γράψει, χωρίς να τα διορθώνω. Δεν τα διαβάζω σε άλλους, τα κρατάω για μένα.</p>	<p>Όχι.</p>
22	<p>Γράφω όταν κάνω κάτι ωραίο και δεν θέλω να το ξεχάσω. Έχω μυστικό ημερολόγιο, αλλά γράφω και έκθεση μέσα σε αυτό το ημερολόγιο. Ύστερα τα διορθώνω. Δεν μου αρέσει να διαβάζω στους άλλους τα έργα μου, δεν τα έχω διαβάσει σε κανέναν.</p>	<p>Μου αρέσει να γράφω. Όταν κάνω ωραία πράγματα, τα γράφω για να μην τα ξεχάσω.</p>
23	<p>Ναι, με την περσινή δασκάλα. Πώς έρχεται η έμπνευση; Βρίσκεις τον τίτλο. Βρίσκεις κάτι, μία μικρή πληροφορία και την επεκτείνεις. Δηλαδή, από την Κοκκινোসκουφίτσα, αλλά να ήταν η ζωή μιας τύπισσας, όχι ότι την κυνηγάει ένας λύκος και πάει να φάει τη γιαγιά της. Μόνος μου δεν έχω γράψει πάνω από δύο σειρές. Πιστεύω ότι δεν πρέπει να το ξανακοιτάξεις μετά για διόρθωση, γιατί αν το ξανακοιτάξεις θα βασιστείς πάλι σε ένα θέμα: στην ορθογραφία. Αν τα αλλάξεις σημαίνει πως μπορεί να αλλάξεις κάποια πληροφορία και μετά επειδή θα είσαι κουρασμένος θα πεις, σιγά μη σβήσω όλο το κείμενο επειδή θα πρέπει να προσθέσω αυτό τα πράγμα. Θα αναγκαστείς να βάλεις μια πληροφορία από κάτι άλλο για να το μικρύνεις. Αυτά που γράφω τα διαβάζω σε άλλον, π.χ. έχω ένα βιβλίο που γράφω εφευρέσεις και έχω διαβάσει μια εφεύρεση στη μητέρα μου. Έχω φτιάξει βόμβα με κομφετί.</p>	<p>Όχι.</p>
24	<p>Εγώ δε γράφω. Δεν μου αρέσει.</p>	<p>Γράφω λίγο. Με εμπνέουν ωραία πράγματα. Για παράδειγμα, μία μέρα στο σχολείο, γιατί</p>

		αλλιώς στο σπίτι είναι βαρετή.
25	<p>Αν είσαι στενοχωρημένος και γράφεις κάτι μπορεί να σε βοηθήσει να νιώσεις καλύτερα. Να έχεις όσο χρόνο θέλεις για να γράψεις, να σταματάς, να μην κουράζεσαι. Αν σε ενδιαφέρει και θες, μπορείς να κάτσεις να το διορθώσεις, αλλά δεν είναι όπως στο σχολείο, που πρέπει να το δείξεις στο δάσκαλο. Θα τα διάβαζα πρώτα εγώ, για να δω πώς είναι και μετά θα τα διάβαζα σε άλλους.</p>	<p>Ναι, όχι πάρα πολύ. Όταν ένιωθα παράξενα ή πολύ χαρούμενος, ναι. Εστίαζα στο πώς ένιωθα στ' αλήθεια, όταν ξαναδιάβαζα το κείμενο.</p>
26	<p>Εγώ έχω γράψει κάποια βιβλία, αλλά τώρα τελευταία, τον τελευταίο χρόνο, δεν γράφω πολλά βιβλία, γιατί σπίτι μου δεν έχω μολύβια και επίσης βαριέμαι και να γράφω. Έγραφα κάποτε και σταμάτησα να γράφω επειδή βαρέθηκα. Τα δίνω σε άλλους, ό,τι γνώμη κι αν έχουν, δεν με νοιάζει. Σιγά μην τα διορθώνω.</p>	<p>Γράφω τον Μεγαλοαδερφούλη, από τον Κοντορεβυθούλη. Γράφω και εμπνέομαι από την τηλεόραση. Έχω γράψει μία ιστορία. Εμένα τα διαβάζει το ράφι μου, γιατί τα έχω κλειδωμένα. Δεν τα έχω τελειώσει και τα διαβάζει το ράφι για αρχή. Τα δίνω στους γονείς μου, που τα δίνουν σε φίλους, που τα δίνουν σε φίλους για να με βοηθήσουν να τα διορθώσω.</p>
27	<p>Έχω ένα τετράδιο όπου γράφω στο σπίτι. Είναι βαρετό να το γράφεις στο σχολείο. Στο σπίτι δεν είναι βαρετό γιατί γράφεις τις ιστορίες όποτε θες, δεν τις ξανααντιγράφεις, δεν διορθώνεις τα λάθη και, πρώτα απ' όλα είναι δικές σου, εννοώ την έμπνευση αυτής της ιστορίας την έχεις σκεφτεί μόνος σου. Εμπνέομαι από το δωμάτιό μου. Δεν τα διορθώνω ποτέ. Τα διαβάζω σε άλλους.</p>	<p>Ναι, όταν ήμουν Δευτέρα δημοτικού είχα κάτι σαν τετραδιάκι και έγραφα την ημέρα μου τι έκανα, με τι ασχολιόμουν, τι μου άρεσε, σαν ημερολόγιο, απλά ζωγράφιζα κιόλας, ανάλογα την ημέρα.</p>
28	<p>Από τα πάντα μπορεί να εμπνευστεί κάποιος. Ακόμα κι αν είναι χάλια, δεν πειράζει, δεν θα πάρεις βαθμό πάνω σε αυτό. Ακόμα και να βγεις τελείως εκτός θέματος δεν σε πειράζει, ενώ στο σχολείο ο κύριος ή η κυρία θα σου πει «είναι εκτός θέματος, ξαναγράψ' την». Έγραφα παλιά λίγο, αλλά τώρα όχι. Δεν τα διόρθωνα ποτέ, ή διόρθωνα μόνο τα εκφραστικά λάθη, που δεν έβγαζε νόημα, όχι τα ορθογραφικά. Κάποια τα διάβαζα σε άλλους, ενώ κάποια που ήταν πολύ προσωπικά δεν τα διάβαζα.</p>	<p>Εγώ έγραφα παλιά κυρίως αρκετές ιστορίες με άλλους ήρωες και συγκεκριμένα ήταν πρόπερσι ή πέρυσι που με είχε πιάσει μια μανία κι είχα ένα τετράδιο όπου έγραφα συνέχεια ιστορίες. Μου είχε τελειώσει σχεδόν το τετράδιο.</p>
29	<p>Γράφω. Έχω ξεκινήσει μια ιστορία στον υπολογιστή μου. Έχω φτιάξει πολλές. Παίρνω έμπνευση από κάτι που θα ήθελα να είχε συμβεί, γράφω μια ιστορία γι' αυτό. Τα διάβαζα μόνο στους γονείς μου καμιά φορά. Δεν θέλω να τα διαβάσει κανένας</p>	<p>Ναι, φυσικά. Όταν έχω έμπνευση, μου έρχεται να γράψω κάτι και το γράφω και νιώθω ευχαριστημένος. Δεν την έχω διαβάσει ακόμα γιατί θέλω να τελειώσω πρώτα την ιστορία που γράφω και μετά να τη διαβάσω. Έχω γράψει γύρω στις 15 σελίδες. Για το θέμα της</p>

άλλος, επειδή έχει να κάνει με μυστήριο και μέχρι να τελειώσει δεν θα είναι ωραίο να διαβάζεις σελίδα σελίδα. Δεν θα έχεις πολλή αγωνία αν το κάνεις αυτό. Τα βελτιώνω και θέλω να είμαι προσεχτικός με την ορθογραφία, γιατί φαίνεται πιο ωραία να το διαβάζεις άμα είναι διορθωμένο.

διόρθωσης δεν ξέρω τι σκέφτομαι να κάνω. Αν ήμουν στη θέση του μαθητή «19» ας πούμε και είχα ένα βιβλίο θα σκεφτόμουν να το δώσω σε κάποιον και να του πω ότι ήταν για μένα. Θα του πω στην αρχή ότι το πήρα από το βιβλιοπωλείο, αλλά μετά τα σχόλια θα του πω ότι την έφτιαξα εγώ.

Παρατηρούμε ότι αρκετοί μαθητές, περισσότερο της πειραματικής ομάδας, δήλωσαν ότι γράφουν δικά τους κείμενα. Εμπνέονται από θέματα της καθημερινότητας ή από φανταστικές, μη-πραγματικές ιδέες, από επιθυμίες, από άλλα βιβλία. Ορισμένοι αφιερώνουν χρόνο στη διόρθωση και επεξεργασία των κειμένων που παράγουν, ενώ άλλοι το αποφεύγουν, καθώς δεν πρόκειται να βαθμολογηθούν, όπως συμβαίνει στις σχολικές υποχρεώσεις. Επίσης, κάποιοι μαθητές θέλουν να μοιραστούν με την οικογένειά τους και τους φίλους τους αυτά που δημιούργησαν, ενώ για άλλους είναι άκρως προσωπικά.

3.6. Αναγνωστικές προτιμήσεις

Για να προσδιορίζουμε ποιες είναι οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση, καταγράψαμε και αναλύσαμε όσα εξέφρασαν στις συνεντεύξεις τους. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα σχετικά με τα εξωσχολικά αναγνώσματα των συμμετεχόντων φαίνονται στους πίνακες 3.17 και 3.18 που ακολουθούν.

Πίνακας 3. 17. Σου αρέσει να διαβάζεις; Τι διαβάζεις συνήθως; Απαντήσεις ομάδας ελέγχου		
α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1	<i>Ναι, το καλοκαίρι είχα διαβάσει. Διαβάζω κυρίως αστεία και κόμικ.</i>	<i>Ναι. Περιπέτειες, που να έχει πλάκα και καμιά φορά μπορεί να διαβάσει τη ζωή ενός ποδοσφαιριστή σε βιβλίο.</i>
2	<i>Εάν βρω χρόνο, που συμβαίνει μόνο στις διακοπές, πάνω ένα βιβλίο και το διαβάζω μέχρι να τελειώσει και μου αρέσει, αλλά γενικά δεν μου αρέσει η διαδικασία του να διαβάζω βιβλία. Δηλαδή, κάποιος πρέπει να</i>	<i>Αν αυτό δεν είναι υποχρεωτικό, ποτέ από μόνη μου δεν θα έβλεπα ένα βιβλίο και θα έλεγα «α, θέλω να το διαβάσω!», αλλά αν πάρω ένα βιβλίο και αρχίσω να το διαβάζω, μετά δεν μπορώ να σταματήσω να το</i>

	<p>με πείσει να το αρχίσω και μετά που θα το αρχίσω δεν θα το αφήσω μέχρι να το τελειώσω. Μου αρέσουν τα βιβλία, αλλά κυρίως να μου τα διαβάζουν, να μην κάθομαι εγώ να κάνω αυτή τη δουλειά. Δεν ξέρω τι διαβάζω. Απλά παίρνω ένα βιβλίο και δεν ξέρω σε τι κατηγορία ανήκει.</p>	<p>διαβάζω. Ίσως πρέπει να έχω ένα κίνητρο για να αρχίσω και μετά δεν μπορώ να σταματήσω.</p>
3	<p>Διαβάζω βιβλία όταν κοιμάμαι για να βλέπω όνειρα και όποτε προλαβαίνω, αλλά κάθε βράδυ σίγουρα. Δεν μου αρέσουν τόσο πολύ με εμπειρίες. Τώρα διαβάζω ένα βιβλίο που λέγεται «Το βιβλίο που σε κάνει σούπερ έξτρα ευτυχισμένο». Περισσότερο τέτοια βιβλία, που σου δίνουν συμβουλές. Υπάρχει κι άλλο ένα, «Το βιβλίο που σε κάνει να σου αρέσουν τα βιβλία» και «Το βιβλίο που σου εξηγεί τα πάντα για τους γονείς».</p>	<p>Μου αρέσει περισσότερο τα λογοτεχνικά. Τώρα διαβάζω ένα του Ενγ. Τριβιζά και μια συγκεκριμένη σειρά, δεν θυμάμαι πώς τη λένε. Είναι οι ιστορίες ενός παιδιού. Διηγείται το σχολείο πώς πάει και για ένα παιδί που είναι σαν εχθρός του.</p>
4	<p>Ναι. Μερικές φορές να είναι λίγο αστεία. Και με περιπέτεια</p>	<p>Ναι. Περιπέτεια, μυστήριο.</p>
5	<p>Ναι. Λογοτεχνικά, μου αρέσουν τα κόμιξ.</p>	<p>Ναι, διαβάζω. Θεωρώ πετυχημένες τις ιστορίες που έχουν δράση.</p>
6	<p>Διάβασα το Ροβινσώνα Κρούσο. Τώρα διαβάζω τη Μίτινκ. Έχω σχεδόν όλα τα βιβλία του Λούκι Λουκ και τα διαβάζω. Και αυτά που είπε ο μαθητής «3».</p>	<p>Εγώ διαβάζω το «Από τη Γη στη Σελήνη» του Ιουλίου Βερν. Έχω διαβάσει και το «Ο Γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες».</p>
7	<p>Ναι, διαβάζω το βραδάκι. Με περιπέτειες, με αστεία. Κόμικ διάβαζα και μου αρέσουν ακόμη και τώρα</p>	<p>Ναι. Διαβάζω μυστήρια, έχω διαβάσει κι ένα με ρομαντισμό.</p>
8	<p>Μου αρέσει πιο πολύ κάτι σαν να διηγείται κάποιος την ιστορία του, να έχει κάτι αρνητικό μέσα, ας πούμε φόνο, δράμα, μυστήριο. Διαβάζω πολλών ειδών, αλλά προτιμώ αυτά. Π.χ. «Το Θαύμα». Είναι ένα παιδί που έχει παραμορφωμένο πρόσωπο και αντιμετωπίζει προβλήματα bullying και δεν το αποδέχονται.</p>	<p>Ναι. Κάτι που προξενεί ενδιαφέρον, που σχετίζεται με τον κόσμο το σημερινό αλλά σχετίζεται και με τη φαντασία. Να μην είναι μόνο χαρούμενη ή μόνο δραματική ή μόνο θλιμμένη. Να τα περιέχει όλα.</p>
9	<p>Μου αρέσουν τα Αστερίζ και τα Λούκι Λουκ. Γενικά τα σκυλιά μου αρέσουν ή τα ζώα και θα έπαιρνα ένα βιβλίο με (τέτοιο θέμα). Κυρίως κόμικ.</p>	<p>Διαβάζω βιβλία. Με αναγκάζει ο μπαμπάς μου, αλλά όταν τα διαβάζω μου αρέσουν.</p>
10	<p>Ναι, μου αρέσει, αλλά τώρα τελευταία δεν έχω πολύ χρόνο. Όταν διαβάζω ένα βιβλίο, μπορεί να κάθομαι και δύο ώρες, και τρεις, ή και παραπάνω, μέχρι να το τελειώσω. Εμένα</p>	<p>Ναι. Κάποτε είχα βιβλία στη βιβλιοθήκη μου που δεν είχα διαβάσει, αλλά τα διάβασα όλα και τώρα δεν έχω τι να διαβάσω. Δηλαδή διαβάζω βιβλία ξανά και ξανά. Όταν</p>

	μου αρέσουν φαντασία, λογοτεχνικά, τα μυθιστορήματα και μερικές φορές διαβάζω βιβλία μικρά, απλά για να περάσω το χρόνο μου.	διαβάζω ένα βιβλίο, το οποίο μου αρέσει πολύ, γιατί συνήθως αυτό συμβαίνει, φτάνω σε ένα σημείο που τελειώνω ένα κεφάλαιο και έχω αγωνία για το τι θα γίνει μετά και δεν μπορώ να σταματήσω να το διαβάζω. Επειδή παλιά διάβαζα το βράδυ πριν κοιμηθώ, μερικές φορές κοιμόμουν αργά επειδή διάβαζα.
11	Λογοτεχνικά και κόμιξ, αλλά πιο πολύ ή μυστηρίου ή δράσης ή χιούμορ.	Ναι.
12	Ναι, μου αρέσουν τα λογοτεχνικά βιβλία.	Όχι, δε διαβάζω.
13	Ναι. Μου αρέσουν τα αστυνομικά. Κυρίως διάβαζα με χαρούμενο τέλος, αλλά τα τελευταία δύο που διάβασα είχαν λυπητερό. Τώρα διαβάζω μια σειρά του Lemong Snicket, λέγεται «Μια σειρά από τυχαία γεγονότα».	Μου αρέσουν πολύ τα βιβλία. Την προηγούμενη Κυριακή τελείωσα ένα και γενικά διαβάζω συχνά.
14	Ναι. Τα μεγάλα και αυτά που έχουν που έχουν τα ταξίδια	Ναι. Διαβάζω λογοτεχνικά. Περιπέτεια, μυστήριο

Πίνακας 3. 18. Σου αρέσει να διαβάζεις; Τι διαβάζεις συνήθως; Απαντήσεις πειραματικής ομάδας		
α/α μαθητών	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
15	Διαβάζω βιβλία, διαβάζω ένα βιβλίο κάθε μήνα. Δεν έχω και πάρα πολύ χρόνο να διαβάσω ένα βιβλίο τη βδομάδα. Μου αρέσουν τα βιβλία μυστηρίου, περιπέτειας. Γενικά θέλω να έχει μια πλοκή. Δεν θέλω το τέλος να σε αφήνει με αγωνία, θέλω να δίνει την απάντηση. Θέλω κάθε τεύχος να τελειώνει, μετά να ξεκινάει το επόμενο, όχι συνέχεια να συνεχίζεται στο επόμενο τεύχος και να περιμένεις τότε θα βγει.	Διαβάζω σχεδόν κάθε μέρα. Κάποιες μέρες μπορεί να μην προλάβω ή να μην έχω κέφι.
16	Διαβάζω το βράδυ, πριν κοιμηθώ. Λογοτεχνικά βιβλία, σειρές.	Ναι

17	<i>Έχω διαβάσει μία βιβλιοθήκη. Από όταν ξεκίνησα να διαβάζω, από τριών, διάβαζα βιβλία. Τώρα διαβάζω βιβλία με 200τόσες σελίδες, λογοτεχνικά.</i>	<i>Ναι, διαβάζω κάποιες φορές βιβλία που μου αρέσουν.</i>
18	<i>Έχω διαβάσει από την Α' Δημοτικού γύρω στα 10 βιβλία. Δεν μου αρέσουν τα βιβλία, είναι βαρετά.</i>	<i>Διαβάζω βιβλία, π.χ. 5-6 το χρόνο.</i>
19	<i>Προτιμώ τα βιβλία που είναι λογοτεχνικά, γιατί κάπως και με εμπνέουν στο να γράφω, και είναι ωραία να τα διαβάζω, γιατί σου μένει κάτι από εκεί. Ας πούμε, ο Μπίλυ Έλιοτ σημαίνει ότι από φτωχός μπορείς να γίνεις πολύ διάσημος και να πραγματοποιήσεις το όνειρό σου.</i>	<i>Διαβάζω κάθε βράδυ</i>
20	<i>Διαβάζω πάρα πολλά βιβλία. Διαβάζω τα πάντα, από επιστημονική φαντασία, περιπέτεια μέχρι κόμικ. Συνήθως προτιμώ μυστήριο, περιπέτεια.</i>	<i>Διαβάζω πάρα πολλά. Προτιμώ δράση, μυστήριο, επιστημονική φαντασία και κλασικά βιβλία.</i>
21	<i>Διαβάζω κατά καιρούς, όποτε μου 'ρθει. Στις διακοπές των Χριστουγέννων. Ειδικά το χειμώνα, γιατί το καλοκαίρι δεν διαβάζω τόσο. Προτιμώ να βγω μια βόλτα παρά να κάτσω στο σπίτι.</i>	<i>Εγώ διαβάζω μόνο όταν βαριέμαι. Μπορεί να διαβάσω το καλοκαίρι στην παραλία, που κάνω ηλιοθεραπεία, να διαβάσω και ένα βιβλίο, σε σχέση ή με κάτι που είναι ουδέτερο ή κάτι με το καλοκαίρι σχετικό, ή τα Χριστούγεννα διαβάζω ένα που είναι χριστουγεννιάτικο και το Πάσχα διαβάζω πασχαλινά και αυτά που έχουν βγει σε ταινίες τα βλέπω στις ταινίες, δεν τα διαβάζω.</i>
22	<i>Μου αρέσει το διάβασμα. Έχω διαβάσει όλη τη βιβλιοθήκη μου. Μιλάνε για πολέμους, τι έκαναν παλιά, και βιβλία με πάπυρους και γρίφους.</i>	<i>Ναι, διαβάζω.</i>
23	<i>Διαβάζω. Μου αρέσει να διαβάζω μυστήριο, περιπέτεια και κόμικ.</i>	<i>Ναι. Μέσα σε έναν μήνα έχω διαβάσει 10 βιβλία. Επιλέγω δράση και μυστήριο, επιστημονική φαντασία.</i>
24	<i>Διαβάζω πολλά βιβλία.</i>	<i>Ναι, διαβάζω.</i>
25	<i>Διαβάζοντας βιβλία έχει νιώσει σαν να μετέχω στην ιστορία. Μου αρέσουν τα λογοτεχνικά, αλλά μου αρέσουν περισσότερο αυτά που έχουν πλάκα και δράση.</i>	<i>Ναι.</i>
26	<i>Διαβάζω περίπου 2 βιβλία τα μήνα. Μου αρέσει να διαβάζω. Προτιμώ βιβλία μυστηρίου.</i>	<i>Φυσικά!</i>

27	<i>Συνήθως διαβάζω το απόγευμα. Τώρα διαβάζω της Άλκης Ζέη «η μωβ ομπρέλα».</i>	<i>Ναι.</i>
28	<i>Κυρίως περιπέτειας, κόμικ παλιά, τώρα κυρίως σειρές.</i>	<i>Ναι.</i>
29	<i>Έχω διαβάσει πάρα πολλά βιβλία, όλων των ειδών, αρκεί να έχουν ενδιαφέρον, ωραία πλοκή, ωραίο θέμα. Άμα βρω κάποιο τέτοιο βιβλίο υπάρχει περίπτωση να αγοράσω κι όλη τη σειρά, επειδή μ' αρέσει να τα διαβάζω. Αρκεί να έχουν ενδιαφέρον, να μην πάρω ας πούμε κάποιο πολύ παιδικό, κάτι που είναι βαρετό.</i>	<i>Εγώ ανάλογα με το πόση όρεξη έχω, διαβάζω και τις ανάλογες σελίδες. Έχει να κάνει και με το πόσο σε ενδιαφέρει αυτό το βιβλίο. Πρόσφατα μου έκαναν δώρο ένα βιβλίο κι επειδή μου άρεσε διάβασα την πρώτη φορά τις μισές σχεδόν σελίδες και τη δεύτερη φορά το τελείωσα όλο.</i>

Διακρίνουμε, επομένως, το έντονο ενδιαφέρον των περισσότερων μαθητών για το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων και στις δύο φάσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν ότι διαβάζουν αστείες ιστορίες, κόμιξ, βιβλία με συμβουλές, βιογραφίες, λογοτεχνικά βιβλία και βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, κλασική λογοτεχνία, βιβλία περιπέτειας, δράσης και μυστηρίου, αστυνομικά θρίλερ, επιστημονικής φαντασίας, καθώς και βιβλία που αναφέρονται στην εκάστοτε εποχή ή γιορτή (επετειακά αναγνώσματα).

3.7. Χρήση συμβολικού λόγου

Για να διερευνήσουμε πώς χειρίζονται οι μαθητές το συμβολικό λόγο μετά την παρέμβαση, αντλήσαμε στοιχεία από τις συνεντεύξεις που λήφθηκαν μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων. Στις συνεντεύξεις οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν έναν φανταστικό προστάτη ή μία φανταστική προστάτιδα της ΔΓ. Όλοι οι μαθητές, με εξαίρεση δύο μαθητές από την ομάδα ελέγχου, κατάφεραν να απαντήσουν ευφάνταστα το ερώτημα αυτό, αναφερόμενοι οι περισσότεροι στη μορφή, στις συνήθειες και στο χαρακτήρα του ήρωα που περιέγραφαν. Παρακάτω, στον πίνακα 3.19, φαίνονται αναλυτικά οι απαντήσεις που δόθηκαν.

Πίνακας 3.19	
Πώς φαντάζεσαι τον προστάτη ή την προστάτιδα της Δημιουργικής Γραφής;	
Ομάδα Ελέγχου	Ομάδα Πειράματος

- Να είναι κοινωνική, να μιλάει με όλους.
- Εγώ θα της έδινα έναν ρόλο που έχει σχέση κάπως με τη ΔΓ, για παράδειγμα στην ιστορία μου που έγραψα σήμερα έβαλα για έναν άνθρωπο, ο οποίος χάρισε σε μια κυρία ένα μπουζούκι και τον είπα Λύρο, οπότε δημιουργώ όνομα από τα στοιχεία της ιστορίας. Τη φαντάζομαι ένα μολύβι. Ένα αντικείμενο που προστατεύει όλη τη ΔΓ. Ένα ξύλινο μολύβι, η μύτη του είναι τα πόδια του και η γόμα το κεφάλι του.
- Τη λένε Ματίζ και ασχολείται ζωγραφίζοντας πράγματα που βλέπει γύρω της και γράφει βιβλία, αλλά κυρίως ζωγραφίζει. Έχει μακριά μαλλιά και ντύνεται λίγο περίεργα, με ρούχα ινδικά και ζει σε ένα σπίτι το οποίο είναι ένα κανονικό σπίτι που είχε γεμάτο με λουλούδια που της αρέσουν πολύ και πίνακες που έχει ζωγραφίσει εκείνη και όταν τους βλέπει της δίνουν έμπνευση να ζωγραφίσει κι άλλη μια ζωγραφιά. Είναι πολύ ευγενική και συμβουλεύει τους φίλους της και την οικογένειά της για το καλύτερο.
- Θα της άρεσε πολύ να γράφει, να διαβάζει, να μιλάει. Θα ήταν κοινωνικός τύπος.
- Το ιερό βιβλίο. Είναι ένα βιβλίο, δεν έχω σκεφτεί πώς θα είναι.
- Είναι ο Χαλούκ Χαρβάγια. Μένει στην οδό Τερψιχόρης 25 Νέα Κηφισία και είναι άσχημος, είναι γεμάτος ρυτίδες, είναι πολύ ψηλομύτης, τα μάτια του είναι χάλια, κόκκινα, έχει μακριά αυτιά σαν ζωτικό και πάρα πολύ μακριά μαλλιά, περίπου 20 μέτρα. Γράφει βιβλία μόνο. Το σπίτι του είναι φτιαγμένο από βιβλία. Δηλαδή είναι πλούσιος στα βιβλία.
- Τη φαντάζομαι να φοράει βιβλία, ή σελίδες από βιβλία και να διαβάζει πολλά βιβλία, να είναι κοινωνική, ώστε να είναι πιο δημιουργική.
- Εγώ τη φαντάζομαι μια κοπέλα, κι αυτή με άσπρα φτερά, φοράει φόρεμα λες και είναι από χαρτί, δηλαδή από βιβλίο και να έχει ένα περίτεχνο καπέλο και να είναι καλός χαρακτήρας.
- Τη φαντάζομαι σαν μια σοφή τύπισσα που να της αρέσει να διαβάζει, να γράφει, να είναι έξυπνη, αλλά και να έχει εμπλουτισμένες γνώσεις και λεξιλόγιο.
- Ο προστάτης της ΔΓ μου είναι ένας άνθρωπος που θα κάνει πολλά ταξίδια, θα διαβάζει πολλά βιβλία, θα βλέπει αρκετές ταινίες. Θα είναι κοινωνικός και φτωχός.
- Ο προστάτης νομίζω πως είναι ο θεός γιατί μας προστατεύει από το να παθαίνουμε κάτι στη ΔΓ. Είναι ο εαυτός μας. Ο δημιουργός μας για τον καθένα είναι ο εαυτός του. Για εμένα ο προστάτης της ΔΓ είναι ο εαυτός μου.
- Εγώ τη φαντάζομαι να είναι μια απλή κοπέλα και να μην έχει καμία ιδιότητα, απλά να προστατεύει τις τέχνες.
- Είναι μοναχική, υπερβολικά γριά, αλλά δεν πεθαίνει. Γράφει τη ζωή της. Έχει γκρι μαλλιά, γαλάζια μάτια, έναν κότσο, μένει σε μια παράγκα σε έναν ερημικό τόπο.
- Πιστεύω ότι όλες οι άλλες (προστάτιδες) είναι όμορφες, αλλά αυτή δεν είναι τόσο όμορφη, γιατί έχει πέσει πολύ διάβασμα και αν διαβάζεις από πολύ κοντά στραβώνεσαι και γενικά φοράει γυαλιά. Είναι 57 χρονών και κάνει την χαζή, είναι χαζή.
- Είναι ο θεός αυτός που μας έδωσε τη ΔΓ, αλλά και εμείς είμαστε, αλλά εγώ αυτό που φαντάζομαι είναι ένας απλός άνθρωπος, δεν είναι ούτε πλούσιος ούτε φτωχός, έχει πολλούς φίλους.

- Η Αγία Πένα. Είναι μία πένα με φωτοστέφανο, με φτερά, είναι μικρούλα που μετά γίνεται νεράιδα, με λέξεις στο σώμα της, γενικά σε όλο το δέρμα της, τα φτερά της να είναι από φαντασία, να είναι σαν σελίδες βιβλίων, το πρόσωπό της να είναι κάπως έτσι, να έχει μυτερά αφτιά, να έχει μακριά μαλλιά, μαύρα σαν μελάνι και να έχει ένα στεφάνι με λουλούδια, μολύβια, γόμες, ζύστρες, στυλούς και τέτοια.
- Την προστατεύει ο Μορήης. Έχει μεγάλα αυτιά, του έχει βγει το ένα μάτι έξω, όχι. Μένει σε ένα σπίτι από μπαλόνια και κάθε μέρα σκάει από ένα μπαλόνι και κάθε μέρα βγάζει το σκυλί του βόλτα, τον Μπέργκερ, και ασχολείται με τα βιβλία και γράφει βιβλία για τον Μπέργκερ.
- Το φαντάζομαι σαν ένα μέρος το οποίο φέρνει έμπνευση στους συγγραφείς και έχει, ας πούμε, ένα καταρράκτη, μία λίμνη, στο οποίο καθρεφτίζονται τα στοιχεία της ιστορίας που θα γράψει ο συγγραφέας.
- Δεν ξέρω. Αυτή η ερώτηση θέλει σκέψη. Ένας θνητός που να είχε πολλές γνώσεις, να ήταν παιδί, όπως στην «κλέφτρα βιβλίων».
- Δεν μου έρχεται κάτι.
- Κι εγώ σαν μολύβι το φαντάζομαι, το οποίο μερικές φορές θα μπορούσε να γράφει δημιουργικά, μερικές άλλες να μην έγραφε έτσι, να έγραφε όχι και τόσο ωραία. Να μην ήταν κάτι σταθερό το ότι θα μπορούσε να γράφει δημιουργικά.
- Θα ασχολιόταν με αυτό το πράγμα, θα φορούσε κάτι σε σχέση με αυτό, π.χ. ένα βιβλίο, διάφορα πράγματα και να έχει διάφορα πράγματα άσχετα μεταξύ τους, τα οποία να φτιάχνουν μια ιστορία.
- Τη φαντάζομαι μια σελίδα με μάτια και μύτη. Ασχολείται με το να γράφει τον εαυτό της. Μοναχική, γριά. Δεν πεθαίνει, εκτός κι αν της βάλεις φωτιά.
- Είναι ένας άνθρωπος που δεν είναι ούτε πλούσιος ούτε φτωχός. Διαβάζει βιβλία, έχει πολλούς φίλους και οι μέρες του δεν είναι κάθε μέρα το ίδιο. Είναι περίεργες, είναι διαφορετικές.
- Πιστεύω ότι είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι ενεργητικός και θέλει να κάνει πράγματα και έχει φαντασία, μπορεί να είναι κοινωνικός, είναι καλόκαρδος και γενικά έχει πολλές αρετές.
- Τη φαντάζομαι με ένα βιβλίο στο κεφάλι, με φτερά, είναι καλός τύπος, τυπάς, έχει στυλ παλιομοδίτικο. Το φαντάζομαι με μαλλιά πέντε στόματα.
- Πιστεύω ότι είναι μια σοφή γυναίκα που ξέρει πολλά πράγματα, κάνει πολλά πράγματα, είναι ενεργητική.
- Οι 9 Μούσες θα μπορούσαν να είναι η φαντασία στην ουσία. Τη φαντάζομαι σαν... θα μπορούσε να είναι οτιδήποτε, γιατί η ΔΓ είναι οτιδήποτε. Μπορεί να είναι τα πάντα και τίποτα. Είναι μια μορφή φτιαγμένη από τα πάντα. Ότι είναι όλα τα πράγματα, και πράγματα της φαντασίας μας και πράγματα που υπάρχουν στην πραγματικότητα. Επίσης τη φαντάζομαι να έχει πολλές γνώσεις, να είναι παρατηρητική και πολύ φιλική.
- Εγώ τη φαντάζομαι ένα γιγάντιο βιβλίο με μια ετικέτα πάνω και φτερά που γράφουν «Δημιουργική Γραφή».

3.8. Κείμενα από τα εργαστήρια ΔΓ και ΔΤ

Αναλύοντας τα κείμενα που δημιούργησαν οι μαθητές, τα οποία βρίσκονται στο αρχείο της ερευνήτριας, και ανατρέχοντας στις σχετικές σημειώσεις του ημερολογίου παρατήρησης, μπορούμε να καταγράψουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά των κειμένων αυτών και, επομένως, να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές όταν συμμετέχουν σε εργαστήρια ΔΓ μέσω ΔΤ.

Τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές από το πρώτο έως και το ένατο εργαστήριο χαρακτηρίζονται σε γενικές γραμμές από πρωτοτυπία, χιούμορ και διάχυτη φαντασία. Ως ενδεικτικές θεματολογίες που αναδύθηκαν μπορούμε να αναφέρουμε την καθημερινή ζωή των παιδιών (σχολείο, οικογένεια, φίλοι, αθλήματα), τη ζωή σε άλλες χώρες, τη δράση των κακοποιών, την τρίτη ηλικία και τη φτώχεια. Σε αρκετά κείμενα παρουσιάζονται αντιθετικά στοιχεία σε διπολική σχέση, όπως δικαιοσύνη-αδικία, προσπάθεια-τεμπελιά, φτώχεια-πλούτος. Τα κείμενα του δέκατου εργαστηρίου δεν αξιοποιούνται στο παρόν ερευνητικό ερώτημα, καθώς αποτέλεσαν αναστοχασμό όλων των εργαστηρίων και όχι σύνθεση νέας ιστορίας.

Συγκεκριμένα, τα κείμενα του πρώτου εργαστηρίου, τα οποία προέκυψαν από δουλειά σε ζεύγη, δεν διακρίνονται από κάποια ιδιαίτερη πλοκή ούτε ακολουθούν σύνθετες αφηγηματικές τεχνικές, αλλά σε αυτά αποτυπώνεται η ελευθερία που δόθηκε στους μαθητές στην ανάπτυξη γραπτού λόγου, για πρώτη, ίσως, φορά. Είναι ευφάνταστα και πρωτότυπα, σε κάποια σημεία είναι αρκετά αστεία, και οι μαθητές απόλαυσαν το ότι τα μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους. Μεταξύ αυτών υπάρχει και ένα σαρκαστικό κείμενο, το οποίο διακρίνεται από ιδιαίτερα ευφύες χιούμορ και οξύμωρες ατάκες, με ταυτόχρονη εσωτερική συνέπεια.

Στο δεύτερο εργαστήριο οι μαθητές δούλεψαν ατομικά και παρήγαγαν κείμενα με θέμα κάποιο προσωπικό χαρακτηριστικό τους. Τα περισσότερα κείμενα τηρούσαν την οδηγία που δόθηκε, δηλαδή το χαρακτηριστικό του ήρωα να είναι ακραίο, υπερβολικό, και να κινεί τα νήματα στην ιστορία, να παίζει ρόλο στην αφήγηση, να είναι αυτό που προκαλεί τις καλές και τις κακές καταστάσεις στην ιστορία, αυτό που δίνει την ανατροπή. Όλα τα κείμενα διακρίνονται από πρωτοτυπία, ευφάνταστες ιδέες και χιούμορ.

Στο τρίτο εργαστήριο οι μαθητές δεν συνέγραψαν τις ιστορίες τους, αλλά τις δημιούργησαν και τις παρουσίασαν ομαδικά. Στόχος ήταν να δείξουν μία κατάσταση όπου όλοι είναι ίδιοι. Όλες οι ομάδες ανταποκρίθηκαν με συνέπεια στο ζητούμενο, καθιστώντας βασικό μοχλό της ιστορίας την ομοιότητα μεταξύ των ηρώων. Επιπλέον, τα αντικείμενα και τα σημεία όψεως που χρησιμοποίησαν οι μαθητές ήταν απόλυτα ενταγμένα στα δρώμενα και εξυπηρετούσαν κάποιο στόχο στην ιστορία, δεν ήταν δηλαδή διακοσμητικά αλλά απολύτως λειτουργικά. Όλες οι ιστορίες ακολουθούν τη βασική τριμερή δομή αρχής-μέσης-κορύφωσης-τέλους.

Το τέταρτο και το πέμπτο εργαστήριο αποτέλεσαν ενότητα με αρχικό θέμα τα συναισθήματα, που μετεξελίχθηκε σε εργαστήριο δημιουργίας εικονογραφημένου «μικρού βιβλίου», σε τριάδες. Τα κείμενα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και οι εικόνες που δημιούργησαν γι' αυτά οι μαθητές ταιριάζουν απόλυτα. Κάθε ομάδα είχε το δικό της στυλ γραφής και τελείως διαφορετική θεματολογία. Επιμέρους μπορούμε να σχολιάσουμε ότι υπήρχαν ιστορίες με ωραίες περιγραφές, πλούσιο λεξιλόγιο και ευφάνταστες φράσεις, ανατρεπτικότητα και επινοητικότητα, τραγικότητα, ενώ συγχρόνως λανθάνουν ηθικά μηνύματα. Ως προς τον στόχο της τήρησης βασικής δομής, οι ιστορίες διαφοροποιούνται, καθώς άλλες έχουν πιο «καθαρή» δομή και άλλες είναι απλοϊκές ή ελλιπείς.

Στο έκτο εργαστήριο οι μαθητές δημιούργησαν τα δικά τους παραμύθια σε ομάδες, βασισμένοι σε λειτουργίες του Β. Προππ. Στα παραμύθια αυτά διαπιστώσαμε την έντονη φαντασία των μαθητών, οι οποίοι κατάφεραν να φτιάξουν αστείες ιστορίες, πλούσιες σε επεισόδια. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας μαθητής δούλεψε ατομικά, λόγω απουσίας του στα προηγούμενα στάδια του εργαστηρίου και έγραψε, όπως ήταν φυσικό, μία τελείως ετερόκλητη ιστορία, ενώ οι μαθητές που είχαν ακούσει το παραμύθι και δούλεψαν σε ομάδες δημιούργησαν ιστορίες με έντονα παραμυθιακά στοιχεία, όπως το στοιχείο της υπερβολής, χρησιμοποιώντας ξεκάθαρα και στοιχεία του παραμυθιού που άκουσαν (ο βασιλιάς, ο φτωχός, η αδικία και το ξεσκέπασμά της).

Τα κείμενα του έβδομου εργαστηρίου αποτελούσαν σκηνική οδηγία σε ένα δοθέντα θεατρικό διάλογο, όπου το κάθε ζεύγος έπρεπε να ορίσει μία διαφορετική συνθήκη. Αξιολογήσαμε τα κείμενα ως προς το αν δηλώνουν με σαφήνεια ποιοι είναι οι ρόλοι, πού βρίσκονται και τι έχει προηγηθεί. Όλα τα ζευγάρια κατάφεραν να αποδώσουν με σαφήνεια τα βασικά αυτά στοιχεία θεατρικού κειμένου.

Στο όγδοο εργαστήριο οι μαθητές διδάχθηκαν πιο συστηματικά το θέμα της δομής μιας ιστορίας και κλήθηκαν να ακολουθήσουν κάποιο γενικό σχεδιάγραμμα επεισοδίων. Ως αποτέλεσμα, τα κείμενά τους ακολούθησαν με σαφήνεια το δομικό σχήμα που τους είχε ζητηθεί, δηλαδή να προσδιορίζουν αρχικά ποιοι είναι οι ήρωες, πού και πότε, ποιες είναι οι συνθήκες τους, ύστερα να υπάρχει η εμφάνιση κάποιου προβλήματος, η προσπάθεια για λύση του προβλήματος και, τέλος, η τελική έκβαση της ιστορίας. Επίσης, στις περισσότερες ιστορίες υπήρχαν αστεία ονόματα ή απρόβλεπτες τοποθεσίες και ημερομηνίες, οι οποίες είχαν προκύψει από το προηγούμενο στάδιο του εργαστηρίου. Όλες οι ιστορίες έχουν χιούμορ, απρόσμενη εξέλιξη και πρωτοτυπία. Οι μαθητές, στην πλειονότητά τους, αξιοποίησαν δημιουργικά το αρχικό ερέθισμα, δηλαδή ένα αντικείμενο, για να οδηγηθούν στη σύλληψη και τη συγγραφή της ομαδικής ιστορίας.

Τέλος, στο ένατο εργαστήριο οι μαθητές εργάστηκαν πάλι ομαδικά και δημιούργησαν ιστορίες με αφετηρία τις πέντε αισθήσεις. Οι ιστορίες ήταν πρωτότυπες, κάποιες χιουμοριστικές και κάποια τρομακτική, όλες όμως με σαφή δομή και με πλήθος ηρώων, καθώς επρόκειτο να τις παρουσιάσουν θεατρικά και όλοι ήθελαν να έχουν από έναν ρόλο. Αξίζει, επίσης, να σημειώσουμε ότι τα κείμενα που παραδόθηκαν γραπτώς μοιάζουν ελλιπή, αλλά στη σκηνική τους απόδοση φαίνονταν άρτια, καθώς οι δράσεις των μαθητών-ηθοποιών είχαν πλήρη συνέπεια και οι θεατές ήταν σε θέση να καταλάβουν τις ιστορίες από την αρχή έως το τέλος τους.

3.9. Το βίωμα των μαθητών

Για να διερευνήσουμε το ερώτημα «πώς βίωσαν οι μαθητές τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής;», βασιστήκαμε στο υλικό που προέκυψε από το δέκατο και τελευταίο εργαστήριο. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να απαντήσουν οι ίδιοι, ατομικά και ανώνυμα, σε πέντε βασικές ερωτήσεις σχετικά με τα εργαστήρια: τι έκαναν, τι έμαθαν, τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε και πώς ένιωσαν. Πολλές από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές ήταν παρόμοιες ή ακόμα και πανομοιότυπες. Στον πίνακα 3.20 παρουσιάζονται συνοπτικά και κωδικοποιημένα οι απαντήσεις τους. Προκειμένου να παρουσιαστούν σε μορφή πίνακα και να αναλυθούν και ποσοτικά, ως έναν βαθμό, απλοποιήσαμε κάποιες απαντήσεις μειώνοντας κάποιες λέξεις και κρατώντας τις λέξεις-κλειδιά ή μετατρέποντας τα ρήματα σε ουσιαστικά.

Σημειώνεται «__» σε όσα πεδία δεν υπήρχε απάντηση λόγω παράλειψης του μαθητή. Απαντήσεις που εξέφραζαν παρόμοιο περιεχόμενο κωδικοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο και θεωρήθηκαν σαν ίδιες, π.χ. «κάναμε πολλά» και «κάναμε πάρα πολλά» καταγράφηκε στον πίνακα και για τις δύο περιπτώσεις σαν «κάναμε πολλά».

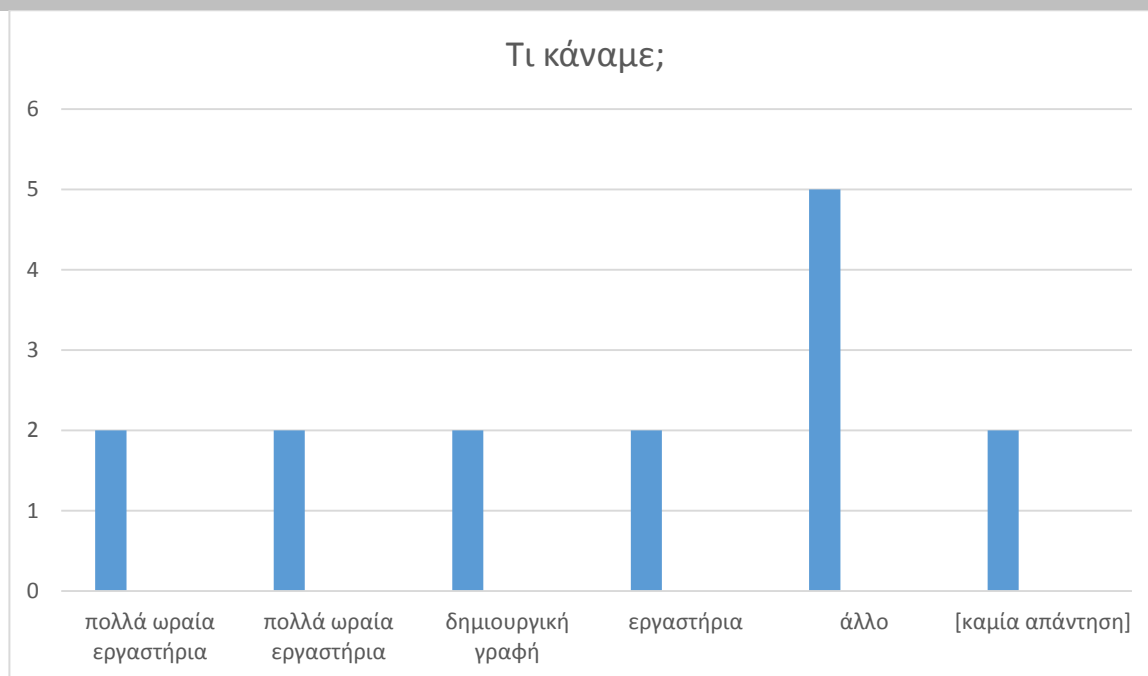
Επιπρόσθετα, κάποιες λέξεις του παρακάτω πίνακα μπορούμε να πούμε ότι είναι όροι-ομπρέλες. Πιο ειδικά, χρησιμοποιήθηκε ο όρος-ομπρέλα «παραγωγή γραπτού λόγου» για να καλύψουμε διάφορες αναφορές των μαθητών, όπως «να γράφω με πολλούς τρόπους», «να γράφω ωραίο κείμενο», «να γράφω ολοκληρωμένο κείμενο», «να φτιάξω μια ωραία ιστορία», «να γράφω», «εκθέσεις», «να κάνω ξεχωριστές ιστορίες» και «το γράψιμο». Επίσης χρησιμοποιήθηκε ο όρος «θέατρο» για τις ακόλουθες αναφορές των μαθητών: «κάναμε θέατρο», «φτιάξαμε πολλά θεατρικά», «το θεατρικό». Τέλος, σημειώθηκαν ως «συνεργασία» οι εξής δηλώσεις: «η συνεργασία», «να συνεργάζομαι καλύτερα», «να συνεργαστώ», «να συνεργάζομαι με τους άλλους», «ήμουν με φίλους», «να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου».

Πίνακας 3.20
Κωδικοποίηση απαντήσεων αναστοχασμού

Ερωτήσεις Μαθητές	Τι κάναμε	Τι μου άρεσε	Τι δε μου άρεσε	Τι κατάφερα	Τι έμαθα
1	πολλά ωραία εργαστήρια	συνεργασία	εντάσεις	έκφραση	παραγωγή γραπτού λόγου
2	πολλά	όλα	X	παραγωγή γραπτού λόγου	πολλά
3	πολλά	όλα	X	να περάσω καλά	έκφραση
4	__	όλα	X	__	συνεργασία
5	μάθηση, συνεργασία, παιχνίδι	παιχνίδι, θέατρο	αδιαφορία	συνεργασία	παραγωγή γραπτού λόγου
6	θέατρο, ζωγραφική	όλα	σχόλια	παραγωγή γραπτού λόγου	παραγωγή γραπτού λόγου
7	διάφορα	όλα	σχόλια	συνεργασία	έκφραση
8	θέατρο	όλα	σχόλια	συνεργασία	συνεργασία
9	δημιουργική γραφή	συνεργασία	σχολείο	όλα	τίποτα
10	πολλά ωραία εργαστήρια	θέατρο, παραγωγή γραπτού λόγου	X	παραγωγή γραπτού λόγου	πολλά
11	ό,τι δε φανταζόμουν	όλα	X	συνεργασία	παραγωγή γραπτού λόγου
12	δημιουργική γραφή	όλα	λίγα πράγματα	σχεδόν όλα	πολλά
13	εργαστήρια	όλα	X	όλα	πολλά
14	__	συνεργασία	όλα	όλα	πολλά
15	εργαστήρια	παιχνίδι	παραγωγή γραπτού λόγου	τίποτα	τίποτα

Από τον πίνακα φαίνεται ότι στην ερώτηση «Τι κάναμε;» 2 μαθητές απάντησαν «πολλά ωραία εργαστήρια», 2 μαθητές απάντησαν «πολλά», 2 μαθητές απάντησαν «δημιουργική γραφή», 2 μαθητές απάντησαν «εργαστήρια», 5 μαθητές απάντησαν κάτι διαφορετικό και 2 μαθητές δεν απάντησαν. Οι απαντήσεις αυτές παρουσιάζονται σχηματικά στο γράφημα 3.21.

Γράφημα 3.21

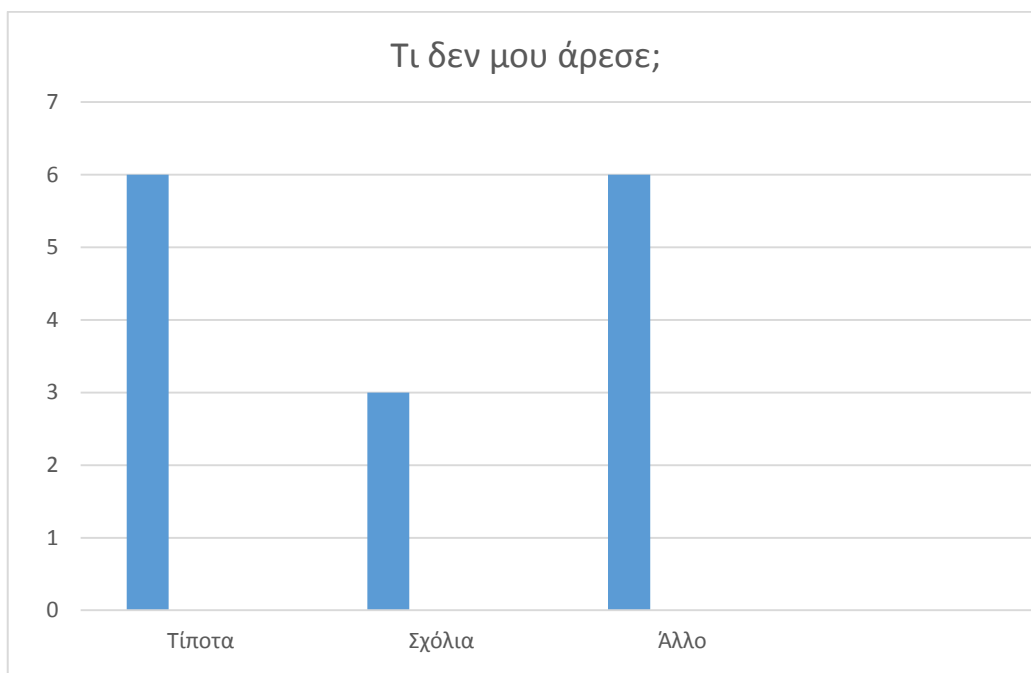


Στην ερώτηση «Τι μου άρεσε;» 9 μαθητές απάντησαν «όλα», δηλαδή τους άρεσαν όλα όσα κάναμε. Επίσης 3 μαθητές αναφέρθηκαν στη συνεργασία και στις άλλες 3 απαντήσεις αναφέρεται δύο φορές το παιχνίδι, δύο φορές το θέατρο και μία φορά η παραγωγή γραπτού λόγου. Οι απαντήσεις φαίνονται και στο παρακάτω γράφημα (3.22).

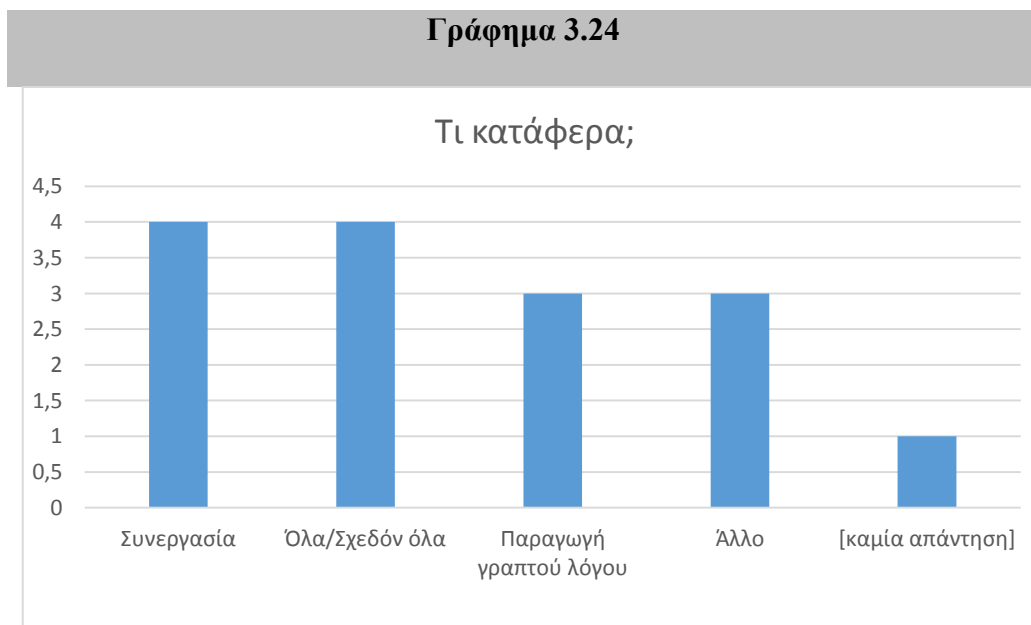


Στην ερώτηση «Τι δεν μου άρεσε» 6 μαθητές δεν έδωσαν κανένα αρνητικό στοιχείο ή δήλωσαν «τίποτα», δηλαδή δεν υπήρχε κάτι που να μην τους άρεσε, ενώ 1 μαθητής ανέφερε ότι «λίγα πράγματα» δεν του άρεσαν. Επίσης 3 μαθητές απάντησαν ότι δεν τους άρεσαν τα «σχόλια» και 2 μαθητές αναφέρονται επίσης σε θέματα που αφορούσαν τη δυναμική της ομάδας, δηλαδή στην «αδιαφορία» και στις «εντάσεις». Οι 3 υπολειπόμενες απαντήσεις δεν παρουσιάζουν ομοιομορφία μεταξύ τους, καθώς η μία αναφέρεται στον τόπο υλοποίησης των εργαστηρίων («σχολείο»), η άλλη στην παραγωγή γραπτού λόγου («το γράψιμο») και η άλλη απάντηση είναι «όλα». Παρακάτω παραθέτουμε το σχετικό γράφημα (3.23).

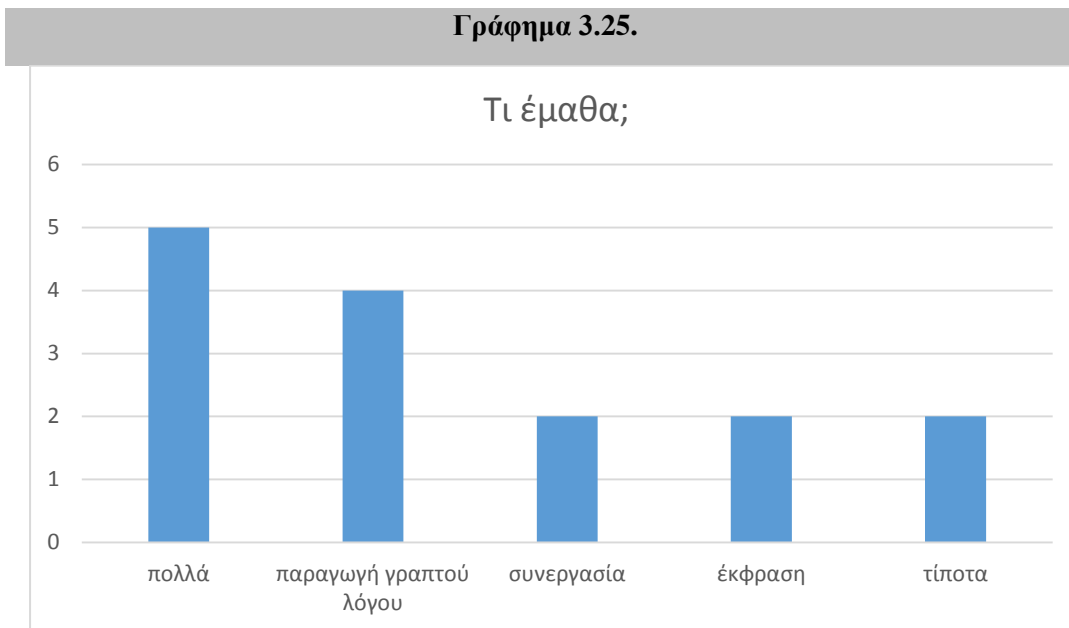
Γράφημα 3.23



Στην ερώτηση «Τι κατάφερα;», 4 μαθητές αναφέρουν τη «συνεργασία» και 3 την «παραγωγή γραπτού λόγου». Ένας μαθητής αναφέρει ότι έμαθε να εκφράζεται και ένας άλλος ότι έμαθε να περνάει καλά, ενώ 5 μαθητές έδωσαν γενικές και αόριστες απαντήσεις («όλα»/«τίποτα») και ένας δεν έδωσε απάντηση. Οι απαντήσεις φαίνονται στο γράφημα 3.24.



Τέλος, στην ερώτηση «Τι έμαθα;» παρατηρούμε ότι όλες οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν με ίδιες. Όπως φαίνεται και στο γράφημα 3.25, 5 μαθητές απάντησαν «πολλά», 4 μαθητές αναφέρθηκαν στην «παραγωγή γραπτού λόγου», 2 μαθητές στη «συνεργασία», 2 στην «έκφραση» και 2 μαθητές απάντησαν «τίποτα».



Επιπλέον, το πώς βίωσαν οι μαθητές τα εργαστήρια αποτυπώθηκε και σε μία ακόμα γραπτή άσκηση του 10^{ου} εργαστηρίου. Ζητώντας από τους μαθητές να δημιουργήσουν οτιδήποτε θέλουν στο χαρτί, με θέμα «δημιουργική γραφή», οι περισσότεροι έγραψαν έναν ορισμό ή μία περιγραφή του όρου, κάποιιο συμπλήρωσαν το κείμενο με εικόνες ή σκόρπιες λέξεις και τρεις μαθητές περιορίστηκαν στο να εκφραστούν μόνο μέσω της ζωγραφικής, χωρίς λόγο.

Διαβάζοντας τα κείμενά τους και παρατηρώντας τις ζωγραφιές τους, ξεχωρίσαμε κάποιες λέξεις-κλειδιά, οι περισσότερες από τις οποίες επαναλαμβάνονται. Έτσι, κωδικοποιήσαμε τις σχετικές αναφορές των μαθητών και συντάξαμε με τη βοήθεια του excel τον παρακάτω πίνακα (3.26):

Πίνακας 3.26
«Δημιουργική Γραφή»
Απαντήσεις μαθητών

Λέξεις-Κλειδιά Μαθητές	γράψιμο	κείμενο	φαντασία	επιθυμία	θέατρο	ζωγραφική	μουσική	παιχνίδι	πολλά πράγματα	διασκέδαση	χαρά	μάθηση	δημιουργικό σχολείο	ταξίδι	χαλάρωση	συνεργασία	έκφραση	έμπνευση
1 v			v	v	v		v											
2 v					v			v	v	v		v						
3					v			v	v	v		v						
4 v	v				v	v			v									
5												v						
6											v							
7														v	v			
8			v											v				
9		v	v											v		v	v	
10 v			v															
11						v												
12		v												v				
13										v							v	
14 v			v											v				
15 v										v		v				v		v
Σύνολο	6	3	5	1	4	2	1	2	3	4	1	3	1	5	1	2	2	1

Από τον πίνακα φαίνεται, ότι οι όροι που αναφέρθηκαν περισσότερες φορές είναι το «γράψιμο», η «φαντασία» και το «ταξίδι». Στο «θέατρο» και στη «διασκέδαση» γίνονται 4 αναφορές, κι ύστερα ακολουθούν το «κείμενο», η «μάθηση» και τα «πολλά πράγματα», με 3 αναφορές. Οι όροι «ζωγραφική», «παιχνίδι», «συνεργασία» και «έκφραση» εντοπίζονται 2 φορές και από 1 φορά γίνεται αναφορά στην επιθυμία, τη μουσική, τη χαρά, τη χαλάρωση, την έμπνευση, καθώς επίσης συναντάται η φράση «δημιουργικό σχολείο».

Επομένως, βλέπουμε ότι οι μαθητές ταυτίζουν ή συσχετίζουν τη ΔΓ με θετικές έννοιες, γεγονός που μας δείχνει αντίστοιχα πώς βίωσαν οι μαθητές τα εργαστήρια ΔΓ.

3.10 Σχέσεις της ομάδας και συνεργατικές δεξιότητες

Παρατηρώντας και καταγράφοντας σε ημερολόγιο τις σχέσεις της ομάδας και τη συνεργασία που επέδειξαν οι μαθητές στις βιωματικές ασκήσεις, τους αυτοσχεδιασμούς και τη σύνθεση ιστοριών, μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι σχέσεις της ομάδας και η δυνατότητα ουσιαστικής συνεργασίας διήλθε από διάφορα στάδια στη διάρκεια της τρίμηνης παρέμβασης. Επιπλέον, για να απαντήσουμε στο ερώτημα «Πώς επέδρασε το πρόγραμμα παρέμβασης στις σχέσεις της ομάδας και στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών;», αξιοποιήσαμε, πέραν των

σημειώσεων του ημερολογίου, και τις δηλώσεις του κριτικού φίλου από την τελευταία του συνέντευξη.

Στο πρώτο εργαστήριο οι μαθητές κλήθηκαν να δουλέψουν αρχικά όλοι μαζί για να διαμορφώσουν αλλιώς την τάξη και ανταποκρίθηκαν πολύ καλά. Ύστερα οι μαθητές συνεργάστηκαν πρόθυμα στις δυάδες τους, οδηγήθηκαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (δημιουργία ιστορίας) μέσα από τη συνεργασία και το ίδιο καλά στάθηκαν στις παρουσιάσεις. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μία δυσκολία της ομάδας να λειτουργήσει στην ολομέλεια. Αφενός ήταν πολύ έντονος ο διαχωρισμός των παρεών σε κορίτσια-αγόρια και αφετέρου ορισμένοι μαθητές δεν άκουγαν προσεκτικά τους συμμαθητές τους, όταν δήλωναν κάτι σε όλη την ομάδα.

Στο δεύτερο εργαστήριο παρατηρήθηκε η άνεση των μαθητών στο θέμα της έκθεσης, καθώς εξέφρασαν με προθυμία στην ολομέλεια της τάξης κάποιο προσωπικό τους χαρακτηριστικό, συνήθεια ή ελάττωμα. Λόγω του ζητουμένου και του σκοπού του εργαστηρίου, δεν υπήρχε ομαδική δουλειά, ούτε αναδείχθηκαν ιδιαίτερες δυναμικές. Οι μόνες δυναμικές που αναπτύχθηκαν ήταν κατά τη φάση των σχολίων που διατυπώθηκαν προς τους τρεις μαθητές που διάβασαν τις ιστορίες τους. Τα σχόλια ειπώθηκαν με καλοπροαίρετο τρόπο και τα τυχόν αρνητικά σχόλια είχαν βάσιμη αιτιολόγηση.

Στο τρίτο εργαστήριο η δυναμική της ομάδας εξελίχθηκε σε γόνιμη περίπου από τη μέση του μαθήματος κι έπειτα. Η ομάδα φάνηκε αρχικά αρκετά ανώριμη για να λειτουργήσει όλη μαζί σε μία δραστηριότητα που απαιτεί συντονισμό, ενεργητική ακρόαση και σεβασμό προς τα άλλα μέλη. Μέσα από άτυπη συζήτηση με τον δάσκαλο της τάξης και κάποιους δασκάλους ειδικοτήτων, πληροφορήθηκα ότι αυτό το στοιχείο αφορά και σε άλλα μαθήματα, και ιδίως κάποιοι μαθητές υποτιμούν γενικά οτιδήποτε ξεφεύγει από το τυπικό πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων και το αντιμετωπίζουν με αδιαφορία, μεταφέροντας αυτήν την αδιαφορία και στα άλλα παιδιά της τάξης. Υπάρχει έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, έντονος διαχωρισμός ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Παρόλα αυτά, κατά τη διαδικασία παραγωγής ιστοριών, οι μαθητές συνεργάστηκαν ουσιαστικά, με εξαίρεση μία ομάδα, και έδειξαν ενδιαφέρον. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι στις παρουσιάσεις υπήρχε ένα ασφαλές πλαίσιο έκθεσης, χωρίς επικριτικά σχόλια ή υπαινιγμούς από τους θεατές.

Στο τέταρτο εργαστήριο ήταν πολύ χαρακτηριστική η δυναμική της ομάδας που παρουσιάστηκε, καθώς ο δάσκαλος ήταν απών και οι μαθητές ένιωθαν πιο ελεύθεροι να

συμπεριφερθούν όπως έκριναν οι ίδιοι, αφού δεν ένιωθαν τον φόβο ή το σεβασμό που τους προκαλεί η παρουσία του δασκάλου της τάξης. Διακρίναμε, λοιπόν, ότι δεν πρόκειται τόσο για μια άτακτη και απείθαρχη τάξη, αλλά περισσότερο για μία τάξη που δυσκολεύεται να συντονιστεί, να συνεργαστεί και να επικεντρωθεί στο στόχο της, όσο απουσίαζαν τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Τα παιδιά δεν έκαναν επίτηδες φασαρία για να σταματήσουν τη διαδικασία, ούτε έδειχναν αντίδραση κατά της εμψυχώτριας, αλλά φαίνονταν να αποσπώνται εύκολα όταν έκαναν μη αυστηρά δομημένες δραστηριότητες και να μην οριοθετούν τον εαυτό τους. Παρατηρήσαμε, λοιπόν, ότι η τάξη αυτή λειτουργεί πολύ καλύτερα όταν είναι σε αυστηρό και συγκεκριμένο πλαίσιο. Όταν το πλαίσιο είναι πιο χαλαρό, π.χ. μέσα από κινητικές δραστηριότητες, και καλούνται οι ίδιοι να χειριστούν την παρόρμησή τους και τα όριά τους, εκεί δυσκολεύονται και χάνουν τη συγκέντρωσή τους στο στόχο της εκάστοτε άσκησης. Για τον λόγο αυτό, αποφασίσαμε να δίνουμε πιο σαφείς οδηγίες την ώρα της εμψύχωσης και να οριοθετούμε εκ των προτέρων το πλαίσιο των μαθητών, ώστε να προλαμβάνουμε καταστάσεις που μπορεί να αναστάτωναν τους μαθητές. Στην κατεύθυνση αυτή μας βοήθησαν και οι συζητήσεις με τον κριτικό φίλο, ο οποίος μάς συμβούλευε σχετικά με τη σύσταση των ομάδων ή την διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

Στη διάρκεια του πέμπτου εργαστηρίου φαίνονται και πάλι οι κατά περίπτωση δυσκολίες κάποιων παιδιών να συνεργαστούν σε ομάδες που δεν είναι της επιλογής τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία των παιδιών συνεργάστηκε αρμονικά και δημιουργικά.

Στο έκτο εργαστήριο οι μαθητές συνεργάστηκαν ομαλά και από την αλληλεπίδρασή τους προέκυψαν ευφάνταστα παραμύθια. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μειωμένη συμμετοχή των κοριτσιών στην ομάδα, χωρίς να φαίνεται εσκεμμένος αποκλεισμός τους από την πλευρά των αγοριών. Επίσης, ο μαθητής «20» ήθελε να εργαστεί μόνος του, πράγμα που επιτρέψαμε κατ'εξαίρεση, γιατί προσήλθε στο εργαστήριο μετά το στάδιο της «εισαγωγής ερεθίσματος» και επομένως δεν είχε προετοιμαστεί κατάλληλα για να συμμετάσχει ισάξια σε κάποια ομάδα.

Κατά τη διάρκεια του έβδομου εργαστηρίου οι μαθητές αντεπεξήλθαν πολύ καλά στις δραστηριότητες. Ήταν εξαιρετική η συνεργασία τους σε ζευγάρια, ακόμη και ανάμεσα σε μαθητές που παλαιότερα δυσκολεύονταν ή αρνούσαν να συνεργαστούν. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ακόμη και οι μαθητές που κατά τις προηγούμενες συναντήσεις μας ήταν απρόθυμοι στη συνεργασία, κατά τη φάση αυτή έδειχναν εμφανή σημάδια συναντίληψης για το κοινό έργο.

Το όγδοο εργαστήριο αποτελούνταν από πλήθος ασκήσεων με διαφορετικούς στόχους. Είναι αξιοσημείωτο ότι η πρώτη δραστηριότητα βοήθησε στο να καταργηθούν αβίαστα οι φυσικές αποστάσεις μεταξύ των μαθητών και να υπάρξει απτική επαφή, χωρίς να έχουμε θέσει εκ των προτέρων αυτόν τον στόχο. Οδηγηθήκαμε στη διαπίστωση ότι είναι ευκολότερο για τους συγκεκριμένους μαθητές να έρθουν ο ένας κοντά στον άλλον ακούσια, όταν ο βασικός στόχος είναι κάποιος άλλος, παρά μέσα από ασκήσεις «σπασίματος πάγου» και γνωριμίας, όπου η δημιουργία επαφής είναι περισσότερο καθοδηγούμενη. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές χρειάστηκε να δουλέψουν ατομικά. Στην τρίτη δραστηριότητα, όπου στόχος ήταν η δημιουργία ιστορίας, οι μαθητές συνεργάστηκαν δημιουργικά στις τριάδες τους, με συγκέντρωση και προσήλωση στην άσκηση. Δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα συνεννόησης ή συνεργασίας.

Κατά την παρουσίαση των ιστοριών παρατηρήσαμε επίσης καλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των συγγραφέων-ηθοποιών της κάθε ομάδας. Ωστόσο, το βασικό πρόβλημα που αναδύθηκε ήταν ότι κάποιοι θεατές διατύπωναν σχόλια με αρνητική διάθεση ενάντια στους συμμαθητές τους μετά τις παρουσιάσεις και παράλληλα κάποιοι μαθητές-ηθοποιοί δεν ήταν δεκτικοί σε κριτική στον μετέπειτα σχολιασμό. Πιθανόν αυτό το φαινόμενο να οφειλόταν στο ότι οι μαθητές ήταν απροετοίμαστοι για τέτοιου είδους διαδικασίες. Τότε τονίστηκε στα παιδιά από την ερευνήτρια ότι όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στον πειραματισμό και στη δοκιμή και τα σχόλια που κάνουν οι θεατές είναι για να βελτιώνονται οι συμμαθητές τους.

Στην αρχή του ένατου εργαστηρίου οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν σε ζευγάρια στο πρώτο στάδιο του εργαστηρίου, στη δραστηριότητα «τυφλός και οδηγός». Η δραστηριότητα αυτή απαιτεί αφενός εμπιστοσύνη, εκ μέρους αυτού που κλείνει τα μάτια, και αφετέρου υπευθυνότητα, εκ μέρους αυτού που καθοδηγεί. Παρατηρήθηκε ότι η δραστηριότητα άρεσε στα παιδιά και την έκαναν με ευχαρίστηση, αλλά η συγκέντρωση που επικρατούσε δεν ήταν η επιθυμητή για το σκοπό της άσκησης. Τα παιδιά γελούσαν ή μιλούσαν καθώς έκαναν την δραστηριότητα, σαν να αντιστέκονταν στο να εμπιστευτούν τις αισθήσεις τους και το συμπαίκτη τους, και σαν να θεωρούν ότι ένα απλό άγγιγμα δεν είναι αρκετό για την επικοινωνία, αλλά χρειάζεται και η ομιλία.

Το εργαστήριο συνεχίστηκε με μία δραστηριότητα σε όλο το σχολείο που απαιτούσε ατομική δουλειά. Οι μαθητές πιθανόν να μην ένιωθαν οικείο το περιβάλλον, καθώς δεν

βρίσκονταν μέσα στην τάξη τους, και είχαν την τάση να συνεργάζονται, χωρίς να ζητείται. Τέλος, όταν επιστρέψαμε στην σχολική αίθουσα και οι μαθητές κλήθηκαν να δουλέψουν στις ομάδες τους, φάνηκε ότι ανταποκρίθηκαν θετικά και ότι είχαν γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ τους στη διαδικασία παραγωγής ιστοριών. Αντίθετα, ο μαθητής «20» έγραφε δικιά του ιστορία, ανεξάρτητα από τα μέλη της ομάδας του, επειδή οι άλλοι δεν δέχονταν την ιδέα του. Εν τέλει, μετά από παρόθηση εκ μέρους τους ερευνήτριας, συνεργάστηκε με τους συμμαθητές του και συμμετείχε κανονικά στην ομάδα του, τόσο στη συγγραφή όσο και στην παρουσίαση της ιστορίας.

Το δέκατο και τελευταίο εργαστήριο άρχισε με ασκήσεις ενεργοποίησης του σώματος και της φωνής, στις οποίες οι μαθητές έδειξαν απρόσμενο συγχρονισμό και συντονισμό. Επίσης, κατά την ώρα της προετοιμασίας των δρώμενων και των προβών, φάνηκαν να λειτουργούν ομαλά και παραγωγικά οι ομάδες, επικεντρωμένες στο στόχο τους. Κάποιες μικρές διαφωνίες που υπήρχαν σε μία ομάδα φάνηκε ότι λειτούργησαν θετικά, καθώς βοήθησαν την ομάδα να εξελίξει το προς παρουσίαση έργο της.

Οι παρουσιάσεις ήταν σε γενικές γραμμές επιτυχημένες, από την άποψη ότι υπήρχε επικοινωνία μεταξύ των «ηθοποιών», ο καθένας άκουγε προσεχτικά τον συμμαθητή-συμπαίκτη του και περίμενε τη σειρά του για να κάνει τη δική του δράση ή να πει τη δική του ατάκα. Επίσης, οι θεατές παρακολουθούσαν προσεχτικά. Τέλος, στο στάδιο του αναστοχασμού στο ομαδικό και στο ατομικό χαρτί, καθένας δούλευε μόνος του, όπως ζητήθηκε, και κάποιοι έδειξαν ενδιαφέρον να διαβάσουν τι έγραψαν οι συμμαθητές τους, χωρίς να μπουν στη διαδικασία να το σχολιάσουν ή να το κρίνουν. Σε γενικές γραμμές, η δυναμική της ομάδας ήταν η επιθυμητή και κατάλληλη για να πραγματοποιηθούν αποτελεσματικά τα στάδια του εργαστηρίου.

Σύμφωνα με όσα ανέφερε ο δάσκαλος της τάξης σε συνέντευξή του μετά το πέρας των παρεμβάσεων, αρκετά παιδιά υποχρεώθηκαν, στο πλαίσιο των εργαστηρίων, να συνεργαστούν με παιδιά που δεν είναι συνεργάσιμα. Και συνεχίζει:

Η υποχρεώθηκαν τα παιδιά να μπουν σε άλλο πλαίσιο από αυτό που θα ήθελαν, με δική μας πρωτοβουλία και υπόδειξη και αποδείχθηκε ότι αν είναι στο πλαίσιο που τους ταιριάζει καλύτερα, μπορούν εκεί να αναπτύξουν και να βγάλουν πράγματα, π.χ. ο μαθητής «26». Ο «26» αν ήταν σε άλλη ομάδα, με τους πολύ κολητούς του, δεν θα κάνανε καθόλου δουλειά. Μπήκε, όμως, σε μία ομάδα, με έναν από τους φίλους του και

δύο πόλους πολύ ισχυρούς, παιδιά τα οποία δουλεύουνε πολύ συνειδητά, πολύ οργανωμένα, όπως οι μαθητές «25» και «15», και το κομμάτι εκείνο που είδα εκείνη την ημέρα, και σε επίπεδο πώς δουλέψανε, και σε επίπεδο πώς το παρουσίασαν και τρίτον, την ευχαρίστηση που είχε πάρει από όλο αυτό, γιατί όταν γίνεται κάτι καλό το νιώθουνε, δεν είναι ανάγκη να τους πεις «ήταν καλό» και «μπράβο», το καταλαβαίνουν, το ευχαριστιούνται... Εκεί έδειξε πραγματικά το πόσο μπορεί να συνεργαστεί, το πόσο μπορεί να κάνει ησυχία, το πόσο μπορεί να είναι συγκεντρωμένος, το πόσο μπορεί να ευχαριστηθεί με κάτι το οποίο δεν είναι το καλό σχόλιο του άλλου, αλλά όλο αυτό που έγινε και όλο αυτό που βίωσε, που δεν το έχει καθημερινά ένα παιδί που βαριέται, που δυσκολεύεται, που έχει άλλες ανάγκες και δυσκολίες και συνήθως είναι σε ένταση ή αποτραβιέται και διαφορετικά, οπότε έχει να κάνει και με το πλαίσιο. Σε όλο αυτό το κομμάτι νομίζω ότι πήγε πάρα πολύ καλά (Κριτικός φίλος).

Επιπλέον, ο δάσκαλος παρατήρησε ότι μετά την παρέμβαση φάνηκε ότι ο τρόπος που μπορούσαν να σκεφτούν και να συνεργαστούν σε δραστηριότητες του μαθήματος του, που περιλάμβαναν ομαδική γραφή και παρουσίαση κειμένου, έχει βελτιωθεί. Για τα εργαστήρια αναφέρει:

Σίγουρα είχε να κάνει με τη σύνθεση των ομάδων. Δηλαδή υπήρχαν στιγμές που οι ομάδες ήταν πολύ πετυχημένες. Καταφέραμε, πιστεύω, και τους βάλαμε όπως έπρεπε για να κάνουν αυτό που έπρεπε, και ακόμα και παιδιά που δεν περίμενα να συνεργαστούν συνεργάστηκαν με τις όποιες δυσκολίες. Ήταν αφορμή να πάρουν ένα παράδειγμα ότι μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, ώστε ύστερα να μπορέσουν να κάνουν αντίστοιχη συνεργασία και σε άλλο αντικείμενο (Κριτικός φίλος).

3.11. Η συμμετοχή των μαθητών

Για να αναλύσουμε τη συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια ΔΓ χρησιμοποιήσαμε τις σημειώσεις μας από το ημερολόγιο παρατήρησης, καθώς και τις δηλώσεις του δασκάλου τάξης-κριτικού φίλου από τη συνέντευξη που λάβαμε, μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Σύμφωνα με το ημερολόγιο παρατήρησης, στο πρώτο εργαστήριο οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά, ενθουσιασμό και προθυμία σε όλα τα στάδια. Στο στάδιο της παραγωγής

κειμένου οι μαθητές ανταποκρίθηκαν άμεσα στην οδηγία και φάνηκαν να μην δυσκολεύονται. Συνεργάστηκαν στα ζευγάρια τους και φάνηκε ότι το τελικό αποτέλεσμα προέκυψε από κοινού, με εξαίρεση ένα ζευγάρι, όπου οι δύο μαθητές δεν ήθελαν να δουλέψουν μαζί και επέλεξαν να μη συμμετέχουν καθόλου. Κατά την παρουσίαση των κειμένων τους, οι μαθητές έδειχναν ενθουσιασμό και το ακροατήριο έδειχνε ενδιαφέρον. Όταν το εργαστήριο έφτασε στο τέλος του, κάποιοι μαθητές εντυπωσιάστηκαν με το πόσο γρήγορα πέρασε η ώρα.

Στο δεύτερο εργαστήριο οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν προκειμένου να εκφράσουν τις ιδέες τους στην τάξη και να παρουσιάσουν τις ιστορίες τους. Ήταν σιωπηλοί και φαίνονταν συγκεντρωμένοι όση ώρα άκουγαν από τη συντονίστρια μία σχετική ιστορία που τους διάβαζε. Στο σημείο της συγγραφής ατομικής ιστορίας, πριν αρχίσουν το γράψιμο, πολλοί μαθητές φαίνονταν μπερδεμένοι και σαν να βρίσκονταν σε σύγχυση. Αφού αφιερώθηκαν λίγα λεπτά για την επίλυση αποριών, ύστερα όλη η τάξη ησύχασε και οι μαθητές έγραφαν συγκεντρωμένοι και ανενόχλητοι τις ιστορίες τους. Τέλος, ανταποκρίθηκαν άμεσα στη συμπλήρωση του χαρτιού αναστοχασμού.

Το τρίτο εργαστήριο άρχισε με ορισμένες δυσκολίες που ενδεχομένως να οφείλονταν στην αλλαγή αίθουσας και στο σχεδιασμό του εργαστηρίου. Οι μαθητές κλήθηκαν κατευθείαν να συμμετάσχουν σε μία σωματική άσκηση, την οποία δεν είχαν ξανακάνει και ορισμένοι μετείχαν αδιάφορα, σαν να βαριούνται. Ωστόσο, αυτό μπορεί να οφειλόταν και σε δυσκολία των παιδιών αυτών να εκτεθούν και να ανοιχτούν στην ομάδα. Επομένως μία πιο απλή άσκηση σπασίματος πάγου ενδεχομένως να βοηθούσε σε αυτήν την περίπτωση. Μετά από συζήτηση των μαθητών με την εμπυχώτρια και παρέμβαση του δασκάλου της τάξης, καθώς και με αλλαγή της δραστηριότητας και με την επιστροφή στην «κανονική» αίθουσα διδασκαλίας, το ενδιαφέρον των μαθητών επανήλθε. Άρχισαν να ετοιμάζουν τα δρώμενά τους, συζητώντας τα, κρατώντας σημειώσεις, φορώντας ειδικό ρουχισμό, διαμορφώνοντας το χώρο με καρέκλες και θρανία, και κάνοντας πρόβες. Ορισμένα παιδιά οδηγήθηκαν στο βεστιάριο του σχολείου και διάλεξαν σημεία όψεως για τους ρόλους της ομάδας τους. Κατά τη διάρκεια προετοιμασίας των παρουσιάσεων οι μαθητές ήταν ενεργοποιημένοι, συγκεντρωμένοι σε αυτό που έκαναν και έδειχναν ενθουσιασμό. Εξαίρεση αποτέλεσε μία ομάδα, τα μέλη της οποίας είχαν θέματα συνεννόησης. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων οι θεατές ήταν σιωπηλοί, φαίνονταν ότι παρακολουθούν προσεκτικά, ενώ οι μαθητές που παρουσίαζαν έπαιζαν χωρίς κομπιάσματα.

Το τέταρτο εργαστήριο αποτελούνταν κατά βάση από σωματικές και εικαστικές δραστηριότητες και δεν υπήρχε συγγραφή κειμένου, η οποία ακολούθησε στο πέμπτο εργαστήριο. Στο τέταρτο, λοιπόν, εργαστήριο, οι μαθητές συμμετείχαν με προθυμία και καλή διάθεση στις σωματικές δράσεις, αλλά και με έντονη παρόρμηση σε αρκετά σημεία, την οποία δεν έλεγχαν από μόνοι τους, αλλά κατόπιν παροτρύνσεων της εμπυχώτριας. Όσον αφορά τη φάση της εικαστικής δημιουργίας, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και έκαναν με προθυμία τις ζωγραφιές τους, με εξαίρεση μία μαθήτρια που δεν επιθυμούσε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές της, στην τριάδα τους. Ύστερα οι μαθητές παρακολούθησαν συγκεντρωμένοι την παρουσίαση των εικόνων στην ολομέλεια.

Στο πέμπτο εργαστήριο, κατά τη διάρκεια δημιουργίας των ιστοριών οι μαθητές φαίνονταν συγκεντρωμένοι και προσηλωμένοι στο στόχο τους. Η συγκέντρωση αυτή δεν εξασφαλίστηκε αμέσως, αλλά μετά από κάποιες σύντομες δράσεις, που σχετίζονταν με το βασικό στόχο της δημιουργίας εικονογραφημένων βιβλίων. Επίσης, κάποιοι μαθητές αντέδρασαν απότομα ή με εκνευρισμό σε κάποια κωλύματα της διαδικασίας, όπως ήταν η αλλαγή θέσεων και η έλλειψη σχολικών ειδών που χρειαζόνταν για τα βιβλιαράκια (ψαλίδια και κόλλες). Ωστόσο, το συγγραφικό στάδιο ολοκληρώθηκε με επιτυχία και ύστερα οι μαθητές παρουσίασαν τα έργα τους με χαρά και ενθουσιασμό στους συμμαθητές τους.

Στο έκτο εργαστήριο τα παιδιά παρουσίαζαν αρχικά υπερβάλλοντα ενθουσιασμό και παρόρμηση, κάτι που διοχετεύτηκε αποτελεσματικά στο στόχο του εργαστηρίου. Οι μαθητές παρακολουθούσαν συγκεντρωμένοι την ιστορία που διαβάστηκε και διατύπωσαν σχετικά σχόλια. Εξίσου συγκεντρωμένοι έδειχναν στο στάδιο παραγωγής ομαδικών παραμυθιών. Η δουλειά σε ομάδες τούς έδινε την ευκαιρία να ανταλλάσσουν μεταξύ τους ιδέες και να εμπλουτίσουν δημιουργικά την ιστορία που έγραφαν.

Στο έβδομο εργαστήριο οι μαθητές συμμετείχαν από την αρχή μέχρι το τέλος με προθυμία, χαρά και ενδιαφέρον, τόσο όταν παρουσίαζαν κάτι, όσο και όταν παρακολουθούσαν. Κατά τη διαδικασία παραγωγής των ιστοριών οι μαθητές έδειχναν ενθουσιασμό, δούλευαν συγκεντρωμένοι στο στόχο τους και συνεργάζονταν αρμονικά. Πιθανότατα λειτούργησε θετικά το γεγονός ότι το ζητούμενο αποτελούσε πρόκληση για τους μαθητές, καθώς έπρεπε να δώσουν μία ερμηνεία για κάποια δεδομένη συνθήκη, να βρουν τι κρύβεται πίσω από αυτήν και να την παραστήσουν κατάλληλα.

Στην αρχή του ογδόου εργαστηρίου οι μαθητές έδειχναν ανυπομονησία για να αρχίσει το παιχνίδι που ετοιμαζόταν. Κατά τη διαδικασία παραγωγής των ιστοριών οι μαθητές δούλευαν στις τριάδες τους προσηλωμένοι στο στόχο τους, πλην μίας τριάδας που παρουσίαζε αδυναμία συγκέντρωσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τριάδα αυτή μετείχε και ένας μαθητής ο οποίος έχει πρόβλημα συγκέντρωσης νευρολογικής φύσεως και συχνά παρασύρει και τους συμμαθητές του, όταν βρίσκεται σε υπερένταση. Οι άλλες τέσσερις ομάδες, ωστόσο, δούλευαν με ζήλο και μόλις ολοκλήρωσαν τη συγγραφή, άρχισαν με δική τους πρωτοβουλία να προβάρουν τις ιστορίες τους για να τις παρουσιάσουν θεατρικά, πήγαν στο βεστιάριο για να πάρουν τα σκηνικά αντικείμενα και τα σημεία όψεως που θα χρειαζόνταν και έψαξαν στο διαδίκτυο για τα οπτικοακουστικά αρχεία που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν στην παρουσίαση. Γενικά, κατά τις παρουσιάσεις, οι μαθητές ξεδιπλώθηκαν, εκτέθηκαν, έκαναν αστείες κινήσεις και φωνές χωρίς ντροπή και συστολή. Ακόμα και κάποιοι ντροπαλοί ή αμέτοχοι μαθητές, έδειξαν ιδιαίτερη τόλμη για αυτοσαρκασμό.

Το ένατο εργαστήριο ξεκίνησε στον πολυχώρο του σχολείου, με μια σωματική άσκηση, στην οποία οι μαθητές δυσκολεύονταν αρχικά να ελέγξουν την παρόρμησή τους. Μετά από ενθάρρυνση εκ μέρους της εμπυχωτριάς να εμπιστευτούν και τις άλλες αισθήσεις, πέραν της όρασης, οι μαθητές συμμετείχαν με μεγαλύτερη προσοχή. Ύστερα, ακολούθησε άσκηση, που είχε τη μορφή «έρευνας» σε όλο το σχολείο, στην οποία οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά και ενθουσιασμό. Ενδεχομένως να ήταν η πρώτη φορά που οι μαθητές έκαναν μάθημα μετακινούμενοι σε όλους τους χώρους του σχολείου και ήταν γι' αυτούς κάτι απρόσμενο. Κατά τη διαδικασία παραγωγής ιστοριών, οι μαθητές ήταν επικεντρωμένοι στον στόχο τους. Υπήρχε καλή συνεργασία και οι τελικές ιστορίες συνδύαζαν στοιχεία από τις σημειώσεις όλων των μελών κάθε ομάδας.

Στο δέκατο εργαστήριο έγινε αρχικά ένα μικρό «ζέσταμα» της φωνής και του σώματος, όπου όλοι οι μαθητές συμμετείχαν πρόθυμα και συντονισμένα. Ύστερα πραγματοποιήθηκαν οι παρουσιάσεις των ιστοριών του ένατου εργαστηρίου. Όλες οι ομάδες κατά την παρουσίαση δημιούργησαν τον σκηνικό τους χώρο έτσι ώστε να ταιριάζει στην ιστορία που έδειχναν, οι μαθητές μεταμφιέστηκαν και έπαιξαν απολαμβάνοντας τη διαδικασία και θέλοντας να μοιραστούν την ιστορία τους με τους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολούθησαν σιωπηλοί την προβολή στο διαδραστικό πίνακα, όπου παρουσιάστηκε μία σύννοψη των όσων είχαν κάνει από το πρώτο μέχρι και το ένατο εργαστήριο και στο τέλος

συμπλήρωσαν τις γραπτές αποτυπώσεις αναστοχασμού που τους ζητήθηκαν. Στο τελευταίο αυτό στάδιο, οι μαθητές φαίνονταν ότι πράγματι αναστοχάζονταν όσα έζησαν και έκαναν στο πλαίσιο των εργαστηρίων και ο καθένας δημιουργούσε μόνος του τη δική του αποτύπωση.

Ο δάσκαλος της τάξης σχολίασε ότι το πρόγραμμα πήγε καλά ως προς την αντίδραση των μαθητών και μάλιστα καλύτερα απ' ότι ανέμενε, δεδομένου ότι κάποιοι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης παρουσιάζουν γενικά ανωριμότητα στην τήρηση των κανόνων όταν παύσει να είναι αυστηρό και καθαρά δασκαλοκεντρικό το πλαίσιο.

4. Συμπεράσματα και συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που περιγράφονται στο προηγούμενο κεφάλαιο, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα και να διεξάγουμε συζήτηση σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην εισαγωγή της μελέτης μας.

Αρχικά, η στάση των μαθητών προς το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως αποτυπώθηκε από τους ίδιους τους μαθητές στα ερωτηματολόγια, δεν υπέστη στατιστικά σημαντική διαφορά μετά την παρέμβαση. Ενδεχομένως οι μαθητές να μην ήταν σε θέση να γενικεύσουν την εμπειρία που είχαν στη ΔΓ και τη ΔΤ, ώστε να μεταφέρουν αυτό το θετικό βίωμα και στο συμβατικό μάθημα της ΝΕΓ. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές δεν φαίνονταν στη διάρκεια των παρεμβάσεων να συνδέουν τα εργαστήρια της ΔΓ και της ΔΤ με τη ΝΕΓ. Σχετικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι μαθητές ρωτούσαν την ερευνήτρια εάν θα κάνουν «Δημιουργική Γραφή», όποτε την έβλεπαν, και όχι εάν θα κάνουν «Γλώσσα», σαν να τα θεωρούν δύο τελείως διαφορετικά αντικείμενα. Επιπλέον, ο δάσκαλος της τάξης-κριτικός φίλος ανέφερε ότι οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν στο γλωσσικό μάθημα εργαλεία που καλλιέργησαν μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης, αλλά είναι πολύ πιθανό να μην ήταν οι ίδιοι οι μαθητές σε θέση να αναγνωρίσουν αυτήν τη μεταβολή στον εαυτό τους, ώστε να την αναφέρουν στο σχετικό ερωτηματολόγιο.

Η ικανότητα συγγραφής πρωτότυπης ιστορίας επηρεάστηκε θετικά στην πειραματική ομάδα από το πρόγραμμα παρέμβασης, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα του ανοιχτού ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές μετά την παρέμβαση φάνηκαν, στο σύνολό τους, πιο ικανοί να συντάσσουν μία ιστορία με βασικά αφηγηματικά στοιχεία, όπως πλοκή και εσωτερική συνέπεια, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αλλά και σε σχέση με το επίπεδο που βρίσκονταν πριν την παρέμβαση.

Όσον αφορά την έννοια «Δημιουργική Γραφή», και οι δύο ομάδες εξέφραζαν αρκετά θεωρητικά τις σχετικές αντιλήψεις τους πριν την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση, η ομάδα ελέγχου εξακολουθεί να περιγράφει θεωρητικά και αποστασιοποιημένα την έννοια, ενώ η πειραματική ομάδα είναι σε θέση να αναφέρει εργαλεία της με συγκεκριμένα παραδείγματα από τα εργαστήριά μας.

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι απόψεις των μαθητών για τη συγγραφική ικανότητα δεν μεταβλήθηκαν ιδιαίτερα, καθώς και οι δύο ομάδες εξέφρασαν τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση ότι η συγγραφική ικανότητα δεν οφείλεται σε ταλέντο, αλλά ενυπάρχει σε όλους. Ελάχιστοι μαθητές δήλωσαν ότι είναι απαραίτητο το χάρισμα για να γράψει κάποιος μια καλή ιστορία, ενώ οι περισσότεροι προέβαλαν σαν προϋποθέσεις τη φαντασία, την έμπνευση, τη θέληση, την εξάσκηση, την παρατηρητικότητα.

Η στάση των μαθητών προς την ελεύθερη γραφή επίσης δεν παρουσίασε ιδιαίτερες μεταβολές μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων δήλωσαν, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, ότι γράφουν δικά τους κείμενα και ότι ευχαριστιούνται αυτή τη δραστηριότητα. Όσοι δήλωσαν ότι δεν γράφουν, εξήγησαν είτε ότι δεν έχουν χρόνο ή διάθεση για κάτι τέτοιο.

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών παραμένουν σε γενικές γραμμές ίδιες πριν και μετά την παρέμβαση. Και στις δύο ομάδες οι μαθητές παρουσίασαν εξαρχής ιδιαίτερη έφεση στο διάβασμα, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, με τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης να δηλώνουν όλοι ανεξαιρέτως ότι ασχολούνται με την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Τα είδη βιβλίων που προτιμούν οι μαθητές ποικίλουν, με βασική προτίμηση στα παιδικά βιβλία και τις ιστορίες δράσης, μυστηρίου και επιστημονικής φαντασίας.

Όσον αφορά τη χρήση του συμβολικού λόγου, συμπεραίνουμε ότι και οι δύο ομάδες είναι σε θέση, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, να περιγράψουν μια φανταστική και αφαιρετική έννοια, με τη χρήση συμβόλων. Ωστόσο, στις σχετικές περιγραφές της πειραματικής ομάδας διακρίνουμε πιο έντονη εσωτερική συνέπεια, όπως την ορίσαμε και στους δείκτες αξιολόγησης των κειμένων. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φάνηκαν πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση του συμβολικού λόγου και έδειχναν σίγουροι για τις απαντήσεις που έδιναν.

Σχετικά με τις ιστορίες που παρήγαγαν οι μαθητές στα εργαστήρια, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι ο γνωστικός στόχος της κατάκτησης της δομής και άλλων αφηγηματικών στοιχείων προσεγγίστηκε σταδιακά, ενώ σε όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων οι μαθητές έγραφαν κείμενα που τους εξέφραζαν και τους άρεσαν. Συμπεράναμε, επίσης, ότι οι μαθητές δημιουργούσαν αβίαστα άρτιες δομικά ιστορίες, με σαφή προσδιορισμό των ηρώων και των επεισοδίων όταν επρόκειτο να τις παραστήσουν θεατρικά, ενώ οι ασάφειες και οι ελλείψεις ως προς τα βασικά επεισόδια που παρουσιάζονταν σε ορισμένες ιστορίες αφορούσαν σε μαθήματα που δεν προβλεπόταν δραματοποίηση των κειμένων, αλλά μόνο γραπτή αποτύπωση. Η

δραματική τέχνη, επομένως, αποδείχθηκε σημαντικό εργαλείο που βοηθά τους μαθητές ατομικά και ομαδικά να δομήσουν τις ιδέες τους, να οργανώσουν τη σκέψη τους και να αφομοιώσουν έμπρακτα τις θεωρητικές συμβουλές γραφής που δίνουν οι δάσκαλοι και τα σχολικά εγχειρίδια.

Διερευνώντας το πώς βίωσαν οι ίδιοι οι μαθητές τα εργαστήρια, συμπεραίνουμε από το σύνολο των απαντήσεών τους ότι θεώρησαν ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες των εργαστηρίων και εκτίμησαν την ευκαιρία που τους δόθηκε να συνεργαστούν και να συμμετάσχουν σε θεατρικές δράσεις και παιχνίδια. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι συνέδεσαν τη δημιουργική γραφή με θετικές και ευχάριστες έννοιες, όπως φαντασία, ταξίδι, θέατρο, παιχνίδι, έκφραση, χαρά, χαλάρωση, επιθυμία, ενώ συγχρόνως τη συσχέτισαν με τη μάθηση, τη συγγραφή και το κείμενο.

Σε επίπεδο δυναμικής της ομάδας, συμπεραίνουμε ότι υπήρχε σε μεγάλο βαθμό γόνιμη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών και οι σχέσεις τους σταδιακά βελτιώνονταν. Αυτή η συνεργασία και η βελτίωση δεν ήταν δεδομένες, αλλά εξασφαλιζόνταν μέσα από κινητοποίηση εκ μέρους της εμπνυχώτριας και του δασκάλου της τάξης, καθώς και από τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, στο οποίο φροντίσαμε να υπάρχουν αρκετές ασκήσεις εμπιστοσύνης, «σπασίματος πάγου», και καλλιέργειας της έκφρασης. Καθώς οι μαθητές ενδιαφέρονταν για τις δραστηριότητες αυτές και προκειμένου να συμμετάσχουν σε αυτές, φαίνονταν να μην λαμβάνουν υπόψη τις μεταξύ τους διαφορές, που εξέφραζαν στα διαλείμματα ή σε άλλα μαθήματα.

Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές από προθυμία, ενθουσιασμό και θετική διάθεση. Οι μαθητές αξιοποίησαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και απελευθέρωσαν, τόσο στις ασκήσεις προετοιμασίας, όσο και στη συγγραφή και παρουσίαση των κειμένων, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις η συμμετοχή των μαθητών δυσχεραίνονταν είτε από την ανεξέλεγκτη παρόρμησή τους είτε από εκδηλώσεις θυμού, τάση αδιαφορίας και συστολή ως προς την έκθεση, τα οποία δικαιολογούνται τόσο από την ηλικία των μαθητών όσο και από τη δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας. Πέρα από αυτές τις περιπτώσεις, η συνολική συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια ήταν καλύτερη από την αναμενόμενη, σύμφωνα με το δάσκαλο της τάξης, και αυτό οφείλεται στη φύση των δραστηριοτήτων, οι οποίες κινητοποιούσαν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Συνολικά, συμπεραίνουμε ότι το πρόγραμμα εξασφάλισε πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, τόσο σε επίπεδο λόγου και κατάκτησης αφηγηματικών τεχνικών, όσο και σε επίπεδο έκφρασης και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Η αξία του βιωματικού χαρακτήρα των εργαστηρίων αναδεικνύεται από το γεγονός ότι η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος επηρέασε θετικά τόσο τη συμμετοχή των μαθητών όσο και την ποιότητα του γραπτού τους λόγου, σε επίπεδο δομής και εσωτερικής συνέπειας. Επιπλέον, οι μαθητές εξέλιξαν τις δυνατότητες συνεργασίας και είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν μεταξύ τους ιδέες, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν μία δυναμική υποστηρικτική προς τη συγγραφή και την έκφραση.

Όσον αφορά τη θετική βίωση του εργαστηρίου από τους μαθητές, θεωρούμε ότι αυτό οφείλεται στη φύση του αντικειμένου και στη διαφορά του από το τυπικό και παραδοσιακό μάθημα. Η απουσία διδακτικού εγχειριδίου και ασκήσεων για το σπίτι, η δυνατότητα συνεργασίας, αυτοσχεδιασμού και έκφρασης, καθώς και η συχνή αλλαγή χώρου διεξαγωγής του εργαστηρίου ή της διαμόρφωσης της τάξης φάνηκε πως κρατούσε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ενέπλεκε ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης. Κάνοντας ΔΓ με τη χρήση της ΔΤ, αρχικά η εμψυχώτρια όφειλε να εμπιστευτεί τους μαθητές, να πιστέψει, δηλαδή, ότι δεν χρειάζεται «ύλη» και βιβλίο για να κάνουν οι μαθητές κάτι σπουδαίο, αλλά αρκούν οι εμπειρίες και οι συλλογισμοί τους για να δημιουργήσουν πρωτότυπες ιστορίες. Πράγματι, μέσα από την ενθάρρυνση της εμψυχώτριας, οι μαθητές αξιοποίησαν το πλούσιο υλικό που διαθέτουν και, παράλληλα, μνήθηκαν στο πώς να το αξιοποιούν δημιουργικά.

Σύμφωνα με τα τελευταία ελληνικά βιβλιογραφικά δεδομένα στο χώρο της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση, σκοπός της διδασκαλίας της ΔΓ είναι αφενός η δημιουργία δεινών αναγνωστών και αφετέρου η ανακάλυψη εκ μέρους των μαθητών της δημιουργικότητάς τους. Παράλληλα, επιτυγχάνονται και άλλοι στόχοι, γνωστικοί, συναισθηματικοί και κοινωνικοί, που σχετίζονται με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, τη φαντασία και την επινοητικότητά τους, καθώς και τις σχέσεις της ομάδας. Επιπλέον, όσο ο μαθητής δημιουργεί μία ιστορία, γίνεται και ο ίδιος μέρος της, μετέχει των γεγονότων της και μπαίνει ο ίδιος στη θέση των ηρώων που πλάθει. Αυτό που έχει ιδιαίτερη αξία είναι ότι μέσα από τα οργανωμένα εργαστήρια γραφής, καλλιεργείται στους μαθητές η όρεξη για συγγραφή και μοίρασμα της δουλειάς τους στην ολομέλεια της τάξης. Παράλληλα, είναι πιθανό να ανατραπούν, στο πλαίσιο του εργαστηρίου, οι «ταμπέλες» του καλού και του κακού μαθητή, καθώς όλοι οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα έκφρασης και πολλοί την αξιοποιούν στο έπακρον, παρά τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους. Τέλος, επισημαίνεται η θετική επίδραση

της ΔΓ στο μάθημα της γλώσσας, αλλά και άλλων μαθημάτων, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν βαθύτερη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου (Νικολαΐδου, 2016: 103-117).

Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε στις παρεμβάσεις, καθώς αποτελούνταν από ερεθίσματα που ενέπλεκαν τους μαθητές σε δραστηριότητες κίνησης και ομαδικής συνεργασίας και καταστάσεις που τους ενθάρρυναν να εκφραστούν και να μοιραστούν ιδέες με τους συμμαθητές τους, συντέινε στην απελευθέρωση της δημιουργικότητάς τους. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, τα άτομα είναι πιο δημιουργικά όταν καταπιάνονται με κάτι που τους αρέσει και όταν επικεντρώνονται στο ίδιο το έργο, παρά στις πιθανές αμοιβές που θα λάβουν με την ολοκλήρωσή του (Sternberg, 2006). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής πραγματοποιήθηκαν πέρα από τη λογική των υπόλοιπων μαθημάτων, στα οποία οι μαθητές αξιολογούνται και βαθμολογούνται από το δάσκαλο, επομένως η συμμετοχή των παιδιών κινητοποιούνταν από το ενδιαφέρον που έβρισκαν στο μάθημα, παρά από την έγνοια της αξιολόγησης.

Επίσης, πέρα από την ύπαρξη κινήτρου, βασικό ρόλο έπαιξε το υποστηρικτικό περιβάλλον που διαμορφώθηκε, στο οποίο ήταν αποδεκτές όλες οι ιδέες που διατύπωναν και εξέφραζαν οι μαθητές (Sternberg, 2006). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες έδειχναν στους αυτοσχεδιασμούς και τις παρουσιάσεις τους ευφράδεια λόγου, ευελιξία, αυθορμητισμό και ταχεία σκέψη, ενώ τα κείμενά τους διακρίνονταν από πρωτοτυπία και αυθεντικότητα, δηλαδή χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα (Kanematsu, & Barry, 2016).

Από τις δηλώσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη φάση του αναστοχασμού και στις τελικές συνεντεύξεις, φάνηκε ότι κατανόησαν σε βάθος όσα έμαθαν στη διάρκεια των εργαστηρίων και ήταν σε θέση να τα χρησιμοποιούν, καθώς αναγνώριζαν τις νέες τους δυνατότητες που αφορούσαν τη δημιουργικότητα και, επίσης, ήταν σε θέση να περιγράψουν αφαιρετικές ιδέες με συμβολικό τρόπο, δηλαδή να δημιουργήσουν νέες συνδέσεις ανάμεσα στα σημαίνοντα και στα σημαινόμενα (Fuchs, 1998). Ένα σημαντικό προτέρημα, λοιπόν, των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, έναντι των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας, είναι ότι προσφέρουν τη δυνατότητα στο μαθητή να βιώσει και να «ενσαρκώσει» τη γνώση, καθώς μετουσιώνει τις ιδέες σε ρόλους, τους οποίους υποδύεται (Λενακάκης, 2014).

Σε διεθνές επίπεδο, οι σχετικές έρευνες της τελευταίας δεκαετίας δείχνουν ότι η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στα γλωσσικά μαθήματα προάγει τον γραπτό λόγο των μαθητών, όσον αφορά τη φαντασία, την προσέγγιση του θέματος, τη σύνταξη και την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων (McNaughton, 2006· Cremin et. al., 2007). Επιπλέον, έχει

διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα παιγνιώδους γραφής (playwriting programs) αυξάνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό τους λόγο, τους βοηθάνε να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες στη γραπτή έκφραση, ενώ συγχρόνως συμβάλλουν στην αύξηση της αυτονομίας των μαθητών (Chizhik, 2009· Gardiner, 2016).

Επομένως, τα ευρήματα της έρευνάς μας έρχονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία και τις προηγούμενες έρευνες σχετικά με τα οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δράματος και δημιουργικής γραφής, όπως αναφέρονται παραπάνω αλλά και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Οι μαθητές, καθώς μετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΔΓ και ΔΤ με βάση τα εσωτερικά τους κίνητρα, έδειχναν ενθουσιασμό, πίστεψαν στον εαυτό τους, καλλιέργησαν τις δεξιότητες που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και στη συνεργασία, ανέπτυξαν εργαλεία που άρχισαν να χρησιμοποιούν και σε άλλα μαθήματα και ανέπτυξαν θετική στάση προς τη ΔΓ. Ταυτόχρονα, μπορούμε να πούμε ότι η έρευνα αυτή τροφοδοτεί την υπάρχουσα βιβλιογραφία με νέα δεδομένα, σχετικά με τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην ελεύθερη γραφή, την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, καθώς και τις απόψεις για τη συγγραφική ικανότητα και τη χρήση του συμβολικού λόγου.

Σύμφωνα με τις αρχές της μεθοδολογίας έρευνας, τα συμπεράσματά της έρευνάς μας δεν είναι γενικεύσιμα, καθώς διεξήχθη σε μικρό αριθμό μαθητών και αφορούν στη συγκεκριμένη ομάδα. Ωστόσο, ως έρευνα δράσης, μπορούμε να πούμε ότι ήταν επιτυχής, καθώς μας βοήθησε να κατανοήσουμε σε ικανοποιητικό βαθμό τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας και την ανταπόκρισή της στο παιδαγωγικό θέμα που μελετούσαμε.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα εμπυχωτέρα στο πρόγραμμα παρέμβασης και δασκάλα του σχολείου όπου έλαβε χώρα η έρευνα, είναι πολύ πιθανό να επηρέασε την αντικειμενικότητά της και τη δυνατότητά της να διεξάγει την έρευνα αποστασιοποιημένα, χωρίς συναισθηματική εμπλοκή. Ωστόσο, το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και τριγωνοποίησης και αξίζει να σημειωθεί ότι οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας και οι αναλύσεις τους δεν έρχονταν σε αντίθεση με τις δηλώσεις των μαθητών και του δασκάλου της τάξης-κριτικού φίλου (Winston, 2005:84).

Σε παρόμοιες μελλοντικές εφαρμογές, είτε για καθαρά παιδαγωγικό σκοπό, είτε στο πλαίσιο έρευνας, θα φροντίζαμε να βελτιώναμε κάποια πρακτικά θέματα, όπως είναι η αύξηση του αριθμού των εργαστηρίων και η εξασφάλιση ειδικού περιβάλλοντος μάθησης. Όπως ανέφερε και ο δάσκαλος της τάξης, θα εξοικονομούνταν πολύ περισσότερος χρόνος και θα βελτιώνονταν οι συνθήκες μάθησης, εάν χρησιμοποιούνταν μία αίθουσα ειδικά διαμορφωμένη

για το εργαστήριο δημιουργικής γραφής, όπου θα υπήρχε η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου και ο απαραίτητος εξοπλισμός, όπως τραπέζι συνεδριάσεων, προβολείς, αντικείμενα για μεταμφιέσεις, ηχεία κ.λπ.

Επιπλέον, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων, θα έπρεπε οι συνθήκες στις οποίες χορηγήθηκε να ήταν κοινές και για τις δύο τάξεις. Διαπιστώσαμε ότι η αναστάτωση ορισμένων μαθητών σε μία τάξη, δυσκόλευε και τους υπόλοιπους μαθητές στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ενώ η εξασφάλιση ησυχίας στην άλλη τάξη είχε ως αποτέλεσμα την απρόσκοπτη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από το σύνολο της τάξης. Θα πρέπει, δηλαδή, με κάποιον τρόπο, να ελέγχονται και άλλοι παράγοντες που δεν έχουν να κάνουν με τον σχεδιασμό της έρευνας, αλλά με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, προκειμένου να είναι παρόμοιες ή και όμοιες οι συνθήκες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων για τις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως τέτοιους παράγοντες το μάθημα που προηγήθηκε, το μάθημα που έπεται και το μάθημα που ακυρώνεται λόγω της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε το υψηλό γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο που παρατηρήσαμε στο σύνολο των μαθητών και των δύο ομάδων. Το γεγονός ότι οι μαθητές φοιτούν σε ένα κατά βάση μαθητοκεντρικό ιδιωτικό σχολείο, που δίνει έμφαση στην ολιστική μάθηση και στη συνεργία, σηματοδοτεί τόσο την προέλευση των παιδιών από υποστηρικτικά και πλούσια σε μορφωτικά ερεθίσματα οικογενειακά περιβάλλοντα, όσο και την πολύχρονη μύηση των παιδιών σε ομαδοσυνεργατικές συνθήκες μάθησης και δημιουργίας. Επομένως, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διεξήγαμε, αν και διαφοροποιείται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, δεν αποτελούσε καινοτομία σε σχέση με την μέθοδο που ακολουθείται στα καλλιτεχνικά μαθήματα και στις δράσεις-project του συγκεκριμένου σχολείου, ενώ πολλές βιωματικές δράσεις γίνονται και στο πλαίσιο των υπόλοιπων μαθημάτων. Είναι πολύ πιθανό το ίδιο πρόγραμμα να αναδείκνυε πολύ πιο θεαματικά αποτελέσματα και πιο έντονες διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, πειραματικής και ελέγχου, εάν πραγματοποιούνταν σε κάποιον άλλο εκπαιδευτικό φορέα, όπου οι δυνατότητες που προσφέρει η Δημιουργική Γραφή και η Δραματική Τέχνη θα ήταν πρωτόγνωρες για τους μαθητές. Κάτι τέτοιο, λοιπόν, αξίζει να ερευνηθεί εκ νέου.

Ένας άλλος άξονας που θα προτείνουμε για μελλοντική διερεύνηση είναι η ψυχαναλυτική και συμβολική ανάλυση των κειμένων, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά σήμερα, και τα οποία αποτυπώνονται έμμεσα στα

κείμενά τους. Οι έντονες αντιθέσεις, οι ακραίες καταστάσεις αλλά και τα αισιόδοξα μηνύματα που περιέγραφαν οι μαθητές στα κείμενά τους είναι πολύ πιθανόν να πηγάζουν από το δυναμικό των συναισθημάτων τους και των προβληματισμών τους, τα οποία βρήκαν διέξοδο να εκφραστούν μέσω της γραφής.

Τέλος, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι η έρευνα αυτή είχε πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για τους συμμετέχοντες, αλλά και για την ερευνήτρια, η οποία διδάχθηκε πολλά μέσα από την εμπλοκή της στην ερευνητική διαδικασία και, κυρίως, μέσα από τα ερεθίσματα που προσέλαβε από τη συναναστροφή της με τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα- Άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Άλκηστις, (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως επικοινωνιακό και διαπολιτισμικό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στην Στοκχόλμη (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Bach, E. (2008). *Die Verwendung von Märchen im DaF-Unterricht*. (Magister Arbeit). Deutsche Philologie, Universität Wien.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: New Fetter Lane.
- Barton, G. & Baguley, M. (2014). Learning through story: A collaborative, multimodal arts approach *English Teaching: Practice and Critique*, 13 (2), 93-112.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Ζ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση: Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση. Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Ώσμωση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ., (1999). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Θ. Γραμματάς.
- Chizhik, A. W. (2009). Literacy for playwriting or playwriting for literacy. *Education and Urban Society*, 41 (3), 387-409.

- Cremin, T., Gooch, K., Blakemore, L., Goff., E., & Macdonald, R. (2007). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12, 273-291. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου, 2017, από: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569780600900636>
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου: Μετάφ.). Αθήνα: Ίων.
- Δρομάζος, Σ. Ι., (1982). *Αριστοτέλους Ποιητική*. Αθήνα: Κέδρος
- Ευαγγέλου, Ι. (2011). *Ευφυΐα και παιδεία*. Ρόδος: Μάριος Βερέττας.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L. & Travers, J. F. (2008) *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Favry, R. (1985). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η ελεύθερη έκφραση. Στο S. Doubrovsky & T. Todorov (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, Μετάφ.). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Fuchs, M. (1998). Kultur macht Politik. *Studien zur Kultur in Bildung in der Moderne*. Remscheid: BKJ (Bd. 43).
- Gardiner, P. (2016). Playwriting pedagogy and the myth of intrinsic creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21, 247-262. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου, 2017, από: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2016.1157016>
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Honig, A., S. (2000). Promoting creativity in young children. Annual meeting of the board of advisors for scholastic, Inc. (New York, NY, May 19, 2000).
- Κακουδάκη, Τ., & Απέργη, Π. (2008). *Θέατρο-Θεατρική Παιδεία*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Καλογήρου, Τ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2004). Η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Γλώσσα*, 58, 26-40.

- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κατσαρίδου, Μ. (2012). Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 13, 84-87.
- Κατσέλης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικό δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*. Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου, 2016, από : https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/EkpaideutikoDrama_1.pdf
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2010). *Φιλολογικές διαδρομές Γ': Δημιουργοί και αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κόλλιας, Α. (2013). *Συνεργατική μάθηση μέσα από διαδικασίες παραγωγής εκπαιδευτικού λογισμικού (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Kanematsu, H., & Barry, D., M. (2016). *STEM and ICT Education in Intelligent Environments*. Intelligent Systems Reference Library 91: Springer International Publishing Switzerland.
- Λενακάκης, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 529-551). Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α. (2001). Το παιχνίδι και το θέατρο στο μάθημα της (ελληνικής ως) ξένης γλώσσας: Μια διδακτική πρόταση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σσ. 81-105.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η διεθνής συμφωνία για τη δεοντολογία και τη συμπεριφορά του θεατροπαιδαγωγού ως αφορμή για διάλογο και προτάσεις. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 14, 127-134.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς, *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση

- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας* (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ
- Landy, R. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μάμετ, Ν. (2007). *Προς τον ηθοποιό: Αλήθειες και ψέματα, συμβουλές και αποτροπές* (Μ. Πασχαλίδου: Μετάφ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Μάμετ, Ν. (2013). *Θέατρο* (Κ. Σπερελάκη: Μετάφ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη, τόμος Β': Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: I. Θεωρία της διδασκαλίας, II. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ., & Φραγκή, Μ. (χ.χ.). *Θεατρική αγωγή, Ε' και Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπινιάρη, Δ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορταίτο και προφίλ*. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Maley, A., & Duff, A. (2009). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNaughton, M., J. (2006). Drama and children's writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *Research in Drama Education: The Journal of*

- Applied Theatre and Performance*, 11, 55-86. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου, 2017, από: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356978970020105>
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. New York: Cambridge University Press.
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. Πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος δημιουργικής γραφής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με το πρότυπο πειραματικό σχολείο του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Πρώτες διαπιστώσεις. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15. Αναστήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου, 2016, από: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Οδηγός εκπαιδευτικού: συγγραφικό εργαστήριο-ιδέες-εκπαιδευτικές δραστηριότητες-σενάρια διδασκαλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.
- Παπαϊωάννου, Θ., Παπαρούση Μ., & Κοντογιάννη Α. (2012). Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 13, 59-74.
- Παπαρούση, Μ. (2011). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση. Στο Γ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 253-269). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο* (2011). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Προπ, Β. (1991). *Μορφολογία του Παραμυθιού* (Α. Παρίση: Μετάφ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Pintrich, P. R., & De Goot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (Γ. Κασαπίδης: Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού: Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαραφίδου, Γ., Ο., (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσειακή εκπαίδευση, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, γλώσσα και λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή: Οδηγίες πλεύσεως*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Σπυρέλη, Χ., & Δημοπούλου, Τ. (2013). Η Δημιουργική Γραφή ως εκπαιδευτική δραστηριότητα. Εφαρμογή με προϋποθέσεις: «Λογοτεχνική – Συγγραφική φιλαλληλία ανάμεσα στον διδάσκοντα και στους μαθητές του». Στο Πρακτικά 1^ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής, Διοργανωτές: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε συνεργασία με το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (3-6 Οκτ. 2013, Αθήνα). Αναστήθηκε στις 10 Νοεμβρίου, 2016, από: <http://cwconference.web.uowm.gr/first-conference/spyreli.pdf>
- Συμεωνάκη, Α. (2012). Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου, 2016, από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/>
- Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η ποίηση ως δημιουργική γραφή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theater/ drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87–98.

- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Thompson, G., & Evans, H. (2005). *Thinking it through: Linking language skills, thinking skills and drama*. London: Danid Fulton.
- Winston, J. (2005). *Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Φρυδάκη, Ε. (1999). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού του πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 167-175). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζητάκη-Καψομένου, Χ. (2012). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Παράρτημα

Στο παράρτημά μας παραθέτουμε:

- (α) Το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που χορηγήθηκε στους μαθητές
- (β) Το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου που χορηγήθηκε στους μαθητές
- (γ) Τους αναλυτικούς σχεδιασμούς των εργαστηρίων, σε μορφή σχεδίων μαθήματος, με το συνοδευτικό υλικό τους (φύλλα εργασίας, ερεθίσματα, δοθέντα κείμενα, κ.ά.
- (δ) Ενδεικτικά κείμενα και υλικό των μαθητών από τα εργαστήρια. Τα ονόματα των μαθητών έχουν καλυφθεί, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.
- (ε) Την απομαγνητοφώνηση από την τελευταία συνέντευξη με τον δάσκαλο της τάξης-κριτικό παρατηρητή
- (στ) Φωτογραφικό υλικό από τα εργαστήρια. Ορισμένες φωτογραφίες φωτοσκιάστηκαν σκοπίμως, ώστε να μην διακρίνονται ευκρινώς τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα και την αυτοοργάνωση στο μάθημα της Γλώσσας

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν τις δικές σου σκέψεις, εμπειρίες, στρατηγικές μελέτης και τα συναισθήματα αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας. Οι απαντήσεις σου δεν θα κρίνουν σε καμία περίπτωση το βαθμό τριμήνου σου, οπότε νιώσε ελεύθερος/-η να απαντήσεις με ειλικρίνεια. Βαθμολόγησε από το 1 έως το 5 κάθε δήλωση, ανάλογα με το πόσο σε εκφράζει, δηλαδή:

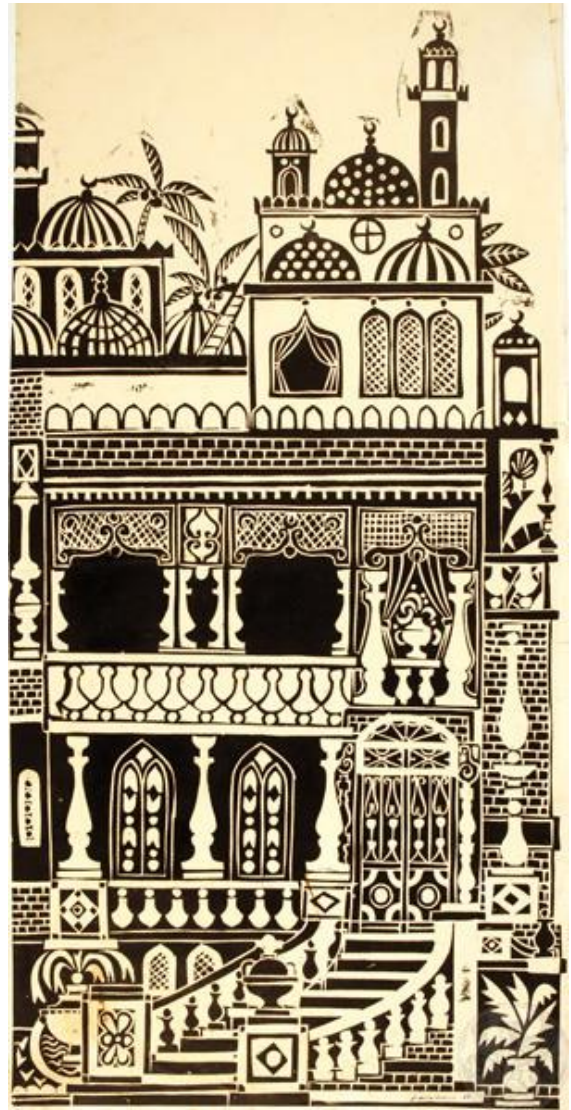
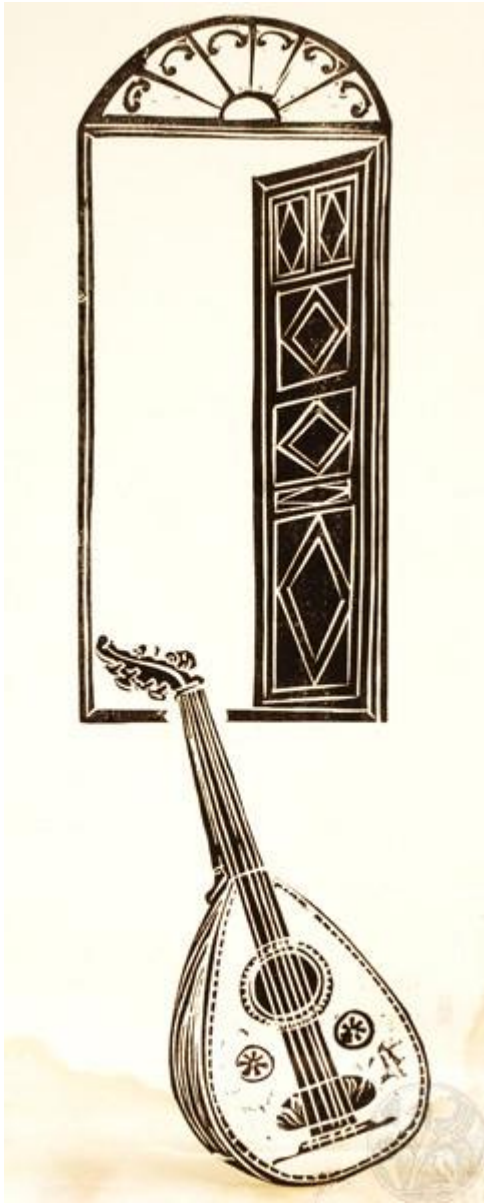
1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ

	Προτιμώ το μάθημα στην τάξη που είναι γεμάτο προκλήσεις ώστε να μαθαίνω νέα πράγματα.
	Συγκριτικά με άλλους μαθητές της τάξης μου, πιστεύω ότι τα πηγαίνω καλά στο μάθημα.
	Είμαι τόσο αγχωμένος/-η όταν συμμετέχω σε μία εξέταση, που δεν μπορώ να γράψω πράγματα που γνωρίζω.
	Είναι σημαντικό για μένα να μάθω ό,τι διδάσκεται σε αυτό το μάθημα.
	Μου αρέσει ό,τι μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.
	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα.
	Νομίζω ότι είμαι ικανός/-ή να χρησιμοποιήσω σε άλλα μαθήματα αυτά που μαθαίνω σε αυτό το μάθημα.
	Αναμένω ότι θα τα πάω πολύ καλά σε αυτό το μάθημα.
	Συγκριτικά με άλλους σε αυτήν την τάξη, πιστεύω ότι είμαι καλός μαθητής/ καλή μαθήτρια.
	Συχνά διαλέγω κάποιο θέμα στην εργασία μου από το οποίο θα μάθω κάτι, ακόμα κι αν αυτό χρειάζεται περισσότερη δουλειά.
	Είμαι σίγουρος/-η ότι μπορώ να ανταποκριθώ άψογα στα ζητούμενα αυτού του μαθήματος.
	Νιώθω άβολα και είμαι αγχωμένος/-η όταν γράφω μια εξέταση.
	Νομίζω ότι θα πάρω καλό βαθμό σε αυτό το μάθημα.
	Ακόμα κι όταν τα πάω άσχημα σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.
	Πιστεύω πως ό,τι μαθαίνω σε αυτό το μάθημα είναι χρήσιμο για μένα να το γνωρίζω.
	Οι δεξιότητες μελέτης που έχω είναι περισσότερες, σε σύγκριση με άλλους μαθητές της τάξης μου.
	Θεωρώ πως ό,τι μαθαίνουμε σε αυτό το μάθημα είναι ενδιαφέρον.

	Σε σύγκριση με άλλους μαθητές της τάξης μου, πιστεύω ότι ξέρω αρκετά πράγματα για αυτό το μάθημα.
	Ξέρω ότι θα είμαι σε θέση να μάθω την ύλη για αυτό το μάθημα.
	Ανησυχώ αρκετά για τις δοκιμασίες (τεστ).
	Είναι σημαντικό για μένα να καταλάβω αυτό το μάθημα.
	Όταν γράφω μία εξέταση, σκέφτομαι πόσο άσχημα τα πάω.
	Όταν μελετώ για ένα διαγώνισμα, προσπαθώ να ενώσω τις πληροφορίες από την τάξη με τις πληροφορίες από το βιβλίο.
	Όταν κάνω τα καθήκοντά μου για το σπίτι, προσπαθώ να θυμηθώ τι είπε ο δάσκαλος στην τάξη, έτσι ώστε να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις.
	Κάνω στον εαυτό μου ερωτήσεις, για να βεβαιωθώ ότι έμαθα την ύλη που μελετώ.
	Είναι δύσκολο για μένα να προσδιορίσω τις βασικές ιδέες σε αυτό που μελετώ.
	Όταν μια δουλειά είναι δύσκολη, τα παρατάω ή μελετώ μόνο τα εύκολα μέρη.
	Όταν μελετώ, λέω τις σημαντικές ιδέες με δικά μου λόγια.
	Πάντα προσπαθώ να καταλάβω τι λέει η δασκάλα/ο δάσκαλος, ακόμα κι αν δε βγάζει νόημα.
	Όταν μελετώ για ένα διαγώνισμα, προσπαθώ να θυμάμαι όσα πράγματα μπορώ.
	Όταν μελετώ, αντιγράφω αυτά που έχω να μάθω, γιατί αυτό με βοηθάει να τα θυμάμαι.
	Κάνω ασκήσεις εξάσκησης και ανατρέχω στο επιπλέον υλικό που προτείνεται στο τέλος του κεφαλαίου, ακόμα κι αν δεν χρειάζεται.
	Ακόμα κι αν η μελέτη της ύλης είναι ανιαρή και χωρίς ενδιαφέρον, συνεχίζω να δουλεύω μέχρι να ολοκληρώσω.
	Όταν μελετώ για ένα διαγώνισμα, κάνω εξάσκηση με το να λέω στον εαυτό μου τα σημαντικά σημεία ξανά και ξανά.
	Πριν ξεκινήσω να μελετώ, σκέφτομαι τι χρειάζεται να κάνω για να μάθω.
	Χρησιμοποιώ αυτά που έμαθα από προηγούμενες εργασίες και από το βιβλίο, για να κάνω νέες εργασίες.
	Συχνά διαπιστώνω ότι διαβάζω για το μάθημα αλλά δεν καταλαβαίνω περί τίνος πρόκειται.
	Διαπιστώνω ότι καθώς ο δάσκαλος/ η δασκάλα μιλάει, σκέφτομαι άλλα πράγματα και δεν ακούω προσεχτικά αυτά που λέει.
	Όταν μελετάω ένα θέμα, προσπαθώ να βρω πώς συνδέονται τα επιμέρους στοιχεία.
	Όταν διαβάζω, σταματάω πού και πού και κάνω ανασκόπηση σε αυτά που διάβασα.
	Όταν διαβάζω την ύλη για αυτό το μάθημα, λέω στον εαυτό μου ξανά και ξανά αυτά που διάβασα, για να μπορέσω να τα θυμάμαι.
	Σημειώνω τα σημαντικά από τα κεφάλαια του βιβλίου μου, για να μπορέσω να τα μελετήσω καλύτερα.
	Δουλεύω σκληρά για να πάρω καλό βαθμό, ακόμα κι αν δεν μου αρέσει το μάθημα.
	Όταν διαβάζω, προσπαθώ να συνδέσω τα πράγματα για τα οποία διαβάζω με αυτά που γνωρίζω ήδη.

Γραπτή έκφραση

Φτιάξε και γράψε μια δική σου ιστορία, εμπνευσμένη από τις παρακάτω εικόνες:



Αναλυτικός Σχεδιασμός Εργαστηρίων

1^ο Εργαστήριο

Τίτλος: «Μια αλήθεια κι ένα ψέμα»

Στόχοι για τους μαθητές:

- Να πειραματιστούν με τα πράγματα γύρω τους, να συνειδητοποιήσουν ότι με τα στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους μπορούν να δημιουργήσουν διαφορετικά σύνολα.
- Να βιώσουν τη χαρά του γραψίματος, μέσα από το παιχνίδι.
- Να αποβάλλουν το άγχος τους για το γράψιμο, την έμπνευση και τη φαντασία και να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες μέσα από απλές πληροφορίες για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους.

Διαδικασία:

Προετοιμασία:

Η εμπυχωτρία ζητάει από τους μαθητές να συνεργαστούν όλοι μαζί για να αλλάξουν τη διάταξη των θρανίων και των καρεκλών, καθώς και το πώς κάθονται/ στέκονται οι ίδιοι, έτσι ώστε η εικόνα που θα δώσουν να μην παραπέμπει σε σχολική τάξη.

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα χαρτάκι από μία αλήθεια και ένα ψέμα για τον εαυτό του. Καθένας διαβάζει το χαρτάκι του, χωρίς να δηλώνει ποια είναι η αλήθεια και ποιο το ψέμα. Τα χαρτάκια μπερδεύονται, οι μαθητές μπαίνουν σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι τραβάει τέσσερα χαρτάκια. Από τα τέσσερα επιλέγει τρία που θα χρησιμοποιήσει για τη δημιουργία ιστορίας.

Επεξεργασία ερεθίσματος, πρωτότυπες δημιουργίες:

Κάθε ζευγάρι συζητάει για τις τρεις πληροφορίες που επέλεξε και φτιάχνει μία ιστορία. Η ιστορία μπορεί να είναι σε όποιον τόπο και χρόνο θέλουν, με όποιους ήρωες θέλουν, αρκεί να περιέχει με κάποιον τρόπο αυτά τα τρία στοιχεία.

Παρουσιάσεις:

Οι συγγραφείς αναγιγνώσκουν τις ιστορίες τους και κάποιο άλλο ζευγάρι από τους θεατές παρουσιάζει ένα στιγμιότυπο της ιστορίας που άκουσε με παγωμένη εικόνα.

Αναστοχασμός:

Οι μαθητές συζητούν σε κύκλο και η εμπυχωτρία συντονίζει τη συζήτηση, με πυρήνες τα ακόλουθα ερωτήματα: Τι κάναμε; Γιατί το κάναμε; Τι μας προσέφερε η κάθε δραστηριότητα; Πώς νιώσαμε; Τι θα θέλαμε για τα επόμενα εργαστήρια;

2^ο Εργαστήριο

Τίτλος: «Ο άνθρωπος που...»

Στόχοι:

- Παραγωγή πρωτότυπων ιστοριών
- Εξοικείωση με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας
- Γνωριμία με το αυτοσαρκαστικό χιούμορ
- Σωματική έκφραση
- Ενίσχυση των δεσμών της ομάδας

Διαδικασία:

Προετοιμασία:

Καθένας λέει στην ολομέλεια ένα στοιχείο για τον εαυτό του: μια συνήθεια, ένα χαρακτηριστικό, ένα «χούι», κλπ., μέσα από κινητικό παιχνίδι.

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Ανάγνωση της ιστορίας «Ο άνθρωπος που ζούσε μόνος» της Αφροδίτης Χαραλαμπίκη (βλ. παρακάτω).

Πηγή: Περιοδικό Το Παραμύθι, Τεύχος 7, Άνοιξη 2012, σσ. 182-3.

Επεξεργασία ερεθίσματος, πρωτότυπες δημιουργίες:

Καθένας δημιουργεί μία ιστορία, η δομή της οποίας θα βασίζεται στην ιστορία που άκουσε, ενώ το θέμα θα προκύπτει από όσα εξέφρασε ο κάθε μαθητής στο στάδιο της προετοιμασίας.

Παρουσιάσεις:

Κάθε μαθητής παρουσιάζει την ιστορία του, διαβάζοντάς την με έναν ιδιαίτερο τρόπο, ο οποίος τρόπος θα υπογραμμίζει, όσο γίνεται, το χαρακτηριστικό του ήρωα της ιστορίας. Π.χ., αν η

ιστορία μιλάει για κάποιον που βήχει συνέχεια, τότε και ο αφηγητής-αναγνώστης της ιστορίας θα βήχει επιδεικτικά καθώς διαβάζει.

Αναστοχασμός:

Κάθε μαθητής συμπληρώνει ένα χαρτί (βλ. παρακάτω), το οποίο θα του δοθεί διπλωμένο, σε μορφή κάρτας, και μέσα μπορεί να ζωγραφίσει ή να γράψει ελεύθερα ό,τι θέλει, αφού συμπληρώσει τα κενά.

Ο άνθρωπος που ζούσε μόνος

Μια φορά και έναν καιρό ήταν στο χωριό ένας άνθρωπος που έλεγε πάντα την αλήθεια. «Είσαι τεμπέλης» είχε πει στον ζητιάνο του χωριού που γύρευε λεφτά. «Θες να γίνεται πάντα το δικό σου», είπε στον δήμαρχο, που δεν ρωτούσε τη γνώμη των άλλων. «Είσαι μεθύστακας» είχε πει στον παπά που τα 'πινε. Έτσι κανένας δεν ήθελε να κάνει παρέα μαζί του. Ζούσε μόνος, χωρίς φίλους.

Κάθε πρωί, όταν ξυπνούσε, έλεγε με χαμόγελο «Καλημέρα!». Αλλά αμέσως θυμόταν ότι δεν ήταν κανένας άλλος μαζί του. Όταν μαγειρεύε, καμιά φορά ξεχνιόταν και έφτιαχνε παραπάνω, γιατί είχε συνηθίσει από παλιά να καλεί τους φίλους του και να τρώνε όλοι μαζί. Όταν πήγαινε περίπατο δεν είχε με ποιον να κουβεντιάσει και μιλούσε μόνος του.

Μια μέρα, όμως, καθώς ήταν σπίτι του και έτρωγε, ακούει ξαφνικά την πόρτα να χτυπάει. «Μα ποιος να είναι», αναρωτήθηκε, «αφού πια κανένας δεν μου μιλάει». Ανοίγει την πόρτα, και τι να δει; Ήταν ο ζητιάνος.

- Γεια σου! Τι κάνεις; Πέρασε να φας μαζί μου, μιας και ήρθες. Αλλά μην μου κουβαλιέσαι κάθε μέρα να τρως εδώ αντί να δουλέψεις, γιατί αυτό είναι τεμπελιά!

- Γι' αυτό ήρθα να σε βρω! Επειδή είμαι τεμπέλης και εσύ με βοήθησες να το καταλάβω. Εσύ που λες πάντα την αλήθεια, πες μου πώς να γίνω καλύτερος.

- Όποιος βαριέται να ζυμώνει δέκα μέρες κοσκινίζει, του είπε ο άνθρωπος.

Και ο ζητιάνος έφυγε σκεπτικός.

Την άλλη μέρα, ακούει πάλι την πόρτα του σπιτιού του να χτυπά. Ανοίγει και τι να δει; Ήταν ο δήμαρχος!

- Γεια σου δήμαρχε! Τι κάνεις; Κόπιασε να φάμε μαζί! Αλλά μην αρχίσεις να μου λες τι να κάνω και τι να μην κάνω, γιατί στο σπίτι μου εγώ κάνω κουμάντο!

- Γι' αυτό ήρθα να σε βρω: επειδή θέλω να γίνεται πάντα το δικό μου και εσύ με βοήθησες να το καταλάβω. Εσύ που λες πάντα την αλήθεια, πες μου, μπορώ να γίνω καλύτερος;

- Ένα σου λέω, δήμαρχε: όταν χάσεις το δημαρχιλίκι, τότε θα καταλάβεις ποιοι φίλοι σου είναι πιστοί και ποιοι όχι. Αν μέχρι τότε συνεχίσεις να κάνεις το δικό σου, πολύ λίγοι θα είναι πιστοί.

Ο δήμαρχος βαριαναστέναξε και έφυγε.

Την άλλη μέρα, ακούει πάλι την πόρτα του σπιτιού του να χτυπά. Ανοίγει και τι να δει; Ήταν ο παπάς!

- Γεια σου, παπά! Τι κάνεις; Κόπιασε να φάμε, αλλά μη μου ζητήσεις πολύ κρασί, γιατί θα μεθύσεις, θα γελάς και θα χορεύεις πεντοζάλη.

- Γι' αυτό ήρθα να σε βρω: επειδή είμαι μεθύστακας και εσύ με βοήθησες να το καταλάβω. Εσύ που λες πάντα την αλήθεια, πες μου τι να κάνω!


- Το κρασάκι αν το πίνεις, το συκώτι σου χαλάς! είπε ο άνθρωπος

Και ο παπάς έφυγε στενοχωρημένος.

Οι συγχωριανοί σύντομα έμαθαν ότι χάρη στον μοναχικό άνθρωπο ο ζητιάνος έπιασε δουλειά, ο δήμαρχος έκανε διάλογο και ο παπάς έπινε σουμάδες αντί για κρασί. Τότε άρχισαν να τον κάνουν παρέα. Στο εξής, όποιος δεν έκανε κάτι καλά, πήγαινε πρώτα σε αυτόν για να πάρει τη συμβουλή του. Του έβγαλαν μάλιστα και ένα μικρό τραγούδι:

«Είσαι ένας καλός τρελός,
αφού ακόμα και στα παραμύθια
από μικρό και από τρελό μαθαίνεις την αλήθεια».

Κάρτα αναστοχασμού

<p>Στο εργαστήριο αυτό...</p> <p>έμαθα</p> <p>.....</p> <p>κατάφερα</p> <p>.....</p> <p>ένιωσα</p> <p>.....</p> <p>σκέφτηκα</p> <p>.....</p>	<p><u>Εργαστήριο Παρασκευής 19/2/2016</u></p> <p>Τίτλος: «Ο άνθρωπος που...»</p> <p>Όνομα:</p> 
--	---

3^ο Εργαστήριο

Τίτλος: «Αν όλοι ήμασταν ίδιοι, ...»

Στόχοι:

- Παραγωγή πρωτότυπων ιστοριών
- Σωματική έκφραση
- Ενίσχυση των δεσμών της ομάδας
- Γνωριμία με τις ομοιότητες και τις διαφορές των μελών της ομάδας
- Γενίκευση του μοτίβου ομοιοτήτων-διαφορών σε ομάδες μεγαλύτερης κλίμακας
- Ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας

Διαδικασία:

Προετοιμασία:

(κινητικό παιχνίδι)

«Να αλλάξει θέση όποιος»: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και ένας μαθητής είναι στη μέση. Αυτός που είναι στη μέση λέει μια αλήθεια για τον εαυτό του, ξεκινώντας με τη φράση «Να αλλάξει θέση όποιος...», π.χ. αν ο μαθητής φοράει άσπρη μπλούζα, μπορεί να πει «Να αλλάξει θέση όποιος φοράει άσπρη μπλούζα». Οι δηλώσεις όσων είναι στη μέση αφορούν στο πρώτο στάδιο στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης ή του ρουχισμού, στο δεύτερο στάδιο γεγονότα και αντικειμενικές καταστάσεις της ζωής τους (π.χ. «... όποιος έχει δύο αδέρφια»), ενώ στο τρίτο και τελευταίο στάδιο αφορούν αντιλήψεις, επιθυμίες, προτιμήσεις, συναισθήματα (π.χ. «... όποιος φοβάται το σκοτάδι»). Αυτοί οι μαθητές για τους οποίους ισχύει η δήλωση που ακούνε σηκώνονται από τον κύκλο και αλλάζουν θέσεις. Συγχρόνως, ο μεσαίος μαθητής αναζητά μια θέση. Έτσι πάλι κάποιος μένει χωρίς θέση, μπαίνει στη μέση και το παιχνίδι συνεχίζεται...

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Γίνεται συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές της ομάδας, με αφορμή το παιχνίδι που προηγήθηκε, και κάνοντας προεκτάσεις σε θέματα που δεν ειπώθηκαν στο παιχνίδι.

Επεξεργασία ερεθίσματος, πρωτότυπες δημιουργίες, παρουσιάσεις:

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα ετοιμάζει και παρουσιάζει ένα δρώμενο, με θέμα «Σε μία πόλη όπου όλοι είναι ίδιοι». Το δρώμενο θα γραφεί μετά την παρουσίαση, σε μορφή θεατρικού κειμένου.

Αναστοχασμός:

Αρχικά γίνεται σύντομη συζήτηση σε κύκλο και στο τέλος ομαδική δημιουργία αφίσας, με τίτλο, «Αν όλοι ήμασταν ίδιοι...», όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τη φράση όπως επιθυμούν και νομίζουν.

4^ο & 5^ο Εργαστήριο

Τίτλος: «Καλό, κακό, αδιάφορο»

Στόχοι:

- Σωματική έκφραση
- Καλλιέργεια συνεργατικής ικανότητας
- Γνωριμία με τα βασικά συναισθήματα
- Παραγωγή πρωτότυπων ιστοριών, που εμπεριέχουν τα στοιχεία της σύγκρουσης και της ανατροπής
- Εξοικείωση με στοιχεία δομής
- Καλλιέργεια της ομαδικότητας

Διαδικασία

Προετοιμασία:

Συζήτηση με τους μαθητές και εισαγωγή σε θεωρητικά στοιχεία, με αφορμή τις παρουσιάσεις του προηγούμενου εργαστηρίου (σύμβολα, δομή ιστοριών, δράση, ο ρόλος μιας συνθήκης στην εξέλιξη της ιστορίας, τα μηνύματα που προβάλλει ένα κείμενο, κλιμακωτό σχήμα, κλπ).
Σύνδεση με το νέο εργαστήριο και σύντομη αναφορά στους στόχους.

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Οι μαθητές δημιουργούν ομαδικές παγωμένες εικόνες και τις ζωντανεύουν υπό την καθοδήγηση της εμπυχωτριάς. Ακολουθεί κίνηση στο χώρο με διαφορετικές μουσικές, με στόχο να αναδειχθούν διαφορετικά συναισθήματα. Ένας ένας μαθητής μπορεί να κάθεται σε μία καρέκλα και να δηλώνει στην ομάδα σε ποιες περιπτώσεις βιώνει καθένα από τα βασικά συναισθήματα, συμπληρώνοντας τις φράσεις «Νιώθω χαρά όταν...», «Νιώθω λύπη όταν...», «Νιώθω θυμό όταν...», «Νιώθω φόβο όταν...».

Επεξεργασία ερεθίσματος:

Μοιράζονται στους μαθητές άσπρα χαρτάκια διαστάσεων 7,5 X 10,5 εκ. και οι μαθητές χωρίζονται σε τριάδες. Σε κάθε τριάδα συνεννοούνται τι θα αναλάβει να ζωγραφίσει ο καθένας, ώστε να δημιουργήσουν τρία διαφορετικά στιγμιότυπα ενός ήρωα, ένα ευχάριστο, ένα δυσάρεστο και ένα αδιάφορο. Ύστερα παρουσιάζουν στην ολομέλεια τι δημιούργησαν και οι μαθητές από τις άλλες ομάδες προσπαθούν να καταλάβουν ποια είναι η ευχάριστη στιγμή, ποια η δυσάρεστη και ποια η αδιάφορη.

Πρωτότυπες δημιουργίες:

Δίνεται σε κάθε τριάδα από ένα οκτασέλιδο «μικρό βιβλίο» (petit livre), το οποίο δημιουργείται με κατάλληλο δίπλωμα και κόψιμο από λευκό χαρτί A4. Κάθε τριάδα φτιάχνει τη δική της ιστορία, με βάση τις εικόνες που είχε ζωγραφίσει, και τη γράφει στο «βιβλιαράκι» ως εξής:

- Στο εξώφυλλο μπαίνει ο τίτλος της ιστορίας και τα ονόματα των συγγραφέων
- Ανά δύο σελίδες κολλούνται οι ζωγραφιές που έχουν δημιουργήσει, με τη σειρά που παρουσιάζονται τα αντίστοιχα στιγμιότυπα στην ιστορία και δίπλα από κάθε ζωγραφιά γράφεται το αντίστοιχο απόσπασμα της ιστορίας.
- Καλλιτεχνούν το οπισθόφυλλο όπως επιθυμούν

Παρουσιάσεις:

Κάθε τριάδα διαβάζει την ιστορία που έγραψε και δείχνει στους υπόλοιπους μαθητές τις εικόνες.

Αναστοχασμός:

Συζήτηση επί της διαδικασίας που ακολουθήσαμε και των δημιουργημάτων των παιδιών.

6^ο Εργαστήριο

Τίτλος: «Μία φορά κι έναν καιρό...»

Στόχοι:

- Εισαγωγή στις λειτουργίες των παραδοσιακών παραμυθιών
- Παραγωγή πρωτότυπων ιστοριών, με παραμυθιακά στοιχεία
- Ενίσχυση των δεσμών της ομάδας

Διαδικασία:

Προετοιμασία:

Καθένας λέει μια πρόταση που αρχίζει με τη φράση «Μία φορά κι έναν καιρό...».

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού «Ο Ήλιος και το Φεγγάρι» (βλ. παρακάτω) από την εμψυχώτρια.

Πηγή: Χιώτικα παραμύθια, Νίκος Γιαλούρης, σ. 16

Διασκευή- μερική προσαρμογή στην κοινή ελληνική: Αφροδίτη Χαραλαμπίκη

Επεξεργασία ερεθίσματος, πρωτότυπες δημιουργίες, παρουσιάσεις:

Συζητάμε για τις λειτουργίες των παραμυθιών (μαγική τράπουλα), οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (τρεις πεντάδες), τα τραπουλόχαρτα μοιράζονται στις ομάδες και κάθε ομάδα φτιάχνει ένα παραμύθι, αξιοποιώντας τις λειτουργίες που της έτυχαν. Οι ομάδες γράφουν το παραμύθι τους και το διαβάζουν στους υπόλοιπους μαθητές ή το παρουσιάζουν ζωντανεύοντάς το.

Αναστοχασμός:

- Σύντομη συζήτηση σε κύκλο.
- Χαλάρωση, κίνηση στο χώρο.

Ο Ήλιος και το Φεγγάρι

Σε μια πολιτεία ήσαν μια φορά τρεις κοπέλες ορφανές και πεντάφτωχες. Δεν είχανε κανένα στον κόσμο να τους σταθεί κι εξούσαν οι καημένες με τα χεράκια τους. Τη νύχτα κάθονταν ως τα μεσάνυχτα κι έκαμαν αδράχτι για να φτιάξουν την κλώστη και την ημέρα πήγαιναν και την πουλούσαν, για να βγάλουν λίγα χρήματα να πάρουν κατιτίς να φάνε, όσο που να μην πεθάνουν της πείνας. Και παρόλο που ο βασιλιάς είχε αναγγείλει απαγόρευση στην πολιτεία να δουλεύουν τη νύχτα, για να μην ανάβουν τους λύχνους και να κάνουν οικονομία στο λάδι, εκείνες μαζεύονταν κρυφά στο υπόγειο και έγνεθαν, γιατί ειδιάλλως δεν θα μπορούσαν να ζήσουν.

Ένα βράδυ, καθώς απόκαμαν με τη ρόκα, πέταξαν χάμω τ' αδράχτια κουρασμένες κι έλεγαν η μία μετά την άλλη:

-Άλλο τίποτα δεν επιθυμώ, μονάχα να παντρευτώ τον φούρναρη του παλατιού και μόνο από τη μυρωδιά των ψωμιών θα χορταίνω.

-Εγώ τίποτα άλλο δεν θέλω, μονάχα να παντρευτώ τον μάγειρα του παλατιού και σαν μυρίζω όλα αυτά τα φαγητά, θα χορταίνω.

-Ούτε εγώ ζητώ τίποτε άλλο, λέει η μικρή αδερφή, μονάχα να παντρευτώ τον βασιλιά του παλατιού και να του κάνω δυο λαμπρά παιδιά, τον Ήλιο και το Φεγγάρι.

-Δεν ντρέπεσαι, του λόγου σου, να ζητάς τέτοια πράγματα; της λένε οι αδερφές της. Φτωχιά κοπέλα να μου θες και βασιλιά για άντρα!

Κι έτυχε καθώς τα έλεγαν αυτά να περνάει έξω από το σπίτι τους ο στρατιώτης του βασιλιά που ήλεγχε αν παραβαίνει κανείς την εντολή και δουλεύει νυχτιάτικα. Άκουσε τις φωνές τους και την άλλη μέρα κιόλας πήγε να αναφέρει στον βασιλιά τι είδε και τι άκουσε. Του λέει ο βασιλιάς να πάει να τις φέρει και τις τρεις.

Επήγε και τις έφερε με κλάματα, γιατί αυτές θαρρούσαν πως τις θέλει για να τις σκοτώσει. Τους λέει ο βασιλιάς:

-Δε μου λέτε, γιατί δουλεύετε νυχτιάτικα ενώ το έχω απαγορεύσει;

-Λυπήσου μας, βασιλιά μου, λέει η μικρότερη. Είμαστε ορφανές και φτωχές και δεν έχουμε να φάμε.

-Και τι ήταν αυτά που λέγατε εχθές, σαν αποθέσατε τα αδράχτια σας;

-Δε λέγαμε τίποτα, αφέντη βασιλέ, του λέει η πιο μεγάλη.

Εκείνος τις φοβέρισε και εκείνες θέλοντας και μη του τα μαρτύρησαν όλα. Τότε τους λέει εκείνος:

-Κι αν τώρα σας δώκω αυτούς που ζητάτε, θα είστε ευχαριστημένες;

-Θέλει και ρώτημα, βασιλιά; του λένε εκείνες και έλαμψαν τα πρόσωπά τους.

Για να μην τα πολυλογούμε, δίνει της μιανής τον φούρναρη του παλατιού και της αλληνής τον μάγειρα. Κι όσο για την πιο μικρή, που ήταν η πιο όμορφη, την παντρεύτηκε ο ίδιος. Γίνηκαν γάμοι και χαρές και ξεφάντωσες καλές. Έτσι γλίτωσαν από την πείνα και ζούσαν όλες καλά. Η πιο μικρή πια έγινε βασίλισσα και σύντομα έμεινε έγκυος και ήταν να γεννήσει τον Ήλιο και το Φεγγάρι.

Μα της μεγάλης αδερφής μπήκε ο διάβολος μέσα της και τη ζήλευε. Δεν μπορούσε να το χωνέψει ότι αυτή η μικρή φτωχιά έγινε βασίλισσα και θα γεννούσε τον Ήλιο και το Φεγγάρι. Πάει λοιπόν η κλέφτρα και κλέβει τ'αντρός της ένα πουγκί φλουριά και τα δίνει της μαμής του παλατιού και κάνουν μεταξύ τους μυστική συμφωνία.

Κάποτε ο βασιλιάς έλειψε γιατί γινόταν πόλεμος και επήγε να πολεμήσει. Τότε ήρθε η ώρα να γεννήσει η βασίλισσα και κάνει μωρέ μάτια μου ένα αγοράκι κι ένα κοριτσάκι που έλαμψε το παλάτι. Αρπά μάνι μάνι η μαμή τα μωρά και βάζει στη θέση τους ένα γατί κι ένα σκυλί, όπως είχαν συμφωνήσει με τη μεγάλη αδερφή. Τα παιδιά τα πήρε η αδερφή και τα ξαμολάει απάνω σ' ένα βουνό.

Σαν γύρισε ο βασιλιάς από τον πόλεμο, πάει να δει τα παιδιά του στην κούνια και βλέπει ένα γατί κι ένα σκυλί. «Αυτά είναι ο Ήλιος και το Φεγγάρι που μου 'ταξες πως θα γεννήσεις;». «Σου τα γέννησα βασιλιά μου, αλλά μου τα πήραν και μου 'βαλαν αυτά». Για κακή της τύχη, ο βασιλιάς δεν την πίστευε και το 'νιωσε σαν προσβολή αντί τον Ήλιο και το Φεγγάρι να του κάνει ένα γατί κι ένα σκυλί. Διατάζει, το λοιπόν, να την ρίξουν σε ένα υπόγειο, κάτω από το νεροχύτη κι όλες οι βρώμες να πέφτουν απάνω της. Έκλαιγε και παρακαλούσε η κακομοίρα, μα ποιος την άκουγε;

Ας αφήσουμε, όμως, τη γυναίκα, κι ας πάμε να δούμε τι απέγιναν τα δύο μωρά. Εκεί στο βουνό έτυχε και πέρασε μια αίγα που έβοσκε κι είχε μπόλικο γάλα στους μαστούς της. Τα μωρά βύζαξαν από αυτή κι εκείνη αλάφρωσε, κι έτσι πήγαινε κάθε μέρα στο σημείο που ήταν τα μωρά, τα βύζαινε και αυτά μεγάλωναν.

Ο τσοπάνης που είχε την αίγα πάσχιζε να την βυζάξει και δεν έβγαζε στάλα γάλα, γιατί της το έπιναν όλο τα παιδιά. Έτσι, αποφάσισε μια μέρα να την ακολουθήσει, να δει μήπως εκεί που έβοσκε την άρμεγε κανένας άλλος. Την πήρε στο κατόπι και τι να δει; Δυο μωρουδάκια

σαν τον ήλιο και το φεγγάρι τη βύζαιναν. Τα παίρνει το λοιπόν μάνι μάνι και τα πάει στο φτωχικό του σπίτι, τα δείχνει της γυναίκας του και εκείνη κόντευε να τρελαθεί από τη χαρά της. Καθώς δεν είχαν δικά τους παιδιά, τα κράτησαν κοντά τους και τα περιποιούνταν και τα φρόντιζαν ωσάν να ήταν δικά τους.

Άμα γίνηκαν ενός χρόνου ήσαν ένα καμάρι και μιλούσαν λες και ήταν μεγάλοι άνθρωποι. Τη νύχτα έλαμπαν και φεγγοβλούσαν, κι επειδή εφοβούνταν να μην τα πάρει κανείς χαμπάρι και τους τα κλέψει, τα έκλειναν μέσα σε μια κάμαρα.

Ας αφήκομε τώρα τα παιδιά κι ας έρθουμε στον βασιλιά και πατέρα τους. Αυτός, λοιπόν, δεν εμπόρει να χωνέψει την προσβολή που του 'ρθε και για να ξεχάσει τη λύπη του επήγαινε στο κυνήγι καθημερινά. Πέρασε κοντά ένας χρόνος και μια φορά βραδιάστηκε στο βουνό κι είδε από μακριά ένα φως. Επήγε κοντά κι ήταν η μάντρα του τσοπάνη που 'χε τον Ήλιο και το Φεγγάρι. Χτυπά την πόρτα και τ' ανοίγει ο τσοπάνης, και μόλις είδε μπροστά του τον βασιλέ, τρελάθηκε.

-Έχεις μέρος να γείρω απόψε; του λέει ο βασιλές.

-Τι μέρος να έχω αφέντη βασιλέ, μέσα στη μάντρα; Εμείς, όπως βλέπεις, κοιμόμαστε στα άχυρα.

-Δεν πειράζει, λέει ο βασιλιάς. Εκεί που γέρνετε εσείς, θέλω να γείρω κι εγώ.

Κι έτσι ο τσοπάνης και η γυναίκα του φιλοξένησαν τον βασιλιά, τον έβαλαν να κάτσει και τον φίλησαν κάτι. Κάποια στιγμή βλέπει ο βασιλιάς από μια χαραμάδα να βγαίνει ένα μεγάλο φως. Λέει του τσοπάνη:

-Δε μου λες, τι φως είν' αυτό που 'χεις μέσα στο καμαράκι;

-Τι φως να 'χουμε αφέντη βασιλέ, ένα λυχναράκι ανάψαμε.

-Για ανοίξτε να ιδώ!

Τι να κάνει κι αυτός; Ανοίγει την πόρτα και τι να δει ο βασιλιάς; Βλέπει τον Ήλιο και το Φεγγάρι και κάθονταν κοντά κοντά. Άμα τον είδαν, εσηκώθηκαν απάνω και του φίλησαν το χέρι. Ο βασιλιάς σάστισε και λέει του τσοπάνη:

-Δε μου λες, πού τα 'βρες αυτά τα παιδιά;

Ο τσοπάνης τότε άρχισε τότε να του ιστορεί πως βρήκε τα παιδιά στο βουνό, που τα βύζαινε η αίγα του και πως τα πήρε στη μάντρα και τα κράτησε γιατί δεν είχε δικά του παιδιά.

-Και πόσος καιρός είναι από τότες;

-Ένας χρόνος, αφέντη βασιλέ.

Τότε πια εκατάλαβε ο βασιλές πως εκείνα ήταν τα παιδιά του. Λέει του τσοπάνη:

-Αυτά τα παιδιά είναι δικά μου και θα τα πάρω πίσω στο παλάτι, αλλά για το καλό που μου κάματε και μου τα θρέψατε, ελάτε κι εσείς στο παλάτι, να ζείτε στο εξής καλά.

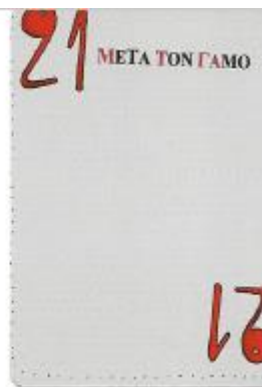
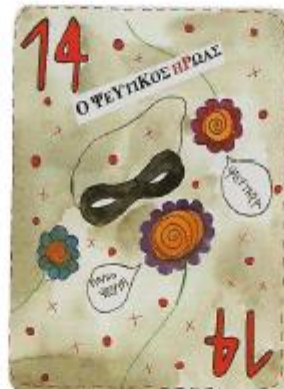
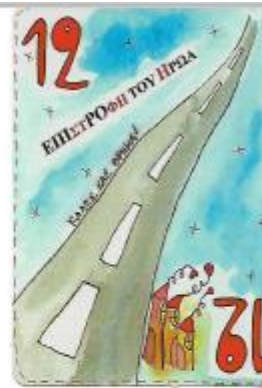
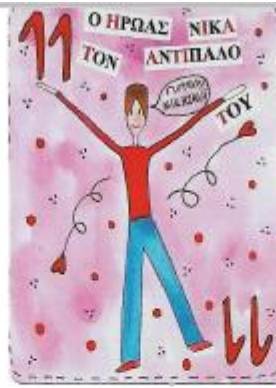
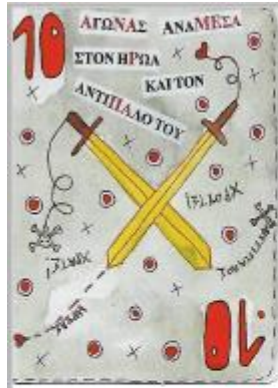
Εκείνοι τον κατευχαρίστησαν και μόλις εξημέρωσε τράβηξαν όλοι για το παλάτι. Ευθύς διατάζει ο βασιλιάς να βγάλουν την καημένη τη γυναίκα του από το υπόγειο, να την λούσουν, να την ντύσουν με χρυσή φορεσιά και να την βάλουν να κάτσει στο θρόνο της. Κι ύστερα διατάζει να πιάσουν τη μεγαλύτερη αδερφή και τη μαμή, που ‘καναν τη ζημιά, και να τις δέσουν την καθεμιά σε δυο αλόγατα και να τα εξαπολύσουν μέσα στην πολιτεία. Έτσι κι έγινε και τ’ αλόγατα τρέξ’ απ’ εδώ, τρέξ’ απ’ εκεί, τις έκαμαν κομμάτια.

Ύστερα έγινε μεγάλο φαγοπότι κι έφαγε όλος ο κόσμος. Και έκτοτε δεν είχαν πια τη νύχτα λυχνάρια στο παλάτι, γιατί έφεγγαν ο Ήλιος και το Φεγγάρι κι ήταν πια σα μέρα.

Η Μαγική Τράπουλα των Παραμυθιών

(Κώστας Στοφόρος, Στεφανία Βελδεμίρη)





7^ο Εργαστήριο

Τίτλος: «Ένα κείμενο, πολλές αναγνώσεις»

Στόχοι:

- Καλλιέργεια συνδυαστικής και αφαιρετικής σκέψης
- Καλλιέργεια της δυνατότητας πολλαπλών αναγνώσεων του ίδιου κειμένου
- Εξοικείωση με τα δομικά στοιχεία των θεατρικών κειμένων
- Δημιουργία σκηνικών οδηγιών
- Ενίσχυση των δεσμών της ομάδας

Διαδικασία:

Προετοιμασία:

Παιχνίδι: Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια, προετοιμάζουν και παρουσιάζουν μια κίνηση ή μια μικρή στιχομυθία, το οποίο άλλο δείχνει και άλλο κρύβει. Για παράδειγμα, λένε «Καλημέρα» ο ένας στον άλλον με διαφορετικούς τρόπους, π.χ. φιλικά, επιθετικά, με καχυποψία, κ.ά. Το κοινό περιγράφει αρχικά τι είδε και στη συνέχεια ερμηνεύει τι γίνεται. Κατά τον σχολιασμό, η εμπυχώτρια κατευθύνει τη συζήτηση, έτσι ώστε να γίνει μια μικρή εισαγωγή στην έννοια του status (διαφορά εξουσίας).

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι λαμβάνει από μία φωτοτυπία με ένα θεατρικό κείμενο (βλ. παρακάτω) και δοκιμάζουν διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης του κειμένου.

Πηγή: Άσκηση σε εργαστήριο της Υποκριτικής II, διδάσκουσα: Ελένη Σκότη, Θέατρο «Επί Κολωνώ», 2014

Επεξεργασία ερεθίσματος, πρωτότυπες δημιουργίες:

Τα ζευγάρια καταλήγουν στον τρόπο ανάγνωσης που θα χρησιμοποιήσουν και πλάθουν τη συνθήκη στην οποία γίνεται αυτός ο διάλογος. Γράφουν τον τίτλο του θεατρικού και τις σκηνικές οδηγίες, όπου αναφέρουν

A) ποιοι είναι ο A και ο B,

B) πού βρίσκονται και

Γ) τι έχει προηγηθεί.

Όσοι θέλουν, συνεχίζουν με δραματουργική ανάλυση του κειμένου, σημειώνοντας δίπλα από κάθε ατάκα το «θέλω» του ήρωα.

Παρουσιάσεις:

Κατά την παρουσίαση, οι μαθητές πρώτα παριστούν θεατρικά τον διάλογο, ύστερα το κοινό λέει ποια πιστεύει ότι είναι η συνθήκη, και στη συνέχεια οι μαθητές-ηθοποιοί διαβάζουν τη σκηνική οδηγία που έγραψαν.

Αναστοχασμός:

Οι μαθητές λένε με τη σειρά τη φράση «Αυτό ήταν ένα πολύ ωραίο μάθημα», αλλά καθένας την εκφέρει με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκφράζει το δικό του συναίσθημα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A: Γεια σου.

B: Γεια.

A: Τι κάνεις εδώ;

B: Τι εννοείς;

A: Νόμιζα ότι είχες φύγει.

B: Είχα να κάνω κάτι.

A: Πάντα έχεις κάτι να κάνεις.

B: Γι' αυτό είμαι εδώ.

A: Ναι, κι εγώ έχω κάτι που θέλω να κάνω.

B: Καλύτερα να βιαστείς, αλλιώς δε θα προλάβεις.

A: Κι από πότε σε νοιάζει εσένα αυτό;

B: Και τώρα τι θέλεις να πεις με αυτό;

A: Ξέρεις πολύ καλά τι θέλω να πω με αυτό.

B: Το μόνο που ξέρω είναι ότι το έκρυψες κάπου και καλύτερα να μου πεις πού.

Ονόματα μαθητών:

.....

.....

8^ο Εργαστήριο

Τίτλος: «Η ιστορία των αντικειμένων»

Στόχοι:

- Καλλιέργεια συνδυαστικής και αφαιρετικής σκέψης
- Δημιουργία πρωτότυπων κειμένων
- Ενίσχυση των δεσμών της ομάδας
- Κατανόηση και εμπέδωση των βασικών στοιχείων δομής αφηγηματικών κειμένων
- Εισαγωγή στην έννοια της ενότητας, ως στοιχείο των ιστοριών

Διαδικασία:

Προετοιμασία:

Η εμπυρωχώρα φέρνει στην τάξη διάφορα ετερόκλητα αντικείμενα και τα απλώνει στο πάτωμα, οι μαθητές με τη μουσική πίνουν κάποια, τα φορούν/επεξεργάζονται και στο τέλος καθένας διαλέγει από ένα.

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Καθένας συμπληρώνει την «ταυτότητα του αντικειμένου» που διάλεξε (βλ. παρακάτω) όπως επιθυμεί, με στοιχεία από τη φαντασία του.

Επεξεργασία ερεθίσματος, πρωτότυπες δημιουργίες:

Οι μαθητές σχηματίζουν τριάδες και κάθε τριάδα φτιάχνει μία ιστορία, όπου τα τρία αντικείμενα συνυπάρχουν/συναντιούνται/αλληλοεπηρεάζονται. Οι μαθητές, κατά τη δημιουργία της ιστορίας, ακολουθούν τα βασικά στοιχεία δομής που τους υποδεικνύουμε σε αντίστοιχο φυλλάδιο (βλ. παρακάτω).

Παρουσιάσεις:

Αφήγηση ή δραματοποίηση των ιστοριών από τις τριάδες, με χρήση των αντικειμένων.

Αναστοχασμός:

Το κάθε αντικείμενο «μιλάει» στην ολομέλεια και λέει τις εντυπώσεις του από το εργαστήριο.

Η ταυτότητα του αντικειμένου

Όνομα:

Τόπος προέλευσης:.....

Έτος κατασκευής:.....

Κάτοχος:.....

Χρήση:.....

.....

Ειδικές ιδιότητες:

.....

.....

Τίτλος	
--------	--

Παρουσίαση του ήρωα: Ποιος; Πού; Πότε;	Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ...
Η ρουτίνα του ήρωα	Κάθε μέρα ...
Κάτι συμβαίνει που ανατρέπει τη ρουτίνα	Ξαφνικά ...
Η αντίδραση του ήρωα, προσπάθεια να λύσει το πρόβλημα	Τότε ...
Η πιθανή λύση, πώς τελειώνει η ιστορία	Έτσι ...

9^ο Εργαστήριο

Τίτλος: «Οι πέντε αισθήσεις»

Στόχοι:

- Καλλιέργεια παρατηρητικότητας
- Αφύπνιση όλων των αισθήσεων
- Εισαγωγή σε βασικές έννοιες έρευνας
- Δημιουργία πρωτότυπων κειμένων
- Εμπέδωση διδαχθέντων στοιχείων από προηγούμενα εργαστήρια

Διαδικασία:

Προετοιμασία:

Παιχνίδι «Τυφλός και οδηγός»: Οι μαθητές χωρίζονται σε ζεύγη (Α, Β). Ο Α κλείνει τα μάτια του και ο Β τον καθοδηγεί. Όλα τα ζευγάρια κινούνται συγχρόνως στο χώρο. Στη συνέχεια, ο Β κλείνει τα μάτια του και ο Α γίνεται οδηγός, με ανοιχτά μάτια.

Μετά το παιχνίδι, οι μαθητές συζητούν και εκφράζονται για το πώς λειτούργησε σε αυτούς το παιχνίδι, ειδικότερα στο κομμάτι των αισθήσεων.

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Οι μαθητές κάνουν «έρευνα» ατομικά στο σχολείο και συλλέγουν στοιχεία συμπληρώνοντας μία φόρμα (βλ. παρακάτω). Ουσιαστικά, καλούνται να συλλέξουν τουλάχιστον ένα στοιχείο για κάθε αίσθηση.

Επεξεργασία ερεθίσματος, πρωτότυπες δημιουργίες:

Οι μαθητές διαβάζουν σε κύκλο τα στοιχεία που συνέλλεξαν. Ύστερα δημιουργούν σε πεντάδες ιστορίες που περιέχουν 5 από τα στοιχεία που συνέλλεξαν, δηλαδή ένα στοιχείο από κάθε μαθητή.

Παρουσιάσεις:

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ιστορίες τους με αφήγηση, ανάγνωση ή δραματοποίηση.

Αναστοχασμός:

Συζήτηση, επικεντρωμένη στα ακόλουθα ερωτήματα: Τι έμαθα, πώς το έμαθα, πώς ένιωσα;

Όραση

Άσκηση

Παράτηρηση

Γνώση

Αγνή

10^ο εργαστήριο

Τίτλος: «Δημιουργούμε αναστοχαζόμενοι»

Στόχοι:

- Εμπέδωση διδαχθέντων στοιχείων από προηγούμενα εργαστήρια
- Αναστοχασμός πάνω στα προηγούμενα εργαστήρια

Διαδικασία:

Προετοιμασία:

Ασκήσεις προθέρμανσης του σώματος και της φωνής.

Εισαγωγή ερεθίσματος:

Προβολή powerpoint με τους τίτλους των προηγούμενων εργαστηρίων, φωτογραφίες και δείγμα της δουλειάς των μαθητών.

Επεξεργασία ερεθίσματος, πρωτότυπες δημιουργίες, παρουσιάσεις:

Σε ένα μεγάλο χαρτί (3 μέτρα) καθένας σχηματίζει την παλάμη του και μέσα στο περίγραμμα κάθε δαχτύλου γράφει ο καθένας για τον εαυτό του, αναφορικά με τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής:

1. Τι έκανα
2. Τι μου άρεσε
3. Τι δε μου άρεσε
4. Τι κατάφερα
5. Τι έμαθα

Ύστερα γράφουν γύρω από τις παλάμες διάσκορπες φράσεις ή λέξεις παρμένες από τα προηγούμενα κείμενά τους.

Καθώς ακούγεται μουσική, διέρχονται όλοι γύρω από το μεγάλο χαρτί, ώστε να δουν τι έγραψαν οι συμμαθητές τους.

Αναστοχασμός:

Καθένας παίρνει από ένα χαρτί και γράφει ένα προσωπικό κείμενο σχετικά με όσα έκανε-ένοιωσε-δημιούργησε στα εργαστήρια. Αφήνουν όλοι τα χαρτιά (ανώνυμα) πάνω στο μεγάλο χαρτί που είναι απλωμένο στο πάτωμα και πάλι οι μαθητές περπατούν γύρω από τα χαρτιά, ώστε να πάρουν μία γεύση από το τι έγραψαν οι συμμαθητές τους.

Κείμενα μαθητών

1^ο εργαστήριο

ια φορά και έναν καιρό ήταν δύο φίλες. Η Ζωή είχε 3 αδέρφια, 2 κοινά καστανά μαλλιά και καφέ μάτια. Η Κατερίνα δεν είχε αδέρφια αλλά είχε κυρία καστανόξανθα μαλλιά και μπλε μάτια. Κατερίνα κάθε φορά που έβλεπε την Ζωή την βήλεσε ανίσχεφα, αλλά καταβάθος η Ζωή όταν έβλεπε την Κατερίνα βήλεσε μπλε μάτια της. Μια μέρα όμως δεν βήλεσαν άλλο και το είπε η μια στην άλλη. Ο τότε αποφάσισαν να σταματήσουν να βήλουν η μια την άλλη.

ΤΕΛΟΣ

Παρασκευή 19 Φεβρουαρίου 2016

«Ο άνθρωπος που πυροβολάει πιο γρήγορα από την εκία του»

Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα φτωχό χωριό στην Αρχαία Δύση ζούσαν κάποιοι χωριανοί το 1856. Είχανε σχετικά καλές σχέσεις μεταξύ τους.

Είχανε στάβλους με ζώα, άλογα και άλλα. Ζούσανε με τα είδη που παράγανε και κάνανε αγροτικές συνεταιρισμούς. Όταν ένας είχε κάποιο πρόβλημα, οι άλλοι πάντα τον βοηθούσαν.

Μια μέρα το χωριό δέχτηκε επίθεση από μια συμμορία ληστών. Για να τους νικήσουν έπρεπε να κάνουν μονομαχία στις δώδεκα το μεσημέρι ο καλύτερος πολεμιστής των ληστών, με τον καλύτερο πολεμιστή του χωριού. Έτσι κι έγινε.

Όταν άρχισε η μονομαχία, όλοι αμπάρωσαν τα σπίτια τους. Τότε σήμανε δώδεκα. Ένας λεπτός με μουστάκι με λευκό δέρμα, εμφανίστηκε οπτό παιδί να. Ήθελε να πάρει την θέση του χωριανού πολεμιστή. Ο χωριανός δέχτηκε και τον όφισε. Η μονομαχία έγινε ως εξής: χύριξαν και οι δύο πλάτες, προχώριζαν πέντε βήματα μπρος και τότε, BANG!!!

Φάνηκε πολύ καπνός και κανείς δεν έβλεπε ποιος είχε πραγματικά νικήσει. Να πεθάνε ο ληστής ή να μην έζησε ο καλός; Ο αέρας έδωξε τον πολύ καπνό και ο νικητής ήταν... Ο Jack ο καλός!!! Φονέρωσε σε όλους τους χωριανούς το όνομά του και άρχισε την καριέρα του ως κουμπιάς.

Αλλά μία μέρα στο FAR WEST...

Ο άνθρωπος που τραγουδούσε Rock

Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχε ένας τραγουδιστής rock κινουμένων. Ήταν ο καλύτερος σε όλο τον κόσμο, αλλά είχε ένα θέμα ότι ο καλύτερος του θαυμαστής είχε τον αδελφό του κοουζό. Δεν μπορούσε να το πιστέψει αυτό και για μία μέρα αποφάσισε να πάρει τον No 1 θαυμαστή του και να βρουν κάποια λύση, καθώς έψαχναν τρόπους για να αποδείξει ο αδελφός του No 1 θαυμαστή πως έπαιζε δεν ευρισκόμενους τρόπους πήγαν στα youtube και άκουσαν ένα τραγουδί του αντί για το video clip είχε και τα λόγια. Από τότε ότι τραγουδί τραγουδούσε από καινού είχε και τα λόγια και έτσι ο αδελφός του No 1 θαυμαστή του έβλεπε τα λόγια και κατάλαβε τι έλεγε έτσι έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Ο άνθρωπος που ναιζει τέλει ποδόσφαιρο

Πριν 10 δεκαετίες ζούσε ένας άνθρωπος που έπαιζε τέλει ποδόσφαιρο. Αλλά κανείς δεν τον ήξεπε για να τον κάνει ένοχο για ποδόσφαιρο. Οι αριστεροί τον ήξεπε ποδόσφαιρο έπαιζε μόνο με τους φίλους του που ήξεπε αυτόν ήταν άπειροι.

Μετά από λίγο καιρό αποφάσισε να ναιζει και με αυτούς που ήξεπε αυτή δεν ήταν καλοί. Έτσι κανένας να μην ναιζει καλύτερο ποδόσφαιρο.

Μέτρησε αρκετές φορές όσους μια μέρα που πήγε φίλος του σε ένα γήπεδο τον είδε ένα ποδόσφαιρο.

Θαυμάζοντε από τις επιδόσεις του ανθρώπου και τον πήρε στην ομάδα του. Μετά σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα ο άνθρωπος είχε γίνει διάσημος και έπαιξε με όλα τα χρώματα. Είδατε που κλέβει φορές και η ζωή χρειάζεται.

Στο εργαστήριο αυτό...

έμαθα να είμαι λιγότερο απαιτητική

κατάφερα να περάσω μερικό χρόνο

ένιωσα χαρά που καίμερα τα κλάμα στα ερσο κίβρε

σκέφτηκα πως εφελήσεσ είνω φίλοι μου

Στο εργαστήριο αυτό...

έμαθα να χρησιμοποιώ καλύτερα το χρόνο

κατάφερα να φτιάξω όμορφες ιστορίες

ένιωσα ότι μπορού να φτιάξω μεγάλα κείμενα

σκέφτηκα πως μπορού να γίνει καλύτερα

Στο εργαστήριο αυτό...

έμαθα πολλά πράγματα

κατάφερα άλλα τόσα

ένιωσα τέλεια

σκέφτηκα πολλά

Στο εργαστήριο αυτό...

έμαθα να φροντίζω τον εαυτό μου

κατάφερα να απαρνηθώ τον εαυτό μου

ένιωσα αξιοπρεπής

σκέφτηκα πόση δύναμη έχω

Στο εργαστήριο αυτό...

έμαθα να γράφω ορατές επιθέσεις

κατάφερα να γράψω μια παύση ορατή έκθεση

ένιωσα χαρά

Στο εργαστήριο αυτό...

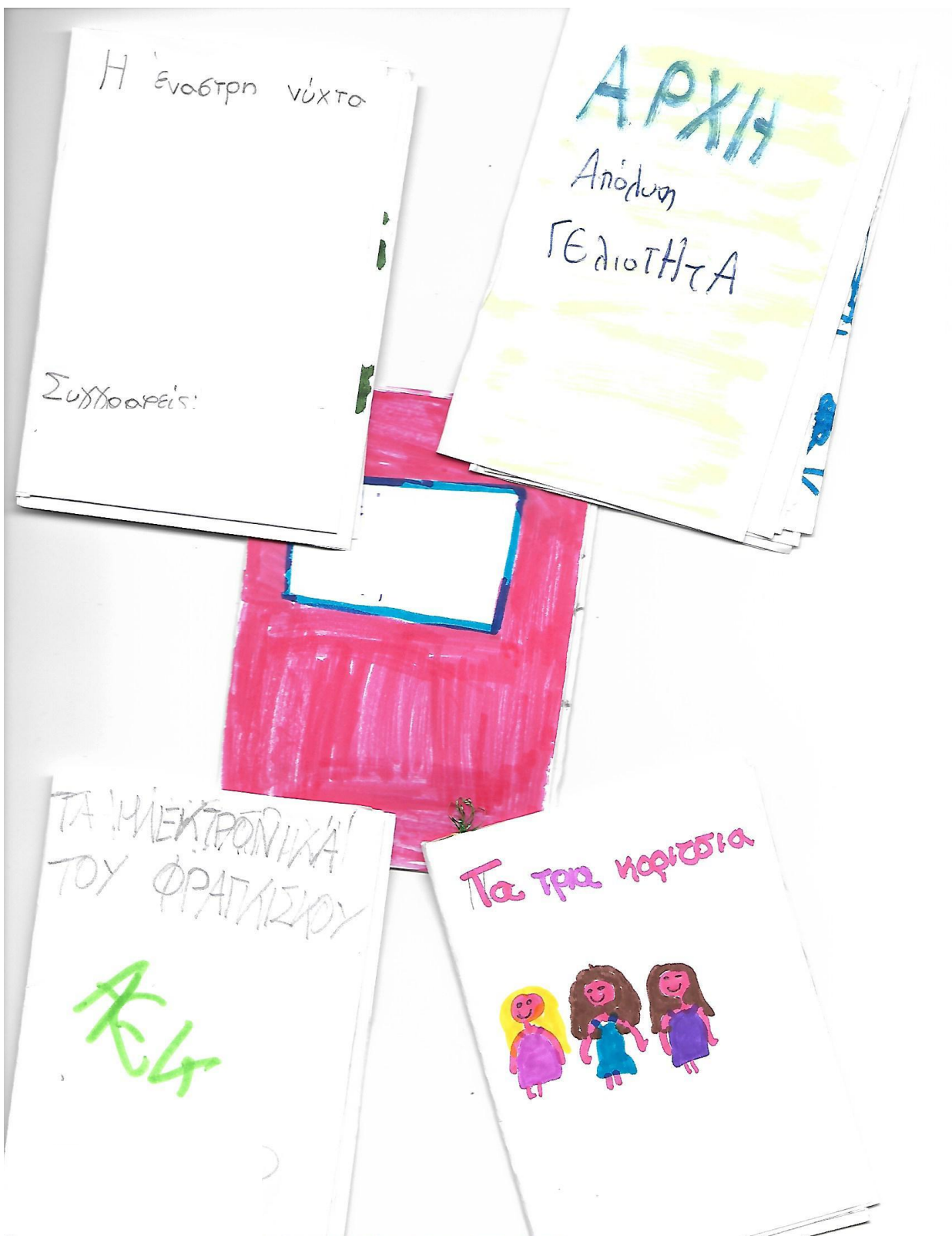
έμαθα περισσότερα πράγματα για τη δικαιοσύνη

κατάφερα να γράψω ορατή κείμενα

ένιωσα

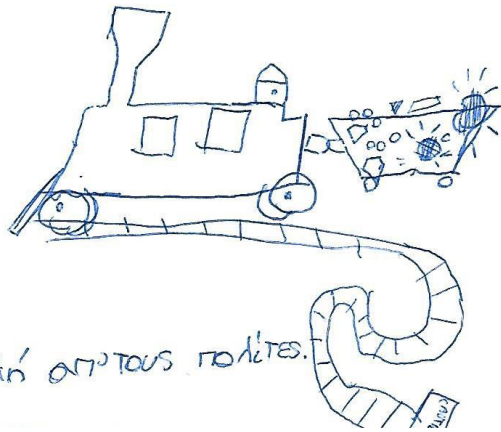
σκέφτηκα πω. μπορού να βελτιωθεί

4^ο & 5^ο εργαστήριο



6^ο εργαστήριο

Μια φορά κι έναν καιρό στην σπαρτιάση όλοι οι
καίτοι ήταν, φτωχοί, ~~εκτός~~ εκτός από τον βασιλιά. Μια
μέρα ο βασιλιάς είπε: «Δεν πει άλλο θα προσλάβω κάποιον
για τη πύλη του λαού της πόλης». Αυτός ο
άνθρωπος είχε φαφίσει την πόλη και δεν διατάζε να
σκοτώσει. Έτσι ^{ο βασιλιάς} φώναξε τον ντεντέκτιβ Μπούτς. Μετά
από μια βδομάδα ο ντεντέκτιβ Μπούτς είχε
απονομιμάσει τον ανακάλυψε, ο ~~άνθρωπος~~ άνθρωπος ήταν
ο βασιλιάς. Ο ντεντέκτιβ μοίρασε τα πλούτη του
στην φτωχοσύνη η οποία τον έκανε βασιλιά. Ο
βασιλιάς, οποίος έγινε κανονικός τηκώρηκε με



*Επειδή είχε πάρει εντολή από τους πολίτες.

7^ο εργαστήριο

Ο Σάββανος και ο ΝΤΕΝΤΕΚΤΙΒ

Σε μια αποθήκη που έχει κλειστό ένα διαμέρισμα και ένας ΝΤΕΝΤΕΚΤΙΒ και ένας εργαζόμενος προσπαθούν να βρουν τα διαμερίσματα και ο εργαζόμενος έχει διαφορά των αντάρτων της ΝΤΕΝΤΕΚΤΙΒ και η ΝΤΕΝΤΕΚΤΙΒ έχει κλειστό το διαμέρισμα στην αποθήκη

Σ A: Γεια σου.

Μ B: Γεια.

Σ A: Τι κάνεις εδώ;

Μ B: Τι εννοείς;

Σ A: Νόμιζα ότι είχες φύγει.

Μ B: Είχα να κάνω κάτι.

Σ A: Πάντα έχεις κάτι να κάνεις.

Μ B: Γι' αυτό είμαι εδώ.

Σ A: Ναι, κι εγώ έχω κάτι που θέλω να κάνω.

Μ B: Καλύτερα να βιαστείς, αλλιώς δε θα προλάβεις.

Σ A: Κι από πότε σε νοιάζει εσένα αυτό;

Μ B: Και τώρα τι θέλεις να πεις με αυτό;

Σ A: Ξέρεις πολύ καλά τι θέλω να πω με αυτό.

Μ B: Το μόνο που ξέρω είναι ότι το έκρυψες κάπου και καλύτερα να μου πεις πού.

Ονόματα μαθητών:

.....

.....

8^ο εργαστήριο

Η ταυτότητα του αντικειμένου

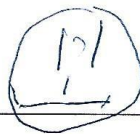
Όνομα: Μαργαρίτα
Τόπος προέλευσης: Σπηλιά του Αιγάριου
Έτος κατασκευής: 1015
Κάτοχος: Καρέ αρκούδα
Χρήση: Στοιβάδι
Ειδικές ιδιότητες: μπορεί να φτιάχνει κυλινδρικά ~~φάρια~~

Η ταυτότητα του αντικειμένου

Όνομα: Γυαλίνο Νerd
Τόπος προέλευσης: Γαλλία
Έτος κατασκευής: 1999
Κάτοχος: Ροβέρτος Λαζάρους Πάπης
Χρήση: Προστασία από τον ήλιο
Ειδικές ιδιότητες: chain gun

Η ταυτότητα του αντικειμένου

Όνομα: Κουβάρι
Τόπος προέλευσης: Κίνα
Έτος κατασκευής: 1963
Κάτοχος: Ηρώας Χώας - Κεντητής
Χρήση: Δείγμα για μεγάλα πράγματα
Ειδικές ιδιότητες: Μεγαλώνει για να δέσει μέχρι να προσαρμοστεί



Τίτλος Μια παράξενη τρέρα

Παρουσίαση του ήρωα: Ποιος; Πού; Πότε;	Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ... ένας οδοντίατρος μια βασίλισσα και ένας απλός κορίτσι. αυτοί οι τρεις ήταν πολύ καλοί φίλοι. θηλιών, θυραντιόντους και ευχνοα.
Η ρουτίνα του ήρωα	Κάθε μέρα ... στην πόλη τους είχε πολύ ήλιο και τρώγατε κάθε μέρα παγωτά και σφουγγακάκια ποσά.
Κάτι συμβαίνει που ανατρέπει τη ρουτίνα	Ξαφνικά ... είδαν ότι τα δόντια τους ήταν θρόνικα πήσαν στο γραφείο του οδοντίατρου. ο οδοντίατρος τους τα καθαίρει. Μετά η βασίλισσα πρότιν αυνησητικωπαση σε οτι είχε χάσει το βασίλισσα βραχιόλι του.
Η αντίδραση του ήρωα, προσπάθεια να λύσει το πρόβλημα	Τότε ... είχε θυμώσει πολύ και τραβούσε τα κομμάτια του. Μόλις ο παλιός τραβήξε τα κομμάτια του οίρχιζε να βρέχει. Ο απλός κορίτσης άνοιξε την ομπρέλα της. Η βασίλισσα σταμάτησε.
Η πιθανή λύση, πώς τελειώνει η ιστορία	Έτσι ... η βασίλισσα έγινε το φανταχτερό. και ζήσαν αςταί μαζί και εφείς καλύτερα.

The end !!!

ΤΑ ΑΝΤΙ

Τίτλος	«Περίπέτεια στο μεγάλο πάρκο»
--------	-------------------------------

Παρουσίαση του ήρωα: Ποιος; Πού; Πότε;	Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ... η καφε αρκούδα, ο Ηρώος Χωός και η Μόνα Λίζα. Ο καθένας είχε από ένα αγαπημένο αντικείμενο. Η Μόνα Λίζα είχε ένα κουβάρι, ο Ηρώος Χωός είχε ένα κουβάρι και η καφε αρκούδα είχε ένα μωβ ρουλούδι.
Η ρουτίνα του ήρωα	Κάθε μέρα ... συνηθίζονταν να έβαζε ένα μεγάλο πάρκο και καθόταν με το αγαπημένο του.
Κάτι συμβαίνει που ανατρέπει τη ρουτίνα	Ξαφνικά ... η αρκούδα πήρε το ρουλούδι στα γίγαστα γράμματα και τότε εμφανίστηκε μια μεγάλη κυρμύγκια! Πήρε μέσα τα κουβάρια και τότε κλείσανε μέσα.
Η αντίδραση του ήρωα, προσπάθεια να λύσει το πρόβλημα	Τότε ... όπως είδα οι υπήρξαν εκεί κάτω πολλά κυρμύγκια. Τότε πήσαν από τα κυρμύγκια να τους αμοιούν μια μικρή τρύπα για να ρίξουν το κουβάρι και να μπορέσουν να ανέβουν. Όπως δει έφανε το κουβάρι και βγήκε και το κουβάρι.
Η πιθανή λύση, πώς τελειώνει η ιστορία	Έτσι ... κοσάφεραν να βγουν και ανακάλυψαν και έναν υπόγειο κόσμο που επισκεπτόταν συχνά.

9^ο Εργαστήριο

Όραση

Σύντομα, τάξεις

Ακοή

συμβατικό παιδί, τάξεις

Οσφρηση

μυστικό, βράμνη, καιτσα.

Γείση

μυστικό

Αφή

ταίχο, ζυγά

Σκηνή 1

Αγγλία, 1800, σ'ένα σκοτεινό σακάλι, παραμονεύει ο Τζαν ο Αντεροβγάλης, το επόμενο θύμα του θα είναι...

[Θάνατος]

ο κόρης Σοφ με Φα

Σ.2 Η αστυνομία ερευνεί την υπόθεση, χωρίς όμως κανένα στοιχείο...

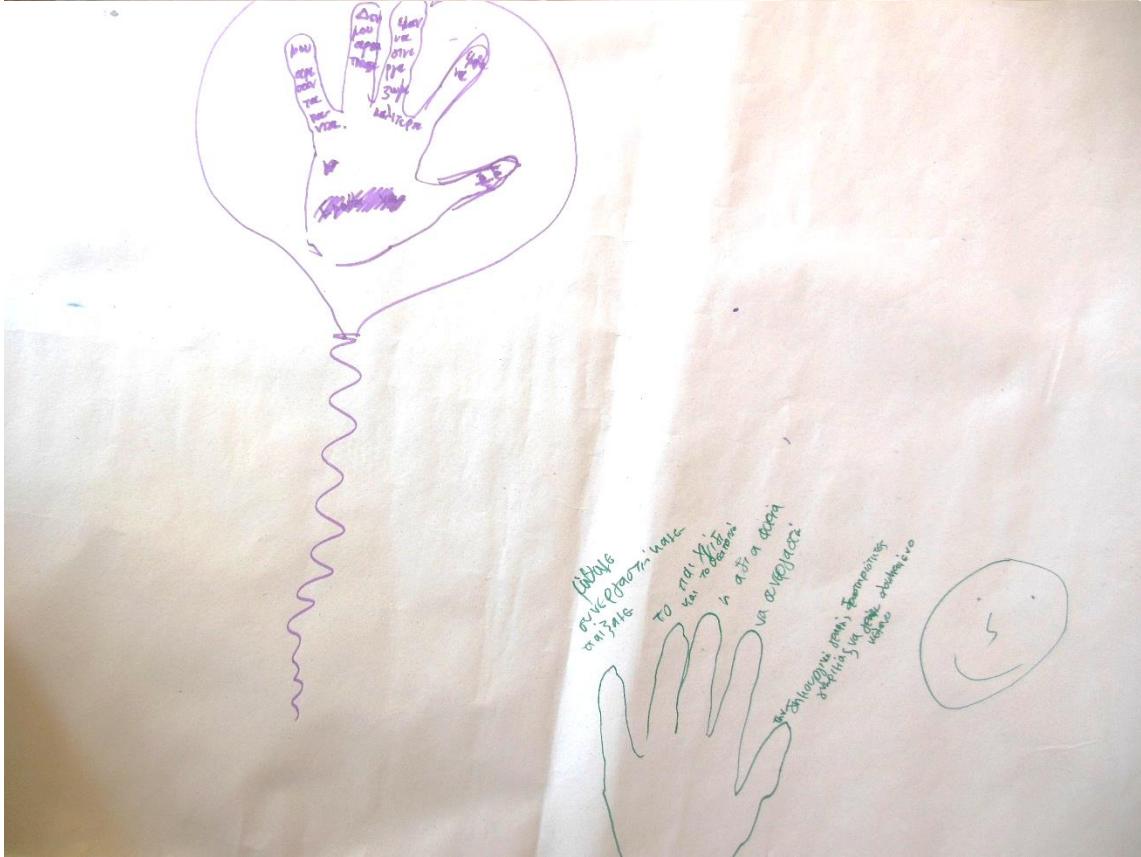
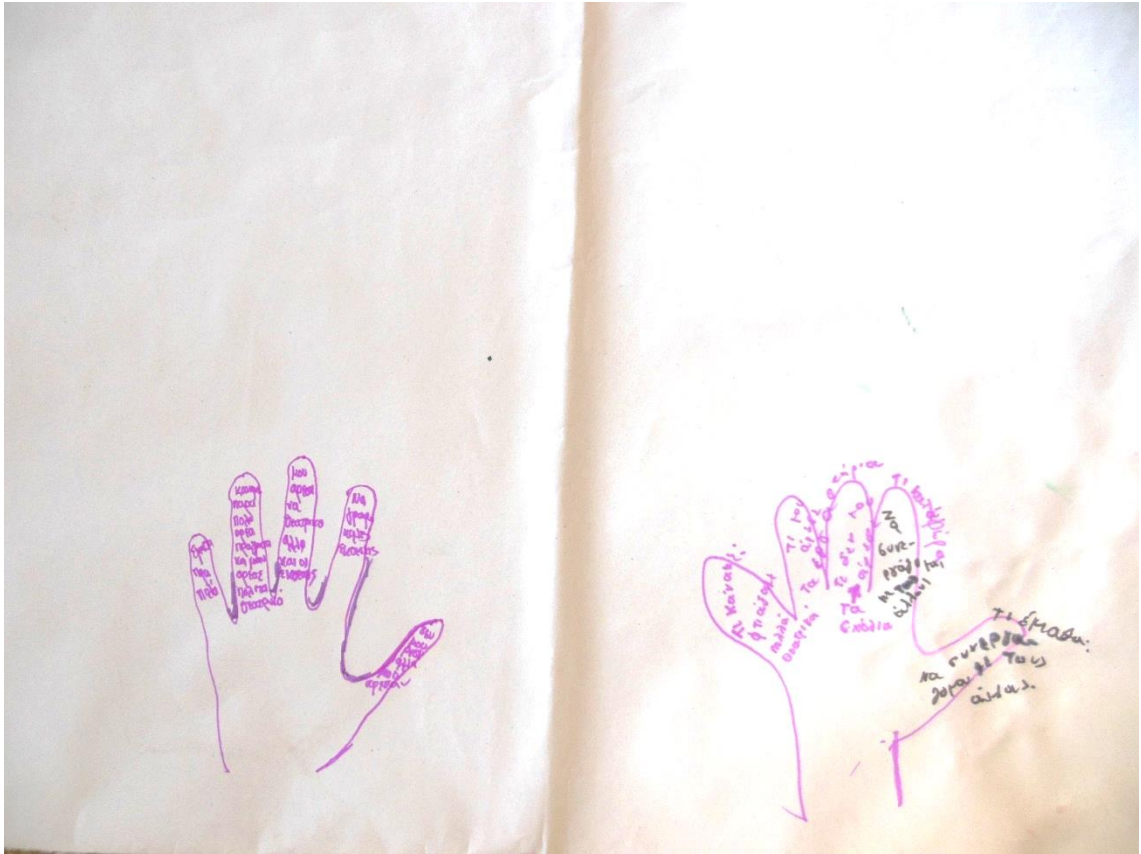
[Διάλογος Αστυνομικών]

Σ.2 Ο Τάσος, ένας νεαρός ρενέκι της Σκωτίας
Γιάρνε, ερευνά την υπόθεση

Μια φορά κι ήταν καιρός, σε μια πολυκατοικία στο κέντρο της Αθήνας βρεθούν τρεις θρυσίες. Η κυρία Κική, η κυρία Σοφία και η κυρία Ευλαμπία. Όμως ήταν κούρες και η κυρία Ευλαμπία είχε αρρωστήσει. Έχουν μια μεγάλη περιουσία κρυμμένη στο σπίτι τους. Μια μέρα όμως ένας κούρος κλέφτης και ένας ευφάνταστος δολοφόνος έμαθαν για την περιουσία...

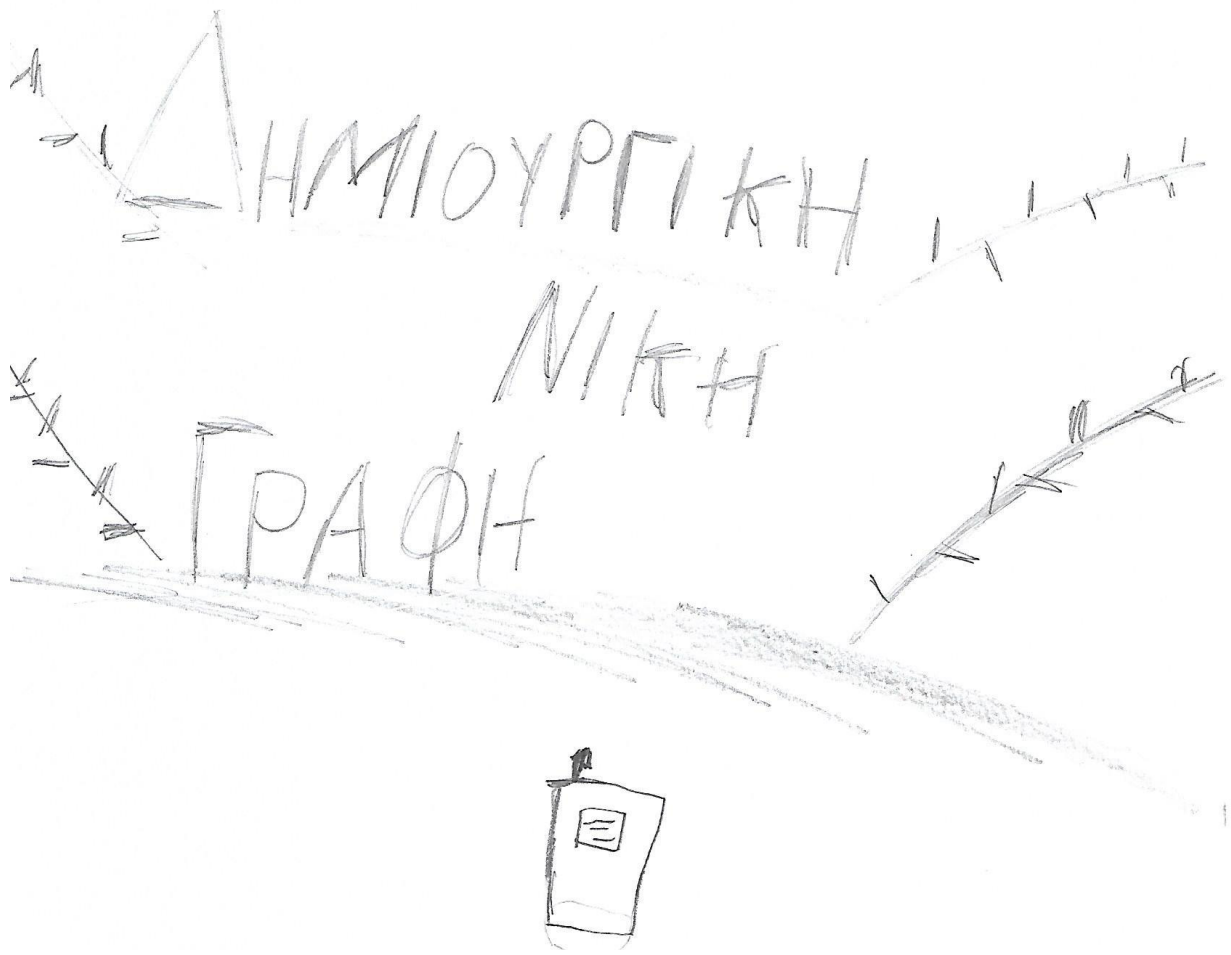
10^ο Εργαστήριο







Η δημιουργική γραφή είναι γραφή που
μπορείτε να φανταστούμε ότι θέλουμε
να κάιουμε ότι θέλουμε χωρί
να και έτοιμοι κάποιου. Επίσης μπορεί να
κάιουμε και θεατρικό ή ροκ τραγούδι ή
μουσική.



Η δημιουργική γραφή είναι πολλά πράγματα
όπως θεατρικό, γραψίμο, γραφή, παιχνίδια και
διασκέδαση είναι τελεία η δημιουργική
γραφή



Η δημιουργική γραφή είναι πολλά ωραία
πραγματα. Όπως μάθηση, διασκέδαση κ.α
Μαθαίνουμε πολλά πράγματα μέσα από αυτό
το μάθημα.

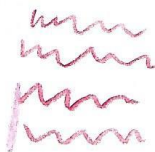


Η διηγητική γραφή είναι ποιος πραγματικά
αυτός θεάτρο, ζωγραφίες, κίβανο, δραψιμο και άλλα
πολα.

Θεάτρο



Κίβανο



Η διηγητική γραφή είναι διηγητικό
σολειο

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ

ΓΡΑΦΗ

ΕΙΝΑΙ

ΧΑΡΑ!



Η δημιουργική γραφή σε ταξίδια σε άλλα
μέρη σε πεί σε άλλες περιοχές σε χαλαρώνει...



2007.Χ.



1 δημιουργική γραφή ήταν ένα ταξίδι στην φαντασία του καθενός

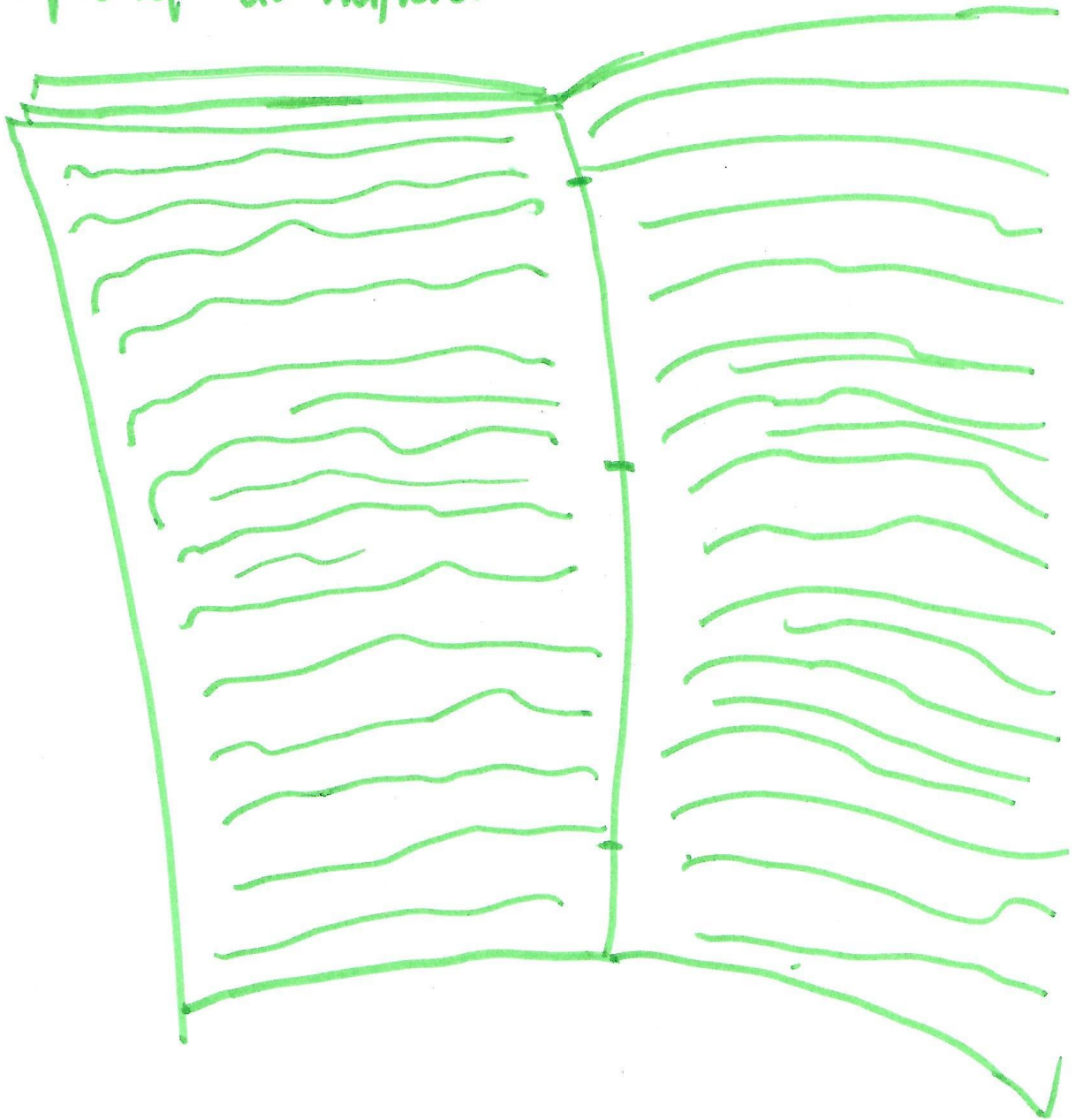


ταξίδια

Μηρόν

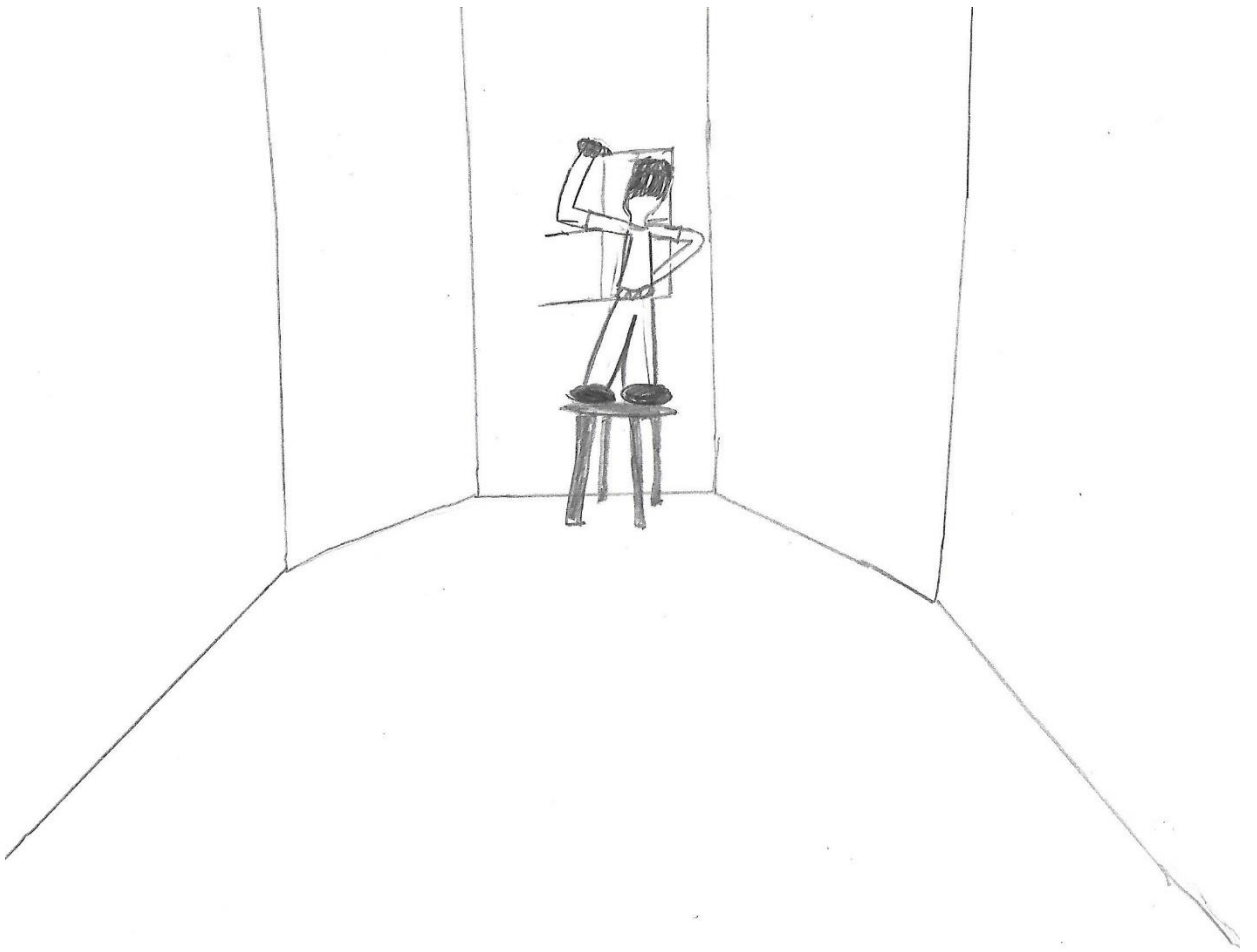


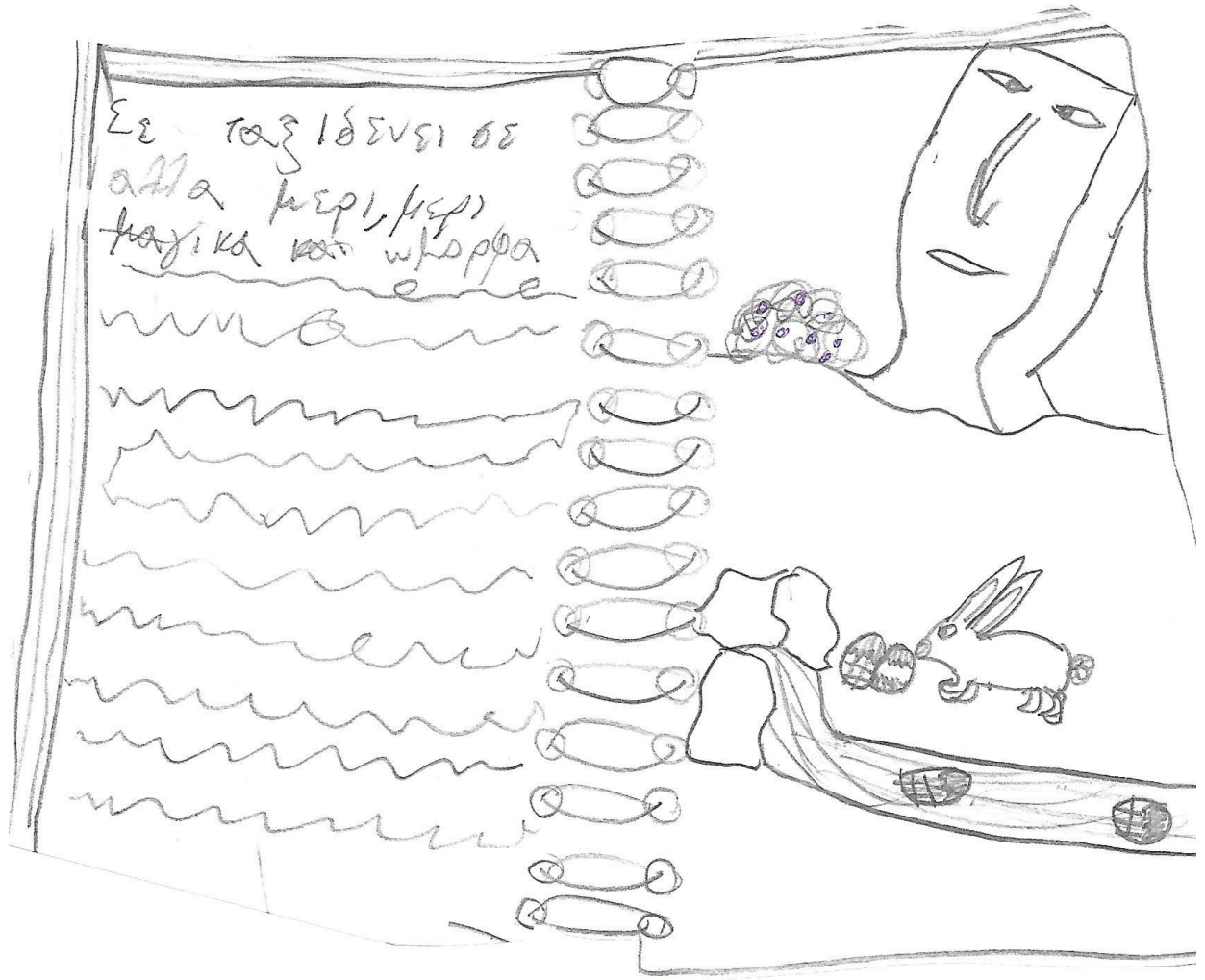
Η δημιουργική γραφή σε ταξιδεύει σε άλλα μέρη
και σε βοηθάει να απελευθερώσεις την γαλήνια σου,
να ενεργηθείς με τους άλλους και να εκφραστείς
Περισσότερο στο κείμενο.



Antioopjuun
raaen



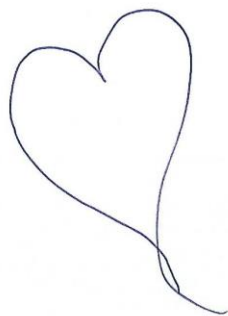




Δημιουργική γραφή είναι στον εκφραζόμαστε με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Είναι διασκέδαση!



Η δημιουργική γραφή μου έμαθε ότι το
γράψιμο μπορεί να είναι διασκεδαστικό
και με εμπνεύσει. Ακόμα έμαθα και πέρα
κατά με τους φίλους μου



Συνέντευξη από τον δάσκαλο τάξης-κριτικό φίλο

Ανταποκρίνονται οι δραστηριότητες στις δυνατότητες και στο επίπεδο των μαθητών;

Ε, βέβαια. Εντάξει, ήτανε καλά. Κάλυπτε και πάρα πολλούς από τους στόχους του μαθήματος της Γλώσσας. Όπως ξέρουμε, ειδικά στην Ε-ΣΤ είναι πολύ επικοινωνιακό και κειμενοκεντρικό, οπότε το 50% των στόχων έχουν να κάνουν με την παραγωγή λόγου, και προφορικού και γραπτού σε διάφορες συνθήκες επικοινωνιακές, οπότε ήρθε και κούμπωσε, νομίζω ιδανικά. Από την άλλη και ανταποκρίθηκε στο επίπεδό τους. Φάνηκε, δηλαδή και από τα παιδιά. Θεωρώ ότι μετά τις πρώτες 1-2 συναντήσεις που μπήκαν και λίγο στο νόημα του τι πρέπει να κάνουνε, φάνηκε ότι και το περίμεναν πώς και πώς να γίνει, αλλά νομίζω και όσα παρήγαγαν ήταν αρκετά υψηλού επιπέδου. Εγώ είδα μερικά πράγματα, αλλά τους βλέπω και τώρα. Το ήθελαν. Όταν τους είπα ότι δεν θα κάνουμε άλλο και θα ξαναγυρίσουμε πάλι στο παλιό σύστημα, να δούμε όλα αυτά που μάθανε πως μπορούν να τα περάσουν στα δικά τους κείμενα πια, σαν παραγωγή λόγου με θέμα, όπως το κάναμε τυπικά πριν γίνει η παρέμβαση, έλεγαν «Α, δεν θα έρθει πάλι, να κάνει...»

Οι δραστηριότητες και η μέθοδος ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών;

Κοίτα, τα παιδιά γενικά είναι σφουγγάρια. Δηλαδή θεωρώ ότι αυτό με το ενδιαφέροντα που λέμε είναι πολύ ψευδοδίλλημα και ψευδοερώτημα. Αν τους δώσεις κάτι που έχει να κάνει με τον εαυτό τους, με το τι αισθάνονται, με το τι σκέφτονται και με την ομάδα, σίγουρα τους ενδιαφέρει. Είναι δεδομένο αυτό. (...) Δεν υπάρχει πιστεύω παιδί το οποίο δεν του αρέσει να κάνει θεατρικό παιχνίδι. Είναι πολύ λίγα τα παιδιά που δεν τους αρέσει. Η συγκεκριμένη τάξη, γενικά, «το έχει». Δηλαδή, αν ρωτήσεις και τη δασκάλα του θεάτρου, είναι από τις αγαπημένες της ώρες, χρόνια τώρα. Και πέρυσι και πρόπερσι ήταν από τα τμήματα που θέλανε. Κι όχι μόνο θέλανε, είχαν και καλή απόδοση-δε λέω επίδοση-στο μάθημα, και έχει φανεί και στις γιορτές τους. Δηλαδή πραγματικά είναι από τα λίγα τμήματα που ό,τι έχουν δουλέψει μπορούνε και τα βγάζουν σε αντίστοιχο και σε υψηλότερο επίπεδο ακόμα και στη γιορτή, γιατί πάντα χρησιμοποιούμε τις τεχνικές. Οπότε γενικά το θεατρικό παιχνίδι και αυτή η προσέγγιση η πιο

βιωματική και τα παιχνίδια ρόλων και όλο αυτό το κομμάτι τους αρέσει πάρα πολύ και βοηθάει κιόλας κάποια παιδιά, τα οποία δεν μπορούν να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και σκέψεις, να τα δείξουν, να βγάλουν πράγματα.

Πώς ανέμενες να είναι η αντίδραση των μαθητών (διάθεση για συμμετοχή, συγκέντρωση στο ζητούμενο, παραγωγή κειμένων) και πώς ήταν κατά τη γνώμη σου;

Εγώ περίμενα να κρέμονται από τον ανεμιστήρα. Στο αν θα συμμετάσχουν ήταν δεδομένο. Εμένα η μόνη μου ανησυχία ήταν, επειδή καμιά φορά βρίσκουμε πεδίο και καλά λίγο πιο επιτρεπτικό πλαίσιο κανά δυο τρεις, που είναι λίγο πιο «παιδιά», λίγο πιο ανώριμοι, λίγο πιο πίσω σε αυτό το κομμάτι, και με το που βλέπουν ότι το πλαίσιο είναι λίγο πιο διαφορετικό ή οι κανόνες λίγο πιο χαλαροί, ξεφεύγουν λιγάκι. Μόνο αυτούς φοβόμουν λιγάκι. Πήγε καλά. Πήγε καλά!

Σίγουρα είχε να κάνει με τη σύνθεση των ομάδων. Δηλαδή υπήρχαν στιγμές που οι ομάδες ήταν πολύ πετυχημένες. Καταφέραμε πιστεύω και τους βάλαμε όπως έπρεπε για να κάνουν αυτό που έπρεπε, και ακόμα και παιδιά που δεν περίμενα να συνεργαστούν συνεργάστηκαν με τις όποιες δυσκολίες. Ήταν αφορμή να πάρουν ένα παράδειγμα ότι μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, ώστε ύστερα να μπορέσουν να κάνουν αντίστοιχη συνεργασία και σε άλλο αντικείμενο.

Βοήθησαν τα εργαστήρια στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου; Και σε ποιους τομείς συγκεκριμένα;

Έχω ακούσει τα παραμύθια που κάνατε στη βιβλιοθήκη, σήμερα τους έβαλα αν θυμόντουσαν τα θεατρικά που ετοίμασαν για τη διαφορετικότητα, να τα γράψουν λίγο πιο ολοκληρωμένα και τα θυμόντουσαν. Αυτά που είδα ήταν πολύ καλά. Και γενικά θα δείξει. Συνήθως αυτά δεν έρχονται αυτόματα. Συνήθως βλέπεις όταν περνάς σε διαφορετικό πλαίσιο μετά τι έχει μείνει. Γιατί η διαδικασία της μάθησης δε σημαίνει ότι μπορούμε να φτάσουμε στο επίπεδο το ανώτερο. Παίρνουμε δεξιότητες. Μπορεί να μη μας αρκεί το διάστημα που έχει μεσολαβήσει η παρέμβαση, να τις αναπτύξουμε όσο χρειάζεται. Το τι μένει όμως, όπως και

περισσότερες ευκαιρίες να τις αξιοποιήσουμε και να πάμε δύο βήματα παραπέρα ή και πιο πάνω, έρχεται μετά. Ας πούμε τώρα που έφτιαχναν κείμενα για άλλο σκοπό, φάνηκε ότι ο τρόπος που μπορούσαν να σκεφτούν και να συνεργαστούν σε αυτό το πολύ συγκεκριμένο, στο να γράψουμε μαζί ένα κείμενο, το οποίο θα το υποστηρίξουμε πάλι μαζί, έχει βελτιωθεί. Βλέπω βελτίωση.

Βοήθησαν τα εργαστήρια στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς το γράψιμο;

Γενικά η τάξη αυτή, με δύο τρεις εξαιρέσεις, είναι πάρα πολύ γερή, και σε γράψιμο, και σε ποιότητα λόγου, και προφορικού και γραπτού. Υπάρχουν δυο τρία παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται. Σε αυτά το κομμάτι «γράψιμο», δηλαδή να κάτσω εγώ να γράψω, να παράγω κείμενο και να το γράψω εγώ -γιατί προφορικά παράγουν πάρα πολύ εύκολα- δεν έχω δει να έχει αλλάξει. Παράδειγμα, ο μαθητής «28» αν μπορέσει να αποφύγει να γράψει κάτι, θα το αποφύγει. Ενώ είναι πάρα πολύ έξυπνος και έχει και άποψη και αυτά που λέει είναι εξαιρετικά, αν μπορέσει να βάλει τον διπλανό, που ξέρει ότι θα γράψει καλύτερα, να γράψει, θα τον βάλει. Άρα, στο κομμάτι το τεχνικό, να κάτσω να γράψω, να κάνω, δεν μπορώ να το μετρήσω γιατί υπάρχουν άλλες δυσκολίες στη μέση, οι οποίες δεν έχουν να κάνουν με το αν τους έχεις κινητοποιήσει. Βεβαίως και μπορεί να την ευχαριστιέται τη διαδικασία, η δυσκολία του όμως και η άρνηση να κάτσω να το γράψω εγώ γιατί δεν αντέχω την εικόνα του γραπτού μου δεν φεύγει έτσι. Έχω δει βελτίωση στη στάση και έχω δει βελτίωση στο πόσο πιο εύστοφοι έχουν αρχίσει και είναι και στο ότι έχουν εξοπλιστεί, έχουν στη φαρέτρα τους περισσότερα όπλα πια και ιδέες, ή ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν...

Ας πούμε, τους έδωσα σήμερα ένα λεύκωμα, έπρεπε να κοιτάζουν κάποιες φωτογραφίες και να λειτουργήσουν ως ταξιδιωτικοί πράκτορες και να γράψουν μία πολύ μικρή διαφήμιση μισής σελίδας και λίγο παραπέρα, για να διαφημίσουν χωρίς να πουν πια περιοχή είναι, έτσι ώστε να πείσουν τους υπόλοιπους –αυτό θα γίνει αύριο- να επισκεφτούν, να ψηφίσουν πού θα θέλουν να πάνε. Ας πούμε, για το συγκεκριμένο παιδί που μιλούσαμε πριν, γύριζε και όπως γύριζε και έβλεπε φωτογραφίες, έλεγε «γράψε και αυτό...», «πρέπει να συμπεριλάβουμε και αυτό, γιατί υπάρχουν κάποιοι που θέλουν να κάνουν διακοπές σε οργανωμένη παραλία», δηλαδή ήτανε πολύ εύστοχος, πολύ εύστοφος εκείνη τη στιγμή, δηλαδή με το που είδε κάτι, πήρε το ερέθισμα, «τσακ», και κατευθείαν μπορούσε να το κάνει, ενώ αν θυμάσαι στην αρχή,

με τα αντικείμενα που αλλάζανε, κι αυτά, κι έπρεπε να γράψουν κάτι για εκείνο το αντικείμενο, στην αρχή υπήρχε μια δυσκολία με αρκετούς. Είμαστε σε αυτό το σημείο τώρα, ότι έχουνε πάρει πάρα πολλά πράγματα –ήταν και καλό το δυναμικό- τα οποία θα δείξουνε στο αμέσως επόμενο διάστημα πόσο τους έχουνε βοηθήσει να ανέβουνε επίπεδο.

Λειτουργήσαν θετικά τα εργαστήρια στις σχέσεις της ομάδας;

Είναι Ε' Δημοτικού, κοντεύουν να την τελειώσουν. Είμαστε γενικά σε μία φάση τώρα, η οποία ξεκίνησε λίγο πριν τις γιορτές (ενν. του Πάσχα), που ηρεμούνε. Υπάρχει πολύ μεγάλη κόντρα αγόρια-κορίτσια και δεν είναι μισά μισά, είναι 10-5. Είναι και Ε' Δημοτικού, που συνήθως η κόντρα έρχεται σε ένα σημείο. Τώρα είναι στη φάση που αρχίζουν και γλυκαίνουν σιγά σιγά, για να αρχίσουν τους πρώτους έρωτες του χρόνου, κλασικά... Γενικά έχει αρχίσει και πέφτει. Αλλά υποχρεώθηκαν, όμως, αρκετά παιδιά να συνεργαστούν με παιδιά που δεν είναι συνεργάσιμα. Ή υποχρεώθηκαν παιδιά να μπουν σε άλλο πλαίσιο από αυτό που θα ήθελαν, με δική μας πρωτοβουλία και υπόδειξη και αποδείχθηκε ότι αν είναι στο πλαίσιο που τους ταιριάζει καλύτερα, μπορούν εκεί να αναπτύξουν και να βγάλουν πράγματα, π.χ., ο μαθητής 26.

Ο «26» αν ήταν σε άλλη ομάδα, με τους πολύ κολλητούς του, δεν θα κάνανε καθόλου δουλειά. Μπήκε, όμως, σε μία ομάδα, με έναν από τους φίλους του και δύο πόλους πολύ ισχυρούς, παιδιά τα οποία δουλεύουνε πολύ συνειδητά, πολύ οργανωμένα, όπως οι μαθητές 25 και 15, και το κομμάτι εκείνο που είδα εκείνη την ημέρα, και σε επίπεδο πώς δουλέψανε, και σε επίπεδο πώς το παρουσιάσανε και τρίτον, την ευχαρίστηση που είχε πάρει από όλο αυτό, γιατί όταν γίνεται κάτι καλό το νιώθουνε, δεν είναι ανάγκη να τους πεις «ήταν καλό» και «μπράβο», το καταλαβαίνουν, το ευχαριστιούνται... Εκεί έδειξε πραγματικά το πόσο μπορεί να συνεργαστεί, το πόσο μπορεί να κάνει ησυχία, το πόσο μπορεί να είναι συγκεντρωμένος, το πόσο μπορεί να ευχαριστηθεί με κάτι το οποίο δεν είναι το καλό σχόλιο του άλλου, αλλά όλο αυτό που έγινε και όλο αυτό που βίωσε, που δεν το έχει καθημερινά ένα παιδί που βαριέται, που δυσκολεύεται, που έχει άλλες ανάγκες και δυσκολίες και συνήθως είναι σε ένταση ή αποτραβιέται και διαφορετικά, οπότε έχει να κάνει και με το πλαίσιο.

Σε όλο αυτό το κομμάτι νομίζω ότι πήγε πάρα πολύ καλά. Από την άλλη, αν δεν υπήρχε και αυτή η ένταση, η οποία, σου ξαναλέω, είναι φυσιολογική και αναμενόμενη για αυτήν την

ηλικία, ειδικά ανάμεσα στα δύο φύλα, θα ήταν ακόμα καλύτερα τα πράγματα. Και πάλι, όμως, ήταν καλά, δηλαδή θεωρώ ότι δεν είχαμε ιδιαίτερες εντάσεις και προβλήματα στις ομάδες.

Ποια θεωρείς ότι ήταν τα δυνατά και ποια τα αδύναμα σημεία του προγράμματος;

Θέλει καλή προετοιμασία. Δηλαδή για να έχεις καθαρό το δίωρο και να δουλέψεις όλο αυτό, γιατί παίρνει πάρα πολύ χρόνο, δηλαδή είδες, οι δύο διδακτικές ώρες κάποιες φορές δεν είναι αρκετές. Αν μέσα σε αυτό το διδακτικό δίωρο βάλεις ότι πρέπει να πάμε, να βρούμε ρούχα, αντικείμενα, να στηθεί, χάνεται ακόμα περισσότερος χρόνος. Θέλει, λοιπόν, να έχεις όλα τα προπς, όλα αυτά που χρειάζεσαι, hand όπως λέμε, σε απόσταση διαθέσιμα εκεί. Άρα ίσως αν υπήρχε ένας ειδικά διαμορφωμένος χώρος που να έχει ένα τραπέζι συνεδριάσεων, ένα βεστιαριο, τα πράγματά σου, τη μουσική σου, να μπορείς να δουλέψεις, να είναι η αίθουσα δηλαδή για αυτό το πρόγραμμα, θα ήτανε ιδανικό, δηλαδή θα έφτανε ο χρόνος.

Επίσης, θέλει σε κάποια σημεία να έχεις δουλέψει λίγο με τα παιδιά τις δυναμικές της ομάδας πριν γιατί αν δεν υπάρχει καλή συνεργασία, ή υπάρχουν εντάσεις ή κόντρες, οι μισές ομάδες μπορεί να το τινάξουν στον αέρα, ας είναι και μικρό το γκρουπ. Ακόμα κι αν αυτά τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, τη λεγόμενη «κλίκα» και το «είμαστε παρέα» και τα λοιπά, δεν την γλιτώνεις. Είναι πάρα πολύ δύσκολο- το έχω συναντήσει- αλλά είναι πάρα πολύ δύσκολο σχεδόν όλη η τάξη να είναι μονιασμένη. Έχει να κάνει και με τους γονείς και με πάρα πολλά πράγματα. Έχω συναντήσει τάξη που είχε 34 παιδιά, απ' τα οποία τα 30 έκαναν παρέα, ήτανε φίλοι. Ήτανε καλό γκρουπ, ήταν πολύ μονιασμένοι, δεν τσακώνονταν σχεδόν ποτέ. Κάνανε πλάκα. Τους έβαζες έτσι, δούλευε η ομάδα έτσι, τους έβαζες αλλιώς, δούλευε πάλι. Δεν είχε αυτή την ένταση που έχει εδώ. Εδώ έχει φοβερές προσωπικότητες, αλλά κι ας είναι οι περισσότεροι μαζί από την Α' Δημοτικού, καθώς ανεβαίνουν τα επίπεδα, βγαίνει πολύ η κόντρα ποιος θα ανέβει παραπάνω, οι συσχετισμοί. Οπότε θέλει σίγουρα μία δύο δραστηριότητες να μούνε πάλι, να φτιαχτεί το κλίμα, να δεις κι εσύ ποιες ομάδες είναι που λειτουργούνε ή ποια σενάρια θα κουμπώνανε σε συγκεκριμένα παιδιά, να δουλέψουν με συγκεκριμένους εταίρους.

Και πάλι όμως καλά ήτανε. Τώρα αυτές είναι ψιλοτραβηγμένες από τα μαλλιά οι παρατηρήσεις. Ίσως να ήταν αυτό. Για να μη χάνεται χρόνος και για να έχει ροή το πράγμα και να προλαβαίνεις να ολοκληρώνεις, να είχες το χώρο σου με στημένα κάποια πράγματα και να ερχόταν το γκρουπ εκεί. Τους βάζεις και στο mood, είναι πάρα πολύ σημαντικό. Είναι άλλο να

δουλεύεις θέατρο στην τάξη κι άλλο να δουλεύεις θέατρο κάτω, εκεί που είναι η σκηνή. Ακόμα κι ένα φως να ανάψεις, και να πεις «θα σας βάλω έναν προβολέα και θα βγείτε στον προβολέα» δεν είναι το ίδιο να πεις «θα κλείσω τα φώτα στην τάξη και θα αφήσω το ένα παράθυρο να μπαίνει φως». Δεν είναι το ίδιο. Αυθυποβάλλεσαι και από τον χώρο, από την ατμόσφαιρα, από όλο αυτό.

Το δυνατό σημείο το βασικό είναι ότι είναι βιωματικό, γίνεται δουλειά σε ομάδες, έχει ένα κομμάτι που ξεκινάει από ένα ερέθισμα, περνάς μετά να συζητήσεις τι έγινε και μετά παίρνουν και τα παιδιά να κάνουν αυτό που είναι να κάνουν, οπότε έχει μια πολύ ωραία εξελικτική πορεία μέσα στην ώρα. Είχε πλάκα αρκετές φορές. Έχει χώρο ο καθένας να πει αυτό που θέλει. Είναι παιχνίδι, όπως και να το κάνεις. Είσαι ευγενική εσύ, δε φωνάζεις πολύ. Παίξεις ρόλο κι αυτό.

Άλλες επισημάνσεις και σχόλια που θα ήθελες να προσθέσεις;

Καλά ήταν. Να το ξανακάνουμε. Να μην αγχώνεσαι. Να έρχεσαι να βλέπεις τα παιδιά 1-2 βδομάδες παρακολούθηση, για να καταλαβαίνεις ο καθένας τι είναι. Να τους παρακολουθείς και στο θέατρο, εφόσον υπάρχει αυτή η δραστηριότητα. Δηλαδή, σε αυτά που πας να παντρέψεις, αν υπάρχουν και γίνονται, έστω και ξεχωριστά το ένα με το άλλο, παρακολούθησέ τους 10 εργάσιμες μέρες, να δεις πώς είναι ο καθένας. Θα έχεις ακόμα καλύτερη εικόνα για το πώς είναι η τάξη και ίσως να προσάρμοζες και κάποιες δραστηριότητες ή να είχες ήδη στο μυαλό σου έτοιμες τις ομάδες, π.χ., αυτός είναι πολύ δυνατός στο γραπτό λόγο ή είναι πολύ δυνατός στην παραγωγή, έχει πολλές ιδέες και γρήγορα και τις λέει κιόλας στην ομάδα και το παίρνει πάνω του, ο άλλος είναι φοβερός στην αναπαράσταση, του αρέσει να υποκρίνεται. Θα τους βάλω (μαζί). Θα πάρει και ο ένας και ο άλλος.

Για παράδειγμα, ο μαθητής «19» είναι φοβερός, είναι και ο πιο ήσυχος της τάξης. Δε θα μιλήσει, δε θα λαλήσει, φοβερά τυπικός, ωραίος στο θέατρο, αλλά συναίσθημα δε βγάζει. Το κρατάει. Ο «28» από την άλλη θα βγάλει πολύ συναίσθημα, πιο πολλή ένταση, στα υπόλοιπα είναι χύμα. Άρα, ένα τέτοιο ζευγάρι, π.χ., θα βοηθούσε και τους δυο. Μήπως θα είχε και νόημα, δεν ξέρω, κάποιες ομάδες για δύο ή τρεις δραστηριότητες να ήταν σταθερές, ώστε να έχει μάθει ο άλλος πώς σκέφτεται, τι κάνει. Ή μήπως αν θα ήθελαν κάποια δραστηριότητα από αυτές να

τις επαναλάβουν. Νομίζω το είπαν πως τους άρεσαν κάποιες. Θα μπορούσαν στο τελείωμα, ή σαν δεύτερη προσπάθεια στο τέλος (...).

Φωτογραφικό υλικό

Οι μαθητές παρουσιάζουν δρώμενα με θέμα τη διαφορετικότητα και την μη διαφορετικότητα, 3^ο Εργαστήριο





Οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια πάνω σε θεατρικό κείμενο, 7^ο Εργαστήριο





Οι μαθητές εργάζονται σε πενταμελείς ομάδες, στη σχολική αίθουσα και στο βεστιάριο, 9^ο εργαστήριο





Οι μαθητές εν ώρα προβών, 10^ο Εργαστήριο





Οι τελικές παρουσιάσεις των μαθητών, 10^ο Εργαστήριο



