



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ**

**&**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**Κοινό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*Από την Παιδική Λογοτεχνία στη Δημιουργική Γραφή  
και την Ψηφιακή Αφήγηση*

**Ηλέκτρα Ζερβού**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευαγγελία Μουλά**

**Πάτρα, Ιούνιος 2024**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της 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/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



*Από την Παιδική Λογοτεχνία στη Δημιουργική Γραφή  
και την Ψηφιακή αφήγηση*

**Ηλέκτρα Ζερβού**

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπων Καθηγητής/Επιβλέπουσα  
Καθηγήτρια:

**Ευαγγελία Μουλά**

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΚΠΑ  
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής /Συν-  
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

**Σωτηρία Καλασαρίδου**

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΑΠΘ  
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2024

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά

την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Ευαγγελία Μουλά  
για την ευγενική καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές της  
για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση που διερευνά τη συμβολή της Δημιουργικής Γραφής και της Ψηφιακής αφήγησης στην κατανόηση και απόλαυση των παιδικών λογοτεχνικών αναγνωσμάτων, καθώς και στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών. Συγκεκριμένα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια διδακτική προσέγγιση στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, κατά την οποία αξιοποιήθηκαν κείμενα του Ανθολογίου των Ε' και ΣΤ' τάξεων με τίτλο «Με λογισμό και μ' όνειρο». Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να εξετάσει κατά πόσο η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση και επεξεργασία των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας του Ανθολογίου, καθώς και την επίδραση των ψηφιακών μέσων στον γραπτό λόγο των μαθητών, ως προς τα δομικά συστατικά της αφήγησης αλλά και ως προς τη δημιουργικότητα. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δεκαοχτώ (18) μαθητές της Ε' τάξης, διήρκησε συνολικά δώδεκα (12) διδακτικές ώρες και έλαβε χώρα σε σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης την περίοδο από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2024. Οι μαθητές συμμετείχαν σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής, συνέγραψαν τις δικές τους ιστορίες, δημιούργησαν ιστοριοπίνακες (storyboards) και τέλος δημιούργησαν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες με τη μορφή των ψηφιακών κόμικς. Το ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο διαδικτυακός τόπος του Pixton. Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίθηκαν θετικά και δείχνουν πως η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας και έχει σημαντικά οφέλη για τον γραπτό λόγο των μαθητών. Επιπλέον, συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία.

### Λέξεις – Κλειδιά

Παιδική Λογοτεχνία, Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, Δημιουργική Γραφή, Ψηφιακή Αφήγηση, Ψηφιακές Ιστορίες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

# **From Children’s literature to Creative Writing and Digital Storytelling**

**Electra Zervou**

## **Abstract**

This paper presents an Action Research that investigates the contribution of Creative Writing and Digital Storytelling to the understanding and enjoyment of children’s literary readings, as well as to the improvement of students’ written language. Specifically, a teaching approach was designed and implemented in the context of the language lesson of the 5<sup>th</sup> grade of the Primary School, in which texts from Anthology schoolbook of the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, entitled “With thought and with dream” were used. The purpose of this thesis is to examine whether the creation of digital stories increases students’ interest in reading and processing the children’s literature texts of the Anthology schoolbook, as well as the effect of digital media on students’ written language, in terms of the structural components of storytelling but also in terms of creativity. The research was carried out on eighteen (18) 5<sup>th</sup> grade students, lasted a total of twelve (12) teaching hours and took place in a school in Eastern Thessaloniki in the period from April to May 2024. The students participated in creative writing exercises, wrote their own stories, created storyboards and finally created their own digital stories in the form of digital comics. The digital tool used was the Pixton website. The results of the research were considered positive and show that the creation of digital stories enhances students’ interest in reading children’s literature texts and has significant benefits for students’ written language. In addition, it contributes to the cultivation of 21<sup>st</sup> century skills such as critical thinking, creativity, collaboration and communication.

## **Keywords**

Children’s Literature, Anthology of Literary Texts, Creative Writing, Digital Storytelling, Digital Stories, Primary Education

## Περιεχόμενα

### Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Πρόλογος.....	viii
1. Εισαγωγή .....	1
1.1. Παιδική Λογοτεχνία .....	3
1.1.1 Ιστορική αναδρομή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα .....	5
1.1.2 Τάσεις και εξελίξεις στην Παιδική Λογοτεχνία .....	10
1.2. Παιδική Λογοτεχνία και εκπαίδευση .....	13
1.2.1 Διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .....	15
1.2.2 Λογοτεχνικά κείμενα και θεματικές στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στην Ε΄ Δημοτικού .....	18
1.3 Δημιουργική Γραφή .....	21
1.3.1 Αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .....	24
1.4 Ψηφιακή Αφήγηση.....	27
1.4.1 Αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στην Εκπαίδευση .....	29
1.4.2 Δημιουργική Γραφή και Ψηφιακή Αφήγηση- Μια γόνιμη συνύπαρξη.....	32
2. Η έρευνα.....	34
2.1 Ταυτότητα έρευνας.....	34
2.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	36
2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης .....	37
2.4 Διδακτική παρέμβαση.....	39
2.5 Συμπεράσματα .....	48
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	58
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγια.....	66
Παράρτημα Β: Πίνακας αξιολόγησης (ρουμπρίκα) .....	68
Παράρτημα Γ: Δημιουργική Γραφή μαθητών .....	70
Παράρτημα Δ: Ψηφιακές ιστορίες μαθητών .....	82

## Πρόλογος

Αφετηρία για την υλοποίηση της παρακάτω διδακτικής παρέμβασης- έρευνας αποτέλεσε το προσωπικό μου ενδιαφέρον για την Ψηφιακή Αφήγηση, καθώς και για τις πολλαπλές εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναζητώ διαρκώς τρόπους για να καταστήσω το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό για τους μαθητές μου. Το Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί το μοναδικό εγχειρίδιο στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας που θεσμοθετημένα φέρνει τους μαθητές σε επαφή με την Παιδική Λογοτεχνία και αποσκοπεί στην καλλιέργεια της αγάπης προς το εξωσχολικό βιβλίο. Συνεπώς, η βέλτιστη αξιοποίησή του έχει σημαντικό αντίκτυπο στη σχέση που διαμορφώνει ο μαθητής με τη λογοτεχνία αλλά και στη γλωσσική του ανάπτυξη. Η Δημιουργική Γραφή και η Ψηφιακή Αφήγηση είναι δύο νέα πεδία έρευνας και πρακτικής που έχουν ως κοινό παρονομαστή τη δημιουργία μιας ιστορίας και δύνανται να συμβάλουν στην αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η έρευνα που πραγματοποίησα στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας έλαβε χώρα σε σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σε μαθητές Ε' δημοτικού. Συμμετείχαν δεκαοχτώ (18) μαθητές, οι οποίοι διάβασαν κείμενα παιδικής λογοτεχνίας από το Ανθολόγιο και ενεπλάκησαν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης. Με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου Pixton δημιούργησαν ψηφιακά κόμικς εμπνευσμένα από τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θέλησα να εξετάσω κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση τονώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη διδασκαλία των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας από το σχολικό εγχειρίδιο του Ανθολογίου. Επιπλέον, θέλησα να διερευνήσω πώς η χρήση των ψηφιακών μέσων συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των βασικών συστατικών της αφήγησης και κατ' επέκταση βελτιώνει τον γραπτό λόγο των μαθητών και προάγει τη δημιουργικότητά τους.



## 1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας που έχουν επιφέρει αλλαγές στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου έχουν αντίκτυπο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία ανατρέπει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και καθιστά τη γνώση πιο ελκυστική και προσβάσιμη για όλους τους μαθητές. Τα ψηφιακά μέσα ανοίγουν νέους δρόμους στην έκφραση και την επικοινωνία προάγοντας ένα σχολείο πιο δημοκρατικό και συμπεριληπτικό. Μία από τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται ολοένα και περισσότερο είναι η Ψηφιακή Αφήγηση, μέσω της οποίας εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν γνώσεις, ιδέες και σκέψεις με ψηφιακό τρόπο. Στη νέα ψηφιακή εποχή η αφήγηση μιας ιστορίας αποκτά νέες διαστάσεις ενσωματώνοντας πολυμεσικές εφαρμογές και προσφέροντας δυνατότητες διάδρασης. Η Ψηφιακή Αφήγηση έχοντας στον πυρήνα της τη δημιουργία μιας ιστορίας συνδέεται άμεσα με τη Δημιουργική Γραφή που καλλιεργεί τον γραπτό λόγο των μαθητών προτείνοντας νέους τρόπους γραπτής έκφρασης. Η Δημιουργική Γραφή και η Ψηφιακή Αφήγηση αποτελούν δύο ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία που δύνανται να προσφέρουν μια υψηλού επιπέδου μαθησιακή εμπειρία.

Στα πλαίσια των καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία που επιδιώκει να διερευνήσει την επίδραση της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία των κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας από το σχολικό εγχειρίδιο του Ανθολογίου (Ε' και Στ' τάξης) και ειδικότερα στη δημιουργική γραφή των μαθητών ως προς τα δομικά σημεία της αφήγησης και τα επίπεδα δημιουργικότητας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύσσονται οι θεωρητικοί άξονες της έρευνας. Γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα και εξετάζεται η παρουσία των κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, καθώς και η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ακολούθως παρουσιάζονται τα πεδία της Δημιουργικής Γραφής και της Ψηφιακής Αφήγησης, οι ποικίλες εφαρμογές τους στην εκπαίδευση και η πολλά υποσχόμενη μεταξύ τους σύμπραξη.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας καταγράφεται η ερευνητική διαδικασία. Αρχικά παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος και αιτιολογείται η επιλογή της. Στη συνέχεια

αναλύεται η διδακτική παρέμβαση, όπως σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας, δηλαδή τα αποτελέσματα αυτής της διδακτικής πρότασης.

## 1.1. Παιδική Λογοτεχνία

Η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης λογοτεχνικής παραγωγής που πλέον διαχωρίζεται ως αυτόνομο είδος Τέχνης (Χάρη, 1973: 191-202). Δεν είναι το σύνολο των λογοτεχνικών έργων που γράφονται από παιδιά και απευθύνονται σε παιδιά, καθώς για να γραφούν αξιόλογα λογοτεχνήματα χρειάζεται αισθητική καλλιέργεια και επισταμένη σπουδή πάνω στο αντικείμενο (Σακελλαρίου, 1982: 13). Συνεπώς, η Παιδική Λογοτεχνία συνίσταται σε λογοτεχνικά έργα, γραμμένα από ενήλικες, που διαθέτουν εγνωσμένη αισθητική αξία και φέρνουν το παιδί σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της Τέχνης- και ειδικότερα της Λογοτεχνίας (Γιάκος, 1989: 7).

Αξιόλογα παιδικά λογοτεχνήματα θεωρούνται εκείνα που συμβάλλουν στην αισθητική και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού και ανταποκρίνονται στην ψυχοπνευματική ωριμότητά του. Προκαλούν αισθητική απόλαυση όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους μεγάλους και με τον τρόπο αυτό καταξιώνονται και εντάσσονται στον χώρο της λογοτεχνίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995/β: 35). Ειδικότερα, με βάση τα δεδομένα της Αισθητικής και της Ψυχολογίας του παιδιού, τα κριτήρια που οφείλει να πληροί ένα παιδικό λογοτεχνικό έργο είναι να ανταποκρίνεται στην ιδιοσυστασία του παιδιού, στον γλωσσικό και γνωστικό του πλούτο, που οικοδομείται σταδιακά, στην ανάγκη του για κίνηση, χαρά και αισιοδοξία. Μέσα από τον έντεχνο λόγο του, το παιδικό λογοτεχνήμα μνεί το παιδί στη ζωή, στις όμορφες αλλά και τραγικές της όψεις αποσκοπώντας στην ψύχραιμη ενατένισή τους. Παρουσιάζει κοινωνικές καταστάσεις και σχέσεις που δύναται να κατανοήσει το παιδί και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την επιθυμία βελτίωσης του ανθρώπινου κόσμου (Σακελλαρίου, 1982: 17-26).

Προϋποθέτει, λοιπόν, εκτός από τη λογοτεχνική αξία κι έναν χαρακτήρα παιδαγωγικό, που ωστόσο δεν θα είναι κυρίαρχος (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/β: 34). Η λογοτεχνία συνίσταται στην ελεύθερη πνευματική παραγωγή και οποιαδήποτε διδακτική και παιδαγωγική σκοπιμότητα αναιρεί την καλλιτεχνική αυτοτέλεια και υποβαθμίζει το λογοτεχνικό έργο (Γιάκος, 1993: 37).

Κατά καιρούς αμφισβητήθηκε η αισθητική αξία των παιδικών λογοτεχνημάτων, ως απλοϊκών και χωρίς απαιτήσεις κειμένων αλλά και ως φορέων των εκάστοτε κοινωνικών και παιδαγωγικών αντιλήψεων για το παιδί και την αγωγή του, τη θέση του στην οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Όπως αναφέρει ο Α. Δανασσής- Αφεντάκης στον

πρόλογο του βιβλίου *Παιδική Λογοτεχνία*, ο αληθινός δημιουργός Παιδικής Λογοτεχνίας «καταδύεται στην παιδική ηλικία και βιώνει την πραγματικότητα της ζωής με τα μάτια του παιδιού. Ο λογοτέχνης δε δύναται να υποταχθεί στα παιδικά μέτρα, για να χαρεί το παιδί την ομορφιά της ποιητικής γλώσσας, ούτε να υποταχθεί στη στρεβλωμένη παιδαγωγική ευθύνη που δείχνει προς τη νουθεσία και τη διδαχή» (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/α: 9-11).

### 1.1.1 Ιστορική αναδρομή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα

Η Παιδική Λογοτεχνία ως ιδιαίτερος χώρος της λογοτεχνίας έχει ζωή πάνω από 150 χρόνια. Από την Αρχαιότητα έως τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν υπήρχαν κείμενα γραμμένα ειδικά για παιδιά. Λογοτεχνικά κείμενα για ενήλικες, που αντανakλούσαν τις εκάστοτε παιδαγωγικές αντιλήψεις, χρησιμοποιούνταν ως παιδικά αναγνώσματα, όπως οι Μύθοι του Αισώπου με το διδακτικό τους επιμύθιο και η Βατραχομυιομαχία, μία παρωδία της Ιλιάδας που σκοπό είχε να ψυχαγωγήσει τα παιδιά και να τα εισάγει στον κόσμο της μάθησης με ευχάριστο τρόπο (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/α).

Με την έλευση του Χριστιανισμού τα κείμενα των αρχαίων ποιητών δίνουν τη θέση τους στα λαϊκά παραμύθια, τις διάφορες διηγήσεις, το εκκλησιαστικό δράμα. Εμφανίζονται έμμετρα ιστορήματα με ψυχαγωγικό και διδακτικό περιεχόμενο, όπως η Γαϊδάρου Φυλλάδα, ο Πουλολόγος και ο Φυσιολόγος. Κατά τη βυζαντινή περίοδο ξεχωρίζουν τα ακριτικά τραγούδια που εκφράζουν την λαϊκή ψυχή, όμοια στην απλότητά της με την παιδική ηλικία. Μετά την Άλωση και τη διασπορά του ελληνικού πνευματικού στοιχείου, δημιουργήθηκε το δημοτικό τραγούδι μέσα από τα δύσκολα βιώματα του λαού. Ένα είδος δημοτικών τραγουδιών που χρησιμοποιήθηκε για τη γαλούχηση των παιδιών ήταν τα νανουρίσματα και τα ταχατρίσματα, με τα τελευταία να αποτελούν εύθυμα ποιήματα σε ανάλαφρο τόνο (Σακελλαρίου, 1982: 45-55).

Μέχρι το τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα επικρατεί η άποψη ότι η λογοτεχνία που διαβάζουν τα παιδιά πρέπει να ανταποκρίνεται στην ανάγκη για ηθική, διδακτική και κοινωνική διαπαιδαγώγησή τους. (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988). Τόσο τα σχολικά εγχειρίδια, όσο και τα εξωσχολικά αναγνώσματα, που δεν έχουν γραφεί ειδικά για παιδιά αλλά απευθύνονται σε αυτά, προβάλλουν ηθικά, θρησκευτικά και κοινωνικά μηνύματα (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/β: 51-52).

Η Παιδική Λογοτεχνία στην Ελλάδα αρχίζει τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, με τη δημιουργία του νεότερου ελληνικού κράτους, το 1830 και την επίδραση του Ρομαντισμού στην πνευματική ζωή του τόπου. Εκείνη την περίοδο η ελληνική λογοτεχνία, ποίηση και πεζογραφία, έντονα συναισθηματική, με αναφορά σε ιστορικά γεγονότα, χαρακτηρίζεται από πατριωτική έξαρση, θρησκευτικότητα και διδακτισμό (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/β: 40-43). Στα πρώτα παιδικά περιοδικά, που γράφονται ειδικά για παιδιά, κυριαρχούν ποιήματα των ρομαντικών Φαναριωτών ποιητών ή των Επτανησίων. Τα πρώτα παιδικά περιοδικά, όπως *Παιδική Αποθήκη* (1836), *Η Φιλόστοργος Μήτηρ* (1876-1882), *Εφημερίς των Παίδων* (1868-1893),

Ηβη (1874), *Αθηναίς* (1876-1882), *Η Διάπλασις των Παίδων* (1879-1945), περιλαμβάνουν ποίηση και πεζογραφία με διηγήματα και μυθιστορήματα ιστορικού και ηθικοδιδασκτικού περιεχομένου, σε γλώσσα αρχαίζουσα (Καρποζήλου, 1987: 45). Εκτός όμως από τα ποιήματα των Ελλήνων ρομαντικών της αθηναϊκής ή της επανησιακής σχολής παρουσιάζουν και ποιητικές συλλογές ή πεζογραφήματα που γράφονται ειδικά για παιδιά και έχουν τα ίδια μορφολογικά και ιδεολογικά στοιχεία με τη λογοτεχνία των ενηλίκων, όπως οι συλλογές *Παίγνια ή Ποιημάτια διάφορα* (1839) του Η. Τανταλίδη, η τρίτομη *Ελληνική Χρηστομάθεια* (1841) του Α. Ρ. – Ραγκαβή, ο *Γεροσταθής* (1858) του Λ. Μελά, οι *Μύθοι* του Α. Κατακουζηνού (1846) κ.α. (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/β: 44-45).

Στην περίοδο 1830-1880 κυκλοφορούν και λογοτεχνικά έργα που διαβάζονται από νέους χωρίς να έχουν γραφεί γι' αυτούς, όπως *Η ηρωίς της Ελληνικής Επανάστασεως* του Στέφανου Ξένου, ο *Θάναος Βλέκας*, του Παύλου Καλλιγά και ο *Λουκής Λάρας* του Δημητρίου Βικέλα. Αντίστοιχα και στην Ευρώπη διαβάζονται πολλά ιστορικά, ιπποτικά ή περιπετειώδη μυθιστορήματα, τα οποία μεταφρασμένα γίνονται αγαπημένα παιδικά αναγνώσματα και στην Ελλάδα, όπως *Ο Ροβινσών Κρούσος* του Ντάνιελ Ντεφόου, *Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ* του Τζόναθαν Σουίφτ κ.α. (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995/β: 45-46).

Είναι γεγονός πως κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα η ξένη λογοτεχνία έχει το προβάδισμα έναντι της εγχώριας, καθώς το αναγνωστικό κοινό έχει κουραστεί από τη συνεχή χρηστομάθεια και αποζητά την ψυχαγωγία. Γι' αυτό και πολλοί Έλληνες συγγραφείς αναπλάθουν ξένα έργα επί το ελληνικότερο, για να τα καταστήσουν πιο οικεία στα ελληνόπουλα. Γίνονται αλλαγές ονομάτων, τοπωνυμίων και ιστορικών γεγονότων, ώστε να συνάδουν με τις ηθικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες της ελληνικής κοινωνίας (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/α: 35-37).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αι. συντελούνται αλλαγές σε πολιτικό, κοινωνικό και γλωσσικό επίπεδο που επιδρούν και στη λογοτεχνική παραγωγή. Η αστική τάξη, με εκφραστή της τον Χαρίλαο Τρικούπη, προωθεί την αναδιοργάνωση του κράτους. Γίνεται στροφή προς τον σύγχρονο Ελληνισμό με τη μελέτη του νεότερου λαϊκού πολιτισμού (Ν. Πολίτης) και με τη μελέτη της βυζαντινής και μεταβυζαντινής λογοτεχνίας (Κ. Σάθας, Σ. Λάμπρος). Η δημοτική γλώσσα κυριαρχεί χάρη στους αγώνες του Γ. Ψυχάρη (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995/β: 46). Στην Παιδική Λογοτεχνία ξεχωρίζουν λογοτέχνες που θεωρούν πως τα κείμενά τους πρέπει να ανταποκρίνονται στις ψυχοδιανοητικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995/α). Είναι απαλλαγμένα από τον άκρατο διδασκισμό και το στενό ηθικοθησκευτικό πλαίσιο, καλλιεργώντας παράλληλα με

ήπιο τρόπο το πατριωτικό συναίσθημα. Αναφέρονται ενδεικτικά οι ποιητικές συλλογές του Άγγ. Βλάχου, του Γ. Βιζυηνού, του Δ. Καμπούρογλου και του Αλ. Πάλλη. Στην πεζογραφία ξεχωρίζει ο Γρ. Ξενόπουλος με το μυθιστόρημα *Η αδελφούλα μου* (1891) (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995/β: 47).

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. διαμορφώνεται μια νέα οικονομικοπολιτική κατάσταση στη χώρα με την προσπάθεια εκβιομηχάνισης της παραγωγής, με τα νέα εδάφη που προσαρτήθηκαν μετά τους βαλκανικούς πολέμους και τον Α΄ παγκόσμιο και τη μεγάλη καταστροφή του 22'. Η ανάγκη της εθνικής ανασυγκρότησης, όπως εκφράστηκε μέσα από τη Μεγάλη Ιδέα και τις προσδοκίες του Μακεδονικού Αγώνα, οδήγησε σε έξαρση του εθνικού φρονήματος που επηρέασε την πνευματική ζωή του τόπου και τη λογοτεχνική παραγωγή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Πηνελόπη Δέλτα, η πρώτη Ελληνίδα συγγραφέας που έγραψε μυθιστορήματα αποκλειστικά για παιδιά, με ήρωες- παιδιά που διακρίνονται από έντονη φιλοπατρία και αφοσίωση σε ιδανικά (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/β: 52-53). Τα χαρακτηριστικά της Παιδικής Λογοτεχνίας αυτή την περίοδο είναι ο ηθικοδιδασκτισμός, η νοησιарχία και η προβολή του τρίπτυχου «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια» (Φράγκου, 1984). Την ίδια περίοδο με εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση. Στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας, αλλά και για τον αγώνα τους για τη δημοτική γλώσσα ξεχωρίζουν, εκτός από την Π. Δέλτα, ο Γρ. Ξενόπουλος μέσα από τις στήλες της *Διάπλασις των Παίδων* και ο Ζαχ. Παπαντωνίου με τα *Ψηλά Βουνά* (1918) (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/α).

Στην ανάπτυξη και προώθηση της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας έπαιξε καίριο ρόλο η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (1955) με την προκήρυξη λογοτεχνικών διαγωνισμών και τη βράβευση παλαιών και νέων συγγραφέων. Επιπρόσθετα, πρόβαλε τη σημασία της ελληνικότητας των παιδικών βιβλίων, με άξονα τον ελληνικό χώρο και την ελληνική ιστορία και πρόταξε την επαφή του νέου αναγνώστη με τα νεοελληνικά ιδεώδη, την καλλιέργεια νεοελληνικής συνείδησης (Δελώνης, 1982: 67). Ένας ακόμη σημαντικός φορέας που συμβάλλει καθοριστικά στην εξέλιξη της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (1969) που βραβεύει συγγραφείς και εικονογράφους, οργανώνει εκθέσεις παιδικού βιβλίου και αντιπροσωπεύει τη χώρα σε συνέδρια και διεθνείς εκθέσεις στο εξωτερικό, μέσω της IBBY, της διεθνούς οργάνωσης βιβλίων για τη νεότητα. Επιπλέον, ίδρυσε παιδικές βιβλιοθήκες, επιμελήθηκε αξιόπιστες μεταφράσεις παιδικών βιβλίων και εργάστηκε ακαταπόνητα για τη διάδοση της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας (Δελώνης, 1982: 71-72).



Από το 1970 και κυρίως μετά τη μεταπολίτευση (1974) παρατηρείται μια εντυπωσιακή αύξηση στη λογοτεχνική παραγωγή για παιδιά ως αποτέλεσμα της συστηματικής ενασχόλησης των συγγραφέων με την παιδική λογοτεχνία (Κανατσούλη, 2002). Οι κοινωνικές και πολιτικές ανακατατάξεις, η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις της ψυχοκοινωνιολογίας και της ψυχοπαιδαγωγικής, η ανάδειξη των αντιαυταρχικών θεωριών, η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και η συνακόλουθη διαταραχή του φυσικού περιβάλλοντος δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για μια Παιδική Λογοτεχνία που να αντανακλά τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το παιδί και την προσωπικότητά του. Ο ηθικοδιδασκισμός παραμερίζεται και το παιδί αντιμετωπίζεται ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας που παρακολουθεί και συμμετέχει στις κοινωνικές, πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευρύνεται σταδιακά η θεματολογία, καθώς γίνεται πεποίθηση πως όλα τα θέματα και τα προβλήματα μπορεί ένας συγγραφέας να τα παρουσιάσει στο παιδί με την κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση. Ενδεικτικά αναφέρονται η Άλκη Ζέη και η Ζωρζ Σαρή που εισάγουν την πολιτική σκέψη στο παιδικό βιβλίο (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/β: 57-58).

Ειδικότερα, εκτός από το πολιτικό και ιστορικό στοιχείο, η Παιδική Λογοτεχνία πραγματεύεται θέματα κοινωνικά, όπως ο θάνατος, το διαζύγιο, τα ναρκωτικά, τις σεξουαλικές σχέσεις, το AIDS, θέματα αντιπολεμικά, θέματα προστασίας του περιβάλλοντος και ανάπτυξης της οικολογικής συνείδησης, θέματα τεχνολογικής προόδου με τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της, καθώς και επιστημονικής φαντασίας. Ο σύγχρονος τεχνικός πολιτισμός εφοδιάζει την Παιδική Λογοτεχνία με νέους προβληματισμούς και προκλήσεις, στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τα παραπάνω θίγονται στα διάφορα είδη Παιδικής Λογοτεχνίας, στο σύγχρονο παραμύθι που συνδυάζει την πραγματικότητα με τη φαντασία, το διήγημα που έχει στο κέντρο του το παιδί, το μυθιστόρημα που γνωρίζει μεγάλη άνθηση αυτή την περίοδο, το θέατρο και την ποίηση (Αναγνωστόπουλος, 1982: 20-23).

Στα βιβλία αυτής της περιόδου διαφαίνεται μια γενικευμένη προσπάθεια να διαμορφωθούν παιδιά και νέοι που είναι συνειδητοποιημένοι κοινωνικά και επιστημονικά. Αποφεύγεται ο διδασκισμός και η ηθικολογία που κυριάρχησε τα προηγούμενα χρόνια και αναδεικνύεται το παιδί- ήρωας της σύγχρονης Παιδικής Λογοτεχνίας, που δεν διαθέτει υπερφυσικές δυνάμεις, αλλά έχει όλα τα παιδιάστικα χαρακτηριστικά της ηλικίας του και τις ίδιες ανθρώπινες αδυναμίες (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/β: 57-59).



Οι σύγχρονοι παιδικοί λογοτέχνες εστιάζουν στην αισθητική αξία των παραγόμενων κειμένων, διεγείροντας το συναισθηματικό-συγκινησιακό στοιχείο της τέχνης. Απευθύνονται με μεγαλύτερη ειλικρίνεια στους αναγνώστες τους χρησιμοποιώντας μια γλώσσα καλλιεργημένη, χωρίς στόμφο και επιτήδευση. Φέρνουν το παιδί σε επαφή με την πραγματικότητα και τα προβλήματά της, βοηθούν στη σταδιακή νοητική και ψυχική του εξέλιξη και το προετοιμάζουν για το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο θα ενταχθεί ως ενήλικας (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995/α).

Η ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, μετά από μια πορεία 150 χρόνων, αναδεικνύεται σε ένα αυτόνομο είδος τέχνης, που από τα μέσα του 19ου αιώνα στηρίχτηκε λιγότερο σε μεταφράσεις και διασκευές ξένων παιδικών λογοτεχνημάτων και περισσότερο σε πρωτότυπα έργα Ελλήνων συγγραφέων (Γιάκος, 1993: 19). Το κράτος προσέδωσε ιδιαίτερο βάρος στην Παιδική Λογοτεχνία εισάγοντας από το 1984 τη διδασκαλία της στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών. Επιπρόσθετα, εμπλούτισε τα σχολικά εγχειρίδια με κείμενα σύγχρονων συγγραφέων που ασχολούνται συστηματικά με το παιδικό λογοτέχνημα (Γιάκος, 1993: 119-122).

### 1.1.2 Τάσεις και εξελίξεις στην Παιδική Λογοτεχνία

Η Παιδική Λογοτεχνία καθορίζεται διαχρονικά από τις κρατούσες αντιλήψεις για το παιδί και την έννοια της παιδικότητας. Οι παιδαγωγικές θεωρίες των Locke (17<sup>ος</sup> αι.) και Rousseau (18<sup>ος</sup> αι.) διαδραμάτισαν ιστορικά σημαντικό ρόλο στη θεώρηση του παιδιού ως φύση αγνή και αθώα που ο ενήλικας οφείλει να προστατέψει και να καθοδηγήσει. Αυτή η διάχυτη νοσταλγία του χαμένου Παραδείσου της παιδικής ηλικίας και η επιθυμία επιστροφής σ' αυτή την πρότερη κατάσταση της αθωότητας διαπέρασε όλο το σώμα της Παιδικής Λογοτεχνίας διαμορφώνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Η απλοϊκότητα της παιδικής φύσης σε αντιδιαστολή με την πολυπλοκότητα του ενήλικα επέφερε την απλή εκφορά του αφηγηματικού λόγου στα παιδικά λογοτεχνήματα, ως προς τη γλώσσα και το περιεχόμενο. Η επιθυμία διασφάλισης της αγνότητας και της αφέλειας της παιδικής ηλικίας οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας λογοτεχνικής γλώσσας για παιδιά κεκαθαρμένης από μιανρά στοιχεία της γλώσσας των ενηλίκων. Κατά συνέπεια η Παιδική Λογοτεχνία απέκτησε μια έντονα ηθικοπλαστική διάσταση που την περιόριζε να αναδειχθεί σε μια γνήσια μορφή τέχνης, με υψηλά αισθητικά κριτήρια (Μουλά, 2014)

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες περίπου παρατηρείται μια σταδιακή απαγκίστρωση της Παιδικής Λογοτεχνίας από τα πρότυπα του παρελθόντος. Η αθωότητα της παιδικής ηλικίας απομυθοποιείται και το παιδί αποκτά την προσωπική του φωνή, για να εκφράσει τον σύνθετο ψυχισμό του (Paul, 1999: 249). Καθιερώνονται νέες αφηγηματικές τεχνικές που φωτίζουν τις εσωτερικές αντιφάσεις αυτής της νέας πολύπλοκης υποκειμενικότητας (MacLeod, 1997: 143). Η αλλοτινή κυρίαρχη αφηγηματική φωνή του παντογνώστη αφηγητή αντικαθίσταται από την τεχνική της πολλαπλής εστίασης (Bakhtin, 1984). Η ρεαλιστική γραμμική αφήγηση δίνει τη θέση της σε χρονολογικές ανακατατάξεις των αφηγουμένων γεγονότων εμπλέκοντας τον αναγνώστη σε μια νέα πολυεπίπεδη ερμηνευτική διαδικασία (Nikolajeva, 2002: 178-181). Εισάγονται νέα θέματα που μέχρι πρότινος θεωρούνταν ταμπού και το τέλος συχνά μένει ανοιχτό με αναπάντητα ερωτήματα, κλονίζοντας τη σταθερότητα και τη βεβαιότητα που υποτίθεται πως αποτελούσαν τους στυλοβάτες της παιδικής ηλικίας. Όλα δείχνουν πως η Παιδική Λογοτεχνία διέρχεται μια γόνιμη περίοδο πλησιάζοντας την ενηλικίωσή της (Μουλά, 2014).

Με την είσοδο των νέων τεχνολογιών στον κόσμο της λογοτεχνίας ανοίγονται ποικίλες προοπτικές στη δημιουργία, διάδοση και πρόσληψη της λογοτεχνίας. Το διαδίκτυο προσφέρει άμεση πρόσβαση σε ψηφιακές βιβλιοθήκες, σε λογοτεχνικά αρχεία, σε

ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων, συγγραφέων, εικονογράφων, βιβλιοπωλείων, κριτικών λογοτεχνίας αλλά και forum, όπου οι ενδιαφερόμενοι ενημερώνονται και συζητούν για βιβλία. Μεγάλος αριθμός λογοτεχνικών βιβλίων είναι διαθέσιμα πλέον σε ψηφιακή μορφή, είτε ως το αποτέλεσμα της απλής σάρωσης του έντυπου βιβλίου, είτε ως εξελιγμένες εφαρμογές λογισμικού που περιλαμβάνουν διαδραστικές λειτουργίες (Juul, 2001).

Σήμερα, τα παιδιά των σύγχρονων πολιτισμικών κοινωνιών προσλαμβάνουν ποικιλία αφηγηματικών μορφών από διάφορα μέσα, όπως το έντυπο παιδικό βιβλίο, τα κόμικς, το ψηφιακό βιβλίο, τις ιστορίες στο διαδίκτυο, τις ταινίες και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Γαβριηλίδου, 2013). Παρατηρείται πως μεταβαίνουν σταθερά από τις παραδοσιακές μορφές αφήγησης των έντυπων βιβλίων σε νέες αφηγηματικές μορφές που συνδυάζουν κείμενο, υπερκείμενο και ποικίλα πολυμέσα. Αυτά τα ψηφιακά κείμενα κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους με τα οπτικοακουστικά μέσα και επιτρέπουν τη διάδραση και την πλοήγηση σε πόρους του παγκόσμιου ιστού, στοιχεία που δεν διαθέτουν τα έντυπα κείμενα (Schwebs, 2014). Στην ανάγνωση ψηφιακών βιβλίων ο αναγνώστης ωθείται να ακολουθήσει διαφορετικές διαδρομές ανάγνωσης, να αναπτύξει νέες αναγνωστικές και ερμηνευτικές στρατηγικές. Η υπερκειμενική και διακλαδωτή δομή των ψηφιακών λογοτεχνικών αφηγήσεων υποδεικνύουν και μία νέα διαδραστική αντίληψη της ανάγνωσης, κατά την οποία συγγραφέας και αναγνώστης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν από κοινού σε μια δημιουργική διαδικασία (Jenkis et al., 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία πρόσληψης (Jauss, 1982), που μετατοπίζει το κέντρο βάρους από το κείμενο και τον συγγραφέα στον αποδέκτη, ο αναγνώστης αντιμετωπίζεται ως φορέας αξιών και στάσεων που συνδιαμορφώνει τα ποικίλα νοήματα (Ibsch, 1989). Στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα της λογοτεχνίας, ο αναγνώστης δεν διαβάσει σιωπηλά ένα κείμενο ήδη γραμμένο προσπαθώντας να το κατανοήσει, αλλά καλείται να συμμετάσχει στην εξέλιξη των γεγονότων και να αναλάβει τον ρόλο του ερμηνευτή σε πολλαπλά επίπεδα (Bolter, 2006). Τα νέα είδη κειμένων υπερβαίνουν τη μέχρι πρότινος γραμμική και οριοθετημένη διάταξή τους και προσφέρουν μια σειρά από διαφορετικά μονοπάτια που ο αναγνώστης επιλέγει μέσω υπερσυνδέσμων. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η μονοδιάστατη εξαγωγή νοήματος, καθώς η ανάγνωση επιτρέπει τη διαμόρφωση πολλαπλών νοημάτων ανάγοντας τον χρήστη σε συνδημιουργό της αφήγησης (Aarseth, 1997).

Η ιδέα ενός ανοιχτού κειμένου όπου ο αναγνώστης επιλέγει τη δική του διαδρομή αλλά και το πιθανό τέλος της ιστορίας έχει βρει εφαρμογή και στα έντυπα βιβλία, όπως στην περίπτωση του παιδικού βιβλίου *«Τα 88 ντολμαδάκια και τα 33 ροζ ρουμπίνια»* του

Ευγένιου Τριβιζά. Ο Ροντάρι αξιοποίησε την παιγνιώδη διαδραστική ανάγνωση στο «*Παραμύθια για να σπάτε κέφι*», όπου προτείνονται τρεις διαφορετικές καταλήξεις της ιστορίας (Γιαννικοπούλου & Φώκιαλη, 2013). Παρατηρείται πως και η σύνδεση της έντυπης λογοτεχνίας με την απόλαυση, την ψυχαγωγία και το παιχνίδι ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση βιβλίων.

Μία νέα πολυμεσική και διαδραστική προσέγγιση της λογοτεχνίας είναι αυτή μέσω της διαμεσικής αφήγησης (Jenkins, 2006). Πρόκειται για την επέκταση μιας αφήγησης σε διαφορετικά μέσα όπως: ταινία, τηλεόραση, έντυπα, μυθιστορήματα, βιντεοπαιχνίδια και διαδίκτυο (Μουλά & Μαλαφάντης, 2018). Κάθε μέσο που χρησιμοποιείται συμβάλλει στη εξέλιξη της ιστορίας προσθέτοντας πληροφορίες που αλλάζουν τη θεώρηση του μυθοπλαστικού κόσμου (Davidson et al., 2010). Συχνά το βιβλίο δεν αποτελεί την αφετηρία της αφήγησης ή τον κεντρικό άξονα της εξέλιξης των γεγονότων (Scolari, 2009). Οι Μουλά και Μαλαφάντης (2018) συμπεραίνουν πως στην εποχή των νέων τεχνολογιών η πρωτοκαθεδρία του γραπτού κειμένου κλονίζεται με την δυναμική έλευση των ψηφιακών μέσων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σειρά μυθιστορημάτων Χάρυ Πότερ, όπου τα βιβλία υπήρξαν μόνο η αρχή για μιας μεγάλης κλίμακας διαμεσική επέκταση, σε ταινίες, βίντεο, παιχνίδια, φόρουμ επικοινωνίας, διαγωνισμούς και διάφορα gadgets.

Πλέον οι ιδιότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος δεν αναφέρονται μόνο στα ψηφιακά βιβλία αλλά και στα έντυπα που πληρούν τα κριτήρια της διαδραστικότητας, της συνδεσιμότητας και της προσβασιμότητας. Σύμφωνα με τη ριζοσπαστική θεωρία στην παιδική λογοτεχνία τα παιδικά βιβλία σταδιακά προσαρμόζονται στις εξελίξεις της τεχνολογίας της πληροφορικής και επικοινωνίας. Αρχικά, εμπλέκουν τον αναγνώστη στη διαχείριση της πληροφορίας και στην επιλογή της αφηγηματικής διαδρομής (διαδραστικότητα). Ακόμη, αποδεσμεύουν την παιδική λογοτεχνία από τους παιδαγωγικούς περιορισμούς του διδακτισμού και της ηθικολογίας εισάγοντας την πολλαπλή εστίαση αλλά και τη σύνδεση με άλλα μέσα (συνδεσιμότητα). Τέλος, θίγουν απαγορευμένα θέματα-ταμπού του παρελθόντος (προσβασιμότητα) (Μουλά & Μαλαφάντης, 2018).

## 1.2. Παιδική Λογοτεχνία και εκπαίδευση

Η Λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο περιλαμβάνεται στο μάθημα της Γλώσσας και η διδακτική μεθοδολογία του προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου (Κατσίκη- Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, σ. 8). Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών είναι ύψιστης σημασίας, καθώς προσφέρει αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια, ενώ παράλληλα μεταλαμπαδεύει κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2005, σ. 25). Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στα πλαίσια του σχολείου αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που καθιστά τους μαθητές πιο ικανούς να επεξεργάζονται, να αναλύουν, να κατακτούν νέες γνώσεις, να εκφράζονται και εν τέλει να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά (Βοκοτοπούλου, 2013, σ. 475-480).

Οι μαθητές διαβάζοντας λογοτεχνικά κείμενα αποκτούν βιώματα και εμπειρίες που υπό άλλες συνθήκες δεν θα μπορούσαν να έχουν και εφοδιάζονται με δεξιότητες ζωής, τόσο χρήσιμες σε έναν ολοένα και πιο σύνθετο κόσμο. Συνεπώς η λογοτεχνία γίνεται αρωγός στην καθημερινή τους ζωή, καθώς αναπτύσσει τη φαντασία, προάγει τη δημιουργικότητα και την ικανότητα εξεύρεσης λύσεων και τους προετοιμάζει για τη μελλοντική ζωή (Langer, 1995, σ. 2-5). Σύμφωνα με τον Rodari (1993) η φαντασία συνοφάνεται με τη δημιουργική σκέψη, που γεννά ιδέες και λύσεις σε διάφορα προβλήματα της ζωής.

Προκειμένου να επιτελέσει τον σκοπό της, η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο πρέπει να διαφοροποιείται διδακτικά από τα άλλα αντικείμενα, που έχουν αποκλειστικά γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα. Το λογοτεχνικό κείμενο δε μεταδίδει μόνο γνώσεις και πληροφορίες αλλά «ανοίγει ένα παράθυρο προς τον κόσμο», αποτυπώνει το μεγαλείο της πολυπλοκότητάς του και έχει ως βασικό στόχο εμπειρίες, απόλαυση και αισθητική συγκίνηση (Κατσίκη- Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, σ. 8).

Οι σύγχρονες τάσεις στη διδακτική της Λογοτεχνίας προάγουν ένα αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο ερμηνείας, που σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης το ενδιαφέρον στρέφεται στον αναγνώστη. Το κείμενο μετατρέπεται σε ένα πεδίο συνάντησης μαθητή και εκπαιδευτικού, γίνεται ένα μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Ακόμη, δίνεται βάρος στη δημιουργία μιας κοινότητας αναγνωστών με στόχο την αρμονική συνεργασία και τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, ενώ

παράλληλα υιοθετείται μια παιγνιώδης διδακτική μέθοδος, που καθιστά την ανάγνωση βιβλίων μια ευχάριστη και εποικοδομητική εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, υποστηρίζεται η διεπιστημονική προσέγγιση της λογοτεχνίας, που συνδέει τη λογοτεχνία με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά κ.α. (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005, σ. 53-78).

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, γιατί δεν προσφέρει μόνο τις γνώσεις του αλλά τον ίδιο του τον εαυτό επικοινωνώντας με τους μαθητές του και μεταφέροντας την αισθητική απόλαυση που εγείρει το κείμενο (Doubrovsky, 1961, σ. 22-26). Οφείλει να δημιουργεί ένα περιβάλλον υποστηρικτικό, πλούσιο σε «λογοτεχνικά» ερεθίσματα, ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διευκολύνει τη συναισθηματική εμπλοκή τους με τα κείμενα (Αναγνωστόπουλος, 2001) Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, η διδασκαλία της λογοτεχνίας εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας, που αποσκοπεί στην *«ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Η γλώσσα αποτελεί ένα μέσο για την καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και λειτουργεί ως εργαλείο για τη λογοτεχνική έκφραση. Τα λογοτεχνικά κείμενα *«παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Σύμφωνα με τους ειδικούς σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, ο μαθητής επιδιώκεται *«να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).



### 1.2.1 Διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού (Ε & Στ) θέτει ως σκοπό τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με κείμενα της εθνικής και παγκόσμιας κληρονομιάς, καθώς και την περαιτέρω καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων. Μέσα από τις ενδεικτικές δραστηριότητες που αναφέρονται, συνάγεται το συμπέρασμα πως έμφαση δίνεται στη γλώσσα και τα γλωσσικά μέσα που μετέρχονται οι συγγραφείς. Μόνο δύο δραστηριότητες έχουν σκοπό την ψυχαγωγία, όπως η ενθάρρυνση της αυθόρμητης ανάγνωσης και η καθιέρωση ώρας ελεύθερης ανάγνωσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Ειδικότερα ο μαθητής των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (Ε' & Στ'), με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας αναμένεται να:

- *«διευρύνει την αναγνωστική του ικανότητα, προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο,*
- *κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει,*
- *εξοικειώνεται με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων,*
- *εξηγεί το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή,*
- *εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας,*
- *προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφικής της έκταση,*
- *γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας».* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003)

Στους παραπάνω στόχους δεν περιλαμβάνεται η αισθητική καλλιέργεια του μαθητή μέσω της επαφής με τη λογοτεχνία ούτε η ανάγνωση των κειμένων για ψυχαγωγικό σκοπό. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας και υπηρετεί γλωσσικούς στόχους μέσα από τα εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου. Διευρύνεται ωστόσο με παιγνιώδεις φιλαναγνωστικές δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Στα εγχειρίδια της Γλώσσας περιλαμβάνονται λογοτεχνικά κείμενα- αποσπάσματα, αφηγηματικά και περιγραφικά, που πλαισιώνονται από δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις που συνοδεύουν τα κείμενα φωτίζουν την ιδιαίτερη οργάνωση κάθε είδους κειμένου, τα γλωσσικά στοιχεία και τον ρόλο που διαδραματίζουν στην κειμενική συνοχή

και το ύφος. Σκοπός είναι να συνειδητοποιηθεί η σχέση μεταξύ της πρόθεσης του συντάκτη ενός κειμένου και των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιούνται. Παραδείγματος χάρη, η επεξεργασία του κειμένου *Ο Μάγκας* εστιάζει στα βασικά στοιχεία περιγραφής και στα γλωσσικά του μέσα (χρήση επιθέτων) (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, 2019, σ. 9-24).

Η επεξεργασία του κειμένου, περιεχομένου και δομής, ακολουθείται από ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου, καθώς και διαθεματικές δραστηριότητες. Η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου με αφορμήση το λογοτεχνικό κείμενο ξεκινά από τη διδασκαλία της δομής του είδους στο οποίο ανήκει. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπει τα στάδια σχεδιασμού και παραγωγής ενός κειμένου από τον μαθητή. Προτείνει ερωτήσεις που αναδεικνύουν τα βασικά σημεία δομής και παραθέτει όλα εκείνα τα στοιχεία που ο μαθητής οφείλει να συμπεριλάβει στο γραπτό του, για να είναι νοηματικά και δομικά άρτιο (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, 2019, σ. 19-24).

Σε κάθε ενότητα του εγχειριδίου της Γλώσσας προτείνονται κείμενα από το Ανθολόγιο, τα οποία, σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου, πρέπει να διδάσκονται μια φορά την εβδομάδα. Επιπρόσθετα, προτείνεται επιπλέον βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα της κάθε ενότητας. (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, 2019, σ. 24).

Βασικός στόχος του Ανθολογίου «είναι να τέρψει τους μικρούς αναγνώστες του, φιλοδοξώντας να τους κάνει να νιώσουν την αισθητική απόλαυση που μπορούν να προσφέρουν τα θαυμάσια κείμενα της λογοτεχνίας μας» (Κατσίκη- Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, σ. 3). Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν κείμενα που να άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών. Συμπεριλήφθηκαν κείμενα της εθνικής λογοτεχνικής κληρονομιάς που φέρνουν το παιδί σε επαφή με την παράδοση και συνάμα κείμενα από την Παιδική Λογοτεχνία που «μιλούν» στη γλώσσα του παιδιού για τη σύγχρονη πραγματικότητα. Μέσω της λογοτεχνίας το παιδί προσλαμβάνει γνώσεις και εμπειρίες με ευχάριστο τρόπο και καλλιεργεί την αγάπη για το διάβασμα (Κατσίκη- Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, σ. 3-4).

Η διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων περιλαμβάνει τη διακειμενική τους θεώρηση (σύνδεση με άλλα κείμενα), ερμηνευτικές απόπειρες με γνώμονα τα πραγματολογικά στοιχεία, όπως την εποχή, τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, καθώς και τον δημιουργό, και τη μελέτη στοιχείων μορφής και δομής που σηματοδοτούν το είδος



στο οποίο ανήκει το λογοτέχνημα. Κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς η λογοτεχνία δεν αποσκοπεί μόνο στη γλωσσική καλλιέργεια αλλά στη γενικότερη αισθητική καλλιέργεια και ευαισθητοποίηση του ατόμου απέναντι στη ζωή. Η λογοτεχνία ενσωματώνεται και σε άλλα μαθήματα, όπως Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά και συνδυάζεται με τα μαθήματα των Εικαστικών και της Μουσικής. Επίσης, προβλέπεται η σύζευξη της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και γενικότερα την ψυχαγωγία. Ενδεικτικά αναφέρονται τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου που συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

### 1.2.2 Λογοτεχνικά κείμενα και θεματικές στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στην Ε' Δημοτικού

Η Παιδική Λογοτεχνία με την απλή και κατανοητή γλώσσα της, που ανταποκρίνεται στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, αναπαριστά με ακρίβεια τη σύγχρονη πραγματικότητα. Εξοικειώνει τους αναγνώστες με γνώσεις και εμπειρίες από την καθημερινή ζωή, όπως είναι τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ο ρατσισμός, οι διάφορες μορφές βίας, τα ναρκωτικά, η περιθωριοποίηση του ατόμου, καθώς και η αλλοτρίωση του σύγχρονου ανθρώπου (Κατσίκη- Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, σ. 3-4).

Τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στην Ε' Δημοτικού περιλαμβάνουν τα βιβλία Γλώσσας με τίτλο «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι» (Βιβλίο μαθητή και Τετράδιο Εργασιών) και το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων με τίτλο «Με λογισμό και μ' όνειρο», που απευθύνεται στους μαθητές της Ε' και της Στ' Δημοτικού.

Το Ανθολόγιο υπογράφουν η Άντα Κατσίκη- Γκίβαλου, η Τζίνα Καλογήρου, ο Γιάννης Παπαδάτος, η Στέλλα Πρωτονοταρίου και ο Θεοδόσης Πυλαρινός. Περιέχει ενενήντα τρία κείμενα, εκ των οποίων τα μισά προέρχονται από τη λογοτεχνία ενηλίκων και τα άλλα μισά από την Παιδική Λογοτεχνία. Η πλειοψηφία των κειμένων είναι πεζογραφήματα, κυρίως αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αποτελείται από ποιητικά έργα.

Το Ανθολόγιο είναι διαρθρωμένο σε έντεκα θεματικές ενότητες και θίγουν ζητήματα που απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο:

1. Εμείς και η Φύση
2. Κοινωνική ζωή
3. Η οικογένειά μας
4. Σχολείο και παιδί
5. Τα παιδικά χρόνια
6. Ανθρώπινοι χαρακτήρες
7. Θρησκευτική ζωή
8. Γεγονότα από την Ελληνική Ιστορία
9. Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός
10. Ειρήνη και φιλία
11. Φαντασία και περιπέτεια

Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων γίνεται με γνώμονα τη σύνδεσή τους με τη σχολική πράξη και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Η λογοτεχνία ταυτίζεται με την ίδια τη ζωή φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με το παρελθόν μέσα από την παράδοση και την ιστορία, με το παρόν μέσα από τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και με το μέλλον μέσα από τη δύναμη της φαντασίας (Κατσίκη- Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, σ. 4).

Το βιβλίο της Γλώσσας είναι διαρθρωμένο σε δεκαεφτά ενότητες, στις οποίες περιλαμβάνονται κείμενα που ανήκουν στον αναφορικό και στον κατευθυντικό λόγο. Στον αναφορικό λόγο εντάσσονται αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα που παρουσιάζουν πρόσωπα, πράγματα, καταστάσεις και στον κατευθυντικό λόγο εντάσσονται επιχειρηματολογικά κείμενα και οδηγίες που στόχο έχουν να καθοδηγήσουν τον αναγνώστη. Στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν τα κείμενα που εμπίπτουν στον αναφορικό λόγο (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, 2019, σ. 26).

Ειδικότερα, τα αφηγηματικά κείμενα «συγκροτούνται γύρω από έναν χρονικό άξονα», ο οποίος πραγματώνεται μέσα από τη χρήση γλωσσικών στοιχείων, όπως τα επιρρήματα, οι χρονικοί σύνδεσμοι, οι χρόνοι των ρημάτων. Τα περιγραφικά κείμενα «αναπτύσσονται γύρω από τον άξονα της συσχέτισης στον χώρο» με τη χρήση τοπικών επιρρημάτων και φράσεων, επιθετικών προσδιορισμών και ρημάτων σε χρόνο ενεστώτα που προσδίδουν ζωντάνια και αμεσότητα στα περιγραφόμενα. Οι μαθητές διδάσκονται τον τρόπο οργάνωσης του εκάστοτε κειμένου και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα γλωσσικά μέσα στη νοηματική συνοχή και το ύφος (Ιορδανίδου, Αναστασοπούλου, Γαλανόπουλος, Δρυς, Κόττα, Χαλικιάς, 2019, σ. 26-27).

Τα κείμενα είναι αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων και ποιητικά έργα που αντλούνται από την κλασική και την παιδική λογοτεχνία. Κατανέμονται στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1. Ο φίλος μας το περιβάλλον
2. Η ζωή στην πόλη
3. 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου
4. Τα ζώα που ζουν κοντά μας
5. 17<sup>η</sup> Νοεμβρίου
6. Οι φίλοι μου, οι φίλες μου
7. Μουσική

8. Χριστούγεννα
9. Βιβλία- βιβλιοθήκες
10. Αθλήματα- σπορ
11. Ταξίδια στο διάστημα

### 1.3 Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ένα σύνολο γνώσεων και εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταλαμπαδεύουν αυτή τη γνώση, με αποτέλεσμα η ίδια η διαδικασία της συγγραφής να αποκτά έναν κοινωνικό ρόλο (Κωτόπουλος, 2012). Συμπληρωματικά, επιτελεί και ψυχοθεραπευτικό ρόλο, καθώς, σύμφωνα με τους Freud και Brown, μπορεί να προσφέρει στο άτομο μια εσωτερική απελευθέρωση, να τονώσει την αυτοεκτίμηση και να οδηγήσει στη λύτρωση (Καρακίτσιος, 2012). Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αξιοποιηθεί στο πεδίο της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, ως συγγραφική τέχνη και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης αλλά και στον χώρο της Παιδαγωγικής ως μέθοδος διδασκαλίας της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Ακόμη, θα μπορούσε να εφαρμοστεί και ως θεραπευτικό μέσο στον χώρο της Ψυχολογίας (Σταματάκη, 2019).

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή», που αποτελεί μια προσπάθεια απόδοσης του αγγλοσαξονικού «Creative Writing», εμπεριέχει μια εννοιολογική ασάφεια, καθώς δεν υφίσταται ένας σαφής ορισμός της έννοιας της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τους Guilford, Barron και Arieti υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε ένα δημιουργικό άτομο και προσπαθούν να τα προσδιορίσουν. Κατά τον Ramet η Δημιουργική Γραφή ταυτίζεται με *«τη δύναμη να δημιουργήσεις μια ευφάνταστη, λογοτεχνικά πρωτότυπη παραγωγή ή σύνθεση»* (Ramet, 2007:13). Επικρατέστερη, όμως τείνει να γίνει η άποψη πως η δημιουργικότητα είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου που μπορεί να αναπτυχθεί ή να ατονήσει κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες (Κωτόπουλος, 2012). Σύμφωνα με τον MacVey κάθε είδους γραφή είναι δημιουργική, όταν αξιοποιεί τα γλωσσικά αποθέματα, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις ιδέες και τη φαντασία του συγγραφέα (MacVey, 2008).

Αν και συνήθως η Δημιουργική Γραφή εστιάζει στη λογοτεχνική γραφή, στην πραγματικότητα συνδέεται και με άλλα είδη γραπτού λόγου που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα προσώπων (Marksberry, 1963). Η καταγραφή τους γίνεται ελεύθερα με μοναδικό οδηγό τη φαντασία του γράφοντα, έξω από τα στεγανά της λογικής και της τυποποιημένης σκέψης (Brookes & Marshall, 2004). Το συγγραφικό ταλέντο δεν αποτελεί προϋπόθεση για την ενασχόληση με τη Δημιουργική Γραφή. Βασικότερο ρόλο διαδραματίζει η έμπνευση που αντλεί ο συγγραφέας, καθώς δοκιμάζει τον εαυτό του στο σύνολο των τεχνικών που συγκροτούν την τέχνη της συγγραφής (Σουλιώτης, 2012).

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει δημιουργικές σκέψεις και να τις διοχετεύει στη γραφή (Σουλιώτης, 2012), αλλά συγχρόνως παραπέμπει και στη βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο που αποσκοπεί στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2012:1). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης η παραγωγή λόγου επιτυγχάνεται μέσα από την παιγνιώδη προσέγγιση της γραφής που απαλλάσσεται από τα αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος (Μουλά, 2012: 4). Συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση, μέσω της αναδόμησης των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και του κειμένου, οι μαθητές παράγουν πρωτότυπα κείμενα (Τσιλιμένη, Παπαρούση, 2010: 135).

Η Δημιουργική Γραφή, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει ως ένας νέος τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της προώθησης της λογοτεχνικής ανάγνωσης μέσα από την οπτική του/της συγγραφέα- δημιουργού, καθώς ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια καλείται να ανασυνθέσει το κείμενο ή να παράξει μια πρωτότυπη γραπτή σύνθεση (Κωτόπουλος, 2012). Η σημαντικότερη όμως συμβολή της είναι η προώθηση της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, η εξοικείωσή τους με τα γλωσσικά μέσα και η συμφιλίωση με την πρακτική της γραφής που συνήθως λογίζεται ως κάτι το απωθητικό.

Η Δημιουργική Γραφή αναδείχθηκε ως επιστημονικός κλάδος στην πανεπιστημιακή κοινότητα των ΗΠΑ στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και σήμερα έχει διεισδύσει σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Κωτόπουλος, 2012). Μέσω των τεχνικών της, οι μαθητές βελτιώνουν την γραπτή τους επικοινωνία, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αναπτύσσουν γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες, ενώ επεξεργάζονται, αναθεωρούν και δημοσιοποιούν τα κείμενά τους (Graves, 1983).

Σύμφωνα με τον Tompkins, προκρίνονται επτά λόγοι, για τους οποίους οι μαθητές πρέπει να γράφουν τις δικές τους πρωτότυπες ιστορίες: 1. για διασκέδαση, 2. για την προώθηση της καλλιτεχνικής έκφρασης, 3. για τη διερεύνηση των λειτουργιών και αξιών της γραφής, 4. για τη διέγερση της φαντασίας, 5. για τη διασαφήνιση της σκέψης τους, 6. για την αναζήτηση ταυτότητας και 7. για να μάθουν γραφή και ανάγνωση (Tompkins, 1982).

Ο Ροντάρι καταλήγει πως στόχος της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά τους, απελευθερώνοντας τη φαντασία τους και συγκροτώντας μια πολιτισμική ταυτότητα ενός πολίτη κοινωνικά και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένου (Ροντάρι, 2003)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, αφού δύναται να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που ευνοεί τον πειραματισμό και την ανακάλυψη, όπου οι μαθητές θα νιώσουν ασφάλεια, ώστε να απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις (Morley, 2007). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αντλήσουν από τα δημιουργικά τους αποθέματα, προτείνει λύσεις αλλά δεν κατευθύνει τη σκέψη και φαντασία των παιδιών. Στόχος είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τον λόγο και τις δυνατότητές του, να ασκηθούν σε συγγραφικές πρακτικές και να ανακαλύψουν τους προσωπικούς τρόπους γραφής, ενώ παράλληλα να εξελιχθούν σταδιακά σε επαρκέστερους αναγνώστες (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001:17).

### 1.3.1 Αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών προκρίνεται η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων «*με τρόπο βιωματικό και χωρίς αναλύσεις*». Η λογοτεχνία αποσυνδέεται μερικώς από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, εμπλουτίζεται με παιγνιώδεις δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και στοχεύει στην αισθητική καλλιέργεια, την ψυχαγωγία και την απόλαυση (Αρτζανίδου, Κουράκη, 2013). Μια από τις βασικές δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού που προτείνεται από τα Α.Π.Σ. είναι η βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με συγγραφικές πρακτικές. Μέσω αυτών η πρόσληψη της λογοτεχνίας γίνεται από παθητική μια ενεργητική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές και μαθήτριες ευαισθητοποιούνται απέναντι στη λογοτεχνική γραφή, παρεμβαίνοντας στα κείμενα και αναδημιουργώντας τα (Σουλιώτης, 2012: 13).

Οι συγγραφικές ασκήσεις της δημιουργικής γραφής, εκτός από τη συνακόλουθη γλωσσική καλλιέργεια, διαμορφώνουν υποψιασμένους αναγνώστες και θέτουν τα θεμέλια για τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες (Σουλιώτης, 2012: 13). Συνεπώς η δημιουργική γραφή συνδέεται άρρηκτα με τη φιλιαναγνωσία και μαζί αποτελούν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο (Καρακίτσιος, 2011: 27). Μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, ο μαθητής ανακαλύπτει τους μηχανισμούς συγγραφής και κατασκευής ενός λογοτεχνικού έργου (Νικολαΐδου, 2012: 7). Η φιλιαναγνωσία έρχεται να συμπληρώσει και να ενισχύσει τους στόχους της δημιουργικής γραφής, καθώς προσφέρει ποικίλα λογοτεχνικά ερεθίσματα εκθέτοντας τους μαθητές σε διάφορα λογοτεχνικά είδη (Νικολαΐδου, 2012: 7-8). Η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί το εφελτήριο για τη δημιουργική γραφή, με τον αναγνώστη να είναι σε θέση να ανιχνεύσει τα δομικά υλικά της αφήγησης (σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή), τη δομή και τη λειτουργία του εκάστοτε λογοτεχνικού είδους (Σουλιώτη, 2013). Μέσω των φιλιαναγνωστικών πρακτικών οι μαθητές ωθούνται στην ανάγνωση, όχι μόνο για άντληση πληροφοριών και γνώσεων αλλά κυρίως για ευχαρίστηση (Γουλή, Γρόσδος, 2011: 63). Η εθελούσια συμμετοχή και το παιχνίδι αποτελούν κοινό τόπο για τη φιλιαναγνωσία και τη δημιουργική γραφή (Μουλά, 2012: 3).

Σύμφωνα με διδακτικές οδηγίες στα Α.Π.Σ., οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής θα πρέπει να είναι καθοδηγούμενες από τον διδάσκοντα, να υπηρετούν μια συγκεκριμένη στοχοθεσία και φυσικά να είναι προαιρετικές (Α.Π.Σ., 95). Ειδικότερα, προτείνεται «*να δίνονται στους μαθητές εναύσματα που να τους παρωθούν προς μια συγκεκριμένη*



λογοτεχνική γραφή, έτσι ώστε στο τέλος της δραστηριότητας να έχουν προσοικειωθεί ένα λογοτεχνικό είδος (π.χ. τη μικρή ιστορία ή το λήμερικ) ή μια συγγραφική τεχνική (π.χ. την ομοιοκαταληξία) και να αισθάνονται ικανοί να γράψουν κείμενα σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν αφομοιώσει» (Σουλιώτης 2012: 14). Οι μαθητές που δεν επιθυμούν να ασκηθούν στη λογοτεχνική γραφή, μπορούν να ασχοληθούν με κάποια άλλη δραστηριότητα λογοτεχνικού γραμματισμού, όπως φωναχτή ανάγνωση και κριτική ακρόαση απαγγελιών, ενασχόληση με την τέχνη της εικονογράφησης βιβλίων, της τυπογραφίας ή της βιβλιοδεσίας (Σουλιώτης, 2012: 14).

Η Δημιουργική Γραφή είναι «μια γραφή που είναι πρωτότυπη, σε αντίθεση με τη μιμητική γραφή» (Dawson, 2005: 20-21). Δεν αποσκοπεί στην αναπαραγωγή κάποιων συγκεκριμένων κειμενικών ειδών αλλά μέσα από συγγραφικές ασκήσεις αναπαραγωγής να εξελίξει ο κάθε συγγραφέας τον προσωπικό του τρόπο γραψίματος. Τέτοιες ασκήσεις μετασχηματισμού συμβάλλουν στη σύνδεση του προς μελέτη λογοτεχνικού κειμένου με την εποχή και τα βιώματα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές προσεγγίζουν κριτικά τη γραφή, κάνουν ορισμένες γλωσσικές επιλογές λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο του κειμένου (Μιχάλης, 2011). Παράλληλα με την πράξη της γραφής οι μαθητές αντιμετωπίζουν κριτικά την ίδια τη γραφή και τα αποτελέσματά της, καθώς επανεξετάζουν, αναθεωρούν και ανασυνθέτουν κείμενα (Κωτόπουλος, 2012: 3-9).

Τα παιδιά μέσα από την ενασχόληση με τη Δημιουργική Γραφή αποκομίζουν ποικίλα οφέλη. Ειδικότερα, ασκούνται στη λογική ανάλυση, καλλιεργούν τη φαντασία τους, αναπτύσσουν την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών και ιδεών, διαχειρίζονται αντιφάσεις και ενθαρρύνονται να διατυπώνουν κρίσεις, να αξιολογούν και να λαμβάνουν αποφάσεις. Οι παραπάνω δεξιότητες ευδοκιμούν μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής των διαφορετικών απόψεων, καθώς στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να λειτουργούν σαν ομάδα (Βακάλη κ.α., 2013, 89-90).

Η Δημιουργική Γραφή ως βιωματική μέθοδος μάθησης και διδασκαλίας της Λογοτεχνίας δεν είναι ευρέως διαδεδομένη στο ελληνικό σχολείο. Ο περιορισμένος χρόνος του ωρολογίου προγράμματος που διατίθεται για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων (υπόδειξη για Ανθολόγιο στο τέλος κάθε ενότητας του γλωσσικού μαθήματος), καθώς και η εργαλειική χρήση της τελευταίας για τις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας λειτουργούν ανασταλτικά για την υλοποίηση εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής, η διοργάνωση των οποίων λαμβάνει χώρα κυρίως σε εξωθεσμικούς και εξωεκπαιδευτικούς χώρους. Στα πλαίσια του σχολείου η πραγματοποίηση τέτοιων εργαστηρίων έγκειται στο

προσωπικό μεράκι του εκπαιδευτικού για τη λογοτεχνία, που τον ωθεί να καλλιεργεί συστηματικά τη φιλιαναγνωσία μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.

## 1.4 Ψηφιακή Αφήγηση

Η αφήγηση αποτελεί τρόπο επικοινωνίας, ψυχαγωγίας, μάθησης και διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς από τις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας (Spaniol et al., 2006). Σύμφωνα με τον Friedberg, η αφήγηση συμβάλλει στη συγκρότηση της σκέψης και στην πληρέστερη αντίληψη του κόσμου (Friedberg, 1994). Θεωρείται ένα εργαλείο διδακτικό και μαθησιακό, καθώς τόσο οι ακροατές όσο και οι αφηγητές μέσω της αλληλεπίδρασης, ταξινομούν και κατανοούν τις εμπειρίες τους, αναπτύσσουν τον γραπτό και προφορικό τους λόγο, ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους, μαθαίνουν τη ζωή ανακαλύπτοντας (Bruner, 1990). Στην παραδοσιακή του σημασία, ο όρος «αφήγηση» συνιστά μια πράξη επικοινωνίας, με την οποία εξιστορούνται, προφορικά ή γραπτά, γεγονότα πραγματικά ή μυθοπλαστικά (Παρίσης & Παρίσης, 2006).

Η Ψηφιακή Αφήγηση συνδυάζει την παραδοσιακή αφήγηση με διάφορα είδη πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχο, βίντεο και μουσική για τη δημιουργία μιας ιστορίας (Robin & McNeil, 2012). Οι πιο διαδεδομένες ψηφιακές αφηγήσεις είναι ιστορίες από την καθημερινότητα του ανθρώπου που επενδύονται με πολυμεσικές εφαρμογές και τη φωνή του δημιουργού. Αυτό το είδος της αφήγησης βρίσκει εφαρμογή και σε άλλους τομείς, όπως εκείνους της διαφήμισης, της δημοσιογραφίας, της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας, των ψηφιακών παιχνιδιών. Οι ραγδαίες εξελίξεις στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, καθώς και η νέα πραγματικότητα της ψηφιακής εποχής με την έλευση του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web) έδωσαν ώθηση στην ψηφιακή εκδοχή της αφήγησης.

Ο όρος «Ψηφιακή αφήγηση» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «Digital Storytelling». Η ιδέα αυτού του νέου είδους αφήγησης γεννήθηκε στην Αμερική, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, την εποχή που συντελείται ο τεχνολογικός εκδημοκρατισμός με τη μαζική πρόσβαση σε προσωπικούς υπολογιστές και ψηφιακά προγράμματα (Μεταξιώτης, 2018:16-17). Εκείνη την περίοδο ιδρύεται από τους Joe Lambert και Dana Atchley το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center for Digital Storytelling ή CDS) στο πανεπιστήμιο Berkeley της Καλιφόρνια. Μέχρι και σήμερα, ο μη κερδοσκοπικός αυτός οργανισμός μέσω της ιστοσελίδας του παρέχει την απαιτούμενη εκπαίδευση σε όσους ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες, παρουσιάζοντας έναν οδηγό με τα επτά βασικά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης:

1. Οπτική γωνία (point of view): Το κύριο θέμα της ιστορίας και η σκοπιά του αφηγητή.
2. Δραματικό ερώτημα (a dramatic question): Το ερώτημα που κεντρίζει την προσοχή του θεατή και αναμένεται να απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας.
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο (emotional content): Ο συναισθηματικός κόσμος των ηρώων που διεγείρει έντονα συναισθήματα στον θεατή.
4. Φωνή του αφηγητή (the gift of your voice): Το χρώμα της φωνής του αφηγητή κάνει την ιστορία πιο προσωπική και βοηθά στην κατανόηση.
5. Μουσική υπόκρουση (the power of soundtrack): Οι ήχοι και η μουσική που επενδύουν την ιστορία.
6. Οικονομία (economy): Η ιστορία οφείλει να είναι σύντομη και περιεκτική, για να μην κουράζει τον θεατή.
7. Ρυθμός (pacing): Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η ιστορία να επιτρέπει στον θεατή την εναργή παρακολούθηση (Χατζητσακίρογλου, 2021: 36).

Με την έκδοση νέων λογισμικών, οι ψηφιακές ιστορίες αποκτούν πλέον διαδραστικό χαρακτήρα, με τον συνδυασμό πολυμέσων, υπερμέσων αλλά και ψηφιακών παιχνιδιών (Μπράτιτσης, 2015). Δύναται ο χρήστης να συμμετάσχει στη διαμόρφωση της ιστορίας με την προσθήκη στοιχείων, αλληλεπιδρώντας με την ψηφιακή ιστορία ως συνδημιουργός (Μελιάδου κ.α., 2011).

#### 1.4.1 Αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στην Εκπαίδευση

Η αφήγηση εν γένει αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του και να καταστήσει τη γνώση προσπελάσιμη και ευχάριστη. Οι ίδιοι οι μαθητές όταν αφηγούνται, κατανοούν καλύτερα έννοιες, αναπτύσσουν τη γλωσσική τους ικανότητα και εμπεδώνουν τη γνώση, καθώς τη συνδέουν με παραδείγματα και βιώματα αποφεύγοντας τις γενικεύσεις και αοριστίες (Frenzel, Muller & Sottong, 2004).

Η ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας είχε θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, καθώς προσέφερε πολλά χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού. Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο, για να ενεργοποιήσει τους μαθητές και να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποιείται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές. Ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν από εκπαιδευτικούς με σκοπό να παρουσιάσουν ένα γνωστικό αντικείμενο ή να εισαγάγουν μια νέα ιδέα με τρόπο ελκυστικό (Robin, 2008). Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η καλύτερη αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιεχόμενο του μαθήματος και κατ' επέκταση η πληρέστερη κατανόησή του (Burmark, 2004). Επίσης, ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν και από μαθητές, μία εξαιρετικά γόνιμη εκπαιδευτική διαδικασία που ενισχύει ποικίλες δεξιότητες γραμματισμού (Robin, 2006). Οι νέοι όντας εξοικειωμένοι με την αφήγηση ψηφιακών ιστοριών μέσω των δικτύων κοινωνικής δικτύωσης δείχνουν ενδιαφέρον για τέτοιου είδους δημιουργικές δραστηριότητες και οδηγούνται στη μάθηση με τρόπο ευχάριστο και ανώδυνο (Frazel, 2010).

Υπάρχουν ποικίλα λογισμικά διαθέσιμα για την κατασκευή ψηφιακών αφηγήσεων, ώστε ακόμα και μικροί μαθητές να μπορούν να δημιουργήσουν εύκολα και απλά ψηφιακές ιστορίες, όπως είναι τα ψηφιακά κόμικ. Μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να επιδοθούν σε πιο σύνθετα ψηφιακά έργα. Τα περισσότερα λογισμικά διαθέτουν μια ιστοριογραμμή (timeline) στην οποία προσαρτάται το οπτικοακουστικό υλικό και τη δυνατότητα να εξαχθεί ως τελικό προϊόν. Οι μαθητές επιλέγουν το κύριο θέμα της ιστορίας τους, αποτυπώνοντας αρχικά τις ιδέες τους στο χαρτί. Στη συνέχεια με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού δημιουργούν την ψηφιακή ιστορία τους επιλέγοντας εικόνες και ήχους που θα προσδώσουν νόημα στην αρχική τους ιδέα. Καθώς επεξεργάζονται την ιστορία τους, χρησιμοποιούν τα βασικά δομικά υλικά της αφήγησης, τον χωροχρόνο, την πλοκή και τον χαρακτήρα.

Καταναίμουν τα επεισόδια της ιστορίας τους ακολουθώντας τα δομικά μέρη της αφήγησης, την αρχή, τη μέση και το τέλος (Σεραφεΐμ, Φεσάκης, 2010). Οι μαθητές από παθητικοί δέκτες μετατρέπονται σε δημιουργούς. Η προσωπική εμπειρία τους αποκτά αξία, η εσωτερική τους φωνή ακούγεται, καθώς οπτικοποιείται σε καλλιτεχνικό έργο (Lowenthal, 2009).

Με τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας οι μαθητές αναπτύσσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, καλλιεργούν δεξιότητες γραμματισμού, που εντάσσονται στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτοκαθοδήγηση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού (Microsoft, 2010). Ασκούνται στην αλλαγή οπτικής γωνίας στη θέαση της ιστορίας αναθεωρώντας στερεοτυπικές αντιλήψεις. Διαλέγουν ανάμεσα σε ποικίλους τρόπους έκφρασης της ιστορίας τους και λειτουργούν συνεργατικά ενισχύοντας την κοινωνικότητά τους (Μεϊμάρης, 2013). Η μάθηση, τελικά, γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, αφού παροτρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες (Bratitsis, Kotopoulos & Mandila, 2011).

Η εφαρμογή της Ψηφιακής Αφήγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στον ευρύτερο «γραμματισμό» των μαθητών. Παλαιότερα ο όρος σήμαινε μόνο την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, ενώ η σύγχρονη διευρυμένη απόδοσή του περιλαμβάνει την κριτική αντιμετώπιση των διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων αλλά και την ικανότητα παραγωγής προσωπικού λόγου. Ο γραμματισμός οδηγεί στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών και καθιστά τους μαθητές προοδευτικά ενεργούς πολίτες της κοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2007).

Ειδικότερα, κατά την ενασχόληση με την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών καλλιεργείται:

1. Ο ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy): η ικανότητα χρήσης των ψηφιακών μέσων, επικοινωνίας και άντλησης πληροφοριών μέσω αυτών
2. Ο παγκόσμιος γραμματισμός (global literacy): η ικανότητα να αναλύουν, να κατανοούν και να ερμηνεύουν έννοιες που έχουν παγκόσμια απήχηση
3. Ο οπτικός γραμματισμός (visual literacy): η ικανότητα διαχείρισης και επεξεργασίας των εικόνων, η ικανότητα ερμηνείας αυτών και χρήσης για επικοινωνιακούς σκοπούς
4. Ο πληροφοριακός γραμματισμός (information literacy): η ικανότητα συλλογής, αξιολόγησης και χρήσης πληροφοριών

5. Ο τεχνολογικός γραμματισμός (technology literacy): η ικανότητα χρήσης του υπολογιστή και των τεχνολογικών δυνατοτήτων για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας

Πλέον γίνεται λόγος για «πολυγραμματισμό» μέσα από πολυτροπικά κείμενα, όπως οι ψηφιακές ιστορίες, που εξυπηρετούν ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ως σύγχρονα κειμενικά είδη με αισθητική αξία και κοινωνικές προεκτάσεις. Ευθύνη του διδάσκοντα είναι φέρει τους μαθητές σε επαφή με αυθεντικά κείμενα που αντικατοπτρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα και να τους καταστήσει ικανούς να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μέσα σ' αυτό το σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζησαββίδης, 2005).

#### 1.4.2 Δημιουργική Γραφή και Ψηφιακή Αφήγηση- Μια γόνιμη συνύπαρξη

Η Δημιουργική Γραφή και η Ψηφιακή Αφήγηση, ενώ αποτελούν διαφορετικά πεδία, έχουν ένα κοινό σημείο να τα συνδέει, την ιστορία. Προκειμένου να δημιουργηθεί μια ψηφιακή ιστορία, πρέπει να προηγηθεί η συγγραφή του σεναρίου. Οι μαθητές συλλαμβάνουν την ιδέα, το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν και καταγράφουν την ιστορία τους. Στη συνέχεια την εμπλουτίζουν με ψηφιακά μέσα. Η επιλογή του θέματος και η συγγραφή αποτελούν προϋπόθεση για μια πετυχημένη ψηφιακή ιστορία (Robin, 2007). Τα ίδια βήματα ακολουθούνται και στη δημιουργική γραφή με τους μαθητές να εντοπίζουν το θέμα και να αφηγούνται γραπτά την ιστορία με πρωτότυπο και μοναδικό τρόπο (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Επιπρόσθετα, ένα δεύτερο κοινό στοιχείο είναι η ποικιλία των κειμένων που παράγονται. Η δημιουργική γραφή περιλαμβάνει κάθε είδους κείμενο, που προκύπτει από την ελεύθερη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων του συγγραφέα. Η ψηφιακή αφήγηση περιλαμβάνει τρία είδη ιστοριών:

1. Την αφήγηση προσωπικών εμπειριών του συγγραφέα, που αποτελεί το πιο δημοφιλές είδος, καθώς έχει έντονα βιωματικό χαρακτήρα
2. Την αφήγηση ιστοριών που παρέχουν πληροφορίες ή καθοδηγούν τους θεατές
3. Την αφήγηση ιστοριών που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Ακόμα, τόσο η Δημιουργική Γραφή όσο και η Ψηφιακή Αφήγηση συμβάλλουν στον γραμματισμό των μαθητών. Η πρώτη καλλιεργεί τις δεξιότητες του παραδοσιακού γραμματισμού, όπως την ανάγνωση και τη γραφή, ενώ η δεύτερη καλύπτει και άλλες μορφές γραμματισμού, που αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες των μαθητών μέσα στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο, όπως ο ψηφιακός, ο παγκόσμιος, ο οπτικός, ο πληροφοριακός και ο τεχνολογικός γραμματισμός (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Ψηφιακής Αφήγησης, καθώς οι μαθητές γράφοντας το σενάριο της ψηφιακής τους ιστορίας γίνονται δημιουργοί αποτυπώνοντας γνώσεις, εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα (Ohler, 2006). Οι τεχνικές που διδάσκονται στη δημιουργική γραφή μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωμένες, πιο συνεκτικές και εν τέλει ενδιαφέρουσες ιστορίες. Παράλληλα, η χρήση της τεχνολογίας



προάγει τη δημιουργική γραφή, προσφέροντας μια πλούσια μαθησιακή εμπειρία (Jakes & Brennan, 2005).

Έρευνες έχουν δείξει πως η Ψηφιακή Αφήγηση ενισχύει τη Δημιουργική Γραφή προσφέροντας κίνητρο στους μαθητές να εμπλακούν στη συγγραφή ιστοριών. Ακόμη και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κινητοποιούνται να δημιουργήσουν ιστορίες βασισμένες σε μικρής έκτασης κείμενα (Kajder, Bull & Albaugh, 2005). Η δυνατότητα διαμοιρασμού των ψηφιακών ιστοριών μέσω του διαδικτύου αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για τη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων ιστοριών (Robin & Pierson, 2005). Σημαντικό ρόλο παίζουν και τα λογισμικά δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών, που προσφέρουν έμπνευση και καθιστούν τη συγγραφή πιο ελκυστική. Ιδιαίτερα τα ψηφιακά κόμικ εξάπτουν τη φαντασία των παιδιών και δημιουργούν κίνητρα συμμετοχής και μάθησης (Μουταφίδου & Μέλλιου, 2012).

Επιπρόσθετα, η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών προάγει τις δεξιότητες γραφής, καθώς οι μαθητές ακολουθούν τα βήματα κατασκευής της ιστορίας τους. Η χρήση του ιστοριοπίνακα (storyboard) διευκολύνει την τοποθέτηση των γεγονότων σε λογική σειρά, φανερώνει τυχόν κενά ή παραλήψεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να ελέγχουν το γραπτό τους και να κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις (Sylvester & Greenidge, 2009).

Συμπερασματικά, η Ψηφιακή Αφήγηση και η Δημιουργική Γραφή αποτελούν δύο πεδία που αλληλοσυμπληρώνονται και συμβάλλουν τα μέγιστα στη μαθησιακή διαδικασία. Η στροφή της εκπαίδευσης προς τις νέες τεχνολογίες και η προϊούσα εξοικείωση των μαθητών με αυτές καθιστά αναγκαία την προσαρμογή των τεχνικών δημιουργικής γραφής στα νέα δεδομένα. Οι εγγράμματοι νέοι του 21<sup>ου</sup> αιώνα, για να επικοινωνούν αποτελεσματικά, πρέπει να εκφράζονται όχι μόνο μέσα από τον γραπτό ή προφορικό λόγο, αλλά και τις τεχνολογίες της επικοινωνίας (Porter, 2006).

## 2. Η έρευνα

Στην παρούσα ενότητα περιγράφεται αναλυτικά η έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Καταγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων και την αξιολόγησή τους. Επίσης, παρατίθεται με λεπτομέρειες η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε, προκειμένου να μελετηθούν τα ερευνητικά δεδομένα και να εξαχθούν συμπεράσματα.

### 2.1 Ταυτότητα έρευνας

Με την παρούσα έρευνα εξετάζεται η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης, ενός σύγχρονου και ελκυστικού εκπαιδευτικού εργαλείου, στη διδακτική αξιοποίηση των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας του Ανθολογίου, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Επιπλέον, ερευνάται η συμβολή των ψηφιακών μέσων στην καλύτερη κατανόηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης και κατ' επέκταση στην ποιοτική αναβάθμιση των προϊόντων δημιουργικής γραφής σε επίπεδο δομής, περιεχομένου και δημιουργικότητας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα 18 μαθητών (9 κορίτσια- 9 αγόρια) της Ε' Δημοτικού σε σχολείο ημιαστικής περιοχής. Ειδικότερα αναφέρεται η παρουσία δύο μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Ο μαθητής Α, αλλόγλωσσος με ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας και ο μαθητής Ε με μαθησιακές δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη. Αρχικά, η έρευνα υλοποιήθηκε εντός της σχολικής αίθουσας, που ήταν εξοπλισμένη με Η/Υ και προτζέκτορα και στη συνέχεια ολοκληρώθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής, όπου χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο.

Με σημείο εκκίνησης το αντικείμενο της έρευνας κι έπειτα από βιβλιογραφική μελέτη πηγών που πραγματεύονται αντίστοιχα θέματα τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση για τη διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε μαθητές της Ε' Δημοτικού, ηλικίας 10-11 ετών. Διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων παιδικής λογοτεχνίας του Ανθολογίου;

2. Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών συμβάλλει στην κατανόηση των βασικών δομικών στοιχείων της αφήγησης (χώρος, χρόνος, χαρακτήρας, πλοκή) και στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών;
3. Η ψηφιακή αφήγηση οδηγεί σε ποιοτική αναβάθμιση της δημιουργικής γραφής σε επίπεδο δημιουργικότητας;

Περαιτέρω ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

Με τη διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε,

1. οι μαθητές απολαμβάνουν περισσότερο τη διδασκαλία των κειμένων του Ανθολογίου;
2. οι μαθητές ωθούνται στην ανάγνωση παιδικής λογοτεχνίας;
3. οι μαθητές καλλιεργούν συγγραφικές δεξιότητες;
4. οι μαθητές αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες;
5. οι μαθητές επιθυμούν να δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες αντλώντας έμπνευση από την παιδική λογοτεχνία;

Για την εν λόγω έρευνα προτιμήθηκε κατά κύριο λόγο η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που στοχεύουν στην κατανόηση ενός φαινομένου και δόθηκε μικρότερη έμφαση σε ποσοτικές μετρήσεις. Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά η μέθοδος έρευνας που ακολουθήθηκε και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ποιοτική ανίχνευση της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, λόγω του περιορισμένου δείγματος μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν ήταν δυνατόν να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Τα αποτελέσματα ωστόσο της παρούσας έρευνας συντείνουν στην υιοθέτηση των προτεινόμενων πρακτικών για την ουσιαστική βελτίωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

## 2.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι η Μελέτη Περίπτωσης (case study). Πρόκειται για μια ποιοτική μέθοδο έρευνας που εξετάζει ένα φαινόμενο από πολλές οπτικές γωνίες. Περίπτωση αποτελούν συνήθως τα άτομα, οι ομάδες, τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες. Η μέθοδος προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει τον τρόπο που τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τα γεγονότα και συνδυάζει την περιγραφή των γεγονότων με την ανάλυσή τους (Μαγγόπουλος, 2014: 74). Δεν είναι απαραίτητη η συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα δείγματα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γενικευτούν εύκολα τα συμπεράσματα της μελέτης. Περιλαμβάνει την παρατήρηση, την καταγραφή και την ανάλυση του προβλήματος. Συμπληρωματικά, χρησιμοποιούνται συνεντεύξεις αλλά και άλλες τεχνικές, όπως τα ερωτηματολόγια.

Η Μελέτη Περίπτωσης βρίσκει εφαρμογή ιδίως στην εκπαιδευτική έρευνα. Στοχεύει στη μελέτη ιδεών, αντιλήψεων ή δράσεων διατηρώντας παράλληλα το απόρρητο των πληροφοριών που προέρχονται από τα υποκείμενα της έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται κατάλληλη στις περιπτώσεις που διερευνάται ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στα πλαίσια της πραγματικής ζωής μέσω της παρατήρησης ενός περιορισμένου αριθμού γεγονότων ή συνθηκών και των μεταξύ τους σχέσεων (Yin, 2003).

Σύμφωνα με τον Yin (2009) διακρίνονται τρία βασικά είδη μελέτης περίπτωσης: α) η μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει τη θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις (επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης), β) η μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές (περιγραφική μελέτη περίπτωσης) και γ) η μελέτη που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες (διερευνητική μελέτη περίπτωσης), καθώς μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων (Μαγγόπουλος, 2014: 75).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό τάξης, η οποία παρατηρούσε και κατέγραφε τη στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης. Παράλληλα, καθοδηγούσε τους μαθητές στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων λαμβάνοντας υπόψη το χρονοδιάγραμμα της έρευνας, καθώς και τις όποιες ανάγκες ή δυσκολίες ανέκυπταν.

## 2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης

Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις και καταγραφές της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, το υλικό δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης που παρήγαγαν οι μαθητές, τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: οι σημειώσεις της εκπαιδευτικού σχετικά με τη στάση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, ο πίνακας αξιολόγησης βάσει διαβαθμισμένων επιπέδων απόδοσης σε προκαθορισμένα κριτήρια ποιότητας (rubric) για την κατασκευή της ψηφιακής ιστορίας, το τεστ Torrance για τη δημιουργικότητα και οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια.

Ειδικότερα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων παιδικής λογοτεχνίας από το εγχειρίδιο του Ανθολογίου, αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία: α) το ερωτηματολόγιο πρότερων στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για τη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, β) οι συστηματικές καταγραφές της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων ως προς τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στις πρακτικές δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης, γ) το ερωτηματολόγιο ανασκόπησης της δράσης. Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε περιγραφική αξιολόγηση από την εκπαιδευτικού, που βασίστηκε στις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια ανίχνευσης και αξιολόγησης, καθώς και στις προσωπικές της σημειώσεις από όλη τη διαδικασία.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, κατά πόσο η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην κατασκευή ιστοριών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των βασικών δομικών στοιχείων της αφήγησης (χώρος, χρόνος, χαρακτήρας, πλοκή) και στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων το σύνολο των γραπτών και ψηφιακών ιστοριών που δημιούργησαν οι μαθητές. Για την αξιολόγηση των δεδομένων λήφθηκαν υπόψη οι βαθμολογίες της ρουμπρίκας με τα προκαθορισμένα κριτήρια ποιότητας.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εάν η ψηφιακή αφήγηση οδηγεί σε ποιοτική αναβάθμιση της δημιουργικής γραφής σε επίπεδο δημιουργικότητας, συλλέχθηκαν

δεδομένα από τις γραπτές και ψηφιακές ιστορίες των μαθητών και ακολούθησε περιγραφική αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης με βάση τα κριτήρια δημιουργικότητας του Torrance.

Ο Ellis Paul Torrance μελέτησε για χρόνια τη δημιουργική σκέψη παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και κατέληξε στη σύνθεση των Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), το 1974. Μέχρι σήμερα αποτελούν τα πιο διαδεδομένα όργανα μέτρησης της δημιουργικής σκέψης αξιολογώντας παραμέτρους της, όπως την ευχέρεια ιδεών, την ευελιξία, την πρωτοτυπία και την επεξεργασία ιδεών. Βασίστηκε στο έργο του J.P. Guilford, έναν από τους πρώτους ερευνητές που καταπιάστηκαν με τη μελέτη της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Η σύνδεση της δημιουργικής σκέψης με την αποκλίνουσα σκέψη αλλά και η ανάδειξη ικανοτήτων που ενισχύουν την τελευταία, όπως η ευαισθησία, η νοητική ευελιξία, η ικανότητα επεξεργασίας και σύνθεσης, η αυθεντικότητα ή πρωτοτυπία αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία στήριξε ο Torrance τα δικά του καινοτόμα τεστ.

Τα κριτήρια δημιουργικότητας του Torrance είναι τα εξής:

1. Η Ευφράδεια (ή Ευχέρεια) (Fluency): αφορά τον τρόπο και τον χρόνο ανταπόκρισης σε ένα ερέθισμα με την παραγωγή ιδεών, πιθανών απαντήσεων ή λύσεων σε ένα πρόβλημα.
2. Η Ευκαμψία (ή Ευελιξία) (Flexibility): αφορά την ικανότητα μετασχηματισμού μιας αρχικής ιδέας για την παραγωγή νέων, διαδικασία που στη δημιουργική γραφή απαιτεί την αναθεώρηση νοημάτων και την προσαρμογή της συγγραφικής τεχνικής.
3. Η Πρωτοτυπία (Originality): αφορά την παραγωγή ιδεών που διακρίνονται από σπανιότητα και μοναδικότητα. Εδώ εμπίπτουν οι ιδιαίτεροι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, η σύνθετη πλοκή- δέση και η μη αναμενόμενη λύση.
4. Η Επεξεργασία (Elaboration): αφορά την ικανότητα περαιτέρω ανάλυσης και σύνθεσης σε βαθμό που να παράγεται ένα αποτέλεσμα πλούσιο σε λεπτομέρειες, πιο περίτεχνο.

Τα παραπάνω κριτήρια αξιοποιήθηκαν για την περιγραφική αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, όπως αυτή διαφάνηκε μέσα από τα προϊόντα δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης.

## 2.4 Διδακτική παρέμβαση

### Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση προτείνεται να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται ως είδη λόγου στη γλωσσική διδασκαλία και αξιοποιούνται για τη διερεύνηση και κατανόηση της δομής, της λειτουργίας και των ορίων της γλώσσας. Παράλληλα επιδιώκεται η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς η λογοτεχνία στοχεύει όχι μόνο στη γλωσσική αλλά και στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που παράγουν πολιτισμό (Δ.Ε.Π.Π.Σ. ).

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση εστιάζει στη διδασκαλία των κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας του Ανθολογίου Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με τίτλο «Με λογισμό και μ' όνειρο» και εναρμονίζεται με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών που προτείνουν την υλοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων φιλιαναγνωσίας. Οι μαθητές προσεγγίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα με παιγνιώδη διάθεση αντλώντας έμπνευση για τη δημιουργία των δικών τους κειμένων. Συνεργαζόμενοι σε ομάδες διαβάζουν κείμενα, τα επεξεργάζονται ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο, γνωρίζουν τους ήρωες μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής, παράγουν πρωτότυπο υλικό, χρησιμοποιούν ποικίλα εκφραστικά μέσα, δημιουργούν το ύφος του κειμένου, εφαρμόζουν γραμματικές και λεξιλογικές γνώσεις, μαθαίνουν να κρίνουν και να αναθεωρούν. Με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών μετατρέπουν τα κείμενά τους σε ψηφιακά κόμικ καλλιεργώντας ψηφιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες, συμμετέχοντας ενεργά σε μια κοινότητα κριτικά σκεπτόμενων αναγνωστών και μετέπειτα πολιτών.

Η διδακτική παρέμβαση εκτείνεται συνολικά σε 12 διδακτικές ώρες και υλοποιείται σε δύο μέρη:

Α' μέρος (3 δίωρα):

- 1<sup>ο</sup> δίωρο: Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ανίχνευσης σε ατομικό επίπεδο. Χωρισμός σε έξι ομάδες των τριών μαθητών. Ανάδειξη του συντονιστή της κάθε ομάδας. Ανάγνωση των κειμένων και εντοπισμός των βασικών δομικών συστατικών των κειμένων (χρόνος, τόπος, ήρωες και πλοκή). Συμπλήρωση του «βουνού της



- αφήγησης» (πυραμίδα Freytag). Εύρεση του θέματος που πραγματεύεται κάθε κείμενο. (Χώρος: Αίθουσα Διδασκαλίας)
- 2<sup>ο</sup> δίωρο: Γνωριμία με τον ήρωα της ιστορίας. Δημιουργία διαγράμματος σε σχήμα ήλιου με τον βασικό ήρωα στο κέντρο και τους υπόλοιπους ήρωες να τον πλαισιώνουν. Ασκήσεις δημιουργικής γραφής και ζωγραφικής με θέμα τον ήρωα, όπως: α) σχεδίαση του ήρωα και αποτύπωση της σκέψης του σε συννεφάκι, β) αποτύπωση ενός σύντομου διαλόγου (σε μορφή κόμικ) ανάμεσα στον ήρωα και σε κάποιο άλλο πρόσωπο της ιστορίας, φίλο ή εχθρό, γ) μια σελίδα από το ημερολόγιο του ήρωα, δ) συνέντευξη του ήρωα. (Χώρος: Αίθουσα Διδασκαλίας)
  - 3<sup>ο</sup> δίωρο: Συνεργασία των ομάδων για να καταλήξουν σε μια κοινή ιδέα για τη δική τους ιστορία. Συγγραφή της ιστορίας. Δημιουργία ιστοριοπινάκων (storyboard). (Χώρος: Αίθουσα Διδασκαλίας)

Β' μέρος (3 δίωρα):

- 4<sup>ο</sup> δίωρο: Μετάβαση των ομάδων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Εισαγωγή στο ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας κόμικ Pixton και εξοικείωση των μαθητών μέσα από σύντομα παραδείγματα. Δημιουργία του ήρωα. (Χώρος: Εργαστήριο Πληροφορικής)
- 5<sup>ο</sup> δίωρο: Μετατροπή των γραπτών ιστοριών σε ψηφιακά κόμικ με τη χρήση του Pixton. ( Χώρος: Εργαστήριο πληροφορικής)
- 6<sup>ο</sup> δίωρο: Παρουσίαση των γραπτών ιστοριών και των ψηφιακών κόμικ στην ολομέλεια της τάξης. Συζήτηση και αξιολόγηση των έργων. Συμπλήρωση τελικού ερωτηματολογίου. (Χώρος: Αίθουσα Διδασκαλίας)

### Στόχοι

Ο κύριος στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι να διαμορφώσουν οι μαθητές θετική στάση απέναντι στα κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας του σχολικού εγχειριδίου του Ανθολογίου και κατ' επέκταση να ενθαρρυνθούν να διαβάσουν λογοτεχνικά έργα εκτός του σχολικού πλαισίου. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και στη συνέχεια δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες. Συμπληρωματικά η διδακτική πρόταση αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση των βασικών στοιχείων της αφήγησης και στην ποιοτική αναβάθμιση των προϊόντων δημιουργικής γραφής μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων.

Επιμέρους στόχοι που τίθενται για τους μαθητές:



- Να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τα βασικά δομικά στοιχεία ενός λογοτεχνικού κειμένου (χρόνος, τόπος, ήρωας, πλοκή)
- Να εντοπίσουν το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου και τον κοινωνικό προβληματισμό που αναδεικνύει
- Να σκιαγραφήσουν τον ήρωα της ιστορίας τους μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής
- Να συνθέσουν μια γραπτή ιστορία που να περιλαμβάνει τα βασικά συστατικά της αφήγησης (χρόνος, τόπος, ήρωας, πλοκή)
- Να συνεργαστούν σε ομάδες για τη συγγραφή της ιστορίας τους
- Να μεταφέρουν ομαλά την ιδέα τους σε γραπτό κείμενο
- Να μεταφέρουν την ιστορία τους σε ιστοριοπίνακα (storyboard)
- Να μάθουν να χειρίζονται το ψηφιακό εργαλείο Pixton για τη δημιουργία ψηφιακών κόμικ
- Να μετατρέψουν την γραπτή ιστορία σε ψηφιακό κόμικ επιλέγοντας το κατάλληλο σκηνικό, χαρακτήρες, διαλόγους κ.α.
- Να μετατρέψουν αποτελεσματικά ένα μονοτροπικό κείμενο (γραπτή ιστορία) σε πολυτροπικό (ψηφιακό κόμικ) τηρώντας τα βασικά στοιχεία της αφήγησης
- Να επεξεργάζονται την ιστορία προσθέτοντας και αφαιρώντας στοιχεία, ώστε να αποδώσουν αποτελεσματικά την ψηφιακή μορφή της ιστορίας τους
- Να αντιληφθούν τη σχέση λόγου και εικόνας στην ψηφιακή αφήγηση
- Να αξιολογήσουν τα έργα τους
- Να εκφράσουν τη γνώμη τους στην ολομέλεια της τάξης

### **Επιλογή κειμένων**

Για την εν λόγω διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκαν κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με τίτλο «Με λογισμό και μ' όνειρο». Η επιλογή των κειμένων έγινε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

- Τα κείμενα είναι αφηγηματικά με τρίτοπρόσωπη αφήγηση
- Η γλώσσα των κειμένων ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα του παιδιού
- Πρόκειται για αντιπροσωπευτικά κείμενα θεματικών ενοτήτων, όπως φύση, κοινωνική ζωή, οικογένεια, σχολείο

- Κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τα παρακάτω κείμενα:

- «Ο ασημένιος δρόμος», απόσπασμα από το βιβλίο του Γιώργου Μπόντη «Λαμπερά αγκάθια» (σελ. 30- 33)
- «Δρακοπαραμύθι», παραμύθι της Αγγελικής Βαρελλά (σελ. 57-59)
- «Περιπέτεια με την τηλεόραση», διήγημα του Τζιάννι Ροντάρι (σελ. 60-63)
- «Η καρδιά ενός ποντικού», απόσπασμα από τη νουβέλα του Ρόαλντ Νταλ (σελ. 85-87)
- «Η Βαγγελίτσα», απόσπασμα από το βιβλίο της Έλλης Αλεξίου «Σκληροί αγώνες για μια μικρή ζωή» (σελ. 105-107)
- «Η Σακοράφα» παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (σελ. 147-149)

Τα κείμενα θίγουν κοινωνικά ζητήματα, όπως την αποδοχή της διαφορετικότητας (π.χ. Η Βαγγελίτσα) και τις διάφορες μορφές της οικογένειας (π.χ. Η καρδιά ενός ποντικού). Προβάλλουν οικολογικά ζητήματα, όπως τη μόλυνση του περιβάλλοντος (π.χ. Δρακοπαραμύθι) και την προστασία των δασών (π.χ. Ο ασημένιος δρόμος). Τέλος, καταπιάνονται με την ψυχική υγεία και τις ατομικές ελευθερίες (π.χ. Περιπέτεια με την τηλεόραση, Η Σακοράφα). Αναμένεται οι μαθητές να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα από τους ήρωες των κειμένων και να εμπλακούν ενεργά στις δημιουργικές δραστηριότητες.

## **Α' Φάση**

### **Επεξεργασία των κειμένων (1<sup>ο</sup> δίωρο)**

Αρχικά, προκειμένου να ανιχνευτούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών για τη διδασκαλία των κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, δόθηκαν ερωτηματολόγια (Παράρτημα Α), τα οποία συμπληρώθηκαν σε ατομικό επίπεδο. Το ερωτηματολόγιο στόχευε στη διερεύνηση του γενικού ενδιαφέροντος των μαθητών για το εγχειρίδιο του Ανθολογίου και στην ανάδειξη των αγαπημένων δραστηριοτήτων κατά την επεξεργασία των κειμένων.

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών (3) ατόμων από την εκπαιδευτικό, η οποία έλαβε υπόψη το μαθησιακό και συμπεριφορικό προφίλ του κάθε μαθητή, έτσι ώστε να δημιουργηθούν μεικτές και ισορροπημένες ομάδες ως προς το

δυναμικό τους. Συνολικά σχηματίστηκαν έξι ομάδες. Από την κάθε ομάδα ζητήθηκε να αναδείξει έναν συντονιστή για την καλύτερη οργάνωση των εργασιών. Οι μαθητές, εξοικειωμένοι με τη λειτουργία της ομάδας, γρήγορα κατέληξαν στην επιλογή του συντονιστή. Μέσα από τη συνεργασία των μελών της ομάδας αναμένεται οι μαθητές να ανταλλάξουν ιδέες και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.

Αμέσως μετά παρουσιάστηκαν από την εκπαιδευτικό τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας προς μελέτη. Κάποια από τα κείμενα ήταν ήδη γνώριμα στα παιδιά από προηγούμενες αναγνώσεις. Με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών μοιράστηκαν τα κείμενα και δόθηκε χρόνος στις ομάδες να τα διαβάσουν προσεκτικά. Παράλληλα δόθηκε το 1<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας με τίτλο «Το βουνό της αφήγησης»<sup>1</sup> (Παράρτημα Γ) για τον εντοπισμό των βασικών δομικών στοιχείων της αφήγησης (χρόνος, τόπος, ήρωας, πλοκή).

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν το κεντρικό θέμα που πραγματεύεται το κείμενό τους σε σχέση με τον ήρωα και τα βασικά γεγονότα που περιλαμβάνονται στην πλοκή.

### **Ασκήσεις δημιουργικής γραφής (2<sup>ο</sup> δίωρο)**

Στο πρώτο εργαστήριο δημιουργικής γραφής οι μαθητές επικεντρώθηκαν σε ένα από τα θεμελιώδη δομικά στοιχεία της αφήγησης, τον ήρωα της ιστορίας, με στόχο να τον γνωρίσουν καλύτερα. Μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής οι μαθητές ωθήθηκαν να εντοπίσουν σημαντικές πληροφορίες για τους ήρωές τους στα κείμενα, όπως η εμφάνιση, οι ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα, ο τρόπος που κινείται και συμπεριφέρεται, οι συνήθειές του κ.α. Στην προσπάθεια να αποδοθεί ο ήρωας όσο πιο παραστατικά γινόταν, σαν ζωντανό πρόσωπο, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συμπληρώσουν φανταστικά στοιχεία που θα ταίριαζαν στον ήρωά τους, ως μια προετοιμασία για το μετέπειτα συγγραφικό στάδιο.

Αρχικά, οι μαθητές δημιούργησαν ένα διάγραμμα σε σχήμα ήλιου (Παράρτημα Γ) τοποθετώντας στο κέντρο τον βασικό ήρωα της ιστορίας και γύρω γύρω στις ακτίνες τους δευτερεύοντες χαρακτήρες, με τους οποίους συνδέεται και αλληλεπιδρά. Αμέσως μετά μοιράστηκε στις ομάδες το 2<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας<sup>2</sup> (Παράρτημα Γ), όπου οι μαθητές

---

<sup>1</sup> Αυτό το φύλλο εργασίας ανακτήθηκε από: <https://www.reoulita.com/2017/09/24/%CF%84%CE%BF-%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BD%CF%8C-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82/>

<sup>2</sup> Αυτό το φύλλο εργασίας ανακτήθηκε από: <chrome-extension://oemmnndcblldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.reoulita.com/wp->

κατέγραψαν τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ήρωά τους αιτιολογώντας τις επιλογές τους με στοιχεία από τα κείμενα.

Στη συνέχεια οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μια σειρά δημιουργικών ασκήσεων (Παράρτημα Γ), προκειμένου να καταστήσουν τον ήρωά τους πιο ανάγλυφο και να επιτευχθεί μεγαλύτερος βαθμός ταύτισης με αυτόν. Οι ασκήσεις ακολούθησαν σειρά διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να εξοικειωθούν σταδιακά οι μαθητές με την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου, ιδιαίτερα οι μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

- Ζωγράφισαν το πορτρέτο του ήρωά τους και μέσα σε ένα συννεφάκι έγραψαν αυτό που σκέφτεται.
- Σχεδίασαν μια σκηνή σε μορφή κόμικ, με τον ήρωα να αντιμετωπίζει κάποιον από τους δευτερεύοντες χαρακτήρες με φιλική ή εχθρική διάθεση και έγραψαν τον διάλογο.
- Έγραψαν μια σελίδα από το ημερολόγιο του ήρωα, διερευνώντας τις συνήθειές του, ρίχνοντας φως στην καθημερινότητά του, καθώς και σε περιστατικά που τον απασχόλησαν.
- Έγιναν μικροί δημοσιογράφοι και πήραν συνέντευξη από τον ήρωά τους, διατυπώνοντας ερωτήσεις και απαντήσεις, μπαίνοντας ταυτόχρονα και στη θέση του ήρωά τους.

### **Συγγραφή της πρωτότυπης ιστορίας (3<sup>ο</sup> δίωρο)**

Οι μαθητές κλήθηκαν να συγγράψουν τη δική τους ιστορία με βάση τον ήρωα που είχαν σκιαγραφήσει με τη βοήθεια των ασκήσεων δημιουργικής γραφής. Σύμφωνα και με τις δραστηριότητες που προτείνονται από το εγχειρίδιο του Ανθολογίου για τα αντίστοιχα κείμενα, δόθηκαν οι εξής επιλογές: α) να συνεχίσουν την ιστορία από το σημείο που τελειώνει, β) να εστιάσουν σε ένα περιστατικό και να το αναλύσουν, γ) να ξαναγράψουν την ιστορία προσθέτοντας νέα στοιχεία πλοκής και νέα έκβαση.

Η εκπαιδευτικός παρουσίασε τον πίνακα αξιολόγησης (ρουμπρίκα) θέτοντας τα κριτήρια ποιότητας της ιστορίας, ως προς τα βασικά στοιχεία της αφήγησης (Παράρτημα Β). Οι μαθητές συζήτησαν στις ομάδες τους για την ιδέα που ήθελαν να αναπτύξουν. Αντάλλαξαν απόψεις, προβληματίστηκαν και πρότειναν διάφορες ιδέες συμμετέχοντας ενεργά στις

ομαδικές διεργασίες. Κάποιες ομάδες κατέληξαν πιο γρήγορα σε μια κοινή ιδέα σε σχέση με άλλες και ξεκίνησε η συγγραφή. Δημιουργήθηκαν έξι ιστορίες (Παράρτημα Γ) με τους εξής τίτλους:

- Ομάδα 1<sup>η</sup>: Μια σημαντική αποστολή για τον Πορκιουπίνο
- Ομάδα 2<sup>η</sup>: Η Σακοράφα σε νέες περιπέτειες
- Ομάδα 3<sup>η</sup>: Ο μικρός ποντικός διασκεδάζει
- Ομάδα 4<sup>η</sup>: Η απόδραση του κυρίου Βερούτσι
- Ομάδα 5<sup>η</sup>: Η δρακοπαρέα
- Ομάδα 6<sup>η</sup>: Μια αγκαλιά για τη Βαγγελίτσα

Όταν οι μαθητές ολοκλήρωσαν τις ιστορίες τους, ακολούθησε η δημιουργία των ιστοριοπινάκων (storyboard) (Παράρτημα Γ). Τα εικονογραφημένα σενάρια, μια χρήσιμη πρακτική από τον χώρο της κινηματογράφησης, συμβάλλουν στην χαρτογράφηση της ιστορίας και στη συνοχή της αφήγησης, καθώς αποτυπώνουν τη ροή των γεγονότων αλλά και των συναισθημάτων. Έτσι, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν καλύτερα τη δομή της ψηφιακής τους ιστορίας.

Οι μαθητές, όντας εξοικειωμένοι με τη χρήση ιστοριοπινάκων από προηγούμενες δραστηριότητες, προχώρησαν στον σχεδιασμό των εικόνων και την παράθεση των αφηγηματικών και διαλογικών μερών τους. Τονίστηκε πως ο σκοπός του ιστοριοπίνακα είναι η αποτύπωση των βασικών σημείων της εξέλιξης της ιστορίας, ώστε να λειτουργήσει σαν οδηγός για την κατασκευή του ψηφιακού κόμικ. Η έκταση του ιστοριοπίνακα αποφασίστηκε από την κάθε ομάδα. Δύο ομάδες δημιούργησαν εκτενέστερα εικονοσενάρια. Αξίζει να επισημανθεί πως σε αυτό το στάδιο ενεπλάκησαν πιο ενεργά και οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

## **B' Φάση**

### **Ψηφιακό εργαλείο Pixton- Δημιουργία ήρωα (4<sup>ο</sup> δίωρο)**

Οι ομάδες μεταφέρθηκαν στο εργαστήρι πληροφορικής για την ψηφιακή επεξεργασία των ιστοριών τους. Το ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία των κόμικς είναι το Pixton. Πρόκειται για ένα διαδικτυακό εργαλείο ψηφιακής αφήγησης που προσφέρει μεγάλη ποικιλία χαρακτήρων, φόντων και εικόνων που μπορούν να αξιοποιήσουν οι μαθητές στα έργα τους. Για εξοικονόμηση χρόνου, η εκπαιδευτικός είχε ήδη δημιουργήσει λογαριασμό στην ιστοσελίδα. Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα δίνει τη

δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν την εικονική τους τάξη προσθέτοντας μαθητές- μέλη. Για κάθε μαθητή εκδίδεται ένας ξεχωριστός κωδικός, με τον οποίο μπορεί να συνδεθεί στην εικονική τάξη και να δημιουργήσει ατομικά ή και συνεργατικά τα δικά του κόμικς. Για την εν λόγω διδακτική παρέμβαση, προστέθηκαν έξι μέλη με τα ονόματα των ηρώων, όσα και οι ομάδες.

Αρχικά έγινε παρουσίαση του ψηφιακού εργαλείου Pixton και της λειτουργίας του. Η εκπαιδευτικός δημιούργησε ένα σύντομο κόμικ με δύο σκηνές χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία, έδειξε τον τρόπο εισαγωγής κειμένου (λεζάντες) αλλά και διαλόγου, αποσαφήνισε τα βασικά συστατικά των κόμικς, όπως η οπτικοποίηση της πληροφορίας, η κατεύθυνση ανάγνωσης του κόμικ και η σωστή τοποθέτηση των διαλόγων στις εικόνες.

Μετά την παρουσίαση διαφόρων παραδειγμάτων, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν το avatar του ήρωά τους. Κατά την επεξεργασία του οι μαθητές δοκίμασαν τις δυνατότητες του ψηφιακού εργαλείου επιλέγοντας στοιχεία εμφάνισης και πόζα για τον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας τους.

### **Ψηφιακές ιστορίες (5<sup>ο</sup> δίωρο)**

Οι μαθητές με οδηγό τα storyboards άρχισαν να δημιουργούν τα κόμικς τους μετατρέποντας τις γραπτές ιστορίες σε ψηφιακές (Παράρτημα Δ). Οι ομάδες συνεργάστηκαν ομαλά έχοντας κατασταλάξει στην πλοκή της ιστορίας και προχωρώντας στην υλοποίηση της μέσω του ψηφιακού εργαλείου. Οι περισσότερες ομάδες προτίμησαν να δημιουργήσουν πρώτα τις εικόνες και στη συνέχεια να προσθέσουν κείμενο και διαλόγους. Όταν προέκυπταν δυσκολίες κατά την επεξεργασία του κόμικ, οι μαθητές ζητούσαν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, όπως π.χ. για την εύρεση αντικειμένων στον κατάλογο του Pixton. Σε κάποιες περιπτώσεις επιλέχθηκαν διαφορετικά αντικείμενα από εκείνα που είχαν σχεδιαστεί στο storyboard και έγιναν οι απαραίτητες προσαρμογές.

Οι μαθητές ήταν προσηλωμένοι καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας του ψηφιακού κόμικ. Συνεργάστηκαν αρμονικά, καθώς εναλλάσσονταν στη θέση του σχεδιαστή που χειριζόταν το ποντίκι και έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις για την τοποθέτηση των εικόνων, τη σύνταξη των κειμένων και την απόδοση του συναισθήματος κάθε σκηνής.

### **Παρουσίαση των ιστοριών και αξιολόγηση (6<sup>ο</sup> δίωρο)**

Πίσω στην αίθουσα διδασκαλίας, μετά την ολοκλήρωση των ψηφιακών ιστοριών, παρουσιάστηκαν τα έργα από όλες τις ομάδες. Κάθε ομάδα διάβασε την αρχική γραπτή

ιστορία στην ολομέλεια της τάξης και στη συνέχεια πρόβαλε την ψηφιακή εκδοχή της. Οι μαθητές σχολίασαν τα κόμικς, σύμφωνα με τη ρουμπρίκα αξιολόγησης, ως προς τα βασικά στοιχεία αφήγησης, συνέκριναν τις αρχικές με τις τελικές ιστορίες, επεσήμαναν ομοιότητες και διαφορές, ανέφεραν τα στοιχεία που τους εντυπωσίασαν και έκριναν τον συναισθηματικό αντίκτυπο του κάθε καλλιτεχνικού έργου.

Τέλος, οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης και συμπλήρωσαν το τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης (Παράρτημα Α)

Οι ψηφιακές ιστορίες τυπώθηκαν και μοιράστηκαν στους μαθητές της τάξης. Προτείνεται η ανάρτησή τους σε διαδικτυακό τόπο, ώστε να κοινοποιηθούν στο ευρύτερο κοινό της μαθητικής κοινότητας.



## 2.5 Συμπεράσματα

Η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί προτεραιότητα για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που στόχο έχουν να εμφυσήσουν την αγάπη για το εξωσχολικό βιβλίο, να καλλιεργήσουν γλωσσικά και αισθητικά τους νέους. Οι νέες τεχνολογίες έρχονται να εμπλουτίσουν και να προαγάγουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία προσφέροντας χρήσιμα εργαλεία επεξεργασίας της νέας γνώσης αλλά και της καλλιτεχνικής έκφρασης. Ειδικότερα, η Ψηφιακή Αφήγηση κρίνεται ως ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο που προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών με τον παιγνιώδη χαρακτήρα του και καθιστά την Παιδική Λογοτεχνία προσβάσιμη σε ένα ευρύτερο αναγνωστικό κοινό. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να εξετάσει τις δυνατότητες ενσωμάτωσης αυτής της πρακτικής στη μαθησιακή διαδικασία.

Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήθηκε σε ένα δείγμα δεκαοχτώ (18) μαθητών ενός τμήματος της Ε' τάξης του Δημοτικού σε σχολείο ημιαστικής περιοχής από τη διδάσκουσα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν έχουν γενικευμένη ισχύ, ωστόσο αποτιμώνται θετικά ως προς την υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών. Για τη γενίκευση των συμπερασμάτων απαιτούνται κι άλλες διδακτικές εφαρμογές σε ένα μεγαλύτερο μαθητικό δείγμα.

Στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης διερευνήθηκε κατά πόσο η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για ανάγνωση και επεξεργασία των κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας του σχολικού εγχειριδίου του Ανθολογίου. Επιπλέον, διερευνήθηκε αν η χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των βασικών δομικών στοιχείων της αφήγησης και κατ' επέκταση στην αναβάθμιση του γραπτού λόγου. Τα κείμενα των μαθητών εξετάστηκαν ως προς την πλήρωση των βασικών σημείων αφήγησης και ως προς το επίπεδο δημιουργικότητας.

Η ανταπόκριση των μαθητών στη διδακτική παρέμβαση ήταν θετική, καθώς το σύνολο της τάξης συμμετείχε ενεργά σε όλα τα στάδια της. Ο τελικός στόχος δημιουργίας των ψηφιακών κόμικ κινητοποίησε όλους τους μαθητές να διαβάσουν με προσήλωση τα κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας από το σχολικό εγχειρίδιο του Ανθολογίου. Αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις ασκήσεις δημιουργικής γραφής και επιδόθηκαν με ενδιαφέρον στη συγγραφή των ιστοριών τους, χωρίς να εκφράσουν τις συνηθισμένες διαμαρτυρίες τους για την γραπτή έκφραση. Ιδιαίτερα μαθητές που συνήθως



παρέμεναν αμέτοχοι κατά την επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων κινητοποιήθηκαν σε μια πιο ενεργή συμμετοχή κυρίως στο στάδιο της ψηφιοποίησης των ιστοριών.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων παιδικής λογοτεχνίας από το εγχειρίδιο του Ανθολογίου, εξετάστηκαν προσεκτικά τα ερωτηματολόγια ανίχνευσης των πρότερων στάσεων των μαθητών για τη διδασκαλία των κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας από το Ανθολόγιο και τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της δράσης (Παράρτημα Α). Επιπρόσθετα, δεδομένα συλλέχθηκαν και από τις συστηματικές καταγραφές της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ως προς τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στα διάφορα στάδιά της.

Μετά από εξέταση του ερωτηματολογίου ανίχνευσης διαπιστώθηκε πως μια μικρή μερίδα των μαθητών διαβάζει εξωσχολικά βιβλία, ενώ η πλειοψηφία τους έρχονται σε επαφή με κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας μόνο στο σχολείο, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν απολαμβάνουν ιδιαίτερα τη διδασκαλία των κειμένων του Ανθολογίου, εκτός κι αν τους συνεπάρει η ιστορία ή εάν εμπλακούν σε κάποια βιωματική δραστηριότητα. Έδειξαν προτίμηση σε δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων και το εικαστικό έργο. Αρκετοί σημείωσαν την αλλαγή του τέλους της ιστορίας αλλά και την ανατροπή της πλοκής με χιουμοριστική διάθεση. Παρατηρείται πως οι μαθητές διαλέγουν παιγνιώδεις δραστηριότητες που υπόσχονται διασκέδαση και διεγείρουν τη δημιουργικότητα. Τρεις μαθητές απάντησαν πως έχουν διαβάσει ολόκληρο το λογοτεχνικό βιβλίο με αφορμή τη διδασκαλία ενός αποσπάσματος στο Ανθολόγιο. Όλοι ανεξαιρέτως απάντησαν θετικά στην προοπτική δημιουργίας ψηφιακού κόμικ με έναυσμα ένα κείμενο από το Ανθολόγιο.

Μετά από εξέταση του τελικού ερωτηματολογίου αξιολόγησης της δράσης διαπιστώθηκε πως το σύνολο των μαθητών απόλαυσε τη διαδικασία δημιουργίας του ψηφιακού κόμικ. Αφοσιώθηκαν στην επεξεργασία του κειμένου, έχτισαν με προσοχή την ιστορία τους με βάση τον κεντρικό χαρακτήρα τους, χρησιμοποίησαν το storyboard για να οργανώσουν καλύτερα την πλοκή τους και αξιοποίησαν αποτελεσματικά τα ψηφιακά εργαλεία. Κάποιοι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες έδειξαν προτίμηση στην ψηφιακή εκδοχή της ιστορίας, στην εικονογράφηση του ιστοριοπίνακα και λιγότερο στις ασκήσεις δημιουργικής γραφής και τη συγγραφή της ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί πως παρά τις διαφωνίες που προέκυψαν μέσα στις ομάδες κατά τη συγγραφή και την εικονογράφηση της ιστορίας, όλοι

οι μαθητές στο τέλος, μετά την ολοκλήρωση του ψηφιακού κόμικ, ένιωσαν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Επίσης, το σύνολο της τάξης δήλωσε πως θα επιθυμούσε να διδάσκεται τα κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας με ψηφιακά μέσα, καθώς και άλλα μαθήματα. Τέλος, αρκετοί μαθητές εκδήλωσαν την επιθυμία να δημιουργήσουν κι άλλα ψηφιακά κόμικ με βάση κείμενα του Ανθολογίου.

Εξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως η χρήση ψηφιακών μέσων κατά τη διδασκαλία των κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για ένα μάθημα που παραδοσιακά θεωρείται κουραστικό και δυσνόητο. Συγκεκριμένα, η Ψηφιακή Αφήγηση δίνει ένα σημαντικό κίνητρο στους μαθητές να διαβάσουν κείμενα και να τα επεξεργαστούν δημιουργικά αντλώντας έμπνευση από αυτά. Επιπλέον, η Δημιουργική Γραφή αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερο ενθουσιασμό όταν συνδέεται με την ψηφιοποίηση των ιστοριών. Ιδιαίτερα για μαθητές που έχουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο η χρήση των ψηφιακών μέσων αποτελεί το εφελκυστικό για να δοκιμάσουν να γράψουν.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, κατά πόσο η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην κατασκευή ιστοριών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των βασικών δομικών στοιχείων της αφήγησης (χώρος, χρόνος, χαρακτήρας, πλοκή) και στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών, εξετάστηκαν προσεκτικά στο σύνολο τους οι γραπτές και ψηφιακές ιστορίες που δημιούργησαν οι μαθητές και βαθμολογήθηκαν με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια ποιότητας της ρουμπρίκας (Παράρτημα Β).

Η πρώτη ψηφιακή ιστορία με τίτλο «Μια σημαντική αποστολή για τον Πορκιουπίνο» βασίστηκε στο απόσπασμα [Ο ασημένιος δρόμος] από το παιδικό μυθιστόρημα *Λαμπερά αγκάθια* του Γιώργου Μπόντη. Πρόκειται για μια φανταστική ιστορία που πραγματεύεται την οικολογική καταστροφή των δασών αλλά και την ατομική πρωτοβουλία εκείνων που πρωτοπορούν και χαράζουν νέους δρόμους. Στο απόσπασμα παρουσιάζεται ο κεντρικός ήρωας, ο Πορκιουπίνος, να συζητά με τα ζώα του δάσους για την αναγκαιότητα να πραγματοποιήσει το ταξίδι του στον κόσμο των ανθρώπων. Στην ιστορία τους οι μαθητές παρουσίασαν τον ήρωα να πραγματοποιεί το ταξίδι του στην πόλη, για να πείσει τους ανθρώπους να σώσουν το δάσος. Επέλεξαν με αυτό τον τρόπο να συνεχίσουν την ιστορία και να δώσουν ένα δικό τους τέλος. Το θέμα της ιστορίας αναδείχτηκε πολύ καλά μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Το σκηνικό αποδόθηκε εξαιρετικά με πολλές λεπτομέρειες. Οι χαρακτήρες σκιαγραφήθηκαν με αρκετές πτυχές. Ιδιαίτερα ο κεντρικός ήρωας αποδόθηκε με στοιχεία όπως θάρρος, πρωτοβουλία, υπερφυσικές δυνάμεις και οικολογική συνείδηση. Η πλοκή οργανώθηκε πολύ καλά, ώστε να προκαλεί έντονα το ενδιαφέρον του αναγνώστη,

ως προς την ανάπτυξη, τη σύγκρουση και τη λύση της ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη ομάδα αποτελούνταν από αγόρια και υπήρξε από την αρχή μια τάση να καταστήσουν τον ήρωά τους πιο βίαιο, επηρεασμένοι από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που συνηθίζουν να παίζουν. Μετά από συζήτηση με την εκπαιδευτικό προσπάθησαν να βρουν μια πιο ειρηνική επίλυση του προβλήματος. Έτσι, ενώ στην αρχή παρουσίασαν τον ήρωα να σκοτώνει τον αντίπαλό του, στη συνέχεια έδωσαν μια διαφορετική τροπή δείχνοντας τον ήρωά τους να οδηγεί τον «κακό» στο αστυνομικό τμήμα. Το μήνυμα της ιστορίας ήταν σαφές και πέρασε στους αναγνώστες.

Ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού κόμικ, τα καρτέ που δημιουργήθηκαν είχαν συνοχή και ξεδίπλωναν ομαλά την πλοκή της ιστορίας. Οι διάλογοι ήταν σαφείς και περιεκτικοί, ενώ οι λεζάντες διευκόλυναν την παρακολούθηση των γεγονότων. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας έγινε με τρόπο αποτελεσματικό, ενώ χρησιμοποιήθηκαν εύστοχα ηχολέξεις και σχηματοποιημένες λέξεις. Η συνεργασία των μαθητών στην ομάδα ήταν αρκετά καλή. Παρατηρήθηκε πως στο πρώτο στάδιο συγγραφής της ιστορίας η ομάδα στηρίχτηκε κυρίως στον μαθητή που είχε ευχέρεια στη γραπτή έκφραση, ενώ στο στάδιο δημιουργίας του ψηφιακού κόμικ οι μαθητές συμμετείχαν ισομερώς. Λόγω της μεγάλης έκτασης της ιστορίας, οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερες ώρες για την κατασκευή του ψηφιακού κόμικ.

Η δεύτερη ψηφιακή ιστορία με τίτλο «Η Σακοράφα σε νέες περιπέτειες» βασίστηκε στο παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν *Η Σακοράφα*. Πρόκειται για ένα παραμύθι που αποκαλύπτει με σατυρική διάθεση τα ελαττώματα και τις αδυναμίες μιας σακοράφας που παραποιεί διαρκώς την πραγματικότητα. Στο παραμύθι παρουσιάζεται η κεντρική ηρωίδα να φοβάται συνεχώς για τη σωματική της ακεραιότητα, καθώς αναγκάζεται να ταξιδέψει σε άγνωστα μέρη. Οι φόβοι της όμως δεν επαληθεύονται. Ενώ στην αρχή οι μαθητές είχαν αποφασίσει να αναλύσουν το ταξίδι της στον υπόνομο, ανοίγοντας ένα παρακλάδι της ιστορίας που ήταν ανεξερεύνητο, τελικά η ιστορία τους έμεινε κοντά στο αρχικό κείμενο και η ψηφιακή τους ιστορία ανέδειξε κάποια σημεία του. Το θέμα της ιστορίας παρουσιάστηκε επαρκώς μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Το σκηνικό αποδόθηκε πολύ καλά με αρκετές λεπτομέρειες. Ο κεντρικός χαρακτήρας σκιαγραφήθηκε με αρκετές πτυχές, καθώς διαφάνηκε η τάση του να υπερβάλλει, η υπεροψία του και οι αδικαιολόγητοι φόβοι του. Η πλοκή οργανώθηκε αρκετά καλά, ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον στον αναγνώστη. Η ανάπτυξη της ιστορίας αναπτύχθηκε εξαιρετικά δίνοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ενώ και η εσωτερική σύγκρουση του ήρωα αναδείχθηκε πολύ καλά. Η λύση

της ιστορίας ακολούθησε το ανοιχτό τέλος του αρχικού κειμένου αφήνοντας αναπάντητα ερωτήματα για την τύχη της Σακοράφας. Ήταν σε συνάφεια με τα στάδια της ανάπτυξης και της σύγκρουσης. Το μήνυμα της ιστορίας πέρασε με αρκετή σαφήνεια στους αναγνώστες.

Ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού κόμικ, τα καρέ που δημιουργήθηκαν είχαν συνοχή στο μεγαλύτερο μέρος τους. Το τελευταίο καρέ δεν σχετιζόταν άμεσα με το προηγούμενο δίνοντας την εντύπωση πως η ιστορία διακόπηκε απότομα. Οι διάλογοι ήταν σαφείς και περιεκτικοί, ενώ οι λεζάντες διευκόλυναν την παρακολούθηση των γεγονότων. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας έγινε με τρόπο αποτελεσματικό. Δεν χρησιμοποιήθηκαν όμως ηχολέξεις ούτε σχηματοποιημένες λέξεις. Η συνεργασία των μαθητών στην ομάδα ήταν αρμονική τόσο στο στάδιο της συγγραφής όσο και στο στάδιο του ψηφιακού κόμικ. Το χρονοδιάγραμμα τηρήθηκε στο ακέραιο.

Η τρίτη ψηφιακή ιστορία με τίτλο «Ο μικρός ποντικός διασκεδάζει» βασίστηκε στη νουβέλα του Ρόαλντ Νταλ *Η καρδιά ενός ποντικού*. Πρόκειται για μια φανταστική ιστορία που πραγματεύεται τη σχέση αγάπης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μια γιαγιά και στον ποντικό εγγονό της. Στο απόσπασμα που διάβασαν οι μαθητές από το Ανθολόγιο παρουσιάζεται ο κεντρικός ήρωας, ο μικρός ποντικός, να περνά στιγμές αγάπης και τρυφερότητας με τη γιαγιά του στο σπίτι της τελευταίας. Ο εγγονός προσπαθεί να προσαρμοστεί στη νέα του ζωή ως ποντίκι και αναρωτιέται με αγωνία αν στον λίγο χρόνο ζωής που του απομένει θα έχει τη συντροφιά της υπερήλικης γιαγιάς του. Στην ιστορία τους οι μαθητές εστίασαν στην καθημερινή ζωή του μικρού ποντικού βάζοντας στη θέση της γιαγιάς το πρόσωπο της μαμάς. Δεν έθιξαν καθόλου τον προβληματισμό του μικρού ποντικού για τη διάρκεια της ζωής του αλλά τόνισαν την αξία της αγάπης για να είναι κάποιος ευτυχισμένος. Το θέμα της ιστορίας παρουσιάστηκε ικανοποιητικά μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Το σκηνικό αποδόθηκε επαρκώς χωρίς πολλές λεπτομέρειες. Ο κεντρικός χαρακτήρας δεν αναλύθηκε αρκετά, ούτε σε επίπεδο ιστορίας ούτε σε επίπεδο ψηφιακού κόμικ, καθώς οι σκέψεις και προβληματισμοί του δεν αναδείχτηκαν όσο θα έπρεπε. Η πλοκή παρουσιάζεται ελλιπής, καθώς δεν διαφαίνεται η βασική σύγκρουση, ενώ η λύση συμπίπτει με το τέλος της ημέρας του ποντικού χωρίς να απαντά σε κάποιο ερώτημα. Μετά από παραίνεση της εκπαιδευτικού οι μαθητές πρόσθεσαν στο τέλος της ιστορίας μια σκέψη του ποντικού, έτσι ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ των μερών της ιστορίας. Το μήνυμα της αφήγησης διασαφηνίστηκε περισσότερο με την τελευταία σκέψη του ποντικού.

Ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού κόμικ, τα καρτέ που δημιουργήθηκαν δεν είχαν τόσο καλή συνοχή, καθώς δεν οδηγούσαν το ένα στο άλλο παρά θύμιζαν περισσότερο μια απλή παράθεση σκηνών από την καθημερινή ζωή του ποντικού. Οι λεζάντες προσέδωσαν μια στοιχειώδη συνοχή με τον προσδιορισμό του χρόνου, ενώ οι διάλογοι ήταν ελάχιστοι. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό, ωστόσο δεν χρησιμοποιήθηκαν ηχολέξεις ούτε σχηματοποιημένες λέξεις. Κατά τη συνεργασία τους οι μαθητές αντιμετώπισαν κάποια προβλήματα συνεννόησης με αποτέλεσμα να μείνουν πίσω στις ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Δεν πρόλαβαν να επεξεργαστούν αρκετά τον χαρακτήρα τους, γεγονός που φάνηκε στη μετέπειτα ιστορία τους και στο ψηφιακό κόμικ. Το χρονοδιάγραμμα τηρήθηκε στο ακέραιο.

Η 4<sup>η</sup> ψηφιακή ιστορία με τίτλο «Η απόδραση του κυρίου Βερούτσι» βασίστηκε στο διήγημα του Τζιάννι Ροντάρι «Περιπέτεια με την τηλεόραση». Πρόκειται για μια φανταστική ιστορία που διακωμωδεί την επίδραση της τηλεόρασης στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Ο κεντρικός ήρωας, κύριος Βερούτσι, επιστρέφει σπίτι του κουρασμένος από τη δουλειά και κάθεται να δει τηλεόραση. Ξαφνικά μέσα από την τηλεόραση ξεπηδούν διάφορα πρόσωπα της επικαιρότητας που προσπαθούν να τον πείσουν για τη δική τους εκδοχή των γεγονότων. Ο ήρωας προσπαθεί να απαλλαγεί από τα ενοχλητικά πρόσωπα και βρίσκεται μπροστά σε τρεις πιθανές εκβάσεις της ιστορίας. Οι μαθητές στη δική τους ιστορία επινόησαν ένα διαφορετικό τέλος βάζοντας τον ήρωά τους να κάνει ένα ταξίδι βουτώντας μέσα στην τηλεόραση, προκειμένου να πείσει αυτά τα πρόσωπα να σταματήσουν να τον ενοχλούν. Το θέμα της ιστορίας παρουσιάστηκε ικανοποιητικά μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Το σκηνικό αποδόθηκε αρκετά καλά χωρίς πολλές λεπτομέρειες. Ο κεντρικός χαρακτήρας σκιαγραφήθηκε στοιχειωδώς με έμφαση στη δυσαρέσκεια που τον διακατείχε λόγω της όχλησης που δεχόταν. Η πλοκή οργανώθηκε αρκετά καλά προκαλώντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Τα στάδια της αφήγησης διαφαίνονται καθαρά. Η ιστορία αναπτύχθηκε ικανοποιητικά οδηγώντας γρήγορα στη βασική σύγκρουση και η λύση που δόθηκε σχετιζόταν με τα προηγούμενα στάδια. Το μήνυμα της ιστορίας αναδείχτηκε με σαφήνεια.

Ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού κόμικ, τα καρτέ που δημιουργήθηκαν είχαν αρκετά καλή συνοχή. Οι λεζάντες λειτούργησαν υποβοηθητικά για τη συμπλήρωση των νοηματικών χασμάτων μεταξύ των εικόνων. Οι διάλογοι ήταν σαφείς και περιεκτικοί. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό, ωστόσο δεν χρησιμοποιήθηκαν ηχολέξεις ούτε σχηματοποιημένες λέξεις. Κατά τη συνεργασία τους και

αυτοί οι μαθητές αντιμετώπισαν κάποια προβλήματα συνεννόησης, με αποτέλεσμα να μείνουν πίσω στις ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Δεν πρόλαβαν να επεξεργαστούν αρκετά τον χαρακτήρα τους, γεγονός που φάνηκε στη μετέπειτα ιστορία τους και στο ψηφιακό κόμικ. Το χρονοδιάγραμμα τηρήθηκε στο ακέραιο.

Η 5<sup>η</sup> ψηφιακή ιστορία με τίτλο «Η δρακοπαρέα» βασίστηκε στο παραμύθι της Αγγελικής Βαρελλά «Δρακοπαραμύθι». Πρόκειται για μια φανταστική ιστορία που θίγει τα μεγάλα οικολογικά προβλήματα που πλήττουν τις σύγχρονες μεγαλουπόλεις. Στο παραμύθι ένας δράκος που δεν έχει άλλη δουλειά από το να κοιμάται όλη μέρα αποφασίζει να φτιάξει μια συμμορία με σκοπό να σπείρει την καταστροφή. Τα μέλη της συμμορίας του έχουν ευφάνταστα ονόματα, όπως Ρυπανσίν, Χωματερόλ, Ντεσιμπέλ κ.α. και παραπέμπουν στα οικολογικά ζητήματα που ταλανίζουν τους ανθρώπους των πόλεων. Οι μαθητές στην ιστορία τους παρουσίασαν τον κεντρικό ήρωα, τον Δράκο και τα μέλη της συμμορίας του να πραγματοποιούν το κακόβουλο σχέδιό τους και να εξαπολύουν επίθεση στην πόλη. Επέλεξαν, λοιπόν, να συνεχίσουν την ιστορία και να δώσουν το δικό τους τέλος. Το θέμα της ιστορίας αναδείχτηκε πολύ καλά με πλούσιο σκηνικό και λεπτομερή εικονοποιϊα. Οι χαρακτήρες παρουσιάστηκαν μονοδιάστατοι έχοντας ο καθένας ένα δυνατό χαρακτηριστικό, όπως ακριβώς ήταν και στο αρχικό κείμενο. Ο κεντρικός ήρωας σκιαγραφήθηκε με περισσότερες πτυχές σε μια προσπάθεια των μαθητών να τον καταστήσουν πιο συμπαθή. Η πλοκή οργανώθηκε πολύ καλά προκαλώντας έντονα το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Τα στάδια αφήγησης αναπτύχθηκαν ικανοποιητικά με ομαλή εισαγωγή στο θέμα, ξεκάθαρη σύγκρουση των αντίπαλων δυνάμεων και μια λύση που στόχο είχε να εγείρει έναν προβληματισμό αφήνοντας ανοιχτούς δρόμους για τη λήψη δραστικών μέτρων. Το μήνυμα των δημιουργών μεταδόθηκε με σαφήνεια.

Ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού κόμικ, τα καρτέ που δημιουργήθηκαν είχαν πολύ καλή συνοχή. Οι λεζάντες αρχικά ήταν εκτεταμένες και μετά από επεξεργασία μειώθηκαν αρκετά και έγιναν πιο στοχευμένες. Οι διάλογοι ήταν σαφείς και περιεκτικοί. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας έγινε εξαιρετικά με επαρκή χρήση ηχολέξεων και σχηματοποιημένων λέξεων. Παρατηρήθηκε πως στο πρώτο στάδιο συγγραφής της ιστορίας η ομάδα στηρίχτηκε κυρίως στον μαθητή που είχε ευχέρεια στη γραπτή έκφραση, ενώ στο στάδιο δημιουργίας του ψηφιακού κόμικ οι μαθητές συμμετείχαν ισομερώς. Λόγω της μεγάλης έκτασης της ιστορίας, οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερες ώρες για την κατασκευή του ψηφιακού κόμικ.



Η 6η ψηφιακή ιστορία με τίτλο «Μια αγκαλιά για τη Βαγγελίτσα» βασίστηκε στο διήγημα «Η Βαγγελίτσα», από το βιβλίο της Έλλης Αλεξίου *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*. Πρόκειται για ένα απόσπασμα του διηγήματος που εξιστορεί τις δύσκολες και αμήχανες στιγμές που περνούσε η κεντρική ηρωίδα, η Βαγγελίτσα, στο σχολείο με τους συμμαθητές της. Πραγματεύεται έννοιες όπως η διαφορετικότητα, η αποδοχή και η φιλία. Οι μαθητές στην ιστορία τους θέλησαν να αναδείξουν τα βασικά σημεία του κειμένου παρουσιάζοντας τα βήματα της Βαγγελίτσας από τη μοναξιά που βίωνε στην αποδοχή και την αναγνώριση από τους συμμαθητές της. Το θέμα της ιστορίας αναδείχτηκε ικανοποιητικά. Το σκηνικό αποδόθηκε επαρκώς χωρίς πολλές λεπτομέρειες. Ο κεντρικός χαρακτήρας σκιαγραφήθηκε αρκετά καλά, καθώς αναδείχτηκαν τα κύρια χαρακτηριστικά της εσωστρέφειας, της αμηχανίας και της μοναχικότητας. Η πλοκή οργανώθηκε στοιχειωδώς χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον αναγνώστη. Τα στάδια της αφήγησης ήταν εμφανή, χωρίς όμως ιδιαίτερη ανάπτυξη. Η βασική σύγκρουση αποδόθηκε ικανοποιητικά και η λύση βρισκόταν σε συνάφεια με τα προηγούμενα στάδια. Το μήνυμα της ιστορίας ήταν αρκετά σαφές.

Ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού κόμικ, τα καρτέ που δημιουργήθηκαν είχαν αρκετά καλή συνοχή. Οι λεζάντες λειτούργησαν υποβοηθητικά για τη συμπλήρωση των νοηματικών χασμάτων μεταξύ των εικόνων, ενώ οι διάλογοι ήταν ελάχιστοι. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό, ωστόσο δεν χρησιμοποιήθηκαν ηχολέξεις ούτε σχηματοποιημένες λέξεις. Η συνεργασία των μαθητών στην ομάδα ήταν αρμονική τόσο στο στάδιο της συγγραφής όσο και στο στάδιο του ψηφιακού κόμικ. Το χρονοδιάγραμμα τηρήθηκε στο ακέραιο.

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα αξιολόγησης (ρουμπρίκα) διαπιστώνεται πως στην πλειοψηφία τους οι γραπτές και ψηφιακές ιστορίες των μαθητών πληρούν από ικανοποιητικά έως εξαιρετικά τα βασικά δομικά στοιχεία της αφήγησης (σκηνικό, χαρακτήρας, πλοκή). Στις περισσότερες περιπτώσεις, το σκηνικό αποδόθηκε με αρκετές λεπτομέρειες και σε συνάφεια με τα εξιστορούμενα γεγονότα, ο χαρακτήρας σκιαγραφήθηκε με αρκετές πτυχές κεντρίζοντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη και η πλοκή ακολούθησε όλα τα στάδια αφήγησης μεταφέροντας το μήνυμα των δημιουργών. Αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότερες ομάδες, καθώς επεξεργάζονταν τα εικονοσενάρια (storyboards), ανέτρεξαν πίσω στην αρχική τους ιστορία και έκαναν τροποποιήσεις που κατέστησαν ακόμη πιο σαφή τα βασικά αυτά συστατικά της αφήγησης. Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα πως η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας με όλα τα στάδια επεξεργασίας

του υλικού της συμβάλλει τα μέγιστα στην κατανόηση της δομής της αφήγησης, καθώς και στην αναβάθμιση του γραπτού λόγου των μαθητών.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εάν η ψηφιακή αφήγηση οδηγεί σε ποιοτική αναβάθμιση της δημιουργικής γραφής σε επίπεδο δημιουργικότητας, εξετάστηκαν προσεκτικά οι γραπτές και ψηφιακές ιστορίες των μαθητών και αξιολογήθηκε το επίπεδο δημιουργικής σκέψης με βάση τα κριτήρια δημιουργικότητας του Torrance.

Όσον αφορά την Ευφράδεια, όλες οι ομάδες ανεξαιρέτως παρήγαγαν δικά τους κείμενα με βάση τα αρχικά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που τους δόθηκαν και τα μετασχημάτισαν σε ψηφιακές ιστορίες στα πλαίσια της οργανωμένης δράσης. Δύο από τις ομάδες έγραψαν εκτενέστερα κείμενα και δημιούργησαν στη συνέχεια αντίστοιχα εκτενή κόμικς. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κατασκευής της ιστορίας, καθώς κατέστησαν τα λογοτεχνικά κείμενα πιο οικεία και τους ήρωες πιο ανάγλυφους, ξεκλειδώνοντας έτσι τη συγγραφική έμπνευση των μαθητών. Η δημιουργία ψηφιακού κόμικ κινητοποίησε όλους τους μαθητές να εμπλακούν σε κάποιο βαθμό στη συγγραφή, ακόμα και εκείνους τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που απέφευγαν να εκφραστούν γραπτά.

Όσον αφορά την Ευκαμψία, οι περισσότερες ομάδες εξέλιξαν τις ιδέες τους μετά το αρχικό κείμενο- ερέθισμα. Λίγες ήταν οι ομάδες που εγκλωβίστηκαν στο πρότυπο κείμενο και προσπάθησαν να το αναπαραγάγουν. Συγκεκριμένα, η δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών «Μια σημαντική αποστολή για τον Πορκιουπίνο», «Νέες περιπέτειες για τη Σακοράφα», «Η απόδραση του κυρίου Βερούτσι» και η «Δρακοπαρέα» φανερώνουν υψηλότερα επίπεδα ευκαμψίας της δημιουργικής σκέψης, καθώς οι ομάδες εξέλιξαν την αρχική ιστορία προσθέτοντας δικά τους στοιχεία και προτείνοντας ένα διαφορετικό τέλος. Οι ψηφιακές ιστορίες «Ο μικρός Ποντικός διασκεδάζει» και «Μια αγκαλιά για την Βαγγελίτσα» έμειναν προσκολλημένες στο αρχικό κείμενο αναδεικνύοντας ωστόσο τα σημεία εκείνα της αφήγησης με το μεγαλύτερο συναισθηματικό φορτίο.

Όσον αφορά την Πρωτοτυπία, οι τρεις ψηφιακές ιστορίες «Νέες περιπέτειες για τη Σακοράφα», «Ο μικρός Ποντικός διασκεδάει» και «Μια αγκαλιά για την Βαγγελίτσα» ακολούθησαν το κείμενο- ερέθισμα χωρίς ιδιαίτερα πρωτότυπες ιδέες. Οι άλλες τρεις ψηφιακές ιστορίες «Μια σημαντική αποστολή για τον Πορκιουπίνο», «Η απόδραση του κυρίου Βερούτσι» και η «Δρακοπαρέα» διαφοροποιήθηκαν αρκετά από τα αρχικά κείμενα με πρωτότυπες ιδέες και χιουμοριστική διάθεση.



Όσον αφορά την Επεξεργασία, οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν είχαν σύνθετη πλοκή με αρκετές λεπτομέρειες, όπως τα «Μια σημαντική αποστολή για τον Πορκιουπίνο», «Νέες περιπέτειες για τη Σακοράφα», «Η απόδραση του κυρίου Βερούτσι» και η «Δρακοπαρέα». Πιο απλή πλοκή είχαν οι μικρότερες σε έκταση ψηφιακές ιστορίες, όπως τα «Ο μικρός Ποντικός διασκεδάζει» και «Μια αγκαλιά για τη Βαγγελίτσα». Σε όλα τα έργα ο προσδιορισμός του χρόνου και του τόπου ήταν σαφής. Οι ήρωες σκιαγραφήθηκαν με αρκετές πτυχές και εμπλέκονταν ενεργά στην εξέλιξη της πλοκής. Η ίδια η πλοκή είχε λογική συνέχεια περιλαμβάνοντας όλα τα στάδια της αφήγησης. Επίσης, όλες οι ιστορίες είχαν ένα τέλος που να ολοκληρώνει τη δράση, άλλοτε αναμενόμενο και άλλοτε ανατρεπτικό.

Σύμφωνα με τα κριτήρια δημιουργικότητας του Torrance, όλες οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν κρίνονται από ικανοποιητικές έως πολύ καλές, καθώς διακρίνονται σε αυτές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τα δομικά εκείνα στοιχεία της δημιουργικής σκέψης, όπως είναι η Ευφράδεια, η Ευκαμψία, η Πρωτοτυπία και η Επεξεργασία. Η δημιουργία μιας ιστορίας με ψηφιακά μέσα αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές που πυροδότησε τη δημιουργική τους σκέψη και τους ώθησε να εμπλακούν ενεργά στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Συμπεραίνεται, λοιπόν, πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να οδηγήσει σε ποιοτική αναβάθμιση της δημιουργικής γραφής των μαθητών, εφόσον εναρμονίζεται με τον σύγχρονο ψηφιακό τρόπο επικοινωνίας ιδεών και σκέψεων.

Επιλογικά, με τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση διαπιστώθηκε πως οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην ανάγνωση και επεξεργασία παιδικών λογοτεχνικών κειμένων, άντλησαν έμπνευση μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής παράγοντας πλούσιο υλικό συγγραφής και δημιούργησαν τις δικές τους ευφάνταστες ιστορίες, γραπτές και ψηφιακές, ασκώντας τις συγγραφικές τους δεξιότητες. Το ενδιαφέρον τους για την παιδική λογοτεχνία ενισχύθηκε σημαντικά δημιουργώντας προσδοκίες για περαιτέρω εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης όχι μόνο στο πεδίο της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας αλλά στο σύνολο των σχολικών μαθημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύεται ο καταλυτικός ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, που συντελούν στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1996). *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη δεκαετία 1980-1990*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. & Δελώνης Α. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2001). *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία* (Τομ. 1). Αθήνα: Καστανιώτη.

Αρτζανίδου, Ε. & Κουράκη, Χ. (2014). *Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή*. Πηγή: Πρακτικά 1ου Διεθνούς συνεδρίου «Δημιουργικής Γραφής» 4-6 Οκτωβρίου, 2013. Αθήνα-Φλώρινα: Π.Μ.Σ «Δημιουργική Γραφή»

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

Βοκοτοπούλου, Ε. (2013). Καλλιέργεια της ανάγνωσης: Η έννοια της βιβλιοθήκης στο προσκήνιο. Στο Κατσίκη- Γκίβαλου, Α & Πολίτη, Δ (Επιμ.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Γαβριηλίδου, Σ. (2013). *Φλυαρία και λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά*. Ζυγός.

Γιάκος, Δ. (1991). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Γιαννικοπούλου, Α. & Φώκιαλη, Ε. (2013). Στα δίκτυα της λογοτεχνίας. Διδάσκοντας στην εποχή του διαδικτύου. Στο Κοντάκος, Α & Καλαβάσης, Φ. *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Κοινωνικά δίκτυα και σχολική μονάδα: Γέφυρες και νοήματα* (σσ. 66-90). Αθήνα: Διάδραση.

Γουλής, Δ. & Γρόσδος, Σ. (2011). Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις. Στο Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ. & Καρακίτσιος, Α. (σ. 57-72) *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές και αναγνωστικές εμπυρώσεις*. Αθήνα:

### Gutenberg

Δελώνης, Α. (1982). *Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Κέδρος.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Ά. & Χαλικιάς, Π., *Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι. Βιβλίο δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Καλογήρου, Τ & Λαλαγιάννη, Κ (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (σ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STYDIO PRESS
- Καρακίτσιος, Α. (2011). *Φιλαναγνωσία...φανατική συνήθεια . Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;. *Κείμενα*, Τεύχος 15. Ανακτήθηκε 14/04/2024, από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/542/523>
- Καρποζήλου, Μ. (1987). *Ελληνικός νεανικός τύπος (1830-1914) Καταγραφή*, εκδ. Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γεν. Γραμματεία Νέας Γενιάς, αρ. 12. Αθήνα, σελ. 45,70
- Κατσίκη-Γκιβάλου, Α. (1995). *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη, τόμος Α΄*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Καλογήρου, Τ & Λαλαγιάννη, Κ (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σ. 13-25). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (χ.χ). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Με λογισμό και μ' όνειρο. Οδηγίες για τον δάσκαλο*. (χ.τ.): Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κωτόπουλος, Τ. (2012), *Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής*. Ανακτήθηκε στις 15/04/2024 από: [https://www.academia.edu/42616582/%CE%9A%CF%89%CF%84%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82\\_%CE%A4\\_%CE%97\\_2012\\_%CE%97\\_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1\\_%CF%84%CE%B7%CF%82\\_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82\\_%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82](https://www.academia.edu/42616582/%CE%9A%CF%89%CF%84%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CE%A4_%CE%97_2012_%CE%97_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82)

Κωτόπουλος, Τ.Η. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα*, 15.

Ανακτήθηκε στις 05/04/2024 από:

[http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95)

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Στο ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, Τόμος ΙΣΤ, Χειμώνας 2014 (τ.64). Ανακτήθηκε στις 04/05/2024 από: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96/85>

Μιχάλης, Α. (2011). *Παραγωγή γραπτού κειμένου: σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 20/04/2024 από:

<http://filologoi.pblogs.gr/2011/04/a-mihalhs-paragwgh-graptoy-keimenosyghronesdhmiourgikesprose>

Νικολαΐδου, Σ. (2012). *Δημιουργική γραφή στο σχολείο. Το τερπόν μετά του ωφελίμου.*, *Κείμενα 15*, πηγή: keimena.ece.uth.gr

Μεϊμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην Ελληνική Πραγματικότητα, στο *Πρακτικά 7ο Διεθνούς Ανοικτού Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης' Τόμος 4, Μέρος Α*, Αθήνα, 8-10 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε στις 23/04/2024 από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/722/734>

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. & Μεϊμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή αφήγηση, μάθηση και εκπαίδευση. *6ο Διεθνές Συνέδριο Στην Ανοικτή Και Στην Εξ Αποστάσεως Μάθηση. Loutraki, Greece*. Ανακτήθηκε στις 15/04/24 από:

<http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/681>

Μεταξιώτης, Γ. (2018). *Οι ψηφιακές Ιστορίες στην Εκπαίδευση: Η Δημιουργική Προσέγγιση στην Αγωγή Επικοινωνίας*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ., Τμήμα Δημοσιογραφίας & Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας

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*, Τεύχος 15. Ανακτήθηκε στις 15/04/2024, από:

<https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/544/525>

Μουλά Ευαγγελία (2014). Η ενηλικίωση της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας: συμβάσεις και υπερβάσεις, μύθοι και πραγματικότητες. Σε Ακριτόπουλος

- Αλέξανδρος, *Ελληνική παιδική- νεανική λογοτεχνία: Διδασκαλία, θεωρία, κριτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος (σσ.399-426).
- Μουλά, Ε. & Μαλαφάντης, Κ. (2018). Η παιδική λογοτεχνία στην ψηφιακή εποχή: Το διαδίκτυο ως θεματική και ως δυναμική στο νεανικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμος 35, τεύχος 68, 2018, σσ.92-107.
- Μουταφίδου, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο, στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*, Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 23/4/2024 από: <https://cwconference.web.uowm.gr/index.php/el/pc-general-gr/pc-1stconference-2013-gr>
- Μπράτιτσης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21ου Αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας* (τεύχος 55). Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, 15-19.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2006). Αφήγηση. Στο Ι. Παρίσης & Ν. Παρίσης (Επιμ.), *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Παπαρούση, Μ., Τσιλιμένη, Τ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής, Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Από την Αρχαιότητα ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Σεραφεΐμ, Κ. & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών, *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση»*, Βέροια- Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010, 1558-1569  
Ανακτήθηκε στις 24/04/2024 από: <https://www.ekped.gr/praktika10/gen/138.pdf>
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως, βιβλίο εκπαιδευτικού*, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σουλιώτη, Δ. (2013). *Δημιουργική γραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδακτική αξιοποίηση ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο δημοτικό σχολείο*, πηγή: cwconference.web.uowm.gr

- Σταματάκη, Ζ. (2019). *Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή Εφαρμογή σε μια Ε (Πέμπτη) τάξη Δημοτικού Σχολείου*. (Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Χάρη, Π. «Η ελληνική παιδική λογοτεχνία (πριν κι έπειτα από την Πηνελόπη Δέλτα)» στο *Έλληνες Πεζογράφοι* τόμ. 4, Εκδ. Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα 1973, σελ. 191-202.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (39-52)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο Μήτσης, Ν. & Καραδήμος, Δ. (Επιμ), *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg
- Χατζητσακίρογλου, Α-Μ. (2021). *Πρόταση για τη διδασκαλία της αστυνομικής λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο με βάση την ψηφιακή αφήγηση*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 27/04/2024 από:  
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2016/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%84%CF%83%CE%B1%CE%BA%CE%AF%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolter, David Jay (2006). *Οι μεταμορφώσεις της γραφής: υπολογιστές, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας/μτφρ.* Δημήτρης Ντούνιας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Doubrovsky, S. (1961). Η άποψη του καθηγητή. Στο *Συνέδριο του Σεριζί: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* (Ι. Βασιλαράκης, Μεταφρ., σ. 22-26). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Ibsch, Eldryd (1989 [2010]). «Η Λογοτεχνική Πρόσληψη». Στο Angenot, Marc κ.ά. *Θεωρία της λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές/μτφρ.* Τιτίκα Δημητρούλια. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 309-435.
- Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*. Εισαγωγή, Μετάφραση, Επίμετρο, Μ.Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία.
- Rodari G. (2003). *Η γραμματική της φαντασίας*. Θεσσαλονίκη: Μεταίχμιο.
- Ξενόγλωσσες**
- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.



- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T. & Mandila, K. (2011) Kindergarten children as story Makers: The effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen (eds), *Proceedings of the IEEE 3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems – INCoS 2011* (pp. 84-91). Fukuoka, Japan, November 30 – December 2.
- Brookes, I. & Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burmark, L. (2004) Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods* 40(6), 4–5.
- Davidson, D. et al. (2010). *Cross-Media Communications: An Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences*. Pittsburgh: ETC Press.
- Ανακτήθηκε στις 03/05/2024 από:  
<https://press.etc.cmu.edu/books/cross-media-communications>
- Dawson P. (2005) *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling: Guide for Educators*. USA: ISTE.
- Friedberg, R. (1994). Storytelling and Cognitive Therapy with Children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An international Quarterly*, 8(3), 209-217.
- Graves, D. H. (1983) *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Education.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005) Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Ανακτήθηκε στις 10/05/2024 από:  
[http://www.jakesonline.org/dstory\\_ice.pdf](http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf)
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ανακτήθηκε στις 30/4/2024 από:  
[https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)

- Juul, J. (2001). Games telling stories? A brief note on games and narratives. *The International Journal of Computer Game Research*, 1(1).
- Kajder, S., Bull, G. & Albaugh, S. (2005) Constructing digital stories. *Learning and Leading with Technology*, 32(50), 32-40.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York, London: Teachers College Press.
- Lowenthal P. R., (2009), Digital storytelling-An emerging institutional technology?. In J. Hartley & McWilliam, K. (Eds.). *Story circle: Digital storytelling around the world* (297-305), Oxford. Ανακτήθηκε στις 18/05/2024  
[https://www.researchgate.net/publication/265450866\\_Digital\\_storytelling\\_An\\_emerging\\_institutional\\_technology](https://www.researchgate.net/publication/265450866_Digital_storytelling_An_emerging_institutional_technology)
- MacLeod Ann Scott, (1997). The Journey Inward: Adolescent Literature in America, 1945-1995, in Beckett L. Sandra, *Children's literature, Reflections on change since 1945*, Greenwood Press, Westport CT.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations. Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.
- Marksberry, M. L. (1963). Foundation of Creativity. *Harper's Series on Teaching*, 39. New York; London: Harper & Row
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character on Children's Literature*. Lanham, Maryland and London: The scarecrow press.
- Ohler, J. (2006) The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63,44-47.
- Paul L., 1999. Postmodernism is over. Something else is here. What? σε Beckett L. Sandra, *Transcending Boundaries, Writing for a dual audience of children and adults*, Garland Publishing inc.
- Porter, B. (2006) Beyond words: The craftsmanship of digital products. *Learning and Leading with Technology* 33(8):28- 31.
- Ramet, A. (2010). *Creative Writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published*. UK: How to books LTD.
- Robin, B. (2006) The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.



- Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3),220-228.
- Robin, B. & Pierson, M. (2005) A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. Crawford et al. (eds), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Schwebs, T. (2014). Affordances of an app. *Nordic Journal of ChilLit Aesthetics*, 5, 1-11
- Spaniol, M., Klamma, R., Sharda, N., Jarke, M. (2006). Web-Based Learning with Non-linear Multimedia Stories. *ICWL 2006* (pp.249-263).
- Sylvester, R. & Greenidge, W. (2009) Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher* 63(4):284-295.
- Tompkins, G. (1982) Seven reasons why children should write stories. *Language Arts*, 59(7),718-721.

## Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγια

### Αρχικό ερωτηματολόγιο ανίχνευσης

1. Διαβάζεις βιβλία παιδικής λογοτεχνίας;
  - A) Καθόλου
  - B) Σπάνια
  - Γ) Συχνά
  
2. Διαβάζεις κείμενα παιδικής λογοτεχνίας από το Ανθολόγιο;
  - A) Μόνο στο σχολείο
  - B) Καμιά φορά στο σπίτι
  - Γ) Συχνά στον ελεύθερο χρόνο μου
  
3. Απολαμβάνεις τη διδασκαλία κειμένων από το Ανθολόγιο;
  - A) Μου φαίνεται βαρετή
  - B) Μόνο αν βρίσκω ενδιαφέρουσα την ιστορία
  - Γ) Τη βρίσκω πολύ ενδιαφέρουσα
  
4. Ποιες ερωτήσεις- δραστηριότητες του Ανθολογίου σου αρέσουν περισσότερο;  
(Μπορείς να κυκλώσεις όσα σου αρέσουν.)
  - A) Να απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης
  - B) Να κάνεις γλωσσικές ασκήσεις
  - Γ) Να παίζεις παιχνίδι ρόλων
  - Δ) Να δημιουργήσεις ένα εικαστικό έργο (π.χ. ζωγραφική, κολάζ, μακέτα κ.α.)
  - E) Να γράψεις τη συνέχεια του κειμένου
  - ΣΤ) Να γράψεις ένα διαφορετικό τέλος
  - Z) Να αλλάξεις την πλοκή της ιστορίας (π.χ. ο κακός λύκος γίνεται καλός)
  
5. Τα κείμενα- αποσπάσματα του Ανθολογίου σου κινούν το ενδιαφέρον να διαβάσεις ολόκληρο το βιβλίο;
  - A) Με αφήνουν αδιάφορο
  - B) Μερικές φορές έχω αναζητήσει βιβλία με αφορμή το Ανθολόγιο
  - Γ) Συχνά διαβάζω βιβλία που γνωρίζω μέσω του Ανθολογίου
  
6. Θα ήθελες να μετατρέψεις μια αγαπημένη σου ιστορία από το Ανθολόγιο σε ψηφιακό κόμικ;
  - A) Δεν μου αρέσουν τόσο τα κόμικς
  - B) Ναι, θα ήθελα αλλά δεν γνωρίζω πως να δημιουργήσω ψηφιακό κόμικ
  - Γ) Ναι, θα ήθελα μιας και ασχολούμαι συχνά με τη δημιουργία ψηφιακού κόμικ

### Τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι:

	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Σου άρεσε το κείμενο που επεξεργάστηκες;					
2. Σου φάνηκε ενδιαφέρον το θέμα;					
3. Ταυτίστηκες με τον ήρωα της ιστορίας;					
4. Σε βοήθησαν οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής για να χτίσεις την ιστορία;					
5. Απόλαυσες τη διαδικασία συγγραφής της ιστορίας;					
6. Σου φάνηκε χρήσιμο το storyboard για την οργάνωση της πλοκής;					
7. Σου άρεσε η μετατροπή της ιστορίας σε ψηφιακό κόμικ;					
8. Σου άρεσε που συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου για τη δημιουργία του ψηφιακού κόμικ;					
9. Θα ήθελες να γινόταν η διδασκαλία του Ανθολογίου με ψηφιακό τρόπο;					
10. Θα ήθελες να γίνονταν και άλλα μαθήματα με ψηφιακά μέσα;					
11. Θα ήθελες να δημιουργήσεις κι άλλα ψηφιακά κόμικ με αφορμή κείμενα από το Ανθολόγιο;					

## Παράρτημα Β: Πίνακας αξιολόγησης (ρουμπρίκα)

Πίνακας αξιολόγησης με διαβαθμισμένα επίπεδα απόδοσης σε καθορισμένα κριτήρια ποιότητας (ρουμπρίκα)

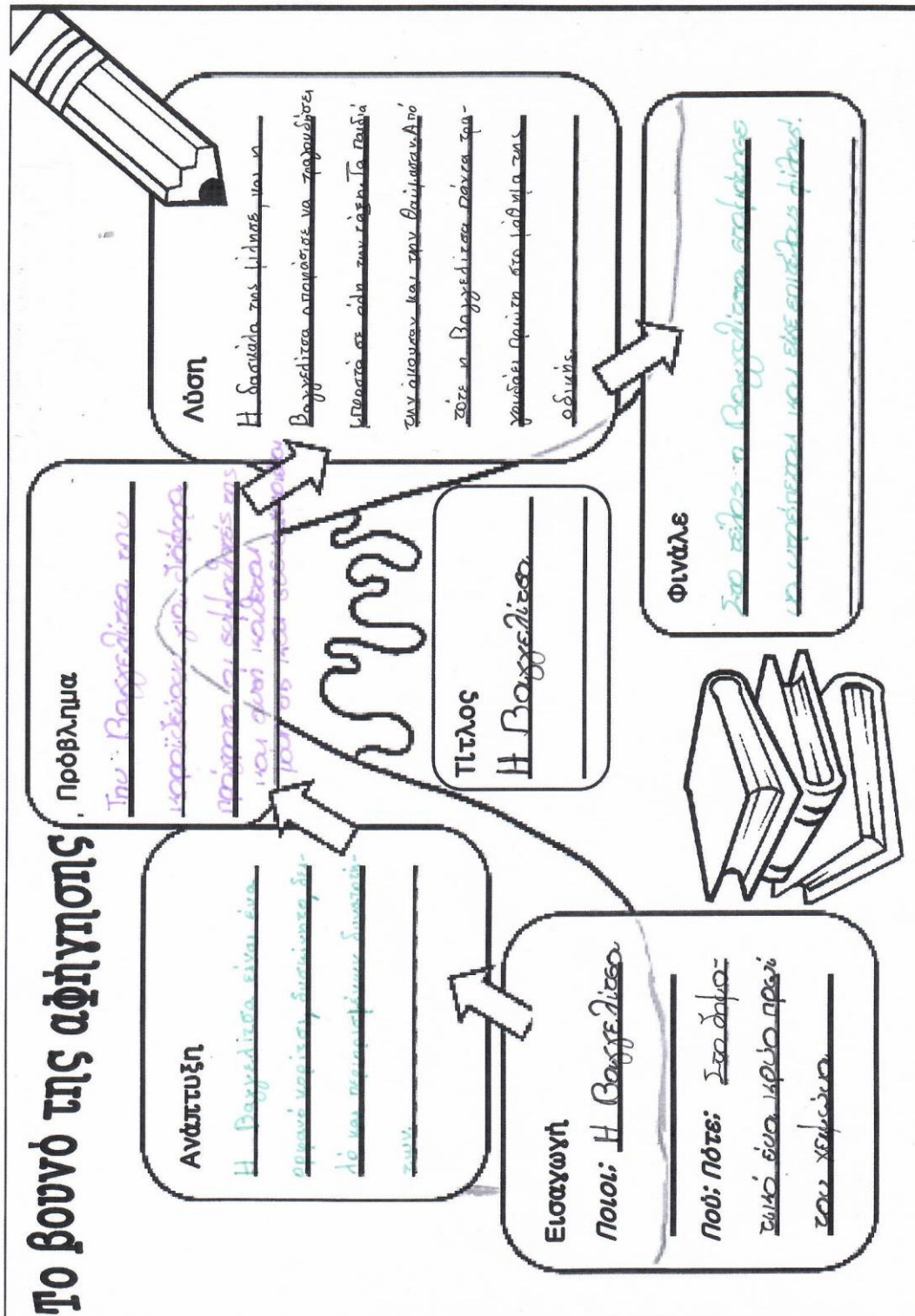
Βαθμολογική κλίμακα: 1 = χρειάζεται βελτίωση, 2 = ικανοποιητική, 3 = εξαιρετική

Δημιουργία ψηφιακού κόμικ	1	2	3
<b>Θέμα ιστορίας</b>	Δεν υπάρχει θεματικός πυρήνας στην ιστορία	Το θέμα παρουσιάζεται επαρκώς	Το θέμα αναδεικνύεται εξαιρετικά
<b>Σκηνικό</b>	Δεν αποδίδεται επαρκώς	Αποδίδεται ικανοποιητικά	Αποδίδεται εξαιρετικά
<b>Χαρακτήρες (εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)</b>	Αποδίδονται ελάχιστα στοιχεία των χαρακτήρων	Αποδίδονται αρκετές πτυχές των χαρακτήρων	Αποδίδονται πολυδιάστατα οι χαρακτήρες
<b>Πλοκή</b>	Η παρουσίαση των γεγονότων δεν προκαλεί ενδιαφέρον στον αναγνώστη	Η παρουσίαση των γεγονότων προκαλεί αρκετά το ενδιαφέρον του αναγνώστη	Η παρουσίαση των γεγονότων προκαλεί έντονα το ενδιαφέρον του αναγνώστη
<b>Δέση/ ανάπτυξη ιστορίας</b>	Δεν αναπτύσσεται επαρκώς	Αναπτύσσεται ικανοποιητικά	Αναπτύσσεται εξαιρετικά
<b>Σύγκρουση/ πρόβλημα</b>	Δεν διαφαίνεται η βασική σύγκρουση	Η βασική σύγκρουση αποδίδεται επαρκώς	Η βασική σύγκρουση αναδεικνύεται εξαιρετικά
<b>Λύση</b>	Δεν υπάρχει σαφής λύση της ιστορίας	Η λύση σχετίζεται ικανοποιητικά με τη δέση και τη σύγκρουση	Η λύση αποδίδεται εξαιρετικά σε άμεση σχέση με τη δέση και τη σύγκρουση
<b>Μήνυμα δημιουργού/ Αποτελεσματικότητα</b>	Δεν είναι σαφές	Είναι αρκετά σαφές	Είναι απόλυτα σαφές
<b>Συνοχή των καρτέ/ Αιτιολογική σύνδεση</b>	Δεν υπάρχει συνοχή	Υπάρχει συνοχή σε ορισμένα καρτέ	Υπάρχει συνοχή σε όλα τα καρτέ
<b>Διάλογοι</b>	Δεν έχουν σαφήνεια και συνάφεια με το θέμα	Είναι αρκετά σαφείς και σχετίζονται με το θέμα	Είναι στοχευμένοι, σαφείς και περιεκτικοί
<b>Λεζάντες</b>	Δεν έχουν σαφήνεια και συνάφεια με το θέμα	Είναι αρκετά σαφείς και σχετίζονται με το θέμα	Είναι στοχευμένες, σαφείς και περιεκτικές

<b>Οπτικοποίηση πληροφορίας</b>	Η πληροφορία δεν αποδίδεται μέσω της εικόνας	Η πληροφορία αποδίδεται οπτικά σε ικανοποιητικό βαθμό	Η πληροφορία αποδίδεται εξαιρετικά μέσω της εικόνας
<b>Ονοματοποιία</b>	Δεν χρησιμοποιούνται ηχολέξεις	Χρησιμοποιούνται ηχολέξεις με ικανοποιητικό τρόπο	Χρησιμοποιούνται ηχολέξεις με εύστοχο τρόπο
<b>Σχηματοποίηση λέξεων</b>	Δεν χρησιμοποιούνται σχηματοποιημένες λέξεις	Χρησιμοποιούνται σχηματοποιημένες λέξεις με ικανοποιητικό τρόπο	Χρησιμοποιούνται σχηματοποιημένες λέξεις με εύστοχο τρόπο
<b>Εικονογράφηση/ Οπτικό υλικό</b>	Δεν σχετίζεται με την ιστορία	Αποδίδει αρκετά καλά την ιστορία αλλά χρειάζονται βελτιώσεις	Αποδίδει εξαιρετικά την ιστορία και έχει απόλυτη συνάφεια
<b>Συνεργασία μαθητών</b>	Δεν ήταν αρμονική και οι μαθητές δεν συμμετείχαν ισομερώς	Ήταν αρκετά αρμονική και οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν επαρκώς	Ήταν απόλυτα αρμονική και όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά
<b>Τήρηση χρονοδιαγράμματος</b>	Η εργασία δεν ολοκληρώθηκε εντός προθεσμίας	Η εργασία ολοκληρώθηκε μετά από παράταση της προθεσμίας	Η εργασία ολοκληρώθηκε εντός προθεσμίας

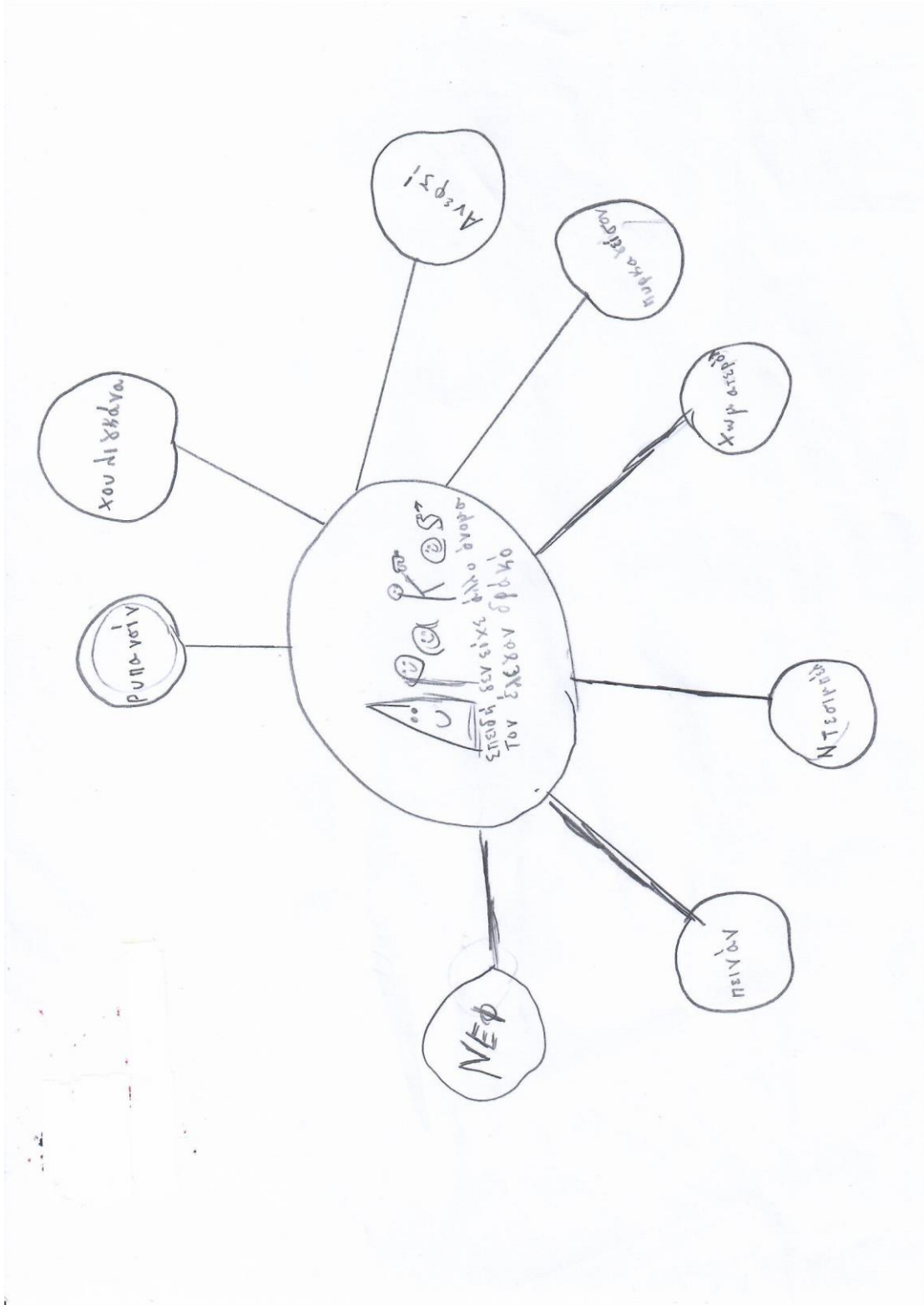
## Παράρτημα Γ: Δημιουργική Γραφή μαθητών

1. Φύλλο εργασίας: Το βουνό της αφήγησης (Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εργασία της 6<sup>ης</sup> ομάδας.)






## 2. Διάγραμμα-Ήλιος (Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εργασία της 5<sup>ης</sup> ομάδας.)





3. Φύλλο εργασίας: Χαρακτηρισμός του ήρωα (Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εργασία της 3<sup>ης</sup> ομάδας)

# Χαρακτηρισμός ήρωα της ιστορίας



Πορτρέτο ήρωα

Χαρακτηρίζω τον ήρωα της ιστορίας, υποστηρίζοντας τις επιλογές μου.

Τίτλος κειμένου:  
Η καρδιά ενός Πονεϊκιού

Ήρωας: Πονεϊκός

Χαρακτηρισμός 1  
Θαράλεος

Χαρακτηρισμός 2  
Τρυφερός

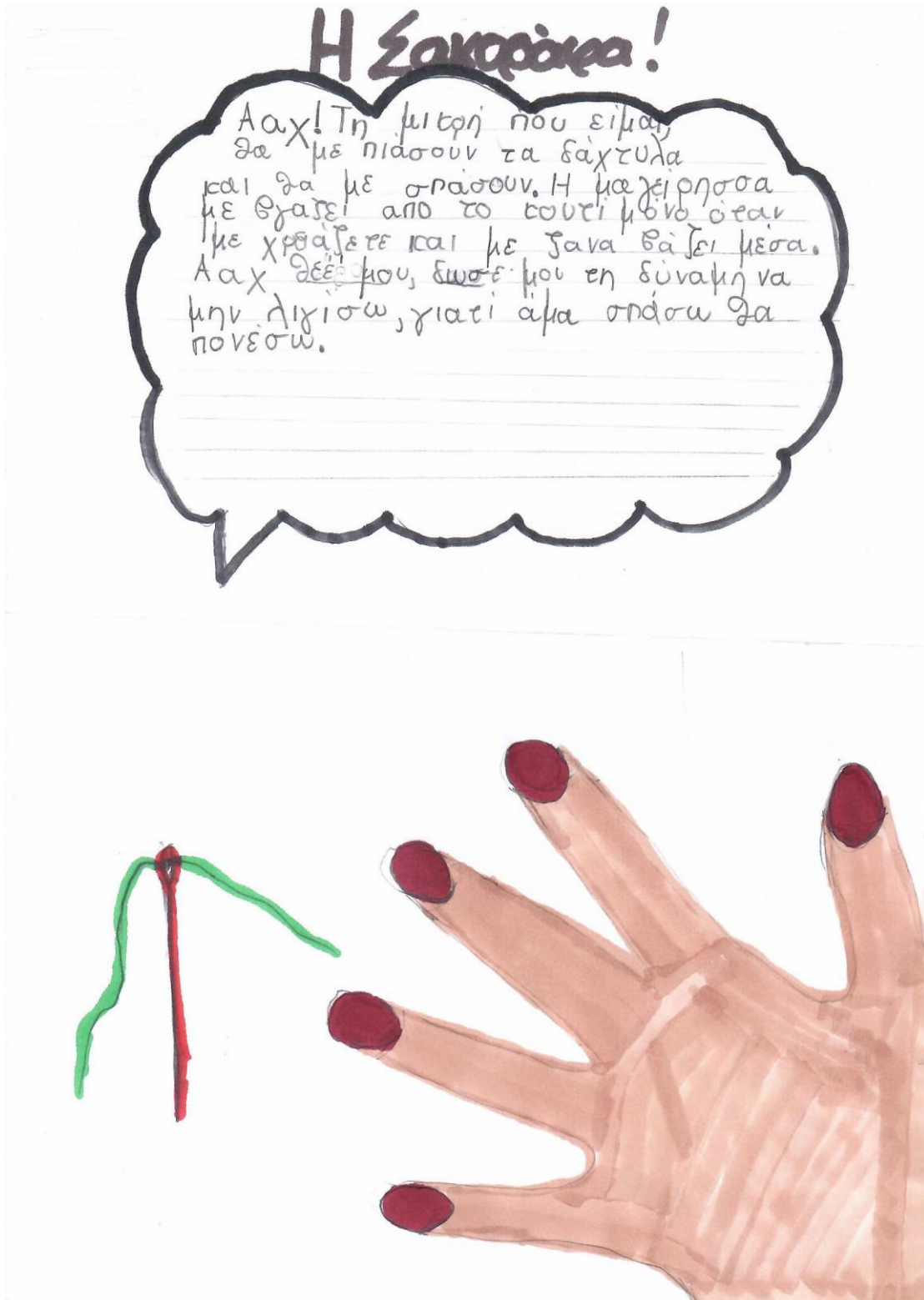
Χαρακτηρισμός 3  
φοβισμένος

Αιτιολόγηση  
Είναι θαράλεος γιατί μπορεί να ήσασε για όλα του την ζωή πονεϊκό.

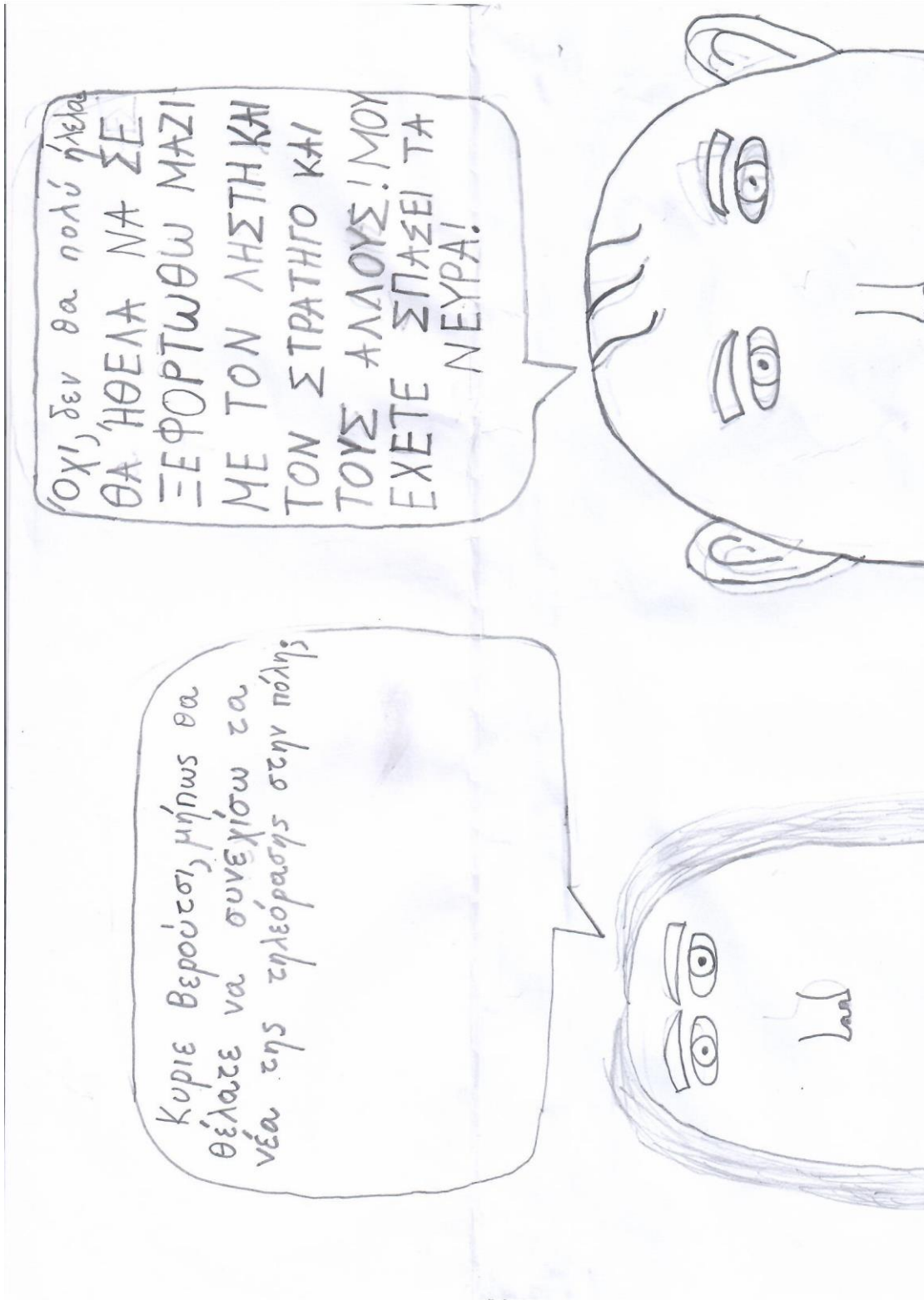
Αιτιολόγηση  
Είναι τρυφερός γιατί συμπαιχνεύεται πάντα στη πλατφόρμα του. Επίτι όταν τον αρθεδιάζει.

Αιτιολόγηση  
Είναι φοβισμένος γιατί φοβάται τα κινεζικά ζώα.

4. Άσκηση δημιουργικής γραφής: Οι σκέψεις του ήρωα (Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εργασία της 2<sup>ης</sup> ομάδας.)



5. Άσκηση δημιουργικής γραφής: Διάλογος ήρωα με άλλο πρόσωπο της ιστορίας  
(Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εργασία της 4<sup>ης</sup> ομάδας.)





6. Άσκηση δημιουργικής γραφής: Η καθημερινή ζωή του ήρωα (Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εργασία της 2<sup>ης</sup> ομάδας.)

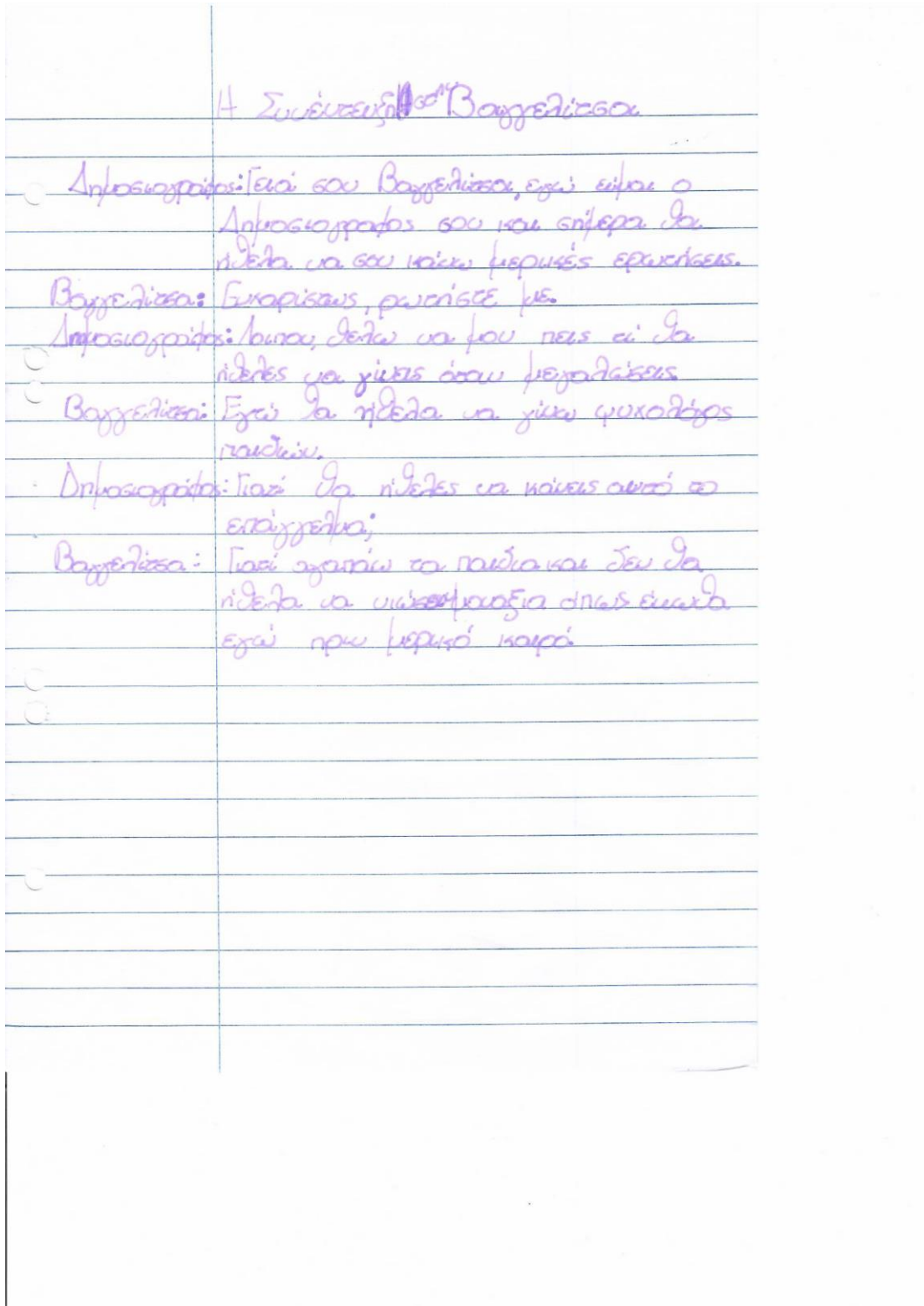
Η Σακοράρα (καθημερινή ζωή)

Η Σακοράρα ζει σε ένα κουτί, που είναι γεμάτο με κλωστές. Βγαίνει από το κουτί της κατά το μεσημέρακι, όταν τα δάκτυλά της έχουν όρεξη να ράβουν.

Όταν όμως μπαίνει στο κουτί, γίνεται υπερβολική και σκέφτεται: «Είμαι τόσο λεπτή, πως δεν έπασα. Αχ, Θεέ μου, δώσε μου την δύναμη να μην σπάσω, γιατί αλλιώς σπάσω θα λονέσω».

Κατά το βραδάκι από τον φόβο της να μην σπάσει δεν κοιμάται και ξάγρυπνει.

**7. Άσκηση δημιουργικής γραφής: Συνέντευξη του ήρωα (Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εργασία της 6<sup>ης</sup> ομάδας.)**



## 8. Γραπτές ιστορίες

### 1<sup>η</sup> ομάδα: Μια σημαντική αποστολή για τον Πορκιουπίνο

Ο Πορκιουπίνος κατευθυνόταν προς την πόλη έχοντας μια σημαντική αποστολή, να σώσει το δάσος από τους άπληστους ανθρώπους. Οι φίλοι του τα ζώα τον είχαν εμπιστευτεί κι εκείνος ήθελε πολύ να τα καταφέρει. Άλλωστε ήταν το όνειρό του να πάει στην πόλη και να εξερευνήσει νέους τόπους.

Ξαφνικά όμως εμφανίστηκε μπροστά του ο Γκάτος Πιρουνάτος και προσπάθησε να τον σταματήσει. Για κακή του τύχη, ο Γκάτος τον στόχευσε με πιστόλι αναισθητοποίησης και τον κοίμισε εύκολα.

Όταν ξύπνησε, βρισκόταν σε ένα σκοτεινό υπόγειο δεμένος με σκοινιά. Δεν άργησε να χρησιμοποιήσει τις υπερφυσικές δυνάμεις του, για να σπάσει τα δεσμά του. Με μια γερή κλοτσιά γκρέμισε την πόρτα του υπογείου και ανέβηκε γρήγορα στο δωμάτιο, όπου ο Πιρουνάτος άραζε στον καναπέ. Οι δυο αντίπαλοι βρέθηκαν αντιμέτωποι. Ο Πορκιουπίνος με κινήσεις καράτε έσπασε στο ξύλο τον Γκάτο. Μετά τον έδεσε με σκοινιά και τον κατέβασε στο υπόγειο. Έπρεπε να βιαστεί. Είχε μια αποστολή να εκπληρώσει.

Ο Γκάτος Πιρουνάτος δεν έμεινε όμως για πολύ στο υπόγειο. Έσπασε κι αυτός τα δεσμά του και έτρεξε να σταματήσει τον Πορκιουπίνο. Με ένα μαχαίρι τον απείλησε και προσπάθησε να τον ακινητοποιήσει. Ο Πορκιουπίνος όμως με γρήγορες κινήσεις κατάφερε να πάρει το μαχαίρι από τα χέρια του και τον ανάγκασε να παραδοθεί.

Καθώς τον οδηγούσε στο αστυνομικό τμήμα, ο Γκάτος έκανε μια τελευταία απόπειρα να δραπετεύσει. Για κακή του τύχη όμως πάτησε πάνω σε ένα βουναλάκι κοπριάς και κόλλησε το πόδι του. Αυτό ήταν το τέλος του Γκάτου Πιρουνάτου.

Ο Πορκιουπίνος έφτασε επιτέλους στην πόλη και έβαλε σε εφαρμογή το σχέδιό του. Πλησίασε μια παρέα παιδιών και άρχισε να φωνάζει πως έπρεπε να κάνουν κάτι για να σωθεί το δάσος, ότι το σπίτι των ζώων κινδύνευε να καταστραφεί. Τα παιδιά τον κοίταξαν τρομοκρατημένα. Ένα αγόρι λιποθύμησε μπροστά στα μάτια τους. Τότε ο Πορκιουπίνος κατάλαβε πως κρατούσε ακόμα το μαχαίρι του Γκάτου στα χέρια του.

### 2<sup>η</sup> ομάδα: Νέες περιπέτειες για τη Σακοράφα

Η Σακοράφα ήταν μια λεπτεπίλεπτη βελόνα που ζούσε σε ένα κουτί στο σπίτι μιας μαγείρισσας. Έβγαινε από το κουτί της μόνο όταν τη χρειαζόντουσαν τα δάχτυλα της

μαγεύρισσας. Και τότε ένιωθε τόσο περήφανη που πρόσφερε τις υπηρεσίες της. Μετά αφηγούνταν τα κατορθώματά της στα κουβάρια με τις κλωστές.

Κάποια στιγμή αυτά τα δάχτυλα την έριξαν στο πάτωμα κατά λάθος και εκείνη κύλησε αβοήθητη στον υπόνομο. Εκεί συνάντησε ένα λαμπερό γυαλί, που το πέρασε για διαμάντι. Μαγεύτηκε από τη λάμψη του και συστήθηκε ως πολύτιμη καρφίτσα πέτου και όχι ως ταπεινή βελόνα. Το γυαλί δεν της απάντησε και μετά από πολλή σκέψη αποφάσισε να βγει στον έξω κόσμο.

Εκεί είδε ένα αγόρι που έψαχνε στους υπονόμους για καρφιά και κέρματα. Το θεώρησε βρόμικο χόμπι αλλά το παιδί έδειχνε να το διασκεδάζει. Μόλις την εντόπισε άπλωσε το χέρι του να την πιάσει. «Ωχ», ακούστηκε ξαφνικά η φωνή του, καθώς τρυπήθηκε από τη βελόνα. «Ωχ, κάτι με τρύπησε», βόγκηξε το αγόρι. Η Σακοράφα νευρίασε που δεν αναγνώρισε την αξία της.

Με προσοχή την τοποθέτησε μέσα σε ένα φλιτζάνι. Είχε γίνει κατάμαυρη η καημένη, αν και πίστευε πως τα μαύρα της πήγαιναν πολύ, γιατί την έκαναν να δείχνει πιο λεπτή. Τότε το αγόρι είπε πως θα την έριχνε στον υπόνομο. Η Σακοράφα πανικοβλήθηκε, γιατί φοβήθηκε πως θα την έπιανε ναυτία και πως θα έσπασε.

Οι φόβοι της όμως αποδείχτηκαν υπερβολικοί, όπως πάντα, γιατί ούτε ναυτία έπαθε ούτε έσπασε.

### **3<sup>η</sup> ομάδα: Ο Ποντικός διασκεδάζει**

Σήμερα ήταν μια ξεχωριστή μέρα. Μόλις ξύπνησα, η μαμά μου έφερε το πρωινό στο κρεβάτι, μια λαχταριστή ποντικοτυρόπιτα. Μετά μαζί με τη μαμά πήγαμε για ψώνια στο Discount Markt.

Όταν επιστρέψαμε σπίτι, η μαμά έφτιαξε πεντανόστιμο ανθρωποντικομεσημεριανό. Μετά ήταν η ώρα για ξεκούραση. Εγώ ξάπλωσα στο μικρό ποντικοκρεβάτι μου, ενώ η μαμά μου στο δικό της μεγάλο κρεβάτι. Βυθίστηκα σε ύπνο βαθύ και είδα υπέροχα ποντικοόνειρα. Το απόγευμα βγήκαμε για ποδήλατο.

Στο τέλος της μέρας καθίσαμε στην κουνιστή πολυθρόνα για να δούμε ποντικοταινία. Η μαμά έφερε το ποντικοποπκορν κι εγώ κούρνιασα στην αγκαλιά της. Τελικά, δεν στεναχωριέμαι που θα περάσω το υπόλοιπο της ζωής μου σαν ποντίκι. Η ζωή του ποντικού είναι ωραία, αρκεί να σε αγαπάνε.



#### **4<sup>η</sup> ομάδα: Η απόδραση του κυρίου Βερούτσι**

Το σπίτι του κυρίου Βερούτσι είχε γεμίσει απρόσκλητους επισκέπτες, όπως ρεπόρτερ, αθλητές, στρατηγούς και άλλα πρόσωπα της τηλεόρασης. Αντί να καλέσει τη χωροφυλακή, ακύρωσε την κλήση. Είχε μια καλύτερη ιδέα. Αποφάσισε να βουτήξει μέσα στην τηλεόραση, μιας και αυτό ήταν, απ' ό,τι φαινόταν, το δικό τους σπίτι.

Μπαίνοντας μέσα στην τηλεόραση είδε αμέσως πολύ κόσμο, ληστές, στρατηγούς, αθλητές, τραγουδιστές και την εκφωνήτρια των ειδήσεων. Μόλις τον είδε η τελευταία, έτρεξε να του μιλήσει. Τον ρώτησε αν ήθελε να ακούσει τα νέα της πόλης. Τότε ο κύριος Βερούτσι φώναξε με όλη του τη δύναμη πώς όχι, δεν ήθελε να ακούσει τίποτα. Όλος ο κόσμος γύρισε να τον κοιτάξει. Με εντολή του στρατηγού Μπόλο όλοι άρχισαν να τον κυνηγάνε.

Ξαφνικά εμφανίστηκε μια μωβ πύλη μπροστά του και πήδηξε μέσα χωρίς δεύτερη σκέψη. Βρέθηκε να πετάει σε έναν μωβ ουρανό. Από πίσω του ακουγόταν η φωνή της εκφωνήτριας να προειδοποιεί τους κατοίκους για κάποιες γιγάντιες αράχνες που δραπέτευσαν από τον κοντινό ζωολογικό κήπο.

Δεν κατάλαβε πότε βρέθηκε ξανά στο σαλόνι του σπιτιού του. Δίπλα του στεκόταν μια γιγάντια αράχνη. Χωρίς καθυστέρηση έτρεξε στην αποθήκη, πήρε ένα σφυρί κι όρμησε προς την τηλεόραση.

#### **5<sup>η</sup> ομάδα: Η δρακοπαρέα**

Μια φορά κι έναν καιρό, σε έναν τόπο όπου οι δράκοι ήταν υπαρκτοί, ήταν ένας δράκος που δεν είχε ούτε όνομα ούτε δουλειά. Γι' αυτό κάθε μέρα κοιμόταν μέχρι τις 12 το μεσημέρι και οι φίλοι του τον φώναζαν απλά Δράκο. Ξάπλωνε λοιπόν στο κρεβάτι του και βαριόταν τη ζωή του. Τότε του ήρθε μια φαινή ιδέα. Σκέφτηκε να φτιάξει τη δική του συμμορία! Ήξερε ακριβώς τι έπρεπε να κάνει.

Καθώς περπατούσε στον δρόμο συνάντησε τον φίλο του τον Νεφ που γέμιζε την ατμόσφαιρα με καυσαέρια. Γύρω του οι άνθρωποι έφευγαν βήχοντας. Τον χαιρέτησε με ενθουσιασμό και του ζήτησε να μπει στη συμμορία του. Στην αρχή δεν ήθελε. Όταν όμως ο Δράκος του αποκάλυψε το σχέδιό του, εκείνος άλλαξε γνώμη και δέχτηκε τη συμφωνία. Μαζί πήγαν να συναντήσουν τη Χωματερόλ, που αγαπημένη της συνήθεια ήταν να γεμίζει τον τόπο σκουπίδια. Δεν άργησαν να την πείσουν να μπει στην ομάδα και τότε οι τρεις τους κατέστρωσαν το σχέδιο καταστροφής της πόλης. Κάλεσαν κι άλλους φίλους στη συμμορία τους, τον Ντεσιμπέλ που αγαπούσε τη φασαρία, την Πυρκαγείσον που έκαιγε τα πάντα στο

πέρασμά της και τον Χούλιγκαν, που έκανε τα πάντα γυαλιά καρφιά. Ήταν έτοιμοι πια να πραγματοποιήσουν το σχέδιό τους.

Όλοι μαζί πήγαν στην πόλη κι έσπειραν παντού την καταστροφή. Οι άνθρωποι έτρεχαν πανικόβλητοι να σωθούν. Η ατμόσφαιρα είχε γεμίσει καυσαέρια, τα σκουπίδια ξεχείλιζαν στους κάδους, φωτιές έκαιγαν τα δέντρα και ο θόρυβος ακουγόταν εκκωφαντικός.

Όταν ο Δράκος και η παρέα του κουράστηκαν από την τόση καταστροφή, πήγαν να πιουν μια μύρα στο μπαρ του Freddy Fazbear. Μετά από λίγη ώρα εμφανίστηκε η αστυνομία. Ο Χούλιγκαν κατάφερε να ακινητοποιήσει τους αστυνομικούς και να τους φοβερήσει τόσο πολύ που έφυγαν τρέχοντας.

Για να γιορτάσουν την επιτυχία τους, έκαναν πάρτι στο σπίτι του Δράκου. Στο τέλος της ημέρας, ο Δράκος ήταν κουρασμένος αλλά ευχαριστημένος. Η ξαδέρφη του τον ρώτησε αν άκουσε για τη μεγάλη καταστροφή που έγινε στην πόλη. Ο Δράκος σκέφτηκε πως αν οι άνθρωποι φρόντιζαν το περιβάλλον, τίποτα κακό δε θα συνέβαινε. Αλλά τότε και εκείνος θα βαριόταν... Έτσι πήγε για έναν υπνάκο ακούγοντας το αγαπημένο του τραγούδι.

#### **6<sup>η</sup> ομάδα: Μια αγκαλιά για τη Βαγγελίτσα**

Η Βαγγελίτσα ήταν ένα ορφανό κοριτσάκι, δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων. Οι συμμαθητές της άλλοτε την κοροΐδευαν και άλλοτε τη λυπούνταν. Μόνο η δασκάλα της προσπαθούσε να βελτιώσει την κατάστασή της χωρίς όμως κανένα αποτέλεσμα.




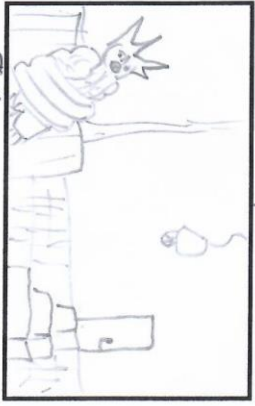

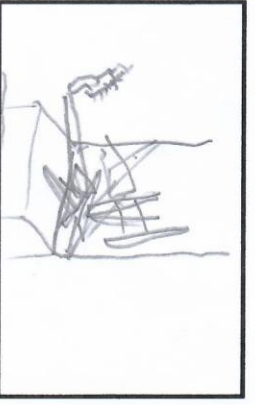
Όταν η δασκάλα τής έκανε μια ερώτηση στο μάθημα, εκείνη πάγωνε. Ενώ άκουγε τη φωνή της, τα έχανε και ξεχνούσε την ερώτηση. Η δασκάλα τής ζητούσε να βγάλει τέσσερα φασόλια πάνω στο θρανίο της κι εκείνη έβγαζε πέντε. Οι συμμαθητές της γελούσαν και η Βαγγελίτσα στεναχωριόταν.

Μια μέρα που γύριζε από το σχολείο, τραγουδούσε στον δρόμο για να της φύγει η στεναχώρια. Δύο συμμαθήτριάς της την άκουσαν και τη σταμάτησαν. Εκείνη ντράπηκε και διέκοψε το τραγούδι της. Της είπαν πόσο όμορφα τραγουδούσε και την κάλεσαν στην παρέα τους. Η Βαγγελίτσα ένιωσε τέτοια χαρά. Από τότε τραγουδούσε συνέχεια και στο μάθημα ωδικής ήταν πάντα η πρώτη μαθήτριά.

Storyboard (Ενδεικτικά παρουσιάζεται η εργασία της 1<sup>ης</sup> ομάδας.)

Title Ασυμίστος Άρσενος

Page 1 of 3

1		Ο Πορκαίνος κατεβήκατε προς την πόλη
2		Ο Πορκαίνος πηγαίνει και διδάσκει όσους θέλουν να τον ακροαστούν από το λόγόν του προς το σάββατο.
3		Όλοι ο Πραυνέας και οι κάτοικοι νή ένωσαν αυτήν την ομιλία.
4		Ο Πορκαίνος ξεκινάει να σταματήσει να δίνει τις δόξαστάς.
5		Ο Πορκαίνος είναι και να είναι ένας διδάσκων.
6		Ο Πορκαίνος είναι και να είναι ένας διδάσκων.

## Παράρτημα Δ: Ψηφιακές ιστορίες μαθητών

### 1<sup>η</sup> ομάδα: Μια σημαντική αποστολή για τον Πορκιουπίνο

<p>Ο Πορκιουπίνος καταλύει την πύλη απορροστών να ουσία το δάσος από τους απλήρωτους ανθρώπους.</p> <p>ΕΠΙΤΕΛΟΥΣ ΘΑ ΠΑΘ ΣΤΗΝ ΠΥΛΗ.</p>	<p>Ελπικά όμως ανανήκει τον Γκάτο Προυνότο, ο οποίος προσπαθεί να τον σταματήσει.</p> <p>ΠΡΟΥΝΑΤΕ, ΤΙ ΘΕΛΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΣΗ ΜΟΥ;</p> <p>ΤΩΝ ΘΑΝΑΤΟ ΕΣΟΥ.</p>	<p>Ο Προυνότος τον ακινητοποιεί με πιστολάκι μαυλίων πρώτα ανασηθητοποίησης.</p> <p><b>BOOM!</b></p>
<p>Ο Πορκιουπίνος ξυπνάει στο υπόγειο δεμένους με κλί στρονιά.</p> <p>ΑΑΑΑΑΑΑΑ</p>	<p>Με τις υπερφυσικές του δυνάμεις σπάει τα σκανά με τα οποία είναι δεμένος.</p>	<p>Αναζητά δειτρό...</p>
<p>Ο Πορκιουπίνος σπάει την πόρτα και πάει για τον Προυνότο.</p>	<p>Βρήκα τον Προυνότο στον καναπέ να πράζει.</p> <p>ΧΡΡΡΡΡΡ</p>	<p>Με κινήσεις καρτέι σπάει στο ύψος τον Γάτο.</p> <p><b>BANG!</b></p>
<p>Τον δίνει σφραγιά.</p> <p>ΗΡΘΕ Η ΩΡΑ ΝΑ ΕΚΠΗΡΩΣΩ ΤΗΝ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΟΥ!</p>	<p>Ο Γάτος μένει μόνος στο υπόγειο.</p> <p>ΔΕΝ ΘΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΩΣ ΤΟΣΟ ΕΥΚΟΛΑ.</p>	<p>Γρήγορα όμως κι αυτός λύνει το δεσμό του.</p> <p><b>CRACK!</b></p>
<p>Ο Γάτος παίρνει ένα μαχαίρι που το βρήκε σε έκπληξη στην λαλή.</p> <p>ΧΑΜΕ ΧΑΜΕ ΧΑΑΑΑΑΑ!</p>	<p>Επιτίθεται απορροστών στον Πορκιουπίνο.</p>	<p>Ο Πορκιουπίνος όμως καταφέρνει να πάρει το μαχαίρι από τα χέρια του Γάτου.</p>
<p>Ο Πορκιουπίνος οδηγεί τον Προυνότο στην αστυνομία.</p>	<p>Ο Προυνότος προσπαθεί να δραπετεύσει αλλά πέφτει πάνω σε ένα βουνολάκι κοπριάς.</p> <p>ΜΗ-ΗΗΗ</p>	<p>Μετά από τη σύλληψη του Γάτου, ο Πορκιουπίνος φτάνει στην πόλη.</p> <p>ΠΑΙΔΙΑ ΤΟ ΔΑΣΟΣ ΚΙΝΔΥΝΕΥΕΙ! ΠΟΥ ΘΑ ΖΗΣΟΥΝ ΤΑ ΣΣΑ ΑΝ ΤΟ ΣΤΕΙ ΤΟΥΣ ΚΑΤΑΣΤΡΑΦΕΣ...</p>
<p>Ένα από τα παιδιά λησμονεί από την τραγούρα του...</p>	<p>Ο Πορκιουπίνος συνειδητοποιεί πως κρατούσε ακόμα το μαχαίρι.</p> <p>ΕΕΕΕ ΣΥΝΟΜΗ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΘΑΡΙΖΑ ΕΝΑ ΜΙΚΡΟ ΤΡΗΝ ΛΙΓΟ...</p>	



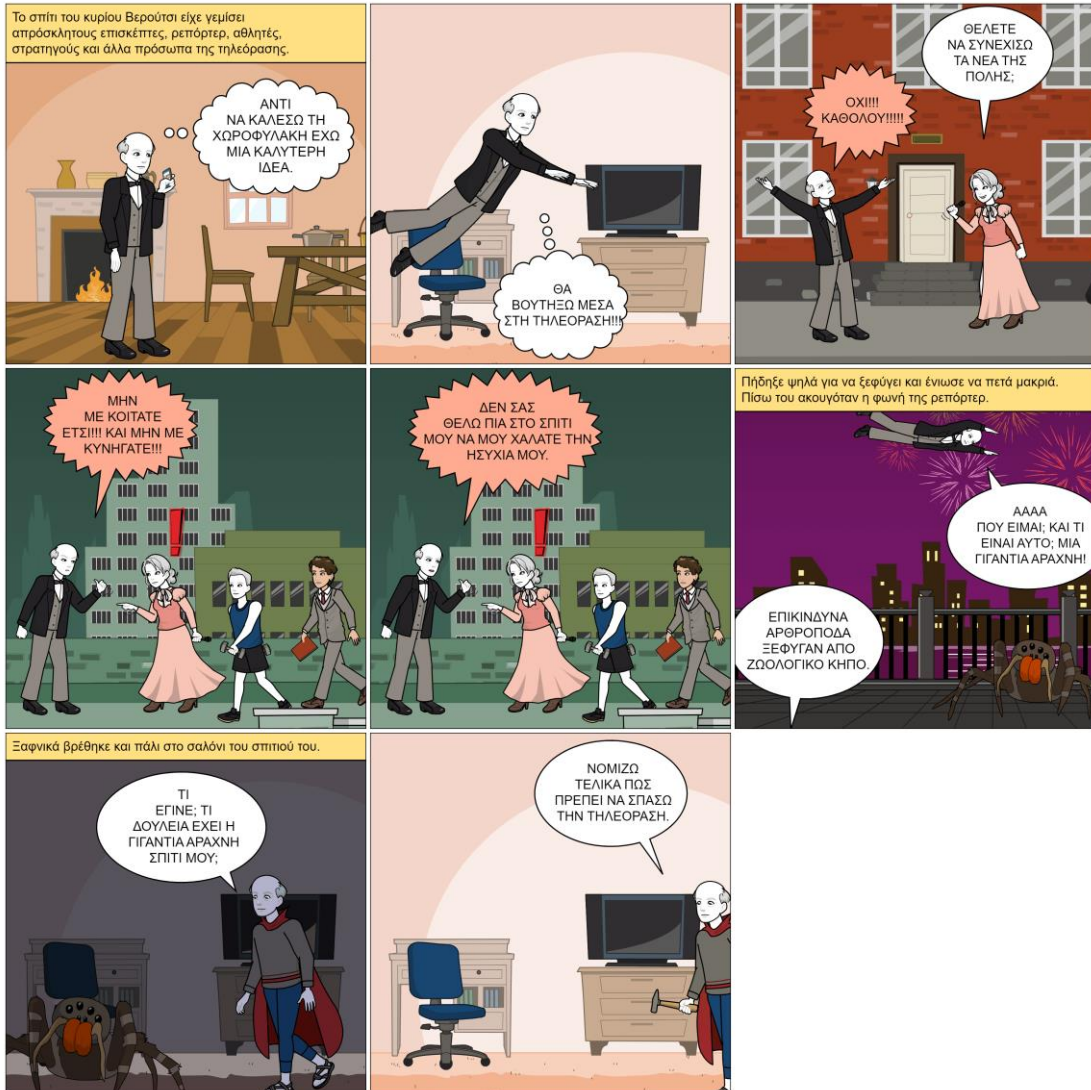
## 2<sup>η</sup> ομάδα: Η Σακοράφα σε νέες περιπέτειες

<p>Η Σακοράφα ήταν μια λεπτεπίλεπτη βελόνα που ζούσε σε ένα κουτί στο σπίτι μιας μαγειρίσας.</p>	<p>Έβγαίνει από το κουτί μόνο όταν την χρειαζόντουσαν τα δάκτυλα της μαγειρίσας.</p>	<p>Κάποια στιγμή τα απρόσεκτα δάκτυλα την έριξαν στον υπόνομο.</p>
		
 <p>Εκεί βρέθηκε δίπλα σε κάτι τόσο λαμπερό!</p>		 <p>Το γυαλί παρέμεινε σιωπηλό και μετά από πολλή σκέψη η Σακοράφα αποφάσισε να βγει στον έξω κόσμο.</p>
		
		

### 3<sup>η</sup> ομάδα: Ο μικρός ποντικός διασκεδάζει



#### 4<sup>η</sup> ομάδα: Η απόδραση του κυρίου Βερούτσι

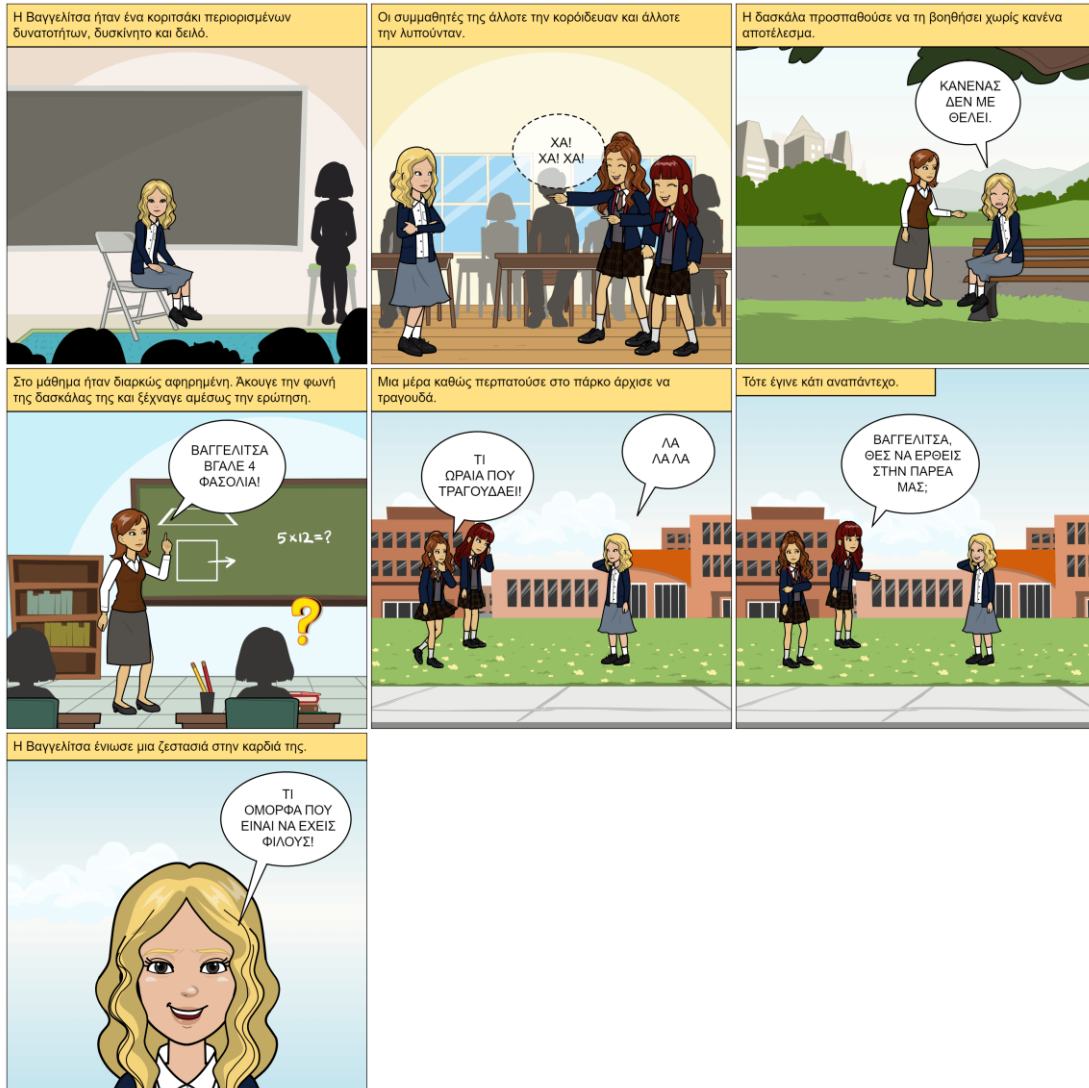




## 5<sup>η</sup> ομάδα: Η δρακοπαρέα

<p>Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένας δράκος...</p> <p>ΜΑΚΑΡΙ ΝΑ ΕΒΡΙΣΚΑ ΜΙΑ ΚΑΛΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΚΑΙ ΕΤΣΙ ΝΑ ΜΗΝ ΒΑΡΙΟΜΟΥΝ ΤΗ ΖΩΗ ΜΟΥ ΕΔΩ ΠΕΡΑ.</p>	<p>Ξαφνικά του ήρθε μια φανταή ιδέα.</p> <p>ΓΙΑΤΙ ΝΑ ΜΗΝ ΦΤΙΑΞΩ ΜΙΑ ΔΙΚΙΑ ΜΟΥ ΣΥΜΜΟΡΙΑ;</p>	<p>Στον δρόμο συνάντησε τον Νεφ τον κέρβερο. Ο Νεφ γέμισε με καυσαέρια την ατμόσφαιρα της πόλης.</p>
<p>ΟΧΙ.</p> <p>ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΝΕΦ ΜΗΠΩΣ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΜΠΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΜΜΟΡΙΑ ΜΟΥ;</p>	<p>ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΣΕ ΕΜΠΙΣΤΕΥΟΜΑΙ!</p> <p>ΓΙΑΤΙ ΟΜΩΣ;</p>	<p>ΕΤΟΙΜΑΖΩ ΕΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗΣ. ΘΑ ΠΝΕΟΥΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΣΤΑ ΚΑΥΣΑΕΡΙΑ.</p> <p>Ε ΤΟΤΕ ΑΛΛΑΖΟΥΝ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ. ΕΙΜΑΙ ΜΕΣΑ.</p>
<p>ΟΚΙ ΠΑΜΕ!</p> <p>ΟΚΙ ΠΑΜΕΕΕ ΑΛΛΑ ΠΡΟΤΑ ΝΑ ΠΑΡΟΥΜΕ ΚΙ ΆΛΛΑ ΜΕΛΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΟΡΙΑ ΜΑΣ</p>	<p>Ύστερα πήγαν να βρουν και τα υπόλοιπα μέλη της συμμορίας του...</p> <p>ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΣΚΗΜΑΤΕΡΟΙ! ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΜΠΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΜΜΟΡΙΑ ΜΟΥ;</p> <p>ΑΝ ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ ΝΑ ΑΥΞΗΘΟΥΝ ΤΑ ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ, ΕΙΜΑΙ ΜΕΣΑ!</p>	<p>...ώσπου η συμμορία του ήταν έτοιμη.</p> <p>ΛΟΙΠΟΝ ΠΑΙΔΙΑ ΣΗΜΕΡΑ ΜΑΖΕΥΤΗΚΑΜΕ ΟΛΟΙ ΕΔΩ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΜΑΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ.</p> <p>ΝΑ ΡΟΤΗΣΩ ΚΑΤΙ ΔΡΑΚΕ;</p> <p>ΣΚΑΣΕ ΓΑΙΔΑΡΕ!</p>
<p>Έτσι πήγαν στην πόλη να σπείρουν την καταστροφή.</p> <p>ΕΠΙΘΕΣΗΝ!</p> <p>ΒΟΗΘΕΙΑ!</p> <p>ΔΕΝ ΟΝΟΜΑΖΟΜΑΙ ΒΟΗΘΕΙΑ. ΝΕΦ ΛΕΓΟΜΑΙ.</p>	<p>Όλοι οι κάτοικοι είχαν τρομοκρατηθεί και έτρεχαν στα σπίτια τους.</p> <p>ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΝΑΓΝΕΥΣΩ.</p> <p>ΕΓΩ ΕΙΜΑΙ Ο ΝΤΕΣΜΠΕΛ ΤΟΝ ΦΟΥΡΒΟΝ. ΘΑ ΣΕ ΞΕΚΟΥΦΑΝΩ!</p>	<p>Ύστερα πήγανε στο μαγαζί του Freddy Fazbear.</p> <p>FREDDY ΦΕΡΕ ΜΑΣ ΚΑΤΙ ΝΑ ΦΑΜΕ.</p> <p>OR OR OR</p>
<p>Ξαφνικά μπήκαν κάποιοι αστυνομικοί στο μαγαζί...</p> <p>ΕΣΕΙΣΙ ΣΥΛΛΑΜΒΑΝΕΣΤΕ!</p> <p>ΠΩΣ ΤΟΛΜΗΣΕΣ ΝΑ ΤΟ ΠΕΙΣ ΑΥΤΟ;</p> <p>OR ΟΟΟΡ!</p>	<p>Αλλά ούτε και αυτοί τους προβληματίσαν.</p> <p>OR OR OR OR OR OR</p> <p>ΕΜΕΙΣ ΚΑΝΟΥΜΕ ΚΟΥΜΑΝΤΟ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ.</p>	<p>Ύστερα πήγαν στο σπίτι του δράκου για να γιορτάσουν την πρώτη μέρα καταστροφής.</p> <p>ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΑΡΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΕΛΕΙΟ!</p> <p>ΒΑΛΕ ΔΥΝΑΤΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ!</p>
<p>Κι αφού έφυγαν όλοι σιζήτησε λίγο με τον αδερφό του Freddy Fazbear και την ζαβέρφη του για τα νέα της πόλης.</p> <p>OR OR OR</p> <p>ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΠΗΡΑΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥΣ.</p> <p>ΟΙΝΚ ΟΙΝΚ ΟΙΝΚ</p>	<p>Ύστερα ήρθε ο μπαμπάς της ζαβέρφης του κι άρχισαν να μιλάνε.</p> <p>ΠΩΣ ΉΤΑΝ Η ΜΕΡΑ ΣΟΥ ΑΝΙΨΙΕ.</p> <p>ΤΩΡΑ ΠΟΥ ΤΟ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ, ΛΙΓΟ ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΗ. ΠΑΩ ΝΑ ΡΙΞΩ ΕΝΑΝ ΥΠΝΑΚΟ.</p> <p>BOOM!</p>	<p>Και αφού έφυγαν πήγε να κοιμηθεί ακούγοντας το αγαπημένο του τραγούδι.</p> <p>ENGOLO ENGOLO ΚΑΝΤΕΕΕΕΕ</p>

## 6<sup>η</sup> ομάδα: Μια αγκαλιά για τη Βαγγελίτσα



**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.