



Ανθρωπιστικών Επιστημών

Δημιουργική Γραφή

Διπλωματική Εργασία

Η δημιουργική γραφή ως μέσο προσέγγισης της ποίησης στο Λύκειο

ΣΟΦΙΑ ΧΡΗΣΤΟΥ

ΑΜ: 531219

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρίκα Δουζίνα

Ιωάννινα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτήτριας Χρήστου Σοφίας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο 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 του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Η δημιουργική γραφή ως μέσο προσέγγισης της ποίησης στο Λύκειο

ΣΟΦΙΑ ΧΡΗΣΤΟΥ

ΑΜ: 531219

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρίκα Δουζίνα

Καθηγήτρια στο τμήμα Δημιουργικής
Γραφής του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Μουλά

Καθηγήτρια στο τμήμα Δημιουργικής
Γραφής του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου

Ιωάννινα, Ιούνιος 2026

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, έχω την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της. Αρχικά το μεγαλύτερο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δουζίνα Μαρίκα, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την επιστημονική υποστήριξη, τις εύστοχες παρατηρήσεις και την αδιάλειπτη ενθάρρυνση σε όλα τα στάδια εκπόνησης αυτής της εργασίας. Η συμβολή της υπήρξε καθοριστική τόσο στην ερευνητική όσο και στην ψυχολογική ενδυνάμωση. Επιπλέον ευχαριστώ όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε και συνέβαλαν ουσιαστικά στην υλοποίησή της, τον Διευθυντή του ΓΕΛ Βόνιτσας, τον σύλλογο διδασκόντων αλλά και τους μαθητές του Β΄2 με τους οποίους διανύσαμε μαζί αυτό το δημιουργικό μονοπάτι της ποίησης. Τέλος εκφράζω την πιο βαθιά μου ευγνωμοσύνη προς την οικογένειά μου, τα παιδιά μου και τον σύζυγό μου, για τη διαρκή στήριξη, την υπομονή και την κατανόηση καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής. Σας ευχαριστώ όλους από καρδιάς.

στην Αναστασία και στον Παναγιώτη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τον ρόλο της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ποίησης στο Λύκειο, με έμφαση στη συμβολή της στην ερμηνευτική προσέγγιση, τη μαθητική εμπλοκή και την αισθητική εμπειρία. Η μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και υλοποιήθηκε σε τμήμα Β' Λυκείου του Γενικού Λυκείου Βόνιτσας, κατά τη διάρκεια οκτώ διδακτικών ωρών, ενταγμένων στο κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα.

Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε με τη μορφή εργαστηρίων δημιουργικής γραφής, βασισμένων σε ποιητικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* και κριτηρίων από την Τράπεζα Θεμάτων για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, αξιοποιώντας τεχνικές προσωπικής απόκρισης, πολυτροπικότητας, μορφικών περιορισμών και ποιητικού πειραματισμού. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημερολογίου εκπαιδευτικού, μαθητικών γραπτών (portfolio), αναστοχαστικών παραγράφων και ημιδομημένων συνεντεύξεων και αναλύθηκαν ποιοτικά.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως ενεργός μηχανισμός ερμηνείας του ποιητικού λόγου, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και διευκολύνει τη συμμετοχή ακόμη και μαθητών με χαμηλή γλωσσική επίδοση. Παράλληλα, αναδεικνύονται οι θεσμικοί περιορισμοί του εξετασιοκεντρικού πλαισίου και η ανάγκη παιδαγωγικής ευελιξίας. Η εργασία καταλήγει ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να ενταχθεί λειτουργικά στη διδασκαλία της ποίησης, όχι μόνο ως συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ως εναλλακτικός τρόπος πρόσληψης και νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Δημιουργική γραφή, Διδασκαλία ποίησης, Έρευνα δράσης, Αναγνωστική ανταπόκριση, μαθητική εμπλοκή, Λύκειο

Creative Writing as a Means of Approaching Poetry in Upper Secondary Education

SOFIA CHRISTOU

ABSTRACT

This Master's thesis investigates the role of creative writing in the teaching of poetry in upper secondary education, focusing on its contribution to interpretive understanding, student engagement, and aesthetic experience. The study is situated within the framework of action research and was implemented in a Year 11 class of a public General Lyceum in Vonitsa, Greece, over the course of eight teaching hours integrated into the regular curriculum.

The instructional intervention was designed in the form of creative writing workshops based on poems drawn from the official school textbook and the National Question Bank. The workshops employed techniques such as personal response writing, multimodal activities, formal constraints, and poetic experimentation. Data were collected through the teacher's reflective journal, students' written products (portfolio), reflective paragraphs, and semi-structured interviews, and were analysed using qualitative methods.

The findings indicate that creative writing functions as an active mechanism for the interpretation of poetic texts, fostering deeper engagement and strengthening students' self-confidence, including that of learners with lower linguistic performance. At the same time, the study highlights the constraints imposed by the exam-oriented school context and the need for pedagogical flexibility. The thesis concludes that creative writing can be meaningfully integrated into poetry teaching at upper secondary level, not as a supplementary activity but as an alternative mode of literary engagement and meaning-making.

KEYWORDS

Creative writing, poetry teaching, action research, reader response, student engagement, upper secondary education

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ	vi
ABSTRACT	vii
KEYWORDS	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	4
1.1 Ορισμοί και εννοιολογικές προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής.....	4
1.2 Η δημιουργικότητα στη μάθηση και στη γλωσσική εκπαίδευση	7
1.3 Η δημιουργική γραφή στη σχολική εκπαίδευση	11
1.4 Η δημιουργική γραφή στο μάθημα της Λογοτεχνίας	13
1.5 Διεθνείς έρευνες και πρακτικές εφαρμογές.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	20
2.1 Η ποίηση ως είδος λόγου: γλωσσικά/αισθητικά χαρακτηριστικά	20
2.2 Η διδασκαλία της ποίησης στο Γενικό Λύκειο.....	22
2.3 Η δημιουργική γραφή ως μέσο πρόσληψης της ποίησης	25
2.4 Διδακτικές προσεγγίσεις ποιητικού λόγου μέσω δημιουργικής γραφής.....	27
2.5 Ερευνητικά δεδομένα από διεθνή βιβλιογραφία	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΥΝ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	32
3.1 Κονστροκτιβισμός και ενεργητική μάθηση	32
3.2 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης.....	35
3.3 Βιωματική και διερευνητική μάθηση	37
3.4 Θεωρίες κινήτρου και εμπλοκής των μαθητών	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	44
4.1 Ο δάσκαλος ως εμπνευστής και συντονιστής	44
4.2 Διδακτικές στάσεις και στρατηγικές	46
4.3 Διαχείριση τάξης και δημιουργικού περιβάλλοντος	50
4.4 Αξιολόγηση στη δημιουργική γραφή	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	55
5.1 Η έννοια του εργαστηρίου στη λογοτεχνική εκπαίδευση	55
5.2 Σχεδιασμός εργαστηρίων δημιουργικής γραφής	57
5.3 Τεχνικές και ασκήσεις ποιητικής γραφής	59
5.4 Σύνδεση εργαστηρίων με το Αναλυτικό Πρόγραμμα	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ	64
6.1 Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση	64
6.2 Σχεδιασμός της έρευνας	66
6.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	68
6.3.1 Το ημερολόγιο του ερευνητή	68
6.3.2 Τα προϊόντα των μαθητών (Portfolio)	69
6.3.3 Αναστοχαστικές παράγραφοι και ημιδομημένες συνεντεύξεις	70
6.4 Ερευνητικά εργαλεία και διαδικασία συλλογής δεδομένων	71
6.5 Δεοντολογία και αξιοπιστία της έρευνας	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	75
7.1 Περιγραφή των παρεμβάσεων στην τάξη	75
7.1.1. 1η διδακτική ώρα: Ποιοτική ανταπόκριση και συνομιλία με τον ποιητικό κανόνα	75
7.1.2. 2η διδακτική ώρα: Επικοινωνία στη σύγχρονη εποχή μέσω της ποίησης	77
7.1.3. 3η διδακτική ώρα: Ποίηση και διαθεματική δημιουργική γραφή	80
7.1.4. 4η διδακτική ώρα: Πολυτροπική προσέγγιση της ποίησης	83

7.1.5. 5η διδακτική ώρα: Ποιητική αξιοποίηση του μύθου.....	84
7.1.6. 6η διδακτική ώρα: Δημιουργική γραφή και ορισμοί	86
7.1.7. 7η διδακτική ώρα: Μορφολογική παρατήρηση και μίμηση	89
7.1.8. 8η διδακτική ώρα: Ελεύθερη προσέγγιση και αναστοχασμός	92
7.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	93
7.2.1 Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στην ερμηνευτική προσέγγιση της ποίησης	93
7.2.2 Προϋποθέσεις και δυσκολίες εφαρμογής σε εξετασιοκεντρικό περιβάλλον	94
7.2.3 Αυτοπεποίθηση και καλλιέργεια αισθητικής ευαισθησίας	95
7.3 Παρουσίαση πινάκων και σχημάτων	95
7.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-παρατηρητή.....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	100
8.1 Σύνδεση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία.....	100
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	102
8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	103
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	105
Βιβλιογραφία.....	107
Παράρτημα:.....	116
1. Ποιήματα.....	116
2. Ποιήματα μαθητών.	128

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση της δημιουργικής γραφής ως μέσου προσέγγισης της ποίησης στο Γενικό Λύκειο, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από έντονες εξετασιοκεντρικές πιέσεις και περιορισμένο χώρο για δημιουργικές πρακτικές. Στο σύγχρονο σχολείο, και ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου, η διδασκαλία της λογοτεχνίας συχνά εγκλωβίζεται σε πρακτικές ερμηνευτικής αναπαραγωγής και προετοιμασίας για την αξιολόγηση, γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες προσλαμβάνουν και νοηματοδοτούν τα λογοτεχνικά κείμενα (Biesta, 2015). Η ποίηση, ως ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος, φαίνεται να πλήττεται περισσότερο από αυτή τη λογική, καθώς συχνά αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο ανάλυσης με προκαθορισμένα ερμηνευτικά σχήματα και όχι ως πεδίο εμπειρίας και προσωπικής ανταπόκρισης (Eagleton, 2011).

Η σημασία της παρούσας έρευνας εντοπίζεται ακριβώς σε αυτή τη συνθήκη. Η δημιουργική γραφή προτείνεται ως παιδαγωγική πρακτική που μπορεί να επαναπροσδιορίσει τη σχέση των μαθητών με την ποίηση, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από την παθητική πρόσληψη στη συμμετοχική δράση. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία των δημιουργικών και βιωματικών προσεγγίσεων στη μάθηση, ιδίως σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την τέχνη και τον λόγο (Eisner, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργική γραφή αντιμετωπίζεται ως οργανικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο μπορεί να συμβάλει στη γλωσσική επίγνωση, τη φαντασία και την κριτική σκέψη των μαθητών (Craft, 2005).

Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής συνδέεται, επομένως, με την ανάγκη διερεύνησης εναλλακτικών διδακτικών δρόμων, οι οποίοι να ανταποκρίνονται τόσο στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος όσο και στις μαθησιακές ανάγκες των εφήβων. Η λογοτεχνική εκπαίδευση καλείται να διατηρήσει τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα σε ένα περιβάλλον που συχνά ευνοεί την ποσοτικοποίηση και την τυποποίηση της γνώσης (Nussbaum, 2010). Η δημιουργική γραφή, ως πρακτική που συνδέει τη σχολική γνώση με τη βιωματική εμπλοκή, προσφέρει τη δυνατότητα μιας τέτοιας παιδαγωγικής ισορροπίας (Beghetto, 2016a).

Μέσα σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο, η ποίηση στο σύγχρονο σχολείο αναδεικνύεται ως πεδίο ιδιαίτερων προκλήσεων. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές συχνά αντιλαμβάνονται την ποίηση ως δυσνόητη, αποστασιοποιημένη από την καθημερινή τους εμπειρία και φορτισμένη με την απαίτηση της «σωστής» ερμηνείας (Benton, 1999). Η γλωσσική συμπίκνωση, η μεταφορικότητα και οι πολλαπλές αναγνώσεις που χαρακτηρίζουν τον ποιητικό λόγο λειτουργούν συχνά αποτρεπτικά, όταν η διδασκαλία επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ανάλυση και όχι στη βιωματική πρόσληψη (Jakobson, 1960). Σε ένα τέτοιο διδακτικό περιβάλλον, οι μαθητές τείνουν να αναζητούν ερμηνευτικά πρότυπα, περιορίζοντας τη δική τους αναγνωστική φωνή.

Η συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης υποστηρίζει ότι το νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν προϋπάρχει ως σταθερή οντότητα, αλλά συνδιαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική σχέση αναγνώστη και κειμένου (Rosenblatt, 1978). Ωστόσο, στη σχολική πράξη αυτή η αρχή συχνά υπονομεύεται από πρακτικές που ευνοούν την αναπαραγωγή καθιερωμένων ερμηνειών. Η ποίηση, αντί να λειτουργεί ως χώρος ανοιχτής νοηματοδότησης, αντιμετωπίζεται συχνά ως αντικείμενο ελέγχου της κατανόησης, γεγονός που ενισχύει την ανασφάλεια και την αποστασιοποίηση των μαθητών (Beach, 1993).

Οι δυσκολίες πρόσληψης της ποίησης συνδέονται, επίσης, με τον τρόπο αξιολόγησης και τον εξεταστικό προσανατολισμό του Λυκείου. Η έμφαση στη σωστή διατύπωση, στη δομημένη απάντηση και στην τήρηση συγκεκριμένων κριτηρίων συχνά περιορίζει την ελευθερία της προσωπικής ανταπόκρισης (Biesta, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιητική γλώσσα αντιμετωπίζεται περισσότερο ως πρόβλημα προς επίλυση παρά ως μορφή καλλιτεχνικής εμπειρίας, με αποτέλεσμα να διευρύνεται η απόσταση ανάμεσα στον μαθητή και το ποιητικό κείμενο (Keel, 1969).

Η ανάγκη, επομένως, για διδακτικές πρακτικές που θα γεφυρώσουν αυτή την απόσταση καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική. Η δημιουργική γραφή, ως διαδικασία ενεργού παραγωγής λόγου, προσφέρει τη δυνατότητα μετασχηματισμού της αναγνωστικής εμπειρίας και επανασύνδεσης των μαθητών με τον ποιητικό λόγο (Elbow, 1973). Μέσα από τη γραφή, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να κατανοήσουν την ποίηση, αλλά να τη διαπραγματευτούν προσωπικά, γεγονός που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για βαθύτερη πρόσληψη και ουσιαστικότερη εμπλοκή (Δουζίνα, 2021).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προσέγγισης της ποίησης στο Γενικό Λύκειο, μέσα από ένα συγκεκριμένο διδακτικό εγχείρημα. Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της παιδαγωγικής αξίας της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ποίησης και ειδικότερα η εξέταση του κατά πόσο η ενσωμάτωση πρακτικών δημιουργικής γραφής συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής εμπλοκής των μαθητών και στη βαθύτερη κατανόηση του ποιητικού λόγου. Παράλληλα, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες τέτοιες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης του Λυκείου, χωρίς να συγκρούονται με τις εξεταστικές απαιτήσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία θέτει ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τη στάση των μαθητών απέναντι στην ποίηση πριν και μετά την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων, τον βαθμό στον οποίο η δημιουργική γραφή ενεργοποιεί την προσωπική τους φωνή και τη βιωματική τους ανταπόκριση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα λειτουργούν ως άξονες διερεύνησης της παρούσας μελέτης και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική πρακτική στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Η επιλογή της έρευνας δράσης ως μεθοδολογικής προσέγγισης συνδέεται με την ανάγκη συστηματικού αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πράξη και στη δυναμική της σχολικής τάξης (Elliott, 1991).

Η εργασία οργανώνεται σε διακριτά κεφάλαια που αποτυπώνουν αυτή τη λογική πορεία. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη δημιουργική γραφή, την ποίηση και τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιήθηκε το διδακτικό εγχείρημα. Ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διδακτική εφαρμογή, ενώ στο τελευταίο μέρος επιχειρείται η σύνθεση των ευρημάτων και η διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με την παιδαγωγική αξία της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ποίησης στο Λύκειο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

1.1 Ορισμοί και εννοιολογικές προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής

Η δημιουργική γραφή ορίζεται στη σύγχρονη θεωρία ως μορφή γραπτής έκφρασης που υπερβαίνει τη λειτουργική ή πληροφοριακή χρήση της γλώσσας και εστιάζει στη διερεύνηση του νοήματος μέσα από την ενεργή, προσωπική και πρωτότυπη χρήση του λόγου. Δεν πρόκειται για αυθόρμητη ή ανεπεξέργαστη καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά για μια σύνθετη διαδικασία γλωσσικού και νοηματικού πειραματισμού, κατά την οποία ο γράφων καλείται να οργανώσει, να επεξεργαστεί και να μετασχηματίσει την εμπειρία του μέσα από συνειδητές μορφικές και υφολογικές επιλογές (Brandt, 2021). Η δημιουργική γραφή, με αυτή τη σημασία, δεν ταυτίζεται με συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος, αλλά συγκροτείται ως τρόπος προσέγγισης της γλώσσας και της εμπειρίας μέσω της συγγραφικής πράξης, ανεξάρτητα από τις ειδολογικές συμβάσεις του παραγόμενου κειμένου (Morley, 2007).

Στη φιλοσοφία της τέχνης, η δημιουργική διαδικασία προσεγγίζεται ως μορφή εμπειρίας και δράσης και όχι ως απλή αναπαράσταση προϋπαρχόντων νοημάτων. Η καλλιτεχνική δημιουργία νοείται ως δυναμική σχέση ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του, μέσα από την οποία η εμπειρία δεν αποτυπώνεται παθητικά, αλλά αναδομείται μέσω της πράξης της δημιουργίας (Dewey, 1938). Κατά συνέπεια, η γραφή δεν προηγείται της κατανόησης ούτε έπεται αυτής, αλλά συμμετέχει ενεργά στη συγκρότησή της, καθώς η σκέψη αναπτύσσεται ταυτόχρονα με τη γλωσσική της διατύπωση. Η συγγραφική πράξη λειτουργεί έτσι ως βασικός μηχανισμός νοηματοδότησης, μέσα από τον οποίο το υποκείμενο επεξεργάζεται, οργανώνει και επαναπροσδιορίζει την εμπειρία του (Britton, 1970).

Η αντίληψη αυτή απομακρύνει τη δημιουργική γραφή από προσεγγίσεις που τη θεωρούν απλή έκφραση συναισθημάτων ή άμεση μεταφορά προσωπικών βιωμάτων στο χαρτί. Η λογοτεχνική θεωρία έχει επισημάνει ότι η καλλιτεχνική γραφή προϋποθέτει απόσταση από το άμεσο βίωμα και συστηματική εργασία πάνω στη γλώσσα, ώστε το προσωπικό στοιχείο να αποκτήσει μορφή ικανή να λειτουργήσει αισθητικά και επικοινωνιακά (Eliot, 1920).

Συνακόλουθα, η δημιουργική γραφή δεν αναιρεί τη δομή και τη μορφή, αλλά τις αξιοποιεί ως μέσα επεξεργασίας της εμπειρίας και συγκρότησης του νοήματος, στοιχείο που αποδεικνύεται κρίσιμο και για τη διδακτική της αξιοποίηση (Συμεωνάκη, 2022).

Από παιδαγωγική σκοπιά, η δημιουργική γραφή συνδέεται με θεωρίες μάθησης που αναγνωρίζουν τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο στη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης. Η γραφή δεν αντιμετωπίζεται ως τελικό προϊόν που αξιολογείται αποκλειστικά με βάση την ορθότητα ή την πληρότητά του, αλλά ως διαδικασία σκέψης, διερεύνησης και αναστοχασμού, μέσα από την οποία ο μαθητής οικοδομεί σταδιακά τη νοητική του κατανόηση (Murray, 1972). Η έμφαση στη διαδικασία της γραφής επιτρέπει την ανάπτυξη στρατηγικών σχεδιασμού, αναθεώρησης και αυτοδιόρθωσης, οι οποίες ενισχύουν τη γνωστική εμπλοκή και συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο παράγεται το νόημα. Με αυτό τον τρόπο, η δημιουργική γραφή λειτουργεί όχι μόνο ως άσκηση γλωσσικής επάρκειας, αλλά ως μέσο γνωστικής ανάπτυξης με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το παιδαγωγικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η δημιουργική γραφή, καθώς η ανάπτυξη δημιουργικών πρακτικών προϋποθέτει συνθήκες ασφάλειας και αποδοχής. Έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργική έκφραση ενισχύεται σε περιβάλλοντα όπου το λάθος δεν αντιμετωπίζεται τιμωρητικά, αλλά αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Bruner, 1961). Σε τέτοια πλαίσια, οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να πειραματιστούν με τη γλώσσα και να δοκιμάσουν διαφορετικές εκδοχές νοήματος χωρίς τον φόβο της αρνητικής αξιολόγησης, γεγονός που ευνοεί τη δημιουργική διερεύνηση και τη βαθύτερη εμπλοκή με το γραπτό λόγο (Mearns, 1925). Το αρχικά ατελές ή ανολοκλήρωτο κείμενο δεν εκλαμβάνεται ως αποτυχία, αλλά ως αναγκαίο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Παράλληλα, η δημιουργική γραφή προσεγγίζεται ως δεξιότητα που αναπτύσσεται μέσα από τη συστηματική άσκηση και τη διαδικασία της επαναδιατύπωσης. Η θεώρηση αυτή αποδομεί την ιδέα της δημιουργικότητας ως έμφυτου και αμετάβλητου χαρίσματος και αναδεικνύει τη συγγραφική πράξη ως συνειδητή εργασία πάνω στο κείμενο. Η καθημερινή πρακτική της γραφής και η αποδοχή της πρώτης, ατελούς εκδοχής ως αφετηρίας για περαιτέρω επεξεργασία μετατοπίζουν το βάρος από το τελικό αποτέλεσμα στη διαδικασία παραγωγής λόγου, ενισχύοντας τη σταδιακή εξέλιξη της συγγραφικής ικανότητας (Brande, 2021). Η

δημιουργικότητα νοείται έτσι ως δυναμική και καλλιεργήσιμη ικανότητα, η οποία ενισχύεται μέσα από οργανωμένες παιδαγωγικές πρακτικές.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία, η δημιουργική γραφή εντάσσεται σε ευρύτερες συζητήσεις γύρω από τη δημιουργικότητα στη μάθηση. Η δημιουργικότητα ορίζεται συχνά ως ο συνδυασμός πρωτοτυπίας και καταλληλότητας εντός συγκεκριμένου πλαισίου, γεγονός που καθιστά δυνατή τη συστηματική καλλιέργειά της στο σχολικό περιβάλλον (Plucker κ.ά., 2004). Η δημιουργική γραφή προσφέρει ένα πεδίο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να παράγουν πρωτότυπο λόγο, ενώ ταυτόχρονα κινούνται εντός των ορίων του γνωστικού αντικειμένου και των παιδαγωγικών στόχων (Beghetto, 2016α).

Η διαφοροποίηση της δημιουργικής γραφής από άλλες μορφές σχολικού γραπτού λόγου έγκειται κυρίως στη λειτουργία της. Ενώ οι περισσότερες σχολικές γραφές στοχεύουν στην αναπαραγωγή γνώσεων ή στην επίδειξη κατανόησης, η δημιουργική γραφή εστιάζει στη διερεύνηση του νοήματος και στη διαμόρφωση προσωπικής φωνής (Britton, 1970). Η γραφή αποκτά δημιουργικό χαρακτήρα όταν επιτρέπει στον γράφοντα να σκέφτεται μέσω της γλώσσας και όχι απλώς να αποτυπώνει ήδη διαμορφωμένες ιδέες, μετατρέποντας τη δυναμική της γραφής σε διαδικασία σκέψης (Elbow, 1973). Η διάσταση αυτή καθιστά τη δημιουργική γραφή ιδιαίτερα πρόσφορη για τη λογοτεχνική εκπαίδευση, καθώς ενισχύει τη συνειδητή σχέση του μαθητή με τη γλώσσα και τα νοήματά της (Britton, 1970).

Η σχέση της δημιουργικής γραφής με τη λογοτεχνία δεν είναι γραμμική, αλλά αμφίδρομη. Από τη μία πλευρά, η δημιουργική γραφή αντλεί από τις λογοτεχνικές μορφές, τα είδη και τις τεχνικές· από την άλλη, λειτουργεί ως μέσο κατανόησης της λογοτεχνίας μέσω της πράξης της γραφής (Elbow, 1973). Η παραγωγή λογοτεχνικού λόγου προϋποθέτει την εσωτερίκευση βασικών μηχανισμών της λογοτεχνικής γλώσσας, όπως η επιλογή λέξεων, η μορφική οργάνωση και η υφολογική συνοχή (Brooks, 1947). Έτσι, η δημιουργική γραφή δεν απομακρύνει τον μαθητή από τη λογοτεχνία, αλλά τον φέρνει σε βαθύτερη και ουσιαστικότερη επαφή με αυτήν.

Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο, η δημιουργική γραφή αναδεικνύεται ως πρακτική που γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη. Η μάθηση συντελείται μέσα από τη γλωσσική δράση, καθώς ο μαθητής διαμορφώνει νοήματα γράφοντας και αναστοχαζόμενος πάνω στις επιλογές του (Schön, 1983). Η σκέψη αναπτύσσεται μέσα από τη γλώσσα και μετασχηματίζεται μέσω της

χρήσης της, γεγονός που καθιστά τη δημιουργική γραφή εργαλείο γνωστικής και παιδαγωγικής ανάπτυξης (Vygotsky, 1962).

Στο ελληνικό θεωρητικό πλαίσιο ο Κωτόπουλος (2012) αποδίδει τη δημιουργική γραφή ως γνωστικό και διδακτικό πεδίο όπου η ανάπτυξη του συνδέεται με την ακαδημαϊκή και παιδαγωγική του νομιμοποίηση. Η δημιουργική γραφή σύμφωνα με τον ίδιο δεν είναι μόνο έμφυτο ταλέντο αλλά μια διαδικασία που μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί μέσω πρακτικών, τεχνικών και ανατροφοδότησης. Η δημιουργικότητα είναι μια δυναμική ικανότητα η οποία αναπτύσσεται μέσω της μαθησιακής εμπειρίας και της συστηματικής ενασχόλησης με τη γλώσσα. Επιπλέον ο Κωτόπουλος υποστηρίζει ότι η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση δεν αποσκοπεί μόνο στην παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων ή στην εκκόλαψη νέων μελλοντικών συγγραφέων, αλλά λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο της κριτικής σκέψης, της ενίσχυσης του λογοτεχνικού γραμματισμού και της γλώσσας. Έτσι η συγγραφική πράξη συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων (Κωτόπουλος, 2012).

1.2 Η δημιουργικότητα στη μάθηση και στη γλωσσική εκπαίδευση

Η δημιουργική γραφή συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας, καθώς αποτελεί ένα από τα πιο απτά πεδία στα οποία η δημιουργική σκέψη εκδηλώνεται μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Η δημιουργικότητα δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως σπάνιο χάρισμα λίγων ατόμων, αλλά ως ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις την ορίζουν ως τη δυνατότητα παραγωγής ιδεών που είναι ταυτόχρονα πρωτότυπες και κατάλληλες για το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται (Plucker κ.ά., 2004). Η δημιουργική γραφή ενσαρκώνει ακριβώς αυτή τη διπλή απαίτηση, καθώς ζητά από τον γράφοντα να κινηθεί πέρα από το τετριμμένο, χωρίς να αποκόπτεται από τη νοηματική συνοχή και τη γλωσσική λειτουργικότητα (Beghetto, 2016α).

Η δημιουργικότητα, στο πεδίο της εκπαίδευσης, νοείται ως διαδικασία και όχι ως τελικό αποτέλεσμα. Η έμφαση μετατοπίζεται από το «τι παράγεται» στο «πώς παράγεται», γεγονός που καθιστά τη δημιουργική γραφή ιδιαίτερα πρόσφορη διδακτική πρακτική. Η συγγραφική πράξη προσφέρει χώρο για πειραματισμό, αναστοχασμό και αναθεώρηση, στοιχεία που θεωρούνται βασικά για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης (Runco, 2018). Η δημιουργική γραφή λειτουργεί έτσι ως εργαστήριο σκέψης, όπου ο μαθητής δοκιμάζει ιδέες, επανεξετάζει επιλογές και αναπτύσσει σταδιακά την προσωπική του φωνή (Kaufman & Beghetto, 2009).

Κεντρική στη θεωρία της δημιουργικότητας είναι η διάκριση ανάμεσα στα επίπεδα και τις μορφές της. Το Μοντέλο των Τεσσάρων Ειδών Δημιουργικότητας (Four-C Model) προτείνει ότι η δημιουργικότητα εκδηλώνεται σε διαφορετικά επίπεδα, από την καθημερινή προσωπική δημιουργία έως τη δημιουργία υψηλής πολιτισμικής αναγνώρισης (Kaufman & Beghetto, 2009). Στο σχολικό πλαίσιο, η δημιουργική γραφή εντάσσεται κυρίως στο επίπεδο της «μίνι δημιουργικότητας», όπου η έμφαση δίνεται στη νοηματοδότηση της εμπειρίας από τον ίδιο τον μαθητή. Η διαδικασία αυτή θεωρείται θεμελιώδης για τη μάθηση, καθώς η κατανόηση προκύπτει μέσα από την προσωπική εμπλοκή με το αντικείμενο (Beghetto, 2016β). Η διάκριση αυτή αποτυπώνεται συνοπτικά στον Πίνακα 1, όπου παρουσιάζονται τα τέσσερα επίπεδα δημιουργικής επίτευξης και η παιδαγωγική τους σημασία.

Πίνακας 1: Επίπεδα Δημιουργικής Επίτευξης (Four-C Model)

Επίπεδο δημιουργικότητας	Περιγραφή	Βασικό παιδαγωγικό όφελος	Ενδεικτική συχνότητα εμφάνισης
Mini-c δημιουργικότητα	Προσωπική και υποκειμενική δημιουργική κατανόηση, κατά την οποία το άτομο νοηματοδοτεί νέες εμπειρίες ή γνώσεις με τρόπο πρωτότυπο για το ίδιο.	Αποτελεί κρίσιμο συστατικό της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης.	Όποτε προκύπτει νέα κατανόηση ή προσωπική ερμηνεία.
Little-c δημιουργικότητα	Καθημερινή δημιουργικότητα που εκδηλώνεται σε ερασιτεχνικό ή μη επαγγελματικό πλαίσιο.	Συμβάλλει στη βελτίωση της πνευματικής και ψυχικής ευεξίας.	Όταν το πλαίσιο το επιτρέπει και το ενθαρρύνει.

Επίπεδο δημιουργικότητας	Περιγραφή	Βασικό παιδαγωγικό όφελος	Ενδεικτική συχνότητα εμφάνισης
Pro-c δημιουργικότητα	Δημιουργικότητα επαγγελματικού επιπέδου που αναπτύσσεται μέσω μακροχρόνιας εξάσκησης και εξειδίκευσης.	Συνδέεται με επαγγελματική καταξίωση και αναγνώριση στον εκάστοτε τομέα.	Όταν απαιτείται εξειδικευμένη δημιουργική παραγωγή.
Big-C δημιουργικότητα	Εξαιρετική δημιουργικότητα που επιφέρει παγκόσμια αναγνώριση και πολιτισμική επίδραση.	Επιφέρει μετασχηματιστικές αλλαγές σε ευρύ κοινωνικό ή πολιτισμικό επίπεδο.	Σπάνια, όταν προκύψει δημιουργία ιστορικής σημασίας.

Πηγή: Προσαρμογή από Kaufman & Beghetto (2009)

Η δημιουργική γραφή ευθυγραμμίζεται με αυτή την προσέγγιση, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να παράγουν λόγο που αντανάκλα τη δική τους κατανόηση και ερμηνεία. Η πρωτοτυπία δεν αξιολογείται με όρους καινοτομίας μεγάλης κλίμακας, αλλά με βάση τη σχέση της με το προσωπικό πλαίσιο του μαθητή και το γνωστικό αντικείμενο. Η καταλληλότητα, από την άλλη, διασφαλίζει ότι η δημιουργική έκφραση παραμένει συνδεδεμένη με τους στόχους της μάθησης (Beghetto & Karwowski, 2018). Η δημιουργική γραφή λειτουργεί, επομένως, ως πεδίο ισορροπίας ανάμεσα στην ελευθερία και στη δομή (Beghetto & Kaufman, 2014).

Σημαντική διάσταση της δημιουργικότητας αποτελεί και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή καλλιεργείται. Η θεωρία των «P» της δημιουργικότητας υπογραμμίζει ότι η δημιουργική έκφραση επηρεάζεται από το πρόσωπο, τη διαδικασία, το προϊόν και το πλαίσιο (Rhodes, 1961). Στο σχολείο, το πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι παιδαγωγικές πρακτικές μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να αναστείλουν τη δημιουργική σκέψη. Η δημιουργική γραφή προϋποθέτει περιβάλλον ασφάλειας, όπου το λάθος γίνεται αποδεκτό ως μέρος της μάθησης

(Runco, 2018). Χωρίς αυτή τη συνθήκη, η δημιουργικότητα περιορίζεται από τον φόβο της αξιολόγησης (Simonton, 1995).

Η δημιουργική γραφή ενισχύει τη δημιουργικότητα ακριβώς επειδή λειτουργεί ως διαδικασία και όχι ως επίδειξη δεξιοτήτων. Ο μαθητής δεν καλείται να παράγει άρτιο λογοτεχνικό έργο, αλλά να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία της γραφής. Η εμπλοκή αυτή ενεργοποιεί γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που συνδέονται με τη δημιουργική σκέψη, όπως ο συνειρμός, η αναλογία και η μεταφορά (Mumford κ.ά., 2012). Η δημιουργική γραφή προσφέρει χώρο για αυτές τις διεργασίες, χωρίς να απαιτεί άμεση αξιολόγηση του αποτελέσματος (Mumford κ.ά., 2012).

Η σχέση δημιουργικής γραφής και δημιουργικότητας ενισχύεται επίσης από τη μεταγνωστική διάσταση της γραφής. Κατά τη συγγραφική πράξη, ο μαθητής αναστοχάζεται πάνω στις επιλογές του, αναγνωρίζει στρατηγικές και αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη δημιουργικής επίγνωσης, καθώς ο μαθητής μαθαίνει να σκέφτεται για τον τρόπο με τον οποίο δημιουργεί. Η δημιουργική γραφή, επομένως, δεν περιορίζεται στην παραγωγή κειμένου, αλλά λειτουργεί ως μέσο αυτοπαρατήρησης και γνωστικής ανάπτυξης (Schön, 1983).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η δημιουργικότητα θεωρείται πλέον βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα. Έρευνες επισημαίνουν ότι η ικανότητα δημιουργικής σκέψης συνδέεται με την προσαρμοστικότητα, την επίλυση προβλημάτων και τη σύνθεση γνώσεων (Kaufman, 2016). Η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, καθώς απαιτεί από τον μαθητή να συνδυάζει εμπειρίες, γνώσεις και φαντασία σε ένα συνεκτικό σύνολο. Η γραφή λειτουργεί έτσι ως πεδίο άσκησης της δημιουργικής ικανότητας σε πραγματικές συνθήκες μάθησης (Florida, 2019).

Η δημιουργικότητα στη δημιουργική γραφή δεν προκύπτει τυχαία, αλλά μέσα από παιδαγωγικά οργανωμένα πλαίσια. Οι δημιουργικές προτροπές, οι περιορισμοί και οι σαφείς στόχοι λειτουργούν ως καταλύτες της δημιουργικής σκέψης. Η ύπαρξη ορίων δεν περιορίζει τη δημιουργικότητα, αλλά τη δομεί και την καθιστά παραγωγική (Beghetto, 2016α). Η δημιουργική γραφή αξιοποιεί αυτούς τους περιορισμούς, επιτρέποντας στον μαθητή να κινηθεί δημιουργικά εντός ενός σαφούς πλαισίου (Beghetto & Kaufman 2016).

Τέλος, η δημιουργική γραφή συμβάλλει στη μετατόπιση της εκπαιδευτικής πρακτικής από τη μετάδοση γνώσεων στη δημιουργία νοήματος. Η δημιουργικότητα αναδύεται μέσα από τη συμμετοχική μάθηση και τη γλωσσική δράση. Η γραφή γίνεται τρόπος σκέψης και όχι απλώς μέσο αξιολόγησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργική γραφή αναδεικνύεται ως παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη με συστηματικό και θεωρητικά θεμελιωμένο τρόπο (Beghetto, 2013).

1.3 Η δημιουργική γραφή στη σχολική εκπαίδευση

Η δημιουργική γραφή στη λογοτεχνική εκπαίδευση προσεγγίζεται τα τελευταία χρόνια όχι ως παράπλευρη δραστηριότητα, αλλά ως οργανικό μέρος της διδακτικής της λογοτεχνίας. Η μετατόπιση αυτή συνδέεται με την αναθεώρηση του ρόλου του μαθητή, ο οποίος δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως παθητικός αποδέκτης ερμηνειών, αλλά ως ενεργός συμμετέχων στη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου (Rosenblatt, 1978). Η δημιουργική γραφή λειτουργεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο ως μέσο ενεργοποίησης της αναγνωστικής εμπειρίας και όχι ως αυτόνομος στόχος αποκομμένος από το κείμενο (Reichert, 1980).

Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης αποτέλεσε καθοριστικό σημείο για την ένταξη της δημιουργικής γραφής στη λογοτεχνική διδασκαλία. Σύμφωνα με τη Rosenblatt, το νόημα δεν προϋπάρχει στο κείμενο, αλλά συγκροτείται μέσα από τη συναλλαγή αναγνώστη και κειμένου σε συγκεκριμένο πλαίσιο ανάγνωσης. Η δημιουργική γραφή αξιοποιεί ακριβώς αυτή τη συναλλαγή, καθώς καλεί τον μαθητή να απαντήσει στο κείμενο με λόγο προσωπικό και πρωτότυπο, χωρίς να αποκόπτεται από τη λογοτεχνική του βάση (Rosenblatt, 1995).

Η λογοτεχνική εκπαίδευση, όταν περιορίζεται στην αναπαραγωγή ερμηνευτικών σχημάτων, συχνά απομακρύνει τους μαθητές από το ίδιο το κείμενο. Η δημιουργική γραφή έρχεται να ανατρέψει αυτή την πρακτική, μετατρέποντας την ανάγνωση σε βιωματική διαδικασία. Ο μαθητής δεν καλείται απλώς να «κατανοήσει» το κείμενο, αλλά να το επεξεργαστεί δημιουργικά, να το μετασχηματίσει και να το επαναδιαπραγματευτεί. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη βαθύτερη πρόσληψη της λογοτεχνικής μορφής και των νοηματικών της επιλογών (Britton, 1970).

Η δημιουργική γραφή στη λογοτεχνική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την έννοια του μετασχηματισμού. Οι μαθητές, μέσα από δραστηριότητες γραφής, καλούνται να αλλάξουν

οπτική γωνία, αφηγητή ή μορφή, γεγονός που τους οδηγεί σε ουσιαστικότερη κατανόηση της δομής του κειμένου. Η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού έργου σε άλλη μορφή δεν αποτελεί απλή άσκηση φαντασίας, αλλά διαδικασία ερμηνείας μέσω της πράξης. Μέσα από τον μετασχηματισμό, ο μαθητής αναγνωρίζει τις τεχνικές επιλογές του συγγραφέα και τις επανεξετάζει δημιουργικά (Genette, 1997).

Σημαντική διάσταση της δημιουργικής γραφής στη λογοτεχνική εκπαίδευση αποτελεί η σχέση της με την έννοια του παιχνιδιού. Η γραφή, όταν αποδεσμεύεται από τον άμεσο αξιολογικό έλεγχο, δημιουργεί έναν ενδιάμεσο χώρο όπου ο μαθητής μπορεί να κινηθεί ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα. Ο Winnicott (1971) περιγράφει αυτόν τον χώρο ως πεδίο δημιουργικής εμπειρίας, στο οποίο το υποκείμενο δοκιμάζει τα όριά του χωρίς τον φόβο της αποτυχίας. Η δημιουργική γραφή στη λογοτεχνία αξιοποιεί αυτή τη συνθήκη, επιτρέποντας την ελεύθερη διερεύνηση νοημάτων (Winnicott, 1971).

Η λογοτεχνική γραφή ως παιδαγωγική πρακτική ενισχύει επίσης τη μετάβαση από την ερμηνεία στη δημιουργία. Ο Brooks (1947) υποστηρίζει ότι η κατανόηση της λογοτεχνίας δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω της ανάλυσης, αλλά και μέσω της παραγωγής λόγου που μιμείται ή επαναδιαπραγματεύεται τη λογοτεχνική μορφή. Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην ανάγνωση και τη συγγραφή, καθώς ο μαθητής εσωτερικεύει τις ποιητικές και αφηγηματικές τεχνικές μέσα από τη χρήση τους (Brooks, 1947).

Η παιδαγωγική αξία της δημιουργικής γραφής ενισχύεται όταν αυτή εντάσσεται σε κοινότητες αναγνωστών και γραφόντων. Οι μαθητές, μοιραζόμενοι τα κείμενά τους, εκτίθενται σε διαφορετικές αναγνώσεις και ερμηνείες, γεγονός που καλλιεργεί την αποδοχή της πολλαπλότητας των νοημάτων. Η λογοτεχνία παύει να εμφανίζεται ως κλειστό σύστημα σωστών απαντήσεων και μετατρέπεται σε πεδίο διαλόγου. Η δημιουργική γραφή ενισχύει αυτή τη συλλογική διάσταση της λογοτεχνικής εμπειρίας (Fish, 1980).

Η σχέση δημιουργικής γραφής και λογοτεχνικής εκπαίδευσης συνδέεται επίσης με τη μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Κατά τη συγγραφική διαδικασία, οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στις επιλογές τους, αναγνωρίζουν στρατηγικές και αξιολογούν τη λειτουργικότητά τους. Η γραφή γίνεται έτσι εργαλείο σκέψης και αυτοπαρατήρησης. Η λογοτεχνική εκπαίδευση, μέσα από τη δημιουργική γραφή, αποκτά χαρακτήρα μάθησης που προκύπτει από τη δράση (Schön, 1983).

Η δημιουργική γραφή συμβάλλει ακόμη στη διαμόρφωση προσωπικής σχέσης με τη λογοτεχνία. Οι μαθητές, γράφοντας με αφορμή λογοτεχνικά κείμενα, συνδέουν τις εμπειρίες τους με τα θέματα και τις μορφές της λογοτεχνίας. Η σύνδεση αυτή ενισχύει τη φιλαναγνωσία, όχι ως υποχρέωση, αλλά ως προσωπική ανάγκη έκφρασης. Η λογοτεχνία βιώνεται ως ζωντανή εμπειρία και όχι ως αντικείμενο αποστήθισης (Keel, 1969).

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η δημιουργική γραφή στη λογοτεχνική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει την αισθητική εμπειρία, την κριτική σκέψη και τη γλωσσική επίγνωση. Η συγγραφική πράξη δεν υποκαθιστά την ερμηνεία, αλλά τη συμπληρώνει, επιτρέποντας στον μαθητή να προσεγγίσει τη λογοτεχνία μέσα από τη δική του ενεργή συμμετοχή (Rosenblatt, 1978). Η δημιουργική γραφή, επομένως, λειτουργεί ως ουσιαστικό μέσο λογοτεχνικής μάθησης και όχι ως απλή δημιουργική εκτόνωση (Rosenblatt, 1995).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο η Συμεωνάκη (2022) υποστηρίζει πως η δημιουργική γραφή αποτελεί διδακτική πρακτική ενισχύοντας τη συμμετοχική μάθηση και διαμορφώνει προσωπικές σχέσεις του μαθητή με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Η προσέγγιση αυτή αποδεικνύει τη δυνατότητα της δημιουργικής γραφής να συμβάλλει στη συγκρότηση ενεργών αναγνωστών και παραγωγών λόγων, αφού η συγγραφική διαδικασία μετατρέπεται σε πεδίο ανάπτυξης αναστοχασμού, γλωσσικής επίγνωσης και δημιουργικής έκφρασης (Συμεωνάκη, 2022).

1.4 Η δημιουργική γραφή στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Η δημιουργική γραφή, ως διδακτική πρακτική στη λογοτεχνική εκπαίδευση, δεν εμφανίζεται στη σχολική πραγματικότητα ως αυθαίρετη «νεωτερικότητα» ή ως προσωπική επιλογή μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Αντίθετα, εντοπίζεται ήδη σε παλαιότερες πρακτικές του μαθήματος, όπου ο μαθητής καλείται να παραγάγει λόγο με αφορμή λογοτεχνικά κείμενα και να διαμορφώσει προσωπική ανταπόκριση μετά την ανάγνωση (ΥΑ 70001/Γ2, 2011). Η πρόβλεψη για κειμενική σύνθεση «σε συνάρτηση με το κείμενο» δημιουργεί έναν πρώτο, θεσμικά κατοχυρωμένο χώρο για γραφή που δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή της διδαγμένης ερμηνείας (ΥΑ 70001/Γ2, 2011). Με τον τρόπο αυτό, η σχολική γραφή συνδέεται εξ αρχής με μια μορφή ερμηνευτικής δραστηριότητας που στηρίζεται στη σχέση μαθητή και κειμένου (ΥΑ 70001/Γ2, 2011).

Στο ίδιο πνεύμα, οι νεότερες ρυθμίσεις της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας μετακινούν το βάρος από τη μονοσήμαντη «ερμηνεία» προς τη γραπτή ανταπόκριση και το ερμηνευτικό σχόλιο, με τρόπο που αφήνει χώρο στην προσωπική φωνή. Η συγγραφική σύνθεση με βάση ερωτήματα του κειμένου οργανώνεται ως διαδικασία που στηρίζεται σε υποθέσεις και νοηματικές επιλογές του μαθητή, άρα δεν λειτουργεί ως μηχανική αναπαραγωγή και προϋποθέτει προσωπική διαπραγμάτευση του λογοτεχνικού υλικού (ΥΑ 203549/Δ2/2019). Η μετατόπιση αυτή έχει σημασία, επειδή αναγνωρίζει την ερμηνεία ως ανοιχτή διεργασία και όχι ως αναζήτηση μιας μοναδικής “ορθής” απάντησης (ΥΑ 203549/Δ2/2019). Με αυτόν τον τρόπο, η γραπτή ανταπόκριση νοείται ως ερμηνευτική πράξη που μπορεί να λάβει διαφορετικές, τεκμηριωμένες εκδοχές (ΥΑ 203549/Δ2/2019).

Καθοριστική στροφή παρατηρείται, όταν οι οδηγίες του μαθήματος αποκτούν πλέον σαφέστερο προσανατολισμό στον μετασχηματισμό του λογοτεχνικού κειμένου. Η δημιουργική γραφή αρχίζει να εμφανίζεται όχι μόνο ως «παραγωγή λόγου», αλλά ως πρακτική που ζητά από τους μαθητές «να συμπληρώνουν τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου», «να προσθέτουν έναν ήρωα ή ένα περιστατικό στην αρχική ιστορία» και «να συνεχίζουν την ιστορία ή να γράφουν ένα εναλλακτικό τέλος ή να συνθέτουν ένα δικό τους ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο», ώστε να παραχθεί νέο κείμενο με αφορμή το αρχικό (ΥΑ 48536/Δ2, 2023– ΦΕΚ 2953/Β/4-5-2023). Έτσι, η γραφή αποκτά χαρακτήρα «ανασύνθεσης» του κειμένου, όπου η πρόσληψη αποτυπώνεται σε δημιουργικές αποφάσεις. Η μετάβαση αυτή είναι κρίσιμη, επειδή η γραφή αποκτά χαρακτήρα «παρέμβασης» στο κείμενο και όχι απλής ανταπόκρισης σε αυτό (ΥΑ 48536/Δ2, 2023– ΦΕΚ 2953/Β/4-5-2023).

Η έμφαση στον μετασχηματισμό δεν αφορά μόνο την ενεργοποίηση της φαντασίας, αλλά σχετίζεται με τη βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών του κειμένου. Όταν ο μαθητής επιχειρεί, για παράδειγμα, να ξαναγράψει μια σκηνή από άλλη οπτική ή να συνεχίσει μια αφήγηση με διαφορετικό τόνο, αναγκάζεται να παρατηρήσει τη δομή, τις επιλογές ύφους και τις νοηματικές αποχρώσεις του αρχικού κειμένου. Η πράξη της «αλλαγής» προϋποθέτει, επομένως, εντοπισμό όσων συγκροτούν τη λογοτεχνική λειτουργία του κειμένου. Η προσοχή στη «μορφή» της γραφής λειτουργεί εδώ ως τρόπος πρόσληψης, καθώς οι αφηγηματικές και γλωσσικές επιλογές γίνονται αντικείμενο συνειδητής επεξεργασίας (ΥΑ 48536/Δ2, 2023– ΦΕΚ 2953/Β/4-5-2023).

Η ρητή θεσμοθέτηση της δημιουργικής γραφής ως βασικού άξονα διδασκαλίας αποτυπώνεται ακόμη καθαρότερα στα νέα προγράμματα σπουδών, όπου οι πρακτικές δημιουργικής ανταπόκρισης παρουσιάζονται ως οργανικό τμήμα του μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, προβλέπονται δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μετασχηματισμό κειμένων, συγγραφή νέων ποιητικών ή αφηγηματικών κειμένων και αναστοχασμό πάνω στις στρατηγικές γραφής, που ακολουθούν οι μαθητές (ΥΑ 48536/Δ2, 2023– ΦΕΚ 2953/Β/4-5-2023). Η τυπική ένταξη της συγγραφικής διαδικασίας στο πρόγραμμα μεταβάλλει και το διδακτικό «τι ζητείται», αφού η εργασία του μαθητή δεν εξαντλείται στην κατανόηση, αλλά περιλαμβάνει και παραγωγή λόγου (ΥΑ 48536/Δ2, 2023– ΦΕΚ 2953/Β/4-5-2023). Η πρόβλεψη για αναστοχασμό δείχνει ότι το ζητούμενο δεν είναι μόνο η παραγωγή ενός κειμένου, αλλά και η ανάδειξη της διαδικασίας σύνθεσής του, καθώς το ΦΕΚ αντιμετωπίζει τη δημιουργική γραφή ως «μη γραμμική διαδικασία» με στάδια «σχεδιασμού, γραφής και διόρθωσης» και προβλέπει ότι ο/η μαθητής/-τρια «θα αξιολογεί την εργασία του/της και τους στόχους που έχει κατακτήσει.»

Η μετατόπιση αυτή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται ο σκοπός της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στο Λύκειο. Η λογοτεχνία προσεγγίζεται ως πεδίο εμπειρίας και στοχασμού, άρα η ανάγνωση δεν περιορίζεται στην αναγνώριση τεχνικών ή στην αποστήθιση «σωστών» ερμηνειών. Οι μαθητές καλούνται να διαλεχθούν με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης και να τοποθετηθούν απέναντί τους, μέσα από λόγο που έχει προσωπική χροιά (ΥΑ 48536/Δ2, 2023). Σε αυτή τη λογική, η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως μέσο «ενεργοποίησης» της πρόσληψης, επειδή μετατρέπει τη νοηματοδότηση σε παραγωγή κειμένου που μπορεί να τεθεί σε διάλογο. Η δημιουργική γραφή λειτουργεί, έτσι, ως τρόπος να γίνει η ανταπόκριση «υλικό» της μάθησης, ο δημιουργικός λόγος, προφορικός, γραπτός και πολυτροπικός, αποτελεί την άλλη όψη και τον θεμέλιο λίθο της κριτικής και δημιουργικής ανάγνωσης επειδή αποτυπώνεται σε λόγο που μπορεί να συζητηθεί, να αναθεωρηθεί και να συγκριθεί (ΥΑ 48536/Δ2, 2023-ΦΕΚ Β' 2953/04.05.2023).

Η θεωρητική βάση αυτής της μετατόπισης έχει αναδειχθεί και στην ελληνική βιβλιογραφία της δημιουργικής γραφής. Ο Κωτόπουλος (2011) παραθέτει ότι η λογοτεχνική ανάγνωση δεν συνιστά παθητική διαδικασία πρόσληψης, αλλά μπορεί να μετασχηματιστεί σε ενεργητική και δημιουργική εμπλοκή με το κείμενο μέσω της συγγραφικής πράξης. Από την ανάγνωση στην παραγωγή λόγου ο μαθητής προσεγγίζει τη λογοτεχνία ως αντικείμενο ερμηνείας αλλά και ως πεδίο προσωπικής νοηματοδότησης, διαλέγεται με το λογοτεχνικό κείμενο και

επαναπροσδιορίζει τη σχέση του με τη λογοτεχνική εμπειρία (Κωτόπουλος, 2011). Η προσέγγιση αυτή διαφοροποιείται από τον «κλασικό» τρόπο διδασκαλίας η οποία επικεντρώνεται στην αναζήτηση μίας μοναδικής ερμηνευτικής εκδοχής και αναδεικνύει τη δημιουργική γραφή ως μέσω αποτύπωσης και κατανόησης όπου η συγγραφική ανταπόκριση συνδέει την ανάγνωση με τη δημιουργία και τη θεωρία με την πράξη (Κωτόπουλος, 2011).

Σημαντικό σημείο εδώ είναι ότι η δημιουργική γραφή, όπως θεσμοθετείται, δεν εμφανίζεται ως δραστηριότητα «εκτός ύλης». Αντίθετα, στηρίζεται πάνω στο ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο και λειτουργεί σε αλληλεπίδραση με αυτό, είτε μέσω συνέχειας είτε μέσω ανατροπής είτε μέσω αλλαγής είδους. Η παραγωγή νέου κειμένου δεν ακυρώνει το αρχικό, αλλά το φωτίζει από άλλη πλευρά, καθώς ο μαθητής αναγκάζεται να εντοπίσει τι κρατά σταθερό και τι μεταβάλλει για να παραχθεί νέο νόημα. Η σύνδεση με το αρχικό κείμενο θέτει ένα δημιουργικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η έκφραση κατευθύνεται προς την κατανόηση του κειμένου και δεν εκτρέπεται σε μια γενική ή άσχετη δημιουργική παραγωγή. Η μετακίνηση αυτή υποστηρίζει και μια διαφορετική διδακτική στάση, όπου το κείμενο αντιμετωπίζεται ως αφετηρία διερεύνησης και όχι ως «κλειστό» σύνολο έτοιμων σημασιών (ΥΑ 48536/Δ2, - ΦΕΚ 2953/Β/04.05.2023).

Παράλληλα, στις κατευθύνσεις του μαθήματος αναδεικνύεται η σημασία του αναστοχασμού ως συστατικού της δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να γράψουν, αλλά και να σκεφτούν για το πώς έγραψαν, τι επέλεξαν και γιατί, καθώς και πώς διαφοροποιήθηκε το αποτέλεσμα από άλλες πιθανές εκδοχές. Η μεταγνωστική αυτή διάσταση μετατρέπει τη δημιουργική γραφή σε διαδικασία μάθησης και όχι σε στιγμιαία παραγωγή κειμένου. Ο αναστοχασμός επιτρέπει να αναδειχθούν οι στρατηγικές του μαθητή και να αποκτήσει η γραφή χαρακτήρα «μαθησιακού τεκμηρίου». Με αυτόν τον τρόπο, η γραφή αποκτά διπλή λειτουργία: αποτελεί συγχρόνως εργαλείο πρόσληψης της λογοτεχνίας και εργαλείο κατανόησης της ίδιας της διαδικασίας γραφής (ΥΑ 48536/Δ2, 2023-ΦΕΚ 2953/Β/4-5-2023).

Τέλος, στις τρέχουσες οδηγίες διδασκαλίας, η δημιουργική γραφή συνδέεται με πρακτικές που ξεπερνούν την κλασική «άσκηση» της τάξης και ανοίγουν το μάθημα προς δραστηριότητες λογοτεχνικής συμμετοχής, όπως βιβλιοπαρουσιάσεις, βιβλιοκριτικές και παραγωγή πρωτότυπων κειμένων. Η διεύρυνση αυτή δείχνει ότι η δημιουργική γραφή αντιμετωπίζεται ως μέσο ενεργοποίησης της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής τριβής σε λογοτεχνικές πρακτικές με κοινωνική διάσταση. Οι πρακτικές αυτές μετακινούν το μάθημα από την «απάντηση» προς τη δημόσια κοινοποίηση λόγου, κάτι που μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση

σκοπού στη γραφή των μαθητών. Η σύνδεση με μορφές δημόσιας παρουσίασης λόγου μετατοπίζει τη λογοτεχνική γραφή από «ατομική άσκηση» σε επικοινωνιακή πράξη, η οποία μπορεί να λειτουργήσει και ως κίνητρο εμπλοκής των μαθητών. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώνεται ότι η δημιουργική γραφή δεν αποτελεί περιφερειακό στοιχείο, αλλά βασικό μοχλό για να προσλαμβάνεται η λογοτεχνία ως ζωντανή εμπειρία και όχι ως αντικείμενο αποστήθισης (Οδηγίες Διδασκαλίας ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2025-2026).

Η κατεύθυνση αυτή συνδέεται και με τη φιλοσοφία του πολλαπλού βιβλίου, καθώς προωθείται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού και στηρίζεται στην αξιοποίηση πολλαπλών μαθησιακών τρόπων, διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικού υλικού και μεγαλύτερης ευελιξίας στη διδακτική πράξη. Στο μάθημα της λογοτεχνίας με αυτήν την πρακτική δημιουργούνται προϋποθέσεις για ενίσχυση της αναγνωστικής ανταπόκρισης, πολυτροπικής επεξεργασίας και παραγωγής λόγου αφού υπάρχουν περισσότερες επιλογές μάθησης. Η δημιουργική γραφή ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, οι οποίες επιδιώκουν τη μετάβαση από την αναπαραγωγή της γνώσης προς τη διαφοροποιημένη και ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη λογοτεχνική εμπειρία.

1.5 Διεθνείς έρευνες και πρακτικές εφαρμογές

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τη δημιουργική γραφή ως καθιερωμένη παιδαγωγική πρακτική στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της γλώσσας, ιδίως σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου η έννοια της ενεργού μάθησης κατέχει κεντρική θέση (Cremin, 2015). Έρευνες από τον αγγλοσαξονικό χώρο δείχνουν ότι η δημιουργική γραφή δεν αντιμετωπίζεται ως περιθωριακή δραστηριότητα, αλλά ως μέσο εμβάθυνσης της αναγνωστικής εμπειρίας και ανάπτυξης γλωσσικού γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτό, η γραφή λειτουργεί ως διαδικασία κατανόησης και όχι απλώς ως τρόπος αξιολόγησης της μάθησης (Myhill & Watson, 2014).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η δημιουργική γραφή έχει ενσωματωθεί συστηματικά στο αναλυτικό πρόγραμμα, ιδίως μέσω προσεγγίσεων που συνδέουν την ανάγνωση με τη συγγραφή (Cremin κ.ά., 2009). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε οργανωμένα προγράμματα δημιουργικής γραφής αναπτύσσουν βαθύτερη σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα και αυξημένη εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Barrs, 2000). Η συγγραφή με αφορμή λογοτεχνικά έργα ενισχύει την κατανόηση της αφηγηματικής δομής και των υφολογικών

επιλογών, καθώς οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έχουν παρατηρήσει ως αναγνώστες (Myhill κ.ά., 2012).

Ιδιαίτερη θέση στις βρετανικές έρευνες κατέχει και η έννοια της συγγραφικής ταυτότητας. Η δημιουργική γραφή συμβάλλει στη διαμόρφωση της αίσθησης του μαθητή ως συγγραφέα, γεγονός που συνδέεται με αυξημένη αυτοπεποίθηση και θετικότερη στάση απέναντι στη λογοτεχνία (Cremmin & Oliver, 2017). Η ανάπτυξη προσωπικής φωνής δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο στη σχολική μάθηση, αλλά ως βασικός στόχος της, καθώς υποστηρίζει τη βιωματική πρόσληψη των κειμένων (Wyatt-Smith & Kimber, 2009).

Στον χώρο των Ηνωμένων Πολιτειών, η δημιουργική γραφή έχει μελετηθεί εκτενώς σε σχέση με τη δημιουργικότητα και τη γνωστική ανάπτυξη. Έρευνες δείχνουν ότι οι πρακτικές δημιουργικής γραφής ενισχύουν τη συνθετική σκέψη και την ικανότητα νοηματικής οργάνωσης της εμπειρίας (Kaufman & Beghetto, 2009). Η γραφή αντιμετωπίζεται ως χώρος πειραματισμού, όπου οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν πολλαπλές εκδοχές νοήματος χωρίς τον φόβο της άμεσης αξιολόγησης (Runco, 2018).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ΗΠΑ στη σύνδεση της δημιουργικής γραφής με τη λογοτεχνική κατανόηση. Μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές που γράφουν δημιουργικά με βάση λογοτεχνικά κείμενα επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ερμηνευτικής επίγνωσης και κριτικής σκέψης (Beach κ.ά., 2016). Η συγγραφική πράξη λειτουργεί ως ερμηνευτικό εργαλείο, καθώς ο μαθητής καλείται να πάρει αποφάσεις που σχετίζονται με τη φωνή, το ύφος και τη δομή (Wilhelm, 2016).

Στην αυστραλιανή εκπαιδευτική έρευνα, η δημιουργική γραφή συνδέεται στενά με τις έννοιες της συμμετοχικής μάθησης και της πολιτισμικής εμπλοκής. Έρευνες δείχνουν ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ένταξης διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών στη σχολική τάξη, επιτρέποντας στους μαθητές να συνδέσουν τη λογοτεχνία με την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα (Doecke & Mead, 2018). Η γραφή αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική και όχι ως ατομική δεξιότητα αποκομμένη από το πλαίσιο (Lillis, 2003).

Παράλληλα, αυστραλιανές μελέτες επισημαίνουν ότι η δημιουργική γραφή ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών, καθώς αυτοί καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στις

επιλογές τους και στις επιπτώσεις τους στο παραγόμενο κείμενο (Wyatt-Smith & Kimber, 2009). Η διαδικασία της αναθεώρησης και της επανεγγραφής θεωρείται κεντρική για τη μάθηση και όχι απλώς τεχνικό στάδιο της γραφής (Freebody, 2007).

Κοινός άξονας των διεθνών ερευνών είναι η ανάδειξη της δημιουργικής γραφής ως πρακτικής που γεφυρώνει την ανάγνωση με τη συγγραφή και τη θεωρία με την πράξη (Cremin, 2015). Παρά τις διαφοροποιήσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα, διαπιστώνεται ευρεία σύγκλιση ως προς τη σημασία της δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη ουσιαστικής σχέσης με τη λογοτεχνία και για την ενίσχυση της μαθητικής αυτενέργειας των μαθητών (Beghetto, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η ποίηση ως είδος λόγου: γλωσσικά/αισθητικά χαρακτηριστικά

Η ποίηση συγκροτείται ως ιδιαίτερη μορφή λόγου, στο μέτρο που η γλώσσα παύει να λειτουργεί αποκλειστικά ως όχημα αναφοράς και αναλαμβάνει ρόλο δημιουργίας αισθητικής εμπειρίας. Στο ποιητικό κείμενο, η επιλογή των λέξεων, η θέση τους στον στίχο και οι μεταξύ τους σχέσεις αποκτούν αυξημένη σημασία, καθώς η γλωσσική μορφή συμβάλλει άμεσα στη συγκρότηση του νοήματος (Jakobson, 1960). Το ποιητικό νόημα παράγεται μέσα από τη συνάρθρωση μορφής και περιεχομένου και δεν μπορεί να αποσπαστεί από τις γλωσσικές επιλογές που το υλοποιούν (Culler, 2017).

Η λειτουργία της ποιητικής γλώσσας διαφοροποιείται από λόγους που επιδιώκουν τη σαφή και μονοσήμαντη επικοινωνία. Στην ποίηση, οι λέξεις ενεργοποιούνται ταυτόχρονα σε περισσότερα επίπεδα σημασίας, δημιουργώντας ένα πυκνό πλέγμα συνδηλώσεων, συμβολισμών και υπαινιγμών (Richards, 1924). Το ποιητικό κείμενο δεν προσφέρεται ως φορέας έτοιμου μηνύματος, αλλά ως πεδίο νοηματικών δυνατοτήτων που ενεργοποιούνται κατά την αναγνωστική διαδικασία (Attridge, 2004).

Κεντρικό χαρακτηριστικό της ποίησης αποτελεί η πολυσημία, δηλαδή η δυνατότητα του κειμένου να υποστηρίζει διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις χωρίς να εξαντλείται σε μία οριστική σημασία. Η πολυσημία δεν προκύπτει τυχαία, αλλά εδράζεται στη συνειδητή οργάνωση της γλώσσας, η οποία επιτρέπει τη συνύπαρξη πολλαπλών νοηματικών επιπέδων (Culler, 2017). Το ποίημα λειτουργεί έτσι ως ανοιχτή δομή, της οποίας το νόημα παραμένει διαρκώς υπό διαμόρφωση μέσα από την ανάγνωση (Vendler, 1997).

Τα πολλαπλά νοήματα του ποιητικού νοήματος συνδέονται άμεσα με τον ρόλο του αναγνώστη. Η ποιητική ανάγνωση βασίζεται στη νοηματοδοτική δράση του υποκειμένου, καθώς ο αναγνώστης καλείται να συμπληρώσει κενά, να συσχετίσει εικόνες και να ερμηνεύσει υπαινιγμούς (Reichert, 1980). Η διαδικασία αυτή μετατρέπει την ανάγνωση σε εμπειρία διαλόγου ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, όπου το νόημα συγκροτείται δυναμικά και όχι γραμμικά (Rosenblatt, 1978).

Ιδιαίτερη σημασία στην ποιητική γλώσσα αποκτά η συμπύκνωση. Το ποίημα επιτυγχάνει υψηλή νοηματική πυκνότητα μέσω περιορισμένου γλωσσικού υλικού, γεγονός που καθιστά κάθε λέξη φορέα πολλαπλών λειτουργιών (Brooks, 1947). Η οικονομία της έκφρασης εντείνει την ένταση του λόγου και προσδίδει στο ποίημα χαρακτήρα συμπαγούς νοηματικής κατασκευής (Vendler, 1997).

Η συμπύκνωση αυτή επηρεάζει τον τρόπο πρόσληψης της ποίησης, καθώς το νόημα δεν αποκαλύπτεται άμεσα, αλλά προϋποθέτει στοχαστική και επαναληπτική ανάγνωση. Η διαδικασία της κατανόησης εκτείνεται στον χρόνο και συχνά μεταβάλλεται, καθώς νέες σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία καθίστανται ορατές (Culler, 2017). Το ποίημα διατηρεί έτσι τη δυνατότητα να «ξαναδιαβάζεται», παράγοντας κάθε φορά νέα νοηματικά ίχνη (Attridge, 2004).

Καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση του ποιητικού νοήματος διαδραματίζει η ποιητική εικόνα. Μέσω της εικόνας, αφηρημένες έννοιες και συναισθηματικές καταστάσεις αποκτούν αισθητηριακή υπόσταση, επιτρέποντας στον αναγνώστη να προσεγγίσει το νόημα βιωματικά (Vendler, 1997). Η εικόνα λειτουργεί ως σημείο συνάντησης γλώσσας και εμπειρίας, μεταφέροντας το νόημα πέρα από την αφηρημένη έννοια (Richards, 1924).

Η ποιητική εικόνα, επίσης, συνδέεται στενά με τη μεταφορά, η οποία αποτελεί βασικό μηχανισμό νοηματικής οργάνωσης του ποιητικού λόγου. Μέσα από τη μεταφορά, το ποίημα εγκαθιδρύει νέες σχέσεις ανάμεσα σε έννοιες, δημιουργώντας απροσδόκητους συσχετισμούς που διευρύνουν την αντίληψη της πραγματικότητας (Lakoff & Johnson, 1980). Η μεταφορική λειτουργία δεν περιορίζεται σε επιμέρους εκφράσεις, αλλά διατρέχει συχνά ολόκληρη τη δομή του ποιήματος (Culler, 2017).

Παράλληλα, ο ρυθμός και η ηχητικότητα αποτελούν ουσιώδη στοιχεία της ποιητικής εμπειρίας. Η επανάληψη ήχων, η παύση, ο τονισμός και η μουσικότητα της γλώσσας διαμορφώνουν την πρόσληψη του νοήματος, ακόμη και όταν η ανάγνωση είναι σιωπηλή (Jakobson, 1960). Ο ήχος συμβάλλει στη δημιουργία ατμόσφαιρας και συναισθηματικής φόρτισης, λειτουργώντας σε συνάρτηση με τη σημασιολογική διάσταση του λόγου (Attridge, 2004).

Ο ρυθμός δεν ταυτίζεται με τη μετρική κανονικότητα, αλλά αφορά τη συνολική χρονική οργάνωση του λόγου. Η αλληλουχία των λέξεων και η εναλλαγή έντασης διαμορφώνουν έναν ιδιαίτερο ρυθμικό παλμό, ο οποίος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης βιώνει το ποίημα (Vendler, 1997). Η ηχητική διάσταση ενσωματώνεται έτσι οργανικά στη νοηματική δομή του ποιήματος (Attridge, 2004).

Η έμφαση στη μορφή οδηγεί στη θεώρηση του ποιήματος ως μοναδικού γλωσσικού γεγονότος. Κάθε ποίημα συγκροτεί ένα ιδιαίτερο σύστημα σχέσεων, το οποίο δεν μπορεί να αναχθεί πλήρως σε γενικούς κανόνες ή προκαθορισμένες ερμηνείες (Culler, 2017). Η μοναδικότητα αυτή καθιστά την ποίηση απαιτητική ως προς την πρόσληψή της και ενισχύει τον ρόλο της αναγνωστικής εμπλοκής (Vendler, 1997).

Η κατανόηση των γλωσσικών και αισθητικών χαρακτηριστικών της ποίησης αποτελεί αναγκαία βάση για κάθε διδακτική προσέγγιση του ποιητικού λόγου. Η σημασιολογική πολλαπλότητα, η συμπύκνωση και η μορφική λειτουργία της γλώσσας συγκροτούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο η ποίηση μπορεί να βιωθεί ως εμπειρία και όχι ως αντικείμενο μονοσήμαντης ανάλυσης (Brooks, 1947). Η ιδιαιτερότητα αυτή καθιστά σαφές ότι η πρόσληψη της ποίησης απαιτεί διδακτικές πρακτικές που σέβονται τη γλωσσική της πολυπλοκότητα και τη βιωματική της διάσταση (Culler, 2017).

2.2 Η διδασκαλία της ποίησης στο Γενικό Λύκειο

Η διδασκαλία της ποίησης στο Γενικό Λύκειο διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο έντονων θεσμικών και εξεταστικών περιορισμών, οι οποίοι επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται το ποιητικό κείμενο στην τάξη. Η ποιητική ανάγνωση εντάσσεται συνήθως σε διδακτικές πρακτικές που δίνουν προτεραιότητα στη συστηματοποίηση της ερμηνείας και στη διατύπωση απαντήσεων με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Το σχολικό περιβάλλον προσανατολίζεται έτσι στη διαχείριση της γνώσης ως εξετάσιμου αντικειμένου, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τη σχέση των μαθητών με την ποίηση (Συμεωνάκη, 2013).

Στην καθημερινή διδακτική πράξη, το ποίημα αντιμετωπίζεται συχνά ως κείμενο προς ανάλυση, με έμφαση στον εντοπισμό θεμάτων, σχημάτων λόγου και νοηματικών αξόνων. Η ερμηνεία οργανώνεται γύρω από ερωτήσεις που επιδιώκουν συγκεκριμένες απαντήσεις, οι

οποίες θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτές στο πλαίσιο της σχολικής αξιολόγησης (Benton, 1999). Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την αντίληψη ότι το ποίημα διαθέτει ένα προκαθορισμένο νόημα, το οποίο ο μαθητής οφείλει να ανακαλύψει και να αποδώσει με ακρίβεια (Eagleton, 2011).

Ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός του Λυκείου λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση αυτών των πρακτικών. Η ανάγκη προετοιμασίας για τις γραπτές εξετάσεις μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τη διαδικασία της ανάγνωσης στο αποτέλεσμα της απάντησης, περιορίζοντας τον χρόνο και τον χώρο για διερευνητικές ή βιωματικές προσεγγίσεις (Au, 2007). Η ποίηση εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο ως αντικείμενο που απαιτεί «σωστή» ερμηνεία, στοιχείο που συχνά εντείνει τον φόβο αποτυχίας των μαθητών απέναντι στο ποιητικό κείμενο (Biesta, 2015).

Η έμφαση στη «σωστή ερμηνεία» επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως αναγνώστες. Η αναγνωστική εμπειρία μετατρέπεται σε διαδικασία επιβεβαίωσης ή διάψευσης υποθέσεων, με γνώμονα εξωτερικά κριτήρια εγκυρότητας (Rosenblatt, 1978). Σε αυτό το πλαίσιο, η προσωπική ανταπόκριση συχνά υποχωρεί, καθώς δεν θεωρείται ασφαλής ή επαρκώς τεκμηριωμένη για τις απαιτήσεις της σχολικής αξιολόγησης (Beach, 1993).

Οι δυσκολίες πρόσληψης της ποίησης στο Λύκειο συνδέονται στενά με τα γλωσσικά και αισθητικά χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου. Η ελευθερία στην ερμηνεία, η συμπίκνωση και η μεταφορικότητα, στοιχεία που αποτελούν βασικές διαστάσεις της ποιητικής γραφής, συχνά αντιμετωπίζονται ως εμπόδια κατανόησης μέσα σε ένα διδακτικό πλαίσιο που ευνοεί τη σαφήνεια και τη μονοσήμαντη απάντηση (Jakobson, 1960). Οι μαθητές δυσκολεύονται να αποδεχθούν την αβεβαιότητα της ερμηνείας, όταν η σχολική εμπειρία τους έχει εκπαιδεύσει στην αναζήτηση καθαρών και οριστικών νοημάτων (Benton, 1999).

Η απόσταση που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές και την ποίηση ενισχύεται από τον τρόπο παρουσίασης των ποιητικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια. Συχνά, τα ποιήματα συνοδεύονται από ερμηνευτικά σχόλια ή ερωτήσεις που κατευθύνουν τη σκέψη προς συγκεκριμένες αναγνώσεις (Apple, 2004). Η πρακτική αυτή περιορίζει την αίσθηση της αναγνωστικής ανακάλυψης και ενισχύει την αντίληψη της ποίησης ως αντικειμένου προς «αποκωδικοποίηση» (Eagleton, 2011).

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην ποίηση διαμορφώνονται μέσα από αυτή την εκπαιδευτική εμπειρία. Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται την ποίηση ως δυσνόητη, απομακρυσμένη από την καθημερινή τους γλωσσική πρακτική και συνδεδεμένη κυρίως με σχολικές απαιτήσεις (Benton, 1999). Η έλλειψη προσωπικής εμπλοκής ενισχύει την αίσθηση αποστασιοποίησης και μειώνει τη διάθεση για ενεργή αναγνωστική διάδραση (Beach, 1993).

Η διδακτική προσέγγιση της ποίησης στο Λύκειο επηρεάζεται επίσης από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και στις ανάγκες της τάξης. Η πίεση κάλυψης της ύλης συχνά περιορίζει τη δυνατότητα πειραματισμού με εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (Biesta, 2015). Η ποίηση εντάσσεται έτσι σε μια λογική διαχείρισης χρόνου και στόχων, όπου η ερμηνευτική ασφάλεια αποκτά προτεραιότητα (Au, 2007).

Η σχολική πρακτική τείνει να αντιμετωπίζει την ποίηση ως σταθερό αντικείμενο γνώσης, παρά ως δυναμική εμπειρία ανάγνωσης. Η μετατόπιση αυτή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν τη λογοτεχνική γλώσσα και τον ρόλο τους ως αναγνωστών (Rosenblatt, 1978). Η αναγνωστική πράξη αποσυνδέεται από την προσωπική εμπειρία και εντάσσεται σε ένα πλαίσιο εξωτερικής αξιολόγησης (Biesta, 2015).

Παράλληλα, οι σχολικές πρακτικές συχνά αδυνατούν να αξιοποιήσουν τη συναισθηματική και βιωματική διάσταση της ποίησης. Το ποιητικό κείμενο προσεγγίζεται κυρίως ως γνωστικό αντικείμενο, ενώ οι συναισθηματικές ανταποκρίσεις των μαθητών παραμένουν στο περιθώριο της διδασκαλίας (Keel, 1969). Η αποσύνδεση αυτή περιορίζει τις δυνατότητες της ποίησης να λειτουργήσει ως πεδίο προσωπικού στοχασμού και ταύτισης (Vendler, 1997).

Η συσσώρευση αυτών των παραγόντων διαμορφώνει ένα διδακτικό περιβάλλον στο οποίο η ποίηση συχνά βιώνεται ως απαιτητικό και «κλειστό» είδος λόγου. Οι μαθητές καλούνται να προσαρμοστούν σε προκαθορισμένες μορφές πρόσληψης, χωρίς επαρκή χώρο για πειραματισμό ή δημιουργική διερεύνηση (Benton, 1999). Η ανάγκη για εναλλακτικές προσεγγίσεις καθίσταται έτσι εμφανής, ιδίως όταν στόχος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης είναι η ουσιαστική εμπλοκή με το κείμενο (Biesta, 2015). Η ανάλυση της διδασκαλίας της ποίησης στο Γενικό Λύκειο αναδεικνύει, επομένως, ένα σύνολο δομικών δυσκολιών που δεν σχετίζονται αποκλειστικά με τη φύση του ποιητικού λόγου, αλλά με το ευρύτερο εκπαιδευτικό

πλαίσιο. Η κατανόηση αυτών των συνθηκών αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διερεύνηση διδακτικών πρακτικών που μπορούν να υποστηρίξουν διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης της ποίησης στην τάξη (Au, 2007).

2.3 Η δημιουργική γραφή ως μέσο πρόσληψης της ποίησης

Η πρόσληψη της ποίησης στο σχολικό πλαίσιο συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής καλείται να σταθεί απέναντι στο ποιητικό κείμενο. Σε συνέχεια των όσων αναφέρθηκαν για τη συναλλακτική θεωρία, όταν η ανάγνωση περιορίζεται σε ερωτήματα κατανόησης και σε αναζήτηση προκαθορισμένων ερμηνευτικών σχημάτων, η ποιητική εμπειρία συρρικνώνεται σε διαδικασία αναγνώρισης και όχι διερεύνησης νοήματος (Rosenblatt, 1978). Η δημιουργική γραφή εισάγει έναν διαφορετικό τρόπο πρόσληψης, καθώς μετατρέπει την ανάγνωση σε ενεργό γλωσσική πράξη, μέσα από την οποία ο μαθητής καλείται να παραγάγει λόγο σε διαλεκτική σχέση με το κείμενο (Beach, 1993).

Στο πλαίσιο αυτό, η γραφή δεν λειτουργεί ως συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ως μορφή ερμηνείας που πραγματοποιείται μέσω της πράξης. Ο μαθητής, γράφοντας με αφορμή ένα ποίημα, αναγκάζεται να λάβει αποφάσεις για τη γλώσσα, τη μορφή και τη φωνή, αποφάσεις που προϋποθέτουν κατανόηση των ποιητικών μηχανισμών του αρχικού κειμένου (Attridge, 2004). Η ερμηνεία δεν προηγείται της γραφής, αλλά αναδύεται μέσα από αυτήν, καθώς το νόημα συγκροτείται στη διαδικασία της γλωσσικής επιλογής (Culler, 2017).

Η δημιουργική γραφή ως διαδικασία κατανόησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην ποίηση, όπου το νόημα δεν εξαντλείται σε αναφορικές δηλώσεις. Η ποιητική γλώσσα λειτουργεί μέσα από υπαινιγμούς, εικόνες και ρυθμικές δομές, οι οποίες δεν «αποκωδικοποιούνται» εύκολα μέσω αναλυτικών ερωτήσεων (Vendler, 1997). Η συγγραφική απόκριση επιτρέπει στον μαθητή να κινηθεί εντός αυτής της ανοιχτότητας, διαμορφώνοντας μια ερμηνεία που δεν επιδιώκει την οριστικότητα, αλλά τη νοηματική συνοχή (Culler, 2017).

Κεντρικό στοιχείο της δημιουργικής γραφής ως μέσου πρόσληψης αποτελεί ο μετασχηματισμός του ποιητικού κειμένου. Προεκτείνοντας τη θεωρία του μετασχηματισμού στο πεδίο του έμμετρου λόγου, οι πρακτικές επανεγγραφής ή μορφικής παραλλαγής δεν λειτουργούν ως απλές ασκήσεις φαντασίας, αλλά ως τρόποι εμβάθυνσης στη δομή και στη λειτουργία της ποίησης. Για να μετασχηματίσει ένα ποίημα, ο μαθητής χρειάζεται να

αναγνωρίσει τις ρυθμικές και εικονοπλαστικές επιλογές που το συγκροτούν, γεγονός που ενισχύει τη συνειδητή πρόσληψη της ποιητικής μορφής (Vendler, 1997).

Οι μετασχηματισμοί αυτοί προϋποθέτουν μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στη δημιουργική ελευθερία και στη δέσμευση από το αρχικό κείμενο. Η δημιουργική γραφή δεν αποκόπτεται από το ποίημα, αλλά διατηρεί σχέση εξάρτησης από αυτό, καθώς το νέο κείμενο συνομιλεί με το αρχικό σε επίπεδο θεματικό, υφολογικό ή μορφικό (Attridge, 2004). Η πρόσληψη μετατρέπεται έτσι σε διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης του νοήματος και όχι σε απλή ανταπόκριση (Culler, 2017).

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά στο πλαίσιο αυτό η έννοια της φωνής. Στην ποίηση, η συγκρότηση της φωνής απαιτεί μια διακριτή αίσθηση γλωσσικής οικονομίας και πυκνότητας. Η δημιουργική γραφή επιτρέπει στον μαθητή να αρθρώσει λόγο που φέρει ίχνη προσωπικής στάσης απέναντι στο ποιητικό κείμενο, χωρίς να διολισθαίνει σε εξομολογητική γραφή (Elbow, 1973). Η φωνή συγκροτείται μέσα από επιλογές λεξιλογίου, ρυθμού και οπτικής, οι οποίες αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής προσλαμβάνει το ποίημα (Rosenblatt, 1995).

Η παραγωγή φωνής συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική ανταπόκριση, καθώς η γραφή λειτουργεί ως χώρος όπου η εμπειρία της ανάγνωσης αποκτά μορφή. Η ανταπόκριση δεν παραμένει εσωτερική ή αποσπασματική, αλλά οργανώνεται σε κείμενο που μπορεί να αναστοχαστεί και να τεθεί σε διάλογο (Beach, 1993). Η ποίηση γίνεται έτσι πεδίο επικοινωνίας και όχι ατομικής κατανάλωσης (Fish, 1980).

Ο Κωτόπουλος (2011) επισημαίνει πως η δημιουργική γραφή είναι αναγκαία καθώς επιτρέπει στους μαθητές να συνομιλούν με το ποιητικό έργο μέσα από μετασχηματισμούς, επανεγγραφές, παραγωγή πρωτότυπου λόγου, διαδικασίες που μετατρέπουν την πρόσληψη της ποίησης σε ενεργητική εμπειρία καθώς ο μαθητής κατανοεί τη λειτουργία του ποιητικού λόγου προκειμένου να παράξει νέο κείμενο έχοντας σχέση με το αρχικό (Κωτόπουλος 2011).

Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ανασταλτικά στην απόσταση που δημιουργεί ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου (βλ. 2.2), καθώς επιτρέπει τη σύνδεση του ποιητικού λόγου με προσωπικές εμπειρίες, χωρίς να αναιρεί τη λογοτεχνική του ιδιαιτερότητα (Keel, 1969). Η πρόσληψη αποκτά βιωματικό χαρακτήρα, καθώς το ποίημα αντιμετωπίζεται ως αφορμή σκέψης και δημιουργίας (Vendler, 1997).

Σημαντική διάσταση της δημιουργικής γραφής ως μέσου πρόσληψης αποτελεί η δυνατότητα πολλαπλών ερμηνευτικών εκδοχών. Τα διαφορετικά κείμενα που παράγονται από τους μαθητές αναδεικνύουν το βάθος των εννοιών της ποίησης και αποδυναμώνουν την αντίληψη της μοναδικής «σωστής» ερμηνείας (Culler, 2017). Η τάξη μετατρέπεται σε χώρο συνάντησης διαφορετικών αναγνωστικών θέσεων, οι οποίες συνυπάρχουν και αλληλοφωτίζονται (Fish, 1980).

Η μεταγνωστική διάσταση της δημιουργικής γραφής ενισχύει περαιτέρω την πρόσληψη της ποίησης. Μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν για τις επιλογές τους, να αναθεωρήσουν και να επανεγγράψουν· έτσι, η ανάγνωση συνδέεται με επίγνωση της ίδιας της διαδικασίας κατανόησης (Schön, 1983). Η ποίηση προσεγγίζεται όχι μόνο ως αντικείμενο ερμηνείας, αλλά και ως αφορμή στοχασμού πάνω στη γλώσσα και στη σκέψη (Wyatt-Smith & Kimber, 2009).

Η δημιουργική γραφή, με αυτόν τον τρόπο, αναδιαμορφώνει τη σχέση του μαθητή με τον ποιητικό λόγο. Η πρόσληψη δεν εξαντλείται στην κατανόηση ενός νοήματος, αλλά εκτείνεται στη διερεύνηση των δυνατοτήτων του κειμένου μέσα από την κειμενική παραγωγή (Attridge, 2004). Η ποίηση καθίσταται πεδίο ερμηνευτικής συναλλαγής, όπου η ανάγνωση και η γραφή συγκροτούν ενιαία εμπειρία νοηματοδότησης (Rosenblatt, 1995).

2.4 Διδακτικές προσεγγίσεις ποιητικού λόγου μέσω δημιουργικής γραφής

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν τη δημιουργική γραφή στη διδασκαλία της ποίησης συγκροτούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η ανάγνωση μετατρέπεται σε διαδικασία ενεργού γλωσσικής εμπλοκής. Η έμφαση μετατοπίζεται από την κατανόηση ως αναγνώριση ερμηνευτικών δεδομένων προς την κατανόηση ως πράξη, όπου ο μαθητής καλείται να διαχειριστεί ποιητικές επιλογές μέσα από τη συγγραφική εμπειρία (Rosenblatt, 1995). Η δημιουργική γραφή λειτουργεί, έτσι, ως διδακτική μεθοδολογία που ενσωματώνει την ερμηνεία στη διαδικασία της παραγωγής λόγου (Beach, 1993).

Μία από τις συχνότερες και παιδαγωγικά γόνιμες τεχνικές είναι η αλλαγή οπτικής γωνίας. Η μετατόπιση της αφηγηματικής ή ποιητικής εστίασης, για παράδειγμα από το πρώτο στο τρίτο πρόσωπο ή από τον κεντρικό σε έναν περιφερειακό ομιλητή, απαιτεί από τον μαθητή να αναστοχαστεί πάνω στη φωνή, τη στάση και το συναισθηματικό φορτίο του ποιήματος

(Vendler, 1997). Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη συνειδητοποίηση ότι το νόημα της ποίησης δεν είναι ανεξάρτητο από τη γλωσσική θέση από την οποία αρθρώνεται (Culler, 2017).

Η ποιητική μίμηση αποτελεί μια ακόμη βασική διδακτική πρακτική, κατά την οποία οι μαθητές γράφουν νέο κείμενο ακολουθώντας μορφικά ή υφολογικά χαρακτηριστικά ενός ποιήματος-προτύπου. Η μίμηση δεν ταυτίζεται με την αντιγραφή, αλλά λειτουργεί ως μέσο εσωτερίκευσης του ρυθμού, της συντακτικής οργάνωσης και της ποιητικής οικονομίας του λόγου (Brooks, 1947). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η κατανόηση της ποιητικής μορφής επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης και όχι μέσω της αφηρημένης περιγραφής της (Vendler, 1997).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πρακτικές *constrained writing*, όπου η δημιουργική γραφή οργανώνεται μέσα από συγκεκριμένους περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί μπορεί να αφορούν το λεξιλόγιο, τον αριθμό στίχων, τη συντακτική δομή ή τη χρήση συγκεκριμένων ποιητικών μηχανισμών (Attridge, 2004). Αντί να περιορίζουν τη δημιουργικότητα, οι δομές αυτές λειτουργούν ως πλαίσιο που ενισχύει τη συγκέντρωση και τη συνειδητή επιλογή, οδηγώντας τον μαθητή σε βαθύτερη επεξεργασία του ποιητικού λόγου (Beghetto, 2016β).

Η τεχνική του *found poetry* αξιοποιεί υπάρχοντα μη λογοτεχνικά ή λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία ανασυντίθενται σε ποιητική μορφή. Η επιλογή και αναδιάταξη λέξεων ή φράσεων απαιτεί λεπτή αίσθηση ρυθμού, εικόνας και νοηματικής συνοχής, μετατρέποντας την ανάγνωση σε πράξη σύνθεσης (Doecke & Mead, 2018). Μέσα από αυτή την πρακτική, οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ποιητικότητα ως αποτέλεσμα γλωσσικών σχέσεων και όχι ως ιδιότητα συγκεκριμένων θεμάτων (Culler, 2017).

Η πρακτική του *re-voicing*, δηλαδή της επανεκφοράς ενός ποιήματος με διαφορετική φωνή ή ύφος, προσφέρει έναν ακόμη τρόπο ερμηνευτικής εμπλοκής. Η αλλαγή της φωνής οδηγεί σε αναδιαμόρφωση του συναισθηματικού και νοηματικού πλαισίου, αναδεικνύοντας τη ρευστότητα του ποιητικού νοήματος (Attridge, 2004). Η τεχνική αυτή ενισχύει την κατανόηση της ποίησης ως λόγου που συγκροτείται μέσα από σχέσεις και όχι ως σταθερό μήνυμα (Fish, 1980).

Η συνέχιση ή παραλλαγή ενός ποιήματος συνιστά πρακτική που τοποθετεί τον μαθητή σε θέση συνδημιουργού. Η απόφαση για το πώς εξελίσσεται ένας ποιητικός κόσμος προϋποθέτει κατανόηση του ύφους, της θεματικής και της εσωτερικής λογικής του αρχικού κειμένου

(Genette, 1997). Η πρόσληψη της ποίησης μετατρέπεται, έτσι, σε δυναμική διαδικασία που επεκτείνεται πέρα από τα όρια του δοσμένου κειμένου (Beach κ.ά., 2016).

Ιδιαίτερη διδακτική αξία παρουσιάζει και η άσκηση μετασχηματισμού μεταφορών, όπου οι μαθητές καλούνται να «αποδομήσουν» μια μεταφορά και να την επαναδιατυπώσουν σε νέα μορφή. Η πρακτική αυτή απαιτεί εντοπισμό των εννοιολογικών σχέσεων που συγκροτούν τη μεταφορά, οδηγώντας σε βαθύτερη κατανόηση της ποιητικής σημασιοδότησης (Lakoff & Johnson, 1980). Η γλωσσική επεξεργασία γίνεται, έτσι, εργαλείο ερμηνείας και όχι απλώς αισθητικής άσκησης (Richards, 1924).

Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των διδακτικών προσεγγίσεων είναι ότι μετακινούν τον μαθητή από τη θέση του ερμηνευτικού δέκτη στη θέση του ενεργού γλωσσικού δρώντα. Η δημιουργική γραφή δεν λειτουργεί ως προσθήκη στη διδασκαλία της ποίησης, αλλά ως τρόπος οργάνωσης της μαθησιακής εμπειρίας γύρω από τη γλώσσα και το νόημα (Cremin, 2015). Η ποίηση προσεγγίζεται ως πεδίο πειραματισμού, όπου η κατανόηση οικοδομείται μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτήν (Schön, 1983).

2.5 Ερευνητικά δεδομένα από διεθνή βιβλιογραφία

Η διεθνής βιβλιογραφία που εστιάζει ειδικά στη σχέση ποίησης και δημιουργικής γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκροτεί ένα διακριτό ερευνητικό πεδίο, το οποίο διαφοροποιείται σαφώς από γενικότερες μελέτες για τη δημιουργική γραφή. Οι έρευνες αυτές αντιμετωπίζουν την ποίηση ως ιδιαίτερο είδος λόγου, του οποίου η πρόσληψη προϋποθέτει ενεργητικές και βιωματικές πρακτικές, ικανές να ενεργοποιήσουν τη γλωσσική και αισθητική εμπλοκή των μαθητών (Benton, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργική γραφή αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό εργαλείο προσέγγισης, μέσα από το οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον ποιητικό λόγο όχι μόνο αναγνωστικά, αλλά και μέσα από δική τους κειμενική παραγωγή (Naylor & Wood, 2012).

Ένα βασικό εύρημα των διεθνών μελετών αφορά τη σύνδεση των μαθητικών δυσκολιών στην ποίηση με κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές. Έρευνες δείχνουν ότι η έμφαση στη μονοσήμαντη ερμηνεία και στη μεταγλωσσική ανάλυση οδηγεί συχνά σε αποστασιοποίηση και ανασφάλεια απέναντι στον ποιητικό λόγο (Xerri, 2016). Η εισαγωγή δημιουργικών πρακτικών γραφής φαίνεται να μεταβάλλει αυτή τη συνθήκη, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν το

ποίημα βιωματικά και να ανακαλύψουν τις δικές τους προσωπικές ερμηνείες κατά την ανάγνωση (Naylor & Wood, 2012).

Στον αγγλικό εκπαιδευτικό χώρο, σειρά ερευνών έχει εξετάσει συστηματικά τη δημιουργική γραφή ως μέσο κατανόησης της ποίησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτες σε σχολικές τάξεις δείχνουν ότι η συγγραφή ποιητικών κειμένων με αφετηρία αναγνωσμένα ποιήματα ενισχύει την επίγνωση της ποιητικής μορφής και της γλωσσικής επιλογής (Cremien κ.ά., 2009). Οι μαθητές καλούνται να λάβουν αποφάσεις σχετικές με τον ρυθμό, την εικόνα και τη φωνή, γεγονός που μετατρέπει την ανάγνωση σε διαδικασία ενεργού διερεύνησης (Barrs, 2000).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σχέση ανάμεσα στη δημιουργική γραφή και την αναγνωστική ανταπόκριση. Έρευνες δείχνουν ότι η παραγωγή ποιητικού λόγου μετά την ανάγνωση ενισχύει τη συναλλακτική σχέση μαθητή και κειμένου, καθώς η ερμηνεία αποκτά υλική μορφή μέσα από τη συγγραφική πράξη (Rosenblatt, 1995). Η ποίηση αντιμετωπίζεται ως λόγος που προσκαλεί απαντήσεις, μετασχηματισμούς και προσωπικές αναγνώσεις, οι οποίες μπορούν να συνυπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο (Xerri, 2016).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η έρευνα γύρω από την ποίηση και τη δημιουργική γραφή εστιάζει συχνά στη γνωστική και ερμηνευτική διάσταση της συγγραφικής πράξης. Μελέτες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε δραστηριότητες ποιητικής γραφής αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση της μεταφοράς και της ποιητικής εικόνας (Beach κ.ά., 2016). Η κατανόηση αυτή προκύπτει μέσα από τη διαδικασία επιλογής και ανασύνθεσης γλωσσικών στοιχείων, η οποία απαιτεί συνειδητή επεξεργασία του νοήματος (Wilhelm, 2016).

Παράλληλα, οι αμερικανικές έρευνες επισημαίνουν τη θετική επίδραση της δημιουργικής γραφής στη στάση των μαθητών απέναντι στην ποίηση. Οι μαθητές που γράφουν ποιητικά κείμενα εμφανίζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση ως αναγνώστες και μειωμένη εξάρτηση από προκαθορισμένα ερμηνευτικά σχήματα (Fisher κ.ά., 2011). Η συγγραφική εμπειρία συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ενεργής ποιητικής ταυτότητας, μέσα στην οποία ο μαθητής αναγνωρίζει τον εαυτό του ως συνομιλητή του ποιητικού λόγου (Wilhelm, 2016).

Στην αυστραλιανή βιβλιογραφία, η δημιουργική γραφή στην ποίηση προσεγγίζεται συχνά ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική. Έρευνες δείχνουν ότι η ποιητική γραφή επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τα ποιήματα με προσωπικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές

εμπειρίες, ενισχύοντας τη νοηματοδότηση του λόγου (Doecke & Mead, 2018). Η ποίηση λειτουργεί ως χώρος πολλαπλών φωνών, μέσα στον οποίο οι μαθητές μπορούν να επαναδιαπραγματευτούν τη σχέση τους με τη γλώσσα (Green, 2017).

Ιδιαίτερη θέση στις διεθνείς έρευνες κατέχει η πρακτική του μετασχηματισμού ποιητικών κειμένων. Μελέτες δείχνουν ότι δραστηριότητες όπως η αλλαγή οπτικής ή η παραλλαγή μορφής οδηγούν σε αυξημένη επίγνωση της ποιητικής δομής και των νοηματικών επιλογών (Xerri, 2016). Ο μετασχηματισμός λειτουργεί ως πρακτική νοηματοδότησης, καθώς κάθε συγγραφική απόφαση προϋποθέτει κατανόηση του αρχικού κειμένου (Genette, 1997).

Ένα ακόμη σημαντικό ερευνητικό πεδίο αφορά τη μεταγνωστική διάσταση της δημιουργικής γραφής στην ποίηση. Έρευνες επισημαίνουν ότι ο αναστοχασμός πάνω στις συγγραφικές επιλογές ενισχύει την επίγνωση των ποιητικών μηχανισμών και συμβάλλει στη βαθύτερη πρόσληψη του ποιητικού λόγου (Wyatt-Smith & Kimber, 2009). Η διαδικασία αυτή συνδέει την εμπειρία της γραφής με την αναγνωστική κατανόηση, δημιουργώντας έναν ενιαίο μαθησιακό κύκλο (Schön, 1983).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει επίσης τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση αποτελεσματικών πρακτικών δημιουργικής γραφής στην ποίηση. Μελέτες δείχνουν ότι οι πιο γόνιμες παρεμβάσεις βασίζονται σε σαφώς οριοθετημένες προτροπές και σε υποστηρικτικό πλαίσιο, το οποίο ενθαρρύνει τον πειραματισμό χωρίς να αίρει τη δομή (Cremin & Oliver, 2017). Η καθοδήγηση αυτή φαίνεται να ενισχύει την ποιότητα της ερμηνευτικής εμπλοκής των μαθητών, οδηγώντας τους σε μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση των ποιητικών κειμένων (Naylor & Wood, 2012).

Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία συγκλίνουν στην ανάδειξη της δημιουργικής γραφής ως ουσιαστικού μέσου πρόσληψης της ποίησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ποίηση προσεγγίζεται ως γλωσσική εμπειρία που απαιτεί δημιουργική αυτενέργεια, ερμηνευτική ευελιξία και προσωπική εμπλοκή, στοιχεία τα οποία μετουσιώνονται οργανικά στη συγγραφική πράξη (Cremin κ.ά., 2009). Με τον τρόπο αυτό, η δημιουργική γραφή συμβάλλει στη σφυρηλάτηση ενός βαθύτερου δεσμού των μαθητών με τον ποιητικό λόγο, ολοκληρώνοντας θεωρητικά και ερευνητικά το πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου (Beach κ.ά., 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΥΝ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

3.1 Κονστρουκτιβισμός και ενεργητική μάθηση

Ο κονστρουκτιβισμός συνιστά ένα από τα πλέον καθοριστικά παιδαγωγικά παραδείγματα για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στον πυρήνα του βρίσκεται η θέση ότι η γνώση δεν μεταδίδεται αυτούσια από τον διδάσκοντα στον διδασκόμενο, αλλά οικοδομείται ενεργητικά από το ίδιο το υποκείμενο μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον και τα γνωστικά ερεθίσματα (Piaget, 1970). Η μάθηση, επομένως, νοείται ως διαδικασία εσωτερικής αναδόμησης και όχι ως μηχανιστική απομνημόνευση πληροφοριών, γεγονός που μετατοπίζει ριζικά τον ρόλο του μαθητή μέσα στην εκπαιδευτική πράξη (Piaget, 1970).

Η κονστρουκτιβιστική θεώρηση δίνει έμφαση στις γνωστικές συγκρούσεις που προκύπτουν όταν ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με νέες εμπειρίες ή δεδομένα που δεν μπορούν να ενταχθούν άμεσα στα ήδη υπάρχοντα νοητικά του σχήματα. Η διαδικασία της προσαρμογής, μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, οδηγεί στη σταδιακή αναδόμηση της γνώσης και στην ουσιαστική κατανόηση (Piaget, 1970). Στο σχολικό πλαίσιο, αυτό σημαίνει ότι η μάθηση ευνοείται όταν ο μαθητής καλείται να επεξεργαστεί, να ερμηνεύσει και να επαναπροσδιορίσει τη γνώση, αντί να την αναπαράγει παθητικά. Συνεπώς, η οικοδόμηση της γνώσης στον κονστρουκτιβισμό δεν αφορά μόνο τη συσσώρευση πληροφοριών, αλλά την ποιοτική αναδιάταξη των νοητικών σχημάτων του μαθητή, ο οποίος καλείται να εντάξει το νέο αισθητικό ερέθισμα στις προϋπάρχουσες γνωστικές του δομές (Plucker, Beghetto & Dow, 2004).

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται ουσιαστικά. Ο διδάσκων δεν λειτουργεί πλέον ως αποκλειστική πηγή γνώσης, αλλά ως οργανωτής μαθησιακών εμπειριών που ενεργοποιούν τη σκέψη του μαθητή και δημιουργούν συνθήκες διερεύνησης. Η διδακτική πράξη αποκτά χαρακτήρα καθοδηγητικό και υποστηρικτικό, επιτρέποντας στον μαθητή να αναλάβει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Bruner, 1961). Η γνώση προκύπτει μέσα από την ανακάλυψη, γεγονός που ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση και τη μακροπρόθεσμη συγκράτησή της (Bruner, 1961).

Η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner συνδέεται άμεσα με τον κονστρουκτιβισμό, καθώς υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής οδηγείται στην ανακάλυψη των εννοιών μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Η διαδικασία αυτή δεν αναιρεί τη σημασία της καθοδήγησης, αλλά τονίζει τη σημασία της δομημένης υποστήριξης που επιτρέπει στον μαθητή να προσεγγίσει σύνθετες έννοιες σταδιακά (Bruner, 1961). Η αυτενεργός αναζήτηση καθίσταται έτσι βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική οικοδόμηση της γνώσης. Η διαδικασία αυτή, μεταφερόμενη στο πεδίο της λογοτεχνίας, επιτρέπει στον μαθητή να ανακαλύψει τους ποιητικούς μηχανισμούς όχι ως στατικούς κανόνες προς απομνημόνευση, αλλά ως ενεργά εργαλεία για τη συγκρότηση του δικού του νοήματος (Xerri, 2016).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Bruner επισημαίνει ότι η γνώση οργανώνεται σε νοητικές αναπαραστάσεις, οι οποίες μπορούν να αναδιαμορφώνονται και να επανανοηματοδοτούνται. Η μάθηση δεν είναι γραμμική διαδικασία, αλλά δυναμική και αναστοχαστική, καθώς ο μαθητής επιστρέφει διαρκώς στις έννοιες από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Bruner, 1986). Αυτή η κυκλική προσέγγιση ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση και επιτρέπει στον μαθητή να αντιληφθεί τη γνώση ως ανοιχτό και εξελισσόμενο σύστημα (Bruner, 1986).

Η ενεργητική μάθηση, όπως αναδύεται από τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, προϋποθέτει τη γνωστική ενεργοποίηση του μαθητή σε δραστηριότητες που απαιτούν σκέψη, λήψη αποφάσεων και ερμηνεία. Οι μαθησιακές εμπειρίες σχεδιάζονται με τρόπο που να προκαλεί τη διερεύνηση και να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλίας, χωρίς να καθορίζουν εκ των προτέρων μία και μοναδική πορεία μάθησης. Η γνώση, σε αυτή την οπτική, συνδέεται άρρηκτα με τη δράση και την εμπλοκή (Jonassen, 1999).

Ο Jonassen προτείνει ότι τα κονστρουκτιβιστικά μαθησιακά περιβάλλοντα οφείλουν να είναι αυθεντικά, πολύπλοκα και ανοιχτά σε πολλαπλές ερμηνείες. Η μάθηση ευνοείται όταν οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν πραγματικά ή προσομοιωμένα προβλήματα που απαιτούν σύνθεση γνώσεων και όχι απλή εφαρμογή κανόνων (Jonassen, 1999). Η νοητική κινητοποίηση δεν περιορίζεται στη φυσική δραστηριότητα, αλλά αφορά πρωτίστως τη γνωστική και νοητική εμπλοκή του μαθητή με το αντικείμενο της μάθησης.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά, στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της νοηματοδότησης. Ο μαθητής δεν μαθαίνει απλώς «τι» ισχύει, αλλά προσπαθεί να κατανοήσει «γιατί» και «πώς» συγκροτείται η

γνώση. Η μάθηση αποκτά προσωπικό νόημα όταν συνδέεται με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα γνωστικά σχήματα του μαθητή, γεγονός που ενισχύει την εσωτερική συνοχή της γνώσης (Fosnot, 2005). Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει χρόνο, αναστοχασμό και ευελιξία στη διδακτική πρακτική.

Ο κονστρουκτιβισμός υπογραμμίζει επίσης τη σημασία του λάθους ως αναπόσπαστου στοιχείου της μάθησης. Το λάθος δεν αντιμετωπίζεται ως αποτυχία, αλλά ως ένδειξη ενεργούς σκέψης και ως αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση. Μέσα από την αναγνώριση και την επεξεργασία των λαθών, ο μαθητής οδηγείται σε βαθύτερη κατανόηση και αναδόμηση των νοητικών του σχημάτων (Perkins, 1999). Η παιδαγωγική αυτή στάση προϋποθέτει ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την πειραματική προσέγγιση και μειώνει τον φόβο της αξιολόγησης.

Στο σχολικό πλαίσιο, η ενεργητική μάθηση συνδέεται άμεσα με πρακτικές που επιτρέπουν στον μαθητή να δράσει, να εκφραστεί και να επεξεργαστεί τη γνώση μέσα από ποικίλες μορφές δραστηριότητας. Η γραφή, ως μορφή γνωστικής δράσης, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο επεξεργασίας και αναδόμησης της γνώσης, χωρίς να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός. Η συγγραφική πράξη, όταν εντάσσεται σε κονστρουκτιβιστικά σχεδιασμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Jonassen, 1999). Με αυτόν τον τρόπο, η δημιουργική γραφή μετουσιώνεται από απλή άσκηση φαντασίας σε κατεξοχήν κονστρουκτιβιστική δραστηριότητα, καθώς ο μαθητής οικοδομεί το δικό του νόημα πάνω στο ποιητικό κείμενο, μετατρέποντας την ανάγνωση από παθητική πρόσληψη σε ενεργή δημιουργία (Beghetto & Plucker, 2016).

Η ενεργητική μάθηση, τέλος, δεν αποσκοπεί απλώς στην απόκτηση γνώσεων, αλλά στη διαμόρφωση μαθητών που είναι ικανοί να σκέφτονται, να ερμηνεύουν και να αναστοχάζονται πάνω στη μαθησιακή τους εμπειρία. Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση θέτει τα θεμέλια για μια παιδαγωγική πρακτική που αναγνωρίζει τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο μάθησης και προετοιμάζει το έδαφος για την οργάνωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων βασισμένων στη βιωματική εμπλοκή, τη δράση και τη νοηματοδότηση. Στο πλαίσιο αυτό, το κεφάλαιο λειτουργεί ως θεωρητική αφετηρία για την κατανόηση των μαθησιακών μηχανισμών που θα υποστηρίξουν τη διδακτική παρέμβαση που ακολουθεί.

3.2 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης συγκροτούν ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως ατομικό απόθεμα, αλλά ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και πολιτισμικά προσδιορισμένων πρακτικών. Η μαθησιακή διαδικασία εντάσσεται σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται, επεξεργάζονται και νοηματοδοτούν την εμπειρία τους (Vygotsky, 1978). Η γνωστική ανάπτυξη δεν προηγείται της κοινωνικής εμπλοκής, αλλά αναδύεται μέσα από αυτήν, καθώς η σκέψη διαμορφώνεται αρχικά στο επίπεδο της κοινωνικής σχέσης (Vygotsky, 1978).

Κεντρική θέση σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο κατέχει η γλώσσα ως βασικό μέσο διαμεσολάβησης της σκέψης. Η γλωσσική δραστηριότητα δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά λειτουργεί ως μηχανισμός οργάνωσης της νοητικής λειτουργίας και της συνειδητής εμπειρίας (Vygotsky, 1962). Οι ανώτερες γνωστικές διεργασίες συγκροτούνται πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο της αλληλεπίδρασης και, μέσω διαδικασιών εσωτερίκευσης, μεταφέρονται στο ατομικό επίπεδο της σκέψης (Vygotsky, 1962). Στη διδακτική της λογοτεχνίας, η παραδοχή αυτή μετατοπίζει την έμφαση από την απλή συζήτηση στην τάξη στην κατανόηση ότι ο διάλογος αποτελεί το απαραίτητο "εργαλείο" για την εσωτερίκευση της ποιητικής γλώσσας και τη συγκρότηση της ατομικής συγγραφικής φωνής (Barrs, 2000).

Ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία αποδίδεται στην έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία περιγράφει το δυναμικό πεδίο μάθησης που αναπτύσσεται όταν το άτομο υποστηρίζεται από πιο έμπειρους συνομιλητές. Η μάθηση προκύπτει μέσα από τη συνεργασία, τον διάλογο και την καθοδήγηση, στοιχεία που επιτρέπουν στον μαθητή να υπερβεί το επίπεδο της αυτόνομης επίδοσής του (Vygotsky, 1978). Η έμφαση μετατοπίζεται έτσι από τη στατική αξιολόγηση της γνώσης στη δυναμική της μαθησιακής εξέλιξης (Vygotsky, 1978). Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) δεν αποτελεί απλώς μια διδακτική τεχνική, αλλά μια επιστημολογική παραδοχή: η σκέψη του μαθητή εξελίσσεται μόνο μέσω της διαμεσολάβησης ανώτερων πολιτισμικών εργαλείων, όπως είναι ο ποιητικός λόγος, ο οποίος επιτρέπει την άρθρωση νοημάτων που σε ατομικό επίπεδο θα παρέμεναν απρόσιτα.

Η έννοια της διαμεσολάβησης επεκτείνει αυτή τη θεώρηση, αναδεικνύοντας τον ρόλο των πολιτισμικών εργαλείων στη γνωστική ανάπτυξη. Τα εργαλεία αυτά περιλαμβάνουν γλωσσικά

σχήματα, σύμβολα, αφηγηματικές δομές και καθιερωμένες μορφές κοινωνικής πρακτικής, οι οποίες οργανώνουν τη μαθησιακή εμπειρία (Daniels, 2001). Η γνώση συγκροτείται μέσα από τη χρήση αυτών των εργαλείων και δεν υφίσταται ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά συμφραζόμενα που τη φιλοξενούν (Daniels, 2001).

Η θεωρία της εγκατεστημένης μάθησης ενισχύει περαιτέρω την κοινωνική διάσταση της γνώσης, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα πλαίσια στα οποία λαμβάνει χώρα. Η γνώση αποκτά λειτουργικό και εννοιολογικό βάθος όταν αναπτύσσεται μέσα σε αυθεντικές πρακτικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Lave & Wenger, 1991). Η μαθησιακή διαδικασία περιγράφεται ως πορεία κοινωνικής ένταξης και μαθητείας και όχι ως ατομική πρόσληψη αφηρημένων πληροφοριών (Lave & Wenger, 1991).

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο εντάσσεται και η έννοια των κοινοτήτων πρακτικής, οι οποίες συγκροτούνται γύρω από κοινά αντικείμενα δράσης, κοινό λόγο και κοινές μορφές νοηματοδότησης. Η μάθηση πραγματοποιείται μέσω κλιμακούμενης μύησης των μελών σε συλλογικές πρακτικές, οι οποίες διαμορφώνουν τρόπους σκέψης και δράσης (Wenger, 1998). Η ένταξη σε μια κοινότητα πρακτικής συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση μαθησιακής ταυτότητας και όχι μόνο με την απόκτηση γνώσεων (Wenger, 1998).

Η σχολική τάξη μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να λειτουργήσει ως κοινότητα πρακτικής, όπου η μάθηση προκύπτει μέσα από τη συλλογική διαπραγμάτευση νοημάτων. Οι μαθητές μαθαίνουν όταν καλούνται να αιτιολογήσουν απόψεις, να ακούσουν εναλλακτικές ερμηνείες και να αναστοχαστούν πάνω στις θέσεις τους (Mercer, 2000). Ο διάλογος, σε αυτή την περίπτωση, αποκτά γνωστική λειτουργία και δεν περιορίζεται σε τυπικές ανταλλαγές λόγου (Mercer, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, Η τάξη συγκροτείται έτσι ως κοινότητα μάθησης, η οποία προωθεί την από κοινού οικοδόμηση του νοήματος, διασφαλίζοντας ότι η ατομική ανταπόκριση των μαθητών εμπλουτίζεται από την πολλαπλότητα των φωνών της ομάδας (Fish, 1980).

Η διερευνητική ομιλία, όπως περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, αποτελεί μορφή λόγου που ευνοεί τη συλλογική σκέψη και την οικοδόμηση κοινής κατανόησης. Μέσα από ερωτήσεις, επιχειρηματολογία και ανατροφοδότηση, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία παραγωγής γνώσης (Mercer, 2000). Η γλώσσα λειτουργεί ως εργαλείο σκέψης, επιτρέποντας τη μετάβαση από την ατομική άποψη στη συλλογική νοηματοδότηση (Mercer, 2000).

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση επιτρέπει, επιπλέον, την κατανόηση της μάθησης ως διαδικασίας συγκρότησης ταυτότητας μέσα από τη μύηση σε κοινωνικές πρακτικές. Η εμπλοκή των μαθητών σε συλλογικές δραστηριότητες επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως υποκείμενα μάθησης (Wenger, 1998). Η ταυτότητα δεν προϋπάρχει της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά συγκροτείται δυναμικά μέσα από αυτήν (Wenger, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, η γραφή νοείται ως κοινωνική πρακτική που αποκτά νόημα μέσα από διαδικασίες διαλόγου, ανάγνωσης και ανατροφοδότησης. Τα γραπτά κείμενα λειτουργούν ως μέσα διαμεσολάβησης ανάμεσα στο άτομο και την κοινότητα, επιτρέποντας την κοινή επεξεργασία νοημάτων (Daniels, 2001). Η συγγραφική δραστηριότητα εντάσσεται έτσι σε ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων και πολιτισμικών προσδοκιών, το οποίο καθορίζει τη μαθησιακή της δυναμική (Daniels, 2001). Η δημιουργική γραφή, ως κοινωνικά εγκατεστημένη πρακτική, επιτρέπει στον μαθητή να "συνομιλήσει" με την πολιτισμική παράδοση της ποίησης, επαναπροσδιορίζοντας την ταυτότητά του ως ενεργού αναγνώστη και δημιουργού (Cremin, 2015).

3.3 Βιωματική και διερευνητική μάθηση

Η βιωματική και διερευνητική μάθηση συγκροτεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο η γνώση προκύπτει μέσα από την άμεση εμπλοκή του μαθητή σε εμπειρίες που απαιτούν δράση, στοχασμό και επανανοηματοδότηση. Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως συσσώρευση πληροφοριών, αλλά ως διαδικασία που συνδέεται με την εμπειρία και τη συνεχή αναδόμησή της μέσα στον χρόνο (Dewey, 1938). Το σχολικό περιβάλλον, σε αυτή την οπτική, λειτουργεί ως χώρος όπου η εμπειρία αποκτά παιδαγωγική αξία μόνο όταν γίνεται αντικείμενο συστηματικού αναστοχασμού (Dewey, 1938).

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης αντλεί από την πραγματιστική φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν μπορεί να αποσπαστεί από τα συμφραζόμενα της ανθρώπινης δράσης. Η εμπειρία δεν θεωρείται αυθύπαρκτη, αλλά αποκτά νόημα όταν ο μαθητής καλείται να στοχαστεί πάνω σε αυτήν και να τη συνδέσει με προϋπάρχουσες γνώσεις και προσδοκίες (Dewey, 1938). Η μαθησιακή διαδικασία ενεργοποιείται, επομένως, μέσα από τη σχέση ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του, σχέση που μεταβάλλεται δυναμικά καθώς η εμπειρία επανερμηνεύεται (Dewey, 1938).

Σημαντική συμβολή στη συστηματοποίηση της βιωματικής μάθησης αποτελεί το μοντέλο του κύκλου μάθησης του Kolb, το οποίο περιγράφει τη μάθηση ως μια διαδοχική διαδικασία τεσσάρων φάσεων. Η συγκεκριμένη εμπειρία οδηγεί στον αναστοχασμό, ο οποίος με τη σειρά του μετασχηματίζεται σε αφηρημένη εννοιολόγηση και καταλήγει σε ενεργό πειραματισμό (Kolb, 2014). Η γνώση δεν παράγεται σε ένα μόνο στάδιο, αλλά αναδύεται μέσα από την κυκλική κίνηση ανάμεσα στη δράση και τη σκέψη (Kolb, 2014).

Ο κύκλος αυτός αναδεικνύει τη σημασία της ισορροπίας ανάμεσα στην πράξη και τον στοχασμό. Η εμπειρία από μόνη της δεν αρκεί για να οδηγήσει σε μάθηση, αν δεν συνοδεύεται από διαδικασίες ερμηνείας και αναστοχασμού. Αντίστοιχα, η θεωρητική κατανόηση αποστερείται νοήματος όταν δεν επιστρέφεται στην πράξη ως πεδίο εφαρμογής και δοκιμής (Kolb, 2014). Η μάθηση αποκτά βάθος όταν οι μαθητές κινούνται επανειλημμένα ανάμεσα σε αυτά τα στάδια (Kolb, 2014). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η κυκλική αυτή πορεία εξηγεί γιατί η ποιητική γραφή δεν ολοκληρώνεται με την πρώτη αποτύπωση στο χαρτί, αλλά απαιτεί την επιστροφή στο κείμενο για την ανακατασκευή του νοήματος (Eisner, 2002).

Η διερευνητική διάσταση της μάθησης συνδέεται στενά με αυτή τη βιωματική προσέγγιση, καθώς προϋποθέτει ενεργή αναζήτηση, διατύπωση ερωτημάτων και επεξεργασία δεδομένων. Ο μαθητής δεν ακολουθεί προκαθορισμένες διαδρομές γνώσης, αλλά καλείται να διερευνήσει φαινόμενα, να διατυπώσει υποθέσεις και να αναστοχαστεί πάνω στα αποτελέσματα της δράσης του (Dewey, 1938). Η γνώση αποκτά ερευνητικό χαρακτήρα, καθώς συγκροτείται μέσα από διαδικασίες δοκιμής και επαναξιολόγησης (Dewey, 1938).

Η διερευνητική μάθηση ενισχύει τη μετατόπιση από τη διδασκαλία ως μετάδοση προς τη διδασκαλία ως οργάνωση εμπειριών. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή που δημιουργεί συνθήκες διερεύνησης και υποστηρίζει τη μαθησιακή πορεία χωρίς να προκαθορίζει τα συμπεράσματα (Schön, 1983). Η μάθηση προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη δράση του μαθητή και την αναστοχαστική καθοδήγηση (Schön, 1983).

Κομβική έννοια στη βιωματική και διερευνητική μάθηση αποτελεί ο αναστοχασμός, ο οποίος λειτουργεί ως μηχανισμός σύνδεσης εμπειρίας και γνώσης. Ο αναστοχασμός δεν περιορίζεται σε αναδρομική αξιολόγηση της δράσης, αλλά ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία ως συνεχής διερεύνηση των επιλογών και των συνεπειών τους (Schön, 1983). Η σκέψη αναπτύσσεται μέσα στη δράση και όχι εκ των υστέρων, γεγονός που καθιστά τον μαθητή

ενεργό υποκείμενο μάθησης (Schön, 1983). Ενώ ο αναστοχασμός έχει ήδη αναφερθεί ως στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας, η παιδαγωγική του διάσταση αναδεικνύει ότι η μάθηση προκύπτει από τη "συνομιλία" του μαθητή με το υλικό του, όπου κάθε γραφή αποτελεί ταυτόχρονα και μια πράξη αυτογνωσίας (Schön, 1983).

Η έννοια του «αναστοχασμού εν δράσει» επιτρέπει την κατανόηση της μάθησης ως διαδικασίας που εξελίσσεται σε πραγματικό χρόνο. Ο μαθητής παρατηρεί, αξιολογεί και προσαρμόζει τη δράση του καθώς αυτή εκτυλίσσεται, χωρίς να αναμένει την ολοκλήρωσή της για να εξαγάγει συμπεράσματα (Schön, 1983). Η γνώση συγκροτείται έτσι ως ζωντανή διαδικασία και όχι ως τελικό προϊόν (Schön, 1983).

Η βιωματική μάθηση συνδέεται άμεσα και με την έρευνα-δράση ως παιδαγωγική και ερευνητική προσέγγιση. Η έρευνα-δράση οργανώνεται γύρω από κύκλους σχεδιασμού, εφαρμογής, παρατήρησης και αναστοχασμού, οι οποίοι επιτρέπουν τη συστηματική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης (Elliott, 1991). Η μάθηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εμπλέκεται σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Elliott, 1991).

Στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, η εκπαιδευτική πρακτική αντιμετωπίζεται ως δυναμικό πεδίο διερεύνησης και όχι ως εφαρμογή έτοιμων θεωριών. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, καταγράφει και αναστοχάζεται πάνω στις παρεμβάσεις του, με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Elliott, 1991). Η γνώση που παράγεται είναι τοπικά προσδιορισμένη και άμεσα συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Elliott, 1991).

Η βιωματική και διερευνητική μάθηση προϋποθέτει ένα παιδαγωγικό περιβάλλον που επιτρέπει την ανάληψη ρίσκου και την αποδοχή της αβεβαιότητας. Οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν σε διαδικασίες που δεν εγγυώνται προκαθορισμένα αποτελέσματα, γεγονός που ενισχύει την αυτονομία και την υπευθυνότητα στη μάθηση (Dewey, 1938). Η αβεβαιότητα δεν λειτουργεί ανασταλτικά, αλλά ως κινητήριο δύναμη διερεύνησης (Dewey, 1938).

Η εμπλοκή σε βιωματικές διαδικασίες μεταβάλλει και τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη γνώση. Η μάθηση παύει να εμφανίζεται ως εξωτερική απαίτηση και συνδέεται με προσωπικές εμπειρίες και νοηματοδοτήσεις (Kolb, 2014). Η γνώση αποκτά λειτουργική διάσταση, καθώς συνδέεται με πραγματικά ή νοητά προβλήματα που απαιτούν ενεργή επεξεργασία (Kolb, 2014). Στην περίπτωση της ποίησης, η "επίλυση προβλήματος"

μεταφράζεται στην αναζήτηση της κατάλληλης λέξης ή μεταφοράς, μετατρέποντας την αισθητική εμπειρία σε πεδίο γνωστικής δοκιμής (Eisner, 2002).

Η διερευνητική μάθηση ευνοείται, επιπλέον, την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική σκέψη και τη μεταγνωστική επίγνωση. Ο μαθητής μαθαίνει να θέτει ερωτήματα, να αξιολογεί πηγές και να αναστοχάζεται πάνω στις γνωστικές του στρατηγικές (Schön, 1983). Η μάθηση μετατοπίζεται από την αναζήτηση «σωστών απαντήσεων» στη διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας (Schön, 1983).

Στο σχολικό πλαίσιο, η βιωματική και διερευνητική μάθηση προσφέρει το θεωρητικό υπόβαθρο για τη σχεδίαση παρεμβάσεων που στηρίζονται στη διαδραστική συμμετοχικότητα. Η εκπαιδευτική πράξη οργανώνεται ως σειρά εμπειριών που επιτρέπουν τη σύνδεση δράσης και αναστοχασμού, προετοιμάζοντας το έδαφος για μεθοδολογικές επιλογές που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια (Elliott, 1991). Η μάθηση νοείται έτσι ως διαδικασία ανοιχτή, δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη, η οποία θεμελιώνεται στην εμπειρία και στη συστηματική διερεύνησή της (Elliott, 1991).

3.4 Θεωρίες κινήτρου και εμπλοκής των μαθητών

Οι θεωρίες κινήτρου και εμπλοκής των μαθητών προσφέρουν ένα κρίσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση του γιατί οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και υπό ποιες συνθήκες η εμπλοκή αυτή διατηρείται σε βάθος χρόνου. Η μάθηση δεν εξαρτάται αποκλειστικά από γνωστικές ικανότητες ή διδακτικές μεθόδους, αλλά επηρεάζεται ουσιαστικά από το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, το νόημα της δραστηριότητας και το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται (Ryan & Deci, 2024). Η εμπλοκή αναδύεται όταν η μαθησιακή εμπειρία συνδέεται με εσωτερικά κίνητρα και όχι μόνο με εξωτερικές απαιτήσεις (Ryan & Deci, 2024).

Κεντρική θέση στη σύγχρονη θεωρία κινήτρου κατέχει η Θεωρία της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη δράση καθοδηγείται από βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Η ανάγκη για αυτονομία, η αίσθηση ικανότητας και η εμπειρία της κοινωνικής συνδεσιμότητας λειτουργούν ως θεμέλια για την ανάπτυξη εσωτερικού κινήτρου. Όταν οι μαθητές βιώνουν ότι έχουν λόγο στη μαθησιακή διαδικασία και ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται, η εμπλοκή αποκτά σταθερό και ουσιαστικό χαρακτήρα (Ryan & Deci, 2024).



Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού

Σχήμα 1. Οι τρεις πυλώνες της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2024).

Η αυτονομία δεν ταυτίζεται με την απουσία δομής, αλλά με τη δυνατότητα επιλογών εντός ενός σαφούς παιδαγωγικού πλαισίου. Οι μαθητές εμπλέκονται βαθύτερα όταν αντιλαμβάνονται ότι οι δραστηριότητες έχουν νόημα και συνδέονται με προσωπικούς στόχους ή ενδιαφέροντα. Η μαθησιακή εμπειρία μετασχηματίζεται έτσι από υποχρέωση σε πεδίο προσωπικής επένδυσης (Ryan & Deci, 2024). Στην παρούσα εργασία, η αυτονομία αυτή είναι κεντρική, καθώς η επιλογή του θέματος ή του τρόπου έκφρασης στη γραφή επιτρέπει στον μαθητή να αναλάβει την «ιδιοκτησία» (ownership) του παραγόμενου κειμένου, μετατρέποντας τη μάθηση σε πράξη αυτοπροσδιορισμού (Beghetto, 2016β).

Η αίσθηση ικανότητας αποτελεί δεύτερο καθοριστικό παράγοντα της εμπλοκής. Οι μαθητές χρειάζεται να πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δραστηριότητας, ακόμη και όταν αυτή παρουσιάζει δυσκολίες. Η εμπειρία επιτυχίας, σε συνδυασμό με την κατάλληλη ανατροφοδότηση, ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση και τη διάθεση για συνέχιση της προσπάθειας (Bandura, 1997). Η αντίληψη της ικανότητας δεν είναι στατική, αλλά διαμορφώνεται δυναμικά μέσα από τη μαθησιακή εμπειρία (Bandura, 1997).

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν τις δυνατότητές τους σε συγκεκριμένα μαθησιακά πλαίσια. Όταν οι μαθητές θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν τις απαιτήσεις μιας δραστηριότητας, είναι πιθανότερο να εμπλακούν ενεργά και να επιμείνουν σε περιπτώσεις δυσκολίας (Bandura, 1997). Η εμπλοκή συνδέεται, επομένως, με την υποκειμενική εκτίμηση των δυνατοτήτων και όχι μόνο με τις αντικειμενικές δεξιότητες (Bandura, 1997). Το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας ενισχύεται ιδιαίτερα όταν η δραστηριότητα επιτρέπει πολλαπλές λύσεις και όχι μία «μοναδική σωστή απάντηση», γεγονός που μειώνει το άγχος της αποτυχίας (Beghetto & Karwowski, 2018).

Η κοινωνική διάσταση του κινήτρου αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό περιβάλλον. Η αίσθηση ότι ο μαθητής ανήκει σε μια κοινότητα μάθησης και ότι η συμβολή του έχει αξία επηρεάζει θετικά την εμπλοκή και τη στάση απέναντι στη μάθηση (Ryan & Deci, 2024). Η κοινωνική αποδοχή και η συνεργασία λειτουργούν ως ενισχυτικοί παράγοντες της μαθησιακής προσήλωσης, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που απαιτούν έκθεση προσωπικών απόψεων ή ιδεών (Ryan & Deci, 2024).

Η εμπλοκή των μαθητών έχει μελετηθεί και ως πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις. Η γνωστική εμπλοκή αφορά την προσπάθεια κατανόησης και την επιμονή σε απαιτητικές δραστηριότητες, ενώ η συναισθηματική σχετίζεται με το ενδιαφέρον και τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Fredricks κ.ά., 2004). Η συμπεριφορική διάσταση αποτυπώνεται στη δράση και στη συνέπεια, χωρίς να εξαντλεί το φαινόμενο της εμπλοκής (Fredricks κ.ά., 2004).

Οι μαθησιακές δραστηριότητες που προσφέρουν χώρο για προσωπική έκφραση και διαπραγμάτευση νοήματος ενισχύουν τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή. Η εμπλοκή δεν επιβάλλεται εξωτερικά, αλλά αναπτύσσεται όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία ως ουσιαστική και σχετική με τον εαυτό τους (Eccles & Wigfield, 2002). Η αντίληψη της αξίας της δραστηριότητας λειτουργεί ως βασικός παράγοντας παρακίνησης (Eccles & Wigfield, 2002).

Ξεχωριστή σημασία αποκτά το ζήτημα της ασφάλειας και του παιδαγωγικού ρίσκου. Οι μαθητές εμπλέκονται ουσιαστικά όταν το μαθησιακό περιβάλλον επιτρέπει την έκφραση χωρίς τον φόβο της αρνητικής αξιολόγησης. Η αποδοχή της αβεβαιότητας και του λάθους ως

στοιχείων της μάθησης ενισχύει τη διάθεση για δημιουργική δοκιμή και πειραματισμό (Bandura, 1997). Η ασφάλεια λειτουργεί έτσι ως προϋπόθεση για την ανάληψη γνωστικού ρίσκου (Bandura, 1997). Στο σημείο αυτό, η συναισθηματική ασφάλεια συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργικότητα, καθώς η εσωτερική παρακίνηση ευδοκιμεί μόνο όταν το υποκείμενο αισθάνεται ελεύθερο να "παίζει" με τις ιδέες χωρίς την πίεση της κανονιστικής αξιολόγησης (Winnicott, 1971).

Η σύνδεση κινήτρου και νοήματος αναδεικνύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών που ενεργοποιούν τους μαθητές. Η διδασκαλία που προσφέρει σαφή σκοπό και δυνατότητα προσωπικής τοποθέτησης ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση και τη διαρκή εμπλοκή (Ryan & Deci, 2024). Η μαθησιακή διαδικασία αποκτά συνοχή όταν οι μαθητές κατανοούν το γιατί της δραστηριότητας και όχι μόνο το τι απαιτείται από αυτούς (Ryan & Deci, 2024).

Στο πλαίσιο αυτό, οι θεωρίες κινήτρου και εμπλοκής λειτουργούν ως θεωρητική γέφυρα προς τον σχεδιασμό παιδαγωγικών παρεμβάσεων που στηρίζονται στην υποκειμενική κινητοποίηση, την αυτονομία και τον αναστοχασμό. Η μάθηση νοείται ως διαδικασία στην οποία οι μαθητές καλούνται να επενδύσουν προσωπικά, γνωστικά και συναισθηματικά, μέσα σε περιβάλλοντα που αναγνωρίζουν τη σημασία του νοήματος και της ασφάλειας (Ryan & Deci, 2024). Η θεωρητική αυτή βάση επιτρέπει την κατανόηση των συνθηκών υπό τις οποίες η εμπλοκή καθίσταται δυνατή και βιώσιμη μέσα στη σχολική τάξη (Fredricks κ.ά., 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

4.1 Ο δάσκαλος ως εμπνευστής και συντονιστής

Η σύγχρονη λογοτεχνική διδασκαλία απομακρύνεται από τη λογική της αναπαραγωγής ερμηνευτικών προτύπων και στρέφεται προς διαδικασίες ενεργής και συμμετοχικής νοηματοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται ουσιαστικά, καθώς δεν καλείται πλέον να μεταδώσει έτοιμες αναγνώσεις, αλλά να οργανώσει συνθήκες μέσα στις οποίες οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν ουσιαστικά με το λογοτεχνικό κείμενο (Rosenblatt, 1978). Η διδακτική πράξη αποκτά χαρακτήρα διαμεσολαβητικό, καθώς το νόημα συγκροτείται μέσα από τη μαθησιακή εμπειρία και δεν προϋπάρχει ως σταθερό και αυτονόητο δεδομένο (Rosenblatt, 1978).

Η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που επιτρέπει την ελεύθερη ερμηνευτική διερεύνηση χωρίς την απουσία δομής. Η εμπύχωση δεν ισοδυναμεί με παιδαγωγική απόσυρση, αλλά με την προσεκτική ρύθμιση της σχέσης ανάμεσα στην καθοδήγηση και την αυτονομία των μαθητών (Vygotsky, 1978). Η δημιουργική εμπλοκή ευνοείται όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι λειτουργούν εντός σαφών, αλλά ανοιχτών ορίων, τα οποία ενισχύουν την αίσθηση νοήματος και ασφάλειας (Beghetto, 2016β).

Ο ρόλος του συντονιστή αναδεικνύεται μέσα από τις κονστρουκτιβιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις της μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες προϊόν ενεργητικής συμμετοχής, κοινωνικής συναλλαγής και ανταλλαγής απόψεων. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μαθησιακές εμπειρίες που ενεργοποιούν τη σκέψη και τη γλωσσική δράση των μαθητών, χωρίς να καθορίζει εκ των προτέρων τα ερμηνευτικά αποτελέσματα (Bruner, 1961). Η διδακτική παρέμβαση αποκτά νόημα όταν υποστηρίζει τη διαδικασία της ανακάλυψης και όχι όταν περιορίζει τη μαθησιακή διαδρομή (Bruner, 1961).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η διαχείριση της ερμηνευτικής αβεβαιότητας, η οποία αποτελεί δομικό στοιχείο της λογοτεχνικής εμπειρίας. Η πολλαπλότητα των αναγνώσεων δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προς επίλυση, αλλά ως παιδαγωγικός πόρος που ενισχύει τη

διερεύνηση και την ερμηνευτική κατάθεση των μαθητών (Fish, 1980). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αντέχει την ασάφεια του νοήματος και να τη μετατρέπει σε πεδίο διαλόγου, χωρίς να επιβάλλει κανονιστικές ερμηνευτικές λύσεις (Rosenblatt, 1978).

Η συντονιστική λειτουργία του δασκάλου εκτείνεται και στη ρύθμιση του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Η δημιουργική εμπλοκή προϋποθέτει την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφραστούν, να πειραματιστούν και να αναλάβουν γνωστικό ρίσκο (Bandura, 1997). Η αποδοχή του λάθους ως στοιχείου της μαθησιακής διαδικασίας ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την επιμονή, ιδίως σε δραστηριότητες που απαιτούν προσωπική τοποθέτηση (Bandura, 1997).

Η εμπύχωση δεν αφορά μόνο τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης, αλλά συνδέεται άμεσα με τη γνωστική της ποιότητα. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές ώστε να εμβαθύνουν στο κείμενο, να παρατηρήσουν τη γλωσσική μορφή και να αναστοχαστούν πάνω στις ερμηνευτικές τους επιλογές (Britton, 1970). Η καθοδήγηση αυτή δεν έχει διδακτικό χαρακτήρα μετάδοσης, αλλά λειτουργεί ως υποστήριξη της σκέψης και της γλωσσικής επεξεργασίας (Britton, 1970).

Η συντονιστική στάση του εκπαιδευτικού γίνεται εμφανής και στη διαχείριση του ρυθμού της μαθησιακής διαδικασίας. Ο δάσκαλος επιλέγει πότε θα παρέμβει και πότε θα αποσυρθεί, επιτρέποντας στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλία και ευθύνη για τη μάθησή τους (Schön, 1983). Η παιδαγωγική αυτή ευελιξία προϋποθέτει επαγγελματική επίγνωση και συνεχή αναστοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη (Schön, 1983).

Η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως συντονιστή επεκτείνεται, τέλος, στη ρύθμιση της σχέσης ανάμεσα στην ατομική και τη συλλογική διάσταση της μάθησης. Η λογοτεχνική ανταπόκριση και η δημιουργική γραφή αναπτύσσονται τόσο μέσα από προσωπικές διεργασίες όσο και μέσα από κοινές πρακτικές συζήτησης και ανταλλαγής, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οργανώνει και υποστηρίζει (Fish, 1980). Η τάξη συγκροτείται έτσι ως κοινότητα μάθησης, όπου το νόημα αποτελεί προϊόν συλλογικής διαπραγμάτευσης χωρίς να αναιρείται η ατομική φωνή (Fish, 1980).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται λειτουργική η οπτική αποτύπωση του πολυδιάστατου ρόλου του εκπαιδευτικού στη δημιουργική γραφή και στη λογοτεχνική διδασκαλία.



Σχήμα 1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργική γραφή ως πλέγμα παιδαγωγικών λειτουργιών (εμπύκωση, συντονισμός, διαμεσολάβηση, διαμόρφωση ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος)-Επεξεργασία συγγραφέα

Το σχήμα συνοψίζει τον εκπαιδευτικό ως εμπνευστή, συντονιστή, διαμεσολαβητή και εγγυητή του παιδαγωγικού πλαισίου, λειτουργώντας συμπληρωματικά προς την ανάλυση χωρίς να την αντικαθιστά (Cremin, 2015).

4.2 Διδακτικές στάσεις και στρατηγικές

Η διδακτική στάση του εκπαιδευτικού στη δημιουργική γραφή συγκροτείται πρωτίστως μέσα από τις καθημερινές επιλογές λόγου, χρόνου και εστίασης που διαμορφώνουν τη μαθησιακή εμπειρία. Η στάση αυτή δεν ταυτίζεται με μεθοδολογικές οδηγίες, αλλά εκδηλώνεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η επαφή των μαθητών με το κείμενο και με τη γλώσσα ως υλικό σκέψης και πράξης (Rosenblatt, 1995). Η δημιουργική γραφή προϋποθέτει ένα διδακτικό περιβάλλον στο οποίο η ερμηνεία δεν προϋποβάλλεται, αλλά αναδύεται μέσα από τη διαδικασία της γλωσσικής δοκιμής (Rosenblatt, 1995).

Στο επίπεδο της διδακτικής στάσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίζει τη γραφή ως διεργασία σε εξέλιξη και όχι ως προϊόν που αξιολογείται με βάση την τελική του μορφή. Η έμφαση μετατοπίζεται στη διαδρομή της σκέψης, στις επιλογές που γίνονται και στις αναθεωρήσεις που προκύπτουν κατά τη συγγραφική πράξη (Elbow, 1973). Η στάση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τη γραφή ως πεδίο πειραματισμού και όχι ως μηχανισμό επιβεβαίωσης γλωσσικής επάρκειας (Elbow, 1973).

Οι στρατηγικές που υιοθετούνται στη δημιουργική γραφή στηρίζονται σε σαφείς διδακτικές αποφάσεις σχετικά με τον βαθμό καθοδήγησης. Η πλήρης ελευθερία χωρίς πλαίσιο συχνά οδηγεί σε αμηχανία ή αναπαραγωγή στερεότυπων εκφραστικών σχημάτων, γεγονός που περιορίζει τη γλωσσική διερεύνηση (Beghetto, 2016β). Αντίθετα, οι στοχευμένες προτροπές, με περιορισμένο αριθμό παραμέτρων, δημιουργούν συνθήκες συγκέντρωσης και ενισχύουν τη συνειδητή χρήση της γλώσσας (Beghetto, 2016β).

Μία βασική στρατηγική αφορά τον τρόπο εισαγωγής των δραστηριοτήτων γραφής. Οι δραστηριότητες δεν προηγούνται της ανάγνωσης ως ανεξάρτητες ασκήσεις, αλλά εντάσσονται σε μια αλληλουχία που ξεκινά από την αναγνωστική εμπειρία και μετασχηματίζεται σε συγγραφική πράξη (Beach, 1993). Η γραφή λειτουργεί ως συνέχεια της ανάγνωσης και όχι ως παράλληλη δραστηριότητα, στοιχείο που ενισχύει τη συνοχή της μαθησιακής διαδικασίας (Beach, 1993).

Η διατύπωση των διδακτικών οδηγιών αποτελεί κρίσιμο σημείο στρατηγικού σχεδιασμού. Οι οδηγίες που εστιάζουν σε τεχνικές απαιτήσεις ή προκαθορισμένα αποτελέσματα περιορίζουν τη δημιουργική απόκριση, καθώς μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το νόημα στη συμμόρφωση (Britton, 1970). Αντίθετα, οι ανοιχτές προτροπές που κατευθύνουν την προσοχή σε γλωσσικές επιλογές, εικόνες ή ρυθμικές δομές ενισχύουν την ενεργή επεξεργασία του ποιητικού λόγου (Britton, 1970).

Σημαντική στρατηγική συνιστά η χρονική οργάνωση της συγγραφικής διαδικασίας. Η δημιουργική γραφή δεν ευνοείται όταν εντάσσεται σε στενά χρονικά πλαίσια που απαιτούν άμεση παραγωγή ολοκληρωμένου κειμένου (Cremīn κ.ά., 2009). Ο διαχωρισμός της γραφής σε στάδια, με ενδιάμεσα σημεία παύσης και επιστροφής στο κείμενο, επιτρέπει την ανάπτυξη αναστοχαστικών πρακτικών και τη σταδιακή επεξεργασία του νοήματος (Cremīn κ.ά., 2009).

Η στρατηγική της επανεγγραφής κατέχει κεντρική θέση στη δημιουργική γραφή. Η επανεγγραφή δεν αντιμετωπίζεται ως διόρθωση λαθών, αλλά ως ευκαιρία επαναπροσδιορισμού της σχέσης ανάμεσα στη μορφή και στο νόημα (Murray, 1972). Οι μαθητές καλούνται να επανεξετάσουν τις επιλογές τους και να δοκιμάσουν εναλλακτικές εκδοχές, διαδικασία που ενισχύει τη μεταγνωστική τους επίγνωση (Murray, 1972).

Η ανατροφοδότηση αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της διδακτικής στρατηγικής. Η αξιολογική ανατροφοδότηση που εστιάζει σε ελλείψεις ή αποκλίσεις περιορίζει τη συγγραφική πρωτοβουλία, καθώς ενισχύει την αίσθηση ελέγχου (Bandura, 1997). Αντίθετα, η περιγραφική ανατροφοδότηση που εστιάζει στις επιλογές του μαθητή και στις συνέπειές τους στο νόημα λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρύνει τη συνέχιση της προσπάθειας (Bandura, 1997).

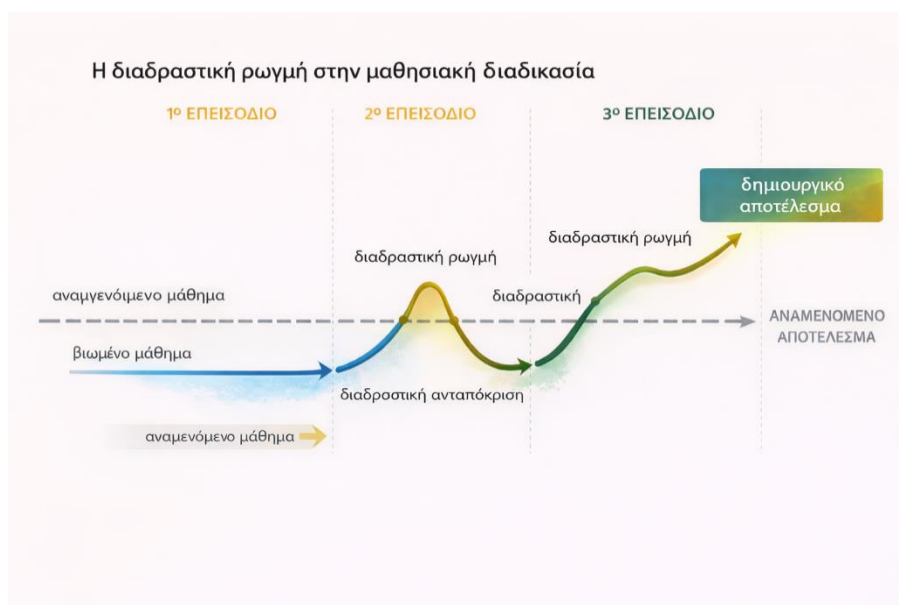
Η αξιοποίηση της συλλογικής συζήτησης ως στρατηγικής υποστήριξης της γραφής επιτρέπει τη μετατόπιση της προσοχής από το ατομικό αποτέλεσμα στη διαδικασία διαπραγμάτευσης νοήματος. Τα κείμενα γίνονται αντικείμενα κοινής ανάγνωσης και σχολιασμού, γεγονός που ενισχύει την επίγνωση της γραφής ως κοινωνικής πρακτικής (Fish, 1980). Η ανταλλαγή αναγνωστικών ανταποκρίσεων διευρύνει το πεδίο των ερμηνευτικών δυνατοτήτων και επηρεάζει τις επόμενες συγγραφικές επιλογές (Fish, 1980).

Η στρατηγική διαφοροποίησης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργική γραφή, καθώς οι μαθητές προσέρχονται με διαφορετικές εμπειρίες, γλωσσικές δεξιότητες και βαθμούς αυτοπεποίθησης. Η παροχή εναλλακτικών σημείων εκκίνησης ή διαφορετικών επιπέδων υποστήριξης επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών χωρίς ομογενοποίηση των παραγόμενων κειμένων (Tomlinson, 2014). Η διαφοροποίηση δεν αφορά το περιεχόμενο, αλλά τις συνθήκες πρόσβασης στη συγγραφική πράξη (Tomlinson, 2014).

Η διαχείριση της αβεβαιότητας στη διάρκεια της γραφής αποτελεί επίσης συνειδητή διδακτική στρατηγική. Η αβεβαιότητα δεν αντιμετωπίζεται ως ένδειξη αδυναμίας, αλλά ως αναπόσπαστο στοιχείο της δημιουργικής διαδικασίας (Runco, 2018). Οι μαθητές μαθαίνουν να παραμένουν σε κατάσταση αναμονής και διερεύνησης, χωρίς την άμεση ανάγκη οριστικοποίησης του νοήματος (Runco, 2018).

Η διδακτική στάση που υποστηρίζει τη δημιουργική γραφή αποφεύγει τη σύγκριση ανάμεσα στα μαθητικά κείμενα και εστιάζει στη μοναδικότητα κάθε συγγραφικής διαδρομής. Η σύγκριση ενισχύει την ανταγωνιστικότητα και μετατοπίζει την προσοχή από τη γλωσσική διερεύνηση στην αξιολογική κατάταξη (Eccles & Wigfield, 2002). Η αναγνώριση της προσπάθειας και της εξέλιξης λειτουργεί ενισχυτικά για τη διατήρηση της εμπλοκής (Eccles & Wigfield, 2002).

Οι διδακτικές στρατηγικές στη δημιουργική γραφή δεν συγκροτούν ένα κλειστό σύστημα εφαρμογής, αλλά ένα πεδίο διαρκούς προσαρμογής στις ανάγκες της τάξης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρατηρεί τις αντιδράσεις των μαθητών και να αναδιαμορφώνει τις παρεμβάσεις του σε πραγματικό χρόνο, διαδικασία που απαιτεί επαγγελματική ευαισθησία και αναστοχαστική εγρήγορση (Schön, 1983). Η δημιουργική γραφή εξελίσσεται έτσι μέσα από μια δυναμική αλληλεπίδραση στάσεων και στρατηγικών που διαμορφώνουν σταδιακά ένα περιβάλλον ουσιαστικής γλωσσικής εμπλοκής (Schön, 1983).



Σχήμα 3. Η «διαδραστική ρωγμή» στη μαθησιακή διαδικασία: μη γραμμική εξέλιξη από το αναμενόμενο προς το δημιουργικό αποτέλεσμα μέσω διαδοχικών επεισοδίων απόκρισης, απόκλισης και αναστοχαστικής επαναδιαμόρφωσης (Δουζίνη, 2021: 24).

Το σχήμα λειτουργεί ως εννοιολογική απεικόνιση της δυναμικής που αναπτύσσεται στη δημιουργική τάξη. Η διδακτική πρόθεση, οι μαθητικές αποκρίσεις και οι απρόβλεπτες μετατοπίσεις συνδιαμορφώνουν μια μαθησιακή πορεία που δεν εξελίσσεται ευθύγραμμα, αλλά μέσα από ρήξεις, επιστροφές και επαναανοηματοδοτήσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και ρυθμίζει αναστοχαστικά (Schön, 1983).

4.3 Διαχείριση τάξης και δημιουργικού περιβάλλοντος

Η δημιουργική γραφή αναπτύσσεται σε τάξεις όπου η πρώτη επαφή με το γραπτό δεν συνεπάγεται άμεση δημόσια έκθεση, γεγονός που επιτρέπει στους μαθητές να δοκιμάσουν γλωσσικές επιλογές χωρίς την πίεση αξιολογικής ανταπόκρισης (Elbow, 1973). Η διαχείριση της τάξης αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα όταν οργανώνεται με στόχο να επιτρέπει στους μαθητές να κινηθούν μέσα στην αβεβαιότητα της γραφής χωρίς να ενεργοποιούνται μηχανισμοί άμυνας ή αποφυγής (Bandura, 1997). Η ασφάλεια συγκροτείται σταδιακά μέσα από σταθερές πρακτικές που καθιστούν τη μαθησιακή εμπειρία προβλέψιμη ως προς τη διαδικασία, χωρίς να περιορίζουν το περιεχόμενο της έκφρασης (Ryan & Deci, 2024).

Οι κανόνες που διέπουν τη δημιουργική τάξη λειτουργούν ως πλαίσιο προστασίας της γλωσσικής πράξης. Δεν αφορούν μόνο ζητήματα συμπεριφοράς, αλλά ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος προσφέρεται, ακούγεται και επανέρχεται στη συλλογική επεξεργασία (Mercer, 2000). Η σαφής διατύπωση προσδοκιών σχετικά με τον σεβασμό του μαθητικού κειμένου και τη μορφή της ανταπόκρισης μειώνει την αβεβαιότητα και επιτρέπει τη συγκέντρωση στη διερεύνηση του νοήματος (Mercer, 2000). Οι μαθητές γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι το κείμενο αντιμετωπίζεται ως πεδίο σκέψης και όχι ως μέσο αξιολογικής κατάταξης.

Η ασφάλεια ενισχύεται όταν η πρώτη γραφή αποσυνδέεται χρονικά και λειτουργικά από τη δημόσια ανάγνωση. Η δυνατότητα παραγωγής πρόχειρων, ατελών ή αποσπασματικών κειμένων δημιουργεί έναν ενδιάμεσο χώρο πειραματισμού, μέσα στον οποίο η γλώσσα μπορεί να κινηθεί χωρίς άμεση κρίση (Elbow, 1973). Η πρακτική αυτή επιτρέπει στους μαθητές να δοκιμάσουν λέξεις, εικόνες και συντακτικές επιλογές, γνωρίζοντας ότι η αναθεώρηση αποτελεί αναπόσπαστο στάδιο της διαδικασίας (Elbow, 1973).

Οι ρουτίνες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σταθεροποίηση του δημιουργικού περιβάλλοντος. Η επαναληψιμότητα συγκεκριμένων πρακτικών, όπως ο σταθερός χρόνος σιωπηλής γραφής ή η προβλέψιμη δομή μιας δραστηριότητας, μειώνει το γνωστικό φορτίο που σχετίζεται με την οργάνωση της κατάστασης (Cremín κ.ά., 2009). Οι μαθητές δεν χρειάζεται να επεξεργάζονται συνεχώς τι ακολουθεί, γεγονός που απελευθερώνει γνωστικούς πόρους για τη γλωσσική επεξεργασία (Cremín κ.ά., 2009).

Η λειτουργία των ρουτινών συνδέεται άμεσα με την αίσθηση ικανότητας. Όταν οι διαδικασίες επαναλαμβάνονται με συνέπεια, οι μαθητές αποκτούν εμπειρία επιτυχούς συμμετοχής και αναπτύσσουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δραστηριότητας (Bandura, 1997). Η προβλεψιμότητα του πλαισίου καθιστά τη δημιουργική απόκλιση λιγότερο απειλητική και περισσότερο διαχειρίσιμη (Bandura, 1997).

Η συνεργασία συνιστά βασικό άξονα της δημιουργικής τάξης και απαιτεί συστηματική οργάνωση. Η ανταλλαγή κειμένων και η συλλογική ανάγνωση λειτουργούν ως μηχανισμοί διαπραγμάτευσης νοήματος, μέσω των οποίων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές αναγνωστικές προσεγγίσεις (Fish, 1980). Η εμπειρία του πολλαπλού αναγνώστη καθιστά ορατή τη σχετικότητα της ερμηνείας και ενισχύει τη συνειδητοποίηση ότι το νόημα συγκροτείται μέσα από τη σχέση κειμένου και κοινού (Fish, 1980).

Η αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει σαφή καθοδήγηση ως προς τον τρόπο ανταπόκρισης. Οι μαθητές χρειάζονται εργαλεία για να μιλήσουν για το κείμενο χωρίς να μετατοπίζουν τη συζήτηση στο πρόσωπο του γράφοντος (Mercer, 2000). Ερωτήματα που εστιάζουν στη λειτουργία της γλώσσας, στις εικόνες ή στον ρυθμό της γραφής συμβάλλουν στη διατήρηση της συζήτησης σε γνωστικό επίπεδο (Mercer, 2000). Η διαδικασία αυτή καλλιεργεί δεξιότητες αναστοχαστικής ανάγνωσης και ενισχύει τη γλωσσική επίγνωση.

Η δημιουργική τάξη χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια ως προς τους ρυθμούς και τις μορφές συμμετοχής. Η διαχείριση αυτής της ποικιλίας απαιτεί ευελιξία στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και αποδοχή διαφορετικών τρόπων εμπλοκής (Tomlinson, 2014). Η δυνατότητα επιλογής ως προς το αν και πώς θα κοινοποιηθεί ένα κείμενο μειώνει τις αντιστάσεις και επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν με όρους που αντιστοιχούν στο επίπεδο άνεσής τους (Tomlinson, 2014).

Η σιωπή αποκτά παιδαγωγική αξία μέσα στο δημιουργικό περιβάλλον. Ο χρόνος εσωτερικής επεξεργασίας επιτρέπει τη διαμόρφωση πιο συνειδητών γλωσσικών επιλογών και υποστηρίζει τη μεταγνωστική επίγνωση (Schön, 1983). Η αναγνώριση της σιωπής ως ενεργού σταδίου σκέψης μεταβάλλει τον ρυθμό της τάξης και δημιουργεί χώρο για βαθύτερη επεξεργασία (Schön, 1983).

Η διαχείριση της δημιουργικής τάξης παραμένει δυναμική διαδικασία. Οι κανόνες, οι ρουτίνες και οι μορφές συνεργασίας επαναπροσδιορίζονται μέσα από τη συνεχή παρατήρηση και τον

αναστοχασμό της διδακτικής πράξης (Schön, 1983). Η συνέπεια στη στάση του εκπαιδευτικού και η προσαρμογή στις ανάγκες της ομάδας συγκροτούν ένα περιβάλλον στο οποίο η δημιουργική γραφή μπορεί να αναπτυχθεί ως συλλογική μαθησιακή εμπειρία με διάρκεια και συνοχή (Ryan & Deci, 2024).

4.4 Αξιολόγηση στη δημιουργική γραφή

Η αξιολόγηση στη δημιουργική γραφή οργανώνεται γύρω από μια βασική μετατόπιση. Το ενδιαφέρον μεταφέρεται από την κατάταξη κειμένων σε επίπεδα ποιότητας προς την τεκμηρίωση της μαθησιακής πορείας μέσα στον χρόνο. Η αξιολόγηση υπηρετεί την κατανόηση του πώς γράφει ο μαθητής, πώς αναθεωρεί και πώς μετασχηματίζει επιλογές ύφους, εικόνες και δομής. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με την αντίληψη της λογοτεχνικής ανταπόκρισης ως διαδικασίας νοηματοδότησης που εξελίσσεται μέσα από την εμπειρία (Rosenblatt, 1995). Η αξιολόγηση συνεπώς συνδέεται με την παραγωγή νοήματος, όχι με την προσέγγιση ενός προτύπου (Rosenblatt, 1995).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση προσφέρεται για τη δημιουργική γραφή επειδή λειτουργεί μέσα στη διάρκεια της παραγωγής. Ο μαθητής λαμβάνει σήματα για το τι επιτυγχάνει η γλώσσα του και για το πού μπορεί να κατευθύνει τις επόμενες δοκιμές του. Η ανατροφοδότηση αποκτά χαρακτήρα συνεχούς συνομιλίας με το κείμενο (Schön, 1983). Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί επιλογές, εντοπίζει κινήσεις γραφής και παρεμβαίνει με τρόπο που διατηρεί τη συγγραφική πρωτοβουλία (Schön, 1983). Έτσι συγκροτείται ένα πλαίσιο στο οποίο ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση ως εργαλείο επόμενης πράξης (Schön, 1983).

Στη δημιουργική γραφή, τα κριτήρια χρειάζονται διαφορετική λογική από εκείνη της γλωσσικής ορθότητας. Χρήσιμα είναι τα κριτήρια που περιγράφουν λειτουργίες του κειμένου. Η σαφήνεια της φωνής, η συνέπεια της οπτικής, η πυκνότητα της εικόνας, η εσωτερική συνοχή, η σχέση μορφής και νοήματος (Vendler, 1997). Τέτοια κριτήρια επιτρέπουν στον μαθητή να βλέπει το κείμενο ως κατασκευή επιλογών (Vendler, 1997). Η εστίαση σε λειτουργίες μειώνει την αβεβαιότητα, επειδή δείχνει τι ακριβώς παρατηρούμε όταν διαβάζουμε ένα μαθητικό ποίημα (Brooks, 1947). Ο μαθητής κατανοεί ότι κάθε λέξη έχει βάρος και ότι η οικονομία της ποιητικής γλώσσας δημιουργεί συγκεκριμένες απαιτήσεις αναθεώρησης (Brooks, 1947).

Η χρήση κριτηρίων απαιτεί να παραμένουν ευέλικτα και να μην κλείνουν το κείμενο σε μία «σωστή» εκδοχή. Η δημιουργική διαδικασία παράγει πολλαπλές ισοδύναμες λύσεις. Η αξιολόγηση χρειάζεται να αναγνωρίζει αυτή τη συνθήκη ώστε να μη μετατρέπεται σε επιβολή ύφους (Runco, 2018). Η δημιουργικότητα ευδοκιμεί όταν το πλαίσιο περιγράφει χώρο επιλογών (Beghetto, 2016β). Το ζητούμενο συνεπώς είναι κριτήρια που δηλώνουν ποιότητες γραφής χωρίς να υποδεικνύουν συγκεκριμένο περιεχόμενο (Beghetto, 2016β).

Ο αναστοχασμός εντάσσεται στην αξιολόγηση ως τεκμήριο μάθησης. Ο μαθητής δεν αξιολογείται μόνο για το τελικό κείμενο, αλλά και για την ικανότητα να εξηγεί τις επιλογές του. Η διατύπωση πρόθεσης, η αιτιολόγηση μιας αλλαγής, η επίγνωση της επίδρασης που προκαλεί μια εικόνα ή ένας ρυθμός (Schön, 1983). Ο αναστοχασμός μετατρέπει τη γραφή σε γνώση για τη γραφή (Schön, 1983). Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτορρύθμιση. Ο μαθητής μαθαίνει να αναγνωρίζει τι κάνει όταν γράφει (Bandura, 1997). Η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με την εμπειρία ότι μπορώ να επεμβαίνω στο κείμενό μου και να το βελτιώνω (Bandura, 1997).

Χρήσιμη πρακτική στο πλαίσιο της αξιολόγησης είναι το portfolio. Ο μαθητής συγκεντρώνει πρόχειρα, εκδοχές και τελικό κείμενο. Η πορεία γίνεται ορατή χωρίς να χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να «μαντέψει» τη διαδικασία (Murray, 1972). Η παρουσία πολλαπλών εκδοχών νομιμοποιεί την επανεγγραφή ως βασικό συστατικό της δημιουργικής γραφής (Murray, 1972). Η επανεγγραφή αντιμετωπίζεται ως δεύτερη σκέψη, όχι ως αποκατάσταση λάθους (Elbow, 1973). Η αξιολόγηση έτσι δεν σταματά στη διόρθωση, αλλά υποστηρίζει τον μετασχηματισμό (Elbow, 1973).

Η ρουμπρίκα μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο σαφήνειας, υπό προϋποθέσεις. Στη δημιουργική γραφή, μια ρουμπρίκα που λειτουργεί τιμωρητικά στενεύει τη φωνή. Η ρουμπρίκα χρειάζεται να είναι περιγραφική και να στηρίζεται σε λίγους άξονες (Britton, 1970). Οι βαθμίδες οφείλουν να περιγράφουν διαφορές ως προς την επίτευξη λειτουργιών, όχι ως προς το «ωραίο» και το «σωστό» (Britton, 1970). Ένας άξονας αφορά τη γλωσσική ακρίβεια όπου είναι απαραίτητη. Ένας άλλος αφορά την επιλογή εικόνων και μεταφορών (Lakoff & Johnson, 1980). Ένας τρίτος αφορά τη συνοχή της φωνής (Vendler, 1997). Η ρουμπρίκα έτσι μετατρέπεται σε κοινό λεξιλόγιο συζήτησης, όχι σε μηχανισμό οριστικής κρίσης (Mercer, 2000).

Η αξιολόγηση μέσα από συμμαθητική ανταπόκριση χρειάζεται προσεκτικό σχεδιασμό ώστε να στηρίζει και να μην μπλοκάρει. Οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως κοινότητα ανάγνωσης όταν διαθέτουν κανόνες λόγου (Fish, 1980). Η ανταπόκριση αποκτά αξία όταν στρέφεται στην επίδραση του κειμένου πάνω στον αναγνώστη (Rosenblatt, 1995). Ερωτήσεις για το τι ενεργοποίησε μια εικόνα, πού άλλαξε ο ρυθμός, τι δημιουργεί προσμονή (Vendler, 1997). Η κοινή ανάγνωση δεν απαιτεί ομοφωνία. Η πολλαπλότητα αποτελεί δεδομένο της λογοτεχνικής πρόσληψης (Fish, 1980).

Η αξιολόγηση συνδέεται και με το ζήτημα του κινήτρου, επειδή ο τρόπος που αξιολογούμε διαμορφώνει το αν ο μαθητής συνεχίζει να γράφει. Η υπερβολική έμφαση σε εξωτερικά κριτήρια μειώνει την εσωτερική παρακίνηση (Ryan & Deci, 2024). Η διαμορφωτική αξιολόγηση ενισχύει την αυτονομία όταν προσφέρει επιλογές αναθεώρησης και στόχους που ο μαθητής μπορεί να οικειοποιηθεί (Ryan & Deci, 2024). Η αίσθηση ότι η προσπάθεια αναγνωρίζεται στη διαδικασία, όχι μόνο στο αποτέλεσμα, στηρίζει τη συνέχιση της εμπλοκής (Fredricks κ.ά., 2004). Η αξιολόγηση τότε λειτουργεί ως μέρος της μαθησιακής εμπειρίας της δημιουργικής γραφής και όχι ως εξωτερική κατάληξη που τη διακόπτει (Fredricks κ.ά., 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

5.1 Η έννοια του εργαστηρίου στη λογοτεχνική εκπαίδευση

Το εργαστήριο δημιουργικής γραφής στη λογοτεχνική εκπαίδευση συγκροτείται ως ιδιαίτερη παιδαγωγική συνθήκη, μέσα στην οποία η γλώσσα ενεργοποιείται ως υλικό διερεύνησης, μετασχηματισμού και νοηματοδότησης (Morley, 2007). Δεν παραπέμπει σε μια τεχνική διδασκαλίας με προκαθορισμένα βήματα, αλλά σε έναν οργανωμένο χώρο μαθησιακής εμπειρίας όπου η γραφή λειτουργεί ως πράξη σκέψης και όχι ως απλή απόδοση γνώσεων (Murray, 1972). Το εργαστήριο επαναπροσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο, καθώς η ανάγνωση συνδέεται οργανικά με τη γραπτή ανταπόκριση (Rosenblatt, 1978).

Η θεωρητική θεμελίωση του εργαστηρίου αντλεί από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως ενεργή και βιωματική διαδικασία (Dewey, 1938). Η γραφή αντιμετωπίζεται ως μέσο κατανόησης και όχι ως τελικό προϊόν επίδειξης δεξιοτήτων, στοιχείο που ευθυγραμμίζεται με την αρχή του *Writing to Learn*, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής μαθαίνει γράφοντας (Britton, 1970). Η λογοτεχνία, σε αυτό το πλαίσιο, δεν λειτουργεί ως αντικείμενο στατικής ανάλυσης, αλλά ως αφορμή για γλωσσική δράση και προσωπική νοηματοδότηση (Rosenblatt, 1995).

Στον χώρο του εργαστηρίου, η ανάγνωση αποκτά χαρακτήρα διερευνητικό. Οι μαθητές προσεγγίζουν το κείμενο μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις, προφορικές και σιωπηρές, και ενεργοποιούν προσωπικές εμπειρίες, συναισθηματικές αποκρίσεις και φαντασιακές εικόνες (Beach, 1993). Η αναγνωστική εμπειρία δεν εξαντλείται στην κατανόηση του «τι λέει» το κείμενο, αλλά επεκτείνεται στο «πώς λειτουργεί» η γλώσσα του και στο «τι γεννά» στον αναγνώστη (Reichert, 1980). Η γραφή που ακολουθεί λειτουργεί ως συνέχεια αυτής της εμπειρίας και όχι ως ανεξάρτητη δραστηριότητα (Beach, 1993).

Το εργαστήριο συγκροτείται ταυτόχρονα ως κοινότητα πρακτικής, μέσα στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές διαδικασίες ανάγνωσης, ανταπόκρισης και επεξεργασίας κειμένων (Wenger, 1998). Τα κείμενα κυκλοφορούν, ακούγονται και επανέρχονται στη συζήτηση ως αντικείμενα σκέψης, γεγονός που καθιστά τη γραφή κοινωνική πρακτική και όχι ατομική δοκιμασία (Fish, 1980). Η πολλαπλότητα των αναγνώσεων γίνεται ορατή και

λειτουργική, ενισχύοντας τη συνειδητοποίηση ότι το νόημα συγκροτείται μέσα από τη σχέση κειμένου και κοινού (Fish, 1980).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η οργάνωση του χώρου και του χρόνου του εργαστηρίου. Η ύπαρξη σταθερών φάσεων, όπως η κοινή ανάγνωση, ο χρόνος ατομικής γραφής και η συλλογική ανταπόκριση, δημιουργεί ένα προβλέψιμο πλαίσιο διαδικασίας που επιτρέπει στους μαθητές να εστιάσουν στη γλωσσική διερεύνηση (Bishop, 1990). Η προβλεψιμότητα αφορά τη μορφή της διαδικασίας και όχι το περιεχόμενο της γραφής, στοιχείο που ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας και τη διάθεση πειραματισμού (Bandura, 1997).

Το εργαστήριο λειτουργεί ως προστατευμένος παιδαγωγικός χώρος, μέσα στον οποίο η δοκιμή, η ατελής διατύπωση και η αναθεώρηση γίνονται αποδεκτά στάδια της μαθησιακής πορείας (Elbow, 1973). Η πρώτη γραφή δεν αντιμετωπίζεται ως τελική κατάθεση, γεγονός που μειώνει την αγωνία της έκθεσης και ενισχύει την εμπιστοσύνη στη γραπτή έκφραση (Bandura, 1997). Η αίσθηση αυτή είναι καθοριστική για τη δημιουργική γραφή, ιδίως σε σχολικά περιβάλλοντα όπου η αξιολόγηση συχνά λειτουργεί αποτρεπτικά (Ryan & Deci, 2024).

Η εργαστηριακή γραφή διαφοροποιείται ουσιαστικά από την παραδοσιακή σχολική «Έκθεση». Στο εργαστήριο, το κείμενο δεν παράγεται με στόχο τη συμμόρφωση σε προκαθορισμένα κριτήρια δομής και ύφους, αλλά ως αποτέλεσμα διερεύνησης γλωσσικών δυνατοτήτων και νοημάτων (Elbow, 1973). Η έμφαση μετατοπίζεται από την ορθότητα στη διαδικασία, από το αποτέλεσμα στη διαδρομή, από τη βαθμολογική κατάταξη στη γλωσσική εμπλοκή (Britton, 1970).

Η ποίηση βρίσκει στο εργαστήριο το κατεξοχήν πεδίο ανάπτυξής της. Η ποιητική γλώσσα, με τη συμπύκνωση, τον ρυθμό και την εικόνα, απαιτεί χώρο για πειραματισμό και ανοχή στην αμφισημία (Eagleton, 2011). Το εργαστήριο επιτρέπει στους μαθητές να «ψηλαφίσουν» τη γλώσσα, να δοκιμάσουν ασυνήθιστες συνδέσεις λέξεων και να διερευνήσουν τον ρυθμό και τη μορφή χωρίς την πίεση της ερμηνευτικής ορθότητας (Vendler, 1997). Η γραφή ποιητικών κειμένων λειτουργεί έτσι ως τρόπος κατανόησης της ίδιας της ποιητικής λειτουργίας.

Η πολυτροπική διάσταση του εργαστηρίου ενισχύει περαιτέρω αυτή τη διαδικασία. Η σύνδεση λόγου, εικόνας, ήχου και ρυθμού ανταποκρίνεται στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη γραφή ως σύνθετες μορφές σημειωτικής δράσης (Kress, 2009). Οι μαθητές προσεγγίζουν την ποίηση όχι μόνο μέσω της γραπτής λέξης, αλλά και μέσα από αισθητηριακά

και φανταστικά κανάλια, γεγονός που διευρύνει το πεδίο της πρόσληψης και της δημιουργίας (Kress, 2009).

Η έννοια του εργαστηρίου στη λογοτεχνική εκπαίδευση συνοψίζει μια αντίληψη της μάθησης που βασίζεται στη συμμετοχή, στη δοκιμή και στη διαρκή αναδιαμόρφωση του λόγου. Δημιουργεί έναν ενδιάμεσο χώρο ανάμεσα στην ανάγνωση και στη συγγραφή, μέσα στον οποίο η λογοτεχνία ενεργοποιείται ως εμπειρία γραφής και σκέψης (Rosenblatt, 1978). Το πλαίσιο αυτό προετοιμάζει τη μετάβαση στον συστηματικό σχεδιασμό και την οργάνωση εργαστηρίων δημιουργικής γραφής, που αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο

5.2 Σχεδιασμός εργαστηρίων δημιουργικής γραφής

Ο σχεδιασμός ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής προϋποθέτει τη συνειδητή οργάνωση παιδαγωγικών παραμέτρων που αφορούν τη δομή, τη ροή και τα μέσα της μαθησιακής διαδικασίας (Bishop, 1990). Το εργαστήριο δεν συγκροτείται ως άθροισμα ασκήσεων, αλλά ως εξελισσόμενη μαθησιακή εμπειρία με εσωτερική συνοχή και σαφή προσανατολισμό (Bishop, 1990). Η επιτυχία του σχεδιασμού εξαρτάται από την ισορροπία ανάμεσα στη δομή και την ανοιχτότητα της διαδικασίας, ώστε η δημιουργική διερεύνηση να υποστηρίζεται χωρίς να καθίσταται απροσδιόριστη (Beghetto, 2016β).

Κεντρική αρχή στον σχεδιασμό εργαστηρίων αποτελεί η σταδιακή κλιμάκωση της δυσκολίας των δημιουργικών προτροπών (Elbow, 1973). Οι μαθητές εισέρχονται στη διαδικασία μέσα από ασκήσεις που λειτουργούν ως ασφαλή σημεία εκκίνησης, επιτρέποντας την εξοικείωση με τη γραφή χωρίς υψηλό γνωστικό ή εκφραστικό ρίσκο (Elbow, 1973). Η προοδευτική μετάβαση σε πιο σύνθετες μορφές γραφής ενισχύει την αίσθηση ικανότητας και υποστηρίζει τη μακροπρόθεσμη εμπλοκή στη δημιουργική διαδικασία (Bandura, 1997). Η δυσκολία δεν αυξάνεται ποσοτικά, αλλά ποιοτικά, μέσα από μετατοπίσεις στη μορφή, στη γλωσσική πυκνότητα και στον βαθμό αφαίρεσης (Runco, 2018).

Η εσωτερική δομή του εργαστηρίου οργανώνεται σε διακριτές, αλλά διασυνδεδεμένες φάσεις (Cremín κ.ά., 2009). Η είσοδος στη δραστηριότητα πραγματοποιείται μέσω ενός ερεθίσματος, το οποίο μπορεί να είναι λογοτεχνικό, οπτικό, ακουστικό ή βιωματικό (Cremín κ.ά., 2009). Στην ποιητική γραφή, το ερέθισμα συχνά λαμβάνει τη μορφή λέξης, φράσης, ήχου ή ρυθμικού μοτίβου, ενεργοποιώντας τη γλωσσική φαντασία πριν από την παραγωγή λόγου (Rosenblatt, 1995). Το ερέθισμα δεν λειτουργεί ως αντικείμενο ανάλυσης, αλλά ως αφετηρία νοητικής και

αισθητηριακής ενεργοποίησης (Rosenblatt, 1995). Ακολουθεί η φάση της παραγωγής λόγου, κατά την οποία οι μαθητές γράφουν χωρίς άμεση παρεμβολή αξιολογικών κριτηρίων, στοιχείο που ευνοεί τη ροή και τον πειραματισμό (Elbow, 1973).

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η ενσωμάτωση παύσεων μέσα στη διαδικασία (Murray, 1972). Οι στιγμές αναστοχαστικής απόστασης επιτρέπουν στους μαθητές να επανέλθουν στο κείμενό τους με διαφορετικό βλέμμα και να αναγνωρίσουν γλωσσικές επιλογές και δυνατότητες αναδιαμόρφωσης (Murray, 1972). Η αναθεώρηση δεν παρουσιάζεται ως διορθωτική πράξη, αλλά ως φυσικό στάδιο της δημιουργικής γραφής, γεγονός που ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση (Schön, 1983). Η φάση του μοιράσματος, όταν αυτή επιλέγεται, οργανώνεται με τρόπο που διατηρεί τη συζήτηση σε επίπεδο κειμένου και όχι προσώπου, υποστηρίζοντας την αναγνωστική ανταπόκριση (Fish, 1980).

Ο σχεδιασμός των εργαστηρίων περιλαμβάνει τη συνειδητή επιλογή και αξιοποίηση ποικίλων υλικών και μέσων (Kress, 2009). Το έντυπο λογοτεχνικό κείμενο συνυπάρχει με εικόνες, μουσικά αποσπάσματα, ψηφιακά περιβάλλοντα και πολυτροπικά ερεθίσματα, τα οποία διευρύνουν το πεδίο της δημιουργικής πρόσληψης (Kress, 2009). Η μετακίνηση σε χώρους όπως η αίθουσα πληροφορικής δεν λειτουργεί ως τεχνική διαφοροποίηση, αλλά ως αλλαγή μαθησιακού πλαισίου που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και γραφής των μαθητών (Cremin κ.ά., 2009). Τα μέσα επιλέγονται με βάση τον παιδαγωγικό στόχο της κάθε φάσης και όχι ως αυτοσκοπός (Cremin κ.ά., 2009).

Η διαφοροποίηση συνιστά δομικό στοιχείο του σχεδιασμού των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής (Tomlinson, 2014). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής ως προς τον τρόπο παραγωγής του λόγου, τη μορφή του κειμένου και τον βαθμό έκθεσης στη συλλογική διαδικασία (Tomlinson, 2014). Η επιλογή δεν αφορά το περιεχόμενο της γραφής, αλλά τις συνθήκες πρόσβασης στη δημιουργική πράξη, γεγονός που επιτρέπει τη συμμετοχή μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές εμπειρίες και επίπεδα αυτοπεποίθησης (Ryan & Deci, 2024). Η διαφοροποίηση λειτουργεί ως μηχανισμός ένταξης και όχι ως προσαρμογή χαμηλών προσδοκιών (Ryan & Deci, 2024).

Ο βαθμός καθοδήγησης μεταβάλλεται δυναμικά κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου (Beghetto, 2016β). Οι αρχικές φάσεις χαρακτηρίζονται από πιο σαφείς προτροπές και περιορισμούς, οι οποίοι σταδιακά χαλαρώνουν καθώς οι μαθητές αποκτούν εμπειρία στη δημιουργική γραφή (Beghetto, 2016β). Ο σχεδιασμός λαμβάνει υπόψη τα χρονικά όρια της σχολικής

πραγματικότητας, επιτρέποντας την ανάπτυξη δημιουργικής εμπλοκής χωρίς διάχυση της διαδικασίας (Beghetto & Kaufman, 2016). Η εναλλαγή αυτή υποστηρίζει τη βιωσιμότητα της δημιουργικής διαδικασίας στο σχολικό πλαίσιο (Beghetto & Kaufman, 2016).

Ο σχεδιασμός των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής δεν στοχεύει στην παραγωγή συγκεκριμένων κειμενικών αποτελεσμάτων, αλλά στη διαμόρφωση συνθηκών μέσα στις οποίες η γραφή μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κατανόησης, έκφρασης και αναστοχασμού (Schön, 1983). Η συνοχή της διαδικασίας, η ποικιλία των ερεθισμάτων και η προσαρμογή στις ανάγκες της ομάδας συγκροτούν ένα πλαίσιο που επιτρέπει τη σταδιακή εμβάθυνση στη δημιουργική γραφή (Schön, 1983). Πάνω σε αυτή τη βάση οικοδομούνται οι επιμέρους τεχνικές και ασκήσεις ποιητικής γραφής, που εξετάζονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

5.3 Τεχνικές και ασκήσεις ποιητικής γραφής

Οι τεχνικές ποιητικής γραφής στο πλαίσιο του σχολικού εργαστηρίου δεν αντιμετωπίζονται ως απομονωμένες δραστηριότητες, αλλά ως διαφορετικοί τρόποι πρόσβασης στη γλώσσα ως υλικό σκέψης, εικόνας και ρυθμού (Bishop, 1990). Η επιλογή τους βασίζεται στη λειτουργία που επιτελούν μέσα στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στη δυσκολία ή στην εντυπωσιακή τους μορφή (Britton, 1970). Η ποιητική γραφή ενεργοποιείται όταν ο μαθητής καλείται να κινηθεί ανάμεσα στην αναγνωστική εμπειρία και στη δική του γλωσσική απόκριση, χωρίς να απαιτείται προκαθορισμένο αποτέλεσμα (Rosenblatt, 1978).

Ένα πρώτο πεδίο τεχνικών αφορά την προσωπική απόκριση στο ποιητικό κείμενο. Η γραφή που εκκινεί από τη συνομιλία με έναν στίχο, ένα θέμα ή μια ποιητική στάση επιτρέπει στον μαθητή να αναγνωρίσει τον εαυτό του ως ενεργό αναγνώστη και όχι ως παθητικό δέκτη ερμηνειών (Probst, 2004). Η μετατροπή της ανάγνωσης σε γραπτή απάντηση, όπως ένα σύντομο γράμμα ή μια λιτή τοποθέτηση γύρω από ένα δίλημμα, ενισχύει τη σύνδεση εμπειρίας και λόγου και δημιουργεί ένα ασφαλές σημείο εισόδου στη συγγραφική πράξη (Elbow, 1973). Η παιδαγωγική προσοχή στρέφεται στη γλωσσική επεξεργασία της εμπειρίας και όχι στη συναισθηματική εξωτερίκευση χωρίς μορφή (Fish, 1980).

Η σταδιακή εμβάθυνση στη γραφή υποστηρίζεται από τεχνικές που αξιοποιούν την επανάληψη και το μοτίβο. Η επαναφορά μιας φράσης ή ενός ρυθμικού σχήματος λειτουργεί ως σταθερός άξονας γύρω από τον οποίο οργανώνεται το νόημα, επιτρέποντας στον μαθητή να πειραματιστεί με μικρές μετατοπίσεις και διαφοροποιήσεις (Jakobson, 1960). Η επανάληψη δεν

λειτουργεί μηχανικά, αλλά δημιουργεί συσώρευση νοήματος και ρυθμική ένταση, καλλιεργώντας την αίσθηση συνοχής του ποιητικού λόγου (Britton, 1970). Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη λειτουργία της επανάληψης ως εργαλείου νοηματικής μεταβολής και όχι ως τεχνάσματος μορφικής συμμόρφωσης (Schön, 1983).

Η ποιητική γραφή συχνά μετατοπίζεται πέρα από το γραμμικό κείμενο και συναντά την εικόνα, τον ήχο και τον χώρο. Οι πολυτροπικές τεχνικές επιτρέπουν τη μεταγραφή του ποιήματος σε οπτικές ή ακουστικές συνθέσεις, ενεργοποιώντας διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και έκφρασης (Kress, 2009). Ομοίως επισημαίνει και ο Γρόσδος (2017) πως η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων δημιουργεί συνθήκες ενεργής εμπλοκής των μαθητών με τη λογοτεχνία ευνοώντας εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης του νοήματος. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την εικονοποιητική σκέψη και αποκαλύπτει τη σχέση μορφής και νοήματος, χωρίς να απαιτεί καλλιτεχνική δεξιοτεχνία. Η παιδαγωγική παρέμβαση εστιάζει στη συνάφεια ανάμεσα στο αρχικό κείμενο και τις επιλεγμένες αναπαραστάσεις, αποφεύγοντας την αισθητική ιεράρχηση των αποτελεσμάτων (Cremín κ.ά., 2009).

Ο Σουλιώτης προσεγγίζει τη δημιουργική γραφή ως διαδικασία πειραματισμού με τη γλώσσα προτείνοντας τεχνικές με βάση την παρατήρηση, τον μετασχηματισμό και την παιγνιώδη χρήση των λογοτεχνικών μορφών. Οι δραστηριότητες λειτουργούν ως «οδηγός πλεύσης» οι οποίες γεννούν συνθήκες εξερεύνησης και προσωπικής νοηματοδότησης του κειμένου (Σουλιώτης, 2012).

Ιδιαίτερη δυναμική παρουσιάζουν οι τεχνικές που στηρίζονται σε μορφικούς περιορισμούς. Η χρήση συγκεκριμένων δομικών κανόνων, όπως η ελλειπτική γραφή, οι μονολεκτικοί στίχοι ή η οπτική διάταξη του ποιήματος στο χαρτί, λειτουργεί ως δημιουργικός καταλύτης και όχι ως περιορισμός της έκφρασης (Beghetto, 2016β). Οι περιορισμοί αυτοί ωθούν τον μαθητή σε πιο συνειδητές επιλογές λέξεων και ρυθμού, καλλιεργώντας την ακρίβεια και τη γλωσσική πυκνότητα (Runco, 2018). Ο εκπαιδευτικός συνδέει τη μορφή με το παραγόμενο νόημα, επιτρέποντας στον μαθητή να αντιληφθεί τη γραφή ως διαδικασία αρχιτεκτονικής του λόγου (Schön, 1983).

Η μεταφορική σκέψη καλλιεργείται μέσα από τεχνικές που αξιοποιούν τον μύθο και τη μεταφορά στο παρόν. Η μεταφορά μυθικών προσώπων σε σύγχρονες καταστάσεις επιτρέπει στους μαθητές να επεξεργαστούν αφηρημένες έννοιες και προσωπικούς προβληματισμούς μέσω συμβολικών σχημάτων (Lakoff & Johnson, 1980). Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη

διακειμενική επίγνωση και αποκαλύπτει τη διαχρονικότητα των ποιητικών θεμάτων (Eagleton, 2011). Η παιδαγωγική καθοδήγηση εστιάζει στη λειτουργικότητα της μεταφοράς ως νοητικού εργαλείου και όχι ως διακοσμητικού στοιχείου (Lakoff & Johnson, 1980).

Στο ίδιο πεδίο εντάσσονται οι ποιητικοί ορισμοί, οι οποίοι ανατρέπουν τη συμβατική σημασιοδότηση εννοιών και επιτρέπουν την αιφνιδιαστική ανασημασιοδότησή τους. Η γραφή ορισμών μέσω εικόνων, παραλληλισμών και απροσδόκητων συνδέσεων ενισχύει τη δημιουργική τόλμη και τη νοητική ευελιξία (Beghetto, 2013). Ο εκπαιδευτικός προσανατολίζει τη διαδικασία προς τη χρήση ποιητικών μέσων και όχι προς τη ρητορική επεξήγηση (Britton, 1970).

Τέλος, η μίμηση ποιητικών υφών λειτουργεί ως μέσο κατανόησης της τεχνικής και του ρυθμού, χωρίς να οδηγεί σε αντιγραφή (Bishop, 1990). Η γραφή *à la manière de* επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν την ποιητική φωνή μέσα από την πράξη, αναπτύσσοντας σταδιακά τη δική τους εκφραστική ταυτότητα. Η παιδαγωγική παρέμβαση υποστηρίζει τη μετάβαση από τη μίμηση στη διαφοροποίηση, διατηρώντας τη γραφή ως ζωντανή διαδικασία διερεύνησης. (Elbow, 1973).

5.4 Σύνδεση εργαστηρίων με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η ένταξη των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής στο λύκειο προϋποθέτει τη συνειδητή τους προσαρμογή σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που δομείται γύρω από την κάλυψη ύλης και την προετοιμασία για εξεταστικές διαδικασίες (Eccles & Wigfield, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η λογοτεχνία συχνά προσεγγίζεται ως αντικείμενο αξιολόγησης ερμηνευτικών δεξιοτήτων, γεγονός που περιορίζει τη βιωματική και διερευνητική της διάσταση (Apple, 2004). Η δημιουργική γραφή, για να καταστεί παιδαγωγικά λειτουργική στο λύκειο, οφείλει να συνδεθεί οργανικά με τους θεσμικούς στόχους του μαθήματος και να ενταχθεί στις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές, χωρίς να εμφανίζεται ως παράλληλη ή περιθωριακή δραστηριότητα (Beghetto & Kaufman, 2016).

Η εφαρμογή εργαστηρίων δημιουργικής γραφής εντός του ωρολογίου προγράμματος, χωρίς πρόσθετη χρονική επιβάρυνση, συνιστά βασική προϋπόθεση για τη βιωσιμότητά τους στη σχολική πραγματικότητα του λυκείου (Cremín κ.ά., 2009). Η δημιουργική γραφή δεν εισάγεται ως αυτόνομη ενότητα, αλλά ενσωματώνεται στις διδακτικές ώρες της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, αξιοποιώντας τον ίδιο χρόνο με διαφορετικό παιδαγωγικό προσανατολισμό

(Κωτόπουλος, 2011). Η επιλογή αυτή επιτρέπει τη διατήρηση της διδακτικής συνέχειας και περιορίζει την αντίληψη της δημιουργικής γραφής ως δραστηριότητας που ανταγωνίζεται την εξεταστική προετοιμασία (Eccles & Wigfield, 2002).

Καίριο ρόλο στη θεσμική ένταξη των εργαστηρίων διαδραματίζει η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που αξιοποιούνται ως αφετηρία της δημιουργικής διαδικασίας. Η χρήση ποιημάτων προερχόμενων από το σχολικό εγχειρίδιο και την Τράπεζα Θεμάτων συνιστά στρατηγική παιδαγωγική επιλογή, καθώς διασφαλίζει τη συμβατότητα των εργαστηρίων με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα κείμενα αυτά λειτουργούν ως κοινό αναγνωστικό έδαφος, πάνω στο οποίο αναπτύσσονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής χωρίς να απομακρύνονται από τις απαιτήσεις της σχολικής ύλης (Ματσαγγούρας, 2003· Κωτόπουλος, 2011).

Η σύνδεση της δημιουργικής γραφής με τις εξεταστικές δεξιότητες δεν επιδιώκεται άμεσα, αλλά προκύπτει έμμεσα μέσα από τη συστηματική καλλιέργεια γλωσσικών και ερμηνευτικών ικανοτήτων. Η ενασχόληση με την ποιητική γλώσσα ενισχύει τη συνειδητή χρήση εκφραστικών μέσων, την ακρίβεια στη διατύπωση και την ικανότητα ερμηνευτικής επεξεργασίας του λογοτεχνικού λόγου (Britton, 1970). Οι δεξιότητες αυτές μεταφέρονται λειτουργικά και στις γραπτές εξετάσεις, χωρίς η δημιουργική γραφή να μετατρέπεται σε εξεταστικό αντικείμενο καθαυτό (Beghetto, 2013).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ένταξη των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της συνεξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, όπου η κατανόηση, η ερμηνεία και η προσωπική ανταπόκριση συγκροτούν ενιαίο γνωστικό πεδίο (Apple, 2004). Η δημιουργική γραφή συμβάλλει στη διαμόρφωση επεξεργασμένου ερμηνευτικού λόγου, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να διαχειρίζονται την πολυσημία του λογοτεχνικού κειμένου και να διατυπώνουν προσωπικές τοποθετήσεις με γλωσσική και εννοιολογική συνοχή (Rosenblatt, 1978).

Η οργανική ένταξη των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής στο λύκειο, με αυτόν τον τρόπο, συγκροτεί έναν ενδιάμεσο παιδαγωγικό χώρο ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή λόγου. Η δημιουργική διαδικασία λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους θεσμικούς στόχους του μαθήματος, χωρίς να αλλοιώνει τον χαρακτήρα της λογοτεχνίας ή να υποκαθιστά τις εξεταστικές απαιτήσεις (Beghetto & Kaufman, 2016). Η θεσμική της νομιμοποίηση εδράζεται στη λειτουργική της συμβολή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που το σχολείο ήδη

καλείται να αξιολογήσει, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη μετάβαση από το θεωρητικό πλαίσιο στη μελέτη της εφαρμογής της στην παρούσα έρευνα (Eccles & Wigfield, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

6.1 Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση

Η παρούσα διπλωματική εργασία τοποθετείται μεθοδολογικά στην έρευνα δράσης, καθώς επιτρέπει να μελετηθεί μια διδακτική παρέμβαση μέσα στο πραγματικό περιβάλλον της τάξης. Η έρευνα δράσης οργανώνεται ως επαναληπτικός κύκλος σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, ώστε η γνώση να παράγεται από την ίδια τη διδακτική εμπειρία (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Η επιλογή αυτής της προσέγγισης υπηρετεί μια βασική αρχή: η εκπαιδευτική πράξη είναι πεδίο διερεύνησης και όχι απλή εφαρμογή έτοιμων μοντέλων. Η μεθοδολογία επιτρέπει να φανεί πώς οι μαθητές ανταποκρίνονται στη δημιουργική γραφή μέσα σε συνθήκες σχολικής κανονικότητας, με τον χρόνο, τις απαιτήσεις και τα όρια που ήδη υπάρχουν (Elliott, 1991).

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι, μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές να κατανοήσουν και να αγαπήσουν την ποίηση (Britton, 1970). Η δημιουργική γραφή αντιμετωπίζεται ως πράξη γλωσσικής δοκιμής που οδηγεί σε επεξεργασία νοήματος και σε πιο ενεργή σχέση με το κείμενο (Rosenblatt, 1978).

Η έρευνα δράσης δίνει έμφαση στη βελτίωση της πρακτικής μέσα από τεκμηριωμένες μικρομετατοπίσεις της διδασκαλίας (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Ο εκπαιδευτικός κινείται ως ερευνητής - δρών υποκείμενο, παρακολουθεί τις αντιδράσεις της ομάδας και αναθεωρεί επιλογές χωρίς να αποκόπτεται από το πλαίσιο του σχολείου (Schön, 1983).

Η παρούσα μελέτη αρθρώνεται γύρω από τρία ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ορίζουν καθαρά το πεδίο διερεύνησης. Τα ερωτήματα συνδέονται με την κατανόηση ποιητικών κειμένων, με τη βιωσιμότητα της παρέμβασης στο λύκειο και με τις επιδράσεις στη μαθητική εμπειρία (Elliott, 1991).

- 1. Πώς η δημιουργική γραφή διευκολύνει την κατανόηση και την ερμηνευτική προσέγγιση των ποιημάτων στο Λύκειο;** Η εστίαση βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο η συγγραφική πράξη ενεργοποιεί αναγνωστικές στρατηγικές και οδηγεί σε πιο συνειδητές επιλογές νοηματοδότησης (Britton, 1970).

Η κατανόηση προσεγγίζεται ως διαδικασία που χτίζεται μέσα από ανταπόκριση, επαναδιατύπωση και μετασχηματισμό της εμπειρίας του κειμένου σε λόγο (Rosenblatt, 1978). Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως χώρος όπου ο μαθητής «δοκιμάζει» την ποιητική γλώσσα και έτσι φωτίζει πλευρές μορφής, εικόνας και ρυθμού (Britton, 1970).

2. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις και οι δυσκολίες εφαρμογής τέτοιων δραστηριοτήτων σε ένα εξετασιοκεντρικό περιβάλλον; Η διερεύνηση αφορά περιορισμούς χρόνου, πίεση ύλης και μαθητικές προσδοκίες, επειδή αυτά καθορίζουν τι θεωρείται «εφικτό» στη σχολική καθημερινότητα (Eccles & Wigfield, 2002). Επειδή το λύκειο θέτει ισχυρά κίνητρα στους μαθητές, τα άγχη γύρω από την αξιολόγηση είναι ακόμη πιο ισχυρά, άρα μια παρέμβαση χρειάζεται να σταθεί παιδαγωγικά χωρίς να συγκρούεται με τις απαιτήσεις του μαθήματος (Eccles & Wigfield, 2002). Η έρευνα δράσης επιτρέπει να καταγραφούν εμπόδια κατά την εφαρμογή και να αναδειχθούν όροι που στηρίζουν τη συμμετοχή των μαθητών (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

3. Σε ποιον βαθμό η βιωματική εμπειρία της γραφής ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αισθητική ευαισθησία των μαθητών; Το ενδιαφέρον στρέφεται στην αυτοαντίληψη του μαθητή ως γράφοντος και στην προθυμία του να εκτεθεί σε δημιουργικές επιλογές μέσα στη σχολική ομάδα (Bandura, 1997).

Η αυτοπεποίθηση συνδέεται με επαναλαμβανόμενες εμπειρίες επιτυχίας, με ανατροφοδότηση που στηρίζει τη συνέχιση και με πλαίσιο που μειώνει την αίσθηση απειλής (Bandura, 1997). Η αισθητική ευαισθησία νοείται ως ικανότητα προσοχής στη μορφή και στη λεπτομέρεια, καθώς και ως διάθεση να δοθεί προσωπικό νόημα σε γλωσσικές επιλογές (Greene, 1995).

Η έρευνα δράσης συγκροτεί τελικά ένα σχήμα όπου ο σχεδιασμός δεν μένει σταθερός, επειδή η τάξη παράγει δεδομένα που ζητούν παιδαγωγική απόκριση (Schön, 1983). Η μεθοδολογική συνέπεια προκύπτει από την τεκμηρίωση των αποφάσεων και από την καθαρή σύνδεση των αποφάσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα. Με αυτή την αφετηρία, η μεθοδολογία της εργασίας προχωρά στον τρόπο σχεδιασμού της παρέμβασης και στη διάρθρωση των βημάτων συλλογής δεδομένων (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Η συνέχεια δείχνει το πώς η διδακτική δράση μετατρέπεται σε ερευνητικό σχέδιο με σαφές πλαίσιο και ελέγξιμη διαδικασία (Elliott, 1991).

6.2 Σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, καθώς επικεντρώνεται στη μελέτη μιας παιδαγωγικής παρέμβασης που υλοποιείται στο φυσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης και σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Η επιλογή της έρευνας δράσης συνδέεται με την πρόθεση κατανόησης και βελτίωσης της διδακτικής πράξης μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και τον αναστοχασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία που μελετά (Elliott, 1991).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Γενικό Λύκειο Βόνιτσας και αφορούσε ένα τμήμα Β' Λυκείου με είκοσι μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν στο σύνολο των διδακτικών παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης. Η επιλογή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας αντανακλά την πρόθεση διερεύνησης της δημιουργικής γραφής σε ένα τυπικό δημόσιο λύκειο, χωρίς ειδικές υποδομές ή διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες, ώστε τα ευρήματα να παραμένουν συνδεδεμένα με τη συνηθισμένη σχολική πραγματικότητα (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Η Β' Λυκείου επιλέχθηκε ως ομάδα-στόχος, καθώς αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στη σχετική παιδαγωγική ευελιξία των προηγούμενων τάξεων και στη σταδιακή ενίσχυση της εξετασιοκεντρικής λογικής που χαρακτηρίζει τη Γ' Λυκείου. Οι μαθητές βρίσκονται σε μια φάση κατά την οποία συνυπάρχουν ακόμη δυνατότητες βιωματικής και δημιουργικής προσέγγισης της λογοτεχνίας με αυξανόμενες απαιτήσεις επίδοσης και αξιολόγησης, γεγονός που καθιστά τη συγκεκριμένη τάξη παιδαγωγικά πρόσφορη για τη μελέτη τέτοιων παρεμβάσεων (Eccles & Wigfield, 2002).

Το μαθητικό τμήμα παρουσίαζε ετερογένεια ως προς το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, τη σχέση των μαθητών με την ποίηση και τη στάση τους απέναντι στη γραπτή έκφραση, στοιχείο που θεωρήθηκε παιδαγωγικά γόνιμο για τους σκοπούς της έρευνας. Η ποικιλία αυτή επέτρεψε την παρατήρηση διαφορετικών τρόπων εμπλοκής στη δημιουργική διαδικασία και την ανάδυση πολλαπλών μορφών ανταπόκρισης στο ποιητικό κείμενο, χωρίς ομογενοποιητικές πιέσεις (Tomlinson, 2014).

Η διδακτική παρέμβαση εκτάθηκε σε οκτώ διδακτικές ώρες, οι οποίες εντάχθηκαν πλήρως στο κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, χωρίς πρόσθετη χρονική επιβάρυνση για τους μαθητές. Η επιλογή αυτή συνδέεται με την ανάγκη διερεύνησης του πώς εφαρμόζεται η

δημιουργική γραφή εντός των θεσμικών χρονικών περιορισμών του λυκείου και με την πρόθεση να διατηρηθεί η παρέμβαση συμβατή με τις απαιτήσεις της σχολικής καθημερινότητας (Cremin κ.ά., 2009).

Ο σχεδιασμός της έρευνας ακολούθησε τον κυκλικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης και οργανώθηκε σε διαδοχικές φάσεις σχεδιασμού, εφαρμογής, παρατήρησης και αναστοχασμού. Κάθε διδακτική ώρα αντιμετωπίστηκε ως μέρος μιας ευρύτερης μαθησιακής ακολουθίας με εσωτερική συνοχή και σταδιακή εμβάθυνση στη δημιουργική γραφή, στοιχείο που επέτρεψε την προσαρμογή των παρεμβάσεων στις ανάγκες της τάξης (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής οργανώθηκαν σε άμεση σύνδεση με ποιητικά κείμενα προερχόμενα από το σχολικό εγχειρίδιο και την Τράπεζα Θεμάτων, επιλογή που ενίσχυσε τη συμβατότητα της παρέμβασης με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η χρήση θεσμικά κατοχυρωμένων κειμένων περιόρισε την αίσθηση απόκλισης από τη σχολική κανονικότητα και διευκόλυνε την ενσωμάτωση της δημιουργικής διαδικασίας στη διδακτική πράξη (Apple, 2004).

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους, οι οποίες κρίθηκαν κατάλληλες για τη μελέτη σύνθετων μαθησιακών και βιωματικών διεργασιών που δεν αποτυπώνονται επαρκώς με ποσοτικούς δείκτες. Κύριες πηγές δεδομένων αποτέλεσαν οι γραπτές δημιουργίες των μαθητών και οι συστηματικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι οποίες κατέγραφαν τόσο τη διαδικασία όσο και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπήρξε διττός, καθώς λειτούργησε ταυτόχρονα ως διδάσκων και ως ερευνητής, καταγράφοντας τις αντιδράσεις των μαθητών, τις δυσκολίες που προέκυπταν και τις μετατοπίσεις στη στάση τους απέναντι στην ποίηση και τη γραφή. Η διπλή αυτή ιδιότητα αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης και συνδέεται άμεσα με τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της διδακτικής πράξης (Schön, 1983).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικά ασφαλούς περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές μπορούσαν να συμμετέχουν χωρίς φόβο αξιολογικής έκθεσης ή αρνητικής κρίσης. Η ανωνυμία των κειμένων και η προαιρετική κοινοποίηση των δημιουργιών

λειτουργήσαν ως βασικές οργανωτικές αρχές της παρέμβασης και συνέβαλαν στη διατήρηση της εμπιστοσύνης των μαθητών στη διαδικασία (Bandura, 1997).

Ο συνολικός σχεδιασμός της έρευνας αποσκοπεί στη συστηματική διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, φωτίζοντας τόσο τις δυνατότητες όσο και τις δυσκολίες εφαρμογής της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο του λυκείου. Η έρευνα δράσης λειτουργεί ως μέσο κατανόησης και αναστοχασμού της διδακτικής πράξης, επιτρέποντας τη σύνδεση της θεωρίας με τη ζωντανή εκπαιδευτική εμπειρία (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

6.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας δράσης εφαρμόστηκε η αρχή της τριγωνοποίησης, η οποία προβλέπει τη συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές και με διαφορετικά εργαλεία. Η επιλογή αυτή επιτρέπει τη διασταύρωση των ευρημάτων και περιορίζει τον κίνδυνο μονομερούς ερμηνείας των δεδομένων, ιδίως σε έρευνες όπου ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία που μελετά (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν με γνώμονα τη δυνατότητά τους να αποτυπώσουν τόσο τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής όσο και τις μεταβολές στη στάση, στην εμπλοκή και στην αναστοχαστική επίγνωση των μαθητών. Η έμφαση δεν δόθηκε στην ποσοτική αποτίμηση αποτελεσμάτων, αλλά στη διερεύνηση της βιωματικής και γνωστικής διάστασης της μαθησιακής εμπειρίας (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

6.3.1 Το ημερολόγιο του ερευνητή

Κεντρικό εργαλείο παρατήρησης αποτέλεσε το προσωπικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, το οποίο τηρήθηκε συστηματικά καθ' όλη τη διάρκεια των οκτώ διδακτικών ωρών της παρέμβασης. Το ημερολόγιο λειτούργησε ως μέσο καταγραφής της εξελισσόμενης δυναμικής της τάξης και ως εργαλείο αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πράξη σε πραγματικό χρόνο (Schön, 1983).

Στο ημερολόγιο καταγράφονταν οι αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, όπως η γλώσσα του σώματος, οι αυθόρμητες λεκτικές παρεμβάσεις, τα σχόλια κατά τη φάση της κοινής ανάγνωσης και η γενικότερη ατμόσφαιρα

της τάξης. Οι παρατηρήσεις αυτές επέτρεψαν την αποτύπωση της εμπλοκής των μαθητών πέρα από το τελικό γραπτό προϊόν (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην καταγραφή στιγμών που χαρακτηρίστηκαν ως «διαδραστικές ρωγμές», δηλαδή απρόβλεπτες παρεμβάσεις ή αποκλίσεις από τον αρχικό διδακτικό σχεδιασμό, οι οποίες προέκυπταν από μαθητικές πρωτοβουλίες και επηρέαζαν τη ροή της μαθησιακής διαδικασίας. Οι στιγμές αυτές θεωρήθηκαν παιδαγωγικά κρίσιμες, καθώς συχνά συνδέονταν με δημιουργικές μετατοπίσεις και αυξημένη νοητική εμπλοκή (Beghetto, 2016β).

Το ημερολόγιο περιλάμβανε επίσης καταγραφές δυσκολιών που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, όπως τεχνικά ζητήματα στον ψηφιακό εξοπλισμό ή συναισθηματικά εμπόδια των μαθητών απέναντι στη γραφή. Οι καταγραφές αυτές συνέβαλαν στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και στη σταδιακή προσαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων (Schön, 1983).

6.3.2 Τα προϊόντα των μαθητών (Portfolio)

Το κύριο σώμα των δεδομένων προς ανάλυση συγκροτήθηκε από τα προϊόντα της δημιουργικής δραστηριότητας των μαθητών, τα οποία συλλέχθηκαν σε μορφή ατομικού και συλλογικού portfolio. Τα μαθητικά κείμενα αντιμετωπίστηκαν ως ίχνη της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως τελικά αξιολογήσιμα αποτελέσματα (Elbow, 1973).

Στο υλικό αυτό περιλαμβάνονταν ποιητικά κείμενα που παρήχθησαν στο πλαίσιο των εργαστηρίων, όπως ασκήσεις προσωπικής απόκρισης, κείμενα μίμησης ποιητικού ύφους και γραφές με μορφικούς περιορισμούς. Τα κείμενα αυτά επέτρεψαν την παρατήρηση της εξέλιξης της ποιητικής φωνής των μαθητών και των επιλογών τους σε επίπεδο εικόνας, ρυθμού και μεταφοράς (Runco, 2018).

Παράλληλα, συλλέχθηκαν πολυτροπικές δημιουργίες που προέκυψαν από δραστηριότητες οπτικοποίησης και ψηφιακής επεξεργασίας ποιητικών κειμένων. Οι δημιουργίες αυτές αξιοποιήθηκαν για τη μελέτη της σχέσης λόγου, εικόνας και ήχου και για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές μεταφράζουν το ποιητικό νόημα σε διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (Kress, 2009).

Στο portfolio εντάχθηκαν επίσης σύντομες γραπτές αποκρίσεις, όπως γράμματα προς τον ποιητή ή ανατρεπτικοί ορισμοί εννοιών, οι οποίες λειτούργησαν ως προθερμαντικές δραστηριότητες. Τα κείμενα αυτά παρείχαν δεδομένα σχετικά με τον βαθμό άνεσης των

μαθητών στη γραπτή έκφραση και τη σταδιακή τους εξοικείωση με την ποιητική γλώσσα (Britton, 1970).

6.3.3 Αναστοχαστικές παράγραφοι και ημιδομημένες συνεντεύξεις

Για την καταγραφή της μεταγνωστικής διάστασης της μαθησιακής εμπειρίας χρησιμοποιήθηκαν αναστοχαστικά εργαλεία κατά την τελευταία διδακτική ώρα της παρέμβασης. Οι μαθητές κλήθηκαν να συντάξουν σύντομη αναστοχαστική παράγραφο, στην οποία αποτύπωναν τη συνολική τους εμπειρία από τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής και τη σχέση τους με την ποίηση (Moon, 2004).

Οι αναστοχαστικές παράγραφοι παρείχαν δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη δημιουργική διαδικασία, την αυτοπεποίθησή τους στη γραφή και τις ενδεχόμενες μετατοπίσεις στη στάση τους απέναντι στο ποιητικό κείμενο. Το υλικό αυτό επέτρεψε τη σύνδεση της βιωματικής εμπειρίας με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης (Ryan & Deci, 2024).

Συμπληρωματικά, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε επιλεγμένο δείγμα μαθητών, με στόχο τη βαθύτερη διερεύνηση της υποκειμενικής τους πρόσληψης της παρέμβασης. Οι ερωτήσεις οργανώθηκαν βάσει τυπολογιών που εστιάζουν στην αναγνωστική και συναισθηματική ανταπόκριση, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και προσωπικές συνδέσεις με τα ποιήματα (Probst, 2004). Ως βάση της συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

1. Μετά τη συγκεκριμένη δράση, αισθάνεσαι ότι βλέπεις την ποίηση με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, τι άλλαξε για σένα;
2. Θεωρείς ότι οι δραστηριότητες σε βοήθησαν να κατανοήσεις καλύτερα την ποίηση; Τι σου φάνηκε πιο βοηθητικό;
3. Ποιο μέρος της όλης διαδικασίας (εργασίες, συζητήσεις, δημιουργική γραφή κ.λπ.) σου άρεσε περισσότερο και για ποιον λόγο;
4. Από τα ποιήματα που δουλέψαμε, ποιο ήταν εκείνο που σου έκανε περισσότερο εντύπωση; Τι ήταν αυτό που σε τράβηξε;
5. Από όσα έγραψες εσύ στο πλαίσιο της δράσης, ποιο κομμάτι ξεχωρίζει και για ποιον λόγο;

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, με σκοπό να ενθαρρύνουν τους μαθητές να απαντούν αυθόρμητα και ειλικρινά, χωρίς να υφίσταται χάσμα με τα ζητούμενα των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας. Με το πέρας της συνέντευξης, ζητήθηκε από τους μαθητές να αποτυπώσουν γραπτώς την εμπειρία που αποκόμισαν από τη διεξαγωγή της δράσης. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η ακόλουθη προτροπή: *«Ήρθε η στιγμή να αφήσετε για μια τελευταία φορά τη σκέψη σας να καθίσει πάνω σε μια σελίδα. Κοιτάζτε πίσω στο μονοπάτι της ποίησης που περπατήσαμε αυτές τις μέρες και γράψτε τι άφησε μέσα σας. Πως νιώσατε; Τι κερδίσατε; Τι σας έκανε εντύπωση; Αφήστε μου κάτι με τη δική σας αλήθεια για αυτό το μικρό ταξίδι μας στις λέξεις.»*.

Οι συνεντεύξεις λειτούργησαν ως εργαλείο εμβάθυνσης στα δεδομένα που προέκυψαν από τα γραπτά κείμενα και το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας την ερμηνευτική πληρότητα της ανάλυσης. Η συνδυαστική χρήση των εργαλείων συνέβαλε στη σφαιρική αποτύπωση της μαθησιακής εμπειρίας και στη μεθοδολογική συνοχή της έρευνας (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

6.4 Ερευνητικά εργαλεία και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων οργανώθηκε στο πλαίσιο μιας μικρής έρευνας δράσης διάρκειας οκτώ διδακτικών ωρών, κατά την οποία η παρατήρηση και η καταγραφή εντάχθηκαν οργανικά στη διδακτική πράξη. Η συλλογή των δεδομένων δεν πραγματοποιήθηκε αποσπασματικά, αλλά ακολούθησε έναν επαναλαμβανόμενο κύκλο ανάγνωσης, διαλόγου και γραφής, μέσα στον οποίο ενεργοποιούνταν συστηματικά τα ερευνητικά εργαλεία (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Η επιλογή της πολυεπίπεδης αυτής προσέγγισης αποσκοπούσε στη διαρκή παρακολούθηση της μαθησιακής εμπειρίας και στη διασταύρωση διαφορετικών τύπων δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Κεντρικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε το Προσωπικό Ημερολόγιο του Εκπαιδευτικού, το οποίο λειτούργησε ως βασικός μηχανισμός άμεσης καταγραφής της δυναμικής της τάξης. Μετά από κάθε διδακτική παρέμβαση καταγράφονταν οι αντιδράσεις των μαθητών, οι λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις τους, καθώς και οι στιγμές έντασης ή ροής που αναδύονταν κατά την επαφή με τα ποιητικά κείμενα (Schön, 1983). Το ημερολόγιο κατέγραψε επίσης δυσκολίες που σχετίζονταν με τη διαδικασία της γραφής, είτε αυτές αφορούσαν τεχνικές

παραμέτρους του μαθησιακού περιβάλλοντος είτε συναισθηματικές αναστολές των μαθητών απέναντι στη δημιουργική έκθεση (Schön, 1983).

Σημαντικό τμήμα των δεδομένων συγκροτήθηκε από τα Προϊόντα των Μαθητών, τα οποία συλλέχθηκαν συστηματικά σε μορφή portfolio καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Το υλικό αυτό περιλάμβανε ποιητικά κείμενα που προέκυψαν από διαφορετικές τεχνικές δημιουργικής γραφής, καθώς και πολυτροπικές δημιουργίες που συνόδευσαν τη συγγραφική διαδικασία (Runco, 2018). Τα μαθητικά κείμενα αντιμετωπίστηκαν ως τεκμήρια ερμηνευτικής πρόσληψης και δημιουργικής διεργασίας, επιτρέποντας την παρακολούθηση μετατοπίσεων στη γλωσσική επιλογή, στη χρήση εικόνων και στη διαμόρφωση ποιητικής φωνής (Runco, 2018).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ολοκληρώθηκε με τη σύνταξη Αναστοχαστικής Παραγράφου από τους ίδιους τους μαθητές κατά την όγδοη διδακτική ώρα. Η γραπτή αυτή αποτίμηση παρείχε πρόσβαση στη μεταγνωστική διάσταση της εμπειρίας, επιτρέποντας στους μαθητές να αποτυπώσουν σκέψεις και συναισθήματα που αφορούσαν τη σχέση τους με την ποίηση και τη γραφή (Moon, 2004). Οι αναστοχαστικές παράγραφοι λειτούργησαν ως συμπληρωματικό υλικό σε σχέση με τα ποιητικά κείμενα, φωτίζοντας πλευρές της εμπλοκής που δεν είναι άμεσα ορατές στο τελικό προϊόν (Moon, 2004).

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας των ευρημάτων εφαρμόστηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης μέσω της διεξαγωγής Ημιδομημένων Συνεντεύξεων σε επιλεγμένο δείγμα μαθητών μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προσαρμοσμένες στην ηλικία και την εμπειρία των συμμετεχόντων, και στόχευσαν στη διερεύνηση της υποκειμενικής τους πρόσληψης της δημιουργικής διαδικασίας (Probst, 2004). Η ανάλυση των αφηγήσεων επέτρεψε την ανάδειξη βιωματικών πτυχών που δεν αναδύθηκαν μέσω του ημερολογίου ή των γραπτών κειμένων (Langer, 1997).

Η συνδυαστική χρήση ημερολογίου, μαθητικών προϊόντων, αναστοχαστικών κειμένων και συνεντεύξεων συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής εικόνας της μαθησιακής εμπειρίας. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων σχεδιάστηκε ώστε να υποστηρίζει την ερμηνευτική πληρότητα της έρευνας και να περιορίζει την υποκειμενικότητα που απορρέει από τον διττό ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα δράσης λειτούργησε ως εργαλείο κατανόησης της διδακτικής πράξης μέσα από τεκμήρια που προέκυψαν από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

6.5 Δεοντολογία και αξιοπιστία της έρευνας

Η διασφάλιση της ηθικής δεοντολογίας αποτέλεσε βασική προϋπόθεση κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας δράσης, καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ανήλικους συμμετέχοντες και εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η τήρηση δεοντολογικών αρχών θεωρείται αναγκαία για την προστασία των συμμετεχόντων και τη νομιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκε αυστηρά η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας σε όλα τα στάδια της έρευνας. Τα ονόματα των μαθητών αντικαταστάθηκαν από κωδικοποιημένα αρχικά ή ψευδώνυμα τόσο στο προσωπικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού όσο και στην παρουσίαση των γραπτών δειγμάτων, διασφαλίζοντας ότι δεν είναι δυνατή η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Παράλληλα, εξασφαλίστηκε η ενήμερη συγκατάθεση των μαθητών και των κηδεμόνων τους, στους οποίους γνωστοποιήθηκαν ο σκοπός της παρέμβασης, η διάρκεια της έρευνας και η φύση των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Τονίστηκε ρητά ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν επηρεάζει τη βαθμολογική αξιολόγηση των μαθητών και ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς (Kemmis, McTaggart&Nixon, 2014).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύθηκαν μέσω της εφαρμογής της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης. Η συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές -προσωπικό ημερολόγιο, προϊόντα μαθητών, αναστοχαστικές παράγραφοι και συνεντεύξεις- επέτρεψε τη διασταύρωση των ευρημάτων και τη σφαιρικότερη κατανόηση της μαθησιακής εμπειρίας (Kemmis, McTaggart&Nixon, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία για την αξιοπιστία της έρευνας είχε ο διαρκής αναστοχασμός του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Η συστηματική καταγραφή και επανεξέταση των διδακτικών επιλογών, των παρεμβάσεων και των αντιδράσεων των μαθητών συνέβαλε στον έλεγχο της ερευνητικής υποκειμενικότητας (Schön, 1983).

Ο αναστοχασμός αυτός δεν αντιμετωπίστηκε ως προσωπική ενδοσκόπηση, αλλά ως οργανικό στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας που επιτρέπει τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και την τεκμηριωμένη ερμηνεία των δεδομένων. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, η αναγνώριση

των περιορισμών και των προκαταλήψεων του ερευνητή θεωρείται ουσιώδης για τη διασφάλιση της επιστημονικής εγκυρότητας (Elliott, 1991).

Συνολικά, η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με σεβασμό στο φυσικό πλαίσιο της σχολικής τάξης και στους συμμετέχοντες μαθητές, ενώ η τήρηση δεοντολογικών αρχών και η συστηματική ενίσχυση της αξιοπιστίας των δεδομένων συγκροτούν το μεθοδολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η παρουσίαση της διδακτικής παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρήματα της μελέτης προκύπτουν ως αποτέλεσμα τεκμηριωμένης και υπεύθυνης ερευνητικής διαδικασίας, η οποία καθιστά δυνατή τη λεπτομερή ανάλυση των επιμέρους διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.1 Περιγραφή των παρεμβάσεων στην τάξη

Η παρουσίαση των δεδομένων εκκινεί από την αναλυτική περιγραφή της διδακτικής δράσης, όπως αυτή υλοποιήθηκε στο Γενικό Λύκειο Βόνιτσας στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Η παρέμβαση αναπτύχθηκε σε οκτώ διδακτικές ώρες, με σαφή εσωτερική κλιμάκωση ως προς τη γνωστική, εκφραστική και δημιουργική απαίτηση. Η διάρθρωση αυτή δεν λειτούργησε ως αυθαίρετη κατανομή χρόνου, αλλά ως παιδαγωγική στρατηγική σταδιακής εμπλοκής των μαθητών στη δημιουργική γραφή, λαμβάνοντας υπόψη το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο του λυκείου και τις αρχικές επιφυλάξεις των μαθητών απέναντι στην ποίηση (Eccles & Wigfield, 2002).

Η περιγραφή που ακολουθεί στηρίζεται σε δεδομένα προερχόμενα από το προσωπικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, τα προϊόντα γραφής των μαθητών και τις αναστοχαστικές τους καταγραφές, με στόχο να αποτυπωθεί η δυναμική της τάξης, οι μετατοπίσεις στάσεων και οι κρίσιμες στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας (Schön, 1983).

7.1.1. 1η διδακτική ώρα: Ποιοτική ανταπόκριση και συνομιλία με τον ποιητικό κανόνα

Το πρώτο εργαστήριο είχε ως βασικό στόχο την εξοικείωση των είκοσι μαθητών με τη δημιουργική γραφή ως μέσο ερμηνευτικής προσέγγισης και προσωπικής ανταπόκρισης στο ποιητικό κείμενο. Αξιοποιήθηκαν τα ποιήματα «Che fece... il gran rifiuto» του Κ.Π. Καβάφη και «Η Απόφαση» του Μ. Αναγνωστάκη, κείμενα υψηλής συμβολικής πυκνότητας και ισχυρής παρουσίας στον σχολικό κανόνα. Η επιλογή τους δεν αποσκοπούσε στην αισθητική ανάλυση, αλλά στη διερεύνηση του κατά πόσο η δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει απομυθοποιητικά απέναντι σε «ιεροποιημένα» ποιητικά κείμενα (Rosenblatt, 1978).

Στους μαθητές δόθηκε το παρακάτω:

Πρώτη διδακτική ώρα.

«Ο Καβάφης μας μιλάει για το "μεγάλο ναι" και το "μεγάλο όχι". Έχετε νιώσει ποτέ κάτι αντίστοιχο; Τι ήταν αυτό που σας απασχόλησε προσφάτως και πως λειτουργήσατε; Απαντήστε στο χαρτί με μια ή δυο προτάσεις το πολύ. »

Οι μαθητές δέχτηκαν την ερώτηση με χαρά και απάντησαν, άλλοι για τις δυσκολίες της καθημερινότητά τους, άλλοι για τα προσωπικά τους συναισθήματα σε σχέση με φίλους ή το άλλο φύλο, το άγχος για τις εξετάσεις ή την επιλογή που έχουν κάνει για το άμεσο μέλλον τους. Αφού σχολιάστηκαν τυχαία κάποιες από τις απαντήσεις στην ολομέλεια της τάξης, σειρά ως επακόλουθο στη συζήτηση είχε η ανάγνωση του ποιήματος του Αναγνωστάκη.

Στους μαθητές δόθηκε το παρακάτω:

«Γράψτε ένα σύντομο γράμμα στον ποιητή και απαντήστε του αν τελικά είστε υπέρ – κατά. Ξεκινήστε την απάντηση ορμώμενοι με το στίχο του ποιητή, "τα πάντα Βασανίζουν στη ζωή", πράγματι και εμένα τον τελευταίο καιρό με προβληματίζει..... »

Από τις απαντήσεις των μαθητών παρουσιάστηκαν πολλές απορίες σχετικά με τη λειτουργία της διαδικασίας, καθώς τους φάνηκε περίεργο. Κάποιοι μαθητές αντιμετώπισαν τη νέα εκπαιδευτική διαδικασία με δυσανασχέτηση, άλλοι ζητούσαν επιβεβαίωση για την ορθότητα των όσων γράφουν και τον τρόπο που θα γράψουν και κάποιοι άλλοι αισθάνθηκαν ντροπή απέναντι στους συμμαθητές τους για αυτά που έγραφαν. Στο τέλος όμως, όλοι παρουσιάστηκαν πρόθυμοι να γράψουν και να ασχοληθούν με τη διαδικασία, καθώς για εκείνους αποτέλεσε ένα είδος παιχνιδιού, το οποίο όμως τους οδήγησε στην κατανόηση των ποιημάτων.

Η αρχική ατμόσφαιρα της τάξης αντανakλούσε τις προσδοκίες ενός συμβατικού μαθήματος Λογοτεχνίας, με τους μαθητές να αναμένουν ερμηνευτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου. Μετά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, αντί της καθιερωμένης ανάλυσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν λέξεις ή φράσεις που τους προκάλεσαν προσωπική δυσφορία ή ταύτιση. Η συζήτηση που ακολούθησε λειτούργησε ως διάλογος αναγνωστικής ανταπόκρισης και οδήγησε στη συγγραφική δραστηριότητα της σύνθεσης ενός «ποιήματος συνομιλίας», στο οποίο οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στον ποιητή από τη δική τους θέση (Probst, 2004).

Οι μαθητές έγραψαν τα γράμματά τους στον ποιητή και αφέθηκαν στον εντοπισμό των συναισθημάτων τους αποτυπώνοντάς τα με λέξεις σε χαρτί (τα κείμενα των μαθητών εξομαλύνθηκαν ως προς την ορθογραφία και τη στίξη και διατηρήθηκε αυτούσια η διατύπωση των μαθητικών σκέψεων, απόψεων, συναισθημάτων):

«Αγαπημένε μου ποιητή

Τα πάντα βασανίζουν στη ζωή κυρίως ο εφηβικός έρωτας...»

«Τα πάντα βασανίζουν στη ζωή και εμένα αυτό που με τρώει εδώ και καιρό είναι το άγχος μου. Οι απαιτήσεις είναι πολλές και κανένας δε μου δείχνει κατανόηση...»

«Τα πάντα βασανίζουν στη ζωή και εμένα η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, γιατί σε αυτή την ηλικία η πίεση είναι μεγάλη, η καθημερινότητα γεμάτη απαιτήσεις με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να κάνουμε ό,τι μας ευχαριστεί... »

«Τα πάντα βασανίζουν στη ζωή. Τη συγκεκριμένη περίοδο το πρόβλημά μου αφορά τις Πανελλήνιες εξετάσεις. Δεν θεωρώ σωστό τα παιδιά σε αυτή την ηλικία να μπαίνουν σε μια διαδικασία όπου κρίνεται το μέλλον τους...»

«Τα πάντα βασανίζουν στη ζωή και εμένα οι γονείς μου που γίνονται φορτικοί...»

«Τα πάντα βασανίζουν στη ζωή και το δικό μου βάσανο μια φίλη που δεν ξέρω πως να της φερθώ...»

7.1.2. 2η διδακτική ώρα: Επικοινωνία στη σύγχρονη εποχή μέσω της ποίησης

Αφετηρία της διδακτικής δράσης κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα αποτέλεσε το ποίημα «Brokenvoice» της Κούλας Αδαλόγλου, εστιάζοντας στη σύγχρονη ποίηση. Οι μαθητές αξιοποιώντας το μοτίβο της επανάληψης που εμφανίζεται στο ποίημα, καλούνται να εντοπίσουν λέξεις ή φράσεις δημιουργώντας ένα δικό τους ποίημα (Cremín κ.ά., 2009).

Μέσα από αυτή τη δράση οι μαθητές κατανοούν τη λειτουργία της επανάληψης, ως στοιχείο ποιητικής παραγωγής, το οποίο μπορεί να αποτυπώνεται με διαφορετικές μορφές, και ταυτόχρονα προβληματίζονται για τον τρόπο με τον οποίο η ποιητική γλώσσα είναι σε θέση να αξιοποιεί σύγχρονες τεχνολογικές πραγματικότητες της ψηφιακής εποχής και της καθημερινότητας για να παράξουν ποιητικό λόγο (Beach κ.ά., 2016).

Στην αρχή οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και στη συνέχεια δυσφόρησαν, καθώς θεώρησαν ότι δεν είναι ενδιαφέρουσα η δραστηριότητα. Με την ανάγνωση και συζήτηση γύρω από το κείμενο προσέγγισαν θετικά τη δράση και ενώ το ποιητικό κείμενο αναδεικνύει την αποξένωση

της ψηφιακής εποχής («outoforder ακυρώνει», «μακριά από μένα»), οι μαθητές είχαν διαφορετική άποψη από την αίσθηση απομόνωσης και αποξένωσης που εκφράζει η ποιήτρια, καθώς θεωρούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την επικοινωνία μέσα από την τεχνολογία ως μέρος της καθημερινότητάς τους, το οποίο όχι μόνο δεν τους απομονώνει, αλλά τους δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους περισσότερο. Ειδικότερα, ένας μαθητής είπε: «έτσι μάθαμε κυρία», ενώ ένας άλλος: «μα βλέπουμε και από κοντά μετά, οπότε μας βοηθάει να επικοινωνούμε...». Αυτό αποδεικνύει ότι η πρόσληψη μιας πραγματικότητας και ειδικότερα εκείνης που χαρακτηρίζεται από ψηφιακή επικοινωνία, συναρτάται από τα προσωπικά βιώματα των μαθητών και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται (Beghetto, 2016α).

Στη δραστηριότητα με χρήση του μοτίβου επανάληψης ένας μαθητής δημιούργησε το εξής ποίημα:

«Καλά πήγε και αυτό

Στέλνω μηνύματα σε άγνωστο αριθμό

Καλά πήγε και αυτό

Περιμένω να γυρίσεις αλλά δεν είναι εφικτό

Καλά πήγε και αυτό

Δεν παίρνω απάντηση στο κινητό

Καλά πήγε και αυτό

Σ' αγαπώ! »

Ένας άλλος :

«Απελπισμένη στη Βόνιτσα

περιμένω να ανοίξει το barcode

Απελπισμένη στη Βόνιτσα

Δεν ξέρω που να πάω και να σταθώ

*Απελπισμένη στη Βόνιτσα**θέλω να πάω έστω για ψώνια»*

Αποτυπώνεται λοιπόν στο συγκεκριμένο ποίημα το μοτίβο επανάληψης, που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ψηφιακή επικοινωνία των νέων ανθρώπων. Η επιλογή ξενικών λέξεων που μετατρέπονται σε στοιχείο της καθημερινής επικοινωνίας είναι χαρακτηριστικό, όπως επίσης και η πρόσληψη της ψηφιακής επικοινωνίας ως μέσο κοινωνικοποίησης και όχι ως μέσο αποξένωσης (Probst, 2004). Επιπλέον τα παραγόμενα κείμενα αποτύπωσαν τα θέματα που απασχολούν τους μαθητές γεγονός που φανέρωσε τη δυνατότητα τους να επανανοηματοδοτήσουν τον ποιητικό λόγο μέσα από το προσωπικό τους βίωμα (Britton, 1970).

*Άλλα ποιήματα:**«Κλεισμένος στο ασανσέρ, περιμένω να 'ρθει το ρεύμα**Κλεισμένος στο ασανσέρ σα να σταμάτησε ο χρόνος εδώ**Κλεισμένος στο ασανσέρ γιατί να μην πήγαινα από τις σκάλες; »**«Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου κλαίω για την ιστορία**Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου αναρωτιέμαι αν θα βγάλω την ύλη,**Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου κρατιέμαι να μη σκρολάρω στο ίνσταγκραμ**Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου προσπαθώ να φανταστώ τη ζωή μου στη σχολή που μου αρέσει,**Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου τελικά διαβάζω.»*

7.1.3. 3η διδακτική ώρα: Ποίηση και διαθεματική δημιουργική γραφή

Η τρίτη διδακτική ώρα αποσκοπούσε στην αξιοποίηση του ποιήματος «Αισιοδοξία» του Ν. Δήμου, Εστιάζοντας στη συνειδητοποίηση της μορφής του ποιήματος ως νοηματοδοτικού στοιχείου. Οι μαθητές ανέγνωσαν το ποίημα και τους ζητήθηκε να προσέξουν τον τρόπο που αποτυπώνεται στη σελίδα. Τους ζητήθηκε να εντοπίσουν ιδιαίτερα στοιχεία του ποιήματος που σχετίζονται με τη χρήση μονολεκτικών στίχων, ελλειπτικών προτάσεων και της οπτικής διάταξης του ποιήματος που σχηματίζει μορφή κλεψύδρας (Ματσαγγούρας, 2003). Η δραστηριότητα των σχηματικών ποιημάτων προκάλεσε αρχικά παιγνιώδη διάθεση, ωστόσο ο μορφικός περιορισμός λειτούργησε ως δημιουργικό στήριγμα. Στο ημερολόγιο καταγράφηκε η παρατήρηση μαθητή ότι «όταν πρέπει να χωρέσεις το νόημα σε ένα σχήμα, σταματάς να φοβάσαι αν είναι σωστό αυτό που γράφεις», στοιχείο που ανέδειξε τη λειτουργία του περιορισμού ως παράγοντα απελευθέρωσης (Runco, 2018).

Η δραστηριότητα βασιζόταν στην αξιοποίηση ενός άλλου μαθήματος του ημερήσιου προγράμματος, όπου ανοίγοντας ένα από αυτά τα βιβλία του μαθήματος επέλεξαν λέξεις τις οποίες αποτύπωσαν στον πίνακα. Εν συνεχεία, αξιοποιώντας αυτές τις λέξεις που ξεχώρισαν, δημιούργησαν ένα μικρό ποίημα. Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές ήταν σε θέση να κατανοήσουν τη δυνατότητα της ποιητικής δημιουργίας, να αξιοποιεί στοιχεία από διαθεματικά πεδία και να τα μετασχηματίζει σε ποιητικό λόγο. Κατά βάση, Οι μαθητές αξιοποίησαν όρους από το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, της βιολογίας και άλλων μαθημάτων ενσωματώνοντας στο ποίημα που δημιούργησαν αντίστοιχες έννοιες. Η δραστηριότητα ανέδειξε τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης της ποίησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν έννοιες άσχετες με το λογοτεχνικό πεδίο, οξύνοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Ματσαγγούρας, 2003).

Οι μαθητές βρήκαν εύκολη τη διαδικασία συλλογής όρων από άλλα γνωστικά πεδία, αλλά δυσκολεύτηκαν αρκετά στο μετασχηματισμό των όρων που συνέλεξαν σε ποιητικό λόγο. Γενικότερα όμως, προσέγγισαν με ιδιαίτερη θέληση και πείσμα τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ κάποιοι μαθητές τη βρήκαν ιδιαίτερα δημιουργική και παιγνιώδη.

«Τα αρνητικά

Εσύ

τα θετικά

Εγώ

Κι όμως

Τα ετερόνυμα έλκονται.»

«Βασικό στοιχείο στον άνθρωπο

Η μνήμη

Η ικανότητα του οργανισμού να θυμάται.

Θυμάται να αντιδράσει

Την επόμενη φορά

Έτσι και εγώ

Θυμάμαι!

Προστατεύομαι!»

«Θα μπορούσαμε

Να είμαστε ένα

Σαν την εφραπτομένη και την συνεφραπτομένη

(εφω x σφω = I)

Αλλά διάλεξες να μπει το συνημίτονο

Ανάμεσά μας!

$\text{συν}^2 \omega = 1 / 1 + \varepsilon \varphi^2 \omega$

περιπλέχθηκε!

Και μας χώρισε.»

«Σαν αντιγόνο εσύ

Εισβάλεις στη ζωή μου

Δεν έχω αντισώματα για την

Αντίδρασή μου!

Μολύνεις καθημερινά την ύπαρξή μου

Και

Θέλω

Να σε βγάλω απ' τη ζωή μου.»

«Εγώ είμαι το ημίτονο

Για σένα

Εσύ το συνημίτονο

Για εμένα

Μαζί είμαστε $\eta\mu^2 \omega + \text{συν}^2 \omega = 1$

Για εμάς

Το 1. »

«Ποτέ δε θα μάθω να μετράω

Τους αριθμούς

Ποτέ δε θα μάθω να ανισώνω τους παράγοντες

Καλύτερα

από τον

εαυτό μου.»

«Η ζωή μας μια εξίσωση

Εγώ το χ

Εσύ το ψ

Το ίσον όμως

Βγάζει

Μια ψυχή

Που θα τη γνωρίσουμε μαζί.»

7.1.4. 4η διδακτική ώρα: Πολυτροπική προσέγγιση της ποίησης

Στη διάρκεια της τέταρτης διδακτικής ώρας οι μαθητές εστίασαν στο ποίημα «Τρία αποσπάσματα», του Ανδρέα Εμπειρίκου, η οποία πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα της πληροφορικής, καθώς για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης είναι απαραίτητη η πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα. Τα παραγόμενα πολυτροπικά προϊόντα έδειξαν ότι η μεταφορά και η ποιητική εικόνα γίνονται περισσότερο προσιτές όταν οι μαθητές καλούνται να τις «δουν» και όχι να τις εξηγήσουν λεκτικά. Η ερμηνευτική δυσκολία του υπερρεαλιστικού λόγου μειώθηκε αισθητά, καθώς η σύνθεση εικόνων επέτρεψε μια βιωματική πρόσληψη του ποιήματος, χωρίς την πίεση της λογικής αποκωδικοποίησης (Kress, 2009).

Οι μαθητές ανέγνωσαν το ποίημα και στη συνέχεια η δραστηριότητα περιελάμβανε τη μετατροπή του κειμένου σε εικονοποιημένη μορφή. Ουσιαστικά, οι εικόνες που θα σχημάτιζαν

θα απέδιδαν τα νοήματα και τα συναισθήματα που απεκόμισαν από την ανάγνωση του ποιήματος (Kress, 2009). Μέσω αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τη λειτουργία του ποιητικού κειμένου όχι ως στείρα έκφραση λόγου, αλλά ως δυνατότητα παραγωγής εικόνας μέσω της φαντασίας. Το λεκτικό κείμενο θα μετατραπεί σε οπτική αναπαράσταση, βάσει της προσωπικής πρόσληψης και αντίληψης το χαρακτηριστικό του ποιήματος (Probst, 2004).

Οι μαθητές βρήκαν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα πολύ ενδιαφέρουσα εξ αρχής και δεν δυσανασχέτησαν καθόλου. Αντιθέτως, τους γέννησε θετικές εντυπώσεις, καθώς τους έδωσε τη δυνατότητα να συμμετέχουν δημιουργικά με χρήση σύγχρονης τεχνολογίας εξάπτοντας τη φαντασία τους. Κατενόησαν επίσης βασικά σημεία του υπερρεαλισμού, ως ρεύμα της ποιητικής δημιουργίας (Baldick, 2015). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει οι εικόνες που δημιούργησαν οι μαθητές, καθώς επέλεξαν πρωτοτύπους συνδυασμούς εικόνων για να αποτυπώσουν τα λόγια του κειμένου. Η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και προγραμμάτων, όπως το Canva, αλλά και η απλή αναζήτηση εικόνων από την Google λειτουργεί δημιουργικά και υποστηρικτικά στην κατανόηση δυσνόητων ποιητικών ρευμάτων, όπως του υπερρεαλισμού, παρέχοντας τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης και έκφρασης ενός ποιητικού κειμένου (Serafini, 2014).

Στο πλαίσιο της ψηφιακής αφήγησης, η Μουλά υποστηρίζει ότι ο συνδυασμός εικόνας, λόγου και δημιουργικής σύνθεσης ενισχύει τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών και διευρύνει τις δυνατότητες λογοτεχνικής έκφρασης (Μουλά & Μαλαφάντης, 2021).

Οι φωτογραφίες που οι μαθητές χρησιμοποίησαν και εικονοποίησαν το ποίημα δε θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα εργασία, λόγω πνευματικών δικαιωμάτων καθώς ο εντοπισμός τους έγινε μέσω της μηχανής αναζήτησης της Google.

7.1.5. 5η διδακτική ώρα: Ποιητική αξιοποίηση του μύθου

Στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα οι μαθητές αξιοποίησαν το ποίημα, «Επί ασπαλάθων» του Γ. Σεφέρη, με σκοπό την κατανόηση της διακειμενικής λειτουργίας του μύθου. Οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν από την οπτική ενός μυθικού προσώπου, μεταφέροντας τον μύθο σε σύγχρονα συμφραζόμενα. Η χρήση του προσωπείου λειτούργησε ως προστατευτικός μηχανισμός έκφρασης, επιτρέποντας τη διατύπωση προβληματισμών γύρω από τον πόλεμο, την πλάνη και την ιστορική μνήμη, χωρίς άμεση προσωπική έκθεση. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη δυνατότητα της δημιουργικής γραφής να λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο

αρχαίο και το σύγχρονο, ενεργοποιώντας τη μεταφορική σκέψη των μαθητών (Lakoff & Johnson, 1980). Ο μύθος μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο δημιουργίας και συμβολισμού στον ποιητικό λόγο και σε ανάδειξη του σε σημείο αναφοράς σύγχρονων προβληματισμών (Eagleton, 2011).

Οι μαθητές στο άκουσμα της δραστηριότητας ενθουσιάστηκαν στην αναζήτηση ενός μυθικού προσώπου, αλλά δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση και στην ερμηνεία βαθύτερων νοημάτων από τη χρήση μυθικών προσώπων στον ποιητικό λόγο. Ωστόσο, η αναζήτηση ενός μυθικού προσώπου τους προκάλεσε μεγάλη ευχαρίστηση και ενθουσιασμό και στο τέλος της δραστηριότητας, έχοντας κατανοήσει βασικές πτυχές της χρήσης του μύθου στην ποιητική δημιουργία, κατάλαβαν τη σημασία και την εφευρετικότητα της ποίησης του Σεφέρη, με αποτέλεσμα να τρέφουν ακόμα μεγαλύτερη εκτίμηση για τον ποιητή.

«Τόσες δυσκολίες και όλα τα καταφέρνω

Τόσο καιρό κερδίζω τις μάχες μου

Όμως φοβάμαι πως κάποια στιγμή όλα θα αλλάξουν

Όπως ο Αχιλλέας τις νίκες έφερνε

Μέχρι που ηττήθηκε από την πτέρνα του. »

«Αγνοώντας τα εμπόδια του δρόμου

Πολεμώντας τις σκέψεις

Ηγέτης όλων των αληθειών

Σαν τον Ιάσωνα

Με θάρρος, πίστη και αυτοπεποίθηση

Μας έφτασε από την Ιωλκό

Στην Κολχίδα μας.»

«Σαν τον ποταμό του Αλφειού

Θα έρθω να σε συναντήσω

Με τον καιρό θα περιμένω

Να σε αντικρύσω.

Και όταν έρθει η στιγμή τα νερά μας να ενωθούν

Τότε θα καταλάβεις τη μεταμόρφωσή μας. »

«Δικά του είναι τα φτερά στον ήλιο που πετά

Με ελπίδα στα όνειρα μιλά

Το φως του δίνει ζεστασιά

Μαθαίνει πως καμιά φορά ίσως κάτι δεν πάει καλά

Λιώνει τότε το κερί

Στην ταχεία η ζωή.»

«Σα Μέδουσα ο κόσμος μας στην έξω του πλευρά

Μας φαίνεται πανέμορφος, μα η αλήθεια απατά

Βαθύτερα αν κοιτάξεις, πετρώματα θα βρεις

Όπως και η Μέδουσα, σε κάνει όταν τη δεις.»

7.1.6. 6η διδακτική ώρα: Δημιουργική γραφή και ορισμοί

Το έκτο εργαστήριο βασίστηκε σε σύγχρονες ποιητικές γραφές των Τόλια και Αρτεμίου, «Ψέμα» και «Νομάδες» αντίστοιχα με στόχο την αποδέσμευση από τη σχολική κανονικότητα μέσω των ανατρεπτικών ποιητικών ορισμών. Η ατμόσφαιρα της τάξης είχε πλέον μεταβληθεί

αισθητά, με τους μαθητές να συμμετέχουν χωρίς τον φόβο της αξιολογικής κρίσης. Οι ορισμοί εννοιών όπως «μέλλον» και «σχολείο» ανέδειξαν μια αυξημένη νοητική ευελιξία και προσωπική φωνή (Beghetto & Kaufman, 2007). Στο πρώτο ποίημα οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν την έννοια της αλήθειας, επισημαίνοντας την έντονη αντίθεση που παρατηρείται μεταξύ της αλήθειας και του ψεύδους, ενώ στο δεύτερο ποίημα οι μαθητές αντιλαμβανόμενοι την σουρεαλιστική γραφή στο ποιητικό λόγο, κατανοούν τον τρόπο που η ποιήτρια αξιοποιεί τη μεταφορά με σκοπό να εκφράσει και να αποτυπώσει προβληματισμούς για τη σύγχρονη ανθρώπινη κατάσταση (Rosenblatt, 1978).

Δυσκολεύτηκαν αρκετά, καθώς ενώ ήταν σε θέση να εκφράσουν την αγαπημένη τους έννοια, δεν μπορούσαν να αποτυπώσουν με χρήση μεταφορικών και σουρεαλιστικών τεχνικών ώστε να παράξουν ποιητικό λόγο (Rosenblatt, 1978 · Probst, 2004). Στο τέλος όμως, ενθουσιάστηκαν, διότι διαπίστωσαν ότι η ποίηση συνιστά ελεύθερη και προσωπική έκφραση, ενώ και εκείνοι ένιωσαν ότι μπορούν να είναι ποιητές. Στους μαθητές ανατέθηκε η εξής δραστηριότητα, που αποτελεί μια άσκηση δημιουργικής γραφής: επέλεξαν μια έννοια που τους εκφράζει σε προσωπικό επίπεδο και κλήθηκαν να τη μετουσιώσουν σε ποιητικό λόγο αποτυπώνοντάς την. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέδειξε ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στη μαθητική κοινότητα για να οξύνει τη φαντασία του και να δημιουργήσει ποιητικό λόγο (Rosenblatt, 1978).

«Τι είναι άραγε η παιδεία;

Θα λεγα πως είναι σαν το κρασί.

Αν δεν ωριμάσει σωστά θα είναι πικρό

Αν όμως το αφήσουμε στο σωστό χρόνο

Μπορεί να γίνει το πιο γλυκό κρασί.»

«Καλοκαίρι.

Τι ωραίο συναίσθημα;

Βόλτες, θάλασσα, αγαπημένα πρόσωπα.

Τι άλλο να θελήσει κανείς;

Δε σε περιορίζει ο χρόνος

Δεν πνίγεσαι,

Είσαι ελεύθερος σαν τα πουλιά

Χωρίς έγνοιες και άγχος, ούτε τη γνώμη των άλλων, τίποτα.

Φτάνοντας στον προορισμό σου νιώθεις

Καλοκαίρι.»

«Ο άνθρωπος είναι σαν τον καιρό.

Ανα πάσα στιγμή αλλάζει.

Χωρίς να το αντιληφθείς αλλάζει και η πορεία σου.»

«Φίλες είμαστε ακόμα;

Δέκα χρόνια κάνουμε βόλτες με ένα ποδήλατο με βοηθητικές ρόδες.

Ωριμάζουμε και μαθαίνουμε τον κόσμο μαζί.

Έχουμε τις βοηθητικές, συνοδοιπόρους στο θρανίο , στις πανελλήνιες.

Όμως αυτές πρέπει να βγουν όσο τα χρόνια περνούν

Η μοναξιά επιβάλλεται και τα παιδικά χρόνια αλλάζουν

Πρέπει να δεις το καινούριο να το αντιληφθείς και να αγαπήσεις τα νέα πράγματα

Το ποδήλατο το αφήνεις και παύει να είναι ανάγκη

Οδηγείς και μαθαίνεις πάλι από την αρχή.»

«Ο χρόνος!

Ο χρόνος κυλά γρήγορα

Σαν μια ρόδα

Όσο ανυπομονείς κυλά ακόμη πιο γρήγορα

Στη ζωή δεν πρέπει να βιάζεσαι

Όλα έρχονται σαν το καλοκαίρι

Χρειάζεται υπομονή

Και επιμονή!»

«Η εμπιστοσύνη σα γυαλί που ραγίζει

Ένα ποτήρι που αν σπάσει το νερό θα σκορπιστεί.

Ο άνθρωπος που θα εμπιστευτείς

σαν τη ζάχαρη και το αλάτι

πως να τα ξεχωρίσεις αν δεν τα γευτείς;

Η εμπιστοσύνη χτίζεται και κερδίζεται

Αν χαθεί ο άνθρωπος γεμίζει φόβο

Και έρχονται οι αναμνήσεις, γνωστές και άγνωστες. »

7.1.7. 7η διδακτική ώρα: Μορφολογική παρατήρηση και μίμηση

Στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα αξιοποιήθηκε το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, «Αυτόπτης Μάρτυρας», στο οποίο ακολούθησε μια εκτενή συζήτηση μορφολογικής και υφολογικής φύσεως. Παρατήρησαν τον τρόπο ποιητικής δημιουργίας του ποιητή και ιδιαιτέρως κοινή αξιοποίηση μιας μαρτυρίας για την απόδοση μιας προσωπικής εμπειρίας (Rosenblatt, 1978).

Οι μαθητές κάνοντας χρήση της τεχνικής της μίμησης (à la manière de) αξιοποίησαν το ύφος του ποιητή και δημιούργησαν ένα ποίημα με αφορμή ένα ζήτημα που τους απασχολεί.

Χρησιμοποίησαν συγκεκριμένη φράση για την έναρξη του ποιήματος που θα δημιουργούσαν και μέσω αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν τη λειτουργία της αφήγησης στον ποιητικό λόγο αλλά για την αξία της παραγωγικής μίμησης. Ταυτόχρονα όμως, κατανόησαν την αξία της βαθιάς προσωπικής έκφρασης μέσω της ποιητικής δημιουργίας (Kress, 2009). Η φράση- ποιητική λαβή «Εγώ τους είδα –λέει– ...» ήταν η απαραίτητη λαβή για την έναρξη του καταγισμού της ποιητικής τους δημιουργίας. Η συγκεκριμένη ώρα ήταν η αγαπημένη τους, καθώς μπόρεσαν να εκφράσουν ελεύθερα τους προβληματισμούς τους για ζητήματα που εκείνοι ιεράρχησαν ως σημαντικά στον ψυχισμό τους. Αφού είχαν προηγηθεί κι άλλες ποιητικές απόπειρες αυτή τη φορά αισθανόταν και πιο σίγουροι και πιο έτοιμη να αποτυπώσουν στο χαρτί τις σκέψεις του.

«Εγώ τους είδα –λέει– που με κορόιδευαν

Και αναρωτήθηκα αν έπρεπε να κάνω κάτι

Το γέλιο τους διαπερνούσε κάθε ανθρώπινο τύμπανο

Και η χαρά τους δεν περιγράφονταν την ώρα εκείνη

Και σκέφτηκα για μια στιγμή

Τί θα γινόταν αν αντιστέφονταν οι ρόλοι;»

«Εγώ τους είδα–λέει– παίζανε το απόγευμα στην πλατεία κρυφτό.

Τους είδα και εγώ και κάποιοι άλλοι που κλέβανε στο παιχνίδι

Αλλά κανείς δεν έκανε κάτι για να τους εμποδίσει.

Θέλανε μόνο να κρύβονται, να μη φυλάνε, μόνο να κερδίζουν.

Αραγε γιατί να μην χαιρόμαστε με τίποτε;

Γιατί να μας νοιάζει πάντα να βγαίνουμε πρώτοι με κλεψιά;

Αυτά αναρωτιέμαι κάποιες φορές με το φτωχό μυαλό μου.»

«Εγώ τους είδα –λέει–τους άστεγους στο πάρκο να ζητιανεύουν για την επιβίωσή τους.

Κανείς δε βοήθησε, μόνο ένας ηλικιωμένος παππούς τους άφησε ένα ψωμί.

Το βράδυ που έφυγα τους άφησα μόνους στο πρόχειρο κατάλυμά τους.

Την επόμενη μέρα ξανά το ίδιο.

Πουθενά ανθρωπιά. Κανείς δεν τους έβλεπε.

Πουθενά συμπόνια.

Μέσα μου ξύπνησαν συναισθήματα οργής σα να μουν εγώ ο πεινασμένος.

Που ζούμε; Πως ζούμε;

Την άλλη μέρα δεν ήταν εκεί.

Χάος. Επικρατεί χάος. »

«Εγώ τους είδα–λέει– στο όνειρό μου.

Παρέα με μπόλικους ανθρώπους να στέκονται μπροστά από μια γέφυρα

Παρακολουθούσαν έναν άντρα να κάνει πρόταση γάμου σε μια γυναίκα.

Πήγα απ' την άλλη να βλέπω καλύτερα,

Η γυναίκα αυτή ήταν γεμάτη χτυπήματα.

Ξύπνησα!

Και είδα μπροστά μου πολλά τέτοια αληθινά...»

«Εγώ τους είδα–λέει– τους δυο νέους εργάτες

που δούλευαν αδιάκοπα για ένα μεροκάματο

δε φταίνει αυτοί – η κοινωνία φταίει.

Δε μου φάνηκε παράξενο

Έτσι έχουν μάθει όλοι

Δουλειά Δουλειά Δουλειά

Για λίγο μεροκάματο.

Για λίγη ζωή.

Μίζερη ζωή.»

7.1.8η διδακτική ώρα: Ελεύθερη προσέγγιση και αναστοχασμός

Η όγδοη διδακτική ώρα αφιερώθηκε στη σύνταξη αναστοχαστικών παραγράφων. Η σιωπή που επικράτησε κατά τη συγγραφή καταγράφηκε ως ένδειξη εσωτερικής επεξεργασίας της εμπειρίας. Οι μαθητικές αναφορές στο γεγονός ότι «δεν υπήρχε λάθος απάντηση» επανεμφανίστηκαν και στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, επιβεβαιώνοντας τη μετατόπιση από τον παθητικό δέκτη στον ενεργό δημιουργό λόγου (Bandura, 1997). Η περιγραφή των παρεμβάσεων αναδεικνύει μια σαφή πορεία από την αρχική αμηχανία προς τη σταδιακή δημιουργική αυτονόμηση, παρέχοντας το εμπειρικό υπόβαθρο για την ανάλυση που ακολουθεί στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Γενικότερα, οι μαθητές εισέπραξαν θετικά την διεξαχθείσα δραστηριότητα. Εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για το γεγονός ότι η ποίηση και ειδικότερα η δημιουργία ποιητικού λόγου, ενώ προτού ξεκινήσει η συγκεκριμένη δραστηριότητα θεωρούσαν ότι είναι κάτι δύσκολο και υπερβατικό, εν τέλει είναι κάτι σχετικά απλό και συνδέεται πολύ με τα προσωπικά βιώματα και με τις προσλαμβάνουσες που έχει ο καθένας. Τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να επαναλάβουν παρόμοιες δραστηριότητες, ενώ μόνο μια μαθήτρια ήταν αρνητική, καθώς θεώρησε τη συγκεκριμένη δράση βαρετή και ανιαρή. Η συγκεκριμένη δεν άλλαξε γνώμη για την ποίηση και τον τρόπο προσέγγισής της, αλλά συνέχιζε να θεωρεί ότι δεν της προσέφερε κάτι ουσιαστικό. Μια άλλη μαθήτρια σχημάτισε θετική και αρνητική άποψη για πτυχές της συγκεκριμένης δραστηριότητας, καθώς, αφενός κατάλαβε ότι η ποίηση μπορεί να γίνει κατανοητή για τον καθένα αρκεί να την προσεγγίσει με τον κατάλληλο τρόπο, αφετέρου, σε προσωπικό επίπεδο θεωρεί ότι δεν την εκφράζει. Όπως προανέφερα, η πλειονότητα των

μαθητών έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και απεκόμισε αρκετά από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, σε σημείο που τα περισσότερα παιδιά με ευχαρίστησαν.

7.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνευτική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα δράσης, με στόχο την απάντηση στα τρία ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η ανάλυση οργανώνεται σε θεματικούς άξονες που αντιστοιχούν άμεσα στα ερωτήματα, αξιοποιώντας επιλεγμένα τεκμήρια από τα μαθητικά κείμενα, το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα οποία φωτίζουν κρίσιμες όψεις της μαθησιακής εμπειρίας.

7.2.1 Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στην ερμηνευτική προσέγγιση της ποίησης

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο η δημιουργική γραφή επηρεάζει την κατανόηση και την ερμηνευτική προσέγγιση των ποιητικών κειμένων στο λύκειο. Από την ανάλυση των μαθητικών προϊόντων προκύπτει ότι η συγγραφική πράξη λειτούργησε ως μηχανισμός ενεργοποίησης της ερμηνευτικής σκέψης, μετατοπίζοντας τη σχέση των μαθητών με το ποίημα από την αναζήτηση «ορθής ερμηνείας» στη βιωματική πρόσληψη του νοήματος.

Χαρακτηριστικό τεκμήριο αποτελεί απόσπασμα μαθητικού ποιήματος που γράφτηκε στο πλαίσιο της συνομιλίας με το καθαφικό «Che fece ... il gran rifiuto»:

«Το μεγάλο “Όχι” δεν είναι άρνηση στη ζωή, είναι η στιγμή που αποφασίζεις ποιος δεν θέλεις να γίνεις, ακόμη κι αν όλοι το περιμένουν».

Η διατύπωση αυτή δεν αναπαράγει γνωστές ερμηνευτικές φόρμουλες, αλλά αποτυπώνει μια προσωπική νοηματοδότηση του ποιήματος, στην οποία το καθαφικό δίλημμα μετασχηματίζεται σε υπαρξιακό ζήτημα ταυτότητας. Η δημιουργική γραφή δεν λειτουργεί εδώ ως απλή άσκηση κατανόησης, αλλά ως ερμηνευτική πράξη, μέσα από την οποία ο μαθητής επαναπροσδιορίζει το νόημα του κειμένου σε σχέση με το δικό του παρόν. Η μετατόπιση αυτή υποδηλώνει ότι η κατανόηση δεν προηγείται της γραφής, αλλά παράγεται μέσα από αυτήν, καθώς η συγγραφική επιλογή προϋποθέτει εσωτερίκευση του ποιητικού προβληματισμού. Παρόμοια λειτουργία παρατηρήθηκε και στις δραστηριότητες πολυτροπικής απόκρισης, όπου η ερμηνεία εκφράστηκε μέσω εικόνας και σύνθεσης. Η επιλογή συγκεκριμένων οπτικών

συμβόλων για την απόδοση αφηρημένων εννοιών κατέδειξε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν σχέσεις νοήματος με το κείμενο χωρίς να εγκλωβιστούν στη λεκτική επεξήγηση. Η ερμηνεία μετατοπίστηκε από το επίπεδο της ανάλυσης στο επίπεδο της εμπειρίας. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως εναλλακτικός ερμηνευτικός μηχανισμός, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν την ποίηση μέσα από προσωπική νοηματοδότηση και όχι μέσω αναπαραγωγής σχολικών ερμηνειών.

7.2.2 Προϋποθέσεις και δυσκολίες εφαρμογής σε εξετασιοκεντρικό περιβάλλον

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις προϋποθέσεις και τις δυσκολίες εφαρμογής της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο του εξετασιοκεντρικού λυκείου. Τα δεδομένα από το ημερολόγιο του ερευνητή και τις συνεντεύξεις ανέδειξαν ως βασικό εμπόδιο την εδραιωμένη μαθητική προσδοκία αξιολόγησης με όρους σωστού και λάθους.

Ενδεικτική είναι η δήλωση μαθήτριας κατά τη συνέντευξη:

«Στην αρχή φοβήθηκα ότι αυτό που γράφω δεν θα είναι “σωστό”. Έχουμε μάθει να γράφουμε αυτό που περιμένει ο καθηγητής, όχι αυτό που σκεφτόμαστε».

Η τοποθέτηση αυτή αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο το εξεταστικό πλαίσιο διαμορφώνει εσωτερικευμένους μηχανισμούς αυτολογοκρισίας. Η δημιουργική γραφή, για να μπορέσει να λειτουργήσει, απαιτεί την προσωρινή αναστολή της βαθμολογικής λογικής και τη σαφή επικοινωνία ότι το παραγόμενο κείμενο δεν εντάσσεται σε αξιολογικό σχήμα. Η άρση αυτής της πίεσης αποτέλεσε βασική προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Παράλληλα, αναδείχθηκε ο χρονικός περιορισμός ως πρακτική δυσκολία. Το ημερολόγιο καταγράφει στιγμές κατά τις οποίες η ανάγκη ολοκλήρωσης της δραστηριότητας εντός του διδακτικού χρόνου οδήγησε σε επιφανειακή επεξεργασία. Η ένταση αυτή υποδηλώνει ότι η δημιουργική γραφή στο λύκειο απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και ρεαλιστικές προσδοκίες ως προς την έκταση και το βάθος των δραστηριοτήτων.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η επιτυχία της δημιουργικής γραφής στο εξετασιοκεντρικό λύκειο εξαρτάται από την αποφόρτιση της αξιολόγησης και την προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής στους χρονικούς περιορισμούς του σχολικού πλαισίου.

7.2.3 Αυτοπεποίθηση και καλλιέργεια αισθητικής ευαισθησίας

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε τον βαθμό στον οποίο η βιωματική εμπειρία της γραφής επηρεάζει την αυτοπεποίθηση και την αισθητική ευαισθησία των μαθητών. Οι αναστοχαστικές παράγραφοι της όγδοης ώρας αποτέλεσαν τον βασικό πυρήνα δεδομένων για τον άξονα αυτό.

Ιδιαίτερα αποκαλυπτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

«Για πρώτη φορά δεν ένιωσα ότι εξετάζομαι. Ένιωσα ότι αυτά που γράφω έχουν σημασία, ακόμα κι αν δεν είναι “τέλεια”».

Η δήλωση αυτή καταδεικνύει μετατόπιση από την αγωνία της επίδοσης στην εμπειρία της δημιουργίας. Η αποδοχή της ατελούς γραφής ως νόμιμου σταδίου της διαδικασίας ενίσχυσε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα σε μαθητές που συνήθως αποστασιοποιούνται από γλωσσικές δραστηριότητες.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε ενίσχυση της αισθητικής προσοχής στη γλώσσα. Στις δραστηριότητες ποιητικών ορισμών και ελλειπτικής γραφής, οι μαθητές εστίασαν στη λέξη ως υλικό και όχι μόνο ως φορέα πληροφορίας. Η επιλογή, η αφαίρεση και η σιωπή απέκτησαν σημασία, γεγονός που υποδηλώνει ανάπτυξη αισθητικής ευαισθησίας και επίγνωσης της ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η δημιουργική γραφή ενισχύει τόσο την αυτοπεποίθηση των μαθητών όσο και την αισθητική τους σχέση με τη γλώσσα, μετατρέποντας τη λογοτεχνική εμπειρία σε προσωπική και ουσιαστική διαδικασία.

7.3 Παρουσίαση πινάκων και σχημάτων

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η σχηματική και συνοπτική αποτύπωση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τη διδακτική παρέμβαση. Οι πίνακες και τα σχήματα που ακολουθούν δεν λειτουργούν ως στατιστικά εργαλεία γενίκευσης, αλλά ως μέσα οργάνωσης και οπτικοποίησης των ευρημάτων, επιτρέποντας την καθαρότερη ανάγνωση των τάσεων που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Η ποιοτική ανάλυση του προηγούμενου υποκεφαλαίου συμπυκνώνεται εδώ σε άξονες θεματικής συχνότητας, εξέλιξης στάσεων και δεικτών εμπλοκής, με στόχο τη συνολική κατανόηση της δυναμικής της παρέμβασης.

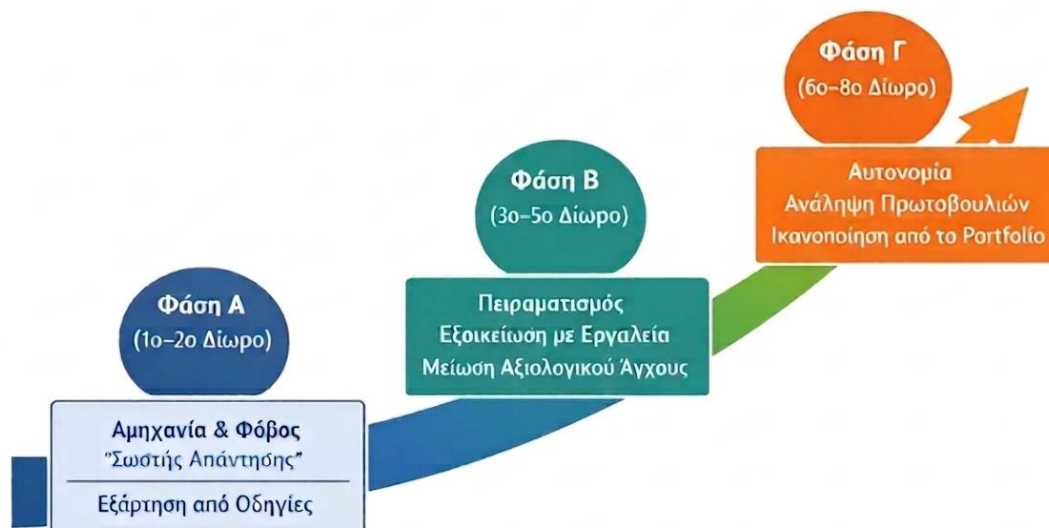
Θεματική κατηγορία	Περιγραφή	Ενδεικτική συχνότητα
Κοινωνική στάση / ηθικό δίλημμα	Αναφορές σε επιλογές, άρνηση, ευθύνη, κοινωνική πίεση	Υψηλή (12/20)
Υπαρξιακή αναζήτηση / ταυτότητα	Προσωπικά ερωτήματα, φωνή, εαυτός, ρόλος	Μέτρια (5/20)
Παιγνιώδης / σουρεαλιστική γραφή	Ανατροπή νοήματος, χιούμορ, ποιητικοί ορισμοί	Πολύ υψηλή (18/20)

Πίνακας 2. Θεματικές κατηγορίες μαθητικών κειμένων. Επεξεργασία συγγραφέα.

Ο πίνακας αποτυπώνει τις βασικές θεματικές κατευθύνσεις που ανέλαβαν τα μαθητικά κείμενα, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν χωρίς προκαθορισμένο ερμηνευτικό στόχο. Η υψηλή συχνότητα κοινωνικών και ηθικών αναφορών επιβεβαιώνει ότι η δημιουργική γραφή λειτούργησε ως μέσο μεταφοράς του ποιητικού νοήματος στο προσωπικό και κοινωνικό παρόν των μαθητών, ιδίως στις δραστηριότητες που συνδέθηκαν με τα ποιήματα του Καβάφη και του Αναγνωστάκη. Παράλληλα, η πολύ υψηλή παρουσία παιγνιωδών και σουρεαλιστικών γραφών δείχνει ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν έντονα σε ασκήσεις που αποφόρτιζαν τη σχολική κανονικότητα και επέτρεπαν την ανατροπή της αναμενόμενης γλωσσικής χρήσης.

Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι η θεματική επιλογή των μαθητών δεν καθορίστηκε αποκλειστικά από το περιεχόμενο των ποιημάτων, αλλά από τον βαθμό ελευθερίας και πειραματισμού που προσέφερε κάθε εργαστήριο. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι δραστηριότητες με έντονο στοιχείο παιχνιδιού και μορφικής απόκλισης λειτούργησαν ως ισχυρός μηχανισμός εμπλοκής, χωρίς να αναιρούν τη δυνατότητα ουσιαστικής ερμηνευτικής επεξεργασίας.

Εξέλιξη Μαθητικής Στάσης και Εμπλοκής



Σχήμα 4. Εξέλιξη μαθητικής στάσης και εμπλοκής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Επεξεργασία συγγραφέα.

Το σχήμα αποτυπώνει τη σταδιακή μετατόπιση της μαθητικής στάσης από την αρχική επιφυλακτικότητα προς την ενεργή και αυτόνομη συμμετοχή. Η πορεία αυτή δεν ήταν γραμμική, αλλά χαρακτηρίστηκε από μεταβατικές στιγμές, ιδίως κατά την εισαγωγή της πολυτροπικότητας και των μορφικών περιορισμών. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η δημιουργική γραφή απαιτεί χρόνο προσαρμογής και επαναλαμβανόμενη έκθεση, ώστε οι μαθητές να αποδεσμευτούν από την ανάγκη εξωτερικής επιβεβαίωσης.

Δείκτης	Παρατηρήσεις
Ενεργός συμμετοχή	Η πλειονότητα των μαθητών ολοκλήρωσε όλες τις δραστηριότητες
Συνεργατικότητα	Ιδιαίτερα υψηλή στις πολυτροπικές και μορφικές ασκήσεις
Χρονική πίεση	Καταγράφηκε ως βασικό εμπόδιο σε αρκετές φάσεις

Δείκτης	Παρατηρήσεις
Αρχική αμηχανία	Περιορίστηκε αισθητά μετά τα πρώτα εργαστήρια

Πίνακας 3. Δείκτες εμπλοκής και δυσκολιών (βάσει ημερολογίου ερευνητή). Επεξεργασία συγγραφέα.

Ο δεύτερος πίνακας αναδεικνύει τη συνύπαρξη υψηλής εμπλοκής και θεσμικών περιορισμών. Ενώ η συμμετοχή και η συνεργατικότητα εμφανίζονται ενισχυμένες, ο χρόνος παραμένει σταθερός παράγοντας πίεσης, ιδίως σε δραστηριότητες που απαιτούσαν σύνθετη επεξεργασία. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι δυσκολίες δεν συνδέθηκαν με την απροθυμία των μαθητών, αλλά με τις δομικές συνθήκες του σχολικού πλαισίου.

Συνολικά, η παρουσίαση των πινάκων και των σχημάτων καθιστά εμφανές ότι η δημιουργική γραφή, όταν οργανώνεται εργαστηριακά, ενεργοποιεί διαφορετικές μορφές εμπλοκής και παράγει μετρήσιμες μετατοπίσεις στη στάση των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά λειτουργούν ως βάση για τη συζήτηση που ακολουθεί, όπου τα δεδομένα θα συσχετιστούν με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

7.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-παρατηρητή

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, ασκήθηκε διαρκής παιδαγωγική εγρήγορση, με τις διδακτικές αποφάσεις να λαμβάνονται εντός της ζωντανής ροής της τάξης και όχι βάσει ενός άκαμπτου προκαθορισμένου σχεδίου. Η παρατήρηση δεν περιορίστηκε σε εξωτερική καταγραφή, αλλά πραγματοποιήθηκε μέσα από ενεργή συμμετοχή και συνεχή προσαρμογή στις μαθητικές αντιδράσεις, όπως αυτές αναδύονταν σε πραγματικό χρόνο (Schön, 1983).

Υιοθετήθηκε ένας ρόλος που απαιτούσε ταυτόχρονα παρουσία και αυτοσυγκράτηση, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να μην μετατραπεί σε καθοδηγούμενη αναπαραγωγή έτοιμων ερμηνειών. Η ισορροπία αυτή αποδείχθηκε κρίσιμη, καθώς η υπερβολική παρέμβαση θα περιόριζε τον πειραματισμό, ενώ η πλήρης απόσυρση θα δημιουργούσε αίσθημα ανασφάλειας στους μαθητές (Elliott, 1991).

Σε καίριες στιγμές της συγγραφικής διαδικασίας, επιλέχθηκε συνειδητά η μη παρέμβαση, προκειμένου να παρατηρηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διαχειρίζονταν τη σιωπή, την αβεβαιότητα και το «κενό» της γραφής. Η αναμονή αυτή δεν λειτούργησε παθητικά, αλλά ως

παιδαγωγική στρατηγική που επέτρεψε την ανάδυση προσωπικών λύσεων και την εσωτερική επεξεργασία του ποιητικού λόγου (Beghetto, 2016β).

Παράλληλα, καταγράφηκαν στιγμές όπου η χρονική πίεση του διδακτικού πλαισίου δημιούργησε ένταση ανάμεσα στην ανάγκη ολοκλήρωσης της δραστηριότητας και στη διατήρηση του ανοιχτού χαρακτήρα της γραφής. Οι στιγμές αυτές αποτυπώθηκαν στο ημερολόγιο ως ενδείξεις παιδαγωγικής αστοχίας, λειτουργώντας αναστοχαστικά και οδηγώντας σε επόμενες προσαρμογές της διδακτικής στάσης (Schön, 1983).

Η παρατήρηση επεκτάθηκε πέρα από τα γραπτά προϊόντα και εστίασε σε μη λεκτικές εκδηλώσεις, όπως η κινητικότητα, οι παύσεις, οι αυθόρμητες σημειώσεις και οι αλλαγές στη δυναμική της ομάδας. Τα στοιχεία αυτά θεωρήθηκαν κρίσιμα για την κατανόηση της μαθησιακής εμπλοκής, καθώς συχνά προανήγγειλαν μεταγενέστερες δημιουργικές εκφράσεις που δεν ήταν άμεσα ορατές (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στις «διαδραστικές ρωγμές», δηλαδή στις στιγμές όπου οι μαθητές παρέκλιναν από τον αρχικό σχεδιασμό προτείνοντας δικές τους συνδέσεις ή μορφές έκφρασης. Οι παρεκκλίσεις αυτές δεν αναχαιτίστηκαν, αλλά ενσωματώθηκαν στη διδακτική ροή, ενισχύοντας τη νομιμοποίηση της μαθητικής φωνής και την αίσθηση συν-διαμόρφωσης της μαθησιακής εμπειρίας (Beghetto, 2016β).

Τέλος, η διπλή ιδιότητα της διδάσκουσας και της ερευνήτριας κατέστησε αναγκαίο τον διαρκή αναστοχασμό επί των καταγραφών του ημερολογίου. Οι σημειώσεις αντιμετωπίστηκαν ως ερμηνευτικό υλικό υπό διαρκή επαναξιολόγηση και όχι ως αντικειμενικά δεδομένα, ώστε να περιοριστεί η υποκειμενικότητα και να διασφαλιστεί η ερευνητική εγκυρότητα της μελέτης (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1 Σύνδεση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με βασικές θεωρητικές παραδοχές της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της δημιουργικής γραφής, αναδεικνύοντας τη συγγραφική πράξη ως ενεργό μηχανισμό πρόσληψης του ποιητικού νοήματος. Η μετάβαση των μαθητών από την παθητική ανάγνωση στην ενεργή δημιουργική παρέμβαση επιβεβαιώνει τη θέση ότι το νόημα δεν προϋπάρχει στο κείμενο, αλλά συγκροτείται δυναμικά μέσα από τη συναλλαγή αναγνώστη και λόγου (Rosenblatt, 1978). Η δημιουργική γραφή λειτούργησε ως μέσο ενσώματης εμπλοκής με το ποιητικό κείμενο, μετατρέποντας την ερμηνεία από γνωστική άσκηση σε αισθητική εμπειρία (Rosenblatt, 1978).

Η δυνατότητα των μαθητών να «συνομιλήσουν» με κανονικά ποιητικά κείμενα, όπως εκείνα του Καβάφη και του Αναγνωστάκη, χωρίς την αναπαραγωγή προκαθορισμένων ερμηνευτικών σχημάτων, συνάδει με την αντίληψη της λογοτεχνικής ανάγνωσης ως πράξης προσωπικής τοποθέτησης. Η ερμηνευτική αυτή μετατόπιση ευθυγραμμίζεται με τη θέση του Probst ότι η ουσιαστική κατανόηση προκύπτει όταν οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν το κείμενο με τις δικές τους αξίες και εμπειρίες (Probst, 2004). Η δημιουργική απόκριση λειτούργησε έτσι ως εναλλακτική μορφή ερμηνευτικού λόγου και όχι ως απόκλιση από τον «κανόνα» (Probst, 2004).

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η έντονη ανταπόκριση των μαθητών στις παιγνιώδεις και ανατρεπτικές μορφές γραφής, όπως οι σουρεαλιστικοί ορισμοί και οι γραφές «à la manière de». Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η αποδέσμευση από τη γραμμική λογική και την απαίτηση ερμηνευτικής «ορθότητας» μειώνει το άγχος της σχολικής επίδοσης (Rodari, 1973). Η δημιουργική αυθαιρεσία λειτούργησε ως μηχανισμός απενοχοποίησης της γλωσσικής δοκιμής, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν την ποίηση με διάθεση πειραματισμού (Rodari, 1973).

Η παρατήρηση ότι οι μαθητές, μέσα από το «παιχνίδι» με τη γλώσσα, ανέπτυξαν μεγαλύτερη επίγνωση των εκφραστικών δυνατοτήτων της λέξης, συνδέεται με τη θεωρία της γλωσσικής επίγνωσης στη δημιουργική γραφή. Σύμφωνα με τον Maley, η δημιουργική γραφή ενεργοποιεί μεταγλωσσικές διεργασίες, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα ως υλικό και

όχι μόνο ως φορέα πληροφοριών (Maley, 2009). Η ενασχόληση με τη μεταφορά, τον ρυθμό και την εικόνα δεν αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης, αλλά πρακτική εμπειρία (Maley, 2009).

Τα δεδομένα από τις πολυτροπικές δραστηριότητες αναδεικνύουν τη σημασία της οπτικοποίησης στην πρόσληψη απαιτητικών ποιητικών λόγων, όπως ο υπερρεαλισμός. Η χρήση εικόνας και ψηφιακών μέσων επιβεβαιώνει την άποψη ότι η σύγχρονη μάθηση είναι εκ φύσεως πολυτροπική και ότι το νόημα δεν διακινείται αποκλειστικά μέσω του γραπτού λόγου (Kress, 2009). Οι μαθητές προσέγγισαν τον ποιητικό λόγο μέσα από εναλλακτικά σημειωτικά συστήματα, γεγονός που διευκόλυνε την κατανόηση αφηρημένων ή μη ορθολογικών νοημάτων (Kress, 2009).

Η συγκεκριμένη μορφή εμπλοκής συνδέεται με την έννοια της mini-c δημιουργικότητας, δηλαδή της προσωπικής και υποκειμενικής νοηματοδότησης που αναδύεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως υποστηρίζει ο Beghetto, η δημιουργικότητα στη σχολική τάξη δεν εκδηλώνεται απαραίτητα ως πρωτοτυπία προϊόντος, αλλά ως μετασχηματισμός της κατανόησης για τον ίδιο τον μαθητή (Beghetto, 2016β). Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές παρήγαγαν νοήματα που είχαν αξία πρωτίστως για τους ίδιους, στοιχείο που συνιστά βασικό δείκτη δημιουργικής μάθησης (Beghetto, 2016β).

Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, όπως καταγράφηκε στα αναστοχαστικά κείμενα και τις συνεντεύξεις, συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας. Η εμπειρία της επιτυχούς δημιουργικής δράσης φαίνεται να ενίσχυσε την πεποίθηση των μαθητών ότι μπορούν να ανταποκριθούν σε απαιτητικά λογοτεχνικά κείμενα χωρίς τον φόβο της αποτυχίας (Bandura, 1997). Η μετατόπιση από τον ρόλο του εξεταζόμενου στον ρόλο του δημιουργού αναδιαμόρφωσε τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Bandura, 1997).

Η συμπεριληπτική διάσταση της δημιουργικής γραφής, ιδιαίτερα για μαθητές με χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα, επιβεβαιώνει τη θέση ότι η αισθητική εμπλοκή μπορεί να λειτουργήσει ως εναλλακτική οδός μάθησης. Η δημιουργική γραφή δεν λειτούργησε ως μηχανισμός διάκρισης, αλλά ως πεδίο ισότιμης συμμετοχής, στοιχείο που αναγνωρίζεται ως κρίσιμο στη σύγχρονη παιδαγωγική της λογοτεχνίας (Morley, 2007). Η έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα ενίσχυσε τη δημοκρατική σχέση των μαθητών με τον γραπτό λόγο (Morley, 2007).

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δράσης αναπτύχθηκε μέσα στο φυσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης, γεγονός που προσδίδει οικολογική εγκυρότητα, ταυτόχρονα όμως εισάγει συγκεκριμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Η έρευνα δεν σχεδιάστηκε με σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς εστιάζει στη διερεύνηση μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής εμπειρίας σε ορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα ευρήματα αντανακλούν συνθήκες που διαμορφώθηκαν σε συγκεκριμένο σχολείο, τάξη και χρονική περίοδο (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει την εμβέλεια των συμπερασμάτων. Το δείγμα των είκοσι μαθητών της Β' Λυκείου επιτρέπει εις βάθος ποιοτική ανάλυση, χωρίς να προσφέρει δυνατότητες στατιστικής σύγκρισης ή εξαγωγής καθολικών συμπερασμάτων. Η ετερογένεια της ομάδας παρείχε πλούσιο ερευνητικό υλικό, ωστόσο οι παρατηρούμενες μετατοπίσεις δεν μπορούν να αποσπαστούν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης τάξης (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Χρονικοί περιορισμοί επηρέασαν επίσης τη δυναμική της παρέμβασης. Η υλοποίηση της έρευνας σε οκτώ διδακτικές ώρες, ενταγμένες στο ωρολόγιο πρόγραμμα, περιόρισε τη δυνατότητα μακροχρόνιας παρακολούθησης της εξέλιξης των μαθητικών στάσεων. Ο χρόνος επαρκούσε για την καταγραφή αρχικών μετατοπίσεων, χωρίς να επιτρέπει τη διερεύνηση της διάρκειας ή της σταθερότητας των αλλαγών αυτών (Cremien κ.ά., 2009).

Το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο του λυκείου λειτούργησε ως σταθερή συνθήκη πίεσης κατά τη διάρκεια της έρευνας. Οι μαθητές συμμετείχαν σε μια περίοδο κατά την οποία η σχολική καθημερινότητα διαμορφώνεται από προσδοκίες επίδοσης και αξιολόγησης, στοιχείο που επηρέασε τη διαθεσιμότητά τους για πλήρη δημιουργική εμπλοκή. Η εσωτερικευμένη λογική του σωστού και του λάθους δεν εξαλείφθηκε πλήρως, ακόμη και όταν η βαθμολογική διάσταση είχε αποσυρθεί (Eccles & Wigfield, 2002).

Η διπλή ιδιότητα της διδάσκουσας-ερευνήτριας συνιστά επιπλέον περιορισμό που αφορά την υποκειμενικότητα της ερμηνείας. Η ενεργή συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία επηρέασε αναπόφευκτα την οπτική καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων (Schön, 1983). Παρά τον συστηματικό αναστοχασμό και την τριγωνοποίηση των πηγών, η ερμηνεία των ευρημάτων

παραμένει συνδεδεμένη με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική εμπειρία και τις επιλογές του ερευνητή (Schön, 1983).

Η χρήση ποιοτικών εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως το ημερολόγιο, τα μαθητικά κείμενα και οι συνεντεύξεις, ευνόησε τη διερεύνηση βιωματικών διεργασιών, χωρίς να παρέχει μετρήσιμους δείκτες απόδοσης. Η επιλογή αυτή συνάδει με τη φιλοσοφία της έρευνας δράσης, περιορίζει όμως τη δυνατότητα σύγκρισης με άλλες διδακτικές παρεμβάσεις ή ερευνητικά σχέδια (Elliott, 1991).

Οι περιορισμοί αυτοί καθορίζουν το ερμηνευτικό πλαίσιο των αποτελεσμάτων και λειτουργούν ως αναγκαίο υπόβαθρο για την ανάγνωση των ευρημάτων που προηγήθηκαν, ανοίγοντας τον δρόμο για τη διατύπωση προτάσεων που αφορούν τόσο τη διδακτική πρακτική όσο και τη μελλοντική έρευνα (Elliott, 1991).

8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της δημιουργικής γραφής ως παιδαγωγικής πρακτικής στο λύκειο, ιδίως σε σχέση με τη διάρκεια και τη σταθερότητα των παρατηρούμενων μετατοπίσεων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν τη χρονική έκταση της παρέμβασης, προκειμένου να εξεταστεί αν η ενίσχυση της ερμηνευτικής ικανότητας και της αυτοπεποίθησης διατηρείται πέρα από το περιορισμένο χρονικό πλαίσιο των λίγων διδακτικών ωρών (Cremín κ.ά., 2009). Η μακροχρόνια εφαρμογή θα επέτρεπε την παρακολούθηση της εξέλιξης της μαθητικής στάσης σε βάθος χρόνου (Beghetto, 2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εφαρμογή αντίστοιχων εργαστηριακών πρακτικών σε διαφορετικά σχολικά συμφραζόμενα, όπως επαγγελματικά λύκεια ή σχολεία με διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η σύγκριση διαφορετικών πλαισίων θα μπορούσε να φωτίσει τον ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της δημιουργικής εμπλοκής και να αναδείξει παράγοντες που ενισχύουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή των μαθητών (Eccles & Wigfield, 2002). Μια τέτοια προσέγγιση θα συνέβαλλε στη χαρτογράφηση της δημιουργικής γραφής ως πρακτικής με διαφοροποιημένη παιδαγωγική δυναμική (Runco, 2018).

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε επίσης να εστιάσει στη συστηματική διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη δημιουργική γραφή και στην επίδοση σε εξεταστικά καθήκοντα ερμηνευτικού

λόγου. Η σύνδεση της δημιουργικής εμπλοκής με συγκεκριμένες δεξιότητες γραπτής απόκρισης, όπως αυτές απαιτούνται στο εξεταστικό πλαίσιο της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, θα προσέφερε εμπειρικά δεδομένα για τη θεσμική νομιμοποίηση της πρακτικής (Apple, 2004). Η διερεύνηση αυτή θα μπορούσε να αξιοποιήσει συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Ένας ακόμη άξονας μελλοντικής έρευνας αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συγγραφέα υποκειμένου μέσα στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Η διερεύνηση της θέσης του εκπαιδευτικού ως «teacher-writer» θα μπορούσε να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η συν-συγγραφή επηρεάζει το κλίμα της τάξης και τη μαθητική εμπλοκή (Cremin, 2015). Η συστηματική καταγραφή αυτής της διάστασης θα επέτρεπε την κατανόηση των ορίων και των δυνατοτήτων της συμμετοχικής παιδαγωγικής στάσης (Schön, 1983).

Τέλος, προτείνεται η εστίαση σε ερευνητικά σχέδια που θα διερευνούν ειδικότερα τη σχέση της δημιουργικής γραφής με την αισθητική αγωγή και την ανάπτυξη της ποιητικής ευαισθησίας. Η ποίηση, ως λόγος πολυσημικός και ανοιχτός, προσφέρει πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της δημιουργικότητας σε επίπεδο mini-c, δηλαδή προσωπικής νοηματοδότησης που συνδέεται με τη μαθησιακή εμπειρία (Beghetto, 2016b). Η περαιτέρω θεωρητική και εμπειρική επεξεργασία του άξονα αυτού θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στον επαναπροσδιορισμό της λογοτεχνικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο (Rosenblatt, 1978).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα δράσης ξεκίνησε από το συναίσθημα που είναι οικείο σε κάθε φιλόλογο του Λυκείου: την απόσταση ανάμεσα στην ποίηση ως αισθητική εμπειρία και την ποίηση ως εξεταστικό αντικείμενο. Το ερώτημα δεν ήταν αν η δημιουργική γραφή «ταιριάζει» στη θεωρία, αλλά αν μπορεί να λειτουργήσει μέσα σε μια πραγματική τάξη, με χρονικούς περιορισμούς, μαθητές συνηθισμένους στο σωστό-λάθος και ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που αφήνει ελάχιστα περιθώρια απόκλισης. Η εμπειρία της Β' Λυκείου στο ΓΕΛ Βόνιτσας έδειξε ότι η δημιουργική γραφή δεν λειτουργεί ως παιδαγωγική πολυτέλεια, αλλά ως αναγκαία ρωγμή μέσα σε ένα ασφυκτικό πλαίσιο.

Ένα πρώτο, καθοριστικό συμπέρασμα αφορά τη σχέση γραφής και ερμηνείας. Οι μαθητές δεν χρειάστηκε να «καταλάβουν» το ποίημα για να γράψουν· έγραψαν για να το καταλάβουν. Η συγγραφική απόκριση λειτούργησε ως εσωτερικός μηχανισμός κατανόησης, μετατρέποντας την αρχική αμηχανία απέναντι στον Καβάφη, τον Σεφέρη ή τον Εμπειρικό σε προσωπική εμπλοκή. Η ποίηση έπαψε να αντιμετωπίζεται ως κλειστό σύστημα νοημάτων και λειτούργησε ως γλώσσα διαθέσιμη για προσωπική χρήση, επιβεβαιώνοντας στην πράξη τη συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1978).

Η μετατόπιση αυτή δεν ήταν άμεση ούτε αυτονόητη. Στις πρώτες ώρες της παρέμβασης, οι μαθητές αναζητούσαν επίμονα την έγκριση: ρωτούσαν αν «επιτρέπεται» αυτό που γράφουν, αν είναι «σωστό», αν «μοιάζει με ποίημα». Το εύρημα αυτό φωτίζει ένα βαθύτερο πρόβλημα του λυκειακού πλαισίου: οι μαθητές δεν δυσκολεύονται επειδή η ποίηση είναι απαιτητική, αλλά επειδή έχουν εθιστεί σε μια σχολική κουλτούρα που τιμωρεί την απόκλιση. Η δημιουργική γραφή λειτούργησε αποτελεσματικά μόνο όταν ο φόβος της αξιολόγησης άρχισε να υποχωρεί, κάτι που επιτεύχθηκε μέσω της απουσίας βαθμολογίας, της προστατευμένης κοινοποίησης και της επαναληπτικότητας των εργαστηρίων (Beghetto, 2013).

Ιδιαίτερη σημασία είχε η πολυτροπική διάσταση της παρέμβασης. Η χρήση εικόνας, σχήματος και ψηφιακού περιβάλλοντος δεν λειτούργησε ως «εκσυγχρονιστικό τέχνασμα», αλλά ως γέφυρα προς την ποιητική σκέψη. Μαθητές που δυσκολεύονταν να διατυπώσουν ερμηνευτικό λόγο μπόρεσαν να προσεγγίσουν τον υπερρεαλισμό ή τη μεταφορά μέσω οπτικής σύνθεσης,

αποδεικνύοντας ότι η κατανόηση δεν είναι μονοτροπική διαδικασία (Kress, 2009). Η πολυτροπικότητα λειτούργησε ως αποφόρτιση και ταυτόχρονα ως εμβάθυνση.

Ένα από τα πιο ουσιαστικά συμπεράσματα αφορά τη συμπερίληψη. Η δημιουργική γραφή ενεργοποίησε μαθητές που συνήθως παραμένουν στο περιθώριο του λογοτεχνικού μαθήματος. Μαθητές με χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις ή αρνητική προδιάθεση απέναντι στη Λογοτεχνία συμμετείχαν ενεργά, όταν τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν χωρίς τον φόβο της αποτυχίας. Η αυτοπεποίθηση που καλλιεργήθηκε δεν ήταν ρητορική, αλλά αποτυπώθηκε στη διάρκεια της συμμετοχής και στη διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997).

Ταυτόχρονα, η έρευνα ανέδειξε σαφείς περιορισμούς. Η χρονική πίεση του ωρολογίου προγράμματος και οι εξεταστικές προτεραιότητες λειτούργησαν ανασταλτικά σε ορισμένες φάσεις της παρέμβασης. Η δημιουργική γραφή απαιτεί χρόνο για να αποδώσει, χρόνο που το λύκειο συχνά δεν διαθέτει. Το εύρημα αυτό καθιστά σαφές ότι τέτοιες πρακτικές δεν μπορούν να είναι αποσπασματικές ή περιστασιακές, αλλά χρειάζονται συνέπεια και επαναληψιμότητα για να αποκτήσουν παιδαγωγικό βάθος (Cremín κ.ά., 2009).

Σε επίπεδο εφαρμογής, αυτό που προκύπτει ως ουσιαστικό συμπέρασμα δεν είναι ένα «πακέτο ασκήσεων», αλλά μια αλλαγή στάσης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει λιγότερο ως ερμηνευτικός διαμεσολαβητής και περισσότερο ως ρυθμιστής του πλαισίου. Η σιωπή, η αναμονή και η αποδοχή της αβεβαιότητας αποδείχθηκαν εξίσου σημαντικές με την καθοδήγηση. Η δημιουργική γραφή στο Λύκειο δεν έρχεται να αντικαταστήσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αλλά να την επαναφέρει στον πυρήνα της: την εμπειρία, το συναίσθημα και τη νοηματοδότηση.

Η έρευνα αυτή δείχνει ότι, ακόμη και μέσα σε ένα αυστηρό θεσμικό πλαίσιο, οι μαθητές είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν δημιουργικά όταν τους δοθεί χώρος, χρόνος και εμπιστοσύνη. Η ποίηση μπορεί να πάψει να είναι ένα «δύσκολο κεφάλαιο» και να λειτουργήσει ως πεδίο συνάντησης του σχολείου με τον εσωτερικό κόσμο των εφήβων. Αυτό που απομένει ανοιχτό δεν είναι αν η δημιουργική γραφή «χωράει» στο Λύκειο, αλλά αν το Λύκειο είναι διατεθειμένο να ανεχθεί την αναγκαία αβεβαιότητα που αυτή συνεπάγεται.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (2025). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Τεύχος Β')*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και δημιουργική γραφή*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Δουζίνα, Μ. (2021). *Η δημιουργικότητα στο μάθημα της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οσελότος.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2025). *Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε από iep.edu.gr

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2025). *Υλη και οδηγίες διδασκαλίας μαθημάτων Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2025-2026*. ΙΕΠ

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος (Επιμ.), *Τα ετεροθαλή: Κείμενα για τη λογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή* (σσ. 21–36). Εκδόσεις Ίων.

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Η «νομιμοποίηση» της δημιουργικής γραφής. *KEIMENA: Για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της λογοτεχνίας*, 15.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουλά, Ε. & Μαλαφάντης, Δ. (2021). *Από τη λογοτεχνία στην ψηφιακή μυθοπλασία*. Αθήνα: Μένανδρος.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Οδηγίες πλεύσης: Ασκήσεις δημιουργικής γραφής*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η ποίηση ως δημιουργική γραφή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Συμεωνάκη, Α. (2022). *Δημιουργική γραφή ποιητικού κειμένου: Επιστημονική θεμελίωση και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο* (ΥΑ 70001/Γ2-ΦΕΚ 1562/Β/27-06-2011). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019). *Τροποποίηση του προγράμματος σπουδών του μαθήματος «Νεοελληνική Λογοτεχνία» Γενικού Λυκείου* (ΥΑ 203549/Δ2, ΦΕΚ Β' 4911/31.12.2019). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των Α' και Β' τάξεων Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου*. (ΥΑ 110050/Δ2, ΦΕΚ Β' 4402/23-09-2021). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου* (ΥΑ 48536/Δ2, ΦΕΚ Β' 2953/04.05.2023). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ξενόγλωσσηβιβλιογραφία

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3^η εκδ.). New York: Routledge.

Attridge, D. (2004). *The singularity of literature*. London: Routledge.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.

Baldick, C. (2015). *The Oxford dictionary of literary terms* (4^η εκδ.). Oxford: Oxford University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Barrs, M. (2000). The reader in the writer. *Reading*, 34(2), 54-60.

- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. D. (2016). *Teaching literature to adolescents* (2^η εκδ.). New York: Routledge.
- Beghetto, R. A. (2013). *Teaching for creativity in the common core classroom*. New York: Teachers College Press.
- Beghetto, R. A. (2016α). Creative learning: A fresh look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), 6–23.
- Beghetto, R. A. (2016β). Structured freedom: Open-ended teaching and learning. Στο R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Επιμ.), *Nurturing creativity in the classroom* (σσ. 9–31). New York: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.
- Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2018). *Educational creativity: A guide for educators, researchers and practitioners*. New York: Routledge.
- Beghetto, R. A. & J. C. Kaufman (2016) (Εκδ.), *Nurturing creativity in the classroom* (2^η εκδ., σσ. 45-64). New York: Cambridge University Press.
- Benton, M. (1999). *Secondary worlds: Literature teaching and the visual arts*. Buckingham: Open University Press.
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (2^η εκδ.). New York: Routledge.
- Brande, D. (2021). *Becoming a Writer: Dorothea Brande's Guide to Unlocking Your Writing Potential*. New Delhi: Prabhat Prakashan.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. London: Penguin Books.

- Brooks, C. (1947). *The well wrought urn: Studies in the structure of poetry*. New York: Harcourt Brace.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Cremin, T. (2015). *Teaching English creatively* (2^η εκδ.). London: Routledge.
- Cremin, T., Goouch, K., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2009). *Teaching creative writing: A practical guide*. London: Routledge.
- Cremin, T., & Oliver, L. (2017). Teachers as writers: A systematic review. *Research Papers in Education*, 32(3), 269–295.
- Culler, J. (2017). Theory of the Lyric. *Nordisk poesi*, 2 (2), 119-133.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Doecke, B., & Mead, P. (2018). English and the knowledge question. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(2), 249-264.
- Eagleton, T. (2011). *How to read a poem*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York, NY: Oxford University Press.
- Eliot, T. S. (1920). *Tradition and the individual talent*. Στο *The sacred wood: Essays on poetry and criticism* (σσ. 47–59). London: Methuen.

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, England: Open University Press.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fisher, D., Lapp, D., & Frey, N. (2011). Homework in secondary classrooms: Making it relevant and respectful. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 71–74.
- Florida, R. (2019). *The rise of the creative class*. (αναβαθμισμένη εκδ.) New York, NY: Basic Books.
- Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*. Camberwell, Victoria: Cambridge University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fosnot, C. T. (Επιμ.). (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2^η εκδ.). New York, NY: Teachers College Press.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree* (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Green, B. (2017). *Engaging curriculum: Bridging the curriculum theory and English education divide*. New York, NY: Routledge.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and poetics*. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). Cambridge, MA: MIT Press.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101* (2^η εκδ.). New York, NY: Springer Publishing.

- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four-C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Keel, J. S. (1969). Herbert Read on education through art. *Journal of Aesthetic Education*, 3(4), 47-58.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research* (Vol. 200). Singapore: Springer.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. (2^η εκδ.). Upper Saddle River, NJ: FT press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Langer, J. A. (1997). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. (2003). Student writing as “academic literacies”: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192–207.
- Maley, A. (2003). Creative approaches to writing materials. Στο B. Tomlinson (Επιμ.), *Developing materials for language teaching* (σσ. 183–198). London: Continuum.
- Mearns, H. (1925). *Creative youth: How a school environment set free the creative spirit*. Garden City, NY: Doubleday, Page.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.

- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30–47.
- Murray, D. M. (1972). Teach writing as a process, not product. *The Leaflet*, 71(3), 11–14.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
- Myhill, D., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41–62.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: Routledge Falmer.
- Naylor, A., & Wood, A. (2012). *Teaching poetry: Reading and responding to poetry in the secondary classroom*. London: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Orion Press.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6–11.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96.
- Probst, R. E. (2004). *Response and analysis: Teaching literature in secondary school* (2^η εκδ.). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Reichert, J. (1980). The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. *Philosophy and Literature*, 4(1), 131-132.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Richards, I. A. (1924). *Principles of literary criticism*. London: Routledge.
- Rodari, G. (1973). *Grammar of fantasy: An introduction to the art of inventing stories* (J. Zipes, Μετ.). New York, NY: Teachers & Writers Collaborative.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5^η εκδ.). New York, NY: Modern Language Association.
- Runco, M. (2018). Authentic Creativity: Mechanisms, Definitions, and Empirical Efforts. Στο Sternberg, R. & Kaufman, J. C. (επιμ.), *The Nature of Human Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. Στο *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (σσ. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Simonton, D. K. (1995). Persuasion in creativity. *Psychological Inquiry*, 6(2), 185–193.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. (2^η εκδ.). Alexandria, VA: Ascd
- Vendler, H. (1997). *Poems, poets, poetry*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilhelm, J. D. (2016). " *You gotta be the book*": teaching engaged and reflective reading with adolescents. New York, NY: Teachers College Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.
- Wyatt-Smith, C., & Kimber, K. (2009). Working multimodally: Challenges for assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 70–90.
- Xerri, D. (2016). 'Poems look like a mathematical equation': Assessment in poetry education. *IJES: international journal of English studies*, 16(1), 1-17.

Παράρτημα:

1.Ποιήματα

Κ.Π. Καβάφης

Chefece ilgran rifiuto

Σε μερικούς ανθρώπους έρχεται μια μέρα
που πρέπει το μεγάλο Ναι ή το μεγάλο Όχι
να πούνε. Φανερώνεται αμέσως όποιος το 'χει
έτοιμο μέσα του το Ναι, και λέγοντάς το πέρα
πηγαίνει στην τιμή και στην πεποίθησί του.
Ο αρνηθείς δεν μετανιώνει. Αν ρωτιούνταν πάλι,
όχι θα ξαναέλεγε. Κι όμως τον καταβάλλει
εκείνο τ' όχι — το σωστό — εις όλην την ζωή του.

[1899, 1901*]

(Από την Τράπεζα θεμάτων.)

Μ. Αναγνωστάκης

Η απόφαση

Είστε υπέρ ή κατά;
Έστω απαντήστε μ' ένα ναι ή μ' ένα όχι.
Το έχετε το πρόβλημα σκεφτεί
Πιστεύω ασφαλώς πως σας βασάνισε
Τα πάντα βασανίζουν στη ζωή
Παιδιά γυναίκες έντομα
Διπλωματική εργασία

Βλαβερά φυτά χαμένες ώρες
Δύσκολα πάθη χαλασμένα δόντια
Μέτρια φιλμ. Κι αυτό σάς βασάνισε ασφαλώς.
Μιλάτε υπεύθυνα λοιπόν. Έστω με ναι ή όχι.
Σ' εσάς ανήκει η απόφαση.
Δε σας ζητούμε φυσικά να πάψετε
Τις ασχολίες σας να διακόψτε τη ζωή σας
Τις προσφιλείς εφημερίδες σας τις συζητήσεις
Στο κουρείο τις Κυριακές σας στα γήπεδα.
Μια λέξη μόνο. Εμπρός λοιπόν:
Είστε υπέρ ή κατά;
Σκεφθείτε το καλά. Θα περιμένω.
(Από την Τράπεζα θεμάτων.)

Κ. Αδαλόγλου

Brokenvoice

Το ποίημα της Κούλας Αδαλόγλου έχει δημοσιευτεί στην ποιητική συλλογή με τίτλο «Διπλή άρθρωση» το 2009

Με ραγισμένη φωνή παίρνω τηλέφωνο σε αριθμούς
που δεν-αντι-στοι-χού-νε-σε-συ-νδρο-μη-τές, λένε.
Πληκτρολογώ μηνύματα που ένας σέρβερ out of order ακυρώνει.
Με ραγισμένη φωνή θρυμματίζω την κάμερα μιας πιθανής τηλεσυνομιλίας.
Ραγισμένη η φωνή μου
εισβάλλει σε αεροδρόμια και μετρό

μπερδεύει προορισμούς ανακατεύει διαδρομές
η ραγισμένη φωνή μου, μόνη,
μακριά από μένα.

(Από την Τράπεζα θεμάτων.)

Ν. Δήμου

Αισιοδοξία

Το ποίημα έγραψε ο Νίκος Δήμου που είναι συγγραφέας και κειμενογράφος διαφημιστικών κειμένων. Το ποίημα ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.ndimou.gr.

Κανείς δεν πεθαίνει

Στις διαφημίσεις.

Κανείς δεν πονάει

(παρά για να πάρει παυσίπονο).

Κανείς δεν ουρλιάζει

Στις διαφημίσεις.

Κανείς δεν είναι μόνος

(εκτός κι αν έχει κακοσμία).

Κανείς δεν φοβάται

στις διαφημίσεις.

Όλα πάνε καλά

στις διαφημίσεις.

Όλα

πάνε

καλά!

(Από την Τράπεζα θεμάτων.)

Ανδρέας Εμπειρικός

[Τρία αποσπάσματα]

Τα παρακάτω αποσπάσματα να διαβαστούν ως αυτοτελή ποιήματα. Ανήκουν στη συλλογή Ενδοχώρα (1945). Τα δύο πρώτα στην ενότητα Ο Πλόκαμος της Αλταμίρας και το τρίτο στην ενότητα Πουλιά του Προύθου.

1

Λίγα κοσμήματα στη χλόη. Λίγα διαμάντια στο σκοτάδι.

Μα η πεταλούδα που νύκτωρ εγεννήθη μας αναγγέλλει την
αυγή, σφαδιάζουσα στο ράμφος της πρωίας.

2

Η ποίησης είναι ανάπτυξι στίλβοντος ποδηλάτου. Μέσα της
όλοι μεγαλώνουμε. Οι διάδρομοι είναι λευκοί. Τ' άνθη μιλούν.
Από τα πέταλά τους αναδύονται συχνά μικρούτσικες παιδίσκες.
Η εκδρομή αυτή δεν έχει τέλος.

3

Είναι τα βλέφαρά μου διάφανες αυλαίες.
Όταν τ' ανοίγω βλέπω εμπρός μου ό,τι κι αν τύχει.
Όταν τα κλείνω βλέπω εμπρός μου ό,τι ποθώ.
(Από το σχολικό βιβλίο.)

Γ. Σεφέρης

«Επὶ ἀσπαλάθων...»

Ήταν ωραίο το Σούνιο τη μέρα εκείνη του Ευαγγελισμού
πάλι με την άνοιξη.

Λιγοστά πράσινα φύλλα γύρω στις σκουριασμένες πέτρες
το κόκκινο χρώμα κι ασπάλαθοι
δείχνοντας έτοιμα τα μεγάλα τους βελόνια
και τους κίτρινους ανθούς.
Απόμακρα οι αρχαίες κολόνες, χορδές μιας άρπας αντηχούν ακόμη...
Γαλήνη.
—Τί μπορεί να μου θύμισε τον Αρδιαίο εκείνον;
Μια λέξη στον Πλάτωνα θαρρώ, χαμένη στου μυαλού τ' αυλάκια·
τ' όνομα του κίτρινου θάμνου
δεν άλλαξε από εκείνους τους καιρούς.
Το βράδυ βρήκα την περικοπή:
«Τον έδεσαν χειροπόδαρα» μας λέει
«τον έριξαν χάμω και τον έγδαραν
τον έσυραν παράμερα τον καταξέσκισαν
απάνω στους αγκαθερούς ασπάλαθους
και πήγαν και τον πέταξαν στον Τάρταρο, κουρέλι».
Έτσι στον κάτω κόσμο πλέρωνε τα κρίματά του
ο Παμφύλιος Αρδιαίος ο πανάθλιος Τύραννος.

31 του Μάρτη 1971

(Από το σχολικό βιβλίο.)

Γ. Τόλιας

Ψέμα

«Αλήθεια, α στερητ. + λήθη προσδιορίζει γεγονότα ή πράγματα

που δεν είναι δυνατόν να λησμονηθούν ή να αποκρυβούν»

Αλήθεια

Σκληρή λέξη

τιμωρός

σου στερεί τη διαδικασία της λήθης

και σε καταδικάζει σε μια συνεχή και δια βίου επώδυνη υπόμνηση

Επιστρέφει την φθαρμένη πραγματικότητα μιας εποχής περασμένης

Απουσιολόγος αριστούχος του χρόνου

δεν σου χαρίζει ούτε μια απουσία λησμονιάς

Ω! ψέμα εφήμερο, επινόηση, και κρύπτη της φαντασίας.

Υ.Γ. Η μυστική συνάντηση με το γοητευτικό ψέμα

είναι η ανομολόγητη αμαρτία της αλήθειας.

Η αλήθεια έχει πολλές εκδοχές

Διαλέγουμε όποια μας συμφέρει

Το ψέμα όμως έχει μια και μόνη συναρπαστική εκδοχή

Ένα περίτεχνο ψέμα διαθέτει θεατρικότητα

Μια φτωχή εκδοχή της αλήθειας, θεατρινισμό

Το ψέμα προσφέρει θαλπωρή

Η αλήθεια παγετώνα

Το ψέμα κοχλάζει στην κόλαση της φαντασίας
λεπτοτέχνημα απάτης
Μεταίχμιο ονειρικού με το γήινο
Μπισκότο τραγανό
με παχιά στρώση σοκολάτας
ψημένο στο φούρνο της επινόησης
Επιμύθιο ανομολόγητου φόβου
Υ.Γ. Μήπως και το όνειρο ψέμα της αλήθειας μας δεν είναι;

Θέλει τέχνη και φαντασία το ψέμα
Είναι φιλόξενο το ψέμα
Ανοίγει διάπλατα την πόρτα του σε κάθε χτύπημα
Μου αρέσει να ζω την περιπέτεια ενός ψέματος
έχοντας την εκ των προτέρων γνώση
Αγκαλιάζω τρυφερά τα ψέματα
ιδίως αυτά που σου κλείνουν πονηρά το μάτι
και σου ζητούν να μην τ' αποκαλύψεις
Υπάρχουν ψέματα που σε προστατεύουν
από το ψύχος της πραγματικότητας
και σε σκεπάζουν στοργικά τη νύχτα
Είναι γλυκό κουταλιού το ψέμα,
σ' ένα ζεστό καλοκαιρινό απόγευμα, είναι παγωτό σοκολάτα.
Υ.Γ. Με διώχνει η υποκρισία γιατί είναι ένα ψέμα διάρκειας.

Μου αρέσει πολύ το χειροποίητο ψέμα

Αυτό που σε μια αδιόρατη γωνιά του

γράφει Hand Made in Life

Η συναρπαστική διαδικασία της σύλληψης

της κυοφορίας

της γέννησης

και τελικώς της δωρεάς

Γιατί όταν χαρίζεις ένα ψέμα

είναι σαν να προσφέρεις ένα κομμάτι

ζώντος εφήμερου ονείρου

Τι μας αναγκάζει να επινοούμε ψεύδη;

Η απάντηση είναι εύκολη

Η ίδια η ζωή

Η σκληρή της πραγματικότητα

Πόσο δροσίζει τις μέρες μου

όταν φυσάει ο άνεμος

ενός γυναικείου ψέματος

Αδύναμος της δυσπιστίας

χάνομαι στον λαβύρινθο της σαγήνης του

και πιστεύω.

Υ.Γ. Το ερωτικό ψέμα εκφέρεται μέσα από βρυχηθμούς ψιθύρων

και ηδύνει τον ωτακουστή μάρτυρα

Το χρόνο!

(Από την Τράπεζα θεμάτων.)

Ε. Αρτεμίου

Νομάδες

Πρωτόγονοι είμαστε ακόμα, λες

Κοιμόμαστε στις ευκαιριακές σπηλιές μας

σαν νομάδες που φοβούνται να κατοικήσουν

ένα δυνατό συναίσθημα

Τις νύχτες

ζωγραφίζουμε επάνω στα τοιχώματα της σκέψης

ένα μικρό ελαφίσιο όνειρο

να τρέχει ανυπεράσπιστο στη σαβάνα του κόσμου μας

Κι όταν μας παίρνει ο ύπνος πλάι στα βέλη χέρια μας

ονειρευόμαστε πως γίνεται το θήραμα της επόμενης μέρας

Το τρόπαιο που θα σηκώσουμε ψηλά

για όλο αυτό τον μακρύ δρόμο ουτοπίας

Νομάδες είμαστε, μου λες

Άστεγες πάντα οι μεγάλες μας αγάπες

με ένα ρίγος από κρύο ή πυρετό

(Από την Τράπεζα θεμάτων.)

Γ. Ρίτσος

Αυτόπτης μάρτυρας

Εγώ τους είδα —λέει— τους δυο διαρρήκτες πίσω απ' τις γρίλιες
να παραβιάζουν την απέναντι πόρτα· —δε φώναξα διόλου·
είχε φεγγάρι· φαινόταν καθαρά τ' αντικλείδια τους
και τα στολίδια του γύψου στον τοίχο. Περίμενα πρώτα
να φωνάζουνε οι άλλοι από δίπλα. Κανένας δε φώναξε.
Έφυγα, απ' το παράθυρο, κάθισα στην καρέκλα, ακούμπησα
το μέτωπό μου στο μάρμαρο του τραπεζιού, και θαρρώ
που αποκοιμήθηκα πλάι στο φτωχό μελανωμένο χέρι
του παιδιού που δεν προβιβάστηκε. Μέσα στον ύπνο μου
μ' έπιασε πονοκέφαλος απ' το φεγγάρι. Τα χαράματα
μου χτύπησαν την πόρτα. Ήταν οι δυο διαρρήκτες
κρατώντας δυο ωραίες ανθοδέσμες. Μπήκα στην κουζίνα
να βάλω τα λουλούδια στο νερό. Γυρίζοντας πίσω,
μ' ένα βάζο στο κάθε μου χέρι, δεν τους βρήκα.

(Από το σχολικό βιβλίο.)

2. Ποιήματα μαθητών.

«Απελπισμένος στα 10 περιμένω να πάω 18

Απελπισμένος στα 16 περιμένω να βγάλω δίπλωμα

Απελπισμένος στα 17 περιμένω να τελειώσει το σχολείο

Απελπισμένος περιμένω μια ελπίδα.»

«Βρίσκομαι σε αδιέξοδο, δε γνωρίζω πια νέα σου

Βρίσκομαι σε αδιέξοδο δεν ξέρω αν θα πρέπει να σου ξαναστείλω

Δεν μπορώ να ξεφύγω απ' τη σκέψη σου

Βρίσκομαι σε αδιέξοδο και θα έκανα τα πάντα για να σε ξαναδώ

Βρίσκομαι σε αδιέξοδο που δε βρίσκω τρόπο να σε ξαναβρώ.»

«Καλά πήγε και αυτό

Στέλνω μηνύματα σε άγνωστο αριθμό

Καλά πήγε και αυτό

Περιμένω να γυρίσεις αλλά δεν είναι εφικτό

Καλά πήγε και αυτό

Δεν παίρνω απάντηση στο κινητό

Καλά πήγε και αυτό

Σ' αγαπώ! »

«Απελπισμένη στη Βόνιτσα

περιμένω να ανοίξει το barcode

Απελπισμένη στη Βόνιτσα

Δεν ξέρω που να πάω και να σταθώ

Απελπισμένη στη Βόνιτσα

Θέλω να πάω έστω για ψώνια»

«Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου κλαίω για την ιστορία

Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου αναρωτιέμαι αν θα βγάλω την ύλη,

Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου κρατιέμαι να μη σκρολάρω στο ίνσταγκραμ

Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου προσπαθώ να φανταστώ τη ζωή μου στη σχολή που μου αρέσει,

Καθισμένη στην καρέκλα του γραφείου μου τελικά διαβάζω.»

«Πνιγμένη στα μαθήματά μου

Με τυλίγει το άγχος να σωθώ

Πνιγμένη στα μαθήματά μου

Περιμένω να τελειώσει το μαρτύριο αυτό,

Πνιγμένη στα μαθήματά μου

Περιμένω να βγω. »

«Κάθε μέρα η ίδια κατάσταση

Κάθε μέρα το ίδιο σκηνικό

Κάθε μέρα προσπαθώ να πάω κόντρα στα πρέπει

Αλλά καταλήγω στο τι είναι σωστό

Κάθε μέρα η ίδια απορία

Άραγε αξίζει όλο αυτό;»

«Ανήσυχες στη Βόνιτσα μας έπιασε η βροχή

Ανήσυχες στη Βόνιτσα τρέχαμε από δω και από κει

Ανήσυχες στη Βόνιτσα καταφύγιο έγινε μια ταβέρνα κλειστή.»

«Χαμένος στο σκοτάδι δεν υπάρχει φως

Χαμένος στο σκοτάδι διάσπαρτες οι σκέψεις μου παντού

Χαμένος στο σκοτάδι κανένας δεν υπάρχει εδώ.»

«Κλεισμένος στο ασανσέρ, περιμένω να 'ρθει το ρεύμα

Κλεισμένος στο ασανσέρ σα να σταμάτησε ο χρόνος εδώ

Κλεισμένος στο ασανσέρ γιατί να μην πηγαινα από τις σκάλες; »

«Σα χθες την πρόσεξες και μπήκε στο μυαλό σου

Σα χθες της πρωτομίλησες τυχαία περπατώντας

Σα χθες την έκανες και έγινε δικιά σου

Σαν σήμερα όλα σκέφτεσαι για πάντα θες να φτάσουν. »

«Τα αρνητικά

Εσύ

Τα θετικά

Εγώ

Κι όμως

Τα ετερόνυμα έλκονται.»

«Βασικό στοιχείο στον άνθρωπο

Η μνήμη

Η ικανότητα του οργανισμού να θυμάται.

Θυμάται να αντιδράσει

Την επόμενη φορά

Έτσι και εγώ

Θυμάμαι!

Προστατεύομαι!»

«Θα μπορούσαμε

Να είμαστε ένα

Σαν την εφαπτομένη και την συνεφαπτομένη

(εφω x σφω = 1)

Αλλά διάλεξες να μπει το συνημίτονο

Ανάμεσά μας!

$\sin^2 \omega = 1 / 1 + \epsilon\phi^2 \omega$

περιπλέχθηκε!

Και μας χώρισε.»

«Εγώ είμαι το ημίτονο

Για σένα

Εσύ το συνημίτονο

Για εμένα

Μαζί είμαστε $\eta\mu^2 \omega + \sigma\upsilon\nu^2 \omega = 1$

Για εμάς

Το 1. »

«Σαν αντιγόνο εσύ

Εισβάλεις στη ζωή μου

Δεν έχω αντισώματα για την αντίδρασή μου!

Μολύνεις καθημερινά την ύπαρξή μου

Και θέλω

Να σε βγάλω απ'τη ζωή μου.»

«Ποτέ δε θα μάθω να μετράω

Τους αριθμούς

Ποτέ δε θα μάθω να ανισώνω τους παράγοντες

Καλύτερα

από τον

ευατό μου.»

«Η ζωή μας μια εξίσωση

Εγώ το χ

Εσύ το ψ

Το ίσον όμως

Βγάζει

Μια ψυχή

Που θα τη γνωρίσουμε μαζί.»

«Μια εξίσωση ο κόσμος

Ένα ερωτηματικό!

Ποιος ο γνωστός;

Ποιος ξέρει;

Τι να είναι αυτό;

Τι να σημαίνει;

Όλα άγνωστα είναι τελικά.

Λύνεται άραγε

Η εξίσωση αυτή;»

«Μέσα είμαι στο σκοτάδι

έχω όμως αντισώματα

μέσα στη βροχή

(μόνο αν έχεις ομπρέλα)

Μέσα στο χάος

Βρίσκεται η λύπη

Μέσα στο πουθενά

(εκτός κι αν έχει δρόμους)

Κανείς δε φοβάται αν έχει αντισώματα

Τα πάντα αντιμετωπίζονται

ΠΑΝΤΑ

Αντιμετωπίζονται!»

«Ένα και ένα

κάνουν δύο

Μα εμείς είπαμε αντίο.

Ένα και ένα κάνουν δύο

Στη ζωή μπαίνεις σαν κρύο

Μία μπαίνεις,

μία φεύγεις

και ποτέ δεν προλαβαίνεις.

Ένα και ένα

κάνουν δύο

Θα τα πούμε στις καρδιάς το πλοίο...»

«Δε θα καταλάβω ποτέ τα αρχαία

Ούτε τα λατινικά

Ένα σίγουρο έχω

μόνο

Δε θα τα διαβάσω

Ποτέ

Ξανά! »

«Η ζωή μας μια εξίσωση

Εγώ το χ

Εσύ το ψ

Το ίσον όμως βγάζει

Έμας μαζί

Μια ψυχή!»

«Η ζωή είναι ένας κύκλος

Φεύγει

Αποχωρεί γρήγορα.

Οι γνωστοί γίνονται άγνωστοι

Απομακρύνονται

Ισούνται με το μηδέν

Εξισώνονται

Ισορροπούνται

Στο τέλος

Όλοι!»

«Η ζωή μας

ένας κύκλος

Ποτέ δεν ολοκληρώθηκε.

Κανείς μας δεν προσπάθησε να τον κλείσει.

Όλα κυλάνε

ίδια

Και όλα

στάσιμα

Βασικό συμπέρασμα

Θα μαστε στο άπειρο

Κύκλος που δεν έκλεισε. »

«Σα Μέδουσα ο κόσμος μας στην έξω του πλευρά

Μας φαίνεται πανέμορφος, μα η αλήθεια απατά

Βαθύτερα αν κοιτάξεις, πετρώματα θα βρεις

Όπως και η Μέδουσα, σε κάνει όταν τη δεις.»

«Τόσες δυσκολίες και όλα τα καταφέρνω

Τόσο καιρό κερδίζω τις μάχες μου

Όμως φοβάμαι πως κάποια στιγμή όλα θα αλλάξουν

Όπως ο Αχιλλέας τις νίκες έφερνε

Μέχρι που ηττήθηκε από την πτέρνα του. »

«Αγνοώντας τα εμπόδια του δρόμου

Πολεμώντας τις σκέψεις

Ηγέτης όλων των αληθειών

Σαν τον Ιάσωνα

Με θάρρος, πίστη και αυτοπεποίθηση

Μας έφτασε από την Ιωλκό

Στην Κολχίδα μας.»

«Σαν τον ποταμό του Αλφειού

Θα έρθω να σε συναντήσω

Με τον καιρό θα περιμένω

Να σε αντικρύσω.

Και όταν έρθει η στιγμή τα νερά μας να ενωθούν

Τότε θα καταλάβεις τη μεταμόρφωσή μας. »

«Δικά του είναι τα φτερά στον ήλιο που πετά

Με ελπίδα στα όνειρα μιλά

Το φως του δίνει ζεστασιά

Μαθαίνει πως καμιά φορά ίσως κάτι δεν πάει καλά

Λιώνει τότε το κερί

Στην ταχεία η ζωή.»

«Μια γυναίκα πρόσεξα στο δρόμο
Περίμενα για λίγο να γυρίσει
Ήθελα να δω το πρόσωπό της
Λόγια να μου πει να ακούσω λίγα
Είχε περίεργα μαλλιά με ράστα
Θύμιζαν φίδια
και είδα τα δυο της μάτια
Αναυδος έμεινα,
έγινα πέτρα,
βρήκα τη Μέδουσα και όλα τα βρήκα.»

«Σα νέα και εγώ ψηλά προσπαθώ να απλωθώ
Στα χέρια μου να δω το όνειρό μου το καλό
Μα είναι το σύστημα αισχρό
Και σαν τον Ίκαρο πέφτω στο κενό
Ο ήλιος μου καίει τα φτερά
Όπως οι κυβερνώντες τα όνειρά μου
Με σκοτώνουν, με αποτελειώνουν
Σαν κερί που λιώνει , λιώνουν το μέλλον μου. »

«Τι είναι άραγε η παιδεία;
Θα λεγα πως είναι σαν το κρασί.

Αν δεν ωριμάσει σωστά θα είναι πικρό

Αν όμως το αφήσουμε στο σωστό χρόνο

Μπορεί να γίνει το πιο γλυκό κρασί.»

«Καλοκαίρι.

Τι ωραίο συναίσθημα;

Βόλτες, θάλασσα, αγαπημένα πρόσωπα.

Τι άλλο να θελήσει κανείς;

Δε σε περιορίζει ο χρόνος

Δεν πνίγεσαι,

Είσαι ελεύθερος σαν τα πουλιά

Χωρίς έγνοιες και άγχος, ούτε τη γνώμη των άλλων, τίποτα.

Φτάνοντας στον προορισμό σου νιώθεις

Καλοκαίρι.»

«Ο άνθρωπος είναι σαν τον καιρό.

Ανά πάσα στιγμή αλλάζει.

Χωρίς να το αντιληφθείς αλλάζει και η πορεία σου.»

«Φίλες είμαστε ακόμα;

Δέκα χρόνια κάνουμε βόλτες με ένα ποδήλατο με βοηθητικές ρόδες.

Ωριμάζουμε και μαθαίνουμε τον κόσμο μαζί.

Έχουμε τις βοηθητικές, συνοδοιπόρους στο θρανίο , στις πανελλήνιες.

Όμως αυτές πρέπει να βγουν όσο τα χρόνια περνούν

Η μοναξιά επιβάλλεται και τα παιδικά χρόνια αλλάζουν

Πρέπει να δεις το καινούριο να το αντιληφθείς και να αγαπήσεις τα νέα πράγματα

Το ποδήλατο το αφήνεις και παύει να είναι ανάγκη

Οδηγείς και μαθαίνεις πάλι από την αρχή.»

«Η εμπιστοσύνη σα γυαλί που ραγίζει

Ένα ποτήρι που αν σπάσει το νερό θα σκορπιστεί.

Ο άνθρωπος που θα εμπιστευτείς

σαν τη ζάχαρη και το αλάτι πως να τα ξεχωρίσεις αν δεν τα γευτείς;

Η εμπιστοσύνη χτίζεται και κερδίζεται

Αν χαθεί ο άνθρωπος γεμίζει φόβο

Και έρχονται οι αναμνήσεις, γνωστές και άγνωστες. »

«Ο χρόνος!

Ο χρόνος κυλά γρήγορα

Σαν μια ρόδα

Όσο ανυπομονείς κυλά ακόμη πιο γρήγορα

Στη ζωή δεν πρέπει να βιάζεσαι

Όλα έρχονται σαν το καλοκαίρι

Χρειάζεται υπομονή

Και επιμονή!»

«Έτσι είναι η ζωή

Σαν τη θάλασσα.

Άλλοτε είναι ήρεμη και άλλοτε φουσκώνει.

Πλήττεται από απελπισία, άγχος και αγωνία.

Πλήττεται από χαρά, γέλιο και ευχαρίστηση.

Άλλες φορές η φουρτούνα ανακατώνει τα στοιχεία του νερού

Θυμωμένη μοιάζει και οργισμένη.

Μα πάντα επιστρέφει στη γαλήνια της μορφή.

Έτσι και εμείς

Πάντα φροντίζουμε να ξεπερνάμε τους σκληρούς ανέμους

Πρέπει

Να είμαστε ικανοί να ξεφεύγουμε από τον πνιγμό.

Να κοιτάμε πάντα προς τον ζεστό ήλιο που καταφθάνει

Και να βγαίνουμε στην επιγάνεια δυνατοί

Γιατί αυτό κάνουν οι φουρτούνες:

Φέρνουν χάος μέχρι που το νερό θα γίνει κρύσταλλο. »

«Αν με ρωτήσεις τι θα ήθελα στη ζωή μου

Ξέρω να σου πω

Έναν άνθρωπο ζεστό και μεγάλο σα κουβέρτα

Κάθε τέλος μιας ημέρας να αγκαλιάζει τα συναισθήματά μου

Να αγκαλιάζει τις ωραίες και τις άσχημες στιγμές

Όλα όσα σκέφτομαι πριν κλείσουν τα βαριά μου βλέφαρα

Διπλωματική εργασία

Να αγκαλιάζει εμένα έτσι όπως είμαι

Με τα καλά μου, με τα κακά μου

Να με συμβουλεύει

Να με καθησυχάζει

Να μένει πάνω μου σα μια κουβέρτα

Που δεν εγκαταλείπει ποτέ

Πάντα να με περιμένει

Πάντα να με ηρεμεί, με τη ζεστασιά της τη μοναδική.

Αυτόν τον άνθρωπο θέλω στη ζωή μου.»

«Τι κι αν οι φιλίες δεν υπάρχουν;

Τι κι αν ζούμε σε ένα όνειρο που μοιάζει με γλυκό του κουταλιού;

Στις μέρες μας θα μπορούσε κάποιος να πει πως οι φιλίες μας θα κρατήσουν για πάντα;

Άπιαστο όνειρο.

Όλο είναι μια απάτη του μυαλού μας

Που θα κρατήσει όσο τρώμε γλυκό κουταλιού.»

«Εγώ τους είδα -λέει- που με κορόιδευαν

Και αναρωτήθηκα αν έπρεπε να κάνω κάτι

Το γέλιο τους διαπερνούσε κάθε ανθρώπινο τύμπανο

Και η χαρά τους δεν περιγράφονταν την ώρα εκείνη

Και σκέφτηκα για μια στιγμή

Τί θα γινόταν αν αντιστέφονταν οι ρόλοι;»

«Εγώ τους είδα -λέει- παίζανε το απόγευμα στην πλατεία κρυφτό.

Τους είδα και εγώ και κάποιοι άλλοι που κλέβανε στο παιχνίδι

Αλλά κανείς δεν έκανε κάτι για να τους εμποδίσει.

Θέλανε μόνο να κρύβονται, να μη φυλάνε, μόνο να κερδίζουν.

Άραγε γιατί να μην χαιρόμαστε με τίποτε;

Γιατί να μας νοιάζει πάντα να βγαίνουμε πρώτοι με κλεψιά;

Αυτά αναρωτιέμαι κάποιες φορές με το φτωχό μυαλό μου.»

«Εγώ τους είδα -λέει- τους άστεγους στο πάρκο να ζητιανεύουν για την επιβίωσή τους.

Κανείς δε βοήθησε, μόνο ένας ηλικιωμένος παππούς τους άφησε ένα ψωμί.

Το βράδυ που έφυγα τους άφησα μόνους στο πρόχειρο κατάλυμά τους.

Την επόμενη μέρα ξανά το ίδιο.

Πουθενά ανθρωπιά. Κανείς δεν τους έβλεπε.

Πουθενά συμπόνια.

Μέσα μου ζύπνησαν συναισθήματα οργής σα να μουν εγώ ο πεινασμένος.

Που ζούμε; Πως ζούμε;

Την άλλη μέρα δεν ήταν εκεί.

Χάος. Επικρατεί χάος. »

«Εγώ τους είδα -λέει- στο όνειρό μου.

Παρέα με μπόλικους ανθρώπους να στέκονται μπροστά από μια γέφυρα

Παρακολουθούσαν έναν άντρα να κάνει πρόταση γάμου σε μια γυναίκα.

Πήγα απ' την άλλη να βλέπω καλύτερα,

Η γυναίκα αυτή ήταν γεμάτη χτυπήματα.

Ξύπνησα!

Και είδα μπροστά μου πολλά τέτοια αληθινά...»

«Εγώ τους είδα -λέει- τους δυο νέους εργάτες

που δούλευαν αδιάκοπα για ένα μεροκάματο

δε φταίνε αυτοί – η κοινωνία φταίει.

Δε μου φάνηκε παράξενο

Έτσι έχουν μάθει όλοι

Δουλειά Δουλειά Δουλειά

Για λίγο μεροκάματο.

Για λίγη ζωή.

Μίζερη ζωή.»

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.