



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Διπλωματική Εργασία

«Η Δημιουργική Γραφή ως μέσο αυτοέκφρασης και δημιουργικής
σκέψης στη γενική εκπαίδευση: Σύγχρονες διδακτικές
προσεγγίσεις»

Αικατερίνη Παναγιωτακοπούλου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κα Μαρίκα Δουζίνα

Νάουσα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») 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 αυτοέκφρασης και δημιουργικής
σκέψης στη γενική εκπαίδευση: Σύγχρονες διδακτικές
προσεγγίσεις»

Αικατερίνη Παναγιωτακοπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κα Μαρίκα Δουζίνα

Καθηγήτρια στο τμήμα Δημιουργικής
Γραφής του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κα Ευαγγελία Μουλά

Καθηγήτρια στο τμήμα Δημιουργικής
Γραφής του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου

Νάουσα, Ιούνιος 2026

*Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στον σύζυγό μου, Χρήστο για την ηθική του υποστήριξη
καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας και στα παιδιά μου, Απόστολο, Γεώργιο,
Κωνσταντίνο και Μάριο για την υπομονή τους και την κατανόησή τους.*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στο πρόσωπο της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου, κυρίας Μαρίκας Δουζίνα, για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε, τη συνέπειά της και την άμεση ανταπόκρισή της σε οποιαδήποτε απορία ή ερώτημα προέκυψε κατά το χρονικό διάστημα της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου και στο πρόσωπο της συνεπιβλέπουσας καθηγήτριάς μου, κυρίας Ευαγγελίας Μουλά, για τις εύστοχες παρατηρήσεις της και τις διορθώσεις της.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της δημιουργικής γραφής, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, ως μέσου για την προώθηση της αυθεντικής αυτοέκφρασης και της δημιουργικής σκέψης των εφήβων. Παράλληλα, επιχειρείται η κατάθεση μιας εναλλακτικής και εφαρμόσιμης πρότασης διδασκαλίας, η οποία αφορά τις τάξεις της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου, αντίστοιχα.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος που είναι το θεωρητικό, προσεγγίζονται οι έννοιες της δημιουργικότητας, των δημιουργικών ατόμων, της δημιουργικής γραφής, ενώ εξετάζονται και τα επιστημονικά δεδομένα αναφορικά με την επίδραση των ψηφιακών προτύπων στην εφηβική ταυτότητα, η σημασία και οι τρόποι αποτύπωσης της αυτοέκφρασης στην εφηβεία, καθώς και ο ρόλος της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις, 12 στον αριθμό, οι οποίες αναδεικνύουν τη δημιουργική γραφή ως ένα καινοτόμο «εργαλείο» στα χέρια του εκπαιδευτικού, ικανό να προσφέρει τη σταθερότητα που αναζητά ο έφηβος σε μια εποχή διαρκών μεταβολών. Οι προτάσεις αυτές αφορούν σε γνωστικά αντικείμενα της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, όπως είναι τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, η Νεοελληνική Γλώσσα και τα Αρχαία από το πρωτότυπο. Μέσα από την αξιοποίηση κειμένων οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν «προσωπεία», να δημιουργήσουν ψηφιακά προφίλ και να εμπλακούν σε πολυτροπικές αφηγήσεις. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη δική τους αυθεντική «φωνή» και να αναπτύξουν έναν κριτικό διάλογο με τον εαυτό τους.

Συνοπτικά, η εργασία εξετάζει πώς η δημιουργική γραφή και η χρήση πολυτροπικών κειμένων (συνδυασμός εικόνας και ήχου) προσφέρουν στους μαθητές έναν ασφαλή χώρο ελεύθερης έκφρασης, αυτοέκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικής τους σκέψης. Η εργασία βασίστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και επισκόπηση θεωριών και ερευνών που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με τη λειτουργία της δημιουργικής γραφής ως καταλύτη στην εφηβική αυτοέκφραση, καθώς και στην παρουσίαση συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων που φιλοδοξούν, σε περίπτωση εφαρμογής τους στη σχολική πράξη, να λειτουργήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Λέξεις – Κλειδιά

Αυτοέκφραση, δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή, διδακτικές δραστηριότητες.

Abstract

This paper explores the role of creative writing within general education as a means to promote authentic self-expression and creative thinking in adolescents. Concurrently, it attempts to present an alternative and applicable teaching proposal designed for the first and second grades of Lower Secondary School (Gymnasium).

More specifically, the paper is divided into two parts. The first part comprises the theoretical framework, approaching the concepts of creativity, creative individuals, and creative writing. It also examines scientific data regarding the impact of digital models on adolescent identity, the significance and methods of reflecting self-expression during adolescence, as well as the role of creativity in the educational process.

The second part of the paper presents 12 specific instructional proposals that highlight creative writing as an innovative "tool" for educators, capable of providing the stability adolescents seek in an era of constant change. These proposals concern subject areas of the first and second grades of Lower High School, such as Ancient Greek Literature in Translation, Modern Greek Language, and Ancient Greek from the Original Text. Through the utilization of texts, students are prompted to use "personas", create digital profiles, and engage in multimodal narratives. In this manner, they are encouraged to express their own authentic "voice" and develop a critical dialogue with themselves.

In summary, this paper examines how creative writing and the use of multimodal texts (combining image and sound) offer students a safe space for free expression, self-expression and the development of their creative thinking. This paper was based on a literature review and an overview of theories and research related, among other things, to the function of creative writing as a catalyst for adolescent self-expression, as well as on the presentation of specific instructional proposals that aspire, if implemented in school practice, to operate in this direction.

Keywords

Self-expression, creativity, creative writing, instructional activities.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Περίληψη.....	vi
Abstract	viii
Περιεχόμενα	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Πώς θα μπορούσε όμως κάτι τέτοιο να επιτευχθεί στην εκπαιδευτική πράξη;	2
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ (Θεωρητικό)	4
1. Ο όρος της Δημιουργικότητας	4
1.1 Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα	6
1.2 Τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων	8
1.3 Εφηβεία και Δημιουργικότητα	9
1.4 Γιατί είναι τόσο σημαντική η δημιουργικότητα στην εφηβεία	11
1.5 Τρόποι έκφρασης της εφηβικής δημιουργικότητας	12
1.6 Δημιουργικότητα και ελληνική πραγματικότητα	13
2. Πώς ορίζεται η Δημιουργική Γραφή	15
2.1 Η «προϊστορία» της Δημιουργικής Γραφής	15
2.2 Σύγχρονες προσεγγίσεις του όρου της Δημιουργικής Γραφής.....	16
2.3 Η Δημιουργική Γραφή ως πεδίο έκφρασης και μάθησης.....	19
2.4 Τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού κειμένου	20
2.5 Η Δημιουργική Γραφή ως μέθοδος	22
2.6 Δραστηριότητες και βιωματική μάθηση.....	24
2.7 Οφέλη βιωματικής μάθησης.....	25
3. Δημιουργική - αποκλίνουσα σκέψη και εφηβική αυτοέκφραση	27
3.1 Πώς ορίζεται η δημιουργική-αποκλίνουσα σκέψη.....	27
3.2 Τρόποι ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης	29
3.3 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και έφηβοι.....	30
3.4 Αυτοέκφραση και Δημιουργική Γραφή.....	32
3.5 Πώς αποτυπώνεται η εφηβική αυτοέκφραση	35
4. Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής.....	38
4.1 Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής και ελληνική τάξη.....	40
4.2 Ο ρόλος του διδάσκοντα	41
5. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Δημιουργική Γραφή	43
5.1 Εισαγωγικά	43
5.2 Τα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα	44
5.3 Στόχοι και μέθοδοι διδασκαλίας για το μάθημα της Λογοτεχνίας.....	46
5.4 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Δημιουργική Γραφή	49
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ (Δημιουργικό)	56
1 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	56
2 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	59
3 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	62
4 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	65
5 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	68

6 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	72
7 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	74
8 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	77
9 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	80
10 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	83
11 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	85
12 ^η Δημιουργική Δραστηριότητα.....	88
Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	92
Θεσμικά Κείμενα	95
Βιβλιογραφία.....	98
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	98
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	103

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΕΚΕΒΙ	Εθνικό Κέντρο Βιβλίο
ΕΠΠΣ	Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΜΚΔ	Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
XEN	Χριστιανική Ένωση Νεανίδων
NACCCE	National Advisory Committee on Creative and Cultural Education
NEW ABC	Networking the Educational World

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου κυριαρχούν η αβεβαιότητα και η αστάθεια, πρωταρχικό μέλημα του σχολείου θα έπρεπε να αποτελεί η δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης του μαθητή με τον έξω κόσμο και η εμπλοκή του σε αυτόν ως υποκείμενο ενσαρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο και προικισμένο με συναισθήματα (Charlot, 1999). Επιπρόσθετα, ο ρόλος ενός δημοκρατικού σχολείου είναι να προσφέρει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες και να προετοιμαστούν για τη ζωή (Cropley, 1999).

Παράλληλα, χρέος του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να αποτελεί η όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις του εξωτερικού κόσμου. Να τους δοθούν, με άλλα λόγια, όλα εκείνα τα εφόδια, τα οποία μέσα από την αξιοποίησή τους θα αποτελέσουν το «διαβατήριο» προς την επιτυχία και την προσωπική τους ολοκλήρωση. Αποστολή του δασκάλου δεν είναι να δώσει έτοιμες απαντήσεις, αλλά να προσφέρει τα εκφραστικά μέσα και την ελευθερία, ώστε ο μαθητής να ανακαλύψει τη δική του αλήθεια και να χτίσει μια αυθεντική σχέση με τον κόσμο γύρω του (Rogers, 1980/2006).

Ανάμεσα σε αυτά τα εφόδια συγκαταλέγεται και η δημιουργικότητα, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως η κορυφαία δεξιότητα επιβίωσης του 21^{ου} αιώνα (Robinson, 2011), γιατί δύναται να συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή του ατόμου στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, αλλά και την επίλυση σύνθετων προβλημάτων (Kaufman, 2016). Άρα, δύο ακόμη χαρακτηριστικά που συμβαδίζουν με τη δημιουργικότητα είναι η προσαρμοστικότητα του ατόμου και η ευελιξία, ενώ χαρακτηριστική είναι και η συσχέτιση της δημιουργικότητας με την έννοια του ενεργού πολίτη (Σουλιώτης και ομάδα εργασίας, 2012), καθώς ένας δημιουργικός άνθρωπος δεν παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων, αλλά αναπτύσσει την ικανότητα να παρεμβαίνει στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Ο πολίτης που σκέφτεται δημιουργικά διαθέτει την κριτική ικανότητα να αμφισβητεί τα έτοιμα πρότυπα, αλλά και την τόλμη να προτείνει εναλλακτικές λύσεις για τα προβλήματα της κοινότητας. Έτσι, η δημιουργικότητα μετατρέπεται σε «εργαλείο» κοινωνικής συμμετοχής, αφού ενισχύει την αυτονομία του ατόμου και το ενθαρρύνει να εκφράζει την προσωπική του άποψη, συμβάλλοντας ενεργά στη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνικής πραγματικότητας.

Επιπρόσθετα, η δημιουργικότητα αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη της καινοτομίας, ένα δυνατό «χαρτί» για όποιον το διαθέτει όχι μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και σε πολλούς άλλους τομείς, όπως είναι για παράδειγμα αυτός της επιχειρηματικότητας (Goodman & Dingli, 2013). Συμπερασματικά, πρόκειται για έναν σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, της κοινωνικότητας, της παιδείας και της επιχειρηματικότητας των νέων (Williamson, 1971/2013).

Είναι γεγονός ότι με βάση τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στις μέρες μας κρίνεται επιτακτική η ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών μέσα στην τάξη. Τα λεγόμενα «δημιουργικά σχολεία» έχουν ως προμετωπίδα τους την εμπειρία, τη φαντασία και το βίωμα, χωρίς να περιορίζονται στην απλή μετάδοση προπαρασκευασμένων γνώσεων. Αυτό που είναι πρωταρχικής σημασίας είναι όχι τόσο το αποτέλεσμα, το τελικό προϊόν δηλαδή, όσο το να καταβληθεί η μέγιστη δυνατή προσπάθεια προκειμένου να μπορέσει να ξεδιπλώσει ο εκάστοτε μαθητής το δημιουργικό του ταλέντο (Robinson, 2001/2014).

Επομένως, το τελικό προϊόν θα μπορούσε να είναι μία ιδέα ή μία υλική κατασκευή, η οποία να χαρακτηρίζεται για την καινοτομία της, την πρωτοτυπία της, την ευρηματικότητά της, να είναι χρηστική και η αξία της να αναγνωρίζεται από ένα σύνολο ανθρώπων (Κιοσσές, 2018).

Πώς θα μπορούσε όμως κάτι τέτοιο να επιτευχθεί στην εκπαιδευτική πράξη;

Η δημιουργική διαδικασία είναι μία σύνθετη λειτουργία, η οποία ενεργοποιεί τόσο τις πνευματικές όσο και τις ψυχοσυναισθηματικές δυνάμεις του ατόμου. Χαρακτηριστική είναι η προσέγγιση που συναντάμε στον οδηγό του Υπουργείου Παιδείας της Πολιτείας του Ohio για τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων σχολείων (Briggs, 1968). Στο κείμενο αυτό η δημιουργικότητα παύει να θεωρείται ένα σπάνιο προνόμιο και ορίζεται ως μια ικανότητα που συνδέεται άμεσα με την προσωπική έκφραση και τη συναισθηματική ολοκλήρωση του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη δυνατότητα αξιοποίησης όλου ή μέρους των αισθήσεων του ανθρώπου και τη συνακόλουθη παραγωγή μιας σκέψης ή μιας ιδέας, η οποία δεν είχε αναπτυχθεί από κανέναν μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Είναι αποδεδειγμένο πλέον ότι οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν πιο δημιουργικοί και καινοτόμοι όταν αντλούν ευχαρίστηση από την προσωπική τους εργασία (Amabile, 1996). Άρα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες χωρίς να υπάρχει από πίσω ο καταναγκασμός και το αίσθημα της «υποχρέωσης» αποτελεί σημαντική προϋπόθεση της δημιουργικότητας (Amabile, 1989). Αυτό ισχύει φυσικά και στην περίπτωση των μαθητών, καθώς υπάρχει σύνδεση της δημιουργικής γραφής με δεξιότητες τις οποίες συναντάμε στο παιχνίδι, όπως είναι η αίσθηση της περιπέτειας, του πειραματισμού, της φαντασίας και της περιέργειας (Καραγιάννης, 2010), ενώ η λογοτεχνία τόσο σε επίπεδο δημιουργίας όσο και πρόσληψης-ερμηνείας είναι μία συμμετοχική δραστηριότητα στην οποία αντικατοπτρίζονται όλα τα παραπάνω κριτήρια δημιουργικότητας (Μουλά, 2012).

Στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής οι ασκήσεις μπορεί να είναι προαιρετικές, με την καθοδήγηση πάντοτε του εκπαιδευτικού, καθώς η δημιουργικότητα προϋποθέτει μια μετρημένη απελευθέρωση του ελέγχου της τάξης (Herbert, 2010), ενώ σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Κύπρου, ως δραστηριότητα προδιαγράφεται καθοδηγούμενη από τον διδάσκοντα, αντί να αναπτύσσεται ασύδοτα και είναι προαιρετική (ΥΠΠΟ-ΠΙ Κύπρου, 2010: 95).

Στην περίπτωση που οι μαθητές δεν επιθυμούν να εξασκηθούν στο γράψιμο θα πρέπει να επιλέξουν κάποια άλλη δραστηριότητα του λογοτεχνικού γραμματισμού, όπως είναι η φωναχτή ανάγνωση ή η κριτική ακρόαση των έργων από τα υπόλοιπα παιδιά (Σουλιώτης και ομάδα εργασίας, 2012). Να τονιστεί εδώ ότι δημιουργικότητα άνευ ορίων δεν υφίσταται. Το κλειδί της επιτυχίας στη δημιουργική διαδικασία είναι ο συνδυασμός μεταξύ της πρωτοτυπίας και της συμμόρφωσης σε ένα γενικό πλαίσιο (Δουζίνα, 2021). Την άποψη αυτή ενισχύουν με τις μελέτες τους και οι Csikszentmihalyi και Sternberg, υποστηρίζοντας ότι η δημιουργική σκέψη προϋποθέτει τη βαθιά γνώση των κανόνων ενός πεδίου. Με αυτόν τον τρόπο η ελευθερία του μαθητή δεν καταλήγει σε μια άσκοπη παρέκκλιση, αλλά μετατρέπεται σε μια ουσιαστική πρωτοβουλία που σέβεται το πλαίσιο, ενώ παράλληλα το ανανεώνει με νέες και πρωτότυπες ιδέες (Csikszentmihalyi, 1996· Sternberg, 1999).

Επομένως, το μοντέλο το οποίο φαίνεται ότι θα κυριαρχήσει με ακόμη πιο συστηματικό τρόπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα, η οποία με τη σειρά της θα καλλιεργήσει τη δημιουργική σκέψη και πράξη στους μαθητές (Δουζίνα, 2021).

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ (Θεωρητικό)

1. Ο όρος της Δημιουργικότητας

«Είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει ενοράσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία. Βασικό κριτήριο αξιολόγησης ενός πονήματος ως «δημιουργικού» είναι η καινοτομία, αλλά απαιτείται, επίσης, να είναι χρήσιμο και αποδεκτό, ακόμη και αν η αξία του μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου» (Vernon, 1989:94).

Ο όρος της δημιουργικότητας είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς όταν αναφερόμαστε σε ένα δημιουργικό έργο αναζητούμε να αξιολογήσουμε τη δημιουργικότητα. Είναι πολλές και διαφορετικές οι ερμηνείες που έχουν δοθεί στην έννοια της δημιουργικότητας. Παρά την ύπαρξη ορισμένων κοινών χαρακτηριστικών, τα οποία μπορεί να συναντήσει κανείς στα δημιουργικά άτομα, οι θεωρητικοί αποκλίνουν σημαντικά για το περιεχόμενο του όρου. Έχουν βρεθεί πάνω από εκατό διαφορετικές προσεγγίσεις του όρου βασισμένες σε διάφορες ψυχολογικές θεωρίες και θεωρίες μάθησης. Ανάλογα σε ποια συνιστώσα της δημιουργικότητας δίνεται έμφαση, προκύπτουν και οι αντίστοιχες θεωρίες. Οι συνιστώσες της δημιουργικότητας είναι τέσσερις και σχετίζονται με τη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, το δημιουργικό προϊόν, το δημιουργικό άτομο και το δημιουργικό περιβάλλον (Brown, 1989).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία η δημιουργικότητα ορίζεται ως μια πολυδιάστατη ικανότητα του ατόμου που συνδυάζει τη φαντασία, την πρωτοτυπία και τη σκόπιμη δράση για την επίλυση προβλημάτων ή την παραγωγή νοήματος (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE], 1999). Γίνεται αναφορά σε ένα σύνολο νοητικών λειτουργιών οι οποίες βοηθούν το άτομο να προσεγγίζει ζητήματα της καθημερινότητάς του με έναν μοναδικό και ενδιαφέροντα τρόπο. Παράλληλα, έχει οριστεί ως η παραγωγική φαντασία προσαρμοσμένη στη σύγχρονη πραγματικότητα και απαλλαγμένη από αμφιλεγόμενες πεποιθήσεις (Dawson, 2005), ενώ κατά τον Maitland είναι η «δημιουργική απόδοση», ο ιδιαίτερος δηλαδή τρόπος εκτέλεσης οποιασδήποτε τεχνικής ή μεθόδου η οποία αποσκοπεί στην παραγωγή ενός πρωτότυπου έργου τέχνης

δίνοντας παράλληλα έμφαση και στην έννοια της πρωτοτυπίας, η οποία συνυπάρχει με τη δημιουργικότητα (Maitland, 1976). Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κάτι νέο μέσα από την επεξεργασία και την αξιοποίηση των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών του (Weisberg, 1993).

Είναι η διαδικασία παραγωγής αυθεντικών ιδεών (Robinson, 2006), μια θέση που στην ελληνική εκπαιδευτική σκέψη μετουσιώνεται στην έννοια του «παιδιού-δημιουργού», το οποίο παύει να αναπαράγει παθητικά τη γνώση και αρχίζει να την ανακατασκευάζει (Γρόσδος, 2014). Παράλληλα, ο Beghetto εισάγει την έννοια της «mini-c» δημιουργικότητας, τονίζοντας ότι ακόμα και οι μικρές, προσωπικές ερμηνείες των μαθητών αποτελούν εκδηλώσεις δημιουργικής σκέψης, αναφερόμενος στις προσωπικές, εσωτερικές και συχνά αφανείς νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα όταν ένας μαθητής δίνει ένα νέο, δικό του νόημα σε μια εμπειρία ή μια πληροφορία. Σε αντίθεση με τη δημιουργικότητα που στοχεύει σε ένα δημόσιο καλλιτεχνικό προϊόν, η mini-c εστιάζει στην ερμηνευτική ικανότητα του ατόμου και αποτελεί το πρώτο και πιο κρίσιμο στάδιο της δημιουργικής ανάπτυξης.

Στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, η mini-c δημιουργικότητα εκδηλώνεται όταν ο έφηβος ανακαλύπτει μια πρωτότυπη σύνδεση ανάμεσα στα συναισθήματά του και έναν λογοτεχνικό ήρωα, ακόμα κι αν αυτή η ανακάλυψη παραμείνει αρχικά ιδιωτική. Η αναγνώριση αυτής της μορφής δημιουργικότητας από τον εκπαιδευτικό είναι καθοριστική, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και προλειαίνει το έδαφος για την ανάδυση μιας πιο συγκροτημένης και αυθεντικής αυτοέκφρασης (Beghetto, 2007).

Η δημιουργικότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία απομονωμένη δεξιότητα, αλλά ως μία ολιστική στάση ζωής και μια πηγή ψυχικής ισορροπίας για το άτομο. Συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να υπερβαίνει την πραγματικότητα και να αναζητά νέες λύσεις και πρωτότυπους τρόπους έκφρασης, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί την κατεξοχήν διαδικασία που οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου, καθώς του επιτρέπει να ανακαλύψει και να εκφράσει τις εσωτερικές του δυνατότητες (Rogers, 1980/2006).

Τελικά, είτε προσεγγίζεται ως «αφύπνιση της φωνής» (Κωτόπουλος, 2012) είτε ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης και συνδημιουργίας (Networking the Educational World [NEW ABC], 2020), η δημιουργικότητα αποτελεί μια δυναμική διεργασία που επιτρέπει

στο άτομο να μετασχηματίζει την προσωπική του εμπειρία σε ένα συγκροτημένο και επικοινωνήσιμο έργο.

1.1 Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα

Με την προϋπόθεση ότι η γραπτή μορφή του λόγου αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό του εγγράμματος πνευματικού πολιτισμού μας, τότε και η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις ή και να αδρανήσει (Αλεξίου, 2017). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει και ο ακαδημαϊκός Engelhardt, η δημιουργικότητα αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα το οποίο διαφοροποιεί τους ανθρώπους από τα ζώα, γιατί τα ζώα μπορεί να παράγουν προϊόντα, αλλά ο άνθρωπος ξεκάθαρα δημιουργεί. Ενώ η παραγωγή στα ζώα υπακούει σε ένστικτα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα επιβίωσης, η ανθρώπινη δημιουργία είναι μια συνειδητή πράξη νοηματοδότησης του κόσμου. Για τον έφηβο μαθητή αυτή η διάκριση αποκτά υπαρκτικό βάθος, καθώς η δημιουργική γραφή δεν είναι μια μηχανική καταγραφή πληροφοριών, αλλά μια ανώτερη νοητική διεργασία που του επιτρέπει να «πλάθει» την πραγματικότητα από την αρχή (Engelhardt & Schraffenberger, 2015). Παράλληλα, η δημιουργική γραφή θεωρείται δεξιότητα και ειδικότερα στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα θεωρείται «ικανότητα-κλειδί» (ΥΠΠΟ-ΠΙ Κύπρου, 2010: 74).

Είναι αλήθεια ότι τα προηγούμενα χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι η δημιουργικότητα αποτελούσε ένα ιδιαίτερο προσόν το οποίο μπορούσε να το συναντήσει κανείς στα λεγόμενα «χαρισματικά» άτομα. Αυτά τα άτομα θεωρούνταν προνομιούχα, γιατί αξιοποιώντας αυτό το χάρισμα που διέθεταν μπορούσαν να διακριθούν σε διάφορους τομείς. Αυτή η άποψη έβρισκε σύμφωνους και αρκετούς ψυχολόγους. Ύστερα από εκτεταμένες έρευνες που έγιναν, έχει αποδειχτεί πλέον, ότι τέτοιες δημιουργικές ικανότητες διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι και το ζητούμενο είναι η εξεύρεση τρόπων για την ενεργοποίησή τους (Guilford, 1986 · Craft, 2001α).

Σύμφωνα με μία έρευνα η έννοια της δημιουργικότητας εκτιμάται με διαφορετικό τρόπο από ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικά εξωτερικά περιβάλλοντα, σε διαφορετικές χώρες ή ηπείρους (Kaufman & Sternberg, 2006). Στις σκανδιναβικές χώρες, όπως είναι η Νορβηγία ή η Σουηδία, η δημιουργικότητα αποδείχτηκε προσωπική υπόθεση και σχετίζεται με την επίλυση των ατομικών προκλήσεων, ενώ στη Γερμανία νοείται

περισσότερο ως δεξιότητα στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και εξεύρεσης λύσεων. Στο Χονγκ Κονγκ διαπιστώθηκε ότι η έννοια της δημιουργικότητας σχετίζεται με την προσωπική αισθητική του ατόμου, ενώ στην Κίνα με τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά, όπως είναι η διάθεση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο.

Λόγω αυτής της δυσκολίας που υπάρχει στο να δοθεί ένας ξεκάθαρος ορισμός για το τι είναι η δημιουργικότητα, θα αναζητηθούν εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εικόνα ενός δημιουργικού ατόμου, αλλά και των συνθηκών κάτω από τις οποίες συντελείται η δημιουργική δραστηριότητα.

Είναι γεγονός ότι η προσωπικότητα διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, ωστόσο σημαντικό ρόλο παίζουν και τα ερεθίσματα που δέχεται ο νέος από το κοινωνικό και το ακαδημαϊκό του περιβάλλον, καθώς επικρατεί ευρέως η πεποίθηση ότι η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί (Craft, 2001β). Η ύπαρξη κινήτρων, εξωτερικών και εσωτερικών, αποτελεί το έναυσμα, τη σπίθα που θα πυροδοτήσει την ανάγκη για δημιουργική δραστηριότητα και πρωτοβουλία. Μεγαλύτερη βαρύτητα έχουν τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία μπορούν να διακριθούν σε έξι κατηγορίες παραγόντων και αυτοί είναι: η πρόκληση, η ελευθερία της έκφρασης, τα χαρακτηριστικά της ομάδας, η ενθάρρυνση εκ των έσω και η διοικητική υποστήριξη (Amabile, 1998).

Τα εξωτερικά κίνητρα από την άλλη και η προσωπική αποτελεσματικότητα συνιστούν δύο ισχυρούς παράγοντες σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε (Tan & Hong, 2012). Εκτός από όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η διανοητική ικανότητα, η οποία συμβάλλει στη δημιουργικότητα του ατόμου (Sternberg, 2006).

Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Acar, Hopfgartner και Albayrak εξέτασαν τέσσερις σημαντικούς παράγοντες της δημιουργικότητας και συγκεκριμένα την αξία, την έκπληξη, την πρωτοτυπία και την αισθητική, προκειμένου να διαπιστώσουν ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας. Η έρευνά τους επεκτάθηκε και στην έννοια της καινοτομίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας ήταν αυτός της πρωτοτυπίας, ο οποίος σχετιζόταν στενά τόσο με τη δημιουργικότητα όσο και με την καινοτομία (Acar κ.ά., 2017).

Παράλληλα, ορισμένοι ψυχολόγοι διέκριναν ως ποιοτικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας τα εξής: (Σιούτας κ.ά., 2008)

α) την ευκαμψία της σκέψης

- β) την πρωτοτυπία της ιδέας
- γ) την ικανότητα να σκέφτεται κάποιος με διαφορετικό τρόπο
- δ) τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων

Η συνύπαρξη αυτών των ποιοτικών χαρακτηριστικών υποδηλώνει ότι η δημιουργικότητα λειτουργεί ως ένας σύνθετος μηχανισμός νοητικής αναπαράστασης. Δεν περιορίζεται στην παραγωγή κάτι «νέου», αλλά επεκτείνεται στην αναθεώρηση του υπάρχοντος μέσω μιας διαδικασίας αναπλαισίωσης.

1.2 Τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων

Τα άτομα που διαθέτουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν (Chen & Chen, 2012), έδειξαν ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση της δημιουργικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά, εκ των οποίων αξιολογήθηκαν τα τέσσερα, με βάση το μοντέλο Five Factor Model είναι αρχικά, η δεκτικότητα ενός ατόμου σε καινούργιες εμπειρίες, δευτερευόντως η εξωστρέφεια του ατόμου, εν συνεχεία η συγκαταβατικότητα που μπορεί να διαθέτει ένας χαρακτήρας και τέλος η μεθοδικότητά του (McCrae & Costa, 2004).

Παράλληλα, από τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποίησε ο MacKinnon, φαίνεται ξεκάθαρα ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν μία θετική άποψη για τον εαυτό τους (MacKinnon, 1962). Ο MacKinnon μελέτησε εκατοντάδες επιτυχημένους δημιουργούς (αρχιτέκτονες, συγγραφείς, επιστήμονες) και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα συνδέεται άμεσα με την ψυχική υγεία και την ικανότητα του ατόμου να εμπιστεύεται τη δική του κρίση. Τα χαρακτηριστικά που έδωσαν τα ίδια τα άτομα κατά την περιγραφή του εαυτού τους είναι ότι αισθάνονται ενθουσιασμένα με τη ζωή, έχουν μία τάση για ανεξαρτησία, εργατικότητα, εφευρετικότητα και διαθέτουν τόλμη. Αδιαφορούν για την άποψη των άλλων και έλκονται από το διαφορετικό και το αντισυμβατικό. Δεν αγχώνονται με το χάος και την έλλειψη τάξης, αλλά αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα πολυπρισματικά. Επίσης, δεν απογοητεύονται ούτε απορρίπτουν λύσεις σε ένα ζήτημα που τους δυσκολεύει με το πρόσχημα ότι είναι ανεφάρμοστες (Σιούτας κ.ά., 2008).

Από την άλλη μεριά, τα δημιουργικά άτομα κατά τον Mihaly Csikszentmihalyi διαθέτουν δέκα στοιχεία τα οποία μπορεί να είναι αντιφατικά μεταξύ τους, ωστόσο συνδέονται και βρίσκονται σε μία διαρκή σχέση. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται από τη μία πλευρά η συνύπαρξη της ανευθυνότητας με την υπευθυνότητα και από την άλλη της παιγνιώδους διάθεσης με την πειθαρχία. Τα άτομα αυτά βιώνουν τη λεγόμενη «ροή», μια κατάσταση πλήρους αφοσίωσης σε μια δραστηριότητα, όπου η πρόκληση εξισορροπείται από τις δεξιότητες του ατόμου. Σε αυτή την κατάσταση η δημιουργικότητα δεν είναι απλώς έμπνευση, αλλά μια στοχευμένη εστίαση που μετατρέπει μια δύσκολη προσπάθεια σε πηγή αυθεντικής ευχαρίστησης. Παράλληλα, ο Csikszentmihalyi επισημαίνει ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι διαθέτουν μια «πολυδιάστατη προσωπικότητα», η οποία τους επιτρέπει να κινούνται ανάμεσα σε αντίθετες συμπεριφορές: μπορούν να είναι ταυτόχρονα πειθαρχημένοι, αλλά και παιχνιδιάρηδες, εσωστρεφείς αλλά και εξωστρεφείς. Η δημιουργικότητα, επομένως, προκύπτει από αυτή την ικανότητα να συνδυάζουν την ευφυΐα τους με την επίμονη προσπάθεια, αξιοποιώντας τις αντιθέσεις του χαρακτήρα τους για να δώσουν λύσεις σε απαιτητικά προβλήματα (Csikszentmihalyi, 1996).

Συμπερασματικά, η δημιουργικότητα δεν αποτελεί ένα στατικό ταλέντο, αλλά μια δυναμική και πολυδιάστατη διεργασία που επαναπροσδιορίζει τη σχέση του ατόμου με τον κόσμο. Τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, όπως είναι η φαντασία, η πρωτοτυπία, η ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό και η τόλμη για πειραματισμό συνθέτουν μια προσωπικότητα ικανή να υπερβαίνει τα έτοιμα πρότυπα και να αναζητά αυθεντικές λύσεις.

1.3 Εφηβεία και Δημιουργικότητα

Η εφηβεία αποτελεί μία ιδιαίτερη ηλικιακή περίοδο στη ζωή του ανθρώπου η οποία χαρακτηρίζεται από υφέσεις και εξάρσεις όσον αφορά τόσο τη διάθεση του εφήβου, την ψυχολογία του, την αυτοεικόνα του, την αυτοπεποίθησή του όσο και τις σχέσεις του με το οικογενειακό και φιλικό του περιβάλλον. Είναι η μετάβαση από την παιδική ηλικία προς την ενηλικίωση και η δημιουργικότητα του εφήβου αποτελεί την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού (Vygotsky, 1930/2007). Ενώ το παιδί χρειάζεται κάτι το απτό για να παίξει όπως είναι μία μπάλα, την οποία θα πιάσει στα χέρια του, θα την επεξεργαστεί, θα τη

συμπιέσει, θα την κλοστήσει, έτσι και ο έφηβος μεταφέρει όλη αυτή τη διαδικασία εσωτερικά, μετατρέποντας το παιχνίδι σε καθαρά δημιουργική σκέψη.

Η εφηβική δημιουργικότητα δεν είναι απλώς μια καλλιτεχνική ενασχόληση, αλλά αποτελεί την κινητήριο δύναμη για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Vygotsky, 1930/2007 · Winnicott, 2003 · Robinson, 2011). Η φαντασία παύει να χαρακτηρίζεται από την παιδικότητα και τον συναισθηματισμό και συγκλίνει σε μία σκέψη περισσότερο εννοιολογική και αφηρημένη, η οποία ωριμάζοντας οδηγεί στη δημιουργική σκέψη των ενηλίκων. Ο έφηβος αξιοποιεί τη δημιουργικότητα για να δώσει απάντηση σε υποθετικά σενάρια, κάτι που αποτελεί τη βάση της επιστημονικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Τόσο η επιστημονική όσο και η καλλιτεχνική δημιουργικότητα απαιτούν τη συνεργασία μεταξύ της εφηβικής φαντασίας και της εννοιολογικής σκέψης (Vygotsky, 1930/2007).

Η εφηβική δημιουργικότητα αντικατοπτρίζεται στην τάση του εφήβου να πρωτοτυπεί, να καινοτομεί, να ξεχωρίζει συνδυάζοντας τις επαναστατικές του ιδέες με μία έμφυτη ανάγκη για δημιουργία και αυτοέκφραση. Πρόκειται για μία σύνθετη διαδικασία η οποία στοχεύει στην ανακάλυψη του εαυτού του και το χτίσιμο της ταυτότητάς του μέσα από μία πνευματική αναζήτηση. Η δημιουργικότητα στην εφηβεία αποτελεί μία σύνθεση της φαντασίας με τη λογική και μία πολύ σημαντική δεξιότητα η οποία βοηθάει τον έφηβο να επιλύσει πολλά και σύνθετα προβλήματα (Erikson, 1968 · Torrance, 1977). Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από πρόσφατες έρευνες (Casanova κ. ά., 2023), οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι η δημιουργική ενασχόληση λειτουργεί ως καταλύτης για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εφήβων. Σε μια εποχή που οι νέοι βομβαρδίζονται από έτοιμα πρότυπα, η δυνατότητα να «παράγουν» κάτι δικό τους δεν είναι απλώς μια σχολική άσκηση, αλλά μια ζωτική διεργασία που τους βοηθά να νιώθουν ικανοί και αυθεντικοί. Έτσι, η δημιουργικότητα παύει να είναι μια αφηρημένη έννοια και μετατρέπεται σε ένα πρακτικό στήριγμα, το οποίο προσφέρει στους εφήβους την ψυχική ανθεκτικότητα που χρειάζονται για να διαχειριστούν τις σύνθετες προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

1.4 Γιατί είναι τόσο σημαντική η δημιουργικότητα στην εφηβεία

Η απάντηση είναι ότι αρχικά, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. Οι νέοι μέσα από διάφορους πειραματισμούς, υποδυόμενοι νέους ρόλους, εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο. Η δημιουργικότητα βοηθά τον έφηβο να νιώσει ότι είναι ζωντανός και αυθεντικός, να συγκροτήσει τον λεγόμενο «αληθινό εαυτό» (Winnicott, 1971/2013). Συνδυάζοντάς τη με το παιχνίδι και πιο συγκεκριμένα με τη δημιουργική φαντασία δημιουργείται μία «νοητή ζώνη», κατά την οποία ο έφηβος λειτουργεί σα να είναι μεγαλύτερος ηλικιακά, αποκτώντας έτσι αυτοέλεγχο και αφηρημένη σκέψη. Ο αυτοέλεγχος είναι το αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας, η οποία απαιτεί κανόνες και πειθαρχία, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου (Vygotsky, 1930/2007). Ακόμη, η δημιουργικότητα αποτελεί έναν τρόπο εκτόνωσης των εσωτερικών, αλλά και των εξωτερικών συγκρούσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά οι έφηβοι και τους βοηθά να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την ευμετάβλητη συναισθηματική τους κατάσταση και το άγχος που πολλές φορές βιώνουν. Όλη αυτή η εσωτερική ένταση μετουσιώνεται σε δημιουργικό έργο, ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, η οποία συναντάται αρκετά συχνά την περίοδο της εφηβείας (Garaigordobil & Pérez, 2005· Beghetto, 2014). Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από σύγχρονες μελέτες (Garaigordobil κ.ά., 2014), οι οποίες υπογραμμίζουν ότι η δημιουργική έκφραση λειτουργεί ως ένας αποτελεσματικός μηχανισμός εξισορρόπησης του εφηβικού ψυχισμού. Όταν οι έφηβοι βρίσκουν διέξοδο στη δημιουργικότητα, καταφέρνουν να διοχετεύσουν την εσωτερική τους ένταση σε παραγωγικά έργα, γεγονός που λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην υιοθέτηση αντικοινωνικών ή επιθετικών προτύπων συμπεριφοράς. Έτσι, το σχολείο, προσφέροντας χώρο για δημιουργικό πειραματισμό δεν καλλιεργεί μόνο τη φαντασία, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στην ομαλή κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών, προλαμβάνοντας φαινόμενα παραβατικότητας που συχνά πηγάζουν από την αδυναμία έκφρασης του εσωτερικού τους κόσμου.

Παράλληλα, η δημιουργικότητα λειτουργεί προλαμβάνοντας την εφηβική κατάθλιψη, καθώς όταν ο έφηβος είναι δημιουργικός νιώθει ότι η ζωή αξίζει να βιωθεί (Winnicott, 2003). Επιπρόσθετα, ενισχύεται η κριτική του σκέψη, καθώς του δίνεται η δυνατότητα να δει και να εξετάσει πράγματα και καταστάσεις όχι μονοδιάστατα, αλλά πολυπρισματικά, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ασκώντας έντονη αμφισβήτηση σε ό,τι θεωρείται

ως θέσφατο και καθολικά αποδεκτό (de Bono, 1970/2007). Τέλος, ενισχύεται η νοητική του ευελιξία μαθαίνοντας να συνδυάζει παλιές εμπειρίες με νέες ιδέες, δίνοντας πρωτότυπες λύσεις σε περίπλοκα προβλήματα (Vygotsky, 1930/2007).

1.5 Τρόποι έκφρασης της εφηβικής δημιουργικότητας

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί ένας έφηβος να εκφραστεί δημιουργικά. Αυτό εξαρτάται άμεσα από τις κλίσεις του και τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Πολλοί είναι αυτοί οι οποίοι λόγω της ψηφιακής εποχής στην οποία ζούμε επιλέγουν να καινοτομήσουν σε τομείς της τεχνολογίας, όπως είναι ο προγραμματισμός, η δημιουργία παιχνιδιών οθόνης, η ρομποτική, η τεχνητή νοημοσύνη. Άλλοι πάλι επιλέγουν μια πιο καλλιτεχνική έκφραση της δημιουργικότητάς τους, όπως είναι ο χορός, η ζωγραφική, η φωτογραφία, ο κινηματογράφος. Υπάρχουν όμως και οι πιο εξωστρεφείς τύποι, οι οποίοι θα δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, διαλόγου, ανταλλαγής απόψεων και επίλυσης των διαφορών τους (Gardner, 2010).

Αυτή η πολυφωνία στη δημιουργική έκφραση επιβεβαιώνει τη θεωρία του Gardner για τους «πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης». Σύμφωνα με αυτήν, κάθε έφηβος διαθέτει ένα μοναδικό «νοητικό προφίλ», όπου η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται σε μία μόνο δεξιότητα, αλλά εκδηλώνεται ανάλογα με την κυρίαρχη νοημοσύνη του είτε αυτή είναι χωρική (ψηφιακές τέχνες), σωματική-κινησθητική (χορός), ή διαπροσωπική (επικοινωνία και ηγεσία) (Gardner, 2010).

Υπάρχουν όμως και οι ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες, όπως είναι μια θεατρική ομάδα ή μια μουσική μπάντα ή μια συγγραφική ομάδα, όπου ο έφηβος με τη συμμετοχή του σε αυτές μαθαίνει την αξία της συνεργασίας. Η αλληλεπίδραση με τους γύρω του, σε ένα δημιουργικό πάντα πλαίσιο, βοηθά τον έφηβο να εξελίξει τις γνωστικές του ικανότητες και τα καταφέρνει πολύ ικανοποιητικά εν συγκρίσει με αυτό που θα κατάφερνε αν ήταν μόνος του (Vygotsky, 2007).

Τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον μπορούν να ενισχύσουν την έκφραση της εφηβικής δημιουργικότητας. Οι έφηβοι χρειάζονται έναν ασφαλή χώρο, για να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς το φόβο της απόρριψης και της κριτικής. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται η φιλοπεριεργειά τους και η ενασχόλησή τους με διαφορετικές και ασυνήθιστες δραστηριότητες, δεδομένης της έμφυτης τάσης τους για

πειραματισμό. Αν οι κλίσεις των εφήβων δεν αναγνωριστούν και δεν ενθαρρυνθούν τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον, η δημιουργική τους προδιάθεση μπορεί να ατονήσει και να αποδυναμωθεί (Gardner, 2010).

Επομένως, η αποδοχή και η δημιουργία σταθερών οικογενειακών και κοινωνικών δεσμών αποτελούν το εχέγγυο για την παρουσία και την εξέλιξη τόσο της εφηβικής δημιουργικότητας όσο και του ίδιου του εφήβου ως προσωπικότητα.

1.6 Δημιουργικότητα και ελληνική πραγματικότητα

Η δημιουργικότητα των μαθητών είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας και μπορεί να παραλληλιστεί με τη σημασία του διαλόγου στο δημοκρατικό πολίτευμα (Dewey, 2001). Έχοντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στοχεύει εν πολλοίς στην ποσοτική γνώση, χωρίς να αφήνει περιθώρια για την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, της φαντασίας και της αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών, η αφύπνιση της δημιουργικότητας και η προσωπική εμπλοκή των μαθητών κρίνεται απαραίτητη, δίνοντας την ευκαιρία στον μαθητή, από δέκτης ιδεών να μετατραπεί σε παραγωγό ιδεών (Γρόσδος, 2014). Αυτή η ανάγκη για μετάβαση από τον παθητικό δέκτη στον ενεργό παραγωγό ιδεών ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τις θεωρίες των Gardner, Robinson και Beghetto, οι οποίες υπογραμμίζουν ότι η δημιουργικότητα δεν είναι πολυτέλεια, αλλά προϋπόθεση για μια ουσιαστική μάθηση. Στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου η καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης προϋποθέτει την αποδοχή της «μικρο-δημιουργικότητας» (Beghetto, 2007) σε κάθε μάθημα και την αναγνώριση των πολλαπλών ευφυϊών (Gardner, 2010) κάθε εφήβου, πέρα από τα στενά όρια της εξεταστέας ύλης. Όπως σημειώνει ο Robinson, αν το σύστημα συνεχίσει να δίνει προτεραιότητα στη συμμόρφωση έναντι της φαντασίας, κινδυνεύει να ακυρώσει το σημαντικότερο κεφάλαιο των μαθητών: την ικανότητά τους να αναζητούν πρωτότυπες λύσεις σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Robinson, 2006).

Παρά τις θεσμικές διακηρύξεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει δέσμιο ενός «αναλυτικού προγράμματος προκαθορισμένων στόχων», το οποίο συχνά αντιμετωπίζει τη δημιουργικότητα ως δευτερεύουσα απασχόληση και όχι ως οργανικό στοιχείο της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004). Η κυριαρχία της αυθεντίας του σχολικού εγχειριδίου και ο φόβος του λάθους λειτουργούν ανασταλτικά, καθώς η δημιουργικότητα

απαιτεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και ελευθερίας (Craft, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, όπως η δημιουργική γραφή και τα καλλιτεχνικά εργαστήρια, δεν αποτελούν απλώς μια ευχάριστη παρένθεση, αλλά μια αναγκαία «ρωγμή» στο σύστημα που επιτρέπει στον μαθητή να αναπτύξει την αυτενέργειά του και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Bandura, 1997). Εκτενέστερη αναφορά στην παρουσία της δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής στην ελληνική εκπαίδευση μέσω των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) γίνεται σε επόμενο κεφάλαιο.

2. Πώς ορίζεται η Δημιουργική Γραφή

Είναι σαφές ότι η Δημιουργική Γραφή νοούμενη ως μία δημιουργική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας. Ως όρος με σημερινά δεδομένα εντοπίζεται κυρίως στη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, συμπεριλαμβανομένων και όλων εκείνων των πρακτικών δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν στην κατάκτηση λογοτεχνικών – συγγραφικών δεξιοτήτων (Morley, 2007 · Harper, 2006). Ο όρος αυτός σχετιζόμενος με την εκπαίδευση έχει να κάνει με τη διαδικασία διέγερσης της παιδικής δημιουργικότητας, προκαλώντας την παραγωγή λόγου με παιγνιώδη τρόπο, απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (Μουλά, 2012). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται πρωτίστως στη λογοτεχνική γραφή και δευτερευόντως σε άλλα κειμενικά είδη πληροφοριακού ή δοκιμιακού χαρακτήρα, ενώ όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται η γραφή δεν αποτελεί προνόμιο λιγοστών ανθρώπων, αλλά όλων και αυτό αποδεικνύεται και από την ύπαρξη εργαστηρίων, τα οποία ασχολούνται με τη διδασκαλία όλων των ειδών της γραφής, όπως είναι η θεατρική, η λογοτεχνική, η κινηματογραφική, η ποιητική και η δημοσιογραφική (Καρακίτσος, 2012).

2.1 Η «προϊστορία» της Δημιουργικής Γραφής

Είναι όμως η Δημιουργική Γραφή τόσο σύγχρονη όσο νομίζουμε; Μία ανασκόπηση σε παγκόσμιο επίπεδο φανερώνει ότι η δημιουργική γραφή δεν είναι και τόσο πρόσφατη, καθώς ασκήσεις μελέτης ύφους και προτύπων παρατηρούνται επί αιώνες πριν από την καθιέρωση της δημιουργικής γραφής. Ανατρέχοντας πίσω στον χρόνο θα διαπιστώσουμε ότι εντοπίζεται από την αρχαιότητα μέχρι την Αναγέννηση και συναντάται με έναν άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο συντεχνιακό και θεσμικό τρόπο στους διάφορους λογοτεχνικούς κύκλους κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα (Καρακίτσος, 2012). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο σπουδαίος Αριστοτέλης προσέγγισε τη δημιουργική γραφή μελετώντας συστηματικά και καταγράφοντας τους κανόνες για το τι επιτρέπεται να γράφεται και τι όχι κατά τη δημιουργία των ποιητικών δραμάτων, οργανώνοντας με αυτόν τον τρόπο έναν χρήσιμο οδηγό ύφους για τους φιλόδοξους, εκκολαπτόμενους δημιουργούς. Ενδεικτικά, στο έργο του «Περί Ποιητικής», μούσε τους μαθητές του στην τέχνη της Ποιήσεως, μέσα από τη σύνθεση και τη δημιουργία, αναδεικνύοντας την ποίηση ως την τέχνη που οδηγεί στην κάθαρση της ψυχής (Κωτόπουλος, 2012). Από την

Ποιητική του Σταγειρίτη φιλοσόφου μέχρι τα πρώτα εργαστήρια στις ΗΠΑ του Μεσοπολέμου, η δημιουργική γραφή συνιστά ένα γνωστικό και επιστημονικό πεδίο με σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό.

Η ύπαρξή της μπορεί να ανιχνευτεί όμως και στη Ρητορική τέχνη από την Αρχαία Ελλάδα μέχρι την εποχή του Μεσαίωνα. Είναι η τέχνη του προφορικού, αλλά και του γραπτού πεζού λόγου με στόχο την πειστικότητά του και την αποτελεσματικότητά του (Καρακίτσος, 2012). Ύστερα από τις εξελίξεις κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα αλλάζει κατεύθυνση και εισάγεται στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα του 19^{ου} αιώνα. Η Ρητορική, με κάποιες μεταβολές και τροποποιήσεις, αποτελεί το βασικό εργαλείο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Πολλά από τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της διδασκαλίας, με βάση τη φιλοσοφία της Ρητορικής, παραπέμπουν στο σημερινό περιεχόμενο της δημιουργικής γραφής (Καρακίτσος, 2012).

2.2 Σύγχρονες προσεγγίσεις του όρου της Δημιουργικής Γραφής

Σε μία πιο σύγχρονη προσέγγιση του όρου αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «Δημιουργική Γραφή» έχει χαρακτηριστεί ως καταχρηστικός (Κωτόπουλος, 2012 · Σουλιώτης, 2012) και επείσακτος (Κωτόπουλος, 2012), παραπέμποντας σε μία σειρά διφορούμενων νοημάτων, τα οποία προκαλούν σύγχυση και αμηχανία όχι μόνο λόγω των πολλαπλών νοηματοδοτήσεών τους, αλλά κυρίως λόγω των αξιολογικών τους προεκτάσεων (Κωτόπουλος, Βακάλη & Ζωγράφου, 2013). Καταχρηστικός, επειδή η ίδια η πράξη του γραψίματος αποτελεί στην κυριολεξία μία δημιουργική διαδικασία, ανεξάρτητα από το είδος, το περιεχόμενο και τον σκοπό της γραφής. Επείσακτος, επειδή αποτελεί απόδοση του αγγλοσαξονικού όρου “creative writing”, νεολογισμό που φαίνεται να εισήγαγε στις αρχές του 19^{ου} αιώνα ο Ralph Waldo Emerson, σημαντικός Αμερικανός φιλόσοφος και λογοτέχνης, ο οποίος αναφέρθηκε στη «δημιουργική γραφή» και τη «δημιουργική ανάγνωση» ως τρόπους αντίδρασης στην καθιερωμένη και τυποποιημένη γνώση της φιλολογίας εκείνης της εποχής (Κωτόπουλος, 2016). Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του David Morley ότι δεν υπάρχουν άλλες τέχνες που να προσδιορίζονται από το επίθετο «δημιουργικός». Δε λέμε για παράδειγμα δημιουργική μουσική, δημιουργικός χορός ή δημιουργική ζωγραφική. Θα χρησιμοποιήσουμε όμως το επίθετο «δημιουργική» για αυτή τη γραφή, επειδή όσοι τη χρησιμοποιούν έρχονται σε επαφή με συγκεκριμένες

συγγραφικές τεχνικές, μαθαίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και αξιοποιώντας τα για να δημιουργήσουν το προσωπικό τους στυλ γραψίματος, συνθέτοντας τα βιώματά τους και τις εμπειρίες τους, αναδημιουργώντας τον κόσμο μέσα από τη δική τους οπτική (Αλεξίου, 2017). Άλλωστε, η γραπτή γλώσσα είναι δημιουργική, όταν χρησιμοποιείται ώστε ο γράφων να εξερευνήσει την εμπειρία του και να την αποτυπώσει δημιουργώντας τα δικά της σύμβολα (Pinsent, 2003).

Σήμερα, χρησιμοποιούμε τον όρο για να δηλώσουμε δύο διαφορετικά πεδία. Από τη μία αναφερόμαστε στην ικανότητα κάποιου να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή (Σουλιώτης, 1995) και από την άλλη αναφερόμαστε στο σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες έχουν ως στόχο τη διέγερση της δημιουργικότητας και συνακόλουθα την παραγωγή λόγου, μέσα από έναν παιγνιώδη και ελκυστικό τρόπο. Στο μικροσκόπιο μπαίνουν εκείνες οι συνθήκες οι οποίες θα οδηγήσουν στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας του ατόμου (Κωτόπουλος, 2014).

Η δημιουργική γραφή θα μπορούσε να ενταχθεί στον τομέα της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή ή ως τέχνη της συγγραφής, στον τομέα της Παιδαγωγικής ως βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης, στον τομέα της Ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος. Ακόμη, θα μπορούσε να ενταχθεί και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι αυτός της διαφήμισης ή των γραφιστικών τεχνών. Από τα παραπάνω φαίνεται ολοκάθαρα η ευρύτητα και η ποικιλομορφία του επιστημονικού κλάδου της δημιουργικής γραφής (Κωτόπουλος, 2014).

Αποδίδονται στον όρο «Δημιουργική Γραφή» κι άλλοι χαρακτηρισμοί, όπως Πειραματική Γραφή (experimental writing) (Boisseau & Wallace, 2004) ή Φανταστική Γραφή (imaginative writing) (Hugo, 1992). Ο Hugo λέει χαρακτηριστικά ότι η δημιουργική γραφή έχει βρει τη θέση που της αξίζει στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και αυτό που χρειάζεται είναι να ενδυναμωθεί από τους διδάσκοντες μέσα στα σχολικά περιβάλλοντα.

Αφού πραγματοποιήθηκε μία πρώτη προσέγγιση του επιθέτου «δημιουργική», θα εξετάσουμε τώρα τι ισχύει με τον δεύτερο όρο. Ο όρος «γραφή» θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι περιλαμβάνει τόσο το προϊόν όσο και τη διαδικασία. Το προϊόν το συναντάμε περισσότερο στις λογοτεχνικές σπουδές, ενώ τη διαδικασία στην παραγωγή λόγου και τη δημιουργική γραφή (Δουζίνα, 2021). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βελουδής, ένα κείμενο χάρη στη γραπτή του μορφή απελευθερώνεται τόσο κατά τη

στιγμή της δημιουργίας του όσο και από τον δημιουργό του και με αυτόν τον τρόπο μπορεί να «συναντήσει» τον αναγνώστη, δηλαδή τον δέκτη. Υπάρχει, λοιπόν, μία επικοινωνία μεταξύ του δημιουργού και του δέκτη, κατά την οποία ο δέκτης γίνεται κοινωνός των σκέψεων και των προβληματισμών του δημιουργού (Βελουδής, 2002: 57).

Έχει επιλεγεί ο όρος «Δημιουργική Γραφή», γιατί αφενός προϋποθέτει μία γραφή πρωτότυπη και έξω από τα καθιερωμένα και αφετέρου παρατηρείται μία παιχνιδιάρικη σχέση με τη γλώσσα, κάνοντας χρήση της ποιητικής της λειτουργίας και όχι της κυριολεκτικής. Αυτή η παιγνιώδης διάθεση δεν αντιστρατεύεται τους κανόνες της γλώσσας, αντίθετα τους δοκιμάζει και τους προσαρμόζει στο δικό της πλαίσιο και τα δικά της δεδομένα (Maley, 2009), ενώ κατά τον Σουλιώτη η δημιουργική γραφή σημαίνει πάνω από όλα «δημιουργικό σβήσιμο» (Σουλιώτης & ομάδα εργασίας, 2012).

Μπορεί οι πολλαπλές και αμφίσημες προσεγγίσεις νοηματοδότησης του όρου να τον καθιστούν αρκετά ασαφή, ωστόσο αποτελεί έναν παγκοσμίως κοινά αποδεκτό όρο, ο οποίος περικλείει τόσο τη φαντασία όσο και τον πειραματισμό χωρίς να τίθεται ζήτημα επιλογής νέου όρου (Δουζίνα, 2021).

Έχοντας ορίσει τη δημιουργική γραφή ως μια πολυδιάστατη διδακτική πρακτική, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε πώς αυτή η διαδικασία ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των έφηβων μαθητών. Η μετάβαση από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύει τη γραφή όχι απλώς ως ένα εργαλείο μάθησης, αλλά ως ένα ζωτικό στήριγμα για τον έφηβο. Στο ευαίσθητο αυτό στάδιο της ανάπτυξης, όπου η ανάγκη για έκφραση συγκρούεται με τις ραγδαίες εσωτερικές αλλαγές η δημιουργικότητα παύει να είναι μια γενική έννοια και μετατρέπεται σε ένα προσωπικό καταφύγιο. Οι έφηβοι διαμορφώνουν την άποψή τους, ενώ μέσα από τις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής φαίνεται να ενεργοποιούνται και να καλλιεργούν μεταξύ άλλων τη μεταγνώση, την ενσυναίσθηση και τις καλλιτεχνικές δεξιότητες (Αλεξίου, 2017).

Αναμφισβήτητα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας ο έφηβος βιώνει μία σειρά από σαρωτικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα: σωματικό, συναισθηματικό, ψυχικό, πνευματικό, κοινωνικό. Γίνεται πολύ ευάλωτος, καθώς η ψυχολογία του χαρακτηρίζεται ως εύθραυστη και η διάθεσή του ως κυμαινόμενη και ευμετάβλητη. Υπό την πίεση αυτών των παραγόντων η δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει ως «ανάχωμα» και να έχει λυτρωτικό χαρακτήρα, καθώς αποτελεί μία μορφή ψυχικής εκτόνωσης και απελευθέρωσης του

ατόμου. Η γραφή μερικών στίχων, μιας λογοτεχνικής αφήγησης, ενός διηγήματος ή ενός προσωπικού ημερολογίου ενέχει τη σφραγίδα της μοναδικότητας και μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά, εκτονώνοντας όλη την ένταση και την πίεση που βιώνει ένας έφηβος (Pennebaker, 1997). Ειδικά στη σύγχρονη εποχή, με την έντονη απουσία της επικοινωνίας και της τάσης για απομόνωση και εσωστρέφεια, η δημιουργική γραφή αποτελεί το αντίδοτο.

Μέσα από τη συμμετοχή του εφήβου σε κάποιο εργαστήριο δημιουργικής γραφής η συγγραφή, αλλά και η ανάγνωση του τελικού προϊόντος ενώπιον και των υπολοίπων συμμετεχόντων ενέχει τα στοιχεία της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης, της ένταξης στην ομάδα και της αποδοχής, ενισχύοντας σημαντικά όχι μόνο τη δημιουργικότητά του, αλλά και την αυτοπεποίθησή του, τη θετική αυτοεικόνα του και την κοινωνικότητά του (Grainger, Goouch & Lambirth, 2005). Αυτή η θεραπευτική λειτουργία της γραφής δεν αποτελεί νέα διαπίστωση· ουσιαστικά, πρόκειται για την αριστοτελική «κάθαρση», η οποία συναντάται και κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, προσφέροντας στον έφηβο μια αίσθηση πνευματικής και ψυχικής λύτρωσης (Brown, 1997). Μέσα από τη δημιουργία ο μαθητής καταφέρνει να αποστασιοποιηθεί από τα αρνητικά συναισθήματα και να τα μετασχηματίσει σε κάτι όμορφο.

2.3 Η Δημιουργική Γραφή ως πεδίο έκφρασης και μάθησης

Η δημιουργική γραφή δεν περιορίζεται σε μια απλή τεχνική παραγωγής κειμένων, αλλά αποτελεί μια σύνθετη διδακτική προσέγγιση που στοχεύει στην καλλιέργεια των βαθύτερων συγγραφικών και κριτικών δεξιοτήτων. Προκειμένου να κατανοηθεί η αξία της στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να προσεγγιστεί μέσα από τρεις συμπληρωματικούς άξονες: αυτόν της τέχνης, της γλωσσολογίας και της φιλοσοφίας.

Από αισθητικής απόψεως η δημιουργική γραφή αποσκοπεί στο να προσφέρει στον μαθητή την ικανοποίηση της δημιουργίας. Όπως ένα έργο τέχνης προκαλεί αισθητική απόλαυση στον θεατή, έτσι και το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται το μέσο για να βιώσουν οι συμμετέχοντες τη χαρά της προσωπικής έκφρασης, αναζητώντας ταυτόχρονα το αισθητικό κάλλος και στα έργα των συμμαθητών τους (Αλεξίου, 2017).

Γλωσσολογικά, η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στην απελευθέρωση του μαθητή από την τυποποιημένη χρήση του λόγου. Σε αντίθεση με την καθημερινή επικοινωνία, ο

λογοτεχνικός λόγος διακρίνεται για τον ποιητικό του χαρακτήρα (Αρχάκης, 2011). Ο συγγραφέας-μαθητής ενθαρρύνεται να κάνει συνειδητές υφολογικές επιλογές, ανακαλύπτοντας εναλλακτικές μορφές λόγου και πειραματιζόμενος με τη δύναμη του μηνύματος.

Από την πλευρά της φιλοσοφίας η δημιουργική γραφή βασίζεται στην αρχή της διαλογικότητας, η οποία σύμφωνα με τον μπαχτινικό φιλοσοφικό κύκλο αποτελεί την ουσία της λογοτεχνίας (Todorov, 1981: 104-106). Πιο συγκεκριμένα, ένα λογοτεχνικό κείμενο διαλέγεται με άλλα κείμενα, προγενέστερα ή σύγχρονά του και διακρίνεται για την πολυφωνία του. Οι λέξεις δηλαδή, είναι ενεργά στοιχεία μιας διαλογικής ανταλλαγής απόψεων σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό γίνεσθαι, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί ταυτόχρονα σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα. Εδώ, ο σκοπός είναι να αντιληφθεί ο μαθητής ότι το κείμενό του δεν είναι απομονωμένο, αλλά βρίσκεται σε έναν διαρκή διάλογο με προγενέστερα έργα (Holquist, 1990/2014). Η αξία της δημιουργικής γραφής έγκειται ακριβώς στην ανάδειξη αυτής της πολυφωνίας, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μετατρέπει τη γραφή σε μια ζωντανή ανταλλαγή απόψεων, απαραίτητη για τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους στη σύγχρονη κοινωνία. Επομένως, ο ερμηνευτικός πλουραλισμός σε επίπεδο πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου στη σχολική τάξη επιτυγχάνεται όταν η ερμηνεία της λογοτεχνίας βασίζεται στην κατανόηση και την εξήγηση, το πώς δηλαδή οργανώνεται η σκέψη μέσα από τη γλώσσα (Μουλά, 2012).

2.4 Τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού κειμένου

Ένα δημιουργικό κείμενο οφείλει να διακρίνεται για την αισθητική του αρτιότητα, έχοντας την ικανότητα να συγκινεί και να προκαλεί βαθιά ενσυναίσθηση στο αναγνωστικό κοινό. Η επιτυχία της δημιουργικής γραφής έγκειται στην ενσωμάτωση των στοιχείων της έκπληξης και της πρωτοτυπίας, στοιχεία που αποτρέπουν την προβλεψιμότητα και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Παράλληλα, η συγγραφική αυτή προσπάθεια οφείλει να ανταποκρίνεται με συνέπεια στους διδακτικούς στόχους της εργασίας που έχει ανατεθεί στο μαθητή, συνδυάζοντας την προσωπική του έκφραση με τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου. Σημαντικό είναι ακόμη να προσεγγίζει το θέμα με μία διάθεση ανανεωτική και ασυνήθιστη από τα καθιερωμένα, ενώ η συνολική αίσθηση του έργου καλό είναι να χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, φαντασία,

υποκειμενικότητα, επιδεξιότητα και ωριμότητα (Morris & Sharplin, 2013·Runco & Jaeger, 2012).

Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του δημιουργικού κειμένου αναφέρεται στην πρόκληση νοητικών εικόνων στον αναγνώστη μέσα από τις πλούσιες περιγραφές των τοπίων ή των ανθρώπων, την ελκυστική και «δυνατή» αφήγηση των γεγονότων, την ιδιαίτερη επιλογή των λέξεων, τη χρήση μεταφορικού λόγου, τη μοναδική οπτική γωνία του αφηγητή, όπως είναι το χιούμορ, η ειρωνεία, η σκόπιμη απλότητα ή πολυπλοκότητα και την απροσδόκητη εξέλιξη σε ό,τι αφορά την εξέλιξη της πλοκής (Zedelius κ.ά., 2018). Ακόμη, σε ένα δημιουργικό κείμενο ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν το λεξιλόγιο και το συντακτικό, ενώ σημαντική είναι και η δημιουργία πειστικών χαρακτήρων (Mozaffari, 2013).

Ο δημιουργός, λοιπόν, χρησιμοποιώντας ένα πλούσιο λεξιλόγιο, μία προσεγμένη έκφραση, διάφορα σχήματα λόγου, έντονες και λεπτομερείς περιγραφές, μπορεί να προκαλέσει στον αναγνώστη την αναπαράσταση αυτών των νοητικών εικόνων, οι οποίες είναι δυνατόν να ζωντανέψουν μπροστά του (Γεωργαντά, 2024).

Το δημιουργικό κείμενο είναι ένα καινούργιο, πρωτότυπο κείμενο, με υψηλή ποιότητα και αξία, η οποία οφείλεται στους χαρακτήρες του, την πλοκή του, την οπτική γωνία της αφήγησης και γενικά τη φωνή του αφηγητή, την «αίσθηση» με άλλα λόγια που θέλει να περάσει στον αναγνώστη και την εντύπωση που θέλει να του δημιουργήσει (Vaezi & Rezaei, 2018). Κάθε κείμενο είναι ένας συνδυασμός όλων των παραπάνω, ένα διακείμενο, στο πεδίο του οποίου διαφορετικές εκφράσεις διασταυρώνονται και αλληλοεξουδετερώνονται (Μουλά, 2012). Αυτή η προσωπική «φωνή», την οποία μπορεί να συναντήσει ο αναγνώστης στο δημιουργικό κείμενο, ανάλογα με την εκφραστική της δύναμη είναι σε θέση να επηρεάσει τον αναγνώστη, να τον συγκινήσει, να τον προβληματίσει, να τον πληροφορήσει, να τον κάνει να γελάσει και να ξεχαστεί, ακόμη και να του αλλάξει την κοσμοθεωρία του και τη στάση ζωής του (Carey, Davidow & Williams 2022).

Το δημιουργικό κείμενο ακόμη οφείλει να είναι κατάλληλο για το πλαίσιο, όπως έχει διατυπωθεί και διαμορφωθεί, αλλά και για το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Να διακρίνεται για τα τεχνικά και ποιοτικά του χαρακτηριστικά, ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει και να αναδεικνύει τη δεξιοτεχνία και την ευρηματικότητα του

δημιουργού, όσον αφορά την αξιοποίηση και τη σύνθεση του υλικού (Broekkamp, Janssen & Vandenberg, 2009).

Αναμφισβήτητα, το χαρακτηριστικό της πρωτοτυπίας φαίνεται να κατέχει τον πρωταρχικό ρόλο μεταξύ των στοιχείων εκείνων που διέπουν ένα δημιουργικό κείμενο (Core & Kalantzis, 2009), με την έννοια ότι το κείμενο αυτό είναι «φρέσκο», απροσδόκητο και μη τυποποιημένο ως προς τη μορφή ή/και το περιεχόμενο (Γεωργαντά, 2024).

2.5 Η Δημιουργική Γραφή ως μέθοδος

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία πρωτοποριακή μέθοδο η οποία συνδυάζει την ομαδοσυνεργατική με τη διαφοροποιημένη μάθηση (differentiated learning) μέσα στην αίθουσα, επικεντρωμένη στο εργαστήριο (workshop) (Χλωπτσιούδης, 2019). Απελευθερώνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών και δίνοντάς τους μία ώθηση, ώστε να αναπτύξουν οι ίδιοι συγγραφική δραστηριότητα (Συμεωνάκη, 2013). Είναι η ικανότητα του ελέγχου της δημιουργικής σκέψης και της μετατροπής της σε γραφή (Σουλιώτης, 1995). Αυτή η ατομική τους δραστηριότητα παρουσιάζεται/διαβάζεται ενώπιον του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους και ο καθένας, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, μπορεί να τοποθετηθεί κριτικά απέναντι στο τελικό προϊόν.

Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργική γραφή είναι ένα σύνολο συγγραφικών πρακτικών, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και να αντλούν αισθητική απόλαυση μέσα από αυτές, αναδημιουργώντας με τρόπο άμεσο το «περιβάλλον» τους και όχι περιγράφοντάς το απλά ως παθητικοί δέκτες. Η δημιουργική γραφή δηλαδή, προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή να αξιοποιεί τις εμπειρίες του και τα προσωπικά του βιώματα, συνδυαστικά με τις εκπαιδευτικές του γνώσεις και να δρα έξω από τα γήινα, σε έναν δικό του, φανταστικό κόσμο (Σουλιώτης και ομάδα εργασίας, 2012).

Η δημιουργική γραφή ανήκει στις μεθόδους της βιωματικής μάθησης, οι οποίες προτείνουν αντί της στείρας απομνημόνευσης πληροφοριών την αναζήτηση ουσιαστικού νοήματος μέσα από την αυτενέργεια των μαθητών (Kolb, 1984). Η θεωρία του John Dewey “learning by doing” που εισήγαγε τη δεκαετία του 1930, θεωρείται η απαρχή της βιωματικής ή εμπειρικής μάθησης. Η πρόκληση βιωμάτων συμβάλλει στη μονιμότερη

μάθηση και συντελεί στην αύξηση της ενεργοποίησης των μαθητών και της συμμετοχής τους στη διδακτική διαδικασία (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013). Αυτές οι μέθοδοι δίνουν έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας κατά τη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινότητας των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Βασίζονται στο προσωπικό βίωμα, με τη συμμετοχή των αισθήσεων και την ανάσυρση των εμπειριών από τη μνήμη, οι οποίες έχουν μεγάλη βαρύτητα σε αυτή τη διαδικασία. Σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία αποτελούν πηγή διαμεσολαβημένων εμπειριών (Αλεξίου, 2017).

Ως μέθοδος γνώρισε μεγάλη άνοδο τη δεκαετία του 1960. Με το πέρασμα του χρόνου και τη σταδιακή της εξέλιξη έλαβε τη σημερινή μορφή που έχει στα δημιουργικά εργαστήρια παραγωγής γραπτού λόγου. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης είναι σημαντική, γιατί οδηγεί τον μαθητή στην απελευθέρωση της φαντασίας του και της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και την ενεργό συμμετοχή του (Δεδούλη, 2002: 146). Στη βιωματική μάθηση η κατανόηση, η ανάλυση και η εξεύρεση λύσεων για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων είναι αποτέλεσμα προσωπικών προσπαθειών και εμπειριών και δε διδάσκονται σε σχολικά εγχειρίδια ούτε μαθαίνονται κατά τη διάρκεια διαλέξεων ή ημερίδων (Τριλίβα-Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η βιωματική μάθηση χαρακτηρίζεται ως ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο, καθώς οι μαθητές παρεμβαίνουν και διαμορφώνουν την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας με τον δάσκαλο να παίζει τον ρόλο του εμπνευστή και καθοδηγητή. Διαφέρει από τη γνωστική μάθηση όπως την είχαμε συνηθίσει στην παραδοσιακή διδασκαλία με την απομνημόνευση και την αποστήθιση ολόκληρων χωρίων και ορισμών από τα σύγχρονα γνωστικά αντικείμενα, ενώ η γνώση έρχεται ως επακόλουθο του συνδυασμού της κατανόησης και του μετασχηματισμού της εμπειρίας (Kolb, 1984). Είναι χαρακτηριστική η άποψη ορισμένων γνωστικών νευροεπιστημόνων (Kandel, 2012 · Eagleman, 2015), ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι σχεδιασμένος με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η μάθηση μέσα από τη συσχέτιση νέων γνώσεων με προηγούμενες εμπειρίες. Όσο περισσότερο ενδυναμωθούν αυτές οι συσχετίσεις τόσο πιο στέρεη γίνεται η γνώση.

Σύμφωνα με τον Kolb η βιωματική μάθηση είναι μία κυκλική διεργασία κατά την οποία οι μαθητές δρουν συμμετέχοντας σε μία εμπειρία, στοχάζονται αναφορικά με αυτήν την

εμπειρία, μαθαίνουν σχηματίζοντας νέες ιδέες, βασιζόμενες σε αυτούς τους στοχασμούς και τέλος, εφαρμόζουν δοκιμάζοντας τις νέες ιδέες σε διαφορετικές συνθήκες ξεκινώντας τον κύκλο ξανά. Όλα τα παραπάνω οδηγούν τους μαθητές σε καινούργια μαθησιακά περιβάλλοντα, έξω από τα παραδοσιακά, στα οποία καλούνται να διαδραματίσουν ηγετικό ρόλο με την ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, μαθαίνοντας από τις φυσικές συνέπειες των πράξεών τους και αναλαμβάνοντας την ευθύνη των επιλογών τους. Ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα βιωματικής μάθησης ενσωματώνει ευκαιρίες για στοχασμό, κριτική ανάλυση και σύνθεση τοποθετώντας τους μαθητές σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, σε καταστάσεις δηλαδή, στις οποίες αντιμετωπίζουν πραγματικές κοινωνικές, πρακτικές ή προσωπικές δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της μάθησης κερδίζει κατά πολύ σε αποτελεσματικότητα και γίνεται πολύ πιο ελκυστική για τους μαθητές (Δεδούλη, 2002: 147).

Αυτοί που προσέγγισαν θεωρητικά τη βιωματική μάθηση ήταν οι: Dewey, Piaget και Lewin. Ο Dewey υπήρξε αυτός που τόνισε τη σημασία της εμπειρίας στην εκπαίδευση, ο Piaget αναφέρθηκε στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, ενώ ο Lewin συνέδεσε την εμπειρία με την πράξη και τόνισε τη σημαντικότητα της προσωπικής υποκειμενικής εμπειρίας (Δεδούλη, 2002: 146). Από την άλλη, για πολλούς η βιωματική μάθηση είναι οι δεξιότητες και οι εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί μέσα από την ίδια τη ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα, χωρίς να έχει υπάρξει η κατάλληλη ευκαιρία ώστε να έρθουν στην επιφάνεια.

2.6 Δραστηριότητες και βιωματική μάθηση

Οι βιωματικές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από την ελαστικότητα και τη ρευστότητα, ανάλογα με το βαθμό προσέγγισης των μαθητών και το ενδιαφέρον που κάθε φορά επιδεικνύουν (Rogers, 2006). Ένα βασικό πρόβλημα του σχεδιασμού αυτών των δραστηριοτήτων είναι η επιλογή των κατάλληλων εμπειριών, οι οποίες έχουν παιδευτική αξία για τους μαθητές, ενώ ο Dewey προτείνει ως κριτήρια αυτής της επιλογής τις δύο αρχές του εμπειρικού συνεχούς, δηλαδή την αρχή της συνέχειας και την αρχή της αλληλεπίδρασης (Δεδούλη, 2002: 149). Η αρχή της συνέχειας βασίζεται στο ότι οι καινούργιες εμπειρίες έχουν ως υπόβαθρο τις προηγούμενες και πάνω σε αυτές εγγράφονται, διαμορφώνοντας την ποιότητά τους, ενώ η αρχή της αλληλεπίδρασης

σχετίζεται με τον ρόλο των αντικειμενικών και εσώτερων καταστάσεων ως προς τη διαμόρφωση της εμπειρίας (Dewey, 1980).

Οι δραστηριότητες με τις οποίες μπορεί να ενταχτεί η βιωματική μάθηση στην τάξη είναι πάρα πολλές. Ενδεικτικά αναφέρουμε το θεατρικό παιχνίδι, τη δημιουργική γραφή, μέσα από τη συγγραφή ενός παραμυθιού, μιας ιστορίας, ενός ημερολογίου, τις εικαστικές τέχνες, όπως είναι για παράδειγμα η ζωγραφική ή η ενασχόληση με τον πηλό. Ακόμη, τα πειράματα που γίνονται στα εργαστήρια της φυσικής ή της χημείας, η χρήση της τεχνολογίας, οι εκδρομές στη φύση, η επαφή με τα ζώα, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, σε μουσεία, σε θεατρικές παραστάσεις. Είναι σημαντικό όλες αυτές οι δραστηριότητες να εντάσσονται σε ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο θα προάγει την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή.

2.7 Οφέλη βιωματικής μάθησης

Τα οφέλη της βιωματικής μάθησης είναι πολλά και σημαντικά για τα παιδιά που τα συνοδεύουν καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους. Πρώτα από όλα είναι η απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών. Μαθαίνουν αφομοιώνοντας τη νέα γνώση εύκολα και αβίαστα, η οποία τους γίνεται κτήμα και δεν την ξεχνούν ύστερα από λίγες ημέρες. Ακόμη, χτίζεται μία ουσιαστική σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια (Rogers, 2006· Kolb, 1984).

Παράλληλα, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να μοιράζονται ιδέες και απόψεις συμμετέχοντας από κοινού σε δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους και αναπτύσσουν στο σύνολο την προσωπικότητά τους. Ταυτόχρονα, ενισχύουν την αυτοεικόνα τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση ανακαλύπτοντας τις δυνατότητές τους και το πόσα πολλά πράγματα μπορούν να καταφέρουν (Grainger κ.ά., 2005). Αποκτώντας εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και μπορούν να κάνουν βήματα και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, έχοντας ως στόχο μία κοινωνική αλλαγή (Mezirow, 1991). Επιπλέον, μέσα από τις βιωματικές δράσεις τα παιδιά αποκτούν ενσυναίσθηση, μπαίνοντας πολλές φορές στη θέση του άλλου και με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται πώς σκέφτεται ο διπλανός τους, τι μπορεί να αισθάνεται, αλλά και ποιος είναι ο λόγος, τι ήταν

αυτό που του προκάλεσε το εν λόγω συναίσθημα. Αποκτούν κοινωνικές ευαισθησίες και προβληματίζονται σε θέματα σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις. Τέλος, καλλιεργούν τη φαντασία τους μέσα από όλα αυτά τα ερεθίσματα που δέχονται καθημερινά, προάγοντας και τη δημιουργικότητά τους, θέτοντας παράλληλα τις προϋποθέσεις εκείνες για την εξασφάλιση της ευτυχίας τους (Robinson, 2011).

3. Δημιουργική - αποκλίνουσα σκέψη και εφηβική αυτοέκφραση

3.1 Πώς ορίζεται η δημιουργική-αποκλίνουσα σκέψη

Αν θέλαμε να επιχειρήσουμε μία κατηγοριοποίηση της ανθρώπινης σκέψης, θα τη διακρίναμε στην κριτική και τη δημιουργική σκέψη. Παράλληλα, ο άνθρωπος κατέχει δύο είδη σκέψης: τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα. Η κριτική σκέψη βασίζεται στη λογική και είναι σε θέση να αξιολογεί μαρτυρίες, επιχειρήματα, δεδομένα και γεγονότα (Μαγνήσαλης, 1996). Πρόκειται για μία άρτια νοητική διεργασία, η οποία χαρακτηρίζεται από ακρίβεια, συνέπεια, σαφήνεια, αιτιολόγηση και προσεκτική εξέταση των δεδομένων (Κόκκος, 2011). Είναι μία σύνθετη διαδικασία της ανθρώπινης σκέψης και δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά επίκτητο, καθώς μπορεί να διδαχθεί και να εκδηλωθεί μέσα από την ανθρώπινη συμπεριφορά (Δράκου, 2016).

Στον αντίποδα βρίσκεται η δημιουργική σκέψη, η οποία βασισμένη στη φαντασία, δημιουργεί πρωτότυπες ιδέες, εικόνες και παραστάσεις (Μαγνήσαλης, 1996). Χαρακτηρίζεται από φαντασιακά άλματα, μη προσκόλληση σε κανόνες, αυθόρμητη παραγωγή ιδεών (Bailin, 1988). Ακόμη, διακρίνεται για την αυθεντικότητα και την πρακτικότητά της, την ευελιξία και τη σφαιρικότητα. Είναι μία εσωτερική διεργασία, η οποία εστιάζει στον σκοπό για τον οποίο γίνεται κάτι και το αποτέλεσμα του (Μέγα, 2011).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες χώρες στον κόσμο έχουν αντιληφθεί τη σημασία της προαγωγής και της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας, θεωρώντας ότι είναι μία μακροχρόνια επένδυση για το μέλλον (Beghetto, 2008). Στην εφηβεία, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης προετοιμάζει το άτομο να προσαρμόζεται σε έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία, όπου οι τυποποιημένες λύσεις δεν επαρκούν (Robinson, 2011).

Η αποκλίνουσα σκέψη (Divergent Thinking) αντιπαραβάλλεται με τη συγκλίνουσα (Convergent Thinking), η οποία ακολουθεί μία νοητική διαδικασία με συγκεκριμένη λογική διεργασία και επεξεργασία για την εξεύρεση μιας προκαθορισμένης λύσης, αντικειμενικά αποδεκτής (Τσουρέκης, 1988). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να συγκρίνει, να συνθέτει, να ταξινομεί όρους και κανόνες, ώστε στο τέλος να καταλήγει σε ένα προκαθορισμένο συμπέρασμα (Παρασκευόπουλος, 2004), ενώ αντίθετα

η αποκλίνουσα σκέψη εκδηλώνεται με έναν αυθόρμητο και φυσικό τρόπο, ελεύθερα, έχοντας ως στόχο την παραγωγή όσο περισσότερων πρωτότυπων ιδεών γίνεται. Η αποκλίνουσα σκέψη χαρακτηρίζεται από ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, πολυπλοκότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά, αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά και της δημιουργικότητας (Σάλλα- Δοκουμετζίδη, 1996).

Η αποκλίνουσα σκέψη, λοιπόν, φαίνεται να είναι το συνώνυμο της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης (Barron & Harrington 1981). Μία σκέψη με βασικό χαρακτηριστικό την ικανότητα να «σπάει» τα σχήματα της εμπειρίας και να χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο αντικείμενα και έννοιες (Ροντάρι, 2003 · Γρόσδος, 2014).

Πρόκειται για μία ιδιαίτερη και διαφορετική διαδικασία σκέψης η οποία ακολουθεί όχι και τόσο συνηθισμένους τρόπους προκειμένου να καταλήξει σε μη αναμενόμενες λύσεις. Μέσα από αυτή τη διαδρομή το άτομο απομακρύνει τη σκέψη του από τις γνωστές και κοινότοπες απαντήσεις. Αυτές οι απαντήσεις, θα λέγαμε ενδεικτικά, ότι είναι πολυάριθμες, χαρακτηρίζονται από ευρηματικότητα και δημιουργικότητα. Η αποκλίνουσα σκέψη είναι επίσης, η ικανότητα να αντλεί κανείς ιδέες από διαφορετικούς κλάδους και τομείς της έρευνάς του, με στόχο την επίτευξη μιας βαθύτερης κατανόησης του κόσμου. Οι τομείς αυτοί θα μπορούσαν να είναι πολλοί και διαφορετικοί, όπως για παράδειγμα η πληροφορική, οι φυσικές επιστήμες, η ψυχολογία, το θέατρο, η ποίηση, η ζωγραφική, οι οποίες μπορεί να φαίνονται εκ διαμέτρου αντίθετες, ωστόσο υπάρχουν κοινά σημεία επαφής (Guilford, 1986).

Ο Guilford παρατήρησε ακόμη ότι η αποκλίνουσα σκέψη ενθαρρύνεται και ενισχύεται από τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία έχουν ως στόχο τη δημιουργία πολύπλευρων μαθητών. Η «έννοια» του σεναρίου εξυπηρετεί αυτόν τον στόχο, με τον εκπαιδευτικό να παρουσιάζει ένα πρόβλημα πρόκλησης και να παρακινεί τους μαθητές να βρουν και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις, αξιοποιώντας διάφορους τομείς.

Αξίζει να παρατεθεί ο ορισμός που δίνει ο Παρασκευόπουλος για το τι χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα σκέψη: «είναι η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που του επιτρέπει νέους και ανορθόδοξους συνδυασμούς, με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων» (Παρασκευόπουλος, 2004: 206).

Είναι χαρακτηριστικό ότι η αποκλίνουσα σκέψη θεωρείται σε μεγάλο βαθμό μία έμφυτη ικανότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία όμως με το πέρασμα του χρόνου και με την ενηλικίωσή του φθίνει, γεγονός το οποίο αποδίδεται και στο «δυσκίνητο» εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η ύπαρξη εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες εστιάζουν μόνο σε μία σωστή απάντηση καταπνίγουν αυτήν την έμφυτη ικανότητα. Το ίδιο ισχύει και με τη δημιουργική έκφραση, η οποία είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό στον άνθρωπο, ενώ κατά τον Williamson η δημιουργική σκέψη αποτελεί προϊόν μάθησης και εξάσκησης. Όταν δε παραμελείται, αποδυναμώνεται (Williamson, 2001).

3.2 Τρόποι ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης

Υπάρχουν όμως τρόποι ώστε να ενθαρρυνθεί η δημιουργική σκέψη; Ως προς την ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης είναι σημαντικό να δίνουμε στον εαυτό μας περισσότερες πληροφορίες από αυτές που συνειδητά μπορεί να κατανοήσει. Αν αγνοηθεί αυτή η δημιουργική πλευρά είναι σαν να παύουμε την επικοινωνία με το υποσυνείδητό μας και να εμποδίζεται η όλη διαδικασία. Ωφέλιμη θα ήταν η καταγραφή των σκέψεών μας σε ένα ημερολόγιο ιδεών, το οποίο μπορεί να μας φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο στο μέλλον. Επιπλέον, εκτός από την καταγραφή, εξίσου σημαντική είναι η άμεση εφαρμογή, η δοκιμή νέων δραστηριοτήτων. Ακόμη και η επιλογή του να πάμε σε έναν προορισμό, εκτελώντας ένα διαφορετικό δρομολόγιο μπορεί να πυροδοτήσει μία δημιουργική σκέψη (Σιούτας κ.ά., 2008).

Ο ρόλος των ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντικός ως προς την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης ενός παιδιού. Ακριβώς λόγω της συναισθηματικής φύσης της δημιουργικότητας, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η ενθάρρυνση από το οικείο περιβάλλον του παιδιού. Όσο κουρασμένοι κι αν είναι οι γονείς, είναι σημαντικό να απαντούν με σεβασμό και αίσθημα ευθύνης στις ασυνήθιστες ερωτήσεις που διατυπώνονται από τα παιδιά τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η δημιουργικότητα συνδέεται με τη φαντασία. Τα παιδιά πρέπει να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους να τα οδηγήσει αυτή σε περιπέτειες και φανταστικούς κόσμους. Είναι χρήσιμο το παιδί να αισθάνεται ελεύθερο να εκφράζει τις απόψεις και τις ιδέες του και να μην αποθαρρύνεται από τη γονική αυθεντία. Εξίσου σημαντική είναι και η ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητά του. Το να υπάρχει ένας ενήλικος ο

οποίος θα του δίνει τις λύσεις έτοιμες δε βοηθάει σε καμμία περίπτωση ούτε την ανάπτυξη της δημιουργικής του σκέψης ούτε της αυτονομίας του (Torrance, 1966).

3.3 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και έφηβοι

Η περίοδος της εφηβείας αποτελεί μία μεταβατική περίοδο έντονης αναζήτησης και διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας, με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης να λειτουργούν πλέον ως το κυρίαρχο πεδίο αυτής της διαδικασίας. Είναι γεγονός ότι οι σημερινοί έφηβοι δαπανούν πολύ από τον καθημερινό τους χρόνο στα ΜΚΔ, νιώθοντας την ανάγκη να συμμορφωθούν με δημοφιλή πρότυπα, υιοθετώντας και προβάλλοντας πολύ συχνά μία ψηφιακή ταυτότητα, η οποία απέχει κατά πολύ από την πραγματική τους. Αυτού του είδους η «αυθεντικότητα» στα ΜΚΔ είναι κατασκευασμένη (Boyd, 2014· Cunningham & Craig, 2017). Σύμφωνα με τη Sharon Bailin το «πρόβλημα με τον εαυτό» στην αυτοέκφραση έγκειται στην παραπλανητική πεποίθηση ότι ο «εαυτός» είναι μία στατική, προϋπάρχουσα οντότητα που απλώς περιμένει να «βγει προς τα έξω».

Σε αυτήν την σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα αντικατοπτρίζεται η ανάγκη και η τάση των εφήβων για αυτοέκφραση και πειραματισμό με την εικόνα τους. Αυτή τους η ανάγκη βρίσκει διέξοδο σε διάφορες οπτικοακουστικές πλατφόρμες, όπως είναι το ευρέως διαδεδομένο Tik-tok, το Instagram, το Snapchat κ.ά., όπου μέσα από τη δημιουργία σύντομων βίντεο με την αντίστοιχη μουσική επένδυση και τη δημοσίευση φωτογραφιών με τη χρήση διαφόρων φίλτρων, οι έφηβοι χτίζουν την αυτοεικόνα τους.

Αυτές οι πλατφόρμες μπορούν να προσφέρουν στους εφήβους έναν ελεύθερο χώρο για αυτο-αναπαράσταση, ωστόσο η διαδικασία αυτή συχνά τους παγιδεύει στην ανάγκη για κοινωνική αποδοχή και εν τέλει την υιοθέτηση προτύπων, τα οποία πολύ πιθανόν να μην τους εκφράζουν καθόλου (Miftah, Amalia & Widiati, 2024). Αυτή η πίεση οδηγεί συχνά σε μια ασυμφωνία μεταξύ της πραγματικής και της ψηφιακής ταυτότητας, καθώς οι νέοι επιλέγουν να προβάλουν μια «ιδανική» εκδοχή του εαυτού τους, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, κρίσεις άγχους και πανικού, αρνητικά συναισθήματα, προβληματικές κοινωνικές σχέσεις, κοινωνικό άγχος (Veum, Burgess & Mills, 2024).

Σε αυτές τις πλατφόρμες οι έφηβοι αποκαλύπτουν πτυχές του εαυτού τους και της προσωπικότητάς τους, αλλά εγείρονται πολλά ερωτήματα για το αν εκφράζουν τα

αυθεντικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους ή αυτά που είναι σίγουρο ότι θα τύχουν αποδοχής από τους ακολούθους τους (Veum κ.ά., 2024).

Η διερεύνηση αυτής της ταυτότητας στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή καθιστά αναγκαία την εξέταση των ΜΚΔ, καθώς αυτά αποτελούν πλέον τον κυρίαρχο χώρο όπου οι νέοι αναπαριστούν τον εαυτό τους.

Σε αυτό το πλαίσιο τα ΜΚΔ λειτουργούν ως μια άτυπη πλατφόρμα «δημόσιας γραφής», η οποία όμως συχνά εγκλωβίζει τον έφηβο στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και την αναζήτηση της εξωτερικής επιδοκimasίας, όπως τα likes, τα views και τα shares. Οι έφηβοι συχνά αναζητούν αυτήν την «ψηφιακή» επιδοκimasία και πολύ συχνά «πέφτουν» στην παγίδα της κοινωνικής σύγκρισης.

Η Bailin υποστηρίζει ότι, ειδικά στην εφηβεία, ο εαυτός δεν είναι ένα έτοιμο πακέτο συναισθημάτων, αλλά μια ρευστή και υπό διαμόρφωση ταυτότητα. Το πρόβλημα ανακύπτει όταν οι έφηβοι στην προσπάθειά τους να εκφραστούν αυθεντικά, παγιδεύονται στην υιοθέτηση έτοιμων κοινωνικών προτύπων ή στερεοτύπων, νομίζοντας ότι αυτά τους αντιπροσωπεύουν, ενώ στην πραγματικότητα απλώς αναπαράγουν ξένες επιρροές (Bailin, 2005). Έτσι, η αυτοέκφραση γίνεται προβληματική, γιατί το άτομο καλείται να εκφράσει κάτι που ακόμη αναζητά.

Η ψηφιακή αυτή παρουσία δεν είναι απλώς μια εικονική δραστηριότητα, αλλά μια προέκταση του εαυτού τους, όπου η γραφή και η εικόνα γίνονται τα εργαλεία για τη δημόσια έκφραση των εσωτερικών τους αναζητήσεων (Νικολαΐδου, 2010). Οι έφηβοι συχνά στερούνται επίγνωσης των μακροπρόθεσμων συνεπειών της ψηφιακής τους αναπαράστασης και για αυτόν τον λόγο η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού καθίσταται απαραίτητη, ώστε οι έφηβοι να μάθουν να αξιολογούν τις επιλογές τους και να διατηρούν την αυθεντικότητά τους μέσα στο πολυτροπικό και συχνά απαιτητικό περιβάλλον των social media (Livingstone & Brake, 2010).

Μία ενδιαφέρουσα έρευνα διεξήχθη το 2024 από τους Miftah, Amalia & Widiati, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι χρησιμοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα στα ΜΚΔ για να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στην αυτοπροβολή τους. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε μέσα από την ανάλυση πραγματικών αναρτήσεων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας πώς οι νέοι συνδυάζουν εικόνες, κείμενα και μουσική για να προβάλουν την ταυτότητά τους. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι έφηβοι οικοδομούν την ψηφιακή τους εικόνα προβάλλοντας συστηματικά τρεις κεντρικούς

άξονες: την προσωπική τους ανάπτυξη, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τα επιτεύγματά τους. Μέσα από την ανάρτηση φωτογραφιών με τους φίλους τους και την οικογένειά τους επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια εικόνα κοινωνικής αποδοχής και δημιουργίας ισχυρών κοινωνικών δεσμών, ενώ η δημοσιοποίηση ακαδημαϊκών ή εξωσχολικών επιτυχιών λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους και της αναγνώρισης από το κοινό τους (Miftah κ.ά., 2024). Αυτή η επιλεκτική αφήγηση και η δημοσίευση των προσωπικών τους στοιχείων αποκαλύπτει την προσπάθεια των εφήβων να ισορροπήσουν ανάμεσα στις καθημερινές τους εμπειρίες και την προβολή ενός ιδανικού εαυτού που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των συνομηλίκων τους.

Ωστόσο, η μελέτη αυτή υπογραμμίζει ότι η χρήση των πολυτροπικών κειμένων προσφέρει στους εφήβους τα εργαλεία εκείνα για να εκφράσουν βαθύτερα συναισθήματα και σκέψεις. Κάτι τέτοιο φαίνεται να επιτυγχάνεται μέσα από τη γραφή ποιημάτων ή διηγημάτων, τα οποία εμπεριέχουν συμβολικές αναφορές. Η διαδικασία αυτή δεν είναι απλώς μια πράξη συγγραφής και προβολής, αλλά μια συνειδητοποίηση από την πλευρά του εφήβου για το ποιος είναι και πώς επιθυμεί να παρουσιάσει τον εαυτό του στο ψηφιακό κοινωνικό περιβάλλον. Όπως καταλήγουν οι ερευνητές, η θετική στάση απέναντι στα επιτεύγματα και η ανάδειξη κοινωνικών δράσεων, όπως είναι για παράδειγμα η προστασία του περιβάλλοντος, η εθελοντική αιμοδοσία, η προσφορά βοήθειας σε ανθρώπους της διπλανής πόρτας, οι οποίοι πραγματικά τη χρειάζονται λειτουργούν ως κινητήριοι μοχλοί για την περαιτέρω επιτυχία και τη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης προσωπικότητας, καθιστώντας τα social media έναν χώρο όπου η αυτοπροβολή γίνεται το «όχημα» για την κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη.

3.4 Αυτοέκφραση και Δημιουργική Γραφή

Η αυτοέκφραση στην εφηβεία δεν είναι μία απλή, αυθόρμητη εκτόνωση συναισθημάτων, αλλά μία σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, η οποία πολύ συχνά προσκρούει σε δύο βασικά προβλήματα. Από τη μία πλευρά οι έφηβοι καλούνται να διαχειριστούν την πρόκληση της έλλειψης των απαραίτητων εκφραστικών μέσων ή των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων για να εξωτερικεύσουν με ακρίβεια τον εσωτερικό τους κόσμο, γεγονός που οδηγεί την προσπάθειά τους σε κοινότοπες ή ασαφείς εκφράσεις και από την άλλη πλευρά

καλούνται να αντιμετωπίσουν τη ρευστότητα της εφηβικής τους ταυτότητας, η οποία καθιστά την αυτοέκφραση προβληματική (Bailin, 2005).

Η χρήση πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts) αναδεικνύεται από τις σύγχρονες μελέτες ως το κυρίαρχο εργαλείο για την αυθεντική αυτοέκφραση των εφήβων, καθώς τους επιτρέπει να συνδυάζουν λόγο, εικόνα και ήχο και να έρχονται σε επαφή με τις σύνθετες πτυχές της ταυτότητάς τους (Veum κ.ά., 2024).

Τα πολυτροπικά κείμενα προϋποθέτουν μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση, ώστε κατά την επαφή των μαθητών με αυτά, να τίθενται σε λειτουργία και να ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις (Τύρου, 2022). Η πολυτροπικότητα δεν εμπλουτίζει απλώς την επικοινωνιακή εμπειρία, αλλά λειτουργεί ως καταλύτης και για την καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού των εφήβων.

Μέσα από τη δημιουργία τέτοιων κειμένων στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. ψηφιακές αφηγήσεις ή εικονογραφημένα ποιήματα), οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί χρήστες και μετατρέπονται σε παραγωγούς ιδεών με ισχυρό αίσθημα ιδιοκτησίας πάνω στο έργο τους, επιτυγχάνοντας μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και των κοινωνικών τους σχέσεων (NEW ABC, 2020).

Η παραπάνω διαδικασία ενισχύεται μέσα από την επαφή των μαθητών με ειδικούς, όπως είναι οι ραδιοφωνικοί παραγωγοί, οι οποίοι αναδεικνύουν τη δύναμη της ανθρώπινης φωνής ως μέσου που «χτίζει κόσμους» χωρίς την ανάγκη εικόνας. Οι έφηβοι, καλλιεργώντας δεξιότητες προφορικής απόδοσης, όπως είναι ο ρυθμός και η τονικότητα, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τη φωνή τους ως ένα εργαλείο μετάδοσης βαθιών συναισθημάτων (Bailin, 2005).

Η δημιουργική γραφή, υπό αυτό το πρίσμα, δε νοείται ως μία αποκομμένη και εξωδιδασκτική δραστηριότητα, αλλά ως πλήρως ενταγμένη στα θεσμοθετημένα διδακτικά αντικείμενα, συμβάλλοντας στην προώθηση και την καλλιέργεια της αυτοέκφρασης των μαθητών.

Η δημιουργική γραφή εντασσόμενη στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, όπως είναι η Νεοελληνική Γλώσσα, η Λογοτεχνία, τα Αρχαία από πρωτότυπο και από μετάφραση, αντιστρατεύεται τη στείρα απομνημόνευση και την τυποποιημένη ανάλυση. Οι μαθητές αποκτούν πλέον τη δυνατότητα να «συνομιλούν» με τα κλασικά κείμενα, να μπαίνουν στη θέση των ηρώων και να τους υποδύονται, να καταθέτουν τις προσωπικές

τους κρίσεις, να προβάλουν τις δικές τους αξίες και να παραλληλίζουν τους διαφορετικούς κόσμους και τις διαφορετικές συνθήκες με τις οποίες έρχονται σε επαφή κάθε φορά. Ακόμη, οι μαθητές «δανείζονται» στοιχεία από τη δομή, το ύφος και τη μορφή των κειμένων, για να εκφράσουν τις δικές τους ανησυχίες και τους δικούς τους προβληματισμούς.

Με αυτόν τον τρόπο η δημιουργική γραφή αποτελεί μία σημαντική ευκαιρία για αυτοέκφραση, χωρίς να δίνεται υπερβολική έμφαση στους τεχνικούς κανόνες και τις συμβάσεις της γραφής. Η διαδικασία αυτή που καθοδηγείται από τον ίδιο τον μαθητή, προωθεί την αυτονομία και την υπευθυνότητα, αξίες που οι νέοι θεωρούν πολύ σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, η μετάβαση από το «τετράδιο της έκθεσης» στο blog και τις ψηφιακές πλατφόρμες προσφέρει στους μαθητές το οικείο εκείνο περιβάλλον, όπου η γραφή αποκτά αυθεντικό νόημα και σκοπό (Νικολαΐδου, 2010).

Όπως υποστηρίζει και ο Σουλιώτης, η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής εντός της σχολικής τάξης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικειοποιηθούν την προσφερόμενη σχολική γνώση μετατρέποντας το παραδοσιακό μάθημα σε ένα ζωντανό εργαστήριο, όπου ο έφηβος με αφορμή ένα ιστορικό γεγονός ή έναν λογοτεχνικό ήρωα, βρίσκει το κατάλληλο έδαφος για να καταθέσει την προσωπική του άποψη. Έτσι, η σχολική γνώση γεφυρώνεται με το προσωπικό βίωμα του μαθητή, ο οποίος μπορεί και εκφράζεται σε προσωπικό, κοινωνικό ή συναισθηματικό επίπεδο (Σουλιώτης και ομάδα εργασίας, 2012).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η αυτοέκφραση αποτελεί μία πολύ σημαντική πτυχή της δημιουργικής γραφής, καθώς προσφέρει στους εφήβους έναν «χώρο» να εξερευνήσουν την ταυτότητά τους και να ικανοποιήσουν την εσωτερική ανάγκη τους για αυτονομία, προβάλλοντας τις ανάγκες τους, τα θέλω τους, τα όνειρά τους και τους προβληματισμούς τους (Carvalho & Skipper, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό η αυτοέκφραση μέσω της ποίησης και του δημιουργικού λόγου αποτελεί, σύμφωνα με το πρόγραμμα NEW ABC 2020 μια συμμετοχική διαδικασία που επιτρέπει στους νέους να μοιραστούν τις προσωπικές τους ιστορίες. Μέσα από την ποιητική δημιουργία οι έφηβοι βρίσκουν τα εργαλεία να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα που συχνά δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν άμεσα, ενισχύοντας την κοινωνική και συναισθηματική τους ασφάλεια. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άρρηκτα με την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, καθώς η χρήση πολυτροπικών στοιχείων, όπως

είναι οι εικονογραφήσεις ή τα podcasts που συνοδεύουν τους στίχους, βοηθά τους μαθητές να αναλύσουν την εικόνα του εαυτού τους. Τελικά, η ποίηση λειτουργεί ως ένας ενδιάμεσος και ασφαλής χώρος, επιτρέποντας στα παιδιά να αντλήσουν έμπνευση, να εκφραστούν συναισθηματικά, να λειτουργήσουν δημιουργικά, αναζητώντας βαθύτερα τις πτυχές του εαυτού τους. Επιπλέον, είναι σε θέση να αναλάβουν την πρωτοβουλία της μάθησής τους και να είναι οι ίδιοι οι «ιδιοκτήτες» των προσωπικών τους δημιουργικών δραστηριοτήτων (Veum κ.ά., 2024).

Παράλληλα, η διαδικασία αυτή αποκτά και μία συλλογική διάσταση, καθώς η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών αποτελεί θεμέλιο λίθο της αυτοέκφρασης μέσω της ποίησης, μετατρέποντας τη δημιουργική διαδικασία από μια ατομική προσπάθεια σε μια δημοκρατική σύμπραξη. Σύμφωνα με το προαναφερθέν πρόγραμμα η ομαδική εργασία ενθαρρύνει τις διαλογικές αλληλεπιδράσεις και την ενεργό ακρόαση, επιτρέποντας στους εφήβους να μοιραστούν τις ιστορίες τους σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης. Αυτή η συλλογική προσέγγιση στη δημιουργική γραφή ενισχύει το αίσθημα της κοινωνικής και συναισθηματικής ασφάλειας, καθώς οι μαθητές δεν αναπτύσσουν μόνο τη δική τους «φωνή», αλλά μαθαίνουν να εκτιμούν και να ενσωματώνουν τις διαφορετικές οπτικές των συμμαθητών τους (Veum κ.ά., 2024). Επιπλέον, η συνεργατική δημιουργία πολυτροπικών έργων προσδίδει στους νέους ένα ισχυρό αίσθημα συλλογικής ιδιοκτησίας και υπευθυνότητας, μειώνοντας το άγχος της ατομικής έκθεσης και προωθώντας την επίλυση συγκρούσεων μέσα από τον δημιουργικό διάλογο (Carvalho & Skipper, 2022).

Συμπερασματικά, η δημιουργική γραφή αναδεικνύεται σε έναν καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την ψυχοσυναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, θέτοντας έτσι τις βάσεις για τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου. Προσφέροντας στους μαθητές το δικαίωμα να πειραματιστούν, να ρισκάρουν, να πρωτοτυπήσουν και να δράσουν έξω από τα καθιερωμένα, η δημιουργική γραφή ενισχύει την αυτοέκφραση των μαθητών και την αυτοπεποίθησή τους.

3.5 Πώς αποτυπώνεται η εφηβική αυτοέκφραση

Οι έφηβοι μαθητές, τις περισσότερες φορές στα γραπτά τους κείμενα επιλέγουν τα ζώα, στα οποία αποδίδουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά (ανθρωπομορφισμός των ζώων) και συναισθήματα, τα οποία δυσκολεύονται να αποδώσουν στους ανθρώπους. Όχι μόνο αυτό,

αλλά οι έφηβοι χρησιμοποιώντας ως «προσωπεία» τα ζώα εκφράζουν τον δικό τους συναισθηματικό κόσμο, διατηρώντας και μία απόσταση ασφαλείας για την εξερεύνηση αυτών των συναισθημάτων. Σε ένα παιχνίδι ρόλων αντανakλάται το καλό και το κακό. Υπάρχουν για παράδειγμα, τα ζώα-πρωταγωνιστές, τα οποία παρουσιάζονται να διαθέτουν πλούσιο εσωτερικό κόσμο (καλοσύνη, θετικές σκέψεις, προσφορά στον συνάνθρωπο) και οι κακοί-ανταγωνιστές, οι οποίοι περιγράφονται ως βίαιοι, μοναχικοί, εσωστρεφείς, αποτυπώνοντας με αυτόν τον τρόπο και τους φόβους των εφήβων για την απόρριψη ή την κοινωνική απομόνωση (Carvalho & Skipper, 2022). Αυτή η μεταφορική χρήση των ζώων επιτρέπει στον έφηβο να εξωτερικεύσει μια ρευστή και υπό διαμόρφωση ταυτότητα μέσα από ένα ασφαλές πλαίσιο (Bailin, 2005).

Αρκετά συχνά, παρατηρείται στα γραπτά κείμενά τους να αποτυπώνουν τη σύγκρουση των χαρακτήρων που επιλέγουν με τους υφιστάμενους κανόνες. Οι έφηβοι συγγραφείς δημιουργούν χαρακτήρες που αμφισβητούν ή παρακούουν τους κανόνες ως μέσο για να προωθήσουν τη δράση και να επιδείξουν τις δικές τους ικανότητες. Η αυτοέκφραση στα κείμενα των εφήβων συχνά παίρνει τη μορφή μιας συμβολικής επανάστασης. Αυτή η τάση αντανakλά και την προσωπική τους αναπτυξιακή πορεία προς την ανεξαρτησία και την ενηλικίωση. Παρόλο που οι ήρωες μπορεί να αντιδρούν, οι έφηβοι περιγράφουν τις σχέσεις με τις φιγούρες εξουσίας (γονείς/δασκάλους) με σεβασμό και στοργή. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος περιγράφεται να φροντίζει και να θέτει ως προτεραιότητα την ασφάλεια των μαθητών, ακόμη κι όταν αυτοί είναι ιδιαίτερα αντιδραστικοί και ανυπάκουοι. Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων/γονέων και εφήβων παραμένουν συχνά θετικές, αποκαλύπτοντας την ανάγκη τους για άνευ όρων φροντίδα και ασφάλεια, καθώς μπορεί από τη μία να θέλουν να δοκιμάσουν τα όρια και την αυτονομία τους, αλλά από την άλλη έχουν ανάγκη να ξέρουν ότι υπάρχει ένα «δίχτυ ασφαλείας» που θα τους προστατεύσει ό,τι κι αν συμβεί (Carvalho & Skipper, 2022).

Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι οι έφηβοι μέσα από τα γραπτά τους κείμενα προσπαθούν να διορθώσουν τις κοινωνικές αδικίες. Στις ιστορίες τους, πολλές φορές οι ήρωες εμφανίζονται εξοργισμένοι με την κακομεταχείριση των πιο αδύναμων και ευάλωτων και αυτή η οργή τους μετατρέπεται σε δράση, καθώς «τιμωρούν» τον θύτη, για να απονείμουν οι ίδιοι δικαιοσύνη. Αυτή η τάση αποκαλύπτει την αναδυόμενη ενσυναίσθηση των εφήβων και τον δικό τους ηθικό και αξιακό κώδικα. Ταυτίζονται με τον «αδύναμο», ίσως επειδή και οι ίδιοι νιώθουν συχνά αδύναμοι απέναντι στον κόσμο των ενηλίκων και μέσω

της γραφής ασκούν έλεγχο και εξουσία για να προστατεύσουν και να φροντίσουν αυτούς που έχουν ανάγκη (Bruner, 1990). Αυτά τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι η δημιουργική γραφή δεν είναι απλή μυθοπλασία, αλλά ένα πεδίο όπου οι έφηβοι «προβάρουν» τον ρόλο τους ως αυριανοί ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες.

Η ανάγκη τους αυτή για απόδοση δικαιοσύνης μέσω της μυθοπλασίας συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του Vygotsky, ο οποίος υποστηρίζει ότι η φαντασία στην εφηβεία δεν είναι μια φυγή από την πραγματικότητα, αλλά ένα μέσο για την αναδιοργάνωσή της σύμφωνα με τις αξίες του ατόμου (Vygotsky, 1967/2004). Η ταύτιση με τον «αδύναμο» και η τιμωρία του «θύτη» αποτελούν μορφές κοινωνικής φαντασίας, η οποία σύμφωνα με τον Greene, είναι η ικανότητα να οραματιζόμαστε τα πράγματα όχι όπως είναι, αλλά όπως θα έπρεπε να είναι (Greene, 1995). Έτσι, οι έφηβοι χρησιμοποιούν τη δημιουργική γραφή ως έναν «ασφαλή χώρο» πειραματισμού με την ηθική τους αυτονόμηση (Erikson, 1968), μετατρέποντας την προσωπική τους ευαλωτότητα σε συλλογική ευθύνη. Με αυτόν τον τρόπο η συγγραφική διαδικασία υπερβαίνει τα όρια της αισθητικής και καθίσταται μια βαθιά πολιτική πράξη (Freire, 1970) που προετοιμάζει τον μαθητή να διεκδικήσει τη θέση του σε μια δημοκρατική κοινωνία, προασπιζόμενος την ισότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό.

Συνοψίζοντας, η εφηβική αυτοέκφραση δεν αφορά απλώς σε μία απλή καταγραφή προσωπικών βιωμάτων, αλλά σε μία διαδικασία ηθικής και κοινωνικής αφύπνισης του ατόμου. Η συγγραφή μέσα στην τάξη στοχεύει στη συγκρότηση μιας δυναμικής, κοινωνικά ευαίσθητης, δημοκρατικής και αυτόνομης προσωπικότητας.

4. Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής

Η δημιουργική γραφή στην Ελλάδα έχει μπει δυναμικά ως αντικείμενο μελέτης και διδασκαλίας τα τελευταία κυρίως χρόνια, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι είναι διδακτή, ιδίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η πληθώρα προσφερόμενων εργαστηρίων γραφής από ιδιωτικούς φορείς γεννούν πλήθος ερωτημάτων, ενίοτε και αντιδράσεων, για το αν και κατά πόσο «φτιάχνεται» ο συγγραφέας ή για το αν διδάσκεται η συγγραφή. Για να μη μιλήσουμε για την τέχνη της ποιήσεως, καθώς έχει διαμορφωθεί η αντίληψη εδώ και αιώνες ότι όσοι ασχολούνται με τη συγγραφή ποιημάτων ανήκουν στην ελίτ της πνευματικής διάνοησης. Μέσα από την ποίηση όμως διευκολύνεται η διδασκαλία της γλώσσας, καθώς όπως υποστηρίζεται από τον Μπλάνα: «Η γλωσσική δραστηριότητα είναι μια βαθιά στοχαστική δραστηριότητα. Συνηθίσαμε να υποτιμούμε τον ρόλο της ποίησης, στηριζόμενοι κυρίως στην εμπορική ανεπάρκειά της. Κι όμως η ποίηση, τουλάχιστον στην Ελλάδα, είναι εν πολλοίς η βάση της εκμάθησης της γλώσσας μας και συνεπώς ο κύριος διαμορφωτής των τρόπων συλλογισμού» (Μπλάνας, 2013: 201).

Η ίδρυση των πρώτων εργαστηρίων δημιουργικής γραφής στις αρχές του 19ου αιώνα στις ΗΠΑ, φανερώνουν τις νέες τάσεις γύρω από τη φιλολογική έρευνα, διαμορφώνοντας μία νέα κριτική ματιά γύρω από τα λογοτεχνικά έργα. Αν πάμε στο σήμερα θα διαπιστώσουμε ότι μόνο στις ΗΠΑ λειτουργούν 822 θεσμοθετημένα εργαστήρια, μεταξύ των οποίων τα 37 είναι μεταπτυχιακά (Κωτόπουλος & Παναγιωτίδης, 2013), ενώ στη Βρετανία, το 2000 λειτουργούσαν 40 μεταπτυχιακά προγράμματα, που έφτασαν τα 90 το 2011, ενώ την ίδια χρονιά τα σεμινάρια ιδιωτικού χαρακτήρα και μικρότερης διάρκειας ανήλθαν στις 10.000 (Κωτόπουλος, 2014).

Η δυναμική είσοδος των εργαστηρίων συνοδεύεται και από την έκδοση μιας πληθώρας βιβλίων και εγχειριδίων γύρω από τη δημιουργική γραφή. Με πρώτο το εγχειρίδιο του Αριστοτέλη να κοσμή τα ράφια των βιβλιοπωλείων, ενδεικτικά αναφέρουμε και μερικά ακόμη, όπως: «η τέχνη του μυθιστορήματος» (Κούντερα, 1996), «Η τέχνη της γραφής» (Τσέχοφ, 2007), «Τα γράμματα σ' έναν νέο ποιητή» (Ρίλκε, 1987), «Η αλφαβήτα της ανάγνωσης» (Πάουντ, 2004), «Πώς φτιάχνονται τα ποιήματα» (Μαγιακόβσκι, 1988).

Για να έρθουμε στην ελληνική πραγματικότητα, στη χώρα μας άρχισαν να συγκροτούνται τα πρώτα εργαστήρια δημιουργικής γραφής τη δεκαετία του 1980, ακολουθώντας το αμερικανικό πρότυπο. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο πρώτος ο οποίος ακολουθεί τη λογική

της συγκρότησης αυτών των εργαστηρίων υπήρξε ο ποιητής Νίκος Φωκάς. Ξεκίνησε να διδάσκει το άγνωστο αυτό αντικείμενο στη ΧΕΝ (Χριστιανική Ένωση Νεανίδων) Αθηνών, το 1983 (Καλαμαράς, 1988) για μία δεκαετία περίπου, στο πλαίσιο μιας σειράς επιμορφωτικών κύκλων. Τη δεκαετία του 1990 οργανώνονται πάλι επιμορφωτικά σεμινάρια από αγγλόφωνα ιδρύματα αυτή τη φορά, όπως το Κολλέγιο Αθηνών, ενώ το 1996 διδάσκεται για πρώτη φορά ως πανεπιστημιακό μάθημα σε τμήματα ξένων φιλολογιών σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη (Χλωπτσιούδης, 2019). Από τα πρώτα εργαστήρια δημιουργικής γραφής υπήρξαν και αυτά που λειτούργησαν υπό την αιγίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ.) στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, ενώ το πρώτο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημιουργική Γραφή πραγματοποιήθηκε από το τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με έδρα τη Φλώρινα το 2008, με εμπνευστή και ενορχηστρωτή τον καθηγητή Μίμη Σουλιώτη. Σήμερα παρατηρείται μία αύξηση του ενδιαφέροντος για τα προσφερόμενα διδακτικά αντικείμενα στα Πανεπιστήμια όλης της χώρας.

Όλες αυτές οι ενέργειες όμως δεν έτυχαν καθολικής αποδοχής, καθώς υπήρξαν και υπάρχουν και εκείνες οι φωνές, οι οποίες αρνούνται την αξία τους και τη χρησιμότητά τους, δίνοντας έμφαση στην έμπνευση, ως πηγή μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας και όχι στην παρακολούθηση εργαστηριακών ασκήσεων. Σύμφωνα με τους Κωτόπουλο & Παναγιωτίδη, «ο συγκερασμός έμπνευσης και θεωρίας καθιστά τον συγγραφέα ταυτόχρονα δημιουργό και κριτικό του δημιουργήματος, καθώς του παρέχεται η δυνατότητα να παρατηρήσει κριτικά όλα τα στάδια της διαδικασίας συγγραφής του μυθιστορημάτος του μέσα από την ακαδημαϊκή μαθητεία και καθοδήγηση» (Κωτόπουλος & Παναγιωτίδης, 2013: 15).

Το περιεχόμενο και η εστίαση αρκετών από τις δράσεις των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής απευθύνονται στα κλασικά είδη της λογοτεχνίας, όπως είναι το διήγημα, το μυθιστόρημα, η κινηματογραφική και η ποιητική γραφή. Από τις πρώτες δραστηριότητες αυτών των εργαστηρίων είναι η μίμηση του ύφους των κλασικών έργων της λογοτεχνίας. Υπάρχουν και τα εργαστήρια τα οποία περιλαμβάνουν και είδη του δημοσιογραφικού λόγου, όπως είναι τα άρθρα, οι επιφυλλίδες, οι περιλήψεις (Καρακίτσος, 2012).

Είναι σημαντικό να έχουμε στο μυαλό μας ότι ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής δεν έχει ως κύριο μέλημα τη δημιουργία ποιητών ή συγγραφέων (ευτύχημα στην περίπτωση που συμβεί), αλλά βασικός στόχος είναι να οδηγήσει τους μαθητές στην εξοικείωση με

τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης των κειμένων αναφοράς, την αποδόμησή τους και εν συνεχεία την ανασύνθεσή τους σε νέες ποιητικές ή λογοτεχνικές δημιουργίες.

4.1 Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής και ελληνική τάξη

Για τη μεταφορά και την εφαρμογή του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής στην πραγματικότητα της ελληνικής τάξης και ύστερα από πολύχρονους πειραματισμούς, προκρίνονται δύο μοντέλα. Από τη μία το μοντέλο της υβριδικής τάξης, το οποίο συνδυάζει τις πρακτικές του εργαστηρίου με μία αυστηρότερη οριοθέτηση της τάξης και από την άλλη μία ενδιάμεση μορφή εργαστηρίου, η οποία συνδυάζει τη γραφή και την ανάγνωση (Δουζίνα, 2021). Για την επιτυχή έκβαση και ολοκλήρωση του εργαστηρίου, χρειάζεται η μεταφορά αυτής της «ενέργειας» στους μαθητές, με την ύπαρξη και των αντίστοιχων παιδαγωγικών μεθόδων και θεωριών. Η τάξη μπορεί να μην είναι ένα κλασικό εργαστήριο, ωστόσο πολλοί διατείνονται ότι υπάρχει άμεση ανάγκη διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού μοντέλου της δημιουργικής γραφής, πέρα από τα στενά όρια του εργαστηρίου (Δουζίνα, 2021), κι αυτό γιατί ορίζει μία αναγκαία συνθήκη, η οποία αποτελεί και τη βάση της όλης παιδευτικής διαδικασίας.

Η συνθήκη αυτή είναι το κοινό, τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας, τα οποία θα ακούσουν τα δημιουργικά κείμενα των συμμαθητών τους και θα τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε αυτά. Εδώ έγκειται και η περιπλοκότητα του Εργαστηρίου, καθώς ανατρέπει το μοντέλο του μοναδικού ακροατηρίου, όπως συμβαίνει στα υπόλοιπα μοντέλα της Παιδαγωγικής της Γραφής (Δουζίνα, 2021). Το παιδί θα πρέπει να αισθανθεί ασφάλεια για να μπορέσει να «εκτεθεί» ενώπιον του κοινού, χωρίς να ανησυχεί για ενδεχόμενο ειρωνικό ή υποτιμητικό σχόλιο σε βάρος του. Κάτι τέτοιο μπορεί να αναστείλει την όλη πορεία της δημιουργικής διαδικασίας και να οδηγήσει τον μαθητή στη σιωπή. Είναι πολύ σημαντικό να τεθεί ως βασική προϋπόθεση του Εργαστηρίου η άκριτη αποδοχή όλων των μαθητικών εργασιών, ώστε τα παιδιά να απεμπλακούν από το συναίσθημα της συστολής και να αφεθούν ελεύθερα στη μαγεία του δημιουργικού γραψίματος. Όλη αυτή η διαδικασία συμβάλλει στην αύξηση της συμμετοχής των παιδιών, ενισχύοντας το αυτοσυναίσθημά τους, καλλιεργώντας την προσωπικότητά τους και τη φιλαναγνωσία τους. Επιπρόσθετα, βελτιώνει τη γλωσσική, τη διανοητική και τη συναισθηματική εξέλιξή τους

(Χλωπτσιούδης, 2019), θέτοντας τις βάσεις για αυτό που αποκαλούμε «αποτελεσματική μάθηση».

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον συμμετοχικής μάθησης ο διδάσκων δεν καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αυτή προκύπτει ως το αποτέλεσμα της μαθησιακής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες, αλλά είναι ενεργητικοί, καθώς διερευνούν, κρίνουν, συνθέτουν και αλληλοσυμπληρώνουν. Αυτή η ενεργητική μάθηση μπορεί να φαίνεται μία απλή κι εύκολη διαδικασία, στην πραγματικότητα όμως είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Το Εργαστήριο εξασφαλίζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας (Drew, 2016). Η διαδικασία της μάθησης, λοιπόν, επηρεάζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις και από την ικανότητα επικοινωνίας με τους γύρω μας. Τα σχολικά περιβάλλοντα τα οποία επιτρέπουν και ενισχύουν αυτήν την αλληλεπίδραση, επιδεικνύοντας παράλληλα σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του καθενός, προωθούν την εύκαμπτη σκέψη, την προσαρμοστικότητα και την κοινωνικοποίηση (Μαλέτσκος, 2010).

Τα Εργαστήρια δημιουργικής γραφής, απέχοντας από τη στεριότητα των παραδοσιακών πρακτικών, όπως ήταν η ενασχόληση και η εντρύφηση με τα λογοτεχνικά ρεύματα, τις σχολές, ή τις βιογραφικές πληροφορίες, θέτουν στο επίκεντρο το κείμενο, μελετώντας το από την οπτική του εκάστοτε μαθητή-αναγνώστη. Ο αναγνώστης καλείται να ξαναγράψει το έργο όχι δια της μίμησης, αλλά μέσω της διαδικασίας της σύνθεσης. Το υλικό που του δίνεται το προσεγγίζει μέσα από τη δική του οπτική ως δυνητικός δημιουργός. Οι έφηβοι συγγραφείς μέσα από τη δημιουργική γραφή δεν αναπαράγουν απλώς πρότυπα, αλλά οικοδομούν χαρακτήρες που επιλύουν συγκρούσεις και επιδεικνύουν αλληλεγγύη, μετατρέποντας τη φαντασία σε κατανόηση του κοινωνικού τους κόσμου (Carvalho & Skipper, 2022).

4.2 Ο ρόλος του διδάσκοντα

Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι κομβικής σημασίας σε αυτήν την παιδευτική διαδικασία: ένας ρόλος ο οποίος απαιτεί τη διαρκή επαγρύπνησή του. Οφείλει να παρακινεί τους συμμετέχοντες, χωρίς να γίνεται όμως πειστικός. Να τους δίνει τον απαιτούμενο χρόνο, ώστε να ολοκληρώνουν τη συγγραφική τους δραστηριότητα και από

την άλλη να μην απομακρύνεται από τα χρονικά όρια που ο ίδιος έχει θέσει ως στόχο. Να είναι δυναμικός και να δίνει λύση στα προβλήματα που μπορεί να ανακύπτουν κάθε φορά, χωρίς όμως να φέρνει σε δύσκολη θέση κανέναν. Ως ειδικός από την άλλη, οφείλει να παράσχει εξειδικευμένες γνώσεις στην ομάδα, λειτουργώντας και ο ίδιος δημιουργικά, χωρίς να υπονομεύει τη δημιουργικότητα των μαθητών του. Σίγουρα, ο ρόλος του είναι αυτός του καθοδηγητή, ενώ στο επίκεντρο της διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής (Rogers, 2006· Morley, 2007).

Η ενθάρρυνση των μαθητών και ο «καλός» λόγος που θα ακουστεί από το στόμα του δασκάλου αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος μέσα στην τάξη. Μέσα από την παροχή θετικής ενίσχυσης ο μαθητής ανακουφίζεται από το άγχος της κριτικής. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα κρίνεται καλό να προτείνει ο διδάσκων βελτιωμένες εκδοχές σε ζητήματα τεχνικής ή ύφους, ώστε να αντιληφθεί ο μαθητής τις πολλαπλές επιλογές που έχει στη διάθεσή του ένας ποιητής ή συγγραφέας και δεδομένων αυτών των επιλογών να διαλέξει αυτή που του ταιριάζει καλύτερα. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό από τα παιδιά ότι οι επισημάνσεις του δασκάλου απευθύνονται σε όλους, με στόχο την ανάπτυξη και της δικής τους κριτικής. Το κύρος και η αυθεντία του δασκάλου μετατοπίζεται στον μαθητή-συγγραφέα (Κιοσσές, 2019), χωρίς να μπαίνει ο δάσκαλος στη διαδικασία να σχολιάσει τα δημιουργήματα των παιδιών, αλλά αναφερόμενος σε αυτά μόνο με όρους φιλολογικής ανάλυσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο ρόλος του δασκάλου στη δημιουργική γραφή επαναπροσδιορίζεται ριζικά. Δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως αυθεντία, αλλά κύριο μέλημά του είναι να εμπνέει και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

5. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Δημιουργική Γραφή

5.1 Εισαγωγικά

Έχει παρατηρηθεί ότι τα τελευταία 25 χρόνια παρά τις όποιες αστοχίες, ασάφειες και παραλείψεις των Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΠΣ), έχει ανοίξει ο δρόμος προς μία νέα κατεύθυνση διδακτικών προσεγγίσεων όσον αφορά, πρωτίστως, το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Το μάθημα της Λογοτεχνίας ειδικότερα συνδέθηκε στενά με το γλωσσικό ζήτημα και με τη λογική του εθνικού και κοινωνικού φρονηματισμού, καθώς η επιλογή και η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων γινόταν ιδιαίτερα με ιστορικοφιλολογικά κριτήρια.

Ωστόσο, μετά τη Μεταπολίτευση, με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας, την ενίσχυση της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο και τη διάκριση της διδασκαλίας της Γλώσσας από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας γίνεται μία προσπάθεια επιστημονικής οργάνωσης του μαθήματος και ο προσανατολισμός του κατευθύνεται περισσότερο προς τη λογοτεχνικότητα (Καραφυλλίδου, 2019).

Το 1998 αποτέλεσε χρονιά ορόσημο για τη σύνταξη των ΠΣ, αφού εξαγγέλθηκε Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΕΠΠΣ) για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με κοινές αρχές και στόχους. Με βάση αυτό το πλαίσιο, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε την εκπόνηση των ΠΣ. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ΠΣ στην Ελλάδα δε λειτουργούν ως ένας γενικός οδηγός, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες, αλλά ως πλήρεις και λεπτομερείς οδηγοί οι οποίοι περιγράφουν το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος (Καραφυλλίδου, 2019).

Σε σχέση με το Γυμνάσιο, τα ΠΣ με τις συνακόλουθες οδηγίες διδασκαλίας θα μπορούσαν να εκληφθούν ως ένα είδος ανοιχτού Curriculum (Νικολαΐδου, 2009). Πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα της Λογοτεχνίας παρατηρείται μία απόπειρα ανανέωσης του τοπίου. Η εισαγωγή της θεωρίας της λογοτεχνίας χρησιμοποιείται ως μεθοδολογικό «εργαλείο» στη διδασκαλία και ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου, ενώ παράλληλα η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως μία πράξη επικοινωνίας, ένα ευρύτερο τοπίο πολιτισμού, όπου διασταυρώνονται και συναντιούνται αξίες, ήθη, έθιμα, παραδόσεις (Καρακίτσιος, 2013). Πιο αναλυτικά, στο ευρύτερο πλαίσιο των ΠΣ του 1998 παρατηρείται μία αλλαγή ως προς τη στόχευση στο μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς δίνεται προτεραιότητα όχι στην

απόκτηση γνώσεων, αλλά στην απόκτηση νέων εμπειριών. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση των μαθητών με ένα ευρύ φάσμα αξιών, την καλλιέργεια της φαντασίας τους και της ευαισθησίας τους. Ακόμη, εντάσσονται οι έννοιες της δημιουργικότητας και της επικοινωνιακής δυνατότητας που προσφέρει το μάθημα της Λογοτεχνίας.

5.2 Τα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα

Το 2001 το ΕΠΠΣ και τα αντίστοιχα ΠΣ αντικαταστάθηκαν από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) με σαφή καθορισμό στόχων, εισάγοντας μία καινοτομία, καθώς η λογοτεχνία ορίζεται ως πράξη επικοινωνίας και μέσα από την ανάγνωσή της προσφέρεται η δυνατότητα να διατυπώνονται πολλές διαφορετικές απόψεις ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες του καθενός.

Χαρακτηριστικά, στο ΑΠΣ του 2003 προτείνονται δημιουργικές δραστηριότητες γραφής, χωρίς όμως να φέρουν αυτήν την ονομασία, όπως είναι για παράδειγμα η δραματοποίηση μυθιστορήματος (ΦΕΚ 303 Β/13-03-2003: 3804-3805).

Προσφέρεται μάλιστα η δυνατότητα μία τέτοια δραστηριότητα να συνδυάζεται και με το σχολικό θέατρο, εφόσον αυτό προβλέπεται ως ενδεικτική θεματική περιοχή στην Ευέλικτη Ζώνη για το Γυμνάσιο από το ΔΕΠΠΣ του 2003 (ΦΕΚ 304 Β/13-03-2003: 4342). Είναι γεγονός ότι στην εκπαιδευτική νομοθεσία του 2003 συναντάται η έννοια της δημιουργικότητας και της προσωπικής έκφρασης των μαθητών.

Το σχολικό έτος 2006-2007 για πρώτη φορά διδάσκονται τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, τα οποία διδάσκονται μέχρι και σήμερα. Τα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία, παρά τις αρχικές εξαγγελίες ότι θα εκπονούνταν με βάση το ΔΕΠΠΣ, διατηρούν κάθετη οργάνωση της ύλης και απλώς στο κάτω μέρος του κάθε κειμένου υπάρχουν προτεινόμενες «διαθεματικές εργασίες» (Καραφυλλίδου, 2019). Είναι γεγονός ότι η διαθεματική διδασκαλία εφαρμόστηκε μεμονωμένα σε ορισμένες σχολικές μονάδες με τη διαθεματικότητα να παραμένει ένα περιθωριοποιημένο και ανεφάρμοστο στοιχείο (Νικολαΐδου, 2009).

Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2008, με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (αριθ. 1350/20080/EK), όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να μεριμνούν για την εξασφάλιση των βασικών ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με στόχο την εξεύρεση πρωτότυπων λύσεων για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή, καθώς και για την ενίσχυση της ευαισθησίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της δημιουργικής σκέψης και της διαίσθησης σε όλα τα παιδιά, από τα πρώτα κιόλας στάδια της ανάπτυξής τους. Διαφαίνεται η προσδοκία και η επιδίωξη για τη συστηματική καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την ενσωμάτωσή της όχι μόνο στην εκπαίδευση και τις φυσικές επιστήμες, αλλά στον πολιτισμό και τις τέχνες, με ευρωπαϊκή μάλιστα πρωτοβουλία.

Το ΠΣ του 2011 αναγνωρίζει στην ανάγνωση την ύπαρξη σταδίων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Για αυτόν τον λόγο προτείνει οι μαθητές να έρχονται πρώτα σε επαφή με μικρά και εύκολα κείμενα και ύστερα να συνεχίζουν με μεγαλύτερα και συνθετότερα, ώστε σταδιακά να οδηγούνται στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Ωστόσο, παρά τους όποιους σχεδιασμούς το ερώτημα που παραμένει είναι κατά πόσο είναι εφικτή η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου στο σχολείο, βάσει του ωρολογίου προγράμματος και της δομής λειτουργίας του σχολείου. Αυτό που ενδεχομένως να είναι πιο εφαρμόσιμο είναι η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου από τα παιδιά σε καθορισμένο χρόνο και η παρουσίαση του περιεχομένου του στην τάξη με τη μέθοδο project. Πρόκειται για μία πρόσφατη πρόταση, η οποία αφορά την αντικατάσταση των σχολικών εγχειριδίων με λογοτεχνικά βιβλία, δεδομένου ότι τα εγχειρίδια προορίζονται για σχολική χρήση και οι μαθητές δε θα επέστρεφαν σε αυτά αναζητώντας ευχαρίστηση (Σταμόγλου, χ.χ.).

Το σχολικό έτος 2010-2011, σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και με σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας δημιουργεί ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής. Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το πρόγραμμα λειτουργεί ενταγμένο στο διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (Κωτόπουλος, 2012). Το 2012 νέο ΑΠΣ εφαρμόζεται πιλοτικά σε 188 σχολικές μονάδες, μεταξύ των οποίων και 68 Γυμνάσια (ΦΕΚ 2240 Β/13-09-2011), ενώ για την πιλοτική εφαρμογή του (ΦΕΚ 2334 Β/03-10-2011 για τη Λογοτεχνία). Η δημιουργική γραφή στο νέο ΑΠΣ εμφανίζεται με πλήθος προτεινόμενων δημιουργικών δραστηριοτήτων, κυρίως όσον αφορά το μάθημα της

Λογοτεχνίας. Αυτές έχουν να κάνουν με την αναδιήγηση ενός κειμένου από την οπτική ενός διαφορετικού αφηγητή, τη συγγραφή διαφορετικών κειμενικών ειδών, τη συγγραφή ενός διαφορετικού τέλους της ιστορίας, την προσθήκη ή την αφαίρεση ηρώων από μία ιστορία, τη δραματοποίηση μέρους του έργου και άλλα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α, β, γ).

5.3 Στόχοι και μέθοδοι διδασκαλίας για το μάθημα της Λογοτεχνίας

Διατρέχοντας κανείς τα ΠΣ μέχρι και την περίοδο της Μεταπολίτευσης αναφορικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας θα διαπιστώσει ότι οι σκοποί της διδασκαλίας του προσανατολίζονται σταθερά προς τη γλωσσική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η Λογοτεχνία να «πολιορκείται» από τα χαρακτηριστικά και τις προτεραιότητες του γλωσσικού μαθήματος και να προσεγγίζεται τελείως επιφανειακά (Σπανός, 1999). Η χρησιμοποίηση του μαθήματος γίνεται περισσότερο ως μέσο για την επίτευξη διαφόρων σκοπών, εκτός των γλωσσικών εντάσσονται οι εθνικοί και οι ηθικοφρονηματιστικοί, ενώ η κινητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας παρατηρείται μετά το 1976 με τις διάφορες μεταρρυθμιστικές αλλαγές που συντελούνται, μεταξύ των οποίων και η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση (Σταμόγλου, χ.χ.).

Το 1976, με την κυκλοφορία των Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αυξάνεται η προσδοκία για μία ουσιαστική αλλαγή στη διδασκαλία του μαθήματος, καθώς τα νέα εγχειρίδια θα έπαιζαν το ρόλο του διαμεσολαβητή, ώστε οι μαθητές να έρχονταν σε επαφή με την πραγματική λογοτεχνία (Σταμόγλου, χ.χ.).

Από το 1985 και εξής παρατηρείται μία προσπάθεια ανανέωσης των στόχων του μαθήματος. Ένας βασικός στόχος ο οποίος επανέρχεται συνεχώς είναι η επαφή των Ελλήνων μαθητών με τον σύγχρονο ελληνικό κόσμο και πολιτισμό, όπως έχει διαμορφωθεί από τους τελευταίους βυζαντινούς αιώνες μέχρι τις μέρες μας (Μουλά, 2012: 4). Αυτός ο στόχος συνδέεται άμεσα με την πεποίθηση ότι η Λογοτεχνία αποτελεί το μέσο για τη μεταλαμπάδευση των αρχών, των αξιών και εν γένει της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Το 1998 στο ΕΠΠΣ ορίζεται ως βασικός στόχος του μαθήματος η διεύρυνση των αντιλήψεων των μαθητών, η γνωριμία τους με ποικίλα συστήματα αξιών, η καλλιέργεια της ευαισθησίας τους, η απόκτηση καινούργιων εμπειριών και η διεύρυνση της φαντασίας

τους (Μουλά, 2012: 5). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επαφή των μαθητών με αξιολογικά και ποιοτικά λογοτεχνικά έργα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Συγκεκριμένα, το ΕΠΠΣ αναφέρεται στις γενικές αρχές που διέπουν το μάθημα της Λογοτεχνίας κάνοντας λόγο για την ύπαρξη υψηλής ποιότητας και με παγκόσμια αναγνώριση λογοτεχνία στη χώρα μας. Οι δημιουργοί αυτής της πλούσιας παραγωγής είναι οι μεγάλοι, οι σπουδαίοι και οι πραγματικοί διδάσκαλοι μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιλεγμένα κείμενα αυτής της παραγωγής, εναρμονισμένα με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και με την ηλικία των μαθητών ανά τάξη, μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο μορφωτικό αγαθό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Για το μάθημα της Λογοτεχνίας, τα ΑΠΣ του 2003 παραμένουν ακόμη σε ισχύ και θα γίνει μία προσπάθεια διερεύνησης των στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας. Ως πρωταρχικό σκοπό του μαθήματος αναφέρουν «την ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιολογικών έργων σημαντικών Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011: 4). Ενώ, ως επιμέρους στόχοι προτείνονται η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας απέναντι σε σημαντικά ζητήματα που αφορούν την ατομική και την κοινωνική ζωή, η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της λογοτεχνικής γλώσσας, η φιλιαναγνωσία, η καλλιέργεια της φαντασίας, η βιωματική συμμετοχή, το ξύπνημα και η απελευθέρωση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.

Ως διδακτική μέθοδος προτείνεται ύστερα από την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου η ερμηνευτική προσέγγιση, δηλαδή η ανάλυση και η αναδημιουργία του έργου προς μια διαφορετική κατεύθυνση, με γνώμονα την καλύτερη κατανόησή του. Είναι χρήσιμο να γίνεται αναφορά και απόπειρα ερμηνείας των εξωκειμενικών στοιχείων και να αξιοποιούνται οι γνώσεις οι οποίες έχουν αποκτηθεί σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Προτείνεται και η διαθεματική προσέγγιση βασισμένη στην «ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση» με το άνοιγμα της Λογοτεχνίας στον κόσμο, «επικαιροποιώντας ζητήματα ιστορικών, ατομικών και κοινωνικών αξιών, αρχών και κανόνων που διέπουν τη συμβίωση και τη συνεργασία των ανθρώπων μέσα στον κόσμο» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011: 11). Παράλληλα, ο ρόλος του καθηγητή εξακολουθεί να είναι κυρίαρχος, σύμφωνα πάντα με το ΑΠΣ, διότι είναι αυτός που θέτει τα ερωτήματα κατευθύνοντας τους μαθητές να παρατηρήσουν τη μορφή, τη δομή και τα νοήματα του κειμένου.

Δραστηριότητες συνδεδεμένες ρητά με τη δημιουργική αφήγηση και γραφή εντάσσονται επίσημα στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για τα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας την τελευταία περίπου δεκαετία, χωρίς όμως να υπάρχει ένας οδηγός ως προς το θεωρητικό κομμάτι από την πλευρά όσων καταρτίζουν τα Προγράμματα και χωρίς πρόβλεψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κιοσσές, 2018).

Με το πέρασμα των χρόνων έγινε αντιληπτή η αναγκαιότητα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στους μαθητές και για αυτόν τον λόγο εκπονήθηκαν τα ΠΣ του 2011 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για το Γυμνάσιο και την Α' Λυκείου. Τα ΠΣ τέθηκαν σε εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2011-2012 σε συγκεκριμένα σχολεία και ως πρωταρχικός στόχος ορίζεται «η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να γίνουν ενεργητικοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού». Μπορεί η εφαρμογή τους να μη γενικεύτηκε, όμως έκτοτε όλες οι οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας παραπέμπουν σε αυτά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 5).

Γεγονός είναι ότι παρατηρείται μία στροφή από το ίδιο το κείμενο στον μαθητή-αναγνώστη. Στόχος είναι η ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή, ώστε να καταστεί ένας κριτικά εγγράμματος πολίτης στον σύγχρονο κόσμο (Βασιλειάδης, 2018). Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η ανάγκη για απεξάρτηση από το ανθολόγιο, ενώ αντιπροτείνεται η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία είναι σύγχρονα και μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εφήβων αναγνωστών.

Ως μεθοδολογική προσέγγιση συστήνονται δύο μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές μέθοδοι: η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project. Φαίνεται ότι η διδακτική μεθοδολογία της δημιουργικής γραφής γειτνιάζει με κάθε είδους τεχνική και μέθοδο από τις πιο παραδοσιακές μέχρι τις πιο νεωτεριστικές. Αξιοποιεί ατομικά, εταιρικά και ομαδοσυνεργατικά σχήματα μάθησης, αυτόνομα ή και αλληλοσυμπληρούμενα. Μπορεί να σχετιστεί με ποικίλους γραμματισμούς, ενώ με τις προτεινόμενες δραστηριότητές της είναι δυνατόν να συνδυάζει διαφορετικά είδη νοημοσύνης και στυλ μάθησης (Αλεξίου, 2017).

Στις πιο πρόσφατες οδηγίες διδασκαλίας αξιοποιούνται οι στόχοι των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 με τα ΠΣ του 2011 και συστήνεται η μεταφορά και η περιγραφή των

συναισθημάτων που προκάλεσε στους μαθητές η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου σε καινούργιο δικό τους κείμενο, το οποίο μπορεί να έχει όποια μορφή θέλουν. Μπορεί για παράδειγμα να είναι ένα πολυτροπικό κείμενο, ένα πεζό, ένα ποίημα, μία ζωγραφιά, μία μουσική σύνθεση, ένα σενάριο, ένα ημερολόγιο, μία επιστολή, ένα κόμικ ή οτιδήποτε άλλο τους κινεί το ενδιαφέρον και τους ενεργοποιεί τη φαντασία. Γίνεται φανερό, εν προκειμένω, η σύνδεση της λογοτεχνίας με όλες τις μορφές της τέχνης, δίνοντας την ευκαιρία για την υλοποίηση μιας πληθώρας από δημιουργικές δραστηριότητες με την αξιοποίηση και των τεχνολογικών μέσων. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αυτά τα προγράμματα συστήνεται ως μέσο παραγωγής πρωτότυπων κειμένων ο επεξεργαστής κειμένου, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν πώς κατασκευάζεται ένα λογοτεχνικό κείμενο, παρεμβαίνοντας και προβαίνοντας στις διορθώσεις και τις τροποποιήσεις που επιθυμούν κάθε φορά (Αναλυτικό πρόγραμμα 2011-2012).

5.4 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Δημιουργική Γραφή

Η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής ως διδακτό αντικείμενο στα Πανεπιστήμια αναδιαμόρφωσε τις αντιλήψεις που επικρατούσαν στα ΑΠΣ για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και τη στοχοθεσία τους. Κι ενώ μέχρι τότε η δημιουργική γραφή υπήρχε ως μέθοδος παραγωγής λόγου σε προοδευτικά αναλυτικά προγράμματα, ύστερα από την εισαγωγή της σε Πανεπιστήμια αρχίζει να εμφανίζεται σταδιακά και στη σχολική εκπαίδευση ως διδακτικό αντικείμενο (Αλεξίου, 2017).

Ωστόσο, παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τους στόχους διδασκαλίας που τίθενται στο ΠΣ του 2000 και εκείνων του βιβλίου οδηγιών προς τους διδάσκοντες σε ό,τι αφορά τη δημιουργική γραφή. Στο ΠΣ του 2000 προτείνεται μία ποικιλία δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, όπως το να κάνουν τα παιδιά διάφορες υποθέσεις με βάση τον τίτλο του κειμένου, να προβαίνουν σε εικασίες για το ποιο θα είναι το τέλος της ιστορίας ή να δίνουν ένα διαφορετικό τέλος, να προσθέτουν επεισόδια στην εξέλιξη της ιστορίας ή να καλύπτουν τα αφηγηματικά κενά με τη φαντασία τους. Κι ενώ φαίνεται να είναι όλα καλά με τις προτεινόμενες δραστηριότητες, στο εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει καμμία υπόδειξη, ενώ και στα σχολικά εγχειρίδια είναι κυριολεκτικά σπάνιες οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Η θεσμοθέτηση της δημιουργικής γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται το 2003 για μία συγκεκριμένη κατηγορία σχολείων, τα Καλλιτεχνικά Σχολεία (ΦΕΚ 1497 Β/10-10-2003), με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών και την ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για τις τέχνες. Σε αυτό το πλαίσιο, μόνο στα εν λόγω σχολεία παρατηρείται η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής ως αυτόνομο μάθημα κατεύθυνσης στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και την Α΄ Λυκείου, για την κατεύθυνση Θεάτρου-Κινηματογράφου και ως μάθημα επιλογής στη Γ΄ Λυκείου (ΦΕΚ 1840 Β/26-08-2015). Στην ουσία, η δημιουργική γραφή είναι εξόριστη από το Λύκειο και με δυσκολίες επιβιώνει στο Γυμνάσιο (Μουλά, 2012).

Στα ΠΣ του 2011, παρότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών με δραστηριότητες που αφορούν τον συνδυασμό της αφήγησης με την εικόνα ή τη μουσική, με τη χρήση της τεχνολογίας ή το εκπαιδευτικό θέατρο, ωστόσο δε γίνεται καμμία μνεία σε δραστηριότητες, τεχνικές ή ασκήσεις δημιουργικής γραφής (Καραφυλλίδου, 2019).

Κατά τη χρονιά 2016-2017 εισάγεται η άσκηση δημιουργικής γραφής στις προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Οι Οδηγίες Διδασκαλίας του 2018-2019 αναφέρονται ότι σε όλες τις τάξεις οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν και στην παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών-αναγνωστών για κάθε κείμενο. Οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου μπορούν να είναι: α) αναγνωστικής ανταπόκρισης β) δημιουργικής γραφής (αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας με άλλον αφηγητή, δημιουργία νέας σκηνής στην οποία ο αναγνώστης συναντιέται με τον ήρωα, αλλαγή του τέλους της ιστορίας, αλλαγή κειμενικού είδους, κ.λπ.).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η δημιουργική γραφή δεν εισάγεται ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, αλλά μιλάμε για την ένταξη ορισμένων από τις μεθόδους της στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Κιοσσές, 2018). Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό ότι όλες οι παραπάνω ενέργειες έρχονται ως απότοκο της πίεσης που δημιουργείται από τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα παιδαγωγικών σχολών.

Το νέο ΠΣ του 2021/2023 ενσωματώνει πολύ ικανοποιητικά και ορθολογικά την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο σχολείο και συγκεκριμένα στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, περιλαμβάνοντας έναν αριθμό λογοτεχνικών κειμένων, η

επιλογή των οποίων γίνεται με βασικό κριτήριο τη λογοτεχνική τους αξία. Επιμέρους κριτήρια είναι η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η δυνατότητα να υπηρετήσουν τους διδακτικούς στόχους (Γεωργαντά, 2024). Αντίθετα, στα προηγούμενα ΠΣ δεν υπήρχαν προτάσεις για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της δημιουργικής γραφής ούτε προβλέπονταν συγκεκριμένες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ποικίλα προβλήματα στους εκπαιδευτικούς (Γερακίνη, 2016). Η ύπαρξη ενός οδηγού 200 σελίδων με προτεινόμενες δραστηριότητες και σενάρια διδασκαλίας είναι ένας πολύ καλός βοηθός για τον εκπαιδευτικό.

Στο νέο ΠΣ για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ 694/10-2-2023), η δημιουργική γραφή κατέχει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του μαθήματος. Σύμφωνα με τις Οδηγίες διδασκαλίας *«σχετικά με την έννοια και τη φιλοσοφία της δημιουργικής γραφής, υπογραμμίζεται πως σκοπός της είναι να βοηθήσει στην ανάπτυξη της συγγραφικής απόλαυσης και στην καταπολέμηση της αυτολογοκριτικής λογικής, αφήνοντας πιο ελεύθερα περιθώρια στη φαντασία των μαθητών/τριών, απαλλάσσοντάς τους, κατά κάποιον τρόπο, από τον φόβο του σωστού και του λάθους και έτσι απομακρύνει από την εκπαιδευτική διαδικασία τη διάθεση αυτολογοκρισίας από μέρους των μαθητών/τριών»* (Ι.Ε.Π., 2023: 30). Επιπλέον, τονίζεται ότι η άσκηση των μαθητών στη δημιουργική γραφή και ακολούθως η παιγνιώδης προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από δραστηριότητες που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, κατέχουν περίοπτη θέση στην όλη μαθησιακή διαδικασία (Γεωργαντά, 2024), ενώ σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, αυτό που αναμένεται είναι η χαρά που θα αισθανθούν οι μαθητές μέσα από τη βιωματική συμμετοχή τους στις προτεινόμενες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τις Α', Β' και Γ' τάξεις του Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2023-2024 και εξής, στις οδηγίες έχουν ενσωματωθεί στοιχεία από το ΠΣ του 2011 για τη Λογοτεχνία, με σκοπό την ομαλή μετάβαση των μαθητών στα καινούργια δεδομένα. Ορίζονται ως προτεραιότητες της διδασκαλίας ανά τάξη η προσωπική εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής, οι οποίες επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων και των προσωπικών απόψεων μέσα από την ασφαλή απόσταση που τους προσφέρει η λογοτεχνική αναπαράσταση (Ι.Ε.Π., 2023), ενώ

στο Παράρτημα των Οδηγιών δίνονται κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής και ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται με λογοτεχνικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου (Γεωργαντά, 2024).

Οι ετήσιες κατευθυντήριες οδηγίες του Ι.Ε.Π. για τη διαχείριση της ύλης και τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, τόσο για το σχολικό έτος 2024-2025 όσο και για το 2025-2026, υπογραμμίζουν με σαφήνεια τη στροφή προς τη βιωματική και παιδοκεντρική μάθηση (Ι.Ε.Π., 2024 Ι.Ε.Π., 2025). Οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι προκρίνουν διδακτικές πρακτικές που συνδέουν το γνωστικό αντικείμενο με τα βιώματα και τις εμπειρίες των εφήβων, ενθαρρύνοντας την παραγωγή λόγου που ξεφεύγει από τα στερεοτυπικά, τυποποιημένα πρότυπα έκφρασης. Υπό αυτό το πρίσμα, η δημιουργική γραφή αναδεικνύεται σε ένα πολύτιμο εργαλείο, καθώς επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να πειραματιστούν με ποικίλα κειμενικά είδη και ψηφιακά περιβάλλοντα, υπηρετώντας πλήρως τις σύγχρονες απαιτήσεις για τον πολυτροπικό και κριτικό εγγραμματοισμό.

Το νέο ΠΣ (Ι.Ε.Π. 2021/2023) αναφέρεται και στη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας για τις τάξεις της Α΄, της Β΄ και της Γ΄ Γυμνασίου αντίστοιχα, όπου γίνεται αναφορά στη «*Δημιουργική παραγωγή κειμένου βάσει οδηγιών*» (Ι.Ε.Π., 2023: 23). Κύριο ζητούμενο αποτελεί «*η επιλογή ασκήσεων και εργασιών, οι οποίες καλλιεργούν έναν κριτικό και δημιουργικό τρόπο σκέψης, ώστε ο/η μαθητής/-τρια να δείχνει ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις που απέκτησε στο σχολείο για να αντιμετωπίσει αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητάς του*» (Ι.Ε.Π., 2023: 12). Το νέο ΠΣ αναφέρεται σε δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν το ίδιο το κείμενο ως πεδίο συνάντησης του αρχαίου και του σύγχρονου κόσμου. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι η ανάγνωση του κειμένου, η οποία έπεται αυτής του καθηγητή, ώστε να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το κείμενο, να αποκτήσουν νοηματική ενσυναίσθηση και να εξοικειωθούν με τη μορφή των λέξεων, την προφορά τους, τον τονισμό τους και τη θέση τους μέσα στο κείμενο. Επιπρόσθετα, να συμπληρώνουν κενά στη νεοελληνική απόδοση του κειμένου, ξεκινώντας από λέξεις και προχωρώντας σταδιακά σε φράσεις και προτάσεις (Ι.Ε.Π., 2023: 21). Παράλληλα, να αντιπαραβάλλουν με όλο και μεγαλύτερη ευκολία τις δύο μορφές της ελληνικής γλώσσας, τη σύγχρονη και την αρχαία, επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές και διατυπώνοντας επιχειρήματα για τον ενιαίο και αδιάσπαστο χαρακτήρα της (Ι.Ε.Π., 2023: 22), ενώ εναλλακτικά μπορούν

να δημιουργήσουν πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες, παραθέτοντας δικά τους παραδείγματα για τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντοπίζουν σε σχέση με τα μορφολογικά στοιχεία ανάμεσα στις δύο μορφές της (Ι.Ε.Π., 2023: 28).

Αντίστοιχα, σχετικές οδηγίες δίνονται και για τη διδασκαλία των ομηρικών επών. Πιο συγκεκριμένα, για το μάθημα της Οδύσσειας προτείνεται τα παιδιά «να συλλέγουν, κατόπιν έρευνας σε έντυπο ή/και ηλεκτρονικό υλικό και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λογισμικού των ομηρικών επών, έργα καλλιτεχνικά (ζωγραφική, γλυπτική, λογοτεχνία κ.ά.), εμπνευσμένα από το έπος της "Οδύσσειας", αντιστοιχίζοντάς τα με τη σχετική σκηνή του έπους». Ακόμη, «να εντοπίζουν σε επιλεγμένα παράλληλα κείμενα, όπως στο νεοελληνικό δημοτικό τραγούδι, μοτίβα της "Οδύσσειας" (διακειμενικότητα)» και «να αξιοποιούν ψηφιακές εφαρμογές (π.χ. Google Maps) για να εντοπίζουν και να καταγράφουν τους σταθμούς του ταξιδιού του Οδυσσέα σε έναν σύγχρονο χάρτη», ενώ παράλληλα, «να συγκεντρώνουν υλικό για το έπος σε ψηφιακή μορφή και να το αναρτούν σε συγκεκριμένες εφαρμογές» (Ι.Ε.Π., 2023: 35).

Σε ό,τι αφορά το μάθημα της Ιλιάδας, ενδεικτικά προτείνονται οι παρακάτω δραστηριότητες για τους μαθητές: «να αναζητούν τα τοπωνύμια της "Ιλιάδας", να τα τοποθετούν σε χάρτη (τυπικό ή ηλεκτρονικό) και να τα συζητούν υπό την οπτική της γεωγραφίας (αλλαγές σε γεωμορφολογικό επίπεδο κ.λπ.)». «Να παρακολουθούν σκηνές του έπους και να τις συγκρίνουν με ανάλογες σκηνές από τη λογοτεχνία ή/και τον κινηματογράφο». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το «να αντιστοιχίζουν στίχους του ομηρικού έπους με εικόνες αγγείων ή/και σχετικούς πίνακες ζωγραφικής, να εντοπίζουν και να αιτιολογούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ κειμένου και οπτικής αναπαράστασης», ενώ μπορούν ακόμη «να αναπαριστούν θεατρικά (δραματοποίηση/ αγώνες λόγου/ θεατρικός μονόλογος/αυτοσχεδιασμός) επιλεγμένους στίχους ραψωδιών» (Ι.Ε.Π., 2023: 41).

Ανατρέχοντας κανείς στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο σύμφωνα με τα νέα ΠΣ του 2021/2023, μπορεί να διαπιστώσει την ύπαρξη μιας πληθώρας δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την παρακάτω: Τα παιδιά στην Α΄ Γυμνασίου έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη δοτική πτώση. Μετά την πρώτη γνωριμία με τη δοτική, «μπορούν να δοθούν απλές ασκήσεις κατανόησης και διόρθωσης του λάθους, βασισμένες στη μέχρι τώρα επαφή των παιδιών με τη "νέα" πτώση. Ως δημιουργική εργασία μπορεί να προταθεί να δημιουργήσουν οι μαθητές το "τραγούδι της δοτικής" ή μια ιστορία στην οποία να

αξιοποιούνται λέξεις σε δοτική ή φράσεις με δοτική στα νέα ελληνικά» (Ι.Ε.Π., Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2022: 40).

Παράλληλα, στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Οδύσσειας στην Α' Γυμνασίου σύμφωνα με τα νέα ΠΣ του 2021/2023, προτείνονται διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες. Μεταξύ αυτών είναι η σύνθεση πρωτότυπου κειμένου στο πλαίσιο ασκήσεων δημιουργικής γραφής με αφορμή πραγματικά γεγονότα του έπους, όπως, το να περιγράψουν οι μαθητές/μαθήτριες ως Οδυσσέας την εμπειρία της επίσκεψής του στον κάτω κόσμος ή φανταστικά γεγονότα, όπως, το να περιγράψουν τι θα έκαναν στη θέση του Οδυσσέα, αν κατά την επιστροφή στην Ιθάκη έβρισκαν την Πηνελόπη παντρεμένη με έναν από τους μνηστήρες (Ι.Ε.Π., Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2022: 38). Επιπρόσθετα, ζητείται από τους μαθητές/μαθήτριες να συνθέσουν ένα πρωτότυπο ποίημα για ένα πρόσωπο ή περιστατικό του έπους, ή να συμμετάσχουν σε ομάδες, με σκοπό τη διεξαγωγή αγώνων επιχειρηματολογίας με αφορμή διάφορα γεγονότα του έπους, όπως για παράδειγμα τη συζήτηση για την προσβλητική συμπεριφορά του Οδυσσέα μετά από την τύφλωση του Κύκλωπα Πολύφημου (Ι.Ε.Π., Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2022: 38).

Παράλληλα, για το μάθημα της Ιλιάδας προτείνονται οι παρακάτω δραστηριότητες: οι μαθητές/μαθήτριες να μπουν στη θέση των κεντρικών ηρώων με βάση την αρχή της ενσυναίσθησης και να υποδυθούν τους ήρωες (Ραψωδία Ζ), να αναγνωρίσουν τις σκηνές μιας ραψωδίας και να επιχειρήσουν να τις σκηνοθετήσουν (Ραψωδία Ζ), ή να αναγνωρίσουν στοιχεία ανθρωπομορφισμού των Θεών και να προβούν στη δημιουργία των δικών τους δραματοποιήσεων (Ραψωδία Α) (Ι.Ε.Π., Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2022: 39).

Από όλα τα παραπάνω μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι τα τελευταία χρόνια καταβάλλεται μία συστηματική προσπάθεια ώστε η δημιουργική γραφή να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το επιστέγασμα της όλης προσπάθειας φαίνεται από την εκπόνηση των ΠΣ του 2021/2023, καθώς ακολουθείται το παράδειγμα των σύγχρονων κρατών, που εδώ και χρόνια έχουν εντάξει τη δημιουργική γραφή στα σχολικά τους προγράμματα. Αξίζει βέβαια να παρατηρηθεί ότι η καθυστέρηση στην εμφάνιση της δημιουργικής γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλεται εν πολλοίς στον ακαδημαϊκό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτή η άποψη ενισχύεται από την έκρηξη του ενδιαφέροντος για το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής κατόπιν της δημιουργίας του αντίστοιχου

Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών από το Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας. Διαφαίνεται ακόμη μία γενικότερη δυσπιστία, η οποία συνδέεται και με την οικονομική δυσπραγία του κράτους τα τελευταία χρόνια, καθώς κάθε καινοτόμα ιδέα στην εκπαίδευση για να είναι εφαρμόσιμη, θα πρέπει πρωτίστως να είναι βιώσιμη, με γνώμονα πάντοτε τον οικονομικό προϋπολογισμό του κράτους (Αλεξίου, 2017).

Συμπερασματικά, τα ΠΣ μέσα από βελτιώσεις και τροποποιήσεις που δύνανται να γίνουν είναι σε θέση να οδηγήσουν τους νέους στην υιοθέτηση των αρχών της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, καθώς αξιώνουν έναν ενεργητικότερο ρόλο από την πλευρά του μαθητή, συγκριτικά με το παρελθόν. Κρίνεται απαραίτητη, ωστόσο, η αναγνώριση της δημιουργικής γραφής και η θεσμική της κατοχύρωση ως επιστημονικό πεδίο προκειμένου να αξιοποιηθεί καταλλήλως, ώστε να αναδείξει τις δημιουργικές συγγραφικές ικανότητες των μαθητών. Φαίνεται όμως ότι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας είναι η ομοιομορφία και η ομογενοποίηση, τις οποίες επιτάσσει το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να καταπιέζεται ή να καταπνίγεται η όποια δημιουργική έκφραση, γεγονός το οποίο έχει παρατηρηθεί στα σχολικά περιβάλλοντα, όπου το παιδί αναγκάζεται να καταστείλει τη δημιουργικότητά του και την πρωτοτυπία του και να υιοθετήσει τα σχολικά πρότυπα (Torrance, 1966). Αυτή η διαδικασία οδηγεί σε μια σταδιακή αποστράγγιση της δημιουργικότητας, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να προκρίνουν τη συμβατικότητα έναντι των «δημιουργικών σπινθήρων» τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Beghetto, 2007). Ενώ, κατά τον Robinson το εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζοντας αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή συμμόρφωση αποδυναμώνει τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών, οδηγώντας την σε ατροφία (Robinson, 2006). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει και η Bailin, ο έφηβος εγκλωβίζεται σε κοινότοπες μορφές έκφρασης, επειδή του λείπουν τα εκφραστικά μέσα (Bailin, 2005). Αν τα σχολεία, όπως υποστηρίζει ο Robinson, σταματήσουν να «σκοτώνουν» τη δημιουργικότητα και προσφέρουν ένα πολυδιάστατο περιβάλλον μάθησης (Gardner, 2011), τότε οι έφηβοι θα αποκτήσουν την απαραίτητη τεχνική και αυτοπεποίθηση, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ (Δημιουργικό)

Σε αυτό το μέρος της εργασίας θα ακολουθήσουν οι δώδεκα στον αριθμό προτεινόμενες δημιουργικές δραστηριότητες για τις τάξεις της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου αντίστοιχα. Θα ξεκινήσουμε με τις έξι πρώτες δραστηριότητες για την τάξη της Α΄ Γυμνασίου στα γνωστικά αντικείμενα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση (Οδύσσεια), των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ομοίως, θα ακολουθήσουν και οι αντίστοιχες έξι δραστηριότητες για την τάξη της Β΄ Γυμνασίου στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση (Ιλιάδα), των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο και της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Σε κάθε προτεινόμενη δημιουργική δραστηριότητα ακολουθούνται τα τρία στάδια της ανάγνωσης (Προαναγνωστικό, Αναγνωστικό και Μετααναγνωστικό) με τις αντίστοιχες υποθετικές ερωτήσεις για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και της συμμετοχής τους στο μάθημα. Παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το πλαίσιο υλοποίησης της εκάστοτε προτεινόμενης δημιουργικής δραστηριότητας και στο τέλος παρατίθενται ο κύριος στόχος της, αλλά και οι επιμέρους στόχοι.

Για λόγους οικονομίας, επισημαίνεται ότι χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος της λέξης «μαθητές» για να εκφράσει το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών της τάξης. Ακόμη, κρίνουμε σκόπιμο να τονιστεί ότι οι εν λόγω δημιουργικές δραστηριότητες αποτελούν προτάσεις και ότι οι συνάδελφοι μπορούν να τις προσαρμόσουν στα δεδομένα της δικής τους τάξης, ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

1^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Μεταφερόμαστε στο μάθημα της *Οδύσσειας* και τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, θα μας απασχολήσει η ραψωδία ε και ειδικότερα ο διάλογος μεταξύ του Οδυσσέα και της νύμφης Καλυψώς.

Τι θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε όμως τους μαθητές/μαθήτριες (στο εξής μαθητές) προτού προχωρήσουμε στο αναγνωστικό στάδιο;

Θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε με την εξής ερώτηση:

«Σας έχει τύχει, παιδιά, να βρίσκεστε σε ένα πολύ ωραίο μέρος (π.χ. σε διακοπές ή σε ένα πάρτι), αλλά ξαφνικά να νιώσετε ότι σας λείπει το δωμάτιό σας και η οικογένειά σας; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;»

Η εναλλακτικά:

«Αν ζούσατε σε ένα παραδεισένιο μέρος όπου θα είχατε τα πάντα (φαγητό, πολυτέλεια, ελεύθερο χρόνο, αθανασία), αλλά σας έλεγαν ότι δε θα μπορούσατε να δείτε ποτέ ξανά τους ανθρώπους που αγαπάτε. Ποια θα ήταν τα συναισθήματά σας;»

«Αν κάποιος σας πρόσφερε κάτι "μαγικό" (π.χ. να μη χρειάζεται να διαβάσετε για το σχολείο), αλλά για να το αποκτήσετε θα έπρεπε να μην ξαναδείτε τους φίλους σας. Πώς θα αντιδρούσατε; Θα το δεχόσασταν;»

Στο αναγνωστικό στάδιο οι ερωτήσεις θα επικεντρωθούν στην ανάλυση του εσωτερικού διλήμματος του Οδυσσέα και της στάσης της Καλυψώς. Οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν στο κείμενο τα σημεία που δείχνουν τη θλίψη του ήρωα στην ακροθαλασσιά και να αναρωτηθούν τι είναι αυτό που κάνει την Ιθάκη πιο ελκυστική από την αθανασία που του προσφέρει η Καλυψώ ή αν η προσφορά της Καλυψώς προς τον Οδυσσέα είναι μια πράξη αγάπης ή μια προσπάθεια περιορισμού της ελευθερίας του. Παράλληλα, εξετάζεται η αντίδραση του Οδυσσέα στην υπόσχεση της θεάς, ωθώντας τα παιδιά να σκεφτούν αν η επιλογή του να επιστρέψει σε μια θνητή ζωή είναι δείγμα λανθασμένης κρίσης ή ανώτερης ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Με αυτόν τον τρόπο η ανάγνωση δε μένει στην επιφάνεια της πλοκής, αλλά βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν ότι η επιστροφή του Οδυσσέα δεν είναι απλώς το τέλος ενός ταξιδιού, αλλά η συνειδητή απόφασή του να προτιμήσει τους δικούς του ανθρώπους και την πραγματική ζωή, ακόμα κι αν χρειαστεί να περάσει από «σαράντα κύματα» για να τα καταφέρει.

Ακολουθεί η διατύπωση της δημιουργικής δραστηριότητας:

«Φανταστείτε ότι ο Οδυσσέας, λίγο πριν σπρώξει τη σχεδία του στο κύμα, αφήνει ένα σύντομο γράμμα στην Καλυψώ μέσα στη σπηλιά της. Σας ζητώ να γράψετε αυτό το γράμμα (6-10 σειρές), εξηγώντας στη θεά γιατί διαλέγει τον δρόμο της επιστροφής. Προσπαθήστε να της δώσετε να καταλάβει ότι η αγάπη για την οικογένεια και την πατρίδα του είναι πιο δυνατή από την υπόσχεση να μείνει για πάντα νέος και αθάνατος».

Η δραστηριότητα υλοποιείται ατομικά μέσα σε μία διδακτική ώρα και δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να μπουν στη θέση του Οδυσσέα την ώρα που ετοιμάζεται να φύγει από το νησί.

Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους περίπου 25 λεπτά για να γράψουν ένα σύντομο γράμμα προς την Καλυψώ, προσπαθώντας να της εξηγήσουν με δικά τους λόγια γιατί ο Οδυσσέας προτιμά να γυρίσει στην οικογένειά του αντί να μείνει για πάντα αθάνατος στο πλευρό της.

Ο/η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία ως συνομιλητής, προσπαθώντας να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τους δικούς τους λόγους για την επιστροφή του ήρωα. Αν κάποιος μαθητής δυσκολεύεται να βρει την πρώτη φράση, ο/η εκπαιδευτικός τον προτρέπει να σκεφτεί ένα πρόσωπο ή μια συνήθεια από την καθημερινότητά του που δε θα ήθελε να αποχωριστεί ή να αλλάξει για κανένα λόγο, ώστε να το χρησιμοποιήσει ως παράδειγμα για την Ιθάκη. Του δίνει το έναυσμα και το ερέθισμα να εκφραστεί με απλά λόγια, υπενθυμίζοντάς του ότι το γράμμα είναι μια προσωπική εξομολόγηση του Οδυσσέα και όχι ένα απλό κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνει τους μαθητές να συνδέσουν τις δικές τους αξίες με το δίλημμα της αθανασίας, διασφαλίζοντας ότι το αποτέλεσμα θα αντικατοπτρίζει τις προσωπικές τους σκέψεις, τα προσωπικά τους συναισθήματα και τη δική τους οπτική.

Η παρουσίαση των γραμμάτων στην ολομέλεια γίνεται με την ανάγνωσή τους από τους ίδιους τους μαθητές, δίνοντας την ευκαιρία στην τάξη να ακούσει τις διαφορετικές εξηγήσεις που δόθηκαν για την απόφαση του Οδυσσέα. Αν κάποιο παιδί δεν επιθυμεί να διαβάσει το κείμενό του δημόσια, ο/η εκπαιδευτικός σέβεται την επιθυμία του και του προτείνει εναλλακτικά να το αναρτήσει ανώνυμα στον πίνακα. Ύστερα από κάθε ανάγνωση οι συμμαθητές συζητούν για τα επιχειρήματα που τους φάνηκαν πιο «δυνατά», ενώ στο τέλος όλα τα σημειώματα συγκεντρώνονται σε ένα κοινό σημείο της τάξης. Έτσι, η δουλειά του κάθε μαθητή αναγνωρίζεται και γίνεται μέρος μιας συνολικής προσπάθειας να κατανοηθεί η αξία του νόστου, χωρίς να πιέζεται κανείς να εκτεθεί, αν δε νιώθει έτοιμος.

Η αξιολόγηση γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό και την τάξη μέσα από τη συζήτηση που ακολουθεί τις αναγνώσεις. Βασικό κριτήριο είναι αν ο μαθητής κατάφερε να μπει στη θέση του ήρωα και να εξηγήσει με απλά λόγια, γιατί η πραγματική ζωή στην Ιθάκη είναι πιο σημαντική από την αθανασία. Επιβραβεύεται η ειλικρίνεια του ύφους και η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιήσει στοιχεία από το μάθημα για να στηρίξει την επιλογή του Οδυσσέα, δείχνοντας ότι κατάλαβε το νόημα των στίχων.

Ο γενικός σκοπός της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία του νόστου και να αντιληφθούν ότι η ανθρώπινη ζωή, παρόλο που είναι θνητή, αποκτά αξία

μέσα από τους συναισθηματικούς δεσμούς με την οικογένειά μας και την αγάπη για την πατρίδα μας. Μέσα από τη συγγραφή του γράμματος επιδιώκεται να μπουν τα παιδιά στη θέση του Οδυσσέα και να συνειδητοποιήσουν ότι η επιλογή του να επιστρέψει στην Ιθάκη δεν είναι μια απλή απόφαση, αλλά μια προτίμηση της πραγματικής ζωής απέναντι στην υπόσχεση μιας αιώνιας, αλλά πρόσκαιρης ευτυχίας.

Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται στο να εξασκηθούν οι μαθητές στη συγγραφή ενός σύντομου και πειστικού λόγου που να εκφράζει προσωπικά συναισθήματα και αποφάσεις. Παράλληλα, στόχος είναι τα παιδιά να καλλιεργήσουν την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, καθώς καλούνται να ζυγίσουν την αξία της οικογένειας απέναντι σε μια δελεαστική προσφορά, ενώ η παρουσίαση των γραμμάτων τούς βοηθά να συζητήσουν για την αξία της πατρίδας με δικά τους λόγια. Τέλος, η δραστηριότητα στοχεύει στην κριτική επεξεργασία του κειμένου, ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα στοιχεία της ραψωδίας για να στηρίξουν την επιχειρηματολογία τους.

2^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Η επόμενη δραστηριότητα αναφέρεται στο μάθημα της *Οδύσσειας*. Θα μεταφερθούμε στη ραψωδία ι, στην οποία περιγράφεται η άφιξη του Οδυσσέα και των συντρόφων του στο νησί των Κυκλώπων και συγκεκριμένα, στη σπηλιά του περίφημου Πολύφημου.

Στην εν λόγω ραψωδία οι προαναγνωστικές ερωτήσεις στοχεύουν στην πρόκληση της περιέργειας των μαθητών ως προς τη σύγκρουση δύο εντελώς διαφορετικών κόσμων: της άγριας δύναμης από τη μία πλευρά και της ανθρώπινης ευφυΐας από την άλλη.

Έτσι, στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να θέσουμε στους μαθητές τις παρακάτω ερωτήσεις:

1^η: «Αν βρισκόσασταν εγκλωβισμένοι σε έναν χώρο με έναν αντίπαλο δέκα φορές μεγαλύτερο και δυνατότερο από εσάς, ποιο θα ήταν το πρώτο πράγμα που θα σκεφτόσασταν για να σωθείτε: να αξιοποιήσετε τη σωματική σας δύναμη ή την ικανότητά σας να τον ξεγελάσετε;»

2^η: «Φανταστείτε ότι βρίσκεστε κοντά σε μια σκοτεινή σπηλιά που μυρίζει γάλα και τυρί, αλλά ξαφνικά ακούτε έναν τρομακτικό θόρυβο από μια τεράστια πέτρα που φράζει την είσοδο της σπηλιάς. Ποιο συναίσθημα κυριαρχεί μέσα σας και ποια θα ήταν η πρώτη σας κίνηση;»

3^η: «Πώς φαντάζεστε ένα πλάσμα που ζει μόνο του και δεν ακολουθεί τους νόμους της Πολιτείας; Πιστεύετε ότι η μοναξιά και η έλλειψη κανόνων κάνουν κάποιον πιο ελεύθερο ή πιο άγριο;»

Αφού τα παιδιά δώσουν τις ανάλογες απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις περνάμε στην ανάγνωση των στίχων 240-512, στις σελίδες 91-94 του σχολικού βιβλίου.

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης θα ακολουθήσουν κάποιες ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο των στίχων και την κατανόησή τους.

1^η: «Ποιες λεπτομέρειες στην περιγραφή της σπηλιάς και των συνηθειών του Πολύφημου δείχνουν ότι είναι ένας "άγριος" χαρακτήρας που δεν σέβεται τους Θεούς και τους ανθρώπους;»

2^η: «Πώς εκμεταλλεύεται ο Οδυσσέας το κρασί και την ανάγκη του Κύκλωπα για ύπνο; Γιατί επιλέγει να μην σκοτώσει τον Πολύφημο αμέσως, κατά τη διάρκεια του ύπνου του;»

3^η: «Ποια είναι η σημασία της φράσης: "Ο Ούτις με σκοτώνει" τη στιγμή που οι άλλοι Κύκλωπες έρχονται να βοηθήσουν τον Πολύφημο; Πώς το όνομα "Κανένας" γίνεται το πιο ισχυρό όπλο του Οδυσσέα;»

4^η: «Ο Πολύφημος είναι ένας γίγαντας με τρομερή δύναμη. Παρ' όλα αυτά, πιστεύει αμέσως ότι το όνομα του Οδυσσέα είναι "Κανένας". Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι κάποιος τόσο δυνατός μπορεί να είναι ταυτόχρονα τόσο ευκολόπιστος;»

Με την ολοκλήρωση και της αναγνωστικής διαδικασίας, σειρά έχει το μετααναγνωστικό στάδιο. Η δημιουργική δραστηριότητα για τους μαθητές θα ήταν διατυπωμένη ως εξής:

«Παιδιά, φανταστείτε ότι είστε ο Πολύφημος τη στιγμή που χαϊδεύετε το αγαπημένο σας κριάρι, το οποίο βγαίνει τελευταίο από τη σπηλιά κουβαλώντας, χωρίς να το ξέρετε, τον Οδυσσέα. Μέσα στο απόλυτο σκοτάδι και τον πόνο που σας έχει προκαλέσει ο Οδυσσέας, του ψιθυρίζετε λίγα λόγια αγάπης. Καλείστε να γράψετε ένα σύντομο ποίημα, 4-6 στίχων, το οποίο θα απευθύνεται στο κριάρι σας. Εκφράστε το παράπονό σας ρωτώντας το, γιατί σας αφήνει τελευταίο σήμερα που είστε πληγωμένος. Τι νιώθετε για τον "Κανένα" που σας ξεγέλασε; Προσπαθήστε να αποδώσετε τη θλίψη και τη μοναξιά του Κύκλωπα σε αυτούς τους λίγους στίχους».

Η δραστηριότητα υλοποιείται ατομικά μέσα σε μία διδακτική ώρα, δίνοντας στους μαθητές τον χρόνο να γράψουν ένα σύντομο ποίημα από την οπτική του πληγωμένου Πολύφημου. Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους 25 περίπου λεπτά και προσπαθούν να αποτυπώσουν στο χαρτί το παράπονο του Κύκλωπα, απευθυνόμενα στο αγαπημένο του κριάρι, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τους στίχους του αποσπάσματος.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να λειτουργεί βοηθητικά και υποστηρικτικά, κυκλοφορώντας στην τάξη ανάμεσα στους μαθητές και να δίνει ιδέες σε όσους δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσουν τη θλίψη και την αίσθηση της προδοσίας του ήρωα. Όταν ένας μαθητής δυσκολεύεται να ξεκινήσει, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τον πλησιάσει και να του ζητήσει να φανταστεί ότι είναι ο ίδιος ο Κύκλωπας και ότι βρίσκεται μέσα στο απόλυτο σκοτάδι, νιώθοντας μόνο το απαλό τρίχωμα του κριαριού στα χέρια του. Αντί να του δώσει έτοιμους στίχους, του κάνει ερωτήσεις που ξυπνούν τις αισθήσεις, όπως: «Τι θα ήθελες να πεις στο κριάρι σου που είναι ο μόνος σου φίλος τώρα που δε βλέπεις;» ή «Πώς θα ονόμαζες αυτόν τον πονηρό άνθρωπο που σε ξεγέλασε;» Μπορεί επίσης να του προτείνει να ξεκινήσει με μια απλή κουβέντα, σαν να μιλάει σε ένα κατοικίδιο και σιγά-σιγά να τον βοηθήσει να μετατρέψει αυτές τις σκέψεις σε μικρές ποιητικές προτάσεις, διαβεβαιώνοντάς τον ότι δεν ψάχνουμε για το τέλειο ποίημα, αλλά για μια ειλικρινή έκφραση όσων νιώθει ο ήρωας εκείνη τη στιγμή.

Η αξιολόγηση γίνεται μέσα από μια χαλαρή συζήτηση στην τάξη, όπου το ζητούμενο βρίσκεται στο να ακουστούν οι διαφορετικές «φωνές» του Κύκλωπα. Ο/Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές γίνονται ένα προσεκτικό ακροατήριο που δεν ψάχνει για σωστές ρίμες, αλλά για τις κατάλληλες λέξεις που κατάφεραν να περιγράψουν τη μοναξιά του ήρωα. Βασικό κριτήριο είναι αν ο μαθητής μπόρεσε να αφήσει για λίγο τον ρόλο του αναγνώστη και να μπει στη θέση του ηττημένου Κύκλωπα, δείχνοντας ότι κατάλαβε το δράμα του. Η επιβράβευση έρχεται όταν ένα ποίημα καταφέρει να μας κάνει να δούμε τον Πολύφημο όχι μόνο σαν ένα υπερφυσικό ον, αλλά σαν ένα ον που πονάει και αναζητά παρηγοριά στο αγαπημένο του ζώο.

Ο γενικός σκοπός της δραστηριότητας είναι να μουν οι μαθητές στη θέση του Πολύφημου και να καταλάβουν πώς νιώθει ένας ήρωας που, αν και πολύ δυνατός, καταλήγει νικημένος και μόνος. Μέσα από το ποίημα, τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν την ιστορία και από την πλευρά του «κακού», ανακαλύπτοντας τα συναισθήματα του πόνου και της προδοσίας που κρύβονται πίσω από την άγρια εμφάνισή του. Στόχος είναι να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να δώσουν μια δική τους φωνή στον Κύκλωπα, ξεφεύγοντας από την απλή ανάγνωση των στίχων του βιβλίου.

Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται στην προσπάθεια των παιδιών να πειραματιστούν με τον ποιητικό λόγο, διαλέγοντας λέξεις που «ζωντανεύουν» τη λύπη και το παράπονο του ήρωα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιδιώκεται να αναπτύξουν την ικανότητα να

αναγνωρίζουν δύσκολα συναισθήματα, όπως η μοναξιά και η προδοσία και να τα αποτυπώνουν με έναν δικό τους προσωπικό τρόπο. Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν τις λεπτομέρειες της ιστορίας για να φτιάξουν κάτι εντελώς καινούργιο, ενώ η ανάγνωση των έργων τους στην τάξη τους βοηθά να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στη φωνή τους και να συμμετάσχουν σε μια ειλικρινή κουβέντα με τους συμμαθητές τους.

3^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Η παρακάτω δραστηριότητα αφορά το μάθημα των *Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο*. Η ενότητα που θα διδαχθεί στα παιδιά είναι η 6^η και αφορά σε έναν διασκευασμένο μύθο του Αισώπου, ο οποίος φέρει τον τίτλο: «*Η ομορφιά δεν είναι το παν*».

Εκτός από τις ερωτήσεις που θα μπορούσαν να διατυπωθούν κατά το προαναγνωστικό στάδιο, όπως για παράδειγμα: «Παιδιά, αν έπρεπε να διαλέξετε ένα αντικείμενο που θα σας βοηθούσε σε μια δύσκολη στιγμή, θα διαλέγατε αυτό που είναι πιο εντυπωσιακό στην εμφάνιση ή αυτό που είναι πιο γερό και πρακτικό; Μπορείτε να σκεφτείτε ένα παράδειγμα από την καθημερινότητά σας;», έχουμε να προτείνουμε και κάτι διαφορετικό.

Ο/Η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να τοποθετήσει πάνω στην έδρα δύο καθημερινά αντικείμενα που έρχονται σε πλήρη αντίθεση μεταξύ τους: ένα εντυπωσιακό, χρωματιστό στυλό με διακοσμητικά στοιχεία, που όμως δε διαθέτει μελάνι και ένα μικρό και πολυχρησιμοποιημένο μολύβι που είναι τέλεια ξυσμένο και έτοιμο προς χρήση. Στη συνέχεια, ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν τα αντικείμενα και να επιλέξουν ποιο θα ήθελαν να έχουν στην κατοχή τους αν έπρεπε να γράψουν μια επείγουσα σημείωση σε μια στιγμή ανάγκης.

Μέσα από αυτή την άμεση οπτική και βιωματική αντιπαραβολή, τα παιδιά διαπιστώνουν ότι η εξωτερική ομορφιά του πρώτου αντικειμένου αποδεικνύεται «άχρηστη» στην πράξη, ενώ η απλή εμφάνιση του δεύτερου κρύβει την πραγματική του αξία. Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως νοητική γέφυρα για την κατανόηση του μύθου, προετοιμάζοντας τους μαθητές να αντιληφθούν το λάθος του ελαφιού, το οποίο αφελώς θαύμαζε τα κέρατά του, τα οποία αποδείχτηκαν η καταστροφή του και περιφρονούσε τα πόδια του, τα οποία θα του εξασφάλιζαν τη σωτηρία του.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει το κείμενο της ενότητας, ενώ παράλληλα αποδίδει το περιεχόμενό του στα νέα ελληνικά. Οι ερωτήσεις στο αναγνωστικό στάδιο

στοχεύουν στο να καθοδηγήσουν τους μαθητές να εντοπίσουν τις λεπτομέρειες του μύθου και να κατανοήσουν τη σταδιακή μεταστροφή των συναισθημάτων του ελαφιού. Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις.

1^η: «Ποια ήταν η πρώτη αντίδραση του ελαφιού όταν είδε το είδωλό του στο νερό της πηγής; Ποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του το γέμισε περηφάνια και για ποιο ένωσε ντροπή και δυσaréσκεια;»

2^η: «Τη στιγμή που ακούγονται τα γαβγίσματα των σκύλων και οι κυνηγοί πλησιάζουν, πώς αντιδρά το ελάφι; Ποιο από τα δύο χαρακτηριστικά (κέρατα ή πόδια) λειτούργησε αμέσως υπέρ του και με ποιον τρόπο;»

3^η: «Πώς περιγράφεται στο κείμενο η στιγμή που το ελάφι εγκλωβίζεται; Τι ήταν αυτό που το εμπόδισε να συνεχίσει το τρέξιμό του και πώς συνδέεται με τον προηγούμενο θαυμασμό του;»

4^η: «Ποια είναι η τελική διαπίστωση του ελαφιού λίγο πριν το τέλος; Πώς αλλάζει η γνώμη του για τα "άσχημα" πόδια και τα "ωραία" κέρατα τώρα που η ζωή του κινδυνεύει;»

5^η: «Ποια φράση του κειμένου συνοψίζει το νόημα του μύθου; Πώς συνδέεται αυτή η φράση με τη δραστηριότητα που κάναμε στην αρχή με το στυλό και το μολύβι;»

Εν συνεχεία, μια ενδιαφέρουσα δημιουργική δραστηριότητα η οποία ταιριάζει με το ηλικιακό και νοητικό επίπεδο των μαθητών, θα μπορούσε να είναι η παρακάτω:

«Παιδιά, φανταστείτε ότι την ώρα που το ελάφι καθρεφτίζεται στην πηγή και παραπονείται για τα αδύνατα πόδια του, τα ίδια τα πόδια αποκτούν ξαφνικά φωνή και αποφασίζουν να του απαντήσουν! Θα χωριστείτε σε ζευγάρια των δύο ατόμων και θα γράψετε μια σύντομη απάντηση (4-5 σειρές) που δίνουν τα πόδια στο ελάφι. Τι έχουν να του πουν για τη δική τους πραγματική αξία, σε σχέση με τα κέρατα που τόσο θαυμάζει; Χρησιμοποιήστε το χιούμορ σας για να δείξετε στο ελάφι ότι κάνει λάθος. Έχετε 15 λεπτά να ετοιμάσετε την απάντησή σας και μετά θα ακούσουμε στην τάξη ποια πόδια ήταν τα πιο ... "ετοιμόλογα"!»

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη δραστηριότητα αυτή είναι κυρίως συντονιστικός και εμπνευστικός, καθώς αφήνει τον πρώτο λόγο στους μαθητές για να αναπτύξουν τη δική τους φωνή. Δεν εστιάζει τόσο στη σωστή έκφραση ή τη σωστή σύνταξη και κυκλοφορεί ανάμεσα στα θρανία βοηθώντας τα παιδιά να βρουν την κατάλληλη δόση ειρωνείας ή σοβαρότητας που χρειάζεται η απάντηση των ποδιών. Φροντίζει να διατηρείται ο ρυθμός της δουλειάς και να ενθαρρύνει την προσπάθεια των μαθητών. Στην περίπτωση που ένα

ζευγάρι μαθητών δυσκολεύεται να ξεκινήσει, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τους πλησιάσει και να τους αλλάξει την οπτική με μια απλή ερώτηση: «Αν εσείς τρέχατε όλη μέρα για κάποιον που σας αποκαλούσε άσχημους, δε θα του απαντούσατε λίγο ειρωνικά;». Τους βοηθά να δουν τα πόδια σαν έναν αδικημένο εργάτη που ξέρει την αξία του και περιμένει τη στιγμή που ο «αφέντης» του θα τον επαινέσει. Μπορεί να τους δώσει και μια εναρκτήρια φράση για να τους βοηθήσει περισσότερο, όπως: «Για άκου να σου πούμε, καμαρωτό μας ελάφι...» και να τους αφήσει να τη συνεχίσουν μόνοι τους, εξηγώντας τους ότι ακόμα και η πιο απλή ατάκα μπορεί να είναι η πιο επιτυχημένη, αν έχει λίγο χιούμορ. Η παρουσίαση γίνεται με έναν γρήγορο γύρο αναγνώσεων στην ολομέλεια της τάξης, όπου τα ζευγάρια ζωντανεύουν τον διάλογο ενώπιον των συμμαθητών τους και του/της εκπαιδευτικού τους.

Ο ένας μαθητής μπορεί να διαβάζει τα επαινετικά λόγια του ελαφιού για τα κέρατά του από το πρωτότυπο κείμενο και ο άλλος να απαντά με τη φράση που δημιούργησαν, δίνοντας έτσι φωνή στα πόδια. Μετά από κάθε ανάγνωση ακολουθεί ένας σύντομος σχολιασμός από τους συμμαθητές τους σχετικά με το αν η απάντηση ήταν αρκετά ετοιμόλογη. Αυτός ο άμεσος τρόπος παρουσίασης κρατά το ενδιαφέρον της τάξης σε εγρήγορση και αναδεικνύει την ποικιλία των ιδεών που προέκυψαν έχοντας τον ίδιο μύθο ως σημείο αναφοράς.

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας δε βασίζεται σε εκφραστικές ή συντακτικές παρατηρήσεις, αλλά στην άμεση ανατροφοδότηση από την ίδια την τάξη την ώρα της παρουσίασης. Ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές λειτουργούν ως ένα ακροατήριο που κρίνει αν η απάντηση των ποδιών ήταν αρκετά έξυπνη και «ετοιμόλογη», ώστε να ανατρέψει τη ματαιοδοξία του ελαφιού. Κύριο κριτήριο είναι αν το ζευγάρι κατάφερε να αποδώσει το δίδαγμα του μύθου με χιούμορ. Η επιτυχία της εργασίας φαίνεται από το αν οι ατάκες των παιδιών προκάλεσαν συζήτηση για το πώς η ουσία κερδίζει την εντύπωση, επιβραβεύοντας έτσι τη δημιουργική σκέψη και την ικανότητα των μαθητών να βλέπουν την ιστορία «ανάποδα».

Ο γενικός σκοπός της παραπάνω δημιουργικής δραστηριότητας είναι να καταλάβουν οι μαθητές ότι η πραγματική αξία των πραγμάτων κρίνεται από το πόσο χρήσιμα είναι στην πράξη και όχι από το πόσο όμορφα φαίνονται. Μέσα από τη δραστηριότητα τα παιδιά μαθαίνουν να αμφισβητούν τα επιφανειακά πρότυπα και να βλέπουν την ιστορία «αντίστροφα», δίνοντας δίκιο σε ό,τι το ελάφι θεωρούσε άσχημο, αλλά τελικά θα του έσωζε τη ζωή. Στόχος είναι να συνδέσουν τον αρχαίο μύθο με τη δική τους

καθημερινότητα, ανακαλύπτοντας ότι συχνά αυτά που υποτιμούμε είναι τα πιο πολύτιμα εργαλεία μας στις δύσκολες στιγμές.

Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται στην προσπάθεια των παιδιών να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να δώσουν φωνή σε έναν «βουβό» χαρακτήρα, μαθαίνοντας να βλέπουν μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Παράλληλα, επιδιώκεται οι μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, καθώς καλούνται να εντοπίσουν την αντίθεση ανάμεσα στην εξωτερική εμφάνιση και τη χρησιμότητα μέσα στο κείμενο. Τέλος, η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και η παρουσίαση της εργασίας τους στην τάξη, στοχεύουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, βοηθώντας τα να εκφράζουν δύσκολα νοήματα με έξυπνο και σύντομο τρόπο.

4^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Παραμένουμε στο μάθημα των *Αρχαίων Ελληνικών* και αυτή τη φορά μεταβαίνουμε στην 7^η ενότητα του σχολικού βιβλίου, στη σελίδα 52. Ο τίτλος της είναι: «*Η λύση του γόρδιου δεσμού*».

Κατά το προαναγνωστικό στάδιο ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να διεγείρει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών με τον παρακάτω τρόπο:

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει στην τάξη ένα χοντρό σχοινί δεμένο με έναν πολύ περίπλοκο και σφιχτό κόμπο και να προκαλέσει τους μαθητές να προσπαθήσουν να τον λύσουν με τα χέρια τους μέσα σε ελάχιστο χρόνο. Όταν τα παιδιά διαπιστώσουν ότι η συμβατική λύση είναι αδύνατη, ξεκινά μια συζήτηση για το αν υπάρχει κάποιος άλλος, πιο τολμηρός τρόπος να απαλλαγεί κανείς από αυτό το εμπόδιο.

Η δράση αυτή προετοιμάζει το έδαφος για την ανάγνωση του κειμένου, καθώς οι μαθητές έχουν ήδη νιώσει τη δυσκολία του προβλήματος και είναι έτοιμοι να εκτιμήσουν την αποφασιστικότητα του Μεγάλου Αλεξάνδρου να «κόψει» τον δεσμό, αντί να τον λύσει.

Η εναλλακτικά οι μαθητές, κατόπιν υποδείξεως του/της εκπαιδευτικού, μπορούν να σχηματίσουν έναν κύκλο και αφού πιάσουν τα χέρια συμμαθητών τους που δεν κάθονται δίπλα τους, να δημιουργήσουν ένα περίπλοκο μπέρδεμα. Η πρόκληση είναι να καταφέρουν να «ξεμπερδευτούν» και να επανέλθουν στον αρχικό κύκλο χωρίς όμως να αφήσουν τα χέρια τους, πράγμα που απαιτεί συνεργασία και πρωτότυπες κινήσεις.

Μετά τη βιωματική εισαγωγή, περνάμε στην ανάγνωση του κειμένου με τη βοήθεια παράλληλης απόδοσης, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τη ροή της

ιστορίας. Στο αναγνωστικό στάδιο οι ερωτήσεις εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση της δράσης και της προσωπικότητας του Αλεξάνδρου. Συγκεκριμένα, εξετάζουμε γιατί ο δεσμός θεωρούνταν άλυτος και τι προέβλεπε ο χρησμός για όποιον τα κατάφερνε να τον λύσει, ενώ σταματάμε στο κρίσιμο σημείο για να αναρωτηθούμε πώς η κίνηση του Αλεξάνδρου να χρησιμοποιήσει το ξίφος του ανατρέπει τους κανόνες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνδέουν την πληροφορία του κειμένου με τη στρατηγική σκέψη, συζητώντας αν η λύση του ήταν τελικά μια πράξη ευφυΐας ή μια παράτολμη κίνηση που άλλαξε τον ρου της ιστορίας. Θα μπορούσαμε επίσης να ρωτήσουμε τους μαθητές πώς εξηγούν το γεγονός ότι μετά από τη λύση του δεσμού ακολούθησαν βροντές και αστραπές και αν πιστεύουν ότι ο Αλέξανδρος χρειαζόταν αυτά τα «σημάδια» για να πείσει τον στρατό του ότι η πράξη του είχε την έγκριση των Θεών.

Αφού ολοκληρωθεί το αναγνωστικό στάδιο με τις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου, ακολουθεί η διατύπωση της δημιουργικής δραστηριότητας: «Παιδιά, ο Αλέξανδρος μόλις έκοψε τον δεσμό και όλοι στην πόλη μιλούν γι' αυτό! Φανταστείτε ότι είστε άνθρωποι που ζείτε εκεί και θέλετε να μάθετε αν αυτός ο νεαρός βασιλιάς είναι όντως τόσο αποφασιστικός και ικανός όσο λένε. Θα χωριστείτε σε ομάδες των 4 ατόμων και θα προετοιμάσετε τρεις ερωτήσεις που θα θέλατε να του απευθύνετε. Σκεφτείτε τι θα θέλατε πραγματικά να μάθετε για αυτόν τον άνθρωπο. Θα μπορούσατε να τον ρωτήσετε για παράδειγμα, γιατί διάλεξε το σπαθί για να λύσει τον κόμπο αντί να προσπαθήσει κι άλλο με τα χέρια ή αν πιστεύει ότι οι Θεοί συμφωνούν μαζί του και τι σκοπεύει να κάνει από εδώ και πέρα. Στη συνέχεια, θα σηκωθείτε και θα του υποβάλετε τις ερωτήσεις σας (τον Αλέξανδρο θα τον υποδυθεί ο τάδε συμμαθητής σας), για να δείτε αν οι απαντήσεις του θα σας πείσουν».

Όπως ήδη αναφέρθηκε η δραστηριότητα υλοποιείται σε τετραμελείς ομάδες και διαρκεί συνολικά 45 λεπτά, μοιρασμένα ανάμεσα στην προετοιμασία και τη δράση. Οι μαθητές αφιερώνουν τα πρώτα 20 λεπτά στο να συζητήσουν και να γράψουν τις ερωτήσεις τους, ενώ τα επόμενα 20 λεπτά εξελίσσεται η συζήτηση με τον Αλέξανδρο στο κέντρο της τάξης. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί διακριτικά τις ομάδες, ώστε οι ερωτήσεις τους να έχουν ουσία και, στη συνέχεια να βοηθήσει τον μαθητή που υποδύεται τον Αλέξανδρο δίνοντας απαντήσεις που στηρίζονται στα ιστορικά στοιχεία του μαθήματος. Όταν μια ομάδα δυσκολεύεται να βρει την πρώτη της ερώτηση, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να την πλησιάσει και να της ζητήσει να αφήσει για λίγο το βιβλίο και να σκεφτεί ως «μάρτυρας» του γεγονότος. Προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν με

βάση την κοινή λογική, υποβάλλοντάς τους ερωτήσεις όπως: «Αν βλέπατε κάποιον να κόβει έναν κόμπο που κανείς δεν είχε λύσει για χρόνια, θα εντυπωσιαζόσασταν;». Τους βοηθά να μετατρέψουν αυτή την αίσθηση σε ερώτημα προς τον Αλέξανδρο, δίνοντάς τους την ώθηση να ξεκινήσουν με κάτι απλό, όπως το αν φοβήθηκε μήπως αποτύγχανε. Έτσι, τους δίνει το ερέθισμα να γράψουν μια δική τους ερώτηση υπενθυμίζοντάς τους ότι ο στόχος δεν είναι η «σωστή» απάντηση, αλλά μια ειλικρινής απορία που θα ζωντανέψει τη συζήτηση μέσα στην τάξη.

Η αξιολόγηση δε γίνεται με βαθμολογικούς όρους, αλλά μέσα από την ίδια τη συζήτηση που εξελίσσεται στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές παρατηρούν αν οι ερωτήσεις των ομάδων ήταν εύστοχες και αν οδήγησαν τον «Αλέξανδρο» να σκεφτεί σοβαρά για να απαντήσει. Κύριο κριτήριο είναι αν τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις πληροφορίες του κειμένου για να «στριμώξουν» τον βασιλιά ή για να κατανοήσουν τις πράξεις του. Η επιτυχία της δραστηριότητας φαίνεται από το πόσο ζωντανός είναι ο διάλογος και αν στο τέλος οι μαθητές ένιωσαν ότι η τολμηρή λύση του Αλεξάνδρου τούς έπεισε, επιβραβεύοντας έτσι τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την καθαρή σκέψη.

Ο γενικός σκοπός της παραπάνω δημιουργικής δραστηριότητας είναι να ξεφύγουν οι μαθητές από την απλή αποστήθιση της ιστορίας και να γίνουν ενεργοί παρατηρητές ενός γεγονότος που άλλαξε τον τότε γνωστό κόσμο. Μέσα από τη συζήτηση με τον Αλέξανδρο τα παιδιά καλούνται να καταλάβουν ότι μια ηγετική απόφαση δεν κρίνεται μόνο από το αποτέλεσμα, αλλά και από την τόλμη να «σπάσει» κανείς τους κανόνες την κατάλληλη στιγμή. Επιπρόσθετα, να συνειδητοποιήσουν ότι η αποφασιστικότητα και η γρήγορη σκέψη είναι τα εργαλεία που μετατρέπουν ένα αδιέξοδο σε επιτυχία, ενθαρρύνοντάς τους ταυτόχρονα να αναπτύξουν τη δική τους κριτική ματιά απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις που μπορεί να φαίνονται ακατανίκητα.

Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται στην προσπάθεια των μαθητών να επεξεργαστούν το κείμενο με έναν τρόπο που απαιτεί σκέψη και δράση.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μαθαίνουν να αμφισβητούν και να αναλύουν τις αποφάσεις ενός ιστορικού ηγέτη, εξετάζοντας τα κίνητρα και τις συνέπειες των πράξεών του. Ακόμη, μέσα από τη διατύπωση των ερωτήσεων οι μαθητές εξασκούνται στο να εκφράζουν τις απορίες τους με σαφήνεια και να συμμετέχουν σε έναν δημόσιο διάλογο, ενώ ταυτόχρονα η δουλειά σε ομάδες ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων και τη συλλογική λήψη αποφάσεων για το ποια ερωτήματα είναι τα πιο σημαντικά. Παράλληλα, οι μαθητές μεταφέρονται νοερά στην εποχή του Αλεξάνδρου προσπαθώντας να νιώσουν την αγωνία

και την έκπληξη των ανθρώπων μπροστά σε μια ανατρεπτική λύση. Επιπρόσθετα, η δραστηριότητα αυτή βοηθά τους μαθητές στην εμπέδωση του λεξιλογίου της ενότητας, επειδή τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν φράσεις του κειμένου για να στηρίζουν τις ερωτήσεις τους.

5^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Η παρακάτω δημιουργική δραστηριότητα αναφέρεται στο μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας*. Η ενότητα που θα μας απασχολήσει είναι η 3^η με βασική θεματική *Το ταξίδι στον κόσμο της φύσης*. Θα αξιοποιήσουμε το Κείμενο 1 του σχολικού βιβλίου με τον τίτλο: *Ας γνωρίσουμε τη Σαλαμίνα*, στη σελίδα 40.

Πριν από την ανάγνωση του κειμένου μπορούμε να θέσουμε τις παρακάτω ερωτήσεις στα παιδιά προκειμένου να ενεργοποιήσουμε τη φαντασία τους και το ενδιαφέρον τους.

1^η: «Παιδιά, αν ακούγατε το όνομα "Σαλαμίνα", η πρώτη εικόνα που θα ερχόταν στο μυαλό σας θα ήταν μια καταγάλανη θάλασσα ή μια αρχαία τριήρης; Γιατί πιστεύετε ότι το νησί αυτό έχει "διπλή" ταυτότητα;»

2^η: «Όταν ξεφυλλίζετε έναν ταξιδιωτικό οδηγό, τι σας πείθει περισσότερο να επισκεφθείτε ένα μέρος: οι ωραίες λέξεις που το περιγράφουν ή μια εντυπωσιακή φωτογραφία; Μπορούν να υπάρξουν το ένα χωρίς το άλλο;»

3^η: «Ο τίτλος γράφει: *"Ας γνωρίσουμε τη Σαλαμίνα"*. Αυτό σας κάνει να φαντάζεστε ότι θα διαβάσετε κάτι σχετικά με ένα μάθημα Ιστορίας ή ότι κάποιος φίλος σας προσκαλεί να σας ξεναγήσει στο σπίτι του;»

4^η: «Όπως γνωρίζετε, η Σαλαμίνα είναι το πιο κοντινό νησί στην Αθήνα. Πιστεύετε ότι αυτό είναι καλό για το νησί ή κακό; Γιατί;»

Αφού διαβαστεί το κείμενο μπορούμε να κάνουμε μία συζήτηση με τα παιδιά σε σχέση με το περιεχόμενό του, όπως για παράδειγμα αν τους έκανε κάτι εντύπωση, αν υπάρχει κάποιο παιδί που έχει επισκεφθεί τη Σαλαμίνα, αν περίμεναν κάπως διαφορετική την περιγραφή του νησιού ή αν είχαν διαφορετική εικόνα για το νησί.

Επιπρόσθετα, μπορούμε να τους ζητήσουμε να κυκλώσουν μέσα στο κείμενο τα επίθετα που υπάρχουν και να εξηγήσουν ποιος είναι ο λόγος που τα χρησιμοποιεί ο συντάκτης.

Μπορούμε να συνεχίσουμε με τις εξής ερωτήσεις: «Η ύπαρξη τόσων πολλών επιθέτων μήπως ταιριάζει σε ένα συγκεκριμένο είδος κειμένου και αν ναι, τότε ποιο είναι αυτό;»

«Φανταστείτε πώς θα ήταν το κείμενο χωρίς αυτά τα επίθετα. Θα ήταν εξίσου ενδιαφέρον

ή θα έχανε την ουσία του;» «Η συγκεκριμένη περιγραφή είναι αρκετή για να σας κάνει να επιλέξετε αυτό το νησί ως τον τόπο των διακοπών σας; Αν όχι, τι άλλο θα θέλατε να περιλαμβάνει;»

Με τις παραπάνω ερωτήσεις δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν και να τοποθετηθούν σε σχέση με το περιγραφικό κείμενο του βιβλίου.

Μία ενδιαφέρουσα δημιουργική δραστηριότητα και κατάλληλη για το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών θα μπορούσε να είναι η παρακάτω:

«Παιδιά, κλείστε για λίγο τα βιβλία σας. Θα σας βάλω να ακούσετε από το youtube την απαγγελία του ποιήματος *Σαλαμίνα*, του ποιητή Άγγελου Σικελιανού. Καθώς θα ακούτε τη μουσική και τη φωνή που απαγγέλει το ποίημα, αφήστε τις εικόνες να περάσουν από μπροστά σας και παρακολουθήστε τους στίχους που υπάρχουν στη φωτοτυπία που σας έχω μοιράσει.

Μόλις τελειώσει η απαγγελία, σας καλώ να γίνετε εσείς οι δημιουργοί και να φτιάξετε μια αναμνηστική καρτ-ποστάλ από το νησί. Θα χωριστείτε σε ομάδες των τριών ατόμων και θα δημιουργήσετε τις δύο όψεις της αναμνηστικής σας κάρτας.

- Στη μπροστινή όψη (Εικόνα): Διαλέξτε μία λέξη ή έναν στίχο από το ποίημα που σας έκανε εντύπωση (π.χ. *"γαλάζιο φως"* ή *"βότσαλο που το γυαλίζει το κύμα"*) και σχεδιάστε την.
- Στην πίσω όψη (Λόγος): Γράψτε ένα σύντομο μήνυμα προς έναν φίλο σας, σα να είστε εσείς ο Σικελιανός που του περιγράφει τι βλέπει από το παράθυρό του. Χρησιμοποιήστε οπωσδήποτε 3 επίθετα από το κείμενο του βιβλίου (σελ. 40) για να κάνετε την περιγραφή σας πιο ζωντανή. Στη θέση του γραμματόσημου μπορείτε να σχεδιάσετε ένα σύμβολο που σας θυμίζει τη Σαλαμίνα από τα αρχαία χρόνια ή ό,τι άλλο εσείς επιθυμείτε».

Έχετε 25 λεπτά για να συνδυάσετε την ποίηση με τη ζωγραφιά σας σε ένα έργο.

Η δραστηριότητα της δημιουργίας αυτής της αναμνηστικής κάρτας υλοποιείται εντός μιας διδακτικής ώρας (45 λεπτά) στον χώρο της τάξης, με τα θρανία διατεταγμένα έτσι ώστε να διευκολύνεται η ομαδική εργασία. Το χρονοδιάγραμμα περιλαμβάνει 10 λεπτά για την ακρόαση και την ανάλυση των στίχων, 25 λεπτά για τη δημιουργική σύνθεση της κάρτας (σχεδιασμός εικόνας και συγγραφή μηνύματος) και 10 λεπτά για την παρουσίαση των έργων στην ολομέλεια της τάξης.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι αυτός του συντονιστή και συμβούλου, ο οποίος καθοδηγεί τις ομάδες στη σύνδεση του ηχητικού ερεθίσματος με την οπτική και γραπτή αναπαράσταση. Σε περίπτωση που μια ομάδα δυσκολεύεται να ξεκινήσει ή να συνδέσει τα στοιχεία της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει ως διευκολυντής προσφέροντας στοχευμένα «σημεία εκκίνησης». Αν το πρόβλημα αφορά τον λόγο, προτείνει συγκεκριμένα επίθετα από το κείμενο ή μια εναρκτήρια φράση (π.χ. «Αγαπημένε μου φίλε, από εδώ που κάθομαι η θάλασσα μοιάζει με...»), ενώ αν η δυσκολία εντοπίζεται στην οπτικοποίηση, βοηθά τους μαθητές να απομονώσουν μια απλή λέξη-κλειδί από το ποίημα (π.χ. «βότσαλο») και να σκεφτούν πώς αυτή θα φαινόταν σε ένα σκίτσο. Παράλληλα, ενθαρρύνει την ομάδα να ανατρέξει στο ηχητικό ερέθισμα που προηγήθηκε ρωτώντας τους τι είδους χρώματα ή σχήματα τους έφερε στο μυαλό η μουσική, διασφαλίζοντας έτσι ότι η ομάδα θα ανακτήσει την αυτοπεποίθησή της και θα προχωρήσει στη δική της πολυτροπική σύνθεση, χωρίς να αισθάνεται ότι πιέζεται για ένα «τέλειο» καλλιτεχνικό αποτέλεσμα.

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας βασίζεται σε τέσσερις εμπλουτισμένους άξονες που διασφαλίζουν την ποιότητα του πολυτροπικού αποτελέσματος. Πρώτον, εξετάζεται η ακρίβεια της περιγραφής (σωστή χρήση επιθέτων) και η επιτυχής ενσωμάτωση των πολυτροπικών στοιχείων (στίχος, σχέδιο, σύμβολο). Δεύτερον, αξιολογείται η συνοχή, δηλαδή η ικανότητα της ομάδας να δημιουργήσει μια αρμονική σχέση ανάμεσα στον ποιητικό στίχο, την οπτική αναπαράσταση (σχέδιο) και το επιλεγμένο σύμβολο, ώστε να εκπέμπουν ένα ενιαίο μήνυμα. Τρίτον, βαρύτητα δίνεται στη συναισθηματική ανταπόκριση και δημιουργικότητα, εξετάζοντας πώς το ηχητικό ερέθισμα της μουσικής μετουσιώθηκε σε πρωτότυπη εικόνα και ύφος λόγου. Τέλος, κρίνεται η συλλογική λειτουργία της ομάδας, με έμφαση στον αποτελεσματικό καταμερισμό των ρόλων και την ικανότητα των μαθητών να παρουσιάσουν το έργο τους στην ολομέλεια με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση.

Η παρουσίαση των έργων πραγματοποιείται στην ολομέλεια της τάξης, όπου κάθε ομάδα αναρτά την καρτ-ποστάλ της στον πίνακα και ο εκπρόσωπός της διαβάζει το μήνυμα του «ποιητή», ενώ η μουσική ακρόασης που χρησιμοποιήθηκε στην αρχή παίζει ξανά χαμηλά, ως υπόκρουση. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν τη σύνδεση που έκαναν ανάμεσα στον στίχο και την εικόνα, αναδεικνύοντας τα πολυτροπικά στοιχεία της δημιουργίας τους. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με μία συζήτηση, όπου οι μαθητές επισημαίνουν το στοιχείο που τους εντυπωσίασε περισσότερο

στις εργασίες των συμμαθητών τους (π.χ. ένα εύστοχο επίθετο ή ένα πρωτότυπο σύμβολο), μετατρέποντας την παρουσίαση σε μια γιορτή δημιουργικότητας και συλλογικής ακρόασης.

Μετά από την ολοκλήρωση της διαδικασίας στην τάξη, ακολουθεί η προβολή των έργων σε μια ειδικά διαμορφωμένη γωνιά έκθεσης στον σχολικό διάδρομο, όπου οι καρτ-ποστάλ καρφιστώνονται σε έναν πίνακα ανακοινώσεων συνοδευόμενες από ένα QR code. Σκανάροντας τον κωδικό με το κινητό του, κάθε ενδιαφερόμενος που περνάει από εκείνο το σημείο μπορεί να ακούσει τη μουσική και το ποίημα που ενέπνευσε τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο η δημιουργία τους αποκτά έναν μόνιμο χώρο προβολής επιτρέποντας σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα να γνωρίσει την καλλιτεχνική τους οπτική και να βιώσει την ίδια αισθητική εμπειρία με αυτούς.

Ο γενικός σκοπός της δραστηριότητας είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με την πολυτροπικότητα, μέσα από τον επιτυχημένο συνδυασμό διαφορετικών μορφών επικοινωνίας, όπως είναι ο γραπτός λόγος, η οπτική αναπαράσταση και το ηχητικό ερέθισμα. Μέσω της σύνδεσης της περιγραφής της Σαλαμίνας με την ποίηση του Σικελιανού και τη μουσική ακρόαση, επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφθούν ότι το νόημα δε μεταφέρεται μόνο με τις λέξεις, αλλά ενισχύεται και μεταμορφώνεται όταν συμπληρώνεται από εικόνες και ήχους. Παράλληλα, ενισχύεται η δημιουργική έκφραση των μαθητών, καθώς καλούνται να «μεταφράσουν» ένα συναίσθημα από μία μορφή τέχνης σε μία άλλη, δημιουργώντας ένα πρωτότυπο και ολοκληρωμένο έργο.

Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται αρχικά στην ικανότητα των μαθητών να επιλέγουν ποικίλα μέσα (στίχους, χρώματα, σχήματα και σύμβολα), ώστε να δημιουργούν ένα ενιαίο και ελκυστικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Ακόμη, να εξασκούνται στη χρήση πλούσιου περιγραφικού λόγου με τη λειτουργική ενσωμάτωση επιθέτων σε ένα σύντομο κείμενο. Να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν πώς ένας συγκεκριμένος γεωγραφικός χώρος μπορεί να μετουσιωθεί σε ποιητικό λόγο και πώς, αντίστροφα, η λογοτεχνία μπορεί να προσδώσει νέο νόημα και βάθος σε μια απλή περιγραφή. Τέλος, οι μαθητές να καταβάλουν προσπάθεια και να μπορούν να υιοθετούν την οπτική ενός δημιουργού («ποιητή») για να περιγράψουν τον κόσμο γύρω τους.

6^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Παραμένουμε στο μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αφόρμηση για τη συγκεκριμένη δημιουργική δραστηριότητα θα αποτελέσει το κείμενο 2 στη σελίδα 83, με θέμα τις *Ταινίες φαντασίας*. Η κινούμενη εικόνα αποτελεί αγαπημένο θέαμα των παιδιών, οπότε με τις παρακάτω ερωτήσεις θα μπορούσαμε να δεσμεύσουμε την προσοχή τους και το ενδιαφέρον τους.

«Παιδιά, προτιμάτε τον κινηματογράφο περισσότερο ή το θέατρο και γιατί;»

«Ποια είναι η αγαπημένη σας ταινία στον κινηματογράφο και γιατί την ξεχωρίζετε από τις υπόλοιπες;»

«Τι είδους ταινίες σας αρέσει να παρακολουθείτε; Περιπέτειες, κοινωνικές, τρόμου, επιστημονικής φαντασίας και γιατί;»

«Πιστεύετε ότι η μαγεία του κινηματογράφου οφείλεται περισσότερο στα υπερσύγχρονα εφέ ή την ιστορία που έχει να μας διηγηθεί ο σεναριογράφος; Μπορεί μια ταινία χωρίς καθόλου εφέ να μας μαγέψει;»

«Τι νιώθετε τη στιγμή που σβήνουν τα φώτα στον κινηματογράφο και ξεκινά η προβολή; Είναι το ίδιο συναίσθημα με το να βλέπετε μια ταινία στο κινητό ή τον υπολογιστή σας;»

Κατόπιν, διαβάζουμε τις περιλήψεις των δύο ταινιών: του *Άρχοντα των Λαχτυλιδιών* και του *Big Fish* και παρατηρούμε τις αντίστοιχες εικόνες. Στη συνέχεια, θέτουμε τις παρακάτω ερωτήσεις στα παιδιά, σε σχέση με την εικόνα και το κείμενο:

«Αν βλέπατε μόνο τη φωτογραφία του *Big Fish* ή του *Άρχοντα των Λαχτυλιδιών* σε μια αφίσα στον δρόμο, τι είδους συναισθήματα θα σας προκαλούσε; Αισθάνεστε να σας υπόσχεται περιπέτεια, συγκίνηση, φόβο ή χαρά;»

«Παρατηρώντας τις φωτογραφίες των δύο ταινιών, ποιες διαφορές εντοπίζετε στα χρώματα και τον φωτισμό; Ποια σας φαίνεται πιο σκοτεινή και επική και ποια πιο φωτεινή και ονειρική; Ταιριάζουν αυτές οι εικόνες με όσα διαβάσατε στην περίληψη;»

«Διαβάζοντας την περίληψη, φανταστήκατε τους ήρωες ακριβώς έτσι όπως φαίνονται στις φωτογραφίες; Υπάρχει κάτι στην εικόνα που σας εξέπληξε ή που το είχατε πλάσει διαφορετικά στο μυαλό σας;»

Στη συνέχεια, ακολουθεί η διατύπωση της δημιουργικής δραστηριότητας:

«Παιδιά, φανταστείτε ότι είστε σχεδιαστές ήχου και αναλαμβάνετε να καλύψετε μουσικά τη σκηνή που βλέπετε στη φωτογραφία του βιβλίου σας. Θα σας χωρίσω σε ομάδες των 4

ατόμων και θέλω να δημιουργήσετε τη μουσική της σκηνής, επιλέγοντας ήχους από τις παρακάτω κατηγορίες για να ζωντανέψετε την εικόνα:

Ήχοι του Περιβάλλοντος: Τι ακούγεται στο βάθος; Είναι το απόκοσμο σφύριγμα του ανέμου, το νερό ενός ποταμού που κυλά γοργά, το κρώξιμο ενός κορακιού ή το τρίξιμο των ξερών κλαδιών;

Ήχοι της Δράσης: Τι κάνουν οι ήρωες εκείνη τη στιγμή; Εμείς ως θεατές ακούμε τον μεταλλικό ήχο ενός σπαθιού που βγαίνει από τη θήκη, τα βαριά βήματα σε λασπωμένο έδαφος, την ανάσα του πρωταγωνιστή που αγωνιά ή το θρόισμα μιας κάπας;

Μουσική Ατμόσφαιρα: Ποια μουσικά όργανα ταιριάζουν στο συναίσθημα; Είναι ένα βιολί που προκαλεί θλίψη, επιβλητικά τύμπανα που προμηνύουν κίνδυνο, μια απόκοσμη γυναικεία φωνή ή ένας σύγχρονος ηλεκτρονικός ήχος που δημιουργεί μυστήριο;

Να γράψετε μια σύντομη παράγραφο (4-5 προτάσεις) όπου θα εξηγήετε γιατί αυτός ο συνδυασμός ήχων ταιριάζει με τα χρώματα και την ιστορία της φωτογραφίας που βλέπετε».

Η παραπάνω δραστηριότητα συνδέει την κινηματογραφική εικόνα με τον ήχο και υλοποιείται μέσα σε μία διδακτική ώρα, μετατρέποντας την τάξη σε ένα ζωντανό στούντιο ηχογράφησης. Οι μαθητές εργάζονται σε τετραμελείς ομάδες για περίπου 25 λεπτά, όπου καλούνται να λειτουργήσουν ως σχεδιαστές ήχου, επιλέγοντας με φαντασία τη μουσική επένδυση που ταιριάζει στη φωτογραφία του βιβλίου τους.

Ο/Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στις ομάδες ως σύμβουλος δίνοντας ιδέες για το πώς ένας απλός ήχος, όπως το τσαλάκωμα ενός χαρτιού, μπορεί να μεταμορφωθεί σε κινηματογραφικό εφέ. Για να στηρίξει ουσιαστικά την προσπάθεια των παιδιών ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής, χωρίς να επιβάλει τις δικές του ιδέες. Συγκεκριμένα, βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν πώς καθημερινά αντικείμενα της τάξης μπορούν να γίνουν πηγές ήχου. Για παράδειγμα, προτείνει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ένα μισογεμάτο μπουκάλι νερό για τον ήχο του νερού που ρέει στο ποτάμι ή το γρήγορο ξεφύλλισμα ενός βιβλίου για το πέταγμα ενός πουλιού.

Αν μια ομάδα «κολλήσει» και δεν έχει έμπνευση εκείνη τη στιγμή, τότε προκαλεί τα παιδιά να δοκιμάσουν κάτι αντίθετο: «Τι θα συνέβαινε αν σε αυτή την επική σκηνή βάζατε μια απόλυτη, απόκοσμη σιωπή αντί για τύμπανα;»

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές μέσω της συλλογικής συζήτησης που ακολουθεί μετά από κάθε παρουσίαση. Ο/Η εκπαιδευτικός εξετάζει αν οι ηχητικές επιλογές της ομάδας ανταποκρίνονται στα οπτικά δεδομένα της

φωτογραφίας και αν η επεξηγηματική παράγραφος τεκμηριώνει με λογική τη σύνδεση μεταξύ λόγου και ήχου. Οι μαθητές της τάξης συμμετέχουν ενεργά εκφράζοντας την άποψή τους για το αν η ηχητική επένδυση ήταν συμβατή με το ύφος της ταινίας που επέλεξαν να εξετάσουν. Κύριο κριτήριο αποτελεί η ικανότητα των μελών της ομάδας να συνεργαστούν και να αποδώσουν μια ολοκληρωμένη ατμόσφαιρα, καθώς και η επιτυχής χρήση διαφορετικών πηγών ήχου για την ανάδειξη των λεπτομερειών της εικόνας.

Ο γενικός σκοπός της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία του ήχου ως δομικού στοιχείου της κινηματογραφικής γλώσσας και να εξασκηθούν στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. Μέσα από τον συσχετισμό της εικόνας με την ηχητική επένδυση επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφθούν πώς οι ακουστικές επιλογές επηρεάζουν την πρόσληψη ενός οπτικού μηνύματος και πώς οι διαφορετικοί κώδικες συνεργάζονται για την παραγωγή ενός νοήματος. Παράλληλα, η εργασία στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης και της δημιουργικής χρήσης απλών μέσων για την παραγωγή ενός σύνθετου αποτελέσματος.

Οι επιμέρους στόχοι σχετίζονται αρχικά με την ικανότητα των μαθητών να συνδέουν τον οπτικό κώδικα (φωτογραφία) με τον ακουστικό (ήχοι, μουσική) και τον γλωσσικό (περιγραφή). Ακόμη, τους δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιήσουν τη μουσική νοημοσύνη για την επιλογή ήχων, την οπτική για την ανάλυση της εικόνας και τη διαπροσωπική για τη συνεργασία στην ομάδα. Οι μαθητές ασκούνται στη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου, κατάλληλου για την περιγραφή των ακουστικών ερεθισμάτων και τη σύνταξη της επεξηγηματικής παραγράφου. Τέλος, οι μαθητές εξοικειώνονται με το να υποστηρίζουν δημόσια τις επιλογές τους και να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια.

7^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Θα προχωρήσουμε με τις δημιουργικές δραστηριότητες για τους μαθητές της Β' Γυμνασίου και θα ξεκινήσουμε με το μάθημα της *Ιλιάδας*.

Η ραψωδία για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω είναι η Α. Κατά το προαναγνωστικό στάδιο μπορεί να τεθεί η εξής ερώτηση: «Παιδιά, πώς θα αντιδρούσατε εάν κάποιος που είχε "εξουσία" ή ήταν μεγαλύτερος σε ηλικία από εσάς, σας έπαιρνε κάτι για το οποίο εσείς είχατε δουλέψει σκληρά, μόνο και μόνο επειδή θα μπορούσε να το κάνει; Ο θυμός

σας θα εκδηλωνόταν για το αντικείμενο που θα χάνατε ή για την προσβολή που θα νιώθατε;»

Η εναλλακτικά: «Αν ο Αχιλλέας και ο Αγαμέμνωνας μάλωναν σήμερα δημόσια (π.χ. σε μία ομάδα στο Viber ή στα σχόλια ενός post), πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμπεριφορά τους; Θα θεωρούσατε τον Αχιλλέα υπερβολικό ή λογικό και θαρραλέο που διεκδικεί τον σεβασμό και το δίκιο του;»

Στη συνέχεια, αφού διαβαστούν προσεκτικά οι στίχοι 122-245 της ραψωδίας Α, στις σελίδες 25-29 του σχολικού βιβλίου, γίνεται μία συζήτηση με τους μαθητές για το τι αισθάνεται ο Αχιλλέας όταν τού αποκαλύπτει ο Αγαμέμνωνας τις προθέσεις του για την τύχη της Βρισηίδας, η οποία ήταν το λάφυρό του. Τα συναισθήματα του Αχιλλέα και οι αντιδράσεις του είναι δικαιολογημένες με βάση όσα έχουν προηγηθεί; Από πού εκπορεύεται όλος αυτός ο θυμός που αισθάνεται; Βρίσκεται σε δίλημμα για το πώς να φερθεί στον Αγαμέμνονα. Ποιοι είναι οι στοχασμοί του; Εκτονώνεται ο θυμός του και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Αφού τεθούν τα παραπάνω ερωτήματα και προκύψει ένας γόνιμος και εποικοδομητικός διάλογος προτείνεται στους μαθητές η παρακάτω δημιουργική δραστηριότητα:

«Ο Αχιλλέας αποσύρεται στη σκηνή του ξεχειλίζοντας από οργή. Νιώθει πικρία, απογοήτευση και θυμό, γιατί πιστεύει ότι ο Αγαμέμνωνας τον αδίκησε με τον πιο ατιμωτικό τρόπο. Τι είναι αυτό που μπορεί να προκαλέσει σε εσάς τα ίδια συναισθήματα που βιώνει ο Αχιλλέας; Ποια αδικία ή συμπεριφορά σας οδηγεί στο να βγείτε εκτός ελέγχου; Να περιγράψετε μία τέτοια σκηνή σε 10-15 σειρές, όπως την έχετε βιώσει και να εκφράσετε ελεύθερα τα συναισθήματα από τα οποία κατακλυστήκατε εκείνη τη στιγμή».

Η παραπάνω δημιουργική δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στην τάξη εντός μίας διδακτικής ώρας. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να μιλήσει με ειλικρίνεια στα παιδιά και να τους ξεκαθαρίσει ότι ο θυμός είναι ένα αποδεκτό συναίσθημα και ότι δεν πρόκειται να σχολιάσει ούτε θετικά ούτε αρνητικά το γιατί θύμωσε ο καθένας τους. Είναι σημαντικό να τους τονίσει ότι τα κείμενα αυτά είναι προσωπικά και ότι είναι δεδομένος ο σεβασμός στο περιεχόμενό τους.

Η παρουσία του/της εκπαιδευτικού είναι διακριτική, χωρίς να προκαλεί άγχος στο μαθητή. Περπατάει κατά μήκος των θρανίων και βρίσκεται εκεί όταν κάποιος μαθητής χρειαστεί τη βοήθειά του/της.

Σε μαθητές οι οποίοι μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει κάποια ερωτήματα για να τους βοηθήσει, όπως: «Όταν αισθάνηκες να φουντώνεις

ολόκληρος εξαιτίας του θυμού σου, παρατήρησες κάποια αλλαγή στην εμφάνισή σου; Ένωσες να κοκκινίζεις, να τρέμουν τα χέρια σου ή να σφίγγεται το στομάχι σου κόμπος;», «Αν ο θυμός σου μπορούσε να περιγραφεί με μία μεταφορά, θα επέλεγες ως λέξη την καταιγίδα ή το ηφαίστειο;», «Ποια συμπεριφορά από τους γύρω σου μπορεί να σε οδηγήσει εκτός ορίων και γιατί;».

Ο/Η εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί τη σύνταξη του γραπτού, αλλά την ένταση και την ειλικρίνεια, όπως αυτά αποτυπώνονται στο χαρτί. Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση των εργασιών τους τις διαβάζουν ενώπιον των συμμαθητών τους. Οι υπόλοιποι συμμαθητές παρακαλούνται να ακούσουν προσεκτικά τις εργασίες και να θέσουν ερωτήματα μετά το τέλος της ανάγνωσης της καθεμίας. Στην περίπτωση που υπάρχει κάποιος μαθητής ο οποίος δεν επιθυμεί να διαβάσει την εργασία του, ο/η εκπαιδευτικός το σέβεται και εναλλακτικά μπορεί να του προτείνει να τη διαβάσει στο τέλος ή να του τη διαβάσει κάποιος συμμαθητής του και αυτός να διαβάσει του άλλου παιδιού. Αν επιμένει να είναι αρνητικός, ο/η εκπαιδευτικός δεν τον πιέζει, γεγονός που μπορεί να φέρει αντίθετα αποτελέσματα.

Ο βασικός στόχος της παραπάνω προτεινόμενης δραστηριότητας είναι οι μαθητές να προβούν σε μία ενδοσκόπηση και να ανασύρουν βιώματα αδικίας ή προσβολής που τους έχουν οδηγήσει να απωλέσουν την ψυχραιμία τους. Μπαίνοντας σε αυτή τη διαδικασία αντιλαμβάνονται καλύτερα τον εαυτό τους, συνειδητοποιώντας τι είναι αυτό που μπορεί να τους θυμώσει, πόσο εύκολα μπορούν να οριοθετήσουν τον εαυτό τους και μέχρι ποιο σημείο μπορεί να φτάσει αυτός ο θυμός. Τοποθετούνται κριτικά απέναντι στην ποσότητα και την ποιότητα των συναισθημάτων τους. Η μετάβαση από την «έκρηξη» στη γραφή, τους καθιστά παραγωγούς ιδεών για τον ίδιο τους τον εαυτό, λειτουργώντας η γραφή ως μέσο λύτρωσης και εκτόνωσης όλων αυτών των αρνητικών συναισθημάτων.

Ο θυμός παίρνει μορφή και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από τους μαθητές, ενώ η τάξη γίνεται ένας δημοκρατικός χώρος, όπου το συναίσθημα δε φιμώνεται, αλλά μετατρέπεται σε δημιουργικό λόγο.

Οι επιμέρους στόχοι αναφέρονται αρχικά στο να εντοπίσουν οι μαθητές τα αίτια της «μήνιδος» του Αχιλλέα και να τα παραλληλίσουν με αντίστοιχες δικές τους καταστάσεις που έχει συμβεί να τους βγάλουν εκτός ορίων. Ακόμη, τους δίνεται μία ευκαιρία να εμβαθύνουν στο γιατί αισθάνονται αυτά τα αρνητικά συναισθήματα, αναπτύσσοντας παράλληλα την αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να μετουσιώσουν την παρόρμηση για εκδίκηση σε συγκροτημένο δημιουργικό λόγο και να

προβούν στην αναζήτηση εναλλακτικών, μη βίαιων τρόπων αντίδρασης απέναντι στην αδικία. Εξίσου σημαντικό τέλος, είναι πως αντιλαμβάνονται ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει το εργαλείο διαχείρισης των όποιων συγκρούσεων και της δημοκρατικής διεκδίκησης του δίκιου τους.

8^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Θα συνεχίσουμε με την επόμενη δραστηριότητα στο μάθημα της *Ιλιάδας*. Συγκεκριμένα, θα ασχοληθούμε με τη ραψωδία Ζ και τους στίχους 369-529 στις σελίδες 71-77 του σχολικού βιβλίου.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάγνωση των συγκεκριμένων στίχων μπορούμε να θέσουμε κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά προκειμένου να τα προϊδεάσουμε για το περιεχόμενο του αποσπάσματος. Ενδεικτικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

1^η: «Τι θα περιμένατε να ακούσετε σε έναν αποχαιρετισμό μεταξύ δύο ανθρώπων που γνωρίζουν ότι μπορεί και να μην ξαναϊδωθούν; Πώς θα περιγράφατε τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται;»

2^η: «Σε έναν κόσμο όπου κυριαρχεί ο πόλεμος και οι άντρες οφείλουν να φέρουν εις πέρας το καθήκον τους για την υπεράσπιση της πατρίδας τους (όπως στην ομηρική εποχή), ποιος πιστεύετε ότι υποφέρει περισσότερο: αυτός που πάει στη μάχη ή αυτοί που μένουν πίσω περιμένοντας;»

3^η: «Πώς θα χαρακτηρίζατε κάποιον με ένα επίθετο, ο οποίος θα επέλεγε να θυσιάσει την οικογενειακή του ευτυχία για να υπερασπιστεί την πατρίδα του;»

Αφού διαβαστούν οι στίχοι ακολουθεί το αναγνωστικό στάδιο και θα μπορούσαμε να υποβάλουμε στα παιδιά κάποιες ερωτήσεις για να διαπιστώσουμε τι έχουν κατανοήσει από το περιεχόμενο των στίχων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις παρακάτω ερωτήσεις:

«Ποια είναι τα βασικά επιχειρήματα της Ανδρομάχης για να κρατήσει τον Έκτορα κοντά της και πώς απαντά εκείνος;»

«Πώς αντιδρά ο μικρός Αστυάνακτας στη θέα του πατέρα του και τι πιστεύετε ότι συμβολίζει η κίνηση του Έκτορα να βγάλει την περικεφαλαία του;»

«Ποια στοιχεία του χαρακτήρα του Έκτορα αναδεικνύονται μέσα από αυτούς τους στίχους; Σας δίνεται η εντύπωση ότι ο Έκτορας είναι μόνο ένας σκληρός πολεμιστής ή κρύβεται και κάτι άλλο πίσω από το αυστηρό παρουσιαστικό του;»

«Αν μπορούσατε να παγώσετε την εικόνα τη στιγμή που ο Έκτορας απλώνει τα χέρια να πιάσει το παιδί του, αλλά εκείνο κλαίει και κρύβεται στην αγκαλιά της τροφού, ποιο είναι αυτό που πιστεύετε ότι πονάει περισσότερο τον Έκτορα εκείνη τη στιγμή: ο φόβος του παιδιού του για την περικεφαλαία που φοράει στο κεφάλι του ή η σκέψη ότι μπορεί να μην προλάβει ποτέ να δει τον γιο του να μεγαλώνει;»

Αφού απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα και επιλυθούν τυχόν απορίες που μπορεί να προκύψουν, δίνεται στα παιδιά η δημιουργική δραστηριότητα:

«Φανταστείτε ότι ο Έκτορας το βράδυ πριν από τη μοιραία μάχη με τον Αχιλλέα, αποφασίζει να γράψει ένα σύντομο γράμμα στον γιο του, για να το διαβάσει εκείνος όταν ενηλικιωθεί. Τι πιστεύετε ότι θα ήθελε να του γράψει; Να γίνει ένας σπουδαίος πολεμιστής, όπως εύχεται ο ίδιος στην προσευχή του μπροστά από τα τείχη ή να βρει έναν τρόπο να ζήσει ειρηνικά, μακριά από τη "δόξα" των όπλων που τρώμαζαν τον ίδιο ως μωρό; Καλείστε να γράψετε εσείς αυτό το γράμμα, έκτασης 250 λέξεων περίπου».

Η παραπάνω δραστηριότητα θα υλοποιηθεί στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να έχει την εποπτεία των μαθητών. Η παρουσία του/της θα είναι διακριτική και θα κινείται αθόρυβα μεταξύ των μαθητών, προσπαθώντας να ενισχύσει τη συναισθηματική τους έκφραση. Μπορεί να σταθεί δίπλα από κάποιον διστακτικό μαθητή και να επιδοκιμάσει με ένα νεύμα την προσπάθειά του, ενθαρρύνοντάς τον με αυτόν τον τρόπο να συνεχίσει. Ακόμη, μπορεί να πει ψιθυριστά στον μαθητή δύο θετικά στοιχεία που εντόπισε στο κείμενό του και ένα σημείο το οποίο χρειάζεται βελτίωση. Στην περίπτωση που διαπιστώσει ότι κάποιος/κάποιοι μαθητές δυσκολεύεται/δυσκολεύονται και κοιτούν την κόλλα τους, θα μπορούσε να δώσει κάποιες εναρκτήριες φράσεις για να τους βοηθήσει.

Ενδεικτικά, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τις παρακάτω φράσεις: «Γιε μου, σου γράφω αυτό το γράμμα, γιατί σήμερα είδα τον φόβο στα μάτια σου...».

«Αν δεν γυρίσω από τη μάχη, θέλω να θυμάσαι ότι...».

Εναλλακτικά, θα μπορούσε να του κάνει μια ερώτηση: «Τι θα ήθελες να ήξερες εσύ για τον πατέρα σου αν μεγάλωνες χωρίς την παρουσία του;»

Αφού ολοκληρώσουν οι μαθητές τη δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεντρώσει τα γραπτά τους και να τα πάρει στο σπίτι προκειμένου να τα διαβάσει. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο στην περίπτωση που έχει διαμορφωθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και του/της εκπαιδευτικού της τάξης. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό στην

περίπτωση που τέτοιου είδους δραστηριότητες ανατίθενται τακτικά, ώστε και οι ίδιοι οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με την όλη διαδικασία.

Η αξιολόγηση των γραπτών δεν εστιάζει στην ορθογραφία ή τη σύνταξη του κειμένου, αλλά στο κατά πόσο ο μαθητής μπόρεσε να αντιληφθεί τη διπλή ιδιότητα του Έκτορα. Από τη μία είναι ο Έκτορας-πατέρας και από την άλλη ο Έκτορας-πολεμιστής. Ποια είναι η ιδιότητα η οποία υπερισχύει κατά τη συγγραφή του γράμματος; Ακόμη, αξιολογείται το ύφος του κειμένου. Είναι συγκινητικό, σοβαρό, παιγνιώδες, ειρωνικό; Μπόρεσε ο μαθητής να αποδώσει τη συναισθηματική κατάσταση του Έκτορα υιοθετώντας το αντίστοιχο ύφος; Ακόμη, αξιολογείται η πρωτοτυπία της σκέψης των μαθητών.

Η ανάγνωση των εργασιών στην ολομέλεια είναι προαιρετική προκειμένου να μην έρθει σε δύσκολη θέση κάποιο παιδί που μπορεί να έχει δύσκολα βιώματα. Ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να έχει διασφαλίσει στους μαθητές εκείνες τις προϋποθέσεις, οι οποίες θα τους ωθήσουν να ξεπεράσουν τις αναστολές στους και να διαβάσουν τα κείμενά τους ενώπιον των συμμαθητών τους, αν και εφόσον το επιθυμούν.

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης των επιστολών από τους μαθητές μπορεί να τεθεί το παρακάτω ερώτημα και να γίνει μία συζήτηση γύρω από αυτό, όπως και να ακουστεί η φωνή των μαθητών, οι οποίοι ενδεχομένως να μη διάβασαν τις εργασίες τους.

«Αν ο Αστυνάκτας διάβαζε αυτό το γράμμα, πιστεύετε ότι θα ένιωθε υπερηφάνεια για τον πατέρα του ή θα ένιωθε το "βάρος" μιας κληρονομιάς που δεν επέλεξε;»

Ο κύριος σκοπός της παραπάνω δημιουργικής δραστηριότητας είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές βιωματικά την ομηρική ποίηση, ώστε να πάψουν να βλέπουν το έπος ως ένα στατικό κείμενο και να το αντιληφθούν ως ένα ζωντανό πεδίο ανθρώπινων συγκρούσεων. Μέσω της δημιουργικής γραφής επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές την ενσυναίσθηση και να ταυτιστούν με τα ανθρώπινα συναισθήματα του αποχωρισμού, του φόβου και της ευθύνης. Παράλληλα, η εργασία στοχεύει στο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη απέναντι στα ηρωικά πρότυπα της εποχής και να τα συνδέσουν με σύγχρονους προβληματισμούς γύρω από τους κοινωνικούς ρόλους (πατέρας-πολεμιστής) και τις αξίες της ειρήνης, του θεσμού της οικογένειας και της αίσθησης του καθήκοντος απέναντι στην πατρίδα.

Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται στο ότι αρχικά οι μαθητές καλούνται να εμβαθύνουν στον εσωτερικό κόσμο του Έκτορα και να κατανοήσουν τη σύγκρουση ανάμεσα στο αίσθημα του καθήκοντος και της αγάπης για τον γιο του. Ακόμη, καλούνται να κατανοήσουν τη σημασία των αντικειμένων (όπως η περικεφαλαία) στη διαμόρφωση του

νοήματος της σκηνής. Επιπλέον, εξασκούνται στην παραγωγή πρωτοπρόσωπου λόγου και μεταφέρουν νοήματα από το έπος με τη μορφή επιστολής και τέλος, ενθαρρύνονται στην έκφραση προσωπικών απόψεων με τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού μέσα στην τάξη.

9^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Θα περάσουμε στο μάθημα των *Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο* για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, θα ασχοληθούμε με την ενότητα 2 του σχολικού βιβλίου στη σελίδα 14, η οποία αναφέρεται στο *τέχνασμα του Θεμιστοκλή*. Πριν διαβάσουμε το κείμενο και μιλήσουμε για το περιεχόμενό του και το νόημά του, μπορούμε να κάνουμε μία κουβέντα με τους μαθητές με τη μορφή ερωτοαπαντήσεων.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε κάποιες ερωτήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να διεγείρουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών.

1^η: «Παιδιά, όταν ένας αντίπαλος είναι πολύ πιο δυνατός αριθμητικά από εσάς, πιστεύετε ότι η νίκη μπορεί να έρθει μόνο μέσα από τη σύγκρουση ή υπάρχει τρόπος να τον κερδίσετε χρησιμοποιώντας το μυαλό σας; Μπορείτε να σκεφτείτε ένα ιστορικό παράδειγμα;»

2^η: «Παιδιά, αν γνωρίζατε ότι μια "έξυπνη κίνηση" θα μπορούσε να σώσει τη χώρα σας, αλλά περιελάμβανε το ρίσκο να θεωρηθείτε προδότης αν αποτύγχανε, θα μπαίνατε στη διαδικασία να την υλοποιήσετε;»

3^η: «Παιδιά, ο τίτλος του κειμένου αναφέρεται στον όρο "τέχνασμα". Τι σας έρχεται στο μυαλό με αυτή τη λέξη; Κάτι έντιμο ή κάτι πονηρό; Μπορεί ένα τέχνασμα να είναι ηθικά αποδεκτό σε καιρό πολέμου;»

4^η: «Αν έπρεπε να παγιδέψετε έναν μεγάλο στόλο σε μια θάλασσα, θα επιλέγατε ένα ανοιχτό πέλαγος ή ένα στενό πέρασμα; Γιατί;»

Αφού ολοκληρωθεί ο διάλογος σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και ταυτόχρονα το αποδίδει στα νέα ελληνικά. Θα ακολουθήσουν κάποιες ερωτήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου, οι οποίες αποσκοπούν στην αποκωδικοποίηση της στρατηγικής του Θεμιστοκλή και την κατανόηση της ψυχολογίας των κύριων προσώπων κατά την εξέλιξη της δράσης. Μέσα από την ανάλυση του κειμένου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα:

«Ποια ήταν τα δύο αντικρουόμενα σχέδια των Ελλήνων στρατηγών και για ποιο λόγο ο Θεμιστοκλής επέμενε στη ναυμαχία εντός των στενών της Σαλαμίνας;», «Με ποιον συγκεκριμένο τρόπο κατάφερε ο Θεμιστοκλής να παραπλανήσει τον Πέρση βασιλιά και ποια συναισθήματα ή κίνητρα του Ξέρξη εκμεταλλεύτηκε για να τον παγιδεύσει;», καθώς και «Πώς ερμηνεύετε τη στάση του Θεμιστοκλή να στείλει κρυφά τον Σίκιννο στον εχθρό· θεωρείτε την πράξη αυτή δείγμα ανώτερης πολιτικής ευφυΐας ή μια επικίνδυνη και παράτολμη πράξη;» Οι ερωτήσεις αυτές ωθούν τους μαθητές να εστιάσουν στις λεπτομέρειες του «τεχνάσματος», αναδεικνύοντας τη σημασία της σύνεσης και της ψυχραιμίας στη λήψη κρίσιμων ιστορικών αποφάσεων.

Θα ακολουθήσει η προτεινόμενη δημιουργική δραστηριότητα, η οποία θα μεταφέρει τους μαθητές στο κλίμα εκείνης της εποχής.

«Σήμερα θα μεταφερθούμε στο Πολεμικό Συμβούλιο των Ελλήνων πριν από τη ναυμαχία της Σαλαμίνας, αναλαμβάνοντας τον ρόλο των προσωπικών λογογράφων των μεγάλων ιστορικών πρωταγωνιστών. Η τάξη θα χωριστεί σε δύο ομάδες: τους λογογράφους του Θεμιστοκλή και τους λογογράφους των Πελοποννησίων στρατηγών. Κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της 20 λεπτά για να συνθέσει τον γραπτό λόγο (ομιλία) που θα εκφωνούσε ο ηγέτης της στο συμβούλιο, αντλώντας στοιχεία και επιχειρήματα από το ιστορικό κείμενο. Οι Πελοποννήσιοι θα συντάξουν μια δραματική και συγκινησιακά φορτισμένη έκκληση για υποχώρηση στον Ισθμό, εστιάζοντας στην ασφάλεια των οικογενειών τους, ενώ η πλευρά του Θεμιστοκλή θα συνθέσει έναν στρατηγικό και δυναμικό λόγο, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα των Στενών και την ανάγκη για εθνική ενότητα.

Στόχος σας είναι να χρησιμοποιήσετε λογοτεχνικά σχήματα (όπως μεταφορές, αντιθέσεις, ρητορικά ερωτήματα) και να υιοθετήσετε το ανάλογο ύφος. Στο τέλος της διαδικασίας οι λόγοι θα αναγνωστούν στην τάξη από έναν εκπρόσωπο της κάθε ομάδας».

Ο χρονικός προγραμματισμός της δραστηριότητας εκτείνεται σε 45 λεπτά, εκ των οποίων τα 15 λεπτά αφιερώνονται στη συνεργατική προετοιμασία των επιχειρημάτων και τη συγγραφή του λόγου από τις ομάδες, τα 20 λεπτά στην παρουσίαση και ανάγνωση των διαφορετικών γραπτών λόγων από τους εκπροσώπους των ομάδων, και τα τελευταία 10 λεπτά στην τελική ανακεφαλαίωση και τον κοινό αναστοχασμό.

Σε αυτή τη διαδικασία ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από την παραδοσιακή αυθεντία σε αυτόν του συντονιστή και διευκολυντή, ο οποίος διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή, τηρεί αυστηρά τα χρονικά όρια των ομάδων και παρεμβαίνει

αποκλειστικά για να θέσει διευκρινιστικά ερωτήματα που πυροδοτούν τη δημιουργική σκέψη.

Η αξιολόγηση εστιάζει στην ποιότητα της γραπτής σύνθεσης και τη σύνδεση με το ιστορικό κείμενο, ενώ περιλαμβάνονται τα κριτήρια της αυθεντικότητας του ύφους, της σωστής ενσωμάτωσης των ιστορικών όρων, της δομής του γραπτού λόγου και της ικανότητας απόδοσης της συγκεκριμένης ιστορικής στιγμής.

Στο κλείσιμο της δραστηριότητας, η παρουσίαση των θέσεων της κάθε ομάδας λειτουργεί ως η κορύφωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς οι μαθητές δεν αναπαράγουν απλώς ιστορικά γεγονότα, αλλά εκπροσωπούν με σθένος τις απόψεις των ηρώων, χρησιμοποιώντας τη γλωσσική τους ευφράδεια για να επηρεάσουν το ακροατήριο. Η παρουσίαση αυτή δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να παρατηρήσει πώς οι μαθητές ενσωματώνουν το ιστορικό λεξιλόγιο στον προφορικό τους λόγο, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών, καθώς καλούνται να σταθούν μπροστά στην ολομέλεια και να υπερασπιστούν τις γλωσσικές τους επιλογές και τα επιχειρήματά τους.

Ο γενικός σκοπός της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την ιστορική σημασία του «τεχνάσματος» του Θεμιστοκλή μέσα από τη βιοματική και συγγραφική ανασύνθεση των δύο επικρατουσών ιστορικών αντιλήψεων. Μέσα από τη διαδικασία της παράλληλης συγγραφής των διαφορετικών λόγων, οι μαθητές επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν ότι οι ιστορικές αποφάσεις δεν είναι δεδομένες, αλλά προϊόντα έντονων διαβουλεύσεων, διλημμάτων και καθοριστικών λύσεων. Παράλληλα, η εργασία στοχεύει στο να καλλιεργήσει την ιστορική ενσυναίσθηση και τη δημιουργική γραπτή έκφραση, επιτρέποντας στους μαθητές να αναγνωρίσουν τη δύναμη του γραπτού λόγου και της στρατηγικής σκέψης.

Οι επιμέρους στόχοι αποσκοπούν αρχικά στο να εμβαθύνουν οι μαθητές στα κίνητρα και τα επιχειρήματα των πρωταγωνιστών της ναυμαχίας της Σαλαμίνας. Ακόμη, να εξασκηθούν στη δόμηση λογικών επιχειρημάτων και την ανάλυση των στρατηγικών πλεονεκτημάτων (χώρος, αριθμητική υπεροχή, ψυχολογία εχθρού) που πρότεινε ο Θεμιστοκλής. Επιπλέον, να αναπτύξουν τη συνεργασία εντός της ομάδας για τη διαμόρφωση μιας κοινής γραμμής πλεύσης και τον σεβασμό στους κανόνες του διαλόγου. Επιπρόσθετα, να προσπαθήσουν οι μαθητές να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν τη λογική των Πελοποννησίων (φόβος για την πατρίδα και τις οικογένειές τους), αποφεύγοντας τον εύκολο χαρακτηρισμό τους με το επίθετο «δειλοί». Τέλος, οι μαθητές

να προσπαθήσουν να ενσωματώσουν όρους και έννοιες του αρχαίου κειμένου στον προφορικό λόγο με τρόπο λειτουργικό και πειστικό.

10^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Θα παραμείνουμε στο μάθημα των *Αρχαίων Ελληνικών* και θα μεταφερθούμε στην ενότητα 9 της σελίδας 68 του σχολικού βιβλίου, όπου θα ασχοληθούμε με το κείμενο, το οποίο αναφέρεται σε μία εμβληματική γυναικεία μορφή της αρχαιότητας, τη Ροδίτισσα Καλλιπάτειρα, τη γυναίκα η οποία δε δίστασε να παραβιάσει τους αυστηρότατους νόμους της εποχής προκειμένου να θαυμάσει τον γιο της Πεισίροδο και να δει από κοντά την προσπάθειά του στους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Κατά το προαναγνωστικό στάδιο μπορούν να διατυπωθούν οι παρακάτω ερωτήσεις, προκειμένου οι μαθητές να εκφραστούν και να τοποθετηθούν σε σχέση με το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο.

Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

1^η: «Παιδιά, στην αρχαιότητα οι γυναίκες δεν είχαν το δικαίωμα να παρακολουθούν τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Τι πιστεύετε ότι φοβόταν η τότε κοινωνία και επέβαλλε τέτοιους περιορισμούς;»

2^η: «Παιδιά, πιστεύετε ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένας νόμος ή ένας κανόνας μπορεί να θεωρηθεί άδικος; Αν έπρεπε να διαλέξετε ανάμεσα στην υπακοή σε έναν αυστηρό νόμο και την αγάπη για την οικογένειά σας, τι θα επιλέγατε;»

3^η: «Παιδιά, αν αποφασίζατε να μεταμφιεστείτε για να πετύχετε κάτι το οποίο ήταν απαγορευμένο για εσάς, πώς θα νιώθατε τη στιγμή που θα κινδυνεύατε να αποκαλυφθείτε; Ποιο συναίσθημα θα κυριαρχούσε μέσα σας;»

Στη συνέχεια διαβάζουμε το κείμενο στα παιδιά με ταυτόχρονη απόδοσή του στα νέα ελληνικά και έχοντας ολοκληρώσει την απόδοσή του προβαίνουμε σε ερωτήσεις αναγνωστικού τύπου, οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση της ηθικής δικαίωσης της ηρώιδας. Ακολουθούν κάποιες από αυτές τις ερωτήσεις:

«Με ποιον τρόπο η Καλλιπάτειρα κατάφερε να εισέλθει στο στάδιο και πότε έγινε η αποκάλυψη της ταυτότητάς της;», «Ποια ήταν τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησε για να υπερασπιστεί τον εαυτό της ενώπιον των Ελλανοδικών και πώς η καταγωγή της επηρέασε την τελική κρίση τους;», «Πώς ερμηνεύετε την αντίδραση των κριτών; Ήταν μια απόφαση δικαιοσύνης ή μια πράξη σεβασμού προς μια ένδοξη οικογένεια αθλητών;».

Οι ερωτήσεις αυτές αναδεικνύουν τη λογική ικανότητα των μαθητών, καθώς οι μαθητές αναλύουν το δίκαιο της καρδιάς έναντι του γραπτού νόμου.

Ακολουθεί η πλήρης διατύπωση της δημιουργικής δραστηριότητας:

«Φανταστείτε ότι είστε η Καλλιπάτειρα και βρίσκεστε μέσα στο αρχαίο στάδιο της Ολυμπίας. Ο μανδύας σας έχει μόλις γλιστρήσει και αντιλαμβάνεστε ότι η γυναικεία σας ταυτότητα έχει αποκαλυφθεί. Ξαφνικά, ο θόρυβος των αγώνων «σβήνει» και νιώθετε ότι όλα τα βλέμματα των θεατών και των Ελλανοδικών είναι στραμμένα πάνω σας.

Έχετε στη διάθεσή σας 20 λεπτά για να αποτυπώσετε στο χαρτί τις μύχιες σκέψεις και τα συναισθήματά σας, συνθέτοντας έναν εσωτερικό μονόλογο της Καλλιπάτειρας εκείνη ακριβώς την κρίσιμη στιγμή».

Μέσα στο κείμενό σας προσπαθήστε από τη μια πλευρά να ζωντανέψετε την ψυχολογική ένταση που βιώνετε και την απόλυτη υπερηφάνεια και συγκίνηση που νιώθετε για τη νίκη του γιου σας και από την άλλη, τον ξαφνικό φόβο, την αγωνία για την τιμωρία, αλλά και το θάρρος μιας μάνας που ρίσκαρε τα πάντα από αγάπη. Αφήστε τις λέξεις να κυλήσουν αυθόρμητα για να αποδώσετε την εσωτερική σας αλήθεια».

Η εφαρμογή της προτεινόμενης δραστηριότητας εκτείνεται σε μια αυτοτελή διδακτική ώρα διάρκειας 45 λεπτών, η οποία οργανώνεται με γνώμονα τη σταδιακή συγγραφική εμβάθυνση των μαθητών. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει ένα δεκάλεπτο εισαγωγικό στάδιο, όπου οι μαθητές μελετούν το κείμενο, εστιάζουν στις λεπτομέρειες της σκηνής και προετοιμάζουν το νοητικό τους υπόβαθρο. Ακολουθεί ο κεντρικός πυρήνας της παρέμβασης, ένα εικοσάλεπτο αποκλειστικά αφιερωμένο στη διαδικασία της δημιουργικής συγγραφής, όπου τα παιδιά αποτυπώνουν ατομικά τον εσωτερικό μονόλογο της ηρωίδας. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με ένα δεκαπεντάλεπτο στάδιο, κατά το οποίο οι μαθητές μοιράζονται τα κείμενά τους με τους συμμαθητές τους.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθαρά υποστηρικτικός και εμπνευστικός, αυτός του συντονιστή της διαδικασίας, που λειτουργεί ως συνοδοιπόρος και φροντίζει ώστε να υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην τάξη, αποφεύγοντας κάθε είδους διδακτισμό, ενώ παρεμβαίνει μόνο για να ενθαρρύνει τη ροή των ιδεών. Αντίστοιχα, η αξιολόγηση ακολουθεί τις αρχές της αυθεντικής αποτίμησης, εστιάζοντας όχι στην αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά στη διαδικασία. Τα κριτήρια εστιάζουν στην ικανότητα των εφήβων να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση, τη λογοτεχνική ποιότητα της γραπτής φωνής (χρήση μεταφορών και εικόνων), καθώς και την ικανότητα μεταφοράς της ψυχολογικής έντασης

της στιγμής, προσφέροντας έτσι μια σφαιρική εικόνα της δημιουργικής εξέλιξης του κάθε μαθητή.

Ο γενικός σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη θέση της γυναίκας στην αρχαιότητα και να αντιληφθούν την ηθική υπεροχή της μητρικής αγάπης απέναντι στις αυστηρές κοινωνικές συμβάσεις. Μέσα από τη δραστηριότητα οι μαθητές στοχεύουν να αναγνωρίσουν την αξία της προσωπικής υπέρβασης και τον τρόπο με τον οποίο η αριστεία και η οικογενειακή παράδοση μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της δικαιοσύνης.

Οι επιμέρους στόχοι εστιάζουν αρχικά, στο να κατανοήσουν οι μαθητές τους αυστηρούς νόμους των Ολυμπιακών Αγώνων και των κοινωνικών αποκλεισμών της εποχής. Ακόμη, στο να ταυτιστούν με τα συναισθήματα της ηρωίδας (αγωνία, περηφάνια, θάρρος). Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να πειραματιστούν με την τεχνική του εσωτερικού μονολόγου και τη χρήση του προσωπείου, καλλιεργώντας το γραπτό τους ύφος μέσα από τη δημιουργική χρήση μεταφορών και ζωντανών εικόνων. Τέλος, να μπουν τα ίδια τα παιδιά στη θέση της Καλλιπάτειρας και να αισθανθούν τα κίνητρα πίσω από την πράξη της, χωρίς να την κρίνουν με σημερινούς όρους.

11^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Η επόμενη προτεινόμενη δημιουργική δραστηριότητα αφορά το μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας*. Συγκεκριμένα, θα μας απασχολήσει η τρίτη ενότητα του σχολικού βιβλίου που έχει ως θεματική της τη φιλία. Το κείμενο 1 στη σελίδα 44 είναι ένα απόσπασμα από το βιβλίο: «*Ο Μικρός Πρίγκιπας*» του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ.

Πριν διαβαστεί το συγκεκριμένο απόσπασμα μέσα από το βιβλίο διατυπώνουμε κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά, προκειμένου να τα προετοιμάσουμε για το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακολουθήσει. Σε αυτό το στάδιο στοχεύουμε στην προσωπική εμπλοκή του μαθητή και την προσέλκυση του ενδιαφέροντός του.

Ενδεικτικά, παρατίθενται κάποιες ερωτήσεις:

«Παιδιά, φανταστείτε ότι αύριο χάνεται η πρόσβασή σας στο διαδίκτυο, με αποτέλεσμα να μην έχετε ούτε followers ούτε likes. Με ποιους δυο-τρεις ανθρώπους θα θέλατε οπωσδήποτε να βρεθείτε από κοντά και να περάσετε την ημέρα σας μαζί τους; Τι είναι αυτό που κάνει αυτούς τους λίγους ανθρώπους πιο σημαντικούς από τους εκατοντάδες φίλους που μπορεί να έχετε στις οθόνες σας;»

Η εναλλακτικά: «Παιδιά, αν σας έλεγα ότι για να γίνουμε φίλοι πρέπει να εξημερώσουμε ο ένας τον άλλον, τι θα σκεφτόσασταν; Η λέξη "εξημέρωση" θα σας θύμιζε περισσότερο τη στέρηση της ελευθερίας ή τη φροντίδα και το ενδιαφέρον για κάποιον;»

Αφού διαβαστεί το συγκεκριμένο απόσπασμα, συζητάμε με τα παιδιά για το περιεχόμενό του. Στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο μπορούμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω ερωτήσεις με βάση το κείμενο που διαβάστηκε:

Η αλεπού λέει ότι το ρήμα «εξημερώνω» σημαίνει «δημιουργώ δεσμούς». Με βάση το κείμενο τι χρειάζεται να προσφέρουμε σε κάποιον για να τον «εξημερώσουμε;» Είναι κάτι που μπορούμε να το αγοράσουμε ή το βρίσκουμε σε εμάς, μέσα μας;

«Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά. Την ουσία δεν τη βλέπουν τα μάτια». Αν μεταφέραμε αυτή τη φράση στο σήμερα, τι θα λέγαμε ότι είναι η "ουσία" σε μια φίλια;

Το απόσπασμα έχει αλληγορικό χαρακτήρα και αρκετές λέξεις χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία από αυτήν που έχουμε συνηθίσει. Μπορείτε να βρείτε 4 τέτοιες λέξεις και να προσπαθήσετε να καταλάβετε ποια είναι η σημασία τους μέσα στο κείμενο;

Η αλεπού λέει στον Μικρό Πρίγκιπα: «Αν με εξημερώσεις, το σιτάρι, που είναι χρυσαφένιο, θα μου θυμίζει εσένα. Και θα μ' αρέσει ν' ακούω τον άνεμο μέσα στα στάχυα...». Πώς καταφέρνει μια σχέση να δώσει «χρώμα» και «φωνή» σε πράγματα που πριν μας φαίνονταν αδιάφορα; Μπορείτε να βρείτε στο κείμενο άλλες λέξεις που αλλάζουν σημασία για την αλεπού, μόλις μπαίνει στη ζωή της ο Πρίγκιπας;

Μία τελευταία ερώτηση, η οποία σχετίζεται και με τα ΜΚΔ, τα οποία χρησιμοποιούν τα παιδιά της Β' Γυμνασίου σήμερα είναι η παρακάτω:

Η αλεπού λέει στον Μικρό Πρίγκιπα: «Οι άνθρωποι δεν έχουν πια καιρό να γνωρίσουν τίποτα. Τ' αγοράζουν όλα έτοιμα στα εμπορικά». Αν τα social media είναι τα σημερινά «εμπορικά», πώς πιστεύετε ότι η ταχύτητα των likes και των αιτημάτων φιλίας αναδιαμορφώνει την έννοια της φιλίας; Μήπως στην προσπάθειά μας να αποκτούμε πολλούς φίλους γρήγορα, ξεχνάμε τον χρόνο που απαιτείται για να γίνει κάποιος μοναδικός για εμάς;

Ως προς το μετααναγνωστικό στάδιο δίνουμε στους μαθητές ένα υποθετικό σενάριο:

«Η αλεπού είπε στον Πρίγκιπα πως το χρυσαφένιο σιτάρι θα της θυμίζει πάντα εκείνον, γιατί τέτοιο χρώμα έχουν και τα δικά του μαλλιά. Εσείς, αν έπρεπε να επιλέξετε ένα αντικείμενο, έναν ήχο, μία μυρωδιά, έναν στίχο ή μία εικόνα από την καθημερινότητά σας και τη ζωή σας που να σας θυμίζει έναν δικό σας φίλο, ποιο θα ήταν αυτό; Να γράψετε

μία παράγραφο 8-10 σειρών εξηγώντας γιατί είναι σημαντικό για εσάς αυτό που επιλέξατε και πώς συνδέεται με το φίλο ή τη φίλη σας».

Η παραπάνω δραστηριότητα θα υλοποιηθεί μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής και εμπνευστής της όλης διαδικασίας και η παρουσία του είναι διακριτική, αλλά ουσιαστική. Περιφέρεται στην τάξη και μπορεί να ρίχνει κάποιες ματιές στα γραπτά των μαθητών. Εάν διαπιστώσει ότι υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να ξεκινήσουν, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει στοχευμένες παρεμβάσεις. Θα μπορούσε για παράδειγμα να ρωτήσει χαμηλόφωνα τον μαθητή: «Αν έκλεινες τα μάτια και σκεφτόσουν τον κολλητό σου, ποιον ήχο ή ποια μυρωδιά θα άκουγες/ένιωθες πρώτα; Μια μπάλα που χτυπάει στο τσιμέντο; Το άρωμα από μια τσίχλα; Ένα συγκεκριμένο beat από ένα τραγούδι;». Ακόμη, θα μπορούσε να δώσει κάποιες εναρκτήριοιες φράσεις προκειμένου να τον βοηθήσει, όπως: «Ο ήχος τον οποίο έχω συνδέσει με τον φίλο ή τη φίλη μου είναι..., επειδή...», ενώ για κάποιον μαθητή ο οποίος δυσκολεύεται με τις λέξεις, θα μπορούσε να τον προτρέψει να σχεδιάσει ένα αντικείμενο στο χαρτί και στη συνέχεια να το περιγράψει.

Στην περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι μεγάλο τμήμα της τάξης έχει «κολλήσει» και δυσκολεύεται, θα μπορούσε να δώσει ένα δικό του παράδειγμα, όπως: «Προσωπικά, ο ήχος της βροχής μου θυμίζει έντονα τον φίλο ή τη φίλη μου, επειδή όταν γνωριστήκαμε έβρεχε και οι αστραπές φώτιζαν τον ουρανό...», ενεργοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τη φαντασία των μαθητών.

Σε μία τέτοια δημιουργική δραστηριότητα αυτό που αξιολογείται είναι η πρωτοτυπία, αλλά και το κατά πόσο ο μαθητής μπόρεσε να εξηγήσει τον συνειρμό του, τη σύνδεση δηλαδή του αντικειμένου, του ήχου ή της εικόνας με τον φίλο ή τη φίλη του. Αν και σε ποιο βαθμό αυτή η περιγραφή του ζωντάνεψε την εικόνα του φίλου του.

Έχοντας ολοκληρώσει οι μαθητές στη διάρκεια της διδακτικής ώρας τις εργασίες τους, ο/η εκπαιδευτικός τις μαζεύει και τις τοποθετεί μέσα σε έναν φάκελο. Την επόμενη φορά που θα έχουν μάθημα τις ξαναφέρει, τις μοιράζει με τυχαία σειρά και οι μαθητές διαβάζουν την εργασία που τους έχει μοιραστεί, χωρίς να ξέρουν σε ποιον ανήκει. Με το τέλος της ανάγνωσης, όποιος μαθητής επιθυμεί μπορεί να σχολιάσει κάτι και στο τέλος να πάρει το λόγο ο μαθητής στον οποίο ανήκει η εργασία και να τοποθετηθεί, εφόσον επιθυμεί να προσθέσει κάτι.

Βασικός στόχος αυτής της δημιουργικής δραστηριότητας είναι να νοηματοδοτήσουν οι μαθητές την έννοια και την αξία της φιλίας μέσα από την ανάσυρση και τον δημιουργικό μετασχηματισμό των προσωπικών τους βιωμάτων και εμπειριών, σε σχέση πάντα με τους φίλους και τη φιλία.

Οι επιμέρους στόχοι σχετίζονται αρχικά με το να συνδέσουν οι μαθητές βιωματικά τις αφηρημένες έννοιες του κειμένου, όπως είναι το ρήμα «εξημερώνω» ή οι φράσεις: «η ζωή μου θα γίνει ηλιόλουστη», «δημιουργώ δεσμούς» με δικές τους καθημερινές στιγμές, αντικείμενα ή αισθήσεις που συμβολίζουν για εκείνους έναν αληθινό δεσμό. Δευτερευόντως, να αναγνωρίσουν τη μοναδικότητα των δικών τους φιλικών σχέσεων και να αντιληφθούν πόσο σημαντική είναι η παρουσία στη ζωή τους, καθώς όπως συνηθίζεται να λέγεται οι καλοί και σωστοί φίλοι είναι «οι ακρογωνιαίοι λίθοι» κάθε καλής προσπάθειας. Τέλος, να μπορέσουν οι μαθητές να εκφράσουν την προσωπική τους αλήθεια για τη φιλία σήμερα, μεταβαίνοντας από τον ρόλο του απλού αναγνώστη στον ρόλο του παραγωγού ιδεών, όπου το δικό τους συναίσθημα γίνεται το κέντρο της προσωπικής τους δημιουργίας.

12^η Δημιουργική Δραστηριότητα

Η τελευταία δημιουργική δραστηριότητα αφορά το μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας*. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε επιλέξει την 4^η ενότητα, η οποία έχει ως θεματική της «*Το σχολείο στο χρόνο...*». Το κείμενο το οποίο έχει επιλεγεί βρίσκεται στη σελίδα 60 του σχολικού βιβλίου και είναι το κείμενο 3 με τον τίτλο: «*Διαβατήριο για τη ζωή η βασική εκπαίδευση*».

Κατά το προαναγνωστικό στάδιο μπορούμε να υποψιάσουμε τους μαθητές σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου που θα διαβάσουμε και θα δουλέψουμε στην τάξη, θέτοντας κάποια από τα παρακάτω ερωτήματα:

«Παιδιά, φανταστείτε έναν άνθρωπο που δεν ξέρει να διαβάζει, να γράφει ή να χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ποιες "πόρτες" θα έβρισκε κλειστές στη σημερινή εποχή και πόσο εύκολη θα ήταν η επιβίωσή του με τα σημερινά δεδομένα;»

«Παιδιά, πιστεύετε ότι η εκπαίδευση και το σχολείο μάς βοηθούν μόνο στο να βρούμε δουλειά ή μάς βοηθούν και στο να μη μάς ξεγελούν οι άλλοι; Πώς μπορεί η γνώση να γίνει "ασπίδα" προστασίας του εαυτού μας απέναντι σε ανθρώπους οι οποίοι θέλουν να μας εκμεταλλευτούν;»

«Παιδιά, φανταστείτε ότι αύριο το πρωί έρχονται και σας ανακοινώνουν ότι αναστέλλεται η λειτουργία όλων των σχολείων στην Ελλάδα. Ποια θα ήταν τα συναισθήματά σας; Γιατί;»

«Αν το σχολείο είναι όντως ένα "διαβατήριο", για ποιο είδος "ταξιδιού" μας προετοιμάζει; Είναι ένα ταξίδι σε άλλες χώρες ή ένα ταξίδι μέσα στην ίδια την κοινωνία;»

Αφού δοθούν οι σχετικές απαντήσεις από τους μαθητές, ο/η εκπαιδευτικός προχωράει στο επόμενο στάδιο που είναι η ανάγνωση του κειμένου. Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, προκειμένου να γίνει μία καλύτερη επεξεργασία του κειμένου και των πληροφοριών που περιέχει, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε κάποιες σχετικές ερωτήσεις, όπως είναι οι παρακάτω:

«Γιατί πιστεύετε ότι ο συγγραφέας επιλέγει τη λέξη "διαβατήριο" και όχι τις λέξεις "εφόδιο" ή "εργαλείο;" Τι υποδηλώνει αυτή η λέξη για την παρουσία του ανθρώπου μέσα στην κοινωνία;»

«Εντοπίστε λέξεις ή φράσεις που δείχνουν ότι η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο το άτομο, αλλά ολόκληρη την κοινωνία. Πώς ωφελείται μια χώρα όταν οι πολίτες της είναι μορφωμένοι;»

«Το κείμενο αναφέρει ότι η εκπαίδευση είναι "δικαίωμα". Με ποιους τρόπους η έλλειψή της περιορίζει την ελευθερία ενός ατόμου να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή του;»

«Ο συγγραφέας παρουσιάζει μια μάλλον αισιόδοξη οπτική για το σχολείο. Υπάρχουν σημεία στο κείμενο που σας κάνουν να αναρωτιέστε αν το σχολείο που γνωρίζετε εσείς πετυχαίνει όντως αυτούς τους στόχους;»

Ακολουθεί η διατύπωση της δημιουργικής δραστηριότητας, η οποία είναι ομαδική.

«Στο πλαίσιο του κειμένου που διαβάσαμε, θα χωριστείτε σε έξι ομάδες των τεσσάρων ατόμων και θα λειτουργήσετε ως ένα "Διαφημιστικό Γραφείο" που σκοπό έχει να πείσει τα παιδιά της ηλικίας σας για την αξία της βασικής εκπαίδευσης. Η αποστολή σας είναι να δημιουργήσετε μια σύντομη καμπάνια με τίτλο: *"Εκπαίδευση: Το Διαβατήριο για το δικό μου ταξίδι"*. Κάθε μέλος της ομάδας θα αναλάβει έναν ρόλο: ο κειμενογράφος θα γράψει ένα σύντομο κείμενο 50 λέξεων και ένα πρωτότυπο σύνθημα (slogan), ο σχεδιαστής θα φιλοτεχνήσει μια αφίσα ή ένα λογότυπο που θα αντιπροσωπεύει την ομάδα, ο ερευνητής θα απομονώσει δύο σημαντικά οφέλη της εκπαίδευσης από το κείμενο του βιβλίου για να στηρίξει την προσπάθειά σας και ο εκπρόσωπος θα παρουσιάσει την πρότασή σας στην τάξη μέσα σε δύο λεπτά. Στόχος σας είναι να χρησιμοποιήσετε τη δημιουργικότητά σας

για να δείξετε πώς το σχολείο ανοίγει πραγματικές "πόρτες" στο μέλλον σας, πέρα από τους βαθμούς και τις εξετάσεις».

Η δραστηριότητα: «*Το Διαφημιστικό Γραφείο της Γνώσης*» υλοποιείται εξ ολοκλήρου εντός του σχολικού πλαισίου σε μία διδακτική ώρα (45 λεπτά), αξιοποιώντας τη δυναμική της ομάδας και την άμεση αλληλεπίδραση. Μετά από μια πεντάλεπτη εισαγωγή και τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων με διακριτούς ρόλους (κειμενογράφος, σχεδιαστής, ερευνητής, εκπρόσωπος), διατίθενται 25 λεπτά καθαρού χρόνου για τη δημιουργική σύνθεση της καμπάνιας, ενώ τα τελευταία 15 λεπτά αφιερώνονται στις παρουσιάσεις των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθαρά υποστηρικτικός και συντονιστικός, καθώς κινείται ανάμεσα στα θρανία για να διευκολύνει τη διαδικασία και να ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων χωρίς να παρεμβαίνει στο δημιουργικό αποτέλεσμα.

Η αξιολόγηση της εργασίας πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό και τους ίδιους τους μαθητές μέσω ετεροαξιολόγησης, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά βασίζονται σε τέσσερις συγκεκριμένους άξονες που διασφαλίζουν την ποιότητα και την εγκυρότητα του αποτελέσματος.

Πρώτον, εξετάζεται η συνάφεια του περιεχομένου, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αξιοποίησαν τα επιχειρήματα του κειμένου για τη βασική εκπαίδευση ως «διαβατήριο για τη ζωή». Δεύτερον, αξιολογείται η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία, με έμφαση στη σύλληψη του συνθήματος (slogan) και την αισθητική της αφίσας. Τρίτον, βαρύτητα δίνεται στη συλλογική λειτουργία της ομάδας, εξετάζοντας αν τα μέλη συνεργάστηκαν αρμονικά και ανταποκρίθηκαν στους διακριτούς τους ρόλους εντός του χρονικού πλαισίου. Τέταρτον, κρίνεται η αποτελεσματικότητα της παρουσίασης, όπου αξιολογείται η ικανότητα του εκπροσώπου να μεταδώσει το μήνυμα με σαφήνεια, αυτοπεποίθηση και πειστικότητα προς την ολομέλεια.

Η ανατροφοδότηση πραγματοποιείται αμέσως μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων με την κάθε ομάδα να καλείται να επισημάνει ένα δυνατό σημείο στην εργασία των συμμαθητών της, προωθώντας έτσι το πνεύμα της συνεργασίας και της ευγενούς άμιλλας. Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η κάθε ομάδα μετέτρεψε τις θεωρητικές έννοιες του κειμένου σε επικοινωνιακό υλικό, ενώ οι μαθητές συμπληρώνουν ένα σύντομο ανώνυμο δελτίο ανατροφοδότησης, σημειώνοντας την καμπάνια που τους εντυπωσίασε περισσότερο και εξηγώντας το γιατί. Αυτή η

διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους επιλογές και να αναγνωρίσουν διαφορετικές δημιουργικές προσεγγίσεις πάνω στο ίδιο θέμα.

Ο γενικός σκοπός της δραστηριότητας είναι να εμπεδώσουν οι μαθητές βιωματικά την αξία της βασικής εκπαίδευσης ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος και απαραίτητου εφοδίου για την κοινωνική και προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Μέσα από τον μετασχηματισμό του κειμένου σε επικοινωνιακή καμπάνια, επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφθούν τη μάθηση όχι ως μια παθητική σχολική διαδικασία, αλλά ως ένα απαραίτητο «διαβατήριο» που εξασφαλίζει την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή τους στον σύγχρονο κόσμο. Παράλληλα, η εργασία έχει ως στόχο να καλλιεργήσει μια κριτική και δημιουργική στάση απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα, προτρέποντας τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι φορείς μηνυμάτων και θετικής αλλαγής ως προς τη στάση τους και τη σχέση τους με το σχολικό τους περιβάλλον.

Οι επιμέρους στόχοι αναφέρονται αρχικά στο να εξασκηθούν οι μαθητές στη σύνθεση σύντομων, επικοινωνιακών κειμένων και πρωτότυπων συνθημάτων (slogans). Ακόμη, στο να εξασκηθούν στην οπτικοποίηση αφηρημένων εννοιών του κειμένου (όπως το «διαβατήριο γνώσης») μέσω του σχεδιασμού αφισών ή λογοτύπων. Παράλληλα, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης και του υπεύθυνου καταμερισμού ρόλων μέσα σε μια ομάδα. Επιπρόσθετα, να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα ως προς την επιλογή και την ιεράρχηση των σημαντικότερων επιχειρημάτων του κειμένου για τη στήριξη μιας κοινωνικής καμπάνιας, αλλά και να καλλιεργήσουν την ικανότητα της δημόσιας παρουσίασης και υποστήριξης των ιδεών της ομάδας ενώπιον της ολομέλειας. Τέλος, να εξασκηθούν στην αντικειμενική κρίση μέσω της ετεροαξιολόγησης και της παροχής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στους συμμαθητές τους.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη δημιουργική γραφή όχι απλώς ως μία εναλλακτική διδακτική τεχνική, αλλά ως μία επιτακτική παιδαγωγική ανάγκη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο. Μέσα από τη θεωρητική ανασκόπηση και τις διδακτικές προτάσεις που κατατέθηκαν, έγινε σαφές ότι η δημιουργική διαδικασία προσφέρει στον έφηβο την ευκαιρία να εκφραστεί για όσα τον προβληματίζουν και να διαμορφώσει την ταυτότητά του και την προσωπικότητά του μακριά από τον φόβο της σχολικής αξιολόγησης.

Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τη βαθύτερη φιλοσοφία των νέων ΠΣ (2021/2023), τα οποία αναδεικνύουν και ενεργοποιούν τη μαθητική δημιουργικότητα στα μαθήματα της Γλώσσας, των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, με σαφώς μεγαλύτερη ένταση σε σχέση με το παρελθόν. Η δημιουργική γραφή στα προαναφερθέντα φιλολογικά μαθήματα γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο «στεγνό» γνωστικό περιεχόμενο και τη βιωματική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τις αξίες, τα κίνητρα και το ιστορικό/πολιτισμικό πλαίσιο των κειμένων.

Τα αρχαία κείμενα, τα ιστορικά γεγονότα και οι ιστορικές πηγές παύουν να αντιμετωπίζονται ως απαρχαιωμένα «μνημεία» του παρελθόντος και μετατρέπονται σε ζωντανούς φορείς ιδεών, αξιών και συναισθημάτων με τα οποία οι μαθητές «συνομιλούν» στο παρόν. Μέσα από τη δημιουργική γραφή, ο μαθητικός λόγος γεφυρώνει το χρονικό χάσμα, επιτρέποντας στα παιδιά να ανασύρουν τα αποσιωπημένα νοήματα της Αρχαίας Γραμματείας, να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση και να απελευθερωθούν από στερεοτυπικούς τρόπους έκφρασης, ενώ ταυτόχρονα η δημιουργική γραφή καθίσταται ένα πολύτιμο εργαλείο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ικανό να εμπλέξει ενεργά ακόμη και τους πιο διστακτικούς μαθητές.

Παράλληλα, στο μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο που διαμορφώνεται με την επικείμενη εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου, η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης τίθεται πλέον στο επίκεντρο των νέων σχολικών εγχειριδίων. Υπό αυτό το πρίσμα, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν έχουν στατικό χαρακτήρα, αντίθετα μπορούν να λειτουργήσουν ως διδακτικές προτάσεις, οι οποίες με τις κατάλληλες κάθε φορά προσαρμογές είναι σε θέση να αξιοποιηθούν δημιουργικά, σε συνδυασμό με οποιοδήποτε από τα νέα σχολικά βιβλία.

Το ίδιο ισχύει και με την αυτοέκφραση, η οποία δεν αποτελεί απλώς μια διδακτική πολυτέλεια, αλλά μια βαθιά ψυχοκοινωνική ανάγκη των σύγχρονων εφήβων. Η δημιουργική γραφή τούς προσφέρει τη δυνατότητα να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να μοιραστούν αυτούς τους προβληματισμούς τους μέσα στην τάξη, επιτρέποντάς τους να προβάλουν τις προσωπικές τους αγωνίες και αξίες, με αφορμή τα κείμενα και τις προτεινόμενες κάθε φορά δημιουργικές δραστηριότητες.

Έτσι, ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης και μετατρέπεται σε συνδημιουργό, γεγονός που ευνοεί τη συμπερίληψη, καθώς επιτρέπει σε κάθε παιδί -ανεξάρτητα από τις μαθησιακές του επιδόσεις- να εκφραστεί ισότιμα και χωρίς τον φόβο της απόρριψης.

Αυτή η μετάβαση από τον παθητικό δέκτη στον ενεργό παραγωγό ιδεών, όπως τον οραματίστηκαν τα ΠΣ από το 2011 έως και σήμερα, προϋποθέτει την αποδοχή της «μικρο-δημιουργικότητας» και την απελευθέρωση της φαντασίας από τα στεγανά του «σωστού και του λάθους». Όπως έχει υποστηριχθεί, η χρήση προσωπείων και πολυτροπικών αφηγήσεων στα γνωστικά αντικείμενα του Γυμνασίου, δεν ενισχύει μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο αυτογνωσίας και κριτικής στάσης απέναντι σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα.

Τελικά, αν ο στόχος του σχολείου είναι η διαμόρφωση ενεργών πολιτών και «παραγωγών πολιτισμού», η δημιουργική γραφή αποτελεί τη γέφυρα που συνδέει την κλασική γραμματεία με τη σύγχρονη βιωματική πραγματικότητα του εφήβου. Η θεσμοθέτησή της στις οδηγίες διδασκαλίας αποτελεί ένα θετικό βήμα, η επιτυχία του οποίου εξαρτάται από την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να μετατρέψει την τάξη σε ένα εργαστήριο αυθεντικής έκφρασης, όπου κάθε μαθητής θα μπορεί να ανακαλύψει και να αρθρώσει τη δική του φωνή.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα εργασία κινείται σε σχεδιαστικό και θεωρητικό επίπεδο, πιστεύουμε ότι οι προαναφερθείσες προτεινόμενες διδακτικές εφαρμογές θα αποτελέσουν το έναυσμα για μία μελλοντική έρευνα δράσης στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μία τέτοια ερευνητική προσπάθεια προτείνουμε να επικεντρωθεί, αρχικά, στην αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η χρήση προσωπείων και πολυτροπικών εργαλείων μειώνει το σχολικό άγχος και ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, ΔΕΠΥ).

Παράλληλα, είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι κατάλληλες μέθοδοι διαφοροποιημένης αξιολόγησης, ώστε να διασφαλιστεί ότι η επιβράβευση της πρωτοτυπίας και της βιοματικής έκφρασης των παιδιών με χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις δεν θα θίγει την εγκυρότητα της διαδικασίας.

Η ανάγκη αυτή προκύπτει από την προσπάθεια υπέρβασης ενός παραδοσιακού παιδαγωγικού παράδοξου που σχετίζεται με την επιβράβευση της πρωτοτυπίας ενός αδύναμου μαθητή, χωρίς η αξιολόγηση να καθίσταται υποκειμενική ή χαριστική. Η ερευνητική αναζήτηση στρέφεται, επομένως, στη διαμόρφωση αναλυτικών εργαλείων αξιολόγησης (όπως οι διαβαθμισμένες κλίμακες), οι οποίες αποσυνδέουν τη δημιουργική σκέψη από τη μηχανική της γλώσσας (ορθογραφία, συντακτικό). Με τον τρόπο αυτό, η γλωσσική αδυναμία δεν λειτουργεί ανασταλτικά για τη βαθμολόγηση της ιδέας, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι η αξιολόγηση παραμένει έγκυρη, αντικειμενική και ευθυγραμμισμένη με τους διδακτικούς στόχους του εκάστοτε φιλολογικού μαθήματος. Τέλος, εξαιρετικό ενδιαφέρον θα είχε η συγκριτική μελέτη της ανταπόκρισης των μαθητών απέναντι σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής κατά τη διδασκαλία διαφορετικών φιλολογικών αντικειμένων, όπως τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση ή τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο, προκειμένου να χαρτογραφηθούν οι βέλτιστες πρακτικές για τη μετάβαση από την παραδοσιακή αποστήθιση στην αυθεντική και ουσιαστική μάθηση.

Σε αυτή την κατεύθυνση το όραμα για ένα δημιουργικό σχολείο δεν αποτελεί μια ουτοπική επιδίωξη, αλλά την αναγκαιότητα για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αφήνει πίσω του τη στείρα μετάδοση γνώσεων. Με γνώμονα όλα τα παραπάνω, η δημιουργικότητα στην τάξη αποτελεί το απαραίτητο στοιχείο που θα μετατρέψει τη μάθηση από μια κοινότοπη διαδικασία σε μια πράξη ελευθερίας και πνευματικής απελευθέρωσης του μαθητή.

Θεσμικά Κείμενα

ΥΠΑΔΜΘ (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων). (2011).

Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Α', Β', Γ' Γυμνασίου.

Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αναλυτικό Πρόγραμμα. (2011-2012). Ανακτήθηκε στις 24/03/2026 από

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2018). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της*

Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο για το σχολικό έτος

2018-2019. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2023). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των*

μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής

Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2023-2024. Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2024). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των*

μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου για το

σχολικό έτος 2024-2025. Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2025). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των*

μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου για το

σχολικό έτος 2025-2026. Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2022). Οδηγός Εκπαιδευτικού. *Πρόγραμμα*

Σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας από

πρωτότυπο στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου. Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2022). Οδηγός Εκπαιδευτικού. *Πρόγραμμα*

Σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας

«Ομηρικά Έπη» στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα.

Φ.Ε.Κ. 303 Β/13-03-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. Αθήνα.

Φ.Ε.Κ. 304 Β/13-03-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων. Αθήνα.

Φ.Ε.Κ. 1497 Β/10-10-2003. Σκοπός ίδρυσης και λειτουργίας Γυμνασίων (Καλλιτεχνικών Σχολείων). Αθήνα.

ΦΕΚ 2240 Β/13-09-2011. Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων των Γυμνασίων για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Αθήνα.

Φ.Ε.Κ. 2334 Β/03-10-2011. Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Διδακτικού Πεδίου: Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία. Αθήνα.

Φ.Ε.Κ. 1840 Β/26-08-2015. Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Καλλιτεχνικού Γυμνασίου και των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Καλλιτεχνικού Λυκείου. Αθήνα.

Φ.Ε.Κ. 694 Β/10-02-2023. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 14/05/2026 από την ιστοσελίδα www.pi-schools.gr/lessons/hellenic.

ΥΠΠΟ-ΠΙ Κύπρου. (2010). Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, τόμος Α΄. Λευκωσία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Α. (2017). *Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στην κατασκευή και διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μαθητών Λυκείου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Αθήνα.
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1330032/theFile>.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων* (2η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Βασιλειάδης, Β. (2018). Εκπαιδύοντας αναγνώστες της λογοτεχνίας: Στάσεις και Πρακτικές των διδασκόντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ., Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (869-876). Αθήνα: Gutenberg.
- Βελουδής, Γ. (2002). *Γραμματολογία-Θεωρία Λογοτεχνίας* (3η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Γερακίνη, Α. (2016). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου: Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ Ελλάδος- PIERCE- Αμερικανικό Κολλέγιο* (σσ. 315-321). Αθήνα.
- Γεωργαντά, Π. (2024). *Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο: Από τον δέκτη ιδεών στον παραγωγό ιδεών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση: Στοιχεία για μία θεωρία* (Μ. Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1997).
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Ανακτήθηκε

στις

06/03/2026

από

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos6/dedouli.PDF>.

- Δουζίνα, Μ. (2021). *Η Δημιουργικότητα στο μάθημα της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οσελότος.
- Δράκου, Δ. (2016). *Δημιουργικότητα και Παιδί: Δημιουργική Γραφή και Οπτικός Γραμματισμός*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ιωάννινα.
- de Bono, E. (2007). *Πλευρική σκέψη* (Γ. Κωστόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Alcibiades. (Πρωτότυπη έκδοση 1970).
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Λ. Μουσούρου, Μετ.). Αθήνα: Γλάρος. (Πρωτότυπη έκδοση 1938).
- Dewey, J. (2001). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (Β. Κουντουριώτης, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης* (Μ. Κωσταράκη, Μετ.). Αθήνα: Μαυρομμάτη.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;* (Α. Παπασταύρου, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα: Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του* (Ν. Καυκαλάς, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1990).
- Καλαμαράς, Β. (1998). Φωκάς, Νίκος: Συνέντευξη, Ναι, είμαι μεταφυσικός ποιητής, *Διαβάζω*, 387 (Ιούλιος-Αύγουστος 1998).
- Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις μιας παιδαγωγικής εμπειρίας* [Παρουσίαση εισήγησης]. Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», Κολλέγιο Αθηνών – Κολλέγιο Ψυχικού, Αθήνα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 05/03/2026 από <http://tinyurl.com/nz8uwmv>.
- Καρακίτσος, Α. (2012). Δημιουργική γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε στις 05/03/2026 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>.
- Καρακίτσος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Καραφυλλίδου, Μ. (2019). *Σύγχρονη μικρομυθοπλασία και δημιουργική γραφή: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο* (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας* (4η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου. Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Κιοσσές, Σ. (2019). *Προς μία «παιδαγωγική» της δημιουργικής γραφής*. Ανακτήθηκε στις 21/03/2026 από <https://www.academia.edu/36906571/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%82>.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. (σσ. 71- 120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούντερα, Μ. (1996). *Η τέχνη του μυθιστορήματος* (Φ. Δ. Δρακονταειδής, Μετ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Κωτόπουλος, Τ. & Παναγιωτίδης, Γ. (2013). Διατριβή σαν μυθιστόρημα, Συγγραφική πρακτική και λογοτεχνική θεωρία. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε στις 01/03/2026 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95.
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). Μεταπτυχιακό «Δημιουργικής γραφής» στη Φλώρινα. Συνέντευξη με τον Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο στην *Ελευθεροτυπία*, διαθέσιμο στο <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=440379>. Ανακτήθηκε στις 20/03/2026.
- Κωτόπουλος, Τ. (2016). «Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής: ποιητική της ανατροπής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη ή ένας δομικός εναγκαλισμός με την κουλτούρα της οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στον σύγχρονο ευρωπαϊκό

καπιταλισμό;» στο Ε. Καλεράντε, Ι. Βαμβακίδου, Α. Σολάκη (Επιμ.), *Από τη Ρόζα
Λούξεμπουργκ στο τερατώδες είδωλο της Ευρώπης*. Τρίκαλα: Επέκεινα.

Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Π. Α., Ζωγράφου, Μ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο
νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μαγιακόβσκι, Β. (1988). *Πώς φτιάχνονται τα ποιήματα* (Γ. Καραβασίλης, Μετ.). Αθήνα:
Πλέθρον.

Μαγνήσαλης, Κ. Γ. (1996). *Δημιουργική. Θεωρία & Τεχνική για την Ανάπτυξη της
Δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.

Μαλέτσκος, Α. (2010). Στο Σ. Φ. Βασιλόπουλος & Α. Β. Κοσμόπουλος (Επιμ.), *Η
παιδαγωγική σχέση: Διδάσκοντος - διδασκομένου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική
Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος
(Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. (σσ. 21- 67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη
δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής»
στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη
πραγμάτων. *Κείμενα*, 15.

Μπλάνας, Γ. (2013). *Η γλώσσα της ποίησης και η ποίηση της γλώσσας*. Ποιητική, 11, 201-
205.

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική
πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ. (2010). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο: Ένα πολυεργαλείο για την
παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Στο Τ. Τσιλιμένη & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Η
τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής* (σελ. 43-52). Αθήνα: Επίκεντρο.

Πάουντ, Ε. (2004). *Η αλφάβητος της ανάγνωσης* (Γ. Βάρσος, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*.
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρίλκε, Ρ. Μ. (1987). *Γράμματα σε ένα νέο ποιητή* (Μ. Πλωρίτης, Μετ.). Αθήνα: Ίκαρος.

- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Robinson, K. (2014). *Εκτός μυαλού: Μαθαίνοντας να είμαστε δημιουργικοί*. (Ε. Γάσπαρη, Μετ.). Αθήνα: Ενάλιος. (Πρωτότυπη έκδοση 2001).
- Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε* (Μ. Τσουμάρη, Μετ.). Αθήνα: Ερευνητές. (Πρωτότυπη έκδοση: 1980).
- Σάλλα- Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε. & Παναγοπούλου, Έ. (2008). *Δημιουργική Σκέψη – Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Σουλιώτης, Μ. και ομάδα εργασίας. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία: Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 12/03/2026 από [http://dideanatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf](http://dideanatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf).
- Σπανός, Γ. (1999). Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Αποστολίδου. Β.- Χοντολίδου, Ε. (επ.). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταμόγλου, Α. (χ.χ.) *Αναζητώντας το χαμένο χρόνο. Το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1976 και εξής*. Ανακτήθηκε στις 14/05/2026 από: http://bham.academia.edu/AnastasiaStamoglou/Papers/241865/In_Search_of_Lost_Time_The_teaching_of_Modern_Greek_literature_from_1976_to_2001
- Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η ποίηση ως δημιουργική γραφή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 29702).

- Τοντόροφ, Τ. (2013). «Ορισμός της ποιητικής». Στο: Κ.Μ. Newton (Επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων* (Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης, Μετ. σσ. 148-153). (Πρωτότυπη έκδοση 1997).
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση, Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσέχοφ, Α. (2007). *Η τέχνη της γραφής* (Β. Διόσκουρος, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Τσουρέκης, Γ. (1998). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παιδαγωγική υποβοήθηση της ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Τύρου, Ι. (2023). *Δημιουργική γραφή και πολυτροπικότητα μέσα από παραδείγματα για την ξένη γλώσσα*. ResearchGate. Ανακτήθηκε στις 09/05/2026 από <https://www.researchgate.net/publication/369067045>.
- Vygotsky, L.S. (2007). *Φαντασία και δημιουργικότητα στην παιδική ηλικία* (Α. Ρόδη, Μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης. (Πρωτότυπη έκδοση 1930).
- Winnicott, D.W. (2003). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. (Γ. Κωστόπουλος & Α. Σκουλά, Μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης. (Πρωτότυπη έκδοση 1971).
- Χλωπτσιούδης, Δ. (2019) «Ο ρόλος, η οργάνωση και η λειτουργία εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής: η διδασκαλία του ποιητικού λόγου σε ενήλικες», (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Acar, S., Barnett, C. & Cabra, J. (2017). Ingredients of creativity: Originality and more. *Creativity Research Journal*, 29(2), 133-144. Ανακτήθηκε στις 08/03/2026 από <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1302777>
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative*. New York: Crown.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 76-87.
- Bailin, S. (1988). *Achieving Extraordinary Ends: An Essay on Creativity*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Bailin, S. (2005). Self-expression: Problems of expression, problems of self. *Journal of Aesthetic Education*, 39(1), 1-11.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual review of psychology*, 32(1), 439-476.
<https://doi.org10.1146/annurev.ps.32.020181.002255>
- Beghetto, R. A. (2007). Ideational antagonism: Support for student creativity and teacher self- efficacy. *Journal of Creative Behavior*, 41(3), 184-197. Ανακτήθηκε στις 08/03/2026 από <https://doi.org10.1002/j.2162-6057.2007.tb01286.x>.
- Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 134-142.
- Beghetto, R. A. (2014). Creative Mortification: An Implicit Cost of Creative Misexpression. *Review of Educational Research*, 84(1), 87-115. Ανακτήθηκε στις 08/03/2026 από <https://doi.org 10.3102/0034654313504851>
- Boisseau, M. & Wallace, R. (2004). *Writing poems*. New York, NY: Longman Pearson.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Briggs, P. (1968). *Creative writing: Guide Lines for Teachers - Upper Elementary Summer School*. Cleveland, Ohio: Major Work and Enrichment Classes - Cleveland Public Schools. Ανακτήθηκε στις 2/03/2026 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED08241ed.gov>.
- Broekkamp, H., Janssen, T. & van den Bergh, H. (2009). Is there a relationship between literature reading and creative writing? *Journal of Creative Behavior*, 43(4), 281-297. Ανακτήθηκε στις 05/05/2026 από <https://doi.org10.1002/j.2162-6057.2009.tb01319.x>
- Brown, D. (1997). *Principles of art Therapies*. London: Thorsons.
- Brown, R. T. (1989). Creativity. Στο J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Επιμ.), *Handbook of creativity* (σσ. 3-32). New York, NY: Springer US.

- Brown, S. M. (1997). *The Muse within: Creativity and Communication*. New York: Creative Education Foundation.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carrey, M. D., Davidow, S. & Williams, P. (2022). Re-imagining narrative writing and assessment: A post-NAPLAN craft-based rubric for creative writing. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 33-48. Ανακτήθηκε στις 07/05/2026 από <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00003-y>
- Carvalho, M. & Skipper, Y. (2022) Interpreting young people's self-expression through characters and relationships in collaborative creative writing. *Support for Learning*, 37(1), σσ. 144-160. Ανακτήθηκε στις 28/03/2026 από <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12399>
- Casanova, E., Molero-Jurado, M. & Perez-Fuentes, M. (2023). Creativity and Self-Esteem in Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(10), 2001-2018. Ανακτήθηκε στις 09/05/2026 από <https://doi.org/10.3390/bs14060432>
- Chen, J. K. & Chen, I. S. (2012). Creative-oriented personality, creativity improvement, and innovation level enhancement. *Quality & Quantity*, 46(5), 1625-1642. Ανακτήθηκε στις 09/05/2026 από <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9471-8>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. Ανακτήθηκε στις 15/03/2026 από <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Craft, A. (2001α). Little c Creativity. Στο A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Επιμ.), *Creativity in Education* (σσ. 45-61). London: Continuum.
- Craft, A. (2001β). *An analysis of research and literature on creativity in education*. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA). Ανακτήθηκε στις 02/03/2026 από <https://researchgate.net>
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
- Cropley, A. J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roeper review*, 21(4), 253-260. Ανακτήθηκε στις 06/03/2026 από <https://doi.org/10.1080/02783199909553972>

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, NY: HarperCollins.
- Cunningham, S. & Craig, D. (2017). Being 'really real' on YouTube: Authenticity, community and brand culture in social media entertainment. *Media International Australia*, 164(1), 71-81. Ανακτήθηκε στις 04/03/2026 από <https://doi.org/10.1177/1329878X17709098>
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the new humanities*. Oxford and New York: Routledge.
- Drew, C. (2016). Minding the Pedagogical Gap: Creative Writing Studies, Common Core Standards, and the Secondary Creative Writing Moment. *Journal of Creative WWriting Studies*, 2(1), 3.
- Eagleman, D. (2015). *The Brain: The Story of You*. New York: Pantheon Books.
- Engelhardt, J. & Schraffenberger, J. (2015). Ecological creative writing. Στο T. C. Hunley & A. Peary (Επιμ.), *Creative writing pedagogies for the twenty-first century* (σσ. 270-292). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York NY: W.W. Norton & Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Garaigordobil, M. & Perez, J. I. (2005). Self-concept, difficulties and antisocial behaviors in adolescents: Elements for a transition to adulthood. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(1), 37-53. Ανακτήθηκε στις 05/05/2026 από <https://ijpsy.com>
- Goodman, M. & Dingli, S. (2013). *Creativity and Strategic Innovation Management*. New York: Routledge.
- Grainger, T., Goouch, K. & Lambirth, A. (2005). *Creativity in Writing: Developing Voice as a Writer*. London: Routledge.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*, Buffalo, NY: Bearly limited.
- Harper, G. (2006). *Teaching Creative Writing*. London: Continuum.
- Herbert, A. (2010). *The pedagogy of creativity*. London and New York: Routledge.
- Hugo, R. (1992). In Defense of Creative-Writing Classes. *The triggering town: Lectures and essays on poetry and writing* (σσ. 53-66). New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A. & Hudspeth, A. J. (Επιμ.). (2012). *Principles of neural science* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101* (2nd ed.). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (Επιμ.). (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Livingstone, S. & Brake, D. R. (2010). On the Rapid Rise of Social Networking Sites: New findings and Policy Implications. *Children & Society*, 24(1), 75-83. Ανακτήθηκε στις 18/03/2026 από <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00256.x>
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484-495. Ανακτήθηκε στις 08/05/2026 από <https://doi.org/10.1037/h0046541>
- Maitland, J. (1976). Creativity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34(4), 397–409. Ανακτήθηκε στις 05/03/2026 από <https://www.jstor.org/stable/430575>
- Maley, A. (2009). Creative writing for language learners (and teachers). *Teaching English British Council and BBC*. Ανακτήθηκε στις 06/03/2026 από <http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>

- McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 587-596. Ανακτήθηκε στις 09/05/2026 από [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00118-1)
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Miftah, M. Z., Amalia, R. & Widiati, U. (2024). Critical reflection of adolescents on self-expression through multimodal texts on social media. *Journal of Education and Learning(Edulearn)*, 18(1), 115-124. Ανακτήθηκε στις 08/03/2026 από <https://doi.org/10.32996/ijls.2024.4.3.12>
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, J. E. & Sharplin, E. D. (2013). The place of creative writing in secondary English: A Western Australian perspective. *English in Australia*, 48(3), 26-36. <https://informit.org>
- Mozaffari, H. (2013). *An analytical rubric for assessing creativity in creative writing. Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2214-2219. Ανακτήθηκε στις 13/04/2026 από <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2214-2219>
- NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education) (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: DFEE. Ανακτήθηκε στις 05/03/2026 από <https://sirkenrobinson.com>
- NEW ABC. (2020). *Networking the educational world: Across boundary councils*. (Horizon 2020 Research and Innovation Programme, Grant Agreement No. 101004640). Brussels: European Union. Ανακτήθηκε στις 05/03/2026 από <https://newabc.eu>
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: Guilford Press.
- Pinsent, P. (2003). From copying to creation: the teaching of writing before the 1980s. Στο J. Graham & A. Kelly (Επιμ.), *Writing under control* (σσ. 1-6), (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.

- Robinson, K. (2006, Φεβρουάριος). *How schools kill creativity* [Video]. Ανακτήθηκε στις 05/03/2026 από www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html .
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be Creative* (2nd ed.). Chichester: Capstone Publishing.
- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, σσ. 87-98.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tan, C. & Hong, Y. (2012). Assessing the role of individual variables in determining the research and development engineers' creativity: A study in electrical and electronics industry. *Creative Education*, 3(1), 9-13. <https://scirp.org>
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine: Le principe dialogique. Suivi de Écrits du cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative Thinking Skills Program*. Boston: Allyn & Bacon.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- UNESCO & CERLALC, (2009). «Síntesis del foro 'Propuestas de escritura creative para la renovación de la pedagogía de la escritura'». Escribir en la escuela. Ανακτήθηκε στις 15/03/2026 από <http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/sintesis.doc> .
- Vaezi, M. & Rezaei, S. (2019). Development of a rubric for evaluating creative writing: a multi- phase research. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 16(3), 303-317. Ανακτήθηκε στις 05/05/2026 από <https://doi.org/10.1080/14790726.2018.1520894>
- Vernon, P. E. (1989). The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives. Στο R. J. Sternberg (Επιμ.), *The nature of creativity* (σσ. 93-125). Cambridge: Cambridge University Press.

- Veum, A., Burgess, M. & Mills, K. A. (2024). Adolescents' critical, multimodal analysis of social media self-representation. *Language and Education*, 38(3), 482-501. Ανακτήθηκε στις 12/03/2026 από <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2287508>.
- Vygotsky, L. S. (1967/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: W.H. Freeman.
- Williamson, B. (2001). Creativity, the corporate curriculum and the future: a case study. *Futures*, 33(6), 541-555.
- Williamson, B. (2013). *The future of the Curriculum*. Chicago: The MIT Press.
- Zedelius, C., Mills, C. & Schooler, J. (2019). Beyond subjective judgments: Predicting evaluations of creative writing from computational linguistic features. *Behavior Research Methods*, 51(2), 879-894. Ανακτήθηκε στις 05/03/2026 από <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1137-1>

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.