



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ »

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Μαθησιακές δυσκολίες και δημιουργική γραφή»

ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΥ
Α.Μ. 509341

Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΙΡΗΝΗ ΓΑΜΒΡΟΥ
ΔΙΣ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΑΓΙΑΛΗΣ

ΠΑΤΡΑ ΙΟΥΛΙΟΣ 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της Νικολέττας Θανοπούλου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τα οφέλη και τις επιδράσεις ενός προγράμματος ενίσχυσης του προφορικού και γραπτού λόγου μαθητών της Γ' τάξης του Γυμνασίου σχολείου, βασισμένου στη θεωρία και πράξη της Δημιουργικής γραφής. Το ενδιαφέρον για την παρούσα μελέτη παρακινήθηκε από τις συνεχείς επισημάνσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία όταν καλούνται να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα εστιάζει στο πως μπορούν οι μαθητές να βελτιώσουν τον παραγόμενο γραπτό λόγο μέσω εναλλακτικών μεθόδων δημιουργικής γραφής.

Λέξεις κλειδιά:

δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, δημιουργική γραφή, φαντασία, αντίληψη, αναγνωστική κατανόηση, γραπτός λόγος

LEARNING DIFFICULTIES AND CREATIVE WRITING

NIKOLETTA THANOPOULOU

Abstract

The current paper studies the benefits and effects of a program to enhance the oral and written language skills of students in the third grade, based on the theory and practice of Creative Writing. The interest in the present study was stimulated by the teachers' constant remarks about the problems that students with learning difficulties and dyslexia face when they are asked to produce oral and written speech. Specifically, it focuses on how students can improve their writing skills through alternative creative writing methods

Key words:

Key words: dyslexia, learning difficulties, creative writing, imagination, perception, reading comprehension, written speech

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 3 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 7 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ | 10 |
| ΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ..... | 10 |
| 1.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλώσσα και το λόγο και πρακτικές ενίσχυσης σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές..... | 10 |
| 1.2. Προσεγγίσεις ερμηνείας του λόγου και της γλώσσας | 10 |
| Α. Η Ιατρική Προσέγγιση..... | 11 |
| Β. Η γλωσσική προσέγγιση | 12 |
| Γ. Η Γνωστική/ ψυχογλωσσική προσέγγιση..... | 12 |
| Δ. Κοινωνικό- Ψυχολογική προσέγγιση | 13 |
| 1.3. Σχέση προφορικού και γραπτού λόγου..... | 14 |
| 1.4. Παιδαγωγικές πρακτικές ενίσχυσης των γλωσσικών διαταραχών στη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση της γλώσσας | 15 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ | 20 |
| ΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ | 20 |
| 2.1. Διαταραχές του γραπτού λόγου | 20 |
| 2.1.1. Δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες..... | 20 |
| 2.2. Τα χαρακτηριστικά (γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά) των ατόμων με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες..... | 21 |
| 2.3. Γνωστικές δεξιότητες και μαθησιακές δυσκολίες | 22 |
| 2.4. Κοινωνικές δεξιότητες και μαθησιακές δυσκολίες..... | 23 |
| 2.5. Διάγνωση της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών | 27 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ | 29 |
| ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ | 29 |
| 3.1. Ο όρος «δημιουργική γραφή»..... | 29 |
| 3.2. Η Δημιουργική Γραφή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση | 30 |
| 3.3. Μαθησιακές δυσκολίες και Δημιουργική Γραφή | 31 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ..... | 34 |
| ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 34 |
| 4.1. Η ταυτότητα της έρευνας..... | 34 |
| 4.2. Η δεοντολογία της έρευνας..... | 36 |
| 4.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα | 37 |
| 4.4. Το ερευνητικό υλικό | 38 |
| 4.5. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής..... | 39 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| 4.6. Η αξιολόγηση των κειμένων..... | 52 |
| 4.7. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων..... | 53 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ | 59 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 74 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα ενδιαφέροντα θέματα της σύγχρονης εποχής που απασχολεί την ακαδημαϊκή κοινότητα είναι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε μια αξιόλογη μερίδα του σχολικού πληθυσμού. Πλήθος ερευνητών προσπάθησαν να προσεγγίσουν και να αποσαφηνίσουν το ζήτημα της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών εστιάζοντας κάθε φορά σε διαφορετική οπτική γωνία. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2012) μετά την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών στην Αμερική, τα ερευνητικά ενδιαφέροντα στράφηκαν στην κοινωνική και σχολική διάσταση των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό συνέβη καθώς το άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή έρχεται αντιμέτωπο με μια σειρά άλλων προβλημάτων (κοινωνικών, προσωπικών, εκπαιδευτικών), τα οποία εάν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως συνεχίζονται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Πολυχρόνη, 2011, Λιβανίου, 2004, Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Στη σχολική επίδοση των μαθητών παρατηρήθηκαν σημαντικά προβλήματα στον γραπτό λόγο τόσο στην έκφραση των ιδεών/ σκέψεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στη δομή και καταγραφή των ιδεών. Το ζήτημα αυτό αποτελεί αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας, η οποία εστιάζει στον τρόπο ανάπτυξης της δημιουργικής γραφής στο σχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τον τρόπο που επιδρά ένα πρόγραμμα ενίσχυσης του γραπτού λόγου σε μαθητές Γ' Γυμνασίου, βασισμένο στη θεωρία και στις πρακτικές της δημιουργικής γραφής εστιάζοντας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Η αφορμή για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας ήταν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, διερευνάται ο βαθμός βελτίωσης που ενέχει ένα τέτοιο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσκολίες στη σχολική μάθηση στο πλαίσιο της γενικής τάξης ή αν απαιτείται εξατομικευμένη προσέγγιση κάθε μαθητή. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι με ποιον τρόπο μπορεί η δημιουργική γραφή να επηρεάσει τον γραπτό λόγο των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα πλαισιώνεται από τα εξής δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα. Πώς αποδίδουν οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου στο κομμάτι της δημιουργικής γραφής; Με ποιον τρόπο επηρεάζεται η ποιότητα του γραπτού λόγου των

μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες από ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασιζόμενο στις πρακτικές της δημιουργικής γραφής; Με ποιον τρόπο επηρεάζεται η ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες;

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, στο οποίο φοιτούν μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα. Το μάθημα στο οποίο έγινε η έρευνα είναι της Νεοελληνικής γλώσσας σε συνεξέταση με τη Λογοτεχνία και ως μέσο παρέμβασης για τις δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου επιλέχθηκε η Δημιουργική γραφή. Η Δημιουργική Γραφή είναι ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης των Μαθησιακών Δυσκολιών που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κινούνται στον κόσμο της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της προσωπικής έκφρασης καθιστώντας πιο παιγνιώδη τον τρόπο καλλιέργειας της παραγωγής γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον. Σκοπός της Δημιουργικής Γραφής είναι να αναπτύξει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, να τους καταστήσει τους ίδιους συγγραφείς και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τα ελλείμματα τους στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων, στην έκφραση των σκέψεων και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η μέθοδος της εργασίας στηρίζεται στη βιωματική προσέγγιση των κειμένων και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια εκπαιδευτικής διαδικασίας πρόκλησης της δημιουργικότητας, απομακρυσμένη από τους παρωχημένους τρόπους διδασκαλίας (Σουλιώτης, 1995).

Σύμφωνα με τα παραπάνω στόχος της παραπάνω ερευνητικής εργασίας είναι η θεώρηση του τρόπου με τον οποίο η δημιουργική γραφή βοηθά τους μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, θα εξετασθεί ο ρόλος που διαδραματίζει η δημιουργική γραφή στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στη Γ΄ Γυμνασίου

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσουμε την παθολογία του προφορικού λόγου. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσουμε την παθολογία του γραπτού λόγου και στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζουμε την έννοια της Δημιουργικής Γραφής στο σχολικό περιβάλλον και τα οφέλη της. Στο τέταρτο κεφάλαιο εστιάζουμε στη Δημιουργική γραφή σε σύζευξη με τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφεται

η διαδικασία της έρευνας και στο τελευταίο κεφάλαιο βλέπουμε πως η Δημιουργική γραφή μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του γραπτού λόγου και τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

1.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλώσσα και το λόγο και πρακτικές ενίσχυσης σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές

Οι σημαντικότερες εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου είναι συνυφασμένες με τη γλώσσα, είτε αυτή θεωρείται βιολογικό φαινόμενο είτε πνευματική και κοινωνική εκδήλωση. Χωρίς τη γλώσσα δεν μπορεί να νοηθεί ζωή, καθώς μέσω αυτής σκεφτόμαστε, εξωτερικεύουμε τα συναισθήματα μας, επικοινωνούμε, προοδεύουμε και δημιουργούμε πολιτισμούς.

Ήδη από τα αρχαία χρόνια ο Πλάτωνας και οι Στωικοί προσπάθησαν να ανακαλύψουν τη σχέση της γλώσσας με την ανθρώπινη σκέψη. Τη σύγχρονη εποχή έχοντας ‘άλλες μεθόδους κι άλλα μέσα, οι περισσότεροι επιστήμονες δέχονται πως η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά πολύ περισσότερο ένα γνώρισμα του ανθρώπου, μέσω του οποίου μετουσιώνει τη σκέψη, τα συναισθήματα του, τις ιδέες του, κ.α. Με άλλα λόγια, η γλώσσα δεν είναι το όργανο έκφρασης της σκέψης αλλά η απαραίτητη προϋπόθεση για τη σκέψη γιατί ο άνθρωπος σκέφτεται με λέξεις και εικόνες (Τσολάκης, 2009). Αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα της γλώσσας την καθιστά απαραίτητο εφόδιο για την ανάπτυξη του ατόμου.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι ο φυσιολογικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας διαταράσσεται σε ορισμένα παιδιά από τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης. Δεδομένου ότι η μάθηση της γλώσσας είναι μια πολύπλοκη λειτουργία για τη διεκπεραίωση της οποίας λαμβάνουν χώρα τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες, καθίσταται ενδιαφέρουσα η σκιαγράφηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη του λόγου και της Γλώσσας, ο σχολιασμός της σύνδεσης προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και η αναφορά σε πρακτικές ενίσχυσης των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές.

1.2. Προσεγγίσεις ερμηνείας του λόγου και της γλώσσας

Οι βασικές προσεγγίσεις της ερμηνείας του Λόγου και της Γλώσσας είναι τέσσερις: α) η ιατρική, β) η γλωσσική, γ) η γνωστική και δ) η κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση (Πίττα, 2016).

A. Η Ιατρική Προσέγγιση

Το ιατρικό μοντέλο προσεγγίζει τις διαταραχές του Λόγου και της Γλώσσας εστιάζοντας σε παράγοντες βιολογικούς- γενετικούς. Στην ουσία τα αίτια των διαταραχών επικοινωνίας είναι συνδεδεμένα με ελλείμματα στη λειτουργία βασικών οργάνων του ανθρώπινου σώματος, όπως για παράδειγμα κώφωση, η δυσαρθρία (Στασινός, 2009). Ειδικότερα, η εκμάθηση της γλώσσας λαμβάνει χώρα μέσω της ικανοποιητικής λειτουργίας γνωστικών παραγόντων, όπως η νοητική ικανότητα, η αντίληψη, η μνήμη, κ.α. η ενεργοποίηση όμως των παραπάνω γνωστικών λειτουργιών προϋποθέτει μια αναμενόμενη (φυσιολογική) νευροφυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με τον Πορπόδα (2003) στους βασικούς νευροφυσιολογικούς γνωστικούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος του εγκεφάλου και των αισθήσεων (όπως της όρασης και της ακοής). Είναι πρόδηλο λοιπόν ότι οι διαταραχές της Γλώσσας μπορούν να οφείλονται σε αισθητηριακά ελλείμματα (π.χ. κώφωση), σε οργανικές αιτίες (πχ. Σύνδρομο Down) και σε νευροφυσιολογική βλάβη (π.χ. δυσφωνία, δυσπραγία). Σ' αυτή την περίπτωση είναι σημαντικό να γίνεται λήψη του ιστορικού του παιδιού από τους γονείς και ιδίως από τη μητέρα για να διερευνηθούν τυχόν ανωμαλίες κατά την περίοδο κύησης, τη διάρκεια γέννησης και τη μετά τη γέννηση ανάπτυξη του παιδιού (Πίττα, 2016).

Τέλος, ο Στασινός (2009) υποστηρίζει την άποψη ότι σε ειδικές περιπτώσεις είναι απαραίτητη η ιατρική παρέμβαση:

«σε ορισμένες περιπτώσεις η ιατρική παρέμβαση μπορεί να ελαττώσει το μέγεθος του προβλήματος όπως συμβαίνει με τη χορήγηση αντιβιοτικών όταν πρόκειται για εμφανιζόμενα κρυολογήματα ή μολύνσεις των αισθητηριακών οργάνων της ακοής του παιδιού. Αν, ωστόσο, οι υπάρχουσες ανωμαλίες είναι δομικού χαρακτήρα δηλαδή αφορούν στη δομή και λειτουργία της στοματικής κοιλότητας και ιδιαίτερα στην ανατομία του ουρανίσκου, τούτο μπορεί ν' αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά μόνο με χειρουργική επέμβαση (σελ. 218)».

Πρέπει να τονιστεί ότι πριν την εκπόνηση οποιουδήποτε παρεμβατικού προγράμματος είναι αναγκαία όχι μόνο η λήψη του ιστορικού αλλά και η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τυχόν ιατρικά προβλήματα, ούτως ώστε οι πληροφορίες αυτές να

αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού διδακτικού έργου (Στασινός, 2013).

B. Η γλωσσική προσέγγιση

Η γλωσσική προσέγγιση διακρίνεται σε δυο κατηγορίες: α) την ανάλυση των λαθών και β) τη φυσική φωνολογική προσέγγιση. Η πρώτη προσέγγιση εκλαμβάνει τα λάθη παραγωγής τόσο σε ανθρώπους με τυπική ανάπτυξη όσο και σε ασθενείς ως μια υπολογίσιμη πηγή δεδομένων για την κατανόηση του μηχανισμού παραγωγής της γλώσσας. Οι μελετητές της ανάλυσης των λαθών ερευνούν τα λάθη που κάνει το παιδί κατά την πορεία της γλωσσικής τους ανάπτυξης και έπειτα τα ταξινομούν σύμφωνα με διαφορετικά κριτήρια, όπως τη μονάδα που εμπλέκεται στο λάθος (λέξη, συλλαβή) ή τύπο του λάθους (αντικατάσταση β/δ) (Bonin, 2012). Τέλος, οι αναγνωρισμένοι τύποι λαθών επιτρέπουν στους ειδικούς να σχεδιάσουν το κατάλληλο διορθωτικό πρόγραμμα.

Η φυσική φωνολογική προσέγγιση εστιάζει στη λειτουργική πλευρά των φθόγγων, δηλαδή κατατάσσει τα φωνήματα με βάση τη λειτουργία που επιτελούν στη γλώσσα. Το παιδί κατά την πορεία παραγωγής του λόγου παράγει πιο εύκολα ήχους όπου ο τόπος άρθρωσης είναι εμφανέστερος από άλλους ήχους όπου οι κινήσεις γίνονται εσωτερικά στη στοματική κοιλότητα. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο απομνημονεύεται ο ήχος, ο τρόπος άρθρωσης του καθώς και οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την παραγωγή του λόγου είναι σημαντικές παράμετροι που αποδεικνύουν τη φωνολογική και φωνημική απόκτηση του παιδιού (Γαβριηλίδου, 2003).

Γ. Η Γνωστική/ ψυχογλωσσική προσέγγιση

Με την ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας από το 1960 παρατηρήθηκε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη όλων των σύνθετων γνωστικών λειτουργιών που συμμετέχουν στην ανάπτυξη του Λόγου και της Γλώσσας. Η γνωστική ψυχολογία προσεγγίζει τη γλωσσική ανάπτυξη ως μια διαδικασία που πραγματώνεται σε διάφορα στάδια. Αρχικά, κατά την προγλωσσική περίοδο το παιδί μαθαίνει τον κόσμο γύρω του. Έπειτα, μαθαίνει τη γλώσσα του μεταφράζοντας τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές (Πόρποδας, 2002). Τέλος, όσο μεγαλώνει το παιδί μαθαίνει νέες σημασιολογικές γνώσεις και σχέσεις όπου τις χρησιμοποιεί στον προφορικό του λόγο.

Από την παραπάνω θεωρία είναι κατανοητό ότι για τους ψυχολόγους που υποστηρίζουν τη γνωστική θεωρία οι δυσκολίες στη γλώσσα είναι απόρροια της γνωστικής επεξεργασίας (Πόρποδας, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη, η μνήμη, η κατανόηση, η γλώσσα, η σκέψη και η λύση προβλημάτων συγκαταλέγονται στις γνωστικές λειτουργίες. Επομένως, οποιαδήποτε από αυτές τις λειτουργίες χωλαίνει, αυτό σημαίνει ότι θα υπάρξουν δυσκολίες στην ομιλία και στο λόγο γενικότερα.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές εμφανίζουν ελλείμματα στη φωνολογία, στη μορφολογία, σημασιολογία, στη σύνταξη και στη γλώσσα ως επικοινωνιακό μέσο. Ειδικότερα, τα φωνολογικά ελλείμματα εμφανίζονται ως προβλήματα στην άρθρωση (πχ. Απάλειψη συμφώνων ή αντικατάσταση συμφώνων), στην ακρόαση (όπως μη ικανοποιητική διάκριση φωνημάτων) (Πόρποδας, 2002). Τα ελλείμματα σε μορφολογικό επίπεδο σχετίζονται με τη χρήση καταλήξεων, επιρρημάτων, ρημάτων, κ.α. Σε σημασιολογικό επίπεδο τα παιδιά χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις από τους συνομηλίκους τους, κ.α.

Συμπερασματικά, η διαφοροποίηση της ψυχογλωσσικής/ γνωστικής ερμηνείας με τις γενετικές και γλωσσικές θεωρίες έγκειται στο ότι η μάθηση της γλώσσας συντελείται μέσω γενετικών γνωστικών μηχανισμών που συμβάλλουν όχι μόνο στη γλωσσική απόκτηση αλλά και σε γενικότερες στρατηγικές μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι η ερμηνεία εκτείνεται σ' ευρύτερα επίπεδα, όπως στο γραπτό λόγο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλες τις διαταραχές του λόγου (Στασινός, 2009).

Δ. Κοινωνικό- Ψυχολογική προσέγγιση

Η αιτία των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας, σύμφωνα με την κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση, είναι τα υποβαθμισμένα περιβάλλοντα (διαζευγμένοι γονείς, απουσία γονέα, κ.α.). Επιπλέον, το ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον ή η πρώιμη εισδοχή του παιδιού στο σχολείο θα μπορούσαν να ευθύνονται για την ελλειμματική γλωσσική ανάπτυξη (Στασινό; 2013). Επιπρόσθετα, ο Παρασκευόπουλος (1985) επισημαίνει ότι διάφορα ψυχολογικά προβλήματα, όπως η κατάθλιψη και το χρόνια άγχος επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης της γλώσσας. Επίσης, η λανθασμένη εκφορά λέξεων και φθόγγων από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να ευθύνεται για την παρουσία γλωσσικών διαταραχών στο παιδί (Πίττα, 2016), (Στασινός, 2009).

Ο Δανασσής- Αφεντάκης, κ.α. (2002) στην έρευνα τους με τίτλο «Γλωσσική Επάρκεια» ανάλαβαν να κατανοήσουν τη γλωσσική επάρκεια μαθητών της Γ΄ Λυκείου εξετάζοντας την κοινωνικό- ψυχολογική διάσταση της γλώσσας. Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο. Για παράδειγμα, τα κορίτσια παρουσιάζουν μια υπεροχή στην κατάκτηση της γλώσσας έναντι των αγοριών . (Βέβαια, σύγχρονες έρευνες δεν υποστηρίζουν την ύπαρξη βιολογικών διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, (Βογινδρούκας, Ι. 2004). Ακόμη, διαφορές στο επίπεδο της Γλωσσικής επάρκειας παρατηρήθηκαν σε μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους διαστρωμάτωση (π.χ. τόπος κατοικίας – φοίτησης), τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι αναδείχθηκαν διαφορές που συνδέονται με το εκπαιδευτικό έργο, πράγμα που υποδεικνύει την κατάλληλη άσκηση των διδασκόμενων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που σχετίζονται με τη γλώσσα.

Η ίδια άποψη, σχετικά με την αγωγή της γλωσσικής ανάπτυξης, διατυπώνεται και από την Νημά (2004), η οποία αναλύει περαιτέρω πόσο σημαντικό είναι το σχολείο να μην προσεγγίζει τη γλώσσα χρησιμοθηρικά αλλά να ασκεί το παιδί στην συστηματική καλλιέργεια της ομιλίας, της γραφής, της ανάγνωσης. Επομένως, άμεσος σκοπός της διδασκαλίας δεν είναι η διδασκαλία κανόνων του συντακτικού και της γραμματικής αλλά η ανάπτυξη κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων.

1.3. Σχέση προφορικού και γραπτού λόγου

Είναι κοινός τόπος ότι η ομιλία προηγείται του γραπτού λόγου. Χαρακτηριστικά ο Μπαμπινιώτης (1998) αναφέρει ότι ο άνθρωπος ξεκινά ως «ομιλών άνθρωπος» για να περάσει στον «γραφόντα άνθρωπο». Το παιδί προσλαμβάνει τα γλωσσικά ερεθίσματα μέσω της ακουστικής οδού. Έπειτα, κατά την έναρξη του σχολείου το παιδί καλείται να μάθει ένα νέο τρόπο επικοινωνίας μέσω οπτικών πληροφοριών. Σ' αυτή τη φάση το παιδί παρακολουθεί μια αισθητηριακή πληροφορία (φθόγγος), την οποία αναλύει οπτικά και μέσω των γραφημάτων την αποθηκεύει στη μνήμη του. Στη συνέχεια, οι οπτικές πληροφορίες μετασχηματίζονται σε οπτικές αναπαραστάσεις γραφημάτων, συλλαβών και λέξεων (Αθανασιάδη, κ.α., 2016). Αξιόλογο ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία έχουν και οι κινητικές δεξιότητες του ατόμου (Στασινός, 2009).

Πολλοί ερευνητές που μελέτησαν τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου εστίασαν στη διαδοχή των εξελικτικών φάσεων για την ανάπτυξη του προφορικού ή του γραπτού λόγου αντίστοιχα. Σύμφωνα με τον Bonin τα επίπεδα επεξεργασίας του προφορικού λόγου είναι τα εξής: α) εννοιολογικό (δομή -οργάνωση σημασιολογικής μνήμης), β) συντακτικό (απόκτηση κανόνων), γ) φωνολογική (άναρθρες φωνές, κ.α.) και δ) αρθρωτικό. Όσον αφορά τα επίπεδα του γραπτού λόγου αυτά είναι τα ακόλουθα: α) σημασιολογικό, β) ορθογραφικό, γ) μετα-ορθογραφικό (Bonin, 2012).

Παρ' όλο που η προφορική και η γραπτή κατάκτηση φαίνονται ανεξάρτητες διαδικασίες, εντούτοις, υπάρχει μια ομοιότητα στα στάδια ανάπτυξης και των δύο. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από την άποψη ότι τα ελλείμματα στον προφορικό λόγο αποτελούν συνέχεια ελλειμμάτων και στο γραπτό λόγο. Ο Στασινός (2009) αναφέρει ότι η ευχέρεια με την οποία το παιδί της προσχολικής ηλικίας χειρίζεται την ομιλούμενη γλώσσα είναι ένας δείκτης της μετέπειτα πορείας του. Με άλλα λόγια, υπάρχει σύνδεση μεταξύ των πρώιμων δυσκολιών στην ομιλία του παιδιού με την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων της γλώσσας. Για παράδειγμα, ελλείμματα στο φωνολογικό επίπεδο (βασική δεξιότητα) επηρεάζουν την ανάγνωση και τη γραφή (Αθανασιάδη, κ.α., 2016).

Συμπερασματικά, για την κατανόηση και έκφραση του λόγου οργανώνονται ορισμένες δεξιότητες που σχετίζονται με τη δομή της γλώσσας. Το φωνολογικό επίπεδο σχετίζεται με την κατάλληλη ομιλία που επιτυγχάνεται συνδυάζοντας τα φωνήματα. Το μορφοδυντακτικό επίπεδο έχει να κάνει με την παραγωγή ορθών προτάσεων. Το σημασιολογικό επίπεδο έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας των λέξεων. Τέλος, το πραγματολογικό επίπεδο είναι συνυφασμένο με τους κανόνες της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή με τη χρήση της γλώσσας (Πόρποδας, 2002, Πίττα, 2016, Βογινδρούκας, 2005). Οποιαδήποτε λάθη της γλώσσας σχετίζονται με τα παραπάνω επίπεδα. Δεδομένου ότι η δυσκολία στους τομείς της γλώσσας επιφέρει στο παιδί προβλήματα τόσο στη σχολική επίδοση όσο στον ψυχισμό του, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν έγκαιρα τα γνωστικά ελλείμματα και να εκπονηθεί το κατάλληλο θεραπευτικό πρόγραμμα.

1.4. Παιδαγωγικές πρακτικές ενίσχυσης των γλωσσικών διαταραχών στη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση της γλώσσας

Οι διαταραχές της γλώσσας διακρίνονται σε διαταραχές της άρθρωσης/ ομιλίας, τη γλωσσική καθυστέρηση, τις διαταραχές στη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση της γλώσσας, της ΕΓΔ και τις γλωσσικές διαταραχές ως αποτέλεσμα αισθητηριακών, κ.α. ανεπαρκειών. Όποια κι αν είναι η φύση της διαταραχής κάποια ελλείμματα (φωνολογικά, μορφολογικά, σημασιολογικά και πραγματολογικά) είναι κοινά. Σ' αυτή την ενότητα θα περιγράψουμε ορισμένους παιδαγωγικούς τρόπους ενίσχυσης των φωνολογικών, μορφολογικών, σημασιολογικών και πραγματολογικών ελλειμμάτων της γλώσσας.

Για την αντιμετώπιση των γλωσσικών διαταραχών έχουν εκπονηθεί διάφορες στρατηγικές παρέμβασης που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός. Μερικές γενικές αρχές αφορούν την ανάπτυξη ευχάριστων σχέσεων μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων. Με τη δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και το παιδί με γλωσσικές διαταραχές συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκόπιμο είναι ο εκπαιδευτικός να εμπλουτίσει το ρεπερτόριο διδασκαλίας του, να δίνει σαφείς οδηγίες και αρκετά παραδείγματα στην τάξη (Στασινός, 2009, 2013, Πίττα, 2016).

Πιο συγκεκριμένα για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην Ελληνική γλώσσα ο θεραπευτής οφείλει να γνωρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα, όπως η συλλαβική και η φωνημική επίγνωση. Επειδή τα παιδιά δε δυσκολεύονται στη συλλαβική επίγνωση καλό θα είναι να ξεκινάμε από αυτό το σημείο (Πίττα, 2016).

Τα είδη ασκήσεων σ' αυτή την κατηγορία είναι τα ακόλουθα:

1. Έργο διάκρισης του διαφορετικού
Στην πρώτη άσκηση θα δοθούν τρεις λέξεις στο παιδί και θα του ζητηθεί να επιλέξει τη μια λέξη, η οποία δεν αρχίζει ή δεν τελειώνει με τον ίδιο ήχο (πχ. Μήλο, ξύλο, ξύστρα) (Πίττα, 2016).
2. Διάκριση του όμοιου
Στη δεύτερη άσκηση ο παιδαγωγός καλεί τους μαθητές να διαλέξουν τις δυο λέξεις που τελειώνουν ή αρχίζουν με το ίδιο φώνημα/ συλλαβή (πχ. πορτοφόλι, ράβω, ποδήλατο).
3. Συλλαβική/ φωνημική απαλοιφή
Στην τρίτη άσκηση δίνεται μια προφορική λέξη πχ. πεπόνι και ζητείται από το παιδί να πει ποια λέξη μένει αν αφαιρεθεί το /π/ ή /πε/ (Πόρποδας, 2002).

4. Συλλαβική/ φωνημική κατάτμηση
Ζητείται από τον μαθητή να χωρίσει τη λέξη σε συλλαβές ή φωνήματα.
5. Σύνθεση
Εκφωνούνται τα φωνήματα από τον εκπαιδευτικό και ο μαθητής καλείται να συνθέσει και να σχηματίσει τη λέξη.
6. Έργο αντικατάστασης
Ζητείται από τους μαθητές να αντικαταστήσουν τα αρχικά φωνήματα με άλλα (πχ. δένω /μ/ μένω).
7. Ανταλλαγή φωνημάτων.
Τα παιδιά αφού ακούσουν δυο λέξεις ανταλλάσσουν τον πρώτο ήχο (πχ. βέρα- χάνω, χέρα- βάνω).

Η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση ότι η λέξη αποτελείται από μορφήματα, δηλαδή μικρότερες σημασιολογικές μονάδες και η δυνατότητα χειρισμού αυτών ως προς την παραγωγή, την κλίση και τη σύνθεση (Παντελιάδου, Ρόθου, 2011, Πόρποδας, 2002).

Για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης τα παρακάτω έργα είναι απαραίτητα (Πίττα, 2016):

1. Το έργο μορφολογικών παραγώγων διεκπεραιώνεται προφορικά με τη συμπλήρωση των προτάσεων με τη σωστή παράγωγη λέξη.
2. Το έργο επιλογής άρθρου επιθήματος σχετίζεται με την επιλογή του σωστού επιθήματος που θα ταιριάζει στο κενό της πρότασης.
3. Το έργο μορφολογικής παραγωγής μετρά την επίγνωση για τις καταλήξεις ουσιαστικών ή ρημάτων. Τα παιδιά πρέπει να συμπληρώσουν προφορικά προτάσεις συνοδευόμενες από εικόνες.
4. Στο έργο αντιστροφής μορφημάτων ζητάς από τα παιδιά να αντιστρέψουν τα δυο μορφήματα της λέξης.
5. Στο έργο μορφολογικής συγγένειας δίνει δυο λέξεις και ρωτάς αν υπάρχει συγγένεια (πχ. Μαλώνω, μαλλί).
6. Δίνονται σύνθετες λέξεις και ζητάμε από τα παιδιά να εντοπίσουν τα δυο συστατικά μέρη των σύνθετων λέξεων και να τα εκφέρουν (πχ. Γλυκόξινος – γλυκός και ξινός) (Παντελιάδου, Ρόθου, 2011).

Το σημασιολογικό επίπεδο σχετίζεται με τη θεραπεία των γλωσσικών διαταραχών ως προς το περιεχόμενο. Σ' αυτό το στάδιο η εκμάθηση του λεξιλογίου γίνεται μέσω παιχνιδιού και με τη σύνδεση αντικειμένου- λέξεις. Σύμφωνα με τον Δράκο (όπως αναφέρεται στην Πίττα, 2016) οι καθημερινές συνοδευόμενες κινήσεις βοηθούν την επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού. Η κοινωνική αλληλεπίδραση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διαβάσει ένα παραμύθι για την εκμάθηση των ρημάτων και να συνδέονται τα νοήματα με τις ενέργειες του ήρωα (Πίττα, 2016). Ένα παράδειγμα για κατανόηση του λεξιλογίου είναι το ακόλουθο: η δασκάλα ετοιμάζει ζεύγη καρτών που περιέχουν προτάσεις με μια σωστή χρήση της λέξης και μια λανθασμένη. Έπειτα, ζητάει από το μαθητή να διαβάσει ένα ζεύγος και να αναγνωρίσει το λάθος (Παντελιάδου, 2011).

Το πραγματολογικό επίπεδο σχετίζεται με την διόρθωση των γλωσσικών διαταραχών ως προς τη χρήση της γλώσσας. Αρχικά, η χρήση μη λεκτικών τρόπων για την ανάπτυξη γλωσσικών προγραμμάτων κρίνεται απαραίτητη (Makaton και Picture Exchange Communication System). Πρέπει να τονιστεί ότι τα θεραπευτικά προγράμματα πρέπει να εφαρμόζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην ενίσχυση της επικοινωνίας και του λεξιλογίου. Ένα παράδειγμα πραγματολογικής ενίσχυσης είναι το παιχνίδι των ρόλων : ο εκπαιδευτικός ζητάει από το μαθητή να αναπαράγει μια συνομιλία στο τηλέφωνο. Βασικός σκοπός σε πραγματολογικό επίπεδο είναι η σωστή χρήση της γλώσσας σε κοινωνικό πλαίσιο. Για την επίτευξη του στόχου οφείλουμε να επικεντρωθούμε και σε επιμέρους στόχους, όπως κατανόηση προφορικών και γραπτών αφηγημάτων ή επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, κατανόηση μεταφορικών προτάσεων, κ.α..

Συνοψίζοντας, για την αντιμετώπιση των γλωσσικών διαταραχών είναι σημαντική η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση αυτών, ούτως ώστε να σκιαγραφηθεί το κλινικό προφίλ του μαθητή και να σχεδιαστεί το κατάλληλο θεραπευτικό πρόγραμμα. Είναι αξιοσημείωτο ότι όσο πιο νωρίς γίνεται αντιληπτή μια διαταραχή τόσο αποφεύγεται η πιθανότητα το παιδί να βιώσει τη ματαιώση στα μετέπειτα σχολικά του χρόνια.

Δεδομένου ότι ο προφορικός λόγος είναι άμεσα συνυφασμένος με το γραπτό γίνεται κατανοητό ότι το παιδί αυτό αργότερα θα αντιμετωπίσει προβλήματα στην ανάγνωση,

τη γραφή και την ορθογραφία, οπότε κρίνεται σημαντική η φωνολογική και μορφολογική του ενίσχυση από τη μικρή ηλικία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1. Διαταραχές του γραπτού λόγου

2.1.1. Δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες

Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disabilities) καθιερώθηκε το 1963 στην Αμερική για να περιγράψει «*μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται στον τομέα της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ακρόασης, της πρόκτησης συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων*» (Παντελιάδου, 2000). Έκτοτε έχουν ακολουθήσει αρκετές προσπάθειες να διευκρινιστεί ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος είναι περισσότερο όρος «ομπρέλα» και χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει ένα ετερογενές και πολύπλοκο πρόβλημα (Ζαφειριάδης, 2007). Από το National Joint Committee on Learning Disabilities έχει δοθεί ο παρακάτω ορισμός:

«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Παντελιάδου, 1995).

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι οι ΜΔ είναι ένας ευρύς όρος και «*χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις όποιες δυσκολίες ανεξάρτητα από τις αιτίες*» (Παπαδάτος, 2011). Επιπλέον, το παιδί με ΜΔ παρουσιάζει σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολικών του επιδόσεων και του επιπέδου της νοημοσύνης. Με άλλα λόγια, ο μαθητής ακόμα κι αν έχει παρακολουθήσει ένα τυπικό σύστημα εκπαίδευσης η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη στις παρακάτω περιοχές γνώσεων: προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση, αναγνωστικές ικανότητες, κατανόηση κειμένου, μαθηματικοί υπολογισμοί και μαθηματική σκέψη (Κανδαράκης, 2004). Από το 1988 αναφέρονται και οι δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί

στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή. Τέλος, πλέον στους σύγχρονους ορισμούς δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, χωρίς να σημαίνει ότι οι δυσκολίες στη μάθηση έχουν ως επακόλουθο προβλήματα στη συμπεριφορά (Κανδαράκης, 2004).

2.2. Τα χαρακτηριστικά (γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά) των ατόμων με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες

Έχει διαπιστωθεί ότι αρκετά παιδιά με μαθησιακά προβλήματα αδυνατούν να αντιληφθούν, να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στα ερεθίσματα/μηνύματα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους Arnold et all (2004) μαθητές με φτωχές αναγνωστικές δεξιότητες έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά προκλήσεων στη ζωή τους και συχνά εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση είναι επιρρεπή στη διαμόρφωση αρνητικής σχολικής αυτοαντίληψης σε σχέση με τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη (Πολύχρονη, 2011,). Η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη οδηγεί στην εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών, στην εκδήλωση άγχους, στη μοναξιά και στην κατάθλιψη(Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα τους οι Kavale και Forness (1996) διαπίστωσαν ότι το 75% των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση εμφανίζουν ανεπάρκεια στην «κοινωνική ενημερότητα». Η ανεπάρκεια αυτή οδηγεί σε άλλα προβλήματα, όπως η ελλιπής κοινωνική αλληλεπίδραση, η έντονη απόρριψη, το χαμηλό κοινωνικό κύρος, η χαμηλή δημοτικότητα και η μειωμένη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Σε περίπτωση μάλιστα συνοσηρότητας μαθησιακών δυσκολιών με ΔΕΠ- Υ οι πιθανότητες εκδήλωσης διαταραχών διαγωγής, εγκατάλειψης του σχολείου αυξάνονται λόγω της φύσης της διαταραχής (Fussel, Macias & Saylor, 2005). Καταληκτικά, οι επιστήμονες συμφωνούν ότι οι ελλείψεις στον κοινωνικό τομέα συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες και επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και την κοινωνική τους ζωή.

Η δεκαετία του 1970 θεωρείται ένα σημείο εκκίνησης και στροφής του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση και τη θεραπεία των συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών στη μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων που βιώνουν τα παιδιά με την οικεία διαταραχή. Συνοπτικά, οι έρευνες ψυχοκοινωνιολογικού περιεχομένου μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες ομάδες: α) σε έρευνες που αφορούν τον εαυτό (εξετάζουν

δηλαδή, την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση, την απόδοση αιτιών και το «μακιαβελισμό»), β) σε έρευνες που αφορούν την κοινωνική γνώση (εξετάζουν δηλαδή, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, την ηθική ανάπτυξη και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων) και σε γ) σε έρευνες που αφορούν την κοινωνική ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον (εξετάζουν δηλαδή, το κύρος και την αποδοχή από τους συμμαθητές) (Κανδαράκης, 2004).

2.3. Γνωστικές δεξιότητες και μαθησιακές δυσκολίες

Τα άτομα με μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν τις παρακάτω δυσκολίες σε γνωστικό επίπεδο:

- Δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής. Συγχέουν ακολουθίες (αλφάβητο, μέρες, μήνες, εποχές, τηλεφωνικούς αριθμούς) και μπερδεύονται να βρουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο ή μια λέξη στο λεξικό.
- Δυσκολία στην αντίληψη της κατεύθυνσης (ιδιαίτερα στη διάκριση αριστερού – δεξιού, στα σημεία του ορίζοντα (Βοράς – Δύση,...) και στο γεωγραφικό προσανατολισμό με βάση χάρτη ή πυξίδα.
- Δύσκολα μαθαίνουν ορισμούς, θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα...
- Δυσκολία στην εκμάθηση της ώρας, συγχέουν το «παρά» και το «και»
- Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής σε μια δραστηριότητα για κάποιο διάστημα και αντίδραση με παρορμητικότητα.
- Έλλειψη οργάνωσης (σχολική τσάντα, δωμάτιο, παιχνίδια, γραφείο, βιβλιοθήκη, ρούχα, ντουλάπα), καθώς και της μελέτης τους (βάσει προγράμματος) και των άλλων υποχρεώσεων τους, με αποτέλεσμα να μην είναι συνεπείς σ' αυτά.
- Αδιαφορία για τα βιβλία και οτιδήποτε άλλο στο οποίο χρησιμοποιείται στο γραπτό λόγο.
- Στον προφορικό λόγο, δυσκολεύονται να βρουν ονόματα γνωστών αντικειμένων (Δώσε μου αυτό τοοοοο.... πως το λένε τοτέτοιο)

- Αποπροσανατολίζονται και δεν μπορούν να ακολουθήσουν περίπλοκες οδηγίες ή εντολές (Άνοιξε την αριστερή πόρτα της ντουλάπας, στο πάνω δεύτερο συρτάρι είναι η μπλούζα και φέρτην μου)
- Παρουσιάζουν πρόβλημα στη λεπτή κινητικότητα των χεριών και αδεξιότητα στις κινήσεις τους.
- Σκέφτονται με εικόνες και όχι με λέξεις.
- Έχουν συναισθηματική ανωριμότητα (παίζουν με παιδιά μικρότερης ηλικίας)
- Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
- Αριστεύουν στα πρακτικά μαθήματα, αποτυγχάνουν στα θεωρητικά.
- Έχουν όμως ανώτερες ικανότητες αντίληψης και δημιουργικής σκέψης. Είναι προικισμένα άτομα, υψηλής ευφυΐας και μεγάλης δημιουργικότητας, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα στον προφορικό λόγο και αυτό είναι παραπλανητικό.
- Αντιμεταθέτουν συλλαβές μέσα μια λέξη π.χ. διαβάζουν νοκοσομείο αντί νοσοκομείο.
- Δυσκολεύονται στα συμφωνικά συμπλέγματα π.χ. διαβάζουν σφαγίδα αντί σφραγίδα, στρατός αντί στρατός.
- Παραλείπουν, επαναλαμβάνουν ή προσθέτουν μικρές λέξεις όπως να, και,...
- Διαβάζουν καθρεφτικά μικρές λέξεις π.χ. αχ αντί χα, αν αντί να, ζάρι αντί ρίζα, ήταν αντί νάτη
- Προφέρουν λανθασμένα κάποια φωνήεντα π.χ. κόνω αντί κάνω.
- Δυσκολεύονται στην κατανόηση του κειμένου, γιατί ρίχνουν το βάρος στην «αποκωδικοποίηση» των λέξεων, στην ορθή και ακριβή ανάγνωση.

2.4. Κοινωνικές δεξιότητες και μαθησιακές δυσκολίες

Η επίδραση των σχέσεων του παιδιού με τους συνομήλικους επηρεάζει τόσο την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του όσο και την μετέπειτα κοινωνική του ζωή. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με ΜΔ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναγνωρίζονται ως απορριφθέντες από τους συμμαθητές τους, έχουν χαμηλότερο κοινωνικό κύρος, υιοθετούν πιο εύκολα αντικοινωνικές δραστηριότητες

και αλληλεπιδρούν λιγότερο θετικά με τους δασκάλους τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο καθηγητής που βοηθάει το μαθητή να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες τον βοηθά να γίνει δεκτός στην κοινότητα της τάξης (Lorger, Teja; Schmidt, Majda; Bakracevic Vukman, Karin, 2015). Βέβαια η αποδοχή των παιδιών από τους συμμαθητές τους επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η ευφυΐα, η σχολική επίδοση, το ειδικό ταλέντο και φυσικά η δομή και η λειτουργία της σχολικής τάξης. Σε παρόμοια έρευνα που έγινε από τον Lacey (1966) διαπιστώθηκαν δυο πορείες των μαθητών που μεταβαίνουν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτή της διαφοροποίησης και αυτή της πόλωσης. Η διαδικασία της διαφοροποίησης επηρεάζεται άμεσα από το δάσκαλο. Ο δάσκαλός αξιολογεί το μαθητή αρνητικά ή θετικά ανάλογα με τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του. Ορισμένοι μαθητές, λοιπόν, δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στο νέο σχολικό πλαίσιο- το οποίο είναι πιο απαιτητικό εν συγκρίσει με το δημοτικό-και τείνουν να υιοθετούν αρνητικές συμπεριφορές. Η συνεχής επίπληξη και αποτυχία οδηγεί τους μαθητές σε αρνητικές αλληλεπιδράσεις τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους δασκάλους. Έτσι, οδηγούνται στην πόλωση και δημιουργείται ένα κλίμα ανταγωνισμού και αντιπαλότητας, με ανυπολόγιστες επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στην συναισθηματική του εξέλιξη.

Η έκβαση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου εξαρτάται από κάποιους παράγοντες που καθορίζουν την αποτυχία της ή την επιτυχία της. Βραχυλογικά, οι παράγοντες αυτοί μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες: αυτές που αφορούν το ίδιο το άτομο και την απόκριση του από τους άλλους και αυτές που αφορούν το κοινωνικό πλαίσιο που συμβαίνουν (Στατήρη, 2015, Μπεαζίδου, 2014). Για να περιγραφούν οι παράγοντες που αφορούν το άτομο, δόθηκε ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» , ο οποίος προβληματίσε αρκετά τους επιστήμονες. Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν συμπεριφορές του ατόμου που εκδηλώνει σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν ορισμένες σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως:

- Δεξιότητες προσεκτικής και ενεργητικής ακρόασης, εννοώντας την ικανότητα του ατόμου να ακούει προσεκτικά των συνομιλητή του.
- Δεξιότητες ελέγχου του θυμού, όπως το να διαχειρίζεται το θυμό του και να μπορεί να απομακρύνεται από καταστάσεις που του προκαλούν θυμό.

- Δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής. Η εκμάθηση ευγενικών τρόπων συμπεριφοράς (καλλιέργεια μέσω του role playing).
- Δεξιότητες κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων.
- Δεξιότητες υπευθυνότητας.
- Δεξιότητες αυτοεκτίμησης.
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Δεξιότητες συνεργασίας.
- Δεξιότητες διεκδίκησης, οριοθέτησης και άρνησης.

Σύμφωνα με τους Gresham και Elliott (1990) υπάρχουν πέντε βασικές δέσμες δεξιοτήτων που μπορούν να μετρηθούν με ειδικά τεστ, όπως το Social Skills Rating Scale (SSRS):

- Δεξιότητες διεκδίκησης (ζήτηση πληροφοριών και αντίδραση στις πράξεις των άλλων)
- Δεξιότητες συνεργασίας (προσφορά βοήθειας στους άλλους, μοίρασμα αντικειμένων, υπακοή στους κανόνες)
- Δεξιότητες υπευθυνότητας (σεβασμός και επικοινωνίας με τους ενήλικες)
- Δεξιότητες αυτοελέγχου σε καταστάσεις σύγκρουσης (όπως πειράγματα, συμβιβασμοί)
- Δεξιότητες ενσυναίσθησης (κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων).

Δεδομένου ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, είναι στη φύση του να επιδιώκει την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Είναι, λοιπόν, χαρακτηριστικό του ανθρώπου να μην απομονώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον αλλά να έχει την τάση να δημιουργεί και να συμμετέχει σε κοινωνικές ομάδες. Μέσα από αυτές τις ομάδες διαμορφώνει το κοινωνικό περιβάλλον και διαμορφώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον. Η κοινωνική ψυχολογία ασχολείται με αυτές τις αλληλεπιδράσεις: τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και της κοινωνικής του ταυτότητας, στις επικοινωνιακές δεξιότητες και στην προσαρμογή του σε κανόνες και αξίες των ομάδων

(Μπούρας, 2008). Η επιστήμη της κοινωνιομετρίας (sociometrie) μελετά τη φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ο Moreno (1978) χρησιμοποίησε δυο ειδικές μεθόδους: α) το κοινωνιομετρικό τεστ, με το οποίο μπορούμε να περιγράψουμε τις απωθήσεις, τις έλξεις που παρατηρούνται μεταξύ των ατόμων σε μια μικρή ομάδα και β) το κοινωνιόγραμμα και το ψυχόγραμμα (είναι ψυχοθεραπευτικές μέθοδοι). Στην ουσία το κοινωνιομετρικό τεστ περιλαμβάνει ερωτήσεις του τύπου «με ποιον θα ήθελες να καθίσεις στο θρανίο;» και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή ή στο δάσκαλο να πληροφορηθεί για τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ σκιαγραφούνται στο κοινωνιόγραμμα. Έτσι, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών συλλέγονται και πινακοποιούνται. Με τη μέθοδο αυτή προκύπτει η δημοτικότητα ή η απομόνωση ενός ατόμου. Όσον αφορά τη δημοτικότητα προκύπτει ο δημοφιλής μαθητής, το ζεύγος των μαθητών με αμοιβαία φιλία, η αλυσίδα των προτιμήσεων. Όσον αφορά την απομόνωση προκύπτει ο αγνοημένος μαθητής και αυτός που απορρίπτεται από ένα σημαντικό αριθμό των μαθητών (Κανδαράκης, 2004).

Τέλος, οι Wenar και Kerig (2000) επισημαίνουν ότι από τις κοινωνιομετρικές έρευνες αναφαίνονται τέσσερις κατηγορίες παιδιών:

- Τα αποδεκτά παιδιά: γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και είναι ευφυή, επινοητικά συνεργάσιμα και ευαίσθητα στο συναίσθημα των άλλων,
- Τα απορριμμένα παιδιά: είναι επιθετικά και κοινωνικά αδέξια και γι αυτό αποξενώνονται και είναι δυστυχημένα, διατρέχουν κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου και εκδήλωσης συναισθηματικών διαταραχών,
- Τα παραμελημένα παιδιά: δεν είναι ούτε δημοφιλή ούτε μη αρεστά, έχουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και εκδηλώνουν άγχος,
- Τα αμφιλεγόμενα παιδιά: τυγχάνουν τόσο θετικής όσο και αρνητικής αποδοχής από τους άλλους, συμπεριφέρονται ανόητα αλλά έχουν διαπροσωπικές δεξιότητες που ελκύουν τα άλλα παιδιά.

Παρόλο που οι έρευνες παρέχουν στοιχεία για τις κοινωνικές δεξιότητες και της μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, στην Ελλάδα οι έρευνες είναι ελάχιστες στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και επικεντρώνονται κυρίως στη νηπιακή ηλικία.

2.5. Διάγνωση της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών

Πολλές φορές, όμως, η διάγνωση της δυσλεξίας καθυστερεί να συμβεί και μπορεί να λάβει χώρα κατά την προεφηβική ή την εφηβική ηλικία του παιδιού. Ένας λόγος της καθυστερημένης αξιολόγησης των μαθητών με την οικεία διαταραχή είναι πως το ενδιαφέρον των μελετητών σχετικά με τη δυσλεξία ήταν περιορισμένο και η δυσκολία αυτή αποδιδόταν στην «τεμπελιά» του μαθητή και την «αδιαφορία» για τα σχολικά του καθήκοντα. Για αρκετές δεκαετίες, λοιπόν, οι δυσκολίες αυτές στιγματίζαν τον μαθητή, ο οποίος ερχόταν σε αντιπαράθεση τόσο με τους γονείς του όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί πληθώρα ερευνών για να μελετήσουν σε βάθος τη φύση της δυσλεξίας και οι διδακτικές μέθοδοι συμπεριλαμβάνουν πλέον τεχνικές που είναι αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση της. Βέβαια στη χώρα μας η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε οικεία ζητήματα καθώς και η ενημέρωση του γονέα είναι, αν μη τι άλλο, προσωπική υπόθεση. Με αποτέλεσμα να εξαρτάται η διάγνωση του μαθητή με δυσλεξία από το πόσο υποψιασμένος είναι σε πρώτη φάση ο γονέας και σε δεύτερη φάση ο εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα, είναι αξιοσημείωτο το ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει πρόβλεψη από το Υπουργείο Παιδείας που να διασφαλίζει την αξιολόγηση του παιδιού ενωρίς πριν από την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να προλαμβάνονται οι δυσκολίες και να δημιουργούνται οι κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης (Στασινός, 2013). Με άλλα λόγια, δε δίνονται τα απαραίτητα κονδύλια στην εκπαίδευση για να στελεχωθούν όλες οι σχολικές μονάδες με εξειδικευμένο προσωπικό, όπως ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, κοινωνικούς λειτουργούς κ.α., ώστε να επιτευχθεί μια πρόωμη διάγνωση της δυσλεξίας. Στο παραπάνω ισχυρισμό οφείλουμε να προσθέσουμε και τη μη ύπαρξη βασικών σταθμισμένων εργαλείων στην ελληνική γλώσσα που να αξιολογούν τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών. Τέλος, για τη μη έγκαιρη διάγνωση της θα μπορούσαμε να πούμε ότι ευθύνεται και η ίδια η φύση της συγκεκριμένης ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, γιατί για να διαγνωσθεί ένα παιδί με δυσλεξία πρέπει να αποτυγχάνει επανειλημμένα στις γνωστικές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, για να γίνει η διάγνωση της δυσλεξίας πρέπει να υπάρξει η σχολική αποτυχία που να σχετίζεται με τις δεξιότητες του γραμματισμού και φυσικά οι δυσκολίες αυτές να είναι «επίμονες και ανθεκτικές στο χρόνο» (Στασινός, 2009).

Η διαγνωστική διαδικασία για ένα παιδί αρχίζει συνήθως όταν αποτυγχάνει στο σχολείο και συγκεκριμένα στους τομείς της γραφής, της ορθογραφίας, της ανάγνωσης ή της αριθμητικής (συνήθως το πρόβλημα εντοπίζεται στα μαθηματικά προβλήματα, τα οποία ο μαθητής δυσκολεύεται να επεξεργαστεί...). Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις διαγνωστικής προσέγγισης για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ειδικότερα για τη Δυσλεξία, τονίζεται ο κεντρικός ρόλος του δασκάλου στη διαδικασία της διάγνωσης. Εκείνος είναι που γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ του παιδιού. Έπειτα, το ζήτημα εξετάζεται από διεπιστημονική ομάδα. Αυτή απαρτίζεται από ειδικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, που είναι σε θέση να αποφανθούν για την ύπαρξη Δυσλεξίας: Ο ειδικός ψυχικής υγείας (ψυχίατρος ή ψυχολόγος) αναλαμβάνει τη χορήγηση των σταθμισμένων τεστ διάγνωσης. Ο δάσκαλος ο ειδικευμένος σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών, σε συνεργασία με το παιδί, τους γονείς και τον δάσκαλο της τάξης του μικρού μαθητή προβαίνει στην παιδαγωγική αξιολόγηση.

Η διαγνωστική διαδικασία, επομένως, περιλαμβάνει δύο φάσεις. Η πρώτη ονομάζεται πρωτεύουσα αξιολόγηση και γίνεται με βάση τη σχολική επίδοση του παιδιού. Κεντρικός είναι εδώ ο ρόλος του δασκάλου και βοηθητικός αυτός του ψυχολόγου, ο οποίος κυρίως αναλύει τη συμπεριφορά του δυσλεξικού παιδιού. Η επόμενη φάση, που καλείται δευτερεύουσα αξιολόγηση, περιλαμβάνει τη χορήγηση των σταθμισμένων τεστ και τη συμβολή του συνόλου των προαναφερθέντων ειδικών.

Καταληκτικά, η αξιολόγηση και η διάγνωση του παιδιού στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας που θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της αγωγής και εστιάζει στην περιγραφή τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών στοιχείων του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

3.1. Ο όρος «δημιουργική γραφή»

Πλήθος ερευνητών διατείνονται ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ο όρος «δημιουργική γραφή». Η δυσκολία της εννοιολογικής προσέγγισης του όρου έγκειται τόσο στο ότι είναι ένας όρος παρείσακτος και προερχόμενος από το αγγλοσαξωνικό «Creative Writing» όσο και στο ότι ως όρος προερχόμενος από τις κοινωνικές επιστήμες είναι δύσκολο να ερμηνευτεί (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013, Γρόσδος, 2014). Κατ' επέκταση και το παραγόμενο δημιουργικό προϊόν είναι δύσκολο να αξιολογηθεί. Σε κάθε περίπτωση πάντως γίνεται φανερό ότι η φιλοσοφία και οι πρακτικές της δημιουργικής γραφής emπίπτουν στο φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος αφού η συγγραφή ως τέχνη απαιτεί γλωσσικές, γνωστικές και ψυχοθεραπευτικές ικανότητες. Σύμφωνα με τη Ντίουδη (2012) η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στον τομέα της Φιλολογίας ως λογοτεχνικό προϊόν και ως τέχνη της συγγραφής, στον τομέα της Παιδαγωγικής ως μέθοδος διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων και στον τομέα της Ψυχικής Υγείας ως θεραπευτική μέθοδος. Η «δημιουργικότητα» και το συγκεκριμένο πεδίο μελέτης της ξεκίνησε από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα με τον Guilford να κάνει λόγο για την αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking) και τη συγκλίνουσα σκέψη (convergent thinking) και διατείνεται ότι η δημιουργικότητα σ' ένα άτομο εκδηλώνεται με δημιουργική συμπεριφορά, η οποία είναι απότοκος της εφευρετικότητας, της σύνθεσης και του σχεδιασμού (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013). Στον τομέα της Ψυχολογίας η «δημιουργικότητα» ορίζεται ως μια πολύπλοκη νοητική διεργασία του δημιουργικού ατόμου. Η πρωτοτυπία, η μοναδικότητα, η ευαισθησία στην επίλυση προβλημάτων, η ευχέρεια της σκέψης, η έκθεση σε ρίσκα και ρευστές καταστάσεις, η ανεξαρτησία και η ανοχή σε διαφορούμενες καταστάσεις σκιαγραφούν την προσωπικότητα του δημιουργικού ατόμου. Στην προσπάθεια αποσαφηνίσεις του όρου επιστρατεύονται και άλλες έννοιες όπως φαντασία, αυθεντικότητα, καινοτομία, επινοητικότητα, εφευρετικότητα, έμπνευση, νεωτερισμός, ταλέντο, κ.α. (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013, Γρόσδος, 2014, σελ.18)

Ανθολογώντας, οι επιστήμονες ως και σήμερα αδυνατούν να καταλήξουν σ' ένα αποδεκτό ορισμό της έννοιας ακριβώς γιατί είναι ένας όρος ρευστός και φανερώνει μια

πολύπλευρη διαδικασία μη τυποποιημένη και παγιωμένη. Μέσα από την ενδεδειγμένη έρευνα της έννοιας προκύπτουν τρεις θεμελιώδεις θεωρήσεις της δημιουργικότητας: α) αυτή που επικεντρώνεται στο δημιουργό (person) β) αυτή που στρέφει την προσοχή της στη διαδικασία (process) και γ) αυτή που εστιάζει στο παραγόμενο προϊόν (product). (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013, σελ. 20)

3.2. Η Δημιουργική Γραφή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η Δημιουργική Γραφή ως ένα «σύνολο τεχνικών και κανόνων» λειτουργεί επικουρικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής και δημιουργίας και μπορεί να διδαχθεί και να κατανοηθεί διαμέσου της πρακτικής άσκησης στο σχολικό περιβάλλον. (Καρακίτσιος, 2012, Γρόσδος, 2014, Νικολακοπούλου, 2014).

Ο σκοπός της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση εστιάζει στην κατάκτηση από το παιδί της αυτόνομης παραγωγής κάθε είδους κειμένου με την ενεργή συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες. Για την πρόκληση και ανάπτυξη των συγγραφικών πρακτικών πραγματώνεται ένα σύνολο δραστηριοτήτων στο γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα που επιδιώκουν τη δημιουργία και την οργάνωση των ιδεών (Γρόσδος, 2014, σελ. 67). Έπειτα, ακολουθεί ένα δυνατό ερέθισμα (κείμενο, εικόνα, κ.α.) για να ξεκινήσει η παραγωγή των ιδεών με κριτική και αισθητική λειτουργία. Έτσι, με τη σειρά των παραπάνω βημάτων γίνεται η εκκίνηση και η παραγωγή συγγραφικού προϊόντος (Γρόσδος, 2014, σελ. 67).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα νέα προγράμματα σπουδών προσπαθούν να εντάξουν στο σχολικό περιβάλλον μεθόδους και πρακτικές/ τεχνικές που ενισχύουν στους μαθητές/ -τριες τη δημιουργική γραφή. Είναι γεγονός ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας έχουν συμπεριληφθεί βασικές δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού και καλλιέργειας του δημιουργικού γραψίματος. Η καλλιέργεια του δημιουργικού γραψίματος επιτυγχάνεται με δυο τρόπους. Στον έναν τρόπο ο μαθητής/ -τρια καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής σύμβασης (Νικολακοπούλου, 2014, σελ. 15).

Στο δεύτερο τρόπο ο μαθητής/ -τρια καλείται να παρέμβει δυναμικά και άμεσα μέσω της αναδημιουργίας δηλαδή της αλλαγής του λογοτεχνικού προϊόντος. Είναι, λοιπόν, γεγονός ότι η Δημιουργική Γραφή εισάγεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά δεν αποτελεί ανεξάρτητη διαδικασία και κυρίως λειτουργεί επικουρικά ως μέθοδος

διδασκαλίας για να συνδέσει το χάσμα μεταξύ της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2013) στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού και του Γυμνασίου η Δημιουργική Γραφή είναι ένα πέρασμα προς τη φιλιαναγνωσία σ' ένα πιο πρακτικό επίπεδο. Επιπλέον, σε πολλά σχολεία χρησιμοποιείται στα Πολιτιστικά Προγράμματα από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσπαθούν να μεταβούν από μια στεία διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου σε μια δημιουργική διαδικασία ενθαρρύνοντας τη σκέψη, την κρίση και τη φαντασία των μαθητών. Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής δε στοχεύει στη δημιουργία «συγγραφέων» αλλά στη δημιουργία «υποψιασμένων αναγνωστών» οι οποίοι καλούνται να ξεδιπλώσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις. Έτσι, οι «υποψιασμένοι αναγνώστες» καλλιεργούν την κριτική τους ικανότητα στην ανάγνωση και αναπλάθουν νέα λογοτεχνικά κείμενα χωρίς να υπολείπονται σε γλωσσικό επίπεδο.

. Ο Γρόσδος (2014) αναφέρει σχετικά με τα παραπάνω ότι σε πρώτο επίπεδο καλλιεργούνται οι δεξιότητες της ακρόασης, της ανάγνωσης, της προφορικής και γραπτής έκφρασης, οι μεταγλωσσικές δεξιότητες της γραμματικής και του συντακτικού και οι μεταγνωστικές δεξιότητες της αυτοαξιολόγησης και της αυτοδιόρθωσης. Σύμφωνα με τον Tompkins η διασκέδαση, η καλλιέργεια /ανάπτυξη της καλλιτεχνικής έκφρασης, η διεύρυνση των λειτουργιών και αξιών της γραφής, η διέγερση της φαντασίας, η αποσαφήνιση της σκέψης, η διαδικασία αναζήτησης της ταυτότητας και η μάθηση της ικανότητας της ανάγνωσης και της γραφής είναι ορισμένα στοιχεία τα οποία καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ύπαρξης του δημιουργικού γραψίματος στο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολακοπούλου, 2014, σελ. 14-15). Επικουρικά, η Νικολακοπούλου (2014, σελ.15) αναφέρει ως ικανότητες που εξασκούνται την ευελιξία, την ευαισθησία στα προβλήματα, την περιέργεια, την πρωτοτυπία, το άνοιγμα στις συγκινήσεις, την ανοχή στο διαφορετικό, τη δημιουργική μνήμη και την προσαρμοστικότητα σ' ένα περιβάλλον ρευστό.

Τελειώνοντας με τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι η Δημιουργική Γραφή στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι μάθημα αλλά ένα παιχνίδι μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες σ' ένα δημοκρατικό περιβάλλον διδασκαλίας (Νικολαΐδου, 2015, σελ.101).

3.3. Μαθησιακές δυσκολίες και Δημιουργική Γραφή

Πολλές επιστημονικές μελέτες έχουν αποδείξει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Όπως ήδη έχει αναφερθεί οι μαθητές/ -τριες με τις οικείες διαταραχές εμφανίζουν ορθογραφικά , γραμματικά, συντακτικά λάθη και στη παραγωγή κειμένων αφήνουν ανολοκλήρωτες τις προτάσεις, αδυνατούν να δομήσουν και να οργανώσουν το λόγο τους, δυσκολεύονται να αποδώσουν προφορικά τις ιδέες και τις σκέψεις τους, το περιεχόμενο ή τις νοηματικές απαντήσεις γύρω από ένα κείμενο. Γι αυτούς τους λόγους οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν τη Δημιουργική Γραφή ως μέθοδο διδασκαλίας για να βελτιώσουν τις παραπάνω πάσχουσες περιοχές και τις επιδόσεις των μαθητών/ -τριων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πράγματι, η εφαρμογή των μεθόδων της Δημιουργικής Γραφής φαίνεται να λειτουργεί εξισορροπητικά μεταξύ των λογικών και διαισθητικών ικανοτήτων τους σε σημείο όπου τα παιδιά αποκτούν την αυτοπεποίθηση και έτσι ολοκληρώνουν με περισσότερο ενδιαφέρον τις εργασίες τους. Επιπλέον, δημιουργείται στην τάξη ένα ευχάριστο κλίμα και οι μαθητές/ -τριες δε φοβούνται να εκφράσουν τις σκέψεις τους με αποτέλεσμα να βελτιώνονται και σε προφορικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, ενισχύονται και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες, γίνονται πιο σαφείς στις εκφράσεις τους, επιχειρηματολογούν και κατανοούν τις διάφορες οπτικές γωνίες του συνομιλητή τους. Οι Gersten & Baker (1999) ενδεικτικά αναφέρουν ότι τα σημεία στα οποία τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατά βελτιώνονται από την πρακτική εξάσκηση της Δημιουργικής Γραφής, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στο περιεχόμενο. Ο Jaben (1983) σε μια αντίστοιχη έρευνα αναφέρεται σε σημαντικές θετικές επιδράσεις της Δημιουργικής Γραφής σε σπουδαστές με Μαθησιακές Δυσκολίες τόσο στην ποιότητα των γραπτών κειμένων όσο και στη βελτίωση της κατανόησης των διαδικασιών συγγραφής και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τους. Στον ελλαδικό χώρο δεν υφίστανται αρκετές ολοκληρωμένες έρευνες που να αφορούν σ' αυτό το εκπαιδευτικό θέμα (ειδικότερα στον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και οι μελέτες εστιάζουν περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου είναι δόκιμη η βελτίωση των διαταραχών αυτών. Μέσω των μεταπτυχιακών προγραμμάτων έχουν προκύψει διπλωματικές εργασίες που αφορούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε συνάρτηση με τη Δημιουργική Γραφή. Η Νικολαΐδου (2015) αναφέρει μέσα από την προσωπική της εμπειρία ότι η Δημιουργική Γραφή δίνει τη δυνατότητα σ' όλους τους μαθητές να κινητοποιηθούν και να εκφραστούν ελεύθερα στη σχολική τάξη. Επιπλέον, επισημαίνει ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι περισσότερο ενθουσιώδεις όταν εμπλέκεται η

Δημιουργική Γραφή στην εκπαιδευτική διαδικασία και πολλές φορές διατείνεται ότι οι μαθητές/ -τριες με χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν καλύτερα κείμενα από τους μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις.

Ολοκληρώνοντας, η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου είναι αποτρεπτική των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ενθάρρυνση των μαθητών, την κινητοποίηση και την καθοδήγηση τους. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τα παραγόμενα κείμενα είναι αξιοσημείωτος καθώς θα λειτουργήσει ενθαρρυντικά προς τους μαθητές/ -τριες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Η ταυτότητα της έρευνας

Η διαδικασία της έρευνας που ακολουθήθηκε είναι στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας και είναι έρευνα δράσης. Για να μελετήσουμε τις επιδράσεις της Δημιουργικής Γραφής σε μαθητές/-τριες της Γ' Γυμνασίου επιλέχθηκε η έρευνα δράσης η οποία εμπίπτει στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην ερμηνεία, στην εξήγηση και κατανόηση της λειτουργίας των κοινωνικών φαινομένων κι όχι στην ποσοτική της καταγραφή. Έτσι, τα κοινωνικά φαινόμενα μελετώνται και ερμηνεύονται σ' ένα ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό φάσμα καταλήγοντας σε συμπεράσματα που στηρίζονται στην παρατήρηση και την κοινωνική πραγματικότητα κι όχι στη γενικευμένη διαπίστωση (Μακράκης, 1996).

Όπως αναφέραμε για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφου (2003, σελ. 14) η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής δρα ταυτόχρονα σε συνεργασία με όλους όσους συμμετέχουν στην έρευνα σ' ένα πραγματικό περιβάλλον. Στόχος της είναι να κατανοήσει, να ερμηνεύσει τις δυσλειτουργίες, να διαγνώσει τα προβλήματα και εν τέλει να παρέμβει για την βελτίωση όχι μόνο των πρακτικών αλλά και των συνθηκών μέσα στις οποίες ενεργούν ως επαγγελματίες. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έρευνα δράσης πραγματοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δρα συστηματικά στο σχολικό περιβάλλον στοχεύοντας στη βελτίωση των καταστάσεων. Ο εκπαιδευτικός/ ερευνητής σε πρώτο επίπεδο καταφεύγει σε μια αποτίμηση των συνθηκών στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια, εκφράζει την άποψη του για την ισχύουσα κατάσταση και μελετά τυχόν δυσλειτουργίες ή προβλήματα. Μέσα από τη μελέτη προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει και σιγά σιγά οργανώνει ένα σχέδιο δράσης, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για να ολοκληρωθεί η έρευνα, ο εκπαιδευτικός/ ερευνητής αξιολογεί την έρευνα με βάση τα στοιχεία που έχει συλλέξει από όλους τους συμμετέχοντες (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κ.α.) και καταλήγει στα ανάλογα συμπεράσματα.

Βασικά χαρακτηριστικά – όπως προκύπτουν από τις βιβλιογραφικές αναφορές- της έρευνας δράσης είναι τα ακόλουθα:

- Ο συμμετοχικός/ συνεργατικός της χαρακτήρας. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ταυτόχρονα ως διδάσκων αλλά κι ως ερευνητής. Με άλλα λόγια, είναι ένα υποκείμενο υπεύθυνο και συνειδητοποιημένο και συμμετέχει ενεργά στην υλοποίηση της έρευνας ως μοχλός αλλαγής και βελτίωσης. Ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση, η αμοιβαία κατανόηση και η επικοινωνία γίνεται από όλα τα μέλη που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία.
- Η διαπλοκή θεωρίας και πράξης. Οι εκπαιδευτικοί δε λειτουργούν ως απλοί καταναλωτές επιστημονικών θεωριών αλλά εφαρμόζουν τρόπους/ μεθόδους εργασίας/ διδασκαλίας μέσα από τη συνεχή παρατήρηση, αξιολόγηση και αλλαγή. Με αυτόν τον τρόπο δομείται μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του θεωρητικού και πρακτικού τομέα, μια σχέση αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλεπίδρασης, όπου βοηθάει στον εμπλουτισμό των πρακτικών και στην περαιτέρω ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γνώσης.
- Η σπειροειδής της διάταξη. Η έρευνα δράσης δεν ακολουθεί μια γραμμική μεθοδολογία με προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις αλλά αποτελεί μια εξελικτική και ανοικτή κυκλική διαδικασία που βασίζεται στην ανάγκη στοχασμού για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στην κριτική θεώρηση των πεπραγμένων με στόχο την βελτίωση.
- Η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ως δρώντα υποκείμενα δεν ακολουθούν ένα ρεπερτόριο διδακτικών πρακτικών αλλά βελτιώνουν τη γνώση και την πρακτική τους βασιζόμενοι στο λογικό στοχασμό ως επαγγελματίες.
- Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση. Η έρευνα δράσης συγκαταλέγεται στην ποιοτική έρευνα. Άρα, ο ερευνητής δε μελετά ποσοτικά και με αριθμούς τα κοινωνικά φαινόμενα καταλήγοντας σε γενικευμένους κανόνες. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός/ ερευνητής στις ποσοτικές προσεγγίσεις αντιπαραθέτει την «περίπτωση» και στα γενικευμένα συμπεράσματα αντιπαραθέτει τα ερευνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη σχολική τάξη και εκφράζονται ως υποθέσεις δράσης.

Τέλος, δεν υπάρχει κάποιο προκαθορισμένο πρότυπο για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης. Σκόπιμο είναι να αναφέρουμε ότι υπάρχουν κάποια μοντέλα όπως του K. Lewin, του Elliot, του Kemmis της McNiff. Στο μοντέλο του K. Lewin η έρευνα εμφανίζεται ως μια σπειροειδής κίνηση σε τέσσερα βήματα: σχεδιασμός- δράση- παρατήρηση- στοχασμός. Το μοντέλο του Elliot είναι πιο λεπτομερές και έχει αρκετές

αλληπάλλληλες φάσεις. Το μοντέλο του Kemmis στηρίζεται σ' αυτό του Lewin προσθέτοντας την επαλληλία των κύκλων της σπείρας. Τέλος, το μοντέλο της McNiff προβάλλει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης παρέχοντας τη δυνατότητα στοχασμού σε πολλαπλά προβλήματα. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Όποιο μοντέλο κι αν ακολουθηθεί η έρευνα δράσης προβάλλεται σα μια αέναη διαδικασία με στόχο τη βελτίωση μέσω της επανατροφοδότησης και του κριτικού στοχασμού, γι αυτό έχει άλλωστε κριτικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα.

Η παρούσα έρευνα δράσης συγκαταλέγεται στον πρακτικό τομέα καθώς στοχεύει στην σύζευξη των πρακτικών γνώσεων του εκπαιδευτικού της τάξης με μια εκπαιδευτική θεωρία απόρροια της διδασκαλίας ως ερευνητικής διαδικασίας. Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε είναι του Kemmis.

Η έρευνα μας εκινήθηκε από τη χαμηλή επίδοση των μαθητών και μαθητριών του Γυμνασίου στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η κατάσταση αυτή είναι ένα πάγιο πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τός στην γενική τάξη όσο και στα τμήματα ένταξης των σχολείων. Ως μείζον ζήτημα έχει απασχολήσει πολλές φορές την εκπαιδευτική κοινότητα κι έτσι λειτούργησε ως αφορμή για να διεξαχθεί η έρευνα και να πραγματοποιηθεί ένα σχέδιο δράσης, παρατήρησης και στοχασμού. Στην εκπαιδευτική διαδικασία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί (εκπαιδευτικός της τάξης και η γράφουσα). Μετά από την αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών σχεδιάστηκε ένα μοντέλο δράσης και τα αποτελέσματα του αξιολογήθηκαν και αποτέλεσαν στοιχείο στοχασμού. Σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας η εκπαιδευτικός ήταν παρούσα και ήταν σημαντική η βοήθεια της στη συλλογή των δεδομένων από τους μαθητές.

4.2. Η δεοντολογία της έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η άδεια από τον διευθυντή του σχολείου και κατόπιν ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση τους. Σε κάθε έρευνα που μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα είναι απαραίτητη προϋπόθεση να εξασφαλιστεί η συναίνεση, δικαίωμα που βασίζεται στην αυτοδιάθεση και στην ελευθερία του ατόμου. Σε κάθε περίπτωση οι έρευνες που αφορούν τα παιδιά έχουν ως προϋπόθεση να ενημερώνονται οι γονείς, να ζητείται άδεια από αυτούς και στη συνέχεια να προσεγγίζονται οι μαθητές. Επιπλέον, είναι σημαντικό να τηρείται η

ανωνυμία για το σκόπο και το περιεχόμενο της έρευνας. Έτσι και στην παρούσα έρευνα ενημερώθηκαν οι γονείς πως πρόκειται για έρευνα διπλωματικής εργασίας της γράφουσας στο χώρο του σχολείου όπου οι τελευταία είναι Φιλολόγος και Ειδική Παιδαγωγός Παράλληλης Στήριξης. Η έρευνα διεξήχθη κατά τις ώρες των μαθημάτων με συμμετοχή της φιλολόγου της τάξης. Έπειτα, έγινε μια σχετική ενημέρωση των μαθητών για το σκοπό της έρευνας και την πιθανή διάρκεια της. Δεν έγινε κάποια χορήγηση ψυχομετρικού εργαλείου για να διαγνωστούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η γράφουσα ως Ειδική Παιδαγωγός της τάξης είχε ενημερωθεί από τις γνωματεύσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, εξηγήθηκε στους γονείς ότι σε κάθε περίπτωση θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των παιδιών κι ότι δεν υπάρχει πουθενά το όνομα τους αλλά ούτε και πληροφορίες γι αυτά. Υπάρχει και τηρείται από όλους τους συμμετέχοντες απόλυτη τήρηση της εμπιστευτικότητας και της εχεμύθειας. Τέλος, κοινοποιήθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες πως εφόσον το επιθυμούν, μπορούν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της.

4.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τον τρόπο που επιδρά ένα πρόγραμμα ενίσχυσης του γραπτού λόγου σε μαθητές Γ' Γυμνασίου, βασισμένο στη θεωρία και στις πρακτικές της δημιουργικής γραφής εστιάζοντας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Η αφορμή για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας ήταν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, διερευνάται ο βαθμός βελτίωσης που ενέχει ένα τέτοιο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσκολίες στη σχολική μάθηση στο πλαίσιο της γενικής τάξης ή αν απαιτείται εξατομικευμένη προσέγγιση κάθε μαθητή.

Ερευνητικά ερωτήματα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι «Με ποιον τρόπο μπορεί η δημιουργική γραφή να επηρεάσει ποιοτικά τον γραπτό λόγο των μαθητών της Γ' Γυμνασίου». Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα πλαισιώνεται από τα εξής δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα.

Πώς αποδίδουν οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου στο κομμάτι της δημιουργικής γραφής;

Με ποιον τρόπο επηρεάζεται η ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες από ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις πρακτικές της δημιουργικής γραφής;

Με ποιον τρόπο επηρεάζεται η ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες;

Επιμέρους στόχος της έρευνας είναι να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στην σχολική τάξη που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της γραπτής ικανότητας των παιδιών.

4.4. Το ερευνητικό υλικό

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα σε Γυμνάσιο Σχολείο της Αττικής. Ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2022 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Στην έρευνα συμμετείχε ένα τμήμα της Γ΄ Τάξης. Η επιλογή του τμήματος έγινε, επειδή η γράφουσα εργάζεται ως Παράλληλη Στήριξη- Φιλόλογος στο συγκεκριμένο τμήμα. Ύστερα από συζήτηση με την Φιλόλογο του τμήματος διαπιστώθηκε ότι αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Το γεγονός αυτό προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι οποίοι προσπαθούν να βρουν τα αίτια αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Στο συγκεκριμένο τμήμα φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ο ένας εξ αυτών έχει Παράλληλη στήριξη. Λειτουργεί, λοιπόν, αντιπροσωπευτικά για να μπορέσουμε να ερευνήσουμε τις επιδόσεις των μαθητών στο γραπτό λόγο με τυπική ανάπτυξη και με διαταραχές στη μάθηση. Επιπλέον, είναι ανάγκη η εκπαιδευτικός να δοκιμάσει μια νέα προσέγγιση διδασκαλίας του δημιουργικού γραψίματος.

Το δυναμικό της τάξης αποτελείται από 21 άτομα εκ των οποίων τα 7 έχουν αξιολογηθεί από δημόσιο φορέα κι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο. Επιπλέον, οι μαθητές αυτές έχουν γνωματεύσεις από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης), στις οποίες σκιαγραφείται το μαθησιακό τους προφίλ και τους παρέχεται το δικαίωμα να δίνουν και προφορικά στις εξετάσεις. Ένας από τους 7 μαθητές έχει δικαίωμα Παράλληλης Στήριξης μέσα στη σχολική τάξη. Μετά από συναντήσεις με τη Φιλόλογο της τάξης στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και με τους γονείς συζητήθηκε το

μαθησιακό προφίλ των μαθητών/ -τριων σε σχέση με την επίδοσή τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Όλες οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων για να διεξαχθεί ομαλά η ερευνητική εργασία. (Λαμβάνοντας υπόψη ότι σε ένα τμήμα μπορούν να προκύψουν και δυσκολίες που σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς ή συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.

Η ομαδοποίηση των μαθητών έγινε ως εξής. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 11 μαθητές, εκ των οποίων οι 4 είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από 10 μαθητές από τους οποίους οι 3 έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Ακολούθησε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 12 διδακτικές ώρες στο μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και αφορά την πέμπτη θεματική ενότητα της Γλώσσας με θέμα «Ειρήνη και Πόλεμος». Τέλος, φροντίσαμε να διαβάζονται όλες οι εργασίες και τα κείμενα των μαθητών από τα παιδιά και να σχολιάζονται στην τάξη. Όλοι οι μαθητές δέχτηκαν να διαβάζουν τα κείμενα τους ειδικότερα αυτά που αφορούσαν τη δημιουργική γραφή.

4.5. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής

Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής ξεκίνησε με αφόρμηση όλων των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με το θέμα της ειρήνης και του πολέμου και συνέχισε με τους μαθητές να χωρίζονται σε ομάδες. Διαβάστηκαν όλα τα κείμενα (πεζά και ποιήματα) και συζητήθηκαν ανεξαιρέτως σε ποια ομάδα ανήκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Οι εργασίες, όμως, έγιναν σε ομάδες συλλογικά. Στο τέλος, δόθηκε φύλλο για το σπίτι για να δουλέψουν και ατομικά το κομμάτι της δημιουργικής γραφής.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα δόθηκε το πρώτο φύλλο και στη δεύτερη ομάδα το δεύτερο. Το τρίτο φύλλο μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές. Όλα τα φύλλα είχαν ένα μη λογοτεχνικό κείμενο με μια ερώτηση αναγνωστικής κατανόησης και ένα κείμενο λογοτεχνικό (πεζό και ποιήματα) με μια ερώτηση δημιουργικής γραφής. Το πρώτο κείμενο από το πρώτο φύλλο εργασίας λειτούργησε ως αφόρμηση και οι μαθητές/-τριες το επεξεργάστηκαν στο σπίτι.

Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να συλλέξουν χρήσιμες πληροφορίες μέσα από την επίσκεψή τους σε ενδιαφέροντες ιστό τόπους Έπειτα, οι πληροφορίες αυτές συγκεντρώθηκαν και αξιοποιήθηκαν μέσα στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο έγινε η

εκκίνηση των μαθητών/ -τριων σχετικά με το θέμα της ενότητας «Ειρήνη- Πόλεμος». Στο επόμενο μάθημα, λοιπόν, διατέθηκε χρόνος μέσα στην τάξη για να παρουσιαστούν οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τους μαθητές. Και ξεκίνησε η συζήτηση για την αξία της ειρήνης και τις συνέπειες του πολέμου. Έπειτα, εργάστηκαν στο σπίτι πάνω στο πρώτο μέρος του μη λογοτεχνικού κειμένου του φύλλου εργασίας και στο επόμενο μάθημα δόθηκε χρόνος στους μαθητές/ -τριες να διαβάσουν τις εργασίες τους. Ακολούθησε κι άλλη συζήτηση σχετικά με το θέμα και διατυπώθηκαν προτάσεις για τη διασφάλιση της ειρήνης.

Στην επόμενη διδακτική ώρα η γράφουσα διάβασε το ποίημα του Αναγνωστάκη «Στο παιδί μου» (το φύλλο εργασίας της α΄ ομάδας). Επιλέχθηκε η φωναχτή ανάγνωση από την εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να μειωθούν όσο γίνεται περισσότερο τα προβλήματα κατανόησης και οι μεγάλες καθυστερήσεις στους μαθητές με δυσκολίες αποκωδικοποίησης.

ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ

Στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια

Και του μιλούσανε για Δράκους και για το πιστό σκυλί

Για τα ταξίδια της Πεντάμορφης και για τον άγριο λύκο

Μα στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια

Τώρα, τα βράδια, κάθομαι και του μιλώ

Λέω το σκύλο σκύλο, το λύκο λύκο, το σκοτάδι σκοτάδι,

Του δείχνω με το χέρι τους κακούς, του μαθαίνω

Ονόματα σαν προσευχές, του τραγουδώ τους νεκρούς μας.

Α, φτάνει πια! Πρέπει να λέμε την αλήθεια στα παιδιά.

Μ. Αναγνωστάκης, Τα ποιήματα, Πλειάς

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

1. Πώς ορίζεται η αλήθεια στο ποίημα του Αναγνωστάκη; Ποια στοιχεία κατοχυρώνουν την ηθική αξία της;

2. Η λέξη «παραμύθι» έχει δύο σημασίες στη γλώσσα μας: α) λαϊκή διήγηση με φανταστικό θέμα, συνήθως προσαρμοσμένη έτσι ώστε να απευθύνεται σε παιδιά, και β) ψέμα. Πώς αξιοποιείται η διπλή σημασία της λέξης στο ποίημα;

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Να γράψετε ένα δικό σας πεζό κείμενο (μύθο ή παραμύθι) με θέμα τον πόλεμο και την ειρήνη.

Έπειτα ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το τι τους έκανες εντύπωση από το ποίημα, τι τους άρεσε, τι τους προβλημάτισε. Στο ποίημα γίνεται αναφορά σε διάφορα παραμύθια, ποια στοιχεία που δίνονται μοιάζουν με γνωστά παραμύθια και τι συμβολίζουν; Τι γνωρίζουν για τους μύθους και τα παραμύθια; Τι δομή έχει ένα παραμύθι;

Οι μαθητές θυμήθηκαν διάφορες ιστορίες και παραμύθια. Εντοπίστηκαν και γράφτηκαν στον πίνακα τα βασικά στοιχεία της δομής τους.

Ποιος είναι ο βασικός ήρωας; Που συμβαίνουν τα γεγονότα και πότε; Τι γίνεται στην αρχή του παραμυθιού; Τι συνέβη ξαφνικά; Ποιος κακός χαρακτήρας εμφανίζεται; Τι πρόβλημα δημιουργείται; Ποιος είναι ο βοηθός του ήρωα; Πως τελειώνει η ιστορία;

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός διάβασε το απόσπασμα «Κι έχουμε πόλεμος» του Κώστα Ταχτσή (το φύλλο εργασίας της β' ομάδας) και συζητήθηκε με τους μαθητές ο τρόπος αναγγελίας του πολέμου Έπειτα, ζητήθηκε από τους μαθητές να βρουν λέξεις που αναφέρονται στην ειρήνη και στον πόλεμο κι αυτές καταγράφηκαν στον πίνακα.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΚΩΣΤΑΣ ΤΑΧΤΣΗΣ

Κι έχουμε πόλεμο!

Το κείμενο που ακολουθεί είναι απόσπασμα από το δεύτερο μέρος του μυθιστορήματος του Κώστα Ταχτσή Το τρίτο στεφάνι (1962). Μεταφέρει την εμπειρία της έκρηξης του πολέμου του 1940 από την πλευρά μιας αθηναϊκής οικογένειας. Η Νίνα, μία από τις δύο κεντρικές «φωνές» του μυθιστορήματος, αφηγείται τις πρώτες αντιδράσεις προσώπων του στενού οικογενειακού και φιλικού της περιβάλλοντος με αμεσότητα, συγκίνηση και χιούμορ, προσφέροντας στον αναγνώστη μια ολοζώντανη εικόνα της ιστορικής στιγμής.

Η Κασιμάτη είχε περισσότερο κόσμο από κάθε άλλη χρονιά, κι όπως ήταν επόμενο, οι άντρες άρχισαν τα πολιτικά. Ο ξάδερφος του Κασιμάτη, ο Λέων (τον λέγαμε «ο βασιλεύς των ζώων»), που δούλευε στο Υπουργείο Τύπου και Τουρισμού, μας βεβαίωνε πως είχαν βρει κομμάτια της τορπίλας κι ότι ήταν ιταλικής κατασκευής, μα ο Αντώνης δεν εννοούσε επ' ουδενί λόγω να το παραδεχτεί. Θεός σχωρέσ' τον, ήταν τρομερά φανατικός κι ισχυρογνώμων. Έλεγε πως οι Άγγλοι είχαν χρησιμοποιήσει ιταλική τορπίλα, για να στρέψουν την ελληνική κοινή γνώμη εναντίον του Άξονος και να μας βγάλουν στον πόλεμο, όπως είχαν κάνει στον Πρώτο Πόλεμο. «Αν θέλει ο Χίτλερ την Ελλάδα», έλεγε, «δε χρειάζεται να βάλει τους Ιταλούς να την πάρουν. Έρχεται και την παίρνει μόνος του. Οι Γερμανοί δεν πρόκειται να μας πειράξουν, είναι φιλέλληνες. Στα σχολεία τους μαθαίνουν απέξω τον Όμηρο και τον Πλάτωνα», και ούτω καθεξής, ως τις έντεκα το βράδυ. «Πάψε επιτέλους», του λέω, «δεν καταλαβαίνεις ότι ερεθίζεις τα νεύρα σου και θα θέλεις διπλή δόση υπνωτικό για να

κοιμηθείς; Δε θα το πάρεις ποτέ χαμπάρι ότι η καρδιά σου είναι τρομερά αδύνατη;». Μόνο για ένα πράμα ήταν όλοι τους σύμφωνοι: ότι αργά ή γρήγορα θα 'βγαινε και η Ψωροκώσταινα* στον πόλεμο, πάει, δεν τη γλιτώναμε, ήταν αυτή η άτιμη η γεωγραφική μας θέση. Είμαστε, βλέπεις, σαν μια γέφυρα μεταξύ ανατολής και δύσεως, είν' αδύνατον να μείνουμε ουδέτεροι.

Μα κανένας μας δεν το περίμενε τόσο γρήγορα. Όταν το πρωί εκείνης της Δευτέρας ακούσαμε τις σειρήνες, δεν πιστεύαμε στ' αυτιά μας. «Ξύπνα», λέω του Αντώνη, «έχουμε συναγερμό!» «Άσε με ήσυχο», μου λέει, «άσκηση θα 'ναι!». Και γύρισε απ' την άλλη μεριά.

Κάθε φορά που έπαιρνε αποβραδής υπνωτικό, δεν ξυπνούσε εύκολα. «Δεν είναι άσκηση», του λέω, «το ένστικτό μου δε με γελάει ποτέ εμένα!» Κάθε φορά που ήταν να γίνει άσκηση μας ειδοποιούσαν εκ των προτέρων διά του Τύπου. «Εδώ είσαι κι εδώ 'μαι», του λέω, «είναι συναγερμός κι έχουμε πόλεμο!». Και πετάγομαι απ' το κρεβάτι, τρέχω στο παράθυρο του σαλονιού, και βλέπω τη γειτονιά στο ποδάρι. Από μακριά έφτανε ο βόμβος αεροπλάνων. «Μας κήρυξ' η Ιταλία τον πόλεμο! Ο θεός να βάλει το χέρι του! Ξύπνα τη Μαρία!» λέω της Μαριέττας. Τα 'χε κι αυτή χαμένα. «Ξύπνα την και πες της να ντυθεί αμέσως! Μπορεί να χρειαστεί να πάμε στο καταφύγιο». «Θα πάτε στο καταφύγιο;» φωνάζω της Νότας. Μα δεν ήξερε. Κανείς μας δεν ήξερε τι να κάνει και πού να πάει. Πανικοβληθήκαμε. Νομίζαμε πως έφτασ' η Δευτέρα Παρουσία. Ο Αντώνης καθόταν στην άκρη του κρεβατιού, με μια κάλτσα στο χέρι, αφηρημένος. «Μήπως δεν αισθάνεσαι καλά;» του λέω. «Να σου δώσω τις σταγόνες σου;» Κι όπως στεκόμουνα στη μέση του χολ σαν χαμένη, κρατώντας το κεφάλι μου με τα δυο μου χέρια, μην ξέροντας προς τα πού να στραφώ, έρχετ' η Μαριέττα και μου λέει: «Ου Μπούφους* δεν ξυπνάει! Πήγα να τ'ν ξεσκεπάσου και μ' πάτ' σε μια κλουτσιά...» Κι άρχισε να κλαίει. Είχε κι αυτή η δόλια τρεις αδερφούς, οι δυο υπηρετούσαν ήδη στο Ναυτικό, ο άλλος ήταν κληρωτός* του '41, θα πήγαινε απ' τους πρώτους. Πρέπει να τη στείλουμε αμέσως στην Άντρο, είπα με το νου μου, η θέση της είναι κοντά στη μάνα της και στον πατέρα της, δεν μπορώ να την κρατήσω εδώ, είναι μεγάλη ευθύνη. Κι έξω φρενών, τρέχω στο δωμάτιο της κόμησας*, την αρπάζω απ' το τσουλούφι, και της λέω: «Παλιοκόριτσο! Ωστε ούτε η Δευτέρα Παρουσία δεν είναι αρκετή για να σε βγάλει απ' τη νάρκη σου, ε; Τσακίσου και σήκω αμέσως, γιατί σήμερα θα 'ναι το τέλος σου!» Και πάω να την ξεσκεπάσω, και μου δίνει και μένα μια κλοτσιά. Της πατάω τότε μια στριφτή τσιμπιά, της δίνω δυο ανάποδες, και της λέω: «Να! Για να μάθεις να

κλωτσάς τη μάνα σου! Τι σου πέρασ' η ιδέα, οτι είμαι κυρα-Εκάβη να κάτσω να τις φάω απ' την κόρη μου; Θα πάμε στο καταφύγιο και συ κάτσ' εδώ να ψοφήσεις, να γλιτώσω επιτέλους απ' την κακή φύτρα του Φώτη!...»

Μα τη στιγμή που 'βγαίνα απ' το δωμάτιό της, χτύπησαν οι σειρήνες λήξη. Το τέρας! σκέφτηκα. Για κάτι αναισθητους σαν κι αυτήν είναι ο κόσμος. Και πάω μέσα και βλέπω έναν Αντώνη μεταμορφωμένο ως διά μαγείας, έναν άλλο Αντώνη. Στεκόταν μπροστά στο ανοιχτό παράθυρο του σαλονιού και μιλούσε με τον Κουκή, τον άντρα της Νότας. «Θα τους δείξουμε! Θα τους ράνουμε! Θα τους ρίξουμε στη θάλασσα!» φώναζε. Μμ, είπα με το νου μου, αυτός είναι που προχτές ακόμα έλεγε πως ο Χίτλερ δε θ' άφηνε το Μουσολίνι να χτυπήσει την Ελλάδα; Μα φυσικά δεν έβγαλα άχνα. Δόξαζα το Θεό που το πήρε έτσι το πράμα. Πλησίασα κι εγώ στο παράθυρο κι άκουγα με συγκίνηση τα εμβατήρια που 'παιζε το ραδιόφωνο. Για πρώτη φορά συγχωρούσα τη Νότα που το είχε στη διαπασών:

Αεροπόρος θα γινώ, τη γη να μην αγγίζω

να 'μαι ψηλά στον ουρανό, τα σύννεφα να σχίζω...

Τα μάτια του Αντώνη ήταν γεμάτα δάκρυα. «Θα πάω», μου λέει, «ν' αγοράσω ένα ραδιόφωνο! Γιατί δηλαδή να 'χει ο Κουκής ραδιόφωνο και να μην έχουμε εμείς;...» Δε νομίζεις, πήγα να του πω, ότι είναι έξοδο περιττό, ότι δεν είναι καιρός να πετάμε λεφτά για τέτοια πράματα; Μα κρατήθηκα. «Κάνε ό,τι καταλαβαίνεις», του λέω, «απ' τη δική σου τσέπη θα βγουν...» «Αχ, μωρέ Νίνα», μου λέει, «και τι δε θα 'δυνα να 'μωνα άλλη μια φορά νέος». Παρά λίγο να δακρύσω κι εγώ. Τον άφησα και πήγα στην κουζίνα να κάνω κάτι, για ν' απασχολήσω το μυαλό μου. Αποβραδís είχε φέρει μια οκά* κάστανα, τα πρώτα κάστανα εκείνης της χρονιάς, και τα 'βαλα να τα βράσω. Όσο ζήσαμε, ζήσαμε, έλεγα με το νου μου, όσο χαρήκαμε, χαρήκαμε, αποδώ και πέρα... Μα δεν μπορούσα, ούτε ήθελα να φανταστώ το μέλλον.

Πάνω στην ώρα έφτασε κι η κυρα-Εκάβη, φρέσκια φρέσκια και κεφάτη. «Αχ, βρε κυρα-Εκάβη», της λέω, «τι θα γίνουμε; Πού θα πάμε;» «Ε», μου λέει, «πόλεμος είναι θα περάσει, ούτ' ο πρώτος, ούτ' ο τελευταίος. Δε με πειράζουν εμένα τέτοια πράματα, άλλα με πειράζουν». «Και δεν τρόμαξες», της λέω, «όταν άκουσες τις σειρήνες;» «Μπα! Το 'ξερα πριν χτυπήσουνε και το περίμενα. Ο Θόδωρος ήταν χτες νυχτερινός στην εφημερίδα, και την ώρα που 'τοιμαζότανε να φύγει να 'ρθει στο σπίτι να κοιμηθεί, τους

τηλεφώνησαν τα νέα απ' το υπουργείο. Μα δεν άντεχε να μείνει. Ήταν πτώμα το καημένο το παιδί απ' την κούραση και το ξενύχτι. Ήρθε στο σπίτι και μας τα 'πε, κι ύστερα κουκουλώθηκε στο κρεβάτι του και μου λέει: «Μαμάκα, μη με ξυπνήσετε ακόμα και να πέφτουν μπόμπες!» Κι όπως είναι κουφός απ' το έν' αυτί, δεν άκουσε ούτε τις σειρήνες». «Μα το καταλαβαίνεις», της λέω κατάπληκτη με την ψυχραιμία της, «ότι θα μας ρίξουν ασφυξιόγωνα*; Το ξέρεις ότι θά 'ρθουν να μας πάρουν τα σπίτια μας και τα κορίτσια μας;». «Δεν είσαι με τα καλά σου», μου λέει, «χρωστάς της Μιχαλούς*, κι είσαι και διαβασμένη! Έτσι λέγαν και στον άλλο πόλεμο και μας τρομοκρατήσανε τζάμπα και βερεσέ. Όσο για τα κορίτσια» (και στράβωσε το στόμα της) «μη φοβάσαι και δεν παθαίνουν τίποτα. Αν δεν κουνήσουν κι εκείνα την ουρά τους, δεν τα πειράζει κανένας. Κι οι Ιταλοί άνθρωποι σαν και μας είναι, δεν είναι θηρία της ζούγκλας...».

«Τι ανάγκη έχει», μου λέει η θεία Κατίγκω, όταν ήρθε σε λίγο και της τα 'λεγα. «Ο ένας της γιος είναι κουφός, ο άλλος στη φυλακή, κι ο γαμπρός της είναι γιατρός, κάπου θα χωθεί. Αλίμονο στα δικά μας τα παιδιά!» Ο Τάκης είχε μετατεθεί σ' ένα μικρό αντιτορπιλικό, ο Πέτρος έκανε τη θητεία του έξω απ' την Κοζάνη, μέσα στη φωτιά. «Αλίμονο στα δικά μας τα παιδιά», μου λέει, κι έβαλε τα κλάματα. Σε λίγο ήρθ' ο Άκης γυρεύοντας τη γιαγιά του. «Ήρθε κι έφυγε», του λέω. «Καλώς το στρατηγό!» του λέει ο Αντώνης μόλις τον είδε. Φορούσε τη στολή της ΕΟΝ*. «Άντε να δούμε», του λέει, «πόσους Ιταλούς θα καθαρίσεις. Σας δώσανε τουφέκια ή ακόμα;» Το πρωί είχε πάει στο σχολείο και τους έδωξαν. Τα μαθήματα διεκόπτοντο μέχρι νεοτέρας διαταγής. «Για του Μπούφου έφεξε!»* μου λέει η Μαριέττα. Γύρισε λοιπόν στο σπίτι, φόρεσε τη στολή του και πήγε στον υποτομέα του. Τους έβαλαν στη γραμμή και τους έβγαλε ο τομεάρχης τους λόγο. Κακόμοιρα παιδιά! έλεγα με το νου μου, ακούγοντάς τον να μας περιγράφει με παιδικό ενθουσιασμό πώς είχαν στολίσει τον υποτομέα με χάρτινες σημαίες κι εικόνες των ηρώων του '21. Τι έχουν να δουν τα μάτια σας, σε τι ανάποδα χρόνια γεννηθήκατε και σεις... «Καλά που είναι κι η σημαία μας στο κοντάρι», λέω της Μαριέττας. Την είχαμε κρεμάσει για του Αγίου Δημητρίου και δεν την είχαμε κατεβάσει ακόμα. «Τουλάχιστον», της λέω, «δε χρειάζεται ν' ανεβαίνεις να κρεμάς σημαίες, ουδέν κακόν αμιγές καλού». Και ξαφνικά είδα έκπληκτη κι εγώ η ίδια, πως είχα ξαναβρεί την ψυχραιμία μου και το συνηθισμένο μου χιούμορ. Ωχ, αδερφέ! σκέφτηκα. Όπου όλος ο κόσμος, και μεις. Αφού το πήρε τόσο καλά ο Αντώνης, δε με νοιάζει για τίποτα.

Κ. Ταχτσής, Το τρίτο στεφάνι, Εξάντας

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

1. Σε ποια σημεία και με τι τρόπο εκφράζεται στο κείμενο το αίσθημα του φόβου; Καταγράψτε τις λέξεις του κειμένου που σχετίζονται με την ειρήνη και τον πόλεμο.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Να φτιάξετε ένα δικό σας ποίημα με θέμα την ειρήνη και τον πόλεμο με τις λέξεις που συγκεντρώσατε από το απόσπασμα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δόθηκε η ευκαιρία να δουλέψουν το δημιουργικό μέρος (για περίπου 30 λεπτά) μέσα στην τάξη.

Στην πρώτη ομάδα το δημιουργικό μέρος αφορούσε την παραγωγή πεζού κειμένου και συγκεκριμένα μύθου ή παραμυθιού με θέμα την ειρήνη και τον πόλεμο.

Στη δεύτερη ομάδα το δημιουργικό μέρος αφορούσε την παραγωγή ποιήματος με τη βοήθεια των λέξεων που είχαν συγκεντρώσει τα παιδιά από το απόσπασμα και με θέμα την ειρήνη και τον πόλεμο.

Ακολούθως, όταν τα παιδιά ολοκλήρωσαν το κομμάτι της δημιουργικής γραφής διαβάστηκαν τα παραγόμενα κείμενα μέσα στην τάξη και σχολιάστηκαν και αξιολογήθηκαν από όλους

Τέλος, δόθηκε στους μαθητές ένα από κοινού φύλλο εργασίας με ένα μη λογοτεχνικό κείμενο και ένα λογοτεχνικό κείμενο και συγκεκριμένα ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Ειρήνη». Στις εργασίες ζητήθηκε να συγκρίνουν τα δυο κείμενα και έπειτα

ακολούθησε μια ερώτηση δημιουργικής γραφής για να εργαστεί ο κάθε μαθητής ατομικά στο σπίτι. Την επόμενη φορά οι εργασίες διαβάστηκαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες στην τάξη.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

ΜΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Ο πόλεμος είναι συμφορά για όλους τους ανθρώπους. Και δυστυχώς στο σύγχρονο κόσμο η μάστιγα αυτή εξακολουθεί να πλήττει πολλές χώρες προκαλώντας επώδυνες καταστάσεις και επιφέροντας ανεξίτηλα τραύματα σε νικητές και ηττημένους. Οι συνέπειες του πολέμου είναι ποικίλες και σίγουρα ανεπανόρθωτες. Πρώτα πρώτα χιλιάδες άνθρωποι πεθαίνουν με βίαιο τρόπο είτε πρόκειται για στρατιώτες, είτε για άμαχο πληθυσμό, ενώ πολλοί επιστρέφουν τραυματισμένοι σωματικά και ψυχικά. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η ραγδαία μείωση του πληθυσμού και η περαιτέρω αποδυνάμωση της οικονομίας, καθώς η ενασχόληση με τη γεωργία και το εμπόριο περιορίζεται, ενώ η βιομηχανία και η χειρωνακτική εργασία τίθενται στην υπηρεσία κάλυψης των πολεμικών αναγκών. Έτσι δημιουργούνται ελλείψεις σε υλικά αγαθά, οι άνθρωποι υποσιτίζονται ή πεινούν, ενώ η εξέλιξη των επιστημών και του πολιτισμού οδηγείται σε στασιμότητα. Κατ' επέκταση η καλλιτεχνική και πνευματική δημιουργία αναστέλλεται, ενώ πολλά έργα τέχνης και μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς έρχονται αντιμέτωπα με τον κίνδυνο της καταστροφής με επακόλουθο την πολιτιστική υποβάθμιση της χώρας που υφίσταται τις συνέπειες του πολέμου. Εκτός από τα παραπάνω ο πόλεμος προκαλεί τη διάλυση των οικογενειών, την αύξηση του αριθμού των ορφανών παιδιών και την ανάγκη πολλοί άνθρωποι να γίνουν πρόσφυγες προκειμένου να αποφύγουν τα μαρτύρια, τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης, τις ασθένειες που εξαπλώνονται ταχύτατα και γενικά τις συμφορές του πολέμου. Κοντά σε όλες αυτές τις συνέπειες, εξίσου σημαντικές είναι και οι ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου, αφού τα ψυχικά τραύματα που αποτυπώνονται τόσο στο μυαλό όσο και στις καρδιές των παθόντων είναι δυσβάσταχτα και συνήθως ανεξίτηλα. Οι λεηλασίες, οι μαζικές εκτελέσεις, οι δολοφονίες, οι βιασμοί και οι αιματηρές μάχες κλονίζουν τις ψυχές των ανθρώπων και κυρίως των μικρών, αθώων παιδιών που γεννιούνται και

μεγαλώνουν μέσα σε ωμές σκηνές βίας και αποτρόπαιων εγκλημάτων. Σε όλα αυτά βέβαια θα πρέπει να προσθέσουμε και τη διχόνοια που δεν παύει να υπάρχει μεταξύ των λαών ακόμα και πολλά χρόνια μετά το τέλος του πολέμου, με αποτέλεσμα να χρειάζονται μεγάλες προσπάθειες για την αποκατάσταση των φιλικών σχέσεων μεταξύ τους, καθώς και το μεγάλο πλήγμα που δέχεται το φυσικό περιβάλλον από τις συνεχείς πυρκαγιές και τους καταστροφικούς βομβαρδισμούς. Απ' όλα αυτά λοιπόν γίνεται ολοφάνερο ότι οι συνέπειες του πολέμου είναι τεράστιες για την ανθρωπότητα και γι' αυτό κάθε προσπάθεια διακοπής των πολέμων και καθιέρωσης της ειρήνης είναι πολύτιμη και ουσιαστική.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Γιάννη Ρίτσου, «Ειρήνη»

Στον Κώστα Βάρναλη

Τ' όνειρο του παιδιού είναι η ειρήνη.

Τ' όνειρο της μάνας είναι η ειρήνη.

Τα λόγια της αγάπης κάτω απ' τα δέντρα,

είναι η ειρήνη.

Ο πατέρας που γυρνάει τ' απόβραδο μ' ένα φαρδύ χαμόγελο στα μάτια

μ' ένα ζεμπίλι στα χέρια του γεμάτο φρούτα

κ' οι σταγόνες του ιδρώτα στο μέτωπό του

είναι όπως οι σταγόνες του σταμνιού που παγώνει το νερό στο παράθυρο,

είναι η ειρήνη.

Όταν οι ουλές απ' τις λαβωματιές κλείνουν στο πρόσωπο του κόσμου

και μες στους λάκκους που 'σκαψαν οι οβίδες φυτεύουμε δέντρα
και στις καρδιές που 'καψε η πυρκαϊά δένει τα πρώτα της μπουμπούκια η ελπίδα
κ' οι νεκροί μπορούν να γείρουν στο πλευρό τους και να κοιμηθούν δίχως παράπονο
ξέροντας πως δεν πήγε το αίμα τους του κάκου,
είναι η ειρήνη.

Ειρήνη είναι η μυρωδιά του φαγητού το βράδι,
τότε που το σταμάτημα του αυτοκίνητου στο δρόμο δεν είναι φόβος,
τότε που το χτύπημα στην πόρτα σημαίνει φίλος,
και το άνοιγμα του παράθυρου κάθε ώρα σημαίνει ουρανός
γιορτάζοντας τα μάτια μας με τις μακρινές καμπάνες των χρωμάτων του,
είναι η ειρήνη.

Ειρήνη είναι ένα ποτήρι ζεστό γάλα κ' ένα βιβλίο μπροστά στο παιδί που ξυπνάει.
Τότε που τα στάχνα γέρνουν τόνα στ' άλλο λέγοντας: το φως το φως, το φως,
και ξεχειλάει η στεφάνη του ορίζοντα φως
είναι η ειρήνη.

Τότε που οι φυλακές επισκευάζονται να γίνουν βιβλιοθήκες,
τότε που ένα τραγούδι ανεβαίνει από κατώφλι σε κατώφλι τη νύχτα
τότε που τ' ανοιξιάτικο φεγγάρι βγαίνει απ' το σύγνεφο
όπως βγαίνει απ' το κουρείο της συνοικίας φρεσκοξυρισμένος ο εργάτης το
Σαββατόβραδο

είναι η ειρήνη.

Τότε που η μέρα που πέρασε

δεν είναι μια μέρα που χάθηκε

μα είναι η ρίζα που ανεβάζει τα φύλλα της χαράς μέσα στο βράδι

κ' είναι μια κερδισμένη μέρα κ' ένας δίκαιος ύπνος

τότε που νιώθεις πάλι ο ήλιος να δένει βιαστικά τα κορδόνια του

να κυνηγήσει τη λύπη απ' τις γωνιές του χρόνου

είναι η ειρήνη.

Ειρήνη είναι οι θημωνιές των αγτίνων στους κάμπους του καλοκαιριού

είναι τ' αλφαβητάρι της καλοσύνης στα γόνατα της αυγής.

Όταν λες: αδελφέ μου — όταν λέμε: αύριο θα χτίσουμε

όταν χτίζουμε και τραγουδάμε

είναι η ειρήνη.

Τότε που ο θάνατος πιάνει λίγο τόπο στην καρδιά

κ' οι καμινάδες δείχνουν με σίγουρα δάχτυλα την ευτυχία,

τότε που το μεγάλο γαρύφαλλο του δειλινού

το ίδιο μπορεί να το μυρίσει ο ποιητής κι ο προλετάριος

είναι η ειρήνη.

Η ειρήνη είναι τα σφιγμένα χέρια των ανθρώπων

είναι το ζεστό ψωμί στο τραπέζι του κόσμου

είναι το χαμόγελο της μάνας.

Μονάχα αυτό.

Τίποτ' άλλο δεν είναι η ειρήνη.

Και τ' αλέτρια που χαράζουν βαθιές αυλακιές σ' όλη τη γης

ένα όνομα μονάχα γράφουν:

Ειρήνη. Τίποτ' άλλο. Ειρήνη.

Πάνω στις ράγες των στίχων μου

το τραίνο που προχωρεί στο μέλλον

φορτωμένο στάρι και τριαντάφυλλα

είναι η ειρήνη.

Αδέρφια μου,

μες στην ειρήνη διάπλατα ανασαίνει

όλος ο κόσμος με όλα τα όνειρά του.

Δόστε τα χέρια, αδέρφια μου,

αυτό 'ναι η ειρήνη.

ΑΘΗΝΑ, Γενάρης 1953

Από τη συλλογή Αγρύπνια (1941-1953)

[πηγή: Γιάννης Ρίτσος, Ποιήματα 1930-1960, Β' τόμος, Εκδόσεις «Κέδρος», Αθίνα

1961, σ. 173-175]

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Με ποιες εικόνες αποδίδει ο ποιητής τις χαρές της ειρηνικής ζωής; Ποια απ' αυτές σας συγκινεί περισσότερο και γιατί;

Να συγκρίνετε το πρώτο κείμενο με το ποίημα του Ρίτσου. Καταγράφοντας τα δεινά του πολέμου και τα οφέλη της ειρήνης. Να φτιάξετε δικά σας κείμενα (παραμύθια ή ποιήματα) με θέμα την ειρήνη και τον πόλεμο.

τ

4.6. Η αξιολόγηση των κειμένων

Ο σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσουμε με ποιον τρόπο επιδρά ένα πρόγραμμα ενίσχυσης του γραπτού λόγου σε μαθητές Γ' Γυμνασίου, βασισμένο στη θεωρία και στις πρακτικές της δημιουργικής γραφής εστιάζοντας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Με άλλα λόγια, προσπαθήσαμε να δούμε εάν υπάρχουν διαφορές στην επίδραση του προγράμματος στους μαθητές με φυσιολογική μαθησιακή επάρκεια και σε εκείνους με χαμηλή μαθησιακή επάρκεια λόγω μαθησιακών δυσκολιών.

Στα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων δίνεται έμφαση η κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου και αξιολογείται το περιεχόμενο, η ύπαρξη ή όχι της δομής και η εκπλήρωση ή μη της επικοινωνιακής λειτουργίας. Οι φιλόλογοι, ωστόσο, θεωρούν σημαντικό να αξιολογήσουν και την τήρηση των γραμματικών, ορθογραφικών και συντακτικών κανόνων, δίνοντας σημασία στην εμφάνιση του γραπτού. Σίγουρα όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά και απαραίτητα για την αξιολόγηση ενός γραπτού εξετάζοντας τυπικά ένα μάθημα γλωσσικής διδασκαλίας, δε συνιστούν όμως επαρκή κριτήρια για την αξιολόγηση κειμένων δημιουργικής γραφής (ειδικότερα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες) καθώς υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση όσο αφορά τη στοχοθεσία της δημιουργικής γραφής.

Η φύση της δημιουργικής γραφής γεννάει δυο αντιμαχόμενες απόψεις. Η μια άποψη ενστερνίζεται ότι το γράψιμο είναι μια ελεύθερη διαδικασία που βασίζεται στη φαντασία, στην έμπνευση και στη διαμόρφωση ενός συγγραφικού ύφους και είναι δύσκολο να αξιολογηθεί. Η δεύτερη άποψη εστιάζει στην ύπαρξη κάποιων τεχνικών και μεθόδων για τη συλλογή των ιδεών, την οργάνωση και την παραγωγή του κειμένου. Από τις δυο απόψεις μπορεί να προκύψει και μια σύνθεση των αντιμαχόμενων τάσεων και να προκύψουν πρακτικές διδακτικές δημιουργικής γραφής αξιολογήσιμες.

Σύμφωνα με τον Γρόσδο (.2014, σελ.60-61) το δημιουργικό προϊόν μπορεί να αξιολογηθεί ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση του κειμένου (ισορροπία και ολοκλήρωση των μερών), τη διάταξη και τη λογική σειρά, τη σαφήνεια στον τρόπο παρουσίασης, την πρωτοτυπία σχετικά με το θέμα, την πλοκή, το σκηνικό, τις ανατροπές, τη λύση, το χιούμορ, την αλλαγή του ήρωα, τα συναισθήματα των ηρώων, το ενδιαφέρον, την αφηγηματική οπτική και τη φαντασία

Τέλος, η Χαρά Νικολακοπούλου (2014, σελ. 16) στο βιβλίο της «Η δημιουργική γραφή στο γυμνάσιο» υποστηρίζει την άποψη ότι είναι δύσκολο να αξιολογηθεί γενικότερα με τους συνήθεις όρους ένα δημιουργικό γράψιμο και οι σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους εστιάζουν στην ενθάρρυνση του παιδιού αντί στην επισήμανση των λαθών του. Σαφώς εκτιμάται η δεξιότητα των μαθητών να επιλέγουν τις σωστές πληροφορίες και να παρουσιάζουν τα κατάλληλα στοιχεία, να ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και να παράγουν άρτια αισθητικά κείμενα. Λαμβάνοντας της παραπάνω απόψεις θα αξιολογήσουμε και τα δικά μας κείμενα των παιδιών της γ' γυμνασίου, τα οποία συμμετείχαν στο πρόγραμμα της δημιουργικής γραφής.

4.7. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων

Από τα φύλλα εργασιών της δημιουργικής γραφής συλλέχθηκε ένας μεγάλος αριθμός κειμένων με πολύ διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Η ερευνήτρια προσπάθησε μέσω αρκετών αναγνώσεων να μελετήσει και να ομαδοποιήσει τα δημιουργικά προϊόντα των μαθητών για να μπορέσει να τα αξιολογήσει ερευνητικά. Επιπλέον, σε κάθε διδακτική δραστηριότητα κρατούσε ημερολόγιο στο οποίο γινόταν η καταγραφή όλων όσων παρακολουθούσε και στη συνέχεια έκανε αναδρομές σε αυτό για να εντοπίσει τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών σε κάθε διδακτική δραστηριότητα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε μια ποιοτική έρευνα δεν

αξιολογούνται ποσοτικά τα συλλεγόμενα δεδομένα, οπότε η ερευνήτρια μελετά τα αποτελέσματα λαμβάνοντας υπόψη κι άλλους επιπλέον παράγοντες, όπως την προσωπικότητα των μαθητών, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Έτσι, δεν κρίθηκε σκόπιμη μια στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Για την απάντηση των ερευνητικών μας αποτελεσμάτων είναι σκόπιμο να σκιαγραφήσουμε τις αντιδράσεις των μαθητών κι όχι μόνο να αξιολογήσουμε το παραγόμενο αποτέλεσμα, χωρίς βέβαια να υποπέσουμε στο σφάλμα μιας ανα διήγησης. Θα σχολιάσουμε ολιστικά την εκπαιδευτική διαδικασία και επιμέρους εστιάζοντας στο κατά πόσο υπήρξε βελτίωση των παραγόμενων κειμένων.

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα των εκπαιδευτικών και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Ακόμα και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς δεν απασχόλησαν διασπαστικά την τάξη και έδειξαν κι αυτοί ενδιαφέρον, προθυμοποιούμενοι να χρησιμοποιήσουν και τις νέες τεχνολογίες για να βοηθήσουν τις εκπαιδευτικούς και να ασχοληθούν με τη σειρά τους με το θέμα της ειρήνης και του πολέμου. Η συνεργασία των παιδιών ήταν καλή και η ροή του μαθήματος δε διακόπηκε από διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Οι μαθητές ζητούσαν διευκρινήσεις για να κατανοήσουν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν χωρίς φόβο και έτσι λύθηκαν αρκετές απορίες που είχαν. Τα κείμενα τους είχαν αρκετά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Επιπλέον, δυσκολεύονταν να εκφράσουν τις απόψεις τους και στον προφορικό λόγο και έκαναν αρκετά εκφραστικά λάθη τα οποία τα διόρθωναν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Όμως, αυτό δε λειτούργησε αποθαρρυντικά για τους μαθητές. Γενικότερα έδειξαν να απολαμβάνουν το κομμάτι της δημιουργικής γραφής και να το προσεγγίζουν σα παιχνίδι.

Ανάλυση δεδομένων από την Α΄ Ομάδα

Στην Α΄ Ομάδα οι μαθητές ορισμένοι από τους μαθητές και τις μαθήτριες δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τι έπρεπε να κάνουν. Όμως, ζητούσαν διευκρινίσεις και όταν δόθηκε βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, ανταποκρίθηκαν καλύτερα.

Τα παιδιά που ασχολήθηκαν με το παραμύθι σε γενικές γραμμές απέδωσαν ένα κείμενο με φαντασία και πλοκή. Υπήρχαν βέβαια αρκετά εκφραστικά λάθη, ορθογραφικά και συντακτικά.

Στην πρώτη ομάδα υπήρχε μια μαθήτρια με εξαιρετικές επιδόσεις. Το κείμενο που απέδωσε ήταν αρκετά καλό και σε πρωτοτυπία, φαντασία και δομή. Η εργασία που παρέδωσε ήταν εξαιρετική και επέλεξε να γράψει ένα ποίημα για την ειρήνη αρκετά συναισθηματικό. Στην ίδια ομάδα ένας άλλος μαθητής με καλή επίδοση απέδωσε ένα καλά οργανωμένο παραμύθι με πλοκή αλλά δυσκολεύτηκε στο κομμάτι της φαντασίας. Το κείμενο του υστερούσε σε πρωτοτυπία, ήταν ολοκληρωμένο νοηματικά χωρίς συντακτικά και ορθογραφικά λάθη. Ο ίδιος μαθητής εργάστηκε στο σπίτι με τον ίδιο ρυθμό, το παραμύθι του ήταν βελτιωμένο.

Μια άλλη μαθήτρια, η οποία ήταν αρκετά συνεσταλμένη και η επίδοσή της γενικά στα γλωσσικά μαθήματα είναι χαμηλή, έδωσε ένα πρωτότυπο παραμύθι με έντονα τα παραμυθικά στοιχεία, είχε βέβαια λίγα λάθη εκφραστικά και ήθελε τη βοήθεια της εκπαιδευτικού για να τα διορθώσει και να αποδώσει το νόημα που ήθελε γραπτά.

Στην ίδια ομάδα ήταν ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Ο συγκεκριμένος μαθητής συνεχώς κινούταν και σηκωνόταν. Για να μη δημιουργηθεί πρόβλημα στην τάξη του ζητήσαμε να βοηθήσει με τις ιδέες του τους άλλους μαθητές. Πράγματι, είχε ωραίες ιδέες και στον προφορικό λόγο εκφραζόταν καλά. Στο κείμενο όμως που έδωσε είχε μικρή έκταση, χωρίς πλοκή και οργάνωση και δεν ολοκλήρωσε την ιστορία του. Ο ίδιος μαθητής δεν εργάστηκε καθόλου στο σπίτι με τις εργασίες. Ήταν βέβαια πρόθυμος στην τάξη να βοηθήσει και να βρει πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Μία άλλη μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες ζήτησε διευκρινήσεις στην αρχή κι έπειτα εργάστηκε μοναχικά. Όταν ολοκλήρωσε το κείμενο ζήτησε να το πει και προφορικά. Το γραπτό της ήταν μικρό σε έκταση με αρκετά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, είχε φαντασία και ήταν πρωτότυπο αλλά χρειαζόταν κάποια οργάνωση στη δομή σε ένα σημείο. Στην εργασία για το σπίτι έφερε ένα παραμύθι με τα ίδια συντακτικά και ορθογραφικά λάθη.

Στην ίδια ομάδα οι άλλοι δυο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετώπισαν δυσκολίες στα κείμενα που έπρεπε να γράψουν. Τα κείμενα τους ήταν μικρά σε έκταση. Δυσκολεύτηκαν στην οργάνωση και στην πλοκή καθώς και στη δημιουργία ενός

πρωτότυπου κειμένου. Στην εργασία που είχαν να κάνουν στο σπίτι έφεραν ποιήματα, όπου εκεί υπήρξε κάποια βελτίωση στο γραπτό λόγο.

Ανάλυση δεδομένων Β΄ Ομάδας

Τα παιδιά που ασχολήθηκαν με το ποίημα αρχικά δυσκολεύτηκαν και ήθελαν ένα εναρκτήριο ερέθισμα από τις εκπαιδευτικούς. Οι λέξεις που είχαν καταγραφεί στον πίνακα τα βοήθησαν και δόθηκαν κάποιες οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς.

Βέβαια, κάποια παιδιά της β΄ ομάδας δυσανασχέτησαν για το ότι είχαν να κάνουν ποίημα κι όχι παραμύθι. (Προφανώς δεν είναι αρκετά εξοικειωμένα με την ποίηση και τις συγγραφικές τεχνικές της).

Ο μαθητής με καλή σχολική επίδοση έγραψε ένα ωραίο ποίημα με θέμα τον πόλεμο. Η εργασία στο σπίτι ήταν αρκετά καλή και κινήθηκε στα ίδια επίπεδα. Ένας άλλος μαθητής στην ίδια ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες δεν ενδιαφέρθηκε να γράψει. Έδωσε ένα ποίημα μικρό σε έκταση κι όχι ιδιαίτερα φροντισμένο. Επίσης, δεν ασχολήθηκε καθόλου με την εργασία στο σπίτι και δήλωσε ότι δεν τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα η συγγραφή ποίησης. Ο μαθητής με γραφοκινητικά προβλήματα (και με δικαίωμα παράλληλης στήριξης) ήταν πρόθυμος να γράψει ποίημα, κατανόησε αμέσως τα ζητούμενα και εκφραζόταν προφορικά αρκετά καλά. Στη συγγραφή του ποιήματος δυσκολεύτηκε αρκετά, ήθελε τη βοήθεια από την παράλληλη στήριξη για να ολοκληρώσει τη διαδικασία. Ζήτησε να πει προφορικά το παραμύθι και να το γράψει κάποιος άλλος. Δυσκολεύτηκε αρκετά στο να αποδώσει το ποίημα και στο σπίτι, αλλά ήταν πρόθυμος και συνεργάσιμος. Μια άλλη μαθήτρια με τυπική ανάπτυξη είχε φτωχό λεξιλόγιο κι όχι ιδιαίτερη φαντασία, το ποίημα είχε αρκετές επαναλήψεις. Το ποίημα, στο οποίο εργάστηκε στο σπίτι έμοιαζε περισσότερο με στιχάκι τραγουδιού. Οι άλλες δυο μαθήτριες ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις τους, έφεραν ποιήματα με θέμα την ειρήνη κι αρκετά καλά. Τα ποιήματα τους στην τάξη δεν ήταν πρωτότυπα περισσότερο έμοιαζαν με πεζά, αλλά είχαν ωραίο θεματικό περιεχόμενο. Το λεξιλόγιο τους ήταν απλό. Ένας άλλος μαθητής με μέτριες επιδόσεις έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον κι έγραψε ένα ποίημα με θέμα τον πόλεμο. Το ποίημα του ήταν εξαιρετικό και αυτό που έδωσε στην τάξη και αυτό που δούλεψε στο σπίτι. Η δημιουργική γραφή λειτούργησε ενθαρρυντικά για το συγκεκριμένο μαθητή, ο οποίος δε συμμετέχει ενεργά στα μαθήματα. Το ίδιο διαπιστώθηκε κι από άλλη μαθήτρια, η οποία είναι αφανής μέσα

στην τάξη. Κι όμως έδειξε ενδιαφέρον το ποίημα της δεν ήταν τόσο πρωτότυπο. Αυτό στο οποίο εργάστηκε στο σπίτι ήταν καλύτερο και βελτιωμένο.

Γενικότερα, στο κομμάτι της ατομικής γραπτής έκφρασης διαπιστώθηκε ιδιαίτερη βελτίωση όσον αφορά το περιεχόμενο και τα εκφραστικά λάθη. Αν και τα ποιήματα ήταν μικρά σε έκταση, η δομή τους δεν ήταν ελλιπής και οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιούργησαν ωραία ποιήματα που έμοιαζαν με στιχάκια τραγουδιών. Εστίασαν περισσότερο βέβαια στο θέμα της ειρήνης και της αγάπης. Υπήρχαν αρκετά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη και δε χρησιμοποιούσαν σωστά τα σημεία στίξης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που ασχολήθηκαν με το παραμύθι δυσκολεύτηκαν στην οργάνωση των ιδεών, παρατηρήθηκαν ελλείψεις στη φαντασία και στην πρωτοτυπία. Υπήρξε βέβαια βελτίωση κι αυτό φάνηκε από την εργασία στο σπίτι. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βοηθήθηκαν από τη διαδικασία και έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον να ασχοληθούν με το γραπτό λόγο (ειδικότερα όταν αφορά κάτι το δημιουργικό που σχετίζεται με την έκφραση των συναισθημάτων τους κι όχι κάτι τυποποιημένο).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συνοψίζοντας, από το πρόγραμμα της δημιουργικής γραφής που εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη στο τμήμα της Γ΄ γυμνασίου διαπιστώθηκε ότι αυτό λειτούργησε ενθαρρυντικά για τους μαθητές και τις μαθήτριες ανεξαιρέτως τις σχολικές τους επιδόσεις ή την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τη φιλιανγνωσία, τη λογοτεχνία και με την απόδοση ενός μη τυποποιημένου δημιουργικού τρόπου συγγραφής. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την παραγωγή ποιητικού λόγου, αν κι έχουν τη διάθεση να γράψουν (ειδικά εάν ο παραγόμενος ποιητικός λόγος προσιδιάζει σε στιχάκι). Ανεξαιρέτως το υπόβαθρο των μαθητών (γνωστικό, κ.α.) διαπιστώθηκαν ελλείψεις στο λεξιλόγιο, στην εκφραστικότητα, στην οργάνωση και δομή του κειμένου. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών πολλά προβλήματα επιλύθηκαν. Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών βοήθησε τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανταπεξέλθουν και να παράγουν δικα τους κείμενα περισσότερο βελτιωμένα σε σχέση με τα αρχικά.

Αναστοχασμός

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική εργασία θα προσπαθήσουμε να αποτιμήσουμε κριτικά τα στοιχεία που προέκυψαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η γράφουσα/ ερευνήτρια είναι καθηγήτρια Παράλληλης Στήριξης στο τμήμα κι είχε τη δυνατότητα να γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ όλων των μαθητών και μαθητριών, καθώς κι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό ήταν σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της ερευνητικής εργασίας. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής, έδειξαν ενδιαφέρον, απόλαυσαν τις νέες διδακτικές πρακτικές, κινητοποιήθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου και βελτιώθηκαν σε ένα βαθμό. Ωστόσο, οι μαθητές/ -τριες με μαθησιακές δυσκολίες καλό θα είναι να παρακολουθήσουν κάποιο ανάλογο πρόγραμμα δράσης και στα τμήματα ένταξης για να βελτιωθούν εξατομικευμένα από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Θα είναι θετικό η δημιουργική γραφή να αποτελέσει στοιχείο τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και της καθημερινής διδακτικής πρακτικής για να εξοικειωθούν τα παιδιά με παρόμοιες δράσεις και να υπάρξει σημαντική βελτίωση των συγγραφικών τους δεξιοτήτων. Στο πέρας του συγκεκριμένου εργαστηρίου αρκετοί μαθητές άλλαξαν στάση απέναντι στη συγγραφή ποιημάτων. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μια ερευνητική δράση όπου θα στοχεύει την εξοικείωση των μαθητών με τη συγγραφή ποίησης και το πως αυτή βελτιώνει μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και με μαθησιακές δυσκολίες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ΄
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΠΟΛΕΜΟΣ-ΕΙΡΗΝΗ

ΟΜΑΔΑ Α΄

ΜΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Ο Ηράκλειτος έλεγε ότι ο πόλεμος είναι πατέρας όλων. Πόλεμος και ειρήνη είναι αναγκαίες διαδοχικές φάσεις, από τις οποίες περνά κάθε κοινωνία. Χωρίς τον πόλεμο δε μπορεί να νοηθεί η ειρήνη. Σύμφωνα με τη θεωρία του Ηράκλειτου οι πόλεμοι είναι αναπόφευκτοι, θα γίνονται πάντοτε. Οι ειρηνιστικές προσπάθειες θα αποδεικνύονται μάταιες, αναποτελεσματικές.

Δεν είναι σωστό όμως, ξεκινώντας από την απαισιόδοξη άποψη ότι οι πόλεμοι είναι αναπόφευκτοι, να παραδινόμαστε στη μοιρολατρία και να μην κάνουμε τίποτα για τη βελτίωση των σχέσεων των λαών, για τη διατήρηση της ειρήνης. Ο πόλεμος δεν είναι κάτι που ξεσπά ξαφνικά, αλλά έχει ένα μακροχρόνιο και βαθύ υπόστρωμα. Ο πόλεμος βρίσκεται πολλές φορές στην ψυχή και στο υποσυνείδητο των λαών, που τρέφονται συνέχεια με εχθρικά συναισθήματα ο ένας κατά του άλλου.

Οι λαοί συνηθίζουν να αλληλομισούνται, χωρίς να γνωρίζουν μάλιστα ο ένας τον άλλον. Το εθνικό μίσος παρουσιάζεται σαν κάτι που το απαιτεί η ιστορία των λαών, με άλλα λόγια το άσχημο παρελθόν τους. Η ιστορία προχωρεί και εμείς μένουμε με το μίσος μας, με τις εθνικές μας προκαταλήψεις και τα συμπλέγματά μας. Προσφέρουν πολύ κακή υπηρεσία εκείνοι που με οποιονδήποτε τρόπο υπενθυμίζουν και φέρνουν στην επικαιρότητα τα μίση αυτά. Αν το κάνουν, το μόνο που πετυχαίνουν είναι να καλλιεργούν ένα διαρκές κίνητρο πολέμου, μια συνεχή πολεμική ένταση, με άλλα λόγια αποκλείουν προκαταβολικά την ιδέα της ειρήνης και της ειρηνικής συνύπαρξης.

Σ.Γκίκας, Κοινωνικά προβλήματα (διασκευή)

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

1. Ποια θεωρεί ο συγγραφέας βασική αιτία για το ξέσπασμα πολέμων μεταξύ των λαών; Τι μας προτρέπει έμμεσα να κάνουμε προκειμένου να επιτύχουμε την ειρηνική συνύπαρξη των λαών;

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ

ΜΑΝΟΛΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΑΚΗΣ Βιογραφικό σημείωμα [πηγή: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου] Παρασκήνιο. Μανόλης Αναγνωστάκης (βίντεο) [πηγή: Ψηφιακό Αρχείο της ΕΡΤ] Σε β' πρόσωπο. Μια συνομιλία του Μανόλη Αναγνωστάκη με τον Αντώνη Φωστιέρη και τον Θανάση Νιάρχο, περ. «Η λέξη», τχ. 11 (Γεν. 1982) 54-59 [πηγή: Ψηφιοποιημένα Λογοτεχνικά Περιοδικά - Εθνικό Κέντρο Βιβλίου]

Το ποίημα εντάσσεται στην ποιητική συλλογή Ο στόχος, η οποία πρωτοεμφανίστηκε το 1970 στη συλλογική έκδοση Δεκαοχτώ κείμενα, μια σημαντική αντιδικτατορική κατάθεση κορυφαίων πνευματικών ανθρώπων. Ο ποιητής υποστηρίζει τη συγκεκριμένη και κυριολεκτική αναφορά στην πραγματικότητα αντί της ωραιοποιημένης εκδοχής που παρουσιάζουν τα «παραμύθια».

Στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια

Και του μιλούσανε για Δράκους και για το πιστό σκυλί

Για τα ταξίδια της Πεντάμορφης και για τον άγριο λύκο

Μα στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια

Τώρα, τα βράδια, κάθομαι και του μιλώ

Λέω το σκύλο σκύλο, το λύκο λύκο, το σκοτάδι σκοτάδι,

Του δείχνω με το χέρι τους κακούς, του μαθαίνω

Ονόματα σαν προσευχές, του τραγουδώ τους νεκρούς μας.

Α, φτάνει πια! Πρέπει να λέμε την αλήθεια στα παιδιά.

Μ. Αναγνωστάκης, Τα ποιήματα, Πλειάς

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

1. Πώς ορίζεται η αλήθεια στο ποίημα του Αναγνωστάκη; Ποια στοιχεία κατοχυρώνουν την ηθική αξία της;

2. Η λέξη «παραμύθι» έχει δύο σημασίες στη γλώσσα μας: α) λαϊκή διήγηση με φανταστικό θέμα, συνήθως προσαρμοσμένη έτσι ώστε να απευθύνεται σε παιδιά, και β) ψέμα. Πώς αξιοποιείται η διπλή σημασία της λέξης στο ποίημα;

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Να γράψετε ένα δικό σας πεζό κείμενο (μύθο ή παραμύθι) με θέμα τον πόλεμο και την ειρήνη.

Βιβλιογραφία

Στο παιδί μου Μαν. Αναγνωστάκης, «Στο παιδί μου» (ανάγνωση) [πηγή: Ίδρυμα

Τάκης Σινόπουλος. Σπουδαστήριο Νεοελληνικής Ποίησης]

Σ. Γκίκας, Τα προβλήματα του πολέμου, Κοινωνικά προβλήματα, εκδ. Σαββάλας

ΟΜΑΔΑ Β΄

ΜΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αφορά την πλειοψηφία των χωρών δεν είναι η άμεση έκθεση στον πόλεμο, αλλά η προετοιμασία του πολέμου, οι πολεμικές δαπάνες. Μεγάλα κονδύλια των κρατικών προϋπολογισμών διατίθενται για την προμήθεια όπλων και των ανταλλακτικών τους. Η συνεχής βελτίωση των πολεμικών μέσων (είναι γνωστό πως οι πόλεμοι δεν κρίνονται πια στα πεδία των μαχών ούτε από τη γενναιότητα των πολεμιστών ούτε από την ευφυΐα των στρατηγών, αλλά από τη χρησιμοποίηση των όπλων υψηλής τεχνολογίας) οδηγεί σ' ένα αδιάκοπο κυνηγητό προμήθειας εξελιγμένων όπλων. Αυτή η συνεχής ένταση έχει πολλές επιπτώσεις και στην οικονομική ανάπτυξη (αφού δε διατίθενται τα χρήματα που απαιτούνται στις παραγωγικές επενδύσεις) και στην εκπαίδευση (οι μειωμένες δαπάνες για την εκπαίδευση προς όφελος των πολεμικών δαπανών δε βοηθούν στην ανάπτυξή της σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της εποχής) και στην πολιτιστική ανάπτυξη (αφού δε διατίθενται τα χρήματα που χρειάζονται για την πολιτιστική άνθηση μιας κοινωνίας).

Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΗΕ, το 1988, το σύνολο των στρατιωτικών δαπανών στον κόσμο ξεπερνά 2,5 φορές τις δαπάνες για την υγεία και 1,5 φορά τις δαπάνες για την παιδεία. Η μεταφορά του μεγαλύτερου τμήματος των στρατιωτικών δαπανών με τη μορφή συμπληρωματικών επενδύσεων σε άλλους κύκλους -σύμφωνα με την εκτίμηση των ειδικών- θα μπορούσε ν' αυξήσει τους ρυθμούς ανόδου της οικονομίας κατά 1-2%. Για να μπει τέλος στην πείνα, σ' ένα μεγάλο ποσοστό ασθενειών, στον αναλφαβητισμό είναι αρκετό ένα ποσό ίσο με το 8-10% των στρατιωτικών δαπανών όλου του κόσμου.

Αιμ. Καραλή, Λόγος, τεχνική και τέχνη στην έκθεση, εκδ. Στάχυ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

1. Ποίες επιπτώσεις έχει για τα κράτη η προσπάθεια τους να εξοπλίζονται συνεχώς με νέα, πιο εξελιγμένα και πιο αποτελεσματικά όπλα;

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΚΩΣΤΑΣ ΤΑΧΤΣΗΣ

Κι έχουμε πόλεμο!

Το κείμενο που ακολουθεί είναι απόσπασμα από το δεύτερο μέρος του μυθιστορήματος του Κώστα Ταχτσή Το τρίτο στεφάνι (1962). Μεταφέρει την εμπειρία της έκρηξης του πολέμου του 1940 από την πλευρά μιας αθηναϊκής οικογένειας. Η Νίνα, μία από τις δύο κεντρικές «φωνές» του μυθιστορήματος, αφηγείται τις πρώτες αντιδράσεις προσώπων του στενού οικογενειακού και φιλικού της περιβάλλοντος με αμεσότητα, συγκίνηση και χιούμορ, προσφέροντας στον αναγνώστη μια ολοζώντανη εικόνα της ιστορικής στιγμής.

Η Κασιμάτη είχε περισσότερο κόσμο από κάθε άλλη χρονιά, κι όπως ήταν επόμενο, οι άντρες άρχισαν τα πολιτικά. Ο ξάδερφος του Κασιμάτη, ο Λέων (τον λέγαμε «ο βασιλεύς των ζώων»), που δούλευε στο Υπουργείο Τύπου και Τουρισμού, μας βεβαίωνε πως είχαν βρει κομμάτια της τορπίλας κι ότι ήταν ιταλικής κατασκευής, μα ο Αντώνης δεν εννοούσε επ' ουδενί λόγω να το παραδεχτεί. Θεός σχωρέσ' τον, ήταν τρομερά φανατικός κι ισχυρογνώμων. Έλεγε πως οι Άγγλοι είχαν χρησιμοποιήσει ιταλική τορπίλα, για να στρέψουν την ελληνική κοινή γνώμη εναντίον του Άξονος και να μας βγάλουν στον πόλεμο, όπως είχαν κάνει στον Πρώτο Πόλεμο. «Αν θέλει ο Χίτλερ την Ελλάδα», έλεγε, «δε χρειάζεται να βάλει τους Ιταλούς να την πάρουν. Έρχεται και την παίρνει μόνος του. Οι Γερμανοί δεν πρόκειται να μας πειράξουν, είναι φιλέλληνες. Στα σχολεία τους μαθαίνουν απέξω τον Όμηρο και τον Πλάτωνα», και ούτω καθεξής, ως τις έντεκα το βράδυ. «Πάψε επιτέλους», του λέω, «δεν καταλαβαίνεις ότι ερεθίζεις τα νεύρα σου και θα θέλεις διπλή δόση υπνωτικό για να κοιμηθείς; Δε θα το πάρεις ποτέ χαμπάρι ότι η καρδιά σου είναι τρομερά αδύνατη;». Μόνο για ένα πράγμα ήταν όλοι τους σύμφωνοι: ότι αργά ή γρήγορα θα 'βγαινε και η Ψωροκόσταινα* στον πόλεμο, πάει, δεν τη γλιτώναμε, ήταν αυτή η άτιμη η

γεωγραφική μας θέση. Είμαστε, βλέπεις, σαν μια γέφυρα μεταξύ ανατολής και δύσεως, είν' αδύνατον να μείνουμε ουδέτεροι.

Μα κανένας μας δεν το περίμενε τόσο γρήγορα. Όταν το πρωί εκείνης της Δευτέρας ακούσαμε τις σειρήνες, δεν πιστεύαμε στ' αυτιά μας. «Ξύπνα», λέω του Αντώνη, «έχουμε συναγερμό!» «Άσε με ήσυχο», μου λέει, «άσκηση θα 'ναι!». Και γύρισε απ' την άλλη μεριά.

Κάθε φορά που έπαιρνε αποβραδής υπνωτικό, δεν ξυπνούσε εύκολα. «Δεν είναι άσκηση», του λέω, «το ένστικτό μου δε με γελάει ποτέ εμένα!» Κάθε φορά που ήταν να γίνει άσκηση μας ειδοποιούσαν εκ των προτέρων διά του Τύπου. «Εδώ είσαι κι εδώ 'μαι», του λέω, «είναι συναγερμός κι έχουμε πόλεμο!». Και πετάγομαι απ' το κρεβάτι, τρέχω στο παράθυρο του σαλονιού, και βλέπω τη γειτονιά στο ποδάρι. Από μακριά έφτανε ο βόμβος αεροπλάνων. «Μας κήρυξ' η Ιταλία τον πόλεμο! Ο θεός να βάλει το χέρι του! Ξύπνα τη Μαρία!» λέω της Μαριέττας. Τα 'χε κι αυτή χαμένα. «Ξύπνα την και πες της να ντυθεί αμέσως! Μπορεί να χρειαστεί να πάμε στο καταφύγιο». «Θα πάτε στο καταφύγιο;» φωνάζω της Νότας. Μα δεν ήξερε. Κανείς μας δεν ήξερε τι να κάνει και πού να πάει. Πανικοβληθήκαμε. Νομίζαμε πως έφτασ' η Δευτέρα Παρουσία. Ο Αντώνης καθόταν στην άκρη του κρεβατιού, με μια κάλτσα στο χέρι, αφηρημένος. «Μήπως δεν αισθάνεσαι καλά;» του λέω. «Να σου δώσω τις σταγόνες σου;» Κι όπως στεκόμουνα στη μέση του χολ σαν χαμένη, κρατώντας το κεφάλι μου με τα δυο μου χέρια, μην ξέροντας προς τα πού να στραφώ, έρχετ' η Μαριέττα και μου λέει: «Ου Μπούφους* δεν ξυπνάει! Πήγα να τ'ν ξεσκεπάσου και μ' πάτ' σε μια κλουτσιά...» Κι άρχισε να κλαίει. Είχε κι αυτή η δόλια τρεις αδερφούς, οι δυο υπηρετούσαν ήδη στο Ναυτικό, ο άλλος ήταν κληρωτός* του '41, θα πήγαινε απ' τους πρώτους. Πρέπει να τη στείλουμε αμέσως στην Άντρο, είπα με το νου μου, η θέση της είναι κοντά στη μάνα της και στον πατέρα της, δεν μπορώ να την κρατήσω εδώ, είναι μεγάλη ευθύνη. Κι έξω φρενών, τρέχω στο δωμάτιο της κόμησας*, την αρπάζω απ' το τσουλούφι, και της λέω: «Παλιοκόριτσο! Ωστε ούτε η Δευτέρα Παρουσία δεν είναι αρκετή για να σε βγάλει απ' τη νάρκη σου, ε; Τσακίσου και σήκω αμέσως, γιατί σήμερα θα 'ναι το τέλος σου!» Και πάω να την ξεσκεπάσω, και μου δίνει και μένα μια κλοτσιά. Της πατάω τότε μια στριφτή τσιμπιά, της δίνω δυο ανάποδες, και της λέω: «Να! Για να μάθεις να κλοτσάς τη μάνα σου! Τι σου πέρασ' η ιδέα, οτι είμαι κυρα-Εκάβη να κάτσω να τις φάω απ' την κόρη μου; Θα πάμε στο καταφύγιο και συ κάτς' εδώ να ψοφήσεις, να γλιτώσω επιτέλους απ' την κακή φύτρα του Φώτη!...»

Μα τη στιγμή που 'βγαινα απ' το δωμάτιό της, χτύπησαν οι σειρήνες λήξη. Το τέρας! σκέφτηκα. Για κάτι αναισθητους σαν κι αυτήν είναι ο κόσμος. Και πάω μέσα και βλέπω έναν Αντώνη μεταμορφωμένο ως διά μαγείας, έναν άλλο Αντώνη. Στεκόταν μπροστά στο ανοιχτό παράθυρο του σαλονιού και μιλούσε με τον Κουκή, τον άντρα της Νότας. «Θα τους δείξουμε! Θα τους ράνουμε! Θα τους ρίξουμε στη θάλασσα!» φώναζε. Μμ, είπα με το νου μου, αυτός είναι που προχτές ακόμα έλεγε πως ο Χίτλερ δε θ' άφηνε το Μουσολίνι να χτυπήσει την Ελλάδα; Μα φυσικά δεν έβγαλα άχνα. Δόξαζα το Θεό που το πήρε έτσι το πράμα. Πλησίασα κι εγώ στο παράθυρο κι άκουγα με συγκίνηση τα εμβατήρια που 'παιζε το ραδιόφωνο. Για πρώτη φορά συγχωρούσα τη Νότα που το είχε στη διαπασών:

Αεροπόρος θα γινώ, τη γη να μην αγγίζω

να 'μαι ψηλά στον ουρανό, τα σύννεφα να σχίζω...

Τα μάτια του Αντώνη ήταν γεμάτα δάκρυα. «Θα πάω», μου λέει, «ν' αγοράσω ένα ραδιόφωνο! Γιατί δηλαδή να 'χει ο Κουκής ραδιόφωνο και να μην έχουμε εμείς;...» Δε νομίζεις, πήγα να του πω, ότι είναι έξοδο περιττό, ότι δεν είναι καιρός να πετάμε λεφτά για τέτοια πράματα; Μα κρατήθηκα. «Κάνε ό,τι καταλαβαίνεις», του λέω, «απ' τη δική σου τσέπη θα βγουν...» «Αχ, μωρέ Νίνα», μου λέει, «και τι δε θα 'δυνα να 'μωνα άλλη μια φορά νέος». Παρά λίγο να δακρύσω κι εγώ. Τον άφησα και πήγα στην κουζίνα να κάνω κάτι, για ν' απασχολήσω το μυαλό μου. Αποβραδís είχε φέρει μια οκά* κάστανα, τα πρώτα κάστανα εκείνης της χρονιάς, και τα 'βαλα να τα βράσω. Όσο ζήσαμε, ζήσαμε, έλεγα με το νου μου, όσο χαρήκαμε, χαρήκαμε, αποδώ και πέρα... Μα δεν μπορούσα, ούτε ήθελα να φανταστώ το μέλλον.

Πάνω στην ώρα έφτασε κι η κυρα-Εκάβη, φρέσκια φρέσκια και κεφάτη. «Αχ, βρε κυρα-Εκάβη», της λέω, «τι θα γίνουμε; Πού θα πάμε;» «Ε», μου λέει, «πόλεμος είναι θα περάσει, ούτ' ο πρώτος, ούτ' ο τελευταίος. Δε με πειράζουν εμένα τέτοια πράματα, άλλα με πειράζουν». «Και δεν τρόμαξες», της λέω, «όταν άκουσες τις σειρήνες;» «Μπα! Το 'ξερα πριν χτυπήσουνε και το περίμενα. Ο Θόδωρος ήταν χτες νυχτερινός στην εφημερίδα, και την ώρα που 'τοιμαζότανε να φύγει να 'ρθει στο σπίτι να κοιμηθεί, τους τηλεφώνησαν τα νέα απ' το υπουργείο. Μα δεν άντεχε να μείνει. Ήταν πτώμα το καημένο το παιδί απ' την κούραση και το ξενύχτι. Ήρθε στο σπίτι και μας τα 'πε, κι ύστερα κουκουλώθηκε στο κρεβάτι του και μου λέει: “Μαμάκα, μη με ξυπνήσετε ακόμα και να πέφτουν μπόμπες!” Κι όπως είναι κουφός απ' το έν' αυτί, δεν άκουσε

ούτε τις σειρήνες». «Μα το καταλαβαίνεις», της λέω κατάπληκτη με την ψυχραιμία της, «ότι θα μας ρίξουν ασφυξιογόνα*; Το ξέρεις ότι θά 'ρθουν να μας πάρουν τα σπίτια μας και τα κορίτσια μας;». «Δεν είσαι με τα καλά σου», μου λέει, «χρωστάς της Μιχαλούς*, κι είσαι και διαβασμένη! Έτσι λέγαν και στον άλλο πόλεμο και μας τρομοκρατήσανε τζάμπα και βερεσέ. Όσο για τα κορίτσια» (και στράβωσε το στόμα της) «μη φοβάσαι και δεν παθαίνουν τίποτα. Αν δεν κουνήσουν κι εκείνα την ουρά τους, δεν τα πειράζει κανένας. Κι οι Ιταλοί άνθρωποι σαν και μας είναι, δεν είναι θηρία της ζούγκλας...».

«Τι ανάγκη έχει», μου λέει η θεία Κατίγκω, όταν ήρθε σε λίγο και της τα 'λεγα. «Ο ένας της γιος είναι κουφός, ο άλλος στη φυλακή, κι ο γαμπρός της είναι γιατρός, κάπου θα χωθεί. Αλίμονο στα δικά μας τα παιδιά!» Ο Τάκης είχε μετατεθεί σ' ένα μικρό αντιτορπιλικό, ο Πέτρος έκανε τη θητεία του έξω απ' την Κοζάνη, μέσα στη φωτιά. «Αλίμονο στα δικά μας τα παιδιά», μου λέει, κι έβαλε τα κλάματα. Σε λίγο ήρθ' ο Άκης γυρεύοντας τη γιαγιά του. «Ήρθε κι έφυγε», του λέω. «Καλώς το στρατηγό!» του λέει ο Αντώνης μόλις τον είδε. Φορούσε τη στολή της ΕΟΝ*. «Άντε να δούμε», του λέει, «πόσους Ιταλούς θα καθαρίσεις. Σας δώσανε τουφέκια ή ακόμα;» Το πρωί είχε πάει στο σχολείο και τους έδωξαν. Τα μαθήματα διεκόπτοντο μέχρι νεοτέρας διαταγής. «Για του Μπούφου έφεξε!»* μου λέει η Μαριέττα. Γύρισε λοιπόν στο σπίτι, φόρεσε τη στολή του και πήγε στον υποτομέα του. Τους έβαλαν στη γραμμή και τους έβγαλε ο τομεάρχης τους λόγο. Κακόμοιρα παιδιά! έλεγα με το νου μου, ακούγοντάς τον να μας περιγράφει με παιδικό ενθουσιασμό πώς είχαν στολίσει τον υποτομέα με χάρτινες σημαίες κι εικόνες των ηρώων του '21. Τι έχουν να δουν τα μάτια σας, σε τι ανάποδα χρόνια γεννηθήκατε και σεις... «Καλά που είναι κι η σημαία μας στο κοντάρι», λέω της Μαριέττας. Την είχαμε κρεμάσει για του Αγίου Δημητρίου και δεν την είχαμε κατεβάσει ακόμα. «Τουλάχιστον», της λέω, «δε χρειάζεται ν' ανεβαίνεις να κρεμάς σημαίες, ουδέν κακόν αμιγές καλού». Και ξαφνικά είδα έκπληκτη κι εγώ η ίδια, πως είχα ξαναβρεί την ψυχραιμία μου και το συνηθισμένο μου χιούμορ. Ωχ, αδερφέ! σκέφτηκα. Όπου όλος ο κόσμος, και μεις. Αφού το πήρε τόσο καλά ο Αντώνης, δε με νοιάζει για τίποτα.

Κ. Ταχτσής, Το τρίτο στεφάνι, Εξάντας

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

1. Σε ποια σημεία και με τι τρόπο εκφράζεται στο κείμενο το αίσθημα του φόβου;

Καταγράψτε τις λέξεις του κειμένου που σχετίζονται με την ειρήνη και τον πόλεμο.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Να φτιάξετε ένα δικό σας πεζό κείμενο με θέμα την ειρήνη και τον πόλεμο και συγκεκριμένα ποίημα με τις λέξεις που συγκεντρώσατε από το απόσπασμα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

ΜΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Ο πόλεμος είναι συμφορά για όλους τους ανθρώπους. Και δυστυχώς στο σύγχρονο κόσμο η μάστιγα αυτή εξακολουθεί να πλήττει πολλές χώρες προκαλώντας επώδυνες καταστάσεις και επιφέροντας ανεξίτηλα τραύματα σε νικητές και ηττημένους. Οι συνέπειες του πολέμου είναι ποικίλες και σίγουρα ανεπανόρθωτες. Πρώτα πρώτα χιλιάδες άνθρωποι πεθαίνουν με βίαιο τρόπο είτε πρόκειται για στρατιώτες, είτε για άμαχο πληθυσμό, ενώ πολλοί επιστρέφουν τραυματισμένοι σωματικά και ψυχικά. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η ραγδαία μείωση του πληθυσμού και η περαιτέρω αποδυνάμωση της οικονομίας, καθώς η ενασχόληση με τη γεωργία και το εμπόριο περιορίζεται, ενώ η βιομηχανία και η χειρωνακτική εργασία τίθενται στην υπηρεσία κάλυψης των πολεμικών αναγκών. Έτσι δημιουργούνται ελλείψεις σε υλικά αγαθά, οι άνθρωποι υποσιτίζονται ή πεινούν, ενώ η εξέλιξη των επιστημών και του πολιτισμού οδηγείται σε στασιμότητα. Κατ' επέκταση η καλλιτεχνική και πνευματική δημιουργία αναστέλλεται, ενώ πολλά έργα τέχνης και μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς έρχονται αντιμέτωπα με τον κίνδυνο της καταστροφής με επακόλουθο την πολιτιστική υποβάθμιση της χώρας που υφίσταται τις συνέπειες του πολέμου. Εκτός από τα παραπάνω ο πόλεμος προκαλεί τη διάλυση των οικογενειών, την αύξηση του αριθμού των ορφανών παιδιών και την ανάγκη πολλοί άνθρωποι να γίνουν πρόσφυγες προκειμένου να αποφύγουν τα μαρτύρια, τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης, τις ασθένειες που εξαπλώνονται ταχύτατα και γενικά τις συμφορές του πολέμου. Κοντά σε όλες αυτές τις συνέπειες, εξίσου σημαντικές είναι και οι ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου, αφού τα ψυχικά τραύματα που αποτυπώνονται τόσο στο μυαλό όσο και στις καρδιές των παθόντων είναι δυσβάσταχτα και συνήθως ανεξίτηλα. Οι λεηλασίες, οι

μαζικές εκτελέσεις, οι δολοφονίες, οι βιασμοί και οι αιματηρές μάχες κλονίζουν τις ψυχές των ανθρώπων και κυρίως των μικρών, αθώων παιδιών που γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα σε ωμές σκηνές βίας και αποτρόπαιων εγκλημάτων. Σε όλα αυτά βέβαια θα πρέπει να προσθέσουμε και τη διχόνοια που δεν παύει να υπάρχει μεταξύ των λαών ακόμα και πολλά χρόνια μετά το τέλος του πολέμου, με αποτέλεσμα να χρειάζονται μεγάλες προσπάθειες για την αποκατάσταση των φιλικών σχέσεων μεταξύ τους, καθώς και το μεγάλο πλήγμα που δέχεται το φυσικό περιβάλλον από τις συνεχείς πυρκαγιές και τους καταστροφικούς βομβαρδισμούς. Απ' όλα αυτά λοιπόν γίνεται ολοφάνερο ότι οι συνέπειες του πολέμου είναι τεράστιες για την ανθρωπότητα και γι' αυτό κάθε προσπάθεια διακοπής των πολέμων και καθιέρωσης της ειρήνης είναι πολύτιμη και ουσιαστική.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Αφού διαβάσετε τα αποσπάσματα του βιβλίου σας, να αναπτύξετε σε μία παράγραφο τις συνέπειες του πολέμου ξεκινώντας με την παρακάτω θεματική πρόταση: "Ο πόλεμος είναι συμφορά για όλους τους ανθρώπους".

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Γιάννη Ρίτσου, «Ειρήνη»

Στον Κώστα Βάρναλη

Τ' όνειρο του παιδιού είναι η ειρήνη.

Τ' όνειρο της μάνας είναι η ειρήνη.

Τα λόγια της αγάπης κάτω απ' τα δέντρα,

είναι η ειρήνη.

Ο πατέρας που γυρνάει τ' απόβραδο μ' ένα φαρδύ χαμόγελο στα μάτια

μ' ένα ζεμπίλι στα χέρια του γεμάτο φρούτα

κ' οι σταγόνες του ιδρώτα στο μέτωπό του
είναι όπως οι σταγόνες του σταμνιού που παγώνει το νερό στο παράθυρο,
είναι η ειρήνη.

Όταν οι ουλές απ' τις λαβωματιές κλείνουν στο πρόσωπο του κόσμου
και μες στους λάκκους που 'σκαψαν οι οβίδες φυτεύουμε δέντρα
και στις καρδιές που 'καψε η πυρκαϊά δένει τα πρώτα της μπουμπούκια η ελπίδα
κ' οι νεκροί μπορούν να γείρουν στο πλευρό τους και να κοιμηθούν δίχως παράπονο
ξέροντας πως δεν πήγε το αίμα τους του κάκου,
είναι η ειρήνη.

Ειρήνη είναι η μυρωδιά του φαγητού το βράδι,
τότε που το σταμάτημα του αυτοκίνητου στο δρόμο δεν είναι φόβος,
τότε που το χτύπημα στην πόρτα σημαίνει φίλος,
και το άνοιγμα του παράθυρου κάθε ώρα σημαίνει ουρανός
γιορτάζοντας τα μάτια μας με τις μακρινές καμπάνες των χρωμάτων του,
είναι η ειρήνη.

Ειρήνη είναι ένα ποτήρι ζεστό γάλα κ' ένα βιβλίο μπροστά στο παιδί που ξυπνάει.
Τότε που τα στάχνα γέρνουν τόνα στ' άλλο λέγοντας: το φως το φως, το φως,
και ξεχειλάει η στεφάνη του ορίζοντα φως
είναι η ειρήνη.

Τότε που οι φυλακές επισκευάζονται να γίνουν βιβλιοθήκες,
τότε που ένα τραγούδι ανεβαίνει από κατώφλι σε κατώφλι τη νύχτα
τότε που τ' ανοιξιάτικο φεγγάρι βγαίνει απ' το σύγνεφο
όπως βγαίνει απ' το κουρείο της συνοικίας φρεσκοξυρισμένος ο εργάτης το
Σαββατόβραδο
είναι η ειρήνη.

Τότε που η μέρα που πέρασε
δεν είναι μια μέρα που χάθηκε
μα είναι η ρίζα που ανεβάζει τα φύλλα της χαράς μέσα στο βράδι
κ' είναι μια κερδισμένη μέρα κ' ένας δίκαιος ύπνος
τότε που νιώθεις πάλι ο ήλιος να δένει βιαστικά τα κορδόνια του
να κυνηγήσει τη λύπη απ' τις γωνιές του χρόνου
είναι η ειρήνη.

Ειρήνη είναι οι θημωνιές των αχτίνων στους κάμπους του καλοκαιριού
είναι τ' αλφαβητάρι της καλοσύνης στα γόνατα της αυγής.
Όταν λες: αδελφέ μου — όταν λέμε: αύριο θα χτίσουμε
όταν χτίζουμε και τραγουδάμε
είναι η ειρήνη.

Τότε που ο θάνατος πιάνει λίγο τόπο στην καρδιά
κ' οι καμινάδες δείχνουν με σίγουρα δάχτυλα την ευτυχία,

τότε που το μεγάλο γαρύφαλλο του δειλινού
το ίδιο μπορεί να το μυρίσει ο ποιητής κι ο προλετάριος
είναι η ειρήνη.

Η ειρήνη είναι τα σφιγμένα χέρια των ανθρώπων
είναι το ζεστό ψωμί στο τραπέζι του κόσμου
είναι το χαμόγελο της μάνας.

Μονάχα αυτό.

Τίποτ' άλλο δεν είναι η ειρήνη.

Και τ' αλέτρια που χαράζουν βαθιές αυλακιές σ' όλη τη γης

ένα όνομα μονάχα γράφουν:

Ειρήνη. Τίποτ' άλλο. Ειρήνη.

Πάνω στις ράγες των στίχων μου
το τραίνο που προχωρεί στο μέλλον
φορτωμένο στάρι και τριαντάφυλλα
είναι η ειρήνη.

Αδέρφια μου,

μες στην ειρήνη διάπλατα ανασαίνει
όλος ο κόσμος με όλα τα όνειρά του.

Δόστε τα χέρια, αδέρφια μου,

αυτό 'ναι η ειρήνη.

ΑΘΗΝΑ, Γενάρης 1953

Από τη συλλογή Αγρύπνια (1941-1953)

[πηγή: Γιάννης Ρίτσος, Ποιήματα 1930-1960, Β' τόμος, Εκδόσεις «Κέδρος», Αθίνα 1961, σ. 173-175]

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Με ποιες εικόνες αποδίδει ο ποιητής τις χαρές της ειρηνικής ζωής; Ποια απ' αυτές σας συγκινεί περισσότερο και γιατί;

Να ζωγραφίσετε όποια εικόνα του ποιήματος σας αρέσει περισσότερο και να προσθέσετε κάτω από αυτήν ως λεζάντα τους κατάλληλους στίχους από το ποίημα. Στη συνέχεια, μπορείτε να συγκεντρώσετε όλα τα έργα σας και να οργανώσετε μια έκθεση ζωγραφικής.

ΝΑ ΣΥΓΚΡΙΝΕΤΕ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕ ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ ΤΟΥ ΡΙΤΣΟΥ ΚΑΤΑΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΤΑ ΔΕΙΝΑ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ.

ΝΑ ΦΤΙΑΞΕΤΕ ΔΙΚΑ ΣΑΣ ΚΕΙΜΕΝΑ(ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ Ή ΠΟΙΗΜΑΤΑ) ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Αντωνίου, Γκαράνης, Γουδήρας, Ευσταθίου, Δαραής κ.α.(2013). Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Εκδόσεις: Γράφημα.

Βακάλη, Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε

Βογινδρούκας Ι., (2004), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία – Δυσορθογραφία – Δυσαριθμησία , στο Περιοδικό Communication της APLF, 82,15-20.

Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (επιμ.) Παιχνίδια φιλιανγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γρόσδος, Σ. (2014). Δημιουργικότητα & Δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012), Η «νομομοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής.

Μούλα, Ε. (2012). «Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων».

Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. Επιστημονικό Βήμα, 3, 15-29.

Ντιούδη, Α. (2012). Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής. Πράξη και Διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011 (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία).

Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Asher, S., Oden, S. & Gottman, J.(1992). “Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία”, στο Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: GUTENBERG.

Δράκος, Γ.Δ. & Τσιναρέλης, Γ.Σ. (2011). Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών. Εκδόσεις: Διάδραση.

Δράκος, Γ. Δ. (2011). Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Διάδραση.

Ζαφειριάδης, Κ. (2007). Διδάσκοντας την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Εκδοτικός οίκος: Αδελφών Κυριακίδη. Α.ε.

Goleman.D., (1998). Τίτλος: Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;.(Επιμέλεια Μετάφρασης: Ι Νέστορος & Χ. Ξενάκη). Αθήνα: 1998. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (Αθήνα, 1998). (Επιμέλεια: Ι. Παρασκευόπουλος). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β (τόμος β΄). Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (Αθήνα, 1996). (Επιμέλεια: Α Καλαντζη-Αζίζι). Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας (τόμος γ΄). Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

- Κανδαράκης, Α.Γ. (2004). Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση. Εκδόσεις: Σαββάλας.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση & Διδασκαλία. ΤΟΜΟΣ Α΄. Αθήνα. Copyright: Μιχάλης Κασσωτάκης και Γεώργιος Φλουρής.
- Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Εκδόσεις: ΚΕΔΡΟΣ.
- Μπεαζίδου, Ε. (Βόλος , 2014). Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο. Υποβλήθηκε στο τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Μπούρας, Α. (Βόλος, 2008). ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ:Το κοινωνιόγραμμα της σχολικής τάξης και η παιδαγωγική του σημασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία και μαθησιακές δυσκολίες. Τα εκπαιδευτικά, 39-40, 144-154
- Παντελιάδου, Σ. (Αθήνα, 2000). Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος Γ. & Μπαστέα Α. (Αθήνα, 2011). Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας. Εκδόσεις: Σμυρνιωτάκης.
- Παπαναστασίου, Ε. και Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Δεύτερη Έκδοση. Λευκωσία 2014. Printco Ltd.
- Στασινός, Δ. (Αθήνα, 2013). Η Ειδική Εκπαίδευση το 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Εκδόσεις: Παπαζήση. (κεφάλαιο 9ο σσ334-339 και Παράρτημα VII σσ517-519).
- Στασινός Δ. (Αθήνα, 2009). Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Εκδόσεις: GUTENBERG.
- Στατήρη, Β. (Βόλος, 2015). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Wenar, C. και Kerig P. (Αθήνα 2000). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: από τη βραφική ηλικία στην εφηβεία. Μετάφραση-Επιμέλεια: Μαρκουλής, Δ.-Γεωργάκα. Ε. Εκδόσεις: GUTENBERG.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (Αθήνα 2012). Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια & το σχολείο: Δυσθεσμοί που επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου. Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή. Αθήνα: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α. & Αρτζανίδου, Ε. (2018). Η Λογοτεχνία Αλλιώς. Εναλλακτικές καινοτόμες δράσεις. Θεσσαλονίκη: Καλειδοσκόπιο.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου, 2018,

από <http://users.uowm.gr/tkotopou/archives/VIII.63.%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82..pdf>

Κωτόπουλος, Τ.Η. (2012). Η «νομοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. Στο Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας «KEIMENA». Τ.15, Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2018, από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>

Κωτόπουλος, Τ.Η. (2015). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Κ.Α. Δημάδης (Επ.), Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): Οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία.

Λειμόνης, Δ. (2019). Δημιουργική γραφή στην τάξη. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Γράφημα.

Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, (τόμ. Α, σελ.801-822), Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Λαϊκό Παραμύθι (1993). Τα τρία γουρουνάκια. (Ε. Μάρρα, Μετ.). Αθήνα: Κέδρος

Νικολακοπούλου. Χ. (2014). Η δημιουργική γραφή στο γυμνάσιο, Αθήνα. Εκδόσεις Σιδέρη

Νικολαΐδου, Σ. (2015). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Οδηγός εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακράκης, Β. (1996). Απομυθοποιώντας το Μεθοδολογικό Μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επίμ.), Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. (σσ. 19-38). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β.(2003). Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευσα: Σαββάλας.

Ροντάρι, Τ. (2003). Γραμματική της Φαντασίας. (Χ. Αυγουστιανού, Επιμ., & Γ. Κασαπίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ροντάρι, Τ. (2003). Η Γραμματική της Φαντασίας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τσάτσου- Νικολούλη, Σ. (2022). Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με βάση το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε & Στ' Δημοτικού.

Εκδόσεις Ζήτη.

Ξένη βιβλιογραφία

Arnold, E.M., Goldston, D., Walsh, A.K., Reboussin, B.A., Daniel, S.S., Hickman, E. & Wood, F.B. Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.33, No 2. April 2005, pp. 205-217

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.

Cartledge, G. Learning disabilities and Social Skills Reflections. Volume 28 2005 Volume: 28 issue: 2, page(s): 179-181

- Fussell JJ1, Macias MM, Saylor CF. Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kenneth A. Kavale and Mark P. Mostert. *Social Skills Interventions For Individuals with Learning Disabilities*. Volume 27, 2004
- Merrell, KW & G Gimpel –(2014) Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. at taylorfrancis.com
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Lacey, C. (1966). Some sociological concomitants of academic streaming in a grammar school. *British Journal of Sociology*, 14, 245-262
- Lorger, Teja; Schmidt, Majda; Bakracevic Vukman, Karin: The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD) - In: *CEPS Journal* 5 (2015) 2, S. 177-194 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-110020
- Moreno J.L. (1978). Who shall survive? www.americandeception.com
- <https://www.pearsonclinical.com/education/products/100000115/social-skills-rating-system-ssrs.html>
- Bruner, E. M. (1997). Ethnography as narrative. *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*, 264-280.
- Bruner, J. (2004). Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, λογοτεχνία, ζωή. (Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη & Γ. Κουγιουμπζάκης, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002). Για μία κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης. (Α. Λαμπράκη – Παγάνου, Μετ.). Αθήνα: Κώδικας. 123
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, 101(3), 251-272.
- Jaben, T. H. (1983). The effects of creativity training on learning disabled students' creative written expression. *Journal of learning Disabilities*, 16(5), 264-265
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications. 124
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge